



Venäjän perintöpuhujat vieraan kielen opetuksessa

Johanna Viimaranta
Helsingin yliopisto

Artikkeli käsittelee sitä, miten venäjän perintöpuhujat kokevat venäjä vieraana kielenä -opintojen oppimisympäristön verrattuna pelkästään suomea äidinkielenään puhuviin vieraan kielen oppijoihin. Helsingin yliopistossa tehtiin kyselytutkimus, johon vastasi 40 tutkintoon johtavien venäjä vieraana kielenä -opintojen opiskelijaa. Sen keskeisin tulos oli, että opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että perintöpuhujien ja vieraan kielen oppijoiden opintoja eriytetään ryhmäjakojen avulla. Tuloksista on myös havaittavissa, että perintöpuhujat eroavat vieraan kielen opiskelijoista siinä, miten he kokevat yliopisto-opintonsa ja niiden työelämärelevanssin.

Venäjänkieliset on suurin vieraskielisten ryhmä Suomessa. Vuoden 2022 tilastojen mukaan Suomessa asuu noin 92 000 venäjän äidinkielekseen ilmoittanutta henkilöä (Tilastokeskus 2023). Määrä on moninkertainen venäjän jälkeen puhujien määrässä tuleviin viroon, arabiaan ja somaliin verrattuna. Koska äidinkieleksi voi ilmoittaa vain yhden kielen, eivät tässä luvussa ole vielä mukana ne useita kieliä puhuvat henkilöt, joiden äidinkieleksi on ilmoitettu jokin muu kieli, mutta jotka ovat silti olleet jo lapsena tekemisissä venäjän kielen kanssa.

Perintöpuhujalla (*heritage speaker*) tarkoitetaan kaksikielistä henkilöä, jonka heikompi kieli on asuinympäristön vähemmistökieli ja vahvempi kieli sen dominoiva kieli (Polinsky 2018, 9). Perintöpuhujat ovat altistuneet varhaislapsuudesta asti kahdelle tai useammalle kielelle. Keskeistä perintöpuhujaksi määriteltäessä on itse tunnistettu kielellis-kulttuurinen kuuluvuus johonkin muuhun kieliryhmään kuin asuinpaikan dominoivaan kieleen. Perintöpuhujat muodostavat heterogeenisen ryhmän niin kielitaidollisesti kuin identiteetinkin

suhteen. Samaa ryhmää voi tarkastella sekä kaksikielisyyden että perintöpuhujuu­den näkökulmasta. Kaksikielisyyden näkökulmasta perintöpuhujia käsiteltäessä lähtökohta on aiemmin ollut usein perintöpuhujan käyttämän kielimuodon erot standardikielestä, mukaan lukien dominoivan kielen vaikutus siihen (siirtovaikutus). Paljon on pohdittu myös ensikielen muuttumista ja taantumista (*attrition*) kommunikaation tapahtuessa pääsääntöisesti muulla kielellä. Kun näkökulma on perintöpuhujuu­dessa, erityisen tärkeä on kulttuuri-identiteetin vaikutus kielenoppimiseen ja sen käyttöön. (Polinsky 2018.) Uusimmassa tutkimuksessa on kuitenkin löydetty myös muita näkökulmia, muun muassa perintöpuhujuu­den sosiaalisena ilmiönä (mm. Guardado 2018).

Suomalaisessa keskustelussa venäjän perintöpuhujii­in on usein venäjän kielen opetusta käsiteltäessä viitattu käyttäen termejä *kaksikielinen* tai *äidinkielinen* (merkityksessä venäjän äidinkielinen puhuja). Termi perintöpuhujia korostaa sitä, miten perintökielenä osattu kieli (tässä venäjä) on osa perheen kulttuurista ja kielellistä taustaa. Kaksi- ja monikielisillä ei hallittujen kielten osalta tällaista taustaa välttämättä ole, vaan kaksi- tai monikieliseksi voi kehittyä myös myöhemmin elämässä formaalin kielenopetuksen tai maahanmuuton kautta. Toisaalta Suomessa tärkeä kaksikielisten ryhmä on suomi–ruotsi-kaksikieliset. Vaikka tämäkään ryhmä ei toki ole läheskään homogeeninen, on sen yhteiskunnallinen asema ja lähtökohdat hyvin erilaiset verrattuna perintöpuhujii­in. Suomi–ruotsi-kaksikieliset eivät kuulu taustaltaan maahanmuuttajiin, heillä on parhaassa tapauksessa mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen molemmissa äidinkielisissään (*modersmålsinriktad finska* ja äidinkielenomainen ruotsi normaalin äidinkielenopetuksen lisäksi) ja ympäristö tukee molempien kielten käyttöä. Täten vaikka venäjän perintöpuhujat ovat myös kaksikielisiä, on perintöpuhujilla sellaisia erityispiirteitä, että heitä on koulutuspoliittisessa diskurssissa syytä käsitellä erikseen muista kaksikielisistä.

Termi perintöpuhujia ei itsessään ota kantaa kielitaidon tasoon tai eri kielten omaksumisjär­jestykseen. Venäjän perintöpuhujat Suomessa voivat kuulua sekä simultaanisiin kaksikielisiin, jotka ovat oppineet venäjää samanaikaisesti dominoivan suomen (tai ruotsin) kanssa, että konsekutiivisiin kaksikielisiin, jotka ovat oppineet ensin pelkästään venäjää, mutta joiden kieliympäristössä suomi (tai ruotsi) on myöhemmin alkanut dominoida. Perintöpuhujat voivat kaksikielisyyden lisäksi olla myös monikielisiä, mutta koska tässä artikkelissa ei syvennyttä monikielisyyden tai monikielisten käytänteiden tematiikkaan, käytän tässä artikkelissa termiä kaksikielinen.

Suomen yliopistoista vain Helsingin yliopistossa venäjään voi erikoistua sekä vieraana kielenä että äidinkielenä. Nämä toimivat erillisinä opintosuuntina kielten kandiohjelmassa. Venäjä äidinkielenä -opintosuuntaan pääsy vaatii äidinkielen tasoisen venäjän kielen kirjallisen taidon, jota tyypillisellä perintöpuhujalla ei ole, koska koulusivistys on saatu muulla kielellä ja perintökieltä on käytetty suppeassa kielenkäyttökontekstissa, esimerkiksi vain kotona arkitilanteissa. Tämän takia monet venäjää yliopistossa opiskelevista perintöpuhujista opiskelevat sitä vieraana kielenä. Osassa vieraan kielen opintosuunnan opintoja hyvän kielitaidon omaavat perintöpuhujat pyritään pitämään omissa ryhmissään (”kaksikielisten ryhmät”) ja muut omissaan (”vieraan kielen ryhmät”). Tällöin osan opiskelijoista voi katsoa olevan eriytettyssä opetuksessa, jossa pyritään ottamaan huomioon opiskelijoiden erityinen kielellinen tausta, kun taas osa opiskelee integroidussa ympäristössä, jossa sekä venäjää täysin vieraana kielenä oppineet että jonkinlaista venäjänkielistä taustaa omaavat opiskelevat samassa ryhmässä. Myös kurssien sisällä opetusta voidaan pyrkiä eriyttämään. Maisteriopinnoissa Helsingin yliopiston venäjän kielen ja kirjallisuuden opiskelijoilla on sama ohjelma

osana kielten maisteriohjelman, mutta opetusta on sielläkin eriytetty kielitaidon mukaan rinnakkaisryhmiin.

Perintöpuhujien kielikoulutuksen haasteita ei ole tällä hetkellä tyydyttävästi ratkaistu Suomessa millään koulutusasteella, vaikka heidän määränsä yhteiskunnassa kasvaa koko ajan. Oikeanlaisella koulutuksella perintökielellä sen puhujat voisivat olla vielä nykyistään tärkeämpi osa Suomen kielivarantoa. Suomen suurimmassa perintökielellä venäjässä tehdyt onnistuneet ratkaisut voivat toimia mallina myös muille kielille.

Esittelen artikkelissa ensin ne perinteet, joiden mukaisesti venäjää opetetaan perintöpuhujille. Sen jälkeen tarkastelen kieliasiantuntijan käsitettä ja pohdin niitä käsityksiä ja uskomuksia, joita perintöpuhujista on heillä itsellään ja muilla. Sitten käsitelen venäjä vieraana kielenä -opintosuuntaa oppimisympäristönä, esittelen tutkimuskysymykseni ja niiden taustalla olevat hypoteesit sekä tutkimusaineiston. Käsitelen saamiani tuloksia osa-alue kerrallaan, ja lopun johtopäätöksissä esitän arvioni siitä, millaista tietoa tehty tutkimus tuo perintöpuhujien opetuksen kehittämiseen.

Venäjän kielen opetus perintöpuhujille

Perintöpuhujat osallistuvat niin Suomessa kuin muissakin maissa usein samoihin opetusryhmiin kuin kyseistä kieltä vieraana kielenä opiskelevat ja heidän erityistarpeisiinsa on alettu kiinnittää laajempaa huomiota vasta 2000-luvulla. Usein kielenopetusta ei pystytä järjestämään erikseen, koska ryhmäkoosta tulisi liian pieni. Suomalaisessa kouluopetuksessa venäjää opetetaan hyvin heterogeenisille ryhmille, joissa perintöpuhujat ovat enemmistönä. Vain venäjän kielen opetukseen erikoistuneissa kouluissa kuten Helsingin Suomalais-venäläisessä koulussa opetusryhmät pystytään eriyttämään.

Kun perintöpuhujia ja vieraan kielen oppijoita opetetaan sekaryhmissä, perintöpuhujien erikoistarpeet jäävät huomioimatta ja opetus perustuu vahvaan vieraan kielen opetuksen traditioon (Gasca Jiménez & Adrada-Rafael 2021). Toisaalta tutkimuksessa on myös saatu tuloksia, joiden mukaan sekaryhmissä molemmat oppijaryhmät kokevat hyödyttävänsä toisiaan, perintöpuhujat antamalla mallin kommunikatiivisesta kompetenssista, vieraan kielen oppijat puolestaan esimerkiksi kielioppisääntöjen tietoisesta hallinnasta ja akateemisesta kielenkäytöstä. Samalla vaikka molemmat oppijaryhmät kokevat hyödyttävänsä toisiaan, tällaisesta oppimisympäristöstä kokevat hyötyvänsä kuitenkin vain vieraan kielen oppijat (Gasca Jiménez & Adrada-Rafael 2021, Leeman & Serafini 2021).

Sekaryhmän menestyksellä opettaminen vaatii opettajalta tietoista erityispanostusta ja opetuksen systemaattista eriyttämistä ja yksilöittämistä. On myös esitetty, että perintökielen opetuksessa opettajan on erityisen tärkeää olla tietoinen niistä taustatekijöistä, jotka motivoivat opiskelijoita oman kielen opiskeluun ja tuntea se kieliyhteisö tai ne kieliyhteisöt, jonka jäseniä opiskelijat ovat (Carreira & Kagan 2011; Geisherik 2004). Perintöpuhujien opetukseen vieraan kielen oppijoiden ryhmissä ja näiden oppijaryhmien välisiin suhteisiin on liitetty erilaisia käsityksiä ja uskomuksia, kuten koetun epäreiluuden tuntemuksia. Vieraan kielen oppijat kokevat usein olevansa kohtuuttomassa asemassa, koska heitä verrataan äidinkieliin puhujiin. Toisaalta perintöpuhujat voivat kokea arvioinnin eriyttämisen ja lähtötason huomioimisen arvioinnissa epäoikeudenmukaisena ja olla sitä mieltä, että vieraskielisten oppijoiden kielitaitoa arvostetaan ja arvioidaan liian korkealle (Leeman & Serafini 2021). Perintöpuhujien oma arvio kielitaidostaan voi myös poiketa vahvasti opettajan arviosta.

Perusopetuksessa saatetaan Suomessa antaa ylimääräisenä opetuksena oman äidinkielen opetusta, mutta tämän järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Sielläkin, missä opetusta järjestetään, siihen liittyy lukuisia oppilaiden motivaatiota ja oppimistuloksia huonontavia seikkoja kuten opetustuntien vähäinen määrä, tuntien sijoittuminen varsinaisen koulupäivän ja mahdollisesti myös oman koulun ulkopuolelle ja soveltuvien oppimateriaalien puuttuminen (Yli-Jokipii et al. 2020). Venäjänkieliset vanhemmat näkevät lähes poikkeuksetta oman kielen ja kulttuurin välittämisen lapsilleen tärkeänä, mutta sen priorisointi arjen kiireissä osoittautuu usein haastavaksi. Ongelmia aiheuttavat myös yhteisen opetussuunnitelman puute, arviointi ja heterogeeniset ryhmät. (Kolomainen 2022.) Oman äidinkielen tunnilla käynti kerran viikossa ei myöskään vastaa sitä ihannetta, jonka on kansainvälisissä tutkimuksissa todettu tuovan parhaat tulokset eli opetuksen integrointia muuhun kouluopetukseen ja myös vapaa-ajan toimintaan (Chik, Carreira & Kagan 2017, 5).

Perinteisesti kieltenopetuksessa kielen suhdetta tiettyyn (korkea)kulttuuriin on pidetty tärkeänä, koska kielen ajatellaan elävän kulttuurikontekstissaan. Nykytutkimuksessa on kuitenkin havaittu myös, että vieraiden kielten käyttäjien näkökulmasta suhde ei ole niin selvä. Puhutaan kielitaidon kommodifikaatiosta eli hyödykkeellistymisestä. Sillä tarkoitetaan, että tietyn kielen taito voi olla yksilölle pragmaattisesti merkittävä, vaikka hän ei olisikaan kiinnostunut esimerkiksi sillä kirjoitetusta kaunokirjallisuudesta. Venäjän kielen kohdalla muutos asenteissa on merkittävä: venäjä on ollut toisaalta kielenä voimakkaan politisoitunut ja toisaalta yhteydessä venäjänkieliseen korkeakulttuuriin, mutta nämä yhteydet olivat heikkenemässä tai katoamassa ennen Venäjän laajamittaista hyökkäystä Ukrainaan. Muun muassa pääkaupunkiseudun rakennustyömaille venäjä on nykyään usein lingua franca, jota jopa 70% työntekijöistä osaa jollain tasolla (Jauhola 2021). Jää nähtäväksi, onko Venäjän federaation vuonna 2022 aloittaneilla sotatoimilla Ukrainassa pysyviä vaikutuksia venäjän kielen kommodifikaatioon ja yleisemminkin sen asemaan Suomessa ja maailmanlaajuisesti.

Vaikka perintöpuhujat ovat Suomessa usein enemmistönä venäjä vieraana kielenä -opiskelijoiden joukossa koulutusasteesta riippumatta, kokonaan heidän tarpeisiinsa keskittyneiden yksiköiden perustamista estävät taloudellisten seikkojen lisäksi vahvat perinteet vieraan kielen opetuksessa ja tarpeet venäjä vieraana kielenä -aineenopettajakoulutuksessa. Yhdysvalloissa on perintöpuhujien opetuksen keskittyviä yksiköitä. Niiden opetusohjelmissa on pidetty tärkeänä kriittisen kielitietoisuuden (*critical language awareness*) herättämistä opiskelijoissa ja heidän aktiivista osallistamistaan (Leeman et al 2011; Gasca Jiménez & Adrada-Rafael 2021). Kriittiseen kielitietoisuuteen sisältyy tietoisuus siitä, miten kielellä vaikutetaan ja luodaan sosiaalista todellisuutta (Fairclough 1992). Tämä tietoisuus mahdollistaa myös opiskelijoiden voimaannuttamisen vähemmistön edustajina, millä on laajaa yhteiskunnallista merkitystä. Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjaama kielitietoinen opetus (OPH 2014) edustaa saman tyyppistä katsantokantaa. Yliopistoissa, joissa opettajilla on suuri autonomia opintosisältöjen suunnittelussa, kriittisen kielitietoisuuden esiintulo vaihtelee suuresti opettajasta ja opetussuunnitelman linjauksista riippuen.

Perintöpuhujat ja kieliasiantuntijuus

Yliopistojen kielten koulutusohjelmissa koulutetaan kieliasiantuntijoita, joilla on asiantuntijuuskielensä erinomainen kielitaito, tieto tämän kielen käyttöympäristöjen kulttuurista sekä kyky analysoida tämän kielen rakennetta ja käyttöä. Opintoihin kuuluu kielitaito-opintoja, kulttuuriin liittyviä opintoja ja kielentutkimuksellista sisältöä. Osa opiskelijoista suorittaa

aineenopettajan pätevyyteen johtavat pedagogiset opinnot. Kieliasiantuntijuus on vahvan kielitaidon lisäksi tarpeellinen työelämäkompetenssi muun muassa yritysmaailmassa ja julkisella sektorilla. Kuten mikä tahansa muukin asiantuntijuus, kieliasiantuntijuus edellyttää opintojen aikana tapahtunutta käsitteellistä muutosta.

Käsitteellisellä muutoksella tarkoitetaan oppimisprosessia, jossa maallikkokäsitykset korvautuvat ja täydentyvät asiantuntijayhteisön jakamalla käsityksillä (Mikkilä-Erdmann 2017, Rusanen et al. 2014). Osa kieliasiantuntijuutta on käsitteellinen muutos liittyen kielen olemukseen. Tähän kuuluvat myös kriittisen kielitietoisuuden periaatteet.

Opiskelijan ennakkokäsitykset voivat estää käsitteellisen muutoksen tai ainakin vaikeuttaa sitä (Sinatra & Mason 2013). Perintöpuhuihin vaikuttaa oppimisprosessissa ja asiantuntijaroolin omaksumisessa kognitiivinen dissonanssi eli kognitiivinen epä mukavuus, joka johtuu siitä, että toiminta on ristiriidassa omien ennakoasenteiden kanssa (Festinger 1957, Cooper 2007). Myös ristiriidat sosiaalisessa identiteetissä johtavat usein kognitiiviseen dissonanssiin (Cooper 2007, 121). Perintöpuhujilla tämä liittyy kansainvälisen tutkimuksen mukaan ensikielen opiskeluun vieraana kielenä. Opiskelija voi kokea, että hän on epäonnistunut ensikielen omaksumisessa, jota pidetään hyvin perustavanlaatuisena ja itsestään tapahtuvana asiana. Perintöpuhujat kokevat usein kognitiivista dissonanssia, koska he ovat kyvyttömiä kommunikoidaan perintökielellään niin hyvin kuin he haluaisivat eivätkä välttämättä hallitse esimerkiksi formaalia kielenkäyttöä. Monet heistä kärsivät myös kielitaidon puutteista johtuvasta häpeästä, noloudesta ja turhautumisesta ja he kokevat olevansa stigmatisoituja. Useilla perintöpuhujilla tämä kognitiivinen dissonanssi vaikuttaa oppimiseen negatiivisesti ja saattaa johtaa opintojen keskeytymiseen. (Kagan 2012, 74–76.)

Suomalaisessa yliopistokontekstissa tyypillinen perintöpuhuja ymmärtää venäjää erinomaisesti ja puhuu sitä arkikonteksteissa sujuvasti, mutta hänen kirjallinen tuotoksensa etenkin vaativammassa tekstilajeissa ja selviytymisensä monipuolisissa kielenkäyttötilanteissa jää huomattavasti jälkeen samanikäisistä Venäjällä asuvista yliopisto-opiskelijoista. Osin tämä johtuu kielenomaksumisen puutteellisuudesta vähäisemmän syötteen takia, osin äidinkielenopetuksen vaillinaisuudesta tai sen puuttumisesta kokonaan. Usein perintöpuhujat eivät ole osallistuneet lukiossa venäjän oppitunneille, vaan ovat suorittaneet kurssit itsenäisesti. Suomalaisessa ylioppilastutkimuksessa venäjä on mukana vieraana kielenä ja sen taitoa arvioidaan pitkälti kommunikatiivisen kompetenssin perusteella. Ylioppilaskokeen suorittaminen ei siis vaadi perintöpuhujilta äidinkielen taidon kehittämistä eikä sen normin ja variaation tuntemista. Täten vaikka perintöpuhujien kielitaitokompetenssi on usein opintojen alussa huomattavasti parempi kuin venäjää vieraana kielenä oppineilla, on heidän kielitietoisuutensa taso usein alempi. Jos yliopisto-opinnot eivät alusta asti tue riittävästi kielitietoisuuden kehitystä, opiskelijan mahdollisuudet omaksua kieliasiantuntijan identiteetti vaarantuvat huomattavasti.

Perintöpuhujien opetukseen liittyy monenlaisia käsityksiä ja uskomuksia sekä heillä itsellään, kielten opettajilla, että perintöpuhujien lähiympäristön ihmisillä. Kieli-ideologioilla tarkoitetaan kieleen liittyvien uskomusten kokonaisuuksia, jotka voivat realisoitua käyttönormeissa (esim. Blommaert 1999; Mäntynen et al. 2012). Perintöpuhujien tapauksessa sekä heidän itsensä omaksumat että heidän ympäristönsä jakamat kieli-ideologiat voivat vaikuttaa kielenoppimiseen ja asiantuntijaidentiteetin omaksumiseen.

Kansainvälisistä tutkimuksista tiedetään, että opettajilla voi olla niin kouluympäristössä kuin korkeakoulutuksessaakin negatiivinen suhtautuminen perintöpuhuihin. Tämän takia perintöpuhujat kokevat olevansa sekaryhmissä stigmatisoituja (Kagan 2012). Opettajien negatiivinen asenne voi koskea sekä perintöpuhujien mukanaoloa ryhmissä ylipäättään että

heidän edustamia, standardikielestä poikkeavia kielimuotoja. Tämä kielimuoto voi olla paikallinen kielimuoto, jossa on havaittavissa dominoivan kielen vaikutus, esimerkiksi Suomen kontekstissa täällä puhuttava venäjä (suomenvenäjä). On myös mahdollista, että perintöpuhujien perheen käyttämä kielimuoto on eri kuin se muoto, jota opettaja edustaa tai jota pidetään arvostetuimpana kielimuotona. Opettaja voi siis kokea, että perintöpuhujan käyttämä kieli on vääränlaista ja antaa väärän mallin kielenoppijoille. Jos opettaja ei itse ole kielen äidinkielen puhuja, hän voi myös kokea sujuvan suullisen kielitaidon omaavat perintöpuhujat kiusallisena uhkana omalle auktoriteetilleen ja asiantuntemukselleen sekä lisätyötä aiheuttavana tekijänä.

Tutkittaessa opettajien asenteiden suhdetta siihen, miten he kykenevät motivoimaan oppilaita kielenopetuksessa on todettu, että opettajien omissa asenteissa ja käsityksissä täytyy ensin tapahtua käsitteellinen muutos. Uudelleenarviointia voivat vaatia ajatukset siitä, mikä on ihanteellinen kielenoppimisympäristö, mitkä ovat oppimisen tavoitteet ja miten niitä on parasta tavoitella. On myös todettu, että opettajan identifioituminen nimenomaan perintöpuhujien opettajaksi tekee hänen tavoistaan motivoida opiskelijoita tehokkaampia. (Kim 2017.)

Opettajan ja ryhmän muiden jäsenten asenteen lisäksi perintöpuhujan kielitaidon ja kieliasiantuntijuuden kehitystä haittaavat hänen omat asenteensa ja identiteettinsä sekä käsitys itsestään kielenoppijana. Jos perintöpuhujia kokee häpeää ja turhautumista oman kielitaitonsa puutteista, on hänen vaikea kehittyä. Kriittisen kielitietoisuuden ajatukset eivät myöskään ole aina yhteensovittavia venäjänkielisestä taustasta tulleiden oikeakielisyttä painottavan ajatusmallin kanssa.

Venäjä vieraana kielenä -opintosuunta oppimisympäristönä

Oppimisen kokonaismallin (Tynjälä 1999; Murtonen 2017) mukaan oppimisen taustatekijöiksi luetaan toisaalta henkilökohtaiset tekijät, toisaalta oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Näillä taustatekijöillä on merkittävä vaikutus oppimiseen. Yliopisto-opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön liittyvillä seikoilla kuten opetussuunnitelmaan, käytettäviin opetusmenetelmiin ja arviointimenetelmiin. Joihinkin henkilökohtaisiin tekijöihin, esimerkiksi opiskelijan aiempiin tietoihin ja taitoihin opettaja ei suoraan pysty vaikuttamaan. Sitä vastoin monet muut henkilökohtaisista tekijöistä kuten opiskelijan käsitykset ja uskomukset, oppimiskokemukset sekä tottumukset ja tavat oppimisessa ovat opettajan vaikutusmahdollisuuksien piirissä.

Esimerkkinä vaikuttamismahdollisuudesta venäjän kielen ja kirjallisuuden opintosuunnassa on viime vuosina panostettu voimakkaasti opintojen työelämärelevanssiin. Oppiaine on järjestänyt useita kertoja vuodessa työelämätapauksia, joissa alumnit ovat kertoneet nykyisistä työtehtävistään ja urakehityksestään. Sillä on myös oma työelämäprofiilisivusto¹, jossa esitellään fiktiivisten esimerkkien avulla erilaisia mahdollisia urapolkuja ja niihin liittyviä opiskelujen aikaisia valintoja.

Tarkasteltaessa venäjä vieraana kielenä -opintosuuntaa oppimisympäristönä voi erottaa 1) tutkinnon rakenteeseen ja sen tavoitteisiin liittyviä seikkoja, 2) resurssien ehdoilla tehtäviin pedagogisiin ratkaisuihin kuten ryhmäjakoihin liittyviä seikkoja ja 3) opintosuunnan identiteettiä ja opiskelijoiden osallistamiseen liittyviä seikkoja. Opintosuunnan identiteettiä ja opiskelijoiden osallistamiseen liittyvät seuraavat seikat: a) miten opintosuunnan identiteettiä välitetään opiskelijoille ja miten heidät otetaan mukaan, b) miten eri oppijaryhmiin suhtaudutaan ja miten niistä puhutaan ja c) miten kiinnostunut henkilökunta on opiskelijoista ja

heidän hyvinvoinnistaan. Koettu oppimisympäristö vaikuttaa a) opiskelijan kokemukseen yliopisto-opiskelusta sekä opintojen aikana että sen jälkeen, b) hänen toimijuuteensa kriittisen kielitietoisuuden periaatteiden pohjalta ja c) asiantuntijaidentiteetin muodostumiseen. Sillä on myös suora suhde koulutuksen koettuun työelämärelevanssiin ja opiskelijoiden käsityksiin omista valmiuksistaan.

Oppimisympäristöön liittyvissä kysymyksissä on tässä tutkimuksessa käsitelty vain pedagogiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön liittyviä tietoja. Fyysistä oppimisympäristöä ei ole suoraan käsitelty. Covid19-pandemia vaikutti kuitenkin niin, että fyysisen oppimisympäristön rajat häilyivät. Positiivinen kokemus oppimisympäristöstä tukee vahvasti oppimista ja tämän kokemuksen luomisen tulee olla yliopistoyhteisön yhteinen tavoite.

Tämän artikkelin keskiössä ovat ne oppimisen taustatekijät, jotka vaikuttavat venäjä vieraana kielenä -opiskelijoiden oppimisprosessiin ja erityisesti fokuksessa ovat opiskelijoiden käsitykset ja uskomukset. Tutkimuskysymykseni ovat: Miten opiskelijat kokevat venäjä vieraana kielenä -oppimisympäristön? Millaisia uskomuksia ja käsityksiä venäjä vieraana kielenä -opintosuunnan opiskelijoilla on itsestään oppijoina ja tutkintoon johtavasta venäjänopiskelusta yleensä? Miten suomen- ja venäjänkieliseksi itsensä identifioineet vastaajat eli perintöpuhujat erottuvat näiden tekijöiden suhteen suomen ainoaksi äidinkielekseen ilmoittaneista opiskelijoista?

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa niistä uskomuksista, joita perintöpuhujilla on itsestään venäjänopiskelijoina ja venäjän opiskelusta yleensä. Oletan, että heillä on opiskelua vaikeuttavia uskomuksia ja käsityksiä itsestään venäjänopiskelijoina ja heidän opiskelumotiivaatioonsa vaikuttaa negatiivisesti käsitys opintosisältöjen tarpeettomuudesta. Oletan myös, että heterogeenisissä ryhmissä opiskellessaan opiskelijat peilaavat tiedostamattaan omaa taustaansa ja käsitystään siitä, mitä heidän pitäisi osata verrattuna muihin opiskelijoihin. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti ryhmädynamiikkaan ja vertaistukeen. Jos perintöpuhujat eivät koe hyötyvänsä suomalaistaustaisista opiskelijoista samoissa ryhmissä, vaikuttaa tämä negatiivisesti ryhmädynamiikkaan. Oletan lisäksi, että kognitiivinen dissonanssi, joka liittyy oman ensikielen opiskeluun vieraana kielenä voi johtaa perintöpuhujilla pintasuuntautuneeseen opiskelutapaan, jossa ei tapahdu aitoa käsitteellistä muutosta vaan pelkästään aiempien arkikäsitteiden rikastamista. Tämä vaikeuttaa asiantuntijuuden kasvua. Opiskelijat eivät myöskään hahmota opintojen tavoitetta ja työelämämahdollisuuksiaan. Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella olisi oletettavissa, että kognitiivinen dissonanssi, huono oppintomenestys ja koetun oppimisympäristön ongelmat ovat yhteydessä toisiinsa.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Keräsin tutkimuksen aineiston elektronisella kyselyllä, joka oli toteutettu Helsingin yliopiston E-lomake-ohjelmalla. Kyselyn vastauksia on käytetty tämän tutkimuksen lisäksi myös opetuksen kehittämisessä. Kysely oli suunniteltu niin, että siihen vastaaminen olisi mahdollisimman yksinkertaista ja nopeaa. Kysely koostui väittämistä, joihin vastattiin valitsemalla vaihtoehto Likert-asteikolla. Vaihtoehdot olivat: Täysin samaa mieltä / Samaa mieltä / Ei samaa eikä eri mieltä / Eri mieltä / Täysin eri mieltä. Väittämiä oli myös mahdollista halutessaan kommentoida. Kyselyssä oli mukana taustakysymyksiä, joilla kartoitettiin vastaajien ikää, sukupuolta, kielellistä taustaa, opintojen vaihetta ja opintomenestystä (ks. kuvio 1.)

Taustatiedot

Opiskelen tai olen opiskellut venäjää vieraana kielenä Helsingin yliopistossa
kyllä ei
* Valitse <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>

Ikä
* Valitse <input type="radio"/> 21 vuotta tai alle
<input type="radio"/> 22-26 vuotta
<input type="radio"/> 27-32 vuotta
<input type="radio"/> 33 vuotta tai yli

Äidinkieli
* Valitse <input type="radio"/> suomi
<input type="radio"/> venäjä
<input type="radio"/> suomi ja venäjä
<input type="radio"/> muu / en halua vastata

Sukupuoli
nainen mies muu
* Valitse <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Opintojen vaihe
* Valitse <input type="radio"/> Kandi
<input type="radio"/> Maisteri
<input type="radio"/> Valmistunut maisteriksi

Opintojeni etenemistahti keskimäärin (kaikki opinnot HY:ssä)
* Valitse <input type="radio"/> yli 55 op vuodessa
<input type="radio"/> 45-55 op vuodessa
<input type="radio"/> 35-45 op vuodessa
<input type="radio"/> 25-35 op vuodessa
<input type="radio"/> alle 25 op vuodessa

Useimmin toistuva arvosanani venäjän kielen ja kirjallisuuden opinnoissa
5 4 3 2 1
* Valitse <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Kuvio 1. Lomakkeessa kysytyt taustatiedot

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa (Taulukko 1) *Oppimisympäristö* oli kymmenen väittämää², jotka liittyivät opiskelijoiden kokemuksiin oppimistoimintojen järjestämisestä, ryhmäjaioista, epäformaalista oppimisympäristöstä, opetusmenetelmistä, opetussuunnitelmas- ta, arvioinnista sekä oppimisympäristön toimijoista (mukaan lukien opettajat).

Kyselylomakkeen toisessa osiossa (Taulukko 2) *Venäjän opiskelu Helsingin yliopistossa* oli kymmenen väittämää, joilla kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia kielitietoisuudesta ja voimaannuttamisesta, heidän tunnettaan omasta asemasta venäjänopiskelijana ja tulevana asiantuntijana.

Kyselylomakkeen viimeisessä osiossa (Taulukko 3) *Oppimisprosessi* oli kolmetoista väittämää, joilla tutkittiin opiskelijoiden käsityksiä ja uskomuksia itsestään oppijana, oppi- misprosessista ja oppimisen tavoitteista.

Lomake oli auki 4.4.–12.5.2022, ja sitä mainostettiin opiskelijoiden sähköpostilistalla ja myös suullisesti luennoilla. Millään oppitunnilla ei kuitenkaan annettu mahdollisuutta vastata kyselyyn, joten vastanneet tekivät sen vapaaehtoisesti vapaa-ajallaan. Vastausaikana kyse- lyyn tuli 41 vastausta, joista yksi jätettiin huomiotta, koska vastaaja ilmoitti, ettei opiskele venäjä vieraana kielenä -opintosuunnassa. Analyysissa mukana olleita vastauksia oli täten 40. Määrä edustaa enemmistöä aktiivisista venäjän kielen ja kirjallisuuden opiskelijoista. On huomattavaa, että kyselyn ajankohtana Venäjän laajamittainen hyökkäys Ukrainaan oli

<i>Oppimisympäristö</i>
A1. Minun on helppo kysyä mieltäni askarruttavista asioista opettajilta ja saan vastaukset riittävän nopeasti.
A2. Olen yhteydessä opiskelutovereihini myös pakollisten opiskeluun liittyvien tapaa- misten ulkopuolella.
A3. Opetusmenetelmät ovat mielekkäitä oman oppimiseni kannalta.
A4. Hahmotan, miten opintoihini kuuluvat eri opintojaksot liittyvät toisiinsa ja millaisen kokonaisuuden ne muodostavat.
A5. Opintojen arviointi on yleensä oikeudenmukaista ja arvioinnin perusteet ovat lähes aina selvät kunkin kurssin alusta lähtien.
A6. Venäjän kielen ja kirjallisuuden opintosuunta (venäjä vieraana kielenä) on oikea opiskelupaikka minulle.
A7. On tärkeää, että kaksikielisiä ja venäjää täysin vieraana kielenä opiskelevia opetetaan eri ryhmissä.
A8. Minut on opintojen alussa sijoitettu ryhmään, joka on parhaiten palvellut oppimistani.
A9. Taustastani kaksikielisenä tai vieraan kielen oppijana on ollut minulle etua opinnoissani.
A10. Opin parhaiten, jos ryhmässäni on eritaustaisia opiskelijoita.

Taulukko 1. Kyselyn osion Oppimisympäristö väitteet

<i>Venäjän opiskelu Helsingin yliopistossa</i>
B1. Uskon, että opettajat tietävät aina minua paremmin, mitä minun kuuluu oppia.
B2. Olen pohtinut kieliin ja kielenkäyttöön liittyviä valtasuhteita.
B3. Venäjän taito tulee olemaan ratkaiseva tekijä työurallani.
B4. Kieli- ja kulttuuritaustaani suhtaudutaan venäjänopinnoissa positiivisesti.
B5. Venäjänkielisten oikeudet Suomessa on minulle tärkeä asia.
B6. Venäjän kielen ja kirjallisuuden opiskelu Suomessa antaa minulle paremmat valmiudet kuin vastaavien opintojen suorittaminen Venäjällä.
B7. Muiden samanlaisesta kielellisestä taustasta tulevien vertaistuki on minulle tärkeää.
B8. Häpeä ja epävarmuus ovat vaikuttaneet negatiivisesti opintoihini.
B9. Opintoni antavat minulle erityisiä valmiuksia toimia monikulttuurisessa ja monikie- lisessä Suomessa.
B10. Koen, että minun pitäisi osata venäjää paremmin kuin todellisuudessa osaan.

Taulukko 2. Kyselyn osion Venäjän opiskelu Helsingin yliopistossa väitteet

<i>Oppimisprosessi</i>
C1. Venäjänopinnot ovat minulle helpompia kuin useimmille opiskelutovereilleni.
C2. Venäjän kielen taitoni on huomattavasti parantunut opintojeni aikana.
C3. Käsitökseni kielestä ja kielitaidon luonteesta on muuttunut opintojen aikana.
C4. Pystyn arvioimaan paremmin vahvuuksiani ja heikkouksiani kuin opintojen alussa.
C5. Uskon, että minusta tulee opintojeni aikana venäjän kielen ja kirjallisuuden asiantuntija.
C6. Kielitaito on minulle tärkeämpi vahvuus kuin teoreettiset tiedot tai analyysitaito.
C7. HowULearn -kyselyihin vastaaminen on kehittänyt käsitystäni itsestäni oppijana.
C8. Uskon, että suuri osa opintojeni tiedollisista sisällöistä on minulle tulevaisuudessa tarpeettomia.
C9. Työelämätahtumat ovat opiskelijoille hyödyllisiä.
C10. Yliopisto-opintoni valmistavat minut hyvin työelämää varten.
C11. Olen asettanut itse tavoitteita oppimiselleni ja arvioinut niiden saavuttamista.
C12. Minulle on tärkeää oppia keskeiset asiat hyvin.
C13. Oppimistulosten numeroarviointi tulee tehdä yleisten kriteerien pohjalta. Yksilöllisiä tavoitteita ja tietojen lähtötasoa ei tule ottaa huomioon.

Taulukko 3. Kyselyn osion Oppimisprosessi väitteet

äskettäin alkanut ja koronarajoitukset olivat vielä voimassa niin, että opetus järjestettiin enimmäkseen etäopetuksena. Vastaajista yhdeksän antoi lisäkommentteja yhteen tai useampaan kysymykseen liittyen. Useat kommentteista eivät liittyneet suoraan väitteisiin vaan kommentoivat pitkään jatkunutta etäopetusta ja sen seurauksia.

Vastaajien kielellistä taustaa kartoitti taustakysymys, jossa kysyttiin äidinkieltä. Äidinkielen käsitettä ei määritelty. Vaihtoehtoina oli suomi, venäjä, suomi ja venäjä sekä muu / en halua vastata. Vastaajista 80 % (32) ilmoitti äidinkielekseen suomen, 15 % (6) suomen ja venäjän ja 5 % (2) valitsi vaihtoehdon ”muu / en halua vastata”. Kun puhutaan kaikista vastaajista, ovat nämä kaksi vastaajaa mukana. Heidän vastauksensa eivät huomattavasti poikenneet vastaajien koko joukosta.

Koska kyseessä on vieraan kielen linjan opiskelijat, ovat kaikki vaihtoehdon ”suomi ja venäjä” valinneet perintöpuhujia. On mahdollista ja todennäköistäkin, että osalla myös niistä vastaajista, jotka ilmoittivat äidinkielekseen pelkästään suomen, on venäjänkielistä taustaa. Koska heidän itseidentifikaationsa on kuitenkin olla (pelkästään) suomen äidinkielen puhuja, ei heitä käsitellä tässä perintöpuhujina. Vastaajista 82,5 % oli naisia ja 17,5 % miehiä, mikä vastaa hyvin kielten pääaineopiskelijoiden keskimääräistä jakaumaa. Vastaajista 57,5 % oli kandidivaiheen opiskelijoita, 25 % maisterivaiheen opiskelijoita ja 17,5 % maisteriksi valmistuneita. 60 % vastaajista oli iältään alle 33-vuotiaita. 42,5 % vastaajista ilmoitti suorittavansa/ suorittaneensa keskimäärin yli 55 opintopistettä vuodessa, mikä viittaa siihen, että vastaajiksi on valikoitunut jonkin verran enemmän aktiivisia ja opinnoissaan menestyviä opiskelijoita kuin niitä, joilla on vaikeuksia. Useimmin toistuva arvosana oli 4 (42,5%), ja yhtä usein 3

(27.5 %) ja 5 (27,5 %). Vain yksi opiskelija ilmoitti yleisimmin toistuvaksi arvosanakseen venäjän kielen ja kirjallisuuden opinnoissa arvosanan 2 (tyytyttävä).

Kyselyn tuloksia tarkasteltiin E-kysely-ohjelman antamien automaattisten toimintojen valossa. Näitä olivat kuhunkin kysymykseen tulleiden eri vastausten määrät ja osuudet sekä ristiintaulukointi, jolla selvitettiin taustatietojen ja vastausten välistä yhteyttä. Tässä artikkelissa käsitellään ristiintaulukointeja ilmoitetun äidinkielen ja väittämien välillä. Tämän lisäksi vastaajien antamia lisäkommentteja tarkasteltiin laadullisesti. Väitteiden kanssa samaa mieltä olevina (positiivisina) pidetään tässä artikkelissa yhteen laskettuina vastauksia ”täysin samaa mieltä” ja ”samaa mieltä” ja eri mieltä olevina (negatiivisina) vastauksina ”eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä” valitsemista kutsutaan neutraaliksi vastaukseksi. Yksittäistapauksissa kommentoidaan vastausvaihtoehtojen valitsemista tarkemmin.

Suomen ja venäjän äidinkielekseen ilmoittanutta kuutta vastaajaa kutsutaan jäljessä perintöpuhujiksi ja suomen äidinkielekseen ilmoittaneita suomenkielisiksi. Koska vastaajaryhmät ovat merkittävästi erisuuruiset eivätkä alla esitellyt erot niiden välillä ole tilastollisesti merkitseviä, tulee ne tulkita huomioina aineistosta.

Opiskelijat ovat tyytyväisiä oppimisympäristöön

Vastanneiden opiskelijoiden vastaukset oppimisympäristön kokemista käsittelevään osioon olivat kokonaisuutena hyvin positiivisia ja indikoivat hyvin voimakasta tyytyväisyyttä.

Osassa opiskeluympäristöön liittyvistä kysymyksistä (A1-5) perintöpuhujien vastaukset eivät huomattavasti eronneet koko vastaajajoukosta. Opiskelijat kokivat opettajilta saamansa tuen hyväksi, opiskelutovereihin yhteyttä pidettiin vaihtelevasti, opetusmenetelmiä pidettiin mielekkäinä (85 % kaikista vastaajista) ja yksittäisten opintojaksojen suhteet koettiin ymmärrettäviksi (85 % kaikista vastaajista). Vastaukset indikoivat, että oppimisympäristö oli opiskelijoiden mielikuvissa hyvin järjestetty. Tämä mielikuva tukee oppimista jo itsessään.

Väitteeseen A6, jonka mukaan opiskelupaikka on oikea, viisi kuudesta perintöpuhujasta vastasi ”samaa mieltä” ja yksi ”ei samaa eikä eri mieltä”. Tämä oli huomattavan erilainen vastaus verrattuna suomenkielisten vastauksiin, joissa oli huomattavan paljon enemmän hajontaa. Suomenkielisestä väitteeseen vastasi positiivisesti 72 %, negatiivisesti 9 % ja 19 % neutraalisti. Väitteeseen A7 erillisten ryhmien tärkeydestä suomenkielistä 22 % oli eri mieltä, kun taas perintöpuhujista kukaan ei vastannut näin. Väitteeseen A8 opintojen alussa tehdyn ryhmäjaon onnistuneisuudesta kaikki vastaukset ilmoitetusta äidinkielestä riippumatta olivat samansuuntaisia, sillä noin 80 % vastasi myöntävästi ja loput neutraalisti. Väitteeseen A9 (Taustastani kaksikielisenä tai vieraan kielen oppijana on ollut minulle etua opinnoissani) viisi kuudesta perintöpuhujasta oli ”täysin samaa mieltä” ja yksi vastaaja ”ei samaa eikä eri mieltä”. Tämä erosi huomattavasti suomenkielisten vastauksista, joissa 56 % vastasi myöntävästi, 19 % kieltävästi ja 25 % neutraalisti.

Väitteeseen A10, jonka mukaan eritaustaiset oppijat ryhmässä auttavat oppimista, neljä kuudesta perintöpuhujasta vastasi neutraalisti, kun taas suomenkielisistä 66 % valitsi positiivisen vastausvaihtoehdon. Tämä on samansuuntainen aiemmissa tutkimuksissa saatujen tulosten kanssa, joiden mukaan perintöpuhujat eivät koe hyötyvänsä vieraan kielen oppijoista samoissa ryhmissä, kun taas vieraan kielen oppijat kokevat sekä itse hyötyvänsä perintöpuhujista ryhmässään että hyödyttävänsä perintöpuhujien oppimista (Gasca Jiménez & Adrada-Rafael 2021; Leeman & Serafini 2021). Usea opiskelija sekä perintöpuhujien että

suomenkielisten ryhmistä toi myös vapaamuotoisissa kommenteissa ilmi, että itseä paremmin osaavien läsnäolo ryhmässä voi kyllä auttaa oppimista, mutta huonommin osaavien ei.

Kaikkiaan vastaajat olivat muuten hyvin tyytyväisiä ja yksimielisiä oppimisympäristöön liittyvistä seikoista. Vain ryhmäjaot herättivät keskustelua. Oppimisympäristöosiin oli jätetty kahdeksan vapaaehtoista kommenttia, joista seitsemän koski ryhmäjakoa.

Kaikki ryhmäjakoa kommentoineet mainitsivat, että asiassa on useita puolia. Esimerkiksi suomenkielinen, opinnoissaan erinomaisesti menestynyt opiskelija kommentoi:

Näkisin, että äidinkielisten ja vieraskielisten erottamisessa on hyviä ja huonoja puolia. Erityisesti perusopintojen kielitaidon opinnot on minusta tärkeä pitää tasoryhmissä. Toisaalta kulttuuriopintojen kautta on ollut kiva tutustua äidinkielisiin opiskelijoihin ja saada sitä kautta myös arjen kielitaidon harjoitusta.³

Yksi perintöpuhujista kommentoi tätä väitettä näin:

Kokemukseni mukaan opiskelijoiden jakaminen eri ryhmiin kielitaitotason perusteella on hyvä ratkaisu. Koin, että opiskelujeni aikana venäjän taitoni kehittyi huomattavasti, kun opiskelimme pienryhmässä sellaisten henkilöiden kanssa, jotka olivat joko kaksikielisiä tai esim. opiskelleet pitkän venäjän koulussa ja asuneet jonkun ajan Venäjällä. Opetuksessa opettajat haastoivat meitä siinä mielessä, että jouduimme lukemaan, kirjoittamaan ja keskustelemaan sellaisista aiheista, jotka eivät olleet ns. perusvenäjän tasolla vaan jouduimme itsekin mahdollisesti mukavuusalueemme ulkopuolelle. [---] Mielestäni olisi siis tärkeää, ettei venäjän kielen ja kirjallisuuden opetuksessa mentäisi aina heikoimman lenkin tasolla. [---] Jos opiskelijoiden kielitaitoa ei haasteta, niin eihän se silloin kehity.

Myös muunlaisia äänenpainoja tuli ryhmäjaosta. Eräs perintöpuhujista kommentoi: ”Ryhmäytymisen kannalta fuksivuonna jaetut ryhmät on huono asia, sillä opiskelijat näkevät toisiaan (koko ryhmänä) harvemmin eivätkä uskalla välttämättä tutustua silloin.”

Näistä kommenteista näkee, että opiskelijat ovat tiedostaneet ryhmäjakojen merkityksen omalle oppimiselleen ja motivaatiolleen. Erilaisesta kielitaidusta tulevien opettaminen erikseen on nähty oppimisen kannalta hyvänä, mutta ryhmäytymisen ja toisiin opiskelijoihin tutustumisen kannalta huonona.

Kielitietoisuus ja voimaantuminen

Kielitietoisuutta, voimaantumista ja asiantuntijaidentiteettiä mittaavissa osion *Venäjän kielen ja kirjallisuuden opiskelu* -kysymyksissä perintöpuhujien vastaukset erosivat koko vastaajajoukosta enemmän kuin ensimmäisen osion vastaukset.

Auktoriteettiuskoa oman voimaantumisen sijaan mittaavaan kysymykseen B1 (Uskon, että opettajat tietävät aina minua paremmin, mitä minun kuuluu oppia) kukaan suomen ja venäjän äidinkielekseen ilmoittaneista opiskelijoista ei valinnut vaihtoehtoja, jotka olisivat kyseenalaistaneet opettajan auktoriteetin opintosisältöjen valinnassa. Sen sijaan suomen ainoaksi äidinkielekseen ilmoittaneista kielteisesti vastasi 25 %.

Väitteeseen B2 (Olen pohtinut kieliin ja kielenkäyttöön liittyviä valtasuhteita) kaikki perintöpuhujat ja 75 % suomenkielisistä vastasi positiivisesti. Suomenkielisistä 19% antoi

neutraalin ja 6 % negatiivisen vastauksen. Vastanneiden perintöpuhujien kielitietoisuus vaikuttaisi tässä aineistossa olevan on korkeampi kuin vastaajien keskimäärin.

Väitteeseen B3 venäjän kielen merkityksestä tulevalle työuralla viisi kuudesta perintöpuhujista vastasi ”Ei samaa eikä eri mieltä” ja yksi ”Täysin samaa mieltä”. Suomenkieliseksi identifioituneista 72 % vastasi positiivisesti ja vain yksi vastaaja negatiivisesti. Loput valitsivat neutraalin vastauksen. Jos ajatellaan perintöpuhujia osana Suomen kielivarantoa, pitäisi etenkin heidän nähdä kielitaitonsa suuri työelämärelevanssi. Tästä näkökulmasta on huolestuttavaa, että vain yksi kyselyn perintöpuhujavastaaja jaksoi uskoa kielitaitonsa työelämärelevanssiin.

Väitteeseen ”Venäjän kielen ja kirjallisuuden opiskelu Helsingin yliopistossa antaa minulle paremmat valmiudet kuin vastaavien opintojen suorittaminen Venäjällä” perintöpuhujista vastasi positiivisesti viisi kuudesta, kun taas suomenkielisistä 53%. Väitteen tarkoitus oli mitata opiskelijatytyväisyyttä ja opiskelijoiden käsitystä tutkinnon työelämärelevanssista, ja sen vastaukset osoittivat perintöpuhujien olevan tässä suhteessa suomenkielisiä tyytyväisempiä. Kukaan perintöpuhujista ei valinnut kielteistä vaihtoehtoa, ja suomenkielisistäkin vain kaksi vastaajaa..

Kokemuksen siitä, että oman kielitaidon pitäisi olla parempi kuin se todellisuudessa on (B10) jakoi puolet vastanneista perintöpuhujista, mutta peräti 91% suomenkielisistä. Mielenkiintoista on, että suomenkielisistä kukaan ei ollut eri mieltä, vaan loput vastaajista valitsivat neutraalin vastauksen. Tämän vastauksen voi katsoa heijastelevan sitä problematiikkaa, joka integroidussa opetuksessa (todennäköisesti tässä kyselyssä suomen äidinkieleeseen ilmoittaneet opiskelijat) usein vallitsee. Eriytetyssä opetuksessa olevilla, erillisiin kaksikielisten ryhmiin sijoitetuilla opiskelijoilla on selvempi kuva omasta kielitaidostaan ja muista valmiuksistaan ja motivaatiota kehittää niitä.

Vastauksissa väitteisiin kieli- ja kulttuuritaustaan suhtautumisesta (B4) sekä venäjänkielisten oikeuksista (B5), häpeästä ja epävarmuudesta (B8) ei ollut huomattavaa eroa kieliryhmien välillä. Näiden väitteiden kohdalla suurin osa vastaajista koki, että hänen taustaansa suhtaudutaan opinnoissa positiivisesti ja että venäjänkielisten oikeudet ovat tärkeitä. Opintoja haitannutta häpeää ja epävarmuutta oli kokenut noin neljäsosa opiskelijoista.

Väitteeseen B7 (Muiden samanlaisesta kielellisestä taustasta tulevien vertaistuki on minulle tärkeää) kaikki perintöpuhujat vastasivat myöntävästi, kun taas suomenkielisistä 81 % myöntävästi ja 19 % neutraalisti. Tämä heijastelee vertaistuen merkitystä voimaantumissa. Toisaalta integroidussa opiskelussa (suomenkielisten ryhmä) kielelliset taustat voivat erota sen verran paljon, että vertaistukea voi olla vaikea löytää. Tätä osiota oli vapaaehtoisesti kommentoinut kolme vastaajaa ja kaikki vastaukset käsitelivät oman kielitaidon tasoa ja sen kattumista. Yksi vastanneista suomenkielisistä opiskelijoista kommentoi:

Erityisesti ensimmäisenä vuotena kielitaitoni taso oli ehkä vähän matalampi kuin olisin toivonut. Kielitaito on kuitenkin karttunut nopeasti ja minusta on hyvä, että vaatimustaso on riittävä = kannustaa oppimaan. Opettajien lämmin ilmapiiri myös tarjoaa nopean oppimisen ja on hyvä, että 1. vuoden opinnot ovat suomeksi jotta varmistetaan riittävä pohja opiskeluun.

Kaikkienensa vastaukset tähän osioon osoittavat, että vastaajat olivat kielitietoisia taustasta riippumatta ja perintöpuhujat ovat sitä erityisesti. Kriittisen kielitietoisuuden periaatteiden

erityinen esiin nostaminen perintöpuhujien opetuksessa sen sijaan voi olla haaste nykyisen kaltaisissa opetussuunnitelmissa ja vielä enemmän tulevaisuudessa.

Oppimisprosessi

Oppimisprosessiosuuden väitteet mittasivat opiskelijoiden käsityksiä oppimisprosessinsa lähtökohdista, itsestään oppijoina ja opiskelun tuloksista.

Perintöpuhujat erosivat huomattavasti suomenkielisistä ensinnäkin väittämän C1 (Venäjänopinnot ovat minulle helpompia kuin useimmille opiskelutovereilleni) suhteen. Viisi kuudesta perintöpuhujasta vastasi olevansa samaa mieltä ja yksi valitsi vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”. Suomenkielisten vastaajien joukossa valittiin kaikkia vastausvaihtoehtoja muuten melko tasaisesti, mutta 50 % valitsi kuitenkin neutraalin vaihtoehdon. Omaa uskoa asiantuntijaksi kasvamiseen mittavaan väittämään C5 suomenkielisistä 69 % vastasi myöntävästi, kun taas perintöpuhujista näin teki puolet. Väittämän C10 yliopisto-opintojen hyvästä työelämärelevanssista kohdalla 72 % suomenkielisistä vastaajista vastasi myönteisesti, mutta perintöpuhujista vain puolet. Tismalleen samoihin lukemiin päätyi väite C11 (Olen asettanut itse tavoitteita oppimiselleni ja arvioinut niiden saavuttamista). Väittämään C13 oppimistulosten numeroarvioinnin kriteereistä viisi kuudesta perintöpuhujasta ei halunnut ottaa kantaa siinä missä suomenkielisten kohdalla eri vastausvaihtoehdot saivat kannatusta. Nämä erot suomenkielisten ja perintöpuhujien vastauksissa voivat viitata eroon oppimiseen liittyvän itsesäätelyn ja korkeakouluopinnoissa menestymisessä tärkeiden minäpystyvyyksikäsitusten kohdalla. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi (Kagan 2012, 74–76), tämä saattaa liittyä kognitiiviseen dissonansiin.

Venäjän kielen taidon parantumisen itsearvion (C2) suhteen kieliryhmillä ei ollut huomattavaa eroa, molempien ryhmien kohdalla vain yksi vastaaja vastasi muuten kuin myöntävästi. Suomenkielisistä 81% vastasi myöntävästi ja loput neutraalisti käsitteellistä muutosta mittaavaan väittämään C3 (Käsitykseni kielestä ja kielitaidon luonteesta on muuttunut opintojeni aikana). Perintöpuhujista neljä kuudesta eli hieman suomenkielisiä harvempi vastasi väitteeseen myöntävästi ja kaksi neutraalisti. Neutraali vastauskin osoittaa jossain määrin käsitteellisen muutoksen puutetta. Kuitenkaan kukaan ei vastannut negatiivisesti. Samoin vastauksissa käsitteellisen muutoksen puutetta mittaavaan väittämään C6 (Kielitaito on minulle tärkeämpi vahvuus kuin teoreettiset tiedot tai analyysitaito) ei ollut eroa kieliryhmien suhteen, kaikista vastaajista noin puolet vastasi myöntävästi ja lähes kaikki muut neutraalisti, vain yksi suomenkielinen vastaaja oli eri mieltä. Itsereflektiotaitoa mittaavaan väitteeseen C4 (Pystyn arvioimaan paremmin vahvuuksiani ja heikkouksiani kuin opintojen alussa) suhteen 77 % suomenkielisistä ja neljä kuudesta perintöpuhujasta vastasi positiivisesti ja lähes kaikki muut neutraalisti. Suurta eroa ei myöskään ollut opintojen koettua työelämärelevanssia mittaavaan väittämään C8 suhteen, suurin osa kaikista vastaajista ei uskonut tutkinnon sisällössä olevan paljon turhaa. Samoin työelämätapauksia pitivät myös hyödyllisenä molemmat vastaajaryhmät (C9). Lähes kaikki pitivät myös tärkeänä oppia keskeiset asiasisällöt hyvin (C12). Erinomaisesti opinnoissa menestynyt ja edennyt suomenkielinen opiskelija kommentoi:

Opiskelijoita voisi vielä nykyistä enemmän kannustaa etsimään omaa ammattilaisuuttaan myös perinteisten opettaja- ja tulkkiammattien ulkopuolelta. Ammatti-iltapäivät ovat olleet tähän korvaamaton lisä ja arvokas yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä koko laitokselle. Tärkeä rooli on myös yhteisillä juhlilla.

Yksilöllisten erojen lisäksi vastaajien käsityksiin oppimisprosessista ovat vaikuttaneet Helsingin yliopiston erityispiirteet. On kuitenkin mielenkiintoista huomata, että yksittäinen opiskelija, jonka vastaukset erosivat enemmistön vastauksista, oli myös vastanneista ainoa opinnoissa heikosti menestynyt.

Kielikoulutuksen tulee huomioida monenlaiset oppijat

Tämä artikkelin tutkimuskysymys oli, miten erilaisesta kielellisestä taustasta tulevat opiskelijat kokevat oppimisympäristön Helsingin yliopistossa venäjää vieraana kielenä -opintosuunnassa kielten kandi- ja maisteriohjelmassa. Suurin osa opiskelijoista kokee ympäristön hyvin positiivisesti, mutta kriittisiä ääniä on myös joukossa. Saadut kommentit ja kokemuksen yhteys opintomenestykseen kertoo opiskelijakokemuksen merkityksestä motivaatiota vaativassa oppimisessa. Opiskelijoiden käsitys itsestään oppijoina ja tutkintoon johtavasta venäjänopiskelusta yleensä vaihteli. Suurin osa vastaajista kuitenkin antoi kiitosta nykyisille opetuksen eriyttämisen keinoille. Saaduilla tuloksilla voi olla laajempaa merkitystä pohdittaessa sitä, millaisilla pienilläkin seikoilla voi parantaa koettua oppimisympäristöä ja siten kielikoulutuksen vaikuttavuutta.

Tutkimukseen vastanneet opiskelijat suhtautuivat hyvin positiivisesti siihen, miten erilaisista kielellisistä taustoista tulevien opetus on järjestetty tutkimuksessa oppimisympäristössä. Tutkintoon johtavaa opetusta venäjistä vieraana kielenä järjestetään Suomessa kuitenkin viidessä eri yliopistossa, eikä tämän tutkimuksen tuloksia voi pitää kansallisesti edustavina. Tällä tutkimuksella ei päästä kiinni siihen, miten muiden yliopistojen opiskelijat kokevat oppimisympäristönsä, etenkin kun Helsingin yliopistossa on muita laajemmin eriytetty eri kieliryhmien opetus. Ihannelilanteessa perintöpuhujien kielikoulutusta voitaisiin tukea systemaattisemmin eri koulutusasteilla. Tämä vaatii kuitenkin erityisresursseja.

Enemmän hajontaa perintöpuhujien ja suomenkielisten opiskelijoiden vastausten kohdalla oli siinä, miten opiskelijat suhtautuivat äidinkielen perusteella tehtävien ryhmäjakojen ja opetuksen eriyttämisen tärkeyteen ja miten he kokivat tämän vaikuttaneen opintoihinsa. Perintöpuhujat suhtautuivat kriittikittävämmiin opintojensa sisältöön ja arviointiin, mutta toisaalta kaikki eivät nähneet opintojen työelämärelevanssia. Oman asiantuntijuuden kasvuun ja itsereflektioon liittyvissä kysymyksissä oli eroja. Nämä havainnot eivät ole ristiriidassa lähtöoletukseni kanssa, jonka mukaan perintöpuhujat kokevat tärkeänä heidän oppimisprosessinsa ja osaamisprofiilinsa erityispiirteiden huomioon ottamisen, mutta samalla he tarvitsevat erityisen paljon asiantuntijuuden sanoittamista.

Alkueloituksena olleesta perintöpuhujien opiskeluun liittyvästä, opiskelua haittaavasta kognitiivisesta dissonanssista ei saatu tällä tutkimuksella tarkkoja tuloksia. Viitteitä siitä on kuitenkin koko aineistossa, mikä on loogista ottaen huomioon, että myös suomenkielisiksi luokiteltujen joukossa on perintöpuhujia ja siellä voi olettaa olevan nimenomaan sellaisia opiskelijoita, joilla perintökielen taidon heikkous liittyy dissonanssiin. Sen sijaan perintöpuhujien ja suomenkielisten ryhmän erottava näkemys venäjän kielen taidon merkityksestä tulevan työuran kannalta on huomattava opiskelijakokemuksen ja kriittisen kielitietoisien toimijuuden kannalta. Sinänsä kielitietoisuuden taso ei erottanut tähän kyselyyn vastanneita perintöpuhujia suomenkielisistä opiskelijoista, mikä kertoo opetuksen järjestelyjen onnistuneisuudesta.

Saaduilla tuloksilla on merkitystä pohdittaessa perintöpuhujien kieltenopetuksen kehittämistä eri koulutustasoilla. Kansainvälisissä tutkimuksissa saatua tietoa perintöpuhujien

koulutuksesta olisi syytä hyödyntää myös Suomessa. Koska vieraan kielen opiskelijoiden ja perintöpuhujien opetuksen eriyttäminen kokonaan on usein resurssisyydestä mahdotonta, on eri alan toimijoiden syytä tiedostaa ne tekijät, jotka vaikuttavat keskeisesti opiskelumotivaatioon koetussa oppimisympäristössä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan positiivinen kokemus omien erityistarpeiden huomioimisesta ja koulutuksen räätälöimisestä perintöpuhujien tarpeita vastaavaksi antaa hyviä tuloksia. Tutkimuksessa esiin tullut ero suomenkielisten ja perintöpuhujien välillä antaa viitteitä niistä seikoista, jotka olisi syytä ottaa nykyistä tarkemmin huomioon tehtäessä kielikoulutuspoliittisia päätöksiä etenkin niiden kielten osalta, joissa perintöpuhujien opetus on keskeisessä asemassa. Lisäksi ymmärrys tästä problematiikasta auttaa kehittämään suomalaista kielikoulutusta laajemminkin. Jos kielenopetus eri oppilaitoksissa pystyisi paremmin vastaamaan perintöpuhujien tarpeisiin sekä sisällön että käytänteiden tasolla, saisi yhteiskuntamme heidän potentiaalinsa huomattavasti nykyistä paremmin käyttöön. Lisäksi käytänteiden tutkiminen ja kehittäminen silloin, kun perintöpuhujia ja vieraan kielen oppijoita opetetaan sekaryhmissä, parantaa kielikoulutuksen tuloksia.

Kielikoulutuspoliittisissa päätöksissä ja opetussuunnitelmatyössä on myös tärkeä rakentaa opetus sillä tavoin, että se motivoi kaikkentaustaisia opiskelijoita. Venäjän opettajien keskuudessa huolta on aiheuttanut täysin ilman venäjänkielistä taustaa olevien venäjänopiskelijoiden vähäinen määrä. On arveltu, että venäjän ylioppilaskokeen vaikeus kieltä täysin vieraana kielenä opiskelevalla on vähentänyt opiskelijoiden ja kokeen suorittajien määrää. Opetusjärjestelyjen on tuettava kaikilla kouluasteilla myös venäjän opetusta aidosti vieraana kielenä. Jos pystytään luomaan ilmapiiri, jossa erilaiset kielelliset taustat nähdään rikkautena ja tavat eriyttää opetusta ovat rutinoituneita ja pedagogisesti perusteluita, hyviä tuloksia voidaan saavuttaa ryhmän koostumuksesta riippumatta. Samalla mahdollisuus resurssoida erikseen perintöpuhujien erikoistarpeet huomioivaan koulutukseen tukee tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös tähän ryhmään kuulumattomia opiskelijoita. Tutkimus antoi arvokasta tietoa siitä, miten opiskelijat ylipäätään kokevat opintonsa taidoiltaan ja taustoiltaan heterogeenisissä ryhmissä ja millä keinoin kokemusta voi parantaa.

On myös muistettava, että suurin osa yliopistoissa opiskelevista venäläistaustaisista suomalaisnuorista opiskelee jotain aivan muuta kuin venäjää. Tämän takia myös yliopistojen kaikkien alojen opiskelijoille avoimissa kieliopinnoissa (kielikeskusopinnoissa) tulisi tulevaisuudessa ottaa paremmin huomioon perintöpuhujien tarpeet niin venäjässä kuin muissakin kielissä.

Tutkimuksen heikkoutena voi pitää sitä, että perintöpuhujiksi määriteltyjä eli itsensä kaksikielisiksi ilmoittaneita vastaajia oli vain kuusi. Tämän takia kunkin tähän ryhmään kuuluneen yksittäisen vastaajan vastausten painoarvo on suhteettoman suuri ja vastauksissa saatavat erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Samalla suomenkielisten vastaajien joukossa voi myös olla perintöpuhujia, jotka kuitenkin eivät identifioitu kaksikielisiksi. Heidän asenteistaan ei tässä saa erikseen tietoa. Näistä heikkouksista huolimatta kaikkien opiskelijoiden vastaukset antavat kiinnostavia tuloksia, ja perintöpuhujien ryhmän tulosten vertaamisesta suomenkielisten tuloksiin nousee esiin mielenkiintoisia havaintoja, joita vahvistaa saatujen sanallisten kommenttien laadullinen analyysi. Lisäksi on muistettava, että mikäli Suomen koulutusjärjestelmän tasa-arvoistamiskehitys menee hyvään suuntaan, korkeakouluissa opiskelee suomenkielisissä koulutusohjelmissä ylipäätään nykyistä enemmän opiskelijoita, joille suomi on toinen kieli tai vieras kieli. Näin ollen myös venäjän asiantuntijakoulutukseen osallistujat tulevat yhä erilaisimmista kielellisistä taustoista, joissa venäjä ei välttämättä ole ollut mukana eikä suomikaan ensikieli. Lisätutkimuksessa on syytä tarkastella äidinkielen/-

kielten ja niiden määrittelyn, kielellisen identiteetin, perintökielisyys ja kaksikielisuuden kysymyksiä hienosyisemmin. Laajempaan aineistoon pohjautuva tutkimus nimenomaisesti perintöpuhujien näkemyksistä olisi myös tarpeen.

Viitteet

- 1 <https://www.helsinki.fi/fi/humanistinen-tiedekunta/tutkimus/tieteenalat/kielten-tutkimus/venajan-kieli-ja-kirjallisuus/venajan-kielen-ja-kirjallisuuden-maisterin-ammattiprofiilit>
- 2 Väittämissä käytetään kaksikielinen-termiä perintöpuhujan sijaan, koska tätä termiä käytetään opintosuunnassa.
- 3 Lainaukset kommentaiteista ovat alkuperäisessä kieliasussaan lukuun ottamatta selvien näppäilyvirheiden korjausta.

Lähteet

- Blommaert, Jan (Ed.) (1999), *Language ideological debates*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Carreira, Maria & Kagan, Olga (2011), The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. – *Foreign Language Annals* 44:1, 40-64.
- Chik, Claire Hitchens, Carreira, Maria & Kagan, Olga (2017), Introduction. – *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. Eds. Maria Carreira, Claire Hitchens Chik & Olga Kagan. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 1–7.
- Cooper, Joel (2007), *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Fairclough, Norman (1992), *Critical Language Awareness*. New York: Longman.
- Festinger, Leon (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*. Row: Peterson.
- Gasca Jiménez, Laura & Adrada-Rafael, Sergio (2021), Understanding Heritage Language Learners' Critical Language Awareness (CLA) in Mixed Language Programs. – *Languages* 6:37. <<https://doi.org/10.3390/languages6010037>>.
- Geisherik, Anna (2004), The Role of Motivation among Heritage and Non-Heritage Learners of Russian. – *Canadian Slavonic Papers* 46:1–2, 9–22. <<https://doi.org/10.1080/00085006.2004.11092343>>.
- Guardado, Martin (2018), *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jauhola, Anna (2021), *Sihijnye formy funktsionirovaniya russkogo jazyka za rubežom: Kommodifikatsija kak stimul i izuštšeni ju jazyka*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <<http://hdl.handle.net/10138/333853>> (tarkastettu 11.10.2023).
- Kagan, Olga (2012), Intercultural competence of heritage language learners: motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. – *Proceedings of Intercultural Competence Conference 2012* 2, 72–84.

- Kim, Jung-In (2017), Issues of motivation and identity positioning: two teachers' motivational practices for engaging immigrant children in learning heritage languages. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20:6, 638–651. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1066754>>
- Kolomainen, Daniel (2022), *Nekotorye problemy obutšeniya russkomu jazyku kak rodnomu v školax Vantaa, Xel'sinki i Espoo*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <<http://hdl.handle.net/10138/345003>> (tarkastettu 11.10.2023).
- Leeman, Jennifer, Rabin, Lisa, & Román-Mendoza, Esperanza (2011), Identity and Activism in Heritage Language Education. – *The Modern Language Journal* 95:4, 481–495. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01237.x>>.
- Leeman, Jennifer & Serafini, Ellen J. (2021), “It’s Not Fair”: Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes. – *Journal of Language, Identity & Education* 20:6, 425–439. <<https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>>.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija (2017), Oppiminen käsitteellisenä muutoksena. – *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Tampere: Vastapaino, 83–93.
- Murtonen, Mari (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. – *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Toim. Mari Murtonen. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Mäntynen, Anne, Halonen, Mia, Pietikäinen, Sari & Solin, Anna (2012), Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116:3. <<https://journal.fi/virittaja/article/view/6815>> (tarkastettu 11.10.2023).
- OPH 2014, *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus, 2014. <<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>> (tarkastettu 11.10.2023).
- Polinsky, Maria (2018), *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007), Heritage Languages: In the “Wild” and in the Classroom. – *Language and Linguistics Compass* 1:5, 368–395. <<https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>>.
- Rusanan, Anna-Mari, Koponen, Ismo T. & Lappi, Otto (2014), *Käsitteellinen muutos ja sen mallit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sinatra, Gale M. & Mason, Lucia (2013), Learner characteristics influencing social change. – *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Ed. Stella Vosniadou. 2nd ed. New York: Routledge.
- Tilastokeskus (2023), Tiedot vieraskielisten määrästä. <<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>> (tarkastettu 11.10.2023).
- Tynjälä, Päivi (1999), *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Yli-Jokipii, Maija, Aksinovits, Larissa, Salin, Riitta & Hautakoski, Tuulia (2020). Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11:2. <<https://www.kieli-verkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>> (tarkastettu 11.10.2023).