

Outi Veivo, Teppo Jakonen, Päivi Laine & Saija Merke (toim). Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Språk som nyckel till en föränderlig värld. Language as a key to a changing world. AFinLAN vuosikirja 2025. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 82. Jyväskylä. s. 254–281.

Katja Peltola

Svenska handelshögskolan

Minna Intke-Hernandez

Helsingin yliopisto

Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa: mahdollisuuksia, haasteita ja tasa-arvon näkökulmia

Nostot

- Verkkovälitteinen opetus voi tukea osallisuuden kokemusta ja luoda tasa-arvoisempia osallistumismahdollisuuksia.
- Oppimisympäristön mukauttaminen teknologian avulla voi palvella erityistarpeisia kielenopiskelijoita.
- Osallisuuden kokemuksen tukeminen vaatii tietoista pedagogista siltojenrakentamista erityisesti hybridimuotoisessa kielenopetuksessa.

Abstract

This study explores the factors influencing students' sense of belonging in online language learning environments, focusing on how technology both enables and constrains participation and agency. The research question is: What factors shape the experience of belonging in an online learning environment? The data consists of 11 thematic interviews analysed through data-driven content analysis. The findings highlight the multifaceted nature of belonging in online language education, showing that flexible participation modes and the possibility to control one's visibility significantly affect students' sense of belonging. Additionally, the study points to challenges such as technical issues and feelings of isolation, emphasizing the importance of thoughtful pedagogical design and inclusive practices. The experiences of students with special needs illustrate how online environments can promote equity by accommodating individual differences and reducing participation barriers. These results underscore the critical role of adaptive and inclusive teaching strategies in fostering meaningful belonging in technology-mediated language learning.

Keywords: sense of belonging, language teaching, higher education

Asiasanat: osallisuuden kokemus, kieltenopetus, korkeakouluopetus

1 Johdanto

Verkkovälitteisestä opetuksesta on tullut pysyvä osa korkeakoulujen arkea. Tämä on muuttanut olennaisesti tapoja, joilla opiskelijat osallistuvat opetukseen ja kokevat osallisuutta oppimisympäristöissä. Erityisesti kieltenopetuksessa, jossa vuorovaikutus ja sosiaalinen yhteys ovat keskeisiä oppimisen edellytyksiä, verkkovälitteisyyden yleistyminen herättää tarpeen tarkastella osallisuuden kokemusta uudessa valossa. Tässä tutkimuksessa keskitymme siihen, millaiset tekijät muokkaavat opiskelijoiden osallisuuden kokemusta verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa.

Korkeakoulujen oppimisympäristöjen ja oppimistilojen nopea muutos ja monipuolistuminen on vaikuttanut siihen, miten opiskelijat kokevat opintonsa (Peltola ym. 2022). Muutos näkyy erityisesti yliopistojen kielikeskusten tarjoamalla kielikursseilla, joilla verkkovälitteisen opetuksen määrä on kasvanut merkittävästi viime vuosina. Verkko-opetuksen suosio oli nousussa jo ennen covid-19-pandemiaa (Korhonen ym. 2023), mutta pandemia kiihdytti kehitystä siirtämällä suuren osan opetuksesta äkillisesti verkkoon. Pandemian jälkeen verkkovälitteisestä opetuksesta on tullut osa korkeakoulujen opetuksen monimuotoistumista ja arkea (Korhonen ym. 2023).

Myös verkko-opetukseen liittyvä käsitteistö on elänyt jatkuvassa muutoksessa. Mikkola ja Veijola (2025) huomauttavat, että digitaalisesta oppimisesta, e-learningistä ja verkko-oppimisesta puhutaan usein rinnakkain tai toistensa synonyymeina, vaikka ne voivat viitata osin eri ilmiöihin. Käsitteiden muuttumisesta huolimatta oppiminen itsessään perustuu edelleen vuorovaikutukseen ja yhteiseen merkitysten rakentamiseen – riippumatta siitä, toteutuuko opetus lähi- vai verkkoympäristössä (Mikkola & Veijola 2025).

Monimuotoistunut ja monipaikkaistunut opetus voi luoda fyysistä ja joskus myös sosiaalista etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välille, mikä on nostanut osallisuuden kokemuksen entistä keskeisempään asemaan korkeakoulujen kielenopetuksessa. Kielikursseilla osallisuus liittyy olennaisesti vuorovaikutukseen, joka on kielen oppimisen perusta (Philp & Duchesne 2016). Tämä vuorovaikutus sisältää sekä sanallisia että kehollisia elementtejä ja tapahtuu sekä lähi- että verkkovälitteisessä opetuksessa. Lilja ym. (2023) mukaan kielenoppiminen kytkeytyy merkityksien jäsentymiseen vuorovaikutuksessa, jossa hyödynnetään erilaisia modaliteetteja, kuten sanallista ilmaisua, kehollisia eleitä ja liikkeitä. Vaikka verkkoympäristö tarjoaa uusia mahdollisuuksia näiden modaliteettien hyödyntämiseen, se asettaa myös rajoitteita niiden monipuolisuudelle.

Osallisuuden kokemuksella tarkoitamme tässä tutkimuksessa sitä, että yksilö tuntee itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi yhteisön jäseneksi (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2021; Maslow 1943). Intke-Hernandezin (2020) mukaan kielenoppijan osallisuuden kokemus rakentuu silloin, kun oppija saa sosiaalista, emotionaalista ja kielellistä tukea yhteisön muilta toimijoilta. Sosiaalinen tuki tarkoittaa sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta, joka vahvistaa yhteenkuuluvuutta (Albrecht & Goldsmith 2003), kun taas emotionaalinen tuki auttaa yksilöä kokemaan itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi (Cobb 1976). Saadessaan tällaista tukea oppija uskaltaa osallistua kielenkäyttötilanteisiin, mikä puolestaan mahdollistaa kielellisen tuen saamisen kokeneemmilta kielenkäyttäjiltä (Intke-Hernandez 2020). Kielikursseilla osallisuuden merkitys korostuu, koska opiskelijat rakentavat samanaikaisesti sekä kielellistä että sosiaalista toimijuuttaan suhteessa opiskeltavaan kieleen ja sen käyttäjäyhteisöön. Kun opiskelija kokee kuuluvansa ryhmään, hänelle syntyy vahvempi tunneyhteys muihin ja turvallisuuden tunne kasvaa. Tämä turvallisuuden tunne rohkaisee osallistumaan aktiivisemmin ja tuomaan oman panoksensa yhteiseen toimintaan (Toivanen ym. 2023).

Tutkimuksemme kontekstina on yliopiston kielikeskus, jossa opetusta toteutetaan monimuotoisesti vaihdellen lähiopetuksesta etä- ja hybridiopetukseen. Kielikeskusopetus muodostaa näin kontekstin, jossa teknologian vaikutus osallisuuden kokemukseen on ajankohtainen ja käytännön opetustyötä koskettava kysymys. Nykyisessä muuttuneessa ja monimuotoistuneessa oppimiskontekstissa osallisuuden kokemus on ilmiö, joka nousee usein esiin puutediskurssin kautta (Korhonen ym. 2023; Kosonen & Intke-Hernandez 2024; Salmela-Aro ym. 2023). Tästä näkökulmasta syntyy tarve tarkastella, miten teknologian mahdollistama vuorovaikutus rakentuu ja miten se vaikuttaa osallisuuden kokemukseen.

Tässä tutkimuksessa käytämme termiä *verkkovälitteinen kielenopetus* viittaamaan kaikkiin kielenopetuksen muotoihin, joissa vuorovaikutus tapahtuu kokonaan tai osittain digitaalisiin välinein. Tähän sisältyvät esimerkiksi täysin etäopetuksena toteutettavat kurssit, joissa opettaja ja opiskelijat osallistuvat samanaikaisesti eri paikoista etäyhteyden välityksellä, hybridikurssit, joissa osa opiskelijoista on fyysisesti läsnä luokahuoneessa ja osa osallistuu etäyhteydellä, sekä asynkroniset verkkokurssit,

jotka suoritetaan itsenäisesti ilman reaaliaikaista vuorovaikutusta. Termi verkkovälitteinen opetus kattaa tässä tutkimuksessa myös sellaiset kurssitoteutukset, joissa yhdistetään joustavasti erilaisia oppimistiloja ja eri tapoja osallistua, jolloin opiskelijat voivat hyödyntää sekä itsenäistä työskentelyä että erilaisia kohtaamisen muotoja. Aineistoesimerkeissämme erittelemme tapauskohtaisesti, millaisesta kurssista on kyse silloin, kun se on analyysin ja tulkinnan kannalta merkittävää.

Tutkimuksen aineisto koostuu 11 yliopistotason kielikeskusopiskelijan teema-haastattelusta. Haastatteluisissa keskityimme opiskelijoiden osallisuuden kokemuksiin erilaisissa opetusmuodoissa. Vastauksista nousi kuitenkin vahvasti esiin osallisuuden tunteeseen vaikuttavia teknologiaan liittyviä tekijöitä, minkä pohjalta tutkimuskysymyksemme muotoutui. Tutkimuksessa etsimme vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaiset tekijät muokkaavat osallisuuden kokemusta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa korkeakoulujen kielikeskuskontekstissa?

2 Osallisuus ja osallisuuden kokemus

Tässä tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan monitieteisen viitekehyksen pohjalta, ja se yhdistetään sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, sosiaalipsykologiseen ymmärrykseen ryhmään kuulumisesta sekä yhteiskuntatieteelliseen näkökulmaan hyvinvoinnista. Lähtökohtana on ajatus, että yksilön oppiminen ja kielellinen kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuneessa ympäristössä, jossa kieli on keskeinen väline (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006). Osallisuutta voidaan tässä viitekehyksessä tarkastella suhteessa toisiin ihmisiin, jaettuihin merkityksiin ja historiallisiin käytänteisiin.

Sosiokulttuurisen oppimisteorian keskeinen ajatus on, että kielenoppiminen tapahtuu aina tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa vuorovaikutus ja kielellinen altistuminen muodostavat oppimisen perustan. Tähän liittyy Vygotskyn (1978) käsite lähikehityksen vyöhykkeestä (*Zone of Proximal Development, ZPD*), joka kuvaa oppijan potentiaalista kehitystasoa: etäisyyttä sen välillä, mitä hän pystyy tekemään itsenäisesti ja mitä hän voi saavuttaa toisen tuella. Käytännössä tämä tarkoittaa tilannetta, jossa oppija pystyy ratkaisemaan tehtäviä tai osallistumaan toimintaan muiden avulla – ei vielä yksin, mutta sosiaalisesti ohjattuna. Vyöhykkeen käsite havainnollistaa oppimisen sosiaalista luonnetta: oppiminen etenee parhaiten, kun oppija saa tukea ja ohjausta, joka auttaa häntä kehittymään kohti itsenäisempää osaamista (Vygotsky 1978; van Lier 1996).

Raivion ja Karjalaisen (2013) mallin mukaan osallisuus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: aineellisista resursseista (*having*), toimijuudesta (*acting*) ja kuulumisen kokemuksesta (*belonging*). Mielestämme tämä jaottelu on käyttökelpoinen myös verkkovälitteisen kielikeskusopetuksen osallisuuden tarkastelussa, koska se auttaa

ymmärtämään osallisuuden moniulotteisuutta muuttuneessa ja teknologisoituneessa opetuskontekstissa. Verkkovälitteisessä kielenopetuksessa aineelliset resurssit eivät näin ollen tarkoita pelkästään fyysisiä välineitä, kuten toimivaa laitetta tai verkko-yhteyttä, vaan myös digitaalisia taitoja ja pedagogisen tuen saatavuutta, jotka ovat edellytyksiä mielekkäälle oppimiselle. Toimijuus korostuu opiskelijan valmiuksissa osallistua teknologian välittämään vuorovaikutukseen, ja kuulumisen kokemus liittyy siihen, kokeeko opiskelija kuuluvansa yhteisöön myös virtuaaliympäristössä. Näin ymmärrettynä osallisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija kokee itsensä hyväksytyksi, tunnustetuksi ja oikeutetuksi jäseneksi yhteisössä sekä omaa tarvittavat valmiudet ja mahdollisuuden osallistua aktiivisesti kielen oppimiseen liittyvään vuorovaikutukseen.

On tärkeää erottaa osallisuuden käsite sen subjektiivisesta ulottuvuudesta, osallisuuden kokemuksesta. Osallisuus viittaa laajaan rakenteelliseen ja vuorovaikutukselliseen prosessiin, kun taas osallisuuden kokemus kuvaa yksilön tunnetta siitä, että hän kuuluu yhteisöön ja on siinä merkityksellinen toimija (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta osallisuuden kokemus liittyy vahvasti ihmisen perustarpeeseen kuulua ryhmään ja muodostaa pysyviä, myönteisiä sosiaalisia siteitä (Baumeister & Leary 1995). Kun yksilö kokee tulevaisuuden hyväksytyksi ja nähdyksi yhteisössään, hänen psyykinen hyvinvointinsa vahvistuu, ja hän sitoutuu aktiivisemmin yhteiseen toimintaan (Baumeister & Leary 1995). Kuulumisen tunne on siten keskeinen osatekijä myös oppimisessa ja kielellisessä kehityksessä.

Vaikka osallisuuden kokemus on subjektiivinen, se ei synny tyhjiössä: siihen vaikuttavat muun muassa mahdollisuus osallistua mielekkääseen vuorovaikutukseen, yhteisön hyväksyntä sekä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden rakenteet, kuten kielipolitiikka ja valtasuhteet (Darling 2022; Kuteeva 2023). Osallisuuden kokemus on toisin sanoen aina yhteydessä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin, ja se muovautuu jatkuvasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Männistö & Laajalahti 2020). Korkeakoulukontekstissa osallisuuden kokemuksen on havaittu parantavan opiskelijoiden akateemista sitoutumista, motivaatiota, hyvinvointia sekä opintomenestystä (Allen ym. 2021; Dost & Mazzoli Smith 2023; Pedler ym. 2022). Osallisuuden kokemuksen on myös todettu vähentävän stressiä ja riskiä keskeyttää opinnot (Peacock & Cowan 2019).

Osallisuuden rakentumisen näkökulmasta teknologian ja verkkoympäristöjen rooli on monitahoinen: teknologia tarjoaa monipuolisia tapoja vuorovaikutukseen, mutta se voi myös vahvistaa eristyneisyyttä, jos yhteisöllisyyttä ei aktiivisesti tueta (Peacock ym. 2020; DiGiacomo ym. 2023). Perinteisissä luokkahuoneissa teknologia on osa oppimista muun muassa oppimisen tukena käytettävien sovellusten, oppimislustojen ja sosiaalisen median muodossa. Verkkovälitteinen opetus nojaa täysin teknologiaan, kuten videopuheluihin (esim. Zoom, Teams) ja verkko-oppimislustoihin (esim. Moodle), ja teknologian onnistunut hyödyntäminen on avainosassa osallisuuden rakentumisessa.

Kosonen ja Intke-Hernandez (2024) ovat todenneet, että etäympäristöt voivat tarjota opiskelijoille uusia mahdollisuuksia rakentaa identiteettiä ja vahvistaa osalli-

suuden kokemusta. Esimerkiksi videopuheluteknologioita hyödyntävissä virtuaalisissa oppimistiloissa opiskelijat voivat jakaa henkilökohtaisia näkökulmiaan visuaalisten elementtien – taustakuvien, lippujen tai pronomien – avulla. Tällaiset semioottiset vihjeet voivat lisätä tunnetta yhteisöllisyydestä ja rohkaista vuorovaikutukseen, mikä puolestaan tukee sekä kielenkäyttöä että osallisuuden kokemusta. (Kosonen & Intke-Hernandez 2024.) Toisaalta haasteena on opiskelijoiden kokema vieraantuminen ja yhteisöllisyyden puute (Kara ym. 2019; Salmela-Aro ym. 2023). Jos teknologisia ratkaisuja ei suunnitella osallisuutta tukeviksi, ne voivat johtaa opiskelijoiden passiivisuuteen ja heikkoon sitoutumiseen (Rovai & Downey 2010).

Teknologian tarjoamat mahdollisuudet ovat riippuvaisia opetuksen rakenteista, kuten opetussuunnitelman joustavuudesta ja oppilaitoksen pedagogisista käytänteistä, sekä siitä, kuinka hyvin nämä rakenteet tukevat opiskelijoiden yhteisöllisyyttä. Vaikka osallisuuden merkitys oppimisessa ja opiskelijoiden hyvinvoinnissa on tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa (Dost & Mazzoli Smith 2023), verkkovälitteisen kielikeskusopetuksen erityispiirteitä osallisuuden kokemuksen näkökulmasta on tutkittu toistaiseksi vähän. Kielikeskukset voivat kuitenkin tarjota oivallisen ympäristön eri alojen opiskelijoiden kohtaamiselle, uusien suhteiden solmimiselle ja tieteenalat ylittävän osallisuuden ja yhteistyön rakentumiselle. Tämä tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat osallisuuden kokemukseen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa ja erityisesti kielikeskusopetuksessa.

3 Aineisto ja menetelmät

Luvussa 3 kuvaamme tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sekä haastatteluaineiston keruuprosessin. Toisessa alaluvussa avaamme aineiston analyysimenetelmät ja perustelemme valitun teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkimuskysymyksen ja teoreettisen viitekehyksen näkökulmista. Luvussa selvennämme myös analyysin kulkua käytännössä ja kuvaamme, miten lähestyimme osallisuuden kokemusta aineistossa.

3.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui 11 yliopiston kielikeskusopiskelijaa. Aineistonkeruusta ja siihen liittyvästä tutkimuksesta lähetettiin tietoa kielikeskuksen opettajille, jotka välittivät tiedot omille opiskelijoilleen. Osallistuminen aineistonkeruuseen oli opiskelijoille täysin vapaaehtoista. Haastattelusta kiinnostuneet opiskelijat ottivat yhteyttä artikkelin kirjoittajiin haastatteluajan sopimiseksi. Ennen haastattelua opiskelijat saivat tietoa aineiston tallentamisesta ja säilyttämisestä, ja he antoivat kirjallisen suostumuksensa haastatteluaineiston käyttämisestä tutkimustarkoitukseen.

Kaikki osallistujat olivat suomen- tai ruotsinkielisiä. Haastattelujen toteuttamisen aikaan he opiskelivat eri kieliä, kuten espanjaa, italiaa, japania ja saksaa, alkeis-, jatko- ja edistyneen tason kursseilla. Osallistujista kolme opiskeli kandidaatin tutkintoa ja neljä maisterin tutkintoa. Avoimen yliopiston opiskelijoita osallistujista oli neljä. Osallistujien identiteetin suojaamiseksi heistä käytetään artikkelissa pseudonyymejä.

Aineisto kerättiin teemahaastatteluina kesällä 2024. Koska osa haastatelluista oli ulkomailla ja osa asui kauempana, haastattelut päätettiin toteuttaa ja tallentaa videohaastatteluina. Kuhunkin haastatteluun osallistui haastateltava ja toinen kirjoittaja. Toinen kirjoittajista haastatteli neljää ja toinen seitsemää opiskelijaa. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 381 minuuttia. Haastattelurunko (liite 1) suunniteltiin ja toteutettiin kirjoittajien yhteistyönä ennen haastattelujen aloittamista. Kysymyksissä keskityttiin opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen nimenomaan kielikeskus-kontekstissa.

3.2 Aineiston analyysi

Videomateriaali litteroitiin Microsoft Wordin automaattisella litterointitoiminnolla, minkä jälkeen litteroinnit käytiin läpi ja korjattiin manuaalisesti. Seuraavaksi aineisto käytiin alustavasti läpi ja jäseneltiin värikoodauksen avulla, mikä auttoi tunnistamaan aineistosta esiin nousevia keskeisiä teemoja.

Analyysin tavoitteena oli tunnistaa ja tulkita sellaisia ilmiöitä ja merkityksiä, jotka syventävät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Dörnyei 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009) eli osallisuuden kokemuksesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Tätä tavoitetta palvelemaan valittiin teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi, joka sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen analyysin välimaastoon. Menetelmässä tutkija tekee tulkinnallista päättelyä aineiston ja olemassa olevan teorian välillä (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Analyysia ohjasivat ennalta määritellyt käsitteet ja teoreettiset näkökulmat, jotka liittyivät osallisuuden ilmenemiseen etä- ja verkko-oppimisympäristöissä. Osallisuutta tarkasteltiin sekä yksilön subjektiivisena kokemuksena että sosiaalisena vuorovaikutuksena (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Lisäksi analyysia ohjasi sosiokulttuurinen teoria (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006), jonka kautta huomio kohdistui siihen, miten vuorovaikutus, kielelliset resurssit ja kulttuurisesti jäsenytyneet käytänteet mahdollistivat tai rajoittivat opiskelijoiden osallisuutta verkkoympäristössä. Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa kielen ja toiminnan yhteisöllistä luonnetta sekä oppimisen sijoittumista sosiaaliseen kontekstiin, mikä tarjosi meille välineitä ymmärtää osallisuutta kielellisenä, vuorovaikutteisena ja tilannesidonnaisena ilmiönä. Hyödynsimme myös Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuusmallia, jossa osallisuus rakentuu osallistumisen, vaikuttamisen ja kuulluksi tuleminen mahdollisuuksista. Aineisto itsessään oli keskeisessä roolissa havaintojen muodostumisessa, ja se mahdollisti analyysin suuntautumisen myös aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aloitimme aineiston varsinaisen analysoinnin lukemalla haastattelumateriaalin läpi useaan otteeseen, jotta saisimme kokonaiskuvan ja aineisto tulisi meille tutuksi. Paikoin palasimme myös alkuperäiseen videoaineistoon tarkentaaksemme muistikuva haastattelutilanteen kontekstista ja vuorovaikutuksen sävyistä. Tämän jälkeen siirryimme aineiston koodaamiseen. Aineistosta tunnistettiin osallisuuden kannalta olennaisia ilmauksia ja käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita ryhmiteltiin tutkimuskysymyksen näkökulmasta keskeisiin teemoihin. Keskeiset teemat liittyivät opiskelijoiden kokemuksiin osallisuudesta verkkovälitteisessä kielikeskusopetuksessa sekä teknologian rooliin osallisuuden mahdollistajana ja haasteena.

Pelkistämisvaiheessa hyödynsimme erityisesti yhtä haastattelurungon ydinkysymystä: Milloin ja missä tilanteissa olet kokenut osallisuutta kielikeskuksen kursseilla? Lisäksi etsimme systemaattisesti osallisuuden kokemukseen viittaavia ilmauksia myös niistä kohdista, joissa haastateltavat eivät eksplisiittisesti käyttäneet sanoja *osallisuus* tai *osallisuuden kokemus*. Esimerkiksi kuvaukset *tunsin kuuluvani porukkaan, ei tarvinnut jäädä yksin tai toimittiin yhdessä* tulkittiin osallisuuden kokemuksesta ilmentäväksi. Tässä vaiheessa aineistosta karsittiin analyysin kannalta epäolennaista tietoa ja yksittäisistä havainnoista muodostettiin laajempia kokonaisuuksia (ks. Alasuutari 2011). Samankaltaisten merkityssisältöjen yhdistämisen myötä yksittäiset esimerkit alkoivat hahmottua osaksi yhteistä ilmiötä.

Etsimme siis analyysiyksiköitä, jotka joko suoraan tai välillisesti liittyivät tutkimuskysymykseemme ja keskeiseen teoreettiseen käsitteeseemme eli osallisuuden kokemukseen. Analyysin edetessä muodostimme aineistosta kolme pääteemaa, joiden kautta tarkastelimme osallisuuden kokemuksesta etä- ja verkko-oppimisympäristöissä. Ensimmäinen luokka käsitti osallisuuden kokemuksen mahdollisuudet, toinen haasteet ja esteet ja kolmas erityistarpeita omaavien opiskelijoiden näkökulmat.

4 Tulokset ja pohdinta

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme kolmea keskeistä teemaa, jotka nousivat aineistosta osallisuuden kokemuksen muokkaajina verkkovälitteisessä oppimisympäristössä. Ensimmäiseksi kuvaamme osallisuuden kokemuksen mahdollisuuksia, joita teknologia ja joustavat osallistumistavat tarjoavat. Toiseksi käsittelemme osallisuuden kokemuksen haasteita, erityisesti hybridiopetuksen tuomia epätasa-arvon tunteita ja vuorovaikutuksen rajoituksia. Kolmantena teemana tarkastelemme erityistarpeita omaavien opiskelijoiden näkökulmia, joissa korostuvat etäopetuksen tarjoamat mukautumismahdollisuudet ja turvallisuuden kokemukset.

Esimerkeissä "[...]" symbolia käytetään kuvaamaan sitä, että alkuperäisestä aineistokatkelmasta on poistettu tekstiä.

4.1 Mahdollisuudet kokea osallisuutta verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa

Tässä luvussa tarkastelemme, millaisia mahdollisuuksia verkkovälitteinen ja hybridi kieltenopetus tarjoaa osallisuuden kokemukselle. Analysoimme kielikeskusopiskelijoiden haastatteluja ja kerrontaa tilanteista, joissa osallistumisen ehdot ja osallisuuden kokemukset ovat rakentuneet teknologian tukemana.

Ritvan kertomus (esimerkki 1) havainnollistaa, kuinka verkkovälitteinen opetus mahdollistaa osallistumisen myös fyysisistä rajoitteista huolimatta. Hän kuvailee, miten Zoom antaa mahdollisuuden olla mukana kurssiyhteisössä, vaikkei olisi parhaimmillaan tai ei haluaisi tulla nähdyksi:

- (1) Se on musta hyvä, kun mäkin joskus, **kun mä olin ihan räjähtänyt kun tota oli joku allerginen reaktio. Mulla oli kasvot ihan turvoksissa ja flunssa** niinku siinä samalla mutta sitten mä niinku sanoin että mä en nyt, **mä oon ihan kauhean näköinen, että en laita kameraa.** Että niinku mä ymmärrän sen, koska silloinhan jos olisi niinku niin kipeänä, sä että tulisi tunnillekaan mutta se että **zoom niinku mahdollistaa sen, että sä kuitenkin voit osallistua vaikka sä olisit niinku ihan vuodepotilas suunnilleen**, niin se on niinku eri asia.
(Kielikeskusopiskelija Ritva)

Vaikka esimerkin (1) Ritva ei suoraan käytä sanaa osallisuus, hänen halunsa olla mukana sairaana kuvastaa vahvaa kiinnittymistä ja kuulumisen tarvetta yhteisöön. Etäosallistuminen tukee tätä osallisuuden tunnetta, sillä se mahdollistaa läsnäolon ja yhteyden säilyttämisen omista rajoitteista huolimatta. Ritvan tapaus havainnollistaa, miten teknologian tarjoama valinnanvapaus – kuten kameran sulkeminen – voi lisätä osallistumismahdollisuuksia myös haastavissa tilanteissa. Osallistuminen ei ole sidottu fyysiseen tilaan tai toimintakykyyn, vaan jokainen voi valita itselleen sopivan tavan olla mukana. Ritvan halu osallistua sairaanakin kertoo osallisuuden voimasta: hän valitsi osallistumisen poisjännin sijaan.

Ritva oli etäyhteyden kautta fyysisesti näkymätön, mutta hänen kokemuksensa osoittaa, että mahdollisuus säädellä omaa osallistumista voi mahdollistaa osallistumisen ja luoda edellytyksiä yhteyden ja kuulumisen tunteelle. Osallisuus ei rajoitu pelkästään ulkoiseen näkyvyyteen tai aktiiviseen vuorovaikutukseen, vaan se on myös subjektiivinen tunne hyväksytyksi tulemisesta omilla ehdoilla (vrt. Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Etäopetuksessa osallistuja voi olla mukana keskusteluissa ilman pelkoa muiden arvioivista katseista tai häpeän tunteista. Tämä tukee Intke-Hernandezin (2023) ajatusta, jonka mukaan oman näkyvyyden säätelymahdollisuus vähentää jännitystä ja antaa mahdollisuuden osallistua omilla ehdoilla.

Ritvan kertomus voidaan tulkita myös sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta: etäosallistuminen laajentaa oppimisympäristöä ja mahdollistaa vuorovaikutuksen sekä kielenkäyttötilanteisiin osallistumisen tilanteissa, joissa fyysiset olosuhteet estäisivät

lähiopetukseen osallistumisen. Näin voidaan ylläpitää lähikehityksen vyöhykettä, jossa oppija etenee itsenäisestä osaamisesta kohti uusia taitoja muiden osallistujien tuella (Vygotsky 1978; van Lier 1996).

Verkkovälitteisessä opetuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus säädellä osallistumistaan monin tavoin: osallistua ilman videokuvaa, kuunnella, puhua mikrofonin kautta tai käyttää chat-toimintoa. Tämä vapaus osallistua omalla tavallaan ja omasta ympäristöstä käsin koetaan usein vapauttavana (Intke-Hernandez 2023). Erityisesti mahdollisuus säädellä omaa näkyvyyttä – esimerkiksi valita kameran sulkeminen – luo monille turvallisuuden ja hallinnan tunteen. Tämä poistaa tunteen siitä, että on jatkuvasti muiden tarkkailtavana, mikä poikkeaa perinteisestä luokkahuoneopetuksesta, jossa eleet ja ilmeet ovat jatkuvasti näkyvissä (Intke-Hernandez 2023; Intke-Hernandez & Kosonen 2024). Tämä ”osittainen näkymättömyys” tarjoaa suojaa. Turvallisuuden ja kontrollin tunteen lisääntyminen luo pohjan sille, että opiskelija voi kokea osallisuutta kurssiyhteisöönsä.

Verkkovälitteisessä kieltenopetuksessa osallisuuden kokemukseen vaikuttaa merkittävästi opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Esimerkissä (2) Sanna kuvaa, kuinka hän sekä asynkronisella verkkokurssilla että verkkovälitteisessä etäopetuksessa ollessaan osallistuu esimerkiksi ottamalla aktiivisesti yhteyttä opettajaan, esittämällä kysymyksiä ja valmistautumalla tunneille huolellisesti:

- (2) **Mä oon aktiivisesti aina niinku itse yhteydessä** siihen opettajaan, että **mä kysyn, laitan** heti vaan jonkun kysymyksen [...] **Mä yritän osallistua**, että se varmaan semmoinen niinku itse **itsekin aktiivisesti osallistuu** ja kuuntelee ja keskittyy siihen. (Kielikeskusopiskelija Sanna)

Esimerkin (2) Sannan kertomus korostaa opiskelijan aktiivista ja itseohjautuvaa toimijuutta verkkoympäristössä: hän ottaa itse yhteyttä opettajaan, esittää kysymyksiä ja osallistuu keskittyneesti ja tietoisesti. Tämä vastaa van Lierin (2010) määritelmää toimijuudesta, jossa yksilön suuntautuminen – aktiivinen osallistuminen ja oman oppimisen ohjaaminen – on keskeistä. Mercerin (2011) mukaan toimijuuteen kuuluu myös tunne oman toiminnan vaikuttavuudesta, mikä näkyy Sannan haluna vaikuttaa oppimisprosessiin. Sannan esimerkki havainnollistaa myös Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuuden mallin toimijuuden (*acting*) keskeistä roolia verkkoympäristössä. Lisäksi se korostaa mallin aineellisten resurssien (*having*) merkitystä: riittävät digitaaliset taidot ja teknologian hallinta ovat välttämättömiä toimijuuden ja sitä kautta osallisuuden toteutumiselle.

Verkkoympäristössä osallisuuden kokeminen ei ole itsestäänselvyys vaan vaatii tietoista panostusta ja itseohjautuvuutta. Opettajan ja ryhmän jäsenten on vaikeampi havaita ei-kielellisiä signaaleja, kuten kehon kieltä tai ilmeitä, jotka lähiopetuksessa tukevat vuorovaikutusta. Esimerkiksi epävarmuus tai tarve lisäselvitykselle voi jäädä huomaamatta, ellei opiskelija itse aktiivisesti ilmaise sitä. Tämä lisää vuorovaikutuk-

sen viiveellisyttä ja vaatii opiskelijalta oma-aloitteisuutta oman osallistumisensa säätelyssä ja kommunikoinnissa. Oppijan on tunnistettava omat tarpeensa, kysyttävä apua ja otettava aktiivinen rooli vuorovaikutuksessa, jotta osallisuuden tunne ja yhteys ryhmään syntyvät ja säilyvät. Näin itseohjautuvuus ja toimijuus muodostuvat keskeisiksi osallisuuden edellytyksiksi, sillä osallisuus vaatii tietoista osallistumista ja oman oppimisprosessin hallintaa.

Osallisuuden kokemus verkkovälitteisessä kielenopetuksessa voi myös kehittyä ajan ja vuorovaikutuksen myötä. Esimerkissä (3) Paula kuvaa, kuinka tunne kuulumisesta ryhmään vahvistuu erityisesti pienryhmissä, joissa tutustutaan muihin osallistujiin paremmin:

- (3) Mä luulen että se **kehittyy se osallisuuden tunne** niinku se **kasvaa loppua kohti**, koska sitten on jo **useamman kerran tavannut niitä ihmisiä pienryhmissä [...]** se ei ole staattinen tila, vaan se on **kehittyvä** että se alkaa pienestä ja **kasvaa koko ajan isommaksi**. (Kielikeskusopiskelija Paula)

Esimerkki (3) tuo esiin osallisuuden kerrostuvan ja kehittyvän luonteen: opiskelija kuvaa, miten osallisuuden tunne kasvaa vähitellen, kun hän tapaa toistuvasti samoja ihmisiä pienryhmissä. Tämä havainnollistaa, ettei osallisuus ole kurssin alussa itsestäänselvyys vaan että se rakentuu vuorovaikutuksen ja toistuvien kohtaamisten myötä. Opiskelijan maininta siitä, että osallisuuden kokemus *ei ole staattinen tila*, vaan se *alkaa pienestä ja kasvaa koko ajan isommaksi*, osoittaa, että keskinäinen tuttuus ja luottamus kehittyvät ajan kuluessa ja ovat osallisuuden kokemuksen perusta.

Pienryhmätyöskentely näyttäytyy tässä keskeisenä osallisuuden rakentumisen tukena. Esimerkin pohjalta voidaan päätellä, että pienryhmissä syntyy sosiaalisesti ja emotionaalisesti turvallinen tila, jossa opiskelijat voivat rohkeasti käyttää kohdekieltä ja harjoitella vuorovaikutustaitoja. Tämä puolestaan madaltaa kielellisen osallistumisen kynnyksiä isossa ryhmässä ja tukee oppijoiden kielellistä toimijuutta. Näin vuorovaikutus ja kielenkäyttö kietoutuvat toisiinsa osallisuuden rakentumisessa: osallisuuden tunne lisää rohkeutta kielen käyttöön, ja aktiivinen kielenkäyttö vahvistaa osallisuutta sekä tukee toimijuuden kehittymistä, mikä on linjassa Intke-Hernandezin (2020) havaintojen kanssa.

Verkkovälitteisessä opetuksessa osallisuuden kerrostuvan ja kehittyvän luonteen merkitys korostuu entisestään. Toistuvat, pienryhmissä tapahtuvat kohtaamiset ovat tärkeitä, koska verkkoympäristössä yhteisöllisyyden ja luottamuksen rakentaminen on haastavampaa kuin kasvokkain tapahtuvassa opetuksessa. Etäopetuksessa esimerkiksi nonverbaalinen viestintä, kuten ilmeet, eleet ja kehon kieli, jäävät usein vähäisemmiksi tai vaikeasti tulkittaviksi, mikä voi hidastaa yhteisön muodostumista ja osallisuuden syntyä. Pienryhmätyöskentely toimii tässä keskeisenä tukena, sillä se luo suhteellisen rajatun ja turvallisen ympäristön, jossa opiskelijat voivat rohkeasti kokeilla kielenkäyttöä ja harjoitella vuorovaikutusta ilman suurta yleisöä.

Verkko-oppimisympäristöt voivat siis toimia paikkoina, joissa opiskelijat pystyvät tarvittaessa hallitsemaan omaa näkyvyyttään, kuuluvuuttaan ja osallistumisensa muotoa. Kieltenopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa, että verkko-oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijoille joustavuutta osallistua kielenoppimiseen oman tilanteensa ja tarpeidensa mukaan. Tällainen hallinnan kokemus on merkityksellinen osallisuuden kannalta, sillä se mahdollistaa kokemuksen siitä, että opiskelijalla on oikeus olla läsnä yhteisössä omalla tavallaan, ilman painetta täyttää perinteisiä osallistumisen normeja. Kun opiskelija voi itse säädellä, milloin ja miten hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, hänen autonomiansa, turvallisuuden tunteensa ja toimijuutensa voivat vahvistua – ja juuri nämä elementit ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen rakentumisessa.

Verkkovälitteisessä opetuksessa osallisuus rakentuu erityisesti vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden asteittaisen kasvun kautta, mikä vaatii suunnitelmallisuutta ja pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat toistuvia kohtaamisia ja turvallisen ilmapiirin syntymistä myös digitaalisissa ympäristöissä. Osallisuus ei rakennu pelkästään opetuksen rakenteiden tarjoamien puitteiden (esim. pienryhmien) kautta, vaan myös opiskelijan oma aktiivinen toimijuus on keskeistä, kuten Paulan ja Sannan esimerkit (2 ja 3) osoittavat. Vuorovaikutukseen osallistuminen, oman panoksen jakaminen ja kielenkäyttö edellyttävät halua, rohkeutta ja valintoja, jotka vahvistavat osallisuuden kokemusta. Osallisuus on näin sosiaalisesti rakentuva prosessi, jossa opiskelija ei ole vain vuorovaikutuksen kohde vaan myös sen rakentaja. Tämä ilmentää sosiokulttuurisen teorian mukaista ajatusta siitä, että toimijuus ja osallistuminen rakentuvat opiskelijan ja sosiaalisen ympäristön välisessä suhteessa (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006).

Paulan esimerkki (3) eroaa aiemmin käsitellystä Sannan esimerkistä (2), jossa osallisuus näyttäytyy ensisijaisesti itseohjautuvana yksilöllisenä toimintana: aktiivisena yhteydenottona opettajaan, kysymysten esittämisenä ja keskittyneenä valmistautumisena. Sannan tapauksessa osallisuus rakentuu nimenomaan tietoisten, itsenäisten valintojen kautta, kun taas Paulan esimerkissä se rakentuu vuorovaikutuksen kautta osana ryhmän yhteistä dynamiikkaa mutta silti edellyttäen opiskelijan omaa aktiivista panosta. Näin osallisuus ilmenee erilaisissa muodoissa: yksilön itseohjautuvuutena ja aktiivisuutena mutta myös suhteessa ryhmään ja vuorovaikutussuhteisiin rakentuvana yhteisöllisenä kokemuksena, jossa opiskelijan toimijuus on edelleen keskeistä. Nämä kaksi näkökulmaa täydentävät toisiaan ja osoittavat, että verkkoympäristössä sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus ovat keskeisiä osallisuuden rakentumisessa.

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ja kielellinen kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa kulttuurisesti rakentuneissa ympäristöissä (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006). Tämä näkemys korostaa, ettei yksilö opi tyhjiössä, vaan oppiminen on sidoksissa yhteisön tarjoamiin osallistumisen mahdollisuuksiin ja siihen, miten yksilö voi kiinnittyä näihin tilanteisiin oman kokemusmaailmansa kautta. Tuloksemme vahvistavat tämän näkemyksen, sillä opiskelijoiden kokemuksissa osallisuuden syntyminen liittyi sekä yksilölliseen hallinnan tunteeseen (esimerkit 1 ja 2) että ryhmävuorovaikutukseen (esimerkki 3). Kaikissa tapauksissa toimijuus näyt-

täytyi keskeisenä osallisuutta rakentavana tekijänä, mikä vastaa aiempia havaintoja kielellisen sosialisoinnin teoriassa (Ochs & Schieffelin 1984; Burdelski & Howard 2020) ja toimijuuden merkityksestä kielenoppimisessa (Aro 2015; Duff & Doherty 2014).

Opiskelijan mahdollisuus säädellä omaa osallistumistaan ei ole pelkästään emotionaalinen mukavuustekijä vaan keskeinen osa sitä, miten hän asemoi itsensä osaksi kielenkäyttäjyhteisöä ja oppimiskulttuuria. Tämä näkökulma kytkeytyy laajempaan keskusteluun osallisuudesta ja toimijuudesta koulutuksessa, jossa osallistuminen on sidoksissa niin sosiaalisiin valtarakenteisiin kuin institutionaalisiin rooleihin (Burdelski & Howard 2020). Toimijuuden vahvistaminen mahdollistaa aktiivisen osallistumisen, jolloin opiskelija kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan.

4.2 Osallisuuden kokemuksen haasteet ja esteet verkkovälitteisessä kielenopetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastelemme tilanteita, joissa osallisuuden kokemus ei rakentunut verkkovälitteisessä etäopetuksessa tai hybridimuotoisessa opetuksessa tasavertaisesti. Aineistossa korostuvat erityisesti hybriditilanteiden haasteet, joissa teknologian ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välinen epätasapaino aiheutti kokemuksia ulkopuolisuudesta ja epätasa-arvosta.

Hybriditoteutuksella tarkoitamme opetustapaa, jossa osa opiskelijoista on läsnä fyysisesti luokkahuoneessa ja osa osallistuu etäyhteyden kautta. Esimerkissä (4) Satu kuvaa tilannetta, jossa hän osallistui hybridikurssille etäyhteydellä. Alun perin kurssia ei ollut tarkoitettu hybridikurssiksi vaan se oli tarkoitus järjestää kontaktiopetuksena luokassa. Kesken kurssin Satu joutui muuttamaan toiselle paikkakunnalle, ja opettaja päätti tarjota hänelle mahdollisuuden osallistua opetukseen etäyhteyksin. Sen vuoksi käytössä ei ollut hybridiopetukseen suunniteltua luokkaa vaan opettaja toi mukanaan kannettavan tietokoneen, jonka kautta otti yhteyden Satuun. Tietokone oli siis luokassa ikään kuin Sadun paikalla, ja esimerkiksi keskusteluharjoituksissa tietokone oli asetettu pöytäryhmään sille paikalle, jossa Satu olisi muuten istunut. Huolimatta opettajan hyvästä tahdosta ja yrittämisestä, Satu koki vuorovaikutuksen luokkahuoneessa olevien kanssa haastavaksi (esimerkki 4):

- (4) No luonnollisesti on, koska ethän sä, tota jos mä oon opettajan tietokoneessa opettajan pöydällä niin mä kuulen hyvin mitä opettaja sanoo, mutta sitten **en mä kuullut esimerkiksi muiden opiskelijoiden vastauksia**, mihin hän niinku viittasi siellä ja sitten **kaikki vaan alkoi nauraa** niinku sieltä kuului vaan jotain hohotusta ja **mä olin et what's happening nyt**, että täällä täällä jotain jotain niinku vitsejä ja muuta, tai siis opettaja, vastasi johonkin kysymykseen, johon joku muu vasta- **en mä tiennyt mikä se** tai silleen, että sitten **mä olin vähän pudonnut siitä**. (Kielikeskusopiskelija Satu)

Esimerkin (4) Sadun kertomus havainnollistaa, kuinka sekä teknologiset että pedagogiset ratkaisut vaikuttavat opiskelijan osallisuuden ja toimijuuden toteutumiseen hybridiopetuksessa. Koska kurssia ei järjestetty hybridiopetukseen suunnitellussa tilassa, opettaja joutui improvisoimaan teknisten välineiden puuttuessa. Satu osallistui opetukseen etäyhteydellä opettajan tietokoneen kautta muttei kuullut selvästi muiden opiskelijoiden puheenvuoroja. Jo fyysinen oppimisympäristö muodosti esteen hänen täysipainoiselle osallistumiselleen. Tämä havainnollistaa, kuinka hybridiopetus vaatii korkeaa teknologista infrastruktuuria ja pedagogista suunnittelua, jotta kaikki opiskelijat voivat osallistua tasavertaisesti (Raes ym. 2020).

Sosiokulttuurisen oppimisteorian näkökulmasta aineistoesimerkki tuo esiin sen, kuinka kielellinen toiminta ja oppiminen ovat yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006), jossa fyysiset, teknologiset ja vuorovaikutukselliset resurssit säätelevät osallisuuden mahdollisuuksia. Sadun kokemus osoittaa, kuinka oppijan mahdollisuus osallistua merkitykselliseen vuorovaikutukseen voi kaventua, jos oppimisympäristön rakenteet eivät tue hänen kielellistä toimijuuttaan.

Teknologisten rajoitteiden ohella Sadun kokemuksessa korostuvat myös sosiaaliset tilanteet, joissa yhteisöllisyyttä rakennetaan esimerkiksi huumorin ja jaettujen merkitysten avulla. Kun hän jäi ulkopuolelle näistä hetkistä, osattomuuden tunne vahvistui. Hänen toteamuksensa *mä olin vähän pudonnut siitä* kiteyttää emotionaalisen kokemuksen siitä, ettei ymmärtänyt, mille muut nauroivat. Tämä osoittaa, että hybridiopetuksessa osallisuus ei synny vain teknologian avulla vaan se edellyttää myös opettajan pedagogista sensitiivisyyttä – kykyä ohjata vuorovaikutusta niin, että kaikki opiskelijat tulevat nähdyiksi, kuulluiksi ja kielellisesti osallisiksi. Sadun kokemus heijastaa ennen kaikkea osallisuuden kokemuksen puutetta – tunnetta siitä, ettei kuulu yhteisöön eikä ole siinä merkityksellinen toimija (Baumeister & Leary 1995). Vaikka hän oli muodollisesti läsnä, hänen kuulumisen kokemuksensa ja toimijuutensa eivät toteutuneet.

Tässä tilanteessa konkretisoituu myös Cohenin ja kumppaneiden (2020) esiin nostama hybridiopetuksen kompleksinen luonne: kyse ei ole vain kahden osallistumistavan – etä- ja lähiopetuksen – teknisestä yhdistämisestä vaan moniulotteisesta siirtymisestä opetuksen tiloissa, rytmeissä ja suhteissa. Hybridiopetuksessa opiskelijan osallistuminen voi muodostua katkonaiseksi tai fragmentoituneeksi, jos vuorovaikutus ei kanna saumattomasti digitaalisten ja fyysisten tilojen yli. Sadun kokemuksessa tämä näkyy siinä, ettei hän päässyt osalliseksi spontaaneista, yhteisöllisyyttä rakentavista hetkistä, jotka syntyvät usein juuri epämuodollisessa vuorovaikutuksessa. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että hybridiopetuksen onnistuminen edellyttää tietoista vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentamista kaikilla tasoilla – ei vain sisällön saavutettavuutta vaan myös emotionaalista ja sosiaalista läsnäoloa, joka mahdollistaa ryhmään kuulumisen ja merkitykselliseen vuorovaikutukseen osallistumisen. Jos nämä tasot eivät toteudu, opiskelija voi jäädä muodollisesti läsnä olevaksi mutta sosiaalisesti näkymättömäksi.

Kieltenopetuksen kontekstissa tilanne on erityisen haastava, sillä kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Kielellinen toimijuus – eli mahdollisuus käyttää ja kehittää omaa kielirepertoaria merkityksellisessä kontekstissa – on oppimisprosessin ytimessä. Jos opiskelija ei pysty edes seuraamaan keskustelua, hänen toimijuutensa ei pääse toteutumaan. Tämä johtaa eriarvoiseen asemaan, jossa etäosallistujat jäävät paitsi mahdollisuudesta osallistua vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Tämä ilmiö heijastaa aiemman tutkimuksen havaintoja siitä, kuinka hybridiopetus voi aiheuttaa irrallisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia sekä opiskelijoissa että opettajissa erityisesti silloin, kun tekniset tai sosiaaliset yhteydet katkeavat (Hensley ym. 2022).

Sadun kertomus tuo esiin hybridiopetuksen keskeisen haasteen: osallisuus ei riipu vain teknologian toimivuudesta vaan myös siitä, miten opettaja tietoisesti rakentaa vuorovaikutusta ja oppimisympäristöä. Teknologian tehtävä ei ole vain mahdollistaa opiskelijoiden läsnäolo vaan ylläpitää vuorovaikutuksen jatkuvuutta ja tasa-arvoisuutta. Etäosallistujille tulee tarjota samat mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen kuin lähiosallistujille. Hybridiopetuksessa tarvitaan siis uudenlaista pedagogista osaamista, joka yhdistää teknisen, didaktisen ja sosiaalisen ulottuvuuden hallinnan (Ashraf ym. 2021; Aluko ym. 2023).

Sadun tapaus haastaa pohtimaan, miten hybridiopetuksessa voidaan ylläpitää oppijan lähikehityksen vyöhykettä (Vygotsky 1978), kun oppimisympäristö jakautuu fyysisen ja virtuaalisen tilan välillä. Tämä edellyttää paitsi pedagogista sensitiivisyyttä myös rakenteellista järjestelyä: miten opettaja ja vertaiset voivat tukea virtuaalista osallistujaa, kun fyysisessä luokassa tapahtuva vuorovaikutus voi jäädä etäosallistujalle näkymättömäksi tai äänettömäksi? Osallisuus ei siis ole pelkästään yksilön vastuulla, vaan kyse on myös koko yhteisön rakenteellisesta ja kulttuurisesta vastuusta. Tämä tarkoittaa sitä, että hybridiopetuksessa täytyy luoda sellaisia pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat kaikkien oppijoiden aidon osallistumisen – riippumatta siitä, missä he fyysisesti sijaitsevat tai millaiset resurssit heillä on käytössään.

Esimerkissä (5) Patrick kertoo kokemuksistaan etäopetuksena järjestetyistä kursseista, joissa kaikki osallistuivat opetukseen synkronisesti etäyhteyksien kautta. Hän kuvailee tuntemuksiaan, jotka liittyvät kameran sulkemisen aiheuttamaan epäluottamukseen ja turhautumiseen:

- (5) Että mua häiritsee itseäni se, että että jos joutuu keskustelemaan henkilön kanssa joka ei avaa sitä kameraansa, oli se syy sitten mikä tahansa. Mutta musta vaan tuntuu että ne on **aina ne samat tyypit joilla se kamera ei jostain syystä aukea** niin **mä koen sen epätasa-arvoiseksi sen keskustelutilanteen että että siellä joku pimennosta juttelee** ja sitten kun **ei näe mitään ilmeitä eikä eleitä** ei näe että onko se niinku keskittykö se siihen juttuun ollenkaan vai lähtikö se täyttää tiskikonetta tai miksi se on hiljaa? (Kielikeskusopiskelija Patrick)

Patrickin näkökulmasta kuuluminen yhteisöön rakentuu myös sosiaalisen läsnäolon kautta – eli sen kokemuksen, että toiset ovat aidosti paikalla vuorovaikutuksessa. Tämä heijastaa sosiaalipsykologista ymmärrystä kuulumisesta, jossa osallisuus ei synny pelkästään osallistumisesta vaan siitä, että yksilö kokee tulevaisuuden nähdä, kuulla ja hyväksyä (Baumeister & Leary 1995; Isola ym. 2017). Esimerkin (5) Patrickin kertomuksessa toistuu kokemus epätasapainosta ja epävarmuudesta, joka syntyy, kun opiskelijat eivät ole visuaalisesti läsnä. *Ne on aina ne samat tyyppit* viittaa toistuviin rooleihin, jotka ylläpitävät eriarvoisuutta vuorovaikutustilanteessa. Kun osa opiskelijoista ei ole visuaalisesti läsnä, syntyy epäsymmetria, joka voi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja osallisuuden tasapuolisuuteen. Monelle kynnyksellä käyttäviä kohdekieltä voi olla korkea, etenkin alemmilla tasoilla, ja jos harjoittelukaveria ei näe, tämä kynnys vuorovaikutukseen voi nousta entisestään, mikä saattaa hidastaa kielen oppimista. Näin ollen kyse ei ole vain yksilöllisestä preferenssistä vaan yhteisestä ymmärryksestä siitä, miten vuorovaikutuksen normit rakentuvat. Patrick kokee tilanteen epätasapainoiseksi, koska kameran sulkeminen estää mahdollisuuden nähdä toisen osapuolen ilmeitä ja eleitä, jotka ovat keskeisiä kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Kieltenoppimisen näkökulmasta tämä on merkittävä havainto: kielen käyttö ei rajoitu sanoihin, vaan ilmeet, eleet ja kehollinen viestintä ovat keskeinen osa vuorovaikutusta ja merkityksen rakentamista (Gullberg 2014). Patrickin kertomuksessa tämä ulottuvuus puuttuu, mikä voi kaventaa hänen mahdollisuuksiaan osallistua merkitykselliseen, kielitaitoa kehittäväan vuorovaikutukseen.

Patrickin kuvaama epätasapaino ja epäsymmetria vuorovaikutuksessa heijastuvat laajempiin haasteisiin, joita etä- ja hybridiopetuksessa kohtaamme: opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet eivät aina ole yhdenvertaiset. Osallistumisen puute ei välttämättä johdu pelkästään motivaatiosta tai haluttomuudesta vaan voi olla myös tietoinen keino suojella omaa yksityisyyttä tai turvata oma tila (Intke-Hernandez 2023). Vetäytyminen voi kuitenkin heikentää koko ryhmän vuorovaikutuksen laatua ja yhteisöllisyyden rakentumista, sillä vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaa kaikkien jäsenten aktiivinen osallistuminen. Kieltenopetuksessa tämä ilmiö korostuu entisestään, koska kielen oppiminen perustuu nimenomaan yhteiseen vuorovaikutukseen ja aktiiviseen kielenkäyttöön. Kun osa opiskelijoista vetäytyy tai jää näkymättömiin, heidän kielellinen toimijuutensa kaventuu.

Patrickin ohella myös Ritva (esimerkki 6) toi esiin haasteita etäopetuksena toteutusta kurssista, jossa toisten osallistujien toimintatapa aiheutti hämmennystä ja jännitteitä ryhmässä:

- (6) Että miksi osa ihmisistä on niin tiukasti, että kun ollaan tällä lailla, että tässä niin **miksi sen saa sen ruudun laittaa kokonaan pimeäksi** kun ethän sä niinku oikealla oppitunnillakaan mitä säkkiä päähäsi lait? [...] Joku mies oli silleen vähän niinku, et aina ruutu pimeenä, että sitten se yksi vanhempi nainen sanoi, että "mä en haluaisi keskustella sen kanssa tai olla siinä samassa

ryhmässä”, kun niin tulee semmoinen, vähän niinku silleen **epävarma tai semmoinen olo**. (Kielikeskusopiskelija Ritva)

Tässä tilanteessa Ritva ei niinkään kuvaa omaa osallisuuskokemustaan vaan ryhmän sisäistä jännitettä, joka syntyy, kun yhteisön odotukset osallistumisesta eivät täyty. Toisten poikkeava osallistumistapa herättää epävarmuutta ja haluttomuutta ryhmätyöhön. Tämä kuvastaa epäluottamusta ja epätasa-arvon kokemusta, jotka syntyvät, kun ryhmä ei koe kaikkien osallistuvan samalla tavalla tai samalla intensiteetillä.

Epäluottamus ja epätasa-arvon tunne eivät ole suoraan osallisuuden vastakohtia, mutta ne vaikuttavat olennaisesti siihen, miten osallisuus ryhmässä rakentuu. Osallisuus edellyttää, että yksilö ei vain osallistu muodollisesti, vaan että hänet myös hyväksytään aidosti osaksi yhteistä tilannetta ja toimintaan. Kun hyväksyntä puuttuu, yksilö voi jäädä hiljaisesti marginaaliin, vaikka olisi fyysisesti läsnä. Ritvan kuvaamassa tilanteessa kameran sulkeminen ja sitä seurannut ryhmän torjunta vahvistavat tätä dynamiikkaa, jossa epävarmuus ja epäluottamus heikentävät ryhmän yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksen sujuvuutta.

Osallisuus ei ole pelkästään yhdessä mahdollistettua osallistumista, vaan se on myös jaettu sosiaalinen sopimus. Se syntyy ryhmän kollektiivisena tilana, jossa osallistuminen koetaan oikeutetuksi ja merkitykselliseksi – ei pelkästään yksilön subjektiivisena tunteena (Männistö & Laajalahti 2020). Jos yhteisössä vallitsevat käsitykset osallistumisen normeista rikkoutuvat, seurauksena voi olla luottamuksen horjuminen, mikä heikentää osallisuuden toteutumista.

Sosiaalisen läsnäolon näkökulmasta merkityksellinen vuorovaikutus ei koostu pelkästään sanallisesta sisällöstä vaan myös toisen aidon läsnäolon ja vastavuoroisuuden kokemuksesta (Sederevičiūtė-Pačiauskienė ym. 2022). Tällaiset epäluottamusta ja epätasa-arvoa ylläpitävät tilanteet vaikeuttavat yhteisön rakentumista ja voivat rajoittaa yksilön mahdollisuuksia osallistua täysipainoisesti. Esimerkin (6) Ritvan kuvaama tilanne, jossa osa opiskelijoista pitää ruutua kokonaan pimeänä, ja tästä seuraava epävarmuus sekä torjuvat kommentit heijastavat juuri tällaisia haasteita osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentumisessa kielenopetuksen etäympäristössä. Koska kielen oppiminen edellyttää aktiivista vuorovaikutusta, myös sanatonta viestintää – kuten ilmeitä ja eleitä – sisältävää toimijuutta (Gullberg 2014), visuaalisen läsnäolon puute voi kaventaa opiskelijan kielellisiä mahdollisuuksia. Tämä puolestaan voi johtaa kokemukseen hyväksymättömyydestä ja marginalisoitumisesta, vaikka opiskelija olisi muodollisesti läsnä ja osallistuisikin.

4.3 Erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemus osallisuudesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa

Tässä alaluvussa tarkastelemme erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemuksia osallisuudesta verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Vaikka haastatteluihin ei

erikseen valittu erityistarpeita omaavia opiskelijoita, kaksi haastateltavaa toi omat erityistarpeensa esiin kertoessaan kielten oppimis- ja opiskelukokemuksistaan. Näiden kertomusten avulla valotamme, miten teknologia voi toimia osallisuuden mahdollistajana erityistarpeita omaaville opiskelijoille sekä miten se vaikuttaa heidän oppimiskokemuksiinsa ja toimijuuteensa oppimisyhteisössä.

Esimerkissä (7) Tanja, jolla on näkövamma, kuvaa kokemustaan teknologian mahdollistamasta osallistumisesta:

- (7) No vähän taustalla semmoinen, että mähän oon siis näkövammaisen. Mulle on siis annettu se läppäri käteen niinku siitä asti kun mä oon ollut kolme ja **mä oon siis joutunut tekemään niinku jo ala-asteelta kaikki mun koulutyöt niinku koneella ja yläasteella niinku aivan kaikki**, että ne kaikki kirjat oli niinku sähköisenä niin mulle se ei ole hirveästi ollut niinku mikään shokki että öö no nyt tulee tietokoneet ja sähköiset oppimisympäristöt koska mulla ne on anyway ollut niinku sähköisenä että sehän on vaan kiva että nyt kaikki muutkin tulee nyt tänne internetiin **ettei tarvitse olla siellä tota yksin**.
(Kielikeskusopiskelija Tanja)

Esimerkissä (7) Tanja kuvaa, kuinka verkkovälitteinen oppiminen ei ole hänelle uusi eikä vieras toimintaympäristö vaan osa hänen pitkäaikaista oppimishistoriaansa. Tanja kertoo tehneensä ala-asteelta saakka koulutehtävänsä koneella: teknologia ei siis näyttäydä hänelle välineenä, johon täytyisi sopeutua, vaan tuttuna toimintatapana, joka on ollut osa hänen opiskelutarkeaan jo kauan. Teknologian varhainen ja jatkuva läsnäolo Tanjan oppimispolulla rakentaa hänen puheeseensa asiantuntijuuden ja toimijuuden sävyjä. Hän ei ole saavutettavuuden kohde vaan esimerkki siitä, kuinka erityistarpeita omaavat voivat myös olla kehityksen edelläkävijöitä.

Tanja myös nostaa esiin, kuinka verkko-opetuksen yleistyminen on muuttanut hänen asemaansa suhteessa muihin opiskelijoihin, kun hänen ei tarvitse enää olla yksin verkossa. Tanjan kokemus osallisuudesta ei perustu erityisjärjestelyihin vaan siihen, että hänen aiemmin poikkeavasta opiskelutavastaan on tullut osa yhteistä normia koko oppimisympäristössä. Verkko-opetuksessa hänen opiskelu- ja läsnäolotapansa eivät enää poikkea valtavirrasta – tämä kokemus voi purkaa erillisyyden tunnetta ja vahvistaa kuulumisen ja osallisuuden kokemusta. Tanjan kokemus havainnollistaa, kuinka osallisuus voi rakentua myös oppimisympäristön rakenteellisesta yhdenvertaisuudesta, ei vain yksilöllisistä mukautuksista. Verkko-opetus toimii tässä kontekstissa tasa-arvoistavana käytäntönä – ei kohdentamalla tukea yksilöllisiin tarpeisiin, vaan rakentamalla oppimisympäristö, jossa teknologiset ratkaisut palvelevat kaikkia yhdenvertaisesti.

Tutkimusaineistossamme oli myös toinen erityistarpeita omaava opiskelija, Paula, joka haastattelun kuluessa kuvasi useaan otteeseen autistisia piirteitään sekä niiden vaikutusta hänen arkeensa ja opiskeluunsa. Paula kuvailee itseään introvertiksi ja neuroepätyypilliseksi oppijaksi, jolle teknologia tarjoaa tärkeitä välineitä oppimi-

sen mukauttamiseen omien tarpeiden mukaiseksi. Seuraavassa esimerkissä (8) hän kuvailee sitä, kuinka verkkovälitteinen opetus helpottaa hänen olemistaan osana kurssiyhteisön vuorovaikutusta:

- (8) Siis sekin riippuu persoonasta, että jos on introvertti niin niin tällainen etäyhteys on paljon parempi kuin että niin **olla introverttina toisten ison massan keskellä että se olisi mulle ehkä hankalampi kokemus.** [...] No se voi mennä ehkä näihin **mun autistisiin piirteisiin, että mä voin olla täällä niinku rauhassa.** Mun ei tarvitse niinku kiinnittää huomiota siihen tällaisen **sosiaalisen kanssakäymisen sääntöihin,** että mä voin **keskittyä siihen itse substanssiin** ja ja niin ja siis tietysti kun kamera on täällä, mä mä en katso sitä, että mä katson toista silmiin täällä, mutta se jo että normaalisti kun on ihmisten kanssa tekemisissä niin jos mä katson niitä silmiä, niin en mä pysty ajattelemaan samaan aikaan että mun on pakko katsoa tonne tai tonne mutta ei silmiin. Jos mä niinku ajattelen samalla, niin nyttän että voi olla että niin että joku ulkopuolinen ei edes huomaisi sitä, mutta mulle tää on sata kertaa parempi tällä tavalla. (Kielikeskusopiskelija Paula)

Paula vertailee etäopetusta perinteisiin luokkahuoneympäristöihin ja kokee, että etäyhteydet tuovat huomattavasti vähemmän stressiä ja kuormitusta. Hän kuvailee, kuinka etäyhteys poistaa sosiaalisen paineen noudattaen perinteisiä kasvokkaisen vuorovaikutuksen sääntöjä, kuten toisen silmiin katsomista. Verkkotunneilla hän voi keskittyä opiskeltavaan aineistoon ilman huolta tästä sosiaalisesta normista. Vaikka osallistujat pitävät kamerat päällä, todellinen katsekontakti ei teknisesti ole mahdollista: kun katsoo toisen kasvoja ruudulla, katse ei suuntaudu suoraan kameraan, ja jos katsoo kameraan, ei näe toisen kasvoja. Tämä poistaa katsekontaktin aiheuttaman paineen, mikä tekee vuorovaikutuksesta Paulalle helpompaa ja vähemmän kuormittavaa.

Paulan esimerkki (8) tuo esiin, miten teknologia mahdollistaa osallistumisen ilman perinteisten luokkahuoneiden sosiaalisten sääntöjen, kuten katsekontaktin, noudattamista. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa länsimaisessa kulttuurissa katsekontakti on yleinen sosiaalinen normi, mutta autismikirjon henkilöille sen ylläpitäminen voi olla haastavaa (Dawson ym. 2005; Falck-Ytter 2015). Tämä johtuu osin siitä, etteivät he välttämättä motivoitu toisten ihmisten katsomisesta samalla tavalla, mikä vähentää katsekontaktin määrää (Dawson ym. 2005). Lisäksi autismikirjon henkilöt voivat kokea vaikeuksia tulkita toisten kasvojen ilmeitä ja niistä välittyviä tunteita (Zhao ym. 2017), mikä tekee perinteisistä sosiaalisista normeista kuormittavia. Tämän vuoksi etäyhteys ja teknologian tarjoamat joustavat osallistumisen muodot voivat vähentää sosiaalista painetta ja tukea osallisuutta.

Samankaltaisia kokemuksia on tunnustettu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on korostettu verkkoympäristön joustavuutta ja kykyä tukea yksilöllisiä osallistumismahdollisuuksia (Peacock & Cowan 2019; Thomas ym. 2014). Tämä voi olla erityisen merkityksellistä opiskelijoille, joilla on autistisia piirteitä, sillä monet heistä saattavat kokea perinteisen vuorovaikutuksen sääntöjen noudattamisen kuormittavaksi ja

vaikeaksi. Verkkoympäristössä opiskelijat voivat osallistua keskusteluihin ja olla läsnä yhteisössä omilla ehdoillaan, mikä lisää osallisuuden kokemusta ja vähentää jännitystä.

Osallistumisen muodot eivät siten ole neutraaleja tai kaikille yhdenvertaisia, vaan ne voivat tukea tai rajoittaa yksilön mahdollisuuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi osana oppimisyhteisöä. Kieltenopetuksessa tällainen osallistumisen joustavuus voi olla erityisen arvokasta, koska kielellinen toimijuus edellyttää usein emotionaalista turvaa ja luottamusta siihen, että oma ääni saa tilaa. Kun opiskelija voi itse säädellä omaa vuorovaikutuksen intensiteettiään ja osallistumisen muotoaan, se voi madaltaa kielellisen osallistumisen kynnystä ja vahvistaa toimijuuden kokemusta. Näin ollen verkkoympäristön tarjoamat vaihtoehdot osallistumistavat voivat auttaa rakentamaan turvallisia tiloja kielenkäytölle, jolloin opiskelijat uskaltavat käyttää kieltä omista lähtökohdistaan ja kehittää kielitaitoaan suhteessa omaan identiteettiinsä ja tarpeisiinsa.

Paulan kertomuksessa korostuu, että kysymys kameran käytöstä ei ole yksiselitteinen, vaan se riippuu henkilökohtaisista tarpeista, persoonallisuudesta ja mahdollisista erityistarpeista. Tämä näkökulma liittyy Paulan kokemuksen osaksi keskustelua siitä, kuinka teknologia mahdollistaa mukautettujen osallistumismahdollisuuksien tarjoamisen opiskelijoille, joilla on erityisiä sosiaalisen vuorovaikutuksen tarpeita. Etäopetus ympäristönä mahdollistaa osallisuuden, joka ei ole kiinni pelkästään fyysisestä läsnäolosta ja jossa opiskelija voi itse hallita vuorovaikutusta ja päättää, milloin ja miten olla osa yhteisöä.

5 Johtopäätökset

Tutkimuksessa etsimme vastausta kysymykseen, minkälaiset tekijät vaikuttavat osallisuuden kokemukseen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa. Verkkovälitteisen oppimisympäristön rooli osallisuuden mahdollistajana ja rajoittajana ilmenee eri tavoin riippuen käytetyistä välineistä ja opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista. Teknologia voi parhaimmillaan luoda tasa-arvoisempia osallistumismahdollisuuksia ja tukea osallisuutta, mutta sen mukana tulee myös merkittäviä haasteita, jotka voivat rajoittaa osallisuuden kokemusta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että osallisuuden kokemuksen rakentuminen verkkovälitteisessä kielenopetuksessa on moniulotteinen ilmiö, jossa teknologia sekä mahdollistaa että asettaa rajoja opiskelijoiden osallistumiselle ja toimijuudelle. Havaitsimme, että verkkoympäristö voi lisätä osallisuutta tarjoamalla joustavia osallistumisen tapoja ja tukemalla opiskelijoiden aktiivista läsnäoloa. Osallistuminen ei ole pelkästään fyysistä paikallaoloa vaan myös vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, joita verkkoteknologiat voivat monipuolistaa. Verkkovälitteinen opetus voi tukea oppimista ja osallisuutta erityisesti, kun opiskelijat saavat tilaa vaikuttaa omaan vuorovaikutuksensa intensiteettiin ja muotoon, mikä vahvistaa heidän toimijuuden kokemustaan.

Verkkovälitteisen opetuksen haasteisiin lukeutuvat muun muassa erilaiset tottumukset ja näkemykset siitä, kuka saa olla ”piilossa” yhteisen verkkokeskustelun aikana, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka opiskelijat kokevat osallisuuden. Kameran käytöstä käyty keskustelu osoittaa, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa olla osa yhteisöä. Erilaiset henkilökohtaiset mieltymykset, tunteet ja tottumukset muovaavat suhtautumista kameraan ja näkyvyyteen oppimisympäristössä. Kameran pitäminen päällä mahdollistaa sanallisten ja sanattomien viestien jakamisen, mikä edistää vuorovaikutusta ja yhteyden tunteen syntymistä ryhmän sisällä. Toisaalta kameran sulkeminen voi tarjota turvallisuuden tunteen joillekin, mutta samalla heikentää osallisuuden kokemusta toisilla ja luoda tunteen epätasa-arvoisesta oppimistilanteesta. Tämä haaste korostaa sitä, kuinka tärkeää on tunnistaa ja arvostaa erilaisia osallistumisen tapoja kieltenopetuksessa, sillä osallisuuden kokemus ja kielellinen osallistuminen eivät välttämättä ole kaikilla yhdenmukaisia.

Nostimme esiin myös haasteita, joita teknologia ja verkko-opetus voivat tuoda, kuten teknisten ongelmien, yksinäisyyden tunteen ja sosiaalisen etäisyyden kokemukset, jotka voivat heikentää osallisuutta. Haasteet korostavat tarvetta huolelliselle pedagogiselle suunnittelulle ja tukitoimille, jotta teknologian positiiviset vaikutukset osallisuuteen voidaan maksimoida ja kielteiset vaikutukset minimoida kieltenopetuksessa.

Myöskään kokemus siitä, minkälainen läsnäolo on ”näkyvää” tai ”näkymätöntä” ei ole samanlainen kaikille opiskelijoille, sillä kaikkien maailma ei ole näkevä – esimerkiksi yksi haastatelluista oli näkövammaisen. Etäopetuksessa onkin olennaista, että vuorovaikutuksen toinen osapuoli voidaan jollain tavoin identifoida – olipa se sitten kasvojen tai vaikkapa äänen perusteella. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemus ei ole pelkästään visuaalista, vaan ääni voi tarjota tärkeän tavan tunnistaa toinen ja osallistua vuorovaikutukseen, erityisesti, jos visuaaliset viestit eivät ole kaikille saatavilla.

Tarkastelimme myös erityistarpeita omaavien opiskelijoiden kokemuksia. Tulokset osoittavat, että verkkovälitteinen opetus voi olla merkittävä tasa-arvoa lisäävä tekijä. Esimerkiksi näkövammaisen opiskelija koki teknologian arjen ja oppimisen luonnolliseksi osaksi, mikä vähensi erillisyyden tunnetta ja vahvisti osallisuuden kokemusta. Autistisia piirteitä omaava opiskelija puolestaan korosti verkkoympäristön joustavia vuorovaikutuksen muotoja, jotka mahdollistavat osallistumisen ilman perinteisten sosiaalisten normien, kuten katsekontaktin, aiheuttamaa kuormitusta. Näin teknologia voi tukea yksilöllisiä tarpeita ja madaltaa kielellisen osallistumisen kynnyistä vahvistaen toimijuutta ja osallisuutta.

Aineiston suhteellisen pieni koko ja sen keräämisen keskittyminen yhden yliopiston kielikeskukseen ja suomalaisiin opiskelijoihin voidaan nähdä tutkimuksen rajoitteina. Tutkimuksemme tulokset voivat tästä huolimatta toimia osiittana tulevalle tutkimukselle sekä apuna verkkovälitteisen kieltenopetuksen parissa toimiville opettajille. Tulevassa tutkimuksessa suurempi aineisto useamman korkeakoulun kielikeskuksista voisi luoda kattavampaa kuvaa osallisuuden kokemuksen rakentumisesta

verkkovälitteisessä opetuksessa. Lisäksi ulkomaalaisten opiskelijoiden ja erilaisten erityistarpeita omaavien opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen mahdollistaisi monipuolisemman käsityksen rakentamisen verkkovälitteisen opetuksen mahdollisuuksista ja haasteista kielikeskus kontekstissa.

Tutkimuksemme perusteella toteamme, että kielenopetuksessa on syytä korostaa joustavan ja monimuotoisen osallistumisen mahdollistamista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Opetuksen pedagogisen suunnittelun ja vuorovaikutuksen ohjauksen tulee tukea erilaisia osallistumistapoja, esimerkiksi sallien sekä näkyvän läsnäolon että hiljaisemman, ”piilossa olevan” osallistumisen. Tämä edellyttää opettajilta herkkyyttä tunnistaa ja sallia opiskelijoiden erilaisia tapoja osallistua, mikä voi lisätä osallisuuden tunnetta ja sitoutumista oppimiseen.

Opettajien rooli korostuu myös teknisten haasteiden ja sosiaalisen eristäytyneisyyden ehkäisyssä. Pedagogiset tukitoimet ja yhteisöllisyyden rakentaminen ovat tärkeitä, jotta verkkovälitteinen kielenopetus ei jää yksinpuheluksi tai eristä opiskelijoita. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi selkeitä osallistumisohjeita, yhteistä keskustelua ja sopimista vuorovaikutuksen säännöistä, tukimahdollisuuksia teknisiin ongelmiin ja yhteisöllisyyttä vahvistavia oppimistehtäviä. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että verkkovälitteinen kielenopetus voi tarjota merkittäviä mahdollisuuksia osallisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen, kunhan opetuksessa otetaan huomioon teknologian asettamat puitteet ja opiskelijoiden moninaiset tarpeet. Tämä edellyttää jatkuvaa reflektointia, joustavuutta ja inklusiivisen pedagogiikan kehittämistä kielenopetuksen kontekstissa.

Kirjallisuus

- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Albrecht, T. L. & D. J. Goldsmith 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 263–284.
- Allen, K-A., M. L. Kern, C. S. Rozek, D. M. McInerney & G. M. Slavich 2021. Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73 (1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Aluko, F. R., T. J. Mays, H. Kruger & M. Ooko 2023. An empirical review of a hybrid teacher education programme: Lessons from South Africa. *South African Journal of Education*, 43 (3), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n3a2152>
- Aro, M. 2015. In action and inaction: English learners authoring their agency. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 48–65.
- Ashraf, M. A., M. Yang, Y. Zhang, M. Denden, A. Tlili, J. Liu, R. Huang & D. Burgos 2021. A Systematic Review of Systematic Reviews on Blended Learning: Trends, Gaps and Future Directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1525–1541. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S331741>
- 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>
- Burdelski, M. J. & K. M. Howard 2020. Introduction. Teoksessa M. J. Burdelski & K. M. Howard (toim.) *Language socialization in classrooms. Culture, interaction and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–26. <https://doi.org/10.1017/9781316946237>
- Cobb, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, A., R. T. Nørgård & Y. Mor 2020. Hybrid learning spaces—Design, data, didactics. *Br J Educ Technol*, 51, 1039–1044. <https://doi.org/10.1111/bjet.12964>
- Darling, D. C. 2022. *Un/seen languages in a multilingual university: a case for a plurilingual approach in Finnish higher education*. Helsinki: University of Helsinki. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8567-9>
- Dawson, G., S. J. Webb & J. McPartland 2005. Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, 27 (3), 403–424. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_6
- DiGiacomo, D. K., E. L. Usher, J. Han, J. M. Abney, A. E. Cole & J. T. Patterson 2023. The benefits of belonging: Students' perceptions of their online learning experiences. *Distance Education*, 44 (1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2155615>
- Dost, G. & L. Mazzoli Smith 2023. Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of further and higher education*, 47 (6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Duff, P. & L. Doherty 2014. Examining agency in (second) language socialization research. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning: interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 54–72. <https://doi.org/10.21832/9781783092901-006>

- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Falck-Ytter, T. 2015. Gaze performance during face-to-face communication: A live eye tracking study of typical children and children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.06.007>
- Gullberg, M. 2014. Gestures and second language acquisition. Teoksessa C. Müller (toim.) *Body - Language - Communication. Volume 2: an international handbook on multimodality in human interaction*. Ensimmäinen painos. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110302028>
- Hensley, L. C., R. Iaconelli & C. A. Wolters 2022. "This weird time we're in": How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (1), 203–218. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografisen tutkimuksen kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. 2023. Embodiment and a sense of belonging in online language learning contexts. *Taikomoji Kalbotyra*, 20, 104–125. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.8>
- Intke-Hernandez, M. & H. M. I. Kosonen 2024. "Mä tiään et mä kuulun kielikurssille!" Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyiden näkökulmasta. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, & J. Moate, K. Märd-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. *Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching*. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 18. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 72–98. <https://doi.org/10.30660/afinla.143950>
- Isola, A.-M., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on?: osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- 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. <https://doi.org/10.5964/jspp.7615>
- 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>
- Korhonen, V., H. Pesonen, E. E. Ketonen, S. Hangelin, M. Inkinen & A. Toom 2023. Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka*, 30 (1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/>
- Kosonen, H. M. I. & M. Intke-Hernandez 2024. Näkymättömyysviitta ja tuntoisuus kysymys – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina. Teoksessa Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa*. AFinLAN vuosikirja 2024 (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 81). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 157–185. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.143252>
- Kuteeva, M. 2023. Tension-Filled English at the Multilingual University: A Bakhtinian Perspective. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.48.349>

- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Lontoo: Longman.
- van Lier, L. 2010. The ecology of language learning and sociocultural theory: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & A. Piirainen-Marsh 2023. Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 104–123. <https://doi.org/10.30660/afinla.126061>
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Mercer, S. 2011. Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mikkola, S. & A. Veijola 2025. Historia ja digitaalisuus: miten tukea oppimista yliopistollisella verkkokursseilla? *Ennen ja nyt. Historian tietosanomat* 2. <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/153452/104996>
- Männistö, M. & A. Laajalahti 2020. ”Haluan asua Suomessa” – ulkomaalaistaustaisten korkeasti kouluttautuneiden osallisuutta rakentavat tekijät työelämäjaksolla. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja*, 16 (1), 26–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.92198>
- Ochs, E. & B. B. Schieffelin 1984. Language socialization: three developmental stories. Teoksessa R. A. Shweder & R. A. Levine (toim.) *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276–320.
- Peacock, S. & J. Cowan 2019. Promoting Sense of Belonging in Online Learning Communities of Inquiry in Accredited Courses. *Online Learning*, 23 (2), 67–81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218391>
- 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*, 21 (2), 18–35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>
- 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>
- Peltola, M., T. Suorsa & J. Silvonen 2022. Opinnot ikään kuin leijuvat olohuoneessamme: Etäopiskelijan arki oppimisen ja kehityksen ympäristönä ja neuvottelun paikkana. *Aikuiskasvatus*, 42 (3), 184–197. <https://doi.org/10.33336/aik.122021>
- Philp, J. & S. Duchesne 2016. Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Raes, A., L. Detienne, I. Windey & F. Depaepe 2020. A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- 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 ammattikorkeakoulu, 12–34.

- 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>
- 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.
- Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., I. Valentinaite & V. Asakavičiūtė 2022. 'Should I Turn on My Video Camera?' The Students' Perceptions of the Use of Video Cameras in Synchronous Distant Learning. *Electronics*, 11 (5), 813–813. <https://doi.org/10.3390/electronics11050813>
- Thomas, L., J. Herbert & M. Teras 2014. A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5 (2), 69–80. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.233>
- Toivanen, M., K. Gluschkoff, K. Yli-Kaitala & I. Koskela 2023. Osallistumisaktiivisuus ja vuorovaikutukseen osallistuminen Verkko-Oppimisyhteisössä. *Prologi*, 19 (2), 27–48. <https://doi.org/10.33352/prlg.116526>
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi. <https://doi.org/10.33352/prlg.116526>
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhao, S., S. Uono, S. Yoshimura, Y. Kubota & M. Toichi 2017. Atypical gaze cueing pattern in a complex environment in individuals with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (7), 1978–1986. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3116-2>

LIITE 1. Haastattelurunko

TAUSTAKYSYMYKSET:

Mistä olet kotoisin?

Mitä opiskelet?

Mitä kieliä opiskelet / olet opiskellut / puhut?

HAASTATTELUKYSYMYKSET:

1. Mitä "osallisuuden kokemus" merkitsee sinulle?
2. Kun opiskelet / käytät kieltä, mihin/missä tunnet osallisuutta? Esim. pienryhmissä, suhteessa toisiin kurssilaisiin, koko kurssin kesken, kielenkäyttäjyhteisöön (x kielen puhujat), muihin yhteisöihin, kulttuuriin, alakulttuureihin, harrastusryhmiin, muuhun?
3. Onko osallisuuden kokemus tai yhteisöllisyys jotain, mitä ajattelet kieliopintojen yhteydessä / jotain, jolla on merkitystä sinulle opiskellessasi kieliä?
4. Miten määrittelet tai ymmärrät käsitteen "yhteisö" kielikeskuksen kurssien ja niihin liittyvien aktiviteettien yhteydessä?
5. Mitkä asiat kieliopinnoissa ovat saaneet / saavat sinut kokemaan osallisuutta / yhteisöllisyyttä?
6. Kerro tilanteista, joissa olet kokenut osallisuutta kielikeskuksen yhteisössä? Mikä teki näistä kokemuksista mieleenpainuvia tai merkityksellisiä?
7. Mitkä kieliopintojen osatekijät ovat olleet mahdollisia haasteita tai esteitä, jotka ovat vähentäneet osallisuuden kokemusta opinnoissasi? (Jos on)
8. Vaikuttiko opetusmuoto (läsnäolo-opetus, hybridimalli jne.) osallisuuden kokemukseesi? Perustelee.
9. Jos olet ollut hybridikursseilla, millainen kokemuksesi niistä on? Mitä hyvää hybridiopetuksessa oli? Mitä haasteita? Osallistuitko luokasta käsin vai etänä vai sekä että? Kuvaile vapaasti kokemustasi. Entä osallisuuden kokemus hybridikursseilla? Kuvailisitko sitä?
10. Voiko opettaja vaikuttaa osallisuuden kokemukseen? Jos voi, miten?
11. Millä tavoin osallisuuden kokemus tai sen puute on vaikuttanut kielitaitoosi, motivaatioosi ja oppimiskokemuksiisi ja haluusi/rohkeutesi käyttää kieltä?
12. Kun pohdit kokemuksiasi, miten osallisuuden kokemus (tai sen puute) vaikutti päätöksisi liittyen kieliopintoihin ja kielen käyttöön (kurssilla pysyminen tai sen keskeyttäminen, kielikerhoihin meneminen jne.)?

281 OSALLISUUDEN KOKEMUS VERKKOVÄLITTEISESSÄ KIELTENOPETUKSESSA:
MAHDOLLISUUKSIA, HAASTEITA JA TASA-ARVON NÄKÖKULMIA

13. Miten osallisuuden kokemus (tai sen puute) vaikuttaa osallistumiseesi/toimintaasi kurssilla?
14. Tuntuuko sinusta, että osallisuuden kokemus liittyy erityisesti oman yliopistosi kielikeskukseen vai muihin tahoihin? Vaikuttaako tämä päätöksiisi siitä, missä opiskelet tai mille kursseille ilmoittaudut? Esim. voisitko tai haluaisitko opiskella kieliä muissa instituutiossa myös? Perustele.
15. Mikä voisi mielestäsi parantaa osallisuuden kokemusta opiskelijoiden keskuudessa kielikeskuksen kursseilla?
16. Muita terveisiä ja ajatuksia.