

**VENÄJÄN KIELEN OPETUS OPPIJAN
KULTTUURIKUVAN LAAJENTAJANA**

Lisensiaatintyö
19.12.2002
Jyväskylän yliopisto
Venäjän kielen ja
kirjallisuuden laitos
Marja Kynkäänniemi

SISÄLLYS

1 Johdanto	3
2 Kulttuuri vieraan kielen opetuksessa	4
2.1 Vieraan kielen opetuksen traditiosta	5
2.2 Kulttuurikuva kulttuurienvälisen oppimisen lähtökohtana	11
2.3 Kulttuurienvälinen oppiminen	22
3 Kulttuuriset tulkintamallit kulttuurikuvan muotoutumisessa	26
3.1 Käsitukset, ennakkoluulot ja asenteet	26
3.2 Stereotyyppien määrittely	29
3.3 Stereotyyppien lajeja ja synty	33
4 Tutkimustehtävä	36
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	37
4.2 Pedagoginen toimintatutkimus tutkimuksen lähestymistapana	39
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä	41
4.4 Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineisto	43
5 Tutkimuksen toteuttaminen	45
5.1 Kurssin oppimisenäkemys	45
5.2 Kurssin tavoitteet ja sisältö	47
5.3 Kurssin oppimateriaali	49
5.4 Pietarin-opintomatka 8.5. – 13.5.1999	50
6 Tulosten tarkastelua	52
6.1 ”Venäjä on jännä kieli, venäläiset ovat ystävällisiä ja Venäjällä on liikaista ja köyhää” - ennakkokäsitykset venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä	52
6.1.1 Venäjän kieli oppilaiden valintana	52
6.1.2 Käsitukset venäläisistä	54

6.1.3	Käsitykset Venäjästä	59
6.2	”Tänään opin sanoja, Pietarin nähtävyyksiä ja kulttuuria” - kurssin ajan pohdintoja venäjän kielen oppimisesta, venäläisistä ja Venäjästä	63
6.2.1	Kokemukset ja havainnot venäjän kielen oppimisesta	63
6.2.2	Havainnot ja reflektiot venäläisistä ja Venäjästä	65
6.3	Matka tuntemattomaan – Pietarin-matkan havainnot ja kokemukset	67
6.3.1	Havainnot ja kokemukset venäjän kielen käytöstä ja oppimisesta	67
6.3.2	Havainnot venäläisistä	70
6.3.3	Havainnot venäläisestä kulttuuriympäristöstä	74
6.4	”Metro oli mieletön kokemus, ja mä tajusin, että voin tosiaan välittää tietoo jollekin venäjäksi” – kulttuurikuva laajenee	78
6.4.1	Käsitykset venäjän kielen oppimisesta	78
6.4.2	Käsitykset venäläisistä	80
6.4.3	Käsitykset Venäjästä	81
6.5	Kahden oppilaan kuvaus	83
6.5.1	Liisa – yläasteen yhdeksäsluokkalainen venäjän opiskelija	83
6.5.2	Laura – lukion ensimmäisen vuosikurssin venäjän opiskelija	88
7	Pohdintaa	94
	Kirjallisuus	97
	LIITTEET 1-3	

1 Johdanto

Tarkastelen tässä tutkimuksessa suomalaisten venäjän kielen oppilaiden venäjän valinnan motiiveja ja opiskelukokemuksia sekä heidän käsityksiään venäläisistä ja Venäjästä. Tutkimukseni on toimintatutkimus, jossa pyrin kartoittamaan oppilaitteni, Pohjankartanon yläasteen ja Madetojan musiikkilukion venäjän opiskelijoiden, kulttuurikuvaa ja tutkimuksen aikana kulttuurikuvassa tapahtuvia muutoksia. Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopistossa 1996 käynnistynyttä suomalais-venäläistä **Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa** –tutkimusohjelmaa (ks. Laihiala-Kankainen 1997).

Tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut henkilökohtainen kiinnostukseni löytää uusia virikkeitä työhöni. Kymmenisen vuotta sitten koin opettajana olevani tilanteessa, jossa toimintatapani eivät tuntuneet enää riittävilä. Samoihin aikoihin koulussani alettiin suunnitella kansainvälisiä projekteja, ja venäjän kielen osalta etsin yhteyksiä pietarilaisiin kouluihin. Yhteistyötä venäläisten koulujen kanssa olin tehnyt aiemminkin, esimerkiksi erään moskovalaisen koulun kanssa lukuvuonna 1989 – 1990. Moskovalainen koulu oli Neuvostoliitto – Suomi-seuran suosittelema ystävyyskoulu, ja yhteistyö sen kanssa oli oppilasryhmien vaihtoa: Madetojan musiikkilukion oppilaat vierailivat Moskovassa tammikuussa 1990 ja moskovalaiset oppilaat Oulussa saman vuoden keväällä.

Myöhemmin 1990-luvulla Venäjän muuttunut poliittinen ja yhteiskunnallinen tilanne teki mahdolliseksi suorien kontaktien solmimisen koulujen välillä, ja tämä innosti uudenlaiseen, ruohonjuuritasolta lähtevään yhteistyöhön. Tämä tilanne antoi myös sysäyksen tarkastella venäläistä kulttuuria ja venäjän kieltä uudesta näkökulmasta, ja nimenomaan oppilaiden tutustuttaminen venäläiseen elämäntapaan ja venäjän kielen käyttöön todellisessa ympäristössä tuntui erityisen tärkeältä. Yhteistyökumppaniksi tuli aluksi pietarilainen koulu 208 ja myöhemmin Herzenin pedagogisen yliopiston Kulttuurienvälisen viestinnän laitos. Teimme oppilaiden kanssa kaksi vierailua kouluun 208: ensimmäinen vierailu oli Madetojan musiikkilukion venäjän opiskelijoille suunniteltu opintomatka, ja toinen matka liittyi poikkitaiteelliseen projektiin, johon osallistuivat Pohjankartanon yläasteen ilmaisutaidon ryhmän oppilaat ja Madetojan

musiikkilukion venäjän opiskelijat. Yhteistyö koulun 208 kanssa hiipui pikkuhiljaa rahoitusongelmien vuoksi, ja sen jälkeen sekä Pohjankartanon yläasteen että Madetojan musiikkilukion venäjän kielen yhteistyö on jatkunut Herzenin pedagogisen yliopiston Kulttuurienvälisen viestinnän laitoksen kanssa kielikurssitoiminnalla.

Viime vuosikymmenen alkupuolella alkoi myös ilmestyä kielididaktista kirjallisuutta (esim. Kaikkonen 1994; Byram 1991), jossa pohdittiin kulttuurin asemaa vieraan kielen opetuksessa. Aihe sopi uuteen tilanteeseen, jossa halusin oppilaideni pääsevän kielenkäyttöön venäläisten kanssa autenttisessa ympäristössä. Minua alkoi kiinnostaa, miten venäjän opetuksessa voisi ottaa kulttuurin enemmän huomioon. Kulttuurin ja kielen integrointia koskevia tutkimuksia venäjän opetuksen osalta Suomessa ei ollut aiemmin tehty. Opettajana halusin myös saada selville, mitä oppilaani ajattelevat venäjän kielen opiskelusta, venäläisistä ja Venäjästä ja millaisia kokemuksia heillä niistä on. Tutkimukseni painottuikin venäjän oppijan näkökulmaan, hänen kulttuurikuvansa laajentamiseen opetuksen avulla.

2 Kulttuuri vieraan kielen opetuksessa

Kulttuurin osuus vieraan kielen opetuksessa on tullut tärkeäksi erityisesti 1990-luvulla. Kansainvälisen vuorovaikutuksen myötä on huomattu, että tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen viestintään ei riitä pelkästään kielitaito, vaan tarvitaan myös kohdemaan kulttuurin tuntemusta. Ennen kuin kulttuurin merkitys kielen opetuksessa on tiedostettu, vieraan kielen opetus on käynyt läpi monia vaiheita. Yksinkertaistaen voi sanoa, että kehitys on kulkenut kielikompetenssista kommunikatiivisen kompetenssin kautta kulttuurienvälisen viestinnän kompetenssiin.

Kulttuurin tärkeydestä vieraan kielen opetuksessa ollaan jokseenkin yksimielisiä, mutta mitä kulttuuri on ja mitä se opetuksessa tarkoittaa, on osin selkiintymätöntä (ks. myös Kaikkonen 1998). Tarkastelen tässä luvussa aluksi vieraan kielen opetuksen traditiota yleisesti ja sen jälkeen kulttuurin ja vieraan kielen opetuksen suhdetta venäläisessä tutkimusperinteessä, jota tunnetaan Suomessa kovin vähän. Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa on esitetty hyvin monia malleja kulttuurin ja vieraan kielen opetuksen integroinnista, siksi niitä on syytä tarkastella lähemmin. Luvussa 2.2 pohdin

aluksi kulttuurin käsitettä kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimukseni keskeisintä käsitettä, kulttuurikuvaa, ja sen komponentteja, kieltä, ryhmää ja ympäristöä. Viimeisessä luvussa pohdin kulttuurienvälisen oppimisen olemusta sekä kulttuurienvälisen toimijan ominaisuuksia.

2.1 Vieraan kielen opetuksen traditiosta

Vieraan kielen opetus on ollut pitkään sidoksissa kielitieteen näkemykseen kielestä. Lingvistinen näkemys on vaikuttanut kielenopettajien koulutukseen, opetuksen ja oppimateriaalien sisältöihin, jopa opettajien ja oppilaiden käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta (Kaikkonen 1994, 11; Karaulov 1987, 49). 1900-luvulla vieraan kielen opetuksessa ovat vaihdelleet formalistiset ja funktionaaliset menetelmät kuten kielen opetuksen historiassa aiempinakin vuosisatoina (Laihiala-Kankainen 1993). Viime vuosisadan alkupuolelta aina 1970-luvulle asti vallitsevina olivat *kielioppikäännös menetelmät ja ns. strukturaaliset menetelmät*, joissa kiinnitettiin päähuomio kielen muotoon.

Kun kielitieteilijät alkoivat kiinnostua kielestä viestintävälineenä, syntyi itsenäinen kielididaktiikan tieteenala. Kielididaktiikan syntyyn vaikutti myös kognitiivisen psykologian, neuropsykologian, filosofian ja erityisesti soveltavan kielitieteen alueella tapahtunut kehitys. Kommunikatiivisesta kompetenssista, joka syntyi puheaktiteorian pohjalta, tuli 1970-luvulla kielididaktiikan keskeinen käsite. (Kaikkonen 1994, 13 - 15.) Byramin (1993, 13) mukaan *kommunikatiivisessa kielenopetuksessa* kieli ymmärretään viestintävälineenä, mutta sinänsä kommunikatiivinen kielenopetus ei ole uusi metodi, vaan paremminkin erilainen lähestymistapa ja erilainen näkemys siitä, millaisista tekijöistä kielen oppiminen koostuu ja mitä nimenomaan on opittava. Käsite 'lähestymistapa' viittaa 1960-luvulla kielenopetuksen tutkimuksessa olleeseen ns. "metodikriisiin": metodi-käsite haluttiin hylätä ja alettiin puhua väljemmin lähestymistavoista (Stern 1983, 109).

Kommunikatiivisuus funktionaalisenä vieraan kielen opetuksen lähestymistapana on viime vuosikymmeninä saavuttanut vankan jalansijan, mutta sen soveltamisessa on

syntynyt myös ongelmia. Kieli ja kommunikaatio on ymmärretty usein liian kapea-alaisesti pelkkänä viestin välittämisenä. Samoin oppikirjojen kieli, vaikka se olisikin dialogimuodossa, ei aina vastaa elävässä elämässä käytettyä kieltä. (Byram 1993, 14; Kaikkonen 1994, 15.) Kommunikatiivisesta kielenopetuksesta on edetty kulttuurienväliseen vieraan kielen opetukseen, jonka tavoitteena on kulttuurienväläinen oppiminen (ks. luku 2.3).

Kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa kommunikatiivisuutta ei suinkaan ole hylätty. Sekä kieli- että kommunikatiivista kompetenssia tarvitaan, jotta saavutettaisiin viestinnällinen sujuvuus erilaisissa viestinnän asia- ja tilanneyhteyksissä (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8). Sinänsä kommunikatiivinen kompetenssi on kuitenkin riittämätön vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi, varsinkin jos sillä ymmärretään vain tiettyjen automatisoituneiden puhetoimintojen saavuttamista (ks. esim. Passov 2001, 35 - 37).

Kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa ”tavoitteet on fokusoitu erikulttuuristen ihmisten kohtaamisen tarpeesta ja välttämättömyydestä käsin eikä esimerkiksi vieraasta kielestä, maasta, kansasta, kulttuurista ja niistä saatavan tiedon oppimisesta, niin tärkeitä kuin nekin ovat” (Kaikkonen 2000, 51). Samoin Passovin (ks. esim. 1999) kehittämässä vieraskielisen koulutuksen mallissa (*иностранное образование*) tavoitteena on henkinen tai kulttuuri-ihminen, joksi yksilö voi muotoutua vain kulttuurienvälisessä dialogissa.

Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa vieraan kielen ja kulttuurin opetuksesta käytetään erilaisia nimityksiä, kuten kielikulturologinen tai kulturologinen lähestymistapa, kulttuurintuntemusmetodiikka, pedagoginen kulturologia tai pedagoginen kulttuurintuntemus sekä kielimaantuntemus (Mitrofanova 1999). Perinteisesti kulttuuri kielenopetuksen osana on venäläisessä opetustraditiossa yhdistetty kielimaantuntemukseen, siksi keskityn seuraavassa kielimaantuntemuksen vaiheiden tarkasteluun.

Venäjä vieraana kielenä -metodiikassa keskustelua on käyty ennen kaikkea kielimaantuntemuksen sisällöstä ja teoriasta. Keskustelu sai alkunsa 1970-luvulla, jolloin maantuntemuksen käsitettä ryhdyttiin teoreettisesti pohtimaan ja täsmentämään.

Vereščagin ja Kostomarov (1971, 7 – 8) muotoilivat kielimaantuntemuksen perusajatuksen seuraavasti: jos kahden kulttuurin kohdatessa toisesta kielestä voi löytää jonkin ekvivalentin, kyse on puhtaasti lingvistikaisesta metodiikasta; jos taas leksikaalisen yksikön merkitystä selitettäessä tarvitaan lisäksi maantuntemustietoa, kyse on kielimaantuntemusmetodiikasta. Maantuntemustiedon merkitystä alettiin korostaa etenkin venäjän opetuksessa vieraana kielenä.

Koska kielimaantuntemuksen metodiikan perustana pidettiin kielen kumulatiivista funktiota, tärkeäksi tutkimuskohteeksi tulivat sanaston ja fraseologian kansalliset ja kulttuuriset erityispiirteet (ks. esim. Turunen 1997, 35 – 38). Keskeiseksi käsitteeksi muodostui sanan leksikaalinen tausta (*лексический фон слова*). Sanalla ajateltiin olevan kulttuurista ainesta sisältävä semanttinen komponentti, jonka katsottiin vaativan erityistä kommentointia opetettaessa venäjää vieraana kielenä. Toinen tärkeä alue sanaston tutkimuksessa oli kerätä sellaista sanastoa, jolle ei ole vastaavia merkityksiä muissa kielissä.

Sanastotutkimuksen tuloksena syntyi kokonaisia kielimaantuntemussanakirjoja, joiden avulla opiskelijan oletettiin sekä tutustuvan vieraaseen kulttuuriin että oppivan vierasta kieltä ilman äidinkielen aiheuttamaa vaikutusta vieraan kielen oppimiseen. 1980-luvun lopussa kielimaantuntemuksen teoria joutui ankaran kritiikin kohteeksi juuri sanastotutkimuksen osalta. Väitettiin, että sanaston sisältämät kulttuuriset taustatiedot (*фоновые знания* tai *лексический фон слова*) eivät voi olla kielitajunnassa valmiina merkityksinä (Krjukov 1988, 29). Muutenkin 1980-luvun lopulla kielimaantuntemus oli kriisivaiheessa, sillä sen sisältö tuli epämääräiseksi ja ristiriitaiseksi (Prohorov 1995, 30).

Kulttuurin ja vieraan kielen opetuksen yhteyksiä käsittelevä tutkimus- ja julkaisutoiminta Neuvostoliitossa oli 1970- ja 1980-luvulla vilkasta, mutta kulttuuritiedon opetusta ja esittelyä oppimateriaaleissa rasitti ideologinen painolasti. Oppikirjoista puuttuivat kokonaan kriittiset tekstit ja huomautukset, eikä niissä kosketeltu kiistanalaisia kysymyksiä tai konfliktitilanteita. Turusen (1997, 38) mukaan Neuvostoliitto esittäytyy niissä ongelmattomana hyvinvointiyhteiskuntana. Myös Vereščagin ja Kostomarov toteavat teoksessaan *Kieli ja kulttuuri* (1990, 210), että 1960 – 1980-luvulla oppikirjatekstit, sanakirjojen artikkelit ja teksteihin liittyvät kommentit

olivat sinänsä todenperäisiä, mutta ”sanomatta jättämisen” takia opiskelija ei saanut tarkoituksenmukaista, monipuolista ja tasapainoista käsitystä neuvostoelämästä.

Venäjällä tapahtuneet poliittiset ja yhteiskunnalliset muutokset 1990-luvulla ovat myös asettaneet kielimaantuntemukselle uusia haasteita. Harčenkova (1994, 3) toteaa, että venäjän opetuksessa vieraana kielenä kaivataan uusia metodeja, joissa otettaisiin huomioon muuttunut sosiaalinen ja poliittinen tilanne niin Venäjällä kuin muuallakin maailmassa. Myös Prohorovin ja Černjanskajan (1994, 110 – 114) mukaan kielimaantuntemus voi ja sen täytyy tarkastella objektiivisesti todellisuuden heijastumista kieleen. Sen tulee myös tutkia kielenpuhujien mentaliteettia ja kieleen sisältyvää kulttuurista taustatietoa pelkäämättä niiden liittyvän jotenkin sanaan ’ideologia’.

1980-luvun lopun kriisivaiheen jälkeen kielimaantuntemusta pyrittiin kehittämään selkeämpään suuntaan ja poistamaan siinä ilmeneviä ristiriitaisuuksia. Tämän työn tuloksena syntyi suuri määrä tutkimuksia, joissa oli nähtävissä kaksi pääsuuntausta: toiset tutkijat yhdistivät kielimaantuntemuksen eri tieteenaloihin, kun taas toiset tutkijat pitivät kielimaantuntemusta venäjän kielen didaktiikan osa-alueena liittäen sen selkeästi kulturologiaan ja opetuksen teoriaan (Prohorov 1995, 28 – 29). Samalla syntyi suuri joukko uusia käsitteitä, kuten vertaileva kulttuurintuntemus (*составительное культуроведение*), sosiokulttuurinen lähestymistapa vieraan kielen opetukseen (*социокультурный подход к обучению иностранным языкам*) (Safonova 1992, 1992), pedagoginen etnokulttuurintuntemus (*учебное этнокультуроведение*) (Šeiman 1994), kielikulttuurintuntemus (*лингвокультуроведение*) (Furmanova 1993), kielikulturologia (*лингвокультурология*) (Vorob'ev 1999) ja kommunikatiivinen vieraan kielen koulutus yksilöllisyyden kehittäjänä kulttuurien välisessä dialogissa (*коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур*) (Passov 1999).

Viime vuosikymmenen aikana kielen ja kulttuurin opetuksen tutkimus on merkittävästi edistynyt, mutta ongelmana on edelleen se, että ”saman katon” alle on yritetty saada liian monta aihealuetta. Monissa tutkimuksissa on yhdistetty samaan käsitteeseen kielen ja kulttuurin suhde, kulttuurin vaikutus puheviestintään, kielididaktiikka ja kieli viestintäväliseenä. Siksi on tärkeää erottaa toisistaan käsitteet kielimaantuntemus,

kulttuurintuntemus ja maantuntemus ja määrittellä ne nykynäkökulmasta uudelleen. Prohorovin (1995, 46) mukaan kielimaantuntemus venäjän kielen opetuksen didaktiikan osa-alueena sekä kulttuurintuntemus ja maantuntemus itsenäisinä oppiaineina muodostavat yhdessä sen kokonaisuuden, jossa otetaan huomioon kielen ja kulttuurin keskinäinen yhteys.

Miten kielimaantuntemus, kulttuurintuntemus ja maantuntemus sitten eroavat toisistaan? Prohorov (ks. esim. 1995, 98 - 100) määrittelee **kielimaantuntemuksen** (*лингвострановедение*) didaktiseksi oppiaineeksi tai tieteenalaksi, jonka tavoitteena on ulkomaalaisten venäjän opiskelijoiden kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen opetuksessa antamalla tietoja venäläisen kielipersonallisuuden puheviestinnän kulttuurisista erityispiirteistä. **Kulttuurintuntemuksen** (*культуроведение*) tehtävänä on antaa puheviestinnässä välttämättömiä taustatietoja, jotka eivät eksplikoidu kielessä mutta joiden voidaan katsoa kuuluvaksi opiskelijan kommunikatiiviseen kompetenssiin. Esimerkiksi venäläinen vierailulle mennessään ostaa parittoman määrän kukkia, mutta hautausmaalle hän vie parillisen määrän kukkia. **Maantuntemus** (*страноведение*) on oppiaine, joka tavoitteena on antaa kokonaiskuva kansan sosiaalisesta ja taloudellisesta tilanteesta, sen historiasta, maantieteestä, etnografiasta ja henkisestä elämästä. Sekä kulttuurintuntemus että maantuntemus kuuluvat olennaisesti opetukseen, ja niiden tarkoituksena on yleissivistävien tehtävien ohella edistää oppijan kommunikointitaitoja vieraalla kielellä.

Oppijan näkökulmasta voidaan puhua myös maantuntemus-, kulttuurintuntemus- sekä kielimaantuntemuskompetenssista (Černjavska ja et al. 1990, 243). Maantuntemuskompetenssilla tarkoitetaan sellaisia opiskelijan tietoja ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä tarkoituksenmukaisessa, kohdekielen puhujien kansalliset erityispiirteet huomioon ottavassa viestinnässä. Maantuntemuskompetenssi nähdään siten kommunikatiivisen kompetenssin osana. Kulttuurintuntemuskompetenssiin taas kuuluvat ne tiedot ja taidot, joita oppija tarvitsee viestiessään kohdekielen sosiokulttuurisessa ympäristössä sekä tutustuessaan maan kirjallisuuteen ja muihin taiteen aloihin. Kielimaantuntemuskompetenssi kuuluu filologin ammattitaitoon: hänen on tunnettava kielimaantuntemuksen teoriaa ja osattava käyttää sitä opetustyössään.

Kielimaantuntemuksen määritelmässä tulee esille käsite **kielipersonallisuus** (*языковая личность*), jota ruvettiin käyttämään venäläisessä kielitieteessä 1980-luvulla. Kielipersonallisuus on kielenkäyttäjää, joka kantaa itsessään ”kansallisen ajattelun” erityispiirteitä. Venäjän opetuksen kohteena on venäläinen kielipersonallisuus ja tavoitteena kaksikulttuurisen kielipersonallisuuden muodostuminen (Mitrofanova 1999, 360).

Karaulov (1987; 1988; 1997) erottaa kielipersonallisuudessa kolme tasoa: *verbaalis-kieliopillinen taso* heijastaa kielen hallinnan astetta, *kognitiivinen taso* liittyy kielipersonallisuuden maailmankuvaan, joka heijastaa hänen arvojaan, ja *pragmaattinen taso* luonnehtii kielipersonallisuuden toimintaa, kiinnostuksen kohteita, motiiveja ja tavoitteita. Kaikki kolme tasoa toteutuvat samanaikaisesti, ja niiden rajat ovat liikkuvia. Karaulovin (1987, 53) mukaan varsinainen kielipersona alkaa vasta kognitiiviselta tasolta, koska tällä tasolla kielenkäyttäjää hallitsee sanastollis-assosiativisen verkoston ja kykenee näin tekemään omia yksilöllisiä keskivertostandardeista poikkeavia kielellisiä valintojaan. Verbaalis-kieliopillinen eli kielen hallinnan taso on kielipersonallisuudelle ikään kuin taustaa sanastoineen, kielioppeineen ja kielellisine stereotyyppioineen. Vieraan kielen oppijalle se on tietysti hyvin tärkeä.

Prohorovin (1996, 61) mukaan kielipersonallisuuden kognitiivisen ja pragmaattisen tason hallitseminen on tärkeämpää kuin verbaalis-kieliopillisen tason. Esimerkiksi pitkään Venäjällä asuneen ulkomaalaisen puheessa oleva korostus ei estä venäläisiä tuntemasta häntä ”omakseen”, kun taas vaikkapa tapoihin liittyvä rikkomus aiheuttaa helposti huomautuksia.

Opetuksen näkökulmasta kielipersonallisuutta konkreettisempi käsite on Klobukovan (1995; 1997) esittämä **viestijäpersoonallisuus** (*речевая личность*), joka korostaa viestinnän roolia kielipersonallisuuden määrittelyssä. Klobukova (1997, 28 – 29) pitää Karaulovin kielipersonallisuusmallia keskeneräisenä venäjän opetuksen tarpeisiin. Ongelmana on se, että varsinaisen kielipersonallisuuden katsotaan alkavan vasta kognitiiviselta tasolta ja vieraan kielen opetuksessa tärkeä kielen hallinnan taso jäisi kielipersonallisuuskompetenssin ulkopuolelle. Opetustilanteessa kuitenkin kaikki kolme kielipersonallisuuden tasoa ovat läsnä jo alusta alkaen. Näyttää siis siltä, että

kielipersonallisuuden tutkimuksessa kielitieteen ja kielididaktiikan näkökulmat eroavat.

Prohorovin (1996, 59 – 61; 1999, 462) mukaan puheviestinnän opetuksessa on pyrittävä siihen, että kielenoppija hallitsee sekä venäläisen kielipersonallisuuden kansalliset ja kulttuuriset tiedot ja taidot että venäläisen viestijäpersonallisuuden kansalliset ja kulttuuriset käytännön taidot venäjänkielisessä viestinnässä. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa viestijäpersonallisuuden tiedot ja taidot ovat ensisijaisia, ja vasta myöhemmin voidaan siirtyä kielipersonallisuuden tietojen ja taitojen kehittämiseen. Venäjää ulkomailla opetettaessa viestijäpersonallisuuden kehittäminen on hallitseva tavoite.

2.2 Kulttuurikuva kulttuurienvälisen oppimisen lähtökohtana

Kulttuurin määritelmiä on tutkimuskirjallisuudessa esitetty hyvin paljon sen mukaan, tarkastellaanko kulttuuria esimerkiksi antropologisesta, filosofis-historiallisesta, sosiologisesta vai aksiologisesta näkökulmasta (Petrova 2000, 6). Robinson (1988; ks. myös Sarangi 1995) on luokitellut neljä erilaista kulttuurikäsitystä kulttuurienvälisen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta: behavioristisen, funktionalistisen, kognitiivisen ja symbolisen.

Behavioristisen määritelmän mukaan kulttuuri muodostuu havainnoitavissa olevista tavoista, käyttäytymisestä ja rituaaleista. **Funktionaalisen** määrittelyn mukaan kulttuuri on pyrkimystä antaa selityksiä sosiaaliselle käyttäytymiselle, toisin sanoen käyttäytymisestä voidaan tehdä johtopäätöksiä ja löytää tiettyjä sääntöjä, jotka selittävät sitä. Behavioristisessa ja funktionaalisessa kulttuurikäsitetyksessä on se ongelma, että kulttuuri ymmärretään selkeänä, kokonaisvaltaisena ja havainnoitavissa olevana käyttäytymisjärjestelmänä, jolloin kulttuurin jäsenten yksilölliset erot jäävät huomiotta.

Kognitiivisessa ja symbolisessa kulttuurikäsitetyksessä korostetaan oppijan sisäistä prosessointia. **Kognitiivisessa** kulttuurin määritelmässä kiinnitetään huomiota kulttuurin oppijassa tapahtuvaan tietoprosessiin. Kulttuuri ei ole näkyvä materiaallinen ilmiö, vaan se on lähellä yksilön maailmankuvan käsitettä. Kognitiivisessa kulttuurin

määrittelyssä, kuten nimikin jo kertoo, korostuu tiedon prosessointi ja analysointi. Kuitenkin kulttuurienvälisessä oppimisessa tiedon ohella myös tunteet ovat hyvin voimakkaasti läsnä. **Symbolisen** määritelmän mukaan kulttuuri nähdään merkitysten ja symbolien järjestelmäksi, jossa merkityksen, kokemuksen ja todellisuuden dynaaminen vuorovaikutus on keskeistä. Kulttuuri on jatkuvassa muutostilassa oleva luova, dialektinen prosessi, jossa yksilön aikaisempi kokemus vaikuttaa ilmiön tulkintaan, tulkinta vaikuttaa edelleen uuteen kokemukseen ja tämä taas synnyttää uuden tulkinnan. (Robinson 1988, 8 – 12; ks. myös Kaikkonen 1994, 72 - 78.)

Semioottisesti kulttuuria voidaan luonnehtia inhimillisen toiminnan tai artefaktien maailmaksi. Lisäksi kulttuuri koostuu merkityksistä, jotka jakaantuvat tieto-, arvo- ja säätely- eli käyttäytymisnormien merkityksiin. Kulttuuriset ilmiöt toimivat myös merkkeinä ja merkkien joukkoina eli teksteinä, joille ihmiset antavat sisällön ja merkityksen. Edelleen kulttuuria voidaan luonnehtia informaatioprosessiksi, sillä ilmaistessaan käsityksiään ja ajatuksiaan merkkijärjestelmissä yksilö objektivoi eli ilmaisee tai nimeää ajatuksensa. Siten ne tulevat sosiaalisiksi tiedoksi, ja sosiaalinen tieto säilyy ja karttuu yhteisössä ihmisten luomien merkkien avulla. (Karmin 1997, 21 – 41.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kulttuurin symbolien ja merkitysten järjestelmänä, joka muodostuu opituista arvojen, tietojen ja käyttäytymisnormien tulkinnoista. Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen tekemiinsä uusien ja vieraiden ilmiöiden tulkintoihin. Totutut ja opitut tulkinnat joutuvat dialogiseen vuorovaikutukseen uusien ja vieraiden kulttuuri-ilmiöiden kanssa. **Kulttuurienvälisen oppimisen** näkökulmasta kulttuuri on siis merkitysjärjestelmä, joka tulee merkitykselliseksi, ”näkyväksi” kulttuurienvälisessä kohtaamistilanteessa dialogisen prosessin myötä. Dialogi tai dialoginen prosessi ei ole pelkkää kielellistä vuorovaikutusta, vaan se ymmärretään tässä laajemmin yksilön ajattelun, tiedon ja ympäristön vuorovaikutuksena.

Maailmankuva ja kulttuurikuva ovat kulttuurienvälisen oppimisen keskeisiä käsitteitä. Molemmat ovat sosialisaaion myötä syntyneitä kuvia ja käsityksiä ihmistä ympäröivästä maailmasta, ja molemmat muotoutuvat aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Venäjänkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitettä *social'noe poznanie* kuvaamaan sosiaalista havainnointi- ja tiedonmuodostumisprosessia.

Kyseessä on pelkkää havainnointia syvällisempi toiminta: ihminen rakentaa maailmaansa havainnoinnin, ajattelun ja kielen avulla. Bergerin ja Luckmannin (1998) sanoin ilmaistuna tämä prosessi on todellisuuden sosiaalista rakentumista, jossa sekä yksilöllinen että sosiaalinen puoli ovat yhtä aikaa läsnä. Maailmankuva tai kulttuurikuva on tässä prosessissa samanaikaisesti sekä lähtökohta että tulos.

Maailmankuva on hyvin monitahoinen käsite, ja se määritellään eri tieteiden näkökulmasta eri tavoin. Kulttuurintutkimuksessa maailmankuva on avautunut usein näkökulmaksi kulttuuriin, ja analyysin kohteena ovat esimerkiksi kognitiiviset ja uskomusjärjestelmät, motivaatio ja toiminta (Knuutila 1989, 172). Kasvatustieteissä maailmankuvaa pidetään ihmisen muodostamana kuvana tai sisäisenä mallina siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja kuvana itsestään tämän todellisuuden osana (Raustevon Wright & von Wright 1994, 94). Voidaan myös sanoa, että maailmankuva on yleisluontoinen käsitys maailmasta kokonaisuutena ja se muodostaa perustan yksilön ja yhteisön elämää ohjaaville arvoille ja tavoitteille. Arvot vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Hirsjärvi 1978, 104; Corson 1995, 187.)

Maailmankuva on vaihteleva ja muuttuva, sillä se on erilainen esimerkiksi historian eri kausina, eri kansoilla, ammattiryhmillä ja yksilöillä. Siinä on kuitenkin yhteisyyden elementtejä, jotka helpottavat ihmisten keskinäistä ymmärtämistä (ks. esim. Rudnev 1999, 127). Aleksei Leontev (1999, 273) kutsuu yhteisiä elementtejä invarianttien maailmankuvien järjestelmäksi tai abstrakteiksi malleiksi, jotka kuvaavat eri ihmisten maailman näkemisen yhteisiä piirteitä. Ihmisen maailmankuvassa toimii siis samanaikaisesti sekä yhteisöllinen että yksilöllinen puoli. Helveen (1987, 15 – 22) mukaan yhteisölliseen maailmankuvaan vaikuttavat yhteiskunnalliset, taloudelliset, ekologiset ja kulttuuritekijät ja yksilölliseen maailmankuvaan ikä, sukupuoli, elämäkokemukset ja persoonalliset tekijät.

Maailmankuva on ihmisen muodostama, siksi se ei ole maailman peilimäistä heijastumista ihmisen ajattelussa, vaan tietynlaista maailman tulkintaa ja maailmanymmärryksen tapahtumaa. Tämän vuoksi maailmankuva on hyvin dynaaminen ilmiö: sitä tarkennetaan jatkuvasti. Se, millaiseksi maailmankuva muodostuu, riippuu jokaisen ainutkertaisesta elämäkokemuksesta ja siitä

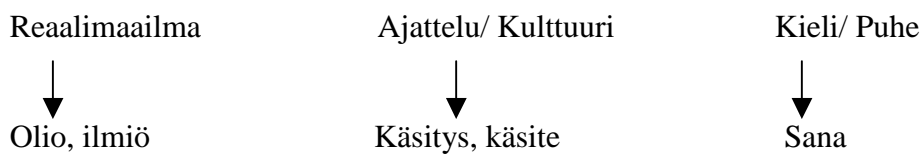
kulttuuriympäristöstä, jossa ihminen elää. (Serebrennikov et al. 1989, 79.)
Maailmankuva on kulttuurin tuote, ja se syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa käyttämällä kieltä, merkkejä ja symboleita (Nurmi 1997, 59 – 61).

Maailmankuvan muodostumien ja tarkentuminen on ihmisen toiminnassa tapahtuva ilmiö. Toimintaprosessissa ihminen rakentaa kuvaansa maailmasta, jossa hän elää ja toimii ja jota hän itse uudistaa ja osittain itse luo (A.N. Leontev 1979). Maailmankuvan tarkentuminen on syklinen prosessi. Tämän prosessin ensimmäinen vaihe on tavoitteen ja tilanteen virittämät odotukset, toisena on toiminta, kolmas vaihe on toiminnan tuloksena saatu informaatio ja neljäs vaihe maailmankuvan tarkentaminen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 100). Maailmankuva tarkentuu assimilaationa (uusi tieto nivoutuu olemassa oleviin tietoihin ja käsityksiin) ja akkomodaationa (uusi tieto muuttaa tietoa, käsityksiä, ja odotuksia) (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 26). Kulttuurienvälisen oppimisen kannalta akkomodaatio on merkitykseltään assimilaatiota tärkeämpi. Opettajan tulisi olla selvillä niistä sosiaalisista ja kulttuurisista arvoista ja vaikutteista, jotka säätelevät oppilaiden käsityksiä maailmasta ja heistä itsestään, toisin sanoen heidän maailmankuvaansa (von Wright 1996, 14).

Kielenopetuksen kannalta invariantti maailmankuva on keskeinen. Opetusprosessi voidaan ymmärtää invariantin maailmankuvan muotoutumisen prosessina, joka vastaa sosiaalisesti ja kognitiivisesti tämän maailman todellisuutta ja joka on orientoivana perustana ihmisen tehokkaalle toiminnalle siinä (A.A. Leontev 1999, 273). Uuden kielen omaksuminen on perehtymistä uuteen maailmankuvaan, joka on välttämätön yhteisymmärrykselle ja yhteistyölle uuden kielen ja kulttuurin edustajan kanssa. Jotta kieli voisi olla viestinnän väline, sen takana pitäisi olla suhteellisen samankaltainen todellisuuden ymmärrys.

Maailmankuva ja kulttuurikuva ovat lähikäsitteitä, ja niillä on yhteisiä piirteitä: ne opitaan sosialisatiossa ja ne ovat dynaamisia. Kulttuurienväliseen oppimiseen pohjautuvan vieraan kielen opetuksen ja tutkimuksen tarpeisiin maailmankuva on kuitenkin liian laaja-alainen ja epätäsmällinen käsite. Ter-Minasovan (2000) ja Kaikkosen (ks. esim. 1999) esittämät käsitteet kulttuurimaailmankuva ja kulttuurikuva tuovat maailmankuvaa selkeämmin esille kulttuurienväliset ajattelun ja käyttäytymisen erot ja yhtäläisyydet.

Ter-Minasova (2000) on tutkinut maailmakuvaa kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta, ja hän erottaa **reaalimaailmankuvan** (*реальная картина мира*), joka tarkoittaa ihmistä ympäröivää objektiivista todellisuutta, **kulttuurimaailmankuvan** (*культурная картина мира*) sekä **kielimaailmankuvan** (*языковая картина мира*). Kieli, ajattelu ja kulttuuri muodostavat täten kokonaisuuden, ja kaikki kolme yhdessä ovat suhteessa reaali maailmaan. Todellisuuden, kielen, ajattelun ja kulttuurin keskinäistä yhteyttä voidaan kuvata seuraavasti:

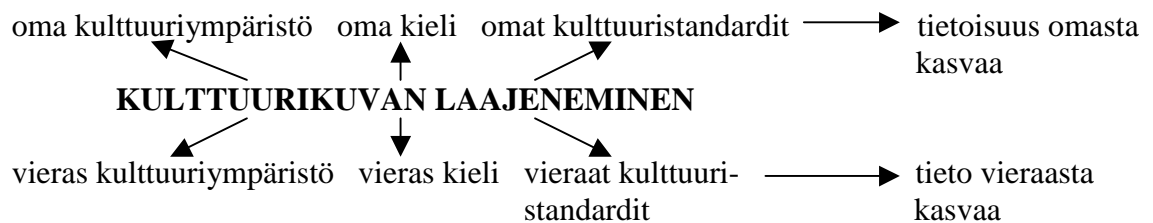


Kuvio 1. Kielen, ajattelun, kulttuurin ja todellisuuden suhde (Ter-Minasova 2000, 40)

Kulttuurimaailmankuva on ihmisen tietoisuudessa oleva maailmankuva, joka on syntynyt hänen fyysisen kokemuksensa ja henkisen toimintansa tuloksena. Kulttuurimaailmankuva on erilainen eri kansoilla, sillä siihen vaikuttavat sellaiset tekijät, kuten maantiede, ilmasto, luonnon olot, historia, yhteiskuntajärjestys, uskomukset, traditiot ja elämäntapa. Kulttuurimaailmankuva ja kielimaailmankuva ovat toisiinsa sidoksissa olevia ilmiöitä, ja ne ovat peräisin ihmistä ympäröivästä todellisuudesta. Kielimaailmankuva heijastaa todellisuutta kulttuurimaailmankuvan kautta, joka on kielimaailmankuvaa rikkaampi ja syvempi. Kielimaailmankuva verbalisoi kulttuurimaailmankuvaa sekä säilyttää ja siirtää sen sukupolvilta toisille. (Ter-Minasova 2000, 40 – 48.)

Kaikkosen (1999, 17 – 18) esittämällä **kulttuurikuvalla** on yhteisiä piirteitä Ter-Minasovan kulttuurimaailmankuvan kanssa. Kulttuurikuvan (kuvio 2) elementtejä ovat kulttuuriympäristö, kulttuuristandardit (käyttäytymismallit, joihin vaikuttavat kulttuurisidonnaiset arvot ja normit) ja äidinkieli. Vieras kulttuuriympäristö, vieraat kulttuuristandardit ja vieras kieli ovat kulttuurikuvan toinen puoli. Kulttuurikuvan oletetaan laajentuvan silloin, kun oppilas saa tietoa vieraasta kulttuurista, kielestä ja kulttuuristandardeista, ja silloin, kun jokin ilmiö esitetään uudessa, oppilaan aiemmista kokemuksista ja käsityksistä poikkeavassa valossa. Kulttuurikuvan laajenemiseen liittyy olettaimus siitä, että kun tieto vieraasta kasvaa, kasvaa myös tietoisuus oman kulttuurin

ja kielen vastaavista ilmiöistä. Kulttuurikuvan laajeneminen edellyttää kuitenkin kasvun mahdollistavien oppimisympäristöjen luomista. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, joka mahdollistaa oppijan tietoisuuden kasvun omasta ja vieraasta ryhmästä, kielestä ja kulttuuriympäristöstä.



Kuvio 2. Kulttuurienvälinen oppiminen: kulttuurikuvan laajentuminen (Kaikkonen 1999, 18)

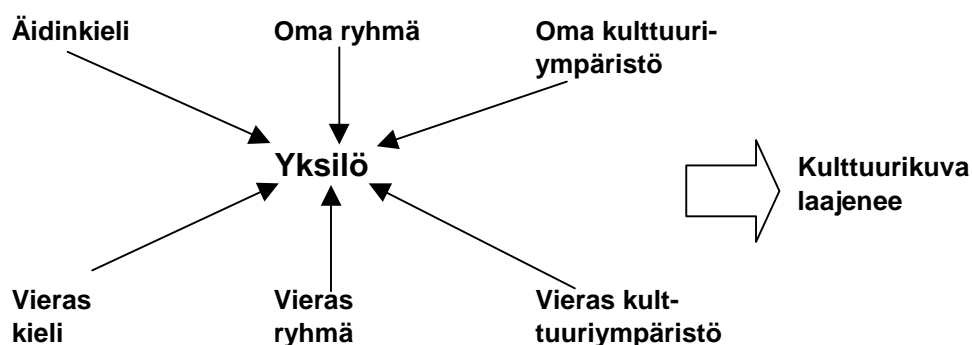
Kaiken kaikkiaan kulttuurikuvan laajenemisessa on kyse oman ja vieraan kohtaamisesta, vieraiden ilmiöiden ymmärtämisestä ja hyväksymisestä sekä tutuista, jo itsestään selvistä ilmiöistä tietoiseksi tulemisesta. Kulttuurikuvan laajeneminen on olennainen osa kulttuurienvälistä oppimista.

Sovellan tässä tutkimuksessa Kaikkosen esittämää kulttuurikuvan käsitettä. Yksilöllinen kulttuurikuva koostuu sellaisista tekijöistä kuin kieli, ryhmä ja ympäristö (kuvio 3). Nämä kaikki vaikuttavat yksilössä, ja ne voidaan nähdä kieli-, sosiaalisena ja ympäristöidentiteettinä, jotka yhdessä muodostavat oppijan kulttuuri-identiteetin. **Kieli-identiteetti**, samoin kuin sosiaalinen ja ympäristöidentiteettikin, muotoutuu jo varhaislapsuudessa, kun lapsesta tulee kieliyhteisön jäsen. Kieli-identiteetti on kuitenkin dynaaminen käsite siinä mielessä, että se vaihtelee sen mukaan, kuka puhuu, kenelle ja missä tilanteessa puhutaan (Lehtonen 1996, 47, 51). **Sosiaalinen identiteetti** puolestaan on tietoisuutta johonkin ryhmään kuulumisesta ja samaistumista ryhmän toimintaan, arvoihin ja tavoitteisiin (Tiuraniemi 1993, 23). **Ympäristöidentiteetti** on Andreevan (2000, 198) mukaan ihmisen identifioitumista elinympäristöönsä, johon kuuluvat mm. maantieteellinen sijainti, asuinpaikan tyyppi (kaupunki, maaseutu), luonto ja ilmasto. Ympäristöidentiteetistä puhutaan harvemmin kuin muista identiteeteistä, mutta se on kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta tärkeä käsite, jotta voisi hahmottaa oppilaiden

havaintoja ja kokemuksia venäläisestä kulttuuriympäristöstä, joka poikkeaa suuresti suomalaisesta kulttuuriympäristöstä.

Suomalaisen venäjän oppijan kannalta **kulttuuri-identiteetti** on lähtökohdiltaan samaa kuin kansallinen identiteetti. Haarmannin (1993) mukaan kansalliseen identiteettiin vaikuttavat ensinnäkin etniset lähtökohdat, esimerkiksi vanhempien ja isovanhempien sukujuuret. Toiseksi kansalliseen identiteettiin vaikuttava tekijä on yhteisön kulttuurimalli, johon kuuluvat mm. ympäristö, perhe, kieli, elämäntapa ja käyttäytyminen. Kolmanneksi kansalliseen identiteettiin vaikuttavat arvokäsitykset, kuten käsitykset itsestä, muista kansoista ja toisten kansojen käsitykset omasta kansasta.

Tässä tutkimuksessa kansallinen kulttuuri-identiteetti nähdään tärkeänä taustana, josta kumpuavat oppilaiden etnosentriset asenteet, stereotyyppiat ym. tavat ilmaista käsityksiä pääasiassa venäläisyydestä mutta myös suomalaisuudesta. Kulttuuri-identiteetin tarkastelu pelkästään kansallisesta näkökulmasta ei ole kuitenkaan riittävä, sillä nuoren identiteettiä muovaavat nykyisin monet muutkin tekijät, esimerkiksi media, jolla on merkittävä rooli identiteettien muodostumisessa, säilyttämisessä ja muuttamisessa (Pietikäinen 2002). Kaikkosen (2001, 346) mukaan kulttuuri-identiteetti ja sen muuttuminen onkin tärkeä osa vieraan kielen opetusta, sillä toisaalta opetuksen tulisi vahvistaa oppijan omaa kulttuuri-identiteettiä ja toisaalta pyrkiä laajentamaan oppijan kulttuurikuvaa oman äidinkielen ja kulttuurin rajojen yli vieraan kulttuurin ja vieraan kielen oppimisen suuntaan.



Kuvio 3. Yksilölliseen kulttuurikuvaan ja sen laajenemiseen vaikuttavat tekijät

Kieli, ryhmä ja ympäristö kulttuurikuvan komponentteina ovat kulttuurienvälisen oppimisen lähtökohta ja samalla myös tutkimukseni viitekehys, jonka avulla tarkastelen oppilaitteni käsityksiä ja kokemuksia venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Tarkastelen seuraavassa näitä kolmea kulttuurikuvan osatekijää.

Ymmärrän kielen laaja-alaisesti. **Kieli** on erottamaton osa ihmisenä olemista, olennainen osa toimintaa eikä vain pelkkä väline tai koodijärjestelmä, niin kuin kieli usein suppeasti määritellään (Lehtonen 1996, 33; Tiittula 1998, 10). Kieltä voidaan luonnehtia myös vuorovaikutukselliseksi, dialogiseksi, sillä sen ilmaukset ovat aina kaksipuolisia: ne ovat jonkun lausumia jollekin. Kieli ei ole vain abstrakti merkkijärjestelmä, vaan merkitykset syntyvät inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Kieli on sosiaalista, ja kielellä tuotetut merkitykset ovat kontekstuaalisia. (Vološinov 2000/1929, 415 – 430.)

Kielellä esitetään myös maailmaa koskevia lausumia, representaatioita. Representaatiot ovat jonkin kohteen läsnä olevaksi tekemistä, minkä esittämisessä turvaututaan käytössä oleviin esittämistapoihin ja niiden sisältämiin normeihin ja konventioihin. Representaatiot voivat muodostaa keskenään samankaltaisia tekstejä, diskursseja, jotka tuottavat merkityksiä. Merkitykset taas ovat merkityksellistämisen tulosta, ja merkityksellistäminen kuuluu kieleen. Voidaan sanoa, että todellisuus on kielen ja sen tuottamien merkitysten tuote. (Lehtonen 1996, 46, 69.)

Merkitykset syntyvät yhteistoiminnassa muiden ihmisten kanssa tietyssä kontekstissa. Saman kulttuurin tai ryhmän ihmiset elävät jonkinlaisessa yhteisessä tietotilassa, jossa he enemmän tai vähemmän jakavat merkityksiä, vaikka jokainen ihminen luokin oman rekonstruktionsa maailmasta yksilöllisesti. Kieli ja viestintä synnyttävät yhteisiä käsityksiä, sillä tieto ympäröivästä maailmasta muodostuu viestinnässä informaation vaihdon myötä. Ympäröivän maailman havainnoiminen ja ymmärtäminen ei ole vain yhden yksilön tuote, vaan kulttuurikuvan rakentuminen on mahdollista ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja tarkasteltavien ilmiöiden merkitysten vaihdossa. (Ks. myös Andreeva 1999, 84 – 86; 2000, 170.)

Myös vieraan kielen oppija luo merkityksiä ympärillä olevasta maailmasta. Hän pyrkii löytämään oman ”vieraskielisen äänensä”. Ääni ei tarkoita tässä akustista ilmiötä, vaan

se on kielen ja puhujalle tärkeiden merkitysten tuottamista ihmisten välisessä dialogissa (Kramsch & Hoene 1995, 354). Oman vieraskielisen äänen tavoittelua voisi verrata myös oppijan uuteen kieli-identiteettiin, joka hänelle muodostuu vieraan kielen oppimisen myötä. Psykologisesti oman äänen löytäminen liittyy **kieliminään**, jolla tarkoitetaan käsityksiä itsestä vieraan kielen oppijana (Laine & Pihko 1991, 15).

Oppijan kieliminän vahvistumista voidaan tarkastella kielen hallinnan eri tasojen avulla, joita ovat lingvistinen, kansallis-kulttuurinen, ensyklopedinen ja tilannetaso (Krysin 1994, 70 – 77). Kielen hallinnan lingvistinen taso on kielitaidon perusta, jota voidaan verrata Karaulovin kielipersonallisuuden verbaalis-kieliopilliseen tasoon. Kielen hallinnan kansallis-kulttuurinen ja ensyklopedinen taso viittaavat kielen sisältämään kulttuuriseen ainekseen, joka oppijan pitäisi hallita. Kansallis-kulttuurinen ja ensyklopedinen taso ovat verrattavissa kielipersonallisuuden kognitiiviseen tasoon. Varsinkin kohdekielisten puhujien kanssa ja autenttiossa kohdekielisessä ympäristössä erittäin tärkeä on kielen hallinnan tilannetaso, joka tarkoittaa lingvistisen, kansallis-kulttuurisen ja ensyklopedisen tason tietojen ja taitojen soveltamista viestintätilanteeseen. Kielen hallinnan tilannetasoa voi verrata kielipersonallisuuden pragmaattiseen tasoon.

Viestintätilanteessa kohdekielisen edustajan kanssa pitäisi olla jonkinasteinen yhteisymmärrys ja yhteistä tietoa, jotta viestintä sujuisi ongelmitta. Yhteinen tieto on usein sellaista jonkin ryhmän tai kulttuurin sisäistä tietoa, jota puhuja ei verbaalisesti tuo esille, vaan kuulijan oletetaan vain ymmärtävän puhujan aikomukset yhteisten tietojen ja olettamusten perusteella. Psykolingvistit Clark ja Carlson (1981) käyttävät vuorovaikutukseen tarvittavasta tiedosta nimitystä konteksti.

Šabes (1992, 13) jakaa kontekstit kulttuuri-, tilanne- ja yksilökonteksteihin. Kulttuurikontekstillä tarkoitetaan yhteisön sosiaalisia konventioita, joihin kuuluvat myös kommunikatiiviset konventiot. Sosiaalisilla ja kommunikatiivisilla konventioilla on vaikutuksensa ihmisen tietorakenteeseen ja ymmärtämiseen. Jos konventioita ei oteta huomioon, syntyy väärinkäsityksiä. Tilannekontekstiin vaikuttavat mm. ammatti ja sukupuoli. Yksilökonteksti koostuu ihmisen yksilöllisistä tiedoista, asenteista ja emotionaalisesta suhtautumisesta puhujaan tai kuulijaan. Yksilökontekstillä on merkittävä vaikutus viestin ymmärtämisprosessiin. Kaikki kontekstit ovat kiinteässä

vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jonkin viestin ymmärtämisprosessissa vaihtelevat asteittain ymmärtämisen kannalta välttämättömät, tarpeelliset, hyödylliset, valinnaiset ja tarpeettomat kontekstit. (Šabes 1992, 13 –16.)

Kulttuurienvälisessä oppimisessa oppija on alusta alkaen tekemisissä paitsi vieraan kielen ja viestinnän myös vieraan ryhmän ja sen kulttuurin kanssa. Hän tekee havaintoja vieraasta ryhmästä ja kulttuurista vertailemalla niitä omaan ryhmään ja kulttuuriin, jota pidetään yleensä lähtökohtana. Tässä prosessissa on kyse oppijan sosiaalisesta identiteetistä tai minän luokittelusta suhteessa muihin.

Sosiaalinen identiteetti on yksilön tietoisuutta siitä, että hän kuuluu johonkin tiettyyn **ryhmään**, ja lisäksi ryhmäjäsenyydellä on hänelle emotionaalinen merkitys. Tajfelin (1981) kehittämä sosiaalisen identiteetin teoria koostuu kolmesta osasta: sosiaalisesta luokittelusta, sosiaalisesta vertailusta ja sosiaalisesta identiteetistä. Toisin sanoen yksilön samaistuminen ryhmään on kognitiivista (tieto ryhmään kuulumisesta), arvosidonnaista (ryhmään kuulumiseen liitetään myönteisiä tai kielteisiä merkityksiä) ja emotionaalista (joko ”oman” tai ”vieraan” ryhmän hyväksyminen). Sosiaalisen identiteetin piirteisiin kuuluu, että ihmiset pyrkivät säilyttämään positiivisen identiteetin ryhmästään, mikä edellyttää aina vertailua muihin ryhmiin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Samalla syntyy myös käsityksiä omasta ja vieraasta ryhmästä.

Sosiaaliseen identiteettiin liittyvät arvot. Arvot voidaan määritellä ihmisten käsityksiksi heidän elämänsä ohjaavista periaatteista. Käsityksiksi määriteltyinä arvot ovat luokitteluja, joiden avulla ihminen antaa merkityksiä eri ilmiöille. Niin kauan kuin arvot ovat stabiileja, uusi tieto valikoidaan ja tulkitaan niin, että se vahvistaa ja tukee arvoluokituksia. Arvot myötävaikuttavat luokan säilymiseen, ja nimenomaan siksi arvolatautuneet luokat vastustavat vastakkaista tietoa ja muuttavat sen päinvastaiseksi. (Andreeva 2000, 178 - 179.)

Minuuden luokittelun teoria (*self-categorization theory*) (ks. esim. Oakes et al. 1994) on sosiaalisen identiteetin teoriasta kehitetty näkemys, jossa korostuvat yksilön ja ryhmän vuorovaikutukselliset suhteet. Teorian ideana on se, että yksilö luokittelee itsensä suhteessa toisiin yksilöihin ja toisiin ryhmiin ja lopulta toisiin lajeihin. Ihmiset ovat sekä yksilöitä että sosiaalisen ryhmän jäseniä. Ihminen kuuluu elämänsä aikana

moneen eri ryhmään. Hän ei ole pelkästään esimerkiksi kansallisen ryhmän jäsen, vaan hän voi kuulua vaikkapa eri ikä- ja ammattiryhmiin. Luokittelu on dynaaminen ja kontekstisidonnainen prosessi, joka määräytyy vertailtavien suhteiden mukaan. Yksilöllinen ja sosiaalinen identiteetti ovat ikään kuin jatkumon kaksi napaa. Yksilö luokittelee itsensä lähemmäksi jompaakumpaa napaa tilanteen mukaan. Minuuden luokitteluteoriassa stereotypisointi on olennainen osa ja sitä tarkastellaan joustavana prosessina, jossa stereotypiat heijastavat havainnoitua ryhmien todellisuutta ihmisen arvioinnin kontekstin perusteella. (Oakes et al. 1994, 94 – 101; Brown & Turner 1981, 38.)

Ympäristöpsykologian tai ekologisen psykologian alalla tutkitaan ihmisen ja ympäristön suhteita. Käsite **ympäristö** voidaan jakaa neljään eri alatyypiin: luonnonympäristöön, ”toiseen luonnonympäristöön”, ”kolmanteen luonnonympäristöön” ja sosiaaliseen ympäristöön. **Luonnonympäristö** (*природная среда*) tarkoittaa konkreettista maantieteellistä ympäristöä, kuten ilmastoa, vesistöä, pinnanmuodostusta, maisemaa, asukastiheyttä, sekä eläin- ja kasvimaailmaa. **”Toinen luonnonympäristö”** (*среда второй природы*) on ihmisen muokkaama ympäristö, kuten viljelyyn käytettävät maat, tiet, kotieläimet, istutukset. **”Kolmas luonnonympäristö”** (*третья природа*) tarkoittaa rakennettua ympäristöä, kuten kaupunkien asfaltti- ja betonirakenteita, liikennevälineitä, arkkitehtuuria. **Sosiaalinen ympäristö** (*социальная среда*) on tavallaan kolmen edellä mainitun ympäristön yhteenliittymä, joka määrää tietyn elämänlaadun. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat myös mm. yksilön viiteryhmät, hänen käsityksensä omista juuristaan ja oman paikan arvot. (Andreeva 2000, 198 – 199.)

Ihmisen elinympäristöä voidaan luonnehtia myös psykologisten käsitteiden avulla. **Yksilön sisäinen ympäristö** (*внутренняя среда индивида*) on käsitys omasta ympäristöstä ja sen piirteistä. **Primääri ekostrukturi** (*первичная экоструктура*) on välitön ”oma” ympäristö (talo, asunto, huone, tavarat), joka on tavallaan minän jatke. Psykologisesti tämä ympäristö muodostaa isännyyden tunteen: ”Tämä minun maailmani.” **Ryhmäekostrukturi** (*групповая экоструктура*) viittaa puolestaan yhteisölliseen ympäristöön, kuten kouluun, työpaikkaan tai muihin yhdessä olemisen paikkoihin. (Andreeva 2000, 199 – 200.)

Ympäristöpsykologian mukaan kuva jostakin ympäristöstä muotoutuu sen mukaan, kuinka paljon siinä nähdään erilaisia uhkia. Usein ihmiselle merkittävin riski tai uhka ei ole sen objektiivinen aste, vaan subjektiivinen uhkan tajuaminen. (Andreeva 2000, 204 – 205.) Suomalaisten Venäjä-kuvaan liittyy paljon vaaroja ja uhkia. Arkipuheessa saatetaan pohtia, uskaltaako Venäjälle ylipäättään matkustaa. Konkreettisissa tilanteissa riskin liittyminen ihmisen käyttäytymiseen riippuu paljon mahdollisen uhkan ja sen seurausten tiedottamisesta.

2.3 Kulttuurienvälinen oppiminen

Kulttuurienvälinen oppiminen on suhteellisen nuori pedagogiikan alue, ja käsitteenä se on ollut melko epämääräinen. Yleisesti ottaen kulttuurienvälisessä oppimisessa ajatellaan kehittyvän sellaisia oppijan taitoja kuin avoimuus vieraita kulttuureja kohtaan, kulttuurierojen hyväksyminen ja etnosentrismien hylkääminen (Fennes & Hapgood 1997, 37). Sekä venäläiset että länsimaiset tutkijat ovat esittäneet kulttuurienvälisen oppimisprosessin eri kehitysvaiheiden kuvauksia (ks. esim. Bennett 1998; Hoopes 1981; Latomaa 1996). Sinänsä kulttuurienvälistä oppimista on vaikea mitata täsmällisesti, koska oppiminen ei ole selkeästi etenevää siirtymistä vaiheesta toiseen, vaan se voi olla liikettä edestakaisin eri vaiheiden välillä.

Kaikkonen ja Kohonen (2000, 8) määrittelevät kulttuurienvälisen oppimisen dialogiseksi prosessiksi, jossa kaikki kulttuurien väliset toimijat ovat jonkinlaisessa välitilassa oman kielikulttuurinsa leimaamina oppijoina tavoitteenaan vierauden ymmärtäminen ja oppiminen. Kun oppija on välitilassa kulttuurienvälisessä oppimisprosessissa, hän näkee ulkopuolisen silmin oman ja vieraan ja kulttuurin. Ulkopuolisuus Bahtinin (1979, 334 – 335) mukaan auttaa vieraan kulttuurin ymmärtämistä, sillä oman kulttuurin merkitykset tulevat parhaiten esille, kun ne joutuvat tekemisiin vieraiden merkitysten kanssa.

Kramsch (1998, 14 - 17) kutsuu kulttuurienvälisessä oppimisessä olevaa välitilaa ”kolmanneksi paikaksi” (*third place*), joka on itsen (*self*) ja toisen (*other*) välissä. Välitila haastaa vieraan kielen oppijan arvioimaan uudelleen suhteensa sekä itseän että vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Välitilaa voidaan luonnehtia eri ominaisuuksin.

Ensiksikin se on kieli- ja diskurssiperustainen. Kielen oppijan identiteetti on kytköksissä käsityksiin, faktoihin ja tunteisiin, jotka assosioituvat tai syntyvät vieraan kielen käytössä. Toiseksi välitila on suhteellinen ja muuttuva: itseä voi ymmärtää vain suhteessa toiseen. Itsen määrittelyssä sosiaalisesti on kyse siitä, missä positiossa puhuja on tietyllä hetkellä ja tietyssä paikassa ja mitä arvoja hän liittyy kysymyksessä oleviin tapahtumiin. Esimerkiksi tutkimustani varten tehdyissä haastatteluissa oppilaani saattavat arvioida venäläisiä ja Venäjää eri tavalla puhuessaan opettajan kanssa kuin puhuessaan ikätoveriensa kanssa.

Välitilan olemukseen kuuluu, että siinä määritellään toista ja ollaan toisen määriteltävänä. Edelleen välitilassa käytetään myös useita eri rooleja, siksi se on heterogeeninen ja moninainen. Oppijan puheessa saattaa kuulua vaikkapa vanhempien, ikätoveriensa tai opettajan ääniä. Välitila on myös kiistanalainen (*contested*) siinä mielessä, että kielenoppija saa haasteen ”taistella” omista oikeuksistaan vieraan kielen käyttäjänä natiivin kielenkäytön kanssa: hän ei ole epätäydellisen vieraan kielen puhuja, vaan hänen vieraalla kielellä ilmaisemansa merkitykset ovat yhtä arvokkaita kuin äidinkielenkin puhujan. Välitilan kiistanalaisuuteen tai ”oikeuksien taisteluun” liittyy myös ulkopuolisuus, joka on arvokas tekijä siksi, että se auttaa oppijoita ymmärtämään asemansa kielenkäyttäjinä. (Kramsch 1998, 16 – 17.)

Kulttuurienvälinen oppiminen ei nouse pelkistä arkipäivän kokemuksista, vaan tarvitaan myös uusia kulttuurisesti vieraita virikkeitä, joiden tulkintaan eivät enää päde omassa kulttuurissa opitut tulkintamallit. Kordesin (1991, 303) mukaan oppijalla on kolme siirtymä- tai välikulttuurivaihetta kulttuurienvälisen oppimisen kehityksessään: monokulttuurinen, interkulttuurinen ja transkulttuurinen vaihe. Vaiheita voidaan kuvata sen mukaan, millaisia strategioita oppija niiden aikana käyttää. Kaikissa kolmessa vaiheessa on läsnä tietynlainen etnosentrinen asenne, joka muuttuu siirryttäessä vaiheelta toiselle. Jokaisella tasolla oppiminen on sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuvaa: toisaalta yritetään ymmärtää toisen kulttuurin ja sen edustajien vierautta, ja toisaalta yritetään ymmärtää ja selvittää itselle omia tunteita ja identiteettiä, jotka joutuvat koetukselle vierauden kohtaamisen tilanteessa. (Kordes 1991, 303 - 304.)

Monokulttuurisella tasolla oppija käyttää niin sanottuja assimilaatiostrategioita. Hän pitää toisen kulttuurin edustajia samanlaisina kuin oman kulttuurin edustajia, tai hän

olettaa, että vieraassa kulttuurissa ei ole päästy hänen oman kulttuurinsa tasolle, vaan vieraan kulttuurin saavutukset ovat jotenkin alempana tai kehittymättömämpiä kuin oppijan oman kulttuurin saavutukset. Tälle vaiheelle on ominaista selkeät ja varmat käsitykset vieraasta kulttuurista. Uudet kokemukset tulkitaan etnosentrisen asenteen kautta. **Interkulttuurisella tasolla** oppija huomaa jo kulttuurien erilaisuuden. Hän soveltaa niin sanottuja vertailevia strategioita, jolloin hän näkee vieraan kulttuurin edustajat erilaisina ja ymmärtää, että he voivat olla ja heidän täytyy olla erilaisia. Toisaalta tämä vaihe voi olla myös hämmennyksen vaihe, jolloin omat tulkintamallit ja uudet kokemukset ovat ristiriidassa keskenään. **Transkulttuurisella tasolla** on kyse identiteetti-strategioista, jotka toisaalta ovat jo kulttuurienvälisen kokemuksen myötä tulleet automaattisiksi, mutta jotka toisaalta ovat sovussa oman kulttuurin rajoitusten ja vaikutuksen kanssa. (Kordes 1991, 303; ks. myös Fennes & Hapgood 1997, 47.)

Kulttuurienvälisessä oppimisessa vieraan kielen opetuksen kannalta tavoitteena on kulttuurienvälisen toimintakyvyn tai kompetenssin lisääntyminen. Kaikkonen (1999, 22; ks. myös Lustig & Koester 1999, 331) on määrittänyt **kulttuurienvälisen toimijan** ominaisuuksia, jotka kehittävät kulttuurienvälisen viestinnän kykyä. Näihin ominaisuuksiin kuuluvat kunnioituksen osoittaminen kulttuurisesti erilaisia ihmisiä kohtaan sekä positiivinen suhtautuminen heihin, kyky reagoida toisen ihmisen käyttäytymiseen ilman emootioita ja tuomitsemista, tietoa ja ymmärrystä käsitteistä ja niiden välittämistä viesteistä, empatiakyky, ongelmien ratkaisukyky, tietoa sosiaalisesta roolikäyttäytymisestä, valmiudet viestiä korrektisti kielellisesti ja kielenulkoisesti sekä monitulkintaisuuden sietokyky.

Pietarilaiset etnopsykologit Platonov ja Počebut (1993, 44 - 47) ovat esittäneet ns. konfliktien ehkäisyn periaatteet, joiden tavoitteena voi myös pitää kulttuurienvälisen toimintakompetenssin lisääntymistä. Periaatteiden taustalla on perinteinen asenteiden rakenteeseen liittyvä kolmijako: tieto, käyttäytyminen ja tunne. Kulttuurienvälisessä kohtaamistilanteessa tarvitaan tietoa oman ja vieraan kulttuurin viestintäkäyttäytymisestä sekä sen asian ymmärtämistä, että kaikki kulttuurit ovat samanarvoisia. Vieraan kulttuurin edustajien käyttäytymistapojen tulkinnassa on tärkeä ymmärtää, että toiset voivat ajatella, tuntea ja toimia eri tavalla ja että heidät pitää ottaa sellaisina, kuin he ovat. Tämä johtaa oman kulttuurisen näköalan laajenemiseen ja tietoon ja ymmärrykseen siitä, että jokainen kunnioittaa omia ja toisen erityispiirteitä ja

sen vuoksi ovat arvokkaita toisilleen. Kommunikaatiotilanteessa salailu, ujustelu tai häpeily saattavat vaikuttaa tunteen tasolla epäedullisesti keskustelukumppaniin. Tärkeää on vilpitön ja empaattinen suhtautuminen toisen kulttuuriin, arvoihin ja perinteisiin. Toisen kulttuurin emotionaalinen hyväksyminen, kyky havainnoida maailmaa toisen kulttuurin näkökulmasta ei tarkoita täydellistä sulautumista vieraaseen kulttuuriin, vaan sitä, että eri kulttuureja edustavat ihmiset ovat vapaina ja tasavertaisina kulttuurienvälisessä dialogissa ja yhteistyössä.

Jos kulttuurienvälinen oppiminen ymmärretään dialogiksi oman ja vieraan kulttuurin välillä, siitä seuraa, että kulttuurienvälinen oppiminen on oppimista toisesta kulttuurista ja toisen kulttuurin kanssa. Tällainen tilanne synnyttää uuden asenteen vierasta ja tuntematonta kohtaan, mutta se myös kasvattaa tietoisuutta omasta kulttuurista. Kulttuurienvälinen oppiminen on aikaa vaativa syvälinen oppimisprosessi, joka ei ole pelkkää tiedon omaksumista eikä kulttuurierojen listaamista. (Ks. myös Fennes & Hapgood 1997, 49.) Kulttuurienväliseen oppimiseen kuuluu olennaisena ajattelun ja tunteen synnyttämä kokemus.

Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisen toimijoiden eli venäjää opiskelevien oppilaiden tavoiteltavina ominaisuuksina pidetään tietoa ja ymmärrystä oman ja venäläisen kulttuurin viestintäkäyttäytymisestä, valmiuksia viestiä kielellisesti tilanteeseen sopivalla tavalla sekä pyrkimystä ymmärtää venäläistä ihmistä ja venäläistä kulttuuriympäristöä, kykyä reagoida venäläisten käyttäytymiseen ilman emootioita ja tuomitsemista, monitulkintaisuuden sietokykyä. Näiden ominaisuuksien kehittyminen johtaa oletettavasti vähitellen oppilaan etnosentrisen asenteen vähenemiseen ja samalla kulttuurikuvan laajenemiseen.

3 Kulttuuriset tulkintamallit kulttuurikuvan muotoutumisessa

Kulttuurikuva muotoutuu varhaislapsuuden sosialisatiossa, jolloin lapsi oppii oman yhteisön käyttäytymis- ja ajattelumallit kielen avulla. Samoin hän oppii kielen avulla hahmottamaan omaa ympäristöänsä, toisin sanoen sitä, miltä ympäristö näyttää ja miten siinä toimitaan. Oleellista kulttuurikuvan muotoutumiselle on yksilöllisen kokemuksen lisäksi ryhmän kokemus. Lapsi omaksuu ajattelu- ja käyttäytymismallien myötä myös omalle kulttuurille tyypillisiä tulkintamalleja. **Kulttuuriset tulkintamallit** ovat tietynlaisia konventionaalisia merkityksiä tai yhteisön sanattomia sopimuksia siitä, miten tietoa tulkitaan. Konventionaalisia merkityksiä ei yleensä aseteta kyseenalaiseksi, koska ne tukeutuvat hyvin voimakkaasti tietyssä kulttuurissa vallitsevaan sosiaaliseen konsensukseen (Andreeva 2000, 163).

Kulttuuriset tulkintamallit voivat olla käsityksiä, asenteita, stereotyyppioita ja ennakkoluuloja, ja ne tulevat esille etenkin silloin, kun ollaan tekemisissä vieraan kielen ja kulttuurin kanssa. Oppijalla on kohdekulttuurista ennakkokuvia ja -käsityksiä, ja hän tulkitsee uutta tietoa valikoivasti omista lähtökohdista käsin ennakkokäsitystensä mukaisesti. Siten uuden tiedon saattaminen tuttuun muotoon on väistämätöntä suodattamista (Murphy 1988, 159).

Tarkastelen seuraavassa käsityksiä, ennakkoluuloja, asenteita ja stereotyyppioita. Käsittelen stereotyyppioita muita laajemmin, koska kulttuuriset tulkintamallit ovat usein hyvin stereotyyppisiä.

3.1 Käsitykset, ennakkoluulot ja asenteet

Suomen kielen perussanakirjan (1990, 633) mukaan **käsitykset** ovat havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuvia mielikuvia tai tietoja. Käsitykset voidaan määritellä myös ajatuksiksi, ajattelutavaksi, näkemyksiksi, mielipiteiksi, asenteiksi, vakaumuksiksi, luuloiksi, arveluiksi tai vaikutelmiksi. Käsityksillä on näin ollen hyvin laaja-alainen merkitys, joka voidaan ajatella jatkumona pohditusta, argumentoidusta tiedosta luuloon tai vain pelkkään assosiaatioon. Monet venäläiset tutkijat (esim. Ageev

1986, 100; Krasnyh 1999, 270) käyttävät nimitystä stereotypia-käsitys, mikä osoittaa käsityksiin usein liittyvän stereotyyppisen sisällön.

Käsityksiä voi pitää arkitietona, jota ei ole olemassa staattisessa muodossa, ennen kuin tietoisuus kohdistuu siihen ja sitä aletaan käsitellä (Dufva & al. 1996, 46 - 47). Käsitykset ovat potentiaalia, jota työstetään. Arkitieto on monenlaisista aineksista koostuvaa ja monista lähteistä peräisin olevaa tietoa, joka on kuvattavissa puhe- ja kirjoitustapahtumassa syntyvänä prosessina. Vaikka käsitykset ovat prosessinomaisia ja muuttuvia, niissä on myös pysyviä elementtejä. Kieli ja kulttuuri tarjoavat yksilöille havainnointi-, ajattelu ja käyttäytymismalleja, jotka vaikuttavat käsitysten pysyvyyteen.

Virtanen (1994, 22 - 49) on tutkinut arkiuskomuksia, joita voisi nimittää myös arkikäsityksiksi, arki-ideoiksi tai luuloiksi. Arkiuskomus liittyy uskomiseen ja tietämiseen, joita on vaikea erottaa toisistaan, koska molemmat ovat jonkinlaista vakuuttuneisuuden tunnetta. Arkiuskomukset tai arkikäsitykset sijoittuvat esitystilanteessaan skaalaan, jonka toisessa ääripäässä ne eivät ole totta ja toisessa ne ovat varaukseton osa arkitodellisuutta. Arkiuskomusten lajeja ovat sanaparret, arkikliseet («mikään ei ole niin varmaa kuin epävarma»), yleiset mielipiteet, stereotypiat, maagiset uskomukset («jos ottaa sateenvarjon mukaan, ei sada») ja arkipäivän myytit (terveellinen ruoka ja hyvä elämä maistuu pahalta: «Kaikki, mistä pidän, aiheuttaa hiirille syöpää.»). Voidaan olettaa, että käsitykset ovat asenteita ja ennakkoluuloja joustavampia ja alttiimpia muutoksille.

Ennakkoluulo on Augoustinoksen ja Walkerin (1995, 230) mukaan johonkin sosiaaliseen ryhmään kohdistuva asenne. Hyvin usein ennakkoluuloja pidetään negatiivisina ja silloin ne rinnastetaan negatiivisiksi stereotyyppioiksi jostakin ryhmästä. Stereotyyppioita ja ennakkoluuloja yhdistääkin niiden arvottava sisältö: ne kuvaavat kohteensa hyväksi tai pahaksi, kielteiseksi tai myönteiseksi. Ennakkoluulot ovat kevyen pohdinnan tasolle jääneitä tai tietoisia, seikkaperäisestä informaatiosta huolimatta muuttumattomiksi jääneitä mielipiteitä vieraasta.

Asenne tarkoittaa yksilön tai ryhmän valmiutta reagoida tietyllä tavalla sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin, kuten henkilöön, objektiin, instituutioon tai tapahtumaan. Asenteet ovat tietynlainen käsitys- ja sosiaalisten kohteiden arviointijärjestelmä.

Reaktion voimakkuus paljastaa asenteen voimakkuuden ja tai aktivoitumisen suhteessa kohteeseen (Tiuraniemi 1993, 21; Krys'ko 1999, 366; Andreeva 2000, 146).

Asenteita on aiemmin kuvattu ajatuksista, havainnoista ja tunteista muodostuneeksi pysyväksi järjestelmäksi, joka voi ilmetä myönteisenä tai kielteisenä pyrkimyksenä käyttäytyä tietyllä tavalla. Lisäksi asenteet on nähty opittuina, suhteellisen pysyvinä ja helposti yleistyvinä. (Ks. esim. Kopsa-Schön 1996, 91.) Kalajan (1999, 63) mukaan asenteet eivät välttämättä ole niin vakaita ja pysyviä, kuin on ajateltu, sillä ne saattavat vaihdella tilanteen mukaan. Samoin asenteiden ja käyttäytymisen suhdetta ei pidetä niin suoraviivaisena kuin aiemmin.

Asenteet toimivat stereotyyppien tapaan sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla (Augoustinos & Walker 1995, 14). Perinteisesti asenteiden tutkimus on ollut mentaalista, se on keskittynyt yksilöllisiin asenteisiin. Vasta viime vuosina on alettu nähdä asenteiden sosiaalinen puoli. Kielellisesti asenteet ilmaistaan pitämisenä tai ei-pitämisenä, hyvänä tai pahana, tavoiteltavana tai vältettävänä; asenteet ovat arvottavia.

Yksilöllisen tason asenteita on tarkasteltu niiden rakenteen ja funktioiden mukaan. Asenteiden katsotaan rakentuvan kognitiivisesta, affektiivisesta ja käyttäytymisen komponenteista. Asenteen kognitiivinen reaktio perustuu uskomuksiin, käsityksiin ja stereotyyppioihin, jotka voivat olla verbaalisti ilmaistavia tai perustuvat yksilön alttiuteen muodostaa arviointia kohteesta. Affektiivinen reaktio kertoo yksilön ihailevasta, inhoavasta tai vaikkapa arvosteleavasta suhtautumisesta arvioitavaan kohteeseen. Affektiivisen komponentin kautta käy usein selville, että asenteiden taustalla ovat arvot ja ilmiöille annetut merkitykset. Käyttäytymisen reaktiot ovat toiminnallisia mieltymyksiä, aikomuksia, sitoumuksia ja varsinaisia toimintoja. (Tiuraniemi 1993, 21-22; Andreeva 2000, 146 - 147.) Tätä niin kutsuttua asenteen ABC-mallia on kuitenkin kritisoitu siitä, että käyttäytymistä pidetään vain asenteen yhtenä komponenttina. Siksi onkin esitetty, että asenteet rakentuvat aktivoitumisesta ja alttiudesta (*accessibility*) hakea asenne muistista (Augoustinos & Walker 1995, 15, 26, 27.). Voimakas asenne on alttiimpi muistista palautettava ja helpommin ja nopeammin aktivoituva kuin heikko asenne.

Asenteiden funktioista on useita eri luokitteluja (ks. esim. Hirsjärvi 1978, 11). Monissa luokitteluissa esitetään minää puolustava funktio tai itseluottamuksen säilymisen funktio, joka suojelee subjektia negatiiviselta tiedolta itsestään tai hänelle tärkeistä kohteista ja puolustaa kritiikiltä. Hyödyllisyyden funktio auttaa ihmistä saavuttamaan halutut tulokset ja välttämään ei-toivotut tavoitteet. Arvostuksen ilmaisun funktiota nimitetään myös sosiaalisen identiteetin funktioksi, joka määrittelee ihmisen suhteen muihin ihmisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Ihmiselle tärkeiden arvojen mukaan hän suhtautuu tietyllä tavalla johonkin poliitikkoon, poliittiseen puolueeseen, yhteiskunnalliseen liikkeeseen jne. Osoittaessaan tämän suhteen ihminen esittelee itsensä, oman minänsä suhteessa tapahtumiin: hän saattaa kritisoida väkivaltaa, vaatii ympäristönsuojelua jne. Tiedon funktio auttaa ihmistä järjestämään käsityksensä ympäröivästä maailmasta ja tulkitsemaan jokapäiväisen elämän tapahtumia ja ilmiöitä. Tiedot tukeutuvat mm. siihen, mitä kolmen edellä mainitun funktion avulla on saatu, siksi asenteiden kautta tulleet tiedot ovat äärimmäisen subjektiivisia. (Agoustinos & Walker 1995, 17; Tiuraniemi 1993, 21 – 22.)

Asenteilla on myös sosiaaliset funktionsa, vaikka niitä on vähemmän tutkittu kuin yksilötason asenteita. Sosiaalisesti asenteet nähdään arkipäivän kielellisenä toimintana: ne ovat mielipiteiden ilmaisua joko jonkin asian puolesta tai jotain vastaan (Billig 1987, 177 – 178). Asenteet tavallaan sijoittavat yksilön sosiaaliseen ryhmään, sillä esimerkiksi arvostuksen ilmaisun funktio voidaan nähdä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ilmauksena toisin kuin yksilötason asenteessa se nähdään asenteen kantajan näkökulmasta. Samoin tiedon funktiota voidaan tarkastella sosiaalisesta näkökulmasta, jolloin asenteilla on selittävä ja puolustava rooli yksilön orientoituessa sosiaaliseen maailmaan. (Agoustinos & Walker 1995, 18 – 19.)

3.2 Stereotyyppien määrittely

Stereotypian käsite tuli tunnetuksi 1920-luvulla, jolloin amerikkalainen lehtimies Walter Lippman käytti ensimmäisen kerran kirjapainotekniikasta peräisin olevaa stereotypia-käsitettä sosiaalisessa merkityksessä teoksessaan *Public Opinion* (1922). Lippmanin mukaan stereotypiat ovat ihmisen päässä olevia kuvia (*pictures in our heads*). Havainnointitilanteessa tämä ilmenee siten, että ihminen määrittelee ensin ja näkee

vasta sen jälkeen. Ihminen ei reagoi suoraan objektiiviseen todellisuuteen, vaan pikemminkin itse luomaansa representaatioon, kuvaan. Ympäröivä maailma sellaisenaan on liian monimutkainen ihmisen ymmärrettäväksi, siksi hän tarvitsee ”karttoja” maailmasta. Stereotypiat ovat tällaisia karttoja; ne auttavat matkantekoa sosiaalisessa todellisuudessa.

Stereotypioita on tutkittu 1930-luvulta lähtien kyselyjen avulla, joissa on käytetty eri kansallisten tai etnisten ryhmien luonteenpiirteitä kuvaavia adjektiivilistoja. Adjektiivilistojen käyttöä tutkimusmenetelmänä onkin pidetty sopivana silloin, kun halutaan saada selville tutkimuksen kohderyhmän yksimielisyys stereotypioista. Viime vuosina menetelmää on kuitenkin kritisoitu siksi, että siinä stereotypioita tarkastellaan vain kognitiivisina rakenteina ja unohdetaan niiden sosiaalinen puoli. (Hinton 2000, 9 – 10, 24 – 25.)

Venäjällä stereotypiatutkimus on vasta alkamassa. Neuvostoaikana, jolloin politiikan kulmakiviä olivat internationalismi ja kansojen välinen ystävyys, stereotypioita ei liiemmin tutkittu, vaan niitä pidettiin länsimaisen yhteiskunnan ilmiönä (Pavlovskaja 1998, 9). Toinen syy, miksi stereotypioiden tutkimus oli vähäistä, on se, että sosiaalipsykologia, jonka alaan stereotypioiden tutkimus ensisijaisesti kuuluu, sai yleisesti hyväksytyin aseman vasta 1960-luvun alussa. Neuvostoaajan merkittävimmät sosiaalipsykologian tutkimukset syntyivät 1970- ja 1980-luvulla. (Svencickij 2000, 5 – 6.) Venäläinen ja neuvostoliittolainenkin stereotypiatutkimus on pitkälti seurannut länsimaisen tutkimuksen linjoja.

Stereotypiat määritellään usein jaetuiksi uskomuksiksi jonkin ihmisryhmän luonteen- ja käyttäytymisen piirteistä (Leyens et al. 1994, 11). Stereotypiat ovat myös tiettyihin ihmisryhmiin kohdistuvia yleistyksiä (ks. esim. Lehtonen 1994; Lustig & Koester 1999). Käsite ’ihmisryhmä’ stereotypioiden kohteena on hyvin laaja-alainen, ja se voi sisältää myös sellaisia luokitteluja, kuten maat, kulttuurit, rodut, uskonnot, ikä, ammatit, ihmisen fyysiset ominaisuudet ja sosiaaliset luokat (Lustig & Koester 1999, 150 – 151). Stereotypia ilmaisee ihmisen totunnaista suhtautumista ilmiöön, ja se on muodostunut ympäristön ja aikaisempien kokemusten vaikutuksesta. Stereotypiat ovat yksilöiden muodostamia, mutta niitä käytetään ryhmäkontekstissa: stereotypisoija ryhmän jäsenenä

arvioi toista ryhmää tai ryhmän jäsentä. Stereotyyppit ovat sisällöltään yksilö- ja kulttuurisidonnaisia (Bar-Tal 1997, 492).

Stereotyyppit ovat mentaalisia ja sosiaalisia representaatioita (Augoustinos & Walker 1995). Representaatioita voivat olla vaikkapa käsityksemme todellisen maailman ilmiöistä ja tapahtumista. Moscovicin (1984) kehittämä sosiaalisten representaatioiden teoria tutkii ihmisten yhteisiä tulkintoja maailmasta. Teorian mukaan ihmisillä on tarve ymmärtää todellisuutta ja jokainen uusi kokemus liitetään todellisuuteen, jota yhteiset tulkinnat määrittävät. Kaiken kaikkiaan sosiaalisten representaatioiden tehtävä on antaa tuntemattomalle ilmiölle tuttu merkitys, sillä vieraus ja outous saatetaan kokea pelottavana ja jopa uhkaavana.

Mentaaliset representaatiot ovat **yksilöllisiä stereotyyppioita**. Ne ovat yksittäisen ihmisen stereotyyppioita jostakin sosiaalisesta kohteesta ja toimivat skeemojen tapaan. Tällöin niiden tehtävä on prosessoida tietoa: ne ohjaavat huomion tiettyihin tapahtumiin, tallentavat ja tarkistavat tietoa sekä säästävät kognitiivista energiaa. Stereotyyppit eroavat kuitenkin muista skeemoista siinä, että niillä voi olla sosiaalisia seurauksia. Stereotyyppit saavat muotonsa ja sisältönsä yksilöä ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista. (Augoustinos & Walker 1995, 218 – 221.)

Sosiaaliset representaatiot eli **sosiaaliset stereotyyppit** ovat enemmän kuin kognitiivisia skeemoja. Sosiaaliset stereotyyppit ovat kulttuurisia ja sosiaalisia representaatioita jostakin ryhmästä. Ne ovat enemmän tai vähemmän identtisiä kaikkien ryhmän jäsenten kesken. Ne ovat jonkin yhteisön sisällä objektivoituneita eli kielellisen ilmaisun saaneita kognitiivisia ja affektiivisia rakenteita jostakin sosiaalisesta ryhmästä. Sosiaaliset stereotyyppit syntyvät ja lisääntyvät tietyssä sosiaalisessa ja poliittisessä miljöössä tietynä historiallisena hetkenä. Ne rakentuvat sosiaalisesti ja diskursiivisesti arkisissa viestintätilanteissa, ja kerran objektivoiduttuaan ne omaksuvat itsenäisen ja joskus normeja antavan todellisuuden. (Augoustinos & Walker 1995, 218, 222.)

Myös Tajfel (1981) jakaa stereotyyppit yksilö- ja ryhmätason stereotyyppioihin, joilla on viisi perustehtävää. Yksilötason stereotyyppioiden kognitiivinen tehtävä auttaa yksilöä järjestämään ja yksinkertaistamaan ympäristöstä tulevaa tietoa. Stereotyyppiset käsitykset ovat siis jonkinlaisia suhteutustaustoja tai kehyksiä, joiden avulla ihminen

pelkistää arkista tiedonkäsittelyään. Motivaatiotehtävä puolestaan edustaa tärkeiden sosiaalisten arvojen säilyttämistä ja puolustamista. Ryhmätasolla stereotyypioiden tehtävä on luoda ja pitää yllä ryhmäuskomuksia, joita käytetään selittämään ja puolustamaan sosiaalisia tapahtumia ja ryhmän käytöstä jotain muuta ryhmää kohtaan. Ryhmätason stereotyypiat erottavat positiivisesti oman ryhmän vieraasta ryhmästä. (Tajfel 1981, 147 – 148.) Stefanenko (1999, 249) lisää stereotyypioiden tehtäviin vielä ryhmien välisten olemassa olevien suhteiden säilyttämisen.

Stereotyypiat ovat siis funktioltaan kognitiivisia ja sosiaalisia. Stereotyypien sisältöön liittyvä arvio puolestaan viittaa siihen, että stereotyypiat ovat myös affektiivisia (Krasnyh 1999, 271; Stefanenko 1999, 242). Myös Šapkinan (1995, 84) mukaan käsityksiin sisältyy aina tunteenomainen arvio, joka on omaksuttu ennen stereotyypien kohteeseen tutustumista.

Stereotyypiatutkimuksessa oli useita vuosikymmeniä vallalla näkemys, että stereotyypiat ovat vääriä ja valheellisia käsityksiä. Monien nykytutkijoiden mukaan stereotyypiat edustavat aina jotakin todellisuutta, olkoonkin että ne ovat vääristyneessä tai muuntuneessa muodossa. Stereotyyppia voi olla enemmän tai vähemmän tarkoituksenmukainen, täydellinen ja joskus jopa valheellinen, mutta aina se on ”ammennettu” objektiivisesta todellisuudesta (Stefanenko 1987, 205). Itse asiassa ryhmien väliset suhteet eivät voi toimia, elleivät ryhmien jäsenet hyödynnä jonkinlaista viitekehystä, neutraalia stereotyyppiä, ollessaan tekemisissä toisten ryhmien jäsenten kanssa. Stereotyypiat, niin myönteiset kuin kielteisetkin, ovat tietynlaisia likiarvoja, ja sellaisina ne eivät kerro ”koko totuutta” vieraasta ryhmästä. (Lindgren & Harvey 1981, 307.)

Stereotyypiat ovat tehokkaita silloin, kun niistä ollaan tietoisia, kun ne kuvaavat ryhmää, kun ne eivät arvota ihmisiä myönteisesti tai kielteisesti ja kun niitä muutetaan tiedon ja kokemuksen lisääntyessä henkilöistä ja tilanteista. Stereotyypiat auttavat ihmistä sopeutumaan uuteen kulttuuriin ja uusiin tilanteisiin. (Salo-Lee 1996, 17.) Haitallisia stereotyypiat ovat silloin, kun niistä ei olla tietoisia, ne kohdistetaan yksittäisiin ryhmän jäseniin, niille annetaan liioiteltu positiivinen tai negatiivinen arvo eikä niitä muuteta. Samoin myös jos stereotyypiat ovat liiallisia yleistyksiä tai liiallisia yksinkertaistuksia, ne voivat olla tehokkaan kulttuurienvälisen viestinnän este. Tällöin ajatellaan, että ryhmän

kaikilla jäsenillä on ryhmään liitettyjä myönteisiä tai kielteisiä piirteitä. Myös ryhmien välinen vastakohta-asettelu voi johtaa kielteisten stereotyyppien syntyyn. Silloin ei oteta huomioon ryhmänsisäistä vaihtelua eikä sitä, että kaikissa kulttuureissa on kaikkia piirteitä. (Salo-Lee 1996, 18; Scollon & Scollon 1995, 155 - 157.)

3.3 Stereotyyppien lajeja ja synty

Tutkijat ovat luokitelleet stereotyyppien monin tavoin tieteenalan mukaan. Useiden luokittelujen ylä- tai rinnakkaiskäsitteenä on **sosiaalinen stereotyyppi**. Sosiaalisen stereotyyppien ohella käytetään myös käsitettä **kulttuurinen stereotyyppi**, jolloin korostetaan tiettyssä kulttuurissa opittuja ja vallitsevia käsityksiä muista ryhmistä (ks. esim. Hinton 2000, 151). Platonov ja Počebut (1993, 59 – 75) käsittelevät **etnisiä stereotyyppien** etnisen sosiaalipsykologian näkökulmasta sosiaalisen stereotyyppien rinnakkaiskäsitteenä. Etniset stereotyyppien jakautuvat **autostereotyyppien**, jotka tarkoittavat ryhmän omaa käsitystä itsestä, ja **heterostereotyyppien**, jotka kuvaavat ryhmän käsityksiä toisista ryhmistä (ks. myös Triandis & Vassiliou 1967, 316).

Pavlovskaja (1998, 287) käyttää käsitettä **kansallinen stereotyyppi** (*национальный стереотип*), jota voi pitää sosiaalisen, kulttuurisen ja etnisen stereotyyppien rinnakkaiskäsitteenä. Kansallinen stereotyyppi jakaantuu **pinta- ja syvästereotyyppien**. Pintastereotyyppien ovat historiallisen, kansainvälisen tai sisäpoliittisen tilanteen synnyttämiä käsityksiä jostakin kansasta. Ne muuttuvat yhteiskunnassa ja maailmassa tapahtuvien muutosten myötä. Esimerkiksi neuvostoaikaiset stereotyyppien (KGB, punainen lippu, tähti, sirppi ja vasara), joita muilla kansoilla oli venäläisistä ja Neuvostoliitosta, ovat vaihtuneet toisiksi pintastereotyyppien (mafia, sosiaaliset epäkohdat). Syvästereotyyppien ovat pysyviä käsityksiä toisesta kansasta, ja niiden joukossa voi olla kansan elämään ja tapoihin liittyviä ulkoisia tunnusmerkkejä. Näitä ovat mm. samovaari, turkikset, villahuivit, jotka ovat tulleet syvästereotyyppien. (Pavlovskaja 1998, 288.)

Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa stereotyyppien ymmärretään myös tietyn kulttuurin edustajille ominaisia toistuvia ja standardinomaisia ajattelu- ja käyttäytymismalleja sekä kielen rakenteita, jolloin stereotyyppien tarkastellaan kielen ja

viestinnän näkökulmasta. Tietyn kulttuurin jäsenillä on tarve systematisoida ja yksinkertaistaa viestintäkulttuuriaan. Puheviestinnän stereotypiat toteutuvat paitsi käyttäytymismalleina myös kielellisinä kliseinä, joita ovat esimerkiksi kiinteät sanaliitot, fraasit, sananlaskut, sanonnat, idiomit ja kirjallisuuden sitaatit. (Prohorov 1996, 68, 100.) Puheviestinnän stereotypioita nimitetään usein myös **mentaaliseksi ja viestinnän stereotypioiksi** (*ментальные стереотипы tai стереотипы мышления, стереотипы общения tai поведения*).

Monet tutkijat (esim. Silinskij 1991, 274; Apresjan 1995, 37 – 41) pitävät mentaalisia stereotypioita arkitietoisuudesta nousevina käsityksinä todellisuudesta. Mentaalisten stereotypioiden synty liittyy ihmisen tapaan käsitellä tietoa siten, että hän taltioi ja organisoi sitä erilaisten mallien avulla, joita ovat skeemat, skriptit ja mentaaliset mallit. Mentaaliset mallit ovat käsityksiä siitä, miten monimutkaiset tapahtumat toimivat, ja tyypillistä näille malleille on, että ihminen voi rekonstruoida toiminnan ajatuksissaan ja kuvitella sen vaikutuksen. Tolstaja (1995, 125) tarkastelee mentaalisia stereotypioita etnolingvistiikan näkökulmasta ja pitää niitä kielellisten stereotypioiden synonyymeinä.

Ekologisista stereotypioista puhutaan silloin, kun omaa elinympäristöä katsotaan ikään kuin etäältä ja sitä verrataan toiseen, vieraaseen ympäristöön. Oman ympäristön piirteitä, niin luontoa, rakennettua ympäristöä kuin ihmisten käyttäytymisen normeja ja standardeja, pidetään tarkastelun lähtökohtana ja usein parempana verrattuna vieraaseen ympäristöön. Se, kuinka syvästi ihminen identifioituu ympäristöönsä, on hyvin yksilöllistä. Mutta usein poikkeuksellisissa tilanteissa ilmenee oman asuin- tai synnyinympäristön merkitys. Esimerkiksi ulkomailla asuminen tai kotiseudulta olevan ihmisen tapaaminen vieraassa paikassa synnyttävät jonkinlaisen läheisyyden tunteen. (Andreeva 2000, 201.)

Israelilainen sosiaalipsykologi Bar-Tal (1997) on kehittänyt mallin, jonka avulla voidaan kuvata kulttuuristen (etnisten ja kansallisten) stereotypioiden muodostumista ja muutosta. Malli pyrkii olemaan kokonaisvaltainen ja eri tutkimussuuntia yhdistävä sekä selittämään ryhmien ja yksilöiden väliset erot. Mallin mukaan stereotypiat ovat opittuja ja ne muuttuvat ajan myötä.

Mallissa on kolme luokkaa, taustamuuttajat, siirtomekanismit ja välittävät muuttajat, jotka määrittävät stereotyyppien sisällön samoin kuin niiden intensiivisyyden ja ekstensiivisyyden (Bar-Tal 1997, 494 - 497). Intensiivisyys tarkoittaa henkilön luottamusastetta stereotyyppien sisältöön, ja ekstensiivisyys viittaa ryhmän jäsenten konsensuksen laajuuteen stereotyyppien sisällöstä. Yksilölliset muuttajat määräävät stereotyyppien intensiivisyyden, kun taas yhteisön sisäiset prosessit ja tietokanavat määrittävät stereotyyppien ekstensiivisyyden.

Taustamuuttajat (*background variables*) ovat yhteisöllisiä, ja ne toimivat perustana stereotyyppien sisällön muotoutumiselle ja muutokselle. Taustamuuttajia ovat toisaalta yhteiskunnalliset ja poliittiset sekä taloudelliset olosuhteet, toisaalta ryhmien välisten suhteiden historia, suhteiden nykytila sekä vieraan ryhmän käyttäytyminen ja luonteenpiirteet. Ryhmien välisten suhteiden nykytila on stereotyyppien sisällön tärkein määrittävä tekijä, koska sen mukaan toimii myös vieraasta ryhmästä saatava tieto. Historialliset tekijät ovat myös tärkeitä, sillä menneisyyttä ei helposti unohdeta, vaan se vaikuttaa nykytilanteeseenkin. Lisäksi erilaiset luonnehdinnat vieraasta ryhmästä, kuten sen valta-asema, status, tavat tai elintaso, vaikuttavat stereotyyppien sisältöön. Vieraan ryhmän käyttäytyminen voi myös helpottaa tai vaikeuttaa ryhmien välisiä suhteita ja siten vaikuttaa stereotyyppien sisältöön. Kun ryhmien väliset suhteet muuttuvat, muuttuvat myös stereotyyppien sisältöä kohtaan.

Siirtomekanismit (*transmitting mechanisms*) ovat tietokanavia, jotka muovaavat stereotyyppien sisältöä. Yhteisölliset kanavat ovat siirtomekanismien ensimmäinen tyyppi. Tähän tyyppiin kuuluvat media ja erilaiset poliittiset (poliitikkojen puheet ym.), sosiaaliset (vallitsevat normit, ystäväpiiri), kulttuuriset (kirjallisuus, elokuva, kuvataide) ja kasvatukselliset (oppikirjat, opetussuunnitelma ym.) tekijät. Yhteisölliseen kanavaan kuuluu myös perhe ja suku, jossa sekä siirretään stereotyyppien sisältöä nuoremmalle sukupolvelle että luodaan erilaisia stereotyyppien sisältöä synnyttävä tai niiden muodostumista estävä ilmapiiri. Toinen siirtomekanismin tyyppi on suora kontakti vieraan ryhmän edustajien kanssa, jolloin kerätään tietoa vieraasta ryhmästä vaikutelmien kautta.

Mallissa otetaan huomioon, että vieraasta ryhmästä saatu tieto on vastaanottajan suodattamaa, tulkitsemaa ja arvioimaa, toisin sanoen siihen on vaikuttanut yksilön

aikaisempi tieto, arvot, asenteet, persoonallisuus, kognitiiviset taidot ja motivaatio. Kaikki nämä ns. **välittävät muuttajat** vaikuttavat stereotyyppien sisältöön.

Stereotyyppit voivat aktivoitua assosiaatioiden avulla. Assosiaatiolle on ominaista suhteellisen kaukainen yhteys stereotyyppien kohteeseen. Assosiaatio on yksinkertainen tiedon elementti, joka ei ole tullut vielä osaksi tietojärjestelmää, koska se tarvitsisi suuren joukon muitakin assosiaatioita tullakseen sen osaksi, tai joka on pudonnut pois tietojärjestelmästä, koska se on kadottanut yhteytensä siinä aiemmin olleisiin assosiaatioihin (Prohorov 1996, 80). Stereotyyppien avulla ihminen pyrkii yksinkertaistamaan havaintoprosessia, antamaan ilmiölle merkityksen, ”nimilapun” ja löytämään sille paikan omasta tietojärjestelmästä. Kun uuteen ilmiöön liittyy assosiaatioita jo olemassa olevasta analogisesta ilmiöstä, käy usein niin, etteivät uuteen ilmiöön liitetyt piirteet vastaa todellisuutta.

Stereotyyppit liittyvät olennaisesti vieraan kielen ja kulttuurin oppimiseen. Ne helpottavat ja yksinkertaistavat käyttäytymistä ja viestintää. Opetukseen pitäisi sisältyä opiskeltavan kielen ja kulttuurin sosiaalisten stereotyyppien kuvausta ja nimenomaan vieraan kulttuurin me-kuvan stereotyyppioita, sillä niihin kielenoppija omine stereotyyppioineen paneutuu. Varsinkin vieraassa ympäristössä oppijan minäkuva on irrottanut oman me-kuvan tuesta ja hänen täytyy omaksua uusia me-kuvia. (Prohorov 1996, 72.)

4 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni liittyy peruskoulun yläasteen (A2-kieli) ja lukion (B2- ja B3-kieli) venäjän kielen ja kulttuurin opetukseen. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa kulttuurin asema vieraiden kielten opetuksessa mainitaan jokseenkin ylimalkaisesti. Opetussuunnitelmien yleistavoitteissa todetaan, että oppilaan pitäisi tuntea ja osata soveltaa kohdekielille ja sen kulttuurille ominaisia viestintätapoja, saada opetuksessa ja pystyä itse hankkimaan ja täydentämään tietoja kielialueen maista, kansoista ja kulttuureista ja asennoitua ennakkoluulottomasti eri kulttuureihin ja niiden

edustajiin sekä kiinnostua vieraista kielistä ja kulttuureista (POP 1994, 71; LOP 1994, 60). Opetussuunnitelmissa ei ole eritelty eri vieraiden kielten tavoitteita, vaan esimerkiksi A2-kielten peruskoulun yläasteen päättövaiheessa tavoitteena on, että oppilas ”tuntee kohdekielelle ja sen kulttuurille ominaisia viestintätapoja sekä on omaksunut tietoja kielialueen maista, kansoista ja kulttuureista” (POP 1994, 72). Lukion B2- ja B3-kielen tavoitteet kulttuurin osalta ovat sisällöltään samanlaiset kuin peruskoulun tavoitteet (LOP 1994, 61 - 62).

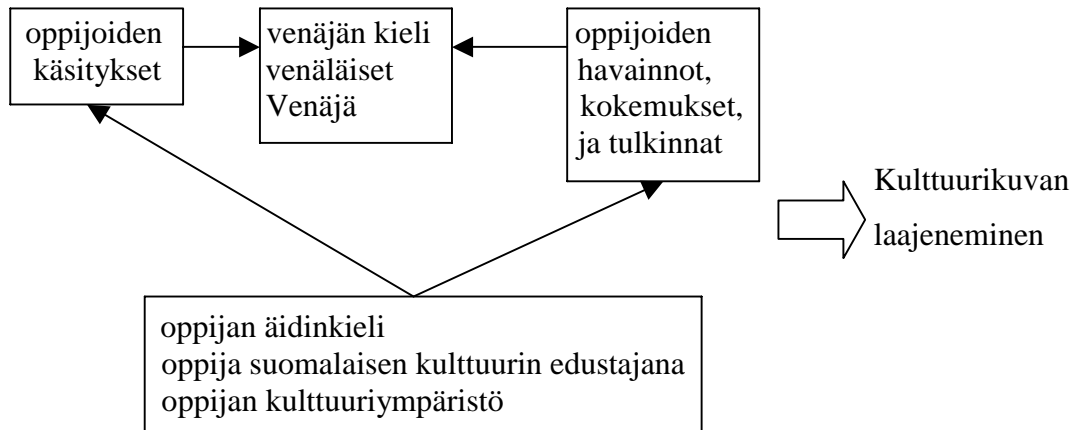
Esitän tässä luvussa aluksi tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen lähestymistapaa, toimintatutkimuksen soveltamista tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen kohderyhmä on seuraavan luvun aiheena, ja siinä tulevat esille myös tutkimuksen kohderyhmään liittyvät aiemmat suunnitelmat. Viimeisessä luvussa käsittelen tutkimusaineistoa ja tutkimuksen kulun eri vaiheita.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen **tavoitteena** on tuottaa tietoa suomalaisten venäjän kieltä opiskelevien nuorten käsityksistä venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Samalla on myös tärkeää lisätä omaa ymmärrystäni oppilaiden venäjän kieleen, venäläisiin ja Venäjään liittyvistä käsityksistä sekä lisätä heidän ymmärrystään ja tietoisuuttaan samoista asioista, toisin sanoen auttaa oppijoiden kulttuurikuvaa laajenemaan. Tutkimukseni on ajankohtainen siksi, että suomalaisnuorten käsityksiä ja kokemuksia venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä on tutkittu kovin vähän. Muutamia tutkimuksia aiheesta on kuitenkin tehty, esimerkiksi Laakkonen ja Salmenkivi (2001) ovat vertailleet suomalaisten lukiolaisten leirikoulukokemuksia Venäjällä ja venäläisten korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia Suomesta.

Kuviossa 4 on hahmotettu kulttuurikuvan laajenemisen prosessi ja siihen vaikuttavat tekijät. Oppijoiden käsitykset venäjän kielestä, venäläisistä ihmisistä ja Venäjästä kuvaavat tutkimuksen alkuvaihetta ennen koulukurssia ja sen aikana tehtävää Pietarin-matkaa. Oppijoiden havainnot, kokemukset ja tulkinnat ovat syntyneet koulukurssin ja Pietarin-matkan aikana. Sekä käsityksiin että havaintoihin, kokemuksiin ja tulkintoihin vaikuttavat oppijan oma äidinkieli ja kulttuuriympäristö. Kulttuurikuvan laajeneminen

liittyy oppijan persoonallisen kasvun tavoitteeseen, jossa on yleisemmin kyse maailmankuvan avartumisesta oman äidinkielen ja oman kulttuurin rajojen yli.



Kuvio 4. Kulttuurikuvaan ja sen laajenemiseen vaikuttavat tekijät

Tutkimuskysymykseni on **Miten oppilaiden kulttuurikuva laajenee opetuksen kuluessa?** ja tarkastelen sitä seuraavien alakysymysten avulla:

a) Kulttuurikuva ennen opetusta: Miksi oppilaat ovat valinneet venäjän? Millaisia odotuksia oppilaille on venäjän kielen opiskelusta? Millaisia käsityksiä oppilaille on venäläisistä ja Venäjästä?

b) Kulttuurikuva opetuksen aikana: Millaisia kokemuksia oppilaille on venäjän kielen oppimisesta ja itsestä venäjän kielen käyttäjänä koulukurssin ja etenkin Pietarin-matkan aikana? Millaisia havaintoja, tulkintoja ja kokemuksia oppilaille on venäläisistä ja Venäjästä koulukurssin ja Pietarin-matkan aikana?

c) Kulttuurikuva opetuksen jälkeen: Millaisia käsityksiä oppilaille on venäjän kielen oppimisestaan opetuksen päätyttyä? Millaisia käsityksiä oppilaille on venäläisistä ja Venäjästä opetuksen päätyttyä?

4.2 Pedagoginen toimintatutkimus tutkimuksen lähestymistapana

Tutkimukseni on toimintatutkimus, joka kuuluu laadullisen tutkimuksen lähestymistapoihin. Toimintatutkimusta on aiemmin sovellettu esimerkiksi englannin, ruotsin, saksan ja ranskan kouluopetuksen kehittämisessä (Kaikkonen 1993; 1995; Yli-Renko 1992) sekä ranskan, saksan ja venäjän opettajaksi opiskelevien koulutuksessa (Kankaansyrjä & Nyman 1998). Toimintatutkimusta ei voida varsinaisesti pitää metodina, vaan pikemminkin tutkimuksellisena lähestymistapana. Toimintatutkimuksesta on olemassa monenlaisia näkemyksiä ja määritelmiä, mutta niille on kuitenkin yhteistä käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen, tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin ja reflektiivisyys (Kuula 1999, 10; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36).

Tutkimukseni lähestymistapa on **pedagoginen toimintatutkimus**. Pedagogiselle toimintatutkimukselle on edellä mainittujen piirteiden lisäksi vielä ominaista vaikuttamisen periaate, joka tarkoittaa tutkijan aktiivista osallistumista tutkittavien elämäntilanteeseen järjestämällä jonkinlaisen toiminnan. Toimintatutkimus on siinä mielessä arvosidonnaista, että siinä pyritään saamaan aikaan muutoksia tutkimuskohteissa. Pedagogisessa toimintatutkimuksessa kiinnostus kohdistuu koulumaailman arkeen, toisin sanoen sen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, mitä tapahtuu tässä ja nyt. Opettaja ja oppilaat nähdään subjekteina, jotka yhdessä konstruoivat opetusta ja oppimista koskevaa tietoa. (Syrjälä 1993, 121.)

Toimintatutkimus on rinnastettu myös termiin opettajatutkimus (*teacher research*). Syrjälän (1993, 120) mukaan kyseessä onkin vain aste-ero. Opettajatutkimuksessa korostuu yritys ymmärtää omaa opetusta ja kouluelämää laajemminkin ja tehdä näkyväksi se, mitä luokassa ja sen ulkopuolella todella tapahtuu. Opettajatutkimus painottaa myös opettajien ja oppilaiden merkitystä tietävinä ja tiedostavina subjekteina ja koulua, opetusta ja oppimista koskevan teorian luojina. Toimintatutkimuksen taustana on tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisääminen sekä opettajan että oppilaiden vapautuminen ja muutoksien aikaansaaminen.

Toimintatutkimuksen prosessia kuvataan yleensä syklisenä tapahtumana, jossa sykli koostuu seuraavista vaiheista tai askelmista: perusidean löytämisestä, tiedonhankinnasta

toiminnan suunnittelua varten, yleissuunnitelman laatimisesta sekä suunnitelman toteuttamisesta eli toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista (ks. esim. Elliot, 1991, 71 – 77). Kun useita toimintatutkimuksen syklejä on perätysten, syntyy spiraalimaisesti etenevä tapahtuma, jonka pitäisi johtaa toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimuksen spiraalimaisuutta on kuitenkin kritisoitu väittämällä, että se kahlitsee liikaa tutkijaa, koska todellisuudessa ei aina voida tarkkaan erotella suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita (esim. Hopkins 1988). Toisaalta reflektiivisistä sykleistä muodostuvaa spiraalisuuden ideaa on puolustettu sillä, että se kuvaa vain toimintatutkimuksen periaatetta tutkimuksellisenä lähestymistapana, vaikka todellisessa tilanteessa eri vaiheet voivat olla toistensa lomassa (Kemmis 2000, 11; van Lier 1996, 34).

Tutkimuksessani näkyvät toimintatutkimukselle olennaiset periaatteet. Se on lähtenyt liikkeelle käytännön tilanteesta, tarpeesta kehittää omaa opetusta systemaattisemmin kulttuurin huomioon ottavaksi. Olen myös tutkivana opettajana aktiivisesti suunnitellut opetustani siten, että se voisi kehittää oppilaideni ymmärrystä Venäjästä, venäläisestä ihmisestä ja venäjän kielestä. Yhteiset keskustelut ja pohdinnat oppilaiden kanssa käsiteltävistä asioista ovat häivyttäneet tutkijan ja tutkittavien välistä rajaa: sekä opettaja että oppilaat yrittävät yhdessä löytää ratkaisua ongelmiin. Tutkimukseni prosessia kuvaa taulukko 1, johon on sovellettu Nunanin (1993, 43 – 44) kielenopetukseen tarkoituksiin soveltuvaa toimintatutkimuksen mallia:



Kuvio 5. Toimintatutkimuksen prosessin vaiheet

Tutkimustani voidaan pitää toimintatutkimuksena, vaikka sen toteuttamisvaihe oli suhteellisen lyhytkestoinen. Joidenkin kriteerien mukaan toimintatutkimuksen toteuttamiseen olisi varattava aikaa vähintään vuosi ja sen tulisi sisältää useampia syklejä (ks. Elliot 1991). Toisaalta jokainen toimintatutkimus on oma yksilöllinen tapansa etsiä vastausta asetettuun ongelmaan, eikä siten voida sanoa, mikä on ”oikea” tapa tehdä toimintatutkimusta.

4.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen lähtökohtana oli tarve integroida kielen ja kulttuurin opetusta tiiviimmin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tarkoituksena oli oppilaiden kulttuuritietoisuuden kehittäminen sekä kielen ja kulttuurin opetuksen eheyttäminen. Tutkimus oli alun perin tarkoitus toteuttaa oululaisen Madetojan musiikkilukion ja pietarilaisen koulun 200

yhteistyönä. Ensimmäisessä vaiheessa piti kartoittaa suomalaisten venäjän opiskelijoiden ja suomea opiskelevien venäläisten oppilaiden käsityksiä kohdekielestä ja –kulttuurista. Sen jälkeen oli tarkoitus käynnistää molemmissa kouluissa opetuskokeilu, jonka aikana käsiteltäisiin aihepiirejä perhe, kasvatus ja koulu, työ ja vapaa-aika. Valittujen aihepiirien ajateltiin olevan elämänläheisiä nuorten näkökulmasta ja myös tarpeeksi laajoja, jotta niiden käsittelyssä voitaisiin tutkia suomalaiselle ja venäläiselle kulttuurille tyypillisen elämäntavan yhtäläisyyksiä ja eroja. Ajatuksena oli myös, että oppilasvaihdon avulla nuoret voisivat tutustua kohdekieliseen kulttuuriin. Opetuskokeilun jälkeen haluttiin selvittää, miten oppilaiden käsitykset kohdekielestä ja –kulttuurista ovat muuttuneet ja millaisen tason he ovat saavuttaneet kulttuurienvälisessä tiedostamisessa.

Tutkimusta ei kuitenkaan voitu toteuttaa aiotulla tavalla, sillä pietarilaisesta koulusta ei löytynyt sellaista suomen kielen ryhmää, joka olisi opiskellut suomea edes suurin piirtein saman verran kuin tutkimusryhmäksi suunniteltu Madetojan musiikkilukion venäjän ryhmä venäjää. Koulussa 200 suomea opiskellaan 1. luokasta lähtien, ja suunnitellut aihepiirit (perhe, kasvatus ja koulu, työ ja vapaa-aika) eivät tuntuneet sopivan 9. ja 10. luokkalaisten suomen opetusohjelmaan. Lisäksi suomen opettaja, joka oli tärkeä yhteyshenkilö, siirtyi työskentelemään toiseen kouluun. Vaikka yhteistyö ei toteutunutkaan suunnitellulla tavalla, pietarilaisen koulun 9. luokan suomen opiskelijat kirjoittivat aineita venäjäksi aiheista perhe, vapaa-aika ja juhlat. Näiden kirjoitelmien pohjalta on laadittu tutkimuksen aikana käytetty venäjän oppimateriaali.

Alkuperäisestä tutkimusideasta luovuttiin ja tutkimus rajattiin vain suomalaisiin venäjän opiskelijoihin. Lähtökohtana säilyi kulttuurin ja kielen integroiminen venäjän opetuksessa. Tutkimukseni kohderyhmäksi valitsin kaksi opettamaani venäjän ryhmää, peruskoulun 9. luokan ja lukion 1. vuosikurssin ryhmät. Lisäksi kohderyhmäksi otettiin lukion 2. vuosikurssin 4 venäjän opiskelijaa, jotka eivät olleet tutkimuksessa mukana alusta lähtien, vaan he tulivat mukaan vasta Pietarin-matkan osuudessa. Alun perin lukion 2. vuosikurssin opiskelijoiden ei ollut tarkoitus lähteä Pietariin, mutta koska heitä oli vähän, he pääsivät mukaan. Tutkimukseen valitut kaksi venäjän ryhmää olivat pieniä, siksi oli tärkeää saada aineistoa myös 2. vuosikurssin opiskelijoilta.

4.4 Tutkimuksen kulku ja tutkimusaineisto

Tutkimus jakautuu neljään vaiheeseen (kuvio 6). **Ensimmäisessä vaiheessa** selvitetään oppilaiden käsityksiä venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Siihen kuuluvat kirjalliset kyselyt (liite 1), assosiatiiiviset testit ja teemahaastattelut, joiden avulla pyrin selvittämään oppilaiden venäjän kielen valinnan motiiveja ja odotuksia kurssin suhteen sekä heidän käsityksiään venäläisistä ja Venäjästä. Assosiatiiivisissa testeissä oppilaiden piti kirjoittaa siitä, millaisia mielikuvia sanat *Venäjä* ja *Suomi* heissä herättävät. Teemahaastattelut tehtiin kirjallisten kyselyjen vastausten pohjalta.

Toisessa vaiheessa kuvataan koulukurssin aikana syntyneitä havaintoja ja reflektioita venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Tutkimuksen toisen vaiheen aineistot ovat koulukurssin aikana oppilaiden ja opettajan tekemät reflektiopäiväkirjat. Reflektiopäiväkirjojen avulla oli tarkoitus seurata omaa oppimista, kirjata havaintoja, joita tehtiin videokatkelmista, ja kommentoida oppimateriaalia.

Kolmas vaihe on Pietarin-matkan aikana syntyneiden havaintojen ja kokemusten kuvaus. Tähän vaiheeseen kuuluvat matkapäiväkirjoihin tehdyt havainnot ja kokemukset itsestä venäjän kielen käyttäjänä sekä havainnot ja kokemukset venäläisistä ja Venäjästä. **Neljäs vaihe** koostuu Pietarin-matkan jälkeen tehdyistä teemahaastatteluista, joissa pohditaan ennakkokäsitysten ja kokemusten ja havaintojen vastaavuutta. Oppilaan matkapäiväkirjan havainnot ja kommentit ohjasivat pitkälti teemahaastattelujen sisältöä.

	Peruskoulu 9. luokka	Lukio 1. vuosikurssi	Lukio 2. vuosikurssi
1. vaihe	Tammikuu 1999: kirjalliset kyselyt (8) teemahaastattelut (8) assosiatiiviset testit (8)	Huhtikuu 1999: kirjalliset kyselyt (3) teemahaastattelut (3) assosiatiiviset testit (3)	- - -
2. vaihe	Tammi-toukokuu 1999: reflektiopäiväkirjat (8)	Huhti-toukokuu 1999: reflektiopäiväkirjat (3)	-
3. vaihe	8.5. - 13.5.1999: matkapäiväkirjat (6)	8.5. - 13.5.1999: matkapäiväkirjat (1)	8.5. - 13.5.1999: matkapäiväkirjat (4)
4. vaihe	Touko-kesäkuu 1999: teemahaastattelut (6, 1 kirjallisena)	Touko-kesäkuu 1999: teemahaastattelut (1, 12 kirjallisena)	Touko-kesäkuu 1999: teemahaastattelut (3)

Kuvio 6. Aineistonkeruun ajankohdat ja -menetelmät

Tuotoksia on kaikkiaan 15 oppilaalta, mutta ainoastaan 6 heistä on osallistunut tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Osa peruskoulun 9. luokan ja lukion 1. vuosikurssin oppilaista ei osallistunut Pietarin-matkaan, joten heiltä ei ole matkapäiväkirjoja, ja lukion 2. vuosikurssin oppilaat osallistuivat tutkimukseen vasta Pietarin-matkan alkaessa.

Analysointivaiheessa olen järjestänyt aineiston luokittelukategorioksi siitä nousevien ja tutkimuskysymyksiä valaisevien teemojen mukaan (Syrjälä et al. 1994; Eskola & Suoranta 1998). Aineiston "antautuminen" luokitteluvaiheeseen vaati hyvin monia lukukertoja, mutta samalla se myös auttoi tutkimuskysymysten täsmentymisessä. Luokittelurunko syntyi teemahaastattelujen pohjalta, joiden pääkäsitteitä olivat venäjän kieli, venäläiset ja Venäjä. Näiden luokkien alle syntyi useita ala-luokkia. Aineiston tulkinta on laadullisen tutkimuksen ongelmallisoin vaihe, mutta itse asiassa jo luokittelurungon muodostaminen on tulkintaa, sillä se on vaihe, jossa tulkitsen tietyt tekstikohdat tutkimusongelmieni kannalta merkityksellisiksi analyysiyksiköiksi.

Tutkittavien tulkinnat edustavat ns. ensimmäisen asteen tulkintaa, ja tutkijan tekemät tulkinnat ovat toisen asteen tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 149). Tämä tekee

laadullisesta tutkimuksesta subjektiivisen, hermeneuttisen tutkimusotteen sisältävän. Koska tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on oppilaitteni käsitysten ymmärtäminen ja heidän ymmärryksensä lisääminen, hermeneuttinen tutkimusote on perusteltavissa (ks. myös Kaikkonen 1995, 21)

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Toimintatutkimuksen aineiston keruu ajoittuu kevätlukukauteen 1999. Lukukauden alussa tein käsitysten kartoituksen venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Tämän jälkeen alkoi kurssi, jossa keskityttiin kulttuurin opetukseen kielen ohella. Kulttuuria tuotiin esille autenttisen oppimateriaalin ja videokatkelmien avulla. Kurssin aikana sekä opettaja että oppilaat pitivät reflektiopäiväkirjaa, johon kirjattiin ajatuksia jokaisen oppitunnin jälkeen. Tärkeä merkitys kurssin ohjelmassa oli toukokuussa 1999 tehdyllä Pietarin-matkalla. Kevään lopussa tehtiin käsitysten ja opetuskokeilun aikana syntyneiden havaintojen ja kokemusten vastaavuuden kartoitus teemahaastatteluinä. Esittelen tässä luvussa koulukurssin lähtökohtana olevan oppimisenäkemyksen, kurssisuunnitelman ja kurssin tavoitteet, oppimateriaalin ja Pietarin-matkan ohjelman.

5.1 Kurssin oppimisenäkemyks

Tutkimukseni yhtenä keskeisenä tavoitteena on lisätä oppilaitteni ymmärrystä venäjän kieltä, venäläisiä ja Venäjää kohtaan, siksi käsittelen koulukurssin oppimisenäkemystä tiedon ja ymmärtämisen suhteesta käsin. Tietoa on totuttu luokittelemaan eri tavoin: puhutaan esimerkiksi tieteellisestä ja arkitiedosta, sosiaalisesta ja yksilöllisestä tiedosta sekä tietosanakirja- tai maailmantiedosta ja kielitiedosta (Zalevskaja 1999, 66 – 67).

Kielenopetuksen näkökulmasta on tarkoituksenmukaista tehdä ero deklaratiiivisen ja proseduraalisen tiedon välillä. Deklaratiivinen tieto on tietoa jostakin ja proseduraalinen tietoa siitä, miten jokin tehdään (Kiristiansen 1998, 10). Kielen oppimisessa tieto ja taito ovat erityissuhteessa siinä mielessä, että monipuolinen kielitieto ei välttämättä johda

kielitaitoon tai että vähäiselläkin kielitaidolla voi selvittää käytännön tilanteista. Zalevskaja (1999, 8) kuvaa kielitaitoa, kielen oppimista tai omaksumista, kielitietoa ja kielenkäyttöä prosessiksi. Tässä prosessissa jokainen tekijä vaikuttaa toisiinsa, mutta kielitaitoa pidetään kuitenkin yläkäsitteenä, joka on myös prosessin tulos.

Pedagogisessa kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmissa tiedot ja taidot on perinteisesti erotettu toisistaan. Tiedot ja taidot ovat kuitenkin keskenään vuorovaikutuksessa, sillä taidot edellyttävät aina tietoa ja tieto ei ole käyttökelpoista ilman taitoa, johon kuuluvat tiedon ymmärtäminen ja kyky soveltaa sitä. Kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta ymmärtäminen sisältää sekä kognitiivisen että affektiivisen aspektin. Ymmärtäminen on silloin, paitsi kykyä tulkita tiedon merkitys, myös muiden ihmisten ymmärtämistä ja kykyä tunkea empatiaa heitä kohtaan (Murphy 1988, 151). Täydellisestä ymmärtämisestä tuskin voidaan koskaan puhua. Pikemminkin toisen ihmisen ja eri ilmiöiden ymmärtäminen olisi nähtävä jatkumona, jonka toisessa ääripäässä on täydellinen ymmärtäminen ja toisessa täydellinen väärin ymmärtäminen (Demjankov 1990, 57). Ymmärtämisen kriteerit ovat viime kädessä toiminnassa ilmeneviä, ja ymmärtäminen edellyttää aina laajempaa kontekstia, jonka kautta käsite, asia, tapahtuma tai teko ymmärretään (von Wright 1996, 13).

Oppimisen kannalta laajempi konteksti tarkoittaa sitä, että opettaja pyrkii ymmärtämään oppijoiden käsityksiä opittavasta asiasta. Samoin on oleellista, että oppimisprosessissa opettaja on selvillä siitä, miten ja miltä pohjalta oppilaat hahmottavat uuden informaation. (Ks. esim. von Wright 1996.) Oppija on siten aktiivinen tiedon käsittelijä, joka rakentaa eli konstruoi itse tietonsa, sillä tieto on dynaamista eikä sitä voi sellaisenaan siirtää, jos tavoitteena on tiedon muuttuminen taidoksi. Tietorakenteeseen vaikuttavat oppijan omat tulkinnat tiedosta sekä hänen aikaisemmat tietonsa ja kokemuksensa. (Tynjälä 1999, 61 – 62.) Käsitusten kartoituksen avulla halusin saada selville oppilaitteni lähtötilanteen, perustan, jolle uudet opittavat asiat rakentuvat. Oppilaiden käsitykset auttavat opettajaa ymmärtämään heidän kulttuurikuvaansa ja tarkemmin sanottuna sitä vaihetta, jossa he opetuksen alkaessa ovat.

Kokemuksellisuus on kulttuurienvälistä oppimista edistävä keskeinen tekijä. Kokemuksellinen oppiminen rakentuu kokemuksiin, havaintojen tekoon ja niiden

pohdintaan. Reflektio auttaa kriittisesti ja monipuolisesti selvittämään kokemuksia, antamaan niille merkityksiä ja tarkentamaan niiden merkityksiä. (Kaikkonen 2000, 54.)

5.2 Kurssin tavoitteet ja sisältö

Koulukurssin tavoitteet jakaantuivat kieli- ja kulttuuritiedollisiin tavoitteisiin. Kielitiedon tavoitteilla pyrittiin kehittämään oppilaan vuorovaikutustaitoja ja kulttuuritiedollisilla tavoitteilla venäläisen ja oman kulttuurin tuntemusta ja ymmärrystä. Kulttuuritiedolliset tavoitteet koostuivat lähinnä sosiokulttuurisesta ja interkulttuurisesta tiedosta. Sosiokulttuurinen tieto tarkoittaa konkreettista tietoa siitä, miten yhteisö toimii, ja interkulttuurainen tieto tietoa oman ja kohdekulttuurin välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä (Huttunen 1997, 11). Konkreettisina osa-tavoitteina oli oppia kertomaan omista vapaa-ajanviettotavoista ja saada tietoa venäläisten nuorten vapaa-ajanvietosta sekä oppia kertomaan suomalaisista juhlista ja niiden viettotavoista ja vastaavasti saada tietoa venäläisten juhlista ja niiden viettotavoista.

Kulttuuri- ja kielitiedollisia asioita opiskeltiin tekstien ja tehtävien sekä mahdollisimman autenttisten videokatkelmien avulla. Sopivaa videomateriaalia ei ollut aina helppo löytää. Käytin juhlateeman yhteydessä TV1:ssä esitettyä kolmesta pietarilaisnaisesta kertovaa dokumenttia, jossa oli häistä kertova kohtaus. Muita juhlista kertovia filmikatkelmia sain Yleisradion opetusohjelmien tuottamasta sarjasta *Venäjä ennen ja nyt*, jossa on voitonpäivän vieton kuvaus. Myös *Požaluista*-oppikirjasarjaan kuuluvia videointeja käytin venäläisten tavasta vastaanottaa vieraita esittelyyn. Ennen Pietarin-matkaa katsoimme oppilaiden kanssa TV1:ssä esitetyn ruotsalaisen *Matkapassi Pietariin* -ohjelman.

Työtapoina käytin oppilaskeskeisiä tapoja. Pidin tärkeänä, että suullista kielitaitoa harjoitellaan mahdollisimman paljon. Erilaiset käsiteltävään teemaan liittyvät keskusteluharjoitukset ja sanaleikit takasivat sen, että oppilaat puhuivat joka tunti paljon venäjää. Sanastollisista harjoituksista mainittakoon kompensatioharjoitus, jossa oppilas kuvailee hänelle annettua sanaa ja toiset yrittävät arvata, mikä se on. Lukion 1. vuosikurssin ryhmässä dramatisoimme juhlista kertovan kappaleen. Oppilaat rakensivat itse nelinäytöksisen esityksen venäläisestä juhlatilanteesta opettajan antamien ohjeiden

mukaan. Lopullinen tuotos videoitiin. Monenlaiset puheharjoitukset ovat tekemään oppimista: kielitieto muuttuu vuorovaikutustaidoiksi, mikä oli yksi kurssin tavoitteista. Joka tunnilla oli myös aiheeseen liittyviä kuunteluharjoituksia.

Videomateriaalia käytimme erilaisten havaintojen tekoon, etenkin käyttäytymisen ja kielenulkoisen viestinnän havainnoimiseen. Katselun jälkeen keskustelimme havainnoistamme ja tarkoitus oli, että oppilaat kirjaisivat ne myös reflektiovihkoihinsa. Intensiivisesti opeteltavat ja luetun ymmärtämistekstit olivat kulttuurista tietoa sisältäviä. Video- ja oppimateriaali palvelivat täten kulttuurisen tiedon lisäämisen ja venäläisen kulttuurin ymmärtämisen tavoitetta.

Kurssin loppuvaiheessa ennen Pietarin-matkaa oppilaat tekivät havaintoja suomalaisten viestintästrategioista annettujen ohjeiden pohjalta. He seurasivat esimerkiksi suomalaisten puhuttelu- ja anteeksipyyntötapoja ja niihin liittyviä kielenulkoisia viestintätapoja. Oppilaat kirjaisivat havaintonsa, ja 9. luokan ryhmän kanssa vielä keskustelimme havainnoista. Keskustelu nauhoitettiin. Tarkoitus oli, että oppilaat havainnoivat Pietarissa samoja asioita venäläisten käyttäytymisessä ja Herzenin pedagogisessa yliopistossa järjestettävällä venäjän kielen kurssilla käsiteltäisiin näitä asioita. Pietarin-matkan ohjelma oli kuitenkin niin raskas, ettei tehtävän suorittaminen onnistunut ja lyhytkestoisen kurssin aikana ei myöskään ehditty käsitellä näitä asioita. Vaikka tämä osa ei toteutunutkaan aiotulla tavalla, oppilaat kuitenkin omien sanojensa mukaan tiedostuivat käyttäytymisen kulttuurisidonnaisuudesta.

Ongelmana peruskoulun 9. luokan ryhmän kohdalla oli se, että venäjän tunti oli kerran viikossa oleva kaksoistunti ja kevätlukukauden aikana tunnit menivät usean kerran koulun muuhun toimintaan. Emme siis päässeet erityisen intensiiviseen opiskeluun, mikä näkyy mm. oppilaiden reflektiopäiväkirjoista. Oppilaat kuvasivat päiväkirjoissaan vain hyvin konkreettisesti, mitä oppitunnilla oli tapahtunut, siksi niistä on paikoitellen vaikea hahmottaa kulttuurikuvan kehityksen kannalta mitään olennaisia muutoksia. Lukion 1. vuosikurssin ryhmän kanssa teimme töitä intensiivisesti, koska kurssimuotoinen opiskelu takasi tehokkaan ajankäytön.

5.3 Kurssin oppimateriaali

Kurssin aikana käytetty oppimateriaali on yhdessä kollegani, venäjän kielen opettaja Päivyt Huttu-Hiltusen kanssa laatima. Oppimateriaalin laadinta aloitettiin tutkimuksen alkuperäisen idean toteuttamiseksi, mutta myös ennen kaikkea siitä konkreettisesta syystä, ettei yläasteen ja lukion ikäisille nuorille ollut sopivia oppikirjoja. Tekstit perustuvat suurimmaksi osaksi pietarilaisten ja arkangelilaisten koululaisten kirjoitelmiin, jotka käsittelevät perhettä, tavallista arkipäivää, vapaa-aikaa, juhlia, asumista, kotikaupunkia ja koulua. Arkangelilaisten nuorten tekstejä saimme oululaisen Merikosken yläasteen ja lukion arkangelilaisesta yhteistyökoulusta. Pyrimme siihen, että tekstit olisivat autenttisia (kielen täytyy edustaa todellisissa viestintätilanteissa käytettävää kieltä), ajankohtaisia (niiden on vastattava kommunikoiden vuorovaikutuksessa sosiaalisten roolien nykyistä vaihetta) ja tyypillisiä (niiden on edustettava säännöllisesti toistuvia puhestandardeja säännöllisesti toistuvissa puhetilanteissa) (Garbovskij 1990, 14).

Halusimme oppimateriaalissamme antaa todellisen kanssakäymisen malleja kirjeenvaihdon, vuoropuhelujen ja asioimistilanteiden muodossa. Keräsimme nuorten kirjoitelmista mahdollisimman paljon niille yhteisiä piirteitä ja näin loimme niiden pohjalta venäläisen tytön ja pojan hahmon. Loimme myös vastaavan hahmon suomalaistytöstä. Prohorovin (1990, 82 - 83) mukaan kulttuurinen tekijä (*культурная составляющая*) on erilainen äidinkielen puhujan ja vieraan kielen oppijan puheessa. Oppimateriaaleissa olisi käsiteltävä molempia kulttuureja, mutta niissä on lähdettävä opiskelun tavoitteista ja oppijoiden tarpeista. Tästä syystä oppimateriaalin tulisi olla erilaista esimerkiksi koululaisille ja korkeakouluopiskelijoille Venäjällä ja ulkomailla. Laatimamme oppimateriaalin jokaisessa aihepiirissä tulee esille sekä venäläinen että suomalainen näkökulma. Suomalainen opiskelija saa tällä tavoin työkaluja kertoa omasta elämästään. Samalla hän saa tietoa venäläisestä kulttuurista ja oppii vertailemaan omaa ja venäläistä elämäntapaa.

Harjoitukset pyrimme sitomaan konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti todellisiin kommunikaatiotilanteisiin, jotta ne eivät olisi pelkän irrallisen kieliaineen harjoittelua vaan jotta oppija joutuisi itse selittämään, kyselemään, tulkitsemaan ja ratkaisemaan ongelmia. Luetun ymmärtämisteksteissä ajatuksena oli syventää

venäläisen kulttuurin tuntemusta. Teksteihin liittyvät tehtävät noudattavat samaa linjaa kuin tekstitkin, eli oppilaat ottavat selvää kulttuurien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Jokaiseen kappaleeseen liittyy aiheeseen sopivia kuullunymmärtämistehtäviä.

Tekstien aiheiden käsittelyjärjestys perustui siihen ajatukseen, että lähdetään liikkeelle läheltä, minästä, ja laajennetaan pikkuhiljaa käsiteltävien asioiden aihepiiriä. Tilanteen mukaan esitellään erilaisia tyylivariantteja ja kulttuurisidonnaisia viestintästrategioita, jotta oppija ymmärtäisi, ettei ole vain yhtä oikeata kielen koodia vaan että kieli on hyvin monimuotoinen tilanne- ja kulttuurisidonnainen ilmiö.

Toimintatutkimuksen aikana peruskoulun 9. luokan ryhmä opiskeli kappaletta, jonka teemana oli juhlat, ja lukion 1. vuosikurssin ryhmä kappaleita, joiden teemana olivat vapaa-aika ja juhlat.

5.4 Pietarin-opintomatka 8.5. – 13.5.1999

Pietarin-matka kuului toimintatutkimukseeni tärkeänä osana. Matkan tavoitteena oli saada omakohtaisia kokemuksia venäjän kielen käytöstä, venäläisistä ja venäläisestä kulttuurista. Matkaa varten valmistauduttiin katsomalla Pietarista kertovia dioja ja video-ohjelma sekä opettelemalla tärkeimpien nähtävyyksien ja paikkojen nimet venäjäksi. Muutama päivä ennen matkaa järjestettiin oppilaille ja heidän vanhemmilleen yhteinen valmistelutilaisuus. Opetushallitus ja Oulun kaupunki tukivat matkaamme rahallisesti. Matkaan osallistui 12 oppilasta ja 2 opettajaa. Oppilaista 8 (7 yläasteen 9. luokan ryhmästä ja 1 lukion 1. vuosikurssin ryhmästä) oli tutkimusryhmässä alusta asti mukana olleita ja 4 lukion 2. vuosikurssin venäjän opiskelijaa.

Oppilaat saivat matkaa varten päiväkirjaohjeet (liite 2), joissa pyydettiin kirjaamaan päivän yleiskuvaus ja havaintoja venäläisten tapojen ja käyttäytymisen poikkeavuudesta ja samankaltaisuudesta suomalaisiin verrattuna. Samoin pyydettiin havainnoimaan venäläisten kielellistä ja kielenulkoista viestintää ja kuvaamaan mahdollisia kriittisiä tilanteita, joihin oppilas on joutunut. Lisäksi oli perhevierailuun liittyvä tehtävä. Ainoastaan tehtävä, jossa pyydettiin kirjoittamaan päivän yleiskuvaus ja kuvaamaan venäläisissä ja heidän tavoissaan ihmetyttävät asiat, onnistui. Samoin monet ottivat

huomioon tehtävän, jossa pyydettiin kuvaamaan jotain oppilaalle sattunutta kriittistä tilannetta. Muut tehtävät liittyivät kielellisen ja kielenulkoisen viestinnän havainnoimiseen ja perhevierailun kuvaukseen, joka ei toteutunut siitä syystä, että venäläiset koululaiset eivät loppujen lopuksi kutsuneetkaan oppilaita koteihinsa. Muutamat oppilaat pääsivät näkemään venäläisen kodin, ja he ovat kirjoittaneet kokemuksistaan päiväkirjaansa.

Matkan (matkaohjelma ks. liite 3) ensimmäisenä päivänä (9.5.) seurasimme venäläisten voitonpäivän viettoa katsomalla ilotulitusta Nevan rannalla. Toisena päivänä (10.5.), joka oli vielä venäläisten vapaapäivä, tutustuimme Venäläisen taiteen museoon ja Eläintieteelliseen museoon. Kolmas (11.5.) oli venäjän kielen kurssin päivä (10 – 14), jonka jälkeen menimme kouluun 204. Koulun oppilaat olivat luvanneet viedä oppilaamme koteihinsa illaksi. Ensin he kävivät tutustumassa Eremitaasin taidemuseoon. Sen jälkeen osa oppilaista pääsi vierailemaan venäläisten nuorten kodeissa, osa vietti venäläisten ikätoveriensa kanssa aikaansa kaupoissa ja kahvilassa. Neljäntenä päivänä (12.5.) oli jälleen venäjän kielen kurssin vuoro (10 – 14). Sen jälkeen teimme tuliaisostoksia, ja illalla osa oppilaista meni balettiin Marinski-teatteriin ja osa sirkukseen. 13.5. aamulla lähdimme kotimatkalle.

Venäjän kielen kurssi järjestettiin Herzenin pedagogisen yliopiston Venäjä vieraana kielenä metodiikan laitoksessa (nykyisin Kulttuurienvälisen viestinnän laitos). Opettajina toimi laitoksen kaksi opettajaa. Kurssin tavoitteena oli puhevalmiuksien kehittäminen ja kulttuuritiedon lisääminen. Kurssin sisältöihin kuului tietoa Pietarin historiasta ja erilaisia puhe-etiketin harjoituksia, joita opiskeltiin puhelinkeskustelujen, ostostilanteiden ja syntymäpäivätilanteiden avulla. Lisäksi kurssilla käsiteltiin perheteemaa. Kurssin teemat oli aiemmin sovittu opettajien kanssa.

6 Tulosten tarkastelua

Tarkastelen tässä luvussa tutkimustuloksia. Koska tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni, käsittelen sitä aluksi kokonaisuutena tutkimuksen keskeisten teemojen mukaan. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käsitykset, havainnot ja kokemukset tulevat tarkastelun kohteeksi. Tämän jälkeen esitän kahden oppilaan kuvauksen tutkimuksen eri vaiheissa. Nämä kuvaukset voidaan nähdä toisaalta jonkinlaisina koko aineistoa kuvaavina tyyppittelyinä, toisaalta ne ovat yksilöllisen kulttuurikuvan laajenemisen kuvauksia.

Tarkastelen aluksi oppilaiden käsityksiä venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä ennen opetuksen alkua. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen oppituntien ja Pietarinmatkan aikana syntyneitä havaintoja ja kokemuksia venäjän kielen käytöstä ja oppimisesta sekä venäläisistä ja Venäjästä. Luvussa 6.4 tarkastelen oppilaiden käsityksiä samoista asioista opetuksen jälkeen. Viimeisessä alaluvussa kuvaan tutkimusprosessia kahden oppilaan kautta.

6.1 ”Venäjä on jännä kieli, venäläiset ovat ystävällisiä ja Venäjällä on liikaista ja köyhää” - ennakkokäsitykset venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä

Tarkastelen tässä luvussa oppilaiden suhdetta venäjän kieleen sekä heidän käsityksiään venäläisistä ja Venäjästä. Käsityksiä kartoitettiin kirjallisen kyselyn ja teemahaastatteluiden avulla. Haastatteluista 8 on suullista ja 3 kirjallista. Alkukyselyihin ja –haastatteluihin osallistui 11 oppilasta (8 yläasteen 9. luokan ja 3 lukion 1. vuosikurssin oppilasta).

6.1.1 Venäjän kieli oppilaiden valintana

Suomalaisten koulujen kielivalikoima on periaatteessa laaja, mutta käytännössä suurin osa oppilaista valitsee englannin kielen ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Vuosina 1999 – 2000 A1-kieleksi valitsi englannin 87,7 %, ruotsin 2,0 %, ranskan 3,3 %, saksan 1,5

% ja venäjän 0,3 % oppilaista, A2-kieleksi valitsi englannin 29,2 %, ruotsin 18,7 %, ranskan 8,2 %, saksan 39,6 % ja venäjän 1,1 % oppilaista (KIMMOKE 2001, 22 – 23). Päivälukioissa B2- ja B3-kielten valinnoista vuonna 1999 saksan osuus oli 59,2 %, ranskan 25,5 % ja venäjän 5,9 % (KIMMOKE 2001, 25).

Itä-Suomi on viime vuosina ollut venäjän kielen valta-aluetta ennen kaikkea Itä-Suomen koulun ja Kotkan kaupungin kieliohjelman ansiosta. Itä-Suomen koulussa on keskitytty venäjän A1-oppimäärän opiskeluun, ja Kotkan kaupungin kieliohjelman mukaan A2-kieliä ovat vain venäjä ja englanti. Oulussa tilanne on useita vuosia ollut huolestuttava, esimerkiksi 1998 lukion B2- ja B3-kieliä opiskeltiin Oulussa vähiten (KIMMOKE 2001, 26). Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat kuuluvat pieneen vähemmistöön Oulun kaupungin koulujen vieraiden kielten opiskelijoista.

Alkukyselyissä ja –haastatteluissa kysyttiin oppilaiden venäjän kielen valinnan motiiveja, odotuksia kurssin suhteen, venäjän kielen opiskelun mukavia ja hankalia puolia, venäjän taidon tarvetta ja venäjän kielen käyttöä koulun ulkopuolella.

Oppilaat ilmoittavat valinneensa venäjän, koska he halusivat tutustua uuteen kieleen ja kulttuuriin. Yksi oppilas näki venäjän kielen taidon tarpeen siinä, että *”Suomi kansainvälistyy koko ajan, niin ei tiedä, milloin sattuu tarvitsemaan venäjän taitoaan”*. Muutamat olivat sitä mieltä, että työpaikan saanti helpottuu venäjän taidon ansiosta, vaikka venäjän kieli ei välttämättä liittyisikään omaan ammattiin. Eräs oppilas katsoi, että on hyvä osata naapurimaan kieltä. Yhden oppilaan kielivalintaan olivat vanhemmat vahvasti vaikuttaneet. Kielivalinnan motiiveissa kuuluu aikuisten maailman ääniä: kansainvälisyys, työn saannin helpottuminen ja naapurimaan kielen taitaminen ovat usein käytettyjä argumentteja venäjän opiskelun tärkeydestä puhuttaessa. Oppilaiden odotukset venäjän kielen kurssia kohtaan liittyvät kielitaitoon, vaikka vain vähäiseenkin puhe- ja ymmärtämistaitoon, sekä tapa- ja kulttuuritietouteen.

Yleensä oppilaat eivät olleet käyttäneet venäjää koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Yhdellä oli venäläinen kirjeenvaihtoveri, toinen oppilas kertoi käyttäneensä venäjää tavallisissa asioimistilanteissa Arkangelin-matkallaan ja kolmas oli suorittanut partiossa Kielentaitaja-taitomerkin, jota varten piti osata aakkoset, laulaa jotain venäjäksi ja tuntea jonkin verran venäjän kielioppia.

Venäjän kielen opiskelussa suurin osa oppilaista mainitsee kirjoittamisen mukavimmaksi asiaksi. Kyrillinen kirjaimisto kiehtoo oppilaita, se on avannut tien uuteen maailmaan. Lukemiseen puolestaan suhtauduttiin kaksijakoisesti: toiset pitivät lukemisesta, toiset eivät. Lukemisessa esiin tuleva venäjän fonetiikka saattaa tuottaa monille vaikeuksia, toiset taas pitävät sitä haasteena. Puhuminen ja yleensä oma tuottaminen on myös monien mielestä venäjän opiskelussa mukavaa. Hankalana asiana pidettiin melko yleisesti kielioppia, ja nimenomaan päätteiden opettelua ja muistamista.

6.1.2 Käsitukset venäläisistä

Alkukyselyjen ja –haastattelujen yhteydessä haluttiin saada selville paitsi käsityksiä venäläisistä myös käsityksiä suomalaisista, jotta oppilaiden olisi helpompi vertailla ja tuoda esiin käsityksiään venäläisistä. Kun ihmisistä puhutaan ryhmäkontekstissa, stereotypiat ovat väistämättömiä. Oppilaiden autostereotyyppien mukaan suomalaiset ovat *tuppisuita, arkoja, hiljaisia, juntteja, sisukkaita, perhekeskeisiä, urheiluhulluja, perinteitä kunnioittavia, avoimia vain humalassa, isänmaallisia, he juovat paljon, suomalaiset tunnetaan kännyköistä, suomalaisuudesta voi olla ylpeä, suomalaiset ”kaljamahaiset” miehet istuvat sohvalla, katsovat televisiota ja syövät makkaraa*. Autostereotyyppioissa on kyse ”depersonalisaatioprosessista” (*depersonalization*), jolloin sekä ulkoryhmän että sisäryhmän jäsenet nähdään homogeenisinä, samanlaisina. Tässä prosessissa on olennaista se, että yksilöt eivät reagoi itseensä ja toisiinsa yksilöinä vaan ikään kuin ryhmän tyypillisinä edustajina, joilla on yhteiset luonteenpiirteet. (Brown & Turner 1981, 39.)

Oppilaiden käsitykset venäläisistä jakaantuvat luonteen, ulkonäön, pukeutumisen ja tapojen mukaan. **Luonteeltaan** venäläiset ovat *ystävällisiä, auttavaisia, avoimia, kohteliaita, puheliaita, iloisia, vieraanvaraisia, vaatimattomia, perhekeskeisiä, perinteitä kunnioittavia, vähään tyytyviä, laiskoja, äkkipikaisia, yllättäviä, töykeitä ja ylimielisiä*. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että venäläiset ovat huijareita, mutta heidän joukossaan on kuitenkin kunnan ihmisiäkin. Toinen oppilas puolestaan olettaa venäläisten olevan pohjimmiltaan kilttejä, vaikka kaverit sanovatkin, että venäläiset ovat varkaita ja ilkeitä.

Oppilaiden käsitykset venäläisestä luonteesta ovat hyvin stereotyyppisiä, ja ne ovat samantapaisia kuin monissa aiemmissa tutkimuksissa ilmenneet stereotyyppiat venäläisten luonteenpiirteistä. Esimerkiksi Pavlovskaja (1998) on tutkinut amerikkalaisten käsityksiä venäläisistä. Hänen tutkimusaineistonaan olivat 1800-luvun lopun kirjalliset lähteet, joista käy ilmi, että jo tuolloin venäläisiä pidettiin mm. *vieraanvaraisina, ystävällisinä, avoimina ja ”luontaisesti” laiskoina*. Myös nykyvenäläisten autostereotyyppien tutkimuksista on saatu samankaltaisia tuloksia (Pochebut 1995; Karmin 1997; Piirainen 1997).

Kansalliset tai etniset stereotyyppiat tulevat esille etenkin arkikeskustelussa puhuttaessa kansanluonteesta. Niitä voidaan käyttää systemaattisesti myös propagandistisiin tarkoituksiin virheellisten mielikuvien luomiseksi (Karemaa 1998, 9 – 10). Monet suomalaiset historiantutkijat (mm. Klinge 1972; Manninen 1982; Luostarinen 1986; Immonen 1987; Karemaa 1998; Syrjö 2000) ovat tarkastelleet suomalaisten ja venäläisten suhdetta viime vuosisadan alkuvuosikymmeninä sekä ns. ”ryssänvihan” syntyä. Mannisen (1982, 191) mukaan ”ryssänviha” muuttui avoimeksi ja kategorisesti kaikkia venäläisiä koskevaksi talvella 1918 valkoisten puolella ja sillä oli rationaaliset lähtökohdat: valkoiset lujittivat tietoisesti omaa sisäistä rintamaansa lietsomalla venäläisvihaa ja asettamalla vastakkain ”suomalaisen isänmaallisuuden” ja ”saastaisen venäläisyyden”. Venäläisvihan laajamittainen mytologisointi ja lietsonta sekä sen leviäminen julkisuuden yleiseksi mielipiteeksi juurtuivat lopullisesti 1920-luvun alussa (Karemaa 1998, 200). Myyttisen venäläiskuvan mukaan venäläiset ovat *aggressiivisia, barbaarisia, orjamaisia, petollisia ja kulttuurittomia* (Luostarinen 1986).

Raittila (1988) on tutkimuksessaan pyrkinyt selvittämään, onko suomalaisnuorilla vielä vanhan myyttisen venäläiskuvan mukaisia käsityksiä. Kyselyissä nuoret saivat alleviivata adjektiiviluettelosta venäläisiä parhaiten kuvaavat ominaisuudet. Lisäksi he saivat itse täydentää luetteloa omin adjektiivein. Nuoret pitivät venäläisiä *ahkerina* (51 %), *alustuvina* (46 %), *vaatimattomina* (38%), *harkitsevina* (32 %) ja *kollektiivisina* (32 %). Omin sanoin kuvatuista luonteenpiirteistä puolet oli myönteisiä kommentteja, joiden mukaan venäläiset ovat *iloisia, välittömiä, mukavia, ystävällisiä, avoimia ja samanlaisia kuin suomalaiset*. ”Ryssänvihan” mukaiset käsitykset venäläisistä näyttivät pääosin kadonneen. (Raittila 1988, 109.) Oppilaani eivät myöskään esittäneet ”ryssänvihaisia” käsityksiä venäläisistä.

Historialliset tekijät ovat stereotyyppien syntyyn vaikuttavia taustamuuttajia. Kun ryhmien väliset suhteet muuttuvat, muuttuvat myös stereotyyppit (Bar-Tal 1997, 496). Sotien jälkeisten vuosikymmenien aikana myyttinen ”ryssänvihaan” perustuva kuva venäläisistä on pikkuhiljaa alkanut purkautua. Kielteisetkin käsitykset venäläisistä ovat saaneet toisenlaisen sisällön (Raittila 1988, 109). Oppilaitteni mainitsema myönteisiä stereotyyppioita, kuten *ystävällisyys, avoimuus ja vieraanvaraisuus*, voidaan pitää syvästereotyyppioina, sillä ne näyttävät säilyneen vuosisadasta toiseen venäläisten ominaisuuksien keskeisinä piirteinä.

Kysymys kansanluonteesta on sinänsä kiistanalainen. Voidaanko sanoa, että etniset tai kansalliset stereotyyppit, joiksi oppilaidenikin stereotyyppioita voidaan luonnehtia, ovat kansanluonteen ilmentymiä? Kansanluonne-käsite luotiin Venäjällä 1800-luvulla, jolloin se palveli slavofiilien tarkoitusperiä kansallisen myytin yhtenä osana (Hellberg-Hirn 1998, 168).

Karmin (1997, 266-267) toteaa, että kansanluonnetta ei ole olemassa, jos sillä ymmärretään ihmisen persoonallisia, psyykkisiä ja moraalisia ominaisuuksia, jotka ovat geneettisesti periytyneet, mutta kansanluonteesta voidaan puhua, jos sillä ymmärretään tietyille kulttuurille ominaisia arvojen, toimintojen ja käytösnormien vakiintunutta kokonaisuutta. Kansa kokonaisuutena ottaen ei voi nähdä, kuulla ja tuntea, vaan kaiken tämän voivat tehdä yksittäiset ihmiset, jotka muodostavat kansan. Kulttuurissa olevat arvot ja normit ja niiden muutokset määrittävät siis kansanluonteen. Esimerkiksi Neuvostoliiton aikana lännessä oli vallalla stereotyyppia venäläisten aggressiivisesta ”shoppailuinnosta”. Kyse ei kuitenkaan ollut venäläisille tyypillisestä luonteenpiirteestä tai taipumuksesta, vaan ilmiöstä, joka oli sidoksissa Neuvostoliiton yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Kun yhteiskunta on muuttunut, stereotyyppiakin on hävinnyt: venäläiset käyttäytyvät kaupoissa toisin kuin neuvostoaikana. (Ks. myös Boronov & Smirnov 1992.)

Oppilaiden stereotyyppioita, kuten *ystävällisyyttä, auttavaisuutta, vieraanvaraisuutta, vaatimattomuutta, perhekeskeisyyttä ja laiskutta*, voidaan pitää yhteisöllisyyden ilmentyminä. Yhteisöllisyys (*sobornost'*) on venäläisen kulttuurin keskeisiä piirteitä, joka nousi keskeiseksi ideaksi 1800-luvulla slavofiilien, kuten Homjakovin ja Aksakovin, näkemyksissä. Homjakovin mukaan yhteisöllisyys merkitsi ortodoksisen

uskon arvoja, jotka antavat moraalisen perustan yksilön toiminnalle (Blagova 1994, 180). Aksakov piti venäläistä kyläyhteisöä (*obščina*) yhteisöllisyyden ihanteena, sillä tässä yhteisössä yksilö on vapaa ”kuin laulaja kuorossa”. Kaiken kaikkiaan yhteisöllisyyden idea perustuu sekä itämaiseen että länsimaiseen näkemykseen yksilöllisyydestä.

Venäläisessä yhteisöllisyydessä yhdistyvät itämainen suvun ja yhteisön tahtoon alistuminen ja länsimainen kunnioittava suhtautuminen yksilöön (Kononenko 1999, 208 - 209). Gagaevin (1998, 13) mukaan yhteisöllisyys on yksilön ja ryhmän välistä syvää yhteyttä, jolla on henkinen arvoperusta ja jonka mukaan yksilö on jotain erityistä ja korvaamatonta. Neuvostoaikana yhteisöllisyys ilmeni kollektiivisuutena, jossa yksilöllisyyden sijaan korostui ”pitää olla niin kuin muutkin” ja ”ei pidä erottautua joukosta” –ajattelu. Individualismia pidettiin yhteistyöstä luopumisena, itsensä asettamisena kollektiivia vastaan, epäkunnioituksena ja ylimielisyytenä yhteisöä kohtaan. Vasta viime vuosina yksilöllisyyttä, sekä länsimaisessa että venäläisessä yhteisöllisyyden merkityksessä, on alettu pitää tasavertaisena sosiaalisena arvona kollektiivisuuden rinnalla. (Karmin 1997, 245-246; Platonov & Počebut 1993, 42.)

Venäläisten **ulkonäköä** ja **pukeutumista** oppilaat kuvaavat seuraavasti: *venäläiset ovat tummia, miehillä on viikset, naisilla on meikki ja hiukset siististi laitettu. Venäläiset naiset pukeutuvat näyttävästi, hienosti ja siististi, he käyttävät usein villapaitaa ja enimmäkseen hametta, harvoin pitkiä housuja, miehillä on karvahattu.* Stereotyyppiset käsitykset ulkonäöstä ja pukeutumisesta perustuvat oppilaiden omiin havaintoihin koulussamme vierailleista venäläisistä. Voi olettaa, että naisten pukeutumisessa korostuvat naisellisuuden piirteet johtuvat venäläisen yhteiskunnan patriarkaalisuudesta: sukupuolirooleja halutaan tuoda pukeutumisen avulla esiin. Muutamien oppilaiden oli vaikea täsmällisesti kuvata venäläisten pukeutumista, mutta he pitivät sitä kuitenkin asiana, jonka avulla venäläisen erottaa suomalaisesta. ”Me” olemme olemassa vain, jos on olemassa ”heitä”. ”Me” ja ”he” saavat merkityksensä mahdollisuudesta asettaa vastakkain ”meidät” ja ”heidät”. Tämän vastakkainasettelun avulla rakennamme omaa identiteettiämme. (Bauman 1997, 70.) Venäläisten erilainen pukeutuminen verrattuna esimerkiksi suomalaisten pukeutumiseen saattaa olla myös yksittäinen, erottava piirre, josta tulee stereotyyppinen assosiaatio ja jonka avulla uusi asia erotetaan omasta ilmiöstä (Prohorov 1996, 76).

Yleensä ihmisestä huomaa, että se on venäläinen. En oikein tiedä mikä siinä on, sen vaan huomaa, esimerkiksi ne pukeutuu jotenkin vähän erilaisemmin. (OP2)

Oppilaiden käsitykset venäläisistä **tavoista** liittyvät sukupuolirooleihin ja kasvatukseen: *miehiä arvostetaan ja kunnioitetaan perheissä, lapset kunnioittavat äitiä ja isää, miehillä on parempi asema kuin naisilla, naiset hoitavat kotityöt, lapsilla on kovempi kuri koulussa ja kotona, vanhempia ihmisiä teitellään ja venäläiset juovat paljon.* Yksi oppilas oli sitä mieltä, että *venäläiset tuntevat hyvin maansa ja kotikaupunkinsa ja kertovat mielellään niistä.* Oppilaalla on venäläinen kirjeenvaihtoveri, ja kirjeenvaihdossa tämä piirre on osoittautunut korostuneeksi ja yllättäväksi piirteeksi. Venäläisten kiinnostus omaan kulttuuriinsa, maahansa ja kotikaupunkiinsa tulee esille myös venäjän opettajaksi opiskelevien käsityksissä venäläisistä (Kankaansyrjä & Nyman 1998, 20).

Käsitykset miesten asemasta perheessä ja vanhempien ihmisten teitittelystä saattavat osin olla peräisin toimintatutkimuksen aikana käytetystä oppimateriaalista, josta olimme peruskoulun 9. luokkalaisten kanssa opiskelleet perhettä käsittelevän tekstin ennen alkukyselyjä ja –haastatteluja syyslukukaudella 1998. Oppimateriaalihan perustui autenttisiin venäläisten koululaisten kirjoittamiin teksteihin, ja niissä käsiteltiin vanhempien roolia perheissä. Monet kirjoittajat kuvasivat isää ja isoisää perheen asioista päättäviksi henkilöiksi, joita tulee kunnioittaa. Vanhan venäläisen talonpoikaisyhteisön patriarkaalin perhemalli vaikuttaa ainakin jossakin määrin nykyvenäläisessäkin perheessä. Hellberg-Hirnin (1998, 176) mukaan vallankumousta edeltäneen Venäjän arvot, tavat ja stereotypiat ovat säilyneet hengissä neuvostoajan läpi juuri perhepiirin suojassa. Nykyäänkin suurin osa (71 %) Neuvostoihminen-tutkimusohjelman kyselyihin vastanneista venäläisistä vaatii lapsiltaan vanhempien kunnioitusta (Levada 1999, 38).

Stereotypia venäläisten vodkan juonnista on hyvin tunnettu eri maissa. Vodka on kuulunut kautta aikojen erilaisiin juhlatilanteisiin, sillä venäläisen tavan mukaan ei ole häitä, hautajaisia eikä ristiäisiä ilman vodkaa. Myöskään vieraanvaraisuus ei ole vieraanvaraisuutta, ystävyys ystävyyttä eikä onni onnea ilman vodkaa. Vodka lämmittää, viilentää, lohduttaa ja parantaa. Runsas vodkan juominen on venäläinen

käyttäytymisen stereotypia, olivatpa sen seuraukset millaisia hyvänsä. (Hellberg-Hirn 1998, 156.) Svetlickajan (1997, 76) tutkimuksessa vodka ja juoppous kuuluvat venäläisten esittämiin negatiivisiin symboleihin omasta maastaan. Runsasta vodkan juontia on selitetty historiallisilla syillä. Aiemmin Venäjällä juhlapyhät kestivät useita päiviä, joskus jopa viikon. Kas'janovan (1994, 155) mukaan pitkät pyhät eivät välttämättä synnyttäneet juoppoutta, vaan juhlapyhien vähentäminen. Uskonnollisten juhlamenojen poistaminen synnytti vapaa-ajassa tyhjiön, jonka juoppous on täyttänyt. Juhlan sijaan on tullut vodka.

6.1.3 Käsitykset Venäjästä

Alkukyselyssä ja –haastattelussa kysyttiin Venäjä-käsitysten ohella myös käsityksiä Suomesta. Oppilaiden mukaan *Suomi on kehittynyt maa, Suomessa on turvallista ja vapaampaa kuin Venäjällä, Suomesta tulee mieleen poliitikot (Lipponen, Ahtisaari), jääkiekko, aurinko, siisteys, sauna ja olut, luonto, joulupukki, alkoholistinuoret, hyvä koulutus, järvet, metsä ja lumi, talvisota ja jatkosota*. Käsitykset Suomesta samoin kuin suomalaisista ovat stereotyyppisiä.

Oppilaiden käsitykset Venäjästä liittyvät sosiaalisiin ja poliittisiin oloihin, koulutukseen, Venäjään maantieteellisenä maana, venäläiseen kaupunkikuvaan sekä erilaisiin, venäläiselle kulttuurille tyypillisiin esineisiin ja ruokiin. Käsitteellä Venäjä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä mielikuvia ja käsityksiä, joita oppilailla on venäläisen yhteiskunnan ja kulttuurin eri ilmiöistä.

Käsityksiään **sosiaalisista ja poliittisista oloista** oppilaat kuvaavat seuraavasti: *Venäjällä on köyhyyttä, huono elintaso ja työllisyystilanne, siellä on paljon väkivaltaa, narkomaaneja, prostituoituja, alkoholisteja, kerjäläisiä ja varkaita. Köyhien ja rikkaiden välinen kuilu on syvä. Venäjä on poliittisesti mätä valtio, siellä on pula ruuasta ja asunnoista. Venäjällä on alkeellista, likaista ja ankeaa. Venäjä on kuitenkin ihan toimiva valtio. Erään oppilaan mukaan monet venäläiset elävät vielä 1950-lukua. Koulutuksesta eräs oppilas oli sitä mieltä, että *Venäjällä on yleinen koulutustaso alhainen*.*

Oppilaiden käsitykset elintasosta ja siitä johtuvat ongelmat liittyvät venäläisen yhteiskunnan historialliseen ja kulttuuriseen perinteeseen. Venäläisten suhde rahaan on kiistanalaisempi kuin protestanttisten länsieurooppalaisten. Ennen Lokakuun vallankumousta Venäjä oli talonpoikaisvaltio, jossa raha koettiin vieraaksi kaupunkikulttuurin symboliksi. Talonpoikainen asennoituminen rahaan ja omistamiseen jatkui neuvostoaikana, jolloin korostettiin kommunistisen ideologian mukaista tasa-arvoa. Nykyisin vallalla oleva sosiaalinen eriarvoisuus saattaa ilmetä köyhempien vihamielisyytenä venäläisiä uusrikkaita sekä joskus ulkomaalaisia kohtaan. (Hellberg-Hirn 1998, 188 – 191.) Myös nykytutkimusten mukaan vaatimattomia mutta varmoja palkkatuloja neuvostoaajan malliin pidetään parempana kuin esimerkiksi suuria tuloja, joiden ansaitseminen vaatisi paljon työtä, mutta jotka eivät kuitenkaan takaisi turvattua tulevaisuutta (Levada 1999, 37).

Käsitykset suurimmista **kaupungeista** ja **Venäjistä maantieteellisenä maana** ovat myönteisiä tai neutraaleja. Venäjästä maana oltiin sitä mieltä, että *Venäjä on naapuri, se on iso ja kaunis maa, siellä on ystävyyskaupunkeja ja kulttuuri on vanhaa*. Venäläiseen kaupunkikuvaan assosioituivat Pietarin ja Moskovan ehkä kuuluisimmat paikat ja niihin liittyvät toiminnot: *Nevan valtakatu, Nevan risteilyt ja Punainen tori*. Kaupunkien arkkitehtuurista tulivat mieleen *toisaalta kauniit, vanhat rakennukset, palatsit, sipulikupoliset kirkot ja toisaalta kerrostalot ja harmaat tehta*at. Monet mainitsivat myös, että *venäläisissä hotelleissa on torakoita eikä niissä uskalla käydä suihkussa, koska vedestä voi saada jonkin tartunnan. Kaduilla voi nähdä vanhoja autoja, mutta uusia ja kiiltäviäkin autoja on. Ladat ja Samarat ovat myös tyypillisiä katukuvassa. Kaduilla ei uskalla liikkua. Pietari on suomalaisten kauhukuva: mafia ammuskelee kaduilla. Kaupungit ovat likaisia ja saasteisia*. Yksi oppilas toteaa, että *Pietari on kuin Helsinki, vain paljon suurempi*.

Oppilaitteni käsitykset sosiaalisista ja poliittisista oloista Venäjällä ovat hyvin negatiivisia ja asenteellisia. Raittilan (1988, 118) tutkimuksessa suomalaisnuoret esittivät myös Neuvostoliitosta kielteisiä käsityksiä, joiden mukaan Neuvostoliitto on *epädemokraattinen, sulkeutunut ja jälkeenjäänyt maa* ja joissa tuotiin esiin myös *kansalaisten vapaudettomuus, oikeudettomuus sekä elintasoon ja arkielämään liittyvät ongelmat*. Tässä tutkimuksessa oppilaiden esittämien kielteisten käsitysten sisältö on

kuitenkin jonkin verran muuttunut. Kaikista negatiivisista käsityksistään huolimatta oppilaat yrittävät myös ymmärtää ja lieventää kielteistä Venäjä-kuvaansa:

Siel [Venäjällä] on paljo rikollisuutta, mutta ei siellä niin kauheeta oo, että se on aika samanlaista kuin täällä niin kuin melkein. (OP1)

Stereotypian muodostavalle tai aktivoivalle assosiaatiolle on ominaista, että uudessa ilmiössä oleville me-kuvasta poikkeaville piirteille yritetään löytää jokin yhdistävä tunnuspiirre (Prohorov 1996, 76). Tässä yhdistävänä tunnuspiirteenä toimii oletettu venäläisten ja suomalaisten olojen samankaltaisuus. Oppilas käyttää tässä monokulttuuriselle tasolle tyypillisiä assimilaatiostrategioita.

Erilaiset yleisesti tunnetut venäläisyyden symbolit, kuten *matrjoshka-nuket*, *samovaari*, *kuviolliset huivit*, *koristeelliset esineet*, samoin *kansanmusiikki*, *balalaikka* ja *ripaska* ovat myös oppilaitteni venäläisyyteen liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä. Hellberg-Hirnin (1998, 233 - 235) mukaan matriarkaattia kuvaavat *matrjoshka-nuket* symboloivat keskeisyyttä, hierarkiaa, suojautumista ja rajoja. *Matrjoshkan* tavoin myös toinen venäläisyyden tärkeä symboli, pääsiäismuna, koostuu sisäkkäin asetettavista ja avattavista pienemmistä osista. Tavallaan *matrjoshka-nukke* avatessa Venäjä ikään kuin vastahakoisesti paljastaa haavoittuvan, eristäytyvän ja suojeltavan koteloituneen sisimpänsä.

Venäläiset ruuat yleensä sekä *borssiketto* ja *kaali* liitetään venäläisyyttä kuvaaviksi symboleiksi. Joku mainitsee venäläisyyteen kuuluvaksi yleensä vain *omituiset ruuat*. Venäläisen keittiön ruuat, kuten kaali- ja borssikeitto sekä erilaiset piirakat, ovat etnisyyden tunnusmerkkejä ja pysyvimpiä identiteetin luoja (Hellber-Hirn 1998, 144). Myös kieli kuvaa venäläisyyttä: *kielen tunnistaa helposti venäjäksi, jännä kieli, nopeaa puhetta*. Kieli on tärkeä etnisen ryhmän jäsenyyden tuntomerkki, ryhmien välisen luokittelun aihe ja helposti mielletävä etnisyyden symboli (Giles & Johnson 1981, 206). Henkilöistä mainittiin *fyysisesti sairas presidentti, Lenin ja kasakat*. Yhden oppilaan mielestä *kaikki ei-länsimaisuus on tyypillistä venäläistä, vaikka sekin on varmaan muuttumassa*. Kun uudesta ilmiöstä puuttuvat sekä yhdistävät että eriyttävät piirteet, joiden avulla ilmiön voi tunnistaa omaksi tai vieraaksi, piirteiden puuttuminen

on silloin vieraan ilmiön tunnusmerkki ja stereotypian muodostava assosiaatio (Prohorov 1996, 76).

Yleinen havaintoni käsitysten kartoituksen jälkeen oli, että oppilaiden Venäjä-tietous on aika vähäistä ja sirpalemaista. Toisaalta täytyy ottaa huomioon haastattelutilanne, jota monet jännittivät ja joka saattoi olla syynä siihen, että monien oli vaikea koota ajatuksiaan ja tietojaan haluamallaan tavalla. Oppilaiden ennakkokäsityksissä olevat stereotyypit ovat aika yleisiä suomalaisten käsityksiä venäläisistä ja Venäjästä. Myös Kankaansyrjä ja Turunen (1997) ovat havainneet suomalaisilla yliopistossa venäjää opiskelevilla samantapaisia stereotyyppisiä käsityksiä. Oppilaiden Venäjä-kuvaan ovat vaikuttaneet erilaiset siirtomekanismit, kuten Venäjä-uutisointi, ystäväpiiri ja vanhemmat, sekä suorat kontaktit, jotka kaikki yhdessä ovat synnyttäneet stereotyyppisiä käsityksiä Venäjästä.

Oppilaiden tieto venäläisistä ja Venäjästä on peräisin mediasta, venäjän tunneilta, kirjoista, elokuvista ja ihmisten puheista. Kaksi oppilasta oli käynyt Venäjällä, toinen Pietarissa ja toinen Arkangelissa. Erään oppilaan Venäjä-tietouden lähde oli oma isä, joka oli usein käynyt työmatkoilla entisessä Neuvostoliitossa. Suurin osa oppilaista piti omaa Venäjä-kuvaansa totuudenmukaisena, tosin monet esittivät varauksen, että tieto, jota he ovat saaneet lähinnä mediasta, on hyvin negatiivista ja etteivät he usko kaiken olevan niin huonosti, kuin kerrotaan. Oppilaiden arvio median kielteisestä Venäjä-uutisoinnista on yhdenmukainen Pietikäisen (2001) tutkimustulosten kanssa. Eräs oppilas toteaa, että hän on nähnyt köyhyyttä ja paljon huonoja puolia, mutta on varmaan hyviäkin puolia. Toinen oppilas on sitä mieltä, että kuva venäläisistä on selkeä ja positiivinen, mutta kuva Venäjästä ei ole kovin selkeä, koska Neuvostoliiton hajottua Venäjä on muuttunut.

Kiinnostavaa oppilaiden käsityksissä oli heidän aluksi ilmaisemansa luja usko omien käsitysten totuudenmukaisuuteen, vaikka suurin osa ei ollut käynyt Neuvostoliitossa tai Venäjällä. Tiedonlähteet ovat saaneet jonkinlaisen auktoriteettiaseman, johon uskotaan melko kritiikittömästi. Toisaalta oppilaat halusivat kuitenkin uskoa, että Venäjällä on paljon hyvääkin, luultavasti motivoitakseen omaa venäjän opiskeluaan, mikä on ymmärrettävää. On vaikea motivoitua opiskelemaan vierasta kieltä ja kulttuuria, jos niitä arvioidaan pelkästään kielteisin attribuutein. Tässä näkyy myös käsitysten

dynaamisuus: puhetilanteessa prosessoidaan omia ajatuksia, ne eivät ole muistista noudettavaa staattista tietoa.

6.2 ”Tänään opin sanoja, Pietarin nähtävyyksiä ja kulttuuria” - kurssin aikana syntyneitä pohdintoja venäjän kielen oppimisesta, venäläisistä ja Venäjästä

Koulukurssi ajoittuu kevätlukukaudelle 1999. Peruskoulun 9. luokan ryhmällä oli kaksoistunti venäjää kerran viikossa ja lukion 1. vuosikurssilla helmikuun puolivälistä huhtikuun puoliväliin kuusi tuntia viikossa. Koulukurssin aikana jokaisen oppitunnin jälkeen kirjattiin tunnin aikana tehtyjä havaintoja sekä pohdintoja omasta oppimisesta. Reflektiopäiväkirjaa piti 4 peruskoulun 9. luokan ja 3 lukion 1. vuosikurssin oppilasta.

Tarkastelen oppilaiden reflektioita Huttusen (1996) esittämän kolmen eri tason mukaan. **Mekaanisella tasolla** luetteloidaan tehtäviä ja työskentelytapoja, mutta ei juuri pohdita opiskeluprosessia. **Pragmaattisella tasolla** opiskelija jo vertaa omia taitojaan tehtävän vaatimukseen, ja **emansipatorisella tasolla** hän osoittaa ymmärtävänsä oppimisprosessinsa kokonaisuuden ja on tietoinen taitotasostaan.

Tarkastelen ensin oppilaiden kokemuksia ja havaintoja venäjän kielen oppimisesta ja sen jälkeen havaintoja ja pohdintoja venäläisistä ja Venäjästä.

6.2.1 Kokemukset ja havainnot venäjän kielen oppimisesta

Yläasteen 9. luokan ryhmällä ei ollut aiempaa kokemusta reflektoinnista, siksi heidän reflektionsa venäjän oppimisesta ovat pääasiassa mekaanista tasoa. Niissä kuvataan oppitunnin tapahtumia ja oppimista tarkastellaan lähinnä ryhmän näkökulmasta (*”Tänään opimme instrumentaalina.”*) pohtimatta sitä, mitä oppilas itse henkilökohtaisesti on oppinut. Yhden oppilaan reflektioissa on kuitenkin huomattavissa kehitystä tietoisuuteen omasta oppimisesta. Hänkin kuvailee aluksi oppitunnilla tehtyjä asioita, mutta pikkuhiljaa hän alkaa suhtautua kriittisesti annettuihin tehtäviin ja tarkastella niitä oppimisen kannalta.

Katsottiin *Kapustaa*, siitä piti etsiä tilanteita, joissa käytetään datiiviva. Huono tehtävä, ei niitä sanoja oikein erota. Selveni se dativi kuitenkin. Tarkastettiin vihkoon kirjoitetut mieltymys-lauseet. Kaikki tehtävät, joissa joutuu miettimään ja kirjoittamaan ovat todella hyviä ja tehokkaita! Siitä sen dativin oppikin. (OP1)

Lukion 1. vuosikurssin oppilaiden reflektiot ovat osin myös mekaanisia oppituntia kuvaavia, mutta niissä on kuitenkin havaittavissa jo pragmaattisen tasonkin reflektioita. Ennen kurssia heillä oli ollut yli puolen vuoden tauko venäjän opiskelussa, siksi he kuvaavatkin asioiden mieleen palautumista ja uudelleen oppimista. He pohtivat myös sitä, mitkä kielen osa-alueet ovat mukavimpia ja mitkä vaikeita mutta hyödyllisiä.

Opin (uudestaan) viikonpäivät ja kuukaudet, substantiivien + adjektiivien taivuttamiset palasi mieleen, uusia sanoja kappaleesta, lauseen muodostaminen jo helpompaa. Jotkut kielioppiasiat jää häiritsemään, mitä kappaleessa esiintyy mitä ei vielä tiedä. Kuinka hyvin osaan riippuu melkein täysin siitä kuinka hyvin on kotona lukenut kappaleen + sanat ja sitä ei koskaan voi tehdä liikaa. Puhuminen on edelleen kivointa, kuuntelusta suomentaminen oli taas vaikeeta, kun ei ole tottunut kuulemaan niin nopeaa puhetta venäjäksi. (OP9)

Reflektiopäiväkirjoista voi myös tehdä havaintoja oppilaan kieliminästä. Kieliminä on vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys, johon tiivistyvät oppilaan tiedot, käsitykset, toiveet ja arvelut itsestä vieraan kielen oppijana. Tehtäväkohtaisen tason kieliminästä on kyse, kun oppilas arvioi taitojaan kohdekielen erityistehtävissä, esimerkiksi ääntämisessä, puhumisessa, kirjoittamisessa tai vaikkapa erilaisissa oppituntien aikana annettujen tehtävien suorittamisessa. (Laine & Pihko 1991, 15, 17.) Yleisenä huomiona reflektiopäiväkirjojen perusteella voi todeta, että oppilaille on melko positiivinen kieliminä, mikä käy ilmi seuraavasta pohdinnasta.

Tänään opin hyödyllisiä kesään liittyviä sanoja. Instrumentaali avautuu jo vähän, se vaatii vaan vielä totuttelua ja harjoitusta. Tuli aika paljon selvennystä kielioppijuttuihin, jotka on ollu vähän hämääriä. Kuuntelu on tosi hyödyllistä, sitä pitää olla tarpeeksi, vaikka se onkin aika vaikeata. Hyvä, että käytiin harjoitukset huolellisesti läpi, siinä oppii tehokkaasti, kun itse ensin yrittää ja sitten saa oikean ratkaisun. Kaikki sijapääätteet vaatii kauheasti harjoitusta, että ne tulisi automaattiseksi, mutta se kai tulee ajan myötä. (OP9)

Ennen todellista kulttuurienvälistä kohtaamista vieras kieli on oppilaille enemmän tai vähemmän abstrakti järjestelmä (Kaikkonen 2000, 51). Tämä näkyy oppilaiden

reflektioista siinä, että he käyttävät mielellään kieliopillisia käsitteitä, kuten datiivia tai instrumentaalia. Käsitteet ovat nousseet ensimmäisenä mieleen tunninjälkeisissä pohdinnoissa, vaikka oppitunnin aikana olisi tehty paljon muutakin kuin opiskeltu kielioppia.

6.2.2 Havainnot ja reflektiot venäläisistä ja Venäjästä

Havainnot venäläisistä ja Venäjästä tehtiin oppimateriaalin teksteistä ja videokatkelmista. Peruskoulun oppilaiden reflektiot olivat edelleen mekaanisia. Toisaalta he ovat kiinnittäneet huomiota kulttuurituntemukseen liittyviin asioihin, joiden omaksuminen oli yksi kurssin tavoitteista.

Katsottiin videonpätkä, miten toimitaan, kun tullaan kylään. Havainnot: vieraat toivat mukanaan parittoman määrän kukkia, ja venäläiset suutelevat kolme kertaa, kun tulevat kylään. (OP4)

Lukion 1. vuosikurssin oppilaiden reflektiot venäläisistä ja Venäjästä ovat pohdiskelevampia kuin peruskoululaisten reflektiot. Lukiolaiset pitivät hyvänä sitä, että kielenopetuksessa tulee myös kulttuurin- ja maantuntemuksen tietoa, sillä se auttaa heidän mielestään ymmärtämään venäläisiä ja venäläistä elämäntapaa sekä motivoi kielen opiskeluun.

Tänään tuli aika paljon Venäjän juhla-kulttuurista, ylipäätään aika yleissivistävää. Se on hyvä, että me tutustutaan kulttuurijuttuihinkin, kun se auttaa ymmärtämään enemmän venäläisiä ja Venäjää. (OP9)

Lukiolaisten ryhmässä käsitelimme venäläisten ja suomalaisten nuorten vapaa-ajanviettoa. Oppijakson päätyttyä oppilaat saivat tehtäväkseen pohtia vapaa-ajanviettopojen yhtäläisyyksiä ja eroja. Vertailuissa tuli esille melko lailla toisistaan poikkeavia käsityksiä. Yksi oppilas hämmästelee sitä, että venäläisetkin nuoret harrastavat suomalaisnuorten suosimia lajeja kuten rullaluistelua, josta hän oli ajatellut, etteivät venäläiset edes tiedä, mitä se on. Muuten hän ajattelee, että suomalaisten ja venäläisten vapaa-ajanvietto on aika samankaltaista. Toinen oppilas on sitä mieltä, että

venäläiset nuoret käyvät enemmän näyttelyissä ja museoissa, kun taas suomalaiset harrastavat enemmän urheilua ja käyvät elokuvissa. Kolmas oppilas kuvailee ja arvioi vapaa-ajanviettotapoja seuraavasti:

Suomalais- ja venäläisnuorten vapaa-ajanviettotavat ovat melko samanlaisia. Toisaalta paremman elintason vuoksi suomalaisnuorten harrastusmahdollisuudet ja puitteet ovat paljon paremmat kuin venäläisnuorilla, joiden harrastukset ovat jotenkin maanläheisempiä. Suomalaisnuorilla on lähes kaikilla mahdollisuus käyttää tietokonetta (mikä ei ole aina hyväksi), kun taas venäläiset ”tyytyvät” keräilemään marjoja ja viettämään aikaa kaupungilla kuljaillen (mikä ei liene tavallisten venäläiskaupunkien virikkeettömyyden tuntien kovin inspiroivaa). (OP11)

Stereotypisointi on väistämätöntä, vaikka kyseessä olisi autenttinenkin oppimateriaali, joka sinänsä auttaa laajentamaan oppijan näkökulmaa. Vieraasta kulttuurista luodaan mielikuvia, varsinkin jos siitä ei ole omakohtaista kokemusta. Täytyy ottaa myös huomioon, että käyttämämme autenttiset tekstit on kirjoitettu opettajan pyynnöstä. Voi olla, että tuotokset olisivat olleet erilaisia, jos nuoret olisivat kirjoittaneet suoraan toisille nuorille ilman aikuisen välikättä.

Venäläisten juhlista kertovissa teksteissä lukiolaisista oli yllättävää se, että koulun alkamispäivä on juhlapäivä Venäjällä, ja myös se, että koulusta päästään nuorena, 17-vuotiaana. Venäläisten juhlanvietosta kertovaa videokatkelmaa yksi oppilas kommentoi seuraavasti:

Juhlavideo oli aika huvittava, kuitenkin on ihan kehittävää nähdä tuommoista todellista venäläistä käyttäytymistä ja tilanteita, kun niin usein tuollaiset perustuvat puhtaasti mielikuviin. (OP9)

Kulttuuritiedon opetus tuntuu olevan oppilaalle vielä merkityksellisempää, jos hänellä on jo kokemuspohjaa, johon verrata havaintojaan:

Tänään tuli taas Venäjän kulttuurioppia, joka oli ihan kiinnostavaa, mutta mulle itselle se ei tuntuisi niin mielenkiintoiselta, jos ei voisi aina miettiä, että tapahtuiko mulle tollai Venäjällä ja oliko tollasta ja joo, kyllä siellä tuputettiin ruokaa. (OP9)

Kaiken kaikkiaan oppilaat pitivät kulttuuritiedon opetusta tärkeänä ja kiinnostavana ja samalla kielikin ikään kuin nivoutuu kontekstiinsa kulttuurin esittämisen myötä.

6.3 Matka tuntemattomaan - Pietarin-matkan havainnot ja kokemukset

Oppilaiden omakohtaiset havainnot ja kokemukset itsestä venäjän kielen käyttäjänä, venäläisistä ja Venäjästä ovat syntyneet Pietarin-opintomatkan aikana. Oppilaat kirjasivat ennakko-odotuksiaan matkasta sekä pitivät matkan aikana päiväkirjaa. Matkan ennakko-odotukset ovat pääosin hyvin negatiivisia: *hotellissa kaikki varastetaan, siivoojat vievät kaiken nälkäisille lapsilleen, torakat hyppivät seinillä, muuallakin on ”kauheasti” rosvoja ja laukkuvarkaita, kaikkialla on köyhiä, jotka vievät vaatteetkin päältä, Pietari on likainen paikka, kaikki on ankeaa.*

Tarkastelen oppilaiden päiväkirjoihin kirjattuja havaintoja ja kokemuksia seuraavasti: kokemuksia itsestä venäjän kielen käyttäjänä sekä kokemuksia kielen oppimisesta, havaintoja venäläisistä ihmisistä ja Venäjästä. Aineistonani on 10 oppilaan matkapäiväkirjat. Matkaan osallistui 12 oppilasta, mutta kahdelta oppilaalta en saanut päiväkirjoja.

6.3.1 Havainnot ja kokemukset venäjän kielen käytöstä ja oppimisesta

Kokemukset venäjän kielen käytöstä ja oppimisesta liittyvät Pietarissa vietettyyn vapaa-aikaan ja matkan aikana järjestetyllä kurssilla saatuihin kokemuksiin. Vieraskieli muuttuu todeksi vasta aidossa kulttuurienvälisissä tilanteissa, koska kieli ja sen merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja samalla niiden avulla hahmotetaan todellisuutta. Autenttisessa kulttuurienvälisessä kohtaamistilanteessa oppilas on välitilassa, jossa hän joutuu ”taistelemaan oikeuksistaan” käyttää vierasta kieltä omana yksilöllisenä ilmaisukeinona eikä epätäydellisenä natiivin kielenä (Kramsch 1993, 28). Viestintä on tällöin yhteistä toimintaa, jossa molemmat osapuolet ovat toimivia subjekteja ja jota voidaan kuvata subjektien väliseksi prosessiksi (Andreeva 1999, 84 – 85). Tässä subjektien välisessä prosessissa kielen hallinnan tilannetaso tulee erityisen tärkeäksi.

Tarkastelen ensin vapaa-ajalla saatuja kokemuksia. Yleinen havainto oli, että Pietarissa on vaikea tulla toimeen ilman venäjän taitoa. Monet turvautuivat matkan alussa heille vahvempaan englannin kieleen.

Mutta yllätyksenä tuli se, ettei täällä puhuta muuta kieltä kuin venäjää. Ei oikein edes englantia. Toinen yllätys oli, että pääsin venäjän taidollani yllättävän pitkälle. Sitä pitää vain uskaltaa puhua. (OP12)

Oppilaiden tilannekohtaisen tason kieliminä tulee esille matkapäiväkirjoihin tehtyjen merkintöjen kautta. Autenttisessa kielenkäyttötilanteessa kieliminän vaihtelut kielteisen ja myönteisen välillä ovat suurempia kuin oman koulun luokkahuonetilanteessa, jossa vieras kieli on oppijalle olemassa enimmäkseen erilaisina malleina. Oppilaissa on havaittavissa toisaalta itseensä luottavia, rohkeita ja toisaalta epävarmoja, arkoja kielenkäyttäjiä. Itseensä luottavat kielenkäyttäjät huomasivat, miten vähäiselläkin kielitaidolla voi tulla toimeen ja välittää tietoa venäjäksi. Arempien kielenkäyttäjien ajatukset ja mielialat vaihtelivat osaamiseen tunteesta täydelliseen osaamattomuuden tunteeseen:

Välillä tuli ihan semmonen olo että hei mä ehkä jotain osaankin, mutta ei se kauan kestänyt. (OP13)

Monet olivat hyvin mielissään, kun esimerkiksi ostostilanteissa selvisi hyvin venäjän taidollaan.

Mää ostin limsaa sellaisesta kopista ja se tyttö kysyi, haluanko mä kylmää vai ei kylmää. Mää ymmärsin! Ja pyysin kylmää. (OP5)

Venäläisten nuorten kanssa seurustellessaan oppilaat käyttivät venäjää, suomea ja englantia. Muutamat jännittivät nuorten tapaamista ja vierailua heidän perheissään, mutta he yllättyivät positiivisesti, koska he omien sanojensa mukaan ymmärsivät koko ajan, mistä puhuttiin. Eräs oppilas kuvasi tilannetta, jossa he venäläisten nuorten kanssa bistrossa keskustelivat venäjäksi ja suomeksi. Suomalaiset puhuivat venäjää ja venäläiset suomea. Kaiken kaikkiaan he saivat selville asioita toistensa perheistä, lemmikkieläimistä ja musiikkimausta. Oppilas kuitenkin harmitteli, että ei pystynyt kunnolla tutustumaan huonon kielitaidon takia. Monilla näyttää olevan hyvin suuret vaatimukset kielitaitonsa suhteen, ja heillä saattaa olla jonkinlainen natiivin kaltainen täydellisen kielitaidon ihanne toimivasta kielitaidosta. Kuitenkin jos on opiskellut kieltä

kaksi tuntia viikossa kahden vuoden ajan kuten kyseinen oppilas, vaatimus tuntuu kohtuuttomalta.

Tarkastelen seuraavaksi Herzenin pedagogisen yliopiston Kulttuurienvälisen viestinnän laitoksessa järjestetyn venäjän kielen kurssin aikana saatuja kokemuksia kielen käytöstä ja oppimisesta. Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, toisessa ryhmässä olivat lukiolaiset ja toisessa yläasteen oppilaat. Jako osoittautui melko toimivaksi. Ainoastaan lukion 1. vuosikurssin oppilas olisi ollut hyvä sijoittaa yläasteen oppilaiden kanssa samaan ryhmään, koska hän oli opiskellut samaa oppimateriaalia kuin yläasteen oppilaatkin. Kurssi oli sinänsä vaativa, koska opetus oli tietysti pelkästään venäjänkielistä ja opiskelua oli nelisen tuntia päivässä melkein tauotta. Iltapäivän puolella oppilaat olivat selvästi väsyneitä. Opettajat opettivat molempia ryhmiä, aamupäivän tuntien jälkeen he vaihtoivat ryhmiä.

Suurin osa oppilaista sanoi ymmärtävänsä melko hyvin opettajan puhetta. Yksi oppilas toteaa, että *välillä ei ymmärtänyt oikein mitään ja välillä taas ymmärsi kaiken*. Toinen oppilas kertoo, että *ihan hyvin tajusi, mitä opettaja puhui, mutta välillä oli tietenkin asioita, joita ei ymmärtänyt, mutta silloin piti sanoa, ettei ymmärtänyt, ja oman taidon mukaan yritti ymmärtää ja kuunnella*. Tämänkaltainen joustava asenne ja omien taitojen tiedostaminen on tärkeää uudessa ja vaativassa tilanteessa selviytymisessä. Yläasteen oppilaiden mielestä oli hyvä, että opettaja puhui selkeästi ja hitaasti, toisti samoja asioita eikä, kuten toinen opettajista vaati, saanut käyttää suomea. Lukion oppilaiden mielestä taas suomen kielen käyttö jonkin sanan merkityksen ymmärtämiseksi oli välttämätöntä ja se olisi myös nopeuttanut tilanteesta seuraavaan siirtymistä. Yläasteen oppilaat pitivät opettajajohtoisesta työskentelystä, lukion oppilaat puolestaan oppilaskeskeisistä työtavoista, joista he mainitsivat roolileikit ja minidraamat.

Kurssin aikana sattui tilanteita, joissa on nähtävissä viestintään liittyviä kulttuurieroja. Pari oppilasta mainitsi teitittelyn:

Silloin hävetti, kun ei muistanut käyttää teitittelymuotoa opettajasta. (OP4)

Opettaja ei tykännyt, jos unohdimme teititellä, eihän me olla tunnilla kauheesti harjoiteltu teitittelyä. (OP5)

Suomalaisessa opetuskulttuurissa opettajan ja oppilaan välit ovat epämuodolliset, toverilliset ja tasa-arvoiset, kun taas venäläisessä opetuskulttuurissa opettajan ja oppilaan suhde on kuin vanhemman ja lapsen suhde (Luukka & Vanhala-Aniszewski 1999, 259). Suomalaisten oppituntien epämuodollisuuteen kuuluva sinuttelu on juurtunut oppilaiden puhetapaan. Sinuttelu tulkitaan eri tavoin suomalaisessa ja venäläisessä kulttuurissa. Se voi synnyttää viestintätilanteessa väärinkäsityksiä, sillä esimerkiksi venäläisen opettajan sinuttelu on loukkaus (Harčenkova & Turunen 1999, 236).

Toinen kulttuuriero liittyy siihen, että suomalainen oppilas tulkitsee tietyn äänensävyn tai huomautuksen ”haukkumiseksi” tai hän on yllätynyt venäläisen opettajan suorasta kommentointitavasta. Sävy on kielen hallinnan tilannetason muuttujia: jos viestin sävy tulkitaan väärin, viestintätilanne vaikeutuu. (Ks. myös Krysin 1994, 75.)

Mua alkoi ottaa päähän, kun toinen opettajista haukkui mun ääntämistä, kun mä puhuin pienesti, anteeks vaan mä en ole kauheen varma venäjänpuhuja. Se oli jokseenkin masentavaa. (OP9)

Aina kun mä luulin keksineeni tosi mahtavan kysymyksen, niin se ope sanoi, ettei sellaista ole edes venäjässä. (OP4)

Viestinnässä ja etenkin kulttuurienvälisessä viestinnässä on esteitä, jotka ovat sekä sosiaalisia että psykologisia, esimerkiksi kulttuurienväliset viestintä- ja tulkintaerot ovat sosiaalisia esteitä ja ujous, toisen kokeminen epäystävälliseksi sekä epäluottamus ovat psykologisia esteitä (Andreeva 1999 86 –87). Molemmat edellä mainitut oppilaiden kuvaamat tilanteet ovat yksilökontekstiin kuuluvia tunteenomaisia suhtautumistapoja, jotka aiheuttivat oppilaissa kielteisiä kokemuksia.

6.3.2 Havainnot venäläisistä

Sosiaaliseen havainnointiin liittyy olennaisesti käsite **attribuutio**. Attribuutiolla on kyse siitä, miten ihminen tulkitsee toisen ihmisen käyttäytymistä silloin, kun ei ole riittävästi tietoa käyttäytymisen syistä. Tällöin selityskeinoina käytetään oletettuja syitä, joita haetaan paitsi käyttäytymisestä myös sosiaalisista ilmiöistä. Selittäessään

ympäröivää maailmaa ihminen käyttää niin sanottua ”arkiselittämistä”, joka on hyvin subjektiivista. Attribuutio on yksilön maailman tulkintaa ja merkityksen antamista ympäristölle. Antaessaan merkityksiä toisen ihmisen käyttäytymiselle tai jollekin tapahtumalle ihminen toimii yleensä nopeasti: hänellä on käytettävissä vähän tietoa, ja hän luokittelee herkästi. Stereotyyppiset ennakkokäsitykset ja –odotukset ovat kiinteästi mukana attribuutioprosessissa, ja siksi attribuutioon voi liittyä myös virhepäätelmiä. (Stefanenko 1999, 240; Andreeva 2000, 69, 83.) Oppilaanikin selittivät havaintojaan ja kokemuksiaan omilla aiemmilla ja usein myös tunteenomaisilla tiedoillaan. Toisaalta he ulkopuolisina eri kulttuurin edustajina näkevät sellaisia piirteitä venäläisessä kulttuurissa, jotka venäläisille ovat itsestäänselvyksiä.

Oppilaiden havainnot liittyvät venäläisten luonteeseen ja käyttäytymiseen sekä ulkonäköön ja pukeutumiseen. **Luonteeltaan ja käyttäytymiseltään** venäläiset tuntuvat olevan erään oppilaan havainnoinnin mukaan *hiljaisia, sulkeutuneita, mutta myös paljon lukevia ja kotikaupungistaan ja kulttuuristaan tietäviä ihmisiä*:

Venäläisiä koululaisia käy paljon museoissa (pakostakin?) ja he vaikuttavat kauheen hiljaisilta ja tottelevaisilta. Ainakaan he eivät huuda. Bussissa ja metrossa ihmiset ovat hiljaisia ja vielä sulkeutuneempia kuin suomalaiset (ehkä). Toisin kuin suomalaiset luulevat ja se häiritsee heitä, ei muissakaan maissa keskustella päivän puheenaiheista hilpeästi bussissa laulun lomassa. Ihmiset lukevat paljon kulkuvälineissä, mikä vaikuttaa tosi viisaalta. Pietarilaiset tuntuu tietävän kaiken kaupungistaan. Täällä on varmaan joku aine koulussa ”Pietarin pitkä historia”. Mä en osais sanoa Oulusta mitään. (OP14)

Monet oppilaat kiinnittivät huomiota sellaisiin asioihin, joista heillä oli jo olemassa stereotyyppisiä käsityksiä. Esimerkiksi heillä oli stereotypia, että venäläiset ovat ystävällisiä, mikä vahvistuikin muutamien oppilaiden kohdalla. Monien käsitys venäläisten ystävällisyydestä muuttui. Havaintojensa perusteella he toteavat, että venäläiset eivät ole sen ystävällisempiä kuin suomalaisetkaan:

Ei voi sanoa, että siellä bussissa ihmiset olisi kauhean ystävällisiä tai että siellä kävis iloinen puheensorina, samalla tavalla ihmiset tuijottavat ikkunasta ulos täällä niin kuin Suomessakin. (OP9)

Yksi oppilas toteaa, että ihmiset ovat ystävällisiä, mutta eivät niin ystävällisiä, kuin hän oli ajatellut. Toinen oppilas teki havainnon, että ihmiset vaikuttavat stressaantuneilta ja

kiireisiltä, mikä oppilaan mielestä johtuu siitä, että he asuvat miljoonakaupungissa. Lisäksi hän toteaa vielä, että ihmiset vaikuttavat tylyiltä. Oppilas on syntyperältään virolainen, ja hän myöntää, että hänellä on jo valmiiksi tietty asenne venäläisiä kohtaan.

Se, että olen kasvanut venäläisten keskellä ja minut on opetettu ei nyt vihaamaan, mutta olemaan pitämättä heistä, estää mua seuraamasta heitä objektiivisesti. Venäläinen on samanlainen kaikkialla. (OP12)

Ikään kuin yhteenvedona yksi oppilas toteaa venäläisten ystävällisyydestä seuraavaa:

Mulle jäi sellainen kuva, että vaikka venäläiset on varmasti tutuille sydämellisiä ja ystävällisiä, ei tuntemattomat ole toisilleen mitenkään erityisen ystävällisiä. Ainakin metrossa ja busseissa tyypit oli aika lailla juroja ja omissa oloissaan. (OP9)

Ystävällisyys liittyy myös havaintoihin myyjien käyttäytymisestä. Muutamat oppilaat olivat sitä mieltä, että palvelu on hyvää ja myyjät ystävällisiä.

Monissa kaupoissa oli mukavat myyjät, ja he olivat halukkaita käymään kauppaa rauhassa, vaikka kielitaitomme oli rajallinen. (OP6)

Hyvin monet kuitenkin ihmettelivät sitä, etteivät myyjät hymyile ja että he ovat suorastaan tönkeitä.

Palvelu on melkein kaikissa paikoissa aika tönkeitä. Ei hymyillä, ei kiitellä. Ne ei selvästikään pidä asiakaspalvelua yhtään tärkeänä. Se tuntuu oudolta. (OP9)

Venäläiset eivät perinteisesti ole tottuneet työtilanteessa hymyilemään samalla tavoin kuin angloamerikkalaisissa maissa ja miksei myös Suomessa. Tilanne on tosin muuttumassa. Sinänsä stereotypia venäläisten myyjien palveluhaluttomuudesta ja hymyttömyydestä on hyvin yleinen. Beljankon ja Trušinan (1996, 73 – 74) mukaan Neuvostoliitossa pidettiin tietoisesti yllä niin sanottua voittajan psykologiaa. Varsinkin konfliktitilanteissa ihmisiä opetettiin toimimaan voittajan tavoin eikä niinkään hakemaan ratkaisua yhteistyöstä tai tasoittamaan ihmisten välisiä vastakkaisuuksia. Ostotilanteessa myyjällä on mahdollisuus osoittaa ylemmyyttään asiakasta kohtaan. Toisaalta syy myyjien hymyttömään käytökseen voi johtua myös siitä, että venäläisillä

ei ole tapana hymyillä tuntemattomille ihmisille eikä hymy välttämättä kuulu kohteliaaseen venäläiseen käyttäytymiseen (Turunen & Leppäaho 1998, 117).

Venäläisten **ulkonäöstä** ja **pukeutumisesta** on oppilaiden omia stereotyyppioita vahvistavia havaintoja sekä niistä poikkeavia havaintoja. Muutamat oppilaat saivat sellaisen käsityksen, että *venäläiset naiset huolehtivat enemmän ulkonäöstään kuin suomalaisnaiset ja että he käyttävät minihameita, korkeita korkoja ja ovat siististi meikkattuja. Miehet ovat hyvännäköisiä, ja heillä on olkalaukku.* Venäläiset tullimiehet olivat yhden oppilaan mielestä *huvittavan näköisiä lakkeineen*, kun taas toisen oppilaan mielestä he olivat aika *pelottavan näköisiä*. Yksi oppilas toteaa stereotypiansa venäläisestä naisesta pettäneen:

Olin ihan väärässä venäläisten suhteen esim. pukeutumisessa, meikin käytössä jne., siellä oli ihan tavallisen näköisiä pulliaisia niin kuin Suomessakin, ei mitään kauheita ”meikkipellejä”. (OP2)

Venäläisten melko yleiseen tapaan kävellä käsikynkkää kiinnitettiin huomiota. Suomalaiselle käsikynkkää tai käsi kädessä käveleminen merkitsee, että ihmiset ovat rakastuneita toisiinsa tai muuten hyvin läheisiä toisilleen.

Pariskunnat kävelevät käsi kädessä, ikään kuin rakkaus kestää Venäjällä pitempään kuin Suomessa. (OP1)

Voitonpäivän vieton katseleminen oli monelle oppilaalle ”*hieno kokemus*”, vain yksi oppilas oli sitä mieltä, ettei se juuri poikennut suomalaisesta uudenvuoden juhlinnasta. Yllättävää oli erään oppilaan mielestä se, että voitonpäivän juhlintaa oli iltamyöhään seuraamassa perheitä lapsineen, mikä ei Suomessa ole tapana esimerkiksi vappuillan juhlinnassa. Yksi oppilas ei pitänyt siitä, että ihmiset kulkivat pullo kädessä humalassa julkisilla paikoilla. Humalaiset ihmiset oli oppilaan senhetkinen tulkinta, sillä myöhemmin hän ihmetteli, ettei humalaisia ihmisiä näkynyt voitonpäivän juhlinnassa.

Venäläisten suhtautumisesta ulkomaalaisiin kirjoitti pari oppilasta. Toisen mielestä venäläisillä on selvä käsitys turisteista ja ulkomaalaisista, ja ”*ne kohteleeekin meitä sillä*

tavoin”. Oppilas ei tarkemmin selvitä, suhtautuvatko venäläiset positiivisesti vai negatiivisesti ulkomaalaisiin. Toinen oppilas ajatteli, että ”*venäläiset kyttäävät meitä, en olisi uskonut, että ollaan niin erinäköisiä*”. Yksi oppilas teki havainnon, että Pietarissa on ”*aika paljon ’kiinalaisia’, tai siltä ne ainakin näyttävät*”. Kulttuurienvälisen oppimisen välitilan olemukseen kuuluu, että määritellään toista ja ollaan toisten määriteltävänä.

Eläinten myyminen ja kulkukoirien ja –kissojen suuri määrä herätti oppilaissa voimakkaita tunteita. Eläinsuojelu on monelle suomalaisnuorelle tärkeä asia, siksi eläinten kohtelu nousi ns. silmiinpistäväksi ilmiöksi. Silmiinpistävät ilmiöt ovat epätavallisia ja poikkeuksellisia, ikään kuin omasta taustastaan ja syy-yhteydestään irrotettuja ilmiöitä, joita arvioidaan hyvin spontaanisti ja subjektiivisesti (Andrejeva 2000, 111 – 112). Eläinten myynti kaduilla ja niiden käyttö sirkuksessa oli monen mielestä hyvin vastenmielistä.

Se, mihin en tottuis ikinä, oli se, miten ne kohteli eläimiä. Se oli jotakin aivan järkyttävää. Ymmärtäähän sen, että hyvä jos ihmisillä ei ole ostaa itselleen ruokaa, saati sitten eläimille, mutta silloin jos koiria pidetään maskottina ja hyväsydämiset ihmiset lahjoittavat muutaman lantin eläimen ruokaan, niin niillä sitten ostetaan itselle viinaa. Se on sanoinkuvaamattoman törkeää.

Oppilaiden omakohtaiset havainnot monipuolistivat kuvaa venäläisistä. Esimerkiksi miltei myyttiseksi muodostunut käsitys venäläisten ystävällisyydestä tuli realistisemmaksi, ja oppilaat huomasivat, että venäläisissä on myös kaikenlaisia piirteitä kuten muissakin kansoissa.

6.3.3 Havainnot venäläisestä kulttuuriympäristöstä

Oppilaiden tekemät havainnot venäläisestä kulttuuriympäristöstä liittyvät Pietarin kaupunkikuvaan, nähtävyyksiin, liikennevälineisiin ja ruokaan. Monet oppilaat kiinnittivät huomiota suomalaisen ja venäläisen rakennetun ympäristön, ns. kolmannen luonnonympäristön, erilaisuuteen heti rajan ylityksen jälkeen. He kirjoittivat, että

Venäjän puolella alkoi näkyä kaikenlaisia talonröstellöitä ja romuläjiä. Yksi oppilas näkee hieman toisin hänelle uuden venäläisen ympäristön:

Viipuri näytti surulliselta, ränsistyneeltä ja valokuvamaiselta. Sitten maisemat oli ihan tavallisia, lukuun ottamatta itäautoja ja -ihmisiä radan varsilla, kunnes tultiin Pietarin esikaupunkeihin, jotka oli oikeasti ihania. En usko osaavani kuvata niitä, mutta yritän. Sellaisia keväisiä lehtimetsiä, tai sellaista valoa, mökin näköisiä tosi kauniita ja hoitamattomia taloja. Kaikissa taloissa puutarhat, joissa kasvoi omenapuita. Mielettömästi näitä taloja. En voi tajuta kuinka hienoja. (OP14)

Pietarissakin erään oppilaan ensimmäinen reaktio oli ankeuden huomaaminen, mutta kiertoajelun aikana hän huomasi myös kaupungin kauneuden hienoine rakennuksineen. Pietariin tultuamme osallistuimme heti kiertoajeluun, jota suurin osa oppilaista piti erittäin hyvänä asiana. Sen aikana sai oppilaiden mukaan käsityksen kaupungin kauniista arkkitehtuurista. Monet olivat yllättyneitä kaupungin länsimaisuudesta, joka ilmeni länsimaisten kauppojen läsnäolosta katukuvassa. Useat kirjoittavat myös positiivisia huomioita hotellistamme, josta heillä oli ennakkoon pelkästään kielteisiä mielikuvia.

Tavallinen asuintalo, jossa muutamat oppilaat vierailivat, oli heidän mielestään rappiolla, vaikka venäläiset nuoret olivat selittäneet heille, että se oli aivan hyvässä kunnossa. Yksi oppilas kuvaa näkemäänsä kuitenkin positiiviseen sävyyn:

Sisältä se talo oli just sellainen, mitä ollaan nähty telkkarista eli ruskeasävyinen, sopivasti rappiolla, tietenkin kissa ja tosi kotoisa ilmapiiri. (OP1)

Yliopiston rakennusta, jossa venäjän kielen kurssi pidettiin, kuvailtiin myös rähjäiseksi ja ränsistyneeksi ”suomalaisille silmille”, kuten eräs oppilas kirjoitti. Yksi oppilas toteaa yliopiston rakennuksesta, että ”Suomessa se olisi jo purettu, mutta täällä se oli hyvin toimiva”. Oppilaat ovat tottuneet toisenlaiseen rakennettuun ympäristöön. Heillä on sisäistynyt mielikuva (*yksilön sisäinen ympäristö*), joka määrittää heidän käsityksensä siitä, millainen kolmannen ympäristön tulisi olla. Oppilaille näyttää kuitenkin olevan erilaisuuden sietokykyä ja joustavuutta ymmärtää, mikä on venäläinen tapa toimia erilaisissa rakennetuissa tiloissa ja mikä suomalainen. Venäläisten käsitys rappiolla olevasta rakennuksesta on toinen kuin suomalaisten.

Pietarin museoista etenkin Eremitaasi oli oppilaille elämys. Yksi oppilas totesikin, että ”*Eremitaasista en kirjoita mitään, koska kaikki, mitä siitä kirjoittaisi, olisi liian vähän*”. Venäläisen taiteen museosta myös pidettiin, mutta joidenkin mielestä olisi ollut parempi, jos olisi itseksensä saanut kulkea ja katsella tauluja. Englanninkielisestä opastuksesta, joka järjestettiin pyytämättämme, ei oikein saatu selvää. Yksi oppilas oli tyytyväinen, kun sai nähdä Aivazovskin ”*Yhdeksännen aallon*” ja Repinin ”*Volgan lautturit*”. Ne hän oli aina halunnut nähdä. Myös Eläintieteellisestä museosta kirjoitettiin positiivisia kommentteja. Erityisesti mammutinpoikaset ja valaiden luurangot jäivät oppilaiden mieleen.

Suurkaupungissa liikkuminen ja liikennevälineiden käyttämään oppiminen oli suomalaisille nuorille tärkeää. Muutamille oppilaille oli erityisen tärkeää, ettei liikuttu suurena ryhmänä. He eivät halunneet herättää katukuvassa huomiota. He olivat erityisen mielissään siitä, että oppivat käyttämään metroa omin päin. Metro, varsinkin aamuruuhkan aikaan, oli liikennevälineistä merkittävin kokemus oppilaille.

Ruuhkametro oli aika erikoinen kokemus, venäläiset on ilmeisesti tottuneet siihen mielettömään ahtauteen, mikä niissä metroissa ruuhka-aikana on. Kaikki ne oli kyllä aika kypsinä siellä, kun meitä vain huvitti se. (OP9)

Metrossa matkustaminen ja jonottaminen ihmispaljouden keskellä opetti erästä oppilasta suhteuttamaan oman arkipäivän kokemukset, sillä hänen mukaansa ”*Pohjoksen (= oman koulun) ruokalan jonot eivät tunnu enää missään*”. Venäläinen liikennekulttuuri herätti monien oppilaiden huomion. Venäläiset ajavat lujaa, ja kadun ylittäminen on onnenkauppaa. Eräs oppilas kuvaa sitä, miten ensikokemuksen jälkeen alkaa tottua liikenteeseen ja metrolla matkustamiseen:

Taas aamuisella ruuhkametrolla liikenteeseen. Alkaa jo pikkuhiljaa tottua ylipitkiin rullaportaisiin ja kauheeseen tunkemiseen. Oudot liikennevalot ja –säännöt tuntuu aika luonnollisilta. Ihmiset vain ryntäilee tien yli melkein mistä vaan, vaikka autoilijat on hulluja, eivät vahingossakaan hidasta. Aika pelottavaa. (OP9)

Oppilaat pitivät hyvänä asiana, että liikuimme yleisillä kulkuvälineillä emmekä esimerkiksi turistibussilla.

Venäläinen ruoka herätti monenlaisia mielipiteitä. Hotellin aamiainen oli runsas, ja tarjolla oli venäläiseen tapaan rahkalettuja, paistettuja nakkeja ja munia sekä erilaisia öljypohjaisia salaatteja. Oppilaat kommentoivat aamiaista *hyväksi, erilaiseksi kuin Suomessa, mielenkiintoiseksi, vain pari hyvää ruokalajia sisältäväksi*. Muutaman päivän jälkeen eräs oppilas kuvaa aamiaista seuraavasti:

Aamupala alkoi tulla jo korvista ulos, kun kolmatta aamua sitä söi. Siinä ruuassa on kuitenkin oma makunsa, eikä ole aamulla tottunut syömään noin raskasta. (OP4)

Keskustan ruokapaikat olivat erään oppilaan mielestä kansainvälisiä, koska niissä oli englanninkielinen ruokalista, mikä oli hänen mielestään yllättävää. Yllättävää oli myös se, että teetä juotiin lasista. Yksi oppilas kuvaa kotivierailulla saamia tarjoiluja seuraavasti:

Oljan äiti leipoi meille voisarvia ja sellaisia makeita voitaikinapiirakoita. Ne oli tosi hyviä. Me juotiin teetä sillä tavalla, että kaadettiin ensiksi pikkukannusta vahvaa teetä ja sitten kuumaa vettä. (OP5)

Päiväkirjoissaan oppilaat vertasivat ennakko-odotuksiaan ja saamiensa havaintoja ja kokemuksia. Monet kirjoittivat, että heillä oli tullessaan käsitys, että Venäjällä *on köyhiä, varkaita ja kerjäläisiä ja yleensäkin kauheaa, ankeaa ja alkeellista*. Näin heille oli väitetty ja kaikesta varoiteltu, siksi monia jännitti matkustaa Pietariin. Ensimmäiset vaikutelmat Venäjästä rajan ylitettyä vahvistivatkin ennakkokäsityksiä. Yksi oppilas totesi, että *”ensin minua ällötti koko paikka, mutta sitten siihen tottui, eikä se enää niin kauhea ollutkaan”*. Hän esitti myös yhteenvetona, että *maana Venäjä on tosi köyhä, sen huomaa taloista, ihmisistä ja ajoneuvoista*. Eräs oppilas kirjoitti, että *venäläisten elintaso on ehkä alhainen, mutta kulttuuri on rikkaampaa kuin monilla muilla kansoilla*.

Kaiken kaikkiaan matkaa pidettiin onnistuneena ja *”mahtavana kokemuksena”*. Eräs oppilas piti tärkeänä sitä, että *”näki omin silmin, miten väärässä oli ollut monen asian suhteen”*. Kaikkien oppilaiden käsitykset venäläisistä ja Venäjästä muuttuivat joko positiivisesti tai säilyivät ennallaan myönteisinä nimenomaan sellaisilla, jotka olivat aiemmin käyneet Pietarissa. Kuva venäläistä ja Venäjästä myös monipuolistui ja tuli

realistisemmaksi. Vain yksi oppilas kirjoitti matkapäiväkirjassaan, ettei hän lähde enää Venäjälle, koska venäläiset kohtelevat eläimiä huonosti.

6.4 ”Metro oli mieletön kokemus, ja mä tajusin, että voin tosiaan välittää tietoo jollekin venäjäksi” – kulttuurikuva laajenee

Toimintatutkimuksen loppuvaiheessa haastattelin 12 oppilasta. Haastatteluista 9 tehtiin suullisina ja 3 kirjallisina. Haastatteluista oppilaista 7 osallistui tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Teemahaastattelujen pohjana olivat lähinnä matkapäiväkirjoissa esiin tulleet havainnot ja kokemukset, mutta myös koulukurssin aikana tehtyjä ja opittuja asioita pohdittiin pääasiassa lukion 1. vuosikurssin oppilaiden kanssa, koska heistä vain yksi osallistui Pietarin-matkaan. Tarkastelen seuraavassa oppilaiden käsityksiä venäjän kielen oppimisesta etenkin Pietarissa järjestetyn kurssin jälkeen ja muita kokemuksia Pietarin kurssista sekä käsityksiä venäläisistä ja Venäjästä ja siitä, miten ne ovat muuttuneet toimintatutkimuksen aikana.

Yleisenä yhteenvetona voi sanoa, että kaikki haastatteleman oppilaat olivat sitä mieltä, että heidän käsityksensä eivät suurimmaksi osaksi vastanneet todellisuutta. Käsitykset ja stereotyypit joutuivat ikään kuin testiin niiden todellisissa kohteissaan. Yksi oppilas kuvaa kokemuksiaan seuraavasti:

Minulla oli käsitys, että Pietarissa on hirveän likaista ja ihmiset ovat huonoissa vaatteissa, mutta siellä olikin siististi pukeutuneita ihmisiä ja kaupunki oli siisti. Luulin, että Pietarissa on aivan hirveätä, mutta ei siellä sitten ollutkaan. Suomessa valitetaan joka asiasta, ja Venäjällä on kuitenkin asiat huonommin kuin Suomessa, mutta ei niin kauhean huonosti kuin ajattelin. (OP2)

6.4.1 Käsitykset venäjän kielen oppimisesta

Tarkastelen seuraavassa oppilaiden käsityksiä ja havaintoja venäjän kielen oppimisesta koulukurssin ja Pietarissa pidetyn kurssin aikana. Oppilaiden esittämät näkemykset Pietarissa järjestetystä kurssista ovat myös tarkastelun kohteena. Koulukurssin

pohdinnat ovat pääasiassa lukion 1. vuosikurssin oppilaiden esittämiä, koska he pääsivät reflektoinneissaan syvemmälle tasolle kuin yläasteen ryhmän oppilaat ja heidän kanssaan ehdimme soveltaa enemmän erilaisia työtapoja, joilla voi olettaa olevan merkitystä kielen oppimiselle.

Joka tunnin jälkeen tehtävistä reflektoinneista oppilaat olivat sitä mieltä, että ne ovat hyödyllisiä oppimisen kannalta. Reflektoinnin avulla voi *”tarkkailla oman opiskelun etenemistä ja antaa palautetta oppimateriaalista ja opiskelumenetelmistä”*. Reflektointi auttaa *”jollakin tavalla analysoimaan omia puutteita, ja siksi on helpompi tehostaa opiskelua, kun tiedostaa itse mitä parantaa”*. Yksi oppilas epäroi haastattelun alussa reflektoinnin hyötyä omalle oppimiselleen, mutta keskustelun edetessä hän totesi, että reflektointi on saattanut vaikuttaa hänen oppimiseensa hänen itsensä sitä huomaamatta.

Oppimateriaalin teksteistä yksi oppilas sanoi olleen apua käytännön tilanteissa Pietarissa. Esimerkiksi venäläisten nuorten kanssa keskustellessa oli tullut juuri sellaista sanastoa, jota hän oli koulukurssin aikana opiskellut oppimateriaalin autenttisista teksteistä. Opiskeltavien tekstien dramatisointia oppilaat pitivät hyvänä työtapana. Hyvää siinä on nimenomaan se, että pitää itse tuottaa kieltä, ja dramatisoinnissa opitusta kielestä oli hyötyä Pietarissakin eri puhetilanteissa.

Pietarissa järjestetyn venäjän kielen kurssin paras anti oli suurimman osan mielestä se, että oppi kuuntelemaan ja ymmärtämään kieltä paremmin. Kurssin aikana monet myös tunsivat, että he oppivat puhumaan ja käyttämään kieltä rohkeammin kuin ennen. Yksi oppilas kuvaa kurssin merkitystä kielitaidolleen seuraavasti:

Kurssilla oppi kuuntelemaan venäjää vähän sillai enemmän ja oppi ymmärtämään, että venäjää voi puhua ja joku ymmärtää, jos sitä puhuu. Kyse ei ollut niinkään tiedollisesta vaan semmoisesta psykologisesta asiasta. Sai vähän itsevarmuutta. (OP14)

Monet oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja puhui hitaasti ja selkeästi ja toisti sanoja. Hyvinä työtapoina pidettiin roolileikkejä ja tilannesidonnaisia puheharjoituksia, kuten ravintolassa asioimistilanteita, joiden avulla *”pystyi kokeilemaan tilanteen eikä vain lukemaan lapulta, että ’ahaa, noin se pitää sanoa”*. Aktiivinen puheharjoittelu

tilanteiden harjoittelussa tuntui myös paljon rennommalta työtavalta, ”*ei tarvinnut niin tosissaan pakertaa, eikä haitannut, vaikka me naurettiinkin hirveän paljon*”. Hyvänä pidettiin myös videolta katsottua tarinaa, josta opettaja teki sitten kysymyksiä. Tarina oli sopiva oppilaiden kielitaidolle, ja siten se antoi onnistumisen elämyksiä. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että kurssin sisältö oli vähän ”vellova”, siitä ei välillä saanut otetta. Hän olisi toivonut hieman koulumaisempaa tyyliä ja informatiivisia monisteita enemmän. Näin olisi voitu välttää ne tilanteet, joissa ei ymmärtänyt, mistä oli kyse. Hän ei myöskään pitänyt sitä hyvänä, ettei opettaja antanut käyttää ollenkaan suomen kieltä esimerkiksi jonkin tuntemattoman sanan ymmärtämiseksi. Kielivirheiden korjaamista monet oppilaat pitivät tärkeänä asiana, mutta niihin ei pitäisi kuitenkaan tarttua liian tiukasti. Tärkeämpää olisi rohkaista vapaaseen keskusteluun virheitä pelkäämättä.

6.4.2 Käsitukset venäläisistä

Oppilaat esittivät loppuhaastattelussa käsityksiään venäläisten **luonteenpiirteistä** ja **käyttäytymisestä**. Venäläisiä luonnehdittiin *ystävällisiksi, normaaleiksi, samanlaisiksi kuin muutkin ihmiset, kiireisiksi, tylyiksi, äkäisiksi, puheliaksi, paljon lukeviksi, omasta kulttuuristaan ja kaupungistaan tietäviksi ja niitä arvostaviksi, hyvän ruoan ystäviksi ja teen juojiksi*. Suurin osa oppilaista pohti edelleen venäläisten ystävällisyyttä. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että venäläiset ovat ystävällisempiä kuin suomalaiset, mutta eivät niin ystävällisiä, kuin heille oli sanottu. Sinänsä on mielenkiintoinen kysymys, kuka on sanonut, että venäläiset ovat ystävällisiä. Ehkä venäjän opettajat. Monet oppilaat pitivät kaikkia ihmisiä, joiden kanssa he olivat jonkinlaisessa henkilökohtaisessa kontaktissa, ystävällisinä, varsinkin venäläisiä nuoria, joihin he tutustuivat. Eräs oppilas kuvasi käsitystään venäläisten ystävällisyydestä seuraavasti:

Jos suomalaisiin vertaa, niin ne on ystävällisiä, ja se ilmapiiri siellä on erilainen kuin Suomessa. Siellä voi periaatteessa puhua ihan kaikille, en sano, että kaikesta kaikille, mutta voi kuitenkin alkaa jotain puhua. Siellä on lämpimämpi tunnelma kuin Suomessa. Suomessa ollaan juroja ja ei olla tuntevinaan. Arvostan tästä syystä venäläisiä ja pidän heistä. (OP3)

Negatiiviset luonnehdinnat, kuten *tylyys, äkäisyys ja kiireisyys*, liitettiin erilaisiin palvelualoilla työskentelevien ihmisten käyttäytymiseen. Yksi oppilas mainitsi voitonpäivän juhlinnan iloisen vieton, eikä hän yllätyksekseen nähnyt humalaisia ihmisiä. Samoin hän myös ihmetteli sitä, ettei juhlijoiden suuressa tungoksessa varastettu keneltäkään suomalaiselta mitään. Hän totesi, etteivät puheet varkaista venäläisistä ihan pidäkään paikkaansa. Toinen oppilas totesi myös, ettei hän nähnyt katukuvassa ”*hämäriä tyyppejä*” ja ettei se siis ainakaan yleispiirre ole. Eräs oppilas kiinnitti huomiota univormuihin pukeutuneiden ihmisten suureen määrään. Kaikesta huolimatta venäläiset univormuissaan ovat ”*rennomman oloisia*”, kuin voisi olettaa sellaiseen asuun pukeutuneen ihmisen olevan.

Eläinten kohtelusta yksi oppilas totesi, että ”*se oli kyllä aika kauheaa*”. Toinen oppilas suhtautui matkan jälkeen jo vähän rauhallisemmin asiaan. Hän kirjoitti aiemmin matkapäiväkirjassaan, ettei lähde enää koskaan Venäjälle, koska eläimiä kohdellaan siellä niin huonosti. Loppuhaastattelussa hän sanoi, että saattaa lähteä vielä uudestaan Venäjälle, vaikka eläinten myymistä ja kodittomia kissoja ja koiria on ikävä katsella.

Koulukurssin jälkeiset pohdinnat liittyvät siihen, miten autenttiset tekstit vaikuttivat oppilaiden käsityksiin venäläisistä. Yksi oppilas totesi, että tekstit ovat lisänneet tietoa venäläisten tavoista ja heidän perinteisistä juhlistaan. Toinen oppilas koki, että tekstit eivät ole niinkään lisänneet vaan pikemminkin tarkensivat hänen kuvaansa venäläisten elämäntavoista.

6.4.3 Käsitykset Venäjästä

Tarkastelen seuraavassa aluksi sellaisten oppilaiden käsityksiä Venäjästä, jotka eivät osallistuneet Pietarin-matkaan. Matkaan osallistuneiden oppilaiden käsitykset Venäjästä liittyvät Pietarin kaupunkikuvaan, arkkitehtuuriin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin oloihin.

Koulukurssin jälkeen ne oppilaat, jotka eivät osallistuneet Pietarin-matkaan, kommentoivat saamiensa käsityksiä Venäjästä oppimateriaalin ja kurssilla esitettyjen videoiden perusteella. Yksi oppilas piti esitettyjä videoita hyvänä tapana välittää kuvaa

Venäjistä, koska ne antavat parhaan vaikutelman todellisuudesta ja niistä näkee, mitä milloinkin tapahtuu. Toisaalta saman kurssin oppilas, joka oli Pietarissa, piti videoiden antamaa kuvaa Venäjästä, lähinnä Pietarista, toisenlaisena, kuin miksi todellisuus sitten osoittautui. Videot antoivat hänen mielestään harmaan ja liian kapean kuvan Pietarista. Toinen oppilas esitti kurssin yhteenvedonaan käsityksensä Venäjästä seuraavasti:

Kuva Venäjän nykytilanteesta ei ole mitenkään ruusuinen, mutta olot ja elintaso ovat vuosien saatossa parantuneet, ja suomalaisilla taitaa olla liian suuret ennakkoluulot Venäjää ja venäläisiä kohtaan. Kuten kappaleessakin mainittiin, länsimaiset sivistyskulttuurin tunnusmerkit, video ja TV, löytyvät useimmista venäläiskodeista ja tietokonekin on yleistymässä. (OP11)

Tietynlainen arvosidonnaisuus on näkyvissä edellä esitetystä käsityksestä. Omat arvot ovat lähtökohtana arvioitaessa toiseutta. Tekniset laitteet ovat elintason merkki, ja Venäjä on tässä mielessä tullut lähemmäksi meitä, joiden arvojen yhtenä mittapuuna on materiaallinen hyvinvointi. Edellä esitetyn käsityksen rivien välistä voi myös lukea, että yleisesti Venäjää todella pidetään hyvin takapajuisena maana.

Oppilaiden käsitykset Pietarista **kaupunkikuvasta** olivat hyvin positiivisia. Pietari on heidän mukaansa *kaunis, mielenkiintoinen, kansainvälinen ja siellä on paljon nähtävää*. Monien ennako-odotukset Pietarista eivät vastanneet todellisuutta. ”*En ole ikinä nähnyt mitään sellaista*”, totesi oppilas, jonka ennakkokäsityksen mukaan Pietari on kuin Helsinki, vain vähän suurempi. Yksi oppilas totesi näkemänsä ja kokemansa jälkeen, että Pietariin voi mennä ihan oikeasti ja ettei se ole mikään ”*hämäräpaikka*”, jonne kukaan ei koskaan mene, jos ei ole pakko.

Arkkitehtuuriin liittyvien käsitysten mukaan talot ovat vanhoja ja koristeellisia. Keskustassa olevassa asuintalossa käyneet oppilaat totesivat, että talossa oli kiva ja kotoisa tunnelma aivan erilainen kuin suomalaisessa talossa. Talon pihapuoli oli ilmeisesti yllätys, koska oppilas sanoi, että ”*se oli aika köyhä paikka, mutta minä ajattelin, että me ollaan Venäjällä ja täällä on tämmöstä*”. Oppilas osoittaa monitulkintaisuuden sietokykyä. Pietarin esikaupunkialueiden pikkutalot, datshat, viehättivät erästä oppilasta sen takia, että ne ovat kuin satukirjasta ja ränsistyneisyydestään huolimatta ne ovat hyvin kauniita ja jopa asuttuja.

Yhteiskunnallisista oloista oltiin sitä mieltä, että olot ovat normaalit: *”Siellä oli kuitenkin ihan tavallista ja normaalia.”* Eräs oppilas tuli sellaiseen johtopäätökseen, ettei Venäjällä mitään kriisiä ole eikä ihmisillä ole mitään hätää. Yksi oppilas totesi, että Venäjä on ulkoisesti köyhä, mutta sisäisesti rikas. Oppilaiden aiemmat käsitykset Venäjästä olivat niin voimakkaat, että kun he näkivät todellisuudessa päällisin puolin toimivan yhteiskunnan, yllätys oli suuri ja he ajattelivat kaiken olevan hyvin. Lyhyessä ajassa on vaikea nähdä pintaa syvemmälle.

6.5 Kahden oppilaan kuvaukset koko tutkimuksen ajalta

Edellä olen tarkastellut koko ryhmän käsityksiä venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä. Seuraavassa kuvaan kahden oppilaan näkökulmasta koko tutkimusprosessin. Olen valinnut sellaiset oppilaat, jotka ovat olleet kaikissa tutkimuksen vaiheissa mukana. Halusin myös valita molemmista koko tutkimuksen mukana olleista ryhmistä yhden edustajan. Toinen on peruskoulun 9. luokan oppilas ja toinen lukion 1. vuosikurssin oppilas. Molemmat ovat tyttöjä. Poikia oli tutkimusryhmässä vain kaksi, ja toinen heistä ei osallistunut Pietarin-matkaan.

Kuvausten tarkoituksena on esitellä oppilaan kulttuurikuvan laajenemisprosessi sekä yksilöllisestä että koko tutkimusaineiston näkökulmasta. Vaikka kuvauksissa olevien oppilaiden kokemukset ovatkin yksilöllisiä, niissä on kuitenkin koko ryhmälle tyypillisiä piirteitä. Kuvausten oppilaita voi pitää tutkimusaineistoni ns. autenttisina tyyppeinä, joita ei ole koottu muiden tutkimukseen osallistuvien vastauksista, niin kuin tyypittelyssä on usein tapana tehdä, vaan esitän ne omina kertomuksinaan (Eskola & Suoranta 1998, 182 - 183).

6.5.1 Liisa - peruskoulun yhdeksäsluokkalainen venäjän opiskelija

Liisa on aloittanut venäjän opiskelun ala-asteen 5. luokalla. Venäjä on hänellä A2-kielenä. Kirjallisissa alkukyselyissä hän mainitsee valinneensa venäjän, koska se on käytännöllinen kieli. Sitä, mitä ”käytännöllisyys” tarkoittaa, hän ei selitä tarkemmin. Alkavalta venäjän kurssilta hän odottaa, että oppisi ymmärtämään venäjää edes

jotenkuten. Kurssin suhteen hänellä ei ole mitään muita erityisiä odotuksia. Venäjän opiskelussa Liisa pitää kirjoittamisesta, mutta ei ääneen lukemisesta. Liisan tulevaisuuden suunnitelmiin, kuten ammattiin, venäjän kieli ei luultavasti liity mitenkään. Hän ei ole käyttänyt venäjän taitoaan koulun ulkopuolisissa tilanteissa, eikä hän ole käynyt Venäjällä.

Venäläisistä Liisa totesi ensin, ettei hänellä ole mielikuvaa heistä, koska hän ei tunne ketään venäläistä. Hän kuitenkin esitti käsityksen, että venäläiset naiset meikkaavat ja pukeutuvat näyttävästi ja miehet ovat kunnioitettuja ja arvostettuja perheissä. Liisa kuitenkin huomautti, että ihmiset ovat erilaisia. Venäjästä hän kirjoitti, että lapsilla on kovempi kuri koulussa ja kotona kuin Suomessa. Siellä on myös huonommat olot kuin Suomessa. Yleensä ottaen venäläiset ovat samanlaisia kuin suomalaiset.

Assosiatiivisessa testissä sana Venäjä herätti Liisassa seuraavia mielikuvia: *venäläiset ovat mukavia ja ystävällisiä ihmisiä, miehillä on parempi asema kuin naisilla, lapset pelkäävät vanhempiaan, venäläisille naisille ulkonäkö on tärkeä, he meikkaavat enemmän ja pukeutuvat paremmin kuin suomalaiset naiset, venäläiset juovat paljon, Venäjällä on huono elintaso ja työllisyystilanne, paljon väkivaltaa, huumeiden käyttäjiä ja prostituoituja, Venäjä on kuitenkin ihan toimiva valtio, vaikka vain huonot asiat (tietenkin) tulivat mieleen.* Liisa kirjoitti sanan 'tietenkin', joka kertoo ehkä jotain yleisestä tavasta puhua Venäjästä: Venäjä tuo mieleen vain ikäviä asioita.

Suullisessa haastattelussa Liisa pohti aluksi Venäjä-tietojensa lähdettä. Hän sanoi tietonsa olevan peräisin lähinnä venäjän tunneilta, mutta muisteli myös lapsena kuulleensa jotain Venäjään ja venäjän kieleen liittyvää, runoja tai jotain muuta. Tietojansa Liisa piti totuudenmukaisina. Hän mainitsi kuitenkin, että ensimmäisenä mieleen tulevat vain huonot asiat, kuten rikollisuus, mutta ei Venäjällä niin kauheata ole, varmaan aika samanlaista kuin Suomessa. Venäläiset ovat Liisan mukaan ystävällisiä ja toisiaan auttavia eivätkä ”kauhean” rikkaita. Venäläiset eroavat suomalaisista siinä, että vanhempia kunnioitetaan ja naiset ovat hieman huonommassa asemassa kuin miehet. Koko haastattelun ajan Liisa oli hyvin epäröivä ja hänen oli vaikea ilmaista käsityksiään. Hän käytti myös pehmentäviä ilmauksia ('hieman', 'ei kauhean'), mikä toisaalta voi olla osoitus epävarmuudesta, toisaalta taas hän ei ehkä

halunnut nähdä vain yksipuolisesti kielteisiä puolia Venäjistä. Liisa pohti samoja asioita sekä kirjallisessa että suullisessa haastattelussa.

Alkukyselyjen ja –haastattelujen perusteella voi karkeasti sanoa, että Liisa on monokulttuurisella tasolla. Hän käytti assimilaatiostrategioita arvioidessaan venäläisiä ja Venäjää ("*- - olemme varmaan aika samanlaisia*", "*Venäjällä - - on varmaan aika samanlaista kuin Suomessa*"). Assimilaatiostrategioiden käyttö perustuu luultavasti Liisan haluun välttää liikaa stereotypisointia ja kielteisten puolien esiin tuomista: venäläiset ovat ystävällisiä ja auttavaisia, mutta heillä on varmaan muitakin ominaisuuksia niin kuin suomalaisillakin ja yleensä ihmisillä, eivätkä venäläiset voi elää vain kurjuudessa, vaan täytyy olla jotain hyvääkin niin kuin suomalaisten elinoloissakin. On ymmärrettävää, että arvioitaessa toista lähtökohtana on etnosentrinen asenne, varsinkin jos oppilaalla ei ole aiempaa autenttista kokemusta toisen kulttuurin ja sen edustajan kanssa.

Oppituntien jälkeiset reflektiot olivat aluksi tunnin tapahtumia kuvaavia, mekaanisia reflektioita. Vasta kun käytimme oppilaille uutta sanastoharjoitusmuotoa, Liisa ensimmäisen kerran pohtii myös omaa oppimistaan. Hänellä oli hyvin myönteinen tehtäväkohtainen kieliminä, sillä hän esimerkiksi toteaa, että "*osaan dativivin hyvin, joten ei ongelmia*". Kurssin loppupuolella Liisa esitti jo pragmaattisen tason reflektioita omasta oppimisestaan: hän pitää tehtäviä, joissa joutuu pohtimaan ja kirjoittamaan, hyvinä ja tehokkaina. Reflektiopäiväkirjassaan Liisa ei maininnut lainkaan oppitunneilla esiin tullutta kulttuuritietoa. Sen sijaan hän pohti aktiivisesti suomalaisten kielellistä ja kielenulkoista viestintää anteeksipyyntöissä ja puhutteluissa.

Pietarin-opintomatkan aikana Liisa kuvasi kokemuksiaan ja teki havaintoja venäläisten ulkonäöstä, luonteesta ja tavoista, venäläisestä kulttuuriympäristöstä sekä venäjän kielen oppimisestaan kielikurssilla. Hänen attribuutionsa venäläisten ulkonäöstä olivat stereotyyppisiä samoin kuin alkukyselyissäkin. Venäläiset naiset hänen mukaansa huolehtivat enemmän ulkonäöstään kuin suomalaiset naiset: he ovat meikattuja ja käyttävät minihameita. Miehet ovat melkein poikkeuksetta hyvännäköisiä. Liisa ihmettelikin, miten se voi olla mahdollista. Venäläisiä hän piti ystävällisinä, paitsi kauppojen myyjät tuntuivat hänestä todella nyrpeiltä. Liisa kiinnitti huomiota pariskuntien tapaan kävellä käsi kädessä. Hän pohti syitä siihen, miksi Suomessa ei

tehdä samalla tavoin: avioliitossa naisesta tulee ”tantta”, tai sitten ei vain jostain muusta syystä kävellä käsi kädessä.

Venäläisestä ympäristöstä Liisa teki havaintoja heti Venäjän puolelle saavuttuamme. Ensimmäisenä silmiin osuivat räjäiset talot ja romukat. Tavallinen asuintalo, jossa hän vieraili, oli rappiolla suomalaisen taloon verrattuna, vaikka venäläisten nuorten mielestä se oli hyvässä kunnossa. Asuntoa oppilas piti kuitenkin kodikkaana, juuri sellaisena kuin oppitunnilla näytetyssä videokatkelmassa. Kodikkuuden loivat kissa, ”sopiva rappiotila” ja ruskeasävyisyys. Tapa toimia yleisissä käymälöissä ja niiden haju saivat oppilaan ”polvet notkahtamaan”, mutta hän totesi, että *”kyllä siitä selvisi ja olihan niistä ennen matkaa varoitettu”*. Liikenne oli Liisan mielestä kaoottista: autot ja raitiovaunut ajavat jalankulkijan päälle, ellei ole varovainen. Metro oli hänelle todella mieleen painuva kokemus, ja hän oli innoissaan, kun osasi mennä määränpähän ilman valvojaa.

Pietarin nähtävyydet olivat oppilaalle merkityksellisiä, vaikka hän suhtautui järjestettyihin retkiin myös hyvin kriittisesti. Eremitaasi oli todella upea kokemus, varsinkin kun siellä sai itsekseen liikkua ilman opettajan valvontaa. Eläintieteellistä museota Liisa piti myös hienona, vaikka kuuluisat mammutinpoikaset näyttivätkin hänestä ”kastuneilta nahanpaloilta”. Venäläisen taiteen museokaan ei ollut ”mikään turha käynti”. Sielläkin hän olisi mieluummin katsellut teoksia itsekseen eikä oppaan johdolla. Sirkus oli Liisan mielestä kauhea eläinten kannalta. Voitonpäivän ilotulituksen seuraaminen herätti hänessä ristiriitaisia ja epämiellyttäviä tunteita: hän ajatteli aluksi, että voitonpäivänä juhlitaan talvisodan (oppilas tarkoittaa varmaan jatkosotaa) loppua. *”Ajatelkaa: siellä me finnit oltais vain seisty että huraa kun voititte!”* Hän rauhoittui kuitenkin keskusteltuamme asiasta.

Liisan venäjän kielen käytön kokemukset liittyivät Herzenin yliopistossa järjestettyyn kielikurssiin. Hän oli tyytyväinen, kun opettajat puhuivat selkeästi ja hitaasti. Silloin puheesta sai selvää. Oli myös hyvä, että toisen opettajan tunneilla ei saanut käyttää suomen kieltä. Yksikielinen opetus edisti venäjän oppimista. Liisa mainitsi vapaa-aikana käytetystä venäjän kielestä vain kerran, jolloin hän oli venäläisen nuoren luona vierailemassa ja nuoret keskustelivat musiikista. Yhteenvetona matkasta Liisa kirjoitti,

että Pietarin-matka oli ”mahtava” kokemus ja hän haluaa matkustaa sinne vielä uudestaan.

Loppuhaastattelussa Liisa pohti aluksi ennakkokäsityksiään Venäjästä. Hän sanoi ajatelleensa, että Venäjällä on hyvin köyhää, katujen varsilla on kerjäläisiä ja lapsilla ei ole vaatteita ja he ovat hyvin likaisia. Hän totesi kuitenkin nähneensä kerjäläisiä, mutta paljon vähemmän, kuin oli kuvitellut. Lisäksi hän väitti, että suurin osa kerjäläisistä oli huijareita. Liisa ihmetteli puheita Venäjällä olevasta kriisistä, vaikka ihmiset olivat siellä ihan normaaleja ja samanlaisia kuin muutkin ihmiset, eikä kriisi näkynyt ainakaan ulkopuolisen tarkkailijan silmiin. Liisan mukaan joillakin oppilaistamme oli sellainen ”hirveä” käsitys, että venäläiset köyhyydessään tulevat vaatimaan jopa vaatteita heidän suomalaisten koululaisten päältä (*”Anna hyvä takki.”*), mutta Liisa ei ollut ajatellut sellaista venäläisistä. Hän piti venäläisiä ystävällisinä, mutta ei niin ystävällisinä, kuin hänelle oli sanottu. Ihmiset saattoivat käyttäytyä epäystävällisestikin, jos heiltä meni esimerkiksi kysymään jotain. Tapaamistaan venäläisistä nuorista Liisa totesi, että he ovat samanlaisia kuin suomalaisetkin nuoret.

Pietarissa järjestetyllä venäjän kielen kurssilla Liisa sanoi oppineensa eniten ymmärtämään puhetta. Hän sanoi ymmärtävänsä paremmin esimerkiksi vaikkapa uutisissa puhuvaa Boris Jeltsinin puhetta ilman tekstejä. Puhumista hän sanoi edelleen ujostelevansa. Kurssilla oli myös hyvä, että opettaja korjasi, jos jotain sanoi väärin, vaikka ei hän välttämättä kaikkein pienimpiä virheitä korjannut.

Pietarista kaupunkina Liisa totesi, että se on kaunis paikka ja ettei hän ole ikinä nähnyt mitään vastaavanlaista. Rakennusten linjat ja ääriviivat ovat pehmeitä, ja ne ovat hyvin koristeellisia ja vanhoja. Suomessa talot ovat liian hienoja, uusia ja muodoltaan teräviä. Hän totesi myös, että oli hyvä nähdä suurkaupungin elämää, joka näkyi erityisen metrossa. Liisasta oli mielenkiintoista nähdä, mitä suurkaupungin metro todella on, varsinkin ruuhka-aikoina. Helsingin metro tuntui tyhjältä verrattuna Pietarin metroon.

Voi todeta, että Liisan kulttuurikuva on laajentunut. Hänen alkuhaastattelussa ja –kyselyssä esittämänsä käsitykset ovat muuttuneet oppituntien ja varsinkin Pietarin-matkan aikana. Loppuhaastattelussa hän käytti edelleen assimilaatiostrategioita ihmisistä puhuessaan, mutta Pietarin-matkan kokemuksi ja havaintoja pohtiessaan hän

käytti vertailevia strategioita: Liisa on huomannut eroja suomalaisen ja venäläisen kulttuurin välillä. Sekä assimilaatio- että vertailevien strategioiden käyttö osoittaa, että kulttuurienväläinen oppiminen on monimutkainen ja pitkälinen prosessi, mutta jotakin on tapahtunut ja liikahtanut oppilaan käsityksissä ja kokemuksissa. Molempien strategioiden käyttö osoittaa myös sen, että erilaiset kulttuurienvälisiä oppimista kuvaavat tasot ovat vain karkeita ja väljärajaisia yleistyksiä, ja tässä mielessä Liisankin kulttuurienvälisen oppimisen kehitysvaihe on monokulttuurisen ja interkulttuurisen tason välillä.

6.5.2 Laura – lukion ensimmäisen vuosikurssin venäjän opiskelija

Laura opiskelee venäjää B2-kielenä, hän on siis aloittanut venäjän yläasteen 8. luokalla. Koulun venäjän kurssilta hän odotti oppivansa lisää kieltä, mm. olennaisia kielioppiasioita ja sellaisia taitoja, joita tarvitsee, kun matkustaa Venäjälle. Laura piti venäjän opiskelussa kielen tuottamisesta ja puhumisesta, vaikka hän totesikin, ettei osaa puhua venäjää sujuvasti. Ikävimpiä asioita olivat opeteltavat kielioppiasiat, kuten sanojen sijapäätteet, ja ylipäättään ulkoa opeteltavat asiat. Aiemmin hän oli käyttänyt venäjää luokan ulkopuolisissa tilanteissa Arkangelin-matkallaan, jolloin hän sanoi käyttäneensä kieltä kaupoissa ostotilanteissa. Venäjän kieli ei luultavasti liity hänen tulevaisuuden ammattiinsa.

Alkukyselyssä ja –haastattelussa Laura pohti Venäjä-tietojensa lähdettä. Hänen tietonsa oli peräisin televisiosta, lähinnä uutisista, ja hänen aiemmalta Arkangelin-matkaltaan. Lisäksi hän totesi, että hänellä on varmaan sellaisia käsityksiä Venäjästä, niin kuin ihmisillä yleensä on. Hän piti käsityksiään hieman ”ilkeinä”, mutta arveli niiden olevan ainakin osin paikkansa pitämättömiä.

Venäläisyydestä Lauralle tulivat mieleen vanhat mummit, tietynlaiset vaatteet, kieli ja venäläinen musiikki, lähinnä kansanmusiikki, ja yleensä kaikki ei-länsimaisuus. Venäläisiä ihmisiä hän piti avoimina, ystävällisinä ja sydämellisinä. Laura sanoi, että hänellä oli enemmänkin käsityksiä Venäjästä kuin venäläisistä. Venäjän olot olivat Lauran mukaan ”järkyttävät”. Hän oli matkustanut junalla Karjalan halki Arkangeliin ja pysähtynyt ”yhdessä kaupungissa”, jossa oli todella ankeaa ja ”kauhean järkyttävää”.

Alkukyselyn ja –haastattelun perusteella Laurassa on havaittavissa jonkinlaista herkistymistä kulttuuriselle erilaisuudelle. Hän ei käytä selkeitä assimilaatiostrategioita, vaan hänen esittämänsä käsitykset venäjän kielestä, venäläisistä ja venäläisen kulttuurin ilmiöistä ovat pikemminkin arvioita kuin valmiita selityksiä. Laura on ikään kuin odottavalla kannalla, valmis ottamaan vastaan uusia kokemuksia, joiden perusteella hän voi sitten tehdä johtopäätöksiä siitä, millaisia venäläiset ovat ja millaista Venäjällä on, vaikka hänellä on jo kokemuksia, tosin hyvin kielteisiä, Venäjästä.

Koulun oppituntien jälkeisissä reflektioissa Laura pohti omaa kielen oppimistaan lähinnä siitä näkökulmasta, mitkä asiat ovat mukavia ja sujuvat hyvin ja mitkä vaikeita. Ääneen lukeminen, vaikka se välillä olikin hieman takeltelevaa, ja puheen tuottaminen olivat mukavia Lauran mielestä, kuullun ymmärtämistehtävät usein vaikeita, ja ne vaatisivatkin lisää harjoitusta. Laura kiinnitti reflektioissaan myös paljon huomiota kielioppiasioiden ja sanojen oppimiseen. Häntä kiusasi, jos teksteissä oli kielioppiasioita, joita ei selitetty. Joitakin oppimateriaalin harjoituksia hän kritisoi toteamalla, etteivät ne liian vaikeita ole. Toisaalta hän antoi kiitosta siitä, että kielioppiasiat on esitetty selkeästi taulukoissa, joista voi tarpeen tullen tarkistaa asioita. Sanakokeita hän piti hyödyllisinä, koska ”*muuten ei välttämättä tule luettua sanoja*”. Kaikenlaiset sanaston oppimiseen liittyvät pelit ja leikit olivat Lauran mielestä erittäin opettavaisia. Kirjoitelmia hän piti myös tarpeellisina, koska niiden avulla oppii sekä sanoja että niiden käyttöä oikeissa asiayhteyksissä. Lauran reflektioista kielen oppimisen osalta paljastui hyvin myönteinen kieliminä. Hän suhtautui rauhallisesti ja luottavaisesti oppimiseensa, vaikka jotkin tehtävät eivät aina sujuneetkaan toivotulla tavalla. Lauran reflektiot kielen oppimisesta ovat pragmaattisen tason reflektioita: hän ei kuvaa vain oppitunnin kulkua vaan prosessoi omaa oppimistaan ja esittää kriittisiäkin arvioita annetuista tehtävistä.

Laura kirjoitti reflektioissaan myös havaintojaan oppitunneilla esitetystä kulttuuritiedosta. Hänen mielestään oli hyvä, että tutustuimme kulttuuriin, sillä se auttaa ymmärtämään paremmin venäläisiä ja Venäjää, ja kulttuurin tuntemus on sivistävää. Laura kiinnitti huomiota teksteissä ja videokatkelmissa esiin tulleisiin venäläisten nuorten vapaa-ajan viettoon, koulunkäyntiin, vierailutilanteisiin ja juhliin.

Venäläisten nuorten vapaa-ajan viettoa hän piti aluksi samanlaisena kuin suomalaistenkin, mutta hieman mietittyään hän löysi eroja: suomalaiset nuoret matkustavat useammin ulkomaille ja harrastavat enemmän laskettelua ja lautailua kuin venäläiset nuoret. Toisaalta Laura ihmetteli hänelle uusia vapaa-ajan viettoon liittyviä sanoja, kuten rullaluistelua. Hän oli ajatellut, etteivät venäläiset tunne sellaisia asioita. Hän pohdiskeli myös sitä, että venäläisille jää enemmän vapaa-aikaa, koska heillä ei ole harrastuksia niin paljon kuin suomalaisilla. Hän esitti kuitenkin varauksen, ettei niin ehkä olekaan. Lauraa hämmästytti venäläisten tapa juhlia koulun alkamista. Samoin hän piti outona sitä, että koulun päättyessä nuoret ovat vasta 16 – 17-vuotiaita. Oppitunneilla opiskelluista teksteistä tuli esille venäläisten tapa tuputtaa ruokaa, mikä Laurasta oli kiinnostavaa, koska hän itse oli kokenut juuri saman ilmiön ollessaan Venäjällä.

Pietarin-matkan aikana Laura kirjoitti päiväkirjaansa venäjän kielestä lähinnä oman kielenkäytön ja oppimisen näkökulmasta, venäläisistä ja heidän tavoistaan sekä Pietarin kaupungista. Aivan aluksi hän teki huomion, ettei Venäjällä tule toimeen ilman venäjän taitoa, koska venäläisten aikuisten englannin kielen taito on olematonta. Hän lisäsi vielä, että jollei itse osaa venäjää, pitäisi olla mukana sellainen ihminen, joka osaa todella hyvin venäjän kieltä. Venäläisen taiteen museossa, jossa oli opastus yllättäen englanniksi, Laura valitti, ettei saanut oppaan puheesta mitään selvää, koska opas lausui englantia venäläisittäin. Hän totesi, että varmaan venäläiset ymmärtävät toistensa puhumaa englantia, samoin kuin suomalaiset ymmärtävät toistensa englannin kielessä olevaa aksenttia.

Venäläisten nuorten kanssa tavatessa aluksi kaikki sujui hieman kankeasti: venäläiset puhuivat keskenään ja suomalaiset keskenään, koska Lauran mukaan ei ollut pakko heti alkaa jutella. Sitten he päätyivät kahvilaan, jossa ”*me oikeesti juteltiin yhdessä*”. Lauran mukaan venäläiset puhuivat huonoa suomea ja suomalaiset vielä huonompaa venäjää. Kaikesta huolimatta he saivat selville paljon erilaisia asioita toisistaan. Lauraa jäi harmittamaan, että kaikkien kielitaito oli niin huono, etteivät he pystyneet kunnolla tutustumaan, siksi he eivät vaihtaneet osoitteitakaan. Lauran mielestä heillä oli kuitenkin kivaa yhdessä. Yleensäkin Laura totesi omasta mielestään vähäisestä kielitaidosta, että vaikka osaisikin kysyä, niin ei välttämättä ymmärrä, mitä saa vastaukseksi, siksi ”*ei viitsi hulluna kysellä*”.

Herzenin pedagogisessa yliopistossa järjestetyllä kielikurssilla ensimmäisenä kurssipäivänä Lauran ongelma oli se, ettei hän oikein ymmärtänyt opettajan puhetta, vaikka hän olikin selvillä käsiteltävistä aihepiireistä. Pian hän tottui venäjänkieliseen puheen kuuntelemiseen, vaikka ”90 % sanoista oli outoja”. Ensimmäisten oppituntien jälkeen tärkein Lauran oppima asia oli ”itse kielen kuunteleminen ja ymmärtämään yrittäminen”. Toisen kurssipäivän ohjelma oli Lauran mielestä hauskempi kuin edellisen päivän. Kuitenkin toisen kurssipäivän muut päiväkirjamerkinnot olivat aika kielteisiä. Lauran mielestä toinen opettajista haukkui hänen ääntämistään, koska Laura omasta mielestään epävarmana venäjän puhujana puhui hiljaisella äänellä. Opettaja ei ilmeisesti kuullut, mitä Laura sanoi, ja tulkitsi tilanteen väärin. Laura koki tilanteen masentavana. Toinen, vastaavanlainen tilanne, jossa Laura joutui lukemaan ääneen ja kommentoimaan lukemaansa, jäi Lauran mieleen epämiellyttävänä. Hän totesi, että opetuksen pitäisikin olla vuorovaikutuksellista, mutta on vaikeata, jos oppilaalla on huono kielitaito ja hän on puhujana ja lukijana epävarma.

Lauran käsitys venäläisistä muuttui jonkin verran hänen kohdatessaan heitä todellisessa tilanteessa. Aiemmin Laura oli ajatellut venäläisten olevan ystävällisiä. Ystävällisyys osoittautui kuitenkin stereotyyppiaksi, jossa kaikkien oletetaan olevan samanlaisia. Varsinkin julkisilla paikoilla, kuten liikennevälineissä ja kaduilla, venäläiset olivat aika lailla juroja ja omissa oloissaan suomalaisten tapaan. Herzenin yliopiston venäjän kielen kurssin opettajista Laura totesi, että he olivat ”tyypillisiä venäläisiä, siis todella ystävällisiä”. Laura kirjoittikin, että tuttavien kesken venäläiset varmaan ovat hyvin sydämellisiä ja ystävällisiä.

Venäläisten myyjien töykeä käyttäytyminen hämmästytti Lauraa. Myyjät eivät hymyilleet eivätkä kiitelleet. Tosin hän tapasi ystävällisenkin myyjän, mummon, joka hymyili, tervehti ja oli avulias. Laurasta oli hauskaa, että voitonpäivän ilotulitusta oli katsomassa paljon lapsiperheitä. Hänen mielestään Suomessa esimerkiksi vappuillana ei näe vanhempia lapsineen liikkeellä. Ruuhka-aikaan liikkuminen oli uusi kokemus Lauralle. Esimerkiksi metrojunan ruuhka-ajan ahtaudesta Laura totesi, että venäläiset ovat varmaan tottuneet siihen, mutta Lauran mielestä venäläisiä ärsytti, kun heitä, suomalaisia koululaisia, huvitti suuresti ahtaassa metrossa matkustaminen. Venäläisillä muutenkin tuntui Lauran mukaan olevan hieman negatiivinen käsitys ulkomaalaisista.

Laura piti Pietarin pääkadusta, Nevski prospektista kadun varrella olevien kauniiden talojen vuoksi. Venäläisen taiteen museo, Eläintieteellinen museo sekä Eremitaasi olivat Lauran mielestä kiinnostavia. Sirkus sen sijaan oli Laurasta ”järisyttävä, välillä ihan sairas tai vain psyko”. Pelle-esitykset eivät olleet ollenkaan hauskoja ja eläinesitykset aivan ”turhia”, sillä ”virtahevon luonnollinen elinympäristö tuskin on sahanpuruareena”. Kuitenkin Laura piti sirkuksessa käyntiä erilaisena ja hienona kokemuksena.

Laura piti matkaa onnistuneena. Ainoa ikävä asia oli ajan niukkuus. Hän olisi halunnut tutustua paremmin esimerkiksi Eremitaasiin. Oli myös hyvä, että käytimme yleisiä kulkuneuvoja ja liikuimme ”katutasolla” emmekä turistibussilla oppaan johdolla. Laura oli sitä mieltä, että olimme aika vähän venäläisten kanssa tekemisissä, vaikka olimmekin heidän keskuudessaan.

Loppuhaastattelussa keskustelimme aluksi koulun venäjän kurssista. Laura pohti reflektoinnin merkitystä omalle oppimisilleen. Hän mietti reflektoinnin ideaa ja totesi, että siinä seurataan omaa opiskelua ja tehdään tietoisesti selvää itselle, mitä on oppinut ja missä tarvitsee vielä harjoitusta. Lauran mielestä reflektointi ei ole välttämättä vaikuttanut hänen oppimiseensa tai sitten jos on, niin hän ei ole tiedostanut sen vaikutusta oppimiseensa. Käyttämämme oppimateriaalin teksteistä oli hyötyä Lauran ja pietarilaisten nuorten keskusteluissa, samoin kuin venäläisten elämäntavasta sai Lauran mielestä hyvän käsityksen. Myös oppimateriaalin tekstien dramatisointia Laura piti hyödyllisenä varsinkin sanojen ja sanontojen oppimisen takia. Pietarissakin hän oli tarvinnut juuri sitä sanastoa, jota dramatisoinnin yhteydessä harjoiteltiin.

Herzenin yliopiston kielikurssista Laura sanoi, että hän tottui hieman kuulemaan kieltä ja poimimaan kuulemastaan sellaista, mitä ymmärtää. Mutta hän sanoi kuitenkin ymmärtäneensä venäjänkielistä puhetta melko vähän. Hän ei oppinut kovin paljon uutta, niin kuin hän oletti muiden ryhmäläisten oppineen, koska he ymmärsivät ja puhuivat paremmin kuin hän. Toisaalta Laurasta oli mukava kuunnella opettajien puhetta, koska he puhuivat selkeästi ja kauniisti venäjää. Laura piti opetusta liian kiivastahtisena, hänelle itselle olisi sopinut hitaampi ja rauhallisempi opetustyyli.

Venäläisistä Laura sanoi edelleen, että he kohtelevat ulkomaalaisia ”jotenkin eri tavalla”, ainakin venäläiset tuntuivat erottavan ulkomaalaiset katukuvasta. Kuitenkaan Laura ei saanut matkan aikana yleiskuvaa venäläisistä ja heidän käyttäytymisestään. Lauran tapaamat pietarilaiset nuoret olivat ”kivoja”, eivät he paljoa poikenneet suomalaisista nuorista, ainoastaan he saattoivat olla hieman avoimempia. Pietarin kaupungista Laura piti kovasti: se oli erilainen, kuin hän oli odottanut. Hän oli ajatellut, että Pietari on ”kauheen harmaa” ja siellä on kauniita, vanhoja ja rapistuneita rakennuksia. Pietari osoittautui kuitenkin Lauran mielestä yllättävän länsimaisen näköiseksi. Koulussa katsottu Pietari-videokaan ei poistanut Lauran ”harmaata” kuvaa Pietarista. Todellinen kaupunki osoittautui ”kivemmaksi”. Videofilmistä ei saanut Lauran mielestä yleiskuvaa kaupungista.

Lauran kulttuurikuva on laajentunut koulukurssin ja Pietarin-matkan aikana. Hänen kieliminänsä oli koulukurssin aikana hyvin myönteinen, mutta Pietarin-matkalla, sekä vapaa-ajalla että Herzenin yliopiston kurssilla, Lauran kieliminä oli enemmänkin kielteissävyinen kuin myönteinen. Hän suhtautui kielitaitoonsa hyvin kriittisesti eikä arvostanut sitä taitoa, joka hänellä oli. Lauran tulkinnat kurssin opettajien käyttäytymisestä eivät olleet venäjän kielen käyttöä rohkaisevia. Toisaalta Laura ei tuntunut masentuvan, vaikka hän vähättelikin kielitaitoaan: hän oli tietoinen arkuudestaan venäjän kielen puhujana. Koulussa opiskeltava vieras kieli tulee pakostakin tietyllä tavalla selkeärajaiseksi, kun taas todellisessa kielenkäyttötilanteessa vieras kieli on läsnä laajemmin. Tällöin oppijasta saattaa oma taito tuntua kovin vähäiseltä ja arvottomalta. Kielitaidonkin yhteydessä pitäisi kuitenkin oppia monitulkintaisuuden sietokykyä. Kieli on osa kulttuurikuvaa, ja vieraan kielen käytön kokemukset autenttisissa tilanteissa laajentavat oppijan kulttuurikuvaa, vaikka kokemukset eivät aina olisikaan myönteisiä. Lauran käsitykset venäläisistä ja Venäjästä muuttuivat tutkimuksen aikana. Voi sanoa, että käsitykset venäläisistä tulivat realistisemmiksi ja käsitykset Venäjästä myönteisimmiksi. Oppituntien jälkeisissä reflektioissa samoin kuin matkapäiväkirjassaan ja loppuhaastattelussa Laura käytti vertailevia strategioita.

7 Pohdintaa

Toimintatutkimuksen keskeiset piirteet – käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin – tarjoavat hyvän lähtökohdan opetuksen tutkimukseen. Toimintatutkimuksen etu on sen julkinen raportointi, joka edellyttää sitä, että tutkimuksen pitäisi pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja saattaa se julkisesti arvioitavaksi (ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Pidän tätä etuna siinä mielessä, että muutokseen tähtäävät toimet tulevat julkisen raportoinnin ansiosta perusteellisemmin pohdittaviksi kuin opettajan arkitoiminnassa, jossa omien työtapojen pohdinta saattaa jäädä ajatuksen tasolle. Toimintatutkimuksessa käytettävä reflektointi on sinänsä hyödyllistä opettajan työlle, vaikka kyse ei olisikaan laajempaan arviointiin johtavasta tutkimuksesta.

Toimintatutkimuksen olemukseen kuuluva reflektiivisyys oli itselleni tärkeä kokemus. Opin tutkimukseni aikana, että työtapojen näkyväksi tekeminen kirjoittamalla auttaa oman työn kehittämisessä ja tekee työtavat selkeämmin hahmotettaviksi. Huomasin tutkimuksen alussa, miten vaikeaa reflektointi loppujen lopuksi on. Ei ihme, että varsinkaan yläasteen oppilaat eivät saaneet reflektiopäiväkirjoistaan usein muuta aikaa kuin oppitunnin kuvauksia. Huomasin usein pohtivani työtapojeni tarkastelun lomassa myös tunnetilojani. Esimerkiksi kulttuuritiedon esitleminen ja siitä keskusteleminen saivat aikaan hyvän mielen. Samoin teemahaastattelutilanteita pidin hyvin miellyttävinä, sillä niiden aikana opin tuntemaan paremmin oppilaan ajatuksia ja näin oppilas tuli läheisemmäksi. Opettajan reflektiivinen toiminta saattaa estää myös työhön väsymistä ja rutinoitumista.

Koulun arjen ”raadollisuus” toi toimintatutkimuksen toteuttamiseen omat hankaluutensa. Varsinkin yläasteen 9. luokan venäjän ryhmän tuntien ajoitus (kerran viikossa kaksoistunti) oli ongelmallista esimerkiksi reflektoinnin harjoittelussa. Lisäksi tunnit menivät usein koulun muuhun toimintaan. Myös haastattelujen järjestäminen oli toisinaan vaikeaa: välillä ei löytynyt sopivia rauhallisia tiloja haastattelua varten, välillä taas teknisten laitteiden kanssa oli ongelmia. Yllättävää oli myös joidenkin oppilaiden nihkeä ja ujosteleva suhtautuminen haastatteluihin.

Tutkimusaineistoni suhteellisesta pienuudesta huolimatta koin aluksi ongelmaksi sen sisällöllisen laajuuden. Aineistosta nousi eri tieteenaloille kuuluvia asioita, kuten vieraan kielen didaktiikan, vieraan kielen oppimisen, oppikirjan teorian, kulttuurienvälisen viestinnän, psykolingvistiikan, psykologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksen kysymyksiä. Toisaalta tämä on varmaan aineistolähtöisen tutkimuksen prosessiin kuuluva yleinen ongelma, joka itse asiassa antaa laajuutta ja näköaloja pohdinnoille. Uusiin tieteenaloihin tutustuminen, esimerkiksi sosiaalipsykologian käsitteiden, asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotyyppien opiskelu, oli aikaa vievää mutta myös hyvin kiehtovaa. Pikkuhiljaa tutkimusote muotoutui venäjän oppijan kulttuurikuvan laajenemisprosessin kuvaukseksi ja kuvauksesta tehtäviksi tulkinnoiksi.

Tutkimukseni yhtenä keskeisenä tavoitteena oli lisätä sekä omaa ymmärrystäni oppilaiden käsityksistä venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä sekä lisätä heidän ymmärrystään, tietoa ja tietoisuutta vastaavista asioista. Opettajana oli valaisevaa nähdä oppilaan kulttuurikuvan laajentumisprosessi tutkimuksen aikana. Alkuhaastatteluiden vähäinen kulttuuritieto stereotyyppioinen oli yllättävää ja opettavaistakin, sillä opettajan tiedot ja kokemukset ovat tulleet hänelle itsestäänselvyyksiksi, jolloin hän ei välttämättä osaa katsoa tilannetta oppilaan näkökulmasta. Alkuhaastattelut vahvistivat systemaattisen kulttuuritiedon opiskelun tarpeellisuuden: havaintoja tekemällä, oman ja venäläisen kulttuurin ilmiöitä vertaamalla ja kokemuksia hankkimalla oppilaat alkoivat pikkuhiljaa kartuttaa tietojaan ja ymmärrystään venäläisestä kulttuurista.

Koko tutkimusprosessin ja etenkin kurssin lopussa tehtyjen haastattelujen perusteella voi todeta, että oppilaiden kulttuurikuva laajeni. Kaikki oppilaat totesivat käsityksiensä venäläisistä ja Venäjästä muuttuneen sekä kielitaitonsa jossain määrin kehittyneen, ainakin he olivat saaneet kokemuksia oman kielitaitonsa käytöstä aidoissa tilanteissa. Autenttinen venäläisen kulttuurin kohtaaminen poisti monilta stereotyyppioita, sillä he huomasivat, että venäläisiä on hyvin monenlaisia eikä Venäjä ollut sellainen, kuin he olivat kuvitelleet. Vierasta kieltä vapaaehtoisesti opiskelevat saattavat olla asenteiltaan ja käsityksiltään joustavia, ja todellisessa venäläisen kulttuurin kohtaamistilanteessa oppilaiden avoimuus uusia asioita kohtaan vaikutti siihen, että negatiiviset käsitykset lieventyivät tai muuttuivat positiivisiksi ja positiiviset käsitykset tarkentuivat realistisemmiksi.

Tutkimukseni toi esiin myös jatkotutkimusta kaipaavia näkökulmia. Kielididaktiikan tutkimuksessa voisi pohtia kielipersonallisuuden soveltamista suomalaiseen venäjän kielen opetukseen. Kielipersonallisuudessa kieli, kulttuuri ja viestintä ovat samaan käsitteeseen kuuluvia, mikä antaa hyvän lähtökohdan kielen ja kulttuurin opetuksen integroinnille. Tutkimuksen keinoin voisi kehittää esimerkiksi Klobukovan (1997) ehdottamia käsitteitä ”lähtötason kielipersonallisuus” (*исходный портрет языковой личности*) ja ”tavoitteena oleva kielipersonallisuus” (*планируемый портрет языковой личности*) venäjän opetukseen soveltuviksi. Oppijan ”lähtötason kielipersonallisuus” on Klobukovan mukaan opetuksen alussa testauksessa saatu tieto, jonka mukaan opetuksen tavoitteeksi asetetaan «tavoitteena oleva kielipersonallisuus».

Venäjän kielestä kiinnostuneiden koululaisten vähäisyys ainakin Pohjois-Suomessa huolestuttaa, vaikka on myös esitetty, että Suomessa kiinnostus venäjän kieltä kohtaan kasvaa koko ajan (Mustajoki 2000, 159). Olisi tärkeä laajemmin tutkia, millaisia asenteita, ennakkoluuloja ja stereotypioita suomalaisnuorilla on venäjän kieltä, venäläisiä ja Venäjää kohtaan ja ovatko asenteet venäjän kieltä kohtaan verrannollisia venäläisiin ja Venäjään kohdistuvien asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotyyppien kanssa. Tutkimus voisi ainakin auttaa ymmärtämään syitä nuorten vähäiseen venäjän kielen kiinnostukseen. Raittilan tutkimus (1988) osoittaa, että ryssänvihan kaltainen ajattelu on aikansa elänyt. Mutta onko Neuvostoliiton hajoaminen ja venäläisten maahanmuuttajien tulo Suomeen synnyttänyt uusia ajattelutapoja venäjän kielestä, venäläisistä ja Venäjästä, olisi tutkimisen arvoinen asia.

Kirjallisuus

- Ageev, V. 1986. Psihologičeskoe issledovanie social'nyh stereotipov. *Voprosy psihologii* 1, 95 – 101.
- Andreeva, G. 1999. *Social'naja psihologija*. Moskva: Aspekt press.
- Apresjan, Ju. 1995. Obraz čeloveka po dannym jazyka: popytka sistemnogo opisanija. *Voprosy jazykoznanija* 1, 37 – 67.
- Andreeva, G. 2000. *Psihologija social'nogo poznaniya*. Moskva: Aspekt press.
- Augoustinos, M. & Walker, I. 1995. *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage.
- Bahtin, M. 1979. *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Iskusstvo.
- Bar-Tal, D. 1997. Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations* 21 (4), 491 – 523.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Beljanko, O. & Trušina L. 1996. *Russkie s pervogo vzgljada*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.
- Bennett, M. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. Bennett (toim.) *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA: Intercultural Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Billig, M. 1987. *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blagova, T. 1994. Sobornost' kak filosofskaja kategorija u A.S. Homjakova. Teoksessa B. Jegorov, V. Kotel'nikov, Ju. Stennik (toim.) *Slavjanofil'stvo i sovremennost'*. *Sbornik statej*. Sankt-Peterburg: Nauka, 177 - 191.
- Boronev, A. & P. Smirnov 1992. *Rossija i russkije: Harakter naroda i sud'by strany*. Sankt-Peterburg: Lenizdat.
- Brown, R. & Turner, J. 1981. Interpersonal and intergroup behaviour. Teoksessa Turner, J. & H. Giles (toim.) *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd, 33 – 65.
- Byram, M. 1991. Teaching culture and language. Teoksessa D. Buttjes & M. Byram (toim.) *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 18 – 30.
- Byram, M. 1993. Language and culture learning: The need for integration. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt: Diesterweg, 13 – 18.
- Černjavskaja, T., Kulibina, N. & Rostova, E. Formirovanie stranovedčeskoj, lingvo-stranovedčeskoj i kul'turovedčeskoj kompetencij učaščihsja na materiale hudožestvennoj literatury (k postanovke voprosa). *VII kongress MAPRJALa. Russkij jazyk i literatura v obščeenii narodov mira: problemy funkcionirovanija i prepodavanija. Doklady sovetskoj delegacii*. Moskva.
- Clark, H. & Carlson, T. 1981. Context for comprehension. Teoksessa J. Long & A. Baddeley (toim.) *Attention and performance IX*. New Jersey: Publishers Hillsdale, 313 – 330.
- Corson, D. 1995. World view, cultural values and discourse norms: the cycle of cultural reproduction. *International Journal of Intercultural Relations* 19 (2), 183 - 195.

- Dem'jankov, V. 1990. Nedoponimanie kak narušenie social'nyh predpisanij. Teoksessa V. Petrov (toim.) *Jazyk i social'noe poznanie*. Moskva: Central'nyj sovet filosofskih (metodologičeskikh) seminarov pri Prezidiume AN SSSR, 56 - 64.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Elliot, J. 1991. A practical guide to action research. Teoksessa J. Elliot (toim.) *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press, 64 - 89.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Fennes, H. & Hapgoog, K. 1997. *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. Council of Europe. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.
- Furmanova, V. 1993. *Mežkul'turnaja komunikacija i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obučenija inostrannym jazykam*. Saransk.
- Gagaev, P. 1998. Razmyšlenija o sud'bah russkoj školy. *Pedagogika* 6, 10 – 15.
- Garbovskij, N. 1990. Sociolingvističeskije osnovanija otbora lingvostranovedčeskogo materiala v interesah prepodavanija jazyka dlja special'nyh celej. Teoksessa *Voprosy lingvostranovedenija v kurse inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej*. Moskva, 13 – 22.
- Giles, G. & Johnson, P. 1981. The role of language in ethnic group relations. Teoksessa Turner J. & H. Giles (toim.) *Intergroup behaviour*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd, 199 – 243.
- Haarmann, H. 1993. *Die Sprachenwelt Europas*. München: Fink.
- Harčenkova, L. 1994. *Dialog kul'tur v obučenii russkomu jazyku kak inostrannomu*. Sankt-Peterburg: Sudarynja.
- Harčenkova, L. & Turunen, N. 1999. Nacional'nye osobennosti kul'tury pedagogičeskogo obščenija v školah Rossii i Finljandii. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 225 –242.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen H. & R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 25 - 62.
- Hellberg-Hirn, E. 1998. *Soil and soul: the symbolic world of Russianness*. Aldershot: Ashgate.
- Helve, H. 1987. *Nuorten maailmankuva: seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsinki: Kans. Kasv. Kesk.
- Hinton, P. 2000. *Stereotypes, cognition and culture*. Philadelphia: Psychology Press. Taylor & Francis Group.
- Hirsjärvi, S. 1978. *Kasvatustieteen sanasto*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hopkins, D. 1988. *A teachers' guide to classroom research*. Open University Press, Milton Keynes.
- Huttunen, I. 1996. Metacognition in the process of development towards learner autonomy. Teoksessa U. Tornberg (toim.) *Focus on the language learner*. Uppsala universitet. Centrum för didaktik, 77 – 97.
- Huttunen, I. 1997. *Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys*. Opettajan opas. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 27.
- Immonen, K. 1987. *Ryssästä saa puhua... NL suomalaisessa julkisuudessa ja kirjat*

- julkisuuden muotona 1918 – 39*. Helsinki: Otava.
- Kaikkonen, P. 1993. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 1*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A16.
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. (toim.) 1995. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 2*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A1.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A19, 11 – 24.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatusta. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 17 – 29.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49 – 61.
- Kaikkonen, P. 2001. Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 4, 345 – 354.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7 – 10.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45 – 72.
- Kankaansyrjä, R. & Nyman, T. 1998. Kulttuurien välinen oppiminen opiskelijan itseohjautuvuuden ja tietoisuuden kehittäjänä. Toimintatutkimus ranskan, saksan ja venäjän kielten opettajaksi opiskelevien kulttuurienvälisen oppimisen opetuskokeilusta lukuvuonna 1994 – 1995. Teoksessa I. Huttunen (toim.) *Ei kieltä ilman kulttuuria. Raportteja Euroopan neuvoston Language and Culture –projektista*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 77, 15 – 26.
- Kankaansyrjä, R. & N. Turunen 1997. Kulttuurierot opiskelijan kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittäjinä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen ja S. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 103 – 117.
- Karaulov, Ju. 1987. *Russkij jazyk i jazykovaja ličnost'*. Moskva.
- Karaulov, Ju. 1989. *Russkaja jazykovaja ličnost' i zadači ee izučenija*. Teoksessa *Jazyk i ličnost'*. Institut russkogo jazyka AN SSSR, 3 – 8.
- Karaulov, Ju. 1997 (toim.) *Russkij jazyk. Enciklopedija*. Moskva: "Bol'saja Rossijskaja enciklopedija".
- Karemaa, O. 1998. *Vihollisia, vainoojia, syöpäläisiä. Venäläisviha Suomessa 1917 – 1923*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Karmin, A. 1997. *Osnovy kulturologii. Morfologija kul'tury*. Sankt-Peterburg.
- Kas'janova, K. 1994. *O russkom nacional'nom haraktere*. Moskva.
- Kemmis, S. 2000. Exploring the relevance of critical theory for action research.

- Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The international handbook of action research*. London: Sage Publications, 1- 17.
- KIMMOKE = Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996 – 2001
KIMMOKE. Helsinki: Opetushallitus.
- Klinge, M. 1972. *Vihan veljistä valtiososialismiin. Yhteiskunnallisia ja kansallisia näemyksiä 1910- ja 1920-luvuilta*. Porvoo: WSOY.
- Klobukova, L. 1995. *Lingvometodičeskie osnovy obučenija inostrannyh studentov-nefilologov gumanitarnyh fakul'tetov rečevomu obščeniju na professional'nye temy*. Avtoreferat dissertacii doktora pedagogičeskih nauk. Moskva
- Klobukova, L. 1997. Fenomen jazykovej ličnosti v svete lingvodidaktiki. Teoksessa *Jazyk, soznanie i kommunikacija*. Vypusk 1. Moskva, 25 – 31.
- Knuuttila, S. 1989. Kansanomainen maailmankuva. Teoksessa J. Manninen, M. Envall & S. Knuuttila (toim.) *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa: aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia*. Oulu: Pohjoinen, 165 – 223.
- Kononenko, V. 1999. *Kul'turologija v terminah, ponjatijah, imenah*. Moskva: Ščit – M.
- Kopsa-Schön, T. 1996. *Kulttuuri-identiteetin jäljillä: Suomen romaanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kordes, H. 1991. Intercultural learning at school: limits and possibilities. Teoksessa D. Buttjes & M. Byram (toim.) *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 287 – 305.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. Between self and other. Teoksessa V. Berry & A. McNeill (toim.) *Language issues in socio-political change*. ILEC '98 Hong Kong: The English Centre.
- Kramsch, C. & von Hoene, L. 1995. The dialogic emergence of difference: feminist explorations in foreign language learning and teaching. Teoksessa D.C. Stanton & A.J. Stewart (toim.) *Feminisms in the academy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 330 – 357.
- Krasnyh, V. 1999. Stereotipy: neobhodimaja real'nost' ili mnimaja neobhodimost'. Teoksessa Ju. Prohorov (toim.) *Materialy IX Kongressa MAPRJAL Bratislava, 1999 g. Doklady i soobščeniya rossijskih učenyh*. Moskva, 266 – 270.
- Kristiansen, I. 1998. *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkinä kielet*. Porvoo: WSOY.
- Krjukov, A. 1988. Fonovyje znanija i jazykovaja kommunikacija. Teoksessa *Etnopsiholingvistika*. Moskva, 19 – 34.
- Krysin, L. 1994. Vladenije jazykom: lingvističeskij i sociokul'turnyj aspekty. Teoksessa *Jazyk, kul'tura i etnos*. Moskva: Nauka, 66 – 77.
- Krys'ko, V. 1999. *Psihologija i pedagogika v shemah i tablicah*. Minsk: Harvest.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Laakkonen, S. & Salmenkivi, S. 2001. Vieraanvaraisuutta rajan molemmin puolin – suomalaisten ja venäläisten opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia leirikoulussa. Teoksessa K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 126 - 150.

- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa: kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laihiala-Kankainen, S. 1997. Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & Rasčetina S. (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7 – 22.
- Laine, E. & Pihko, M. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lehtonen, J. 1994. National attitudes as a self-protection strategy. Teoksessa D. Marsh & L. Salo-Lee (toim.) *Europe on the Move. Fusion or Fission? Proceedings 1994 Sietar Europa Symposium*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/ Sietar Europa, 100 – 105.
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Leontev, A.A. 1999. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl.
- Leontev, A.N. 1979. Psihologija obraza. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologija*.
- Leyens, J., Yzerbyt, V. & Shadron, G. 1994. *Stereotypes and social cognition*. London: Sage Publications.
- Levada, Ju. 1999. Desjat' let peremen v soznanii čeloveka. *Obščestvennye nauki i sovremennost'* 5, 28 – 44.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Lindgren, H. & Harvey, J. 1981. *An introduction to social psychology*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Lippman, W. 1922. *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- LOP = *Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Luostarinen, H. 1986. *Perivihollinen. Suomen oikeistolehdistön Neuvostoliittoa koskeva viholliskuva sodassa 1941 – 44: tausta ja sisältö*. Tampere: Vastapaino.
- Lustig, M. & J. Koester 1999. *Intercultural competence. Interpersonal communications across cultures*. New York: Longman.
- Luukka, M. & Vanhala-Aniszewski, M. 1999. Opiskeludiskurssi venäläisessä ja suomalaisessa koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 264 – 268.
- Manninen, T. 1982. *Vapaustaistelu, kansalaissota ja kapina. Taistelun luonne valkoisten sotapropagandassa vuonna 1918*. Jyväskylän yliopisto: Studia historica Jyväskyläensia 24.
- Mitrofanova, O. 1999. Lingvodidaktičeskije uroki i prognozy konca XX veka. Teoksessa Ju. Prohorov (toim.) *Materialy IX Kongressa MAPRJAL Bratislava, 1999 g. Doklady i sooščeniya rossijskih učenyh*. Moskva, 345 – 363.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa R. Farr & S. Moscovici (toim.) *Social representations*. Cambridge/ Paris: Cambridge University Press/ Maison des Sciences de l'Homme, 3 – 69.
- Murphy, E. 1988. The cultural dimension in foreign language teaching. Four models. *Language, Culture and Curriculum* 1 (2), 147 – 163.
- Mustajoki, A. 2000. Novye metodičeskie priemy v sostavlenii učebnogo materiala

- po russkomu jazyku v Finljandii. *Lingvodidaktičeskij poisk na rubeže vekov. Jubilejnyj sbornik*. Moskva, 155 – 184.
- Nunan, D. 1993. Action research in language education. Teoksessa J. Edge & K. Richards (toim.) *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 39 – 50.
- Nurmi, J. 1997. Maailmankuvan vaikutus oman elämän muotoutumiseen. Teoksessa J. Rydman (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä. Tieteen päivät 1997*. Helsinki: WSOY, 58 - 70.
- Oakes, P., Haslam S. & Turner J. 1994. *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Passov, E. 1999. *Kommunikativnoe inojazyčnoe obrazovanie. Konceptija razvitija individual'nosti v dialoge kul'tur*. Lipeck.
- Passov, E. 2001. Razvitie individual'nosti kak cel' inojazyčnogo obrazovanija. *Mir russkogo slova* 1, 33 – 38.
- Pavlovskaja, A. 1998. *Rossija i Amerika. Problemy obščeniya kul'tur. Rossija glazami amerikancev 1850 – 1880-e gody*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Petrova, M. 2000. *Teorija kul'tury. Konspekt lekcii*. Sankt-Peterburg: Mihajlova V.A.
- Pietikäinen, S. 2000. *Discourses of differentiation. Ethnic representations in newspaper texts*. Jyväskylän yliopisto: Studies in Communication 12.
- Pietikäinen, S. 2002. Media, kieli ja etniset identiteetit. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen-tutkimuksen keskus, 241 – 255.
- Piirainen, T. 1997, Towards a new social order in Russia. Transforming structures and everyday life. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- Platonov, Ju. & Počebut L. 1993. *Etničeskaja social'naja psihologija*. Sankt-Peterburg.
- Počebut, L. 1995. *Vvedenije v etničeskiju psihologiju*. Sankt-Peterburg.
- Prohorov, Ju. 1990. Lingvostranovedenie – stranovedenie – kul'turovedenie. *Russkij jazyk za rubežom* 3, 76 – 83.
- Prohorov, Ju. 1995. *Lingvostranovedenie. Kul'turovedenie. Stranovedenie. Teorija i praktika obučenija russkomu jazyku inostrannomu*. Moskva: IRJA im. A.S. Puškina.
- Prohorov, Ju. 1996. *Nacional'nyje sociokul'turnyje stereotipy rečevogo obščeniya i ih rol' v obučenii russkomu jazyku inostrancev*. Moskva: Pedagogika-Press.
- Prohorov, Ju. 1999. Kommunikativnoe prostranstvo jazykovej ličnosti v nacional'no-kul'turnom aspekte. Teoksessa Ju. Prohorov (toim.) *Materialy IX kongressa MAPRJAL Bratislava, 1999 g. Doklady i soobščeniya rossijskih učenyh*. Moskva, 450 – 464.
- Prohorov, Ju. & Černjavskaia, T. 1994. Lingvostranovedenie segodnja: ot itogov simpoziuma k perspektivym kongressa. *Russkij jazyk za rubežom* 3, 110 – 114.
- Raittila, P. 1988 *Suomalaisnuoret ja idän ihmema*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Robinson, G. 1988. *Crosscultural Understanding*. Cambridge: The University Press.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rudnev, V. 1999. *Slovar' kul'tury XX veka*. Moskva: Agraf.

- Šabes, V. 1992. *Reč' i znanie*. Sankt-Peterburg: Obrazovanie.
- Salo-Lee, L. 1996. *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. YLE-opetuspalvelut.
- Šapkina, O. 1995. O jazykovyh stereotipah v mežnacional'nom obščeenii. *Rossija i Zapad: dialog kul'tur. Materialy 2-oj meždunarodnoj konferencii*, 28 – 30 nojabrja 1995 g. Moskva, 84 – 90.
- Sarangi, S. 1995. Culture. Teoksessa J. Verschueren, J. Östman & J. Blommaert (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publ. Co., 1 – 30.
- Safonova, V. 1992. *Kul'turovedenie i sociologija v jazykovoju pedagogike*. Voronež: Istoki.
- Scollon, R. & Scollon, S. 1995. *Intercultural communication. A discourse approach*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Šeiman, L. 1994. Pedagogičeskaja etnosimvolografija: aktual'nye problemy. *Russkij jazyk i literatura v sovremennom dialoge kul'tur. Tezisy dokladov učenyh Rossii. VIII kongress MAPRJAL. Germanija, Regensburg, 22 – 26 avgusta 1994 g.* Moskva, 143 – 144.
- Serebrennikov, B. (toim.) 1989. *Rol' čelovečeskogo faktora v jazyke. Jazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka.
- Silinskij, S. 1991. Nacional'nye stereotipy myšlenija i rečevaja kommunikacija. *Psiholingvistika i mežkul'turnoe vzaimodejstvie. Tezisy dokladov X vsesojuznogo simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Moskva 3 – 6 ijulja 1992 g.* Moskva, 273 – 275.
- Stefanenko, T. 1999. *Etnopsihologija*. Moskva: Institut psihologii RAN "Akademičeskij projekt".
- Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa. 1990. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55.
- Svencickij, A. (toim.) 2000. *Social'naja psihologija v trudah otečestvennyh psihologov*. Sankt-Peterburg: Piter.
- Svetlickaja, E. 1997. Novaja rossijskaja identičnost'. *Obščestvennye nauki i sovremennost' 1*, 72 – 80.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa V. Häggblom, O. Luukkainen, M. Nurmela-Antikainen, P. Päivänsalo & M. Sinisalo (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: WSOY, 112 – 125.
- Syrjälä L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjö, V. 2000. Sutki ku ryssä. Maanalaisen kirjallisuuden käsityksiä venäläisistä ensimmäisellä sortokaudella. Teoksessa J. Kuusanmäki & K. Rumpunen (toim.) *Snellmanin ja Mannerheimin välissä. Kirjoituksia sodasta, rauhasta ja isänmaan historiasta*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 201 - 224.
- Tajfel, H. 1981. *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ter-Minasova, S. 2000. *Jazyk i mežkul'turnaja kommunikacija*. Moskva: Slovo.
- Tiittula, L. 1998. Kulttuurien välinen viestintä – olennainen osa vieraan kielen opetusta. *Tempus 7*, 10 – 12.

- Tiuraniemi, J. 1993. *Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:15.
- Tolstaja, S. 1995. Stereotip v etnolingvistike. *Rečevye i mental'nye stereotipy v sinhronii i diahronii. Tezisy konferencii.* Moskva, 124 – 127.
- Triandis, H. & Vassiliou, V. 1967. Frequency of contact and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology* 7, 316 – 328.
- Turunen, N. 1997. *Russkij učebnyj tekst kak raznovidnost' didaktičeskogo diskursa.* Studia philologica Jyväskylänensia 42.
- Turunen, N. & Leppäaho, T. 1998. Comparing patterns of communicative behaviour - demonstrating difference or discovering similarity? Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education: reflection on theory and practice.* University of Jyväskylä: Continuing Education Centre Multicultural Programmes, 116 – 119.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vereščagin, E. & Kostomarov, V. 1971. *Doklad na meždunarodnom simpoziume "Stranovedenie i prepodavadanie russkogo jazyka kak inostrannogo".* Leningrad.
- Vereščagin, E. & Kostomarov, V. 1990. *Jazyk i kul'tura.* Moskva.
- Virtanen, L. 1994. *Arjen uskomuksia.* Porvoo: WSOY.
- Vološinov, V. 1929/2000. Marksizm i filosofija jazyka. Osnovnye problemy sociologičeskogo metoda v nauke o jazyke. Teoksessa M. Bahtin (pod maskoj) *Frejdizm. Formal'nyj metod v literoturovedenii. Marksizm i filosofija jazyka. Stat'i.* Moskva: Labirint, 350 - 486
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9 – 21.
- Vorob'ev, V. 1999. Lingvokul'turologija v krugu drugih gumanitarnyh nauk. *Russkij jazyk za rubežom* 2, 76 – 82.
- Yli-Renko, K. 1992. (toim.) *Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:38.
- Zalevskaja, A. 1999. *Vvedenie v psiholingvistiku.* Moskva: Possijskij gosudarstvennyj universitet.

LIITE 1

KYSELYLOMAKE

Kielen oppiminen

1. Miksi valitsit venäjän kielen opinto-ohjelmaasi? Mitä odotuksia sinulla on venäjän kielen kurssilta? Mitä asioita haluaisit kurssilla käsiteltävän?
2. Mistä pidät venäjän opiskelussa, mistä et? (Esim. lukeminen, kirjoittaminen, kielioppi jne.)
3. Mihin ajattelet tarvitsevasi venäjän taitoa? Liittyykö venäjän taito esim. tulevaisuuden ammattiisi?
4. Oletko käyttänyt (kirjoittanut, lukenut, puhunut) venäjän kieltä koulun ulkopuolella? Kuvaa tilannetta.

Venäläiset

5. Mikä on mielestäsi tyypillistä venäläistä? Mikä mielestäsi ei ole tyypillistä venäläistä?
6. Millaisia venäläiset mielestäsi ovat? Miten kuvailisit heitä?
7. Missä asioissa venäläiset ovat erilaisia kuin suomalaiset? Entä missä asioissa samanlaisia?

Suomalaiset

8. Millaisia yleisiä käsityksiä on mielestäsi suomalaisista?

LIITE 2

OHJEITA MATKAPÄIVÄKIRJAA VARTEN

Tee seuraavat tehtävät **joka päivä**:

1. Kirjoita päivän yleiskuvaus. Kirjoita myös havaintojasi siitä, mikä venäläisissä ja venäläisten tavoissa ihmetyttää sinua, ja siitä, mitä samankaltaisuuksia huomaat suomalaisiin ja suomalaisten tapoihin verrattuna.
2. Havainnoi venäläisten kielellistä ja ei-kielellistä (ilmeet ja eleet) viestintää kaikkialla, missä liikut (kadulla, kaupoissa, hotellissa, koulussa, perheessä jne.).
3. Jos joudut johonkin hankalaan/ kriittiseen tilanteeseen, kuvaile sitä: Ketkä? Missä? Millainen tilanne oli? Miten se ratkaistiin?

Tee seuraavat tehtävät kurssipäivinä ja perheessä vierailun jälkeen:

4. Mitä opit kurssilla venäläisten kohteliaisuuden ilmaisemisesta? Mitä samankaltaista ja mitä erilaista huomaat siinä verrattuna suomalaiseen kohteliaisuuden ilmaisemiseen?
Entä small talk? Mitä opit? Mitä samaa ja mitä erilaista verrattuna suomalaisten small talkiin?
5. Tee havaintoja perheestä ja asumisesta. Millainen perhe oli? Miten sinut otettiin vastaan? Miten perhe esiteltiin sinulle? Mitä tarjoiitiin? Millaisia asioita sinulta kyseltiin (esim. Suomesta)? Millainen asunto oli? Montako huonetta? Millainen sisustus?

Voit kirjoittaa myös muita matkan aikana syntyneitä mietteitä päiväkirjaasi.

PIETARIN-MATKA 8. – 13.5.1999**Aikataulu**

8.5. lähtö Oulusta 22.30 (tapaaminen rautatieasemalla 22.00)

9.5. saapuminen Pietariin 13.45

kaupunkikiertoajelu

majoittuminen hotelli Sovetskajaan

10.5. museokäyntejä, esim. Eläintieteellinen museo, Eremitaasi

11.5. venäjän kielen kurssi 9.30 – 13.30

tutustuminen kouluun 204

ilta perheissä

12.5. venäjän kielen kurssi 9.30 – 13.30

illalla baletti

13.5. lähtö Ouluun 6.40

saapuminen Ouluun 20.05