

*Kivilehto, M., L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research. AFinLAN vuosikirja 2024. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81. Jyväskylä. s. 157–185.*

**Hanna Kosonen & Minna Intke-Hernández**  
Helsingin yliopisto

## **Näkymättömyysviitta ja tuntoisuuskyseymys – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina**

### **Nostot**

- Kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologian näkökulmat voivat laajentaa ymmärrystä kielen omistajuudesta ja kielen oppimisesta.
- Kehollisuuden huomioiminen ei ole kielenopetuksessa vain pedagoginen lisä vaan olennainen osa oppimisprosessia – myös korkeakoulussa.
- Verkko-opiskelukin voi olla hyvin kehollista.

## Abstract

This article examines university students' experiences with the embodied and spatial aspects of language learning and use, along with the concept of language ownership. Bridging sociolinguistics, cognitive science, and the phenomenology of embodiment, the study is based on 11 thematic interviews with students who have taken at least one language course at a Finnish university language center. Our data illustrates how language users describe their bodily and spatial language experiences. We also demonstrate that language ownership, akin to grounded cognition, exists at the intersection of sensory perception, the external body as the object of perception, and the material and social environment. This research enriches the discussion on language learning environments and practices in higher education, while providing an interdisciplinary perspective on sociolinguistic concepts.

**Keywords:** embodiment, language ownership, language learning, cognition, space

**Asiasanat:** kehollisuus, kielen oppiminen, pedagogiikka, kognitio

## 1 Johdanto

Kieli ei ole vain abstrakti käsite, vaan se ilmenee konkreettisesti oppijan kehollisissa kokemuksissa. Kahden yliopisto-opiskelijan, Aapon ja Liisan, haastattelusitaatit avaavat oven tähän monitahoiseen aiheeseen.

- (1) Mun mielestä tää subjunktiivajatus on helppo esimerkki, koska meillä ei ole sitä ja sitten, että millä tavalla se muokkaa sitä sanomaa. Siihen sanomiseen tai tekstiin, siihen tulee joku eri sävy. Ja se on semmoinen niinku tunnekysymys mun mielestä tai ei. Tuntoisuuskysymys ei tunne- vaan tuntoisuuskysymys, että miltä se ilmaisu tuntuu. (Aapo)
- (2) Sekin on musta niinku jännä, että sitten kun on tavallaan Zoomissa mahdollisuus laittaa vaikka kamera ja mikki pois päältä, mutta että sitten, jos sä oot niinku jonkun kanssa livetilanteessa, niin eihän joku voi niinku laittaa itseensä näkymättömyysviitan alle. (Liisa)

Liisan huomio omasta näkyvillä olost ja sen säätelystä korostaa kielenkäytön tilallisia ja kehollisia ulottuvuuksia. Aapon kokemus espanjan kielen subjunktiivin käytöstä puolestaan paljastaa, kuinka kielen rakenteet voivat muokata sanoman ja ilmaisun "tuntoisuutta". Keho ei siis ole irrallinen kielen käytöstä tai oppimisesta, vaan kieli on väistämättä kehollista.

Tietoisuus kielen kehollisesta luonteesta syvenee, kun tarkastelemme kielen ilmenemistä eri kielenoppimistilanteissa: Kun kieli materialisoituu puheena luokkahuoneeseen, ilmaan syntyy molekyylien tihentymiä ja harventumia eli ääniaaltoja, jotka ovat muodostuneet puhujan kehossa hermoston, ääntöelimistön, hengityselimistön sekä tuki- ja liikuntaelimistön yhteistoimintana. Se, miltä kieli kuulostaa, on sidoksissa kehon olotilaan, muun muassa kehon asentoon ja rentouteen tai jännittyneisyyteen. Sama ajatus keholähtöisyydestä koskee kielen muitakin semioottisia järjestelmiä. Esimerkiksi oppimisalustan tehtävien sanat eivät ole vain tekstiä vaan

kantavat mukanaan opiskelijan kehon hienovaraista liikettä ja ajattelua: keho on osallisena tässä prosessissa ohjaten sormia kirjoittamaan. Puhujan kehon avulla muodostuneet ääniaallot luokkahuoneessa tai näppäimistön kautta näytölle virtaava kehon liike ovat osa kielen multimodaalista ja materiaalista ilmaisua. Edellä mainitut esimerkit kertovat siitä, kuinka keholliset reaktiot ja liikkeet ovat erottamaton osa kieltä ja kuinka kielellisessä ilmaisussa on aina mukana fyysinen ja materiaallinen puoli. Kehot puolestaan kohtaavat tilassa, jossa kieli ilmaistaan ja omaksutaan. Näin ollen kieli ei ole vain ääniaaltoja tai kirjainjonoja, vaan kehollinen kokemus, joka kutoo yhteen kielenkäyttäjän ja ympäröivän tilan.

Tässä artikkelissa tutkimme korkeakoulun kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia kielenkäytön kehollisista ja tilallisista ulottuvuuksista ja hahmottelemme monitieteistä näkökulmaa kielen omistajuuteen. Kielikeskukset ovat korkeakoulujen yhteydessä toimivia yksiköitä, jotka tarjoavat kieli- ja viestintäkoulutusta opiskelijoille, henkilöstölle sekä jatkuvan oppimisen opiskelijoille (ks. esim. Hildén & Taalas 2017). Artikkelimme kirjoitushetkellä oppimistilat ovat yhä murroksessa koronaviruspandemian jäljiltä, ja korkeakouluissa hyödynnetään yhä monipuolisemmin digitaalisten vuorovaikutusympäristöjen mahdollisuuksia (ks. esim. Jakonen ym. 2023; Niinivaara & Lehtonen 2023; Oittinen ym. 2022; Sandström ym. 2021). Samalla kuitenkin jatkuu myös oppivan yhteisön hyvinvoinnista huolestunut keskustelu, joka heräsi pandemian aikana (ks. esim. Salmela-Aro ym. 2023; Salmela-Aro & Peltonen 2020). Kokemus tilasta ja vuorovaikutuksesta kytkeytyy lisäksi turvallisemman tilan (ks. esim. Kosonen ym. 2024; Helsingin yliopisto 2023), avoimien oppimisympäristöjen (ks. esim. Leskinen 2023; Aalto 2023; Niemi 2021) sekä yliopistoyhteisön kieli-ideologioiden sekä kielivalintojen (esim. Darling 2022; Ennser-Kananen & Saarinen 2022; Saarikivi & Koskinen 2023) teemoihin. Meitä kiinnostaa se, minkälaisia näkökulmia kehollisuus tuo tähän keskusteluun.

Aineistomme äärellä rakennamme siltaa sosiolingvistiikan, kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologisten teorioiden välille erityisesti kielen omistajuuden käsitteen hahmottamiseksi. Pohdimme ja havainnollistamme aineisto-esimerkein, miten kielenkäyttäjät kuvaavat kielen kehollisia ja tilallisia kokemuksia. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten kielikeskuksen opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan ja kehoonsa?
2. Miten kielen omistajuus rakentuu näissä kertomuksissa?

Luvussa 2 esittelemme tutkimuksemme teoreettisen taustan, luvussa 3 aineiston ja menetelmät sekä luvuissa 4 ja 5 analyysin. Luku 4 jakautuu aineistosta löytämiemme luokkien mukaisesti kolmeen alalukuun ja vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa 5 kokoamme luvun 4 teemat ja arvioimme niitä kielen omistajuuden käsitteen valossa vastaten toiseen tutkimuskysymykseen. Luku 6 on yhteenveto.

## 2 Teoreettinen tausta

### 2.1 Kehollisuus, tila ja kielen omistajuus

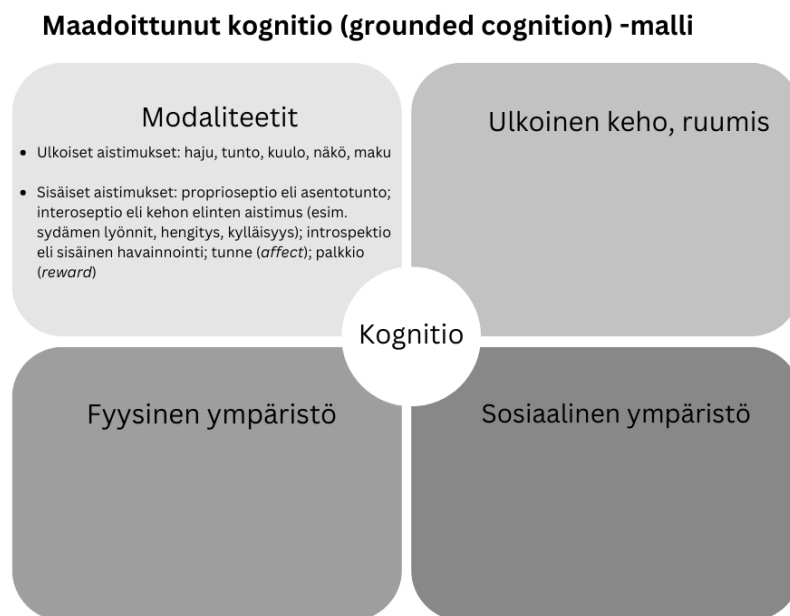
Lähdemme ajatuksesta, jonka mukaan kieli on paitsi sosiaalista myös kehollista ja tilallista toimintaa (ks. esim. Dufva ym. 2014; Dufva 2020; Macedonia 2019; van Lier 2002). Kielitieteessä tapahtui 2000-luvun alussa kehollinen käänne (*embodied turn*) (esim. Nevile 2015), joka pohjaa fenomenologiaan (esim. Merleau-Ponty 1945) ja korostaa kehon ja mielen erottamattomuutta. Kehollisuuden huomioiminen kielenoppimisen tutkimuksessa ei kuitenkaan ole uusi ilmiö. Jo 1960-luvulta lähtien on kehitetty menetelmiä, joissa kehoa aktivoidaan oppimisprosessissa, esimerkiksi *Total Physical Response* (Asher 1969) ja *Interaction Hypothesis* (Long 1996). Sosiaalinen käänne siirsi kuitenkin tutkimuksen painopisteen yksilön aivoihin keskittyvästä kognitiosta kohti holistisempaa näkemystä kognitiosta ja kielenoppimisesta (Block 2003, 2007; Firth & Wagner 1997, 2007).

Soveltavassa kielitieteessä kiinnitetään kasvavaa huomiota multimodaalisuuteen, joka tarkoittaa monimuotoisuutta kielen ilmenemisessä eri aistikanavien ja kehon liikkeiden kautta: kielitaito voidaan nähdä kielenkäyttäjän osittaisina reperтуаareina (Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013), ja sen voidaan ymmärtää muodostuvan eri modaliteetteihin kuuluvista semioottisista resursseista (Dufva 2020). Multimodaalisuutta on tarkasteltu myös osana monikielisyttä ja limittäiskielisyttä (esim. Lehtonen 2021; Piippo 2021) sekä oppimisessa ja opettamisessa ilmenevinä käytänteinä (Lilja 2023; Eilola 2023). Multimodaalisuuden näkökulma liittyy myös keholliseen kognitioon: kognition ymmärtäminen kehollisena tarkoittaa aivojen, kehon ja ympäristön käsittämistä erottamattomaksi kokonaisuudeksi (Thompson 2017). Aivot eivät siis ole erillinen osio, jossa mieli sijaitsee. Barsaloun (2020) mukaan kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä ja hyödyntää havainnoinnin eri modaliteetteja (ks. myös Hutchins 1995; Newen ym. 2018; Thompson 2010; Varela ym. 2016 [1991]). Eri modaliteetit viittaavat erilaisiin aistielimiin ja aistien käyttötapoihin.

Kognitiivisessa tiedossa modaalisuus tarkoittaa siis aistien, kuten näön, kuulon, hajuainin, kosketuksen ja maun, käyttöä tiedon vastaanottamisessa ja prosessoinnissa (Barsalou 2020). Ihmisen havainto- ja oppimisprosessi perustuu monenlaisten aistien yhteistyöhön. Esimerkiksi näön ja kuulon avulla voimme havaita visuaalisia ja äänellisiä vihjeitä ympäristöstämme, kun taas kosketus- ja liikeaistit auttavat meitä hahmottamaan fyysisiä ominaisuuksia ja liikettä ympärillämme. Kun sanotaan, että kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä ja hyödyntää havainnoinnin eri modaliteetteja, tarkoitetaan sitä, että aivot eivät käsittele tietoa vain yhdestä aistista vaan integroivat tietoa eri aistimista. Esimerkiksi kun opimme uutta kieltä, kuulemme ääniä (kuuloaisti), näemme kirjaimia ja eleitä (näköaisti) sekä aistimme kehollamme materiaalista ja sosiaalista ympäristöä, jossa kieltä käytetään (ks. esim. Mondada 2019a, 2019b). Kehollisuus on siis yksi tapa, jolla kognitio toimii monimutkaisessa vuorovaikutuksessa aivojen, kehon ja ympäristön välillä.

Kehollinen lähestymistapa korostaa kehon roolia kielen ymmärtämisessä, tuottamisessa ja omaksumisessa. Kielen oppimisessa keho aktivoituu elein, ilmein ja liikkein ilmaisemaan ajatuksia ja tunteita. Kehollisuuden ymmärtäminen oppimisen kontekstissa kattaa laajan kirjon fyysisiä ja aistillisia kokemuksia, jotka liittyvät oppimiseen ja kielen omaksumiseen (Jusslin ym. 2022). Näkemys korostaa kehon keskeistä osaa oppimisprosessissa.

Yksi tapa hahmottaa modaliteettien, kehon ja ympäristön roolia kognition syntymisessä on *grounded cognition* -malli (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013). Koska termille ei ole olemassa vakiintunutta suomenosta, käytämme siitä suomeksi ilmausta *maadoittunut kognitio*<sup>1</sup>. Malli on esitetty alla suomeksi Barsaloun (2020) hahmotelman pohjalta:



KUVIO 1. Maadoittunut kognitio -malli (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013).

1 Kutsumme *grounded cognition* -mallia *maadoittunut kognitio* -malliksi seuraavista syistä: kirjallisuudessa *grounded cognition* erotetaan termistä *embodied cognition*, joka puolestaan suomentuu luontevasti *keholliseksi kognitioksi* (termien eroista ks. esim. Barsalou 2008; Borghi ym. 2013; Wilson & Golonka 2013). Teoreettisten sekaannusten välttämiseksi *maadoittunut kognitio* on siis tässä tekstissä mielestämme parempi valinta kuin *kehollinen kognitio*. Traumaterapiassa *maadoittuminen* tarkoittaa kehollista menetelmää, jolla pyritään rauhoittamaan ylivirittynyt keho läsnäoloharjoituksilla havainnoimalla kehon tunteuksia eri aisteja hyväksi käyttäen (ks. esim. Odgen & Fisher 2016; Aalto-Setälä 2020). *Maadoittumisesta* (*grounding*) puhutaan myös tanssintutkimuksen (Hackney 1998) ja meditaation (Klemola 2015) konteksteissa. Kaikissa edellä mainituissa yhteyksissä on fokuksessa jollakin tavoin kehon sisäisten kokemusten, aistien ja ympäristön suhde, joka tulee esiin myös Barsaloun (2020) mallissa.

Kuvion 1 esittämässä mallissa keho on jaettu kahteen osaan: kehollisiin kokemuksiin eli modaliteetteihin ja ulkoiseen kehoon eli ruumiiseen. Sama ajatus kahdesta näkökulmasta tulee esiin kehollisuuden fenomenologisessa tarkastelussa, jossa on erotettu toisistaan objektikeho eli ulkoinen näkemys kehosta ja eletty keho eli sisäinen kehollinen kokemus. Jako näkyy jo fenomenologisen liikkeen perustajan Edmund Husserlin (esim. 1913) teksteissä, joita ovat kommentoineet ja kehitelleet eteenpäin lukuisat tutkijat, muun muassa Merleau-Ponty (1945, 1968). Suomessa aihetta on tarkastellut ja soveltanut muun muassa Klemola (1998, 2002, 2004), jonka mukaan objektikehoon kuuluu tieteen näkemys kehosta ”mekaanisena organismina” ja ajatus kehosta esineenä tai peilikuvana, jota tarkastellaan ja kontrolloidaan ulkoa päin. Myös aistijärjestelmistä erotetaan toisistaan ulkoiset aistit, kuten näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaisti, sekä sisäiset aistit, joihin luetaan tasapaino-, liike- ja asennotutuntoon liittyvät aistit (Klemola 2004). Fenomenologinen ajatus objektikehosta ja eletystä kehosta istuu myös yllä kuvattuun maadoittunut kognitio -malliin, jossa kehon sisäistä kokemusta edustavat modaliteetit.<sup>2</sup>

Ajatus siitä, että kognitio syntyy aivojen, kehon ja ympäristön yhteistyössä, nostaa esiin myös tilan merkityksen kielenoppimisessa. Tutkimuksessamme viittaamme sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön käsitteellä *tila*, jolla tarkoitamme paitsi digitaalisia ja kasvokkaisia toimintaympäristöjä, myös niitä sosiaalisia normeja ja diskursiivisia käytänteitä, jotka rajaavat ihmisten toimintaa näissä ympäristöissä<sup>3</sup>. Näemme, että tila voi rajata kielen oppimisen mahdollisuuksia ja asettaa keholle puitteita, joiden sisällä se voi ilmaista itseään. Tilarajat eivät kuitenkaan ole staattisia: Canagarajah (2018) korostaa tilojen joustavuutta ja tilanteisuutta. Massey (1994) puolestaan puhuu tiloista dynaamisina sosiaalisten suhteiden leikkauspintoina. Kielenkäyttö- ja oppimistilanteissa edellä mainittu sosiaalisten suhteiden leikkauspinnan dynaamisuus tarkoittaa mielestämme sitä, että tilarajat liikkuvat, kun kielen käyttäjien käsitykset ja arvostukset kohtaavat. Saman instituution sisältäkin voi hahmottaa erilaisia tiloja (Lehtonen ym. 2023; Oittinen ym. 2022). Aineistomme äärellä meitä kiinnostaakin myös se, miten kielenkäyttäjä itse kokee voivansa vaikuttaa ympäristöönsä. Tämä liittyy tutkimuskysymykseemme siitä, miten opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan.

2 Tieteen termipankissa (2024) ja Yleisessä suomalaisessa ontologiassa (2024) suositaan *kehollisuuden* sijaan termiä *ruumiillisuus*. Olemme kuitenkin valinneet käyttää tässä tekstissä kattoterminä ilmausta *kehollisuus*, joka kattaa tekstissämme kehon tarkastelun eri näkökulmat, muun muassa koetun kehon eli modaliteetit sekä objektikehon eli fyysisen ruumiin. Koska ruumiista puhutaan tekstissämme objektikehon yhteydessä viittaamassa katseen kohteena olevaan fyysiseen kehoon, on mielestämme sekaannusten välttämiseksi luontevaa valita yläkäsitteeksi ruumiillisuuden sijaan *kehollisuus*.

3 Materiaalisen ympäristön käsite kattaa tarkastelussamme sekä kasvokkaiset että virtuaaliset vuorovaikutusympäristöt.

Kielenkäyttäjän paikkaa ja mahdollisuuksia sosiaalisten normien rajaamassa tilassa kuvaa kielen omistajuuden käsite (Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011). Kielen omistajuus on kielikuva, joka mahdollistaa muun muassa sen tarkastelun, kenellä on oikeus tai asiantuntemus suhteessa kieleen vuorovaikutustilanteessa: normeista neuvottelu on myös kielen omistajuudesta neuvottelua. Lehtonen (2022: 202) on tutkinut kielen omistajuuden kehollisia ja tilallisia normeja perusopetuksen kontekstissa ja osoittanut, että myös kielen rekisterit ovat kehollisia.

Sekä kielen oppimiseen että tilojen sosiaalisiin normeihin liittyy epäsymmetriaa ja valta-asetelmia. Kieltenopiskelussa yksi epäsymmetria muodostuu yleensä opettajan ja oppijan välille; ainakin stereotyyppisissä oppimistilanteissa opettajalla on enemmän osaamista oppimisen kohteena olevasta kielestä kuin oppijalla ja siten parempi pääsy kielellisiin resursseihin. Bourdieu (1991) on kuvannut puhetilanteeseen liittyviä arvostuksia legitimitietin käsitteen avulla. Legitiimillä puhujalla on ymmärrystä tilanteeseen sopivasta kielestä ja vuorovaikutuksesta. Kieltenopiskelutilanteessa opettajalla on usein osaamisensa ja institutionaalisen asemansa vuoksi ensisijainen pääsy resursseihin ja siten myös legitimitietti. Toisaalta legitimitietti myös elää ja vaihtelee vuorovaikutustilanteessa (ks. esim. Lehtonen 2022). Legitimitietti kytkeytyy myös objektikehon (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002) käsitteeseen siltä osin, miten puhujan ulkoisen habituksen nähdään täyttävän tilanteeseen liittyvät normit.

Pyrimme ymmärtämään sosiolingvististen käsitteiden kehollisia ja tilallisia ulottuvuuksia. Tästä näkökulmasta kiinnostava on Ganuzan ja Rydelin (2023) tutkimus, jossa tarkastellaan sitä, miten ruotsalaisessa fiktiossa esitetään maahanmuuttotautaisia hahmoja, joille ruotsi ei ole ensikieli. Tutkijat tuovat aineistonsa avulla esiin, että fiktiossa sosiolingvistiset kokemukset ankkuroidaan ja materialisoidaan usein kehoon (mts. 115).

Teoreettinen taustamme hyödyntää siis maadoittunut kognitio -mallin (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013) ajatusta aisteista eli modaliteeteista, jotka sisältyvät mallissamme ruumiin fenomenologiasta (Husserl 1952; Merleau-Ponty 1945; Klemola 1998, 2002, 2004) lainattuun ajatukseen koetusta kehosta. Teoreettismetodologinen hypoteesimme on, että tämä malli voisi auttaa ymmärtämään myös kielen omistajuuteen ja legitimitiettiin liittyviä sosiolingvistisiä ilmiöitä.

## 2.2 Kehollisuus koulutuksessa ja kielenoppimisessa

Kehollinen oppiminen (*embodied learning*) on oppimiskäsitys, joka korostaa oppijan kokonaisvaltaista yhteyttä sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöönsä (esim. Anttila 2018). Tässä näkemyksessä oppijan keho ei ole passiivinen väline, vaan aktiivinen tekijä oppimisprosessissa. Kehollisuus ja materiaallinen ympäristö ovatkin olleet esillä toisen kielen (L2) oppimistutkimuksessa (esim. Eilola & Lilja 2021; Greer 2019; Kasper &

Birch 2016; Pihkala-Posti 2014), ja kehollisuuden huomioiminen on osoittautunut merkittäväksi tekijäksi oppimisen tehostamisessa (Zhong ym. 2021).

Kielikoulutuksessa kehollisuus ilmenee Jusslinin ym. (2022) mukaan kahdella tavalla: Kehollisuus voi olla ohjailtua toimintaa kielenoppimisen ja opetuksen konteksteissa, jolloin se on siis jotain oppimis- ja opetustilanteeseen varta vasten lisättyä (esimerkiksi toiminnallisia aktiviteetteja). Kehollisuus voi esiintyä myös luonnollisena ja erottamattomana osana luokkahuoneen vuorovaikutusta. Tällöin kehollisuutta ja kielenoppimista tarkastellaan holistisesti siten, että kieli ja merkitysten tekeminen käsitetään kehollisena ilmiönä.

Yliopistokontekstissa kehollisuutta on vastikään tarkastellut Jääskeläinen (2023), joka hyödyntää Merleau-Pontyn (1945, 1968) ajatusta käännteisyydestä ja haastaa näkemystä kehosta toissijaisena välineenä ja rationaalisen ajattelun esteenä. Oittinen ym. (2022) ovat puolestaan tutkineet verkkovälitteisesti luotua oppimistilaa yliopisto-opiskelijoiden kokemusten valossa. Edellä mainittujen tutkimuksien asetelmissa on oman tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa muun muassa oppivan ja havainnoivan kehon suhde toisiin kehoihin sekä sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön akateemisessa yhteisössä.

### 3 Aineisto ja menetelmät

Aineistonamme toimivat 11 opiskelijan teemahaastattelutallenteet vuodelta 2022. Kaksi haastattelusta on tehty kasvokkain, muut Zoom-sovelluksella, koska koronaviruspandemian myötä monet kielikurssit toteutettiin verkkovälitteisesti aineiston keruuajankohtana. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 45 minuuttia. Koko aineiston kesto on reilu 8 tuntia. Opiskelijat edustavat eri oppialoja ja opintojen vaiheita perustutkinnosta jatko-opintoihin, mutta yhteistä heille on se, että kaikki ovat osallistuneet ainakin yhdelle kielikeskuksen kurssille. Käytämme haastateltavista aineistositaateissa peitenimiä.

Haastattelut käsittelivät kielen osaamisen määrittelyä sekä opiskelijoiden tapoja oppia kieltä (Intke-Hernandez 2023a). Lisäksi haastatteluissa keskityttiin osallisuuden kokemuksen syntymiseen ja ilmenemiseen verkko- ja etäopetuksessa (Intke-Hernandez, 2023b; Intke-Hernandez & Kosonen, vertaisarvioinnissa). Haastattelurunko rakentui seuraavasti:

1. Kielen osaaminen ja oppiminen / kielitaito / kieleen liittyvät tavoitteet ja onnistumiskokemukset
2. Kokemuksia kielikeskuksen etäkurseilta
3. Osallisuuden kokemus / joukkoon kuuluminen



Kehollisuus ja tila eivät olleet haastattelukysymyksien teemana alun perin, mutta nousivat kuitenkin esiin aineistosta. Tämä havainto ohjasi meitä tutkimaan aihetta lisää. Intke-Hernandez (2023b) on tutkinut kehollisuutta etäopetuksessa ja hahmotellut neljä kehollisuuden diskurssia, joista tässä artikkelissa pureudumme yhteen eli kehollisuuteen osana materiaalista ja fyysistä ympäristöä. Keskitymme kielen oppimisen kehollisiin ja tilallisiin kokemuksiin, joita tarkastelemme erityisesti kielen omistajuuden näkökulmasta. Omassa tutkimuksessamme tila nähdään sosiaalisena ja materiaalisena ympäristönä, ei pelkästään etä- tai verkkoympäristönä.

Menetelmänämme toimii aineiston sisällönanalyysi (ks. esim. Bogdan & Knopp Bilken 2007: 173–174; Tuomi & Sarajärvi 2002: 91–92). Ensin litteroimme aineiston ja paikansimme toistuvat teemat ja aiheet. Niiden pohjalta segmentoimme aineiston luokkiin, jotka liittyvät 1) nähdyn ja kuullun tulemiseen; 2) keholliseen olotilaan eli koettuun kehoon ja 3) kieltä käyttävään kehoon tilassa eli materiaalisessa ja sosiaalisessa ympäristössä.

Jaottelun ensimmäisessä luokassa keskitymme opiskelijan kokemukseen näkyvillä ja kuuluvilla olemisesta ja tavoista vaikuttaa siihen, miten oma keho tulee havaituksi kielenoppimistilanteissa. Toisessa luokassa pohdimme, kuinka oppiminen, aistit ja keho kytkeytyvät toisiinsa. Kolmannessa luokassa analysoimme kieltä käyttävän kehon sekä sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön keskinäistä suhdetta. Pureudumme siihen, miten kielen käyttäminen tietyssä materiaalisessa tilassa tai sosiaalisessa ympäristössä vaikuttaa kielenoppimiseen (ks. myös Oittinen ym. 2022; Jokipohja 2024).

Jaottelun tekemisen jälkeen etsimme tekstistä ilmauksia, jotka liittyivät kolmeen tunnistamaamme luokkaan ja varmistimme ilmausten kattavan kaikki luokat. Sitten analysoimme luokkien sisältämät merkitykset teoreettisen viitekehiksemme valossa.

Aineiston tarkastelu ja teoreettisten työkalujen etsintä ovat kulkeneet tutkimusprosessissamme hermeneuttisen kehän tavoin (esim. Gadamer 2004). Esimerkiksi kun tunnistimme aineistosta keholliseen olotilaan eli sisäisiin kokemuksiin ja toisaalta havainnoinnin kohteena olemiseen eli kehon ulkoiseen tarkasteluun liittyviä teemoja, etsimme teoriaa, jonka avulla tätä kahtiajakoa voisi hahmottaa.

## 4 Keholliset ja tilalliset kokemukset kielenkäytöstä

Tämä analyysiluku jakautuu kolmeen alalukuun eli aineistoluokkaan, jotka heijastavat opiskelijoiden kielenoppimiskokemuksia suhteessa tilaan ja kehoon. Ensimmäiseksi tarkastelemme opiskelijan mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa nähdyn ja kuullun tulemiseen. Toiseksi keskitymme opiskelijoiden kehollisiin kokemuksiin ja niiden rooliin kielenoppimisessa. Kolmannessa luokassa tutkimme kielen käyttämisen ja sosiaalisen sekä materiaalsen ympäristön välisiä suhteita kielenoppimisen kontekstissa.

## 4.1 Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen

Aineistostamme nousee esiin se, että kielenoppimistilanteessa moni oppija tulee korostetun tietoiseksi objektikehostaan (ks. esim. Merleau-Ponty 1945, 1968; Klemola 1998, 2002, 2004) eli siitä, miten muut hänet havaitsevat ja miten hän täyttää tilan normit. Siksi uuden kielen oppimisessa kokemus oman kehon näkyvillä ja kuuluvilla olon säätelystä vaikuttaisi olevan monille haastateltaville tärkeää. Näkyvillä ja kuuluvilla oleminen liittyy sekä oman kehon saatavilla oloon että esimerkiksi siihen, kenen on sopivaa ilmaista itseään yhteisessä tilassa ja miten. Tässä mielessä nähdyksi ja kuulluksi tulemisen teema kytkeytyy myös kielen omistajuuteen (esim. Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011).

Johdannon esimerkissä 2 Liisa vertaa kehollisen saatavilla olon säätelyä näkymättömyysviittaan: Kasvokkaistilanteessa ei voi piiloutua näkymättömyysviitan alle. Etäopiskelutilanteessa opiskelijalla on sen sijaan valta olla esillä tai piiloutua sulkemalla tai avaamalla kameraa tai mikrofonia ja vaikuttaa siten tilan haltuun ottamiseen.

Myöhemmin haastattelussa Liisa kuvailee, miten vuorovaikutus etäyhteyksien avulla yhdistää kotiympäristön ja opiskelun tilan. Ihmiset voivat avoimesti kertoa – tai jättää kertomatta – itsestään sumentamalla taustakuvaa sekä avaamalla tai sulkemalla kameraa ja mikrofonia. Etäopiskelutilassa opiskelijat voivat kuitenkin tulla nähdyiksi ja kuulluiksi intiimillä tavalla myös yllättäen, kun kodin äänet, esimerkiksi koiran haukunta tai lapsen itku kantautuvat opetustuokioon. Esimerkissä 3 Liisa mainitsee tällaisten yksityiskohtien jakamisen myös lähentävän osallistujia:

- (3) [Etäopiskelussa] rajat on osittain mun mielestä myös niinku murtunut, että jotenkin sitä inhimillisyyttä tietyllä tapaa saa, saa myös tuoda enemmän esiin, kun se on ollut väistämätöntä. [...] Se voi ehkä just toimia esimerkiksi hyvin sellaisena niinku jäänrikkokojana tai muuna. Ja jotenkin tavallaan tehdä niistä niinku inhimillisiä olentoja. (Liisa)

Äänen ja kuvan käyttöön liittyy hienovaraisia normeja: esimerkiksi kameran avaaminen näyttäytyy haastateltavien kertomuksissa tapana ottaa tilaa, jopa "varastaa huomiota". Tilanteen dramaattisuus kuitenkin vähenee, jos kyse on kollektiivisesta päätöksestä tulla näkyviin. Esimerkki 4 havainnollistaa ilmiötä:

- (4) Se kameran laittaminen päälle on jonkinlaista tilan ottamista, että sitten tota tai niinku sillä että ihmiset kiinnittää huomioita jos sinne tulee niinku uusi naama, joka jää kellumaan näkyvissä, mutta et siis jotenkin niinku on se, että se ei ole niin dramaattista jos sen tekee 10 muuta ihmistä samaan aikaan ja sitten jos on se itse yks ainoa, niin sitten jotenkin tulee sellainen olo, että nyt mä jotenkin varastin tän huomion tässä niinku kaikilta muilta. (Liisa)

Esimerkissä 4 Liisa kuvaa tilaa jonkinlaisena aaltoilevana vedenpintana tai digitaalisena avaruutena, johon puhujan kasvot jäävät "kellumaan". Virtuaalisesti jaetussa tilassa

perinteiset luokkahuoneen valta-asetelmat kääntyvät ylösalaisin: opiskelijalla onkin enemmän valtaa kuin opettajalla näkymisen, kuulumisen ja paikalla olemisen suhteen, sillä opiskelija voi nappia painamalla poistua tilasta (Intke-Hernandez 2023b). Tätä tilaa luodaan jatkuvasti yhdessä: jos vain yksi opiskelija laittaa kameran päälle, hän joutuu huomion keskipisteeksi, mutta yhdessä tilaan voidaan antautua nähtäväksi siten, että näkyväksi tulemista ei koeta niin dramaattiseksi. Tämä heijastaa Canagarajahin (2018) käsitystä siitä, että tilat eivät ole staattisia vaan voivat muuttua vuorovaikutustilanteissa.

Näkymisen ja kuulumisen sekä tilan valta-asetelmien kannalta on kiinnostavaa tarkastella sitä, kenellä on mahdollisuus ohjata keskustelun etenemistä ja päättää kuuluksi tulemisesta. Millä tavoin tämä ohjailu tapahtuu? Haastateltavien kertomuksissa opettajalla on kielinopetustilanteissa usein jo institutionaalisen asemansa perusteella legitimizeetti (Bourdieu 1991) määrittää tilassa toimimista mutta myös episteemistä valtaa eli tietoa ja osaamista oppimisen kohteena olevasta kielestä. Normit ja omistajuus näyttäytyvät siis sekä deonttisella että episteemisellä tasolla (legitimiteetin määrittymisestä luokkahuoneesta ks. Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtonen 2022.)

Puheenvuoron ottamiseen liittyy kuitenkin myös opiskelijoiden välisiä sosiaalisia sääntöjä, jotka ohjaavat vuorovaikutustilanteen etenemistä. Etäyhteyden tila muovautuu seuraavan aineistoesimerkin perusteella eri tavoin kuin luokkahuoneen fyysisesti ja sosiaalisesti jaettu tila. Esimerkissä 5 lina kuvaa sitä, kuinka verkkoalusta helpottaa opiskelijan mahdollisuuksia olla aloitteellinen, säädellä vuorovaikutuksen etenemistä, *painaa nappulaa*:

- (5) Hirveän usein ihmiset ei uskalla vastata, jos opettaja kysyy. Niin luokkahuoneessa jos sitä haluaa vastaan, niin pitää aina skannaa ja odottaa hirveän pitkään ja katsoa että onko kukaan muu vastaamassa ja mä haluaisin saada sitä tuntia eteenpäin niin jotenkin. Helppo Zoomissa vaan painaa nappulaa ja sanoa että silleen nopeuttaa tätä hommaa. Et tässä vastaus, mennään eteenpäin. (lina)

lina puhuu esimerkissä 5 *skannaamisesta*. Maseyn (1994) tilakäsityksen ja Barsaloun (2020) modaliteettiteorian valossa kielen puhuja siis aistii ympärillään olevaa tilaa: sitä, miten sosiaaliset suhteet juuri sillä hetkellä leikkaavat toisensa ja onko puhujalla mahdollisuus ottaa tilaa itselleen. Digitaalisessa vuorovaikutusympäristössä tilanne on esimerkin 5 valossa erilainen verrattuna kasvokkaisuorovaikutukseen: puheenvuoron ottaminen tapahtuu ”nappulaa painamalla”, minkä voi tulkita niin, että toimijuuden ottaminen helpottuu virtuaalisessa ympäristössä.

Esimerkki 5 valottaa myös sitä, mitä erilaisia kehollisia keinoja puheenvuoron ottamiseen voi eri tiloissa olla ja miten puhuja hyödyntää tilassa eri modaliteetteja (Barsalou 2020). Verbi *skannata* tuo esiin sen, miten puhuja käyttää näköaistiaan hahmottaakseen, mihin asentoon sosiaaliset suhteet ovat asettuneet tilassa sillä hetkellä, kun hän harkitsee puheenvuoron ottamista; tilan ottaminen kytkeytyy visuaaliseen

aistiin. Vertaus nappulan painamiseen verkkoympäristössä sen sijaan liittyy tuntoaistiin, kun puhuja käyttää sormeaan tilanteen ohjailuun.

Nähdyksi tulemisen teema kytkeytyy aineistossamme myös siihen, miten haastateltavat kuvaavat ulkoiselle olemukselle asetettuja normeja, bourdieuläistä habitusta (Bourdieu 1991: 55–56):

- (6) Et Zoomissa totta kai halua ehkä vähän harjata hiuksia ja laittaa jonkun niinku ei ihan sen yöpaidan niinku päälle, mut tavallaan siinä on niinku paljon helpompi olla niinku silleen päästä sille ok-tasolle niinku tavallaan paljon pienemmällä vaivalla, kun siellä luokassa ehkä halua laittaa kuitenkin sitä meikkiä ja jotenkin niinku se standardi on niinku kovempi, kun se tila niinku määrittää sitä omaa olemista, et on niinku säännöt sille. (Liisa)

Pukeutuminen ja laittautuminen liittyvät myös objektikehoon (esim. Merleau-Ponty 1945) eli siihen, minkälaisena yksilö haluaa tulla nähdyksi. Etäyhteyksien välityksellä voi esimerkin 6 mukaan näyttäytyä vähäisemmällä vaivalla verrattuna kasvokkain kohtauksiin.

Merleau-Ponty (1968: 170–201, 311) selittää teoriaansa havainnon käännettävyydestä käsinemetaforan avulla. Katsojaa ei tarvita molemmin puolin hahmottamaan sitä, että hansikkaan sormella on ulko- ja sisäpuoli. Samalla tavoin havaitseminen on kaksipuolinen tila, jossa keho on yhtä aikaa havaitsemisen subjekti ja objekti: keho siis aistii, ja sitä aistitaan (mt.). Myös aineistossamme toistuu ajatus vastavuoroisesta havaitsemisesta: samalla, kun opiskelijat havainnoivat ympäristöään, he ovat tietoisia siitä, että heitä havainnoidaan. Tämä tulee esiin muun muassa esimerkeissä 4 ja 5, joissa sekä tiedostetaan muiden katse että aistitaan ympäröivää tilaa. Myös esimerkin 6 pohdinnan ulkonäköstandardeista voi ajatella liittyvän vuorovaikutustilanteen osapuolten vastavuoroiseen havainnointiin.

Havaitsemisen vastavuoroisuus on kiinnostava ilmiö tilaan asettumisen ja kielennäkökulmasta, koska kokemus omasta kielitaidosta ja kielen omistajuudesta rakentuu suhteessa muihin vuorovaikutuksen osapuoliin. Sama ajatus kielellisten hierarkioiden intersubjektiivisuudesta nousee esiin Ganuzan ja Rydelin (2023) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan kakkoskielisten henkilöihahmojen representaatiota fiktiossa. Tutkijat tuovat esiin muun muassa korkeakoulussa opiskelevan maahanmuuttaneen henkilöihahmon, joka kieltä oppiessaan alkaa nähdä itsensä muiden opiskelijoiden silmin. Tutkimuksen mukaan kielenoppimiskokemus ankkuroituu vahvasti paitsi havaitsemisen kohteena olemiseen, myös kehollisiin kokemuksiin. (Mts. 107–108.)

Omassa aineistossamme tämä vastavuoroisen havaitsemisen ilmiö saa mielenkiintoisia lisäulottuvuuksia, kun sitä tarkastelee digitaalisessa oppimisympäristössä: ruudun molemmin puolin voidaan piiloutua tai näyttäytyä kameraa ja mikrofonia käyttämällä, ja yhteiseen tilaan tulevat ajoittain ”kellumaan” osallistujien hahmot sekä kunkin osallistujan fyysisen ympäristön auditiiviset ja visuaaliset merkit, jotka kantavat mukanaan vihjeitä osallistujan identiteetistä. Luvussa 4.3 havainnollistamme

tarkemmin materiaalisen ympäristön, muun muassa esineiden roolia yhteisen tilan rakentumisen välineinä.

Kasvokkaistilanne ja yliopisto fyysisenä ympäristönä nostavat opiskelijoiden kertomuksissa esiin pohdintoja siitä, miten olla oikealla tavalla: Miltä näytän ja kuulostan muiden silmin ja korvin? Näytänkö ja kuulostanko ”standardien” mukaiselta?

Ajatus turvasta ja oman kehon näkyvillä olon säätelystä nousee esiin myös Maisan pohdinnoissa, kun hän kuvaa osallistumista vuorovaikutustilanteeseen ruudun takaa:

- (7) Onhan se [turvallisempaa ruudun takana]. Sä et ole siinä ihan niin kokonaisena. Kirjaimellisesti ihan. [Nauraa.] Puhuvia päitä ollaan. Sä et ole siinä ihan niin kokonaisena. Mutta [...] nää kielenoppimistilanteet, että joka tapauksessa oli ne sitten livenä tai netin kautta niin. Eihän ne vastaa sitten aivan kuitenkaan sitä tosielämän tilannetta. (Maisa)

Maisa tuo esimerkissä 7 esiin, että verkko-opiskelussa keho ei tule nähdäksi ”kokonaisena”, mutta täsmentää sitten vielä, etteivät hänen mukaansa myöskään kasvokkaiset oppimistilanteet vastaa täysin sitä, mitä hän kuvaa ”tosielämän” tilanteiksi. Jos kielen oppimisen vuorovaikutustilanteet eivät ole Maisan mukaan ”tosielämää”, niin mitä ne sitten olisivat?

Widdowson (1994) tuo kielenomistajuutta käsittelevässä puheenvuorossaan esiin paradoksin, joka syntyy siitä, kun opiskelussa pyritään käyttämään ”autenttista” materiaalia opetusta varten tuotetun pedagogisen materiaalin sijaan. Tämä ”tosielämän” kielimateriaali on kuitenkin autenttista vain siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu: kielen omistajiksi tarjoutuvat ne käyttäjät, jotka alun perin ovat kieltä käyttäneet. Hiukan samantyyppisestä ilmiöstä voi tulkita olevan kysymys myös Maisan pohdinnoissa esimerkissä 7. Kielenoppimistilaa ei välttämättä aina koeta ”tosielämäksi” eli todeksi itselle – omaksi. Tämä tuo esiin kielenoppimisen ja -käytön tilanteisuuden. Kielenoppijan kieltä ei Widdowsonin (mt.) mukaan tulisikaan lähestyä siitä näkökulmasta, mitä siitä puuttuu suhteessa johonkin kuvitteelliseen autenttisuuteen, vaan siitä näkökulmasta, mikä on opiskelijalle todellista siitä tilanteesta, jossa hän parhaillaan on.

Erilaisia kielenkäyttöympäristöjä näyttäisivät laajemminkin määrittävän jonkinlaiset ensisijaisuuden kriteerit: samalla tavoin kuin opiskelua verrataan ”tosielämään”, myös digitaalisista oppimisympäristöistä puhutaan toisinaan puutediskurssin läpi siitä näkökulmasta, mitä niistä jäisi uupumaan verrattuna kasvokkaisoppimistiloihin. Jos luokkahuone nähdään opiskelutilan normina ja sen käytänteet lähtökohtana vuorovaikutukselle, ei todennäköisesti päästä hyödyntämään täysipainoisesti niitä mahdollisuuksia, joita muut tilat voisivat tarjota. Seuraavassa luvussa näytämme muutamia esimerkkejä siitä, miten verkko-opiskelukin voi olla kehollista.

## 4.2 Kehollinen olotila

Aineistostamme nousee useista kohdista esiin se, että oppiminen, aistit ja keho kytkeytyvät toisiinsa. Yksi tällainen on johdanto-osion esimerkki 1, jossa Aapo kuvaa subjunktiivitaluokkaa ensin "tunne-" ja sitten "tuntoisuuskysymyksenä". Subjunktiivitaluokka ilmaisee epävarmuutta, toivetta tai vastaavaa eli puhujan sisäistä kokemusta. Aapo puhuu ensin *tunteesta* mutta täsmentää sitten, että kyse on *tuntoisuudesta*. Barsalou (esim. 2020) jakaa modaliteetit sisäisiin ja ulkoisiin, joista ulkoisiin modaliteetteihin kuuluvat tunto ja sisäisiin modaliteetteihin muun muassa tunne ja introspektio eli tunteiden sisäinen havainnointi (ks. kuviota 1). Barsaloun (mt.) jakoa myötäillen Aapon kuvauksessa subjunktiivista on kyse sisäisestä havainnoinnista, joka paikantuu tunteen ja introspektion tuntumaan. Tapaillessaan oikeaa ilmausta Aapo kuitenkin mainitsee myös tuntoaistin, joka Barsaloun (mt.) jaossa kuuluu ulkoisen havainnoinnin piiriin. Esimerkissä tulee esiin toisen kielen oppimisen kehollinen kokemus: kun oppija yrittää hahmottaa jotakin sellaista kokemuksellista tietoa tai sävyä, jota omalla kielellä ei pysty ilmaisemaan, hän kääntää huomion kehollisiin aistikokemuksiinsa eli modaliteetteihin.

Sama ajatus kielen kehollisesta sisäistämisestä tulee esiin toisessakin Aapon kommentissa, jossa hän kuvaa kirjoittamista muulla kuin ensikielellä:

- (8) Jos kirjoittaa englanniksi artikkelia, ja sen ajatuksen saa siihen kirkastetuks siihen tekstiin, ni sit voi olla ihan vaan että, että ymmärräks mä mitä mä oon tohon kirjoittanu, että onko se oikeasti sinne niinku juurtunut johonkin kehoon. Se mitä siihen on kirjoittanut vai onko se vaan sanoja. Jostainhan ne tulee ne sanat. (Aapo)

Esimerkissä 8 Aapo on visualisoinut englanninkielisiksi kirjoitusmerkeiksi ajatuksiinsa ja katsoo niitä sitten uudestaan pohtien, ymmärtääkö omaa ilmaisuaan. Jälleen hän vie ajatukset kehoonsa tavoittaakseen sen, mistä "ne tulee ne sanat". Silloin kun kielenkäyttäjä ymmärtää syvällisesti jonkin merkityksen, sen alkupiste on Aapon pohdintojen mukaan kehollinen: "juurtunut kehoon". Esimerkki tukee ajatusta siitä, että kielen omistajuus on kehollista: kieli juurtuu kehoon silloin, kun se tuntuu omalta.

Yllä olevassa esimerkissä korostuu oppijan keho tiedon tuottajana, havaitsemisen ja maailman hahmottamisen välineenä. Tämä tieto materialisoituu kieleksi eli tässä kirjoitusmerkeiksi. Kehollisuuden huomioiminen opetuksessa kääntääkin katseen yksittäisistä osataidoista oppijaan itseensä: esimerkiksi kehollinen kirjoittaminen voi olla yksittäisten osataitojen harjoittelun sijaan sen kysymistä ja ihmettelyä, *kuka minä olen* (Clughen 2014). Kirjoittaminen on kiintoisa esimerkki myös siksi, että se tarjoaa kielenkäyttäjälle oman kielen materiaalisen hahmon, jota oppija voi tarkastella ulkoa päin. Esimerkissä 8 Aapo siis katsoo kielen materiaalista hahmoa ja pohtii, voiko tunnistaa sen omakseen eli paikantaa merkityksen lähtöpisteen kehoonsa.

Edellisessä alaluvussa kuvasimme oppimistilan normeja ja toimme esiin, että erityisesti luokkatilassa korostuu ajatus kehosta katseen kohteena. Sen sijaan etäopiskelutilanteiden normien vakiintumattomuus tai väljyys näyttäisi antavan tilaa monenlaiselle keholliselle läsnäololle. Haastateltavien kuvauksissa korostuvat tällöin kehon sisäiset kokemukset eli koettu keho (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2022). Seuraavassa esimerkissä 9 Liisa kuvaa kehollisia kokemuksiaan ja sitä, minkälaisia normeja keholle asetetaan eri oppimistilanteissa:

- (9) Zoomissa on just silleen et musta on kiva vaihtaa asentoa monta kertaa. Et välillä mä oon pöydän ääressä, mut sit et jos mun ei tarvi kirjoittaa tai muuten niin kuin itse aktiivisesti, niin musta on ihanaa maata sängyllä tai sohvalla, ja oon sit rento jotenkin, et mä vaan niin kuin kuuntelen ja otan tätä itseeni tätä tietoa, ja tavallaan se Zoom mahdollistaa niin kuin sellaisen niin kuin yksilöllisyyden paljon paremmin, kun se luokkatilanne on jollain tapaa niin kuin kahlitsevampi. (Liisa)

Barsalou (2020) puhuu proprioseptisestä eli asentotuntoon liittyvästä modaliteetista: siitä, miten ihminen aistii kehonsa asentoja ja esimerkiksi lihastensa rentoutta tai jännittyneisyyttä. Siitä on näkemyksemme mukaan kyse myös tässä Liisan kertomuksessa esimerkissä 9 hänen kuvatessaan kehollisen olemisen vapautta ja rentoutta etäopiskelukontekstissa kontrastina kasvokkaistilanteen ”kahlitsevuuteen”. Rentouden ja jännityksen välinen ero tulee esiin myös Miran kertomuksessa:

- (10) On aina jotenkin jännittävää puhua eri kieltä, niin sit se todella helpottaa jännitystä, kun voi istua kotona villasukat jalassa. Siinä on sellanen turvallisuus; sulla on teemuki kädessä ja villasukat jalassa ja oot turvassa sohvalla, tai miks ei vaikka pöydän ääressä, joten vapautuu energiaa muuhun, kun voi rentoutua paremmin. (Mira)

Esimerkissä 10 Mira puhuu villasukista, joihin assosioituvat pehmeys ja lämpö eli tuntoaistiin liittyvät kokemukset. Myös sohva yhdistyy asentotuntoon ja pehmeeseen sekä teemuki lämpimään juomaan, jonka keho ottaa sisäänsä. Mira nostaa esiin myös sen, miten energiaa vapautuu, kun sitä ei kulu jännitykseen. Monet korkeakouluopinnoissa harjoiteltavat asiat, kuten Miran mainitsema uuden kielen puhuminen, ovat kognitiivisesti ja emotionaalisestikin haastavia: ”on jännittävää puhua eri kieliä”. Aineistomme valossa näyttäisi siltä, että juuri kehollinen aistimus ja olotila ovat yhteydessä haluun ja uskallukseen sisäistää uusia merkityksiä, ottaa uutta kieltä omaksi. Mira kuitenkin tuo esiin, että turvallisuuden kokemuksen voi saavuttaa myös ”vaikka pöydän ääressä”, eli kokemus ei ole täysin sidoksissa vain asentoon, vaan se syntyy tulkintamme mukaan myös etäopiskelun yksityisyydestä: mahdollisuudesta säädellä ja hallita kehollista olotilaa, olipa kyse sitten kameran avaamisesta tai asettumisesta tilaan.

### 4.3 Kieltä käyttävä keho tilassa: materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö

Oittinen ym. (2022) tutkivat pandemia-ajalla kerätyn aineistonsa avulla yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia synkronisesta verkko-opiskelusta. He tuovat esiin materiaallisen ja sosiaalisen ympäristön merkityksen oppimiskokemuksiin ja peräänkuuluttavat lisätutkimusta siitä, miten digitaalinen oppimisympäristö voitaisiin valjastaa parantamaan sitoutumista sekä yhteenkuuluvuutta, jonka nähtiin parantavan oppimiskokemusta.

Materiaalisen ympäristön merkitys kokemusten jakamisen mahdollistajana tulee esiin myös omassa aineistossamme. Esimerkissä 11 Eeva pohtii sitä, minkälaisilla tavoilla opettaja voi edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja rohkeutta viestiä verkko-opiskelutilanteessa:

- (11) Meillä oli muutamalla luentokurssilla oli aina välillä oli semmoinen opettaja joka välillä niinku just kerto tämmöisiä pieniä anekdootteja ja [---] jotain se vitsaili muistaakseni, että sillä on se semmoinen sähköpöytä sitten se nosti sitä pöytää, niin sitten se tietysti näkyy siinä kamerassa kun se liikkui tai tälleen ja sitten chatissa kaikki oli silleen et ooooh, tai jotain tällaista että vähän tällaiset niinku se osaisi välillä silleen just poiketa kanssa siitä aiheesta vähän sitten ihan vähäsen. Joo tai just joo, se on se niinku arkielämän puolelle. (Eeva)

Esimerkissä 11 Eeva kuvailee tilannetta, joka liittyi opettajan sähköpöytään. Tämä esine, joka oli opettajan kanssa samassa fyysisessä tilassa ja jonka olemassaolo tuli näkyväksi virtuaalisesti jaetussa tilassa, oli osa vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä: chatissa opiskelijat reagoivat innostuneesti, ja sähköpöytä toimi välineenä, joka mahdollisti rentoutuneen tunnelman opetustilanteessa. Eevan mukaan opettaja pystyi tuomaan esiin henkilökohtaisen ja arkisen puolensa poiketessaan tunnin varsinaisesta aiheesta huomion kiinnittyessä sähköpöytään.

Myös Jokipohja (2024) nostaa esiin materiaallisen ympäristön merkityksen kehyksenä, jonka sisällä yhteisymmärrystä rakennetaan. Jokipohjan tutkimuksessa vuorovaikutus rakentuu kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksen ympärille. Korkeakoulujen kielenopiskelun kontekstissa tällainen arkinen toiminta lienee kuitenkin poikkeuksellista. Eeva tuokin esimerkissä 11 esiin, ettei vuorovaikutus rajoittunut pelkästään kurssisisältöön, vaan esineen avulla saatiin aikaan rentoa keskustelua ja herätettiin reaktioita opiskelijoilta: poikettiin tunnin aiheesta ”arkielämän puolelle” institutionaaliseen kontekstiin. Materiaalisen ympäristön esine, kuten sähköpöytä, voi siis toimia välineenä, jonka avulla opettaja kykenee luomaan välitöntä yhteyttä opiskelijoihin ja edistää myös opiskelijoiden keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Esimerkissä 11 esine materialisoituu moneen eri tilaan yhtä aikaa erilaisin modaalisin keinoin: Sähköpöytä sijaitsee opettajan ruudun takana fyysisenä esineenä. Pöydän aikaan saama liike opettajan ruudulla yhdessä hänen kertomansa vitsin kanssa puo-



lestaan nostaa sähköpöydän osaksi yhteistä virtuaalista oppimistilaa, jonka opettaja jakaa oppilaiden kanssa ruutunsa kuvan ja äänen välityksellä. Myös virtuaalinen tila jakautuu osiin, kun osa opiskelijoista aloittaa tilanteesta rinnakkaiskeskustelun chat-ikkunassa. Chat-keskustelussa pöytä materialisoituu kirjainmerkeiksi joidenkin oppimistilanteeseen osallistujien kesken. Esine on siis läsnä yhtä aikaa ainakin kolmessa tilassa, joista osa on yksityisiä, osa koko opiskeluryhmän jakamia ja osa opiskelijoiden keskenään jakamaa rinnakkaiskeskustelua (digitaalisista tiloista ks. esim. Kumagai 2023; Stewart 2021).

Aineistossamme korkeakoulujen kasvokkaiset oppimistilanteet hahmottuvat usein paitsi virallisiksi, myös suljetuiksi tiloiksi, joihin opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Tällaisissakin tiloissa juuri kehollisuuden huomioiminen voi tuoda mukaan kokemuksen autonomiasta. Esimerkissä 12 Aapo nostaa esiin harjoituksen, jossa opiskelijat saivat kävellä luokkatilassa ja poimia puhekumppaneita ryhmän joukosta satunnaisesti. Hän vertaa seisten ja liikkuen tapahtuvaa vuorovaikutusta pöydän ääressä istumiseen:

- (12) Mulle on niinku turvallisempaa puhua sillä tavalla. Kun siinä [liikkuessa luokkatilassa] on semmoinen pakotie koko ajan. Tai siinä on semmoinen että niinku nyt me istutaan tässä pöydän ääressä ja mun pitää puhua sulle ruotsia niin se on hirveän ujostuttavaa. Mä oon nauhattu tähän. [- -] Mutta sitten jos. Me niinku seistään niin sitten mä voin vähän silleen vaikka. Jotenkin ruveta katsomaan eri puolelle. Niin ja sitten totta kai voi niinku ehkä esittää helpommin käsillä tai niinku jotain tämmöistä. Niin ja sitten voi myös paeta myös niinku sillä, että niinku että en mä oikeastaan juttele kenellekään vaan pyörin siellä. (Aapo)

Vapaus käyttää tilaa ja kehoa yhdistyy esimerkissä 12 vapautteen säädellä sitä, milloin ja kenen kanssa käyttää kieltä. Kielen omistajuus ja käyttö kytkeytyvät siis tässä sisäisiin ja ulkoisiin aisteihin ja kehonkäyttöön tilassa: seisomiseen ja käsien heiluttamiseen sekä eri puolille katsomiseen. Osa omistajuuteen kuuluvaa autonomiaa voi olla myös vapaus vetäytyä ja ”paeta”, minkä luokassa pyöräminen mahdollistaa huomaamattomasti. Kokemus kielen omistajuudesta syntyy siis tässä liikkeen, aistihavaintojen ja tuntemusten yhteistyössä ja rakentuu suhteessa sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön – hiukan vastaavasti kuin kognitiokin maadoittuneen kognition mallissa (ks. kuviota 1 sekä Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013).

Pedagogisesta näkökulmasta Aapon kuvaama kävelyaktiviteetti on sellaista kehollisuutta, jota Juslin ym. (2022) kuvaavat tilanteeseen varta vasten orkestroiduksi keholliseksi toiminnaksi. Opettaja siis aktivoi oppilaitaan kehollisin harjoituksin osana oppimistehtävää. Kehollisuus ja kielenoppiminen tulisi kuitenkin nähdä myös kokonaisvaltaisesti toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä (Juslin ym. 2002); Kyse ei ole vain aktivoivista peleistä ja leikeistä, vaan kehon näkemisestä olennaisena osana uuden asian ymmärtämistä ja oppimistilan vuorovaikutusta.

Tila voi aineistomme perusteella joko rajoittaa tai vahvistaa kokemusta kielen omistajuudesta. Aapo tuo esimerkissä 13 esiin ristiriidan, joka syntyy siitä, minkälaiseksi hän kokee toimijuutensa kielenkäyttäjänä toisaalta oppimistilan normien rajoissa yliopistossa, toisaalta silloin, kun puhuu samoja kieliä työssään ravintolassa:

- (13) On niinku silleen nyt jälkikäteen ajateltuna hullua, että koska mä pystyn puhumaan ravintolassa ihan mitä vaan asiakkaiden kanssa niinku perustasoa. [--] Niin sitten jotenkin sitten täällä [yliopiston kielikursseilla] kun onkin semmoinen virallinen ympäristö, että miten sitten saat sen sanottua oikein ja meneekö varmasti. (Aapo)

Esimerkissä 13 Aapo hahmottaa opiskelukontekstin ”viralliseksi” tilaksi, joka saa kielenkäyttäjän pohtimaan, ”meneekö varmasti [oikein]”, kun taas ravintolassa hän kokee olevansa legitiimi (Bourdieu 1991) puhuja, jolla on resursseja toteuttaa tilanteen vaatimia kielellisiä tekoja. Seuraava esimerkki 14 kuvaa myös samaa ilmiötä eli tilojen erilaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita:

- (14) Niin tarkoitan sitä, että just tätä liikkuvaa, että se on niinku että tietyssä kontekstissa on enemmän lonkeroa, kun sitten täällä on vähän vähemmän ja sitten taas tuolla onkin tommoista ja. (Aapo)

Aapo käyttää esimerkissä 14 ilmausta ”lonkero”, jota hänen mukaansa toisissa tilanteissa on enemmän, toisissa vähemmän. Näitä tarttumakohtia eli ympäristön tarjoumia (ks. van Lier 2010; Gibson 2014 [1979]: 17) kielenpuhujalla havainnoi erilaisissa tilanteissa: ”kun sitten täällä on vähän vähemmän ja sitten taas tuolla onkin tommoista ja”. Lonkerometaforan voi ajatella kuvaavan kielelliseen ymmärrykseen ulottumista ja siten kielen omistajuuden suhdetta materiaaliseen ja sosiaaliseen ympäristöön, joka tarjoaa mahdollisuuksia, joihin tarttumalla oppija saa kokemuksen omistajuudesta (Widdowson 1994; Norton 1997; O’Rourke 2011) ja asiantuntijuudesta (Rampton 1995). Kyse ei siis ole yksin ympäristön tai yksilön ominaisuuksista vaan näiden suhteesta (van Lier 2010) ja dynamiikasta.

Kokemus kielenomistajuudesta voi vaihdella myös suhteessa ensikieleen alueellisesti ja sosiaalisen ympäristön mukaan, kuten käy ilmi seuraavasta esimerkistä 15, jossa Aapo mainitsee *koti-äidinkielen* ja kuvaa sen variaatiota:

- (15) Se [kielitaito] on jatkuvasti muuttuva... ööh... tila. Se kielen- siis ihan se koti-äidinkieli. Niin kyllähän sitä puhutaan eri tavalla. Tässä. Puhutaan kaverin kanssa. Meet Itä-Suomeen niin puhutaan murretta. Ihan täysin. Kukaan ei ymmärrä. Se on totta niin ja sekin muokkautuu elä- tässä niinku matkan varrella, että se. Niin se on jatkuvassa liikkeessä. Muutoksessa. (Aapo)

Esimerkissä 15 Aapo nostaa esiin kielitaidon jatkuvan muutoksen, joka heijastelee Canagarajahin (2018) tulkintaa tilan jatkuvasta liikkeestä ja kielenkäytön normien

tilanteisuudesta ja joustavuudesta. Aapo nostaa esimerkiksi kolme erilaista kontekstia, joissa hänen mukaansa sitä kielimuotoa, jota hän kutsuu äidinkieleksi, voi puhua ”eri tavalla”. Deiktisen pronominin *tässä* voi tulkita esimerkissä 15 viittaavaan tutkimushaastattelutilanteeseen, joka on institutionaalinen konteksti. Samalla pronomini ankkuroi näkökulman, josta käsin kielenkäyttöä tarkastellaan. Haastattelutilannetta verrataan siihen, kun ”puhutaan kaverin kanssa” sekä siihen, että ”meet Itä-Suomeen niin puhutaan murretta”. Kokemus kielenkäytön muuttumisesta siirryttäessä maantieteelliseltä alueelta toiselle näyttäytyy kertomuksessa kokonaisvaltaisena (”ihan täysin”) – jopa siinä määrin, että puhuja positioi itsensä ja oikeastaan kutsuu myös puhetilanteet muut osapuolet positioimaan itsensä tämän itäsuomalaisen puhujayhteisön ulkopuolelle: ”kukaan ei ymmärrä”.

## 5 Kielen omistajuus kehon ja tilan leikkauspisteessä

Edellä kuvasimme opiskelijoiden kokemuksia kielenoppimis- ja kielenkäyttötilanteista. Hahmotimme kolme luokkaa, joilla on kytkös teoreettiseen viitekehysesemme seuraavalla tavalla:

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden kokemukset kielenoppimisesta ja -käytöstä suhteessa kehoon ja tilaan.

Aineiston luokka	Teoreettisen viitekehysesemän käsitteet
Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen	Keho havaitsemisen kohteena, vastavuoroinen havaitseminen, fyysinen ruumis, objektikeho, bourdieuläinen habitus
Kehollinen olotila	Modaliteetit, aistein koettu keho
Kieltä käyttävä keho tilassa	Materiaalinen ja sosiaalinen ympäristö mahdollisuuksineen ja rajoitteineen, tilan dynaamisuus

Näitä kolmea teemaa yhdistää kokoavasti ajatus kielen omistajuudesta, joka nivoo yhteen nähdyksi ja kuulluksi tuleminen, kehollisen olotilan sekä sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön teemat. Toisena tutkimuskysymyksenä pohdimme, miten kuva kielen omistajuudesta rakentuu aineiston kertomuksissa. Teoreettista taustaa valottavassa luvussa yhdistimme toisiinsa kuvioksi 1 maadoittunut kognitio -mallin ja ruumiin fenomenologiasta lainatun ajatuksen objektikehosta ja koetusta kehosta. Kielen omistajuus yhdistyy tähän malliin ja rakentuu kognition tapaan tilan ja kehon saumakohtaan. Siihen vaikuttavat sosiaalinen ja materiaalinen ympäristö normeineen ja diskursiivisine käytänteineen sekä kieltä tuottavan kehon ulkoiset ominaisuudet sekä

sisäiset kokemukset. Legitimeetti (Bourdieu 1991) puolestaan yhdistyy objektikehon (esim. Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002) käsitteeseen siltä osin, miten puhujan ulkoisen habituksen nähdään täyttävän tilanteeseen liittyvät normit. Objektikehon käsite auttaa myös havainnollistamaan kielenkäyttäjän tietoisuutta havaitsemisen kohteena olemisestaan eli siitä, miten kielenkäyttäjää itse tiedostaa paikkansa tilassa.

Kielen käyttöä ei siis ole ilman kieltä käyttävää ja tuottavaa kehoa, jonka lisäksi kokemukseen kielen omistajuudesta vaikuttaa tila eli kehoa ympäröivä materiaallinen ja sosiaalinen todellisuus. Näemme, että kielen omistajuus sijoittuu näiden leikkauspintaan seuraavalla tavalla:



KUVIO 2. Kielen omistajuus kehon ja tilan leikkauspisteessä (soveltaen Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher, & Zwaan 2005; Bourdieu 1991; Canagarajah 2018; Kiefer ja Barsalou 2013; Massey 1994; Merleau-Ponty 1954, 1968; Norton 1997; O'Rourke 2011; Widdowson 1994).

Tutkimuksemme valossa kielen omistajuus siis rakentuu kehon ja tilan vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa liikkeessä. Haastateltaviemme kertomuksissa tämä suhde piirtyy esiin kehollisten ja aistillisten metaforien avulla: ympäristö tarjoaa lonkeroita, joihin tarttua tai näkymättömyysviitan, jonka alle voi piiloutua. Ympäristö voi kahlita ja vangita mutta yhtä hyvin tarjota lämpimän ja tuntoisen kokemuksen itsensä ilmaisemisesta.

Ajatus kielen omistajuudesta dynaamisena hahmona tilassa kiteytyy sitaatissa 16, jossa Aapo kuvaa kielitaitoaan. Ennen katkelman alkua hän on viitannut kielitaitoon janana, jolla on päätepiste, ”jonkinlainen täydellisyys”, mutta sitten hän pyörittää puheensa: kielitaito ei olekaan ”koskaan täydellinen”. Esimerkissä 16 hän jatkaa näin:

- (16) Että itse nyt kun mä mietin niinku jotain kielitaitoo, että joo mä ajattelin äsken jana, mutta voiko sitä kuitenkin ajatella enemmänkin tällaisena niinku kehänä ympärille, joka on niinku kehä, ehkä spiraali. Ei spiraali, vaan tämmöinen pupunkorvatyyppinen joo. Niin, et se niinku liikkuu koko ajan myös. Se on niinku tällanen liikkuva. Eri tilanteissa se muuttuu koko ajan, se on. Erilainen eri tilanteissa. (Aapo)

Esimerkin 16 metafora kehästä hahmottaa kielitaidon dynaamisesti suhteessa tilaan: kehä tai spiraali ulottuu, ehkä laajeneekin eri suuntiin. Pupunkorvat taas on aaltomainen kuvio, jossa on kaksi uloketta. Kokemus kielitaidosta vaihtelee, laineilee. Metafora pupusta ja sen korvista assosioituu myös liikkuvaan ja ympäristöä aistivaan eläimeen.

Opiskelijoiden kertomuksista nousevat usein esiin tilan ottamisen monimutkaiset sosiaaliset säännöt sekä tietoisuus siitä, miten oma keho on havaitsemisen kohteena kielenoppimistilanteissa. Tämän voi tulkita heijastelevan kuviossa 2 esiteltyä mallia, jossa kielen omistajuus kytkeytyy sekä tilaan alati muuttuvana (Canagarajah 2018) sosiaalisten suhteiden intersektiona (Massey 1994) että kehoon objektina eli havaitsemisen kohteena (ks. esim. Barsalou 2020; Merleau-Ponty 1945; Klemola 2002).

## 6 Yhteenveto

Tutkimuksessa kysyimme, 1) miten kielikeskuksen opiskelijat hahmottavat kertomuksissaan kielen oppimista ja käyttöä suhteessa tilaan ja kehoonsa sekä 2) miten kielen omistajuus rakentuu näissä kertomuksissa. Samalla etsimme yhteyksiä sosiolingvistiikan, kognitiotieteen ja ruumiinfenomenologisten teorioiden väliltä.

Tunnistimme aineistostamme kolme luokkaa, jotka vastaavat kysymykseen 1 valottamalla opiskelijoiden kokemusta kielen oppimisen, kehon ja tilan välisestä suhteesta. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen -luokassa nouse esiin opiskelijoiden tarve säädellä sitä, miten keho näkyy ja kuuluu kielenoppimistilanteessa. Virtuaalinen oppimisympäristö kameroineen ja mikrofoneineen tarjoaa tähän uusia mahdollisuuksia, jotka kytkeytyvät myös oppimistilan valta-asetelmiin (ks. Intke-Hernandez 2023b) sekä opiskelijoiden osallistumiseen/osallistumattomuuteen (Oittinen ym. 2022).

Kehollinen olotila -luokkaan liitimme opiskelijoiden kuvaukset kehollisista sisäisistä aistimuksista, joilla näytti aineistomme perusteella olevan yhteys oppijoiden kykyyn ja haluun ilmaista itseään kielellisesti. Kehollisiin kokemuksiin sisältyy myös proprioceptisyys. Se, kuinka oman kehon asentoja ja esimerkiksi lihasten rentoutta tai jännittyneisyyttä aistitaan (Barsalou 2020) kielenoppimistilanteessa. Kieltä käyttävä

keho tilassa -luokka puolestaan kuvasi sitä, miten materiaallinen ja sosiaalinen ympäristö toisaalta asettaa rajoja mutta myös luo mahdollisuuksia kielen omaksumiselle. Haastateltavien kuvauksissa kielten verkko-opiskeluun liitetään koetun kehon (Klemola 1998, 2002, 2004) teemoja ja yksilöllisyyttä, kun taas ainakin perinteinen pöytä ja tuoli -lähiopetus yliopistoympäristössä saa opiskelijan miettimään kehoaan objektina ja vallalle alistaisena "esineenä".

Edellä mainittujen luokkien taustalta hahmotimme kielen omistajuuden käsitteen (Widdowson 1994; Norton 1997; O'Rourke 2011), jonka sijoitimme havainnollistavassa mallissamme sosiaalisen ja materiaallisen ympäristön sekä koetun ja havaitun kehon (Merleau-Ponty 1954, 1968) leikkauspisteeseen ja vastasimme siten toiseen kysymykseen. Kertomukset kielenkäytön kehollisista, sosiaalisista ja tilallisista kokemuksista heijastavat myös vuorovaikutustilanteen normeja ja valtasuhteita, joihin kielen omistajuus keskeisesti liittyy.

Maadoitetun kognition mallista (Barsalou 2008, 2010, 2020; Pecher & Zwaan 2005; Kiefer & Barsalou 2013) sovellettu kielen omistajuuden kehikkomme (kuvio 2) havainnollistaa kielen materiaalista ja multimodaalista olemusta (ks. esim. Mondada 2019a, 2019b). Tarkastelemalla kieltä kehollisten kokemusten, objektikehon (Klemola 1998, 2002, 2004) ja tilan eri ulottuvuuksien (Canagarajah 2018; Massey 1994) kautta päästään myös käsiksi kysymykseen siitä, missä kaikkialla kieli itse asiassa voi sijaita. Tutkimuksemme kannalta valaiseva on Lehtosen (2023) esiin nostama ajatus, jonka mukaan keho ei ole vain "kielen säiliö", vaan kielitaito on jotain dynamisempää, joka ameebamaisesti muuttuu nimenomaan ympäristönsä mukaan. Tässä ajatuksessa on mielestämme yhtäläisyyksiä Massey'n (1994) näkökulmaan tiloista sosiaalisten suhteiden alati muuttuvina intersektioina.

Kun puhutaan kielen oppimisen tiloista eli toimintaympäristöistä, on vaikea välttää kahtiajakoa, joka aineistomme luokissa asettui digitaalisen ja kasvokkaisuorovaikutuksen välille. Syy liittyyneen aineiston keruuajankohtaan eli pandemian jälkeiseen aikaan. Kahtiajako etä- ja lähiopiskelun välillä ei kuitenkaan riitä kuvaamaan oppimistilojen moninaista luonnetta: Korkeakoulujen oppimisympäristöt ovat nykyään sekoitus synkronista, asynkronista, kasvokkaista ja verkkovälitteistä vuorovaikutusta, ja myös luokkahuoneessa on läsnä digitaalisia välineitä. Hybriditoteutuksissa osa ryhmästä opiskelee verkkovälitteisesti luokan valkokankaalla. (Ks. esim. Tervo ym. 2023.) Oppimisympäristöt ovatkin kiinnostavassa muutoksessa (ks. esim. Kumagai 2023; Jakonen ym. 2023; Niinivaara & Lehtonen 2023; Oittinen ym. 2022; Sandström ym. 2021; Stewart 2021; Ishii & Soltani 2021), ja kehollinen näkökulmamme sekä ajatus tiloista dynaamisina (Canagarajah 2018) sosiaalisten suhteiden leikkauspintoina (Massey 1994) voivat tarjota keinoja ymmärtää tätä muutosta ja hyödyntää erilaisten tilojen pedagogista potentiaalia.

Tutkimuksemme rajoitteena mainittakoon, että analyysimme olettaa monin paikoin vuorovaikutuksen osapuoleksi henkilön, jolla on kuuleva ja näkevä keho. Tilan, kehon ja kielen omistajuuden monimutkaisen kudoksen hahmottamiseksi olisikin

tarpeellista tarkastella aihetta myös ei-norminmukaisen kehon näkökulmasta. Tätä näkökulmaa edistävät saavutettavuuteen liittyvät kriteerit ja toimintamallit oppimisympäristöjen suunnittelussa. Toinen aineistomme kattavuutta rajaava tekijä on se, että kehollisuus ei alun perin ollut haastattelun teemana, joten kaikki haastateltavat eivät nostaneet sitä keskiöön. Toisaalta tämä voidaan lukea myös aineiston vahvuudeksi: kehollisuus nousi teemaksi siitäkkin huolimatta, ettei haastattelija siitä erikseen kysynyt ja näin johdattanut keskustelua aiheeseen.

Kehollisuuden huomioiminen ei ole pelkästään pedagoginen lisä vaan olennainen osa oppimisprosessia (ks. esim. Lilja 2023; Eilola 2023). Akateemisessa kontekstissa kehollisuus voi auttaa myös tutkijaa ymmärtämään suhdettaan tutkimusympäristöönsä (Jääskeläinen 2023). Tietoa tuottavan kehon ja sitä ympäröivän tilan huomioiminen onkin keskeistä akateemisessa tiedontuottamisessa ja oppimisessa, kun havaintoja kielentämällä laajennetaan käsitystä ympäröivästä maailmasta. Tutkimus nostaa esiin kysymyksen siitä, miten akateemisen yhteisön kielikoulutuksessa voitaisiin huomioida monipuolisemmin koettu keho. Minkälaisia voisivat olla sellaiset korkeakoulujen kielenoppimisen materiaaliset ja sosiaaliset tilat, jotka tukisivat kehollista rentoutta ja vastaanottavuutta sekä siten halua ottaa kieltä omaksi?

## Kirjallisuus

- Aalto, M. 2023. "Avokonttorikoulu" aiheuttaa ongelmia laajasti Helsingissä. *Helsingin Sanomat* 14.11.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009987263.html> [Luettu 1.12.2023.]
- Anttila, E. & C. Svendler Nielsen 2019. Dance and the quality of life at schools: a Nordic affiliation. Teoksessa K. Bond (toim.) *Dance and the quality of life*. Cham: Springer, 327–346.
- Anttila, E. 2018. The potential of dance as embodied learning. *A Body of Knowledge Conference*. USA: University of California, Irvine. <https://escholarship.org/uc/item/3s7118mr>
- Barsalou, L. W. 2008. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barsalou, L. W. 2010. Grounded cognition: past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2 (4), 716–724. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x>
- Barsalou, L. W. 2020. Challenges and opportunities for grounding cognition. *Journal of Cognition*, 3 (1), 1–24.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- 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 Publisher, 11–32.
- Bogdan, R.C. & S. Knopp Biklen 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5. p. Boston, Mass.: Pearson A & B.
- Borghi, A. M., C. Scorolli, D. Caligiore, G. Baldassarre & L. Tummolini 2013. The embodied mind extended: using words as social tools. *Frontiers in Psychology*, 4, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00214>
- Bourdieu, P., 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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/amx04>
- Clughen, L. 2014. Embodied writing support: the importance of the body in engaging students with writing. *Journal of writing in creative practice*, 7 (2), 283–300. [https://doi.org/10.1386/jwcp.7.2.283\\_1](https://doi.org/10.1386/jwcp.7.2.283_1)
- Darling D. 2022. *Un/seen languages in a multilingual university*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/347967>
- Dufva, H., Aro, M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M-L. Varila (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
- 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 kielentutkimuksessa – methodological turns in applied language studies*. AFinLAN vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- Eilola, L. 2023. *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovai-  
kutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaiikutustilanteissa*.  
Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>



- Eilola, L. & N. Lilja 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 294–416. <https://doi.org/10.1111/modl.12697>
- Ennsen-Kananen J. & T. Saarinen 2022. Internationalization in English? Problematizing the role of language in higher education internationalization. Teoksessa R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (toim.) *International encyclopedia of education, fourth edition*. Amsterdam: Elsevier, 167–173.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (iii), 285–300.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment. Elaboration on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91 (1), 800–819. <http://www.jstor.org/stable/4626133>
- From, T. 2020. *Speaking of space: an ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6508-4>
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Valikoiden suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Ganuza, N. & M. Rydell 2023. Boundaries of belonging: language and Swedishness in contemporary Swedish fiction. *Language, Culture and Society*, 5 (1), 94–120. <https://doi.org/10.1075/lcs.21005.gan>
- Gibson, J. 2014 [1979]. *The Ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Greer, T. 2019. Noticing in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action: the complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. 131–158. Dordrecht: Springer.
- Hackney, P. 1998. *Making connections – total body integration through bartenieff fundamentals*. UK: Routledge.
- Helsingin yliopisto 2023. *Turvallisemman tilan periaatteet*. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/turvallisemman-tilan-periaatteet> [Luettu 1.12.2023.]
- Higgins, C. 2003. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 615–644. <https://doi.org/10.2307/3588215>
- Hildén, A. & P. Taalas 2017. Yliopistojen kielikeskukset – monikielisyys ja muuttuvat toimintaympäristöt. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2017-2/yliopistojen-kielikeskukset-monikielisyys-ja-muuttuvat-toimintaymparistot>
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Husserl, E. 1913. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie. Zweiter Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Halle: Max Niemeyer.
- Husserl, E. 1952. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Buch II: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution* (toim. M. Biemel). Den Haag: M. Nijhoff.
- 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. *Taikomoji Kalbotyra*, 20, 104–125. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.8>

- Intke-Hernandez, M. & H. Kosonen. Vertaisarvioinnissa. "Mä tiään et mä kuulun kielikurssille!" Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyyden näkökulmasta.
- Ishii, D. & B. Soltani 2021. Digital spaces of engagement: perspectives on using Zoom and virtual spaces in online classrooms. Teoksessa I. Fayed, J. Cummings, (toim.) *Teaching in the postCOVID-19 era*. Cham: Springer, 3–11. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74088-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74088-7_1)
- Jakonen, T., M. Siivonen & H. Jauni 2023. Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana. 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, 223–241. <https://doi.org/10.30660/afinla.126731>
- Jokipohja, A.-K. 2024. *Kädet, keho, kieli: yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen ja kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3282-2>
- Jusslin, S., K. Korpinen, N. Lilja, R. Martin, J. Lehtinen-Schnabel & E. Anttila 2022. Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Jääskeläinen, P. 2023. *The reversibility of body movements in reach-searching organisational relations*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 366. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-396-9>
- Kasper, G. & A. R. Birch 2016. Focus on form in the wild. Teoksessa R. van Compernelle & J. McGregor (toim.) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol, UK: Multilingual matters, 198–232.
- Kiefer, M., & L. W. Barsalou 2013. Grounding the human conceptual system in perception, action, and internal states. Teoksessa W. Prinz, M. Beisert & A. Herwig (toim.) *Action science: foundations of an emerging discipline*. Cambridge, MA: MIT Press, 381–407. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262018555.003.0015>
- Klemola, T. 1998. *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 2002. Asento – liike – aisti. Proprioseptio – tietoisuus kehosta. *Liikunta ja Tiede*, (4), 27–29.
- Klemola, T. 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Taju.
- Klemola, T. 2015. *Mindfulness – tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä: Docendo.
- Kosonen, H., S.-M. Suuriniemi & M. Lyytinen 2024. Eikö hyvä tahto riitä? Mihin korkeakouluopetuksessa tarvitaan turvallisemman tilan periaatteita? *Aikuiskasvatus*, 44 (1), 62–68. <https://doi.org/10.33336/aik.141646>
- 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.
- Kumagai, Y. 2023. Moving from physical to virtual learning spaces: learning a foreign language during the COVID-19 pandemic in a Zoom classroom. Teoksessa N. Doerr & J. McGuire (toim.) *Performative linguistic space: ethnographies of spatial politics and dynamic linguistic practices*. Boston: De Gruyter Mouton, 93–122. <https://doi.org/10.1515/9783110744781-004>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, 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, 70–90. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292A>

- 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, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Vastapaino, 185–206.
- Lehtonen, H. 2023. Monikielisyys, normit ja pedagogiikka. Monikielisyiden tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa -syysseminaari. [Luentotallenne] Opetushallitus. [https://www.youtube.com/watch?v=d13WE\\_OmarM](https://www.youtube.com/watch?v=d13WE_OmarM) [Katsottu 9.1.2023.]
- 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. <https://doi.org/10.30660/afinla.126750>
- Leskinen, J. 2023. *Fostering distributed leadership and collective innovation practices in a primary school's makerspace: a sociocultural investigation*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9410-7>
- van Lier, L. 2010. Agency, self and identity in language learning. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.) *Language learner autonomy: policy, curriculum, classroom*. Oxford: Peter Lang, ix-xviii.
- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization*, London: Continuum, 140–164.
- Lilja, N. 2023. Matematiikan tiedonalan kielen, oppimisen ja opettamisen multimodaalisuus. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Helsinki: Vastapaino, 239–260.
- Macedonia, M. 2019. Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
- Massey, D. 1994. *Space, place, and gender*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Merleau-Ponty, M. 1945. *La phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *Le visible et l'invisible. Suivi de notes de travail*. Paris: Gallimard.
- Mondada, L. 2019a: Contemporary issues in conversation analysis. Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>.
- Mondada, L. 2019b: Rethinking bodies and objects in social interaction. A multimodal and multisensorial approach to tasting. Teoksessa U. Kissmann & J. van Loon (toim.) *Discussing new materialism: methodological implications for the study of materialities*, 109–134. Berlin: Springer.
- Moore, J. & M. Schleppegrell 2020. A focus on disciplinary language: bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory into practice*, 59 (1), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1685337>
- Nathan, M. J. 2022. *Foundations of embodied learning: a paradigm for education*. New York: Routledge.
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on language and social interaction*, 48 (2), 121–151.
- Newen, A., L. Bruin, & S. Gallager (toim.) 2018. *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Niemi, K. 2021. 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12 (3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>

- 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), 5–24. Jyväskylä: Prologos. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31 (3), 407–429.
- Oittinen, T., J. Hahn & T. Räisänen 2022. 'University students' (dis)engagement experiences in synchronous sessions during the COVID-19 pandemic'. *Digital Culture & Education*, 14 (3), 16–34. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-14-3>
- O'Rourke, B. 2011. Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language Identity & Education*, 10 (5), 327–345. London: Longman. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>
- Pecher, D., & R. A. Zwaan (toim.) 2005. *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language, and thinking*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/acp.1193>
- Pihkala-Posti, L. 2014. Kuva, sana, puhe ja liike multimodaalisen kielenoppimistilan elementteinä. Teoksessa M. Höglund, T. Kakko, M. Miettinen, H. Parviainen & P. Rickman (toim.) *Word and image: theoretical and methodological approaches*. Tampere Studies in Language, Translation and Literature: B2. Tampere: Tampereen yliopisto, 195–213. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9689-9>
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Rampton, B. 1995. Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics*, 5 (4). <https://doi.org/10.1075/prag.5.4.04ram>
- Saarikivi, J. & J. Koskinen 2023. *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023 (24).
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya, I. 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.
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya & L. Hietajärvi 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55 (6), 426–449. <http://hdl.handle.net/10138/326932>
- 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/>
- Stewart, M. 2021. Student-teacher conferencing in zoom: Asymmetrical power in a digital space/(non)place. *Kairos: A Journal for Teachers of Writing in Webbed Environments* 25 (2).
- Tervo, T., S. Ahola & S. Kaitera 2023. *Digitaalista pedagogiikkaa: opettaja ja oppija muuttuvissa työskentely-ympäristöissä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Thompson, E. 2010. *Mind in life: biology, phenomenology and the sciences of mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Thompson, E. 2017. Introduction to the revised edition. Teoksessa F. Varela, E. Thompson & E. Rosch (toim.) *The embodied mind: cognitive science and human experience* (tarkistettu painos). Cambridge, MA: MIT Press, xvii–xxxiii.
- Tieteen termipankki* 2024. <https://tieteentermipankki.fi/> [Luettu 1.5.2024.]

- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. p. Helsinki: Tammi.
- Varela, F. J., E. Thompson & E. Rosch 2016 [1991]. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Widdowson, H. 1994. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377–389.  
<https://doi.org/10.2307/3587438>
- Wilson, A. & S. Golonka 2013. Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in Psychology*, 4 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00058>
- Yleinen suomalainen ontologia* 2024. Helsinki: Kansalliskirjasto. <https://finto.fi/yso/fi/>  
[Luettu 16.6.2024.]
- Zhong, W., Z. Chen & R. Zhao 2021. A review of embodied learning research and its implications for information teaching practice. *2021 IEEE 3rd international conference on Computer science and educational Informatization (CSEI)*, 27–34.  
<http://doi.org/10.1109/CSEI51395.2021.9477754>