

# SUOMEN KIELEN OPETTAJANA VENÄJÄLLÄ

Ammatti-identiteetin tulkintoja  
koulutuksen ja opetuksen murroksessa

Sari Pöyhönen



# SUOMEN KIELEN OPETTAJANA VENÄJÄLLÄ

Ammatti-identiteetin tulkintoja  
koulutuksen ja opetuksen murroksessa

# SUOMEN KIELEN OPETTAJANA VENÄJÄLLÄ

Ammatti-identiteetin tulkintoja  
koulutuksen ja opetuksen murroksessa

**Sari Pöyhönen**

Jyväskylän yliopisto  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Jyväskylä 2004

## **SUOMEN KIELEN OPETTAJANA VENÄJÄLLÄ**

Ammatti-identiteetin tulkintoja  
koulutuksen ja opetuksen murroksessa

Jyväskylän yliopisto  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
<http://www.solki.jyu.fi>  
[solki-info@cc.jyu.fi](mailto:solki-info@cc.jyu.fi)

© Sari Pöyhönen ja Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Taitto ja kansi Sinikka Lampinen  
Valokuva Ilya Narovlyansky, 1958

ISBN 978-951-39-1848-4 (ISBN-13, nid.)  
ISBN 951-39-1848-3 (ISBN-10, nid.)  
ISBN 978-951-39-3907-6 (PDF)

Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2004

<b>KIITOKSET</b> .....	9
<b>PROLOGI – KOHTAAMISIA PIETARISSA JA PETROSKOISSA</b> .....	13
<b>1 ALUKSI</b> .....	23
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet .....	23
1.2 Katsaus aiempiin tutkimuksiin .....	27
1.2.1 Venäläisten opettajien ammatti-identiteetti murrosvaiheen yhteiskunnassa .....	27
1.2.2 Miten minusta tuli kielenopettaja? Ammatinvalinta ja urapolut .....	35
1.3 Kirjan rakenne .....	39
<b>2 TUTKIMUSPROSESSI</b> .....	42
2.1 Etnografinen lähestymistapa .....	42
2.1.1 Etnografisen tutkimuksen lähtökohdat .....	42
2.1.2 Etnografisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	45
2.2 Tutkimukseen osallistujat .....	52
2.3 Tutkimusvaiheet ja aineistonkeruu .....	54
2.3.1 Tutkimuksen käynnistys: lähtökohtana käsitykset .....	56
2.3.2 Ensimmäinen kenttävaihe: suomen kielen opettajiin ja kouluun tutustuminen .....	57
2.3.3 Toinen kenttävaihe: opettajien arkeen ja koulun toimintatapoihin syventyminen .....	64
2.3.4 Ammatillinen omaelämäkertakilpailu .....	65
2.3.5 Kolmas kenttävaihe: kontekstien hahmottaminen .....	67
2.3.6 Neljäs kenttävaihe: näkökulman rajaaminen .....	70
2.4 Tutkimuskysymykset .....	74
2.5 Analyysivaiheet ja -menetelmät .....	76

<b>3 VENÄJÄN KOULUTUKSEN JA OPETUKSEN MURROS</b> .....	83
3.1 Mitä koulutuksen ja opetuksen murroksella tarkoitetaan? .....	83
3.2 Venäjän uusi koulureformi .....	85
3.2.1 Koulureformin tavoitteet .....	85
3.2.2 Venäjän uusi koulutuslaki .....	87
3.2.3 Venäjän yleissivistävä peruskoulutus ja opetussuunnitelma .....	89
3.2.4 Opettajankoulutus .....	92
3.2.5 Vieraiden ja kansallisten kielten opetus .....	97
3.3 Reformi vai pseudoreformi? .....	100
<b>4 SUOMEN KIELEN ASEMA VENÄJÄLLÄ</b> .....	102
4.1 Elämää suomeksi? .....	102
4.2 Inkerinsuomalaisten kolme sukupolvea .....	106
4.3 Suomen kieleen vieraana kielenä erikoistuneet koulut .....	113
4.3.1 Pietarin koulu 204: talo Miljoonakadulla .....	113
4.3.2 Petroskoin koulu 17: Karjalan kielikoulu .....	125
<b>5 NÄKÖKULMIA AMMATTI-IDENTITEETTIIN</b> .....	132
5.1 Ammatti, työ ja identiteetti: käsitteiden määrittelyä .....	132
5.2 Ammatti-identiteetin tulkintoja .....	134
5.2.1 Psykososiaalinen tulkinta: ammatti-identiteetti ja persoonallisuuden kehitys .....	134
5.2.2 Diskursiivinen tulkinta: ammatti-identiteetti diskursiivisena konstruktiona .....	140
5.2.3 Narratiivinen tulkinta: ammatti-identiteetti kerrontana .....	142
5.2.4 Dialoginen tulkinta: ammatti-identiteetin moniäänisyys .....	149
5.3 Yhteenvedo .....	155
<b>6 POLKUJA SUOMEN KIELEN OPETTAJAKSI</b> .....	158
6.1 Valtateitä ja kinttupolkuja .....	158
6.1.1 Lapsuuden monikielisiä muistoja .....	162
6.1.2 Koulun penkillä .....	165

6.1.3 Nuoruuden yliopistot .....	168
6.1.4 Askelia opettajaksi .....	170
6.1.5 Useat ammatit .....	175
6.1.6 Paluu juurille .....	178
6.1.7 Kohtalona koulu? eli " <i>Oletteko meillä vielä pitkään?</i> " .....	180
6.1.8 Polunnäyttäjät eli merkitykselliset <i>toiset</i> .....	183
6.2 Yhteenveto: seitsemän polkua suomen kielen opettajaksi .....	186

<b>7 SUOMEN KIELEN OPETTAJAN TYÖ</b> .....	191
7.1 Koulutus- ja opetuskulttuuri: käsitteen määrittelyä .....	191
7.2 Roolit opetuskulttuurin murroksessa .....	194
7.2.1 Suomen kielen opettajan roolit: tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi .....	194
7.2.2 Hyvä opettaja ja hyvä oppilas .....	208
7.3 Oppituntianalyysi: käsitykset ja käytänteet .....	218
7.3.1 Isoja ja pieniä kirjaimia (1. luokka, Natalia) .....	218
7.3.2 Yksikkö ja monikko (2. luokka, Lida) .....	222
7.3.3 Ääneen lukua ja sanaston kertausta (3. luokka, Oksana) .....	225
7.3.4 Siivouspäivä (5. luokka, Alina) .....	226
7.3.5 Minkälainen ilma tänään on? (8. luokka, Igor) .....	228
7.3.6 Lönnrot ja Snellman (10. luokka, Nina) .....	231
7.3.7 Kääntämistä ja kielioppia (11. luokka, Olga) .....	233
7.3.8 Yhteenveto oppitunneista .....	236
7.4 Yhteenveto: moniääniset diskurssit .....	238
<b>8 SUOMEN KIELEN OPETTAJAN AMMATTI JA ASEMA</b> .....	240
8.1 Ammatillinen yhteisö ja kollektiivinen ammatti-identiteetti ..	240
8.1.1 Kahden kerroksen suomen opettaja? .....	240
8.1.2 Suomen kielen opettajat – ammattiryhmä vai ryhmä ammatteja? .....	255
8.2 Asema venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa .....	260
8.2.1 Suomen kielen ja muiden aineiden opettajat .....	260
8.2.2 Arvon mekin ansaitsemme? .....	268
8.3 Yhteenveto: suhteita ja ryhmiä .....	270

<b>9 LOPUKSI</b> .....	274
9.1 Yhteenveto: ilmiöistä tulkintoihin .....	274
9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	284
9.3 Katse tulevaisuuteen .....	289
<b>KIRJALLISUUS</b> .....	292
<b>SUMMARY</b> .....	307
<b>PE3IOME</b> .....	316
Liite Litterointimerkkien selitykset .....	329





*On sateinen lokakuun aamu. Avaan läpimärkinä pietarilaisen koulun oven. Vartija tarkkailee minua vaiti, kaksi oppilasta toivottaa reippaasti hyvää huomenta – suomen kielellä. Mistä he arvasivat, että olen suomalainen? Kävelen rappuset yläkertaan, jossa on vararehtorin huone. Koputan ovelle, tervehdimme, vaihdamme kuulumisia. Vararehtori vihjaisee ystävällisesti, että villapuseroni on nurinpäin. Haluaisin ehkä laittaa sen oikein päin ennen kuin tapaan suomen opettajat... (8.10.1996, kenttäpäiväkirja s. 1.)*

On kulunut jo useita vuosia siitä, kun ensimmäisen kerran avasin tuon pietarilaisen koulun oven – ja samantapaisen Petroskoissa. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetin tarkastelu on näinä vuosina kirvoittanut myös pohdiskelun oman ammatti-identiteettini sisällöstä; suhteestani työhön ja ammattiin sekä sosiaalisista verkostoista ja yhteisöistä, joihin olen taipaleeni aikana kiinnittynyt. On kiitosten aika.

Olen hyvin kiitollinen Pietarin ja Petroskoin suomen kielen opettajille, joihin vuosien saatossa tutustuin ja erityisesti niille, jotka osallistuivat tutkimukseeni. Kiitos siitä, että avasitte koulunne ja kotinne oven, kiitos vieraanvaraisuudesta, arjen ja juhlan jakamisesta. Toivon, että tutkimus on ollut teille yhtä antoisaa kuin se on ollut minulle.

Ensimmäiset askeleet ammatillisella urapolullani otin opiskeluaikana. Pro gradu –tutkielmani venäläisten koululaisten kulttuuri-identiteetistä ja kansallisista stereotyyppioista oli osa kansainvälistä tutkimushanketta, jonka yksi johtajista oli professori Jaakko Lehtonen. Kiitän häntä luottamuksesta ja tutkijan polulle saattamisesta. Työskentely kansainvälisessä tutkimushankkeessa oli ammatinvalinnan näkökulmasta erittäin merkityksellinen. Kartutin hankkeessa kokemusta kenttätyöstä Venäjällä ja tutustuin venäläisen koulun arkeen keskellä lokakuun vallankaappausyritystä vuonna 1993. Lämmin kiitos myös professori Liisa Salo-Leelle, joita olen saanut kimmokkeen kulttuurin ja identiteetin tarkasteluun.

En myöskään olisi tässä, ellei dosentti Hannele Dufva olisi ottanut minua vuonna 1994 tutkimusavustajaksi projektiin, jossa selvitettiin tietoisuuden käsitettä sekä kielen ja tietoisuuden suhdetta kielenkäytössä,

kielenoppimisessa ja -opetuksessa. Tutkimusprojektissa työskennellessäni otin ensiaskeleita tieteenfilosofisten ja tutkimuseettisten periaatteiden pohdinnassa. Myös oman kielikäsitteen muotoutuminen – tai siitä tiedostuminen – oli merkittävä aloittelevan kielentutkijan ammatti-identiteetin kannalta. Kiitän Hannele Dufvaa ja FT Mika Lähteenmäkeä avartavista keskusteluista, joita kävimme projektin aikana ja myöhemmin. Kiitän Hannele Dufvaa myös väitöskirjani ohjauksesta ja lämpimästi kisälli-oppipoika-suhteesta yhteisartikkeleita kirjoittaessamme.

Olen hyvin kiitollinen dosentti Sirkka Laihiala-Kankaiselle, jonka johtamassa Suomen Akatemian ja Opetusministeriön rahoittamassa tutkimusohjelmassa *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* olin projektitutkijana ja jatko-opiskelijana vuosina 1995–2000. Hänen tapansa toimia monitieteisessä suomalais-venäläisessä tutkijayhteisössä on ollut minulle tärkeä esimerkki, jota olen omassa työssäni pyrkinyt noudattamaan. Kiitän myös lämpimästi Sirkka Laihiala-Kankaista väitöskirjani ohjauksesta ja kaikesta siitä tuesta ja vankkumattomasta kannustuksesta, jota olen saanut näinä vuosina.

Kiitän myös tutkimusohjelman jäseniä, FL Marja Kynkäänniemeä ja FM Sanna Iskaniusta innostavista lukupiireistä, joissa kommentoimme toistemme tekstejä ja kannustimme toisiamme eteenpäin. FL Olga Milovidovaa ja koulupsykologi Nina Konovalovaa kiitän ystävyyydestä ja vieraanvaraisuudesta ollessani kenttätöissä Pietarissa. Lisäksi kiitän heitä sekä työni venäläistä ohjaajaa professori Svetlana Rasčetinaa lukuisista keskusteluista Venäjän yhteiskunnallisesta tilasta ja sen merkityksestä koulujen toimintaan. Kiitän myös opettajiani professori Erkki Peurasta, professori Marjatta Vanhala-Aniszewskia, FT Viola de Silvaa ja dosentti Natalia Turusta tuesta ja hyvästä yhteistyöstä tutkimusohjelman aikana.

Erityisen lämpimästi haluan kiittää väitöskirjani ohjaajaa emeritusprofessori Kari Sajavaaraa, joka isällisellä otteellaan on pitänyt huolen väitöskirjani edistymisestä ja tarkasti kommentoinut käsikirjoitustani sen eri vaiheissa. Kiitän väitöskirjani esitarkastajia ja vastaväittäjiä professori Riitta Pyykköä ja professori Leena Syrjälää arvokkaista kommenteista ja asiantuntevista kehittämehdotuksista, joita olen parhaani mukaan pyrkinyt toteuttamaan. Paluu tekstin äärelle väitöstilaisuuden jälkeen on ollut hyvin kasvattava kokemus ja oppimisprosessin näkökulmasta tärke-

ää. Vaikka kaikki kehittämisehdotukset eivät tässä julkaisussa näkyisikään, ne ovat antaneet välineitä arvioida tutkimukseni sijoittumista monitieteisellä areenalla.

Olen hyvin kiitollinen myös professori Minna-Riitta Luukalle, dosentti Sauli Takalalle, professori Paula Kalajalle ja professori Maisa Martinille käsikirjoitukseni aiempien versioiden kommentoinnista ja niistä kiperistä kysymyksistä, jotka ovat auttaneet tutkimustehtävän täsmentämisessä ja tutkimuksen rajaamisessa. Erityisen lämpimästi kiitän Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajapalveluiden johtajaa Kati Turtiaista kannustavasta palautteesta ja ideoista jatkaa tutkimusta Suomessa esimerkiksi venäjänkielisten maahanmuuttajien parissa.

Suurkiitos FT Katja Mäntylälle ja FM Tatjana Rynkäselle yhteenvedojen kääntämisestä englanniksi ja venäjäksi! Lisäksi haluan lämpimästi kiittää FM Henna Tossavaista ja HuK Tanja Raappanaa käsikirjoitukseni oikoluvusta ja arvokkaista korjausehdotuksista.

Mitäpä olisi ihminen ilman yhteisöä? Olen ollut hyvin onnekas voideissäni kokeilla siipieni kantavuutta turvallisessa ja moniarvoisessa yhteisössä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa. Kiitän jokaista työyhteisöni jäsentä myötäelämisestä tämän projektin aikana. Erityisesti olen kiitollinen FL Helena Mackaylle, Helen Niskaselle, Maritta Leinoselle ja Sari Särkiojalle tuesta ja ystävällisistä sanoista, joiden voimalla olen taivaltanut eteenpäin. Lämmin kiitos myös FT Katja Mäntylälle ja FT Mirja Tarnaselle ajatusten jakamisesta ja kullannarvoisista neuvoista etenkin käsikirjoituksen viime metreillä. Kiitän myös hengenheimolaistani, entistä huonetoiveriani FM Tuija Modinosta ja ystävääni FL Terhi Skaniakosta niistä lukuisista keskusteluista, joita olemme vuosien varrella käyneet monitieteisyydestä, raja-aitojen ylittämisestä, teoreettisista ja metodisista ratkaisuista sekä aina niin hankalasta perheen ja työn yhteensovittamisesta.

Olen hyvin kiitollinen Jyväskylän yliopistolle mahdollisuudesta työskennellä omarahoitteisena tutkijakoulutettavana valtakunnallisessa Kielentutkimuksen tutkijakoulussa Langnetissa, kielenoppimisen ja -opetuksen osaohjelmassa vuosina 1999–2003. Kiitän myös Opetushallitusta ensimmäisen aineistonkeruumatkan rahoittamisesta. Olen lisäksi kiitollinen

Suomen Akatemialle tutkijainvaihtopurahasta, jonka avulla olen voinut toteuttaa tutkimukseni kenttävaiheet Pietarissa ja Petroskoissa.

Parhaat kiitokset ystäväilleni, Kaarikodon väelle ja Vastatuulen yhteisölle! Erityisen kiitollinen olen sisarelleni Sonja Pöyhöselle, jonka kanssa olen kulkenut pisimmän matkan. Rakkaimmat kiitokset kuuluvat puolisolleni Pekka Viitaselle tuesta ja pitkämielisyydestä tämän prosessin aikana.

Tämä kirja perustuu monisteena tarkastettuun väitöskirjaani. Olen saamani palautteen perusteella pyrkinyt tekemään kirjasta luettavamman: täsmentänyt argumentteja, lisännyt esimerkkejä ja poistanut joitakin opinnäytteelle ominaisia osioita. Kiitän Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kirjain julkaisemisesta. Erityisen lämpimästi kiitän osastosihteeri Sinikka Lampista kirjan taittamisesta ja kannen taiteellisesta suunnittelusta – dostojevskiläisen mielenmaiseman tavoittamisesta. Omistan tämän kirjan kahdelle punatukkaiselle pojalle – Pietulle ja Einolle.

Jyväskylässä kesän kynnyksellä 2004

Sari Pöyhönen

# PROLOGI – KOHTAAMISIA PIETARISSA JA PETROSKOISSA

## Tamara (40) Pietari:<sup>1</sup>

Lukija! Valmistaudu lukemaan pitkä, yllättäviä käänteitä sisältävä kertomus siitä kun minusta, Tamarasta, tuli suomen kielen opettaja.

Luulen, että tutustuin ensimmäisen kerran suomen kieleen ja aloin kiinnostua siitä, kun olin 5–6-vuotias. Vanhempani, syntyperäiset pietarilaiset, rakensivat omakotitalon Strelnaan ja me muutimme sinne asumaan. Strelna on vanha Pietarin esikaupunki, joka on tunnettu puistoistaan ja kartanoistaan. Lisäksi se on inkerinsuomalaisten historiallista synnyinseutua. Naapureikseni, ystävikseni ja luokkatovereikseni tuli lapsia, joiden vanhemmat osasivat vielä puhua suomea. Muistan, miten suurella mielenkiinnolla kuuntelin heidän puhettaan, miten minua miellytti suomen kielen melodia, kuinka olisin halunnut ymmärtää, mistä he puhuvat. Pyysin ystävääni, jonka vanhemmat olivat inkerinsuomalaisia, opettamaan minulle vaikka vain muutamia suomen kielen sanoja, mutta hän ei osannut yhtäkään.

Myöhemmin, koulussa, olin samalla luokalla inkerinsuomalaisten jälkeläisten kanssa. Heillä oli suomalaiset sukunimet, mutta kieltä ja kulttuuria luokkatoverini eivät enää saaneet perintönä vanhemmiltaan.

Vanhempi sisareni meni naimisiin virolaisen miehen kanssa ja muutti asumaan Tallinnaan. Hän oppi melko pian puhumaan viroa ja opetti minulle lukusanat ja joitakin fraaseja. Viron kieli oli minusta myös hyvin mielenkiintoista.

Valmistuttuani instituutista [rakennusinsinööriksi] matkustin ystävättäreni kanssa lomalle Mustan meren rannalle. Meidän mökkimme vieressä oli leirintäalue, jossa lomaili suomalaisia. Tutustuimme hyvin nope-

---

1 Tamaran kertomus on käännetty venäjältä, SP.

asti rannalla ja vietimme kaksi viikkoa heidän kanssaan: uimme yhdessä, otimme aurinkoa, kävelimme Odessassa, tanssimme ja keskustelimme paljon venäjän-suomen-englannin kielellä. Tällainen seurustelu oli niin mielenkiintoista, että tähän saakka se on ollut yksi elämäni kirkkaimmista muistoista. Kotiin toin tullessani paksun vihkon – käsinkirjoitetun suomalais-venäläisen sanakirjan. Kun sain kortin Suomesta, saatoin lukea ja ymmärtää sen. Myöhemmin yhteydenpito sitten loppui nopeasti, koska elettiin vielä aikaa, jolloin Neuvostoliitosta oli vaikea matkustaa edes Suomeen.

Kului monta vuotta. Ja sitten vuonna 1988 tutustuin jälleen sattumalta suomalaiseen tyttöön Kouvolan kaupungista, Päiviin. Tutustuimme ravintolassa, jossa minä olin ystäväni seurassa ihan niin kuin Päivikin oli suomalaisten turistien seurassa viettämässä Uutta vuotta. Suomalaiset istuivat viereisessä pöydässä ja hyvin nopeasti aloimme keskustella ja puhuimme koko illan englanniksi elämästä Suomessa ja Neuvostoliitossa. Jostain syystä Päivi kutsui minut luokseen Suomeen. Luulen, että se johtui siitä, että tunsimme hyvin pian olevamme sukulaissieluja. Myöhemmin olemme usein pohtineet, miksi Päivi halusi kutsua luokseen täysin vieraan ihmisen, mutta emme ole löytäneet siihen vastausta.

Matkani toteutui. Palasin Suomesta aivan toisena ihmisenä, luottavaisena itseeni ja kykyihini. Täytyy mainita, että tällä asialla oli elämässäni myöhemmin suuri merkitys. Ei ole mikään salaisuus, että noina vuosina Neuvostoliitossa jokainen ihminen kärsi alemmuuskomplekseista: kauppojen tyhjä hyllyt, elintarvikekortit, kommunalkat [yhteiskeittiöasunnot], valhe ja mielistely hallinnossa. Suomessa minulle pälkähti ajatus, että jos minä, tällaisessa järjestelmässä kasvanut ihminen, olen mielenkiintoinen suomalaisten mielestä, jos he pitävät minua sivistyneenä, hyvin kasvatettuna ja mielenkiintoisena keskustelukumppanina, niin millaiseksi olisinkaan voinut tulla, jos minulla olisi ollut mahdollisuus elää demokraattisessa yhteiskunnassa.

Samana vuonna menin suomen kielen kurssille, joka oli järjestetty Leningradin yliopiston opettajan, Viktor Ikkosen, aloitteesta. Olen hyvin kiitollinen tälle ihmiselle, lahjakkaalle opettajalle, sillä hän pystyi kolmesa kuukaudessa opettamaan minulle hyvin ymmärrettävästi suomen kieliopin perusteet. Kurssin lopussa jäljellä oli vain kolme oppilasta (muut

keskeyttivät), mutta Viktor tuli aina säännöllisesti tunneille ja opetti meitä kolmea.

Aloin käyttää suomalaisia fraaseja kirjeissäni Päiville, ostin suomen kielen itseopiskeluun tarkoitetun oppikirjan ja jatkoin opiskelua itsenäisesti. Tiedot karttuivat, kiinnostus suomen kieleen kasvoi. Tähän ”sairautteen” minä ”tartutin” myös työtoverini; olin heidän ensimmäinen suomen kielen opettajansa.

Aloin matkustaa Suomeen useammin, tunsin oloni siellä kotoisaksi, yritin puhua suomea. Tiettyssä vaiheessa tajusin, että tarvitsisin virallisen todistuksen taidostani. Sitä varten suoritin tenttinä Karl Marxin kulttuuritalon suomen kielen kurssin kolme ensimmäistä lukukautta ja menin suoraan neljännelle.

Valitettavasti minulle sattui huono opettaja, ikävä ja ammattitaidoton, mutta sekään ei vähentänyt haluani puhua suomea. Tällä kursilla sain kutsun tulla opettajaksi suomen kieleen erikoistuneeseen kouluun.

Nyt olen työskennellyt koulussa jo kuusi vuotta, ensimmäiset kaksi vuotta suomen kielen opettajana ja viimeiset neljä vuotta suomen kielen opetuksesta vastaavana vararehtorina. Kaikkina näinä vuosina minulla on ollut hyvin vaikeaa. Puuttui kokemus suomen kielen opettamisesta venäjänkielisille lapsille. Myös oppikirjojen, ohjelmien ja metodiikan puute on tehnyt työstäni vaikean, mutta hyvin mielenkiintoisen.

Kuusi vuotta sitten koulussa kokoontui samanmielisten, lahjakkaiden ja aloitteellisten ihmisten ryhmä (nyt tämä ryhmä on valitettavasti hajonnut). Silloin me jäimme tuntien jälkeen keskustelemaan oppitunneista, laulamaan suomalaisia lauluja ja tekemään käsitöitä.

Oppilaiden mielenkiinto suomen kieltä kohtaan on kasvanut tunti tunnilta, varsinkin kun venäläisille tuli mahdolliseksi käydä Suomessa. Työssäni olen pitänyt ja pidän yhä tärkeänä lasten tutustuttamista maan historiaan, kulttuuriin ja traditioihin – ei vain kieleen. Kanssakäyminen suomalaisten kanssa on kovasti auttanut työtäni. Tällä hetkellä minulla on jo paljon ystäviä ja tuttavuuksia Suomessa.

Sitten tuli onnekas mahdollisuus täydentää kielitaitoa Heinolan kaupungissa Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen järjestämällä kursseilla. Näiden kurssien jälkeen minulla oli uutta tietoa ja varmuus siitä, että pe-

dagogisessa työssäni kuljen oikealla tiellä. Tästä on todistuksena myös oppilaideni kasvanut mielenkiinto suomen kielen tunteja kohtaan.

Jos vastaan kysymykseen, mikä opettajan työssä on helppoa, mikä vaikeaa, niin sanoisin näin: opettajan työssä ei ole mitään helppoa ja vaikeata mielestäni on se, että opettaja ei voi kotiin tultuaan unohtaa oppitunteja, vihkoja ja lapsia. Koko ajan on tehtävä ajatustyötä, opettajan on koko ajan etsittävä uusia opetusmuotoja, uutta didaktista materiaalia jne.

Hyvä opettaja on mielestäni vain sellainen, joka jatkuvasti pyrkii kehittämään ammatillista osaamistaan. Sen lisäksi hänen täytyy olla hyväntahtoinen ihminen. Olen havainnut koulussa toimiessani opettajatyypin, joka katsoo tehtäväkseen saada oppilas kiinni osaamattomuudestaan ja tekemättömistä tehtävistään. Täytyy toimia päinvastoin, saada hänet kiinni osaamisestaan ja saada itse tyydytystä siitä, että voi antaa hänelle hyvän arvosanan.

Olen ehdottoman varma siitä, että oppilaiden kiinnostus jotain oppiainetta kohtaan syntyy opettajan persoonallisuuden kautta. Hyvällä opettajalla kaikki oppilaat ovat hyviä, koska hän on tiettyssä vaiheessa saanut heidät kiinnostumaan oppiaineestaan ja persoonallisuudestaan. Suomalainen sananlasku on hyvin osuva: ”Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa.” Oppimisen tulee olla iloista ja opettajan tehtävänä on järjestää tällainen ”iloinen opiskelu”.

Jos puhutaan suomen kielen opettamisen vaikeudesta, niin luulen, että vaikeudet johtuvat opettajista itsestään. Itse kielessä niitä on vähän. Verratessani omia suomen kielen opettajiani Viktor Ikkosta ja kulttuuritalon daamia (en halua mainita hänen nimeään), niin jälkimmäiselle oli ominaista muodollinen suhtautuminen työhönsä. Hän osasi riittävästi suomen kielioppia, mutta selitti kaiken ikävästi, sekavasti ja käytti puheessaan paljon kielitieteellistä sanastoa. Tällä tavalla hän aiheutti oppilailleen ylimääräistä räsitusta. Me emme oppineet suomenkielistä puhetta vaan suomen kielioppia, ja siksi kurssin jälkeen harvat osasivat keskustella suomalaisten kanssa suomeksi. Verbin rektiosta, joka minun näkemykseni mukaan on venäjänkielisille oppilaille ehkä kaikkein vaikein asia, en kuullut opettajaltani sanaakaan, vaan jouduin opettelemaan sen itsekseni.



Ottamalla oppia opettajieni virheistä yritän selittää lapsille suomen kielioppia assosiativiseen muistiin panostamalla. Jokaiseen sääntöön yritän liittää jonkun sadun tai tarinan tai sitten sääntö esitetään lapselle sopivassa muodossa. Assosiativinen muisti auttaa erityisesti vieraan kielen sanojen oppimisessa.

Paras suomen kielen ja minkä tahansa kielen oppimiskeino on teoreettisten ja käytännöllisten harjoitusten yhdistäminen. Mutta juuri suomen kielen oppimisessa tuloksia saadaan vasta sitten kun oppija oivaltaa suomalaisen logiikan. Sanon usein oppilailleni, että suomen kieli ei ole vaikeaa vaan erikoista: se vaatii kokonaan toisenlaista loogista lähestymistapaa. Tämän logiikan selittäminen on yksi tärkeimmistä suomen kielen opettajan tehtävistä.

Opetan kahdella kielellä. On paljon tehokkaampaa selittää kielioppia venäjäksi, mutta kaikki muu täytyy tehdä suomeksi. Valitettavasti meillä ei ole venäjänkielisille tarkoitettuja suomen kielen oppikirjoja. Valmistaessani oppituntia (joka aina vie 3–4 tuntia) käytän kaikkia suomen oppikirjoja, joita minulla on. Paljon keksin itse: dialogeja ja harjoituksia. Se on sekä mielenkiintoista että hyvin vaikeaa. Jossain mielessä teen historiaa; suomen kielen opetuksen historiaa venäjänkielisille lapsille, koska kukaan ei ole ennen minua tehnyt sitä.

Suomen kielen opetuksen kehittämisessä olennaista on opettajan ammattitaidon kehittäminen, hänen oma kielitaitonsa. Minusta tuntuu, että se on suurin ongelmani. En hallitse suomen puhekieltä ja ymmärrän huonosti murteita. Haluaisin käydä useammin Suomessa, keskustella suomalaisten kanssa, kuulla puhetta ja ”pakottaa” itseni puhumaan.

Vaikka olen jo kolme vuotta opettanut potentiaalisia Suomeen muuttavia inkerinsuomalaisia ja minulla on riittävästi työkokemusta aikuisten opetuksesta, pidän suomen kielen taitoani vielä liian vähäisenä. Toivoisin saavani mahdollisuuden työskennellä kesällä Suomessa lomani aikana. Se olisi hyödyllistä kaikille suomen kielen opettajille, jos ottaa huomioon, että suomen kielen opettajan palkka on 300–500 markkaa [vuonna 1997]. Viisumin hinta (100 mk) vie merkittävän osan kuukausipalkasta. Voiko opettaja omalla kustannuksellaan matkustaa Suomeen kielitaitoaan kohottamaan? Tuskinpa.

En halua vaihtaa ammattiani. Minä pidän lasten opettamisesta ja suomen kielestä, mutta en tiedä, kuinka kauan minulla riittää fyysisiä voimia työskennellä kahdessa työpaikassa: päivisin koulussa ja iltaisin kursseilla. Kaksi kertaa viikossa työpäiväni venyy 14 tuntiin – herään 6.30 ja tulen kotiin 22.30. Arvelen, että elämä pakottaa minut jättämään koulun ja etsimään jonkun muun, paremmin palkatun työpaikan. Se on hyvin surullista, sillä en mielelläni jätä työtä kesken. Lisäksi minun on sääli lapsia, jotka luottavat minuun ja pitävät suomen kielestä.

Kun viikko sitten koulussa oli ”viimeisen soiton päivä” [kevät-lukukauden viimeinen koulupäivä] ja edessäni seisoj ensimmäinen koulunsa päättävä suomen kieleen erikoistunut 9. luokka ja kun oppilaani kiittivät minua suomeksi, lukivat runoja ja lauloivat suomeksi, ajattelin että heidän takiaan kannatti valvoa ja valmistaa tunteja. Kuusi vuotta olen opettanut koulussa, kolme vuotta kursseilla. Olen saanut opettajan korkeimman luokan ansiomerkin, mutta tärkein mitä olen saanut, on ollut ilo työskennellä lasten ja suomen kielen parissa.

Tällä hetkellä minulla on paljon ystäviä Suomessa ja käyn usein Suomessa työ- ja lomamatkoilla ja kaiken pitäisi olla hyvin...

Mutta tätä kertomusta kirjoittaessani minua harmitti. Harmitti sen vuoksi, että suomalaiset koulut eivät kaikesta päätellen kiinnosta Pietarin koulutuskomiteaa saati suomalaisia kollegoita (viimeksi mainittuja kuitenkin enemmän).

Me, viisi koulua, taivallamme jokainen omaa polkuamme pitkin. Entusiasmia, josta suomen kielen opetus Pietarissa alkoi, on jo haihtunut. Päteviä suomen kielen opettajia kouluissa on hyvin vähän...

Ei kai vain venäläinen sananlasku ole oikeassa: ”Tie helvettiin on viitoitettu hyvillä aikomuksilla...”?

#### **Alina (44) Petroskoi:**



Kouluvuosinani en pitänyt omasta suomalaisesta nimestäni. Lähiystävillä oli venäläisiä nimiä ja minulla niin poikkeava. Halusin olla venäläinen, koska siihen aikaan vain venäläisyys oli ollut suosiossa. Sekä isäni että äitini olivat inkeriläisiä, kotona puhuttiin ensiksi vain suomea, myöhemmin vanhemmat sanoivat meille suomeksi ja vastaukseksi saivat kuulla

venäjää. Vasta nyt, aikuisena, ymmärrän, että he yrittivät kaikin voimin säilyttää sen, minkä haluttiin pyyhkäistä pois heidän elämästään. Ja he voittivat. Suomalaisuus oli niin vahva heidän sieluissaan, ettei mikään voinut tappa sitä.

Kelholainen äitini [- -] kesti sekä Leningradin saarron että Siperian kärsimykset. Hatsinalainen isäni [- -] taisteli 4 vuotta fasisteja vastaan. Vähän ennen voitonpäivää hänet kutsuttiin pois rintamalta, koska suomalaisena hänellä ei ollut oikeutta vapauttaa omaa maataan vihollisvoimilta, ei edes kuolla sen hyväksi.

Miksi en keskustellut enemmän heidän kanssaan näistä asioista? Nyt, kun he ovat lähteneet pois, tekisi mieli tietää paljon enemmän omista juuristani, mutta on jo myöhäistä. Kaikki, mihin pystyn nyt ja olen pystynyt tähän saakka, on äidinkielen opettaminen. En ole varma, ehdinkö nyt kirjoittaa kaikesta, mutta yritän avata vaikkapa yhden sivun suomen kielen opettajan elämänselityksestä.

Keskikoulun päätettyäni sain kuulla yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitoksesta, suoritin menestyksellisesti tentit ja elämäni uusi vaihe sai alkunsa. Suomenkielen taitoa tarvittiin ja siitä alkoi tulla ammattini. Valmistuin yliopistosta v. 1975, mutta ennen sitä olin ehtinyt jo 2 vuotta olla suomen kielen opettajana. Siitä lähtien koko minun työurani on sidottu Petroskoin kouluun [- -]. 24 vuotta on mennyt kuin yksi hetki. Kaikki nämä vuodet olen itsekin oppinut ja pyrkinyt juurruttamaan oppilaihini kiinnostusta kieleen. Opetusmenetelmiä kehittäessäni seuraan eri-ikäisten koululaisten kehitystä. Minulla on tullut tavaksi jakaa, eka-luokalta aloittaen, kaikille kyselylomakkeita, sitten tutkia ja vertailla vastauksia. Kehittyvien ja aikuistuvien koululaisten vastauksista huomaa, miten heidän kiinnostuksensa ja asenteensa kieleen, kouluun ja elämään muuttuvat. Kun pienet pitävät suomen kielen tunteista siksi, että tunnilla leikitään paljon, niin isommat ovat jo yksimielisiä siitä, että kaikki he tarvitsevat suomen kielen taitoa niin arkielämässä kuin työssäänkin. Lomakkeista näkee myös, että lapset oppivat kieltä pääasiassa koulussa. Ani harvoilla on mahdollisuus harjoitella puhekieltä perheessään, vain muutamat osasivat tai ymmärsivät suomea ennen kouluun tuloaan.

Melkein joka vuosi minä saatan oppilaita suureen maailmaan. Suurin osa heistä aikoo jatkaa mm. yliopistossa ja nykyisessä kasvatus-

tieteellisessä yliopistossa, lukea lääkäreiksi, taloustieteilijöiksi, pankki-virkailijoiksi ja rakennusinsinööreiksi. Joskus yksikään ei halua kielilinjalle, mutta jokainen arvelee tarvitsevansa suomen kieltä tulevassa työssään, mm. kanssakäymisessä suomalaisten kollegojensa kanssa. Olen saavuttanut päämääräni, jos oppilaani ovat samaa mieltä, ettei kielitaito ole koskaan ketään ojaan kaatanut. Mieleen tulevat opiskeluvuodet yliopistossa. Miksi en osannut hyvin kieltä? Syy on sinussa itsessäsi. Helpoin keino on syyttää opettajaa, muka ei opettanut riittävästi hyvin. En väsy toistamaan oppilaille, että vain tarmokkuus antaa tuloksia. Olkoon opettaja parasta luokkaa, mutta jos sinä et halua oppia kieltä, niin tulos on vastaava. Yrittän puhua vain suomea tunneilla ja vasta kymmenen vuoden kuluttua huomaat, että se on hyvä menetelmä. Silloin on niin luonnollista puhua yhtä kieltä ja tajuta, että oppilaat ymmärtävät kaiken. Nyt vasta olen ymmärtänyt miksi nämä vuodet kuluivat niin huomaamatta. Työni ei ollut yksitoikkoista. Minun ei tarvinnut toistaa oppikirjojen samoja tekstejä vuodesta vuoteen. Ensin oppikirjoja ei ollut ollenkaan, sitten niitä ilmestyi, mutta samalla ne olivat ehtineet vanhentua. Elämä kirjoittaa omia sivuja, se ei odota, kunnes oppikirjojen tekijät kymmenien vuosien kuluttua rohkenevat luomaan uutta teosta. Jospa olisi mahdollisuus kerätä kaikki keksimäni aineisto, siitä olisi tullut monta suomen kielen oppikirjaa. Mutta kenties sitä ei tarvitsekaan tehdä. Se aineisto on oppilaissa ja minun kokemuksessani. Tuoreet uutiset, sanoma- ja aikakauslehdet tarjoavat selaista oppiaineistoa, mitä et pane oppikirjaan. Vähän ajan päästä se on niin kuin ”naftaliinista” otettua tai kaivettua. Kanssakäyminen laajentaa maailmaa. Pitkään aikaan täällä Karjalassa ”keksittiin polkupyörää”, laadittiin oppikirjoja eikä haluttu edes ottaa huomioon, että naapurimaassa on kokemusta tällä alalla. Työssäni käytän tekstejä, runoja ym. suomalaisista oppikirjoista ja se kiinnostaa aina oppilaita. Värikkäät kuvat usein vaikuttavat syvemmin kuin opettajan sisältörikas kertomus.

Lasten opettaminen ei ole minun ainoana harrastuksena. Karjalan Suomalaisten Inkeri-liiton hallinnon jäsenenä minä järjestelen äidinkielen kursseja aikuisille ja vedän niitä itsekin. On selvää, että kurssille tulon syytä on monta, mm. suunniteltu paluumuutto ja uusien suomalaisten ystävien löytäminen. Mutta minun sydäntäni lämmittää kolmas syy, jos inkeriläiset tulevat kursseille parantamaan kielitaitoa. Sanoisin, että he ovat Inkerin

patriootteja. Peruskurssin jälkeen halukkaat pääsevät jatkokurssille. Minä vedän mieluummin jatkokursseja, koska siinä näkee tuloksia ja opettajalla on enemmän mahdollisuuksia luovaan työhön. Minä en opeta ainoastaan kielioppia ja puhekieltä vaan myös keskustelen historiaa ja kirjallisuutta koskevista asioista. Tähän saakka kukaan ei pyytänyt meitä, suomen kielen opettajia, kirjoittamaan omista kokemuksistamme opettajana. Samoin aikuisia kurssilaisia kukaan ei halunnut kuunnella omalla äidinkielellään usein inkerinmurteella, monimutkaisista kärsimystaipaleista. Siinä suhteessa me olemme ensimmäisiä opettajia näille usein sinua vanhemmille ihmisille. He ovat sinulle ekaluokkalaisia, pidät heistä huolta ja yrität auttaa heitä. Näin kävi minullekin. Vuosikymmeniä sitten meidän vanhemmamme vietiin väkisin Siperiaan, minä lähdin sinne vapaaehtoisesti ja mielihyvin. 3 vuotta sitten Suomen opintotoiminnan Keskusliitto ehdotti minulle Siperian matkan. Harva suomen kielen opettaja on käynyt pitämässä kurssia niin kaukana. Minä olen käynyt 3 kertaa. Ihmettelen ja kunnioitan tuhansien kilometrien päähän synnyinmaastaan ankaran kohtalon oikusta eristetyt pienen ihmisryhmän halua ja tahdonlujutta säilyttää, palauttaa ja elvyttää vuosikymmenien takainen äidinkieli, rakas inkerinmurre. Ikäihmiset, 60–70 vuotta täyttäneet, ihmettelivät miten kauksi ja hyvänä äidinkieli on säilynyt jossain heidän muistinsa sopukoissa. On ikävä, että meidän maamme viranomaisia ei huolestuta tämä kysymys. He eivät tunne tätä pientä kansaa. Heidän mielestään suomalaisia asuu vain Suomessa. Meillä, suomen kielen opettajilla, on samanlainen tunne, että me olemme kuin orpolapsia. Saisi järjestää tietokilpailun, mutta tuskinpa se auttaa arvaamaan, kuka meillä Petroskoissa vastaa suomen kielen opetuksesta. Ei Karjalan (opetusministeriö) vaan Suomen opetusministeriö ei anna suomalaisuuden kuolla meissä, Karjalassa asuvissa suomalaisissa, inkeriläisissä ja karjalaisissa, suomea taitavissa ihmisissä. Opintotoiminnan Keskusliitto on välittäjänä taas.

Venäläinen sananlasku sanoo: ”Ei ole koskaan myöhäistä opiskella”. Minä en ole tyytyväinen sanontaan ”mikä nuorena oppii, sen vanhana taitaa”. Minä opetan itse, mutta haluan olla opiskelijana vaikkapa koko elämäni. Suomenkin matkat kiinnostavat minua enemmän siltä kannalta, että saa parantaa suomen kielen taitoa ja tietää enemmän suomalaisten elämästä. Meidän on onnistunut opiskella kolmivuotisilla kursseilla.

Koulutuskursseja kruunasi ylimmän tason testi. Olen tyytyväinen sen tulokseen, mutten ole koskaan tyytyväinen omaan kielitaitooni. Sanoisin, että puhun suomea melko hyvin, mutta haluan puhua hyvin. Haluan enemmän kanssakäymistä, kursseja, Suomen matkoja. Olen tyytyväinen siihen, että äidinkielestä on tullut ammattini, en rupea vaihtamaan ammattiani. Onneksi tällä työllä on niin monta muotoa, joka vuosi tulee yhä uusia oppilaita, koskaan ei ole ikävä olla. Sanoisin, että pessimisti ei voi olla opettajana. Sinä et voi olla liian vakava, et voi olla vihainen. Hiljattain meidän koulumme uusi rehtori kävi tunneillani, hän ihmetteli sitä, että minun ja oppilaitteni välillä on yhteisymmärrystä ja sopusointua. Hän pyysi edes selostamaan muille opettajille, missä on tämän salaisuus. En sanonut ääneen, ajattelin itsekseni, että vastaus on yksinkertainen: "Pitää rakastaa lapsia".

## 1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TAVOITTEET

Miten minusta tuli suomen kielen opettaja? Millaisia rooleja minulle on työn myötä muodostunut? Millainen on sosiaalinen ja hierarkkinen asemani kouluyhteisössä? Miten koulun toimintakulttuuri tuottaa ja ylläpitää rooleja? Millaisen ammattiryhmän suomen kielen opettajat muodostavat? Mikä on opettajan asema venäläisessä yhteiskunnassa? Näitä kysymyksiä pohti Tamaran ja Alinan tavoin joukko suomen kielen opettajia Venäjällä 1990-luvun lopussa. Opettajat osallistuivat tutkimukseeni, jossa tarkastelen suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa.

Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen Venäjällä on eletty nopeiden yhteiskunnallisten muutosten aikaa. Venäjän taloudellinen, poliittinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja ideologinen kriisi on vaikuttanut myös koulutukseen ja opetukseen. Ajanjaksoa 1980-luvun lopulta 2000-luvulle pidetäänkin Venäjän koulutuksen ja opetuksen *murrosvaiheena*, joka ilmenee niin rakenteellisesti koulutusjärjestelmän uudistamisena kuin sisällöllisesti koulutuksen ja opetuksen arvopohdintana. (Dneprov 1996; 1998; Sutherland 1999; Laihia-Kankainen 2000ab.)

Venäjän yleissivistävää peruskoulutusta alettiin uudistaa 1980-luvun lopulla. Koulutuksen ja opetuksen periaatteiksi nousivat mm. demokratisointi ja humanisointi. Demokratisoinnin tavoitteena oli siirtää päätösvaltaa keskusjohdolta alueellisille hallintoelimille ja lisätä oppilaitosten autonomiaa. Keskusjohtoisuutta pyrittiin vähentämään mm. luomalla erilaisia oppilaitostyypppejä ja opetussuunnitelmia sekä lisäämällä valinnaista ja eriytettyä opetusta, jossa otettaisiin huomioon alueelliset ja kansalliset erot. (Holmes ym. 1995, 302–303.) Humanisoinnin periaatteeseen liittyivät kulttuurinen kasvatus ja oppijakeskeinen lähestymistapa, jonka mukaan oppilas on itsenäinen ja aloitteellinen oman oppimisensa analyysoija.

Tavoitteena oli kehittää vaihtoehtoisia, oppijakeskeisempiä opetusmenetelmiä. (Onuškin ym. 1996, 7–11.)

Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosvaihe ilmenee myös yksilötasolla, esimerkiksi opettajan näkökulmasta. Opettajan ammattikuva Venäjällä on viimeisten vuosikymmenien aikana muuttunut merkittävästi. Neuvostoaikana yhteiskunnan julkilausutut arvot ja normit olivat varsin yhtenevät (Webber 2001, 225–226). Tämä näkyi myös neuvostoajan koulussa, jonka tavoitteena oli kasvattaa samalla tavalla ajattelevia ja käyttäytyviä kansalaisia. Venäläisessä koulussa sen sijaan ideologinen kasvatustyö on huomattavasti heikentynyt ja institutionaaliset vaikuttamisen muodot, kuten pioneeri- ja komsomol-järjestöt, ovat kadonneet. Oppilaiden arvomaailmaan vaikuttavat yhä voimakkaammin joukkotiedotusvälineet, jotka nykypäivänä edustavat erilaisia poliittisia, sosiaalisia ja yksilöllisiä elämänarvoja. (Smirnova ym. 1995, 27–28.)

Koulutuksen demokratisoinnin ja humanisoinnin myötä *vieraisiin kielisiin erikoistuneiden* koulujen määrä Venäjällä kasvoi. Esimerkiksi Pietaris-  
sa oli vuonna 1997 yli 90 vieraisiin kielisiin erikoistunutta koulua. Näistä suomen kieleen erikoistuneita kouluja oli viisi, ja suomea luki n. 2500 venäläistä oppilasta. (Berkovič ym. 1997.) Karjalan tasavallassa ja sen pääkaupungissa Petroskoissa suomea opetettiin vieraana kielenä jo ennen koulutuksen ja opetuksen murrosvaihetta. Petroskoissa sijaitsee Venäjän vanhin suomen kieleen erikoistunut koulu, jossa suomi otettiin opetusohjelmaan vuonna 1972. Vuonna 1997 Karjalan tasavallassa oli 94 koulua, joissa opetettiin suomea vieraana kielenä. Näistä kouluista 24 sijaitsi Petroskoissa. Suomea lukevia oppilaita oli Karjalan tasavallassa yhteensä n. 8400, joista petroskoilaisia n. 2400. (Pihlaja 1997, 62.)

Suomen kielen oppimiseen ja opetukseen kohdistuva tutkimus Venäjällä on erityisesti Pietariin perustettujen koulujen myötä virinnyt. Viime vuosina on alettu tutkia mm. sitä, millainen on venäjänkielisten oppilaiden suomen kielen taitotaso ja kommunikatiivinen kompetenssi (Milovidova 2002) tai millaisessa pedagogisessa ympäristössä venäjänkieliset oppilaat suomea opiskelvat (Laihiala-Kankainen ym. 1998). Lisää tutkimustietoa kuitenkin tarvitaan. Esimerkiksi suomen kielen opettajien ammatti-identiteetin tarkastelu tuo esille uusia näkökulmia kielenopetukseen liittyvistä käsityksistä: mitä on se suomi, jota pietarilaisissa ja petroskoilaisissa kou-



luissa opetetaan – vierasta kieltä, äidinkieltä, opettajien lapsuuden kotikieltä? Tällä hetkellä on myös hyvin vähän tutkimustietoa siitä, miten suomen kielen opettajat ovat päätyneet ammattiinsa, millaisia ominaisuuksia he liittävät opettajuuteen tai mikä on suomen kielen opettajien asema venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa.

Tutkimukseeni osallistui 24 suomen kielen opettajaa (23 naista ja yksi mies), jotka työskentelivät suomen kieleen erikoistuneissa kouluissa Pietarissa ja Petroskoissa. Opettajat olivat iältään 20–64-vuotiaita, ja he erosivat kielelliseltä, etniseltä ja koulutukselliselta taustaltaan. Suomen kielen opettajat edustavat Venäjän opettajakunnassa hyvin pientä erityisryhmää. Tästä huolimatta mm. heidän koulutuksensa ja uransa ovat sidoksissa Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrokseen ja peilaavat siten laajemmin venäläisten opettajien tilaa murrosvaiheen aikana.

Olen soveltanut tutkimukseni aineistonkeruussa ja analyysissa etnografisen tutkimuksen lähtökohtia. Keräsin tutkimusaineiston vuosina 1996–1998, ja se koostuu teemahaastatteluista, opettajien ammatillisista elämäkertoista, kenttäpäiväkirjan muistiinpanoista, koulujen kirjallisista dokumenteista ja oppituntien havainnoinneista. Tutkimusotteeni on hermeneuttinen: tehtäväni ei ensisijaisesti ole hypoteesien tai teorian luominen vaan ymmärryksen lisääminen opettajien ammatti-identiteetistä monitahoisen ja yksityiskohtaisen analyysin kautta.

Venäläisten opettajien ammatti-identiteettiä on viime vuosina tutkittu lähinnä sosiologisesta ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta (mm. Lonkila 1999; Alapuro & Lonkila 2000; Castrén 2001). Analysoin suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä humanistis-dialogisessa viitekehyksessä. Dialogisuudessa yksilön tietoisuuden itsestään ja ympäristöstään katsotaan muodostuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kontekstilla on tärkeä rooli. Tämän vuoksi yksilöllä ei ole yhtä pysyvää ja muuttumatonta identiteettiä, vaan hänen identiteettinsä vaihtelee eri kielenkäyttötilanteiden mukaan (Lehtonen 1998, 52). Vaikka dialogisuudessa korostuu käsitys identiteetin sosiaalisuudesta ja kontekstuaalisuudesta, se ottaa huomioon myös individuaalisuuden, yksilön ainutlaatuiset kokemukset ja näkemykset maailmasta. Yksilön sosiaalinen ja individuaalinen identiteetti eivät siten ole toistensa vastakohtia, vaan ne täydentävät toisiaan ja ovat riippuvaisia toisistaan (ks. Lähteenmäki

1996a, 12). Dialogisuutta voidaan kuvata myös eräänlaiseksi maailmanmalliksi (Morson & Emerson 1989, 49), jossa korostuu mm. yksilön toiminnan dynaamisuus. Tämän vuoksi myös identiteetit nähdään dynaamisina – monimuotoisina, muuttuvina, vuorovaikutteisina ja kontekstuaalisina (Holland ym. 1998, 5).

Tämän tutkimuksen kiitoratana on kaksi laajempaa tutkimushanketta, joissa olen perehtynyt Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrokseen, kehittänyt dialogisen viitekehyksen soveltuvuutta tutkimusaineiston analyysiin (Dufva & Pöyhönen 1999) ja tarkastellut kielen ja identiteetin suhdetta sekä käsityksiä kielestä, kielenoppimisesta ja -opetuksesta.

Tutkimukseni on osa Suomen Akatemian rahoittamaa suomalaisvenäläistä *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* -tutkimusohjelmaa (1996–2000), jonka tarkoituksena oli tarkastella naapurimaan kielen ja kulttuurin opetusta, tuottaa tietoa venäjän ja suomen kielten oppimisesta sekä vertailla erilaisia koulutus- ja opetus-kulttuureja (Laihiala-Kankainen 1997; 1999a). Tutkimushankkeen kohde-ryhmänä oli suomalaisia ja venäläisiä opettajia ja oppilaita. Tutkimustuloksia on hyödynnetty mm. kielenopetuksen ja kielikoulutuksen suunnittelussa, oppimateriaalien kehittämisessä sekä opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksessa.

Tutkimukseni nivoutuu myös *Tietoisuus ja tiedostuminen kielenoppimisessa* -tutkimusprojektiin, jossa selvitettiin tietoisuuden käsitettä sekä kielen ja tietoisuuden suhdetta kielenkäytössä, kielenoppimisessa ja -opetuksessa. Projektista valmistui useita artikkeleita sekä *Elämää kielen kanssa* -raportti suomalaisten aikuisten arkikäsitteistä kielenoppimisesta ja -opetuksesta (Dufva ym. 1996). Raportissa kuvataan, mitä tavalliset suomalaiset ajattelevat kielenopetuksesta, millaisia käsityksiä heillä on kielestä ja kielenoppimisesta ja mitä he kertovat kielen asemasta omassa elämässään. Raportissa esitellään myös dialogisia analyysivälineitä, joita olen tässä tutkimuksessa kehittänyt.

## 1.2 KATSAUS AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

### 1.2.1 VENÄLÄISTEN OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI MURROSVAIHEEN YHTEISKUNNASSA

Markku Lonkila (1999) on sosiologian alaan kuuluvassa tutkimuksessaan tarkastellut arkipäivän sosiaalisia verkostoja sekä työpaikan ja työyhteisön asemaa entisessä Neuvostoliitossa ja Suomessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää sosiaalisten verkostojen roolia yksilön sopeutumisessa uuteen yhteiskuntajärjestelmään sekä niiden pysyvyyttä ja muutosta siirtäessä sosialistiselta aikakaudelta kohti markkinataloutta. Lonkilan näkökulma on mikrotasolla – ihmisten arkipäivän toiminnassa.

Lonkilan tutkimusaineisto on kerätty kahdessa Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa *Sosiaaliset verkostot ja suomalaisen kulttuurin erityispiirteet* (1992–1995) sekä *Kulttuurinen inertia ja sosiaalinen muutos Venäjällä* (1995–1997). Tutkimukseen osallistui Helsingissä 38 yläasteen ja lukion opettajaa ja Pietarissa 40 vastaavien kouluasteiden opettajaa. Helsingiläisistä opettajista naisia oli 31 ja pietarilaisista 29, mikä kuvastaa hyvin opettajan ammatin naisvaltaisuutta kummassakin maassa. Helsingissä opettajat olivat iältään 25–60-vuotiaita ja Pietarissa 26–49-vuotiaita. (Lonkila 1999; Castrén 2001, 29–30, 38.)

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoitujen päiväkirjalomakkeiden ja haastattelujen avulla vuosina 1993 ja 1994. Opettajat kirjasivat 15 päivän ajan tapaamisiaan (kasvokkain, puhelimitse ja kirjeitse) ja tietoja ihmisistä, joiden kanssa he olivat tekemisissä. Opettajia pyydettiin huomioimaan sellaiset tapaamiset, joissa tapahtuu molemminpuolista, merkittävää informaation vaihtoa. Rutiininomaiset tai opetustyön sisältöön liittyvät tapaamiset jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Jakson jälkeen opettajat lisäsivät lomakkeeseen henkilöt, jotka kuuluivat heidän sosiaaliseen verkostoonsa, mutta joista ei ollut merkintöjä päiväkirjalomakkeissa jakson aikana. Haastatteluissa tarkasteltiin mm. päiväkirjalomakkeille kirjattuja tapaamisia, opettajien arkirutiineja, sosiaalisia verkostoja ja elämänvaiheita. Lisäksi opettajat täyttivät päiväkirjalomakkeissaan esiintyneistä henkilöistä matriisilistan, jonka tarkoituksena oli selvittää, ketkä sosiaalisen verkos-

ton jäsenistä tunsivat toisensa. Vuonna 1996 tutkimus toistettiin Pietaris-  
sa. Tällöin tutkimukseen osallistui 20 opettajaa (joista kuusi oli mukana  
vuoden 1993 tutkimuksessa) ja viisi psykologia. (Ks. aineistonkeruusta ja  
menetelmistä tarkemmin Lonkila 1999, 209–223.)

Tutkimuksessa ilmeni, että pietarilaisten opettajien sosiaaliset ver-  
kostot sisälsivät lähes kaksi kertaa enemmän työn kautta syntyneitä sosi-  
aalisia suhteita kuin helsinkiläisten opettajien (Lonkila 1998, 699). Tämä  
selittyi tarkemmassa analyysissä paradoksaalisesti pietarilaisten opettaji-  
en ammatti-identiteetin *'kiteytymättömyydellä'*. Vain hieman yli puolella  
pietarilaisista opettajista oli opettajankoulutus, ja enemmistö oli työsken-  
nellyt aiemmin muissa ammateissa – toisin kuin helsinkiläiset opettajat,  
joiden urapolku opettajankoulutuksesta opettajan ammattiin oli suora ja  
itsestään selvä. Pietarilaisten opettajien ura koulussa oli myös vaihte-  
levampi kuin helsinkiläisten. He saattoivat vaihtaa opetettavaa ainetta  
esimerkiksi käsityöstä matematiikkaan tai yhdistää oppiaineita eri taval-  
la (esimerkiksi kuvaamataittoa ja matematiikkaa) kuin helsinkiläiset ope-  
ttajat. Pietarilaisten opettajien ammatinvalintaan ja motiiveihin työsken-  
nellä tietystä koulussa vaikuttivat usein *instrumentaaliset* tekijät, kuten  
neuvostoajalta peräisin olevat sisäisen muuttoliikkeen rajoitukset, asun-  
topula, halu työskennellä lähellä kotia ja samassa koulussa, jota oma lapsi  
kävi. (Lonkila 1999, 96–97.)

Suurin osa pietarilaisista opettajista asui samalla alueella kuin missä  
heidän työpaikkansa oli, jotkut jopa näköetäisyydellä, ja heidän lapsensa  
kävivät poikkeuksetta samaa koulua. Tämän vuoksi opettajien sosiaalinen  
verkosto oli kouluun keskittynyt, mikä ilmeni myös suhteissa oppilaisiin  
ja näiden vanhempiin. Tavanomaisen opettaja-oppilas -suhteen lisäksi  
oppilaat olivat myös opettajan omien lasten luokkatovereita, työtovereiden  
lapsia tai yhteyshenkilöitä opettajan ja oppilaan vanhempien välillä.  
(Lonkila 1998, 706.)

Koulu oli pietarilaisille opettajille tärkeämpi kuin heidän helsinki-  
läisille kollegoilleen, ei pelkästään työpaikkana tai ammatillisena yhtei-  
sönä, vaan *sosiaalisena ympäristönä*, joka antoi mahdollisuuden mm.  
seurusteluun ja työpaikan kautta välittyvään tavaran, palveluiden ja epä-  
virallisen tiedon vaihtoon. Raja julkisen ja yksityisen elämän välillä oli si-  
ten häilyvä. Lisäksi pietarilaisten opettajien sosiaaliseen verkostoon kuu-

lui koko työyhteisö (opettajat, oppilaat, muu henkilökunta), kun taas helsinkiläisissä kouluissa opettajien sosiaalinen verkosto rakentui horisontaalisista suhteista toisiin opettajiin ja yhteinen toiminta perustui ammatillisiin intresseihin. (Lonkila 1999, 72; Alapuro & Lonkila 2000, 75.) Pietarilaisen koulun sosiaaliset verkostot suosivat lojaaliutta konkreettista työyhteisöä kohtaan, eivät niinkään valtakunnallista abstraktia ammattikuntaa kohtaan. Tästä voitiin päätellä, että opettajan ammatti Venäjällä ei välttämättä toimi kollektiivisen identiteetin perustana samalla tavalla kuin pitkälle professionaalistuneessa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Lonkila 1999, 25–26; Alapuro & Lonkila 2000, 71, 84.)

Stephen Webberin (2000; 2001) tutkimus venäläisen koulun tilasta uudistuvassa yhteiskunnassa tukee argumenttia opettajien makrotason kollektiivisen ammatti-identiteetin heikkoudesta. Neuvostoaikana opettajien ammatti-identiteetin kehittymistä rajoitti keskusjohtoinen koulutuspolitiikka. Vaikka opettajat saattoivat tuntea keskinäistä yhtenäisyyttä toisella puolella maata työskentelevien opettajien kanssa, heidän osallistumisensa kansalliseen tai alueelliseen ammatilliseen keskusteluun oli hyvin vähäistä. Kansallisia keskustelukanavia, kuten opettajien ammattilehtiä ja ammattiyhdistyksiä oli toki olemassa. Ongelmana oli kuitenkin kanavien kontrollointi, mikä esti mm. kriittisen keskustelun koulutuksen ongelmista. Opettajien ammatillinen yhteisö muodostuikin lähinnä koulun ja lähialueen kollegoista. Keskitettyä ja kontrolloitua systeemiä voidaan siten pitää yhtenä syynä opettajien ammatin eräänlaiseen fragmentoitumiseen ja kollektiivisen ammatti-identiteetin heikkouteen, mikä näkyy myös nykypäivänä. (Webber 2000, 88–89.)

Helsinkiläisten ja pietarilaisten opettajien sosiaaliset verkostot ovat myös Anna-Maija Castrénin (2001) tutkimuksen kohteena. Castrén on vertaillut opettajien sosiaalisia verkostoja ja niiden muodostumista elämänhistorian aikana. Tutkimuksen tavoitteina oli tarkastella aviopuolison merkitystä väylänä sosiaalisiin suhteisiin sekä ammatin ja työn vaikutusta verkoston muodostumiseen Helsingissä ja Pietarissa. Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Sosiaaliset verkostot ja suomalaisen kulttuurin erityispiirteet* -tutkimushanketta, ja siinä käytetään tutkimushankkeen helsinkiläisten ja pietarilaisten opettajien sosiaalisista verkos-

toista kokoamaa yhteistä aineistoa (ks. tarkemmin Castrén 2001, 29–34, 177–191).

Castrénin (2001, 97, 102, 106) tutkimus tukee Alapuron ja Lonkilan (2000) tulkintaa opettajuuden erilaisista merkityksistä Helsingissä ja Pietarissa. Tärkein ero havaittiin *työn ja ammatin* välillä. Pietarilaisten opettajien sosiaalisissa verkostoissa opettajuus kiinnittyi konkreettiseen työhön ja kouluun paikallisena toimintaympäristönä. Myös raja julkisen ja yksityisen välillä oli koulun kontekstissa häilyvä; esimerkiksi opettajan, työtoverin ja vanhemman roolit sekoittuivat. Helsinkiläisille opettajille opettajan ammatti (professio) muodosti tärkeän, lähinnä symbolisella ulottuvuudella toimivan ei-paikallisen ammatillisen ympäristön, jolla oli vaikutusta sosiaalisen verkoston muotoutumiseen.

Pietarilaisopettajien verkostot sisälsivät enemmän työelämän kautta tulleita suhteita kuin helsinkiläisverkostot, mutta ne olivat enimmäkseen heikkoja ja melko etäisiä. Pietarilaisopettajien suuri verkosto loi turvallisuutta: heikotkin siteet olivat silta uusiin suhteisiin ja arvokkaisiin kontakteihin, jotka helpottivat arjesta selviytymistä. (Castrén 2001, 107.) Tässä suhteessa työpaikan merkitys sosiaalisena turvana ei ole vähentynyt Neuvostoliiton hajoamisen myötä (ks. Jyrkinen-Pakkasvirta 1996, 4).

Castrénin (2001, 110) mukaan pietarilaisille opettajille ammatti kutsuksena tai elämän sisältönä oli alisteinen työlle, joka merkitsi osallisuutta tiettyyn työyhteisöön ja mahdollisuutta sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuvaan vaihtoon (ks. myös Lonkila 1998, 708 opettajaprofession heikkoudesta entisessä Neuvostoliitossa). Helsinkiläisopettajille ei työpaikalla ollut samanlaista merkitystä yhteisönä tai sosiaalisen turvallisuuden takaajana. Sen sijaan työelämän suhteet helsinkiläisten opettajien verkostoissa korostivat ammatin – opettajaprofession – merkitystä. Tärkeitä tekijöitä opettajuuden kautta muodostuneissa helsinkiläisopettajien verkostoissa olivat jaetut kokemukset, samankaltaiset elämänhistorialliset reitit ja ammatilliset urapolut sekä samantyyppinen kiinnittyminen akateemisesti koulutettuun keskiluokkaan. (Castrén 2001, 111–114, 171–174.)

Pietarilaisten opettajien ammatin arvostusta, ammattikuvan muutosta ja ammatti-identiteettiä murrosvaiheen yhteiskunnassa on tarkasteltu myös venäläisestä näkökulmasta Smirnovan ym. (1995) tutkimushankkeessa *Opettaja sosiaalis-poliittisten muutosten aikana*. Tutkimushank-

keen aineisto kerättiin kyselyllä lukuvuonna 1993–1994, ja siihen osallistui n. 1600 pietarilaista eri aineiden opettajaa 44 koulusta. Opettajista 89 % oli naisia ja 11 % miehiä. Korkea-asteen koulutus oli 85 %:lla opettajista ja keskiasteen koulutus 12 %:lla. Yli 10 vuotta opettajan ammatissa oli työskennellyt 60 %, 5–10 vuotta 18 % ja alle viisi vuotta 22 %. Koulut edustivat erilaisia oppilaitostyypppejä: yleissivistäviä kouluja, yhteisen tai useampaan aineeseen erikoistuneita kouluja, kymnaaseja ja lyseoita (ks. tarkemmin luku 3.2.3 oppilaitostyyppien kuvaukset venäläisessä koulutusjärjestelmässä).

Opettajien materiaallinen asema oli neuvostoaikana alhainen, vaikka heidän tehtävänsä neuvostokansalaisten kasvattajina pidettiinkin tärkeänä (Webber 2000, 96). Smirnovan ym. (1995, 9–10) tutkimuksen mukaan murrosvaiheen yhteiskunnassa opettajan ammatin sosiaalinen arvostus ei ole itsestään selvä. Toisaalta opettajan sosiokulttuurista roolia pidetään tärkeänä, toisaalta arvostus on lähinnä *deklaratiivista* – yhteiskunnan ideaalisiin normeihin ja arvoihin perustuvaa. Venäläisessä keskustelussa tuleekin toistuvasti esille, että opettajakunta on tällä hetkellä ylityöllistetty, alipalkattu ja aliarvostettu ammattiryhmä, jonka sosiaalinen asema on laskenut. Kannanotot opettajien asemasta *intelligentsijan* eli älymystön edustajina ovat tässä keskustelussa jääneet jalkoihin.

Pietarilaiset opettajat tukivat edellä esitettyä väitettä: 55 % oli sitä mieltä, että valtio ei arvosta opettajan ammattia. Lisäksi 43 % arveli valtion suhtautuvan opettajiin välinpitämättömästi. (Smirnova ym. 1995, 10–12.) Samansuuntaisia arvioita on havaittu myös toisessa venäläisiin opettajiin kohdistuneessa tutkimuksessa, jossa enemmistö opettajista oli sitä mieltä, että opettaja on menettänyt sosiaalisen ja kulttuurisen asemansa yhteiskunnassa. Opettajan asema ammattiryhmänä laskee ja marginalisoituu. (Sobkin & Pisarskij 1994, 88; Sobkin ym. 1996, 51.)

Smirnovan ym. (1995, 10–12, 19) tutkimukseen osallistuneiden pietarilaisten opettajien arviot olivat myönteisempiä: 76 % opettajista piti ammattiaan tärkeänä. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin eroja eri sukupolviin kuuluvien opettajien välillä: vanhemman sukupolven opettajat olivat arvioissaan myönteisempiä kun taas nuoremmat opettajat skeptisempiä.

Opettajien näkökulma omaan ammattiin muuttui kielteisemmäksi, kun tarkasteltiin heidän halukkuuttaan vaihtaa ammattia (Smirnova ym. 1995, 50). Enää 60 % valitsisi uudelleen opettajan ammatin, ja vain 14 % oli täysin tyytyväinen ammatteensa. Osittain tyytyväisiä opettajia oli 76 %. Lisäksi 60 % opettajista oli täysin tyytymättömiä palkkaansa, 68 % tyytymättömiä sosiaaliturvaan ja 64 % oli sitä mieltä, että koulujen heikko taloudellinen tilanne oli yksi opettajan työtä eniten vaikeuttavista tekijöistä. On kuitenkin otettava huomioon, että opettajien tyytymättömyys omaa työtään kohtaan selittyy osin yhteiskunnallisen murroksen mukanaan tuomien ongelmien kautta. Arjesta selviytyminen niin materiaalisesti kuin henkisesti, koulureformin toteuttaminen sekä uudenlaisen venäläisen sukupolven kasvattaminen ja opettaminen ovat asettaneet opettajille sellaisia haasteita, jotka lisäävät voimattomuutta, ahdistusta ja epävarmuutta – jopa vastenmielisyyttä omaa työtä kohtaan.

Yhtenä syynä tyytymättömyyteen, ahdistukseen ja epävarmuuteen pidetään lisäksi sitä, että opettajilla ei ole ollut tarvittavia valmiuksia tai työvälineitä sopeutua koulureformin asettamiin uusiin odotuksiin. Neuvostoaikana opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa opettajien omaa panosta ei pidetty merkityksellisenä, vaan heidän roolinsa oli *toteuttaa* keskushallinnon suunnitelmat. Nykyiset uudistukset edellyttävät opettajilta roolia muutoksen agenttina. Opettajankoulutus ei ole kuitenkaan kyennyt muuntautumaan tarvittavasti, minkä vuoksi uudistukset ovat edenneet hitaasti tai niihin on saatettu suhtautua vastahakoisesti. (Webber 2000, 80, 162.) Kuvaan opettajankoulutuksen murrosta tarkemmin luvussa 3.2.4.

Yhteiskunnallinen murros tulee pietarilaisten tutkijoiden mukaan jatkumaan vielä pitkään. Stabilisoinnista ei voida lähivuosina puhua, vaan ongelmat tulevat päinvastoin syvenemään. (Smirnova ym. 1995, 50.) Näyttää siltä, että ennustus on osunut oikeaan. Esimerkiksi vuonna 1998 puhjennut Venäjän talouskriisi on vaikuttanut koulutuspolitiikkaan, koulujen toimintaan ja viime kädessä opettajan työhön lamaannuttavasti. Määrärahojen leikkaaminen, koulutuksen uudelleen keskittäminen ja erilaisten kokeilujen jäädyttäminen ovat konkreettisia osoituksia ongelmien syvenemisestä.



Uusi arvomaailma on tuonut esille myös sukupolvien väliset erot. Smirnovan ym. (1995, 28–29) tutkimuksessa ilmeni, että venäläisessä koulussa opettajat ja oppilaat edustavat arvomaailmaltaan erilaisia sukupolvia. Esimerkiksi pietarilaisista opettajista 49 % katsoi kuuluvansa *raatäjien* sukupolveen, 31 % *petettyyn* sukupolveen ja 28 % *pettyneeseen* sukupolveen. Sen sijaan 30 % opettajista oli sitä mieltä, että heidän oppilaansa kuuluvat *pragmaattiseen* sukupolveen, 28 %:n mielestä oppilaat edustavat *aggressiivista* sukupolvea ja 25 % katsoi oppilaiden kuuluvan *toivon* sukupolveen. Oletettu sukupolvien välinen kuilu on yksi tärkeimmistä venäläisen koulun haasteista sekä makro- että mikrotasolla. Jos opettajan ja oppilaan arvot eroavat näin suuresti, olisi koulutuksen ja opetuksen arvojen muutos mahdollista vain näennäisesti. Mikrotasolla arvojen ristiriita ilmeni mm. opettajan ja oppilaan rooleissa, oppimis- ja opetuskäsityksissä ja opetusjärjestelyissä.

Venäläisten opettajien liikkuvuus ammatista toiseen on suurta (Smirnova ym. 1995, 49–53). Vuoden 1991 tapahtumien jälkeen useat opettajat ovat vaihtaneet ammattia. Esimerkiksi vieraiden kielten opettajien liikkuvuus on ollut huomattavaa, sillä vieraiden kielten osaajista on ollut yksityissektorilla pulaa. Tärkeimmät syyt vaihtaa ammattia ovat liittyneet perheen taloudelliseen tilaan ja lasten hyvinvointiin, kuten päivähoitojärjestelyihin ja koulunkäyntiin. Myös lisäansioden hankkiminen opettajan työn ohella tai ylittöiden teko on melko tavallista. Pietarilaisista opettajista 15 % antoi ylimääräisiä tunteja koulutyön ulkopuolella, lisäksi 12 % työskenteli yrityksissä. Yli puolet opettajista teki ylittöitä: 11 %:lla oli kaksinkertainen tuntimäärä ja 40 % opetti puolitoistakertaisesti normaaliin 18 tuntiin verrattuna.

Opettajien halukkuus vaihtaa ammattia näytti tutkimuksen mukaan heijastavan koulun valmiuksia muutokseen tai sen tilaa murrosvaiheessa (Smirnova ym. 1995, 53). Opettajan ammattiin sitoutuneet opettajat työskentelivät koulussa, jossa oli vahvat perinteet tai jota pidettiin 'parempana' oppilaitoksena. Opettajat, jotka eivät voineet toteuttaa ammatillisia pyrkimyksiään tai työskennellä itsenäisesti nykyisessä koulussa, eivät myöskään valitsisi ammattia uudelleen. Koulun työskentelytavat, arvot ja normit olivat säilyneet neuvostoaikaisina, tai muutosprosessi oli edennyt erittäin hitaasti. Ammatin uudelleevalintaan epävarmasti suhtau-

tuvat opettajat työskentelivät koulussa, jossa voimakkain muutosprosessi oli parhaillaan käynnissä.

Smirnovan ym. (1995, 59–60) tutkimuksessa pietarilaisten opettajien joukosta nousi esille viisi ryhmää, joissa opettajien ammatti-identiteetti ilmeni eri tavoin. Ensimmäiseen ryhmään kuului 40 % opettajista. Heidän mielestään opettajan ammatissa kiinnostavinta on *työ* sinänsä. Heitä kiinnostivat erityisesti työprosessi, toimintamuotojen erilaisuus ja oppilaiden menestyminen. Toiseen ryhmään lukeutui 29 % opettajista. Nämä opettajat asettivat *oppilaan* etusijalle: läheinen kontakti oppilaaseen, oppilaan menestyminen, itsetunto ja oppilaiden erilaisuus olivat tärkeimpiä tekijöitä opettajan ammatissa. *Itsensä kehittäjiä* löytyi opettajista 17 %. He nauttivat mahdollisuudesta toteuttaa itseään ammatissaan, iloitsivat työnsä tuloksista ja oppilaiden tunnustuksesta. Neljänteen ja viidenteen ryhmään kuului 7 % pietarilaisista opettajista. Neljännen ryhmän opettajat olivat *kollektivisteja*. Heille tärkeintä opettajan ammatissa oli työympäristö: suhteet työyhteisössä, sosiaaliset kontaktit ja hyvä ilmapiiri. Viidennen ryhmän opettajat hakivat ammatilleen *yhteiskunnallista tunnustusta*. Heille oli tärkeintä, että heitä kunnioitettaisiin nimenomaan ammattinsa edustajina ja heidän panostaan opettajina arvostettaisiin.

Tutkimuksessa arvioitiin lisäksi opettajien suhtautumista koulu- maailman muutokseen (Smirnova ym. 1995, 35, 64). Selvä enemmistö opettajista oli sitä mieltä, että koulussa on toteutettava muutoksia. Osittaisia muutoksia kaipasi 63 %, ja 33 % opettajista arvioi koulun olevan syvässä kriisissä ja tarvitsevan perusteellista muutosta. Vain 4 %:n mielestä koulu vastaa nyky-yhteiskunnan tarpeisiin. Tutkimuksessa tuotiin esille myös opettajien omat valmiudet muutokseen. Jotta muutos olisi mahdollista, opettajien tulisi muuttaa omaa arvomaailmaansa ja vakiintuneita toimintatapojaan. Erityisesti kokeneiden, vahvan ammatti-identiteetin omaavien opettajien osalta prosessin katsottiin olevan vaikea. Ikääntyneitä opettajia pidetään jopa muutoksen hidastajina. Yhä useampi opettaja joutuu taloudellisen toimeentulon vuoksi jatkamaan työntekoa vielä eläkeiässä. Tämä estää koulun henkilökunnan vaihtumista ja nuorten opettajien mahdollisuuksia muuttaa vanhoja käytänteitä, toimia muutoksen agentteina. (Webber 2001, 149.)

Muutosprosessin hitaudesta huolimatta pietarilaisista opettajista 74 % oli sitä mieltä, että ankarasta ohjesääntöjä noudattavasta kasvatuksesta on kouluissa luovuttu. Lisäksi 28 % opettajista arvioi, että heidän kouluissaan noudatetaan humanistisempaa lähestymistapaa, jossa korostetaan oppilaan henkistä kehitystä, kulttuurista pääomaa ja yksilöllisiä ominaisuuksia. (Smirnova 1995, 27–28.)

Opettajankoulutus muuttui Neuvostoliitossa hyvin vähän vuosien 1930–1980 välisenä aikana, mikä ilmeni opettajien *homogeenisena ammatti-identiteettinä* (Webber 2001, 225–226). Myös opettajien omat oppimiskokemukset kouluajalta ja melko muuttumaton työnkuva ruokkivat näkemystä homogeenisestä ammatti-identiteetistä. Lisäksi suuri määrä opettajista työskentelee koulussa, jossa ovat olleet aiemmin oppilaina. (Webber 2000, 93). Opettajayhteisö saattaa siten muodostua eri sukupolvien edustajien hierarkkiseksi verkostoksi, jossa nuoremmat opettajat ovat vanhempien opettajien entisiä oppilaita.

Tarkasteltaessa arvojen muutosta ja opettajan roolia arvojen välittäjänä tulisi ammatti-identiteetin jatkuvuus ottaa huomioon (Webber 2001, 217). Tarkastelun kohteeksi nousee tällöin opettajankoulutus: mahdollistaako se uusien arvojen välittymisen vai jatkaako se sukupolvien perinnettä? Murros aika on tuonut mielenkiintoisen ilmiön venäläiseen kouluun: noin kolmannes opettajan ammatissa työskentelevistä on *ilman opettajankoulutusta* (esim. Smirnova ym. 1995). Mikä on näiden opettajien merkitys, kun tarkastellaan arvomuutosta venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa?

### 1.2.2 MITEN MINUSTA TULI KIELENOPETTAJA? AMMATINVALINTA JA URAPOLUT

Kielenopettajien ammatti-identiteettiin liittyvää tutkimusta on olemassa melko vähän. Evans on tutkinut *vieraan* kielen opettajien ja opiskelijoiden (1988) sekä *äidinkielen* opettajien ja opiskelijoiden (1993) kielivalintoja ja kokemuksia kielenopetuksesta ja -opiskelusta Ison-Britannian korkeakouluissa. Tutkimukseen osallistui n. 100 kummankin ryhmän edustajaa. Pääosa tutkimusaineistosta on kerätty puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Haastattelut koostuvat yksilö- ja ryhmähaastatteluista.

Yksi tutkimuksen teemoista oli ammatinvalintaan liittyvät tekijät. Tutkimuksessa kävi ilmi, että osalle kieltenopiskelu oli tietoinen ja ainut valinta, kun taas osa olisi voinut opiskella myös muita humanistisia aineita, kuten historiaa tai aivan muuta alaa, kuten matematiikkaa. Päätöstä opiskelupaikan valinnasta ei tavallisesti tehty yksin, vaan siihen vaikuttivat mm. opettajien ja vanhempien mielipiteet. Kieltenopiskelijoiden valmistuminen opettajaksi oli toisille selkeä päämäärä, joillekin taas sattumanvarainen prosessi, eräänlaista ajautumista opettajan ammattiin. (Evans 1988; ks. myös Kalaja & Dufva 1997, 203–204.)

Samantyyppisiä havaintoja on löydetty myös suomalaisten vieraan kielen opettajien ammatti-identiteettiä, urapolkuja ja kielivalintoja tarkastelevassa tutkimuksessa (Kalaja & Dufva 1997; Kalaja ym. 1998). Tutkimusaineisto koostuu elämäkertakilpailun avulla kerätyistä ammatillisista elämäkerroista. Suomalaisten kielenopettajien elämäkertakilpailun järjesti Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja Englannin kielen laitos yhteistyössä Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) kanssa vuonna 1994.

Kirjoituskilpailu oli avoin kaikille vieraiden kielten opettajille. Kilpailukutsussa annettiin muutamia sisällöllisiä ohjeita elämäkerran kirjoitusta varten. Opettajien toivottiin kirjoittavan elämäkertansa äidinkiellään ammatillisesta, kielenopettajan näkökulmasta. Heille annettiin muutamia kirjoitusta viritäviä teemoja, joista he halutessaan saattoivat elämäkertansa rakentaa. Teemoja olivat esimerkiksi ensikosketukset vieraisiin kieliin, koulukokemukset vieraiden kielten oppimisesta ja opetuksesta, vieraiden kielten opiskelu yliopistossa, opettajan kielitaidon ja ammattiuran kehittyminen sekä tulevaisuuden odotukset kielenopettajana ja kielenkäyttäjänä. (Kalaja & Dufva 1997, 208; Kalaja ym. 1998, 132.)

Kilpailuun osallistui kaikkiaan 77 elämäkerran kirjoittajaa (68 naista ja 9 miestä), jotka opettivat eri puolilla Suomea erilaisissa oppilaitoksissa: peruskouluissa, lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Vanhin elämäkerran kirjoittaja oli syntynyt vuonna 1927 ja nuorin vuonna 1970. Suurin osa opettajista oli opiskellut vieraita kieliä pääaineenaan. Yleisimmät kielet olivat englanti, ruotsi ja saksa. (Kalaja ym. 1998, 132.)

Tutkimusaineistoa on analysoitu sekä diskurssianalyysin keinoin että dialogisesti. Tutkimuksessa havaittiin, että kieltenopettajat hahmottivat

ammatti-identiteettiään ja opettajuuttaan eri tavoin. Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna ammatti-identiteetti ei ollut staattinen tai monoliittinen kokonaisuus, vaan se koostui useista rooleista, jotka vaihtelivat kontekstin mukaan. Kieltenopettaja nähtiin mm. kasvattajan, kollegan, oppiaineensa edustajan, ammattiryhmänsä edustajan ja yhteiskunnallisen osallistujan rooleissa. Näyttämöinä toimivat mm. luokkahuone, opettajainhuone, opettajan elämänpiiri ja laajemmin koko yhteiskunta. Vastanäyttelijöitä olivat mm. oppilaat, kollegat, perhe, ystävät ja tuttavat. (Kalaja & Dufva 1997, 216.)

Myös opettajien ammatinvalintaan liittyvät tekijät vaihtelivat. Esimerkiksi tapaustutkimuksen kohteena olleen englannin kielen opettajan (Kalaja & Dufva 1997, 213) valintoihin ja ammatillisiin urapolkuihin olivat vaikuttaneet läheiset ihmiset, kuten esimerkiksi isä opiskelualan valintaan ja myöhemmin aviomies ja lapset lopulliseen ammatin valintaan. Opettaja oli puntaroinut myös muita vaihtoehtoja, mm. näyttelijän, toimittajan ja EU-lakimiehen ammattia, mutta ei ollut päätyntä näille sivupoluille.

Suomalaisten vieraan kielen opettajien kielivalinnat olivat usein ulkoisten tekijöiden, kuten vallinneiden kulttuuristen vaikutteiden ja institutionaalisten valintojen sanelemia. Kielivalintoja perusteltiin järkisyin: niiden avulla taattiin turvallinen tulevaisuus ja melko korkealle arvostettu ammatti. Kielivalinnat pohjautuivat myös tunnesyihin: haluun opiskella kieliä tai sisäiseen kutsumukseen hakeutua melko huonosti palkatulle, mutta antoisalle kielenopettajan alalle. (Kalaja ym. 1998, 143–144.)

Lähempänä venäläistä kontekstia on Bill Johnstonin (1997) tutkimus, jossa hän on tarkastellut puolalaisten englannin kielen opettajien ammattia ja työuraa vuonna 1994 – viisi vuotta sosialismin luhistumisen jälkeen. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, pitivätkö opettajat itseään ammatillisina ja miten he määrittivät käsitteet *ammatti* ja *ammattillisuus*. Tutkimusaineisto koostui n. 20 opettajan elämäkerrallisesta haastattelusta, joita analysoitiin dialogisessa viitekehysessä.

Johnstonin (1997, 691) tutkimuksessa ilmeni, että puolalaiset englannin kielen opettajat eivät pitäneet vain opettajan ammatillisessa elämäkerrassa tai opettajan identiteetissä, vaan heidän haastatteluissaan nousi

esille useita ammatillisia elämäkertoja ja vaihtoehtoisia identiteettejä, jotka eivät olleet sidoksissa opettajuuteen.

Opettajat pitivät tärkeimpänä ammatillisena kriteerinään hyvää englannin kielen taitoa, mikä mahdollisti liikkumisen ammatista toiseen (Johnston 1997, 695, 700). Päätyminen englannin kielen opettajaksi olikin usein sattumanvaraista tai ns. toinen vaihtoehto. Opettajan ammattiin ei liittynyt kutsumusta, vaan ammatinvalintaa ohjasivat useimmiten ulkoiset tekijät. Joustava työura oli kuitenkin puolalaisten opettajien näkökulmasta elintärkeää ja yhteiskunnallisen tilanteen sanelemaa. Melkein kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat tekivät kahta tai useampaa työtä, jotka eivät välttämättä liittyneet opettamiseen.

Englannin kielen opettajan ammatti ei siis ollut ensimmäinen vaihtoehto, vaan tärkeintä oli hallita kieli (Johnston 1997, 692, 706). Hyvän kielitaidon korostaminen johti muiden opettajan ammatin kannalta merkityksellisten ominaisuuksien väheksymiseen. Tämä saattaa tutkimuksen mukaan heikentää puolalaisten englannin kielen opettajien mahdollisuuksia parantaa yhteiskunnallista asemaansa yhtenäisenä ammattiryhmänä. Myös mahdollisuudet ammatilliseen kehitykseen nähtiin heikkoina, sillä sosio-ekonomisen tilanteen vuoksi opettajat kiinnittivät enemmän huomiota päivittäiseen työskentelyyn kuin olivat valmiita pitkäaikaisesti sitoutumaan englannin kielen opettajan ammattiin. Ammatin vaihtaminen olikin jatkuvasti esillä opettajien haastatteluissa.

Englannin kielen opettajien määritelmät ammatillisuudesta vaihtelivat kovasti, ja ne perustuivat lähinnä henkilökohtaisiin käsityksiin (Johnston 1997, 702–703). Jaetun ammatillisuus käsitteen puuttumisen katsottiin kuitenkin olevan laajempi puolalaiseen yhteiskuntaan liittyvä ongelma. Englannin kielen opettajien ammatti on Puolassa marginalisoitunut: opettajilta puuttuu vaikutusvalta ja asema, vaikka heidän työtään pidetäänkin sinänsä tärkeinä. Puolalaisten englannin kielen opettajien yhteiskunnallista kontekstia voidaan tässä mielessä rinnastaa Venäjän tilanteeseen, jossa opettajien asema on alhainen ja jossa heidän työtään arvostetaan lähinnä deklaratiivisesti (ks. esim. Smirnova ym. 1995, 9–10).

Aiemmissä tutkimuksissa murrosvaiheen aikana työskentelevien venäläisten opettajien ammatti-identiteettiä on tarkasteltu useista näkö-

kulmista. Tutkimuksissa on selvitetty mm. opettajien kollektiivista ammatti-identiteettiä (Lonkila 1999; Alapuro & Lonkila 2000), heidän suhdettaan ammattiin ja työhön (Castrén 2001), päätymistä opettajaksi (Lonkila 1999, Smirnova ym. 1995) sekä asemaa venäläisessä yhteiskunnassa (Smirnova ym. 1995, Webber 2000).

Murrosvaiheessa työskenteleviä venäläisiä äidinkielen tai vieraan kielen opettajia saati heidän ammatti-identiteettiään ei sen sijaan ole tutkittu. Tarkastelen tässä tutkimuksessa kielenopettajien yhtä erityisryhmää: suomen kielen opettajia. Mitä tämän jo itsessään heterogeenisen ryhmän (erilaiset etniset, kielelliset, koulutukselliset taustat) tarkastelu tuo esille ammatti-identiteetistä ja koulutuksen ja opetuksen murroksesta yleensä? Onko suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti esimerkiksi 'kiteytymätön' vai onko se kenties monimuotoinen, yhteen malliin sitoutumaton? Voidaanko suomen kielen opettamista Venäjällä pitää professiona? Esittelen tutkimuskysymykset tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 1.3 KIRJAN RAKENNE

Tämä kirja rakentuu yhdeksästä luvusta. Ensimmäisessä luvussa esittelen tutkimukseni taustan ja tarkoituksen, määrittelen keskeiset käsitteet ja esittelen aiempia venäläisten perusasteen opettajien ammatti-identiteetistä tehtyjä tutkimuksia sekä kielenopettajien urapolkuja ja ammatinvalintaa tarkastelevia tutkimuksia.

Toisessa luvussa kuvaan tutkimusprosessin, tutkimusaineiston ja käytämäni menetelmät. Aluksi tarkastelen etnografisen tutkimuksen lähtökohtia. Seuraavaksi kuvaan tutkimukseeni osallistuneet suomen kielen opettajat; esittelen heidän koulutustaan, työkokemukstaan ja kulttuurista taustaansa. Tämän jälkeen esittelen tutkimusvaiheet ja aineistonkeruun, tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Lopuksi kuvaan aineiston analyysivaiheet ja -menetelmät.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on osin nivoutunut aineiston analyysiin. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimukseni laajempaa kontekstia: Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosta. Aluksi tarkastelen Venäjän koulureformin taustalla olevaa sisällöllistä arvopohdintaa ja

selvitän tärkeimpiä rakenteellisia muutoksia koulutuslaissa, yleissivistävässä peruskoulutuksessa ja opetussuunnitelmassa. Tämän jälkeen kuvaan lyhyesti opettajankoulutuksen muutosta ja vieraiden kielten ja kansallisten kielten asemaa koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Lopuksi arvioin koulureformin tulevaisuutta.

Neljännessä luvussa kuvaan suomen kielen asemaa Venäjällä. Aluksi tarkastelen suomen kielen aseman muutosta kansallisena kielenä Karjalan tasavallassa, Pietarissa ja Leningradin alueella sekä erityisesti inkerin-suomalaisten kielellisen ja etnisen identiteetin muutostilaa. Luvun lopuksi tarkastelen suomea vieraana kielenä. Esimerkkinä analysoin pietarilaisen ja petroskoilaisen suomen kieleen erikoistuneen koulun taivalta ja nykytilaa: Miten nämä koulut heijastavat suomen kielen aseman muutosta ja Venäjän koulutuksen ja opetuksen sisällöllistä murrosta ja miten ne toimivat koulutusjärjestelmän rakenteellisten uudistusten aikana?

Viidennessä luvussa tuon esille erilaisia näkökulmia ammatti-identiteettiin. Aluksi määrittelen lyhyesti ammatin, työn ja identiteetin käsitteet. Tämän jälkeen esittelen psykososiaalisessa, diskursiivisessa, narratiivisessa ja dialogisessa tulkinnassa esiintyviä näkökulmia identiteetistä. Samalla tuon esille, millaisia määritelmiä ja tulkintaperspektiivejä ammatti-identiteetti näissä neljässä näkökulmassa saa. Lopuksi teen yhteenvedon näkökulmien keskeisistä eroista ja yhtäläisyyksistä sekä määrittelen, mitä ammatti-identiteetillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

Suomen kielen opettajien ammatillisia urapolkuja ja ammatinvalintaan liittyviä tekijöitä tarkastelen kuudennessa luvussa. Lapsuuden kielelliset ja kulttuuriset muistot, koulukokemukset, opiskeluaika ja kokemukset työelämästä ovat keskeisiä urapolkuanalyysin aineksia. Tuon esille opettajien erilaiset urapolut kolmen opettajan kautta. Yksi opettajista edustaa suomen kielen uraopettajia; hän on ollut opettajan ammatissa yli 20 vuotta. Kaksi muuta opettajaa puolestaan yhdistävät niitä opettajia, jotka ovat monien mutkien kautta päätyneet suomen kielen opettajiksi. Lopuksi teen yhteenvedon opettajien urapoluista, uravalintoihin vaikuttavista tekijöistä ja tärkeistä henkilöistä urapolun varrella.

Seitsemännessä luvussa keskityn analysoimaan suomen kielen opettajien suhdetta työhön eli sitä, miten opettajat hahmottavat ammatti-identiteettiään työn kautta. Keskeisiä analyysikonteksteja ovat institutionaa-



linen ja kulttuurinen konteksti, jota tarkastelen *koulutus- ja opetuskulttuuri*-käsitteen avulla. Aluksi analysoin sosiaalisten roolien merkitystä opettajien ammatti-identiteetin muodostumisessa: Millaisia rooleja suomen kielen opettajille on työn myötä muodostunut ja millainen on koulun toimintakulttuurin merkitys roolien tuottajana ja ylläpitäjänä? Tarkastelen myös, millaisia merkityksiä hyvän opettajan ja hyvän oppilaan ominaisuudet sisältävät ja miten ne heijastavat eri opetuskulttuurien taustajatuksia. Lopuksi analysoin suomen kielen oppitunteja ja pohdin, kuinka täsmentynyt opettajien suhde työhön on ja miten heidän käsityksensä ja käytänteensä kohtaavat.

Kahdeksannessa luvussa tarkastelen suomen kielen opettajien suhdetta opettajan ammattiin ja heidän sosiaalista asemaansa venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa. Aluksi analysoin suomen kielen opettajien ammatillista yhteisöä venäläisessä koulussa ja heidän kollektiivista ammatti-identiteettiään: millaisista ryhmistä suomen kielen opettajien yhteisö koostuu ja millaisen ammattiryhmän he muodostavat? Tämän jälkeen tarkastelen suomen kielen opettajien sosiaalista ja hierarkkista asemaa venäläisessä koulussa ja heidän sosiokulttuurista asemaansa venäläisessä yhteiskunnassa. Lopuksi teen yhteenvedon suomen kielen opettajien ammattiin ja asemaan liittyvistä tekijöistä.

Viimeisessä luvussa arvioin, mikä on tutkimukseni anti: mitä se kertoo suomen kielen opettajien ammatti-identiteetistä Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa ja miten tätä tietoa voitaisiin hyödyntää niin Venäjällä kuin Suomessakin? Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin.

### 2.1 ETNOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA

#### 2.1.1 ETNOGRAFISEN TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Olen soveltanut tutkimukseni aineistonkeruussa ja analyysissa etnografista lähestymistapaa. Etnografia-käsitteellä on useita merkityksiä. Tavallisesti sillä tarkoitetaan antropologista tutkimusmenetelmää tai tutkimustekstiä eli analyttistä kuvausta kulttuurisesta ryhmästä (Goetz & LeCompte 1984, 2; Eskola & Suoranta 1998, 104). Etnografialla voidaan viitata myös tieteenfilosofiseen paradigmaan, tieteellisen kirjoittamisen genreen, tieteenalaan tai metodiin (Atkinson & Hammersley 1998, 110). Yksinkertaisimmin määriteltynä etnografia on ihmisten tutkimusta heidän kulttuurisessa kontekstissään (Burns 2000, 421).

Etnografia yhdistetään perinteisesti antropologiaan ja erityisesti tulkitsevaan kulttuuriantropologiaan (Kuper 1999, 104–113). Etnografista tutkimusta on tehty kuitenkin usealla tieteenalalla, ja esimerkiksi kasvatustieteissä kouluetnografialla on pitkä traditio (ks. esim. Fetterman 1984a; Goetz & LeCompte 1984; Syrjäläinen 1990; Laine 1997; Salo 1999). Etnografian monitieteisyys onkin yksi tekijä, jonka vuoksi sitä on ongelmallista määritellä tietyksi tutkimusotteeksi. Etnografisen tutkimuksen tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat niin ikään kirjavat. Vaikka etnografinen tutkimus tavallisesti yhdistetään positivismiin vastaiseen paradigmaan, se sisältää niin positivistisia suuntauksia kuin myös postpositivistisiin, kriittisen tutkimuksen tai konstruktionistisiin lähtökohtiin nojaavia suuntauksia (Marcus 1998, 383–384; Piirainen-Marsh & Huhta 2000, 97).

Vaikka etnografiassa ei voikaan määritellä yhtä ontologista, epistemologista tai metodologista taustaoletusta, se yhdistetään tavallisesti tulkitsevaan lähestymistapaan, jossa tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä (Guba & Lincoln 1998; Atkinson & Hammersley 1998). Etnografiassa ei siis välttämättä pyritä luomaan

uutta teoriaa, kuten esimerkiksi grounded theory -lähestymistavassa, vaikka myös tämän lähestymistavan metodeja on etnografiassa hyödynnetty (ks. Strauss & Corbin 1998; 158–159; Charmaz & Mitchell 2001). Etnografisen tutkimuksen lähtökohtana on *sosiaalinen, kulttuurinen ja kontekstuaalinen* näkökulma tutkittavaan yhteisöön ja sen toimintaan (Pirainen-Marsh & Huhta 2000, 97). Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvien näkökulma, heidän kokemuksensa ja kontekstinsa ovat tutkimuksessa keskeisiä.

Etnografisessa tutkimuksessa tieteellinen tieto ei ole objektiivista maailmankuvausta, vaan ymmärrykseen tähtäävää tulkintaa jostakin ilmiöstä. Etnografiaa voidaankin tässä mielessä pitää sekä *prosessina* että *produktina*: tieteellinen tieto rakentuu tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien aiemmista kokemuksista, tutkijan tavoitteista ja teoreettisista lähtökohdista sekä laajemmin määriteltynä tutkijan ihmis- ja maailmankuvasta. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisäämisen ohella myös osallistuvan diskurssin lisääminen: tutkimuksen kaikilla osallistujilla on aktiivinen, tutkimusta muokkaava rooli. (Syrjäläinen 1994, 68–78.)

Etnografiassa pyritään myös holistiseen tulkintaan, jossa kulttuurinsisäiset symbolit saavat merkityksen osana laajempaa kulttuurista kokonaisuutta, ei siitä irrallaan (Burns 2000, 397). Kulttuuri nähdään siis symbolisena systeeminä tai *tekstinä*, jonka merkityksiä luetaan, käännetään ja tulkitaan. Tulkitessaan tutkija kirjoittaa myös oman tekstin, etnografisen *syvän kuvauksen* (thick description, ks. Geertz 1973, 6). Jotta syvä kuvaus olisi kaikille tutkimukseen osallistuville yhteinen luku-kokemus, sen tulisi olla moniääninen ja avoin erilaisille identiteetille ja kulttuurin tulkinnoille (Clifford 1988, 46–47; Kuper 1999, 214; Ruohonen & Laitila 1997, 122).

Myös tutkimuksen *kenttä* voidaan nähdä tekstinä. Kenttä ei ole olemassa sellaisenaan, vaan se rakentuu tutkijan tekstissä, etnografiassa. Kenttä rakentuu kolmella tasolla: tutkijan havainnoissa, hänen kyvyssään kirjoittaa kentästä teksti ja lopulta lukijan tavassa uudelleen tulkita ja kontekstualisoida kenttä. (Atkinson, 1992, 8–9.)

Etnografiselle tutkimusprosessille on tyypillistä teorian, tutkijan, tutkimukseen osallistujien, aineistonkeruun ja analyysin vuorovaikutteisuus. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että tutkija tavallisesti rajaa teoreettisen

viitekehyksen ja asettaa itselleen lopullisen tutkimustehtävän vasta perehdyttyään tutkimukseen osallistujien kontekstiin ja heidän näkökulmastaan merkityksellisiin kysymyksiin aineiston keruun ja analyysin edetessä. (Goetz & LeCompte 1984, 165-167; Burns 2000, 404).

Tutkimusprosessin vuorovaikutteisuus ja syklisyys edellyttää tutkijalta tietoisuutta omasta roolistaan. Tutkijan institutionaaliseen rooliin viittaavat käsitteet *objektiivisuus*, *neutraalius* ja *puolueettomuus* pohjautuvat Rosaldon (1989, 21) mukaan kolonialistiseen käsitykseen tutkijan tieteellisestä auktoriteetista. Tutkijan tulisi kuitenkin ottaa huomioon, että analyysin objektina olevat henkilöt ovat myös analyysoivia *subjekteja*, jotka kriittisesti arvioivat tutkijan etnografista kirjoitusta ja hänen eettisiä ja poliittisiä näkemyksiään. Etnografian tulisikin perustua empiiriseen kokeemukseen ja *empatiaan*, ja tutkijan tulisi pyrkiä läheiseen vuorovaikutukseen tutkimukseen osallistuvien kanssa ja samaistumaan yhteisön jäsenten kokemusmaailmaan (Fielding 1996, 158-161). Tutkijalla voi olla myös toimintaa muuttava rooli, jolloin ilmiön ymmärryksestä saattaa nousta kriittinen ja kantaa ottava tulkinta (Syrjäläinen 1994, 78).

Tutkijan rooliin liittyy myös ristiriitoja. Esimerkiksi kouluetnografiassa tutkijalle saatetaan kentällä sovittaa stereotyyppistä arvioijan pukua, jossa tutkijan oletetaan arvioivan koulun toimintatapoja etsiäkseen niistä puutteita tai heikkouksia (Fetterman 1984b, 214). Tämä vaikeuttaa olennaisesti tutkijan mahdollisuuksia ymmärtää koulun toimintaa sisältäpäin ja jopa estää koko tutkimuksen toteutumisen.

Etnografiassa käytetään tavallisesti useita aineistonkeruumenetelmiä. Tyypillisimmät menetelmät ovat osallistuva havainnointi ja haastattelu (Burns 2000, 399). Menetelmätriangulaatiolla pyritään syventämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja lisäämään tutkimuksen validiutta (Lincoln & Guba 1985, 305-307; Denzin & Lincoln 1998, 4). Esimerkiksi kouluetnografisessa tutkimuksessa voidaan tutkittavaan ilmiöön hakea ymmärrystä havainnoinnin, haastattelujen, kyselyjen, koulun kirjallisten dokumenttien, oppilaiden arvosanojen ja tapaustutkimusten avulla (Burns 2000, 419).

## 2.1.2 ETNOGRAFISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin soveltuvat pääosin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan erityisesti *tutkimusprosessin luotettavuutena*, jossa pääasiallinen kriteeri on tutkija itse. Tutkija on siis tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, vaikka tutkimusprosessissa onkin muita osallistujia.

Varto (1992, 51–52) pitää tutkimuksen *tematisointia* yhtenä tärkeimmistä laadullisen tutkimuksen laatukriteereistä. Tematisoidessaan tutkija nostaa tutkimuskohteestaan tutkittavan teeman (johtoajatuksen tai näkökulman) tarkastelun kohteeksi. Tematisointi on siis olennainen osa laadullista tutkimusta ja välttämätöntä tutkijan esiyymmärryksen esille saamiseksi.

Kysymys kvalitatiivisen tutkimuksen pätevydestä eli *validiudesta* on monivaiheinen. Tutkijan tulee ensinnäkin pystyä osoittamaan, että valitsemallaan *kohderyhmällä* ja käyttämällä *tutkimusasetelmalla* hän voi vastata tutkimuksensa kysymyksenasetteluun. Toiseksi validius liittyy *tutkiminnan* paikkansapitävyyteen: pätekö tulkinta koko aineistossa ja siinä ympäristössä, jota on tutkittu? Analyysissa tutkijan on suhteutettava teoreettisesta viitekehystä luomiaan hypoteeseja, teoreettisia käsitteitä ja tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä toisiinsa. Teoreettisten käsitteiden ja tutkimusaineistosta nousevien käsitteiden välisen suhteen sekä teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen on oltava looginen. Tutkijan tulee myös arvioida tulkintojen *yleistettävyyttä* eli sitä, miten tulkinnot pätevät laajemmassa kontekstissa. (Pyörälä 1995, 15.) Koska laadullisen tutkimuksen kohteet ovat yksittäisiä, yleistäminen edellyttää, että niissä itsessään on jotain yleistä tai jotain, joka on ihmiselle merkityksellistä (Varto 1992, 77). Yleistettävyyden käsitteen tilalle on ehdotettu myös *suhteuttamista*: laadullista tutkimusta tekevä tutkija osoittaa aineistonsa analyysin ”kertovan myös *muusta* kuin vain aineistostaan” (Alasuutari 1994, 202).

Lincolnin ja Guban (1985, 290) mukaan positivistisia tai ns. konventionaalisia laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä noudattavan tutkijan on vastattava neljään kysymykseen: 1) *totuusarvo* (*sisäinen validius*)

eli miten tutkija osoittaa tutkimustulostensa totuudellisuuden, kun tulokset ovat tietystä kontekstista ja tietyiltä henkilöiltä, 2) *sovellettavuus* (*ulkoinen validiutus*) eli miten tutkija määrittelee, kuinka sovellettavia tulokset ovat toisessa kontekstissa tai ryhmässä, 3) *pysyvyys* (*reliabelius*) eli miten tutkija pystyy määrittelemään tulosten samuuden, jos tutkimus toistettaisiin samoille tai samantyyppisille henkilöille samoissa tai samantyyppisissä konteksteissa ja 4) *neutraalius* (*objektiivisuus*) eli miten varma tutkija on, että tulokset ovat henkilöistä ja tilanteista johtuvia eivätkä tutkijan motivaatioiden, intressien ja perspektiivien ohjaamia.

Kouluetnografisesta tutkimuksesta 1980-luvulla tunnetuiksi tulleet Goetz ja LeCompte (1984, 210–211) jakavat tutkimuksen *validiuden* sisäiseen ja ulkoiseen. *Sisäisellä* validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tieteelliset havainnot ja mittaukset autenttisesti kuvaavat reaali maailmaa. *Ulkoisella* validiudella viitataan kuvausten ryhmienväliseen vertailtavuuteen. Lincolnin ja Guban (1985, 290) mukaan naturalistisessa tutkimussuuntauksessa, jota etnografia edustaa, tutkimuksen sisäisen validiuden sijaan tulisi puhua *uskottavuudesta* ja ulkoisen validiuden sijaan *siirrettävyydestä*. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksessa tuotettujen konstruktioiden yhteensopivuutta tutkimukseen osallistuvien henkilöiden reaali maailman kanssa. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten soveltuvuutta toiseen kontekstiin tai toisiin henkilöihin. Siirrettävyyden arviointi ei ole kuitenkaan yksin tutkijan tehtävä, vaan hänen on taattava riittävä aineisto, jotta toiset tutkijat voivat arvioida siirrettävyyttä ja soveltuvuutta toiseen kontekstiin.

Etnografisessa tutkimuksessa sisäistä validiutta pyritään lisäämään mm. tarkastelemalla, missä määrin tutkimuksen aineisto ja siinä havaitut ilmiöt ovat pysyviä ja mitkä muuttuvat ajan myötä (Goetz & LeCompte 1984, 221–222). Pysyvyyden ja muutosten havainnointi edellyttää sitä, että tutkija viettää pitkiä ajanjaksoja tutkittavassa yhteisössä, kerää ja analysoi aineistoa samalla arvioiden, mitkä tieteelliset käsitteet vastaavat tutkimukseen osallistuvien reaali maailmaa. Jotta tutkija välttyisi vääriltä johtopäätöksiltä, hänen on myös otettava huomioon tutkimukseen osallistuvien informanttien tulkinnat ja selitykset.

Aineistonkeruuseen liittyvät tekijät, kuten informanttien käyttäytymistä tai havainnointia ohjaavat tekijät, vaikuttavat niin ikään tutki-

muksen sisäiseen validiuteen (mt. 224–226). Informantit saattavat käyttäytyä havainnointitilanteissa epätavallisesti tai tuoda haastattelussa esille ideaalin minänsä. Sisäistä validiutta voidaan tässäkin tapauksessa lisätä pitkäaikaisella kenttähavainnoinnilla. Tutkijan tulee myös kyetä osoittamaan, että analyysissa luodut kategoriat ovat informanteille mielekkäitä. Kategorioiden tulee siis heijastaa informanttien kokemusmaailmaa ja saada tukea aineistosta. Tutkimuksessa tulee myös kuvata tarkasti yhteisön eri ryhmittymät sekä kentän sosiaalinen tilanne. Tutkijan tulee lisäksi ottaa huomioon ryhmän muutokset: informanttien lähtö tai uusien informanttien tulo ryhmään.

Tutkimuksen ulkoinen validius etnografisessa tutkimuksessa liittyy Goetzin ja LeCompten (1984, 228–229) mukaan erityisesti tutkimuksen vertailtavuuteen (comparability) ja käännettävyyteen (translability). *Vertailtavuudella* tarkoitetaan tutkimuksen eri vaiheiden kuvausta siten, että kuvausta voidaan käyttää perustana vastaavien ilmiöiden tutkimisessa. *Käännettävyys* viittaa siihen, missä määrin tutkijan käyttämä teoreettinen viitekehys, käsitteet ja metodit ovat muiden tutkijoiden ymmärrettävissä. Vertailtavuuteen ja käännettävyyteen liittyy myös ilmiön *tyypillisuus* eli se, missä määrin ilmiötä voidaan verrata muihin ilmiöihin. Tutkijan on siis otettava huomioon mm. käsitteiden kontekstisidonnaisuus ja ryhmienvälinen vertailtavuus.

Mäkelän (1990, 47–48) mukaan laadullisen aineiston arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen ja sen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, analyysin kattavuuteen, ja analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineiston *merkittävyyden* näkökulmasta arvioidaan, miten tutkija argumentoi tutkimuksensa tärkeyttä. Tämä edellyttää sitä, että tutkija on tietoinen aineistonsa yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta paikasta ja että hän tarkoin määrittelee aineiston tuotantoehdot eli sen, millaisissa tilanteissa aineisto on tuotettu.

Aineiston *riittävyydellä* Mäkelä (1990, 52) tarkoittaa sen kylläntymistä: aineistoa on riittävästi ja sen keruun voi lopettaa, kun uudet tapaukset eivät tuo esille enää uusia piirteitä. Heuristisesta näkökulmasta aineiston riittävyttä ei kuitenkaan voi pitää olennaisena luotettavuuskriteerinä, sillä tällöin tavoitteena ei ole tyhjentävästi selittää aineistoa,

vaan aineiston tehtävänä on toimia teoreettisen pohdinnan katalysaattorina (Eskola & Suoranta 1998, 216).

Analyysin *kattavuudella* tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulokset eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan tutkija on analysoinut aineistoa systemaattisesti käyttäen samoja jäsenystapoja läpi koko aineiston (Mäkelä 1990, 53). Analyysin *arvioitavuudella* viitataan siihen, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan tämän tekemiä tulkintoja. Analyysin *toistettavuudella* tarkoitetaan sitä, että aineiston luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty mahdollisimman yksiselitteisesti, jotta toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Toistettavuuden kriteeriä pidetään lähinnä tutkimuksen ideaalina (Pyörälä 1995, 16; Eskola & Suoranta 1998, 217).

Tutkimuksen toistettavuuden ja tulosten pysyvyyden kriteeri eli *reliabelius* voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. *Ulkoisella* reliabeliudella tarkoitetaan sitä, että kaksi tutkijaa havaitsee saman ilmiön tai luo samanlaisen luokittelun samassa tai samantyyppisessä tilanteessa. *Sisäinen* reliabelius viittaa siihen, että toinen tutkija tekee aineistosta samoja tulkintoja käyttämällä tutkimuksessa aiemmin eriteltyä luokittelua (Goetz & LeCompte 1984; ks. analyysin toistettavuus Mäkelä 1990, 53). Lincolnin ja Guban (1985, 290) mukaan naturalistisessa tutkimussuuntauksessa tulisi reliabeliuden sijaan käyttää käsitettä *vastaavuus*. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset pysyisivät samoina, jos tutkimus toistettaisiin samoille tai samantyyppisille henkilöille samoissa tai samantyyppisissä konteksteissa.

Etnografisessa tutkimuksessa ulkoisen reliabeliuden *arvioimista* on pidetty *ongelmallisena*, sillä ainutkertaisia ja kompleksisia tilanteita ei ole mahdollista uudelleen konstruoida. Etnografiassa on kuitenkin arvioitu ulkoista reliabeliutta seuraavien kriteerien avulla: tutkijan rooli ja asema yhteisössä, informanttien valinta, sosiaalinen tilanne, analyttiset käsitteet ja lähtökohdat sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. (Goetz & LeCompte 1984, 210–217.)

*Tutkijan roolilla ja asemalla* tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkija on tutkittavan ryhmän jäsen ja millainen hänen asemansa ryhmässä on. Koska tutkimuksen aineisto on riippuvainen tutkijan ja tutkimukseen osallistujien sosiaalisista suhteista, tutkijan on kuvattava tarkasti roolinsa ja ase-



mansa ryhmässä. Tietyssä mielessä tutkimuksen toistettavuus on mahdollista, sillä sosiaaliset suhteet muodostuvat ainutkertaisissa vuorovaikutussuhteissa. Vaikka toistettavuuskriteeri ei täyttyisi, tutkimukset voivat kuitenkin täydentää toisiaan ja niiden tuloksia voidaan vertailla keskenään. *Informanttien valinta* liittyy läheisesti tutkijan rooliin ja asemaan. Yhtäältä jokainen tutkimuksen informantti on ainutkertaisen ja idiosynkraattisen tiedon lähde, toisaalta yksikään informantti ei voi taata universaalia tietoa. Tutkimuksen ulkoista reliabiliutta pyritään lisäämään kuvaamalla tutkimukseen osallistuvat informantit: heidän valintansa tutkimukseen, yksilölliset ominaisuutensa ja suhteensa ryhmään.

Kolmas etnografisen tutkimuksen ulkoiseen reliabiliuteen vaikuttava tekijä on *sosiaalinen tilanne*, jossa aineisto on kerätty. Se, mitä informantit pitävät sopivana informaationa, saattaa vaihdella tilanteen ja olosuhteiden mukaisesti. Aineistonkeruun fyysisen, sosiaalisen ja interpersonaalisen tilanteen kuvaus on tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta olennaista. Myös menetelmien valintaan johtavat *tutkimuksen analyttiset käsitteet ja lähtökohdat* on eriteltävä tarkasti, jotta tutkimus voitaisiin toistaa. Viimeinen ulkoisen reliabiliuden kriteeri on *aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien* esittely niin tarkasti, että toinen tutkija voi käyttää kuvausta toimintaohjeistuksena.

Tutkimuksen *sisäiseen reliabiliuteen* liittyvät tekijät ovat Goetzin ja LeCompten (1984, 217–220) mukaan sidoksissa tutkijoiden väliseen reliabiliuteen eli siihen, missä määrin tutkijoiden havainnoilleen antamat merkitykset ja tulkinnat ovat yhtenevät. Sisäisen reliabiliuden näkökulmasta on siten tärkeää, että tutkijat ovat yhtä mieltä käytettävistä käsitteistä ja aineiston luokittelusta. Etnografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia strategioita sisäisen reliabiliuden saavuttamiseksi. Ensinnäkin pyritään käyttämään mahdollisimman runsaasti ja tarkasti primääriaineistoja, kuten suoria lainauksia tutkimukseen osallistujien puheesta, kenttämuistiinpanoista tai kirjallisista dokumenteista. Tutkimuksen sisäistä reliabiliutta pyritään lisäämään myös muodostamalla usean tutkijan ryhmiä ja keskustelemalla informanttien kanssa mm. vuorovaikutustilanteista ja tilanteeseen osallistuneiden henkilöiden antamista merkityksistä. Tärkeä sisäistä reliabiliutta lisäävä tekijä on myös se, että etnografinen tutkimus tarjoaa toisille tutkijoille välineitä arvioida tulkintoja.

Etnografisen tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se mahdollistaa kaikkien tutkimukseen osallistujien osanoton tutkimuksen eri vaiheisiin: aineistonkeruuseen, analyysiin ja mahdollisesti myös raportointiin. Siinä siis kuuluu tutkimukseen osallistujien *ääni* (Atkinson 1992, 23–24). Etnografisessa tutkimuksessa on kuitenkin tiettyjä *eettisiä* ongelmia, joita tutkija prosessin aikana kohtaa (Hammersley & Atkinson 1995, 263–287). Etnografian eettisyys on merkittävä mutta vaikeasti arvioitava tekijä. Vaikka etnografiselle tutkimukselle ei voi asettaa absoluuttisia eettisyyden kriteerejä, on tutkijan pyrittävä siihen, että hänen tutkimuksensa on eettisesti hyväksyttävä.

Hammersley ja Atkinson (1995, 264–266) ovat eritelleet joitakin eettisiä ongelmia, jotka tavallisesti nousevat etnografisessa tutkimuksessa esille. Tutkijan tulee erityisesti tarkastella omaa toimintaansa ja ottaa huomioon tutkimukseen osallistuvien henkilöiden arvot ja intressit. Yksi etnografisen tutkimuksen eettinen kysymys on, tietävätkö tutkimukseen osallistuvat henkilöt ottavansa osaa tutkimukseen. Tutkijan on pyrittävä kertomaan tutkimuksesta mahdollisimman tarkasti ja avoimesti, jotta henkilöt voisivat vapaaehtoisesti päättää osallistumisesta tutkimukseen. Tutkija ei voi kuitenkaan täysin täyttää tarkkuuden ja avoimuuden vaatimusta, sillä erityisesti tutkimusprosessin alussa hän ei vielä välttämättä täsmällisesti tiedä tutkimuksensa suuntaa. Tutkijan on myös ratkaistava, kuinka paljon hän voi kertoa tutkimuksestaan siihen osallistuville ja mikä on tämän tiedon merkitys aineistonkeruussa ja analyysissa. Osallistumisen vapaaehtoisuus saattaa joissakin tapauksissa olla vaikeasti toteutettavissa tai jopa mahdotonta, etenkin kun etnografista tutkimusta tehdään luonnollisissa tilanteissa.

Kentälle pääsyn jälkeen tutkijan on ansaittava ja ylläpidettävä tutkimukseen osallistuvien luottamus, jotta tutkimus ylipäättään olisi mahdollista. Myös tutkijan roolin muotoutuminen on ongelmallista: Milloin tutkija on aktiivinen osallistuja, milloin ulkopuolinen tarkkailija? Ote taanko tutkija yhteisön jäseneksi, vai suljetaanko hänet ulkopuolelle? Kuinka valmis tutkija on sitoutumaan yhteisön jäsenten toimintaan, ja kuinka lähelle itseään hän heidät päästää? (Fielding 1996, 158–161.)

Eettisiä ongelmia saattaa tuottaa myös rajanveto julkisen ja yksityisen välille. Tutkijan tulee mm. arvioida, onko julkisella paikalla käyty

keskustelu yksityistä ja mitkä ovat yksityisen julkiseksi tekemisen seuraamukset. Jotkut tutkijat argumentoivat sen puolesta, että tutkimukseen osallistujalla täytyy olla oikeus itsensä määrittelyyn (esim. Lincoln & Guba 1989, 236; Murphy & Dingwall 2001, 344). Tähän liittyy ajatus siitä, että tutkimukseen osallistujilla tulee olla oikeus kontrolloida heihin liittyvää aineistoa ja että tutkijalla tulee olla lupa käyttää sitä raportoinnissa. Näkemystä on kritisoitu mm. sen vuoksi, että tutkimukseen osallistujat saattavat vääristää omaa aineistoaan, mutta myös sen vuoksi, että kontrolloidessaan aineistoaan he joutuvat paljastamaan itsestään tietoja, joita he eivät muutoin kertoisi. (Hammersley & Atkinson 1995, 267–268.) Vaikka tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeutta ei tutkimuksessa voitaisi täysin noudattaa, on tutkijan joka tapauksessa kohdeltava kaikkia tasavertaisesti, asettumatta kenenkään puolelle (Murphy & Dingwall 2001, 346). Tasavertaisuuteen liittyy tutkijan kyky toimia rajanylittäjänä tai sillanrakentajana (boundary spanning): tutkija kuuluu yhteisössä useaan ryhmään olematta kuitenkaan täysivaltainen ryhmän jäsen (Goetz & LeCompte 1984, 99–100).

Tutkimus saattaa olla eettisesti arveluttavaa myös silloin, jos se aiheuttaa tutkimuksen osallistujille harmia. Erityisesti tutkimuksen julkistaminen saattaa vaikuttaa siihen osallistuvien henkilöiden ja heidän edustamansa yhteisön maineeseen tai materiaaliseen tilaan. Kysymys ei ole ainoastaan henkilöistä julkistetun tiedon totuudellisuudesta, vaan siitä, millaisia seurauksia tutkimuksesta saattaa olla heille ja muille samantyyppisille henkilöille ja mihin tarkoituksiin julkaistua tietoa saatetaan käyttää. (Hammersley & Atkinson 1995, 268–272.)

Etnografista tutkimusta on toisinaan syytetty tutkimukseen osallistuvien henkilöiden hyväksikäytöstä: tutkimuksesta on ollut vähän tai ei lainkaan hyötyä siihen osallistujille (Hammersley & Atkinson 1995, 275). Tutkijan ja tutkimukseen osallistujien intressit ja tulkinnat saattavat olla jopa niin ristiriitaiset, että ne estävät toisten tutkijoiden pääsyn kentälle. Etnografinen tutkimus ei siis pääty raportointiin, vaan tutkijan tulee ottaa myös huomioon, millainen ilmapiiri yhteisöön jää tutkimuksen jälkeen ja miten tutkimus mahdollisesti muuttaa yhteisön toimintaa.

Olen tässä luvussa tarkastellut hyvin yksityiskohtaisesti etnografisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimukseni luotettavuus-

kriteereistä keskeisimpiä ovat tutkijan rooliin ja tutkimuksen eettisyyteen liittyvät tekijät. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä tarkemmin luvussa 9.2.

## 2.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT

Tutkimuksessani on mukana kaikkiaan 24 suomen kielen opettajaa Pietarista ja Petroskoista. Tutkimuksen *etnografiseen* osuuteen osallistui 19 opettajaa. Heistä 11 opetti Pietarissa suomen kieleen erikoistuneessa koulussa 204, ja kahdeksan Petroskoissa suomen kieleen erikoistuneessa koulussa 17. Lisäksi kolme pietarilaista ja kaksi petroskoilaista opettajaa valikoitui tutkimukseen ammatillisen omaelämäkertakilpailun kautta (ks. elämäkertakilpailusta tarkemmin luvussa 2.3.4). Nämä viisi opettajaa opettivat jossakin suomen kieleen erikoistuneessa koulussa.<sup>2</sup> Taulukossa 1 on yhteenveto tutkimukseen osallistuneista suomen kielen opettajista ja heidän kouluistaan:

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistujat

KAUPUNKI JA KOULU	OPETTAJAT
Pietari, koulu 204 (11 opettajaa)	Anna, Igor, Ljudmila, Larissa, Raisa, Nina, Valentina, Aleksandra, Elviira, Jelena ja Faina
Petroskoi, koulu 17 (8 opettajaa)	Tatjana, Olga, Natalia, Lempi, Lida, Oksana, Julia ja Alina
Pietari, kolme koulua (3 opettajaa)	Ella, Svetlana, Tamara
Petroskoi, kaksi koulua (2 opettajaa)	Vera, Irina

Opettajista 23 oli naisia ja yksi mies. Opettajat olivat iältään 20–64-vuotiaita, suurimmat ryhmät muodostivat 41–45-vuotiaat (6) ja 46–50-vuotiaat (4).

<sup>2</sup> Tutkimukseni *etnografiseen* osuuteen osallistuvien opettajien koulut on nimetty yhteisestä sopimuksesta mm. sen vuoksi, että ne ovat tunnettuja ja kaupungin johtavia suomen kieleen erikoistuneita kouluja. Myös opettajat halusivat esiintyä omilla nimillään, mutta anonyymiyden takaamiseksi sovimme, että käytän heistä pseudonyymejä. Elämäkertakilpailun kautta valikoituneilla opettajilla on niin ikään pseudonyymit.

Suomen kielen opettajat olivat melko heterogeeninen ryhmä niin koulutukseltaan kuin työkokemukseltaankin. Opettajista 18:lla oli pedagoginen koulutus. Melkein puolella opettajista (11) oli *pedagoginen korkea-asteen koulutus* pääaineena suomen kieli. Heistä kaksi oli valmistunut Pietarin valtionyliopistosta ja yhdeksän Petroskoin valtionyliopistosta. Lisäksi viidellä opettajalla oli jonkin muun aineen pedagoginen korkea-asteen koulutus (esim. venäjän kieli ja kirjallisuus, fysiikka) ja kahdella *pedagoginen keskiasteen koulutus* (esim. alaluokkien opettaja). *Jonkin muun alan korkea-asteen koulutus* (esim. biologi) oli neljällä opettajalla ja kahdella oli *jonkin muun alan keskiasteen koulutus* (esim. sairaanhoitaja). Suomen kielen opettajien koulutustaustaa on havainnollistettu taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Suomen kielen opettajien koulutus

PEDAGOGINEN KOULUTUS (18)	MUU KOULUTUS (6)
<b>Korkea-aste (16)</b> suomen kielen opettaja (11) venäjän kielen ja kirjallisuuden opettaja (2) saksan kielen opettaja kuvaamataidon opettaja fysiikan opettaja	<b>Korkea-aste (4)</b> biologi maantieteilijä insinööri-arkkitehti rakennusinsinööri
<b>Keskiaste (2)</b> alkeisluokkien opettaja pioneeri-ohjaaja	<b>Keskiaste (2)</b> sairaanhoitaja balettitanssija

Opettajien työkokemus suomen kielen opettajana vaihteli alle vuodesta 26 vuoteen. Melkein puolet opettajista (11) oli työskennellyt suomen kielen opettajana 6–10 vuotta ja vajaa kolmannes opettajista (7) alle viisi vuotta. Ennen suomen opettajan ammattia 16 oli työskennellyt muussa ammatissa, esimerkiksi muun aineen opettajana, tutkijana tai insinöörinä. Lisäksi 3 opettajaa oli jäänyt eläkkeelle ensimmäisestä ammatistaan.

Suomen kielen opettajat erosivat myös kieli- ja kulttuuritaustaltaan. Inkerinsuomalainen tai suomenkielinen kulttuuritausta oli 16 opettajalla, kun taas venäläinen tai venäjänkielinen (esimerkiksi juutalainen) kulttuuritausta oli kahdeksalla opettajalla. Etenkin nuoremman sukupolven opettajille suomi oli vieras kieli tai isovanhempien äidinkieli, kun taas moni vanhemman sukupolven opettajista puhui suomea äidinkielenään tai oli

kuullut kotona suomea. On kuitenkin todettava, että enemmistöllä opettajista oli *monikulttuurinen* ja *monikielinen* tausta. Esimerkiksi jaottelussa inkerinsuomalainen/venäläinen olen käyttänyt opettajan arviota siitä, mihin etniseen ryhmään hän tuntee enemmän samaistuvansa.

Kaikki opettajat olivat suorittaneet suomen kielen kursseja tai osallistuneet heille järjestettyyn täydennyskoulutukseen. Opettajista puolet (12) oli suorittanut Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testin, joka perustui 9-portaiseen taitotasosteikkoon. Kymmenestä ylimmän tason testin (taitotasot 5-8) suorittaneesta opettajasta kaksi sai taitotason 5, kuusi taitotason 6 ja kaksi taitotason 7. Keskitason testin (taitotasot 3-5) suorittaneista opettajista yksi sai taitotason 3 ja yksi taitotason 4. Opettajien suoritukset Yleisten kielitutkintojen testissä antavat yleiskuvan opettajien suomen kielen taitotasosta. Koska tutkimukseni tavoitteena ei kuitenkaan ole arvioida opettajien kielitaitoa, nojaudun analyysissä opettajien *subjektiivisiin näkemyksiin* omasta kielitaidosta, en heidän suoriutumiseensa testissä.

## 2.3 TUTKIMUSVAIHEET JA AINEISTONKERUU

Tarkastelen seuraavissa luvuissa yksityiskohtaisesti tutkimukseni vaiheita. Luvun 2.3 pääpaino on tutkimuksen näkökulman ja aineistonkeruun kuvauksessa, luvussa 2.4 kertaan tutkimustehtävän ja erittelen tutkimuskysymykset ja luvussa 2.5 keskityn aineiston analyysiin ja analyysimenetelmiin.

Perustelen yksityiskohtaista ja päiväkirjamaista otettani etnografisen tutkimusprosessin näkökulmasta. Olen tutkimukseni eri vaiheiden kuvauksessa pyrkinyt säilyttämään tutkimusprosessin autenttisuuden: välittämään lukijalle niitä perusteluja, jotka ovat johtaneet tiettyihin teoreettisiin ja metodisiin ratkaisuihin tutkimuksen aikana ja sitä kontekstia, jossa perustelut ja ratkaisut ovat syntyneet. Tällä tavoin pyrin antamaan lukijalle työkaluja arvioida, millaisista lähtökohdista olen suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä tutkinut ja kuinka luotettavia tekemäni havainnot ja tulkintani ovat. Olen tiivistänyt tutkimusvaiheet, aineistonkeruumenetelmät ja aineistot taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Tutkimusvaiheet, aineistonkeruumenetelmät ja aineistot

TUTKIMUSVAIHEET	AINEISTONKERUUMENETELMÄT JA AINEISTOT
Tutkimuksen käynnistys	
<p><i>1. kenttävaihe: opettajiin ja kouluun tutustuminen</i> Pietari 7.-17.10. 1996</p> <p>Aineiston käsittely ja analyysi, tutkimuksen täsmentäminen</p>	<p><i>Teemahaastattelu, havainnointi</i> Haastattelut, kenttämuistiinpanot, koulun kirjalliset dokumentit, oppituntien havainnoinnit</p>
<p><i>2. kenttävaihe: opettajien arkeen ja koulun toimintatapoihin syventyminen</i> Pietari 21.5.-2.6. 1997</p> <p>Aineiston käsittely ja analyysi, tutkimuksen täsmentäminen</p>	<p><i>Havainnointi</i> Kenttämuistiinpanot, koulun kirjalliset dokumentit, oppituntien havainnoinnit</p>
<p><i>Miten minusta tuli suomen kielen opettaja?</i> Ammatillinen omaelämäkertakilpailu suomen kielen opettajille</p> <p>Aineiston käsittely ja analyysi, tutkimuksen täsmentäminen</p>	<p>Ammatilliset omaelämäkerrat</p>
<p><i>3. kenttävaihe: kontekstien hahmottaminen</i> Pietari 22.-25.9. 1997 Petroskoi 28.10.-7.11. 1997</p> <p>Aineiston käsittely ja analyysi, tutkimuksen täsmentäminen</p>	<p><i>Teemahaastattelu, havainnointi</i> Haastattelut, kenttämuistiinpanot, koulun kirjalliset dokumentit, oppituntien havainnoinnit</p>
<p><i>4. kenttävaihe: näkökulman rajaaminen</i> Pietari 21.9.-21.10. 1998</p> <p>Aineiston käsittely ja analyysi, tutkimuksen täsmentäminen</p>	<p><i>Teemahaastattelu, havainnointi</i> Haastattelujen palautekeskustelut, kenttämuistiinpanot, koulun kirjalliset dokumentit</p>
Tutkimuksen raportointi	

### 2.3.1 TUTKIMUKSEN KÄYNNISTYS: LÄHTÖKOHTANA KÄSITYKSET

Tutkimukseni käynnistyi syksyllä 1996. Käynnistysvaiheessa määrittelin alustavasti tutkimusaiheen ja tutkimustehtävän, jäsensin tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja määrittelin peruskäsitteet. Tutkimukseni lähtökohtana oli tarkastella suomen kielen opettajien *käsityksiä kielestä, kielenoppimisesta ja -opetuksesta sekä kulttuurista*. Tältä pohjalta tein tutkimussuunnitelman, jossa täsmensin tutkimustehtävääni, suunnittelin aineistonkeruuta ja analyysimenetelmiä. Tutkimussuunnitelma sisälsi myös suuntaa antavan aikataulun tutkimuksen etenemisestä.

Tutkimuksen käynnistysvaiheessa otin yhteyttä Pietarin suomen kielen erikoistuneeseen kouluun 204 ja sovin ensimmäisestä kenttävaiheen toteuttamisesta. Tutustuin etukäteen muutamiin koulun kirjallisiin dokumentteihin: kurssiohjelmiin sekä selvityksiin ja tiedotteisiin koulun toiminnasta. Näistä dokumenteista ja keskusteluista suomen kielen opetuksesta vastaavan opettajan kanssa minulle muodostui mielikuva koulusta, joka on aktiivisesti kehittänyt suomen kielen opetusta ja jolla on toimivat kontaktit suomalaisiin yhteistyökumppaneihin – oppilaitoksiin ja opetushallitukseen.

Kentälle valmistautuessani laadin oppituntien havainnointilomakkeen ja teemahaastattelurungon. Oppituntien havainnointilomake oli hyvin yksinkertainen, sillä sen tarkoituksena oli toimia muistin tukena muodostaessani kokonaiskuvaava oppituntin kulusta ja sisällöstä. En aikonut nauhoittaa tai videoida oppitunteja, sillä tavoitteeni ei ollut tarkastella esimerkiksi kielellistä vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Oppituntien seuraaminen oli kuitenkin erittäin tärkeää, sillä halusin oppia ymmärtämään, millaisessa ammatillisessa kontekstissa suomen opettajien käsitykset mahdollisesti muodostuvat.

Teemahaastattelurunkoa voisi luonnehtia puolistrukturoidun haastattelun rungoksi, jonka tehtävänä oli toimia keskeisten teemojen ja keskustelun suunnan näyttäjänä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Teemahaastattelu asettaa haastattelulle tiukemmat rajat kuin avoin haastattelu tai etnografinen haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 89; Fontana & Frey 1998, 56–60; Heyl 2001). Se kuitenkin mahdollistaa tutkimukseen osallis-



tujien yksilölliset tulkinnat ja tuo heidän äänensä esille tietyssä, rajatussa kontekstissa.

Teemahaastattelurunko koostui neljästä aihealueesta. Ensimmäisten kysymysten tarkoitus oli selvittää opettajan koulutustaustaa, suomen kielen taitoa ja työkokemusta. Seuraava aihealue käsitteli suomen kielen opetusta: opetusmenetelmiä, oppimateriaalia, venäläisen oppilaan suomen oppimista sekä suomen kielen opetuksen kehittämistä. Kolmannen aihealueen tavoitteena oli tarkastella opettajaa suomen kielen käyttäjänä ja suomalaisen kulttuurin tuntijana. Myös opettajan kokemukset yhteistyöstä suomalaisten kollegojen kanssa olivat keskeisiä. Neljäs aihealue kartoitti opettajan käsityksiä suomalaisesta ja venäläisestä kulttuurista. Teemahaastattelun viimeisten kysymysten tavoitteena oli hahmotella opettajan kansallista identiteettiä.

### 2.3.2 ENSIMMÄINEN KENTTÄVAIHE: SUOMEN KIELEN OPETTAJIIN JA KOULUUN TUTUSTUMINEN

Ensimmäisen kenttävaiheen aikana lokakuussa vuonna 1996 asetin itseleni kaksi tavoitetta: *suomen kielen opettajiin ja venäläiseen kouluun tutustuminen*. Ensimmäisenä päivänä koulun suomen kielen opetuksesta vastaava opettaja tutustutti minut suomen kielen opettajiin ja koulun hallinto-henkilökuntaan. Hän oli järjestänyt suomen kielen opettajille tapaamisen, jossa esittelin tutkimustani ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Yksi opettaja kieltäytyi, muut tapaamiseen tulleet opettajat olivat kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta. Tapaamisen päätteeksi sovimme muutamasta haastattelusta. Keskustelu käytiin venäjäksi. Myös myöhemmissä yhteisissä tapaamisissa keskustelukieli oli venäjä.

Ensimmäisiä havaintojani suomen kieleen erikoistuneesta koulusta leimasi *kiireen* tuntu. Koulussa valmistauduttiin hollantilaisten oppilaiden vierailuun, ja vierailuohjelma oli vielä osin auki. Myös suomen kielen opettajat olivat kiireisiä, sillä he valmistautuivat Aleksis Kiven päivän viettoon oppitunneilla. Toisinaan ulkopuolisen silmin jopa kaaosmainen tunnelma näytti uuvuttavan sekä opettajia että oppilaita. Myöhemmissä kenttävaiheissa kiinnitin edelleen huomiota kiireeseen, joka tuntui kuuluvan olennaisena osana koulun arkea:



## ENSIVAIKUTELMIA KOULUSTA 204

Kiire, kiire, kiire. Koulussa on välillä todellinen sekasorto. Oppilaat juoksevat käytävillä ja opettajat kiirehtivät luokkiin. Luokkahuoneita ei kuitenkaan näytä riittävän kaikille ryhmille, ja opetusta annetaan aulassakin. Oppilaiden ja opettajien on tämän vuoksi vaikea keskittyä opetukseen. Oppilailla tuntuu muutenkin olevan keskittymisvaikeuksia. (9.10.1996, kenttäpäiväkirja s. 8)<sup>3</sup>

Haastattelin ensimmäisessä kenttävaiheessa viittä suomen kielen opettajaa. Haastattelupaikkana oli joko opettajan luokkahuone tai varehtorin huone. Haastattelut tehtiin opettajien vapaatunnilla tai koulupäivän jälkeen, ja niiden kesto vaihteli n. 30:stä 45 minuuttiin. Haastatteluille oli tyypillistä, että ne keskeytyivät toisen opettajan tai oppilaan tullessa huoneeseen. Ensimmäisissä haastatteluissa tämä tuntui häiritsevän enemmän minua kuin opettajia, jotka olivat sisäistäneet koulun toimintatavat. Myöhemmissä haastatteluissa opin pikku hiljaa varautumaan keskeytyksiin. Haastattelut etenivät melko tarkasti teemahaastattelurungon mukaisesti: kävimme jokaisen opettajan kanssa läpi samat teemat, vaikka ne olivatkin eri laajuisia ja nousivat haastattelussa eri aikoina.

Ensimmäisissä haastatteluissa nousi myös esille mielenkiintoisia teemoja, joita en ollut ennakoanut. Minulla oli hyvin yksipuolinen ennakkokäsitys opettajien koulutuksesta ja ammattiurasta. Oletin heidän opiskelleen suomea yliopistossa ja valmistumisen jälkeen päätyneen melko suoraa reittiä opettajaksi. Mielikuva tyypillisestä vieraan kielen opettajasta oli muodostunut osin tiedostamatta, osin suomalaisen kulttuuritaustani perusteella. Vieraan kielen opettajat muodostavat Suomessa ainakin koulutukseltaan melko homogeenisen ammattiryhmän (Kalaja & Dufva 1997; Dufva & Pöyhönen 1999). Havainnollistan mielikuvani ilmenemistä seuraavassa esimerkissä, joka on peräisin ensimmäisestä haastattelusta:

SP: **ensin olisin kysynyt teiltä että, missä te olette opiskellut suomea ja mistä te olette valmistunut**

Anna: no se on kuin minun melkein äidinkieli että se on niin kuin totta kuin äidin kieli ja hän on inkeriläinen hän, kasvo tässä, Pietarin alueella inkeriläisenä suomalaisen kylässä, ja

---

3 Kenttäpäiväkirja on nähtävillä Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.

sitten me aina ja koska mummo [mm] oli, olossa sitten hän aina puhu suomea mun kans, ja nyt äiti, äiti kun oli [mm] koulussa hän, kymmenen vuotta käy, suomalaisessa koulussa, suomen [mhm] kielen koulussa, [mm] siis, kyllä, hän hyvin, oikein hyvää puhuu suomea ja...

SP: mhm teillä kotona sitten puhuttiin koko ajan...

Anna: joo, ei koko ajan mutta joskus mutta joskus ja nyt kyllä kun minä, nu aloitin, aloin sitten oppia suomea ja, aloitin, [mm] tehdä työtä koulussa sitten kyllä me, enempi puhumme suomea, [aha] ja vielä yks hyvä asia että no mul on paljon sukulaisia Suomessa, [mm] sitten aina me kirjoittamme kirjeitä. ja keskustelemme ja puhumme

SP: se on hyvä

Anna: siis minä voin, kyllä että se on, semmoinen kieli jos et voi et voi käyttää, joka kieli on semmoinen että [mm] jos et et voi käyttää siis se, et voi, et tiedä mitään

SP: niin ja unohtaa paljon asioita

Anna: ja unohtaa paljon kyllä

SP: **ni, te ootte sitte te ette oo valmistunu suomen kielen opettajaks vaan ihan luokanopettajaksi...**

Anna: en, en, ei luokanopettaja oli semmoinen tilanne että. no (huokaa) minä olin, opettajankorkeakoulussa, [mm] ja päätin sen, mutta inä olen, kuvaamataidon opettaja (naurahtaa)

SP: ahaa, täälläkö te valmistuitte, vai, missä kaupungissa

Anna: Pietarissa

SP: Pietarissa

Anna: Pietarissa minä olen pietarilainen ja [mm] aina minä asun Pietarissa ja mutta se, ja minä opiskelin tuolla, mutta, ei koskaan minä en, no. en voi kuvitella että minä menen kouluun. [aha] työskentelemään

Ensimmäisestä kysymyksestä voi tulkita, että oletin Annan opiskelleen suomea vieraana kielenä ja valmistuneen suomen kielen opettajaksi yliopistosta. Anna kuitenkin aloittaa kertomalla, että suomi on *"melkein äidin-kieli"*<sup>4</sup>, olivathan hänen mummonsensa ja äitinsä inkeriläisiä ja puhuivat kotona suomea – joskus myös hänen kanssaan. Anna vihjaa, että hän on alkanut aikuisiällä myös opiskella suomea. Hän kertoo myös Suomessa asuvista sukulaisista, joiden kanssa voi pitää yllä kielitaitoa.

---

4 Käytän leipätekstissä kursivointia sitaattien sisällä osoittaakseni suoraa lainausta opettajien puheesta tai kirjoituksesta.

Jatkan keskustelua kysymällä, onko Annalla (edes!) luokanopettajan-koulutus, kun hän ei ollutkaan valmistunut yliopistosta pääaineena suomi. Anna huokaa, ja ryhtyy kertomaan urapolkunsa alkuvaiheista: valmistumisesta kuvaamataidon opettajaksi, joka ei kuitenkaan aikonut tulevaisuudessa työskennellä koulussa.

Ensimmäiset viisi haastattelua osoittivat siis, että suomen kielen opettajien koulutustaustat ja ammattiurat olivat moninaiset. Myöhemmissä haastatteluissa koulutus ja ammatilliset urapolut olivat keskeisiä teemoja.

Myös opettajien kielellinen ja kulttuurinen tausta sai useita merkityksiä ensimmäisissä haastatteluissa. Oletin, että monelle suomen kielen opettajista suomi olisi ollut vieras kieli, vaikka olinkin tietoinen inkerin-suomalaisten opettajien suuresta osuudesta Pietarin kouluissa. Ensimmäisissä haastatteluissa ilmeni, että vain yksi opettaja oli oppinut suomea vieraana kielenä. Muut opettajat olivat oppineet suomea kotona tai aloitettuaan koulunkäynnin. Opettajien kulttuurinen tausta vaihteli inkerin-suomalaisesta *”siperianvenäläiseen”*. Myöhemmissä haastatteluissa opettajien kielellinen ja kulttuurinen tausta sai enemmän painoarvoa. Sen sijaan opettajien suhde suomalaiseen ja venäläiseen kulttuuriin jäi seuraavissa haastatteluissa taka-alalle, myös yhteistyö suomalaisten opettajien kanssa nousi esille vain muutamien opettajien aloitteesta.

Ensimmäisten haastattelujen kieli oli niin ikään yksi tekijä, johon en ollut etukäteen varautunut. Oletin, että keskustelisin suomen kielen opettajien kanssa enimmäkseen suomeksi, olihan se heidän ammattikielensä. Neljä opettajaa halusi kuitenkin keskustella venäjäksi, ja yhdessä haastattelussa keskustelukieli vaihteli. Syitä venäjän kielen käyttöön oli varmasti useita. Ensinnäkin koulun toimintakulttuuriin kuului, että suomen opettajat puhuivat keskenään venäjää (myös suomea äidinkielenään puhuvat); etenkin opetusmenetelmistä tai koulun käytänteistä puhuminen sujui paremmin venäjäksi. Toiseksi, olimme tutustuneet opettajien kanssa venäjäksi, ja heidän oli mutkatonta jatkaa keskusteluja samalla kielellä. Opettajat saattoivat myös arastella puhua suomeksi syntyperäiselle kielenpuhujalle ja vähätellä suomen taitojaan, etenkin kun haastattelut nauhoitettiin.

Haastattelujen lisäksi pidin päiväkirjaa käymistäni keskusteluista, haavainnoistani ja tulkinnoistani kenttävaiheen aikana. Tein myös yhteenvedot haastatteluista, sillä halusin kirjata muistiin ensimmäiset tulkintani haastattelun kulusta ja läpikäydyistä teemoista. Lisäksi sain käyttööni koulun kirjallisia dokumentteja, jotka käsittelivät suomen kielen opetusta ja koulun yhteistyötä suomalaisten oppilaitosten kanssa.

Kouluun ja opettajiin tutustuminen sujui lopulta melko vaivattomasti. Aluksi epäilin, että suomen kielen opettajien osallistuminen tutkimukseen ei olisi omaehtoista. Kenttävaiheen aikana kuitenkin ilmeni, että opettajat olivat aidosti kiinnostuneita tutkimuksestani ja halusivat kertoa itsestään ja omasta työstään: olin se terapeutin *toinen*, jolla oli aikaa kuunnella. Ehkä opettajat pitivät minua ensitapaamisen jälkeen myös jollakin tavalla vaarattomana: nuorena, suomalaisena, venäjätaitoisena opiskelijana, joka ei ollut arvioimassa heidän opetustaan tai suomen kielen taitoaan. Ongelmana oli opettajien alituinen kiire ja yhteisen ajan löytäminen.

Ensimmäisen kenttävaiheen aikana pyrkimykseni oli pitää itseäni näkyvillä, jotta minusta olisi tullut näkymätön – vieras, jolle ei kuitenkaan tarvinnut olla vieraskorea. Keskustelin suomen kielen opettajien, muiden aineiden opettajien ja hallintohenkilökunnan kanssa aina tilaisuuden tullen. Koska opettajilla ei ollut varsinaista yhteistä opettajainhuonetta, tärkeitä keskustelupaikkoja olivat ruokala, aula ja opettajien luokkahuoneet. Hallintohenkilökunnan kanssa keskustelin heidän tiloissaan, kuten rehtorinhuoneessa ja kansliassa.

Vaikutti siltä, että koulun henkilökunta suhtautui läsnäolooni myönteisesti. Ilmeisesti koulussa oli totuttu vieraisiin niin oppitunneilla kuin muussakin toiminnassa. Erityisen tärkeäksi kontaktiksi minulle muodostui *koulupsykologi*, jolla oli kaksinainen rooli koulun toiminnassa. Toisaalta hän edusti hallintohenkilökuntaa ja opettajia, toisaalta hän teki työtä oppilaiden ja vanhempien kanssa. Keskustelin koulupsykologin kanssa mm. koulun ilmapiiristä, opettajien, oppilaiden ja vanhempien suhteista, oppilaiden minäkäsityksestä ja suomen kielen opetukseen liittyvistä ongelmista. Myöhemmissä kenttävaiheissa keskustelumme syvenivät ja pyrimme etsimään selityksiä kouluyhteisössä vallitseville kirjoittamattomille sään-

nöille. Koulupsykologi oli tutkimukseen osallistuvien suomen kielen opettajien ohella tärkeä henkilö myös aineiston analyysivaiheessa.<sup>5</sup>

Yritin keskustella myös oppilaiden kanssa, mutta tämä oli vaikeata. He eivät tulleet välitunneilla juttelemaan kanssani, vaikka tervehtivätkin minua. Ilmeisesti he rinnastivat minut opettajiinsa, joihin he näyttivät pitävän etäisyyttä. Myös myöhempien kenttävaiheiden aikana kontaktini oppilaisiin olivat vähäiset.



#### VENÄLÄISET OPPILAAT JA TUTKIJA

Oppilaat eivät tule välitunneilla juttelemaan kanssani, vaikka olenkin heidän kanssaan samassa aulassa. He ovat kyllä uteliaan näköisiä ja tervehtivät minua, mutta eivät ole ihan varmoja, kuka minä oikeastaan olen. Ilmeisesti he rinnastavat minut opettajiinsa, joihin pidetään etäisyyttä.

Yksi koulun oppilaista luuli minua suomalaiseksi vaihto-oppilaaksi ja tuli luokseni juttelemaan. Hän sinutteli minua, kertoi itsestään innokkaasti ja piti minua ilmeisesti vertaisenaan. Kuultuaan etten ollutkaan vaihto-oppilas hän pyysi anteeksi, alkoi teititellä minua, ja keskustelumme tyrehtyi. (11.10.1996, kenttäpäiväkirja s. 27.)

Ensimmäisen kenttävaiheen jälkeen litteroin haastatteluaineiston, kirjoitin puhtaaksi kenttämuistiinpanot ja järjestelin koulun kirjalliset dokumentit teemoittain. Olen käyttänyt litteroinnissa melko tarkkaa litterointitapaa, sillä puheen sisällön analyysin lisäksi tarkastelen myös joitakin kielellisiä piirteitä, kuten pronominiin ja metaforien käyttöä. Olen litteroinut kaiken puheen, myös naurahdukset, huudahdukset, epäröinnit ja minimipalautteet. Olen merkinnyt myös tauot. Sen sijaan tarkempia puheen painotuksia tai äänensävyjä en ole merkinnyt (ks. liite).

Tarkastelin alustavassa analyysissa opettajien käsityksiä suomen kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta. Pohdin analyysissa opettajien kielel-

5 Vuosina 1996–1999 tutkin koulussa myös suomalaisten vaihto-oppilaiden sopeutumista venäläiseen koulu yhteisöön. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 7 vaihto-oppilasta, jotka opiskelivat koulussa muutamasta kuukaudesta yhteen lukuvuoteen. Suomalaiset vaihto-oppilaat raportoivat mm. koulun kirjoittamattomista säännöistä ja niiden merkityksestä venäläiseen koulu yhteisöön sopeutumisessa. Tältä pohjalta kehitettiin koulun vaihto-oppilastoimintaa ja erityisesti suomalaisten vaihto-oppilaiden ja isäntäperheiden tutorointia (ks. Pöyhönen 2001ab). Koulun toiminnan kehittämiseen kuului myös hanke, jossa tarkasteltiin suomalaisten ja venäläisten oppilaiden minäkäsitystä (Pöyhönen & Konovalova 1998).

lisen ja kulttuurisen taustan sekä koulutuksen ja ammatillisten urapolkujen merkitystä käsitysten muodostumisessa.

Ensimmäisen kenttävaiheen melko jäsentymättömien muistiinpanojen analyysi osoitti, että koulun havainnointirunko on tarpeellinen systemaattisen havainnoinnin takaamiseksi. Suunnittelin Bogdanin ja Biklerin (1992, 232–243) havainnointia ohjaavaa kysymysrepertuaaria soveltaen havainnointirungon, joka sisälsi kolme teemaa: 1. koulu fyysisenä ympäristönä, 2. koulu sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä ja 3. koulu semanttisena ympäristönä. *Fyysisen* ympäristön havainnoinnissa kiinnitin huomiota koulun yleiseen arkkitehtuuriin, opettajan ja oppilaiden fyysisiin tiloihin luokassa ja koulun kokoontumistiloihin, kuten ruokalaan ja auloihin. *Sosiaalisen ja kulttuurisen* ympäristön näkökulmasta keskeistä oli tarkastella koulun mainetta ja merkitystä kouluyhteisössä ja kouluyhteisön ulkopuolella, koulun toimijoita sekä koulun toimintatapoja, sääntöjä ja arvoja. Sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön havainnointi perustui koulusta tuotettuihin kirjallisiin dokumentteihin, koulun tapahtumissa pidettyihin puheisiin ja opettajien kanssa käytyihin epävirallisiin keskusteluihin. *Semanttisen* ympäristön havainnoinnissa keskityin opettajien ja oppilaiden kielellisiin suhteisiin, kuten sinutteluun ja teiittelyyn, opettajien oppilaista käyttämiin nimityksiin, koulussa esiintyviin teksteihin ja niiden sisältämiin merkityksiin sekä opettajien ja oppilaiden pukeutumiseen. Taulukossa 4 on tiivistetty havainnointirungon teemat ja niiden sisällöt.

#### TAULUKKO 4 Koulun havainnointirunko

---

Koulu fyysisenä ympäristönä	Koulun arkkitehtuuri (esim. rakennus, luokat, opettajainhuone, ruokala) Opettajan ja oppilaiden fyysiset tilat luokassa (esim. opettajan pöytä, pulpetit, seinät, esineet) Koulun kokoontumistilat (esim. ruokala, aulat)
Koulu sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä	Koulun maine ja merkitys kouluyhteisössä ja kouluyhteisön ulkopuolella Koulun toimijat (opettajat, oppilaat, muu henkilökunta, vanhemmat) Koulun toimintatavat, säännöt, arvot (esim. järjestyssäännöt, oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet)
Koulu semanttisena ympäristönä	Opettajien ja oppilaiden kieli (esim. sinutelu, teittely, opettajien oppilaista käyttämät nimitykset) Koulun ja luokkien tekstit (esim. tiedotteet, julisteet, oppilaiden työt) Opettajien ja oppilaiden pukeutuminen (esim. formaali pukeutuminen)

---

#### 2.3.3 TOINEN KENTTÄVAIHE: OPETTAJIEN ARKEEN JA KOULUN TOIMINTAPOIHIN SYVENTYMINEN

Toisen kenttävaiheen aikana touko-kesäkuun vaihteessa vuonna 1997 keskityin suomen kielen opettajien arjen ja koulun toimintatapojen analyysiin Pietarin koulussa 204. Seurasin suomen kielen oppitunteja ja keskustelin opettajien kanssa suomen kielen oppimisesta ja opetuksesta. Tällä kertaa en nauhoittanut keskusteluja, vaan pidin niistä kenttäpäiväkirjaa. Pyrin myös selvittämään suomen kielen opetukselle asetettuja tavoitteita tarkastelemalla koulun kirjallisia dokumentteja ja keskustelemalla opetusohjelman laadinnasta vastaavien suomen kielen opettajien kanssa.

Toinen kenttävaihe ajoittui lukuvuoden loppuun, ja koulussa oli edelleen kiireen tuntu. Merkittävimmät tapahtumat kenttävaiheen aikana oli-



vat ala- ja yläluokkien päättäjäiset ja lyseoluokkien pääsykokeet, jotka seitsemannen luokan oppilaat suorittivat suomen ja englannin kielissä.

Suomen kielen opettajat vaikuttivat hyvin väsyneiltä. Tämän vuoksi pidin erityisen tärkeänä, että en nauhoittanut keskusteluja, vaan olin läsnä myötäeläjänä ja kuulijana. Osallistuin myös pääsykokeiden järjestelyyn, sillä opettajia ei ollut sairastelujen vuoksi riittävästi.

Keskusteluissa nousi usein esille opettajien henkinen jaksaminen ja Venäjän koulureformin asettamat vaatimukset kouluille. Myös suomen kielen opettajien työyhteisö ja opettajien perheet olivat toistuvia keskustelunaiheita. Toisen kenttävaiheen aikana keskusteluissa ilmeni myös kriittisempiä äänenpainoja suomen kielen opetuksen kehittämisestä ja opetuskokeilujen toteuttamisesta.

Toisen kenttävaiheen jälkeen kirjoitin kenttämuistiinpanot puhtaaksi ja järjestelin koulun kirjalliset dokumentit. Alustavassa analyysissä tarkastelin tutkimukseni laajempaa yhteiskunnallista kontekstia: Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosvaihetta ja sen ilmenemistä suomen kieleen erikoistuneen koulun toiminnassa. Pohdin myös koulun toimintatapoja ja niiden taustalla mahdollisesti olevia arvoja ja asenteita. Lisäksi opettajan ja oppilaan roolit nousivat analyysissä esille.

#### 2.3.4 AMMATILLINEN OMAELÄMÄKERTAKILPAILU

Keväällä 1997 *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* -tutkimusohjelmassa (ks. Laihiala-Kankainen 1999a) julkaistiin ammatillinen omaelämäkertakilpailu Pietarin, Leningradin alueen ja Petroskoin suomen kielen opettajille. Kirjoituskilpailun avulla pyrittiin kartuttamaan tietoa Venäjällä asuvien suomen kielen opettajien taustasta, heidän ammatillisesta urastaan ja suhteestaan suomen kieleen ja kulttuuriin. Lisäksi kirjoituskilpailun toivottiin antavan aineksia vertailevaan suomalaisten ja venäläisten kielenopettajien tutkimukseen (Dufva & Pöyhönen 1999). Kilpailukutsussa kirjoittajille annettiin muutamia sisällöllisiä ohjeita: opettajien toivottiin kirjoittavan esimerkiksi ensikokemuksistaan suomen kielestä ja sen opiskelusta, päätyemisestään suomen kielen opettajan uralle, opettajakokemuksistaan ja tulevaisuudensuunnitelmistaan. Opettajat saivat valita elämäntarinansa kieleksi suomen tai venäjän.

*Miten minusta tuli suomen kielen opettaja?* -kirjoituskilpailuun osallistui 12 suomen opettajaa: viisi Pietarista, kaksi Leningradin alueelta ja viisi Petroskoista. Seitsemän opettajaa kertoi elämäntarinansa suomeksi ja viisi venäjäksi. Ammatillisten omaelämäkertojen pituus vaihteli kahdesta kymmeneen liuskaan. Myös elämäkertojen tyyli ja sisältö vaihtelivat luettelomaisesta oppimateriaalin kuvauksesta yksilön selviytymistarinaan.

Valikoin tutkimukseeni neljä elämäkerta Pietarista ja viisi Petroskoista. Valintakriteereinä pidin kirjoitusten laajuutta ja sisältöä: luettelomaiset, sisällöllisesti niukat kirjoitelmat jätiin pois aineistosta. Lisäksi rajasin elämäkerta-aineiston pietarilaisten ja petroskoilaisten opettajien elämäkertoihin. Valikoiduista elämäkerroista yksi oli Pietarin koulusta 204 ja kolme Petroskoin koulusta 17. Alustavassa analyysissä elämäkerroista nousivat esille erityisesti suomen kielen opettajien lapsuusajan muistot ja koulukokemukset, opettajien kielellinen ja kulttuurinen tausta sekä erilaiset ammatilliset urapolut ja koulutustaustat. Kirjoituksissa pohdittiin myös yksilön ja yhteiskunnan suhdetta entisessä Neuvostoliitossa ja murrosvaiheen Venäjällä. Keskeytin alustavassa analyysissä lisäksi tarkastelemaan opettajien tekemien uravalintojen sidoksisuutta aikaan ja paikkaan, esimerkiksi sodanjälkeiseen Neuvosto-Karjalaan tai perestroikan ajan Leningradiin.

Elämäkerta-aineiston alustavan analyysin jälkeen päätin laajentaa tutkimukseni näkökulmaa suomen kielen opettajien kulttuuri- ja ammatti-identiteettiin. Määrittelin kulttuuri-identiteetin opettajien suhteeksi kansallisiin, etnisiin ja kielellisiin ryhmiin. Ammatti-identiteetillä tarkoitin opettajien ammatinvalintaan liittyviä tekijöitä, heidän käsityksiään opettajuudesta ja heidän asemaansa venäläisessä koulu yhteisössä.

Perustelin näkökulmani laajentamista siten, että kulttuuri-identiteetin ja ammatti-identiteetin tarkastelu toisi esille uusia merkityksiä kielenoppimiseen ja -opetukseen liittyvistä käsityksistä. Ryhtyessäni tutkimaan suomen kielen opettajien käsityksiä kielenoppimisesta ja -opetuksesta alkuperäinen lähtökohtani oli *vieraan* kielen oppiminen ja opetus, olihan suomi pietarilaisessa koulussa vieraan kielen asemassa ja suurimmalle osalle koulun oppilaista suomi oli vieras kieli. Ensimmäisten haastattelujen ja elämäkerta-aineiston analyysin aikana kuitenkin ymmärsin, että alkuperäinen lähtökohtani ei ollutkaan enää itsestään selvä. Suomen kielen

opettajat eivät pitäytyneet vieraan kielen oppimisen ja opetuksen ongelmassa, vaan heidän käsityksensä näyttivät olevan sidoksissa heidän omiin oppimiskokemuksiinsa, kieli- ja kulttuuritaustaansa, koulutukseensa ja ammatti-identiteettiinsä. Tämän vuoksi teemahaastatteluni kysymykset, kuten *Mikä on venäläiselle oppilaalle helppoa tai vaikeaa suomen kielen oppimisessa?* saivat analyysissa uudenlaisen, laajemman sisällön: *Mitä on se suomi, jota suomen kielen opettajat pietarilaisessa koulussa opettavat – vierasta kieltä, äidinkieltä, kenties opettajan lapsuuden kotikieltä?*

Aineiston käsittelyn ja alustavan analyysin jälkeen laadin uuden teemahaastattelurungon, joka koostui viidestä aihealueesta. Ensimmäinen aihealue käsitteli *opettajaa kielenoppijana*: oppimiskokemuksia, subjektiivisia arvioita suomen kielen taidosta ja kuvaa itsestä suomen kielen käyttäjänä. Kielenoppimisen ja kielenkäytön lisäksi tavoitteena oli hahmotella opettajan *kulttuuri-identiteettiä*. Toisessa aihealueessa tarkasteltiin suomen kielen opettajan *ammattia*. Keskeisiä keskustelunavauksia olivat opettajan ammatilliset urapolut ja niiden taustalla vaikuttaneet tekijät, työkokemus ja työn vastaaminen opettajan odotuksia. Opettajan ammattiin liittyivät myös käsitykset hyvästä opettajasta ja oppilaasta.

Seuraavan aihealueen tavoitteena oli tarkastella *suomen kielen opetusta venäläisessä koulussa*: oppimateriaaleja, opetusmenetelmiä ja opettajan näkemyksiä suomen kielen opetusohjelman suunnittelusta ja toteuttamisesta. Myös koulun ilmapiiriä ja koulukulttuuria käsittelevät kysymykset sisältyivät tähän aihealueeseen. Neljännen aihealueen keskiössä olivat *venäläiset oppilaat* suomen kielen ja kulttuurin oppijoina. Teemahaastattelun viimeisten kysymysten tavoitteena oli selvittää opettajan sitoutuneisuutta työhön ja kouluyhteisöön sekä hänen *ammatti-identiteettiinsä* vahvuutta.

### 2.3.5 KOLMAS KENTTÄVAIHE: KONTEKSTIEN HAHMOTTAMINEN

Elämäkerta-aineisto herätti kiinnostukseni suomen kielen opetukseen Karjalassa: millaisessa kontekstissa suomea siellä opitaan ja opetetaan? Otin yhteyttä Petroskoin kouluun 17, jolla oli maine johtavana suomen kieleen erikoistuneena kouluna Karjalassa. Kerroin tutkimuksestani ja sovin kenttävaiheesta koulussa.

Kolmannen kenttävaiheen aikana työskentelin sekä Pietarissa että Petroskoissa. Tämän kenttävaiheen tavoitteena oli tutkimuksen erilaisten kontekstien hahmottaminen. Analysoin suomen kielen opettajien elämäkerrallisia tekijöitä ja havainnoin murroksen ilmenemistä koulun toiminnassa. Erityisesti keskityin kahden erilaisen oppimisympäristön – murrosvaiheen aikana perustetun Pietarin koulun ja yli 25 vuotta toimineen Petroskoin koulun – tarkasteluun.

Kolmannen kenttävaiheen aikana kävin Pietarin koulussa syyskuussa 1997. Keskityin opettajien haastatteluun muokatun teemahaastattelurungon pohjalta. Haastattelin viittä suomen kielen opettajaa ja täydensin keskusteluissa ensimmäisen kenttävaiheen aikana tehtyjen haastattelujen sisältöä opettajien koulutuksen ja ammatillisten urapolkujen osalta. Lisäksi keskustelin suomen kielen opettajien ja koulupsykologin kanssa Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksesta ja koulureformin mukanaan tuomista muutoksista.

Tutustuin Petroskoin kouluun loka-marraskuun vaihteessa vuonna 1997. Petroskoin koulu 17 muistutti monilta osin Pietarin koulua 204: sen suomen kielen opetuksen alkuvaiheet toistivat samantyyppistä elämäntaakartta alkuvaikeuksineen ja kasvukipuineen. Koulun suomen kielen opetuksessa oli menossa seesteinen ja vakiintunut jakso, vaikka koulussa valmistauduttiin kymnaasin statuksen hakemiseen.

Olin suunnitellut tapaavani kenttävaiheen ensimmäisinä päivinä suomen kielen opettajat yhtä aikaa, jotta olisin voinut kertoa heille tutkimuksestani ja tiedustella heidän halukkuuttaan osallistua siihen. Ryhmäkeskustelu ei kuitenkaan onnistunut, ja jouduin tukeutumaan yhteishenkilönä toimineeseen suomen kielen opettajaan, joka kertoi tutkimuksestani muille opettajille. Tämä järjestely ei aina toiminut, vaan se poiki myös ristiriitaisia ja jopa epäluuloisia käsityksiä tutkimuksestani. Jotkut opettajat arvelivat, että olin tullut arvioimaan suomen kielen opetuksen laatua ja vertaamaan Pietarin ja Petroskoin suomen kielen opettajien kielitaitoa:



## KUULUSTELU

Seurasin kahta oppituntia (5. ja 8. luokka, englanttiin erikoistuneet ryhmät). Alina oli kaiken varalta sopinut haastattelun Natalian kanssa, jos en pääse tunneille. Natalia vaikutti närkästyneeltä kun halusin seurata tunteja enkä pikaisesti haastatella häntä. Sanoin, että haastattelu on minulle erityisen tärkeä, ja että se kestää tavallisesti n. 30–45 minuuttia. Natalia tiukkasi minulta, miksi opettajien haastattelu on niin tärkeää. Vastasin, että kerään aineistoa väitöskirjaani varten ja että tarkoitukseni on selvittää suomen kielen opetusta koulussa. Natalia kysyi, aionko vertailla Pietarin ja Petroskoin kouluja. En olisi halunnut vastata, sanoin tekeväni analyysin myöhemmin ja nyt keskittyväni aineistonkeruuseen. Sanoin kuitenkin olevani hämmästynyt Petroskoin koulun suomen opettajien kielitaidosta. Natalia vastasi, että joidenkin opettajien kotikieli on suomi, toiset (hän esimerkiksi) ovat taas joutuneet opettelemaan kielen. Pyrin väistelemään, mutta en tiedä, onnistuinko. Kaiken kaikkiaan ikävä tilanne – etenkin kun lopullinen tutkimustehtäväni on vasta aidosti hahmottumassa. (1.11.1997, kenttäpäiväkirja s. 86–87.)

Vierailuni ensimmäisen viikon aikana koulussa vietettiin Halloween-juhlaa (!) ja valmistauduttiin syysloman viettoon. Oppilailla oli lisäksi rästissä suullisia kokeita, joita he suorittivat oppitunneilla. Jälkimmäisellä viikolla oppilailla oli loma, opettajat sen sijaan osallistuivat kokouksiin ja koulutukseen. Seurasin ensimmäisen viikon aikana suomen kielen oppitunteja eri luokka-asteilla ja haastattelin jälkimmäisellä viikolla seitsemää suomen kielen opettajaa. Lisäksi havainnoin koulun toimintatapoja ja tein muistiinpanoja käymistäni keskusteluista koulussa ja koulun ulkopuolella. Erityisen merkille pantavaa suomen kielen opettajien toiminnassa oli suomen kielen käyttö niin työ- kuin kommunikointikielenä: kaikki haastattelut ja keskustelut käytiin suomeksi. Myös keskenään opettajat puhuivat minun kuulteni enimmäkseen suomea, vaikka tiesivät minun osaavan venäjää.

Venäjän yhteiskunnallinen muutos oli usein esiintyvä keskustelun aihe niin yksilön kuin kouluyhteisönkin näkökulmasta. Monia opettajia huolestutti suomen kielen aseman heikkeneminen Karjalassa ja ”*Karjalan tyhjeneminen suomalaisista*” – inkerinsuomalaisten lisääntynyt halukkuus muuttaa Suomeen. Myös suomen kieltä osaavien venäläisnuorten hakeutuminen Suomen työ- ja opiskelumarkkinoille mietitytti.

Kolmas kenttävaihe oli aineiston keruun näkökulmasta merkityksellisin, sillä keräsin tänä aikana pääosan haastatteluaineistosta ja täydensin aiempia haastatteluja. Se oli myös näkökulman rajaamisen ja tutkimustehtävän valinnan osalta ratkaiseva vaihe. Vaikka kenttäjakso Petroskoin koulussa oli itsessään lyhyt ja riittämätön minietnografia<sup>6</sup>, se auttoi asettamaan aiemmat havaintoni Pietarin koulusta tulkintaperspektiiviin: tarkastelemaan suomen kielen oppimista ja opetusta erilaisissa konteksteissa. Etenkin koulujen toimintatapojen havainnointi antoi aineksia vertailevaan analyysiin, vaikka se ei ollutkaan ensisijainen tarkoitukseni.

Kolmannen kenttävaiheen jälkeen kirjoitin kenttämuistiinpanot puhtaaksi, litteroin haastatteluaineiston ja analysoin sitä teemahaastattelurungon pohjalta. Järjestelin myös Petroskoin koulun kirjalliset dokumentit ja valmistauduin viimeiseen kenttävaiheeseen Pietarin koulussa.

### 2.3.6 NELJÄS KENTTÄVAIHE: NÄKÖKULMAN RAJAAMINEN

Neljännän kenttävaiheen aikana olin Pietarin koulussa kuukauden ajan syys-lokakuussa 1998. Viimeinen kenttävaihe ajoittui vaikeaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen Venäjällä. Elokuussa 1998 puhkesi talouskriisi, joka sai alkunsa ruplan arvon romahtamisesta ja ilmeni laajana rahoitus-, velka- ja pankkikriisinä.

Taluskriisiin reagoitiin myös koulutuksen alueella mm. karsimalla kustannuksia. Yksittäisen koulun tasolla tämä näkyi mm. kehittämishankkeiden ja kokeilujen jäädyttämisenä; näin kävi myös koulussa 204. Koulun ilmapiiiriä leimasi epätietoisuus valtion, koulun ja viime kädessä yksilön tulevaisuudesta:



#### ”RUBLEJ NET”

Kävimme V2:n ja V5:n kanssa vaihtamassa rahaa. Jos dollarin kurssi oli hyvä, ruplat olivat loppu. Monissa paikoissa ei ollut markkoja, joita V2 ja V5 olisivat viisumia varten tarvinneet. Ihmiset olivat kiukkuisia ja väsyneitä jonottamiseen ja rahan perässä juoksemiseen. Mietin itsekseni, milloin rupla on aidosti Venäjän valuutta. Ajatus tuntui kaukaiselta.

6 Kenttätöskentelyn jatkaminen Petroskoin koulussa 17 ei ollut taloudellisista syistä mahdollista.

V5 kertoi miehestä, joka mietti suhtautumistaan kaupungin ja maan ”uusiin” nimiin. Hänen mielestään oli yhdentekevää, onko kaupunki Pietari tai Leningrad. Venäjä sen sijaan tuntui etäiseltä. Hän ei puhu enää ”meidän maastamme”, vaan ”tästä maasta”, sillä valtio ei pidä huolta kansalaisistaan. [- -]

Tapasin tänään Ninan, keskustelimme tunnin ajan koulun tilanteesta ja uusista suunnitelmista. Hän kertoi, että ruplian kurssin vaihtelu on vaikuttanut koulun taloudelliseen tilanteeseen. Harmillisinta on se, että uudet projektit on jouduttu perumaan. Esimerkiksi yhteistyö ruotsalaisten kanssa ei ole alkanut, vaikka ruotsalaiset kutsuivat koulun 204 ainoana venäläisenä kouluna seminaariin, jonka aiheena oli tulevaisuuden koulu Euroopassa. Myös Elviiran oppimateriaaliprojekti Suomen etnokulttuurista on vaarassa peruuntua. (21.-22.9.1998, kenttäpäiväkirja s. 117, 119.)

Neljännän kenttävaiheen tavoitteena oli käydä palautekeskustelu jokaisen (11) suomen kielen opettajan kanssa ja siten saada opettajat osallistumaan tutkimuksen analyysiin. Kokoonnuimme aluksi opettajien kanssa keskustelemaan tutkimuksen taustasta ja tavoitteista, tutkimuksen toteuttamisesta koulussa, haastatteluista ja keskusteluista tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuksen raportoinnista. Annoin opettajille heidän haastattelunsa litteraation. Pyysin heitä lukemaan tekstin ja pohtimaan, mitä täydennyksiä tai korjauksia he haluaisivat tehdä ja mitä ajatuksia haastattelu herätti tällä hetkellä, kun haastattelusta oli kulunut 1–2 vuotta. Sovimme jokaisen opettajan kanssa ajan palautekeskustelusta, jossa kävimme läpi haastattelun sisältöä, analysoimme käytyä keskustelua ja nostimme esille uusia teemoja.

Palautekeskustelut kestivät n. 30–120 minuuttia. Palautekeskusteluja ei nauhoitettu, vaan kirjoitin muistiinpanoja niiden aikana. Keskustelut käytiin enimmäkseen opettajan luokassa hänen vapaatunnillaan. Neljä keskustelua käytiin koulurakennuksessa sijaitsevassa vierashuoneessa, jossa asuin kenttävaiheen aikana. Palautekeskustelujen kieli oli sama kuin haastatteluissa.

Oman puheen litteraation lukeminen oli kaikille opettajille ensikokemus. Joidenkin opettajien mielestä teksti oli ”hirveätä”, sillä se sisälsi kieliopillisia virheitä, epäröintejä ja korjauksia. Opettajat arvioivat hyvin kriittisesti suomen kielen taitoaan. Lisäksi haastattelussa venäjää puhuneet opettajat kiinnittivät huomiota myös puhekielimäisiin ilmauksiin. Saman-

tapaisia litteroidun puheen arvioita on raportoitu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Dufva ym. 1996).

Palautekeskustelu rakentui tavallisesti minun esittämistäni kysymyksistä ja keskustelunaloituksista ja opettajien täydentävistä vastauksista ja kommentteista. Vain muutama opettaja veti keskustelua: täsmensi tai laajensi haastattelua oma-aloitteisesti. Keskustelut olivat tästä huolimatta hedelmällisiä, sillä opettajat kertoivat työstään usein haastattelua analyttisemmin ja tiedostuneemmin, vaikka heidän näkökulmansa keskusteltavaan aiheeseen ei ollutkaan juuri muuttunut. Opettajat antoivatkin omia tulkintoja ja selityksiä heille merkittävistä teemoista, kuten suhteesta suomen kieleen tai asemasta kouluuyhteisössä. Tässä mielessä palautekeskustelujen funktio oli samanlainen kuin *etnografisessa haastattelussa*, jossa tutkijan ja tutkimukseen osallistujan suhteen jatkuvuus on olennaisinta ja jossa kumpikin osapuoli osallistuu vastavuoroisesti tulkintaprosessiin (ks. Heyl 2001, 369). Ensimmäisessä kenttävaiheessa haastattelemiini viiden opettajan osalta palautekeskustelut olivat erityisen tarpeellisia. Nämä keskustelut täydensivät ja laajensivat ensimmäistä haastattelua ja eheyttivät haastatteluaineistoa kokonaisuudessaan.

Neljännän kenttävaiheen jälkeen kirjoitin puhtaaksi muistiinpanot palautekeskusteluista ja kenttähavainnoista. Samalla alustavasti analysoin, miten opettajien haastattelut ja palautekeskustelut suhteutuvat toisiinsa ja mitkä teemat nousevat palautekeskusteluissa keskeisiksi. Taulukoissa 5 ja 6 on havainnollistettu suomen kielen opettajilta kerätyt tutkimusaineistot ja tehty yhteenvedo tutkimusaineistoista ja käytetyistä symboleista tekstissä.



## TAULUKKO 5 Suomen kielen opettajilta kerätyt tutkimusaineistot

---

### OSALLISTUJAT, TUTKIMUSAINESTOT

---

#### **Pietari: koulu 204**

##### **11 suomen kielen opettajaa**

Teemahaastattelut (11)

3 suomenkielistä, 6 venäjänkielistä ja 2 kaksikielistä nauhoitettu, kesto n. 15–90 min.

Teemahaastattelujen palautekeskustelut (11)

ei nauhoitettu, muistiinpanot, kesto n. 30–120 min.

Ammatilliset omaelämäkerrat (1)

suomenkielinen

Kenttäpäiväkirja

Oppituntien havainnoinnit (7)

ei nauhoitettu, muistiinpanot

Koulun dokumentit (20)

#### **Petroskoi: koulu 17**

##### **8 suomen kielen opettajaa**

Teemahaastattelut (7)

7 suomenkielistä nauhoitettu, kesto n. 15–80 min.

Ammatilliset omaelämäkerrat (3)

3 suomenkielistä

Kenttäpäiväkirja

Oppituntien havainnoinnit (12)

ei nauhoitettu, muistiinpanot

Koulun dokumentit (4)

#### **Pietari, muut koulut (3)**

##### **3 suomen kielen opettajaa**

Ammatilliset omaelämäkerrat (3)

2 venäjänkielistä, 1 suomenkielinen

#### **Petroskoi, muut koulut (2)**






##### **2 suomen kielen opettajaa**

Ammatilliset omaelämäkerrat (2)

2 venäjänkielistä

---

## TAULUKKO 6 Tutkimusaineistot, lyhenteet ja symbolit

TUTKIMUSAINIESTOT	TUTKIMUSAINIESTOJEN KUVAUS
Teemahaastattelut (18)	10 suomenkielistä, 6 venäjänkielistä ja 2 kaksikielistä, haastattelut nauhoitettu, kesto n. 15–90 min.
Teemahaastattelujen palautekeskustelut (11) 	Ei nauhoitettu, muistiinpanot, kesto n. 30–120 min.
Ammatilliset omaelämäkerrat (9) 	5 suomenkielistä ja 4 venäjänkielistä, elämäkertojen pituus n. 4–10 liuskaa
Kenttäpäiväkirja 	Muistiinpanot havainnoista, tulkinnoista ja käydyistä keskusteluista, yhteenvedot teemahaastatteluista, palautekeskusteluista ja analysoiduista oppitunneista
Oppituntien havainnoinnit (19) 	Ei nauhoitettu, muistiinpanot
Koulujen kirjalliset dokumentit (24) 	Opetussuunnitelmat ja kurssi-ohjelmat, selvitykset ja tiedotteet, sanomalehtiartikkelit, www-sivut

Rajasin tutkimukseni näkökulmaa suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiin: ammatillisiin urapolkuihin, suhteeseen opettajan työhön ja ammattiin sekä asemaan venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa. Suomen kielen opettajien kulttuuri-identiteetti ja käsitykset kielestä, kielenoppimisesta ja opetuksesta ovat kuitenkin yhä tarkasteluni kohteena, mutta upotettuina varsinaiseen fokukseen eli ammatti-identiteettiin. Kulttuuri-identiteettiin liittyvät tekijät tulevat esille mm. opettajien ammatillisissa urapoluissa ja käsitykset ilmenevät heidän suhteessaan opettajan työhön.

## 2.4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti koostuu tutkimuksessani neljästä osa-alueesta: opettajien ammatilliset urapolut, opettajien suhde työhön, opettajien suhde ammattiin ja opettajien asema. Etsin vastausta neljään tutkimuskysymykseen:

1. MITEN OPETTAJAT OVAT PÄÄTYNEET SUOMEN KIELEN OPETTAJIKSI?
2. MILLAINEN ON SUOMEN KIELEN OPETTAJIEN SUHDE OPETTAJAN TYÖHÖN?
3. MILLAINEN ON SUOMEN KIELEN OPETTAJIEN SUHDE OPETTAJAN AMMATTIIN?
4. MILLAINEN ON SUOMEN KIELEN OPETTAJIEN ASEMA?

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy *ammattinvalintaan* ja suomen kielen opettajien *ammattillisiin urapolkuihin*. Aineiston analyysissa etsin vastauksia seuraaviin alakysymyksiin:

- 2.1 Millaisia etnisiä, kielellisiä ja koulutuksellisia piirteitä suomen kielen opettajien ammatilliset urapolut sisältävät?
- 2.2 Mitä merkityksellisiä *toisia* suomen kielen opettajat urapolullaan kohtaavat?

Toisen tutkimuskysymyksen tehtävänä on selvittää suomen kielen opettajien suhdetta *työhön* eli sitä, miten opettajat hahmottavat ammatti-identiteettiään työn kautta. Aineiston analyysissa keskityn opettajan rooleihin ja toimintakulttuurin merkitykseen roolien tuottajana ja ylläpitäjänä. Tarkastelen myös, miten opettajien esiintuomat roolit ja ulkoisesti ilmenevät käytänteet kohtaavat. Etsin aineiston analyysissa vastauksia seuraaviin alakysymyksiin:

- 2.1 Millaisia rooleja suomen kielen opettajilla työssään on?
- 2.2 Mikä on koulun toimintakulttuurin merkitys roolien tuottajana ja ylläpitäjänä?
- 2.3 Miten suomen kielen opettajien käsitykset ja opetuskäytänteet kohtaavat?

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelen suomen kielen opettajien suhdetta opettajan *ammattiin*, erityisesti opettajien ammatillista yhteisöä ja kollektiivista ammatti-identiteettiä. Näkökulmani on edelleen opettajien kokemuksissa, vaikka tarkastelen kysymystä myös ulkoisesti havaittävien ilmiöiden avulla. Kolmanteen tutkimuskysymyksen liittyvät seuraavat alakysymykset:

- 3.1 Millaisen ammatillisen yhteisön suomen kielen opettajat koulussa muodostavat?
- 3.2 Millainen on suomen kielen opettajien kollektiivinen ammatti-identiteetti?

Viimeinen tutkimuskysymys on tematiikaltaan lähellä kysymystä opettajien suhteesta ammattiin. Kysymyksen tarkoituksena on kuitenkin laajentaa perspektiiviä ja selvittää suomen kielen opettajien *asemaa* venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa. Tutkimuskysymykseen liittyy kaksi alakysymystä:

- 4.1 Millainen on suomen kielen opettajien sosiaalinen ja hierarkkinen asema venäläisessä koulussa?
- 4.2 Millainen on suomen kielen opettajien sosiokulttuurinen asema venäläisessä yhteiskunnassa?

Tarkastelen suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä useissa konteksteissa. Tutkimuksen laajempina kontekstina on Venäjän koulutuksen ja opetuksen murros, jossa opettaja hahmottaa ammatti-identiteettiään (luku 3). Yksityiskohtaisemman tarkastelun apuna on tutkimusaineistosta johdettu analyysikehikko, joka muodostuu neljästä osittain päällekkäisestä ja samanaikaisesta kontekstista (ks. luku 2.5).

## 2.5 ANALYYSIVAIHEET JA -MENETELMÄT

Alasuutarin (1994, 30–39) mukaan laadullinen analyysi voidaan teoreettisesti jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Aineiston pelkistämisessä on kysymys aineiston rajaamisesta ja havaintojen yhdistämisestä hallittavaksi kokonaisuudeksi. Alasuutari ehkä liiankin jyrkästi korostaa analyysin absoluuttista kattavuutta: havaintojen pelkistäminen ei mahdollista poikkeuksia, vaan aineiston yhteisten piirteiden, nimittäjien tai sääntöjen tulee päteä koko aineistoon. Arvoituksen ratkaisemisella hän tarkoittaa johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehtyä *tulkintaa* tutkittavasta ilmiöstä.

Varton (1992, 64) mukaan tulkinnalla tarkoitetaan ”empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki kerimistä”. Tutkija kohtaa erilaisia tulkintaongelmia, joista esimerkiksi kielelliset ilmaukset, sosiaaliset rakenteet, kulttuuriin liittyvät tekijät ja historialliset ulottuvuudet muodostavat vain yhden, artikuloidun osan. Tulkintaa on seurattava *ymmärtäminen*,

jossa tulkinnan osat ja tasot muodostuvat yhdeksi kokonaisuudeksi ja antavat tutkimukselle *mielen*.

Dialoginen näkökulma poikkeaa jonkin verran Alasuutarin ja Varton näkemyksistä, joissa ei eksplisiittisesti nouse esille erilaisten tulkintojen mahdollisuus. Dialogisuudessa pyrkimyksenä ei ole niinkään analyysin koherenttius tai tulkinnan yhtenäisyys, vaan se mahdollistaa myös moniääniset, ristiriitaiset ja jopa vastakkaiset tulkinnat. Dialoginen näkökulma tunnistaa myös erilaisten diskurssien ideologisuuden ja arvosidonnaisuuden sekä sosiaalisen kontekstin, jossa merkityksiä tuotetaan.

Milloin sitten etnografinen analyysi alkaa? Etnografista tutkimusta ja laadullista tutkimusta ylipäättäen on kritisoitu siitä, että tutkimusaineiston analyysi vaiheineen ja menetelmineen jää raportoinnissa mainitsemisen tasolle, mikä heikentää mm. tutkimuksen luotettavuuden arviointia (ks. kritiikkiä esim. Altheide & Johnson 1998; Barton & Hamilton 1998, 58). Rajanveto aineistonkeruun, käsittelyn ja analyysin välille on etnografiassa vaikeaa, ja joskus myös mahdotonta ja epätarkoituksenmukaista. Voidaan jopa ajatella, että aineiston analyysi alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta (Hammersley & Atkinson 1995, 205).

Olen tässä luvussa erottanut aineistonkeruun ja analyysin, vaikka se tutkimusprosessin näkökulmasta onkin keinotekoista. Olen havainnollistanut taulukkoon 7 tutkimukseni analyysivaiheet, joita nimitän *luku-kerroiksi*.

---

ANALYYSIVAIHEET

---

**Ensimmäinen lukukerta**

Haastattelujen keskeinen sisältö, teemojen hahmottelu, opettajien profiilit, karkeat analyysiluokat, kenttämuistiinpanojen, oppituntien havaintojen ja koulun kirjallisten dokumenttien kytkeminen haastatteluihin

**Toinen lukukerta**

Elämäkertojen keskeinen sisältö, elämäkerta-aineiston kytkeminen muuhun aineistoon, teemojen täsmentäminen, analyysiluokkien tarkentaminen

**Kolmas, dialoginen lukukerta**

Opettajien tulkinnat (haastattelut), teemojen täsmentäminen, analyysiluokkien tarkentaminen (koko aineisto)

**Neljäs lukukerta**

Analyysekehikon luominen (koko aineisto)

**Viides lukukerta**

Urapolkuanalyysi, opettajien profiilit (koko aineisto), avainopettajien valinta, merkitykselliset *toiset*

**Seuraavat lukukerrat**

Yksityiskohtainen analyysi, avainopettajien aineiston suhteuttaminen muuhun aineistoon (koko aineisto)

---

Tutkimusaineiston ensimmäisellä lukukerralla lähdin liikkeelle *teemahaastatteluista sisällönanalyysin* avulla. Tavoitteeni oli selvittää haastattelujen keskeinen sisältö ja hahmotella tärkeimmät teemat haastattelurungon pohjalta. Tarkastelin myös, mitkä teemat nousivat esille haastattelurungon ulkopuolelta. Kirjoitin haastatteluista tiivistelmät ja tein opettajista profiilit, joiden avulla pyrin selvittämään, mitkä teemat yhdistivät opettajia, mitkä puolestaan toivat esille yksilölliset kokemukset.<sup>7</sup> Muodostin haastatteluaineiston pohjalta karkeita analyysiluokkia (tai koodeja), jotka olivat:

```
* * * * *
* etnisyy, kansallisuus, kieli, kielenkäyttö, kielenoppiminen, kielenopetus, *
* koulutus, ammatti, konteksti, koulun kuvaukset, kienvaihto haastatte- *
* lussa, "minä olen" -tyyppiset ilmaiset (itsensä määrittelyt) *
* * * * *
```

---

7 Tämä analyysivaihe edelsi haastattelujen litterointia, sillä tein tiivistelmät ja opettajien profiloinnit heti haastattelun jälkeen.

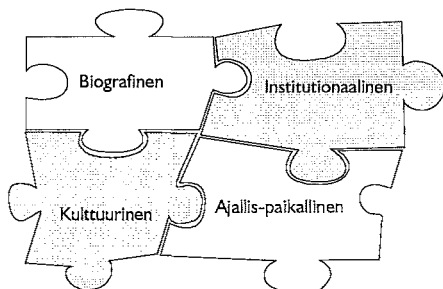
Käytin koodauksessa apuna ATLAS/ti -ohjelmaa, joka on kehitetty kvalitatiivisten tutkimusaineistojen analyysiin. Ohjelman avulla saatoin tarkastella mm. koodien välisiä suhteita, kirjoittaa analyysin aikana nousseita tulkintoja muistioiksi ja visualisoida muodostuneiden kategorioiden ja käsitteiden välisiä suhteita. Ohjelma ei rajoitu tiettyyn metodiin tai tutkimusotteeseen, vaikka se pohjautuukin grounded theory -lähestymistapaan. Sen koodaustekniikka on myös hyvin joustava, sillä se mahdollistaa koodien muuttamisen, täsmennyksen ja poistamisen analyysin edetessä. (Coffey & Atkinson 1996, 177–178; Barry 1998.)

Vertasin teemoja ja analyysiluokkia kenttäpäiväkirjan muistiinpanoihin, oppituntien havaintoihin ja koulujen kirjallisiin dokumentteihin. Tavoitteeni oli tarkastella, mitkä haastattelujen teemoista toistuivat muussa aineistossa, oliko teemojen sisältö yhtenevä vai esiintyikö niissä sisällöllisiä eroja, poikkeavuuksia tai ristiriitaisuuksia. Toisella lukukerralla keskityin *elämäkertojen* sisältöön soveltamalla *narratiivisen* ja *dialogisen* analyysin keinoja. Tarkastelin mm. elämäkerran rakentumisesta, merkittäviä elämänvaiheita ja uran käännekohtia sekä merkityksellisiä *toisia*, joita opettaja urapolullaan kohtaa. Kytkin elämäkerta-aineiston muuhun aineistoon, täsmensin analysoitavia teemoja ja tarkensin (erittelin ja yhdistelin) analyysiluokkia.

Kolmas, *dialoginen* lukukerta muodostui palautekeskusteluista. Tässä analyysivaiheessa tutkimukseen osallistuneiden opettajien tulkinnat olivat keskeisiä. Nimitän lukukertaa dialogiseksi, sillä opettajat tulkitsevat aiemman haastattelun teemoja suhteessa nykyiseen *ajallis-paikalliseen positioonsa*. Kysymys ei siis ole pelkästä palautekeskustelusta vaan opettajan ja tutkijan *yhteisesti* rakentama tulkinta tekstistä. Tulkintojen pohjalta täsmensin analysoitavat teemat ja tarkensin analyysiluokat, joiden mukaisesti koodasin koko tutkimusaineiston.

Neljännellä lukukerralla keskityin *analyysikehikkoon* ja *kontekstien* määrittelyyn koko tutkimusaineiston pohjalta. Analyysikehikko muodostuu neljästä kontekstista. *Biografinen* konteksti muodostuu suomen kielen opettajien elämäkerrallisista tekijöistä ja *institutionaalinen* konteksti suomen kieleen erikoistuneista kouluista ja niiden oppimisympäristöistä. *Kulttuurisella* kontekstilla tarkoitetaan venäläisen koulutus- ja opetuskulttuurin sekä kansallisen kulttuurin ominaispiirteitä ja *ajallis-paikallisella* kon-

tekstilla ilmiöiden sidoksisuutta tiettyyn aikaan ja paikkaan, esimerkiksi sodanjälkeiseen Neuvosto-Karjalaan tai perestroikan ajan Leningradiin. Kontekstit ovat osittain päällekkäisiä ja samanaikaisia ja niiden laajempina kontekstina on Venäjän koulutuksen ja opetuksen murros, jossa opettaja hahmottaa ammatti-identiteettiään. Kuviossa 1 on havainnollistettu analyysin kontekstit:



KUVIO 1 Analyysin kontekstit

Viidennen lukukerran aikana keskityin suomen kielen opettajien urapolku-analyysiin ja profilointiin koko aineiston pohjalta. Tarkastelun kohteena olivat lapsuuden, kouluajan, ammattiin valmistavan koulutuksen ja työelämän vaiheissa uravalintoihin vaikuttavat tekijät ja merkitykselliset *toiset*. Vertasin myös *kirjoitettua ja puhuttua kerrontaa*, erityisesti elämäkertaepisodioiden rakentumisesta ammatillisissa elämäkerroissa ja haastatteluissa.

Analyysin tässä vaiheessa suomen kielen opettajista erottui kolme *avainopettajaa*, jotka toisaalta edustivat useaa opettajaa ja toisaalta toivat esille ryhmän moninaisuuden. Lempi ja Ljudmila valikoituivat ns. avaininformanteiksi koska he osallistuivat tutkimukseen muita opettajia aktiivisemmin, ja heidän merkityksensä esimerkiksi kenttähavaintojen tulkitsijana oli tärkeä (ks. avaininformanttien valikoitumisesta esim. Goetz & LeCompte 1984, 119–120; Syrjäläinen 1994, 86; Coffey 1999, 42–47). Svetlanan valinta avainopettajaksi perustuu hänen ammatilliseen omaelämäkertaansa, joka edustaa usean vaiheen kautta suomen opettajaksi päätyneitä opettajia. Kuvaan seuraavaksi avainopettajien kieli- ja kulttuuritaustaa, koulutusta ja ammattiuraa.



*Lempi – yliopistosta opettajan kateederille.* Lempi on syntynyt Siperiassa, Irkutskissa vuonna 1952. Lempi on inkerinsuomalainen. Hän on valmistunut Petroskoin valtionyliopistosta vuonna 1975 pääaineenaan suomen kieli. Lempi aloitti työskentelyn suomen kielen opettajana jo opiskeluaikana. Nykyisin hän opettaa petroskoilaisessa koulussa.

*Svetlana – sairaanhoitajasta suomen kielen opettajaksi.* Svetlana on syntynyt Leningradissa vuonna 1955. Hänen äitinsä on venäläinen ja isänsä suomalainen. Svetlanan varhaislapsuus oli kaksikielinen; kotona puhuttiin venäjää ja suomea. Vanhempien erottua Svetlana kasvoi venäjänkielisessä ympäristössä ja ”suomen kieli unohtui nopeasti”. Svetlana valmistui 1970-luvun alkupuolella sairaanhoitajaksi ja hän työskenteli usean vuoden ajan lastensairaalassa. Ratkaiseva askel kohti suomen kielen opettajan uraa tapahtui vuonna 1990, jolloin Svetlana osallistui suomen kielen kursseille. Monien vaiheiden jälkeen hän aloitti suomen kielen opettajan työn pietarilaisessa koulussa vuonna 1993.

*Ljudmila – opettajaksi oman lapsen tähden?* Ljudmila syntyi Irkutskissa vuonna 1953. Hän pitää itseään ennen kaikkea siperialaisena, ”aitona venäläisenä”. Ljudmila valmistui Leningradin yliopistosta vuonna 1975, pääaineena albanian kieli ja kirjallisuus, sivuaineena saksa. Lisäksi Ljudmilalla on ranskan kielen opettajan pätevyys (1991) ja venäjä vieraina kielenä -opettajan pätevyys (1996). Ljudmila ei ollut suunnitellut opettajan ammattia, mutta lasten koulunkäynnin myötä ajautui kouluun. Ljudmila opetti aluksi käsityötä ja sitten ranskaa vuosina 1989–1991. Ljudmilan nuorempi lapsi oli oppilaana suomen kieleen erikoistuneessa koulussa. Ljudmila huomasi, että koulussa on suuria vaikeuksia suomen kielen oppimateriaalin ja opettajapulan vuoksi. Hän päätti mennä oppilaiden vanhemmille järjestetyille suomen kielen kurssille, jotta voisi auttaa koulussa. Ljudmila aloitti suomen kielen opettajan työn pietarilaisessa koulussa vuonna 1992.

Seuraavilla lukukerroilla analyysi tarkentui suomen kielen opettajien ammatti-identiteetin yksityiskohtiin. Näillä lukukerroilla keskustelin tulkinnoista kahden tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa. Taulukossa 8 on esitetty yhteenveto analyysivaiheiden sijoittumisesta tutkimusprosessissa.

## TAULUKKO 8 Analyysivaiheiden sijoittuminen tutkimusprosessissa

---

### ANALYYSIVAIHEIDEN SJOITTUMINEN TUTKIMUSPROSESSISSA

---

Tutkimuksen käynnistyminen

1. kenttävaihe: opettajiin ja kouluun tutustuminen

**1. lukukerta (haastattelujen sisältö, teemat, analyysiluokat)**

Tutkimuksen täsmentäminen

2. kenttävaihe: opettajien arkeen ja koulun toimintatapoihin syventyminen

**1. lukukerta (haastattelujen sisältö, teemat, analyysiluokat)**

Tutkimuksen täsmentäminen

*Miten minusta tuli suomen kielen opettaja?* Ammatillinen omaelämäkertakilpailu suomen kielen opettajille

**2. lukukerta (elämäkertojen keskeinen sisältö, teemat)**

Tutkimuksen täsmentäminen

3. kenttävaihe: kontekstien hahmottaminen

**1. lukukerta (haastattelujen sisältö, teemat, analyysiluokat)**

**3. lukukerta (opettajien tulkinnat)**

**4. lukukerta: (analyysikehikko)**

Tutkimuksen täsmentäminen

**5. lukukerta (urapolkuanalyysi, avainopettajat)**

**seuraavat lukukerrat (yksityiskohtainen analyysi)**

Tutkimuksen raportointi

---

# 3 VENÄJÄN KOULUTUKSEN JA OPETUKSEN MURROS

---

Kuvaan tässä luvussa tutkimukseni laajempaa kontekstia – Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosta – yleissivistävän peruskoulutuksen näkökulmasta. Aluksi tarkastelen murroksen käsitettä ja taustaa. Tämän jälkeen kuvaan Venäjän koulureformin taustalla olevaa sisällöllistä arvopohdintaa ja selvitän tärkeimpiä rakenteellisia muutoksia koulutuslaissa, yleissivistävässä peruskoulutuksessa, opetussuunnitelmassa ja opettajan koulutuksessa. Keskityn erityisesti tutkimukseni aineistonkeruuaikana tehtyihin muutoksiin, mutta tuon esille myös 2000-luvun suuntaviivoja. Luvun lopuksi tarkastelen vieraiden kielten ja kansallisten kielten asemaa koulutuksen ja opetuksen murroksessa sekä arvioin koulureformin tulevaisuutta.

## 3.1 MITÄ KOULUTUKSEN JA OPETUKSEN MURROKSELLA TARKOITETAAN?

---

Tutkimukseni sijoittuu Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosvaiheeseen, joka alkoi 1980-luvun lopulla ja jonka katsotaan jatkuvan vielä edelleen. Murros ilmenee sekä sisällöllisesti koulutuksen ja opetuksen arvojen pohdintana että rakenteellisesti koulutusjärjestelmän uudistamisena.

Murroksen yhteydessä puhutaan tavallisesti *transitiosta* eli siirtymästä. Käsite on tuotu koulutuksen tutkimukseen talous- ja yhteiskuntatieteistä. Taloustieteissä transitiolla tarkoitetaan siirtymistä sosialismista kapitalismiin, yhteiskuntatieteissä puolestaan siirtymistä kommunismista demokratiaan. Transitiio-näkemyistä on erityisesti mikrososiologiassa kritisoitu. Transitiota ei kriittisissä äänenpainoissa pidetä lineaarisena, yksisuuntaisena tapahtumana, vaan se nähdään *transformaationa* – aaltoilikeisenä prosessina, joka sisältää sekä progressiivisiä että regressiivisiä vaiheita (Burawoy & Verdery 1999, 14–15). Transitiota (transformaatiota)

tulisikin makrotason sijaan tarkastella ihmisten arkipäivän käytänteiden kautta ja arvioida, mikä on käytänteiden merkitys sosiaalisten suhteiden ja yhteiskunnan rakenteiden muutokseen ja säilyvyyteen (Alapuro 2001, 13).

Koulutuksen ja opetuksen murrosta ei siis voida tulkita pelkästään jonkinlaiseksi menneisyyden ja tulevaisuuden välitilaksi, vaan siinä ovat läsnä useat, keskenään ristiriitaiset ja vastakkaisetkin arvot. Makrotasolla tästä esimerkkinä ovat Venäjän koulutuspolitiikan demokratisoimis- ja keskittämisyrittämykset. Mikrotasolla arvojen samanaikaisuus ilmenee mm. koulussa ja yksittäisen opettajan arvomaailmassa. Koulussa saataan esimerkiksi tukea oppijakeskeistä lähestymistapaa, mutta autoritaarinen hallintokulttuuri pitää yllä vanhoja rakenteita ja käytänteitä siten hidastaen tai jopa estäen arvoja uudistumasta (Bain & Borevskaya 1997, 345; Dneprov 1998, 129).

Venäjän koulutuksen ja opetuksen murros ei ole ainutlaatuinen ilmiö, vaan paradigman muutoksia tapahtuu kaikkialla. Esimerkiksi siirtyminen modernista postmoderniin yhteiskuntaan on länsimaissa ilmennyt mm. sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen murroksena ja siten myös koulutuksen ja opetuksen uudistamisena (Coffey 2001, 5). Venäjän ja muiden entisten sosialististen maiden, kuten Unkarin tai Viron tilannetta voidaan kuitenkin pitää siinä mielessä erityisenä, että muutokset ovat olleet hyvin nopeita ja – ainakin paperilla – jopa radikaaleja. Koulutuksen arvo-pohdinta ja rakenteelliset uudistukset ovat näissä maissa tapahtuneet viimeisten 10–15 vuoden aikana. Nähtäväksi jää, mitkä ovat nopeiden uudistusten seuraukset; ovatko ne olleet aitoja vai ns. pseudouudistuksia. (Falus & Kotschy 1999, 19–22; Sarv 1999, 40–45; Bain & Borevskaya 1997, 341–342; Dneprov 1998, 129.)

## 3.2 VENÄJÄN UUSI KOULUREFORMI

### 3.2.1 KOULUREFORMIN TAVOITTEET

Neuvostoaikana koulutuksen ja opetuksen ideologisenä periaatteena oli keskusjohtoinen yhdenmukaisuus: yhtenäinen koulutusjärjestelmä, yhteiset opetussuunnitelmat, oppikirjat ja opetusmenetelmät (Kajava 1965, 23–24). Vuonna 1984 Neuvostoliitossa toteutettiin koulureformi. Tätä nimettiin kuitenkin jälkepäin pseudoreformiksi, sillä sen ei katsottu täyttävän varsinaisen koulureformin tunnusmerkkejä. Uudistuksia, joihin kuului mm. koulunaloitusten alentaminen kuuteen vuoteen, pidettiin lähinnä kosmeettisina ja epäonnistuneina. Vuoden 1984 koulureformista puuttui lisäksi selkeä johtajuus ja suunnitelma sekä strategia ja keinot uudistusten toteuttamiseksi. (Dneprov 1998, 38; Sutherland 1999, 33.)

Vuoden 1984 koulureformi toimi kuitenkin keskustelun avauksena, ja vaatimukset koulutuksen ja opetuksen uudistamisesta kasvoivat 1980-luvun lopulla perestroikan ja glasnostin aikana. Vaatimuksien esittäjinä ja uusien toimintatapojen toteuttajina toimivat yksittäiset ns. innovaattoriopettajat, akateemikot ja opettajien ammattilehtien (esim. *Učitel'skaja gazeta*) toimittajat. Silloisia opetusmenetelmiä kritisoitiin ja tilalle ehdotettiin – ja myös sovellettiin – vaihtoehtoisia, oppijakeskeisiä näkökulmia. (Holmes ym. 1995, 30; Sutherland 1999, 36; Webber 2000, 23–25; Soloveichik 1988ab.)

Venäjän uuden koulureformin valmistelu käynnistyi vuonna 1987 ja sillä oli kolme päätavoitetta: yksilön, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan kehitys. Tavoitteena oli luoda yksilön kehitykselle tarvittavat olosuhteet, mahdollistaa koulutusjärjestelmän omaehtoinen kehitys ja muuttaa koulutuksen asemaa siten, että se myötävaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen. (Dneprov 1998, 45.) Tavoitteiden toteutuminen edellytti kahden paradigman muutosta. *Poliittis-ideologis-filosofisella* tasolla tavoitteena oli siirtyä totalitaristisesta demokraattiseen paradigmaan (ks. myös Benin 1997, 20–22 ja luku 7.1). *Pedagogisella* tasolla paradigmaa pyrittiin muuttamaan yksilöä ignoroivasta yksilöä korostavaan, yhdenmukaisesta ja yhdenmukaistetusta pluralistiseen ja monimuotoiseen, sopeuttavasta ke-

hittävään ja tiedollisesta toiminnalliseen paradigmaan. (Dneprov 1996, 35.) Koulureformin käynnistysvaiheessa irtisanouduttiin neuvostoaikaisesta perinteestä ja esitettiin uudet institutionaaliset ja pedagogiset periaatteet (Bain & Borevskaya 1997, 341; Dneprov 1994; 1998), joita ovat mm. koulutuksen demokratisointi ja humanisointi (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9 Venäjän uusi koulureformi: institutionaaliset ja pedagogiset periaatteet (Dneprov 1994, 35; 1998, 46–52)

KOULUTUKSEN INSTITUTIONAALISET PERIAATTEET	KOULUTUKSEN PEDAGOGISET PERIAATTEET
Demokratisointi Pluralismi Kansallistaminen Avoimuus Alueellistaminen	Humanisointi Humanitarisointi Eriyttäminen Kehittäminen Jatkuvuus

Koulutuksen *demokratisoinnin* tavoitteena on kouluhallinnon hajauttaminen keskusjohdosta alueellisille ja paikallisille hallintoelimille ja lisätä oppilaitosten autonomiaa. Keskusjohtoisuutta on pyritty vähentämään myös luomalla erilaisia oppilaitostyyppisiä ja opetus suunnitelmia sekä lisäämällä valinnaista ja eriytettyä opetusta, jossa otettaisiin huomioon alueelliset ja kansalliset erot. Demokratisoinnin periaatteeseen sisältyvät myös mm. opettajien oikeus valita opetusmenetelmät, oppikirjat ja arviointivälineet sekä oppilaiden oikeus valita koulu. (Dneprov 1998, 46–47.)

Koulutuksen *pluralismin* tavoitteena on lisätä vaihtoehtoisuutta ja monimuotoisuutta, *kansallistamisella* puolestaan tarkoitetaan kansallisesti merkityksellisten kulttuuristen ja moraalisten arvojen sisällyttämistä koulutukseen. (Dneprov 1998, 46–49; Laihiala-Kankainen 2000b, 88–93.) Koulutuksen *avoimuuden* tavoitteena on vapauttaa koulu mm. ideologisista ja poliittisista kahleista. Avoimuuteen liittyy myös jokaisen kansalaisen oikeus saada koulutusta sosio-ekonomisesta taustasta riippumatta. *Alueellistaminen* kytkeytyy mm. koulutuksen pluralismiin ja demokratisointiin. Alueellistamisen tavoitteena on ottaa huomioon alueellisen tai paikallisen tason tarpeet, esimerkiksi etnisen kulttuurin sisällyttäminen opetus suunnitelmaan. (Dneprov 1998, 48–49.)

Koulureformin merkittävimppänä tavoitteena on suuntautua kohti demokraattista kansalaisyhteiskuntaa, ja koulutuksen *humanisointi* on noussut tässä prosessissa tärkeään asemaan. Tähän periaatteeseen liittyy oppijakeskeinen lähestymistapa, jonka mukaan oppilas on itsenäinen ja aloitteellinen oman oppimisensa analyysoija. (Onuškin ym. 1996, 7–11.)

Neuvostoaikaisesta teknokraattisesta suuntauksesta pyritään irtautumaan kiinnittämällä huomiota koulutuksen *humanitarisointiin* ja kulttuuriseen kasvatukseen. Humanitarisoinnin tavoitteena on muodostaa koulutukselle humanistisiin, henkisiin arvoihin pohjautuva ideologinen perusta. (Zapesockij 1996, 128–130; Sen'ko 2000, 31.) Koulutuksen *eriyttämisen* tavoitteena on lisätä koulun mahdollisuuksia profiloitua eri aineisiin tai koulutuslinjoihin ja samalla taata valtakunnallisten standardien mukainen opetus. Eriyttämiseen liittyy myös oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. (Dneprov 1998, 50–51.)

Koulutuksen *kehittäminen* liittyy mm. humanisointiin ja humanitarisointiin. Sen tavoitteena on muuttaa tiedollinen, rationaaliseen ajatteluun pohjautuva paradigma toiminnalliseksi, kokemukselliseksi paradigmaksi. Koulutuksen *jatkuvuudella* viitataan mm. elinikäiseen oppimiseen ja eri koulutusasteiden ja -linjojen joustavuuteen.

Koulureformin tavoitteet eivät ole uusia Venäjän koulutuspolitiikan historiassa. Monet nykyisistä uudistuksista ja niiden taustalla olevista periaatteista – esimerkiksi koulutuksen demokratisointi, pluralismi ja humanisointi – olivat hyvin tiedostettuja jo 1800- ja 1900-lukujen taitteessa ja neuvostovallan ensimmäisinä vuosina. (Vlasov 1998, 3–4.) Nykyistä koulureformia nimitetäänkin *neljänneksi* koulureformiksi. Edelliset kolme koulureformia, jotka ovat muuttaneet koulutuksen tavoitteita, arvoja, sisältöjä ja rakennetta, toteutettiin vuosina 1804, 1864 ja 1918. (Dneprov 1998, 12.)

### 3.2.2 VENÄJÄN UUSI KOULUTUSLAKI

Uusi koulureformi hyväksyttiin vuonna 1988, ja sen toimeenpano aloitettiin monien vaiheiden ja jarrutuspyrkimysten jälkeen vuonna 1990. Venäjän koulutuslaki astui voimaan vuonna 1992. (Dneprov 1998, 55.) Laki sisältää neuvostoajan koulutuslaeista olennaisesti poikkeavia periaatteita,

jotka heijastavat Venäjän koulutuspolitiikan muutosten lisäksi myös valtion yleispolitiikan muutoksia. Näitä periaatteita ovat mm. koulutuksen demokratisointi ja humanisointi, oppilaitosten autonomisuus ja eriytetty opetus (Koulutuslaki 1992; 1997, 1. luku 2. §).

Koulutuslaki julkaistiin lehdistössä, ja se viritti vilkkaan keskustelun koulutusalan julkaisuissa, opettajien ammattilehdissä ja päivälehdissä. Lain kannattajat halusivat irtautua keskusjohtoisuudesta ja lisätä alueiden päätösvaltaa, koulujen autonomiaa, eriytettyä opetusta ja oppilaan vastuuta oppimisesta. Uusi koulutusjärjestelmä pystyi lain kannattajien mielestä ottamaan myös kansalliset, alueelliset ja paikalliset näkökulmat paremmin huomioon. Perestroikan aikana uudistuksista oli saatu rohkaisevia tuloksia. Esimerkiksi Moskovan alueelle perustettiin kouluja, joissa valtiollisen opetussuunnitelman lisäksi voitiin erikoistua mm. matemaattisluonnontieteellisiin ja humanistisiin aineisiin. Näissä kouluissa oli myös kehitetty oppiaineiden sisältöä ja otettu käyttöön oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä. (Holmes ym. 1995, 132–150.)

Lakia vastustavat puolestaan ennustivat Venäjän sivistystason laskevan vallan siirtyessä alueellisille ja paikallisille päättäjille. Myös eriytettyä opetusta ja valinnaisuuteen perustuvaa koulutusta pidettiin uhkana. Aiempi koulutusjärjestelmä takasi lain vastustajien mielestä tasarvoisen koulutuksen, kun taas yhtenäisen opetuksen ja pakollisten aineiden vähentämisen katsottiin johtavan koulutuksen eriarvoisuuteen. Oppilaitosten pelättiin jakautuvan eliittioppilaitoksiin ja huonompiosaisten opintajoihin. (Bain & Borevskaya 1997, 346.) Oppilaitosten eriarvoisuus näkyi jo perestroikan aikana. Esimerkiksi Moskovan kaupungin kouluilla oli paremmat mahdollisuudet saada valtion ulkopuolista tukea innovatiivisille kokeiluilleen, kun taas maaseudun kouluissa taloudelliset vaikeudet olivat uudistusten esteinä. (Holmes ym. 1995, 151–152.)

Lakia kannattavien ja sitä vastustavien lisäksi keskusteluun osallistui epäilijöiden joukko, jonka mielestä Venäjän heikko taloudellinen tilanne joka tapauksessa hidastaa uudistuksia. Epäilijät olivat myös sitä mieltä, että 70-vuotisen keskusjohtoisen koulutusjärjestelmän traditiot, asenteet ja arvot ovat vielä pitkään voimassa uudesta koulutuslaista huolimatta. Lisäksi arveltiin, että vanhaa traditiota tukeva opettajankoulutus (ks. luku 3.2.4) on uudistusten esteenä; hyvin harvan opettajan katsottiin olevan



valmis uudistuksiin. (Holmes ym. 1995, 299–300; Orlov 1999, 63–64; Rubina 1996, 75.) Myös opettajien täydennyskoulutusta pidettiin riittämättömänä. Esimerkiksi Bolotovin ja Kostikovan (1998, 9) tutkimuksen mukaan yli 80 % opettajista arvioi, että täydennyskoulutus ei vastaa koulureformin vaatimuksia eikä siten tue opettajan muuttuvaa työtä.

Koulutuslakia on kritisoitu myös sen vuoksi, että se on hyvin yksityiskohtainen ja sisältää lukuisan määrän käsitteitä ja periaatteita, jotka vaativat tarkempia määritelmiä ja selvennyksiä. Kritiikin mukaan ongelmallisina pidetään myös lain tulkinnan ja toteuttamisen mahdollisuuksia. (Ks. kritiikistä esim. Holmes ym. 1995, 303–304.) Koulutuslakiin on vuosittain tehty muutoksia ja korjauksia.

### 3.2.3 VENÄJÄN YLEISSIVISTÄVÄ PERUSKOULUTUS JA OPETUSSUUNNITELMA

Venäjän yleissivistävää peruskoulutusta on uudistettu 1980-luvun lopulta lähtien. Taulukossa 10 on havainnollistettu yleissivistävän peruskoulutuksen rakenne, joka hyväksyttiin Venäjän uudessa koulutuslaissa vuonna 1992 (Škatulla 1998, 106):

TAULUKKO 10 Yleissivistävä koulutus Venäjän koulutusjärjestelmässä

---

#### Yleissivistävä koulutus

---

1. Esiopetus
2. Alkeiskoulutus 3 tai 4 vuotta  
luokat 1–3 tai 1–4
3. Peruskoulutus 8 tai 9 vuotta  
luokat 1–9 [5–9]
4. Yleissivistävä (täysi) keskikoulutus 10 tai 11 vuotta  
luokat 1–11 [10–11]

---

Yleissivistävä koulutus on nykyisessä Venäjän koulutusjärjestelmässä jaettu neljään tasoon: esiopetukseen, alkeiskoulutukseen, peruskoulutukseen ja yleissivistävään (täyteen) keskikoulutukseen. Yleissivistävä peruskoulutus (luokat 1–9) kuuluu oppivelvollisuuteen. Aiemmin siihen kuului myös

yleissivistävä keskikoulutus (luokat 10–11). Oppivelvollisuuden lyhentäminen on kasvatuksen ammattilaisten mielestä johtanut uusiin sosiaaliin ongelmiin Venäjällä, kuten nuorten työttömyyteen ja rikollisuuteen. Siirtymistä yksitoistavuotisesta oppivelvollisuudesta yhdeksänvuotiseen (käytännössä kahdeksanvuotiseen)<sup>8</sup> on perusteltu taloudellisilla syillä. (Holmes ym. 1995, 304, 316.)

Neuvostoaikana yleissivistävässä peruskoulutuksessa noudatettiin yhtä valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Se sisälsi pakolliset oppiaineet, joiden oppimäärät, oppikirjat ja opetusmenetelmät olivat kaikille oppilaitoksille samat. Esimerkiksi ennen vuoden 1984 koulureformia 10. ja 11. luokan opetussuunnitelma sisälsi 14 pakollista oppiainetta (Näppä 1997, 22). Mahdollisuudet valinnaisiin oppiaineisiin – esimerkiksi useampaan vieraaseen kieleen – olivat rajalliset, vaikka kouluilla oli oikeus tarjota valinnaisia aineita. (Nikandrov 1995, 826).

Venäjän uudessa koulutuslaissa opetussuunnitelma on kolmitasoinen.<sup>9</sup> Se sisältää valtakunnallisen, alueellisen ja koulukohtaisen tason. *Valtakunnallisen* tason oppivaatimukset, esimerkiksi oppiaineiden minimi- ja maksimituntimäärät, ovat kaikille oppilaitoksille samat. Niiden avulla valvotaan opetuksen valtakunnallisia koulutusstandardeja ja oppilaitosten antamien päästötodistusten verrannollisuutta. (Koulutuslaki 1997, 1. luku 7.§.) Venäjän valtakunnallisen tason opetussuunnitelmassa perinteisestä oppiainejaosta on luovuttu ja pakollisten aineiden tilalle on määriteltäyt seitsemän *koulutusala*: filologia, matematiikka, yhteiskuntatiede,

---

8 Kahdeksanvuotinen oppivelvollisuus perustuu siihen, että alkeiskoulu voi olla joko kolme- tai nelivuotinen. Vuonna 1996 suurin osa oppilaista (64 prosenttia) suoritti Venäjän federaation alueella alkeiskoulun kolmessa vuodessa. (Opetusministeriö 1997.)

Kolmivuotista alkeiskoulua kritisoitiin 1990-luvun lopulla mm. siitä, että se ei täyttänyt kansainvälisiä koulutusstandardeja. Venäjän opetusministeriö asetti tämän vuoksi tavoitteeksi, että vuoteen 2001 mennessä kolmevuotisesta alkeiskoulusta luovutaan ja palataan takaisin nelivuotiseen alkeiskouluun. (Opetusministeriö 1997.) Uudistus on kuitenkin pahoin viivästynyt. Esimerkiksi vuonna 2001 peruskoulutuksen uudistushankkeeseen osallistui vain 3 % koulujen kokonaismäärästä. Uudeksi tavoitteeksi on asetettu vuosi 2006, jolloin koko maassa alkeiskoulu olisi nelivuotinen. Lisäksi yleissivistävä peruskoulutus on tarkoitus muuttaa 12-vuotiseksi: alkeiskoulutus 4 vuotta, peruskoulutus 6 vuotta ja yleissivistävä (täysi) keskikoulutus 2 vuotta. (Moskovskij Komsomolec 21.6.2002.)

9 Myös opetussuunnitelmaan on tehty vuosittain muutoksia. Tarkastelen erityisesti tutkimukseni aineistonkeruuajana voimassa ollutta vuoden 1998 opetussuunnitelmaa.

luonnontiede, taiteet, liikunta ja teknologia. Oppilaan viikoittainen minimi-tuntimäärä on 10. ja 11. luokalla 30 tuntia, joista 18 on pakollista ja 12 valinnaista. Pakollisten ja valinnaisten oppituntien lisäksi oppilaat voivat suorittaa vapaaehtoisia aineita haluamaltaan koulutusosalta enintään 6 tuntia viikossa. Vapaaehtoisten aineiden kurssit ovat tavallisesti maksullisia, ja ne järjestetään normaalin kouluajan ulkopuolella. Jako pakollisiin, valinnaisiin ja vapaaehtoisii oppitunteihin on vastaava myös muilla yleissivistävän peruskoulutuksen tasoilla. (Opetussuunnitelma 1998; ks. myös Savolainen 1995, 4.)

*Alueellisen* tason opetussuunnitelmassa otetaan huomioon alueen erityisvaatimukset, esimerkiksi kansallisten kielten opetus. Alueellisen tason opetussuunnitelman tulee kuitenkin noudattaa valtakunnallisia vaatimuksia ja esimerkiksi taata venäjän kielen opetus valtiollisena kielenä. (Koulutuslaki 1997, 1. luku 6. §). *Koulukohtaisen* tason opetussuunnitelmas- sa määritetään mm. opetuskieli, opetusmenetelmät, oppikirjat ja arvioin- ti. Koulukohtainen opetussuunnitelma voi sisältää esimerkiksi useita vie- raita kieliä, mikäli tämä on taloudellisesti mahdollista. Koulukohtaisen opetussuunnitelman on kuitenkin otettava huomioon valtakunnallisen ja alueellisen tason opintosuunnitelman vaatimukset. (Koulutuslaki 1997, 2. luku 13. §; Holmes ym. 1995, 302–303.)

Venäjän koulutusjärjestelmän rakenteelliset uudistukset (koulutus- laki, yleissivistävän peruskoulutuksen muutokset, kolmitasoinen opetus- suunnitelma) ovat antaneet sijaa myös uusille oppilaitostyypeille. Taval- listen koulujen tai joihinkin oppiaineisiin erikoistuneiden koulujen lisäksi yleissivistävää peruskoulutusta annetaan nykyisin myös *kymnaaseissa* (luo- kat 5–11) ja *lyseoissa* (luokat 8–11). Näissä oppilaitoksissa on usein laajem- pi ainevalikoima kuin tavallisissa kouluissa tai joihinkin oppiaineisiin erikoistuneissa kouluissa. Opetussuunnitelma saattaa sisältää esimerkiksi useita vieraita kieliä sekä kursseja paikallishistoriasta ja -kulttuurista. Myös uudet oppiaineet, kuten esimerkiksi ekologia ja taloustiede, ovat löytäneet tiensä kymnaasien ja lyseoiden opetussuunnitelmiin. Lisäksi eri suuntautumisvaihtoehdot ovat yleistyneet. Oppilaat voivat joissakin kymnaaseissa ja lyseoissa valita esimerkiksi humanistisen, lääketieteelli- sen, taloustieteellisen tai teknisen suuntautumisvaihtoehdon. Kymnaa- seissa ja lyseoissa oppilasta valmennetaan korkeakouluopintoihin. Kym-

naaseilla ja lyseoilla on kuitenkin erilaiset opetuksen tavoitteet: kymnaaseissa opetuksen tavoitteena on oppilaan humanistinen kasvatusta, kun taas lyseoiden opetus on ammatillisesti suuntautuneempaa. (Berkovič ym. 1997.) Venäjällä on perustettu myös ns. yhdistelmäkouluja: *koulu-kymnaaseja* ja *koulu-lyseoita*. Koulu-kymnaaseissa ja koulu-lyseoissa noudatetaan kahta opetussuunnitelmaa: tavallisen koulun opetussuunnitelmaa sekä kymnaasi- tai lyseo-ohjelmaa. Oppilaat voivat valita itselleen sopivan vaihtoehdon kymnaasivaiheessa (luokilla 5–11) tai lyseovaiheessa (luokilla 8–11). Kymnaasi- tai lyseo-ohjelma saattaa olla oppilaitoksessa tarjolla vain muutamassa oppiaineessa, esimerkiksi vieraisa kielissä.

Kymnaasien ja lyseoiden lisäksi uusia oppilaitostyyppisiä ovat myös innovatiiviset koulut ja yksityiskoulut. Innovatiivisissa kouluissa kehitetään opetuksen sisältöä, uusia opetusmenetelmiä ja -välineitä (Potašnik 1996). Yksityiskouluista yleisimpiä ovat hengelliset koulut, vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä (esim. steiner- ja montessoripedagogiikkaa) soveltavat koulut ja liiketalouteen erikoistuneet koulut (Nääppä 1997, 40–41). Yksityiskoulujen määrä suhteessa valtiollisiin kouluihin on ollut kuitenkin hyvin pieni. Esimerkiksi lukuvuonna 1995–1996 yksityisiä kouluja oli 525, kun taas valtiollisia kouluja oli samana vuonna 68 400 (Sutherland 1999, 185).

### 3.2.4 OPETTAJANKOULUTUS

Venäjän koulureformi on edellyttänyt myös opettajankoulutukseen perusteellisia rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia. Taulukossa 11 on havainnollistettu nykyistä opettajankoulutuslaitosten verkostoa. Taulukon vasemmalla puolella on jo Neuvostoaikana toimineet oppilaitokset ja oikealla puolella koulureformin aikana perustetut opettajankoulutuslaitokset.

TAULUKKO 11 Opettajankoulutuslaitokset Venäjällä  
(mukaillen Webber 2000, 156)

NEUVOSTOAIKANA TOIMINEET OPPILAITOKSET	KOULUREFORMIN AIKANA PERUSTETUT OPPILAITOKSET
<b>Ammatillinen korkeakoulutus</b>	
Pedagoginen instituutti	Kansainvälinen pedagoginen yliopisto
Yliopisto	Kansallinen pedagoginen yliopisto
	Alueellinen pedagoginen yliopisto
	Pedagoginen yliopisto
	Pedagoginen akatemia
<b>Ammatillinen keskikoulutus</b>	
Pedagoginen opisto	Pedagoginen college
<b>Yleissivistävä keskikoulutus</b>	
Pedagoginen luokka (luokat 10–11)	Pedagoginen lyseo (luokat 8–11)
	Pedagoginen kymnaasi (luokat 5–11)

Neuvostoaikana n. 90 prosenttia aineenopettajista valmistui *pedagogisesta instituutista* ja vain n. 10 prosenttia *yliopistosta*. Esimerkiksi enemmistö äidinkielen ja vieraan kielen opettajista valmistui instituutista. Pedagogisesta instituutista tai yliopistosta valmistuneet aineenopettajat päteväytyivät opettamaan luokkia 5–9 ja yleissivistävään keskikoulutukseen kuuluvia luokkia 10–11. (Holmes ym. 1995, 203.)

Yliopistosta valmistuneet äidinkielen ja vieraan kielen opettajat (ja tämän tutkimuksen suomen kielen opettajat) olivat filologisten opintojen lisäksi suorittaneet kasvatustieteellisessä tai kasvatuspsykologisessa tiedekunnassa pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelun. Yliopiston kieliopinnot olivat kielitieteellisesti orientoituneita, sillä yliopiston ensisijainen tavoite oli kouluttaa kielentutkijoita ja kääntäjiä, ei niinkään opettajia. Pedagogisessa instituutissa näkemys kielestä oli puolestaan käytännönläheisempi ja opetustehtäviin orientoitunut, mikä saattoi näkyä opiskelijoiden heikommassa kyvyssä analysoida kieltä.

Luokanopettajankoulutusta annettiin *pedagogisessa opistossa*. Koulutus kesti kolme vuotta ja pätevöitti esiopetuksen lisäksi opettamaan alkeiskoulutukseen kuuluvia luokkia 1–4. Valmistuttuaan opiskelijat saattoivat jatkaa opintojaan pedagogisessa instituutissa. (Webber 2000, 151–152.)

Opettajan ammattia harkitseville oppilaille järjestettiin ns. valmentavaa koulutusta *pedagogisella luokalla*. Pedagogisten luokkien tavoitteena oli edistää oppilaan ammatinvalintaa ja valmiuksia hakeutua pedagogisiin jatko-opintoihin ammatilliseen oppilaitokseen tai korkeakouluun. (Holmes ym. 1995, 208.)

Koulureformin myötä opettajankoulutusverkosto laajeni. Pedagogisten instituuttien rinnalle perustettiin erityyppisiä *pedagogisia yliopistoja*, joiden tehtävät ja tavoitteet eroavat jonkin verran toisistaan. Esimerkiksi kansainvälinen pedagoginen yliopisto toimii yhteistyössä ulkomaisten yliopistojen kanssa ja pyrkii tämän kokemuksen myötä kehittämään kansallista koulutusjärjestelmää. Alueellisessa pedagogisessa yliopistossa otetaan huomioon alueen kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset tarpeet ja valmennetaan tulevia opettajia vastaamaan näihin tarpeisiin. (Webber 2000, 156–157.)

Aineenopettajien koulutus on edelleen keskittynyt pedagogisiin instituutteihin ja uusiin pedagogisiin yliopistoihin. Koulutus kestää neljästä kuuteen vuotta. Aineenopettajaksi voi edelleen valmistua myös yliopistosta. (Schechter & White 2002; Webber 2000, 153–156.)

Myös ammatilliselle ja yleissivistävälle keskiasteelle on perustettu uusia oppilaitostyyppisiä. Luokanopettajankoulutusta annetaan nykyisin pedagogisen opiston lisäksi *pedagogisessa collegessa*. Ns. valmentavaa koulutusta järjestetään pedagogisten luokkien lisäksi *pedagogisissa lyseoissa ja kymnaaseissa*. (Webber 2000, 156.)

Rakenteelliset uudistukset ovat lisänneet koulutustarjontaa mutta uudistuksia on myös kritisoitu hyvin voimakkaasti (Webber 2000, 153–158). Esimerkiksi joidenkin instituuttien muuttamista yliopistoiksi on pidetty vain pinnallisena pyrkimyksenä kohottaa oppilaitosten statusta. Kriittisiä puheenvuoroja on esitetty mm. opettajien ammattilehdissä. Kriittisissä äänenpainoissa kysytään, onko muutoksessa kiinnitetty riittävästi huomiota opetuksen sisältöihin vai ovatko rakenteelliset muutokset

etusijalla. Voidaanko siis puhua todellisista sisällöllisistä muutoksista vai pesevätkö oppilaitokset vain kasvojaan kilpaillen opiskelijoista? Takaako laaja oppilaitosverkosto opettajankoulutuksen laadun vai ovatko nämäkin oppilaitokset ajautumassa eliittioppilaitoksiin ja vähempi-osaisten opinahjoihin? Miten oppilaitosten viidakossa voidaan käytännössä ottaa huomioon opiskelun joustavuus eli opiskelijan mahdollisuudet jatkaa opintojaan esimerkiksi keskiasteen oppilaitoksesta korkeakouluun?

Neuvostoaikana opettajankoulutus noudatti koulutuksen ja opetuksen ideologista periaatetta yhdenmukaisuudesta. Opettajankoulutuksen sisällöt ja menetelmät olivat valtakunnallisesti määriteltäviä ja opetussuunnitelma sisälsi runsaasti ns. pakollisia yhteiskunnallisia oppiaineita. Opettajankoulutuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota oppiaineen ideologiseen opetukseen. Keskusjohtoinen opettajankoulutus ei siten jättänyt tilaa vapaavalintaisille kursseille tai oppiaineiden integroinnille. (Holmes ym. 1995, 205–207; Webber 2000, 152.)

Venäjän uuden koulureformin periaatteet koulutuksen demokratisoinnista ja humanisoinnista ilmenevät myös opettajankoulutuksessa paradigman muutoksena. Demokratisoinnin myötä opettajankoulutuslaitoksille on annettu enemmän valtaa päättää opetuksen sisällöistä ja menetelmistä. Valtakunnallisten standardien ja vähimmäisvaatimusten avulla pyritään kuitenkin takaamaan koulutuksen yhdenmukaisuus ja vertailtavuus. Koulutuksen humanisointi näkyy mm. siten, että ideologisuudesta on luovuttu ja vapaavalintaisten ja integroitujen kursien määrää on lisätty. Opetuksessa painottuu oppijakeskeinen näkökulma ja koulutuksessa kiinnitetään erityistä huomiota opettajan ja oppilaan suhteen tarkasteluun. (Holmes ym. 1995, 207; Onuškin ym. 1996, 19–20.)

Vaikka opettajankoulutus on rakenteellisesti ja sisällöllisesti muuttunut, pidetään erityisesti sisällöllisiä muutoksia hitaina. Yksi selittävä tekijä on oppilaitosten heikko taloudellinen tila. Webber (2000, 162) hieman jälkiviisaasti toteaa, että keskushallinnon olisi pitänyt aikaisemmin ja voimakkaammin panostaa taloudellisesti opettajankoulutuksen uudistamiseen, sillä vanhaa traditiota noudattava opettajankoulutus hidastaa koulureformin toteutumista.

Opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksella on myös merkittävä rooli koulutuksen ja opetuksen arvojen uudistamisessa ja toimintakulttuurin

muuttamisessa (Onuškin 1996, 24–27). Jatko- ja täydennyskoulutusta järjestävien oppilaitosten määrä on huomattavasti lisääntynyt 1980-luvun lopulta lähtien. Koulutuksessa keskitytään opettajien ammattitaidon parantamiseen ja uusien arvojen omaksumiseen, mm. oppiaineen hallintaan, pedagogisen kompetenssin kohottamiseen ja ammattietiikan kehittämiseen.

Jatko- ja täydennyskoulutuksen esteenä on usein kuitenkin koulutuksen maksullisuus, sillä hyvin monella opettajalla ei ole varaa osallistua kursseille (Orlov 1999, 66). Ongelmaan on pyritty löytämään ratkaisua mm. perustamalla metodisia keskuksia, joissa tiettyihin oppiaineisiin erikoistuneet metodistit ohjaavat koulun opettajia esimerkiksi opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien kehittämisessä (Webber 2000, 150).

Opettajakunta on Venäjällä naisvaltainen ja ikääntynyt (Orlov 1999, 62–64; Webber 2000, 149). Esimerkiksi lukuvuonna 2000–2001 perusasteen opettajia oli Venäjällä kaikkiaan n. 1,5 miljoonaa. Heistä 1,3 miljoonaa oli naisia. Yli 20 vuotta opettajan ammatissa toimineita oli yli puoli miljoonaa ja jo eläkkeellä olevia lähes 160 000.<sup>10</sup>

Neuvostoaikana jotkut pedagogiseen instituuttiin hakeneista opiskelijoista eivät halunneet valmistua opettajaksi, vaan heidän tavoitteensa oli korkeakoulututkinto sinänsä (Kerr 1991, 333). Saman ongelman edessä ollaan nyky-Venäjällä. Vaikka opettajankoulutusta tarjotaan laajalti, ei opettajan ammatti kuitenkaan houkuttele nuoria. Kilpailu opiskelijoista on kova ja oppilaitokset ovat mm. joutuneet räätälöimään suuntautumisvaihtoehtoja, joissa esimerkiksi käsityön opettajan opinnot yhdistetään yrittäjyyteen (Piattoeva 2003, 35). Venäjän koululaitoksen ongelmana on kuitenkin saada nämä valmistuneet yrittäjä-opettajat sitoutumaan työskentelemään koulussa.

---

10 Luvut perustuvat Maa- ja metsätalouden kehittämissääntöjen esittämiin tilastoihin. [http://www.worldbank.org.ru/ECA/Russia.nsf/0/68e6824b7392b8c5c3256d8a0052ac09/\\$FILE/Appendix\\_3\\_Russian\\_Education\\_System\\_eng.pdf](http://www.worldbank.org.ru/ECA/Russia.nsf/0/68e6824b7392b8c5c3256d8a0052ac09/$FILE/Appendix_3_Russian_Education_System_eng.pdf) [viitattu 27.9.2003]



### 3.2.5 VIERAIDEN JA KANSALLISTEN KIELTEN OPETUS

Neuvostoaikana vieraan kielen opetus aloitettiin viidennellä luokalla. Opetussuunnitelmaan kuului vain yksi pakollinen vieras kieli, tavallisesti englanti, ranska tai saksa. Vieraan kielen oppituntimäärä oli viidennellä luokalla neljä ja kuudennella luokalla kolme tuntia. Seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla oppitunteja oli enää kaksi ja viimeisillä luokilla vierasta kieltä opetettiin vain yksi tunti viikossa. (Muckle 1988, 152.)

Uudessa Venäjän opetussuunnitelmassa vieraat kielet (englanti, ranska, saksa ja espanja) kuuluvat filologian koulutusalaan. Samassa koulutusosalassa ovat venäjän kieli ja kirjallisuus, Venäjän kansojen kirjallisuus sekä äidinkieli (muu kuin venäjä) ja kirjallisuus. Valtakunnallisen tason opetussuunnitelmassa vieraan kielen opetus aloitetaan edelleen viidennellä luokalla. Paikallisen ja koulukohtaisen tason opetussuunnitelmassa vieraan kielen opetus voidaan aloittaa joko ensimmäisellä tai toisella luokalla. (Opetussuunnitelma 1998.)

Vieraan kielen oppituntimäärä on 5.–9. luokilla valtakunnallisen tason opetussuunnitelmassa kolme tuntia. Paikallisen ja koulukohtaisen tason opetussuunnitelmassa saattaa oppitunteja olla enemmän. Vieraan kielen oppituntimäärä 10. ja 11. luokalla vaihtelee suuntautumisvaihtoehdon mukaan. Esimerkiksi humanistisessa suuntautumisvaihtoehdossa vierasta kieltä opetetaan viisi tuntia viikossa, kun taas teknisessä tai luonnontieteellisessä suuntautumisvaihtoehdossa vieraan kielen viikoittainen oppituntimäärä on kaksi tuntia. Paikallisen ja koulukohtaisen tason opetussuunnitelmat saattavat sisältää useampia vieraita kieliä, ja oppituntimäärä voi olla niin ikään suurempi. (Opetussuunnitelma 1998.)

Neuvostoliitossa toimi jo 1960-luvulla kokeilukouluja, joissa vieraan kielen opetus alkoi ensimmäisellä tai toisella luokalla. Myös muiden aineiden opetusta vieraalla kielellä kokeiltiin. (Kajava 1965, 35–36, 92.) Perestroikan aikana vieraisiin kieliin (tavallisesti englantiin) erikoistuneet koulut lisääntyivät (Holmes ym. 1995, 127). Näiden koulujen tehtävänä oli toimia ns. laboratorioskouluina, joissa kehitettiin uusia opetusmenetelmiä. Tulosten toivottiin nostavan vieraan kielen opetuksen ja oppimisen laatua myös muissa kouluissa. (Muckle 1988, 152.)

Pietarissa toimi 1990-luvun lopulla useita kouluja, jotka olivat erikoistuneet vieraisiin kieliin. Vuoden 1997 Pietarin koulujen opinto-oppaassa (Berković ym. 1997) on lueteltu 91 vieraisiin kieliin erikoistunutta koulua (luokat 1–11). Englantiin erikoistuneita kouluja oli 38, saksaa opetettiin 21:ssä ja ranskaa 16 koulussa. Samana vuonna Pietarissa toimi 32 *kymnaasia* (luokat 5–11), 16 *koulu-kymnaasia* (luokat 1–4 ja 5–11), 2 *lyseota* (luokat 8–11) ja 8 *koulu-lyseota* (luokat 1–7 ja 8–11), joissa erikoistuttiin vieraisiin kieliin, mm. englantiin, ranskaan ja espanjaan. Nyttemmin koulu-kymnaasien ja koulu-lyseoiden toiminta on jouduttu rahoituspuolan vuoksi lakkauttamaan.

Kansallisten kielten ja koulujen asema oli neuvostoaikana heikko. Esimerkiksi 1980-luvun lopulla ei-venäjänkielisten oppilaiden määrä oli n. 19 % kaikista oppilaista. Heistä vain 9 % kävi kansallista koulua. Näissä kouluissa opetettiin kaikkiaan 44 kansallista kieltä tavallisesti toisena kielinä ja venäjä oli ensimmäinen, valtiollinen kieli. (Sutherland 1999, 148–149.)

Yksi koulureformin tavoitteista oli kohottaa kansallisten kielten asemaa. Tämä pyrittiin ottamaan huomioon erityisesti alueellisesti ja paikallisesti käynnistämällä kieltenopettajien täydennyskoulutus ja laatimalla oppikirjoja kansallisilla kielillä. Pyrkimyksistä huolimatta vain suurimmat kansalliset ryhmät, kuten tataarit ja baškiirit, ovat laatineet kielen ja kirjallisuuden oppikirjoja kansallisilla kielillä. Pienempien etnisten ryhmien, kuten pohjoisten alueiden paimentolaiskansojen, on ollut vaikeata toteuttaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, ja tämän vuoksi opetusta on ollut vain venäjän kielellä. (Sutherland 1999, 152–153.)

Venäjän federaation alueella asui vuoden 1989 väestönlaskennan mukaan miltei 150 kansallista ryhmää. Samana vuonna vain kahdeksalla kansallisella ryhmällä oli kouluja, joissa opetusta tarjottiin oppilaiden äidinkielellä koko alkeiskoulun ajan. Muilla tasoilla opetus oli venäjänkielistä (Holmes ym. 1995, 165).

Venäjän perustuslaki (2. luku 19. §) takaa kaikille tasavertaiset oikeudet kansallisuudesta tai kielestä riippumatta. Venäjä on myös hyväksynyt Euroopan neuvoston sopimukset vähemmistökielten ja alueellisten kielten (1998) sekä kansallisten vähemmistöjen suojelusta (1993). Venäjän federaation uuden väestönlaskennan mukaan (2002) maassa arvioidaan

nykyisin olevan yli 160 kansallista ryhmää. Venäjää voidaan siten perustellusti pitää monikulttuurisena maana.

Vaikka kansallisten kielten ja ryhmien asema tunnustetaan, kansallisten koulujen asemaan ei ole kuitenkaan nähtävissä merkittävää parannusta. Koulutus venäläistyy entisestään mm. rahoitusongelmien vuoksi. Erityisesti pienten ryhmien edustajat ovat olleet tästä huolissaan: venäjänkielinen koulutus nähdään uhkana kansallisen kielen ja kulttuurin säilymiselle. Jotkut kansalliset ryhmät eivät taas pidä venäjänkielistä koulutusta ongelmana, sillä etenkin kasvukeskuksissa (esim. Moskovassa ja Pietarissa) kansallisen ryhmän kieli saattaa olla koulunsa aloittavalle oppilaalle yhtä vieras kuin englannin kieli. Venäjänkielisestä koulutuksesta katsotaan pikemminkin olevan hyötyä yhteiskuntaan integroitumisessa, jatkoopinnoissa ja työelämässä. Esimerkiksi tataarien kulttuurijärjestöt Orenburgin alueella tukevat kansallista esiopetusta, mutta heidän mukaansa riittää, että oppilaat käyvät venäjänkielisen peruskoulutuksen, jossa tataarin kieli on yksi oppiaine. (Amelin 1999.)

Venäjän kielen asema on yhteiskunnan murrosvaiheessa voimistunut. Venäjän kielellä katsotaan olevan erityinen tehtävä varsinkin kansallisen (valtiollisen) tradition vaalimisessa ja mm. kasvava oikeakielisyyden korostaminen (ks. Pyykkö 2002) nähdään osana kansallisen (valtiollisen) identiteetin löytymistä. Keskustelu kansallisesta (valtiollisesta) identiteetistä korostaa kansan yhtenäisyyttä – mutta samalla se vaimentaa etnisiä ja kielellisiä eroja.

Venäjän kielen opetus on uusien, osin ristiriitaistenkin haasteiden edessä: miten se kykenee yhtäältä vahvistamaan traditiota ja toisaalta vastaamaan monikulttuurisen yhteiskunnan vaatimuksiin? Kysymys venäjän kielen ja kansallisten kielten asemasta on tärkeä myös etnisten suhteiden muotoutumiselle. Kielen ja identiteetin näkökulmasta olisi tärkeätä selvittää, mikä on venäjän kielen merkitys kansallisten kielten puhujille erityisesti niillä alueilla, joissa venäjä on valtakunnallinen kieli mutta ei valtaväestön äidinkieli. Millainen on Venäjän kansallinen (valtiollinen) identiteetti ja sen suhde etnisiin identiteetteihin ja mikä on kielen merkitys tässä identiteettien dialogissa? Oman lukunsa kansallisten ja venäjän kielen asemaan tuovat myös vastikään perustetut *venäläiset* koulut. Mikä on niiden tehtävä kansallisen identiteetin näkökulmasta: millaisia arvoja niissä tuo-

tetaan ja ylläpidetään ja miten ne suhteutuvat muihin kansallisiin kouluihin? Venäjä hakee demokraattisena ja monikulttuurisena yhteiskuntana vielä muotoaan ja kieli- ja koulutuspolitiikan rooli on tässä prosessissa merkittävä.

### 3.3 REFORMI VAI PSEUDOREFORMI?

Venäläinen koulutusjärjestelmä on siis läpikäymässä suurta muutosta, jonka tavoitteena on tukea Venäjän demokratisoitumista ja maan kehittymistä markkinataloudeksi. Tämä edellyttää venäläisen koulutuksen ja opetuksen perinpohjaista uudistumista. Jotta tavoitteet saavutettaisiin, venäläisen koulun on voitettava jokseenkin universaalit koulureformiin liittyvät sisällölliset ongelmat, mutta myös koulutuksen rahoitukseen liittyvät ongelmat, jotka ovat laajemmin kytköksissä Venäjän taloudelliseen tilaan (Webber 2000, 1).

Koulutuksen rahoitusongelma on todellinen, ja sen pelätään olevan vielä huonompi kuin tilastot antavat ymmärtää. Esimerkiksi vuonna 1992 Venäjän valtion budjetista koulutukselle osoitettiin 5,9 prosenttia ja vuonna 1996 enää 3,5 prosenttia (Dneprov 1998, 137). Vuonna 2002 koulutuksen osuus valtionbudjetista oli vain 2,6 prosenttia.<sup>11</sup> Näiden lukujen valossa koulutus ei näytä kuuluvan Venäjän federaation priorisointikohteisiin, vaikka vuonna 1999 Venäjällä julkaistussa kansallisessa doktriinissa koulutuksen priorisointi oli yksi päätavoitteista.<sup>12</sup>

---

11 Venäjän valtionvarainministeriö. Valtionbudjetti 2002. [http://www.minfin.ru/budjet/05\\_2002.htm](http://www.minfin.ru/budjet/05_2002.htm) [viitattu 31.10.2002]  
Suomen valtionbudjetista vuonna 2004 koulutukselle (Opetusministeriön hallinnonalalle) on budjetoitu 6,1 miljardia euroa eli n. 16 %.  
<http://www.vm.fi/vm/liston/print.lsp?r=42033&l=fi> [viitattu 6.5.2004.]

12 Projekt. Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii. Klassnyj žurnal 12/1999.

Siirtyminen vanhasta koulutusjärjestelmästä uuteen ei ole ollut kivutonta. Taloudellisten ongelmien lisäksi uhkana on nähty uudistusten vesittäminen ja vähittäinen palaaminen keskusjohtoiseen koulutuspolitiikkaan. Vuoden 1998 talouskriisin jälkeen hallintoa on pyritty jälleen keskittämään, sillä koulutuksen demokratisointi on tullut kestävämmän kalliiksi erityisesti alueellisesti. Venäläisessä kontekstissa puhutaan myös *implisiittisestä sosialismista*. Keskusjohtoisen koulutusjärjestelmän traditiot, asenteet ja arvot ovat vielä pitkään voimassa koulureformista huolimatta. Myös koulujen autoritaarista hallintokulttuuria pidetään merkittävänä demokratisoitumisen uhkana. (Holmes ym. 1995, 299–300; Webber 2000, 47; Dneprov 1998, 439; Nikandrov 1995, 827.)

Voidaanko Venäjän uutta koulureformia pitää todellisena reformina, vai onko sekin yksi pseudoreformi muiden joukossa? Kysymys on perusteltu, sillä esimerkiksi julkilausuttujen tavoitteiden ja toteutettujen toimenpiteiden välillä on epäsuhta (Sobkin ym. 1996, 35–40). Uutta koulureformia onkin kritisoitu mm. sen vuoksi, että siitäkin puuttuu vuoden 1984 tapaan syvälinen suunnitelma periaatteiden käytännön toteutuksesta (Bain & Borevskaya 1997, 341).

Koulutuksen ja opetuksen murros aiheuttaa epävarmuutta ja jopa vastareformisia liikkeitä – vaatimuksia paluusta entiseen. Murrosvaiheen aikana koulureformin suurimpia haasteita onkin kyetä lisäämään koulutuksen ja laajemmin koko yhteiskunnan henkistä valmiutta muutokseen (Dneprov 1998, 130). Houkutus siirtyä yhdestä äärimmäisyydestä toiseen (neuvostoideologiasta länsimaiseen, yksilöä korostavaan ajatteluun) on suuri, mutta liian pikainen arvojen muutos saattaa johtaa vielä suurempiin vaikeuksiin ja reformin epäonnistumiseen (Bain & Borevskaya 1997, 344, 360). Koulureformin syvälinen analyysi ja johtopäätösten teko on vielä murrosvaiheen aikana mahdotonta, sillä koulutuksen ja opetuksen arvopohdinta vaatii vuosia, jopa sukupolvia (Laihiala-Kankainen 2000a).

## 4 SUOMEN KIELEN ASEMA VENÄJÄLLÄ

Tarkastelen tässä luvussa suomen kielen asemaa Venäjällä. Aluksi kuvaan suomen aseman muutosta *kansallisena* kielenä Karjalan tasavallassa, Pietarissa ja Leningradin alueella. Tämän jälkeen tarkastelen inkerin-suomalaisten suhdetta suomen kieleen ja kulttuuriin. Samalla tuon esille tutkimukseen osallistuneiden inkerinsuomalaisten opettajien kokemuksia venäläistämispolitiikasta sekä heidän suhdettaan suomalaisuuteen ja venäläisyyteen.

Luvun loppuksi analysoin suomen kielen asemaa *vieraana* kielenä, erityisesti koulun oppiaineena. Keskityn tarkastelemaan tutkimusaineistoni pietarilaisen ja petroskoilaisen suomeen vieraana kielenä erikoistuneita kouluja. Analysoin, miten kouluissa on suomen kielen opetus organisoitu ja miten sitä on toteutettu tutkimukseni aineistonkeruuajana vuosina 1996–1998. Samalla selvitän, miten Venäjän koulutuksen ja opetuksen sisällöllinen ja rakenteellinen murros ilmenee koulujen toiminnassa (ks. luku 3). Analyysini pohjautuu kouluista kerättyihin kirjallisiin dokumentteihin, opettajahaastatteluihin ja ammatillisiin elämäkertoihin.

### 4.1 ELÄMÄÄ SUOMEKSI?

Venäjällä eletään kansallisen itsetutkiskelun aikaa. Nykyiset julkiset keskustelut venäläisten kansallisesta omanarvontunnosta ja toisaalta kadunmiehen mietteet kansan tulevaisuudesta kuvaavat omalta osaltaan venäläisten kulttuuri-identiteetin muutostilaa. Kulttuuri-identiteetin pohdinta Venäjällä ei ole kuitenkaan rajoittunut vain venäläisyyden tarkasteluun, vaan myös eri etniset ryhmät, esimerkiksi karjalaiset ja inkerin-suomalaiset, ovat perestroikan ja glasnostin myötä julkisesti ryhtyneet arvioimaan suhdettaan valtaväestöön. (Ks. esim. Kožanov & Jalovicyna 1998, 130.)

Neuvostoliiton vuoden 1989 väestönlaskennassa maassa asui kansallisuudeltaan 67 300 suomalaista (Työministeriö 1998). Heistä 16 600 asui Neuvosto-Virossa ja 47 100 nykyisen Venäjän federaation alueella: Neuvosto-Karjalassa 18 400, Leningradissa 5 500 ja Leningradin alueella 11 800. Lisäksi suomalaisia asui eri puolilla Neuvostoliittoa mm. Keski-Aasian Kazakstanissa. Väestönlaskennan tulosta pidetään kuitenkin epäluottettavana, sillä vielä laskennan aikana suomalaisesta syntyperästä usein vaiettiin, tai kansallisuus oli saatettu vaihtaa esimerkiksi venäläiseksi tai ukrainalaiseksi. Inkerinsuomalaisten ja muiden suomalaista syntyperää olevien määrän arvioidaankin olleen huomattavasti suurempi, noin 80 000–100 000 henkilöä. (Työministeriö 1998; Sosiaali- ja terveysministeriö 2001.)

Nykyisten arvioiden mukaan Venäjällä ja Baltian maissa asuu tällä hetkellä 45 000–50 000 kansallisuudeltaan suomalaista henkilöä. Sellaisia henkilöitä, joiden vanhemmista ainakin toinen on suomalainen, on karkeasti arvioituna kaikkiaan 70 000–90 000. (Kyntäjä 1999.) Suurin osa suomalaisista on 1600-luvulla Inkerinmaalle (nykyiselle Leningradin alueelle) muuttaneiden jälkeläisiä eli inkerinsuomalaisia. Toinen suuri ryhmä muodostuu Suomesta eri aikoina, mm. Suomen sisällissodan jälkeen, muuttaneista henkilöistä ja heidän jälkeläisistään. (Kyntäjä 1998, 30; Takala 1998, 95, 123.) Kolmannen ryhmän muodostavat Pohjois-Amerikasta Karjalaan muuttaneet ns. amerikan- ja kanadansuomalaiset ja heidän jälkeläisensä. Suomalaisen useat muuttoaalto ovatkin herättäneet keskustelua siitä, voidaanko Venäjällä asuvia suomalaisia tarkastella yhtenä etnisenä yhteisönä vai muodostavatko he erilaisten etnisten ryhmien kokonaisuuden. (Kožanov & Jalovicyna 1998, 129–130.)

Mutta mikä on suomen kielen asema kansallisena kielenä Venäjällä? Vuoden 1989 väestönlaskennassa Venäjän federaation alueella asuvasta suomalaisväestöstä (47 100 henkilöä) 36,2 % ilmoitti äidinkielekseen suomen ja 63,1 % venäjän. Vielä 30 vuotta aikaisemmin vuonna 1959 tilanne oli miltei päinvastainen: 60,6 % piti äidinkielenään suomea ja 39,0 % venäjää. Suomalaisiksi ilmoittautui vuoden 1959 väestönlaskennassa 72 000 henkilöä. (Takala 1998, 127.)

Syitä suomalaisväestön venäläistymiseen on useita. Merkittävimpänä syynä voitaneen pitää Neuvostoliiton venäläistämispolitiikkaa, johon kuu-

lui mm. suomalaisten koulujen, seurakuntien ja sanomalehtien lakkauttaminen 1930-luvulla. Myös seka-avioliittojen kasvava määrä on osaltaan vaikuttanut suomenkielisen väestön venäläistymiseen ja venäjänkielistymiseen (Laari 1997, 305). Esimerkiksi Karjalan tasavallassa vuosina 1994–1995 tehdyssä suomalaisväestöön kohdistuneessa tutkimuksessa ilmeni, että 15–24-vuotiaista nuorista noin 91 % asuu kahden kulttuurin perheessä ja puhuu vanhempiensa ja sisarustensa kanssa venäjää (Kožanov & Jalovicyna 1998, 157–167).

Karjalan tasavallassa on karjalaa puhuvien määrä ollut suurempi kuin suomea puhuvien. Vuoden 1989 väestönlaskennassa n. 40 000 karjalaista (48 %) ilmoitti äidinkielenkseen karjalan ja n. 7 500 suomalaista (38 %) piti äidinkielenään suomea.<sup>13</sup> Tästä huolimatta suomen kielellä on ollut Karjalan tasavallan historiassa erityisasema. Suomea käytettiin 1920-luvulta 1930-luvun alkuun karjalaisten kirjakielenä Karjalan autonomisessa tasavallassa ja uudelleen talvisodan jälkeen perustetussa Karjalais-suomalaisessa neuvostotasavallassa. Anttikosken (1998) mukaan suomen kielen läheisyys vienalaismurteiden kanssa, karjalan kirjallisen kielenkäytön vähäisyys sekä erityisesti ulkopoliittiset syyt vaikuttivat suomen kielen valintaan karjalaisten kirjakieleksi. Karjalan autonomista tasavaltaa 1920-luvun alusta johtaneet suomalaisemigrantit pyrkivät luomaan Neuvosto-Karjalasta sillanpääaseman tulevaa Suomen vallankumousta varten. Talvisodan jälkeen ulkopoliittiset pyrkimykset olivat samat, ja suomi valittiin venäjän ohella Karjalais-suomalaisen neuvostotasavallan toiseksi kieleksi. (Mt. 1998; Kožanov & Jalovicyna 1998, 131.)<sup>14</sup>

Karjalais-suomalainen neuvostotasavalta lakkautettiin vuonna 1956. Tuolloin katsottiin, että myös suomen kielestä karjalaisten kirjakielenä voidaan luopua. 1950–1960-lukujen vaihteessa päädyttiin ratkaisuun, jonka mukaan suomea voidaan käyttää suomalaisten ja vienankarjalaisten

---

13 Jazykovaja situacija. 1989 god.  
<http://www.soros.karelia.ru/projects/1998/atlas/1989/ls.htm> [viitattu 9.10.2002]

14 Anttikosken mukaan suomella ei tarkasti ottaen ole koskaan ollut laissa säädetyn virallisen kielen asemaa Karjalan tasavallassa. 1920-luvulla laaditussa perustuslain luonnoksessa virallisiksi kieliksi asetettiin venäjä ja suomi, mutta tätä ei koskaan vahvistettu. Myöhemmissä tasavallan perustuslaeissa suomi mainittiin puhtaasti symbolisissa tehtävissä, esimerkiksi Karjalan ASNT:n perustuslaissa suomi mainitaan mm. oikeudenkäyntikielenä. Vuonna 1994 hyväksytyssä perustuslaissa suomea ei enää mainita. (suullinen tiedonanto 14.10.2002, sähköpostikeskustelu.)



kansallisen kulttuuritoiminnan välineenä. 1960-luvulta lähtien on esitetty vaatimuksia karjalan kirjakielen luomisesta, ja näissä yhteyksissä on kyseenalaistettu myös suomen asema kansallisena kielenä. Suomen kieltä kuitenkin tarvittiin Neuvostoliiton aikana ”savuverhon” ja ”näyteikkunan” ylläpidon roolissa. Vuonna 1991 perustetussa Karjalan tasavallassa suomea on tarvittu erityisesti talous- ja kulttuurisuhteiden ylläpidossa.<sup>15</sup>

Suomea puhuvien määrä on Karjalan tasavallassa 1990-luvun alusta lähtien vähentynyt, sillä miltei kolmannes Karjalan suomalaisväestöstä on muuttanut Suomeen (Kožanov & Jalovicyna 1998). Nykyisin suomen kieli näkyy ja kuuluu Karjalan tasavallassa lähinnä kulttuuriareenoilla. Karjalan radiossa ja televisiossa on suomenkieliset toimitukset. Petroskoissa julkaistaan mm. *Karjalan sanomat* -sanomalehteä (ent. *Neuvosto-Karjala*), kulttuurilehti *Careliaa* (ent. *Punalippu*) sekä lastenlehti *Kipinää*. Suomenkielistä kirjallisuutta julkaisee mm. *Karjala*-kustantamo. Lisäksi Petroskoissa toimii *Karjalan tasavallan kansallisteatteri* (ent. *Petroskoin suomalainen teatteri*), jossa esitetään näytelmiä suomeksi ja karjalaksi. (Kožanov & Jalovicyna 1998, 131; Milovidova 2002, 15.)

Suomen kielen asema kansallisena kielenä on Venäjän historiassa usein kyseenalaistettu ja marginalisoitu, vaikka sitä on myös hyödynnetty poliittisiin tarkoituksiin Karjalan tasavallassa. Tarkastelen seuraavassa luvussa suomen kielen merkitystä Venäjän suurimman suomalaisryhmän, inkerinsuomalaisten näkökulmasta. Mitä suomi ja suomalaisuus heille merkitsevät? Voidaanko ylipäätään puhua inkerinsuomalaisista yhteisenä etnisenä ryhmänä?

---

15 Suullinen tiedonanto Anttikoski 15.10.2002 (sähköpostikeskustelu)

## 4.2 INKERINSUOMALAISTEN KOLME SUKUPOLVEA

Inkerinsuomalaiset voidaan jakaa kolmeen sukupolveen (Kyntäjä 1997; 1999). *Ensimmäisen sukupolven* edustajat ovat syntyneet Inkerinmaan alueella ennen 1930-lukua ja suomenkielisen kulttuurin tuhoamista. Nämä vanhuksset ovat suomenkielisten vanhempien jälkeläisiä ja eläneet suomalaisessa kyläyhteisössä: käyneet suomalaista koulua ja harjoittaneet luterilaista uskontoa. Ensimmäisen sukupolven edustajat ovat etniseltä identiteetiltään suomalaisia. Heidän äidinkieltensä on suomi ja he ovat oppineet venäjän vasta myöhemmin – usein pakon edessä.<sup>16</sup> Suomen kielen opettaja Lempi muistelee mummoaan, ensimmäisen sukupolven inkerinsuomalaista:



Lempi:

Mummoni, isäni äiti, puhui venäjää huonosti ja ääntäminen oli hassua. Esimerkiksi, hän ei voinut lausua venäläisiä sanoja, joiden alussa oli kaksi konsonanttia. Vielä nytkin, kun mummoni on jo 17 vuotta ollut haudassa, muistelen hänen keksimiä sanoja ja kerron lapsilleni, miten hän puhui.

Ensimmäisen sukupolven edustajia yhdistävät Inkerin kansan kärsimykset. He kokivat ensimmäiset Stalinin vainot vuonna 1929, jolloin n. 20 000 inkerinsuomalaista karkotettiin Siperiaan. Inkerinsuomalaisiin kohdistuneet sortotoimet jatkuivat 1930-luvulla. Kaikki suomenkielinen yhteiskunnallinen toiminta kiellettiin vuonna 1937 ja yli 300 suomalaista koulua venäläistettiin ja suomenkieliset lehdet lakkautettiin. Suomalaisen kirkkojen toiminta ja luterilaisen uskonnon harjoittaminen kiellettiin vuonna 1938. Inkerinmaalta karkotettiin 1930-luvulla noin 50 000 suomalaista, joista suurin osa pakkosiirrettiin Siperiaan. Karkotuksista ja pakkosiirroista huolimatta ensimmäinen sukupolvi on säilyttänyt suomen kielen taidon ja luterilaisen uskonnon. (Kyntäjä 1997, 110; 1999; Kiuru & Suni 1998, 57; Milovidova 2002, 17.)

---

16 Flinkin (2000, 98) mukaan luterilainen uskonto ja suomen kieli erottivat inkerinsuomalaiset muusta, lähinnä ortodoksisesta venäjänkielisestä väestöstä myös ennen vuotta 1918.

*Toisen sukupolven* edustajia nimitetään myös menetetyksi sukupolveksi (Kyntäjä 1997, 111). Toisen sukupolven inkerinsuomalaiset ovat syntyneet 1930- ja 1940-luvuilla Siperian ja Keski-Aasian karkotusalueilla. Nuorimmat toisen sukupolven edustajista ovat syntyneet Neuvosto-Karjalassa ja Virossa, alueilla, joihin heidän vanhempansa muuttivat karkotuksen jälkeen. Suuri osa tämän sukupolven edustajista on kokenut sota-vuosien 1943–1944 väestönsiirrot Suomeen ja sodan jälkeen palauttamisen takaisin Neuvostoliittoon – useimmiten suoraan Siperiaan (Kyntäjä 1999; Laari 1997, 306–307; Davydova 2002, 164.)

Toisen sukupolven lapsuusmuistoja leimaavat Stalinin valtakauden ajan pelko ja ahdistunut ilmapiiri. Venäläistämispolitiikan ja pelon vuoksi osassa perheistä luovuttiin suomen kielen käytöstä ja pyrittiin sopeuttamaan lapset neuvostoyhteiskuntaan. Osassa perheistä puolestaan elettiin kaksoiselämää jopa karkotusalueilla: kotona puhuttiin suomea, luettiin suomenkielistä kirjallisuutta, harjoitettiin luterilaista uskontoa ja pidettiin yllä suomalaisia perinteitä. Petroskoilainen suomen kielen opettaja Vera muistelee lapsuutensa kaksoiselämää 1940-luvun lopulla pienessä kylässä Neuvosto-Karjalassa:



Vera:

Iltaisin kerosiinilampun loisteessa isommat sisarukset tekivät koti-tehtäviä, äiti luki ääneen ja isä lepäsi työpäivän jälkeen kuunnellen äidin luentaa. Minä tein omia juttujani ja kuuntelin äidin puhetta puolella korvalla. Muistan katkelmia Maiju Lassilan kirjasta ”Tulitikkuja lainaamassa”. [- -] Muistan, että vanhempani olisivat halunneet lukea ”Seitsemän veljestä”, mutta sitä kirjaa ei ollut kylämme kirjastossa. Vasta monen vuoden päästä, kun olin suomen kielen kursseilla, ymmärsin, että puhe oli Aleksis Kiven kirjasta.

Äitini valmistui aikanaan suomenkielisestä pedagogisesta opistosta Leningradin alueella [Hatsinan suomenkielinen opettajapisto], ja hän ehti muutaman vuoden olla opettajana koulussa, mutta ennen sotaa opetus Leningradin alueella venäläistettiin ja äitini ei enää voinut työskennellä koulussa. Kylässä hän järjesti lapsille joulujuhlat. Joulukuusi oli koristeltu, lapset lauloivat ja lausivat runoja suomen kielellä, ja saivat siitä palkaksi vaatimattomia lahjoja. Me lapset aivan tosissamme uskoimme, että joulupukki tuli luoksemme Lapista, ja katselimme vanhoja joulukortteja, joissa oli tonttuja. Kaikki kylän lapset pitivät juhlista, ja senpä vuoksi vuoden päästä 25. joulukuuta meidän kotiimme tuli lapsia, niin

karjalaisia kuin venäläisiäkin, ja kaikki puhuivat sillä kielellä, mitä parhaiten taisi. Tästä juhlan järjestämisestä äitini sai koulun opettajalta huomautuksen. Se oli sitä aikaa. (Alkup. venäjänkielinen, suomenos SP.)

Viimeistään kouluvuosina toisen sukupolven edustajat joutuivat kosketuksiin venäjänkielisen valtaväestön kanssa ja suomen kieli vähitellen väistyi. Tähän aikaan he tulivat myös tietoisiksi kodin ja koulun vastakkaisista arvoista. Toisen sukupolven edustaja, suomen kielen opettaja Lempi muistelee kouluvuosiensa yhteiskunnallista aktiivisuutta ja vanhempien sa varovaista suhtautumista siihen:



Lempi:

Ajattelen nyt ja ihmettelen, miten vanhempani, joiden nuoruus oli mennyt niin vaikeissa oloissa ja jotka varmaankin näkivät, mitä ympärillämme tapahtui, onnistuivat kasvattamaan minusta niin aktiivisen, itsevarman ja vapaamielisen nuorisoliittolaisen. Koulussa olin koulun nuorisoliittojärjestön (komsomolin) sihteeri, myöhemmin aktiivinen kaikenlaisissa yhteiskunnallisissa tehtävissä ja palkitti usean kerran kunniakirjoilla ahkerasta työstä.

Äitini oli aina ahkera, mutta hiljainen, ikään kuin pelkäsi jotain. Minullekin yliopistoon pyrkiessäni sanoi: "Yrittäisit paremmin opistoon, ei sinua yliopistoon hyväksytä, olet syntynyt Siperiassa." Minulle se ei merkinnyt mitään, uskoin kun julistettiin, että maassamme ihminen on vapaa ja hänellä on kaikki oikeudet.

Karkotusajan jälkeen osa inkerinsuomalaisista muutti Neuvosto-Viroon. Vironkielisille alueille muuttaneiden oli sopeuduttava jälleen uuteen kulttuuriin ja opeteltava uusi kieli. Pieni ryhmä toisen sukupolven inkerinsuomalaisista onkin lähes kolmikielinen. (Kyntäjä 1997, 111; 1999.) Seuraavassa esimerkissä kuvataan suomen kielen opettajan lapsuusajan kielenkäyttötilanteita Tartossa. Elviira edustaa jo kolmatta sukupolvea, mutta hänen kuvauksessaan ilmenevät myös ensimmäisen ja toisen sukupolven kielenkäyttö:



Elviira on asunut lapsuuden Tartossa, sillä hänen vanhempansa olivat Stalinin vainojen jälkeen muuttaneet Viroon. Kotona käytetyt kielet vaihtelivat: Elviiran isoäiti puhui suomea, hänelle vastattiin venäjäksi tai suomeksi. Veljensä kanssa Elviira puhui venäjää,

äidin kanssa suomea ja venäjää. Tähän aikaan Elviira oli kolmikielinen, sillä hän puhui kodin ulkopuolella viroa, myös kotona virolaisten vieraiden kanssa puhuttiin viroa. Isoäidin kuoltua Elviiran perheessä puhuttiin enemmän venäjää. Jos äidillä oli jotakin erityisen tärkeää sanottavaa, hän sanoi sen suomeksi.

Kyntäjä (1997, 111; 1999) jakaa toisen sukupolven inkerinsuomalaiset karkeasti venäjänkielisiin ja vironkielisiin sen mukaan mihin kulttuuriin he ovat assimiloituneet. Hän kuvaa toisen sukupolven inkerinsuomalaisuuteen identifioitumista pinnalliseksi, ja suomen kielen ja kulttuurin tuntemusta vähäiseksi, vaikka kotona olisikin vaalittu suomalaisia traditioita (vrt. Laari 1997, 305; Davydova 2002). Toisen sukupolven edustajat ovat usein epävarmoja omasta etnisestä identiteetistään, toisin kuin ensimmäisen tai kolmannen sukupolven inkerinsuomalaiset. Toisen sukupolven etninen identiteetti on aikuisiällä muovautunut lähinnä avioliiton solmimisen myötä. Venäjällä ja Virossa venäläisten kanssa avioituneet sulautuivat venäläisiin, ja lapset kasvatettiin venäläisiksi. Suomen kielen opettajat Anna ja Igor määrittelevät etnistä identiteettiään seuraavasti:

- SP: tunneteko te olevanne, inkeriläinen vai venäläinen  
Anna: (huokaa)  
SP: miltä teistä tuntuu  
Anna: enemmän, enemmän inkeriläinen koska, koska, perheessä, siis, äitini on [mm] inkeriläinen ja isäni on venäläinen, [mm] mutta ja perheessä aina mummo oli, pääihminen. ja [joo] päähenkilö, ja hänen, ja hänen kertomuksiaan ja, suvun historian, kertomuksia, olivat aina semmosia mielenkiintoisia, [mm] että minä enemmän, niin kuin kiinnostuin kuin mummon suvun, [mm] suvusta, niinkun, esimerkiks isän suvusta [--]  
siis, [mhm] olen enempi inkeriläinen [mm] (naurahtaa) mutta olen hyvin ylpeä, ylpeänä että minä olen. myöskin venäläinen. [joo] olen ylpeä että minusta Venäjä on, oikein, no, mielenkiintoinen maa, [minusta myös] semmonen, niin, ja ihmiset ovat. [mm] eivät oo yksinkertaisia
- Igor: no ensinnäkin minä pidän \*itseäni monessa suhteessa suomalaisena koska minun äitini on suomalainen, [ahaa] äiti on inkeriläinen ja syntyi täällä Inkerinmaalla [ahaa]

[- -]

minussa \*on tietysti paljon suomalaisia piirteitä [mm] ja joskus huomaan ajattelevani että no tämä on suomalainen piirre (naurahtaa) [joo joo] no isäni on ukrainalainen, [mhm] no neuvostoaikana kaikki sekoittui, oli paljon seka-avioliittoja

[- -]

pidän itseäni tietenkin venäläisenä [venäläisenä] koska tämä ympäristö on minusta tehnyt venäläisen, eikö niin? [niin] minähän olen elänyt venäläisten keskellä, mordvalaisten keskellä Mordvassa, jakuuttien keskellä, [niin] no se on joka tapauksessa Venäjää kaikki puhuvat venäjää tavalla tai toisella, eli koko se ympäristö, koko se kulttuuri jonka olen omaksunut on ollut \*venäläistä kulttuuria [mm] ilman muuta, ei suomalaista [mm] joskus sanon että ei Suomi ole minua loppujen lopuksi ruokkinut [mm], vaikka kuinka \*huonosti ja näliissämme elimme sota-aikana ja pitkän aikaa sodan jälkeen, niin joka tapauksessa me elimme täällä [mm] tietenkin pidän itseäni venäläisenä mutta minkäs geeneillesi voit [joo joo] (naurahtaa) minulla on kaksi tyttärtä mutta he tietenkin vielä enemmän pitävät itseään venäläisinä

[- -]

ja minä valitsin itselleni kansallisuuden, kun täytin kuusitoista vuotta minulta kysyttiin "mikä sinusta tulee, ukrainalainen, sinun isäsi on ukrainalainen, vai suomalainen, sinun äitisihän on suomalainen?" minuthan karkotettiin Siperiaan suomalaisen perheenjäsenenä, [mhm] minä ymmärsin jo kuusitoistavuotiaana mitä se tarkoittaa, [mm] karkotus ja muu ja minä vastasin "minusta tulee ukrainalainen", [mhm] niin minusta tuli ukrainalainen, ja tämä kansallisuus minulla on passissa. [mhm] no olosuhteet pakottivat siihen, [niin] aika oli erilainen (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Annan ja Igorin etnisyyden määritelmässä voi havaita, että he eivät ole epävarmoja etnisestä identiteetistään. Suhde suomalaisuuteen ja venäläisyyteen on pikemminkin neuvoteltavissa ja sidoksissa aikaan, paikkaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Identiteetin voi jopa valita, kuten Igor on tehnyt, tai Annan tavoin tiettyyn etniseen ryhmään voi identifioitua enemmän kuin toiseen, kuitenkin toista hylkäämättä. Tässä mielessä Anna ja Igor eivät ole prototyyppisiä toisen sukupolven inkerinsuomalaisia, jotka ovat epävarmoja omasta etnisestä identiteetistään kuten Kyntäjä (1997; 1999) asian ilmaisee.

*Kolmannen sukupolven inkerinsuomalaiset ovat syntyneet 1950-luvulla ja tämän jälkeen eri puolilla Neuvostoliittoa. Tämä sukupolvi on varttunut useimmiten kahden kulttuurin perheissä, joissa yksi vanhempi tai isovanhempi on suomalainen. Kolmannen sukupolven edustajien suhde suomalaisuuteen tai Inkerin kansan kohtaloon ei ole henkilökohtainen, vaan se pohjautuu useimmiten isovanhempien kertomuksiin. Myös suomen kielen taito on tavallisesti olematon, sillä suomi ei ole säilynyt kotikielenä. (Kyntäjä 1999.) Muissa tutkimuksissa (ks. esim. Räsänen 1999, 14) on kuitenkin myös havaittu, että inkerinsuomalaiset nuoret saattavat olla tietoisempia etnisyydestään kuin esimerkiksi heidän vanhempansa. Etenkin paluumuuttoa harkitsevat nuoret ovat tehneet tietoisin valinnan identifioituessaan inkerinsuomalaisiksi.*

Erityisesti ensimmäisen sukupolven inkerinsuomalaisten mielestä suomen kielen taito on osoitus ns. aidosta suomalaisuudesta, venäjänkielisyyttä on pidetty venäläisyyden merkinä (Kyntäjä 1999). Ne kolmannen sukupolven edustajat, jotka ovat aloittaneet suomen kielen opiskelun aikuisiällä, haluavat osoittaa etnistä identifioitumistaan inkerinsuomalaisiin. Myös kääntyminen luterilaiseen uskontoon on heidän näkökulmastaan osoitus suomalaisesta identiteetistä (Takalo & Juote 1995, 82.)<sup>17</sup> Seuraavassa esimerkissä on kahden suomen kielen opettajan kuvaukset heidän kielenkäytöstään ja etnisestä identifioitumisestaan. Molemmat opettajat ovat kolmannen sukupolven inkerinsuomalaisia:



Tatjana:

Minä olen syntynyt Virossa työläisperheeseen. Minun vanhempani olivat inkeriläisiä Pietarin alueelta.

Perheessämme me puhuimme venäjää, mutta vanhempani puhuivat inkerin murretta keskenään. Sodan aikana äitini lähetettiin Suomeen. 11-vuotiaana hän jäi orvoksi. Suomessa hän asui ja teki työtä Mikkelin lähellä. Isäni perhe sodan aikana asui Kouvolassa.

Sodan jälkeen he joutuivat Viroon. Mutta silloin oli sellainen aika, milloin omista sukujuurista ei puhuttu ääneen. Tapahtui niin,

---

<sup>17</sup> Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että täysivaltainen identifioituminen kansalliseen tai etniseen ryhmään katsotaan edellyttävän kansallisen kielen taitoa. Esimerkiksi Pietarissa asuvat "äidinkieltä" taitamattomat tataarit ovat luonnehtineet kuulumistaan etniseen ryhmään vajavaiseksi. (Karpenko 1998, 51-52.)

että 13-vuotiaana jäin ilman äitiä ja 14-vuotiaana - ilman isää. (He kuolivat). Minua kasvatti minun mummoni (isän äiti). Mummo puhui minun kanssani inkerin murretta, mutta minä vastasin venäjäksi. Kun minä päätin 11 luokan, tajusin, että haluan lukea suomen kieltä, joka oli minun vanhempieni äidinkielenä.



Svetlana:

Olen lähtöisin kaksikielisestä perheestä. Äitini on venäläinen, vaikka hän onkin syntynyt Karjalassa. Isäni on suomalainen. Kuulin suomen kieltä lapsuudessa ja jopa puhuinkin sitä vähän, sillä isoäitini (isän äiti) puhui suomea ja jutteli poikiensa ja sisarensa kanssa tällä kielellä. Olin 6-7-vuotias, kun vanhempani erosivat ja minä muutin äidin kanssa asumaan. Suomen kieli unohtui tietenkin nopeasti.

[--]

Sitten menin naimisiin, lapset syntyivät, ja kolmen vuoden päästä kuoli mummoni, isäni äiti. Tällöin aloin ensimmäisen kerran ajatella, että ilman suomen kielen taitoa yhteys sukulaisiin saattaa katketa. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Kiinnostus suomen kielen opiskelua kohtaan on voimakkaasti kasvanut 1980-luvun lopulta lähtien Suomen lähialueilla: Pietarissa, Leningradin alueella ja Karjalan tasavallassa. Syinä tähän voidaan pitää mm. lisääntyneitä suomalaisten ja venäläisten kontakteja, mutta myös inkerinsuomalaisten etnistä heräämistä ja mahdollisuutta hakea paluumuuttajaksi Suomeen. Laajempi inkerinsuomalaisten paluumuutto alkoi vuonna 1989 ja vuoden 2001 alkuun mennessä Suomeen on tullut n. 20 000 inkerinsuomalaista paluumuuttajaa, joista suurin osa puhuu äidinkielenään venäjää (Sosiaali- ja terveysministeriö 2001).

Inkerin Liiton edustajat Venäjällä eivät pidä inkerinsuomalaisten paluumuuttoa myönteisenä asiana, sillä he pelkäävät suomalaisen kulttuurin Inkerinmaan historiallisella alueella kuituvan. Vuonna 1988 perustetun yhdistyksen päätavoitteena onkin "inkerinsuomalaisten säilyttäminen etnisenä yhteisönä omassa synnyinmaassaan". Yhdistys keskittyy suomen kielen opetukseen ja suomalaisen kulttuurin ylläpitämiseen, lasten, nuorten ja vanhusten toiminnan kehittämiseen sekä työikäisen aikuisväestön työllistämiseen ja täydennyskoulutukseen erityisesti Inkerinmaalla ja Pietarissa. Inkerin Liitto tekee yhteistyötä Inkerin evankelis-lu-



terilaisen kirkon kanssa. Nykyisin kirkolla on n. 40 seurakuntaa lähinnä Pietarissa ja Leningradin alueella.<sup>18</sup>

Onko suomella kansallisena kielenä tulevaisuutta Venäjällä? Elpyykö ja säilyykö inkeriläisyys? Karjalan ja Inkerinmaan tyhjeneminen paluumuuton seurauksena, jäljelle jäävän suomalaisväestön ikääntyminen ja venäläinen valtakulttuuri ovat ilmeisiä uhkia suomen kielen säilymiselle (Nevalainen 1992, 298–299; Kožanov & Jalovicyna 1998, 164). Sunin (1998, 25) mukaan suomella on parhaat mahdollisuudet säilyä Karjalan tasavallassa, jossa suomen kieltä opettavien koulujen määrä on 1990-luvulla kasvanut ja jossa on suomenkielinen lehdistö, radio, tv, kustantamo ja teatteri.

Toisaalta erityisesti aikuisväestön lisääntyvä kiinnostus suomen opiskelua kohtaan on osoitus suomen kielen merkityksestä *kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen* kielenä Suomen lähialueilla (Nevalainen 1992, 296; Milovidova 2002, 17–19). Suomi vieraana kielenä on tullut myös koulujen oppiaineeksi, kuten seuraavasta luvusta käy ilmi.

### 4.3 SUOMEN KIELEEN VIERAANA KIELENÄ ERIKOISTUNEET KOULUT

#### 4.3.1 PIETARIN KOULU 204: TALO MILJOONAKADULLA

Ensimmäiset suomen kieleen erikoistuneet koulut aloittivat toimintansa Pietarissa vuonna 1989. Koulujen perustaminen sijoittui aikaan, jolloin koulutuksen demokratisointi ja humanisointi nousivat koulutuspolitiikan johtaviksi periaatteiksi ja vieraisiin kieliin erikoistuneet koulut lisääntyivät. Vuonna 1997 Pietarissa toimi viisi koulua, jotka olivat erikoistuneet suomen kieleen. Vuonna 1999 koulujen määrä väheni neljään.

---

<sup>18</sup> Inkerin evankelis-luterilainen kirkko 2002. <http://www.elcingria.spb.ru/lehti/finish.htm> [viitattu 17.10.2002], Inkerin Liitto 2002. [http://www.inkeriinliitto.euro.ru/IL\\_perustiedot.html](http://www.inkeriinliitto.euro.ru/IL_perustiedot.html) [viitattu 17.10.2002]

Pietarilainen koulu 204 sijaitsee kaupungin historiallisessa ydinkeskustassa, Talvipalatsin ja Mars-kentän välisellä Miljoonakadulla. Se on Pietarin kaupungin koulutuskomitean ja Herzenin pedagogisen yliopiston kokeilukoulu, joka on erikoistunut suomen kieleen vuodesta 1989. Koulussa on lähes tuhat oppilasta, jotka muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta puhuvat äidinkielenään venäjää. Opettajia on melkein 80. Suomen kielen opettajien määrä on vuosien aikana vaihdellut alle kymmenestä noin viiteentoista.

Koulussa 204 toimii alkeiskoulu (luokat 1–3), peruskoulu (5–9) ja yleissivistävä (täysi) keskikoulu (10–11). Se on ensisijaisesti tarkoitettu kaupungin keskustan alueen oppilaille. Lisäksi kouluun pyrkii muiden alueiden oppilaita, jotka valitaan soveltavuuskokeen perusteella.

Kun koulu 204 perustettiin, suomi vieraana kielenä oli Pietarissa uusi oppiaine eikä sitä voinut suomen kielen opetuksesta vastuussa olevien mielestä rinnastaa Karjalan tasavallassa jo yli 25 vuotta käynnissä olleeseen opetukseen:

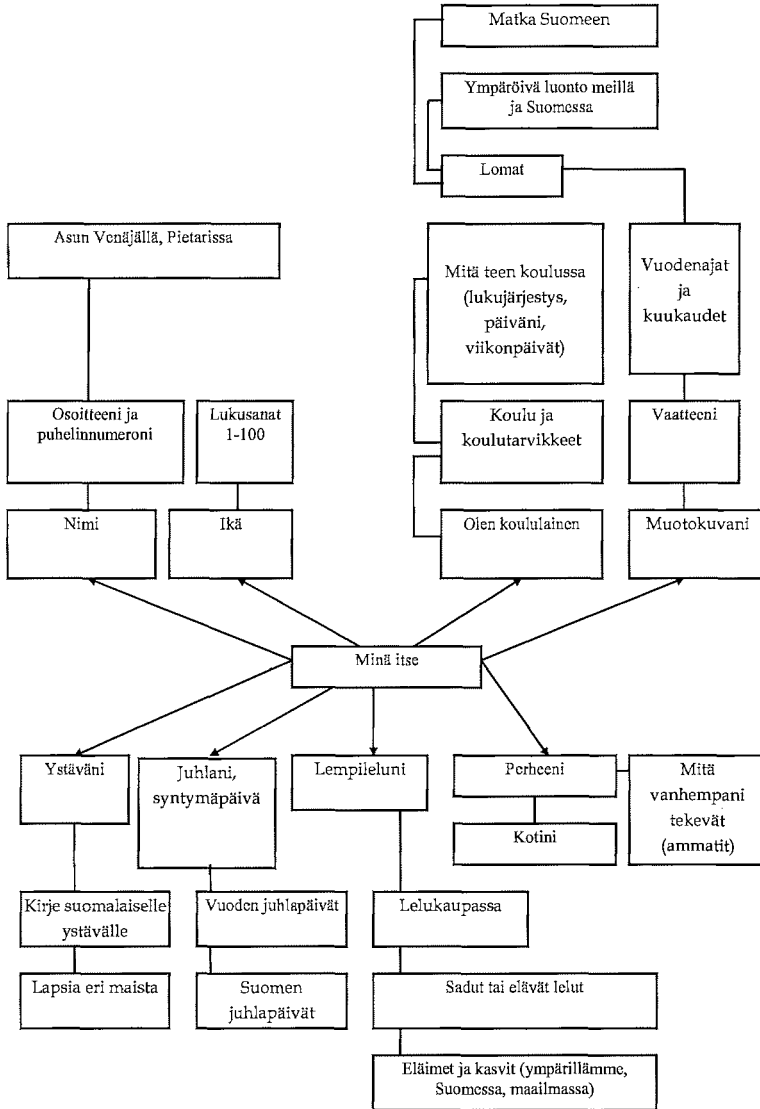
Nina: no minä sanoisin että me olemme tehneet, samanlaisen, kierroksen, [mm] kun ilmeisesti kaikki muut vieraan kielen opettajat, [mhm] kieliopinpainotteisesta opettamisesta, [mm] kommunikatiiviseen opettamiseen, [mm] meidän tapauksessa se oli kaikkein vaikeinta, [mhm] koska, on opetettu suomea Neuvostoliitossa Karjalassa esimerkiksi [joo] kuinka, siis kaikki nämä kaikki vuodet, [mm] siellä on omia oppikirjoja siellä on metodiikkaa, siellä on ohjelmia, opetussuunnitelmia mitä vaan, ota vaan sieltä ja lainaa ja opettaa. [mm] ei se, käynyt

Tämän vuoksi suomen kielen opetusohjelman laadinta aloitettiin tarkastelemalla Pietarin vieraisiin kieliin erikoistuneiden koulujen opetusohjelmia ja hyödyntämällä suomalaisten asiantuntijoiden kokemuksia suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisille oppilaille. (Milovidova 1997a, 67; 1997b, 73, 79; 1999a.) Pietarin vieraisiin kieliin erikoistuneissa kouluissa kielenopetus aloitetaan tavallisesti toisella luokalla, ja esimerkiksi englannin kielen opetusohjelmassa ensimmäisellä lukukaudella keskitytään kuunteluun, puhumiseen ja ns. esikommunikatiivisten tehtävien ratkaisuun. Suomen kielen opetusohjelman laatijat olivat sitä mieltä, että suomen opetus on

hyvä aloittaa jo ensimmäisellä luokalla. Opetus olisi näin tehokkaampaa ja tuloksellisempaa. Lisäksi opetuksen alkuvaiheessa haluttiin yhdistää kommunikatiiviset taidot ääntämiseen ja kirjoittamiseen. (Milovidova 1997a, 67.)

Opetusohjelman laadinnan lähtökohtana oli oppijakeskeinen lähestymistapa, jossa otetaan huomioon oppilaan kehitystaso ja tarpeet. Ohjelmassa pyrittiin ottamaan huomioon myös venäjänkielisen ympäristön asettamat vaatimukset. Tavoitteena oli luoda kouluun ympäristö, jossa suomen kielen osuus olisi mahdollisimman suuri niin oppitunneilla kuin muussakin koulun toiminnassa. (Milovidova 1997a, 68.)

Kolmen vuoden opetuskokeilun jälkeen valmistui integroitu opetusohjelma (luokat 1–7) suomen kieleen erikoistuneita kouluja varten. Opetusohjelma on jaettu kahteen osaan: *alkeiskurssiin* (luokat 1–3 tai 2–4) ja *jatkokurssiin* (luokat 5–7). Ohjelma sisältää sekä alkeiskurssin että jatkokurssin yleistavoitteet kuullun ymmärtämisessä, puheen tuottamisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa ja kääntämisessä. Myöhemmin opetusohjelmaan on lisätty *jatkokurssi 2* (luokat 8–9) ja *täydennyskurssi* (luokat 10–11). Suomen kielen opetus on ohjelmassa integroitu muihin oppiaineisiin, esimerkiksi historiaan, kuvaamataitoon, tanssiin ja musiikkiin. Opetusohjelma sisältää kursseja, joissa oppilas tutustutetaan mm. omaan lähiympäristöönsä (koulu, perhe, ystävät jne.) ja Suomeen (historia, kulttuuri, luonto, juhlapäivät jne.). Kurssit nivoutuvat toisiinsa sekä aihepiireiltään että kieliainekseltaan.



Suomen kielen opetusohjelma. Keskustelun aihepiirit. Alkeiskurssi, luokat 1-3 tai 2-4. (Alkup. venäjänkielinen, suomenno SP.)

Suomen kielen opetusohjelma on tarkoitettu kaikille Pietarin kouluille, mutta sitä on toteutettu koko laajuudessaan vain koulussa 204. Suomen kieli on koulussa pakollinen oppiaine, jonka opetus aloitetaan ensimmäisellä luokalla. Suomen lisäksi opetetaan englantia ja ruotsia. Englanti alkaa pakollisena vieraana kielenä viidennellä luokalla ja vapaavalintaisena oppiaineena jo ensimmäisellä luokalla. Suomen kielen integroitua opetusohjelmaa on ryhdytty soveltamaan myös englannin kielen opetusohjelman laadinnassa. Ruotsin kieli alkaa vapaavalintaisena oppiaineena kahdeksannella luokalla. (Milovidova 1997a; 1999b)

Suomen kielen oppituntimäärä on 1. luokasta 7. luokkaan neljä tuntia viikossa. Englantia opetetaan 5.–7. luokalla niin ikään neljä tuntia. Oppilaat on jaettu 2.–7. luokalla kielitaidon mukaan kolmeen tasoryhmään. Kahdeksannella luokalla oppilaat on jaettu myös kielivalintojen mukaan kolmeen ohjelmaan. *Lyseo-ohjelmassa* opetetaan neljä tuntia suomea, neljä tuntia englantia ja kaksi tuntia ruotsia. *Lyseo-ohjelmaan* kuuluvat lisäksi Suomen ja Pohjoismaiden historian ja maantiedon syventävät kurssit. *Yhden vieraan kielen syventävissä ohjelmassa* opetetaan neljä tuntia englantia ja kaksi tuntia suomea ja *vieraiden kielten perusohjelmassa* neljä tuntia englantia ja neljä tuntia suomea. Yhdeksännen luokan oppilaat suorittavat kaikki oppiaineet kurssimuotoisesti. He opiskelevat suomea ja englantia kaksi pakollista ja kaksi syventävää kurssia. Lisäksi yhdeksännen luokan oppilaat voivat suorittaa yhden ruotsin vapaavalintaisen kurssin (kaksi oppituntia viikossa). Myös 10. ja 11. luokan oppilaat opiskelevat kurssimuotoisen opetussuunnitelman mukaan. He suorittavat suomesta ja englannista kaksi pakollista, kaksi syventävää ja yhden vapaavalintaisen kurssin. Ruotsia he voivat opiskella kaksi syventävää ja kaksi vapaavalintaista kurssia kaksi tuntia viikossa.

Suurin ongelma suomen kielen opetusta käynnistettäessä oli venäjänkielisille oppilaille suunnatun oppimateriaalin puute. Koulussa otettiin aluksi käyttöön ruotsinkielisille oppilaille tarkoitettu *Tässä tulemme* -oppikirja.<sup>19</sup> Kokemukset eivät kuitenkaan olleet rohkaisevia. Oppikirjan lähtökohtana oli suomen kielen opetus toisena kielenä, eikä se opettajien mie-

---

19 Olkanen H. 1970. *Tässä tulemme*. Finska för grundskolan. Helsinki: Svenska lärsförbundet i Finland.

lestä toiminut venäjänkielisessä ympäristössä. Oppikirja ei myöskään riittävästi edistänyt kommunikatiivisten taitojen kehitystä, mikä oli yksi suomen kielen opetusohjelman laatijoiden tavoitteista. (Milovidova 1997a, 69.) Vaikka oppikirjaan ei ollakaan tyytyväisiä, sitä käytetään yhä. Myös muita suomi toisena kielenä -oppikirjoja ja Karjalassa julkaistuja suomen kielen oppikirjoja on käytössä. Viime vuosina Pietarissa on kehitetty venäjänkielisille oppilaille suunnattua oppimateriaalia. Vuonna 1996 ilmestyi 3. ja 4. luokalle tarkoitettu *Tule mukaan* -oppikirja.<sup>20</sup> Se perustuu kirjan tekijöiden mukaan kulttuuripainotteiseen näkemykseen vieraan kielen oppimisesta ja opetuksesta; venäläiset oppilaat johdatetaan suomen kieleen suomalaisten juhlapäivien kautta.

Toinen opetuksen alkuvaiheen ongelma oli pula suomen kielen opettajista. Pietarin valtionyliopistossa voi opiskella suomalaista filologiaa, mutta suurin osa valmistuneista hakeutuu yksityisille työmarkkinoille tulkeiksi ja kääntäjiksi. Nämä ammatit ovat paremmin palkattuja; koulu ei pysty kilpailemaan yksityisten työnantajien kanssa suomen kielen ammattilaisista. Herzenin pedagogisessa yliopistossa on pyritty löytämään ratkaisu opettajapulaan. Kulttuurienvälisen kommunikaation laitoksessa suomi vieraana kielenä -opettajien koulutusohjelma aloitti toimintansa vuonna 2001. Koulutusohjelman vaikutukset suomen kieleen erikoistuneiden koulujen opettajapulaan tulevat nähtäväksi vasta muutaman vuoden päästä. (Milovidova 2002, 24–25.)

Opettajapula on ollut ongelma kaikille suomen kieleen erikoistuneille kouluille Pietarissa. Lisäksi opettajien koulutus on ollut vaihteleva. Alle puolella opettajista on pedagoginen koulutus.<sup>21</sup> Osa opettajista on koulutukseltaan muiden ammattien edustajia, esimerkiksi insinöörejä. Opettajat eroavat myös suomen kielen taidoltaan. Joillekin suomi on äidinkieli, toi-

---

20 Mihajlova, N. & O. Bulavenko 1996. *Tule mukaan*. Učebnoe posobie po finskomu jazyku dlja načal'nogo etapa obučenija v školah s uglublennym izučeniem finskogo jazyka goroda Sankt-Peterburga.

21 Suomen konsulaatin (1997) selvitys. Vuonna 1996 Herzenin pedagogisen yliopiston sosiologian laitoksen tekemän tutkimuksen mukaan 29,3 %:lla Pietarin koulujen opettajista ei ollut pedagogista koulutusta (Ursu 1996). Pedagogisesti epäpätevien opettajien suuri määrä ei ole siten yksin suomen kieleen erikoistuneiden koulujen ongelma, vaan kuvastaa laajemmin Pietarin koulujen tilaa murrosvaiheessa.

sille ”*mummon kieli*”, muille aikuisiässä opittu vieras kieli. Suurin osa suomen kielen opettajista on opiskellut suomea itsenäisesti ja eripituisilla kursseilla.

Myös suomalaiset ovat järjestäneet kursseja pietarilaisille opettajille. Vuosina 1990–1993 suomen kielen opettajien täydennyskoulutusta antoi Suomen opetushallitus. Viime vuosina kouluttajina ovat toimineet mm. Helsingin, Joensuun ja Jyväskylän yliopiston suomi toisena kielenä -asiantuntijat. Vuosina 1999–2001 opetushallituksen lähialueyhteistyö-hankkeisiin kuului suomi vieraana kielenä -täydennyskoulutusohjelma Pietarin alueen opettajille. Hankkeen tavoitteena oli syventää opettajien suomen kielen taitoa sekä vieraan kielen opetuksen didaktisia valmiuksia. Koulutuksesta on opettajien mielestä ollut runsaasti hyötyä. He kuitenkin toivovat täydennyskoulutuksen olevan jatkuvaa ja koordinoitua. Suomalaisilta odotetaan myös tukea oppimateriaalin kehittämisessä ja opettaja- ja oppilasvaihdon järjestämisessä.

Koulussa 204 kiinnitetään erityistä huomiota suomalaisen kulttuurin tunnetuksi tekemiseen myös oppituntien ulkopuolella. Koulussa toimii laulu- ja kansantanssiyhdytys *Kielo*, jonka ohjelmisto perustuu pääosin suomalaisiin lauluihin ja tansseihin. Koulussa vietetään myös suomalaisia juhlia, kuten Aleksis Kiven päivää ja itsenäisyyspäivää. Lisäksi koulu 204 on vuodesta 1995 toiminut Kalevala-viikon ja suomen kielen tietokilpailun järjestäjänä. Kalevala-viikon aikana Pietarin suomen kieleen erikoistuneiden koulujen oppilaat osallistuvat Kalevala-aiheisiin kilpailuihin, tutustuvat suomalaiseen kulttuuriin ja esittävät tuotoksiaan Suomen historiasta ja kulttuurista. Suomen kielen tietokilpailu järjestetään keväisin, ja siihen osallistuvat kaikkien suomen kieleen erikoistuneiden koulujen parhaat oppilaat.

Koulussa 204 on käynnistetty useita opetuskokeiluja, joiden tavoitteena on opetuksen ja oppimisen laadun kehittäminen. Vuonna 1995 käynnistyi kurssimuotoisen opetussuunnitelman kokeilu, jossa yhdeksännen luokan oppilaat suorittivat oppiaineet kurssimuotoisesti. Kurssimuotoinen opetussuunnitelma laadittiin yhteistyössä suomalaisten ja pietarilaisten asiantuntijoiden kanssa. Vuonna 1996 kokeilu laajeni ja koulun yhteyteen perustettiin kurssimuotoinen osittain luokaton kansainvälinen venäläis-suomalainen lukio, jonka tavoitteena oli antaa oppilaille laaja yleissivis-

tävä kielikoulutus ja edistää oppilaiden mahdollisuuksia jatkaa opintoja Venäjän ja Suomen korkeakouluissa. Tavoitteiden saavuttamiseksi kehitettiin vieraiden kielten integroitua opetusohjelmaa sekä Venäjän ja Suomen koulutusstandardien mukaisia opetusohjelmia. (Laihiala-Kankainen 1997, 19; Laihiala-Kankainen ym. 1998; Milovidova 1997a, 71; 2002, 22; Rasčetina & Milovidova 1997.)

Venäläis-suomalainen lukio heijastaa koulutuksen ja opetuksen muutoksia: kasvatuksen ja koulutuksen demokratisointia ja siirtymistä teknokraattisesta suuntauksesta yksilön kehitystä korostavaan humanistiseen lähestymistapaan (Onuškin ym. 1996, 7–11). Tämä ilmenee myös lukion kasvatuksellisessa tavoitteessa luoda oppilaalle edellytykset kehittyä yksilöksi, joka tuntee humanistisiin arvoihin perustuvat moraalikäsitteet ja on valmis kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja demokraattiseen yhteistyöhön (Rasčetina & Milovidova 1997; Rasčetina 1997):



*Opinto-opas. Esipuhe oppilaalle.*

Hyvä yläluokkalainen!

Sinusta on tullut suomen kielen opiskeluun erikoistuneen koulun 9. luokan oppilas. Kuten tiedät, koulussamme on meneillään koekielu kansainvälisen venäläis-suomalaisen lukion perustamiseksi. Tämä oppilaitos tulee asetuksen mukaan erikoistumaan vieraisiin kielisiin (suomi ja englanti), jotka toimivat opiskelun välineinä lukion oppiaineissa humanistisessa, luonnontieteellisessä ja taloustieteellisessä suuntautumisvaihtoehdossa.

[- -]

Lukuvuonna 1996–1997 kansainvälisessä lukiossa voit erikoistua vielä seuraavilla alueilla: lingvistinen, psykologis-pedagoginen, fyysis-matemaattinen, ekologinen.

Lopullinen vastuu koulutusreitintä laatimisesta (yksilöllisestä opetussuunnitelmasta), suuntautumisvaihtoehdosta ja opiskelutahdista lukiossa on sinulla itselläsi. Tällä hetkellä tiedon tulva maailmassa on niin valtava, että mielestämme ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä antamaan oppilaille vain tietoja, vaan järkevämpää olisi opettaa heitä itse löytämään jatkuvasti kasvavasta tietomäärästä olennainen informaatio ja soveltamaan sitä yhteiskunnan uusiin olosuhteisiin.

Jotta voisit pysyä ajan tasalla kansainvälisten, taloudellisten ja poliittisten yhteyksien laajentumisesta, jotta voisit tuntea itsesi Euroopan kansalaiseksi, olla vuorovaikutuksessa ulkomaisten ikätoveriesi kanssa ja keskiasteen opinnot suorittetuasi jatkaa opiske-



lua ja työskentelyä tasavertaisena heidän kanssaan valitsemallasi alalla, mieli jo tänään yhdessä opettajiesi kanssa, miten voisit mahdollisimman järkevästi organisoida opiskeluasi ja tehostaa oppimistasi.

Toivomme sinun osallistuvan aktiivisesti opetuskokeiluun ja yhteistyöhön! Toivotamme menestystä! (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Koulun 204 toiminnan kulmakiviä on kansainvälinen yhteistyö. Se on Turun kaupungin kummikoulu ja Puolalanmäen koulun ja lukion ystävyyskoulu. Turku on tukenut suomen kielen opetusta ja avustanut venäläis-suomalaisen lukion opetussuunnitelman kehittämisessä. Turun kaupungin koulutoimintakeskus ja koulu 204 ovat järjestäneet yhteisiä seminaareja mm. kurssimuotoisen luokattoman lukion opetussuunnitelmasta. Lisäksi Turun kaupunki on kutsunut opettajia tutustumaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja lukiodien toimintaan.

Seminaarien ja tutustumiskäyntien lisäksi on järjestetty oppilas- ja opettajavaihtoa. Vaihto-oppilastoiminta vilkastui venäläis-suomalaisen lukion perustamisen myötä. Vuosina 1994–1999 Pietarissa opiskeli yli 20 suomalaista ja Turussa kymmenkunta venäläistä oppilasta. Vaihto-oppilaiden vierailuaika on vaihdellut muutamasta viikosta yhteen lukuvuoteen.



*Muistio Puolalanmäen lukion ja Pietarin koulun 204 vaihto-oppilastoiminnasta*

Vaihto-oppilastoiminnan tavoitteet

Vaihto-oppilastoiminta tukee koulujen toimintaa, antaa vaihto-oppilalle ja isäntäperheelle mahdollisuuden tutustua toisen maan kulttuuriin ja tapoihin, antaa mahdollisuuden kieliharjoitteluun ja luo pohjaa sille, että vaihto-oppilaista ja isäntäperheen nuorista tulee venäläisen ja suomalaisen kulttuurin asiantuntijoita. Vaihto-oppilastoiminnalla pyritään siihen, että nuoret jo varhain luovat ystävä- ja tuttavaverkoston, jonka avulla he voivat laajentaa maailmankuvaansa ja toimia jatkossa erilaisissa työtehtävissä. Vaihto-oppilaskauden aikana pyritään antamaan oppilalle mahdollisimman monipuolinen kuva maan yhteiskunnallisista oloista, kulttuurista tapakulttuuri mukaan lukien, opiskelumahdollisuuksista sekä koulu- ja perhe-elämästä. Vaihto-oppilaskauden aikana pyritään tukemaan oppilaan henkilökohtaisia opiskelu- ja kehittymis-toiveita ja pyritään suunnittelemaan kullekin sopiva opiskeluohjelma,

johon kuuluu mahdollisuuksien mukaan myös koulun ulkopuolella tapahtuvaa harrastustoimintaa.

Oppilasvaihdon toteuttaminen niin, että se tukee nuoren kasvua ja antaa myönteisen tuloksen, on vaativa ja haasteellinen tehtävä, koska kulttuurierot maidemme välillä ovat todella suuret ja kysymyksessä on tärkeä ja herkkä kehitysvaihe nuoren elämässä. Tehävässä hyvin selviytyminen vaatii avoimuutta, yhteistyö- ja neuvottelutaitoja, kärsivällisyyttä ja ennakkoluulotonta halua todelliseen kansainväliseen kohtaamiseen sekä koulu-, perhe- ja yksilötasolla.

Vaihto-oppilastoiminnan lisäksi koulussa 204 on jo usean vuoden ajan vierailleet suomalaisia opiskelijoita, jotka ovat toimineet opettajaharjoittelijoina. Vastavuoroisesti pietarilaiset opettajat ovat vierailleet Turun kouluissa.

Koululla 204 on ystävyyskoulu myös Hollannissa. Vuonna 1993 käynnistettiin haagilaisen Montessori-lukion kanssa yhteistyöprojekti, jossa oppilaat toimittivat englanninkielistä elektronista lehteä *Minä asun ja opiskelen 1900-luvun lopun Pietarissa ja Haagissa*. Ryhmä Montessori-lukion oppilaita on vuosittain vierailut Pietarissa, ja oppilaat ovat kirjoittaneet mm. koulun 204 jätteiden tuottamisesta ja kierrätyksestä. Yhteistyö hollantilaisten kanssa on edistänyt erityisesti kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteita, mutta siitä on ollut hyötyä myös englannin kielen integroimisessa muihin oppiaineisiin.

Koululla 204 on tärkeä tehtävä myös erilaisissa tutkimushankkeissa. Se on toiminut *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* -tutkimusohjelmassa ns. laboratorioskouluna, jossa on tämän tutkimuksen lisäksi kerätty aineistoa suomalaisten vaihto-oppilaiden opiskelusta venäläisessä koulussa (Pöyhönen 2001ab), kurssimuotoisen luokattoman lukion opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta (Laihiala-Kankainen ym. 1998; Rasčetina 1999), venäläisestä pedagogisesta diskurssista (Luukka & Vanhala-Aniszewski 1999) sekä suomen kielen opetuksesta ja oppilaiden kommunikatiivisesta kompetenssista (Milovidova 1999b; 2002). Koulu ei ole ollut tutkimusohjelmassa vain antavana osapuolena, vaan se on myös hyödyntänyt tutkimustuloksia mm. venäläis-suomalaisen lukion opetussuunnitelman ja suomen kielen opetusohjelman kehittämisessä. Se on osallistunut myös Herzenin pedagogisen yliopiston ja Pietarin kaupungin

koulutuskomitean tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, joissa on mm. kehitetty oppilasarviointia ja oppijakeskeistä opetussuunnitelmaa, kokeiltu uusia opetusmenetelmiä ja uudistettu vieraiden kielten opetusohjelmia. (Rasčetina & Milovidova 1997; Milovidova 1999ab; Rasčetina 1999. )

Koulu 204 on yli kymmenvuotisen taipaleensa aikana saavuttanut johtavan aseman suomen kieleen erikoistuneena kouluna Pietarissa, mutta se ei ole vielä vakiinnuttanut asemaansa. Suomen kielen opetus ja muut kehittämishankkeet ovat vaarassa, sillä kuten edellä on jo todettu, Venäjän koulutusjärjestelmä on taloudellisessa ahdingossa eikä innovatiivisiin kokeiluihin ole varaa. Lisäksi näyttää siltä, että kasvatuksen ja koulutuksen demokratisoimisen tieltä ollaan vähitellen palaamassa keskusjohtoiseen koulutuspolitiikkaan, jossa suomen kielellä (tai muilla harvinaisilla kielillä) ei ole erityisasemaa.

Venäjän tempoileva koulutuspolitiikka ja taloudelliset ongelmat ovat vaikuttaneet koulun 204 toimintaan niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin koko sen toiminnan ajan. Vuonna 1989 koulu aloitti toimintansa *suomen kieleen erikoistuneen koulun* statuksella. Tärkeä virstanpylväs oli vuosi 1995, jolloin koulun status muutettiin *koulu-lyseoksi*. Samana vuonna käynnistyi kurssimuotoisen opetussuunnitelman kokeilu ja seuraavana vuonna perustettiin venäläis-suomalainen lukio. Vuonna 1999 Pietarin koulu-kymnaasit ja koulu-lyseot jouduttiin rahapulan vuoksi lakkauttamaan ja koulun 204 statusta muutettiin jälleen. Siitä tuli *vieraiden kielten (suomi, englanti) syventävään opetukseen erikoistunut koulu*. Statuksen muutos vaikutti myös koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Venäläis-suomalaisen lukion virallisesta toiminnasta jouduttiin luopumaan ja kurssimuotoisuus voitiin säilyttää vain suomen ja englannin kielen syventävissä opinnoissa 9.–11. luokalla. Jotkin kulttuuripainotteiset kurssit, kuten Suomen maantieto ja Suomen historia, ovat kuitenkin edelleen opetussuunnitelmassa.



#### *Tiedote koulun 204 statuksen muutoksesta*

Koulu 204, entinen koulu-lyseo 204, on muuttanut statuksensa Venäjän Federaation Opetuslain mukaan 1.9.1999. Se tarkoittaa, että Venäjän valtion yleissivistävät koulut ovat nyt neljää tyyppiä: yleissivistävä keskikoulu, vieraan kielen tai muun oppiaineen syventävään opetukseen erikoistunut yleissivistävä keskikoulu, lyseo ja kymnaasi. Lain mukaan koulu-lyseo ja koulu-kymnaasi -tyyppiset

yleissivistävät keskiasteen oppilaitokset ovat lopettaneet toimintansa.

[ - - ]

Periaatteessa koululla oli kaksi mahdollisuutta – pyrkiä lyseon statukseen (syventävät opinnot esim. kielten opetusprofiilissa mutta 8. luokalta asti) tai suomen kielen opetukseen erikoistuneen koulun statukseen (sama, mistä aloitettiin v. 1989). Haastavampi olisi lyseon status, mutta katsottiin tärkeämmäksi aloittaa suomen opetus ensimmäiseltä luokalta, mikä on lyseossa mahdotonta tai se vaatisi muuta kuin valtion budjettirahoitusta (esim. maksulliset opinnot tai kurssit).

Suomen kielen opetukseen erikoistunut koulu on meidän kannalta ohitettu vaihe. Vuodesta 1991 aloitettiin englannin opetus syventävänä ja koulu-lyseon perustamisvuonna, 1995, ruotsin opetus liitettiin opetussuunnitelmaan. Sitä paitsi on todennäköistä, että kulttuuripainotteinen kielten opetusohjelma sekä laaja ja monipuolinen kansainvälinen oppilaitten ja opettajien yhteistyöohjelma monien suomalaisten sekä muiden ulkomaalaisten koulujen, yliopistojen ja kansalaisjärjestöjen kanssa on luonut koulun ainutlaatuisen profiilin, mikä ei ole lainkaan uutta Pietarin kaupungin ja Keskuksen kaupunginosan opetuskomiteoiden viranomaisille. Sen tähden anoisimme Koulutuskomitealta, että se hyväksyisi koulun poikkeuksellisen statuksen – Vieraitten kielten (suomi, englanti) syventävään opetukseen erikoistunut koulu 204.

Tässä vaiheessa meidän oli pakko luopua kurssimuotoisuudesta sekä Venäläis-suomalaisen lukion virallisesta toiminnasta. Kurssimuotoisuus on säilynyt ainoastaan suomen ja englannin syventävissä opinnoissa 9-11. luokilla. Jotkut kulttuuripainotteiset aineet ovat edelleenkin opetussuunnitelmassa – Suomen maantieto (9. luokka), Suomen historia (10. luokka). Myös monet suomen ja englannin kielen kurssit ovat kulttuuripainotteisia: ”Suomen historian ja kulttuurin merkkihenkilöitä” (9-10), ”Pietarin kaupunki” (9), ”Tutustutaan Suomen kirjallisuuteen” (9-11), ”Suomen juhlaalenteri” (3), ”Ensiaskelita Suomen kulttuuriin ja taiteeseen” (10-11), ”The history and culture of St. Petersburg” (10-11), ”The history of Great Britain” (10), ”The English and American literature” (10-11), ”The Environmental Education” (10-11), jne.

Muutoksista huolimatta vieraiden kielten opetusohjelmien kehittämistä on pyritty jatkamaan (Milovidova 1999a). Lähitulevaisuuden tavoitteena onkin laatia yhtenäinen suomen kielen opetusohjelma 1.-11. luokalle ja suomen kielen päättötutkinto 11. luokan oppilaille.

#### 4.3.2 PETROSKOIN KOULU 17: KARJALAN KIELIKOULU

Karjalan tasavallassa ja sen pääkaupungissa Petroskoissa suomea opetettiin vieraana kielenä jo pitkään ennen koulutuksen ja opetuksen murrosvaihetta. Suomen kielen opetuksen huippu ajoittui 1990-luvulla lukuvuoteen 1995–1996, jolloin Karjalan tasavallassa suomea opiskeli n. 13 000 oppilasta yli 100 koulussa.<sup>22</sup> Lukuvuonna 1996–1997 kouluja oli 94, näistä 24 sijaitsi Petroskoissa. Suomea lukevia oppilaita oli yhteensä n. 8400, joista petroskoilaisia n. 2400.<sup>23</sup> Vuonna 1997 Petroskoissa toimi lisäksi suomalais-ugrilainen koulu ja 19 päiväkotia, joissa tarjottiin kerhotyypistä suomen kielen opetusta. (Pihlaja 1997, 61–62.)

Koulujen ja päiväkotien lisäksi suomen kielen opetusta vieraana kielenä tarjotaan Karjalan tasavallassa kahdessa yliopistossa. Karjalan pedagogisessa yliopistossa on voinut opiskella suomea vuodesta 1991, ja ensimmäiset opiskelijat valmistuivat vuonna 1996. Petroskoin valtionyliopistolla on suomen opetuksessa pidemmät perinteet. Yliopistoon perustettiin suomalais-ugrialaisten kielten oppituoli vuonna 1940 ja vuonna 1947 suomalais-ugrialaisten kielten laitos, jonka tehtävänä oli kouluttaa fennougristiikan asiantuntijoita sekä kirjallisuuden ja Karjalan folkloristiikan tutkijoita. Vuosina 1958–1963 laitos oli suljettu. Vuodesta 1990 suomea on opetettu itämerensuomalaisten kielten ja kulttuurien tiedekunnassa, suomen kielen ja kirjallisuuden laitoksessa. Samassa tiedekunnassa toimii myös karjalan ja vepsän kielen laitos. Lisäksi suomea voi yliopistossa opiskella vieraana kielenä myös muissa tiedekunnissa, kuten historiallisessa ja maatalous- ja metsätieteellisessä tiedekunnassa. Petroskoin valtionyliopistosta on vuosikymmenten aikana valmistunut kaikkiaan yli 900 suomen kieleen erikoistunutta opiskelijaa, jotka työskentelevät yritysten lisäksi Karjalan opetus- tutkimus- ja kulttuurilaitoksissa sekä sanomalehdissä, radiossa ja televisiossa. (Pihlaja, 1997, 63; Petroskoin valtionyliopisto 2002.)

---

22 Zemlja karel'skaja. Special'nyj vypusk Gosudarstvennogo Komiteta Respubliki Karelii po nacional'noj politike. Karelia 8.4.1999. <http://www.gov.karelia.ru/gov/Karelia/533/51.html> [viitattu 17.10.2002]

23 Luvuissa ei ole erotettu suomea kansallisena tai vieraana kielenä.

Koulu 17 on vanhin suomen kieleen erikoistunut koulu Petroskoissa. Se sijaitsee kaupungin ydinkeskustassa Dzeržinskin kadulla. Se on kooltaan ja rakenteeltaan samantyyppinen kuin Pietarin koulu 204. Koulussa 17 on n. 1000 oppilasta ja 80 opettajaa, joista neljännes on koulun entisiä oppilaita. Seuraavassa esimerkissä tuodaan esille koulun julkilausuttuja tavoitteita ja arvoja:



#### *Koulun www-sivut*

Koulun päätarkoituksena on luoda ehtoja ihmisen kulttuuriselle, sosiaaliselle ja yksilölliselle kasvulle, sen kehitykselle ja itsensä toteuttamiselle. Tähän tarkoitukseen pyritään perehtymällä teksteihin tieteen, taiteen, kansalliskulttuurien ja yleensä maailman kielillä sekä harjoittelemalla ja tutkimalla kulttuuristen, sosiaalisten ja arkielämän tehtäviä, jotka ovat ihmisyyksilön arvolle merkityksellisiä. Koulussa on ammattitaitoinen ja pysyvä opettajakunta, josta neljäsosan muodostavat koulun entiset oppilaat. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos Alisa Heikkinen.)

Suomen kielen opettajia on hieman yli 10. Koulussa on kolme koulutus-tasoa: alkeiskoulu (luokat 1–3), peruskoulu (luokat 5–9) sekä yleissivistävä (täysi) keskikoulu (luokat 10–11). Koulu 17 on valtion koulu, johon oppilaat valitaan soveltuvuuskokeiden perusteella. Suomen kielen opetuksen alkuvuosina kouluun oli kova kilpailu ja oppilaspaikoille pyrki moninkertainen määrä halukkaita. Nykyisin kilpailu on vähäisempää. Yhtenä syynä pidetään syntyvyyden laskemista.



#### *Sanomalehtijuttu*

Ensi syksynä tulee kuluneeksi 25 vuotta siitä, kun Petroskoin kielinopetukseltaan parhaaseen 17. kouluun avattiin suomen kielen luokka. Tarkemmin sanottuna vuonna 1972 aloittaneet oppilaat paneutuivat suomen kielen maailmaan vasta seuraavana vuonna. Suomen kielen opiskeleminen alkoi silloin toiselta luokalta.

Lapsia on aina otettu kouluun testien perusteella. Tosi rankat karsinnat ratkaisivat asian varsinkin viime vuosina, kun halukkaiden määrä ylitti moninkertaisesti oppilaspaikkojen määrän.

Tänä vuonna tilanteen arvioidaan hellittävän. Syynä on syntyvyyden laskeminen. Joissain kaupungin kouluissa on esimerkiksi jouduttu ylipäättään supistamaan lasten puutteessa alakoulun kolme luokkaa yhteen tai pariin.

Kuitenkin vähäistä kilpailua on varmasti. Varsinkin tervetulleita ovat ne lapset, jotka haluavat lukea suomen kieltä eikä ainoastaan opiskella eliittikoulussa.

Koulun 17 status on vuosien saatossa muuttunut, mutta sen kehitys ei ole ollut aaltomaista kuten koulun 204 Pietarissa. Koulu 17 perustettiin vuonna 1967, ja aluksi siellä opetettiin joitakin oppiaineita englannin kielellä. Vuonna 1973 koulussa alkoi virallisesti suomen kielen opetus vieraana kielenä, ja vuonna 1987 koulun status vahvistettiin *englannin ja suomen kieleen syventävään opetukseen erikoistuneeksi kouluksi*. Vuonna 1998 koulu sai *kymnaasin* statuksen.

Suomea opetetaan ensimmäisenä ja toisena vieraana kielenä. Suomen kieleen erikoistuneet oppilaat aloittavat suomen opiskelun ensimmäisellä luokalla ja englantiin erikoistuneet oppilaat viidennellä luokalla. Suomen ja englannin lisäksi koulussa opetetaan ranskaa, saksaa ja kreikkaa. Valtaosa oppilaista puhuu äidinkielenään venäjää, vaikka heidän kotitaustastaan saattaa löytyä vanhempia tai isovanhempia, joilla on suomalaiset, karjalaiset tai vepsäläiset juuret. Vain muutamien oppilaiden kotikieli on suomi tai karjala. Oppilaiden joukossa on runsaasti myös sellaisia, joilla on venäläinen kulttuuritausta. Heitä otetaan oppilaksi suomen kieleen erikoistuneisiin luokkiin siksi, että se edistäisi koulun tavoitetta saada ilmapiiri myönteiseksi suomen kieltä kohtaan:

- SP: mhm onko tässä koulussa sellasia oppilaita joiden kotikielenä olis suomi
- Lempi: on ja nytkin on että, eka luokalla meillä on oppilas, [mhm] joka puhuu, kotikielenä oikein hyvää suomea, [mhm] hauska kuunnella (hymähtää)
- SP: (hymähtää) mutta he ovat kuitenkin semmonen pieni vähemmistö niinkö
- Lempi: joo niitä on, no jos katsoo sitä taustaa niin sieltä löytyy joku, [mm] vanhemmista tai isovanhemmista, [m] jolla on suomalaisia tai karjalaisia [joo] tai vepsäläisiä juuria [joo] että, no on semmoisia jotka ovat ihan venäläisiä, [mm] nekin ovat kiinnostuneita ja sitten me yritetään, saada semmoinen ilmapiiri että se suomen kieli tulee \*tärkeäksi ja [mm] se on, tavallaan niin kuin kunnia-asia osata sitä, [mm mm] ja se lapset itse, niin lasten keskuudessa on semmoinen

jo. mitä minä ymmärrän että, "jos sinä et osaa suomea niin mitä sinä täällä teet sitten", [hymähtää] pitäis osata (hymähtää) [niin] ja hyvin [joo] että tavallaan niin kuin kilpailevat ja, katsovat toisiaan että "no, osaatko sinä vai ei", [joo] ja "osaanko minä paremmin"

Koulussa 17 suomea on opetettu jo yli 25 vuotta. Suomen opetus käynnistettiin vuonna 1972 kirjailija Jaakko Rugojevin aloitteesta ja kommunistisen puolueen käskystä, sillä Petroskoin suomenkielisen sivistyneistön lasten haluttiin oppivan suomea. Suomen kieli on kuitenkin alusta alkaen ollut koulussa virallisesti vieraan kielen asemassa, sillä se ei kuulunut neuvostokansojen kielten joukkoon. Vieraan kielen asema oikeutti jakamaan yhden luokan kolmeen ryhmään, sillä äidinkieltä olisi jouduttu opettamaan koko luokalle.

Oppilaat olivat opiskelleet suomea vuoden ajan ilman vakituista opettajaa, kun vuonna 1973 Petroskoin yliopiston suomen kielen laitoksen silloinen johtaja Aune Morozova ohjasi kolme opiskelijaa kouluun. Kokenut opettaja ei olisi lähtenyt pienellä palkalla opettamaan, ja sen vuoksi *"opiskelijoiden piti antautua tälle toiminnalle."*

Vaikka koulu 17 olikin tunnettu Petroskoin parhaimpana kielikouluna (englannin kielen opetus alkoi koulussa vuonna 1967), suomen opetus aloitettiin siellä Pietarin koulun 204 tapaan tyhjästä: opetusohjelma, oppikirjat ja kokemus suomen kielen opetuksesta puuttuivat. Koulun rehtorina toimi amerikkansuomalainen Pauli Korgan. Hänen sisarensa Meimi Sevander, joka työskenteli Karjalan pedagogisen instituutin englannin kielen laitoksen johtajana, määrättiin laatimaan suomen kielen oppikirjat ja ohjaamaan vielä yliopistossa opiskelevia, aloittelevia suomen opettajia. Hän kirjoitti opettajille tuntisuunnitelmat ja seurasi oppitunteja yhdessä rehtorin ja vararehtorin kanssa. Ohjausta kesti kaksi vuotta. Samaiset aloittelevat opettajat ovat työskennelleet koulussa suomen kielen opettajina jo yli 25 vuotta ja vastanneet suomen opetuksen jatkuvuudesta.

Karjalan tasavallan suomen kielen opetusta on kritisoitu mm. sen vuoksi, että se tähtää liialti lukemiseen, ulkoa oppimiseen ja kääntämiseen. Kritiikin kärki on kohdistettu erityisesti *"menneeseen aikaan"*, jolloin suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria ei saanut tehdä tunnetuksi, vaan kielenopetuksen tuli keskittyä Karjalan suomenkieliseen kulttuuriin. Kar-



jalan kouluille laadittu suomen kielen opetusohjelma on vuodelta 1986. Opetusohjelma on vanhentunut, eikä se sisällöltään ja tavoitteiltaan sovi koulun 17 opetusohjelmaksi. Nykyisin opetus perustuu opettajien mukaan kommunikatiiviseen näkemykseen kielestä, on *"keskusteluvoittoista"*. Oppitunneilla oppilaita valmennetaan kohtaamaan naapurimaan kulttuuri, sen kansallisia perinteitä ja tapoja.

Koulussa onkin suunniteltu oma suomen kielen opetusohjelma, joka sisältää opetuksen tavoitteet, aihealueet ja sanaston kullakin luokka-asteella. Opetusohjelman ovat suunnitelleet suomen kielen opettajat yhdessä. Suomen kielen opetusohjelman perustana on käytetty valtakunnallisia englannin kielen opetusohjelmia. Opettajat voivat itse päättää, mitä he valitsevat henkilökohtaiseen opetusohjelmaansa. Tavoitteena on kuitenkin se, että kaikki ryhmät kulkisivat rinnakkain. Oppilaita ei ole jaettu tasoryhmiin, vaikka tästä on keskusteltu. Alaluokilla suomen kielen oppituntimäärä kasvaa yhdellä tunnilla joka vuosi. Ensimmäisellä luokalla suomea on yksi tunti viikossa ja viidennestä luokasta lähtien suomen kielen tunteja on jo viisi viikossa. Lisäksi 8.-11. luokalla harjoitellaan kääntämistä kaksi viikkotuntia.

Opetusohjelman lisäksi jokaiselle tunnille valmistetaan tuntiohjelma. Samalla luokka-asteella on tavallisesti kolme opettajaa, joista yhden vastuulla on yhteisen tuntiohjelman suunnittelu ja kokeiden laatiminen. Vastuuopettaja suunnittelee, mikä on tunnin sisältö, montako tuntia tiettyä aihealuetta käsitellään ja mitä kieliopillisia harjoituksia tunnilla tehdään. Useimmat aihealueet toistuvat vuosittain, mutta osa aiheista käsitellään vain tietyllä luokka-asteella. Esimerkiksi 7. luokalla oppilaat kuvaavat Pietaria ja Moskovaa, mutta 9. luokalla he kertovat Helsingistä ja Suomesta (historia, kirjailijat, säveltäjät, maantieteellinen sijainti). 11. luokalla aiheet liittyvät venäläiseen yhteiskuntaan, kuten poliittiseen ja taloudelliseen tilanteeseen. Tällä luokalla oppilaalta vaaditaan jo enemmän: hänen tulee kuvata ongelmia, eroja ja yhtäläisyyksiä jne. Oppilaan tulisi osata myös keskustella, esittää oma mielipiteensä ja puolustaa sitä. Suomen kielen tentti, jossa arvioidaan oppilaan suullista ja kirjallista suomen kielen taitoa, järjestetään 3., 7. ja 9. luokalla. Mikäli oppilas ei läpäise tenttiä, hän saattaa joutua vaihtamaan koulua. Suomen kielen päättökoe on 11. luokalla.

Suomen kielen opetuksessa käytetään Karjalassa laadittuja oppikirjoja, vaikka ne ovat vanhentuneet. Oppikirjoista otetaan ”*kanta-aineisto*” (kielioppi), johon lisätään muu aineisto esimerkiksi Suomessa julkaistuista oppikirjoista. Etenkin yläluokille pitää valmistaa paljon oppimateriaalia itse. Opettajat käyttävät suomalaisten oppikirjojen lisäksi kaunokirjallisuutta ja sanoma- ja aikakauslehtiä. Nykyisin ongelmana on Englantiin erikoistuneiden oppilaiden suomen kielen opetus; oppilaille ei ole toistaiseksi laadittu omaa suomen kielen oppikirjaa, vaan opettajat laativat aineiston itse.

Suomen kielen oppituntien lisäksi koulussa järjestetään myös suomalaisia juhlia, kuten itsenäisyyspäivän ja joulun vietto. Oppilaat ottavat osaa myös erilaisiin kilpailuihin, joissa mitellään suomen kieleen, kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvissä taidoissa. Oppilaat käyvät myös suomenkielissä konserteissa ja Karjalan tasavallan kansallisteatterissa, jossa esitetään näytelmiä suomen ja karjalan kielellä. Lisäksi Petroskoissa toimii suomalaisia ja venäläisiä kansanlauluja esittävä lastenkuoro *Lemmikki*, jossa on koulun 17 oppilaita.

Koululla 17 on kansainvälistä yhteistyötä mm. suomalaisten oppilaitosten kanssa. Vuodesta 1990 se on ollut Joensuun lyseon lukion ystävyyskoulu, ja koulujen oppilaat ja opettajat ovat vierailleet toistensa luona joka toinen vuosi. Vuonna 2000 koulu 17 aloitti ystävyyskoulutoiminnan Suomussalmen lukion kanssa. Koulussa vierailee oppilaita ja opettajia myös muilta paikkakunnilta. Lisäksi koululla on suhteita eri kaupunkeihin Vermontin osavaltiossa Yhdysvalloissa.

Koululla on yhteistyötä myös venäläisten ja suomalaisten yliopistojen kanssa. Koulussa vierailee suomen kielen opetusharjoittelijoita mm. Petroskoin valtionyliopistosta, Karjalan pedagogisesta yliopistosta ja Joensuun yliopistosta. Joensuulaiset opiskelijat ovat opettaneet suomen lisäksi mm. Englantia, matematiikkaa ja fysiikkaa. Koulu 17 on osallistunut myös Jyväskylän yliopiston koordinoimaan *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* -tutkimushankkeeseen tämän tutkimuksen kautta.

Koulu 17 on saavuttanut Petroskoissa johtavan aseman suomen kielen erikoistuneena kouluna ja on elittikoulun maineessa. Tämä ilmenee mm. siten, että koulu toimii petroskoilaisten suomen kielen opettajien täydennyskoulutuksen keskuspaikkana. Koulussa on järjestetty mm. mene-

telmäseminaareja ja täydennyskursseja, joissa kouluttajina ovat olleet suomen kielen asiantuntijoita Karjalasta ja Suomesta.<sup>24</sup>

Koulun asema näkyy myös siten, että moni sen päättävistä oppilaisista hakeutuu opiskelemaan suomea. Koulussa järjestetäänkin tukiovetusta pääsykokeisiin valmistautuville. Koulusta valmistuneita oppilaita on työssä tulkkeina, toimittajina, opettajina, erilaisten kansainvälisten järjestöjen työntekijöinä sekä ulkoasiainministeriön ja suurlähetystön virkamiehinä. Useat entiset oppilaat ovat myös muuttaneet Suomeen. Nykyisin koulua käy moni Petroskoihin jääneen entisen oppilaan lapsi – toinen sukupolvi. Koulussa 17 ei ole ollut pulaa pätevistä opettajista – kaikki suomen kielen opettajat ovat valmistuneet yliopistosta pääaineenaan suomi. Nuoremman sukupolven suomen opettajat ovat koulun entisiä oppilaita, mikä kuvastaa koulun suomen kielen aseman vakautta ja jatkuvuutta.

Olen tässä luvussa tarkastellut suomen kieltä kansallisena ja vieraana kielenä Venäjällä. Tarkastelussa nousee toistuvasti esille useita kielen määrittelyyn liittyviä kysymyksiä: Mitä on suomi kansallisena tai paikallisena kielenä? Mitä on suomi vieraana kielenä? Mikä on yksilön suhde suomen kieleen? Voidaanko suomen kieltä pitää Pietarin tai Petroskoin kouluissa yksinomaan vieraana kielenä, jos osalle suomen opettajista suomi on äidinkieli tai lapsuuden kotikieli? Jatkan analyysia suomen kielen useista merkityksistä luvuissa 6–8.

---

24 Karjalan tasavallassa on yli kymmenen vuoden ajan järjestetty kieli-tutkintoon tähtäävää suomen kielen opettajien täydennyskoulutusta, jota on koordinoitunut Opintotoiminnan Keskusliitto Suomen Opetusministeriön tuella. Koulutuksen tavoitteena on syventää suomen opettajien ja suomen opettajiksi haluavien kielitaitoa, didaktista ja pedagogista osaamista sekä suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemusta. Vuonna 1999 toiminta laajeni Pietariin ja Leningradin alueelle. Opintotoiminnan Keskusliitto.  
[http://www.okry.fi/hankkeet/#Suomen\\_kielen\\_opetus\\_Karjalan\\_tasavallassa\\_ja\\_Pietarissa](http://www.okry.fi/hankkeet/#Suomen_kielen_opetus_Karjalan_tasavallassa_ja_Pietarissa) [viitattu 27.9.2002]

# 5 NÄKÖKULMIA AMMATTI-IDENTITEETTIIN

Tarkastelen tässä luvussa erilaisia näkökulmia ammatti-identiteettiin. Luvun aluksi määrittelen lyhyesti ammatin, työn ja identiteetin käsitteet. Tämän jälkeen esittelen psykososiaalisessa, diskursiivisessa, narratiivisessa ja dialogisessa tulkinnassa esiintyviä näkökulmia identiteettiin. Samalla tuon esille, millaisia määritelmiä ja tulkintaperspektiivejä ammatti-identiteetti näissä neljässä näkökulmassa saa. Lopuksi teen yhteenvedon näkökulmien keskeisistä eroista ja yhtäläisyyksistä sekä määrittelen, mitä ammatti-identiteetillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

## 5.1 AMMATTI, TYÖ JA IDENTITEETTI: KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Raja ammatin ja työn käsitteiden välillä on usein liukuva ja sanoja käyte-  
täänkin miltei synonyymisesti. *Työllä* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tie-  
tyn tehtävän suorittamiseen tähtäävää toimintaa ja siinä vaadittavia tie-  
toja ja taitoja. *Ammatti* on käsitteenä laajempi. Siihen sisältyy työn  
(työtehtävien, tietojen ja taitojen) lisäksi yksilön arvot, ammatilliset roolit  
ja yhteiskunnallinen asema. Ammatin käsite on työn käsitteeseen verrat-  
tuna laajempi myös siten, että työ on tavallisesti sidoksissa konkreettiseen  
työpaikkaan, kun taas ammatti liittyy yksilön asiantuntijuuteen ammatti-  
kuntansa edustajana, *professioniin*. (Airaksinen 1991, 25–26.)

Ammatin käsite on kytköksissä myös *ammattilaisuuteen*. Freidsonin  
(1994) mukaan ammattilaisuus tai professionaalisuus ilmenee mm. yksi-  
lön tietoina ja taitoina, jotka edellyttävät alan koulutusta ja työkokemusta  
ja joiden avulla ammattilainen takaa itselleen korkean sosiaalisen aseman  
yhteisössä. Ammattilaista velvoittavat myös eettiset arvot ja säännöt. Tä-  
män ns. eettisen koodiston avulla ammattilaiset asettavat itselleen ja edus-

tamalleen instituutiolle ammattilaisuuden kriteerit. Ammattilaisuuteen liittyy siten aseman ja vallan lisäksi myös vastuu ja tietty autonomisuus.

Ammatti-identiteetin ja yleisemmin identiteetin tutkimus on nykyisin monitieteistä, ja samankin tieteenalan sisällä identiteettiä määritteellään eri tavoin. Sana *identiteetti* on peräisin latinan sanasta *idem*, joka tarkoittaa samankaltaisuutta tai samuutta. Identiteetti on tieteellisenä käsitteenä melko uusi, ja se otettiin aluksi 1950-luvulla käyttöön ilmaisemaan yksilön subjektiivista kokemusta omasta minuudestaan (Gleason 1996, 460). Myöhemmin se on laajentunut tarkoittamaan paitsi yksilöllistä myös yhteisöllistä tai sosiaalista samankaltaisuuden kokemusta, joka yhdistää ryhmän jäsenet toisiinsa ja erottaa heidät muista sosiaalisista ryhmistä. Yksilöllisen identiteetin lisäksi puhutaankin mm. sosiaalisesta, kansallisesta ja etnisestä identiteetistä. (Sallinen-Gimpl 1994, 40; Kopsa-Schön 1996, 13.)

Identiteetin käsite liittyy kiinteästi *eroon* ja *toiseuteen*. Samalla kun identiteetti pyrkii määrittelemään samankaltaisuutta, se määrittelee myös erilaisuutta. Esimerkiksi kansallisen ja etnisen identiteetin avulla korostetaan ryhmien sisäistä yhteenkuuluvuutta ja yksimielisyyttä, mutta myös erotetaan kansoja tai etnisiä ryhmiä (Ehn ym. 1993, 12–13). Saatetaan mm. väittää, että venäläistä ei voi järjellä ymmärtää tai että venäläinen kansanluonne on arvaamaton: siinä yhdistyvät julmuus ja lempeys, tylsämielisyys ja luovuus (Černov 1996, 59).

Identiteetin kokemus on toisaalta yksilöllistä toisaalta muiden ihmisten kokemaa ja määrittelemää. Yksilön identiteetin katsotaan muotoutuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Tajfel 1978, 63). Tähän muotoutumiseen vaikuttaa muun muassa se, millaisten ryhmien jäsen yksilö on ja miten hän on sitoutunut ja samaistunut eri ryhmien toimintaan, arvoihin ja tavoitteisiin. Identiteetin yksilöllisyys perustuu puolestaan yksilöiden erilaisiin elämäkokemuksiin tai sosiaalisten ryhmien eroihin. (Tiuraniemi 1993, 26, 29; Augoustinos & Walker 1995, 98.)

Mutta missä kulkee yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin raja? Mikä identiteetissä on yksilöllisen ainutkertaista, yksilön itsensä määrittelemää, mikä ulkopuolista, ympäristön määrittelemää, mistä alkaa *me*, mistä puolestaan *he*? Baumanin (1990, 40–41, 58) mukaan identiteetit muodostavat jatkumon, jonka ääripäissä ovat *me* ja *he*. *Me* vastaa sisäryhmää, jossa yk-

silö tuntee olonsa turvalliseksi. *He* puolestaan edustaa *meidän* vastakoh-  
taa, ulkoryhmää, johon yksilö joko ei voi tai ei halua samaistua. Ilman *hei-  
tää* ei kuitenkaan ole *meitä*, sillä identiteetin muodostumisen kannalta mo-  
lemmat tarvitsevat toisiaan. Jatkumon välissä olevia ryhmiä Bauman kut-  
suu *vieraiksi*, ns. harmaaksi alueeksi, jota on vaikea määritellä, sillä nämä  
ryhmät eivät ole osallisena *me-he* -oppositiossa.

## 5.2 AMMATTI-IDENTITEETIN TULKINTOJA

### 5.2.1 PSYKOSOSIAALINEN TULKINTA: AMMATTI-IDENTITEETTI JA PERSOONALLISUUDEN KEHITYS

Identiteettiin liitetään hyvin usein myönteisiä mielikuvia: yksilön tavoit-  
teena pidetään ehyttä identiteettiä, ja jos sellaista ei ole, sitä etsitään. Iden-  
titeetin ei myöskään oleteta sietävän ristiriitaisuuksia, sillä muutoin yksi-  
lö voi ajautua identiteetikriisiin. Kulttuurintutkija Kobena Mercer (ks. Hall  
1999, 21) onkin todennut, että identiteetistä muotoutuu ongelma vasta sit-  
ten kun se on kriisissä, “vasta kun jokin kiinteäksi, johdonmukaiseksi ja  
vakaaksi oletettu siirtyy paikaltaan epäilyn ja epävarmuuden kokemuksen  
voimasta”.

Eriksonin (1959/1994) mukaan identiteetikriisit ovat kuitenkin  
välttämättömiä. Ne kuuluvat yksilön elämänkaareen; ne ovat universaaleja  
ja voidaan luokitella hierarkkiseksi järjestelmäksi. Erikson (1994, 51–107;  
1982, 239–257) on psykososiaalisessa kehityksen teoriassaan jakanut yksi-  
lön elämän kahdeksaan kehitysvaiheeseen, niihin sisältyviin kehitys-  
tehtäviin ja kriiseihin (taulukko 12). Jokaisella vaiheella on valmisteluaika  
edellisessä vaiheessa ja kehitys jatkuu myös seuraavassa vaiheessa. Kaik-  
ki vaiheet jäävät siten vaikuttamaan myös huippukohtansa jälkeen.

Kehityäkseen yksilön on ratkaistava kunkin kehitysvaiheen kriisi.  
Kriisit voidaan nähdä ulottuvuuksien jatkumona, jossa yksilöllä on mah-  
dollisuus ajautua kohti kumpaa tahansa ääripäätä, esimerkiksi nuoruus-  
iässä kohti eheää identiteettiä tai roolien hajaannusta. Jos kriisi jää jos-  
sakin vaiheessa ratkaisematta, vaikeuttaa se myöhempien vaiheiden ke-  
hitystä. Onnistunut ratkaisu tuottaa yksilölle uuden psyykkisen voiman,

jonka avulla hän pystyy paremmin kohtaamaan ympäristön asettamat uudet sopeutumisvaatimukset.

TAULUKKO 12 Persoonallisuuden kahdeksan kehitysvaihetta ja kriisiä (Erikson 1982; 1994)

KEHITYSVAIHE	PSYKOSOSIAALINEN KRIISI
Vauvaikä (0-1 ½ vuotta)	Luottamus vs. epäluottamus
Pikkulapsi-ikä (1 ½ - 3 vuotta)	Itsenäisyys vs. häpeä ja epäily
Leikki-ikä (3-6 vuotta)	Aloitteellisuus vs. syyllisyys
Kouluikä (6-12 vuotta)	Ahkeruus vs. alemmuus
Nuoruusikä (12-20 vuotta)	Identiteetti vs. roolien hajoaminen
Varhaisaikuisuus (20-35 vuotta)	Läheisyys vs. eristyneisyys
Keski-ikä (35-65 vuotta)	Luovuus vs. lamaantuminen
Vanhuus (65-)	Minän eheys vs. epätoivo, katkeruus

Eriksonin teoriaa on myöhemmin kehitetty. Esimerkiksi Marcian (1980, 159-160) määritelmässä identiteetti on minän sisäinen, itseään konstruoiva dynaaminen rakenne, joka koostuu vieteistä, kyvyistä, uskomuksista ja yksilöhistoriasta. Marcian mukaan hyvin kehittynyt identiteetin rakenne on joustava ja avoin muutoksille sosiaalisessa ympäristössä ja sosiaalisissa suhteissa. Joustavuus ja avoimuus takaavat kriisien onnistuneiden ratkaisujen myötä identiteetin vahvistumisen ja koherenssin.

Eriksonin ja Marcian näkemykset edustavat siis psykososiaalista näkökulmaa identiteettiin. Tässä tulkinnassa ammatti-identiteetti voidaan määritellä seuraavasti:

\*\*\*\*\*  
 \* Ammatti-identiteetti on yksilön vähitellen kehittämä ja sisäistämä sosiaalinen iden- \*  
 \* titeetti, joka erottaa hänet toisten ammattien harjoittajista. Ammatti-identiteetin ke- \*  
 \* hitys on osa yksilön persoonallisuuden kehitystä. \*  
 \*\*\*\*\*

Keskeiset psykologiset ammatinvalinta- ja urateoriat pohjautuvat psykososiaaliseen näkemykseen identiteetistä ja Eriksonin esittämään teoriaan yksilön kahdeksasta kehitysvaiheesta. Ammatinvalintaa tarkastelevissa psykologisissa teorioissa korostetaan yksilön *persoonallisuuden* merkitystä ammatinvalintaa ohjaavana tekijänä. Ammatinvalinta nähdäänkin yksilön persoonallisuuden ilmauksena tai hahmotusprosessina. Tätä lähestymistapaa edustaa mm. Holland (1985), jonka 1950-luvun lopulla kehittämä ammatinvalintateoria rakentuu neljästä lähtökohdasta (mt. 3–4):

1. Yksilöt voidaan jakaa kuuteen erilaiseen *persoonallisuustyyppiin*: realistiseen, tutkivaan, taiteelliseen, sosiaaliseen, yrittäjähenkiseen ja sovinnaiseen.
2. Työympäristöt voidaan jakaa vastaaviin malleihin.
3. Yksilöt etsivät sellaisen työympäristön, jossa he voivat harjoittaa taitojaan ja kykyjään, ilmaista asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselleen sopivia ongelmia ja rooleja.
4. Yksilöiden ja työympäristöjen vuorovaikutus on ennustettavissa, sillä se perustuu tietoon persoonallisuustyypeistä ja ympäristömalleista.

Hollandin (1985, 1–4) mukaan ammatinvalinta ja -vaihto sekä työssä suoriutumisen määräytyvät persoonallisuustyyppien ja työympäristömallien yhteensopivuuden mukaan. Esimerkiksi sähköasentajan ammatti sijoittuu ensisijaisesti realistiseen työympäristömalliin ja edellyttää yksilöltä kuulumista realistiseen persoonallisuustyyppiin, kun taas vieraan kielen opettajan ammatti kuuluu ensisijaisesti sosiaaliseen persoonallisuustyyppiin ja työympäristön malliin. Mikäli yksilön persoonallisuus ei sovi yhteen työympäristön mallin kanssa, on ammatinvalinta todennäköisesti virheellinen. Hollandin ammatinvalintateoria voidaankin kiteyttää yhteen kysymykseen: mitkä persoonallisuuteen ja ympäristöön liittyvät tekijät johtavat tyydyttävään ammatinvalintaan, työhön sitoutumiseen ja työssä suoriutumiseen aina eläkeikään saakka?

Super (1957, 40–41) painottaa yksilön persoonallisuuden kehityksen merkitystä urakehityksen eri vaiheissa. Hän jakaa klassisessa uravaihemallissaan ammattiuran viiteen kehitysvaiheeseen ja ajallisesti viitteelliseen ikäkauteen (ks. myös Häyrynen 1995, 376; Varila & Kallio 1992, 68):



1. Kasvuvaihe: kykyjen ja kiinnostusten kehitys (lapsuus ja varhaisuoruus: 0–13)
2. Etsimis- ja kokeiluvaihe: uravaihtoehtojen tutkiminen (nuoruus: 14–24)
3. Vakiinnuttamisvaihe: aseman luominen (varhainen aikuisuus: 25–45)
4. Ylläpitovaihe: aseman ja ammattiroolin ylläpito (keski-ikä: 35–65)
5. Irtaantumisasike: eläkkeelle siirtyminen (myöhäinen aikuisuus: 65–)

Superin uravaihemallissa ammattiuraan liittyvät valinnat ovat sarja rationaalisia päätöksiä, joiden avulla yksilö muovaa uraansa. Ammattiura on osa yksilön elämänuraa, joka muodostuu ikäkausien mukaan jäsenyteniden sosiaalisten roolien vuorovaikutuksesta. Tällaisia rooleja ovat mm. lapsen, opiskelijan, vanhemman ja kansalaisen roolit. Keskeisimpiä elämänuran näyttämöitä ovat mm. koti, koulu ja yhteiskunta. (Ks. myös Lähtenmäki 1992, 97.)

Yksilön persoonallisuuden kehityksen ja kokemuksellisuuden vaihteellisuus pyritään yhdistämään ns. *integroivissa urakehityksen vaiheteorioissa*. Esimerkiksi Hallin (ks. Varila & Kallio 1992, 69) urateoriassa yksilön uraa kuvataan hänen elämäänsä sisältyvien roolien ja niiden keskinäisten suhteiden avulla. Keskeisiä ulottuvuuksia ovat *aika* eli työuran kesto suhteessa yksilön elämäntaareen, *laajuus* eli työuran laajuus suhteessa yksilön muihin elämäntaueisiin sekä *syvyys* eli yksilön sitoutuneisuus työhön.

Hallin urateoriassa on yhtymäkohtia Scheinin (1978/1987) teoriaan, jossa työura nähdään osana elämäntauekonaisuutta, mutta tarkastelun painopiste on yksilön ja organisaation vuorovaikutusprosessissa. Schein painottaa urakehitykseen liittyviä ulkoisia tekijöitä, kuten organisaation muutoksia, mutta korostaa myös yksilön toiveiden ja tavoitteiden merkitystä uraa ohjaavina tekijöinä. Uran käsite on Scheinin teoriassa siten kaksijakoinen ja sisältää objektiivisen (organisaation näkökulma) ja subjektiivisen (yksilön näkökulma) urakäsityksen. (Schein 1987, 155–156, ks. Lähtenmäki 1992, 27.)

Myös Scheinin teoriassa on kehityspsykologinen näkökulma. Schein (1978, 20–24) jakaa yksilön elämänuran kolmeen elämänkaareen: *bio-sosiaaliseen elämänkaareen* (persoonallisuuden kehitysvaiheet), *työ- ja urakaareen* (uran aloittaminen, aseman vakiinnuttaminen, eläkkeelle jäänti) sekä *perhe-elämänkaareen* (avioituminen, lasten syntymä, lasten muutto pois kotoa). Kukin elämänkaari sisältää kriittisiä ja tasaisia vaiheita. Mikäli eri elämänkaarien kriittiset vaiheet osuvat samaan ajankohtaan, on yksilöllä suurimmat henkisen kasvun mahdollisuudet, vaikka hänen työtehokkuutensa onkin alhaisimmillaan. (Lähtenmäki 1992, 103.)

Scheinin teoriaan sisältyy myös *ura-ankkurit*-käsite, jolla tarkoitetaan työkokemuksen kautta yksilölle kehittyvää ammatillista minäkuvaa (Schein 1987, 155–159; ks. Varila & Kallio 1992, 70). Ura-ankkuri muodostuu yksilön itsensä havaitsemista lahjakkuuksista ja kyvyistä, motiiveista ja tarpeista sekä arvoista ja asenteista, jotka syntyvät yksilön, ympäristön ja organisaation välisessä vuorovaikutuksessa. Ura-ankkuri kehittyy yksilön sosiaalistuessa organisaatioon, mm. tullessa uuteen työpaikkaan, saavuttaessa jäsenyyden ja myöhemmin pysyvän aseman työyhteisössä. Ura-ankkuri saavuttaa lopullisen muotonsa vasta riittävän työkokemuksen jälkeen.

Schein (1987, 162–170) nimeää kahdeksan erilaista ura-ankkurityyppiä, joiden avulla yksilö tekee uransa kannalta mielekkäitä päätöksiä:

1. turvallisuus, pysyvyys, organisaatioon samaistuminen, 2. autonomisuus ja itsenäisyys, 3. teknis-funktionaalinen kompetenssi, 4. liikkeenjohdollinen kompetenssi, 5. yrittäjäjys ja luovuus, 6. palvelunhalu ja omistautuminen jollekin asialle, 7. haasteellisuus ja 8. elämäntyyli.

Esimerkiksi ensimmäistä ura-ankkurityyppiä edustava henkilö samaistuu voimakkaasti organisaatioon. Hän arvostaa työssään muuttumattomuutta ja ennustettavuutta ja on enemmän kiinnostunut työn kontekstista kuin työstä itsessään. Uraansa liittyvät päätökset hän jättää työnantajalle. Kuvauksesta käy ilmi, että ura-ankkurityyppi ei ole sidoksissa tiettyyn ammattiin. Schein (1987, 158) pitää kuitenkin yksilön ura-ankkuria suhteellisen muuttumattomana, elinikäisenä työuraa ohjaavana arvo- ja motiivirakennelmana. Yksilö saattaa esimerkiksi joutua vaihtamaan ammattia tai joustamaan arvoistaan organisaation muutosten vuoksi, mutta hän silti pyrkii pitäytymään ura-ankkurissaan.

Psykososiaalinen identiteetti-teoria on ollut viime vuosina kasvavan kritiikin kohde. Sitä on arvosteltu mm. sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen laiminlyönnistä ja yksilöllis-kognitiivisten tekijöiden painotamisesta identiteetin muodostumisessa (ks. kritiikkiä esim. Côté & Levine 1988, 149; Penuel & Wertsch 1995, 83–84). Ammatti-identiteetin näkökulmasta esimerkiksi Hollandin ammatinvalintateoriassa yksilön persoonallisuus näyttäytyy melko staattisena kokonaisuutena ja ammatinvalinta ainutkertaisena tapahtumana, jonka yksilö päättää jo nuoruudessaan. Toisenlaista käsitystä edustavat mm. Kohn ja Schooler (1983, 150–153), jotka korostavat persoonallisuuden kaikkien puolien kehittymistä työ- ja elämäkokemuksen myötä – yksilö ei ole siis persoonaltaan valmis ennen ammattiuran alkua. Työ itsessään vaikuttaa yksilön persoonallisuuden kehittymiseen ja persoonallisuus puolestaan työn kehittymiseen.

Myös Superin uravaihemalli pohjautuu psykososiaaliseen näkemykseen identiteetistä. Uravaihemallia on kritisoitu mm. sen vuoksi, että siinä ei kehitysprosessin eri vaiheissa oteta riittävästi huomioon yksilöllisiä ja ulkoisia muutoksia, vaan ne nähdään ylihistoriallisina ja universaaleina. Esimerkiksi opiskelua ei enää nykyisin voida pitää itsenäisenä ja selvärajaisena uravaiheena, vaan useimmiten se lomittuu työn kanssa. Superin uravaihemalli ja Hollandin ammatinvalintateoria edustavat tiettyssä mielessä myös vanhakantaista yhden uran ja ammatti-identiteetin mallia, kun taas nyky-yhteiskunnassa yksilö saattaa vaihtaa ammattia useankin kertaan kuten tämänkin tutkimuksen suomen kielen opettajat. (Ks. kritiikkiä esim. Häyrynen 1995, 377; Sinisalo 1986, 22; Varila & Kallio 1992, 68.)

Ammatinvalinta ei siis useinkaan ole lopullinen päätös, eikä sen välttämättä katsota sijoittuvan yksilön elämäkulussa tiettyyn ajankohtaan. Ammatinvalinnan pohdinta alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu läpi elämän. Yksilön persoonallisuuden lisäksi ympäristön merkitys ammatinvalinnassa on suuri. Kulttuuriset arvot ja normit, yhteiskunnan yleinen työmarkkina-tilanne ja tiedotusvälineiden tarjoama informaatio suuntaavat yksilön koulutukseen hakeutumista ja ammatinvalintaa. Myös lähiympäristön – kuten perheen – tarjoamat ammatilliset roolimallit ovat tärkeä osa ammatinvalintaprosessia ja ammatti-identiteetin muotoutumista. Lisäksi erilaisten sukupuoliroolien jakautuminen tiettyjen ammattien kesken saat-

taa olla hyvinkin merkittävä tekijä ammattia valittaessa ja ammatti-identiteettiä muodostettaessa (Järvi 1997, 46–53, 71–74).

## 5.2.2 DISKURSIIVINEN TULKINTA: AMMATTI-IDENTITEETTI DISKURSIIVISENA KONSTRUKTIONONA

Diskursiivista identiteetin tulkintaa voidaan pitää monelta osin psykososiaalisen tulkinnan vastakohtana. Diskursiivisessa näkökulmassa yksilön identiteetin ei katsota etenevän hierarkkisesti vaihe vaiheelta kohti eheätä ja tavoiteltua identiteettiä, vaan se on jatkuvan muokkauksen kohteena ja siitä neuvotellaan jokapäiväisissä puhetilanteissa (Galperyn 1995, 163).

Hall (1992, 275; 1999, 248) lähtee oletuksesta, jonka mukaan identiteetti on yhtä aikaa jonakin olemista ja joksikin tulemista. Diskursiivisessa tulkinnassa yksilö ei voi unohtaa historiaansa, nykypäiväänsä tai tulevaisuuttaan, vaan nämä kaikki ovat yhtä aikaa läsnä ja vaikuttavat omalta osaltaan identiteetin muotoutumiseen. Identiteetissä korostuvat siten relationaalisuus, prosessimaisuus ja keskeneräisyys (Grossberg 1996, 89). Diskursiivinen tulkinta pohjautuu *konstruktivistiseen* näkökulmaan identiteetistä. Sosiaalisessa konstruktionismissa identiteetit nähdään sosiaalisesti tuotettuina ja siten muutettavina. Identiteetti rakentuu kielellisesti, ja sitä manifestoidaan sosiaalisissa suhteissa (Gergen 1994; 1999; Berger & Luckmann 1994; Potter & Wetherell 1994, 102).

Sosiaalisessa konstruktionismissa identiteetti on implisiittisesti sosiaalinen käsite. Shotterin (1993, 6) mukaan yksilöt luovat uniikkeja minuuksiaan neuvotellessaan ajallis-paikallisista suhteista toisten kanssa. *Minä* on relationaalisessa suhteessa *toisiin* – ilman toisia ei ole uniikkeja minuuksia.<sup>25</sup>

Sosiaalisessa konstruktionismissa – ainakin sen äärimuodossa – vastustetaan identiteetin psykososiaalisessa tulkinnassa esiintyvän *essentialistisen* käsitteistön käyttöä. Esimerkiksi sukupuolta, etnistä taustaa, koulutusta tai sosiaalista asemaa ei pidetä yksilön pysyvinä määreinä,

---

25 Sosiaalista konstruktionismia edustavan Shotterin esiintuoma ajatus *toisen* läsnäolosta ja merkityksestä esiintyy myös mm. Bahtinin (1979; 1994) dialogisessa kielifilosofiassa (ks. luku 5.2.4), Buberin (1993) dialogifilosofiassa ja G.H. Meadin (1934/1983) symbolisessa interaktionismissa.

vaan identiteettiä tulisi tarkastella uuden *ei-essentialistisen* sanaston avulla, kuten fragmentoitumisen, hybridisyyden, monimuotoisuuden, risteämisen, rajan, diasporan ja ambivalenttiuden käsitteillä (Grossberg 1996, 90–92; Burr 1996, 5–6; Hetherington 1998, ks. myös Pietikäinen ym. 2002).

Diskursiivisesti tulkittuna ammatti-identiteetti voidaan siten määritellä seuraavasti:

\*\*\*\*\*  
\* *Ammatti-identiteetti on sosiaalisesti tuotettu, kielellisissä vuorovaikutustilanteis-* \*  
\* *sa (diskursiivisilla areenoilla) muuttuva ja prosessimainen diskursiivinen kons-* \*  
\* *truktio.* \*  
\*\*\*\*\*

Diskursiivisessa tulkinnassa korostuu siis ammatti-identiteetin moninaisuus ja kontekstisidonnaisuus. Toisin kuin psykososiaalisessa tulkinnassa yksilöllä ei katsota olevan yhtä ammatti-identiteettiä, joka kehittyy osaksi hänen persoonallisuuttaan.

James Moir (1993) edustaa ammatti-identiteetin tutkimuksen diskursiivista näkökulmaa, jonka mukaan ammatti-identiteettiä ja ammatinvalintaa tulisi analysoida sosiaalisessa kontekstissa. Keskeiseksi kysymykseksi nousee tällöin, miten yksilöt pyrkivät esimerkiksi haastattelutilanteessa tuottamaan koherentin ja luotettavan kertomuksen ammatinvalinnastaan ja millä diskursiivisilla keinoilla he rakentavat ammatti-identiteettiään. Moir kritisoi psykologista traditiota edustavaa ammatinvalintatutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää yksilön ammatinvalinnan taustalla olevia universaaleja persoonallisuustyyppisiä tai persoonallisuuden kehitysvaiheita.

Moir (1993, 19–20) tutki 40 insinööriopiskelijan ja 40 sairaanhoitajaopiskelijan tapoja kertoa (accounts) ammatinvalinnastaan. Tutkimusaineisto koostui teemahaastatteluista ja aineisto analysoitiin diskurssianalyysin menetelmin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia *kielellisiä repertuaareja* (linguistic repertoires) opiskelijat käyttivät perustellessaan ammatinvalintansa oikeellisuutta ja miten ne suhteutuivat psykologisissa ammatinvalintateorioissa esitettyihin väittämiin universaaleista persoonallisuustyypeistä tai persoonallisuuden kehitysvaiheista.

Tutkimuksessa (Moir 1993, 20–22) nousi esille kielellinen repertuaari, jossa opiskelijat kuvasivat insinöörin tai sairaanhoitajan ammatin vas-

taavan heidän persoonallisuuttaan. Persoonallisuustyyppien luokittelu kuitenkin vaikeutui, kun repertuaaria tarkasteltiin laajemmassa kontekstissa. Esimerkiksi insinööriopiskelija kuvasi itseään samanaikaisesti realistiseksi ja taiteelliseksi, vaikka taiteellisuus ei Hollandin (1985, 183) luokituksen mukaan ole insinöörin ammattiin kuuluva ominaisuus.

Persoonallisuustyypeillä oli kuitenkin hyvin vahva interaktiivinen funktio. Vetoaminen insinöörin tai sairaanhoitajan tyyppisimpiin ominaisuuksiin oli usein tehokkaampi keino vakuuttaa haastattelija ammatinvalinnan oikeellisuudesta kuin vetoaminen perhetraditioon, esimerkiksi äidin työskentelyyn samassa ammatissa. Opiskelijoiden perustelut ammatinvalinnasta olivat siten kontekstisidonnaisia; ne syntyivät haastattelijan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Perustelut olivat reaktioita haastattelijan esittämiin kysymyksiin ja tarkennuspyyntöihin ja kuvastivat laajemmin haastattelijan ja opiskelijan konventionaalista tietoa ammattiryhmistä, ei niinkään opiskelijan persoonallisuutta tai kehitysvaihetta. Opiskelijoiden vastaukset eivät siis olleet tosia tai epätosia perusteluja vaan *diskursiivisia käytänteitä*, jotka olivat sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin ja haastattelutilanteeseen.

Myös Paula Kalaja ja Hannele Dufva (1997) ovat soveltaneet diskursiivista näkökulmaa tarkastellessaan suomalaisten kielenopettajien ammatti-identiteettiä ja ammatinvalintaan liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa (ks. tarkemmin luku 1.2.2) mm. havaittiin, että toisten ihmisten, erityisesti lähiomaisten, merkitys opettajien ammatinvalinnassa oli tärkeä. Myös ammatti-identiteettiä rakennettiin ja siitä neuvoteltiin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalinen konteksti näytti olevan niin ikään merkittävä tekijä ammatti-identiteettiä artikuloitaessa: opettajuuden tulkintarepertuaari vaihteli tilan ja tilanteen mukaan.

### 5.2.3 NARRATIIVINEN TULKINTA: AMMATTI-IDENTITEETTI KERRONTANA

Narratiivisuus yhdistetään usein konstruktionistiseen tai postmoderniin lähtökohtaan tiedosta ja identiteetistä (Heikkinen 2002, 17; Saastamoinen 2000). Narratiivisessa tulkinnassa yksilön identiteetti nähdään dynaamisena, osittaisena, hajaantuneena ja kontekstisidonnaisena: identi-

teetikertomus muotoutuu jatkuvasti uusien tapahtumien myötä (Huotelin 1996, 25). Ihminen tuottaa identiteettiään tulkitsemalla pysyviä ja olemassa olevia kulttuurisia kertomuksia ja luomalla niiden pohjalta uusia kertomuksia. Narratiivinen identiteetti muotoutuu siten yhdenmukaisuuden ja pysyvän sekä ristiriitaisen ja uuden välisestä jännitteestä. (Bruner 1990, 110; Sintonen 1999, 51–52.)

Vaikka identiteetti ymmärretään narratiivisessa tulkinnassa dynaamiseksi, hajaantuneeksi ja kontekstisidonnaiseksi, siinä on kuitenkin pyrkimystä koheesioon, koherenssiin ja juonellisuuteen (Connelly & Clandinin 1999, 95). Vaikka identiteettiä siis tulkitaan eri tavoin, kokemus siitä on suhteellisen pysyvä: identiteetin *perusjuoni* säilyy (Suomi, 2002, 24).

Ricouerin (1991, 27–28) mukaan elämää artikuloidaan, manifestoidaan ja modifioidaan kertomuksissa. Elämän ja kertomuksen suhde on hermeneuttinen siten, että elämän implisiittinen tarkoitus tehdään eksplisiittiseksi kertomuksissa. Tämän näkemyksen mukaan elämä ja kertomus ovat toisiinsa kietoutuneita ja erottamattomia ilmiöitä.

Vaikka jokainen kertomus elämästä tarjoaa mahdollisuuden uudelleen tulkintaan ja on siten keskeneräinen, siinä säilyy *temporaalinen yhtenäisyys* (Vasenkari & Pekkala 1999, 66, 81). Elämää ja identiteettiä kerrotaan tarinoiden aluissa, keskikohdissa ja lopuissa. Niissä tunnistetaan tilanteita ja henkilöitä, kehitetään ja seurataan juonia, huippukohtia ja ratkaisuja. (McAdams 1993, 110; de Peuter 1998, 37.) Pyrkimällä koherenttiin, luotettavaan ja autenttiseen tulkintaan haemme elämälle jatkuvuutta, yhtenäisyyttä, tarkoitusta ja eheydentunnetta (Bruner 1996, 131–132; Widdershoven 1993, 8–9). Kertomus on ikään kuin *rekonstruktio* menneestä elämästä. Rekonstruointi tapahtuu toisessa ajallis-paikallisessa positiossa, nykyhetkessä, joka uuden tiedon kautta auttaa paremmin ymmärtämään menneen ajan tapahtumien merkityksen (Saastamoinen 2000.) Yksilö yhdistää erilaiset tapahtumat yhtenäiseksi identiteetikertomukseksi *juonellistamisen* avulla (Sintonen 1999, 51). Narratiivista näkökulmaa on kritisoitu juuri siitä, että se pyrkii pakkaamaan epäyhtenäiset ja hajanaiset kertomukset eheään identiteetin tarinan muotoon. Se on kuin eräänlainen kulttuurinen pakkopaita, joka väkisin pyrkii löytämään kerronnasta tarinan perusrakenteet. (Hänninen 1999, 78; Suomi 2002, 23.)

Narratiivisuuden näkemys *minän* suhteesta *toiseen* lähestyy diskursiivista ja dialogista (ks. luku 5.2.4) identiteetin tulkintaa. Narratiivisessa näkökulmassa *minä* kerrotaan *toisten* kautta. Yksilö ei ole siis identiteettinsä ainoa tekijä tai omistaja, vaan identiteetin narratiivit ovat sosiaalisia prosesseja. (Sintonen 1999, 51; Maines 1993, 21.) Puhuessamme tai kirjoittaessamme itsestämme identiteettimme juoni rakentuu vasta *toisen* tulkitsemana. Yksilö siten hahmottaa identiteettiään oman kerronnan ja toisilta saadun palautteen ja tulkinnan kautta. Narratiivinen identiteetti muotoutuu myös *toisten* kertomuksiin eläytymällä. (Ricoeur 1991, 20–21; Suomi 2002, 21–22; Heikkinen 2001, 121.) Lisäksi vuorovaikutuksessa myös *toisen* identiteetti saa uusia tulkintoja ja merkityksiä (Bruner 1990, 113).

Narratiivisesti tulkittuna ammatti-identiteetti voidaan määritellä seuraavasti:

\* \* \* \* \*

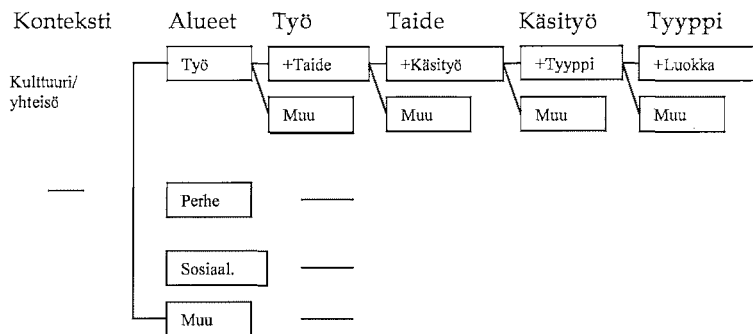
\* Ammatti-identiteetti on juonellisten kertomusten kokonaisuus, joka muotoutuu so- \*  
 \* siaalisessa vuorovaikutuksessa. Se on toisaalta dynaaminen, hajaantunut ja kon- \*  
 \* tekstisidonnainen, toisaalta se sisältää identiteetin perustarinan eli pyrkii koheesi- \*  
 \* oon, koherenssiin ja juonellisuuteen. \*  
 \* \* \* \* \*

Myös narratiivista näkökulmaa edustavissa tutkimuksissa kritisoidaan psykologisten ammatinvalintateorioiden lähtökohtia ja näkemystä ammatti-identiteetistä. Esimerkiksi Elliot Mishlerin (1992, 36–37) mukaan yksilön ammatti-identiteetin kehitys ei aikuisiässä noudata lineaarista ja universaalialia mallia (vrt. Erikson 1994; Super 1957), vaan se sisältää sivupolkuja ja samanaikaisia vaiheita, jotka ovat sidoksissa sosiokulttuuriseen kontekstiin. Aikuisen ammatinvalintaa, ammatti-identiteettiä ja urapolkuja tarkastelevassa tutkimuksessa identiteetin käsite tulisikin jättää melko avoimeksi, jotta yksilö voitaisiin nähdä aktiivisena subjektina eikä universaalien muutosten passiivisena objektina.

Mishler (1992, 22–23) tutki taidekäsityöläisten (keraamikkojen, kutojien ja huonekalujen valmistajien) ammatinvalintaa, urapolkuja ja ammatti-identiteetin kehitystä. Tutkimusaineisto koostui noin 30 taidekäsityöläisen elämäkerrallisesta haastattelusta. Mishler kehitti aineiston pohjalta kaksiosaisen narratiivisen analyysin mallin, joka kuvaa taidekäsityöläisten urapolkuja ja nykyisen ammatti-identiteetin saavuttamista.



Mallin ensimmäisessä osassa (kuvio 2) käsityöläisen ammatti-identiteetin rakennetta kuvataan hierarkkisesti etenevänä sarjana valintoja. Taidekäsityöläisen identiteetin saavuttaminen edellyttää mallin mukaan perättäisiä 'positiivisia' valintoja (+Taide, +Käsityö jne.):



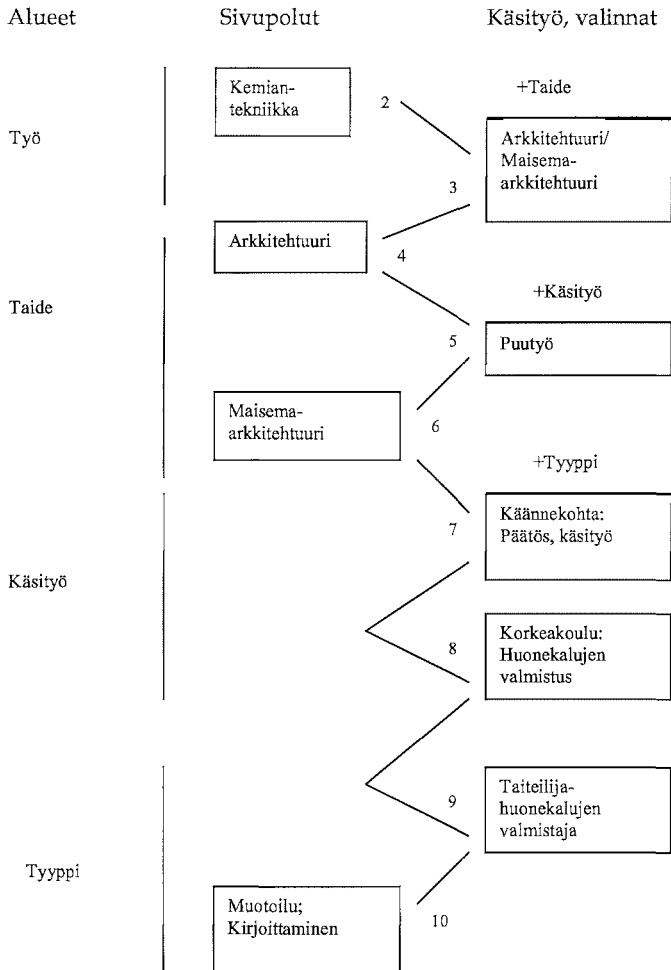
KUVIO 2 Käsityöläisen ammatti-identiteetin rakenne: alueet ja valinnat (Mishler 1992, 23)

Mallin ensimmäinen osa on abstraktio, sillä se kuvastaa valintojen *loogista* eikä *kronologista* järjestystä. Malli on myös kulttuurisidonnainen, sillä se pohjautuu tietyn ammattiryhmän kertomuksiin. Se tarjoaa kuitenkin Mishlerin (1992, 23) mukaan viitekehyksen yksilöiden ja eri ammattiryhmien vertailevaan tutkimukseen.

Mallin toisessa osassa (kuvio 3) kuvataan käsityöläisen identiteetin saavuttamista *kronologisessa* järjestyksessä. Kuvaus pohjautuu huonekaluja suunnittelevan ja valmistavan taidekäsityöläisen Fred Whartonin kertomukseen, jonka Mishler on rekonstruoinnut kronologiseen järjestykseen. Whartonin valinnat ovat henkilökohtaisia ratkaisuja, mutta samalla ne Mishlerin mukaan kuvastavat yleisemmin taidekäsityöläisten kohtaamia ongelmia ammattiuralla ja identiteetin kehitymisessä.

Mishler (1992, 24–31) erottaa Whartonin kertomuksesta *ammattiuran* tai *pääuran* (career path), *sivupolut* (detours, vaiheet 2, 4, 6, 10) ja *käännekohdat* (turning points, vaihe 7). Pääura määrittyy Whartonin nykyisen ammatti-identiteetin, taiteilija-huonekalujen valmistajan näkökulmasta (vaihe 9). Sivupolut ovat valintoja, jotka vievät pois nykyisestä ammatti-

identiteetistä. Käännekohtat puolestaan johdattavat nykyiseen ammatti-identiteettiin. Whartonin kertomuksessa viitataan myös tulevaisuuteen. Hän harkitsee uranvaihtoa, jonka Mishler on tietyin varauksin tulkinut sivupoluksi (vaihe 10).



KUVIO 3 Polku käsityöläisen identiteettiin: taiteilija-huonekalujen valmistaja (Mishler 1992, 24)

Whartonin kertomus alkaa itsensä määrittelyllä: hän kieltää olevansa pelkästään käsityöläinen, vaan sanoo olevansa myös taiteilija (artist-craftman). Tämä ensimmäinen *ilmaisu* (statement) on merkittävä johtolanka siihen, miten hänen nykyinen ammatti-identiteettinsä hahmottuu. Mishlerin (1992, 26) mukaan tulkinnan lähtökohdana on siis kertojan nykyhetki, sillä hänen menneisyytensä ja tulevaisuutensa hahmottuvat tästä positiosta.

Wharton kertoo olleensa lapsena kiinnostunut puutöistä, mutta Mishlerin mallissa ensimmäinen vaihe alkaa Whartonin pääsystä opiskella kemianinsinööriksi (sivupolku, vaihe 1). Wharton kuitenkin huomasi, että tämä ei ollut hänen alansa, sillä hän oli kiinnostunut suunnittelusta ja ”taidemaailmasta”. Hän vaihtoi pääaineeksi arkkitehtuurin, myöhemmin vielä maisema-arkkitehtuurin, joka oli astetta luovempaa ja itsenäisempää (vaihe 3). Valmistumisen jälkeen Wharton työskenteli arkkitehtinä (sivupolku, vaihe 4), oli puusepän oppilas (vaihe 5) ja myöhemmin maisema-arkkitehti (sivupolku, vaihe 6).

Wharton ei kuitenkaan ollut tyytyväinen elämäänsä eikä uraansa. Hän päätti muuttaa uransa suuntaa ja valitsi taidekäsityöläisen ammatin (käännekohta, vaihe 7). Wharton hakeutui korkeakouluun opiskelemaan huonekalujen valmistusta ja suunnittelua (vaihe 8). Haastatteluhetkellä Wharton työskenteli mallihuonekalujen suunnittelijana (vaihe 9). Hän suunnitteli huonekaluja massatuotantoon, vaikka pohjimmiltaan halusi suunnitella uniikkikappaleita. Wharton harkitseekin ammatinvaihtoa suunnittelijasta kirjoittajaksi (sivupolku, vaihe 10). Hän haluaisi kirjoittaa yleistajuisia oppaita huonekalujen suunnittelusta ja muotoilusta.

Fred Whartonin kertomuksesta nousee esille vakuuttavan tuntuinen, ehyt ammatti-identiteetti. Hänen valintansa vaikuttavat järkevilta ja hyvin perustelluilta, jopa ainoilta todennäköisiltä, sillä ne ovat yhteydessä hänen perusarvoihinsa: taiteelliseen ja itsenäiseen käsityöhön. Valinnat noudattavat tyypillistä kolmivaiheista rakennetta: ongelma, toiminta, ratkaisu. (Mishler 1992, 26.)

Kertomus on siis koherentti, sillä se on kulttuuristen odotusten mukainen, vastaa *toisten* käsityksiä kertomuksen juonellisuudesta. Kertomuksen sivupolut eivät häiritse tai riko juonenkulkua, sillä ne palvelevat

perimmäistä tarkoitusta – kertomusta ammatti-identiteetin kehittymisestä nykyisenlaiseksi (Mishler 1992, 35; Rosenwald & Ochberg 1992, 9).

Whartonin kertomus on syntynyt hänen ja Mishlerin vuorovaikutuksessa. Mishler rekonstruoi kertomuksen kronologiseen järjestykseen; haastattelutilanteessa Whartonin nykyiseen ammatti-identiteettiin johtaneet episodit tulivat ilmi eri järjestyksessä. Mishler (1992, 26) korostaakin *tutkijan aktiivista roolia* kertomuksen rakentamisessa ja tulkinnan tuottamisessa.

Narratiivisesti suuntautunut opettajatutkimus on viime vuosina kasvanut voimakkaasti (ks. esim. Connelly & Clandinin 1990; Goodson 1992; Gudmundsdottir 1991; 1996; Halmio 1997; Meriläinen & Syrjälä 2002). Narratiivisessa opettajatutkimuksessa opettajan näkökulma on ensisijainen ja häntä korostetaan niin yksilönä kuin oman työnsä asiantuntijana. Tarkastelun kohteeksi nostetaan opettajan itsensä valitsemat kokemukset ja näkemykset omasta työstään.

Narratiivisissa opettajatutkimuksissa on selvitetty esimerkiksi opettajien suhtautumista työnsä muutoksiin, heidän käsityksiään opettajuudesta sekä näkemyksiään ammatillisesta kasvusta (Kelchtermans 1993; Kelchtermans & Vandenberghe 1994). Tutkimusaineistona on käytetty mm. opettajien ammatillisia elämäkertoja, joissa opettajan elämäkerta nähdään henkilökohtaisen ja ammatillisen elämän *kokonaisuutena*. Elämäkerta muodostaa monikerroksisen ja subjektiivisen *kertomuksen*, jossa opettajan elämä kietoutuu yhteen oppilaiden, työtovereiden, vanhempien ja yhteiskunnan elämän kanssa. Tutkijan ja opettajan suhdetta puolestaan kuvataan vuoropuheluksi, jossa opettajan asiantuntemus ja hänen omakohtaiset kokemuksensa ja tietonsa auttavat tutkijaa määrittämään omia näkökulmiaan tutkimusongelmasta. Tämän vuoksi käytetyimpiä narratiivisen tutkimuksen aineistoja ovat elämäkerralliset haastattelut ja keskustelut ja erityisesti niistä nouseva tutkijan ja opettajan dialogi.

#### 5.2.4 DIALOGINEN TULKINTA: AMMATTI-IDENTITEETIN MONIÄÄNISYYS

Dialogisuus perustuu venäläiseen kieli- ja kulttuurifilosofiaan, jonka tunnetuimmat edustajat ovat Mihail Bahtin (mm. 1979; 1986) ja Valentin Vološinov (1990). Dialogisen paradigman edustajaksi voidaan lukea myös mm. venäläinen psykologi Lev Vygotski, joka tunnetaan parhaiten sosio-kulttuurisen teorian kehittäjänä (ks. Kozulin 1998; Alanen 2002).

Dialogisuuden peruskäsite *dialogi* viittaa paitsi kieleen myös jatkuvaan kokemusten ja elämysten virtaan, jossa ihminen elää. Dialogi on käsitteenä laaja ja kattava, ja sitä voidaan pitää kannanottona inhimilliseen olemiseen. Bahtinin (1979, 318) mukaan elämä on dialogiin osallistumista:

Eläminen tarkoittaa osallistumista dialogiin: kyselemistä, kuuntelemista, vastaamista, mielipiteeseen yhtymistä jne. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Dialogisuuden toinen peruskäsite on *ääni*. Dialogi rakentuu useista sosiaalisista äänistä, ristiriitaisista näkemyksistä eli maailmasta, joka ei ole valmiiksi jäsenneilty. Dialogi on avointa, päättymätöntä ja aina tietyllä tavalla ratkaisematonta. Tästä vuorovaikutussuhteen avoimuudesta Bahtin (1991, 9-10) toteaa:

Niin kauan kuin ihminen on elossa, hän elää siitä ja siksi, että hän ei ole lopullinen ja ettei hän ole sanonut vielä viimeistä sanaansa.

Dialogisuudessa yksilö on olemassa vain jos on olemassa *toinen*. Bahtin (1979, 23, 35-36, ks. myös Lähteenmäki 1994, 13-14; de Peuter 1998, 39) erottaa *minän* kolme aspektia:

minä itselleni, minä toiselle, toinen minulle

*Minä itselleni* viittaa siihen, miten minä ilmenee yksilön omassa tietoisuudessa. *Minä toiselle* puolestaan tarkoittaa, miten minä ilmenee toisen tietoisuudessa, ja *toinen minulle* merkitsee, miten toinen ilmenee minän tietoisuudessa. Tässä näkemyksessä on keskeistä se, että yksilön tietoisuuden

olemassaolo on riippuvainen toisten tietoisuuskien olemassaolosta. Koska *minä itselleni* on jatkuvassa muutoksen tilassa, se saa kykynsä havaita ja määritellä itseään vain suhteessa toisiin. *Toisten* ulkopuolisuus (*minä toiselle*) antaa yksilölle mahdollisuuden nähdä itsensä ulkopuolelta. On kuitenkin otettava huomioon, että *minä* näyttäytyy erilaiselta *minän* itsensä ja *toisten* silmin. Vaikka *minä* ja *toinen* jakavat siis saman toimintaympäristön, heidän todellisuutensa eivät erilaisten ajallis-paikallisten positioiden vuoksi koskaan täydellisesti kohtaa. Tämän vuoksi yksilön identiteetti tai minuus on aina individuaalinen ja ainutlaatuinen.

Dialogisessa identiteetin tulkinnassa yksilön tietoisuus itsestään ja ympäristöstään katsotaan siis muodostuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kontekstilla on tärkeä rooli. Tämän vuoksi yksilöllä ei ole yhtä ainoaa pysyvää ja muuttumatonta identiteettiä, vaan hänen identiteettinsä vaihtelee eri kielenkäyttötilanteiden mukaan (Lehtonen 1998, 52). Identiteetti on siten luonnostaan sosiaalinen ilmiö.

Vaikka dialogisuudessa korostuu käsitys identiteetin sosiaalisuudesta ja kontekstuaalisuudesta, se ottaa huomioon myös individuaalisuuden – yksilön ajallis-paikallisen position, hänen ainutkertaiset kokemuksensa ja näkemyksensä maailmasta. Yksilön sosiaalinen ja individuaalinen identiteetti eivät siten ole toistensa vastakohtia, vaan ne täydentävät toisiaan ja ovat riippuvaisia toisistaan (ks. sosiaalisuuden ja individuaalisuuden suhteesta Lähteenmäki 1996a, 12).

Dialogisuutta voidaan kuvata myös eräänlaiseksi maailmanmalliksi (Morson & Emerson 1989, 49), jossa korostuu yksilön toiminnan *dynaamisuus*. Tämän vuoksi myös identiteetit nähdään dynaamisina – monimuotoisina, muuttuvina, vuorovaikutteisina ja kontekstuaalisina. Identiteetit eivät kuitenkaan ole satunnaisesti tai mielivaltaisesti muodostuvia tai vaihtelevia, vaan niissä on sosiokulttuurinen ulottuvuus, joka luo niille *pysyvyyttä ja jatkuvuutta* (Holland ym. 1998, 5). Tässä mielessä dialogisuus lähestyy psykososiaalista identiteetin tulkintaa. Minän kehitys on kuitenkin jatkuva ja uutta luova prosessi, ei niinkään vaihe vaiheelta etenevä kokonaisuus (Fogel 1993, 139).

Dialogisella identiteetin tulkinnalla on yhteistä myös diskursiivisen näkemyksen kanssa, sillä kummassakin korostetaan identiteetin vuorovaikutuksellista luonnetta. Dialogisessa näkökulmassa ei kuitenkaan pai-

notu diskursiivisuuden kaikenkattavuus. Yksilön identiteetti ei ole riippuvainen pelkästään diskurssista, vaan siinä otetaan huomioon myös sosiokulttuurinen ulottuvuus eli sosiaalisten tilanteiden nivoutuminen historiallisiin edeltäjiinsä. Diskurssi ja konteksti eivät siten yksin määrää identiteetin muotoutumista, vaan ne toimivat *resurssina*, jotka sekä mahdollistavat että rajoittavat diskurssiin osallistujien toimintaa. (Linell 1998, 270–271.)

Dialogisuudella on yhtymäkohtia niin ikään narratiivisen tulkinnan kanssa, sillä molemmissa näkökulmissa korostuu identiteetin sosiaalinen ulottuvuus. Narratiivisessa tulkinnassa kuitenkin painotetaan identiteetin eheyttä, koheesiota, koherenssia ja tiettyä juonellisuutta, kun taas dialogisuudessa identiteetin samanaikainen eheys ja fragmentaarisuus muodostavat sille dynaamisia jännitteitä, ns. keskihakuisia ja keskipakoisia voimia. (de Peuter 1998, 31.)

Kun yksilö hahmottaa identiteettiään, hänen äänessään kuuluvat paitsi hän *itse*, myös joukko *toisia*, joiden sanoja ja puhetapoja hän lainaa ja kaiuttaa (Dufva & Pöyhönen 1999, 147–148). Yksin *minä* ei ole mitään, vaan *toisen* rooli on välttämätön ihmisenä olemisen määrittelemiseksi. (Bahtin 1994, 187; Lehtonen 1994, 212; Lähtenmäki 1996b, 20.) Identiteettiä voidaan tästä näkökulmasta luonnehtia *moniääniseksi* tai *polyfoniseksi*. Bahtin (1991, 358–359) kirjoittaa:

Yksi ääni ei saata mitään loppuun eikä ratkaise mitään. Kaksi ääntä on elämän minimi, olemassaolon minimi.

Yksi identiteetin moniäänisyyteen vaikuttava tekijä on kielen *heteroglossia* eli kielten moninaisuus. Kieli ei näyttäydy reaali maailmassa yhtenä, invarianttina ja yksinkertaistettuna systeeminä, vaan sille on ominaista dynaamisuus ja kerrostuneisuus (Lähtenmäki 2002, 186). Kieli heijastaa erilaisia sosiaalisia konteksteja ja vaihtelee tilanteen mukaan. Se koostuu useista kansallisista kielistä (esim. venäjä, suomi, englanti jne.) mutta myös alueellisista, sosiaalisista ja historiallisista kielistä (esim. murteet, sosiaalisten ryhmien kielet, ammatilliset kielet, eri aikakausien kielet jne.), jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Lähtenmäki 1996b, 53–54). Kieli on

siis heterogeeninen ja dynaaminen kokonaisuus – ikään kuin erilaisten kielten *kudelma* (Bahtin 1979, 5).

Dialogisuudessa kielenkäyttö on sosiaalisesti järjestynyttä toimintaa, jota ohjaavat mm. yhteisön käsitykset siitä, miten tietyssä tilanteessa toimitaan. Yksilön kielenkäytössä heijastuvat *puheenlajit*, jota voidaan pitää genren likisynonyyminä. Puheenlajit ovat suhteellisen pysyviä, tilannesidonnaisia lausumatyyppejä, jotka antavat kielelliselle käyttäytymiselle toimintamallit. (Lähteenmäki 2002, 194–195.)

Tässä mielessä yksilön kielenkäytössä on jännteitä erilaisista sosiaalisista tilanteista, *vieraita sanoja* eli ilmauksia, joita toiset ovat käyttäneet eri konteksteissa ja joilla on yhteys diskurssiyhteisönsä historiaan (Lähteenmäki 1996b, 60). Käyttäessään kieltä yksilöt siis valitsevat sanastolliset, kieliopilliset ja retoriset keinot omasta ajallis-paikallisesta positioistaan käsin rakentaen näin kontekstisidonnaisia ja ainutkertaisia merkityksiä. He kuitenkin samalla noudattavat kieliyhteisön puhetapoja, jotka ovat suhteessa kielen historiaan.

Kielen dialogisuus ja kontekstisidonnaisuus ilmenee suhteessa merkitykseen. Dialogisessa näkemyksessä merkitys syntyy puhujan ja kuulijan välisessä dialogissa merkitysneuvottelun tuloksena. Ilmauksen merkitystä tulee siten tarkastella kontekstissään, ei irrallaan siitä, sillä merkityksiä on yhtä paljon kuin käyttöyhteyksiäkin. (Lähteenmäki 1996a, 14.) Konteksti muodostuu konkreettisen tilanteen lisäksi laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista.

Kielellisen ilmaisun merkitystä tulkittaessa lähtökohtana on merkityksen moninaisuus – ei ole olemassa lopullista yhtä tulkintaa, vaan merkityksen *likiarvoja*, useita näkökulmia ja keskenään ristiriitaisiakin tulkintoja. Merkityksen moninaisuus juontuu yksilöiden ainutkertaisista kokemuksista ja ajallis-paikallisista positioista (Lähteenmäki 2001, 75). Bahtinin (1986, 477) mukaan esimerkiksi tekstiä ei voi kääntää täydellisesti, sillä ei ole olemassa potentiaalista ainutta tekstin tekstiä. Tekstin todellinen olemus kehittyy kahden tietoisuuden rajalla, kahden subjektin kohdatessa.

Myös kulttuuria voidaan tarkastella dialogisena merkitysneuvotteluna ja kulttuuri itsessään voidaan nähdä merkityspotentiaalina. Dialogisuudessa kulttuurin merkitysisältöjen ymmärtäminen syntyy vuorovaikutuksessa *ulkopuolisten* vieraan kulttuurin edustajien kanssa. Bahtinin (1979,



334–335; 1986, 6–7) mukaan omaa kulttuuria ei voi ymmärtää kokonaisuutena ilman vieraan kulttuurin edustajia, jotka pystyvät näkemään kulttuurin ulkoisen olemuksen ja täydentämään sen sisäistä, yksipuolista kuvaa. On kuitenkin tärkeää, että vieraan kulttuurin edustajat pysyvät ulkopuolisina eivätkä ryhdy tarkkailemaan kulttuuria sen omilla välineillä. Tämä johtaisi vain kulttuurin *sisäiseen monologiin* ja merkityssisältöjen toistumiseen. Bahtinin (1979, 334–335) näkemys ulkopuolisuuden välttämättömyydestä ja kulttuurienvälisestä dialogista tiivistyy seuraavasti:

Me esitämme vieraalle kulttuurille uusia kysymyksiä; sellaisia joita se ei ole itse itselleen esittänyt. Me etsimme siitä vastauksia kysymyksiimme, ja vieras kulttuuri vastaa meille paljastaan itsestään uusia puolia, uusia semanttisia syvyyskysymyksiä. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Bahtin (1979, 334) toteaa, että kulttuurienvälinen dialogi ei rajoitu pelkästään kahden kulttuurin edustajien vuorovaikutukseen, vaan kulttuurin ymmärtäminen on sitä syvällisempää, mitä enemmän eri kulttuurien edustajia dialogiin osallistuu. Kulttuurit eivät vuorovaikutuksessa kuitenkaan sulaudu tai sekoitu toisiinsa, vaan ulkopuolisuuden ansiosta ne säilyttävät omaleimaisuutensa. Dialogisen käsityksen mukaan ei ole siis yhtä oikeaa kulttuurin merkitystä, vaan se on *moniääninen ja dialoginen*. Tätä näkemystä on kritisoinut mm. Stuart Hall (1999, 155). Dialogisuuden käänköpuolena on hänen mukaansa se, että merkitys ei voi koskaan kiinnittyä, ja siksi kulttuurinen ryhmä ei voi kontrolloida siihen liitettäviä merkityksiä. Näkemystä kulttuurin ymmärtämisestä voidaan soveltaa identiteetin ymmärtämiseen. Dialogiselta kannalta identiteetin tulkinta mahdollistuu vain dialogisessa suhteessa. Hahmottaakseen identiteettiään yksilö tarvitsee ulkopuolisia toisia, jotka osaavat esittää hänelle ”uusia kysymyksiä” ja paljastavat siten identiteetin moniäänisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden. Identiteetti voidaan siis kulttuurin tavoin nähdä merkityspotentialina.

Dialogisessa tulkinnassa ammatti-identiteetti voidaan määritellä seuraavasti:

\* \* \* \* \*  
 \* Ammatti-identiteetti muotoutuu dialogisessa suhteessa toisten kanssa. \*  
 \* Se on moniääninen, dynaaminen ja prosessimainen, mutta samalla se kiin- \*  
 \* nittyy myös historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa saaden jatku- \*  
 \* vuutta ja pysyvyyttä. Ammatti-identiteetti on siis samanaikaisesti frag- \*  
 \* mentaarinen ja ehyt. Yhden ammatti-identiteetin sijaan voidaankin pu- \*  
 \* hua useista ammatti-identiteeteistä, jotka saavat vuorovaikutustilanteis- \*  
 \* sa erilaisia merkityksiä. \*  
 \* \* \* \* \*

Ammatti-identiteettiä on tutkittu dialogisesta näkökulmasta toistaiseksi hyvin vähän. Bill Johnston (1997, ks. tarkemmin luku 1.2.2) tuo tutkimuksessaan puolalaisten englannin kielen opettajien ammatti-identiteetistä esille *kilpailevien diskurssien* käsitteen, jolla hän viittaa ammatti-identiteetin moniäänisyyteen ja dynaamiseen luonteeseen. Tutkimuksessa ilmeni, että puolalaiset englannin kielen opettajat eivät pitäytyneet vain opettajan ammatti-identiteetin diskurssissa, vaan heidän haastatteluissaan nousi esille useita *vaihtoehtoisia* identiteettejä, jotka eivät olleet sidoksissa opettajuuteen.

Johnstonin (1997, 687) mukaan kilpailevat diskurssit sallivat aineiston analyysissä tällaiset vastakkaiset ja ristiriitaiset tulkinnat sen sijaan että pyrittäisiin harhaanjohtavasti koherenttiin ja yhtenäiseen tulkintaan. Dialoginen näkökulma ammatti-identiteettiin tunnistaa myös diskurssien ideologisuuden ja arvosidonnaisuuden sekä sosiaalisen kontekstin, jossa identiteetin merkityksiä tuotetaan.

Paula Kalaja ja Hannele Dufva (1997) korostavat niin ikään ammatti-identiteetin moniäänisyyttä. Suomalaisten vieraan kielen opettajien ammatti-identiteetti koostuu heidän mukaansa useista *rooleista*, jotka vaihtelevat tilanteen ja siinä mukana olevien merkityksellisten *toisten* mukaan. Opettajien ammatti-identiteetti ei myöskään näyttäytyä staattisena, vaan se saa uusia merkityksiä mm. opettajien työ- ja elämäkokemuksen myötä.<sup>26</sup>

---

26 Myös Dufva ja Pöyhönen (1999) ovat analysoineet kieltenopettajien ammatillisia elämäkertoja dialogisessa viitekehyksessä. Tutkimusaineistona käytettiin suomalaisten vieraan kielen opettajien aineistoa (ks. Kalaja & Dufva 1997 ja luku 1.2.2) ja venäläisten suomen kielen opettajien ammatillisia elämäkertoja (ks. luvut 2.3.4 ja 6). Dufvan ja Pöyhösen tutkimuksen tavoitteena oli kehittää dialogisen analyysin menetelmiä, joita tässä tutkimuksessa käytetään ja edelleen kehitetään.

### 5.3 YHTEENVETO

Olen edellä tarkastellut neljää ammatti-identiteetin tulkintaa, tuonut esille tulkintojen eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tarkastellut niiden taustaoletuksiin sitoutuneita tutkimuksia. Taulukossa 13 on esitetty yhteenveto tulkintojen peruskäsitteistä ja pääteeseistä.

Diskursiivista, narratiivista ja dialogista tulkintaa yhdistää näkemys identiteetin *kielellisestä ja sosiaalisesta rakentumisesta*. Toisin kuin psykososiaalisessa tulkinnassa, identiteettiä ei nähdä staattisena, monoliittisena kokonaisuutena, vaan sen useista merkityksistä neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa *toisten* kanssa. Diskursiivisessa näkökulmassa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on ehkä ilmeisin, ja tässä tulkinnassa korostetaan identiteetin hybridisyyttä ja fragmentaarisuutta, prosessin keskeneräisyyttä. Narratiivisessa ja dialogisessa tulkinnassa otetaan huomioon myös identiteetin jatkuvuus ja pysyvyys, sen historiallinen ja kulttuurinen konteksti. Tässä mielessä narratiivinen ja dialoginen tulkinta lähestyvät psykososiaalista näkemystä identiteetistä.

Dialogisessa tulkinnassa tuodaan kuitenkin esille identiteetin moniäänisyys ja kilpailevat diskurssit, identiteetin useat merkitykset. Narratiivisuudessa puolestaan korostuu yksilöiden pyrkimys juonellisuuteen, eheään tulkintaan identiteetistä, vaikka se muotoutuu yhdensuuntaisuuden ja ristiriitaisuuden välisestä jännitteestä.

Lähtökohtani suomen kielen opettajien ammatti-identiteetin tarkasteluun pohjautuu dialogiseen identiteetin tulkintaan. Sovellan tutkimuksessani myös etnografisen tutkimuksen lähtökohtia. Tutkimustani voi siten luonnehtia *dialogis-etnografiseksi* lähestymistavaksi ammatti-identiteetin tutkimukseen.

TAULUKKO 13 Neljä identiteetin tulkintaa

PSYKOSOSIAALINEN	DISKURSIIVINEN	NARRATIIVINEN	DIALOGINEN
identiteetin kokonaisuus	useat identiteetit	useat identiteetit	useat identiteetit
kronologinen, kehitys-psykologinen näkökulma	sosiaalinen vuorovaikutus	sosiaalinen vuorovaikutus	sosiaalinen vuorovaikutus, ulkopuoliset toiset
lineaarisuus, universaalisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus	dynaamisuus, prosessimaisuus
persoonallisuuspiirteiden pysyvyys, persoonallisuustyytit	hybridisyys, fragmentaarisuus	eheys, juonellisuus, koherenssi, perusjuoni	moniäänisyys, kilpailevat diskurssit  jatkuvuus, pysyvyys, historiallinen ja kulttuurinen konteksti
yksilöllis-kognitiiviset tekijät	kielellinen rakentuminen	kielellinen rakentuminen	kielellinen rakentuminen, vieraat sanat  merkityspotentiaali

Dialogisuudessa korostuu näkemys *toisen* ulkopuolisuudesta. Tämä ei kuitenkaan viittaa positivistisessä suuntauksessa esiintyvään ajatukseen tutkijan ulkopuolisuudesta, pyrkimyksestä objektiivisuuteen. Sitoutuessani dialogisen viitekehyksen taustasitoumuksiin hyväksyn implisiittisesti myös sen, että olen osa dialogia, tutkimusprosessia ja tutkimusaineistoa. Pidän tätä tutkimuksen voimavarana, sillä se mahdollistaa erilaiset tulkinnat, kulttuuriset taustat ja ideologiset positiot (ks. myös Saastamoinen 2000). Tässä mielessä dialogisuuden ontologiset, epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat soveltuvat tässä tutkimuksessa käytettyyn etnografiseen lähestymistapaan, jossa tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää ymmärryksen lisäämistä tutkittavasta ilmiöstä. Niin dialogisuudessa kuin etnografiassakin sosiaalinen konteksti on merkittävä tulkintoja ohjaava tekijä.

Analyysissäni heijastuvat kuitenkin myös muut identiteetin tulkinnat. Erityisesti suomen kielen opettajien ammatillisia urapolkuja tarkastellessani (luku 6) tukeudun osin narratiiviseen tulkintaan ja siinä kehitettyihin analyysimenetelmiin. Tutkimuksessa on mukana myös psykososiaalinen tulkinta. Erityisesti persoonallisuustyypit ja ammatinvalintaan liittyvät kehityspsykologiset näkökulmat nousevat esille, kun tarkastelen erilaisten koulutustaustojen ja ammattien kautta suomen kielen opettajiksi päätyneiden suhdetta työhön ja ammattiin (luvut 7 ja 8).

# 6 POLKUJA SUOMEN KIELEN OPETTAJAKSI

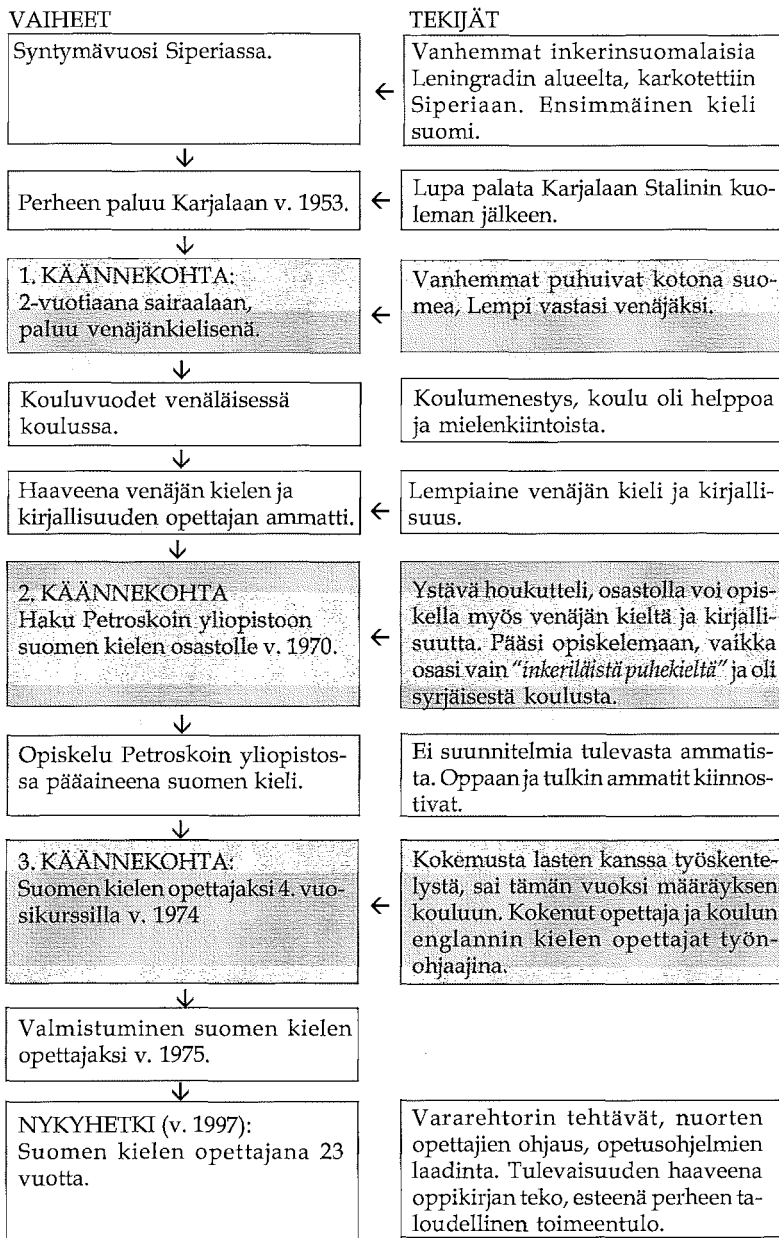
## 6.1 VALTATEITÄ JA KINTTUPOLKUJA

Etenevätkö suomen kielen opettajat uravalinnassaan monien jo tallaamaa polkua tai valtatieitä pitkin? Vai onko tämä polku kenties mutkainen kinttupolku, joskus kivikkoinenkin? Mikä saa opettajan kääntymään uudelle polulle? Voiko polulla palata takaisin? Millaisia polunnäyttäjiä eli merkityksellisiä *toisia* opettaja urapolullaan kohtaa?

Tarkastelen seuraavaksi suomen kielen opettajien ammatillisia urapolkuja kolmen avainopettajan kautta. *Lempi* on suomen kielen uraopettaja, joka on työskennellyt ammatissa yli 20 vuotta. *Svetlana* ja *Ljudmila* ovat puolestaan monien mutkien kautta päätyneet suomen opettajiksi (ks. avainopettajien valikoituminen luku 2.5).

Analysoidessani näiden kolmen avainopettajan urapolkuja tuon esille kokemuksia, jotka yhdistävät useita suomen kielen opettajia tai jotka vastaavasti ilmentävät opettajien yksilöllisiä elämäntähtäyksiä ja ammatinvalintaan liittyviä tekijöitä. Urapolkujen tarkastelun lisäksi analysoin opettajille merkityksellisiä *toisia*, jotka ovat olleet vaikuttamassa opettajien elämään ja ammatinvalintoihin. Luvun lopuksi teen yhteenvedon urapolku-analyyseissä nousseista suomen kielen opettajien profiileista.

Kuvioissa 4, 5 ja 6 on havainnollistettu Lempin, Svetlanan ja Ljudmilan elämän ja ammattiuran merkittäviä vaiheita, jotka olen rekonstruoinnut kronologiseen järjestykseen kenttämuistiinpanojen, haastattelujen ja ammatillisten elämäkertojen perusteella.



KUVIO 4 Lempin (s. 1952) elämän ja ammattiuran merkittäviä vaiheita keltämuistiinpanojen, haastattelun ja elämäkerran perusteella.

## VAIHEET

Kaksikielinen lapsuus.



1. KÄÄNNEKOHTA: Vanhemmat eroavat, Svetlana 6-7 vuotias.



Suomalaisten sukulaisten vierailut kesäisin.



Valmistuminen sairaanhoitajaksi v. 1972.



Avoliitto, lasten syntymä.



Mummon (isänäidin) kuolema.



2. KÄÄNNEKOHTA: Tragedia henkilökohtaisessa elämässä.



1. Suomen-matka v. 1990.



3. KÄÄNNEKOHTA: Ilmoittautuminen suomen kielen kurssille.



Opettajan vaihtuminen kielikurssilla.



Vierustoverin valinta suomen kielen opettajaksi.



Intensiivikurssi



Kääntäjien ja oppaiden kurssi.



4. KÄÄNNEKOHTA: Entinen vierustoveri houkutteli suomen opettajaksi kouluun.



1. Suomen kielen oppitunti 1.9.1993.



NYKYHETKI (v. 1997): Suomen kielen opettajana 4 vuotta.

## TEKIJÄT

Isä suomalainen, äiti venäläinen.

Svetlana muutti äidin kanssa asumaan. Kotikieleksi venäjä.

Siteet suomen kieleen ja sukulaisiin säilyvät isän kautta.

Venäjänkielinen elämä.

Pelko siteiden katkeamisesta kielitaidon puutteen vuoksi. Perhe ja työ estivät kielenopiskelun.

Elämänarvojen puntarointi.

Halu kommunikoida suomalaisten sukulaisten ja tuttavien kanssa.

Epäilyt omien kykyjen riittävydestä.

Kurssin parhaat opiskelijat valittiin kouluihin opettajiksi. Opettajan ammatti ei Svetlanan haaveena.

Opettajan ansiosta Svetlana alkoi puhua suomea.

Kurssi järjestettiin viimeisen kerran. Mitä tehdä kurssitodistuksella?

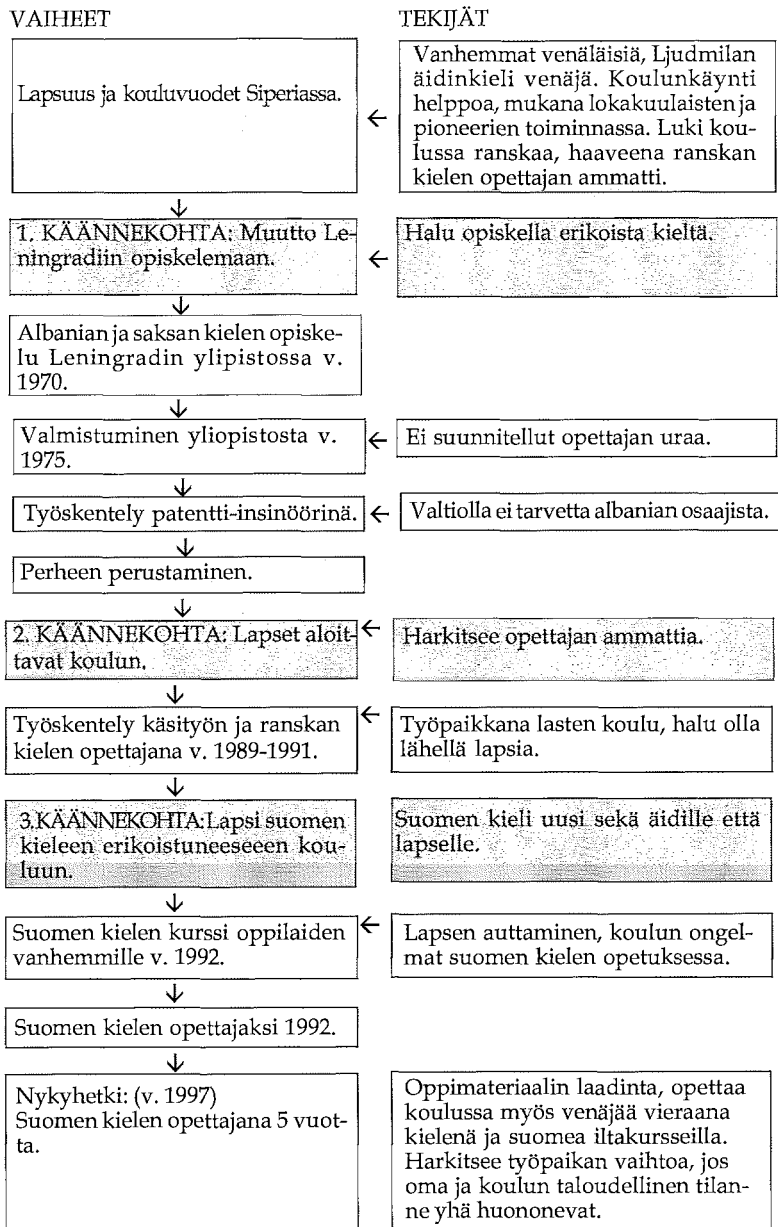
Kohtalokas tapaaminen kadulla?

"Oletteko meillä vielä pitkään?" Pelko omien kykyjen riittävydestä.

Oppimateriaalin puute, oppilaiden motivaation puute, huoli suomen kielen tulevaisuudesta.

KUVIO 5 Svetlanan (s. 1955) elämän ja ammattiuran merkittäviä vaiheita elämäkerran perusteella.





KUVIO 6 Ljudmilan (s. 1953) elämän ja ammattiuran merkittäviä vaiheita haastattelun ja kenttämuistiinpanojen perusteella.

Suomen kielen opettajan *ammattillinen urapolku* on kuvioissa jaettu eri *vaiheisiin* (kuvion vasen puoli) ja *tekijöihin* (kuvion oikea puoli), jotka joko selittävät opettajan tekemiä ratkaisuja (osoitettu nuolella) tai taustoittavat hänen elämänvaiheitaan. Kuten kuvioista käy ilmi, en jaa suomen kielen opettajan ammatillista urapolkua *pääuraan* ja *sivupolkuihin* (vrt. Mishler 1992, ks. luku 5.2.3). Vaikka tutkimuksessani suomen kielen opettajan ammatti-identiteetti on opettajalle jossakin määrin annettu ja toimii tutkimuksen lähtökohtana, ei se ole useankaan opettajan ainoa ammatti-identiteetti. Tämän vuoksi sivupolkukäsitteellä ei tässä tutkimusaineistossa tavoiteta ammatti-identiteettien *samanaikaisuutta*, esimerkiksi sitä, miten aiemmin biologina työskennellyt analysoi biologin näkökulmasta suhdetaan suomen kielen opettajan työhön ja ammattiin. Sivupolun asemasta käytän Mishlerin (1992) tapaan käsitettä *käännepätkä* kuvaamaan merkittäviä, ratkaisevia askelia opettajan urapolulla.

Tuon kuviossa esille myös opettajan *nykyisen* (aineistonkeruun aikaisen) *elämänvaiheen*, josta hän tarkastelee menneisyyttä ja tulevaisuutta (kuvion alimmat palkit) ammatillisesti ja biografisesti. Lisäksi urapolku-analyysi ulottuu opettajan lapsuudenkokemuksiin, mikäli ne ovat olleet hänen ammattuuransa näkökulmasta keskeisiä. Analyysissa ilmenee siten myös psykososiaalinen elämänkaarinäkökulma (ks. luku 5.2.1).

### 6.1.1 LAPSUUDEN MONIKIELISIÄ MUISTOJA

Monikielinen lapsuus yhdisti useita suomen kielen opettajia etenkin Karjalassa ja Inkerinmaalla. Myös avainopettajista Lempin ja Svetlanan lapsuusmuistot ovat monikielisiä. Lempi on syntynyt Irkutskissa vuonna 1952. Hän on inkerinsuomalainen. Lempin vanhemmat olivat kotoisin Leningradin alueelta, mutta heidät karkotettiin sotavuosina Siperiaan. Lempin isänisä oli suomalainen: hän tuli Suomesta Pietariin 1900-luvun alkuvuosina.

Lempi oli vain puolitoistavuotias kun perhe sai luvan muuttaa takaisin Karjalaan Stalinin kuoleman jälkeen vuonna 1953. Vanhemmat saivat töitä paikallisesta tiilitehtaasta ja Lempi oli kotona suomea puhuvan mummonsä hoidossa. Lempi alkoi puhua hyvin varhain, ensimmäinen kieli oli suomi.

Kun Lempi oli 2-vuotias, hän joutui sairaalaan. *”Sairaalaista palasin venäjän kielen taitoisena”*, Lempi kirjoittaa kielellisestä käännekohtaastaan. Vaikka Lempi vastasikin vanhemmilleen venäjäksi, suomen kieli oli aina kuitenkin jonkirlaisena taustana, koska kotona puhuttiin suomea.

Avainopettaja Svetlana on syntynyt Leningradissa vuonna 1955. Hänen isänsä on suomalainen ja äitinsä venäläinen. Svetlana oli kuullut lapsuudessaan suomenkielistä puhetta ja jonkin verran puhunut sitä itsekin. Svetlanan ensimmäinen kielellinen käännekohta tapahtui Lempin tapaan jo ennen kouluikää. Vanhemmat erosivat, kun tyttö oli kuuden-seitsemän vuoden ikäinen. Vanhempien erottua Svetlana asui äitinsä kanssa. *”Suomen kieli tietysti unohtui nopeasti”*, Svetlana arvioi jälkeensä.

Siteet suomen kieleen ja suomalaisiin sukulaisiin kuitenkin säilyivät, sillä Svetlana vietti kesät isänsä ja tämän Suomesta vieraisille tulleiden sukulaisten kanssa. Svetlana kuunteli aikuisten suomenkielisiä keskusteluja, mutta ei osallistunut niihin, lapsi kun oli. Svetlanan kiinnostus suomen kieleen kasvoi vähitellen, ja isän vaikutus kiinnostuksen herättäjänä oli merkittävä. Isä oli tärkeä kiinnekohta suomen kieleen ja kulttuuriin.

Myös muutama muu opettaja toi esille isän merkityksen kuvatessaan ensikosketuksiaan suomen kieleen. Seuraavassa esimerkissä Vera muistelee, kuinka hän oli alle kouluikäisenä opetellut lukemaan suomenkielisen aapisen avulla isän toimiessa kärsimättömänä opettajana:



Vera:

Kotona meillä oli suomenkielinen aapinen, jonka kannessa oli iso kaunis kukko. Siinä oli värikuvia ja sinisen ja punaisen värisiä sanoja, jotka oli jaettu tavuihin. Minunkin teki mieli oppia lukemaan, ja suostuttelin isäni minua opettamaan. Lopulta siihen löytyi sopiva hetki, istuuduimme kirjan ääreen ja aloimme lukea kuvien alla olevia sanoja. Minä valitsin oravan kuvan ja isä alkoi luetella kirjaimia: ”oo, är, aa, vee, aa”. Näin yritettiin tehdä vielä muutamien muiden sanojen kanssa.

Minä en käsittänyt, miksi sana kirjain kirjaimelta äännettäessä oli erilainen kuin se sana, joka oli kuvan alla. Isällä alkoi olla kärsivällisyys jo lopussa ja viimein aapinen paiskattiin kiinni ja me menimme kumpikin omaan nurkkaamme murjottamaan toisiimme tyytymättöminä. Kun siskot päivisin asettuivat läksyjensä ääreen ja äiti pani heidät lukemaan ääneen, minä hyörin mukana, ja loppujen lopuksi muuri murtui. Ja eräänä kauniina iltana minä, hyvin tyyty-

väisenä itseeni, näytin isälle, kuinka hyvin osaan lukea. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Isän tai äidin lisäksi isovanhemmat, erityisesti isoäidit olivat usein merkityksellisiä läheisiä, jotka puhuivat lapsilleen ja lapsenlapsilleen suomea, pitivät yllä perinteitä ja tapoja ja kertoivat suvun historiasta. Jos vanhemmat eivät enää puhuneet lapsilleen suomea, isovanhemmat saattoivat olla ainoa yhdysside suomen kieleen ja kulttuuriin:



Ella:

Minun ”kouluni” oli minun rakas mummoni ja isäni. He antoivat minulle (suullisesti) suomen kielen, tietoja suomalaisesta kulttuurista, ihmisuonteesta kivan.

Seka-avioliittojen myötä perheenjäsenet saattoivat kotioloissa puhua keskenään kolmellakin kielellä (ks. myös luku 4.2). Suomen kielen julkinen käyttö oli kuitenkin sota-aikana ja pitkään sodan jälkeen lähes kiellettyjen kirjoissa. Lapsen maailmaan oli vaikea mahdollistaa ajatusta kotikielestä vieraana ja vaarallisena, toisinaan häpeällisenäkin kielenä. Ella muistelee:



Ella:

Muistan, kerran, me mummoni kanssa kävelimme kaupungilla ja meitä vastaan tuli venäläinen rouva, jolla oli kettu-kaulus talvikissa. Koska isäni pyydysti metsässä, kettuja minä näin kotona ja niiden silmät olivat kiinni. Tällä ketulla – olivat auki, koska niiden asemesta oli ommeltu napit. Suoraa kadulla minä aloin kyselemään tältä tädiltä suomeksi, että onko tämä kettu elävä ja voinko sitä koskea, silittää. Täti säikähti, kuullen vierasta kieltä. Silloin harvoin ihmiset käyttivät suomen kieltä, siksi mummoni selitti tädille, että minä puhun suomen kieltä ja että minä halusin koittaa käsillä kettua, koska ennen en nähnyt elävää.

Kaikille monikielisen ja -kulttuurisen lapsuuden viettäneille opettajille tietoisuus esimerkiksi (inkerin)suomalaisesta taustasta ja suomesta kotikielenä ei ollut mitenkään itsestään selvää. Heillä ei ollut myöskään mieleenpainuvia etnisen toiseuden kokemuksia. Esimerkiksi Fainalle selvisi vasta aikuisiällä, että hän oli osannut puhua suomea vielä alle kouluikäisenä ja että hänellä oli myös suomalaiset sukujuuret:

- SP: no miten te valitsitte suomen kielen, [mm] mistä [teille tuli] sellainen, halu opiskella suomen kieltä?
- Faina: no minulla on sellainen oikein mielenkiintoinen historia että ensiksikin minun isäni on yksiselitteisesti karjalainen kansallisuudeltaan, [mhm] no, mutta äiti, hän asuu Tverin alueella, no ja hän osaa sekä karjalaa että suomea. [aha] no ja periaatteessa lapsuudessa me hänen kanssaan, hän opetti minulle [suomen] kieltä mutta minä jostakin syystä ajattelin että se on karjalaa, [mhm] no ja hän opetti minulle suomea ja noin seitsemänvuotiaaksi minä osasin puhua suomea, [mhm] no ja sitten vasta kolmekymmentäkolmevuotiaana minä ikään kuin palasin [suomen kieleen], keskusteltuani äidin kanssa, hän kertoi että minulla kuitenkin on joitakin suomalaisia juuria (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

## 6.1.2 KOULUN PENKILLÄ

Avainopettaja Ljudmilalla ei toisista avainopettajista poiketen ollut lapsuudessaan kosketusta suomen kieleen. Hän syntyi Irkutskissa vuonna 1953 ja varttui monikulttuurisessa ympäristössä, mutta hänen perheensä oli yksikielinen ja -kulttuurinen. Ljudmilan äidinkieli on venäjä ja hän pitää itseään ennen kaikkea siperialaisena, *”aitona venäläisenä”*:

Ljudmila: kaikki minun juureni ovat Siperiassa, [aha] no minä itse olen Irkutskista, tietenkin, siellä kansa on enemmän venäläistä, [mhm] se ei ole niin eurooppalaistunutta kuin täällä [Pietarissa]

[--]

SP: minä en nyt oikein ymmärrä, mitä tämä tarkoittaa, että he ovat enemmän venäläisiä?

Ljudmila: kyllä, ymmärsin

SP: miten, missä on ero? (naurahtaa)

Ljudmila: ero on isänmaallisuudessa, [ahaa] täällä [Pietarissa] kansa on enemmän jo eurooppalaistunut, [mhm] ja no esimerkiksi, ja kumartavat länteen päin vielä tänäkin päivänä. ja, tämä ihailu, [mhm] siellä [Siperiassa] ei ole tällaista, jos siellä sanotaan että tämä on minun isänmaani, [mhm] se on jo kaikki. [mhm] itsestäänselvyys, [mhm] (3 sek) siperialaiset eroavat tässä [isänmaallisuudessa] muista oikein paljon [mhm] (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Ljudmila luki koulussa ranskaa, ja hänen haaveensa oli valmistua ranskan kielen opettajaksi. Hän osallistui koulutovereidensa tapaan aktiivisesti lokakuulaisten ja pioneerien toimintaan ja oli myös oppilastoimikunnan jäsen. Koulunkäynti oli Ljudmilalle helppoa. Hän menestyi erinomaisesti ja opiskelu oli mielenkiintoista. Ljudmila piti koulusta.

Koulu oli monelle suomen kielen opettajalle ensimmäinen erityisesti *kielellinen käännekohta*. Esimerkiksi Ellan lapsuudenkodissa puhuttiin enimmäkseen suomea, kun taas koulun kieli oli venäjä: *”lähdin kouluun huonosti tietäen venäjän kieltä. Koulussa, tietysti, kaikki tapahtui venäjäksi”*. Karjalainen Raisa puolestaan kuvaa koulun kielien *”vierasta”* vaikutusta hänen *”aivopeltoonsa”* seuraavasti:



Raisa:

Ennen koulua minä kirjaimia en osannut. Suomea ja venäjää en ymmärtänyt. En tietänyt millaistaakaan kirjallisuutta. Radiota ja TV:tä kylässämme ei ollut. Jospa olisi ollut silloin kirjallisuutta äidin kielellä! Mutta eipä sitä ollut eikä kotona, eikä koulun kirjastossa. Minun aivopeltoni kouluun saakka oli kuin autio saari: ei ollut sen puhtaassa pinnassa millaistaakaan vierasta jälkeä.

[– –] Suomenkielinen Aapinen oli minun ensimmäinen oppikirjani. Se jätti syvimät jäljensä aivopeltooni. Venäjänkielistä Aapista aloimme lukea toiselta luokalta neljä kertaa viikossa. [– –] Ystäväni Galja paremmin ymmärsi venäjää, koska hänen perheensä sodan aikana oli evakossa. Minäkin halusin puhua venäjää ja opiskelin ahkerasti.

Koulun aloitus oli merkittävä käännekohta myös kulttuuri-identiteetin näkökulmasta: kodin kulttuuritaustaa punnittiin tietoisemmin suhteessa valtakulttuuriin. Myös kotona käytettävien kielten asema saattoi muuttua lasten lähdettyä koulutielle. Inkerinsuomalainen Alina kertoo:



Alina:

Kouluvuosinani en pitänyt omasta suomalaisesta nimestäni. Lähiystävillä oli venäläisiä nimiä ja minulla niin poikkeava. Halusin olla venäläinen, koska siihen aikaan vain venäläisyys oli ollut suosiossa. Sekä isäni että äitini olivat inkeriläisiä, kotona puhuttiin ensiksi vain suomea, myöhemmin vanhemmat sanoivat meille suomeksi ja vastaukseksi saivat kuulla venäjää.

Opettajien kertomuksissa nousee esille myös Suomeen ja suomalaisuuteen liittyviä koulumuistoja. Avainopettaja Svetlana oli viidennellä luokalla, kun hänelle annettiin tehtäväksi valita jokin eurooppalainen maa ja esitellä sitä. Svetlana valitsi isänsä Suomen, mutta jostakin syystä hän ei voinutkaan pitää esitelmää. Nina, jolla ei ollut lapsuudessaan kokemuksia Suomesta tai suomalaisista, osallistui yhdeksänvuotiaana kansainvälisiin nuorisofestivaaleihin. Kukin pioneeriryhmä esiintyi jonkin maan kansalaisena, ja Ninan ryhmä esitti suomalaisia – neuvostohenkeen. Jälkeenpäin hän piti tätä kohtalokkaana ennusmerkinä.

Monelle suomen kielen opettajalle oma ensimmäinen opettaja oli eräänlainen esikuva, jota he muistelivat lämmöllä: *”hän oli oikein lahjakas, osasi balettianssia, oli kaunis ja vaativa opettaja”*, Ella kirjoittaa. Seuraavassa esimerkissä Raisa muistelee kouluopettajaansa Karjalassa:



Raisa:

Suomea ja englantia opetti [- -]. Hän oli syntyperäinen suomalainen. Ennen maailman sotaa oli asunut Kanadassa. Sodan jälkeen hän vanhan äidinsä kanssa muutti Neuvostoliittoon. He asuivat koulun internaatin alakerrassa. Yhtä hyvin hän puhui suomea, venäjää ja englantia. Hän oli meidän kanssa koko päivät. Iltaisin lauloimme kuorossa lauluja eri kielillä, harjoittelimme näytelmiä. Hänen lempilaulaja oli Pol Robson, myöhemmin meidänkin, lempikirjailija oli Bernard Šou ja mekin luimme hänen teoksiaan mielellään. Kaikki opettajamme olivat taitavia.

Koulupäivän jälkeen leikittiin naapurin lasten kanssa koulua. Rakkaimmat koulumuistot liittyvätkin juuri näihin leikkeihin, joissa sai *”jäljitellä ensimmäistä, rakasta ihmistä – opettajaa”*, kuten Ella kirjoittaa. Koulumuistoissa piirtyy samanaikaisesti omakuva ahkerasta ja kiltistä oppilaasta, joka suorittaa hänelle annetut tehtävät tunnollisesti ja joka osallistuu aktiivisesti myös yhteiskunnalliseen toimintaan, kuten pioneeri-järjestöihin:



Irina:

Ja sitten minä aloin koulunkäynnin. Ensimmäinen luokka oli oikein vaikea, ongelmana oli [venäjän] kieli. Mutta minä olin jo silloin hyvin ahkera, päättäväinen ja sisukas. Suoritin alkeiskoulun ilman kolmosia ja puhuin venäjää vapaasti.

Vierähti aika ja minä siirryin keskikouluun. Päästyäni pioneerijärjestöön, minua alkoi kovasti kiinnostaa yhteiskunnallinen toiminta. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

### 6.1.3 NUORUUDEN YLIOPISTOT

Kouluvuodet vierivät ja keskikoulu päättyi. Koulun jälkeen avainopettaja Lempi halusi opiskella venäjän kielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Ystävä kuitenkin houkutteli häntä hakemaan suomen kielen osastolle, sillä myös siellä sai opiskella venäjän kieltä ja kirjallisuutta.

Lempin elämässä yliopistoon hakeutuminen oli ensimmäinen ratkaiseva askel kohti suomen kielen opettajan uraa. Hän pääsi Petroskoin yliopistoon suomen kielen osastolle vuonna 1970. Lempi ihmetteli, kuinka hänet valittiin oppilaaksi, vaikka hän sai suomen kielestä *”vain nelosen”* (viisi oli paras arvosana) ja osasi ainoastaan *”inkeriläistä puhekieltä”*. Lisäksi hän ei ollut ns. hyvämaineisesta koulusta, vaan syrjäisestä tilitehtaan asutuksen koulusta.

Myös usealle muulle inkerinsuomalaiselle opettajalle hakeutuminen yliopistoon oli ammattiuran kannalta ratkaiseva askel. Esimerkiksi Lida oli Lempin tapaan kotoisin *”syrjäkyliltä”*, paikkakunnalta, jossa suomea puhuvia oli hyvin vähän. Tämän vuoksi suomen opettajan ammatti ei ollut käynyt hänen mielessään. Lidan lapsuuden haaveena oli luokanopettajan ammatti, ja hän auttoi mielellään omaa opettajaansa heikompien oppilaiden tukiopetuksessa. Kun Lida oli yläluokilla, opettaja kehotti häntä hakemaan suomen kielen osastolle Petroskoin yliopistoon. Koska Lida oli inkerinsuomalaisesta perheestä ja puhui kotona venäjän lisäksi suomea, hän päätti hakea. Lidan vanhemmat eivät tätä ajatusta vastustaneet.

Vanhempien suhtautuminen lastensa ammatinvalintaan oli suomen kielen opettajien kertomuksissa usein ratkaisevaa. Esimerkiksi inkerinsuomalainen Jelena olisi halunnut opiskella vieraan kielen opettajaksi, mutta hän ei päässyt Leningradin yliopistoon englannin kielen osastolle. Jelenan isä kielsi suomen kielen opiskelun, hän ei myöskään antanut tälle lupaa mennä opiskelemaan suomea Petroskoin yliopistoon. Isä pelkäsi tyttärensä joutuvan vaikeuksiin etnisen taustansa ja isän korkean sotilasviran vuoksi. Jelena valmistui Herzenin pedagogisesta yliopistosta vuonna 1971 venäjän kielen ja kirjallisuuden opettajaksi.



Elviira pyrki niin ikään Leningradin yliopistoon, mutta ei päässyt sinne *"inkerinsuomalaisuutensa vuoksi"*. Elviira olisi halunnut suomen kielen opettajaksi, mutta inkerinsuomalaisia ei 1970-luvun lopun Leningradissa *"haluttu valita yliopistoon opiskelemaan kieliä"*. Elviira olisi halunnut lähteä Petroskoin yliopistoon, mutta hänen äitinsä esti tytön aiheet. *"Koska suomalaiset ovat metsäkansaa"*, Elviira lopulta haki Leningradin metsätekniseen akatemiaan ja valmistui sieltä biologiksi vuonna 1984.

Avainopettaja Lempi piti opiskelusta Petroskoin yliopiston suomen kielen osastolla, vaikka *"opetus oli enemmän teoreettista kuin käytännöllistä"*. Joillekin inkerinsuomalaisille opiskelijoille suomen kielen opiskelu oli vaikeaa myös sen vuoksi, että kotona puhuttu *"inkeriläinen puhekieli"* erosi hyvin paljon yliopiston suomen kielestä. Lisäksi jotkut opiskelijat olivat puhuneet kotona melko vähän suomea, mikä ennestään hankaloitti luentojen seuraamista: *"Voin sanoa rehellisesti, että opiskelu ei ollut helppoa. Minun kanssa opiskeli tyttöjä, jotka puhuivat suomea vapaasti"*, Tatjana kirjoittaa. Seuraavassa esimerkissä Ella kuvaa kokemuksiaan suomen kielen opiskelusta yliopistossa ja erilaiseen suomenkieliseen maailmaan sukeltamisesta:



Ella:

Yliopistossa ensimmäisestä päivästä alkaen luettiin suomeksi Neuvostoliiton historiaa. Meille sitä luki professori Vihtori I. Sykiäinen. Muistan, heti alussa minulla hiki tuli, kun piti tunti kaupalla seurata suomen kielellä selostusta. Pikku hiljaa totuttiin kuuntelemaan, kirjoittamaan. Suuren vaikutuksen saimme suomen kielen opettajien kursseista. [- -] He panivat meidät suomen kielellä ajattelemaan, kirjoittamaan.

Opiskelijoiden suhde yliopisto-opettajiin oli etäinen ja kunnioittava. Suomen kielen opettajat eivät muistelleet yliopisto-opettajia *"rakkaina ihmisinä"* tai *"toisina äiteinä"* kuten kouluopettajiaan, vaan kuvasivat heitä asiantunteviksi luennoitsijoiksi, korkea-arvoisiksi tiedemiehiksi ja jopa *"maailman kuuluisimmiksi"* professoreiksi. Opiskelijat näyttäytyivät joissakin kuvauksissa kasvottomina, ikään kuin yliopisto-opettajat eivät olisi olleet kiinnostuneita heistä ihmisinä. Oksana, joka opiskeli yliopistossa 1990-luvulla, kertoo:

Oksana: yliopistossa on (3 sek) miten sanoa, no opettajat eivät seurustele meidän kanssa, [aha mm] ja. me emme olleet mielenkiintoisia heille

#### 6.1.4 ASKELIA OPETTAJAKSI

Vielä opiskelun alkuvuosina avainopettaja Lempi ei kovinkaan vakavasti harkinnut opettajan ammatin valintaa. Tulkin ja oppaan ammatit olivat tuohon aikaan, 1970-luvulla, suosittuja:



Tatjana:

Kun minä opiskelin yliopistossa, ei minulla ollut suurta halua olla opettajana. Niinä aikoina minä haaveilin oppaan ammatista. Se oli niin romanttista: kertoa turisteille kaupungin nähtävyyksistä, vastata kysymyksiin, tietää kaikista tapahtumista.

Toinen ratkaiseva askel kohti suomen kielen opettajan ammattia tapahtui pakollisen opetusharjoittelun aikana. Tulkin tai oppaan ammatista haaveilleet huomasivat, että suomen kielen opettajan ammatti olisi sitenkin oikea valinta:



Tatjana:

En voi kerskailla, että olin liian ahkera ylioppilas. Mutta 5:llä kursilla meidät lähetettiin pedagogiselle praktiikalle kouluun, minä ymmärsin, että pidän lapsista kovasti. Minun on mielenkiintoista olla lasten kanssa. Olen ollut työssä koulussa opettajana jo 18 vuotta.

Myös avainopettaja Lempille opetusharjoittelu oli merkittävä käännekohta suomen kielen opettajan ammattuuralla. Lempi oli vasta neljännellä vuosikursilla, kun hänet määrättiin opetusharjoitteluun kouluun – olihan hänelle pioneerileireiltä karttunut kokemusta lasten kanssa työskentelystä. Samaan aikaan koulussa oli vielä kaksi muuta nuorta harjoittelijaa. Kolmikkoa ohjasi Meimi Sevander, kokenut kanadansuomalainen opettaja ja oppikirjojen tekijä.

Harjoittelun jälkeen alkoi varsinainen suomen kielen opettajan ura. Työskentely suomen opettajana oli aluksi vaikeaa. Kouluissa ei ollut suomen kielen oppikirjoja. Niitä ilmestyi vasta myöhemmin, mutta ne olivat

jo ilmestyessään vanhentuneita. Myös opetusmenetelmistä oli hyvin vähän tietoa. Opettajauran alussa nuoria opettajia auttoivat kokeneet yliopiston lehtorit ja englannin opettajat – olihan englannin kielellä Neuvostoliitossa ”rikas opetusperinne.”

Lempi: no tietysti meillä ei ollut mitään kokemusta emme osanneet mitään no ehkä suomea vähäsen (hymähtää) [mhm] mut mitään opetuksesta ei aavistustakaan [aha] ja, no tässä koulussa oli, semmoisia kokeneita opettajia, jotka puhuivat suomea myös ja koulun rehtori, entinen rehtori Pauli Korgan myöskin puhui suomea hänen sisarensa, Meimi Sevander [aha joo] joka oli tässä pedagogisessa instituutissa englannin kielen laitoksen, dekaani, [aha] niin ja, hänet inyöskin niin kuin määrättiin näitä oppikirjoja tekemään ja, hän valmisteli juuri sitä oppikirjaa ja hän kirjoitti sitten meille niitä, oppitunteja ja kävi tunneilla ja koska hän oli jo aika vahva semmoinen metodikko, [mhm] niin istui tunneilla ja sen tunnin jälkeen sitten, kertoi meille kaikki \*virheet ja miten ois \*pitänyt tehdä ja miten yleensä \*tehdään ja mitä sitä opetuksesta, ja näin kesti kaksi vuotta, että he kävivät melkein jokaisella tunnilla tämä, \*rehtori kävi sitten vararehtori, Miira Nousiainen, [m] ja sillä tavalla ikään kuin, kädessä, [mhm] kädessä kuljettivat meitä

SP: muistatko vielä mihin asioihin tämä, Meimi Sevander kiinnitti huomiota

Lempi: no se oli semmoisia ihan, tavallisia asioita, miten opetetaan sanastoa, millä tavalla opetetaan kielioppia, onko se tärkeätä, mikä on tärkeintä ja yleensä sitten opettajan käytöksestä, [mhm] ja myös semmoisia yksityisiä psykologisia asioita [joo] että pitääkö oppilaille esimerkiksi antaa suoraan koko tieto vai pitääkö heidät pakottaa, etsimään [mm] sitä tietoa hankkimaan ja tekemään, [mm] itsenäisesti työtä semmoista, [mhm] joo, [just] että se oli sellaista, \*käytännön opetusta, [mm] ei ei pelkkää teoriaa [m] sitä sitä sitten opeteltiin \*itse

SP: teoriaa?

Lempi: koska meillä ei ollut mitään suomenkielistä niin, se mitä oli näillä englannin kielen opettajilla ja yleensä meillä on, vieraitten kielten opettajilla on semmoinen ammattijulkaisu, [mm] ja siitä sitten luettiin mitä, saatiin tietoa ja, [mm] no ja samalla sitten ruvettiin myös jo opettamaan näitä harjoittelijoita jotka kävi sitten meillä, [mhm] joka vuosi syksyllä, [joo] niin, [mm] sillä, se on jo nyt kaksikymmentäneljä vuotta sitten (hymähtää)

Nuoret opettajat tukivat myös toisiaan: kävivät toistensa tunneilla, antoivat kritiikkiä, pohtivat yhdessä tehokkaampia opetusmenetelmiä ja mielenkiintoisempia harjoituksia.



Tatjana:

Olen yrittänyt lukea paljon olen kysynyt neuvoa opettajilta. Kun tulee mahdollisuus, niin käyn muiden opettajien tunneilla. Olen ottanut huomioon opettajien huomaautuksia. Meillä pidetään usein jatko-opetuksen kurssit. Sitäkin on paljon hyötyä.

Suomen kielen osastolta valmistuneet pitivät itseään aivan raakileina opettajan ammattiin, sillä opetus yliopistossa oli keskittynyt enemmän teoriaan: kielioppiin, suomen kielen historiaan, kirjallisuuteen ja kirjallisiin käännöksiin. Eväitä opettajan vaatimaan työhön ei annettu, vaan ne piti itse valmistaa. Monet suomen opettajat kuvaavatkin työtään jatkuvaksi suomen kielen opiskeluksi, oman työn pohdiskeluksi ja työssä oppimiseksi:



Tatjana:

Päivästä päivään pitää täydentää tietojani, käydä opettajien tunneilla, rikastuttaa kieltä, kohottaa ammattini tasoa.



Irina:

Otin vastaan minulle tarjotut 2, 3, 4 ja 5 luokat! Millaisessa mielentilassa aloitankaan työn opettaessani vain suomen kieltä. Minulle on kaikkein tärkeintä saada lapsi kiinnostumaan kielestä, muuttaa kielen opiskelu harrastukseksi. Askel askeleelta me olemme alkaneet yhdessä innostua suomen kielestä. Tietysti niillä lapsilla, jotka puhuvat kotona vain venäjää, on hyvin vaikeaa. Mutta minä en ole koulussa ketään erityisesti valinnut opiskelemaan suomea. Olen opettanut kaikkia – opimme yhdessä! Pyrin kovasti siihen, että tuntini olisivat mielenkiintoisia eikä oppiminen muuttuisi pitkävetiseksi kiellopin ulkoluvuksi, varsinkaan ensimmäisillä luokilla. (Alkupu. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Opettajien pedagoginen ajattelu kehittyi siis pikku hiljaa, yrityksen ja erehdyksen kautta. Kasvatukselliset periaatteet pohjautuivatkin tavallisesti nuorten opettajien omiin kokemuksiin koulunpenkiltä – heidän entisten opettajiensa välittämiin toimintamalleihin. Tämä tukee mm. Webberin (2001, 225–226) aiempia havaintoja, joiden mukaan opettajien omat

oppimiskokemukset ovat melko muuttumattoman työkuvan ja homo-geenisen ammatti-identiteetin rakennuspuita.

Nuorten opettajien työtä vaikeutti uran alkupuolella myös suomen kielen asema Neuvostoliitossa. Suomen kielen opettajat tunsivat olevansa kouluyhteisön ulkopuolisia kummajaisia, jotka opettivat mitätöntä oppiainetta. Asemaa kouluyhteisössä ja oppiaineen merkitystä joutui puolustamaan muiden opettajien edessä, kuten Ella kertoo:



Ella:

Vuonna 1971 sain työpaikan [- -] keskikoulusta, jossa kahdeksan vuotta olin opettajana. Silloin vielä suhde suomen kieleen oli erilainen. Muistan, että en ehtinyt lapsille antaa kotitehtävää ensimmäisellä tunnilla; soi kello, että tunti on päättynyt, mutta minä jatkoin selityksiä. Luokkaan tuli venäjän kielen ja kirjallisuuden opettaja [- -] ja komensi minua, lasten kuullen: ”Lopeta jo! Nyt tässä luokkahuoneessa tulee venäjän kielen tunti ja se on tärkeämpi.” Muistan, että itku tuli silmiin. Mutta, onneksi aika on muuttunut.

Kamppailu suomen kielen puolesta ja tulehtuneet suhteet kouluyhteisössä ajoivat muutaman opettajan vaihtamaan työpaikkaa kouluun, jossa suomen kieltä ja sen opettajia arvostettiin. Uudessa työpaikassa odottivat toisenlaiset, myönteiset haasteet:



Tatjana:

Mutta nyt teen työtä koulussa, joka on erikoistunut suomen ja englannin kielten opetukseen. Työskennellä sellaisessa koulussa on vastuullista. Vieressäni tekee työtä päteviä opettajia, jotka osaavat hyvin omaa oppiainetta. He ovat oman asiansa mestareita. Siksi minunkin pitää olla aina tehtäväni tasalla.

Avainopettaja Lempin ura suomen kielen opettajana on ollut pitkä, mielenkiintoinen taival. Hän pitää työtään palkitsevana, sillä on kannustavaa nähdä oppilaiden kielitaidon edistyvän. Jotkut oppilaat ovat seuranneet hänen jalanjälkiään ja valinneet suomen kielen opettajan uran. Osasta on tullut jopa Lempin kollegoita.

Joskus opettajan ja oppilaan suhteet jatkuvat pitkään koulunkin jälkeen. Oppilaat muistavat opettajaansa tärkeinä merkkipäivinä, kertovat perheestään ja ammattiurastaan. Suomen kielen opettajien kertomuksissa

onkin aistittavissa oppilaiden osoittama *kiitollisuus* siitä työstä, jota opettajat ovat heidän eteensä tehneet. Tästä joskus elämänmittaisesta suhteesta opettajat ammentavat voimaa päivittäiseen työhönsä:



Tatjana:

Ja opettajan elämässä on sellaisia hetkiä, minkä vuoksi kannattaa elää ja työskennellä koulussa. Kun juhlina [koulusta valmistuneet] lapset eivät unohda soittaa sinulle tai tulevat kotiin onnitellakseen sinua juhlan johdosta, kertoakseen itsestä, omista menestyksistä, siitä, mitä ovat jo saavuttaneet elämässään, muistelevat kouluvuotia. Sellaisina hetkinä opettajalla kasvavat siivet. Väsymys unohtuu, omia elämänvaikeuksia et muista. Ja haluat mennä kouluun. Ajattelet vaan sitä, miten paremmin järjestää seuraava tunti, opettaa laadullisemmin.

Opettajat kantavat huolta entisten oppilaidensa menestymisestä varsinkin, jos nämä ovat muuttaneet Suomeen paremman toimeentulon toivossa. Toisinaan opettajista tuntuukin siltä, että he kouluttavat ihmisiä Suomea varten. Väki Karjalassa venäläistyy, kuten Lida pohtii:

- Lida: joo, valitettavasti monet suomalaiset perheet ovat muuttaneet Suomeen, [mm] me koulutamme ihmisiä Suomea varten (naurahtaa) ne lähtevät sinne muuttavat sinne, tänne jää vain venäläisiä tietenkin he, ilmapiiri on vähän venäläinen, [aha] ympäristö on venäläinen, vaikea
- SP: joo tuntuuko teistä siltä että se on sääli että te opettatte Suomea varten heitä?
- Lida: en minä oikein säälittele no miksi eihän minä voi, koskaan päätellä millaisia oppilaita minulle tulee, [mm] joskus olen ylpeäkin että, [mm] kun minä täällä opetin niin sitten siellä Suomessa heidän ei tarvitse alusta asti alkaen aloittaa. [nii niin mm] en yhtään sääli. [mhm] jos se on hyödyksi ihmisille, olkoon vaan, [mhm] toivotan kaikille menestystä siellä Suomessa, [mhm] ja olisin oikein iloinen ja tyytyväinen jos he muistelisivat että, oli siellä semmoinen opettaja [LIDA] joka antoi kyllä, joitakin tietoja suomen kielestä ja nyt ei ole vaikeuksia heillä siellä, [ahaa] tai sitten on helpompi perehtyä suomalaiseen elämään

Avainopettaja Lempin urapolku suomen kielen opettajaksi on ollut melko suoraviivainen, vaikka hän opiskeluaikana haaveili myös oppaan ja tulkin työstä. Nykyisin Lempi on koulun vararehtori ja ohjaa vasta valmistuneita opettajia, on vastuussa koulun opetusohjelman laadinnasta ja oppimistuloksista. Lempin haaveena on tehdä suomen kielen oppikirja, mikä ei ole tällä hetkellä mahdollista pitkien työpäivien ja perheen heikon taloudellisen tilanteen vuoksi. Lempi ei ole koskaan halunnut vaihtaa ammattia, eikä halua sitä nytkään. Hän kuitenkin jättää tulevaisuuden avoimeksi: *”kukapa tietää, mitä siellä edessä on.”*

### 6.1.5 USEAT AMMATIT

Suomen kielen opettajan ammatti ei ollut avainopettaja Svetlanan urapolulla ensimmäinen valinta. Hän lähti toiselle polulle. Svetlana valmistui sairaanhoitajaksi, meni naimisiin, lapset syntyivät. Elämä oli entistä enemmän venäjänkielinen.

Kolme vuotta lasten syntymän jälkeen kuoli mummo – isänäiti. Silloin Svetlana alkoi ensi kerran huolestua yhteyksien katkeamisesta suomalaisiin sukulaisiin, koska osasi vain venäjää. Tuolloin perhe ja työ kuitenkin veivät kaiken ajan. Svetlanan oli keskitettävä voimansa lapsiin, aviomieheen, kotiin ja työhön lastensairaalassa. Vasta perhetragedia pysäytti hänet pohtimaan elämänarvojaan ja palaamaan suomalaisille juurilleen.

Myöskään avainopettaja Ljudmilalle suomen kielen opettajan ammatti ei ollut ensimmäinen. Hän valmistui Leningradin yliopistosta vuonna 1975 pääaineena albanian kieli ja kirjallisuus, sivuaineena saksa. Koska valtiolla ei tuohon aikaan ollut tarvetta albanian kielen osaajista, Ljudmila ei saanut koulutustaan vastaavaa työtä. Hän perusti perheen ja työskenteli usean vuoden ajan patentti-insinöörinä.

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista suomen kielen opettajista oli työskennellyt muussa ammatissa ennen päätymistään nykyiseen ammattiin. Pedagogisen koulutuksen saaneet työskentelivät tavallisesti jonkin muun aineen opettajina, muun koulutuksen saaneet esimerkiksi tutkijoina tai insinööreinä.

Mikä sai heidät vaihtamaan ammattia? Yksi merkittävä syy oli Neuvostoliiton hajoaminen ja siihen liittyvä taloudellisen tilanteen heikkeneminen. Ihmisiltä saattoi mennä ”*työpaikka alta*” – oli pakko keksiä jotakin muuta perheen elannon turvaamiseksi. Työpaikkoja hävisi jo perestroikan aikana, kuten mainostoimistossa taiteilijana työskennellyt Anna kertoo:

Anna: [- -] minä toimin. tai olin työssä kuin mainostaiteellinen-taiteilijana [joo], nu melkein, viistoist vuotta, no melkein kymmenen vuotta tai, vähän enempi [mm]. ja siis, kun, alkoivat tämä vaihto *nu peremeny*

SP: joo vaihto tai muutos

Anna: niin siis, tämä paikka meni. pois, [mhm] ja siis minä, muistin että, minä tiedän, [mm] tai voin suomea puhua, [mm] siis, minä tulin kouluun

Anna ei ollut aiemmin suunnitellut työskentelevänsä koulussa, vaikka hän oli valmistunut kuvaamataidon opettajaksi. Suomen kielen taidosta tuli kuitenkin Annalle pääsylippu uuteen ammattiin, ja hän ikään kuin palasi urapolullaan muutaman askeleen takaisin. Myös suomen kieli sai uuden merkityksen Annan elämässä: se ei ollut enää vain lapsuuden kotikieli, jota äiti ja mummo puhuivat, vaan siitä tuli hänen toimeentulonsa lähde.

Annan ja usean muun opettajan tilanne muistuttaa Johnstonin (1997) tutkimuksen puolalaisten englannin kielen opettajien työuraa sosialismin luhistumisen jälkeen. Esimerkiksi kielitaito antoi Annalle puolalaisten opettajien tapaan mahdollisuuden liikkua ammatista toiseen. Lisäksi opettajan ammattiin ei Annalle ainakaan aluksi liittynyt kutsumusta, vaan tärkeämpää oli taloudellisen toimeentulon takaaminen.

Myös Igor palasi ammattiuransa lähtökuoppiin Venäjän murrosvaiheen aikana. Hän oli valmistunut 1960-luvulla Leningradin yliopistosta pääaineena suomi. Yliopiston jälkeen Igor meni armeijan palvelukseen, sillä hänelle luvattiin asunto kaupungista. Igor palveli armeijassa 22 vuotta. Hän ei tarvinnut työssään suomen kieltä.

Perestroikan aikana Igor jäi ennenaikaiselle eläkkeelle. Armeijan eläke ei kuitenkaan taannut taloudellista toimeentuloa. Igor haki aluksi työtä paikallisista suomalais-venäläisistä yrityksistä, mutta ei löytänyt kääntäjän



tai tulkin töitä – suhteet puuttuivat. Koska *”parempaa työtä ei ollut tarjolla”*, Igorista tuli suomen kielen opettaja.

Igor: no mihin mennä työhön, erityisiä suhteita minulla ei ollut jotta olisin saanut jalan oven väliin, ja niin minä etsin ja etsin puoli vuotta työtä ja sitten, no sitä ennen ajattelin, että hyvä on, **hätätilassa** menen vaikka kouluun, tiesin, että meillä [Pietarissa] on koulu, jossa opetetaan suomea, ja niin minä sitten menin kouluun (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Igorille työ suomen kielen opettajana oli siten viimeinen vaihtoehto, ja hän työskenteli koulussa eritoten taloudellisten syiden vuoksi. Igorin tilannetta voidaan jossakin määrin rinnastaa Lonkilan (1998; 1999) tutkimuksessa esiin nousseisiin havaintoihin. Ammatinvalintaa ja motiiveja työskennellä koulussa määrittelevät usein ulkoiset tekijät, kuten taloudelliset syyt.

Eläkkeelle jäänti saattoi kuitenkin olla myös positiivinen uuden ammattiuuran alku, kuten karjalainen Raisa kuvaa päätymistään suomen kielen opettajaksi. Raisa työskenteli vielä 1990-luvun alussa eräässä valtion tutkimuslaboratoriossa, jossa Venäjän heikon taloudellisen tilanteen vuoksi viimeisenä taloon tulleita nuoria tutkijoita uhkasi erottaminen. Raisa päätti vuonna 1992 jättää viran ja jäädä ennenaikaiselle eläkkeelle. Häntä *”ei säällittänyt jättää työpaikka”*, nuorille oli tehtävä tilaa. Vuonna 1994 Raisa alkoi opettaa suomea pietarilaisessa koulussa, sillä hän halusi välittää elämäkokemuksensa seuraaville sukupolville: *”olen poiminut eläessäni paljon tietoja ja on mitä sanottavaa eri ikäisille oppilaille.”*

Kouluun pääsyssä sosiaalinen verkosto oli ratkaiseva: Raisaa suositeli koulun johtaville opettajille vävy, joka oli koulun entinen oppilas. Päätyminen suomen kielen opettajaksi oli jälkeinpäin ajateltuna luonnollista. Raisan ensimmäinen koulukirja oli ollut suomenkielinen aapinen, joka teki lähtemättömän vaikutuksen lapsen ajatusmaailmaan. Raisa oli myös kouluaikana *”internaatissa”* opettanut venäjänkielisten luokkien oppilaille suomea. Myöhemmin suomen kielestä tuli tärkeä harrastus: Raisa jatkoi aikuisiällä suomen ja karjalan kielten vertaamista ja sanojen alkuperän tutkimista.

## 6.1.6 PALUU JUURILLE

Perestroikan aikaan vuonna 1990 avainopettaja Svetlana kävi ensimmäisen kerran isänsä Suomessa. Se oli rakkautta ensi silmäyksellä. Isän toimiessa tulkkina Svetlana keskusteli suomalaisten sukulaisten kanssa, tutustui ”*uusiin ihmisiin, luontoon, suomalaiseen arkeen ja elämäntapaan*”. Hän olisi halunnut tutustua maahan ja ihmisiin vielä paremmin, mutta puutteellinen suomen kielen taito oli esteenä. Matkalta palattuaan Svetlana ilmoitautui suomen kielen kursseille. Hän kirjoittaa:



Svetlana:

Jokaisella [kurssiin osallistujalla] oli oma syynsä opiskella suomea. Minun syyni oli kommunikointi, kielellinen kommunikointi sukulaisten ja tuttavien kanssa. Silloin en asettanut itselleni muita tavoitteita. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Kurssille ilmoittautuminen oli ratkaiseva askel kohti suomen kielen opettajan uraa. Opiskelu alkoi mainiosti, sillä opettaja ”*selitti kaikki hyvin helposti ja ymmärrettävästi*”. Myöhemmin kursilla vaihtui opettaja, ja Svetlana alkoi vahvasti epäillä omia kykyjään oppia. Vai oliko syy epäonnistumisiin kenties opettajassa?



Svetlana:

Hän oli hyvä ihminen ja mahdollisesti loistava opas, osasi hyvin kieltä, mutta opettajaksi hänestä ei ollut. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Myös usean muun suomen kielen opettajan kertomuksessa arvioidaan kursseilla työskennelleiden opettajien pedagogisia taitoja ja opetusmenetelmiä, kuten heidän kykyään ”*esittää kielioppia*” tai ”*rohkaista opiskelijaa puhumaan suomea*”. Joissakin kriittisissä arvioissa opiskelijan kielitaidon edistyminen näyttää jopa olevan suoraan riippuvainen opettajan kyvystä opettaa, kuten Fainan ja Valentinan kertomuksista käy ilmi:

Faina: aloin opiskella suomea viisi vuotta sitten. [mhm] ja opiskelun aloitin Inkeri-liitossa, [aha] no, siellä opiskelin yhden vuoden kursseilla. [mhm] no (huokaa) no, koska olen koulutukseltani filologi minä hallitsen metodiikan, minä en pitänyt siellä opetuksesta, metodiikan näkökulmasta eli [aha] opettaja oli erittäin hyvä, pikemminkin yliopisto-opettaja, hän osasi kielen erinomaisesti, [mutta...] mutta ei osannut sitä. [mhm metodisesti] niin metodisesti nimenomaan. [aha] opettaa sitä kurssilaiselle [aha aha] (naurahtaa) no, sen takia, oppimateriaalia oli oikein paljon, no, mutta ei metodisesti ja, [mhm] no sitten minä opiskelin Karl Marxin kulttuuritalon kursseilla, no, siellä minulla kävi opettajan suhteen hyvä tuuri eli siellä kaikki oli jaettu paloihin (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Valentina: kun olin opistossa osasin [suomen] kieliopin oikein hyvin, [mm] ja opettaja kehui minua siellä, mutta sitten kun menin keskustelukurssille, [mm] ja piti nopeasti ajatella suomeksi. [mm] koko kielioppi lensi saman tien ulos päästäni ja sanat, myös ne katosivat (naurahtaa) ja, voin sanoa että ensimmäiset kuukaudet minä vain olin siellä hiljaa [- -] siellä [keskustelukurssilla] oli opettajana aluksi suomalainen mies, ja hän keskusteli kurssilla vain niiden kanssa jotka jo puhuivat, [aha] no vain heidän kanssaan puhui, ja sitten meille tuli, toinen, suomalainen opiskelijatyttö. ja minä heti, pyysin että hän. [mhm] vähän useammin kysyisi minulta ja hän aluksi kyseli minulta koko ajan (naurahtaa), ei ollut mihin paeta ja minun oli pakko oppia puhumaan (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Perestroikan aikaan 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alkuvuosina Pietariin perustettiin kouluja, joissa erikoistuttiin suomen kieleen. Opettajista oli pulaa ja niinpä avainopettaja Svetlanankin kurssilta kutsuttiin parhaita opiskelijoita kouluihin opettamaan suomea. Koska Svetlana ei ollut kurssinensa parhaita eikä hänellä ollut pedagogista koulutusta, hän ei myöskään haaveillut suomen opettajan työstä. *”Minä arvioin itseäni ankarasti: ei pedagogista koulutusta, eikä työkokemusta kielenkäytössä. Mutta vierustoveriani pyydettiin...”*

Seuraavana vuonna Svetlana vaihtoi opettajaa, ja hän pääsi opiskelemaan intensiivikurssille kuroakseen kiinni hukkaan mennyttä aikaa. Svetlana muistelee kiitollisuudella opettajaansa: *”vain hänen ansiostaan aloin puhua suomea”*. Intensiivikurssin jälkeen Svetlana alkoi miettiä, missä hän voisi käyttää suomen kielen taitoaan. Onnekseen hän kuuli kurssista, jossa koulutetaan kääntäjiä ja oppaita. Myöhemmin kävi ilmi, että kurssi oli viimeinen, sillä suomalaisturistit olivat vähentyneet. Pietari ei 1990-luvun alussa enää houkutellut suomalaisia. Svetlana sai kurssitodistuksen, mutta mitä hän olisi sillä tehnyt? Oppaille ei löytynyt työpaikkoja ja Svetlanasta tuntui siltä kuin hän seisoi tyhjän päällä.

### 6.1.7 KOHTALONA KOULU? ELI *”OLETTEKO MEILLÄ VIELÄ PITKÄÄN?”*

Svetlana tapasi sattumalta kadulla entisen vierustoverinsa, joka oli jo toista vuotta opettanut suomea koulussa. Tämä suostutteli Svetlanaa tulemaan kouluun – nythän Svetlana voisi ensimmäisen kerran hyödyntää suomen kielen taitoaan työelämässä. Svetlana empi pitkään, mutta päätti lopulta kokeilla siipiensä kantavuutta. Tuli syyskuun 1. päivä vuonna 1993 – Svetlanan ensimmäinen suomen kielen tunti:



Svetlana:

Sinä päivänä minulla oli yksi tunti – 40 minuuttia, mutta miten paljon se minulle merkitsikään! Tunnin aiheena oli *”Suomi”*. Piti vain kertoa lapsille Suomesta. Miten kovasti valmistauduinkaan ensimmäistä tuntia varten! Koko viikon keräsin materiaalia, kirjoitin kaiken paperilapuille. Kirjoitin vielä erikseen itselleni kaikki suomenkieliset fraasit, jotka minun piti lausua lapset kohdatessani. Suomesta kertovan tekstin opettelini ulkoa ja harjoittelin sitä peilin edessä. Lapsethan lukivat suomea jo toista vuotta.

Astun luokkaan. Minua tuijottaa 12 uteliasta silmäparia. Tervehdin – suomeksi. Pyydän heitä istuutumaan – suomeksi, esitellen itseni – suomeksi. Ääneni vapisee ja silmissäni hämärtyy. En näe mitään paperilapuistani, enkä edes löydä mitä mihinkin oli kirjoitettu. Yhtäkkiä kuulen ensimmäisen kysymyksen: *”Oletteko meillä vielä pitkään?”* Olin nähtävästi niin hämmentyneen näköinen, että lapsi päätti antaa selityksen: *”Te olette meillä jo viides”*. Vastaukseni oli yksinkertainen: *”Elämä näyttää”*. En luvannut heil-

le mitään. Kerroin heille Suomesta venäjäksi vilkaisematta muistiinpanoihini. Näin alkoi työni opettajana – suomen kielen opettajana. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Myös muutama muu suomen kielen opettaja kertoo ystävien tai kurssitovereiden olleen tärkeitä polunnäyttäjiä. Sosiaalisen verkoston merkitys näyttääkin olevan tärkeä erityisesti työpaikan saamisessa: koulussa jo opettajana toimineet rekrytoivat tuntemiaan henkilöitä kollegoikseen. Suomen kielen opettajien yhteisö koulussa muotoutuu pikkuhiljaa entisten oppilaiden ja opettajien, ystävien, vanhojen kurssitovereiden ja samanikäisten lasten vanhempien verkostoksi. Tästä näkökulmasta opettajien sosiaaliset verkostot muistuttavat Lonkilan (1998; 1999) ja Castrénin (2001) tutkimuksissa paljastuneita verkostoja. Koulu ei olekaan pelkästään työpaikka, vaan sosiaalinen ympäristö, jossa raja yksityisen ja julkisen tai työn ja ammatin välillä on häilyvä.

Avainopettaja Svetlana on ollut (kirjoitushetkellä) koulussa suomen kielen opettajana neljä vuotta. Ensimmäinen kysymys *“Oletteko meillä pitkään?”* on ollut hänen mielessään kaiken aikaa. Svetlana viihtyy työssään, sillä se on luovaa, haastavaa ja itsenäistä. Hän on ylpeä siitä, että uskalsi kokeilla siipiensä kantavuutta.

Svetlana on kuitenkin huolissaan suomen kielen opetuksesta Pietarin kouluissa. Hän toivoisi, että kouluissa olisi yhteinen suomen kielen opetusohjelma, sillä nyt jokainen opettaja toimii niin kuin parhaakseen katsoo. Svetlanakin on kehittänyt oman suomen kielen opetusohjelmansa ja hankkinut tietoa vieraan kielen opetusmenetelmistä.

Svetlanaa (ja muitakin opettajia) huolestuttaa myös oppimateriaalin vähyys: venäläisille oppilaille suunnattuja suomen oppikirjoja ei juuri ole, puhumattakaan äänitteistä, videoista ja muusta materiaalista.



Irina:

Opettaja ei tietenkään pääse pitkälle pelkällä innostuksella, tarvitaan hyviä ja ajan tasalla olevia oppikirjoja. Minä pidän ala-asteen oppikirjoista, mutta niissä on vähän tietoa maasta, jonka kieltä opiskelemme. Yleensäkin oppikirjoissa on parantamisen varaa. Suomen kielen opetuksen kehittäminen on aloitettava oppikirjoista. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Oppimateriaalin puute heikentää myös oppilaiden motivaatiota opiskella suomea. Svetlana tietää, että ongelmiin ei löydy yksinkertaista ratkaisua:



Svetlana:

Ymmärrän hyvin, että oppikirjan laatimiseen ei riitä pelkästään halu tehdä sitä. Tarvitaan työtä, aikaa, rahaa, eikä kaikkea tätä ole tiedossa lähitulevaisuudessa. Mutta uskon, että näin joskus tapahtuu ja pyrin auttamaan siinä voimieni mukaan. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Pietariin perustetut suomen kieleen erikoistuneet koulut muuttivat Svetlanan tapaan myös avainopettaja Ljudmilan ammattiuran suuntaa. Ljudmila ei ollut suunnitellut opettajan ammattia, mutta lasten koulunkäynnin myötä hän ikään kuin ajautui kouluun. Ljudmila opetti aluksi käsi-työtä ja sitten ranskaa vuosina 1989–1991. Hän sai ranskan kielen opettajan pätevyyden vuonna 1991; yksi lapsuuden haave oli näin toteutunut. Myöhemmin Ljudmila päteväytyi lisäksi venäjä vieraana kielenä -opettajaksi.

Vuonna 1992 Ljudmilan nuorin lapsi siirtyi kouluun, joka oli erikoistunut suomen kieleen. Pian Ljudmila huomasi, että koulussa on suuria vaikeuksia suomen kielen oppimateriaalin ja opettajapulan vuoksi. Hän päätti mennä oppilaiden vanhemmille järjestetyille suomen kielen kursseille, jotta voisi auttaa lastaan ja olla hyödyksi koulussa.

Ljudmila aloitti suomen kielen opettajan työn pian kurssin jälkeen. Hän opetti aluksi ympäristöoppia suomeksi ja siitä kehittyi idea oman oppimateriaalin laatimisesta. Ljudmila opettaa lisäksi venäjää vieraana kieleenä ja suomea iltakursseilla ja muissa oppilaitoksissa.

Ljudmila harkitsee työpaikan vaihtoa, jos taloudellinen tilanne koulussa ja oma toimeentulo yhä huononevat. Hän elää tällä hetkellä päivän kerrallaan eikä osaa kertoa, onko hän koulussa vielä pitkään. Kuopus on jo valmistunut, eikä Ljudmilalla ole siten enää henkilökohtaisia sitoumuksia kouluun. Etnisyyskään ei häntä velvoita, kuten esimerkiksi Elviiraa.

Elviiralle on ollut aina tärkeätä tuntea omat inkerinsuomalaiset juurensa, ja hän on ollut ylpeä etnisestä taustastaan. Elviiralla oli lapsuudessa kolme haavetta: 1. suomen kieli, Suomen kulttuuri ja historia, 2. luonto ja 3. lapset. Valmistuttuaan biologiksi Elviira työskenteli tutkijana

metsäntutkimuskeskuksessa. Hän myös vastasi lapsille suunnatuista luontokursseista. Ensimmäisessä ammatissa yhdistyivät siten rakkaus luontoon ja lapsiin. Samaan aikaan virisi myös kiinnostus inkerinsuomalaisten historiaan.

Kun suomen kieleen erikoistuneita kouluja ryhdyttiin perustamaan Pietariin, myös Elviiraa pyydettiin opettajaksi. Hän aluksi kieltäytyi tarjouksesta, sillä hän ei mielestään osannut suomea tarpeeksi hyvin, jotta olisi voinut sitä opettaa. Tarjous oli kuitenkin houkutteleva, ja Elviira aloitti suomen kielen opettajan työn vuonna 1991. Hän työskenteli koulussa neljä vuotta, mutta joutui perhesyiden vuoksi väliaikaisesti jättämään opettajan työn. Vuonna 1996 Elviira jatkoi suomen opettajana toisessa pietarilaisessa koulussa.

Elviira on tällä hetkellä eräänlaisessa urapolkujen risteyksessä. Hän ei tiedä, jatkaako suomen kielen opettajana pitkään. Entiset työtoverit metsäntutkimuskeskuksessa kysyvät, milloin hän tulee takaisin. Elviira ei ole osannut vastata, toistaiseksi hän on koulussa. Elviiraa kiinnostaa myös historiantutkimus, ja hän on järjestänyt historiallisia retkiä Inkerinmaalle. Elviira pitää itseään monipuolisena: luontotutkijana, historiantutkijana ja ”kielimiehenä”. Hän ei ole varma, missä hän olisi ”*eniten ammattilainen*”. Elviira joutui tutkijan ammatissaan usein kysymään itseltään ”*miksi teen tätä työtä?*” Nyt hän tekee suomen kielen opettajan ammatissa saman kysymyksen. Hän on löytänyt ainakin yhden vastauksen: inkerinsuomalaisen mummonsa muiston vuoksi, omien juuriensa vuoksi.

### 6.1.8 POLUNNÄYTTÄJÄT ELI MERKITYKSELLISET TOISET

Suomen kielen opettajien ammatillisissa urapoluissa *minä* ja merkitykselliset *toiset* muodostavat sosiaalisen verkoston tai kudelman, jossa *minä* tekee valintoja dialogisessa suhteessa *toisten* kanssa tietyssä ajallis-paikallisessa positiossa. Olen koonnut taulukkoon 14 suomen kielen opettajien ammatillisella urapolulla kohtaamia merkityksellisiä *toisia*. Taulukko ei ole kattava, vaan siinä on lueteltu opettajien kertomuksissa useimmin esiintyneet henkilöt tai yhteisöt. Olen jaotellut merkitykselliset *toiset* eri elämänpiireihin: perheeseen, kouluun ja muihin oppilaitoksiin, muihin

työpaikkoihin ja yhteiskuntaan. Taulukkoon on koottu myös *minän* rooleja suhteessa merkityksellisiin *toisiin*.

Suomen kielen opettajien urapolkuanalyysissa *perheen* merkitys polunnäyttäjänä oli hyvin tärkeä. Lapsuuden etniset juuret, äidinkieli ja kotona käytetyt kielet olivat tehneet etenkin inkerinsuomalaisten opettajien "*elämään erityisen leiman*".

*Vanhempien* rooli nuorten ammatinvalinnassa näyttää aineiston pohjalta olleen merkityksellinen. Erityisesti 1940- ja 1950-luvulla syntyneiden inkerinsuomalaisten opettajien tahto oli vanhempien taskussa: he joko siunasivat tai vastustivat lastensa ammatinvalintasuunnitelmat. Vanhempien päätökseen puolestaan vaikutti useimmiten yhteiskunnallinen *aika ja paikka*. Inkerinsuomalainen tausta pyrittiin häivyttämään, jopa salaamaan: oli julkisesti parempi esiintyä neuvostokansalaisena ja jättää poliittisesti ei-toivottu etninen tausta ja kieli kodin seinien sisäpuolelle.

TAULUKKO 14 Merkitykselliset toiset suomen kielen opettajien ammatillisella urapolulla

MERKITYKSELLISET TOISET	MINÄ
<p><b>PERHE:</b>  <i>Toiset:</i> vanhemmat, isovanhemmat, puoliso, lapset, sukulaiset, ystävät</p>	<p><i>Minä:</i> perheenjäsen, sukulainen, ystävä</p>
<p><b>KOULU, OPPILAITOS:</b>  <i>Toiset:</i> luokkatoverit ja koulukaverit, kurssikaverit, opettajat, kurssiopettajat, yliopisto-opettajat</p>	<p><i>Minä:</i> koululainen, opiskelija, kurssilainen</p>
<p><b>KOULU TYÖPAIKKANA:</b>  <i>Toiset:</i> opettajakollegat, muun aineen opettajat, esimies, koko kouluyhteisö, opettajaharjoittelijat, oppilaat, oppilaiden vanhemmat, koulun ulkopuoliset henkilöt, suomalaiset opettajat</p>	<p><i>Minä:</i> suomen kielen opettaja, muun aineen opettaja</p>
<p><b>MUU TYÖPAIKKA:</b>  <i>Toiset:</i> työtoverit</p>	<p><i>Minä:</i> muun ammatin edustaja</p>
<p><b>YHTEISKUNTA:</b>  <i>Toiset:</i> aika ja paikka, auktoriteetit, merkkihenkilöt, yhteiskunnalliset ryhmät, suomalaiset, venäläiset, inkerinsuomalaiset</p>	<p><i>Minä:</i> yhteiskunnan jäsen, etnisen ryhmän jäsen, kansallisen ryhmän jäsen</p>



Nuorten ammatinvalintaan vaikuttivat myös *opettajat*, jotka toimivat esimerkkeinä ja kertoivat suomen kielen opiskelumahdollisuuksista. *Ystävät, koulutoverit* ja *opiskelukaverit* kuvattiin tavallisesti houkuttelijoina, jotka kehottivat hakemaan samaan opiskelupaikkaan tai tekemään opiskeluaikana seuraavan siirron kohti suomen opettajan uraa. Myös joidenkin aikuisopiskelijoiden uravalintaan olivat antaneet sysäyksen samaa suomen kielen kurssia käyneet vierustoverit ja hengenheimolaiset.

Erityisesti ns. uraopettajat olivat uransa alkuvaiheessa kohdanneet vastustajia kouluyhteisössä. Esimerkiksi jonkin *muun aineen opettaja* saattoi vähätellä oppiaineen merkitystä ja nuoren suomen opettajan työtä. Uskoa ja voimaa työhönsä nuoret opettajat saivat useimmiten toisilta *suomen kielen opettajilta*, jotka olivat samassa tilanteessa. Toisaalta suomen kielen opettajat saattoivat pitää toisiaan kilpailijoina: he esimerkiksi arvioivat toistensa suomen kielen taitoa ja pedagogista osaamista ja asettivat näillä perusteilla kollegansa nokkimisjärjestykseen.

Usean vaiheen jälkeen suomen kielen opettajaksi päätyneet eivät juuri kuvanneet entistä ammattiaan tai työtään. Siirryttyään työelämään heidän uraansa määritteli uusi perhe: *puoliso* ja *lapset*. Etenkin inkerinsuomalaiset opettajat asettivat perheensä suomen kielen elvyttämisen edelle. Elämä venäläistyi ja venäjänkielistyi. Joidenkin opettajien elämää mullistamaan tarvittiin voimakas henkilökohtainen tai yhteiskunnallinen muutos, joka pakotti opettajat uudelleen arvioimaan elämälleen ja uralleen merkityksellisiä asioita. Toisille muutos merkitsi etnisille juurille palaamista, toisille taas uuden kielen ja kulttuurin löytämistä.

Eri ammateissa aiemmin työskennelleet opettajat pohtivat myös suhdettaan *entisiin työtovereihinsa*. Nämä eivät tavallisesti pitäneet opettajan nykyistä ammatinvalintaa pysyvänä, vaan houkuttelivat häntä palaamaan takaisin "*omaan ammattiinsa*". Toisinaan he jopa kritisoivat häntä työpaikan jättämisestä ja kollegoiden ja ystävien hylkäämisestä. Opettaja oli ristiriitaisessa tilanteessa etenkin silloin, kun *nykyiset opettajakollegat* määrittelivät hänen ammatti-identiteettiään edellisen ammatin näkökulmasta: pitivät häntä esimerkiksi suomea opettavana insinöörinä. Tällaisissa kuvauksissa on läsnä kaksi kilpailevaa diskurssia: *ammattilais-opettajan* ja *harrastelija-opettajan* diskurssit.

Suomen kielen opettajien kertomuksissa nousivat esille myös jäsenyydet laajempiin *yhteiskunnallisiin ryhmiin*, kuten pioneereihin, komso-moleihin tai muihin puolueen järjestöihin. Näihin ryhmiin liittyivät myös historialliset *merkkihenkilöt*, puolueen johtajat sekä yhteiskunnalliset *auktoriteetit*, esimerkiksi paikallistason vaikuttajat ja intelligentsijan edustajat. Opettajat esiintyivät niin ikään *etnisten ja kansallisten ryhmien* jäseninä. He esimerkiksi arvioivat asemaansa etnisen vähemmistön edustajana tai suhdettaan suomalaisuuteen ja venäläisyyteen.

## 6.2 YHTEENVETO: SEITSEMÄN POLKUA SUOMEN KIELEN OPETTAJAKSI

Suomen kielen opettajien urapolkuanalyysissä nousi esille seitsemän *prototyypistä* urapolkua, jotka on esitetty kuviossa 7. Urapolut perustuvat opettajien *tekoihin* ja koostuvat seuraavista askelista: etninen ja kielellinen tausta, koulutus, ensimmäinen ammatti, (suomen kielen kurssit), toinen ammatti.

Suurinta reittiä suomen opettajaksi ovat päätyneet I ja II urapolun opettajat. He ovat *uraopettajia*, jotka ovat koulun jälkeen hakeneet yliopistoon opiskelemaan suomea ja heti valmistuttuaan alkaneet työskennellä suomen opettajana. Inkerinsuomalaiset opettajat (I urapolku) edustavat uraopettajien vanhempaa sukupolvea. He ovat iältään 41–51-vuotiaita ja heidän työuransa vaihtelee 18:sta 26 vuoteen. Näiden opettajien etninen tausta on ollut kenties merkittävin ammattiuraa määräävä tekijä.

Venäläisen kulttuuritaustan opettajat (II urapolku) puolestaan edustavat nuorempaa sukupolvea: he ovat koulussa lukeneet suomea vieraana kielenä ja hakeutuneet jatko-opintoihin tämän perusteella. He ovat iältään 23–28-vuotiaita ja heidän työuransa on kestänyt 4–6 vuotta. I ja II urapolun opettajia yhdistää uran lisäksi paikkakunta: kahdeksasta opettajasta seitsemän työskentelee Petroskoissa.



III ja IV urapolun opettajat ovat niin ikään valmistuneet yliopistosta pääaineena suomen kieli. He eivät kuitenkaan valmistumisensa jälkeen ryhtyneet suomen kielen opettajiksi, vaan työskentelivät muissa ammatteissa. Kaksi opettajaa käytti suomea ensimmäisessä ammatissa, yhden ammatissa suomen kielen taidolla ei ollut merkitystä. III urapolun opettajat ovat taustaltaan inkerinsuomalaisia, kun taas IV urapolun opettajilla on venäläinen kulttuuritausta.

III ja IV urapolun opettajia yhdistää lisäksi ammatinvaihdos *yhteiskunnallisen murroksen* aikana. He päätyivät suomen kielen opettajiksi perestroikan vuosina joko työpaikan lakkauttamisen vuoksi ja/ tai siksi, että vastikään perustetuissa suomen kieleen erikoistuneissa kouluissa oli suomen kielen osaajista kova pula.

V urapolun opettajat ovat etniseltä taustaltaan pääosin inkerinsuomalaisia tai suomenkielisiä. Heidän äidinkieltensä tai lapsuuden kotikieli oli suomi. Usean kotona puhuttiin myös venäjää. Yksi opettajista on karjalainen: hän oppi kielen käymällä suomalaista koulua. Tämän ryhmän opettajista kolmella on pedagoginen koulutus, heistä kaksi oli työskennellyt jonkin muun aineen opettajana ennen päätymistä suomen opettajaksi. Kolmella opettajalla oli jonkin muun alan koulutus.

V urapolun opettajat aloittivat suomen kielen opettajan työn 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa. Merkittävimpiä ammatinvaihtoon liittyviä syitä olivat etninen tausta ja suomen kielen taito. Kaikille ryhmän opettajille työskentely suomen opettajana oli *paluu etnisille ja/ tai kielellisille juurille*. Heille ammatinvalinta oli hyvin tietoinen, jopa uhkarohkea ratkaisu. V urapolun opettajat työskentelevät yhtä lukuun ottamatta Pietarissa. He ovat epävarmoja ammatillisesta tulevaisuudestaan ja tämän vuoksi harkitsevat alan vaihtoa tai paluuta edelliseen ammattiin.

VI ja VII urapolun opettajat ovat etniseltä, kielelliseltä ja koulutukselliselta taustaltaan hyvin erilaisia, mutta heitä yhdistää urapolkujen samankaltaisuus. VI urapolun opettajat ovat etniseltä ja kielelliseltä taustaltaan venäläisiä ja venäjänkielisiä. Heillä ei ole ollut lapsuudessa tai kouluikässä henkilökohtaista kosketusta suomen kieleen tai suomalaisiin, vaikka heistä kaksi on asunut *”vanhoissa suomalaiskylissä”* Inkerinmaalla. He ovat opiskelleet suomea aikuisiällä. Innostus suomen kielen opiskeluun on vinnut mm. suomalaisiin solmittujen ystävyysuhteiden kautta. Suomen

kieli oli VI urapolun opettajille siis aluksi *harrastus*, josta tuli myöhemmin ammatti. Kaikki tämän ryhmän opettajat työskentelevät Pietarissa.

VII urapolun opettajia yhdistää unohdettu äidinkieli tai lapsuuden kotikieli. He ovat puhuneet suomea varhaislapsuudessa, mutta perhesuhteiden muututtua heidän elämänsä on muuttunut venäjänkieliseksi. Tämän ryhmän opettajat ovat palanneet etnisille ja kielellisille juurilleen vasta aikuisiässä. He ovat opiskelleet suomea kursseilla ja päätyneet suomen kielen opettajiksi sosiaalisen verkoston avulla, kuka ystävän, kuka entisen kurssitoverin houkuttelemana.

\* \* \* \*

Olen tässä luvussa tarkastellut, miten suomen kielen opettajat ovat päätyneet ammattiin, millaisia etnisiä, kielellisiä ja koulutuksellisia piirteitä suomen kielen opettajien ammatilliset urapolut sisältävät ja mitä muita tekijöitä, esimerkiksi merkityksellisiä *toisia*, suomen kielen opettajien ammatinvalintaan ja urapolkuihin liittyy.

Kuten urapolkuanalyysista on käynyt ilmi, suomen kielen opettajat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän: he edustavat erilaisia etnisiä ja kielellisiä ryhmiä; heidän koulutuksensa ja ammatillinen taustansa ovat niin ikään erilaiset. Heterogeenisyyttä ilmentää myös se, että 24 suomen kielen opettajan urapolkuanalyysissa nousi esille seitsemän erilaista prototyypistä urapolkua.

Onko suomen kielen opettajien päätyminen ammattiin tietoinen valinta? Erityisesti ammatillisten elämäkertojen perusteella suomen kielen opettajien elämäkerta näyttää loogisena ja lineaarisena kokonaisuutena, jossa menneisyyttä ja tulevaisuutta valotetaan nykyhetken kautta. Luki-jaa motivoidaan tarkastelemaan kirjoittajan elämänvaiheita sarjana perusteltuja ja järkeenkäyviä ratkaisuja, vaikka kirjoittajan ammatillinen urapolku onkin ollut mutkainen ja joskus hämärän peitossa. Kaikella kuitenkin tuntuu olevan tarkoituksensa: haaveet ja teot eivät ole keskenään ristiriidassa (ks. myös Mishler 1992, 25–26). Suomen opettajan ammatti näyttää tietoisena valintana.

Puhutussa kerronnassa kuulija sen sijaan havaitsee enemmän ristiriitaisuuksia ja motivoimattomia ratkaisuja (vrt. Mishler 1992). Vaikka am-

matinvalinta oli usealle opettajalle hyvin tietoinen valinta, se näytti aluksi sattumanvaraiselta, ikään kuin kohtalon oikulta. Suomen kielen opettajat eivät ensimmäisen haastattelun elämäkerrallisissa episodeissa juuri pohjustaneet tekemiään ratkaisuja, vaan ne saattoivat tulla esille vasta myöhemmissä keskusteluissa, erityisesti palautekeskustelun aikana, kun opettajat olivat lukeneet haastattelunsa transkription. Opettajat tarvitsivat aikaa hahmottaakseen, mitkä tekijät olivat merkityksellisiä heidän urapolullaan.

Suomen kielen opettajien urapolkuanalyysin perusteella voidaan osoittaa, että kirjoitettu ammatillinen elämäkerta on tässä aineistossa erilainen *puheenlaji* kuin puhuttu. Kirjoitetun odotetaan olevan enemmän koherenttia kuin puhutun. Kirjoitettu ammatillinen elämäkerta on myös tietoisemmin rakennettu näyttämään loogiselta ja juonelliselta kokonaisuudelta.

Mitkä tekijät ohjaavat kirjoitetun ja puhutun ammatillisen elämäkerran analyysia? Perustuuko puhutun elämäkerran analyysi enemmän tutkijan kuin tutkimukseen osallistujien tulkintaan? *Dialoginen palautekeskustelu* antaa sekä tutkijalle että tutkimukseen osallistujalle mahdollisuuden neuvotella ammatti-identiteetin merkityksistä ja rakentaa tulkintaa, jossa kuuluu kummankin osapuolen ääni. Tämän vuoksi palautekeskustelu on sekä teoreettisesti että metodisesti perusteltu ratkaisu.

## 7 SUOMEN KIELEN OPETTAJAN TYÖ

Analysoin tässä luvussa suomen kielen opettajien suhdetta työhön eli sitä, miten he hahmottavat ammatti-identiteettiään työn kautta. Tarkastelen aluksi sosiaalisten roolien merkitystä opettajien ammatti-identiteetin muodostumisessa: Millaisia rooleja suomen kielen opettajille on työn myötä muodostunut ja mikä on koulun toimintakulttuurin merkitys roolien tuottajana ja ylläpitäjänä? Tämän jälkeen selvitän, millaisia merkityksiä hyvän opettajan ja hyvän oppilaan ominaisuudet sisältävät ja miten ne heijastavat eri opetuskulttuurien tausta-ajatuksia. Lopuksi analysoin suomen kielen oppitunteja ja pohdin, kuinka täsmentynyt opettajien suhde työhön on, eli miten heidän käsityksensä ja opetuskäytänteensä kohtaavat.

### 7.1 KOULUTUS- JA OPETUSKULTTUURI: KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Tutkimukseni laajempaan kontekstina on siis Venäjän koulutuksen ja opetuksen murros, joka ilmenee mm. koulutus- ja opetuskulttuurin murretoimisena. Käsitteellä *koulutus- ja opetuskulttuuri* tarkoitetaan koulutuksen ja opetuksen yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja sekä niiden taustalla olevia arvoja ja asenteita (Laihiala-Kankainen 1999b, 199).

Venäjän koulutuksen ja opetuksen murros näyttäytyy tutkimuksessani sekä makrotason että mikrotason näkökulmasta. *Makrotasolla* tutkimukseni keskittyy *koulutuskulttuuriin*: koko koulutusjärjestelmään ja siinä vallitseviin käsityksiin oppimisesta ja opetuksesta, koulutuksen ja opetuksen tavoitteista sekä niiden toteuttamisesta (ks. erityisesti luku 3). *Mikrotason* näkökulmasta keskeistä on *opetuskulttuuri*: kouluyhteisön toiminta ja sen taustalla olevat arvot ja asenteet, opettajan ja oppilaan roolit, oppimis- ja opetuskäsitykset, opetusjärjestelyt, oppimateriaalit sekä viime

kädessä opettajan ja oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa muutokseen kouluyhteisön toiminnassa (luku 4.3 ja tämä luku).

Koulutus- ja opetuskuulttuurin yhteydessä puhutaan usein myös *koulukulttuurista*, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan koulun arkea eli periaatteita ja tapoja tehdä päivittäisiä asioita. Koulukulttuurissa voi erottaa kaksi ulottuvuutta: sisällön ja muodon. *Sisällöllä* tarkoitetaan yksilöiden (esim. opettajien ja oppilaiden) arvoja, asenteita, uskomuksia ja oletuksia koulun yhteisistä toimintatavoista. *Muodolla* puolestaan tarkoitetaan kouluyhteisön keskinäisiä suhteita ja yhteistyön muotoja. Koulukulttuuri voidaan lisäksi jakaa alakulttuureihin, kuten opettajakulttuuriin ja oppilaskulttuuriin. (Hargreaves 1994, 165–166; Sahlberg 1996, 85–87.)

Venäläisessä tutkimuksessa koulutus- ja opetuskuulttuurin käsiteelle läheinen, vaikkakin sitä laajempi käsite on *pedagoginen kulttuuri* (pedagogičeskaja kul'tura). Kasvatusfilosofi Vladislav Beninin (1997, 12) mukaan pedagogisella kulttuurilla tarkoitetaan *sosiaalisen kokemuksen välittämistä ja tämän toiminnan tuloksia*, jotka ovat vakiintuneet sukupolvelta toiselle tietoina, taitoina, tottumuksina ja sosiaalisina instituutioina. Sosiaaliseen kokemuksen välittämiseen kuuluvat *subjekti* (kuka opettaa), *objekti* (ketä opetetaan), *sisältö* (tiedot ja taidot, joita opetetaan), *mekanismi* (prosessi, jonka kuluessa tiedot ja taidot opetetaan), *systemi* (sosiaaliset instituutiot, jossa opettaminen toteutetaan) ja *tavoite* (määritellyt, yhteiskunnan kannalta välttämättömät toiminnan tulokset).

Pedagoginen kulttuuri koostuu kolmesta osa-alueesta. *Kognitiivinen* osa-alue sisältää pedagogiset tiedot, näkemykset ja aatteet. *Käyttäytymisen* osa-alueeseen kuuluvat käyttäytymistä säätelevät normit, arvot, tavat ja traditiot. *Institutionaalinen* osa-alue kattaa koulutuksen hallinnon sekä kasvatuksen ja koulutuksen sosiaaliset instituutiot, kuten koulun ja perheen. (Benin 1997, 28–33.)

Kansallista pedagogista kulttuuria analysoitaessa on tärkeää ottaa huomioon kulttuurissa vallitsevat kasvatuksen ja koulutuksen arvot, opettajan ja oppilaan normit sekä opettajan vapauden aste hänen toteuttaessaan sosiaalista rooliaan. Näiden kriteerien perusteella Benin (1997, 20–22) erottaa kolme pedagogista kulttuuria: demokraattisen, autoritaarisen ja totalitaarisen.



Demokraattinen pedagoginen kulttuuri perustuu opettajan ja oppilaan yhteistyöhön oppimisprosessissa, jossa oikeudet ja velvollisuudet jaetaan tasavertaisesti. Tärkeimpänä arvona ja tavoitteena pidetään oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien – erityisesti järjestelmällisyyden, inhimillisyyden, uteliaisuuden, ahkeruuden ja itsenäisyyden – kehittämistä. Tavoitteen saavuttamiseksi opettajalla on täysi vapaus valita sopivat opetuksen muodot ja menetelmät.

Autoritaarisessa pedagogisessa kulttuurissa opettajalla on täysi valta asettaa oppilas tahtonsa alaisuuteen. Opetusprosessissa opettajalla on eniten oikeuksia ja vähiten velvollisuuksia oppilasta kohtaan. Tärkeimpänä arvona ja tavoitteena pidetään oppilaan sopeutumiskyvyn, kuuliaisuuden ja kurinalaisuuden kehittämistä sekä kunnioittavaa ja kritiikitöntä suhtautumista auktoriteetteihin. Tavoitteen saavuttamiseksi opettajalla on melko vapaat mahdollisuudet valita opetuksen muodot ja menetelmät.

Totalitaarinen pedagoginen kulttuuri on ominainen diktatorisille valtioille. Se ei vain säilytä ja vahvista oppilaan toiminnan täydellistä kontrollia, vaan sitoo myös opettajan toimintaa. Totalitaarisen kulttuurin arvona on kasvattaa sopeutuvainen, kuuliainen ja tunnollinen ihminen, joka uskoo vallalla oleviin sosiaalisiin myytteihin ja poliittisiin uskomuksiin. Tavoitteen saavuttamiseksi opettajalla ei ole valinnan vapautta, vaan hänen on noudatettava ideologian sallimia opetuksen muotoja ja menetelmiä.

Pedagogisen kulttuurin käsitettä käytetään venäläisessä kontekstissa myös *yksilötasolla*, kun tarkastellaan opettajaa kasvattajana ja opettajana. Näkökulma on tällöin didaktinen tai persoonallis-psykologinen, ja tutkimuksen pääpaino on opettajan tiedoissa ja taidoissa ja hänen ammatillisessa pätevydessään (ks. esim. Abrosimova 1999; Passov ym. 1993).

Näkökulmani pedagogisen kulttuurin käsitteeseen on *yhteisöllinen*, vaikka tarkastelenkin suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä yksilön näkökulmasta. En siis keskity opettajan didaktiseen tai persoonallis-psykologiseen osaamiseen. Sen sijaan olen tarkastelussani pyrkinyt *yhdistämään* koulutus- ja opetuskulttuurin käsitteen ja pedagogisen kulttuurin käsitteen perusteet *opettajan* näkökulmasta seuraavasti:

Miten opettaja *yhteisön jäsenenä* noudattaa sääntöjä ja toimintatapoja ja miten tulkitsee niiden taustalla olevia arvoja ja asenteita? Miten hän välittää sukupolvelta toiselle vakiintuneita tietoja, taitoja ja tottumuksia ja miten toisintaa tai uudistaa sosiaalisia instituutioita?

## 7.2 ROOLIT OPETUSKULTTUURIN MURROKSESSA

### 7.2.1 SUOMEN KIELEN OPETTAJAN ROOLIT: TIEDONJAKAJASTA OPPIMISEN TUKIJAKSI

Tarkastellessani venäläistä koulutus- ja opetuskuultuuria mikrotason näkökulmasta keskeisiksi teemoiksi nousevat *opettajakeskeinen* ja *oppijakeskeinen* opetuskuulttuuri sekä opettajan ja oppilaan *roolit* venäläisessä opetuskuulttuurissa. Analysoin myös opettajan asemaa venäläisessä koulu-yhteisössä (luku 8) sekä hänen mahdollisuuksiaan ja valmiuksiaan suunnitella ja arvioida omaa opetustaan (tämä luku).

Opetuskuulttuurin yhteydessä puhutaan usein kahdesta kuulttuurista eli kahdesta perusasenteesta oppimiseen ja opetukseen: *opettajakeskeisestä* ja *oppijakeskeisestä* kuulttuurista (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104–105, 133). Opettajakeskeinen ja oppijakeskeinen opetuskuulttuuri esitetään seuraavassa kahtena vastakkaisena ilmiönä. Oppimisprosessin näkökulmasta opettajakeskeisyyttä ja oppijakeskeisyyttä ei voi erottaa yhtä selvästi toisistaan.

*Opettajakeskeinen* kuulttuuri pohjautuu empiristiseen tai behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen ja opetus ovat tiedon siirtämistä (ks. Tynjälä 1999, 31). Opettajakeskeisen kuulttuurin tausta-ajatuksena on se, että oppija pyrkii *suorittamaan* hänelle annetut tehtävät. Opettajakeskeisessä kuulttuurissa opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa siitä, mitä ja miten opitaan.

*Oppijakeskeisen* kuulttuurin juuret ovat konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa oppiminen nähdään tiedon rakentumisena (ks. Tynjälä 1999, 37–38). Tämän kuulttuurin tausta-ajatuksena on se, että oppija pyrkii

*ymmärtämään* maailmaa, etsimään syitä ja selityksiä. Oppijakeskeisessä kulttuurissa oppijalle pyritään tarjoamaan ongelmia, keinoja ongelmien ratkaisuun, ohjausta ja tukea. Oppija on itse opetuksen keskipisteenä, opettaja taas taustatukena ja oppimishalun synnyttäjänä.

Oppijakeskeisessä opetuskulttuurissa oppilaan tulisi olla tietoinen itsestään oppijana, omista tavoitteistaan ja kyvyistään. Puhutaankin oppimaan oppimisesta: omien oppimisstrategioiden tarkastelusta ja löytämisestä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 49). Tämä puolestaan asettaa vaatimuksia oppimisympäristölle, jonka tulisi antaa tilaa oppilaan aidoille vaikutusmahdollisuuksille ja omille valinnoille.

Enemmistöä suomen kielen opettajista yhdisti käsitys, että opettaja on ensisijaisessa vastuussa oppimisesta: sekä oppimisprosessista että oppimisen tuloksista. Vastuunotto ilmenee mm. siten, että opettajat pitivät tärkeimpänä tehtävänään etsiä ja laatia oppilaiden taitotasolle sopivaa suomen kielen oppimateriaalia ja organisoida opetus siten, että oppiminen on mahdollista. Opettajan rooli on siis toimia *tiedonetsijänä* ja *tiedonantajana*:

Olga: minä aina ajattelen "huomenna minulla on yhdestoista luokka", [mm] mitähän minä annan", mistä minä ottaisin lisää aineistoa", mitähän minä kirjoittaisin" [mm] "mitä on harjoituksia". [mm] siksi minulla on oikein paljon näitä aineistoa

SP: mm mistä sitten valitaan näitä?

Olga: että siinä sitten \*minä valitsen, [joo joo] ja ne lapset aina sanovat "taas teil on uusia harjoituksia", "taas on uusi teksti", "viimehän vuonna meil oli tämä teksti" no viime vuonna oli toinen teksti, niitä tekstejäkin, [joo] voi muokata, [nii nii] ja aina jotain uutta löytyy, vielä katsot, "tämähän on mielenkiintoisempaa", "tämä on parempaa", että "nyt tästä vasta olisi enemmän hyötyä"

Käsitys opettajan roolista tiedonantajana myötäilee Bezdelinan (ks. Jakunin 1998, 328) tutkimusta, jonka mukaan yli 85 % venäläisistä opettajista oli sitä mieltä, että opettajan tärkein tehtävä on tiedon välittäminen. Myös Sobkinin ym. (1996, 43) tutkimuksessa n. 70 % opettajista piti tärkeänä, että koulu tarjoaa oppilaalle vankat *perustiedot*. Samassa tutkimuksessa n. 65 % opettajista oli myös sitä mieltä, että koulun tärkeimpiä

tehtäviä on auttaa oppilasta tämän henkilökohtaisten kykyjen kehittämässä.

Mitkä tekijät selittävät opettajien mieltämää roolia tiedonetsijänä ja tiedonantajana? Yksi merkittävä tekijä on oppimateriaalin puute: venäläiselle oppilaalle suunnattua oppimateriaalia on hyvin vähän tai se on vanhentunutta – kaukana nykyajan oppilaiden maailmasta. Myöskään suomi toisena kielenä -oppikirjat eivät aina sellaisenaan sovellu opetuskäyttöön. Venäläisten oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen ympäristö poikkeaa suuresti esimerkiksi suomenruotsalaisten oppilaiden ympäristöstä, johon oppikirjat rakentuvat. Tämän vuoksi opettajan on itse laadittava oppimateriaalinsa:

Tatjana: joskus käytän suomalaisia oppikirjoja että kun kesällä käyn Suomessa joka kesä käyn Suomessa etsin kirjakaupoista mitä voisi käyttää ja sanomalehtiä käytän kaunokirjallisuutta aikakauslehtiä

SP: minkälaisia tekstejä te sieltä haette?

Tatjana: no se riippuu tunnista ja aiheesta jos esimerkiksi on tunnin aihe kymmenennellä luokalla on musiikki ja musiikin maailma pitää löytää jotain mielenkiintoista ja nykyaikaista

Edellisessä kuvauksessa nousee esille oppikirja- ja tekstikeskeinen näkemys, jonka mukaan suomen kieltä opetetaan ja opitaan enimmäkseen *tekstien kautta*. Useat suomen kielen opettajat olivatkin selvästi turhautuneita oppikirjojen puutteeseen ja pitivät sopivien tekstien jatkuvaa etsimistä ja muokkaamista työtään vaikeuttavana tekijänä.

Oppikirjakeskeisyys ilmeni myös oppilaiden vanhempien näkemyksissä hyvästä oppimisesta. He olivat opettajien mukaan huolestuneita siitä, miten he voivat auttaa lastaan kotitehtävien teossa ja ”valvoa” heidän suorituksiaan, jos heillä ei ole käytössään oppikirjaa. Opettajien laatima kirjallinen oppimateriaali ei tuntunut riittävän oppikirjoihin tottuneille vanhemmille. Suomen kielen asema oppiaineena saattoi myös olla koetuksella: oppilaiden ja heidän vanhempiensa asenteet suomen kieltä kohtaan olivat toisinaan kielteiset juuri oppikirjojen puutteen vuoksi. Voiko suomen kieltä pitää oikeana oppiaineena, jos sen opetusta varten ei ole laadittu edes oppikirjoja?

Lempi: vanhemmat eivät ymmärrä miten, miten voi opettaa [hymähtää] jos ei ole oppikirjaa ja miten he voivat sitten, valvoa [mm] että, miten mitä se lapsi tekee [...] vanhemmat tulevat [aha] ja vaativat että ”antakaa minulle se oppikirja” ja vielä sillä tavalla että, ”antakaa minulle suomen kielen oppikirja jossa olisi venäjäksi kirjoitettu [hymähtää] mitä pitäis tehdä” (hymähtää)

Oppikirja- ja tekstikeskeisyys ei toki ole vain venäläiseen opetuskuulttuuriin liittyvä ilmiö, vaan se nousee esille myös mm. suomalaisessa luokkahuoneessa. Anne Pitkänen-Huhta (2003) on tutkimuksessaan tarkastellut tekstien asemaa ja merkitystä englannin kielen opetuksessa. Tutkimuksen mukaan oppikirjakeskeisessä opetuksessa oppikirja rajoittaa opettajan ja oppilaan toimintaa ja ohjailee tekstin käsittelyä. Opettajan rooli on oppikirjakeskeisessä opetuksessa hallitseva ja oppilaiden puhe jää usein opettajan varjoon. Ajatus siitä, että *kieli on kirjassa* nousee esille myös tarkasteltaessa esimerkiksi suomalaisten oppilaiden käsityksiä kielestä ja kielenoppimisesta (ks. Dufva ym. 2003) tai amerikkalaisten lasten luku- ja kirjoitustapoja (literacy practices, ks. Heath 1983).

Opetuskuulttuurien näkökulmasta oppikirja- ja tekstikeskeisyys on yhteydessä *tiedonkäsitykseen*. Opettajakeskeisessä kulttuurissa tieto on usein opettajan välittämää ja oppikirjoissa esitettyä vaihtoehtotonta faktatietoa. Oppijakeskeisessä kulttuurissa tiedonkäsitys on dynaaminen, monia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoisia käsittelytapoja sisältävä järjestelmä. Oppija on aktiivinen tiedon etsijä, käsitejärjestelmän muodostaja ja kehittäjä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.) Opettajan roolissa korostuvat oppimisen ohjaaminen, tietoisuuden kehittäminen, yksilön tukeminen ja oman alueen syvälinen asiantuntemus; kyky ohjata oppilas kriittiseksi tiedon etsijäksi ja soveltajaksi ja itselleen sopivien oppimisstrategioiden löytäjäksi (ks. esim. Tudor 1996, 277). Linnakylän (1994, 13) mukaan laadukkaassa oppimisessä vastuu siirtyy vähitellen oppimisen edistyessä opettajalta oppilaille.

Oppijakeskeisessä kulttuurissa oppimista voidaan kuvata yhteistoiminnalliseksi ja kontekstuaaliseksi. Opettajan rooli on olla aktiivinen oppimisen tukija, mutta samalla opettajan tulisi olla arvioiva ja omaa työ-

tään kriittisesti analysoiva opetuksen laadun tarkkailija ja kehittäjä (Linna-kylä 1993, 81; Kohonen 2001, 13). Tällä tavoin opettaja on myös itse oppija.

Opettajan roolin muutos koettelee siis myös koulun perinteisiä valtasuhteita. Koulun toimintakulttuuri on valtasuhteiden määrittelyssä ratkaisevassa asemassa: Missä määrin se tukee opettajan irrottautumista perinteisistä hierarkkisista valtarakenteista (opettaja – oppilas) tasavertaiseksi kumppaniksi oppilaan kanssa? Kuka oppimisprosessin näkökulmasta *omistaa* tiedon tai oppimisen (ownership of learning)? Kenellä on oikeudet ja velvollisuudet päättää oppimisprosessista? (Kohonen 2001, 34–35.)

Suomen kielen opettajan roolit olivat enimmäkseen opettajakeskeistä kulttuuria noudattavia: opettaja on *sivistynyt asiantuntija*, joka *organisoi* ja *suunnittelee* opetusta ja *ohjaa* oppilasta. Oppilaan ei odoteta olevan aktiivinen tiedon etsijä tai oman oppimisensa ohjaaja, vaan hän on pikemminkin opetuksen kohde: *tiedon vastaanottaja*, joka *toimii opettajan suunnitelman mukaan*, pyrkii *suorittamaan* hänelle annetut tehtävät, on *kuuntelija* ja *avunpyytäjä*.

Opettajien oppimisenäkemyksissä esiintyi kuitenkin myös oppijakeskeisempiä näkökulmia. Etenkin nuoremman sukupolven opettajat tuntuivat edustavan oppijakeskeisempää kulttuuria. He olivat mm. sitä mieltä, että oppilas on oppimisen keskiössä ja *itse vastuussa* oppimisestaan. Oppilas ei ole pelkästään tehtävistä suoriutuja, vaan myös oman oppimisensa *ohjaaja* ja aktiivinen *tiedonetsijä*. Opettajan rooleja tästä näkökulmasta olivat kiinnostuksen *suuntaaja*, motivaation *herättäjä*, *rohkaisija* ja *kumppani*, oppilaan asemaan *samaistuja* (kielenoppija) sekä *asiantuntija* ja *tiedonlähde*.

Merkittävänä opettajan tehtävänä pidettiin lisäksi sitä, että oppilaat rohkaistuisivat esittämään oman, perustellun käsityksensä opittavasta aiheesta. Opettajat halusivat myös kannustaa oppilasta etsimään vaihtoehtoisia näkökulmia sen sijaan että nämä olisivat pitäytyneet vain yhdes- sä, tavallisesti opettajan esittämässä tulkinnassa. Vastavalmistunut, kolme viikkoa suomen kielen opettajana työskennellyt Valentina pohtii:

- SP: ilmaisevatko he (oppilaat) mielipiteitään [no...] oppitunneilla avoimesti?
- Valentina: minä kyllä yritän että se olisi mahdollista [niin ahaa] en voi sanoa että se onnistuu aina, [mm] mutta yritän sillä me voimme tarkastella yhtä ja samaa faktaa eri näkökulmista ja jokainen läsnäolija voi ilmaista myös oman näkökulmansa, jos vain pystyy, esittämään [mm] se olisi erinomaista se olisi ideaalinen vaihtoehto (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Nuoret opettajat pitivät myös tärkeänä oppilaiden kokemusmaailman huomioon ottamista opetusta suunniteltaessa. Tämän vuoksi he pyrkivät esimerkiksi ainekirjoitusten aiheiksi valitsemaan sellaisia, jotka olisivat oppilaille läheisiä. Oppilaiden olisi näin helpompi eläytyä opittavaan ainekseen, sillä he pystyisivät sitomaan sen itselleen tuttuun ja merkitykselliseen kontekstiin. Tämä näkemys saa tukea myös Rogovin (1998, 444–448) tutkimuksesta, jonka mukaan arvioidessaan ‘uuden venäläisen koulun’ kehittämistä nuoret opettajat korostivat opetuksen elämänläheisyyttä ja oppilaan näkökulman huomioon ottamista:

- Natalia: mä sanoin heille että siis mä haluaisin saada teiltä kahdeksan ainekirjoitusta vuodessa et minulle on samantekevää, milloin minä saan ne [mm] mutta kuitenkin vuodessa se haluaisin saada, ja nyt me keksimme teidän kanssa aiheita, [mm] mistä aiheista te haluaisitte puhua, siis sun kaverini kans no kuvittele kun mä oon nuori [m] ja he eivät ujostele [...] juu he eivät pelkää ja sitte, kuule mikäs neljäs teema tuli, [mm] sitten, siis yksi poika mietii pitkään aikaan ja sitten sanoo että siis, ”no vaikkapa käsitellään sitä että, mitä minä tekisin, ja mitä sanoisin, jos mun tyttöystäväni sanoo että minusta tulee isä” [ai] joo, totta kai, sehän on elämää

Nuoremman sukupolven suomen kielen opettajat arvelivat lisäksi, että heille oppilaiden maailmaan samaistuminen olisi helpompaa kuin vanhemman sukupolven opettajille, sillä he puhuivat oppilaiden kanssa ”*samaa kieltä*”, olivat näitä lähempänä. Tämä saattoi toisinaan olla kuitenkin myös opetusta vaikeuttava tekijä, sillä nuorilla opettajilla oli kertomansa mu-

kaan enemmän auktoriteettiasemaan ja kuriin liittyviä ongelmia kuin vanhemmilla opettajilla. Oppilaat eivät välttämättä *kunnioittaneet* samalla lattialla seisovaa nuorta opettajaa. Oppilaan maailmaan samaistuminen ja samalla auktoriteettiaseman säilyttäminen tuotti etenkin nuorille opettajille tasapainovaikeuksia:

- SP: no varmasti sinulla on myös muistissa sellainen painajaistunti sellanen, milloin ei mikään onnistunut (naurahtaa) onko
- Oksana: joo, se oli. minulla on yhdestoista luokka, ja me. olimme riidoissa niin [aha] niin paljon. [mm] ja siellä, on paljon sellaisia. epähyväntahtoisia [mm mm] jos voi sanoa se. sellaisia lapsia, [mm] mutta ei onnistunut tämä yksi tunti viime vuonna LEMPI tuli tunnille hän tarkastaja, [mhm] tunnilla, ja minä keksin että suunnittelen tämän tunnin, no kaksi tai kolme päivää, [mm] ja kun tulin tunnille he ja se ei onnistu se oikein se oli [mm] oikein huono ja minä, itkin (naurahtaa) sitten, [mm] kotona ja [mm] sanoin miehelle ja äidille että "LEMPI jo nyt miettii että minä olen tyhmä ja typerys opettaja ja huono opettaja" [...]
- SP: joo joo, johtuuko sitten jos on yhdestoista luokka että, teidän oppilaan ja sinun ikäero ei ole suuri, oisko tämä yks syy
- Oksana: voi olla että, se ne, tai he esimerkiksi, sanovat minulle jotakin huonoa, ja minä voin vastaan heidän kielellä [mhm] joo, mutta sitten he ovat niin kahdeksas luokka, [mm] mutta \*nyt he ovat yhdestoista, luokka. no he tulevat paremmaksi tai [mhm] hyväntahtoiseksi
- SP: aikuistuvat
- Oksana: joo
- SP: joo
- Oksana: ja minusta on. melkein kaikki oppilaat pitävät meistä nuorista opettajista siksi että me olemme nuoria, [aha] ja me ymmärrämme heitä, [mhm] ja puhumme samalla kielellä

Nuorten suomen kielen opettajien auktoriteettiin liittyviä vaikeuksia voidaan jossakin määrin rinnastaa ongelmiin ja väärintulkintoihin, joita syntyy kansallisten opetuskulttuurien kohdatessa. Esimerkiksi Laihiala-Kankainen (1999b; 2001) on tutkimuksessaan tarkastellut suomalaista ja venäläistä opetuskulttuuria suomalaisten opettajien ja venäjänkielisten maa-hanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ve-



näjänsuomalaisen oppilaiden oli vaikea tulkita suomalaisen opettajan roolia. Oppilaiden silmissä suomalaiselta opettajalta puuttui auktoriteetti, koska hän ei venäläisen opettajan tapaan osoittanut sitä käskemällä tai alistamalla. Erilaisista opetuskulttuureista juontuvat väärintulkinnat nousivat esille myös tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin suomalaisten vaihto-oppilaiden sopeutumista venäläiseen koulu-yhteisöön (Pöyhönen 2001a). Venäläinen opettaja saattoi tulkita suomalaisten vaihto-oppilaiden suhtautumisen tähän tasavertaisena kumppanina epäkunnioittavaksi ja opettajan auktoriteettiasemaa kyseenalaistavaksi käytökseksi.

Keskustelut auktoriteetista ja kurista ovat tavallisia opettaja-keskeisessä kulttuurissa. Etenkin vanhemman sukupolven suomen kielen opettajat kuvasivat *järjestysmiehen* rooliaan ottaessaan esille höllentyneen koulukurin ja joidenkin oppilaiden epäkunnioittavan käytöksen opettajia kohtaan.

Myös muissa tutkimuksissa on noussut esille opettajien huoli höllentyneestä koulukurista. Esimerkiksi Smirnovan ym. (1995, 171) tutkimuksessa 27 % opettajista arvioi huonon kurin ja 48 % opettajista huonon käytöksen olevan merkittävimpiä syitä opettajan ja oppilaan välisiin konflikteihin venäläisessä koulussa. Suurin konfliktien aiheuttaja liittyi kuitenkin oppilaiden tuntuu-työskentelyyn: 66 % opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden passiivisuus ja heidän osoittamansa vähäinen kiinnostus oppiainetta kohtaan ovat oppimisprosessia ja opettajan ja oppilaan välisiä suhteita vaikeuttava tekijä.

Höllentyneestä kurista huolissaan olevat suomen kielen opettajat kaipasivat paluuta autoritaarisempaan kulttuuriin, jossa opettajan asian-tuntijuutta ja auktoriteettiasemaa ei kyseenalaisteta. Seuraavassa esimerkissä Igor puhuu huonosta kurista, joka häiritsee *opettajan* työtä:

Igor: kuri on meillä tietysti oikein huono, [no...] sanoisin että meidän lapset ovat tietenkin melko, no he, suurin osa käyttäytyy hyvin, [mhm] mutta tämä huono kuri se ei **anna opettajalle mahdollisuutta suunnitella** oppituntia siten että kaikki olisi (lyö nyrkillä pöytään) [niin niin] ei anna mahdollisuutta, mahdotonta tämä huono kuri on meidän koulussamme ongelma, [mm] ei, ei vain meidän koulussamme vaan kaikkialla [mhm] kaikkialla  
(Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Huoli kurin ja siten myös opettajan asiantuntijuuden ja auktoriteettiase-  
man murenemisesta nousi esille myös keskusteluissa, joissa kritisoitiin  
oppijakeskeisen opetuskulttuurin tausta-ajatuksia. Näissä kriittisissä ää-  
nenpainoissa suomen kielen opettajat eivät puoltaneet opettajan ja op-  
pilaan tasavertaista suhdetta. Sen sijaan heidän mielestään opettajan ja  
oppilaan välillä täytyy olla samanlainen ero kuin aikuisen ja lapsen vä-  
lillä. Opettaja on ”*sivistynyt aikuinen*”, jonka puoleen oppilas voi kääntyä,  
ei päinvastoin. Opettajan tehtävänä ei siten ole oppilaan ”*palveleminen*”  
tai ”*ystävänä*” oleminen, vaan hän on aikuisena ihmisenä vastuussa siitä,  
mitä ja miten opitaan. Oppilaalle ei voida tällaista vastuuta säilyttää. Ei  
siis pidä ”*sekoittaa demokratiaa ja pseudodemokratiaa*”, vaan opettajan on  
säilytettävä auktoriteettinsa ja oppilaiden on kunnioitettava opettajaa. Mi-  
ten opettajan ja oppilaan välinen ero ja opettajan auktoriteetti sitten käy-  
tännössä ilmenevät? Seuraavassa katkelmassa nousee esille muutamia tul-  
kintaperspektiivejä:

- SP: joo, eliikkä siis tämmönen oppijakeskeisyys, kun puhutaan  
oppijakeskeisyydestä [kyllä] niin se ei sinun mielestä ole  
sellanen niinkun, paras mahdollinen tapa oppia, vaan niinku  
et se [ei] on sit joo
- Nina: joo, vaikkapa meilläkin meidän koulumaailmassa tästä [joo]  
paljon puhutaan tästä niin sanottu, *pedocentričeskaja pedagogika*,  
kyllä, no ilman muuta lapsi on keskipiste, [mm] ketä me  
opetetaan. [mm mm-m] mutta, jos me keskitymme kokonaan  
lapsen hän ei kasva. [mhm] jos tämä lapsi katsoo että niin  
hyvä olla lapsena, [mm] kaikki on hänen ympärillä tässä  
liikkuu [- -] meillä koulussa kolmekymmentä, mukulaa [mm]  
ja yks aikuinen, [mm] jonka ainoa keino, on, valitettavasti,  
joskus, ei aina vaan joskus, kova ääni [- -] no minä en voi sanoa  
että aikuinen on lapsia varten, [mm] aikuinen on aikuinen  
[mm] jokaisella meillä on omat vaiheet, [mm] ja kaikki aikuiset  
olivat entisiä lapsia [mm], ja kaikki nykyiset lapset tulevat  
aikuisiksi, [mm] eliikkä me vaan, tässä ajassa ja tässä paikassa,  
tapasimme, toinen toista, täytyy kunnioittaa, [mm] mutta millä  
tavalla, lapsi ei osaa kunnioittaa, lapsi on egoisti, [mm] sen  
vuoksi sivistynyt opettaja, tai sivistynyt aikuinen, hän, yrittää,  
käyttäytyä näin, **että lapsi kunnioittaisi häntä**
- SP: mm, minkälaiset on sellaset keinot muu kuin tämä äänenkäyttö  
tai

- Nina: no äänenkäyttö se on huono valitettavasti. [ei joo] minä, ei minulla ei ole tarpeeksi, malttiutta että minä myöskin joskus, [mm] laskeudun sen, tähän, tällaiseen, kaivoon [- -] mutta on kuitenkin vielä tällainenkin asia ja, monet lapset, silloin kun he ovat suuressa kollektiivissa [mm] (4 sek) ne tarvitsevat tällaista auktoriteettiäntä
- SP: aha mhm (5 sek) miten se auktoriteetti sitten, ansaitaan tai otetaan, pystyykö sitä sanoin kuvaamaan et miten, mistä tietää että opettajalla on auktoriteetti
- Nina: joo, se on minusta usein **nonverbaalinen** asia, [mhm] ei voi sanoa
- SP: onko se etäisyyskysymys
- Nina: joo, joko etäisyyskysymys, **ei saa koskea mitään opettajan pöydältä**, [mhm] esimerkiksi näin, [mm] **ei saa keskeyttää opettajan keskustelua toisen oppilaan kanssa**, [mm] on tällaisia sääntöjä [mm] jotka alussa, toistetaan aika usein, [mm] ja sitten pikku hiljaa, lapset, tajuavat ne

Opettajan auktoriteetti ilmenee siis mm. henkisenä etäisyytenä, jossa opettaja on oppilaan yläpuolella: aikuinen suhteessa lapseen ja kasvattaja suhteessa kasvatettavaan (ks. myös Rogov 1998, 412). Henkinen etäisyys puolestaan manifestoituu opettajan ja oppilaan käytöksessä esimerkiksi siten, että oppilaalla ei ole lupa astua opettajan reviirille tai että hän ei saa keskeyttää opettajaa.

Opettajan auktoriteetti ulottuu myös oppilaan vanhempiin. Opettajan auktoriteettia ei vanhempien taholta ainakaan julkisesti aseteta kyseenalaiseksi:



Kolmannen luokan oppilas on ollut sairaana, ja hän on tullut äitinsä kanssa saamaan tukiopetusta. Oppilas lukee oppikirjasta "Tule mukaan" tekstin, jonka aiheena on kouluun ja oppituntiin liittyvät verbit (laskea, lukea, vastata, kirjoittaa). Oppilas hieman takeltelee, ja hänen äitinsä seuraa jännittyneenä vieressä, kuinka poika pärjää. Oppilas harjoittelee verbien taivutusta ja käyttöä vastaamalla opettajan kysymyksiin ("Mitä me teemme matematiikan tunnilla?").

Tuntuu siltä kuin äiti itsekkin olisi koulun penkillä. Opettaja antaa oppilaille ja äidille ohjeita kotitehtävien tekoon. Lopuksi äiti antaa opettajalle suklaarasian kiitokseksi ylimääräisestä opetustuokiosta. Opettajien arvovaltaa koulussa ei ainakaan julkisesti kyseenalasteta, vaan heidän kasvatus- ja opetustyöstään ollaan kiitollisia. (28.5.1997, kenttäpäiväkirja s. 45.)

Opettajalla on kasvattajana myös oikeus puuttua oppilaan huonoon käytökseen, kertoa siitä oppilaan vanhemmille ja ikään kuin muistuttaa heitä kasvattajan velvollisuuksista. Opettaja ottaa yhteyttä vanhempiin myös silloin, kun hän ei ole tyytyväinen oppilaan työpanokseen:

- SP: mm (yskäähtää) onko pitävätkö vanhemmat yhteyttä kouluun, tai toisin päin pidätkö sinä yhteyttä vanhempiin
- Olga: joo minä, aina jos vain äiti soittaa ja minä sanon mikä on oppilaan tilanne ja sitten he aina pyytävät anteeksi minä sanon "olen oikein iloinen että äiti tulee kouluun ja istuu tunnilla ja näkee mihin hänen lapsi pystyy", [mm] a jos ja hän kuuntelee mitä se lapsi puhuu niin "kaikki ovat huonoja vain hän on hyvä", [mhm] ja monta kertaa se on, niin että äiti tulee tunnille istuu ja hän näkee, [mhm] että mikä on syynä, että hän ei kuuntele, hän ei tee sitä mitä opettaja vaatii, [mm] ja siitä vain on se kolmonen tai kakkonen, [mhm] no se on aina niin kuin ala-asteella, äidit enemmän pitävät, yläasteella pitää jo soittaa, [mhm] pitää soittaa ja sanoa "niin ja niin on asiat", äidille ja sitten se paranee kerran soitat kaksi kertaa siinä se illo (naurahtaa) sitten riittää
- SP: et siellä kotona annetaan sitten kurinpalautusta
- Olga: kotona joo en tiedä mitä siellä kotona mutta sitten siitä niin kuin. näkee heti että hän on, tullut järkeensä

Suomen kielen opettajien näkemyksissä opettajan auktoriteetti ei kuitenkaan tarkoittanut vain ankaraa ja etäistä asennetta oppilaaseen, vaan auktoriteetistaan huolimatta opettajan ja oppilaan suhteet saattoivat olla hyvin läheiset (ks. myös Laihiala-Kankainen 2001, 19). Opettaja oli oppilaalle lempeä toinen äiti, joka kuuntelee oppilaansa murheet ja ilonaiheet. Myös fyysinen läheisyys – opettajan aloitteesta – oli mahdollista: opettaja saattoi esimerkiksi halata oppilasta kiitokseksi oikeasta vastauksesta.

Auktoriteetin voi myös saavuttaa ja säilyttää tunnustamalla omat virheensä ja osoittamalla inhimillisyytensä (ks. myös Smirnova ym. 1995, 62). Suomen kielen opettaja saattoi esimerkiksi asettua oppilaan asemaan ja korostaa rooliaan kielenoppijana. Tällä tavoin hän pyrki rohkaisemaan oppilaita käyttämään kieltä ja oppimaan omista virheistään:



Anna pitää suomen kielen taitoaan huonona, vaikka suomalaiset sanovatkin, että hän osaa hyvin puhua suomea. Anna sanoo puhuvansa suomea niin nopeasti, että hänen puheeseensa tulee paljon virheitä ja vääriä rakenteita. Myöhemmin häntä harmittaa, ja hän lupaa itselleen puhua seuraavan kerran hitaammin. Anna haluaisi, että hänen suomen kielensä olisi kaunis. Hän ei pidä ääntämistään kovin hyvänä, erityisesti kaksoisvokaalit tuottavat vaikeuksia. Toisaalta Anna ei pelkää puhua suomea. Hänen mielestään kukaan ei voi puhua vierasta kieltä syntyperäisen tavoin. Hän on halunnut myös omalla esimerkillään rohkaista oppilaita puhumaan. He voivat oppia myös hänen virheistään ja ymmärtävät, että myös opettaja tekee virheitä. Anna kertoo oppilailleen, että myös hänelle suomi on vieras kieli, hän myös itse oppii kieltä, ei vain opeta. Tällä tavalla hän kehottaa oppilaitaan tekemään yhteistyötä. *”Joskus tarvitsee muistaa, että me kaikki olemme ihmisiä.”*

Opetuskulttuurin muuttuessa myös opettajan ja oppilaan roolit määrittyvät uudella tavalla. Oppilaan lisääntynyt autonomisuus määrittelee sitten uudelleen myös opettajan roolia. Opettaja on uusien kysymysten äärellä: mitä on ohjaus ja milloin se muuttuu pakottamiseksi? Milloin opettaja voi puuttua oppimisprosessiin häiritsemättä sitä? Miten opettajan auktoriteetti on vuorovaikutuksessa oppilaan autonomisuuden kanssa? Mitä käsityksiä esimerkiksi vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta opettaja tuo oppimisprosessiin? Miten hän ottaa huomioon oppilaan käsitukset? (Widdowson 1993, 261.)

Osalle opettajista muutos voi merkitä ahdistusta ja entistä tiukempaa pitäytymistä perinteisissä rooleissa. Näin on usein laita etenkin *opetuskulttuurin murrosvaiheessa*, jolloin opettaja joutuu pohtimaan sekä omia opetusmenetelmiään että oppilaan uudenlaista asemaa oppimisprosessissa. Opettaja saattaa ajatella, että hän on jättänyt oppilaan heitteille. Opettaja voi myös epäillä oppilaan valmiutta ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opettaja saattaa olla lisäksi huolestunut oppimisen laadusta: onko oppiminen tuloksetonta, jos opettaja ei ota vastuuta siitä, mitä opitaan ja miten opitaan? Näin pohtii petroskoilainen suomen kielen opettaja verratesaan suomalaisten ja venäläisten opettajien toimintaa:

- Lida: meikälaisten [venäläisten opettajien] pitää olla, ahkerammin tunneilla ahkerampi tunnilla siis, minun pitää nähdä \*jokaista, ja kysyä \*jokaiselta ja monta kertaakin, [mhm] ja ymmärtää että jokainen ymmärtää minua, [mhm mhm] **minä olen vastuullinen** \*siitä mitä he osaavat
- SP: jos oppilas osaa huonosti, ja hän saa huonoja arvosanoja niin, tuleeko siinä myös sitten se opettajan ammattitaito puntariin, tavallaan että mietitäänkö että osaako opettaja opettaa
- Lida: no se riippuu siitä minkälainen opettaja se on (huokaa) **ennen** aina sanottiin ettei oo meillä täällä, [mhm] Venäjällä **ettei ole huonoja oppilaita ovat huonot opettajat**, [aha] mutta **nyt tämä käsitys vähän muuttuu** koska me kuitenkin tulemme ymmärtämään että, **oppilaat myös ovat erilaisia**, [mm] jos oppilas ei osaa siksi että hän oli poissa, sairauden takia tai jonkun muun takia, niin opettaja tietenkin aina vielä antaa ylitunteja ja sitten, tukiopestusta ja, [aha joo] se on hänen velvollisuus, mutta on sellaisia jotka **eivät ollenkaan halua, ovat laiskoja**, no sellaiset oppilaat eivät menesty, missäkään, [mm] aineesta, [mm] niin sellaisia ei tiedetä tietenkin eikä kukaan sano että esimerkiksi jos hän hänellä on matematiikasta vain viitosisia, viitonen meillä on
- SP: mm paras
- Lida: paras niin ja suomen kielestä vain kakkosia sellaista ei ole, [mm] jos, tavallaan jos oppilas menestyy matematiikassa niin kyllä hän menestyy vaikkapa nelosella, suomen kielestäkin, [mhm] siis ei niinkun, vaikka **minä** vähän tunnen semmoista, syyllisyyttä

Entä onko oppilas itse valmis roolinsa muutokseen? Onko opetuskulttuurin muutos mahdollinen, jos oppilas haluaa pitäytyä opettajakeskeisessä opetuksessa, ei mielellään ota vastuuta oppimisestaan, ei pidä sitä omana tehtävänään? Kuinka yhtenevät opettajan ja oppilaan käsitykset rooleista ovat? Nämä kysymykset ovat keskeisiä myös silloin, kun tarkastellaan *opetuskulttuurien kohtaamista* esimerkiksi venäjänkielisen maahanmuuttajaoppilaan ja suomalaisen opettajan näkökulmasta. Merkittäväksi kysymykseksi muodostuu tällöin myös, miten koulun ja maahanmuuttajaoppilaan kodin välinen maailma rakentuu.

Opettajakeskeisyys ja oppijakeskeisyys ovat monisyisiä ja vaikeasti tavoitettavia ilmiöitä tarkastellaanpa sitten kouluyhteisön julkilausuttuja periaatteita tai yksittäisen suomen kielen opettajan oppimiskäsityksiä.

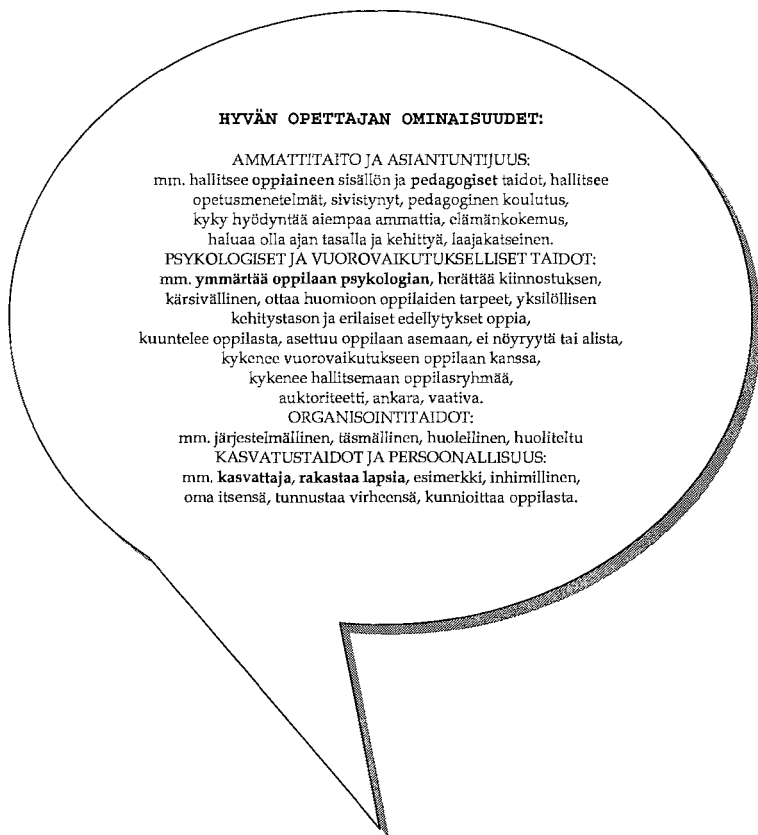
Ovatko koulu yhteisön julkilausutut näkemykset ristiriidassa käytännön toiminnan kanssa? Entä noudattavatko opettajan esittämät näkemykset sukupolvelta toiselle välittyneitä ja vakiintuneita käsityksiä vai edustavatko ne kenties koulu yhteisön säännöistä ja toimintatavoista poikkeavia piirteitä? Mitkä ovat suomen kielen opettajan mahdollisuudet toteuttaa näkemyksiään, jos ne ovat ristiriidassa koulu yhteisössä vallitsevan käsityksen kanssa? Onko suomen opettaja ylipäättään tietoinen siitä, mihin hänen näkemyksensä oppimisesta ja opetuksesta perustuvat?

Suomen kieleen erikoistuneiden koulujen *kirjallisissa dokumenteissa* koulutuksen humanisointi ja humanitarisointi (ks. luku 4.3) ovat johtavia opetusta ja oppimista luotsaavia periaatteita. Dokumenteissa korostetaan oppijan kulttuurista, sosiaalista ja yksilöllistä kasvua ihmiseksi, joka tunnistaa humanistiset ja moraaliset arvot ja joka on kykenevä demokraattiseen yhteistyöhön niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Dokumenteissa nostetaan esille myös oppilaiden erilaiset tarpeet ja edellytykset oppijoina.

Dokumenttien perusteella suomen kieleen erikoistuneiden koulujen *julkilausuttu* toimintakulttuuri näyttää noudattavan oppijakeskeisen kulttuurin periaatteita. Suomen kielen opettajien näkemykset oppimisesta ja opetuksesta antavat kuitenkin perusteita tulkita, että oppijakeskeinen ja opettajakeskeinen kulttuuri ovat kouluissa läsnä samanaikaisesti. Vaikka opetuskulttuurissa ilmenee murroksen merkkejä ja erityisesti nuoremman sukupolven opettajat edustavat julkilausuttua oppijakeskeisempää näkökulmaa, on opettajakeskeisyys kuitenkin vielä vallitsevampi, julki lausumaton koulun toimintakulttuuri. Tämä ilmenee erityisesti opettajien auktoriteetin vahvuutena. Vaikka etenkin nuorten opettajien auktoriteetti asetetaan toisinaan kyseenalaiseksi, se on edelleen keskeinen opettajan ja oppilaan keskinäisiä rooleja määrittävä tekijä.

## 7.2.2 HYVÄ OPETTAJA JA HYVÄ OPPILAS

Opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen kulttuurin tausta-ajatukset nousevat esille myös silloin, kun arvioidaan hyvän opettajan ja hyvän oppilaan ominaisuuksia. Kuvioissa 8 ja 9 on esitetty suomen kielen opettajien käsityksiä näistä ominaisuuksista:



KUVIO 8 Hyvän opettajan ominaisuudet



**HYVÄN OPPILAAN OMINAISUUDET :**

AHKERA:

aktiivinen, tunnollinen, motivoitunut, tiedonhaluinen

VIISAS:

oppii nopeasti, ei toista virheitä, itsenäinen

KUULLAINEN:

kunnioittaa opettajaa, kuuntelee opettajaa, kuuntelee muita oppilaita

KOMMUNIKOIVA:

ystävällinen, huumorintajuinen, huomaavainen, hyväntahtoinen, hyväkäytöksinen

KUVIO 9 Hyvän oppilaan ominaisuudet

Hyvän opettajan perusominaisuuksina pidettiin ennen kaikkea vankkaa *ammattitaitoa* ja *asiantuntemusta*. Suomen kielen opettajan näkökulmasta opettajan ammattitaidon ja asiantuntemuksen tärkeä mittari oli kielitaito eli *oppiaineen sisällön* hallinta. Hyvän suomen kielen taitonsa ansiosta opettaja kykenee perustamaan luokkahuoneeseen kieliympäristön, jossa oppilas voi sukeltaa suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin. Kielitaito ei kuitenkaan yksin riitä, vaan tärkeänä ammattitaidon ja asiantuntemuksen kriteerinä suomen kielen opettajat pitivät *pedagogisten taitojen*, erityisesti opetusmenetelmien hallintaa:

Olga: hyvä opettaja on se joka osaa opettaa, toiset opettajat \*osaavat paljon tietävät [mm] mutta eivät osaa opettaa

Suomen kielen opettajien käsitykset hyvän opettajan ominaisuuksista vastaavat Smirnovan ym. (1995, 93) tutkimukseen osallistuneiden venäläisten opettajien käsityksiä. Heistä 58 % oli sitä mieltä, että opettajan ammattitaito on yksi hänen tärkeimmistä perusominaisuuksistaan. Lisäksi 38 % piti oppiaineen sisällön hallintaa merkittävänä hyvän opettajan ominaisuutena.

Etenkin pedagogisen koulutuksen saaneet nuoret suomen kielen opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan *ammattillinen pätevyys* pohjautuu muodolliseen koulutukseen, jossa annetaan tarvittavat pedagogiset tiedot ja taidot:

- SP: [venäjäksi: millainen on mielestäsi hyvä opettaja tai pedagogi?]  
Valentina: venäjäksi: pedagogi?]  
SP: [venäjäksi: pedagogi, niin]  
Valentina: aa (hymähtää) se on vaikea kysymys  
SP: mm  
Valentina: mm. se on [venäjäksi: miten sanotaan ammattilainen] se on opettaja joka, aa lopetti, aa. opettajaopiston tai yliopiston, aa. ja. hän. [venäjäksi: hallitsee metodiikan], hyvin. ja, vielä se, hän on. hyvä  
[venäjäksi: hyväntahtoinen] ja pidä lapsesta

Muun kuin opettajankoulutuksen saaneiden opettajien näkemyksissä suomen kielen opettajan ammattillinen pätevyys perustui ennen kaikkea hyvään kielitaitoon ja sivistykseen. Lisäksi he korostivat opettajan kykyä hyödyntää elämäkokemustaan, koulutustaan ja aiemmassa ammatissa kehittämiään tietoja ja taitoja. Muissa ammateissa työskennelleet opettajat painottivat ehkä yllättäen myös *”sisäistä halua”*, eräänlaista kutsumusta opettaa:

- Anna: meillä on semmonen tilanne että on niin, harvoin että ihminen, jos hän voi, no puhua suomea, [mm] sitten hän ei halua tehdä työtä, [mm] koulussa, [mm] se on kyllä, tässä, pitää olla. no, erikoisena ihmisenä ja pitää no, olla sisäinen halu opettaa

Hyvän opettajan ammattitaitoon ja asiantuntemukseen liittyy lisäksi opettajan halu olla ajan tasalla ja kehittyä niin oppiaineen sisällön kuin myös pedagogisten taitojen hallinnassa. Hänellä tulisi olla myös kykyä *”nähdä huomista pidemmälle”*: asettaa opetuksen ja oppimisen tavoitteet yksittäistä luokka-astetta tai lukukautta laajemmin.

Myös opettajan *psykologiset ja vuorovaikutukselliset taidot* nousivat esille. Esimerkiksi hyvä suomen kielen opettaja *”ymmärtää oppilaiden psy-*

*kologian*”. Hän herättää oppilaiden kiinnostuksen suomen kieltä kohtaan, on kärsivällinen, ottaa huomioon oppilaiden erilaisen kehitystason ja yksilölliset edellytykset oppia. Hyvä suomen kielen opettaja pyrkii myös ymmärtämään oppilaan tarpeita kuuntelemalla tätä ja asettumalla tämän asemaan. Hän ei nöyryytä tai alista oppilasta, vaan pitää tätä työtoverinaan:

Olga: mutta opettaja onkin se että hänen pitää osata opettaa, että ymmärtää sen että lapsi ei osaa niin paljon kuin sinä, [mhm] että häntä pitää neuvoa, kärsivällisyyttä siinä tarvitaan ja, aina semmoista tarmoa että sinä kuuntelet mitä lapsi haluaa, [mm] se on pääasia



Lempi:

Oppilaat ja opettaja ovat työkuppaneita, he tekevät työtä yhdessä ja vuorovaikuttavat toisiinsa.

Lempi: ymmärtää myös sen että kaikki lapset ovat erilaisia, toinen pystyy, enempään [mm] ja toinen, ihan vähäiseen mut sek in hänelle saavutus, [mm] eikä opettajan saisi koskaan, näyttää sille lapselle että sinä olet huonompi kuin muut ja kaikilla tavoin yrittää nostaa sen heikomman. [mm] kykyä olla parempi. [mm] että hän koulusta, niinkun päättäen tämän koulun niin hän voisi sitten, muistaa sitä koulua lämpim in sanoin

Psykologisiin ja vuorovaikutuksellisiin taitoihin liitettiin myös opettajan johtajantaidot: kyky hallita lapsikollektiivia, saavuttaa ja säilyttää auktoriteetti. Lisäksi hyvän opettajan on osattava olla vaativa: *”pakottaa”* oppilaat kunnioittamaan opettajaa:

Nina: hänellä oli heti suuria vaikeuksia pikkulasten kanssa  
SP: siis minkälaisia, liittykö ne jotenki auktoriteettiin vai  
Nina: hän on aika tämmöinen vaatimaton ihminen, [mm mm] ja hän, ei osaa, kohotta ääntä. [mhm] meidän, kouluoloissa [mm], joskus on pakko, [mm] ja jos nää lapset huomaavat että tämä ihminen, tämä opettaja, ei niin kuin, **pakotta kunnioittaa** [mhm] vaan haluaa olla niin kuin aikuisten välillä meillä on oma aikuisten kulttuuri, [mm] lapset eivät vielä tunne sitä, ja hänen oppilaat, no, monet sivistyneet lapset, huomasivat ja yrittivät kunnioittaa ja niin kuin, no, osoittaa tällaisia niin kuin

huomion merkkejä [mm] häntä kohtaan, [mm] mutta monet, eivät oikein välitä, kuunteleeko hän vai, ymmärtääkö hän vai ei mitään

Jelena: venäläiselle lapselle täytyy oikein **kova kuri** (nauraa)

SP: (naurahtaa) miksi

Jelena: no koska, he ovat (naurahtaa) (4 sek) he voivat ovat sellaiset (naurahtaa) lapset, ja, se on, se riippui kasvatuksesta. [aha] kulttuurasta, omasta kulttuurasta, kotikulttuurasta, [mhm] ja koulun kulttuurasta myös

SP: että on, on totuttu siihen että tarvii olla tietty \*paikka oppilaalla

Jelena: mm-m kyllä

SP: mikä on opettajan, asema siinä, kulttuurissa

Jelena: (3 sek) no opettaja opiskelee, [mhm] ja haluaisin, antaa kaiken, [mm] mutta mitä, he haluaisivat \*ottaa tästä, on kysymys

Opettajan auktoriteetin yhteydessä puhuttiin usein myös hänen *organisointitaidoistaan*. Hyvä opettaja on järjestelmällinen, täsmällinen ja huolellinen. Merkittävänä ominaisuutena pidettiin myös opettajan huoliteltua ulkoasua:



Ella:

Muistan, kun äitini silloin neuvoi minua, että oppilaat tykkäävät kauniista opettajasta. Näin olikin! Muistan ensimmäisen opettajapraktiikan, jolloin olin keskikoulussa [- -] Petroskoissa. Oli vaikea hallita suurta ryhmää venäjän kielen ja kirjallisuuden tunnilla. Siihen tarvitsin paljon. Ymmärsin, että opettaja vastaanotetaan alussa – **ulkonäön** perusteella, sittemmin jo kaikki muu. Ne muut tiedot tulivat jo yliopistosta ja elämäkokemuksista.

Hyvin moni suomen kielen opettaja korosti opettajan *kasvatustaitoja* ja *persoonallisuutta*. Hyvä opettaja on kasvattaja, joka tiedon välittämisen lisäksi antaa oppilaille sosiaalisia, moraalisia ja eettisiä ohjeita toimia yhteiskunnassa. Hyvä opettaja on myös esimerkki. Hän ei ole kunnianhimoinen vaan inhimillinen oma itsensä, joka tunnustaa oppilailleen tekemänsä virheet.

Opettajan kasvatustaidot ja persoonallisuus korostuivat erityisesti silloin, kun suomen kielen opettajat vertasivat kouluopettajan ja yliopisto-

opettajan työtä. Koulussa opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota kasvattajan tehtäväänsä, kun taas esimerkiksi yliopistossa opettaja voi keskittyä tiedon välittämiseen. Tämä ero ilmenee myös venäjän kielen opettajaa tarkoittavissa sanoissa *učitel'* ('opettaja', koulu-opettaja) ja *prepodavatel'* ('opetuksen antaja', yliopisto-opettaja):

- Julia: minusta mm on, on suuri ero, opettaja ja, opetuksen antaja sanoisin niin [mm] (naurahtaa)
- SP: joo mä ymmärrän
- Julia: tietääkseni minulla mm suomen suomen kielessä ei ole, venäjän sanan *prepodavatel'* vastinetta
- SP: no se on yliopiston opettaja mm
- Julia: nu ja sen paikkeilla mutta, [mm] meillä on siis opettaja ja opetuksen antaja [mm] ja minusta se on, niiden sanan välissä on suuri ero [ero aha] koska opetuksen antaja vain, antaa tietoa [mhm] siis vain, antaa ainetta [mm] mutta opettajan sen lisäksi täytyy, opettaa olemaan hyväntahtoisia rehellisiä ja viisaita [mm] seuraihmissä siis, täytyy yrittää tehdä niin että, lapset tulevat hyväksi ihmisiksi, [mhm] ja siis, no minusta aikaisemmin kaikki tiesivät tämän eron koska, meillä nykyäänkin sanotaan että korkeakouluissa työskentelevät opetuksen antajat, [joo] ja koulussa opettajat

Monet suomen kielen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja *rakastaa* ja kunnioittaa lapsia. Tämä on venäläisessä kontekstissa keskeinen opettajan persoonallisuuteen liittyvä perusominaisuus, joka ilmeni myös Smirnovan ym. (1995, 93) tutkimuksessa (ks. myös Stefanovskaja 1998, 94).

- Julia: hänen tietysti tarvitsee rakastaa lapsia ja mm tietää heidän psykologiaansa
- SP: joo, minkälainen teidän mielestänne on hyvä pedagogi tai hyvä opettaja
- Lempi: no ennen kaikkea se joka, haluaa opettaa ja rakastaa lapsia, [mm] jos sitä ei ole ja jos on joku muu tarkoitus, [mhm] esimerkiksi kunnianhimo tai, [aha] se ei ole enää hyvä mielestäni, [mhm] että opettajan pitäisi tulla luokkaan ja nähdä lapset ja rakastaa jokaista, olkoon hän minkälainen tahansa, [mm] ja mitä tahansa opettaisi se opettaja että jos ei ole sitä rakkautta...

Entä millainen on suomen kielen opettajien mielestä hyvä oppilas? Useimmat opettajat olivat sitä mieltä, että hän on ennen kaikkea *ahkera*: osallistuu aktiivisesti tuntityöskentelyyn ja tekee tunnollisesti kotitehtävät:

Tatjana: siellä oli kaksi tyttöä jotka olivat venäläisestä perheestä, ja, he opiskelivat huonosti esimerkiksi toisella kolmannella luokalla, he eivät osanneet kirjoittaa yhtään heillä oli niin paljon virheitä että minä en ymmärtänyt mitä he kirjoittavat mitä he haluavat sanoa, [mm] ja. puhekieli oli niin niin vaikeata että, mutta nyt heillä on nelosia että **he ahkerasti tekivät työtä**, [mm joo] joka päivä joka tunti ja kun viime vuonna oli, meillä oli suomen kielen koe, oppivuoden lopussa. [mm] eräs niistä sai, toinen tyttö sai viitosen ja toinen tyttö sai nelosen

Ahkera oppilas on myös kiinnostunut ja motivoitunut oppija. Hän on halukas etsimään lisää tietoa vielä senkin jälkeen, kun on sitä saanut opettajalta. Luontainen uteliaisuus on niin ikään hyvän oppilaan ominaisuus:



Lempi:

Minusta paras oppilas on se, joka haluaa, tiedustelee, on utelias ja vapaamielinen. Hänen kanssaan ei ole helppo, mutta mielenkiintoista.

Ahkeruus, kiinnostuneisuus ja uteliaisuus olivat myös Smirnovan ym. (1995, 93) tutkimukseen osallistuneiden venäläisten opettajien mielestä tärkeimpiä hyvän oppilaan perusominaisuuksia. Hyvän oppilaan ei siis tarvitse olla välttämättä viisas, mutta hänen on oltava valmis tekemään työtä: *”vain tarmokkuus tuo tuloksia”*.

Vaikka suomen kielen opettajat asettivatkin ahkeruuden viisauden edelle, he pitivät *viisautta* hyvän oppilaan ominaisuutena. Viisas oppilas on opettajan työn näkökulmasta helppo, sillä hän oppii nopeasti eikä toista tekemiään virheitä. Viisas oppilas osaa työskennellä myös itsenäisesti. Toisaalta viisas oppilas on myös haastava, sillä opettajan tulee olla valmis pitämään yllä tämän mielenkiinto ja tarjoamaan tälle haastavampia tehtäviä. Viisas oppilas laittaa myös opettajan taidot ja tiedot puntariin.

Yksi hyvän oppilaan perusominaisuuksista on *kuuliaisuus*. Kuuliainen oppilas kunnioittaa opettajaa; hän ei aseta tämän auktoriteettia kyseenalaiseksi. Hän myös kuuntelee opettajaa ja toisia oppilaita. Kuuliainen oppilas keskittyy oppitunnilla työnteekoon ja antaa työrauhan niin opettajalle kuin toisille oppilaillekin.

Suomen kielen opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että oppilas on *kommunikoiva*. Tällainen oppilas on ystävällinen ja huumorintajuinen ja hänen kanssaan on helppo olla vuorovaikutuksessa sekä oppitunnilla että sen ulkopuolella. Kommunikoiva oppilas on myös huomaavainen, hyväntahtoinen ja hyväkäytöksinen. Myös Smirnovan ym. (1995, 93) tutkimuksessa venäläiset opettajat arvostivat oppilaan kommunikointikykyä. Opettajista yli puolet piti tärkeänä oppilaan avoimuutta ja puolet oli sitä mieltä, että oppilaan seurallisuus eli kyky keskustella ja olla vuorovaikutuksessa on yksi tärkeimmistä hyvän oppilaan ominaisuuksista.

Joidenkin suomen kielen opettajien näkemyksissä nousivat esille myös arvottavat käsitykset hyvän oppilaan ominaisuuksista. Oppilaat saatettiin jakaa *hyviin ja huonoihin* oppilaisiin, jolloin esimerkiksi hyvän oppilaan ominaisuuksia olivat aktiivisuus ja reippaus, kun taas huono oppilas oli hiljainen ja hidas:

- Nina: pitäis olla tasoryhmiä koska mä ymmärrän, että jos lapsi on huono, aika hiljainen, **oikein hidas**, lapsi, [mm] vaan tämmöisenä niin [mm] kuin mikä se on, neljässäkymmenessä, minuutissa hän ei pysty olla samassa vauhdissa kuin joku **reipas** ja [mm] **aktiivinen**, [mm] ne eivät, kommunikoi oikein hyvin luokassa, ei ole hyötyä kenellekään, [mm] sen vuoksi nämä tasoryhmä olisi hyvä, [mhm] ja ainakin alussa kun meillä oli suuria, vaikeuksia vielä, se oli ilmeisesti paras ratkaisu, [joo] mutta nyt me katsotaan että, niin kuin meillä lapsetkin muuttuvat, [mm] jotakin siinä tapahtuu me eilen puhuttiin siitä, [aha] lapset, muuttuvat, koulun, pääsee **enemmän sivistyneitä oppilaita** kuin aikaisemmin, [mm] melko, kaikki osaavat lukea, [mm] ei ole yhtäkään lasta joka ei osaa lukea
- SP: kun tulee kouluun
- Nina: kun tulee kouluun, [mhm] on, otettava se huomioon, [mhm] on otettava, ja sen vuoksi me katsotaan ehkäpä me emme, niin kuin, tee näitä ristejä, [mm] lasten, yläpuolella.

Myös kotitaustan merkitystä oppilaan hyvään tai huonoon koulumenestykseen arvioitiin. Esimerkiksi inkerinsuomalaista sukujuurta olevien oppilaiden arveltiin olevan venäläisiä oppilaita parempia siksi, että suomen kieli oli heillä ”*geeneissä*”. Hyvien venäläisoppilaiden katsottiin puolestaan oppivan suomea erityisesti sen vuoksi, että he olivat viisaita, ahkeria ja tunnollisia oppilaita, joilla oli korkeasti koulutetut ja sivistyneet vanhemmat. Oppilaan hyvää koulumenestystä saatettiin myös ihmetellä, jos hänen kotitaustansa oli totutusta poikkeava:



Tapasin aulassa kuudesluokkalaisten VO3:n, joka tuli isoisänsä kanssa keskustelemaan koulun vaihdosta ja odotti vuoroaan pääsykokeeseen. VO3:n isoisä oli kuullut, että koulussa \*1 olisi parempi suomen kielen opetus; VO3:n nykyisessä koulussa opettajat ”*ovat venäläisiä*”. VO3:n isoisä toivoi, että olisin testannut tämän kielitaitoa. Kysyin VO3:lta joitakin yksinkertaisia asioita, kuten hänen ikäänsä ja harrastuksiaan. Isoisä tarkkaili VO3:n vastauksia ja pyysi tätä käyttämään kokonaisia lauseita vastatessaan minulle. Kysyin, mistä isoisä oli oppinut suomea. Vastaus oli yllättävä: auttaessaan VO3:a suomen kielen kotitehtävien teossa.

VO3 valittiin lyseoluokalle, sillä hän läpäisi pääsykokeen hyvin pistein. Valintakomission opettajat kertoivat lapsen perhetaustasta. He ihmettelivät, miten tämä oli niin hyvä oppilas, vaikka asui isovanhempiansa luona (vanhemmat olivat kuolleet). Kaiken kukkuraksi oppilas oli etniseltä taustaltaan tataari. (28.5.1997, kenttäpäiväkirja s. 44.)

Hyvien ja huonojen oppilaiden lisäksi suomen kielen opettajat kertoivat ns. *tähtioppilaita*. Nämä olivat tavallisesti opettajien ”*omia oppilaita*”, jotka olivat menestyneet koulujenvälisissä kilpailuissa. Opettajat olivat heistä hyvin ylpeitä, sillä oppilaan menestys nähtiin osoituksena myös opettajan ammattitaidosta:



Tatjana:

Suurena lahjana opettajalle on se, kun oppilaat näyttävät kykyjensä joissakin asioissa. Esimerkiksi tänä vuonna 9. luokan oppilas [- -] tuli Kaupungin tieteellisen konferenssin voittajaksi. Hän teki esitelmän suomen kielellä. Esitelmän aiheena oli ”*Tärkeitä vaiheita Suomen taiteen kehityksessä*”. 20:sta esitelmästä, jotka olivat tehty englannin, ranskan, saksan ja suomen kielellä, hänen esitelmänsä oli tunnustettu parhaaksi. Hän sai I palkinnon.



[- -], 7. luokan oppilas, sai kolmannen palkinnon Kaupungin suomen kielen kilpailuissa. Sehän oli niin iloista!

Useat suomen kielen opettajat toivat esille myös ajatuksen, että kaikki oppilaat ovat *erilaisia*. Ei ole oikeudenmukaista jakaa oppilaita hyviin ja huonoihin, vaan opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset opetusta suunnitellessaan. Opettajan tulisi rohkaista oppilasta luotamaan itseensä ja tukea tätä matkalla ”*synkän metsän läpi*”:

Elviira: lapselle ei voi sanoa että hän on, huono. [mm] hänelle tarvitsee sanoa, että hän ei ole niin kuin toiset, [mm] hän on vähän erilainen kuin toiset, [mm] jos me alusta sanomme että hän on \*huono, sitten hän tuleekin huonoksi, [mm] minun mieltä, [mm] joo mutta minä olen tässä koulussa vain yksi, toinen vuotta ja en voi vielä mitään. [vaikuttaa, asioihin] joo, että minä otan niitä, kolmasryhmäisiä lapsia, kenelle on sanottu jo, että he ovat huonoja, [mm] ja yritän heille sanoa että he ovat hyviä, [mm] ja mä yritän yhdessä heidän kanssa [mm], mennä ja [mm] tehdä työtä

Rogovin (1998, 64–68) mukaan käsitykset opettajalta vaadittavista ominaisuuksista ovat säilyneet venäläisessä koulussa melko muuttumattomina. Opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidetään edelleen sivistyneisyyttä, ammatillista pätevyyttä ja organisointikykyä. Nämä ominaisuudet tukevat opettajakeskeisempää kulttuuria, vaikka *julkilausutut* arvot ja normit niin valtakunnallisella kuin koulukohtaisellakin tasolla edustavat oppijakeskeisen kulttuurin näkemyksiä.

Suomen kielen opettajien näkemykset hyvän opettajan ominaisuuksista ovat osin yhtenevät ns. perinteisten käsitysten kanssa. Heidän näkemyksissään nousee kuitenkin varsin voimakkaasti esille myös oppijakeskeistä kulttuuria myötäileviä arvoja, kuten hyvän opettajan pyrkimys samastua oppilaan asemaan ja toimia tämän työtoverina.

Käsitykset hyvän oppilaan ominaisuuksista sisältävät niin ikään sekä opettajakeskeisen että oppijakeskeisen kulttuurin piirteitä. Opettajakeskeisyys ilmenee erityisesti sellaisissa hyvän oppilaan perusominaisuuksissa kuin ahkeruus, viisaus ja kuuliaisuus. Oppijakeskeisempää kulttuuria muistuttavat puolestaan oppilaan kommunikoivuuteen liittyvät ominaisuudet.

## 7.3 OPPITUNTIANALYYSI: KÄSITYKSET JA KÄYTÄNTEET

Tarkastelen tässä luvussa seitsemää suomen kielen oppituntia 1. luokasta 11. luokkaan (1., 2., 3., 5., 8., 10. ja 11. luokka). Oppitunnit ovat peräisin Pietarin koulusta 204 ja Petroskoin koulusta 17. Olen valinnut oppitunneiksi sellaisia, jotka kenttähavaintojeni mukaan edustavat tyypillistä suomen kielen oppituntia kullakin luokka-asteella näissä kouluissa. Oppitunnit eivät siis ole samasta koulusta, samalta vuorokaudelta, saati samalta vuodelta, vaan ne on tässä esitetty luokka-asteiden mukaisessa järjestyksessä kuvitteelliseksi päiväksi.

Oppitunnit on valikoitu myös opettajien mukaan: olen pyrkinyt valitsemaan analyysiin opettajia, jotka edustavat erilaisia ammatillisia urapolkuja, työskentelevät eri kouluissa ja joiden ilmaisemat käsitykset opetuksesta ja oppimisesta sisältävät opettajakeskeisen ja/tai oppijakeskeisen kulttuurin piirteitä.

Analyysin tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten suomen kielen opettajien käsitykset ja opetuskäytänteet kohtaavat. Keskityn oppitunnin analyysissä sen sisältöön, opetusmenetelmiin sekä opettajan ja oppilaan toimintaan. Kytken analyysin kenttähavaintoihin sekä opettaja-haastatteluissa esiin nousseisiin käsityksiin suomen kielen oppimisesta ja opetuksesta.

Lopuksi tarkastelen oppituntien keskeisimpiä piirteitä seuraavien kysymysten avulla: Millaiseen näkemykseen kielestä suomen kielen oppitunti perustuu? Kuka hallitsee oppimisprosessia? Miten oppilaan menestystä arvioidaan ja millaiseen motivaatioon häntä suunnataan?

### 7.3.1 ISOJA JA PIENIÄ KIRJAIMIA (1. LUOKKA, NATALIA)

Suomen kielen opettaja Natalia on syntynyt Petroskoissa vuonna 1969. Natalia pitää itseään venäläisenä, vaikka hänellä on myös inkerin-suomalaisia, ukrainalaisia ja karjalaisia sukujuuria. Natalian perheellä on Suomessa sukulaisia, joista vanhimmat ovat muuttaneet Suomeen vallankumouksen jälkeen ja ajan mittaan assimiloituneet suomalaiseen yhteis-

kuntaan. Kotona äiti puhui suomea, isä venäjää. Natalia puhui lapsena suomea äidin kanssa. Hän ei kertomansa mukaan muistanut paljon lapsuuden kielestä:

Natalia: mun perheessäni äitini puhuu suomea [aha] mutta, ei paljon koska mun isäni ei osaa suomea, [joo] hän on venäläinen [mm] ja sen takia me emme puhuta siis ku isä on, [mm] porukassa (hymähtää) [joo] ja me puhuttiin lapselta mä puhuin suomea mutta en muistanu mitään [mm] paitsi se että siis "kissa tulee tänne anna maitoa" [naurahtaa] ja sitte (naurahtaa) "minä olen hyvä tyttö"

Natalia edustaa nuoremman sukupolven uraopettajia (II urapolku, ks. luku 6.2). Hän on valmistunut Petroskoin valtionyliopistosta vuonna 1992 pääaineena suomi. Hän oli aloittanut työn suomen kielen opettajana jo valmistumista edeltävänä vuonna. Natalia opettaa eri luokka-asteilla (1.-3., 5.-7., 9. 11.) sekä suomen että englannin kieleen erikoistuneita oppilaita. Natalialla on 25 oppituntia viikossa, mitä hän pitää vähäisenä.

Natalia kuvaa koulunsa ilmapiiriä hyväksi. Hänen oli helppo tulla työskentelemään kouluun, sillä hän on entisiä oppilaita. Jotkut opettajakollegoista ovat hänen entisiä opettajiaan ja "melkein oitis" heistä on tullut hyviä työtovereita ja ystäviä. Aiemmin muotoutunut opettaja-oppilas-suhde näyttää kuitenkin edelleen olevan vahva.

Natalian mielestä suomen kielen opettajan tärkein tavoite on saada oppilas *kommunikoimaan* suomen kielellä: puhumaan, kertomaan itsestään ja ymmärtämään muiden puhetta. Natalia itse pyrkii puhumaan oppitunnilla enimmäkseen suomea. Hän yrittää selittää myös kielipiilliset muodot esimerkkien avulla aluksi suomeksi. Jos tämä ei onnistu, hän vaihtaa kielen venäjäksi.

Natalia käyttää opetuksessaan Karjalassa laadittuja oppikirjoja, sillä niissä on hänen mielestään kielioppi "*hyvin esitetty*". Sanastoltaan oppikirjat ovat kuitenkin vanhentuneita. Hän käyttää myös suomalaisia oppikirjoja, mutta niitä voi hyödyntää opetuksessa vähemmän, sillä ne on suunnattu suomea äidinkielenään puhuville. Natalia pyrkii myös keräämään materiaalia Suomen matkoillaan. Lisäksi hän nauhoittaa koulussa vieraillevien suomalaisten puhetta, jotta oppilaat kuulisivat muidenkin kuin opettajan puhuvan.

Natalian käsityksissä opettajan ja oppilaan rooleista ja ominaisuuksista yhdistyvät opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen kulttuurin piirteet. Natalian mielestä suomen kielen opettaja on *”psykologi ja sosiologi”*, ei pelkästään vieraan kielen opettaja. Opettaja *”etsii tietä oppilaan sieluun”*. Hän ei ole *”guru”* vaan oppilaan vanhin ystävä ja työtoveri. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan ja oppilaan välillä ei olisi rajaa. *”Opettaja on aina opettaja, oppilas on aina oppilas.”* Opettaja on oppilasta viisaampi ainakin opetettavassa aineessa. Oppilaan tulee osoittaa kunnioittavansa opettajaa esimerkiksi teittelemällä häntä.

Natalian on vaikeata kuvata hyvää opettajaa. Hän itse pyrkii olemaan opettajana oma itsensä. Hän ei *”irvistele”* oppilaalle vaan suhtautuu tähän kuin vertaiseensa. Hän ei nimittele oppilasta tyhmäksi, sillä kaikki oppilaat ovat viisaita. Opettajan on myös tunnustettava, että hän on joskus väärässä.

Hyvä oppilas on Natalian mielestä sellainen, joka kuuntelee opettajaa. Hänen tulisi osoittaa, onko hän kiinnostunut opetuksesta. Mikäli oppilas ei ole kiinnostunut, opettajan tehtävänä on pyrkiä muuttamaan opetustaan.

Ennen ensimmäisen luokan oppituntia Natalia kertoi puhuvansa oppilaille enimmäkseen venäjää, sillä *”lapset eivät osaa vielä suomea”*. Tavanomaiset oppituntiin liittyvät kehotukset, kuten *”ota liitu”* tai *”nouskaa”* hän sanoo suomeksi. Tunnin tavoitteena on opetella pienen ja ison I-kirjaimen kirjoittamista.

Tunnilla on kahdeksan ensimmäisen luokan oppilasta. He katsovat vierasta uteliaasti ja kuiskuttelevat keskenään. Luokkahuone on viihtyisä: seinille on ripustettu oppilaiden töitä ja Suomen kartta. Oppitunti alkaa:



Opettaja: *”Päivää! Päivää! Meil on nyt iloinen vieras”* [opettaja näyttää nallea]. *”Minä olen Mikko. Kuka sinä olet?”* Oppilaat kertovat vuorotellen nimensä. Opettaja: *”Mutta meillä on vielä yksi vieras.”* Oppilaat tulevat luokseni, sanovat nimensä ja kysyvät, kuka minä olen. Jotkut oppilaista arastelevat, vähän pelkäävätkin minua. Puhun yhdelle oppilaalle venäjää, jotta hän olisi saanut jännityksensä laantumaan. Opettaja kieltää: *”Älä puhu venäjää! Puhu suomea!”* Lopuksi opettaja kehuu oppilaita venäjäksi: *”Kaikki oppilaani ovat hyviä.”*

Tunti on hyvin opettajajohtoinen: kaikki tunnilla tehtävät harjoitukset etenevät opettajan käsikirjoituksen mukaan. Tunnilla kerrataan sanoja palloleikillä, jossa opettaja sanoo sanan venäjäksi, antaa jollekin oppilaalle pallon, oppilas kääntää sanan suomeksi ja antaa pallon takaisin opettajalle. Ison ja pienen l-kirjaimen kirjoitusta harjoitellaan omiin vihkoihin, joihin opettaja on kirjoittanut esimerkkilauseen. Tämän jälkeen oppilaat leikkivät tunnilla opettajaa esittämällä itse piirretyistä kuvakorteista kysymyksiä *”mikä tämä on?”*, *”mikä minulla on?”*, joihin muut oppilaat vastaavat. Lopuksi lauletaan *Porsaita äidin oomme kaikki*. Oppikirjaa ei tällä tunnilla käytetä. Opettaja pyrkii saamaan kaikki oppilaat osallistumaan tuntityöskentelyyn. Aika ajoin hän joutuu muistuttamaan oppilaita hyvästä käytöksestä:



OPETTAJAN JA OPPILAIDEN TOIMINTAA KUVAAVIA REPLIKKEJÄ:

**Tunnin aloitus.** Opettaja suomeksi: *”Älkää kaikkea toistako”, ”Tämä on Mikko. Mikko juoksee. Onko oikein?”*. Opettaja venäjäksi: *”Pyysinkö avaamaan oppikirjan? Missä oppikirjan on oltava?”* Opettaja suomeksi: *”Sanomme yhdessä! No, sano!”*.

**Sanastoharjoitus.** Opettaja suomeksi: *”Niin, nyt nouskaa, leikimme vähän”, ”Minä sanon venäjäksi te sanotte suomeksi.”*

**Kirjoitusharjoitus.** Opettaja venäjäksi: *”Miksi kirjoitat keskelle riviä?”* *”Virheitä, paljon virheitä”* *”Sinä XX teet työtä hitaasti, tee nopeammin!”* Opettaja suomeksi: *”Mikäs tuo on?”* Opettaja venäjäksi: *”Minun täytyy rangaista sinua YY.”* *”En näe rauhallisia oppilaita, vaan hullun luokan”, ”ZZ, katson sinua ankarasti.”*

**Kysymysharjoitus.** Oppilas suomeksi: *”Kuka sinä olet?”* [p.o. Mikä tämä on?] Opettaja venäjäksi: *”XX, mitä tuo puhe nyt oikein on?”* Opettaja venäjäksi: *”Ette osaa käyttäytyä. Miksi minun pitää huomauttaa ekaluokkalaista? Vielä yksi ääni, ja me emme koskaan leiki korteilla.”*

**Loppulaulu.** Opettaja suomeksi: *”Joo, paljon kiitoksia. Ja nouskaa, laulamme kaikki yhdessä”*. Opettaja sanoo oppilaiden kuullen, että nämä laulavat, kenen lapsia ovat: *Porsaita äidin...*

Tunnin loppua on odotettu jo kauan – ekaluokkalaisten keskittymiskyky pettää aika ajoin. Kotitehtäväksi oppilaiden tulee harjoitella ison ja pienen l-kirjaimen kirjoitusta esimerkkilauseen avulla. Oppilaat juoksevat välitunnille. Opettaja jää kirjoittamaan muistiinpanoja vihkoonsa.

Vaikka Natalian käsitykset opetuksesta ja oppimisesta sisälsivät oppijakeskeisemmän kulttuurin periaatteita, hänen opetusmenetelmänsä sekä tunnilla ilmenneet opettajan ja oppilaan roolit noudattivat opettajakeskeisempää kulttuuria. Opettajan tehtävänä oli tunnilla suunnata ja valvoa oppimista. Myös opettajan järjestysmiehen rooli nousi tällä tunnilla esille.

### 7.3.2 YKSIKKÖ JA MONIKKO (2. LUOKKA, LIDA)

Lida on syntynyt Karjalassa vuonna 1949. Hän on inkerinsuomalainen. Lidan lapsuudenkodissa puhuttiin sekä suomea että venäjää. Opettajan ammatti oli Lidan lapsuuden haave, ja jo kouluaikana hän auttoi luokanopettajaa heikompien oppilaiden tukiopetuksessa. Koulun jälkeen Lida haki Petroskoin yliopistoon suomen kielen osastolle ja valmistui vuonna 1971. Hän on työskennellyt suomen opettajana miltei 20 vuotta. Lida edustaa siis vanhemman sukupolven uraopettajia (I urapolku, ks. luku 6.2).

Lida opettaa 1., 2., 7., 9. ja 11. luokkaa. Tänä vuonna (1997) hän opettaa lisäksi ensimmäistä kertaa englantiin erikoistuneita oppilaita. Lida yrittää järjestää opetuksen siten, että se olisi mielenkiintoista. Oppilaat pyytävät, että suomen kielen tunneilla laulettaisiin ja leikittäisiin. Tunnit alkavatkin tavallisesti laululla, jonka jälkeen harjoitellaan kysymyksiä ja jatketaan tuntia suunnitelman mukaan. Lida käyttää mielellään lauluja oppitunneilla; se on hänen mielestään parempi menetelmä kuin esimerkiksi drillien käyttö.

Lida pitää Karjalassa julkaistuja oppikirjoja vanhentuneina, mutta oppikirjan laatijoita ei tällä hetkellä ole. Hän käyttää Karjalassa julkaistujen oppikirjojen lisäksi myös suomalaisia oppikirjoja, kerää materiaalia aikakausi- ja sanomalehdistä. *"Kaikki materiaali pitää olla omassa päässä"*, hän sanoo. Lida tekee tuntisuunnitelman ja antaa oppilaille tunnilla käsiteltävän aiheen. Jos oppilaita kiinnostaa jokin muu aihe, Lida pyrkii tämän hyödyntämään, sillä hänen tavoitteensa on saada oppilaat puhumaan suomea. Alaluokilla, suomen kielen opiskelun alussa, hän joutuu kuitenkin käyttämään oppitunnilla paljon venäjää. Yläluokilla hän pyrkii puhumaan vain suomea, *"mutta joskus se menee venäjän kielelle."*

Koulu on Lidan toinen koti. Hänen olisi vaikea kuvitella työskentelevänsä jossakin muualla kuin koulussa. Lida pitää oppilaistaan. Hän keskustelee heidän kanssaan ja kuuntelee heidän ilonsa ja surunsa. Oppilaat luottavat häneen. Tätä Lida pitää erityisen tärkeänä.

Lidan mielestä hyvä opettaja on sellainen, joka on pätevä omalla alallaan. Lisäksi hänen pitää ymmärtää toisia ihmisiä ja asettaa itsensä muiden asemaan. Lidasta tuntuu, että hän on sellainen opettaja, mutta asiaa pitäisi kuitenkin kysyä oppilailta. Hyvänä oppilaana Lida pitää tiedonhaluista oppilasta, *”jolla on paljon kysymyksiä”*. Hän kuuntelee myös toisia oppilaita sekä opettajaa. Hän ymmärtää, mitä opettaja häneltä vaatii.

Suomen kielen oppitunnilla on yhdeksän oppilasta. Tunti alkaa tervehdyksillä. Opettaja kertoo, että tällä oppitunnilla harjoitellaan yksikön ja monikon muodostamista verbeistä, esimerkiksi *”soittaa”, ”soittavat”* ja kysymyslauseen muodostamista kyseisten verbien avulla *”soittaako?”, ”soittavatko?”*. Oppikirjana käytetään *Suomen kielen oppikirjaa 2*, lisäksi oppilailla on työvihkot.

Oppilaat harjoittelevat yksikön ja monikon muodostamista aluksi esimerkkilauseiden ja itse keksimiensä lauseiden avulla. Tämän jälkeen he muodostavat lauseita opettajan näyttämistä kuvista ja päättelevät, onko kuvan lause oikein vai väärin sekä tekevät kuvista itse kysymyksiä. Opettaja käyttää kieliopillisia termejä, kuten substantiivi, verbi, yksikkö, monikko. Opettaja vaatii oppilaiden vastauksissa kokonaisia lauseita: *”Nukkuuko kissa? Kyllä, kissa nukkuu.”* Oppilaat korjaavat toisten oppilaiden virheitä ja puhuvat toisten oppilaiden päälle. He vaikuttavat innostuneilta: eivät aina malta miettiä itsekseen, vaan sanovat heti ääneen, mitä mieleen tulee. Yksi oppilas käyttää kysymyslauseen -ko -kö -päätetä eri tavalla kuin on opittu: *”Tytötkö istuvat?”* Opettaja sallii sen ja pyytää oppilaita miettimään, millaisen merkityksen lause sai.

Harjoittelu keskeytyy hetkeksi, ja oppilaat voimistelevat laulun tahdissa: *”Pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat”*. Tämän jälkeen oppilaat muodostavat yksiköstä monikkoja pallopelin avulla. Opettaja heittää pallon oppilaalle ja sanoo lauseen yksikössä, esimerkiksi *”poika soittaa torvea”*, josta oppilaan täytyy muodostaa lause monikossa *”pojat soittavat torvea”*. Lopputunti lauletaan lastenlauluja (*Pienet sammakot, Kolme varista*). Opet-

taja käyttää tunnilla enimmäkseen suomea. Halutessaan varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet, hän puhuu venäjää.



OPETTAJAN JA OPPILAIDEN TOIMINTAA KUVAAVIA REFLIIKKEJÄ:

**Yksikkö ja monikko.** Opettaja suomeksi: *"Miten sanotte suomeksi...?", "Lausumme yhdessä", "Seuraavaksi", "Katsopas tänne", "Aivan oikein", "Sanokaa nyt...", "Kuunnelkaa tämä lause ja lausumme kaikki yhdessä", "Miksi sinä käytät yksikköä jos sinulla on 'tytöt'?", "Vielä kerran", "Onko oikein?"* [signaali virheestä], *"Hyvä, istukaa, kaikki osasivat."* "Nyt kuunnelkaa ja vastatkaa kysymyksiin". Opettaja venäjäksi: *"Kuunnelkaa minua, olkaa hyvä!"* Opettaja suomeksi: *"Kuka vastaa? Vain XX osaa? XX, ole hyvä, vastaa."*, *"Poikan nimi, onko se oikein?", "Kuunnelkaa, YY kirjoitti poika soittavat torvea, onko oikein?", "Autamme YY:tä hän ei osaa keksiä lausetta, vai osaatko?"* Oppilas: *"Kakku..."* Opettaja: *"Kakku on"* Oppilas: *"Kakku on..."* Opettaja venäjäksi: *"Sano makea."* Oppilas: *"Èto makea."* Opettaja: *"Kakku on makea."*

Tunti loppuu kellon soitua. Opettaja ei anna kotitehtäviä, sillä ensi viikolla on loma. *"Leväätkää hyvin! Näkemiin! Hei hei!"* Tunnin loppuksi opettaja kysyy, miten oppilaat pärjäsivät – oliko oppilaiden kielitaito vaadittavalla tasolla? Hän oli itse tyytyväinen oppituntiin, sillä oppilaat olivat aktiivisia. Myös hänen pitää olla tunnilla *"ahkera"*, sillä hän on vastuussa siitä, mitä ja miten oppilaat oppivat:

Lida: minun pitää nähdä \*jokaista, ja kysyä \*jokaiselta ja monta kertaakin, [mhm] ja ymmärtää että he, jokainen ymmärtää minua, [mhm mhm] minä olen vastuullinen \*siitä mitä he osaavat

Edellisestä esimerkistä käy hyvin ilmi se, että Lidan käsitykset opetukselta ja oppimisesta ovat melko opettajakeskeiset. Hän pitää vastuunottamista oppimisesta omana tehtävänään, mikä ilmenee oppitunnilla mm. opettajakeskeisinä opetusmenetelminä. Oppitunti etenee Lidan johdolla hänen kirjoittamansa käsikirjoituksen mukaan.



### 7.3.3 ÄÄNEEN LUKUA JA SANASTON KERTAUSTA (3. LUOKKA, OKSANA)

Oksana on syntynyt Petroskoissa vuonna 1974. Hänen äidinkieltensä on venäjä. Oksana kävi koulua, jossa erikoistuttiin suomen ja englannin kieleen. Koulun jälkeen Oksana haki opiskelemaan suomea Petroskoin yliopistoon. Tämä oli isän vaatimus, sillä hän kielsi Oksanaa hakemasta kansainvälisten suhteiden instituuttiin Moskovaan. Oksana valmistui Petroskoin yliopistosta vuonna 1996. Hän alkoi työskennellä entisessä koulussaan suomen kielen opettajana opiskellessaan vielä yliopistossa kolmannella vuosikurssilla. Hän on opettanut suomea neljä vuotta. Oksana edustaa Natalian tavoin nuorempia suomen kielen uraopettajia (II urapolku, ks. luku 6.2).

Oksana opettaa sekä suomen että englannin kieleen erikoistuneita luokkia. Hänen opetuskielensä vaihtelee sen mukaan, ovatko oppilaat erikoistuneet suomeen vai Englantiin. Hän puhuu enimmäkseen suomea esimerkiksi 3. luokan oppilaille, jotka ovat erikoistuneet suomeen. Englantiin erikoistuneessa ryhmässä (6. luokka) hän sen sijaan joutuu käyttämään enemmän venäjää, sillä oppilaat osaavat suomea ”vain vähän”. Näillä tunteilla hän puhuu ensin suomea, minkä jälkeen hän kääntää venäjäksi, esimerkiksi ”*avatkaa vihkonne, otkrojte tetradi*”. Vähän ajan kuluttua oppilaat ymmärtävät jo paremmin suomea, ja Oksana ”*yrittää aina puhua suomeksi*”.

Suomeen ja Englantiin erikoistuneilla oppilailla on erilaiset tottumukset oppia vierasta kieltä, mikä aiheuttaa opettajalle päänvaivaa. Englantiin erikoistuneet oppilaat ovat tottuneet Englannin oppitunneilla opettelemaan ulkoa, kun taas ”*suomen kielessä pitää rakentaa lauseita itsestä*”. Oksanan tunteilla oppilaat käyvät dialogeja, vastaavat kysymyksiin, kääntävät. Tavoitteena on, että oppilaat puhuisivat koko tunnin ajan.

Kolmannen luokan oppitunnilla harjoitellaan ääneen lukua ja kerrataan luokkahuoneeseen ja kouluun liittyvää sanastoa. Tunnilla on kymmenen oppilasta. Oppitunti etenee hyvin perinteisesti. Aluksi oppilaat lukevat ääneen oppikirjan tekstikappaletta lause kerrallaan ja kääntävät lauseen suomesta venäjäksi. Opettaja kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden ääntämiseen ja kieliopin oikeellisuuteen ja antaa suorituksesta arvosanan.

Oppikirjana käytetään *Suomen kielen oppikirjaa 2*. Oppilaat kirjoittavat tekstikappaleen sanat vihkoihinsa ja kääntävät ne venäjäksi. Opettaja puhuu tunnilla pääosin suomea. Hän käyttää oppilaita apunaan ohjeiden kääntämisessä suomesta venäjäksi:



OPETTAJAN JA OPPILAIDEN TOIMINTAA KUVAAVIA REPLIIKKEJÄ:

**Lukuharjoitus.** Opettaja suomeksi: *“Luemme dialogin, lukekaa!”*, *“Hyvä, kiitos.”*, *“Lukekaa arvosanalla!”*, *“Mitä se merkitsee?”*, *“Kuka auttaa?”* *“Kertokaa tästä luokasta. Ole hyvä, aloita.”*, *“Vielä kerran!”*, *“Lausumme yhdessä!”*, Opettaja kaksikielisesti: *“Jatka, prodolžaj!”*, *“Huomatkaa, obratite vnimanie!”*.

Oppilaat ovat hyvin aktiivisia ja innostuneita. Yksi oppilas huomauttaa opettajalle, että toinen oppilas ei ollut ääntänyt lausetta oikein. Opettaja pyytää tätä lukemaan lauseen vielä kerran. Oppilas olisi halunnut huomauttaa vielä toisen oppilaan suorituksesta. Opettaja huomaa tämän, mutta ottaa ohjat käsiinsä ja pyytää oppilasta lukemaan vielä kerran. Huomautuksia tekevä oppilas saa lukutehtävästä viitosen. Opettaja venäjäksi: *XX:lle nelonen. Ja YY:lle...* Oppilaat kuorossa: *“Viitonen.”*

Opettaja edellyttää oppilaiden käyttävän kokonaisia lauseita. Opettaja: *“Onko koulu siisti?”* Oppilas: *“Ei ole”* p.o. *“Ei, koulu ei ole siisti.”* Opettaja pyytää oppilaita käyttämään sellaisia rakenteita, joita on tunnilla käyty läpi, esim. *“paljon vihkoja”* ei käy, vaan oppilaan pitää sanoa *“monta vihkoa”*.

Tunti päättyy ja opettaja antaa kotitehtävät. Oppilaiden tulee opetella vihkoihin kirjoitetut sanat ulkoa.

Oppitunti antaa hyvin rakennekeskeisen ja formaalin kuvan kielestä. Keskeistä suomen kielen oppimisessa on *tunnilla opettettujen* rakenteiden ja sanaston hallinta. Kääntäminen on yksi käytetyimmistä opetusmenetelmistä.

#### 7.3.4 SIIVOUSPÄIVÄ (5. LUOKKA, ALINA)

Alina on syntynyt Petroskoissa vuonna 1953. Hänen vanhempansa olivat inkerinsuomalaisia. Alinan kotona puhuttiin aluksi vain suomea, myöhemmin vanhemmat puhuivat suomea ja lapset vastasivat heille venäjäksi.

Alina edustaa suomen kielen uraopettajien vanhempaa sukupolvea (I urapolku, ks. luku 6.2). Päätettyään keskikoulun Alina haki Petroskoin yliopistoon opiskelemaan suomea yhdessä ystävänsä kanssa. Alina valmistui vuonna 1975, mutta hän oli ehtinyt jo työskennellä suomen kielen opettajana kaksi vuotta. Ystävä, jonka hän houkutteli suomea opiskelemaan, houkutteli puolestaan Alinan suomen opettajaksi. Alina opettaa lisäksi Inkeri-liiton järjestämällä iltakursseilla ja on ollut 1990-luvulla kolme kertaa opettamassa Siperiassa asuvia inkerinsuomalaisia.

Alina yrittää puhua suomen kielen oppitunneilla vain suomea. Hän on vuosien mittaan havainnut tämän parhaaksi menetelmäksi, sillä kymmenen vuoden päästä samaisen luokan oppilaiden kanssa on ”*luonnollista puhua yhtä kieltä*”. Alina käyttää oppitunneilla pääasiassa itse keräämäänsä, ajankohtaista aineistoa.

Hyvänä oppilaana Alina pitää sellaista, joka on ahkera ja ymmärtää, että oppiaineesta on hänelle hyötyä tulevaisuudessa. Hyvän opettajan ominaisuudet ovat puolestaan optimismi ja kyky kuunnella ja rakastaa oppilasta.

Suomen kielen oppitunnilla on 11 viidesluokkalaista oppilasta. Luokkahuone on viihtyisä: seinille on kiinnitetty kuvia Suomesta, juliste *Suomi 80 vuotta*, valokuva Paavo Nurmesta. Taulun peittävät verhot, jotta oppilaat eivät kaiken aikaa voisi tukeutua taululle kirjoitettuihin, oppitunnilla käytettäviin sanoihin.

Opettaja tervehtii oppilaita suomeksi ja oppilaat vastaavat tervehdykseen. Tunti aloitetaan laulamalla *Minä soitan harmonikkaa*.

Oppitunnin aiheena on siivouspäivä. Aluksi oppilaat muodostavat lauseita, jossa he kuvaavat, mitä koulussa ja kotona siivotaan, kuka siivoaa jne. Lisäksi harjoitellaan kieltolauseita ja käskymuotoja: ”*Minä en siivoa huonettani*”, ”*Siivoa huoneesi!*”. Tämän jälkeen opettaja antaa tekstin, jossa kerrotaan sekasotkuisesta huoneesta. Oppilaat lukevat vuorotellen tekstin ääneen, minkä jälkeen opettaja tarkistaa, onko tekstin sanasto ymmärretty. Opettaja esittää tekstistä kysymyksiä ja oppilaiden tehtävänä on tuottaa oma tarina tekstin pohjalta. Opettaja puhuu koko tunnin ajan suomeksi. Hän puhuu selkeästi (opettajamaisesti) käyttäen paljon synonyymeja ja usein toistuvia fraaseja.



OPETTAJAN JA OPPILAIDEN TOIMINTAA KUVAAVIA REPLIKKEJÄ:

**Siivouspäivä:** Opettaja: "Kuunnelkaa!", "Pidätkö sinä luokkaa kunnossa?", "Mitä sinä teet koulussa?" Mitä järjestäjä tekee tunteen jälkeen?", "Me emme auta häntä, hän itse.", "Ajattele!", "Onko seinällä täpliä?", Kiitos XX, sinä olet hyvää järjestäjä.", "XX, sinä olet ahkera.", "Lausumme yhdessä!", "Nyt minua kiinnostaa, mitä pojat tekevät kotona.", "Kuunnelkaa vielä kerran".

Tunti on hyvin opettajajohtoinen ja etenee opettajan käsikirjoituksen mukaan. Yhtään tyhjää hetkeä tunnilla ei ole. Oppilaat ovat aktiivisia. He kilpailevat opettajan huomiosta ja kommentoivat myös toisten suorituksia. Heikommat oppilaat eivät saa tarpeeksi aikaa lauseen tuottamiseen, sillä sekä opettaja että oppilaat keskeyttävät näiden oppilaiden puheen. Kaksi oppilasta esittää luokan edessä äiti-lapsi -dialogin, jossa äidin tulee käyttää kysymys- ja käskymuotoja ("Siivositko sinä huoneesi?", "Siivoa huoneesi!") ja lapsen mm. kieltomuotoja ("En ole siivonnut huonettani"). Oppilaat onnistuvat hyvin, ja opettaja palkitsee oppilaita halaamalla heitä. Myös muut oppilaat ovat tyytyväisen näköisiä.

Tunnin lopussa opettaja antaa kotitehtäväksi runon *Huolimaton hup-peli*. Oppilaat kysyvät, pitääkö runo osata ulkoa. Opettaja vastaa kiel-tävästi. Tunnin jälkeen opettaja ja oppilaat juttelevat venäjäksi.

### 7.3.5 MINKÄLAINEN ILMA TÄNÄÄN ON? (8. LUOKKA, IGOR)

Igor on syntynyt Leningradissa vuonna 1933. Sodan aikana Igorin isä lä-hetettiin rintamalle ja muu perhe Siperiaan. Igorin äiti oli inkerin-suomalainen ja isä ukrainalainen. Igor tuntee itsensä monessa suhteessa venäläiseksi, vaikka hän "ei voi suomalaisille geeneilleen mitään".

Igor pääsi opiskelemaan suomea Leningradin yliopistoon vuonna 1963. Suomen kielen valinta oli luonnollinen, koska Igor oli kuullut ko-tona puhuttavan suomea, vaikka ei itse sitä puhunutkaan. Igor valmistui vuonna 1968. Yliopiston jälkeen Igor kutsuttiin armeijaan, jossa hän pal-veli 22 vuotta. Hän ei käyttänyt armeijassa suomen kieltä tai muita vie-raita kieliä. Igor jäi perestroikan aikana eläkkeelle 52-vuotiaana.

Igor edustaa III urapolun suomen kielen opettajia, jotka ovat valmis-tuneet yliopistosta pääaineena suomen kieli, mutta työskennelleet ennen

opettajaksi päätymistä jossakin muussa ammatissa (ks. luku 6.2). Igor aloitti suomen kielen opettajan työn vuonna 1991, koska *”parempaa työtä ei ollut tarjolla”*. Hänen suomen kielen taitonsa riittää koulun tarpeisiin, mutta ei yritysmaailmassa kääntäjän tai tulkin tehtäviin. Igor opettaa myös Inkeri-liiton suomen kielen kursseilla.

Igor opettaa suomea eri luokka-asteilla kolmannen tasoryhmän oppilaille (6–8. luokka) 22 tuntia viikossa. Igor käyttää oppimateriaalina Suomessa julkaistuja suomen kielen oppikirjoja, kuten esimerkiksi *Tässä tulemme* ja *Elämän suolaa* –oppikirjoja. Suomen kielen oppimateriaalia tulisi kuitenkin kehittää ja suunnitella oppikirja erityisesti venäläisiä oppilaita varten, sillä nykyiset oppikirjat eivät sovellu venäläisille nuorille tai lapsille. Opetuksessaan Igor tukeutuu käytettävissä oleviin oppikirjoihin. Seuraavassa esimerkissä nousee hyvin selvästi esille hänen oppikirjakeskeinen näkemyksensä kielestä, kielenoppimisesta ja -opetuksesta:

Igor: siis, otan oppikirjan, no nyt on lukuvuosi alussa, otin kirjaimellisesti ensimmäisen sivun, siis tästä. [ahaa] imperfekti, esimerkiksi, on teemana [joo], vai mitä? [joo] näen että siinä on pääasiassa imperfekti, ja aluksi, no luen heille tekstin ja sitten, tässä on sanasto [mhm], annan sanaston...  
(Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Koska oppilaat ovat luokka-asteen heikoimpia (3. tasoryhmä), Igorin täytyy käyttää oppitunneilla enimmäkseen venäjää. Suurin osa oppitunnista kuluu kurinpidollisiin toimenpiteisiin, sillä oppilaiden on vaikea keskittyä opetukseen ja oppilasryhmät ovat liian suuret.

Igorin mielestä kaikille oppilaille ei kannata opettaa suomea, vaikka se onkin suomen kieleen erikoistuneen koulun tehtävä. Joillekin oppilaille suomen kieli on ’pakkosuomea’, ja heillä on suuria motivaatio-ongelmia. Heidän kanssaan täytyy tehdä enemmän työtä: antaa tukiovetusta ja suunnitella opetusta tarkemmin. Tämä ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista, vaan heikot oppilaat tulisi vapauttaa suomen kielen opiskelusta.

Igorilla ei ole omaa opetussuunnitelmaa, jossa hän olisi määritellyt opetuksensa tavoitteita. Tähän ei yksinkertaisesti riitä aikaa. Igor ei myöskään suunnittele oppitunteja etukäteen, sillä hänellä ei ole enää *”uratavoitteita”*. Hän ei pidä *”avoimia tunteja”*, näyttötunteja, jolloin tuntisuun-

nitelman tekeminen on tärkeää. Hän kuitenkin miettii etukäteen, minkä aiheen hän tunnille valitsee ja mikä on siihen liittyvä kielioppiaines.

Igorin mielestä hyvällä suomen kielen opettajalla täytyy olla hyvä kielitaito ja kielioppi hallussa, vaikka hän joka tapauksessa osaa kieltä paremmin kuin oppilaat. Igor opettaa mielellään sellaisia oppilaita, jotka kuuntelevat häntä ja antavat hänen opettaa rauhassa. Ylimpien luokkien oppilaat olisivat kiitollisia opetettavia, sillä nämä ymmärtävät hyvän kielitaidon olevan tärkeä valttikortti tulevaisuuden työmarkkinoilla.

Suomen kielen oppitunti alkaa. Opettaja esittelee minut oppilaille ja kehottaa heitä näyttämään, mitä osaavat. Tämän jälkeen tarkistetaan läsnäolijat. Tunnilla on aluksi kuusi oppilasta, kaikki poikia. Suomen kielen luokkahuone sijaitsee toisen luokan takana ja on alun perin suunniteltu varastoksi. Luokassa ei ole ikkunaa ja seinät ovat tyhjä.

Oppitunnin aiheena on sää ja siihen liittyvät ilmaukset. Opettaja käyttää *Elämän suolaa* -oppikirjan kappaletta "Minkälainen ilma tänään on?". Joillakin oppilailla on kopio tästä kappaleesta. Opettaja lukee tekstikappaleen dialogin ääneen ja oppilaat kääntävät sitä venäjäksi. Tämän jälkeen opettaja valitsee dialogin lukijat ja kääntäjät. Harjoitus etenee hitaasti, dialogin seuraaminen on oppilaille ilmeisen vaikeaa. Tunti jatkuu ilmausten kertauksella ja uusien ilmausten opettelulla. Opettaja kirjoittaa siirrettävälle taululle ilmauksia ja oppilaat kopioivat ne vihkoihinsa. Opettaja ei ole muokannut oppikirjan tekstiä, vaan käyttää sitä sellaisenaan. Tämä tuottaa toisinaan vaikeuksia: oppilaat eivät ymmärrä, mitä esimerkiksi ilmaus "tuulee niin, että tukka lähtee" tarkoittaa.

Opettaja puhuu oppilaille enimmäkseen venäjää. Hän kehottaa oppilaita kääntämään dialogit mahdollisimman sanatarkasti. Opettaja toisinaan kuitenkin toteaa, että kaikkea ei voi kääntää sana sanalta. Hän sanoo, että tärkeintä on ymmärtää "kokonaisuus kontekstista". Opettaja tuo esille myös erilaisia käännösvaihtoehtoja: "inkerinsuomessa" voi sanoa "paha ilma", kun taas "suomensuomessa" käytetään ilmausta "huono ilma". Opettaja ei selitä, mitä hän tarkoittaa käsitteillä konteksti, inkerinsuomi ja suomensuomi.

Oppilaiden on hyvin vaikea kääntää dialogia venäjäksi tai tuottaa suomenkielistä lausetta itsenäisesti. He useimmiten tukeutuvat arvailuun

tai opettajan apuun. Oppilaiden tuntemus suomen kielen rakenteesta on hyvin heikkoa: heillä on mielessään valmiita fraaseja, joita he pyrkivät käyttämään sellaisenaan tilanteesta riippumatta. Oppilaalle ei anneta aikaa prosessoida omaa tuotostaan; opettaja tai muut oppilaat ohjaavat suoritusta. Oppitunti keskeytyy aika ajoin myöhästyneiden oppilaiden tullessa tunnille. Oppitunnilla on levotonta. Opettaja ei kykene saamaan luokkaa kuriin. Opettaja nuhtelee väärin vastaavaa ja huonosti käyttäytyvää oppilasta: *“Huono poika sinä olet, XX!* ja käskee tätä kääntämään saman lauseen venäjäksi: *“Perevodi!”*

Oppilaat ovat odottaneet tunnin loppumista jo pitkään ja he vaikuttavat hyvin levottomilta. Opettaja ei anna kotitehtäviä. Kukaan ei jää keskustelemaan opettajan kanssa. Tunnin jälkeen opettaja toteaa: *“tällaisia oppilaita on mahdotonta opettaa”*.

### 7.3.6 LÖNNROT JA SNELLMAN (10. LUOKKA, NINA)

Nina syntyi Leningradissa vuonna 1960. Hän on kansallisuudeltaan venäläinen ja hänen äidinkieliensä on venäjä. Nina on kouluajoista asti ollut kiinnostunut vieraista kielistä ja ollut parhaita oppilaita englannin kielessä. Koulun jälkeen Nina halusi yliopistoon opiskelemaan vieraita kieliä. Kielen piti olla *“erityisen vaikea”* (ei esim. englanti), ja niinpä hän valitsi suomen kielen. Toinen vaihtoehto oli ruotsi, mutta ruotsin opiskelijoita ei valittu kyseisenä vuonna. Nina valmistui Leningradin yliopistosta vuonna 1982 - *“Brežnevin kuolinvuonna”*. Hän on IV urapolun opettaja (ks. luku 6.2). Ninalla on venäläinen kulttuuritausta, hän valmistui yliopistosta pääaineena suomi ja työskenteli aluksi muussa ammatissa ennen kuin päätyi suomen kielen opettajaksi.

Nina työskenteli 1980-luvulla järjestösihteerinä ja hän organisoii mm. suomalaisten oppilaiden ja opettajien tapaamisia *Naapuritutuksi* -projektitissa. Näissä tapaamisissa Nina huomasi, kuinka tärkeätä olisi, että venäläiset (neuvostoliittolaiset) lapset oppisivat suomea. Ninalla oli eturivin paikka havaita yhteiskunnallinen muutos, perestroika ja sananvautuminen.

Nina päätyi suomen kielen opettajaksi vuonna 1989. Filologin koulutus oli yksi peruste työskennellä suomen opettajana. Nina on usean vuo-

den ajan ollut koulun vararehtori, minkä vuoksi hänellä on ollut vähän suomen kielen opetusta – hallinnolliset tehtävät vievät suuren osan työpanoksesta.

Nina pitää tärkeänä suomen kielen integroimista muihin oppiaineisiin, esimerkiksi maantietoon tai historiaan. Tällä tavoin luokkahuoneeseen voidaan perustaa – ”*vaikkapa keimotekoisesti*” – suomenkielinen ympäristö ja edesauttaa kielenoppimista muutoin venäjänkielisessä ympäristössä:

Nina: ...eli mahdollisimman paljon [suomen] kieltä ympärillä vaikkapa koulun puitteissa, kotona ei puhuta, televisiossa ei puhuta, kirjoja on aika vähän emme pysty lukeman vielä vaikkapa kirjastossa meillä on kuinka paljon

Nina arvioi, että koulun oppilaille on erilaiset suomen ja englannin kielen opiskelun tavoitteet ja motiivit. Englantia opiskellaan pääasiassa siksi, että englannin kielen taito avaa portin yliopistoihin ja korkeakouluihin. Tämän vuoksi oppilaat panostavatkin englannin kielen pääsykokeisiin. Suomen kielen opiskelun tavoitteet eivät liity suoranaisesti jatko-opintoihin. Suomen kieltä pidetään käytännönläheisenä. Suomea opiskellaan myös siksi, että se on ”*hauskaa ja mielenkiintoista*”.

Ennen kymmenennen luokan suomen kielen oppituntia opettaja muistuttaa, että ensi viikolla on koe, johon tällä tunnilla valmistaudutaan. Tunti pidetään huoneessa, jossa on pitkä pöytä. Opettaja istuu pöydän päässä ja oppilaat molemmilla sivuilla. Tunnilla on 15 oppilasta.

Oppitunnilla käsitellään suomen kielen asemaa sekä Lönnrotin ja Snellmanin merkitystä suomen kielen puolestapuhujina. Opettaja käyttää oppikirjana *Äidinkielen käsikirjaa*, joka on laadittu suomalaisia lukioita varten. Oppilaille ei ole oppikirjoja; he kirjoittavat muistiinpanoja vihkoihinsa ja käyttävät apunaan sanakirjaa.

Oppitunti etenee opettajan sanellessa *Äidinkielen käsikirjasta* ja oppilaiden kirjoittaessa sanelun mukaan vihkoihinsa. Opettaja aika ajoin tarkistaa, ymmärtävätkö oppilaat vaikeimpien sanojen merkityksiä. Oppitunnin aiheesta ei käydä yleisempää keskustelua, sillä aihetta on käsitelty



jo aiemmilla tunneilla. Opettaja puhuu suurimmaksi osaksi suomea. Ohjeet hän antaa venäjäksi: *”Tätä ei tarvitse kirjoittaa.”*

Oppilaat eivät oma-aloitteisesti kysy opittavasta asiasta. Heidän on toisinaan vaikea erottaa saneltava teksti ja opettajan puhe. Tämä oppitunti ei anna tilaisuutta esimerkiksi puheen harjoittamiselle, sillä oppilaat vastaavat opettajan tarkistuskysymyksiin pääosin venäjäksi. Aktiiviset oppilaat istuvat lähinnä opettajaa, passiiviset kauimpana. Tunnilla on hiljaista.

Tunnin loppuksi opettaja kertoo oppilaille, mitä ensi viikolla pidettävässä kokeessa kysytään. Suomen kielen aseman muuttuminen, Agriola, Lönnrot ja Snellman täytyy osata.

Tunnin jälkeen opettaja arvioi, että käsiteltävä teksti oli vaikea. Hän ei ollut kuitenkaan muokannut tekstiä, sillä 10. luokan oppilaiden kielitaidon pitäisi jo riittää tälle tasolle. Opettajan luokse tulee kaksi tyttöä tarkistamaan sanellun tekstin venäjännöstä. Oppilaiden on vaikea kääntää suomenkielistä tekstiä venäjäksi. Sanat, kuten *taisteluasemat, asetus ja uskonnollinen ja taloudellinen kirjallisuus*, eivät avaudu. Opettaja ilmaisee tyytymättömyytensä: hänen mielestään oppilaat eivät olleet keskittyneet opetukseen. Heillä on vielä paljon työtä tehtävänä, jos he aikovat saada hyvän arvosanan kokeesta.

### 7.3.7 KÄÄNTÄMISTÄ JA KIELIOPIIA (11. LUOKKA, OLGA)

Olga on syntynyt Petroskoissa vuonna 1949. Hän on inkerinsuomalainen ja hänen vanhempansa ovat kotoisin Leningradin alueelta. Olga edustaa Igorin tapaan III urapolun suomen kielen opettajia (ks. luku 6.2). Keski-koulun jälkeen Olga pääsi opiskelemaan Petroskoin yliopistoon suomea. Hän oppi suomen kielen *”vasta yliopistossa”*, sillä koulussa ei luettu suomea. Suomen kielen pohja tuli kuitenkin kotoa, sillä Olga kuuli sitä vanhemmiltaan. Olga valmistui vuonna 1973.

Yliopiston jälkeen Olga työskenteli 15 vuotta oikolukijana kirjakustantamossa. Kun kustantamo siirrettiin Moskovaan, Olga jäi työttömäksi. Häntä pyydettiin kouluun opettamaan suomea. Aluksi Olga opetti suomea uudessa koulussa, jossa oppilaita oli vain alaluokilla. Kuusi vuotta myö-

hemmin hän siirtyi suomen kieleen erikoistuneeseen kouluun ja on opettanut siellä neljä vuotta.

Olga opettaa koulussa 5., 8., 10. ja 11. luokkaa kaikkiaan 26 tuntia viikossa. Hän pitää tuntimäärää suurena, sillä tunteihin valmistautuminen vie myös paljon aikaa.

Olga käyttää opetuksessaan suomalaisia oppikirjoja ja kerää materiaalia itse. Karjalassa laadittuja oppikirjoja hän käyttää tarkistaakseen, miten jokin kielioppiasia on niissä esitetty. Olga puhuu alaluokkien suomen kielen oppitunneilla *”melko paljon”* venäjää. Yläluokilla (10. ja 11.) tunnilla puhutaan pääosin suomea. Oppilaat vastaavat tunnilla paljon venäjäksi, mutta he kuitenkin Olgan mielestä ymmärtävät suomea. Oppilailla ei ole juuri mahdollisuuksia käyttää suomea oppitunnin ulkopuolella. Jos he pääsisivät käymään Suomessa, heidän kielitaitonsa olisi varmasti parempi.

Mikä suomen kielessä on helppoa tai vaikeaa oppia, riippuu oppilaasta itsestään. Joillakin oppilailla on mahdollisuus kotona puhua suomea; tällaisia oppilaita on Olgan ryhmissä muutamia. Venäläiset oppilaat puolestaan ovat hyvin ahkeria, he luottavat omiin voimiinsa. Jos oppilas on motivoitunut, eli jos hän on sitä mieltä, että kieli pitää oppia, hän myös oppii sen. Olgan mielestä *”ainakin 90 prosenttia kielestä voi oppia tunnilla”*. Tämä johtuu siitä, että aines kerrataan monella luokka-asteella; 10. ja 11. luokkien oppilailla pitäisi jo olla melko hyvä suomen kielen taito.

Suomen kielen oppitunnilla on yhdeksän oppilasta. Tunti alkaa opettajan selvityksellä tunnin tehtävistä. *”Edellisellä tunnilla oli käännöstehtävä, tällä tunnilla keskitytään kielioppiin.”* Tunnilla kerrataan edellisen tunnin dialogit, käännetään ne venäjämästä suomeen ja kerrataan imperfektin kielto- muotoa ja perfektia.

Oppilaat kääntävät vuorotellen dialogin venäjämästä suomeen ja esittävät dialogeja pareittain. Kielteistä imperfektimuotoa harjoitellaan muuttamalla myönteiset lauseet kielteisiksi jokaisessa persoonassa. Oppilaat kirjoittavat muodot vihkoihinsa. Oppikirjoja ei tällä tunnilla käytetä. Opettaja vaatii suoraa käännöstä ja korjaa oikeatkin, tilanteeseen sopivat muodot: *”Ètot ponedel’nik”* Oppilas: *”Tänä maanantaina.”* Opettaja korjaa: *”Tämä*

maanantai.” Opettaja puhuu koko tunnin ajan enimmäkseen suomea, oppilaat pyytävät apua tai vastaavat opettajan kysymyksiin venäjäksi:



OPETTAJAN JA OPPILAIDEN TOIMINTAA KUVAAVIA REPLIKKEJÄ

Opettaja: “Kuunnelkaa”, “Auttakaa”, “Onko selvä?”. Oppilas: *Pravil’no li ja skazala?* [Sanoinko oikein?] Opettaja: “*Oliko teillä yksitoista?*” Oppilas: *Net, u nas* [Ei, meillä on] *kaksitoista.*”

Muut oppilaat osallistuvat oppilaiden tekemien virheiden korjaamiseen. Oppilaiden virheet saavat aikaan ironista naurua niin opettajan kuin oppilaidenkin osalta. Opettaja on harmistuneen näköinen, jos oppilas ei tuota lausetta suoralta kädeltä, ilman kieliopillista virhettä. Opettaja: “XX, minulla on sinulle tehtävää, sinä taas istut ja sitten tulee ‘häirinyt ja mairinnut’.”

Opettaja moittii myös oppilaiden sanaston hallintaa: “*Ihan tavallisia sanoja teille. Se tuottaa teille vaikeuksia.*” Myös kirjallinen tuotos saa moitteita: “*Kun te vastaatte, te sanotte oikein, mutta vihkossa on paljon virheitä.*” Myös kielteisen imperfektimuodon heikko hallinta antaa opettajalle aiheita kommentointiin: “*kielteinen imperfektimuoto on opeteltu jo viidennellä luokalla, mutta se tuottaa teille vieläkin vaikeuksia*”. Tunnin lopussa opettaja antaa kotitehtäväksi preesensissä olevien esimerkkilauseiden muuttamisen imperfektiin ja perfektiin.

Tunnin jälkeen Olga kertoo, miten hän arvioi oppilaiden suoritusta tunnilla. Olgan arvosana-asteikolla oppilas voi saada viitosen, jos hän on ahkera ja osaa vastata tunnilla. Hyvällä vastauksella Olga tarkoittaa sitä, että oppilas yrittää vastata, vaikka vastaisikin väärin. Hyvänä vastauksena Olga ei sen sijaan pidä sitä, että oppilas opettelee vastauksensa kotona ulkoa ja seuraavalla tunnilla “*papattaa*” sen opettajalle. Ulkoa opettelu on kuitenkin joillekin oppilaille välttämättömyys, sillä muulla tavoin he eivät pysty näyttämään osaamistaan. He eivät osallistu tunnilla keskusteluun eivätkä vastaa opettajan kysymyksiin, mutta opettelevat ulkoa vastauksen seuraavaksi tunniksi. Tästä suorituksesta oppilas voi saada nelosen.

Olga harmittelee sitä, että arvosana-asteikko on kapea: yhden oppilaan nelonen ei vastaa toisen oppilaan nelosta. Hän kertoo heikommalle oppilaalle olevansa iloinen, jos tämä suoriutuu tehtävästä kolmosella. Ol-



Suomen kielen oppitunneilla nousee esille myös *kulttuuripainotteisuus*. Suomalaiset merkkihenkilöt ja juhlat ovat keskeisiä koulujen opetussuunnitelmissa määriteltyjä sisältöjä. Oppilaat tutustuvat myös klassiseen kaunokirjallisuuteen. Lisäksi järjestetään kilpailuja, joissa arvioidaan (parhaids) oppilaiden suomen kielen taitoja ja heidän tietoaan Suomen historiasta ja korkeakulttuurista.

► *Kuka hallitsee oppimisprosessia?*

Opettajan rooli oppimisprosessissa on keskeinen: hänen tehtävänsä on *suunnata, valvoa ja kontrolloida* oppimista. Suomen kielen opettaja määrittelee oppitunnin sisällön, tavoitteet ja opetusmenetelmät. Hän myös valitsee tunnilla käsiteltävät tekstit ja tehtävät ja lopuksi arvioi numeerisesti oppimistulokset.

Oppilas ei juuri ota vastuuta oppimisprosessista tai ole aktiivinen tiedonetsijä. Hänen tärkein rooliinsa on *suorittaa* opettajan antamat tehtävät mahdollisimman virheettömästi. Oppilas tekee hyvin harvoin aloitteita esimerkiksi oppitunnin sisällöstä. Hänen ei myöskään odoteta arvioivan omia oppimistuloksiaan tai suuntaavan oppimista itseenäisesti. Sen sijaan häneltä odotetaan aloitteellisuutta tehtävien suorittamisessa. Oppilas on siis pikemminkin *kuuntelija ja toteuttaja* kuin analysoija ja ensisijainen vastuunottaja.

Oppimisprosessin hallintaan liittyy myös *kuri*. Opettajan tehtävänä on taata oppitunnilla työrauha. Hän voi käyttää kuria myös pakkokeinona: saadakseen oppilaan työskentelemään ahkerammin.

Suomen kielen oppitunti perustuu *frontaaliopetukseen*, jonka tarkoituksena on antaa kaikille oppilaille sama aines. Oppitunnilla ei juuri käytetä pari- tai ryhmätöitä tai projektimuotoisia työskentelytapoja. Oppilaiden yksilölliset tarpeet ja edellytykset huomioidaan lahjakkaimpien ja heikoimpien oppilaiden osalta; keskiverto-oppilaaseen ei näytetä kiinnitettävän erityistä huomiota. Luokka saatetaan myös jakaa taitotason mukaan kolmeen opetusryhmään: heikkoihin, keskin kertaisiin ja hyviin oppilaisiin.

- *Miten oppilaan menestystä arvioidaan ja millaiseen motivaatioon häntä suunnataan?*

Oppilaan arviointi on *jatkuvaa, numeerista ja tuotospainotteista*. Arvioinnissa otetaan huomioon opettajan ennalta asettamat tavoitekriteerit. Oppimisprosessin arvioinnilla tai oppilaan itsearviointilla ei ole kovin keskeistä merkitystä. Oppilasta saatetaan kuitenkin kannustaa jatkamaan ahkerointia antamalla hänelle hyvä arvosana. Oppilaiden tuotoksia arvioidaan suhteessa muihin jatkumolla heikko – keskitasoinen – hyvä. Myös oppilaat itse arvioivat suorituksiaan suhteessa muihin, vaikka he eivät arvosanaan voikaan vaikuttaa. Arvioinnissa huomioidaan ensisijaisesti oppilaan menestys, vaikka sen tavoitteena on tavallisesti myös opetuksen kehittäminen.

Oppilaiden tärkein motivaatiotekijä on *epäonnistumisen* tai virheiden *välttäminen*. Tätä motivaatiota ruokkivat *mun. ulkoa* oppimisen perinne ja oppilaiden jatkuva arviointi. Myös *sisäiset motiivit* nousevat suomen kielen oppitunneilla esille: erityisesti alaluokilla oppimisen ilo ja halu oppia.

## 7.4 YHTEENVETO: MONIÄÄNISET DISKURSSIT

Olen tässä luvussa analysoinut suomen kielen opettajien suhdetta työhön: sosiaalisten roolien merkitystä ammatti-identiteetin muodostumisessa, opettajien käsityksiä hyvän opettajan ja oppilaan ominaisuuksista ja heidän näkemyksiään suomen kielen oppimisesta ja opetuksesta. Lisäksi olen tarkastellut suomen kielen oppituntien piirteitä erityisesti opettajan ja oppilaan roolien näkökulmasta.

Analyysini keskeisin työväline on koulutus- ja opetuskulttuurin, erityisesti *opetuskulttuurin* käsite. Opetuskulttuurilla tarkoitetaan kouluyhteisön toimintaa ja sen taustalla olevia arvoja ja asenteita, opettajan ja oppilaan rooleja, oppimiskäsityksiä, opetusjärjestelyitä, oppimateriaalia ja opettajan ja oppilaan mahdollisuuksia vaikuttaa muutokseen kouluyhteisössä. Opetuskulttuuri voidaan karkeasti jakaa opettajakeskeiseen ja oppijakeskeiseen kulttuuriin.

Kuten jo edellä on käynyt ilmi, suomen kieleen erikoistuneiden koulujen *julkilausuttu* toimintakulttuuri noudattaa kirjallisten dokumenttien

perusteella oppijakeskeisen kulttuurin arvoja ja asenteita. Suomen kielen opettajien näkemykset opettajan ja oppilaan rooleista kuitenkin osoittavat, että oppijakeskeinen ja opettajakeskeinen kulttuuri ovat kouluissa läsnä samanaikaisesti. Vaikka erityisesti nuoremman sukupolven opettajien näkemykset edustavat oppijakeskeisempää näkökulmaa, on opettajakeskeisyys kuitenkin vielä vallitsevampi, *julkilausumaton* koulun toimintakulttuuri. Opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen kulttuurin samanaikaisuus nousee esille myös näkemyksissä hyvän opettajan ja oppilaan ominaisuuksista. Oppituntianalyysi puolestaan osoittaa, että suomen kielen oppituntien *käytänteet*, kuten roolien ja opetusjärjestelyjen toteutuminen, noudattavat pääosin opettajakeskeisen kulttuurin tausta-ajatuksia, vaikka opettajien *käsitykset* saattavat edustaa oppijakeskeisempää kulttuuria.

Mitä tämä kertoo suomen kielen opettajien ammatti-identiteetistä ja erityisesti heidän suhteestaan työhön? Kouluyhteisön näkökulmasta suomen kielen opettajien erilaiset suhteet työhön edustavat *moniäänisiä ja kilpailevia diskursseja*. Oppijakeskeisempää kulttuuria edustavien opettajien käsitykset noudattavat koulun julkilausuttua näkökulmaa, kun taas heidän käytänteissään nousee esille vallitseva opettajakeskeinen näkökulma. Tämän vuoksi voidaan todeta, että näiden opettajien suhde työhön on *ambivalentti*: käsitysten näkökulmasta se edustaa murrostumista ja muutosta, kun taas käytänteiden näkökulmasta se ylläpitää vallitsevan opetus-kulttuurin jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Myös opettajakeskeisempää kulttuuria edustavien suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti on *ambivalentti*. Vaikka heidän käsityksensä ja käytänteensä ovat enimmäkseen yhdenmukaisia ja kouluyhteisössä vallitsevia, ne ovat kuitenkin ristiriidassa julkilausutun oppijakeskeisen näkökulman kanssa.

## 8 SUOMEN KIELEN OPETTAJAN AMMATTI JA ASEMA

---

Tarkastelen tässä luvussa suomen kielen opettajien suhdetta ammattiin sekä heidän asemaansa venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa. Aluksi analysoin suomen kielen opettajien ammatillista yhteisöä ja heidän kollektiivista ammatti-identiteettiään. Tämän jälkeen tarkastelen suomen kielen opettajien sosiaalista ja hierarkkista asemaa venäläisessä koulussa ja sosiokulttuurista asemaa venäläisessä yhteiskunnassa. Luvun lopuksi teen yhteenvedon suomen kielen opettajien ammattiin ja asemaan liittyvistä tekijöistä.

### 8.1 AMMATILLINEN YHTEISÖ JA KOLLEKTIIVINEN AMMATTI-IDENTITEETTI

#### 8.1.1 KAHDEN KERROKSEN SUOMEN OPETTAJIA?

Lonkilan (1998; 1999) ja Castrénin (2001) tutkimuksissa pietarilaisten opettajien sosiaalinen verkosto koostui koko työyhteisöstä (opettajista, oppilaista, muusta henkilökunnasta), kun taas helsinkiläisten opettajien sosiaalinen verkosto rakentui horisontaalisista suhteista toisiin opettajiin (ks. myös luku 1.2.1). Helsinkiläisten opettajien toiminta perustui myös ammatillisiin intresseihin, jotka pietarilaisten opettajien verkostossa eivät saaneet samanlaista painoarvoa.

Myös suomen kielen opettajien aineistossa nousi esille kuva venäläisestä koulusta sosiaalisena ympäristönä, jossa raja yksityisen ja julkisen tai työn ja ammatin välillä oli toisinaan häilyvä. Sosiaalisten suhteiden merkitys ilmeni mm. työpaikan saamisessa. Koulussa työskentelevät suomen kielen opettajat rekrytoivat kollegoiksi ystäviään, kurssitoveri-



taan ja entisiä oppilaitaan (ks. luku 6.1.7). Suomen kielen opettajien sosiaalinen verkosto ei siten pohjautunut vain ammatillisiin intresseihin.

Millaisista suhteista ja ryhmistä suomen kielen opettajien *ammattilinen* yhteisö sitten muodostui? Arvioidessaan esimerkiksi yhteisönsä ilmapiiriä tai pohtiessaan asemaansa yhteisössä suomen kielen opettajat toivat esille erilaisia *hierarkkisia suhteita* ja *alaryhmiä*, jotka määräytyivät etnisyyden ja kielen, koulutuksen, ammatillisten urapolkujen ja työkokemuksen mukaan. Taulukkoon 15 on koottu merkittävimpiä hierarkkisia suhteita ja alaryhmiä suomen kielen opettajien ammatillisessa yhteisössä:

TAULUKKO 15 Hierarkkiset suhteet ja alaryhmät suomen kielen opettajien ammatillisessa yhteisössä

---

SUOMEN KIELEN OPETTAJIEN AMMATILLINEN YHTEISÖ

---

**Etnisyys ja kieli:**

Inkerinsuomalaiset ja suomenkieliset vs. muut opettajat  
Hyvän kielitaidon vs. heikon kielitaidon omaavat opettajat

**Koulutus:**

Pedagogisesti koulutetut vs. muun koulutuksen saaneet opettajat  
Filologit vs. muun koulutuksen saaneet opettajat  
Fennistit vs. muut opettajat

**Ammatilliset urapolut:**

Uraopettajat vs. muissa ammateissa työskennelleet opettajat

**Työkokemus:**

Vanhemman vs. nuoremman sukupolven opettajat  
Pitkään yhteisössä työskennelleet vs. vasta yhteisöön tulleet opettajat  
Vastuulliset opettajat vs. riviopettajat

---

Suomen kielen opettajien suhteet ja kuuluminen tiettyihin alaryhmiin määrittäytyivät merkityksellisten *toisten* suomen kielen opettajien kautta (ks. myös luku 6.1.8). Opettaja arvioi asemaansa suhteessa *toisiin* ja *toiset* arvioivat häntä mm. kielitaidon, koulutuksen tai työkokemuksen mukaan. Arvioinnin ja vertailun kohteena voi konkreettisen työyhteisön jäsenen lisäksi olla myös *prototyypillinen suomen kielen opettaja*, joka edusti eräänlaista opettajan ideaalia (ks. myös hyvän opettajan ominaisuudet luku 7.2.2).

Vertailukohtana saattoi olla myös esimerkiksi stereotyyppinen syntyperäinen suomenpuhujaja, johon suomen kielen opettajat vertasivat omaa kielitaitoaan.

Yksittäinen opettaja kuului samanaikaisesti useaan alaryhmään. Esimerkiksi petroskoilaista avainopettaja Lempiä voidaan kuvata seuraavasti:

.....  
\* \* \* \* \*  
\* Lempi on etniseltä taustaltaan inkerinsuomalainen, joka toisten opet- \*  
\* tajiin mukaan osaa suomea erinomaisesti. Lempi on valmistunut \*  
\* yliopistosta pääaineena suomi (fennisti, filologi, pedagoginen kou- \*  
\* lutus). Hän on vanhemman sukupolven uraopettaja ja työskennellyt \*  
\* pisimpään yhteisössä. Lempi vastaa koulun suomen kielen opetuk- \*  
\* sesta. \*  
\* \* \* \* \*

Lempi edustaa opettajaa, joka on hierarkkisesti hyvin korkealla suomen kielen opettajien ammatillisessa yhteisössä. Useimmiten suomen kielen opettajien suhteet eivät kuitenkaan olleet näin ketjuuntuneita. Kuuluminen yhteen hierarkkisesti korkeaan ryhmään ei siis merkinnyt sitä, että opettaja kuului myös muihin vastaaviin ryhmiin. Esimerkiksi pietarilaisen Elviiran jäsenyyksiä voidaan kuvata seuraavasti:

.....  
\* \* \* \* \*  
\* Elviira on etniseltä taustaltaan inkerinsuomalainen, jonka suomen \*  
\* kielen taito on toisten opettajien mukaan erinomainen. Hänellä ei \*  
\* kuitenkaan ole pedagogista tai filologista koulutusta, vaan hän on \*  
\* koulutukseltaan biologi. Hän on viimeisimpiä yhteisöön tulleita \*  
\* suomen kielen opettajia. Vaikka Elviira on yhteisössä uusi, häntä \*  
\* kuitenkin arvostetaan, sillä hän on työskennellyt aiemmin toisessa \*  
\* suomen kieleen erikoistuneessa koulussa. \*  
\* \* \* \* \*

#### **ETNISYYYS JA KIELI**

Suomen kielen opettajien suhteita ja jäsenyyksiä määrittelivät mm. etnisyys ja kieli. Esimerkiksi inkerinsuomalaisia opettajia pidettiin usein erityisryhmänä, sillä kulttuurinen pääoma ja tavallisesti hyvä suomen kielen taito erottivat heidät venäläisistä ja heikommin suomea osaavista opettajista. Inkerinsuomalaiset olivat arvostettuja työyhteisön jäseniä, ja eten-

kin Pietarin suomen kieleen erikoistuneita kouluja perustettaessa heitä houkuteltiin opettajiksi. Tällöin määräävämpi tekijä oli etnisyys ja kielitaito. Pedagogista tai filologista koulutusta ei voitu kovan opettajapulan vuoksi heiltä edellyttää (ks. luku 4.3.1). Inkerinsuomalaiset opettajat olivat myös oppilaiden vanhempien suosiossa, sillä heidän oletettiin olevan ammattitaitoisimpia – suomen opettajien kermaa.

Etnisyys ei kuitenkaan ollut aina etu. Inkerinsuomalaisilla opettajilla oli hyvässä muistissa kokemukset vähemmistön asemasta Neuvostoliitossa. Vanhemman sukupolven inkerinsuomalaiset opettajat kertoivat sukulaisistaan, jotka olivat olleet ”*kahden valtion vihollisia*”: Neuvostoliitossa he olivat edustaneet toisen luokan kansaa, Suomessa heidät oli unohdettu tai heistä poliittisista syistä vaiettiin. Myös nyky-Venäjällä ja Suomessa opettajat tunsivat kuuluvansa vähemmistöön, joka määriteltiin enemmistön kriteerien mukaan. Venäjällä he olivat suomalaisia, kun taas Suomessa heitä pidettiin venäläisinä.

Kulttuurinen pääoma saattoi siten olla myös kulttuurinen painolasti. Etnisyys erotti inkerinsuomalaiset koulun muista suomen kielen opettajista, sillä heillä katsottiin olevan *etninen velvollisuus* edistää suomalaista kulttuuria ja ylläpitää suomen kielen taitoa Venäjällä. Myös inkerinsuomalaiset itse pitivät tradition jatkamista ja suomen kielen aseman edistämistä tärkeänä. Kulttuurinen painolasti ilmeni myös siten, että inkerinsuomalaisten etnisen identiteetin *aitoutta* saatettiin epäillä, etenkin jos heidän kielitaitonsa ei ollut kuvitellun syntyperäisen suomalaisen tasolla. Kieli ja etnisyys kytkeytyivät siis toisiinsa.

Myös kielitaito sai monia merkityksiä. Inkerinsuomalaiset opettajat – olivat he sitten oppineet suomen kielen kotona tai opiskelleet sitä yliopistossa – arvioivat kielitaitoaan hyvin kriittisesti. Heillä saattoi olla jopa vähättelevä suhtautuminen suomen kielen taitoonsa, ja jotkut opettajat arvioivat osaavansa vain ”*inkeriläistä puhekieltä*”. Monet inkerinsuomalaiset opettajat halusivatkin kehittää suomen kielen taitoaan. Erityisesti suullinen kielitaito koettiin puutteelliseksi:

SP: onko sinulla, tässä \*suomen kielen opettajan ammatissasi mitään, tulevaisuuden haaveita, unelmia

Elviira: juu minä haluan, rakentaa oman kielen paremmin. [mhm]

mutta se on niin vähän mahdollisuutta, [mm] niin, en tiedä, minä paljon luen, mutta täytyis paljon, \*puhua, [mm] ja se on, kaikkein vaikeinta että minä, monet kuukaudet en, \*kenen kanssa en puhunut suomeksi

SP: eli täällä se kieliympäristö [joo] on venäjänkielinen?

Elviira: joo, aivan [mm] venäjänkielinen

Inkerinsuomalaisten opettajien kuvauksissa kieli ei näyttäytynyt homo-geenisenä tai staattisena yhtenä kielenä, vaan opettajat kiinnittivät huomiota myös kielen *muuttumiseen* (Dufva 2002, 31–32). Opettajien mielestä suomen kielen taitoa on vaikea pitää yllä mm. sen vuoksi, että kieleen tulee jatkuvasti uutta sanastoa. Myös murteita ja erilaisten sosiaalisten ryhmien kieltä on toisinaan vaikea ymmärtää:

Anna: vaikka esimerkiksi nyt uusi, no kuin nuoren kieli tai, [mm] suomen kieli muuttuu aina, [kyllä] ja, aina semmoisia, aina no uusia sanoja [mhm] esiintyy paljon mitäs siellä nyt liikka tai, kundi tai, [mm] kimma, [naurahtaa] tänä kesänä minä (3 sek) (huokaa) olen oppinut (naurahtaa) [naurahtaa]. tai juntteja ja, juppeja ja, se on vähän vaikea

Suomea vieraana kielenä oppineet opettajat eivät kiinnittäneet huomiota niinkään kielen moniäänisyyteen, vaan he arvioivat kielitaitoan enemmän sanaston ja rakenteiden sekä puheenymmärtämisen ja -tuottamisen näkökulmista:

SP: mikä teidän mielestänne on helppoa tai vaikeaa suomen kielen oppimisessa?

Aleksandra: no aluksi sanojen muistaminen, [aha] mutta sen jälkeen oikein, on jo ollut helppoa (hymähtää), [mhm ] no niin

SP: entä nyt?

Aleksandra: nyt kaikki on helppoa

SP: aha, entä miten arvioisitte suomen kielen taitoanne?

Aleksandra: mielestäni minulla on sanastossa jonkinlaisia puutteita, [mhm] eikä ole tarpeeksi mahdollisuuksia kommunikoida, [mhm mhm] suomalaisten kanssa (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Myös suomea vieraana kielenä oppineet opettajat olivat hyvin kriittisiä omaa kielitaitoa kohtaan. Esimerkiksi venäläinen Aleksandra ei halunnut haastattelussa puhua suomea, sillä hänen mielestään ”suomen kielen opettajan on osattava täydellistä suomea” – hän ei tähän kyennyt. Hyvän kielitaidon mittarina olivat useimmiten siis kielen oikeellisuus ja puheen sujuvuus, jotka määriteltiin opettajan kyvyksi ”virheettömästi” ja ”vapaasti” puhua suomea.

Hyvä kielitaito oli siis ammattitaidon ja opettajan hierarkkisen aseman mittari (ks. myös luku 7.2.2). Paremmiin suomea osaavat opettivat tavallisesti vaativampia ryhmiä, kuten ylempiä luokkia, ensimmäisen taso-ryhmän oppilaita tai suomen kieleen erikoistuneita oppilaita. Heikommin suomea osaavat puolestaan opettivat alempia luokkia, kolmannen taso-ryhmän oppilaita tai englannin kieleen erikoistuneita oppilaita:



*Miten opettajat valitaan kullekin luokalle?* Anna kertoi, että jokainen opettaja neuvottelee Ninan kanssa luokista. Jos esimerkiksi Valentina haluaisi opettaa suomea 9. luokalla, hänen pitäisi varmasti antaa näyttöä opetustaidoistaan. Opettajat valitaan luokille ennen kaikkea kielitaidon mukaan (parhaiten kieltä osaavat opettavat ylempillä luokilla).

Vaikka suomen kielen opettajat vertasivatkin toistensa kielitaitoa ja asettivat kollegoitaan tämän mukaan hierarkkiseen järjestykseen, he korostivat koulunsa johtavaa asemaa suomen kieleen erikoistuneiden koulujen joukossa. Sekä Pietarin koulun 204 että Petroskoin koulun 17 opettajat olivat sitä mieltä, että heidän opettajakuntansa on kaupungin ammattitaitoisin:

Jelena: tässä koulussa on oikein hyviä, [mm] opettajat, vanhoja ja oikein hyviä, [mm] minä luulen että parempi, \*tiedän varmaan että [mm] parempi että monissa toisissa kouluissa. [aha aha] tiedän varma sen

Natalia: me ollaan ainoa koulu mejän tasavallassa jossa suomen kieli on, asuu tässä koulussa [mm mm] niinku, enemmän kun kaksikymmentviis vuotta

Suomen kielen opettajien ammatillisessa yhteisössä suhde suomen kieleen siis vaihteli. Toisille opettajille se oli lapsuuden kotikieli tai äidinkieli, toisille taas aikuisiässä opittu vieras kieli:



Alina:

Sanoisin, että puhun suomea melko hyvin, mutta haluan puhua hyvin. Haluan enemmän kanssakäymistä, kursseja, Suomen matkoja. Olen tyytyväinen siihen, että äidinkielestä on tullut ammattiani, en rupea vaihtamaan ammattiani.

SP: joo, mm, opetatteko te suomen kieltä \*suomeksi vai \*venäjäksi

Jelena: minä osaan ja suomeksi ja venäjäksi, mutta, lapselle \*vaikea minä ymmärrän että, he, he olivat Suomessa oikein harvoin. [mm] ja he eivät, kuulu kieltä. [mm] ja heille vaikeaa, jos puhua vain suomea, [mm] hyvin vaikea ymmärtää

SP: mhm mhm, puhutaanko sinun kotonasi suomea

Julia: ei minun isäni on inkeriläinen ja hän, puhuu vähän suomea mutta minun äitini on venäläinen [mm] ja me, me puhumme kotona vain venäjää

SP: et se tarkoittaa että sinä oot oppinu kielen tässä koulussa ja sitten

Julia: niin koulussa ja yliopistossa

SP: yliopistossa

Julia: niin se on opittu kieli (naurahtaa)

Ljudmila: ja sitten poikani kävi tätä koulua, [mhm] ja kun hän oli jo toisella luokalla huomasin että koulussa on suuria ongelmia, ei ollut oppikirjoja, ei riittänyt opettajia, ja minä ajattelin, miksipä en menisi suomen kielen kursseille [- -] aluksi kävin kaksi kuukautta kestävän kurssin, sitten juttelin NINAN kanssa, ja hän otti minut kokeeksi...  
(Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Suomeen vieraana kielenä erikoistuneissa kouluissa virallisen oppiaineen lisäksi opitaan ja opetetaan siis *useita* muita suomen kieliä. *Koulun* virallinen suomi edustaa dialogisesta näkökulmasta keskihakuisia voimia, pyrkimystä koulun kielen eheyteen, kun taas muut suomet edustavat

keskipakoisia voimia, jotka hajottavat koulun kielen yhtenäisyyttä ja tuovat siihen moniäänisyyttä (ks. luku 5.2.4; Dufva 2002)

## KOULUTUS

Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajien ammatillisessa yhteisössä pedagogisen koulutuksen ja muun koulutuksen saaneet opettajat erottuivat omiksi alaryhmikseen. Tutkimukseen osallistuneista 11 opettajasta seitsemällä oli pedagoginen ja neljällä jonkin muun alan koulutus. Toisten opettajien pedagoginen koulutus oli muun koulutuksen saaneille opettajille tärkeä vertailukohta. Esimerkiksi hiljattain yhteisöön tullut heikommin suomea osaava Aleksandra oli huolissaan työpaikkansa säilymisestä pedagogisen koulutuksen puuttuessa:



Aleksandra haluaisi opiskella suomea enemmän. Hänen haaveenaan on päästä opiskelemaan suomalaisen yliopistoon. Hän lisäksi pelkää menettävänsä työpaikkansa, sillä hänellä ei ole pedagogista koulutusta. Tämän vuoksi Aleksandra haluaisi pätevätyä suomen kielen opettajaksi. Hänen mielestään opetustyö on mielenkiintoista. Häntä kuitenkin harmittaa se, että harrastus ja koulutus eivät ole sopineet yhteen.

Etenkin vieraan kielen opettajan ja äidinkielen (venäjän) opettajan koulutuksen saaneet olivat sitä mieltä, että pedagogisesta koulutuksesta on etua suomen kielen opettajan ammatissa. Esimerkiksi saksan kielen opettajalla on tietämystä soveltuvista vieraan kielen opetusmenetelmistä ja hän voi hyödyntää pedagogista koulutustaan myös opettaessaan suomen kielen rakenteita. Äidinkielen opettaja puolestaan ymmärtää, millaista äidinkielen taitotasoa oppilaalta voidaan odottaa kullakin luokka-asteella. Hänellä on myös hyvät edellytykset verrata äidinkielen ja vieraan kielen erityispiirteitä. Sekä pedagogisen koulutuksen että muun koulutuksen saaneet opettajat totesivat, että *”opettaja on aina opettaja”*. Tällä he tarkoittivat sitä, että pedagogisesti koulutettu opettaja hallitsee paremmin opetusmenetelmät ja kykenee toimimaan isonkin oppilasryhmän kanssa.

Filologisen koulutuksen puute oli muun koulutuksen saaneiden opettajien mielestä toisinaan suurempi työtä haittaava tekijä kuin pedagogi-

sen koulutuksen puute. Erityisesti kieliopin opetuksessa muun koulutuksen saaneet suomen kielen opettajat sanoivat ”*keksivänsä polkupyörän uudelleen ja uudelleen*”. He eivät luottaneet omaan kokemukselliseen kykyynsä analysoida kieltä vaan arvelivat, että filologeilla, erityisesti fennisteillä, olisi paremmat välineet systemaattiseen suomen kielen ja äidinkielen rakenteiden vertailuun ja opetukseen. Filologeja pidettiin lisäksi muita lahjakkaampina kielenoppijoina, jotka yhden kielen opittuaan oppivat helposti toisen kielen ja kykenevät opettamaan sitä myös muille:

Nina: hänellä on filologinen tausta, [mm] yks kieli kaks kieli, kaks kieltä kolme kieltä ei oo mitään ongelmia, jos, tiedät, rakenteet ja järjestelmän, ja sitten hänestä tuli kuitenkin pikku hiljaa suomen kielen opettaja

Filologi-opettajia myös kritisoitiin, sillä heidän katsottiin olevan liian rakennekeskeisiä, kun taas muun koulutuksen saaneet opettajat painottivat suullisen kielitaidon kehittämistä ja pyrkivät häivyttämään oppilaiden pelkoa käyttää kieltä:



Larissan mielestä kielioppi ei saisi olla tärkeintä suomen kielen opetuksessa. Kielioppi on osa oppimisprosessia, oppilas oppii puhuessaan myös kielioppia. Koulussa opetetaan enemmän kielioppia kuin puhumista. Larissa kertoi, että hän ei itse pelkää puhua suomea tai ruotsia, vaikka tekeekin paljon virheitä. Tärkeintä on käyttää vieraita kieliä. Hän lisäsi, että koulun oppilaat pelkäävät puhua suomea, sillä heille opetetaan liian paljon kielioppia.

Pedagogisen koulutuksen saaneiden opettajien, filologi-opettajien ja muun koulutuksen saaneiden opettajien keskinäisissä vertailuissa nousivat jälleen esille *ammattilais-opettajan* ja *harrastelija-opettajan* diskurssit (ks. luku 6.1.8). Nämä diskurssit eivät kuitenkaan olleet Pietarin koulussa 204 julkilausuttuja, vaan ne nousivat esille yksittäisten opettajien arvioinneissa. Esimerkiksi suomea opettava biologi tunsi olevansa hierarkkisesti alemmassa asemassa kuin äidinkielen opettajan koulutuksen saanut opettaja.

Pietarin koulussa 204 muun kuin fennistin koulutuksen saaneet opettajat pystyivät kuitenkin asemastaan ja kielitaidostaan riippuen hyödyntämään koulutustaan ja aiempaa ammattiaan suomen kielen opetuksessa.



Esimerkiksi maantieteilijä opetti integroitua suomen kielen ja maantiedon kurssia, venäjän kielen opettaja yhdisti suomen kielen kirjallisuuden opetukseen ja kuvaamataidon opettajan koulutuksen saanut opetti suomalaista arkkitehtuuria ja kuvataidetta suomeksi. Tällä tavoin muusta koulutuksesta muodostui opettajalle voimavara. Hän oli ikään kuin *kaksinkertainen asiantuntija*, jota koulun suomen kielen opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa voitiin hyödyntää. Pietarin koulun 204 suomen kielen opetusohjelmaan kytketyt integroidut kurssit rakentuivatkin yksittäisten opettajien ammatillisen kompetenssin varaan.

#### AMMATILLISET URAPOLUT

Ammatillisten urapolkujen merkitys ei noussut suomen kielen opettajien ammatillisissa yhteisöissä kovin voimakkaasti esille, sillä Pietarin ja Petroskoin yhteisöt olivat urapoluiltaan hyvin samankaltaiset. Kaikki Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajat olivat aiemmin työskennelleet muissa ammateissa, kun taas Petroskoin koulun 17 suomen kielen opettajia voidaan luonnehtia uraopettajiksi. Pietarissa merkityksellisempiä vertailukohtia olivat etnisyys, kieli ja koulutus. Petroskoissa opettajien hierarkiset suhteet määräytyivät ennen kaikkea työkokemuksen, etnisyyden ja kielen mukaan.

Monen vaiheen kautta suomen kielen opettajiksi päätyneet Pietarin koulun 204 opettajat kuitenkin vertasivat itseään *kuvitteelliseen* suomen kielen *uraopettajaan*. Tämä ilmeni erityisesti silloin, kun opettajat analysoivat ammattiuraansa ja tekemiään valintoja urapolun varrella. Suomen kielen opettajan ammatti oli joidenkin urapolulla tullut myöhemmin kuin he olisivat halunneet. Esimerkiksi Jelena ja Elviira olivat koulun päätettyään harkinneet suomen kielen opettajan ammattia, mutta heidän vanhempansa olivat nämä aiheet estäneet (ks. luku 6.1.3). Myös Faina pohti, millainen hänen ammattiuransa olisi tällä hetkellä, jos suomen kieli ei olisi välillä jäänyt taka-alalle. Hän onkin harkinnut päteväytymistä suomen kielen opettajaksi:



*Onko Helsingin yliopiston kurssi auttanut sinua kehittämään puhetaitoasi?* Faina sanoi, että kurssi on ollut oikein hyödyllinen erityisesti sen vuoksi, että kurssin opettajat puhuvat vain suomea. Kurssilla on vahvistettu myös kielioppia. Faina sanoi, että häntä kiinnostaa suomen kielen opiskelu, vaikka onkin raskasta opiskella viikonloppuisin kiireisen työviikon jälkeen. Faina haluaisi suorittaa tutkinnon myös Suomessa. Hän pelkäsi, että nykyisellä koulutuksellaan hän ei saa kauan opettaa. Faina oli kesällä matkatoimistossa harjoittelijana. Hän kävi usein Helsingissä ja on sen vuoksi myös kiinnostunut oppaan työstä. Lisäksi Faina harkitsi venäjä vieraana kielenä -opettajan tutkinnon suorittamista. Hän haluaisi opettaa suomalaisille venäjää ja näin laajentaa omaa näkemystään kielenoppimisesta.

#### TYÖKOKEMUS

Petroskoin koulussa 17 suomen kielen opettajat jakautuivat vanhemman ja nuoremman sukupolven opettajiin. Koulun 12 opettajasta puolet edusti vanhemman sukupolven inkerinsuomalaisia opettajia ja puolet nuoremman sukupolven venäläisiä opettajia.

Kaikki nuoremman sukupolven opettajat olivat entisiä koulun oppilaita. Vanhemmat opettajat kutsuivat heitä *nuoriksi työtöiksi* tai jonkun opettajan *oppilaisiksi*. Oman sukupolvensa opettajia he nimittivät *vanhoiksi* ja *kokeneiksi* opettajiksi. Aiemmin kehittynyt opettaja-oppilas -suhde oli siis jäänyt jossakin määrin pysyväksi tai muotoutunut kisälli-oppipoika -suhteeksi. Entiset oppilaat, nykyiset nuoremmat kollegat, kääntyivät apua tarvitessaan tavallisesti omien opettajiensa puoleen:

SP: miten te kuvaisitte koulun ilmapiiriä

LIDA: meidän koulun

SP: teidän tämän koulun 17 ilmapiiriä, esimerkiks opettajien suhteita

LIDA: no aika hyvä, [mhm] meillä ilmapiiri on, no etenkin näiden suomen kielen opettajien [aha] kesken, [ahaa] keskuudessa oikein hyvä on ilmapiiri meillä on hyvä, päällikkö LEMPI [naurahtaa] joka osaa olla, sellaisena hyvänä ihmisenä [mm] ihan jokaista kohtaan, [mhm] vaikka me olemme täällä, erikäisiä, [mm] minä varmaankin olen vanhin, [mhm] OLGA on minua vielä, [aha] kuukautta vanhempi minua (naurahtaa) siis

- me olemme hänen kanssa vanhimpia ja sitten oli ihan nuoria jotka vasta, valmistuivat yliopistosta mutta me olemme keskenämme oikein, minusta tuntuu että me olemme ystäviä, [mhm] aina autamme toinen toista
- SP: mm pyytävätkö uudet opettajat tai nämä nuoret opettajat teiltä apua
- LIDA: no, kyllä ne pyytävät ja minä aina autan jos vain minulla jotain on semmosta tai selitän että miten, tämä kysymys pitäisi selittää oppilaille ja [aha] kyllä mutta, en saa sanoa että se tapahtuu oikein usein [mhm] koska meitä on monta [mm] sellaisia kokeneita opettajia niin ne kääntyvät ne tytöt kääntyvät esimerkiksi ALINAN oppilaat niin kääntyvät ALINAN puoleen, [mhm] LEMPIN oppilaat kääntyvät LEMPIN puoleen minun oppilaita täällä vielä ei ole

Vaikka opettajien välillä oli eräänlainen kisälli-oppipoika -suhde, vanhemmat opettajat pitivät nuoria ammattitaitoisina. He eivät tarvitse ammatillista ohjausta, vaan pikemminkin apua oppimateriaalin hankinnassa, johon vanhemmilla opettajilla oli kulunut useita vuosia. Lisäksi he entisinä oppilaina tuntevat koulun opetuskulttuurin, mikä edesauttaa heidän sopeutumistaan suomen kielen opettajien ammatilliseen yhteisöön. Petroskoin koulun 17 opettajayhteisö muodostaa siis eri sukupolvien edustajien hierarkkisen verkoston, jossa hierarkian alempana olevat nuoret opettajat pitävät vanhempia opettajia ammatillisina esikuvina (ks. myös Webber 2000, 93; luku 3). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna vallassa olevien opettajien tradition jatkaminen on todennäköisempää kuin pyrkimys opetuskulttuurin muutokseen:

- Olga: [- -] mutta niin kuin opetuksessa he [nuoremmat opettajat] ovat meillä viisaita ja niin kuin mielestä, **he ovat tämän koulun päättäneet niin he varmasti jo tietävät sen kaiken metodiikan** miten pitää, [nii nii] järjestää ne tunnit, ne on kaikki meidän koulun oppilaat

Paitsi työkokemukseltaan ja etnisyydeltään vanhemman ja nuoremman sukupolven opettajat erosivat myös kieleltään. Inkerinsuomalaiset opettajat puhuivat tavallisesti keskenään suomea, kun taas venäläisten opettajien läsnä ollessa kieli vaihtui usein venäjäksi. Vanhemman sukupolven

edustaja Olga epäili, että nuoremmat opettajat kainostelivat suomen puhumista sitä paremmin hallitsevien, entisten opettajiensa kuullen:

Olga: he eivät uskalla jostain syystä eivät uskalla puhua minä yritän monta kertaa tulen, sanon "päivää tytöt mitä kuuluu" niin he aina vastaavat vain venäjäksi (naurahtaa) [ahaa ahaa] LEMPI hän vastaa suomeksi ja me rupeamme puhumaan niin he jos tulevat niin heti kaikki kääntyy venäjän kielelle, [ahaa] että niin kuin jostain, niin kuin ujostelevat vain

Hierarkkiset suhteet ilmenivät myös kokoneiden opettajien keskuudessa. Suomen kielen opetuksesta vastuussa olevat opettajat olivat muiden kokeneempien opettajien arvostamia esikuvia. Johtavia opettajia pidettiin ammatillisesti ylivertaisena ja jopa hyvin pitkään ammatissa työskennelleet opettajat asettuivat mielellään noviisiin asemaan verratessaan omaa ja heidän opetustaitoa:

Olga: kaupunkin suomen kielen opettajat oli minulla tunnilla yhdeksännellä [mm] minulla kun se aihe on Kalevala, [mm] niin olivat kaikki kaupungin opettajat suomen kielen opettajat niin, LEMPI istui myös ja, en muista mikä minä en huomannutkaan että minä menin vähän syrjään [mm] niin LEMPI minulle sanoi sitten, "se on hyvä sinulla se piirre että sinä et pelkää mennä siitä tunnista johonkin syrjään, [mhm] että sinä heti jos hän jotain kysyy niin sinä heti olet valmis, heidän kanssa keskustelemaan", [mm] että a minä sanoin "niin minä en huomannutkaan että minä niin kuin siitä "(naurahtaa) syrjään", [mm] hän sanoi "joo että sitä niin kuin ei ollut siinä, suunniteltu kun tunnissa että mitä oli [mm mm] niin", siksi hän sanoi että se on niin kuin hyvä ja hän oli minun tunnillani niin hän sanoi että, että "sinä et \*pelkää, ruveta puhumaan tunnilla jostakin muusta" [mm] [- -] no niin, minä sanon "**minä olen \*aina vasta aloitteleva opettaja**", "**te olette päteviä ja viisaita ja kokeneita minä olen vasta aloitteleva**", [naurahtaa] ehkä olen, [mm] jostain syystä minusta minulla se metodiikka ei ole niin vahva kun heillä, [aha aha] ALINALLA ja LEMPILLÄ se metodiikka on oikein vahva, [mhm] heitä on opetettu ja heitä on koulutettu siihen

Vaikka Petroskoin koulun opettajat jakautuivatkin hyvin selvästi vanhempiin ja nuorempiin opettajiin, kaikki korostivat yhteisön hyvää ja lämmintä ilmapiiriä. Kilpailuhenkisyys ilmenikin lähinnä nuorempien opettajien keskuudessa. He vertasivat toistensa kieli- ja ammattitaitoa ja arvioivat omaa asemaansa ryhmän sisällä:

- SP: mm miten sä kuvaisit koulun ilmapiiriä esimerkiks suomen kielen opettajien
- Natalia: no meillä on hyvä ilmapiiri
- SP: oliko helppo tulla opettajaks tänne
- Natalia: no no tottakai kun mä olen valmistunut tästä koulusta [ni just joo] ja he ovat mun opettajia mutta siis, ja ihan melkein oitis, [m] me tulemme hyväksi, kollegaksi [mm] ja hyväks ystäväksi, [mm] ja aina meillä on paljon juhlia, [mm] siis meidän keskellä [just] niin jos jos on syntymäpäivä sit me aina juhliitaan [m] ja istutaan luokkahuoneessa ja, joskus käydään vierailussa [mm] mut harvoin koska kaikki asuvat [eri paikka-] eri paikoissa ja, mutta kuitenkin ja he auttavat, nuoria ja [joo] vanhemmat auttavat nuoria ja aina ihan semmonen lämmin ilmapiiri, [joo] ja niinku, omas perheessä ovat täällä



#### ILTA TEKNORAVINTOLASSA

Pet27 ja Pet28 kutsuivat minut viettämään iltaa ravintolaan. He eivät tienneet, mitä varten olin tullut kouluun. Minun olisi pitänyt kertoa tutkimuksestani kaikkien kanssa yhtä aikaa, jotta ei olisi tullut väärinkäsityksiä. Alina toimi välittäjänä, ehkä se ei ollut oikea lähestymistapa. Ongelma vain oli se, että en tuntenut ketään koulusta ennestään. Opettajia oli tyttöjen kertoman mukaan jännittänyt haastattelu, he olivat ymmärtäneet sen liian virallisesti. Huomasin myös jälkepäin, että minut ohjattiin ensin parhaimpien (kokeineimpien) opettajien luokse. Verrokkien vertailu tuli iltamme aikana myös ilmi ”Osaako Natalia hyvin suomea?”

Keskustelimme Pet27 ja Pet28 kanssa nokkimisjärjestyksestä. Esimerkiksi Natalia ja Oksana ovat jo vakiinnuttaneet paikkansa (ovat saaneet ”suomalaisia ryhmiä”). Nuorten opettajien on maksettava oppirahansa ja voitettava muiden opettajien luottamus. Aluksi nuorille opettajille annetaan ”englantilaisia ryhmiä”, sillä näissä ryhmissä vaatimukset suomen kielen osalta eivät ole yhtä korkeat. Lempi antoi tänään Pet27:lle joitakin kielioppitaulukoita. Apua siis tulee. (5.11.11997, kenttäpäiväkirja s. 114–115.)

Nuorten petroskoilaisten opettajien tilannetta voidaan rinnastaa Pietarin kouluun vastikään tulleiden opettajien tilanteeseen. Aseman vakiinnuttamiseen ja luottamuksen ansaitsemiseen menee aikansa, ja kokeneenkin opettajan on aluksi tyydyttävä alempaan hierarkkiseen asemaan ja heikompiin työskentelyoloihin, kuten huonompaan luokkahuoneeseen. Hänen tulee myös aluksi tarkkailla koulun toimintatapoja ulkojäsenen asemassa ja ilmaista mahdollisesti eriäviä näkemyksiään varovaisesti:



Aluksi Elviira ei viihtynyt koulussa 204, sillä hänen luokkahuoneensa oli huono ja oppilaat erosivat suuresti edellisen koulun oppilaista [olivat taitotasoltaan heikompia.] Nyt hänelle ”on näytetty vihreää valoa”. Hänelle on annettu parempi luokkahuone, ja hän on alkanut opettaa Suomen kulttuurihistoriaa. Lisäksi lukujärjestys on hänelle mieluinen. Elviira toivoisi, että hänellä olisi filologin koulutus, tämän puutteen hän tuntee joka tunnilla. Jos vain olisi mahdollista, Elviira opiskelisi suomea ”kunnolla”. Koulussa 204 filologisen koulutuksen saaneet opettajat ovat varmempia omasta opetuksestaan. Tästä huolimatta opettajien keskinäiset suhteet ovat hyvät. Koulussa \*3 Elviira osasi parhaiten suomea, sillä muiden opettajien suomen kielen taito oli hyvin heikko. Tässä koulussa on monia hyviä suomen kielen opettajia.

Kuten edellä on käynyt ilmi, suomen kielen opettajien ammatillisissa yhteisöissä erottuivat myös opetuksen suunnittelusta ja organisoinnista vastuussa olevat opettajat ja riviopettajat. Käytännössä vastuulliset opettajat olivat myös yhteisön kokeneimpia opettajia, joilla oli fennistin koulutus. He esiintyivät koulun ulkopuolella suomen kielen puolestapuhujina ja olivat yhteisönsä keulakuvia. Vastuullisia opettajia arvostettiin jo heidän institutionaalisen asemansa vuoksi ja heitä nimitettiin ”*viisaiksi johtajiksi*” ja ”*hyviksi päälliköiksi*”. Myös vastuullisten opettajien persoonallisuuteen liitettiin myönteisiä mielikuvia: he olivat mm. ”*lämpimiä ihmisiä*”, ”*äitejä*” ja suomen kielen opettajien ”*puolustajia*”. Riviopettajat luottivat vastuulliseen opettajaan jopa siinä määrin, että he olivat haluttomia ottamaan osavastuuta opetuksen suunnittelusta. Laiva joko seilasi tai upposi vastuullisen opettajan johdolla. Vastuullisten opettajien ammattitaitoa ei siis julkisesti asetettu kyseenalaiseksi, vaikka heidän näkemyksistään saatettiin hiljaisesti olla eri mieltä.

Vastuullisten johtajaopettajien lisäksi suomen kielen opettajien yhteisössä oli myös *piilojohtajia*. He edustivat tavallisesti ns. keskikastin opettajia, jotka olivat jo vakiinnuttaneet paikkansa yhteisössä. Piilojohtajat olivat yhteisön ilmapuntareita ja mielipidevaikuttajia. Heillä oli hyvin selvä kuva siitä, miten suomen kielen opetusta koulussa tulisi kehittää, ja he pyrkivät työssään toteuttamaan näitä toisinaan koulun virallisen linjan vastaisia ajatuksia. Piilojohtajat ottivat siipiensä suojaan yhteisöön vastatulleet opettajat ja kertoivat näille koulun kirjoittamattomista toimintatavoista. Avainopettaja Ljudmilaa voidaan pitää tällaisena piilojohtajana:



Valentina on neuvotellut Ljudmilan kanssa opetusohjelmasta, sillä hänen opetusmenetelmänsä ja näkemyksensä opetusohjelman sisällöstä soveltuvat Valentinan mielestä parhaiten venäläiseen koulutusjärjestelmään. Valentina pitää Ljudmilaa koulun parhaana ”metodistina”, hän tietää, miten oppilaille pitää opettaa suomea, jotta he eivät pelkäisi suomen kielen oppimista. Lisäksi Ljudmila jakaa muiden opettajien kanssa oppimateriaalin ja kertoo omista opetusmenetelmistään. Pie31 (2. luokan vastaava opettaja) on hieman erilainen, sillä hän on tullut toisesta koulusta. Pie31 on kovin vähäsanainen omasta opetusohjelmastaan. Valentina ja Pie32 ovat vastuussa 1. luokkien opetusohjelmasta. [- -] Valentina kertoi, että hänelle on kertynyt vuoden aikana paljon opetuskokemusta. Nykyisin hän tietää, mitä oppilailta voi vaatia. Oppilaat ovatkin oppineet nopeammin. Myös Ljudmila on auttanut häntä hyvin paljon.

### 8.1.2 SUOMEN KIELEN OPETTAJAT – AMMATTIRYHMÄ VAI RYHMÄ AMMATTEJA?

Aiemmissä tutkimuksissa (Lonkila 1999; Lonkila & Alapuro 2000; Smirnova ym. 1995; Webber 2000; 2001) on havaittu, että venäläisten opettajien ammatillinen sosiaalistuminen on kiinnittynyt enemmän koulu-yhteisöön ja konkreettiseen kouluun työpaikkana kuin ammattiryhmään. Yhtenä syynä opettajan ammatin fragmentoitumiseen ja kollektiivisen ammatti-identiteetin heikkouteen pidettiin keskitettyä ja kontrolloitua koulutusjärjestelmää, joka esti avoimen keskustelun horisontaalisella tasolla (Webber 2000, 88–89; 2001, 221–224).

Myös suomen kielen opettajien ammatillinen yhteisö muodostui lähinnä koulun ja saman kaupungin kollegoista. Yhteiset seminaarit ja täy-

dennyskoulutustilaisuudet olivat konkreettisia osoituksia ammatillisen yhteisön olemassaolosta. Tästä huolimatta useat suomen kielen opettajat tunsivat olevansa yksin: ammatillista tukea ei juuri saanut lukuun ottamatta aivan lähimpiä kollegoja. Keskitettyä ja kontrolloitua järjestelmää ei kuitenkaan voitu pitää ammatillisen eristäytymisen syynä. Suomen kielen opettajat pikemminkin toivoivat, että oppiaineeseen laaditaan valtakunnalliset standardit ja minimisisällöt. Näin suomen kielen asema oppiaineena vankistuisi ja opettajien kollektiivinen ammatti-identiteetti kohe-nisi.

Erityisesti Pietarin suomen kieleen erikoistuneet koulut muistuttivat pieniä saarivaltioita, jotka kamppailivat samojen ongelmien kanssa kuitenkin pystymättä tai haluamatta yhteistyöhön – soutuaitoisia toiselle saarelle matkaa ei riittänyt. Pietarin koulutuskomiteaa kritisoitiin tuen puutteesta ja suomalaisetkin kollegat tuntuivat alkuinnostuksen jälkeen hylänneen koulut:



Tamara:

Mutta tätä kertomusta kirjoittaessani minua harmitti. Harmitti sen vuoksi, että suomalaiset koulut eivät kaikesta päätellen kiinnosta Pietarin koulutuskomiteaa saati suomalaisia kollegoita (viimeksi mainittuja kuitenkin enemmän).

Me, viisi koulua, taivallamme jokainen omaa polkuamme pitkin. Entusiasmi, josta suomen kielen opetus Pietarissa alkoi, on jo haihtunut. Päteviä suomen kielen opettajia kouluissa on hyvin vähän... (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Pietarilaisilla ja petroskoilaisilla opettajilla oli jonkin verran yhteistyötä, mutta se oli satunnaista ja muiden instituutioiden, kuten Pohjoismaiden neuvoston ja Suomen Pietarin instituutin organisoimaa. Niukka yhteistyö olikin yksi tekijä, joka hajautti suomen kielen opettajien kollektiivista ammatti-identiteettiä. Pietarin suomen kieleen erikoistuneiden koulujen opettajat eivät esimerkiksi opetuksen käynnistysvaiheessa tukeutuneet Petroskoin opettajien pitkäaikaisiin kokemuksiin, vaan he käänsivät katseensa Suomeen ja suomi toisena kielenä -opettajiin ja -viranomaisiin. Petroskoin kielenuopetusta pidettiin kielioppipainotteisena, mikä ei sopinut yhteen pietarilaisten suomen kielen opettajien näkemysten kanssa (ks. tarkemmin luku 4.3.2).



Petroskoilaiset opettajat puolestaan vilkuilivat Moskovaan ja kaipasivat Venäjän opetusministeriöltä tukea suomen kielen kehittämiseksi. Petroskoin koulutuskomitealta tai Karjalan tasavallan hallinnolta tukea ei sen sijaan enää odotettu. Opettajat olivat kyllästyneitä virkamiesten vitkasteluun ja mm. ryhtyneet omin voimin uudistamaan vanhentunutta suomen kielen opetusohjelmaa. Myös petroskoilaiset suomen kielen opettajat tunsivat olevansa yksin ongelmiensa kanssa:



Alina:

Meillä, suomen kielen opettajilla, on samanlainen tunne, että me olemme kuin orpolapsia. Saisi järjestää tietokilpailun, mutta tuskinpa se auttaa arvaamaan, kuka meillä Petroskoissa vastaa suomen kielen opetuksesta. Ei Karjalan (opetusministeriö) vaan Suomen opetusministeriö ei anna suomalaisuuden kuolla meissä, Karjalassa asuvissa suomalaisissa, inkeriläisissä ja karjalaisissa, suomea taitavissa ihmisissä.

Heikko kollektiivinen ammatti-identiteetti oli yhteydessä myös suomen kielen opettajien sitoutumiseen työyhteisöön ja opettajan ammattiin. Erityisesti pietarilaiset opettajat olivat tyytymättömiä ammattinsa ulkoisiin tekijöihin, kuten palkkaukseen. He olivat myös sitä mieltä, että koulujen heikko taloudellinen tilanne vaikeutti opettajien työtä ja halua sitoutua. Lisäksi Pietarin koulut kilpailivat samoista niukoista resursseista, mikä heikensi suomen kielen opettajien yhtenäisyyttä ammattiryhmänä. Matala palkkaus ja koulun rahoitusvaikeudet nousivat esille myös Smirnovan ym. (1995, 50) tutkimuksessa, jonka mukaan vain 60 % venäläisistä opettajista valitsisi uudelleen opettajan ammatin.

Entisessä Neuvostoliitossa opettajuus oli uravalintana melko sattumanvarainen hanke, johon vaikuttivat erityisesti ulkoiset tekijät, kuten asunnon saanti kaupungista (Jones 1991, 157). Neuvostoliiton romahuttamisen jälkeen tehdyissä tutkimuksissa (esim. Smirnova ym. 1995) onkin todettu, että venäläisten opettajien liikkuvuus ammatista toiseen on suurta. Esimerkiksi vieraiden kielten (lähinnä englannin) opettajien liikkuvuus on huomattavaa, sillä kielten osaajista on yksityissektorilla pulaa. Myös muissa entisissä sosialistisissa maissa, kuten Puolassa, vieraiden kielten opettajat ovat olleet valmiita vaihtamaan ammattia omaa sosioekonomista asemaansa parantaakseen (Johnston 1997).

Suomen kielen osalta tilanne oli erilainen, sillä Suomen taloudellinen lama ja Neuvostoliiton horjuvat rakenteet vähensivät 1990-luvun alussa suomen kielen osaajien tarvetta. Parhaimmat, joskin niukat mahdollisuudet saada työtä yksityissektorilla, näytti olevan yliopistosta valmistuneilla. Tämän vuoksi koulu oli esimerkiksi Pietarissa merkittävä vaikkakin taloudellisesti huono muiden (ei yliopistosta valmistuneiden) suomen kielen osaajien työllistäjä.

Tilanne muuttui 1990-luvun lopussa, kun pietarilaisten koulujen alkuhuuma oli laantunut ja suomalais-venäläiset yritykset olivat nousseet jaloilleen. Suomen kielen opettajia siirtyi yksityissektorille mm. tulkeiksi ja kääntäjiksi. Myös maksullisten suomen kielen kurssien määrä Pietarissa lisääntyi ja yhä useammat korkeakoulut ja ammatilliset oppilaitokset tarvitsivat ammattitaitoisia opettajia. Suomen kieleen erikoistuneilla kouluilla ei heikon taloudellisen tilanteen vuoksi ollut enää mahdollisuuksia kilpailla opettajistaan yksityissektorin ja parempaa palkkaa ja haastavampia opetus-tehtäviä tarjoavien muiden oppilaitosten kanssa. Esimerkiksi Pietarin koulun 204 tutkimukseen osallistuneista 11 opettajasta vain yksi opettaa edelleen (v. 2004) koulussa. Kahdeksan on siirtynyt opettamaan muihin oppilaitoksiin tai maksullisille kursseille ja kaksi on vaihtanut ammattia.

Koulun jättäminen tai ammatinvaihto oli henkisesti raskasta monelle suomen kielen opettajalle. He eivät olisi halunneet jättää koulua pulaan ja *”hylätä rakkaita oppilaita”*, mutta oma elämäntilanne ei antanut muita mahdollisuuksia. Myös pietarilainen Tamara, joka oli aiemmin työskennellyt insinöörinä, harkitsi pitkään koulutyön jättämistä. Elämäkerran kirjoittamisen jälkeen hän teki ratkaisevan päätöksen ja alkoi opettaa suomea maksullisilla kursseilla:



Tamara:

En halua vaihtaa ammattiani. Minä pidän lasten opettamisesta ja suomen kielestä, mutta en tiedä, kuinka kauan minulla riittää fyysisiä voimia työskennellä kahdessa työpaikassa: päivisin koulussa ja iltaisin kursseilla. Kaksi kertaa viikossa työpäiväni venyy 14 tuntiin – herään 6.30 ja tulen kotiin 22.30. Arvelen, että elämä pakottaa minut jättämään koulun ja etsimään jonkun muun, paremmin palkatun työpaikan. (Alkup. venäjänkielinen, suomennos SP.)

Petroskoilaisten suomen kielen opettajien tilanne oli pietarilaisiin verrattuna hyvin vakaa. Vaikka heidänkin taloudellinen toimeentulonsa oli heikko, he eivät suunnitelleet työpaikan tai ammatin vaihtoa. Työpaikkaan ja ammatilliseen yhteisöön sitoutumista selittivät osaltaan oppiaineen aseman vakiintuneisuus ja jatkuvuus sekä opettajakunnan yhtenäinen koulutustausta. Petroskoilaiset olivat myös melko aikaisessa elämänvaiheessa valinneet suomen kielen opettajan ammatin, kun taas usealle pietarilaiselle suomen kielen opettajan ammatti oli toinen tai kolmas valinta.

Pietarissa suomen kielen opetuksen vakiinnuttaminen on vielä kesken. Lisäksi kaupungin koulutuskomitean vastahakoinen suhtautuminen ja Suomen opetusviranomaisten passiivisuus heikentävät opettajien uskoa koulujen tulevaisuuteen. Vastuu suomen kielen aseman edistämisestä on yhä enemmän yksittäisten toimijoiden ja yhteisöjen varassa.

Yksi Pietarin koulujen ongelmista on suomen kielen ”ylioppilaskokeen” (päättökokeen) puuttuminen. Lisäksi suomen kieleen erikoistuneiden koulujen ongelmana on se, että kaupungin koulutuskomitealla ei ole varaa palkata oppiaineen koordinoinnista vastuussa olevaa henkilöä (gorodskoj metodist). Tämän vuoksi koulutuskomitealla ei ole myöskään mahdollisuuksia arvioida koulujen suomen kielen opetusta. Resurssipulan vuoksi Pietarissa opetus pitäisikin joidenkin opettajien mielestä keskittää yhteen kouluun. Tämä herättää ristiriitaisia tunteita etenkin niissä kouluissa, joissa on muita enemmän taloudellisia ja oppiaineen organisointiin liittyviä ongelmia.

Pieniä valonpilkahduksia on kuitenkin nähtävissä. Esimerkiksi Herzenin pedagogisessa yliopistossa on aloitettu suomen kielen opettajien koulutus, minkä toivotaan paitsi parantavan koulujen opettajapulaa myös edistävän professionaalistumista. Lisäksi Pietariin on vuonna 2001 perustettu suomen kielen opettajien yhdistys. Sen tavoitteena on kehittää suomen kielen opetusta ja kohottaa heterogeenisen opettajakunnan kollektiivista ammatti-identiteettiä.

## 8.2 ASEMA VENÄLÄISESSÄ KOULUSSA JA YHTEISKUNNASSA

### 8.2.1 SUOMEN KIELEN JA MUIDEN AINEIDEN OPETTAJAT

Pietarin koulussa 204 ja Petroskoin koulussa 17 suomen kieli oli tullut oppiainevalikoimaan viimeisten joukossa: Pietarissa n. 10 vuotta sitten ja Petroskoissa miltei 30 vuotta sitten. Koulujen maine oli hyvä jo ennen uutta oppiainetta. Koulu 204 oli tunnettu erityisesti korkeatasoisesta venäjän kielen ja kirjallisuuden sekä matemaattisten aineiden opetuksesta. Koulu 17 puolestaan pidettiin eliittikouluna, jossa olivat pätevimmat opettajat ja johon hakeutuivat sivistyneistön lapset. Nykyisin koulut ovat tunnettuja suomen kieleen erikoistumisesta.

Suomen kielen tulo kouluun ei kuitenkaan sujunut ongelmitta, sillä opetusohjelman, oppimateriaalin ja ammattitaitoisten opettajien puute vaikeuttivat opetuksen käynnistystä (ks. tarkemmin luku 4.3). Pietarissa ja Petroskoissa suomen kieltä kuitenkin tuki koulun johtoporras, mikä osaltaan helpotti uuden oppiaineen asemaa. Kouluissa ymmärrettiin, että suomen kieli vankistaisi niiden mainetta.

Suomen kielen opettajien alkutaival hyvämaineisessa koulussa ei siis ollut helppo, sillä heidän edustamansa oppiaine oli uusi, ja he olivat opettajina useimmiten vielä melko kokemattomia (ks. luku 6.1.4). Tässä mielessä suomen kielen opettajat muodostivat yhtenäisen alakulttuurin, jolla oli koulun muista opettajista poikkeavat toimintaedellytykset. He tekivät keskenään yhteistyötä, mikä erotti heidät muista opettajista ja jakoi koulu-yhteisöä pienempiin alaryhmiin – koulun opettajakulttuuri *balkanisoitui* (Hargreaves 1995, 213). Lisäksi heidän oppiaineensa oli nostettu koulun kärkiaineiden joukkoon, mikä herätti joissakin muiden aineiden opettajissa kateutta ja eripuraa.

Tärkeimpinä *toisina* opettajina suomen kielen opettajat pitivät muiden kielten, erityisesti äidinkielen ja englannin kielen opettajia. Heidän työnkuvansa näyttäytyi suomen kielen opettajien silmissä professionaalisempana, sillä näillä oli tarvittavat oppikirjat ja muu oppimateriaali ”val-

*miina*". Suomen kielen opettajilla ei ollut oppimateriaalia yhtä hyvin saatavilla, vaan heidän oli se itse laadittava ja muokattava oppilaiden tarpeisiin sopivaksi. Valmis oppimateriaali tuntui mm. avainopettaja Lempistä vielä kaukaiselta suomen opetuksen tavoitteelta:

Lempi: no tietysti minä haaveilisin että olisi joskus kaikki materiaali valmiina, olisi kirja, josta opettaja voisi lukea mitä hänen on [mm] tehtävä tunnilla [- -] ja, kun, mehän ollaan kiinteissä yhteyksissä englannin kielen opettajien kanssa [mhm] niin heillähän on valmiina kaikki, ne, ennen tunteja voidaan avata, kirja joka on tarkoitettu opettajalle [mm] opettajan kirja ja sieltä hän näkee mitä tunnilla tehdään, [mhm] tekstit valmiina ja sitten oppilaalla on oppikirja [mm] ja sitten voidaan kuunnella kasetilta, mitä sieltä tulee eli jos se näin olisi meilläkin mut minä en oikein usko että se tulee joskus olemaan, ainakaan lähitulevaisuudessa

Muiden kieltenopettajien professionaalisempi työkuva ilmeni myös siten, että he pystyivät seuraamaan alansa ammattilehdistä ajankohtaista keskustelua ja uusinta tutkimusta kielenopetuksen sisällöistä ja menetelmistä. Heillä oli niin ikään takanaan "*valtion tuki*", sillä heidän työtään säätelivät valtakunnalliset standardit ja opetussuunnitelmat. Lisäksi esimerkiksi englannin kielen opettajilla oli "*rikas opetusperinne*". Suomi oli tästä näkökulmasta nuori ja pieni kieli.

Vaikka suomen kielen opettajat saattoivat tuntea ammatillista alemmuutta, he tavallisesti kuitenkin pitivät työtään luovempina ja vapaampana sekä mahdollisuuksiaan suunnitella ja arvioida omaa opetustaan parempina kuin muiden aineiden opettajien. Suomen opettajat toisinaan jopa säälivät muiden aineiden opettajia, jotka joutuivat olemaan "*ankarampia*" ja pitäytymään vaadituissa minimisisällöissä. Suomen kielen opettajia sitoi korkeintaan koulun opetussuunnitelma, ja sekin oli tavallisesti laadittu yhteistuumiin:

Olga: he [oppilaat] ovat sitä mieltä että meidän koulussa, ovat opettajat semmosia ankaria mutta se ei ole niin [mm] meillä opettajat, minä ihan ihmettelen ja sanon että, tämä venäjän kieli tai äidinkieli [mm] kirjallisuus matematiikka fysiikka kemia, nämä on semmosia että nämä opettajat,

minua ihan säälistä heidän pitää opettaa tämä että se on, se kuuluu siihen, [mm] mutta suomen kielessä on ihan vapaaehtoinen [- -] englannin kielen luokissa siellä niin kuin on vähän ankarammat nämä säännöt, mutta suomen kielen luokissa, niin sanovat kaikki opettajat että me olemme semmosia että, vähän, lempeämpiä tai...

SP: eli muut opettajat

Olga: muut joo suomen joo muut opettajat että me jotenkin yritämme opettaa, [mm] ja jos lapsi on vielä suomalaisesta perheestä [mm] tai joku siellä on suomalainen, [mm] sitä lasta sitten aina pidetään koulussa ja lellitetään (naurahtaa) [aha] no jos hän menestyy hyvin kielissä

Suomen kielen opettajat tunsivat ammatillista alemmuutta myös sen vuoksi, että äidinkielen ja englannin kielen opettajilla oli perinteisesti vahvempi asema koulussa. Suomen kielen opettajille suunnatut seminaarit ja täydennyskoulutus sekä Yleisten kielitutkintojen suomen kielen testin suorittaminen kuitenkin kohottivat ammatillista itsetuntoa. Myös joidenkin oppilaiden menestyminen koulujenvälisissä kilpailuissa ja pääsy opiskelemaan suomea yliopistoon oli ainakin epäsuora osoitus opettajien ammattitaidosta.

Suomen opettajille oli työn kautta muodostunut myös aivan erityinen rooli, jota he eivät yhdistäneet muiden kieliaineiden opettajiin. He pitivät itseään *kulttuurilähettiläinä*: suomen kielen ja suomalaisuuden puolestapuhujina, sillanrakentajina suomalaisten ja venäläisten välillä. Tämä kulttuurilähettilään rooli toisinaan kaiutti neuvostoajan retoriikkaa:



Tatjana:

Ja koska olen suomen kielen opettajana, haluaisin, että sekä minun lapseni, että minun oppilaani osaisivat omien esi-isien kieltä, tietäisivät sen historian ja perinteet. Ja sen ansiosta Venäjän ja Suomen kansat tulisivat toisiansa lähemmäksi, olisivat ystäviä.

Petroskoin koulussa 17 puhuttiin kahdesta opetuskulttuurista, jotka erotivat englannin ja suomen kielen opettajat omiksi ryhmikseen. Englannin kielen opettajia kuvattiin tiukemmiksi ja vaativammiksi ja heidän katsottiin toteuttavan opettajakeskeisempää kulttuuria, jossa oppilaan vanhemmilla on aktiivinen rooli oppilaan kotitehtävien suorittamisessa ja valvomisessa.

Suomen kielen opettajat sen sijaan luottivat oppilaan itsenäiseen työkentelyyn. Tämä kulttuuriero ilmeni etenkin suomen kieleen erikoistuneiden ja englannin kieleen erikoistuneiden luokkien välillä. Englannin kieleen erikoistuneiden oppilaiden vanhemmat olivat tottuneet saamaan opettajilta hyvinkin tarkat toimintaohjeet kotitehtävien suorittamiseksi. Miten he voisivat auttaa lastaan suomen kielen tehtävien teossa, jos tällä ei ole edes oppikirjaa?

Lempi: meillä vielä suomea luetaan \*toisena vieraana kielenä englanninkielisissä luokissa [- -] nämä suomenkielisten luokkien vanhemmat ovat tottuneet siihen että jos ei olekaan oppikirjaa niin opettajat sitten antavat sen aineiston, mut siellähän {englanninkielisissä luokissa} kun aina ja joka aineesta \*on oppikirja [mhm] ja sitten suomen kielen oppikirjaa ei \*olekaan niin vanhemmat ei ymmärrä miten voi opettaa [hymähtää] **jos ei ole oppikirjaa ja miten he voivat sitten, valvoa** [mm] että, mitä se, lapsi tekee, [mhm] ja sitten opettaja jos panee huonon arvosanan niin, miten minä \*voin sitten auttaa sitä lasta jos minulla ei ole oppikirjaa [- -]

SP: eiks se oo vähän semmonen kulttuuriero teillä koulun sisällä (naurahtaa)

Lempi: koulun sisällä [joo] meillä on joo ja meillä onkin [niin] me itsekin ymmärretään että se, täällä niin kun, englannin kielen opettajat ovat olleet meillä aina niin tiukkoja, [mhm] vaativia, ja meillä on vähän, ehkä toisenlainen kulttuuri että me opetetaan sillä tavalla että luotetaan enemmän \*lapsiin [just] kuin \*vanhempiin, [mm] ja esimerkiksi minä en koskaan ajattelekaan että jos tässä lapsi ei osaa niin sitten äiti tekee [mm] tai isä tekee minun täytyy opettaa lasta sillä tavalla että, \*hän pystyisi itse sillä tunnilla ja muuten kotonakin sit tekemään sen, [mm] tehtävän ja. **englannin kielen opettajat, hyvin paljon nojaavat vanhempiin**, [ahaa] heillä on esimerkiksi näitä kasetteja ja, sitten kaikenlaista apumateriaalia ja \*kertovatkin vanhemmille että tehtiin tunnilla sitä ja sitä ja teidän pitää kotona vielä tehdä se ja se, ja sitten vanhemmat ovat tottuneet siihen että lasta pitää aina auttaa, [joo] ja jos sitä ei auteta niin se ei osaa, [mm] niin, nämä nuoret opettajat ovat nyt sen ongelman edessä että vanhemmat tulevat [aha] ja vaativat että "antakaa minulle se oppikirja" ja vielä sillä tavalla että, "antakaa minulle suomen kielen oppikirja jossa olisi venäjäksi kirjoitettu [hymähtää] mitä pitäis tehdä"

Suomen kielen opettajia nimitettiin Pietarin koulussa 204 kansallisuuden mukaan ”suomalaisiksi”, kun taas englannin kielen opettajia ja äidinkielen opettajia kutsuttiin oppiaineen mukaan ”anglisteiksi” ja ”rusisteiksi”. Suomen kielen opettajat muodostivat ikään kuin erillisen kansallisen ryhmän venäläisen koulun sisälle. Etenkin alkuvaiheessa suomen kielen opettajiin toisinaan suhtauduttiin kouluyhteisön ulkopuolisena ryhmänä. Oppiaineesta vastuussa oleva opettaja joutui puolustamaan suomen kielen opettajien asemaa yhteisössä, vaikka he samaan aikaan myös itse halusivat erottautua muusta joukosta. Kysymys oli valtapelistä:

- Nina: minä vain olin koko niin kuin Suomen kulttuurin puolustaja, en niin kuin, sanon liikaa, [mm] mutta joillekuille opettajille se oli näin. [- -] ja minä puolustan myöskin meidän suomen kielen opettajia, [mm mhm] muita vastaan
- SP: tuntuu- tunteeko muut opettajat sitte että, he ei vai et
- Nina: eivät eivät, meidän koulussa on hyvä tilanne [joo] on sanottava suoraan, mutta joskus, se voi olla näin, ”no teidän suomalaiset opettajat”, [ahaa] joskus näin, minua harmittaa, mitä sanon
- SP: entä onko näitten suomen opettajien...
- Nina: ”\*meidän, suomalaiset [mm] opettajat”, [mm] vastaan näin
- SP: mm. onko näillä tota suomen [aha] opettajilla omia klikkejä sitten
- Nina: no, heillä tietenkin on, koska se on laitos, [mm] ja nyt mää olen antanut sille nimen jonka se on meidän omia, no kyllä pelataan, me aikuiset omia pelejä, [mm mm] se on, ”suomen kielen ja kulttuurin laitos”

Suomen kielen opettajien ulkopuolisuus johtui myös siitä, että he olivat etniseltä, kielelliseltä ja koulutukselliselta taustaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. Lisäksi kaikki suomen kielen opettajat olivat aiemmin työskennelleet jossakin muussa ammatissa, kun taas muiden aineiden opettajat olivat enimmäkseen ns. uraopettajia. Koulun 204 muiden aineiden opettajat olivat työskennelleet koulussa keskimäärin 17 vuotta, mikä kertoi opettajien sitoutuneisuudesta ammattiin ja työyhteisöön. Osa näistä opettajista oli entisiä koulun oppilaita. Suomen kielen opettajien yllä sen sijaan leijui epävarmuus omasta asemasta, ja monet harkitsivat työpaikan ja ammatin vaihtoa, mikäli tilanne pysyisi samanlaisena.



Pietarin koulun 204 ulkoinen näkyvyys oli kytköksissä suomen kieleen. Kansainväliset projektit olivat tavallisesti keskittyneet suomen opetukseen, ja erilaiset opetuskokeilut olivat useimmiten lähtöisin sen tarpeista. Erityisesti pitkään koulussa työskennelleet muiden aineiden opettajat eivät välttämättä pitäneet koulun profiloitumista suomen kieleen myönteisenä asiana. Vaikka he ymmärsivät koulun näkyvyyden merkityksen, he toivoivat työrauhaa ja paluuta perinteisempään toimintakulttuuriin, jossa suomen kielellä ei olisi yhtä keskeistä asemaa. Opetuskokeilut häiritisivät työn jatkuvuutta ja lisäsivät epätietoisuutta koulun suunnasta: Millainen on koulun tulevaisuus ja onko muiden aineiden opettajilla mahdollisuuksia vaikuttaa sen rakentamiseen? Onko perusteltua, että kaikki oppilaat lukevat suomea vieraana kielenä? Onko kieli venäläisille oppilaille 'pakkosuomea', jonka parissa puurtaminen häiritsee muiden aineiden oppimista?

Kysymys suomen kielen pakollisuudesta jakoi myös sitä opettavien mielipiteet. Toiset puolustivat kielen pakollisuutta viitaten koulun statukseen suomen kieleen erikoistuneena kouluna. He arvelivat, että koulu menettää erikoisasemansa, jos kaikki oppilaat eivät lue suomea. Toiset taas olivat sitä mieltä, että oppiaineen tulisi olla vapaavalintainen. Seuraavissa esimerkeissä nousee esille useita tulkintoja suomen kielen asemasta koulussa:

SP: joo joo, tuota, meil on joskus ollut puhetta siitä että joillakin oppilailla jotka ei oo niin hyviä suomen kielessä [mm] ja ei välttämättä oo tällasta niinkun halua oppii kieliä, [joo] niin tämmösiä motivaatio-ongelmia, [joo] ollaan mietitty sitä et jos olis ihan, puhtaasti semmonen vaihtoehto että ei olis suomea ollenkaan, miten sinä suhtaudut siihen

Nina: aika huonosti, [mm] koska meillä, on paljon tämmöisiä etkä jotka eivät halua opiskella matematiikkaa, [mm] heillä ei ole motivaatiota, [mm] eivät halua opiskella fysiikkaa, [mm] mutta mepä puhumme ylisivistyvistä [mm] koulutuksesta, [mhm] ja nyt meidän suhteissa, **suomi on yksi osa tästä sivistyvistä koulutuksesta.** [mm mm] "toinen koulu, olkaa hyvä!"



*Pitäisikö suomen kielen olla pakollinen oppiaine?* Ljudmila on sitä mieltä, että suomen **tulisi olla vapaaehtoinen tai ainakin alkaa myöhemmin**. Ljudmila ehdottaakin, että vieraiden kielten lukeminen aloitettaisiin englannista, sillä se olisi oppilaille tutumpi kieli. Jos oppilaat eivät menesty englannin opinnoissa, heidän ei tarvitsisi aloittaa suomen opiskelua. Ljudmila kertoi, että alaluokkien suomen kielen opettajilla kuluu aikaa latinalaisten aakkosten opettamiseen sekä lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen. Ljudmila kuitenkin epäili, että koulun asema suomen kieleen erikoistuneena kouluna heikkenisi, jos opetusta muutettaisiin. Hän lisäsi, että oppilaille englannin kielestä olisi enemmän hyötyä kuin suomesta. Opettajien näkökulmasta opetus on raskasta, jos oppilas ei osaa kieltä eikä halua sitä oppia. Tilanne helpottuisi, jos alaluokkien opettajien asenne vieraita kieliä kohtaan olisi myönteisempi. Ljudmilan mielestä oppilaat pitäisi jakaa ryhmiin jo 1. luokalla, jotta opetus olisi tehokkaampaa. Viime vuosina tilanne koulussa on helpottunut, sillä oppilaita on ollut vähemmän ja uusia opettajia on tullut kouluun enemmän.



*Pitäisikö suomen kielen olla koulussa 204 vapaaehtoinen aine?* Igor oli sitä mieltä, että suomen kielen pitäisi olla vapaaehtoinen, sillä kaikki eivät halua opiskella suomea. Suomen kieli ei sitä paitsi ole kaikille edes tarpeellinen. Igorin mielestä on suorastaan **absurdia ajatella, että kaikki oppilaat löytäisivät työtä suomen kielen alalta**. Sen sijaan muut kielet, esimerkiksi englanti, antaisivat paremmat mahdollisuudet jatko-opiskeluun ja työelämään. Suomen kieli on tärkeä ennen kaikkea koulun imagon kannalta. Maksuton suomen kielen opetus yleissivistävässä peruskoulussa on ainutlaatuista Pietarissa, sillä muissa suomen kieleen erikoistuneissa kouluissa suomen tunnit ovat **maksullisia**. Igorin mielestä myös koulussa 204 suomen tuntien pitäisi olla maksullisia. Näin saataisiin motivoituneempia oppilaita. Suomen kielen tuntien korvaaminen muilla oppiaineilla on organisatorinen kysymys, jota ei haluta ratkaista.

Joillakin oppilailla oli selviä motivaatio-ongelmia eivätkä opettajatkaan mielellään opettaneet heikoimpia kolmannen tasoryhmän oppilaita. Tämä oli tullut ilmi myös koulupsykologin havainnoissa:



#### KESKUSTELU KOULUPSYKOLOGIN KANSSA (II)

Jatkoimme keskustelua opettajien ja oppilaiden suhteista koulussa 204. V2:n arvion mukaan opettajat suhtautuvat hyvin kielteisesti

kolmannen ryhmän oppilaisiin. He eivät haluaisi opettaa näitä oppilaita, ja myös oppilaiden on vaikea keskittyä opetukseen.

Kolmannen ryhmän oppilaiden on hyvin vaikea seurata esimerkiksi suomen kielen opetusta. V2:n mielestä yksi ratkaisu olisi erillisen opetussuunnitelman luominen kolmannen ryhmän oppilaille. Heitä tulisi motivoida suomen kielen oppimiseen esimerkiksi leikkien ja pelien avulla. V2:n mielestä tämä vaatii suuria ponnisteluja sekä opettajilta että oppilailta. Tärkeintä olisi asenteiden muuttaminen myönteisemmiksi. Opettajilta vaaditaan enemmän kärsivällisyyttä, ja heidän tulisi ymmärtää, että lapset voivat oppia kieltä eri tavoin. Larissa puuttui keskusteluun ja kysyi, miten hän voi työskennellä oppilaiden kanssa, kun näiden vanhemmatkin suhtautuvat kouluun välinpitämättömästi. Larissa oli huolissaan seuraavasta kaksoistunnista: mitä hän voi heille opettaa, kun oppilaat eivät keskity opetukseen. (15.10.1996, kenttäpäiväkirja s. 34.)

Vaikka pinnan alla toisinaan kuohui, sekä Pietarin että Petroskoin koulujen suomen kielen opettajat korostivat kouluyhteisön hyvää ilmapiiriä: avointa keskustelua ja hallinnon myötämielisyyttä. Merkittävä ilmapiirin luoja oli mm. rehtori, joka omalla arvovallallaan saattoi toisinaan kilpailevatkin opettajaryhmät saman pöydän ääreen. Tärkeä yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä oli myös koulujen maine. Kouluja pidettiin turvallisina oppimisympäristöinä, joissa ei esiintynyt merkittäviä sosiaalisia ongelmia. Lisäksi koulujen johtava asema ja hyvät oppimistulokset olivat koko opettajakunnan etu.

Suomen kielen opettajat painottivat mahdollisuuksiaan vapaasti toteuttaa omaa opetus- ja kasvatustietämystään, sillä koulujen hallinto ei juuri kahlinnut heidän toimintaansa. Myös muiden aineiden opettajia kohtaan hallinto oli salliva, vaikka näitä sitoivat valtakunnalliset standardit ja minimisisällöt. Suurimpana toiminnan säätelijänä pidettiin kaupungin koulutuskomiteaa, joka päätti mm. koulun taloudellisista resursseista. Toiminnan vapautta ja avointa ilmapiiriä on pidetty myös muissa venäläisissä tutkimuksissa tärkeinä opettajayhteisöä eheyttävinä tekijöinä (Sobkin ym. 1996, 49; Komarov & Rybakova 1999, 44–46).

## 8.2.2 ARVON MEKIN ANSAITSEMME?

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Webber 2000; 2001; Smirnova ym. 1995) on käynyt ilmi, että enemmistö venäläisistä opettajista pitää sosiokulttuurista asemaansa heikkona. Lisäksi opettajien ammatin arvostus on 1980-luvun lopulta laskenut ja heidän asemansa ammattiryhmänä marginalisoitunut (Zijatdinova 1992, 54; Sobkin & Pisarskij 1994, 88; Sobkin ym. 1996, 51). Yhtenä merkittävänä tekijänä opettajan ammatin heikkoon arvostukseen pidetään sen naisvaltaisuutta. Esimerkiksi Sobkinin ym. (1996, 10) tutkimuksen mukaan naisten prosentuaalinen osuus on 1980-luvun puolivälistä kasvanut pari prosenttia. Vuonna 1985 naisten osuus yleissivistävässä peruskoulutuksessa oli 82,1 %, ja vuonna 1994 se oli nousut 84,2 %:iin. Miehiä ei näiden lukujen valossa houkuttele matalapalkkainen työ, jossa lisäksi sosiaaliset ongelmat ovat viime vuosina lisääntyneet.

Myös suomen kielen opettajan ammatti on naisvaltainen: tutkimukseen osallistuneista 24 opettajasta vain yksi oli mies. Lisäksi suomen opettajat työskentelivät kouluissa, joissa opettajakunta koostui lähes yksinomaan naisista. Esimerkiksi Petroskoin koulussa 17 ei aineistonkeruun aikana (v. 1997) ollut yhtään miesopettajaa, Pietarin koulussa 204 (v. 1996-1998) vain muutama.

Suomen kielen opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille ammatin naisvaltaisuutta tarkastellessaan sosiokulttuurista asemaansa yhteiskunnassa. Tärkeämpi opettajien asemaa määrittelevä tekijä oli oppiaineen arvostus. Vaikka esimerkiksi Pietarin koulun 204 ja Petroskoin koulun 17 mainetta pidettiin hyvänä, opettajat saivat mielestään erittäin harvoin kiitosta tekevästä työstä. Opettajien kieli- ja ammattitaidolle oltiin valmiita asettamaan tiukkoja vaatimuksia, mutta heidän työtään ei tunnutta arvostettavan:

SP: joo mä tässä, keskustelin mä en muista oliko se hotellin jonkun työntekijän kanssa, keskustelin vähän aikaa ja sanoin että tässä koulussa käyn työssä nyt niin hän sanoi että tällä koululla on jonkinlainen semmoinen eliittikoulun [hymähtää] maine, mitä mieltä oot siitä

Olga: joo, sanotaan

SP: tiedätkö että siitä puhutaan

Olga: joo-o minäkin meilläkin on tämä vot meillä oli nyt kahdeksannella luokalla, oli vaan semmonen meillä on semmonen teksti, "Ilona matkustaa Rekolan kouluun", [mhm] ja, lyhyesti vain kerrottiin että [mm] mikä koulujärjestelmä on niin, sitten kotona minä sanoin "kirjoittakaa semmoinen pieni kirjoitus sitten, millainen koulujärjestelmä" niin, he sanoivat meidän koulustamme [mm] niin, "koulumme on eliittikoulu" (naurahtaa) että näitä kuulee, sanotaankin että "herrojen koulu", [ai jaa] sitä sanotaankin venäjäksi se on *gospodskaja škola*, mutta **ei kukaan ei sano sitä että meillä koulussa opettajat, tekevät oikein paljon työtä**

Venäläiset opettajat ovat Ajrapetovan ym. (1996, 98) mukaan taipuvaisia etsimään syitä työssään ja ammatissaan ilmenneisiin ongelmiin itsensä ulkopuolelta. Sosiokulttuurisen aseman ja ammatillisen arvostuksen laskeminen yhdistyvät opettajien näkemyksissä ennen kaikkea *materiaalisiin oloihin*, ei varsinaisiin ammatillisiin ongelmiin: koulutuksen paradigman muutokseen, ammatillisen toiminnan muuttuneisiin tavoitteisiin, strategioihin ja menetelmiin.

Myös suomen kielen opettajat etsivät sosiokulttuurisen asemansa heikkoon tilaan syitä ammatillisten ongelmien ulkopuolelta. Erityisesti he ihmettelivät Suomen opetus- ja kulttuuriviranomaisten passiivista asennoitumista suomen kieleen erikoistuneita kouluja kohtaan: Miksi suomalaiset eivät anna resursseja suomen kielen opetukseen? Eivätkö he pidä kielensä ja kulttuurinsa edistämistä tärkeänä? Onko suomen kielen opetus heidän mielestään yksinomaan Venäjän valtion sisäinen asia?

Elviira: vielä viisi vuotta sitten minä uskosin että, se on mahdollisuutta, että tulevat löytyy Suomesta ihmisiä, [mm] ja tulevat tähän tuomaan Suomen kulttuuria siis Suomessa löytää

SP: mutta nyt sinusta tuntuu että ei, ei oikein

Elviira: en usko enää. [mm] minä olin {Suomen} opetushallitus ja puhuin. viisailla miehillä [mm] (naurahtaa) mutta he suoraan sanoivat mulle että se on, Venäjän valtion työtä [- -] Suomessa jokaisessa kirjastossa on paljon englantia kulttuuria [mm] kirjoissa jos [mm] mutta, onko Pietarissa, [mm] Suomen kulttuurista \*mitään

SP: mm. mut he ei osannu vastata siihen?

Elviira: mm-m

Suomen kielen opettajat pitivät melko ymmärrettävänä vaikkakaan eivät hyväksyttävänä sitä, että venäläiset virkamiehet eivät priorisoineet suomen kieltä resursseja jakaessaan. Venäjän heikko taloudellinen tilanne ja yleinen opettajan ammatin arvostuksen laskeminen oli arkipäivää myös suomen kielen opettajille. Sen sijaan suomalaisten viranomaisten toiminta loukkasi opettajien mielestä sekä oppiainetta että sen opettajia. Vaikka suomen kielen opettajat olivat kiitollisia heille suunnatusta täydennyskoulutuksesta, he arvelivat, että suomalaisten viranomaisten osoittama arvostus heidän työtään kohtaan ei ollut edes deklaratiivista.

### 8.3 YHTEENVETO: SUHTEITA JA RYHMIÄ

Suomen kielen opettajien ammatillinen yhteisö muodostui hierarkkisista suhteista ja alaryhmistä, joita määrittivät etnisyys ja kieli, koulutus, ammatilliset urapolut ja työkokemus. Yksittäinen opettaja kuului samanaikaisesti useaan alaryhmään, ja hänen asemansa yhteisössä muotoutui monien hierarkkisten suhteiden kautta.

Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajien ammatillista yhteisöä määrittelivät erityisesti kieli, etnisyys ja koulutus. Inkerinsuomalaiset opettajat muodostivat oman alaryhmän, ja heidän kielellistä ja kulttuurista pääomaansa arvostettiin. Myös pedagogisen ja filologisen koulutuksen saaneet opettajat erottuivat. Muun koulutuksen saaneet pitivät filologeja, erityisesti fennistejä, tärkeänä vertailukohtana. Vaikka opettajat olivat etniseltä, kielelliseltä ja koulutukselliselta taustaltaan hyvin heterogeeninen joukko, heitä yhdisti urapolkujen samankaltaisuus. Kaikki pietarilaiset opettajat olivat aiemmin työskennelleet muussa ammatissa.

Petroskoin koulun 17 suomen kielen opettajien ammatillinen yhteisö oli niin ikään urapoluiltaan samankaltainen. Petroskoilaiset opettajat olivat ns. suomen kielen uraopettajia. Heidän suhteita ja alaryhmiä määrittelivät ennen kaikkea etnisyys, kieli ja työkokemus. Ammatillinen yhteisö jakautui vanhemman sukupolven inkerinsuomalaisiin opettajiin ja nuoremman sukupolven venäläisiin opettajiin. Nuoremmat opettajat olivat

entisiä koulun oppilaita, ja opettaja-oppilas -suhde vanhempiin kollegoihin oli säilynyt melko muuttumattomana.

Molemmissa kouluissa opettajien suhde suomen kieleen vaihteli äidinkielestä aikuisena opittuun vieraaseen kieleen. Tästä voitiin tulkita, että kouluissa ei opetettu vain virallista vierasta kieltä, vaan useita suomen kieliä. Opettajilla ei siis ollut ns. neutraalia suhdetta suomen kieleen, vaikka he olisivat opiskelleet sitä vieraana kielenä. Heidän oli pohdittava suomen kielen useita merkityksiä myös kollegojen ja joidenkin oppilaiden näkökulmasta.

Suomen kielen opettajien kollektiivinen ammatti-identiteetti oli kiinnittynyt kouluyhteisöön enemmän kuin paikalliseen tai valtakunnalliseen ammattiryhmään. Pietarilaiset ja petroskoilaiset opettajat tekivät melko vähän yhteistyössä, mikä osaltaan heikensi kollektiivista ammatti-identiteettiä. Myös kaupunkien sisällä opettajien yhteistyö oli varsin vähäistä.

Sekä pietarilaiset että petroskoilaiset suomen kielen opettajat kokivat olevansa yksin ongelmiensa kanssa. Pietarilaiset odottivat tukea suomalaisilta asiantuntijoilta ja virkamiehiltä, kun taas petroskoilaiset pitivät oppiaineensa ja ammattikuntansa aseman vahvistamista venäläisten opetusviranomaisten tehtävänä.

Heikko kollektiivinen ammatti-identiteetti ilmeni myös erityisesti pietarilaisten opettajien laimeana sitoutumisena työyhteisöön ja opettajan ammattiin. Henkilökohtainen elämäntilanne, jota määrittelivät yleensä taloudelliset vaikeudet, pakotti opettajat vaihtamaan työpaikkaa ja jopa ammattia. Petroskoilaisten opettajien sitoutuminen oli vahvempaa, mitä osaltaan selitti opettajien yhtenäinen koulutustausta ja suomen kielen vakaampi asema.

Suomen kielen opettajien asemaa venäläisessä koulussa tarkasteltiin erityisesti suhteessa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajiin. Etenkin oppiaineen alkuvaiheessa suomen kielen opettajat muodostivat oman alakulttuurin, jonka toimintaedellytykset olivat heikommat kuin muilla opettajilla. Suomen kieli oli oppiaineena uusi ja sen opettajat tavallisesti kokeimmattomampia kuin muiden aineiden opettajat.

Petroskoin koulussa 17 aloittelevat suomen kielen opettajat saivat amatillista tukea kokeneilta englannin kielen opettajilta. Suomen kielen jo vakiinnuttua englannin kielen opettajia pidettiin yhä professionaalisem-

pana ryhmänä, koska heidän työtään säätelivät valtakunnalliset standardit. Heidän työnkuvansa näytti professionaalisemmalta myös sen vuoksi, että heillä oli valmis oppimateriaali ja mahdollisuus seurata alansa ammattilehtiä. Petroskoilaiset suomen kielen opettajat toivat myös esille englannin ja suomen kielen opettajien erilaisen opetuskulttuurin. Englannin kielen opettajat toteuttivat opettajakeskeisempää kulttuuria, kun taas suomen kielen opettajien näkemykset perustuivat oppijakeskeisempään kulttuuriin.

Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajat muodostivat opetuksen alkuvaiheessa niin ikään erillisen ryhmän kouluyhteisössä. Yksi erillisyyttä selittävä tekijä oli suomen kielen opettajien heterogeenisuus: he olivat etniseltä, kielelliseltä ja koulutukselliselta taustaltaan erilaisia verrattuna muiden aineiden opettajiin. Suomen kielen opettajilla oli kuitenkin muihin opettajiin nähden erityisasema, sillä koulun kansainväliset hankkeet ja opetuskokeilut olivat kytköksissä suomen kieleen. Muiden aineiden opettajissa tämä herätti toisinaan epätietoisuutta koulun tulevaisuudesta ja muiden oppiaineiden asemasta.

Vaikka Petroskoin ja Pietarin koulun suomen kielen opettajat näkivät itsensä usein erillisenä opettajaryhmänä, he korostivat koko kouluyhteisössä vallitsevaa avointa ilmapiiriä. Koulut olivat hyvämaineisia, ja opettajilla oli mahdollisuus vapaasti toteuttaa omia kasvatus- ja opetusnäkömystään. Koulun hallinto ei juuri säädellyt heidän toimintaansa.

Sekä pietarilaiset että petroskoilaiset suomen kielen opettajat pitivät sosiokulttuurista asemaansa venäläisessä yhteiskunnassa melko heikkona. Opettajan ammatin arvostus on Venäjällä yleisesti laskenut, ja opettajien asema ammattiryhmänä marginalisoitunut.

Yhtenä opettajien aseman heikentymisen syynä pidetään alan naisvaltaisuutta. Suomen kielen opettajat pitivät kuitenkin tärkeämpänä sosiokulttuurista asemaansa määrittävänä tekijänä oppiaineensa asemaa. Pietarissa suomen kielen asema ei ole vielä vakiintunut, mikä ilmeni myös opettajien sosiokulttuurisen aseman epävakautena. Petroskoissa suomen kieli on jo saanut vahvan jalansijan, mutta opettajat pitivät työhönsä kohdistuvaa arvostusta silti alhaisena.

Suomen kielen opettajat kritisoivat suomalaisten opetus- ja kulttuuriviranomaisten passiivisuutta suomen kielen opetuksen kehittämisessä.



Venäjän koulutuksen rahoitusongelmien vuoksi opettajat odottavat Suomelta aktiivisia ja konkreettisia toimenpiteitä suomen kielen edistämiseksi Pietarissa, Inkerinmaalla ja Karjalan tasavallassa.

### 9.1 YHTEENVETO: ILMIÖISTÄ TULKINTOIHIN

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut pietarilaisten ja petroskoilaisten suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä kontekstissa, jota nimitän Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrokseksi. Murroksella tarkoitan sisällöllistä koulutuksen ja opetuksen arvopohdintaa ja rakenteellista koulutusjärjestelmän uudistamista. Murrosvaihe alkoi perestroikan vuosina 1980-luvun lopulla ja sen katsotaan jatkuvan vielä edelleen 2000-luvulla.

Tutkimukseeni osallistui 24 suomen kielen opettajaa, jotka työskentelivät seitsemässä suomen kieleen erikoistuneessa valtiollisessa koulussa Pietarissa ja Petroskoissa murrosvaiheen aikana. Taulukossa 16 on yhteenveto ammatti-identiteetin osa-alueista, tutkimuskysymyksistä, tuloksista ja tulkinnoista.


#### SEITSEMÄN PROTOTYYPPISTÄ URAPOLKUA

Analyysini keskittyi opettajien ammatinvalintaan ja ammatillisiin urapolkuihin, heidän suhteeseensa opettajan työhön ja ammattiin sekä heidän asemaansa venäläisessä koulussa ja yhteiskunnassa. Suomen kielen opettajien urapolkuanalyysi osoitti, että opettajat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon: he edustavat erilaisia etnisiä ja kielellisiä ryhmiä ja heidän koulutuksensa ja ammatillinen taustansa ovat niin ikään erilaiset. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti on *monimuotoinen*; ei siis voi puhua yhdestä, monoliittisestä ammatti-identiteetistä.

Heterogeenisyyttä ilmentää myös se, että 24 suomen kielen opettajan urapolkuanalyysissä nousi esille seitsemän erilaista prototyyppistä urapolkua. Näistä keskeisimmät olivat ns. *vanhemman ja nuoremman sukupolven uraopettajien* urapolut (yhteensä 8 opettajaa), *etnisille ja kielellisille juuril-*

BIOGRAFINEN KULTTUURINEN INSTITUTIONAALINEN AJALLIS-PAIKALLINEN KONTEKSTI	BIOGRAFINEN KULTTUURINEN INSTITUTIONAALINEN AJALLIS-PAIKALLINEN KONTEKSTI		BIOGRAFINEN KULTTUURINEN INSTITUTIONAALINEN AJALLIS-PAIKALLINEN KONTEKSTI
OSA-ALEUEET	ILMIÖT	KYSYMYKSET	TULKINNAT
AMMATINVALINTA JA URAPOLUT	Setsemän prototyypistä urapolkua, mm. uraopettajat, juurilleen palaajat ja suomen kielen harrastajat.	Kieli, etnisyyt, koulutus? Aiemmat ammattit?  Merkitykselliset toiset ammatinvalinnassa ja urapolulla?	<b>Suomen kielen opettajien heterogeenisyys:</b> Erilaiset etniset, kielelliset, koulutukselliset ja ammatilliset taustat. Urapolkujen lineaarisuus ja syklisyys.  <b>Merkitykselliset toiset pohunäyttäjänä:</b> Valinnat dialogisessa suhteessa merkityksellisten toisten kanssa. Kannustajat ja estäjät.
SUHDE TYÖHÖN	Opettajan ja oppilaan hierarkkiset roolit ja opettajan vahva auktoriteetti vs. opettajan ja oppilaan tasa vertaisuus.  Koulun kirjalliset dokumentit tukevat oppijakeskeistä toimintakulttuuria. Erit. vanhemman sukupolven opettajien käsitykset tukevat oppijakeskeistä kulttuuria. Erit. nuoremman sukupolven opettajien käsitykset edustavat oppijakeskeisempää kulttuuria, mutta opetuskäytänteet ylläpitävät opettajakeskeistä kulttuuria.  Oppiintien käytänteet noudattavat pääosin opettajakeskeisen kulttuurin taustajatkua, vaikka opettajien käsitykset saattavat edustaa oppijakeskeisempää kulttuuria.	Opettajan ja oppilaan hierarkkiset roolit ja opettajan vahva auktoriteetti vs. opettajan ja oppilaan tasa vertaisuus.  Koulun kirjalliset dokumentit tukevat oppijakeskeistä toimintakulttuuria. Erit. vanhemman sukupolven opettajien käsitykset tukevat oppijakeskeistä kulttuuria. Erit. nuoremman sukupolven opettajien käsitykset edustavat oppijakeskeisempää kulttuuria, mutta opetuskäytänteet ylläpitävät opettajakeskeistä kulttuuria.	<b>Kilpailevat diskurssit:</b> Opettajakeskeinen ja oppijakeskeinen kulttuuri läsnä koulussa samanaikaisesti.  <b>Munton ja jatkuvuus:</b> Julklauseutu toimintakulttuuri oppijakeskeinen. Julklauseutumaton ja vallitsevampi toimintakulttuuri opettajakeskeinen.  <b>Suhde työhön ambivalentti, jos:</b> Oppijakeskeiset käsitykset tukevat julklauseutua toimintakulttuuria mutta ovat ristiriidassa opettajakeskeisten käytänteiden kanssa. Opettajakeskeiset käsitykset ja käytänteet ovat yhdenmukaiset mutta ristiriidassa julklauseutun toimintakulttuurin kanssa.

(jatkuu)

BIOGRAFINEN KULTTUURINEN INSTITUTIONAALINEN AJALLIS-PAIKALLINEN KONTEKSTI		BIOGRAFINEN KULTTUURINEN INSTITUTIONAALINEN AJALLIS-PAIKALLINEN KONTEKSTI
OSA-ALUEET	KYSYMYKSET	TULOKSET
SUHDE AMMAATTIIN	<p>Ammatillinen yhteisö koulussa?</p> <p>Kollektiivinen ammatti-identiteetti?</p>	<p><b>Suhde ammattiin moniääninen:</b> Yksittäisen opettajan kuuluminen useaan alaryhmään. Suomen kielen eri merkitykset.</p> <p><b>Ammatiryhmän erillisyyks:</b> Ammatiryhmän yksinäisyys ja eristäytyneisyys, yhteistyön vähyys. Launee sitoutuminen työyhteisöön ja opettajan ammattiin (pietarlaiset opettajat).</p>
ASEMA	<p>Sosiaalinen ja hierarkkinen asema koulussa?</p> <p>Sosiokulttuurinen asema yhteiskunnassa?</p>	<p><b>Alakulttuuri kouluyhteisössä:</b> Erillisyyden kokemukset kouluyhteisössä. Epäprofessionaalisuus ja heterogeenisyys verrattuna muihin opettajaryhmiin. Oppilaitteen erityisasema.</p> <p><b>Heikko sosiokulttuurinen asema:</b> Suomen kielen opettajien asema ei poikkeamista opettajista. Opettajan ammattin arvostus Venäjällä heikko ja asema ammatiryhmänä marginalisoitunut.</p>

TAULUKKO 16 Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa

leen palaajien urapolku (6 opettajaa) ja suomen kielen harrastajien urapolku (4 opettajaa).

Ns. suomen kielen *uraopettajien* urapolku oli *lineaarinen*. Uraopettajat olivat päätyneet suomen kielen opettajaksi suorinta reittiä. He olivat koulun jälkeen hakeneet yliopistoon opiskelemaan suomea ja heti valmistuttuaan alkaneet työskennellä suomen opettajana. Uraopettajat jakautuivat *vanhemman sukupolven inkerinsuomalaisiin* opettajiin ja *nuoremman sukupolven venäläisiin* opettajiin. Inkerinsuomalaisten opettajien etninen tausta oli yksi merkittävimmistä ammattiuraa määrittävistä tekijöistä. Venäläiset opettajat olivat lukeneet suomea vieraana kielenä *koulussa*, ja suomen kielen jatko-opinnot olivat heille ponnahtuslauta ammattiin. Kahdeksasta uraopettajasta seitsemän työskenteli Pietarissa.

*Etnisille ja kielellisille juurille palaajien* urapolku oli *syklinen*. Opettajat olivat etniseltä taustaltaan pääosin inkerinsuomalaisia tai suomenkielisiä. Heidän äidinkieltensä tai lapsuutensa kotikieli oli suomi. Usean kotona puhuttiin myös venäjää. Tämän ryhmän kuudesta opettajasta kolmella oli pedagoginen koulutus. Heistä kaksi oli työskennellyt jonkin muun aineen opettajana ennen päätymistä suomen opettajaksi. Kolmella opettajalla oli jonkin muun alan koulutus. Etnisille ja kielellisille juurille palaajat aloittivat suomen kielen opettajan työn 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa. Merkittävimpiä ammatinvaihtoon liittyviä syitä olivat etninen tausta ja suomen kielen taito. Heille ammatinvaihto oli hyvin tietoinen ratkaisu. He olivat epävarmoja ammatillisesta tulevaisuudestaan ja tämän vuoksi harkitsivat alan vaihtoa tai paluuta edelliseen ammattiin. Viisi tämän ryhmän kuudesta opettajasta työskenteli Pietarissa.

*Suomen kielen harrastajat* olivat etniseltä ja kielelliseltä taustaltaan venäläisiä ja venäjänkielisiä. Heillä ei ollut ollut lapsuudessa tai kouluiässä henkilökohtaista kosketusta suomen kieleen tai suomalaisiin, vaan he olivat opiskelleet suomea *aikuisiällä*. Suomen kieli oli näille opettajille aluksi harrastus, josta tuli myöhemmin ammatti. Kaikki tämän ryhmän opettajat työskentelivät Pietarissa.

Suomen kielen opettajien suhdetta omaan työhönsä tarkasteltiin mm. sosiaalisten roolien kautta: millaisia rooleja suomen kielen opettajille on työn myötä muodostunut ja millaista opetuskulttuuria ne heijastavat? Tutkimuksessa kävi ilmi, että suomen kieleen erikoistuneiden koulujen *julkilausuttu* toimintakulttuuri näytti kirjallisten dokumenttien perusteella noudattavan oppijakeskeisen kulttuurin periaatteita. Opettajien näkemykset oppimisesta ja opetuksesta antoivat kuitenkin aihetta tulkita, että oppijakeskeinen ja opettajakeskeinen kulttuuri olivat kouluissa läsnä samanaikaisesti. Vaikka opetuskulttuurissa näkyi murroksen merkkejä ja erityisesti nuoremman sukupolven opettajat edustivat oppijakeskeisempää näkökulmaa, oli opettajakeskeisyys kuitenkin vielä vallitsevampi, *julkilausumaton* koulun toimintakulttuuri. Tämä ilmeni erityisesti opettajan ja oppilaan hierarkkisina rooleina, jotka tukivat opettajakeskeisempää kulttuuria: opettaja oli vastuussa oppimisprosessista ja hänen tärkein tehtävänsä oli tiedon välittäminen. Oppilas oli tässä näkökulmassa tiedon vastaanottajan ja tehtävien suorittajan rooleissa. Opettajakeskeisyys ilmeni myös opettajan auktoriteetin vahvuutena. Vaikka etenkin nuorten opettajien auktoriteetti asetettiin toisinaan kyseenalaiseksi, auktoriteetti oli merkittävä opettajan ja oppilaan keskinäisiä rooleja määrittelevä tekijä.

Opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen kulttuurin piirteet nousivat esille myös tarkasteltaessa hyvän opettajan ja oppilaan ominaisuuksia. Merkittävimpiä opettajan perusominaisuuksia olivat ammattitaito ja asiantuntijuus, psykologiset ja vuorovaikutukselliset taidot, organisointitaidot sekä kasvatustaidot ja persoonallisuus. Suomen kielen opettajien näkemykset hyvän opettajan ominaisuuksista noudattivat osin ns. perinteisiä käsityksiä, joiden mukaan hyvä opettaja on sivistynyt, ammatillisesti pätevä ja organisointikykyinen. Heidän näkemyksissään nousi kuitenkin varsin voimakkaasti esille myös oppijakeskeistä kulttuuria myötäileviä arvoja, kuten hyvän opettajan pyrkimys samastua oppilaan asemaan ja toimia tämän työtoverina.

Käsitykset hyvän oppilaan ominaisuuksista sisälsivät niin ikään sekä opettajakeskeisen että oppijakeskeisen kulttuurin piirteitä. Opettajakeskeisyys ilmeni erityisesti sellaisissa hyvän oppilaan perusominaisuuksissa,

kuten ahkeruus, viisaus ja kuuliaisuus. Oppijakeskeisempää kulttuuria muistuttivat puolestaan oppilaan kommunikoivuuteen liittyvät ominaisuudet.

Oppituntianalyyseissa ilmeni, että suomen kielen oppituntien *käytänteet*, kuten roolien ja opetusjärjestelyjen toteutuminen, noudattivat pääosin opettajakeskeisen kulttuurin tausta-ajatuksia, vaikka opettajien *käsitykset* saattoivat edustaa oppijakeskeisempää kulttuuria.

Kouluyhteisön näkökulmasta suomen kielen opettajien erilaiset suhteet työhön edustivat *moniäänisiä ja kilpailevia diskursseja*. Oppijakeskeisempää kulttuuria edustavien opettajien käsitykset noudattivat julkilautettua näkökulmaa, kun taas heidän käytänteissään nousi esille julkilautsumaton opettajakeskeinen näkökulma. Näiden opettajien suhde työhön oli *ambivalentti*: käsitysten näkökulmasta se edusti *murrostumista ja muutosta* kun taas käytänteiden näkökulmasta se ylläpiti vallitsevan opetus-kulttuurin *jatkuvuutta ja pysyvyyttä*. Myös opettajakeskeisempää kulttuuria edustavien suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti oli ambivalentti. Vaikka heidän käsityksensä ja käytänteensä olivat enimmäkseen yhdenmukaiset ja edustivat koulussa vallitsevaa kulttuuria, ne olivat kuitenkin ristiriidassa koulussa julkilausutun oppijakeskeisen näkökulman kanssa.

#### SUHDE AMMATTIIN JA KIELEEN MONIÄÄNINEN

Suomen kielen opettajien ammatillinen yhteisö muodostui hierarkkisista suhteista ja alaryhmistä, jotka määrittyivät etnisyyden ja kielen, koulutuksen, ammatillisten urapolkujen ja työkokemuksen mukaan. Yksittäinen opettaja kuului samanaikaisesti useaan alaryhmään ja hänen asemansa yhteisössä muotoutui monien hierarkkisten suhteiden kautta. Tämän vuoksi hänen suhteensa opettajan ammattiin oli moniääninen.

Suomen kielen opettajien ammatillista yhteisöä määrittivät Pietarin koulussa 204 ennen kaikkea kieli, etnisuus ja koulutus. Inkerinsuomalaisien opettajien alaryhmää arvostettiin heidän kielellisen ja kulttuurisen pääomansa vuoksi. Myös pedagogisen ja filologisen koulutuksen saaneet opettajat erottuivat. Muun koulutuksen saaneet pitivät filologeja, erityisesti fennistejä, tärkeänä vertailukohtana, sillä he katsoivat oman

kokemuksellisen tietonsa suomen kielestä olevan riittämätön mm. kielen rakenteiden opetuksessa. Muun koulutuksen saaneet opettajat pystyivät kuitenkin hyödyntämään koulutustaan ja aiempaa ammattiaan integroitujen suomen kielen kurssien opetuksessa. Vaikka koulun 204 opettajat olivat etniseltä, kielelliseltä ja koulutukselliselta taustaltaan hyvin heterogeeninen joukko, heitä yhdisti urapolkujen samankaltaisuus. Kaikki pietarilaiset opettajat olivat aiemmin työskennelleet muussa ammatissa.

Petroskoin koulun 17 suomen kielen opettajien ammatillinen yhteisö oli niin ikään urapoluiltaan samankaltainen. Petroskoilaiset opettajat olivat suomen kielen uraopettajia, joiden keskinäisiä suhteita ja alaryhmiä määrittelivät ennen kaikkea etnisyys, kieli ja työkokemus. Ammatillinen yhteisö jakautui vanhemman sukupolven inkerinsuomalaisiin ja nuoremman sukupolven venäläisiin opettajiin. Nuoremmat opettajat olivat entisiä koulun oppilaita, ja opettaja-oppilas -suhde vanhempiin kollegoihin oli säilynyt melko muuttumattomana.

Molemmissa kouluissa opettajien suhde suomen kieleen vaihteli äidinkielestä aikuisena opittuun vieraaseen kieleen. Tästä voitiin tulkita, että kouluissa ei opetettu vain suomea vieraana kielenä, vaan useita suomen kieliä. Opettajilla ei siis ollut ns. neutraalia suhdetta suomen kieleen, vaikka he olisivat opiskelleet sitä vieraana kielenä. Heidän oli pohdittava suomen kielen useita merkityksiä myös kollegojensa ja oppilaidensa näkökulmasta.

#### **HEIKKO KOLLEKTIIVINEN AMMATTI-IDENTITEETTI**

Suomen kielen opettajien kollektiivinen ammatti-identiteetti oli kiinnittynyt kouluyhteisöön enemmän kuin paikalliseen tai valtakunnalliseen ammattiryhmään. Pietarilaiset ja petroskoilaiset opettajat tekivät melko vähän yhteistyötä, mikä osaltaan heikensi kollektiivista ammatti-identiteettiä. Myös kaupunkien sisällä opettajien yhteistyö oli varsin niukkaa.

Sekä pietarilaiset että petroskoilaiset suomen kielen opettajat tunsivat olevansa ammattiryhmänä yksin ja eristäytyneet. Pietarilaiset odottivat tukea suomalaisilta asiantuntijoilta ja virkamiehiltä, kun taas petroskoilaiset opettajat pitivät oppiaineensa ja ammattikuntansa aseman vahvistamista ennen kaikkea venäläisten opetusviranomaisten tehtävänä.



Heikko kollektiivinen ammatti-identiteetti ilmeni myös erityisesti pietarilaisten opettajien laimeana sitoutumisena työyhteisöön ja opettajan ammattiin. Perheen taloudellinen toimeentulo, koulun rahoitusongelmat ja haastavammat työtehtävät pakottivat opettajia vaihtamaan työpaikkaa ja jopa ammattia. Suomen opettamista Pietarin kouluissa ei siis voida pitää *vakiintuneena professiona*. Esimerkiksi Pietarin koulun 204 tutkimukseen osallistuneesta yhdestätoista opettajasta kymmenen oli vaihtanut työpaikkaa mm. taloudellisten vaikeuksien vuoksi. Petroskoilaisten opettajien sitoutuminen työyhteisöön ja opettajan ammattiin oli vahvempaa, mitä osaltaan selitti opettajien yhtenäinen koulutustausta ja suomen kielen vakiintunut asema koulussa. Nuoremman sukupolven opettajat sitoutuivat työyhteisöön mahdollisesti myös sen vuoksi, että heidän suhteita vanhemman sukupolven opettajiin määritteli edelleen oppilas-opettaja –suhde.

#### **ERITYISASEMA KOULUSSA**

Suomen kielen opettajien asema venäläisessä koulussa määrittyi ennen kaikkea äidinkielen (venäjän) ja vieraiden kielten opettajien kautta. Etenkin oppiaineen alkuvaiheessa suomen kielen opettajat muodostivat oman alakulttuurin, jonka toimintaedellytykset olivat heikommat kuin muilla kielenopettajilla. Suomen kieli oli oppiaineena uusi ja sen opettajat tavallisesti kokemattomampia kuin muiden aineiden opettajat.

Petroskoin koulussa 17 aloittelevat suomen kielen opettajat saivat ammatillista tukea kokeneilta englannin kielen opettajilta. Vielä alkuvaiheen jälkeenkkin englannin kielen opettajia pidettiin professionaalisempina ryhmänä, sillä heillä oli opetuksen tukena nykyaikainen oppimateriaali, mikä oli suomen kielen opettajille toistaiseksi kaukainen haave. Lisäksi englannin kielen opettajia varten julkaistiin alan ammattilehtiä ja heidän työtään säätelivät valtakunnalliset standardit ja minimisisällöt.

Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajat muodostivat opetuksen alkuvaiheessa niin ikään erillisen ryhmän koulu yhteisössä. Erillisyyttä selitti mm. suomen kielen opettajien heterogeenisyys: heillä oli erilainen etninen, kielellinen ja koulutuksellinen tausta verrattuna muiden aineiden opettajiin. Suomen kielen opettajilla oli kuitenkin koulussa erityisasema,

sillä kansainväliset hankkeet ja opetuskokeilut olivat tavallisesti kytköksissä suomen kieleen. Muiden aineiden opettajissa tämä herätti toisinaan epäätietoisuutta koulun tulevaisuudesta ja muiden oppiaineiden asemasta.

#### **HEIKKO SOSIOKULTTUURINEN ASEMA YHTEISKUNNASSA**

Sekä pietarilaiset että petroskoilaiset suomen kielen opettajat pitivät sosiokulttuurista asemaansa venäläisessä yhteiskunnassa heikkona. Opettajan ammatin arvostus on Venäjällä yleisesti laskenut, ja opettajien asema ammattiryhmänä marginalisoitunut.

Alan naisvaltaisuuden arvioidaan olevan yksi syy opettajien aseman heikentymiseen Venäjällä. Tämä ei kuitenkaan noussut esille suomen kielen opettajien näkemyksissä. Tutkimuksessa yllättikin se, että naisopettajat eivät juuri tuoneet esille naisen roolia kasvattajana tai opettajana. Tässä mielessä tutkimus antaa melko sukupuolettoman kuvan opettajan ammatti-identiteetistä.

Suomen kielen opettajat pitivät tärkeämpänä sosiokulttuurista asemaansa määrittelevänä tekijänä oppiaineensa asemaa. Pietarissa suomen kielen asema ei ole vielä vakiintunut, mikä ilmeni myös opettajien sosiokulttuurisen aseman epävakautena. Petroskoissa suomen kieli on jo saanut vahvan jalansijan, mutta opettajat pitivät työhönsä kohdistuvaa arvostusta silti alhaisena. Suomen kielen opettajat kritisoivat suomalaisten viranomaisten passiivisuutta suomen kielen opetuksen kehittämisessä. Venäjän koulutuksen rahoitusongelmien vuoksi opettajat odottavat Suomelta aktiivisia ja konkreettisia toimenpiteitä oppiaineen ja opettajien aseman parantamiseksi.

Tutkimuksesta ei nouse esille suomen kielen opettajien toiminta kansalaisjärjestöissä, ammattiyhdistyksissä tai muissa vastaavissa organisaatioissa. Ilmeisesti se ei ole ollut leimallista heidän toiminnalleen, vaan tärkeämpää on ollut arjesta selviytyminen. Opettajien järjestäytyneitä kollektiivista ammatti-identiteettiä – tai pikemminkin sen puutetta – kuvastaa tilanne Pietarissa, missä suomen kielen opettajat olivat aluksi halluttomia järjestäytymään ja siten ajamaan suomen kielen asemaa. Aloite järjestäytymisestä tuli suomalaisten taholta, ja suomen kielen opettajien

yhdistys perustettiin vuonna 2001. Yksi mahdollinen syy haluttomuuteen saattaa olla vanhan puolue- ja ammattiyhdistysmaailman kieltäminen. Markku Lonkilan (1999) tutkimuksessa oli samansuuntaisia havaintoja: suuri osa opettajista ei kuulunut ammattiyhdistykseen.

Erään oppilaan kysymys avainopettaja Svetlanalle (ks. luku 6.1.7) *”oletteko meillä vielä pitkään?”* kuvastaa osuvasti suomen kielen opettajien työtä ja ammattia murrosvaiheen yhteiskunnassa. Opettajan ammatin *väliaikaisuus* etenkin monien vaiheiden kautta opettajaksi päätyneiden kohdalla kertoo niin oman ammatti-identiteetin kuin yhteiskunnankin epävarmuudesta. Avainopettaja Svetlanan tapaiset opettajat olivat lisäksi *kolminkertaisessa marginaalissa*. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta he edustivat marginalisoituvaa opettajaprofessiota. Yhteisöllisestä näkökulmasta he olivat pienen kielen opettajia, joiden edustama oppiaine saattoi vielä hakea paikkaansa opetussuunnitelmassa. Yksilöllisestä näkökulmasta he olivat pedagogisesti epäpäteviä opettajia, joiden elämässä suomen kielellä tai suomalaisuudella oli erityinen merkitys.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista suomen kielen opettajista edustaa ns. *viimeistä neuvostosukupolvea*, joka on syntynyt, viettänyt lapsuutensa, käynyt koulunsa ja rakentanut ammattiuransa neuvostoaikana (Yurchak 2000, 413). Yhteiskunnan ja sitä myötä myös koulutuksen ja opetuksen murros on *murrostanut* myös heidän ammatti-identiteettiään, mikä saattaa ilmetä myös identiteetin *kiteytymättömyytensä* (vrt. Lonkila 1999). Jotkut aiemmissa ammateissa työskennelleet suomen kielen opettajat ovat murrosvaiheen aikana palanneet juurilleen ja löytäneet suomen kielen opettajuudesta vankemman etnisen ja kielellisen kasvualustan. Joillekin opettajille keskeisempää on ollut oppimiseen ja opetukseen liittyvien käsitysten uudelleen arviointi: suhde opettajan työhön on saanut uusia merkityksiä, vaikka opetuskäytänteissä jatkuvuus ja pysyvyys vielä päihittävät muutoksen ja murroksen.

Myös suomen kielen opettajien yhteisöt ovat muuttuneet murroksen aikana. Esimerkiksi 1970-luvulla Petroskoin koulun 17 suomen kielen opettajat muodostivat melko homogeenisen yhteisön, sillä heidän koulutuksensa ja etninen taustansa oli samankaltainen. Nykyisin heidän kollegoinaan on myös koulun entisiä oppilaita, jotka edustavat uutta su-

kupolvea ja joiden suhde suomen kieleen ja suomalaisuuteen on erilainen kuin heidän.

Pietarissa suomen kielen opettajien yhteisö muodostui vasta murroksen aikaan jolloin koulut perustettiin. Tähän tutkimukseen osallistuneet Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajat muodostivat taustoiltaan hyvin heterogeenisen yhteisön. He kuitenkin olivat yhdessä kokeneet suomen kielen opetuksen vaiheet: *alkuinnostuksen* ja *hurmoksen* opetuskokeiluineen, opetuksen seesteisen *rutiniivaiheen*, talouskriisin aiheuttaman *kriisin* ja *taantuman*, taantuman jälkeisen *pettymyksen* ja lopulta henkisen *lamaannuksen*. Opettajat katsoivat olevansa koulureformin statistoja, hyväksikäytettyjä. Moni tutkimukseen osallistunut opettaja siirtyi tässä vaiheessa muihin oppilaitoksiin tai ammatteihin. Tilalle on tullut uusi opettajajoukko, joka on niin ikään taustoiltaan erilainen. Nähtäväksi jää, millainen on suomen kielen opettajien yhteisö murrosvaiheen jälkeen.

## 9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Havainnoin tutkimuksessani suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä liittyviä tekijöitä kolmen vuoden ajan. Havainnointijaksot koostuivat neljästä *kenttävaiheesta*, joilla oli tutkimusprosessin näkökulmasta eri tavoitteet. Ensimmäisen kenttävaiheen tarkoituksena oli suomen kielen opettajiin ja kouluun tutustuminen. Toisen vaiheen aikana syvennyin opettajien arkeen ja koulun toimintatapoihin. Kolmannessa kenttävaiheessa hahmotin tutkimuksen konteksteja ja neljännessä vaiheessa rajasin tutkimuksen näkökulman. Lyhin havainnointijakso kesti n. viikon ja pisin n. kuukauden.

Pietarin koulun 204 suomen kielen opettajat osallistuivat kaikkiin kenttävaiheisiin, kun taas Petroskoin koulun 17 opettajat olivat mukana vain kolmannessa kenttävaiheessa. Petroskoin koulun kenttäjakso ei siis itsessään ollut riittävä, mutta sen sijoittuminen tutkimusprosessin keskeisimpään vaiheeseen antoi havainnoille melko laajan tulkintaperspektiivin. Analysoin Petroskoin koulussa keräämäni aineistoa suh-

teessa Pietarin aineistoon ja tällä tavalla arvioin tekemieni havaintojen pysyvyyttä ja muutosta.

Tutkimukseni peruskäsite, *ammatti-identiteetti*, ei sellaisenaan nous-  
sut kentällä esille. Sen sijaan suomen kielen opettajat kertoivat suhteesta  
työhön ja ammattiin sekä asemastaan koulussa ja yhteiskunnassa.  
Tämän vuoksi määrittelin ammatti-identiteetin keskeiset osa-alueet opet-  
tajien lähtökohdista. Sain niille tukea lisäksi aiemmasta tutkimus-  
kirjallisuudesta. Myös koulutuksen ja opetuksen *murros* on kiteytynyt teo-  
reettinen käsite, jota suomen kielen opettajat eivät käyttäneet. Murrok-  
seen viitattaessaan he puhuivat mm. ”tästä ajasta”, ”epävarmasta tilantees-  
ta”, ”siirtymävaiheesta”, ”reformista” ja ”vanhan ja uuden tradition koh-  
taamisesta”.

Tutkimukseen osallistuvien näkökulma, heidän kokemuksensa ja kon-  
tekstinsä ovat tutkimuksessani keskeisiä sekä metodologisesti että eetti-  
sesti. Olen keskustellut suomen kielen opettajien kanssa tekemistäni tul-  
kinnoista koko tutkimusprosessin ajan. Esimerkiksi teemahaastattelujen  
pohjalta käyty palautekeskustelu toimi tällaisena areenana, jossa sekä tut-  
kijalla että tutkimukseen osallistujalla on mahdollisuus neuvotella am-  
matti-identiteetin merkityksistä ja rakentaa tulkintaa, jossa kuuluu kum-  
mankin osapuolen ääni.

Keskustelin koulussa 204 suomen kielen opettajien kanssa useaan  
kertaan. Etenkin tuttavalliset kuulumisten vaihdot ja lukuisat oppituntien  
havainnoinnit tekivät suhteista arkiset ja mahdollisesti vähensivät opet-  
tajien tietoista pyrkimystä näyttäytyä edullisessa valossa. Palautekes-  
kustelussa pyrin lisäksi selvittämään, miten mielekkäänä opettajat pitivät  
analyysiani heidän kokemusmaailmansa näkökulmasta. Sen sijaan kaik-  
kien Petroskoin koulun 17 opettajien käyttäytymistä en voinut arvioida  
lyhyen havainnointijakson vuoksi. Poikkeuksen tästä muodostivat kolme  
opettajaa, jotka osallistuivat suomen kielen opettajille suunnattuun  
kirjoituskilpailuun. He hahmottivat ammatti-identiteettiään kutakuinkin  
samalla tavalla sekä ammatillisissa elämäkertoissa että kenttävaiheen ai-  
kana käydyissä keskusteluissa, vaikka elämäkerrat etenivät krono-  
logisemmin ja loogisemmin ja opettajien tekemät ratkaisut urapolulla  
näyttäytyivät elämäkertoissa tietoisempina kuin haastatteluissa.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja säilyttämään tutkimusprosessin autenttisuuden. Tällä tavoin pyrin välittämään lukijalle (tiedeyhteisön edustajalle, tutkimukseen osallistuneelle opettajalle ym.) niitä perusteluja, jotka ovat tiettyihin teoreettisiin ja metodisiin ratkaisuihin tutkimuksen aikana johtaneet, ja sitä kontekstia, jossa perustelut ja ratkaisut ovat syntyneet. Olen pyrkinyt myös määrittelemään tutkimukseni peruskäsitteet ja tuomaan esille teoreettisen viitekehyksen sekä ontologiset, epistemologiset ja metodologiset taustaoletukseni mahdollisimman selvästi.

Suomen kielen opettajat edustavat Venäjän opettajakunnassa hyvin pientä erityisryhmää. Tästä huolimatta mm. heidän koulutuksensa ja uransa ovat sidoksissa Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrokseen ja peilaavat laajemmin venäläisten opettajien tilaa murrosvaiheen aikana. Tästä näkökulmasta suomen kielen opettajien ammatti-identiteettiä on mahdollista tarkastella suhteessa Venäjän opettajakuntaan. Lisäksi koulutuksen ja opetuksen murros ei ole pelkästään venäläinen ilmiö, vaan paradigmman muutoksia tapahtuu kaikkialla. Tämän vuoksi on perusteltua väittää, että murroksen analyysi ei välttämättä ole kontekstisidonnainen, vaan se mahdollistaa eri kontekstien vertailun.

Olen pyrkinyt kuvaamaan rooliani ja asemaani yhteisössä mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen kenttävaiheiden aikana minulle sovitettiin useita muita rooleja tutkijan roolin lisäksi. Ennen kaikkea edustin kansallista ryhmää. Opettajat viittasivat keskusteluissa minuun *"teinä suomalaisina"* asemoiden itsensä tällöin *"meiksi venäläisiksi"*. Kansallisen ryhmän lisäksi edustin toisinaan myös suomalaista viranomaista, jonka tehtävänä on arvioida opettajien kieli- ja ammattitaitoa tai suomen kielen opetusjärjestelyjä. Tämä käsitys roolistani ilmeni etenkin Petroskoin koulussa 17, kun tavoitteeni ja tehtäväni yhteisössä eivät olleet vielä selvinneet. Minun toivottiin olevan myös sanansaattaja, joka välittäisi suomalaisille viranomaisille opettajien näkemyksiä suomen kielen aseman edistämisestä Luoteis-Venäjällä.

Dialogiseen viitekehykseen sitoutuneena olin yksi tutkimukseen osallistujista. Mutta olinko tasavertainen muiden tutkimukseen osallistujien kanssa? Yksi keskeinen ongelma oli se, että määrittellessäni itseni tutkijaksi määrittelin tutkimukseen osallistujat ennen kaikkea opettajiksi. Heidän

muut sosiaaliset roolinsa, kuten naisen ja vanhemman roolit, jäivät tässä asetelmassa taka-alalle.

Myös koko kouluyhteisön havainnointi jäi tutkimuksessani vähäiseksi. Erityisesti suomen kielen opettajien suhde muihin opettajiin rakentui suomen opettajien tulkintojen varaan. Tästä näkökulmasta opettajien ammatillisen yhteisön analyysi ei ole kattava, vaan siinä tulisi olla tilaa myös muiden aineiden opettajien antamille merkityksille. Myös opettajien suhteita oppilaisiin ja heidän vanhempoihinsa on tässä tutkimuksessa tarkasteltu suomen opettajien lisäksi vain koulupsykologin näkökulmasta.

Tutkijan rooliin ja asemaan liittyy läheisesti siis tutkimukseen osallistujien valinta. Olen kuvannut suomen kielen opettajien yksilöllisiä ominaisuuksia ja suhteita yhteisöön melko yksityiskohtaisesti mm. urapolku-analyysissa. Lisäksi tutkimuksen aikana suomen kielen opettajista erottui kolme avainopettajaa, jotka toisaalta edustivat useaa opettajaa ja toisaalta toivat esille ryhmän moninaisuuden. Tällä tavoin pyrin kuvaamaan ammatti-identiteetin samanaikaista idiosynkraattisuutta ja universaalisuutta.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt käyttämään mahdollisimman runsaasti suoria lainauksia tutkimukseen osallistuvien puheesta ja kirjoituksesta sekä katkelmia kenttämuistiinpanoista. Olen myös keskustellut suomalaisten ja venäläisten tutkijoiden sekä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa havainnoista ja tulkinnoista. Tärkeitä kulttuurisia tulkeja ovat lisäksi olleet Neuvostoliitossa ja Venäjällä koulunsa käyneet ja opettajana työskennelleet henkilöt. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole 'koko totuus' suomen kielen opettajien ammatti-identiteetistä, vaikka siinä yhdistyvätkin usean ihmisen näkökulmat.

Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti ja avoimesti kertomaan tutkimuksesta, jotta opettajat ovat voineet päättää siihen osallistumisesta. En ole kuitenkaan kyennyt tätä eettistä periaatetta täysin noudattamaan, sillä tutkimukseni näkökulma on muotoutunut ja rajautunut prosessin aikana.

Tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä tutkijan rooli nousee jälleen ongelmalliseksi. Milloin olen tutkijana aktiivinen osallistuja, milloin ulkopuolinen tarkkailija? Kuinka valmis olen sitoutumaan yhteisön jäsenten

toimintaan ja kuinka lähelle itseäni päästän heidät? Myös raja julkisen ja yksityisen välillä tuotti eettisiä ongelmia:

#### TIETEENTEKIJÄN ETIIKKA

Kävin Kunstkamerassa, ensimmäisessä pietarilaisessa museossa. Lasten ja eläinten sikiöt järkyttivät, ne näyttivät hyvin surullisilta purkkeihin ahdattuina. Missä on tiedemiesten etiikan raja? Olenko minä käynyt tämän rajan toisella puolella keskustellessani koulun henkilökunnan kanssa muka niitä näitä ja samalla painanut mieleen heidän tahattomat kommenttinsa koulun tilanteesta? (25.5.1997, kenttäpäiväkirja s. 38.)

#### LJUDMILAN KOTONA

Tänään oli Pietarin kaupungin juhlat. Vietin päivän Ljudmilan perheen luona. Keskustelimme koulun tilanteesta. (Nämä tilanteet ovat vaikeita, kun minut on kutsuttu perheeseen vieraaksi, ja kuitenkin keskustelemme ”työasioista”.) (31.5.1997, kenttäpäiväkirja s.47.)

Tavoitteeni tutkijana on ollut kohdella kaikkia tutkimukseen osallistujia tasavertaisesti, vaikka prosessin aikana joistakin suomen kielen opettajista on tullut minulle läheisempiä kuin toisista. Olen myös pyrkinyt olemaan jonkinlainen terapeutti *toinen*, joka ei ole täysivaltainen yhteisön jäsen, vaan pikemminkin sillanrakentaja eri ryhmien välillä.

Etnografinen tutkimus saattaa olla eettisesti arveluttavaa, jos esimerkiksi sen julkistaminen vaikuttaa siihen osallistuvien henkilöiden ja heidän edustamansa yhteisön maineeseen tai materiaaliseen tilaan. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon neuvottelemalla opettajien kanssa esimerkiksi koulujen nimeämisestä. Pysin kuitenkin suojelemaan opettajien anonyymiyyttä käyttämällä heistä pseudonyymejä, vaikka opettajat itse olisivatkin halunneet esiintyä omilla nimillään. Olen myös yrittänyt ottaa huomioon, että yhteisöön jää myönteinen ilmapiiri tutkimukseni jälkeen ja että muilla tutkijoilla olisi mahdollisuus päästä kentälle.



### 9.3 KATSE TULEVAISUUTEEN

Tämän tutkimuksen hyötyä suomen kielen opettajien näkökulmasta ei ole vielä kattavasti arvioitu. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kuitenkin pitäneet ensisijaisen tärkeänä sitä, että heidän äänensä on tullut kuuluville ja että heidän asemansa ammattiryhmänä on tunnustettu. Myös suhde omaan työhön ja ammattiin on tullut jossakin määrin tietoisemmaksi. Tutkimusta voidaankin hyödyntää esimerkiksi tuettaessa näiden opettajien ammatillista kasvua ja opettajuudesta tiedostumista.

Tutkimustuloksia voidaan käyttää myös suunniteltaessa suomen kielen opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta Venäjällä. Koulutuksen suunnittelijoille tärkeätä tietoa on, millaisessa sosiaalisessa kontekstissa suomen kieltä Pietarissa ja Petroskoissa opitaan ja opetetaan, millaisia etnisiä, kielellisiä ja koulutuksellisia taustoja suomen kielen opettajilla on ja miten he hahmottavat ammatti-identiteettiään Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa.

Tutkimusta voidaan hyödyntää myös opettajien koulutukseen Suomessa. Esimerkiksi suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajien olisi tarpeellista tietää, millaisia venäläisten opettajien käsitykset kielenoppimisesta ja -opetuksesta sekä opettajan ja oppilaan rooleista ovat. Myös venäjänkielisiä oppilaita ja inkerinsuomalaisia paluumuuttajia opettavat voivat saada analyysivälineitä mm. opetuskuultuurien vertailuun ja oppilaan vanhempien kohtaamiseen. Yksi merkittävä kohderyhmä on myös venäläiset maahanmuuttajaopettajat, jotka uudelleen kouluttautuessaan etsivät ammatti-identiteetin rakennuspuita uudessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä.

Tutkimukseni teoreettinen kontribuutio liittyy ammatti-identiteetin ja murroksen tutkimukseen. Murrosvaiheessa työskentelevien venäläisten äidinkielen tai vieraan kielen opettajien ammatti-identiteettiä ei ole aiemmin tutkittu. Tämä tutkimus kohdistuu yhteen kielenopettajien erityisryhmään, suomen kielen opettajiin. Heidän ammatti-identiteettinsä tarkastelu on tuonut esille tekijöitä, joita voidaan tutkia myös laajemmin venäläisten opettajien ammattiryhmässä.

Tutkimustulokset mahdollistavat myös kansainvälisen opettajan ammatti-identiteetin tarkastelun ja antavat uusia tulkintamahdollisuuksia

myös niille tutkimuksille, joissa on keskitytty pedagogisesti päteviin ja ammatissa työskenteleviin opettajiin tai opettajaksi valmistuviin opiskelijoihin. Esimerkiksi ilman opettajankoulutusta työskentelevien opettajien tai eläkeikäisten opettajien merkitys kouluyhteisön arvomuuтокsessa on jäänyt koulutussosiologisessa tutkimuksessa taka-alalle.

Olen tarkastellut Venäjän koulutuksen ja opetuksen murrosta erityisesti yksilön näkökulmasta. Esimerkiksi venäläisessä ja 'länsimaisessa' koulutussosiologiassa on keskitytty makrotason ilmiöihin, kun taas yksilön näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Myöskään etnografista tutkimusta koulutuksen ja opetuksen murroksesta Venäjällä ei ole aiemmin juuri tehty tai siitä ei ainakaan ole raportoitu. Tutkimustani voidaan hyödyntää tarkasteltaessa koulutuksen ja opetuksen murrosta myös kansainvälisesti. Tutkimustulokset antavat pohjaa esimerkiksi keskustelulle kasvatuksen ja koulutuksen vallitsevista arvoista sekä käsitysten ja käytäntöiden muutoksesta ja jatkuvuudesta. Mitkä ovat keskeiset kasvatuksen ja koulutuksen arvot? Miten arvot ilmenevät käsityksissä ja opetuskäytänteissä? Mikä on julkilausuttujen ja julkilausumattomien arvojen merkitys opetuskäytänteissä? Miten arvojen muutos ja jatkuvuus ilmenee opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutuksessa?

Ammatti-identiteetin tutkimus dialogisesta näkökulmasta on toistaiseksi ollut hyvin vähäistä (Johnston 1997; Dufva & Pöyhönen 1999; Kalaja & Dufva 1997). Olen tässä tutkimuksessa täsmentänyt dialogisuuden suhdetta psykososiaaliseen, diskursiiviseen ja narratiiviseen identiteetin tulkintaan ja esittänyt erilaisia ammatti-identiteetin tulkintaperspektiivejä. Olen myös kehittänyt ammatti-identiteetin dialogisia analyysivälineitä ja soveltanut etnografisen tutkimuksen lähtökohtia. Tutkimustani voi siten luonnehtia *dialogis-etnografiseksi* lähestymistavaksi ammatti-identiteetin tutkimukseen.

Tutkimukseni on monitieteinen ja sillä on yhtymäkohtia sosiologiseen Venäjä-tutkimukseen, kasvatustieteelliseen opettajatutkimukseen ja etnografiseen kulttuurintutkimukseen. Tutkimusta voidaan tämän vuoksi myös jatkaa eri alueilla. Esimerkiksi vertaileva suomalaisten ja venäläisten kielenopettajien ammatti-identiteetin tutkimus on sosiaalisesti relevanttia mm. kielenoppimisen ja -opetuksen näkökulmasta. Tutkimus voi tarjota jatkomahdollisuuksia myös laajemmalle vieraiden kielten opetuk-

sen ja opettajankoulutuksen arvioinnille molemmissa maissa. Venäläisten maahanmuuttaja-opettajien ammatti-identiteetin tarkastelu antaisi puolestaan välineitä mm. suomalaisen ja venäläisen koulutuksen ja opetuksen arviointiin.

Tutkimusta voidaan jatkaa myös kielipolitiikan ja kielisuunnittelun alueella. Toistaiseksi on hyvin vähän tutkimustietoa mm. siitä, millainen on kansallisten kielten asema Venäjän koulutusjärjestelmässä ja millaisena kansallisten kielten puhujat näkevät kielensä tulevaisuuden. Tämä tutkimus tarjoaa analyysivälineitä kielen useiden merkitysten tarkasteluun niin yhteiskunnan, koulun kuin yksilönkin näkökulmasta.



#### TILINPÄÄTÖS

Olen viimeistä päivää Pietarissa. Minun pitäisi olla tyytyväinen matkan antiin, sillä olot olivat tällä kertaa poikkeukselliset. Koulun ilmapiiri vaihteli kuukauden aikana – maan talouskriisi ja kurssimuotoisen lukion alkuvaikeudet väsyttivät opettajia, toisinaan huumori antoi uskoa huomiseen. Tuntuu haikealta sulkea koulun ovi – milloin tapaamme seuraavan kerran? (21.10.1998, kenttäpäiväkirja s. 172)

- Abrosimova, Z. F. 1999. *Pedagogičeskaja kul'tura učitelja*. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet.
- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Ajrabetova, S. N., Ljubjakin, A. A., Pletneva, M. A., Rubina, L. Ja. & I. V. Šapko 1996. Social'noe i professional'noe samočustvie učitelja. *Narodnoe obrazovanie* 3, 94–100.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4, 201–234.
- Alapuro, R. 2001. Reflections on social networks and collective action in Russia. Teoksessa S. Webber & I. Liikanen (toim.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Basingstoke: Palgrave, 13–27.
- Alapuro, R. & M. Lonkila 2000. Networks, identity and (in)action. A comparison between Russian and Finnish teachers. *European Societies* 2 (1), 65–90.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Altheide, D. V. & J. M. Johnson 1998. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage, 283–312.
- Amelin, V. 1999. Mežkul'turnoe vzaimodejstvie v uslovijah poliètičeskoj oblasti (primer russkih i tatar v Orenburž'e. Ètnopanorama 1.
- Anttikoski, E. 1998. Neuvostoliiton kielipolitiikkaa: Karjalan kirjakielen suunnittelu 1930-luvulla. Joensuun yliopisto. venäjän kielen lisensiaattitutkielma. <http://www.geocities.com/Athens/4280/lisuri11.html> [viitattu 17.5.2004]
- Atkinson, P. 1992. *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Atkinson, P. & M. Hammersley 1998. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage, 111–136.
- Augoustinos, M. & I. Walker 1995. *Social cognition. An integrated introduction*. London: Sage.
- Bahtin, M. M. 1979. *Èstetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Iskusstvo.
- Bahtin, M.M. 1986. *Literaturno-kritičeskie stat'i*. Moskva: Hudožestvennaja literatura.
- Bahtin, M.M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. P. Nieminen & T. Laine. Helsinki: Orient Express.
- Bahtin, M. M. 1994. *Problemy tvorčestva/poetiki Dostojevskogo*. Kiev: Next.

- Bain, O. & N. Borevskaya 1997. Reforming modern education: Russia. Teoksessa W.K. Cummings & N. F. McGinn (toim.) *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Oxford: Pergamon, 341–362.
- Barry, C. A. 1998. Choosing Qualitative Data Analysis Software: Atlas/ti and Nudist Compared. *Sociological Research Online* 3 (3).  
<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/4.html>  
 [viitattu 17.5.2004]
- Barton, D. & M. Hamilton 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 1990. *Thinking sociologically*. Oxford: Basil Blackwell.
- Benin, V. L. 1997. *Pedagogičeskaja kul'tura: filosofsko-sociologičeskij analiz*. Ufa: Baškirkij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut.
- Berger, P. L. & T. Luckmann 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. & toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudemus.
- Berkovič, I.M., Zotova, L. Ja. & N.I. Čevtajeva 1997. *Licei, ginnazii, školy i professional'nye učilišča Sankt-Peterburga. Spravočnik dlja postupajuščih v 1997 godu*. Sankt-Peterburg: Lenizdat.
- Bogdan, R. & S. Biklen 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Ally & Bacon.
- Bolotov, V. A. & M. N. Kostikova 1998. *Pedagogičeskoe obrazovanie – stranicy reformirovanija*. Volgograd: Peremena.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Suom. J. Pietilä. Juva: WSOY.
- Burawoy, M. & K. Verdery 1999. Introduction. Teoksessa M. Burawoy & K. Verdery (toim.) *Uncertain transition: ethnographies of change in the postsocialist world*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1–17.
- Burns, R. 2000. *Introduction to research methods*. 4. painos. London: Sage.
- Burr, V. 1996. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Castrén, A.-M. 2001. *Perhe ja työ Helsingissä ja Pietarissa. Elämänpiirit ja yhteiskunta opettajien sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 803.
- Černov, V. 1996. Èto my. Rus Ivan. Raznye mysli o tom, počemu my takie. *Naedine*, 58–59.
- Charmaz, K. & R. G. Mitchell 2001. Grounded theory in ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 160–174.
- Clifford, J. 1988. *The predicament of culture. Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage Publications.
- Coffey, A. 2001. *Education and social change*. Buckingham: Open University Press.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousands Oaks, Calif.: Sage.

- Connelly, F.M. & D.J. Clandinin 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2-14.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin 1999 (toim.). *Shaping professional identity. Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Côté, J. E. & C. Levine 1988. A critical examination of ego identity status paradigm. *Developmental Review* 8, 147-188.
- Davydova, O. 2002. Interaktiivista identiteettipeliä – havaintoja paluumuutosta Suomeen. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus 154-168.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln 1998. Introduction. Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. London: Sage, 1-34.
- Dneprov, È. D. 1994. *Četvertaja škol'naja reforma v Rossii*. Moskva: Interpraks.
- Dneprov, È. D. 1996. *Škol'naja reforma meždu "včera" i "zavtra"*. Moskva.
- Dneprov, È. D. 1998. *Sovremennaja škol'naja reforma v Rossii*. Moskva: Nauka.
- Dufva, H. 2002. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus 21-38.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & S. Isoherranen 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, H. & S. Pöyhönen 1999. Dialoginen näkökulma kielenopettajien elämäkertoihin. Dialogičeskij podhod k izučeniju biografij: na materiale rasskazov finskih i russkih prepodavatelej. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejü - kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy - kul'tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 143-169.
- Dufva, H., Alanen, R. & M. Aro 2003. Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295-315.
- Ehn, B., Frykman, J. & O. Löfgren 1993. *Försvenskningen av Sverige. Det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erikson, E. H. 1994 (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1982 (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suom. E. Huttunen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, C. 1988. *Language people. The experience of teaching and learning modern languages in British universities*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Evans, C. 1993. *English people. The experience of teaching and learning English in British universities*. Buckingham: Open University Press.
- Falus, I. & B. Kotschy 1999. Towards democracy in Hungary. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Moving horizons in education. International transformations and*

- challenges of democracy*. University of Helsinki: Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press, 19–38.
- Fetterman, D. (toim.) 1984a. *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Fetterman, D. 1984b. Guilty knowledge, dirty hands, and other ethical dilemmas. The hazards of contract research. Teoksessa D. Fetterman (toim.) *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 211–236.
- Fielding, N. 1996. Ethnography. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. London: Sage, 154–171.
- Flink, T. 2000. *Maaorjuuden ja vallankumouksen puristuksessa. Inkerin ja Pietarin suomalaisten sivistys-, kulttuuri- ja itsetuntopyrkimyksiä vuosina 1861–1917*. Turku: Turun yliopiston julkaisu C 160.
- Fogel, A. 1993. *Developing through relationships. Origins of communication, self and culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Fontana, A. & J. H. Frey 1998. Interviewing. The art of science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage, 47–78.
- Freidson, E. 1994. *Professionalism reborn. Theory, prophecy, policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galperyn, K. 1995. Negotiations of adolescence identity. The discursive approach. Teoksessa J. Knuf (toim.) *Texts and identities. Proceedings of the Third Kentucky Conference on Narrative*. Kentucky: University of Kentucky. College of Communications and Information Studies, 161–169.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. 1994. *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Gleason, P. 1996 (1983). Identifying identity: a semantic history. Teoksessa W. Sollors (toim.) *Theories of ethnicity. A classical reader*. New York: New York University Press, 460–487.
- Goetz, J. & M. LeCompte 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Goodson, I. F. (toim.) 1992. *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Grossberg, L. 1996. Identity and cultural studies: is that all there is? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 87–107.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln 1998. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. London: Sage, 195–220.
- Gudmundsdottir, S. 1991. Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 23 (3), 207–218.
- Gudmundsdottir, S. 1996. The teller, the tale, and the one being told: the narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry* 26 (3), 293–306.
- Hall, S. 1992. The question of cultural identity. Teoksessa S. Hall, D. Held & T. McCrew (toim.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press, 273–325.

- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni – narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 3, 9–14.
- Hammersley, M. & P. Atkinson 1995. *Ethnography. Principles in practice*. 2. painos. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1994. *Professional development and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä 2002. *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. *SoPhi* 67, 13–28.
- Hetherington, K. 1998. *Expressions of identity. Space, performance, politics*. London: Sage.
- Heyl, B. S. 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 369–383.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holland, J. L. 1985 (1973). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & C. Cain 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. London: Harvard University Press.
- Holmes, B., G. Read & N. Voskresenskaya 1995. *Russian education. Tradition and transition*. New York: Garland Publishing.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 13–42.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- Häyrynen, Y.-P. 1995. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Juva: WSOY, 368–380.
- Jakunin, V. A. 1998. *Pedagogičeskaja psihologija. Učebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Polius.
- Johnston, B. 1997. Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly* 31 (4), 681–712.
- Jones, A. 1991. Teachers in the Soviet Union. Teoksessa A. Jones (toim.) *Professions and the state. Expertise and autonomy in the Soviet Union and Eastern Europe*. Philadelphia: Temple University Press, 152–166.



- Jyrkinen-Pakkasvirta, T. 1996. Women's work and threat of unemployment in St. Petersburg. Teoksessa A. Rotkirch & E. Haavio-Mannila (toim.) *Women's voices in Russia today*. Dartmouth: Aldershot, 3–32.
- Järvi, P. 1997. *Ammattimielikuva. Ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia*. Turku: Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja A-10.
- Kajava, K. 1965. *Neuvostokoulun ja -kasvatuksen peruspiirteitä*. Helsinki: Tammi.
- Kalaja, P. & H. Dufva 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattiurasta ja -identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation, acquisition, use*. AFinLA Yearbook 55. Jyväskylä: AFinLA, 203–218.
- Kalaja, P., Dufva, H. & L. Nordman 1998. Kirjoitetaan kielistä – puhutaan kielillä: kielivalinnat opettajien elämäkerroissa. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin*. AFinLA:n vuosikirja 56. Jyväskylä: AFinLA, 131–145.
- Karpenko, O. 1998. Byt' "nacional'nym": strah poterjat' i strah poterjat'sja. Teoksessa V. Voronkov & I. Osval'd (toim.) *Konstruirovanie ètničnosti. Ètničeskie obščiny Sankt-Peterburga*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin. Centr nezavisimyh sociologičeskih issledovanij, 37–96.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9 (5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. & R. Vandenberghe 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26 (1), 45–62.
- Kerr, S. T. 1991. Beyond dogma: teacher education in the USSR. *Journal of Teacher Education* 42 (5), 332–349.
- Kiuru E. S. & L. V. Suni 1998. Očerk kul'tury rossijskih finnov. Teoksessa E. S. Kiuru (toim.) *Finny v Rossii: istorija, kul'tura, sud'by*. Sbornik naučnih statej. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 44–62.
- Kohn, M. L. & C. Schooler 1983. Job conditions and personality: a longitudinal assessment of their reciprocal effects. Teoksessa M. L. Kohn & C. Schooler (toim.) *Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification*, 125–153.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Komarov, M. S. & V. I. Rybakova 1999 (toim.). *Učitel' i škola. Sociologičeskie aspekty pedagogičeskogo truda*. Jaroslavl': DIA-press.
- Kopsa-Schön, T. 1996. *Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistiä 1980-luvun alussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kožanov, A. A. & S. È. Jalovicyna 1998. Ètnosociologičeskoe obsledovanie finskogo naselenija Karelii: osnovnye zadači i pervye rezul'taty. Teoksessa E. S. Kiuru (toim.) *Finny v Rossii: istorija, kul'tura, sud'by*. Sbornik naučnih statej. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 129–174.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Kuper, A. 1999. *Culture. The anthropologists' account*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kynttäjä, E. 1997. Ethnic remigration from the former Soviet Union to Finland – patterns of ethnic identity and acculturation among the Ingrian Finns. *Yearbook of Population Research in Finland* 34, 102–113.
- Kynttäjä, E. 1998. *Viron sosiaalinen kehitys ja inkerinsuomalaisten paluumuutto Suomeen*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kynttäjä, E. 1999. Muuttopaineet Venäjältä ja Virosta Suomeen – satua vai totta? <http://www.utu.fi/erill/instmigr/art/kynttaja.htm> [viitattu 20.5.1999]
- Laari, O. 1997. Suomi ja inkerinsuomalaiset – etnisyyden velvoitteen? *Tiede & edistys* 4, 302–316.
- Laihiala-Kankainen, S. 1997. Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S.A. Rasčetina (toim.) *Kielikontaktteja*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–22.
- Laihiala-Kankainen, S. 1999a. Suomalais-venäläisestä tutkimusyhteistyöstä. O finsko-rossijskom sotrudničestve v oblasti issledovanija. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kul'tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–21.
- Laihiala-Kankainen, S. 1999b. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kul'tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 196–221.
- Laihiala-Kankainen, S. 2000a. Educational reform in Russia – between the past and the future. *Idäntutkimus, Special Issue*, 113–123.
- Laihiala-Kankainen, S. 2000b. Reflections on Russian education: the ideas of internationalisation and nationalisation. Teoksessa M. Kangaspuro (toim.) *Russia: more different than most*. Helsinki: Aleksanteri Institute. Kikimora Publications Series B:16, 77–98.
- Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita suomalaisesta ja venäläisestä koulukulttuurista. Teoksessa K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 8–31.
- Laihiala-Kankainen, S., J. Välijärvi & O. Milovidova 1998. Towards a multi-cultural curriculum. Some experiences in developing a modular curriculum for the Russian-Finnish upper secondary school in St. Petersburg. Esitelmä Fifteenth Annual Conference Education and Civic Culture in Post-Communist Societies, London 13.–15. 11. 1998.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi 13.
- Lehtonen, M. 1994. *Kyklooppi ja kojootti: subjekti 1600–1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 1998. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lincoln, Y.S., & E. G. Guba 1989. Ethics: the failure of positivist science. *Higher Education*, 12 (3), 221–240.

- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linnakylä, P. 1993. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Helsinki: WSOY, 70–93.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9–31.
- Lonkila, M. 1998. The social meaning of work: aspects of the teaching profession in Post-Soviet Russia. *Europe-Asia Studies* 50 (4), 699–712.
- Lonkila, M. 1999. *Social networks in Post-Soviet Russia. Continuity and change in the everyday life of St. Petersburg teachers*. Helsinki: Aleksanteri Institute. Kikimora Publications Series A:4.
- Luukka, M.-R. & M. Vanhala-Aniszewski 1999. Nabljudenija nad pedagogičeskim diskursom v finskoj i ruskoj školah. Opiskeludiskurssi venäläisessä ja suomalaisessa koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kul'tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 243–268.
- Lähteenmäki, M. 1994. Consciousness as a social and dialogical phenomenon. *Finlance* XIV, 1–21.
- Lähteenmäki, M. 1996a. Sosiaalisuuden tuolla puolen. Teoksessa M.-R. Luukka, A. Mielikäinen & P. Kalaja (toim.) *Kielten kuulossa*. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskus, 9–16.
- Lähteenmäki, M. 1996b. Kieli, tietoisuus ja dialogisuus. Jyväskylän yliopisto. Venäjän kielen lisensiaatintutkielma.
- Lähteenmäki, M. 2001. *Dialogue, language and meaning: variations on Bakhtinian themes*. University of Jyväskylä. Department of Russian.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen. Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielen tutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4, 179–200.
- Lähteenmäki, S. 1992. "Mikä sille nyt tuli?" eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttämisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppar korkeakoulun julkaisuja D-2.
- Maines, D. R. 1993. Narrative's moment and sociology's phenomena. Toward a narrative sociology. *The Sociological Quarterly* 34 (1), 17–38.
- Marcia, J. E. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons, 159–181.
- Marcus, G. E. 1998. What comes (just) after "post"? The case of ethnography. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage, 383–406.
- McAdams, D. P. 1993. *The stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- Mead, G.H. 1983 (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Chicago University Press.

- Meriläinen, H. & L. Syrjälä 2002. Autobiographical writing as a self-construction. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä 2002. *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. SoPhi 67, 157–172.
- Milovidova, O. 1997a. Suomi ensimmäisenä vieraana kielenä venäjänkielisessä koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontaktteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 65–72.
- Milovidova, O. 1997b. Pietarin keskikoulun suomen kielen opetusohjelma. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontaktteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–81.
- Milovidova, O. 1999a. Mitä suomea opetetaan Pietarissa? Teoksessa M. Martin & K. Voionmaa (toim.) *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40, 61–78.
- Milovidova, O. 1999b. Mežkul’turnyj podhod k sostavleniju obrazovatel’noj programmy školy. Kulttuurienvälinen lähestymistapa koulun opetussuunnitelman laatimiseen. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kul’tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 269–291.
- Milovidova, O. 2002. Pietarilaisen lukion suomen kielen oppilaiden kommunikatiivinen kompetenssi. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen lisensiaattintyö.
- Mishler, E. 1992. Work, identity, and narrative: an artist-craftsman’s story. Teoksessa G. Rosenwald & R. Ochberg (toim.) *Storied lives. The cultural politics of self-understanding*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 21–40.
- Moir, J. 1993. Occupational career choice: account and contradictions. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.) *Discourse analytic research. Repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge, 17–34.
- Morson, G. S. & C. Emerson. 1989. *Rethinking Bakhtin: Extensions and challenges*. Evanston: Northwestern University Press.
- Muckle, J. 1988. *A guide to the Soviet curriculum. What the Russian child is taught in school*. London: Croom Helm.
- Murphy, E. & R. Dingwall 2001. The ethics of ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 339–351.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nevalainen, P. 1992. Inkerinmaan ja inkeriläisten vaiheet 1900-luvulla. Teoksessa P. Nevalainen & H. Sihvo (toim.) *Inkeri. Historia, kansa, kulttuuri*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 234–299.
- Nikandrov, N. D. 1995. Russia. Teoksessa T. Neville Postlethwaite (toim.) *International encyclopedia of national systems of education*. 2. painos. Oxford: Pergamon, 819–828.

- Näappä, O. 1997. *Neuvostoliiton ja Venäjän federaation koulutusjärjestelmien kuvaus*. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 2.
- Onuškin, V.G., Ju.N. Kuljutkin & V.G. Voroncova 1996. *Koncepcija povyšeniia kvalifikacii pedagogičeskikh kadrov školy*. Sankt-Peterburg: Institut obrazovanija vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovanija & Sankt-Peterburgskij universitet pedagogičeskogo masterstva.
- Orlov, A. A. 1999. Sovremennyj učitel': social'nyj prestiž i professional'nyj status. *Pedagogika* 7, 60–68.
- Passov, E. I., Kuzovlev, V. P. & V. B. Car'kova 1993. *Učitel' inostrannogo jazyka. Masterstvo i ličnost'*. Moskva: Prosveščenie.
- Penuel, W. R. & J. V. Wertsch 1995. Vygotsky and identity formation: a socio-cultural approach. *Educational Psychologist* 30(2), 83–92.
- Petroskoin valtionyliopisto 2002. Itämerensuomalaisten kielten ja kulttuurien tiedekunta. [http://www.karelia.ru/psu/Faculties/baltfin\\_f.html](http://www.karelia.ru/psu/Faculties/baltfin_f.html) [viitattu 17.5.2004]
- de Peuter, J. 1998. The dialogics of narrative identity. Teoksessa M. Mayerfeld Bell & M. Gardiner (toim.) *Bakhtin and the human sciences. No last words*. London: Sage Publications, 30–48.
- Piattoeva, N. 2003. Opettajat, muutos ja demokratia. *Idäntutkimus* 2, 34–42.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & S. Laihiala-Kankainen 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus 9–18.
- Pihlaja, L. 1997. Suomea Karjalassa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 61–64.
- Piirainen-Marsh, A. & A. Huhta 2000. Soveltava kielentutkimus ja tutkimusteorian peruskysymykset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3, 67–121.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction: Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Languages 55.
- Potašnik, M.M. 1996. *Innovacionnye školy Rossii: stanovlenie i razvitie*. Moskva: Novaja Škola.
- Potter, J. & M. Wetherell 1994. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Pyykkö, R. 2002. Poliitiikkaa vai kielipoliitiikka? *Idäntutkimus* 4, 41–49.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.
- Pöyhönen, S. 2001a. Suomalainen vaihto-oppilas venäläisessä koulussa: kokemuksia Pietarista. Teoksessa K. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 102–125.

- Pöyhönen, S. 2001b. Finnish exchange students in Russia: experiences from St. Petersburg. Teoksessa V. B. Kaškin (toim.) *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistika. Mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov. Vypusk 2. Jazyk i social'naja sreda*. Voronež: Voronežskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet, 43–50.
- Pöyhönen, S. & N.A. Konovalova 1998. Različija i shodstva v samoocenke ruskikh i finskih učaščihsa. Käsikirjoitus.
- Rasčetina, S. 1997. Oppijan sosiaalisen sopeutumisen ongelmat kohdekielen kulttuurin kohtaamisessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 93–102.
- Rasčetina, S. A. 1999. Kokemuksia kurssimuotoisen luokattoman opetuksen soveltamisesta Pietarin kouluihin. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kul'tura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 313–332.
- Rasčetina, S. & O. Milovidova 1997. Pietarin venäläis-suomalaisen koulun ja lukion toimintaperiaatteista. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 83–91.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Ricouer, P. 1991. Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricouer. Narrative and interpretation*. London: Routledge, 20–33.
- Rogov, E. I. 1998. *Učitel' kak ob'jekt psihologičeskogo issledovanija*. Moskva: Vlado.
- Rosaldo, R. 1989. *Culture and truth. The remaking of social analysis*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Rosenwald, G. & R. Ochberg 1992. Introduction. Life stories, cultural politics and self-understanding. Teoksessa G. Rosenwald & R. Ochberg (toim.) *Storied lives. The cultural politics of self-understanding*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1–18.
- Rubina, L. Ja. 1996. Professional'noe i social'noe samočustvie učitelej. *Sociologičeskije issledovanija* 6, 63–75.
- Ruohonen, I. & T. Laitila 1997. Tulkintojen ja symbolien ytimessä: geertziläinen näkökulma kulttuureihin. Teoksessa T. Nisula (toim.) *Näköaloja kulttuurisiin. Antropologian historiaa ja nykysuuntauksia*. 2. painos. Suomen antropologisen seuran julkaisuja. Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, M. 1999. Background and anatomy of the project. The research project in ethnicity and identity. Teoksessa M. Teinonen & T. J. Virtanen (toim.) *Ingrians and neighbours. Focus on the eastern Baltic Sea region*. Helsinki: Finnish Literature Society. *Studia Fennica Ethnologica* 5, 9–17.
- Saastamoinen, M. 2000. Elämänkaari, elämäkerta ja muistaminen. <http://www.uku.fi/~msaastam/elaman.htm> [viitattu 17.5.2004]
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in education, psychology, and social research* 119.

- Sallinen-Gimpl, P. 1994. *Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Cultural identity and cultural clash: the resettled Karelians in Finland*. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Salo, U.-M. 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitas Lapponiensis 24.
- Sarv, E.-S. 1999. Political and social transformations. Analysis in the Estonian context. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Moving horizons in education. International transformations and challenges of democracy*. University of Helsinki: Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press, 39–65.
- Savolainen, J. 1995. *Selvitys Venäjän koulutusjärjestelmästä - osa I*. Moniste. Opetushallitus.
- Schechter, S. L. & C. S. White 2002. Education in Democracy Through Teacher Education: The Case of an American-Russian Partnership. [http://www.civnet.org/news/full\\_articles/schechterwhite.htm](http://www.civnet.org/news/full_articles/schechterwhite.htm) [viitattu 17.5.2004]
- Schein, E. H. 1978. *Career dynamics. Matching individual and organizational needs*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. 1987. Individuals and careers. Teoksessa J. W. Lorsch (toim.) *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 155–171.
- Sen'ko, Ju. V. 2000. *Gumanitarnye osnovy pedagogičeskogo obrazovanija. Kurs lekcij*. Moskva: Akademia.
- Shotter, J. 1993. Becoming someone: identity and belonging. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park: Sage Publishers, 5–27.
- Sinisola, P. 1986. *Työvoimaura ja yksilön kehitys. Seurantatutkimus pohjois-karjalaisista nuorista*. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Sintonen, T. 1999. *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämässään kertojina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi 41.
- Škatulla, V.I. (toim.) 1998. *Kommentarij k Zakonu Rossijskoj Federacii "Ob obrazovanii"*. Moskva: Jurist'.
- Smirnova, E. È., Kaliničeva, Z. V., Kurlov, V. F. & V. V. Tumalev 1995. *Učitel'. Škola. Obščestvo. Sociologičeskij očerk 90-lj gg*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogičeskogo masterstva.
- Sobkin, V. S. & P. S. Pisarskij 1994. *Žiznennye cennosti i otnošenje k obrazovaniju: kross-kul'turnyj analiz Moskva-Amsterdam (po materialam sociologičeskogo oprosa učitelej, učaščihšja i roditelej)*. Moskva: Centr sociologii RAO.
- Sobkin, V. S., Pisarskij, P. S. & Ju. O. Konomiec 1996. *Učitel'stvo kak social'no-professional'naja gruppaa*. Moskva: Rossijskaja akademija obrazovanija.
- Soloveichik, S. 1988a. Letter to a teacher about a teacher. *Soviet Education XXX* (2), 27–67.
- Soloveichik, S. 1988b. A man with ideas. *Soviet Education XXX* (2), 68–98.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2001. *Paluumuuttajien toimeentuloturvatyöryhmän muistio 2001*: 14. <http://www.vn.fi/stm/suomi/pao/julkaisut/paluumuutt/muistio.htm> [viitattu 17.5.2004]
- Stefanovskaja, T. A. 1998. *Pedagogika. Nauka i isskustvo*. Moskva: Soverhenstvo.

- Strauss, A.L. & J. Corbin 1998. Grounded theory methodology. An overview. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage, 158–183.
- Suni, L. V. 1998. Ingermanlandskije finny: istoričeskij očerk. Teoksessa E. S. Kiuru (toim.) *Finny v Rossii: istorija, kul'tura, sud'by. Sbornik naučnyh statej*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 4–25.
- Suomi, A. 2002. *Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyiden kehittymisestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 194.
- Super, D. S. 1957. The psychology of careers. An introduction to vocational development. New York.
- Sutherland, J. 1999. *Schooling in the new Russia. Innovation and change, 1984–95*. University of London: School of Slavonic and East European Studies.
- Syrjäläinen, E. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Tajfel, H. 1978. Social categorization, social identity and social comparison. Teoksessa H. Tajfel (toim.) *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press, 61–76.
- Takala, I. R. 1998. Finny-immigrantit. Teoksessa E. S. Kiuru (toim.) *Finny v Rossii: istorija, kul'tura, sud'by. Sbornik naučnyh statej*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 95–128.
- Takalo, P. & M. Juote 1995. *Inkerinsuomalaiset*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Tiuraniemi, J. 1993. *Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita*. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 15.
- Tudor, I. 1996. Teacher roles in the learner-centred classroom. Teoksessa T. Hedge & N. Whitney (toim.) *Power, Pedagogy & Practice*. Oxford: Oxford University Press, 271–282.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*, 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Työministeriö 1998. Inkerinsuomalaisten maahanmuutto Suomeen 1990-luvulla. Työministeri Liisa Jaakonsaaren Eduskunnan ulkoasiainvaliokunnalle 9.12. antama Suomen hallituksen selonteko inkeriläisten maahanmuutosta Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu 215. <http://www.mol.fi/migration/inkeri.pdf> [viitattu 17.5.2004]
- Ursu, I. 1996. Škola-pedvuz: moment soprjaženija. *Pedagogičeskie vesti* 21.8.1996.
- Varila, J. & K. Kallio 1992. *Työura, pysyvyys ja muutos. Henkilöstön kehittämisen teoriaa kohden: silmäys pysyvyyden ja muutoksen prosesseihin*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.



- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vasenkari, M. & A. Pekkala 1999. A path to an understanding. Construction of life story in a research interview. Teoksessa M. Teinonen & T. J. Virtanen (toim.) *Ingrians and neighbours. Focus on the eastern Baltic Sea region*. Helsinki: Finnish Literature Society. *Studia Fennica Ethnologica* 5, 61–82.
- Webber, S. L. 2000. *School, reform and society in the new Russia*. Basingstoke: Macmillan.
- Webber, S. L. 2001. The culture of the Russian school and the teaching profession: prospects for change. Teoksessa S. Webber & I. Liikanen (toim.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Basingstoke: Palgrave, 215–230.
- Widdershoven, G. A. M. 1993. The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. Vol. 1. Newbury Park: Sage, 1–20.
- Widdowson, H.G. 1993. Innovation in teacher development. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 260–275.
- Vlasov, V. A. 1998. *Škola i obščestvo. Poiski putej obnovlenija obrazovanija. Vtoraja polovina XIX - pervaja tret' XX vv.* Penza: NPKnPRO.
- Vološinov, V. V. 1990. *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Suom. T. Laine. Tampere: Vastapaino.
- Yurchak, A. 2000. Privatize your name: Symbolic work in a post-Soviet linguistic market. *Journal of Sociolinguistics* 4 (3), 406–434.
- Zapesockij, A. 1996. *Gumanitarnaja kul'tura i gumanitarnoe obrazovanie*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gumanitarnyj universitet profsojuzov.
- Zijatdinova, F. G. 1992. *Social'noe položenie i prestiž učitel'stva: problemy, puti rešenija*. Rossijskaja Akademija Upravlenija. Centr sociologičeskikh issledovanij. Moskva: Luč.

**VENÄJÄN FEDERAATION KOULUTUSLAI JA VALTAKUNNALLISET  
OPETUSSUUNNITELMAT, PERUSTUSLAKI YM. DOKUMENTIT**

- Euroopan neuvosto 1993. Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus. [http://www.coe.int/T/e/human\\_rights/Minorities/](http://www.coe.int/T/e/human_rights/Minorities/) [viitattu 17.5.2004]
- Euroopan neuvosto 1998. Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/cadreprincipal.htm> [viitattu 17.5.2004]
- Koulutuslaki 1992. Zakon Rossijskoj Federacii "Ob obrazovanii". *Rossijskaja gazeta* 31.7.1992.
- Koulutuslaki 1997. Zakon Rossijskoj Federacii "Ob obrazovanii". *Rossijskaja gazeta* 22.11.1997.
- Opetusministeriö 1997. Rešenje kollegii Ministerstvo obščego i professional'nogo obrazovanija RF ot 11 dekabnja 1996 g. O problemah i perspektivah razvitija načal'nogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii. *Pervoe sentjabnja* 31.

Opetussuunnitelma 1998. Prikaz "Ob utverždenii bazisnogo plana obščee-obrazovatel'nyh učreždenij Rossijskoj Federacii" 9.2.1998.  
Perustuslaki 1998. *Konstitucija Rossijskoj Federacii*. Sankt Peterburg: Litera.

This study looks at the professional identity of Russian teachers of Finnish in St. Petersburg and Petrozavodsk in a context called the transition of Russian education and teaching. Transition emerges both conceptually as the re-evaluation of educational and pedagogical values, and structurally as the renewal of the educational system. Period of transition started in the late 1980's during *perestroika* and it is considered to be still continuing.

24 teachers of Finnish took part in the study. They worked during the transition in seven different state schools specialising in the Finnish language in St. Petersburg and Petrozavodsk. 19 teachers participated in the *ethnographic* part of the study. Eleven of them were teachers in school 204 in St. Petersburg specialising in the Finnish language, and eight in school 17 in Petrozavodsk specialising in the Finnish language. In addition, three teachers from St. Petersburg and two from Petrozavodsk were chosen to the study when they took part in professional autobiography – writing contest. The data were gathered in 1996-1998, and they consist of thematic interviews, teachers' professional autobiographies, field notes, school documents and lesson observations.

The professional identity of Finnish teachers was investigated in a dialogical framework. In dialogical interpretation, professional identity is formed in interaction with others. It is multi-voiced, dynamic and process-like. At the same time, it is also attached to its historical and cultural context, thus gaining continuity and stability. Hence, professional identity is at the same time fragmentary and whole. Instead of one professional identity we could talk about several professional identities that have different meanings in dialogical situations.

This study also applies the principles of ethnographic research. Ethnography holds social, cultural and contextual viewpoint to the researched community and its actions central. Therefore, the views of the subjects of the study, their experiences and contexts are significant. Even though it is not possible to define one single ontological, epistemological

or methodological presumption in ethnography, it is usually connected to interpretative approach in which the goal of the study is to add to understanding the phenomenon under study.

#### **SEVEN PROTOTYPICAL CAREER PATHS**

The analysis of the data focussed on teachers' career paths, their relationship to their work and profession, and their position in Russian school and society. Analysing the career paths of Finnish teachers showed that the teachers are a very heterogeneous group: they represent different ethnic and linguistic groups and they come from different educational and occupational backgrounds. Heterogeneity shows also in the fact that in career path analysis of 24 Finnish teachers, there were altogether seven different prototypical paths. The most central of these were the so-called older and younger generation *career teachers'* career paths (paths I and II, 8 teachers altogether), the career path of those *returning to their ethnic and linguistic roots* (path V, 6 teachers), and the career path of those who had *the Finnish language as a hobby* (path VI, 4 teachers).

Teachers with career paths I and II had taken the straightest route to become teachers of Finnish. They were so-called career teachers who after school had applied to university as students of Finnish, and who after graduation had started working as teachers of Finnish. Career teachers were divided into older generation Ingrian teachers and to younger generation Russian teachers. As for Ingrian teachers, their ethnic background was one of the most significant factors defining their professional career. Russian teachers had studied Finnish as a foreign language at school and to them, further studies in Finnish were a springboard for a profession. Seven of the eight career teachers were working in Petrozavodsk.

Teachers in career paths III and IV had also graduated from university as Finnish majors. They did not, however, start working as teachers after graduation but worked in other professions. Teachers in career paths III and IV ended up teaching Finnish during the transition in society either because they had lost their previous job and/or because there was a crying need for language professionals in newly founded schools specialising in

the Finnish language. Teachers in career path III had Ingrian background whereas teachers in path IV were of Russian cultural background.

Teachers in career path V were mainly of Ingrian or Finnish-speaking background. Their mother tongue or their childhood home language was Finnish. In many cases, also Russian was spoken at home. Three out of six teachers in this group had pedagogical training, two of them had been teaching some other subject before starting as Finnish teachers. Three teachers had training on some other field.

Teachers in career path V started to work as Finnish teachers in the late 80's and early 90's. The most important reasons for changing occupation were ethnic background and knowledge of Finnish. Changing occupation was a very conscious choice to return to one's ethnic and linguistic roots. All but one teacher in career path V worked in St. Petersburg. They were uncertain about their professional future and therefore, considered changing to another field or returning to their previous occupation.

Teachers in career paths VI and VII were very different from their ethnic, linguistic and educational backgrounds, but they shared similar career paths. Teachers in career path VI were of Russian ethnic and linguistic background. They had not had any personal contact with the Finnish language or Finns in their childhood or during their school years. They all had studied Finnish as adults. The Finnish language was a hobby to them at first, but later it became their profession. All teachers in this group worked in St. Petersburg.

Teachers in career path VII all had forgotten their mother tongue or childhood home language. They had been speaking Finnish in their early childhood but after their family relationships had changed, Russian had become dominant in their lives. Teachers in this group had returned to their ethnic and linguistic roots as adults. They had studied Finnish on various courses and ended up teaching Finnish due to their social relations.

#### IMPORTANT OTHERS SHOWING THE WAY

In Finnish teachers' professional career paths *me* and important *others* formed a social network in which *me* makes choices in a dialogical relationship to *others* in a particular temporal-spatial position. Important *others* that appeared in the analysis of career paths were divided into various circles of life: *family* (for instance, parents, grandparents, spouse, children, friends), *school and other institutions* (for instance, classmates, schoolmates, course mates, teachers at school and on courses, university teachers), *school as a workplace* (for instance, teacher colleagues, teachers in other subjects, head teacher, the whole school community, teacher trainees, pupils and their parents, people outside the school, Finnish teachers), *other workplaces* (for instance, colleagues) and *society* (for instance time and place, authorities, prominent people, various groups in society, Finns, Russians, Ingrian Finns).

#### RELATIONSHIP TO WORK: COMPETING DISCOURSES

The relationship of Finnish teachers to their work was investigated, among other aspects, through their social roles: what kind of roles work had brought to Finnish teachers, and what sort of teaching culture they reflected. The results showed that the outspoken culture in schools specialising in the Finnish language seemed, according to school documents, to follow the principles of learner-centred culture. The views the Finnish teachers had on teaching and learning led to the interpretation that learner-centred and teacher-centred cultures co-existed at schools. Even though teaching culture showed signs of change, and particularly the teachers of younger generation represented a more learner-centred view, schools' unspoken culture was still, however, dominantly teacher-centred. This showed in particular in the hierarchical roles of teacher and pupil that supported more teacher-centred culture: teacher was responsible for the learning process and his/her most important task was to give out information. Pupils' role was to receive information and to do exercises. Teacher-centred culture showed also in teacher's great authority. Although

particularly the younger teachers' authority was sometimes questioned, it was a significant factor defining teachers' and pupils' roles.

The features of teacher and learner-centred cultures showed well when examining the traits of a good teacher and pupil. The most significant basic characteristics of a teacher were professionalism and expertise, psychological and interactive skills, ability to organise and educate, and personality. The views of the Finnish teachers on what makes a good teacher were partly fairly traditional, that is, they saw a good teacher as civilised, competent and good at organising. Nevertheless, their views also revealed values that reflected learner-centred culture, such as a good teacher's attempt to identify with pupils' position and work as their colleague.

The ideas about the traits of a good pupil also included features from both teacher-centred and learner-centred cultures. A good pupil's basic characteristics reflected teacher-centred thinking: a good pupil is hard-working, clever and obedient. Characteristics connected to pupil's communicativeness reflected more learner-centred culture.

#### **RELATIONSHIP TO WORK AMBIVALENT**

The analysis of lessons revealed that the used practices in the Finnish lessons, such as the realisation of roles and teaching methods, mainly followed the ideas of teacher-centred thinking even though the teachers' views may have represented more learner-centred culture.

Considering the school community, the different relationships the teachers had to their work represented multi-voiced and competing discourses. The views of the teachers who represented more learner-centred culture were more in accordance with the outspoken view whereas their practices showed the unspoken, teacher-centred view. These teachers had an *ambivalent* relationship to their work: as regards to views, it represented change and transition but when it came to practices, it maintained the continuity and stability of the prevailing teaching culture. The professional identity of the Finnish teachers who represented more teacher-centred culture was ambivalent, too. Although their views and practices were mostly uniform and represented the prevailing culture at school, they,

however, were contradictory to the outspoken learner-centred view of the school.

#### ***RELATIONSHIP TO PROFESSION MULTI-VOICED***

Finnish teachers' professional community was formed of hierarchical relations and subgroups that were defined according to ethnicity, language, education, professional career paths and work experience. A single teacher belonged to several subgroups at the same time, and his/her position in the community was formed through various hierarchical relations. Because of this, teachers' relationship to their own profession was multi-voiced.

The professional community of the Finnish teachers in school 204 in St. Petersburg was defined, most importantly, by language, ethnicity and education. The subgroup formed by the Ingrian teachers was appreciated due to their linguistic and cultural resources. Also, the teachers who had pedagogical and philological education could be distinguished. Those who had different kind of education regarded their own experiential knowledge of Finnish inadequate, for instance, in teaching grammar. They considered it important to compare themselves to philologists, particularly Finnish majors. Teachers who had got other type of education could, however, take advantage of their education and earlier profession in teaching integrated Finnish courses. Although the teachers in school 204 were a very heterogeneous group when it came to their ethnic, linguistic and educational backgrounds, they shared similar career paths. All teachers in St. Petersburg had earlier been working in some other profession.

Teachers in school 17 in Petrozavodsk also had similar career paths. The teachers in Petrozavodsk were career teachers of Finnish whose mutual relations and subgroups were defined by ethnicity, language and work experience. Professional community was divided into older generation Ingrian Finns and younger generation Russian teachers. Younger teachers were former pupils to the school, and teacher-pupil relationship to older colleagues had not changed much.

In both schools, teachers' relationship to the Finnish language varied from mother tongue to a foreign language learned as an adult. This allowed the interpretation that instead of one Finnish, there were several 'Finnishes'



taught at schools. Teachers' relationship to Finnish was not neutral even if they had studied it as a foreign language. They had to think about the several meanings of the Finnish language from the viewpoint of their colleagues and also of some pupils.

#### *ISOLATION OF THE PROFESSIONAL GROUP*

The professional identity of Finnish teachers was more connected to the school community than to local or national professional group. Teachers in St. Petersburg and Petrozavodsk had little co-operation with each other which in its turn weakened their collective professional identity. Also within one town, teachers did not much co-operate.

The Finnish teachers both in St. Petersburg and Petrozavodsk felt alone and isolated as a professional group. Teachers in St. Petersburg expected support from Finnish experts and authorities whereas teachers in Petrozavodsk considered that it was Russian education officials' task to strengthen the position of their subject and profession.

Weak collective professional identity also showed in weak commitment to work community and teacher's profession, especially among teachers in St. Petersburg. Teachers were forced to change jobs or even professions because their families had trouble making ends meet, and schools, too, faced financial difficulties. For example, of the eleven teachers from school 204 in St. Petersburg, ten had changed jobs because of financial difficulties, among other reasons. Teachers in Petrozavodsk were more firmly committed to their work community and teacher's profession that can partly be explained by their similar educational backgrounds and the established position of Finnish at the school.

#### *SUBCULTURE IN SCHOOL COMMUNITY*

The position of Finnish teachers in a Russian school was most importantly defined via teachers of Russian and foreign languages. Especially when Finnish first appeared in the curriculum, Finnish teachers formed their own subculture that had poorer facilities than teachers of other languages. Finnish was a new subject and its teachers often less experienced than teachers of other subjects.

In school 17 in Petrozavodsk, beginners in teaching Finnish got professional support from experienced English teachers. Even after the initial stage, English teachers were considered a more professional group as they had modern teaching material that the Finnish teachers could only dream of. In addition, there were professional magazines for English teachers and their work was regulated by national standards and minimum requirements.

Finnish teachers in school 204 in St. Petersburg also formed a separate group in their school community in the early days of Finnish teaching. This was explained by, for instance, Finnish teachers' heterogeneity: their ethnic, linguistic and educational backgrounds were different compared to teachers of other subjects. Finnish teachers had a special position at school, however, since international projects and teaching experiments were usually connected to the Finnish language. This sometimes made teachers of other subjects uncertain about the school's future and the position of other subjects.

#### *WEAK SOCIO-CULTURAL POSITION IN SOCIETY*

Finnish teachers both in St. Petersburg and in Petrozavodsk considered their socio-cultural position in Russian society weak. Teacher's profession is less valued in Russia than before, and teachers' position as a professional group has become more marginal.

One reason for teachers' weakened position could be that the field is female dominated. However, Finnish teachers regarded the position of the Finnish language a more important factor in defining their socio-cultural position and social prestige. In St. Petersburg the position of the Finnish language is not yet established and this also showed in teachers' instable socio-cultural position. In Petrozavodsk the Finnish language has gained stronger foothold but teachers still thought their work was not much valued.

Finnish teachers criticised Finnish authorities for their passivity in developing the teaching of Finnish. Since Russian education faces financial problems, teachers expect that Finland takes active and concrete measures to improve the position of the subject and its teachers.

The results of this study can be applied to, for instance, planning continuing and further education of Finnish language teachers in Russia. It is important that those planning education know in what kind of a social context the Finnish language is taught and learnt in St. Petersburg and Petrozavodsk. They need to know what sort of ethnic, linguistic and educational backgrounds the teachers have, and how they see their professional identity in the transition of education and teaching in Russia.

The results are also helpful in teacher education in Finland. For instance, it is useful for teachers of Finnish as a second and foreign language to know what teachers in Russia think about language learning and teaching, and about the roles of teachers and students. Also, those who teach Russian-speaking and Ingrian immigrants may have new tools to compare teaching cultures and to meet the students' parents. One significant target group is Russian immigrant teachers who need to construct their professional identity when they re-educate themselves in a new social and cultural environment.

Teachers of Finnish represent a very small group of teachers in Russia. However, their work is closely connected to the transition within the Russian education, thus reflecting the Russian teachers' situation in general. In this respect the findings of the study could be used as a basis for interpreting the role of transition in Russian teachers' lives.

Профессиональная идентичность учителей финского языка Санкт-Петербурга и Петрозаводска анализируется в настоящем исследовании в так называемом переходном для российской системы образования контексте. С точки зрения переходного периода рассматриваются образовательные и педагогические ценности, а также конструктивное обновление образовательной системы. Переходным считается период с начала *перестройки* (конец 80-х годов) до настоящего времени.

В исследовании приняло участие 24 учителя финского языка из семи государственных школ с углублённым изучением финского языка Санкт-Петербурга и Петрозаводска. В *этнографической* части исследования приняло участие 19 учителей. Из них 11 человек работало в Санкт-Петербурге в школе № 204 с углублённым изучением финского языка, и восемь – в Петрозаводске в школе № 17 с углублённым изучением финского языка. Также три учителя из Санкт-Петербурга и два – из Петрозаводска были выбраны для исследования по итогам конкурса автобиографических сочинений. Материал, отобранный для исследования, относится к периоду 1996 – 1998 гг. и состоит из тематических интервью, профессиональных автобиографий учителей, ведения дневниковых записей, а также школьных документов и наблюдений, сделанных на уроках.

Профессиональная идентичность учителей финского языка рассматривается в рамках диалогического подхода, т.е. когда она формируется в результате взаимодействия с другими людьми. Профессиональная идентичность является по своей сути полифоничной, динамичной и процессуальной, однако, соотносясь с историческим и культурным контекстом, она приобретает непрерывность и устойчивость. Таким образом, профессиональная идентичность является одновременно фрагментарной и целост-

ной. Вместо единой и неделимой профессиональной идентичности можно говорить о нескольких профессиональных идентичностях, приобретающих в диалогическом контексте различные значения.

В настоящей диссертации используются общие для этнографического исследования подходы, где центральное место занимает социальная, культурная и контекстуальная точка зрения на исследуемое общество и его деятельность. Поэтому мнения и представления исследуемых, их опыт и контекст играют в таком исследовании важную роль. Несмотря на невозможность проверки в этнографическом исследовании онтологической, эпистемологической или методологической базовой гипотезы, этнографический метод обычно относится к интерпретативной парадигме, где целью исследования является наилучшее и большее понимание исследуемого явления.

#### **СЕМЬ ПРОТОТИПОВ КАРЬЕРНЫХ МАРШРУТОВ**

В настоящем исследовании были проанализированы профессиональные карьерные маршруты учителей, их отношения к работе и профессии учителя, а также их положение в российской школе и обществе. Анализ профессиональной карьеры учителей финского языка показал, что учителя образуют гетерогенное сообщество: они представляют различные этнические и языковые группы, и их образование и профессиональная биография являются также различными. Гетерогенность проявляется также в том, что в результате анализа 24 профессиональных карьер учителей финского языка выделилось семь различных прототипов карьеры или карьерных маршрутов. Из них основными являлись маршруты т.н. *карьерных учителей старшего и младшего поколения* (карьерные маршруты I и II, всего 8 учителей), карьерные маршруты *«возвращенцев» к этническим и языковым корням* (V карьера, 6 учителей) и карьерный маршрут *любителей финского языка* (VI карьера, 4 учителя).

Учителя, относящиеся к I и II типам карьеры, пришли к профессии учителя финского языка прямым путём. Их можно назвать

карьерными учителями, которые после окончания школы поступили в университет для того, чтобы изучать финский язык, и сразу после окончания вуза начали работать учителями финского языка. Карьерные учителя делятся на учителей старшего поколения из числа ингерманландских финнов (I карьера) и русских учителей младшего поколения. Этническое происхождение ингерманландских учителей явилось одним из самых существенных факторов, определивших их профессиональную карьеру. Русские учителя изучали финский язык как иностранный в школе, и изучение финского языка на курсах по повышению квалификации послужило толчком к выбору профессии. Семь учителей из восьми, относящихся к I и II типам карьеры, работали в г. Петрозаводске.

Учителя, относящиеся к III и IV типам карьеры, также закончили университет по специальности филолога-финниста. Однако, после окончания университета они не стали работать учителями финского языка, а работали по другим специальностям. Учителя, относящиеся к III и IV типам карьеры, стали учителями финского языка во время общественных перемен или в связи с сокращением рабочего места и/или потому, что в только открытых школах с углублённым изучением финского языка была острая нехватка людей, знающих язык. Учителя, относящиеся к III типу карьеры, являлись по своему происхождению ингерманландскими финнами, тогда как у учителей, относящихся к IV типу карьеры, была русская культурная среда происхождения.

Учителя, относящиеся к V типу карьеры, по этническому происхождению являлись, главным образом, ингерманландскими финнами или финноязычными. Их родной язык или язык, на котором они говорили в детстве в своей семье, был финским. У многих в семьях также говорили и на русском языке. Из шести учителей этой группы у троих было педагогическое образование, двое из них преподавали другой учебный предмет до того, как начали работать учителями финского языка. Трое учителей имели образование в другой области.

К V типу карьерного маршрута относятся учителя, начавшие преподавать финский язык в школе в конце 80-х – начале 90-х гг. Вескими причинами, повлиявшими на смену профессии, явились этническое происхождение и владение финским языком. Для них смена профессии была вполне осознанным решением вернуться к своим этническим и языковым корням. Кроме одного, все учителя, относящиеся к V типу карьеры, работали в г. Санкт-Петербурге. Они не были уверены в своём профессиональном будущем, поэтому планировали сменить сферу деятельности и вернуться к прежней работе.

Учителя, относящиеся к VI и VII типам карьеры, очень сильно отличались по своему этническому и языковому происхождению и образованию, но их объединяло сходство карьерных маршрутов. Учителя, относящиеся к VI типу карьеры, являлись по своему этническому и языковому происхождению русскими или русскоязычными. В детстве или школьном возрасте они лично не соприкасались с финским языком или финнами, а выучили финский язык во взрослом возрасте. Финский язык для учителей VI типа карьеры был вначале увлечением, которое впоследствии переросло в профессию. Все учителя, относящиеся к этой группе, работали в г. Санкт-Петербурге.

Учителей VII типа карьеры объединял забытый ими родной язык или язык, на котором они разговаривали в детстве. Они говорили на финском языке в раннем детстве, но в связи с изменениями в семейных отношениях они становились русскоязычными. Учителя этой группы вернулись к своим этническим и языковым корням уже будучи взрослыми. Они изучали финский язык на курсах, и к профессии учителя финского языка они пришли в результате различных социальных контактов.

## **ЗНАЧИМЫЕ ДРУГИЕ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР КАРЬЕРНОГО МАРШРУТА**

В профессиональной карьере учителей финского языка я и значимые *другие* образуют социальную сеть, в которой я вступаю в диалог с *другими* в различных временно-пространственных ситуациях. Анализируя карьерные маршруты учителей, можно выделить различные культурно-социальные группы значимых *других*: *семья* (родители, дедушка и бабушка, супруг, дети, родственники, друзья), *школа и другие учебные заведения* (одноклассники, школьные приятели, однокурсники, учителя, преподаватели на курсах, преподаватели университета), *школа как место работы* (учителя-коллеги, учителя других учебных предметов, директор школы, весь педагогический коллектив, учителя-практиканты, учащиеся, родители учащихся, люди, не имеющие отношения к школе, финские учителя), *другие рабочие места* (коллеги по работе) и *общество* (время и место, авторитеты, выдающиеся личности, общественные группы, финны, русские, ингерманландские финны).

### **ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОНКУРЕНТНЫЕ ДИСКУРСЫ**

Отношение учителей финского языка к работе рассматривается через призму социальных ролей, а именно: какие социальные роли сформировались у учителей финского языка благодаря их профессиональной деятельности? и отражением какой педагогической культуры они являются? Исследование показало, что декларируемая в официальных документах педагогическая культура школ с углублённым изучением финского языка ориентирована на учащегося. Однако, взгляды учителей финского языка на обучение и преподавание дали основания полагать, что культура, ориентированная на учащегося, и культура, основанная на ведущей роли учителя, присутствовали в школах одновременно. Несмотря на то, что в педагогической культуре были заметны признаки переходного периода и, в особенности, учителя младшего поколения являлись носителями культуры, ориентированной на



учащегося, ведущая роль учителя все ещё была доминирующей не публично провозглашаемой культурной средой школы. Это особенно проявлялось в иерархических ролях учителей и учащихся, поддерживавших культуру, основанную на ведущей роли учителя: учитель отвечает за процесс обучения, и его самая главная задача заключается в передаче знаний. С этой точки зрения роль ученика сводится к рецепции знаний и исполнению заданий. Ведущая роль учителя также проявлялась в усилении своего авторитета. Хотя авторитет, особенно молодых учителей, порой вызывал сомнения, его значимость в распределении ролей между учителем и учеником является неоспоримой.

В ходе рассмотрения особенностей понятия «хороший учитель» и «хороший ученик» удалось выявить различные черты культуры, ориентированной на учащегося или на учителя. Наиболее значимыми качествами хорошего учителя считаются: профессионализм и компетентность, психологическое мастерство и способность к взаимодействию, организаторские способности, а также педагогическое мастерство и личные качества. Взгляды учителей финского языка на качества хорошего учителя отвечали отчасти т.н. традиционному представлению, согласно которому хороший учитель – образованный, профессионально компетентный и обладает организаторскими способностями. В их взглядах, однако, отразились достаточно сильно представления, относящиеся к культуре, ориентированной на учащегося, а именно: стремление хорошего учителя встать на позицию ученика и выступать в роли его товарища по работе.

Представление об особенностях хорошего ученика также включали в себе черты обеих культур, ориентированных либо на учителя, либо на ученика. Ведущая роль учителя проявлялась прежде всего в таких основных качествах хорошего ученика, как трудолюбие, ум и послушание. О культуре, ориентированной на ученика, напоминали, в свою очередь, особенности, связанные с умением учащегося общаться.

## **АМБИВАЛЕНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

При анализе уроков выявилось, что практика проведения уроков финского языка, социально-ролевые отношения и организация учебного процесса, соответствовала, в основном, идеям культуры, основанной на ведущей роли учителя, хотя по своим взглядам учителя могли представлять культуру, ориентированную на учащегося.

Отношение учителей финского языка к своей деятельности является с точки зрения школьного сообщества полифоничным и отражается в конкурентных дискурсах. Взгляды учителей, представляющих культуру, ориентированную на учащегося, соответствовали официальной точке зрения, тогда как на практике проявлялась неофициальная, основанная на ведущей роли учителя, культура. Отношение этих учителей к педагогической деятельности было *амбивалентным*: на уровне представлений отражение переходного этапа и перемен, тогда как на практике – стремление к постоянству и неизменности доминирующей педагогической культуры. Также и профессиональная идентичность учителей финского языка, представляющих культуру, основанную на ведущей роли учителя, была амбивалентна. Хотя их взгляды и практическая деятельность были в большей части идентичны и представляли культуру, доминирующую в действительности в школе, они всё же находились в противоречии с официальной культурой школы, ориентированной на учащегося.

## **ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИИ И ЯЗЫКУ ПОЛИФОНИЧНО**

Профессиональный коллектив учителей финского языка сформировался на основе иерархических отношений и подгрупп, определившихся по признакам этничности и языку, образованию, профессиональной карьере и трудовому опыту. Каждый отдельный учитель относился одновременно к нескольким подгруппам, и его положение в коллективе формировалось через многие ие-

рархические отношения. Вследствие этого его отношение к профессии учителя было полифоничным.

Профессиональный коллектив учителей финского языка школы № 204 г. Санкт-Петербурга можно характеризовать по признакам языковой и этнической принадлежности и образовательному статусу. Подгруппа учителей ингерманландских финнов определяется в соответствии с их языковой и культурной спецификой. Также выделялись учителя, получившие педагогическое и филологическое образование. Те, кто получил иное образование, воспринимали филологов, особенно финнистов, важным для себя объектом сравнения, так как они считали свои практические знания в финском языке недостаточными при преподавании структуры языка. Учителя, получившие другое образование, могли использовать своё образование и предыдущую профессию при преподавании на интегрированных курсах финского языка. Хотя учителя школы № 204 представляли собой гетерогенную группу по своему этническому, языковому происхождению и образованию, их объединяло сходство профессиональных карьер. Все петербургские учителя раньше работали по другой специальности.

Профессиональные карьеры учителей финского языка школы № 17 г. Петрозаводска также были схожими. Петрозаводские учителя представляют группу т.н. карьерных учителей финского языка. Анализ внутренних взаимоотношений и разделение на подгруппы соотносятся также с признаками этнической и языковой принадлежности и профессионального опыта. Профессиональный коллектив делился на учителей старшего поколения из числа ингерманландских финнов и русских учителей младшего поколения. Молодые учителя были бывшими учениками школы, и отношения учитель – ученик со старшими коллегами были весьма устойчивыми.

В обеих школах всех учителей финского языка можно разделить по признаку их причастности к финскому языку как родному или иностранному. В этом смысле речь идет о том, что в школах преподавался не только финский язык как иностранный, а несколько вариантов финского языка. У учителей не было т.н. ней-

трального отношения к финскому языку, даже если бы они изучали его только как иностранный. Они нуждались в постоянной проверке истинности своих представлений о финском языке, соотнося их с мнениями своих коллег и даже некоторых учеников.

### **ИЗОЛИРОВАННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ**

Коллективная профессиональная идентичность учителей финского языка была прежде всего ориентирована на свою школу, в которой работал учитель. В меньшей степени учителя соотносили свою профессиональную идентичность с региональной или федеральной группой. Петербургские и петрозаводские учителя сотрудничали довольно мало, что со своей стороны способствовало ослаблению коллективной профессиональной идентичности. Также в пределах одного города сотрудничество учителей было очень незначительным.

Как петербургские, так и петрозаводские учителя финского языка чувствовали себя одинокими и изолированными в своей профессиональной группе. Петербуржцы ждали поддержки от финских специалистов и должностных лиц, тогда как петрозаводские учителя считали укрепление положения своего учебного предмета и профессиональной группы прежде всего делом русских должностных лиц в области управления образованием.

Слабая коллективная профессиональная идентичность также проявлялась, особенно, у петербургских учителей в слабой связи с профессиональным сообществом и профессией учителя в целом. Экономическое благосостояние семьи и финансовые проблемы школы вынуждали учителей менять место работы и даже профессию. Например, из одиннадцати учителей школы № 204 г. Санкт-Петербурга, принимавших участие в исследовании, десять сменили место работы в том числе и по экономическим причинам. Связь петрозаводских учителей с профессиональным коллективом и профессией учителя была сильнее, что можно объяснить похожими карьерными маршрутами, а также более прочным положением финского языка в школе.

Статус учителей финского языка в российской школе зависел от взаимодействия с учителями родного (русского) и иностранного языков. Особенно на начальном этапе формирования нового учебного предмета учителя финского языка представляли собой обособленную группу, имеющую в своем распоряжении значительно более слабый методический арсенал в сравнении с учителями, преподававшими другие языки. Финский язык как учебный предмет был новым и учителя, преподающие его, обычно были менее опытными, чем учителя других учебных предметов.

Учителя финского языка, начинавшие работать в школе № 17 г. Петрозаводска, получали профессиональную помощь от опытных учителей английского языка. И даже впоследствии учителя английского языка считались более квалифицированной группой, так как они имели в своем распоряжении современный дидактический и учебный материал, что являлось для учителей финского языка пока ещё несбыточной мечтой. К тому же для учителей английского языка издавались профессиональные журналы, и их деятельность регламентировалась государственными стандартами и обязательными минимумами содержания образовательных программ.

Учителя финского языка школы № 204 г. Санкт-Петербурга также составляли на начальном этапе преподавания финского языка обособленную группу в своем педагогическом коллективе. Изолированность объяснялась в том числе гетерогенностью учителей финского языка: они различались по этническому и языковому происхождению и по образованию в сравнении с другими учителями-предметниками. Учителя финского языка всё же занимали в школе особое положение, так как международные проекты и экспериментальное обучение обычно было связано с финским языком. Иногда у учителей других учебных предметов это вызывало неуверенность за будущее школы и положение других учебных предметов.

## **СЛАБОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕ**

Как петербургские, так и петрозаводские учителя считали своё социокультурное положение в российском обществе слабым. Уважение к профессии учителя в России повсеместно снизилось, и положение учителей как профессиональной группы маргинализировалось.

Одной из причин ухудшения положения учителей в целом считается феминизация педагогических кадров. Учителя финского языка всё же считали место своего учебного предмета значительным фактором, определяющим их социокультурное положение. Позиция финского языка в Санкт-Петербурге ещё не упрочилась, что проявлялось также в неустойчивости социокультурного положения и социального престижа учителей. В Петрозаводске финский язык уже получил прочную точку опоры, но учителя считали уважение, оказываемое их работе, всё же низким.

Учителя финского языка критиковали пассивность финских должностных лиц в развитии преподавания финского языка. Вследствие финансовых проблем российского образования учителя ждут от Финляндии активных и конкретных действий по улучшению положения учебного предмета и учителей.

## **ЦЕННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Результаты проведенного исследования могут быть прежде всего использованы в развитии системы повышения квалификации учителей финского языка в России. Организаторам образования и методистам важно знать, в каком социальном контексте осуществляется обучение финскому языку в Санкт-Петербурге и Петрозаводске, в чем специфика этнического, языкового и образовательного фона учителей финского языка и как данная профессиональная группа формирует свою профессиональную идентичность на переходном этапе развития школьной и педагогической систем в России.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы и в системе организации подготовки учителей в Финляндии. Например, для будущих учителей финского языка как второго и иностранного может быть полезным знание о том, какие представления об изучении языков и их преподавании сложились у российских учителей и как строятся социально-ролевые отношения между учителем и учеником. Заслуживают внимание представленные в исследовании аналитические методы сравнения педагогических культур, а также взаимоотношений учителя с родителями учащихся. Особо ценным может быть данное исследование для группы русскоязычных учителей-эмигрантов, которые по-прежнему стремятся найти точку опоры своей профессиональной идентичности в новом социокультурном окружении.

Несмотря на то, что среди российских учителей учителя финского языка образуют особую малочисленную группу, их образование и карьера связаны с переломом в российской системе образования и, таким образом, более широко отражают положение российских учителей во время переходного периода.





## LIITE LITTEROINTIMERKKIEN SELITYKSET

### Tauko

,	tauon pituus alle 1 sekuntia
.	tauon pituus alle 2 sekuntia
(3)	tauon pituus 3 sekuntia

### Sana

*sana	painollinen sana
#	epäselvä sana
sa-	keskeytynyt sana
sana (?)	sanasta ei varmuutta

### Muut

[mhm]	minimipalaute
//	keskeytys
!	huudahdus
“ ”	suora lainaus
?	kysymys (venäläinen transkriptio)
...	ilmaisuu jää kesken
{Suomen}	litteroijan kommentit
[Suomen]	litteroijan kommentit
[- -]	puhetta poistettu