

Venäjänkieliset maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa

T a t j a n a R y n k ä n e n

Venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat ovat suurin ryhmä suomalaisessa peruskoulussa ja nopeasti kasvava ryhmä korkeakouluissa (OPH 2009; OPH 2011). Monilla venäjänkielisillä opiskelijoilla on hallussaan tiettyjä resursseja, jotka helpottavat heidän opiskeluaan Suomessa. Tällaisia ovat mm. koulutuksen yleinen arvostus Venäjällä, venäläisten suhteellisen korkea koulutustaso sekä heidän aikaisemmin hankkimansa vankka tietopohja. Nämä ovat osa inhimillistä pääomaa, joka vaikuttaa suotuisasti heidän opiskeluunsa Suomessa. Opiskelu toisessa maassa on haasteellista, sillä se edellyttää yleensä sopeutumista uuteen opetuskuulttuuriin, joka saattaa joiltakin osin poiketa huomattavastikin siitä oppimisympäristöstä, johon itse on tottunut.

Opetuskulttuurilla tarkoitetaan yleisesti ottaen sitä arvojen, periaatteiden ja käytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta, jonka mukaan koulutus ja opetus tietyssä yhteiskunnassa on järjestetty ja jonka puitteissa niitä toteutetaan (esim. Benin 1997; Laihiala-Kankainen 1999; Voronin 2006). Venäjän kieleen vakiintunut pedagogisen kulttuurin käsite (*pedagogičeskaja kultura*) on merkitykseltään laajempi. Se viittaa sosiaalisen

kokemuksen ja sosiaalisen toiminnan tulosten välittämiseen sukupolvelta toiselle tietoina, taitoina, tottumuksina ja sosiaalisina instituutioina (Benin 1997, 12). Benin (1997, 28–33) jakaa pedagogisen kulttuurin kolmeen tasoon. Kognitiiviseen tasoon kuuluvat pedagogiset tiedot, näkemykset ja aatteet, kun taas toiminnan taso kattaa käyttäytymistä säätelevät normit, arvot, tavat ja traditiot. Kolmas, institutionaalinen, taso käsittää koulutushallinnon, kasvatuksen, median sekä koulutuksen sosiaaliset instituutiot, perheen mukaan lukien. Venäläisessä didaktisessa kirjallisuudessa pedagogisen kulttuurin käsitettä käytetään myös yksilötasolla. Opettajan pedagogisesta kulttuurista (*pedagogičeskaja kultura učitelja*) puhuttaessa viitataan hänen tietoihinsa ja taitoihinsa kasvattajana ja opettajana. Käsite viittaa normien ja käyttäytymissääntöjen kokonaisuuteen, se on opettajan pedagogisen tahdikkouden, pätevyyden ja sivistyneisyyden mittari (Isajev 2002, 20).

Eri maiden opetuskulttuurien erityispiirteet tulevat parhaiten esiin konkreettisissa opetustilanteissa. Monella suomalaisella on omakohtaisia kokemuksia opiskelusta Venäjällä, varsinkin korkeakoulutasolla (ks. esim. Pöyhönen 2001; Latomaa 2006). Sen sijaan Suomessa on vielä vähän tietoa siitä, miten venäläiset kokevat suomalaisen opetuskulttuurin. Tutkimusta on tehty lähinnä maahanmuuttajien integraation yhteydessä (Marjeta 1998; Jeskanen 2001; Laihiala-Kankainen 2001; Haapakorpi 2004).

Tarkastelen tässä artikkelissa venäläisen ja suomalaisen opetuskulttuurin eroja venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Teksti perustuu väitöskir-

jatutkimukseen, jossa selvitin venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integroitumista suomalaisen yhteiskuntaan (Rynkänen 2011). Integroitumiseen vaikuttavina tekijöinä keskityin tutkimuksessani nuorten opiskeluun suomalaisessa koulussa, suomen ja oman äidinkielen hallintaan sekä kielelliseen ja kulttuuriseen identifioitumiseen. Tutkimukseni kohderyhmäksi valitsin kuusitoista Jyväskylän seudulle 2000-luvun alussa muuttanutta venäjänkielistä perhettä, joissa oli kouluikäisiä lapsia. Tutkimusaineisto koostuu maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiensa teemahaastatteluilta. Vanhempia haastattelin kahteen otteeseen, ensimmäisen kerran aika pian maahanmuuton jälkeen (2002), ja toisen kerran nelisen vuotta myöhemmin (2005–2006), kun heillä oli jo enemmän kokemusta lastensa opiskelusta Suomessa. Osa vanhemmista oli äitejä, lisäksi joukossa oli kolme isää ja yksi isoäiti. He olivat hyvin koulutettuja: kaikilla oli korkeakoulututkinto tai keskiasteen ammatillinen tutkinto. Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa (2008) haastattelin samojen perheiden nuoria, jotka olivat silloin asuneet Suomessa vähintään kuusi vuotta. Haastateltujen nuorten ikä vaihteli neljästätoista kahteenkymmeneenkolmeen vuoteen. Useimmat heistä olivat opiskelijoita.

Tässä artikkelissa kiinnostukseni kohteena on erityisesti se, millaisia ajatuksia ja tunteita koulunkäynti Suomessa on herättänyt venäjänkielissä nuorissa ja heidän vanhemmissaan. Nuorten ja heidän vanhempiensa kokemusten kautta pyrin valottamaan venäläisen opetuskulttuurin taustaa ja traditioita keskittyen erityisesti niihin puoliin, joissa se olennaisesti poikkeaa suomalaisesta opetuskulttuurista. Tavoitteena on myös tuoda esiin, eroavatko vanhempien ja heidän lastensa näkemykset opetuskulttuurin normeista ja arvoista ja miten Venäjällä vuosia jatkunut koulutuksen uudistaminen näkyy niissä. Tarkastelen haastateltavien näkemyksiä opetuskulttuurin viitekehyksessä aineistolähtöisesti. Haastatelussa nousivat keskeisiksi opetuksen sisältöön ja oppimistulosten arviointiin sekä oppilaan ja opettajan keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvät teemat, joita tarkastelen seuraavassa

yksityiskohtaisemmin. Vaikka tutkimukseni rajoittui lähinnä peruskoulun ja lukion kontekstiin, uskoisin aineiston heijastavan yleisemmin venäjänkielisten käsityksiä venäläisen ja suomalaisen opetuskulttuurin erityispiirteistä. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on ollut kulttuurienvälisen dialogin edistäminen. Kertoessaan kokemuksistaan ja käsityksistään venäläisestä ja suomalaisesta koulusta venäjänkieliset oppilaat ja heidän vanhempansa saattavat nostaa esiin sellaisiakin asioita, joita suomalaiset itse eivät ole tottuneet näkemään omassa opetuskulttuurissaan. Samalla he tuovat suomalaisen lukijan tietoisuuteen toisenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja, jotka pakottavat pohtimaan opetuskulttuurin perusteita (vrt. Bahtin 1979, 334–335).

Opetuksen sisältö ja organisointi

Useimmilla tutkimukseen osallistuneista vanhemmista ei ollut ennen Suomeen tuloaan juuri minkäänlaista käsitystä suomalaisesta koulujärjestelmästä. Joitakin hajanaisia ja suhteellisen yleisiä tietoja he olivat saaneet sukulaisiltaan tai tulevalta puolisoiltaan, suomalaisilta tuttaviltaan tai Suomessa jo asuvilta venäjänkielisiltä maahanmuuttajilta, harvemmin viranomaisilta. Lastensa koulunkäynnin vuoksi venäjänkieliset vanhemmat kuitenkin joutuivat varsin pian maahan muutettuaan tutustumaan suomalaisen koulun toimintatapoihin ja periaatteisiin. He näyttivät ymmärtävän yleensä hyvin koulutuksen merkityksen lastensa tulevaisuudelle ja pystyvän auttamaan heitä koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Nuorten käsitykset suomalaisesta koulusta olivat haastattelun tekovaiheessa muotoutuneet omakohtaisten kokemusten kautta jo useamman vuoden aikana. He, jotka olivat aloittaneet koulunkäyntinsä Venäjällä, pystyivät vertaamaan venäläisen ja suomalaisen koulun opetuskulttuureja.

Haastattelut osoittivat, että suurin osa venäjänkielisistä nuorista ja heidän vanhemmistaan oli sitä mieltä, että Venäjällä oppilailta vaaditaan enemmän kuin Suomessa. Venäläisen peruskoulun vaatimustaso suomalaiseen verrattuna oli

heidän mielestään korkeampi ja oppilailta vaadittava työmäärä huomattavasti suurempi. Suomalaiseen peruskouluun ei heidän näkemyksensä mukaan kuulu lainkaan syvällisempi perehtyminen oppiaineisiin, vasta lukiotasolla opintovaatimukset ovat kovemmat. Venäläisessä koulussa sen sijaan pyrittiin haastateltavien mielestä alusta lähtien teoreettisen ajattelun kehittämiseen, tieteiden perusteiden tuntemukseen ja syvälliseen perehtymiseen oppiaineisiin. Heidän mukaansa erityisesti matematiikassa ja luonnontieteissä suomalaiset oppilaat pääsevät huomattavasti helpommalla kuin venäläiset ikätoverinsa. Ne, jotka olivat opiskelleet näitä aineita venäläisessä koulussa, kertoivat saamansa vankan tietopohjan helpottaneen opiskelua Suomessa. Esimerkiksi Veronika kuvaa kokemuksiaan venäläisestä koulusta seuraavasti:

[...] Venäjällä annetaan heti, aivan alusta lähtien, paljon tehtäviä ja kaikki on niin vakavaa, mutta Suomessa tavallaan valmistaudutaan, alakoulu, sitten jatketaan seitsemännelle luokalle, yhdeksännelle ja sitten jo lukioon, siellä on vaikeampaa. Mutta Venäjällä sellaista on jo alusta saakka. Ne tiedot ja taidot, jotka opin Venäjällä viidenteen luokkaan mennessä ovat riittäneet minulla pitkälle. (Veronika, 2008)

Matematiikan ja luonnontieteiden ohella venäläisen koulun opetus suunnitelmassa tärkeällä sijalla ovat myös venäjän kieli (äidinkieli) ja kirjallisuus (esim. Dneprov & Arkadjev 2004, 428–429). Kahdeksan vuotta venäläisessä koulussa opiskellut Inna ihmetteli äidinkielen opetuksen vähäisyyttä suomalaisissa kouluissa:

Kun Venäjällä opetetaan venäjää neljä–viisi tuntia viikossa, ja se on nimenomaan sääntöjen, kaikenlaisten oppikirjojen pänttäystä, esityksiä ja ainekirjoitusta, niin täällä suomea opetetaan melko [...] sanotaan nyt vaikka löysästi. Tietenkään he [suomalaiset oppilaat – TR] eivät myöskään lue kirjoja niin paljon kuin venäläiset lapset Venäjällä. (Inna, 2008)

Sekä nuorten että heidän vanhempiansa haastatteluissa tuli selvästi esiin näkemys siitä, että oppiminen ja opiskelu vaativat paljon aikaa ja vaivannäköä. Siksi he arvelivat jatkuvan ponnistelun takaavan parhaiten opintojen edistymisen myös Suomessa. Tällainen suhtautuminen heijastelee perinteistä venäläistä käsitystä opiskelusta ennen kaikkea vaativana älyllisenä työnä (ks. esim. Ronkonen 1983, 93; Laihiala-Kankainen & Rastötina 2006). Koska varsinkin nuorten vanhemmat olivat kouluaikoinaan tottuneet ulkoa opetteluun ja kotitehtävien tarkastamiseen tunneilla, läksyjen vähäinen määrä lienee yhtenä syynä siihen, että vanhemmat arvioivat suomalaisen koulun olevan oppilaille vähemmän kuormittava:

Venäläisessä koulussa tietysti enemmän opiskeltiin, hyvin paljon aikaa meni läksyjen tekemiseen. [...] mutta siinä oli myös huonoja puolia, sellaista ylikuormitusta. Matematiikassa, algebrassa ja geometriassa oli niin laaja sisältö [...]. Sitä oli aivan mahdotonta omaksua, erittäin vaikeaa. (Alla, 2002)

Suomalaisen peruskoulun vahvuutena venäjänkieliset nuoret ja heidän vanhempansa pitivät vieraiden kielten opetusta. Lisäksi kuvaamataidon ja liikunnan tunnit olivat erityisesti nuorten mielestä hyvin organisoituja, mielenkiintoisia ja monipuolisia. Myös suomalaisen koulun varustustasoa haastateltavat pitivät hyvänä ja oppimisprosessiin myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Vanhemmat ilmaisivat tyytyväisyytensä myös siihen, että suomalaisessa koulussa heidän ei tarvitse itse rahoittaa niin paljon opetusta eikä sen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Ilmaiset oppikirjat ja kouluruoka koettiin isona etuna ja helpotuksena perheelle. Suomalaisen koulutusjärjestelmän hyvänä puolena venäjänkieliset haastateltavat pitivät myös joustavuutta ja valinnaisuutta, mahdollisuutta valita lisäaineita oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Heidän mukaansa venäläisessä koulussa tällaista mahdollisuutta ei ollut, neuvostoajalla ajatus yksittäisen oppilaan itsenäisistä valinnoista ei

tullut mieleenkään. Marina vertailee suomalaista ja venäläistä koulua seuraavasti:

Kuitenkin täällä [Suomessa] [...] minusta tuntuu, opiskelu on monipuolisempaa, kuitenkin täällä on lapsilla valinnan mahdollisuus. Tiedän, että yläasteella oli mahdollisuus valita animaation kurssi, Venäjällä sellainen on tietysti mahdotonta. Piirtämiselle täällä on paljon mahdollisuuksia, ja on sellaisia muitakin oppiaineita, joita Venäjällä yksinkertaisesti ei ole, ei opeteta. Täällä on varmaankin jollain tavalla mielenkiintoisempaa opiskella. (Marina, 2008)

Venäjäntielisten nuorten ja heidän vanhempinsa kommentit viittaavat siihen, että venäläinen koulu antaa oppilaille merkittävän tietopaketin: mm. tieteen perusteiden tuntemuksen sekä syvällisen perehtymisen oppiaineisiin. PISA-tutkimus kuitenkin osoitti, että Venäjällä oppilaiden tulokset jäivät huomattavasti muiden osallistujamaiden tuloksia alhaisemmiksi (esim. Suomi ym.). Venäläiset PISA-tutkijat arvioivat tuloksia pohdittaessa, että venäläinen koulu tuottaa oppilaita, joilla on hyvät tiedot, mutta ei hyviä valmiuksia koulussa opitun tiedon soveltamiseen käytännön tilanteissa (RAO 2004, 58, 63; Šapoval & Mitrofanov 2008, 3–5). Lisäksi todetaan, että nykyinen koulu ei valmista oppilaita riittävästi jalkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan, koska opetus on edelleen liian tietopainotteista ja oppimistaitoihin kiinnitetään liian vähän huomiota.

Käsitykset opetus- ja oppimisprosessista

Opetuskulttuurien väliset erot näkyvät myös siinä, miten opetus- ja oppimisprosessia jäsenetään, millaisia opetusmuotoja oppitunneilla käytetään ja miten oppimistuloksia arvioidaan. Venäjäntieliset nuoret ja heidän vanhempansa tuntuivat vierastavan suomalaisissa kouluissa sovellettua kurssimuotoista opetusta sekä pari- ja ryhmätöiden runsasta käyttöä. Useimmat nuoret arvelivat perinteisten, opettajaohjoisten työmuotojen sopivan itselleen paremmin. He pitivät

puutteellisina valmiuksiaan sellaisiin opiskelu- ja työtapoihin, jotka korostavat oppilaan omaa vastuuta oppimisprosessista. Venäläisessä koulussa he olivat tottuneet siirtämään vastuuta oppimisestaan enemmän opettajalle, kuten seuraava Iljan lausuma osoittaa:

Venäjällä on enemmän kuria, opettajalla on enemmän vastuuta oppilaista, ja siitä, miten he oppivat. Ja siksi voi sanoa, että siellä opiskellaan pakosta. (Ilja, 2008)

Jotkut haastateltavat, esimerkiksi Marina, odottivat myös suomalaiselta koululta tiukempaa ohjausta ja ”patistusta” omaan työskentelyynsä:

[...] voisi lisätä vielä jotain, että olisi vähän tiukempaa, sellainen ilmapiiri luokassa, että kuitenkin oppilaat suhtautuisivat siihen vähän vakavammin. [--] Että voisi jotenkin vähän tuuppia oppilasta eteenpäin, enemmän jotenkin motivoida häntä. [...] jotenkin enemmän itsenäistä, suorastaan [...] vastuun on koko ajan itsellä [--], Venäjällä tavallaan vähän kiskotaan eteenpäin, mutta täällä pitää päättää itse, mitä tekee. (Marina, 2008)

Selityksiä haastateltavien näkemyksiin voidaan etsiä venäläisen koulun perinteisistä oppimiskäsityksistä, joiden mukaan (esim. Onuškin, Kuljutkin & Vorontsova 1996, 15–18) opettajan rooli on oppimisprosessissa keskeinen. Hän on viime kädessä vastuussa oppilaidensa oppimisesta ja hänen tehtävänä on suunnata heidän toimintaansa opetusohjelman mukaisesti. Vallitsevana opetusmuotona neuvostokoulussa oli frontaaliopetus, jonka tarkoituksena on antaa kaikille oppilaille sama tietomäärä. Ryhmä- tai parityöskentelyä ei opettajien keskuudessa suosittu, koska se vaatii paljon pohjatyötä, mutta ei takaa kaikkien oppilaiden oppimistuloksia. Lisäksi monet opettajat katsoivat pari- ja ryhmätyöskentelyn häiritsevän luokan työrauhaa. Opettajan määrittelemä, huolellisesti valmistama ja hyvin esitetty oppiaines muodosti heidän mielestään vankan perustan oppimiselle. Oppilaan vastuulle jäi annettujen tehtävien mahdollisim-

man virheetön tuottaminen. Oppilas oli siten pääasiassa kuuntelijan ja vastaanottajan roolissa, eikä hänen odotettu ottavan vastuuta omasta oppimisestaan tai olevan aktiivinen ja kriittinen tiedonetsijä. Tällaisessa opetusmuodossa oppilaan käsitys itsestään oppijana, hänen tietoisuutensa omista tavoitteistaan ja kyvyistään, jää helposti vaillinaiseksi.

Monet venäjänkieliset vanhemmat pitivät omien koulukokemustensa perusteella menestyksekkään oppimisen takeena myös kotitehtävien tunnollista suorittamista:

Olen tottunut siihen, että vaaditaan, että tehdään kotitehtävät, ja valmistetaan kaikki, ja opitaan tiedot. Sellaisten jokapäiväisten kotitehtävien kautta. (Julia, 2002)

Neuvostokoulussa kotitehtävien määrä oli säädetty koululaissa (USOŠ 1974, 228–235) luokkatason mukaan. Peruskoulun ensimmäisellä luokalla kotitehtävien valmisteluun piti varata noin tunti, toisella luokalla puolitoista, kolmannella ja neljännellä luokalla kaksi tuntia. Tästä eteenpäin kotitehtäviin käytettävä aikamäärä kasvoi luokkatason mukaan aina neljään tuntiin saakka. Läksyjä oli usein niin paljon, ettei lapsilla ollut lainkaan vapaa-aikaa. Esimerkiksi Tamara muistelee lapsensa opiskelua venäläisessä koulussa seuraavaan tapaan:

Lapsi tuli [...] koulusta kotiin, hän opiskeli koulussa kahdeksan tuntia, [...] ja hänellä ei ollut aikaa mennä ulos [...]. Saadakseen jokaisen oppiaineen tehtävät valmiiksi huomista varten, hänellä ei ollut aikaa olla ulkona. Sellainen oli kotitehtävien määrä. (Tamara, 2002)

Venäjällä on myös tavallista ja toivottavaakin, että oppilaat saavat kotitehtäviensä tekemiseen tarvittaessa apua vanhemmiltaan tai muilta perheenjäseniltään, kuten eräs oppilaan äideistä toteaa:

[venäläisessä koulussa – TR] sinulle saatetaan antaa viisi matematiikan tehtävää [kotiläksyksi

– TR]. Sinun täytyy tehdä ne kotona joko isän tai äidin kanssa. Mutta jos isä ja äiti eivät pysty auttamaan, ja sinä itse et osaa, niin tämä aihe jää sinulta väliin. (Ljudmila, 2002)

Venäjänkielisten vanhempien oli vaikea ymmärtää suomalaisen koulun kontrollin vähäisyyttä kotitehtävien antamisessa ja niiden tarkistamisessa oppitunnilla. He odottivat myös opettajalta enemmän tietoa lastensa edistymisestä ja käyttäytymisestä koulussa. Toisaalta jotkut vanhemmat pitivät kotitehtävien vähäisyyttä Suomessa myönteisenä asiana. He arvelivat kotitehtävien vähäisyyden johtuvan siitä, että suomalaisen koulun opetusohjelma on alun perin rakennettu siten, että oppilas saa tarvitsemansa tiedot tunneilla.

Oppimistulosten arviointi venäläisessä ja suomalaisessa koulussa herätti erilaisia mielipiteitä sekä venäjänkielisten nuorten että heidän vanhempiansa keskuudessa. Osa haastateltavista oli tottunut neuvostokoulun perinteiseen jatkuvan arvioinnin periaatteeseen, jossa opettaja seuraa ja kontrolloi oppilaan suoriutumista päivittäin. Eräs haastatelluista nuorista kuvaa kokemuksiinsa venäläisen koulun arvioinnista seuraavasti:

Venäjällä, siellä konkreettinen kurinpito on läsnä, ja täytyy tehdä kaikki kotitehtävät ja nimenomaan opiskella, koska siellä koko ajan pidetään kirjaa siihen vihkoon, jossa on arvosanatkin. Ja muistan että siellä Venäjällä, minä opiskelin joka päivä, nimenomaan tein läksyjä ja minulla meni siihen todella paljon aikaa. (Marina, 2008)

Haastateltavien kertoman mukaan opettajalla oli tapana tarkastaa oppilaan työvihkot, alasteella päivittäin ja yläasteella vähintään kerran viikossa. Oppilaan käytöstä ja koulumenestystä eri oppiaineissa seurattiin henkilökohtaisen päiväkirjan avulla. Päiväkirja oli eräänlainen selvitys sekä oppilaan että opettajan tekemästä jokapäiväisestä työstä. Siihen merkittiin kotitehtävät, arvosanat tuntiosaamisesta ja läksyjen kuulustelusta. Päiväkirja vietiin kotiin vanhempien allekirjoitettavaksi viikoittain. Sen avulla

vanhempien oli mahdollista seurata lastensa opiskelua ja tarkistaa kotitehtävät. Kotitehtävien säännöllinen suullinen kuulustelu ”pakotti” oppilaat tekemään työtä opiskelunsa eteen, mikä oli takeena hyvistä oppimistuloksista. Monet venäjänkieliset nuoret ja heidän vanhempansa pitivät jatkuvan arvioinnin periaatetta tärkeänä mm. motivaation kannalta. Heidän mielestään tällaisen arviointikäytännön puuttuminen suomalaisesta koulusta saattaa olla yhtenä syynä vaatimustason alhaisuuteen ja opettajan heikkoon vastuuseen. Lisäksi he katsoivat sen antavan oppilaille liikaa toimintavapauksia. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä. Joidenkin nuorten mielestä jatkuva arviointi häiritsi oppimisprosessia ja sai oppilaat suhtautumaan opiskeluun jatkuvia ponnistuksia vaativana raskaana velvollisuutena. Siksi jotkut nuorista pitivät suomalaisen koulun arviointitapaa myönteisempänä ja opiskelua helpottavana asiana. He yhdistivät sen oppilaan itsenäisyyteen ja henkilökohtaiseen vastuuseen oppimisprosessista:

Täälläkin [Suomessa – TR] kuitenkin tarkistetaan kotiläksyjä, mutta ei sillä tavoin. Omantuntosi mukaan: jos teit, parempi sinulle, jos et tehnyt, sinulle huonompi. Mutta Venäjällä siellä kuitenkin tarkastetaan. Ja vielä kakkosia¹ annetaan. (Ilona, 2008)

Koska useimmat venäjänkieliset vanhemmat olivat tottuneet numeroarviointiin ensimmäisistä luokista lähtien, heidän oli vaikea tottua suomalaisen koulun sanalliseen arviointiin. Kuitenkin jotkut heistä pitivät sanallista arviointia positiivisena, jos oppilaan koulumenestyksen kuvaus on riittävän tarkka ja tehty rakentavassa ja kannustavassa hengessä. Heidän mielestään missä tahansa muodossa annettu arvio edistää lapsen oppimista ja on hänelle virallinen dokumentti. Sanallisen arvioinnin etuna on erään haastateltavan mukaan se, ettei oppilaita heti ensimmäisestä luokasta lähtien erotella hyviin ja huonoihin. Neuvostoajan koulussa oli tapana jakaa oppilaat kolmeen kategoriaan: heikkoihin (*dvojetšnik*), keskinkertaisiin (*trojetšnik*)

tai erinomaisiin (*otlitšnik*) (ks. myös Onuškin, Kuljutkin & Vorontsova 1996, 16–17). Opintojen alkuvaiheessa saatu heikko arvosana saattoi vaikuttaa myös tulevaan menestykseen koulussa, kuten eräs haastattelemani isä toteaa:

On hyvä, ettei ole numeroarviointia, koska lasten kehitystaso on täysin erilainen. Jos hänestä alussa tulee kakkosen oppilas, hän tulee elämään leima otsassa loppuelämänsä. (Nikolai, 2002)

Opetusprosessin arviointiin ja kontrolliin liittyviä kysymyksiä on pohdittu viime aikoina Venäjällä myös PISA-tutkimuksen yhteydessä (ks. esim. Šapoval & Mitrofanov 2008). Tutkimustulosten mukaan venäläiset oppilaat suhtautuvat kouluun yleensä myönteisemmin kuin omat ikätoverinsa muissa osallistujamaissa. Kuitenkin he tuntevat enemmän kouluun liittyvää ahdistusta, joka johtuu suuresta kotitehtävien määrästä ja huonojen arvosanojen aiheuttamasta pelosta. Suomalaisen oppilaiden keskuudessa ahdistuneita oli huomattavasti vähemmän. Tutkijoiden näkemyksen mukaan liiallinen kontrolli on eräs venäläisen koulun erityispiirre ja arvosanoja käytetään edelleenkin lähinnä kontrollin ja rangaistuksen keinoina.

Opettajan ja oppilaan väliset suhteet

Suomalaisen ja venäläisen opetuskulttuurin väliset erot näkyvät useimpien haastateltavien mielestä erityisen selvästi opettajan ja oppilaan, kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa. Myös koulun ja kodin välinen yhteys toimii heidän mukaansa käytännössä eri tavoin. Tämä johtuu paljolti siitä, että yhteiskunnassa vallitsevat hierarkkiset suhteet ulottuvat myös lasten kasvatukseen ja koulun sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Hofsteden (1993, 54–56) tutkimusten mukaan Suomi kuuluu niiden maiden joukkoon, joissa valtaetäisyys ihmisten välillä on suhteellisen pieni, kun taas Venäjällä valtaerot ovat huomattavasti selvemmät. Oppilaan ja opettajan välistä suhdetta on edellä tarkasteltu jo oppimis-

prosessin yhteydessä. Tässä luvussa painopiste on opettajan roolissa kasvattajana. Haastattelut vahvistavat käsitystä yhteiskunnan valtaeroista ja opettajan auktoriteetista, mutta samalla ne tuovat esiin myös vuorovaikutuksen inhimillisen puolen. Esimerkkinä tästä ovat seuraavat venäjänkielisten nuorten arviot:

[...] nyt Suomessa [...] opettaja on kuin joku instrumentti, joka välittää tietoa, mutta Venäjällä opettaja suhtautui lapsiin [...] ei vain kuten johonkukaan, johon syyttää tietoa, vaan [...] kuten ihmiseen. Ja hän [...] vaikutti ei vain opiskeluun, vaan myös elämään, ja suhtautui jotenkin syvällisemmin, ja lapset todellakin suhtautuivat myös opettajiin kunnioittavammin, teitittelivät ja puhuttelivat isännimellä [...]. (Veronika, 2008)

[...] minusta tuntuu, että Venäjällä on läheisempi suhde opettajan ja oppilaan välillä. [...] opettajat enemmän tietävät siitä, millainen oppilas on ihmisenä. Ja jotenkin ovat enemmän kiinnostuneita hänen asioistaan. (Liza, 2008)

Kuitenkin Venäjällä oli niin, että [...] opettaja oli kuin perheenjäsen [...], ja hänen kanssaan saattoi keskustella ja kaikkea sellaista [...] hän antoi neuvoja, tukea [...]. (Vera, 2008)

Venäjänkieliset nuoret ja heidän vanhempansa ovat tottuneet siihen, että opettajan velvollisuus on toimia sekä opetuksen antajana että kasvattajana ja vaikuttaa aktiivisesti oppilaidensa tavoitteisiin, elämänarvoihin ja tulevaisuuden suunnitelmiin (ks. esim. Laihiala-Kankainen & Rastšotina 2006). Vastaavasti oppilailta odotetaan kunnioittavaa suhtautumista opettajaan ja vanhempia ihmisiä kohtaan. Kysymys ei kuitenkaan ole pelkästään muodollisesta kunnioituksesta, vaan kuten lasten ja heidän vanhempiensa, myös oppilaiden ja opettajan välillä vallitsee usein lämmin emotionaalinen suhde, joka perustuu molemminpuoliseen kiintymykseen. Emotionaalisuus opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa saattaa joskus saada myös negatiivisia ilmenemismuotoja, koska opettajalla on mahdol-

lisuus käyttää valtaansa myös oppilasta vastaan, kuten seuraavista arvioista ilmenee:

Venäjällä, minusta tuntuu, [...] on kireämmät [suhteet – TR], siellä opettaja voi loukata tai jotain. (Elena, 2008)

[--] täällä [Suomessa], minusta tuntuu, että opettajat ovat parempia. Minun mielestäni heillä ei ole sellaisia suosikkeja tai inhokkeja, kuten Venäjällä. He suhtautuvat kaikkiin niin kuin kaikkiin, ei ole sellaista, että heitä eroteltaisiin. Mutta venäläisessä koulussa on, meillä oli sillä tavalla. [suomalaiset opettajat – TR] eivät olleet tylyjä [...] ja eivät lyöneet karttakepillä [...] he eivät mitenkään häpäisseet oppilasta luokassa. Täällä, tietenkin, minä olen tykännyt enemmän. (Ilona, 2008)

Monien venäjänkielisten nuorten mielestä suomalaisessa koulussa opettajan ja oppilaan välinen suhde on neutraalimpi ja ikään kuin persoonattomampi. Toisaalta oppilaan oikeuksia, riippumattomuutta ja henkilökohtaista vapautta kunnioitetaan enemmän. Kuten Veronika toteaa, opettaja ei Suomessa pyri ”sekaantumään” oppilaidensa elämään:

[–] voi olla, että täällä on jopa paremmin, sellainen vapaampi suhde, että opettaja ei aseta itseään liian korkealle. [...] hän ei sekaannu elämään. (Veronika, 2008)

Venäjänkieliset nuoret ja heidän vanhempansa myös ihmettelivät suomalaisten oppilaiden epäkunnioittavaa suhtautumista opettajaan. Heidän mukaansa lasten tottelevaisuutta ja itsekurin kehittämistä on Venäjällä perinteisesti pidetty tärkeänä sekä perheessä että koulussa. Tottelevaisuuteen kuuluu vanhempien ja opettajan auktoriteetti. Venäjänkieliset oppilaat eivät esimerkiksi ole tottuneet suomalaisten ikätovereidensa tavoin kritisoimaan opettajaa. Monet haastateltavat katsoivat suomalaisten oppilaiden huonon käytöksen ja kurin puutteen johtuvan nimenomaan opettajan heikosta auktoriteetista. Nuoret vertasivat kokemuksiaan venäläisessä ja

suomalaisessa koulussa mm. seuraavaan tapaan:

Ihmetytti oppilaiden käytös tunnilla. Se, että opettajaa sinutellaan ja että voi vain jotenkin istua rönöttää [pulpetissa – TR] se tuntui alussa aika epätavalliselta [...] Venäjällä täytyy istua pulpetissa, viitata vain kädellä, luokassa on hiljaista, ja jos jotain tapahtuu, niin heti rehtorin puhutteluun. [...] toisaalta siellä, Venäjällä, jotenkin tuntuu, että opettaja [...] on auktoriteetti [...]. Ja siellä ihmiset todella oppivat jotain. (Marina, 2008)

Siellä [Venäjällä – TR] kaikki istuivat pulpetissa rauhallisesti ja käsivarret toistensa päällä, ja lapset eivät jutelleet. Siellä piti nousta ja tervehtiä opettajaa sanomalla: päivää, nimi, isännimi koko ajan. (Ilja, 2008)

Samansuuntaisia eroja suomalaisen ja venäläisen opetuskulttuurin välillä on todettu muissakin tutkimuksissa (Turunen & Hartšenkova 1999; Luukka & Vanhala-Aniszewski 1999; Takatalo 2003). Venäjällä kunnioitava suhtautuminen opettajaan näkyy jo puhetoissa: opettajaa teititellään, häntä puhuteltaessa käytetään etunimeä ja isännimeä. Oppilaat nousevat seisomaan vastatessaan opettajalle. Tietynlainen kurinalaisuus on tyypillinen piirre venäläisessä koululuokassa. Suomalaisessa koulussa monia venäjänkielisiä oppilaita oli varsinkin alussa häirinyt kurin puute, jonka he katsoivat häiritsevän keskittymistä opetukseen:

Suomessa kaikki on jotenkin holtitonta, tehdään mitä huvittaa, mutta Venäjällä kaikki on ankaramman päälle. Minusta tuntuu, että ankaruus on jo hyvää, oppilas pystyy jotenkin kokoamaan ajatuksensa, mutta Suomessa, jos tunnilla joku alkaa huudella ja häiritä toisia, kaikki ajatukset häipyvät päästä. (Vera, 2008)

Kurinalaisuutta on aina pidetty arvossa venäläisessä pedagogiikassa, mutta erityisesti neuvostoajalla sen katsottiin muodostavan oikein organisoidun kasvatusprosessin perustan. Jokaisen oppilaan edellytettiin noudattavan

järjestystä ja yhteisiä sääntöjä. Tottelevaisuus ja kurinalaisuus olivat toivottavia ominaisuuksia samalla tavalla kuin esimerkiksi ihmisrakkaus, sinnikkyys ja rehellisyys, joiden kehittymiseen saattoi vaikuttaa kasvatuksen avulla (Kuzin & Kolmakova 1986, 149–172; Rastšotina & Zajtšenko 2003, 28, 115). Koulutuksen humanisoinnin myötä suhtautuminen ylenmääräiseen kurinpitoon on venäläisessä pedagogiikassa muuttunut. Myös opettajan ja oppilaan suhdetta on pyritty rakentamaan uudelta pohjalta, mutta muutokset tapahtuvat käytännössä varsin hitaasti. Suomalaisissa oppilaitoksissa tyypillinen, suhteellisen tasavertainen ja pakoton ilmapiiri opiskelussa ei näytä tuottavan hyviä oppimistuloksia Venäjällä edes korkeakoulutasolla, sillä opettajan on usein pidettävä riittävä välimatka oppilaisiin, jotta hän säilyttäisi auktoriteettinsa (ks. esim. Latomaa 2006, 59, 65).

Lasten ja vanhempien käsitykset yhteneväisiä

Olen tarkastellut tässä artikkelissa venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiensa näkemyksiä venäläisestä ja suomalaisesta koulusta sekä kahden maan opetuskulttuurien välisistä eroista. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että venäjänkielisten nuorten ja heidän vanhempiensa on vaikea ymmärtää joitakin suomalaisen koulun toimintatapoja. Heidän käsityksissään ja kokemuksissaan suomalaisesta koulusta heijastuvat sekä venäläisen koulun arvot ja normit että kansallisen kulttuurin erityispiirteet. Nuorten ja heidän vanhempiensa käsitykset suomalaisen ja venäläisen koulun eroista olivat varsin yhdenmukaisia. He olivat myös pitkälti yhtä mieltä siitä, missä asioissa suomalaisen koulun käytänteet poikkesivat perinteisestä venäläisestä opetuskulttuurista. Useimmat haastateltavat tarkastelivat suomalaisen koulun toimintaperiaatteita venäläisen opetuskulttuurin näkökulmasta, joka mm. korostaa opettajan hallitsevaa roolia opetuksessa, hänen vastuutaan oppimistuloksista, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen hierark-

kisuutta ja oppilaiden kurinalaisuutta. Myös opetuksen sisältöä arvioidessaan he ottivat vertailukohteeksi venäläisen opetuskulttuurin: teoreettinen suuntautuneisuus, ulkoa oppiminen ja vaatimukset jatkuvasta kontrollista olivat keskeisiä kriteereitä suomalaisen koulun tasoa ja vaatimuksia pohdittaessa. On tietenkin otettava huomioon, että nuorten kokemukset venäläisestä koulusta ovat 1990-luvulta, heidän vanhempiensa käsitykset taas perustuvat pääosin neuvosto-aikaan. Kuitenkin ne todennäköisesti heijastelevat myös nykyisiä opetuskäytäntöjä, sillä muutokset opetuskulttuureissa tapahtuvat suhteellisen hitaasti.

Parin viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset ovat ainakin teoriassa vaikuttaneet Venäjän koulutusjärjestelmän ja opetuskäytäntöjen rakentavaan uudistumiseen (Onuškin, Kuljutkin & Vorontsova 1996, 10–11). Venäläisillä vanhemmilla on nykyisin aikaisempaa laajemmat mahdollisuudet osallistua lastensa koulutuksen järjestämiseen. Koulutusta koskevan lain (1992, V/52) ja oppilaitoksia koskevan asetuksen (Tipovoje položenije... 2001, IV/59–69) mukaan heillä on oikeus valita lastensa koulu ja koulutuksen muoto. Lisäksi vanhemmat voivat antaa lapsilleen ala-asteen, perus- ja keskiasteen koulutuksen kotona. Heillä on myös oikeus osallistua koululaitoksen hallintoon, solmia sopimuksia koulun kanssa sekä neuvotella oikeuksista ja velvollisuuksista. Kasvaneiden vaikuttamismahdollisuuksien vuoksi vanhempien pedagogisen kulttuurin kehittämistä pidetään Venäjällä nykyisin tärkeänä, jotta myös nämä voisivat paremmin osallistua oppilaiden kasvatukseen ja elämäkatsomuksen rakentamiseen ala-asteelta lähtien.

Myös oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on tapahtunut demokratisoitumista (Onuškin, Kuljutkin & Vorontsova 1996, 15). Tämä näkyy mm. siinä, että oppilaalla on entistä paremmat mahdollisuudet osallistua aktiivisesti

oppimisprosessin suunnitteluun ja oppimistulosten arviointiin. Oppijaa on alettu rohkaista aloitteellisuuteen ja hänen itsenäisyyttään on alettu kunnioittaa. Käytäntö kuitenkin osoittaa, että venäläinen koulu muuttuu hyvin hitaasti kaikkien toimijoiden oikeudet tunnustavaksi ja huomioonottavaksi demokraattiseksi instituutiksi (ŠOSP 2001, 297). Vaikka opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutuksessa Venäjällä on 1990-luvulta lähtien painotettu oppijakeskeistä lähestymistapaa, opettajakeskeisyys on ollut edelleen vallitsevampi, julkilausumaton koulun toimintakulttuuri (Pöyhönen 2003; ks. myös Latomaa 2006).

Otetšestvennyje zapiski -lehden (2012) mukaan koulua on uudistettu Venäjällä yhtäjaksoisesti jo kaksikymmentä vuotta, mutta yhdestäkään koulutuksen uudistuksen avainkohdasta ei ole saavutettu yksimielisyyttä. Positiivista on kuitenkin ymmärrys siitä, että nykyaikaisen, jälkiteollisen yhteiskunnan rakentaminen on mahdotonta ilman koulutuksen uudistusta (Beljajeva 2011, 23). Lokakuussa 2012 hyväksyttiin Venäjän federaation valtakunnallinen ohjelma ”Koulutuksen kehittäminen vuosina 2012–2020”, jonka tavoitteena on venäläisen koulutuksen korkean laadun turvaaminen muuttuvien väestön tarpeiden sekä venäläisen yhteiskunnan ja talouden kehityksen tulevaisuuden tehtävien mukaan. Lisäksi uusi lakiluonnos ”Venäjän federaation koulutuksesta” on ollut duuman käsittelyssä syyskuudella 2012. Lakiluonnoksen saatekirjeessä todetaan, että edellinen laki, joka astui voimaan vuonna 1992, ei ole täysin pystynyt vastaamaan koulutuksen kehittämisen haasteisiin. Viime vuosien aikana on tullut selvästi esiin koulutuksen käytännön tarpeiden ja lainsäädännön välinen kuilu, joka johtuu koulutusjärjestelmän dynamisesta kehityksestä ja modernisaatioprosesseista. Tulevaisuus näyttää, miten lainsäädännön muutokset sovelletaan käytäntöön ja millaisia uudistuksia koulutus- ja opetuskulttuurissa tapahtuu.

Viitteet

1 Venäjällä numeroarviointi on yhdestä viiteen. Kakkonen on huono arvosana. Suomessa sitä vastaa 4 (hylätty).

Lähteet

- Bahtin, Mihail M. (1979), *Eстетика словесного творчества*. Moskva: Iskusstvo.
- Beljajeva, Ljudmila A. (2011), *Образование России и модернизация экономики (по результатам Европейского социального исследования)*. – *Sotsiologičeskije issledovanija* 12, 13–24.
- Benin, Vladislav L. (1997), *Pedagogičeskaja kultura: filosofsko-sociologičeskij analiz*. Ufa: BGPI.
- Dneprov, Eduard D. & Arkadjev, Arkadi G. (sost.) (2004), *Sbornik normativnyh dokumentov*. Moskva: Drofa.
- Isajev, Ilja F. (2002), *Professionalno-pedagogičeskaja kultura prepodavatelja*. Moskva: Academia.
- Haapakorpi, Arja (2004), *Kulttuurista rajankäyntiä – nuorten ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinahistoria ja -orientaatio*. Helsinki: Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Hofstede, Geert (1993), *Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi*. Helsinki: WSOY.
- Jeskanen, Seija (2001), Piiskaa ja pipareita. Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkömökset ja suomalaisen kouluun kohdistamat odotukset. – *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Toim. K. Perho. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 32–72.
- Kuzin, Nikolai P. & Kolmakova, Maria N. (1986), *Otšerki istorii pedagogičeskij nauki v SSSR (1917-1980)*. Moskva: Pedagogika.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka (1999), *Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa*. – *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Toim. S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S.A. Rastšotina. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 196–221.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka (2001), *Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista*. – *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Toim. K. Perho. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 8–31.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka & Rastšotina, Svetlana (2006), *Significant Others in Finnish and Russian Students' Lives*. – *Environment and Upbringing as Percept to Child's Future*. Ed. S-L. Läänesaar. Department of Pedagogy, University of Tartu, 90–106.
- Latomaa, Sirkku (2006), *Otteita kieli-imperialistin päiväkirjasta – suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä*. – *Opettajana vieralla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia*. Toim. S. Pöyhönen & K. Hiltula. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47–72.
- Luukka, Minna-Riitta & Vanhala-Aniszewski, Marjatta (1999), *Nabljudenija nad pedagogičeskim diskursom v finskoi i russkoi školah*. – *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Toim. S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rastšotina. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 243–263.
- Marjeta, Maarit (1998), *Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta*. Opetushallitus. Moniste 48/1998.
- Onuškin, Viktor G., Kuljutkin, Juvenali N. & Vorontsova, Valentina G. (1996), *Kontseptsija povyšeniija kvalifikatsii pedagogičeskij kadrov školy*. Sankt-Peterburg: Institut obrazovanija Rossijskoi akademii obrazovanija & Sankt-Peterburgski universitet pedagogičeskogo masterstva.
- OPH 2009 = *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot*. Opetushallitus. 30.10.2009. <http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot>
- OPH 2011 = *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa –*

- tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Otetšestvennyje zapiski (2012), Ot redaktsii. – *Otetšestvennyje zapiski* 4 (49). <http://www.strana-oz.ru/2012/4>
- Pöyhönen, Sari (2006), Näkökulmia koulutus- ja opetuskuulttuureihin: pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. – *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia*. Toim. S. Pöyhönen & K. Hiltula. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 19–42.
- Pöyhönen, Sari (2003), *Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielitieteen tohtoritö.
- Pöyhönen, Sari (2001), Suomalainen vaihto-oppilas venäläisessä koulussa: kokemuksia Pietarista. – *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Toim. K. Perho. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 32–72.
- RAO 2004 = *Osnovnyje rezultaty meždunarodnogo issledovanija obrazovatelnyh dostiženi utšaštšihjsja PISA-2003*. (2004). Moskva: RAO, Institut soderžanija i metodov obutšenija.
- Rastšotina, Svetlana A. & Zajtšenko, Oleg M. (2003), *Sotsiodidaktika. Istorija i teorija sotsialnoi pedagogiki*. Veliki Novgorod: NovGU im. Jaroslava Mudrogo.
- Ronkonen, Lyyli (1983), *Neuvostoliiton koulukasvatuksen peruspiirteistä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Rynkänen, Tatjana (2011), *Russkojazytšnyje molodyje immigranty v Finliandii – integratsija v kontekste obutšenija i ovladenija jazykom*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 168.
- Šapoval, Viktor V. & Mitrofanov, Kirill G. (2008), Russkaja škola v rjadu drugih. – *Otetšestvennyje zapiski* 1 (41). <http://www.strana-oz.ru/?ozid=41&oznumber=1>
- ŠOSP = *Školnoje obrazovanije Sankt-Peterburga. Analitičeski ottšot* (2001). Sankt-Peterburg: Komitet po obrazovaniju administratsii Sankt-Peterburga & Sankt-Peterburgski gosudarstvennyi universitet pedagogičeskogo masterstva.
- Takatalo, Krista (2003), *Opettajaksi Suomeen – Venäjältä ja Virosta muuttaneiden opettajien sopeutuminen suomalaiseseen yhteiskuntaan ja koulu- ja opettajakulttuuriin*. Turun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Tipovoje položenije ob obrazovatelnom utšreždenii (2001), IV/59–61. <http://base.garant.ru/183100/>
- Turunen, Natalia & Hartšenkova, Ljudmila (1999), Natsionalnyje osobennosti kultury pedagogičeskogo obštšenija v školah Rossii i Finliandii. – *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Toim. S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rastšotina. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 225–239.
- USOŠ = Ustav srednei obštšeobrazovatelnoi školy SSSR (1974), *Narodnoje obrazovanije v SSSR. Obštšeobrazovatel'naja škola. Sbornik dokumentov 1917–1973*. Sost. A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrjov & L. F. Litvinov. Moskva: Pedagogika, 228–235.
- Voronin, Aleksandr S. (2006), *Slovar terminov po obštšei i sotsialnoi pedagogike*. Jekaterinburg: GOU-VPO UGTU-UPI.
- Zakon ob obrazovanii (1992), V/52. <http://www.dvgu.ru/umu/zakrf/zakrf2.htm>