

**KIELIVALINNAT JA OPETUSTEKNOLOGIA SUOMI
VIERAANA KIELENÄ -OPETUKSESSA VENÄLÄISISSÄ
YLIOPISTOISSA**

Margarita Ibrjaeva
Maisterintutkielma
Suomen kieli ja kulttuuri
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden
Tekijä Margarita Ibräeva	
Työn nimi Kielivalinnat ja opetusteknologia suomi vieraana kielenä -opetuksessa venäläisissä yliopistoissa	
Oppiaine Suomen kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2021	Sivumäärä 64 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä tutkimus keskittyy suomi vieraana kielenä -opiskeluprosessiin venäläisissä korkeakouluissa. Tavoitteena on selvittää, millainen rooli venäjän ja suomen kielillä on oppitunneilla sekä käsitellä opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä suomen kielen oppimisprosessista, kielivalinnoista ja opetusteknologian käytöstä. Tarkastelun kohteena on myös se, millaista oppimisteknologiaa suomen kielen opiskelijat käyttävät suomen kielen luokkahuoneen ulkopuolella.</p> <p>Opetus- ja oppimisteknologialla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia teknisiä välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä, joita voidaan käyttää suomen kielen oppitunneilla, ja jotka voivat olla hyödyllisiä suomea vieraana kielenä -opetuksessa ja opiskelussa (ks. Mutta, Peltari, Lintunen & Johansson 2014.) Kielivalinnoilla ymmärretään sitä, mitä kieliä on tarjolla vieraan kielen opetuksessa ja millaisissa konteksteissa niitä käytetään sekä millä kielillä vieraan kielen opetus toimitaan (Pietarinen, Kolehmainen & Kuosmanen 2011).</p> <p>Tutkimuksen lähestymistavat ovat laadullinen haastattelututkimus ja sisällönanalyysi. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu. Haastateltavat ovat kolme opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Tutkimuskysymykset liittyvät kieliympäristöön, oppimisympäristöön sekä puhumisen taidon arviointiin. Toteutin haastattelut venäjäksi ja litteroin sekä käänsin ne suomeksi ennen analyysia.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että venäjän kieltä käytetään suomen kielen tukena luokkahuoneessa. Venäjän kieltä käytetään, jos harjoitusten ohjeet jäävät ymmärtämättä oppitunneilla tai jos opiskelijat kysyvät opettajilta sanan merkityksestä. Haastatteluissa ilmeni, että opiskelijat arvostavat opetusteknologian käyttöä opetuksessa ja pitävät sitä hyvänä tapana monipuolistaa pedagogista toimintaa. Sekä opettajat että opiskelijat kuitenkin huomauttavat, että opetusteknologiaa voitaisiin käyttää laajemmin, jos tilat ja tilojen kapasiteetit sen sallisivat. Oppitunneilla opiskelijat eivät saa paljon kommentteja ja palautetta puhumistaidostaan, mutta he saavat loppupalautetta opettajalta kokeen jälkeen.</p> <p>Tutkimuksen tulokset havainnollistavat suomen kielen opetuksen piirteitä korkeakoulutasolla Venäjällä. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa opetustyössä ja suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatioon ja suomen kielen opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä tutkimuksissa.</p>	
Asiasanat	Opetusteknologia, kielivalinta, arviointi, suomi vieraana kielenä
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	SUOMEN KIELEN OPETUS VENÄJÄLLÄ JA MUUALLA	5
2.1	Suomen kielen yliopisto-opetus maailmalla	5
2.2	Suomen kielen asema Venäjällä	7
2.3	Suomen kielen yliopisto-opetus Venäjällä	11
3	AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA	14
3.1	Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen kieliympäristöistä	14
3.2	Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen oppimisympäristöistä	17
3.3	Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen puhumisen taidon arvioinnista	20
4	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	22
4.1	Suomi vieraana kielenä -tutkimus	22
4.2	Suomi vieraana kielenä opetuksen historia ja metodit	23
4.3	Oppimisympäristö vieraana kielenä -opetuksessa	26
4.4	Kieliympäristö ja monikielisyys suomi vieraana kielenä -opetuksessa	28
4.5	Opetus- ja oppimisteknologia suomi vieraana kielenä -opetuksessa	31
5	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT	33
5.1	Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruu	33
5.2	Aineiston analyysimenetelmät	36
5.3	Tutkimuksen eettisyys	37
6	ANALYYSI	39
6.1	Kieliympäristön ja arvioinnin analyysi	39
6.2	Oppimisympäristön analyysi	47
7	POHDINTA	53
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	65

1 JOHDANTO

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen suomi vieraana kielenä -opiskeluprosessin piirteitä venäläisissä korkeakouluissa. Koska kyseessä ovat suomen kielen opiskelun piirteet, on tarpeen huomioda, millaisia suomen kielen käsityksiä suomen kielen opettajilla ja opiskelijoilla on ja miten he arvioivat niitä. Lisäksi haluan analysoida venäjän ja suomen kielten rooleja oppitunneilla ja sitä, millä tavalla oppimisteknologioita käytetään ja millainen rooli niillä on suomen kielen opetuksessa ja opiskelussa. Maisterintutkielman tavoite on tarkastella suomen kielen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia näistä teemoista ja saada yleiskuvaa suomen kielen yliopisto-opetuksesta Venäjällä.

Suomen ja Venäjän historia ja kulttuuri ovat historiallisesti yhteydessä toisiinsa. Suomi ja Venäjä eivät ole vain naapurimaita, vaan niitä yhdistävät myös monet historian ja kulttuurin tärkeät hetket. Venäläisten kiinnostus suomen kieleen, perinteisiin ja kulttuuriin on epäilemättä yksi syy suomen kielen opiskeluun Venäjän alueella. Suomen kieltä voidaan opiskella sekä joissakin kouluissa että yliopistoissa Venäjällä. Suurin osa suomen kielen opiskelijoista opiskelee yliopistoissa venäläisissä kaupungeissa, jotka eivät ole kaukana Suomesta, kuten Pietarissa. Pietarissa on eniten yliopistoja, joissa voi opiskella suomea sekä ensimmäisenä että toisena vieraana kielenä. Suomen kielen opetusta Venäjällä ei järjestetä ainoastaan rajan läheisyyden takia, vaan myös suomalais-ugrialaisten kieliyhteisöjen takia. Suomesta tulee

lehtoreita myös muihin venäläisiin kaupunkeihin, kuten esimerkiksi Moskovaan, Petroskoihin ja Arkangeliin.

Yksi suuri ero suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksen välillä on siinä, minkälaisissa kielenoppimisympäristöissä kielen opetus tapahtuu. Suomen toisena kielenä -opetus tapahtuu suomenkielisessä ympäristössä, kun taas suomea vieraana kielenä opitaan ulkomaisessa kontekstissa formaalin opetuksen kautta (Suni 2008, 29.)

Suomen kielen opetus venäläisissä kouluissa ja yliopistoissa aloitettiin viime vuosisadan lopussa. Ajan myötä suomen kielen opetus on muuttunut huomattavasti. Nykyään teknologia sekä erilaiset multimodaaliset ja vuorovaikutteiset työ- ja opiskeluympäristöt ovat tärkeä osa opiskelijoiden sekä opettajien jokapäiväistä elämää. Myös viestintätavat, vapaa-ajan viettäminen, työn ja opiskelun tavat ovat muuttuneet. Niiden vuoksi koulujen on täytynyt tehdä muutoksia toiminnassaan. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 243.) Globaalin digitalisaation aikana opiskelijoilla on nykyään monia mahdollisuuksia oppia kieltä tieto- ja viestintäteknikan kautta sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Opettajat voivat myös suunnitella omaa opetustaan sen mukaan, että ohjelmat ja sovellukset voivat olla hyödyllisiä opiskelijoille ja he voivat käyttää niitä oppitunneilla.

Melko suuresta suomi vieraana kielenä -tutkimuksien määrästä huolimatta tutkimuksia suomen kielen opetuksesta ja opetuksen piirteistä venäläisissä yliopistoissa on olemassa melko vähän. Esimerkiksi Milovidovan (2002) tutkimuksessa tutkitaan venäjänkielisten koulujen oppilaiden suomen kielen taitotasoa ja kommunikatiivista kompetenssia. Laihiala- Kankainen (1998) tutkii pedagogisia ympäristöjä ja niiden vaikutusta venäjänkielisten opiskelijoiden suomen kielen opetukseen.

Suomen kielen opetuksen piirteitä venäläisen korkeakoulun tasolla ei ole juuri tutkittu. Usein suomi vieraana kielenä -alaan liittyvä tutkimus keskittyy vain yhteen

S2-opetuksen piirteeseen, mutta tässä tutkielmassa tarkastelen kieli- sekä oppimisympäristöjen piirteitä suomi vieraana kielenä -opetuksessa Venäjällä. Haluan saada kokonaiskuvan korkeakoulujen S2- opetuksesta Venäjällä ja analysoida pedagogisia piirteitä.

Aloitin suomen kielen opiskelun yliopistossa Pietarissa kandidaattiohjelmassa ja jatkoin suomen kielen ja kulttuurin opintojen maisteriohjelmassa Suomessa. Tutkimusaiheen valintaan on siis vaikuttanut henkilökohtainen kiinnostukseni. Kiinnostus maisterintutkielman aiheeseen heräsi, kun aloin opiskella suomen kieltä Suomessa ja huomasin, että suomen kielen opetuksen piirteet Suomessa ja Venäjällä näyttävät erilaisilta ja erot suomen kielen yliopisto-opetuksessa ovat huomattavia näiden kahden maan välillä. Kun aloitin suomen kielen opinnot Suomessa, huomasin, että oppikirjoja ei käytetä oppitunneilla, mutta oppimisteknologioita käytetään enemmän ja tunnit keskittyvät interaktiivisiin oppimisprosesseihin. Venäjällä suomen kielen yliopisto-opetus kuitenkin keskittyi ainakin omana opiskeluaikanani enemmän traditionaalisiin opetusmenetelmiin, esimerkiksi ulkoa opetteluun.

Tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen, ja tutkimuksen tulokset voisivat auttaa suomen kielen opetuksen järjestäjiä ja opettajia ymmärtämään, miten suomen kielen opetusta voidaan kehittää venäläisissä korkeakouluissa. Tutkimuksen tulokset voisivat myös osoittaa, mikä toimii hyvin suomen kielen oppitunneilla ja mitä voisi muuttaa. Tutkimuksen pohdinnat voisivat muun muassa herättää suomen kielen opettajien kiinnostuksen reflektoida ja pohtia omaa toimintaansa suomen kielen opettajana.

Maisterintutkielmassa tarkastelen, millainen tilanne suomen kielen opetuksessa Venäjällä on nyt ja miten se on muuttunut. Tutkielmassa otetaan huomioon suomen kielen opetuksen kieli- ja oppimisympäristöt. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen rooli suomen ja venäjän kielen valinnalla ja käytöllä on oppitunneilla?

2. Miten opettajat arvioivat opiskelijoiden puhumisen taitoa?
3. Millaisia opetusteknologioita suomen kielen opetuksessa ja opiskelussa käytetään?

Maisterintutkielma koostuu kuudesta osasta, jotka ovat yhteiskunnallinen viitekehys, aiempi tutkimus ja tutkimuksen tausta, teorettinen viitekehys, tutkimuksen aineisto ja menetelmät, analyysiosa ja pohdinta. Yhteiskunnallisessa viitekehyksessä kuvataan suomen kielen yliopisto-opetuksen asemaa maailmalla sekä sitä, minkälainen asema suomen kielellä ja suomen kielen opetuksella Venäjällä on nyt sekä määritellään suomen kielen yliopisto-opetuksen tilanne venäläisissä korkeakouluissa. Sen jälkeen avataan tutkielman aiheeseen liittyvää tutkimusta ja tutkimusten keskinäisiä suhteita. Teoreettisessa viitekehyksessä määritellään avainkäsitteitä, kuten opetus- ja oppimisteknologia, kieliympäristö, suomi vieraana kielenä -opetus ja puhumisen taidon arviointi, avataan tutkimukseen liittyvää teoriaa sekä esitellään teorian roolia tutkimuksessa. Tutkimuksen aineiston ja menetelmien osiossa kerrotaan lisää tutkimuksen eettisyydestä, haastattelumenetelmästä sekä aineistosta ja sisällönanalyttisestä. Analyysin osassa selitetään tutkimuksen tulokset, ja pohdinnan osiossa kerrotaan tutkimuksen havainnoista.

Seuraavassa luvussa avataan yhteiskunnallisen viitekehysten käsitteitä. Kuvailen suomi vieraana kielenä -yliopisto-opetuksen pääkohtia maailmalla, suomen kielen asemaa Venäjällä ja suomen kielen opetuksen erityispiirteitä venäläisissä yliopistoissa.

2 SUOMEN KIELEN OPETUS VENÄJÄLLÄ JA MUUALLA

2.1 Suomen kielen yliopisto-opetus maailmalla

Suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan ja opiskellaan vieraana kielenä noin 90 yliopistossa 30 maassa. Suomen ulkopuolella suomea opettaa yli 200 opettajaa. Suomea opiskelee yli 3 000 opiskelijaa. Suomea opiskellaan enimmäkseen Euroopassa, mutta sitä voidaan opiskella myös Pohjois-Amerikassa ja Aasiassa. (Kärnä 2017, 5.)

Yliopistosta valmistumisen jälkeen opiskelijat voivat käyttää suomea työelämässään. Opetushallituksen selvityksen mukaan suurin osa suomea opiskelevista opiskelijoista käyttää suomea työssään. Valmistumisen jälkeen opiskelijoilla on mahdollisuus työskennellä esimerkiksi suomen kielen opettajina kouluissa ja yliopistoissa, suomen kielen kääntäjinä sekä suomalaisten yritysten työntekijöinä. (Kärnä 2017, 11.)

1990–2000-luvulla kiinnostus suomen kielen opettamiseen ja oppimiseen toisena tai vieraana kielenä on kasvanut huomattavasti. 1990-luvulla suomi toisena ja vieraana kielenä opetus on lisääntynyt. Suomi liittyi Euroopan unioniin vuonna 1995. Sen takia ilmeni uusia kansainvälisen työn sekä opiskelijavaihdon mahdollisuuksia. Esimerkiksi Erasmus-ohjelman avulla opiskelijavaihdon ohjelmia tarjottiin suomen kielen opiskelijoille. (Hämäläinen 2017, 51.) 1990-luvun alussa Helsingin yliopiston

suomen kielen laitos tarjosi ulkomaalaisille suomen kielen opettajille luentokursseja. 1990-luvulla ensimmäisiä suomi toisena ja vieraana kielenä -aineenopettajia koulutettiin Helsingin yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. (Hämäläinen 2017, 74.) Pian sen jälkeen suomi toisena kielenä -opettajat yhdistys perustettiin.

Maa- ja maailmanpolitiikan muutokset, jotka tapahtuivat 1990-luvulla, toivat paljon mahdollisuuksia suomen kielen ulkomaalaisopetukseen. Neuvostoliiton hajoaminen, Baltian maiden itsenäistyminen ja muut muutokset Euroopassa vaikuttavat suomen kielen opetukseen sekä kiinnostukseen näistä. Rajojen avaamisen myötä kansainväliset opiskelijat eri maista saivat mahdollisuuden kulttuuri- ja koulutusvuorovaikutukseen. 1990-luvun alkupuolella perustettiin uusia opetuspaikkoja. Vuonna 1994 Suomi toisena kielenä -opettajat yhdistys perustettiin. Suomi toisena kielenä -opettajat yhdistyksen johtokunta käsitteli karjalan kielen ja kulttuurin opetuksen tukemista Venäjällä, esimerkiksi Tverin alueella. Ensimmäiset lehtorit lähtivät opettamaan suomea esimerkiksi Saranskiin ja Joškar-Olaan. 1990-luvulla suomea toisena ja vieraana kielenä opetettiin noin 70 yliopistossa 20 eri maissa, ja alan lehtoreita oli noin 80, joista 30 oli Suomesta. Samaan aikaan yliopistomaailmassa alettiin puhumaan suomi toisena ja vieraana kielenä -oppimisen ja opetuksen strategioista ja tuloksellisuudesta. (Päivärinte 2006.)

Suurin osa suomen kielen opiskelijoista opiskelee kieltä käytännön tarpeisiin. (Martin 1999, 175). Suomen kielen opiskelijoiden joukko on heterogeeninen. Suomen kielen opiskelijat kuuluvat erilaisiin iän, kansalaisuuden sekä taustakulttuurin ryhmiin, mutta kaikille heistä suomen kielen omaksuminen on päätavoite. Suomen kielen opiskelijoilla voi olla myös muita suomen kielen oppimisen tavoitteita, jotka liittyvät opiskelijoiden omiin intresseihin, kuten esimerkiksi tekstien tai kaunokirjallisuuden kääntämiseen.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen lyhyesti suomen kielen asemaa ja opetusta eri alueilla Venäjällä.

2.2 Suomen kielen asema Venäjällä

Tarkastelen suomen kielen asemaa kansallisena kielenä Pietarissa ja Pietarin alueella sekä Karjalassa ja *vieraana* kielenä muilla Venäjän alueilla. Tavoite on selvittää, mikä suomen kielen asema on Venäjällä nyt sekä mikä on muuttunut vuosikymmenien aikana. Lisäksi selvitetään, miten suomen kielen opetus on järjestetty kouluissa sekä korkeakouluissa Pietarissa.

Suomen kieli oli vähemmistökielen asemassa 1800-luvulta 1930-luvulle saakka Venäjällä. Aleksanteri II:n aikakausi oli suomen kielen kukoistuksen aika Pietarissa. Pietarissa ja Leningradin alueella asui paljon suomea puhuvia inkeriläisiä. Tsaarin aikana suomenkielisiä kouluja perustettiin Pietariin. Yksi niistä oli esimerkiksi Pyhän Marian kirkkokoulu. (Duke 2000, 106.)

Venäjän tsaarinaikainen kielipolitiikka vaikutti suomen kielen asemaan Venäjällä. Kuitenkin vuodesta 1917 alkaen vallankumouksen jälkeen suomen kielen asema Pietarissa ja Leningradin alueella säilyi ja suomenkieliset koulut pysyivät toiminnassaan. Vuonna 1937 Leningradissa (nykyään Pietarissa) ja Leningradin alueella toimi yli 300 suomenkielistä alkeis- ja peruskoulua, joissa opiskeli lähes 18 000 oppilasta. Leningrad oli suomen kielen ja kulttuurin keskus Neuvostoliitossa. Monet kulttuuri-instituutit pitivät kulttuuritapahtumia suomeksi. Vuosina 1937–1939 Stalinin kielipolitiikan vuoksi kaikki suomenkieliset kulttuuritapahtumat sekä suomen kielen opetus lopetettiin. Noin 1960–1970 luvuilla suomen kieli alkoi palata takaisin Venäjälle ja suomen kieltä alettiin opettaa naapurimaan kielenä. (Milovidova 2002, 17.)

Historiallisesti Venäjällä on asunut erilaisia suomalais-ugrilaisia kansoja. Muutamat suomalais-ugrilaiset vähemmistöt, esimerkiksi karjalaiset, mordvalaiset, udmurtit, marit sekä komit, asuvat Venäjällä. Uhanalaisista suomalais-ugrilaista alkuperää olevista vähemmistöistä Venäjällä on myös saamelaisia, jotka asuvat Venäjän Kuolan niemimaalla. Ajan myötä eri puolilla Venäjää asuvat etnisten ryhmien jäsenet,

esimerkiksi karjalaiset ja inkerinsuomalaiset, muuttivat kulttuuri-identiteettinsä venäläiseksi. Tätä prosessia kutsutaan venäläistymiseksi. Venäläistymisellä tarkoitetaan eräänlaista kulttuurisulautumisprosessia, jossa muut kuin venäläiset yhteisöt (tahattomasti tai vapaaehtoisesti) hylkäävät kulttuurinsa ja kielensä venäläisen kulttuurin hyväksi. Monet suomalais-ugrilaiset vähemmistöt ovat esimerkiksi ottaneet käyttöönsä venäläisiä tapoja, kulttuuria ja kieltä. (Pyöli 1998, 130.)

Neuvostoliiton 1989 väestönlaskennan mukaan Venäjällä asui 67 300 suomalaista (Työministeriö 1998). 16 800 suomalaista asui Neuvosto-Virossa ja 47 100 nykyisen Venäjän federaation alueella. Suurin osa heistä, jotka asuivat nykyisen Venäjän federaation alueella, oli Neuvosto- Karjalasta (18 400 ihmistä). Vastaavasti Leningradissa asui 5500 ja Leningradin alueella 11 800 suomalaista. Väestönlaskennan tulosta pidetään epäluotettavana ja uskotaan, että suomalaisten ja inkerinsuomalaisten henkilöiden määrä oli suurempi, noin 80 000–100 000 henkilöä. (Työministeriö 1998; Sosiaali- ja terveysministeriö 2001.) Seuraavaksi kuvailen inkerinsuomalaisia sekä karjalaisia Venäjällä ja miten suomen kielen asema on muuttunut siellä.

Inkerinsuomalaiset ovat suomalais-ugrilaisia, jotka siirtyivät Suomesta Inkerinmaalle (nykyiselle Leningradin alueelle Venäjällä) Ruotsin vallan aikana 1600-luvulla. (Miettinen 2010, 189). Vuonna 1989 väestönlaskennan mukaan historiallisella Inkerinmaalla asui noin 67 000 suomalaista. 35 prosenttia heistä puhuu äidinkielenään suomea. (Miettinen 2004, 18.) 1900-luvun alussa inkerinsuomalaisia Inkerinmaalla oli noin 140 000 (Miettinen 2010, 190). Stalinin kansallisuuspolitiikka vaikutti inkerinsuomalaisten asemaan Neuvostoliitossa. "Ulkomaiset kansat" hajotettiin ja kaikki suomalaiset karkotettiin. 1940-luvun lopulla Inkerinmaalla asui yli 6 000 suomalaista. 1950-luvun loppuun mennessä 23 000 inkerinsuomalaista palasi Leningradin alueelle (eli Inkerinmaalle). Muut pystyivät muuttamaan Karjalaan, Viroon sekä Suomeen ja Ruotsiin. Monet heistä pakenivat Suomesta, koska he

pelkäsivät, että heidät palautettaisiin Neuvostoliittoon ja karkotettaisiin Siperiaan. (Miettinen 2004, 27–28.)

Inkerinmaalla tehtiin 1900-luvun alkupuolella laajaa koulutustoimintaa suomeksi. Kolppanan kansakoulunopettajaseminaarista valmistui lähes 200 inkeriläistä kansakoulunopettajaa. Inkerinmaalla oli myös suomenkielisiä sanomalehtiä sekä suomenkielisiä kirjastoja. Kuitenkin vuonna 1891 Venäjän julkinen opetusministeriö otti Inkerin koulujärjestelmän hallintaansa ja monia suomalaisia kansakouluja lopetti toiminnansa venäläisten koulujen hyväksi. (Rautajoki 2017, 46–47.)

1990-luvun alussa Suomen hallitus tarjosi entisessä Neuvostoliitossa asuville suomalaisille oikeuden muuttaa Suomeen. Seuraavien 20 vuoden aikana noin 40 000 inkerinsuomalaista ja heidän perheenjäsentään muutti Suomeen esimerkiksi Venäjältä ja Virosta. *Inkerilainen paluumuuttaja* -termi ilmeni Suomessa vasta vuonna 2003. Ennen kun termi mainittiin laissa, *entisen Neuvostoliiton alueelta peräisin olevista* -termi oli käytössä. Oleskeluluvan saamiseksi henkilöiden oli pakko osoittaa riittävää suomen kielen taitoa. Kielitaidon testeissä henkilön piti osoittaa suomen kielen taitoa A2-tasolla. (Martikainen 2019, 12.) Ensimmäiset kielitestit eli kielitutkinnot järjestettiin Pietarissa. Sen jälkeen kielitaidon testi voitaisiin tehdä Moskovassa, Tartossa, Helsingissä ja Jyväskylässä. Vuonna 2016 paluumuuton ohjelma suljettiin. (Martikainen 2019, 13).

Nykyään julkiset organisaatiot ja inkerinsuomalaisten edustajat pitävät vuosittain erilaisia juhlapäiviä ja seminaareja Kansallisuuksien talossa, joka on toiminut Pietarissa seitsemän vuotta. Erilaisissa tapahtumissa kerrotaan Suomen kansan perinteistä ja kulttuurista. Näitä juhlia ja seminaareja tarjotaan osallistujille ilmaiseksi. Venäjän valtio ei rahoita näitä tapahtumia. (Kirjanen 2012.)

Karjalan ja suomen kielet ovat läheisiä sukukieliä. Karjalan kieli on Suomessa kotoperäinen kieli, ja sitä on käytetty Suomen ja Venäjän alueilla. Karjalan kielessä erotetaan kaksi murretta: varsinaiskarjala ja livvinkarjala. Varsinaiskarjalan kielen

murteella on myös kaksi alamurretta: vienankarjala ja eteläkarjala. Vienankarjalaa puhutaan Pohjois-Venäjällä Vienan Karjalassa ja Petsamossa sekä Suomessa muutamissa Kainuun kylissä. Eteläkarjalaa käytetään nyt vain Venäjän alueella Karjalan tasavallassa sekä Sisä-Venäjällä, valtaosin Tverin alueella. Livinkarjalaa puhutaan Venäjällä Karjalan tasavallassa sekä luovutetulla Suomen alueella Raja-Karjalan Salmassa ja ns. Hyrsylän mutkassa Suojärvellä. (Torikka 2004.)

Nykyisin Venäjällä on yhteensä 130 000 karjalaista. Suurin osa heistä, 79 000, asuu Karjalan tasavallassa, jossa he edustavat 10 prosentin kielivähemmistöä. Karjalaisia on vuosisatojen ajan kohdannut hallinnollinen, taloudellinen ja kulttuurinen paine Venäjältä. Esimerkiksi karjalaisten ja venäläisten välinen kauppa oli riippuvainen venäjän kieltä osaavista karjalaisista. Ortodoksisilta karjalaisilta vaadittiin venäjän taitoa, koska kirkon liturgiset palvelukset pidettiin kirkon slaavin kielellä, joka on lähellä venäjän kieltä. Venäjän kieli on ollut opetuskieli Karjalan kouluissa. Karjalan miesten piti palvella armeijassa muiden venäläisten joukossa. (Pyöli 1998, 130.)

Karjalan puhujien määrä Karjalan tasavallassa on kuitenkin ollut suurempi kuin suomenkielisten. 1990-luvun väestölaskennan mukaan noin 40 000 karjalaista (48 %) piti äidinkielenään karjalaa ja noin 7500 suomalaista (38 %) ilmoitti äidinkielekseen suomen. Suomen kielellä on ollut kuitenkin erityinen asema Karjalan tasavallan historiassa.

Venäjällä on aina puhuttu suomea, vaikka suomea puhuvia ja suomen kieltä syrjittiin. Valtion kiinnostus suomen kieleen ja kulttuuriin johtuu alueellisista ja kulttuurisista syistä sekä toisaalta poliittisista ja taloudellisista syistä. Perinteisesti suomen kieltä käytetään ja puhutaan sellaisilla Venäjän alueilla, joilla asuu suomalais-ugrialaisten kielten puhujia ja jotka sijaitsevat lähellä Suomea, toisin sanoen Karjalassa ja Inkerinmaalla. (Torikka 2004.) Lisäksi suomen kielen merkitys ja asema Pietarissa on merkittävä. Pietarissa sekä niillä Venäjän alueilla, joissa suomalais-ugrilaiset asuvat, voidaan opiskella suomea useissa korkeakouluissa (OPH 2021).

Seuraavassa luvussa kuvailen suomen kielen yliopisto-opetusta ja sen piirteitä Venäjällä.

2.3 Suomen kielen yliopisto-opetus Venäjällä

Suomalais-ugrilaisia kieliä puhutaan Suomessa, Ruotsissa, Norjassa, Virossa, Latviassa, Unkarissa ja sen naapurimaissa. Huomattava osa suomalais-ugrilaisen kielten puhujista asuu Venäjällä. Suomalais-ugrilaisia eli uralilaisia kieliä puhutaan Venäjällä eri alueilla. Kartalla näkyy millaisilla alueilla Venäjällä ja muualla suomalais-ugrilaisia kieliä käytetään (Kuva 1).



KUVA 1 Suomalais-ugrilaiset kielet Venäjällä ja muualla (Fobos92. "Suomalais-ugrilaiset kielet." Wikipedia.org, 10.11.2013, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lenguas_finougrias.png). Kartta on otettu WALS Online-sivustolta. Dryer, M. S. & Haspelmath, M. "Family Uralic." Wals.info, 18.05.2021 (<https://wals.info/language/family/uralic#3/61.20/54.87>)

Suomea vieraana kielenä voidaan opiskella Venäjän kouluissa ja yliopistoissa. Opetushallituksen raportin mukaan suomea opetetaan yhdeksässä eri kaupungissa Venäjällä. Kaupungit, jotka tarjoavat suomen kielen yliopisto-opetusta ovat Moskova, Pietari, Arkangeli, Hanty-Mansijsk, Iževsk, Joškar-Ola, Petroskoi, Saransk ja Syktyvkar. Vaikka Suomi ja Venäjä ovat naapurimaita, suomen kielen opiskelijoiden määrä on Venäjällä huomattavasti pienempi kuin muiden kielten. (Opetushallitus 2017). Kuvassa 2 näkyy, missä suomen kieltä opetetaan ja opiskellaan yliopistotasolla Venäjällä (Kuva 2). Nämä kaupungit sijaitsevat monilla suomalais-ugrilaisilla alueilla Venäjällä. Petroskoi sijaitsee Karjalan alueella. Joškar-Ola on kaupunki Marin alueella. Saransk on Mordvan pääkaupunki. Iževsk sijaitsee Udmurtian alueella. Syktyvkar on Komin alueella sijaitseva kaupunki. Hanty-Mansijsk on pääkaupunki Hanti-Mansian autonomisessa piirikunnassa.



KUVA 2 Venäläiset kaupungit, joissa suomen kieltä opetetaan ja opiskellaan yliopistotasolla

Suomen opetushallitus tukee ja rahoittaa vaihto-ohjelmia ja kielikursseja sekä Suomen historian ja kirjallisuuden kursseja venäläisille opiskelijoille, jotka opiskelevat suomea yliopistoissa Venäjällä, yhteistyössä Venäjän hallinnon kanssa. Suomen ja Venäjän

ministeriöt tarjoavat joka vuosi tällaisille yliopisto-opiskelijoille, jotka opiskelevat suomea venäläisissä yliopistossa, opiskelijavaihtoa ja kesäkursseja sekä yhteisten intensiivikurssien järjestämistä. Vaihto-ohjelmista suurin on vuodesta 2003 alkaen ollut suomalais-venäläinen opiskelijoiden ja opettajien vaihto-ohjelma, eli FIRST-ohjelma, joka päättyy vuonna 2021 (Opetushallitus 2017).

Suomen kielen opiskelijoiden määrä Venäjällä ei ole niin suuri, kuin esimerkiksi englannin tai saksan kielen, mutta siitä huolimatta monet haluavat opiskella suomea joka vuosi korkeakouluissa Venäjällä. Suuri määrä suomen kielen opiskelijoita suorittaa suomen kielen opintoja Pietarin korkeakouluissa. Yksi syy, miksi monet ovat kiinnostuneet suomen kielen opinnoista ja opiskelusta voisi olla, että Pietari on lähellä Suomea ja monet pietarilaiset ovat kiinnostuneet Suomesta ja matkailusta Suomessa. Lisäksi Pietarissa on paljon suomalaisia yrityksiä ja suomen kielen taidon tarve Pietarissa on huomattavaa. Myös Petroskoissa opiskelijamäärä on suuri. Muissa venäläisissä kaupungeissa, erityisesti niillä Venäjän alueilla, jotka liittyvät suomalais-ugrilaisiin kieliin, suomea opetetaan pienemmälle opiskelijamäärälle.

Pietarissa opetetaan suomea muutamassa yliopistoissa. Suurimmat niistä ovat Pietarin valtionyliopisto, Pietarin suuri polytekninen yliopisto, Hertzenin yliopisto, Pietarin valtiollinen talousyliopisto ja Bonch-Bruevich televiestinnän yliopisto. Monet suomen ja skandinaavisten kielten laitokset perustettiin 2000-luvun alkupuolella ja puolivälissä. Esimerkiksi Suomen ja skandinaavisten kielten laitos Hertzenin yliopistossa perustettiin vuonna 2004, ja siellä koulutetaan opiskelijoita, jotka ovat kiinnostuneita Pohjoismaiden kielten ja kulttuurien opiskelusta: Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan. Laitoksesta valmistuneet kehittävät taitoja kulttuurienvälisessä viestinnässä, kääntämisessä ja kielen ja kulttuurin opettamisessa. Tutkintokielen tavoitetaso on B2/ C1. (Hertzenin yliopisto 2021.)

3 AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tässä luvussa esittelen muutamia aiempia suomi vieraana kielenä -alan tutkimuksia, jotka liittyvät tämän maisterintutkielman aiheeseen. Luku jakautuu kolmeen alalukuun. Ensin esitellään kieliympäristön tutkimuksia, jotka keskittyvät monikielisyyteen ja kielenvalintaan suomi vieraana kielenä -oppitunneilla. Tämän jälkeen käsitellään oppimisympäristön tutkimuksia, jotka liittyvät monimediaisuuteen ja opetusteknologian käyttöön opetuksessa. Viimeisenä esitellään puhumisen taidon arvioinnin tutkimuksia.

3.1 Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen kieliympäristöistä

Elisa Räsänen käsittelee maisterintutkielmassaan (2014) monikielisyyttä amerikkalaisilla suomen kielen tunneilla. Hän analysoi monikielisyyden funktiota suomen kielen yliopisto-opetuksessa. Räsänen tutkielma myös käsittelee sitä, miten kielenopetuskonteksti vaikuttaa suomen ja englannin kielen käyttöön. Tutkimuksessa luokkahuonevuorovaikutuksen sekä monikielisyyden tutkimusta käytettiin viitekehyksenä ja aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppitunneilla monikielisyydellä on moninaisia funktioita. Suomen tai

englannin kielen käyttö riippuu nimenomaan opetuskontekstista ja luokkahuonetilanteista.

Suomen kielen opettajat käyttävät sekä englantia että suomea oppitunneillaan. Räsänen tuloksien mukaan suomen kieltä käytetään perusohjeistuksen antamiseen ja englannin kieltä käytetään usein tehtävien tarkennukseen tai neuvotteluun. Opiskelijat käyttävät ensikieltä tehtäviä tehdessä, esimerkiksi parityöskentelyssä. Englannin kieltä käytetään, kun opiskelijat selittävät omaa toimintaansa. Ensikieli on käytössä oppitunneilla, jos opiskelijat eivät muista sanoja kohdekielellä tai eivät ymmärrä niiden merkitystä. Oppituntien aiheet vaikuttavat ensikielen ja kohdekielen käyttöön. Tutkimuksessa todettiin, että englannin kieltä käytetään, kun keskustellaan Suomen kulttuurin liittyvistä asioista. Tutkimuksessaan Räsänen teki kiinnostavan huomion, joka liittyy kielenvalinnan rooliin oppitunneilla. Tuloksien mukaan kieltä vaihtamalla luodaan huumoria luokkahuoneessa, ja ensikielellä on tärkeä rooli luokkahuoneen ilmapiirin ylläpitämisessä (Räsänen 2014, 88–89.)

Leo Jäppinen (2014) käsitteli pro gradu -tutkielmassaan suomen kielen opettajien käsityksiä ja näkemyksiä kielten käytöstä oppitunneilla sekä kielivalintojen motiiveista ja vaikutuksesta äidinkielen taitoon ja opiskelijoiden omaan identiteettiinsä. Aineistonkeruumenetelmä oli verkkokyselylomake, jota lähetettiin S2-opettajille, kieliassistentille ja opetusharjoittelijoille. Tutkimuksen osallistujat ovat työskennelleet yliopistoissa Marissa, Mordvassa sekä Udmurtiassa Venäjällä. (Jäppinen 2014, 5–6.) Tuloksien mukaan opettajat käyttävät usein äidinkieltä oppitunneilla selittäessään kielioppiasioita. Yleisesti ottaen äidinkieltä käytetään suomen kielen apuna oppituntien aikana. Jäppinen kuitenkin totesi, että jotkut opettajat eivät käytä äidinkieltä opetuksessa, koska he tai heidän opiskelijansa eivät osaa sitä tarpeeksi. (Jäppinen 2014, 53, 56.) Hän osoitti myös, että opettajien näkökulmasta suomen kielen käyttö oppitunneilla tukee opiskelijoiden suomalais-ugrilaista identiteettiä erittäin paljon. Vaikka yhteinen suomalais-ugrilainen kulttuuri nähdään myyttinä, suomen kielen käytön avulla opiskelijat tunnistavat yhteisöllisyydensä menestyvien suomalais-ugrilaisten kanssa. (Jäppinen 2014, 71.)

Suomen kielen opiskelijoihin liittyvässä tutkimuksessa Alatalo (2005) tarkastelee Wienin suomen kielen opiskelijoiden motivaatiota ja käsityksiä sekä suhtautumista suomen kielen oppimiseen ja suomalaiseen kieliyhteisöön. Opiskelijoiden suomen kielen oppimisen motivaation ja heidän motiivinsa perusteella tunnistettiin viisi erilaista oppijaprofiilia. Näillä viidellä oppijaprofiililla on erityispiirteitä. Profiileissa esitettyjen tärkeimpien motiivien ja motivaatioelementtien perusteella on mahdollista arvioida opiskelijoiden motivaation nykyinen taso. Tärkeimmät motiivit tai motivaatiotyypit, jotka tutkimuksessa esitetään, olivat pääasiassa integroivia ja instrumentaalisia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Wienin suomen kielen opiskelijat ovat hyvin motivoituneita oppimaan suomen kieltä. Tutkimuksen mukaan tekijät, jotka vaikuttavat korkeaan suomen kielen oppimisen motivaatioon, ovat oppilaiden itseluottamus ja tarve saavuttaa tavoitteet sekä osallistua oppitunneilla. (Alatalo 2005, 65–70.)

Sari Pöyhönen (2004) tutkii väitöskirjassaan Pietarissa ja Petroskoissa opettavien suomi vieraana kielenä -opettajien motivaatiota ja ammatti-identiteettiä sekä heidän suhdettansa suomen kielen opetustyöhön. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, ja tutkimuksen liittyvät haastattelut tehtiin Venäjällä työskentelevien suomen kielen opettajien kanssa. Haastattelut keskittyivät opettajien sosiaaliseen rooliin, heidän ominaisuuksiinsa ja näkökulmiin työsuhteisiin kouluyhteisön kontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien sosiaalinen rooli, heidän ominaisuutensa ja hierarkkiset työsuhteensa kouluyhteisössä vaikuttavat heidän ammatti-identiteettiinsä. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella venäläisten suomen kielen opettajien näkemyksiä kielestä, kielen opetuksesta sekä kulttuurista. Haastatteluissa selvitetään opettajien suomen kielen taitoa sekä suomen kielen käyttöä opetuksessa. Haastatteluissa saadaan myös selville, miten opettajat kuvaavat itsensä suomen kielen käyttäjinä sekä millaisia rooleja suomen kielellä on heidän työssään. Tutkimuksessa saatiin selville, että Pietarissa ja Petroskoissa työskentelevien suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti on monimuotoinen. Urapolkuanalyysin kautta analyysi osoitti, että suomen kielen opettajat Venäjällä

muodostavat heterogeenisen joukon: heterogeenisellä joukolla tarkoitetaan, että opettajien ammatillinen tausta on erilainen ja he edustavat erilaisia ikä- sekä etnisiä ryhmiä. (Pöyhönen 2004, 56–57, 75.)

Corinne Tilma (2014) käsitteli väitöskirjassaan suomi vieraana kielenä ja suomi toisena kielenä -opiskelijoiden suomen kielen kirjoittamisen taitojen kehittymisen piirteitä. Suomi vieraana kielenä -opiskelijat opiskelivat suomen kieltä kursseilla Alankomaissa, kun taas suomi toisena kielenä -opiskelijat opiskelivat suomea Suomessa. Tutkimuksen tulokset saatiin analysoimalla opiskelijoiden kirjoitustehtäviä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ryhmien välillä on tiettyjä eroja suomen kielen taitojen kehittymisessä ja omaksumisessa. Opiskeluryhmissä käytettiin erilaisia opetusmenetelmiä. Opetus suomi vieraana kielenä -ryhmässä keskittyi nimenomaan kielioppiin kielioppiin, kun taas suomi toisena kielenä -opetus keskittyi kielen käytäntöön ja merkitykseen. Tulokset osoittivat, että suomi vieraana kielenä -opiskelijat osoittivat parempaa ja monimutkaisempaa suomen kieliopin käyttöä suomi toisena kielenä -opiskelijoiden verrattuna. Suomi vieraana kielenä -opiskelijat pystyvät ilmaisemaan ajatuksiansa eri kielioppirakenteilla. Tuloksien mukaan yksi huomattavista eroista ryhmien välillä on opettajan kanssa käytettävä viestintätapa. Suomi vieraana kielenä -opiskelijat puhuivat opettajansa kanssa lähinnä hollantia. Suomi toisena kielenä -opiskelijat puhuivat opettajansa kanssa lähinnä suomea. (Tilman 2014, 166–168.)

3.2 Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen oppimisympäristöistä

Meri Luoman maisterintutkielmassa (2019) tarkastellaan suomen kielen oppitunneilla ulkomaisissa yliopistoissa toteutettavaa monimediaisuutta. Monimediainen pedagogiikka viittaa oppijakeskeiseen kielenopetukseen, jossa käytetään laajaa oppimisympäristöä ja jossa oppija nähdään aktiivisena osallistujana sosiokulttuurisen ja ekologisen lähestymistapojen mukaan. (Taalas 2005, 2007; Taalas 2015). Aineisto

kerättiin kyselyn ja haastattelun avulla. Osallistujina oli sekä opettajia että opiskelijoita. Analyysimenetelmäksi valittiin teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tutkielmassaan Luoma toteaa, että monimediaisuutta käytetään suomalaisen kulttuurin ja elämäntavan resurssina eri muodoissa (musiikki, elokuvat, radio- ja tv-ohjelmat). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että YouTube -videoita käytetään oppitunneilla melko paljon. Videoiden avulla opettaja pystyy näyttämään opiskelijoille lyhyitä videoita suomen kielellä. Sen lisäksi opiskelijat pystyvät kuuntelemaan suomalaista musiikkia YouTubesta. Verkkosanakirjoja myös käytetään usein oppitunneilla. Sekä opettajat että opiskelijat suhtautuvat tällaiseen oppimisympäristöön myönteisesti. He arvostavat monimediaisuuden käyttöä siten, että se monipuolistaa opetusta ja mahdollistaa vuorovaikutusta suomen kielen puhujien kanssa. Vuorovaikutuksen kehittämistä pidetään tärkeinä monimediaisuuden funktiona oppitunneilla ja sen ulkopuolella. Hänen tulostensa mukaan monimediaisuus suomi vieraana kielenä -opetuksessa on hyödyllistä mutta sitä ei käytetä oppitunneilla paljon. Opettajat kuitenkin motivoivat opiskelijoita käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa heidän vapaa-ajallansa (Luoma 2019, 34–36, 81–82.)

Taalaksen, Kauppisen, Tarnasen ja Pöyhösen (2008) tutkimus perustui kyselyn vastauksiin mediakäytöstä kouluyhteisössä. Tutkimus käsittelee muiden vieraiden kielten opetusta suomalaisissa kouluissa ja median käyttöä siellä. Kyselyyn osallistui äidinkielen ja vieraiden kielten opettajia ja 9. luokan oppilaita Suomessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että median käyttö oppitunneilla ei vielä tuohon aikaan ollut kovin suosittua. Äidinkielen ja vieraan kielen opettajat totesivat, että useimmat heidän oppilaistaan eivät olleet koskaan käyttäneet verkkomateriaalia tai työskennelleet sen parissa luokkahuoneessa. Opettajat kuitenkin totesivat, että opetusteknologian käytöstä on paljon hyötyä kielen opetuksessa. Siitä huolimatta suurin osa opettajista ei tiennyt mitään esimerkiksi tietokonepeleistä ja online-pelisivustoista eikä myöskään tuntenut tarvitsevansa tietää niistä. Tutkijat havaitsivat tietyn paradoksin: opettajat tunnustavat tietotekniikan käytön merkityksen

luokkahuoneessa mutta eivät halua tietää enempää erilaisista tietotekniikasta, jota voitaisiin käyttää luokassa (Taalas, Kauppinen, Tarnanen & Pöyhönen 2008, 249–250.)

Juha Jalkanen (2015) käsitteli väitöskirjassaan opiskelijoiden näkemyksiä opetusteknologian käytöstä, oppimateriaaleista sekä arvioinnista kielten opetuksessa. Hän myös tutki oppimisprosessin piirteitä opetusteknologian tukevassa oppimisympäristössä. Tutkimuksen tulokset perustuivat kieltenopiskelijoiden pedagogisiin suunnitelmiin ja niiden reflektointiin sekä blogipostauksiin ja video-oppitunteihin. (Jalkanen 2015, 76). Opiskelijoiden mukaan opettaja on tärkein henkilö, joka kontrolloi tiedonhankintaa luokkahuoneessa. Teknologian käyttö on rajallista eikä ole tärkein viestinnän prosessissa oppitunnin aikana. Opiskelijat ovat myös huolissaan siitä, että tekniikan käyttö opetuksessa saattaa heikentää opettajan roolia asiantuntijana. Siitä huolimatta teknologian käyttöä kuvataan erilaisten kielenoppimisresurssien kokonaisuutena. (Jalkanen 2015, 64–65.)

Tuija Lehtosen analysoi tutkimuksessaan (2013) ulkomaisten opiskelijoiden suomen kielen verkkokurssia. Tutkimuksen kohteena on käsitellä opiskelijoiden kokemuksia scaffoldingista (saatavasta tuesta) ja affordanssista verkkokurssilla. Scaffoldingilla tarkoitetaan hänen tutkimuksessaan opettajan tukea opiskelijoiden vuorovaikutukselle opiskeluprosessissa sekä opiskelijoiden vuorovaikutusta oppitunneilla. Affordanssilla tarkoitetaan opiskelijoiden mahdollisuuksia oppia kieltä oppimisympäristössä. Opiskelija nähdään aktiivisena kielenasiantuntijana, joka hankkii kielen oppimiseen liittyviä tietoja. Tutkimusaineisto kerättiin päiväkirjojen, palautteen ja kurssimateriaalien kautta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat suhtautuvat scaffoldingiin ja affordanssiin verkkokurssilla myönteisesti. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tiedonvaihto muiden opiskelijoiden kanssa on monille opiskelijoille hyvä tapa saada uutta tietoa. Esimerkiksi pari- tai ryhmätyössä, jossa tietyistä aiheista on keskusteltava, opiskelijat pääsevät päivittämään omia tietojaan. Opiskelijoiden mukaan asiantuntijan rooli riippuu tehtävästä ja vuorovaikutuksesta verkkokurssilla. Tuloksien mukaan opiskelija voi olla sekä tuen antaja että tuen hakija verkkokurssin ryhmässä. (Lehtonen 2013, 165–166, 171, 175–176.)

Mutta, Pelttari, Lintunen ja Johansson (2014) käsittelevät artikkelissaan kieltenopettajien tietoisuutta nykyaikaisemmasta opetusteknologiasta sekä opiskelijoiden näkemyksiä opetusteknologian käytöstä kielenoppimisen ja -opettamisen teknologiaa (KOOT) kurssin osana. Kurssi järjestettiin sekä opettajille että opiskelijoille vuonna 2014. Se sisälsi kuusi luentoa, joilla kurssin opettajat esittelivät opetusteknologian käyttöön liittyviä aiheita. Opiskelijat ja opettajat osallistuivat kurssiin yhdessä, ja heillä oli mahdollisuus jakaa kokemuksiaan kurssin aikana. Mutta, Pelttari, Lintunen ja Johansson osoittivat, että kurssin jälkeen sekä opiskelijat että opettajat sanoivat oppineensa jotain uutta opetusteknologian käytöstä vieraan kielen opetuksessa. Kurssilla käytettiin erilaisia sosiaalisen median sovelluksia, kuten Facebookia ja Twitteriä. Kurssin osallistujat tutustuivat myös erilaisiin kieltenoppimissivustoihin ja oppivat käyttämään niitä opetuksessa. Tutkimuksen tuloksien mukaan sekä opettajat että opiskelijat olivat kiinnostuneita oppimaan uutta tietoa opetusteknologian käytöstä oppitunneilla ja pitivät kurssin sisältöä hyödyllisenä. (Mutta, Pelttari, Lintunen & Johansson 2014.)

3.3 Aiempaa tutkimusta suomi vieraana kielenä -opetuksen puhumisen taidon arvioinnista

Suullisen taidon arvioinnissa on tärkeintä saada selville, osaako kielenkäyttäjä käyttää kohdekieltä tehokkaaseen viestintään (Buck 2001, 83). Kommunikatiivisen taidon arvioinnissa on tärkeää ottaa kielitaito huomioon paitsi kieliopin ja sanaston näkökulmasta, myös kielen toiminnallisuuden ja sosiolingvististen kykyjen hallinnan näkökulmasta (Bachman 1991, 677).

Puhumisen taidon arviointi voi olla ongelmallista, koska kommunikatiiviset tehtävät eivät ole aina autenttisia ja "tosielämän" kommunikatiiviset tehtävät ja oppitunneilla annetut tehtävät saattavat olla erilaisia ja koskea täysin eri aiheita. Kommunikatiivinen testi tai tehtävä ei mittaa opiskelijan puhumisen taitoa, vaan

testissä tai tehtävässä käsiteltävää tietoa. (Buck 2001, 85, 92.) Siitä huolimatta puhumisen taidon arvioinnilla on aina tarkoitus. Arvioinnin odotetaan myös olevan hyödyllistä tähän tarkoitukseen (Bachman 1991, 682–683.)

Suomen kielen lehtori Satu Rakkolainen-Sossa (2011) käsittelee artikkelissaan puhutun kielen opettamisen sekä suullisen kielitaidon vahvistamisen haasteita suomi vieraana kielenä -opetuksessa. Artikkelissa mainitaan, että kielenoppijoissa suomen puhuminen, puhekieli sekä murteet usein herättävät erilaisia tunteita, kuten innostusta, epätoivoa, uteliaisuutta sekä kauhua. Rakkolainen-Sossan (2011) mukaan suomalaiset kontaktit vaikuttavat usein opiskelijoiden suhtautumiseen puhuttuun kieleen: ne opiskelijat, jotka ovat tutustuneet puhuttuun kieleen suomalaisten kautta, ovat halukkaampia käyttämään ja tutkimaan sitä kuin ne, joilla ei ole sellaista kokemusta. Opiskelijat myös usein aliarvioivat puhumisen taitojaan. Monien opiskelijoiden on vaikea muotoilla lauseita ja alkaa puhua kohdekielellä, jos opetus keskittyy yleensä suomen kieliopin ja teorian selittämiseen. Artikkelissa todetaan, että tämä voi myös lannistaa opiskelijoita ja vähentää heidän halukkuuttaan puhua suomea. Opiskelijat tarvitsevat paljon rohkeutta tämän kielimuurin voittamiseksi. Rakkolainen-Sossan (2011) mukaan olisi hyvä, jos tavallisten suomen kielen kurssien lisäksi opetussuunnitelmassa olisi keskustelukursseja, joissa kiinnitettäisiin huomiota vain puhetaidon kehittämiseen. (Rakkolainen-Sossa 2011.)

Luoman (2019) teki tutkimuksessaan arviointia koskevia havaintoja suomi vieraana kielenä -opetuksesta. Tutkimuksen tulokset havainnollistavat opiskelijoiden arvostusta arviointia kohtaan. Opiskelijat pitävät arviointia tärkeänä oppimistyökaluna. Arvioinnin tarkoituksena on opiskelijoiden mielestä kannustaa heitä pohtimaan, kuinka he voivat parantaa suomen kielen taitojaan. Opiskelijat toivovat, että he saavat selkeän arvioinnin taidoistaan. Opiskelijat ovat myös kiinnostuneita siitä, kuinka saada hyvä arvosana testistä tai kurssista. Tärkeä tutkimuksen tulos on se, että opiskelijat kokevat opettajan tekemän arvioinnin olevan melkein ainoa tapa arvioida heidän taitojaan. Opiskelijat eivät käytä itsearviointia usein, mutta pitävät sitä hyvänä ideana. (Luoma 2019, 65–67.)

4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

4.1 Suomi vieraana kielenä -tutkimus

Vieraan kielen käsite verrataan usein äidinkieleen, toiseen kieleen sekä vieraaseen kieleen. Näillä käsitteillä on omia piirteitensä ja ne eroavat toisistaan siinä, milloin (missä iässä) ja millaisissa sosiaalisissa tilanteissa ihmisten vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on toteutunut. Vygotski korostaa, että ihmisten psyykkinen toiminta on yhteydessä sosiaaliseen kontekstiin. (Sajavaara & Piirainen-Marsh 1999, 13–14). Vygotskin mukaan vieraan kielen omaksuminen eroaa äidinkielen omaksumisesta sillä tavalla, että ensikielen omaksumisprosessia ei aloiteta aakkosten oppimisesta, lukemisesta ja kirjoittamisesta, sanan merkityksen määrittelemisestä tai kieliopin oppimisesta. Hänen ajatustensa mukaan esimerkiksi äidinkielen kehitys tapahtuu alhaalta ylöspäin, kun taas vieraan kielen omaksuminen tapahtuu ylhäältä alaspäin. (Leontjev 1999, 224.) Seuraavaksi avataan äidinkielen, toisen sekä vieraan kielen käsitteet.

Äidinkieli on henkilön ensikieli, ei välttämättä hänen äitinsä kieli. Suurimmalla osalla ihmisistä on yksi äidinkieli (monolingvaalisuus eli yksikielisyys). Ihmiset voivat myös olla kaksikielisiä tai monikielisiä, mikä tarkoittaa, että he ovat omaksuneet kaksi tai useampia kieliä. Toisen kielen omaksuminen seuraa äidinkielen eli ensikielen omaksumista. Toisen kielen omaksumisprosessi tapahtuu, kun yksilö oppii ja käyttää

toista kieltä kohdekielen sosiokulttuurisessa ympäristössä. Vierasta kieltä voidaan oppia kohdekielen ympäristön ulkopuolella, esimerkiksi koulussa ja yliopistossa. (Sajavaara & Piirainen-Marsh 1999, 74–75.)

Toisen ja vieraan kielen käsitteitä voidaan myös verrata toisiinsa. Niiden erottamista pidetään joskus ongelmallisena, koska jotkut tutkijat pitävät toisena kielenä kaikki kieliä, jotka on opittu ensikielen omaksumisen jälkeen. (Sajavaara & Piirainen-Marsh 1999, 75.) Suomi vieraana kielenä -opetus eroaa suomi toisena kielenä opetuksesta siten, että opiskelijalla on rajalliset mahdollisuudet käyttää opiskeltavaa kieltä luokan ulkopuolella. Suomi vieraana kielenä -opiskelijalla on hyvät mahdollisuudet oppia kaikki teoreettiset tiedot, mutta niiden soveltamisen käytännössä voi olla ongelmallista, jos ympäristössä ei ole ketään, jonka kanssa voi puhua kohdekielellä. Suomi toisena kielenä viittaa tilanteeseen, jossa suomen kieltä opetetaan suomenkielisissä ympäristössä. (Martin, 1999, 157.) Tässä tutkielmassa käsitellään suomi vieraana kielenä -näkökulmaa ja käsityksiä opetuksesta venäläisissä korkeakouluissa.

Venäläisessä tutkimuksissa ei eroteta toista ja vierasta kieltä (Kynkäänniemi 1999, 92–93). Käytännön termillä *Russkii yazyk kak inostrannyi* (venäjä vieraana kielenä) viitataan sekä toisen että vieraan kielen opettamiseen. Sitä käytetään, kun viitataan venäjän opettamiseen sekä kotimaassa että ulkomailla. *Russkii yazyk kak inostrannyi v yazykovoï srede* käsite vastaa venäjä toisena kielenä -käsitettä sekä *Russkii yazyk kak inostrannyi v neyazykovoï srede* vastaa venäjä vieraana kielenä kieliympäristön ulkopuolella -käsitettä. (Milovidova 2002, 9.) Seuraavassa luvussa käsitellään suomi vieraana kielenä- menetelmiä ja historiaa.

4.2 Suomi vieraana kielenä -opetuksen historia ja metodit

Ensimmäinen tarve oppia suomea toisena kielenä ilmeni Suomessa 1600-luvulla ja tarve syntyi osana Ruotsin hallinnon yhtenäistämispolitiikkaa. Hallituksen motiivi suomen kielen oppimisessa oli lähettää Suomen päävirkoihin ruotsalaisia, ja se piti

tärkeänä, että myös ruotsalaiset virkamiehet ymmärsivät suomen kieltä. Tämän tarpeen vuoksi tarvittiin suomen kielen oppikirja. Ensimmäinen suomen kielen oppikirja, Eksil Petraeuksen kielioppi *Linguae Finnicae Brevis Institutio*, ilmestyi vuonna 1649. Virallisena opetusohjelmana suomea on opetettu Suomen ruotsinkielisissä kouluissa 1840-luvulta lähtien, ja Helsingin ruotsalaisen normaalilyseon opettajien tekemät ensimmäiset didaktisesti rakennetut oppikirjat laadittiin 1870-luvulla (Nuutinen 1996, 11.)

Suomen kielen opetus muille kuin ruotsalaisille aloitettiin 1950-luvulla. Suomen kielen opetusta ulkomaalaisille alettiin opettaa ulkomaalaisille rehtoreille, jotka olivat töissä Suomessa, ja pienelle määrälle opiskelijoita. Opetuksen kieli oli englanti. Ulkomaalaisten suomen kielen opiskelijoiden määrä kasvoi Suomessa 1960-luvulta lähtien. Ensimmäinen Maija-Hellikki Aaltion kirjoittama oppikirja *Finnish for foreigners* ilmestyi vuonna 1963. 1970-luvulla perustettiin ensimmäiset suomen kielen ulkomaalaisopetuksen lehtoraatit Helsingin yliopistossa. Suomi vieraana kielenä -opetuksen kiinnostuksen kasvusta huolimatta opetus kohtasi myös haasteita. Näiden haasteiden ratkaisemiseksi täytyi vastata kysymykseen: kuinka aikuinen oppii kieltä? Tarve uuteen oppimisstrategiaan ja uusiin opetusmateriaaleihin oli kasvanut. Painopiste liikkui luontaisten oppimisstrategioiden tarkkailuun. (Nuutinen 1996, 13.)

Toisen kielen oppimista on tutkittu jo 1900-luvun loppupuolelta alkaen esimerkiksi Amerikassa ja monissa Euroopan maissa. Vieraan kielen oppimista alettiin tutkia kuitenkin vasta myöhemmin. Suomi vieraana kielenä -tutkimuksessa on erilaisia lähestymistapoja kielen oppimiseen. Universaalikielioppiin tukeutuvien tutkijoiden mukaan kielen oppiminen tapahtuu kohdekielestä riippumatta eli ei väliä mitä kieltä opetellaan. Toisaalta moni tutkija on sitä mieltä, että kielen oppiminen riippuu opiskeltavasta kielestä. Heidän mukaansa oppimisprosesseissa äidinkielen ja opittavan kielen rakenteessa ja käytössä on eroja, joihin pitää keskittyä vieraan kielen oppimisessa. (Nuutinen, 1996, 13.) Annekatrin Kaivapalu (2005) tutkii väitöskirjassaan äidinkielen rooli suomen kielen opetuksessa. Tutkimuksen osallistujat olivat viron- ja venäjänkielisten opiskelijoita, jotka opiskelivat suomea.

Aineistonkeruumenetelmä oli kirjoitus -ja puhutesteja. Tuloksien mukaan äidinkieli vaikuttaa suomen kieliopin omaksumiseen myönteisesti, jos sanoja on morfologisesti samankaltaisia opiskelijoiden ensi- ja kohdekielillään. (Kaivapalu 2005, 62-63, 218-219.)

Suomi vieraana kielenä -tutkimuksen tavoite on löytää parhaita mahdollisia tapoja opettaa suomen kieltä ulkomaalaisille ja muille ihmisille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Opetettaessa suomea vieraana kielenä on otettava huomioon suomen kielen yleiset ilmiöt, jotka eivät aiheuta ongelmia suomenkielisille, ja tulkittava ne suomen kielen opiskelijoille. (Martin, 1999, 158.)

Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimuksessa kyse on kognitiivisten prosessien luonteesta. Toisin sanoen vieraan kielen opiskelijat oppivat kohdekielestä riippuen tiettyjä kielellisiä piirteitä, jotka eivät esimerkiksi ole ominaisia heidän äidinkielelleen. Esimerkiksi, suomen kielen opiskelijat fokuoivat äänteiden kestoeroihin, mutta jättävät painotuksen huomioimatta, koska suomen kielellä se on aina ensimmäisellä tavulla. Venäjänkieliset opiskelijat kuitenkin ottavat huomioon painotuksen, koska venäjän kielellä painotus sanoissa on erittäin tärkeää. Kun opiskellaan uutta kieltä, kiinnitetään enemmän huomiota uusiin asioihin, kuten sellaisiin piirteisiin, jotka ovat olemassa äidinkielessä. Näin suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus keskittyy sekä suomen kieltä koskevaan tietoon että oppijan äidinkielen ja muiden kielten osaamiseen. (Ks. Martin 1999, 163.)

Kielenoppimisen tutkimus liittyy yleensä kielenopetuksen tutkimiseen ja kehittämiseen. Suomi toisena kielenä -opetuksen ja -tutkimuksen yhteys on erittäin läheinen, koska alan tutkijat osaavat usein opettaa suomea toisena tai vieraana kielenä. Monet tutkijat opettavat tai ovat opettaneet suomea toisena ja vieraana kielenä. Suomen kielen opettamisen tieteellinen kuvaus sisältää erilaisia kohteita. Ensiksi, suomen kieli jaetaan jollakin perusteella osa-alueisiin, esimerkiksi kieliopin tasoihin (fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka). Osiot voidaan jakaa myös funktionaalisten perustusteiden mukaan, esimerkiksi kielellisen teon laadun

(käskeminen, esittelemine, kieltäminen) tai tehtävän (keskustelu, tarinan kertominen, tekstin ymmärtäminen). Sen jälkeen tutkija valitsee jonkin osion ja tarkastelee sitä. Opettaja valitsee intuitiivisesti usein kielen ilmiöitä, jotka pitää ottaa huomioon. Suomi vieraana kielenä -opetuksen näkökulmassa on pakko ajatella opetettavaa kieltä rakenteen kannalta hyvin tarkasti. Opetuksen tehtävänä on kartoittaa, mikä on kielessä olennaisinta ja mikä sekundaarista. Opettajille on myös tärkeä tietää, miten voidaan laatia selkein ja havainnollisin kuvaus kielestä ja esittää se sellaisessa muodossa, että vieraan kielen opiskelijat ymmärtävät sen helposti ja sen perustella pystyvät oppimaan kielen mahdollisimman vaivattomasti (Martin 1999, 164-165.)

4.3 Oppimisympäristö suomi vieraana kielenä -opetuksessa

Oppimisympäristön käsitteellä on laaja merkitys. Oppimisympäristön käsitteen merkittävät tekijät ovat fyysisiä paikkoja ja tiloja, joissa oppiminen onnistuu. (Tervola 2003, 11-15.) Oppimisympäristöksi ymmärretään kokonaisuus, joka sisältää opettajan ja opiskelijoiden lisäksi esimerkiksi opetusmateriaaleja ja -välineitä (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2000).

Oppimis- ja opetusympäristöllä viitataan kaikkiin tekijöihin, jotka vaikuttavat oppimiseen. Piispanen (2008) tutkii hyvän oppimisympäristön kriteereitä ja sitä, miten ne vaikuttavat oppimisprosessiin. Hän toteaa, että oppimisympäristö on monipuolinen käsite. Hän myös luokittelee oppimisympäristön kahdeksi peruskriteeriksi. Peruskriteerit liittyvät perustarpeisiin (esimerkiksi majoitus ja ruoka) ja oppimisympäristön kykyyn sopeutua jatkuviin muutoksiin ja kehittyä. (Piispanen 2008, 204.)

Vähähyyppä (2007) toteaa, että erilaiset oppimisympäristön osat vaikuttavat oppimisprosessiin. Hän toteaa, että ympäristö ei ole ainoastaan fyysinen paikka, vaan siihen liittyvät muut ympäristöt ja kontekstit, missä opetus tapahtuu. Näitä voivat olla erilaisten välineiden käyttö, sosiaaliset tekijät sekä osallistuminen. (Vähähyyppä 2007,

11.) Parikka (1997) korostaa, että viestintätekniset välineet, niin kuin Internet ja televisio ovat myös osa oppimisympäristöä. (Parikka 1997, 27).

Oppimisympäristö on tärkeä osa oppimista. Oppimisympäristön käsite on monipuolinen ja sitä tutkitaan paljon. Hummelholm (2012) tutkii interaktiivisten laitteiden hyödyllisyydet oppimisympäristön osina. Hänen mukaansa interaktiivisten laitteiden käytön avulla opettajat pystyvät monipuolistamaan opetusta ja motivoimaan opiskelijoita kokemaan uusia laitteita heidän opetuksessaan. (Hummelholm 2012, 34.) Lehtinen (2004) myös osoittaa, että yksi tärkeistä oppimisen tekijöistä on vuorovaikutus, joka tapahtuu luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Oppimisympäristöllä on tärkeä rooli kielten opetuksessa siinä, että kielten oppija pystyy sen kautta analysoimaan, havaitsemaan sekä oppimaan uutta tietoa. (Lehtinen 2004, 48–64.) Kaikkosen (1994) mukaan vieraan kielen opettamisen tavoitteena tulisi olla, että opiskelija on myös aktiivinen osallistuja oppimisprosessiin. (Kaikkonen 1994, 118.)

Oppimisprosessin lisäksi kielen oppijoilla voi olla muita tapoja oppia vieraita kieliä. Sekä ulkoiset että sisäiset oppimisympäristöt vaikuttavat kielten oppimiseen. Esimerkiksi kielen oppijat voivat oppia tiettyjä käytännön asioita kommunikoimalla muiden ihmisten kanssa luokkahuoneen ulkopuolella. (Dewey 1951, 41–42, 48–49.) Oppijat voivat myös käyttää erilaisia resursseja, joiden avulla he pystyvät oppimaan uusia asioita. (Wilson 1996, 3).

Tärkein oppimisympäristöön liittyvien tutkimusten tulos on se, että oppimisympäristö ei ole ainoastaan paikka, josta oppija saa uutta tietoa, vaan myös tiloja ja muita konteksteja, jotka motivoivat ja tukevat oppijaa hänen oppimisessaan. Analysoitujen tutkimusten tulokset korostivat, että vuorovaikutuksen rooli oppimis- ja opetusympäristössä on suuri, koska vuorovaikutus on yksi tärkeistä oppimisen perustekijöistä. Koulu- ja yliopistomaailman vuorovaikutuksen tekijät ovat paitsi opiskelijat ja opettajat myös erilaiset oppimisenäkemykset, pedagogiset toimintamuodot, mediat, sekä opettajien että opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet

sekä opetusteknologiset välineet. Laajemmassa kontekstissa kulttuuriset tekijät, esimerkiksi oppijayhteisön perinteet ja kieli, ovat myös tärkeitä oppimisympäristössä. (Piispanen 2008, 17.)

Seuraavaksi käsitellään kieliympäristöön liittyvää teoriataustaa, kuten kielivalinnan, monikielisuuden sekä puhumisen taidon arvioinnin teoriaa suomi vieraana kielenä - opetuksen kontekstissa.

4.4 Kieliympäristö ja monikielisyys suomi vieraana kielenä - opetuksessa

Tässä luvun osassa luodaan katsaus kieliympäristön tutkimukseen ja esitellään näkökulmia ensikielen ja kohdekielen rooliin luokkahuoneessa sekä tarkastellaan kielenvaihdon roolia ja merkitystä vieraiden kielten oppimisprosessissa. Tässä luvussa esittelen myös puhumisen arvioinnin käsitteitä sekä arvioinnin tapoja luokkahuonekontekstissa.

Kielivalinnan tutkimuksella on pitkä historia. Kielivalinnan tutkimuksen alussa 70-luvulla, tutkijat kiinnittivät huomiota kielen opiskelijoiden ongelma-alueisiin sekä kielten ja käännösten vuorovaikutukseen. Sen jälkeen useammat tutkimukset keskittyivät enemmän kielivalinnan ja vuorovaikutuksen rooliin luokkahuoneessa sosiolingvistisestä näkökulmasta. (Moore 2002, 280–281.) Kielivalinnoilla tarkoitetaan, mitä kieliä tarjotaan vieraan kielen opetuksessa, mitä kieliä käytetään oppitunneilla sekä millaisissa konteksteissa ja tilanteissa niitä käytetään ja millainen rooli niillä on vieraan kielen oppimisprosessissa (Pietarinen, Kolehmainen & Kuosmanen 2011).

Kielivalinta tapahtuu nimenomaan luokkahuonevuorovaikutuksessa. Luokkahuonevuorovaikutus S2 -luokkahuoneessa on tutkimusalue, joka kiinnostaa paljon kielentutkijoita. Tutkimukset, jotka liittyvät luokkahuoneen vuorovaikutukseen ovat yleistyneet, mutta Suomessa luokkahuonevuorovaikutusta ei ole niin paljon tutkittu. (Tainio 2007, 21). Nykyään keskustelunanalyysi on yksi

suosituista S2 -luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimusmenetelmistä. Keskustelunanalyysin tutkimuksessa tutkitaan esimerkiksi vuoron ottamista luokkahuonekeskustelussa.

Luokkahuonekontekstissa opettajilla ja opiskelijoilla on omia osallistujarooleja. Luokkahuone voidaan nimittää institutionaaliseksi tilanteeksi, jossa opettajien ja opiskelijoiden välillä vuorovaikutuksella on oma tavoite, joka riippuu kontekstista. (Tainio 2007, 17.) Yksi luokkahuonetilanteen institutionaalisuuden esimerkki on puheenvuoron järjestyminen ja jakautuminen. Jotkut luokkahuoneen keskustelut voivat kuitenkin olla ei-institutionaalisia. Vaikka vuorovaikutus luokkahuoneessa ei aina ole järjestetty normin mukaan, vuorovaikutuksen osapuolet ovat tietoisia vuorottelun normista. (Tainio 2007, 31–34.)

Luokkahuonekontekstissa opettajalla ja opiskelijalla on kielellinen sekä tiedollinen epäsymmetria. Kielellinen epäsymmetria näkyy siinä, että opettaja on usein kohdekielen natiivipuhuja tai sujuva puhuja, kun opiskelija havaitsee kohdekieltä ja sen ilmiöitä. (Ruuskanen 2007, 92.) Ei voida odottaa, että opiskelija käyttää kohdekieltä samalla tavalla kuin opettaja (Chambers 1991, 30). Tiedollinen epäsymmetria opettajan ja opiskelijan välillä toteutuu sillä tavalla, että opettaja luokkahuonekontekstissa on ammattinsa edustaja, ja hän pystyy antamaan tehtävän ohjausta, palautetta ja reagoimaan, jos opiskelijat eivät ymmärrä asioita tai tekevät jotain väärin (Shanen 2007, 261).

Opettajan ohjeet ja tehtävänannot ovat tärkeitä osia luokkahuoneen vaikutuksessa. Niiden käytön kautta opettaja pystyy opettamaan ja ohjaamaan opiskelijoita oppimaan kielen ilmiöitä. Tehtävänannoilla on usein kolme osaa: keskittyminen, valmistautuminen tehtävään, jossa opettaja antaa tietoa tehtävästä ennen tehtävän aloittamista, ja kutsu tehtävän aloittamiseen. Sen lisäksi ennen kun opiskelijat aloittavat tehtävän tekemistä, opettajan on pakko saada selville ovatko opiskelijat ymmärtäneet, mitä heidän pitää tehdä. Sen voi tehdä toiston sekä parafrasoin kautta. (Joutseno 2007, 182.)

Luokkahuonekontekstissa ohjeet sekä tehtävänannot voidaan antaa ensikielen tai kohdekielen avulla. Analyysin ja pohdinnan osioissa pystytään paljastamaan haastattelujen vastauksia sekä pystytään selvittämään millä kielellä opettajat antavat tehtävän ohjeita sekä palautetta ja miksi he pitävät niitä parhaana.

Luokkahuoneen kontekstissa opiskelijat käyttävät kohdekieltä puhumalla, kuulemalla sekä kirjoittamalla. Yksi opettajan rooleista luokkahuoneessa on arvioida opiskelijoiden työ antamalla esimerkiksi palautetta tai arvosanaa. Yksi tärkeistä puhumisen taidon arviointiin liittyvistä kysymyksistä on miten opettaja voisi arvioida opiskelijoiden puhumisen taitoja.

Clark (1979) luokitteli puhumisen taidon arviointiin liittyvässä teoksessa kielen arviointimenetelmät kolmeksi osaksi. Hänen mukaansa kieliarviointi voi olla epäsuoraa, puolisuuntaista tai suoraa. Epäsuora kieliarviointi tapahtuu esimerkiksi arvioidessa testin vastauksia. Suoran puhumisen taidon arvioinnin esimerkki voi olla todellinen keskustelu, yksinpuhelu sekä esittely, joissa kohdekieltä käytetään, ja joita opettaja tai muut opiskelijat arvioivat luokkahuoneessa (Clark 1979, 36.) Arviointi perustuu usein tiettyihin kriteereihin, joiden avulla opettaja pystyy analysoimaan, mitä hänen opiskelijansa ovat oppineet ja kuinka hyvin he ovat oppineet sitä (Angelo & Cross 1993, 4). Arviointi ei ole vain tapa saada selville, kuinka paljon opiskelijat ovat oppineet, vaan myös miten he oppivat ja mitä voidaan tehdä heidän oppimisensa parantamiseksi. Arviointia ei tule pitää vain arvosanana, vaan myös opiskelijoiden motivoitina oppimaan kieltä. Tätä arviointitapaa kutsutaan oppimiskeskiseksi arviointiksi. Yksi oppimiskeskisen arvioinnin lähestymistavan periaatteista on saada opiskelijat ymmärtämään heikkoutensa ja miettimään tapoja parantaakseen puhumisen taitojaan. Opettajien tulisi myös antaa palautetta opiskelijoiden puhumisen taidosta, joka tukee heidän nykyistä ja tulevaa oppimistaan. (Correia 2016, 89).

4.5 Opetus- ja oppimisteknologia suomi vieraana kielenä - opetuksessa

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yhdistelmää monista tekijöistä, esimerkiksi fyysisestä oppimisympäristöstä ja sosiaalisista suhteista oppimisprosessissa. (OPH 2004). Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan rakennuksia, tiloja, teknisiä välineitä, joiden avulla opetus voi tapahtua. Fyysinen ympäristö tarkoittaa myös tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö liittyy opetus- ja oppimisteknologian käsitteen. Oppimisympäristö ja opetusteknologia ovat kuitenkin paljon muutakin kuin ympäristö, jossa tieto- ja viestintätekniiikka käytetään. (Parikka 1997, 29.)

Koun-tem, Yuan-cheng ja Chia-jui (2008) toteavat tutkimuksessaan, että virtuaalimaailmassa tapahtuva vuorovaikutus on sujuva oppimisen työväline. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat, jotka käyttivät opetusteknologiaa oppimisessaan, saivat parempia arvosanoja ja kehittivät omia taitojani nopeampi muiden opiskelijoiden verrattuna. Koun-tem ym. kuitenkin mainitsevat, että opetusteknologian käyttöön liittyvät positiiviset tulokset perustuvat opettajan ammattitaitoon ja osaamiseen valita ja käyttää erilaisia tieto- ja viestintätekniiikan välineitä opetuksessa. Positiivisten oppimistulosten lähtökohtana "uudessa" tieto- ja viestintätekniiikan oppimisympäristössä ovat menetelmät, joissa otetaan huomioon oppijan oma oppimisstrategia ja palautteet, jotka luovat ja tukevat oppimisen motivaatiota. Siksi opetusteknologian avulla luodaan uusia työskentelytapoja ja oppimisvälineitä. Niiden käytön avulla opettajat voivat motivoida monia opiskelijoita oppimaan uusia asioita. Koun-tem ym. korostavat tutkimuksessaan, että uudet sukupolvet syntyvät diginatiiveiksi. Sosiaaliset mediat ja erilaiset mobiililaitteet ovat nykyaikana tärkeä osa uusien sukupolvien elämässä. (Koun-tem, Yuan-cheng & Chia-jui 2008, 1412-1421.)

Teknologian käytön määrä suomen kielen luokkahuoneessa voi muuttua ja riippua monista tekijöistä, esimerkiksi oppituntien tavoitteista ja tilan käytettävyydestä

käyttää opetusteknologian välineitä. Opetus- ja oppimisteknologialla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia teknologisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä, jotka voivat olla hyödyllisiä suomen kielen opiskelijoille suomi vieraana kielenä -opetuksessa. (Mutta, Pelttari, Lintunen & Johansson 2014.) Opetus- ja oppimisteknologialla tarkoitetaan myös erilaisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä, joita voidaan käyttää suomen kielen luokassa ja oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää, millaisia teknologisia välineitä opiskelijat käyttävät luokassa ja vapaa-ajalla.

Tutkimuksen haastatteluissa haluan saada selville millaiset opetusteknologiat ja oppimisteknologiat (välineet, sovellukset ja ympäristöt) Venäjällä suomen kieltä opiskelevat opiskelijat tuntevat hyödyllisiksi heidän suomen kielen opetuksessaan ja oppimisprosessissaan. Haastatteluissa haluan myös saada selville opettajien näkemyksiä opetusteknologian käytöstä.

Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen aineisto ja menetelmät sekä kerrotaan tutkimuksen eettisyydestä.

5 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä haastattelusta suomen kielen opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Halusin tutkimuksen osallistujiksi sekä suomen kielen opettajia että suomen kielen opiskelijoita. Osallistujien rekrytointi aloitettiin keväällä vuonna 2020. Haastatteluun pystyttiin rekrytoimaan viisi ihmistä. Tutkimuksen osallistujat ovat kolme opiskelijaa ja kaksi opettajaa. Kaikki osallistujat opiskelevat tai opettavat suomea samassa yliopistossa Venäjällä.

Haastattelutyyppejä ja -tapoja on useita ja aineistoa voidaan saada haastateltavilta erilaisilla tavoilla haastattelun avulla. Haastattelutavan valitseminen riippuu siitä, kuinka laaja tutkimus on ja miten se on jäsentynyt (suunniteltu). Haastattelu voisi olla lomakkeen perusteella strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, puolistrukturoitu (teemahaastattelu) tai strukturoimaton (avoin) haastattelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 53–54.)

Valitsin teemahaastattelun aineistonkeruun päämenetelmäksi. Haastattelu on yksi käytetyimmistä kvalitatiivisista menetelmistä, jonka tavoite on kerätä tutkimukseen tarvittavia tietoja tutkijan ja haastateltavan välisen keskustelun kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Haastattelua käytettiin tutkimusaineiston saamiseksi ja haastattelun

jälkeen aineisto analysoitiin ja tulkittiin. Analysoimisen vuoksi haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Hirsjärvi ja Hurme määrittivät "Ideaalin" haastattelun pääpiirteitä. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 43). Heidän mukaansa "Ideaalin" haastattelun täytyy sisältää seuraavat piirteet:

- haastattelu on suunniteltu ennen haastattelua
- haastattelija aloittaa ja johtuu haastattelua
- haastattelijan on yleensä motivoitava haastateltava ja pidettävä hänet motivoituneena
- haastattelija tietää roolinsa, ja haastateltava tietää hänen roolinsa haastattelun aikana tai ennen haastattelua
- haastattelijan pitää uskoa haastateltaville siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 43.)

Näiden vaiheiden seuraaminen on hyödyllistä hyvän haastattelun toteuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa yritettiin noudattaa ideaalin haastattelun ohjeita. Esimerkiksi tutkimuksen teemahaastattelu suunniteltiin ennen haastattelua ja haastateltavilla oli riittävästi tietoa haastattelun teemasta ja tavoitteesta. Sen lisäksi annettuja tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti.

Teemahaastattelu lähestymistapana on erilainen kuin lomakehaastattelu ja avoin haastattelu. Teemahaastattelu erottuu lomakehaastattelusta siten, että teemahaastattelu keskittyy avoimemmin kohdennettuihin, ennalta suunniteltuihin aiheisiin, ja lomakehaastattelu keskittyy muotoiltuihin kysymyksiin ja niiden vastauksiin. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–42.) Tämän tutkimuksen teemahaastattelu keskittyy suomen kielen opetuksen piirteisiin liittyviin aiheisiin. Teemahaastattelu vaikuttaa vuorovaikutukseen haastattelijan ja haastateltavan siten, että sen avulla haastattelijalla on mahdollisuus saada tarkempi vastaus kysymyksiin. Tutkimuksen

haastattelu tapahtui vapaammassa muodossa, sillä haastateltavilla oli mahdollisuus antaa kysymykseen vastaamisen lisäksi muuta mielenkiintoista tietoa.

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteina olevina dokumentteina käsiteltiin suomen kielen opiskelijoiden ja opettajien teemahaastatteluja. Teemahaastattelu valittiin tutkimusmetodiksi, koska se soveltuu monipuolisen tiedon hankkimiseen, jollaista tarvitaan tämän tutkimuksen aiheen analysointiin. Haastattelun kysymykset jaettiin kahteen haastattelurunkoon. Opettajien haastattelun kysymykset liittyvät perustietoon, kieleen, arviointiin sekä oppimisteknologian käyttöön. Opiskelijoiden haastattelun teemat koostuvat perustiedoista, kielestä, oppimisympäristöstä ja kielipedagogisten valintojen arvioinnista. Tutkimuksen aineisto kerättiin ja analysoitiin teemahaastattelujen kautta. Kaikki haastattelut olivat venäjänkielisiä. Haastattelukysymykset jaettiin kahteen ryhmään, jotka liittyvät kieliympäristöön ja oppimisympäristöön. Ne nauhoitettiin sekä litteroitiin ja sitten käännettiin venäjämästä suomeksi. Tutkimuskysymykset, joihin haluan löytää vastaukset ovat:

Kieliympäristö ja arviointi:

1. Millaisia käsityksiä suomen kielen oppimisprosessista ja sen arvioinnista suomen kielen opettajilla ja opiskelijoilla on?
2. Millaisia huomioita opettajat tekevät opiskelijoiden suomen kielen puhumisesta? Millaisia puhumisen arviointitapoja opettajat käyttävät ja miksi?
3. Millainen rooli suomen ja venäjän kielen valinnalla ja käytöllä on oppitunneilla?

Oppimisympäristö:

4. Millaista opetusteknologiaa suomen kielen opiskelussa käytetään?
5. Miten opiskelijat arvioivat oppimisteknologian merkitystä ja käyttöä oppimisprosessissa?

Tutkimukseen liittyvä aineisto kerättiin teemahaastatteluilla keväällä vuonna 2020. Koronatilanteen vuoksi kaikki haastattelut toteutettiin etänä (Zoomin ja Skypen kautta) ja sitten nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelut opiskelijoiden ja yhden opettajan kanssa pidettiin Zoomissa ja yksi haastattelu pidettiin Skypessä. Temaattisia online-haastatteluja tehtiin kolmen venäläisessä yliopistossa opiskelevan opiskelijan ja kahden suomen kielen opettajan kanssa.

Kaikki haastateltavat opiskelevat tai opettavat suomea samassa yliopistossa Venäjällä. Useimmat opiskelijoista ovat opiskelleet suomea yli 3 vuotta yliopistossa. Opiskelija 1 on nuori mies, joka on opiskellut suomea jo kolme vuotta pääaineena. Opiskelija 2 on nuori nainen, joka on myös opiskellut suomea jo kolme vuotta pääaineena. Opiskelija 3 on nuori nainen, joka on opiskellut suomea noin kuusi vuotta ja nyt opiskelee suomen kieltä sivuaineena yliopistossa. Yksikään opiskelijoista ei ollut opiskellut suomen kieltä ennen yliopistoa. Opettaja 1 on nainen ja hän on kokenut suomen kielen, kulttuurin ja kirjallisuuden yliopiston opettaja. Opettaja 2 on nuori nainen, jolla on vähemmän kokemusta suomen kielen opettamisesta yliopistossa. Haastattelut pidettiin venäjäksi ja litteroitiin sekä käännettiin sen jälkeen suomeksi.

Venäjän kieli valittiin haastattelukieleksi, koska suurella osalla opiskelijoita oli keskitasoinen suomen kielen taito eivätkä he olisi tunteneet oloaan itsevarmoiksi, jos he olisivat puhuneet suomea haastattelutilanteessa. Lisäksi halusin kerätä niin paljon tietoa kun on mahdollista, ja siksi päätin puhua osallistujien kanssa heidän äidinkielellään. Pisin haastattelu kesti noin 60 minuuttia ja lyhyin haastattelu kesti noin 42 minuuttia.

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Olen tutkinut nauhoitettuja ja litteroituja haastatteluja sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on tieteellinen menetelmä, jolla pyritään tekemään johtopäätöksiä erityisesti suullisen, symbolisen tai kommunikaatiotiedon perusteella.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on dokumenttien järjestelmällinen ja objektiivinen käsittely ja analysointi. (Hiltunen 2009, 6.)

Sisällönanalyysi tehtiin aineistolähtöisesti. Aineistolähteiden sisällönanalyysi tehtiin aineiston klusteroinnilla eli ryhmittelyllä. Tein ryhmittelyn tutkimuksen teemojen mukaan. Tutkimuksessani laadullinen analyysi tehtiin laadullisen aineiston litteroinnin ja kääntämisen jälkeen. Litteroinnissa pyrittiin koko aineiston puhtaaksi kirjoittamiseen sana sanalta. Kääntämisessä tärkeintä oli merkityksen välittyminen. Tämän jälkeen tutkimukseen liittyvää aineistoa tutkittiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien vastausten kannalta.

Laadullinen aineisto (teemahaastattelut) analysoitiin ymmärtämiseen pyrkivän lähestymistavan mukaisesti, joka keskittyy laadulliseen analyysiin ja päätelmien tekoon (Hiltunen 2009, 3). Kieli- sekä oppimisympäristöön liittyvä analyysi raportoidaan luvussa kuusi ja tulosten pohjalta esitetään pohdintoja tutkimuksen loppuosassa.

Seuraavassa alaluvussa kuvailen tutkimuseettisiä näkökulmia.

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimus toteutetaan siten, että tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan eikä tutkimuksesta aiheudu tutkimukseen osallistuville ihmisille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkimuseettisiä neuvottelukunnan ohjeita seurataan tutkimuksessani.

Ennen haastattelua suostumuslomakkeet lähetettiin osallistujille. Osallistujilla oli riittävästi tietoa tutkimuksen aiheesta sekä haastattelun tehtävästä ja tavoitteesta. Haastattelun osallistujilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen.

Haastattelun osallistajat allekirjoittivat suostumuslomakkeet ja lähettivät ne takaisin. Haastateltavat asuvat Venäjällä, ja koronaviruspandemian vuoksi minulla ei ollut mahdollisuutta kerätä lomakkeita henkilökohtaisesti, joten haastattelun osallistajat lähettivät ne sähköpostitse. Jyväskylän yliopiston sähköpostiosoitettani käytettiin vuorovaikutuksen kanavana. Haastateltavani kuuluivat suomen kielen ei-natiivipuhujiin, joten päätin kääntää suostumuslomakkeet venäjäksi. Suostumuslomake oli kirjoitettu suomeksi ja käännetty venäjäksi suomen kielen opiskelijoille ja opettajille.

Haastattelun osallistajat rekrytoitiin samasta yliopistosta, jossa opiskelijat ja opettajat opiskelevat ja opettavat suomen kieltä pääaineena. Haastatteluun osallistuneet opiskelijat eivät olleet kuitenkaan minulle ennalta tuttuja ihmisiä. Tunsin haastatteluun osallistuvat opettajat etukäteen. Haastattelun osallistujat nimetään numeroin (Opettaja 1, Opettaja 2, Opiskelija 1, Opiskelija 2, Opiskelija 3).

6 ANALYYSI

6.1 Kieliympäristön ja arvioinnin analyysi

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajien ja opiskelijoiden näkökulma oppimisprosessiin on laaja ja monitahoinen. Suomen kielen opetus- ja oppimisprosessit venäläisissä yliopistoissa sekä opettajien ja opiskelijoiden suhtautuminen niihin vaihtelevat. Haastatteluista selvisi, että kaikilla opiskeluryhmillä on aina kaksi opettajaa, jotka opettavat suomea. Haastatteluissa suomen kielen opiskelijat huomauttavat, että heidän suhtautumisensa kurssiin riippuu nimenomaan opettajasta ja opetusmenetelmästä.

Suomen kielen opettajat ja opiskelijat tuovat esiin, että kielten valinta sekä venäjän ja suomen kielen käyttötapa ja määrä suomen kielen tunneilla riippuvat monista tekijöistä, kuten oppitunnista, opiskeluryhmästä, oppituntien sisällöstä sekä tavoitteista. Yksi opettajista korostaa haastattelussaan, että suomen kielen käytön määrä oppitunnilla kasvaa opiskelijan opiskeluvuosien mukaisesti.

“В рамках практического курса разговорного... доля финского языка постепенно увеличивается и увеличивается...”

“Käytännön suomen kielen keskustelukurssilla ... suomen kielen osuus (oppitunneilla) kasvaa koko ajan ...”

Opettajat kertovat, että heidän oppitunneillaan suomen ja venäjän kielten käytön määrä eroaa ja riippuu myös heidän opiskeluryhmästään. He mainitsevat, että suurimmalle osalle opiskelijoista sopii se, että venäjän kielen käyttöä vältetään oppitunneilla, mutta joidenkin ryhmien kanssa on vaikeaa käyttää vain suomen kieltä. Opettaja 1 kuvaa tilannetta näin:

Есть такое мнение, что нужно стараться максимально отказаться от языка-посредника, но опять же психологически это работает не со всеми группами. ... есть группы, в которых хорошо проходит отказ от языка-посредника. Нынешний 2-й курс... с ними этот процесс как-то не очень почему-то пошел, видимо было зажатости какой-то было больше.

On mielipidettä, että on tarpeen yrittää mahdollisimman paljon välttää venäjän kielen käyttöä, mutta psykologisesti tämä ei toimi kaikkien ryhmien kanssa. ... on ryhmiä, joissa välittäjäkielen vähentäminen toimii hyvin. Nykyinen toisen vuoden ryhmä... heidän kanssaan tämä prosessi ei sujunut kovinkaan hyvin, ilmeisesti oli jonkinlaista jännitystä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että venäjän kieltä käytetään suomen kielen tukena suomi vieraana kielenä -oppitunneilla. Opettajat korostavat, että venäjän kieltä käytetään, jos harjoitusten ohjeet jäävät ymmärtämättä oppitunneilla tai kun oppilaat kysyvät opettajilta sanan merkityksestä. Venäjän kieltä käytetään usein, jos opettaja haluaa selittää jonkin kieliprosessin tai kielisäännön.

Я могу сказать, что когда преподаешь лингвистам язык, иногда приходится прибегать к русскому языку для того, чтобы объяснить какие-то лингвистические процессы, да...то есть то, что не нужно объяснять лишний раз...тем же культурологам, когда мы даем язык, да...условно говоря, что есть согласная основа, есть гласная...они могут обойтись без этого знания, то лингвистам в некоторых случаях лучше там остановиться и на русском языке что-то пояснить.

Voin sanoa, että kun opettaa kieltä opiskelijoille, joiden ohjelmana on kielitiede, sinun on pakko joskus käyttää venäjän kieltä selvittämään joitain kieliprosesseja, kyllä ... eli jotain, jota ei tarvitse selittää uudelleen ... sama juttu opiskelijoiden kanssa, jotka opiskelevat kulttuurintutkimusta, kun selität kielen ilmiöitä, kyllä ... esimerkiksi tämä on konsonanttivartalo, tämä on vokaali ... he voivat pärjätä ilman tätä tietoa, joten joissakin tapauksissa on parempi, jos minä selitän jotain venäjäksi.

Näitä havaintoja voidaan verrata Leo Jäppisen (2014) tuloksiin kielen käytöstä suomi vieraana kielenä -oppitunneilla yliopistoissa Marissa, Mordvassa ja Udmurtiassa Venäjällä. Jäppinen korosti tutkimuksessaan, että opiskelijoiden näkökulmasta

äidinkielten käyttö voi hyödyttää opetusta siten, että kieliopin ja sanaston selittäminen on helpompaa äidinkielelläsi kuin vieraalla kielellä. (Jäppinen 2014, 26).

Monet haastateltavat opiskelijat kertoivat, että suomen kielen tunneilla he käyttävät paljon suomea. Suomen kieltä käytetään esimerkiksi dialogeissa muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa, kieliopin sääntöjä koskevassa keskustelussa sekä tekstien kääntämisessä oppitunnin aikana. Yksi opiskelijoista mainitsee haastattelussaan tärkeimpiä oppituntien piirteitä.

На занятиях мы практически только говорим на финском, как преподаватель, так и мы, мы можем обсуждать какие-то вопросы, которые для нас подбирает преподаватель, либо какую-то тему, либо... мы переводим какой-то текст... либо мы... пытаемся из него выбрать какое-то правило.

Luokkahuoneessa sekä opettaja että me puhumme vain suomea, voimme keskustella joistakin asioista, jotka opettaja valitsee meille, tai jostakin aiheesta, tai ... käännämme tekstiä ... tai me ... yritämme omaksua kielioppisääntöjä tekstin perusteella.

Vaikka opiskelijat kuitenkin yrittävät puhua oppitunneilla vain suomeksi, venäjän kieltä käytetään tukena, jos opiskelijoille suomenkieliset sanat tai tehtävänannon ohjeet jäävät ymmärtämättä. Yksi opiskelijoista mainitsee haastattelussa, että suomen ja venäjän kielten käyttö on epäsymmetristä ja venäjän kieltä käytetään harvemmin kuin suomen kieltä.

Мы стараемся не переходить на русский, только если мы не знаем какого-то слова и хотим, чтобы нам подсказал преподаватель, или... уточнить что-то, если она дает какое-то задание, и мы недопоняли.

Yritämme olla vaihtamatta venäjäksi, teemme sitä vain jos emme tiedä tiettyä sanaa ja haluamme, että opettaja auttaa meitä tai ... selventää jotain, jos hän antaa jotain tehtävää, ja ymmärsimme väärin.

Haastatteluissa tuli esille opiskelijoiden näkemys suomen kielen opiskeluprosessista. Opiskelijoilla on yleisesti ottaen positiivinen suhde opiskeluun. He kertovat, että suomen kielen opetus vaikuttaa hyvältä.

Впечатления от учебы...отличные, особенно этот семестр был очень супер клёвым, супер насыщенным, потому что сейчас прямо все курсы были очень интересными.

Kokemus opiskelusta... hieno, varsinkin tämä lukukausi oli erittäin siisti, erittäin tiivis lukukausi, koska juuri nyt kaikki kurssit ovat olleet erittäin mielenkiintoisia.

Opiskelijoiden oli kuitenkin vaikea sanoa, mikä tai kuka eritoten motivoi heitä oppimaan suomen kieltä. Yksi opiskelijoista esimerkiksi arvostaa opettajiensa suuresti, mutta hän ei pysty osoittamaan kuka erityisesti motivoi häntä oppimaan suomea.

Мотивируют... Ну, кто, наверное... такого нет. Хотя, ну вот то, что все преподаватели приятные, это, конечно, тоже мотивирует.

Motivoi ... No, kuka luultavasti ... ei ole olemassa. Toisaalta kaikki opettajat ovat mukavia, ja se on tietysti myös motivoivaa.

Opiskelijat myös kertovat, että yksi syistä opiskelemisen jatkamiseen on opetuksen korkea hinta.

Что мотивирует...наверное то, сколько он стоит *смех* Если я его выбрала, и он столько стоит, то грех не учить.

Mikä motivoi ... luultavasti kuinka paljon se maksaa * nauru * Jos valitsin sen ja se maksaa niin paljon, minun on pakko oppia sitä.

Opiskelijat kuitenkin toivovat, että he pystyvät käyttämään suomea yliopiston valmistumisen jälkeen. Yksi opiskelijoista toivoo, että hän voisi kirjoittaa kirjoja ja artikkeleita suomeksi. Muut opiskelijat haluavat jatkaa opintoja maisteriohjelmassa Suomessa ja kehittää omaa suomen kielen taitoansa puhumalla suomea suomalaisten kanssa.

Haastattelussa tuli esille myös opettajien näkemyksiä opiskelijoiden suomen kielen puhumisesta ja sen arvioinnista. Opettajat yrittävät puhumisen taidon arvioinnissa ottaa huomioon opiskelijan puhutun kielen virheettömyyden lisäksi myös hänen suomen kielen taitojensa kehityksen.

Opettajat eivät pidä arviointia erityisen tärkeänä opetuksessa ja arvosanaa käytetään lähinnä opiskelijoiden motivaattorina. Yksi opettajista korostaa, että eri tekijöitä

otetaan huomioon arvioitaessa opiskelijan puhetaitoja, esimerkiksi opiskelijoiden opiskeluvuosi vaikuttaa opettajien käyttämiin arviointikriteereihin.

То есть если на первом курсе, у нас важно достижения коммуникативной задачи, то на четвертом курсе я уже могу серьезнее придраться к лексическому наполнению.

Jos ensimmäisenä vuonna minulle on vain tärkeää, että vuorovaikutus suomeksi onnistuu, niin neljäntenä vuonna voin arvioida leksikaalista sisältöä sen lisäksi.

Haastattelussa myös nousi esiin opiskelijoiden näkemyksiä palautteen antamisesta. Opiskelijat kertovat, että he eivät saa paljon kommentteja ja palautetta puhumistaidostaan opettajalta oppitunnilla, mutta he saavat usein riittävästi palautetta kurssin loputtua eli kokeen jälkeen. Yksi opettajista kertoo, että opettajien suosituin arvioinnin muoto on arvosana, joka annetaan lopputyön, tenttien ja läsnäolon mukaisesti.

На экзамене мы тянем билет, мы читаем текст, мы переводим кусочек, и пересказываем полностью текст. Потом пересказать, и перевести дословно. И если ты хорошо работал в течение семестра и не прогуливал, то тебе “пять”. Если какие-то недочеты, то оценка будет ниже.

Tentissä nostamme tenttilapun, luemme tekstin, käänämme sen osan ja kerromme tekstin kokonaan uudelleen. Ja jos olet työskennellyt hyvin lukukauden aikana ja sinulla ei ollut poissaoloja, niin sinä saat arvosanan “viisi”. Jos jotain puuttuu, arvosana on alempi.

Opettajien näkökulmasta tuli ilmi, että he yrittävät varata paljon aikaa kommentoidakseen opiskelijoiden työtä oppitunneilla. Haastateltavat suomen kielen opettajat mainitsivat antavansa sekä positiivista palautetta että palautetta erityyppisistä virheistä oppitunnin aikana.

Opettajat yrittävät kuitenkin antaa palautetta virheistä huolellisesti kommentoimalla esimerkiksi vain opiskelijoiden yleisiä virheitä. He tekevät tämän usein suomeksi. Opettajien kokemusten mukaan opiskelijat reagoivat palautteeseen luontevasti. Opettaja 1 kertoo kokemuksestaan palautteen antamisesta:

Хвалю я обычно во время занятия всех...поскольку я некоторое время работала с иностранцами, преподавала русский, то нас очень серьезно готовили к этому фидбэку. Ни в коем случае нельзя разбирать конкретные ошибки конкретного

человека на занятии, поскольку...нельзя так делать. Если есть какие-то ошибки... я стараюсь разбирать их в общих...да... наиболее часто встречающаяся ошибка это такая-то. Если речь идет о коррекции ошибок в речи, что я стараюсь не перебивать в течение разговора, фиксирую себе какие-то комментарии, и я позволяю себе прокомментировать какие-то ошибки сразу же после окончания диалога или монолога.

Annan positiivista palautetta kaikille tuntien aikana. Koska työskentelin jonkin aikaa ulkomaalaisten kanssa, opetin heille venäjää ja minulla on ollut erittäin paljon kokemusta palautteen antamisesta. Et saa missään tapauksessa kommentoida tietyn henkilön erityisiä virheitä tunneilla, koska ... et voi tehdä sitä. Jos on virheitä ... yritän selvittää ne yleensä ... kyllä ... yleisin virhe on sellainen ja sellainen. Jos puhumme puhevirheiden korjaamisesta, yritän olla keskeyttämättä, kun opiskelijat puhuvat, kirjoitan joitain kommentteja ylös itselleni ja kommentoin joitain virheitä heti opiskelijan puheenvuoron jälkeen.

Teoreettisessa viitekehyksessä mainittiin opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus luokkahuonekontekstissa. Yksi vuorovaikutuksen piirteistä on kielellinen epäsymmetria opettajien ja opiskelijoiden välillä, joka esiintyy erilaisessa kohdekielentaidossa ja osaamisessa sekä kohdekielen käytössä luokkahuoneessa.

Haastateltavat suomen kielen opettajat ovat myös arvioineet omaa suomen kielen taitoaan ja osaamistaan. Opettajien mielestä heidän suomen kielen osaamisensa ei ole erinomaista ja se voisi olla parempaa. Heitä harmittaa, etteivät he voi usein käyttää suomea suomalaisten kanssa Venäjällä. He perustelevat omia surullisia tunteitaan suomen kielen osaamista kohtaan siten, että työskennellessään opiskelijoiden kanssa he ovat jo tottuneet puhumaan suomea opiskelijoille, jotka ovat suomen kielen taidoiltaan heikompia kuin he itse, ja sen vuoksi heidän oma suomen kielen taitonsa on heikentynyt.

Opettajat myös kertovat kokemuksistaan suomen kielen opiskelusta. Molemmat opettajat, joita haastateltiin, olivat opiskelleet suomen kieltä yliopistoissa Venäjällä. Toinen opettajista kertoo, että suomen kielen opetus keskittyi enemmän kasvatustieteen teoriaan kuin suomen kielen taitojen kehittämiseen. Hän muistuttaa, että luokkahuoneessa käytettiin enemmän aikaa kieliopin jäsentämiseen ja tekstien kääntämiseen. Opettaja piti vaatimuksia ankarina ja tekstien kääntämistehtävät olivat vaikeita hänen opiskeluaikoinaan. Esimerkkinä hän mainitsee, että kerran tehtävänä oli kääntää osa venäläisestä klassikkokirjasta yhdessä päivässä. Hän myös kertoo, että

hänen oli vaikea puhua suomea, koska suomen kursseilla oli vähän puhumisen harjoitusta. Opettaja huomauttaa kuitenkin, että hän omaksui kieliopin erittäin hyvin tämän opetusmenetelmän avulla.

И в целом, как мне казалось, было маловато разговора, то есть сейчас я понимаю, что, наверное, разговору давалось очень мало акцента, больше использовался такой грамматико-переводной метод, хотя я считаю, что в общем многие вещи которые были тогда...они дают хорошую такую грамматическую базу.

Ja yleensä tuntui siltä, että tunneilla ei ollut riittävästi keskustelua suomeksi, eli nyt ymmärrän, että keskusteluun kiinnitettiin vähän huomioita, tällaista kielioppikäänösmentelmää käytettiin enemmän, vaikka uskon, että yleensä monet asiat, jotka olivat silloin ... niiden avulla omaksuin kieliopin.

Opettajat siis toteavat, että suomen kielen opetuksen järjestämistavat Venäjällä ennen ja nyt ovat muuttuneet aiempaan verrattuna. Nykyään opettajat yrittävät käyttää mahdollisimman paljon tehtäviä, jotka liittyvät puhumisen taidon harjoittamiseen. He kannustavat opiskelijoita harjoittelemaan suomea natiivipuhujien kanssa ja järjestävät erilaisia projekteja sitä varten. Yksi opettajista kertoo Peer-2-Peer (P2P) -projektista, jota hänen yliopistonsa järjestää suomen kielen opiskelijoille. Tämän projektin tavoite on, että suomen kielen opiskelijat kommunikoiivat suomalaisten venäjän kielen opiskelijoiden kanssa verkossa.

Opettajat pohtivat P2P-projektin hyötyjä opiskelijoiden suomen kielen taidon kehittämiseksi. Opettajat myös kertovat, että opiskelijat ovat yleensä motivoituneet puhumaan suomea sekä venäjää suomalaisten kanssa eivätkä he pelkää tehdä virheitä.

У нас же есть проект peer to peer... наши студенты общаются с финнами, изучающие русский язык. У них там есть определенные темы, на которые они должны побеседовать, нужно сначала на русском потом на финском. [...] (Это) хорошо влияет на мотивацию, и на развитие навыков устной речи, и на особенно снятие этого языкового барьера, и уничтожение страха ошибиться, поскольку они видят, что финны по-русски тоже говорят с ошибками, и их как-то это радует. *смех*

Meillä on myös P2P-projekti ... meidän opiskelijamme kommunikoiivat venäjäksi sekä suomeksi suomalaisten opiskelijoiden kanssa. Heillä on siellä tiettyjä aiheita, joista heidän pitäisi puhua ensin venäjäksi ja sitten suomeksi. (Tällä) on hyvä vaikutus opiskelijoiden motivaatioon, puhetaidon kehittämiseen ja erityisesti kielimuurin poistamiseen ja

virheiden pelon poistamiseen, koska he näkevät myös suomalaisten tekevän virheitä puhuessaan venäjää, ja heitä lohduttaa se. *nauru*

Jotkut opiskelijat toivovat, että he pystyvät kommunikoimaan projektiin osallistuvien suomalaisten opiskelijoiden kanssa, koska heille tämä projekti on hyvä mahdollisuus puhua suomea natiivipuhujien kanssa. Monet opiskelijat huomaavat, että opiskelukaupungissa ei ole paljon mahdollisuuksia käyttää suomea arjessaan, ja siksi he haluavat saada suomalaisia ystäviä.

Yksi opiskelijoista kuitenkin kertoo huonosta kokemuksesta P2P-projektista. Hän on osallistunut tähän projektiin jo kolme vuotta, ja hänen mielestään joka vuosi hänen vuorovaikutuksensa projektiin osallistuvien suomalaisten opiskelijoiden kanssa on epäonnistunut.

С финнами общение... у меня как-то не складывалось, потому что на первом курсе мне попался мальчик, который учил русский всего три месяца, и не сильно был заинтересован в общении со мной. На втором курсе была девочка, которая меня на шесть лет старше, и я тоже не вызвала у нее интереса, но уже по возрастной категории. Это... по русски она говорила довольно неплохо, и даже начала читать Достоевского. А в этом году я думала все, наконец то попался финн, который с чувством юмора... который общительный... он недолго учит русский, но он пытается говорить, я пытаюсь, он что-то поправляет... не критикует, достаточно миролюбивый. И в итоге мы обязательные три звонка сделали, обсудили темы, и на этом все закончилось.

Vuorovaikutus suomalaisten kanssa ... ei jotenkin onnistunut, koska ensimmäisenä vuotena tapasin pojan, joka oli opiskellut venäjää vain kolme kuukautta eikä hän ollut kovin kiinnostunut kommunikoimaan minun kanssa. Toisena vuonna oli tyttö, joka on kuusi vuotta vanhempi kuin minä, enkä myöskään herättänyt hänen kiinnostustaan. ... hän kuitenkin puhui venäjää melko hyvin ja alkoi jopa lukea Dostojevskia. Ja tänä vuonna ajattelin, että minä sain suomalaisen kaverin, jolla on huumorintajua, ... joka on sosiaalinen ... hän ei ole opiskellut venäjää vielä pitkää aikaa, mutta hän yrittää puhua venäjää, hän korjaa minun virheitä ... hän ei arvostelee, hän on melko rauhallinen. Lopuksi me vain osallistuimme pakolliseen kolmeen tapaamiseen, keskustelimme aiheista, ja siinä kaikki.

Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta vaikutti, että kieliympäristö luokkahuoneessa on mahdollisimman lähellä kohdekielistä kieliympäristöä. Haastatteluissa tuli esille, että suomen kieli on pääkieli suomen kielen tunneilla ja venäjää käytetään vain suomen kielen tukena. Suomen kieltä käytetään monissa tunnin vaiheissa, esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa,

opiskelijoiden ryhmä ja parityössä sekä palautteen antamisessa. Opiskelijat suhtautuvat suomen kielen käytön määrään tunneilla positiivisesti ja pitävät sitä riittävänä.

Haastatteluissa nousi myös esiin, että puhumisen taidon arviointitapa on usein vain arvosana opettajalta kurssin lopussa tai tentissä. Siitä huolimatta opettajat saattavat antaa palautetta opiskelijoiden puhumisen taidosta oppitunneilla joko ääntämistä tai sanallista sisältöä kommentoimalla. Opiskelijat kuitenkin tuntevat, että he eivät saa opettajilta paljon kommentteja puhumisestaan.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä oppimisympäristöstä, opetusteknologian käytöstä ja sen merkityksestä oppitunneilla sekä heidän toiveitaan oppimisympäristön kehittämisestä.

6.2 Oppimisympäristön analyysi

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomen kielen opiskelijoilla on erilaisia oppimisteknologian suosikkivälineitä, joita he käyttävät luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella. Niihin kuuluvat esimerkiksi käännessivustot ja käännessohjelmat, musiikki, YouTube-videot ja audiovälineet.

Oppitunneilla opiskelijat hyödyntävät online-sanakirjoja ja kääntäjiä oppimisen tukena. Niitä käytetään esimerkiksi ryhmätyössä tai tekstien kääntämisen aikana. Suositut online-sanakirjat ja kääntäjät ovat Kielitoimiston sanakirja, sanakirja.org, Google ja Yandex- kääntäjä sekä Glosbe-sanakirja. Ne ovat opiskelijoille tuttuja ja he tykkäävät niistä, koska ne tarjoavat paljon lause-esimerkkejä ja kontekstia. Sanakirjoja ja kääntäjiä käytetään myös sanojen selventämistä varten ja ryhmätöissä. Yksi opiskelijasta kertoo tästä haastattelussa:

Если у нас задание обсудить что-то в группах, или парах, да... и предположим, кто-то не знает какого-то слова, то конечно используем переводчики... в этих (случаях), я думаю в основном.

Jos meidän tehtävä on keskustella jostakin ryhmissä tai pareittain, kyllä ... ja jos joku ei tiedä tiettyä sanaa, niin tietysti käytämme käännohjelmiä ... näissä (tapauksissa).

Opiskelijat kertovat, että he harvoin käyttävät mobiilisovelluksia suomen kielen oppimisen tukena luokkahuoneen ulkopuolella. Sen sijaan he harjoittelevat suomea usein kuuntelemalla podcasteja ja katsomalla videoita suomen kielellä verkossa. Yle:n podcastit sekä videot ja sarjat mainittiin usein haastatteluissa. Yksi opiskelijoista myös käyttää sosiaalista mediaa, kuten Facebookia ja vk:ta (vkontakte) keskustellakseen suomalaisten kavereiden kanssa.

Opiskelijat kuitenkin toivovat, että he opintojen lopussa pystyvät käyttämään sosiaalisen median kanavia ja verkkosivuja suomeksi enemmän ja ymmärtämään suomenkielisiä luentoja, kirjoja sekä artikkeleita.

Я бы хотел свободно слушать лекции на финском, на YouTube лекции, которые я нахожу... Вот их бы я хотел на слух воспринимать лучше, чем я воспринимаю сейчас. Ну, я думаю... опять же со статьями, хотел бы их лучше читать.

Haluaisin kuunnella vapaasti suomenkielisiä luentoja, YouTubesta löytämiäni luentoja ... Haluaisin ymmärtää kuulemaani paremmin kuin nyt. No, luulen ... artikkeleita, haluaisin lukea näitä paremmin.

Yksi opiskelijoista mainitsi myös katsovansa suomalaisia vloggaajia YouTubessa kuunnellakseen suomalaista puhetta. Hänen mielestään puhe audiomateriaaleissa, joita käytetään luokkahuoneessa, ja puhe videoissa ovat täysin erilaisia. Oleellimmat erot ovat puheen nopeus ja sen sanallinen sisältö.

Ну мне помогает достаточно часто слышать их речь, причем живую, а не ту, которая в аудио в учебных материалах, потому что она совершенно не то же самое, и это помогает... учиться вообще, что они говорят, потому что говорят они быстро.

No, se auttaa minua melko usein kuuntelemaan heidän puhetta eikä niitä oppikirjan kuullunymmärtämisharjoituksia, koska se on täysin erilaista ja se auttaa minua ... oppimaan yleensä mitä he sanovat, koska he puhuvat nopeasti.

Opiskelijat kuitenkin pitävät kuuntelutehtäviä hyödyllisenä oppimis- ja opetusteknologian käyttönä. He perustelevat valintansa siten, että kuuntelutehtävät,

joita tehdään suomen kielen oppitunneilla, ovat hyödyllisiä ääntämisharjoituksia. Yksi opiskelijoista kertoo, että ääntämisharjoitukset auttavat harjoittamaan kuullun ymmärtämisen taitoa ja oppimaan uusia sanoja.

...и это помогает в практике аудирования финского языка.

... ja se auttaa meitä harjoittelemaan suomen kielen ääntämistä paremmin.

Haastatteluissa tuli esille useita opettajien näkökulmia opetusteknologian käytöstä. Opetusteknologian käyttö riippuu opettajasta, kurssin tavoitteesta ja luokkahuoneen resursseista. Samoin kävi ilmi, että muutamassa venäläisissä yliopistossa on sellainen harmillinen tilanne, ettei monessakaan yliopiston opetustilassa oppimisteknologian tai opetusteknologian käyttö ole mahdollista.

Opettajat myös vertailevat, miten heidän mukaansa oppimisteknologian käytettävyys Venäjällä ja Suomessa eroavat toisistaan. Yksi opettajista kommentoi seuraavasti:

В целом я не могу сказать, что наш ВУЗ, к сожалению, входит в какое-то число лидеров по информатизации именно помещений. Потому что ...использование информационных технологий оказывается ограниченным техническими возможностями. К сожалению... то есть в Финляндии ситуация в корне другая. То есть ты приходишь, всё работает, везде всё есть.

Yleisesti ottaen voin sanoa, että yliopistomme ei ole johtavien yliopistojen listalla opetustilojen teknisen varustuksen suhteen. Koska ... tietotekniikan käyttö on rajoitettua teknisten mahdollisuuksien vuoksi. Valitettavasti ... eli tilanne on täysin erilainen Suomessa. Siellä siis sinä tulet luokkahuoneeseen, kaikki toimii, siellä on kaikkea.

Opettajat ottavat mielellään tekniikkaa käyttöön silloin, kun se helpottaa oppimista. Monet käyttävät diaesityksiä, kuuntelutehtäviä ja ääntämisharjoituksia, elokuvia ja sovelluksia opetuksessa, jos resurssit sallivat. Opettajat pitivät hyvänä erilaisia digitaalisia oppimistyökaluja niin kuin kahoot ja quizlet. He korostavat myös, että he yrittävät monipuolistaa oppitunteja erilaisilla luovilla tehtävillä. Esimerkiksi yksi opettajista ohjasi oppilaansa suunnittelemaan ja sitten nauhoittamaan elokuvasovituksen suomalaisen kirjailijan Kari Hotakaisen kirjasta.

Opettajat yrittävät myös integroida sosiaalisen median opetukseen. Yksi opettajista kertoo, että opiskelijoiden yhtenä tehtävänä oli kuvata Instagram-tarinoita suomen kielellä. Opettajien mukaan tällainen toiminta elävöittää opetusta ja motivoi myös opiskelijoita.

Вот, ... творческие задания. Используем всякие разные приложения для сторителлинга, создания анимаций, ну, в общем, на самом деле стараюсь максимально подключать много приложений. [...] Студенты это любят, и... они всегда сразу приобщаются, улыбаются.

Tässä ... luovia tehtäviä. Käytämme erilaisia sovelluksia tarinankerrontaan, animaatioiden luomiseen, ja yleensä yritän integroida mahdollisimman monta sovellusta opetukseen. [...] Opiskelijat tykkäävät siitä, ja ... he ovat aina iloisia siitä, ja he hymyilevät.

Joskus opettajat kuitenkin joutuvat ostamaan tarvitsemansa laitteet itse. Yksi opettajista kertoo kollegan kokemuksista:

Кто-то из преподавателей купил такие маленькие проекторы, которые используются.

Jotkut opettajista ostivat sellaisia videotykkejä, joita käytetään luokkahuoneissa.

Haastattelussa tuli esille opiskelijoiden näkemys ryhmäkoosta ja opetusteknologian käytöstä. Yksi opiskelijoiden toiveista oli isommat tilat, joissa monipuolinen opetus onnistuisi ja joissa opetusteknologian käyttö mahdollistuisi. Hän kertoo myös omasta kokemuksestaan opetuksen tiloista ja niiden käytettävyydestä.

Я думаю, пространство не позволяет... Там (в здании) достаточно узкие кабинеты, в которые максимум 14 человек помещается, бывают группы и побольше. Например, на первом курсе нас было 16 человек. Там еще, к сожалению, нет возможности использовать проектор.

Mielestäni tila ei salli ... Siellä (rakennuksessa) on melko kapeita tiloja, joihin mahtuu enintään 14 henkilöä. Esimerkiksi ensimmäisenä vuonna meitä oli 16. Valitettavasti projektorilla ei ole vielä mahdollista käyttää siellä myöskään.

Opiskelijat kuitenkin pitävät hyvänä oppimisympäristönä tilaa, jossa erilaisia opetusteknologioita käytetään. He kertovat, että he pitävät oppitunneista, joiden aikana he pystyvät katsomaan esityksiä ja elokuvia sekä kuuntelemaan äänitallenteita ja musiikkia suomen kielellä.

Opiskelijat kuitenkin korostavat, että opetusteknologian käyttö ei riipu ainoastaan tilojen käytettävyydestä vaan myös kurssien opettajista. Jotkut opettajat käyttävät mielellään vain vanhoja opetuksen tapoja, kuten vain liitua ja liitutaulua. Yksi opettajista kertoo tästä kokemuksesta:

Вот, тоже, это зависит от курса и преподавателя. То есть, с (имя преподавателя) это доска и мел, вот и все. Там интерактива тебе не будет никогда.

Se riippuu kurssista ja opettajasta. Esimerkiksi (opettajan nimi):n kanssa siinä on liitutaulu ja liitu, siinä kaikki. Siellä ei koskaan ollut interaktiivisuutta.

Opettajat puhuvat myös kehityksestään tietotekniikan käyttäjänä. Yksi opettajista jakaa ammatillisen toimintansa aikaan ennen ja jälkeen koronaviruksen, koska viime aikoina tietotekniikan käytöstä opetuksessa on tullut välttämätöntä. Yksi opettajista huomauttaa, että pandemian aikana hän oppi pitämään online-lähetyksiä YouTubeissa sekä pitämään verkko-oppitunteja Zoomissa ja Skypessä.

Opettajat myös kertovat, että he opettavat opiskelijoita käyttämään erilaisia tieto- ja viestintäteknologioita. He uskovat, että nykyinen opiskelijoiden sukupolvi vastaanottaa tietoa aivan eri tavalla eivätkä he voi käsitellä suurta tiedon määrää vain tekstimuodossa. Siksi opettajien mielestä luokkahuoneessa on tarpeen käyttää erilaisia resursseja ja tekniikoita. He uskovat myös, että nykyään opiskelijoiden pitää kehittää tiedonhaun taitoja.

Мне кажется, что, подключая как можно больше ресурсов, мы открываем, во-первых, студенту глаза опять же на то, что он сам может найти много какой-то информации, учим его ее структурировать, понимать, какая из них важная, какая нет.

Minusta tuntuu, että käyttämällä mahdollisimman paljon eri resursseja ja teknologiaa, avaamme ensin opiskelijan silmät siihen, että hän itse voi löytää paljon tietoa, ja me opetamme häntä jäsentämään ja ymmärtämään, mikä niistä on tärkeää ja mikä ei.

Opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta ilmeni, että opettajat ja opiskelijat pitävät yleensä hyvänä tietotekniikan käyttöä opetuksessa. Haastateltavat suomen kielen opettajat ja opiskelijat huomauttavat kuitenkin, että joskus luokkahuoneiden

kapasiteetit vaikeuttavat tietotekniikan käyttöä opetuksessa. Tästä huolimatta opettajat yrittävät löytää mahdollisuuksia käyttää opetusteknologiaa.

7 POHDINTA

Tämän maisterintutkielman tarkoituksena oli selvittää ja koota näkemyksiä ja kokemuksia suomen kielen opettajilta ja opiskelijoilta opetusteknologian käytöstä, kielivalinnoista kielipedagogisesta toiminnasta. Pyrin myös kokoamaan opettajien sekä opiskelijoiden ideoita ja toiveita opiskeluprosessin kehittämiseksi. Toteutin aineistonkeruun teemahaastatteluna, jota ohjasi haastattelurunko. Haastattelu oli teemahaastattelu, jonka teemat liittyvät kieliympäristöön, oppimisympäristöön sekä puhumisen taidon arviointiin. Päätin tehdä haastatteluja sekä suomen kielen opiskelijoiden että opettajien kanssa saadakseni laajan kuvan opetuksen ja opetus- ja oppimisteknologian erityispiirteistä.

Globaalin digitalisaation aikana kyky integroida erilaisia opetusteknologioita oppimisprosessiin on tullut yhdeksi koulutuksen pääpiirteistä. Vanhoista opetusmenetelmistä on tulossa vähemmän merkityksellisiä ja mielenkiintoisia sekä opiskelijoille että opettajille. Globaalin digitalisaation aikana on välttämätöntä käyttää opetusteknologiaa vieraan kielen opetuksessa. Vierasta kieltä omaksutaan ja harjoitellaan, kun oppijat upotetaan kieliympäristöön tai jos kohdekieltä käytetään usein heidän lähiympäristössään. Tieto- ja viestintäteknikka voi toimia tässä tärkeänä työkaluna vieraan kielen opetuksessa.

Havaitsin, että kaiken kaikkiaan opiskelijat suhtautuvat suomen kielen oppimisprosessiin ja opettajiin positiivisesti. He arvostavat myös opetusteknologian käyttöä opetuksessa ja pitävät sitä hyvänä tapana monipuolistaa toimintaan.

Opiskelijat myös kertoivat kokemuksistaan oppimisteknologian käytöstä. He toivat esiin monia esimerkkejä tietotekniikan käytöstä luokkahuoneessa, mikä epäilemättä osoittaa, että opetus- ja oppimisteknologia on huomattava osa suomen kielen opetusta. Opiskelijat toivovat kuitenkin, että jotkut opettajat käyttäisivät monipuolisempia opetusteknologioita, eivätkä vain perinteistä liitua ja taulua.

Havainnot opetusteknologian käytöstä olivat erittäin kiinnostavia. Suomen kielen opettajat käyttävät usein erilaisia teknologisia ratkaisuja, kuten diaesityksiä, mobiilisovelluksia, video- ja äänimateriaaleja sekä sosiaalista mediaa. Olin suuresti yllätynyt tämän tutkimuksen tuloksista, koska opiskellessani itse suomea venäläisessä yliopistossa opettajat eivät useinkaan käyttäneet opetusteknologiaa opetuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat siis, että opetusteknologioiden käyttö opetuksessa kehittyy Venäjälläkin jatkuvasti ja nykyään opettajat yrittävät integroida niitä aktiivisesti suomen opettamiseen vieraana kielenä.

On myös tärkeää huomata, että haastattelut ja aineiston analysointi toteutettiin koronaviruspandemian aikana ja opettajat havaitsivat merkittäviä muutoksia työssään. Opettajien oli pakko tutustua erilaisiin etätyösovelluksiin, kuten Zoom, YouTube tai Skype. He suhtautuvat kuitenkin yleensä myönteisesti näihin muutoksiin ja huomaavat oppineensa jotain uutta.

Sekä opettajat että opiskelijat totesivat, että opetusteknologiaa voitaisiin käyttää laajemmin, jos tilat ja tilojen kapasiteetit sallisivat. Opettajat huomauttivat myös, että he eivät saa yliopistolta teknisiä laitteita, kuten tietokoneita tai projektoreita, vaan heidän piti ostaa ne itse tai tuoda ne kotoa. Opiskelijat ilmoittivat myös haluavansa käyttää eri oppimisteknologioita ja digitaalisia välineitä suomen kielen harjoittelussa luokkahuoneen ulkopuolella.

Tämän työn perusteella voidaan ajatella, että kohde- ja ensikielten käytöllä on oma roolinsa oppitunneilla ja molemmilla on tärkeitä funktioita oppituntien aikana. Huomasin, että opiskelijat ja opettajat suhtautuvat yleensä myönteisesti venäjän kielen käyttöön kohdekielen eli suomen kielen tukena. Samanlaisia havaintoja teki Leo Jäppinen (2014) tutkielmassaan. Hänen tutkimuksensa tuloksien mukaan suomen kielen osuus suomen kielen oppitunneilla on suuri, mutta äidinkielen käyttö myös vaikuttaa suomen kielen oppimiseen. Hän huomautti myös, että englannin kieltä käytetään suomen ja äidinkielen tukena oppitunneilla. (Jäppinen 2014, 78–79.) Omassa tutkimuksessani englannin kielen vaikutusta suomen kielen opetukseen Venäjällä ei tutkittu.

Opiskelijat huomauttavat, että venäjän kielen käyttö ei häiritse oppimisprosessia, koska suomea käytetään luokkahuoneessa eniten. Huomasin myös, että opiskelijat pitävät siitä, kuinka paljon ja usein he puhuvat suomea luokkahuoneessa. Oli myös erittäin mielenkiintoista kuulla opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista suomen kielen puhumisesta suomen kielen natiivipuhujien kanssa.

Räsänen (2014) tutkielman tulokset osoittivat, että opettajat käyttävät sekä kohdekieltä että ensikieltä oppitunneilla. Hän osoitti tutkielmassaan, että kohde- tai ensikielten käyttö riippuu nimenomaan opetuskontekstista ja luokkahuonetilanteista. Hän myös totesi, että ensimmäisen kielen käyttö on perusteltua myös ajan säästämisen kannalta. Monet opiskelijat käyttävät ensikieltä keskustellessaan tehtävästä, jotta heillä olisi enemmän aikaa tehtävän suorittamiseen. Räsänen osoitti, että kohde- ja ensikielellä oli omia funktioita oppitunneilla. Ensikieltä käytetään suomen kielen tukena sekä neuvottelussa käytettynä kielenä opetuksessa. Kohdekieli on ohjauskieli ja useimmin käytetty kieli oppitunneilla. (Räsänen 2014, 86, 88–89.) Tässä tutkielmassa raportoimani tulokset tukevat näitä havaintoja.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomen kielen opettajat puhuvat suomea ja venäjää oppitunneillaan, mutta suomea käytetään enemmän. Suomen kielen opettajat havaitsivat, että oppitunneilla käytettävän venäjän ja suomen kielen määrää

riippuu opiskeluryhmästä ja nimenomaan siitä, kuinka kauan opiskelijat ovat opiskelleet suomea.

Oli myös erittäin kiinnostavaa tarkastella opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä puhumisen taidon arvioinnista. Aineiston analyysissä tuli esille, että opiskelijoiden kokemuksen mukaan arvosanan antaminen on keskeisin palautteen tyyppi kursseilla. Samaan aikaan opettajat totesivat, että arvioinnin tärkein merkitys kurssin aikana ja sen lopussa on motivoida opiskelijoita oppimaan kieltä. Heillä oli siis hyvin erilainen suhtautuminen kurssiarviointiin. Opiskelijat kertoivat myös, että heillä ei ole paljon mahdollisuuksia harjoitella suomen kielen puhumista opiskelukaupungissaan, mutta heidän yliopistonsa tarjoaa hyvän mahdollisuuden opiskella sekä käyttää suomea harjoitteluissa ja kielikursseilla Suomessa. Näillä kielikursseilla opiskelijat voivat harjoitella suomea kohdekielen kieliympäristössä.

Yksi odotuksenvastaisista tuloksista oli, että suomen kielen opettajat usein tuntevat, että rajoitetut mahdollisuudet käyttää suomea heikentävät heidän suomen kielen taitoansa. Opettajat kertoivat myös kokemuksistaan opetusharjoitteluista Suomessa ja siitä, kuinka ne ovat hyödyllisiä suomen kielen harjoittamisen kannalta.

Olin yllättynyt siitä, että opettajat eivät pidä omaa suomen kielen taitoansa kovin hyvänä ja haluaisivat parantaa sitä. Näistä havainnoista voi syntyä ideoita jatkotutkimuksille, jotka voivat liittyä esimerkiksi suomen kielen opettajien motivaatioon tai urakehitykseen Venäjällä. Näitä havaintoja voidaan verrata Pöyhösen (2004) tutkimukseen siten, että suomi on vieras kieli monille suomen kielen opettajille Venäjällä. Monet haastateltavat opettajat haluavat parantaa omaa suomen kielen taitoaan ja puhua "kaunista" suomea. Pöyhönen myös totesi, että suomen kielen opettajat myös tekevät virheitä puhuessaan suomea ja siten rohkaisevat suomen kielen opiskelijoita käyttämään suomen kieltä. Opettajat uskovat, että vieraiden kielten opiskelijat eivät koskaan puhu kieltä samalla tavalla kuin natiivipuhuja. (Pöyhönen 2004, 205.)

Siitä huolimatta, että suomen kielen opetukseen venäläisissä kouluissa ja yliopistoissa liittyviä tutkimuksia on tehty aiemmin, tieto- ja viestintätekniikan käyttöä ja kieliympäristön erityispiirteitä suomen kielen opetuksessa venäläisissä korkeakouluissa ei ole aiemmin laajasti tutkittu. Tätä aihetta olisi mahdollista syventää jatkotutkimuksissa.

Haastattelijana olen huomannut, että opiskelijat ovat yleensä motivoituneita oppimaan suomea, esimerkiksi jatko-opintojen vuoksi, mutta heiltä usein puuttuu itseluottamusta ja tietoa siitä, miten heidän suomen kielen taitoansa voidaan soveltaa käytännössä luokkahuoneen ulkopuolella. Usein opiskelijoille suomen kieli on vain opintojen kieli, jota he käyttävät useimmin opettajien tai muiden opiskelijoiden kanssa oppitunneilla.

Näitä havaintoja voidaan verrata Rakkolainen-Sossan (2011) tutkimukseen. Hän osoitti artikkelissaan, että opiskelijat aliarvioivat usein omaa suomen kielen suullista taitoansa ja suomen kielen puhuminen voi olla heille mielekäs ja haastava prosessi. Hän myös havaitsi, että opiskelijoiden suhtautuminen puhuttuun kieleen riippuu nimenomaan siitä, kuinka paljon suomalaisia kontakteja heillä on ja kuinka paljon he käyttävät puhuttua kieltä luokkahuoneen ulkopuolella. (Rakkolainen-Sossa 2011, 14–16.)

Tämän tutkimuksen haastateltavilla opiskelijoilla on ollut kokemus asumisesta Suomessa ja suomen kielen käytöstä siellä, mutta heidän mukaansa se ei ollut riittävää heidän suomen kielen taitonsa vahvistamiseksi. Jatkotutkimuksissa voidaan käsitellä ulkomaalaisten opiskelijoiden motivaatiota oppia suomea sekä tämän motivaation löytämistä ja ylläpitämistä.

Haastattelun aikana syntyi hyvä vuorovaikutus haastateltavien kanssa. Koska haastattelut tehtiin koronaviruksen leviämisen aikana, en pystynyt matkustamaan Venäjälle ja tekemään suoria haastatteluja opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Tästä

huolimatta onnistuimme ylittämään esteet ja silti tekemään haastattelut online-muodossa.

Jatkotutkimuksessa haluaisin tehdä kasvokkaisia haastatteluja tutkimuksen osallistujien kanssa, koska tämä on lähempänä luonnollista keskustelua. Vaikka haastattelut tehtiin etänä, uskon, että ne olivat hyvää aineistoa analyysiin. Olen oppinut paljon suomen kielen opetuksen erityispiirteistä venäläisessä yliopistossa ja entisenä tällaisen yliopiston suomen kielen opiskelijana se oli minulle erittäin informatiivista ja jopa vähän yllättävää.

Tutkimuksen tulokset jäsentävät suomen kielen opetuksen piirteitä korkeakoulutasolla Venäjällä. Tuloksia voidaan soveltaa esimerkiksi opetustyössä ja sen kehittämisessä. Opiskelijoiden näkökulmasta maisterintutkielman tuloksia voidaan soveltaa jatkotutkimuksissa, jotka keskittyvät vieraiden kielten opiskelijoiden opiskelun haasteisiin ja motivaatioon. Opettajien näkökulmasta tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää opettajien ammatti-identiteettiin sekä motivaatioon liittyvien jatkotutkimusten pohjana.

LÄHTEET

- Alatalo, S. (2005). *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatio*. Pro gradu. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Angelo, T. A. & K. P., Cross. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? – *TESOL Quarterly*, 25(4), 671–704.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *The language learning Journal*. 4 (1), 27–31.
- Clark, J. L. D. (1979). Direct vs. semi-direct tests of speaking ability. Teoksessa E. J. Briere & F. B. Hinofotis (toim.), *Concepts in language testing: Some recent studies* (s. 35–49). Washington, DC: TESOL.
- Correia, R. (2016). Assessing Speaking Proficiency: A Challenge for the Portuguese EFL Teacher. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 7, 87-108.
- Dewey, J. (1951). *Experience and Education*. New York: Collier Macmillan. Alkuperäisjulkaisu 1938.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus
- Ginther A. (2013). Assessment of speaking. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–7.
- Herzenin yliopisto. (16.5.2021) Kafedra sovremennyh evropeiskih jazykov. Istoria kafedry. Haettu osoitteesta: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/injaz/1410533555/1568191937/1568192601/>

- Hiltunen, L. (2009). Graduaineiston analysointi. Haettu 26.2.2021 osoitteesta http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/aineiston_analysointi_2.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hämäläinen, E. (2017). *Suomi vieraana ja toisena kielenä Helsingin yliopistossa: Viisi ensimmäistä vuosikymmentä*. (Kakkoskieli; Vol. 8). Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Jalkanen, J. (2015). *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Joutseno, J. (2007). Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. (s. 181–209). Helsinki: Gaudeamus
- Jäppinen, L. (2014). *Suomenopettajien kielivalinnat: Käytännöt, motiivit, käsitykset*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY
- Kirjanen, A. (Lokakuu 2012). Inkerinsuomalaiset: 40 %:n vajuus kahdeksassa vuodessa. *Inkeri*, 078(3), 1–2.
- Koun-tem, S., Yuan-cheng, L. & Chia-jui, Y. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a web-based lab of science for elementary school students. *Computers & Education* 50, 1411–1422.
- Kärnä, L. (2017). Ulkomaisten yliopistojen opiskelijoiden saama hyöty suomen kielen opinnoista ja CIMOn ohjelmista. Raportit ja selvitykset 2017:14. Helsinki: Opetushallitus.
- Laihiala-Kankainen, S., Välijärvi J. & Milovidova O. (1998). Towards a multicultural curriculum. Some experiences in developing a modular curriculum for the Russian-Finnish upper secondary school in St. Petersburg. *Esitelmä Fifteenth*

Annual Conference Education and Civic Culture in Post-Communist Societies.
London.

- Lehmusvaara, T. & Raanamo, A-M. (2007). UKANin 30 ensimmäistä vuotta. Teoksessa T. Lehmusvaara (toim.), *Kielisilloja maailmalle: Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa.* (s. 11–14). Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Lehtinen, E. (2004). Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.), *Uudistuva perusopetus – näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen* (s 48–64). Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, T. (2013). Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähiöordlusi-Lähiövertailuja*, 2013 (23), 163–186.
- Leontjev, A. A. (1999). *Osnovy psiholingvistiki.* Moskva: Smysl.
- Luoma, M. (2019). *Ekologinen näkökulma s2-pedagogiikkaan monimediaisissa ympäristöissä suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ulkomaisissa yliopistoissa.* Jyväskylän yliopisto. Pro gradu. Kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu, mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, M. (1999). Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 157–178). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martikainen, M. (2019). *Inkeriläisten paluumuutto – suomalaisuutta, kielitaitoa ja kielitutkintoa.* JYU Dissertations 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miettinen, H. (2010). Inkeriläisyyden kahdet kasvot. Teoksessa S. Saarinen & E. Herrala (toim.), *Murros – suomalais-ugrilaiset kielet ja kulttuurit globalisaation paineissa* (s. 188–199). Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos.
- Miettinen, H. (2004). *Menetettyt kodit, elämät, unelmat: Suomalaisuus paluumuuttajastatukseen oikeutettujen venäjänsuomalaisten narratiivisessa*

itseäärittelyssä. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 11. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos.

Milovidova, O. (2002). *Pietarilaisen lukion suomen kielen oppilaiden kommunikatiivinen kompetenssi.* Suomen kielen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.

Moore, D. (2002). Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279–293.

Mutta, M., Pelttari, S., Lintunen, P. & Johansson, M. (2014). Tutkiva oppiminen ja vieraiden kielten opetus: Diginatiivit teknologisessa oppimisympäristössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Lokakuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/>

Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvaallinen koulurakennus.* Helsinki: Opetushallitus

OPH (2017:3a.) Korkeakouluyhteistyötä Venäjän kanssa. Haettu 12.2. 2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/korkeakouluyhteistyota-venajan-kanssa>

OPH (2020.) Ulkomaisia yliopistoja, joissa voi opiskella suomea. Haettu 12.2.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/suomen-kielen-ja-kulttuurin-opinnot-ulkomaisissa-yliopistoissa/ulkomaisia-yliopistoja-joissa-voi-opiskella-suomea>

Parikka, M. (1997). Teknologinen yleissivistys peruskoulu- ja lukiokasvatuksen tavoitteena. Teoksessa T. Kananoja, J. Kari & M. Parikka (toim.), *Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja.* (s. 26–42). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pietarinen, S., Kolehmainen, H. & Kuosmanen, S. (2011). Kielivalintojen tukeminen perusopetuksessa - Kuinka turvata katkeamaton kielipolku? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Maaliskuu 2011. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2011/kielivalintojen-tukeminen-perusopetuksessa-kuinka-turvata-katkeamaton-kielipolku>

Pyöli, R. (1998). Karelian Under Pressure from Russian Internal and External Russification. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(2), 128-141.

- Päivärinne, S. (2006). *Ulkomaanlehtoriyhdistys 35 vuotta*. Helsinki: Finn Lectura.
- Pöyhönen, S. (2004). *Suomen kielen opettajana Venäjällä: ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Rakkolainen-Sossa, S. (2011). "Anteeksi, voisitko puhua mie suomea?" Näkökulmia suullisen kieitaidon vahvistamiseen Saksassa ja Suomessa. *Suomea pitkin palloa: Ulkomaanlehtoriyhdistyksen 40-vuotisjuhlakirja*, 13–20.
- Rautajoki, R. (2017). *Vaiettu sotapakolaisuus: Inkeriläiset kansakoulunopettajat jatkosodan aikana*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Ruuskanen, L. (2007). Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen Suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. (s. 90–116). Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, E. (2014). "Joo kotona tee opiskele relevant vocab". *Monikielisyys amerikkalaisilla suomen tunneilla*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja* (Toinen vedos). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (1999). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taalas, P., Kauppinen, M., Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. (2008). Media landscapes in school and in free time – two parallel realities? *Digital Kompetanse - Nordic Journal of Digital Literacy* 3 (4), 240–256.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin?. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 15–58). Helsinki: Gaudeamus.

- Tilman, C. (2014). *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing*. Jyväskylä Studies in Humanities 233. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Torikka, M. (2004). Karjala - kieli, murre ja paikka. Haettu 26.3.2021 osoitteesta https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/artikkelit/karjala_kieli_murre_ja_paikka
- Tuomi, J.& Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Nuutinen, O. (1996). Kielen oppikurssin laatiminen. Teoksessa M. Vehkanen (toim.), *Suomi toisena vieraana kielenä: Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. (s. 11-17). Helsinki: Edita.
- Vähähyppä, K. (2007). Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. *Spektri* 3, 10-11.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

LIITTEET

LIITE 1

Opettajien haastattelurunko

PERUSTIEDOT

1. Kuka olet?
2. Missä opetat?
3. Ketä opetat?
4. Millaisia kursseja opetat?
5. Millainen kielitaito kurssien opiskelijoilla on? Mihin kurssit keskittyvät?

KIELI

1. Mitä kieltä/ kieliä käytät opetuksessa? Mikä on pääohjauskieli?
2. Mitä kieltä/ kieliä käytät antaaksesi tehtävien ohjausta? Miksi?
3. Millä kielillä annat palautetta? Miksi? Miten?

ARVIOINTI JA PALAUTE

1. Kerro vähän, miten sinä olet oppinut puhumaan suomea, mikä oli haastavaa oppimisessa? Mikä oli stressaavaa? Mitä pidät vahvuutenasi?
2. Mitä palautetta olet saanut itse puhumistaidostasi ja mihin se on vaikuttanut?
3. Millaista arviointia kursseillasi on?
4. Mikä tehtävä ja merkitys arvioinnilla on?
5. Miten annat palautetta? Millaista?
6. Mikä sinulle on tärkeää suomen kielen puhumisen opettamisessa?
7. Millaisia huomioita teet opiskelijoiden suomen kielen puhumisesta?

8. Mihin keskität huomiosi opiskelijoiden suomen kielen puhumisen palautteessa?
9. Miten opiskelijat ottavat palautettasi vastaan? Miten he itse arvioivat itseään?

OPPIMISTEKNOLOGIAT

1. Millaista oppimisteknologiaa suomen kielen kurssilla käytät?
2. Millaisia funktioita niillä on? Miten teknologia tukee oppimista?
3. Millaista oppimisteknologiaa käytät suomen kielen puhumistaidon parantamiseksi?
4. Mitä opiskelijat itse käyttävät oppitunnilla? Miten ohjaat teknologian käyttöä? Kotitehtävät?
5. Miten tilanne on muuttunut viime aikoina?
6. Mitä resursseja toivot lisää?

LIITE 2

Opiskelijoiden haastattelurunko

PERUSTIEDOT

1. Kuinka kauan olet opiskellut suomea?
2. Millainen suomen kielitaito mielestäsi sinulla on? Millainen kielitaito on tavoitteena?
3. Miksi opiskelet suomea? Työmahdollisuudet?
4. Miksi aloit opiskella suomea yliopistossa?
5. Mikä/ Kuka motivoi opiskelemaan suomea?
6. Missä tilanteissa käytät suomea eri ympäristöissä kuin yliopistossa? Kenen kanssa käytät suomea?
7. Oletko asunut Suomessa? Oletko käyttänyt suomea Suomessa?

KIELI

1. Mitä kieltä/ kieliä käytät opetuksessa? Mikä on pääkieli oppitunneilla?
2. Millä kielillä saat palautetta opettajilta? Miksi? Miten?

OPPIMISYMPÄRISTÖ

1. Miten suomen kielen puhumista opiskellaan?
2. Millaisia oppimistekniikoita luennoilla käytetään?
3. Millainen oppimisteknologia tukee sinua suomen kielen oppimisessa ja miten?
4. Mitä sosiaalista mediaa käytät suomeksi? Muuta? Musiikkia, tekstiä, vlogit, blogit – miten ne auttavat puhumisen oppimisessa?
5. Mitä haluaisit oppia käyttämään enemmän?
6. Mitä sovelluksia käytät? Google translate – käytätkö, miksi ja miten?
7. Jos käyt Suomessa, minkälaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia sinulla on? Miten sinun on mahdollista käyttää suomea Pietarissa?

8. Käytätkö puhekieltä / murteita kun puhut suomea?

OPETTAJA/ PALAUTE

1. Millainen suhde opettajan ja opiskelijan välillä on tunnin aikana?
2. Millaista ohjausta ja palautetta sinä saat opettajalta?
3. Millaisia suomen kielen puhumisen arviointitapoja opettajat käyttävät ja miksi?
4. Miten opettaja antaa palautetta sinun puhumistaidostasi?
5. Miten palaute on perusteltu?
6. Miten itse arvioit puhumistaitoasi? Mitä palautetta olet saanut Suomessa/ suomalaisilta? Millaista palautetta haluaisit saada?

LIITE 3

Opettajien haastattelurunko

PERUSTIEDOT

1. Как вас зовут?
2. Где вы преподаете?
3. Кто ваши студенты (Кому вы преподаете?)
4. Какие предметы/ курсы вы преподаете?
5. Какой уровень финского языка у ваших студентов? На развитие каких навыков направлены ваши занятия?

KIELI

1. Какие языки вы используете на занятиях? Какой язык вы используете больше и почему?
2. Какой язык вы используете при подаче материала, при объяснении заданий? Почему?
3. На каком языке вы даете фидбэк студентам? Почему? Как вы даете фидбэк?

ARVIOINTI JA PALAUTE

1. Расскажите немного о том, как вы изучали финский язык. Что казалось сложным в процессе обучения? Что вызывало стресс? Что получалось лучше всего? Как вы оцениваете свой уровень владения финским языком на данный момент?
2. Каковы ваши сильные стороны как преподавателя?
3. Какие отзывы, комментарии вы получали о своих навыках финской речи и насколько полезными были те комментарии/ отзывы?

4. Как вы оцениваете своих студентов на занятиях?
5. Какова роль и значение оценки?
6. Как вы даете студентам обратную связь/ фидбэк о их прогрессе, сильных и слабых сторонах в изучении финского языка, разговорных навыков? Что из себя представляет ваш фидбэк, комментарии студентам? На что вы акцентируете внимание, когда даете фидбэк, комментарии студентам?
7. Что для вас важно в преподавании финского языка?
8. Как студенты реагируют на ваш фидбэк? Как они сами себя оценивают?

OPPIKISTEKNOLOGIAT

1. Какие информационные технологии вы используете на занятиях?
2. Какая у них функция/ Для чего вы их используете? Как эти технологии помогают в обучении?
3. Какие информационные технологии, программы вы используете на занятиях для развития навыков разговора на финском языке?
4. Какие технологии, гаджеты ваши студенты сами используют на занятиях? Как вы контролируете использование технологий на занятиях?
5. Как ситуация изменилась в последнее время?
6. Какие ресурсы вы бы хотели использовать помимо тех, которые у вас есть на занятиях? Что бы вы хотели попробовать в обучении?

LIITE 4

Opiskelijoiden haastattelurunko

PERUSTIEDOT

1. Расскажите немного о себе - на каком вы курсе, какие предметы вы сейчас проходите, общее впечатление об учебе.
2. Как долго вы изучаете финский язык?
3. Какой у вас уровень финского, как вы считаете? Какого уровня хотите достичь?
4. Почему вы решили изучать финский язык (для дальнейшей работы)?
5. Почему вы решили изучать финский язык в университете? Изучали ли вы его раньше?
6. Что или кто мотивирует вас изучать финский?
7. В каких ситуациях вы используете финский, помимо университета? С кем вы его используете?
8. Вы когда-либо были/ жили в Финляндии? Если да, использовали ли вы финский язык в Финляндии?

KIELI

1. Какие языки вы используете на занятиях? Какой язык вы используете больше и почему?
2. На каком языке вы получаете фидбэк от преподавателей? Почему? Как?

OPPIMISYMPÄRISTÖ

1. Как на занятиях вы практикуете разговорные навыки финского языка?
2. Какие информационные технологии в обучении используются на занятии? (Интерактивная доска, видео, аудио, презентации...)?

3. Какие информационные технологии на занятиях на ваш взгляд помогают вам (эффективны) в изучении финского языка и каким образом они вам помогают?
4. Какие социальные сети на финском языке вы используете? Что помогает вам в изучении финского языка (разговорных навыков)?
5. Что больше всего вы бы хотели научиться использовать в изучении финского языка?
6. Какие приложения для изучения финского языка вы используете? Какие переводчики вы используете? Почему именно их?
7. Если вы посещаете Финляндию, какие возможности для интеракции/общения с финнами у вас есть?
8. Как, на ваш взгляд, вы можете использовать финский в Санкт-Петербурге?
9. Используете ли вы разговорный финский/ диалекты/ сленг, когда разговариваете на финском?

OPETTAJA/PALAUTE

1. Каким образом проходят занятия на отработку разговорных навыков финского языка? На что делается упор?
2. Каковы отношения между преподавателем и учеником во время занятий финского языка?
3. Какого рода рекомендации и отзывы вы получаете от преподавателей? На каком языке?
4. Какие методы оценки финского языка используют преподаватели и почему?
5. Каким образом учитель дает отзыв о ваших разговорных навыках?
6. Чем преподаватель обосновывает свой отзыв/ фидбэк о ваших разговорных навыках?
7. Как вы оцениваете свои разговорные навыки? Какие отзывы вы получили в Финляндии / от финнов?
8. Какие отзывы о ваших разговорных навыках вы хотели бы получить?