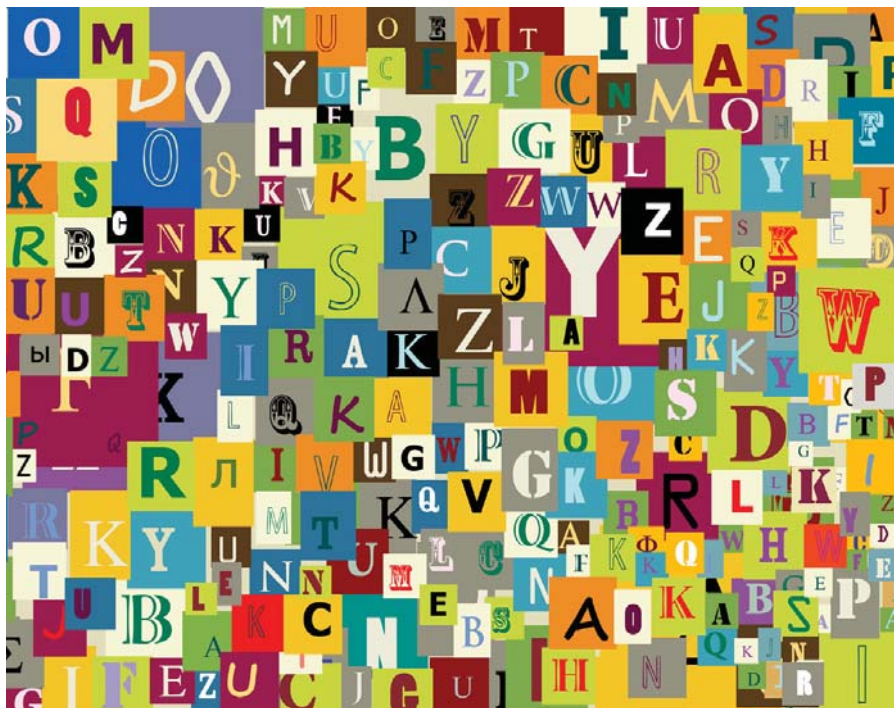


Tatjana Rynkänen

Русскоязычные молодые
иммигранты в Финляндии
интеграция в контексте обучения
и овладения языком



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 168

Tatjana Rynkänen

Русскоязычные молодые
иммигранты в Финляндии

интеграция в контексте обучения
и овладения языком

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
joulukuun 10. päivänä 2011 kello 12.

С согласия Гуманитарного факультета университета г. Ювяскюля
публичная защита диссертации на соискание учёной степени доктора гуманитарных наук
состоится 10-го декабря 2011 г. в 12 часов в Старом актовом зале университета (S 212)



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии

интеграция в контексте обучения
и овладения языком

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 168

Tatjana Rynkänen

Русскоязычные молодые
иммигранты в Финляндии

интеграция в контексте обучения
и овладения языком



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Sari Pöyhönen

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:9789513945541

ISBN 978-951-39-4554-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-4553-4 (nid.)

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF)

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Rynkänen, Tatjana

Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, p. 258

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF); 168)

ISBN 978-951-39-4553-4 (nid.)

ISBN 978-951-39-4554-1 (PDF)

Finnish and English Summary

Diss.

The integration of Russian-speaking immigrant adolescents into Finnish society was examined. Education, language proficiency, culture and social relations were assumed to be central factors in the integration process. Specifically, studying in the Finnish school, proficiency in the mother tongue and Finnish, and linguistic and cultural identification were investigated. The target group consisted of 16 immigrant families in the Jyväskylä region. Data were collected by thematic interviews, and analyzed by qualitative content analysis. Parents (n=18) were interviewed in 2002 and 2005, and adolescents (n=15) in 2008. Additional data comprised official educational documents. Results indicated that parents' high level of education and adolescents' own good knowledge base, acquired through previous studies, had a favorable effect on their studies. Time of arrival in Finland and place of residence of the family, resources available at school, and municipal education policy were found to affect success in studies. Considerable variation was found in the use of Finnish and Russian, competence in these languages, and their meaning for adolescents immigrating at different points of their lives. Finnish and contacts with Finns dominated the life of those who had immigrated in pre-school age. Those who had immigrated in primary school age used both Finnish and Russian and mixed with Finns, Russians, and other immigrant groups. Russian language, culture, and contacts dominated among those who had immigrated in their teens. Acculturation strategies adopted by the groups varied: the first favored assimilation or integration, the second mainly integration, and the third segmented integration. Family played a key role in the formation of adolescents' bilingualism and acculturation strategies.

Keywords: Russian-speaking immigrants, integration, studying, language learning, bilingualism

Author's address	Tatjana Rynkänen Centre for Applied Language Studies P.O. BOX 35 FI-40014 University of Jyväskylä, Finland tatjana.rynkanen@jyu.fi
Supervisors	Docent Sirkka Laihiala-Kankainen Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä Docent Sari Pöyhönen Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä
Reviewers	Professor Riitta Pyykkö Department of Swedish, German and Russian Studies University of Turku Professor Sarah Smyth School of Languages, Literatures and Cultural Studies Trinity College Dublin
Opponent	Professor Riitta Pyykkö Department of Swedish, German and Russian Studies University of Turku

ESIPUHE

Kiinnostukseni venäjänkielisten maahanmuuttajien asemaa ja integroitumista kohtaan suomalaisessa yhteiskunnassa alkoi 1990-luvun alkupuolella, kun muutin Suomeen. Olen seurannut maahanmuuttajien elämänvaiheita nyt kaksikymmentä vuotta. Henkilökohtaisen kiinnostukseni kohteesta on kehittynyt myös väitöskirjani aihe. Nyt, kun pitkittäistutkimukseni lähenee päätepistettään, on loppusanojen aika. Tämän prosessin kuluessa työtäni ovat kannustaneet ja tukeneet useat ihmiset, joille kaikille olen suuresti kiitollinen.

Erityiskiitoksen ansaitsee dosentti Sirkka Laihiala-Kankainen. Hänen ansiostaan päädyin soveltavan kielentutkimuksen tutkijaksi ja tohtorikoulutettavaksi. Sirkka rohkaisi väitöstutkimuksen tekoon ja häneltä sain arvokkaita neuvoja, jotka veivät tutkimustani eteenpäin. Lämpimät kiitokseni kuuluvat myös toiselle ohjaajalleni, dosentti Sari Pöyhöselle. Hänen ohjauksensa ja oivaltava palautteensa edistivät tutkimustani. Saria kiitän myös käsikirjoitukseni huolellisesta tarkastuksesta sen loppuvaiheessa. Lisäksi kiitän molempia ohjaajiani kannustavasta ja antoisasta yhteistyöstä erilaisten hankkeiden parissa. Työni esitarkastajia professori Riitta Pyykköä ja professori Sarah Smythiä kiitän rakentavista kommentteista ja kehittämis ehdotuksista. Thank you Sarah for the reviews. Professori Riitta Pyykköä ja FT Kaija Perhoa kiitän lisäksi lisensiaatintyöni tarkastamisesta ja heidän asiantuntevista neuvoistaan jatkotutkimusta varten.

Tätä tutkimusta ei olisi olemassa ilman niitä venäjänkielisiä maahanmuuttajia, jotka suostuivat haastatteluun ja sitoutuivat pitkäaikaiseen tutkimukseen. Kiitän heitä siitä ajasta, jonka he olivat valmiita käyttämään haastattelujen tekemiseen, ja halusta jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan kanssani.

Lisäksi kiitän Jyväskylän yliopistoa, Soveltavan kielentutkimuksen keskusta ja Keski-Suomen Kulttuurirahastoa, jotka myönsivät tutkimukselleni rahoituksen, joka mahdollisti täysipäiväisen työskentelyn ja pitkäaikaisen väitöskirjatutkimuksen toteuttamisen.

Suurkiitos kuulu FL Helena Mackaylle englanninkielisten abstraktien ja artikkeleiden kommentoimisesta ja kääntämisestä sekä erityisesti työni englanninkielisen tiivistelmän kääntämisestä. FT Sirkka Laihiala-Kankainen ja FM Eeva-Leena Haapakangas käänivät työni venäjänkielisen tiivistelmän; heille kiitokset huolellisesta työstä. Lisäksi kiitän osastosihteeri Sinikka Lampista avusta väitöskirjan taittoon liittyvissä asioissa sekä muissa lukuisissa käytännön kysymyksissä. YTM Ari Maijasta kiitän teknisestä avusta haastattelujen nauhoittamisessa ja tallentamisessa.

Monikielisenä, monikulttuurisena ja monitieteisenä työyhteisönä Soveltavan kielentutkimuksen keskus (Solki) tarjosi luovan ja innoittavan työilmapiirin. Kiireestä huolimatta jokaisella työkaverilla oli aina aikaa kuuntelemiseen ja auttamiseen. Lämmin kiitos teille siitä tasapuolisesti. Solkin jatko-opiskelijoiden yhteisöä kiitän mahdollisuudesta kulkea yhtä matkaa ja jakaa kokemuksia ja ajatuksia aika ajoin kivuliaankin väitöskirjaprosessin aikana.

Viimeisin, vaan ei vähäisin, kiitokseni kuuluu aviomiehelleni Antille. Häntä kiitän ennen kaikkea kärsivällisyydestä sekä loputtomasta kannustuksesta ja huolenpidosta. Lisäksi kiitän häntä avartavista keskusteluista pohtiessani maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä sekä inkerinsuomalaisten paluumuuttajien kohtaloa.

Omistan tämän väitöskirjan tyttärelleni Anitalle.

Jyväskylä, 11.11. 2011

Tatjana Rynkänen

СХЕМЫ

СХЕМА 1	Стратегии аккультурации (Berry et al. 1992, 354).	43
СХЕМА 2	Видение взаимосвязи этапов интеграции и обучения детей-и молодёжи-иммигрантов и мероприятий по их поддержке (Röyhönen et al. 2010, 107).....	63

ТАБЛИЦЫ

ТАБЛИЦА 1	Типы адаптации (Касаткина 2007, 27).....	44
ТАБЛИЦА 2	Учащиеся-иммигранты в системе образования Финляндии в 2007-2008 гг. (Tilastokeskus 2007; ОРН 2009b; ОРН 2011) ..	53
ТАБЛИЦА 3	Критерии и определения понятия родной язык (Skutnabb-Kangas 1988, 35; Маркосян 2004, 18).	70
ТАБЛИЦА 4	Критерии и определения понятия двуязычие (Skutnabb-Kangas 1988, 63; Маркосян 2004, 28, 104-105).	81
ТАБЛИЦА 5	Факторы, влияющие на сохранение и развитие языка меньшинственных групп (Baker 2006, 76-77; Вахтин & Головкин 2004, 114-117; Маркосян 2004, 80).	87
ТАБЛИЦА 6	Год, место проведения интервью и его участники.....	97
ТАБЛИЦА 7	Участники исследования: молодые русскоязычные иммигранты и их родители (2008).	100
ТАБЛИЦА 8	История обучения молодых русскоязычных иммигрантов.....	110
ТАБЛИЦА 9	Языковая ситуация иммигрировавших в дошкольном возрасте.	135
ТАБЛИЦА 10	Языковая ситуация иммигрировавших в младшем школьном возрасте.....	145
ТАБЛИЦА 11	Языковая ситуация иммигрировавших в подростковом возрасте.	150

СОДЕРЖАНИЕ

ABSTRACT

ESIPUNE

СХЕМЫ И ТАБЛИЦЫ

СОДЕРЖАНИЕ

1	ВВЕДЕНИЕ.....	11
1.1	Предмет и цель исследования.....	11
1.2	Структура работы	14
2	РУССКОЯЗЫЧНОЕ НАСЕЛЕНИЕ ФИНЛЯНДИИ	16
2.1	История вопроса: четыре волны российской эмиграции	16
2.2	Современная ситуация: особенности интеграции русскоязычных иммигрантов.....	20
2.3	Русскоязычные иммигранты как объект исследования	31
3	ОТПРАВНЫЕ ТОЧКИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ИММИГРАНТОВ	41
3.1	Интеграция как стратегия аккультурации.....	41
3.2	Интеграция иммигрантов в Финляндии	47
3.3	Интеграция в контексте обучения.....	52
3.3.1	Организация обучения учащихся-иммигрантов в финской школе.....	52
3.3.2	Различие педагогических культур.....	65
3.4	Интеграция в контексте овладения языком	70
3.4.1	Родной (первый) и второй язык	70
3.4.2	Овладение языком	73
3.4.3	Двуязычие	80
3.4.4	Овладение языком и идентичность.....	88
4	ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ.....	95
4.1	Вопросы исследования	95
4.2	Участники исследования.....	96
4.3	Методы исследования	101
5	РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	107
5.1	Обучение в финской школе	107
5.1.1	Опыт обучения в Финляндии русскоязычных молодых иммигрантов	109
5.1.2	Финская школа в восприятии русскоязычных иммигрантов	120
5.2	Языковая ситуация русскоязычных молодых иммигрантов	134
5.2.1	Иммигрировавшие в дошкольном возрасте	135
5.2.2	Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте	144

5.2.3	Иммигрировавшие в подростковом возрасте	150
5.2.4	Взаимодействие в школьном коллективе.....	160
5.3	Пути интеграции.....	170
5.3.1	«Я считаю себя больше финном, чем русским»	171
5.3.2	«Я очень горжусь тем, что я русская»	174
5.3.3	«Мы уже и не русские»	176
6	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	183
6.1	Подведение итогов исследования	183
6.1.1	Роль школы и обучения в процессе интеграции молодых русскоязычных иммигрантов.....	184
6.1.2	Роль финского и русского языков в процессе интеграции молодых иммигрантов	187
6.1.3	Особенности прохождения процесса интеграции, выявленные у молодых русскоязычных иммигрантов.....	191
6.2	Оценка результатов исследования.....	194
	TIIVISTELMÄ	200
	SUMMARY	209
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	218
	ПРИЛОЖЕНИЯ	243
	Приложение 1 Письмо в школу.....	243
	Приложение 2 Тематическое интервью I (2002), родители	244
	Приложение 3 Тематическое интервью II (2005), родители.....	246
	Приложение 4 Тематическое интервью III (2008), дети.....	248
	Приложение 5 Suomenkielinen teemahaastattelurunko III (2008), lapset	251
	Приложение 6 Пример анализа эмпирического материала.....	253
	Приложение 7 Объяснение обозначений транскрипта	256
	Приложение 8 Федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования в России.....	257
	Приложение 9 Распределение учебной нагрузки для обязательного базового обучения в Финляндии (ОРН 2004а, 304) ..	258

1 ВВЕДЕНИЕ

1.1 Предмет и цель исследования

Вопросы, касающиеся интеграции иммигрантов, обсуждаются и исследуются довольно широко в современном мире. Это является актуальным также и для Финляндии вследствие продолжающегося роста иммиграции в страну и необходимостью решения связанных с ней вопросов. Отличительной чертой финской иммиграции можно считать большее количество русскоязычных по сравнению с другими группами иммигрантов. Согласно данным Министерства внутренних дел Финляндии (SM 2010b), в 2010 г. в стране проживало более 54 тыс. человек, отметивших своим родным языком русский, что составляло 1,01% всего населения страны. Русский язык, таким образом, по количеству его носителей находится на третьем месте после финского и шведского языков. Ожидается также, что в 2020 г. численность русскоязычного населения возрастёт до 100 тыс. человек.

Целью данного лонгитюдинального исследования является выяснить, как проходит процесс интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество в контексте обучения и овладения языком. В выборе предмета исследования определяющим явилось возрастание роли и влияния молодых иммигрантов в Финляндии вследствие продолжающейся миграции и взросления второго поколения (Martikainen 2009a). В частности, дети и молодёжь составляют значительную часть среди проживающих в Финляндии русскоязычных иммигрантов (Tilastokeskus 2010; см. также Martikainen 2007). Они представляют также большинство из всех учащих-ся-иммигрантов в финской общеобразовательной школе (ОРН 2009b; ОРН 2011). В связи с этим, на наш взгляд, имеются основания для рассмотрения их иммиграционного опыта.

Данное исследование также ставит своей целью принятие во внимание роли семьи молодых иммигрантов. С нашей точки зрения, это является необходимым, и обусловлено уникальностью её значения. По мнению российского философа и педагога В.Л. Бенина (1997, 60-61), семья выступа-

ет главным носителем и хранителем национальных традиций и стереотипов поведения, является основной составляющей процесса трансляции социального опыта, формируя человека во всех сферах его жизни. Важная роль семьи и родителей в жизни российских детей и молодёжи подтверждается многочисленными исследованиями (см., напр., Зоркая & Леонова 2004; Варламова и др. 2006; Laihiala-Kankainen & Rasčetina 2006; Бикметов 2007; Лежнина 2009). В условиях иммиграции роль семьи и родственных связей приобретает особую значимость. Подчёркивается, к примеру, (Liebkind et al. 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Martikainen 2009a), что семейные отношения представляют для молодых иммигрантов наиболее эффективный механизм социальной защищённости в новых условиях, выступают в роли противостояния проблемам, связанным с аккультурацией, способствуют успешной идентификации с традиционной культурой, укрепляя этим их этническую идентичность. Вследствие этого предполагается, что в будущем важность семейных и родственных связей возрастёт ещё более, становясь, возможно, основным фактором, прогнозирующим успех иммигрантских групп (см. также Jasinskaja-Lahti 2000; Nauk & Settles 2001; Alitolppa-Niitamo 2010; Alitolppa-Niitamo et al. 2005; Peltola 2009; 2010).

Несмотря на то, что в последнее время молодые иммигранты Финляндии все чаще становятся предметом исследовательских интересов в различных областях науки, тем не менее, признаётся насущная потребность в дальнейших изысканиях (ТКТН 2009). В частности, по-прежнему не имеется достаточно сведений об их адаптации к финской школе и академических достижениях, предшествующем иммиграции обучению, его целях и содержании, педагогической культуре школы страны убытия. Наряду с этим требуется больше информации о владении детьми- и молодёжью-иммигрантами языком принимающего общества и родным языком, о формировании их двуязычия. Кроме того, русскоязычные родители-иммигранты крайне редко становились объектом исследований, большая часть из которых представляет собой дипломные работы (см., напр., Jeskanen 2001; Jussinniemi 2001; Ghazanfari 2006; Saukko 2006; Novitsky 2009). Таким образом, все вышеперечисленное обуславливает актуальность темы данного исследования и во многом определяет его предмет, цели и задачи.

Попытка ответить на вышеуказанные вопросы была предпринята нами в диссертации на степень лицензиата гуманитарных наук (Рюнкянен 2008). В данной работе были представлены результаты первого и второго этапов исследования (2002-2005), заключавшиеся в выяснении взглядов проживающих в Финляндии, в г. Ювяскюля и его регионе, русскоязычных родителей-иммигрантов на обучение в финской школе и прохождение процесса интеграции их детей в финское общество. Особое внимание уделялось вопросам изучения и развития финского и русского языков. Ситуация русскоязычных детей и подростков наблюдалась в течение трёх лет их жизни в иммиграции. Согласно полученным результатам, русскоязычные родители понимали значимость финского языка с точки зрения интеграции и владение им считали первоочередной задачей. Финский

язык необходим, по их мнению, для получения образования и профессии, хорошего места работы, поддержания контактов с коренным населением, для нахождения своего места в финском обществе. Участники исследования также находили важным сохранение и изучение русского языка детьми в условиях иммиграции, но не всегда целенаправленно работали над этим в семье. Вместе с тем результаты исследования показали, что русский язык детей и подростков, особенно иммигрировавших в дошкольном и раннем школьном возрасте, нуждается в систематической и сильной поддержке.

На третьем этапе исследования (2008) в целевую группу были включены молодые иммигранты – дети опрошенных ранее родителей, и основное внимание было уделено выяснению их точки зрения. Взгляды участников исследования, детей и родителей, рассматривались с позиции социокультурного подхода. С одной стороны, важным являлись мысли, чувства, переживания, опыт и жизненная ситуация индивида. С другой стороны, принималось во внимание, что они формируются под воздействием культурного, исторического и социального контекста.

В данном исследовании используются стратегии качественного метода. Его материал состоит из полуструктурированных тематических интервью, а также официальных документов: законов и постановлений, определяющих иммиграционную политику Финляндии; законодательств, касающихся вопросов образования и обучения иммигрантов. Теоретические положения исследования построены на основании теорий овладения языком, его сохранения и развития, формирования дву- и многоязычия. Процесс интеграции молодых иммигрантов рассматривается с точки зрения теории аккультурации и различия педагогических культур. Проблемы, поднятые в исследовании, относятся к трём основным темам: 1) Роль школы и обучения в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 2) Роль финского и русского языков в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 3) Особенности процесса интеграции русскоязычных молодых иммигрантов.

Интеграция понимается в данном исследовании как двусторонний, социально обусловленный процесс, на который влияют как сами иммигранты, так и принимающее общество, и в котором образование, владение языком, идентичность и культура являются определяющими (ср. Remennick 2003a,b,c; Liebkind et al. 2004; Касаткина 2007; Modood 2007). Под понятием иммигрант подразумеваются лица, родившиеся за границей и переехавшие на постоянное или временное жительство в новую страну. Использование в работе термина русскоязычный обусловлено тем, что в Финляндии представлены статистические данные о количестве людей, указавших своим языком русский. Речь в данном случае идет необязательно о родном, а о наиболее часто используемом ими языке, так как по своему этническому происхождению они не всегда являются русскими. Несмотря на то, что язык считается, возможно, самым типичным признаком при определении культурного единства этнической группы, русскоязыч-

ных, проживающих в Финляндии, всё же нельзя определять как этническую группу только на основании общего языка. Вследствие этого в Финляндии принято говорить о русскоязычных не как об этническом, а как языковом или культурном меньшинстве (Pentikäinen & Hiltunen 1997), в силу того, что именно русский язык и культура являются связующими факторами в определении группы.

Исследование относится к основным направлениям научной деятельности как университета г. Ювясколя, Финляндия: «Язык, культура и процессы общественных изменений», «Образование, обучение и учебная деятельность будущего», так и действующего под его эгидой Центра прикладной лингвистики, в частности, языковой политике в сфере образования. Кроме того, оно связано с исследованием России и Восточной Европы, являющимся с середины 1990-х гг. одной из важных областей деятельности Академии наук Финляндии¹. Предварительные результаты исследования были опубликованы в статьях (Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; Лайхиала-Канкайнен & Рюнкянен 2007; Рюнкянен 2007; Рюнкянен 2010a; Рюнкянен 2010б; Рюнкянен 2010в; Rynkänen & Pöyhönen 2010a; Rynkänen & Pöyhönen 2010b).

1.2 Структура работы

Данное исследование состоит из введения, четырёх глав и заключения. Выше было сделано обоснование предмета и цели исследования, а также определены основные понятия, используемые в работе.

Вторая глава посвящена вопросам, касающимся положения русскоязычного населения Финляндии. Сначала рассматривается образование русскоязычного меньшинства на финляндской территории в контексте российской эмиграции. Затем выясняется современная ситуация этой группы с точки зрения иммиграции. Речь также идёт о положении, занимаемом русскоязычными в ряду традиционных языковых и культурных меньшинств Финляндии. После этого делается обзор исследований, в центре внимания которых находятся русскоязычные иммигранты, проведённых за последние 10–15 лет как в Финляндии, так и других странах мира.

В третьей главе рассматриваются основные теоретические положения данного исследования. Вначале раскрывается понятие интеграции как одной из четырёх стратегий аккультурации. Затем речь идёт об интеграции в контексте иммиграционной политики Финляндии. Далее выясняется организация обучения учащихся-иммигрантов в финской школе. Внимание уделяется таким вопросам, как подготовительное обучение, изучение финского и родного языков, организация содействия учебной деятельно-

¹ Данное исследование является продолжением финско-русской исследовательской программы «Язык и образование в межкультурном взаимодействии», финансируемой Академией наук Финляндии в 1996–2000 гг.

сти, а также образовательные достижения учащихся-иммигрантов. Наряду с этим освещаются вопросы, связанные с педагогической культурой. После этого в центре внимания находится изучение и сохранение языка. Здесь, в частности, определяются такие понятия как родной (первый) и второй язык, овладение языком и двуязычие. Двуязычие также рассматривается в контексте иммиграции. В завершении главы речь идёт об овладении языком и идентичности.

В четвёртой главе описывается процесс исследования. Сначала формулируются исследовательские вопросы. Затем представляется целевая группа исследования – русскоязычные молодые иммигранты и их родители. После этого освещаются методы сбора и анализа материала исследования.

Результаты качественного исследования, касающиеся интеграции молодых русскоязычных иммигрантов в финское общество, излагаются в пятой главе. Вначале поднимаются вопросы школы и обучения. Здесь рассматривается, что представляют собой молодые иммигранты, какой опыт обучения в финской школе они имеют, каковы их академические достижения, и какие факторы оказали влияние на них. Наряду с этим анализируются представления участников исследования как детей, так и родителей о финской школе. Далее освещается языковая ситуация русскоязычной молодежи. Речь здесь идёт о том, какое место занимают русский и финский языки в жизни относящихся к различным возрастным группам молодых людей, и какова их сфера употребления. Вместе с тем выясняется мнение молодых иммигрантов относительно изучения, сохранения и развития этих языков, а также уровне владения ими. Кроме того рассматривается установление социальных контактов на этих языках на основании взаимодействия в школьном коллективе. Затем выявляются особенности процесса интеграции в финское общество молодых участников исследования. Здесь внимание уделяется тому, какие изменения происходят при этом в их мировоззрении и идентификации, какие цели преследуются ими, и что, по их мнению, оказывает влияние на успешность этого процесса.

В заключении излагаются выводы, сделанные в исследовании, а также делается оценка достоверности полученных результатов. Наряду с этим внимание уделяется этическим вопросам, относящимся к проведению исследования. После этого рассматривается практическая значимость результатов исследования, и освещаются перспективы проведения дальнейших изысканий.

2 РУССКОЯЗЫЧНОЕ НАСЕЛЕНИЕ ФИНЛЯНДИИ

Целевой группой данного исследования являются проживающие в Финляндии русскоязычные иммигранты. В связи с этим представляется обоснованным уделить внимание выяснению их ситуации. Стремление к более широкому освещению вопроса продиктовано также недостаточностью имеющейся в Финляндии информации об этом на русском языке. Таким образом, в данной главе рассматривается положение русскоязычного населения Финляндии как с точки зрения истории, так и в современном контексте иммиграции. Для того чтобы понять современную ситуацию, необходимо отчетливо представлять исторический контекст, явившийся основой появления русскоязычных в Финляндии. На наш взгляд, это поможет осознать, чем именно положение данной группы отличается от положения других культурных и этнических меньшинств Финляндии. Особое внимание будет уделено русскоязычным, иммигрировавшим в 1990-х гг., так как именно эта группа представляет интерес для данного исследования.

2.1 История вопроса: четыре волны российской эмиграции

Образование русскоязычного меньшинства в Финляндии находится в тесной связи с развитием исторических отношений между двумя соседствующими странами – Финляндией и Россией. Существенное влияние на рост количества русскоязычного населения Финляндии оказали два знаменательных события в истории России. Одним из них явилась Октябрьская революция 1917 г., и в связи с этим обретение Финляндией независимости, а вторым стал распад Советского Союза в 1991 г. Русскоязычное население, однако, проживает на территории Финляндии уже более трехсот лет. Согласно проведенным в Финляндии исследованиям (см., напр., Leinonen 1987; Horn 1997; Baschmakoff & Leinonen 2001; см. также Laihiala-

Kankainen 2002; Shenshin 2008), первые поселения русскоязычных появились главным образом в регионе Карелии и Восточной Финляндии, на территории, так называемой Старой Финляндии (позднее Выборгская губерния). Это были крепостные крестьяне из Ярославля, Тулы, Орла, переселенные российскими властями на земли, захваченные у Швеции в результате Северной войны (1700–1721). Количество русскоязычного населения начало возрастать в конце восемнадцатого века за счёт пришедших вместе с русскими войсками переселенцев, которые оставались на службе в Выборгском гарнизоне или получали административные должности в городе.

В Великом княжестве Финляндском (1809–1917), входившем на правах автономии в состав Российской империи, проживало 6 тыс. русских. Это составляло не более 0,2 процентов всего населения страны. Центрами русских поселений на территории Финляндии являлись такие города как Хельсинки и Выборг. Русскоязычное население, имеющее финское гражданство, состояло по преимуществу из купцов, фабрикантов, мелких предпринимателей и представителей духовенства. В стране также проживали находящиеся там по долгу службы русские чиновники и военные. Карельский перешеек, в свою очередь, являлся для россиян излюбленным местом отдыха. В 1910 г. русскоязычное население Финляндии насчитывало 12 307 человек. (Baschmakoff & Leinonen 2001; Shenshin 2008.)

Рассматривая вопросы образования русскоязычного меньшинства в Финляндии, невозможно обойти вниманием историю российской эмиграции. В ней принято различать четыре волны (Земская 2001а,б; Зайончковская 2003; Shenshin 2008)². *Первая волна* охватывает период с 1917 г. по 1938 г., и количество выехавших из страны за это время достигло 3,5–4 млн. человек (Зайончковская 2003, 146). К ней относились лица, бежавшие из России после революции 1917 г. в страны Западной Европы³, Америку, Канаду, Австралию, Китай и т.д. Они представляли различные социальные классы и сословия. Тем не менее, большинством из них являлись русские аристократы или представители других знатных сословий, военные, высокопоставленные чиновники, интеллигенция. Это были по преимуществу высокообразованные люди, преданные России, жившие надеждой на возвращение и стремящиеся сохранить свою «русскость» (Пушкарева 1996; Земская 2001а,б; Shenshin 2008).

Октябрьская революция 1917 г. и провозглашение независимости Финляндии изменили ситуацию русскоязычного населения страны. В соответствии с указом Сената, на постоянное жительство в стране могли ос-

² История российской эмиграции в действительности насчитывает несколько столетий и берёт своё начало в периоде средневековья и раннего нового времени. Она стала носить массовый характер в 19 веке и связывается с этапами освободительного движения, направленного против царизма (подробнее см., напр., Пушкарева 1996; Leoukhine 2003).

³ Сначала надеющимися на возвращение эмигрантами выбирались государства, находящиеся по соседству с Россией, такие как Прибалтика, Финляндия, Польша. Позднее, однако, неосуществившиеся надежды заставили их уезжать дальше в центр Европы: Германию, Бельгию и Францию (Пушкарева 1996).

таться только имеющие финское гражданство: таковых насчитывалось примерно 5 тыс. человек. Количество беженцев из советской России в стране, тем не менее, составило в 1922 г. более 33 тыс. человек (1,1% населения), из которых половина являлась русскими, половина - ингерманландскими финнами и восточными карелами. Основная часть беженцев, однако, продолжила путь в Европу, и в начале второй мировой войны в Финляндии проживало около 15 тыс. русскоязычных, большинство из которых имело финское гражданство. (Nevalainen 1999; Baschmakoff & Leinonen 2001; Shenshin 2008.)

Жизнь эмигрантов и беженцев в Финляндии сначала носила отпечаток временности в надежде на возвращение в Россию, поэтому они не стремились изучать финский (или шведский) язык и вообще активно искать свое место в финском обществе. Изучение языка также не являлось необходимым, так как, например, количество русскоязычных, живущих в Выборгской губернии и регионе Хельсинки, было достаточным для образования сообщества, в котором можно было обойтись, владея только русским языком (Leinonen 1991, 44). Во многих сферах общественной жизни русскоязычные действовали в основном сообща, и различная общинная, кружковая и издательская деятельность в их среде была достаточно оживленной. Свидетельством этого является, например, то, что в 1920–30-е гг. в Финляндии действовало около пятидесяти организаций и кружков, в которые входили русскоязычные, представляющие все группы и слои общества. В крупных городах функционировали также многочисленные школы, предназначенные для русскоязычных детей. (Nevalainen 1999; Baschmakoff & Leinonen 2001; Shenshin 2008.)

Вторая волна советской эмиграции была связана со второй мировой войной. Она пришлась на 1939–1947 гг., и её размеры составили 8–10 млн. человек (Зайончковская 2003, 146). В числе представителей этой волны были попавшие в плен или окружение, вывезенные на работу в Германию люди. Многие из них позднее иммигрировали в другие страны, например, США, Канаду, Австралию, Австрию (Пушкарева 1996; Земская 2001а, б).

В Финляндии к началу второй мировой войны проживало около 20 тыс. русскоязычных. Во время Зимней войны в стране находилось 47 тыс. (по другим оценкам 64 тыс.) русских военнопленных, которые затем были возвращены в СССР. Во время второй мировой войны с захваченных немецкой армией территорий СССР в Финляндию было вывезено 63 тыс. финнов и ингерманландских финнов, из которых 55 тыс. человек были возвращены обратно в СССР на основании условий Московского перемирия 1944 г. между этими странами. (Kyntäjä 2001; ВРНФ 2003; Shenshin 2008.)

Третья волна эмиграции из СССР, пришедшая на послевоенное время, относилась к 1948–1990 гг., и количество эмигрантов в ней насчитывало 1,1 млн. человек (Зайончковская 2003, 146). Она состояла преимущественно из диссидентов, лиц еврейской национальности и представителей различных творческих и интеллектуальных профессий, вынужденных уехать или высланных из СССР (Земская 2001а; 2001б). Странами, куда стре-

мились уехать эти эмигранты, стали Израиль, США, Европа и Финляндия (Shenshin 2008, 32). По оценке Е.А. Земской (2001б, 16; см. также Spolsky & Shohamy 1999, 235), эмигранты третьей волны отличались высокой образованностью и культурой, кроме того, многие из них владели английским языком или языком страны-приюта.

В Финляндии количество русскоязычных сократилось за период с 1940 г. по 1960 г. с 7 210 до 2 750 человек. Однако, начиная с 1960 гг. их иммиграция в страну начала постепенно возрастать за счёт лиц, переехавших из СССР на работу или в результате заключения брака. В 1990 гг. русскоязычное население Финляндии насчитывало около 4 тыс. человек. (Pentikäinen & Hiltunen 1997; Leoukhine 2003; Shenshin 2008.) Применительно к русскоязычным эмигрантам, оказавшимся в стране до второй мировой войны, в Финляндии часто употребляется термин «старые русские» для разграничения с так называемыми «новыми русскими», эмигрировавшими из Советского Союза начиная с 1960-х гг. (см., напр., Pentikäinen & Hiltunen 1997).

Три первые волны эмиграции были вызваны главным образом политическими причинами. В свою очередь, *четвёртая волна*, начавшаяся в 1991 г. в результате распада СССР и продолжающаяся до настоящего времени, считается обусловленной скорее экономическими факторами (Зайончковская 2003, 145; см. также Пушкарева 1996; Земская 2001а,б). Отмечается также, что её основу изначально составляли этнические меньшинства, такие как немцы, евреи, греки и финны⁴. В свою очередь, в 1999-2000 гг. более 40 процентов эмигрантов уже являлись русскими. Среди стран, куда стремились уехать из новой России, доминируют Германия, Израиль и США, наряду с ними выделяются также Австралия, Новая Зеландия, Канада и Финляндия (Зайончковская 2003; 2004)⁵. На основании данных Федеральной службы государственной статистики России (ФСГС 2010) можно полагать, что и за последние годы (2004-2009) направление эмиграции практически не изменилось. В настоящее время за пределами России, в так называемой диаспоре проживает приблизительно 25 млн. русскоязычных (ДВ 2005; Shenshin 2008). Согласно характеристике Е.А. Земской (2001б, 16), большинство эмигрантов четвёртой волны – это люди, уехавшие из России навсегда и не имеющие желаний возвращаться. Их целью является добыть-

⁴ Это, скорее всего, объясняется фактом поднятия «железного занавеса». Начиная с 1989 г. в СССР в виде исключения была разрешена эмиграция именно немцев, евреев и греков, а в 1993 г. был введён в действие закон о свободе въезда-выезда для всех граждан России (Зайончковская 2003, 145; см. также Пушкарева 1996; Земская 2001а,б).

⁵ Например, в период с 1990 г. по 2002 г. в Германию выехало более 700 тыс. россиян, в Израиль – около 300 тыс., в США – приблизительно 140 тыс., в другие страны – 75 тыс. Данные об эмиграции, однако, не являются точными, различаются в зависимости от источника информации и основания, на котором ведётся подсчёт уехавших. Кроме того большой процент эмигрантов составляют люди, не получившие официального разрешения на постоянное жительство, уехавшие на учёбу, в туристическую поездку или служебную командировку и не вернувшиеся в Россию (Зайончковская 2004, 16-17).

ся успеха и материального благополучия, стать своими в новой стране проживания.

Финляндия занимает заметное место после Германии, Израиля, США, Греции и Канады по эмиграции из новой России. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики России (Зайончковская 2003; ФСГС 2010), в период с 1987 г. по 2009 г. туда выехало около 13 тыс. человек. В соответствии с Ж.А. Зайончковской (2004, 25-26), этнический состав эмиграции в Финляндию в 1997-2002 гг. был распределён следующим образом. Почти половина эмигрантов была русскими, каждый третий являлся финном, доля карелов составила 3 процента, и 18 процентов уехавших представляли другие национальности. Из Карелии в Финляндию переехало 40 процентов эмигрантов, такое же количество – из Санкт-Петербурга и Ленинградской области, примерно по 4 процента выехало из Москвы и Мурманской области, и приблизительно 14 процентов – из других регионов России. Выехавшие в Финляндию имели высокий уровень образования: у 20 процентов из них было законченное высшее и почти у 34 процентов – среднее профессиональное образование. Финляндия также пользовалась популярностью среди российских исследователей как место временной работы. Значительное количество русскоязычных иммигрировало в это время в Финляндию также из Эстонии (об этом подробнее см. гл. 2.2).

Подводя итоги вышесказанному, можно утверждать, что русскоязычное население Финляндии представляет собой гетерогенную группу. Часть говорящих на русском языке проживает в стране уже на протяжении многих поколений, тогда как многие из них иммигрировали недавно, и еще только ищут свое место в финском обществе. Долгое время русскоязычное население Финляндии считалось «безмолвным», или «незамеченным» меньшинством (Horn 1997), которое стало предметом широких дискуссий только в начале 1990-х годов вследствие возросшей иммиграции из России и бывшего СССР. О ситуации русскоязычных, иммигрировавших в Финляндию начиная с 90-х гг., речь пойдет в следующей главе.

2.2 Современная ситуация: особенности интеграции русскоязычных иммигрантов

По сравнению с другими европейскими странами количество иммигрантов, проживающих в Финляндии, невелико, также и история иммиграционной политики страны достаточно короткая (Alanen 2007a; Latomaа 2007a; ТКТН 2009). Первые большие группы беженцев из Чили и Вьетнама были приняты Финляндией в 1970-е годы. В 1980-х годах число иммигрировавших в страну начало постепенно возрастать, но, тем не менее, количество иностранных граждан еще в конце 1980-х годов составляло только около 20 тысяч. Цифры начали расти в 1990-е годы после того, как Финляндия

приняла за короткое время группу сомалийских беженцев, а также в связи с началом репатриации⁶ ингерманландских финнов⁷. В частности, в 1991 г. количество иностранцев возросло более чем на 11 тыс. человек. По данным Министерства внутренних дел Финляндии (SM 2010b), в 2010 г. в стране проживало уже 224 388 человек, родным языком которых не являлся финский, шведский или саамский. Это составляло 4,2% общего количества населения страны. На сегодняшний день самыми большими группами иммигрантов Финляндии являются говорящие на русском (54 559), эстонском (28 493), сомалийском (12 985), английском (12 855), арабском (10 415), курдском (8 032), китайском (7 546) и албанском (7 113) языках. Таким образом, большая численность русскоязычных по сравнению с другими языковыми группами является отличительной особенностью иммиграции Финляндии. В отношении всего населения страны их количество составляет 1,01%. Действительное число русскоязычных, по всей видимости, превышает данные официальной статистики⁸.

Русскоязычное население Финляндии сконцентрировано по преимуществу в крупных городах и муниципалитетах страны (Alanen 2007a). На конец 2006 г. лидирующими являлись такие города, как Сало (2,5%), Лаппеенранта (2,4), Коувола (2,2%), Хамина (2,1%) и Хельсинки (2,0%). Явный рост количества русскоязычных отмечается в регионе столицы: в 1990 г. их число составляло менее 2 тыс. человек, тогда как в 2006 г. оно возросло до более 10 тыс. человек, составив примерно 40 процентов от общего количества русскоязычного населения страны. В г. Ювяскюля, где был собран материал данного исследования, русскоязычных насчитывалось 861 человек (1%). Тогда как во всей Центральной Финляндии на конец 2009 г. проживало 1 682 человек, отметивших своим родным языком русский (в 1990 г. - 122 человека). Наряду с этим численность русскоязычных возрастает в приграничных городах Восточной Финляндии. Эти регионы привлекают также российских студентов, временных рабочих, предпринимателей и туристов. (См. также Shensin 2008; Tilastokeskus 2010.)

⁶ Заявление президента Финляндии М. Койвисто от 10.04.1990 о наделении ингерманландских финнов правами репатриантов явилось основанием для принятия решений, положивших начало их переезду в страну.

⁷ Ингерманландские финны являются потомками эмигрантов из Финляндии, главным образом из Карелии и области Саво, переехавших на территории Ингерманландии начиная с 1600 гг. Историческая Ингерманландия находилась на северо-западе России, где в настоящее время располагается Ленинградская область (см., напр., Sihvo 1991; Miettinen 2004; 2006).

⁸ Система сбора статистических данных, касающихся иммигрантов, в Финляндии основывается на таких категориях как национальность, родной язык и страна происхождения. Ни одна из этих категорий не вполне точна, так как часть иммигрантов уже являются гражданами Финляндии, а многие проживающие в стране иностранные граждане владеют финским или шведским языками на уровне родного. Данная система также не принимает во внимание дву- и многоязычия. В качестве языка, указанного иммигрантом, может выступать не обязательно родной, а наиболее часто используемый им язык. Кроме того, родители-иммигранты могут указывать в качестве языка делопроизводства своих детей финский язык, а родным языком – доминирующий язык страны убытия (см., напр., ВРНФ 2003; ТКГН 2009; Martikainen 2007; Pöyhönen et al. 2009; Latomaa & Suni 2010).

В соответствии с классификацией, предложенной финскими исследователями (Liebkind et al. 2004, 22), всех иммигрировавших в 1990-х гг. из России и бывшего СССР можно разделить на четыре группы. Самую большую из них составляют лица, являющиеся по своему этническому происхождению финнами и иммигрировавшие в Финляндию по статусу репатрианта. Сюда относятся также и те, кто не обязательно считает себя репатриантом, а основанием для их переезда стали другие причины, например, заключение брака, работа или учёба. Во вторую группу входят иммигрировавшие в качестве члена семьи репатрианта. Третью группу представляют лица, являющиеся по своему этническому происхождению русскими. Они иммигрировали в страну в результате заключения брака, на работу или учёбу. Четвёртая, самая малочисленная группа - это русскоязычные иммигранты, не являющиеся по своему этническому происхождению русскими, основанием для переезда которых также послужили заключение брака, работа или учёба.

Русскоязычные иммигранты отличаются по своему возрастному составу от граждан Финляндии тем, что в их числе заметно большее количество находящихся в трудоспособном возрасте. Доля детей является примерно такой же, как и у финнов. Число иммигрантов в возрасте 65 лет и выше преобладает среди репатриантов, однако является намного меньшим, чем в среднем среди населения Финляндии. Примерно половина русскоязычных иммигрантов состоит в браке и третья часть - холосты или не замужем. В возрастной группе 30-50-летних преобладают женщины, что объясняется отчасти браками между финскими мужчинами и русскими женщинами. (Tilastokeskus 2009; Pohjanpää et al. 2003; Martikainen 2007).

Русскоязычные, также как и другие иммигранты Финляндии, сталкиваются с трудностями, обусловленными процессом интеграции, в том числе с изучением языка принимающего общества, трудоустройством, подтверждением дипломов об образовании, и вообще с адаптацией к новым условиям жизни. В частности, подчёркивается, что русскоязычные являются высокообразованными по сравнению с представителями других групп иммигрантов (см., напр., Liebkind et al. 2004; Sutela 2005; VTS 2010). Доля среднего специального образования у них больше, чем в среднем по Финляндии, и высшее образование имеется более чем у третьей части русскоязычных. Вместе с тем отмечается снижение профессионального статуса у большинства из них в иммиграции вследствие смены профессии. Согласно выяснению уполномоченного по делам меньшинств (VTS 2010), в 2009 г. количество безработных среди русскоязычных составляло 31,3 процента, и превышало средний показатель для иностранцев (16,6%).

Указывается также, что труднее всего устроиться на работу русскоязычным, имеющим высшее техническое, медицинское и гуманитарное образование: преподавателям, врачам и инженерам, иными словами по специальностям, требующим хорошего владения финским (или шведским) языком. Русскоязычные заняты в основном в сфере просвещения, здравоохранения, транспорта и обслуживания, в частности, уборки помещений.

Можно предположить, что работа в сфере обслуживания становится для них только переходным периодом. Трудовые отношения русскоязычных, как и других иммигрантов в Финляндии, обычно являются временными.

Особенностью современной российской эмиграции считается «утечка умов» (см., напр., Зайончковская 2003; 2004). Однако, в отношении русскоязычных в Финляндии можно, по-видимому, говорить о «растрачивании умов». Несмотря на высокий уровень образования, они не смогли в достаточной степени применить здесь свои знания и умения. Одной из причин такого положения дел является то, что русскоязычные не всегда стремятся подтвердить диплом об образовании, так как это требует определенных усилий с их стороны и вложения денег (Нааракорпи 2004)⁹. Вместе с тем указывается (VTS 2010), что образование, полученное русскоязычными иммигрантами на родине, редко можно применить в Финляндии. Русскоязычные часто вынуждены дополнять своё образование или заново проходить в полном объёме соответствующие учебные курсы. Серьёзной проблемой также является то, что содержание российских дипломов не знакомо финскому работодателю¹⁰. Кроме того, сложности вызывают показательные экзамены и профессиональные тесты, что обусловлено, в частности, языковыми трудностями. Наряду с этим предвзятость финнов и боязнь конкурентов являются дополнительными препятствиями для трудоустройства иммигрантов (Нааракорпи 2004; Heikkilä & Pikkarainen 2006; Jaakkola 2009; Tanttu 2009). Дискриминация в отношении русскоязычных на основании их происхождения или языка является особенно распространённой в ситуациях приёма на работу (VTS 2010).

Наряду с вышесказанным подчёркивается, что без хорошего владения финским (или шведским) языком трудоустройство иммигрантов оказывается сложным (см., напр., Liebkind et al. 2004; Нааракорпи 2004; Tarnanen & Suni 2005; Jaakkola & Reuter 2007). Хотя многосторонняя языковая компетенция и ценится на рабочих местах, все же роль финского языка является преобладающей. Указывается также, что, на основании собственной оценки, русскоязычные владеют финским языком на уровне, позволяющем им довольно хорошо обходиться в ситуациях повседневной жизни. Однако, для получения рабочего места, соответствующего уровню образования и имеющейся специальности, владение финским (или шведским) языком часто является недостаточным.

Русскоязычные могли бы применить свои умения в Финляндии в таких сферах деятельности, где требуется компетенция в вопросах, касающихся России, и владения русским языком (Mustajoki 2007; VN 2009). По-

⁹ Подтверждение дипломов является важным фактором, способствующим успешному трудоустройству в Финляндии. Значение этого не до конца понято русскоязычными, так как в их среде бытует мнение, что от высшего образования и диплома, полученного в России, нет пользы на рынке труда Финляндии (Нааракорпи 2004).

¹⁰ В связи с этим уполномоченным по делам меньшинств рекомендуется принять меры в целях повышения осведомлённости финских работодателей в вопросах, касающихся российского образования, а также возможностей дополнительного обучения для подтверждения и повышения квалификации (VTS 2010).

ложительным можно считать тот факт, что владение русским языком имеет спрос на рабочих местах в Финляндии, и, например, четвертая часть русскоязычных использует регулярно на работе родной язык (Tarnanen & Suni 2005; см. также Karjalainen & Lehtonen 2005; ЕК 2006; 2010). В частности, в соответствии с выяснением Центрального союза деловой жизни Финляндии (ЕК 2010), русский язык занимает третье место после английского и шведского языков согласно потребностям в нём в различных областях деятельности. К примеру, во владеющих русским языком больше всего нуждаются сферы строительства, обслуживания и промышленности.

Исследования и выяснения (см., напр., Liebkind et al. 2004; Reuter & Jaakkola 2005; Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006; Pietari 2007; Tanttu 2009) показывают, что количество испытавших на себе дискриминацию или ксенофобию со стороны доминантной группы среди проживающих в Финляндии русскоязычных не является особенно большим. Несмотря на это подчёркивается существование реальной угрозы обособления русскоязычных в свою этническую группу. Исследованиями, рассматривающими позицию коренного населения к различным этническим группам, выявлено негативное отношение и предрассудки в отношении русскоязычных (Jaakkola 2005; 2009; Pitkänen 2007; об этом см. подробнее гл. 2.3). В частности, отмечаются трудности, испытываемые русскоязычными детьми и молодёжью вследствие их этнического происхождения (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Keskisalo 2001; 2003; Rynkänen 2004; Juutilainen 2007; Tanttu 2009). Негативная позиция к русскоязычным прослеживается также в финских медиа (Raittila 2004; Лайхиала-Канкайнен 2004; Pietikäinen 2006). В связи с этим подчёркивается, что стремление русскоязычных обособиться в отдельную группу, по всей вероятности, можно объяснить именно испытанной ими дискриминацией.

Ингерманландские финны

Как было указано выше, самая большая группа русскоязычных, иммигрировавших в Финляндию в 1990-х гг. из России и бывшего СССР, – это лица, являющиеся по своему этническому происхождению финнами и имеющие статус репатрианта. Они также составляют большинство среди участников данного исследования (об этом см. подробнее гл. 4.2). Вследствие этого представляется важным остановиться подробнее на этой группе.

С репатриацией ингерманландских финнов связывается в Финляндии ряд проблем. Уже само понятие репатриация в контексте страны является спорным и вызывает различные дискуссии, так как репатриантом считается любой, имеющий финские корни, независимо от того, в какой исторический период он выехал из страны (см., напр., Lepola 2000; Давыдова 2003; Davydova 2002; 2009; Хейккинен 2003; Hakamies 2004; Miettinen 2004; 2006). Опыт показал, что страна не была в достаточной степени подготовлена к принятию такого большого количества желающих иммигрировать. Нереальные ожидания также связывались с владением финским

языком ингерманландскими финнами. В действительности лишь небольшая часть репатриантов, так называемое первое поколение, отвечала представлению финских властей о «финской идентичности».

Э. Кюнтяйя (Kuntäjä 2001, 157-158), выделяет три поколения ингерманландских финнов на основании языка и социального происхождения. К первому поколению ею относятся те, кто родился до 1930-х гг. на территории исторической Ингерманландии. Они выросли в соответствии с финскими культурными традициями, их родным языком являлся финский. По своей идентичности они были финнами, исповедовали лютеранство и принимали участие в деятельности церковной общины (см. также Miettinen 2004; 2006).

Второе поколение, родившееся в период с 1930-х по 1940-е гг., выросло в обстановке политических репрессий и перемещений народов сталинского режима. Значительной части из них пришлось испытать это на собственном опыте. Политика насильственной русификации и обстановка страха в стране повлекли за собой сознательное прекращение использования финского языка даже в кругу семьи. Школьное обучение детей на условиях доминантной культуры также способствовало языковой ассимиляции и постепенному вытеснению финского языка на второй план. (Kuntäjä 2001, 158; Nakamies 2004, 46-49; Miettinen 2006, 154.) Согласно Э. Кюнтяйя (указ. раб.), ингерманландских финнов второго поколения можно разделить на русскоязычных и эстоноязычных.

Большая часть ингерманландских финнов, однако, принадлежит, в соответствии с классификацией Э. Кюнтяйя, к третьему поколению. Это люди, родившиеся в Советском Союзе в 1950-е и 1960-е гг., в семьях, где обычно один из родителей в первом или втором колене является финном. Они, скорее всего, имеют представление о Финляндии и истории Ингерманландии, полученное преимущественно только от родственников или друзей и знакомых, и определяют себя как русские или как эстонцы в зависимости от той языковой среды, в которой выросли. Вследствие этого Э. Кюнтяйя подчёркивается, что о детях представителей этого поколения, по всей вероятности, стоит говорить как о русских или эстонцах, а не как об ингерманландских финнах. Результаты исследований И. Ясинской-Лаhti (Jasinskaja-Lahti 2000) и С. Исканиус (Iskanius 2006) наглядно показывают, что по своему языковому и культурному происхождению многие из них являются скорее русскими, чем финнами (об этом см. подробнее гл. 2.3; 3.4.4). С другой стороны, молодые ингерманландцы, также как и представители старшего поколения считают своим родным языком финский (Liebkind et al. 2004). Это, в свою очередь, указывает на проблематичность и неоднозначность определения поколений (Rumbaut 2007).

Основными причинами постепенной ассимиляции ингерманландских финнов в русскоговорящее коренное население СССР, с точки зрения П. Хакамиес (Nakamies 2004, 46-49 см. также Nevalainen 1991; Flink 1991), являются следующие. Во-первых, это политика, направленная на уничтожение национальных меньшинств, целью которой являлось созда-

ние новой «советской национальности» на основе русского языка и культуры. Официально она известна как процесс «слияния наций». Во-вторых, это общий процесс модернизации и урбанизации советского общества, смешанные браки, массмедиа, прекращение обучения на финском языке в Советской Карелии в 1956 г. В-третьих, это страх, порождённый сталинским режимом, когда ингерманландские финны считались предателями и причислялись к врагам народа. Наконец, существенную роль сыграло то, что в СССР, в русскоязычном окружении, финский язык не имел практической ценности как средство повседневной коммуникации.

Приоритетная роль русского языка, являющегося *lingua franca* в СССР, отмечается также бурятскими исследователями (Khilkhanova & Khilkhanov 2004, 87-88). Ими подчёркивается преобладание в СССР ассимиляционных стратегий, в соответствии с которыми ценности и культура русских как доминантной группы считались стандартом. Участие в общественной жизни страны или создание служебной карьеры требовало соответствия культурному окружению с доминирующим русским языком и относящимися к нему литературными и историческими традициями. Они часто весьма отличались от традиционных обычаев и культуры или даже находились в противоречии с ними (о языковой политике СССР и РФ см. также Вахтин & Головкин 2004; Liebkind et al. 2004; Pyykkö 2005; Pavlenko 2008).

Проблематичность репатриации в Финляндию была обусловлена также рядом других, не менее важных причин. Вопросы, связанные с ней, основывались на ошибочных предположениях и рассматривались в основном с позиции занятости или же в социально-политическом аспекте, без учёта, однако, культурного контекста (Horn 1997, 201; Leoukhine 2003, 51-53). Помимо этого отмечается (см., напр., Nevalainen 1991, 296-297; ВРНФ 2003, 8; Карвонен & Новицкий 2003, 34; Hakamies 2004, 51), что в начале репатриации, в конце 1980-х годов, в стране был экономический подъём и ощущался явный недостаток рабочей силы. Вследствие этого она воспринималась как положительное явление с точки зрения рынка труда и всего общества. Несмотря на наступивший в стране в начале 90-х годов экономический спад, репатриация продолжалась в том же объёме. Не является случайным, что в течение всего процесса миграции высокий уровень безработицы среди репатриантов оставался одной из главных проблем.

За время репатриации ингерманландских финнов в страну финскими властями была осознана ограниченность имеющейся информации о прежних социальных и культурных условиях их жизни. Такие сведения, тем не менее, являются необходимыми и полезными при планировании иммиграционной политики страны. В связи с этим в Финляндии уже имеющиеся законы и положения об иммиграции были дополнены новыми, более конкретно учитывающими особенности разных групп иммигрантов и их интеграции в финское общество. В 1996 г. Закон об иностранных гражданах (L 301/2004) был дополнен статьей, в которой определялись предпосылки для получения вида на жительство выходцами с

территории бывшего Советского Союза, имеющими финские корни. Таким образом, условием репатриации стало являться документальное подтверждение того, что, как минимум, двое предков во втором колене этого лица имели финскую национальность. В качестве предпосылки получения вида на жительство определялось участие заявителя в курсах по обучению эмигрантов, организованных в стране убытия¹¹. Кроме того, для оценки владения языком репатриантов был введен специальный языковой экзамен. Уровень владения языком заявителя должен соответствовать стандартам единого европейского уровня А2, разработанного ЕС. Речь идёт о так называемом пороговом уровне, являющемся достаточным для проживания в Финляндии (см. также Kärkkäinen & Takala 2004). Требования к владению языком также стали одним из важных положений Закона о гражданстве (L 359/2003). В соответствии с ними, для получения гражданства заявитель должен сдать языковой экзамен, подтвердив тем самым, что он владеет финским (или шведским) языком на среднем уровне (см. также Tarnanen 2004).

Проблемы, связанные с репатриацией в Финляндии, имеют общие черты с другими странами. Согласно исследованиям (см., напр., Nauk 2001; Steinbach 2001; Birman et al. 2002; Ylenevskaya & Fialkova 2003; Remennick 2003a,b,c; Reitemeier 2004; Савоскул 2004; Менг 2004), аналогичные тенденции наблюдаются также в Германии, США, Греции и Израиле. Как было отмечено выше, туда шёл значительный поток иммиграции из России и бывшего СССР (см. главу 2.1). И в этих странах ожидания относительно быстрой и безболезненной интеграции репатриантов в доминантное общество по большей части не оправдались, вызвав разочарование принимающего общества и показав его неготовность к такому положению дел. Кроме того отмечается наличие явных признаков формирования изолированного этнического меньшинства. В частности, недостаточная языковая компетенция репатриантов нередко приводит к их социальной и культурной автономии и даже отчуждению от доминантного общества.

По мнению Л. Ременник (Remennick 2003c, 24, 44; см. также Rumbaut 2007), наиболее успешными по сравнению с другими этническими группами оказались русские евреи, иммигрировавшие в Израиль и другие страны Запада. Кроме различий между принимающими странами существенную роль в этом сыграл их большой культурный капитал, а именно: образование, языковые умения и профессиональный опыт. Определяющая роль культурного и социального капитала как действенного механизма интеграции отмечается Л. Ременник также относительно этнических финнов и греков. Согласно исследователю, независимо от своего эко-

¹¹ Правительством Финляндии принято решение о внесении изменений в содержание Закона об иностранных гражданах, согласно которым репатриация ингерманландских финнов будет прекращена. Новый законопроект передан на рассмотрение парламента 12.11.2010. Прекращение системы репатриации планируется с 1.07.2011. Это не коснётся ингерманландских репатриантов периода второй мировой войны и служивших в финской армии в 1939-1945 гг. (SM 2010a).

номического успеха все группы иммигрантов из бывшего СССР имеют общие черты, проявляющиеся в тесных узах с русской/ советской культурой и стремлении к социокультурной ретенции. Различие, с её точки зрения, состоит в их склонности к развитию социальной зависимости в странах с более либеральной иммиграционной политикой, таких как, к примеру, Германия и Израиль.

Положение русскоязычного меньшинства Финляндии

Ситуация, в которой находятся традиционные языковые, культурные меньшинства и этнические группы Финляндии, различна. Шведоязычные занимают в стране особое положение: шведский язык является вторым государственным (национальным) языком страны, и его статус гарантирован как Конституцией (L 731/1999), так и Законом о языке (L 423/2003). Согласно Конституции Финляндии, саамы как коренной народ, рома (цыгане) как историческое меньшинство и люди, использующие язык жестов, как лингвистическое меньшинство имеют официально признанный статус меньшинства. В свою очередь «прочие группы», такие как, например, русскоязычные, евреи и татары обладают правом поддерживать и развивать свой язык и культуру, но не имеют официально признанного статуса меньшинства, и поэтому не получают государственной поддержки.

Вследствие исторических и политических причин вопрос о статусе русскоязычного меньшинства вызывает противоречивые чувства среди коренного населения Финляндии. Большинство стран Европы признают так называемыми историческими меньшинствами этнические и культурные группы, проживающие в стране-реципиенте, по меньшей мере, столет (Hannikainen 2002; см. также ACFC 2011). Этому критерию «старые русские» бесспорно соответствуют. Однако, проживая разрозненно по всей территории страны, русскоязычные Финляндии сами едва ли считали себя представляющими какое-то особенное меньшинство и не выдвигали требований о своих правах. Кроме того, развитие прав русскоязычного меньшинства ограничено тем, что русскоязычные не являются большинством ни в одном регионе Финляндии (Hannikainen 2002; см. также Alanen 2007a,b)¹².

Вопросы, касающиеся положения русскоязычного населения Финляндии, были рассмотрены в двух рабочих группах, основанных финским правительством. В отчете первой рабочей группы (ОМТМ 1989) члены Финляндской Ассоциации Русскоязычных Обществ выразили желание русскоязычных стать официально признанным меньшинством и получить гарантированные государством права языкового меньшинства. В отчете

¹² А. Аланен (Alanen 2007a,b), однако, считает, что в связи с продолжающимся ростом количества русскоязычного населения в Финляндии следует подготовиться к дискуссии на эту тему. Им также предлагается обдумать возможность предоставления русскому языку более «мягкого» по сравнению со шведским статуса языка меньшинства в том случае, если численность русскоязычных достигнет уровня 2-3% всего населения страны.

второй рабочей группы при Совещательной комиссии по этническим отношениям (ВРНФ 2003) это предложение было высказано вновь. Кроме этого был представлен ряд конкретных рекомендаций по проведению мер, гарантирующих русскоязычному населению возможности для сохранения языка, культурного наследия, обычаев и религии. Дискуссию о положении русскоязычных в Финляндии в 1990-х годах активизировали рекомендации и соглашения Совета Европы, а также договоры между Финляндией и Россией, в которых подчеркивалось языковое и культурное многообразие и необходимость сохранения самобытности национальных меньшинств (ВРНФ 2003, 10; АСФС 2011). Обязательность выполнения договоров относительно русскоязычных являлась, однако, отчасти спорной, так как, ратифицируя принятый Советом Европы Рамочный договор по охране национальных меньшинств (1998), Финляндия не определила, какие группы должны рассматриваться в их качестве. Одной из причин проблематичности вопроса о меньшинствах является и то, что в международном праве нет юридически обязывающего определения, тогда как о критериях меньшинства ведется непрерывная дискуссия (Hannikainen 2002). Это прослеживается и в отношении русскоязычных Финляндии. Предложения рабочей группы, занимающейся рассмотрением вопросов положения русскоязычного населения, не привели к действиям со стороны государства. В свою очередь в финских средствах массовой информации на это последовала настороженная, даже открыто негативная реакция (Лайхиала-Канкайнен 2004; Pietikäinen & Laihiala-Kankainen 2004).

Отчет временной рабочей группы при Совещательной комиссии по этническим отношениям (ВРНФ 2003) послужил отправной точкой для ещё одного выяснения. Положение русскоязычного населения Финляндии рассматривалось в 2008 г. уполномоченным по делам меньшинств совместно с Финляндской Ассоциацией Русскоязычных Обществ (Tantt 2009). В данном выяснении предлагается прагматический поэтапный подход к вопросам официального признания статуса меньшинства в отношении русскоязычного населения. В частности, рекомендуется вместо ожидания отдельного признания положения меньшинства и создания совещательной комиссии по инициативе органов власти использовать различные меры, более конкретно воплощающие на практике положения 17 § Конституции о правах различных групп на поддержание и развитие своего языка и культуры.

Русскоязычными в Финляндии был основан ряд общественных и культурных организаций, объединившихся в Ассоциацию Русскоязычных Обществ, целью которой является действовать в интересах русскоязычного населения страны, способствуя более успешной интеграции новых иммигрантов в финское общество. Эти организации занимаются, в частности, просветительской деятельностью, кружковой работой для детей и взрослых, организацией и проведением поездок, летних лагерей и вечеров, предоставляют консультационные услуги и информацию на русском языке. Русскоязычные иммигранты, исповедующие православие, могут при-

нимать участие в деятельности церковной общины Православной церкви Финляндии, поддерживаемой на уровне государства. Кроме того, в стране функционируют также русские приходы, подчиняющиеся Московскому Патриарху. В Финляндии действуют школы и детские сады, организующие преподавание или уход на русском языке. Русскоязычное население также имеет возможность пользоваться услугами библиотек, имеющих фонды литературы на русском языке.

Русскоязычные медиа в Финляндии представлены, в частности, газетами «Спектр» и «Северный торговый путь», предлагающими информацию как живущим в Финляндии, так и туристам. Кроме этого на русском языке выпускаются тематические журналы, например, «LiteraruS – Литературное слово», «Мозаика» и «Фокус», а также различные издания, предназначенные для поддержания деятельности русских кружков, например, «Русский свет». Литературно-художественный альманах «Иные берега» издаётся объединением русскоязычных литераторов Финляндии. Передачи на русском языке предлагает коммерческая радиостанция «Радио Спутник». Особое место среди русскоязычных медиа занимают радиопрограммы на русском языке, выпускаемые финской радио- и телекомпанией YLE. Кроме того возможности современной технологии позволяют русскоязычным следить за российскими средствами массовой информации на своём родном языке. Уполномоченным по делам меньшинств (Tanttu 2009; см. также HS 2009a; ACFC 2011), тем не менее, отмечается актуальность дальнейшего развития русскоязычных медиа в Финляндии. Подчёркивается, что имеющиеся ресурсы не позволяют русскоязычному населению в нужной степени следить за происходящими в финском обществе событиями и не способствуют интеграции в него. Кроме того русскоязычные медиа вынуждены часто сокращать свою деятельность вследствие проблем с финансированием. Наряду с вышеперечисленным обращается внимание на отсутствие русскоязычных телевизионных программ.

Русскоязычный медиарынок в Финляндии разнообразят также интернет-порталы, на которых можно получить различную информацию, предназначенную для живущих в стране иммигрантов. Там имеются м. пр. сведения о социальном обеспечении, трудоустройстве, учебе, русскоязычных организациях и обществах, юридических и медицинских услугах. У русскоязычных, проживающих в Финляндии, существует возможность обменяться мнениями и найти собеседников в чатах и форумах. Журнал «Urban Life», издаваемый в Интернете молодыми русскоязычными журналистами, освещает актуальные события в стране, ориентируясь на молодых пользователей.

В данной главе были рассмотрены основные вопросы русскоязычного населения Финляндии с точки зрения истории и современности. Вышеизложенное свидетельствует о том, что, являясь самой большой группой иммигрантов и обладая существенным языковым, культурным и профессиональным капиталом, русскоязычные представляют значительный ресурс для страны. Он может быть использован также в сферах деятельности,

требующих компетенции в вопросах, касающихся России, и владения русским языком. Следует также отметить, что русскоязычные активно ищут своё место в финском обществе, и определение их как «безмолвного», или «незамеченного» меньшинства (гл. 2.1) является в настоящее время не вполне уместным. Вместе с тем вследствие исторических, культурных и политических причин вопросы русскоязычного меньшинства не являются однозначными и вызывают полемику в различных кругах финского общества. В связи с этим можно утверждать, что русскоязычные иммигранты и их ситуация представляют собой интересный объект исследования. Кем и с каких точек зрения рассматривается их положение, какие темы поднимаются, каким аспектам уделяется внимание, и какие выводы делаются, будет находиться в центре внимания следующей главы.

2.3 Русскоязычные иммигранты как объект исследования

В данной главе речь пойдёт об исследованиях, проведённых за последние 10–15 лет как в Финляндии, так и в других странах. Особое внимание уделяется работам, освещающим вопросы молодых иммигрантов.

Русскоязычные в Финляндии

Исследования, поднимающие темы русскоязычных в Финляндии, можно разделить на две основные группы. «Старые русские» являлись в основном объектом исторических и культурологических исследований, тогда как «новые русские» рассматривались главным образом с точки зрения социальных наук в контексте иммиграции.

Основные темы исторических исследований, касающихся русскоязычных, связаны с развитием финско-русских отношений в области политики, экономики и культуры, особенно в период финской автономии (1809–1917) (см. также гл. 2.1). Первый краткий обзор истории русскоязычного населения Финляндии появился только в конце 1980-х годов, когда произошли заметные изменения в его составе в связи с постепенным исчезновением этнически единого поколения русских эмигрантов (Leinonen 1987). Среди культурологических и социологических исследований наиболее значительной является монография «Русская жизнь в Финляндии 1917–1939», основывающаяся на воспоминаниях более чем двухсот русскоязычных людей (Bashmakoff & Leinonen 2001). Свой вклад в изучение вопроса внесла также В. Шеншин (Shenshin 2008) культурно-историческим обзором русского населения Финляндии, охватывающим период со времени автономии до наших дней. В названной работе в центре внимания автора находятся вопросы, касающиеся вклада русского населения в искусство, науку и культуру Финляндии. Наряду с этим в исследовании рассматривается интеграция и ассимиляция русских и русскоязычных в финское общество с точки зрения культурной и исторической идентичности.

Русскоязычные иммигранты, в том числе дети и молодёжь, и их интеграция в финское общество являются также темой социологических и социально-психологических научных работ, статистических отчётов и различных выяснений, проведенных по просьбам официальных властей. Русскоязычные обычно рассматриваются в них в ряду других групп иммигрантов (см., напр., Pohjanpää et al. 2003; Liebkind et al. 2004; Paananen 2005; Jaakkola & Reuter 2007; Tanttu 2009; VTS 2010). К примеру, условия и опыт жизни русских, эстонских, сомалийских и вьетнамских молодых иммигрантов¹³ являлись объектом рассмотрения в отчёте Национального статистического управления Финляндии (Harinen & Niemelä 2005). Данная работа представляет интерес в силу того, что, по мнению авторов, её результаты являются противоречивыми, и проблемы молодых иммигрантов не выявились в ней также отчётливо, как в предшествующих выяснениях. К примеру, большей частью молодых респондентов владение финским языком оценивалось как хорошее. Тем не менее, безработица или проблемы в обучении часто объяснялись ими недостаточным владением языком принимающего общества. Большая часть (65%) молодых иммигрантов считала, что в Финляндии легко интегрироваться. Согласно П. Харинен и Х. Ниемеля (указ. раб.), результаты, скорее всего, говорят о вежливости, относящейся к ситуации сбора материала исследования, чем о действительном опыте респондентов. Основанием для их толкования, по мнению исследователей, является страна исхода информантов. Кроме того, подчёркивается, что причины, скорее всего, следует искать в отношении коренного населения к той или иной иммигрантской группе, а не в культурных отличиях.

Отношение коренного населения к иностранцам и различным этническим группам в финском обществе рассматривалось в области социологии и социальной психологии начиная с конца 1980-х гг. Одной из наиболее представительных работ в этой области является исследование М. Яаккола (Jaakkola 2005; 2009), охватывающее промежуток времени с 1987 по 2007 гг.¹⁴ Его результаты показали, что отношение в Финляндии к различным этническим группам, так называемая этническая иерархия, значительно варьируется в среде коренного населения. Положительнее всего финны относились к иммигрантам, близким в культурном отношении, прибывшим из стран с высоким уровнем жизни. Несмотря на то, что взгляды относительно иммиграции русских изменились по сравнению с 1998 г. в положительную сторону, они, тем не менее, продолжали носить сдержанный характер. Этническая иерархия также оставалась прежней. В частности, большая часть коренного населения относилась положительно к ингерманландским финнам и их репатриации в страну (см. также гл. 2.2). «Социальный престиж» этой группы в Финляндии довольно высок: она

¹³ Целевая группа состоит из 182 человек в возрасте 20-24 г., проживающих в Южной Финляндии.

¹⁴ Материал исследования состоит из интервью, собранных в 1987, 1993, 1998, 2003 и 2007 гг. в разных регионах Финляндии. В ходе исследования было опрошено около 6 тыс. человек.

занимала четвертое место в этнической иерархии. Русским, в свою очередь, отводилось одно из последних мест на «иерархической лестнице» вместе с курдами, арабами и сомалийцами. В повседневной жизни, однако, многие финны не делают различия между этими двумя группами, отождествляя часто всех русскоязычных иммигрантов с русскими (см. также Suurpää 2002; Liebkind et al. 2004; Лайхиала-Канкайнен 2006; Miettinen 2006).

В исследовании П. Питкянен (Pitkänen 2007) также ставилась цель выяснить, какие изменения произошли с конца 1990-х гг. во взглядах коренного населения относительно проживающих в стране различных этнических групп. Наряду с этим анализировался опыт должностных лиц, находящихся по роду своей профессии в непосредственном контакте с иммигрантами¹⁵. В соответствии с результатами, в отношении к иностранцам и иммиграции наблюдается сходство с исследованием М. Яяккола (Jaakkola 2005; 2009). По сравнению с прошлым десятилетием оно стало более позитивным, однако, предпочтение этнических групп практически не изменилось. В Финляндию хотят иммигрантов, обладающих материальным и духовным капиталом и как можно больше похожих на представителей доминантной группы. Отношение к иммиграции русских по-прежнему характеризовалось предвзятостью, тогда как к ингерманландским финнам относились более положительно. Иммигранты воспринимались охотнее всего как занятые в профессиях страдающей от нехватки рабочей силы, низкооплачиваемой сферы обслуживания, например, кассира, уборщицы или водителя такси (см. также Jaakkola 2005, 42, 146). Все респонденты, тем не менее, относились положительно или, по крайней мере, нейтрально к иммигрантам как знакомым или соседям. Согласно П. Питкянен (Pitkänen 2007, 317), несмотря на то, что в течение последних десяти лет изменились постановления, касающиеся иммигрантов и этнических меньшинств, отношение к ним со стороны должностных лиц оставалось крайне поляризованным. С одной стороны, многокультурность воспринималась как положительный факт, но с другой – требования и трудности, обусловленные культурными различиями, вызывали опасения. Теоретически по-прежнему провозглашалась политика плюрализма, тогда как на практике ожидалось, что иммигранты и представители этнических меньшинств должны приспособиться к традиционным моделям финской системы.

Этнические отношения и интеграция иммигрантов, в том числе и русскоязычных, изучались социологами также в контексте трудовой жизни (см., напр., Pitkänen & Kouki 1999; Forsander 2002; Martikainen & Tiilikainen 2007; Holm et al. 2008). В финансируемую Академией наук Финляндии исследовательскую программу, рассматривающую вопросы маргинализации, дискриминации и этнических отношений в Финляндии, входило несколько проектов, объектом рассмотрения которых являлись

¹⁵ Целевая группа исследования состояла из служащих пограничной службы, полицейских, судебных должностных лиц, служащих бюро по трудоустройству, преподавателей общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, работников социальной и медицинской сферы. В ходе исследования в 2005 г. методом анкетного опроса было опрошено более 3 тыс. человек.

проблемы молодых иммигрантов. В этих исследованиях в центре внимания находятся особенности, определяющие жизнь молодежи в современном финском обществе, и центральными понятиями в них являются этничность, культура и гражданство (см., напр., Keskiälo 2001; 2003; Suurpää 2002; Harinen 2003). Данные исследования представляют собой новый подход в изучении этнических и культурных сообществ. Они основываются на современном постмодернистском мышлении и теории «культурного гражданства» (Turner 2001) и используют в основном качественные методы. Интеграция иммигрантов и становление ими полноправными членами гражданского общества в контексте деятельности иммигрантских объединений и ассоциаций анализировались в диссертации М. Пююккёнена (Puukkönen 2007). В ряде исследований и выяснений рассматривались также взгляды финской молодежи на иммиграцию и иммигрантов (см., напр., Suurpää 2002; Harinen 2005; Harinen & Niemelä 2005; Puuronen 2006; Myllyniemi 2010).

В социологических, социально-психологических и культурологических исследованиях выяснялись, в частности, психологическое состояние, семейные отношения и социальные связи русскоязычных иммигрантов, их этничность и идентичность, а также вопросы, связанные с аккультурацией и дискриминацией (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Liebkind et al. 2004; Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006; Pietari 2007; Jäppinen et al. 2007; Jasinskaja-Lahti 2008; Davydova 2009; Mammon 2010). Названные исследования проведены в основном методами анкетирования, часть из них также дополнена или основывается на интервью. В центре внимания социально-психологического исследования Х. Миеттинен (Miettinen 2004), выполненного методом интервью, находятся биографии ингерманландских финнов. Диссертации М. Рейёнен (Reijonen 2002) и О. Давыдовой (Davydova 2009) также посвящены ингерманландским финнам. М. Рейёнен (указ. раб.) рассматривается формирование культурной идентичности у репатриантов из бывшего СССР в течение первого года жизни в Финляндии. О. Давыдова (указ. раб.), в свою очередь, анализирует в т.ч. представления репатриантов об иммиграции, этническом и национальном самоопределении, а также вопросы интеграционной политики Финляндии. Р. Маммон (Mammon 2010) сравнивается опыт интеграции в финское общество трёх этнических групп иммигрантов: афганцев, курдов и русских.

К области социальной психологии относится диссертация И. Ясинской-Лаhti (Jasinskaja-Lahti 2000), целью которой являлось выяснить психологическую аккультурацию и этническую идентичность русскоязычных молодых иммигрантов (средний возраст 15 лет), проживающих в регионе г. Хельсинки (всего 170). Русскоязычная молодежь сравнивается в исследовании как с финскими сверстниками (всего 190), так и с вьетнамскими, турецкими и сомалийскими молодыми иммигрантами (всего 418). Согласно результатам исследования, примерно половина (43%) русскоязычных информантов идентифицировала себя с русскими, 16% – с финнами, третья часть (30%) считала себя ингерманландскими финнами, и 11% - предста-

вителями других национальностей бывшего СССР. Языковая самоидентификация молодых иммигрантов распределилась следующим образом: большая часть из них считала себя русскоязычными (83%), 9% - двуязычными в финском и русском языках, 2% - финноязычными, и 3% информантов отметило другой язык в качестве родного. В соответствии с результатами, этническая идентичность оказывала влияние на выбор молодыми иммигрантами стратегий аккультурации. В частности, идентифицировавшие себя с русскими предпочитали стратегии сепарации. В свою очередь, те, у кого преобладала финская идентичность, избирали стратегии ассимиляции. Однако на выбор стратегий интеграции или маргинализации этническая идентичность влияния не оказывала. Кроме этого, выбор аккультурационных стратегий русскоязычных респондентов находился в тесной связи с аккультурационными ориентациями финской молодёжи, а также с испытанной дискриминацией. И. Ясинской-Лахти подчёркивается (указ. раб.), что успешность интеграции молодых иммигрантов в финское общество зависит, с одной стороны, от интеграционной политики принимающей стороны и отношения коренного населения, а, с другой - от возможностей и мотивации самих иммигрантов (об этом см. также гл. 3.4.4).

В области педагогики и прикладной лингвистики также появился ряд научных публикаций на тему языковой идентичности, изучения языка и адаптации детей- и подростков-иммигрантов к финской учебной среде (см., напр., Suni 1996; Mikkola 2001; Lehtinen 2002; Протасова & Тухканен 2003; Протасова 2004а,б; Protassova 2008; Iskanius 2006; Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2007; 2008; 2010а,б,в).

Заметный вклад в изучение национальной и языковой самоидентификации носителей русского языка в Финляндии внесла Е. Протасова (указ. раб.). Её исследования выполнены главным образом методом анкетирования и интервьюирования представителей первого и второго поколения русскоязычных иммигрантов. В частности, в лонгитюдном исследовании (Protassova 2008) наблюдалось лингвистическое поведение 40 русскоязычных семей, проживающих в регионе г. Хельсинки, и выявлялись факторы, влияющие на формирование двуязычия детей. Согласно результатам исследования, для родителей являлось важным владение детьми как родным языком, так и языком доминантного общества, и в целом интеграция в финское общество. Вместе с тем указывалось, что для достижения двуязычия высокого уровня дети нуждаются в систематической поддержке как в русском, так и в финском языках. В соответствии с исследователем, школьная система Финляндии предоставляет многочисленные права и возможности детям этнических меньшинств для изучения родного языка. Однако, отношение родителей к этому не всегда является однозначным. Е. Протасовой, тем не менее, подчёркивается, что основная ответственность за формирование функционального двуязычия лежит на семье.

К области прикладной лингвистики относится диссертация С. Исканиус (Iskanius 2006), рассматривавшая вопросы языковой идентичности

русскоязычных учащихся-иммигрантов¹⁶. Целью также являлось выяснить, в какой связи находятся языковая и этническая идентичность, установки в отношении к языку и национальности. Исследование было проведено методом анкетирования и дополнено тематическими интервью. Согласно его результатам, русскоязычные иммигранты представляют собой гетерогенную группу как с точки зрения этничности, так и языка. Более 70% из них идентифицировало себя с русскими, четвертая часть (20%) - как с русскими, так и с финнами, и небольшая часть (7%) относилась к финнам. Время проживания в Финляндии оказывало влияние на этническую идентификацию респондентов. Идентификация с русскими основывалась на таких факторах, как язык, черты характера, образ мышления, а также обычаи, привычки и поведение, обусловленные культурными особенностями. Результаты исследования С. Исканиус вызывают некоторые опасения относительно успешной интеграции молодых русскоязычных иммигрантов в финское общество, так как во время сбора материала исследования в 2000 г. большинство опрошенных (73%) предпочитали сепарацию или изоляцию от финского общества в качестве стратегии аккультурации. Анализируя результаты исследования, В. Пууронен (Puuronen 2006, 194) делает вывод о том, что, если почти трое из четырёх русскоязычных учащихся изолируется от финского общества, есть основания изменить иммиграционную политику и позицию коренного населения Финляндии, от которых в основном зависит успешность интеграции иммигрантов (об исследовании см. также гл. 3.4.4).

Делая анализ исследований, целевой группой которых являются молодые иммигранты в Финляндии, Т. Мартикайнен (Martikainen 2009a) обращает внимание на явные различия между индивидуальным и групповым уровнем. На индивидуальном уровне прослеживается, к примеру, разница в опыте, формировании идентичности, образовательных достижениях молодых иммигрантов. В свою очередь, на групповом уровне наблюдаются отличия между этническими группами. Чертами, характерными для данных исследований, согласно Т. Мартикайнену (указ. раб.), являются, во-первых, динамика семьи; во-вторых, расовая, этническая, религиозная иерархия и стигма; в-третьих, сложные перекрёстные «переговоры» о различии; в-четвёртых, возрастание роли и влияния молодых иммигрантов. Исследователем подчёркивается, что этнические группы занимают в настоящий момент различные позиции в национальной этнической иерархии как с точки зрения моделей этнической стигмы, так и маргинализации. Наиболее стигматизированными группами, по мнению Т. Мартикайнена (указ. раб.), являются в Финляндии сомалийцы и русские. Таким образом, цвет кожи, культура и религия становятся в некоторой степени новыми социальными отличительными признаками и способствуют созданию стигмы. Как будут развиваться эти новые расовые, этниче-

¹⁶ Целевая группа исследования состояла из 256 русскоязычных учащихся и студентов в возрасте от 15 до 30 лет, обучавшихся в 35 учебных заведениях второй степени различных регионов Финляндии.

ские и религиозные иерархии, на взгляд исследователя, остаётся пока неясным. Однако имеются основания полагать, что дискурс, касающийся иммигрантов, в возрастающей степени будет сфокусирован на этих аспектах. В соответствии с Т. Мартикайненым (указ. раб.), несмотря на имеющиеся признаки постоянной маргинализации среди отдельных этнических групп, тем не менее, отмечается открытый характер существующей ситуации. Это характерно в особенности для иммигрировавших по статусу беженца и просящих о предоставлении убежища, а также для части молодых иммигрантов и их семей, имеющих русское происхождение. Такая открытость в освещении вопроса обусловлена, по мнению исследователя, его относительной новизной и небольшими масштабами иммиграции, а также продолжающимися «переговорами» между доминантной группой и иммигрантами о социальном определении, идентичности и представлениях последних.

Русскоязычные в мире

Русскоязычные иммигранты, в том числе дети и молодёжь, представляют собой важный объект исследования также и в других странах, принявших большое количество иммигрантов из бывшего СССР и новой России (см. также гл. 2.1). В частности, в Германии, Австрии, Израиле, США, Австралии и Греции в различных областях науки рассматривались, к примеру, особенности их интеграции в общество принимающей страны, лингвистическая ситуация, сохранение и развитие родного языка, психологическое состояние, семейные и трудовые отношения, социальные связи, а также этничность и идентичность. Названные исследования, проведены главным образом методами включённого наблюдения, анкетирования и интервьюирования.

К. Менг (2004) анализируется языковая интеграция и формирование двуязычия в семьях немецких репатриантов в Германии. В ходе исследования проводилось наблюдение за речевыми интеракциями 42 семей (всего 147 человек), при этом особое внимание уделялось молодым семьям, имеющим маленьких детей. Согласно результатам, являясь языком внутрисемейной коммуникации, русский язык продолжает играть важную роль в жизни репатриантов. Вместе с тем уровень владения им различается у представителей различных поколений. В частности, сфера использования русского языка ограничена, не развиваются также навыки владения письменной речью, кроме того, у многих отсутствуют умения для его целенаправленного сохранения. Наряду с этим отмечается взаимовлияние русского и немецкого языков в коммуникативной практике участников исследования. Несмотря на то, что двуязычие считалось возможным и желательным, немецкий язык занимал первое место в языковых предпочтениях иммигрантов. Тем не менее, они испытывали трудности в овладении им. В частности, ограниченные коммуникативные навыки родителей в

немецком языке затрудняли их участие в жизни принимающего общества и оказании помощи детям при социализации в нём¹⁷.

В центре внимания Л. Ременник (Remennick 2003b) находится в т.ч. сохранение русского языка и формирование двуязычия в семьях русскоязычных иммигрантов в Израиле (всего 17). Результаты исследования показывают связь между культурными ценностями иммигрантов и выбираемой ими языковой моделью независимо от времени, проведённого в новой стране. Имеющие тесные эмоциональные и интеллектуальные связи с русской культурой в большей степени стремятся к её сохранению и передаче своим детям и внукам. В связи с этим подчёркивается важная роль семьи в передаче культурных ценностей молодому поколению. Согласно с Л. Ременник, молодые русскоязычные иммигранты, переехавшие в Израиль детьми или подростками, находятся под влиянием двух культур: русской - дома и в этническом сообществе, израильской - в школе, через медиа и в кругу сверстников. Важным фактором владения русским языком явился возраст начала иммиграции. Иммигрировавшие в Израиль после 5-7 лет учёбы в российской школе, с полученными привычками к чтению и чувством культурной общности обычно сохраняли хороший уровень владения русским языком, несмотря на степень социальной интеграции. Не менее важными выступали отношение родителей к русскому языку и культуре и язык, употребляемый ими дома. Наряду с этим социальное окружение молодых иммигрантов: тип школы, профиль группы сверстников и их позиция относительно русского языка и русскости, а также собственные предпочтения молодёжи оказывали влияние на владение и употребление ими русского языка. По мнению исследователя, билингвизм является важным инструментом интеграции для первого поколения иммигрантов. Он позволяет им приспособливаться к различным социальным ролям и менять культурные коды. Смена в языке и культуре русскоязычных иммигрантов происходит в соответствии с моделью гибридности: перенимая особенности израильской культуры, они одновременно заимствуют многочисленные элементы иврита в свою речь. Вместе с тем традиционное разделение между публичным и приватным языком в их жизни становится всё более взаимообусловленным, приводящим к использованию обоих языков в различных социальных контекстах.

М. Шварц (Schwartz 2008) рассматриваются вопросы сохранения русского языка у детей (6-7,5 лет), иммигрировавших в Израиль в раннем возрасте или родившихся там. В соответствии с результатами исследования, большинство из них (всего 70) владело только элементарными навыками грамотности в родном языке. М. Шварц отмечает комплексный характер позиции русскоязычных родителей относительно сохранения родного языка у детей, проявляющийся, в частности, в несоответствии заявленных ими обязательств по сохранению родного языка в семье и действительной языковой практикой. Развитие умений в русском языке двуязычных детей,

¹⁷ Об исследованиях Германии и Австрии см., напр., Nauk 2001; Steinbach 2001; Савоскул 2004; Пфандль 2004; Reitemeier 2004.

согласно М. Шварц, объясняется тремя факторами, относящимися к языковой политике семьи: это обучение детей читать на родном языке, позитивное отношение детей к сохранению родного языка и языковая практика родителей. Отмечается также значительная роль дополнительного образования, основанного на поддержке этнического сообщества¹⁸.

Исследования Н.А. Земской (2001а,б; 2004) основываются как на материале США, так и других стран мира. Путём «дифференцированного социолингвистического и культурологического анализа» ею выделяются факторы, влияющие на сохранение русского языка у человека, проживающего в иноязычном окружении за пределами России. В частности, указывается на важность социокультурного фактора, часто остающегося без внимания исследователей, а именно на степень владения русским языком и отношение к нему в семье до иммиграции. В соответствии с Н.А. Земской (2001а, 208-221), существенное значение имеет установка каждого конкретного человека или группы лиц на сохранение русского языка. Определяющим является продолжительность иммиграции, иными словами предполагает ли иммигрант когда-либо вернуться в Россию. В качестве примера приводится опыт эмигрантов первой волны (об этом см. также главу 2.1), живших идеей возвращения на родину. В иммиграции они хранили свою русскость, важным элементом которой выступал русский язык. Он занимал особое место в их жизни, символизирова семейные корни, связь с родиной, её культурой и историей. Не случайно, что русским языком владеет даже четвёртое поколение эмигрантов этой волны. Другая ситуация наблюдается среди представителей четвёртой волны, состоящей преимущественно из людей, уехавших из России навсегда и не имеющих желания возвращаться. Они стремятся по возможности быстрее добиться успеха в новой стране пребывания, стать «своими». Для достижения поставленных целей эти иммигранты нуждаются в хорошем знании языка принимающего общества. Стремясь выучить его, они перестают говорить по-русски.

Не менее важными факторами, согласно Н.А. Земской (указ. раб.), являются профессия, требующая постоянного использования русского языка, высокая образованность и знание других языков, а также язык, на котором получено образование. Близкое окружение иммигранта, в частности, семейные связи, проживание рядом бабушек и дедушек также помогает молодому поколению сберечь русский язык. Кроме этого личностные качества, например, способности и интерес к языкам, культурный уровень, особенности психики, сила воли, память и др., по мнению исследователя, становятся определяющими в забывании или сохранении русского языка. Н.А. Земской отмечается также роль православной церкви, являющейся центром объединения русских иммигрантов, а также поддержка метрополии. Наряду с этим немаловажным фактором оказывается распространённость языка в мире, и в связи с этим его социально-

¹⁸ Об исследованиях Израиля также см., напр., Kraemer et al. 1995; Eisikovits 2000; Ylenevskaya & Fialkova 2003; Remennick 2002; 2003а,с; 2005; Найдич 2004.

культурная значимость. Согласно Н.А. Земской, иммигранты называют современный период истории возвращением к России и русскому языку. Развитие экономических, культурных и научных связей между Россией и Западом позволяет поддерживать родственные и дружеские связи, а также решать рабочие вопросы. Достижения современной техники, в особенности Интернет и кабельное телевидение, помогают сегодня «перешагнуть» границы. Наличие актуальной, «свежей» информации дает русскоязычным во всём мире возможность свободно общаться с живущими «там» и «здесь» (см. также Пиетикяйнен и др. 2007). Всё это помогает не только сохранить русский язык в условиях иммиграции, но и постоянно «обновлять» и «осовременивать» его. Вместе с тем подчёркивается, что во многих странах количество переехавших из России достаточно велико для образования целых колоний, члены которых обходятся только русским языком, не стремясь овладеть языком доминантного общества¹⁹.

Сделанный в данной главе обзор предшествующих исследований показывает явное увеличение интереса к ситуации русскоязычных иммигрантов, произошедшее за последние 10-15 лет как в Финляндии, так и во всём мире. В них также с различных точек зрения рассматривается молодое поколение. В частности, выяснялись условия и опыт их жизни в иммиграции, психологическое состояние, семейные отношения и социальные связи, психологическая аккультурация, этническая и языковая идентичность, лингвистическая ситуация и адаптация к новой учебной среде. Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что при рассмотрении ситуации молодых иммигрантов часто отсутствует целостный подход, принимающий во внимание точку зрения их семьи и родителей. Обращает внимание также малочисленность лонгитюдинальных исследований. Вместе с тем их необходимость и важность отмечается как во всём мире, так и в Финляндии (Portes & Rumbaut 2001; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Kosonen 2008; Jasinskaja-Lahti 2008). В свою очередь, отличительной особенностью данного исследования можно считать то, что оно ставит своей целью принять во внимание не только взгляды и опыт молодых иммигрантов, но также семейный аспект и точку зрения их родителей. Кроме того можно предположить, что его лонгитюдинальный характер позволит получить надёжную и многостороннюю информацию об интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество, предоставит дополнительные сведения об их обучении и академических достижениях, владении языком и формировании двуязычия, этнической и языковой идентичности, выбираемых ими аккультурационных стратегиях.

¹⁹ Об исследованиях США см., напр., Andrews 1999; Эндрюс 2004; Нитобург 2001; Birman et al. 2002; Полинская 2004; Trickett & Birman 2005; Беляева-Станден 2005; Birman 2006; Австралии см., напр., Tannenbaum 2005; Анцыпова 2006; Греции см., напр., Триантафиллу 2004.

3 ОТПРАВНЫЕ ТОЧКИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ИММИГРАНТОВ

В данной главе рассматриваются основные теоретические положения исследования. Вначале раскрывается понятие интеграции как одной из четырёх стратегий аккультурации. Затем речь идёт об интеграции как основе иммиграционной политики Финляндии. Далее в центре внимания находится образование молодых иммигрантов. Здесь показывается организация обучения учащихся-иммигрантов в финской общеобразовательной школе, и выясняются такие вопросы, как подготовительное обучение, изучение финского и родного языков, организация содействия учебной деятельности, а также образовательные достижения молодых иммигрантов. Наряду с этим освещаются вопросы, связанные с педагогической культурой. После этого внимание уделяется языковым вопросам. Здесь определяются, в частности, такие понятия, как родной (первый) и второй язык, овладение языком и двуязычие. Двуязычие также рассматривается в контексте иммиграции. В завершение речь идёт об овладении языком и идентичности.

3.1 Интеграция как стратегия аккультурации

Термин *интеграция* восходит к латинским словам *integrum* и *integratio*, означающим целое или восстановление, восполнение, и в широком смысле обозначает объединение или взаимопроникновение каких-либо элементов (частей) в целое, а также процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей²⁰. Тем не менее, несмотря на кажущуюся простоту и ясность, определение этого понятия различается в зависимости от того, к какой области науки оно относится²¹. С точки зрения социокультурной аккуль-

²⁰ <http://ru.wikipedia.org/wiki/> [прочитано 5.04.2008]

²¹ <http://mirslovarei.com/> [прочитано 5.04.2008]

турации, интеграция понимается как постоянное и непосредственное взаимодействие представителей различных культур, в результате которого в культуре обеих групп или одной из них происходят изменения (см., напр., Berry et al. 1992, 349-350; Liebkind 2000, 13; Liebkind et al. 2004, 46; Modood 2007).

Аккультурация может рассматриваться как пространство или процесс. В качестве процесса она означает происходящие с течением времени изменения в верованиях, чувствах, позиции, ценностях, поведении и идентификации личности в результате взаимодействия с представителями другой культуры. Этот процесс понимается как динамичный, включающий в себя совокупность различных факторов. В том случае, если аккультурация понимается как пространство, обычно измеряется её уровень и мера, иначе говоря, поведение, чувства и позиция индивида. Теории, рассматривающие аккультурацию как процесс, подразделяются на две группы (см., напр., Berry et al. 1992, 351; Liebkind 2000, 13-14; Liebkind et al. 2004, 49). Одни из них подчёркивают одномерный характер этого процесса, заканчивающийся слиянием культурного меньшинства с доминантной группой. Другое направление делает акцент на культурном плюрализме или поликультурности. Такой процесс является двусторонним, влияющим как на группу этнического меньшинства, так и на коренное население. Подразумевается, что члены этнической группы в большей или меньшей степени сохраняют свою традиционную культуру, одновременно культура «большого общества» изменяется и приспосабливается к поликультурности.

Ставшая классической двусторонняя модель аккультурации разработана канадским психологом Дж. Берри (Berry et al. 1992). Её отправной точкой является то, что люди воспринимают процесс аккультурации по-разному и в соответствии с этим избирают различные стратегии. Данные стратегии основываются на двух основных для иммигранта вопросах: 1) является ли нужным и существенным сохранение своей традиционной культуры и идентичности; 2) является ли необходимым и важным поддержание позитивных контактов с титульной группой и участие в жизни принимающего общества. В зависимости от положительного или отрицательного ответа на эти два вопроса выделяются четыре основных стратегии аккультурации: интеграция, ассимиляция, сепаратизм и маргинализация (схема 1).

СХЕМА 1 Стратегии аккультурации (Berry et al. 1992, 354).

		Является ли нужным и существенным сохранение своей традиционной культуры и идентичности?	
		«ДА»	«НЕТ»
Является ли необходимым и важным поддержание позитивных контактов с титульной группой и участие в жизни принимающего общества?	«ДА»	ИНТЕГРАЦИЯ приспособление	АССИМИЛЯЦИЯ слияние
	«НЕТ»	СЕПАРАТИЗМ изоляция	МАРГИНАЛИЗАЦИЯ отчуждение

Ассимиляция или слияние означает отказ иммигранта от своей традиционной культуры, его стремление слиться с коренным населением и участвовать в жизни принимающего общества. Вследствие такого выбора индивида возможно частичное или полное забывание им родного языка. О *сепаратизме* или этнической замкнутости может идти речь в том случае, когда иммигрант стремится сохранить свою традиционную культуру, одновременно избегая контактов с представителями большинства и не принимая участия в общественной жизни доминантного общества. Другим негативным результатом процесса аккультурации считается *маргинализация* или отчуждение, вследствие которой иммигрант отвергает традиционную культуру и язык, не проявляя при этом стремления к сближению также и с группой большинства и овладению языком и культурой доминантного общества.

Интеграция или приспособление означает, в соответствии с Дж. Берри, что представители этнического меньшинства стараются сохранить свои культурное наследие и идентичность, одновременно стремясь познать культуру принимающей страны, участвовать в её общественной жизни, а также устанавливать контакты с коренным населением. В этом процессе наряду с сохранением родного языка является важным изучение языка новой страны пребывания. Важным условием интеграции является наличие свободы выбора для группы меньшинства, а также признание обеими группами права на проживание в одном обществе представителей различных культур. Интеграционная стратегия предполагает принятие группой меньшинства основополагающих ценностей принимающего общества. Одновременно с этим доминантная группа должна быть готова к преобразованию национальных институтов, таких как образование, здравоохранение и сфера труда, в целях их лучшего соответствия условиям плюралистического общества.

Согласно А. Форсандер (Forsander 2001, 37), модель Дж. Берри можно подвергнуть критике, в частности, с точки зрения исследования культуры за статичность понятий, а с позиции обществоведения - за упрощение

структур. Наряду с этим, тем не менее, отмечается, что она внесла ясность в разграничение и классификацию различных понятий. Общим недостатком двусторонней модели аккультурации также считается недооценка роли доминантного общества в формировании аккультурационных ориентаций иммигрантских групп (Bourhis et al. 1997, 379). В частности, подчёркивается, что последние не всегда обладают свободой выбора относительно собственных аккультурационных стратегий. Официальная иммиграционная политика и общественное мнение принимающей страны могут оказать существенное влияние на формирование этих стратегий (см. также Blackledge & Creese 2010).

Литовский социолог Н. Касаткина (2007, 27), полемизируя с Дж. Берри, акцентирует внимание на социальном контексте и вводит понятие тип адаптации. В соответствии также и с её точкой зрения, не всё зависит только от индивида, поэтому тип адаптации более многомерен, чем стратегия индивидуального поведения, предложенная Дж. Берри. Стратегией, согласно Н. Касаткиной (указ. раб.), является достижение статуса, а именно приносит статус удовлетворение или нет, и как при этом меняется этническая идентичность, оценивается как результат адаптации: интеграция, ассимиляция, маргинализация или сепаратизм (таблица 1).

ТАБЛИЦА 1 Типы адаптации (Касаткина 2007, 27).

Тип адаптации	Удовлетворённость достигнутым статусом	Сохранение этнической идентичности
Интеграция	+	+
Ассимиляция	+	-
Маргинализация	-	-
Сепаратизм	- +	+

Н. Касаткина (2007, 31-32) делает вывод о том, что *ассимиляция* не является настолько негативным вариантом аккультурации, как это часто представляется в современном обществе. В связи с этим следует различать ассимиляционные процессы на групповом и индивидуальном уровнях. Для индивида ассимиляция может протекать естественным путём в том случае, если он имеет право и возможности перейти из одной этнической группы в другую, сохраняя за собой право выбора. В современном обществе проявление этнического происхождения даёт как выгоды, так и может повлечь за собой гонения и лишения. Этническая идентичность может быть определена как способ достижения социальных, экономических или других целей индивида или группы. Таким образом, право на ассимиляцию может быть индикатором современной демократии. В этом контексте принципиально важным является условие добровольности, когда представители меньшинства не испытывают принуждения или «ассимиляционного пресса» со стороны большинства.

Согласно исследователю (указ. раб.), *сепаратизм* может являться формой рациональной стратегии для достижения целей индивида, и представлять для него благоприятную и удобную форму существования. К

примеру, ситуация, когда семейные, дружеские, профессиональные, общественные отношения не выходят за рамки одной этнической группы. Комфорт подобного сепаратизма и его выгоды являются вызовом обществу, в котором гражданская пассивность становится нормой. Часто неправительственные организации меньшинств не способствуют развитию диалога между гражданами и государством, а превращаются для членов организации в ниши, этнически изолированные от остального общества.

С другой стороны, социальные перемены представляются благоприятными для проявления *маргинальности*. Фрагментарная идентичность, ухудшение социального положения, ограниченность социальных контактов дают основания предположить, что маргинальность может стать проблемой не только для отдельных слоёв общества, но и для этнических групп в целом. Маргинальность создаёт предпосылки для девиантного поведения: маргинальные группы не только являются социально незащищёнными, но и представляют собой удобный объект для различных манипуляций.

Интересным, на наш взгляд, представляется утверждение Н. Касаткиной о том, что *интеграция* не всегда является свидетельством социального успеха или результатом свободного выбора иммигранта. Ситуация, когда интеграция представляется как достижение индивидом желаемого статуса в условиях сохранения этнической идентичности, по её мнению, можно назвать удачным сценарием в демократическом обществе. Однако следует оценить контекст и усилия, необходимые для достижения подобного результата. Доминирующее общество часто неосознанно возлагает на меньшинства тяжёлую ношу. Им предлагается стать полноправными гражданами страны, сохраняя этническую идентичность и одновременно приобретая новые навыки в процессе интеграции. По мнению Н. Касаткиной, всё это нередко превышает реальные возможности меньшинственных групп.

Л. Ременник (Remennick 2003c, 28-29) со своей стороны предлагает четыре взаимосвязанных социальных индикатора, позволяющих оценить степень интеграции первого поколения иммигрантов. Во-первых, это *трудоустройство в экономике титульного общества*, а не в этническом секторе. В отношении образованных иммигрантов трудоустройство должно соответствовать уровню квалификации и профессиональности. По мнению исследователя, успешное трудоустройство ведёт не только к экономическому благосостоянию, но также к формированию новых интересов и установлению контактов с коллегами-представителями коренного населения, облегчающих овладение языком и культурой принимающего общества. Во-вторых, *разнообразие сфер коммуникации*, когда в неформальную систему социальных связей иммигранта входят представители как этнического, так и доминантного сообщества. В-третьих, *культурная транзигция*, означающая постепенную реориентацию в использовании медиа и культуры от эндогенного, этнического, основанного на традиционном языке и культуре иммигранта к экзогенному, медиа и культуре на языке доминантного

общества. Согласно Л. Ременник (указ. раб.), данный индикатор является наиболее существенным для образованных мигрантов, которые несут значительный культурный капитал из страны убытия. Четвёртый фактор, влияющий на быстроту и размер интеграции, - это *отношение доминантной группы к группе меньшинства*. Открытое и никого не отвергающее отношение способствует обоюдной толерантности, бикультурности и более активному участию иммигрантов в социальных институтах доминантного общества. Кроме того, подчёркивается, что на индивидуальном уровне *возраст иммиграции и языковые умения* влияют на все перечисленные выше процессы. По мнению исследователя, ранний возраст обычно означает более быструю социальную адаптацию и приспособляемость. Хорошее владение языком, в свою очередь, делает возможным успешное обучение и трудоустройство, установление неформальных социальных связей как внутри этнического сообщества, так и с представителями доминантного общества, позволяет свободно участвовать в культурной жизни новой страны проживания.

При освещении вопросов интеграции иммигрантов также разграничиваются (см., напр., Ekholm 1994, 18; Forsander 2001, 40-41) сообщества, с чьей позиции интеграция рассматривается. Иными словами речь идёт об интеграции в принимающее общество, интеграции между этническими группами, а также об интеграции внутри своего этнического сообщества. Интеграцию, происходящую в направлении сближения с доминантной группой, называют *структурной интеграцией*. Она представляет собой процесс, целью которого является участие иммигранта в экономической, политической и социальной жизни принимающего общества. В свою очередь, *интеграция внутри своего этнического сообщества* характеризует единство этнической группы, взаимную солидарность, а также сохранение культурных ценностей. *Интеграция между этническими группами* указывает на существование взаимосвязи между ними, и ставит своей целью пробуждение сознания этнических меньшинств и м. пр. нахождение общих интересов иммигрантов в отношении доминантного общества. Считается, что внутренняя интеграция этнических групп способствует их структурной интеграции в доминантное общество. Осознание причастности к своему сообществу порождает чувство консолидации, социальную поддержку, а также становится основанием для создания институциональных структур, например, объединений, средств массовой информации и школ. Как указывает А. Форсандер (указ. раб.), только внутренне интегрированные иммигрантские сообщества могут бороться за своё положение в доминантном обществе, оказывая сопротивление дискриминации и содействуя тем самым структурной интеграции этнического сообщества.

Одним из важных факторов, влияющих на интеграцию иммигрантов, является отношение к тем или иным иммигрантским группам со стороны доминантного общества - правящих кругов и властей, различных слоёв населения (Нитобург 2001). Это отношение может меняться в зависимости как от изменения ситуации в самой принимающей стране, в стране исхода

или в мире, так и от этнокультурного облика и классового состава, иными словами «социального престижа» данной иммигрантской группы. Позиция доминантной группы в отношении иммигрантских сообществ является важной для процесса интеграции в любом национальном контексте. Негативное отношение, отрицательные стереотипы, использующиеся в медиа, дискриминация на рынке труда, сегрегация в вопросах проживания и образования – могут привести к различным проявлениям сепаратизма или формированию так называемой реактивной этничности со стороны иммигрантов (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Remennick 2003c; Liebkind et al. 2004).

3.2 Интеграция иммигрантов в Финляндии

Требования современного времени, сопровождающиеся ростом иммиграции и изменением её характера во всем мире, неизбежно оказывают влияние и на стратегии, избираемые принимающими обществами: всё чаще политика «плавильного котла» заменяется ими на более гибкую парадигму этнического плюрализма или поликультурализма (Modood 2007). В Финляндии интеграция принята за основу иммиграционной политики страны и поддерживается на уровне государства. Согласно А. Форсандер (Forsander 2002, 73-84), отправной точкой интеграции является ответственность общественной власти и идеал равноправия, предполагающие приспособление к доминирующим нормам и соблюдение общих правил. В политике, касающейся интеграции иммигрантских групп, определяющим является сохранение легитимации модели общества Скандинавских стран, в соответствии с которой права иммигрантов следует определять таким же образом, как и коренного населения.

О. Лепола (Lepola 2000, 270), однако, отмечает, что иммиграционной политике Финляндии присущи черты администрирования, заменяющего диалог, в котором все стороны имеют равноценные возможности оспаривать точку зрения других. По мнению исследователя, поликультурность определяется и осуществляется на условиях финской культуры и системы управления (см. также Pitkänen 2007). В. Пууронен (Puuronen 2006, 181), со своей стороны, также подчёркивает, что финское государство сделали единым с помощью этнополитики, использующей стратегии ассимиляции и подавления меньшинств, в частности, по отношению к так называемым «старым русским». С помощью этого «голос» и «видимость» меньшинств в обществе сводились до минимума.

В последние годы иммиграция стала одной из доминирующих тем общественного диалога в Финляндии. Практическое осуществление иммиграционной политики в стране вызывает критику в различных слоях общества и политических партиях вследствие высокого уровня безработицы среди иммигрантов, а также недостаточного владения ими финским (или шведским) языком (см., напр., Paananen 2005; Mannila 2009; HS 2010; Sharma

2011). Предлагаемые решения являются, однако, весьма противоречивыми. Кроме того, представления об интеграции и владении иммигрантами языком принимающего общества варьируются значительно у различных сторон и должностных лиц (Pöyhönen et al. 2009; Tarnanen & Pöyhönen 2009). Тем не менее, согласно прогнозам Академии Наук Финляндии и Национального агентства по финансированию технологий и инноваций (FinnSight 2015), успешная интеграция иммигрантов и их участие в жизни финского общества являются важными в силу того, что от них во многом зависит развитие экономики и конкурентоспособность страны.

Важным документом, касающимся проживающих в Финляндии иммигрантов, является *Закон об интеграции* (Kotouttamislaki 493/1999, 1215/2005) и приеме лиц, просящих о предоставлении убежища, вступивший в силу в 1999 г., цель которого - способствовать интеграции иммигрантов. В соответствии с данным законом, под интеграцией²², с одной стороны, подразумевается индивидуальное развитие иммигранта с целью его участия в трудовой жизни и деятельности общества с условием сохранения при этом родного языка и культуры. С другой стороны, осуществление интеграции предполагает проводимые официальными органами меры и выделяемые ими ресурсы, способствующие вхождению иммигранта в общество принимающей страны. Правом на разработку интеграционного плана имеют лица, проживающие постоянно в Финляндии и зарегистрировавшиеся как безработные или подавшие заявку на социальное пособие²³. Муниципальные органы, биржа труда и иммигрант согласовывают совместные действия, определяющие интеграцию иммигранта и членов его семьи, в частности, обучение и трудовую практику.

Как исследования, так и практика трудовой жизни показывают, что становлению членом общества способствует обеспеченность работой, предусматривающая владение языком данного общества (Virtanen 2002, 21; TM 2005a,b; SM 2008; VNS 2008; Arajärvi 2009). Таким образом, на начальном этапе иммиграции языковое обучение приобретает существенное значение. В соответствии с правительственной программой в отношении иммигрантов и беженцев в Финляндии поставлена задача - предоставить всем взрослым иммигрантам возможность участвовать в обучении, даю-

²² Использование в качестве эквивалента термину интеграция (интегрировать/интегрироваться) финских глаголов *kotouttaa/kotoutua*, как наиболее соответствующих вкладываемому в них значению в иммиграционной политике страны, относится в Финляндии к концу 90-х гг. Этимология данных глаголов восходит к словам: домашний очаг или дом. Термин *kotouttaa* или интегрировать означает помочь иммигранту найти своё место в новом обществе таким образом, чтобы он сохранил традиционную культуру. В свою очередь, *kotoutua* или интегрироваться означает, что иммигрант находит своё место в новом обществе, сохраняя традиционную культуру. (Moilanen 2004.)

²³ В настоящее время Закон об интеграции находится в стадии изменения (HE 2010). Его обновлённая версия вступает в действие 1.09.2011. Предполагается в частности включить в группу лиц, попадающих под его действие, всех иммигрантов, время пребывания которых в Финляндии длится, по меньшей мере, год. Это также будет касаться лиц, временно проживающих в стране, напр., приехавших на работу.

щем основные языковые умения, сведения о финском обществе и трудовой жизни. При необходимости иммигрант может пройти курс основного профессионального обучения и повышения квалификации. Продолжительность и содержание такого обучения определяются в зависимости от его индивидуальных потребностей. Целью данного закона является также активизация иммигрантов. Предоставляя возможности для участия в способствующих интеграции мероприятиях, общество наряду с этим может требовать от них активной позиции в отношении как собственной, так и интеграции членов семьи. Например, несоблюдение обязательств личного интеграционного плана может привести к соответствующим санкциям в отношении иммигранта (о ситуации в Средней Финляндии см. KSMPO 2010).

На сегодняшний день одним из насущных требований является организация качественного и эффективного обучения финскому (или шведскому) языку с принятием во внимание потребностей особых групп иммигрантов. Обучение взрослых иммигрантов в Финляндии осуществляется в соответствии с рекомендациями Национального управления образования (OPH 2007). В соответствии с этим, целью обучения определяется наделение иммигрантов такими языковыми, социальными, культурными и относящимися к управлению своей жизнью умениями, с помощью которых они смогут обходиться в повседневной жизни, работать и учиться в новых условиях, стать полноправными членами финского гражданского общества. В задачи обучения также входит оказание поддержки и мотивирование иммигранта в сохранении традиционной культуры. Кроме того, обучение призвано расширить возможности иммигрантов к взаимодействию с представителями коренного населения.

В контексте языкового обучения иммигрантов представляется важным определение понятия *владение языком*. В частности, указывается (Tarnanen & Suni 2005, 16; Røyhönen et al. 2009, 15; Tarnanen & Røyhönen 2009; Røyhönen et al. 2010), что оно не является однозначным в силу того, что у различных сторон: самих иммигрантов, работодателей, а также организаторов обучения, преподавателей, служащих бюро по трудоустройству, имеются различные ожидания, представления и требования, касающиеся достаточного владения языком. В узком смысле под владением языком понимается использование словаря и грамматики согласно существующим языковым нормам, а в широком смысле – оно означает коммуникативную компетенцию, являющуюся неотъемлемой частью идентичности индивида, его мировоззрения, верований, представлений и чувства причастности к определённом сообществу. Следует также принимать во внимание, что развитие владения языком означает процесс обучения, продолжающийся всю жизнь (см. также Крысин 1989, 120-125)²⁴.

²⁴ Согласно Л.П. Крысину (1989, 125-133), уровни владения языком подразделяются на 1) собственно лингвистический уровень; 2) национально-культурный уровень; 3) энциклопедический уровень; 4) ситуативный уровень.

Согласно результатам выяснения (Röyhönen et al. 2009; см. также Latomaа 2007a; Kotus 2010), обучение взрослых иммигрантов в Финляндии имеет свои сильные и слабые стороны. Его сильными сторонами являются ориентация на трудовую жизнь и гибкость. В свою очередь, к слабым относятся содержание с точки зрения рекомендаций учебного плана, профессиональные умения преподавателей, а также деятельность учебного заведения, организующего обучение, и конкурсная основа финансирования. В частности, особые группы иммигрантов, такие как люди, не владеющие элементарными навыками грамотности, или домохозяйки, часто оказываются неохваченными обучением. Кроме того, принцип непрерывности обучения не осуществляется на практике. Иммигранты или переходят с одного курса на другой, или не могут продвинуться в своём темпе вперёд. Причинами этого могут являться как проблемы в распространении информации, недостатки в инструктировании, так и безрезультатность педагогической практики языкового обучения. Уровень владения языком, соответствующий рекомендациям учебного плана, не достигается в полной мере при обучении. Методы преподавания, основанные на формальном обучении в классе и ориентированные на изучение грамматики, не развивают навыков, необходимых для использования языка в реальной жизни.

В связи с вышеперечисленным были внесены предложения (Röyhönen et al. 2009; 2010) интегрировать обучение с самого начала в трудовую и общественную жизнь. Наряду с этим в подготовке преподавателей предлагается уделять большее внимание функциональному знанию языка, а также методике дифференцированного обучения. Кроме того, подчёркивается необходимость внесения ясности в распределение ответственности и финансирования между различными ведомствами. Более тесное сотрудничество между ними создаст возможности долгосрочного планирования. Отмечается также, что обучение иммигрантов не должно осуществляться только по инициативе органов власти. В частности, организациям иммигрантов следует предоставлять средства и ресурсы с целью расширения их участия в интеграционном обучении.

Планируется (HE 2010) также осуществлять направленные на интеграцию иммигрантов меры как последовательное логичное целое. В отношении детей и молодёжи существенным является гарантирование непрерывности обучения на всех ступенях и уровнях образования. Особого внимания требуют 13-25-летние, иммигрировавшие в старшем школьном возрасте или вышедшие из возраста обязательного школьного образования. Вследствие этого с такими молодыми иммигрантами намечается составление личного интеграционного плана. Это послужит гарантией продолжения ими обучения, способствующего более успешной интеграции в новое общество (о мерах по содействию интеграции иммигрантов см. Röyhönen et al. 2010).

В соответствии с вышесказанным можно сделать вывод о том, что интеграция иммигрантов не происходит в социальном вакууме и не зависит только от них самих. Она представляет собой двусторонний процесс, участниками которого являются, с одной стороны, принимающее общество, а с другой – этнические меньшинства. Успешность этого процесса зависит от контактов иммигранта как внутри этнического сообщества, так и с доминантной группой. Контакты с представителями коренного населения необходимы для постижения языка и культуры новой страны проживания. В свою очередь, члены традиционной этнической группы образуют сеть взаимопомощи, играющую важную роль в психологическом приспособлении к новым условиям жизни и ослабляющую отрицательные воздействия иммиграции. Предубеждения и дискриминация в отношении меньшинственных групп отрицательно влияют на их благосостояние и являются препятствием к установлению социальных контактов с представителями большинства, что, со своей стороны, замедляет приобщение к новой культуре. Интеграция считается наиболее предпочтительным вариантом аккультурации, например, для молодых иммигрантов, представляющих различные этнические группы (Phinney et al. 2001; Sam & Berry 2009). Отмечается также, что она гарантирует лучший психологический результат и закладывает основы для дву- и поликультурности. Положительная интеграционная установка также находится в тесной связи с высоким уровнем самосознания во всех возрастных группах.

Таким образом, в данном исследовании интеграция понимается как двусторонний, социально обусловленный процесс, на который влияют как сами иммигранты, так и принимающее общество, и в котором образование, владение языком, идентичность и культура являются определяющими (ср. Remennick 2003a,b,c; Liebkind et al. 2004; Касаткина 2007; Modood 2007). Этот процесс рассматривается нами с позиции индивида - русскоязычного молодого иммигранта. Поэтому существенными являются вопросы обучения, овладения языком и культурой принимающего общества, а также сохранения родного языка и традиционной этнической и культурной идентичности. Школе как социальному институту отводится в этом контексте важная роль, так как для детей- и подростков-иммигрантов процесс интеграции в новое общество происходит, в первую очередь, посредством образования. Получение образования становится для многих из них залогом успешного будущего, возможностью преуспеть в условиях нового общества (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Alitolppa-Niitamo 2004a,b; Trickett & Birman 2005; Rumbaut 2007). Какие возможности для этого имеются у молодых иммигрантов Финляндии, будет рассмотрено далее.

3.3 Интеграция в контексте обучения

3.3.1 Организация обучения учащихся-иммигрантов в финской школе

Под понятием *учащийся-иммигрант* в основах учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а, 36) подразумеваются иммигрировавшие в Финляндию дети и молодёжь. Понятие включает в себя также родившихся в стране детей иммигрантов. В таблице 2 (стр. 53) собраны сведения о распределении детей и молодёжи, родным языком которых не является финский, шведский, саамский, рома (цыганский) или язык жестов, по различным ступеням системы образования Финляндии в 2007-2008 гг. Как видно из представленной таблицы, общее количество учащихся-иммигрантов в финской общеобразовательной школе на сегодняшний день составляет примерно три процента. Эта цифра является довольно низкой по сравнению с другими европейскими странами, однако, она возросла в три раза за последние десять лет (ОРН 2004а, 16). В частности, обращается внимание (см., напр., Martikainen 2007, 61) на то, что к 2010 г. как минимум 20 тыс. детей, имеющих иммигрантское происхождение, будет обучаться в общеобразовательных школах Финляндии. До 2015 г. как минимум 33 тыс. таких молодых людей перейдёт на вторую ступень образования или начнёт работать. Вместе с тем таблица 2 также показывает значительное количество русскоязычных учащихся-иммигрантов на всех ступенях образования.

В основах учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а, 36) изложены основные положения, которыми руководствуются в организации обучения иммигрантов школьного возраста. В частности, подчёркивается, что в обучении принимаются во внимание происхождение учащегося-иммигранта, его родной язык и культура, причины переезда, а также время пребывания в стране. Кроме того, обучение ставит специальные цели, а именно: оказание поддержки учащемуся в его становлении активным членом как финского языкового и культурного общества, так и своей этнической группы.

ТАБЛИЦА 2 Учащиеся-иммигранты в системе образования Финляндии в 2007-2008 гг. (Tilastokeskus 2007; ОРН 2009b; ОРН 2011)

Ступени образования	Общее количество учащихся-иммигрантов	Русскоязычные учащиеся-иммигранты
Подготовительное (к основному) обучение	1 663	
Основное обучение	17 156 (3,1% всех учащихся)	4 328 (25,2% всех учащихся-иммигрантов)
Гимназии	3 331 (2,9%)	1 083 (32,5%)
Среднее профессиональное обучение	11 596 (4,4%)	4 362 (37,6%)
Высшие профессиональные учебные заведения	6 550 (4,9%)	1 431 (21,8%)
Университеты	7 286 (4,1%)	1 217 (16,7%)

В соответствии с положениями учебного плана (ОРН 2004а, 36), школьнику-иммигранту преподаётся финский (или шведский) как второй язык, если уровень владения им вышеприведёнными языками не соответствует уровню родного языка. Кроме этого указывается, что по мере возможностей для учащегося-иммигранта следует организовывать также обучение его родному языку. В целях достижения готовности к усвоению учебного материала наряду с преподаванием финского или шведского языков также предполагается оказание поддержки такому контингенту школьников и в других учебных предметах. Для них может быть составлен учебный план, являющийся частью интеграционного плана.

Наряду с вышеперечисленным также указывается (ОРН 2004а, 36, 311-313), что в образовательном процессе учащихся-иммигрантов необходимо принимать во внимание их предшествующее обучение, а также относящиеся к нему воспитательные и образовательные традиции. В вопросах сотрудничества школы и семьи подчёркивается необходимость принятия во внимание культурного происхождения семьи, школьной системы страны убытия, а также ознакомление родителей с особенностями воспитания в финском обществе и с финской системой образования. Организатору обучения рекомендуется создать предпосылки для успешного сотрудничества семьи и школы, основывающегося на взаимоуважении, равенстве и равноправии обеих сторон.

Подготовительное обучение

Согласно Закону об основном образовании (L628/1998, 5§, 9§), муниципалитет может организовывать для всех находящихся в возрасте обязательного образования, а также достигших шестилетнего возраста иммигрантов подготовительное обучение. Подготовительное обучение предназначается для каждого учащегося-иммигранта, знание финского (или шведского)

языка которого не является достаточным для обучения в обычном классе. Начиная с 2010 г. продолжительность подготовительного обучения составляет для 6-10-летних, по меньшей мере, 900 часов, а для учащихся старшего возраста – 1000 часов. Решение о создании групп для такого обучения принимают его организаторы - муниципальные органы²⁵. Для подготовительного обучения не установлены общегосударственное разделение уроков, а также объём учебной программы.

Целью подготовительного обучения является содействие гармоничному развитию учащегося-иммигранта и его интеграции в финское общество, а также подготовка к переходу к основному обучению. В основах учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2009а) отмечается, что обучение родному языку наряду с финским (или шведским) как вторым языком укрепляет поликультурную идентичность учащегося-иммигранта и закладывает основы для функционального двуязычия. В определении содержания обучения принимается во внимание гетерогенность учащихся, и в связи с этим предполагается дифференциация обучения в соответствии с их возрастом и уровнем развития. Кроме того, подчёркивается, что преподавание на родном языке учащегося-иммигранта также способствует более успешному усвоению учебного материала.

В соответствии с отчётом Национального управления образования (ОРН 2004b, 43-44), осуществление законодательных положений на практике выражается, например, в том, что учебная программа учащегося определяет его обучение, а интеграция в группы основного обучения происходит более обдуманно. Вместе с тем отмечается, что муниципальные органы стремятся в целях экономии организовывать подготовительное обучение только в том случае, когда имеется группа, состоящая как минимум из четырёх человек, хотя законодательство не препятствует основанию и более малочисленных групп. В некоторых муниципалитетах подготовительное обучение вообще не организовывается. В больших городах имеется больше возможностей для успешной организации обучения детей-иммигрантов. В частности, учащиеся разного возраста не определяются в одну группу, также родной язык принимается во внимание при формировании группы, что позволяет языковым помощникам работать более целенаправленно и продуктивно.

Организация подготовительного обучения отличается в разных муниципалитетах (см., напр., Ikonen 2005, 14). Оно осуществляется главным образом в группах, и его продолжительность варьируется от одного года до трёх лет. Количество часов, отводимое на изучение учебных предметов, различается в зависимости от возраста и готовности учащихся-иммигрантов к освоению. Обучение также основывается на индивидуальных учебных планах. Интегрирование в группы основного обучения

²⁵ В силу того, что ограничения для размера группы не установлены, она может быть организована для одного учащегося-иммигранта. Ежегодно в подготовительном обучении участвует около 2 тыс. человек (ОРН 2011; см. также таблицу 2).

обычно организовывается сразу, как только языковые и социальные умения учащегося позволяют это сделать. Для учащихся-иммигрантов, сразу определённых в группы основного обучения, считается необходимым разрабатывать учебный план, который может являться частью его интеграционного плана.

Изучение финского языка

Согласно Основам учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а, 9б), учащимся, родным языком которых не является финский, шведский или саамский, преподаётся финский как второй язык полностью или частично вместо финского языка как родного. Решение об объёме учебной программы принимает школа на основании уровня владения языком учащегося. Отправной точкой обучения является то, что язык изучается в финноязычном окружении, и разносторонние умения в нём развиваются постепенно наравне с родным языком. Основная цель преподавания финского языка как второго - овладение учащимся к моменту завершения основной школы хорошими умениями в финском языке во всех его областях. Предполагается, что он сможет полноценно изучать все школьные предметы и получит возможность продолжить обучение после окончания основной школы. Учащийся-иммигрант также ориентируется на пожизненное обучение таким образом, что, приобретая постепенно умения в финском языке, равноценные родному языку, он получает равные с коренным населением возможности к жизнедеятельности в финском обществе. Кроме вышперечисленного подчёркивается, что обучение финскому языку как второму наряду с овладением родным языком укрепляет поликультурную идентичность учащегося и закладывает основы для функционального двуязычия.

Финский язык, с одной стороны, является для учащегося-иммигранта учебным предметом, а с другой стороны - средством изучения на протяжении всех лет школьной учёбы. Поэтому задачей предмета финского языка как второго определяется целенаправленное развитие умений в нём. В обучении рекомендуется принимать во внимание то, что основательное изучение нового языка занимает многие годы, и на это могут влиять такие факторы, как владение учащимся родным языком, отличие родного и финского языков, а также культурные различия. При определении целей и в выборе содержания обучения учитывается общая ситуация учащегося, в частности, его возраст, уровень владения языком, а также предшествующий школьный и жизненный опыт. Таким образом, отправной точкой такого обучения является владение учащимся финским языком, а не класс, в котором он учится. Методы преподавания рекомендуется выбирать таким образом, чтобы учащийся имел возможность овладеть стратегиями усвоения, позволяющими ему применять языковые и культурные навыки, приобретенные им как в школе, так и за её пределами. Кроме того, подчёркивается использование в обучении такого фактора как проживание в язы-

ковом сообществе, дающее учащемуся возможность участвовать в коммуникативных ситуациях, приобретая при этом опыт и навыки общения. (ОРН 2004а, 96; см. также Aalto 2008.)

Организация преподавания финского языка как второго различается в муниципалитетах страны (см., напр., ОРН 2004а, 34; Ikonen 2005, 15-16; Korpela 2006b, 29, 33, 37-39; Latomaa & Suni 2010, 160-164; ОРН 2011, 14). В частности, отмечается, что обязательность обучения не определена законодательно, поэтому решения принимаются непосредственно на местах. На это влияют уровень владения финским языком учащихся-иммигрантов, их количество и распределение по школам муниципалитета, наличие компетентных преподавателей, а также ресурсов. Преподавание финского языка как второго даётся в соответствии с учебной программой финского языка как родного или в отдельных группах, изучающих финский как второй язык²⁶. Оно организуется как часть школьного обучения, так и за счёт дополнительных ресурсов, выделяемых государством. На дополнительное финансирование имеют право учащиеся, со времени иммиграции которых в страну прошло не более четырёх лет. Кроме того, для преподавания финского языка как второго не определен объём, в частности, минимальное количество часов, отводимых на обучение, отсутствуют обязательства к созданию отдельных групп обучения. Ситуацию нередко осложняют проблемы с расписанием уроков данного предмета, а также негативное отношение к нему со стороны учащихся-иммигрантов и их родителей. Учителя, в свою очередь, нуждаются в инструкциях для оценки уровня владения языком и учебных материалах.

В анализе содержания учебной программы финского языка как второго отмечается (Nissilä & Mustaparta 2005, 88-89), что новый вариант Основ учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а) определяет его более подробно, чем предыдущие. Это объясняется, с одной стороны, стремлением определить цели и содержание всех учебных предметов более точно, несмотря на то, что организатор обучения свободен в выборе средств для достижения этих целей. С другой стороны, уточнение и более широкое изложение содержания обучения обусловлены ростом количества учащихся-иммигрантов в финской школе. Важным является то, что обучение финскому языку как второму неразрывно связано со всем обучением и создаёт для него языковые предпосылки (см. также Aalto 2008).

С. Латомая (Latomaa 2007а, 331-332; см. также Korpela 2006b), в свою очередь, считает, что настоящий учебный план является весьма противоречивым документом и во многом отражает проблемы статуса данного учебного предмета. Дальнейшее усовершенствование содержания обучения финского языка как второго затрудняется также неоднородностью организации обучения. Кроме того, подготовка учителей, преподающих

²⁶ Около 12% учащихся-иммигрантов обычно изучает финский или шведский как второй язык в соответствии с объёмом курса по учебному предмету родной язык и литература, тогда как 25% не участвует в таком обучении (Korpela 2006b; ОРН 2011).

иммигрантам финский язык, нуждается в дальнейшем совершенствовании. Наряду с вышеизложенным указывается, что объём преподавания финского языка как второго является явно недостаточным. Существенным в этом вопросе становятся равноправные возможности учащегося-иммигранта для получения образования в новой стране пребывания. Проведённые исследования со своей стороны подтверждают, что объём и качество преподавания финского языка как второго оказываются важными факторами, влияющими на владение языком учащихся-иммигрантов (см., напр., Suni 1996; Lind 1999; Miettinen 2001). В частности, М. Суни (Suni 1996) в своём исследовании делает вывод о том, что владение финским языком учащихся-иммигрантов находится в прямой зависимости от объёма преподавания финского языка: чем больше даётся обучения, тем лучший уровень владения языком в среднем достигается. Согласно полученным ею результатам, русскоязычные учащиеся-иммигранты справляются с обучением, то есть понимают язык преподавания и содержание учебников достаточно хорошо уже после двух лет учёбы в школе. С другой стороны, у них могут проявляться трудности в практическом применении хорошо усвоенного теоретического материала.

Изучение родного языка

Согласно Закону об основном образовании (L628/1998, 12§), в школах Финляндии как родной язык помимо финского, шведского, саамского или языка жестов может изучаться и другой родной язык учащегося. В Основах учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а, 95, 305, 312) указывается, что в обучении родному языку принимается во внимание меняющаяся языковая и культурная домашняя среда учащегося, а также незначительная поддержка окружения для его развития. Целью преподавания определяется оказание поддержки владению родным языком, осведомлённости о своём культурном происхождении, а также формированию культурной идентичности. Национальное управление образования даёт только рекомендации по организации обучения родному языку. Вследствие этого оно является добровольным и дополнительным к основному обучению, а также обычно организовывается за счёт государственных дотаций и в соответствии с имеющимися возможностями (ОРН 2004а, 305, 312). Согласно постановлению Министерства образования Финляндии, учащийся-иммигрант может изучать родной язык два часа в неделю, если набирается группа, состоящая как минимум из четырех человек. Ежегодно в школах Финляндии организуется обучение примерно 50 языкам как родным свыше 11 тыс. учащихся-иммигрантов, из которых более 3 тыс. изучают русский язык (ОРН 2011).

Как отмечается в рекомендациях Национального управления образования (ОРН 2004а, 305), обучение родному языку призвано оказывать поддержку развитию мышления, владению языком и самовыражению учащегося-иммигранта, а также формированию его коммуникативных умений,

социальных связей, мировоззрения и гармоничному становлению личности. Подчёркивается также, что обучение родному наряду с финским (или шведским) как вторым языком укрепляет поликультурную идентичность учащегося и закладывает основы для функционального двуязычия. В обучении родному языку ставятся следующие задачи: пробудить интерес учащихся-иммигрантов к родному языку, к использованию и развитию языковых умений и после завершения основного обучения, привить уважительное отношение к своему происхождению и культуре. Предполагается, что обучение родному языку создаст учащемуся-иммигранту возможности для изучения в полном объёме всех учебных дисциплин основного общеобразовательного цикла.

При определении целей обучения родному языку рекомендуется (ОРН 2004а, 305) принимать во внимание возраст учащегося, его предшествующее обучение и уже сформированные учебные навыки, а также оказываемую семьёй и окружением поддержку его развитию. Отправной точкой обучения являются уже имеющиеся у учащегося языковые умения и культурный опыт. Обучение родному языку в школе должно осуществляться в равноценной по составу группе, с созданием учащимся возможностей слушать и говорить на родном языке. Целенаправленное обучение родному языку предполагает также сотрудничество семьи и школы. Вместе с тем подчёркивается, что основное содержание обучения родному языку реализуется по мере возможностей в соответствии с объёмом программы финского языка как родного. Обучение родному языку должно оказывать помощь в овладении лексикой и понятиями, изучаемыми на других предметах. Смысловое содержание обучения зависит от количества отведённых на преподавание часов, размера учебной группы, языковой подготовки и возраста учащихся. В конце учебного года учащийся получает отдельное свидетельство об участии в обучении родному языку для иммигрантов. В свидетельстве указываются изучаемый язык, объём обучения и словесная или цифровая оценка. Итоговая оценка также выставляется в отдельное свидетельство, однако она не учитывается при подсчёте среднего балла (см. также Youssef 2007, 124).

С преподаванием родного языка учащимся-иммигрантам в Финляндии связывается ряд проблем. В частности, подчёркивается (Kaikkonen 2004, 158-159), что хотя отправной точкой Основ учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а) является официальный статус культурных меньшинств и имплицитная идея интеграции иммигрантов в финское общество, предполагающая сохранение их традиционной культуры, тем не менее, обучение родному языку оставляется весьма открытым и передаётся отчасти на выбор муниципальных властей. С. Латомая (Latomaa 2007а, 338), в свою очередь, указывает на изменения в статусе преподавания родного языка вследствие перехода в категорию дополнительного обучения. Она предполагает, что снижение статуса этого учебного предмета может иметь в будущем негативные последствия и выразиться, в частности, в уменьшении объёма преподавания и выбора предмета. Ор-

ганизация обучения в форме кружковой работы в вечернее время, а также отсутствие оценки уровня владения родным языком учащегося могут привести к постепенному исчезновению данного предмета из учебной программы общеобразовательной школы.

Наряду с вышеперечисленным обращается внимание (см., напр., Paavilainen 1999; Perho 2001; Протасова & Тухканен 2003; ОРН 2004b; ОРН 2006; Youssef 2007; Latoмаа 2003; 2007a; Latoмаа & Suni 2010; Kotus 2010) на то, что, являясь факультативной дисциплиной, родной язык имеет низкий статус среди преподавателей других предметов, а также учащихся-иммигрантов и их родителей. Для такого обучения не всегда можно найти компетентного преподавателя. Учебные группы обычно состоят из детей разного возраста, уровень владения родным языком которых варьируется, что создаёт определенные трудности как для учителя, так и учеников. Кроме того, эти уроки часто проводятся в конце или после окончания учебного дня, что отрицательно влияет на мотивацию учащегося-иммигранта изучать родной язык. Нехватка учебных материалов также ограничивает возможности учителя, усложняя его работу и проведение занятий на высоком уровне. Вместе с тем подчёркивается, что количество часов, отведённых на преподавание родного языка, является не достаточным для глубокого изучения предмета и ограничивает возможности учителя. В связи с этим большая ответственность в сохранении и развитии родного языка возлагается на семью детей- и молодёжи-иммигрантов.

Организация содействия учебной деятельности

Основными направлениями содействия учебной деятельности в финской школе является попечение об учащихся и руководство их учебной деятельностью. В соответствии с Основами учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004a, 313), к попечению об учащихся относится забота об учёбе, физическом, психическом и социальном благосостоянии детей и молодёжи, оказываемая как на общественном, так и индивидуальном уровне. Целью такой поддержки является создание здоровой и безопасной среды обучения, защита психического здоровья и предотвращение социальной изоляции учащихся, а также содействие благосостоянию всего школьного сообщества. Кроме вышеперечисленного важной задачей попечения об учащихся становится предупреждение, выявление и устранение как можно раньше проблем, относящихся к обучению и посещению школы. Попечение организовывается в сотрудничестве с родителями и муниципальными должностными лицами, отвечающими за организацию социального обеспечения и здравоохранения. Родителям учащегося-иммигранта предоставляется необходимая информация о мероприятиях для поддержки.

Попечение об учащихся становится в настоящее время неотъемлемой частью задач школы (см., напр., Kosonen 1999; Perttula 2005). К нему относится как выяснение ситуации учащегося, так и руководство, консульта-

ции и оказание помощи в тех случаях, когда в посещении школы, обучении и общем состоянии школьника наблюдаются проблемы. Целью попечения является, с одной стороны, предотвратить возникновение проблемных ситуаций, а с другой - выработать действенные модели их разрешения. Потребность в организации мероприятий для такой поддержки имеет существенное значение с точки зрения учащегося-иммигранта. Она может возникать на разных этапах процесса интеграции, в частности, в изучении языка, а также других вопросах, относящихся к учёбе и взаимодействию в школьном коллективе.

Подчёркивается также (см., напр., Perttula 2005, 69-70), что инициатива оказания помощи должна исходить со стороны школы, так как у родителей-иммигрантов не всегда имеется необходимая информация о финской школьной системе и существующих в ней возможностях содействия учебной деятельности учащихся. Со стороны родителей могут проявляться недоверие и возражения относительно предложений школы, так как во многих культурах проблемы детей решаются в кругу семьи, и посторонняя помощь воспринимается как вмешательство в её внутренние дела. Характерное для финской школьной системы сотрудничество семьи и школы, возможно, не всегда понятно родителям учащихся-иммигрантов. Кроме того, отношение к предлагаемым школой мерам также может варьироваться в разных культурах. В связи с вышесказанным можно, например, предположить, что определение ребёнка в специальную группу будет восприниматься русскоязычными родителями крайне негативно, так как в существовавших в Советском Союзе специальных классах или школах обучались в основном отстающие в умственном развитии дети.

Для учащихся-иммигрантов и их семей существенное значение имеет также руководство учебной деятельностью школьника, осуществляющееся в соответствии с положениями Учебного плана общеобразовательной школы (ОРН 2004а, 314). Особенно в подготовительном обучении является важным формирование у учащегося-иммигранта реалистичного представления о собственных возможностях для дальнейшего обучения, а также требованиях, предъявляемых трудовой жизнью в новой стране проживания. Одной из актуальных задач руководства учебной деятельностью становится передача сведений, касающихся обучения учащегося-иммигранта, на следующие ступени образования. В частности, отмечается (см., напр., Perttula 2005, 66), что это создаёт благоприятные возможности для продолжения начатой работы и способствует более успешной организации обучения школьников-иммигрантов.

Для родителей-иммигрантов руководство учебной деятельностью означает помощь конкретными советами в том, как они со своей стороны могут содействовать учёбе детей. Это особенно важно для молодёжи, иммигрировавшей в старшем школьном возрасте или вышедшей из возраста обязательного школьного образования (см., напр., Perttula 2005; Korpela 2006а; Arajärvi 2009; Pöyhönen et al. 2010). Важной задачей руководства в таких случаях становится ориентирование ученика в возможных вариан-

тах получения дальнейшего образования. Большое значение для молодых иммигрантов имеет помощь в предотвращении преждевременного прерывания или прекращения обучения, и как следствие этого возможной социальной изоляции. В частности, ситуация русскоязычной молодёжи, прервавшей обучение, вызывает беспокойство. Например, результаты исследования (Romakkaniemi 1999) дают основания полагать, что жизненная ситуация таких иммигрантов находится под угрозой остаться без изменений, так как немногие из них в дальнейшем стремятся продолжить учёбу и завершить своё образование. Кроме того, у некоторых из них также отмечаются очевидные признаки социальной изоляции.

Образовательные достижения учащихся-иммигрантов

Начиная обучение в школе новой страны пребывания, молодые иммигранты находятся в невыгодном положении по сравнению со сверстниками-представителями коренного населения (Crul 2007; OECD 2006; Kilpi 2010; Markkanen 2010). В частности, отмечается, что их академические достижения отстают по всем школьным индикаторам. Многие из них прерывают учёбу, не получив аттестата о завершении общеобразовательной школы, чаще остаются на второй год обучения, выбирают менее престижный вид дальнейшего образования. В связи с этим вопросы, связанные с обучением детей- и молодёжи-иммигрантов, являются предметом беспокойства как исследователей, так и организаторов обучения в разных странах: Каковы образовательные достижения молодых иммигрантов? Удастся ли им получить релевантное в современных условиях образование, являющееся гарантом социальной мобильности, или же они образуют новый низший класс и пополнят ряды безработных?

Согласно оценке финских исследователей²⁷, качественное базовое обучение, его равноправность, а также незначительные отличия между общеобразовательными школами создают для молодых иммигрантов Финляндии хорошие предпосылки для успешного обучения (см. также Malin 2005)²⁸. Однако, выяснение Национального управления образованием Финляндии (Kuusela et al. 2008) свидетельствует о другом. Согласно полученным результатам, школьная успеваемость и образовательные достижения учащихся-иммигрантов в среднем слабее, чем у финноязычных сверстников. В исследуемой группе, тем не менее, были также и показавшие высокие результаты. Кроме этого отмечается, что учащиеся-иммигранты относятся к школе и обучению положительнее, чем финноязычные школьники. В соответствии с выяснением, в большей степени под-

²⁷ <http://savotta.helsinki.fi/halvi/tiedotus/lehti.nsf/> [прочитано 10.02.2008]

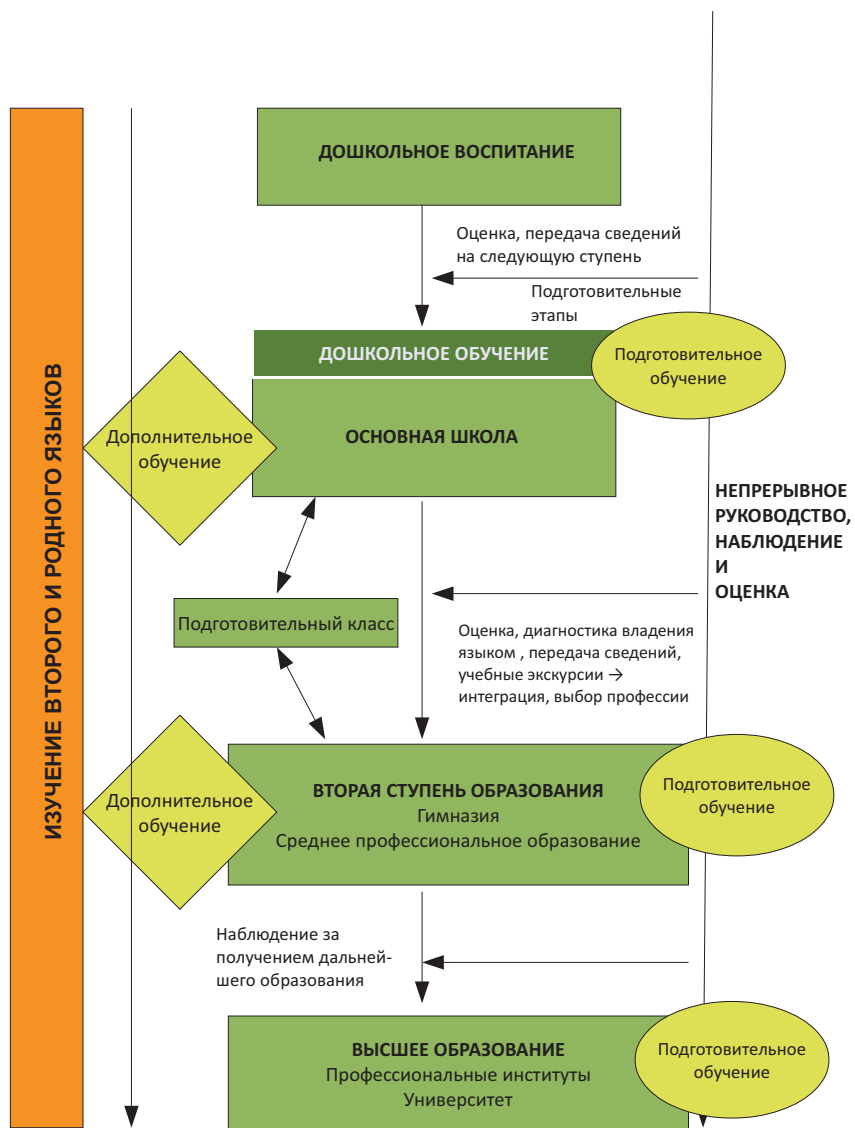
²⁸ В Финляндии, однако, отмечаются признаки явления «white flight» или «бегства белых», под которым подразумевается стремление белого коренного населения крупных городов Европы избегать школ и регионов, в которых количество иммигрантов является преобладающим. В связи с этим г. Хельсинки было выделено в 2009-2010 учебном году 1,5 млн. евро с целью предотвращения разделения общеобразовательных школ на т.н. «хорошие» и «плохие» (HS 2009b; см. также Bernelius 2008; HS 2011; Laaksola 2011).

вержены риску дети-иммигранты первого поколения, рождённые за пределами ЕС. К факторам риска у них относятся в т.ч. школьная успеваемость, доступ к продолжению образования второй ступени и его окончание, а также в конечном итоге трудоустройство.

Наряду с вышеперечисленным подчёркивается, что одной из серьёзных проблем среди молодых иммигрантов является прерывание обучения, в особенности у тех из них, кто не начинает обучение на второй ступени непосредственно после окончания общеобразовательной школы. В свою очередь, гимназия является для учащихся-иммигрантов наиболее предпочтительным вариантом по сравнению с профессиональным образованием. Указывается также, что дети- и молодёжь-иммигранты составляют большинство в специальных классах и являются меньшинством на второй ступени образования. У девочек дела обстоят лучше, чем у мальчиков. Результаты выяснения показали, что ситуация учащихся-иммигрантов варьируется в значительной степени согласно культурному происхождению, продолжительности проживания в Финляндии и уровню владения финским языком. (См. также Korpela 2006a; Sarsama & Nissilä 2008; Ikonen & Jääskeläinen 2008; Arajärvi 2009; ТКТН 2009; Arvonen et al. 2009; Kilpi 2010; KS 2010.) Вместе с тем исследование Э. Килпи (Kilpi 2010) показало, что различия между молодыми иммигрантами второго поколения и их сверстниками из коренного населения стираются, если принимать во внимание происхождение (напр., уровень образования родителей, их занятость на рынке труда, состав семьи) и предшествующую успеваемость в школе. В отдельных случаях образовательные достижения иммигрантов оказываются более высокими, чем у представителей коренного населения.

Особые трудности в школьной успеваемости и образовательных достижениях отмечаются у молодёжи, иммигрировавшей в старшем школьном возрасте или вышедшей из возраста обязательного школьного образования (Korpela 2006a; Arajärvi 2009; Røyhönen et al. 2010). Согласно выяснению Национального управления образования (Korpela 2006a), лишь немногие из таких учащихся достигают за время подготовительного обучения уровня владения языком, необходимого для успешного продолжения учебы. Это требует высокой мотивации и хорошей образовательной основы, заложенной ранее. В действительности такие учащиеся нуждаются в продолжительности обучения от двух до четырёх лет с оказанием различных видов специальной поддержки. Тем не менее, в соответствии с выяснением (Korpela 2006a), более чем половина муниципалитетов не имеет специальных планов относительно организации обучения иммигрантов, вышедших из возраста обязательного школьного образования. Успешная интеграция детей- и молодёжи-иммигрантов, однако, предполагает непрерывность обучения и гибкость в его осуществлении. В частности было предложено (Røyhönen et al. 2010, 107) практическое решение данного вопроса, а именно взаимосвязь этапов интеграции и обучения детей- и молодёжи-иммигрантов, а также мероприятий по их поддержке. Оно представлено на схеме 2 (стр. 63).

СХЕМА 2 Видение взаимосвязи этапов интеграции и обучения детей- и молодёжи иммигрантов и мероприятий по их поддержке (Röyhönen et al. 2010, 107).



Таким образом, перед финской общеобразовательной школой стоят настоящие задачи. Наряду с общепринятым обучением и преодолением отмеченных выше трудностей школе предстоит знакомить учащихся-иммигрантов с культурой новой страны пребывания и способствовать их интеграции в финское общество. Готова ли школа принять этот вызов? Какие предпосылки имеются у неё для изменений, необходимых в современных условиях? Согласно результатам исследований и выяснений, учителя общеобразовательной школы оценивают свою интеллектуальную и эмоциональную готовность обучать учащихся-иммигрантов как недостаточную. По их мнению, педагогическое образование не даёт нужной профессиональной подготовки для работы с таким контингентом школьников. Примером может служить отсутствие общего языка и незнание культурных норм, становящихся причиной разногласий и конфликтов между финскими преподавателями и учащимися-иммигрантами, а также их семьями (см., напр., Miettinen & Pitkänen 1999; Talib 2000; Isosaari & Vaajoensuu 2002; Paavola & Talib 2010; Laaksola 2011).

Кроме того, учителя нуждаются в сведениях, касающихся происхождения и предшествующего обучения школьников-иммигрантов, а именно: о системе образования, целях и содержании обучения, о педагогической культуре школы. Важной для учителей также является информация об отношении учащегося-иммигранта и его семьи к обучению, в особенности к изучению финского и родного языков. В связи с этим подчёркивается, что осведомлённость в вышеперечисленных вопросах может облегчить им понимание, разрешение или предупреждение проблемных ситуаций в школе (см., напр., Lind 1999; Iskanius 2001; Perttula & Tuovila-Ginters 2004; HS 2009b).

3.3.2 Различие педагогических культур

Определение понятия *педагогическая культура* представляется важным в исследовании, рассматривающем вопросы организации обучения учащихся-иммигрантов и их привыкания к новой учебной среде. Являясь представителями иной культуры, они неизбежно столкнутся в школе не только с различиями в организации обучения и преподавания, но и с непонятными для них нормами, ценностями, обычаями и традициями, обусловленными культурными особенностями. В свою очередь, понимание предпосылок, лежащих в основе этих различий, создаст условия для обоюдного и конструктивного диалога в контексте образования.

Согласно В.Л. Бенину (1997, 12), в российской педагогической традиции под понятием педагогическая культура понимается характеристика педагогического процесса, представляющая единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результатов этой деятельности, закреплённых в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов. Им выделяется три блока педагогической культуры (Бенин 1997, 28-33). Когнитивный блок включает в себя педагогические знания, взгляды и идеи. Поведенческий блок содержит нормы, ценности, обычаи и традиции. Институциональный блок, в свою очередь, охватывает административные органы образования, учебные заведения, медиа, а также различные воспитательные и образовательные социальные институты, в том числе и семью.

Педагогическая культура подразделяется исследователем на три основных типа: демократический, авторитарный и тоталитарный (Бенин 1997, 20). Основными критериями для этого являются содержание ценностных ориентаций в сфере образования, нормы взаимоотношений наставника и обучаемого, а также степень свободы педагога при выполнении им своей социальной роли. Далее будут рассмотрены подробнее указанные выше типы педагогической культуры.

Демократический тип педагогической культуры основывается на сотрудничестве учителя и ученика, обладающих взаимными правами и обязанностями. Главными ценностями такого типа педагогической культуры являются развитие личностных качеств ученика, таких как порядочность, человечность, любознательность, независимость. Для достижения этих целей учителю, в свою очередь, предоставляется свобода творчества в выборе форм и методов педагогического воздействия.

Авторитарному типу педагогической культуры присуще подавление воспитанника при полном подчинении воле воспитателя, наделённого большими правами и незначительными обязанностями. Ценности этого типа педагогической культуры заключаются в развитии у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и отсутствия критической позиции по отношению к авторитетам. Учитель в определённой степени располагает творческой свободой в выборе форм и методов педагогического воздействия.

Тоталитарный тип педагогической культуры предполагает полный контроль за деятельностью обучаемого. К его ценностям относятся воспитание послушной и исполнительской личности, наделённой политическим суеверием и относящейся с доверием к социальным мифам. Педагог не обладает свободой творчества, и кроме этого все его действия строго контролируются и регламентируются.

Противостояние демократичности и авторитарности в педагогической культуре рассматривается также в контексте различия между личностно отчуждённой и личностно ориентированной парадигмой (Шакурова 2004, 10). *Личностно отчуждённая парадигма* основывается на приоритетности культуросообразных характеристик образования. Таким образом, образовательный процесс представляет собой движение от взрослого и определённых им программ к ребёнку. Основной целью школы становится передача максимально возможного количества знаний. При этом возможности, желания и потребности личности обучаемого учитываются в незначительной степени или совсем не учитываются. В свою очередь, в основе *личностно ориентированной парадигмы* лежит антропологический подход, опирающийся на принцип природосообразности. Образовательный процесс в таком случае идёт от обучаемого к изучаемым программам. Целью школы является руководить способностями и возможностями ребёнка, его интересами и потребностями. Обучаемый становится центральной фигурой образовательного процесса, и именно он, а не программа, определяет количество и качество обучения.

Целостное описание школы как образовательного учреждения также содержит такие характеристики как культура школы, её воспитательное пространство, уклад жизни и философия (Шакурова 2004, 10; см. также Laihiala-Kankainen 1999; 2001; Røyhönen 2003; 2006). Под *культурой школы* подразумевается совокупность традиций и норм, предрассудков и ожиданий, определяющих действия членов школьного сообщества. Наряду с этим обращается внимание также на наличие в школе как официальной, так и неофициальной культуры, обуславливающей противоречивость школьной жизнедеятельности. *Воспитательное пространство* школы означает сеть педагогически целесообразных событий, взаимодействий, общения и отношений, являющихся результатом совместной деятельности детей и взрослых. Под *укладом жизни* школы понимается совокупность условий, в которых осуществляется эта деятельность в рамках школы. В свою очередь, *философия школы* – это представляемые ею цели и ценностные ориентации.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос: к какому типу можно отнести финскую, российскую или советскую педагогические культуры? С. Пёюхёнен (Røyhönen 2006, 23) подчёркивается невозможность однозначного подхода в определении типа педагогической культуры в форме утверждений о том, что финская педагогическая культура является демократической, а российская, в свою очередь, авторитарной или демократической в отличие от советской. При рассмотрении национальных педагогических

культур следует принимать во внимание также происходящие в сфере образования и обучения перемены, проявляющиеся, с одной стороны, в переосмыслении ценностей, а с другой – в конструктивном обновлении системы образования (см. также Laihiala-Kankainen 2001; 2009).

Вопросы, связанные с демократизацией российского образования, решались в течение последних десятилетий на разных уровнях образовательной системы. Существенным для достижения успеха в этом вопросе является демократизация стиля общения и взаимодействия в системе «учитель – учащиеся» (Онушкин и др. 1996, 10-11). Демократический подход к личности ученика выражается, в частности, в предоставлении учащемуся и его родителям права выбора типа школы, содержания образования и его организационных форм. Не менее важным является также и то, что ученик ставится в позицию активного участника образовательного процесса, планирования и оценки его результатов, а самостоятельность учащегося в обучении уважается и поощряется. Отмечается (Онушкин и др. 1996, 15) также, что ориентация на развитие ученика как личности и индивидуальности, активного субъекта деятельности может быть осуществлена лишь на основе построения соответствующих стратегий деятельности учителя, создающего условия для самореализации творческих сил ученика. Тем не менее, практика показывает, что российская школа как социальный институт образования слишком медленно преобразует систему взаимоотношений и управления в направлении демократизации и реализации прав всех субъектов школы, в частности, детей (ШОСП 2001, 297).

С. Пёюхёнен (Pöyhönen 2003, 197), анализируя в своей докторской диссертации м. пр. взгляды российских учителей финского языка на обучение и преподавание, делает вывод о том, что в официальных документах педагогическая культура школ обычно декларируется как ориентированная на активную роль учащегося в образовательном процессе. Тем не менее, по её мнению, культура, ориентированная на активность учащегося, и культура, основанная на ведущей роли учителя, присутствовали в школах одновременно. Несмотря на то, что осуществление реформ российского образования отражалось на особенностях педагогической культуры, и, в частности, молодые учителя являлись носителями культуры, ориентированной на активную роль учащегося, ведущая роль учителя в учебном процессе по-прежнему оставалась доминирующей и проявлялась в авторитарности по отношению к учащемуся (см. также Latomaa 2006, 63).

Согласно В.Л. Бенину (1997), педагогическая культура как явление неразрывно связывает две общественные системы – педагогику и культуру. Являясь особой подсистемой общей культуры, она присутствует в каждом из видов культуры, связывая ее с системой социального наследования. Культура, в свою очередь, рассматривается как освоенный и овеществлённый опыт человеческой жизнедеятельности (Бенин 1997, 12, 20). Опыт, со своей стороны, представляет собой закреплённое единство знаний и умений, образующее модель действий, иными словами программу, принятую

в качестве образца при решении всевозможных задач. Образование как система представляет собой социальный институт передачи такого опыта. Представители различных культурных групп относятся к образованию и обучению в школе по-разному, так как ценность образования является порождением как культурных традиций, так и социализации. Во многих культурах подчёркивается значимость образования, представляющего для индивида потенциал к успеху и благополучию. В частности, А.Л. Андреев (2002, 25), анализируя ценностные установки и жизненные приоритеты россиян, делает вывод о том, что, несмотря на сложности, обусловленные социально-историческими переменами, образование, тем не менее, является в российском обществе одним из основных «центров жизнедеятельности» (см. также Собкин 2006; Щербакова 2006)²⁹. Результаты сравнительного анализа педагогических культур трёх стран: России, Эстонии и Финляндии (Laihiala-Kankainen & Raschetina 2002; 2006; Laihiala-Kankainen et al. 2010) также свидетельствуют о том, что в жизни российских старшеклассников образование играет значительную роль³⁰.

В свою очередь высокий уровень образования родителей-иммигрантов означает, что они располагают такими знаниями, умениями и культурным капиталом, которые могут помочь их детям преуспеть в обучении в новой стране пребывания (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 128-129; Alitolppa-Niitamo 2004a, 84; см. также Crul 2007; Talib & Lipponen 2008). Кроме того, образованные родители имеют в иммиграции лучшие возможности для трудоустройства, открывающие хорошие ресурсы и перспективы для молодого поколения. Наконец, образованные родители в меньшей степени подвержены риску «отстать» от своих детей в процессе аккультурации, и благодаря этому способны направлять и наставлять их. Подчёркивается, к примеру, что наиболее существенным фактором, объясняющим различия между образовательными достижениями детей коренного населения и детей-иммигрантов, являются образовательные и экономические ресурсы семьи (см., напр., Hällsten & Szulkin 2009; Kilpi 2010).

По мнению финских преподавателей (см., напр., Laihiala-Kankainen 1999; Talib et al. 2004), русскоязычные учащиеся-иммигранты в большинстве своем ценят школу и её образовательную роль. Кроме того, отмечается, что они получили в наследство от предыдущих поколений устоявшуюся модель обучения в школе. В связи с этим можно предположить, что рус-

²⁹ Об уровне образования населения можно судить по следующим данным. Согласно Федеральной службе государственной статистики России (ФСГС 2010), в 2002 г. в группе 20-24-летних на 1 тыс. человек приходилось 118 имеющих высшее образование, в группе 35-39-летних таковых насчитывалось 218 человек.

³⁰ Примером (Laihiala-Kankainen & Raschetina 2002) могут служить цитаты из эссе респондентов, показывающие, что образование является для них в частности «путёвкой в жизнь», «дорогой в будущее», «лучом света во тьме незнания», «нитью Ариадны в лабиринте жизни». В свою очередь, принявшие участие в исследовании финские школьники, отметив важность образования, тем не менее, подчеркнули наличие и других, более значимых и интересных вещей в своей жизни.

скоязычные дети и молодёжь будут иметь необходимые предпосылки для продолжения образования в Финляндии. Вместе с тем они выгодно отличаются от таких групп иммигрантов, среди которых имеются не владеющие элементарными навыками грамотности и письма (см., напр., Alitolppa-Niitamo 2004b). В условиях иммиграции такие учащиеся вынуждены не только изучать новый язык, но наряду с этим постигать основы обучения в школе, что соответственно оказывает влияние на их академические достижения и последующую социальную мобильность в финском обществе. С другой стороны, подчёркивается, что трудности в понимании особенностей финской школы и адаптации к новой учебной практике могут быть обусловлены для русскоязычных молодых иммигрантов противоречиями между принятыми в их обществе нормами и ценностями.

Вопросы, касающиеся адаптации русскоязычных учащихся-иммигрантов к финской педагогической культуре и их интеграции в принимающее общество, нередко рассматриваются в контексте философских воззрений российского учёного М.М. Бахтина (1979). В основе бахтинской теории лежит идея диалога как основы человеческого взаимопонимания, в соответствии с которой представления индивида о языке и культуре формируются в социальном взаимодействии. Стремление понять ценности другой культуры одновременно ведёт к познанию и своей традиционной культуры. Межкультурный диалог позволяет перешагнуть границы, помогает преодолеть «замкнутость и односторонность культур». Согласно М. Бахтину (1979, 334-335), взаимодействие культур не приводит к их слиянию или смешению, напротив, сохраняя «своё единство и открытую целостность», они «взаимно обогащаются».

Русскоязычных учащихся-иммигрантов можно рассматривать как представителей иной культуры, ставящих перед финским обществом ранее не поднимаемые им вопросы и раскрывающие новые аспекты педагогической культуры, отличные от финских. Одновременно они привносят образ мышления и действий, обусловленные своей традиционной культурой, создавая предпосылки для межкультурного диалога в контексте образования (см., напр., Laihiala-Kankainen 1999, 201). В данном исследовании участниками диалога являются финское общество, русскоязычные молодые иммигранты и их родители. Их точка зрения будет представлена в главе 5. В центре внимания следующей главы находятся вопросы овладения языком, представляющие наряду с обучением основу успешной интеграции молодых иммигрантов.

3.4 Интеграция в контексте овладения языком

3.4.1 Родной (первый) и второй язык

Понятие *родного языка* не является однозначным, и это во многом объясняет существование многочисленных его определений в научной литературе. В приведённой ниже таблице представлены ставшие классическими определения родного языка в соответствии с различными критериями (см., напр., Skutnabb-Kangas 1988; Маркосян 2004).

ТАБЛИЦА 3 Критерии и определения понятия родной язык (Skutnabb-Kangas 1988, 35; Маркосян 2004, 18).

Критерии	Определение
Источник	Язык, усвоенный первым (на котором установлены первые долговременные языковые отношения)
Степень владения	Язык, уровень владения которым выше, чем уровень владения другими языками
Функции	Язык, к которому человек чаще всего обращается в быту и профессиональной деятельности
Характер идентификации	а) язык, совпадающий с языком этноса, с которым человек сам себя идентифицирует б) язык, совпадающий с языком этноса, с которым человека идентифицирует окружение
Автоматичность, мировоззрение	а) язык, на котором считают б) язык, на котором думают в) язык, на котором видят сны г) язык, на котором ведут дневник или пишут стихи

Определение родного языка является важным особенно в том случае, когда речь идёт об учащих-иммигрантах. С. Латомая (Latomaa 2003, 13) подчёркивается, что с точки зрения будущего двуязычного индивида не безразлично, каким образом, кем и на каких основаниях определяется понятие родного языка. Считается, что высокий уровень языковой и гуманитарной осведомлённости выявляет определение, объединяющее критерии источника и идентификации (Skutnabb-Kangas 1988, 38). Таким образом, родной язык понимается в данном исследовании как усвоенный первым и совпадающий с языком этноса язык, с которым человек сам себя идентифицирует. Использование критерия идентификации предполагает соблюдение условия, что право определения родного языка имеет только сам индивид (Latomaa 2003, 14). Существенным представляется также утверждение А.С. Маркосян (указ. раб., 103; см. также Romaine 1995, 21-22) о том, что уровень владения, частота обращения к данному языку и даже язык этнической самоидентификации могут с течением времени изме-

няться. Кроме этого, язык этнической самоидентификации необязательно предполагает владение данным языком.

В связи с неоднозначностью и разнообразием трактовки понятие родного языка часто симплифицируют, используя понятия *первый* и *второй язык*. Под понятием второй может пониматься язык, выученный после первого, независимо от того, используется ли этот язык в окружении ребёнка (Sajavaara 1999, 75). С точки зрения А.С. Маркосян (указ. раб., 89, 106), второй – это язык, не являющийся для ученика родным, но образующий языковую среду или являющийся частью этой среды. Исследователь также предлагает сохранить за термином «второй язык» значение «первый неродной», то есть второй в последовательности усвоения, а для неродного языка, усваемого в языковой среде – термин «язык среды»³¹. В соответствии с У. Вайнрайхом (1972, 53), эмоциональные установки по отношению к первому языку редко полностью переносятся на другие языки. Согласно его утверждению, язык, усвоенный в детстве и закреплённый практикой, имеет больше шансов на почётное положение в сознание двуязычного носителя по сравнению с языком, выученным в более поздние годы. В данном исследовании понятия родной и первый язык используются как синонимичные, означающие язык(и), на котором ребёнок начал говорить, т.е. усвоенный первым.

В исследовании, рассматривающем вопросы языка детей-иммигрантов, также является важным ввести понятия *материнского языка*, *домашнего языка* или *языка домашнего общения* и *доминирующего языка*. Под материнским языком подразумевается язык матери, который ребёнок осваивает незаметно с младенческого возраста до 5-6 лет вследствие того, что он постоянно находится рядом с ней (Вахтин & Головки 2004, 46). Материнский язык может отличаться от отцовского, так как в семьях иммигрантов языки матери и отца не всегда совпадают, и ребёнок с каждым из родителей говорит на его языке. Кроме этого в семьях иммигрантов может использоваться не один язык домашнего общения (см. также Romaine 1995, 19-20; Земская 2001а, 33; Вахтин & Головки 2004, 46). Доминирующим можно считать язык, которым двуязычный индивид на данный момент наиболее хорошо владеет, и который он наиболее широко использует (Вайнрайх 1972, 52-53; Маркосян 2004, 58-60). Доминирование одного языка над другим зависит, в частности, от таких факторов, как меняющиеся характеристики общения, изменение языковой среды, эмоциональные установки, роль языка в социальном продвижении говорящего.

Согласно Б. Рампτονу (Rampton 2005, 320-321), определение индивида как носителя языка, владеющего этим языком на уровне родного, традиционно подразумевало следующее. Во-первых, данный язык является унаследованным генетически или вследствие рождения в социальной

³¹ В научной литературе отмечается многообразие используемых терминов: наследуемый (heritage, ancestral) язык, родной (native) язык, этнический (ethnic) язык, язык меньшинства (minority), коренной (aboriginal) язык, язык происхождения (origin) (см., напр., Baker 2006, 241; Latomaa 2007b, 37; Blackledge & Creese 2010, 47-48).

группе, связывающейся с этим языком. Во-вторых, унаследование языка означает способность хорошо говорить на нём. В-третьих, люди являются или нет носителями языка. В-четвёртых, быть носителем языка предполагает всестороннюю способность быстрого восприятия языка. В-пятых, так как люди обычно являются гражданами одной страны, то они являются носителями одного родного языка. В данном исследовании разделяется точка зрения Б. Рамптона (указ. раб.), в соответствии с которой подобный подход является не вполне релевантным в силу определённых причин. Им, в частности, подчёркивается, что способности к языку могут быть получены генетически, но овладение языком происходит в социальном контексте. Кроме того, люди не относятся постоянно только к одной социальной группе, а членство в них меняется с течением времени, а, следовательно, происходят изменения и в языке. Принадлежность к определённой группе на основании рождения ещё не означает совершенного владения её языком.

В соответствии с Б. Рамптоном (Rampton 2005, 323), понятие носитель языка можно заменить такими понятиями как *компетентность* (expertise) и *преданность* или *лояльность* (allegiance), относящимися к языковой идентичности или культурной интерпретации индивида в отношении языка. Исследователь (Rampton 2005, 323-324) обосновывает преимущества употребления понятия компетентность следующим образом. Во-первых, компетентность отличается от идентификации, так как эксперт не обязательно воспринимает то, чем он хорошо владеет, близким для себя. Во-вторых, компетентность достигается в результате учёбы, а не является данной или врождённой. В-третьих, компетентность является относительной. В-четвёртых, компетентность частична, так как никто не является всеведущим. В-пятых, компетентность достигается путём оценки, пересмотра и подвергания сомнению. Согласно Б. Рампону (указ. раб.), понятие компетентность скорее акцентирует внимание на знании и умении, а не на происхождении индивида, и в многоязычном контексте может являться более целесообразным, чем носитель языка.

Для выражения аффективных связей индивида к родному или материнскому языку, отсутствующих у понятия компетентность, Б. Рамптоном (Rampton 2005, 325) используется термин *лояльность*. Им разграничивается два аспекта лояльности: наследование (inheritance) и аффилиация (affiliation). Основное различие между этими двумя аспектами заключается в том, что аффилиация означает связь между людьми и группами, считающимися обособленными и различными, и переходит социальные границы группы, тогда как наследование подразумевает преемственность между людьми и группами, тесно связанными между собой, и происходит внутри социальных границ. В силу того, что наследование и аффилиация являются предметом социальных договоров и конфликта, взаимосвязь между ними всегда носит характер гибкости и восприимчивости и зависит от широкого контекста.

3.4.2 Овладение языком

Термин *овладение языком* подразумевает специальное, совершающееся под чьим-либо руководством изучение языка, связанное с осознанием и интeриоризацией его структуры (Skutnabb-Kangas 1988, 112; Sajavaara 1999, 75; Маркосян 2004, 164-168; см. также Pavlenko 2002). В свою очередь, изучение языка путём естественного практического общения в языковой среде определяется как его усвоение. Ребёнок овладевает родным языком во взаимодействии с окружающими его людьми, одновременно приобретая социальные и культурные навыки. Считается, что овладение родным языком достигается до четырёхлетнего возраста, так как к этому времени усваиваются основные грамматические формы и структура предложения. С другой стороны, овладение родным языком можно рассматривать как процесс, продолжающийся всю жизнь, если вместо грамматических конструкций значимым будет считаться употребление языка и его роль в различных коммуникативных ситуациях (Sajavaara 1999, 73; см. также Leivo 1986, 105).

Согласно К. Сайаваара (указ. раб.), овладение вторым языком происходит также как и первым, если этот язык используется во взаимодействии с другими людьми. Важной предпосылкой овладения языком тогда является равноправное участие индивида в социальной практике среды пребывания, и границы овладения языком определяются главным образом качеством этой практики. Во многих случаях сфера использования второго языка может оставаться значительно уже первого, так как для нужд повседневной жизни часто бывает достаточным относительно ограниченный уровень владения языком, а также контакты с носителями данного языка в ситуациях социального общения могут быть немногочисленными.

Вышеприведённое замечание об овладении вторым языком подобно первому представляется важным с точки зрения учащихся-иммигрантов, которые, с одной стороны, усваивают второй язык в естественной языковой среде, а с другой - овладевают им при формальном обучении в классе. Таким образом, овладение языком не является изолированным, оно неразрывно связано с повседневной деятельностью учащегося-иммигранта, так как у него существует реальная возможность опробовать теоретический материал непосредственно на практике за стенами класса и школы. В этих условиях важной задачей школы становится дать ученику необходимые инструменты, с помощью которых он быстрее и качественнее усвоит полученный за её пределами языковой материал (Skutnabb-Kangas 1988, 112; см. также Martin 2003, 78).

С точки зрения овладения языком учащимися-иммигрантами существенной является социальная функция языка, основывающаяся на представлении о языке как *диалогизме*, согласно которому язык существует только во взаимодействии. В связи с этим возникает ряд вопросов: Имеется ли у учащегося-иммигранта возможность установления социальных контактов с говорящими на изучаемом им языке? Имеется ли у него возмож-

ность использовать этот язык во взаимодействии с другими людьми? С кем и на каком языке обычно «ведёт диалог» ребёнок-иммигрант? Имеется ли у учащегося-иммигранта реальная возможность усвоения языка в естественной языковой среде? Не происходит ли так, что изучение языка ограничивается только формальным обучением, которое даёт ему школа?

С овладением вторым языком связывается также понятие *полуязычия* или *семилингвизма*, указывающее на проблемы двуязычных детей в когнитивном, языковом и эмоциональном развитии. Эти проблемы рассматриваются как следствие неблагоприятного языкового окружения, в котором ни один из языков не развивается должным образом, и человек, формально владеющий двумя языками, ни одним из них не владеет на уровне образованного монолингва (Latomaa 1996, 103; Маркосян 2004, 46-47). Согласно С. Латомаа (указ. раб.), трудность постановки вопроса полуязычия заключается в невозможности определения совершенного усвоения языка (владения языком). Ею подчёркивается, что исследователи не вполне единодушны даже в том, что относится к нормальному языковому развитию ребёнка-монолингва, не говоря уже об особенностях развития детей-билингвов (см. также Rampton 2005, 321). Кроме того, несмотря на имеющиеся сведения о проблемах языковых меньшинств, проведённые исследования, тем не менее, не смогли доказать очевидной зависимости между двуязычием и неблагоприятным когнитивным, языковым и эмоциональным развитием. А.С. Маркосян (2004, 52), в свою очередь, утверждает, что детское многоязычие представляет собой опасность, когда теряется язык, участвующий в развитии мышления и личности. Этот процесс, по её мнению, приводит, с одной стороны, к одноязычию уже в следующем поколении или через поколение, а с другой - к маргинализации, иными словами переходу в более низкое социальное положение.

Как уже указывалось выше, овладение языком представляет собой не только лингвистическое явление, на этот процесс всегда влияют ещё и психологические и социальные факторы, являющиеся взаимосвязанными и воздействующие по-разному в различных условиях (см., напр., Spolsky 1989; Romaine 1995; Sajavaara 1999; Pavlenko 2002; Baker 1992; 2006). С точки зрения А.С. Маркосян (2004, 166), процесс овладения неродным языком может быть представлен как результат воздействия целого ряда независимых переменных, имеющих дидактико-методическую, психологическую, психолингвистическую или лингводидактическую природу, и по-разному проявляющихся в ситуации овладения языком у каждого учащегося. Овладение языком, учащийся идёт своим индивидуальным путём, применяя свойственную только ему стратегию и тактику. В этом исследователь (Маркосян 2004, 152-154) видит связь с подходом, именуемым «автономия учащегося», «направленность на себя», приоритет «стратегий ученика» перед «стратегиями учителя». Этот подход, по её мнению, особенно актуален в случае второго неродного языка. Различные результаты в овладении языком объясняются в т. ч. возрастными особенностями, интеллектом, способностями к изучению языка (языковой одарённостью), мотивацией,

установками относительно изучаемого языка и культуры, когнитивным стилем, используемыми стратегиями усвоения. Далее будут подробнее рассмотрены некоторые из них, являющиеся важными с точки зрения данного исследования.

Возрастные особенности являются неоднозначным и вызывающим полемику в научной литературе вопросом. С одной стороны, подчёркивается (Singleton 1989; Romaine 1995; Marinova-Todd et al. 2000; Baker 2006), что возраст не является определяющим в овладении вторым языком. В частности, с точки зрения С. Ромейн (Romaine 1995, 240), решающим в овладении вторым языком является не возраст, а условия, в которых оно происходит. Таким образом, признаётся возможность овладения вторым языком в совершенстве также и во взрослом возрасте, в особенности, если изучающие язык высоко мотивированы и испытывают необходимость в этом (например, иммигранты). В таком случае возрастает значимость социального контекста, а также психологических аспектов, таких как мотивация индивида и благоприятные возможности для изучения. Отмечается также, что продолжительность изучения влияет на овладение вторым языком. Начавшие изучение второго языка в младших классах общеобразовательной школы обычно обладают более высокими умениями по сравнению с теми, кто приступил к его изучению в более поздний период.

Тем не менее, представляется очевидным, что возрастные особенности играют определённую роль в процессе овладения вторым языком. В частности, согласно Л.С. Выготскому (2006), по мере взросления человека изменяются не только психические функции, такие как, например, мышление, восприятие, внимание, память, но их соотношение и структура. При этом психические функции развиваются неравномерно, и для каждого возраста существует период их оптимального развития. К. Сайаваара (Sajavaara 1999, 89) указывает, что использование взрослыми различных стратегий усвоения и сознательное запоминание могут значительно убыстрять процесс овладения языком. Дети, в свою очередь, опираются только на неосознанные способы, отнимающие много времени, так как овладение языком связано в таком случае напрямую с социальной практикой. Кроме того, с возрастом увеличивается влияние различных аффективных факторов. Дети не так легко поддаются воздействию внешних обстоятельств, тогда как взрослые могут видеть в них угрозу своей идентичности и будут стремиться защититься от них. Ребёнок, в отличие от взрослого, свободен от боязни «потерять» свою идентичность, для него не существует барьеров, ему чуждо чувство закомплексованности, он не боится показаться смешным при ошибочном употреблении изучаемого языка (Sajavaara, 1980, 32-33; 1999, 89; см. также Lehtinen 2002, 206; Маркосян, 2004, 163; Martin 2003, 78; Szuber 2007, 55).

Б. Спольский (Spolsky 1989, 98) со своей стороны также подчёркивает, что большая открытость детей к внешнему воздействию в неформальных ситуациях овладения языком, социальная ситуация, в которой они оказываются, благоприятствует овладению вторым языком. Кроме того, соглас-

но К. Сайаваара (Sajavaara, 1980, 32-33), у детей в отличие от взрослых сильнее проявляется потребность к социокультурной ассимиляции и достижению такого знания языка, которое бы служило инструментом в установлении социальных контактов и не являлось препятствием принадлежности к группе носителей нового языка. Таким образом, у ребёнка более сильно, чем у взрослого проявляется потребность в достижении социокультурного двуязычия. Взрослый, в свою очередь, может овладеть новым языком, не усвоив при этом относящиеся к нему новые социальные нормы, и необязательно будет стремиться к аккультурации в новое общество.

Важным психологическим фактором, влияющим на успешность овладения языком, считается *мотивация*. Исследования по данному вопросу (Gardner & Lambert 1972; Schumann 1986; Spolsky 1989; Baker 1992; Маркосян 2004) обычно подразделяют мотивацию на *интегративную* и *инструментальную* в зависимости от того, какие цели (мотивы) преследуются индивидом в процессе изучения языка. Под интегративной или внутренней мотивацией понимается стремление обучаемого к социальной и культурной интеграции в общество носителей изучаемого языка, желание уподобиться его носителям. В свою очередь, инструментальная или внешняя мотивация предполагает изучение языка в силу практических мотивов, проявляясь в стремлении к достижениям, связанным с владением языком. Интегративная мотивация считается более действенной, приносящей лучшие результаты и значительнее влияющей на деятельность индивида, чем инструментальная (Schumann 1986; Spolsky 1989). Причиной этого может являться то, что она основывается на личных взаимоотношениях, обладающих долгосрочным действием. Тогда как инструментальная мотивация может носить усколичный и краткосрочный характер.

Результаты исследований, однако, не являются однозначными. В отдельных случаях инструментальная мотивация оказывается более сильной, чем интегративная при овладении языком. Мотивы индивида могут представлять собой сочетание инструментальной и интегративной мотивации без чёткого разделения между ними. В таких случаях мотивация рассматривается не только как желание овладевать языком, но также как предвидение сохранения или утраты языка (см., напр., Baker 2006, 132-133). Кроме того, признаётся динамичный характер мотивации, меняющейся в зависимости от контекста изучения или поставленных задач (Ellis 1997, 76). Нельзя не согласиться с точкой зрения А.С. Маркосян (2004, 138), считающей, что для успешного овладения языком необходимо сочетание внешних и внутренних мотивов. Вместе с тем ею подчёркивается важность таких факторов, как общее отношение к данному языку в обществе, реальная роль изучаемого языка в жизни индивида и наличие возможностей его применения.

Б. Нортон (Norton 2000, 10), в свою очередь, отмечает, что при разделении мотивации на интегративную и инструментальную не учитывается комплексная связь между изучением языка, идентичностью и властью. В связи с этим ею предлагается понятие *инвестиции*, указывающее на соци-

ально и исторически обусловленное отношение индивида к изучаемому языку, и его часто амбивалентное желание изучать и использовать данный язык. Инвестируя в изучаемый язык, индивид осознаёт возможность обладания благодаря этому символическими и материальными ресурсами, могущими повысить ценность его культурного капитала. Таким образом, следует вести речь не о том, какой вид мотивации характерен для индивида, а о том, каким образом были сформированы его инвестиции в изучаемый язык, и как они менялись в зависимости от взаимоотношений с данным языком и его носителями. Указывается также (Pavlenko 2002, 294-296), что изучающие язык в одинаковом социальном контексте могут обладать различным опытом вследствие гендерной принадлежности, происхождения и социоэкономического положения, формирующими различные инвестиции, характер изучения и его результаты.

Наряду с мотивацией другим действенным фактором, способным оказать существенное влияние на процесс овладения языком, считаются *установки в отношении изучаемого языка* (language attitude), его носителей и их культуры. Под данным понятием понимаются взгляды или позиция индивида относительно различных языков, региональных или социальных диалектов одного и того же языка, а также носителей данного языка (Kalaja 1999, 46-47). Проведённые в данной области исследования (см., напр., Gardner & Lambert 1972; Giles & Coupland 1991; Baker 1992; Kalaja 1999) показывают, что установки по отношению к языку имеют важное воздействие на успешность его овладения. Речь в данном случае идёт об интегративной и инструментальной ориентации (или мотивации). Индивид стремится овладеть языком потому, что его интересует изучаемый язык и его носители, или имеется польза от этого. Утверждается, что установки оказывают большее влияние на успешность в овладении иностранным языком, чем, к примеру, языковые способности (Kalaja 1999, 56).

В естественной среде изучения на результат могут влиять явления конвергенции и дивергенции (Giles & Coupland 1991, 62-85), наблюдающиеся у людей, оказавшихся в сфере влияния других носителей языка. Отправная точка в таких явлениях часто оказывается обусловленной этническими или социальными факторами: с людьми определённого происхождения хотят установить дружеские отношения, тогда как других стараются избегать. При формальном обучении аналогичное воздействие имеет вышеприведённое понятие интегративной мотивации, её наличие или отсутствие. Если учащийся стремится уподобиться носителям изучаемого языка, тогда для овладения языком складываются благоприятные условия. (Sajavaara 1999, 93; Kalaja 1999, 56.)

Обычно установки определялись с точки зрения ментальности как внутреннее состояние человека, вызванное каким-нибудь раздражителем, и могущее позднее управлять его поведением. Раздражители в данном контексте относятся к языку: речь или письмо, и реакция человека на них является положительной или отрицательной (Kalaja 1999, 47). Согласно данному определению установки можно разделить на когнитивные, аф-

фективные и конативные компоненты, иными словами различные языки и их носители вызывают у человека различные мысли и чувства, а также побуждают их действовать определённым образом. Отмечается также, что по своей природе установки являются социальными: к некоторым языкам относятся положительно вследствие того, что их носители ценятся в обществе благодаря своему высокому положению, статусу и власти (Kalaja 1999, 47).

Многокомпонентность и динамичность в формировании установок в отношении языка отражает модель К. Бейкера (Baker 1992, 69). Им принимаются во внимание наряду с когнитивными и аффективными аспектами также социальные, и одновременно учитывается динамика взросления и развития, иными словами процесс социализации индивида. Согласно исследователю (указ. раб.), в формировании установок в отношении языка определяющими являются такие взаимосвязанные факторы, как гендер, возраст, языковое окружение, тип школы, молодёжная культура и языковые умения. Молодёжной культуре им отводится основное место в формировании общих и интегративных установок индивида. В частности, участие в молодёжных мероприятиях и чтение книг явились факторами, наиболее позитивно влияющими на установки в отношении языка. Языковое окружение, а именно язык, используемый в кругу семьи, с друзьями, в группе сверстников и этническом сообществе, выступило другим сильным фактором. Наряду с вышеперечисленным, также гендер и возраст оказывали косвенное воздействие на языковые установки, например, посредством молодёжной культуры. Это выражалось в том, что у девочек и учащихся младшего возраста отмечались более позитивные установки в отношении языка. Опираясь на результаты исследования, К. Бейкер (Baker 1992, 75) указывает, что для оказания поддержки языку этнического меньшинства существенное значение имеет организация различных культурных мероприятий с учётом возрастных особенностей индивида.

В последнее время в определении языковых установок отмечается обоснованность социального подхода, согласно которому они понимаются как повседневная языковая деятельность и выражение мнений о языке и его носителях в ситуациях взаимодействия. Признаётся изменчивость языковых установок в зависимости от ситуации и её участников: с кем обмениваются мнениями, и какие аргументы выдвигаются. Кроме того, не ожидается, что установки будут однозначно влиять на поведение индивида, как предполагалось ранее. Таким образом, выражение установок или мнений представляется языковой деятельностью, а не отражением того, о чём мы думаем (Kalaja 1999, 62-63).

Постструктуралистский подход предполагает частичную замену установок в отношении изучаемого языка на *языковые идеологии* (Pavlenko 2002, 280). Они считаются в большей степени обусловленными социально или культурно, находящимися в постоянном развитии и динамике, обладающими способностью подвергаться критике и изменяться. Таким образом, языковые установки становятся частью более широких общественных

процессов и идеологий, на которые оказывают влияние предубеждения, расизм, дискриминация и притеснения. Указывается также на то, что исследования, использующие социопсихологический подход, не пытаются проникнуть в суть социальных и политических источников установок. Кроме того, ими допускается, что причинно-следственные отношения являются нединамичными и однонаправленными, тогда как социальный контекст, установки и мотивация постоянно изменяются и воздействуют друг на друга. В свою очередь индивидуальные различия являются социально обусловленными, изменяющимися в различных сообществах и культурах.

Согласно модели межгрупповых отношений (Giles & Byrne 1982), успешное овладение языком предполагает высокую степень социальной идентификации индивида с группой носителей изучаемого языка. По мнению исследователей (Giles & Byrne 1982, 34-35), этому способствуют такие факторы, как, например, слабая идентификация с традиционной этнической группой, несущественная роль родного языка в членстве группе, низкая жизнеспособность этнической группы, гибкость и открытость её границ. Предполагается, что вышеперечисленные факторы будут способствовать высокой интегративной мотивации к изучению языка. Кроме этого, индивидом, скорее всего, используются преимущества от неформального контекста для улучшения своих умений в изучаемом языке. Это, в свою очередь, может оказать позитивное воздействие на развитие его умений в устной речи, социолингвистическую компетенцию и адаптационную гибкость. В противоположность этому, члены группы, отличающейся высокой степенью этноязыковой жизнеспособности (*ethnolinguistic vitality*)³², проявляющейся в сильной внутригрупповой идентификации, устойчивости и закрытости границ группы и т.д., могут не стремиться к успешному овладению языком доминантного общества.

В данном исследовании разделяются взгляды (см., напр., Pavlenko 2002, 279-282) на работы, использующие методы социопсихологического подхода в объяснении овладения языком. Критике в частности подвергается то, что ими не принимается во внимание комплексный и динамичный характер современной действительности. В настоящее время большинство людей не только дву- и многоязычны, но и являются членами многочисленных этнических, социальных и культурных сообществ. Кроме

³² Этноязыковая жизнеспособность (*ethnolinguistic vitality*) (Giles et al. 1977) определяется тремя взаимосвязанными социолингвистическими факторами: *статусом*, *демографией* и *институциональной поддержкой*. Статус означает престижность группы меньшинства и её языка в обществе и относительный достаток группы. Демография предполагает абсолютное число членов группы, уровень рождаемости, характер заключаемых браков (экзо- или эндогамия), иммиграционное или эмиграционное поведение группы. Институциональная поддержка включает в себя масс медиа, образование, деятельность правительства, культурную деятельность, а также степень контроля группы над политическими и финансовыми обстоятельствами.

того, эти исследования имеют тенденцию быть редуционистскими, статичными и гомогенными, не принимающими во внимание изменений, происходящих в культурах, а также их постоянном взаимовлиянии. Существенным недостатком также можно считать идеализацию и деконтекстуализацию природы овладения вторым языком, представляемой как стремления индивида, находящиеся под воздействием мотивации и установок (Pavlenko 2002, 281-282; см. также Blackledge & Creese 2010). В действительности социальный контекст, в частности, расизм и дискриминация, доступ к лингвистическим ресурсам, таким как образовательные учреждения, рабочие места, программы и ресурсы, разработанные специально для иммигрантов или других изучающих и использующих второй язык людей, обуславливают позитивные или негативные условия для этого. В понимании роли социального контекста следует также принимать во внимание аспект власти и доминирования во взаимодействии группы большинства и меньшинства.

3.4.3 Двуязычие

Более двух третей населения земного шара в той или иной степени дву- или многоязычны, и даже в формально одноязычных обществах реально не существует ситуации одноязычия (Вайнрайх 1972, 26; Маркосян 2004, 103). Тем не менее, в научной литературе подчёркивается, что определение двуязычия является одним из трудных и малоизученных, а используемые термины неоднозначными, кроме этого точки зрения исследователей по данному вопросу часто расходятся. Определение двуязычия является важным, прежде всего, в том случае, когда оно является целью обучения (см., напр., Skutnabb-Kangas 1988, 61; Lantieri 2003, 12). В частности, как указывалось выше, к основным целям обучения учащихся-иммигрантов в Финляндии относится достижение ими *функционального двуязычия* (ОРН 2004а, 96, 311). В приведённой ниже таблице 4 представляются определения билингвизма на основании различных критериев.

ТАБЛИЦА 4 Критерии и определения понятия двуязычие (Skutnabb-Kangas 1988, 63; Маркосян 2004, 28, 104-105).

Критерии	Определение
Источник	а) оба языка усвоены в раннем детстве в семье при общении с носителями б) с раннего детства приходилось прибегать параллельно к разным языкам для общения в среде
Характер идентификации	а) самоидентификация как носителя двух языков и/или двух культур (пусть даже частичная) б) идентификация другими как носителя двух одинаково родных языков
Степень владения	а) полное владение (в высокой степени) обоими языками б) осознанное владение обоими языками в) одинаковое, равное владение обоими языками г) говорящий может порождать законченные осмысленные высказывания на другом языке д) знание/ осознание грамматической структуры другого языка е) когда-либо приходилось сталкиваться с другим языком
Функции	Употребляет (может употреблять) оба языка в большинстве случаев в соответствии с собственными потребностями и с требованиями общества

В соответствии с видами речевой деятельности А.С. Маркосян (2004, 45-47) выделяются два пути формирования дву- и многоязычия. Первый путь аналогичен приобретению родного языка и происходит таким же образом в детском возрасте в двуязычной или многоязычной среде. Это путь формирования *симультианного* или *сукцессивного* билингвизма, при котором сначала развиваются устные виды речевой деятельности, а затем письменные, или усваиваются только устные виды речевой деятельности, если один из языков (часто это родной язык) не получает образовательной поддержки. Другой путь формирования билингвизма, при котором осуществляется систематическое обучение языку, когда чтение и письмо преподаются параллельно с устными видами речевой деятельности, определяется как *субординативный* билингвизм. По мнению исследователя (указ. раб.), имеющиеся классификации двуязычия очень быстро исчерпывают свои возможности и перестают удовлетворять потребностям научного анализа, как только языковая ситуация меняется. Поэтому ею предлагается оставить за термином двуязычие только одно значение, а именно: попеременное использование двух и более языков. В таком случае двуязычие можно рассматривать не только как способность и возможность переключения на другой язык, но и как реальное закрепление функций двух и более языков за разными сферами общения.

Различаются также избирательный (дополнительный) и ситуационный (вычитающий) билингвизм (см., напр., Skutnabb-Kangas 1988, 133-134; Baker 2006, 4-5). *Избирательное двуязычие* означает, что живущий в окружении носителей родного языка индивид по собственному желанию и без давления извне изучает какой-либо иностранный язык. Данный вид двуязычия обычно предполагает добавление или дополнение второго языка к родному. В свою очередь, *ситуационный билингвизм*, связанный с миграциями и изменениями политических ситуаций, обычно развивается в иноязычной среде. Овладение вторым языком, являющимся языком доминантного общества, в таком случае нередко происходит за счёт уменьшения использования родного языка и может сопровождаться постепенной его утратой. Таким образом, различия между данными видами двуязычия означают разницу в престиже и статусе, политике и власти.

Рассматривая двуязычие с точки зрения этнического меньшинства, Л. Арнберг (Arnberg 1989, 97) выделяет следующие его виды: пассивный, активный и абсолютный. *Пассивный билингвизм* означает, что ребёнок понимает язык своего этнического меньшинства, но не говорит на нём. *Активное двуязычие* подразумевает, что ребёнок-иммигрант наряду с пониманием также и говорит относительно свободно на этом языке. В свою очередь, *абсолютное двуязычие* предполагает свободное владение ребёнком обоими языками. Е.Ю. Протасова (2004а, 27), употребляя термин *сбалансированный билингвизм*, подчёркивает редкость такого двуязычия, при котором совершенно одинаково развиты как устные, так и письменные навыки владения языком. По мнению исследователя, как правило, один из языков является более сильным, доминирующим, другой - более слабым. Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной (2005, 28) предлагается ввести такой вид двуязычия как *альтернативное*, означающее выбор ребёнком языка в зависимости от обстоятельств (о видах билингвизма см. также Siguan & Mackey 1987; Romaine 1995, 78-83; Wei 2000, 5-7).

В контексте формирования двуязычия подчёркивается значимость семьи, являющейся важным социолингвистическим окружением ребёнка (см., напр., Baker 1992; Romaine 1995; Fishman 2000; Smolicz et al. 2001; Tannenbaum 2005; Lanza 2007; Schwartz 2008; Protassova 2008). К примеру, М. Танненбаум (Tannenbaum 2005) в своём исследовании проводит параллель между сохранением традиционного языка и отношениями между родителями и детьми в семьях иммигрантов, живущих в Австралии. Согласно исследователю, семейные отношения являлись существенными аспектами в сохранении языка, так как были связаны с лингвистическим выбором детей, позицией по отношению к языку и его использованию. В частности, дети, растущие в семьях, где преобладали близкие отношения между членами семьи, были более мотивированы к сохранению родного языка, являющегося гарантом этой близости. В свою очередь, дети, отношения которых с родителями были не такими тесными, испытывали меньшую мотивацию к сохранению родного языка, чувствуя себя свободными в активном использовании нового языка. С одной стороны, близкие

отношения между членами семьи обуславливали стремление детей к сохранению родного языка. С другой стороны, сохранение детьми языка родителей способствовало сближению семьи. По мнению исследователя, решение о сохранении родного языка часто основывалось на сильной эмоциональной основе. Язык начинал играть существенную роль в семьях иммигрантов, превращаясь из средства коммуникации в символ близких отношений индивида со своей семьёй в прошлом и настоящем как с людьми, оставшимися на родине, так и с новой семьёй в новых условиях.

В исследовании, также анализирующем опыт иммигрантов Австралии (Smolicz et al. 2001), отмечается, что высокая позитивная оценка группой меньшинства своего традиционного языка и стремление к его сохранению могут быть обусловлены, к примеру, таким аспектом, как коллективность семьи. В частности, подчёркивается, что родители семей коллективной культуры часто проявляют большую настойчивость в сохранении *базовых ценностей* (core value), на которых они сами выросли. Язык этнического сообщества может рассматриваться как такая ценность, означающая наиболее фундаментальные и значимые компоненты культуры этнической группы, являющиеся её символом и делающие данную группу отличным от других культурным сообществом.

Е. Ланза (Lanza 2007, 48; см. также Lanza & Svendsen 2007) со своей стороны указывает на такие аспекты формирования двуязычия в семьях этнических меньшинств как языковая идеология родителей и общества, язык, используемый родителями при общении друг с другом, а также использование этого языка сверстниками детей, их сёстрами и братьями. Исследователем (Lanza 2007, 50-51) выделяются факторы, благоприятствующие развитию двуязычия в семьях этнических меньшинств. Таковыми, с её точки зрения, являются статус языка меньшинства, влияющий на то, в какой степени родителями используется данный язык в общении с детьми, а также языковые идеологии как общества, так и семьи. Языковые идеологии индивида проявляются в его лингвистической практике: что говорится о языке, эксплицитно и имплицитно, какой языковой выбор делается. Семьи могут иметь различные языковые идеологии. Верования и установки родителей относительно языка и его изучения играют важную роль в формировании билингвизма, связаны с использованием языка в семье. Обращается внимание также на возможное расхождение между заявленной родителями языковой практикой в семье и действительным использованием языка при взаимодействии с детьми.

В соответствии с различными предпосылками, имеющимися у детей стать двуязычными, Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988, 68) выделяет четыре группы билингвизма. Таковыми являются элитные билингвы, дети языкового большинства, дети двуязычных семей и дети языкового меньшинства. Последняя группа представляет интерес с точки зрения данного исследования, так как в большинстве опрошенных семей оба родителя являются представителями языкового меньшинства. Исследователем подчёркивается (указ. раб., 74), что дети языковых меньшинств, с од-

ной стороны, испытывают сильное внешнее давление овладеть языком большинства, а с другой стороны – сильное внутреннее давление семьи стать двуязычными. Как правило, родители желают, чтобы их дети овладели языком титульного общества как можно лучше, надеясь, что это предоставит им более благоприятные образовательные и экономические возможности, чем у них самих. В то же время многие естественно хотят, чтобы дети говорили и на своём родном языке. Исключение могут составлять родители, приветствующие овладение детьми языка большинства за счёт родного языка, например, вследствие идеологических причин или чрезмерного стремления к ассимиляции (см. также Romaine 1995, 25).

Как указывалось выше, одной из основных целей обучения учащихся-иммигрантов в финской общеобразовательной школе является достижение функционального двуязычия. В связи с этим представляется нужным дать определение этого понятия. Под функциональным двуязычием понимается умение использовать два или несколько языков в обучении и трудовой жизни. Предполагается, что такая языковая база позволит индивиду действовать на данных языках в соответствии с требованиями окружающей среды и с собственными потребностями, приобретать новые умения, а также взаимодействовать с другими людьми (Skutnabb-Kangas 1980, 149; Martin 1999, 92; Baker 2006, 5; Lattmaa 2007b, 40).

М. Мартин (указ. раб.) подчёркивается, что функциональное двуязычие не означает совершенного двуязычия, представляющего собой крайне редкое явление вследствие дифференциации языков согласно их употреблению в разных областях жизни. В качестве примера ею приводятся результаты проведенного в Швеции исследования, согласно которым лучшим средством достижения функционального двуязычия является обучение учащихся-иммигрантов в основной школе на их родном языке, во время которого они получают в возрастающей степени знания по языку и на языке принимающей страны. Это объясняется языковыми, социальными и психологическими причинами – рейтинг родного языка возрастает при использовании его в качестве языка обучения. Согласно исследователю, аналогичные результаты были получены при экспериментальном обучении с использованием метода языкового погружения как в Канаде, так и в Финляндии. Делая вывод о том, что обучение на двух языках, при котором статус языка меньшинства выше, способствует достижению лучших результатов, М. Мартин, однако утверждает, что большинство иммигрантов в Финляндии не имеет возможности проходить такое обучение (см. также Cummins 2000, 37; Baker 2006, 279).

В ряду преимуществ обучения на родном языке также указываются следующие (см., напр., Вахтин & Головкин 2004, 188-189; Baker 2006, 279): а) развитие познавательных способностей ребёнка; б) полноценное развитие личности и формирование позитивного самосознания; в) укрепление идентичности, чувства собственного достоинства и самоуважения; г) ослабление культурного шока; д) помощь ребёнку в раскрытии своих языковых способностей, являющихся важным условием полноценного овладения

ния языком титульного общества; е) предпосылка избежания лингвистической и культурной ассимиляции. Кроме того, утверждается, что признание языков и культур этнических меньшинств будет способствовать установлению благоприятных отношений в обществе. В свою очередь, укрепление идентичности меньшинств поможет избежать поляризации общества и предотвратит языковые конфликты.

Принимающее общество редко организует обучение учащихся-иммигрантов таким образом, чтобы у них имелась возможность достижения двуязычия высокого уровня (Skutnabb-Kangas 1988, 75; Latomaa 2007a, 334, 338; Hélot 2008, 223-224; Blackledge & Creese 2010, 47). Какие же варианты в овладении языками могут быть достигнуты в этих условиях детьми этнических меньшинств? Какие последствия это влечёт за собой? Владение только родным языком ограничивает для иммигранта возможности дальнейшего обучения и трудоустройства, активного участия в жизни титульного общества, а также организации личной жизни. В свою очередь, владение иммигрантом только языком большинства при утрате родного может привести к потере связей с родителями, забыванию своего происхождения и культуры. Утрата родного языка может иметь отрицательное воздействие также и на владение языком большинства, в частности, на языковое мышление. Вариант, предполагающий, что иммигранту не удаётся овладеть ни одним из языков на уровне образованного монолингва, означает совокупность всех вышеперечисленных отрицательных факторов, не приносящих никакой пользы ни самому иммигранту, ни принимающему обществу.

В целях понимания развития языковых умений детей этнических и культурных меньшинств, Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988, 77) вводит понятия *поверхностной беглости* (*pintasujuvuus*) и *языка мышления* (*ajattelukieli*), представляющих собой два различных типа владения языком. Поверхностная беглость означает способность говорить на языке бегло и без акцента, лицом к лицу с кем-либо на конкретные бытовые темы в ситуациях, не требующих особенного интеллектуального мышления. В свою очередь, язык мышления подразумевает способность использовать язык в ситуациях, предполагающих разрешение проблем и требующих интеллектуального мышления. Язык мышления зависит от общего умственного развития ребёнка и поэтому развивается значительно медленнее, чем поверхностная беглость. Исследователем (указ. раб., 108) утверждается, что если родной язык не является языком обучения, то учащемуся-иммигранту уже через несколько лет становится крайне трудным использовать его даже в конкретных бытовых ситуациях. С другой стороны, такие дети могут развивать и сохранять поверхностную беглость в родном языке.

В связи с вышесказанным можно считать правомерным аргумент А.С. Маркосян (2004, 104), что начиная со старшего дошкольного возраста проблемы билингвизма неразрывно связаны с проблемами образования (см. также Вайнрайх 1972, 55; Skutnabb-Kangas 1988, 75, 196-199; Berry et al. 1992,

379; Мартин 2002, 46; Вахтин & Головки 2004; Baker 2006). Кроме того, подчёркивается, что школа обязана нести ответственность за выбор модели обучения для учащихся-иммигрантов. Её задачей является создать такие условия обучения, при которых учащийся имел бы возможности стать многоязычным и поликультурным человеком. Утверждается также, что достижение двуязычия высокого уровня возможно, и кроме того, доказано, что это оказывает благоприятное воздействие на развитие ребёнка, хотя и требует больших затрат времени и энергии, чем развитие одноязычия.

К. Бейкер (Baker 2006, 282; см. также Blackledge & Creese 2010, 26), в свою очередь, указывает, что билингвальное обучение напрямую связано с политическими идеологиями: ассимиляцией иммигрантов, интеграцией различных культурных и этнических групп, сохранением традиционных языков или культурным плюрализмом. Политическое давление часто будет направлено на ассимиляцию новых и старых групп иммигрантов в доминантное общество, попытку замены их традиционной идентичности на новую идентичность, лояльную по отношению к доминантному языку, культуре и политике³³. Сохранение языка в иммигрантских сообществах, таким образом, надо рассматривать как результат высоко динамичного союза между доминантным обществом и иммигрантскими сообществами (Bourhis et al. 1997).

Одновременно с этим обращается внимание (Cummins 2000, 202-203; Baker 2006, 255-256; Blackledge & Creese 2010, 42-43) на преимущества, являющиеся следствием билингвального образования. Таковыми в т.ч. являются: 1) возможность получения высокой степени языковой компетенции, позволяющей участвовать в более широкой коммуникации через поколения, регионы и культурные группы; 2) способствование более широкой энкультурации, более тонкому восприятию различных этничностей, религий и культур; 3) получение грамотности на двух или более языках, открывающей возможности для успешного трудоустройства, осознания различных перспектив, точек зрения, истории и традиций; 4) возрастание достижений в учёбе; 5) преимущества в когнитивном развитии; 6) укрепление чувства собственного достоинства детей меньшинственных групп; 7) способствование формированию более прочной идентичности. Наряду с вышеперечисленным, индивид получает от двуязычия экономическую пользу. Это приносит выгоду также и на уровне государства (Martin 2002, 46; Latomaa 2007c, 185)³⁴.

³³ Согласно результатам исследования М. Яаккола (Jaakkola 2009, 70), отношение коренного населения Финляндии к изучению и сохранению проживающими в стране иммигрантами своего родного языка было положительным в 1987–2003 гг. В частности в 2003 г. более чем половина респондентов высказывалась в поддержку организации обучения для иммигрантов на их родном языке. Однако, в последние годы это отношение в большей степени стало носить неопределённый характер. Одновременно положительное отношение к слиянию иммигрантов с доминантной группой стало преобладающим.

³⁴ Согласно выяснению научно-исследовательского центра языков Финляндии (Kotus 2010), по мнению большинства опрошенных: представителей администрации, должных лиц, преподавателей учебных заведений, представителей гра-

Двуязычие в контексте иммиграции предполагает сохранение и развитие языка меньшинственных групп. В ряду факторов, имеющих существенное значение для этого, выделяются политические, социальные, демографические, культурные и лингвистические (см., напр., Baker 2006, 76-77; а также Вахтин & Головки 2004, 114-117; Маркосян 2004, 80). Они представлены в приведённой ниже таблице:

ТАБЛИЦА 5 Факторы, влияющие на сохранение и развитие языка меньшинственных групп (Baker 2006, 76-77; Вахтин & Головки 2004, 114-117; Маркосян 2004, 80).

Политические, социальные и демографические факторы
Значительное количество носителей языка, проживающих в относительной близости
Близость страны убытия и благоприятные возможности бывать там
Желание или наличие возможности возвращения на родину
Жизнеспособность языкового сообщества
Использование родного языка на рабочем месте
Идентификация с этнической, а не с доминантной группой как следствие нативизма, расизма или этнической дискриминации
Культурные факторы
Институты, действующие на родном языке: школы, организации этнического сообщества, масс медиа
Культурные и религиозные ритуалы на родном языке
Тесная связь этнической идентичности с родным языком
Националистические стремления языковой группы
Эмоциональная связь с родным языком как основа самоидентификации и этничности
Особое значение семейных связей и сплочённость этнического сообщества
Лингвистические факторы
Родной язык является стандартизированным, имеющим письменную форму
Использование алфавита, позволяющего относительно легко производить печатную продукцию и овладевать грамотностью
Родной язык имеет международный статус
Гибкость в развитии родного языка, предполагающая, например, ограниченное использование новых форм, заимствованных из языка доминантного общества

Наряду с вышеперечисленным в контексте двуязычия и двуязычного образования является существенным такой аспект как *языковые права личности*. Т. Скутнабб-Кангас (Skutnabb-Kangas 1988, 39) предлагает считать языковыми правами личности следующие. Во-первых, каждый имеет пра-

жданских и иммигрантских организаций страны и т.п., ответственность за сохранение и развитие родного языка иммигрантов лежит, прежде всего, на частных лицах, семьях, а также языковых сообществах и организациях. Кроме того, часть представителей государственной администрации выразила своё скептическое отношение к данному вопросу.

во на позитивную идентификацию с одним или несколькими родными языками, и остальным следует принимать и уважать такую идентификацию. Во-вторых, каждый имеет право выучить в совершенстве свой родной язык, участвуя в школьном обучении. В-третьих, каждый имеет право на получение школьного образования за счёт государственных средств. В-четвёртых, каждый имеет право использовать свой родной язык в официальном контексте, а также в школе. В-пятых, каждый, родным языком которого не является государственный (официальный) язык страны, имеет право на изучение государственного языка и становление двуязычным, если он этого хочет (о языковых правах иммигрантов Финляндии см. также Latomaa 2002; 2003; Nuolijärvi 2005; о положении и правах русскоязычного населения Финляндии см. гл. 2.2; о языковом обучении учащихся-иммигрантов см. гл. 3.3.1).

Языковые права личности могут в большей мере означать *права группы*, так как язык используется в общении, группах и социальных связях. Права языковой группы предусматривают важность сохранения традиционного языка и культуры этнического сообщества, и выражаются в «правах на защиту» и «правах на участие». Это включает также право на самоопределение и социальную справедливость (May 2000). Согласно К. Бейкеру (Baker 2006, 388), языковые права являются одним из аспектов широкого спектра прав языковых и культурных меньшинств. К ним, в частности, относятся: защита этнической группы, членство в группе и сепаратное существование, недискриминация и равноправие в обращении, получении образования и информации на родном языке, свобода совести, вероисповедания, передвижения, трудоустройства, право мирно собираться и обращаться к правительству с петициями, неприкосновенность личности, жилища, бумаг и имущества и т.д.

3.4.4 Овладение языком и идентичность

Исследования, посвящённые овладению языком и его использованию, ставят в центр своего внимания также вопросы, связанные с идентичностью изучающего язык индивида. Понятие *идентичность*, берущее своё начало в латинском языке, происходит от слова *identicus* – тождественный, одинаковый. Согласно Х. Тэшфелу (Tajfel 1978, 63), «социальная идентичность – это та часть я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству»³⁵. С точки зрения Вей (Wei 2000, 12), язык является социальным понятием, и его определение невозможно в отрыве от носителей и контекста использования. Границы языка определяются им как границы между группами людей, а языковые контакты – как контакты между людьми. Подчёркивается, что язык является не только системой звуков, слов и предложений, а выполняет также социальные функции, являясь как средством общения, так и при-

³⁵ Перевод с английского Т.Г. Стефаненко (2000, 210).

знаком идентификации социальных групп (см. также Siguan & Mackey 1987, 23-24; Norton 2000, 5; Baker, 2006, 136). Таким образом, *языковая идентичность* означает, что для носителей языка являются общими не только внешние формы данного языка – его лексика или грамматика, а также стоящее за ними внутреннее содержание – образ мышления и значения (Dufva 2002, 36). А. Павленко (Pavlenko 2002, 291), со своей стороны, подчёркивает, что изучение языка является в некоторой степени процессом социализации посредством взаимодействия с другими носителями языка в особом социальном контексте. Следовательно, язык рассматривается как один из важных отличительных признаков идентичности, посредством которого она формируется, изменяется и оценивается (см. также Pietikäinen et al. 2002; Hall 2003; Pavlenko & Blackledge 2004; Baker 2006; Blackledge & Creese 2010).

Постструктуралистский подход, согласно его сторонникам, позволяет рассматривать и объяснять «переговоры относительно идентичности», как часть более широкого социоэкономического, социоисторического и социополитического процесса (Pavlenko 2002; Pavlenko & Blackledge 2004; Block 2007; Blackledge & Creese 2010). Данный подход помогает объяснить комплексный характер идентичности, когда язык является не только её «маркером», но и местом противодействия, правомочности, солидарности или дискриминации. Современные постструктуралисты делают акцент на гибридности, трансгендерности, мультирасовых идентичностях, игнорируемых ранее. В данном исследовании разделяется современная точка зрения, в соответствии с которой идентичность является составной, сложной, комплексной, изменчивой, частично совпадающей, фрагментарной, гибридной, противоречивой, зависящей от различных контекстов (Hall 1999, 250; Pavlenko & Blackledge 2004, 14-16; Baker 2006, 138-139; Block 2007, 27; см. также Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 92; Pöyhönen 2003, 125-126). Кроме того, обращается внимание на то, что идентичности постоянно развиваются и меняются с течением времени и в зависимости от ситуации, являются непрерывным «предметом переговоров», иными словами обсуждаются и определяются в диалоге между индивидом и его окружением. Подчёркивается также, что идентичность индивида, изучающего язык, относится не только к языку, а также гендеру, социальному классу, этничности, полу, возрасту, мировоззрению, образу жизни и многим другим, постоянно меняющимся аспектам. Становление членом языкового сообщества может представлять трудности, несмотря на умения в языке, в силу того, что другие аспекты идентичности препятствуют этому.

Вместе с тем указывается, что в постструктуралистской традиции изучение языка неразрывно связано с такими понятиями как власть и престиж между людьми и языковыми группами, определяющими, кто мы, кем мы хотим стать или кем нам позволено стать (Baker 2006, 137, см. также Norton 2000, 7). В основе изучения языка лежат такие аспекты как контроль и влияние, господство и подчинение. Убеждения, уважение и социальные ценности, возникающие при диалоге с другими, характеризуются нерав-

ным влиянием, статусом и властью. Основанные на власти отношения между людьми и социальные структуры в сообществе изучаемого языка определяют, каким образом изучающий язык будет принят как говорящий на этом языке. Они также влияют на формирование его идентичности. В соответствии с А. Павленко (Pavlenko 2002, 287), неограниченный доступ к лингвистическим ресурсам и возможностям для взаимодействия определяются по расовому признаку, этничности, возрасту, классу, социальному статусу и языковому происхождению, а также в зависимости от того, каким образом дискурсы, характерные для изучаемого языка, связываются с властью и авторитетом. В частности, носители изучаемого языка могут отказываться от общения с изучающими данный язык, воспринимая их как некомпетентных или незаконных собеседников. Доступность лингвистических ресурсов, по мнению исследователя (указ. раб.), является существенной для успешного изучения и использования второго языка: даже интенсивное обучение может не принести желаемых результатов, если взаимодействие с его носителями ограничено. Таким образом, утверждается, что изучение языка является не только когнитивным процессом, но и становлением частью нового языкового сообщества или социальной группы и местом ре- и формирования идентичности(ей).

Согласно лонгитюдинальному исследованию, более двадцати лет наблюдавшему адаптацию детей- и молодёжи-иммигрантов в США (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 121), на формирование стиля этнической идентичности индивида влияет комплекс психологических, социальных, культурных и экономических факторов, существенными из которых являются следующие: 1) этническое сообщество или в т.ч. характер расселения этнической группы, её коллективная идентичность и сплочённость, наставники и ролевые модели; 2) возможности: образовательные и экономические, а также неформальные (невидимые) барьеры для этого; 3) социальное позиционирование, к которому относится этническая иерархия, расизм и дискриминация, характер повседневного взаимодействия иммигранта, предписываемая ему идентичность; 4) семья, выступающая в качестве позитивного стимула и противостоящая отрицательному воздействию окружающей действительности, поддерживающая авторитет, сплочённость и надежду; 5) индивидуальные факторы, включающие в себя в т.ч. самопонимание, уровень общего развития, настойчивость, достигнутую идентичность.

Понятие *этническая идентичность* указывает на испытываемые членами группы чувства, основанные на общем происхождении, верованиях, ценностях и целях, а также на разделённой судьбе (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 118). По мнению авторов (указ. раб., 103-104), стиль этнической идентичности, выбранный молодыми иммигрантами, влияет на их образовательный опыт, а также на последующую адаптацию в доминантное общество. В частности, молодые иммигранты, формирующие свою идентичность путём, так называемого этнического бегства (*ethnic flight*), сильно идентифицируются с культурой большого общества. Они

проводят больше времени и чувствуют себя комфортнее со сверстниками-представителями коренного населения. Для таких детей и молодёжи изучение языка доминантного общества является не только средством коммуникации, но и становится важным символическим актом идентификации с новой культурой. Это, однако, может приводить к ослаблению связей со своей этнической группой. Кроме того, достижение привилегированного положения относительно доминантной культуры может сопровождаться маргинализацией и исключением. В свою очередь, конфликтные идентичности (*adversarial identities*) указывают на формирование молодёжи иммигрантами идентичности путём неприятия институтов доминантной культуры, часто являющееся ответной реакцией на действия со стороны нового общества. Данный стиль этнической идентичности может приводить, в частности, к проблемам в обучении, его прерыванию, девиантному поведению и в итоге ставить под угрозу будущее таких детей и молодёжи. Формирование транскультурной идентичности (*transcultural identities*) рассматривается как наиболее адаптивный вариант по сравнению с перечисленными выше (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 112-113). Подчёркивается, что данный стиль этнической идентичности способствует овладению молодёжи иммигрантами бикультурными и билингвистическими умениями, становящимися неотъемлемой частью их самопонимания. Наряду с сохранением традиционной культуры, индивид развивает умения, необходимые для успешного существования в новой культуре. В итоге такой тип идентичности оказывается благоприятным не только для индивида, но также и для всего общества. Характерным для таких молодых иммигрантов становится признание авторитета родителей и старших по возрасту, а изучение нового языка и хорошая успеваемость в школе рассматриваются ими как компетентность, не противоречащая пониманию себя как личности. Кроме того, это способствует успешной коммуникации и установлению контактов как с членами своей этнической группы, так и представителями других этнических групп и коренного населения.

Результаты исследования И. Ясинской-Лаhti (Jasinskaja-Lahti 2000; об этом см. также гл. 2.3) наглядно показали многообразие этнической и языковой самоидентификации молодых русскоязычных иммигрантов. Их этническая идентичность состояла из двух независимых друг от друга измерений, одно из которых отражало их русскую идентичность, тогда как другое – финскую. Как этническая, так и языковая самоидентификация молодёжи влияли на их русскую или финскую идентичность. В свою очередь, степень этой идентичности объяснялась не уровнем владения русским или финским языками, а использованием этих языков в повседневной жизни. Культурные ориентации респондентов и поддержка со стороны родителей также находились в тесной связи с их этнической идентичностью. Кроме этого, указывается, что этническая идентичность молодых иммигрантов подвергалась изменениям с течением времени, она также оказывала влияние на выбор ими стратегий аккультурации. Согласно И.

Ясинской-Лахти (указ. раб.), результаты её исследования не объясняют различную этническую и языковую самоидентификацию респондентов вследствие чрезвычайного многообразия и смешанности этнической идентичности, а также влияния на её формирование многочисленных факторов. Кроме того, по мнению исследователя, многокультурные молодые люди могут сформировать или сохранить одновременно несколько этнических идентичностей независимо от того, владеют ли они языком той этнической группы, с которой себя идентифицируют.

Языковая идентичность русскоязычных учащихся-иммигрантов выяснялась в исследовании С. Исканиус (Iskanius 2006; об этом см. также гл. 2.3). Под данным понятием ею подразумеваются представления и оценки, относящиеся к родному и финскому языкам, а также языковая самоидентификация, происходящая на основании владения языком и ситуаций употребления языка. Языковая идентичность рассматривалась ею в социокультурном контексте, означающем, что задачи, стоящие перед языком, использование языка и относящиеся к нему представления являются основами идентичности. Подчёркивается также, что языковая идентичность индивида формируется во взаимодействии с окружающим его сообществом и зависит от социальной, культурной и исторической ситуации. С. Исканиус (Iskanius 2006, 180-182) были выделены пять типов языковой идентичности: 1) позитивно относящиеся к финскости, 2) двуязычные, 3) русскоязычные, позитивно относящиеся к русскости, 4) русскоязычные и 5) русскоязычные, негативно относящиеся к финскости.

Респонденты, позитивно относящиеся к финскости (7%), считали себя, в первую очередь, финнами и финноязычными, говорили на финском языке чаще, чем на русском, и общались в основном с финноязычными. К своему происхождению и русскому языку они относились нейтрально. Представители данной группы предпочитали главным образом стратегии ассимиляции. Группа двуязычных (20%) относилась к русским, так и финнам, и говорила на обоих языках одинаково часто. В качестве языка домашнего общения двуязычные использовали как русский, так и финский языки, они также разговаривали с друзьями и читали на обоих языках. Ими отмечалась, однако, неопределенность относительно собственной идентичности. Представителями данной группы выбирались в основном стратегии интеграции.

Самую большую группу респондентов составляли русскоязычные, позитивно относящиеся к русскости (34%). Они обладали сильной русской идентичностью, и их установки по отношению к русскому языку и русским являлись весьма позитивными. Представители данной группы использовали в ситуациях повседневного общения в основном русский язык, тогда как финский язык не воспринимался ими как близкий, несмотря на желание изучать его. Из стратегий аккультурации они явно избирали сепарацию.

Относящиеся к группе русскоязычных (23%) идентифицировали себя с русскими и русскоязычными, а русский язык считали своим единствен-

ным родным языком. В свою очередь, финский язык не воспринимался ими как близкий. Их языком домашнего общения являлся исключительно русский, но в общении с друзьями ими использовался также и финский язык. Такие информанты относились к русскому языку и русским положительно, а к финскому языку и финнам - нейтрально. Круг знакомств респондентов данной группы состоял как из русских, так и из финнов. Эти молодые люди не подчёркивали особенным образом свою русскость, а в некоторых ситуациях воспринимали себя похожими на финнов. Русскоязычные отдавали предпочтение стратегиям сепарации.

Пятый тип языковой идентичности в исследовании С. Исканиус состоял из русскоязычных, негативно относящихся к финскости (16%). Представители данной группы отличались своей явно отрицательной позицией в отношении финского языка и финнов, тогда как к русскому языку и русским они относились особенно положительно. Их русская идентичность и прочные связи с русским языком являлись ярко выраженными, они также нуждались в подлинном обществе русских, живущих в России. С другой стороны, они не воспринимали себя финнами, и у них не было близких друзей среди них. Из стратегий аккультурации русскоязычные, негативно относящиеся к финскости, наиболее отчётливо предпочитали сепарацию.

Норвежский исследователь П. Колстэ (Kolstø 2006, 263-267) со своей стороны выделяет факторы, могущие оказать влияние на формирование идентичности русскоязычного населения Финляндии. Таковыми, по его мнению, являются: 1) географическое удаление от России; 2) культурная дистанция с принимающим обществом; 3) численность и сплочённость; 4) укоренённость; 5) отсутствие острых проблем, за исключением национальной; 6) дву- или одноязычие; 7) смешанные браки; 8) наличие элиты среди русскоязычных; 9) политика принимающей страны; 10) политика страны убытия (России) в отношении диаспоры; 11) отношение живущих в Российской Федерации русских; 12) миграционные потоки; 13) этническая иерархия. По мнению П. Колстэ (указ. раб., 261), возможными вариантами русскоязычной диаспоры могут стать а) идентификация с доминантной культурой страны убытия (Россия); б) формирование нового, хотя и являющегося по своей сущности русским, самосознания; в) идентификация с доминантной культурой страны проживания. Кроме того, исследователь (Kolstø 2006, 272) предполагает, что в случае положительного отношения к русскоязычному населению со стороны финского общества, означающего включение их в политическую, экономическую и культурную жизнь общества, русскоязычные, скорее всего, сформируют свою идентичность как интегрированное национальное меньшинство, которое со временем ассимилирует в доминантное общество. В противном случае, враждебность коренного населения к русскоязычным иммигрантам и исключение их из участия в политике, экономической, культурной и других сфер жизни общества, приведёт к сохранению ими своей русской идентичности или даже формированию менталитета гетто.

В предыдущих главах были рассмотрены составляющие процесса интеграции молодых иммигрантов в общество принимающей страны. На наш взгляд, к ним относятся возможности получения образования, овладения языком и культурой принимающего общества, а также сохранения родного языка и традиционной этнической и культурной идентичности. Предпосылкой образовательных достижений молодых иммигрантов является равноправность, непрерывность обучения и гибкость в его осуществлении, принимающая во внимание взаимосвязь всех этапов интеграции. В свою очередь, овладение языком необходимо рассматривать как часть широких общественных процессов, являющихся социально, культурно и исторически обусловленными. Социальный контекст, в частности, расизм и дискриминация, доступ к лингвистическим ресурсам обуславливают позитивные или негативные условия индивиду для овладения языком. В понимании роли социального контекста важно учитывать также противоречивую связь между изучением языка и идентичностью, аспект власти и доминирования во взаимодействии группы большинства и меньшинства. Вместе с тем следует принимать во внимание комплексный и динамичный характер современной действительности, постоянные изменения и взаимовлияние, происходящие в различных культурах. В этих условиях понятие компетентность (*expertise*), подразумевающее языковые умения, и преданность или лояльность (*allegiance*), выражающее аффективные связи к родному или материнскому языку будут наиболее целесообразно характеризовать двуязычного индивида и двуязычие (Rampton 2005, 320-321). В контексте формирования двуязычия нами также признаётся значимость семьи, являющейся важным социолингвистическим окружением ребёнка.

Как было показано выше, ситуация русскоязычных Финляндии различается крайне сильно, и процесс интеграции в принимающее общество имеет различные отправные точки. В данном исследовании при рассмотрении этого процесса у молодых русскоязычных иммигрантов нами выясняется в т.ч. их опыт обучения в финской школе и представления о ней, языковая ситуация, характер социальных контактов, а также изменения, происходящие при этом в их мировоззрении и идентификации, преследуемые ими цели и факторы, влияющие на успешность этого процесса. Какие методы и решения используются для поиска ответов на поставленные вопросы и достижения целей исследования, будет представлено в следующей главе.

4 ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Вопросы исследования

В данном лонгитюдном исследовании рассматривается процесс интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество в контексте обучения и овладения языком. Целевая группа состоит из проживающих в Финляндии, г. Ювяскюля и его регионе, русскоязычных молодых иммигрантов и их родителей. Проблемы, поднятые в исследовании, относятся к трём основным темам: 1) Роль школы и обучения в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 2) Роль финского и русского языков в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 3) Особенности процесса интеграции русскоязычных молодых иммигрантов.

Первая тема исследования связана со школой и обучением молодых иммигрантов, их адаптацией к новой учебной среде, осваиванием её норм и традиций. В связи с этим предполагается рассмотреть следующие вопросы:

- 1.1. Какой опыт обучения в финской школе имеется у молодых иммигрантов?
- 1.2. Какие представления о финской школе складываются у молодых иммигрантов и их родителей?
- 1.3. Какие факторы оказали влияние на образовательные достижения молодых иммигрантов?

Вторая тема исследования предполагает выяснение языковой ситуации русскоязычной молодёжи. В центре внимания находится изучение и развитие финского и русского языков, их сфера употребления и уровень владения ими, а также установление социальных контактов на этих языках. Это предусматривает рассмотрение следующего:

- 2.1. Какое место отводится финскому и русскому языкам в жизни молодых иммигрантов?
- 2.2. Какова сфера употребления финского и русского языков?
- 2.3. Как молодые иммигранты оценивают свой уровень владения финским и русским языками?
- 2.4. Что, по мнению молодых иммигрантов, влияет на изучение и развитие финского и русского языков?
- 2.5. Какой опыт взаимодействия в школьном коллективе имеется у молодых иммигрантов?
- 2.6. Какую роль играют семья и родители в формировании двуязычия молодых иммигрантов?

Третья тема исследования направлена на выявление особенностей процесса интеграции в финское общество русскоязычных молодых иммигрантов. Ставится цель выяснить возможные изменения, произошедшие при этом в их мировоззрении и идентификации, преследуемые ими цели, а также факторы, влияющие на формирование аккультурационных стратегий молодежи. Сюда относятся следующие вопросы:

- 3.1. Какие изменения произошли в мировоззрении и идентификации молодых иммигрантов?
- 3.2. Какие цели преследуются молодыми иммигрантами в процессе интеграции?
- 3.3. Какие факторы оказали влияние на формирование аккультурационных стратегий молодых иммигрантов?

Для поиска ответа на поставленные в данном исследовании вопросы используются стратегии качественного метода. Интерпретация и понимание взглядов русскоязычных молодых иммигрантов и их родителей происходит посредством контент-анализа тематических интервью.

4.2 Участники исследования

В данном лонгитюдном исследовании приняло участие 33 русскоязычных иммигранта: 18 родителей и 15 детей. В таблице 6 (стр. 97) представлены общие сведения об этапах проведения интервью и их участниках. На первом и втором этапе исследования целевой группой являлись русскоязычные родители-иммигранты, дети которых обучались в финской основной школе. Основным критерием отбора являлась их принадлежность к русскоязычному культурному меньшинству, а также наличие проживающих с ними в Финляндии детей школьного возраста. Материал исследования был собран в г. Ювяскюля и его регионе. Кроме того, одно интервью на втором этапе и два – на третьем были проведены в г. Хельсинки вследствие смены места жительства семей.

ТАБЛИЦА 6 Год, место проведения интервью и его участники.

Год	Место проведения интервью	Участники
I/2002	Ювяскюля	18 родителей/опекунов
II/2005	Ювяскюля, Хельсинки	14 родителей/ опекунов
III/2008	Ювяскюля, Хельсинки	15 детей

Первый этап исследования начался весной 2002 г. поиском респондентов. Тогда в школу г. Ювяскюля, специализирующуюся на обучении учащихся-иммигрантов, было передано письмо для русскоязычных родителей с приглашением принять участие в исследовании (приложение 1). Это не принесло желаемых результатов, так как только три человека откликнулись на просьбу и изъявили свою заинтересованность к данному вопросу. После посещения курсов финского языка для взрослых иммигрантов, организованных в г. Ювяскюля, и представления исследования, его целей и задач в группах, где обучались русскоязычные иммигранты, были найдены еще девять участников. Остальные шесть человек были привлечены как с помощью личных знакомых, так и через уже имеющих участников исследования. Можно предположить, что причинами заинтересованности русскоязычных родителей принять участие в исследовании явилась, в первую очередь, тревога за судьбу своих детей, так как время проведения первых интервью совпало с начальным периодом иммиграции многих семей. Наряду с этим следует отметить их желание поделиться собственным опытом, а также получить ответы на интересующие вопросы. Таким образом, весной-летом 2002 г. было проведено 16 интервью, в которых приняло участие 18 русскоязычных родителей-иммигрантов: 14 матерей, 3 отца и 1 бабушка.

Большинство родителей-участников исследования (14) иммигрировало в Финляндию по статусу репатрианта (или члена семьи репатрианта), четыре человека переехало, заключив брак с финнами. Время пребывания семей в Финляндии варьировалось от пяти месяцев до одиннадцати лет, большинство иммигрировало в 2000–2002 гг. По своему возрастному составу русскоязычные родители являлись 31-58-летними. Их уровень образования был довольно высок: половина имела высшее, половина - среднее специальное образование. Во время проведения первых собеседований большая часть из них (15) занималась на языковых курсах, 2 человека работали, и 1 человек учился на основе договора о профессиональном обучении на рабочем месте. В опрошенных семьях имелся один или два ребёнка. В большинстве семей родным языком обоих родителей и языком домашнего общения являлся русский. Кроме того, в пяти семьях наряду с русским использовался также второй язык: в одной – украинский, в четырёх – финский.

Как указывалось выше, в 2002 г. большая часть семей проживала в Финляндии только непродолжительное время, и процесс интеграции как детей, так и родителей находился в начальной стадии. Это явилось предпосылкой продолжения исследования. Предполагалось дополнить его ма-

териалы, проведя второе собеседование через три года с теми из родителей, кто иммигрировал в Финляндию начиная с конца 90-х гг. Ставилась цель проследить развитие ситуации на разных этапах иммиграции, получить дополнительную информацию, способствующую лучшему пониманию процесса интеграции русскоязычных молодых иммигрантов.

Таким образом, *второй этап исследования* относится к 2005-2006 гг., и в нём приняло участие 14 человек³⁶: 12 матерей, 1 отец и 1 бабушка. Об изменениях, произошедших за три года в жизни участников, говорит такой факт, что по сравнению с 2002 г. на языковых курсах обучался один человек, а число работающих возросло до шести человек. Кроме того, двое родителей проходили практику на рабочем месте, и двое - обучение для сдачи профессионального экзамена с целью получения новой специальности.

На *третьем этапе исследования* в 2008 г. были проведены интервью с 15 молодыми людьми - детьми, опрошенных ранее родителей³⁷. Все они являются иммигрантами первого поколения, иммигрировавшими в Финляндию вместе с родителями: 12 человек как член семьи репатрианта, трое - вследствие заключения брака матери с гражданином Финляндии. Время пребывания молодёжи в стране варьировалось от 17 до 6 лет. Во время проведения интервью по своему возрастному составу они являлись 14-23-летними. Двое из них успели основать свою семью и имели одного ребёнка. Большинство участников училось: в общеобразовательной школе (4), в гимназии - (4), в училище (2), профессиональном институте (2), один человек работал и двое находились в отпуске по уходу за ребёнком.

В процессе анализа эмпирического материала молодые участники были разделены на три группы в соответствии с тем, в каком возрасте они иммигрировали в Финляндию: *иммигрировавшие в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте* (Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). К группе иммигрировавших в дошкольном возрасте (2,5-7 лет) в исследовании относится пять человек. Группу иммигрировавших в младшем школьном возрасте (8-11 лет) представляют четыре человека. Иммигрировавших в подростковом возрасте (12-14 лет) насчитывается шесть человек. Такая, основанная на возрастных особенностях, классификация представляет, на наш взгляд, возможности для более объективного подхода при рассмотрении ситуации детей- и подростков-иммигрантов. Важными в этом контексте являются, в частности, следующие вопросы: На каком языке произошла первичная социализация ребёнка-иммигранта? В какой степени он успел овладеть до начала иммиграции родным языком, и получить институциональную поддержку для успешного владения им? Какой опыт обучения он успел приобрести как в стране убытия, так и на новом месте жительства? Обобщённые сведения о принявших участие в исследовании молодых русскоязычных иммигрантах и их родителях пред-

³⁶ Два информанта не принимали участия, т.к. иммигрировали в 1991 г., один респондент умер, из двух родителей участвовал только один.

³⁷ Трое молодых людей отказались принять участие в исследовании, и участие одного подростка было невозможно вследствие сложной жизненной ситуации.

ставлены в таблице 7 (стр. 100). В целях сохранения анонимности здесь и далее вся информация о них даётся только с указанием вымышленного имени и года проведения интервью.

Важность возрастных особенностей и их влияние на последующую интеграцию индивида в общество принимающей страны подчёркивается в исследованиях, рассматривающих вопросы иммиграции (см., напр., Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Alitolppa-Niitamo 2004b; Crul 2007; Rumbaut 2007). Отмечается, что возраст начала иммиграции существенно влияет на выбор стратегий аккультурации. Это наглядно прослеживается, в частности, в овладении иммигрантами языком принимающей страны, их академических достижениях и социальной мобильности, развитии кругозора и компетенции, формировании этнической идентичности и даже в их пристрастии к поддержанию транснациональных связей.

Возраст начала иммиграции принимается во внимание американским социологом Р. Румбо (Rumbaut 2007, 349) при определении поколений иммиграции. Им учитываются такие критерии как страна рождения, страна проживания, родители, возраст иммиграции и период жизни. Согласно исследователю, к первому поколению относятся иммигранты, родившиеся в стране убытия. В свою очередь, родившиеся в принимающей стране, причисляются им ко второму поколению и разделяются на две группы в соответствии с тем, являются ли оба их родителя или один иммигрантами. Среди относящихся к первому поколению детей- и молодёжи-иммигрантов, не достигших 18-летнего возраста, Р. Румбо (указ. раб.) выделяется три группы в зависимости от того, в какой период их жизни началась иммиграция. Таким образом, иммигрировавших в раннем детстве (0-5 лет) исследователь относит к т.н. *поколению 1,75*; в младшем школьном возрасте (6-12 лет) – к т.н. *поколению 1,5*; и иммигрировавшие в подростковом (юношеском) возрасте (13-17 лет) причисляются им к т.н. *поколению 1,25*. Такой классификацией он стремится показать решающее значение возраста и периода жизни в адаптационном процессе детей- и молодёжи-иммигрантов.

ТАБЛИЦА 7 Участники исследования: молодые русскоязычные иммигранты и их родители (2008).

Код/ Имя	Возраст	Год иммигра- ции	Страна убытия	Род занятий/ Место учёбы	Сведения о родителях и семье	Язык ин- тервью
Иммигрировавшие в дошкольном возрасте						
Максим	19	1991	СССР	Окончил гимназию, абитури- ент	Два ребёнка в семье; оба родителя русскоязычные; образование высшее, техническое	финский
Катя	14	1997	Россия	Учится в 8 кл.	Один ребёнок в семье; мама: русскоязычная, отчим: финн; мама: обра- зование среднее педагогическое	русский
Олег	23	1991	СССР	Учится в проф. институте	Один ребёнок в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее, техническое и экономическое; папа: высшее гуманитарное	финский
Лариса	15	1999	Азербайджан	Учится в 8 кл.	Два ребёнка в семье; мама: русскоязычная, отчим: финн; мама: образо- вание среднетехническое	финский
Ксения	14	2000	Украина	Учится в 7 кл.	Два ребёнка в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее, экономическое	русский
Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте						
Илья	17	2001	Эстония	Учится в гимназии	Два ребёнка в семье; оба родителя русскоязычные; образование: среднее специальное	русский
Вероника	17	2002	Россия	Учится в гимназии	Один ребёнок в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее юридическое	русский
Мила	18	1999	Азербайджан	Учится в ПТУ	Два ребёнка в семье; мама: русскоязычная, отчим: финн; мама: образо- вание среднетехническое	финский
Елена	15	2001	Россия	Учится в 9 кл.	Два ребёнка в семье; бабушка русскоязычная	русский
Иммигрировавшие в подростковом возрасте						
Лиза	20	2000	Россия	Окончила гимназию, абитури- ент	В Ф-ии один ребёнок; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее, экономическое	русский
Вера	19	2002	Литва	Окончила 9 кл.; работает	Один ребёнок в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее, техническое; папа: высшее экономическое	русский
Инна	21	2001	Россия	Окончила медучилище; в от- пуске по уходу за ребёнком	В Ф-ии один ребёнок; мама: русскоязычная, образование высшее, эконо- мическое	русский
Юлия	21	2001	Россия	Учится в проф. институте	Один ребёнок в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование высшее экономическое	русский
Марина	20	2001	Россия	Окончила гимназию; учится в училище, абитуриент	Два ребёнка в семье; бабушка русскоязычная	русский
Илона	21	2001	Россия	Окончила 9 кл.; в отпуске по уходу за ребёнком	Два ребёнка в семье; оба родителя русскоязычные; мама: образование среднетехническое	русский

В данном исследовании разделяется точка зрения Р. Румбо (указ. раб.), согласно которой представители каждой возрастной группы будут иметь различные отправные точки, начиная свой адаптационный процесс в ином социальном контексте, и поэтому должны классифицироваться в соответствии с этим. Наряду с вышесказанным нами признаётся необходимость принятия во внимание индивидуальных особенностей и жизненной ситуации каждой отдельной личности при применении понятий и подхода Р. Румбо (см., напр., Martikainen & Haikkola 2010).

4.3 Методы исследования

Как было указано выше, в данном исследовании используются стратегии качественного метода. Интерпретация и понимание точки зрения русскоязычных молодых иммигрантов и их родителей происходит посредством контент-анализа. Взгляды респондентов рассматриваются с позиций социокультурного подхода. С одной стороны, важным является индивидуально-личностный контекст, иными словами позиция индивида, его мысли, чувства, переживания, опыт и жизненная ситуация. С другой стороны, принимается во внимание, что они формируются под воздействием культурного, исторического и социального контекста.

Важным критерием для выбора метода сбора и анализа эмпирического материала явилась цель исследования и поставленные в нём вопросы - выяснить опыт, взгляды и чувства его участников. В качественных исследованиях отсутствует стремление к статистическим обобщениям, в то время как в них делается попытка охарактеризовать и описать явления или события, понять определённые действия или интерпретировать наблюдаемое. Понимание означает в данном контексте своего рода вживание в духовный мир, мысли и чувства исследуемого объекта (см., напр., Tuomi & Sarajärvi 2002, 27, 87). В.В. Семёнова (1998, 44-45) со своей стороны подчёркивает, что как исследовательская стратегия качественный метод ориентирован на познание переживаний, опыта, чувств и практики людей, выраженных в их собственных высказываниях. Он является приоритетным, когда в центре внимания исследователя находится, например, изучение своеобразия объекта, общей картины события или случая в единстве его составляющих. Наряду с этим указывается (Smolicz et al. 2001, 153), что культурный и социальный феномен может быть понят в полной мере, если исследуется с позиции активных участников процесса - самих респондентов. Этот метод предполагает свободное выражение ими своих мыслей, чувств и стремлений, а также представление своей ситуации с личностной позиции, иными словами, как они сами видят её и действуют в ней.

Методы сбора материала исследования

Основным методом сбора материала исследования является полуструктурированное тематическое интервью. Наряду с интервью в работе были использованы также официальные документы: законы и постановления, определяющие интеграционную политику Финляндии, а также законодательства, касающиеся вопросов школьного образования СССР, РФ и Финляндии.

Основная особенность качественного интервью, согласно В.И. Ильину (2006, 149), заключается в том, что это особая форма беседы. В качестве аргумента приводится тезис М. Бахтина (1986): «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать как вещи, как объекты – с ними можно только диалогически общаться». Вместе с тем подчёркивается (см., напр., Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), что тематическое интервью принимает во внимание, что интерпретации людей о вещах и толкование их значений являются существенными, а также и то, что значения возникают во взаимодействии. К преимуществам интервью относится также его гибкость (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75-76). У интервьюера имеется возможность повторить вопрос, исправить ошибки, прояснить формулировку высказывания, а также вести диалог с информантом. Гибкость заключается ещё и в том, что вопросы можно задавать в нужной, с точки зрения исследователя, последовательности. Кроме того, интервьюер одновременно может быть наблюдателем, делая заметки не только о том, что говорится, но и как. В свою очередь, респондент в ситуации такого собеседования, при желании, может говорить достаточно свободно, что открывает более широкие возможности для представления индивидуальных толкований (Eskola & Suoranta 1998, 88; Dörnyei 2007, 135-136). Вследствие того, что тематическое интервью развивается на основании определённых основных тем, это делает его свободным от позиции исследователя, позволяя звучать голосу информантов (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Первое полуструктурированное интервью, проведённое с родителями молодых русскоязычных иммигрантов в 2002 г., состоит из четырёх тематических блоков, составленных в соответствии с целями и задачами исследования (приложение 2). Вопросы первого тематического блока направлены на получение общей информации о семье, выяснение причин иммиграции и готовности членов семьи к ней, они также дают представление о предшествующем обучении русскоязычной молодёжи. Далее поднимаются вопросы, касающиеся обучения молодых иммигрантов в финской школе, а именно: их успеваемости и прилежания, взаимоотношений с одноклассниками и учителями, уровня владения финским языком и его развития, а также условий обучения. Цель вопросов третьего тематического блока заключается в выяснении взглядов родителей на финскую школу и организацию обучения учащихся-иммигрантов. На завершающем этапе интервью рассматривается ситуация исследуемых семей в иммиграции,

при этом внимание уделяется сохранению русского языка и культуры в новых условиях.

Задача *второго интервью* с родителями в 2005-2006 гг. заключалась в получении дополнительной информации и выявлении изменений, произошедших в жизни русскоязычных семей, в особенности детей, за три года жизни в иммиграции. В связи с этим был составлен новый план интервью и разработаны три тематических блока (приложение 3). Основные темы остались прежними – уровень владения финским языком и сфера его употребления у молодых иммигрантов, их обучение в финской школе, а также сохранение русского языка и культуры, однако, рассматриваются они с точки зрения изменений.

Интервью третьего этапа исследования в 2008 г. с молодыми русскоязычными иммигрантами - детьми опрошенных ранее родителей, включает в себя три тематических блока (приложение 4, 5). Вопросы первого тематического блока носят общий характер и направлены на выяснение жизненной ситуации молодёжи. Во втором тематическом блоке поднимаются вопросы, касающиеся школы и обучения. С их помощью предполагалось получить информацию об опыте обучения молодых иммигрантов, их представлениях о финской школе и мнение о возможных отличиях от школы страны убытия. Здесь также выясняются планы участников относительно продолжения образования после окончания основной школы или гимназии. Наряду с этим рассматриваются вопросы взаимодействия в школьном коллективе. В центре внимания третьего тематического блока находится языковая ситуация молодых иммигрантов. Ставится задача выяснить использование русского и финского языков респондентами, их чувства и установки по отношению к этим языкам. Важным также является рассмотреть отношение молодёжи к изучению и дальнейшему развитию этих языков, факторы, влияющие на это, их собственную оценку своих умений в данных языках и общее значение владения языком в процессе интеграции. Для этого этапа исследования было сделано две версии интервью: на русском и финском языках. Язык, на котором проводилось собеседование, выбирался согласно желанию молодых иммигрантов. В частности, четыре человека предпочли финский язык (см. таблицу 7).

Ход интервью на всех этапах его проведения определялся представленными выше темами. Наряду с этим использовались дополнительные: уточняющие или наводящие вопросы, выходящие за рамки тематических блоков. Они помогали, например, в случаях отклонения разговора от темы, затруднении или нежелании участников отвечать на заданный вопрос. С каждым интервьюируемым были пройдены все тематические блоки, хотя порядок их прохождения мог меняться в зависимости от стиля изложения опрашиваемого. Место проведения интервью выбиралось в соответствии с пожеланиями участников исследования. На первом этапе большинство родителей выразило желание встретиться в месте организации языковых курсов, на которых они тогда обучались. Кроме того, часть интервью первого и почти все собеседования второго и третьего этапов были проведены

в помещении Научного центра прикладной лингвистики. Наряду с этим одна встреча была организована на рабочем месте, и четыре - дома у информантов. Следует отметить, что во всех случаях имелась возможность беседы один на один в спокойной обстановке. Большинство интервью являлись индивидуальными, и три из них были групповыми: тогда семью представляли оба родителя. Продолжительность собеседований составляла в среднем около часа, самое длинное из них проходило 1 ч. 40 мин., а самое короткое длилось 30 мин.

Методы анализа материала исследования

При интерпретации тематических интервью используется метод контент-анализа, заключающийся в детальном рассмотрении содержания речи респондентов. Данный метод представляет собой анализ текста, и его целью является словесное описание изучаемого явления, организация его в лаконичную и чёткую форму без потери при этом содержащейся в нём информации (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). При анализе текста имеется возможность использования и других, предназначенных для этого методов, таких как анализ дискурса или нарративный анализ. Все они связаны с интерпретацией речи интервьюируемых. Для анализа материалов данного исследования был выбран именно контент-анализ, так как при нём происходит поиск значений текста, а не то, как эти значения в тексте создаются (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105-106). Иными словами для исследователя являлось важным, что говорится о рассматриваемом явлении, а не как. Логика анализа индуктивная, следующая от частного к общему, от детального описания опыта, чувств, переживаний русскоязычных иммигрантов к их классификации и концептуализации. Вместе с тем речь может идти также и об абдуктивной логике, согласно которой теоретические выводы возможны в том случае, когда к проведению наблюдений относится какая-либо определяющая идея или путеводная нить (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). В частности, такой путеводной нитью явились тематические блоки, определившие ход интервью и оказавшие влияние на процесс анализа.

Прослушивание интервью и транскрибирование текста стали начальным этапом анализа. Выполнение транскрипта считается (Ильин 2006, 209; Dörnyei 2007, 247; Nikander 2010, 433-434) одним из важных этапов интерпретации изучаемой реальности, так как решения, при этом принимаемые исследователем, отражают теоретическое понимание им изучаемого явления, предположения о нём и подход к его рассмотрению. Вследствие этого нами предпочтено нужным и важным выполнить транскрибирование самостоятельно. Кроме того, выполнение транскрипта явилось процессом, во время которого ещё раз была пройдена ситуация интервьюирования и сделано первичное прочтение текста. Всё это способствовало формированию общего видения материала и имеющейся в наличии информации.

В транскрипте речи информантов сохранены все их дословные высказывания, а также отдельные особенности характера речи. В частности, были зафиксированы средние и длинные паузы, интонация, характеристика эмоциональных реакций, в некоторых случаях также эмоциональные междометия. В свою очередь, особенности тона голоса говорящего или постановка ударения не отмечались, так как это не входило в исследовательские цели данной работы (см. подробнее объяснение обозначений транскрипта в приложении 7). Общий объём печатного текста составил 670 страниц при интервале 1.

Во время последующих, более детальных прочтений целью являлось *углубленное ознакомление с содержанием интервью*. Отправной точкой анализа стало расчленение текста в соответствии с тематическими блоками. Считается (Eskola & Suoranta 1998, 152; см. также Eskola & Vastamäki 2001, 41; Dörnyei 2007, 251-254), что они уже представляют собой определённое членение эмпирического материала. Имеющийся материал был распределён по темам таким образом, что под каждой из них были собраны ответы всех участников исследования. Далее было рассмотрено, какие выходящие за рамки тематических блоков вопросы поднимались ими. Следующим шагом явилась классификация опыта молодых иммигрантов, согласно их принадлежности к определённой возрастной группе. Наряду с этим обращалось внимание на общие и отличительные черты, присущие опыту иммигрировавших в разном возрасте. После этого были выбраны ключевые информанты. При этом принимались во внимание активность молодых иммигрантов и их родителей в ситуации интервью, а также гендерный аспект: каждая возрастная группа, по мере возможности, представляется девушкой и юношей. Таким образом, опыт иммигрировавших в дошкольном возрасте раскрывается на примере Кати и Максима, иммигрировавших в младшем школьном возрасте - Ильи и Вероники, иммигрировавших в подростковом возрасте - Лизы, Веры и Инны. Подробное представление ключевых информантов будет сделано в главе 5.

Анализ эмпирического материала был продолжен *построением различных типов* на основании рассказов самих молодых иммигрантов, а также их родителей. В построении типов речь идёт о группировке эмпирического материала в типы или группы, обладающие сходными чертами (Eskola & Suoranta 1998, 182; Hirsjärvi & Hurme 2001, 174). Типизация в данной работе, однако, не означает выведения среднего типа русскоязычного молодого иммигранта. Отправной точкой является то, что в качественном исследовании важны различия между людьми, и каждый индивид исключителен (Alasuutari 1999, 43). С одной стороны, важным являлось показать черты, характерные для представителей определённой возрастной группы, а с другой - являющиеся сугубо индивидуальными, присущими отдельной личности. Использованием цитат из речи респондентов преследовалась цель привести примеры эмпирического материала, а также обосновать сделанную интерпретацию.

В целом анализ эмпирического материала в данном исследовании можно представить как *поэтапный процесс*, состоящий из 1) редуцирования или выделения упрощённых понятий, 2) категоризации или группировки упрощённых понятий, 3) абстрагирования или формирования теоретических положений (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). При индуктивном анализе происходит группирование понятий, и, таким образом, находятся ответы на исследовательские вопросы. Этот метод основывается на интерпретации и логике, благодаря которым продвижение идёт от эмпирического материала к концептуальному видению изучаемого явления. На этапе абстрагирования эмпирический материал соотносится с теоретическими понятиями, и в результатах представляются модели, понятия или характеризующие его темы (см. приложение 6). В свою очередь на всех этапах анализа эмпирического материала задача исследователя состоит в понимании изучаемого объекта с его собственной позиции.

5 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью данной главы является рассмотрение процесса интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество в контексте их обучения и овладения языком. Сначала в центре внимания находятся вопросы школы и обучения. Здесь выясняется, что представляют собой молодые участники исследования, и какой опыт обучения в финской школе они имеют. Наряду с этим анализируются их представления о финской школе, а также, какие факторы оказали влияние на их образовательные достижения. Далее поднимаются вопросы, касающиеся языковой ситуации русскоязычной молодёжи. Речь идёт о том, какое место занимают в их жизни русский и финский языки, и какова их сфера употребления. Вместе с тем выявляется мнение молодых иммигрантов относительно изучения, сохранения и развития этих языков, а также уровне владения ими. Наряду с этим рассматривается их взаимодействие в школьном коллективе и установление социальных контактов на этих языках. Затем анализируются особенности процесса интеграции в финское общество молодых участников исследования. Здесь выясняется, какие изменения происходят при этом в их мировоззрении и идентификации, какие цели преследуются ими, а также факторы, оказывающие влияние на успешность этого процесса. Наряду с мнением молодых иммигрантов приводится также точка зрения их родителей.

5.1 Обучение в финской школе

В целях лучшего понимания ситуации русскоязычной молодёжи представляется нужным сначала обратить внимание на роль семьи и родителей в их обучении и академических достижениях. Как было указано выше (см. гл. 4.2), уровень образования русскоязычных родителей-участников данного исследования является довольно высоким: половина из них имеет высшее, половина – среднее специальное образование (см. таблицу 7). Это

наделило многих из них реальными возможностями в оказании помощи детям в вопросах школьного обучения, а также способствовало лучшей ориентации в новых условиях (Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). Кроме того, российские родители традиционно принимают активное участие в жизни своих детей. Они не только заботятся о школьной успеваемости и получении образования, но и нередко оказывают влияние на ценностные ориентации и жизненные планы молодого поколения (см. также Laihiala-Kankainen & Rasčetina 2006; Laihiala-Kankainen et al. 2010).

Недостаточное владение финским языком на начальном этапе иммиграции ограничивало возможности родителей в решении вопросов, связанных с обучением их детей. Тем не менее, в случае необходимости помощь оказывалась родственниками или знакомыми, представляющими традиционную этническую группу, а также работающими в классе языковыми помощниками. Развитие умений в новом языке явилось для многих из них предпосылкой понимания особенностей финской школы и способствовало взаимодействию с её персоналом. Это также помогало им в решении вопросов, связанных с обучением детей, как показывает, к примеру, опыт папы Веры:

[--] я владею в некоторой степени финским языком. Любой вопрос, который она [дочка, TP] мне задаёт, я могу ответить. Или сам ответить сходу, или найти ответ [--] в течение нескольких минут в книгах, в словарях, в грамматике. [--] у неё в этом плане нет никаких проблем, ей только надо задавать вопросы, чем больше, тем лучше. (Папа Веры, 2002)

Русскоязычные родители хорошо осведомлены о важности образования для успешного будущего своих детей в новой стране проживания (о значении образования для россиян см. также гл. 3.3.2). Более того, по словам многих из них, мотивацией к иммиграции послужила надежда на улучшение возможностей дать хорошее образование молодому поколению. Размышляя о том, как они представляют будущее своих детей в Финляндии, все подчеркнули важность получения образования и нужной в условиях современного времени специальности, гарантирующей трудоустройство. Это, по мнению родителей, поможет молодому поколению найти своё место и преуспеть в новом обществе. Многие также хотели, чтобы их дети после окончания общеобразовательной школы обязательно продолжили обучение в гимназии, а затем, по возможности, в высшем учебном заведении. Вместе с тем родители хорошо понимают, что выбор будущей профессии детей и возможности получения высшего образования во многом зависят от их уровня владения финским языком. В нижеприведённых примерах мамы Веры, Ильи и Вероники поделились планами относительно будущего своих детей:

Конечно, хотелось бы, чтобы она закончила lukio [гимназию, TP]. [--] по мере возможности ребёнка определить именно с высшим образованием. Причём, не абы каким высшим, а высшим всё-таки более востребованным, более нужным [--]. (Мама Веры, 2005)

Я бы хотела, чтобы он, может быть, всё-таки lukio [гимназию, TP] закончил, и потом уже что-то дальше. Ну, если не университет, то хотя бы какую-то профессию, чтобы он мог работать, как-то мог, ну, нормально, не быть безработным, на ногах твёрдо стоять. (Мама Ильи, 2005)

Я думаю, что она пойдёт всё-таки в lukio [гимназию, TP], закончит lukio, а потом, очевидно, всё-таки она пойдёт учиться [--] в ammattikorkeakoulu [профессиональный институт, TP], используя свои возможности в русском языке, в финском, надеюсь, в английском, шведском и ещё немецкий [--]. Поэтому я думаю, что у неё перспективы неплохие. (Мама Вероники, 2005)

Жизненная ситуация родителей-участников исследования и их семей различалась, она также менялась за время проведения исследования. Часть из них смогла найти своё место на рынке труда Финляндии, заметно улучшив благодаря этому социально-экономическое положение семьи. Тем не менее, безработица или трудоустройство по низкооплачиваемой, часто не соответствующей уровню образования специальности, представляет для некоторых из них реальную действительность. Следствием этого являются неуверенность в своих силах и возможностях преуспеть в условиях нового общества, явная тревога за собственное будущее и будущее детей.

5.1.1 Опыт обучения в Финляндии русскоязычных молодых иммигрантов

При рассмотрении опыта обучения в финской школе принявших участие в исследовании русскоязычных молодых иммигрантов особое внимание уделяется начальному этапу иммиграции вследствие того, что в этот период закладываются основные предпосылки для их успешного обучения и получения дальнейшего образования в обществе принимающей страны. Каждая возрастная группа рассматривается на примере одного или двух ключевых информантов. Наряду с этим в качестве примеров приводится мнение и других участников исследования. Истории, повествующие о жизни в иммиграции, построены на основании рассказов самих молодых иммигрантов, а также их родителей. Целью является показать, с одной стороны, черты, характерные для представителей определённой возрастной группы, а с другой стороны - являющиеся сугубо индивидуальными, присущими отдельной личности. В целях понимания общей ситуации молодых иммигрантов в таблице 8 (стр. 110) собраны сведения об их обучении как в стране убытия, так и в Финляндии. Здесь и далее в цитатах из речи участников исследования, выбравших для собеседования финский язык (см. таблицу 7), приводится сначала оригинальный текст, а затем представляется его перевод на русский язык.

ТАБЛИЦА 8 История обучения молодых русскоязычных иммигрантов.

Код/ Имя	Дошкольная подготовка	Общеобразовательная школа 1-9 кл.	Последующее обучение в Финляндии
Иммигрировавшие в дошкольном возрасте			
Катя	Россия/ Финляндия	1-8 кл. Финляндия	
Максим	Финляндия	1-9 кл. Финляндия	Окончил гимназию, абитуриент
Олег	Россия/ Финляндия	1-9 кл. Финляндия	Гимназия; проф. институт
Ксения	Украина/ Финляндия	1-7 кл. Финляндия	
Лариса	Азербайджан	1-8 кл. Финляндия	
Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте			
Илья	Эстония	1-3 кл. Эстония 4-9 кл. Финляндия	Учится в гимназии
Вероника	Россия	1-4 кл. Россия 4-9 кл. Финляндия	Учится в гимназии
Мила	Азербайджан	1-3 кл. Азербайджан 3-9 кл. Финляндия	Учится в ПТУ
Елена	Россия	1-2 кл. Россия 3-9 кл. Финляндия	
Иммигрировавшие в подростковом возрасте			
Лиза	Россия	1-7 кл. Россия 8-9 кл. Финляндия	Окончила гимназию, абитуриент
Вера	Россия	1-5 кл. Россия/ Литва 6-9 кл. Финляндия	
Марина	Россия	1-6 кл. Россия 7-9 кл. Финляндия	Окончила гимназию; учится в училище
Инна	Россия	1-8 кл. Россия 9 кл. Финляндия	Медучилище, медсестра-стоматолог
Юлия	Россия	1-7 кл. Россия 8-9 кл. Финляндия	Окончила гимназию; учится в проф. инсти- туте
Илона	Россия	1-7 кл. Россия 8-9 кл. Финляндия	

Иммигрировавшие в дошкольном возрасте

Опыт и результаты адаптации иммигрировавших в раннем детстве (поколение 1,75) можно сравнивать с родившимся в стране-реципиенте вторым поколением иммигрантов (Rumbaut 2007, 349). Это дети дошкольного возраста, плохо помнящие страну происхождения, не успевшие овладеть начальными навыками грамотности. Они, как правило, быстро овладевают

языком страны пребывания и проходят социализацию в условиях нового общества.

Представителями группы иммигрировавших в дошкольном возрасте в данном исследовании являются Катя (14 лет), Максим (19 лет), Олег (23 года), Ксения (14 лет) и Лариса (15 лет). Они родились в разных регионах СССР: на Украине, в Азербайджане и РФ, и иммигрировали в Финляндию вместе со своими родителями в 1991-2000 гг. Два человека выросли в семье, где оба родителя - русскоязычные, и языком семейного общения является русский язык. Наряду с русским в одной семье используется украинский, и в двух семьях - финский языки. Один или оба родителя в трёх семьях имеют высшее, а в двух семьях - среднее специальное образование. Во время проведения интервью в 2008 г. три человека учились в общеобразовательной школе, один - окончил гимназию и готовился к поступлению в университет, и один человек оканчивал профессиональный технический вуз, собираясь продолжить обучение в университете (см. также главу 4.2; таблицы 7, 8).

Примером интеграции детей, иммигрировавших в дошкольном возрасте, является история *Кати*. Она родилась в Карелии, в г. Петрозаводске, и в 1997 г. в трёхлетнем возрасте иммигрировала вдвоём с мамой в Финляндию. Мама Кати по своему этническому происхождению является ингерманландской финкой. О переезде у девочки остались только отдельные воспоминания, и, по собственным словам, она тогда ничего не понимала в происходящем. Сразу после переезда ей предоставили место в семейном детском саду, где она очень быстро начала говорить по-фински. По мнению мамы, этому способствовало то, что Кате уделялось там много внимания. В последующем воспитатели, работающие с девочкой, не испытывали трудностей в общении с ней. Катя постоянно привлекалась к участию в различных мероприятиях, проходивших в детском саду: читала стихи и пела песни наравне с финскими детьми. По словам мамы, девочка также отличалась активностью в детском саду страны убытия. За три года, которые у Кати оставались до школы, она смогла овладеть финским языком и успешно адаптироваться в новой среде:

Я была такая *innostunut* [воодушевлённая, ТР], что пошла в школу [--]. Помню, что [--] у меня не было [--] трудностей [--] понимать или там, я быстро научилась. (Катя, 2008)

Хорошее владение финским языком создало для Кати благоприятные возможности для обучения, проведения свободного времени и общения со сверстниками из числа коренного населения. Девочка хорошо успевала в школе, активно участвовала в школьных мероприятиях и посещала действующие в их районе кружки. По мнению мамы, Катя не испытывала трудностей в финском языке, и если встречались непонятные для неё слова, то это было обусловлено обычно возрастными особенностями. Весной 2008 г. Кате исполнилось 14 лет. Она оканчивала восьмой класс финской общеобразовательной школы, и после девятого класса собиралась продолжить

учёбу в гимназии. В её планы входило также получение высшего образования.

Подобно Кате легко овладел финским языком в детском саду и *Максим*, который, по собственным словам, начиная обучение в общеобразовательной школе, не испытывал в связи с этим никаких проблем и не отличался ничем от финноязычных сверстников. Преимущества раннего возраста начала иммиграции отмечались также *Олегом*, который, однако, вынужден был начать обучение в обычном финском классе, ещё недостаточно хорошо владея новым языком. Учитель, работающий в классе, занимался с ним дополнительно один час в неделю. Олег следующим образом охарактеризовал свою ситуацию:

<p>Mullahan oli just sillee hyvä että ku mä olin just oikean ikäinen kun me muutettiin tänne, [--] seitsemänvuotias ja [--] että [--] tavallaan oli jo yks kieli [--] opittu. Tavallaan oli pohja lähteä opiskeleen jotain muitakin kieliä ja sitten koulussa oli just sopiva aika, lähettiin sielläkin opetella lukemaan ja muuta. [--] ois vaikeampaa, jos mä olisin ollut kaksitoistavuotias ja mun täytyy tavallaan jo niin ku osata soveltaa niitä taitoja, vaikka minulla niitä ei olisikaan. (Oleg, 2008)</p>	<p>Для меня было хорошо, что я был в подходящем возрасте, когда мы переехали сюда, [--] семилетний и [--] что [--] в некоторой степени был уже один язык [--] выучен. В некоторой степени была основа начать изучение каких-то других языков, и потом в школе было как раз подходящее время, начали и там учиться читать и другое. [--] было бы труднее, если я был бы двенадцатилетний, и мне нужно было уже уметь применять эти умения, даже если у меня их не было бы. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	---

Ксения и *Лариса* не успели овладеть финским языком до начала обучения в школе. Место проживания девочек явилось существенным фактором, оказавшим влияние на то, как началась их учёба в финской школе. *Ксения*, живя в г. Ювяскюля, имела возможность учиться в школе, специализирующейся на обучении детей-иммигрантов. Таким образом, полгода она занималась в классе для иммигрантов, где работал русскоязычный помощник. Постепенно проводилась её интеграция в обычный финский класс, начиная с таких предметов, как физкультура и музыка. По словам *Ксении*, уже во втором классе она не испытывала никаких трудностей в обучении. В свою очередь, *Лариса* жила в маленьком населённом пункте, и вдвоём с сестрой они были единственными учащимися-иммигрантами в школе в то время. Не владея финским языком, девочки пытались учиться с помощью словаря. Для оказания помощи к ним был прикреплен также языковой помощник – финн-пенсионер, немного говорящий по-русски и приходивший в школу один-два раза в неделю. Согласно *Ларисе*, трудности в обучении сопровождали её на протяжении всей начальной школы.

Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте

Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте являются классическим поколением 1,5 (Rumbaut 2007, 349). Они получили начальные навыки грамотности на родном языке, научились читать и писать в стране происхождения, но завершают своё образование в новой стране пребывания.

В данном исследовании в группу иммигрировавших в младшем школьном возрасте (8-11 лет) входит четыре человека: Илья (17 лет), Вероника (17 лет), Елена (15 лет), и Мила (18 лет). Они родились в РФ, Эстонии и Азербайджане и иммигрировали в Финляндию вместе с родителями в 1999-2001 гг. В трёх семьях в качестве языка семейного общения используется русский язык. В одной семье помимо русского употребляется также финский язык. В одной семье оба родителя имеют высшее, и в трёх семьях – среднее специальное образование. До иммиграции в Финляндию представители данной группы успели окончить 2-4 класса начального образования (нормативный срок освоения 4 года, классы 1-3 или 1-4) общеобразовательной школы. Во время проведения интервью в 2008 г. один человек учился в общеобразовательной школе, два человека - в гимназии, и один человек - в профессионально-техническом училище (см. также главу 4.2; таблицы 7, 8).

Примером интеграции детей, иммигрировавших в младшем школьном возрасте, является история *Ильи*. Он родился в Эстонии и переехал в Финляндию в 2001 г. в десятилетнем возрасте вместе с родителями как член семьи репатрианта. На родине он успел окончить три класса основной школы. По мнению родителей Ильи, требования к учёбе в школе страны убытия были высокие, учился мальчик очень хорошо и привык работать в усиленном темпе. Илья бывал в Финляндии раньше, страна ему нравилась, и он хотел переехать сюда, ожидая позитивных перемен в своей жизни:

Я был радостный так, что мы меняем место жительства, и я ещё не знал, как тут будет, и думал, что тут будет как-то лучше, чем там. Как-то я был innoissaan [воодушевлённый, ТР]. (Илья, 2008)

Сразу же после переезда у Ильи начались занятия в школе. Мальчик не владел финским языком, и так как других детей-иммигрантов в то время в школе не было, он начал обучение один с учителем, владеющим эстонским и русским языками. Одновременно он посещал уроки физкультуры, труда, рисования и основы религии в обычном финском классе, а через два месяца стал заниматься там постоянно. В случае необходимости, например, на контрольных работах, тот же самый учитель присутствовал в классе и оказывал мальчику помощь. Илья испытывал трудности в изучении финского языка: не всё было понятно на таких предметах как основы религии и математика. Тем не менее, учился он хорошо и с заданиями справлялся. Находясь в школе в финноязычном окружении, Илья был вынужден постоянно говорить по-фински, и его языковые умения улучша-

лись с каждым днём. По словам мальчика, привыкание к новому месту учёбы заняло примерно год. В числе испытанных на начальном этапе иммиграции трудностей им были названы незнание языка, непонимание культуры новой страны, привыкание к новому месту жительства и произошедшим в жизни изменениям.

Постепенно владение финским языком Ильи улучшалось, он успешно учился, имея хорошие оценки по школьным предметам. Отдельные сложности, связанные со знанием финского языка, иногда влияли на его учёбу. Например, такие предметы, как физика и химия, доставляли трудности. Тем не менее, средний балл его аттестата оказался достаточным для поступления в гимназию. Во время собеседования весной 2008 г. Илья оканчивал первый курс, и был доволен своим выбором. Взаимоотношения с преподавателями и однокурсниками им характеризовались как очень хорошие. В числе интересных учебных предметов он отметил финский язык, математику, физкультуру, рисование и историю. Вместе с тем математика, а также шведский язык представляли для юноши трудности. Согласно Илье, проблемы в учёбе у него не связаны с владением финским языком, а скорее объясняются прилежанием в учёбе, так как он, по собственным словам, «не любит учиться». В свободное время юноша занимается спортом, проводит время за компьютером, общается с друзьями, большинством из которых являются финноязычные сверстники. Илья ещё не сделал выбор относительно продолжения обучения и будущей профессии, но отметил, что его интересуют специальности, связанные с безопасностью, такие как, например, пожарник.

Подобно Илье начинали своё обучение в финской школе *Вероника* и *Елена*. Владеющий русским языком помощник постоянно присутствовал на уроках в их классе. Можно предположить, что объяснение на родном языке способствовало более быстрому усвоению ими учебного материала и последующей интеграции в группу основного обучения. В свою очередь, *Мила* (см. также опыт иммигрировавших в дошкольном возрасте, пример *Ларисы*) имела другой опыт начала обучения и таким образом рассказала об этом:

<p>[--] me ei opeteltu mitään, ei saatu mitään opetusta siitä. [--] se ite ei osannut puhua venäjää paljon, silleen ihan pikkusen. [--] kun opettaja sanoi suomeksi, [--] meillä oli sanakirjat, ja mä katsoin se venäjäks [--]. (Mila, 2008)</p>	<p>[--] мы ничему не научились с ним [языковым помощником, ТР], не получили никакого обучения от него. [--] он сам не умел хорошо говорить по-русски, только немного. [--] когда учительница говорила по-фински, [--] у нас были словари, и я смотрела, как это будет по-русски. (Мила, 2008; перевод с финского автора, ТР)</p>
---	--

Трудности начального этапа отразились, по словам Милы, на её последующей учёбе. Она не успела овладеть финским языком на уровне, необ-

ходимом для продолжения обучения в обычном финском классе. Это послужило основанием для её перевода в специальный класс:

<p>Ensin [--] oli pieni luokka, # kymmenen, kaksitoista, sitten kun mä muutin keskustaan, [--] siellä oli kolmekymmentä oppilasta, mä en pysynyt mukana, koska # mä en ymmärtänyt kieltä. Sitten mä muutin # erityisluokkaan, siellä oli jotain yhdeksän - kymmenen oppilasta [--]. Siellä mä pysyin mukana, mutta siinä missä toisessa luokassa, ei. Se oli niin, ohjelma koko ajan menee, mä en pysy mukana, ja sitten se ei kerkeä olla mun kaa koko ajan ja opetella mua. # Kun mä olin erityisluokassa, niin se oli parempi, mä pysyi mukana [--]. Siellä oli kaks opettajaa, yksi opettaja, yksi avustaja, [--] ja jos mä jotain en ymmärrä, niin se selittää mulle monta kerta, sit mä ymmärrän. (Mila, 2008)</p>	<p>Сначала [--] был маленький класс, # десять-двенадцать [человек, TP], потом, когда я переехала [--], там было тридцать учеников, я не успевала вместе со всеми, потому что # я не понимала язык. Потом я перешла # в специальный класс, там было около девяти-десяти учеников [--]. Там я успевала вместе со всеми, но в том в другом классе, нет. Это было так, что обучение всё время идёт, я не успеваю, и потом она [учительница, TP] не успевает всё время быть со мной и учить меня. # Когда я была в специальном классе, так это было лучше, я успевала [--]. И там было два учителя, один учитель, один помощник, [--] и если я что-то не понимала, так она [учительница, TP] объясняла мне много раз, потом я понимала. (Мила, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

Иммигрировавшие в подростковом возрасте

Опыт и результаты адаптации иммигрировавших в подростковом (юношеском) возрасте, т.н. поколения 1,25, следует сравнивать со взрослыми иммигрантами первого поколения (Rumbaut 2007, 349). В иммиграции они продолжают своё обучение в общеобразовательной школе или начинают трудовую деятельность. В целях лучшего понимания ситуации этих молодых иммигрантов финским исследователем А. Алитолппа-Ниитамо (Alitolppa-Niitamo 2004b, 50-51) вводится понятие «междупоколение» (the generation in-between). Согласно А. Алитолппа-Ниитамо (указ. раб.), относящиеся к «междупоколению» имеют три особенности, влияющие на успешность их аккультурации. Во-первых, проведя большую часть лет становления на родине своих родителей, они в подростковом возрасте переселяются в новую страну, где, также как и родители, оказываются перед трудностями, обусловленными иммиграцией. Во-вторых, будучи подростками, они вынуждены одновременно формировать как свою «взрослую идентичность», так и этническую идентичность, что может явиться причиной психологического стресса. В-третьих, за время постижения особенностей культуры доминантного общества они могут испытывать перегрузку на когнитивном уровне, что, в свою очередь, может привести их к разочарованию или озлоблению, а также прерыванию ими учёбы. Исследователь подчёркивает, что в связи с вышеперечисленными особенностями

ми представители поколения 1.25 нуждаются в особой поддержке как на индивидуальном уровне, так и в обучении.

К группе иммигрировавших в подростковом возрасте (12-14 лет) в данном исследовании относится шесть человек: Лиза (20 лет), Вера (19 лет), Инна (21 год), Юлия (21 год), Марина (20 лет) и Илона (21 год). Они переехали в Финляндию из России и Литвы. В их семьях родным языком родителей является русский, и в одной семье использовался также финский язык. Один или оба родителя в четырёх семьях имели высшее, и в двух семьях – среднее специальное образование. До иммиграции в Финляндию представители данной группы успели окончить в стране убытия 5-8 классов базового общего образования (нормативный срок освоения 5 лет, классы 1-9/5-9) общеобразовательной школы. Во время проведения интервью в 2008 г. один человек учился в профессиональном техническом вузе, два информанта после окончания гимназии готовились к поступлению в вуз (училище и курсы), один человек работал, и два человека находились в отпуске по уходу за ребёнком (см. также главу 4.2; таблицы 7, 8). Особенности интеграции иммигрировавших в подростковом возрасте будут рассмотрены на примерах *Лизы* и *Веры*.

Лиза иммигрировала в 2000 г. в 12 лет вместе с родителями, так как мама Лизы имела ингерманландские корни. Оба родителя Лизы – русскоязычные, и языком семейного общения является русский язык. На родине девушка успела окончить семь классов общеобразовательной школы. До иммиграции Лиза несколько раз проводила летние каникулы в Финляндии. Страна ей нравилась, но уезжать из России она не хотела, потому что там оставались её друзья и старший брат, не имевший возможности уехать вместе с семьёй.

Лиза не владела финским языком, и первые полгода училась в подготовительном классе, большую часть учеников которого составляли русскоязычные иммигранты. Оценки у Лизы были в основном восьмерки, однако, такие предметы, как физика, химия и основы религии, доставляли ей трудности. Не всегда были понятны также объяснения учителя. Родители оказывали ей дома помощь в учёбе, и вообще старались принимать активное участие в жизни дочери. В мероприятиях, организуемых в школе, Лиза не хотела участвовать, кружки и секции не посещала, и большую часть своего свободного времени она проводила за компьютером. Родители со своей стороны отмечали происходившие в дочери перемены. По их мнению, Лиза стала нервной и раздражительной, могла грубо ответить им или переводчику в школе. Они старались относиться с пониманием к её состоянию, делая снисхождение в вопросах воспитания.

Контактов с финскими сверстниками и общения на финском языке у Лизы практически не было. Продолжая обучение в финском классе, она всё время проводила с русскоязычной подругой. Родители Лизы были обеспокоены сложившейся ситуацией и обращались к учителям с просьбой составлять расписание дочери таким образом, чтобы у неё возникала необходимость общения с финскими одноклассниками. Учиться в фин-

ском классе Лизе нравилось, насмешек или оскорблений со стороны одноклассников она не испытывала, и об учителях у неё сложилось хорошее мнение. Причина отсутствия какого-либо взаимодействия со сверстниками из числа коренного населения, по мнению Лизы, заключалась в следующем:

[--] самая главная трудность, потому что я первые годы вообще панически просто боялась финнов [--]. Наверное, потому, что я была подростком, и всё казалось, что вот, это глупо будет, если я буду говорить с ошибками [--]. Поэтому я как-то особо не говорила с финнами. И на уроках мы тоже как-то так сидели. Но потом как-то взрослеешь, и думаешь, что тебе (смех) всё не так страшно. (Лиза, 2008)

Окончив весной 2005 г. второй курс гимназии, Лиза имела средний балл по финскому языку восемь. Основное использование финского языка было ограничено у неё учёбой в рамках школьной программы. Математика, биология, физика и химия по-прежнему вызывали у девушки трудности. Хорошо ей давались языки: кроме русского и финского Лиза изучала в школе английский и французский. Причины проблем, связанных с изучением точных наук, мама Лизы видела в совокупности различных факторов. К ним относилась и запущенность этих предметов в начальных классах российской школы, и способности дочери к их изучению. Кроме того, дополнительные сложности возникали вследствие недостаточного владения Лизой финским языком:

[--] точные науки, видимо, [--] были запущены ещё в начальных классах [--] Конечно, частично [--] из-за этого, частично из-за того, что, [--] не у всех же [--] к этим предметам способности. [--] а тут ещё финский язык, это тоже сложность дополнительная, терминология тоже своя. Наверное, в совокупности всё [--]. (Мама Лизы, 2005)

У Лизы по-прежнему не было финноязычных друзей, но появился круг общения, состоящий из русскоязычных сверстников, с которыми она проводила всё своё свободное время. Девушка стала чувствовать себя непринуждённой, не стеснялась говорить по-русски в общественных местах. С одной стороны, общение с представителями своей этнической группы и участие в мероприятиях, организуемых данным сообществом, облегчили процесс адаптации Лизы к новым условиям. С другой стороны, это оказало негативное воздействие на поддержание контактов со сверстниками из числа коренного населения и участие в жизни доминантного общества. Следующий пример содержит размышления Лизы относительно сложившейся ситуации:

И в общем, так получилось, что мы в основном с русскими общались, что было не очень хорошо в плане языка [--]. Но потом как-то разошлись после lukio [гимназии, ТР], и тогда уже [--] с финнами стали больше общаться. Я вот даже не знаю, это хорошо, что мы так вместе всё время были или нет, потому что, с одной стороны, [--] по финскому это ударило довольно-таки сильно, но, а с другой стороны, как-то... Ну, у нас там всякие кружки начались, лагеря, что, я думаю, может быть, поэтому я так особо-то не психовала, [--] когда мы переехали [--]. (Лиза, 2008)

После окончания гимназии Лиза училась в открытом университете и профессиональном институте, но прервала обучение, так как была недовольна сделанным выбором. Во время проведения интервью в 2008 г. девушка занималась на подготовительных курсах и готовилась к поступлению в университет. Получение высшего образования входило в её планы на будущее. Благодаря учёбе круг общения Лизы расширился. Несмотря на то, что она по-прежнему проводила большую часть времени в русскоязычной среде, среди её знакомых появились также и финноязычные сверстники. Лиза не была уверена в том, останется ли она жить в Финляндии, вернётся ли в Россию, или переедет в какую-нибудь другую англоязычную страну. Причиной этого являлось её желание путешествовать, видеть мир и общаться с представителями различных культур:

[--] во-первых, [--] интересно, [--] а во-вторых, разнообразие какое-то. Ну, и в-третьих, я [--] была сейчас на курсах одних, и там были люди, по-моему, из четырнадцати стран мира, и так весело было (смех). Так что я так подумала, что, наверное, мультикультурное общество – это самый лучший вариант, как-то там, каждый приносит самое лучшее из своей культуры, и так хорошо получается. (Лиза, 2008)

Свой путь интеграции в финское общество прошла родившаяся в Карелии *Вера*, которая иммигрировала в Финляндию в 2002 г. в 12 лет. Причиной переезда стало ингерманландское происхождение мамы девочки. Позднее к семье присоединилась бабушка Веры - ингерманландская финка. Оба родителя Веры - русскоязычные, и языком семейного общения является русский язык. За два года до переезда родители перевели Веру в школу с углублённым изучением финского языка, где он являлся обязательным иностранным языком и преподавался пять раз в неделю. Девочка умела читать по-фински, знала отдельные грамматические правила, обладала небольшим словарным запасом. Она также имела некоторое представление о Финляндии, основанное на своих впечатлениях от поездок в страну и рассказах бабушки.

Занятия в финской школе начались у Веры в классе для иммигрантов, и одновременно часть уроков проходила в обычном финском классе. Родители девочки были против её обучения с другими русскоговорящими, опасаясь, что оно не будет эффективным и не принесёт желаемых результатов:

Мы ожидали, что Вера, как мы только приедем, буквально [--] на следующий день пойдёт просто в финский класс, [--] в обыкновенную финскую школу, где не будет ни русского учителя, ни помощника... [--] ни одного иммигранта, мы так думали, потому что другой нет системы. [--] и когда нас привели и рассказали, что [--] надо пройти 500 часов в русской группе. [--] в общем, получилось так, что мы были [--] не готовы, мы высказали своё несогласие с такой системой. (Папа Веры, 2002)

По мнению родителей, за время подготовительного обучения Вера мало продвинулась в изучении финского языка. Причину этого они видели в отсутствии у неё возможности развивать языковые умения, так как в школе

девочка общалась только с русскоязычными сверстниками. Родители со своей стороны всегда помогали дочери, если у неё возникали трудности в учёбе, а также занимались с ней дополнительно финским языком.

После переезда семьи в другой город Вера продолжила обучение в школе в обычном финском классе (на один класс ниже своего уровня), где не было других русскоговорящих детей. Она по своей инициативе поменяла свою русскую фамилию на финскую фамилию бабушки. Все увлечения и проведение свободного времени девочки были организованы таким образом, чтобы она находилась исключительно в финноязычной среде. Родители полагали, что это будет способствовать интенсивному использованию дочерью финского языка и формированию навыков общения на нём. Кроме того, по их мнению, в адаптации девочки важную роль сыграли учителя, работающие в её классе. Благодаря их помощи Вера не чувствовала себя чужой, нашла финноязычных друзей и легко влилась в коллектив класса:

[--] я считаю, что большая, конечно, доля была преподавателей в школе. То есть, она [Вера, TP] не чувствовала себя отчуждённой, у неё ни разу, по-моему, срывов не было, что её не понимают в классе. (Мама Веры, 2005)

Хорошо успевая в школе до восьмого класса, Вера собиралась получать высшее образование, в этом также были заинтересованы её родители. Однако снижение успеваемости в старших классах общеобразовательной школы повлияло на её дальнейшие планы. Средний балл аттестата оказался недостаточным для зачисления в гимназию, а учиться в профессиональном училище девушка не захотела. Во время проведения интервью в 2008 г. Вера работала, была довольна своей жизнью, однако, продолжение обучения и получение высшего образования её уже интересовало в меньшей степени. Своё отношение к этому она выразила следующим образом:

Я не знаю, мне как-то страшно думать об этом, потому что я, у меня есть друзья, которые ещё будут учиться шесть-семь лет для получения этого высшего образования (смешок). И я не знаю, я столько не смогу выучиться, потому что уже мне 19 лет, скоро 20 будет, [--] хочется как-то уже, какую-то [--] ну, не профессию, а [--] на работу тоже ходить [--]. (Вера, 2008)

Подводя итоги сказанному выше, можно утверждать, что опыт обучения в финской школе участников данного исследования различался. В первую очередь, это касалось организации подготовительного обучения, изучения финского и родного языков, а также наличия в классе или школе персонала, владеющего родным языком учащегося-иммигранта. Согласно собственной оценке молодёжи, за время обучения в общеобразовательной школе ими был достигнут уровень владения языком, необходимый для перехода на вторую ступень образования. Важность получения образования прослеживается в академических достижениях молодых русскоязычных иммигрантов. Гимназия является для участников данного исследования наиболее предпочтительным вариантом по сравнению с профессиональ-

но-техническим училищем. Ими также наиболее часто планируется получение высшего образования. Два человека после окончания общеобразовательной школы не продолжили обучение на второй ступени образования вследствие того, что средний балл их аттестата оказался низким для поступления по выбранному направлению. Несмотря на то, что они предполагают учиться на профессиональных курсах, тем не менее, на наш взгляд, имеется явная опасность прерывания ими обучения.

5.1.2 Финская школа в восприятии русскоязычных иммигрантов

В центре внимания данной главы находятся взгляды участников исследования относительно финской школы и организации обучения в ней. В результате анализа эмпирического материала были выделены поднятые ими основные темы, согласно которым представляется их точка зрения. Иммигрировавшие в раннем школьном и подростковом возрасте имеют опыт обучения в школе страны убытия (см. таблицу 8). Это позволило им сравнивать школьные системы и педагогическую культуру двух стран. Наряду с мнением молодых иммигрантов приводится также точка зрения их родителей. Как показали результаты исследования (Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008), русскоязычные родители благодаря учёбе детей сравнительно быстро знакомятся с нормами и ценностями финской школы, формируя для себя определённое мнение о ней.

Содержание и организация образовательного процесса

Взгляды участников исследования на содержание и организацию обучения в финской школе во многом совпадают. Большинство из них считает, что для школьной системы Финляндии характерны более низкий уровень требований и меньшая учебная нагрузка, чем в российской школе. Как молодые иммигранты, так и их родители полагают, что углублённое изучение предметов не входит в основные задачи финской общеобразовательной школы. У них также сложилось представление, что только в гимназии учебная программа усложняется, и требования к обучению повышаются. Кроме того, многие подчёркивали, что в российской школе молодые люди получили хорошую базу знаний, облегчающую им обучение в новых условиях. Точка зрения Вероники и её мамы относительно различия школьных систем двух стран соответствует мнению большинства опрошенных:

Намного отличается [финская школа от российской, ТР]. [--] в России грузят сразу, с самого начала заданиями, и всё так серьёзно, а в Финляндии подготавливают как бы, начальная школа, потом дальше седьмой, девятый класс, а потом уже lukio [гимназия, ТР] идёт, там сложнее. Но в России так вот с самого начала, и знания, которые я получила в России до пятого класса, мне хватило надолго. (Вероника, 2008)

[--] очень сильно отстаёт [--] финская школа от уровня русской школы. По объёму материала, который даётся в рамках школы, по уровню этого материала, по системе преподавания, методике. Моё мнение, что в Финляндии школа гораздо слабее, чем русская школа. Мне не нравится система, которая [--] в старшей [--] школе. Система периодов обучения, когда один период, [--] математика, финский, русский, следующий период математика не вспоминается. То есть, системы изучения материала нет, как таковой. Ребёнок за два периода забывает то, что проходил в предыдущем. Это нам очень не нравится всё. Мы пытаемся ребёнку объяснить, что нужно системно заниматься, пытаемся, чтобы она самостоятельно занималась. И купили ей учебники и на русском языке, особенно такие, как физика, химия, русский язык, литература. И всё равно, самостоятельно заставить ребёнка заниматься очень тяжело, когда это не требуется в школе. [--] потом по таким предметам, как [--] математика, [--] физика, химия и так далее, даются первоначальные какие-то сведения, я бы так сказала, нет глубокого изучения материала, как по сравнению с русской школой. (Мама Вероники, 2005)

Можно предположить, что традиционные для российской школы теоретическая направленность, заучивание наизусть и требования постоянного контроля выступают важными критериями, на основании которых русскоязычными молодыми иммигрантами и их родителями делается оценка образовательного уровня и требований к процессу обучения финской школы. Восприятие ими обучения как более лёгкого и менее требовательного, возможно, восходит также к традиционному воззрению, согласно которому процесс обучения рассматривается в российской педагогической традиции как нелёгкий труд. В частности, учёба детей понимается, прежде всего, как тяжёлая интеллектуальная работа (см., напр., Ronkonen 1983, 93). Точка зрения участников данного исследования на содержание обучения в финской школе совпадает, в частности, со взглядами российских учащихся, выявленными в сравнительном исследовании трёх стран: России, Эстонии и Финляндии. Согласно его результатам (Laihiala-Kankainen & Rasčetina 2006), российские старшеклассники воспринимают процесс обучения как «тяжёлый труд», требующий «больших усилий» и «занимающий много времени». Несмотря на это им необходимо «трудиться» в школе для того, чтобы «обезопасить» своё «будущее», и ради этого они готовы «страдать». Будущее в этом контексте означает поступление в высшее учебное заведение и получение престижного образования.

В российском школьном образовании традиционно особое внимание уделялось развитию теоретического мышления и постижению основ научных знаний. На основании сравнения учебных планов общеобразовательной школы России и Финляндии, представленных в приложении 8 и 9, можно утверждать, что, с одной стороны, в российской школе большое значение придаётся усвоению предметов естественно-научного цикла и математики, а с другой - значительное количество учебных часов отводится на изучение русского языка и литературы. Вследствие этого, вероятно, не является случайным, что участники исследования находят учебную программу по математике, физике и химии в финской школе более лёгкой, чем в России. По словам молодых иммигрантов, материал, который они проходят в финской школе, часто изучался ими уже в российской школе. В нижеприведённом примере Инна, окончившая восемь классов

общеобразовательной школы в России, а девятый класс и училище – в Финляндии, обобщает собственный опыт обучения в школах двух стран. Здесь, однако, следует принимать во внимание, что мнение Инны основывается на коротком периоде обучения в финской школе и содержании относящейся к нему учебной программы:

[--] например, математика, физика, химия гораздо, конечно, слабее, чем в России. Плюс [--] преподавание, родного языка. [--] Если в России русский язык преподаётся по четыре-пять раз в неделю, и это именно изучение правил, зубрёжка всех [--] учебников, изложения, сочинения. То здесь [--] финский [--] преподаётся достаточно [--], скажем так, (...) слабо. [--] Также не читают они, конечно, книг столько, сколько читают русские дети в России [--]. Биология, география [--] больше в такой, [--] игровой форме, и [--] история, например, преподаётся, в основном только финская. [--] Мировой истории [--] они не проходят, единственное, [--] только Северную войну с Россией. [--] В России была [--] история Древнего мира, например, [--] всех этих веков, то тут тоже [--] этого нету, [--] я не сталкивалась с этим. География тоже как таковая Финляндии, [--] по всей Европе нету, по всему миру не преподают [--], настолько, что [--] чётко, как в России, что какие, где климат, да какие, где природа и всё. Такого здесь нету, по крайней мере, у нас не было. (Инна, 2008)

Аналогичные взгляды русскоязычных иммигрантов относительно содержания и организации образовательного процесса в финской школе были выявлены также и в других исследованиях (Marjeta 1998; Jeskanen 2001; Laihiala-Kankainen 2001; 2009; Нааракорпи 2004; Jäppinen et al. 2007; см. также Talib & Lipponen 2008). К примеру, в исследовании А. Хааракорпи (Нааракорпи 2004, 77-78) молодые русскоязычные иммигранты отзывались весьма критично о финской школьной системе, которая, по их мнению, допускает уклонение от учёбы, безразличное отношение учителей и неэффективность обучения. Критика молодёжи основывалась, прежде всего, на опыте, полученном в общеобразовательной школе.

В качестве сильных сторон финской общеобразовательной школы участниками данного исследования отмечается преподавание иностранных языков, а именно, английского языка. Кроме того, рисование и физическая культура характеризуются многими как разнообразные, интересные и хорошо организованные предметы. По мнению как детей, так и родителей, этому во многом способствует развитая материально-техническая база финской школы, в частности, оснащение учебных кабинетов современным оборудованием. Русскоязычными иммигрантами также отмечается больший объём факультативных предметов в финской школе, предоставляющий лучшие возможности выбора в соответствии с интересами учащихся. Марина высказала своё мнение о содержании учебной программы в финской школе следующим образом:

Всё-таки здесь [--], мне кажется, учёба более разнообразная, всё-таки здесь выбор есть у детей. Я знаю, что в yläaste [старших классах, ТР] можно было выбрать курс анимации, в России это же, конечно, невозможно. Вот рисование здесь много возможностей, вот такие предметы, которых в России просто [--] нету, не преподают. Здесь, наверное, более интересно как-то учиться. (Марина, 2008)

Осуществление образовательного процесса

Отличие педагогических культур разных стран может выражаться, в частности, в том, каким образом осуществляется образовательный процесс, и достигаются поставленные перед обучением цели, какие методы работы используются на уроке, и как осуществляется оценка результатов учебной деятельности учащихся. Например, широко применяемые в финской общеобразовательной школе курсовая система и групповая работа не привычны и вследствие этого не понятны русскоязычным молодым иммигрантам. В нижеприведённом примере Лиза высказывает характерное для многих участников исследования отношение к групповой работе:

[--] мне в Финляндии не очень нравится, что групповые работы постоянно, потому что, мне просто кажется, что от них толку меньше, чем, если сам будешь проходить. Вот это, наверное, [--] они [учителя, ТР] это делали для того, чтобы они [ученики, ТР] общаться научились друг с другом. Но в принципе, если в плане обучения это рассматривать, то там обычно один чего-то делает, а остальные сидят (смешок). И [--] когда доклады, там получается, что раздают темы, и каждый на свою тему делает доклад. [--] ты свою тему ещё более-менее знаешь, особенно, если ты тот человек, который делает (смех) этот доклад, а не тот, который сидит, то остальные у тебя просто мимо ушей проходят и всё. (Лиза, 2008)

Точка зрения Лизы находит подтверждение со стороны финских преподавателей (см., напр., Laihiala-Kankainen 2001, 23). Согласно их взглядам, у русскоязычных учащихся-иммигрантов отсутствуют умения и готовность, необходимые для групповой или совместной работы. В свою очередь, традиционные формы работы, ориентированные на активную роль учителя, воспринимаются ими как наиболее привычные и приемлемые. Объяснение сказанному выше можно найти в традиционных стратегиях образовательного процесса российской школы, неотъемлемой частью которых является доминирующая роль учителя (Онушкин и др. 1996, 17-18). Именно учитель управляет учебно-воспитательным процессом и определяетхождение обучения в строгом соответствии с программой. Фронтальная форма обучения считалась основной и закреплялась классно-урочной системой. Хорошо объяснённый учителем материал рассматривался как основа для его усвоения учащимися. Групповая работа не пользовалась популярностью среди педагогов, прежде всего, потому, что требовала трудоёмкой подготовки, вызывая вместе с тем сомнения в своей целесообразности. Наряду с вышеуказанной данная форма работы часто рассматривалась как не гарантирующая усвоение изучаемого материала всеми учащимися, требующая большого количества времени и отрицательно влияющая на дисциплину в классе. В связи с этим можно предположить, что у русскоязычных школьников-иммигрантов не выработаны умения и навыки, необходимые для групповой работы, означающей, кроме того, большую ответственность учащегося за результаты образовательного процесса.

Постоянное оценивание учителем процесса и результатов обучения ученика также становится составной частью образовательного процесса, ориентированного на доминирующую роль учителя (Онушкин и др. 1996, 16-17). При этом педагогическая оценка обыкновенно закрепляется отметкой, как правило, приобретающей превалирующее значение в характеристике учащегося. Она также выступает определяющей в так называемом «навешивании ярлыков», иными словами разделении детей на слабых, средних и сильных. Одним из распространённых методов проверки знаний учащихся в российской школе являлся метод устного контроля, основу которого составлял монологический ответ (Пидкасистый 1998, 355). Считалось, что проводимый ежеурочно индивидуальный опрос позволит учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения обучаемых.

Можно предположить, что постоянный контроль в определённой степени гарантирует получение знаний, «принуждая» школьников к работе. Вместе с тем обучение может восприниматься ими как тяжёлая обязанность, вызывающая постоянное напряжение. Одновременно это лишает учащихся возможности самостоятельно оценивать результаты обучения. Молодыми участниками данного исследования отсутствие подобного контроля в финской школе, с одной стороны, воспринимается как положительный факт, значительно облегчающий учёбу. Тем не менее, с другой стороны, это вызывает у них ощущение полной свободы действий, и понимается как недостаточность ответственности и требований со стороны педагога. Нижеприведённые примеры содержат точки зрения Марины, Ильи и Илоны по данному вопросу:

В России там конкретно дисциплина присутствует, и надо делать все домашние задания и вот именно учить, потому что там всё время ведётся этот журнал, где стоят оценки твои. Здесь как-то этого нету, приходишь более свободным. Ну, не сделал домашнее, ты знаешь, что тебя не спросят, в принципе, как-то свободно так. А там вот, я помню, в России, я каждый день учила, сидела именно за уроками, у меня уходило очень много времени. А здесь я знала, что я делала домашние [задания], ну как-то, меня не волновало то, что меня # сейчас спросят, как-то даже проще было, наверное, здесь. (Марина, 2008)

В России больше дисциплины, у учителя больше ответственности за учеников, за то, как они учат. И поэтому там, можно сказать, из-под палки учатся. А здесь, тут даже в начальных классах уже учителю всё равно, как он учится и понимает он или нет, это, ну, свои проблемы. (Илья, 2008)

Здесь такого нету, как там, как в России [--]. И здесь вот проверяют всё-таки домашние задания, но не так, на твою совесть, сделал, тебе лучше, не сделал, тебе хуже. А в России там всё-таки проверяют. Ещё и двойки ставят. (Илона, 2008)

Отсутствие контроля со стороны школы, к которому привыкли в России, не всегда понятно также и родителям молодых иммигрантов. Ими, в частности, были затронуты вопросы обязательной проверки учителем рабочих тетрадей учащихся, регулярного выставления текущих отметок и наличия дневников (Рюнкянен 2008). Вместе с тем для родителей является важным, как школа информирует семью о результатах обучения детей. По их мне-

нию, со школой часто поддерживается односторонняя связь, и родители нередко должны сами заботиться о том, чтобы получить информацию об успеваемости и поведении ребёнка. Кроме того, недостаточное знание финского языка и, как следствие этого, боязнь общения с финскими преподавателями могут затруднять для них получение необходимой информации из школы. Родители Веры рассказали о своём опыте следующим образом:

[--] нету оценки [--] посередине [--] этого учебного jakso [периода, TP], [--], никаких нет текущих оценок, вообще. Информации никакой [--] о том, как ребёнок учится. Получается, что [--] последний год в восьмом классе практически не могли отследить её успеваемость. [--] ребёнок говорит, что всё хорошо, всё прекрасно. Ну, естественно, ни один ребёнок не скажет, что у него плохо [--] по каким-то предметам, если у него было десять, а он съехал до семи, предположим. Он будет всё это скрывать до момента предоставления todistus(a) [свидетельства, TP]. (Родители Веры, 2005)

Наряду с вышеперечисленным для русскоязычных родителей критерием хорошей учёбы и гарантом получения знаний являются домашние задания. Уставом средней общеобразовательной школы СССР (1974, 228-235) определялся объём домашних заданий учащихся с учётом возможности выполнения их в следующих пределах: I класс – до 1 часа, II класс – до 1,5 часов, III и IV классы – до 2 часов, V и VI классы – до 2,5 часов, VII класс – до 3 часов, VIII-X (XI) – до 4 часов. Исходя из приведённых выше рекомендаций, можно объяснить, почему многие русскоязычные родители-участники исследования находят объём домашних заданий в финской школе очень маленьким. Свою обеспокоенность высказывали родители учащихся как младших, так и старших классов. Нижеприведённый пример содержит мнение мамы Вероники об объёме и содержании домашних заданий в финской школе, а также о том, как это влияет на мотивацию её дочери к учёбе:

Ребёнок не хочет заниматься вообще, потому что не задают много. [--] даже в старших классах [--]. Они эпизодические, очень такие, домашние задания. Сделать какую-то работу типа реферата по какому-то материалу, по какой-то теме. Если заниматься систематически, если делать каждый день этот реферат, за каждый день можно, ну, по пять минут. Ребёнок не делает этого каждый день, он оставляет это на последний день. Последний день у него много тогда получается работы, потому что ему к завтрашнему нужно сдать эту работу, готовую. А в течение недели он не делает ничего, домашних заданий нет, практически нет. Пятнадцать минут на домашние задания [--], хотя она учится у нас очень хорошо. И учится в финском классе, и учится она на девятки и десятки, но это она не прилагает никаких усилий, совершенно никаких. Поэтому нас [--] это очень настораживает. Мы боимся, что в дальнейшем, допустим, она где-то, может быть, утратит, какой-то потеряет запас, объём, и не будет его пополнять вот сейчас, с прохладцей вот так учиться, а потом будет гораздо тяжелее. Мы боимся, что ей чего-то не хватит, объёма материала, знаний запаса какого-то. (Мама Вероники, 2005)

С другой стороны, некоторыми родителями небольшой объём домашних заданий воспринимался как положительный факт. По их мнению, учебная программа финской школы составлена таким образом, что большую

часть знаний ученик получает в школе. В этом видят существенное отличие от российской школы:

Наверное, и программа рассчитана так, чтобы основную массу знаний он [учащийся, TP] получал в школе. И этим финская школа очень отличается, мне кажется, от русской, где могут задать тебе пять заданий по математике. Ты должен их дома чуть ли ни с папой, мамой разбирать. А если папа с мамой не знают, и сам ты не смог понять, то ты и остался без этой темы. (Мама Лизы, 2002)

Вопросы, касающиеся контроля над процессом и результатами обучения школьников, поднимаются в последнее время также российскими исследователями (см., напр., Шаповал & Митрофанов 2008). Согласно результатам международного сравнительного исследования образовательных достижений школьников в рамках проекта PISA, российские учащиеся относятся к школе значительно лучше, чем их сверстники из других стран: только 19% (в среднем в мире 32%) из них согласны с утверждением: «Школа мало сделала, чтобы подготовить меня к взрослой жизни». Тем не менее, они испытывают повышенную тревожность, вызванную страхом не справиться с большим объёмом домашних заданий, а также опасения получить плохую оценку. В свою очередь в Финляндии, показавшей высокие результаты в названном исследовании, количество детей, жалующихся на состояние тревоги, является значительно меньшим. В связи с этим подчёркивается, что оценки в российской школе служат по преимуществу для контроля и наказания. Кроме того, указывается, что избыточность внешнего контроля является характерной особенностью российской школы.

Отсутствие в финской школе привычного для русскоязычных иммигрантов внешнего контроля также связывается с вопросами самостоятельности и личной ответственности учащегося за процесс обучения и его результаты. Мнения участников данного исследования, однако, наводят на размышления: готовы ли русскоязычные школьники-иммигранты к принятию на себя такой ответственности? В какой степени они обладают навыками и умениями, необходимыми для этого? В нижеприведённых примерах представляется точка зрения Елены, Марины и Лизы по данному вопросу:

[--] здесь кажется, что [--] ты сам для себя это делаешь [--]. В российской школе, мне кажется, [--] больше заставляют, здесь [--] ты сам должен понимать, что ты для себя учишься. (Елена, 2008)

[--] можно было всё-таки добавить чего-то, более чтоб построже было, какая-то атмосфера в классе, чтоб всё-таки посерьёзнее ученики относились к этому. [--] Что можно было как-то подталкивать ученика, более мотивировать его как-то. [--] Как-то сам по себе более, прямо [--] на тебе ответственность лежит всё время [--], в России как-то тебя тянут немного, а тут сам решаешь, что делать. (Марина, 2008)

Они какие-то тут более, (смех) как-то у них самоконтроль больше развит, чем у русских. [--] им скажут, [--] учитель скажет, допустим, что читайте, я пойду там куда-нибудь, мне надо сходить. Они сидят и читают (смех). Первое время очень странно это было [--]. (Лиза, 2008)

Согласно характеристике В.Г. Онушкина и др. (1996, 15), педагогическая культура российской школы традиционно не была ориентирована на активную роль ученика в учебном процессе. Пассивность ученика проявляется в том, что он не учится, а его учат. Учащийся не принимает активного участия в выборе тем и вопросов, которые он хочет изучать, не возлагает на себя ответственность за ход и результаты учёбы. Учитель, в свою очередь, играет доминирующую роль, проявляющуюся в управлении всем учебно-воспитательным процессом. В задачи учителя не входит поиск средств для реализации учеником внутренней свободы учиться и проявлять инициативу в учебном процессе.

Наряду с этим можно также предположить, что отсутствие самостоятельности и личной инициативы российского учащегося является следствием воспитания, обусловленного культурными особенностями. В частности, согласно Г. Хофстеде (Hofstede 1993, 54), для культур с большой дистанцией по отношению к власти присуще воспитание детей, изначально закладывающее в семье зависимость ребёнка от старших по возрасту³⁸. В таких культурах дети находятся под постоянным контролем со стороны взрослых, и от них не требуется проявления самостоятельности (см. также Bronfenbrenner 1970). В.Л. Бенин (1997, 76, 117) со своей стороны характеризует педагогическую культуру российской семьи как авторитарную и мало ориентированную на учёт мнения воспитуемого и построенную на принуждении. Таким образом, модель поведения, усвоенная в семье, переносится впоследствии в школу и развивается во взаимоотношениях учителя и ученика.

Проблемы отсутствия самостоятельности и инициативности учащихся-иммигрантов как детей, так и взрослых были подняты также и в других исследованиях. В них, например, отмечается, что самостоятельность и самоуправляемость представляют трудность для иммигрантов, в традиционной культуре которых не акцентируется внимание на подобном образе мышления (Domander 1994, 107; см. также Jeskanen 2001, 46; Naapakorpi 2004, 78). По мнению финских преподавателей (Laihiala-Kankainen 1999, 213), русскоязычные учащиеся-иммигранты более зависимы от учителя, чем их самостоятельные и «своевольные» финские одноклассники.

³⁸ Согласно Г. Хофстеде (Hofstede 1993, 43-44), национальные культуры различаются тем, как в них проявляется неравноправие между властью и членами общества. Таким образом, под *дистанцией власти* подразумевается степень, в которой общество приемлет неравномерное распределение власти между его членами (по шкале низкая-высокая). Культуры, в которых степень дистанции между обладающими властью и безвластными оказывается низкой, относятся к культурам с низкой дистанцией по отношению к власти, и наоборот. Степень дистанции власти определяется согласно расчётному индексу. Например, Финляндия, имея расчётный индекс 33, считается культурой с низкой дистанцией по отношению к власти. Для России был определён (Hofstede 2001, 502) расчётный индекс 93, что ставит её в число культур с наиболее резко выраженной системой распределения власти по вертикали.

Взаимоотношения учителя и учащегося, семьи и школы

Различия педагогических культур различных сообществ проявляются в социальных и педагогических взаимодействиях в школе. Роль учителя и учащегося, учителя и родителя, а также характер их взаимоотношений всегда обусловлены историческим и культурным контекстом и отражают доминирующие в обществе иерархические отношения (см., напр., Laihiala-Kankainen 1999; 2001; Røyhönen 2003; Latormaa 2006). В частности, в культурах с высокой степенью распределения власти взаимоотношения родитель-ребёнок, учитель-учащийся, учитель-родитель не являются равноправными (Hofstede 1993, 54-56). В школе это прослеживается, например, в уважительном отношении к учителю со стороны учащихся и их родителей, в доминирующей роли учителя в образовательном процессе. Кроме того, в таких культурах не допускается критика в адрес преподавателя, мнение учащегося не должно расходиться с мнением педагога, а в конфликтных ситуациях родители обычно занимают сторону учителя.

По мнению большинства участников исследования, как детей, так и родителей, взаимоотношения учителя и учащегося в финской и российской школах различаются. Это касается, прежде всего, отношения педагога к своим воспитанникам, а также роли, которую он играет в их жизни. Молодыми иммигрантами подчёркивается, что российский учитель в отличие от финского не только выполняет свои обязанности, выступая в традиционной роли обучающего, но и вместе с тем принимает участие в жизни своих подопечных. Он интересуется их делами, пытается вникнуть в проблемы, даёт советы и оказывает помощь и поддержку. Это, согласно молодёжи, вызывает в детях уважительное отношение к педагогу, проявляющееся в обращении на Вы и по имени и отчеству. Своё видение роли учителя в школах двух стран Вероника, Лиза и Вера выразили следующим образом:

[--] сейчас в Финляндии [--] учитель, он как какой-то инструмент, который передаёт знания, а в России учитель, он относился к детям [--] не просто как к чему-то, куда забрасывают знания, а [---] как к человеку. И он [---] влиял не только на учёбу, но и на жизнь, и относился как-то более глубоко, и дети точно также относились к учителям, более уважительно, на Вы и по имени отчеству называли, не как здесь. (Вероника, 2008)

[--] мне кажется, что в России теснее связь между учителем и учениками. [--] они больше знают о том, [--] что за человек ученик (смех) [--]. И как-то его делами интересуются [--]. (Лиза, 2008)

Всё-таки в России было так, что [--] учитель был [--] как семейный [--], что с ним можно было разговаривать и всё такое [--] он давал советы, поддерживал [--]. Тут как-то [--] учителей никакие проблемы не беспокоили. (Вера, 2008)

Мнение молодых иммигрантов совпадает со взглядами российских школьников, выявленными в сравнительном исследовании трёх стран: России, Эстонии и Финляндии (Laihiala-Kankainen & Rasčetina 2006; Laihiala-Kankainen et al. 2010), согласно которым более 40% из них считало

значительным влиянием учителей на свои ценностные ориентации и жизненные планы. В свою очередь, только 17% финских старшеклассников придерживалось аналогичного мнения. В исследовании, рассматривающем адаптацию учителей-иммигрантов из России и Эстонии к школьной системе Финляндии (Takatalo 2003, 84), опрашиваемые сожалели о том, что не имеют возможности больше общаться со своими учениками и лучше узнать их. Вопросы, касающиеся взаимоотношений учителя и учащегося, были также подняты в исследовании, целевой группой которого являются русскоязычные учителя-иммигранты в Израиле (Remennick 2002, 110-111). Согласно его результатам, у таких учителей складывались особые отношения с учащимися-иммигрантами, своими соотечественниками. Они относились с пониманием к проблемам этих школьников, помогая им и занимаясь с ними дополнительно после уроков. В свою очередь, русскоязычными учащимися и их родителями ценилась оказываемая учителем поддержка, особенно в конфликтных ситуациях или в связи с проблемами в обучении.

Молодые иммигранты данного исследования, тем не менее, находят также и положительные стороны во взаимоотношениях учителей и учащихся в финской школе. Ими, в частности, отмечается уважение прав, независимости и личной свободы ученика. Такие взаимоотношения, по их мнению, исключают отрицательные проявления власти учителя, выражающиеся в т.ч. в излишнем вмешательстве в жизнь учеников, выделении среди них «любимых» и «нелюбимых», в нанесении оскорблений или открытом выражении негативного отношения к ним:

[--] может, здесь даже и лучше, здесь как-то более [--] свободное такое отношение, что не ставит себя учитель слишком высоко. [--] он не вмешивается в жизнь. (Вероника, 2008)

[--] здесь, мне кажется, учителя получше. Я думаю, что у них нету таких любимчиков-нелюбимчиков, как в России. Они ко всем относятся, как ко всем, нет таких, как бы которых выделяют они. А в российской школе есть, у нас было так. [--] [финские учителя] не грубили [--] и указкой не били и [--] не позорили никак в классе. Здесь, конечно, [--] получше мне нравилось. (Илона, 2008)

[--] в России, мне кажется, [--] более [--] напряжённые [отношения], что там [--] учитель может [--] оскорбить [--] или что-то. Здесь [--] учителя стараются не делать этого, то есть всё это хорошо, мне нравится. (Елена, 2008)

[--] в Финляндии отношения между учителем и учеником [--] официальные. Они даже в общем-то и не общаются, кроме как на уроке. А в России может быть по-разному, там либо хорошие отношения, либо вообще ужасные, что учитель может ненавидеть учеников. (Илья, 2008)

Согласно точке зрения молодых русскоязычных иммигрантов, взаимоотношения учителя и учащегося в финской и российской школах различаются также в проявлении уважения к педагогу. В связи с этим большей частью опрошенных отмечается отсутствие уважительного отношения к учителю со стороны финских учеников. В нижеприведённых примерах

Илья, Марина и Инна высказывают своё мнение относительно культуры поведения и общения финских учащихся с преподавателем на уроке:

Там сидели все за столами спокойно и сложа руки, [--] и не разговаривали дети. [--] при ответе тут никто не вставал, и когда учитель входил в класс, тут никто не встаёт. Там надо было вставать и говорить: здравствуйте, имя, отчество всё время. Тут такого не было, тут было всё проще. (Илья, 2008)

Удивило поведение [--] на уроках учеников. То что [--] к учителю на ты, и можно [--] сидеть, развалившись, и ещё как-то, [--] было довольно-таки непривычно поначалу. (Марина, 2008)

[--] у нас # все сидят по струнке, руки сложив, и поднимают руку только вот так, то здесь все кричат, ноги на стол, едят как бы всё, что угодно, и конфеты и жевачки, то есть такое более свободное, скажем так, отношение, и нет такой ответственности, и нет такой боязни, [--] например, получить двойку, тройку, насколько это в России у людей. Здесь [--] лишь бы пройти, лишь бы было hyväksytyt [зачтено, ТР], а остальное [--] неважно уже, какая оценка, и что там. (Инна, 2008)

Взгляды молодых людей можно сравнить с наблюдениями, сделанными в исследовании, рассматривающем вопросы педагогического общения в Финляндии и России (Турунен & Харченкова 1999, 235-236). Согласно его результатам, для финской системы образования характерно уважительное отношение учителя к ученику, основывающееся на принципах равноправия. В свою очередь, в российской образовательной системе объектом уважения оказывается не ученик, а учитель. Наряду с этим отмечается, что статус российского учителя выше по сравнению со статусом его финского коллеги. Кроме того, дистанция между преподавателем и учащимся в России обычно больше, чем в Финляндии (см. также Луукка & Ванхала-Анишевски 1999; Pöyhönen 2001; Laihiala-Kankainen 2001; Takatalo 2003).

В российской школьной традиции уважение к педагогу со стороны учащегося проявляется, в частности, в речевом этикете: в обязательном обращении к учителю по имени и отчеству и на Вы. Ученик также обязан встать, когда учитель заходит в класс или задаёт ему вопрос. Можно предположить, что такое поведение учащегося является результатом нравственного воспитания, проводимого школой. К примеру, С.А. Расчётиной (Расчётина & Зайченко 2003, 28, 115) подчёркивается, что в России образование всегда осуществляло воспитательные функции, направленные на формирование духовности, нравственной мотивации и ценностных ориентаций личности. Воспитание человека нового общества совершалось по основным направлениям, которыми являлись м. пр. трудовое, нравственное, эстетическое и коллективное воспитание, а также всестороннее развитие личности, и коммунистическое мировоззрение (см. также Ronkonen 1983, 36-38; Кузин & Колмакова 1986, 28-32). Составной частью нравственного воспитания являлось в т.ч. формирование уважения к старшим по возрасту и положению людям.

Характер взаимоотношений преподавателя и учащегося является определяющим в таком существенном аспекте педагогической культуры как

дисциплина и поведение в школе. Эти вопросы также были подняты русскоязычными молодыми иммигрантами. Большая часть из них считала, что одной из особенностей финской общеобразовательной школы является отсутствие дисциплины на уроке. В частности, Марина и Илона прокомментировали ситуацию таким образом:

[--] В России надо сидеть за партой, поднимать только руку, тишина в классе, если что, сразу к директору. Тут как-то всё это проще, и учителя как уже свои, получается родные такие. [--] с одной стороны, там, в России, как-то чувствуется, что учитель [--] авторитет [--]. И там действительно люди учат что-то, а здесь [--], я не знаю даже, сложно сказать. Я просто, наверное, привыкла уже здесь, и мне система эта нравится [--]. Я как вспоминаю [--], я думаю, я бы не смогла там, кажется, учиться. Как-то же училась шесть лет, нормально было. (Марина, 2008)

Я думаю, там [в России, TP] строже, чем здесь [в Финляндии, TP]. Здесь они [ученики, TP] делают, что угодно. Могут встать и просто уйти, хлопнув дверью. Или [--] на учительницу послать, куда подальше или ещё чего, а там, а в России, нет. Но есть и такие, были и в России, конечно, но мне кажется, что здесь побольше такого. (Илона, 2008)

Проблемы с дисциплиной на уроке в финской школе часто рассматриваются участниками исследования как следствие неспособности учителя установить надлежащий порядок и отсутствие у него необходимых для этого авторитета и строгости. По мнению многих из них, одноклассники, плохо ведущие себя на уроке, мешают усвоению учебного материала и нормальной работе всего класса. В нижеприведённых примерах Елена и Вера высказывают свою точку зрения по данному вопросу:

Мне не нравится, что здесь [--] очень часто разговаривают на уроках, бывает, что мешает действительно. То есть учителя здесь иногда не могут [--] контроль над детьми #. (Елена, 2008)

Дисциплина на уроках [--], в Финляндии очень как бы размазано это всё, [--] все, что хотят, то и делают, а в России там всё по-строному. Мне кажется, что строгость это уже хорошее, что как бы ученик может [--] свои мысли [--] собрать, а в Финляндии, если [--] на уроке кто-то там начинает что-то там кричать, орать, мешать другим, все мысли уже (.) в лесу. (Вера, 2008)

Тенденция преодоления идей «свободного воспитания» и повышения руководящей роли учителя в процессе обучения и воспитания относится в советской педагогической теории и практике к 1920-м гг. (см., напр., Ronkonen 1983, 45-46; Кузин & Колмакова 1986, 149-172). Начиная с этого времени, дисциплина рассматривалась, с одной стороны, как средство организации и проведения всей школьной работы и коллективного труда. С другой стороны - как результат правильно организованного педагогического процесса. Формирование дисциплинированности считалось одной из наиболее важных задач общеобразовательной школы и отражало общепринятые в социалистическом обществе тенденции. От каждого школьника требовалось принятие и соблюдение общественных норм дисциплины и порядка. Кроме того, послушание и дисциплинированность являлись неотъемлемой частью индивидуальности ребёнка подобно силе

воли, настойчивости, инициативности, честности и человеколюбию. Эффективными методами воспитания дисциплинированности считались поощрение и наказание, назначаемые коллективом.

Вместе с тем подчёркивается (Онушкин и др. 1996, 15), что использование педагогом методов принуждения по отношению к обучающемуся свойственно традиционным стратегиям обучения. Это также предполагает доминирующую роль учителя в образовательном процессе. Дисциплина часто приобретает самоудовлетворяющее значение на уроке, а основной задачей педагога становится поиск средств управления при игнорировании инициативы ученика. Подобные взаимоотношения учителя и учащегося отмечаются как характерные также для культур с высокой степенью распределения власти (Hofstede 1993, 54-57, 61). Таким образом, в связи вышесказанным можно предположить, что у русскоязычных учащихся-иммигрантов представления о правилах поведения и дисциплине обусловлены с одной стороны, особенностями российской педагогической культуры и традиционными стратегиями обучения, а с другой – особенностями их национальной культуры.

Принцип гуманизации российского образования представляет собой новое педагогическое мышление, предполагающее уважение к личности, достоинству учащегося, принятие во внимание его потребностей и интересов, а также создание условий для его самоопределения (Днепров 1998, 45-52). Основой педагогического процесса определяется развитие ученика и его способностей, а идеологией новой педагогики – сотрудничество. В частности, молодые российские учителя финского языка в исследовании С. Пёюхёнен (Pöyhönen 2003, 163-164) обладают таким педагогическим мышлением и стремятся к применению демократического стиля общения во взаимодействии с учащимися. Они, тем не менее, одновременно испытывают трудности в сохранении своего авторитета в глазах учащихся, сталкиваясь с проблемами в установлении дисциплины и порядка в классе.

Отмеченные выше особенности российской педагогической культуры являются характерными не только для общеобразовательной школы. В частности, С. Латомаа (Latomaa 2006, 59, 65), делясь опытом преподавательской работы в России, в системе высшего образования, констатирует, что дружеское отношение к обучаемым и непринуждённая обстановка на занятиях не принесли желаемого результата и не явились гарантом работы. По словам С. Латомаа (указ. раб.), студенты не уважали её как учителя, и поэтому пропускали занятия и не прилагали усилий в учёбе. Решением проблемы явилось установление дистанции между преподавателем и учащимися, строгая дисциплина и постоянное «подстёгивание» своих подопечных.

В других исследованиях, рассматривающих адаптацию учащихся-иммигрантов к финской общеобразовательной школе, также были подняты вопросы поведения и дисциплины. Согласно М-Т. Талиб (Talib 2000, 163), финские преподаватели считали, что русскоязычные школьники-иммигранты привыкли к более строгим правилам, действующим в школе.

По их мнению, это, с одной стороны, являлось причиной нарушений дисциплины, а с другой – приводило к безразличию в соблюдении ими правил финской школы (см. также Laihiala-Kankainen 1999, 211). В исследовании М-Т. Талиб и П. Липпонен (Talib & Lipponen 2008, 146-147) учащиеся-иммигранты, представляющие различные этнические группы, ценили способность учителя быть строгим и поддерживать дисциплину на уроке. Это, по их мнению, способствует лучшему усвоению учебного материала. Исследователи предполагают, что такой контингент учащихся нуждается в спокойной рабочей обстановке и ценит умения учителя в её создании.

В исследованиях, рассматривающих различия финской и русской педагогической культуры с точки зрения финских преподавателей, русскоязычных учащихся-иммигрантов и их родителей (Laihiala-Kankainen 1999, 2001; Marjeta 1998; Jeskanen 2001; Jussinniemi 2001; Ghazanfari 2006; Jäppinen et al. 2007; см. также Talib & Lipponen 2008), подчёркивается, что последним трудно понять взаимоотношения учителя и ученика в финской школе. Русскоязычные школьники не могут относиться с должным уважением к финскому педагогу потому, что он не обладает привычным для них авторитетом, не способен установить дисциплину и порядок на уроке, а также предъявить к своим подопечным высокие требования. С. Лайхиала-Канкайнен (Laihiala-Kankainen 2001, 20), в частности, объясняется различие роли учителя и учащегося в двух педагогических культурах тем, что в русской школе делается акцент на взаимоотношениях взрослого и ребёнка, воспитателя и воспитанника, тогда как в финской школе, в особенности в старших классах, эти отношения строятся на основе равноправия. Особенность российской педагогической культуры, однако, проявляется в том, что, несмотря на строгость, авторитарность и иерархичность взаимоотношений учащихся и учителя, они, тем не менее, могут быть близкими, дружескими и значимыми, как показывает, к примеру, опыт Вероники, Лизы и Веры в данном исследовании.

Вопросы, касающиеся взаимоотношений педагога и учащегося, поднимались также и в других национальных контекстах. В частности, работающие в системе образования Израиля русскоязычные учителя-иммигранты (Remennick 2002, 109), отмечали проблемы с дисциплиной на уроке и отсутствие у учеников уважения к учителю. По их мнению, одним из наиболее значительных различий российской и израильской педагогической культуры являлось представление об авторитете учителя и социальной дистанции между ним и учащимися.

5.2 Языковая ситуация русскоязычных молодых иммигрантов

Целью данной главы является выяснить языковую ситуацию представляющих различные возрастные группы молодых русскоязычных иммигрантов. Внимание уделяется тому, какое место занимают русский и финский языки в жизни этой молодёжи, и какова их сфера употребления. Рассматривается также мнение участников исследования относительно изучения, сохранения и развития этих языков. Кроме того, описывается, как они сами оценивают своё владение вышеназванными языками и характеризуют произошедшие в нём изменения. Наряду с этим раскрываются вопросы взаимодействия молодёжи в школьном коллективе. Доступ к активному использованию различных лингвистических ресурсов, необходимых для успешного изучения и использования языка принимающего общества, открывается молодым иммигрантам через взаимодействие со сверстниками-представителями коренного населения (см., напр., Pavlenko 2002, 287). Школа и коллектив класса представляют собой социальное пространство, в котором переговоры на языке и о нём становятся явными. Там молодёжь (ре)формирует свои многокультурные идентичности, используя широкий спектр лингвистических репертуаров. В школе точка зрения индивида может быть проверена, оспорена и сделана предметом для переговоров (Blackledge & Creese 2010, 4; см. также Keski-salo 2003; Trickett & Birman 2005). В этих переговорах принимают участие все члены школьного сообщества. В целях лучшего понимания ситуации русскоязычной молодёжи, наряду с их мнением приводится также точка зрения родителей.

Как было указано выше, каждая возрастная группа представляется двумя или тремя ключевыми информантами. Наряду с этим в качестве примера приводится мнение также и других участников исследования. Для каждой возрастной группы составлена таблица, показывающая выявленную в ходе анализа эмпирического материала языковую ситуацию всех информантов. Наряду со сведениями об употреблении языка в таблице также указывается, какой язык молодые иммигранты считают родным, и каким языком они, по собственному мнению, владеют лучше всего. Под употреблением языка подразумевается, какие функции или домены закреплены за различными языками в жизни информантов. В качестве таких доменов были выбраны общение в семье: с родителями, сестрами и братьями, бабушками и дедушками, с супругом и ребёнком; общение за пределами семьи: в учебном заведении, на работе, в свободное время. Наряду с этим в центре внимания также находится, за какими языками закреплены у респондентов просмотр телевизионных программ, использование Интернета, чтение газет, журналов и художественной литературы.

5.2.1 Иммигрировавшие в дошкольном возрасте

Как было указано выше, к группе иммигрировавших в дошкольном возрасте в данном исследовании относится пять человек: Максим, Катя, Олег, Ксения и Лариса. В таблице 9 представлены сведения о языковой ситуации всех молодых иммигрантов, входящих в данную возрастную группу. Ключевыми информантами здесь являются Максим и Катя.

ТАБЛИЦА 9 Языковая ситуация иммигрировавших в дошкольном возрасте.

Домен	Максим	Катя	Олег	Ксения	Лариса
Общается с мамой	русский	финский русский	финский русский	украинский русский	русский
Общается с папой/ отчимом	русский	финский	русский	украинский русский	финский
Общается с бабушкой/ дедушкой		русский	русский финский	украинский русский	
Общается с сестрой/ братом	финский			украинский русский	финский
Общается в учебном заведении	финский	финский	финский английский	финский русский	финский
Общается в свободное время	финский английский русский	финский	финский	финский русский	финский
Смотрит телевизор	финский английский	финский английский	финский	украинский русский финский	финский
Читает художественную литературу	финский	финский	финский	финский	финский
Читает газеты и журналы	финский	финский	финский	финский	финский
Пользуется Интернетом	финский английский	финский	финский английский	английский финский русский	финский английский
Считает родным языком	финский русский	русский	финский русский	украинский	русский
Владеет лучше всего	финский	финский	финский	финский	финский

Максим иммигрировал в Финляндию в 1991 г. в возрасте 2,5 г. как член семьи репатрианта, так как его отец по своему этническому происхождению является ингерманландским финном. Оба родителя юноши – русскоязычные, и поэтому в качестве языка домашнего общения используется русский язык. Максим разговаривает в кругу семьи также и по-фински, с младшим братом, родившимся в Финляндии и недостаточно хорошо владеющим русским языком. В ситуации интервью Максим предпочёл ис-

пользование финского языка. Свою языковую ситуацию юноша охарактеризовал следующим образом:

<p>[--] äidinkieli nyt on suomi, vahvana, sekä kotona puhutaan päivittäin venäjää, et sekín on melko vahva kieli. Koulussa opituista englanti on varmaan se kaikista paras kieli. Et se on varmaan venäjää huomattavastikin parempi, että sitä nyt tulee niin arkipäivässäkin todella paljon käytettyä, televisio ja muutenkin mainokset ja kaikki muut. Myös opiskellut saksaa, ruotsia, mutta ne nyt ei oo kauhean vahvoja, että kirjoitin ne C-nä, että semmoiset, perus, kyllä varmaan pärjää maassa, ravintoloissa ja semmoisissa tilanteissa. Niin että venäjä, suomi, englanti, saksa, ruotsi kielet, sekä joskus kauan, kauan sitten lapsena puhunut ukrainaa, mutta se on unohtunut. (Maksim, 2008)</p>	<p>[--] родной язык сейчас финский, сильный, также дома говорим каждый день по-русски, это тоже довольно сильный язык. Из всех выученных в школе английский, наверное, лучший язык. Он, наверное, значительно лучше русского языка, он действительно много используется в повседневной жизни, телевизор, реклама и всё другое. Также изучал немецкий, шведский языки, но они не очень сильные, написал их на С, что такие, основы, наверняка, справлюсь в стране, в ресторанах и подобных ситуациях. Так что русский, финский, английский, немецкий, шведский языки, также когда-то давно ребёнком я говорил по-украински, но забыл его. (Максим, 2008; перевод с финского автора, ТР)</p>
--	--

В настоящее время финский язык является, по словам Максима, самым важным для него языком. К нему он чаще всего обращается в своей жизни. В частности, за финским языком закреплены такие домены как учёба, общение с братом, с друзьями как в школе, так и в свободное время, чтение художественной литературы, газет и журналов, использование медиа и Интернета. В свою очередь, русский язык применяется и воспринимается Максимом как наиболее близкий только в ситуациях общения с родителями. Русский язык также иногда используется юношей при взаимодействии с немногочисленными русскоязычными знакомыми. Общение с ними, однако, не всегда происходит у Максима на русском языке. Например, переписываясь с русскоязычными сверстниками в Интернете, он обычно предпочитает английский язык. В настоящий момент Максим, по собственным словам, не видит особых преимуществ от своего многоязычия. Он предполагает, что польза от этого, возможно, будет в дальнейшем обучении и трудовой жизни.

Также и другими представителями данной возрастной группы финский язык характеризуется как важный, главный, близкий, простой и сильный. По их мнению, он является языком, на котором им естественно и легче всего говорить. Широкая сфера его использования способствует развитию у молодых иммигрантов хороших умений в этом языке. Балл аттестата по финскому языку у них варьируется между 7 и 10, преобладает отметка 9. По собственной оценке, уровень владения финским языком является у них таким же, как и у финноязычных сверстников. Всеми также от-

мечалось, что он выше, чем уровень владения русским языком. В частности, Максим своё владение финским языком оценил следующим образом:

<p>Yhtä hyvä kuin kellä muulla suomalaisilla että se on niin kun äidinkieli. [--] Se on siinä kahdeksan ja yhdeksän välillä ollut aina. (Maksim, 2008)</p>	<p>Так же хорошо, как у любого другого финна, что он как родной язык. [--] всегда было между восьмёркой и девяткой. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	---

Русский язык как родной *Максим* начал изучать только в старших классах общеобразовательной школы. Этот предмет преподавался факультативно один раз в неделю, что, по мнению Максима, являлось недостаточным для его серьёзного изучения. В последующие годы у юноши вообще не было возможности институционально изучать родной язык. Несмотря на то, что Максим владеет русским языком, используя его постоянно в общении с родителями, изучение языка представляло для него трудности. Это удивило хорошо успевающего по всем школьным предметам и являющегося, по собственным словам, «одним из лучших учеников класса» юношу, и, возможно, оказало влияние на мотивацию к его изучению:

<p>Se oli varmaan se aine, jota inhosin eniten, ku en ollut [--] koskaan opiskellut sitä ja sitten olin kuitenkin puhunut sitä paljon. Se tuli [--] yllätyksenä, kaikki se monimutkaisuus siinä kirjoittamisessa ja muussa. [--] oli varmaan työläin aine, mitä oli opiskellut. (Maksim, 2008)</p>	<p>Это был, наверное, учебный предмет, к которому я больше всего испытывал отвращения, никогда не изучал его и всё же говорил на нём много. Это явилось неожиданностью, вся сложность в написании и в другом. [--] это был, вероятно, самый трудный предмет, который я изучал. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

Другой представитель данной возрастной группы – *Катя*, по словам её мамы, начала говорить на русском языке очень рано, порой удивляя взрослых фразами, не характерными для ребёнка её возраста, и имела до иммиграции хороший словарный запас. Мама всегда старалась дома говорить с дочерью только по-русски, несмотря на то, что девочка отвечала на её вопросы или начинала разговор по-фински. Подобно Кате также и другим иммигрировавшим в дошкольном возрасте было свойственно переходить в семейном общении на финский язык, начав обучение в финской школе. Их родителями отмечалось, что проводя большую часть времени в иной языковой среде и интенсивно погружаясь в финский язык, дети стремились использовать его также и в общении с ними. Нередко родители, по собственным словам, уступают детям, пытающимся использовать в качестве языка семейного общения также язык доминантного общества. В нижеприведённом примере мама Кати описывает ситуацию, характерную для иммигрировавших в дошкольном возрасте детей:

С Катей мы по-русски говорим дома, стараемся (усмешка). Когда она начинает по-фински говорить, [--] я её сразу исправляю, говорю, что ответь мне, пожалуйста, по-русски. Ей, конечно, сложно теперь, потому что она и в садике, потом в школе, во дворе, с подружками постоянно на финском, и ей, например, какое-то объяснить событие или что-то важное, ей легче по-фински. Если она начинает, я ей говорю, что говори по-русски, она по-русски, потом она плавно переходит на финский. (Мама Кати, 2002)

В иммиграции семья является для Кати единственным местом, где она может пользоваться русским языком. В свою очередь, финский язык является языком обучения и общения девочки за пределами дома. Катя начала изучать русский язык в третьем классе. Он преподавался как родной язык в кружке, проводившемся один раз в неделю в другой школе. В течение двух лет обучение было организовано в Катиной школе, но так изучающих язык было только двое, занятия прекратились. Сначала девочка участвовала в обучении с неохотой, так как это означало для неё больший объём изучаемого материала, а также время, затраченное на дорогу. Кроме того, она испытывала трудности в изучении русского языка. Например, при выполнении домашних заданий Катя всегда нуждалась в помощи и объяснениях мамы. Со временем нежелание превратилось в привычку: *«идёшь и делаешь упражнения»* (Катя). Явное отсутствие интереса и мотивации Кати к изучению русского языка обусловлено также гетерогенностью учебной группы, состоящей из детей разного возраста, уровень владения русским языком которых отличается:

Я хожу туда через раз, потому что там очень много маленьких, и там просто [--] нечего делать, потому что [--] когда учительница им [--] учит что-нибудь, я это уже знаю, это правило, и мне просто задание нужно делать. И [--] неприятно [--] просто ходить [--] делать задание, что я дома тоже могла бы сделать. (Катя, 2008)

Отсутствие мотивации отмечалось также *Олегом*, начавшим изучать русский язык в гимназии. Он преподавался как иностранный по короткой программе в течение трёх лет, что на практике означало пять или шесть учебных курсов. Своё отношение к обучению Олег выразил следующим образом:

<p>Oli kyllä oma päätös, mutta [--] ei oo hirveän semmoista motivoiva. [--] koska osaa niin paljon kielioppia, niin ruvetaan sitten [--] ihan perusteista vääntämään tai kielioppia, kielioppisääntöjä. Ei niitä kiinnostaa opetella kun on tavallaan luontainen kyky, että tietää, että tämä kääntyy näin ja näin. [--] silloin ois pitänyt olla enemmän sitten jotain semmoista lukemista ja kirjoittamista. Mut sitten ku ei riittänyt motivaatio siihen, niin se meni tai oli todella tylsää se opiskelu, että meni vähän kuin aika hukkaan. (Oleg, 2008)</p>	<p>Это было собственное решение, но не очень мотивированное. [--] когда знаешь так много грамматики, так начинают с самых основ поднимать или грамматику, правила грамматики. Не интересует их учить, когда в некоторой степени имеются естественные способности, что знаешь, что это поворачивается так и так. [--] тогда нужно было бы больше какого-то чтения и письма. Но не хватило мотивации на это, так пошло или было очень скучным это обучение, что время как будто было потрачено зря. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
---	---

В связи с вышесказанным представляется важным коммуникативный подход в языковом обучении (Lynch 2003, 11-12). Это является существенным для изучающих наследуемые языки вследствие особенностей, связанных с их овладением. В частности, таковыми считаются диалогичность, дискурсивность и контекстуальность. Таким образом, учащийся может быть компетентным в повседневном общении, иными словами обладать базовыми умениями межличностной коммуникации (basic interpersonal communication skills, BICS), но не знать правил грамматики, иными словами у него не будут развиты когнитивные академические языковые умения (cognitive academic language proficiency, CALP) (Cummins 2000, 58-59). В свою очередь, обучение, ставящее своей целью изучение грамматики, может отрицательно влиять на оценку учащимся уже имеющихся у него знаний в наследуемом языке и, как видно из приведённых выше примеров, на мотивацию изучать его.

По собственной оценке, *Максим* владеет русским языком плохо. Вследствие того, что сфера использования этого языка является у него довольно узкой, а контакты с его носителями в ситуациях социального общения немногочисленными, юноша имеет ограниченный словарный запас. Максим предполагает, что его хватит только для нужд повседневной жизни. Наряду с этим письменная речь и навыки чтения, по словам юноши, у него развиты недостаточно, он также иногда испытывает трудности в произношении. Максим отметил, что читает по-русски очень мало и никогда не пользуется медиа на русском языке. Если его интересуют происходящие в России события, он следит за ними по финским средствам массовой информации. Из следующего примера видно, как Максим прокомментировал своё владение русским языком:

<p>Todella huono, että selviää se Venäjällä just, varmaan ihan pystyisi asumaan siellä, niin ku jokapäiväisessä elämässä selviää se siinä, mutta kirjoittaminen on niin ku aivan todella huono, että en osais varmaan yhtäkään sanaa kirjoitettua, mutta lukeminen sitten on silleen että saisin luettua tekstin, mutta siinä venäjän kielessä #, en ymmärrä kaikkia sanoja, että on todella paljon semmoisia sanoja, joita en tiedä. (Maksim, 2008)</p>	<p>Действительно плохо, что справишься в России только-только, наверное, смог бы жить там, в обыденной жизни справляться, но письмо просто очень плохо, не смог бы, наверное, ни одного слова написать, но чтение так, что мог бы прочесть текст, но в русском языке #, я не понимаю всех слов, что действительно много таких слов, которых я не знаю. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

Катя, по собственному мнению, также владеет сейчас русским языком «не очень хорошо». Она неплохо понимает устную речь, обращённую к ней, но часто нуждается в обдумывании того, что хочет сказать, и испытывает трудности в нахождении нужных слов. Например, в ситуации интервью девочкой был выбран русский язык, но иногда для лучшего выражения своих мыслей ею использовались финские слова. По словам Кати, она самостоятельно не работает над развитием русского языка, не читает по-

русски, хотя и понимает важность чтения для улучшения владения языком. Катя и Максим также были единомышленны, считая, что молодым в Финляндии нелегко поддерживать русский язык и культуру. Они обосновали своё мнение следующим образом:

Тут [в Финляндии] [--] нету [--] каналов, если [--] не купишь, и журналов. И если [--] говоришь [--] всё время [--] в школе только по-фински с друзьями, конечно, это забывается. [--] Я знаю [--] многих, которые русские, но они вообще не умеют говорить, что просто не поддерживают, что негде просто поддерживать. [--] хотя ходишь [--] на русский язык, [--] учиться, всё равно это [--] недостаточно. (Катя, 2008)

<p>(..) Ei varmaan, pitäis sopeutua aika paljon suomalaisuuteen täällä. Ellei ole # perhettä, joka ois Venäjältä tullut tai ystäviä [--], muuten se ois niin ku aika mahdotonta sitten. (Maksim, 2008)</p>	<p>(..) Наверное, нет, нужно приспособиться довольно много к финскости здесь. Если нет семьи, переехавшей из России или друзей, в противном случае это было бы невозможно. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

Оценка *Олег* и *Ларисой*, никогда не изучавшей язык институционально, своих умений в русском языке также показывает, что овладение финским языком происходило у них за счёт уменьшения использования первого языка и сопровождалось как остановкой в его развитии, так и постепенной его утратой:

<p>Et kyllä mä jonkin verran osaan lukea, mutta mä luen todella hitaasti, kirjoitan niin tulee paljon kirjoitusvirheitä ja sitten sanavarasto on aika lailla seitsemän vuotiaan tasolla, että niin ku sivistyssanoja ja muita en tunne kovin hyvin. (Oleg, 2008)</p>	<p>Я каким-то образом умею читать, но я читаю очень медленно, пишу, но делаю много ошибок, и словарный запас примерно на уровне семилетнего ребёнка, культурной лексики и другого я не очень хорошо знаю. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
<p>Mielestäni aika huono. Et kyllä mä jotain osaan, [--] äidin kanssa osaan puhua, kaikkien muidenkin. Mutta [--] taas kirjoittaminen ja lukeminen en osaa yhtään. Ja on jotkut semmoiset hankalat sanat joita mä en osaa sanoa enkä ymmärrä. (Larisa, 2008)</p>	<p>По-моему, очень плохо [владею русским языком, TP]. Что-то я умею, [--] с мамой могу разговаривать, со всеми другими. Но [--] писать и читать я не умею совсем. И есть некоторые такие трудные слова, которые я не могу сказать и не понимаю. (Лариса, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>

Опыт *Ксении* в сохранении и развитии родного языка отличается в данной возрастной группе. Можно предположить, что одной из предпосылок этого явилось то, что она родилась на Украине, и первые годы своей жизни провела в многоязычной среде, где украинский и русский языки присутствовали одновременно, дополняя друг друга в формальной и неформальной коммуникации. По собственной оценке, Ксения отлично владеет

украинским, русским и финским языками. Её родным и языком домашнего общения является украинский, на нём она также общается с живущей в Финляндии бабушкой. Русский язык используется Ксенией со своими русскоязычными друзьями и знакомыми родителей. Кроме того, Ксения изучает его как родной язык с первого класса. Она также успела овладеть азами грамотности на нём в стране убытия. По словам Ксении, ей «не очень нравится изучать русский язык», так это требует определённых усилий с её стороны. Например, чтение на русском и украинском языках вызывает трудности, у неё также нет желания для этого. В свою очередь, Ксения является активным пользователем Интернета и медиа на этих языках. Это стало для неё реальной возможностью для сохранения и развития родного языка. В частности, мама Ксении таким образом охарактеризовала ситуацию дочери:

У нас телевидение украинский и русский, и [--] она [Ксения, TP] хорошо разговаривает на обоих славянских языках. [--] конечно, она очень много берет с фильмов, это многое очень дает. Мне кажется, что в настоящее время дети так и общаются, (смешок) без книг живут. Потому что [--] она смотрит украинское телевидение, у нее очень много слов, фильмы идут с украинским переводом, не [--] с субтитрами [--], и очень много слов, те, которые мы не используем [--], а у нее они есть в словарном запасе. (Мама Ксении, 2006)

Лучшее владение финским языком, а также многочисленные функции, закреплённые за ним в жизни информантов данной возрастной группы, обычно сопровождаются у них чувством причастности к финскому обществу. *Максим*, к примеру, считает, что русское происхождение не оказало заметного влияния на его самоидентификацию. Несмотря на то, что юноша считает себя двуязычным, и своими родными языками – финский и русский, он, тем не менее, не отводит русскому языку особой роли в своей жизни. Размышляя о том, какое значение имеет для него русский язык, Максим подчеркнул:

<p>Edelleen se vanhempien kanssa keskustelu, että se on pääosin venäjää, mutta [--] ei se venäjän kieli mitenkään erotu muista kielistä, että se nyt on vain yks kieli muitten joukossa. Että niin, ei sillä mitään erikoista, suurempaa roolia, tietenkin se on tavallaan mun toinen äidinkieli suomen lisäksi, ei siinä muuta mitään. (Maksim, 2008)</p>	<p>По-прежнему общение с родителями это главным образом русский язык, но [--] русский язык ничем не отличается от других языков, это сейчас только один язык среди других языков. У него нет никакой особой, более большой роли, конечно, это в некоторой степени мой второй родной язык кроме финского. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

Катя также ставит финский язык на первое место в порядке языковой предпочтения. Несмотря на это родной язык всё же играет особую роль в её жизни. По словам Кати, ей очень нравится русский язык за то, что он красивый, хотя и доставляет немало трудностей в изучении. С одной стороны, использование русского языка ограничивается у девочки семейным

кругом и немногочисленными занятиями в школе. С другой стороны, он связывает её с местом, где она родилась, позволяя общаться с родственниками, живущими в России. Кроме того, русский язык рассматривается Катей как одна из возможностей в получении рабочего места:

[Значение русского языка, TP] не могу сказать, большое, потому что я всё-таки не так много говорю, но всё-таки я родилась там, и мои родственники говорят по-русски, вот бабушка и дедушка. И это тоже очень [--] важно, потому что [--] у меня [--] нету [--] в Финляндии родственников, и [--] с ними хочу общаться [--] и с мамой, потому что ей легче по-русски говорить, чем по-фински. [--] я думаю, что если [--] я умею русский язык, [--] может, [--] легче получить работу. (Катя, 2008)

Эмоциональные установки Ларисы и Олега по отношению к русскому языку остаются высокими независимо от того, что их умения в этом языке постепенно ухудшаются. В частности, Лариса, владеющая в русском языке только навыками устной речи, считает его более близким и дорогим для себя, потому что он является материнским языком, на котором говорит близкий и дорогой ей человек:

<p>[--] se on rakas mulle, koska äiti on venäläinen, sen kanssa # tekemisissä niin sitä on osattava. (Larisa, 2008)</p>	<p>[--] он дорог мне, потому что мама русская, с ней # имеешь дело, так его надо знать. (Лариса, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
---	---

Олег, в свою очередь, видит в русском языке возможность отличиться от других, достичь чего-то другого, а также иметь более широкий кругозор и лучшие возможности трудоустройства. Им также отмечаются красота и богатство выражения русского языка:

<p>Suomen kieli [--] on [--] melkein joka tilanteessa, aina se helpoin. Mutta just huomannut se, että [--] venäjän kieli on paljon rikkaampi. On se sillee mun mielestä kauniimpi kieli. Pystyy niin monia eri asioita ilmaisemaan venäjäksi paremmin. (Oleg, 2008)</p>	<p>Финский язык [--] почти в каждой ситуации всегда самый простой. Но я заметил то, что русский язык намного богаче. Он, по моему мнению, более красивый язык. Можно так много различных вещей выразить по-русски лучше. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
---	--

Наряду с вышеперечисленным у Олега также возникла реальная потребность в повышении своих умений в русском языке. Это было продиктовано необходимостью, связанной с написанием дипломной работы, и открывало в дальнейшем возможности получения рабочего места. Можно предположить, что это вызвало заинтересованность юноши в изучении и развитии русского языка, иными словами в инвестиции в него (ср. Norton 2000):

<p>[--] nyt olen ruvennut käymään venäjän kielen kursseja. Täytyy yrittää opiskella sen, koska mulle sattui niin, että minun oppinäytetyö [--] koskee [--] kartoitusta Venäjän alueelta. Silloin täytyy olla yhteydessä ihan venäläisiin yrityksiin ja yritä sopia heidän kanssaan [--]. Ja siihen tarvii kyllä oikeasti sitä venäjän kielen taitoa, se ei muuten onnistu. (Oleg, 2008)</p>	<p>[--] сейчас начал посещать курсы русского языка. Нужно пытаться учить его, потому что получилось так, что моя дипломная работа [--] касается [--] выяснения на территории России. Тогда нужно связываться с российскими предприятиями и пытаться договариваться с ними [--]. И для этого нужно действительно владение русским языком, иначе не получится. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
---	--

Подводя итоги вышесказанному, можно утверждать, что финский язык преобладает в языковом окружении и употреблении иммигрировавших в дошкольном возрасте. Его доминирование в жизни этих молодых людей и их стремление находиться в финской языковой среде можно объяснить хорошими умениями в этом языке. По собственной оценке, все они владеют финским языком лучше всего, и в связи с этим находят для себя удобным и естественным использовать именно его. Некоторые из них также определяют финский язык своим родным языком. Наряду с этим следует отметить роль социального контекста. В частности, круг друзей иммигрировавших в дошкольном возрасте состоит преимущественно из сверстников, представляющих коренное население, общение с которыми происходит на финском языке. В свою очередь, сфера использования русского языка является у этих молодых иммигрантов довольно узкой: он употребляется главным образом в кругу семьи, при общении с родителями, бабушками и дедушками. Контакты с носителями русского языка в ситуациях социального общения у молодёжи данной возрастной группы являются немногочисленными. По собственной оценке, многие из них владеют только элементарными навыками грамотности в этом языке. Таким образом, в отношении таких молодых иммигрантов изучение родного языка становится процессом, отвечающим овладению вторым языком. Язык доминантного общества играет существенную роль в социальных контактах с ровесниками, является языком школьного обучения, постепенно становится средством общения также и с членами семьи, занимая место родного языка в жизни молодёжи.

Описанную выше ситуацию детей и молодёжи, иммигрировавших в дошкольном возрасте, можно сопоставить с результатами других исследований. В частности, согласно результатам исследования (Liebkind et al. 2004), целевую группу которого составляли проживающие в Финляндии 18-65-летние иммигранты из Эстонии, России и СССР, почти все иммигрировавшие до 12-летнего возраста по собственной оценке могли говорить и писать по-фински хорошо или очень хорошо. Кроме того, молодыми людьми, иммигрировавшими в Финляндию в детском возрасте, финский язык чаще определялся родным языком (см. также Straszer 2010).

Большинство детей из семей русскоязычных иммигрантов, родившихся в Израиле или иммигрировавших туда в раннем детском возрасте, владело только элементарными навыками грамотности в родном языке (Schwartz 2008). Среди проживающих в США русскоязычных молодых иммигрантов в исследовании Е.И. Беляевой-Станден (2005) большинство хорошо владело русским разговорным языком, однако, его употребление было ограничено рамками бытового общения. В свою очередь, английский язык нёс значительно бóльшую функциональную нагрузку, и вследствие этого его использование являлось для молодёжи лёгким и удобным.

Согласно результатам лонгитюдного исследования (Jia & Aaronson 2003), китайские дети, иммигрировавшие в США в возрасте 9-ти лет и раньше, переходили на использование английского языка в течение первого года проживания в стране. Они также больше находились в английской языковой среде и обнаруживали лучшее владение английским языком. В лонгитюдном исследовании (Rumbaut 2007), также проведённом в США, отмечалась связь раннего возраста начала иммиграции с успешным овладением языком доминантного общества и постепенно ухудшающимися умениями в родном языке у представляющих различные этнические группы иммигрантов.

5.2.2 Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте

Как отмечалось выше, к группе иммигрировавших в младшем школьном возрасте в данном исследовании относится четыре человека: Илья, Вероника, Елена и Мила. В таблице 10 (стр. 145) представлены сведения об их языковой ситуации. При рассмотрении особенностей группы в роли ключевых информантов выступают Илья и Вероника.

Илья вырос в семье, где оба родителя - русскоязычные, и вследствие этого основным средством общения в семье является русский язык. Согласно Илье, сферы использования русского и финского языков разделены в его жизни следующим образом. Русским языком он пользуется дома и с русскоязычными друзьями, финским - в школе и с финноязычными друзьями. Кроме этих языков юноша изучал в школе в течение девяти лет английский язык, но, по собственному мнению, не владеет им свободно. Использование двух языков в повседневной жизни кажется Илье естественным, и он не испытывает никаких трудностей в связи с этим. Напротив, ему «приятно» осознавать, что «можешь говорить на разных языках» (Илья). Таким образом, за финским языком закреплены у Ильи такие домены, как учёба, общение со сверстниками в школе и в свободное время, чтение учебной литературы, газет и журналов, использование Интернета и просмотр телевизионных программ.

ТАБЛИЦА 10 Языковая ситуация иммигрировавших в младшем школьном возрасте.

Домен	Илья	Вероника	Елена	Мила
Общается с мамой	русский	русский		русский
Общается с папой/ отчимом	русский	русский		финский
Общается с бабушкой/ дедушкой			русский	
Общается с сестрой/ братом	русский финский		русский	финский
Общается в учебном заведе- нии/ на работе	финский	финский русский	финский русский английский	финский русский
Общается в свободное время	финский русский	финский русский	финский русский	финский русский
Смотрит телевизор	финский	финский английский	финский русский	финский
Читает художественную литературу	русский	русский финский	финский русский	
Читает газеты и журналы	финский русский	русский финский	финский русский	финский русский
Пользуется Интернетом	финский русский английский	русский финский	финский русский английский	финский русский английский
Считает родным языком	русский	русский	русский	русский
Владеет лучше всего	финский	русский	финский	финский

По словам Ильи, финский язык имеет большое значение в его жизни, им также подчёркивается, что этот язык будет необходим ему в дальнейшем. Свои умения в финском языке Илья оценивает следующим образом:

Совершенно свободно, но иногда бывает, [--] запинаясь говорить, когда слишком быстро пытаешься объяснить, то иногда [--] неправильно буквы поставил, и всё. [--] я доволен сам. (Илья, 2008)

Другой представитель данной возрастной группы – *Вероника* иммигрировала в Финляндию в 2002 г. в 11-летнем возрасте как член семьи репатрианта: у её мамы - ингерманландские корни. Она, также как и Илья, выросла в семье, в которой оба родителя – русскоязычные, и языком совместного общения является русский язык. По собственному мнению, Вероника владеет сейчас лучше всего финским и русским языками, следующим она ставит английский, и последнее место отводит шведскому языку. Сферы использования финского и русского языков распределены у неё следую-

щим образом. Финский язык является языком обучения, им Вероника также пользуется в школе и в свободное время, общаясь с друзьями и знакомыми, представляющими коренное население, а также другие этнические группы иммигрантов. Наряду с этим чтение газет и журналов, а иногда и художественной литературы, использование Интернета тоже закреплено за этим языком. Размышляя о том, какое значение имеет финский язык в её жизни, Вероника подчеркнула, что это *«средство коммуникации с остальным миром»*. В свою очередь, русский язык предпочитается девушкой в кругу семьи и с русскоязычными друзьями. Кроме того, из всех языков именно его Вероника считает наиболее близким для себя. Тем не менее, сфера использования финского языка у неё постепенно расширяется, а также контакты с его носителями становятся более многочисленными. Всё это неизбежно оказывает влияние на отношение Вероники к этому языку:

Сейчас, я думаю, что русский [--] как-то более родной, но финский, он уже становится ближе, и даже бывает объясняться на финском, потому что целый день на финском говорю. (Вероника, 2008)

Вероника, изучавшая финский как второй язык и имеющая по этому предмету в аттестате оценку 10, тем не менее, считает, что он ещё нуждается в дальнейшем развитии. По словам девушки, она хочет владеть финским языком в такой степени, чтобы *«свободно общаться на нём, и не иметь никаких преград»*. В числе трудностей, связанных с овладением финским языком, ею отмечались, например, следующие:

[--] было тяжело объясняться с незнакомыми мне людьми, и завести какие-то новые дружеские отношения с кем-то, и вообще для себя была какая-то внутри преграда, что я боюсь что-то сказать, потому что я не смогу. И, может быть, [--] иногда не знала, что ответить кому-нибудь, даже по телефону [--]. (Вероника, 2008)

Подобно Илье и Веронике также и другие представители данной группы, по собственной оценке, владеют финским языком хорошо. Отметка в аттестате по этому предмету варьируется у них от 8 до 10. По мнению молодых иммигрантов, на овладение финским языком наряду с институциональным изучением оказывает влияние качество языковой практики, активное использование языка в различных коммуникативных ситуациях. Ими также признаётся важность социальной функции языка. Установление контактов с носителями изучаемого языка открывает доступ к лингвистическим ресурсам, создавая, по их мнению, благоприятные возможности для овладения им (ср. Pavlenko 2002). В приведённых ниже примерах Илья и Вероника высказывают свою точку зрения по данному вопросу следующим образом:

Влияет то, что (.) надо разговаривать очень много на финском языке с финнами, это вот очень помогает, это самый лучший вид изучения [--]. И в школе учить, и с финнами очень много общаться, тогда помогает. (Илья, 2008)

Влияет очень сильно круг, в котором общаешься, что если постоянно не пользуешься языком, то он как-то забывается. [--] если сравнивать меня с папой, у папы нету почти финских знакомых, и он не использует язык, кроме, как на работе, и поэтому он [--] немножко хуже говорит, иногда не понимает. А когда постоянно практикуешь финский язык, тогда всё нормально будет. (Вероника, 2008)

Возможности использовать, развивать и изучать русский язык различались у представителей данной возрастной группы. Например, в школе *Ильи* русский язык как родной не преподавался, а переходить в другую школу или изучать русский как иностранный он не хотел. У родителей перевод сына в школу, где обучались учащиеся-иммигранты, и было организовано преподавание русского языка как родного, вызывал опасения. Руководствуясь опытом соотечественников-иммигрантов, они считали, что *Илья* будет находиться тогда преимущественно в русскоязычной среде и не овладеет финским языком:

Он говорит, что [--] я хочу в [школу] ходить, где больше русских. [--] я говорю, что ты тогда не будешь вообще по-фински говорить. В основном общаться будете на русском [--] тебе же надо ведь с финскими ребятами, вообще как-то вливаться [--]. (Мама *Ильи*, 2005)

Первая возможность для изучения русского языка как родного представилась для *Ильи* только в гимназии. Он, по собственным словам, относится к этому хорошо, и занятия ему интересны. Дополнительно к этому юноша читает тексты на русском языке в Интернете, иногда книги или журналы. По мнению *Ильи*, для сохранения и развития русского языка в Финляндии важным является систематическое общение на нём в кругу семьи и со сверстниками, а также личная заинтересованность и желание к его изучению. В качестве языка интервью *Ильёй* был выбран русский язык, хотя, по его словам, ему было бы легче говорить по-фински. Например, он иногда нуждался в помощи, испытывая трудности в нахождении нужных слов для выражения мыслей. Не случайно, что своё владение русским языком *Илья* охарактеризовал таким образом:

Нормально, не хорошо, нормально. [--] я забываю слова некоторые, и поэтому мне надо их сказать на финском языке. И ещё неправильное произношение, наверное, сейчас пошло у меня. (*Илья*, 2008)

Илья определяет русский своим родным языком, несмотря на то, что частота обращения к нему, по собственным словам, у него намного меньше, а сфера его употребления значительно уже по сравнению с финским языком. Юноша также отмечает важную роль этого языка для себя, подчёркивая, что и «он тоже будет мне нужен в жизни». *Илья* считает себя «русско-двужычным» человеком. Преимущества от своего двуязычия он видит, в первую очередь, в получении рабочего места, предполагая, что такие люди нужны в некоторых отраслях.

В отличие от *Ильи*, у *Милены*, не было возможности изучать русский язык в Финляндии. До иммиграции она училась два года в школе в Азер-

байджане и владела начальными навыками грамотности в русском языке - умела писать и читать. Используя русский язык в повседневной жизни очень мало, и общаясь на нём только с мамой и немногочисленными знакомыми, Мила отмечает явные признаки его ухудшения. Из следующего примера видно, как девушка оценивает свои умения в этом языке:

<p>Ei kovin hyvää, [--] unohtanut tosin paljon sanoja. [--] joskus mä pelkään puhua venäjää, [--] venäläisten kanssa, [--] jos ne kysyy, # mä en varmaan ymmärrä ja sitten ne kattoo mua silleen. [--] ei mun mielestä enää oo ihan sataprosenttinen, että aksentti on [--] suomenkielinen [--]. (Mila, 2008)</p>	<p>Не очень хорошее, [--] я забыла очень много слов. [--] иногда я боюсь разговаривать по-русски, [--] с русскими, [--] если они спросят, # я, наверняка, не пойму, и потом они будут смотреть на меня так. [--] по-моему, уже не совсем стопроцентное, акцент финский [--]. (Мила, 2008; перевод с финского автора)</p>
---	--

Испытывая боязнь прямого общения на русском языке с его носителями, Мила, тем не менее, ведёт активную переписку на нём в Интернете. По собственным словам, в этом случае она не обеспокоена тем, что сделает ошибки, потому что её корреспонденты также допускают их. Важным, по её мнению, является то, что обе стороны понимают друг друга.

Вероника, в свою очередь, изучала русский язык как родной на протяжении всех лет обучения в финской школе. Кроме русского языка также преподавалась русская литература. Своё отношение к изучению русского языка и влиянию преподавания на владение им, она высказала следующим образом:

Очень даже положительно, потому что я сейчас замечаю [--] у меня не было полгода русского языка, и только вот зимой я пошла на курсы русского языка, что я не читала ничего, и как-то у меня очень знания русского языка уменьшились, и как-то финский, он съедает то место, где был русский, в голове. (Вероника, 2008)

Согласно Веронике, на сохранение и развитие русского языка в иноязычном окружении помимо институционального изучения также влияет общение с русскоязычными сверстниками. В связи с этим она, например, постоянно ездит в лагерь для молодёжи-иммигрантов, организуемый региональным русскоязычным обществом, куда собираются её друзья и знакомые. Кроме того, важным, по её мнению, является пополнение словарного запаса, в частности, чтение книг. Вероника отметила, что много читает по-русски, и в круг её чтения входит различная литература от фантастики до романов. Наряду с вышеперечисленным Вероника активно пользуется Интернетом, общаясь там с русскоязычными друзьями и читая новости на русском языке. Сравнивая себя со сверстниками, живущими в России, Вероника дала такую оценку своему владению родным языком:

Может быть, недостаточно хорошо, как владеют мои сверстники в России [--]. Может быть, в России есть и такие, которые как я говорят в моём возрасте, но я думаю, что нормально. (Вероника, 2008)

Свое мнение относительно того, легко ли в Финляндии поддерживать русский язык и культуру, Вероника обосновывает тем, что это зависит от количества русскоязычного населения, проживающего в данном регионе, от близости границы с Россией, а также от имеющихся возможностей для изучения языка. Таким образом, в г. Хельсинки, по её мнению, это будет происходить легко. В свою очередь, о месте своего проживания, г. Ювяскюля, она не имеет определённого мнения. По оценке мамы Вероники, уровень владения дочери русским языком, вероятно, соответствует уровню российской школы. Важными факторами, способствовавшими этому, по её словам, являются хорошее преподавание в школе русского языка и литературы, а также постоянная работа по его сохранению, проводимая дома. Например, родители всегда обращают внимание на то, как говорит их дочь, объясняют ей значение непонятных русских слов, покупают для неё книги на русском языке. Кроме того, как родители, так и Вероника понимают значение русского языка для получения дальнейшего образования и будущей профессии.

Как видно из вышесказанного, родной язык является неотъемлемой частью жизни Вероники в иммиграции. Она стремится к его сохранению и развитию, и собирается передать своим детям. Наряду с этим девушка считает себя русскоязычной, представительницей русской культуры. В приведённом ниже примере Вероника следующим образом обосновывает своё мнение о значимости русского языка:

Конечно, пригодится, поэтому я не хочу его терять. Потому что в Финляндии очень ценится русский язык. Мне кажется, и он более становится популярным сейчас. (Вероника, 2008)

В данной главе была рассмотрена языковая ситуация русскоязычной молодёжи, относящейся к группе иммигрировавших в младшем школьном возрасте. Как было показано выше, в их языковом окружении и употреблении применяются русский, финский и английский языки. Круг друзей и знакомых этих молодых людей состоит из русскоязычных сверстников, представителей коренного населения, а также иммигрантов других этнических групп. Это создаёт им благоприятные возможности для использования различных языков в повседневной жизни, открывая доступ к разнообразным лингвистическим ресурсам. Вместе с тем частота обращения к русскому языку и сфера его употребления у многих входящих в данную группу постепенно уменьшается, уступая место финскому и английскому языкам. Не является случайным, что три человека из четырёх отметили лучшее владение финским языком по сравнению с русским. Несмотря на это, эмоциональные установки молодых иммигрантов по отношению к русскому языку остаются высокими.

5.2.3 Иммигрировавшие в подростковом возрасте

Как было показано выше, к группе иммигрировавших в подростковом возрасте в данном исследовании относится шесть человек: Лиза, Инна, Вера, Юлия, Марина и Илона. В таблице 11 представлены сведения об их языковой ситуации. Ключевыми информантами в данной возрастной группе являются Лиза, Инна и Вера.

ТАБЛИЦА 11 Языковая ситуация иммигрировавших в подростковом возрасте.

Домен	Лиза	Инна	Вера	Юлия	Марина	Илона
Общается с мамой	русский	русский	русский	русский		русский
Общается с папой/отчимом	русский		русский	русский		русский
Общается с бабушкой/дедушкой			русский		русский	
Общается с сестрой/ братом		русский			русский	русский
Общается с супругом/ другом	русский		финский	русский		русский
Общается с ребёнком		русский				русский
Общается в учебном заведении/ на работе	финский	финский	финский	финский	финский	
Общается в свободное время	русский	русский	финский	русский	русский финский англ.	русский
Смотрит телевизор	русский англ. финский	русский	финский англ.	русский финский	русский	русский
Читает художественную литературу	русский	русский финский		русский	русский	
Читает газеты и журналы	русский финский	русский финский	финский англ.	русский финский	русский финский	финский
Пользуется Интернетом	русский	русский	финский англ.	русский	русский англ.	русский финский
Считает родным языком	русский	русский	русский	русский	русский	русский
Владеет лучше всего	русский	русский	финский	русский	русский	русский

Представляющая группу иммигрировавших в подростковом возрасте *Лиза* охарактеризовала свою языковую ситуацию следующим образом. По собственным словам, она говорит по-фински и по-русски, при необходимости и желании может общаться по-английски, изучала также французский язык. Сферы использования этих языков, согласно девушке, различны. За русским языком закреплены в её жизни такие домены, как общение с родителями и русскоязычными друзьями, использование медиа и Интернета. Финский язык относится главным образом к учёбе, на нём девушка также решает связанные с повседневной жизнью практические вопросы. Лиза читает по-фински преимущественно учебную литературу, и иногда – газеты, очень редко смотрит телевизионные программы на финском языке. В свою очередь, употребление английского языка зависит от случая и возможности общения на нём. Девушкой также подчёркивалось, что она планирует в дальнейшем уделять английскому языку большее внимание, так как допускает возможность переезда в какую-либо англоязычную страну в связи с работой или учёбой. В настоящий момент в её планы входит временная работа, связанная с английским языком, например, в США.

Русский, финский и английский языки также являются неотъемлемой частью жизни иммигрировавшей в Финляндию в 14-летнем возрасте *Инны*. В российской школе девушка изучала немецкий язык, но никогда не использовала его и владеет, по собственному мнению, только его азами. Согласно Инне, сферы употребления языков распределены у неё следующим образом. Русский язык применяется ею в кругу семьи, с русскоязычными друзьями и на работе. Просмотр телевизионных программ, использование Интернета, чтение художественной литературы, газет и журналов происходит у Инны также на русском языке. Финским языком девушка пользуется на рабочем месте и при решении бытовых вопросов. Наряду с этим она читает газеты и журналы, а также слушает радио на этом языке. Английский язык, в свою очередь, относится к профессиональной деятельности Инны. Из всех перечисленных выше языков особенно близким для себя Инна считает русский, определяя его своим родным языком.

Как было показано выше (см. гл. 5.1.1), опыт вхождения в финское общество *Веры* отличается от опыта других представителей данной возрастной группы. Подобно большинству молодых участников исследования она выросла в семье, где оба родителя являются русскоязычными, и в качестве языка домашнего общения используется русский язык. Кроме этого он употребляется ею наряду с финским и английским языками на рабочем месте. Отличие языковой ситуации *Веры* состоит в том, что все остальные домены в её жизни закреплены за финским языком. В частности, общение со сверстниками в рабочее и свободное время, использование медиа и Интернета, просмотр телевизионных программ происходит у неё на финском или английском языках. Таким образом, в настоящий момент Вера чаще всего обращается к финскому языку, постоянно использует его в ситуациях социального взаимодействия, и вследствие этого воспринимает его более близким для себя по сравнению с другими языками. В свою

очередь, использование русского языка, по её словам, уже кажется ей «странным» и требует от неё определённых усилий:

[--] когда я начинаю говорить по-русски, [--] я начинаю думать мозгами, что мне сказать, и как это будет. И я думаю по-фински [--] сначала, и потом перевожу на русский это. (Вера, 2008)

Все иммигрировавшие в подростковом возрасте оценивают свои умения в финском языке как хорошие. Балл аттестата по этому предмету варьируется у них между 8-ю и 9-ю. Ими также подчёркивается, что достигнутый уровень владения финским языком является достаточным для его использования в обучении или профессиональной деятельности, и повседневной жизни. Наряду с этим отмечаются потребности дальнейшего развития навыков устной речи и, в общем, желание владеть языком в совершенстве. По собственной оценке молодых иммигрантов, быстрее всего у них вырабатывались полученные при формальном обучении навыки чтения и письменной речи, тогда как речевая деятельность вызывала трудности. По мнению большинства из них, отсутствие на начальном этапе иммиграции социальных контактов с говорящими на изучаемом языке, а также влияние различных аффективных факторов оказали влияние на развитие языковых умений. В качестве примера приводились в т.ч. страх общения с представителями доминантной группы, стеснение и волнение в ситуации использования изучаемого языка, боязнь показаться смешным при его ошибочном употреблении. Кроме того, недостаточный словарный запас, незнание молодёжной лексики являются характерными для многих, начавших изучать финский язык в подростковом возрасте. В приведённом ниже примере *Мариной* описываются трудности, испытанные ею на начальном этапе изучения языка:

[--] разговорная речь, именно [--] такая, которую молодёжь использует. Потому что нас [--] всё время учили [--] именно письменной речи, как правильно [--] писать. И мы [--] ходили и говорили [--] этим языком, [--] письменным. А потом [--] ты не понимаешь, что говорит твой [--] одноклассник... [--] И говорить было поначалу довольно-таки сложно. То, что [--] давили на то, чтобы [--] правильно писать [--], а не [--] говорить. [--] реально [--] напрягалась я, когда надо было [--] даже продавцу что-то сказать. [--] начинаешь думать упорно, что и как, прямо в голове строишь это предложение, потом говоришь. (Марина, 2008)

В следующем примере Марина отмечает изменения, произошедшие в её владении финским языком за семь лет жизни в иммиграции:

[--] я абсолютно не стесняюсь говорить на финском и не думаю заранее, не волнуюсь, допустим, если надо на собеседование куда-нибудь прийти. В принципе уже более естественно [--] он идёт, нет такого волнения по поводу того, что у меня акцент или что-то такое. Но всё равно, я думаю, ошибки, конечно же, присутствуют в речи, но [--] я не так уже за них боюсь. (Марина, 2008)

В опыте овладения финским языком русскоязычной молодёжи данного исследования можно проследить сходные черты с опытом изучения английского языка польскими подростками-иммигрантами (Szuber 2007). В

частности, испытываемая ими боязнь оказывала влияние на степень использования изучаемого языка. Они, к примеру, избегали говорить по-английски, заранее обдумывали, что собираются сказать, опасались допустить ошибки, боялись реакции окружающих, в особенности сверстников.

В связи с вышесказанным не является случайным, что, по мнению молодых иммигрантов, на изучение финского языка влияют такие факторы, как условия, в которых происходит это изучение, наличие возможности применения изучаемого языка, контакты с его носителями, количество и качество языковой практики, отношение самого иммигранта к этому языку. В приведённых ниже примерах Инна, Юлия и Марина высказывают свою точку зрения по данному вопросу следующим образом:

Общение, [--] насколько я учила финский язык, я никогда его не заучивала, не сидела ни с чем, я именно общалась [--]. (Инна, 2008)

[--] окружение, [--] если финский язык окружает везде, и общаешься на нём, и слушаешь его, и пишешь, [--] тогда быстрее выучишь. Отношение тоже своё влияет, если хочешь выучить, то выучишь. (Юлия, 2008)

[--] я знаю то, что здесь часто русские некоторые общаются только с русскими, и просто на контакт даже с финнами [--] не хотят идти. Естественно, они [--] говорят хуже. Потому что [--] влияет, не то что, если даже я читаю много, всё равно его надо использовать, язык на практике. Не поможет просто [--] сидеть, читать эти книжки и делать задания машинально [--] на грамматику. [--] Даже то, что смотришь телевизор, радио слушаешь, это мало, надо [--] самому говорить. (Марина, 2008)

Хорошее владение финским языком (согласно собственной оценке), однако, не означает, что он воспринимается молодыми иммигрантами как близкий язык. Некоторыми из них финский язык характеризуется как холодный, неблагозвучный по звучанию и трудный по строению. На этом языке им также сложно выразить свои чувства и переживания. Такие установки в отношении финского языка, по мнению молодёжи, оказывают влияние на желание изучать и использовать его:

[--] мне финский язык [--] сам по себе не очень нравится, поэтому, я думаю, мне [--] и обучение с ним. Когда нравится язык, его как-то легче учить. Ну, мне он сам не очень нравится по строению. (Лиза, 2008)

[--] поначалу [--] мне не нравился финский язык, даже не хотелось его учить, мне звучание не нравилось [--]. (Юлия, 2008)

[--] финский [--] я не воспринимаю его как бы как никакой язык, ни родной язык, я не знаю, почему [--]. Как-то мне очень сложно эмоции свои выразить на нём, [--] не лежит душа к нему у меня. [--] финский немного такой холодный для меня. (Марина, 2008)

Тем не менее, иммигрировавшими в подростковом возрасте признаётся важная роль финского языка в их жизни. С одной стороны, владение им связывается главным образом с практическими мотивами. В частности, подчёркивается необходимость в финском языке в учебной и профессио-

нальной деятельности, в повседневной жизни, а также в общении с представителями коренного населения. К примеру, Лиза и Марина выразили своё мнение о том, какое значение имеет финский язык в их жизни следующим образом:

[--] это необходимость повседневная, потому что надо на нём говорить, каждый день приходится [--]. (Лиза, 2008)

[--] для меня он [финский язык], только потому, что я здесь живу, и на нём надо учиться и общаться с людьми, а так, я думаю, если бы я куда-то переехала. Конечно, жалко было бы терять язык, потому что ты всё-таки проучил его столько. Мне кажется, для меня бы это не было большой потерей. (Марина, 2008)

С другой стороны, расширение сферы использования финского языка и увеличение контактов на нём способствуют дальнейшему развитию языковых умений в нём. Это, в свою очередь, влияет на отношение молодых иммигрантов к этому языку. Он постепенно становится неотъемлемой частью их жизни, открывая новые ресурсы и возможности преуспеть в условиях финского общества:

[--] мне кажется, что люди, владеющие финским языком и живущие в Финляндии, [--] везде смогут и работу себе хорошую найти и выучиться, [--] и везде сходить, и везде объясниться, то есть это жизненно необходимая вещь, по моему мнению, [--]. Потому что у финнов сразу совершенно другое отношение к тебе, когда ты владеешь их языком. [--] здесь без этого жить очень тяжело, без знания финского языка. (Инна, 2008)

[--] большое значение, потому что учусь на нём, и работать нужно будет с финским языком. [--] и вообще я рада, что есть у меня второй язык. Я думаю, от этого будет польза большая, и уже есть, наверное. (Юлия, 2008)

Отношение к финскому языку иммигрировавших в подростковом возрасте можно сравнить с установками русскоязычных учащихся-иммигрантов в исследовании С. Исканиус (Iskanius 2006). Согласно С. Исканиус, молодые люди рассматривали финский язык с прагматической точки зрения. Он был необходим им, прежде всего, для учёбы и трудоустройства, а в дальнейшем - для нахождения своего места в финском обществе. Вместе с тем отмечается, что их установки по отношению к этому языку являлись нейтральными, тогда как к русскому – весьма положительными.

Лиза изучала в Финляндии русский язык как родной на протяжении всех лет обучения в общеобразовательной школе и гимназии. В приведённом ниже примере она высказывает своё мнение об опыте изучения русского языка в Финляндии и о роли, которую обучение сыграло в развитии её языковых умений:

Хорошо, там расслабленно так себя чувствуешь, что по-русски говорить можно. [--] когда приехала, то я думала, что у меня [--] нормально русский язык. А недавно нашла свои сочинения [--] за начальную школу в России. Там такие ошибки... И я так поняла, что у меня, видимо, не на очень хорошем уровне [--] грамматика была, когда я приехала. Так что, видимо, это обучение очень даже помогло. (Лиза, 2008)

Девушкой также отмечается, что благодаря этим занятиям у неё имелась возможность развивать письменную речь и навыки правописания. Наряду с этим она познакомилась со многими произведениями русской литературы, которые в противном случае могли бы остаться непрочитанными. По собственному мнению, Лиза владеет русским языком хорошо. Сравнивая себя со сверстниками, живущими в России, она предполагает, что, вероятно, имеет меньший словарный запас, чем они. Лиза не занимается целенаправленно русским языком, считая, что для его поддержания ей достаточно общения в кругу семьи и с друзьями. Дополнительно к этому она постоянно пользуется Интернетом на русском языке и смотрит российское телевидение, иногда читает художественную литературу или газеты и журналы. Согласно точке зрения Лизы, в Финляндии легко сохранять русский язык и культуру, в том случае, если имеется желание для этого. Она аргументирует своё мнение тем, что в стране проживает большое количество русскоязычного населения, а также во многих городах действуют русскоязычные общества, оказывающие поддержку сохранению и развитию языка. Кроме того, девушка считает, что на это влияет наличие возможности для его изучения в школе. Родители Лизы, со своей стороны, понимая важность сохранения русского языка у дочери в иноязычном окружении, уделяли этому особое внимание в семье. Они постоянно разговаривали с Лизой, объясняя ей пользу двуязычия и обращая внимание на роль чтения для расширения её словарного запаса и уровня образованности вообще:

Мы привезли из России все книги, которые были у нас русские. Я и Лизе говорю, что [--] тебе ж надо осваивать дальше русский язык, литературу, хотя бы классику. Чтобы быть нормальным человеком, образованным нужно же знать хотя бы русскую классику... [--] я считаю, что надо всё время поддерживать [--] это можно поддерживать только как, книги читать. (Мама Лизы, 2002)

У Лизы, также как и у большинства других представителей данной возрастной группы, отмечаются особенно положительные установки в отношении русского языка. Лиза, к примеру, считает его красивым, имеющим множество различных оттенков, делающих использование языка более «удобным». Ею подчёркивается, что русский язык играет большую роль в её жизни, являясь «основным» языком. Лиза считает себя в первую очередь русскоязычной, определяя свой родной язык в соответствии со следующим критерием: «Мне кажется, на каком языке ты думаешь, такой язычный ты и есть. Вот обычно я думаю на русском» (Лиза). Девушка также видит в русском языке потенциал в получении рабочего места и заинтересована в том, чтобы передать его своим детям. С одной стороны, сфера использования родного языка Лизы в иммиграции остаётся довольно широкой, у неё также имеется возможность постоянно контактировать с его носителями. С другой стороны, по её мнению, это оказывает отрицательное воздействие на интенсивность использования других языков и уровень владения ими:

[--] от русского [вред от русского языка, TP] то, что я его чересчур [--], несравнимо больше, чем другие языки использую, то, что те слабеют из-за того, что у меня есть возможность говорить постоянно на русском. У меня нет такого, что у меня есть [--] необходимость постоянно [--] искать общество с носителями других языков. (Лиза, 2008)

У *Инны* также имелась возможность изучать русский как родной язык во время её обучения в финской общеобразовательной школе. Для девушки, имеющей запас знаний, полученный в течение восьми лет обучения в российской школе, эти занятия казались слишком лёгкими. Как считает *Инна*, на содержание учебной программы существенное влияние оказала гетерогенность группы учащихся. Вместе с ней занимались дети, родившиеся в Финляндии или переехавшие туда в раннем возрасте и никогда не учившиеся в России. По мнению *Инны*, это представляло трудности как для учеников, так и для учителя:

Для нас, конечно, учитель пытался что-то, придумать более сложное, но тоже можно было понять, нас было пятнадцать или сколько-то там человек, и совершенно все разных были уровней языка, поэтому, конечно, в принципе, было легко. (*Инна*, 2008)

В повседневной жизни *Инна* поддерживает уровень владения родным языком, общаясь на нём в семье и с друзьями, пользуясь медиа на русском языке, читая русскую литературу. Самым эффективным методом в сохранении и развитии языка она считает чтение, превосходящее, по её мнению, даже общение. По словам девушки, русскоязычный собеседник обычно является таким же иммигрантом, использование родного языка которого часто ограничено нуждами повседневной жизни. С точки зрения *Инны*, возможности для поддержания русского языка в Финляндии зависят от места проживания. Она, например, считает, что в регионе г. Хельсинки для этого имеются благоприятные условия. Наряду с вышеперечисленным, немаловажным фактором, согласно *Инне*, является собственное желание иммигранта. Размышляя о том, какие изменения произошли в её русском языке за время иммиграции, *Инна* отмечает явные признаки его ухудшения:

Ухудшился язык, [--] очень часто я за собой сейчас замечаю, что я иногда начинаю строить даже предложения по-фински, русскими словами [--]. Конечно, новые слова, мы их не узнаём. [--] в Россию приезжаешь, там [--] у людей достаточно уже другой и лексикон. (*Инна*, 2008)

По словам *Инны*, русский язык играет важную роль в её жизни. Кроме того, он является также родным языком её дочери. В связи с этим *Инной* подчёркивается, что она будет «бороться за него до конца», и сделает всё необходимое для сохранения и развития этого языка. Молодая мама также стремится к тому, чтобы её ребёнок не только владел русским языком, но и «любил и уважал этот язык». *Инна* намеревается обращать серьёзное внимание на то, как она сама говорит по-русски в кругу семьи, чтобы «речь [--] не засорялась никакими словами-паразитами», «более грамотно говорить», ставя

цель привить дочери с детства привычку говорить на «хорошем» русском языке. Инна идентифицирует себя как двуязычную, подчёркивая большое значение для себя также и финского языка: «*Это мой тоже язык, [--] без которого я, наверно, уже [--] не смогу*».

Размышления Лизы и Инны, а также других молодых участников исследования (см. также гл. 5.2.2) об изменениях, произошедших в их русском языке за время иммиграции, их стремление говорить на «хорошем» русском языке можно считать примером господствующих в обществе языковых идеологий (Blackledge & Creese 2010, 40; см. также Blommaert 1999). Согласно этим идеологиям, официальный язык или стандартная форма языка часто воспринимаются как имеющие большую моральную, эстетическую и/или интеллектуальную ценность. Отклонение от стандарта, в свою очередь, может привести к тому, что многоязычие будет восприниматься индивидом не как ресурс, а как проблема. Для молодых иммигрантов данного исследования таким стандартом или критерием оценки своих умений является русский язык, на котором говорят их сверстники, живущие в России.

Вера, также как и Инна, изучала русский как родной язык в группе, где обучались дети разного возраста, уровень владения русским языком которых отличался очень сильно. По собственным словам, она не испытывала трудностей в учёбе вследствие того, что имела хороший запас знаний, полученных в российской школе, и занималась вместе с более слабыми учащимися:

Я была [--] mallioppilas [--] образец была всегда. Меня учитель постоянно... [--] делайте, как Вера делает [--]. У меня все уроки были сделаны, я обычно их за две секунды сделала, потому что [--] русский язык был для меня очень простой. (Вера, 2008)

Занятия по русскому языку проводились в другой школе после окончания основного учебного дня Веры. В то время девушка занималась также и в музыкальной школе. Своё отношение к обучению Вера высказала следующим образом:

[--] это было тогда, когда меня заставляли ходить на этот русский язык (смех). То есть меня вообще не интересовало ходить после школы. Ужасно спать хотелось потом после этого, и нужно было ещё уроки финские делать и учить слова [--]. (Вера, 2008)

По мнению родителей Веры, наряду с вышеперечисленным другими причинами такого отношения дочери к изучению русского языка является также и то, что преподающий предмет учитель не мог или не стремился заинтересовать учащихся. В частности, ими отмечается, что на уроке не было должной учебной нагрузки, не задавались домашние задания, уделялось мало внимания чтению литературы. Несмотря на то, что имеющаяся у дочери возможность изучать родной язык в Финляндии воспринималась ими как положительный факт, они всё же разрешили Вере прервать обучение русскому языку. Кроме того, родители Веры, а также неко-

торых других молодых иммигрантов данной группы придерживались мнения, что полученные их детьми в стране убытия знания являются гарантом хорошего владения родным языком, и его утрата уже не представляет в этом возрасте серьёзной опасности:

Пренебрежения к русскому языку у нас нету... [--] хорошо, что она учит его здесь, и в школе всё-таки не забывают. С другой стороны, мы считаем, что она уже в таком возрасте, что она не забудет русский язык (Папа Веры, 2002)

В ситуации Веры можно отметить общие черты с наблюдениями, сделанными М. Халонен (Halonen 2009). Согласно результатам её исследования, проведение занятий по русскому языку как родному в своей школе прослеживалось в их хорошем посещении. В свою очередь, отношение к предмету не было однозначным. Многие школьники принимали участие в данном обучении по желанию или настоянию родителей. Они считали эти уроки скучными, и относились к ним как к напрасной трате времени. В связи с этим М. Халонен (указ. раб.) обращает внимание на то, что организация обучения родного языка детей- и подростков-иммигрантов нуждается в тесном сотрудничестве школы и родителей (см. также Raavilainen 1999; Рюнкянен 2006; 2008).

Вера даёт не очень высокую оценку своим умениям в русском языке. Она считает, что уровень владения им в настоящий момент у неё ниже по сравнению с финским языком. Предпринятая после долгого перерыва поездка в Россию и встреча там с друзьями особенно отчётливо показали девушке изменения, произошедшие в её владении родным языком:

[--] мне кажется, что [--] не очень хорошо (смешок) владею. [--] я думаю сейчас по другому языку, мне очень сложно [--], когда я разговариваю по-русски, [--] воспроизводить [--], что я думаю, на русский язык. [--] очень было заметно, когда я в России побывала [--] в этом году. Мне все друзья мои говорили, что ты вообще уже не русская (смех). (Вера, 2008)

Как было показано выше, сфера применения русского языка является у Веры достаточно узкой. Она также не испытывает желания или необходимости обращаться к нему в повседневной жизни. Всё это, в свою очередь, оказывает влияние на сохранение и развитие её умений в этом языке. Верой, в частности, отмечается, что она имеет недостаточный для её возраста словарный запас в русском языке. В приведённом ниже примере девушка следующим образом характеризует свою ситуацию:

[--] русский язык немножко уже (смех) [--] как бы испаряется. То есть у меня некоторые слова, которые я уже не смогу найти [--], как по-русски называются. [--] если я скажу по-фински, мне папа скажет, как это по-русски, я вспоминаю тогда. А так я не вспоминаю вообще. То есть, речь уже (смешок) уходит. (Вера, 2008)

По собственным словам, Вера четыре года не писала по-русски, ничего не читает и никогда не пользуется медиа на этом языке. Кроме того, её мало интересуют происходящие в России события, она практически ничего не знает о бывшей родине. Немногочисленные сведения об этом девушка по-

лучает обычно от своих родителей. Верой также подчёркивается, что её общение с родителями сейчас является ограниченным в силу того, что она проводит в семье очень мало времени. Своё мнение о том, легко ли в Финляндии поддерживать русский язык и культуру, Вера обосновала таким образом:

Нееет, очень сложно. [--] когда ты уже в финскую среду попадаешь, то уже почти не поддерживаешь, особенно моего возраста люди, (.) никак. (Вера, 2008)

Вера, тем не менее, считает русский своим родным языком и собирается передать его своим детям. Владение им связывается девушкой в основном с практическими мотивами. Она, к примеру, предполагает, что знание русского языка может пригодиться в трудовой жизни. По мнению Веры, в настоящий момент важным для неё является финский язык вследствие той большой роли, которую он играет в её социальном общении и жизни вообще. Наряду с этим она считает себя двуязычной, и, по собственному мнению, является представителем финской культуры.

Таким образом, сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что в языковом окружении и употреблении всех, за одним исключением, иммигрировавших в подростковом возрасте преобладает русский язык. Он является языком семейного общения, ему отдаётся предпочтение также при просмотре телевизионных программ, чтении художественной литературы и использовании Интернета. В учебном заведении и на рабочем месте молодые иммигранты используют главным образом финский язык, его могут также дополнять английский и русский языки. Все входящие в данную группу определяют русский родным языком. Отношение к нему характеризуется у многих высокими эмоциональными установками: язык рассматривается молодёжью не только как относящийся к частной жизни и семейным отношениям, но и вообще к русской культуре. Тем не менее, согласно молодым иммигрантам, наличие возможности широкого использования русского языка в иммиграции оказывало влияние на их мотивацию употреблять финский язык и искать контакты с говорящими на нём. Это, в свою очередь, замедляло изучение нового языка, затрудняя интеграцию в новое общество. Вместе с тем все иммигрировавшие в подростковом возрасте оценивают свои умения в финском языке как хорошие. Интересным, на наш взгляд, является то, что участники, имеющие положительные установки в отношении финского языка и воспринимающие его как важный язык, считают себя двуязычными. Тогда как имеющие низкие эмоциональные установки или вообще не испытывающие никаких чувств по отношению к финскому языку, считают себя русскоязычными.

В языковой ситуации иммигрировавших в подростковом возрасте можно проследить сходство с результатами других исследований. К примеру, в языковом окружении и использовании языка молодых русскоязычных

зычных иммигрантов³⁹ Финляндии в исследовании С. Исканиус (Iskanius 2006) преобладал русский язык. Их близкое окружение: друзья, любимый человек или спутник жизни преимущественно являлись представителями традиционной этнической группы. Иммигрировавшие в США в возрасте старше 9-ти лет китайские подростки сохраняли свои предпочтения относительно родного языка (Jia & Aaronson 2003). Его использование превалировало в их языковом окружении, они имели друзей главным образом из своей этнической группы и общались с ними по-китайски. Молодые иммигранты также владели лучше этим языком. В качестве примера можно также привести исследование (Szuber 2007), согласно результатам которого польские дети и молодёжь, иммигрировавшие в США в старшем возрасте, подвергались в меньшей степени воздействию английского языка в повседневной жизни по сравнению с более молодыми соотечественниками.

Рассмотрение языковой ситуации участников исследования будет продолжено в следующей главе. Речь в ней пойдёт о взаимодействии русскоязычных иммигрантов в школьном коллективе.

5.2.4 Взаимодействие в школьном коллективе

В данном исследовании тема взаимодействия в школьном коллективе была поднята как молодыми иммигрантами, так и их родителями. Опыт принявших участие в исследовании русскоязычных детей и молодежи рассматривается с точки зрения возраста начала иммиграции.

Как было отмечено выше, *иммигрировавшие в дошкольном возрасте* и посещавшие детский сад в Финляндии, по собственному мнению, начинали обучение в школе, свободно или в некоторой степени владея финским языком. Это создало им благоприятные возможности для обучения и проведения свободного времени, а также общения с финноязычными сверстниками, составившими в дальнейшем основной круг их друзей. Можно предположить, что в детском саду у них были сформированы определённые навыки общения, позволившие им беспрепятственно взаимодействовать в финском школьном коллективе. К примеру, круг друзей *Кати* всегда состоял только из финноязычных сверстников, с ними она проводит большую часть своего свободного времени.

Несмотря на позитивный опыт, молодыми иммигрантами, тем не менее, отмечалось, что им пришлось испытать насмешки или притеснения со стороны финских одноклассников. Проблемы, по словам молодёжи, решались по-разному. Одним приходили на помощь учителя и родители, другие предпочитали выходить из создавшейся ситуации, используя свои методы. Примеры Ларисы, Максима и Олега свидетельствуют о том, как складывались их взаимоотношения с членами школьного коллектива:

³⁹ Средний возраст молодых иммигрантов составляет 20 лет, 18-летние являются преобладающей группой, их время пребывания в Финляндии в среднем составляет 4,5 г. В связи с этим, на наш взгляд, имеются основания сравнивать их именно с группой иммигрировавших в подростковом возрасте данного исследования.

<p>Hyvän, todella hyvän, et oli itse yllätynyt et oli niin hyvä, suhtauduttiin muhun tosi hyvin. (Larisa, 2008)</p>	<p>[Встретили в классе, TP] хорошо, действительно хорошо, что была сама удивлена, что так хорошо, отнеслись ко мне очень хорошо. (Лариса, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
<p>[--] venäläistausta nyt ei juurikaan vaikuttanut siihen, että kyllä siinä välillä tuli jotain kiusausta tai haukuttiin että # venäläinen, mutta se meni todella nopeasti ohi, koska puhuin niin todella sujuvasti suomea, se oli niin kun äidinkieli mulle, ja sit kukaan ei kiinnittänyt huomiota siihen, kaikki meni hyvin. (Maksim, 2008)</p>	<p>[--] русское происхождение совсем не повлияло на это, иногда были какие-то насмешки или обзывали # русским, но это прошло действительно быстро, потому что я говорил на самом деле свободно по-фински, он был для меня как родной язык, и никто не обращал внимания на это, всё было хорошо. (Максим, 2008; перевод автора, TP)</p>
<p>[--] se oli just se 90-luvun alku ja silloin oli just paljon ryssitelttiin ja tällee näin, mutta tota kyllä sitä niinku veettiin pleksiin vaan saman tien niin, se kyllä loppui aika nopeasti että se oli mun mielestä henkilöstä kiinni, salliko sitä vai ei. Mutta sitä jos joku heikko tyttö esimerkiks, en mä tie miten mä olis pärjännyt sitten jos. Poikien kesken on vähän helpommin hoitaa tällöiset asiat, (?) koulukiusaamista. (Oleg, 2008)</p>	<p>[--] это было начало 90-х годов, и тогда часто дразнили, «ryssä» и тому подобное, но это заканчивалось достаточно быстро, когда сразу же давал обидчику по морде, это, зависело, по-моему, от человека, позволял он это или нет. Но если слабая девчонка, например, я не знаю, как в таком случае можно было справиться. Среди парней немного проще решаются такие дела, (?) издевательство в школе. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>

С точки зрения интеграции считается важным, чтобы молодые иммигранты устанавливали дружеские связи как с представителями доминантного общества, так и традиционной этнической группы. Участники исследования, иммигрировавшие в дошкольном возрасте, однако, отмечали, что у них или совсем нет контактов с представителями своей этнической группы, или они являются малочисленными. Причинами этого, по их словам, является отсутствие возможности установления таких взаимоотношений вследствие проживания в маленьком населённом пункте, или в классе и школе нет других русскоязычных детей, а также желания познакомиться с соотечественниками просто не возникает.

Иммигрировавшие в раннем школьном возрасте, по собственным словам, испытывали на начальном этапе трудности в установлении контактов с финноязычными сверстниками. Они также нередко оказывались объектом насмешек по поводу русской принадлежности в классе и школе. В качестве примера можно привести опыт *Ильи*, которому пришлось испытать как равнодушие, так и насмешки в свой адрес со стороны финских одноклассников. Мнение родителей *Ильи* по этому вопросу, однако, различается. Мама считала, что причиной такого отношения финских сверстников к

сыну являлось его русскоязычное происхождение. Согласно папе, к любому новичку могут относиться подобным образом. Тем не менее, Илье нравилась финская школа, хотя он часто оставался один, не принятый в члены коллектива. Постепенно насмешки или обзывания со стороны финноязычных сверстников в отношении Ильи прекратились. Наряду с русскоязычными у него появились друзья из коренного населения. Дружеские отношения сейчас поддерживаются даже с теми из них, с кем когда-то были конфликтные ситуации. По мнению родителей Ильи, адаптация сына к новой учебной среде и школьному коллективу была нелёгкой. Они также были удивлены тому, каким долгим был этот процесс:

Трудный путь у него был привыкания. Но сейчас есть друзья, общается он, очень много общается. Можно сказать, по сравнению с другими, вот кого я знаю, дети есть, нашего возраста проживания здесь, там не так. А он в основном всё на финском. [--] единственное, я удивилась, я про себя это отметила, что, сколько же понадобилось времени, чтобы его признали. И его долго это, два с половиной, три года, к шестому классу только как-то его уже, появились такие ребята, с кем вот он... (Мама Ильи, 2005)

Опыт *Елены* во многом совпадает с опытом Ильи. Её взаимоотношения с финскими одноклассниками складывались следующим образом:

[--] поначалу [--] не особо [--] я не считалась своим человеком в классе, всё время как бы отдельно от класса, но потом [--] уже нормально [--]. То есть они меня уже потом приняли, [--] я с ними уже так начала более-менее общаться. (Елена, 2008)

Подобно Илье и Елене также и другие представители данной возрастной группы во время интервью отметили, что проблемы начального периода остались позади, и сейчас взаимоотношения с финскими сверстниками складываются нормальным образом. Круг друзей и знакомых большинства из них состоит из представителей как коренного населения, традиционной этнической группы, так и иммигрантов других этнических групп. В некоторых случаях финноязычные ровесники являются большинством: с ними проводится больше времени также за пределами школы, в свободное время, кружках и секциях. В нижеприведённом примере *Вероника* выразила своё мнение по данному вопросу:

[--] я очень рада за себя, что финны общаются со мной, и им интересно со мной общаться. И как бы даже, что я иностранка, они всё равно нормально относятся. (Вероника, 2008)

Свои особенности имеет процесс вхождения в финское общество и установления контактов с представителями доминантной группы у молодёжи, *иммигрировавшей в подростковый возраст* (см. также гл. 5.1.1). Большая часть из них начинала свою учёбу в финской школе в подготовительном классе. Они вспоминали, что чувствовали себя спокойно в окружении подобных себе, начинающих постигать азы нового языка. Многие, тем не менее, отмечали, что возможности использовать изучаемый язык и устанавливать

социальные контакты с его носителями во время подготовительного обучения были весьма ограниченными:

[--] я пошла в школу, там у нас был специальный класс для иммигрантов. [--] у нас там полкласса было русских [--]. У нас учителя-преподаватели русские были, переводчик там был, если когда финка была учительница [--]. Так в основном всё по-русски, особенно финский язык в голову не шёл. На переменах тоже всё по-русски, на уроках по-русски [--]. (Илона, 2008)

Другим примером может служить ситуация *Инны*. Являясь, по собственному мнению, общительным по характеру человеком, до иммиграции девушка предполагала, что в Финляндии, также как и в России, у неё будет много друзей. Однако, её первый опыт общения с финскими сверстниками явился полной противоположностью этим представлениям:

[--] когда я пришла в класс, и учительница стала меня представлять детям, то есть даже [--] никто не поднял голову, на меня не посмотрели. И последующие все два с половиной года, что я училась, со мной никто даже не здоровался. (Инна, 2008)

По словам *Инны*, за всё время обучения в финской школе у неё не было ни друзей, ни знакомых среди финноязычных сверстников. Неприятие одноклассников по отношению к ней выражалось в постоянном обхождении вниманием и исключении из коллектива класса. Круг её общения состоял из соотечественников или представителей других этнических групп иммигрантов. Аналогичным является опыт и других иммигрировавших в подростковом возрасте. Размышляя о том, как складывались их взаимоотношения с финскими одноклассниками, *Марина* и *Юлия* отметили следующее:

В принципе, никак, мне кажется, не относились [финноязычные сверстники, ТР]. Они, наверное, просто не реагировали на нас, были мы или нет. [--] от них [--] ни негативных, ни позитивных, ничего не поступало. Они сами по себе и мы сами по себе. (Марина, 2008)

[--] у нас школа такая была, куда ссылали всех иностранцев, и русских там было очень много, человек тридцать. В общении трудностей не было, потому что я общалась с ними. [--] всё равно было такое чувство, что вот, [--] неприятно, что с финнами вообще не общались. [--] вроде, расизма не было, просто были две компании, [--] отдельно компания русских, и к ней никто не подходил, никто даже не обращал внимания на нас. [--] хорошо, с одной стороны, но, с другой стороны, такое ощущение было, что нас игнорируют, даже когда мы не в компании, а поодиночке. (Юлия, 2008)

В вышеприведённых примерах молодёжью подчёркивается отдельное существование в школе двух групп: коренного населения и русскоязычных иммигрантов. Описанная ими ситуация напоминает взаимоотношения сомалийских учащихся-иммигрантов с финноязычными сверстниками в исследовании А. Алитолппа-Ниитамо (Alitolppa-Niitamo 2004a, 93). Как было указано выше (см. гл. 2.3), обе этнические группы занимают последние места на «иерархической лестнице» Финляндии (Jaakkola 2005; 2009). В

частности, А. Алитолпа-Ниитамо (указ. раб.) такие отношения сравниваются с невидимой стеклянной стеной, разделяющей обе стороны. По мнению участников данного исследования, такая ситуация была обусловлена равнодушием и пассивностью со стороны финнов, нежеланием и боязнью проявить инициативу – со стороны русскоязычных. Большое количество русскоязычных учащихся в школе создало для них возможность нахождения в своей этнической группе. По словам молодых иммигрантов, это, с одной стороны, ослабляло негативное воздействие сложившейся ситуации. С другой стороны, привело к возникновению обособленного от остального школьного коллектива сообщества.

Важность поддержки членов своей этнической группы для русскоязычных подростков-иммигрантов отмечается также и в других исследованиях (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Keski-salo 2001; 2003; Naapakorpi 2004; Iskanius 2006). Например, согласно А.-М. Кескисало (Keski-salo 2001, 203), ответной реакцией русскоязычных учащихся на дискриминацию со стороны финских сверстников явилось сплочение в обособленное сообщество. Членство в данном сообществе, активизирующееся именно в школе, давало дружеские связи и поддержку, а также совместную защиту от финнов.

По мнению молодых участников данного исследования, наряду с поддержкой русскоязычных сверстников, также участие и помощь учителей школы, а именно преподавателя родного языка явились важными и способствовали укреплению чувства собственного достоинства. *Инна* высказала своё мнение об этом так:

Учителя [--] от них [--] очень была большая помощь. [--] учительница, которая вела русский язык, от неё была очень большая помощь, именно как моральная, и она ходила, когда если что-то с языком, помогать. Вот, ну, и, наверное, ребята, которые были в такой же [--] ситуации, как и я. [--] То есть для меня [--] было такое, что всё равно можно было говорить, нас было всё равно много, то есть финны всё равно они также видели, что я не одна сижу забитая, а также общаюсь, я также [--], такой же человек, как и они, только на другом языке разговариваю. (*Инна*, 2008)

Несмотря на имеющийся у них негативный опыт установления контактов со сверстниками из числа коренного населения, представители данной возрастной группы были единодушны в том, что им не пришлось испытать насмешек или притеснений со стороны финноязычных учащихся. Можно предположить, что определяющим здесь являются гендерные особенности участников исследования, и опыт юношей, скорее всего, отличался бы от опыта девушек. В частности, *Юлия* и *Ли́за* подчеркнули:

Нет, вообще никогда. Это [--] от человека зависит. [--] в моей компании вроде бы ни к кому никто никогда не придирался, но я знаю других людей, которые сами нарываю́тся и кричат, что они русские, и поэтому [--] они встречались вот с расизмом. (*Юлия*, 2008)

Нет, кстати. [--] вообще нет, как ни странно. Слышала истории всякие, что там раньше было такое, что они чуть ли не издевались над кем-то, у меня вообще ни разу, вообще не было такого. (*Ли́за*, 2008)

Во время проведения интервью в 2008 г. многие из представителей данной возрастной группы успели окончить общеобразовательную школу и обучались на второй ступени образования или работали. Все они характеризуют свои отношения с финноязычными сверстниками как хорошие или нормальные. Наряду с этим ими подчёркивается, что эти взаимоотношения обычно ограничиваются только рамками учебы, в то время как свободное время по-прежнему проводится в кругу соотечественников. Если в учебной группе оказываются другие русскоязычные, то в первую очередь дружеские связи устанавливаются с ними. Молодые иммигранты обычно стремятся также найти спутника жизни или любимого человека из своей этнической группы. В нижеприведённых примерах *Инна*, *Юлия* и *Марина* следующим образом выразили своё мнение об отношениях с однокурсниками-финнами:

Тесной дружбы не было ни с кем у меня. Конечно, общались мы, потому что приходилось достаточно много делать каких-то групповых работ, и всё-таки уже профессиональное. (Инна, 2008)

Отношения [с однокурсниками-финнами, TP] хорошие. Но я ни с кем не дружу так, чтобы, например, в свободное время куда-то пойти. В школе я могу общаться, ну, и то немного, но близких друзей нет, только знакомые. (Юлия, 2008)

Они [--] не то чтобы друзья, [--] я с ними общаюсь нормально в школе [--] но [--] в свободное время очень редко встречаемся, только если [--] по какому-то поводу, [--] закончили школу или какая-то вечеринка совместная. А так очень редко, чтобы [--] именно так как друзья. (Марина, 2008)

Илона со своей стороны отмечает, что перейдя в другую школу и оказавшись единственной русскоязычной в классе, она быстро подружилась с финноязычными одноклассницами и некоторое время общалась только с ними. Круг друзей, однако, поменялся после окончания общеобразовательной школы. Спутник жизни и друзья нашлись из числа представителей своей этнической группы, символизирующей общее происхождение, язык, интересы и увлечения. *Илона* высказала свою точку зрения по этому вопросу так:

[--] сейчас больше с русскими. У меня у подружек у всех дети, и мы [--] с детьми гуляем и всё. Больше с русскими, чем с финнами. [--] всё-таки с русскими есть о чём поговорить, [--] более общего, чем с финнами. Ну, я встречаю [--] подружек на улице, с которыми училась, мы разговариваем, общаемся. Ну, а так больше ничего, не встречаемся нигде. (Илона, 2008)

Вера, в свою очередь, переехав в другой город, продолжила обучение в обычном финском классе, где не было других русскоязычных иммигрантов. По словам родителей девушки, они старались сделать всё возможное, чтобы дочь находилась исключительно в финноязычной среде и интенсивно использовала изучаемый язык. Таким образом, согласно *Вере*, в настоящий момент она общается и проводит свободное время только с представителями коренного населения, не имея никаких контактов с ровесни-

ками из традиционной этнической группы. Вера прокомментировала свою ситуацию таким образом:

Но я как-то не дружу [с русскоязычными, ТР] [--], я не знаю, у меня нету ничего [--] против них, но [--] у меня не было такого момента подходящего, чтоб подружиться. (Вера, 2008)

Отсутствие общения русскоязычной молодёжи с финскими сверстниками вызывает беспокойство также со стороны их родителей (см. также Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). Причины этого они видят в нежелании финнов контактировать с русскоязычными, в недостаточном владении молодыми иммигрантами языком для установления и поддержания контактов, в нежелании самих русскоязычных проявлять инициативу, а также в возрастных особенностях молодёжи. Русскоязычные родители хотят, чтобы у их детей были финские друзья. Они полагают, что это поможет молодым иммигрантам успешно овладеть новым языком и способствует их быстрому вхождению в доминантное общество. Распространённое среди родителей-участников данного исследования мнение высказала *мама Ильи*:

С финнами, в первую очередь, я бы хотела, чтоб он с финнами [общался, ТР], потому что [--] куда мы приехали, не в Россию же. Хотя я и не против, чтобы и с русскими, но для того, чтоб язык выучил, коммуникабельный был. (Мама Ильи, 2002)

Вместе с тем, по словам многих из них, в вопросе дружбы и друга они не придают существенного значения национальности: не важно, финн или русский, был бы хорошим человеком, с которым интересно общаться. Некоторые из них также считают, что внимание и расположение со стороны финских сверстников можно «заслужить», отличившись в учёбе или увлечениями. К примеру, по мнению *мамы Веры*, дочь легко влилась в коллектив класса и пользовалась уважением одноклассников благодаря хорошей учёбе и занятиям музыкой. Ею подчёркивается, что любому человеку, независимо от его возраста и происхождения необходимо найти своё место в обществе:

Какая бы ситуация ни была, ребёнок должен завоевать своё место, в любом обществе, то есть, процесс адаптации, наверное, таким же образом, как в любом коллективе человек себя зарекомендовал, так к нему и относится окружение. (Мама Веры, 2005)

Наряду с вышеперечисленным, по мнению некоторых родителей, причиной отчуждённости молодых иммигрантов и их финноязычных сверстников оказывается отсутствие у них общих дел в школе. Важная роль в решении этих вопросов отводится ими учителю, а именно классному руководителю, который в российском образовательном учреждении является также воспитателем школьников. В частности, на него возложены в т.ч.

коммуникативные и аналитико-прогностические функции⁴⁰. Коммуникативные функции предполагают м. пр. регулирование межличностных отношений между учащимися, а также создание благоприятного психологического климата в коллективе класса. В свою очередь, аналитико-прогностические функции заключаются м. пр. в изучении индивидуальных особенностей учащихся и определении развития коллектива класса. На такой традиционной роли учителя основываются взгляды принявших участие в исследовании русскоязычных родителей. Видение учителя как управляющего всем учебно-воспитательным процессом прослеживается в их ожиданиях относительно его деятельности в классе. В частности, *мама Лизы* считает, что проводимая классным руководителем работа с учащимися, а также организовываемые им мероприятия могут способствовать сплочению коллектива класса и нахождению своего места в нём новыми членами. Свою точку зрения, основанную на опыте российской школы, она выразила так:

Если бы как-то так сложилось [--], пошли бы, допустим, они в поход все вместе, и чтобы жизнь заставила общаться, [--] или [--] делать общее дело. Потому что вот у нас в школе [в школе Лизы в России, TP] преподаватель всё время говорила, что если приходит новый человек, сразу я веду всех в поход. Потому что там они сразу объединяются [--], появляются такие общие у них классные дела, и ребёнок легко вливается в класс. А тут этого нет никак. Вот урок, а [--] это официальная обстановка. (Мама Лизы, 2005)

Мама Вероники, со своей стороны, не могла равнодушно относиться к ситуации в классе, где училась её дочь. По её словам, класс состоял из двух отдельных групп: финнов и иммигрантов. Работа школьников на уроках, а также их общение на переменах, происходило в пределах только «своей» группы. В связи с этим ею предпринимались попытки с помощью работающего в классе учителя изменить существующую ситуацию:

Я классному руководителю говорила о том, что я бы хотела, чтобы всё-таки дети больше общались с финнами, и, хотя бы мой ребёнок, и просила её [--] если бы можно было составить расписание так, чтобы Вероника как можно меньше была в группе среди своих. Общение может появиться только, когда есть общие дела, общие интересы, когда в группе с финнами. Но, я думаю, что просто, наверное, у преподавателя не хватает времени составить это расписание грамотно. Всё равно они работают русские дети между собой. А на перемене, естественно, они сами, своя группа у них русскоговорящих детей. (Мама Вероники, 2005)

Русскоязычные родители также ожидают, что учителем будут предусмотрены и предотвращены конфликтные ситуации, возникающие в детском коллективе. Например, *мама Ксении* считает, что работающий в классе учитель недостаточно внимательно отнёсся к насмешкам и притеснениям со стороны одноклассников в адрес её дочери. По мнению мамы, ситуация

⁴⁰ Методические рекомендации по осуществлению функций классного руководителя, разработанные Министерством образования и науки РФ: <http://mon.gov.ru/pro/pnp0/ruk/2234/> [прочитано 28.11.2006]

была очень тяжёлой для девочки, отказывавшейся вследствие этого даже посещать школу. Свою точку зрения об этом она высказала так:

Я считаю, что тут какая-то недоработка учительницы, ведь она всё видела. Учителя ведь все видят, помощники учителей, какая обстановка в классе, видят, как относятся. Ведь это не просто так [--] в один момент, раз, произошло, это накапливалось каким-то образом. (Мама Ксении, 2005)

Другим примером могут служить уроки истории, на которых проходятся в т.ч. войны между Россией и Финляндией. По словам как детей, так и родителей, обычно это вызывает отрицательную реакцию и насмешки финских одноклассников в адрес русскоязычных учащихся. В частности, мама Кати считает, что учитель мог предусмотреть такие, неприятные для её дочери ситуации. Ею, например, отмечается, что девочка болезненно реагировала на демонстрацию на уроке документального фильма, в котором прозвучали негативные высказывания о русских:

Какой-то документальный фильм был, и там были неприятные такие фразы о русских, хотя, я думаю, что преподаватель прекрасно знала, что будет в этом фильме. Могла бы перемотать или бы начать с другого конца [--], но не ставить Катю в унижительное положение. [--] ну, потом ещё плюс в истории [--], как раз они проходили Финскую войну, вот [--] то же самое. (Мама Кати, 2005)

В данной главе был рассмотрен опыт взаимодействия русскоязычной молодёжи в школьном коллективе. В связи с изложенным выше можно утверждать, что возраст начала иммиграции являлся определяющим в том, как складывались их отношения с коренным населением. Тем не менее, несмотря на явное сходство в опыте молодых иммигрантов, относящихся к определённой возрастной группе, имеются также индивидуальные отличия, обусловленные, на наш взгляд, аккультурационными стратегиями молодых иммигрантов и их родителей. Опираясь на результаты исследования, можно предположить, что одним из факторов, влиявших на опыт взаимодействия русскоязычной молодёжи в школьном коллективе, являлся «социальный престиж» их традиционной этнической группы, иными словами положение, занимаемое русскоязычными иммигрантами в финской этнической иерархии (см. Jaakkola 2009). Опыт участников исследования даёт основания полагать, что использование различных лингвистических ресурсов, культурное многообразие и открытое проявление своего этнического происхождения в школьном коллективе не всегда оказываются лёгким делом.

В поднятых молодыми русскоязычными иммигрантами и их родителями вопросах взаимодействия с финскими сверстниками прослеживаются общие черты с результатами других исследований (см., напр., Jasinskaja-Lahti 2000; Keskiälö 2001; 2003; Naarakorpi 2004; Iskanius 2006; Juutilainen 2007; Järppinen et al. 2007). В качестве примера можно привести работу А-М. Кескиало (Keskiälö 2001; 2003). В центре её внимания находился класс, половину учеников которого составляли русскоязычные иммигранты. Вследствие этого класс разделился на две группы: финнов и русских. О

степени обособленности этих двух групп и напряжённости обстановки в классе можно судить по тому, что большинство учащихся на протяжении обучения в старших классах школы (7-9 кл.) ни разу не разговаривали с одноклассниками, имеющими отличное от их собственного этническое происхождение. Неприятие молодых финнов по отношению к учащимся-иммигрантам проявлялось в различных формах дискриминации: обзывании, презрительных взглядах, обхождении вниманием, насмешках или отталкивании. Членство в школьном коллективе предполагало соблюдение многочисленных условий: от иммигрантов ожидалась социальная активность и проявление инициативы, им также следовало стать финнами.

По мнению молодых русскоязычных иммигрантов в исследовании А. Хаапаркки (Haaparikki 2004, 79-80), небольшое количество у них друзей из числа финноязычных сверстников являлось следствием расизма, трудности познакомиться с малообщительными финнами и культурных различий. Негативное отношение к ним со стороны финских одноклассников проявлялось, в частности, в насмешках, обзывании или исключении из коллектива. Проблема рассматривалась также в более широком контексте с позиции культурного конфликта, являющегося причиной таких отношений между коренным населением и русскоязычными иммигрантами. Кроме того, подчёркивалось, что основанием для этого может быть недостойное поведение обеих сторон. Самые негативные воспоминания относились к старшим классам общеобразовательной школы. Ситуация могла меняться в гимназии, когда появлялись новые, обычно русскоязычные друзья.

Трудности в установлении контактов с финноязычной молодёжью не являлись, однако, особенностью, характерной только для общеобразовательной школы. Например, в исследовании М. Тааямо (Taajamo 2005, 42, 66-67, 78-79) отмечается, что взаимодействие обучающихся в университете иностранцев с финскими студентами являлось ограниченным. По мнению иностранных студентов, финны или не хотели общаться, или установление контактов представляло для них трудности. Наряду с этим отмечалось наличие расизма в финском обществе, проявлявшегося, прежде всего, по отношению к людям с тёмным цветом кожи и русским. Согласно исследователю, русскоязычные испытывали также дискриминацию со стороны других иностранных студентов. Предвзятое мнение в отношении русских обычно основывалось на неприязни к ним.

Причины трудностей взаимодействия в школьном коллективе учащихся-иммигрантов и их финноязычных сверстников можно объяснить препятствиями, стоящими на пути к взаимопониманию и взаимодействию в межкультурном диалоге. К таковым, в частности, относятся (Räsänen 2002, 23): страх, отсутствие информации, её односторонность или ошибочность, предрассудки, стереотипы, бремя истории, отсутствие диалога, некритичность, этноцентризм, а также чувство превосходства или неполноценности. В свою очередь, предпосылками для преодоления этих препятствий на индивидуальном уровне могут выступать в т.ч. самопознание, безопас-

ность, равноправие, диалог, принятие во внимание других, знания, способность видения перспектив, понимание.

Размышляя о происходящих в финской школе изменениях, Р. Рясänen (Räsänen 2002, 22-23) подчёркивает, что в современных условиях многосторонние знания и культурная компетентность являются важными как для учителей, так и для учащихся. Тем не менее, для того, чтобы произошли изменения, часто нужны не только знания, но и предпосылки для выработки правильной установки. Должна быть готовность к переоценке взглядов и представлений, характерных для своей культуры. Зачастую это требует смелости: новое и необычное отпугивает, старое и привычное кажется надёжным. Переориентация предполагает самостоятельность в получении разносторонней информации и готовность к выяснению возникающих вопросов. Согласно исследователю, межкультурный диалог способствует развитию многосторонности, наделяя людей и культуры зеркалом, позволяющим проверить свои отправные точки.

Изменения в школе, однако, неразрывно связаны с изменениями, происходящими во всём финском обществе. Необходимость в межкультурном диалоге, многосторонней информации и переоценке взглядов являются в современных условиях актуальными для всех его членов. В контексте интеграции в этом нуждаются представители как этнических меньшинств, так и доминантной группы. Межкультурный диалог, тем не менее, предполагает, что обе стороны будут готовы к изменениям и обоюдному взаимодействию.

5.3 Пути интеграции

Целью данной главы является выявить особенности процесса интеграции в финское общество русскоязычных молодых иммигрантов, представляющих различные возрастные группы. Основное внимание уделяется тому, какие изменения происходят при этом в мировоззрении и идентификации молодёжи, какие цели преследуются ими, и какие факторы влияют на формирование их аккультурационных стратегий. Для участников исследования рассмотрение вышеперечисленных вопросов и отношение к ним порой не являлось однозначным и лёгким. Как было показано выше, опыт жизни в иммиграции и взаимодействия с представителями коренного населения различается у русскоязычной молодёжи. Для многих процесс адаптации к новым условиям ещё продолжается, и вследствие этого у таких молодых людей не всегда имеется желание или готовность обсуждать свою ситуацию или проблемы с кем-либо. В частности, 14-17-летние участники испытывали в связи с этим трудности в ситуации интервью. Размышляя о своём опыте, иммигрировавшая в подростковом возрасте Лиза (20 лет) объяснила это следующим образом:

[--] если б вы это интервью проводили у меня года три назад, тогда бы, я думаю, на многие [вопросы, TP] не хотела бы отвечать [--] потому что тогда эти проблемы были насущными, но сейчас [--] я как-то их пережила, я об этом уже нормально рассказываю. (Лиза, 2008)

5.3.1 «Я считаю себя больше финном, чем русским»

Хорошее владение финским языком и широкая сфера его использования сопровождаются у молодёжи, иммигрировавшей в дошкольном возрасте, чувством причастности к финскому обществу. Большинство из них, по собственному мнению, является представителем финской культуры. Можно предположить, что финский язык для таких информантов выступает не только в качестве средства коммуникации и самовыражения, а также является символом этнической идентичности и определяющей ценностью, действующей как предпосылка для членства в группе его носителей (ср. Smolicz 1992; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Например, *Максим* выразил своё мнение о том, представителем какой культуры он, по собственному мнению, является, следующим образом:

Varmaan suomalaista, ei muilta tullut vaikutteita juurikaan. (Maksim, 2008)	Наверняка, финской, от другого не было совсем влияния. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)
---	--

Тем не менее, как самими молодыми информантами, так и их родителями отмечается, что отношение этих русскоязычных детей и подростков к своей этнической принадлежности в иммиграции не было однозначным. В частности, *Катя* в шестилетнем возрасте стала осознавать, что между нею и финскими детьми существуют различия, и начала задумываться над вопросами собственной идентичности. Тогда мама поменяла русскую фамилию на финскую фамилию своего отца, опасаясь негативного отношения к девочке со стороны финских сверстников. Одно время Катя отрицательно воспринимала то, что родилась в России, и чувствовала себя иной в финноязычном окружении. Она также хотела, чтобы никто не знал о её происхождении, потому что слышала негативные высказывания о русских со стороны финнов. Девочка, к примеру, отказывалась разговаривать в общественных местах на русском языке, боясь привлечь к себе внимание окружающих. К этому времени также относится её желание стать такой же, как финны. По словам *Олега*, он также не стремится раскрывать своё этническое происхождение. Об этом знает только его близкое окружение:

[--] en mä siitä rummuta millään lailla [--] että [--] kaikki luokkakaverit esimerkiks ei ne tie siitä. En mä mainitse heti, että mistä on kotoisin. (Oleg, 2008)	[--] я об этом не объявляю никаким образом [--] что не все одноклассники, например, знают об этом. Я не объявляю сразу, откуда родом. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)
---	---

В связи с вышеизложенным возникают вопросы: Является ли желание русскоязычных молодых иммигрантов скрыть своё происхождение и принадлежать к доминантной группе следствием осведомлённости о том, что их традиционная этническая группа оценивается в финском обществе низко? Представляется ли вследствие этого группа большинства «социально желательной» и референтной (ср. Стефаненко 2000)? Приводит ли это к попытке сменить фамилию, имя, этническую группу, язык, идентичность? Формируют ли такие дети- и подростки-иммигранты свою идентичность путём, так называемого этнического бегства, сильно идентифицируясь с культурой принимающего общества (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001)?

Во время интервью в 2008 г. *Катя* подчеркнула, что считает себя многоязычным человеком, представителем европейской культуры. Эта культура, по её мнению, объединяет в себе элементы как русской, так и финской культур, неразрывно связанных с её жизнью. Преимущества от своего многоязычия она видит в обладании большей широтой взглядов по сравнению с финноязычными сверстниками. Кроме того, её отношение к русской принадлежности стало явно положительным. Повзрослев, она стала лучше понимать и более объективно оценивать свою ситуацию:

[--] раньше [--] я хотела быть финкой, потому что я думала, что это легче [--]. [--] сейчас я думаю, что это всё-таки rikkaus [богатство, TP], потому что я [--] владею двумя языками [--] и две культуры я знаю. [--] я [--] раньше думала [--] слишком много, что другие обо мне будут думать, но сейчас [--] это всё равно, потому что, хотя я русская, я всё равно [--] обычная [--]. (Катя, 2008)

Несмотря на то, что представители этой возрастной группы в большей степени идентифицируются с финноязычными и считают себя представителями финской культуры, они, вместе с тем, испытывают неуверенность при обсуждении касающихся данной темы вопросов. Некоторыми из них отмечается невозможность однозначно определить свою принадлежность к одной из двух культур, выбрать между финскостью и русскостью. Неоднозначность и противоречивость их суждений можно, скорее всего, истолковывать, как продолжающийся процесс (ре)формирования идентичности и «переговоры» как с самим собой, так и с окружающим их обществом. Этих молодых людей можно также считать примером гибридной идентичности, которая постоянно развивается и меняется с течением времени и в зависимости от ситуации. В качестве примера можно привести размышления *Олега*, точка зрения которого варьировалась на протяжении интервью:

Mä koen olevani suomalainen enkä venäläinen enemmänkin. [--] kyllä mä Suomesta tykkään. (Oleg, 2008)	Я считаю себя больше финном, чем русским. [--] мне нравится Финляндия. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)
Ei voi luokitella, että nyt on pelkästään suomalainen kulttuuri tai pelkästään venäläinen, se on suomalaisuuden ja venäläisyyden sekoitus. (Oleg, 2008)	Невозможно разделить, что только финская культура или только русская, это смешение русского и финского. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)

Молодыми иммигрантами, в большей степени идентифицирующимися с финноязычными и считающими себя представителями финской культуры, обращается внимание также на то, что финские культурные традиции являются неотъемлемой частью их жизни вследствие того, что соблюдаются в семьях. Они поддерживались имеющими ингерманландские корни бабушками и дедушками, а затем и родителями также и в стране убытия, России или Советском Союзе. Эти традиции передавались детям, укрепляя тем самым у них чувство причастности к финскому обществу и его культуре. В нижеприведённых примерах *Максим* и *Олег* высказывают свою точку зрения об этом так:

<p>[--] ei meidän perheessä juuri ole mitään semmoista että, muitten perheessä, joskus seurannut, niillä on paljon enemmän [--] traditioita [--]. On meilläkin jotain Venäjältä [--] esimerkiksi ruoat, joitain ruokia on [--] Venäjältä [--], mutta muuten on aika vähän [--] silleen että pääosin suomalaista. (Максим, 2008)</p>	<p>[--] в нашей семье нет ничего такого, как в других семьях, я иногда наблюдал, у них намного больше [--] традиций [--]. И у нас есть что-то из России [--] например, еда, какие-то блюда из России, но совсем мало [--] главным образом финское. (Максим, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
<p>[--] meidän perhehän oli muutenkin aika suomalainen Venäjälläkin [--] en mä osaa sanoa, onko meillä perinteet muuttunut. [--] erittäin venäläisiä perinteitä en mä oikein osaa kuvitellakaan. (Oleg, 2008)</p>	<p>[--] наша семья была, между прочим, более финской и в России. [--] я не могу сказать, изменились ли у нас традиции. [--] особенно русских традиций я не очень могу и представить. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>

Наряду с вышесказанным иммигрировавшими в дошкольном возрасте отмечается, что они довольны своей жизнью в Финляндии, связывают своё будущее с этой страной, и не заинтересованы в возвращении на родину. Согласно характерному для многих из них мнению, на успешность вхождения молодого иммигранта в общество принимающей страны влияет его желание поддерживать контакты с представителями коренного населения, стремление знать язык, понимать культуру и обычаи принимающего общества. Важным фактором в этом процессе является инициатива самого иммигранта. В частности, мнение *Олега* относительно этого было следующим:

<p>Jos [--] venäläiset nuoret ovat vain venäläisten kanssa, ei ne tule millään sulautumaan tänne. [--] se on niistä ittestäkin kiinni [--], tuleeko niistä suomalaisia, mutta [--] sitä mä tarkoitan, että ihmisten täytyy pärjätä keskenään, ei ketään [--] pakoteta tulemaan suomalaiseksi, että venäläinen pärjää suomalaisten kaa ja suomalaiset pärjää venäläisten kaa. Niin siinä täytyy ymmärtää toista kulttuuria ja toimintatapoja ja kyllä se</p>	<p>Если [--] русская молодёжь будет только с русскими, они никак не вольются сюда. [--] это зависит от них самих [--], станут ли они финнами, но [--] я имею в виду то, что людям надо ладить между собой, никого [--] не заставляют стать финном, а то, что русский будет ладить с финном, и финны будут ладить с русскими. Так для этого нужно понимать культуру и обычаи других, и это легче удастся, если</p>
---	---

<p>helpommin onnistuu, että venäläinen rupeaa ymmärtää suomalaisia kun että (naurahdus) suomalaiset rupeavat ymmärtämään venäläisiä, se on vain maassa maan tavalla, sitä on turha odottaa. (Oleg, 2008)</p>	<p>русский начнёт понимать финнов, чем финны начнут понимать русских, в стране по обычаям этой страны, этого бесполезно ждать. (Олег, 2008; перевод с финского автора, TP)</p>
--	--

В соответствии с изложенным выше, можно сделать вывод о том, что с точки зрения теории аккультурации, большая часть иммигрировавших в дошкольном возрасте предпочитает стратегии ассимиляции или стремится слиться с коренным населением. Они чаще считают себя представителями финской культуры, используют в большей степени финский язык и лучше владеют им, взаимодействуют, главным образом, с финноязычными сверстниками. Вместе с тем в данной возрастной группе имеются также и такие, кто идентифицируется как с традиционной, так и с новой культурой, использует одинаково часто как финский, так и русский язык, и старается контактировать с носителями обоих языков. Таким образом, их аккультурационные стратегии указывают в большей степени на интеграцию.

5.3.2 «Я очень горжусь тем, что я русская»

Интервью с иммигрировавшими в младшем школьном возрасте показывают, что они считают себя как русскоязычными (1), так и двуязычными (2) или многоязычными (1) людьми. Определяя свою этническую принадлежность, они в большей степени идентифицируются с русской культурой. В случае затруднения отнести себя к одной из двух культур, финской или русской, ими выбирается новая, так называемая третья культура – европейская, по их мнению, включающая в себя элементы обеих этих культур. Кроме того, идентификацию себя с русскими молодые иммигранты обосновывают своим официальным статусом. В частности, по словам Вероники, не имея финского гражданства, она определяет себя как русскую. По оценке самих молодых иммигрантов, а также их родителей, отношение к этническому происхождению представителей данной возрастной группы в иммиграции являлось по преимуществу положительным. К примеру, *Илья* не испытывал чувства неполноценности в связи с этим, считая себя ничем не хуже финноязычных сверстников. Тем не менее, вопросы собственной идентичности не были полностью ясны ему, вследствие этого волновали его, и он задавал их родителям:

[--] вообще, он так спрашивает [--] мама, кто я. Я говорю, раз мы по-русски говорим, то, конечно, мы русские. Хотя в паспорте, когда национальность, уже было написано «финн». И [--] отец тоже по национальности финн. Абсолютно не комплексует. (Мама Ильи, 2002)

Позитивная этническая идентичность представителей данной возрастной группы также нередко сопровождается чувствами патриотизма и гордости по отношению к прежней родине. В частности, *Вероника* подчёркивает, что

гордится своим этническим происхождением и не испытывает никаких проблем в связи с этим: «[--] я очень горжусь тем, что я русская, и меня это ни капельки не смущает». Вероника объясняет причины своей гордости причастностью к богатой русской культуре, имеющей мировое значение. Это также является для девушки действенным стимулом к сохранению и развитию родного языка в иммиграции. По словам Вероники, положительное отношение к своему происхождению, родному языку и традиционной культуре является для неё естественным и не подвергающимся сомнению. Вместе с тем ею отмечается, что она никогда раньше не задумывалась над этими вопросами.

Наряду с вышесказанным важным ресурсом в укреплении позитивной этнической идентичности для молодых иммигрантов данной группы выступает сохранение русской культуры в их семьях. Это выражается, по их мнению, в повседневной жизни семьи и её членов, к примеру, в использовании русского языка в домашнем общении, в устройстве быта, соблюдении традиций проведения праздников. К примеру, Вероника, размышляя о том, как в условиях иммиграции в её семье сохраняются традиционные обычаи и культура, подчёркивает: «[--] очень, я думаю видно, что [--] не финский дом».

Тем не менее, на наш взгляд, идентичность молодёжи, иммигрировавшей в младшем школьном возрасте, нельзя рассматривать как однородную и неизменную. По мере овладения ими финским языком, увеличения его использования в повседневной жизни и расширения контактов с носителями языка в неё постоянно включаются отдельные элементы новой культуры, укрепляющие тем самым у них чувство причастности к финскому обществу. Об этих молодых людях можно, вероятно, говорить как о формирующих транскультурную идентичность (ср. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Наряду с сохранением своей традиционной культуры и языка, они овладевают языком и культурой нового общества, приобретая в возрастающей степени бикультурные и билингвистические умения. Эти умения становятся неотъемлемой частью их жизни в иммиграции, создавая предпосылки, необходимые для успешного существования в новом обществе.

Нахождение своего места в финском обществе не являлось лёгким для молодёжи данной возрастной группы. Овладение вторым языком и установление контактов с представителями доминантной группы, адаптация к учебной среде и продолжение образования в новых условиях представляли для многих из них трудности. Тем не менее, в настоящий момент своё будущее и жизненные планы эти молодые иммигранты связывают с Финляндией. Многими также отмечается, что они довольны жизнью здесь и не заинтересованы в возвращении на родину. Вместе с тем признаётся, что иммиграция неизбежно влечёт за собой изменения, которые не всегда воспринимаются как позитивные. В частности, Елена охарактеризовала свою ситуацию следующим образом:

[--] я бы не сказала, что особо довольна, [--] мне кажется, чего-то у меня было в России больше, чем [--] здесь в Финляндии. [--] мне казалось, что там жизнь веселее [--]. Конечно, она сложная тоже там, но как-то [--] веселее, и друзья [--], больше было какой-то, я не знаю, уверенности [--]. Здесь всё-таки немного по-другому, я уже [--] заметила, что я стала другим человеком. (Елена, 2008)

В связи со сказанным выше не является случайным, что этими участниками исследования подчёркивается важность положительного отношения, помощи и поддержки со стороны коренного населения для успешной интеграции молодых иммигрантов. По их мнению, это придаёт уверенность в своих силах и способствует участию в жизни нового общества. Характерную для молодёжи данной группы точку зрения высказала *Вероника*:

Для меня было важно, наверное, [--] одобрение в обществе и помощь какая-то, что я не чувствовала, что я совершенно одна. (Вероника, 2008)

Наряду с этим необходимым также признаются контакты с представителями коренного населения, открывающие возможности овладения языком нового общества и его активного использования. Обоюдное желание обеих групп представляется существенным для успешности такого взаимодействия. В нижеприведённом примере *Илья* таким образом выразил свои взгляды по данному вопросу:

Общаться с финнами по-фински, общаться с народом страны. Вот, мне помогло это [--] без этого трудно очень. [--] от человека зависит, хочет ли он или не хочет [общаться] [--] желание, [--] и ещё, конечно, зависит от места, где живёшь, и от желания [--] других общаться [с иммигрантом] (*Илья*, 2008)

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что, с точки зрения теории аккультурации, иммигрировавшими в младшем школьном возрасте предпочитают главным образом стратегии интеграции. Они идентифицируются как с традиционной, так и с новой культурой, используют в повседневной жизни как финский, так и русский языки, и владение обоими языками считают важным. Наряду с этим они стремятся поддерживать социальные связи и с представителями своей этнической группы, и коренного населения.

5.3.3 «Мы уже и не русские»

Представители группы иммигрировавших в подростковом возрасте считают себя как русскоязычными, так и двуязычными людьми. Наряду с этим все, кроме одного, идентифицируются в большей степени с русской культурой, и один человек относит себя к представителям финской культуры. В размышлениях молодёжи о своём происхождении прослеживаются черты, отмеченные нами у иммигрировавших в младшем школьном возрасте. В частности, таковыми являются положительное отношение к своему этническому происхождению, сопровождающееся чувствами патриотизма и гордости по отношению к прежней родине. Характерное для

молодых иммигрантов данной возрастной группы мнение выразила *Марина*:

Я хорошо отношусь, [--] я никогда не стыжусь этого [--]. Сразу же, допустим, говорю, что я из России, и [--] я [--] горжусь своей нацией [--]. Нету такого, что я думала бы, лучше бы я не была русской или ещё что-то. (Марина, 2008)

В отличие от представителей группы иммигрировавших в младшем школьном возрасте, большинство из которых, по собственным словам, не задумывалось над вопросами собственной идентичности, иммигрировавшие в подростковом возрасте имели сложившееся мнение об этом, и были готовы обсуждать произошедшие в их жизни и мировоззрении изменения. Процесс интеграции в новое общество сопровождается у многих из них непрерывными «переговорами» как с самим собой, так и окружающим обществом. Это нередко приводит к переоценке своих взглядов, позиции, поведения и идентификации. Кроме того, полученная в результате таких «переговоров» осведомлённость о своей традиционной группе получает новое содержание. По словам молодых иммигрантов, они замечают, что «социальный престиж» их этнической группы как в финском обществе, так и в мире не всегда является высоким. В следующем примере *Юлия* высказывает свою точку зрения об этом таким образом:

[--] я, наверное, положительно отношусь, хотя иногда мне кажется, что во всём мире почему-то к русским не очень хорошо относятся, [--] и в Финляндии тоже. И это мне не нравится. [--] и плюс я ещё [--] понимаю, почему другой мир относится к России плохо. И считаю, что, может быть, они в чём-то и правы. То есть, есть некоторые вещи в русской культуре, которые мне не нравятся. (Юлия, 2008)

Лиза также подчеркнула в ситуации интервью, что относится положительно к своему этническому происхождению и видит в этом свои преимущества. Вместе с тем ею отмечается, что так было не всегда. Например, в начальный период иммиграции на это оказывали влияние её собственные предубеждения относительно отношения коренного населения к проживающим в Финляндии русскоязычным. Эти предубеждения, однако, не были основаны на её собственном негативном опыте, а главным образом - на рассказах знакомых русскоязычных иммигрантов:

[--] одна девчонка говорила, что она приехала ещё где-то в 90-х годах, и тогда [--] финны ещё не привыкли к тому, что к ним кто-то едет. И плюс их [--] дедушки, бабушки рассказывали про эту войну, которая была, и вот они все настроенные были против. [--] она говорила, что они вообще активно [--] нападали. Потом они, видимо, попривыкли, [--] к тому времени, когда я уже приехала, так что такого не было, но в принципе слухи о том, что они так относятся, остались. Но некоторые так и относятся на самом деле [--]. (Лиза, 2008)

Отношение *Инны* к своему этническому происхождению также менялось на протяжении жизни в иммиграции. Первый неудачный опыт взаимодействия с финноязычными сверстниками в общеобразовательной школе, выразившийся в постоянном обхождении вниманием и исключении из коллектива класса, негативно влияли на самовосприятие девушки. Тем не

менее, продолжение обучения после окончания основной школы, постепенное расширение социальных контактов с представителями коренного населения, получение профессии и постоянного места работы явились для Инны предпосылками нахождения своего места в финском обществе. Таким образом, удовлетворённость достигнутым статусом обусловила позитивное отношение к этнической идентичности и гордости за свое происхождение (ср. Касаткина 2007). В нижеприведённом примере Инна высказывает свою точку зрения об изменениях, произошедших в её самовосприятии за время иммиграции:

Поначалу, [--] когда я приехала в Финляндию, [--] какое-то было ко мне вот такое, что я русская, и я [--] не то что стеснялась, но [--] всё равно мне ударяло это по голове, что сверстники со мной не общались. [--] В данный момент [--] несколько этого не стесняюсь и я везде [--] хожу под русской фамилией, и никогда, я думаю, что никогда не буду стесняться того, что я русская, я, напротив, этим горжусь. (Инна, 2008)

Вместе с тем опыт Инны показал, что отношение к иммигранту в доминантном обществе не всегда основывается только на его принадлежности к определённой этнической группе. Не менее важными, по её мнению, оказываются его профессиональные умения и человеческие качества:

[--] мне кажется, что здесь не в национальности дело, а именно в том, что какой ты человек, и какой ты специалист. [--] если ты будешь хорошим специалистом, хорошим человеком, то [--] не посмотрят, что у тебя русское гражданство, что ты русский, и из-за этого тебе скажут: досвиданье. [--] сколько я работала здесь, в Финляндии, я [--] сменила четыре места работы за время учёбы, ко мне везде относились хорошо, и везде меня брали с первого раза, [--] как пришла на собеседование, меня после этого сразу брали, то есть именно из-за того, что я русская [--] я не сталкивалась с тем, что где-то меня унижали [--]. (Инна, 2008)

Интервью с молодыми иммигрантами показывают, что вопросы собственной идентичности являются для них актуальными, они также обсуждаются в кругу их русскоязычных друзей и знакомых. Время, проведённое в иммиграции, овладение языком и культурой нового общества способствует приобретению бикультурных и билингвистических умений. Это, в свою очередь, оказывает, по мнению молодёжи, заметное влияние на их мировоззрение и идентификацию. Они сравнивают себя со сверстниками, живущими в России, понимая, что уже отличаются от них:

[--] мы [--] в последнее время стали часто обсуждать с друзьями, [--] что мы уже и не русские, [--] не совсем русские [--] мы отличаемся от русских, которые выросли в России. [--] уже [--] действительно чувствуешь, что не совсем такой же [--] по характеру, как русские, но и не финн, [--] что-то среднее получается такое. (Лиза, 2008)

Являются эти молодые люди, по собственному мнению, представителями двух культур, русской и финской, или так называемой новой, третьей культуры? Формируется ли их новая идентичность путём принятия отдельных элементов обеих культур? Является ли вследствие этого их идентичность гибридной, составной, сложной, комплексной, фрагментарной,

противоречивой, зависящей от различных контекстов (ср. Pavlenko & Blackledge 2004; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Remennick 2003c)? Особенно отчётливо противоречивость и сложность самоопределения проявляется, по мнению молодёжи, во время их поездок на родину. Там они воспринимают себя в большей степени европейцами или финнами, тогда как в Финляндии превалирует осознание себя как русско-го. *Марина* таким образом охарактеризовала эту ситуацию:

Мне кажется, в Финляндии я являюсь как русская, а уже в России как [--] финская, [--] какая-то смесь уже [--]. Но [--] всё-таки, мне кажется, поживя вот здесь, в Финляндии, вот действительно # европейский какой-то. Вот в Россию приезжаешь, чувствуется, что там действительно присутствует какая-то, немного не такая атмосфера, там не европейская #. Там уже действительно себя финн и европеец как-то себя чувствуешь более. Но всё-таки здесь, наверное, более вот русская. (Марина, 2008)

Вместе с тем «переговоры» об идентичности также предполагают, что право выбора не всегда остаётся за индивидом, а передаётся другим, обладающим престижем и властью в данном языковом сообществе (ср. Pavlenko & Blackledge 2004; Baker 2006; Miettinen 2006; Blackledge & Creese 2010). Примером может служить опыт *Веры*, имеющей ингерманландские корни и не скрывающей в иммиграции своего стремления быть финкой. В связи с этим она поменяла свою русскую фамилию на финскую фамилию бабушки. Однако, финские друзья и знакомые Веры идентифицируют её как русскую. По мнению родителей девушки, такое отношение со стороны коренного населения ко всем говорящим на русском языке иммигрантам как русским является характерным для Финляндии:

Может быть, до переезда [--] есть какое-то ожидание, что тебя встретят как финна. Так сказать, потерявшего язык, [--] но всё-таки. А отношение, практически, на стопроцентное идёт как к русскому. То есть, даже не воспринимают, [--] что какой-то ты финн, там или не какой ты не финн, ты русский. Так, очевидно, есть и в школе, среди подростков, какое-то такое отношение. Мы видим, и, я так понимаю, она привыкла, что она, в принципе, русская [--]. То есть, для своих друзей, они это знают. Но, с другой стороны, она не говорит по-русски с ними. (Папа Веры, 2005)

Противоречивость, гибридность, изменчивость и зависимость от различных контекстов характеризуют, на наш взгляд, также и аккультурационные стратегии молодых иммигрантов данной возрастной группы. Как было показано выше, большая часть из них считает себя представителем русской культуры, использует в большей степени русский язык и лучше владеет им. Их семейные и дружеские связи находятся главным образом в рамках традиционной этнической группы. Тем не менее, эти молодые люди в возрастающей степени овладевают бикультурными и билингвистическими умениями. Они используют в повседневной жизни наряду с русским также финский язык, по собственной оценке, хорошо им владеют, и умения в нём считают важным. Вместе с тем жизнь «заставляет» их контактировать с носителями других языков в учебных заведениях и на рабочих местах, и вследствие этого ими поддерживаются социальные связи как с

представителями коренного населения, так и других групп иммигрантов. В частности, точка зрения *Инны* свидетельствует о том, что она является человеком, выбравшим интеграцию в качестве своей аккультурационной стратегии:

Наверное, я отношусь к тем людям, [--], которые иммигранты, [--] приезжая в страну, [--] не забывают свою культуру и принимают культуру той страны. [--] Я не забываю русскую культуру и принимаю финскую, то есть нет такого, что я [--] приехала русская, и все уважайте мою культуру. Но и нет такого, что я приехала, [--] я русская, и не буду принимать финскую [культуру, ТР]. (Инна, 2008)

Сказанное выше подтверждается мнением большинства относящихся к данной группе, согласно которому иммигранту важно чувствовать себя частью принимающего общества и поддерживать контакты с коренным населением. В свою очередь, успешность адаптации к новым условиям, с точки зрения молодёжи, в первую очередь зависит от представителей доминантной группы. Важным считается их позитивное отношение к иммигрантам, готовность проявить инициативу и сделать первый шаг к сближению. Иммигрировавшим в подростковом возрасте сначала *«хочется приобрести уверенность, что тебя здесь никто не отвергает»* (Марина). Марина выразила характерное для многих респондентов данной группы мнение следующим образом:

Мне кажется, больше зависит [--] от финнов, [--] как они примут, потому что, когда приезжаешь сюда, всё-таки естественно ты пытаешься влиться [--] в это новое общество, но всё равно какой-то страх присутствует. [--] мне кажется, те, кто тут живёт, [--] должны более повлиять на это, потому что должно с их стороны быть какое-то, чтобы, давайте познакомимся с нашей культурой и ещё что-то. Что самому [--] здесь первое время, вот я помню, что я сама в принципе ничего не делала для того, чтобы познакомиться, [--] у меня был и так такой культурный шок реально, мне надо было учиться на финском вдруг, и все вокруг говорят на непонятном языке. Что если со стороны финнов, может быть, если поступили какие-нибудь бы, (2) не знаю, было бы, наверное, проще. (Марина, 2008)

О том, насколько успешным является процесс интеграции в финское общество молодёжи данной возрастной группы можно судить по тому, довольны ли они своей жизнью в Финляндии. Положительным, на наш взгляд, можно считать то, что большинство из них, включая также тех, кто стал «иммигрантом поневоле» и планировал вернуться на родину, достигнув совершеннолетия (см. Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008), связывает своё будущее с этой страной. Важным критерием оценки для всех выступает осуществление намеченных планов и достигнутые в иммиграции результаты. Все молодые люди, в первую очередь, намереваются получить образование, гарантирующее трудоустройство, после этого планируется создание своей семьи. Многими также отмечается, что здесь у них имеются для этого хорошие возможности. Это, согласно молодёжи, укрепляет уверенность в своих силах и способствует желанию преуспеть в условиях нового общества. Вместе с тем, некоторыми из них подчёркивается, что они,

вероятно, не смогли бы достичь того, что имеют сейчас, в стране убытия. В частности, *Инна* высказала свою точку зрения о том, довольна ли она своей жизнью в иммиграции, следующим образом:

[--] у меня есть постоянное место работы, у меня [--] есть дом, у меня есть ребёнок, у меня есть здесь мама. [--] я считаю, что я состоявшийся здесь человек, пускай, даже пока без высшего образования. Но у меня есть желание, у меня есть стремление к этому, и я верю, что [--] в будущем я всё равно выучусь [--] у меня [--] полноценная, полная жизнь, [--] у меня [--] всё есть в моей жизни. [--] это самое главное, что у меня есть, к чему стремиться, и есть [--] будущее [--]. (Инна, 2008)

В отдельных случаях удовлетворение своей жизнью в иммиграции связывается молодёжью с утратой привычного образа жизни, круга друзей и близких людей, как видно из приведённого ниже мнения *Марины*:

[--] иногда мне кажется, что здесь [--] довольно-таки скучно, ритм жизни [--] не чувствуется абсолютно. Что [--] так живёшь, и вот я знаю, что я разленилась здесь очень сильно. Мне, например, иногда очень сложно заставить себя что-то сделать. [--] в России [--] я училась, [--] потом я ещё ходила [--] в какой-то кружок, и [--] друзья, они всё время присутствовали в моей жизни, [--] всё время что-то делали вместе. А здесь [--] # чувствую, что [--] ты более уже один тут, близких отношений [--], хоть они и есть, в принципе, но мы приехали из разных городов, всё равно мы как-то не можем [--] быть такими близкими, как уже в России, допустим, были друзья. (Марина, 2008)

Наряду с этим также ограниченное взаимодействие с представителями коренного населения воспринимается молодыми иммигрантами как осложняющее вхождение в новое общество и становление его полноправным членом:

[--] могло быть и лучше, хотелось бы больше общаться и в финском обществе, чувствовать себя как в своей тарелке. (Юлия, 2008)

Таким образом, на основании вышеизложенного имеются основания полагать, что в аккультурационных стратегиях русскоязычной молодёжи, иммигрировавшей в подростковом возрасте, сочетаются как интеграция, так и сепарация, проявляющиеся одновременно в различных доменах их повседневной жизни. Такое сочетание можно рассматривать как сегментированную интеграцию (ср. Portes & Rumbaut 2001; Remennick 2003c). Под сегментированностью в данном контексте понимается различная степень, в которой контакты с доминантным обществом влияют на различные домены в жизни иммигранта (Remennick 2003c, 45). Основываясь на материалах исследования, можно также утверждать, что эти молодые люди не стремятся к сепарации от доминантного общества. Кроме того, в отношении их, на наш взгляд, нет оснований говорить о маргинальности или отчуждении. Вместе с тем один представитель данной возрастной группы в большей степени использует финский язык, лучше владеет им, идентифицируется с финской культурой, взаимодействует, главным образом, с финноязычными сверстниками, представляющими доминантную группу.

Следовательно, его аккультурационные стратегии указывают в большей степени на ассимиляцию.

В данной главе были рассмотрены пути интеграции в финское общество русскоязычных молодых иммигрантов, относящихся к различным возрастным группам. Анализ материала исследования показывает, что, с одной стороны, об этих молодых людях можно говорить как о формирующих свою идентичность путём, так называемого этнического бегства. С другой - как об обладающих транскультурной идентичностью (ср. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Одной из важных особенностей является использование финского и русского языков в повседневной жизни респондентов, находящееся в связи с их русской или финской идентичностью. Чем больше и чаще молодые люди обращаются к русскому языку в семье, за её пределами, в свободное время, с друзьями, тем сильнее выражена их русская идентичность. В свою очередь, широкая сфера употребления финского языка, многочисленные контакты с его носителями, финские корни или финская национальность, обуславливают сильно выраженную финскую идентичность. Кроме того, чем чаще применяется язык, русский или финский, тем положительнее становятся установки в отношении его и говорящих на нём, прочнее аффективные связи и степень идентификации с языком. Вместе с тем положительная этническая идентичность находится у русскоязычных иммигрантов в связи с положением их традиционной этнической группы в финском обществе и отношением со стороны коренного населения, а также удовлетворённостью достигнутым в иммиграции статусом (ср. Касаткина 2007). Время проживания в Финляндии влияет на уровень владения финским языком, что, в свою очередь, помогает установлению контактов с его носителями. Кроме того, этническая и языковая идентичность респондентов оказывают влияние на выбор ими аккультурационных стратегий. Для представителей всех возрастных групп являются важными контакты с коренным населением, открывающие доступ к лингвистическим ресурсам, возможностям овладения языком нового общества и его активного использования.

6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

6.1 Подведение итогов исследования

В данном исследовании рассматривалось, как проходит процесс интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество в контексте обучения и овладения языком. Интеграция понимается нами как двусторонний, социально обусловленный процесс, на который влияют как сами иммигранты, так и принимающее общество, и в котором образование, владение языком, идентичность и культура являются определяющими. Исследование являлось лонгитюдным и основывалось на стратегиях качественного метода. Целевая группа состояла из проживающих в Финляндии, г. Ювяскюля и его регионе, русскоязычных молодых иммигрантов и их родителей (всего 33). Основной материал исследования представлял собой полуструктурированные тематические интервью, собранные в три этапа, в 2002, 2005-2006 и 2008 гг. Наряду с интервью были также использованы официальные документы: законы и постановления, определяющие интеграционную политику Финляндии, а также законодательства, касающиеся вопросов школьного образования СССР, РФ и Финляндии. Проблемы, поднятые в исследовании, относились к трём основным темам: 1) Роль школы и обучения в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 2) Роль финского и русского языков в процессе интеграции русскоязычных молодых иммигрантов; 3) Особенности процесса интеграции русскоязычных молодых иммигрантов. Взгляды участников исследования рассматривались с позиций социокультурного подхода. С одной стороны, важным являлся индивидуально-личностный контекст, иными словами мысли, чувства, переживания, опыт и жизненная ситуация индивида. С другой стороны, принималось во внимание, что они формируются под воздействием культурного, исторического и социального контекста. При анализе тематических интервью использовался метод контент-анализа.

Все молодые участники исследования являются иммигрантами первого поколения, переехавшими в Финляндию вместе с родителями. Их время пребывания в стране варьировалось от 6 до 17 лет, большая часть иммигрировала в 2000–2002 гг. Родным языком большинства молодых людей и их обоих родителей является русский. Это также язык домашнего общения в большинстве исследуемых семей. Во время проведения интервью по своему возрастному составу молодые иммигранты являлись 14-23-летними. Двое из них успели основать свою семью и имели одного ребёнка. Большинство респондентов училось: в общеобразовательной школе, в гимназии, в училище, профессиональном институте, один человек работал и двое находились в отпуске по уходу за ребёнком. В результате анализа эмпирического материала молодые участники были разделены на три группы в соответствии с возрастом начала иммиграции: *иммигрировавшие в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте* (см. также Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). К группе иммигрировавших в дошкольном возрасте (2,5-7 лет) в исследовании относилось пять человек. Группу иммигрировавших в младшем школьном возрасте (8-11 лет) представляло четверо молодых людей. Иммигрировавших в подростковом возрасте (12-14 лет) насчитывалось шесть человек.

Подведение итогов исследования проводится согласно поднимаемым в нём темам.

6.1.1 Роль школы и обучения в процессе интеграции молодых русскоязычных иммигрантов

Первая тема исследования включала в себя вопросы обучения русскоязычных молодых иммигрантов в финской школе, их адаптацию к новой учебной среде, осваивание её норм и традиций. Нахождение ответов на эти вопросы заключалось в выяснении того, что представляют собой молодые участники исследования, какой опыт обучения в финской школе они имеют, а также, какие представления о финской школе складываются у них и их родителей. Наряду с этим обращалось внимание на то, какие факторы оказали влияние на образовательные достижения молодых иммигрантов.

Согласно полученным результатам, принявшие участие в исследовании русскоязычные молодые иммигранты располагают важными в условиях иммиграции исходными ресурсами. Они, в частности, обладают таким человеческим капиталом, как высокий уровень образования родителей, а также хорошей базой знаний, полученных за время предшествующего обучения. Высокий уровень образования русскоязычных родителей наделяет их реальными возможностями в оказании помощи детям в вопросах школьного обучения в иммиграции. Это также способствует лучшей ориентации семей в новых условиях и осознанию важности получения дальнейшего образования для будущего детей (см. также Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). Все вышеперечисленное создаёт молодым участникам данного исследования необходимые предпосылки для успешного

продолжения образования в Финляндии и прослеживается в их академических достижениях. Гимназия является для этой молодёжи наиболее предпочтительным вариантом по сравнению с профессионально-техническим училищем. Ими также наиболее часто планируется получение высшего образования.

Система образования Финляндии гарантирует равноправность базового обучения как для коренного населения, так и иммигрантов. Вместе с тем организация обучения учащихся-иммигрантов в школах может значительно отличаться. В данном исследовании время иммиграции семей, место их проживания, обеспеченность школы и муниципалитета ресурсами, а также проводимая ими политика и практика в области образования явились основными факторами, оказавшими влияние на обучение русскоязычной молодёжи. Это касалось, в первую очередь, участия молодых иммигрантов в подготовительном обучении и его организации, изучения финского и родного языков, а также наличия в школе персонала, владеющего родным языком учащегося-иммигранта.

Представления молодых иммигрантов и их родителей о финской школе рассматривались в контексте педагогической культуры. Основными темами, поднятыми ими, являлись содержание, организация и осуществление образовательного процесса, особенности взаимоотношений учителя и учащегося, правила поведения и дисциплина, а также контроль над успеваемостью учащихся. В соответствии с результатами исследования большинство опрошенных считало, что для финской общеобразовательной школы характерны более низкий уровень требований, лёгкость учебной программы и меньшая учебная нагрузка по предметам естественнонаучного цикла и математике по сравнению с российской школой. В качестве сильных сторон финской школы отмечалось преподавание иностранных языков, а также организация таких предметов, как рисование и физическая культура. Кроме того, обращалось внимание на имеющиеся в финской школе возможности индивидуального выбора в соответствии с интересами учащихся благодаря факультативным предметам. По мнению как молодых иммигрантов, так и их родителей, высокий уровень материально-технического оснащения финской школы положительно влияет на образовательный процесс.

Широко применяемые в финских образовательных учреждениях курсовая система и групповая работа на уроке, предполагающие большую ответственность учащегося за результаты образовательного процесса, не привычны и вследствие этого не понятны русскоязычным иммигрантам. На основании слов молодых респондентов, можно предположить, что у них не выработаны умения и навыки, необходимые для этого. В свою очередь, традиционные формы работы, ориентированные на активную роль учителя, воспринимались ими как наиболее приемлемые. Мнение участников исследования относительно контроля над процессом и результатами обучения учащихся в финской школе не являлось однозначным. С одной стороны, отсутствие привычного контроля, выражающегося в посто-

янном оценивании учителем процесса и результатов обучения, понималось как полная свобода действий и недостаточность ответственности и требований со стороны педагога. С другой стороны, в частности, молодыми иммигрантами, это воспринималось как положительный факт, значительно облегчающий учёбу. Кроме того, это связывалось с вопросами самостоятельности и личной ответственности учащегося за процесс обучения и его результаты. Мнения участников исследования дают основания полагать, что русскоязычные школьники-иммигранты не всегда готовы к принятию на себя такой ответственности, и не обладают в достаточной степени необходимыми для этого навыками и умениями.

Отличие взаимоотношений учителя и учащегося в финской и российской школах, по мнению участников исследования, заключалось в отношении педагога к своим воспитанникам, роли, которую он играл в их жизни, а также в проявлении уважения к нему со стороны учащихся. Молодыми иммигрантами и их родителями подчёркивалось, что российский учитель, в отличие от финского, не только выступает в традиционной роли обучающего, но и принимает активное участие в жизни своих подопечных. Кроме того, он нередко оказывает значительное влияние на их ценностные ориентации и жизненные планы. В свою очередь, к положительным сторонам взаимоотношений учителя и учащегося в финской школе, относилось, согласно молодым респондентам, уважение прав, независимости и личной свободы последнего, исключая отрицательные проявления власти учителя. Молодыми иммигрантами отмечалось отсутствие уважительного отношения к учителю со стороны финских учеников. Наряду с этим большинство из них считало, что плохая дисциплина учащихся на уроке является одной из особенностей финской общеобразовательной школы. Это рассматривалось ими как следствие неспособности учителя установить надлежащий порядок и отсутствие у него авторитета и строгости.

Основываясь на вышесказанном, можно утверждать, что в восприятии русскоязычными иммигрантами финской школы находят отражение, с одной стороны, нормы и ценности педагогической культуры российской школы, а с другой – особенности их национальной культуры. В представлениях большинства респондентов прослеживаются традиционные для российской педагогической культуры стратегии обучения, предполагающие м. пр. доминирующую роль учителя в образовательном процессе, его ответственность за результаты этого процесса, выражающуюся в постоянной оценке им результатов обучения ученика. Кроме того, для этих стратегий являются характерными строгость, авторитарность и иерархичность взаимоотношений учителя и учащегося, проявляющиеся в использовании методов принуждения и установлении строгой дисциплины. Содержание обучения в финской школе рассматривается участниками исследования также с позиции российской педагогической культуры. В частности теоретическая направленность, заучивание наизусть и требования постоянного контроля выступают важными критериями, на основании которых ими

делается оценка образовательного уровня и требований к процессу обучения в финской школе. На наш взгляд, принятие во внимание вышеперечисленных особенностей создаст учителям финской школы необходимые предпосылки для работы с таким контингентом учащихся. Это облегчит взаимопонимание обеих сторон, способствуя как межкультурному диалогу в контексте образования, так и интеграции молодых иммигрантов в финское общество.

6.1.2 Роль финского и русского языков в процессе интеграции молодых иммигрантов

Вторая тема исследования предполагала выяснение языковой ситуации молодых иммигрантов. В центре внимания находилось изучение и развитие финского и русского языков, их сфера употребления и уровень владения ими, а также установление социальных контактов на этих языках.

Анализ эмпирического материала исследования показал, что в языковом окружении и употреблении молодёжи, *иммигрировавшей в дошкольном возрасте*, преобладал финский язык. Главным образом за ним были закреплены в их жизни такие домены, как учёба, общение с друзьями в школе и в свободное время, чтение газет и журналов, художественной литературы, использование медиа и Интернета. Представителями данной возрастной группы также отмечалось использование финского языка в кругу семьи. При общении в учебном заведении, просмотре телевизионных программ, пользовании Интернетом наряду с финским ими применялся также английский язык. Некоторые из них также определяли финский своим родным языком. Круг друзей этих молодых иммигрантов состоял преимущественно из сверстников, представляющих коренное население, общение с которыми происходило на финском языке. Можно предположить, что это предоставило им доступ к активному использованию различных лингвистических ресурсов, необходимых для успешного изучения и развития финского языка (ср. Pavlenko 2002). В свою очередь, сфера использования русского языка являлась у иммигрировавших в дошкольном возрасте довольно узкой: он употреблялся главным образом в кругу семьи. Контакты с носителями русского языка в ситуациях социального общения у этих молодых людей являлись немногочисленными. По собственной оценке, многие из них владели только элементарными навыками грамотности в этом языке. Вместе с тем они часто не стремились к развитию умений в русском языке, не имея мотивации и не видя возможностей для этого в Финляндии.

Представители данной группы считали себя многоязычными или двуязычными людьми. Несмотря на то, что в порядке языковой преференции первое место всеми отдавалось финскому языку, русский (украинский) язык, тем не менее, играл особую роль в жизни некоторых из них. Кроме того, их эмоциональные установки по отношению к первому языку оставались высокими. Он также символизировал для многих из них родственные связи, являясь языком, на котором говорят близкие им люди. Из-

менение жизненной ситуации молодых иммигрантов, к примеру, получение рабочего места, связанного с русским языком, могло приводить к заинтересованности в его дальнейшем изучении и развитии, иными словами к попытке вернуть утраченную лингвистическую компетенцию.

На наш взгляд, двуязычие большинства молодёжи данной возрастной группы можно охарактеризовать как ситуационное (вычитающее) (ср. Skutnabb-Kangas 1988; Baker 2006), так как овладение вторым (финским) языком происходило у них главным образом за счёт уменьшения использования первого (русского/ украинского) языка и сопровождалось как остановкой в его развитии, так и постепенной утратой. Вместе с тем об их двуязычии можно говорить как о параллельном одноязычии (ср. Heller 2006), означающем, что используемые языки воспринимаются ими как две различные, независимые друг от друга системы, между которыми проведены чёткие границы. Это также подтверждает результаты предшествующих исследований, проведённых как в Финляндии, так и других странах, что принадлежность к определённой группе на основании рождения ещё не означает совершенного владения её языком (см., напр., Rampton 2005).

Согласно результатам исследования, в языковом окружении и употреблении *иммигрировавших в младшем школьном возрасте* применялись русский, финский и английский языки. Языком домашнего общения у всех представителей данной группы по преимуществу являлся русский язык, и наряду с ним в двух семьях использовался также финский язык. При общении в учебном заведении и в свободное время, чтении художественной литературы, газет и журналов, использовании Интернета всеми употреблялись как финский, так и русский языки, дополняемые в отдельных случаях английским языком. Финский язык предпочитался молодыми иммигрантами при просмотре телевизионных программ. Наряду с ним для этого также могли использоваться русский и английский языки. Круг друзей и знакомых молодёжи, иммигрировавшей в младшем школьном возрасте, состоял из русскоязычных сверстников, представителей коренного населения, а также иммигрантов других этнических групп. Постепенное расширение сферы употребления финского языка в обучении и повседневной жизни молодых иммигрантов, увеличение контактов с его носителями оказывали влияние на уровень владения им. Всеми входящими в данную группу владение финским языком оценивалось как хорошее. Вместе с тем его значение в жизни молодёжи возрастало, и вследствие этого аффективные связи и степень идентификации с ним становились прочнее. Всеми признавалась его важность в повседневной жизни, трудоустройстве и взаимодействии с коренным населением. Молодыми иммигрантами также отмечалось лучшее владение финским языком по сравнению с русским. Несмотря на это, их эмоциональные установки по отношению к русскому языку оставались высокими. Все определяли его родным языком, и владение им считали важным.

Основываясь на результатах исследования, можно утверждать, что иммигрировавшие в младшем школьном возрасте обладают способностью

одновременного и гибкого использования имеющихся языковых ресурсов в своих интересах и целях. Эти молодые иммигранты считают себя как русскоязычными, так и двуязычными и многоязычными людьми. Их двуязычие можно охарактеризовать как активное (ср. Arnberg 1989) и функциональное (ср. Skutnabb-Kangas 1980; Martin 1999; Latomaa 2007b). Несмотря на то, что финский и русский языки нередко выбираются ими в зависимости от обстоятельств, тем не менее, чёткой границы между ними не проводится, а они дополняют друг друга в их языковой практике.

Анализ взглядов участников исследования, показал, что в языковом окружении и употреблении русскоязычной молодёжи, *иммигрировавшей в подростковом возрасте*, преобладал русский язык. Гетерогенность группы, однако, подтверждается наличием явного исключения. Русский язык являлся языком семейного общения всех молодых иммигрантов данной группы. Ему также отдавалось предпочтение в общении с друзьями и знакомыми в свободное время. Наряду с ним в меньшей степени употреблялись финский и английский языки. В учебном заведении и на рабочем месте молодые иммигранты использовали главным образом финский язык, который мог также дополняться английским и русским языками. Доминирование русского языка прослеживалось в просмотре телевизионных программ, чтении художественной литературы и использовании Интернета. В свою очередь, для чтения газет и журналов молодёжью применялись как русский и финский, так и в отдельных случаях английский языки. Все представители данной возрастной группы определяли русский родным языком. Все, кроме одного, владели им, по собственной оценке, лучше всего. Кроме того, отношение к нему характеризовалось высокими эмоциональными установками.

Все иммигрировавшие в подростковом возрасте оценивали свои умения в финском языке как хорошие. Достигнутый уровень владения языком обеспечивал им социальную мобильность в финском обществе, позволяя использовать его в обучении, профессиональной деятельности и повседневной жизни. Частью молодых иммигрантов владение финским языком связывалось главным образом с практическими мотивами. Ими, в частности, подчёркивалась необходимость в нём для жизни в Финляндии: учебной и профессиональной деятельности, решения практических вопросов, коммуникации с представителями коренного населения. Их установки по отношению к этому языку являлись по преимуществу отрицательными или нейтральными, они также считали себя русскоязычными. В свою очередь, другой частью молодёжи финский язык воспринимался как близкий и важный, наряду с этим они определяли себя двуязычными людьми. Не смотря на то, что они не испытывали потребности к социокультурной ассимиляции и не стремились принадлежать к группе носителей этого языка, они, тем не менее, хорошо понимали, какие возможности и ресурсы открывает для них владение этим языком, и были готовы инвестировать в него (ср. Norton 2000; Pavlenko 2002). Кроме того, финский язык мог стать для молодого иммигранта доминирующим языком вслед-

ствие важной роли, которую он играл в его социальном общении и повседневной жизни.

Дву- и многоязычие иммигрировавших в подростковом возрасте является, с одной стороны, активным (ср. Arnberg 1989) и функциональным (ср. Skutnabb-Kangas 1980; Martin 1999; Lattoma 2007b), и различные языки используются ими в соответствии с требованиями окружающей среды и собственными потребностями. Эти языки дополняют друг друга, расширяя тем самым возможности взаимодействия молодых иммигрантов в финском обществе. С другой стороны, их многоязычие можно охарактеризовать как параллельное одноязычие (ср. Heller 2006), при котором сферы употребления строго распределены между различными языками. Вместе с тем иммигрировавшие в подростковом, а также младшем школьном возрасте не всегда понимали и ценили преимущества от своего дву- и многоязычия. Они были обеспокоены изменениями, произошедшими в их русском языке за время иммиграции, и стремились говорить на «хорошем» русском языке. Это можно считать примером господствующих в обществе языковых идеологий, согласно которым официальный язык или стандартная форма языка часто воспринимаются как имеющие большую моральную, эстетическую и/или интеллектуальную ценность (ср. Blommaert 1999; Blackledge & Creese 2010). Для молодых иммигрантов данного исследования таким стандартом или критерием оценки своих умений являлся русский язык, на котором говорят их сверстники, живущие в России. Отклонение от стандарта, в свою очередь, нередко приводит к тому, что многоязычие воспринимается ими не как ресурс, а как проблема.

На основании результатов исследования можно утверждать, что, являясь важным социолингвистическим окружением русскоязычных молодых иммигрантов, семья играет существенную роль в формировании их двуязычия (см. также Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). Выбираемые родителями аккультурационные стратегии определяли их языковые идеологии и в соответствии с этим - «языковую политику» семьи. Для всех родителей являлось важным изучение финского языка детьми в виду проживания, обучения и получения работы в Финляндии. Такая «прагматическая» точка зрения объяснялась новыми возможностями и социальной мобильностью, открывающимися благодаря хорошему владению языком доминантного общества. Несмотря на то, что многие родители считали важным также сохранение родного языка в условиях иммиграции и понимали необходимость его постоянного совершенствования и развития, их намерения и действительная языковая практика, однако, не всегда совпадали. Наряду с этим они различались своей активностью и возможностями в предоставлении детям ресурсов, направленных на развитие их умений в родном языке. В результате стремления и конкретные действия семьи часто оказывались недостаточными для оказания поддержки формированию двуязычия детей. Вследствие этого, на наш взгляд, следует обратить большее внимание на сотрудничество родителей и школы в вопросах организации и содержания обучения родного языка детей- и подрост-

ков-иммигрантов. Вместе с тем результаты исследования показали, что родители нуждаются в дополнительной и разносторонней информации о важности сохранения родного языка детей в условиях иммиграции и формировании ими функционального двуязычия.

В соответствии с результатами исследования представляется важным при организации обучения учащихся-иммигрантов принимать во внимание особенности их языковой ситуации, обусловленной возрастом начала иммиграции. В частности, в отношении иммигрировавших в дошкольном и младшем школьном возрасте следует уделять серьёзное внимание сохранению и развитию традиционного языка этнической группы. В свою очередь, иммигрировавшие в подростковом возрасте нуждаются в практических умениях в использовании финского языка. Важным для организаторов обучения и учителей могут являться сведения о том, что участие в социальной практике среды пребывания часто является у них весьма ограниченным. Вместе с тем они не всегда имеют возможности развивать изучаемый язык за пределами школы в такой же степени, как более молодые иммигранты.

Одной из основных целей обучения учащихся-иммигрантов в финской общеобразовательной школе (ОРН 2004а) является достижение ими функционального двуязычия, подразумевающего умение использовать два (или несколько) языка в обучении и трудовой жизни в соответствии как с требованиями окружающей среды, так и с собственными потребностями. Результаты данного исследования, однако, дают основания усомниться в осуществлении поставленной цели относительно всех учащихся-иммигрантов. В частности, проживающие в регионе г. Ювяскюля русскоязычные молодые иммигранты не являлись равноправными в имеющихся у них возможностях институционального изучения родного языка. На это влияли, прежде всего, место жительства, тип школы и её обеспеченность необходимыми для такого преподавания ресурсами. Сохранение родного языка, таким образом, часто оставляется на ответственность самого иммигранта и его семьи. В связи с этим, на наш взгляд, имеются основания в большей степени принимать во внимание развитие дву- и многоязычия в современной языковой политике в области образования. Вследствие того, что детям- и молодёжи-иммигрантам предоставляются ограниченные возможности использовать и изучать родной язык, утрачиваются важные языковые ресурсы. Школу в таком случае можно рассматривать как место, откуда поступают негативные сигналы относительно статуса и пользы родного языка молодых иммигрантов (ср. Blackledge & Creese 2010).

6.1.3 Особенности прохождения процесса интеграции, выявленные у молодых русскоязычных иммигрантов

Третья тема исследования предполагала выявление особенностей процесса интеграции в финское общество русскоязычных молодых иммигрантов. Ставилась цель выяснить возможные изменения, произошедшие при этом

в их мировоззрении и идентификации, преследуемые ими цели, а также факторы, влияющие на успешность этого процесса.

Согласно результатам исследования, хорошее владение финским языком и широкая сфера его использования сопровождалась у *иммигрировавших в дошкольном возрасте* чувством причастности к финскому обществу. Они в большей степени идентифицировались с финноязычными и считали себя представителями финской культуры. Финский язык, таким образом, являлся для них не только средством коммуникации, а также выступал символом этнической идентичности, действующей как предпосылка для членства в группе его носителей (ср. Smolicz 1992; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Вместе с тем отношение представителей данной возрастной группы к своей этнической принадлежности носило черты неоднозначности и противоречивости. Можно предположить, что желание части из них принадлежать к доминантной группе являлось следствием осведомлённости о том, что их этническая группа оценивается в финском обществе низко. Вследствие этого они формировали свою идентичность путём, так называемого этнического бегства, сильно идентифицируясь с культурой титульного общества (ср. Стефаненко 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Вместе с тем идентификация части респондентов с доминантной культурой находилась в связи с ингерманландским происхождением их родителей и финскими культурными традициями, поддерживаемыми в семьях. Кроме того, неоднозначность и противоречивость суждений молодых иммигрантов можно, на наш взгляд, истолковывать, как процесс (ре)формирования идентичности и переговоры как с самим собой, так и с окружающим их обществом. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что, с точки зрения теории аккультурации, иммигрировавшие в дошкольном возрасте предпочитали стратегии ассимиляции или интеграции.

Иммигрировавшие в младшем школьном возрасте в большей степени идентифицировались с русской культурой, и их отношение к своему этническому происхождению являлось по преимуществу положительным. Позитивная этническая идентичность молодых иммигрантов данной возрастной группы также нередко сопровождалась чувствами патриотизма и гордости по отношению к прежней родине. Тем не менее, идентичность этой молодёжи, на наш взгляд, нельзя рассматривать как однородную и неизменную. По мере овладения ими финским языком, увеличения его использования в повседневной жизни и расширения контактов с его носителями в неё постоянно включаются отдельные элементы новой культуры, укрепляющие тем самым у них чувство причастности к финскому обществу. Об этих молодых людях можно, вероятно, говорить как о формирующей транскультурную идентичность (ср. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Наряду с сохранением своей традиционной культуры и языка, они овладевают языком и культурой нового общества, приобретая в возрастающей степени бикультурные и билингвистические умения. Эти умения становятся неотъемлемой частью их жизни в иммиграции, создавая пред-

посылки, необходимые для успешного существования в новом обществе. На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что, с точки зрения теории аккультурации, иммигрировавшими в младшем школьном возрасте предпочитались главным образом стратегии интеграции.

Большинство *иммигрировавших в подростковом возрасте* идентифицировалось с русской культурой, использовало в большей степени русский язык и лучше владело им. Подобно иммигрировавшим в младшем школьном возрасте для них было характерно положительное отношение к своему этническому происхождению, сопровождающееся чувствами патриотизма и гордости по отношению к прежней родине. Семейные и дружеские связи этих молодых иммигрантов находились главным образом в рамках традиционной этнической группы. Тем не менее, они использовали в повседневной жизни наряду с русским также финский язык, по собственной оценке, хорошо им владели, и умения в нём считали важным. Вместе с тем жизнь «заставляла» их контактировать с носителями других языков в учебных заведениях и на рабочих местах, и в результате этого ими поддерживались социальные связи как с представителями коренного населения, так и других групп иммигрантов. Таким образом, эти молодые люди в возрастающей степени овладевали бикультурными и билингвистическими умениями. Их новая идентичность формировалась путём принятия отдельных элементов обеих культур, русской и финской, являясь в т.ч. гибридной, комплексной, фрагментарной, противоречивой, зависящей от различных контекстов (ср. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Remennick 2003a; Pavlenko & Blackledge 2004). На основании результатов исследования аккультурационную стратегию большинства представителей данной возрастной группы можно охарактеризовать как *сегментированную интеграцию* (ср. Portes & Rumbaut 2001; Remennick 2003c), представляющую собой сочетание как интеграции, так и сепарации, проявляющихся одновременно в различных доменах их повседневной жизни. Наряду с этим имеются основания утверждать, что эти молодые иммигранты не стремятся к сепарации от доминантного общества. Кроме того, в отношении их, на наш взгляд, нет оснований говорить о маргинальности или отчуждении.

Результаты данного исследования подтверждают мысль о том, что овладение языком является не только когнитивным процессом, а также становлением частью нового языкового сообщества и местом ре- и формирования идентичности(ей). Язык является для молодых иммигрантов не только средством коммуникации и самовыражения, а также становится символом этнической идентичности и определяющей ценностью, действующей как предпосылка для подлинного членства в группе его носителей (ср., напр., Smolicz 1992; Jasinskaja-Lahti 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Iskanius 2006). Вместе с тем, согласно результатам исследования, русскоязычные молодые иммигранты представляют собой пример гибридной идентичности, которую невозможно поместить в чёткие рамки

и классификации. Их идентичность(и) постоянно развивается и меняется с течением времени и в зависимости от ситуации, является непрерывным «предметом переговоров», иными словами обсуждается и определяется в диалоге между ними и их окружением (ср., напр., Kraemer et al. 1995; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Remennick 2003a; Pavlenko & Blackledge 2004).

Одновременно результаты данного исследования показали, что основанная на возрастных особенностях классификация предоставляет возможности для более объективного подхода при рассмотрении ситуации детей- и подростков-иммигрантов. Результаты также подтверждают выводы, сделанные Р. Румбо (Rumbaut 2007), согласно которым дети и молодёжь, иммигрировавшие в разном возрасте, имеют различные отправные точки, начиная свою жизнь в новом обществе. Наличие явных исключений среди участников исследования, тем не менее, свидетельствует о комплексном и многомерном характере процесса интеграции иммигранта. Вследствие этого представляется необходимым принимать во внимание индивидуальные особенности и жизненную ситуацию каждой отдельной личности. Русскоязычные молодые иммигранты, принявшие участие в данном исследовании, представляют собой гетерогенное, полифоничное сообщество. Их языковая ситуация, идентичность и стратегии аккультурации формируются из весьма различных составных. Хорошее владение финским языком, равноправные возможности получения образования, контакты с представителями коренного населения, положительное отношение со стороны доминантной группы, удовлетворённость достигнутым в иммиграции статусом, положительная этническая идентичность являются, на наш взгляд, основными предпосылками их успешной интеграции в финское общество. Результаты позволяют сделать вывод о том, что молодые русскоязычные иммигранты, принявшие участие в данном исследовании, проявляют стремление и обладают необходимыми ресурсами для того, чтобы преуспеть в новой стране проживания и интегрироваться в её общество. В настоящий момент невозможно сделать окончательные выводы о том, как сложится жизнь многих из них, и удастся ли им осуществить свои планы относительно получения конкурентноспособного образования и трудоустроиться в Финляндии. Будущее детей- и молодёжи-иммигрантов зависит не только от их собственных стремлений, экономических и образовательных ресурсов их семьи, а также в т.ч. от общественного устройства принимающего общества и проводимой им политики в области иммиграции.

6.2 Оценка результатов исследования

Процесс интеграции русскоязычных молодых иммигрантов в финское общество рассматривался в данном исследовании с использованием стратегий качественного метода. Иммиграционный опыт русскоязычной мо-

лодѣжи наблюдался в течение шести лет. Поставленные перед исследованием цели обусловили характер его проведения. Оно включало в себя три этапа, относящиеся к 2002, 2005 и 2008 гг. На первом и втором этапах опрашивались родители, в свою очередь, третий этап заключался в интервьюировании их детей - молодых иммигрантов. Этим данная работа отличается от традиционного лонгитюдинального исследования, одним из условий которого является неизменность целевой группы (ср. Dörnyei 2007). Тем не менее, такой выбор преследовал цель использовать целостный подход, принимающий во внимание точку зрения семьи и родителей, и помогающий понять весь социокультурный контекст жизни молодого иммигранта. Предполагалось также использовать это как один из способов проверки и повышения надёжности данных.

Таким образом, в данном исследовании приняло участие 33 русскоязычных иммигранта: 18 родителей и 15 детей, проживающих в Финляндии, г. Ювяскюля и его регионе. Вследствие этого результаты исследования не представляется возможным обобщить на всех проживающих в Финляндии русскоязычных иммигрантов. Как показывают предшествующие исследования (см. гл. 2.3), опыт иммигрантов в Финляндии, и, в частности, отношение к русскоязычным, варьируется в разных регионах страны. Можно предположить, что это окажет влияние на полученные в исследовании результаты. Вместе с тем контекст г. Ювяскюля является определяющим в том, как осуществляется интеграционная политика в этом регионе страны, каким образом обеспеченность муниципалитетов финансами позволяет организовывать обучение учащихся-иммигрантов. Тем не менее, результаты исследования можно рассматривать как указывающие возможные направления в изучении данного вопроса.

Основным методом сбора материала исследования являлось полуструктурированное тематическое интервью. Ситуация интервью, в которой опыт опрашиваемых, их мнения и суждения выносятся на общественное рассмотрение, делаясь достоянием других, требует соблюдения чётких этических норм. В качественном исследовании к ним относятся м. пр. конфиденциальность, добровольность и анонимность участников исследования. Вопросы анонимности, а также и то, кем и в каких целях будут использоваться материалы исследования, поднимались как родителями, так и детьми. Вследствие этого они обговаривались с каждым опрашиваемым перед началом собеседования. Участники также имели возможность указать свои пожелания относительно ограничений в использовании исследовательского материала. Кроме того, интервьюирование детей и молодѣжи предполагало соблюдение дополнительных правил. В связи с этим от достигших совершеннолетия было получено письменное согласие на использование материалов собеседования. За несовершеннолетних детей такое согласие дали их родители. В целях сохранения анонимности участники исследования представлены в работе под вымышленными именами.

Выбор полуструктурированного тематического интервью был направлен на достижение целей исследования и получения ответов на по-

ставленные в нём вопросы. Задачей исследовательского интервью является получение достоверной информации, поэтому в идеальном варианте оно должно быть откровенным и доверительным, когда обе стороны выступают как равные, заинтересованные друг в друге собеседники (см., напр., Ильин 2006, 148). На успешность интервью и достижение намеченных целей оказывают влияние многочисленные факторы. Подчёркивается (см., напр., Rastas 2005, 83-87), что его организацию и проведение, а также установление взаимопонимания сторон могут затруднять культурные различия. В свою очередь, принадлежность интервьюера и интервьюируемого к одной этнической, культурной, гендерной или возрастной группе, а также схожесть жизненного опыта могут способствовать установлению доверительных отношений и поднятию важных с точки зрения исследования вопросов. Можно предположить, что на характер прохождения интервью данного исследования оказали влияние вышеперечисленные факторы. В частности, как родители-респонденты, так и исследователь являлись иммигрантами первого поколения, представителями одного культурного меньшинства, имели возможность общаться на родном языке, позволяющем им свободно излагать свои мысли, передавать чувства и переживания. Кроме того, большинство взрослых участников также как и исследователь – женщины и матери, в жизненном опыте которых много сходного.

Наряду с общими имелись также отличительные особенности. В частности, доминирующая позиция исследователя по отношению к исследуемым иногда оказывалась неизбежной (см., напр., Martikainen 2009b). К примеру, социоэкономическое положение исследователя и родителей-респондентов, в особенности на начальном этапе исследования, было различным. Многие из них только недавно иммигрировали в страну, не имели работы, плохо или совсем не владели финским языком. Кроме того, можно предположить, что статус исследователя университета имел определённое влияние на позиции обеих сторон. Это выразалось, например, в том, что родители задавали вопросы или просили совета относительно изучения и сохранения родного языка детей, организации учебного процесса в школе или других важных для них проблем. От молодых участников исследователя отличали, в первую очередь, возраст, жизненный опыт и профессиональное положение. Тем не менее, связанный с иммиграцией опыт и важная для обеих сторон тема разговора послужили предпосылками нахождения «общего языка». Как правило, после настороженности первых минут как со взрослыми, так и с молодыми людьми устанавливались доверительные отношения, а общую атмосферу собеседований можно охарактеризовать как непринуждённую и дружескую. Можно предположить, что это способствовало открытости и искренности опрашиваемых в изложении своих мыслей и чувств.

Вместе с тем интервьюирование детей и подростков имело свои особенности (ср., напр., Alasuutari 2005; Basset et al. 2008). К примеру, ответы части 14-17-летних участников отличались лаконичностью, отсутствием «глубины» или стремлением к размышлениям, что, вероятно, отчасти

можно объяснить особенностями их когнитивного развития. Наряду с этим, в отдельных случаях было очевидным, что некоторые из них не хотели высказывать своё мнение по тем или иным вопросам. С одной стороны, это являлось вполне понятным по многим различным причинам, выявленным за время проведения исследования, и объяснялось нежеланием таких респондентов обсуждать свою ситуацию или проблемы с кем-либо (см. также гл. 5.3). Тем не менее, с другой стороны, наблюдался также отказ отвечать на обычные или общепринятые вопросы, которые не должны были представлять «опасности» или являться сложными для молодых иммигрантов. Всё это требовало от исследователя гибкости в поддержании разговора и создания доверительной обстановки. Вместе с тем это подтвердило правильность решения об интервьюировании молодых респондентов только на третьем этапе исследования. Кроме того, для некоторых молодых людей выбор языка проведения интервью оказался не вполне правильным. Им хотелось использовать для этого русский язык, однако, они не всегда могли выразить на нём свои мысли нужным образом. В таких случаях они, как правило, имели возможность обратиться за помощью к интервьюеру.

Соблюдение этических норм является важным также в толковании результатов исследования, поднимающего вопросы иммиграции и меньшинственных групп (см., напр., Martikainen 2009b). При этом возрастает ответственность для исследователя, являющегося представителем рассматриваемой им группы иммигрантов. Каким образом им предаются гласности результаты исследования? Какое представление о данной группе дадут сделанные им толкования? Исследователь, таким образом, не может выступать в роли только постороннего наблюдателя, а неизбежно становится активным участником процесса исследования, и сопричастен к судьбам интервьюируемых им людей.

Наряду с вышеизложенным в качественном исследовании немаловажными являются вопросы достоверности и объективности анализа, который должен отражать логику фактов, а не особенности их восприятия исследователем. В данной работе одним из способов проверки, повышения надёжности и обоснованности толкований можно считать стремление к т.н. процедурной валидации, означающей подробное и тщательное описание всех этапов исследования, а также полученных данных. Это способствовало «открытости» действий автора, объяснению принимаемых им решений и целостной оценки исследования. Коммуникативная валидация, дающая возможность рассмотрения изучаемого явления с различных точек зрения, избегания спорных или сомнительных интерпретаций, достигалась привлечением к обсуждению коллег, имеющих опыт исследовательской работы в данной области. Этому помогало также участие исследователя в научно-практических конференциях и публикация материалов исследования, позволяющие проводить апробацию полученных результатов.

Исследовательская триангуляция может повысить надёжность данных путём выявления коллективного мнения, междисциплинарного взгляда относительно одного эмпирического объекта (см., напр., Семёнова 1998, 192). Это в свою очередь открывает для исследователя возможность выйти за рамки личных предубеждений и точек зрения. Триангуляцией в данном исследовании можно считать использование различных источников информации для определения степени типичности, репрезентативности рассматриваемого явления. В частности, это было достигнуто интервьюированием как родителей, так и детей. Сравнение сказанного ими позволило выявить наличие возможных противоречий, неточностей или расхождений в их взглядах. Вместе с тем проведение наблюдений в различное время на протяжении шести лет дало уверенность в том, что речь идёт о постоянном явлении, а не об единичных примерах. Основным правилом являлось то, что одиночное высказывание или субъективное мнение индивида не может служить достаточной основой для анализа и построения гипотез. Кроме того, избеганию субъективизма интерпретации способствовало использование различных методов сбора исследовательского материала: интервью и официальных документов, а также постоянное сопоставление выводов с результатами других исследований, рассматривающих аналогичные явления. В свою очередь приведением цитат из речи респондентов преследовалась цель, с одной стороны, предоставить читателю достоверную информацию, а с другой – дать возможность свободного звучания голоса участников исследования.

Лонгитюдинальный характер исследования позволил проследить различные этапы, относящиеся к процессу интеграции молодых иммигрантов, выявить возможные изменения, происходящие в их жизни и мировоззрении, а также лучше понять иммиграционный опыт молодёжи и влияющие на него факторы. К преимуществам данной работы можно отнести то, что исследователь представляет рассматриваемую им группу иммигрантов, и имеет, таким образом, основанные на личном опыте представления об интеграции в финское общество. На наш взгляд, это помогло при проведении исследования и интерпретации его результатов. Сильной стороной исследователя можно считать осведомлённость в особенностях культуры как русскоязычного меньшинства, так и доминантной группы.

В данном исследовании была предпринята попытка ответить на вопросы, касающиеся интеграции в финское общество русскоязычных молодых иммигрантов в контексте обучения и овладения языком. Результаты исследования были опробованы в учебных программах, предназначенных для работников педагогической сферы: учителей, инструкторов по учебным вопросам и организации содействия учебной деятельности, а также работников сферы социального обеспечения. Основными задачами этих учебных программ являлось оказание поддержки лицам, работающим с иммигрантами и их семьями. В связи с этим можно предположить, что полученную в результате исследования информацию можно исполь-

зовать в системе профессиональной подготовки и переподготовки учителей общеобразовательных школ. Важными в этом контексте являются сведения об отношении молодых иммигрантов, их семьи и родителей к обучению, овладению финским и родным языком, формированию двуязычия, предшествующем обучению, о системе российского образования, целях и содержании обучения, о педагогической культуре школы. Вместе с тем результаты данного исследования могут быть полезны в разработке и усовершенствовании языкового обучения иммигрантов, а также в дискуссии о положении русскоязычного меньшинства Финляндии. Как указывалось во введении к работе, начало данному исследованию положила финско-российская исследовательская программа, финансируемая Академией наук Финляндии. Его продолжение стало реальным также благодаря Академии. На выделенные ею средства в рамках проекта «Transforming Professional Integration» (2011-2014) имеется возможность проследить далее иммиграционный опыт русскоязычных молодых иммигрантов и дополнить уже имеющиеся сведения о процессе их интеграции в финское общество.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Integroituminen on määritelty kaksisuuntaiseksi sosiaalisesti prosessiksi, jonka osapuolina ovat maahanmuuttajat ja heidät vastaanottava yhteiskunta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että koulutus, kielitaito ja kulttuuri sekä sosiaaliset suhteet ovat integroitumisprosessissa keskeisesti mukana. Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integroitumiseen vaikuttavina tekijöinä olen tutkimuksessa keskittynyt opiskelemaan suomalaisessa koulussa, suomen ja äidinkielen hallintaan sekä kielelliseen ja kulttuuriseen identifioitumiseen. Kysymyksessä on laadullisiin tutkimusmenetelmiin perustuva pitkittäistutkimus, jonka aineisto koostuu venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiensa teemahaastatteluista. Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin kuusitoista Jyväskylän seudulla asuvaa maahanmuuttajaperhettä, joissa oli kouluikäisiä lapsia. Suurin osa perheistä oli muuttanut Suomeen vuosina 2000–2002. Tutkimusaineisto on koottu puoli-strukturoidun teemahaastattelun avulla kolmessa eri vaiheessa. Aluksi haastatelin maahanmuuttajanuorten vanhempia (n = 18) kahteen otteeseen: ensimmäisen kerran vuonna 2002 ja toisen kerran vuosien 2005–2006 aikana. Tarkoituksena oli selvittää venäjänkielisten vanhempien näkemyksiä suomalaisesta koulusta ja lastensa koulumenestyksestä kiinnittäen erityistä huomiota suomen ja venäjän kielen oppimiseen ja näiden kielten käyttämiseen erilaisissa konteksteissa. Vanhempien haastatteluihin perustuvia tutkimustuloksia on julkaistu aikaisemmin lisensiaatintyössäni (Рюнкянен 2008). Aineistonkeruun kolmannessa vaiheessa vuonna 2008 haastateltavina olivat maahanmuuttajaperheiden lapset (n = 15), jotka olivat tuolloin asuneet Suomessa vähintään kuusi vuotta. Kaikki tutkimukseen osallistuvat nuoret ovat siten ensimmäisen polven maahanmuuttajia, jotka ovat tulleet Suomeen yhdessä vanhempiensa kanssa. Enemmistö on paluumuuttajaperheiden jäseniä (12), kolme nuorta oli muuttanut maahan äidin solmittua avioliiton Suomen kansalaisen kanssa. Useimmat nuoret ilmoittivat äidinkielekseen venäjän, jota käytettiin perheessä myös kotikielenä. Haastateltujen nuorten ikä vaihteli neljästätoista kahteenkymmeneen kolmeen. Useimmat heistä olivat opiskelijoita, kaksi nuorta oli äitiyslomalla ja yksi työelämässä.

Tarkastelen maahanmuuttajanuorten integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan akkulturaatioteorian ja opetuskulttuurien vertailun näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kielenoppimisen, monikielisyyden ja kielen säilyttämisen teorioista ja tutkimusaineiston analyysiin olen soveltanut laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Teemahaastattelujen ohella olen käyttänyt tutkimusaineistona maahanmuuttajanuorten opiskelua, oppimista sekä integroitumista ohjaavia ja sääteleviä virallisia dokumentteja.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa maahanmuuttajanuoret on jaettu kolmeen ryhmään sen mukaan, minkä ikäisiä he olivat maahanmuuton tapahtuessa (ks. myös Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). *Ennen kouluikää* muuttaneiden ryhmään (alle 7-vuotiaat) kuului tutkimuksessa viisi henkilöä, *alakou-*

luiuässä muuttaneiden ryhmään (8-11-vuotiaat) neljä ja *teini-iässä muuttaneiden* ryhmään (12-14-vuotiaat) kuusi henkilöä. Tutkimustulokset on seuraavassa esitetty tutkimusongelmien mukaisesti jäsennettynä kolmessa osassa. Aluksi tarkastelen maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiä ja opiskelua sääteleviä tekijöitä, sopeutumista uuteen oppimisympäristöön sekä suomalaisen opetuskuultuurin normien ja perinteiden omaksumista. Keskeisenä huomion kohteena ovat venäjänkielisten nuorten ja heidän vanhempiansa käsitykset ja kokemukset opiskelusta suomalaisessa koulussa. Tämän jälkeen pohdin suomen ja venäjän kielen roolia ja merkitystä nuorten elämässä. Lopuksi selvitän venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integraatioprosessin erityispiirteitä sekä heidän kielellisessä ja kulttuurisessa identifioitumisessaan tapahtuneita muutoksia.

1. Koulun ja opetuksen merkitys venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten integraatioprosessissa

Tutkimustulokset osoittavat, että venäjänkielisillä maahanmuuttajanuorilla on hallussaan joitakin tärkeitä lähtöresursseja, jotka helpottavat heidän sopeutumistaan uusiin olosuhteisiin. Vanhempien korkea koulutustaso ja omien aikaisempien opintojen kautta hankittu hyvä tietopohja ovat inhimillistä pääomaa, joka vaikuttaa suotuisasti nuorten opiskeluun Suomessa. Haastatteluihin osallistuneet venäjänkieliset vanhemmat näyttivät ymmärtävän koulutuksen merkityksen lastensa tulevaisuudelle ja pystyvän auttamaan heitä koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Tämä helpottaa perheiden sopeutumista uusiin olosuhteisiin (ks. myös Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008) ja luo suotuisat edellytykset nuorten koulumenestykselle Suomessa. Venäjänkieliset nuoret tuntuivat arvostavan ennen kaikkea yleissivistävää koulutusta, sillä lukio oli useimmille haastateltaville ammattioppilaitosta mieluisampi vaihtoehto opintojen jatkamiseen ja monet suunnittelivat myös korkeakoulututkimuksen hankkimista.

Suomen koulutusjärjestelmä takaa kaikille yhtäläisen peruskoulutuksen, mutta maahanmuuttajien opiskeluolosuhteet ja opetusjärjestelyt eri kouluissa saattavat vaihdella huomattavasti. Keskeisiä opiskeluun vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimuksessa olivat perheiden maahan saapumisen ajankohta, asuinpaikka, koulun käytettävissä olevat resurssit sekä kuntien harjoittama koulutuspolitiikka. Venäjänkielisten nuorten kouluopintojen sujumiseen ja integroitumiseen näyttää vaikuttavan erityisesti se, onko heillä ollut mahdollisuus osallistua perusopetukseen valmistavaan opetukseen, miten suomen ja äidinkielen opetus on järjestetty ja onko koululla ollut varoja kieliavustajien palkkaamiseen.

Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiansa käsityksiä ja kokemuksia suomalaisesta koulusta tarkasteltiin opetuskuultuurien vertailun näkökulmasta. Haastatteluihin osallistuneet venäjänkieliset nuoret nousivat opetuksen sisältöön ja oppimistulosten arviointiin sekä oppilaan ja opettajan keskinäiseen vuorovaikutukseen, oppilaiden käyttäytymiseen ja kurinpitoon liittyvät teemat. Suurin osa sekä nuorista että heidän vanhemmistaan piti suomalaisen perus-

koulun vaatimustasoa venäläiseen kouluun verrattuna suhteellisen alhaisena, erityisesti matematiikassa ja luonnontieteissä oppilaat pääsevät heidän mielestään Suomessa huomattavasti helpommalla. Ne nuoret, joilla oli kokemusta näiden aineiden opiskelusta venäläisessä koulussa, kertoivat saamansa vankan tietopohjan helpottaneen opiskelua Suomessa. 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. Suomalaisen koulutusjärjestelmän hyvänä puolena sekä nuoret että heidän vanhempansa mainitsivat mahdollisuuden valita lisääaineita oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Myös suomalaisten koulujen korkea varustustaso vaikuttaa heidän mielestään myönteisesti oppimisprosessiin. Kurssimuotoista opetusta ja ryhmätöiden runsasta käyttöä he sen sijaan tuntuivat vierastavan. Useimmat nuoret pitivät valmiuksiaan puutteellisina sellaisiin opiskelu- ja työtapoihin, jotka korostavat oppilaan omaa vastuuta oppimisprosessista ja arvelivat perinteisten, opettajajohtoisten työmuotojen sopivan itselleen paremmin. Oppimisprosessin ja oppimistulosten arviointi suomalaisessa koulussa herätti venäjänkielisten nuorten keskuudessa erilaisia mielipiteitä. Jotkut katsoivat venäläiselle koululle tyypillisen jatkuvan arvioinnin puuttumisen merkitsevän opettajan vastuun ja vaatimustason heikkenemistä ja antavan oppilaalle liikaa toimintavapauksia. Toiset taas pitivät sitä myönteisenä ja opiskelua huomattavasti helpottavana ilmiönä, joka yhdistettiin oppilaan itsenäisyyteen ja henkilökohtaiseen vastuuseen oppimisprosessista.

Suomalaisen ja venäläisen koulun kulttuuriset erot näkyvät useimpien haastateltavien mielestä erityisesti opettajan ja oppilaan, kasvattajan ja kasvatettavan, välisissä suhteissa. 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. Vastaavasti oppilailta odotetaan kunnioittavaa suhtautumista opettajaan ja vanhempia kohtaan. Suomalaisessa koulussa positiivista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa oli venäjänkielisten nuorten mielestä oppilaan oikeuksien, riippumattomuuden ja henkilökohtaisen vapauden kunnioittaminen. Heidän näkemyksensä mukaan tällainen suhde ehkäisee joitakin kielteisiä seurauksia, joita opettajan vallankäyttöön saattaa liittyä. Sekä venäjänkielisten nuorten että heidän vanhempiensa mielestä suomalaisilta oppilailta puuttuu kunnioittava asenne opettajaa kohtaan. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että eräs suomalaisen peruskoulun erityispiirteistä on huono kuri, jonka useimmat katsoivat johtuvan opettajan heikosta auktoriteetista ja tiukkuuden puuttumisesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiensa on vaikea ymmärtää joitakin suomalaisen koulun toimintatapoja. Heidän käsityksissään ja kokemuksissaan suomalaisesta koulusta heijastuvat sekä venäläisen koulun normit ja arvot että kansallisen kulttuurin erityispiirteet. Useimmat haastateltavat tarkastelivat suomalaisen koulun toimintaperiaatteita venäläisen opetuskulttuurin näkökulmasta, joka mm. ko-

rosta opettajan hallitsevaa roolia opetuksessa, hänen vastuutaan oppimistuloksista, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen hierarkkisuutta ja oppilaiden kurinalaisuutta. Myös opetuksen sisältöä arvioidessaan haastateltavat ottivat vertailukohteeksi venäläisen opetuskulttuurin: teoreettinen suuntautuneisuus, ulkoa oppiminen ja vaatimukset jatkuvasta kontrollista olivat keskeisiä kriteereitä suomalaisen koulun tasoa ja vaatimuksia pohdittaessa. Venäläisen opetuskulttuurin erityispiirteiden tiedostaminen ja tuntemus on tärkeä osa maahanmuuttajien kanssa työskentelevän opettajan ammattitaitoa. Se edistää kulttuurienvälisiä dialogia koulukontekstissa ja helpottaa maahanmuuttajanuorten integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

2. Venäjän ja suomen kielen rooli maahanmuuttajanuorten integraatioprosessissa

Toinen keskeinen teema tutkimuksessa käsitteli maahanmuuttajanuorten kieliympäristöä ja kielenkäyttöä. Päähuomion kohteena olivat suomen ja venäjän opiskelu ja osaaminen, kielten käyttö erilaisissa tilanteissa sekä sosiaalisten kontaktien luominen ja ylläpitäminen näillä kielillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että ennen kouluikää muuttaneiden nuorten kieliympäristössä ja kielenkäytössä vallitsevana oli suomi. Suomen kieli liittyi heidän elämässään opiskeluun, ystävien kanssa seurusteluun koulussa ja vapaa-ajalla, sanoma- ja aikakauslehtien ja kirjallisuuden lukemiseen sekä median ja Internetin käyttöön. Jotkut heistä määrittelivät suomen äidinkielekseen ja kertoivat käyttävänsä sitä myös perheenjäsenten kanssa. Heidän ystäväpiirinsä koostui lähinnä suomenkielisistä ikätovereista. Opinnoissaan, televisio-ohjelmien katselussa ja Internetissä he käyttivät suomen ohella myös englantia. Venäjän kielen käyttöalue oli ennen kouluikää muuttaneilla nuorilla melko kapea: sitä käytettiin pääosin kotona, sillä nuorilla oli vain vähän kontakteja muihin samanikäisiin venäjänkielisiin. Monet tähän ryhmään kuuluvat nuoret osasivat oman arvionsa mukaan vain venäjän alkeet eikä heillä ollut suurempaa motivaatiota kielitaitonsa kehittämiseen. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että elämäntilanteessa tapahtuvat muutokset, esimerkiksi venäjän osaamista edellyttävän työpaikan saaminen, saattaisivat herättää kiinnostuksen kielitaidon kehittämiseen. Vaikka kaikki tähän ryhmään kuuluvat nuoret asettivat suomen kielen elämässään ensisijaiseksi, jotkut pitivät itselleen merkityksellisenä myös ensimmäistä kieltään, venäjää tai ukrainaa. Tunnesiteet kieleen olivat heillä säilyneet vahvoina: kieli symbolisoi sukulaisuussuhteita ja sitä puhuttiin läheisten ihmisten kanssa.

Ennen kouluikää muuttaneiden nuorten kohdalla voidaan puhua vähenteisestä (subtraktiivisesta) kaksikielisyydestä (vrt. Skutnabb-Kangas 1988; Baker 2006), sillä toisen kielen (suomen) taito on useimmilla kehittynyt pääasiassa ensimmäisen kielen (venäjän tai ukrainan) kustannuksella. Seurauksena on ollut venäjän kielitaidon kehityksen pysähtyminen ja kielen asteittainen menettäminen. Ennen kouluikää muuttaneiden nuorten kaksikielisyyttä voidaan luonnehtia myös ”rinnakkaiseksi yksikielisyudeksi” (vrt. Heller 2006), sillä nuo-

ret pitävät käyttämiään kieliä kahtena erilaisena, toisistaan riippumattomana systeeminä, joiden välillä on selkeät rajat. Tältä osin tutkimus vahvistaa aikaisempia sekä Suomessa että muissa maissa saatuja tuloksia ja tukee käsitystä siitä, että kuuluminen tiettyyn ryhmään syntyperän perusteella ei vielä merkitse sen kielen täydellistä hallintaa (ks. esim. Rampton 2005).

Alakouluiässä muuttaneiden nuorten kieliympäristössä erottuivat venäjän, suomen ja englannin kielet. Kotikielenä kaikilla tähän ryhmään kuuluvilla oli venäjä, jonka ohella kahdessa perheessä käytettiin myös suomen kieltä. Kaikki määrittelivät kuitenkin venäjän äidinkielekseen ja pitivät sen osaamista tärkeänä. Näiden nuorten ystävä- ja tuttavapiiri koostui venäjän- ja suomenkielisistä sekä muihin etnisiin ryhmiin kuuluvista ikätovereista. Koulussa ja vapaa-aikanaan he käyttivät sekä suomea että venäjää, kirjallisuuden ja lehtien lukemisessa ja Internetissä toimiessaan he saattoivat tarvittaessa turvautua myös englannin kieleen. Televisiota katsellessaan he suosivat suomenkielisiä ohjelmia, mutta seurasivat jonkin verran myös venäjän- ja englanninkielisiä lähetyksiä. Kaikki alakouluiässä maahan muuttaneet arvioivat suomen kielen taitonsa hyväksi. Haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että suomen kielen merkitys heidän elämässään on vähitellen kasvanut ja tästä syystä tunnesiteet ja identifiointuminen siihen vahvistunut. Kaikki tähän ryhmään kuuluvat nuoret tunnustivat suomen kielen tärkeyden jokapäiväisessä elämässä, työllistymisessä ja vuorovaikutuksessa valtaväestöön kuuluvien kanssa. Samalla he totesivat venäjän kielen käyttönsä asteittain vähentyneen ja sen käyttöalueen kaventuneen suomen ja englannin kustannuksella. Nuoret totesivatkin osaavansa paremmin suomea kuin venäjää. Kuitenkin heidän affektiiviset siteet venäjän kieleen olivat säilyneet vahvoina.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että alakouluiässä muuttaneet nuoret pystyvät samanaikaiseen ja joustavaan kielellisten resurssien käyttöön omien tavoitteidensa ja etujensa mukaisesti. Heidän kaksikielisyyttään voidaan luonnehtia aktiiviseksi (vrt. Arnberg 1989) ja toiminnalliseksi (vrt. Martin 1999; Latomaa 2007b). Vaikka nämä nuoret useimmiten valitsevat suomen ja venäjän kielen käyttötilanteen mukaan, he eivät vedä selkeitä rajoja kielten välille. Heidän kielellisissä käytänteissään suomi ja venäjä täydentävät toisiaan.

Teini-ikäisenä muuttaneiden nuorten kieliympäristöä ja kielenkäyttöä hallitsi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta venäjän kieli. Kaikkien tähän ryhmään kuuluvien nuorten perheissä kotikielenä oli venäjä. Myös sosiaalisten suhteiden verkosto - läheiset ystävät, rakastettu tai puoliso - koostui pääasiassa oman etnisen ryhmän jäsenistä. Tästä syystä vapaa-ajan seurustelussa ystävien ja tuttavien kanssa etusijalla oli venäjän kieli, jonka lisäksi nuoret puhuivat jonkin verran myös suomea ja englantia. Opinnoissaan he käyttivät pääosin suomea, työpaikalla myös englantia ja venäjää. Sen sijaan televisio-ohjelmien valinnassa, kirjallisuuden lukemisessa ja Internetissä venäjä oli heille ensisijainen kun taas sanoma- ja aikakauslehtiä lukiessaan he käyttivät sekä venäjää että suomea, joskus myös englantia. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki tähän ryhmään kuuluvat osasivat venäjää omasta mielestään muita kieliä paremmin. Kuitenkin he arvioivat suomen kielen taitonsa hyväksi ja katsoivat sen auttaneen heitä

etenemään opinnoissa ja työssä Suomessa. Kielen oppimisen pääasiallisena motiivina ovatkin usein olleet arkielämän käytännön tarpeet. Ne nuoret, jotka pitivät itseään venäjänkielisinä, asennoituivat suomen kieleen neutraalisti tai kielteisesti kun taas itseään kaksikielisinä pitävät kertoivat kokevansa suomen kielen läheiseksi ja tärkeäksi.

Teini-iässä maahan muuttaneiden nuorten kaksi- ja monikielisyttään voidaan luonnehtia aktiiviseksi (vrt. Arnberg 1989) ja toiminnalliseksi (vrt. Skutnabb-Kangas 1980; Martin 1999; Latomaa 2007b), sillä he käyttävät eri kieliiä ympäristön vaatimuksia ja omia tarpeitaan vastaavasti. Suomi ja venäjä täydentävät toisiaan laajentaen samalla nuorten maahanmuuttajien mahdollisuuksia vuorovaikutukseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisaalta nuorten monikielisyttä voidaan luonnehtia myös ”rinnakkaiseksi yksikielisyudeksi” (vrt. Heller 2006), jossa eri kielten käyttöalueet on jyrkästi rajattu.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät aina ymmärrä ja arvosta kaksi- ja monikielisyuden etuja. He olivat huolestuneita niistä muutoksista, joita heidän venäjän kielessään oli tapahtunut maahanmuuton aikana ja korostivat pyrkimystä puhua ”hyvää” venäjää. Tätä voidaan pitää esimerkkinä vallitsevista kieli-ideologioista (vrt. Blommaert 1999; Blackledge & Creese 2010), joiden mukaan virallisella kielellä tai kielen standardimuodolla ymmärretään olevan suuri moraalinen, esteettinen ja/tai intellektuaalinen arvo. Tämän tutkimuksen maahanmuuttajanuorille tällaisena standardina ja oman kielitaidon arvioinnin kriteerinä näytti toimivan Venäjällä asuvien ikätovereiden käyttämä kieli. Poikkeavuudet tästä standardista saattavat vaikuttaa siihen, että nuoret alkavat pitää monikielisyttään resurssin sijaan ongelmana.

Tutkimustulokset osoittavat, että perheellä on olennainen merkitys venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kaksikielisyuden kehitymisessä (ks. myös Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). Vanhempien valitsemat akkulturaatiostrategiat määrittivät heidän kieli-ideologioitaan ja perheen ”kielipolitiikkaa”. Kaksikielisyttä tärkeänä pitävät vanhemmat pyrkivät säilyttämään ja välittämään lapsilleen venäläisen kulttuurin arvoja ja toimintatapoja sekä käyttämään aktiivisesti äidinkieltään myös uusissa olosuhteissa. He näkivät paljon vaivaa lastensa venäjän taidon kehittämiseksi, mutta pitivät tärkeänä myös suomen kielen oppimista arkielämän käytäntöjen, opiskelun ja työnsaannin kannalta. ”Pragmaattinen” näkökulma kieleen liittyy niihin mahdollisuuksiin, joita vanhemmat toivoivat nuorille avautuvan yhteiskunnan valtakielen hyvän osaamisen ansiosta. Vaikka lasten äidinkielen säilyttäminen oli monille venäjänkielisille vanhemmille tärkeää ja he ymmärsivät kielen jatkuvan harjoittelun ja kehittämisen välttämättömyyden, heidän toiveensa eivät aina toteutuneet käytännössä. Vanhempien aktiivisuudessa ja mahdollisuuksissa tarjota lapsilleen äidinkielen taitojen kehittämiseen suunnattuja resursseja oli huomattavia eroja ja heidän konkreettiset toimenpiteensä kaksikielisyuden tukemiseen osoittautuivat usein myös riittämättömiksi. Maahanmuuttajalasten äidinkielen opetuksen järjestämisessä ja sisällöllisessä kehittämisessä tulisikin kiinnittää enemmän huomiota vanhempien ja koulun yhteistyöhön. Myös vanhemmat

tarvitsevat täydentävää ja monipuolista tietoa äidinkielen säilyttämisen tärkeydestä sekä toiminnallisen kaksikielisyyden kehittymisestä.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun järjestämisessä olisi suotavaa ottaa huomioon heidän kielitilanteeseensa liittyvät erityispiirteet. Ennen kouluikää tai alakouluikässä maahan muuttaneiden kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota lähtökielen säilyttämiseen ja kehittämiseen. Teini-ikässä muuttaneet taas tarvitsevat tukea suomen oppimiseen käytännön tilanteissa, sillä heidän osallistumisensa yhteiskunnalliseen toimintaan on usein erittäin vähäistä eikä heillä useinkaan ole mahdollisuuksia kehittää suomen kielen taitoaan koulun ulkopuolella siinä määrin kuin nuoremmilla maahanmuuttajilla.

Suomalaisen peruskoulun yhtenä keskeisenä tavoitteena on se, että maahanmuuttajanuoret saavuttaisivat toiminnallisen kaksikielisyyden eli pystyisivät käyttämään kahta (tai useampaa) kieltä opiskelussa ja työelämässä sekä ympäristön vaatimusten että omien tarpeidensa mukaisesti (OPH 2004a). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tavoite tuskin toteutuu kaikkien maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Ainakaan Jyväskylän seudulle muuttaneilla venäjänkielisillä nuorilla ei ole ollut yhtäläisiä mahdollisuuksia oman äidinkielen opiskeluun koulussa, sillä kaikilla kouluilla ei ollut resursseja opetuksen järjestämiseen. Kielen säilyttäminen jäi siten usein maahanmuuttajan itsensä ja hänen perheensä vastuulle. Tutkimustulokset osoittavat, että kaksi- ja monikielisyyden kehittäminen tulisi ottaa paremmin huomioon nykyisessä kielikoulutuspolitiikassa. Mikäli koulu tarjoaa maahanmuuttajanuorille vain rajalliset mahdollisuudet käyttää ja opiskella omaa äidinkieltään, yhteiskunnan kannalta tärkeitä kielellisiä resursseja menee hukkaan ja koulun voidaan katsoa välittävän negatiivisia signaaleja maahanmuuttajanuorten äidinkielen statuksesta ja kielitaidon hyödyllisyydestä (vrt. Blackledge & Creese 2010).

3. Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kotoutumisprosessin erityispiirteistä

Tutkimuksen kolmas teema käsitteli venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kotoutumisprosessia. Tavoitteena oli selvittää kotoutumisen yhteydessä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia nuorten elämänskatsomuksessa, identifioitumisessa ja tavoitteissa sekä pohtia kotoutumisprosessin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus osoitti, että hyvä suomen kielen taito ja kielen laaja käyttöalue edistivät suomalaisen yhteiskuntaan kuulumisen tunnetta *ennen kouluikää maahan muuttaneiden* nuorten keskuudessa. Nämä nuoret identifioituivat yhä enenevässä määrin suomenkielisten joukkoon ja pitivät itseään suomalaisen kulttuurin edustajina. Suomen kieli oli heille enemmän kuin pelkkä kommunikointiväline, se toimi myös etnisen identiteetin symbolina ja edellytyksenä jäsenyydelle suomenkielisten joukossa (vrt. Smolicz 1992; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Näiden nuorten suhdetta etniseen ryhmäänsä voidaan luonnehtia moniselitteiseksi ja osittain ristiriitaiseksi(kin). Nähtävästi osa heistä halusi

kuulua valtaväestöön siksi, että he tiedostivat oman etnisen ryhmänsä alhaisen arvostuksen suomalaisessa yhteiskunnassa ja heidän identiteettinsä oli muotoutunut ns. etnisen paon kautta, identifioitumalla voimakkaasti valtaväestön kulttuuriin (vrt. Стефаненко 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). Toisaalta identifioituminen voimakkaasti vallitsevaan kulttuuriin voi olla yhteydessä vanhempien inkeriläiseen syntyperään ja perheissä vaalittavaan suomalaiseen kulttuuriperinteeseen. Nuorten mielipiteiden moniselitteisyys voidaan tulkita myös identiteetin muotoutumisen tai uudistumisen prosessiksi ja neuvotteluksi oman itsensä ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että akkulturaatioteorian näkökulmasta ennen kouluikää muuttaneet nuoret suosivat assimilaatio- tai integraatiostrategioita.

Alakouluiässä muuttaneet nuoret identifioituivat pääasiassa venäläiseen kulttuuriin ja heidän suhtautumisensa etniseen alkuperäänsä oli enimmäkseen positiivinen. Myönteiseen etniseen identiteettiin liittyi monilla myös isänmaallisia tunteita ja ylpeyttä entisestä kotimaasta. Heidän identiteettiään ei kuitenkaan tule tarkastella yhtenäisenä ja muuttumattomana, sillä näitä nuoria voidaan pitää transkulttuurisen identiteetin muodostajina (vrt. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001): he ovat säilyttäneet oman lähtökulttuurinsa ja kielensä, hallitsevat sen lisäksi uuden yhteiskunnan kulttuurin ja kielen ja hankkivat yhä enemmän kaksikulttuurisia ja kaksikielisiä taitoja. Nämä taidot ovat erottamaton osa heidän elämäänsä ja ne luovat välttämättömiä edellytyksiä menestykselle toiminnalle uudessa kulttuurissa. Akkulturaatioteorian näkökulmasta alakouluiässä muuttaneet suosivat pääosin integraatiostrategiaa.

Enemmistö *teini-iässä muuttaneista* nuorista identifioitui venäläiseen kulttuuriin, käytti pääasiassa venäjän kieltä ja hallitsi sen parhaiten. Kuten alakouluiässä muuttaneille myös heille oli luonteenomaista myönteinen suhtautuminen etniseen syntyperäänsä sekä isänmaallisuuden ja ylpeyden tunteet entistä kotimaata kohtaan. Teini-iässä muuttaneiden nuorten perhe- ja ystävyys-suhteet keskittyivät pääosin lähtökulttuurin ja oman etnisen ryhmän sisälle. Siitä huolimatta he käyttivät arkielämässään myös suomen kieltä, hallitsivat sen omasta mielestään hyvin ja pitivät suomen osaamista tärkeänä. Heidän identiteettinsä on muotoutunut sekä suomalaisen että venäläisen kulttuurin vuorovaikutuksessa ja sitä voidaan luonnehtia hybridiseksi, monisäikeiseksi, fragmentoituneeksi, ristiriitaiseksi ja useista konteksteista riippuvaiseksi (vrt. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Pavlenko & Blackledge 2004). Haastattelujen perusteella useimpien tähän ryhmään kuuluvien akkulturaatiostrategia viittaa segmentoituneeseen integraatioon (vrt. Portes & Rumbaut 2001; Remennick 2003c), jossa integroituminen ja separaatio ilmenevät samanaikaisesti arkielämän eri alueilla. Nämä maahanmuuttajanuoret eivät pyri eristäytymään vallitsevasta yhteiskunnasta eikä heidän kohdallaan ole perusteita puhua marginalisoitumisesta tai vieraantumisesta.

Tutkimustulokset vahvistavat ajatusta siitä, että kielen hallitseminen ei ole pelkästään kognitiivinen prosessi, se on myös tulemistä osaksi uutta kieliyhteisöä ja paikka identiteetin/identiteettien (uudelleen)muodostumiselle. Kieli ei ole maahanmuuttajanuorille vain kommunikoinnin ja itseilmaisun keino, vaan

siitä tulee myös etnisen identiteetin symboli ja se määrittää niitä arvostuksia, jotka toimivat edellytyksinä tulla aidoksi jäseneksi kielenpuhujien ryhmään (vrt., esim., Smolicz 1992; Jasinskaja-Lahti 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Iskanius 2006). Venäjänkielisiä maahanmuuttajanuoria voi pitää esimerkkinä hybridisistä identiteeteistä, joita on mahdotonta asettaa tarkalleen määriteltyihin raameihin ja luokkiin. Heidän identiteettinsä kehittyvät ja muuttuvat koko ajan ja ne ovat tilanteesta riippuen jatkuva neuvottelujen aihe. Toisin sanoen, identiteettejä pohditaan ja määritellään dialogissa yksilöiden ja heidän ympäristönsä välillä (vrt., esim., Kraemer et al. 1995; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Pavlenko & Blackledge 2004).

Tutkimus osoittaa, että maahanmuuton ikävaiheeseen perustuva luokitus antaa mahdollisuuden aikaisempaa objektiivisempaan maahanmuuttajanuorten tilanteen tarkasteluun. Se vahvistaa R. Rumbaut'n (2007) tutkimustuloksia, joiden mukaan maahanmuuton eri-ikäisinä kokevilla lapsilla ja nuorilla on erilaiset lähtökohdat elämänsä aloittamiseen uudessa yhteiskunnassa. Selkeät poikkeukset tähän tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajanuorten keskuudessa kuitenkin osoittavat, että kotoutuminen on monimutkainen ja moniulotteinen prosessi. Sen vuoksi on välttämätöntä ottaa huomioon jokaisen maahanmuuttajan yksilölliset erityispiirteet ja elämäntilanne. Tutkimukseen osallistuneet venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret edustavat heterogeenistä ja moniäänistä yhteisöä. Heidän kielellinen tilanteensa, identiteettinsä ja akkulturaatiostrategiansa muodostuvat varsin erilaisista aineksista. Hyvä suomen kielen taito, tasavertaiset mahdollisuudet koulutuksen hankkimiseen, kontaktit valtaväestöön, tyytyväisyys maahanmuutossa saavutettuun asemaan ja myönteinen etninen identiteetti ovat näkemykseni mukaan venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perusedellytyksiä menestyksekkäälle kotoutumiselle suomalaisen yhteiskuntaan.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että tähän tutkimukseen osallistuneet venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret pyrkivät aktiivisesti kotoutumaan suomalaisen yhteiskuntaan ja heillä on myös välttämättömät resurssit uudessa maassa elämiseen. Tällä hetkellä on mahdotonta ennustaa, millaiseksi heidän elämänsä Suomessa muodostuu ja onnistuuko heidän toteuttaa haaveensa kilpailukykyisen koulutuksen hankkimisesta. Maahanmuuttajanuorten tulevaisuus ei riipu pelkästään heidän omista pyrkimyksistään tai perheen taloudellisista ja koulutuksellisista resursseista, vaan myös vastaanottavan yhteiskunnan rakenteista ja sen harjoittamasta maahanmuuttopolitiikasta.

SUMMARY

The purpose of this study is to examine the integration of Russian-speaking immigrant adolescents into Finnish society. Integration is defined as a two-way social process whose parties are immigrants and the receiving society. The starting point of the study is the idea that education, language proficiency and culture as well as social relations are central factors in the integration process. As regards the factors affecting the integration of Russian-speaking immigrant adolescents, I have concentrated on their studying in the Finnish school, proficiency in the mother tongue and Finnish, and their linguistic and cultural identification. This is a qualitative longitudinal study the data of which comprise thematic interviews of Russian-speaking immigrant adolescents and their parents. As the target group, I have chosen sixteen immigrant families with school-age children living in the Jyväskylä region. Most of the families moved to Finland in 2000 – 2002.

The data were collected the help of semi-structured interviews on three separate occasions. First, the parents of immigrant adolescents were interviewed on two occasions: first in 2002 and the second time in 2005 – 2006. The purpose was to find out about the parents' views on the Finnish school and their children's school achievements with particular attention to the learning of Finnish and Russian and the use of these languages in different contexts. The results from the parents' interviews have been previously published in my Licentiate thesis (Рюнкянен 2008). In the third phase of data collection in 2008, the children of the immigrant families (n = 15), who at the time had been living in Finland for at least six years, were interviewed. Thus, all the adolescents participating in the study were first-generation immigrants, who had moved to Finland with their parents. The majority of them (12) were children of returnee families, and three had moved to Finland when their mothers had married a Finn. Most adolescents regarded Russian as their mother tongue, and it was also the language used at home. The age of the interviewees ranged from fourteen to twenty-three, and most of them were students, except for two who were on a maternity leave and one who was working.

I will examine the integration of Russian-speaking immigrant adolescents into Finnish society from the point of view of acculturation and the comparison of education cultures. The theoretical framework of the study comprises the theories of language learning, multilingualism and language maintenance, and I have applied the principles of quantitative content analysis to the analysis of my data. In addition to thematic interviews, my data consist of official documents that guide and regulate the studying, learning, and integration of immigrant adolescents.

When discussing the results, I have divided the immigrant adolescents into three groups based on the age of their moving to Finland (cf. also Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008). The group of *pre-school-aged* (aged under 7) immigrants includes five, the group of *primary-school-aged* (aged 8 – 11) four, and the group of *teenagers* (aged 12 – 14) six persons. In what follows, the results of the

study are presented in three sections, organized according to the research questions. First, I will examine the factors regulating the school attendance and studying of immigrant adolescents, their adjusting to new learning environments, and adoption of the norms and traditions of Finnish education culture, with specific attention to the views and experiences of Russian-speaking young people and their parents about studying in the Finnish school. This is followed by an examination of the role and meaning of Finnish and Russian in the lives of the adolescents. Finally, I will consider some special characteristics in the integration process of Russian-speaking immigrant adolescents and changes that have taken place in their linguistic and cultural identification.

1. The meaning of school and teaching in the integration process of Russian-speaking immigrant adolescents

The research results show that Russian-speaking immigrant adolescents have certain important initial resources that make it easier for them to adjust to new circumstances. Their parents' high level of education and adolescents' own good knowledge base, acquired through previous studies, constitute human capital that has a favorable effect on their studying in Finland. The Russian-speaking parents interviewed in the study appeared to understand the importance of education for their children's future and to be able to help them with school-related matters. This makes it easier for the family to adjust to new circumstances (see also Rynkänen 2004; Рюнкянен 2006; 2008), and creates favorable conditions for adolescents' academic achievements. It appeared that the Russian-speaking adolescents thought particularly highly of general education, for the interviewees regarded the upper secondary school a more preferable alternative than vocation education for continuing their studies, and many of them were also planning to get a university degree.

The Finnish educational system guarantees everyone the same basic education, but there can be a lot of variation between different schools in immigrants' study conditions and the organization of teaching. Central factors influencing adolescents' studies included the time of arrival of the family in Finland, their place of residence, resources available at the school, and municipal education policy. The success in studies and integration of Russian-speaking immigrant adolescents appears to be particularly dependent on their chances to participate in preparatory teaching for basic education, the organization of Finnish and mother tongue teaching, and the school's resources to employ a language assistant.

The views and experiences of Russian-speaking immigrant adolescents and their parents on the Finnish school were examined from the comparative perspective of education cultures. In the interviews, themes related to the content of teaching and assessment of achievement, the interaction between the teacher and the student as well as student conduct and discipline came to the fore. The majority of both adolescents and their parents regarded the require-

ments of the Finnish primary and secondary school as relatively less demanding than those of the Russian school; in their opinion, students were let off much more easily especially in mathematics and natural sciences. Those young people with experience in studying these subjects in Russia told that their solid knowledge base had helped their studies in Finland. According to the adolescents and their parents, the strength of the Finnish school was foreign language teaching. In addition, adolescents regarded lessons in art and physical education as well organized and versatile. Both groups of interviewees mentioned the possibility of choosing extra subjects that were of interest to the student as one of the good points of the Finnish educational system. They also considered the high quality of equipment in the schools to have a beneficial effect on the learning process. On the other hand, they did not feel comfortable with course-based teaching and frequent use of group work. Most young people felt that they were not prepared enough for the forms of study and work that required the student to take responsibility for their own learning, and considered that traditional, teacher-directed learning suited them better. The assessment of the learning process and achievements in the Finnish school divided the opinions among Russian-speaking adolescents. Some of the interviewees thought that the lack of continuous assessment typical of the Russian school led to the weakening of the teacher's responsibility and lowering of standards, and gave students too much freedom of action. In contrast, others regarded it as a positive phenomenon that made studying considerably easier, linking it with the student's independence and personal responsibility for the learning process.

According to the majority of interviewees, cultural differences between the Finnish and Russian school had mostly to do with the relationship between the teacher and the student, the educator and the one being educated. Russian-speaking adolescents and their parents were used to the idea that it is the teacher's responsibility to provide both instruction and upbringing and actively influence their students' goals, values, and plans for the future. Correspondingly, students are expected to have a deferential attitude towards their teachers and parents. Russian-speaking adolescents found it positive in the Finnish school that the interaction between teachers and students was based on respect for students' rights, independence, and personal freedom. In their opinion, this type of a relationship helped to avoid certain negative consequences of teachers' exercise of power. Both adolescents and their parents were, however, of the opinion that Finnish students lacked respect for their teachers. Most of the interviewees thought that one of the specific features of the Finnish school was poor discipline that follows, in their opinion, from teachers having little authority and not being strict enough.

The results show that it is difficult for Russian-speaking adolescents and their parents to understand some of the ways in which the Finnish school works. Their views on and experiences about the Finnish school reflect both the norms and values of the Russian school and the specific features of national culture. Most interviewees looked at the operation principles of the Finnish school from the perspective of Russian education culture that emphasizes, among other

things, the hierarchical nature of interaction between the teacher and student and students' disciplined behavior. Also when evaluating the content of teaching, the interviewees compared it to Russian education culture: theoretical orientation, learning by heart, and demands for ongoing control were among the central criteria used for considering the level and requirements of the Finnish school. Consequently, awareness and knowledge of the specific characteristics of Russian teaching culture form an important part of the professional skills of a teacher working with immigrant students. It will further intercultural dialogue in the school context and makes it easier for immigrant adolescents to integrate into Finnish society.

2. The role of Russian and Finnish in the integration process of immigrant adolescents

The second central theme of the study dealt with the linguistic environment and language use of immigrant adolescents. The main focus was on their studying and mastery of Finnish and Russian, the use of the languages in different situations, and creating and maintaining social contacts in these languages.

The results show that Finnish dominated the linguistic environment and language use of adolescents who had *immigrated in pre-school age*. Finnish was part of their lives in studying, socializing with friends at school and in their free time, reading newspapers, journal and literature, and using the media and Internet. Some of these young people defined Finnish as their mother tongue and told that they also used it with other members of their family. When studying, watching television and browsing the Internet, they used both Finnish and English. Their friends were mainly speakers of Finnish. Their use of Russian was fairly limited: the language was mainly used at home as these adolescents had very few contacts with peers who spoke Russian. According to their own estimate, adolescents in this group knew only the basics of Russian, and they did not have much motivation to develop their language skills any further. In the light of the interviews, however, it is possible to surmise that some chances in their situation in life, for example getting a job that called for the knowledge of Russian, might arouse interest in developing their language skills. Although all adolescents in this group regarded Finnish as the most important language in their life, some of them found also their first language, Russian or Ukrainian, meaningful for themselves. Emotional ties to the language had remained strong: the language symbolized family relationships and it was spoken with the nearest and dearest.

In the case of adolescents who had immigrated in pre-school age, one can talk about subtractive bilingualism (cf. Skutnabb-Kangas 1988; Baker 2006), because for most of them proficiency in the second language (Finnish) has mainly developed at the expense of the first language (Russian or Ukrainian). As a result, the development of proficiency in Russian has halted and the language is gradually being lost. Bilingualism in this group can be characterized as "paral-

lel monolingualism" (cf. Heller 2006), for adolescents regard the languages they use as two separate, independent systems with strict boundaries. In this respect, the study confirms previous research findings both in Finland and other countries, and supports the notion that belonging to a particular group by birth does not necessarily mean that one completely masters its language (cf. e.g. Rampton 2005).

The linguistic environment of those adolescents who had *immigrated in primary school age* comprised Russian, Finnish and English. Everyone in this group spoke Russian as their home language, in addition to which Finnish was used in two families. All of them defined Russian as their mother tongue and regarded its knowledge as important. Their circle of friends and acquaintances included speakers of Russian and Finnish as well as peers who belonged to other ethnic groups. At school and in their free time these adolescents used both Finnish and Russian, but for reading literature or magazines and browsing the Internet they used English when necessary. They preferred to watch Finnish television programs, but also followed broadcasts in Russian and English. Everyone in this group evaluated their knowledge of Finnish as good. On the basis of the interviews, it appears that the meaning of Finnish in the adolescents' lives has gradually increased and their identification with it has become stronger. Adolescents in this group recognized the importance of Finnish in everyday life, employment, and interaction with members of the majority population. At the same time, they found that their use of Russian had gradually decreased and its sphere of use had become narrower at the expense of Finnish and English. They admitted that they knew Finnish better than English. Nevertheless, their affective ties with Russian had remained strong.

On the basis of the interviews, it appears that adolescents who had immigrated at primary school age were able to use their linguistic resources simultaneously and flexibly in accordance with their own goals and interests. Their bilingualism can be characterized as active (cf. Arnberg 1989) and functional (cf. Martin 1999; Latomaa 2007b). Although these young people mostly choose between Finnish or Russian depending on the situation, they do not draw strict boundaries between the languages. In their linguistic practices Finnish and Russian complement each other.

The linguistic environment and language use of adolescents who had *immigrated in their teens* was dominated, with one exception, by Russian. The home language of all adolescents in this group was Russian. Also their social network- close friends, loved one or spouse - was comprised mostly of members of their own ethnic group. Consequently, they used mainly Russian in their free time for socializing with friends and acquaintances, in addition to which they spoke some Finnish and English. In their studies, these adolescents used mainly Finnish, and at work also English and Russian. Russian was, however, the preferred language for watching television programs, reading literature, and browsing the Internet, whereas for reading newspapers and magazines Russian and Finnish alternated, and sometimes also English was used. With the exception of one interviewee, everyone in this group was of the opinion that they

knew Russian better than other languages. Nevertheless, all young people in this group regarded their knowledge of Finnish as good and thought that it had helped them to progress in their studies and work in Finland. Thus, language learning motivation has often been dictated by practical needs in everyday life. In addition, those adolescents who considered themselves Russian-speaking had a neutral or negative attitude towards Finnish while those who regarded themselves as bilingual told that Finnish was important and felt close to them.

The bi- and multilingualism of the adolescents who had immigrated in their teens can be characterized as active ((cf. Arnberg 1989) and functional (cf. Skutnabb-Kangas 1980; Martin 1999; Latomaa 2007b) because they use different languages to meet the needs of the surrounding society as well as their own. Finnish and Russian complement each other, increasing these young people's opportunities to interact in Finnish society. On the other hand, their multilingualism can also be characterized as "parallel monolingualism" (cf. Heller 2006) in which the use of the two languages is restricted to particular purposes only.

Adolescents participating in the study do not always understand or appreciate the benefits of bi- or multilingualism. They were worried about the changes that had place in the Russian language since they had left the country and emphasized that their goal was to speak "good" Russian. This can be considered an example of prevailing language ideologies (cf. Blommaert 1999; Blackledge & Creese 2010) according to which official language or the standard form of a language is understood as having a great moral, esthetic and/or intellectual value. For the immigrant adolescents in this study, this type of a standard and the criteria for evaluating their own proficiency is the language used by their peers living in Russia. Deviations from this standard could make young people feel that their multilingualism is a problem and not a resource.

The results show that the family has an essential role in the development of immigrant adolescents' bilingualism (see also Rynkänen 2004; РЮНКЯНЕН 2006; 2008). The acculturation strategies chosen by their parents defined their language ideologies and the "language policy" of the family. Those parents who regarded bilingualism as important tried to maintain and transfer the values and ways of Russian culture, and actively use the mother tongue in the new circumstances as well. They put a lot of effort in developing their children's knowledge of Russian, but also regarded learning Finnish as important for everyday practices, studying, and getting a job. Their view on language was "pragmatic" with regard to the opportunities that they wished would be open for their children if these knew the language of the majority well. Although many of the Russian-speaking parents considered it important that their children maintained their mother tongue and understood the necessity of constant practice and development, their wishes did not always come true in practice. There was considerable variation in the parents' activeness and possibilities to offer resources for developing mother tongue skills, and their concrete actions to support bilingualism often turned out to be insufficient. Consequently, more attention should be paid to cooperation between the parents and the school when organizing instruction and developing the content of teaching. The re-

sults show that also parents need additional and versatile information about the importance of mother tongue maintenance and the development of functional bilingualism.

The research results suggest that, when organizing the education of immigrant students, the special characteristics of their linguistic situation should be taken into account. In the case of those who had immigrated in pre-school or primary school age, special attention should be paid to the maintenance and development of their mother tongue. On the other hand, those who had immigrated in their teens need support in learning Finnish in practical situations because their participation in social activities is often infrequent and they rarely have the same opportunities to develop their Finnish skills outside the school as the younger immigrant students have.

One of the central goals of Finnish basic education is that immigrant students would achieve functional bilingualism, that is, would be able to use two (or more) languages for studying and in working life in terms of the requirements of society and their own needs (OPH 2004a). According to the results of the present study, this goal is not likely to be achieved in the case of all immigrant students. At least those immigrant adolescents who had moved to the Jyväskylä region had not had equal opportunities to study their own mother tongue because not all the schools had resources to offer instruction in it. Therefore, language maintenance was often left to the immigrants themselves and their families. The research results indicate that the development of bi- or multilingualism should be paid more attention to in the present language policy. If the school offers immigrant adolescent only limited possibilities to use and study their mother tongue, linguistic resources important to society will be wasted and the school can be thought of as sending negative signals concerning the status and usefulness of immigrant adolescents' mother tongue (cf. Blackledge & Creese 2010).

3. Special characteristics of the integration process of Russian-speaking immigrant adolescents

The third theme of the study dealt with the integration process of Russian-speaking immigrant adolescents. The aim was to examine potential changes that had taken place in the adolescents' philosophy of life, identification, and goals, and to consider the factors that had influenced the success of the integration process.

According to the results, a good knowledge of and wide range in using Finnish contributed positively to the feeling of being part of Finnish society among the adolescents who had *immigrated in pre-school age*. These young people identified themselves, to an increasing degree, with speakers of Finnish and regarded themselves as representatives of Finnish culture. For them, Finnish was more than just a means of communication; it was also a symbol of ethnic identity and a prerequisite for membership among the Finns (cf. Smolicz 1992;

Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). The relationship of these adolescents to their own ethnic group could be characterized as ambiguous and partly (even) inconsistent. Apparently, some of them wanted to belong to the majority population because they were aware of the low esteem of their ethnic group in Finnish society, and their ethnicity had been formed through so-called ethnic flight, by strong identification with the majority culture (cf. Стефаненко 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001). On the other hand, their strong identification with the prevalent culture can be related to their parents' Ingrian origins and the Finnish cultural tradition cherished in their families. The ambiguity of the adolescents' opinions can also be interpreted as a process of identity formation and negotiation with oneself and the surrounding society. On the basis of the interviews, we can conclude that, from the perspective of the acculturation theory, the majority of those who had immigrated in pre-school age favored the assimilation strategy or attempted to integrate into the original population.

The adolescents who had *immigrated in primary school age* identified themselves mainly with Russian culture, and their attitude to their ethnic origins was largely positive. For many of them, positive ethnic identity was linked with patriotic feelings and pride in their former homeland. However, their identity should not be considered uniform and unchangeable, for these young people can be regarded as shapers of transcultural identity (cf. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001): they have maintained their own source culture and language, in addition to which they know the language and culture of their new society and keep on acquiring bicultural and bilingual skills. These skills are an inseparable part of their lives and create the preconditions for operating successfully in the new culture. Considered from the point of view of the acculturation theory, adolescents who had immigrated in primary school age mainly favored the integration strategy.

The majority of the adolescents who had *immigrated in their teens* identified themselves with Russian culture, used mainly Russian and knew it best. It was characteristic of them, as was the case with those who had immigrated in primary school age, that they had a positive attitude towards their ethnic origin, and feelings of patriotism and pride towards their former homeland. The family relationships and friendships of these adolescents were mainly among members of the source culture and within their own ethnic group. Nevertheless, they also used Finnish in everyday life, considered themselves as proficient in it, and regarded knowing Finnish as important. Their identities have been formed in interaction between Finnish and Russian cultures and can be characterized as hybrid, intricate, fragmented, contradictory, and dependent on several contexts (cf. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Pavlenko & Blackledge 2004). On the basis of the interviews, the acculturation strategy of these adolescents suggests segmented integration (cf. Portes & Rumbaut 2001; Remennick 2003c) in which integration and separation coexist in different spheres of everyday life. These immigrant adolescents do not try to isolate themselves from the surrounding society nor is it justified in their case to talk about marginalization or alienation.

The results of this study lend support to the idea that knowing a language is not merely a cognitive process but also involves becoming part of a new language community which provides a place for the formation of identity / identities. For immigrant adolescents, language is not just a means of communication or self-expression but it also becomes a symbol of ethnic identity and determines those values that are a prerequisite for becoming a genuine member in a group of speakers of a particular language (cf. e.g. Smolicz 1992; Jasinskaja-Lahti 2000; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Iskanius 2006). Russian-speaking immigrant adolescents can be regarded as an example of hybrid identities that are impossible to fit in clearly defined frameworks and classes. Their identities are developing and continuously changing, and, depending on the situation, under constant negotiation. In other words, identities are reflected upon and defined in a dialog between individuals and their surroundings (cf. e.g. Kraemer et al. 1995; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; Pöyhönen 2003; Pavlenko & Blackledge 2004).

The present study shows that a classification based on the age in which immigration took place makes it possible to examine the situation of immigrant adolescents in a more objective way. It lends support to R. Rumbaut's (2007) findings according to which children and adolescents immigrating in different points of their lives have different starting points for beginning their life in a new society. The clear exceptions to this among the participating immigrant adolescents in this study, however, show that integration is a complex and multidimensional process. Therefore, it is essential to take the individual characteristics of and situation in life of each immigrant into consideration. The Russian-speaking immigrant adolescents in this study represent a heterogeneous and multivoiced community. Their linguistic situation, identity, and acculturation strategies are constructed from very varied elements. As I see it, a good knowledge of Finnish, equal opportunities for education, contacts to the majority population, satisfaction with the position achieved through immigration, and a positive ethnic identity are prerequisites for Russian-speaking immigrant adolescents' successful integration into Finnish society.

Based on the results, we can conclude that Russian-speaking immigrant adolescents participating in this study strive actively to integrate into Finnish society, and that they also have the necessary resources for living in a new country. At the moment, it is impossible to predict what their life in Finland will be like and whether they will succeed in realizing their dreams of getting a university degree. The future of immigrant adolescents depends not only on their own endeavors or the economic and educational resources of their families but also on the structures of the receiving society and its immigration policy.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреев, Л.А. 2002. Общество и образование: социокультурный профиль России. Педагогика 6, 20-28.
- Анцыпова, А.Н. 2006 Русское зарубежье Австралии: особенности волн русской эмиграции. Русский лингвистический ежегодник 1 (8), 172-178.
- Бахтин, М.М. 1979. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство.
- Бахтин, М.М. 1986. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. Москва.
- Беляева-Станден, Е.И. 2005. Проблемы культурной идентификации личности: Русский акцент в Сент-Луисе. Л.И. Гришаева & Л.В. Цурикова (ред.) Стратегии успеха и факторы риска в межкультурной коммуникации. Воронеж: Воронежский государственный университет, 69-101.
- Бенин, В.Л. 1997. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: Башкирский государственный педагогический институт.
- Бикметов, Е.Ю. 2007. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида. Социологические исследования 9, 86-92.
- Вайнрайх, У. 1972. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 25-60.
- Вахтин, Н.Б. & Головкин, Е.В. 2004. Социолингвистика и социология языка. Учебное пособие. Санкт-Петербург: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского института в Санкт-Петербурге.
- Варламова, С.Н., Носкова, А.В. & Седова, Н.Н. 2006. Семья и дети в жизненных установках россиян. Социологические исследования 11, 61-73.
- ВРНФ 2003 = Вопросы русскоязычного населения Финляндии 2002. Отчёт временной рабочей группы при совещательной комиссии по этническим отношениям. Хельсинки: Институт России и Восточной Европы.
- Выготский, Л.С. 2006. Психология развития человека. Москва: Смысл.
- Давыдова, О. 2003. Репатрианты у ворот Финляндии – в поисках «правильной» идентичности». Диаспоры 3, 66-98.
- Днепров, Э.Д. 1998. Современная школьная реформа в России. Москва: Наука.
- Днепров, Э.Д. & Аркадьев, А.Г. (сост.) 2004. Сборник нормативных документов. Москва: Дрофа.
- ДW 2005 = Демоскоп Weekly. 2005. Электронная версия бюллетеня «Население и общество». [прочитано 11.10.2009]. Центр демографии и экологии человека Института народохозяйственного прогнозирования РАН 221-222. Доступно в Интернете: <URL:<http://demoscope.ru/weekly/2005/0221/rossia01.php#1>>

- Зайончковская, Ж.А. 2003. Эмиграция в дальнее зарубежье. Мир России 2, 145-150.
- Зайончковская, Ж.А. 2004. Постсоветская эмиграция из России в западные страны. *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXI. Русскоязычное население Финляндии. Хельсинки, 16-38.
- Земская, Е.А. (отв. ред.) 2001а. Язык русского зарубежья: общие процессы и речевые портреты. Москва-Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах.
- Земская, Е.А. 2001б. Умирает ли язык русского зарубежья? Вопросы языкознания 1, 14-30.
- Земская, Е.А. 2004. Специфика русской диаспоры на рубеже XX-XXI века. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 21-27.
- Зоркая, Н. & Леонова, А. 2004. Семья и воспитание детей: частные изменения или системный сдвиг? [прочитано 11.05.2008]. Отечественные записки 3 (18). Доступно в Интернете: <URL:<http://www.stranaoz.ru/?numid=18&article=864>>
- Ильин, В.И. 2006. Драматургия качественного полевого исследования. Санкт-Петербург: Интерсоцис.
- Карвонен, И. & Новицкий, Е. 2003. Русскоязычные в Финляндии: правовые и гуманитарные аспекты. Диаспоры 3, 31-48.
- Касаткина, Н. 2007. Русские в современной Литве: меньшинство, диаспора или часть гражданского общества? *Ethnicity studies* 2007/2: Русские в странах Балтийского региона: меньшинство и государство. Centre of Ethnic Studies of the Institute for Social Research. Vilnius: Eugrimas, 18-41.
- Крысин, Л.П. 1989. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. Москва: Наука.
- Кузин, Н.П. & Колмакова, М.Н. (ред.) 1986. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980). Москва: Педагогика.
- Лайхиала-Канкайнен, С. 2004. Тема русскоязычия в финских газетных текстах. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 150-160.
- Лайхиала-Канкайнен, С. 2006. Русскоязычное население в восприятии финнов. *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIII. Вопросы идентичности в русскоязычной диаспоре. Хельсинки, 69-89.
- Лайхиала-Канкайнен, С. & Рюнкянен, Т. 2007. Русскоязычные Финляндии – история, современность, перспективы. *Ethnicity studies* 2007(2): Русские в странах Балтийского региона: меньшинство и государство. Centre of Ethnic Studies of the Institute for Social Research. Vilnius: Eugrimas, 70-92.
- Лежнина, Ю.П. 2009. Семья в ценностных ориентациях. Социологические исследования 12, 69-77.
- Луукка, М.-Р. & Ванхала-Анишевски, М. 1999. Наблюдения над педагогическим дискурсом в финской и русской школах. С. Лайхиала-

- Канкайнен, И.П. Лысакова & С.А. Расчётина (ред.) Перспективы – культура, язык, образование. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 243 – 263.
- Маркосян, А.С. 2004. Очерк теории овладения вторым языком. Москва: УМК «Психология».
- Менг, К. 2004. Двуязычие в семьях российских немцев. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 188-202.
- Найдич, Л. 2004. Выбор языка, переключение кода, лексические заимствования: русский язык эмигрантов последней волны в Израиле. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 108-122.
- Нитобург, Э.Л. 2001. Русские в Америке – интеграция или ассимиляция? *Этнографическое обозрение* 6, 82-103.
- Онушкин, В.Г., Кулюткин, Ю.Н. & Воронцова, В.Г. (ред.) 1996. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы. Санкт-Петербург: Институт образования взрослых Российской академии образования & Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства.
- Пидкасистый, П.И. (отв. ред.) 1998. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Москва: Педагогическое общество России.
- Пиетикяйнен, С., Лайхиала-Канкайнен, С. & Рюнкянен, Т. 2007. Медиа меньшинства в контексте гражданского общества – опыт русскоязычных в Финляндии. *Ethnicity studies* 2007(2): Русские в странах Балтийского региона: меньшинство и государство. Centre of Ethnic Studies of the Institute for Social Research. Vilnius: Eugrimas, 151-173.
- Полинская, М.С. 2004. Русский язык в США. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 28-46.
- Протасова, Е.Ю. 2004а. Феннороссы: жизнь и употребление языка. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е. 2004б. Двуязычие и личность: о ситуации жителей Финляндии, для которых русский язык – родной. С. Лайхиала-Канкайнен, О. Миловидова & Т. Рюнкянен (ред.) Диалоги: язык, личность, сообщество. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 218-237.
- Протасова, Е.Ю. & Родина, Н.М. 2005. Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Протасова, Е. & Тухканен, А. 2003. Языки и культуры Финляндии. *Диаспоры* 3, 6-30.
- Пушкарева, Н.Л. 1996. Возникновение и формирование российской диаспоры за рубежом. *Отечественная история* 1, 53-65.

- Пфандль, Х. 2004. Металингвистические высказывания и культурная рефлексия у русскоязычных иммигрантов в Австрии. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 129-135.
- Расчётина, С.А. & Зайченко, О.М. 2003. Социодидактика. История и теория социальной педагогики. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого.
- Рюнкянен, Т. 2006. Процесс интеграции русскоязычных учащихся-иммигрантов: точка зрения родителей. *Studia Slavica Finlandensia. Tomus XXIII. Вопросы идентичности в русскоязычной диаспоре*. Хельсинки, 149-184.
- Рюнкянен, Т. 2007. Русский язык как родной в Финляндии: возможности сохранения, изучения и развития. И.П. Лысакова (ред.) Русистика и современность. Том 2. Материалы X международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: МИРС, 213-218.
- Рюнкянен, Т. 2008. Обучение в финской школе и процесс интеграции русскоязычных учащихся-иммигрантов – точка зрения родителей. Университет г. Ювяскюля. Диссертация на степень лицензиата гуманитарных наук.
- Рюнкянен, Т. 2010а. Русский язык в жизни молодых русскоязычных иммигрантов в Финляндии. Г.М. Васильева, И.П. Лысакова, Т.Н. Матвеева, О.В. Миловидова, Т.Ю. Уша & А.И. Якимович (ред.) Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск XI. Санкт-Петербург: Северная звезда, 560-563.
- Рюнкянен, Т. 2010б. Молодые русскоязычные иммигранты в Финляндии: возможности изучения и сохранения русского языка как родного. А. Мустайоки, Е. Протасова, М. Копотев, А. Никунласси & Т. Хуттунен (ред.) Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Санкт-Петербург: Златоуст, 377-391.
- Рюнкянен, Т. 2010в. Диалог культур: обучение в финской школе в восприятии русскоязычных родителей-иммигрантов. Г.М. Васильева, Т.Ю. Уша & А.И. Якимович (ред.) Слово есть дело. Санкт-Петербург: Сударыня, 79-83.
- Савоскул, М.С. 2004. Российские немцы в Германии: интеграция и типы этнической самоидентификации (по итогам исследования российских немцев в регионе Нюрнберг-Эрланген). *Этнографическое обозрение* 4, 97-113.
- Семёнова, В.В. 1998. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. Москва: Добросвет.
- Собкин, В.С. 2006. Трансформация целей и мотиваций учёбы школьников. *Социологические исследования* 8, 106-115.
- Стефаненко, Т.Г. 2000. Этнопсихология. Москва: Институт психологии РАН.

- Триантафиллу, Ф. 2004. Межкультурная педагогика в Греции и понтийские греки. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 254-262.
- Турунен, Н. & Харченкова, Л. 1999. Национальные особенности культуры педагогического общения в школах России и Финляндии. С. Лайхиала-Канкайнен, И.П. Лысакова & С.А. Расчётина (ред.) Перспективы – культура, язык, образование. *Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 225 – 239.
- Устав средней общеобразовательной школы. 1974. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырёв & Л.Ф. Литвинов (сост.) Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917-1973. Москва: Педагогика, 228-235.
- ФСГС 2010 = Россия в цифрах. 2010. Краткий статистический сборник. [прочитано 8.10.2010]. Федеральная служба государственной статистики. Москва: Росстат. Доступно в Интернете: <URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_11/Main.htm>
- Хейккинен, К. 2003. Финский неонационализм в контексте российской иммиграции. *Диаспоры* 3, 49-65.
- Шакурова, М.В. 2004. Социальное воспитание в школе. Москва: Академия.
- Шаповал, В.В. & Митрофанов, К.Г. 2008. Русская школа в ряду других. [прочитано 18.9.2009]. *Отечественные записки* 1 (41). Доступно в Интернете: <URL: <http://www.strana-oz.ru/?ozid=41&oznumber=1>>
- ШОСП = Школьное образование Санкт-Петербурга. Аналитический отчёт. 2001. Санкт-Петербург: Комитет по образованию администрации Санкт-Петербурга & Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства.
- Щербакова, Е.М. 2006. Тенденция образования в России (по итогам переписи 2002 г.). *Социологические исследования* 11, 108-115.
- Эндрюс, Д. 2004. Теория прототипов в изучении русского языка в Америке. А. Мустайоки & Е. Протасова (ред.) Русскоязычный человек в иноязычном окружении. *Slavica Helsingiensia* 24, 123-128.
- Aalto, E. 2008. *Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita*. M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (ред.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalisation*. *Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA*. *AFinLA:n vuosikirja* 66, 71-95.
- ACFC 2011 = Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. Third Opinion on Finland. [прочитано 19.04.2011]. Доступно в Интернете: <URL: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCN_Mdocs/PDF_3rd_OP_Finland_en.pdf>

- Alanen, A. 2007a. Venäjänkieliset asukkaat lisääntyvä vähemmistö. *Kuntapuntari* 4, 25-28.
- Alanen, A. 2007b. Venäjän kielen asemasta Suomessa on syytä keskustella. [прочитано 19.02.2008]. *Huvinvointikatsaus* 4. Доступно в Интернете: http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-12-18_001.html
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? J. Ruusuvuori & L. Tiittula (ред.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3-е изд. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004a. Somali Youth in the Context of Schooling in Metropolitan Helsinki: A Framework for Assessing Variability in Educational Performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1), 81-106.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004b. The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. *Väestöntutkimuslaitos D 42*. Helsinki: Väestöliitto.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. *Tietolipas* 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 45-64.
- Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (ред.) 2005. *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos ja Kotipuu.
- Andrews, D.R. 1999. *Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora: Soviet Immigrants in the United States*. Philadelphia: John Benjamins.
- Arajärvi, P. 2009. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Arnberg, L. 1989. *Tavoitteena kaksikielisyys*. Перевод на финский язык Outi Peck. Jyväskylä: Gummerus.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. *Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet - näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen*. L. Nissilä & A-M. Sarlin (ред.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 64-92.
- Baker, C. 1992. Attitudes and Language. *Multilingual Matters* 83. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4-е изд.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Baschmakoff, N. & Leinonen, M. 2001. *Russian life in Finland 1717-1939: A local and oral history*. Helsinki: Institute for Russian and East European Studies.

- Basset, R., Beagan, B.L., Ristovski-Slijepcevic, S. & Chapman, G.E. 2008. Tough Teens: The Methodological Challenges of Interviewing Teenagers as Research Participants. *Journal of Adolescent Research* 23 (2), 119-131.
- Bernelius, V. 2008. Lähi(ö)koulu. Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II-ohjelman kouluhankkeissa. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. 1992/2004. *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birman, D. 2006. Acculturation Gap and Family Adjustment: Findings with Soviet Jewish Refugees in the United States and Implications for Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37 (5), 568-589.
- Birman, D., Trickett, E.J. & Vinokurov, A. 2002. Acculturation and Adaptation of Soviet Jewish Refugee Adolescents: Predictors of Adjustment Across Life Domains. *American Journal of Community Psychology* 30 (5), 585-607.
- Blackledge, A. & Creese, A. 2010. *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Blommaert, J. 1999. The Debate is Open. J. Blommaert (red.) *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2-38.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. & Senécal, S. 1997. Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology* 32 (6), 369-386.
- Bronfenbrenner, U. 1970. *Kaksi lapsuuden maailma. Neuvostoliitto ja Yhdysvallat*. Helsinki: Tammi.
- Crul, M. 2007. The integration of immigrant youth. M.M. Suárez-Orozco, (red.) *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: University of California Press, 213-231.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davydova, O. 2002. Interaktiivista identiteettipeliä - havaintoja paluumuutosta Suomeen. S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (red.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri, identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 154 -168.
- Davydova, O. 2009. Suomalaisena, venäläisenä ja kolmantena. *Etnisyysdiskursseja transnationaalissa tilassa*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 57.
- Domander, M. 1994. *Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Siirtolaistutkimuksia A17*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Dufva, H. 2002. Dialogia suomalaisuudesta. S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (red.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri, identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 21-38.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Eisikovits, R.A. 2000. Gender differences in cross-cultural adaptation styles of immigrant youths from the former U.S.S.R. in Israel. *Youth & Society* 31 (3), 310-331.
- EK 2006 = Osaava henkilöstö - menestyvät yritykset. Elinkeinoelämän keskusliiton koulutus ja työvoimapoliittiset linjaukset 2006-2010. [прочитано 05.11.2008]. Доступно в Интернете: <http://www.hpl.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/EK_Osaava_henkiloestoe_06-10.pdf>
- EK 2010 = Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. Elinkeinoelämän keskusliiton henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. [прочитано 18.09.2010]. Доступно в Интернете: <http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa_tarvitaaan_yha_useampia_kielia.pdf>
- Ekholm, E. 1994. Syrjäytyä vai selviytyä - pakolaisten elämä Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. J. Aaltola & R. Valli (ред.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- FinnSight 2015 = Paneelien raportit. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. 2006. [прочитано 30.10.2009]. Suomen Akatemia, Tekes ja Verkkotie Oy. Доступно в Интернете: <[URL:http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/FinnSight_2015.pdf](http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/FinnSight_2015.pdf)>
- Fishman, J.A. 2000. Who speaks what language to whom and when? L. Wei (ред.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 89-106.
- Flink, T. 1991. Vainoja Inkerissä. P. Nevalainen & H. Sihvo (ред.) *Inkeri: historia, kansa, kulttuuri*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 310-318.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullah, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (ред.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 31-56.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Gardner, R.G. & Lambert, W.E. 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ghazanfari, P. 2006. Venäläisten ja virolaisten maahanmuuttajanuorten integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Helsingin yliopisto. Sosiaaliryöön pro gradu -tutkielma.

- Giles, H., Bourhis, R. & Taylor, D. 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations. H. Giles (ред.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, 307-348.
- Giles, H. & Byrne, J.L. 1982. An Intergroup Approach to Second language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3 (1), 17-40.
- Giles, H. & Coupland, N. 1991. *Language: Contexts and Consequences*. Buckingham: Open University Press.
- Gudykunst, W.B. & Lee, K.M. 2001. An Agenda for Studying Ethnicity and Family Communication. *The Journal of Family Communication* 1 (1), 75-85.
- Haapakorpi, A. 2004. Kulttuurista rajankäyntiä – nuorten ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinahistoria ja -orientaatio. Helsingin yliopiston koulutus – ja kehittämiskeskus Palmenia. Raportteja ja selvityksiä 43/2004.
- Hakamies, P. 2004. Finns in Russia, Russians in Finland. Remigration and the Problem of Identity. A-L. Siikala, B. Klein & S.R. Mathisen (ред.) *Creating Diversities. Folklore, Religion and the Politics of Heritage*. Studia Fennica Folkloristica 14. Helsinki: Finnish Literature Society, 43-53.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Перевод на финский язык и редакция Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. M. Lehtonen & O. Löytty (ред.) *Eri-laisuus*. Tampere: Vastapaino, 85-128.
- Halonen, M. 2009. Oppitaipelella – katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksänneille. J. Lasonen & M. Halonen (ред.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 43, 45-60.
- Hannikainen, L. 2002. The Russian-Speaking and Ethnic Russian Minority in Finland in the Light of Finland's International Obligations. *Finnish Yearbook of International Law*. Helsinki: Kluwer Law International, 471-486.
- Harinen, P. (ред.) 2003. Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38.
- Harinen, P. 2005. Nuoret monikansallistuvassa ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. T-A. Wilska (ред.) *Erilaiset ja samanlaiset: nuorisobarometri 2005*. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusseura. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 31, 98-110.
- Harinen, P. & Niemelä, H. 2005. Nuorten maahanmuuttajien elämä ja kokemuksia. S. Paananen (ред.) *Maahanmuuttajien elämä Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 157-171.
- HE 2010 = Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi kotoutumisen edistämisestä ja eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta. [прочитано

- 18.11.2010]. Доступно в Интернете:
<<http://www.edilex.fi/virallistieto/he/viitekortti/20100185> >
- Heikkilä, E. & Pikkarainen, M. 2006. Maahanmuuttajien työllisyys. T. Martikainen (ред.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 257-277.
- Heller, M. 2006. Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography. (2-ое изд.). London: Continuum.
- Hélot, C. 2008. Bilingual Education in France: School Policies Versus Home Practices. C. Hélot & A-M. de Mejía (ред.) Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, 203-227.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi. Helsinki: WSOY.
- Hofstede, G. 2001. Culture`s Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations (2-ое изд.). Thousand Oaks: Sage.
- Holm, P., Hopponen, A. & Lahtinen, M. 2008. Maahanmuuttajien työkyky 2008. Pellervon taloudellisen tutkimuslaitoksen raportteja nro 210. Helsinki: PTT.
- Horn, F. 1997. Suomen venäläiset. J. Pentikäinen & M. Hiltunen (ред.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72, 202-218.
- HS 2009a = Venäjänkielisistä syytä pitää huolta. Helsingin Sanomat 26.02.2009, A 2.
- HS 2009b = Helsinki yrittää hillitä koulujen jakautumista hyviin ja huonoihin. Helsingin Sanomat 27.10.2009, A 9.
- HS 2010 = Maahanmuuttoasenteet ovat jyrkentyneet Suomessa selvästi. Helsingin Sanomat 15.03.2010, A 5.
- HS 2011 = Kolmannes rajoittaisi kouluissa maahanmuuttajien osuutta. Helsingin Sanomat 10.01.2011, A 10.
- Hällsten, M. & Szulkin, R. 2009. The Long Arm of Immigrant-Dense Suburbs? The Educational and Labor Market Careers of Young Immigrants Educated in Sweden. Stockholm: Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies.
- Ikonen, K. (ред.) 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, K. & Jääskeläinen, L. 2008. Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Iskanius, S. 2001. Kahden opetuskuulttuurin kohtaaminen: venäjänkieliset opiskelijat toisen asteen opinnoissa. K. Perho (ред.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 73-86.

- Iskanus, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 51.
- Isosaari, A. & Vaajoensuu, M. L. 2002. Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (red.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 55, 163-170.
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 286.
- Jaakkola, M. 2009. Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987-2007. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2009:1.
- Jaakkola, M. & Reuter, A. 2007. Maahanmuuttajanaiset entisen Neuvostoliiton alueelta. Resurssit ja sijoittuminen työmarkkinoille. T. Martikainen & M. Tiilikainen (red.) Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D46/2007, 335-358.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-speaking Immigrant Adolescents in Finland. University of Helsinki. Social psychological studies 2.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2008. Long-term immigrant adaptation: Eight-year follow-up study among immigrants from Russia and Estonia living in Finland. *International Journal of Psychology* 43 (1), 6-18.
- Jeskanen, S. 2001. Piiskaa ja pipareita. Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkemykset ja suomalaiseen kouluun kohdistamat odotukset. K. Perho (red.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 32-72.
- Jia, G. & Aaronson, D. 2003. A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics* 24, 131-161.
- Jussinniemi, K. 2001. "Pehmeä laskeutuminen suomalaiseen kouluun": opettajien ja vanhempien käsityksiä maahanmuuttajien valmistavasta opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Juutilainen, P-K. 2007. Elämä Suomessa - venäjänkielisten nuorten naisten kokemuksia ja tulevaisuudennäkymiä. P-K. Juutilainen (red.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto, 103-122.
- Jäppinen, M., Hurtig, J. & Törrönen, M. 2007. Arjen polkuja ja kohtaamisia: venäläistaustaiset maahanmuuttajat ja palvelujärjestelmä Kaakkois-Suomessa. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (ред.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45-72.
- Karjalainen, S. & Lehtonen, T. (ред.) 2005. Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005.
- Keskisalo, A-M. 2001. ”Puhu homo suomee!” Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. V. Puuronen (ред.) Valkoisen vallan lähettiläät. Tampere: Vastapaino, 173-207.
- Keskisalo, A-M. 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. P. Harinen (ред.) Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 38, 122-157.
- Khilkhanova, E. & Khilkhanov, D. 2004. Language and Ethnic Identity of Minorities in Post-Soviet Russia: The Buryat Case Study. *Journal of Language, Identity and Education* 3 (2), 85-100.
- Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) Maahanmuutto ja sukupolvet. *Tietolipas* 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 110-132.
- Kolstø, P. 2006. The New Russian Diaspora and Russian Identity in Finland. *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIII. Issues of Identity in the Russian-Speaking Diaspora. Helsinki, 257-275.
- Korpela, H. 2006a. Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen. *Selvitys 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, H. 2006b. Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. *Selvitys 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosonen, L. 1999. Maahanmuuttaja oppilashuollon asiakkaana. S. Honkala (ред.) *Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä*. Helsinki: Opetushallitus, 92-98.
- Kosonen, L. 2008. Growing Up Vietnamese in Finland: Looking Back 12 Years Later. The Well-Being and Sociocultural Adaptation of Vietnamese as Children or Adolescents and as Young Adults. University of Helsinki. *Social psychological studies* 18.
- Kotus 2010 = Kysely maahanmuuttajakielistä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen raportti. [прочитано 02.2010]. Доступно в Интернете: <http://www.kotus.fi/files/1380/maahanmuuttajakielikysely_raportti.pdf>

- Kraemer, R., Zisenwine, D., Keren, M.L. & Schers, D. 1995. A study of Jewish adolescent Russian immigrants to Israel: Language and Identity. *International Journal of the Sociology of Language* 116, 153-159.
- KS 2010 = Vain harva opiskelee pitkälle. *Keskisuomalainen* 29.12.2010, Kotimaa, 7.
- KSMPO 2010 = Keski-Suomen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. Jyväskylä: Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyntäjä, E. 2001. Venäjältä ja Virosta tulleet maahanmuuttajat sekä inkerisuomalaiset paluumuuttajat Suomessa. A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (ред.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmeniakustannus, 148-160.
- Kärkkäinen, K. & Takala, S. 2004. Inkerisuomalaisten paluumuuttajien kielitaidon arviointi. S. Laihiala-Kankainen, O. Milovidova & T. Rynkänen (ред.) *Dialogeja: kieli, yksilö ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 165-186.
- Laaksola, H. 2011. Kolmannes riittäisi osuudeksi. *Opettaja* 8-9, 16-19.
- L 628/1998 = Perusopetuslaki 21.8.1998.
- L 493/1999, 1215/2005 = Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 9.4.1999, 29.12.2005.
- L 731/1999 = Suomen perustuslaki 11.6.1999.
- L 359/2003 = Kansalaisuuslaki 16.5.2003.
- L 423/2003 = Kielilaki 6.6.2003.
- L 301/2004 = Ulkomaalaislaki 30.4.2004.
- L 1215/2005 = Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta annetun lain muuttamisesta 29.12.2005.
- Laihiala-Kankainen, S. 1999. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. S. Laihiala-Kankainen, I.P. Lysakova & S.A. Rasčetina (ред.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 196-221.
- Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulu-kulttuurista. K. Perho (ред.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 8-31.
- Laihiala-Kankainen, S. 2002. Venäjänkieliset Suomessa – piiloon jäänyt kulttuurivähemmistö. S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (ред.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133 – 153.
- Laihiala-Kankainen, S. 2009. Continuity and Change: Recent Developments in the Russian Curriculum for Comprehensive School. E. Ropo & T.

- Autio (ред.) International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, 273-289.
- Laihiala-Kankainen, S., Kala-Arvisto, U., Kraav, I. & Rasčetina, S. 2010. Ninth graders' values, goals and views about learning and school. A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, Research in Educational Sciences 49.
- Laihiala-Kankainen, S. & Rasčetina, S. 2002. What does Education Mean? Educational Beliefs of Russian and Finnish Students. K. Lasonen & L. Lestinen (ред.) Conference Proceedings. Teaching and Learning for Intercultural Understanding. Human Rights and Culture of Peace. CD-Rom.
- Laihiala-Kankainen, S. & Rasčetina, S. 2006. Significant others in Finnish and Russian students' lives. S-L. Läänesaar (ред.) Environment and Upbringing as Percept to Child's Future. Department of Pedagogy of University of Tartu, 90-106.
- Lanza, E. 2007. Multilingualism and the family. P. Auer & L. Wei (ред.) Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Berlin: Mouton de Gruyter, 45-67.
- Lanza, E. & Svendsen, B.I. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. International Journal of Bilingualism 11 (3), 275-300.
- Latoma, S. 1996. Matkalla uuteen kieleen. H. Ruuska & S-M. Tuomi (ред.) Moneja baareja. Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII, 97-105.
- Latoma, S. 2002. Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. A. Mauranen & L. Tiittula (ред.) Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLAN vuosikirja 60, 61-81.
- Latoma, S. 2003. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (ред.) Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII, 11-32.
- Latoma, S. 2006. Oteita kieli-imperialistin päiväkirjasta - suomenopettajana Yhdysvalloissa ja Venäjällä. S. Pöyhönen & K. Hiltula (ред.) Opettaja vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47-72.
- Latoma, S. 2007a. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen - opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. S. Pöyhönen & M-R. Luukka (ред.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317-368.

- Latoomaa, S. 2007b. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. S. Latoomaa (ред.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen.* Helsinki: Opetushallitus, 36-40.
- Latoomaa, S. 2007c. Monikielinen Suomi monikielisessä Euroopassa. S. Latoomaa (ред.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen.* Helsinki: Opetushallitus, 179-186.
- Latoomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. T. Martikainen & L. Haakkola (ред.) *Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 151-174.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki: maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 181.*
- Leinonen, M. 1987. Suomen venäläisten historiaa. M. Leinonen (ред.) *Исследования по русскому языку и литературе V/Skrifter utgivna av Institutionen för filologi II vid Tammerfors universitet 13.* Tampere, 46-94.
- Leinonen, M. 1991. Suomessa puhuttu venäjä. L. Nyholm (ред.) *Kielet kohtavat. Siirtolaisuus ja kielellinen sopeutuminen 1800-luvun Suomessa.* Helsinki: *Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, B 14,* 39-55.
- Leiwo, M. 1986. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Leoukhine, M. 2003. Emigraatio Venäjältä Suomeen. *Idäntutkimus 3,* 48-55.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. K. Liebkind (ред.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa.* Helsinki: Gaudeamus, 13-27.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. K. Liebkind (ред.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa.* Helsinki: Gaudeamus, 138-148.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus.
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. K. Matinheikki-Kokko (ред.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia.* Helsinki: Opetushallitus, 96-102.
- Lynch, A. 2003. The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. *Heritage Language Journal 1 (1),* 1-18.
- Malin, A. 2005. School Differences and Inequities in Educational Outcomes. PISA 2000 Results of Reading Literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Mammon, R. 2010. Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 403.
- Mannila, T. 2009. Finnish immigration policy in change? I. Jasinskaja-Lahti & T.A. Mähönen (ред.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation. The cornerstones of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus, 221-233.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. 2000. Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly* 34 (1), 9-34.
- Marjeta, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. *Opetushallitus. Moniste* 48/1998.
- Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) *Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas* 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 133-148.
- Martikainen, T. 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. T. Martikainen & M. Tiilikainen (ред.) *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D46, 38-67.
- Martikainen, T. 2009a. The Study of Immigrant Youth in Finland. *Forum* 21: *European Journal on Child and Youth Research* 4 (12/2009), 23-27.
- Martikainen, T. 2009b. Eettisiä kysymyksiä maahanmuuttotutkimuksessa. *Elore* 16 (2), 1-9.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) *Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas* 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 9-43.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (ред.) 2007. *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Helsinki: Väestöliitto. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D46.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. K. Matinheikki-Kokko (ред.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 84-95.
- Martin, M. 2002. Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (ред.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39 – 53.
- Martin, M. 2003. Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (ред.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII, 75-102.
- May, S. 2000. Uncommon Languages: The Challenges and Possibilities of Minority Language Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21 (5), 366-385.
- Miettinen, H. 2004. Menetetty kodit, elämät, unelmat: suomalaisuus paluumuuttajastatuksen oikeutettujen venäjänsuomalaisten narratiivisessa

- itsemäärittelyssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 11.
- Miettinen, H. 2006. Peilistä näkyy muuttunut kuva. Ajatuksia ja havaintoja 2000-luvun inkeriläisyydestä. T. Martikainen (red.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144-167.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 171.
- Modood, T. 2007. Multiculturalism. Themes for the 21st Century. London: Polity Press.
- Moilanen, R. 2004. Miten uudissanat kotoutua ja kotouttaa ovat kotiutuneet kielemme? Kielikello 2. [прочитано 27.04.2008]. Доступно в Интернете: <<http://arkisto.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=1511>>
- Mustajoki, A. 2007. Yliopistojen Venäjä-yhteistyön ja Venäjä-osaamisen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:11.
- Myllyniemi, S. (red.) 2010. Puolustuskannalla. Nuorisobarometri. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain Neuvottelukunta, 89-98.
- Nauk, B. 2001. Social Capital, Intergenerational Transmission and Intercultural Contact in Immigrant Families. *Journal of Comparative Family Studies* 32 (4), 465-488.
- Nauk, B. & Settles, B. H. 2001. Immigrant and Ethnic Minorities Families: An Introduction. *Journal of Comparative Family Studies* 32 (4), 461-463.
- Nevalainen, P. 1991. Inkerinmaan ja inkeriläisten vaiheet 1900-luvulla. P. Nevalainen & H. Sihvo (red.) Inkeri: historia, kansa, kulttuuri. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 234-299.
- Nevalainen, P. 1999. Viskoi kuin Luoja kerjäläistä. Venäjän pakolaiset Suomessa 1917-1939. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (red.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432-445.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005. Suomi toisena kielenä –opetus. K. Ikonen (red.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 81-117.
- Norton, B. 2000. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow: Longman.

- Novitsky, E. 2009. Tietääkö äiti mitä lapsi puhuu? Suomessa asuvien venäjänkielisten äitien käsityksiä kaksikielisyydestä, äidinkielen ja toisen kielen kehityksestä ja omasta identiteetistään. Helsingin yliopisto. Suomen kielen pro gradu -tutkielma.
- Nuolijärvi, P. 2005. Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. M. Johansson & R. Pyykkö (red.) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä. Helsinki: Gaudeamus, 283-299.
- OECD 2006 = Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Programme for International Student Assessment. Paris: OECD.
- OMTM 1989 = Venäläinen kulttuuriperinne Suomessa. Työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 29.
- OPH 2004a = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004b = Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2006 = Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tilanne perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2007 = Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2009a = Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2009b = Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. [прочитано 30.10.2009]. Opetushallitus. Доступно в Интернете: <URL:<http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot>>
- OPH 2011 = Maahanmuuttajien koulutus Suomessa - tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, S. (red.) 2005. Maahanmuuttajien elämä Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Paavilainen, T. 1999. Venäjä äidinkielenä -opetus suomalaisessa koulussa. K. Matinheikki-Kokko (red.) Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 103-115.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pavlenko, A. 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. V.J. Cook (red.) Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters, 277-302.
- Pavlenko, A. 2008. Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival. Language Removal, and Sociolinguistic Theory. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 11 (5), 275-314.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. 2004. Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. A. Pavlenko & A. Blackledge (red.) Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Bilingual Education and Bilingualism 45. Clevedon: Multilingual Matters, 1-32.

- Peltola, M. 2009. Intergenerational Relations in Families with an Immigrant Background. Report on family interviews for project INTERFACE. [прочитано 08.04.2010]. The Finnish Youth Research Society. Web publications 24. Доступно в Интернете:
< <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/interface.pdf>>
- Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 66-83.
- Pentikäinen, J. & Hiltunen, M. (ред.) 1997. Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72.
- Perho, K. 2001. Vieraalla kielellä opettaminen Itä-Suomen suomalais-venäläisessä koulussa. K. Perho (ред.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 166-207.
- Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997-2004. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Perttula, M-L. 2005. Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. K. Ikonen (ред.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 65-76.
- Perttula, M-L. & Tuovila-Ginters, L. 2004. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, B1: 2004.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. 2001. Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues* 57 (3), 493-510.
- Pietari, H. 2007. Venäläisten Suomeen muutto: Lahdessa ja Turussa asuvien venäjää puhuvien nuorten muuttotilanne ja sopeutuminen. [прочитано 25.10.2008]. Siirtolaisinstituutti, Web Reports 21. Доступно в Интернете:
< <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports21.pdf>>
- Pietikäinen, S. 2006. Mahdollisuuksien media. Saamen- ja venäjänkieliset tiedotusvälineet yhteisöjensä voimavarana. T. Martikainen (ред.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 212-236.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (ред.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9-18.
- Pietikäinen, S. & Laihiala-Kankainen, S. 2004. Venäjänkieliset marginaalista mediaan. Idäntutkimus 4, 9-20.

- Pitkänen, P. 2007. Retorisesta moniarvoisuudesta etnistä tasa-arvoa edistävään viranomaistyöhön. *Yhteiskuntapolitiikka* 72: 3, 309-320.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaisytyössä. Helsinki: Edita.
- Pohjanpää, K., Paananen, S. & Nieminen, M. 2003. Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Elinolot 2003:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. 2001. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Protassova, E. 2008. Teaching Russian as a Heritage Language in Finland. *Heritage Language Journal* 6 (1), 127-152.
- Puuronen, V. 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Pyykkö, R. 2005. Venäjä – kieli ja valtio. M. Johansson & R. Pyykkö (red.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 215-230.
- Pyykkönen, M. 2007. Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 306.
- Pöyhönen, S. 2001. Suomalainen vaihto-oppilas venäläisessä koulussa: kokemuksia Pietarista. K. Perho (red.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 82, 102-125.
- Pöyhönen, S. 2003. Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Университет г. Ювяскюля. Диссертация на степень доктора гуманитарных наук.
- Pöyhönen, S. 2006. Näkökulmia koulutus- ja opetuskulttuureihin: pysähtymisen paikkoja tutkivalle opettajalle. S. Pöyhönen & K. Hiltula (red.) *Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 19-42.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E-M. & Rynkänen, T. 2009. *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen Kulttuurirahasto.
- Raittila, P. 2004. *Venäläiset ja virolaiset suomalaisten Toisina: Tapaustutkimuksia ja analyysimenetelmien kehittelyä*. Tampere: Tampere University Press.
- Rampton, B. 2005. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents* (2-oe изд.). Manchester; Northampton: St. Jerom Publishing.

- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. J. Ruusuvoori & L. Tiitula (red.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-102.
- Reijonen, M. 2002. Tila ja kulttuurinen identiteetti. Entisen Neuvostoliiton alueelta tulleiden paluumuuttajien kulttuurisen identiteetin muodostuminen Suomessa asutun vuoden aikana. Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- Reitemeier, U. 2004. Russian-German Resettled Persons in Germany: Paradoxical Moments in Their Integration Process. *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXI. Russian speaking Immigrant Population in Finland. Helsinki, 107-121.
- Remennick, L. 2002. Survival of the Fittest: Russian Immigrant Teachers Speak about Their Professional Adjustment in Israel. *International Migration* 40 (1), 100-121.
- Remennick, L. 2003a. Language Acquisition as the Main Vehicle of Social Integration: Russian Immigrants of the 1990s in Israel. *International Journal of the Sociology of Language* 164, 83-105.
- Remennick, L. 2003b. From Russian to Hebrew via HebRush: Intergenerational Patterns of Language Use among Former Soviet Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24 (5), 431-453.
- Remennick, L. 2003c. What Does Integration Mean? Social Insertion of Russian Immigrants in Israel. *Journal of International Migration and Integration* 4 (1), 23-49.
- Remennick, L. 2005. Resetting the Rules of the Game: Language Preferences and Social Relations of Work between Russian Immigrants and Veteran Professionals in an Israeli Organization. *Journal of International Migration and Integration* 6 (1), 1-28.
- Reuter, A. & Jaakkola, M. 2005. Venäjänkielisten, vironkielisten ja kaksikielisten maahanmuuttajien sosiaaliset verkostot. S. Paananen (red.) Maahanmuuttajien elämä Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus, 23-41.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism* (2-oe изд.). Oxford: Blackwell.
- Romakkaniemi, H. 1999. Maahanmuuttajanuoret toisen asteen koulutuksessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B12.
- Ronkonen, L. 1983. Neuvostoliiton koulukasvatuksen peruspiirteistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Rumbaut, R. 2007. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generation in the United States. A. Portes & J. DeWind (red.) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. Oxford: Berghahn Books, 342-387.
- Rynkänen, T. 2004. Sujuuko suomi, vertyykö venäjä? Venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien näkemyksiä lastensa kouluikäynnistä Suomessa. S. Laihiala-Kankainen, O. Milovidova & T. Rynkänen (red.) *Dialogeja: kieli, yksilö ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 189-217.

- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010a. Russian-speaking young immigrants in Finland: Educational and linguistic challenges to integration. M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszewski (ред.) *Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Finland and Russia*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 175-194.
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010b. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret - suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. T. Martikainen & L. Haikkola (ред.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 175-192.
- Räsänen, R. 2002. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (ред.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 55, 15-30.
- Sajavaara, K. 1980. Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen. K. Sajavaara (ред.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 115-135.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (ред.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 73-102.
- Sam, D.L. & Berry, J.W. 2009. Adaptation of young immigrants. The double jeopardy of acculturation. I. Jasinskaja-Lahti & T.A. Mähönen (ред.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation. The Cornerstones of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus, 191-205.
- Sarsama, A. & Nissilä, L. (ред.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Saukko, J. 2006. Kuuluuko vanhempien ääni? Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien käsitykset kielen opetuksesta suomalaisissa peruskouluissa. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen pro gradu -tutkielma.
- Schumann, J.H. 1986. Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7 (5), 379-392.
- Schwartz, M. 2008. Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge among Second Generation Russian-Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29 (5), 400-418.
- Sharma, L. 2011. Pienestä alusta suuri poru. *Suomen Kuvalehti* 7, 26-29.
- Shenshin, V. 2008. Venäläiset ja venäläinen kulttuuri Suomessa. Kulttuurihistoriallinen katsaus Suomen venäläisväestön vaiheista autonomian ajoilta nykypäiviin. Helsingin yliopisto: Aleksanteri-instituutti.
- Siguan, M. & Mackey, W. F. 1987. Education and bilingualism. *Educational sciences*. International Bureau of Education. Unesco. London: Kogan page.

- Sihvo, P. 1991. Savakoita, äyrämöisiä, inkerikoita. P. Nevalainen & H. Sihvo (red.) Inkeri: historia, kansa, kulttuuri. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 179-196.
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. 1980. Kaksikielisyys. K. Sajavaara (red.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 136-157.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- SM 2008 = Aikuiskoulutuksen tehtävät maahanmuuttajien työllistymisen edistämiseksi. Neljän ministeriön virkamiesryhmän esitykset aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen johtoryhmälle. Sisäasiainministeriö 29.12.2008.
- SM 2010a = Hallitus esittää inkerinsuomalaisten paluumuuttojärjestelmän lakkauttamista. Sisäasiainministeriön lehdistötiedote 11.11.2010. [luettu 12.11.2010]. Saatavissa Internetissä:
<URL: <http://www.intermin.fi>>
- SM 2010b = Maahanmuuton vuosikatsaus 2010. Sisäasiainministeriö.
- Smolicz, J.J. 1992. Minority Languages as Core Value of Ethnic Cultures: A Study of Maintenance and Erosion of Polish, Welsh, and Chinese Languages in Australia. W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (red.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 277-305.
- Smolicz, J.J., Secombe, M.J., Hudson, D.M. 2001. Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture among Ethnic Groups in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22 (2), 152-172.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. 1999. The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice. *Bilingual Education and Bilingualism* 17. Clevedon: Multilingual Matters.
- Steinbach, A. 2001. Intergenerational Transmission and Integration of Repatriate Families from the Former Union in Germany. *Journal of Comparative Family Studies* 32 (4), 505-515.
- Straszer, B. 2010. "Unkarilaisuus tekee minusta persoonallisen" – pohdintoja toisen polven suomenunkarilaisten kieli-identiteetistä. T. Martikainen & L. Haikkola (red.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 193-216.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. 2001. *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. *Moniste* 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Sutela, H. 2005. Maahanmuuttajat palkkatyössä. S. Paananen (red.) *Maahanmuuttajien elämä Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 83-109.

- Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 28.
- Szuber, A. 2007. Native Polish Speaking Adolescent Immigrants' Exposure to and Use of English. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (1), 26-57.
- Taajamo, M. 2005. Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tajfel, H. 1978. Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. H. Tajfel (red.) *Differentiation between Social Groups. Studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press, 61-78.
- Takatalo, K. 2003. Opettajaksi Suomeen – Venäjältä ja Virosta muuttaneiden opettajien sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulu- ja opettajakulttuuriin. Turun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A7.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 37.
- Talib, T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tannenbaum, M. 2005. Viewing Family Relations Through a Linguistic Lens: Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families. *The Journal of Family Communication* 5 (3), 229-252.
- Tanttu, J. 2009. Selvitys vähemmistövaltuutetulle. Venäjänkielisenä Suomessa 2008. [online] [прочитано 27.02.2009]. Helsinki: Vähemmistövaltuutettu. Доступно в Интернете: [http://www.polamk.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/ven%C3%A41%C3%A4istutkimus_netiversio/\\$file/ven%C3%A41%C3%A4istutkimus_netiversio.pdf](http://www.polamk.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/ven%C3%A41%C3%A4istutkimus_netiversio/$file/ven%C3%A41%C3%A4istutkimus_netiversio.pdf)
- Tarnanen, M. 2004. Venäjänkieliset suomen kielen testissä – keitä he ovat ja miten he pärjäävät? S. Laihiala-Kankainen, O. Milovidova & T. Rynkänen (red.) *Dialogeja: kieli, yksilö ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 126-142.
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2009. Näkökulmia maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyteen työelämässä. Доклад. AFinLAn syyssymposium 13.11.2009, Tampere.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005. Maahanmuuttajien kielitaito ja kieliympäristö. S. Raananen (red.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 9-21.

- Tilastokeskus 2007. Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot 2007. [online] [прочитано 30.10.2009]. Доступно в Интернете: <URL: <http://www.tilastokeskus.fi/til>>
- Tilastokeskus 2009. Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. Väestö, väestörakenne. [online] [прочитано 18.9.2009]. Доступно в Интернете: <URL: <http://pxweb2.stat.fi>>
- Tilastokeskus 2010. Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. Väestö, väestörakenne. [online] [прочитано 12.11.2010]. Доступно в Интернете: <URL:<http://pxweb2.stat.fi>>
- TKTH 2009 = Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- TM 2005a = Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti. Helsinki: Työministeriö Työhallinnon julkaisu 351.
- TM 2005b = Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi. Helsinki: Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 267.
- TM 2006 = Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. Helsinki: Työministeriö. Työhallinnon julkaisuja 371.
- Trickett, E.J. & Birman, D. 2005. Acculturation, School Context, and School Outcomes: Adaptation of Refugee Adolescents from the Former Soviet Union. *Psychology in the School* 42 (1), 27-38.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, B. 2001. Outline of a General Theory of Cultural Citizenship. N. Stevenson (ред.) *Culture and Citizenship*. London: Sage Publications, 11-32.
- VN 2009 = Venäjä-toimintaohjelma 2009. Valtioneuvoston periaatepäätös 16.04.2009.
- Virtanen, M. 2002. Miksi kotouttamislaki? Lain synty ja seuraukset. O. Lepola (ред.) *Koto-maana Suomi. Kertomuksia maahanmuutosta 1999-2001*. Helsinki: Työministeriö.
- VNS 2008 = Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle kotouttamislain toimeenpanosta. VNS 4/2008 vp. Eduskunta.
- VTS 2010 = Venäjänkielisten työllistyminen ja syrjäytyminen 2010. Helsinki: Vähemmistövaltuutettu.
- Ylenevskaya, M.N. & Fialkova, L. 2003. From 'Muteness' to Eloquence Immigrants' Narratives about Languages. *Language Awareness* 12 (1), 30-48.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. S. Pöyhönen & M-R. Luukka (ред.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 369-378.
- Wei, L. 2000. Dimensions of Bilingualism. L. Wei (ред.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 3-25.

Приложение 1 Письмо в школу

Уважаемые родители!

В университете г. Ювяскюля в настоящее время осуществляется исследовательский проект, одна из тем которого – «Русскоязычная семья в Финляндии». Целью данного исследования является выяснение того, как организовано обучение русскоязычных детей в финской школе, в какой помощи нуждаются дети, учителя, работающие с ними, и их родители. В ходе исследования опрашиваются учителя, учащиеся и родители из разных школ Финляндии. Опрос будет проводиться анонимно, на русском языке. Просим Вас оказать помощь в проведении исследования. Если вы согласны принять участие в собеседовании, верните, пожалуйста, это письмо учителю с Вашей подписью и номером телефона, мы свяжемся с Вами и договоримся о месте и времени встречи, или же позвоните нам по номеру (014) 260 3541 в рабочее время с 8.00 до 16.00.

Заранее благодарны Вам за оказанную помощь в нашем общем деле.

Ювяскюля 13.5.2002

Татьяна Рюнкянен
Научный сотрудник

Сиркка Лайхиала-Канкайнен
Руководитель проекта

Приложение 2 Тематическое интервью I (2002), родители

1. Иммиграция и предшествующая ей ситуация семьи

Возраст, образование (сколько лет было ребёнку, когда Вы переехали)
Русская/финская принадлежность, по какому статусу приехали в Финляндию? Откуда, когда переехали в Финляндию. Уровень владения финским языком до переезда (родителей, ребёнка).

Причины переезда. Было ли желание иммигрировать обоюдным в семье; отношение детей к переезду? Как готовились к переезду (напр., обучение языку на языковых курсах, моральная подготовка детей к переезду, на что обращалось внимание при подготовке к переезду)?

Представление о Финляндии до переезда (бывали ли в стране раньше)? Получили ли предварительную информацию о Финляндии перед переездом в страну (какую именно, от кого)? Каким планировалось и представлялось собственное будущее и будущее ребёнка в Финляндии (до иммиграции)?

Чем занимаетесь в настоящее время (учёба, работа, что-то другое)?
Уровень владения финским языком (родителей) на данный момент (область применения финского языка). В каких ситуациях финский язык доставляет трудности?

Сколько классов русской школы ребёнок успел окончить? Успеваемость и прилежание ребёнка. Взаимоотношения родителей и ребёнка с педагогическим коллективом, классным руководителем. Участие родителей в школьной жизни ребёнка

2. Школа и ребёнок в Финляндии

Имелось ли представление о финской школе и системе школьного образования до переезда? Получили ли достаточно информации по этому вопросу в Финляндии? От кого?

Обучается ли ребёнок в обычном классе или в специальном классе для иммигрантов? Есть ли в классе языковой помощник? Как понимаете его роль в классе? Как ребёнок был принят в финском классе (школе)? Пришлось ли ему испытать насмешки или издевательства одноклассников? Какие у него сейчас взаимоотношения с одноклассниками? Какие взаимоотношения у ребёнка с учителями, классным руководителем? Как быстро ребёнок адаптировался в новой среде, были ли проблемы с адаптацией?

Какой уровень владения ребёнком финским языком на данный момент, и область его применения? За какое время овладел финским языком? Как учится сейчас ребёнок?

Есть ли финские друзья в классе или школе? С кем ребёнок обычно проводит свободное время, с финскими или русскими сверстниками? Участвует ли ребёнок в мероприятиях, проводимых в классе и школе? Чем ребёнок занимается в свободное время, посещает ли кружки, секции, чем увлекается?

Есть ли трудности или проблемы? Какого плана? Если есть, то кто помогает в их разрешении?

3. Финская школа и родители

Кто из родителей в семье занимается школьными вопросами ребёнка? На каком языке общаетесь с учителями? Кто помогает?

Как Вы думаете, какие цели ставит перед собой финская школа? Какие требования предъявляет финская школа к ученику, к родителям?

Ваше мнение о школьной программе (предметы, количество часов на изучение предмета)? Какого мнения о сложности школьной программы? Ваше мнение относительно уровня знаний, которые даёт финская школа?

Как Вы считаете, обращается ли в финской школе достаточно внимания на правила поведения и дисциплину? Как осуществляется в классе контроль за успеваемостью и поведением ребёнка?

Получаете ли достаточно и своевременно сведений об успеваемости и поведении ребёнка? Каким образом школа информирует родителей? Следите ли сами за учёбой ребёнка, выполнением домашних заданий? Проявляете ли активность: часто ли посещаете школу, родительские собрания, участвуете ли в жизни школы и класса?

Есть ли у Вас возможность повлиять на то, как будет осуществляться обучение ребёнка? Какие взаимоотношения у Вас с учителями школы, языковым помощником? Обращаетесь ли к ним за помощью, разъяснением и т.д.? К кому именно обращались? Были ли у Вас проблемные ситуации с учителями? Как Вам удаётся избежать / разрешить их?

4. Семья после иммиграции. Русский язык и культура

Повлияла ли иммиграция на отношения в семье? На отношения между супругами, между родителями и детьми? Полная/неполная семья, смешанный брак и взаимоотношения ребёнка с новым отцом/матерью. Изменился ли подход к воспитанию ребёнка в семье (цели и задачи воспитания, методы воспитания) после переезда? Есть ли родственники в Финляндии? Какое значение имеют родственные связи для вашей семьи?

Есть ли знакомые финские семьи? Имеете ли представление о том, как воспитывают детей в финской семье? Отношение к финскому воспитанию? Имеете ли контакты вне семьи (коллеги по работе, однокурсники, знакомые, друзья)? С кем больше общаетесь, с финнами или русскими?

Какое значение имеет русский язык в Вашей семье? Какова область его применения? Сохраняются ли в семье русские традиции, культура? Как относится ребёнок к своей/Вашей русской принадлежности? Организовано ли обучение русскому языку как родному в школе, где учится ребёнок? Занимается ли ребёнок дополнительно русским языком в кружке, на курсах или дома? Поддерживаются ли отношения с Россией (газеты, телевидение, поездки и т.д.)?

Каким планируется и представляется собственное будущее и будущее ребёнка сейчас, после иммиграции (что изменилось)?

Приложение 3 Тематическое интервью II (2005), родители

1. Ситуация спустя три года, родители

Чем Вы занимаетесь в настоящее время? В какой степени Вы сейчас владеете финским языком? Где используете финский язык? В каких ситуациях финский язык доставляет Вам трудности?

Какие изменения произошли в Вашей жизни за это время? Как владение языком повлияло на Вашу жизнь в Финляндии? Изменилось ли Ваше представление о Финляндии? Есть ли у Вас финские знакомые/друзья? С кем Вы проводите больше времени с финноязычными или русскоязычными знакомыми? С кем бы сами хотели общаться?

2. Ситуация спустя три года, дети

В каком классе сейчас учится ребёнок? Как он владеет сейчас финским языком? Где использует финский язык? За какое время овладел финским языком? Испытывает ли трудности с финским языком? Какие?

Как ребёнок проводит свободное время, чем увлекается? С кем ребёнок обычно проводит свободное время, с финскими или русскими сверстниками? Есть ли финские друзья в классе, школе, во дворе дома? Есть ли русскоязычные друзья в классе, школе, во дворе дома?

Как Вы считаете, адаптировался ли ребёнок в новой среде? Какие проблемы, связанные с адаптацией, ещё остались? Возникли ли новые проблемы или трудности, связанные с адаптацией? Как решаете эти проблемы? Кто помогает в разрешении этих проблем?

3. Финская школа и учёба детей в восприятии родителей

Изменилось ли Ваше отношение к финской школе? Что изменилось? Что повлияло на это изменение? Повлияло ли на это то, что Вы стали лучше говорить и понимать по-фински? Какие возможности относительно школы даёт Вам владение финским языком?

Каким образом Вы сейчас поддерживаете контакт со школой? На каком языке общаетесь с учителями? Какие взаимоотношения у Вас с учителями школы? Часто ли посещаете школу, родительские собрания? Стали ли Вы сейчас лучше понимать особенности финской школы? Изменилось ли Ваше мнение о финской школе (напр., цели и задачи, сложность школьной программы, уровень знаний, правила поведения, дисциплина)?

Как учится сейчас ребёнок? Испытывает ли он трудности в учёбе? Какие? Чем вызваны эти трудности? Пришлось ли ребёнку испытать насмешки или издевательства одноклассников? Как разрешаете проблемные ситуации?

4. Русский язык и культура

Как ребёнок владеет сейчас русским языком? Изучает ли ребёнок сейчас русский язык? Как он относится к изучению русского языка? Как он отно-

сится к русскому языку, к своей русской принадлежности сейчас? Какой язык он считает более важным для себя? Изменился ли русский язык ребёнка? Какие изменения произошли? Что повлияло на это? Употребляет ли он финские слова в своей речи, когда говорит по-русски? Чем это вызвано? Испытывает ли он затруднения, и какие, когда говорит по-русски?

Как Вы сами относитесь к изучению ребёнком русского языка? Какое значение имеет русский язык в вашей семье? Говорите ли Вы дома по-русски? Поощряете ли изучение русского языка? Каким образом? Изменился ли Ваш русский язык? Какие изменения произошли? Что повлияло на это? Употребляете ли Вы финские слова в своей речи, когда говорите по-русски? Чем это вызвано? Испытываете ли Вы затруднения, и какие, когда говорите по-русски?

Поддерживаете ли Вы отношения с Россией? Каким образом? Насколько хорошо Вы информированы о современной ситуации в России? Откуда получаете информацию?

Каким представляется будущее ребёнка сейчас? Каким представляется своё будущее сейчас?

Если у Вас во время нашего собеседования возникли какие-то интересные Вас вопросы, или дополнения к сказанному, вы можете задать их.

Приложение 4 Тематическое интервью III (2008), дети

1. Общие сведения

Расскажи о себе (Где ты родился? Сколько тебе лет? Где жил? Где учился? Какая у тебя семья? Откуда, когда ты переехал в Финляндию? Что ты помнишь об иммиграции/ переезде в Финляндию? Сколько тебе было лет, когда ты переехал? Как ты отнёсся тогда к переезду?)

Что ты знал о Финляндии до переезда? Бывал ли в стране раньше? Какое представление о Финляндии было у тебя до переезда? Изменилось ли твоё представление о Финляндии сейчас? Что повлияло на это?

Какова твоя жизненная ситуация сейчас? Успел ли ты уже основать свою семью?

2. Обучение в Финляндии

Посещение детского сада в Финляндии. Что ты помнишь о том времени? Как началась твоя учёба в финской школе? Учился ли ты в обычном классе или в специальном классе для иммигрантов? Пришлось ли тебе менять школу? Какое было твоё первое впечатление от финской школы? Изменилось ли твоё представление о финской школе сейчас?

Как было организовано обучение детей-иммигрантов в твоей школе? Была ли у тебя возможность обучаться на родном языке? Как быстро ты привык к новому месту учёбы? Какие трудности были в первое время? Чем были вызваны эти трудности? Были ли в классе кроме тебя другие ученики, не владеющие финским языком? Кто помогал тебе в школе? Был ли в классе языковой помощник? Могли ли твои родители помочь тебе в учёбе?

Как тебя приняли в финском классе (школе)? Какие отношения были между финнами и иммигрантами? Пришлось ли тебе испытать насмешки или притеснения со стороны одноклассников? Какие у тебя сейчас взаимоотношения с одноклассниками, с учителями, классным руководителем/ однокурсниками? Есть ли у тебя финские/ русскоязычные друзья в классе/ школе/ учебном заведении?

Есть ли сейчас трудности в учёбе? Какая помощь тебе нужна? К кому ты обычно обращаешься за помощью? Всегда ли получаешь помощь? Нравится / нравилось ли тебе учиться в финской школе? Какие предметы нравятся/ не нравятся? Какие предметы для тебя трудные/ лёгкие? Почему?

Сколько лет ты успел проучиться в школе до переезда в Финляндию? Как тебе кажется, отличается ли финская школа от той, в которой ты учился раньше? Что бы ты хотел изменить в обучении, преподавании, учебных предметах? Участвуешь/ участвовал ли в делах школы и класса? Какое событие из школьной жизни тебе запомнилось больше всего?

Где ты сейчас учишься? Почему ты выбрал именно это место учёбы? Доволен ли ты своим выбором? Есть ли у тебя уже планы о том, что ты бу-

дешь делать после окончания школы/ учёбы? Хочешь ли ты остаться в Ювяскюля или переехать в другой город или в другую страну? Хочешь ли ты вернуться на родину?

Чем ты занимаешься в свободное время, чем увлекаешься? С кем ты обычно проводишь свободное время, с финнами, русскими или другими иммигрантами? С кем бы ты сам хотел больше общаться?

3. Употребление языка

На каких языках ты говоришь? Где и с кем ты пользуешься этими языками? Что ты испытываешь, используя разные языки в своей жизни/ в течение дня? Кажется ли тебе какой-то язык более близким, родным? А какой-то - более чужим?

Как ты, по собственному мнению, сейчас владеешь финским языком? Как бы ты хотел им владеть? Какая оценка по финскому языку у тебя в школьном аттестате? Как ты относишься к изучению финского языка? Что, по-твоему, влияет на изучение финского языка? Какие проблемы с финским языком у тебя были? Испытываешь ли сейчас трудности в финском языке? Как ты сам развиваешь финский язык? Смотришь ли финское телевидение, всё ли понимаешь? Читаешь ли финские книги, газеты, журналы? Что тебя интересует больше всего? Какое значение имеет финский язык для тебя, для твоей семьи? Комментировали ли когда-нибудь люди твоё владение финским языком?

Организовано ли обучение русскому языку в школе, где ты учишься? Ты изучаешь русский язык как родной или как иностранный? Сколько лет ты изучаешь/ изучал в Финляндии русский язык? Какая оценка по русскому языку у тебя в школьном аттестате? Как ты относишься к изучению русского языка? Что, по-твоему, влияет на изучение русского языка в Финляндии? Как ты, по собственному мнению, сейчас владеешь русским языком? Как бы ты хотел им владеть? Какие изменения произошли в твоём владении русским языком? Какие трудности ты испытываешь в русском языке? Как ты поддерживаешь уровень владения русским языком в повседневной жизни? За какими медиа следишь? Есть ли помощь от Интернета? Читаешь ли по-русски? Что тебя интересует больше всего? Часто ли едешь в Россию? Что ты знаешь об этой стране?

Легко ли в Финляндии, по твоему мнению, поддерживать русский язык и культуру? Какое значение имеет русский язык для тебя, для твоей семьи? Сохраняются ли в твоей семье/ семье твоих родителей русские традиции и культура? На каком языке ты разговариваешь со своим ребёнком? Заинтересован ли ты в том, чтобы он владел русским языком? Комментировали ли когда-нибудь люди твоё владение русским языком/ языком X? Как ты относишься к своей русской принадлежности? Участвуешь ли в мероприятиях для русскоязычных иммигрантов, которые проводятся в Ювяскюля/ в других городах Финляндии? Как ты думаешь, твоё знание русского языка может пригодиться тебе в будущем?

Ты обеспокоен своим уровнем владения разными языками? Владение какими языками является для тебя важным сейчас? А в будущем? Как ты думаешь, какие преимущества у тебя от владения русским языком? От многоязычности вообще? Приходит ли на ум какой-то вред от этого?

Ты считаешь себя финноязычным, русскоязычным, двуязычным, многоязычным или что-то другое? Представителем какой культуры ты, по собственному мнению, являешься: финской, русской, европейской или что-то другое?

Доволен ли ты своей жизнью в Финляндии? Что для тебя лично является важным в этом вопросе? Есть ли у тебя уже какие-то планы на будущее? Как представляешь свою дальнейшую жизнь? Кем хочешь стать? Куда собираешься пойти учиться дальше? Где бы ты сам хотел жить, учиться, работать?

4. Комментарии относительно интервью

Хочешь ли добавить что-то для тебя важное, что пришло на ум/ вспомнилось во время интервью? Были ли в интервью такие вопросы, которые ты не понял, удивили, рассердили тебя или такие, на которые ты не мог или не хотел ответить? Почему ты выбрал русский язык для этого интервью?

Приложение 5 Suomenkielinen teemahaastattelurunko III (2008), lapset

1. Taustatiedot

Kerro itsestäsi (Kuka olet? Kuinka vanha olet? Missä olet syntynyt? Missä olet asunut? Millainen perhe sinulla on? Mistä olet muuttanut Suomeen? Mitä muistoja sinulla on maahanmuutosta Suomeen? Kuinka vanha olit silloin? Miten suhtauduit maahanmuuttoon?) Millainen käsitys maasta sinulla oli ennen tuloa Suomeen (kävitkö maassa aikaisemmin)? Onko tämä käsitys muuttunut? Mitä on vaikuttanut muutoksiin? Millainen sinun elämäntilanteesi on nykyään? Onko sinulla omaa perhettä?

2. Koulutus Suomessa

Kävitkö päiväkodissa Suomessa? Millaisia kokemuksia sinulla on siitä? Miten opiskelusi suomalaisessa koulussa alkoi? Olitko tavallisella luokalla vai maahanmuuttajaluokalla? Onko ollut kouluvaihtoja? Millaiset olivat ensikokemukset suomalaisesta koulusta? Miten ne ovat muuttuneet? Miten maahanmuuttajaopetus oli järjestetty koulussasi? Oliko sinulla mahdollisuus saada opetusta äidinkielelläsi? Miten nopeasti olet sopeutunut suomalaiseen kouluun? Millaisia ongelmia sinulla oli opintojesi alussa? Mistä ongelmiasi johtuivat? Oliko luokalla muita suomea osaamattomia? Keneltä sait apua? Oliko luokalla kieliavustaja? Pystyivätkö vanhemmat auttamaan sinua opiskelussasi?

Millaisen vastaanoton sait suomalaisessa luokassa (koulussa)? Millaiset olivat suhteet suomalaisten ja vieraskielisten välillä? Oletko kokenut koulukiusaamista tai -häirintää? Millaiset suhteet sinulla on nykyään opiskelukavereihin, opettajiin? Onko sinulla suomalaisia / venäjänkielisiä tuttavuuksia / ystäviä?

Onko sinulla nykyään opiskeluun liittyviä ongelmia? Mistä ne johtuvat? Millaista apua tarvitset? Keneltä yleensä pyydät apua ongelmiin? Saatko aina apua? Mitä pidit opiskelusta suomalaisessa koulussa? Mistä oppiaineista pidit? Mitkä oppiaineet ovat olleet sinulle vaikeita / helppoja? Onko siihen jokin erityinen syy? Mitä haluaisit muuttaa opetuksessa tai opintojen sisällöissä? Mitä teet tällä hetkellä? Missä opiskelet nykyään? Miksi / miten valitsit opiskelupaikkasi? Oletko tyytyväinen valintaan? Osallistutko opiskelijatapahtumiin? Mitkä tapahtumat ovat jääneet erityisesti mieleen? Onko sinulla jo suunnitelmia opiskelujen jälkeen? Millaisia?

Oletko ajatellut jääväsi kotikaupunkiin vai muuttavasi toiseen kaupunkiin tai maahan? Haluatko palata entiseen kotimaahasi?

Mitä yleensä teet vapaa-aikana? Mitä harrastat? Kenen kanssa vietät vapaa-aikaa, suomalaisten, venäjänkielisten tai muiden maahanmuuttajien kanssa? Kenen kanssa haluaisit viettää aikaa?

3. Kielenkäyttö

Mitä kieliä osaat? Kenen kanssa ja missä tilanteissa käytät kutakin kieltä? Miltä eri kielten käyttäminen sinusta tuntuu? Tuntuuko sinusta joku kieli tutummalta, rakkaammalta? Entä joku vieraammalta?

Millainen suomen kielen taitosi mielestäsi on? Millaisen toivoisit kielitaitosi olevan? Mikä arvosana suomen kielestä sinulla on koulutodistuksessasi? Miten suhtaudut suomen kielen opiskeluun? Mikä mielestäsi vaikuttaa suomen opiskeluun? Millaisiin ongelmiin olet törmännyt suomen kielen kanssa? Onko sinulla nykyään ongelmia suomen kielen kanssa? Miten kehität suomen kieltä? Luetko paljon suomen kielellä? Mitä sinua kiinnostaa eniten? Mitä suomen kieli sinulle / perheellesi merkitsee? Ovatko ihmiset kommentoineet suomen kielen käyttöäsi?

Onko/ oliko sinun koulussa venäjän kielen opetusta? Osallistutko/ oletko osallistunut opetukseen? Opiskeletko venäjää äidinkielenä vai vieraana kielenä? Montako vuotta olet lukenut venäjää Suomessa? Millainen arvosana venäjän kielestä on koulutodistuksessasi? Miten suhtaudut venäjän kielen opiskeluun? Mitä mielestäsi vaikuttaa venäjän opiskeluun Suomessa? Millainen venäjän kielen taitosi mielestäsi on? Millaisen toivoisit kielitaitosi olevan? Millaisia muutoksia mielestäsi on tapahtunut venäjän kielen taidossasi? Millaisiin ongelmiin olet törmännyt venäjän kielen kanssa? Miten ylläpidät venäjän kieltä arjessasi? Mitä medioista seuraat? Onko Internetistä apua? Luetko venäjäksi? Mitä sinua kiinnostaa eniten? Miten usein käyt entisessä kotimaassasi? Mitä tiedät entisestä kotimaastasi? Onko mielestäsi Suomessa helppo ylläpitää venäjän kieltä ja kulttuuria? Mitä venäjän kieli sinulle/ perheellesi merkitsee? Miten perheessäsi säilytetään venäläisiä kulttuuriperinteitä? Ovatko ihmiset kommentoineet venäjän kielen käyttöäsi?

Miten suhtaudut omaan etniseen taustaasi? Osallistutko venäjänkielisille tarkoitettuihin tilaisuuksiin Jyväskylässä, muualla? Onko mielestäsi venäjän kielen taidosta sinulle hyötyä tulevaisuudessa? Oletko huolissasi eri kielten taidostasi? Minkä kielen osaaminen on sinulle tärkeää? Entä tulevaisuudessa? Mitä etuja koet sinulla olevan venäjän kielestä, monikielisyydestä? Entä tuleeko mieleen jotain haittoja?

Ajatteletko olevasi suomenkielinen, venäjänkielinen, kaksikielinen, monikielinen, jotain muuta? Mitä kulttuuria mielestäsi edustat: suomalaista, venäläistä, eurooppalaista, jotain muuta?

Oletko tyytyväinen elämääsi Suomessa? Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä tämän kysymyksen kannalta? Onko sinulla jo tulevaisuudensuunnitelmia? Millaiseksi kuvittelet elämäsi silloin? Miksi haluat tulla? Minne aiot mennä opiskelemaan? Missä itse haluaisit asua, opiskella, työskennellä?

4. Haastattelun kommentointi

Haluatko lisätä jotakin sinulle tärkeää/ tuleeko jotain muuta mieleen, jota haluaisit vielä nostaa esiin? Oliko haastattelussa sellaisia kysymyksiä, joita et ymmärtänyt / jotka ärsyttivät, ihmetyttivät sinua, joihin et osannut tai halunnut vastata? Miksi valitsit suomea haastattelun kieliksi?

Приложение 6 Пример анализа эмпирического материала

В приложении приводится 4 примера из 4-х интервью. Они показывают, каким образом были сформированы категории на основании эмпирического материала.

1 пример

P5: Она и **не против по-фински разговаривать**, но если её спрашивают. Если к ней обращаются, она, конечно, отвечает. Но опять же, **если она не знает точного ответа**, как это правильно по-фински сказать финнам, **она говорит, я не знаю**, я забыла, что-то такое. Ну, а **финские дети**, видимо, видят, что **они всё время с А. вместе**, что **им хватает общения**, они подруги, и особенно с ними не общаются, много. Не то, что много, можно сказать, **совсем не общаются**, только так по необходимости, где, допустим, урок или дай резинку, вот и всё. Она мне сказала весной, что я думала, когда я в августе пойду в финский класс, что я в декабре уже буду разговаривать. То есть, [-] я понимаю, что она готова, но **первый шаг она сделать не может**. Я говорю, давай тогда **перейдём в другую школу**, не будет А., будут **только финские дети**, [-] у тебя **будет необходимость разговаривать с ними**. Она говорит, нет, мне этот класс нравится.

2 пример

P7: Получается, что у них в классе, они вроде **по учебникам-то по финским учатся**, а всё равно **общение-то на русском языке у них происходит**. Поэтому здесь, наверно, тоже играет такую не очень, такую негативную.

3 пример

P9 (бабушка): **Друзей у него нет финских**.

P9 (мама): У нас **не с кем разговаривать**, так **не с кем общаться**, и он **не пойдёт на контакт сам**.

4 пример

P13 (мама): Она с удовольствием ходит в школу.

P13 (папа): Она с удовольствием ходит, и единственное, что вот у неё **общение в основном, не в основном, а полностью только с русскими, с соотечественниками**.

P13 (мама): Мне вообще кажется, [-] что **ситуация эта практически со всеми русскими**. То есть, те ребятки, которые 15-ти, 16-ти, 17-ти лет, [-] даже, если и разбросаны по финским классам, **они в перемену стараются соединиться вместе** [-].

P13 (папа): Скорей всего это ещё **связано с возрастом**, потому что это 13, 14, 15 лет – это такой возраст, что даже если знаешь язык, иногда **не хочешь общаться, боишься**, то есть **не всегда** это может быть какая-то **неприязнь**,

а, может, наоборот страх от общения, так сказать, я предполагаю за финских детей, финноязычных.

Исходный текст	Упрощённое понятие	Субкатегория	Категория	Кластер
<p>Она и не против по-фински разговаривать, но если её спрашивают. [--]</p> <p>Если она не знает точного ответа, как это правильно по-фински сказать финнам, она говорит, я не знаю, я забыла, что-то такое</p> <p>Финские дети, видимо, видят, что они всё время с А. вместе, что им хватает общения, они подружки, и особенно с ними не общаются</p> <p>Можно сказать, совсем не общаются, только так по необходимости</p>	<p>Пример владения финским языком</p> <p>Пример общения учащихся-иммигрантов в школе и классе</p> <p>Проводит большую часть времени с русскоязычной подругой</p>	<p>Преобладание русского языка в школьном общении</p> <p>Отсутствие общения с финскими сверстниками</p>	<p>Овладение языком принимающего общества</p> <p>Личная активность иммигранта</p> <p>Контакты с представителями доминантного общества</p>	В О С П Р И Я Т И Е
<p>Я думала, когда я в августе пойду в финский класс, что я в декабре уже буду разговаривать.</p> <p>Перейдём в другую школу, не будет Ани, будут только финские дети, будет необходимость разговаривать с ними.</p>	<p>Пример владения финским языком</p> <p>Пример общения учащихся-иммигрантов в школе и классе</p>	<p>Отсутствие общения с финскими сверстниками</p>	<p>Овладение языком принимающего общества</p> <p>Контакты с представителями доминантного общества</p> <p>Личная активность иммигранта</p>	Р О Д И Т Е Л Я М И
<p>В классе, они вроде по учебникам-то по</p>	<p>Пример общения учащихся-</p>		<p>Овладение языком принимающего общества</p>	П Р

<p>финским учатся, а всё равно общение на русском языке у них происходит.</p>	<p>иммигрантов в школе и классе</p>	<p>Преобладание русского языка в школьном общении</p>	<p>Щего общества Контакты с представителями доминантного общества</p>	<p>О Х О Ж Д Е Н И Я</p>
<p>Друзей у него нет финских. Не с кем разговаривать, так не с кем общаться, и он не пойдёт на контакт сам.</p>	<p>Пример общения учащихся-иммигрантов в школе и классе Причины отсутствия общения</p>	<p>Отсутствие общения с финскими сверстниками Отсутствие инициативы в установлении контактов с финнами</p>	<p>Овладение языком принимающего общества Контакты с представителями доминантного общества Личная активность иммигранта</p>	<p>П Р О Ц Е С С А</p>
<p>У неё общение [--] полностью только с русскими, с соотечественниками. Ситуация эта практически со всеми русскими. Они в перемену стараются соединиться вместе. Это ещё связано с возрастом, потому что это 13, 14, 15 лет – это такой возраст, что даже если знаешь язык, иногда не хочешь общаться, боишься, то есть не всегда это может быть какая-то неприязнь, а может, наоборот страх от общения, так сказать, я предполагаю за финских детей</p>	<p>Пример общения учащихся-иммигрантов в школе и классе Причины отсутствия общения</p>	<p>Преобладание русского языка в школьном общении Отсутствие общения с финскими сверстниками Влияние возрастных особенностей на взаимодействие и установление контактов</p>	<p>Овладение языком принимающего общества Контакты с представителями доминантного общества Контакты внутри этнического сообщества</p>	<p>И Н Т Е Г Р А Ц И И И Х Д Е Т Е Й</p>

Приложение 7 Объяснение обозначений транскрипта

(.) – короткая пауза, остановка

(...) – средняя пауза

(пауза) – длинная пауза

(?) – вопросительная интонация

(з.) – затруднение в формулировке, колебание

(смех) – характеристика эмоциональных реакций

(нпт) – непонятная фраза/ слово

расск... – неоконченное слово

... – неоконченное предложение

Приложение 8 Федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования в России (Днепров & Аркадьев 2004, 428-429)

Федеральный компонент			
Обязательные учебные предметы на базовом уровне			
Учебные предметы		Количество часов за два года обучения*	
		Базовый уровень	
И Н В А Р И А Н Т Н А Я Ч А С Т Ь	Русский язык	70 (1 / 1)	
	Литература	210 (3 / 3)	
	Иностранный язык	210 (3 / 3)	
	Математика	280 (4 / 4)	
	История	140 (2 / 2)	
	Обществознание (включая экономику и право)	140 (2 / 2)	
	Естествознание	210 (3 / 3)	
	Физическая культура	140 (2 / 2)	
Учебные предметы по выбору на базовом или профильном уровне			
Учебные предметы		Количество часов за два года обучения*	
		Базовый уровень	Профильный уровень
В А Р И А Н Т Н А Я Ч А С Т Ь	Русский язык	---	210 (3 / 3)
	Литература	---	350 (5 / 5)
	Иностранный язык	---	420 (6 / 6)
	Математика	---	420 (6 / 6)
	История	---	280 (4 / 4)
	Физическая культура	---	280 (4 / 4)
	Обществознание **	70 (1 / 1)	210 (3 / 3)
	Экономика	35 (0,5 / 0,5)	140 (2 / 2)
	Право	35 (0,5 / 0,5)	140 (2 / 2)
	География	70 (1 / 1)	210 (3 / 3)
	Физика	140 (2 / 2)	350 (5 / 5)
	Химия	70 (1 / 1)	210 (3 / 3)
	Биология	70 (1 / 1)	210 (3 / 3)
	Информатика и ИКТ	70 (1 / 1)	280 (4 / 4)
	Искусство (МХК)	70 (1 / 1)	210 (3 / 3)
	Технология	70 (1 / 1)	280 (4 / 4)
ОБЖ	35 (1 / -)	140 (2 / 2)	
ВСЕГО:	не более 2100 (не более 30 / не более 30)		
Региональный (национально-региональный) компонент			
ВСЕГО:	140 (2 / 2)		
Компонент образовательного учреждения			
ВСЕГО:	не менее 280 (не менее 4 / не менее 4)		
ВСЕГО:	до 2520 (36 / 36)		
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при 6-дневной учебной неделе	2520 (36 / 36)		
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при 5-дневной учебной неделе	2450 (35 / 35)		

* В скобках расчётный (не нормативный) объём учебных часов в неделю: (X/ХIкласс).

** В этом варианте учебный предмет *Обществознание* изучается без разделов «Экономика» и «Право».

Приложение 9 **Распределение учебной нагрузки для обязательного базового обучения в Финляндии (ОРН 2004а, 304)**

Предмет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Всего		
Родной язык и литература	14		14			14				42		
Язык «А» ¹	-----		8			8				16		
Язык «В» ²	-----		-----			6				6		
Математика	6		12			14				32		
Природоведение	9		Экология и природо- ведение			3			7			31
Биология и география												
Физика и химия												
Основы здоровой жизни												
Религия/Этика	6			5						11		
История и обществоведение	-----			3			7			10		
Музыка	26		4-		30		3-				56	
Изобразительное искусство			4-				4-					
Рукоделие и технический труд			4-				7-					
Физическая культура			8-				10-					
Домоводство	-----			3						3		
Профорентация	-----			2						2		
Факультативные предметы	-----			(13)						13		
Минимум учебной нагрузки учащегося ³	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222		
Факультативный язык «А»	-----			(6)			(6)			(12)		
-- = Предмет не преподаётся в данном классе, если в учебном плане не предусматривается подругому () = Предмет преподаётся факультативно ¹ = Длинный курс иностранного или второго государственного (финского/шведского) языков ² = Средний курс иностранного или второго государственного (финского/шведского) языков ³ = Количество часов в неделю												

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nyky-suomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotutritit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmopuustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukuluttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkojuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajaoiskelijoiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelynä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, EEVA, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmat ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDO, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismiprofeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOTTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás
„finn útja”. Kodolányi János finnországi
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János
Kodolányi's Activity in Finland and His
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-
tiopetukseen. – Active citizenship through
newspapers? Perspectives on young people's
newspaper readership and on the use of
newspapers in education. 222 p. Summary 5
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-
ages of the Past. An ethnological study of the
privacy and publicity of museum collections.
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun
mediassa. – Media forces and health sources.
Study of sickness and health in the media.
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic
development of Finnish students' read-aloud
Russian during study in Russia. – Suoma-
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis
Communication Scorecard. Outcomes of
an International Research Project 2008-2011
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music
therapy and perception of emotions in music
by people with depression. 60 p. (94 p.)
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.
Understanding poetry in the digital environ-
ment. – Elektroninen runous. Miten runous
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations
as embodied projections of intentionality in
designing non-speech sounds for communi-
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kielelli-
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.
Kuvälähtöinen malli taidehistorian opetuk-
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa
perustutkinnossa. – Grasping art history. A
picture-based model for teaching art history
in the vocational basic degree programme in
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of
Power: Per Brahe and His Clients in the
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-
masta. – Pedagogical Meanings in Music
Education from the Viewpoint of Students
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-
guage listening comprehension by means of
the multiple-choice format: processes and
products. – Vieraan kielen kuullun ym-
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-
ing teacher. Teaching writing from cognitive
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong
to the SS? The realism of the SS demo-
graphic reorganisation policy in the light
of the germanisation operation of SS- und
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiiko
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-
lismia kauppapaikalla. – Let's do story
business. Encounters of freelancers and
buyers at the marketplace of journalism.
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:
Epistemic practices in three television inter-
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-
teemiset käytänteet kolmessa eri
televisiohaastattelugenressä.
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja
musiikin esittämisen taito korkeakoulun
instrumenttituntien näkökulmasta. – The
ways of knowing of a musician: Multiple
intelligences, tacit knowledge and the art of
performing seen through instrumental
lessons of bachelor and post-graduate
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2010.
- 166 LEHTONEN, KIMMO, Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TATJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.