

1039/99

1777

MATKALAUKKULAPSEN MAAILMA  
Lasten sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin

Kati Liimatainen  
Satu Luoma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 1999  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Liimatainen, K. & Luoma, S. 1999. Matkalaukkulapsen maailma: lasten sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksessamme tarkastelimme kuuden suomalaislapsen sopeutumista vieraaseen kulttuuriin Itä-Afrikassa. Tarkkailimme heidän jokapäiväistä elämää kahden kuukauden ajan sekä haastattelimme heitä, kahden lapsen vanhempia ja suomalaisen koulun kahta opettajaa.

Tutkimuksemme osoitti, että tärkeimmät sopeutumiseen vaikuttavat seikat ovat paikallisen kielen taitaminen, suhteet paikalliseen väestöön, kouluvaihtoehto ja se, saavatko lapset asua vanhempiensa luona. Tutkimuksemme ja kirjallisuuden (Marttinen 1992, Liebkind 1994) perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että vanhemmista erossa asuminen aiheuttaa eniten sopeutumisvaikeuksia ja jopa psyykkisiä ongelmia. Haastattelujemme perusteella voimme myös todeta, että vanhempien tuen merkitys lasten sopeutumiselle on erittäin suuri. Lasten sopeutumista helpottaa, jos vanhemmat suunnittelevat muuttoa lasten kanssa, tukevat lapsia kontaktien solmimisessa uuteen kulttuuriin ja mahdollistavat myös lapsille paikallisen kielen opettelun.

Tutkimme yksittäisiä ilmiöitä ja tapauksia, joten tutkimuksemme on kvalitatiivinen. Tutkimusotteemme on hermeneuttinen, sillä pyrimme lasten sopeutumisen kuvailun lisäksi tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja aikaisempien teorioiden pohjalta myös tulkintaan. Tutkimusaineiston keruu suoritettiin teemahaastattelun ja oman havainnointimme avulla. Vaikka otoksemme oli pieni, tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Hakusanat: matkalaukkulapset, global nomads, lähetystyö, sopeutuminen, akkulturaatio

## Sisältö

1 KURKISTUS MATKALAUKKUUN .....	5
1.1 Yleissilmäys .....	5
1.2 Työn rakenteen esittely lukijalle .....	7
2 TUTKIMUKSEMME MATKALAUKKULASTEN MAAILMA .....	10
2.1 Katsaus lähetystyön historiaan .....	10
2.2 Katsaus itäafrikkalaiseen kulttuuriin .....	11
3 KULTTUURI IDENTITEETIN MUODOSTAJANA .....	13
3.1 Kulttuuri ja kulttuurisidonnaisuus .....	13
3.2 Identiteetti .....	15
3.2.1 Etninen identiteetti .....	17
3.2.2 Kulttuuri-identiteetti .....	20
4 SOPEUTUMINEN VIERAASEEN KULTTUURIIN .....	21
4.1 Akkulturaatio .....	21
4.2 Akkulturaatioprosessi .....	23
4.2.1 Akkulturaation eri muodot .....	23
4.2.2 Sopeutumisprosessin eri vaiheet .....	23
4.2.3 Kulttuurisokki .....	26
4.3 Lapset sopeutujina .....	27
4.3.1 Iän ja ystäväpiirin merkitys sopeutumiselle .....	28
4.3.2 Perheen tuki .....	29
4.3.3 Äidinkielen säilyminen .....	31
4.3.4 Paikallisen kielen osaaminen .....	34
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	36
5.1 Matkalaukkulapset .....	36
5.2 Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä .....	37
5.3 Siirtolaisoppilaan kielitaito ja koulumenestys .....	39
5.4 Saksansuomalaiset .....	41

6 KOULUNKÄYNTI VIERAASSA KULTTUURISSA .....	44
6.1 Kansainvälinen koulu .....	45
6.2 Suomalainen koulu .....	48
6.3 Muut kouluvaihtoehdot .....	50
6.3.1 Paikallinen koulu .....	50
6.3.2 Kotiopetus .....	51
6.3.3 Suomi-koulu eli lauantaikoulu .....	51
6.3.4 Nettipulpetti - tulevaisuuden opetusmuoto? .....	52
6.4 Oppilaskodissa asuminen .....	53
7 TEORIATAUSTAN KOONTI .....	55
8 METODOLOGIA .....	56
8.1 Tutkimustehtävä ja koehenkilöt .....	56
8.2 Tutkimustyyppi ja hypoteesit .....	57
8.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu .....	60
9 MITÄ MATKALAUKUSTA LÖYTYIKÄÄN? .....	60
9.1 Suomalaislasten ja paikallisten välinen kuilu .....	60
9.1.1 Maahanmuuttajien suhtautuminen paikallisiin ....	60
9.1.2 “Paikallisten huutelu ärsyttää” .....	62
9.1.3 Paikallisen kielen osaaminen pienentää kuilua ....	64
9.2 Ristiriitainen suhde Suomeen .....	64
9.2.1 Kosketuksen säilyminen kotimaahan on tärkeää ...	64
9.2.2 Paluu Suomeen .....	66
9.3 Yksinäisyys ja eristäytyminen .....	67
9.3.1 Ystävien puute .....	67
9.3.2 Harrastusten puute .....	68
9.4 Perheen merkitys lasten sopeutumiselle .....	69
9.4.1 Vanhempien vastuu lasten sopeutumisessa .....	69
9.4.2 Vanhemmista erossa asuminen .....	70
9.5 “On hyvä lentokoneessa” .....	71



9.5.1 Kaksikulttuurisuudessa on haittansa ja hyötynsä . . .	71
9.5.2 Juurettomuus . . . . .	72
10 MATKALAUKUN SISÄLLÖN TARKASTELU . . . . .	74
10.1 Tulosten arviointia . . . . .	74
10.2 Menetelmien arviointia . . . . .	77
LÄHTEET . . . . .	78
Liitteet . . . . .	83

## 1 KURKISTUS MATKALAUKKUUN

### 1.1 Yleissilmäys

Useita suomalaisia työskentelee vuosittain ulkomailla muun muassa eri lähetysjärjestöjen, ulkoministeriön, kauppaja teollisuusministeriön, firmojen, teollisuuden, Punaisen Ristin, puolustusvoimien ja monien muiden organisaatioiden palveluksessa. Useimmiten myös perheen lapset seuraavat mukana. Ulkoministeriön palveluksessa olevien lapsia on ulkomailla noin 400, kauppaja teollisuusministeriön noin 50, Yhdistyneiden Kansakuntien noin 40 ja puolustusvoimien noin 20-30. Yksinomaan lähetystyöntekijöiden lapsia on ulkomailla vuosittain noin 900. (Marttinen 1992, 6.) Ulkomailla asuvien suomalaislasten korkea lukumäärä on yksi syy siihen, miksi pidämme heidän sopeutumisensa tutkimista tärkeänä. Toinen syy on lehdistön ja kirjallisuuden melko yksipuolisesti esille tuomat lasten kielteiset kokemukset (Marttinen 1992, Tervonen 1999).

Suomen Lähetysseura palkkaa pääasiassa lähettejä, jotka ovat valmiita sitoutumaan työhön vähintään kahdeksi, mieluiten useammaksi kaudeksi. Yksi kausi kestää neljä vuotta. Näin ollen myös mahdollisten lasten ulkomailla viettämä aika on useita vuosia. Lähetystyöhön lähtevät aikuiset testataan Työterveysministeriön persoonallisuustesteillä, millä varmistetaan heidän kykynsä sopeutua vieraaseen kulttuuriin, mutta kuinka turvataan lasten sopeutuminen?

Tutkimuksemme teon aikana Suomen Lähetysseura tutki Taiwanin oppilaskodissa asuneiden suomalaislasten voimakasta psyykkistä oireilua. Se johtui osaltaan vanhemmista erossa asumisesta, mutta tutkimuksissa tuli myös ilmi, että kansainvälisen koulun oppilaita oli käytetty seksuaalisesti hyväksi jo usean vuoden ajan Taiwanissa. (Tervonen 1999, 3.) Taiwanin ikäviä tapauksia tutkinut asiantuntijaryhmä ehdottaakin, että uusia lähettejä palkatessa psykologiset testit olisi hyvä laajentaa koskemaan myös lapsia (Ng & Punkari 1999, 23). Monilla lapsilla on kuitenkin pelkästään hyviä kokemuksia ulkomailla vietetyistä vuosista ja he ovat sopeutuneet ilman ongelmia, kuten saimme huomata haastatteluissamme.

Yksi lasten suurimmista sopeutumisurakoista vieraaseen kulttuuriin muutettaessa on uuteen kouluun meno. Perheiden tulee valita, sijoittavatko he lapsensa

suomalaiseen, kansainväliseen vai paikalliseen kouluun. Sopeutuminen vaihtelee koulumuodon lisäksi muun muassa kielitaidosta, lapsen iästä ja persoonallisuudesta riippuen. Esittelemme työssämme eri kouluvaihtoehtoja ja suomalaisten lasten, vanhempien ja opettajien mielipiteitä niistä, jotta ulkomaille muuttavat vanhemmat saavat tietoa koulun valinnan pohjaksi. Työskentelimme keväällä 1998 kaksi kuukautta Itä-Afrikassa suomalaisella koululla. Tutkimuksemme pohjautuu Itä-Afrikassa tekemiimme haastatteluihin, omaan havainnointiimme suomalaisella, kansainvälisellä ja paikallisella koululla sekä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Olemme haastatelleet näiden koulujen suomalaisia oppilaita, heidän vanhempiaan ja opettajiaan. Jotta tutkimuksemme henkilöitä ei tunnistettaisi, olemme muuttaneet heidän nimensä ja puhumme vain Itä-Afrikasta sen sijaan, että antaisimme ilmi maan ja kaupungit.

Haluamme tarjota tutkimuksemme avulla tietoa ulkomaille lähteville perheille siitä, mihin lasten sopeutumisprosessissa kannattaa kiinnittää huomiota. Esittelemme, kuinka muutamat perheet ovat kokeneet lasten sopeutumisen uuteen kulttuuriin ja toivomme, että tällä tiedolla voimme auttaa lähteviä perheitä jo etukäteen kiinnittämään huomiota olennaisiin asioihin, kun muutetaan lasten kanssa ulkomaille ja mahdollisesti välttämään yleisimmät sopeutumisongelmat.

Herättelemme lukijaa myös miettimään, mitä ulkomailla asuminen antaa lapselle. Olemmehan nykyään myös kotimaassamme tilanteessa, jolloin Suomeen muuttaa runsaasti ulkomaalaisia. Ulkomailla asuminen kasvattaa lasta parhaimmillaan kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen. Liebkindin (1994a, 35) mukaan lapset, jotka ovat kasvaneet kahden kulttuurin vaikutuspiirissä, ovat usein joustavampia, sopeutuvaisempia ja luovempia kuin muut.

Sopeutumisen keskeisiä käsitteitä ovat akkulturaatio, identiteetti ja kulttuuri. Selvitämme ensin nämä käsitteet, joiden pohjalta teimme haastattelut. Sen jälkeen käsittelemme sopeutumista vieraaseen kulttuuriin ja sen eri vaiheita. Esittelemme Suomen lähetysjärjestöjä ja lasten asemaa lähetystyön historian eri vaiheissa. Mietimme, mikä merkitys perheellä, ikätovereilla sekä paikallisen kielen ja äidinkielen osaamisella on lasten sopeutumiselle. Käsittelemme tutkimuksessamme myös sopeutumisesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Näiden tutkimusten keskeisiä aiheita ovat

muun muassa suomalaisten siirtolaisoppilaiden kielitaito, koulumenestys ja lähetyslasten erityisongelmat, kuten oppilaskodissa asuminen.

Siirtolainen on ihminen, joka muuttaa pysyvästi toiseen maahan hankkiakseen siellä toimeentulonsa. Siirtotyöntekijä muuttaa ulkomaille hankkiakseen elantonsa, mutta ei jää maahan pysyvästi. (Liebkind 1994b, 9.) Lähetystyöntekijät saavat usein huomattavasti vähemmän palkkaa ulkomailla ollessaan, joten heidän motiivinsa ei voi olla korkeiden ansioiden hankkiminen. Tästä syystä emme käytä nimitystä siirtotyöntekijä. Käytämme tutkimuksemme kohderyhmästä nimitystä maahanmuuttajat ja lapsia käsitellessämme nimitystä matkalaukkulapset.

Matkalaukkulapset ovat lapsia, jotka ovat viettäneet merkittävän osan kehitysvuosistaan eri kulttuurissa, kuin mistä heidän vanhempansa ovat lähtöisin. Tällainen ihminen kehittää suhteensa kahteen tai useampaan eri kulttuuriin ottamatta mitään niistä täysin omakseen. Erään suomalaisen koulun oppilaan äiti pohti lastensa identiteettiä:

Nämä lapset eivät missään tapauksessa ole afrikkalaisia, mut ei ne oo ihan samanlaisia kuin suomalaisetkaan, niitähän kutsutaankin third culture kids, joka on jotain siitä väliltä tai sitten ihan jotain omaansa. Niillä on jotain sellaista tietopohjaa, jota ei muilla ole, mut sitten on sellasia asioita, joita ne ei tiedä Suomessa tai varmasti on sellasta, mitä ne ei tiedä täällä.  
(Paula, äiti)

Suomen matkalaukkulapset Ry:n perustajan ja puheenjohtajan Ilona Toiviaisen mukaan matkalaukkulapsi on kuin puu, jonka juuret eivät ulotu syväälle maahan. Hänen juurensa ovat pinnalla, mutta niiden verkosto ulottuu laajalle. Maahanmuuttajalapsille kehittyä samankaltainen kolmannen kulttuurin identiteetti. Nämä lapset ja nuoret tarvitsevat erityisen paljon vanhempien ja opettajien tukea identiteettinsä kokoamiseen. (Koskela 1998, 38.)

## 1.2 Työn rakenteen esittely lukijalle

Työmme koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa (luvut 1-7) käsittelemme sopeutumiseen liittyviä käsitteitä ja teorioita sekä tutkimuksia lasten sopeutumisesta. Esittelemme myös eri kouluvaihtoehtoja ulkomailla. Samalla tuomme lukijan nähtäville katkelmia omista haastattelumateriaaleistamme, jotka käsittelevät samoja

aiheita kuin tarkastelemamme teorit. Tällöin lukija voi tutustua materiaaliin, joka on toiminut tulkintojemme perusteena myöhemmässä tulososassa. (Eskola & Suoranta 1996, 136.) Kerromme myös omia havaintojamme ja kokemuksiamme käsiteltävistä aiheista.

Tutkimuksen toinen osa (luvut 8-10), eli varsinainen tutkimusosamme, käsittelee teemahaastatteluna keräämäämme materiaalia sekä omia havaintojamme suomalaisten lasten ja perheiden sopeutumisesta Itä-Afrikkaan. Kuvailemme haastateltujen kokemuksia sopeutumisestaan ja tarkastelemme niitä aikaisempien teorioiden pohjalta. Hermeneuttisen tutkimustavan mukaan emme pyri ainoastaan kuvailemaan haastateltujen kokemuksia, vaan lisäksi ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä (Sallinen-Gimpl 1994, 62).

Koska käytämme haastattelumateriaaliamme läpi koko työn, esittelemme Itä-Afrikassa haastattelemamme henkilöt ja heidän taustansa jo aluksi. Tällöin lukijan on helpompi pohtia, mikä merkitys sopeutumiselle on lasten iällä, kouluvaihtoehdolla ja sillä, asuuko lapsi kotona vai oppilasasuntolassa. Lukija voi myös paremmin eläytyä kunkin lapsen elämäntilanteeseen, kun hän tietää jotain hänen aiemmista vaiheistaan.

*Jonna* (11) oli 1,5 -vuotias, kun hänen perheensä meni lähetyskurssille. Hän täytti kolme vuotta vanhempiansa käydessä kielikoulua Euroopassa. Kun perhe lähti Afrikkaan, *Jonna* täytti neljä vuotta. Haastatteluhetkellä *Jonna* oli suomalaisen koulun viidennellä luokalla ja asui vanhempiansa luona.

*Marian* (9) matkustelu alkoi, kun hän lähti kahdeksan kuukauden ikäisenä Englantiin vanhempiansa mennessä kielikouluun. *Maria* oli kaksivuotias, kun perhe muutti Itä-Afrikkaan. *Maria* kävi haastatteluhetkellä suomalaisen koulun kolmatta luokkaa ja asui vanhempiansa kanssa.

*Joni* (12) on syntynyt Afrikassa. Hän kävi ala-asteen ensimmäiset luokat Suomessa. Haastatteluhetkellä *Joni* kävi suomalaisen koulun kuudetta luokkaa ja asui äitinsä kanssa.

*Elina* (16) oli suomalaisen koulun yhdeksännellä luokalla ja asui toisen opettajan luona. Hän näki vanhempiaan vain pidemmällä lomilla muutaman kerran vuodessa. Hän saapui Itä-Afrikkaan vanhempiensa ja veljiensä kanssa yhdeksänvuotiaana. Elina kävi ensimmäisen luokan Suomessa, toisen luokan äidin opetuksessa Afrikassa. Hän oli kolmannesta kuudenteen luokkaan Afrikassa, jolloin hän asui oppilaskodissa poissa vanhempiensa luota. Seitsemännen ja kahdeksannen luokan hän oli taas Suomessa.

*Paula* ja *Jaakko*, *Marian* ja *Jonnan* vanhemmat, toimivat Itä-Afrikassa lähetystyössä suomalaisen lähetysjärjestön kautta.

*Eeva* ja *Saara*, suomalaisen koulun opettajat toimivat määräaikaisina suomalaisen koulun opettajina suomalaisen lähetysjärjestön kautta. *Eeva* oli työskennellyt Itä-Afrikassa opettajana kaksi vuotta. *Saara* oli työskennellyt kahdessa eri Afrikan maassa opettajana jo viisitoista vuotta.

*Tiina* (9) ja *Tanja* (11) olivat asuneet Itä-Afrikassa vuoden ja käyneet kansainvälistä koulua. He asuivat vanhempiensa luona.

## 2 TUTKIMUKSEMME MATKALAUKKULASTEN MAAILMA

### 2.1 Katsaus lähetystyön historiaan

Suomen ensimmäinen lähetysjärjestö Suomen Lähetysseura perustettiin vuonna 1859. Lähetystyön alkuaikoina lasten koulunkäynti ratkaistiin siten, että lapset palasivat lähetyksentältä Suomeen sukulaisten hoiviin 6-9 vuoden iässä. Lähetystyöhistoriasta löytyy hyvinkin surullisia kohtaloita. Martti ja Frieda Rautasen kahdeksasta lapsesta vain kolme eli aikuisikään asti. Viisi lapsista kuoli Ambomaalla kuume-tautiin ja malariaan. Reinhold Reijonen vietti lapsuutensa vanhempiensa kanssa Ambomaalla, mutta joutui palaamaan Suomeen kouluun mennessään vuonna 1884. Kun hän palasi 18 vuotta myöhemmin lähetysaarnajana vanhempiensa luo, hän oli nähnyt heitä vain kerran lapsuusvuosiensa jälkeen. Björklundin perheessä oli puolestaan tilanne, jossa osa lapsista kävi koulua Stellenboschissa Kapmaalla ja osa Suomessa. Nuorimmat jäivät äidin hoiviin lähetyksentälle. Lasten erilaiset elämäntavat ilmenivät siten, että perheen viiden lapsen puhekielenä oli neljä eri kieltä, eivätkä kaikki lapset ymmärtäneet toisiaan. (Seppänen 1984, 15-20.)

Tilanne jatkui samanlaisena vuosikymmenestä toiseen. Vanhemmat lähettivät kouluikäiset lapset Suomeen. Lähetystyöhistoria ei kerro, minkä verran on tapahtunut niin, että vanhemmat ovat mielummin jääneet kotimaahan lasten koulunkäynnin vuoksi. Jossakin vaiheessa näyttää vanhempien mielissä virinneen ajatus sijoittaa kouluikäiset lapsensa saksalaiseen kouluun Lounais-Afrikassa. Seppäsen (1984) mukaan tällainen ratkaisu ei ole lasten kannalta paras mahdollinen, mutta siihen aikaan se oli varmasti parempi kuin pitkäaikainen ero vanhemmista. Hänen mukaansa kouluikäiset lapset oppivat tällä tavoin vieraan kielen ja vanhempien tuki on lähellä, vain muutamien satojen kilometrien päässä. (Seppänen 1984, 21.)

Toinen maailmansota aiheutti sen, että Suomessa koulua käyvät lapset olivat täysin eristyksissä Afrikassa olevista vanhemmistaan. Näin syntyi ajatus suomalaisen koulukodin perustamisesta, mitä myös Lähetysseura tuki. Ensimmäinen suomalainen koulukoti perustettiin Ambomaalle vuonna 1945. Lapset kävivät edelleen saksalaista koulua, mutta suomalaisen kansakoulunopettajan palkkaaminen koulukotiin mahdollisti myös suomalaisen opetuksen saamisen joissakin aineissa.

Vuonna 1950 aloitti toimintansa Swakopmundin suomalainen koulu, jolloin kaikki opetus voitiin antaa suomen kielellä suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti. (Komulainen 1985, 35.)

Evangelisluterilaisella kirkolla on Suomessa nykyään seitsemän lähetysjärjestöä: Suomen Evangelisluterilainen Kansanlähetys, Suomen Lähetysseura, Svenska Lutherska Evangeliföreningen i Finland, Suomen Piipiseura, Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys, Sanansaattaja sekä Evangelisluterilainen Lähetysyhdistys Kylväjä. Myös Helluntaiseurakunta ja Vapaakirkko tekevät lähetystyötä. Suomalaisia lähetystyöntekijöitä oli vuonna 1998 yhteensä 557 (Liitteet 1-2). Suomalaiset lähetysjärjestöt tekevät työtä kaikissa maanosissa. (Kirkkomme lähetys 1999, 23-25.)

## 2.2 Katsaus itäafrikkalaiseen kulttuuriin

Saapuminen keskelle itäafrikkalaista kulttuuria ensimmäistä kertaa voi olla sokki maahanmuuttajalle. Ihmiset, luonto ja kulttuuri ovat täysin erilaisia suomalaisiin verrattuna. Itä-Afrikassa lähetystyöntekijänä työskennellyt Riitta Heino kirjoittaa kirjassaan:

Muistan ensimmäisen autoajeluni täällä liki kymmenen vuotta sitten. Kun ensikertaa näin valtavat mustat ihmismassat, ajattelin, etten kyllä ikinä voi astua autosta ulos niiden keskelle. Se oli kulttuurisokkia. -- Nyt yhdeksän vuoden jälkeen en enää pelkää. (Heino 1997, 12.)

Itäafrikkalaisessa elämänmuodossa hyvä elämä on yhdessä elämistä. Yhteisökeskeisyys on perinteisen elämänmuodon perusta. Yksilö on olemassa vain yhteisön jäsenenä. Vieraanvaraisuus on yksi yhteisökeskeisen elämänmuodon ilmentymä, minkä huomasimme itäafrikkalaisten suhtautumisessa meihin. Selvimmin yhteisökeskeisyys tulee esille ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tervehdyksinä ja kuulumisten vaihtoina. Ne ovat yleisiä jopa toisilleen vieraiden ihmisten kesken esimerkiksi toreilla, busseissa ja pankeissa. Vaikka jatkuva kuulumisten kysely saattaa tuntua eurooppalaisesta uteliaisuudelta, ei ole kyse siitä eikä pelkästä kohteliaisuudesta. Itäafrikkalaisessa kulttuurissa ollaan aidosti kiinnostuneita toisista ihmisistä ja heidän hyvinvoinnistaan. (Harjula 1995, 146-150.)



Itäafrikkalainen sisäistää yhteisökeskeisyyden tunteen jo lapsuudessaan. Lapsi viettää ensimmäiset vuotensa äitinsä lähellä liinalla selkään sidottuna. Myöhemminkään lasta ei jätetä yksin, vaan vanhemmat sisarukset hoitavat häntä. Syntymästä saakka sisäistetty me-kokemus on tärkeä perusturvallisuuden lähde. Harjula kirjoittaa, ettei hän ole Afrikassa ollessaan havainnut sitä ihmisten yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä, mikä on yleistä Euroopassa. (Harjula 1995, 147.)

Perinteiseen itäafrikkalaiseen perheyhteisöön kuuluvat sekä elävät että kuolleet suvun jäsenet. Ihmisen tärkeimmät perussuhteet ovat suhde muihin ihmisiin ja vainajahenkiin. Elävien ja kuolleiden välillä katsotaan olevan monenlaista vuorovaikutusta, joka tapahtuu esimerkiksi unissa ja erilaisissa rituaaleissa. (Harjula 1986, 75-88.) Vainajahenkien uskotaan tuovan yhteisönsä eläville jäsenille menestystä ja siunausta, loukattuna onnettomuuksia ja sairauksia. Tämän vuoksi vainajiin suhtaudutaan kunnioittavasti. (Harjula 1995, 152.) Usein sairauden, onnettomuuden tai kuoleman syynä ajatellaan olevan jonkin muun kylässä asuvan ihmisen langettama kirous. Itäafrikkalaisen uskomuksen mukaan ihminen voi langettaa kirouksen toisen ihmisen ylle, jos häntä on loukattu. Länsimaiset tutkijat uskovat, että ihmisen pelko kirouksen takia aiheuttaa sairauden. (Harjula 1986, 78-79.) Nykyään nämä perinteiset uskomukset sekoittuvat Itä-Afrikkaan levinneisiin islaminuskoon ja kristinuskoon. Afrikan kulttuurien yhteinen piirre on ollut perinteisesti usko Korkeimpaan olentoon, jota on pidetty luojana. Perinteisessä itäafrikkalaisessa maailmankuvassa ihminen on monin tavoin Jumalasta riippuvainen ja häntä lähestytään rukouksin. Aurinko symboloi Jumalan elämää ylläpitävää voimaa itäafrikkalaisessa kulttuurissa. (Harjula 1995, 153.)

Myös monet muut itäafrikkalaiset tavat saattavat tuntua eurooppalaisesta oudoille. Naisen asema ei ole täysin tasa-arvoinen miesten kanssa, mikä saattaa olla naispuoliselle lähetystyöntekijälle välillä hankalaa. Myös lesken asema on erilainen. Heinon (1997, 22) mukaan nainen on leskeksi jäätyään täsmälleen saman arvoinen kuin esineet ja kotieläimet. Miehen suku päättää, mitä leskelle tehdään. Useimmiten hän joutuu kuolleen miehensä veljelle huollettavaksi. Jos vainajalta ei ole jäänyt lasta, veli voi tehdä lesken kanssa lapsen veljensä muistoksi. Lesken asema riippuu paljolti vainajan suvun asenteesta. Leski ei saa koskaan mennä uudelleen naimisiin, vaan hän

on usein vainajan veljen toisena vaimona. Myös afrikkalainen venyvä aikakäsité on eurooppalaiselle outoa. Riitta Heino (1997, 43) kirjoittaa:

Joskus tuntuu, että odottaminen on yksi keskeisistä toiminnoistamme. Aina pitää odottaa. Odottaa toimistoissa, pankeissa ja kaupoissa joskus tuntikausia. Odotella lentokonetta puoli päivää joko tulevaksi tai lähteväksi. Odottaa hikisessä autossa tunti tai kaksi, kun toinen "käväisee" jossain.

Itäafrikkalaisessa kulttuurissa ihmisen elämä mielletään nousevana suorana, joka kulkee lapsuudesta vanhuuteen. Ihmisen paikan elämänsuoralla määrää hänen ikänsä. Siksi vanhukset ovat elämänsuoran huipulla ja heidän kunnioituksensa on tärkeää. Vanhukset edustavat elämäkokemusta ja viisautta, minkä vuoksi he saavat olla loppuun saakka tiiviisti mukana yhteisön elämässä. (Harjula 1995, 151-155.)

### 3 KULTTUURI IDENTITEETIN MUODOSTAJANA

#### 3.1 Kulttuuri ja kulttuurisidonnaisuus

Ihminen kasvaa oman kulttuurinsa jäseneksi. Tähän jäseneksi muovautumiseen ovat vaikuttavat muun muassa perhe, äidinkieli ja uskonto. Teemme asioita, joita olemme tottuneet tekemään ja arvostamme asioita, joita olemme oppineet arvostamaan. Kasvatuksemme on muokannut asenteemme ja käsityksemme ympäristöstä ja itsestämme. (Mikkola & Heino 1997, 16.) Kulttuurissa on ennen kaikkea kysymys sosiaalisesta perimästä. Ihmisen ihonväri ei kerro hänen kielestään, kansallisuudestaan tai arvoistaan. (Alho 1989, 33.) Näin ollen kauan ulkomailla asunut saattaa kokea muunkin kuin suomalaisen kulttuurin omakseen. Liebkindin (1994b, 23) mukaan yksilöt saattavat pitää itseään etnisen ryhmän jäsenenä eri syistä. Tärkein tekijä etniseen ryhmään samastuttaessa voi olla esimerkiksi kielitaito, kansallisuus, uskonto tai asuinmaa.

Kulttuuri sisältää arkielämän lukuisia kirjoittamattomia normeja, joiden mukaan toimimme. Eri kulttuureissa on eroja esimerkiksi siinä, kuinka ihmistä lähestytään. Afrikassa ihmettelimme, miten vieraat ihmiset olivat innokkaita

kuulemaan työstämme, perheestämme ja viihtymisestämme. Lähes jokainen puhekumppani kutsui meidät kyläilemään kotiinsa. Ero siihen, miten suomalaiset suhtautuvat maahamme tullessiin ulkomaalaisiin, oli suuri. Nämä käyttäytymistä määräävät kulttuuritekijät tajutaan usein vasta silloin, kun joku vieraasta kulttuurista tuleva käyttäytyy omista tavoistamme poikkeavasti, sillä ihminen pyrkii toimimaan eri tilanteissa kulttuurilleen ominaisella tavalla. Juuri tämä on kulttuurisidonnaisuutta. (Mikkola & Heino 1997, 16.)

Kulttuuri vaikuttaa paitsi tapoihin, myös siihen kuinka ihminen havainnoi ja tekee arvostelmia. Tätä ajatusmallia kutsutaan kulttuurirelativismiksi. Sen mukaan kulttuurin piirteet ovat ymmärrettävissä vain siinä kokonaisuudessa, jossa ne toteuttavat kokonaisuutta ylläpitävää tehtäväänsä. Jokin piirre, joka vieraassa kulttuurissa näyttää meistä naurettavalle tai jopa vahingolliselle, palvelee tuon kulttuurin piirissä sen omaa kokonaisuutta. Saatamme tuomita toisen kulttuurin piirteitä siksi, että ne poikkeavat omasta arvojärjestelmästä. (Alho 1989, 44.)

Kulttuuri omaksutaan sosiaalistumisprosessin kautta. Sosialisaatiolla tarkoitetaan yhteiskunnallistamista eli tapahtumaa, jossa lapset ja nuoret kasvavat yhteiskunnan jäseniksi. Sosialisaation tavoitteena on siirtää kulttuuria sukupolvelta toiselle. Sosialisaatiossa voidaan erottaa tiedostettua ja tiedostamatonta. Vaikuttamisen ollessa tiedostettua puhutaan kasvatuksesta tai sosiaalistamisesta. Tiedostamattomia vaikutteita tulee muun muassa joukkoviestimien kautta. Lasten sosiaalistumisessa keskeisimpiä vaikuttajia ovat perhe, koulutusjärjestelmä, nuorten itsensä muodostamat epäviralliset ryhmät ja joukkoviestintä. (Mikkola & Heino 1997, 18.)

Rusanen (1993, 32) jakaa kulttuurin kuuteen eri alueeseen, jotka ovat seuraavat:

- 1) yhteinen kieli, jonka avulla symboloidaan ja luokitellaan tapahtumia
- 2) yhteinen tapa kokea maailmaa
- 3) yhteisesti hyväksytyt sanalliset ja sanattomat viestinnän ja sosiaalisen kanssakäymisen muodot
- 4) säännöt ja tavat
- 5) moraalit, arvot ja uskomukset
- 6) materiaallinen kulttuuri, teknologia

Ulkomaille muuttaessaan yksilö kohtaa uuden kulttuurin erot omaansa verrattuna juuri näillä alueilla. Esimerkiksi Afrikassa suomalainen kohtaa hyvin erilaisen elämäntavan ja kulttuurin. Lähes kaikki on erilaista: sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot tervehdystapoineen poikkeavat huomattavasti, kieli on erilainen ja yleisesti koko elämän arvot ja uskomukset ovat hyvin erilaiset kuin Euroopassa. Erityisesti Rusasen kulttuurijaon kuudes alue, materiaallinen kulttuuri ja teknologia, poikkeaa Itä-Afrikassa merkittävästi suomalaisesta. Oman Afrikassa olomme aikana suuri huolen aihe oli oma terveytemme ja maan puutteellinen terveydenhoito. Jouduimme tutustumaan omakohtaisesti suomalaiseen tasoon verrattuna epähygieenisiin terveydenhoitopalveluihin hakiessamme apua angiinaan ja likaisen veden aiheuttamaan ameebaan. Tapaamamme lähetystyöntekijät kertoivat käyvänsä lastensa kanssa hammaslääkärissä kotimaan lomien aikana. Suurin pelko terveydenhoitoon liittyen Itä-Afrikassa on saada HIV-tartunta sairaaloiden epähygieenisyyden vuoksi. Teknologian puutteellisuuden koimme erityisesti veden ja sähkön jakelun jokapäiväisenä katkeilemisena.

### 3.2 Identiteetti

Identiteetti-käsite on lähtöisin latinan idem-sanasta, joka tarkoittaa samankaltaisuutta. Identiteetti ymmärretäänkin samankaltaisuuden ja jatkuvuuden kokemukseksi. Ilmaus tarkoittaa sitä kokemusta, joka ihmisellä on omasta minuudestaan ja persoonallisuutensa kokonaisuudesta. Toisinaan identiteetin synonyyminä käytetäänkin nimitystä itsekäsitys. (Sallinen-Gimpl 1994, 40.) Identiteetti-sanassa korostuvat sekä yksilöllisyys että yhteenkuuluvuus johonkin ryhmään tai yhteisöön. Kysymys on ihmisen paikan määrittelystä. Vaikka hän on ainutkertainen ihminen, hänellä on oma paikkansa yhteiskunnassa. (Ojanen 1994, 31.) Kulttuurin tutkimuksen yhteydessä puhutaan ryhmäidentiteetistä, etnisestä identiteetistä sekä kulttuuri-identiteetistä.

Identiteetin kokeminen on sekä yksilön oma kokemus minuudestaan että toisten kokema ja määrittelemä. Identiteetin tiedostaminen tapahtuu kehityksen ja kypsymisen tuloksena. Pieni lapsi ei ole eriyttänyt vielä itsensä ja ulkomaailman rajaa ja vasta vähitellen yksilö alkaa tajuta itsensä erilliseksi olennoksi. Yksilön identiteetin

kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ensin perheen ja muun lähiympäristön sekä myöhemmin muiden sosiaalisten yhteisöjen kanssa. (Sallinen-Gimpl 1994, 40.)

Identiteetin kypsyminen on yksi nuoruusiän ratkaisevimpia kehitystehtäviä. Minäkäsitys on muodostunut yhtenäiseksi silloin, kun minäkuvat ovat riittävästi sopusoinnussa omien ihanteiden ja normien kanssa sekä realistisessa suhteessa minään ja ympäristöön. (Pyykkönen, Telama & Juppi 1989, 89.) Terve ja ehyt identiteetti voi kehittyä vain, jos aikaisemmat samastumiset ovat sulautuneet toisiinsa ristiriidoitta. Identiteetikriisi syntyy silloin, kun uudet roolit eivät jäseny, vaan aiheuttavat voimakasta hämmennystä. (Ojanen 1994, 34-35.)

Nuoren fyysiset muutokset, ajattelun kehitys, sosiaalisen piirin laajeneminen ja ympäristön asettamat velvoitteet tekevät identiteetin luomisesta vaativan kehitystehtävän. (Vuorinen 1997, 209.) Nuorelle, jolla on meneillään voimakkaita muutoksia oman identiteetinsä suhteen, muutto ulkomaille voi aiheuttaa lisäongelmia. Liebkind (1994b, 33) pitääkin teini-ikää yhtenä muuttajan henkistä hyvinvointia uhkaavana tekijänä.

Sallinen-Gimpl (1994, 41-42) erottaa tiedostetun identiteetin samastumisesta. Samastuminen on erilaisten rooliodotusten tulkintaa ja pyrkimystä täyttää omia tai toisten asettamia rooliodotuksia. Valittu viiteryhmä on tällöin yksilölle tärkeä, vaikka hän ei olisi vielä tuon ryhmän jäsen. Ryhmäidentiteetti eli sosiaalinen identiteetti ilmenee esimerkiksi samaan ryhmään kuuluvien yhteisenä tunteena yhtenäisyydestä. Tästä on esimerkkinä ulkomailla asuvien suomalaisten halu kokoontua viettämään yhdessä suomalaisia juhlapäiviä. Kuulumisen johonkin ryhmään tiedostetaan erityisesti normaalista poikkeavissa tilanteissa ja olosuhteissa, kuten asuttaessa vieraan kulttuurin keskellä. Tällainen tilanne voi selkiinnyttää etnisten ryhmien identiteettiä.

Useita vuosia ulkomailla asuvilla lapsilla identiteetti muodostuu erilaiseksi kuin Suomessa asuvilla. Ei voida kuitenkaan sanoa, että kaikkien ulkomailla asuvien lasten identiteetistä muovautuu samanlainen, koska siihen vaikuttavat monet eri tekijät. Ulkomailla asuvien lasten identiteetin muotoutumiseen vaikuttaa on esimerkiksi ympäröivän kulttuurin suhtautuminen maahanmuuttajiin. Sallinen-Gimpl (1994, 42) viittaa Weberin osakulttuuriyhteisön käsitteeseen

käsitellessään siirtolaisten identiteettiä. Sillä tarkoitetaan jonkin etnisen, kansallisen tai kielellisen yhteisön suhtautumista sen ympärillä olevaan laajempaan yhteisöön, tässä tapauksessa vieraaseen kulttuuriin, jossa ollaan. Siirtolaisten uusi identiteetti rakentuu sen perusteella tietoisuudesta oman ryhmänsä kulttuurista ja sen rajoista suhteessa paikalliseen kulttuuriin. Tällöin matkalaukkulasten identiteetti muodostuisi vuorovaikutussuhteessa suomalaisen ja vieraan kulttuurin kesken. Näin syntyy niin sanottu kolmas kulttuuri ja kolmas identiteetti, joka on jotain näiden kahden kulttuurin väliltä. Kahden matkalaukkulapsen vanhemmat kertovat lastensa identiteetistä:

Ehkä ne ite pystyy vanhempina vastaamaan paremmin, miten heidän identiteetti on täällä muuttunut. Täällä on niin monta tekijää, esimerkiksi vähemmistökulttuuriin kuuluminen, et ne saa kuulla siitä joka ikinen päivä monta kertaa. Nehän huutelee tuolla jatkuvasti, että hei valkonaama, mä hakkaan sut, et se on tervehdys heille. Mut sitten kyllä lapset on ihan ylpeitä itsestään, ettei ne toivo olevansa afrikkalaisia. Nää suhtautuu positiivisesti kaiken värisiin, ei sillä värillä oo niin väliä, vaan sillä millanen se tyyppi on. Voi olla intialainen tai afrikkalainen tai valkonen. (Paula, äiti)

On hyvä, jos ihmisellä voi olla useita näkökulmia todellisuuteen, siit saa kun asuu kahdessa maassa toisenkin näkökulman kun vaan Suomessa asuessaan. Must tuntuu että se on etu ihmiselle. (Jaakko, isä)

### 3.2.1 Etninen identiteetti

Etnisellä identiteetillä tarkoitetaan etnistä tietoisuutta eli yksilön samastumista tiettyyn ryhmään. Etnisyyden käsite on sosiologiassa laaja ja kattaa sekä kulttuuri-identiteetin että etnisen identiteetin. (Liebkind 1994b, 22.) Eriksonin (1964, 93) mukaan identiteetissä on kyse yksilön samastumisesta muihin. Samastumiseen vaikuttaa myönteisesti yksilöä lähellä olevien sosiaalisten ryhmien, kuten perheen, antama tuki. Sitä joukkoa, joka kokee itsensä keskenään samanlaisiksi yhteisen alkuperänsä vuoksi, kutsutaan etniseksi ryhmäksi. Virtasen (1989, 1) mukaan suomalainen kulttuuri on nykyään kansainvälisesti vertaillen hyvin yhtenäinen. Vaikka ihmisillä on monenlaisia mielipide-eroja esimerkiksi arvojen, kielen ja sukupolvien tasolla, jyrkät jaot ja vastakkaisuudet puuttuvat. Yhtenäisyys perustuu muun muassa samaan rotuun, kieleen ja uskuntoon.

Etninen identiteetti ei ole muuttumaton. Se saattaa muuttua sekä ihmisen elinaikana että historiallisen ajan kuluessa, mutta se on kuitenkin suhteellisen pysyvä ilmiö. Etninen identiteetti on jatkuvan itsemäärittely- ja arviointiprosessin tulos, ja sen merkitys yksilön kannalta vaihtelee paitsi ikäkausittain, myös tilanteittain. Eräs tällainen tilanne on muutto uuteen maahan, jolloin etnisen identiteetin merkitys saattaa muuttua. Identiteetistä puhuttaessa painottuu erityisesti kielen merkitys, sillä lasten huono äidinkielen taito estää tasapainoisen ja vahvan kansallisen ja yksilöllisen identiteetin kehittymisen. (Mikkola & Heino 1997, 17.) Mitä enemmän ihminen kuulee omaa kieltään ja muullakin tavoin kokee omaa kulttuuria ympärillään, sitä enemmän hän saa vahvistusta etniselle ja kulttuuri-identiteetilleen (Liebkind 1988, 58).

Etniseen ryhmään samastumiseen sisältyy niin sanottu etninen itsemäärittely. Sen ytimenä on jonkin keskeisen etnisen ominaisuuden tunnistaminen itsessään. Tämä ominaisuus on luonteeltaan nimike, jolla ihminen määrittelee itseään, esimerkiksi "suomalainen", eikä niinkään etnistä ryhmää kuvaava piirre. Etniseen ryhmään samastumiseen kuuluu myös oman ryhmän eroavuuksien huomaaminen muihin ryhmiin verrattuna. Ihmiset eivät samastu mihinkään ryhmään tai kulttuuriin joko-tai -periaatteella. He samastuvat yleensä vain osaan jostakin kulttuurista ja torjuvat loput. Kulttuurista omaksutun osuuden suuruuskin vaihtelee. Joku voi omaksua jonkin ryhmän kielen, mutta ei tapoja tai perinteitä, tai päinvastoin. (Liebkind 1994a, 24.)

Lähetystyöntekijöille paikallisen kielen oppiminen on edellytys työn tekemiselle maassa. Vaikka tapaamamme perheet puhuivatkin suomea kodeissaan, oli heille monelle tarttunut joitakin huudahduksia tai sanontoja paikallisesta kielestä, jota käytettiin päivittäin sulassa sovussa suomen kielen kanssa. Itäafrikkalaiselle kulttuurille on ominaista tervehtiminen ja kuulumisten kyseleminen tietyn kaavan mukaisesti aina kohdattaessa. Tällaisessa tilanteessa suomalainen tuskin voi pitäytyä vain oman kulttuurinsa tapoihin, mikä tuntuisi itäafrikkalaisista äärimmäisen loukkaavalta. He odottavat, että suomalainenkin kertoo afrikkalaisen tavan mukaisesti, mitä hänen työhönsä, perheeseensä ja kotimaahansa kuuluu. Moni suomalainen nainen oli omaksunut paikallisen pukeutumistavan kaftaaniin tai vyötärölle kietaistavaan kankaaseen, mikä oli käytännöllistä ilmaston vuoksi.

Etnisyydellä on tutkimuksessamme tärkeä merkitys, sillä etnisten erikoispiirteiden esille tuominen ja säilyttäminen on tärkeää maahanmuuttaja-oppilaille. Oman etnisyyden kokemisella on vahva vaikutus identiteetin tunteeseen. Kulttuurin ja etnisyyden säilyminen, niistä luopuminen ja niiden muuttuminen voivat vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen identiteetin kehitykseen. Kansainvälisessä koulussa, jossa on oppilaita useasta kymmenestä eri maasta, on tärkeää ottaa huomioon lasten alkuperäiset juuret. Luokissa, joissa vierailimme, oli esimerkiksi seinällä maailmankartta, johon oli merkitty jokaisen oppilaan kotimaa lipulla ja oppilaan nimellä. Etnisten juurien esille tuominen ja omasta maasta kertominen ei ole ongelma afrikkalaisessa kulttuurissa, jossa ihmiset ovat hyvin kiinnostuneita kuulemaan, millaista Suomessa on.

Afrikassa tapaamamme suomalaiset perheet ja opettajat pitivät tärkeänä suomalaisten juhlapäivien viettoa eli omien etnisten tapojen ylläpitämistä. Myös Tuomi-Nikula (1989, 155) huomasi saksansuomalaisten parissa tekemässään tutkimuksessa, että etnisten piirteiden ylläpitäminen on identiteetin säilymisen kannalta tärkeää. Tuomi-Nikulan haastattelemissa suomalaisilla maahanmuuttajilla juuret näkyivät erityisesti kodin sisustuksessa, ruoassa ja juhlien vietossa. Itä-Afrikassa tapaamiemme perheiden juhlissa korostuivat nimenomaan suomalaisen kulttuurin tavat. Juhliessamme Itä-Afrikassa asuvien suomalaisten kanssa esimerkiksi vappua teimme illasta mahdollisimman suomalaisen. Saunoimme, paistoimme makkaraa nuotiolla ja puhalsimme ilmapalloja. Koulussa leikimme seuraleikkejä ja koristelimme ruokasalin serpentiineillä. Myös suomalaisessa koulussa pyrittiin pitämään yllä suomalaista kulttuuria, kuten Eeva-opettaja kertoo:

Kyllä me koulussa pyritään pitämään juhlat ja esimerkiksi kun Suomessa on joku Runebergin päivä, Mikael Agricolan päivä, itsenäisyyspäivä, niin nää pyritään kaikki huomioimaan. Ja mun mielestä nää juhlat, tämmöset mitä Suomessa vietetään, niin näillä me niinkuin korostetaan sitä meidän suomalaisuutta, meidän omia suomalaisia kulttuuritapoja. Sitten jotain suomalaisia ruokia jouluateriailla. Ja nää Maamme-laulu ja muut Suomeen liittyvät laulut, niitä myöskin pidetään ihan tärkeänä asiana. (Eeva, opettaja)



Kun maahanmuuttajat säilyttävät omat etniset tapansa ja kulttuurinsa, mutta luovat samalla pysyvät vuorovaikutussuhteet valtakulttuuriin, puhutaan integraatiosta.

### 3.2.2 Kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri kuvaa yhteisöä samalla tavoin kuin persoonallisuus yksilöä. Kulttuuri muokkaa ihmisyhteisöä vahvistamalla tai muokkaamalla erilaisia persoonallisuuden piirteitä. (Mikkola & Heino 1997, 19.) Kulttuuri antaa meille minä-tunteet, identiteetin, arvot, etiikan, asenteet, tiedot, toimintamallit, maailmankuvan ja elämäntavan (Wahlström 1996, 82). Kulttuuri ja identiteetti ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Kulttuuri on se osa ihmisen maailmankuvaa, joka periytyy menneisyydestä. Ihmisen psyyke on kulttuurin tuotetta. (Liebkind 1994b, 21.) Kulttuuri-identiteetti tarkoittaa käsitteenä kulttuurista yhteyttä ja tietoisuutta yhteenkuuluvuudesta jonkin kansan tai pienemmän ryhmän kesken. Sen ilmenemismuotoja ovat henkiset ja aineelliset kulttuuripiirteet.

Kulttuurierot puolestaan johtuvat siitä, että ihmisryhmät ovat eläneet pitkiä aikoja erillään toisistaan. Esimerkiksi yhteiskuntaluokkien elettyä toisistaan erillään on syntynyt eroja elämäntavoissa, kuten tavoissa suhtautua toisiin ihmisiin. Kulttuurierot ovat sidoksissa historiallisiin kokemuksiin, joista osa perustuu yhteiskuntaluokkien muodostumiseen ja osa kaukaiseen, osin unohtuneeseen menneisyyteen. Tätä historiallisesti vanhinta kulttuurivaikutusta nimitetään joskus syväkulttuuriksi, koska se sisältyy kieleen, etnisyyteen, uskontoon ja kansallisuuteen. (Liebkind 1994a, 34.)

Sosiologiassa ja antropologiassa kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiin arvoihin, yhteiseen historiaan, kieleen ja perinteeseen perustuvaa käyttäytymistä. (Mikkola & Heino 1997.) Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen omaa käsitystä siitä, kuka hän on. Se vahvistuu vuorovaikutussuhteissa yhteisön ja kulttuurin ehdoin koko ajan. Kulttuuri-identiteetin taustalla on yksilön oma käsitys perheestään, kotiseudustaan, kansastaan ja omista juuristaan. Siihen liittyy myös kotimaan jäsentyminen maailmankartalle ja tietoisuus muista kulttuureista ja niissä asuvista ihmisistä.

Kulttuuri-identiteetin muodostuminen kestää koko elämän, sillä se muuttuu koko ajan kokemusten myötä. (Wahlström 1996, 82.)

Kulttuuri-identiteetti syntyy jo lapsena. Lasten suhtautumisessa eri kulttuureihin on suuria eroja heidän kotitaustansa ja aikaisempien kokemustensa mukaisesti. Monikulttuurisissa kouluissa lapset eivät välttämättä edes huomaa, että koulussa on erivärisiä ihmisiä. (Wahlström 1996, 84.) Hägglundin, Pylkkäsen & Taipaleen (1978, 66) mukaan nuorten identiteettipyrkimyksenä ei ole samalla tavalla vallitsevien, kulttuuriryhmien välisten symbolisten eroavaisuuksien korostaminen kuin aikuisilla. Tämä saattaa olla yhteydessä nuorten omaan, osittain vielä epäselvään identiteettiin. Toisaalta se saattaa olla osoitus nuorten suuremmasta joustavuudesta heidän etsiessään yksilöllistä identiteettiä kulttuurisesti jo valmiin ryhmäidentiteetin sijaan.

## 4 SOPEUTUMINEN VIERAASEEN KULTTUURIIN

### 4.1 Akkulturaatio

Kun eri kulttuureita edustavat ihmiset kohtaavat, he joutuvat sopeutumaan muutoksiin. Siirtolaisen elämään liittyä sopeutuminen muun muassa valtakulttuurin sosiaaliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen elämään. Tuomi-Nikulan (1989, 11-12) mukaan täydellisesti sopeuduttuaan siirtolainen on tullut "näkyttömäksi" osaksi valtakulttuuria eli hän on sulautunut siihen. Tätä prosessia kutsutaan akkulturaatioksi eli sopeutumiseksi, mistä ensimmäiset maininnat kirjallisuudesta löytyvät jo 1800-luvun lopulta. Akkulturaatiolla tarkoitetaan ilmiöitä, jotka syntyvät, kun eri kulttuureihin kuuluvia yksilöitä sisältävät ryhmät joutuvat jatkuvaan vuorovaikutukseen keskenään, minkä johdosta alkuperäiset kulttuurikaavat muuttuvat joko toisessa tai molemmissa ryhmissä.

Akkulturaation voi saavuttaa pidemmän aikaa vieraassa kulttuurissa ollut ihminen. Keskustelua on herättänyt kuitenkin se, onko akkulturaatio yksi- vai kaksisuuntainen prosessi. Akkulturaatioon liittyy myös paljon muuta kuin suoraviivainen sopeutuminen kohti parempaa. Ihminen, joka muuttaa vieraaseen

kulttuuriin, kohtaa usein monia esteitä ja takautumia ja monia sopeutumisen tasoja. Sama yksilö voi olla lisäksi joissakin suhteissa hyvin sopeutunut, joissakin taas ei lainkaan. (Tuomi-Nikula 1989, 11-12.) Yleensä akkulturoituminen on jotain onnistuneen kehityskriisin ja eristäytymisen väliltä, jolloin sopeutuminen on osittaista, mutta kyllin riittävää, jotta ihminen hallitsi elämänsä vieraan kulttuurin vaatimuksissa. Muutto vieraaseen kulttuuriin ei ole välttämättä yksilölle aina traumaattinen kriisi, mutta jonkinlaiseen prosessiin se johtaa. (Raiskio 1998, 1-2.)

Opetushallituksen (1994, 7-19) oppaassa kulttuurien välisestä viestinnästä on lueteltu akkulturaation onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat muun muassa oman alkuperäiskulttuurin ja oman itsensä ymmärtäminen, terve itsetunto sekä alkuperäiskulttuurin ja uuden kulttuurin eroavaisuudet. Vasta tältä pohjalta voidaan ymmärtää vieraan kulttuurin edustajia ja välttää korostuneet alistussuhteet ja vääristyneet asenteet. Tärkeää on kyky samanaikaisesti omaksua uutta ja säilyttää aiemmin omaksuttu identiteetti.

Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä ollaan yhä kiinnostuneempia siitä, mitä sopeutumiskeinoja ihmiset käyttävät ylittäessään kulttuurirajoja. Psykologiassa ja sosiaalipsykologiassa niin sanottu akkulturaatiotutkimus on laaja tutkimusalue, joka on erikoistunut kulttuurien väliseen kontaktiin ja sen aiheuttamiin muutoksiin. Psykologisesta akkulturaatiosta puhutaan silloin, kun tarkoitetaan ihmisten identiteetissä, arvoissa, käyttäytymisessä ja asenteissa tapahtuvia, kulttuurien kohtaamisesta johtuvia muutoksia. (Liebkind 1994b, 25.)

Tapoja, joilla etninen tai kulttuurivähemmistö suhtautuu hallitsevaan ryhmään, sanotaan akkulturaatioasenteiksi. Jokaisen etnisen tai kulttuurivähemmistön jäsenen on otettava kantaa kahteen peruskysymykseen: miten tärkeää on säilyttää oma kulttuurinsa ja siihen liittyvä kulttuuri-identiteetti sekä miten tärkeää on ylläpitää hyvät suhteet ja kiinteä yhteys koko yhteiskuntaan ja valtaväestöön. (Liebkind 1994b, 25.)

## 4.2 Akkulturaatioprosessi

### 4.2.1 Akkulturaation eri muodot

Akkulturaatio ei etene suoraviivaisesti kohti sulautumista hallitsevaan kulttuuriin, vaan siinä esiintyy eri muotoja (Liebkind 1994b, 25-26):

*Integraatio:* Maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuurinsa, mutta perehtyy myös valtakulttuuriin luomalla siihen pysyvät vuorovaikutusyhteydet. Integraatio on lähinnä sitä muotoa, jonka lähetystyöntekijät ovat yleensä omaksuneet. Tästä ovat esimerkkinä perheet, joiden luona vierailimme. He kertoivat rakentaneensa ensitöikseen suomalaiset saunat pihoilleen, jopa ennen kuin asunnot oli kalustettu. Kaikilla oli myös runsaasti suomalaisia kirjoja ja videoita. He olivat kuitenkin sekä työ- että vapaa-aikanaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa valtakulttuurin ihmisten kanssa.

*Marginalisaatio:* Marginalisaatio on integraation vastakohta. Oma kulttuuri torjutaan, mutta ei omaksuta myöskään enemmistön kulttuuria. Tällöin puhutaan vieraantumisen, itsensä näkemisen irrallaan molemmista kulttuureista. Joni kertoi, kuinka hän ei kokenut olevansa suomalainen, mutta ei myöskään afrikkalainen. Hän tunsi olevansa irrallaan kummastakin kulttuurista ja olevansa niiden keskellä, kolmannessa kulttuurissa. Hänen kohdallaan voidaankin puhua marginalisaatiosta.

*Assimilaatio eli sulauttaminen:* Oma kulttuuri hylätään ja sen tilalle omaksutaan enemmistökulttuuri. Lähetystyöntekijät aikovat jäädä hyvin harvoin vieraaseen maahan pysyvästi, joten oman kulttuurin hylkäämistä ei yleensä tapahdu.

*Separaatio eli eristäytyminen:* Maahanmuuttaja arvostaa omaa syntyperäistä kulttuuriaan niin, että haluaa säilyttää sen ja kehittää sitä, ja samalla haluaa välttää yhteyttä valtakulttuuriin. Tämä ei varmasti ole mahdollista lähetystyöntekijöiden suhteen: heidän työskentelevät paikallisten ihmisten parissa.

### 4.2.2 Sopeutumisprosessin eri vaiheet

Sopeutumisprosessin onnistumiseen vaikuttavat monet seikat, kuten uudet työolot, ikä, sukupuoli, kasvatus, koulutus, terveys ja lähdön motiivit. Erityisesti se, kuinka hyvin lähtöön on valmistauduttu henkisesti ja kuinka paljon uudesta kulttuurista ja

yhteiskunnasta on otettu etukäteen selvää, vaikuttaa sopeutumiseen ja kulttuurisokin estämiseen. (Mikkola & Heino 1997.) Lähetystyöntekijät valmentautuvat lähtöön jo Suomessa käymällä lähetysjärjestönsä järjestämän noin puolen vuoden mittaisen lähetyskurssin. Kurssin aikana lähtijät saavat tietää tulevat työkenttensä ja tehtävänsä.

Sopeutumisprosessista voi löytää eri vaiheita. Vieraaseen kulttuuriin muutettaessa maa tulee ensiksi esille yksipuolisen myönteisessä valossa. Akkulturaatioprosessin ensimmäinen vaihe onkin *kritiikitön, ihaileva vaihe*, joka saattaa kestää kuukausia. Kotimaa unohtuu ja uudesta ympäristöstä havaitaan vain myönteiset puolet. Kielestä saatetaan oppia suhteellisen nopeasti joitakin asioita, kuten tervehdyksiä, kaupankäynnin sanastoa ja numeroita. Arkea ja työn rutiineja ei vielä tarvitse kohdata. Jotkut ohittavat tämän vaiheen 1-2 viikossa, toisilla se saattaa kestää useita kuukausia. (Raunio 1989, 79-80.) Itse vietimme Itä-Afrikassa kaksi kuukautta, joiden aikana paikallisten asukkaiden jokapäiväinen elämä tuli esille hyvin myönteisessä valossa. Alkuinnostuksen säilyminen selittyi osin sillä, että tiesimme koko ajan viipyvämmme maassa vain kaksi kuukautta. Pidemmän oleskelun aikana esimerkiksi veden ja sähkön puute, torakat vaatekaapissa, käärmeet pihamaalla ja supermarketin valikoimien niukkuus olisivat alkaneet ärsyttää.

Ihailevaa vaihetta seuraa usean vuoden kestävä *aktiivisen sopeutumisen kausi*. Silloin maahanmuuttaja haluaa itse aktiivisesti ja tietoisesti sopeutua. Keskeistä tässä kaudessa on kielellinen sopeutuminen. Sen jälkeen alun innostus saattaa vaihtua *pettymykseksi ja masennukseksi*, kun on ryhdyttävä elämään arkista todellisuutta ja pitäisi opetella uuden kulttuurin mukaiset elämisen kuviot. (Raunio 1989, 80.) Tämä vaihe tulee Raision (1998, 1) mukaan keskimääräisesti puolen vuoden maassa oleskelun jälkeen. Silloin ihminen purkaa pettymystään siitä, ettei kulttuuri vastannutkaan yksilön luomia mielikuvia. Tässä prosessissa ihminen omaksuu hänelle aiemmin vieraasta yhteiskunnasta uusia aineksia maailmankuvaansa. Kielitaito, joka aluksi kasvoi ehkä nopeastikin nollatasolta, ei enää kehity vaivattomasti, vaan vaatii paljon ponnisteluja. Käytännön toimet - asuntoon muuttaminen ja tottuminen, ostosten tekeminen, lasten koulujärjestelyt ja paikasta toiseen liikkuminen - aiheuttavat turhautumista, koska kaikkialla törmätään viestintävaikeuksiin. Kaikki aluksi myönteisiltä vaikuttaneet asiat eivät tunnu enää miellyttäville, koska maahanmuuttaja tajuaa, että uusi ympäristö tulee olemaan koti vielä pitkään. (Raunio 1989, 80.)

Lähetystyöntekijöiden viestintävaikeuksia vähentää se, että he käyvät puolesta vuodesta vuoteen kestävän kielikoulun ennen työn aloittamista.

Pettymyksen ja masennuksen vaihe on uuden opettelemista ja omaksumista. Vasta maahanmuuttajan suostuessa näkemään uuden tilanteen ja käsittelemään sitä mielessään puhutaan *reaktiovaiheesta*. Tämän vaiheen tehtävänä on todellisuuden yhdistäminen aikaisempiin käsityksiin niin, että kuva muuttuneesta elämäntilanteesta vastaa mahdollisimman paljon todellisuutta. (Mikkola & Heino 1997, 34.)

Viimeinen vaihe sopeutumisessa on *uudelleen orientoitumisvaihe eli hyväksyminen*, jolloin maahanmuutaja on saanut uhattuna olleen itsetuntonsa takaisin. Henkilön maailmankuva on voinut laajentua, eikä hän välttämättä ole menettänyt etnistä identiteettiään. Tässä *sopeutumisvaiheessa* ihminen tuntee olevansa kotonaan uudessa ympäristössä. Paikallinen kulttuuri ja elämäntapa ovat hänelle vain erilainen vaihtoehto, yhtä hyväksyttävä tapa elää kuin oma kotikulttuuri. Ahdistusta syntyy vieläkin silloin tällöin, mutta tunne on ohimenevää. Elämää leimaa tässä sopeutumisvaiheessa *tässä ja nyt* -mieliala, jossa ei enää haikailla menneisyyteen eikä odoteta kärsimättömästi työkomennuksen päättymistä, vaan pyritään saamaan jokaisesta päivästä mahdollisimman paljon irti. (Raunio 1989, 87.)

Tuomi-Nikula (1989, 170) on löytänyt saksansuomalaisia käsittelevässä tutkimuksessaan myös *toisen identiteetikriisin kauden*, joka ajoittuu keskimäärin kymmenenteen siirtolaisvuoteen. Esittelemme Tuomi-Nikulan tutkimuksen myöhemmin. Toisen identiteetikriisin kaudella perhe on tilanteessa, jolloin on usein päätettävä lopullisesta jäämisestä tai Suomeen palaamisesta. Lähettiperheillä elämä kulkee usein neljän vuoden jaksoissa, sillä lähetystyöntekijät lähetetään yleensä neljän vuoden työkaudelle kerrallaan. Kauden aikana tai sen jälkeen väli vuoden aikana päätetään, lähdetäänkö uudelle kaudelle. On luonnollisesti tilanteita, joissa perhe on palannut Suomeen kesken työkauden esimerkiksi poliittisten levottomuuksien, sairauksien tai sopeutumattomuuden vuoksi.

### 4.2.3 Kulttuurisokki

Sopeutumiseen vaikuttavat monet seikat. Opetushallituksen (1994, 25) oppaan mukaan kaikki maahanmuuttajat eivät koe niin sanottua kulttuurisokkia eli voimakasta ahdinkotilaa, johon maahanmuuttaja saattaa ajautua huomattessaan, että omalle kulttuurille ominaiset mallit eivät pädekään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uudessa ympäristössä. Alho (1989, 50) pitää kulttuurisokkia lähes väistämättömänä reaktiona silloin, kun yksilö joutuu pidemmäksi aikaa pysyvään kosketukseen kokonaan toisenlaisen kulttuurin kanssa. Vieraan kulttuurin kohtaaminen on tilanne, jossa ihmisen maailmankuva kyseenalaistuu. Virtasen (1989, 77) mukaan koetusta kulttuurisokista jää jäljelle silloin tällöin ilmeneviä oireita. Näitä oireita kutsutaan kulttuuristressiksi. Tällä käsitteellä tarkoitetaan ympäristön vaihdoksesta aiheutuvia pitkäaikaisia vaikutuksia.

Matkalaukkulasten kulttuurisokki saattaa joskus näkyä aggressiivisena käyttäytymisenä, kun nuori haluaa hinnalla millä hyvänsä tulla hyväksytyksi uuden ryhmän jäseneksi. Jotkut taas voivat vetäytyä omaan yksinäisyyteensä. Useimmissa tapauksissa kulttuurisokista kärsivät oppilaat tarvitsevat puolisen vuotta sopeutuakseen uusiin olosuhteisiin. (Koskela 1998, 38.) Lähetystyöntekijöiden lapset joutuvat kokemaan monta tilanteen suurta muutosta. Esimerkiksi Suomen Lähetysseuran lähetystyöntekijät muuttavat ensin Helsinkiin lähetyskursille puoleksi vuodeksi, jossa he asuvat lähetysseuran tiloissa. Sitten perhe muuttaa kielikurssille Eurooppaan tai kohdemaahan. Kielikurssi kestää puolesta vuodesta useampaan vuoteen. Vasta tämän jälkeen perhe muuttaa varsinaiselle työkentälle. Näin ollen lapset joutuvat kokemaan yleensä kolme asuinpaikan muutosta. Lisäksi lapset saattavat joutua muuttamaan muun perheen asuinpaikasta esimerkiksi kansainvälisen koulun oppilasasuntolaan toiselle puolelle maata.

Ulkomaille muutto ei sinänsä uhkaa henkistä hyvinvointia, mutta tietyt asiat saattavat vaikeuttaa sopeutumista. Näitä ovat seuraavat:

- 1) henkilökohtaisen sosio-ekonomisen statuksen jyrkkä lasku
- 2) kykenemättömyys puhua vastaanottavan maan kieltä
- 3) ero muista perheenjäsenistä
- 4) ympäröivän yhteiskunnan epäystävällinen vastaanotto

- 5) eristyneisyys muista, saman kulttuuritaustan omaavista
- 6) traumaattiset kokemukset tai maahantuloa edeltävä pitkäaikainen stressi
- 7) teini-ikä tai vanhuus muuton aikana. (Liebkind 1994b, 32-33.)

Edellämainitut huomiot tukevat myös omia tutkimustuloksiamme. Huomasimme haastatteluissamme, että oppilaiden paikallisen kielen osaaminen oli helpottanut sosiaalisten kontaktien solmimista ja näin ollen myös sopeutumista. Elinan tapauksessa sopeutumista oli vaikeuttanut eniten ero muista perheenjäsenistä. Hänen tapauksessaan henkistä hyvinvointia rajoitti myös teini-ikä. Marian, Jonnan, Tiinan ja Tanjan mukaan sopeutumista on jonkin verran haitannut ympäröivän yhteiskunnan vihamielinen suhtautuminen heihin. He kertoivat useaan otteeseen, kuinka paikalliset olivat nimitelleet ja tönineet heitä.

Jaakko kertoo, että heidän perheensä yhtenä kulttuuristressin oireena on ollut jonkinasteinen eristäytyminen. Hän olisi halunnut olla aktiivisempi ja tutustuttaa lapsia paikallisiin nuoriin, mutta omat voimavarat eivät ole riittäneet työn ja sopeutumistehtävien ohella. Perhe on tosin tehnyt yhdessä retkiä paikalliseen luontoon, mutta silloin on ollut motiivina perheen yhdessäolo.

#### 4.3 Lapset sopeutujina

Erilaiset ihmiset reagoivat eri tavalla samoihin ympäristöoloihin. Lapsen kohdalla sopeutumiseen vaikuttavat muun muassa ikä, kielitaito, kasvatus ja erilaiset luonteenpiirteet, kuten hyvä itsetunto, myönteinen minäkäsitys, seurallisuus ja joustavuus. (Mikkola & Heino 1997, 36.) Myös Kososen (1994, 196) mukaan voidaan löytää joitakin lapsia stressitekijöiltä suojaavia tekijöitä:

- 1) Myönteiset persoonallisuuden piirteet: joustava reagointi, myönteinen luonne, ystävällisyys, herkkyys ihmissuhteissa, myönteinen minäkuva, sisäinen kontrollin tunne, impulssien hallinta, yhteistyökykyisyys, emotionaalinen tasapaino ja aktiivinen osallistuminen koulussa. Erikseen todettiin, että tytöt ovat riskialttiimpia kuin pojat.
- 2) Lasta tukeva perheympäristö: ainakin jommankumman vanhemman lämmin suhtautuminen lapseen, kiinnostus lapsen koulutyöhön.



3) Jokin perheen ulkopuolinen yhteiskunnallinen tekijä, joka tukee lapsen sopeutumisyrityksiä (esimerkiksi koulu)

#### 4.3.1 Iän ja ystäväpiirin merkitys sopeutumiselle

On mahdotonta sanoa, että vieraaseen kulttuuriin muutto olisi lapselle joko hyödyksi tai haitaksi. Lasten sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä on lukemattomia, kuten ikä. Muutosta koituu todennäköisimmin vaikeuksia murrosiässä oleville lapsille (Liebkind 1994b, 33). Vanhemmat ovatkin usein hyvästä syystä haluttomia muuttamaan, jos lapset ovat tässä kriittisessä iässä. Tämänikäisillä ja vanhemmilla lapsilla voi olla vaikeuksia uusien ystävyysuhteiden solmimisessa, sillä nuorten ryhmät ovat yleensä punoutuneet tiukasti yhteen ja tulokkaiden on vaikea päästä niiden jäseniksi. Saara-opettajan mielestä pienten lasten on helpompi asettua, oppia nopeasti kieli ja saada ystäviä, kun taas murrosikäisille voi olla vaikeaa toveripiirin ja harrastusten rajallisuus.

Pakolaisia käsittelevässä kirjallisuudessa mainitaan 11 - 22 -vuotiaiden osoittautuneen haavoittuvimmiksi kohdattaessa pakolaisuuden aiheuttamia traumaattisia kokemuksia. Tämänikäiset ovat kehitysvaiheessa, jossa identiteetti, itsensä löytäminen ja määrittäminen ovat tärkeimpiä kehitystehtäviä. Kun se yhdistyy pakolaisuuden aiheuttamaan juurettomuuteen, mielenterveysriskit kasvavat. (Nidorf 1985, 188.)

Kouluikäisiltä lapsilta vaaditaan maahanmuutossa sopeutumisprosessin lisäksi monien kehitys- ja hallintatehtävien hallitsemista samanaikaisesti. Heidän tulisi hallita käynnissä olevat ja edelleen jatkuvat biologisen kypsymisen ja yhteiskunnan ikänormien yhteisesti tuottamat tehtävät eli hänen tulisi hallita suhteet perheeseen, kouluun ja vielä oman biologisen minänsä muutoksiin. Paljon merkitsee se, kuinka lapsilla alkaa sujua uudessa koulussa. (Vikman 1987, 2-3.)

Maahan muuttaneille lapsille voi olla ikätovereista suurta apua sopeutumisprosessin keskellä. Heillä on merkitystä sosiaalisina malleina ja opettajina. (Mussen 1981, 112) Varsinkin lapset, jotka käydessään kansainvälistä koulua asuvat oppilasasuntolassa, joutuvat viettämään pitkiäkin aikoja poissa perheen luota ja

tarvitsevat tukea koulutovereiltaan. Lasten on helpompi kohdata vaikeita tilanteita ja muutoksia muiden samassa tilanteessa olevien kanssa.

#### 4.3.2 Perheen tuki

Lasten sopeutumiseen voidaan vaikuttaa jo ennen lähtöä. Ala-asteikäisille lapsille on tärkeää saada osallistua muuttoa koskevaan suunnitteluun. Tällä tavalla lapset kokevat pääsevänsä osaksi aikuisten maailmaa. (Goldinger & Magnusson 1978, 25.) Lapsille tulee antaa aikaa valmistautua elämäntilanteen muutokseen. Heidän kanssaan täytyy hyvissä ajoin keskustella uuden kulttuurin ja uuden koulun kohtaamisesta. Jos lapsista tuntuu, etteivät he kykene mitenkään vaikuttamaan ympärillä tapahtuviin asioihin, he saattavat stressaantua. Jotta kaikille syntyisi tunne, että tilanne on hallinnassa, on muuttoa valmisteltava myös keskustellen ja siihen on suhtauduttava myönteisesti. Tutkimusten mukaan 52 % niistä, jotka ovat suunnitelleet muuttonsa huolellisesti, on sopeutunut uusiin olosuhteisiin hyvin. Sitä vastoin niistä, jotka eivät ole tehneet suunnitelmia, sopeutuminen on sujunut ongelmitta vain 24 prosentilla. (Tysoe 1993, 287.)

Lapset valmistautuvat lähtöön eri tavalla kuin aikuiset. Paula-äiti kertoi Jonnan leikanneen koiransa karvoja ja pihanurmikkoa mukaansa, kun perhe lähti Itä-Afrikkaan. Sitten kun lentokoneessa tuli ikävä kotia, Jonna otti esille muistonsa. Jaakko-isä kertoi, että nämä lasten konkreettiset muistot vastaavat vanhempien mukaan ottamia valokuvia tärkeistä ihmisistä tai paikoista.

Lähetystyöhön lähdetessä sopeutuminen uusiin olosuhteisiin alkaa jo siinä vaiheessa, kun lähetetään lähetysjärjestölle hakupaperit. Lähtijäkandidaattien on läpäistävä useita testejä ja käytävä noin puolen vuoden mittainen lähetyskurssi. Usein lähtö ei tapahdu heti kurssin jälkeen. "Ensin tuli vastaus: Tervetuloa kurssille, mutta tällä hetkellä ei kenttien tarpeessa ole teidän ammattejanne vastaavia paikkoja." (Lipasti 1983, 6).

Yleisesti ottaen parhaiten ulkomailla väliaikaisesti asuvista selviytyvät ne, jotka ovat ennenkin matkustelleet melko paljon. Sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin on sitä vaikeampaa, mitä erilaisempi vieras kulttuuri on omaan verrattuna. Siksi on

tärkeää tutustua etukäteen maahan: esimerkiksi sen ilmastoon, asuntomarkkinoihin ja sosiaalisiin etuihin. (Tysöe 1993, 291.)

Lähetystyöhön lähtevät perheet joutuvat usein kokemaan paineita muun suvun tai tuttavapiirin puolelta jo ennen lähtöä. Vuosia Namibiassa lähetystyössä ollut Kirsti Ihamäki kertoo: *Kun päätimme lähteä lähetystyöhön, meillä oli kaksi pientä lasta ja kolmatta odotin. Ihmiset pitivät meitä kevytmielisinä, sanoivat: "Mitäs te, mutta kun viette viattomat lapsetkin sinne! Mutta olihan siellä muillakin ollut lapsia ja kaikki olivat selvinneet."* (Välimäki 1984, 186.) Monet perheet ovat kokeneet ensimmäiset ongelmansa jo kotimaassa suhteessa sukuun ja isovanhempiin. Moni mummo tai pappa on kasannut syyllisyydentuntoja lapsille ja vanhemmille vetoamalla sairauteen ja yksinäisyyteen. (Marttinen 1992, 14.)

Omien haastattelujemme pohjalta olemme sitä mieltä, että ratkaisevampaa kuin ikä, lasten sopeutumiselle on nimenomaan se, kuinka paljon vanhemmat panostavat lastensa tukemiseen ja saavatko lapset asua uudessa kotimaassa vanhempiensa luona. Lasten hyvinvoinnin kannalta myönteinen on sellainen ympäristö, joka takaa perusturvallisuuden. Läheisillä ihmissuhteilla on todettu olevan merkittävä suojeleva vaikutus lähes mihin tahansa fyysisiin ja psyykkisiin ongelmiin nähden (Ojanen 1994, 92-98). Saara-opettaja pitää lähetystyöntekijöiden lasten sopeutumiselle etuna sitä, että he tulevat lähes poikkeuksetta ehjistä perheistä.

Tutkimuksessamme mukana olleella 9-luokkalaisella Elinalla oli yhdistyneenä kaksi merkittävää stressitekijää, murrosikä ja vuosia kestänyt ero vanhemmista. Hän olikin omien sanojensa mukaisesti selvästi masentunut ja kaipasi vanhempiensa tukea. Maahanmuuttajalapset tarvitsevat tavallista enemmän vanhempiensa aikaa voidakseen kertoa heille ongelmistaan. Omien sopeutumistehtäviensä vuoksi vanhemmat eivät aina huomaa eivätkä jaksaa auttaa ja tukea lastaan. Lasten ongelmat, kuten ikävä, saattavat ilmetä psykosomaattisina oireina, kuten särkytiloina tai emotionaalisenä oireiluna, esimerkiksi ahdistuneisuutena tai pelkotiloina. Marttinen (1992, 61) luettelee matkalaukkulasten erosta johtuviksi oireiksi muun muassa kastelun, yliaktiivisuuden ja vatsakivun.

Myös maahanmuuttajavanhempien asennoituminen valtakulttuuriin vaikuttaa siihen, miten lapset reagoivat ja toimivat vuorovaikutuksessa muiden kansallisuuksien lapsiin ja sopeutuvat paikallisiin oloihin. Jos vanhemmilla on vain

vähän kontakteja enemmistöön, mikä tosin lähetystyötä ajatellen on miltei mahdottomuus, lapset saattavat reagoida epävarmoin tuntein enemmistöön. Vähemmistön lasten mahdollisuudet solmia ystävyysuhteita enemmistön lapsiin riippuu Lasosen (1981, 45) mukaan ainakin osittain siitä, kuinka hyvin heidän vanhempansa ovat onnistuneet solmimaan kontakteja ulkoryhmään.

#### 4.3.3 Äidinkielen säilyminen

Äidinkieli voidaan määritellä monella eri tavalla. Skutnabb-Kankaan (1988, 35) mukaan äidinkieltä voidaan tarkastella viideltä eri kannalta. Sosiologisen näkökulman mukaan äidinkieli on kieli, jonka yksilö on oppinut ensimmäiseksi. Tämän määrittelyn mukaisesti tutkimuksemme koehenkilöiden äidinkieli olisi suomi. Kielitieteellisestä näkökulmasta se olisi joko suomi tai joillakin kansainvälisen koulun oppilailla englanti. Tämän näkökulman mukaan äidinkieli on se, jonka yksilö hallitsee parhaiten.

Kielisosiologisen näkökulman mukaan äidinkieli on kieli, jota yksilö käyttää eniten. Monien kansainvälistä koulua käyvien lasten äidinkieli olisi tämän näkökulman mukaan englanti, käyväthän he koulua englannin kielellä ja asuvat usein kouluasuntolassa, jossa yhteisenä kielenä on englanti. Sosiaalipsykologisen näkökulman mukaan äidinkieli on kieli, johon yksilö itse samaistuu. Ulkoisessa samaistumisessa yksilön äidinkieli on kieli, jonka syntyperäisenä puhujana muut häntä pitävät. (Skutnabb-Kangas 1988, 35.) Tällöin kaikkien haastattemiemme lasten äidinkieli olisi suomi.

Kansanomaisen näkökulman mukaan äidinkieli on kieli, jolla yksilö laskee, ajattelee, näkee unia ja kirjoittaa päiväkirjaa tai runoja (Skutnabb-Kangas 1998, 35). Kaikki haastattemamme lapset kertoivat tekevänsä kaikkia edellä mainittuja seikkoja suomeksi. Kansainvälistä koulua käyvien Tiinan ja Tanjan tilanne luultavasti muuttuu, kun he käyvät kauemmin englannin kielistä koulua. Heidän puheestaan saattoi jo huomata suomen ja englannin kielen sekoittumisen. Kun käsittelemme työssämme äidinkieltä, tarkoitamme sillä kaikkien lasten kohdalla suomen kieltä.

Oman äidinkielen säilyminen on edellytys lasten ja vanhempien kommunikoinnille, varsinkin kun käsitellään tunteita ja kokemuksia abstraktimmalla

tasolla verrattuna arkipäivän konkreettisiin tilanteisiin (Liebkind 1994a, 197). Äidinkielellä on erittäin tärkeä arvo puhuttaessa vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta ja oman kulttuurin ylläpitämisestä, sillä kieli yhdistää ihmisen ja hänen juurensa. Äidinkielellään ihmisen on helpointa ilmaista persoonallisuuttaan, syvimpiä tunteitaan ja ajatuksiaan, koska näiden kehittyminen on tapahtunut omalla äidinkielellä. (Mikkola & Heino 1997, 17.) Lapsella tulee olla oikeus kasvaa ja käsitellä tunteitaan kielellä, jolla hän ajattelee ja tuntee (Cerú 1990, 5).

Ihminen hahmottaa maailmaa erityisesti äidinkielen avulla. Ympäristöstä erottuvat helpoimmin ne asiat, joille ihmisellä on kielessään nimi. Nimetyistä asioista pystyy rakentamaan kokonaisuuksia, niitä voidaan luokitella ja painaa mieleen. Sinkon (1994, 29) mukaan lapsi ei pysty oppimaan käsitettä toisella kielellä, jos häneltä puuttuu asian nimi äidinkielellä. Näin ollen äidinkielen taito antaa pohjan oppimiselle ja sen tasoa pidetään vahvana ennusteena koulussa ja opinnoissa menestymiselle. (Sinko 1994, 29.) Myös Mikkola & Heino (1997, 119) toteavat äidinkielen hyvän tuntemuksen olevan perusta vieraiden kielten oppimiselle, sillä varhaislapsuuden jälkeen vieraan kielen oppiminen tapahtuu äidinkielen ja oman kulttuurin kautta. Jos äidinkieltä käytetään vain kotona jokapäiväisten asioiden viestimisessä, on vaara, että äidinkielen taito jää puutteelliseksi. Tätä mieltä on myös Eeva-opettaja:

Vaikka se kävis suomalaista koulua, niin kyllä se kieli jää heikommaksi, koska sitä ei aktiivisesti kuule. Vaikka kotona puhutaan ja on suomalaisia kavereita, niin kuitenkin sä et pysty kattomaan esimerkiksi suomalaisia tv-ohjelmia, sulle ei tuu suomalaisia lehtiä. Sanavarasto köyhtyy.

Poikkeuksena Eeva pitää Marian ja Jonnan perhettä. Heidän vanhempansa lukevat heille suomalaisia kirjoja päivittäin ja lapset ovat itsekin innostuneet lukemaan. Ero kansainvälistä koulua käyviin Tiinaan ja Tanjaan oli suuri, vaikka he olivat asuneet Afrikassa vasta vuoden. Pelatessamme heidän kanssaan sananselityspeliä huomasimme, että he eivät ymmärtäneet läheskään kaikkien suomalaisten sanojen merkitystä. He eivät esimerkiksi tienneet tai muistaneet, että sanalla "villakoira" on toinenkin merkitys kuin koirarotu. He myöntävät itsekin suomen kielen alkaneen unohtua:

Suomessa on kaikki sanaluokat ja sellaset, jota ei osaa. Suomen kieli on alkanut vähän unohtua. Välillä sekottaa sanoja sillälaililla, et sanoo puolet sanasta suomeksi ja puolet englanniksi. Enää mulla ei oo ongelmia

englannin kanssa, mä oon yksi meidän luokan parhaimmista englannissa. Mä ymmärrän opetuksesta kaiken, mitä opettaja sanoo. Jos on joku sana, mitä ei ymmärrä, niin sitten vain kysyy tai kattoo sanakirjasta. (Tanja ja Tiina, kansainvälisen koulun oppilaat)

Usein äidinkielen merkitys selviää vasta, kun ei voikaan ilmaista itseään omalla äidinkielellä vieraassa ympäristössä. Vaikeiden asioiden käsitteleminen vieraalla kielellä voi tulla jopa mahdottomaksi, koska oikeiden sanojen ja ilmausujen löytäminen jo äidinkielelläkin olisi ponnisteluja vaativaa. (Sinko 1994, 28.) Näin voi käydä esimerkiksi suomalaisten lasten käydessä kansainvälistä koulua, jolloin heidän koulukielenään on englantia. Lapset asuvat viikot koulun asuntolassa, jolloin he käyttävät englantia myös vapaa-aikanaan. Äidinkielen unohtumisen estämiseksi on useissa lähetyksissä järjestetty niin sanottuja Suomi-kouluja, joihin kokoonnutaan esimerkiksi lauantaisin.

Suomenkielisen alkeisopetuksen antamisella vieraassa kulttuurissa asuville lapsille on seuraavanlaisia etuja:

- 1) Oppilas ei joudu heikon paikallisen kielitaitonsa vuoksi luokkatovereitaan huonompaan asemaan koulussa.
- 2) Oppilaan äidinkielen taito voi kehittyä normaalisti, mikä luo puolestaan edellytykset paikallisen kielen oppimiselle tavallisen pihakielen taitamista pidemmälle samoin kuin oppilaan älykkyyskapasiteetin normaalille hyväksikäytölle.
- 3) Mahdollinen paluumuutto Suomeen käy kitkattomammin.
- 4) Oppilaan luokkaan kuulumisen tunne, oppilassuhteet, ryhmätyöskentelytaito ja muut sosiaaliset ominaisuudet kehittyvät normaalisti. (Aronsson 1976, 15-18.)

Koulumuodon valinnassa tulee mielestämme ottaa huomioon oppilaiden tulevat opinnot. Kansainvälistä koulua käyvät Tiina ja Tanja kävivät viikoittain suomen kielen tunneilla. Perhe aikoi viipyä maassa vielä vähintään kolme vuotta, kenties kauemmankin. Jos tytöt aikovat siirtyä Suomessa suomenkieliselle yläasteelle tai lukioon, on heidän kielitaitonsa luultavasti hyvin puutteellinen. Kuitenkin Suomessa on nykyään mahdollista käydä englanninkielistä koulua, joka tyttöjen kaltaisille paluumuuttajille on luultavimmin parempi vaihtoehto tulevia opintoja ajatellen. Moni paluumuuttajaoppilas on kuitenkin päätenyt suorittamaan tulevia opintojaan ulkomaille, usein Englantiin tai Amerikkaan.

Suomeen palaavien matkalaukkulasten koulumenestys Suomessa on vahvasti yhteydessä äidinkielen taitoon. Mansikka-aho (1989, 18) viittaa Virtaan (1983) todetessaan, että Ruotissa asuneiden suomalaisoppilaiden koulumenestys on parempi suomalaisilla luokilla opiskelleilla lapsilla kuin ruotsalaisissa luokissa olleilla. Kotikieliluokka antaa hänen mukaansa paremmat edellytykset äidinkielen kehittymiselle, mikä puolestaan vaikuttaa ruotsin kielen oppimiseen ja koko koulumenestykseen. Sipilä & Vehniäinen (1985, 75-81) toteavat Ruotsista palaavien oppilaiden äidinkielen menestyksen olevan 45 prosentilla keskitasoa huonompaa. Yleinen koulumenestys oli paluuoppilailta 29 % heikompaa kuin muilla suomalaisoppilailta. Yleiseen koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä olivat yleinen sopeutuminen, heikko äidinkielen taito, koulumenestys Ruotsissa ja huoltajien peruskoulutus.

#### 4.3.4 Paikallisen kielen osaaminen

Liebkindin (1994b) tarkastelemassa kanadalaisessa tutkimuskatsauksessa (Canadian Task Force, 1988) on todettu valtakielen taidon puutteen olevan tärkeimpiä maahanmuuttajan mielenterveysriskejä. Valtakieltä tarvitaan asioiden hoitamiseen, koulutuksen ja työpaikan hankkimiseen ja omien etujen valvomiseen. Kun ihminen hallitsee kielen, hän ei ole enää riippuvainen tulkeista ja muista auttajista. Saara-opettajan mielestä paikallisen kielen osaaminen edistää myös lasten sopeutumista.

Paikallinen väestö suhtautuu ihan erilaisilla. Vaikkei paljon osais, mutta kun käyttää rohkeesti sitä vähää, niin se avaa ihmisten sydämet ja se luo tietyn turvallisuuden. Se on jälkepäin hirveen hieno pääoma, kun tulee vierailijoita Afrikasta. (Saara, opettaja)

Saara-opettaja oli pitänyt vapaaehtoisena oppiaineena paikallista kieltä. Opetus tapahtui pääasiassa leikkien avulla. Erot oppilaiden kielitaidossa olivat hyvin suuria. Joillakin kielitaito oli jopa niin hyvä, että jotkut asiat oli helpompi selittää paikallisella kielellä kuin suomeksi. Elina ja Joni harrastivat vitsien kertomista toisilleen paikallisella kielellä. Koska he olivat oppineet ne alunperin paikallisella kielellä, oli niitä vaikea kertoakaan suomeksi. Jonnaa tämä ärsytti, koska hän epäili Elinan ja Jonin

puhuvan kieltä keskenään vain siksi, että he halusivat osoittaa muille osaavansa kieltä paremmin kuin he.

Sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin on yksilön pitkä prosessi, johon vaikuttaa suuresti vieraan kielen opettelu. Kielitaito antaa sellaisen osallistumisen muodon, joka tukee sopeutumista ja parantaa mahdollisuuksia saavuttaa totuudenmukainen kuva vieraasta kulttuurista. Raiskio (1998, 3-4) on tutkinut bushmannien kulttuurissa lähetystyötä tekevien sopeutumisprosessia ja on todennut, että kielitaidon saavuttaminen paransi lähettien mahdollisuuksia luoda läheisiä ja ymmärtäviä suhteita bushmanneihin sekä totuudenmukaisen tiedon välittämistä heidän kulttuuristaan. Paikallisen kielen osaaminen vaikuttaa myös lasten sopeutumiseen. Jos lapset osaavat kielen, heidän on helpompi saada paikallisia ystäviä, mikä taas vaikuttaa myönteisesti sopeutumiseen.

Riippuu oppilaan iästä, kuinka lapsi sopeutuu. Ja riippuu siitä, osaako oppilas kieltä. Silloin mä koen, että jos oppilas osaa paikallistan kieltä, niin silloin hän paremmin pystyy sopeutumaan tähän maahan. (Eeva, opettaja)

Vanhemmassa maahanmuuttajia käsittelevässä kirjallisuudessa todetaan lasten koulunkäynnin olevan vaikeimmin ratkaistavia maahanmuuttajaongelmia. Lapset sijoitetaan usein paikallisiin kouluihin, jolloin suurimmaksi ongelmaksi muodostuu koulumenestykseen vaadittavan paikallisen kielen heikko osaaminen. Ellei lasten oma äidinkieli kehity normaalisti, se voi vaikuttaa heidän koko persoonallisuuteensa. Kielivaikeuksien vuoksi maahanmuuttajalasten menestyksellinen koulunkäynnin jatkaminen oppivelvollisuuskoulun jälkeen ei ole läheskään aina mahdollista. Lasosen (1981, 1) esittelemässä Ruotsin siirtolaisoppilaita koskevissa tutkimuksissa todetaan, että nämä kieli- ja koulutusongelmat koskevat ennen kaikkea suomalaisia.

Kielitaito on keskeinen kriteeri myös silloin, kun perhe lähtee lähetystyöhön. Lasten sijoittaminen paikalliseen kouluun on kyllä mahdollista muuallakin kuin esimerkiksi Keski-Euroopassa, mutta se voi olla huomattavasti vaikeampaa. Esimerkiksi Itä-Afrikassa ala-astetta vastaava koulu on swahilinkielinen eikä vastaa tasoltaan suomalaista koulua. Kansainvälisissä kouluissa kielenä on englanti. Ala-asteikäinen omaksuu uuden kielen yleensä suhteellisen nopeasti, mutta on otettava huomioon myös se, missä lapset jatkavat opintojaan. Lasonen (1981, 1)



viittaa Statistika meddelanden -tutkimukseen (1978) todetessaan, että suomalaiset siirtolaisoppilaat jatkavat opintojaan lukioasteelle huomattavasti harvemmin kuin ruotsalaiset. Yhtenä syynä on todettu olevan puuttellinen kielitaito sekä ruotsin että suomen kielessä.

Pienten lasten saattaa olla vaikeaa ymmärtää, miksi he eivät pysty koulussa tai paikallisessa ympäristössä samaan kuin muut. Huono kielitaito murentaa itsetuntoa ja vaikeuttaa jokapäiväisiä toimia. Äidinkielen merkitys on lapsille liian abstrakti asia ymmärtää, eivätkä he välttämättä tiedä, mistä hänen kyvyttömyytensä tulla toimeen paikallisella kielellä johtuu. Tällöin vastuu lasten henkisen tasapainon säilyttämisestä jää aikuisille. (Sinko 1994, 29.)

## 5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

### 5.1 Matkalaukkulapset

Ann-Christine Marttinen on toiminut kahdenkymmenen vuoden ajan opettajana suomalaisissa ja pakistanilaisissa kouluissa ja hänellä on viisi omaa matkalaukkulasta. Hän haastatteli Matkalaukkulapset -kirjaansa viittäkymmentä 7-40-vuotiasta nykyistä ja entistä matkalaukkulasta. Haastatellut kertoivat, miten he olivat kokeneet ulkomailla elämisen, koulun, vanhempiensa työn, kansalliset ihmiset ja paluun Suomeen. Vanhemmat haastateltavat kertoivat lisäksi, miten ulkomailla eletyt vuodet olivat vaikuttaneet heidän elämäänsä. Marttinen ei pyri kirjassaan analysoimaan tai tilastoimaan, vaan pelkästään välittämään matkalaukkulasten mielialoja ja kokemuksia. Kirja on herättänyt paljon keskustelua ja jopa närkästystä haastateltujen kielteisten kokemusten julkittuomisen vuoksi. Haastateltujen mukaan tarkoitus olikin herättää keskustelua. (Marttinen 1992, 7-9.)

Haastattelujen ristiriitaisimmat reaktiot synnytti koulu. Osa haastatelluista oli käynyt kansainvälistä tai suomalaista päiväkoulua ja asunut kotona, toiset taas olivat käyneet kansainvälistä koulua ja asuneet suomalaisissa tai kansainvälisissä asuntoloissa. Osa oli opiskellut paikallisissa kouluissa. (Marttinen 1992, 53.) Oppilaskodissa asuminen aiheutti monille lapsille vaikeuksia. *Rakas Mamma ja*

*Pappa. Kun minulla oli eilen kova koti-ikävä, asuntolanhoitaja lohdutti minua, että: "Älä itke. Tämä on sinun lähetystyötä. Sinä olet täällä sitä varten, että isä ja äiti saavat rauhassa tehdä töitä tasangolla!" Sitten minulle tuli parempi olo, kun tiesin miksi minun piti olla täällä. (Marttinen 1992, 74.)*

Lapset olivat olleet usein epätietoisia vanhempiensa työstä ja ulkomailla asumisen syistä. *Äiti on ihan väsynyt. Se on aina sairaalassa töissä. Se tekee työtä yötä päivää. Aina välillä me nähdään äiti. Tottakai meillä on palvelijoita. Kuka muuten pitäisi meistä huolta. Ulkomailla työskentelevien vanhempien työaika on usein paljon pidempi kuin kotimaassa, eivätkä aikataulut aina pidä paikkaansa. Tämä saattaa olla lapsille raskasta ja vaikeaa ymmärtää. Aina ne on poissa. Ensin reissasi isä. Nyt reissaa äitikin. Joskus ne ei tule kotiin silloin kun ne lupaa. Me istutaan portailla ja odotetaan, tai sitten me mennään naapuriin, ja koko ajan me pelätään, että niille on sattunut jotain. (Marttinen 1992, 35.)*

Useat lapset olivat solmineet kontakteja paikallisiin lapsiin mutkattomasti leikkien avulla. *Me saimme asua kiinalaisessa ympäristössä ja meillä oli paljon ystäviä ja opimme kieltä. Minä ainakin häpeäisin, jo olisin koko ikäni asunut Kiinassa, ja enkä osaisi sanoa muuta kuin hyvää päivää ja kiitos. (Marttinen 1992, 42, 46.)*

Monille matkalaukkulapsille paluu Suomeen oli hankalaa. He joutuivat kohtaamaan kielivaikeudet, kiusaamisen, juurettomuuden ja erilaisuuden. Monille vuosia kansainvälistä koulua käyneille oli vaikeaa muuttaa asumaan takaisin vanhempiensa luo, sillä he kokivat vieraantuneensa vanhempiensa maailmankatsomuksesta. *Kun pienenä tulin Afrikkaan itkin sitä, etten muuttunut mustaksi ja etteivät hiukseni kihartuneet. Olin erilainen. Kun tulin Suomeen, järkytyin tajutessani, että kadulla liikkuu vain suomalaisia. Täällä olin väriltäni valkoinen, mutta sisältä musta. (Marttinen 1992, 107-118.)*

## 5.2 Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä

Kari Lasonen on tehnyt tutkimuksensa siirtolaisoppilaiden koulunkäynti-ongelmista ruotsalaisissa kouluissa vuonna 1981. Hän tarkasteli luokan oppilaiden välisiä sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, joiden hän totesi vaikuttavan oppilaiden

kokonaispersoonallisuuden kehitykseen. Hän kirjoittaa aiempien tutkimuksien perusteella, että luokassa vallitsevilla ystävyysuhteilla on todettu olevan positiivista yhteyttä koulusaavutuksiin. Luokan ystävyysuhteita tulisi Lasosen mukaan parantaa ja käyttää hyväksi kasvatuksessa. Ryhmän jäsenyys tuo mukanaan turvallisuutta, joka johtaa sopeutumiseen. Ihmisellä on luontainen tarve kuulua ryhmään ja saada osakseen sosiaalista arvostusta. Näitä tarpeita tyydytetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Lasonen 1981, 1-2.)

Lasosen tutkimuksessa luokkien sosiaalinen rakenne arvioitiin oppilaiden ilmaisemilla sosiaalisilla vuorovaikutus-toivomuksilla. Luokkien sosiaalista rakennetta mitattiin kyselyllä, jossa oppilaat saivat valita ryhmätyönsä ryhmään jäseniä sekä kertoa, ketä he eivät halua ryhmäänsä. Lisäksi he perustelivat vastauksensa. Lasonen tarkasteli paitsi suomalaisten siirtolaisoppilaiden integroitumista ruotsalaisiin luokkiin, myös sitä, miten siirtolaisoppilaat vaikuttivat ruotsalaisoppilaiden sosiaaliseen käyttäytymiseen. Jos oppilaiden vuorovaikutus rajoittuu pääasiallisesti oman kansallisuusryhmän jäseniin tai toinen ryhmistä osoittaa voimakasta torjuntaa toista kansallisuusryhmää kohtaan, tätä suuntausta voidaan pitää yhteisössä vallitsevien ennakkoluulojen seurauksena. (Lasonen 1981, 2.)

Tutkimukseen valittiin Ruotsista 18 eri koulua, joista oli tutkimuksessa mukana oppilaita kolmansilta, kuudensilta ja yhdeksänsiltä luokilta. Luokat olivat ruotsalaisia luokkia ja sekaluokkia, joihin kuului yhteensä 620 ruotsalaista ja 244 suomalaista sekä suomen kotikielen luokkia, joissa oli yhteensä 139 suomalaista oppilasta. Suomesta valittiin vastaavilta luokilta 1365 oppilasta vertailuryhmäksi (Lasonen 1981, 218.)

Lasosen tutkimuksessa ilmeni, että sosiometrisiä valintoja ohjasivat tutkimuksen mukaan selvästi sukupuoli, kansallisuus ja koulussa menestyminen. Ruotsalaiset oppilaat suuntautuivat selvemmin omaan kansallisuuteen, kun taas suomalaiset siirtolaisoppilaat valitsivat suhteellisen paljon saman sukupuolen enemmistön oppilaita, tässä tapauksessa ruotsalaisia. Suomalaisten ja muualta tulleiden siirtolaisoppilaiden väliset ystävyysuhteet näyttivät olevan hyvin harvinaisia. (Lasonen 1981, 221.)

Ruotsalaisessa yhteisössä vallitsevia kantaväestön ja siirtolaisten välisiä ennakkoluuloja voidaan pitää osasyynä siihen, ettei ainakaan suomalaisten

siirtolaisoppilaiden ja ruotsalaisten integroituminen ole onnistunut toivotulla tavalla. Tässä valossa ruotsalaiset luokat vaikuttaisivat paremmalta vaihtoehdolta kuin sekaluokat, joissa liittyminen kansallisuuden mukaisiin sisäryhmiin oli selvästi voimakkaampaa. (Lasonen 1981, 221.)

Itsearviointien perusteella voitiin todeta, että ruotsalaisilla koehenkilöillä näyttäisi olleen muita vahvempi ja Suomen vertailuoppilailta muita heikompi itsetunto. Suomalaiset siirtolaisoppilaat tuntevat ehkä alemmuudentunnetta koulussa paremmin menestyviin ruotsalaisiin nähden. Heikko itsetunto vaikeuttaa ruotsalaisten ja suomalaisten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Yhtenä syynä siirtolaisoppilaiden heikkoon itsetuntoon Lasonen näkee identiteettiristiriidat, joiden vuoksi ei aina tiedetä, mihin ryhmään kuulutaan. Joskus oppilas voi tuntea, ettei hän kuulu mihinkään ryhmään. (Lasonen 1981, 223.)

Johtopäätöksenä Lasonen esitti, ettei Ruotsin tutkimuspaikkakunnilla tapahtuvalla yhteisopetuksella ollut saavutettu todellista integraatiota ruotsalaisten ja suomalaisten oppilaiden välillä. Ilmeisesti oli kuviteltu, että integraatio toteutuu automaattisesti asetettaessa enemmistö- ja vähemmistöoppilaat samaan luokkaan. Lasonen mukaan on kuitenkin turha odottaa nuorten todellista integraatiota, koska se ei välttämättä toteudu aikuistenkaan kesken ennakkoluuloista johtuen. Yhteisopetuksen määrä ei ole niin ratkaiseva kuin laatu, jonka tulisi perustua tasa-arvoisuuteen, yhteistyöhön ja myönteiseen sosiaaliseen ilmastoon. (Lasonen 1981, 223.)

### 5.3 Siirtolaisoppilaan kielitaito ja koulumenestys

Toukomaan (1975) empiirisessä tutkimuksessa selvitettiin ruotsalaista peruskoulua käyvien suomalaisten siirtolaislasten kielellistä tasoa ja kehitystä sekä äidinkielessä että ruotsin kielessä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää äidinkielen ja ruotsin kielen taitojen välisiä riippuvuussuhteita eri oppilasryhmissä ja Ruotsiin muuttamisiän merkitystä. Vaikka tutkimus on melko vanha, sen tulokset ovat hyvin samansuuntaiset kuin uudempien tutkimusten. (Toukomaan 1975, 6.)

Göteborgissa oli tutkimuksen tekemisen aikaan toiminut jo muutaman vuoden ajan suomalaisia luokkia, joilla opetus annettiin suomen kielellä. Tutkimusajankohtaan mennessä tällaisia luokkia oli kolmella alimmalla luokka-

asteella. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, oliko näinkin lyhyellä suomenkielisellä opetuksella nähtävissä vaikutuksia oppilaiden kielelliseen kehitykseen. (Toukomaan 1975, 6.)

Kielitaito määritellään tutkimuksessa käsitteiden syvempänä ymmärtämisenä, ei pelkkänä puheen sujuvuutena. Siirtolaislasten ongelmana on niin sanottu puolikielisyys, jolla tarkoitetaan sitä, ettei lapsi vielä kouluikänsä aikana hallitse kunnollisesti enempää ruotsia kuin omaa äidinkieltäkään. Puolikielinen lapsi ei ole saavuttanut sitä kielellistä tasoa, jota hänen älylliset kykynsä olisivat edellyttäneet. (Toukomaan 1975, 2.) Toukomaan käyttämä puolikielisyys on käsitteenä ongelmallinen: puolikielisyys edellyttää täyskielisyyttä ja on vaikeasti mitattavissa.

Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 687 suomalaisoppilasta. Oppilaat testattiin suomenkielisillä kielellisillä ja ei-kielellisillä kykytesteillä sekä ruotsinkielisillä koulukypsyys- ja kykytesteillä. Tutkimuksessa huomioitiin myös lasten kouluarvosanat. (Toukomaan 1975, 7-9.)

Tutkimuksessa ilmeni, että koehenkilöinä toimineet siirtolaisoppilaat olivat koulukypsyydeltään täysin normaaleja kielellistä tasoa lukuunottamatta. Kun tutkittiin heidän äidinkielen taitojaan, kielellisten suhteiden tajua, käsitteiden omaksumista ja merkityksen ymmärtämistä, huomattiin, että neljällä alimmalla luokalla ruotsinkielistä luokkaa käyvien suomalaisten sanavarasto oli niin heikko, että Suomessa noin 90 prosentilla samanikäisistä oppilaista oli parempi sanavarasto kuin keskimääräisellä siirtolaisoppilaalla. Siirtolaisoppilaitten suomen kielen taidot olivat 3-4 vuotta jäljessä vastaavien ikäluokkien oppilaitten tasoa Suomessa. Testattaessa kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden taitoa ymmärtää lukemaansa tultiin tulokseen, että siirtolaisoppilaista, jotka olivat käyneet pelkästään ruotsinkielistä luokkaa, 12 % oli käytännöllisesti katsoen lukutaidottomia. He eivät olleet oppineet kunnan lukutaitoa millään kielellä. Jos äidinkieltä ei ollut opetettu esikouluikässä, oli äidinkielen kehitysviivästymä kouluikässä niin suuri, ettei kaksi viikkotuntia äidinkielen opetusta riittänyt palauttamaan tasoa lähellekään samanikäisten normaalia tasoa. (Toukomaan 1975, 25-26.)

Ruotsinkielistä koulua käyvien suomalaisten siirtolaislasten koulumenestys oli ainoastaan harjoitusaineissa ruotsalaisoppilaiden veroista. Suomalaisoppilaat jäivät selvästi heikommaksi lukuaineissa. Suomen kielen taidon

säilyminen ja kehittyminen oli siirtolaisoppilailla yhteydessä menestymiseen erityisesti matemaattisissa aineissa. Äidinkielen osaaminen näkyi myös ruotsin ja englannin kielen arvosanassa. (Toukomaan 1975, 45.)

Ruotsin kieltä mittaavissa testeissä siirtolaisoppilaat olivat selvästi heikompia kuin ruotsalaiset oppilaat. Tutkimusaineiston perusteella voitiin todeta, että mitä paremmin oppilas oli säilyttänyt äidinkielen taitonsa, sitä paremmat edellytykset hänellä oli oppia vieras kieli. Oppilaat, jotka olivat ehtineet käydä koulua muutaman vuoden Suomessa ennen Ruotsiin muuttoa ja saaneet näin vankemman perustan, oppivat yleensä myös ruotsin kielen helpommin. (Toukomaan 1975, 51.)

Tutkimuksesta voidaan päätellä, että parhaimmat edellytykset muuttaa ruotsin kielen oppimisen kannalta ovat noin kymmenenvuotiailla. Heillä äidinkielen taidot ovat ehtineet kehittyä jo abstraktille tasolle. Huonoimmassa asemassa ruotsin oppimisen kannalta ovat 6-8-vuotiaat lapset. He muuttavat uuteen kieliympäristöön juuri koulunkäynnin alkamisvaiheessa. Tämä vaikuttaa heidän ruotsin kielen oppimisedellytyksiinsä ja heillä on suuri riski jäädä puolikieliseksi. Kuutta vuotta nuorempina muuttaneet ja Ruotsissa syntyneet siirtolaislapset edistyvät paremmin ruotsin oppimisessa ainakin koulunkäynnin alkuvaiheessa. Heidän ruotsin kielen kehityksensä pysähtyy kuitenkin noin kahdentoista vuoden iässä heikon äidinkielen perustan vuoksi. (Toukomaan 1975, 61-62.)

#### 5.4 Saksansuomalaiset

Tuomi-Nikula (1989) teki siirtolaistutkimuksensa Saksaan muuttaneiden suomalaisten parissa. Tämän etnologisen tutkimuksen päätavoite oli selvittää suomalaisten akkulturoituminen Saksan sosiaaliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen elämään. Tuomi-Nikula tutki erityisesti suomalaisten ja saksalaisten välisiä avioliittoja, joissa kahden eri kulttuurin edustajat kohtaavat toisensa jokapäiväisessä elämässä. Tällöin on kysymys kulttuurifuusiosta, jossa eri kulttuurit ottavat vaikutteita toisiltaan ja yhdistyvät, jolloin muodostuu niin sanottu kolmas kulttuuri. Keskeistä tutkimuksessa oli selvittää suomalaisten perinnesidonnaisuutta, eli sitä, kuinka suomalaiset tuovat perhe-elämässään julki etnistä taustaansa. Kirjoittajan mukaan saksansuomalaisten akkulturoitumisessa oli havaittavissa samankaltaisia piirteitä kuin muiden maiden

ulkosuomalaisten sopeutumisessa, joten tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä. (Tuomi-Nikula 1989, 9-10.)

Tutkimuksessa haastateltiin 1200 Saksassa asuvaa suomalaista lomakkein ja syvähaastatteluin. Lomakkeista palautettiin 693 kappaletta. Kahdella kielellä tehtyihin kysymyksiin 73% haastatelluista vastasi saksaksi, vain 27% suomeksi. Postikyselyn vastauksia täydennettiin henkilökohtaisilla syvähaastatteluilla, joita tehtiin 92 henkilölle. Keskeisiä aihepiirejä haastattelussa olivat muun muassa lasten kasvatukseen ja kieleen liittyvät kysymykset, suhteet Suomeen ja sopeutumisen tasot. (Tuomi-Nikula 1989, 18-21.)

Käsitlemme Tuomi-Nikulan (1989) tutkimuksesta lähinnä suomalaisperheitä koskevia osioita, sillä huomasimme tulosten olevan hyvin erilaisia riippuen siitä, onko toinen vanhemmista ulkomaalainen vai onko koko perhe suomalainen, kuten meidän tutkimuksessamme.

Tuomi-Nikulan haastatteleminen ensimmäisen polven siirtolaisten akkulturaatioon taso oli integraatio. Ensimmäisen polven siirtolaisilla hän tarkoittaa toisen maailmansodan jälkeen Saksaan muuttaneita suomalaisia. Valtaosa näistä saksansuomalaisista oli sopeutunut hyvin kielellisesti ja taloudellisesti, mutta samalla he korostivat tietoisesti suomalaista kulttuuritaustaansa ja valitsivat kodin ulkopuoliset aktiviteettinsa ja ystäväpiirinsä oman etnisen ryhmän piiristä. Voimakkaimmin tämä näkyi täysin suomalaisissa perheissä ja naimattomilla. (Tuomi-Nikula 1989, 155.)

Etnisissä seka-avioliitoissa lojaalisuus oman etnisen ryhmän suuntaan näkyi selkeimmin saksalaisen kanssa avioituneilla naisilla. Suomalaiset juuret näkyivät haastatelluilla erityisesti kodin sisustuksessa, ruoassa ja juhlien vietossa. Tuomi-Nikulan mukaan tämä ilmentää valtakulttuurin vastaanottavaisuutta vähemmistön suhteen ja vähemmistöedustajan etnisen identiteetin tukemista, eikä niinkään suomalaisnaisen huonoa akkulturoitumista maahan. (Tuomi-Nikula 1989, 155.) Sen sijaan suomalaisperheiden kohdalla etnisyyttä ei voida Tuomi-Nikulan mukaan tarkastella samalta pohjalta. Kun perhe pyrkii säilyttämään edes pienen osan kotimaata vieraassa ympäristössä, on hänen mukaansa kyse alhaisesta akkulturaatiosta. (Tuomi-Nikula 1989, 156.)

Saksassa suomalaisen perheen sopeutumista paikalliseen kulttuuriin helpottaa vastakulttuurin myönteinen asenne. Monet ovat huomanneet, että saksalaiset

vieraat odottavat näkevänsä nimenomaan suomalaisen kodin ja saavansa kylässä suomalaista ruokaa. Suomalaisten halu akkulturoitua Saksaan näkyy muun muassa saksan valitsemisessa kotikieleksi, jolloin tapahtuu lasten voimakasta saksalaistumista. Tuomi-Nikulan mukaan tämä oli näkyvissä kaikissa tutkituissa perheissä. Kuitenkin ensimmäisen polven siirtolaiset eivät ole tutkimuksen mukaan koskaan assimiloituneita. Nekin suomalaiset, jotka olivat asuneet maassa jo kymmeniä vuosia ja joiden sopeutuminen oli periaatteessa täydellistä, osoittivat omaavansa vielä runsaasti suomalaista identiteettiä. Joukossa ei ollut ketään, joka olisi tuntenut itsensä saksalaiseksi. (Tuomi-Nikula 1989, 156.)

Joskus myös ensimmäisen polven siirtolaisen akkulturaatio lähenee assimilaatiota. Tällöin on usein kuitenkin kyse tilanteesta, jolloin ihminen hylkii tietoisesti taustaansa ja pyrkii pakonomaisesti sulautumaan valtakulttuuriin. Tuomi-Nikulan tutkimuksen mukaan tällöin on aina kysymyksessä psyykkisesti tai emotionaalisesti vaurioitunut yksilö. Hänen suomalaiseen taustaansa liittyy asioita ja ihmisiä, jotka hän haluaa unohtaa. Tällöin hän asettaa suomalaiset arvot kyseenalaisiksi korostaen saksalaisten paremmuutta. Tästä huolimatta hän ei ole saavuttanut assimilaation tasoa, sillä hänen suhteensa etniseen taustaansa on edelleen emotionaalisesti kielteinen. Assimiloitumisesta voidaan puhua vasta silloin, kun siirtolaisen suhde etniseen taustaansa on täysin objektiivinen. (Tuomi-Nikula 1989, 159.)

Tutkimuksessaan Tuomi-Nikula mittasi siirtolaisten akkulturaatiota heidän oman arvionsa mukaan kysymällä heidän sopeutumisensa tasoa ja tulevaisuuden suunnitelmiaan. Oma sopeutuminen tuli valita kolmesta vaihtoehdosta: olen mielestäni sopeutunut erinomaisesti, olen sopeutunut hyvin tai olen sopeutunut huonosti tai en lainkaan. Kyselyyn vastasi muiden haastateltujen lisäksi 35 täysin suomalaista perhettä. Heistä 37% oli sopeutunut erinomaisesti, 49% hyvin, 14% huonosti tai ei lainkaan. Verrattaessa täysin suomalaisia perheitä seka-avioliittoihin, leskiin, naimattomiin, eronneisiin ja avoperheisiin suomalaisperheet olivat sopeutuneet huonoiten. (Tuomi-Nikula 1989, 159.) Kysymykseksi jää kuitenkin, kuinka saadaan selville koko perheen yhteinen mielipide. Todellisuudessa kyselyyn olivat luultavasti vastaneet vanhemmat. Kysyttäessä siirtolaisten halua palata Suomeen ilmoitti 35 suomalaisperheestä 26% "ei koskaan", 49% "1-5 vuoden aikana" ja 25%



“joskus”. Myös tässä sarakkeessa suomalaisperheet olivat huonoiten maahan sopeutuneita. (Tuomi-Nikula 1989, 160.)

Tuomi-Nikula on löytänyt useita suomalaisten siirtolaisten sopeutumiseen vaikuttavia asioita, jotka voivat olla joko sitä edistäviä tai akkulturaatioesteitä. Näitä ovat esimerkiksi valtaväestön asenne vähemmistöä kohtaan ja siirtolaisten henkilökohtainen viitekehys akkulturaation alkaessa; tähän liittyy myös läheisten asenne lähtöä kohtaan. Sopeutumisen kannalta on merkityksellistä esimerkiksi se, kuinka aktiivisia vanhemmat ovat matkustamaan tapaamaan lapsiaan tai lastenlapsiaan ulkomaille. Kielitaito, matkustelu ennen siirtolaisuutta, pitkä siirtolaisuusaika sekä vanhempien hyvä parisuhde vaikuttavat tutkimuksen mukaan myönteisesti sopeutumiseen. (Tuomi-Nikula 1989, 160.)

## 6 KOULUNKÄYNTI VIERAASSA KULTTUURISSA

Ulkomailla asuvat lapset voivat käydä kansainvälistä, paikallista tai suomalaista koulua. Lapsille voidaan järjestää myös kotiopetusta. Kansainvälistä tai paikallista koulua käyvät suomalaislapset voivat osallistua monissa maissa niin sanottuihin Suomi- tai lauantaikouluihin, jotta heidän äidinkieltensä säilyisi. Uusin vaihtoehto on internetin kautta Suomesta käsin annettava opetus. Vanhemmat eivät kuitenkaan voi aina valita lastensa kouluvaihtoehtoa. Lähetysjärjestö tai maan olot saattavat sanella vaihtoehdot, kuten kahden matkalaukkulapsen äiti kertoo:

Me ei saatu valita, mihin kouluun me laitetaan lapset. Yhtenä vaihtoehtona oli kyllä englantilainen koulu, mutta lähetysjärjestöstä määrättiin lapset suomalaiseen kouluun. Me ollaan sitten taisteltu seuraavalle lapsiperheelle mahdollisuuden valita. Me aateltiin, että kyllä se vuoden menee tuossakin pienessä koulussa, mutta ei kyllä yhtään enempää. Lapsilta iteltään kysyttiin ja ne kaikki sanoivat, että he haluavat olla suomalaisessa koulussa. (Paula, äiti)

Koulu on perheen jälkeen kouluikäisille lapsille tärkein sosiaalinen ympäristö. Maahanmuuttajalapset kohtaavat uuden kulttuurin, kielen, uudet käyttäytymissäännöt, erilaiset rooliodotukset ja uuden opetustyylin ennen muuta koulussa. Oppilaan ja opettajan suhde voi olla aivan erilainen kuin Suomessa. Oppilas

joutuu pohtimaan, miten hänen tulisi käyttäytyä, ja tulkitsemaan muiden käyttäytymistä, joka saattaa erota siitä, mihin hän on tottunut. Myös lasten muukalaisia kohtaan tuntema pelko tulee esille usein juuri koulussa. Kansainvälisessä koulussa asiaa helpottaa se, että oppilaita on monista eri kansallisuuksista.

Liebkind (1994b, 231) luettelee sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Luokkatovereiden suhtautuminen uuteen maahanmuuttajaan, koulun ilmapiiri, ystävyyssuhteet yli kulttuurirajojen sekä se, miten toiset kulttuurit ja erilaisuus otetaan huomioon päivittäisessä koulutyössä, ovat osaltaan vaikuttamassa uuden tulokkaan sopeutumiseen. Muiden maahanmuuttajien määrä koulussa ja varsinkin muiden samaa kieltä puhuvien oppilaiden läsnäolo vaikuttaa todennäköisesti maahanmuuttajalasten sopeutumiseen, koska oppilas näkee, ettei hän ole yksin uudessa tilanteessa. Myös ympäristön ystävällisen suhtautumisen puuttuminen on todettu mielenterveysriskiksi.

## 6.1 Kansainvälinen koulu

Kansainvälisiä kouluja toimii ympäri maailmaa, varsinkin maiden pääkaupungeissa. Nämä ovat tavallisimmin amerikkalaisia, englantilaisia, ranskalaisia tai saksalaisia. Samankielisten koulujen opetusohjelmat ovat yleensä jotakuinkin samanlaisia, joten lapset voivat jatkaa samankielisessä kansainvälisessä koulussa, vaikka perhe siirtyisi johonkin toiseen maahan. (Mikkola 1994, 94.) Myös kansainvälisten koulujen korkea lukumäärä ympäri maailmaa helpottaa maasta toiseen muuttoa. Kansainvälisten koulujen luku- ja oppilasmäärät ovat eri maanosissa:

Afrikka	114	35 998
Aasia	117	81 659
Australia	19	13 214
Eurooppa	252	103 629
Lähi- ja Keski-Itä	82	57 104
Pohjois-Amerikka	28	14 825
Keski- ja Etelä-Amerikka	119	89 444
Yhteensä	731	395 873

(Erziehung und Unterricht Österreichische Pädagogische Zeitschrift 4/93, 183)

Ulkomailla työskentelevät vanhemmat haluavat usein lastensa opiskelevan kansainvälisissä kouluissa myöhempien opintojen takia. Koulussa lapset tutustuvat moniin eri kansallisuuksiin, oppivat tekemään työtä yhdessä ja sietämään erilaisuutta. Kansainvälinen koulu antaakin hyvät valmiudet opintoihin ulkomailla. Näillä kouluilla on usein taloudellisia resursseja järjestää korkeatasoista vapaa-ajan toimintaa, koska ne keräävät oppilailtaan korkeat lukukausimaksut. (Marttinen 1992, 54.) Jotkut lähetysjärjestöt maksavat työntekijöidensä lasten lukukausimaksut tiettyyn rajaan asti.

Kansainvälisissä kouluissa voi suorittaa peruskoulun lisäksi myös lukion, jonka päätteeksi suoritettava International Baccalaureate -tutkinto antaa yleisen korkeakoulukelpoisuuden yli 70 maassa. IB-tutkinto voidaan suorittaa myös joissakin tavallisissa kouluissa. Opetus tutkinnon suorittajille annetaan pääasiassa englanniksi (Mikkola 1994, 95.)

Kansainvälisillä kouluilla on myös varjopuolensa. Opettajien ja oppilaiden vaihtuvuus ja taustaerot ovat suuret. Kansainvälisessä ympäristössä opiskeleminen ei juuri valmista lasta tai nuorta palaamaan kotimaahan. Siksi koulun ulkopuoliset kontaktit ovat kansainvälisten koulujen oppilaille erittäin tärkeitä. Monet oppilaat kuvaavat koulua omaksi planeetakseen, jolla ei ole mitään kosketusta paikalliseen kulttuuriin. (Marttinen 1992, 54.)

Kansainvälisessä koulussa lasten äidinkielen taito ja suomalainen identiteetti heikkenevät, ellei koulun yhteyteen ole voitu järjestää suomen kielen opetusta. Usein suomalaisille lapsille järjestetäänkin mahdollisuus suomenkieliseen opetukseen jossakin aineessa tai esimerkiksi järjestämällä suomalaisia asuntoloita, Suomi-, lauantai- tai lomakouluja. Suomen kielen ylläpitäminen on tärkeää kotimaahan paluuta ajatellen. Jotkut lapset yrittävät todistaa, etteivät he koskaan tule tarvitsemaan suomen kieltä, koska aikovat jatkaa opiskeluaan ulkomailla. (Marttinen 1992, 55.) Lasten kielitaidon säilyminen on riippuvainen myös vanhempien asenteesta. Jos vanhemmat käyttävät lasten kanssa suomen kieltä ja käyvät loma-aikoinaan Suomessa, lasten kielitaidon säilymiselle on paremmat edellytykset.

Usein vähemmistökieliryhmään kuuluminen on koettu ahdistavaksi. Kaikki englanninkieliset opettajat eivät ymmärrä lasten oikeutta heidän omaan äidinkieleensä ja yrittävät nopeuttaa lasten sopeutumista kieltämällä häntä käyttämästä

omaa äidinkieltään. Tämä saattaa johtaa siihen, ettei tunteille jää purkautumistietä, sillä lasten on helpompi ilmaista tunteitaan äidinkielellään. (Marttinen 1992, 56.)

Seurasimme opetusta yhden koulupäivän ajan brittiläisessä kansainvälisessä koulussa Itä-Afrikassa ja haastattelimme koulun kahta suomalaista oppilasta, Tanjaa (11 vuotta) ja Tiinaa (9 vuotta). Tytöt olivat käyneet koulua Suomessa ensimmäisen ja kolmannen luokan syyslukukauden, kielikurssin ajalle Englannissa heille oli järjestetty kotiopetusta.

Erot suomalaisen ja brittikoulun välillä ovat suuret.

Siellä ovat englanninkieliset opettajat. Meidän kavereista enemmän on muunmaalaisia kuin suomalaisia. Siellä ei oo kouluruokia, sinne pitää tuoda omat ruoat. Päivät kestää kahdeksasta puoli kolmeen, paitsi et jos on koulun jälkeen jotain harrastusta, sit on puol neljään. Me voidaan valita, mitä me halutaan harrastaa. Meillä on näyttelyä, sit on semmosta koripallon tapasta, sitte on semmosta vähän niinku uskontoa, kun meillä ei oo koulussa kauheesti uskontoa. Koulunkäynti on täällä raskaampaa, kun tulee kotiin aika myöhään ja sit on aika paljon läksyjä. (Tanja ja Tiina, kansainvälisen koulun oppilaat)

Brittiläisessä koulussa käytetään yhtenäisiä koulupukuja. Vanhempien tehtävä on ostaa tietynlainen ruudullinen kangas hametta tai shortseja varten sekä valkoinen paita. *Ei oo kiva kun on koulupuvut. Jos vaikka ei löydä valkosta paitaa aamulla, niin pitää laittaa likanen paita.* Muita huonoja puolia tyttöjen mielestä koulussa ovat ne, kun rehtori lyö poikia eikä anna tyttöjen pelata koulun jalkapallojoukkueessa.

Monille kansainväliseen kouluun siirtyville suomalaislapsille ongelmana on vielä heikko englannin kielen taito. Lapset omaksuvat koulussa nopeasti käyttökielen, jolla he selviävät arkipäivän tilanteissa, mutta kouluopiskeluun heidän kielitaitonsa voi olla vielä kauan riittämätön. Tilanne on vaikea erityisesti vanhemmille oppilaille, sillä ylemmillä luokkatasoilla opiskeleminen vaatii huomattavasti laajempaa kielitaitoa kuin alemmilla. Huomasimme tämän ongelman seuratesamme kuudesluokkalaisten matematiikan tuntia. 24 oppilaan ryhmästä alle kymmenen puhui äidinkielenään englantia. Luokalla oli matematiikan koe (Liite 3), jossa 15 tehtävästä 12 oli sanallisia. Tällöin ei riitä, että lapset osaavat ratkaista laskun mekaanisesti, vaan heidän on ymmärrettävä ensin vaikeat matematiikkaan liittyvät käsitteet englanniksi.

## 6.2 Suomalainen koulu

Oppivelvollisuuden täyttämistä on säädetty, että lasten on käytävä peruskoulua tai saatava vastaavaa opetusta muussa oppilaitoksessa tai kotona. Suomen lainsäädännön mukaan ei ole ollut mahdollista perustaa viralliseksi katsottavia kouluja ennen vuotta 1981, jolloin astui voimaan laki ulkomailla toimivasta peruskoulusta vastaavasta yksityiskoulusta. Opetusministeriö on tukenut ulkosuomalaisten koulunkäyntiä jo vuodesta 1974, jolloin tulo- ja menoarvion puitteissa on ollut mahdollisuus myöntää harkinnan varaista tukea suomalaisten lasten koulunkäynnin avustamiseksi. Tämän avustuksen turvin vanhemmat tai heidän taustayhteisönsä ovat voineet palkata yhden tai useampia opettajia. Edellytyksenä on ollut, että paikkakunnilla on ollut riittävästi kouluikäisiä lapsia. (Merimaa 1985, 178-179.) Suomalaisten koulujen opetus vastaa suomalaisen peruskoulun opetusta, ja opetuskielenä on suomi. (Mikkola 1994, 94.)

Suomalaiset koulut ulkomailla ovat suomalaista peruskoulua vastaavia yksityiskouluja. Niitä on tällä hetkellä toiminnassa yli kymmenen. Euroopassa on kolme: Espanjan Aurinkorannikon suomalainen koulu, Belgiassa Brysselin suomalainen koulu, joka toimii yhdessä Skandinaavisen koulun kanssa sekä Moskovan suomalainen peruskoulu. Muita ulkomaankouluja, jotka ovat lähinnä erilaisten lähetykseurojen ylläpitämiä, on muun muassa Keniassa, Japanissa ja Boliviassa. Suomalaisissa ulkomaankouluissa ei ole lukionkäyntimahdollisuutta. Suomalaislapsilla on oikeus käydä myös Norjan ja Ruotsin ulkomaankouluja. (Lehikoinen 1993, 54.)

Suomenkielisissä kouluissa opiskelleilla ei ole kieliongelmaa. Koulu tuntuu tutulta ja turvalliselta. Koulustressiä on sielläkin, varsinkin jos asuu erossa vanhemmista. Suomalaisten koulujen vaara on, että lapset eristäytyvät "pikku-Suomeen", jonka muurien ulkopuolella ovat isäntämaa ja sen ihmiset. Lasten sopeutumiseen uuteen kulttuuriin on hyödyksi, jos koulusta tehdään retkiä, käydään esimerkiksi museoissa, tehtaissa, ruokaostoksilla toreilla ja kyläilemässä paikallisissa kodeissa. Suomeen palattuaan koululaiset joutuvat vastaamaan kysymyksiin ja pitämään esitelmiä siitä maasta, jossa ovat asuneet. Kävivätpä lapset minkälaista koulua hyvänsä, vanhempien on hyvä hankkia tarpeeksi isäntämaata koskevaa

kirjallisuutta ja esineistöä, sillä ne osoittautuvat erittäin hyödyllisiksi vuosien varrella. (Marttinen 1992, 58-59.)

Suomalainen koulu, jossa olimme harjoittelijoina, oli tehnyt syksyllä viikon mittaisen leirikoulun läheiseen kansallispuistoon, jossa oppilaat olivat tutustuneet konkreettisesti itäafrikkalaiseen elämistöön ja kasvillisuuteen. Vuoden aikana koululaiset olivat lisäksi tutustuneet eri ammattiryhmien edustajiin vieraillemalla heidän luonaan tai kutsumalla heidät koululle.

Suomalaisen koulun oppilaiden mielestä koulu oli liian pieni. Joka luokalla oli korkeintaan yksi oppilas. Heillä ei ollut vertailukohdetta muista samanikäisistä, eikä opettajilla ollut mahdollisuutta vertailla oppilaiden edistymistä ikätovereihinsa nähden. Ainoa mittapuuhä se, ehdittiinkö vuoden aikana käydä läpi kunkin luokka-asteen oppimateriaali. Kuudesluokkalainen Joni piti pientä koulua parempana sen vuoksi, että hän sai edetä omaan tahtiin ja oppi mielestään paremmin. Saara-opettaja koki pienen suomalaisen koulun ongelmana sen, että hän oli Afrikassa niin kaukana ajankohtaisesta kasvatustieteellisestä keskustelusta eikä ollut mahdollista saada tarpeeksi uutta materiaalia.

Suomalaisen koulun vanhemmat kertovat kokemuksistaan koulusta:

Pieni, ihan liian pieni, ainakin tällä hetkellä. Se on kokoajan pienentynyt. Kouluopetuksen takia lapsilla ei varmasti ole vaikeuksia mennä Suomeen. Virikkeitä on liian vähän ja koulukavereita liian vähän. (Paula, äiti)

Saa nähdä, kuinka ne tottavat olemaan luokassa, missä on parikymmentä oppilasta tai koulussa, missä on parisataa lasta. Fiilis on ihan erilainen. Et mä luulen et se on aikamoinen muutos, ei ehkä niinkään se opetus. Et miten nää saa huomiota opettajalta. (Jaakko, isä)

Tiiviissä yhteisössä oli meidän mielestämme sekä hyvät että huonot puolensa. Kaikki koulun työntekijät ja oppilaat tunsivat toisensa hyvin eikä kurinpito-ongelmia ilmennyt. Lapset kokivat huonona puolena ikätovereidensä puuttumisen ja harrastusmahdollisuuksien vähyyden. Koululla oli uima-allas ja tenniskenttä, mutta mahdollisuudet yleisurheiluun, peleihin tai musiikin harrastamiseen olivat huonot. Koska oppilaita oli vähän, opettajat joutuivat opettamaan myös yhdeksäsluokkalaiselle Elinalle kaikkia yläasteen aineita. Opettajat kokivatkin ammattitaitonsa välillä riittämättömäksi.

## 6.3 Muut kouluvaihtoehdot

### 6.3.1 Paikallinen koulu

Paikallinen koulu antaa parhaan valmennuksen isäntämaan elämään. Suomalaiset vanhemmat päätyvät usein sijoittamaan lapsensa paikalliseen kouluun erityisesti Euroopassa. Tällöin on kuitenkin huolehdittava siitä, että lapsi pystyy seuraamaan vieraskielistä opetusta tai että hän saa riittävästi tukiopetusta. Paikallinen koulu sopii erityisesti silloin, kun tiedetään että asemamaahan jäädään pysyvästi. Paikallisen koulun käymisestä on etua myös silloin, kun asutaan sellaisessa maassa, jossa puhutun kielen opiskelua voi aikanaan jatkaa Suomessa tai jolla voi jopa jatkaa koulunkäyntiä kotimaassa. Varsinkin pienet lapset oppivat kielen ja ystävystyvät helposti.

Myös Aasiassa ja Afrikassa paikallisen koulun käymisestä voi olla hyötyä. Lapset kiintyvät isäntämaahan aivan eri tavalla kuin suomalaisen koulun ulkomailla käyneet lapset. Joissakin maissa on ongelmana ruumiillisen rangaistuksen käyttö kouluissa. Opetus ei myöskään vastaa kaikissa maissa kansainvälisen tai suomalaisen koulun tasoa ja oppimateriaalista on monin paikoin pulaa. Sosiaaliset erot monissa maissa saattavat olla oppilaitten kesken suuria, mutta esimerkiksi Aasiassa ja Afrikassa käytössä oleva koulupuku hävittää eroja yhteiskuntaluokkien välillä. (Marttinen 1992, 57 - 58.)

Seurasimme opetusta yhden päivän ajan afrikkalaisella yläastetta vastaavalla koululla. Opetuskieli vaihtuu ala-asteen jälkeen englanniksi. Koululla, jossa vierailimme, eivät opettajat hallinneet englantia kovinkaan hyvin. Opetustyyli oli opettajajohtoinen, eivätkä oppilaat käyttäneet englannin kieltä muulloin kuin muutamaan kysymykseen vastatessaan. Oppimateriaalista oli puute, oppilailla ei ollut käytössä oppikirjoja, vaan he kopioivat opettajan taululle kirjoittamat tiedot vihkoihinsa. Pulpetit olivat luokkien ainoa kalustus ja betonista tehty rakennus oli hyvin karu. Koulupäivät olivat pitkiä. Pitkien välimatkojen takia oppilaat asuivat oppilasasuntolassa, ja herätys oli jo viideltä aamulla. Koulupäivän jälkeen oppilailla oli hoidettavanaan muun muassa puutarhatöitä, pyykkien pesua ja ruoan laittoa. Kaikilla oli yhtenäinen kouluasu. Suomalaisen oppilaiden tulevien opintojen kannalta

koulunkäynti olisi mahdotonta nimenomaisessa koulussa, sillä taso ei vastaa suomalaista tai kansainvälistä koulua.

Ruotsissa on joidenkin koulujen yhteyteen liitetty suomalaisia luokkia. Leea Raisio on toiminut 1980-luvulla neljän vuoden ajan suomalaisten 1.-3. luokkien opettajana ruotsalaisessa koulussa Finspångissa. Alaluokilla opetus tapahtui pääosin suomalaisissa luokissa. Liikunnan, musiikin ja käsityön opetus oli järjestetty ruotsalaisissa luokissa. Oppilaat saivat myös ruotsin kielen opetusta. Myöhemmin siirtyessään täysin ruotsinkielisiin opetusryhmiin lapset saivat viikoittain äidinkielen opetusta suomeksi.

### 6.3.2 Kotiopetus

Kun lapsilla ei ole mahdollisuutta käydä paikallista, kansainvälistä tai suomalaista koulua, opetus voidaan järjestää yhden tai useamman perheen lapsille kotiopetuksena. Joissakin maissa kotiopetus ei ole kuitenkaan hyvä vaihtoehto. Esimerkiksi islamilaisessa ympäristössä tyttöjen sosiaaliset kontaktit jäävät vähälle liikkumisvapauden rajoitusten myötä. (Marttinen 1992, 37.)

Kansanvalistusseuran kirjeopiston kotiperuskoulua seuraa vuosittain runsaat kaksisataa suomalaislasta. Opetus toteutetaan lähi- ja etäopetuksena. Lähiopettajana toimii kuka tahansa aikuinen ja etäopettajana Kansanvalistusseuran kirjeopiston opettaja. Oppilas voi saada suorituksistaan todistuksen, mutta kotiperuskoululla ei ole virallisen todistuksen anto-oikeutta. (Lehikoinen 1993, 54-55.)

### 6.3.3 Suomi-koulu eli lauantaikoulu

Maailmalla toimii 34 maassa yli 90 Suomi-koulua. Ne ovat ulkosuomalaisten ylläpitämiä, vapaamuotoisia suomen kielen opetusryhmiä. Niissä opetetaan normaalin koulunkäynnin ohella suomen kieltä ja Suomea koskevaa tietoutta suomalaista syntyperää oleville lapsille. Opetusryhmät kokoontuvat maasta riippuen 1-2 tunniksi kerran tai kaksi kertaa viikossa. Näissä lauantai- tai keskiviikko -kouluissa opiskelee yhteensä noin 2500 eri-ikäistä lasta. (Lehikoinen 1993, 55.) Suomen valtio tukee



Suomi-koulujen toimintaa, ja oppikirjat ovat maksuttomat. (Mikkola 1994, 95.) Suomi-kouluja toimii muun muassa Suomen merimieskirkoissa ympäri Eurooppaa.

Kangas & Lehikoinen (1998, 83-85) ovat esitelleet Düsseldorfin Suomi-koulujen toimintaa sekä niiden merkitystä suomalaisille. Saksassa oli vuonna 1997 24 suomen kielen opetusta antavaa kielikoulua. Niissä käy yhteensä noin 700 oppilasta. Saksan Suomi-kouluissa opetusta annetaan kaksi koulutuntia viikossa. Opetusryhmiä ovat tavallisimmin kouluikää nuorempien ryhmä, alakoululaiset, keskiryhmät ja nuorisoryhmät. Suomi-kouluissa pyritään antamaan täydentävää suomen kielen opetusta sekä välittämään suomalaista kulttuuriperinnettä ja tietoutta Suomesta. Kielikoulut järjestävät viikottaisten tapaamisten lisäksi myös leirejä sekä matkoja Suomeen.

Kankaan & Lehikoisen haastattelemat lapset kertoivat Suomi-koulun hyväksi puoleksi sen, että he tapasivat viikottain suomen kieltä puhuvia ystäviään. Vanhemmat kokivat Suomi-koulun tukevan heidän tavoitteitaan lasten kaksikielisiksi kasvattamisessa. (Kangas & Lehikoinen 1998, 85-87.)

#### 6.3.4 Nettipulpetti - tulevaisuuden opetusmuoto?

Jyväskylän kaupunki ja yliopisto ovat kehittäneet hiljattain nettipulpetti Kaukon, jonka välityksellä Thaimaassa työkomennuksella olevien vanhempien lapset voivat opiskella omalla äidinkielellään Suomen opetussuunnitelman sisällön mukaisesti. Lapset opiskelevat päivisin Thaimaan kansainvälisessä koulussa, mutta suomenkielisen opetuksen puuttumisen vuoksi heihin pidetään iltapäivisin yhteyttä videoneuvottelutekniikan avulla Jyväskylästä käsin (Roikonen 1998, 1.)

Thaimaan nettipulpetissa opetetaan tällä hetkellä kolmea eri ryhmää, joissa on kymmenen lasta. Ryhmät ovat lukemaan opettelevien ryhmä, 10-13-vuotiaiden ryhmä sekä yläastealaisten ryhmä. Internet-opiskelua pidetään päivittäin tunnin ajan muun opetuksen lisäksi. Projektipäällikkö Pertti Siekkinen Tietotekniikan tutkimusinstituutista uskoo nettipulpetin helpottavan sekä maasta muuttoa että kotimaahan paluuta. Erityisesti kosketuksen säilymisen äidinkieleen uskotaan olevan merkityksellistä. Nettipulpetin avulla koetetaan auttaa sitä, ettei kaikkea työtä tarvitse tehdä vasta Suomessa, vaan asiaa voidaan hoitaa jo ulkomailla. Samalla ylläpidetään

myös sosiaalisia suhteita, tavataan kavereita ja muita tärkeitä ihmisiä, kuten isovanhempia. Oppitunti Thaimaahan maksaa noin 1400 markkaa kerralta. Kulut hoitaa yritys, jolle työntekijän viihtyvyys on oleellinen asia. (Roikonen 1998, 1.)

Vaikka yksittäinen oppitunti Internetin välityksellä onkin kallis, on se silti halvempi vaihtoehto kuin perustaa suomalainen koulu tai järjestää suomalaista opetusta muutaman vuoden työkomennuksen takia. Näin ollen Nettipulpetit tulevat luultavasti yleistymään. Vaikka Internet-yhteys pyrkii ylläpitämään kontakteja suomalaisiin kotimaassa, ei se silti korvaa aikuisen ihmisen henkilökohtaista läsnäoloa opetustilanteessa eikä kehitä sosiaalisia taitoja samalla tavalla kuin toimiminen läsnäolevassa suomalaisryhmässä.

#### 6.4 Oppilaskodissa asuminen

Monille ulkomailla asuneille lapsille kielteisimpiä muistoja herättää oppilaskoti ja vanhemmista erossa asuminen. Marttisen (1992) mukaan jotkut asiantuntijat sanovat, että lapset sopeutuvat oppilaskotiin parhaiten kuusivuotiaina. Jotkut sanovat, että aikainen ero vanhemmista saattaa johtaa kaikenlaiseen oireiluun: kasteluun, yliaktiivisuuteen tai vetäytymiseen, nukkumisvaikeuksiin, päänsärkyyn, vatsakipuun ja erilaisiin pelkotiloihin. Marttisen haastattelemat oppilaat ovat sitä mieltä, ettei kenenkään pitäisi asua oppilaskodissa ennen yläastetta. (Marttinen 1992, 61.)

Harjula (1972), joka on asunut perheensä kanssa vuosia Tansaniassa, on kirjoittanut lasten ja vanhempiaen erosta isän näkökulmasta. Hän kirjoittaa perheellisen lähetin toimikauden pituuden riippuvan usein siitä, järjestyykö hänen lastensa koulunkäynti tyydyttävällä tavalla. Tästä johtuen lähetysjärjestöt pyrkivät yleensä järjestämään lähettien lasten koulunkäynnin tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti. Joustavuutta tarvitaan myös lasten ja vanhempien taholta. Harjulan perheen kohdalla joustavuus on merkinnyt sitä, että lapset ovat asuneet pitkiä aikoja kansainvälisellä koululla. Harjula (1972) kirjoittaa:

Asuminen poissa kotoa on kehittänyt lastemme itsenäisyyttä, omatoimisuutta ja yleistä sosiaalisuutta - kaikki myönteisiä seikkoja heidän myöhäisempääkin elämäänsä ajatellen. Emme ole myöskään huomanneet, että suhteemme lapsein (ja päinvastoin) olisi kärsinyt, vaikka he ovat joutuneet olemaan pitkiäkin aikoja poissa kotoa. Päinvastoin tuo

suhde näyttää kehittyneen läheisemmäksi. Lasten ollessa Kidugalassa yhteyttä hoidettiin jopa kerran viikossa. (Harjula 1972, 78.)

Harjulan mielestä lasten arvon oppii näkemään uudella tavalla, kun he joutuvat asumaan koulunsa takia poissa kotoa. Monet edellisten vuosikymmenten lähetit näyttävät asettaneen työn etusijalle, jolloin lasten hyvinvointi on meidän mielestämme jäänyt toissijaiseksi huolenaiheeksi. Näiden vuosikymmenten jälkeen lähetysseurojen ja useimpien vanhempien näkökulma on muuttunut päinvastaiseksi. Jaakko, suomalainen perheenisä kertoo:

Lapset eivät ole koskaan olleet lähtemisen esteenä. Lasten kouluolot ovat olleet sellainen kriteerikysymys. Meille tarjottiin ensin muualta raamattukoulun opettajien paikkoja, mutta siellä lapset eivät olisi voineet käydä kotoa päin koulua, ja me ei siihen suostuttu. Sit me ois tehty sillä lailla, että Paula ja lapset olisivat asuneet kaupungissa, jossa lapset olisivat voineet käydä kotoa päin koulua, ja mä olisin käynyt sieltä päin töissä, asunut viikot muualla. Mutta sitten meille tarjottiin täältä töitä. Koulu on ollut sille tärkeimpiä kriteerejä siinä, minne lähetään ja minne ei.

Yksi lasten viihtymiseen oppilaskodissa keskeisesti vaikuttava ihminen on oppilaskodin hoitaja. Marttisen (1992) mukaan oppilaskodin hoitajan valintaan ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Asiantuntijat painottavat, että oppilaskodin hoitajat pitäisi valita vielä tarkemmin kuin muut ulkomaille töihin lähtevät. Jos oppilaskodin elämä on turvallista ja rakentavaa, vanhemmat voivat työskennellä ulkomailta huomattavasti kauemmin. (Marttinen 1992, 62.) Taiwanissa on tullut ilmi vuosia jatkunut ongelma oppilaskodissa. Useat Taiwanissa olleiden lähetystyöntekijöiden lapset ovat oirehtineet psyykkisesti, minkä johdosta Suomen Lähetysseura on joutunut käyttämään jo yli miljoona markkaa tilanteen tutkimiseen ja hoitamiseen. Ulkopuolisen asiantuntijaselvityksen mukaan osa lähettien lasten ongelmista selittyy sillä, että he ovat joutuneet elämään erossa vanhemmistaan asuessaan oppilaskodissa. Osalla on sen sijaan traumaattisia kokemuksia, jotka viittaavat fyysiseen ja psyykkiseen väkivaltaan, jopa seksuaaliseen hyväksikäyttöön oppilaskodissa. (Tervonen 1999, 3.)

## 7 TEORIATAUSTAN KOONTI

Työmme ensimmäisessä osassa totesimme, että muutaessaan vieraaseen kulttuuriin yksilön ympärillä oleva kulttuuri ja hänen identiteettinsä muuttuvat. Kulttuuri on opittu tietojen, uskomusten ja arvostusten järjestelmä, joka on pohjana tavalle, jolla ihminen kokee ja havainnoi maailmaa ympärillään. Kun tämä ympäröivä maailma muuttuu, muuttuu myös usein yksilön näkökulma muihin ja itseensä. Ulkomailla asuminen vaikuttaakin aina jossain määrin ihmisen identiteettiin.

Se, kuinka maahanmuuttaja kokee oman ja vieraan kulttuurin suhteessa identiteettiinsä, vaikuttaa hänen saavuttamaansa akkulturaatiotasoon. Saavutettu taso taas vaikuttaa paljolti siihen, kuinka yksilö kokee sopeutuneensa uuteen maahan. Sopeutumisesta on löydetty eri vaiheita, joiden ilmeneminen riippuu muun muassa ajasta, jonka yksilö on viettänyt vieraan kulttuurin keskellä. Vaikka kaikki maahanmuuttajat eivät koekaan voimakasta kulttuurisokkia, joutuu jokainen läpikäymään sopeutumisessaan jonkinlaisen prosessin. Myös lapset käyvät läpi sopeutumiseen liittyviä vaiheita. Usein heidän on vaikea käsitellä itse niiden aiheuttamia tunteita ja ongelmia ja aikuisten tehtävä onkin tukea lasta hänen sopeutumisessaan. Se, miten yksilö käy läpi sopeutumisen eri vaiheet, vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millainen kokemus hänelle syntyy ulkomailla asumisesta.

Käsittelemämme tutkimukset osoittivat, että lasten sopeutumiseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät. Mikkola & Heino (1997, 36) mainitsevat vaikuttaviksi tekijöiksi muun muassa iän, sukupuolen, kasvatuksen, koulutuksen ja kielitaidon. Maahanmuuttajan sopeutumista uuteen kulttuuriin auttavat myös hyvä itsetunto, myönteinen minäkäsitys, avoimuus ja oman kulttuurin tunteminen. Liebkindin (1994, 33) mukaan muun muassa teini-ikä ja ero vanhemmista uhkaavat lasten henkistä tasapainoa ulkomaille muutettaessa. Myös Nidorf (1985, 188) mainitsee 11-22-vuotiaiden olevan riskialttiissa iässä muuttoa ajatellen.

Useat tutkijat (Lasonen 1981, Raiskio 1998, Sinko 1994) toteavat, että paikallisen kielen taitaminen vaikuttaa sopeutumiseen myönteisesti. Kun lapset osaavat kielen, heidän on helpompi luoda kontakteja paikalliseen väestöön ja saada totuudenmukainen kuva uudesta kulttuurista. Myös oman äidinkielen säilymisellä on ratkaiseva vaikutus sopeutumiselle Mikkolan & Heinon (1997) sekä Lasosen (1981)

mukaan. Jos lapsi käy kansainvälistä koulua ja asuu koulun oppilajasuntolassa, hänen äidinkielenaitonsa heikkeneminen on todennäköistä ja mahdollinen koulun jatkaminen myöhemmin Suomessa vaikeutuu. Kansainväliset koulut tarjoavat kuitenkin lapsille usein monipuolisemmat harrastusmahdollisuudet ja laajemmat sosiaaliset kontaktit kuin pienet suomalaiskoulut ulkomailla. Paikalliset koulut antavat lapsille mahdollisuuden tutustua uuteen kulttuuriin syvällisemmin kuin kansainväliset tai suomalaiset koulut, mutta monissa maissa niiden opetuksen taso on hyvin heikko. Vanhempien onkin mietittävä tarkkaan, kuinka kauan he aikovat viipyä maassa ja mikä kouluvaihtoehto on kussakin tilanteessa järkevin.

Muita aiemmin tehdyissä tutkimuksissa esille nousseita seikkoja olivat muun muassa Suomeen paluu ja siirtolaisoppilaiden suhteet paikalliseen väestöön. Marttinen (1992) nosti esille usein hyvin ongelmallisen paluun Suomeen. Monet lapset ovat joutuneet kohtaamaan kielivaikeuksia, kiusaamista ja erilaisuutta. Lasonen (1981) huomasi tutkimuksessaan, että Ruotsissa asuvat siirtolaisoppilaat jäävät usein omiin ryhmiinsä sekaluokissa, joissa on runsaasti sekä ruotsalaisia että ulkomailta tulleita oppilaita. Hän näkee paremmaksi vaihtoehdoksi siirtolaisten sijoittamisen hajalleen täysin ruotsalaisiin luokkiin. Tärkeämmäksi kuin yhteisopetuksen määrän hän näkee kuitenkin opetuksen laadun, jonka tulisi perustua tasa-arvoisuuteen, yhteistyöhön ja myönteiseen sosiaaliseen ilmapiiriin.

Tutkimuksemme toisessa osassa esittelemme Itä-Afrikassa keräämäämme haastattelumateriaalia sekä omia havaintojamme. Emme voi tehdä johtopäätöksiä pienen otoksemme takia, vaan tarkastelemme tuloksia aiemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta.

## 8 METODOLOGIA

### 8.1 Tutkimustehtävä ja koehenkilöt

Tutkimuksemme tehtävä oli selvittää kuuden suomalaisen lasten sopeutumista vieraaseen kulttuuriin. Kuvailimme heidän omia kokemuksiaan vieraan kulttuurin keskellä asumisesta ja pyrimme löytämään heidän sopeutumiseensa kielteisesti ja

myönteisesti vaikuttaneita seikkoja. Olimme opetusharjoittelijoina kaksi kuukautta suomalaisella koululla Itä-Afrikassa, jossa seurasimme neljän lapsen koulunkäyntiä ja elämää. Vierailimme lisäksi kahdessa kansainvälisessä koulussa, jossa haastattelimme kahta suomalaista oppilasta. Haastattelimme myös suomalaisen koulun kahta opettajaa ja yhden perheen vanhempia. Olemme esitelleet haastateltavat johdannon b-osassa. Haastateltavien nimet ovat muutettuja, emmekä myöskään kerro maata, missä he asuvat, vaan puhumme Itä-Afrikasta.

Emme halunneet rajata alaongelmia etukäteen liian tarkasti, sillä ensimmäisten viikkojen aikana seurasimme lasten elämää ja päätimme sen pohjalta, mitä aloimme tutkia. Alustavina yleishypoteeseina oletimme, että lapsilla ilmenisi ongelmia kielen, afrikkalaisen kulttuurin, kouluasuntolassa asumisen, kaveripiirin tai ikävän tunteen suhteen.

## 8.2 Tutkimustyyppi ja hypoteesit

Tutkimuksemme, jossa haastattelimme kuutta lasta, kahta vanhempaa ja kahta opettajaa, on luonteeltaan Näin ollen emme voi tutkia ilmiöiden määrällistä esiintymistä, lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, vaan yksittäisiä ilmiöitä ja tapauksia, jolloin tutkimuksemme on kvalitatiivinen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle onkin ominaista että jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena (Hirsjärvi 1998, 165). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämisen kuvaaminen. Kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisesti. Kvalitatiivisessä tutkimuksessa objektiivisuuden saavuttaminen on mahdotonta sen perinteisessä merkityksessä, sillä tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta omista arvolähtökohdistaan käsin. Tuloksiksi voidaan saada vain mahdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Yleisesti todetaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi 1998, 161.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Aineiston hankinnassa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Tällainen metodi on muun muassa

käyttämämme teemahaastattelu. Kvalitatiivinen tutkimus toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia muutetaan usein olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi 1998, 165.)

Tutkimusotteemme on hermeneuttinen. Tällöin tutkittavan ilmiön ymmärtämisen perustana on esiymmärrys. Esiymmärryksen ja ymmärtämisen vuorovaikutus muodostaa hermeneuttisen kehän. Esiymmärrys auttaa orientoitumaan tutkittavaan aiheeseen ja täsmentämään esikäsitettä ja sen seurauksena perehtymään paremmin ilmiön tutkimiseen. (Niinistö 1981, 20-21.) Meidän tapauksessa oma esiymmärryksemme on syntynyt proseminaarin tekemisen, kirjallisuuden, lähetysjärjestön kurssien ja Itä-Afrikassa työskentelyn kautta.

Käyttämämme tapaustutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa yksilöistä ja sosiaalisista ilmiöistä, ja sen avulla on mahdollista tarkastella elämän tapahtumia kokonaisesti luonteenomaisine piirteineen ja yhteyksineen. (Soininen 1995, 82.) Tälläisiä kokonaisuuksia ovat muun muassa yksilön elämänkaari, asuinympäristön muutokset ja kansainväliset suhteet (Yin 1989,14).

Tapaustutkimukselle luonteenomaisia piirteitä ovat luonnollisuus, mukautuvuus ja vuorovaikutus. Se on myös läheisesti yhteydessä käytäntöön; se kohdistuu nykyhetkeen ja todellisiin tapahtumiin. Yksi tapaustutkimuksen tavoitteista on herättää keskustelua. Parhaimmillaan lukijassa onnistutaan herättämään sijaiskokemuksia, jotka voivat innostaa vastaanottajan itsetutkiskeluun ja tällöin aikaansaadaan myös muutoksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 172-173.) Tutkimuksellamme halusimme lisätä tietoa siitä, missä asioissa ulkomaille muuttavat lapset kokevat suurimmat ongelmansa ja kuinka vanhemmat ja opettajat voivat osittain ehkäistä näitä ongelmia ja auttaa lasta työstämään niitä.

Ongelmana tapaustutkimuksessa on sen yleistettävyyden ja tulkintojen teko. Jos tavoitteenamme on lisätä tietoa lasten sopeutumisesta, emme voi tyytyä vain kuvailemaan. Kokeellisessakaan tutkimuksessa ei tieteellinen tieto perustu yhteen kokeeseen, vaan lukuisiin tutkimussarjoihin, joissa sama ilmiö on toistunut eri olosuhteissa. Tapaustutkimuksen tuloksia ei voikaan sellaisenaan yleistää suurempiin joukkoihin, mutta saatu tieto voi kuitenkin laajentaa tai vahvistaa teorioita. (Yin 1989, 21.)

Tapaustutkimuksen aineisto kootaan ihmisläheisesti, haastatteluin tai kirjallisten dokumenttien avulla. Tapaustutkimuksessa on mahdollista käsitellä monia

eri aineistoja, kuten meidän tapauksessamme haastatteluja, aikaisempia tutkimuksia, lehtiartikkeleita ja omia kokemuksiamme. Tämän tyyppinen tutkimus tuottaa runsaasti käsiteltävää materiaalia ja näin ollen vie paljon aikaa.

Koska halusimme pyrkiä tutkimuksessamme ihmisläheisyyteen, valitsimme haastattelutavaksemme teemahaastattelun. Emme valinneet lomakehaastattelua, sillä niillä olisi ollut vaikeaa saada tarpeeksi syvällistä tietoa. Lapset olivat hyvin eri-ikäisiä ja eri elämäntilanteissa, joten kysymykset oli valittava jokaista lasta henkilökohtaisesti ajatellen. Jokaisessa haastattelussa kuitenkin oli sama kyselyrunko, jonka pohjalta haastattelu toteutettiin (Liite 4). Kysymyksemme koskivat sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten koulunkäyntiä, kielitaitoa, ystäväpiiriä, perheen merkitystä ja äidinkielen säilymistä.

Teemahaastattelussa kysymykset eivät välttämättä ole tiukasti ennalta määrättyjä, vaan lähinnä pääpiirteiltään määriteltyjä. Kysymysten muotoilu ei ole myöskään tarkka. Avoimeen haastatteluun emme päätyneet sen vuoksi, että kysymysalueemme on jollain tapaa määritelty toisin kuin avoimessa haastattelussa, jossa kysymysalue on vapaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982.) Observointimme oli osallistuvaa havainnointia, sillä vietimme lasten kanssa kaksi kuukautta lähes päivittäin, suoritimme opetusharjoittelumme heidän luokissaan ja jopa asuimme kouluasuntolassa. Vierailimme myös lasten kodeissa usein ja juttelimme heidän vanhempiansa kanssa.

Lasten haastattelemisen ei ollut niin ongelmaton, kuin etukäteen kuvittelimme. Lapset yrittivät väistää vaikeat kysymykset, mutta he innostuivat itselleen mielenkiintoisista kysymyksistä. Esimerkiksi Maria kertoi pitkästi erilaisista ötököistä kysyessämme, miltä hänestä tuntui muuttaa Afrikkaan. Haastattelua helpotti se, että pystyimme eläytymään omien kokemuksiemme pohjalta heidän elämäntilanteeseensa. Saimme haastatella lapsia sen vieraan kulttuurin keskellä, johon sopeutumista tutkimme. Pyrimme haastattelutilanteissa melko avoimeen dialogiin tietyn rungon mukaan. Annoimme lasten kertoa kokemuksistaan vapaasti omin sanoin.



### 8.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu

Saimme tietää marraskuussa 1997 pääsevämme suorittamaan koulutukseemme kuuluvaa kenttäharjoittelua Itä-Afrikkaan. Teimme kahden kuukauden mittaisen harjoittelun keväällä 1998. Kävimme kirjeenvaihtoa opettajien ja tulevien oppilaidemme kanssa jo ennen lähtöä, jolloin saimme tietää oppilaiden nimet, iät ja luokka-asteet.

Kahden ensimmäisen viikon aikana tarkkailimme suomalaisen koulun lapsia opetustilanteissa sekä vapaa-aikana, keskustelimme heidän kanssaan Afrikassa asumisesta ja suunnittelimme niiden pohjalta haastattelurungon. Sen jälkeen suoritimme neljälle oppilaalle haastattelut, jotka nauhoitettiin. Havainnoimme lapsia ja heidän perheitään myös kouluajan ulkopuolella ja käytämme myös tätä materiaalia tutkimusaineistona. Lisäksi käytämme tutkimusmateriaalina omia kokemuksiamme sopeutumisesta. Haastattelimme myös suomalaisen koulun kahta opettajaa ja kahden lapsen vanhempia sekä keskustelimme heidän kanssaan päivittäin lasten sopeutumisesta.

Tutustuimme suomalaisen koulun lisäksi kahden päivän ajan kansainväliseen ja paikalliseen kouluun. Seurasimme opetusta ja haastattelimme kahta kansainvälisen koulun suomalaista oppilasta. Tällä tavalla saimme omakohtaista tietoa eri kouluvaihtoehtoista ja lasten sopeutumisesta näihin kouluihin. Tämä mahdollistaa sen, että voimme vertailla erilaisia koulumuotoja.

## 9 MITÄ MATKALAUKUSTA LÖYTYIKÄÄN?

### 9.1 Suomalaislasten ja paikallisten välinen kuilu

#### 9.1.1 Maahanmuuttajien suhtautuminen paikallisiin

Suomalaislasten ja itäafrikkalaisen väestön suhde on monin osin ongelmallinen. Lapset eivät välttämättä osaa maan kieltä, mikä estää ystävien saamisen paikallisista lapsista ja nuorista. Monilla lapsilla on myös ennakkoluuloja afrikkalaisia kohtaan, ja

suomalaislapset ovat haluttomia ottamaan kontaktia paikallisiin lapsiin. Asiaa ei helpota se, että paikalliset huutelevat heille ja saattavat olla jopa väkivaltaisia. Kaikkien lasten kodeissa on paikalliset apulaiset, jotka ovat kuitenkin tulleet tärkeiksi ja läheisiksi lapsille.

Eevan mielestä Elinan asenne tansanialaisia kohtaan oli hyvin kielteinen, vaikka Elina osasi paikallisen kielen. Asenne näkyi esimerkiksi Elinan suhtautumisessa heidän yhteiseen kotiapulaiseensa.

Mä en voinut hyväksyä sitä, että hän komentaa Noelaa. Sehän ei sovi ollenkaan tässä kulttuurissa. Mä kielsin Elinaa komentamasta häntä, ja Elina ei millään meinannut sitä hyväksyä ja se oli hänelle kauheen vaikea asia, ettei hän voinut antaa Noelalle ohjeita. Hänellä oli hiukan sellainen yliasenne afrikkalaisiin nähden. Noela on kohta viiskymmentä, enkä mäkään voinut komentaa häntä, vaikka mä oon hänen työnantaja. Elina sitten kysyi, että miten hänen vanhempansa voivat komentaa heidän apulaisia ja mä sanoin, että me kaikki päätetään itse miten meidän kodeissa tehdään. (Eeva, opettaja)

Eeva-opettajan mielestä Elina erosi hyvin paljon aiemmin oppilaskodissa asuneista kahdesta ikäisestään tytöstä. Elina osasi kielen, mutta hänen ylimielinen asenteensa paikallisia ihmisiä kohtaan vaikeutti hänen sopeutumistaan.

Niin jos mä vertaan näitä kahta muuta yläasteikäistä Elinaan, niin mä sanoisin näin, että näiden välillä oli ero kuin yöllä ja päivällä. Erot voi olla hirveen isot sillä lailla, miten ne suhtautuu paikalliseen kulttuuriin ja paikallisiin ihmisiin. Kahdella muulla tytöllä oli paljon paikallisia ystäviä ja ne kauheesti tykkäs kulkea tuolla kaupungilla ja ne otti hyvin rohkeesti kontaktia toisiin nuoriin. Mutta Elinalla ei ollut sellasta halua koskaan, jota mä oon ihmetellyt, koska hänellä on hyvä kielitaito. Elina halus hirveen harvoin lähteä mihinkään mukaan, vaikka mä usein pyysin. Tietysti läksyt oli usein esteenä, ja hän halus viikonloppuna lukee vain kirjoja. Tietysti on kiva tehdä jotain muuta, mutta mun mielestä hänen elämänsä jäi hirveän pieneksi. Mä jotenkin säälin häntä. Kuinka paljon enemmän hän olis tästäkin vuodesta voinut saada, jos olis halunnut tutustua ihmisiin ja olis voinu lähteä käymään jossakin. (Eeva, opettaja)

Etnosentrismi eli omaryhmäkeskeisyys on yksi ihmisen pysyvimpiä kulttuurisia ominaisuuksia. On yleistä, että kukin kansa suosii juuri omaa tyyppiään ja pitää sitä ainoana oikeana ja kauniina. (Alho 1989, 33-34.) Etnosentrismiin liittyvät myös erilaiset rodulliset ennakkoluulot. Ne perustuvat tavallisimmin oman kulttuurin ylikorostamiseen. Jos toinen kulttuuri poikkeaa omastamme, se voidaan leimata

kielteisesti. Usein omaa kulttuuria ja ajattelutapaa kuvataan myönteisellä ja toista kulttuuria kielteisillä arvoilla. (Wahlström 1996, 74-75.) Yleensä ulkomailla asuneiden lasten ja nuorten todetaan olevan vähemmän rasistisia ja monikulttuurisempia kuin muiden. (Takala 1986, Liebkind 1994.) Marttinen (1994) kuitenkin toteaa, että matkalaukkulasten parista löytyy myös yllättävän rasistisia piirteitä, jotka johtuvat usein vaikeista kokemuksista vieraan kulttuurin keskellä.

Kuusi vuotta Itä-Afrikassa asuneen Elinan tapauksessa ennakkoluuloja olivat osaltaan ehkä aiheuttaneet kauan kestänyt vanhemmista erossa asuminen, omat korkealle asetetut menestymisvaatimukset koulutyössä, ikätovereiden puuttuminen, työteliäs yhdeksäs luokka ja Elinan vanhempien suhtautuminen paikallisiin ihmisiin. Kaiken tämän takia hän tunsi, ettei hän jaksanut eikä halunnut lähteä hakemaan kontakteja koulun ulkopuolelta. Kaupungilla ollessamme hän usein huokaili, ettei ehdi tehdä läksyjä, kun torilla viivytettiin niin kauan. Elinan yliasenne afrikkalaisia kohtaan johtui suurimmaksi osaksi luultavasti hänen vanhempiensa asenteesta. Eeva-opettajan mukaan myös he kohtelevat apulaisiaan samoin kuin Elina. Ennakkoluuloihin ja niihin pitäytymiseen vaikuttaakin paljolti se, miten suuressa määrin ennakkoluulojen ilmaiseminen saa lähipiirissä sosiaalista hyväksyntää. (Wahlström 1996, 76.)

### 9.1.2 "Paikallisten huutelu ärsyttää"

Paikallisten ihmisten suhtautuminen valkoihoisiin voi olla usein ongelmallinen. Lähetystyössä toimineesta Riitta Heinosta tuntui Tansaniassa olonsa alkuvuosina, että valkoihoisia pidettiin vain esineinä ja heistä oli melkein kaikille kohtaamilleen ihmiselle vain aineellista hyötyä. Toinen ongelma oli se, että tansanialaista painostetaan monelta taholta, jos hänellä on suhteita valkoisiin. (Heino 1997, 28.)

Maria kertoi, että paikallisten huutelu oli ärsyttävää. Hän olisi mielellään ottanut paikallisia ystäviä, mutta kielitaidon puute oli ollut esteenä. Marian äiti kertoi Marian ja Tiinan kioskeilla käynneistä:

Sit kun ne käy kioskillä tai tuolla, niin se ei oo koskaan mennyt sen kynnyksen yli, et ne paikalliset suhtautuis luontevasti noihin lapsiin kun ne kävelee tuolla. Niillä on sellasta jännää vuorovaikutusta, ne laulaa et valkoset syö pelkkiä biskettejä. Kerran Maria ja Tiina laulo sitten, että

afrikkalaiset syö ugalia. Se on sellasta vuorolaulantaa, jonkinlainen kontakti siinä syntyy. Koskaan ei oo kaveritasolle menty.

Myöskään Jonnalla ei ollut paikallisia ystäviä, mihin osasyynä oli se, ettei hän osannut kieltä. Hänen mielestään afrikkalaiset olivat vähän hassuja ja erilaisia. Välillä he tuntuivat jopa tyhmiltä, kun aikuisetkin jäivät joskus tuijottamaan. Jonna kertoi, että usein häntä pelotti kulkea yksin ulkona ja monesti hänellä olikin koira mukanaan.

Lasonen (1981, 220-221) totesi tutkimuksessaan suomalaisten Ruotsissa asuvien siirtolaisoppilaiden suuntautuvan selvästi oman kansallisuutensa muodostamiin ryhmiin. Näin oli ennenkaikkea kouluissa, joissa suomalaiset ja ruotsalaiset oppilaat oli erotettu eri luokkiin. Yhtenä syynä kansallisuusryhmiin jakautumiseen Lasonen näkee kantaväestön ja siirtolaisten väliset ennakkoluulot. Itä-Afrikassa suurimmat ennakkoluulot johtuivat luultavasti ihon väristä. Valkoihoiset eurooppalaiset herättivät paikallisissa ihmisissä ihmetystä, joka myös lausuttiin ääneen. Tämän huutelun suomalaiset lapset kokivat epämiellyttävänä. Huomasimme, että suomalaista koulua käyvillä oppilailta oli huomattavasti vähemmän kontakteja paikalliseen väestöön kuin kansainvälistä koulua käyvillä Tiinalla ja Tanjalla. Lasonen huomioi saman ilmiön Ruotsissa. Luokissa, joissa oli sekä ruotsalaisia että suomalaisia oppilaita, ryhmien jakaantuminen kansallisuuden mukaan oli huomattavasti vähäisempää sekä koulussa että vapaa-aikana.

Liebkindin (1994b, 230) mukaan paikallisten kielteiset asenteet maahanmuuttajiin vaikuttavat selvästi maahanmuuttajien henkiseen hyvinvointiin. Maahanmuuttajien henkinen hyvinvointi on parempi sellaisissa maissa, joissa suvaitaan erilaisia kulttuureita, kuin sellaisissa yhteiskunnissa, joissa painostetaan kulttuurivähemmistöjä mukautumaan valtakulttuuriin (Liebkind 1994b, 35). Itä-Afrikassa ollessamme koimme lasten huutelun lähinnä uteliaisuutena valkoihoisia kohtaan. Paikoitellen Itä-Afrikkaa valkoihoiset joutuvat kuitenkin kohtaamaan väkivallan pelkoa, minkä vuoksi jotkut suomalaiset lapsiperheet ovat joutuneet palaamaan Suomeen kesken työkauden.

### 9.1.3 Paikallisen kielen osaaminen pienentää kuilua

Marttisen (1994, 97) mukaan ne nuoret ja lapset, joilla oli ollut paikallisia ystäviä ja mahdollisuus oppia maan kieltä, kestivät paremmin myös Suomeen paluuseen liittyvät paineet. Kun he olivat oppineet tulemaan toimeen vieraan kulttuurin keskellä, oli heidän helpompi selviytyä myös uuden kulttuurin keskellä Suomessa. Koulun ja vanhempien tulisikin kiinnittää huomiota lasten kielitaidon parantamiseen ja näin ollen heidän sosiaalisten suhteidensa kehittymiseen vieraassa maassa. Ehkäpä lähetystyöntekijöiden lapsille voitaisiin jopa järjestää kielen opetusta jo vanhempien ollessa kielikoulussa ennen varsinaisen työn aloittamista. Tällöin mahdollistettaisiin kontaktien muodostuminen paikalliseen väestöön jo välittömästi maahan saavuttaessa.

Skutnabb-Kankaan (1988, 111) mukaan maahanmuuttajalasten sopeutumisen kannalta on keskeistä uuden kotimaan kielen oppiminen. Matkalaukkulasten kohdalla paikallisen kielen omaksuminen tapahtuu yleensä luonnollisessa ympäristössä, jossa kieltä käytetään jokapäiväisessä kanssakäymisessä esimerkiksi kotiapulaisten kanssa. Kielen omaksumiseen vaikuttaa erityisesti kielen mielekäs käyttö oppijan kannalta merkitsevissä kommunikointitilanteissa (Mikkola & Heino 1997, 143). Vanhempien ja opettajien tulisikin mahdollistaa kielen opettelu luonnollisten tilanteiden kautta esimerkiksi vierailemalla paikallisten ihmisten luona. Lapsia tulee myös rohkaista käyttämään kieltä mahdollisimman usein. Vaikka kaikkien haastattelemiemme lasten kodeissa oli kotiapulaiset, eivät lapset Elinaa lukuunottamatta osanneet keskustella heidän kanssaan kuin muutamista jokapäiväisistä arkiaskareista.

## 9.2 Ristiriitainen suhde Suomeen

### 9.2.1 Kosketuksen säilyminen kotimaahan on tärkeää

Ruohosen perhe oli käynyt joka kesä Suomessa. Paulan mukaan motiivina oli ollut se, että heillä säilyisi kontakti kotimaahan, sen elämänmenoon ja sukulaisiin. Suomeen palattaessa eteen saattaa tulla kuitenkin yllättäviä asioita, joihin ei ole osannut varautua. Paula-äiti kertoi, että Suomessa käydessään Jonna oli pelästynyt puhelimen

ääntä, eikä ollut tiennyt, mikä se oli. Paula piti tärkeänä myös irtautumista afrikkalaisesta kulttuurista ja työstään siellä. Kolmasluokkalisella Marialla ei ollut kontakteja muihin suomalaisiin kuin sukulaisiinsa. Hän oli vielä pieni, kun perhe muutti Suomesta, eikä Maria muistanut paljoakaan suomalaisia kavereitaan. Elina kertoi käynneistään Suomessa:

Kolme kuukautta me käytiin lomalla ja sitten kun pappa kuoli ja sen hautajaisissa. Niin ja oli mummon hautajaiset, ennen sitä meidän ensimmäistä pitkää lomaa. Ja nyt oltiin kaks vuotta. Ei mun oo mieli tehnyt jäädä Suomeen. Nytkin mä aattelen, että yks vuosi vaan Afrikassa ja sitten joutuu jäämään Suomeen loppuiäksensä kun ei voi tulla enää tänne opiskelemaan, se on ihan hirveetä. (Elina)

Elina kertoi, että hänelle maa Itä-Afrikassa oli tullut toiseksi kotimaaksi, koska hän oli asunut siellä yli puolet elämästään. Elina kuitenkin myönsi, että kummallakin kotimaalla on hyvät ja huonot puolensa.

No saa harjoitella luistelemaan ja hiihtämään paremmin. Näkee lunta vähän useemmin. En mä sillee ajattele, etten mä missään nimessä halua jäädä Suomeen. Jos on elämän kohtalo, et pitää mennä, niin mennään. (Elina)

Kirjeenvaihto ystävien kanssa oli Elinalle tärkeä yhteydenpitokeino Suomeen. Häntä kuitenkin harmitti se, ettei hän voinut olla mukana niissä tapahtumissa, joista hänen ystävänsä kirjoittivat. Kirjeet pitivät Elinan mukana suomalaisessa elämänmenossa.

No oonhan mä tipahtanut kärryiltä tai tipahdin, mut nyt mä pääsin hyvin kärryille kun oltiin kaks vuotta Suomessa. Tietää et mitenkä pitää olla. Sillon kun me mentiin kolme vuotta sitten Suomeen, niin silloin olin kyllä ihan afrikkalainen. Mutta kahdessa vuodessa kasvo aika paljon ja alko tajuumaan asioita. Toisaalta aattelee, et kyllä nää tākäläiset on ärsyttäviä ja mikään ei pidä koskaan paikkaansa. Sit toisaalta kuuluu tänne. (Elina)

Raunio (1989, 91) kirjoittaa niin sanotusta kirjeenkirjoittajan syndroomasta. Maahanmuuttaja ja kotimaahan jäävät läheiset käyvät kirjeenvaihtoa olettaen, että toinen on edelleen samanlainen kuin erottaessa. Uudet kokemukset ja toisessa tapahtuvat muutokset ovat tuntemattomia. Asioita, joita ei ole koettu yhdessä, on mahdotonta välittää läheisellekään ihmiselle täysin ymmärrettävästi jälkeinpäin. Läheisen suhteen rakentaminen Suomeen paluun jälkeen voi olla vaikeaa.

### 9.2.2 Paluu Suomeen

Kotiinpaluun sokki on usein pahempi kuin vieraaseen maahan sopeutuminen. Vieraaseen maahan muuttaja olettaa, että hän tulee kohtaamaan viestintävaikeuksia, koska ei tunne kieltä eikä kulttuuria. Kotiin palaava huomaa, että entiset ystävät ja lähiomaisetkaan eivät ymmärrä, mistä hän puhuu. Ongelma syntyy siitä, että paluun oletetaan olevan ongelmaton. Vieraassa maassa useita vuosia oleskellut ei tiedä, millä tavalla kotimaa on muuttunut. Myös entiset ystävät ovat muuttuneet. (Alho 1989, 90-91.) Saara-opettaja kertoi, että Suomessa vieraillessaan hän ei ymmärtänyt kaikkia suomen kielen sanoja, sillä vuosien aikana esimerkiksi nuorten käyttämä kieli oli muuttunut huomattavasti. Lasten kannalta ongelmaksi saattaa muodostua koulumaailman erilaisuus. *Kaikki opettajat ovat uusia, luokka on suuri, tulee talviurheilua ja uusi sanasto. Täältä kun palaa, niin aina huomaa, että on tullut uutta kieltä. Et vähän aikaa täytyy kysyä, et mihin tämä sana oikein liittyy?* (Jaakko, isä)

Suomeen palaava lapsi kohtaa monta uutta ja outoa asiaa, kuten talviurheilulajit. Kaikkea ei voi harjoitella etukäteen Afrikassa, mutta esimerkiksi liikunnallisia valmiuksia voi harjoittaa monipuolisesti. Jaakko kertoi pingottaneensa lapsille vajjerin kahden mangopuun väliin, jotta heidän tasapainonsa olisi voinut kehittyä. Tämä taas antaa valmiuksia oppia nopeasti Suomessa muita tasapainoa vaativia lajeja, kuten hiihtoa ja luistelua.

Elinan mielestä oli vaikea ajatella Suomeen paluuta, koska hän tunsi olevansa erilainen kuin muut. *Kun kaikki pukeutuu niin samallalailla muodin mukaan ja puhuu samaa asiaa.* Joni kertoi viihtyvänsä hyvin sekä Suomessa että Afrikassa, mutta kaipaavansa jo muutaman kuukauden välilomien aikana takaisin Itä-Afrikkaan. *Viihdyn täällä hyvin. Paremmin kuin Suomessa.*

Marttisen (1994, 97) mukaan paluun vaikeus johtuu suurimmaksi osaksi erilaisuuden tunteesta, josta myös Elina kertoi haastatteluissamme. Matkalaukkulapsilla on usein takanaan pitkä historia elämäntilanteiden suuria muutoksia, kuten usein toistuvia eroja ja asuinpaikan vaihtumisia. He ovat hyvin tietoisia siitä, että he ovat erilaisia kuin muut. Marttinen painottaa vanhempien merkitystä lasten sopeutumiselle myös Suomeen paluun yhteydessä. Lapsille siirtyminen kulttuurista toiseen on yksi elämän suurimpia ja rankimpia kokemuksia.

Usein ei ymmärretä, että paluu kotimaahan on pitkä prosessi ja vaatii sopeutumista, kuten muutto ulkomaillekin.

Sipilä & Vehniäinen (1985, 126) toteavat, että Suomeen palanneista ulkomailla asuneista oppilaista kolme neljäsosaa on sopeutunut kuten muutkin oppilaat. Paluuoppilaiden ongelmat liittyvät lähinnä kieli- ja oppimisongelmiin. Lisäksi paluuoppilailla todettiin pelkoja, jännittämistä, arkuutta sekä syrjäänvetäytymistä. Korkiasaaren (1986, 203-204) mukaan vain 6-7% paluuoppilaista on todettu huonosti sopeutuneiksi. Kieliongelmat koskevat mielestämme erityisesti kansainvälistä ja paikallista koulua käyneitä lapsia, jotka eivät käytä suomen kieltä jatkuvasti. Osa heistä asuu kansainvälisissä oppilasasuntoloissa, jolloin suomen kielen käyttö vähenee huomattavasti suomalaisen koulun oppilaisiin verrattuna. Vanhempien onkin harkittava huolellisesti, milloin perhe aikoo palata Suomeen ja mihin kouluun lapset kannattaa asettaa, sillä lasten koulun vaihto englanninkielisestä koulusta suomalaiseen kouluun voi olla kielivaikeuksien takia hyvinkin ongelmallinen.

Kun lapset palaavat Suomeen monen ulkomailla vietetyn vuoden jälkeen, täytyy uuden koulun opettajan kiinnittää erityistä huomiota paluumuuttajiin. Marttisen haastattelemat lapset kertovat, ettei heitä kohtaan osoitettu juuri minkäänlaista mielenkiintoa heidän palatessaan suomalaiseen luokkaan (Marttinen 1994, 98). Riippuu kuitenkin lapsesta, kuinka hän toivoo opettajan huomioivan hänet luokassa. Elina kertoi, että hän koki vaikeaksi sen, kun häntä pyydettiin kertomaan luokan edessä Afrikasta. Opettajan tulisikin keskustella matkalaukkulapsen kanssa jo etukäteen siitä, miten lapsi toivoo hänet otettavan luokassa vastaan.

### 9.3 Yksinäisyys ja eristäytyminen

#### 9.3.1 Ystävien puute

Lasten elämä Itä-Afrikassa on hyvin rajallista. Heillä ei ole välttämättä paikallisia ystäviä, välimatkat muihin suomalaisiin ovat pitkät ja kulkuyhteydet ovat huonot. Lapset eivät voi kulkea kaupungilla eivätkä yleisillä kulkuneuvoilla yksin. Elämä pyörii pääosin oman talon ja koulun muurien sisäpuolella. Lasten suhteet ympäröivään kulttuuriin riippuvat hyvin paljon vanhempien aktiivisuudesta. Tutkimusjoukkomme



lasten ystäväpiiri rajoittui pääosin omiin sisaruksiin ja koulun muihin oppilaisiin. Kansainvälistä koulua käyvät Tanja ja Tiina olivat Jonnan ja Marian hyviä ystäviä. Vaikka perheillä oli välimatkaa vain kymmenisen kilometriä, lapset eivät nähneet toisiaan kuin kerran viikossa, jolloin perheet kokoontuivat saunomaan.

Kuluneen vuoden aikana Elina oli ollut ainoa yläasteikäinen oppilas suomalaisessa koulussa ja asui Eeva-opettajan asunnossa. Hän kertoi kaipaavansa seuraa ja olevansa yksinäinen. *Tuntui tylsältä tulla tänne, kun tiesin, ettei mulla oo ketään kaveria eikä samanikäistä. En mä varmaan kerkeäis olla kavereiden kanssa, kun mulla on nyt niin paljon läksyjä ja muuta.* Eeva-opettajan mukaan Elina teki koulutyönsä erittäin ahkerasti. *Musta tuntu, että kun hänellä oli kova ikävä kotiin, niin hän välillä hautautui niihin kirjoihin ja teki niitä tehtäviä erittäin tunnollisesti, että ehkä aika kuluis sitten paremmin eikä tarts muistella sitä, että hän ei ole kotona.* Elina kaipasi ikätovereidensa lisäksi vanhempiaan. Eeva ei halunnut ottaa liiaksi äidin roolia, mitä Elina tuntui odottavan. Arajärven (1989) mukaan lapset tarvitsevat syvää, jatkuvaa läheisyyttä jonkun aikuisen kanssa, eivätkä vaihtuvia ihmissuhteita. Jokainen lapsi tarvitsee edes yhden aikuisen, johon on pysyvä tunneside, johon voi luottaa. (Arajärvi, 1989, 143.) Elinalta tällainen aikuinen puuttui ja hän tunsu olonsa tästä syystä hyvin epävarmaksi ja yksinäiseksi.

### 9.3.2 Harrastusten puute

Usein elämä ja harrastusmahdollisuudet ulkomailla ovat paljon rajallisemmat kuin Suomessa, poikkeuksena tästä ovat tosin kansainvälistä koulua käyvät lapset ja Euroopan kaupungeissa asuvat. Itä-Afrikassa esimerkiksi perinteisten orkesterisoitinten ohjattu opiskelu on lähes mahdotonta. Jonna kertoi harmittelevansa sitä, että hän joutui lopettamaan viulun soiton muutettuaan Afrikkaan. Hän oli kaivannut varsinkin Afrikassa olonsa alkuaikoina harrastusmahdollisuuksia ja kavereita, joita nykyisessä asuinpaikassa oli vähän. Hän suunnittelikin aloittavansa monenlaisia uusia harrastuksia Suomeen palattuaan. *En mä varmaan pysty harrastamaan kaikkea mitä mä haluaisin. Mä haluaisin yleisurheilua, haluaisin mennä johonkin uintiin, taidekerhoon ja musiikkiopistoon.*

## 9.4 Perheen merkitys lasten sopeutumiselle

### 9.4.1 Vanhempien vastuu lasten sopeutumisessa

Ruohosen perhe oli joutunut muuttamaan useita kertoja maasta toiseen vanhempien työn ja asuinpaikan levottomuuksien vuoksi. Paula-äiti kertoi perheensä tavasta muuttaa:

Kun me ollaan muutettu, niin me ollaan ekaks tyhjätty kaappeja, että mahdollisimman kauan talo säilyis saman näköisenä. Tietysti siitä puhutaan, että ollaan lähdössä, ei sitä salassa pidetä, mutta on viihtysämpää olla. Sellanen, mikä on lapselle läheistä, lähtee mukaan. Lasten kirjoja, leluja. Suomesta lähtiessä se on yhtäläillä tärkeää, että lapselle tärkeitä juttuja on mukana. On turha muuttaa kaikkea kerralla. Kun ympäristökin muuttuu, on sitten jotain tuttuutta. (Paula, äiti)

Kun perhe joutui lähtemään ensimmäisellä työkaudellaan Afrikasta levottoman tilanteen takia yllättäen Suomeen, pidettiin rutiineista erityistä huolta. Paula kertoo, että he kävivät ulkona säännöllisesti kaksi kertaa päivässä.

Silloin tuntui sille, että ensin pidetään lapsista huolta ja omaa prosessia piti siirtää. Et nyt tilanne voi olla helpompi, kummankin prosessit voivat mennä päällekkäin, kun lapset ovat jo niin isoja, ettei niitä tarvi esimerkiksi viedä ulos. Lapset ovat niin saman ikäisiä, että he voivat keskenäänkin puhua myös tällaisista asioista. (Paula, äiti)

Lapset kuitenkin pakottaa pyörittää sitä arkea siinä, oli meneillään mikä prosessi tahansa. Joka päivä oli tehtävä ruoat, ei voinut jäädä vain ihmettelemään. Mutta kun tänne tullaan, niin ei ole mun mielestä erikseen lasten sopeutumisiongelmiä ja aikuisten sopeutumisiongelmiä. Pitää kattoo, että lapset pääsee ajamaan ittensä sisään tänne ja ne alkaa viihtyä. Eihän me voida viihtyä, jos lapset ei viihdy. Et se on niinku sillee kokonaisuus. (Jaakko, isä)

Marttisen (1992, 53) mukaan lapsen on helpompi siirtyä ja sopeutua toiseen kulttuuripiiriin, jos hän kokee olonsa turvalliseksi kotiympäristössään. Turvallisuuden tunnetta lisää se, että vanhemmat viettävät aikaa lastensa kanssa. Myös Kosonen (1994, 196) painottaa lasta tukevan perheyhteisön merkitystä lapsen sopeutumiselle. Lähetysjärjestön kanta on, että toinen vanhemmista voi tehdä työtään 50, 60 tai 80 prosentin palkkauksella, jolloin jää enemmän aikaa lapsille. Toisenkaan

vanhemmista ei tarvitse aluksi välttämättä tehdä täyttä työpäivää, vaan on mahdollisuus laittaa asunto kuntoon ja katsoa, että lapset alkavat viihtyä koulussa.

Sopeutuminenkin on työtä, ja siinä on kyse arvoista, että mitä arvostaa. Jos haluaa hirveesti saada jotain tulosta työssä, niin voi olla, että silloin jää lapset toisen hoteisiin enemmän. Mä haluisin itte elää niin, että mitä tekee, niin tekee sen tietoisesti. Sen takiakin, että lapset ei oo ite valinneet sitä, että ne tulee tänne, niin on vastuu meillä satsata siihen, että ne viihtyy, et niillä on hyvä olla. (Jaakko, isä)

Vikmanin (1982, 160-161) mukaan kahden kulttuurin välissä kasvaminen aiheuttaa lapsissa levottomuutta ja epävarmuutta. Tämän vuoksi vanhempien tulisi auttaa lastaan perheen muuttaessa asuinpaikkaa. Maahanmuuttajalapsi tarvitsee tavallista enemmän vanhempiensa aikaa voidakseen kertoa heille ongelmistaan. Maahanmuutto aiheuttaa usein myös vanhemmille sopeutumisvaikeuksia, joiden vuoksi vanhemmat eivät aina jaksaa auttaa ja tukea lastaan.

#### 9.4.2 Vanhemmista erossa asuminen

Elina oli asunut kolmannesta luokasta eteenpäin oppilaskodissa Afrikassa ollessaan. Hän kertoi, että kolmannella luokalla oli eniten oppilaita, sitten luku oli pikkuhiljaa vähentynyt.

Hankalin vuosi oli ehkä kolmas luokka, kun joutu tulla tänne. Olihan mun veljet täällä, mut se oli ekavuosi kun en ollut kotona. Silloin oli neljä viikkoa koulua ja viikko lomaa. Me mentiin aina sen viikon aikana kotiin, äiti ja iskä haki meidät autolla. Eihän se oo kun 240 kilsaa. Enhän mä paljon siitä vuodesta muista. Olihan se ikävää jäädä tänne. Äiti ja iskä ajatteli aina, et pystynkö mä olee täällä, et sit ne tulee hakemaan jos mä en pysty. Se oli vaan sillee, et mä jäin tänne, mut sit kun täällä oli ja vaikka ois halunnut lähteä kotiin, niin ei äiti ja iskä hakenu. (Elina)

Elina piti vaikeimpana asiana vanhemmista erossa asumista.

Iltaisin oli ikävä, päivällä touhus kaikkien kavereiden kanssa. Äiti ja iskä lähti aina silloin, kun ensimmäinen koulutunti alko maanantaina. Ei tullut niin hirveä ikävä, ei koskaan sanottu heippaa silloin kun ne lähti. Ei me soiteltu, ei meillä ollut kuin radiopuhelimet. Sit aina mentiin koko koulu yhen suomalaisen perheen taloon, ja sitten vuorotellen äitit ja iskät huuteli meitä. Ei kovin salasta pystynyt puhumaan, kun koko porukka kuunteli siinä. Aina ooteltiin, että kenenkäs äiti nyt oikein soittaa. Kyllä ne aina

soitti, kun ei ollut mitään muuta yhteydenpitoa. Kiva oli kuitenkin kun mulla oli veljet täällä, ei tartenut olla ihan yksin. (Elina)

Kansainvälistä koulua käyvät suomalaisoppilaat joutuvat usein kohtaamaan monta stressitekijää, kuten koulukielen muuttumisen, eron omista perheenjäsenistä ja omasta etnisestä ryhmästään. Liebkindin (1994b, 35) mukaan maahanmuuttajien keskuudessa esiintyy sitä vähemmän mielenterveyshäiriöitä, mitä enemmän ja tiheämmin saman ryhmän jäseniä asuu samalla paikkakunnalla. Maahanmuuttaja on erityisen haavoittuva, jos hän ei löydä samaan kulttuuriin kuuluvista ihmisistä koostuvaa sosiaalista verkostoa (Liebkind 1994b, 228). Jos kansainvälisen koulun oppilas joutuu asumaan oppilaskodissa erossa perheestään, olisi koulussa hyvä olla muita suomalaisia oppilaita tai hänen asumisensa tulisi järjestää jonkin suomalaisperheen luokse.

## 9.5 “On hyvä lentokoneessa”

### 9.5.1 Kaksikulttuurisuudessa on haittansa ja hyötynsä

Ulkomailla asumisella on lasten elämälle pitkäaikaisia vaikutuksia. Kunkin matkalaukkulapsen kokemuksista riippuu, ovatko vaikutukset myönteisiä vai kielteisiä. Vuosia vieraassa kulttuurissa asuminen voi vaikuttaa jopa myöhempään ammatinvalintaan. Monet matkalaukkulapset lähtevät aikuisena itsekin lähetystyöhön (Komulainen 1985, 40-41.) Phinney & Rotheram (1987, 20-25) toteavat kahden kulttuurin parissa elämisellä olevan sekä haittansa että hyötynsä. Kaksikulttuurisuus vaikuttaa lapseen eri tavoin ja taso, jolla he sisäistävät kulttuurit, vaihtelee. Jos kumpikaan kulttuureista ei ole sisäistynyt selkeäksi kokonaisuudeksi, lapsi kokee tilanteen ristiriitaisena. Toisaalta kahden kulttuurin parissa eläneiden lasten on havaittu olevan joustavia ja luovia. Mukautumiskyvyn edellytyksenä on, että lapsi omaksuu selkeästi molempien kulttuurien tavat ja kielen.

Suomalaisen koulun opettajien mukaan se, että lapsi tai nuori on asunut vieraan kulttuurin keskellä, auttaa häntä kohtaamaan Suomeen tulevia muiden kulttuurien edustajia ja käyttämään rohkeasti kielitaitoaan. Myös joustavuus kohdata erilaisia vaikeita tilanteita kehittyä. Saara-opettajan mukaan lähetyslasterien maailma

ei ole enää sinivalkoinen, vaan heillä on ainakin kaksi isänmaata. Asuminen kehitysmaissa antaa lapsille erilaisen näkökulman elämään. Elämän arvojen, kuten rahan merkitys, muuttuu.

Mä luulen näin, että useimmat niistä lapsista, jotka on asunu ulkomailla, ensiksikin niillä on kielitaitoa, varmaan enemmän kuin jollakin muulla, joka Suomessa asuu. Ja sitten sitten maailmankatsomus avartuu hyvin paljon. Mä luulen että ne on ennakkoluulottomampia, kuin sellanen lapsi joka asuu koko ikänsä siellä jossakin pienessä kylässä tai kaupungissa ja pääsee vain vähän matkustamaan, ruotsinlaivoille ehkä. Ja sitten niistä tulee paljon suvaitsevaisempia ja ehkä ne ei oo niin rasistisia. Tietysti kyllä, mä oon kuullu lähetyslapsista, että lähetyslasterien joukossa voi olla yllättäviäkin rasisteja. Jos on, niin se voi johtua siitä, että niillä ei esimerkiksi oo ollut kavereita, niitä on kiusattu tai jos perheelle on sattunut jotain, tämmönehän voi olla syynä. (Eeva, opettaja)

Forssén (1994, 205) kirjoittaa matkalaukkulapseuden tuottavan persoonallisuuteen tiettyjä erikoispiirteitä. Hänen mukaansa lapset, jotka ovat joutuneet tottumaan siihen, että muut tekevät heidän elämäänsä koskevia merkittäviä ratkaisuja heidän omista mielipiteistään riippumatta, kokevat ihmissuhteet erityisen tärkeinä. Yhtenä syynä tähän on se, että he eivät voi suunnitella tulevaisuuttaan pitkäksi aikaa eteenpäin. Heille perhe, suku ja muut läheiset ihmiskontaktit ovat muodostuneet tärkeämmiksi kuin muille ikäisilleen. Forssén painottaa erityisesti vanhempien ja muiden aikuisten tuen merkitystä matkalaukkulasten suurissa elämänmuutoksissa. Myös omasta mielestämme vanhempien tuki ja läsnäolo vaikuttaa ratkaisevasti siihen, kuinka lapset selviävät sopeutumisestaan ja millaiseksi kokemus ulkomailla asumisesta muotoutuu. Garmezy (1983) mainitsee yhdeksi lasta muutoksissa stressitekijöiltä suojaavaksi tekijäksi nimenomaan lasta tukevan perheympäristön. Näiden johtopäätösten pohjalta voidaankin todeta, että lasten kannalta parasta on valita koulu, jota käydessään lapset voivat asua kotona eivätkä oppilasasuntolassa.

### 9.5.2 Juurettomuus

Pidempi ulkomailla asuminen voi aiheuttaa lapsissa juurettomuutta, eivätkä lapset välttämättä tiedä, missä heidän kotinsa on.

Sanotaan näin, että on hyvä lentokoneessa. Että on menossa toiseen suuntaan ja toisen on jättämässä. Just näin, että ei välttämättä tiedä, mikä on kotimaa. Ja sitten Suomi on vaan vanhempien kotimaa. Et kun siellä Suomessa on asuttu niin vähän aikaa, niin ne kokee Suomen sillalailla vieraana, et kun siellä on uudet oudot tavat. Täällä ne on tottunu ehkä alkeellisempaan elämään. Täällä on huonot tiet ja vesi ja sähkö on vähän silleen ja kaikkia ötököitä. Toisten voi olla vaikea tottua siihen länsimaiseen elintasoon sitten uudestaan, koska se ero on niin valtavan iso. Kuitenkin tää on lapsille aika iso kulttuuriperintö, että ne saa tämmösen erilaisen kokemuksen. Niiltä puuttuu Suomesta jotain tietoja ja taitoja, ei ole tasavertainen hiihtäjä ja luistelija, sitten ne tietääkin täältä jotain vastapainoksi. (Eeva, opettaja)

Usein lähetystyöntekijäperheiden elämä koostuu muutaman vuoden jaksoista. Elämää ei voi suunnitella kovin pitkälle eteenpäin, sillä olot lähetyskentillä muuttuvat jatkuvasti, eikä paluu väli vuoden jälkeen ole itsestäänselvyys. Vanhempien tulisikin keskustella lasten kanssa senhetkisestä tilanteesta ja tulevaisuudensuunnitelmista. Elina ei osannut kertoa, mitä hän tekee seuraavien vuosien aikana. Yhdeksännen luokan jälkeen hän siirtyy kansainväliseen kouluun, jolloin hän voi asua vanhempiensa luona. Sen jälkeen Elina muuttaa Suomeen, jossa hän aloittaa lukion vuotta nuorempien kanssa. Hänellä ei ollut aavistustakaan siitä, kuinka kauan hänen vanhempansa aikoivat vielä olla lähetystyössä.

Neljän vuoden sopimus meillä on, et neljä vuotta seurakunta kannattaa. Jos me ollaan nyt kaks vuotta ja sitten mä menisin Suomeen. Vai tuleeko äiti ja isäkin Suomeen vai meenkö mä yksin. Jos mun veli on ensivuonna armeijassa, niin sit mä voisin olla kotona, kun se on niin lähellä. Se on kurjaa, jos äiti ja isä alottaa nyt uuden työn ja on vaan kaksi vuotta täällä ja sitten muuttaa Suomeen. Se on tosi lyhyt aika, kun kaikki jää sitten kesken. (Elina)

Elina löysi itsestään juurettomuuden merkkejä vertaillaan itseään Suomessa asuviin kavereihin.

Kyllä siinä sen verran eroa on, et me ollaan reissattu koko ajan paikasta toiseen. Oon ollu erillään äitistä ja isästä. Oon ainakin nähny paikkoja. Nyt tuntuis ihan hirveelle jos joutuis jäämään samaan kylään asumaan seuraavaks parikskymmeneks vuodeks. Aina aattelee kavereista, että onko ne asuneet koko kuustoista vuotta samassa paikassa ja käyneet vain naapuripitäjässä tai Helsingissä kerran elämässään. Miten sitä jaksais pyöriä siinä samassa ympyrässä koko ajan. Se on tosi vaikea kuvitella, et millaista ois ollu jos me ei ois lähetetty tänne. (Elina)

Joni ei osannut sanoa, oliko hän afrikkalainen vai suomalainen. Kun yksilö kokee itsensä irrallisena sekä alkuperäisestä kulttuuristaan että uudesta kulttuurista, puhutaan vieraantumisesta eli marginalisaatiosta. (Liebkind 1994b, 25-26.)

Mä en oo kumpikaan, suomalainen tai afrikkalainen. Mutta kyllä mä enemmän tykkään täällä olla. Afrikkalaisten kanssa on mukavampi ja helpompi olla. Täällä on vapaampaa. Suomessa pitää olla niin siististi. Täällä ei tarvi, saa olla vaikka alkkareilla. Kukaan ei ihmettele. (Joni)

Kansainvälistä koulua käyvät Tanja ja Tiina kertoivat kaipaavansa joskus Suomeen, vaikka olivat olleet Afrikassa vasta vuoden.

Viimekesänä me ei menty, nyt kesänä mennään. Sitte me mennään Lintsille ja mökille, me rakennetaan mökkiä. Ollaan kavereitten ja serkkujen kanssa. Me ollaan täällä vielä ainakin kaks vuotta, sitten työkausi loppuu. Me varmaan tullaan sitten vielä takaisin, ainakin haluttais tulla. (Tanja ja Tiina)

## 10 MATKALAUKUN SISÄLLÖN TARKASTELU

### 10.1 Tulosten arviointia

Tutkimuksellamme halusimme selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten sopeutumiseen. Voimakkaimmiksi vaikuttajiksi nousivat paikallisen kielen oppiminen, vanhemmista erossa asuminen ja perheen tuki yleensäkin. Esille nousseet seikat näyttävät olevan hyvin samanlaisia kuin vastaavissa pakolaisia ja siirtolaisia koskevissa tutkimuksissa (Lasonen 1981, Liebkind 1994, Mikkola & Heino 1997, Tuomi-Nikula 1989). Ratkaisevimmaksi tekijäksi lasten sopeutumisessa nousi ennakoarvioiden mukaisesti se, saako lapsi asua vanhempiensa luona. Myös Marttinen (1992) ja Liebkind (1994) ovat havainneet eron vanhemmista olevan suurin uhka lapsen sopeutumiselle. Liebkind (1994, 220) on todennut Ahearniin & Atheyn (1991) viitaten, ettei uusiin olosuhteisiin siirtyneitä lapsia saisi erottaa vanhemmistaan, koska perheensä kanssa elävät maahanmuuttajalapsen ovat terveempiä kuin perheestään eroon joutuneet. Vuosia oppilasasuntolassa asuneen, hyvin masentuneen Elinan tilanne kuitenkin tukee Marttisen ja Liebkindin huomioita. Muut

tutkimuksemme lapset asuivat kotona vanhempiensa luona ja he olivat huomattavasti tasapainoisempia ja myönteisempiä. Ruohosen perheessä, jossa vanhemmat sekä omien sanojensa että meidän havaintojemme mukaan pyrkivät monin tavoin tukemaan lasten sopeutumista, lapset olivat hyvin tasapainoisia ja olivat sopeutuneet Itä-Afrikkaan hyvin.

Yksi lapsen sopeutumiseen voimakkaasti vaikuttava seikka on paikallisen kielen taitaminen, jota emme itse osanneet nostaa esille etukäteen. Se mahdollistaa laajemman ystäväpiirin saamisen varsinkin siinä tilanteessa, jos lapsi käy pientä suomalaista koulua. Myös kansainvälisen koulun oppilaille tutustuminen paikallisiin ihmisiin antaa kulttuurista aivan erilaisen kuvan, kuin liikkuminen vain koulun oppilaiden kanssa. Kansainvälisen koulun oppilailla on vaarana "oman pikkuplaneetan" syntyminen, kuten Marttisen (1992, 54-55) haastatteleva oppilas kertoo. Vanhempien ja lähettävän järjestön kannattaisi kiinnittää huomiota lasten kielitaidon kehittämiseen paikallisessa kielessä. Usein heille riittäisi edes jonkinlaisen puhekielen taitaminen, jolla voitaisiin luoda kontakteja paikallisiin lapsiin ja nuoriin.

Mielestämme olisi hyvä, jos koulu voisi järjestää paikallisen kielen opetusta oppiaineena tai kerhona. Suomalaisen koulun tulisi myös käyttää runsaasti hyväkseen ainutlaatuista tilaisuutta tutustua afrikkalaiseen luontoon ja kulttuuriin, jotta suomalaisesta koulusta ei muodostuisi vain oma pieni suomalainen yhteisönsä afrikkalaisen kulttuurin keskelle. Tämä voisi olla yksi tapa, jolla koulu rohkaisisi lapsia ottamaan kontakteja paikalliseen ympäristöön ja näin ollen auttaisi sopeutumisessa.

Kouluvaihtoehto vaikuttaa lapsen sopeutumiseen, mutta emme halua asettaa mitään kouluvaihtoehtoa toisten edelle. Koulun valinnassa tulee aina miettiä perheen muuta tilannetta, kuten sitä, minne muutetaan ja kauanko maassa aiotaan asua. Jos perhe muuttaa Euroopan sisällä, voivat kysymykseen tulla kaikki kouluvaihtoehdot paikallinen koulu mukaanlukien. Itä-Afrikassa ja monissa Aasian maissa paikallinen koulu on kuitenkin mahdoton vaihtoehto alhaisen opetustason vuoksi.

Koulun valintaa tulee harkita tarkkaan ottaen huomioon perheen jatkosuunnitelmat. Jos lapsi käy kansainvälistä koulua useita vuosia, hänen suomen kielen taitonsa saattaa muuttua puutteelliseksi huolimatta siitä, että hän saisi asua



perheensä kanssa. Tällöin nuoren voi olla myöhemmin hankalaa muuttaa Suomeen ja jatkaa opintojaan suomen kielellä. Itä-Afrikassa ammattiin valmistuminen olisi ollut lähes mahdotonta ja monelle kansainvälisen koulun oppilaalle paras vaihtoehto on ollut lähteä opiskelemaan Englantiin tai Amerikkaan, sillä heidän englannin kielen taitonsa on ollut vahvempi kuin suomen kielen taito. Toki kansainvälinen koulu antaa lapselle aivan uuden näkökulman maailmaan, laajan ja kansainvälisen ystäväpiirin ja hyvän kielitaidon, kun taas suomalainen koulu on usein hyvin pieni ja harrastusmahdollisuuksiltaan vähäinen. Ratkaisevana pidämmekin koulun valinnassa sitä, mitä perhe suunnittelee tekevänsä tulevaisuudessa. Parin vuoden opiskelu kansainvälisessä koulussa on varmasti hyvin opettavainen kokemus, mutta usean vuoden koulunkäynti englannin kielellä saattaa rajoittaa ratkaisevasti myöhempiä opintomahdollisuuksia Suomessa, kuten Lasonenkin (1981) on todennut tutkimuksessaan.

Huomasimme matkalaukkulasten edustavan aivan omaa kulttuuriaan. He eivät ole suomalaisia, mutta eivät afrikkalaisiakaan, vaan jotain siltä väliltä, kolmannesta kulttuurista. Liebkind (1994, 190) kirjoittaa Phinneyhin & Rotheramiin (1987) viitaten kahdessa kulttuurissa kasvaneiden lasten osoittavan enemmän luovuutta, joustavuutta ja sopeutuvuutta kuin yhdessä kulttuurissa kasvaneiden lasten. Näin ollen kaksikulttuurisuus nähdään pikemminkin rikkautena ja etuna kuin haittatekijänä. Haastettelemamme lapset kertoivat nauttivansa elämästä Itä-Afrikassa. He kertoivat pitävänsä erityisesti kauniista luonnosta, lämpimästä ilmastosta, monenlaisista eläimistä ja mahdollisuuksista retkeillä mielenkiintoisessa ympäristössä, kuten kansallispuistoissa. Kukaan lapsista ei olisi valinnut elämäntilannettaan toisin, vaan kaikki sanoivat haluavansa asua Itä-Afrikassa. Elinakin sanoi kotinsa olevan enemmän Afrikassa kuin Suomessa. Syy hänen masentumiseensa tuntui olevan vanhemmista erossa olemisesta ja ikätovereiden puutteesta enemmän kuin ulkomailla asumisesta.

Uskomme, että saamiamme tuloksia voidaan soveltaa lähetystyöntekijöiden lasten lisäksi myös muiden maahanmuuttajien tilanteisiin.

## 10.2 Menetelmien arviointia

Käyttämämme avoin teemahaastattelu oli oikea valinta. Meillä oli mahdollisuus viettää lasten kanssa yhteensä kaksi kuukautta, josta ensimmäiset kaksi viikkoa käytimme vain lapsiin tutustumiseen ja heidän havainnointiin. Tämä kahden viikon tutustumisjakso oli välttämätön, jotta lapset saattoivat keskustella aroistakin asioista avoimesti ja luonnollisesti. Avoin teemahaastattelu oli hyvä valinta, sillä niin kuin etukäteen arvelimme, jokaisella lapsella nousi esiin hyvin erilaisia sopeutumiseen liittyviä seikkoja ja yhtenäinen haastattelurunko ei olisi ollut mahdollinen. Lasten haastattelemista helpotti se, että pääsimme heidän kanssaan hyvin läheiseen kontaktiin. Vietimme heidän kanssaan paljon vapaa-aikaamme, muun muassa kävimme uimassa päivittäin, teimme retkiä ja järjestimme syntymäpäiväjuhlia.

Muulla tavoin lasten haastattelemisen osoittautui kuitenkin vaikeammaksi, kuin olimme osanneet ajatella etukäteen. Ala-astetta käyvät lapset olivat ajatuksellisella kehitystasollaan hyvin konkreettisesti vaiheessa ja heidän oli vaikea keskustella abstrakteista asioista kuten sopeutumisesta. He erottelevatkin sopeutumisestaan hyvin konkreettisia asioita. Tanja ja Tiina kertoivat pelkäävänsä malariaa, jonka he olivatkin sairastaneet jo useita kertoja. Maria kertoi, että häntä inhottivat hämähäkit. Hän ei myöskään pitänyt huutelevista paikallisista. Marian äiti kertoi, että Maria itki Suomen lomalla sitä, kun kaikki oli niin harmaata.

Tutkittava ryhmämme oli pieni, mutta aiemmat teoriat tukevat saamiamme tuloksia. Haastattelujen lisäksi käytimme tutkimusmateriaalina omia havaintojamme lasten ja myös itsemme sopeutumisesta vieraaseen kulttuuriin. Tutkimuksemme herätti mielenkiinnon ehkä tulevaisuudessa tutkia aikuisia, jotka ovat viettäneet lapsena vuosia ulkomailla. Tällöin saatettaisiin nähdä, millaista vaikutusta ulkomailla asumisella on ollut heidän myöhemmälle elämälleen ja ammatinvalinnalleen.

## LÄHTEET

- Ahearn, F. & Athey, J. (Eds.) 1991. *Refugee Children: Theory, Research, and Services*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Alho, O. 1989. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa O. Alho, A. Raunio & M. Virtanen. 31-68.
- Alho, O., Raunio, A. & Virtanen, M. 1989. *Ihminen ja kulttuuri*. Helsinki: Hakapaino.
- Arajärvi, T. 1989. *Tasapainoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- Aronsson, I. 1976. *Tvåspråkig undervisning av finska barn I Skövde*. Skolförvaltningen.
- Canadian Task Force on Mental Health Issues Affecting Immigrants and Refugees. 1988. *Review of the Literature on Migrant Mental Health*. Health and Welfare Canada, Minister of Supply and Services Canada.
- Cerú, E. 1990. Språket ger invandrarbarnen identitet. *Barn & Kultur. Tidskrift för barn- och skolbibliotek*. 5/90, 5.
- Elämisen taito 6. Ryhmän jäsenyyt, elämäntavoitteet, elämän muutokset. 1993. Porvoo: WSOY.
- Erikson, E. 1964. *Insight and responsibility*. London: Latimer Trend.
- Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 4/1993. Wien: Mayer&Comp.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Forssén, A. 1994. Jälkipuhe. Teoksessa A.-C. Marttinen. 204-206.
- Garmezy, N. *Stressors of childhood*. 1983. Teoksessa N. Garmezy and M. Rutter (eds.).
- Garmezy, N. & Rutter, M. (eds.) 1983. *Stress, Coping, and Development in Children*. McGraw-Hill. New York.
- Goldinger, B. & Magnusson, G. 1978. *Lapsen tärkeät vuodet 7 - 12*. Suom. E. Sandborg. Helsinki: Otava.
- Harjula, R. 1972. *Arkipäivää Afrikassa*. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino.
- Harjula, R. 1986. *Syylisyys sairaus ja ihminen*. Jyväskylä: Gummerus.

- Harjula, R. 1995. Hyvä elämä itä-afrikkalaisessa kulttuurissa. Teoksessa P. Pitkänen & M. Telaranta (toim.). 146-155.
- Heino, R. 1997. Tähtiä Viktorianjärven yllä. Hämeenlinna: Karisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri.
- Hirsjärvi, S. 1998. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.). 117-175.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Hägglund, T-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1978. Nuoruusiän kriisit. Jyväskylä: Gummerus.
- Kangas, P. & Lehikoinen, K. 1998. Kieleni on kotini. Suomen kielen ja kulttuurin merkitys Dusseldorfissa asuville suomalaisille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kirkkomme lähetys 1/99. Helsinki: Kirkon lähetystyön keskus.
- Komulainen, L. 1985. Lähetys oli kutsumuksemme. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Korkiasaari, J. 1986. Paluuoppilaiden sopeutuminen. Siirtolaistutkimuksia A 13. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Koskela, T. 1998. Matkalaukkulapset tuntematon vähemmistökulttuuri. Opettaja n:o 50, 11.12.1998.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.). 192-223.
- Koulu ja kulttuuri. 1985. Koulu ja menneisyys XXIII. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja 1985. Porvoo: WSOY.
- Lasonen, K. 1981. Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Lehikoinen, J. 1993. Lähtölaskenta. Tietoa ulkomailla opiskelusta, harjoittelusta ja työskentelystä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtonen, J. (toim.). 1993. Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurien väliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset - ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Painokaari.
- Liebkind, K. 1994a. Kultturi-identiteetti. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.), 34-40.
- Liebkind, K. (toim.) 1994b. Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino.
- Lipasti, T. 1983. Kaunis saari kutsuu. Jyväskylä: Gummerus.
- Mansikka-aho, L. 1989. Paluuoppilaiden minäkäsitys ja koulumenestys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Marttinen, A.-C. 1992. Matkalaukkulapset. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Merimaa, E. 1985. Suomenkieliset koulut ulkomailla. Teoksessa Koulu ja kulttuuri. Porvoo: WSOY.
- Mikkola, T. 1994. Työhön Eurooppaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku: Painosalama.
- Mussen, P. 1981. Lapsen psykologinen kehitys. Suom. K. & O. Appelquist. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ng, E. & Punkari, L. 1999 Taiwan-raportti johti lähetysjohtaja Sakari Pinolan eroon. Lähetysseuran julkaisu. 4/99.
- Nidorf, J. F. 1985. Mental Health and Refugee Youths: A Model for Diagnostic Training. Teoksessa T. C. Owan (Ed.), Southeast Asian Mental Health: Treatment, Prevention, Services, Training and Research. U.S. Department of Health and Human Services. National Institute of Mental Health in collaboration with Office of Refugee Resettlement, Rockville.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:85.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

- Opetushallitus. 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen: mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia.
- Phinney, J. S. & Rotheram, M. J. (eds.) 1987. Children's Ethnic Socialization. Pluralism and Development. Newbury Park: Sage.
- Pitkänen, P. & Telaranta, M. (toim.) 1995. Ovi parempaan elämään. Hyvän elämän avaimet eri kulttuureissa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. 1989. Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Raiskio, T. 1998. Euforiasta kulttuurisokkiin - yksilön kriisi värittää kuvaa vieraasta kulttuurista. [Http://herkules.oulu.fi/isbn9514246918/euforia.html](http://herkules.oulu.fi/isbn9514246918/euforia.html). 30.10.1998.
- Raunio, A. 1989. Vieraan kulttuurin kohtaaminen. Teoksessa O. Alho, A. Raunio & M. Virtanen. 72-104.
- Roikonen, H. 1998. Opetus Jyväskylästä - pulpetti Thaimaassa. Keski-suomalainen. 17.11.1998, 1.
- Rusanen, S. 1993. Suomalainen kansainvälisessä viestintätilanteessa. Teoksessa J. Lehtonen. (toim) 31-75.
- Sallinen-Gimpl, P. 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Seppänen, K. 1984. Kaukana kotoa. Swakopmundin suomalaisen koulukodin vaiheita. Vaasa: Vaasa Oy:n kirjapaino.
- Sinko, P. 1994. Kieleni on kotini - äidinkielen merkityksestä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.), 28-31.
- Sipilä, T. & Vehniäinen, A. 1985. Ruotsista Suomeen palanneiden oppilaiden koulumenestys ja sopeutuminen sekä opetuksen järjestäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Statistika meddelanden. 1978. Sveriges officiella statistik. Örebro: SCB-tryck.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Talvitie, U. & Rekola, N. (toim.) 1994. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Rauma: Painorauma. 34-40.
- Tervonen, H. 1999. Taiwanin suomalaislasten oppilaskodin menneisyyttä tutkitaan. Epäilyjä jopa seksuaalisesta hyväksikäytöstä. Kotimaa 10/99, 3.
- Toukoma, P. 1975. Siirtolaisoppilaan kielitaito ja koulumenestys. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto. Helsinki.
- Tuomi-Nikula, O. 1989. Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä. Mänttä: Mäntän Kirjapaino.
- Tysoe, M. 1993. Teoksessa Elämisen Taito 6. 284-291.
- Vikman, J-P. 1982. Perheen muutto lapsen ongelmatilanteena. Tampereen yliopisto, Acta Universitas Tamperensis, ser. A vol. 143.
- Vikman, J-P. 1987. Vanhempien paluumuutto kouluikäisten lasten elämänmuutoksena. Tampereen yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 144/1987.
- Virta, E. 1983. Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn. En litteraturstudie över vissa teorier och forskningsresultat publicerad av språk- och kulturarvutredningen i anslutning till des huvudbetänkande. Olika ursprung - bemenskap i Sverige (500:50). Stockholm.
- Virtanen, M. 1989. Mitä suomalaisuus on? Teoksessa O. Alho, A. Raunio, & M. Virtanen. 1-30.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.
- Välimäki, P. 1984. Vaihtoehtoinen elämäntapa, kokemuksia ja unelmia. Rauma: Kirjapaja.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvaminen. Juva: WSOY.
- Yin, K. R. 1994. Case study research. Design and methods. Newbury Park: Sage.





## Liite 2

### Suomen ev.lut.kirkon lähetystyöntekijät eri maissa 31.12.1998

Lyhenteet: Suomen Lähetysseura=SLS, Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys=SLEY,  
Svenska Lutherska Evangeliföreningen i Finland=SLEF, Suomen Ev.lut.Kansanlähetys =SEKL,  
Evangelisluterilainen Lähetisyhdistys Kylväjä=ELK, Sanansaattajat=SANSA

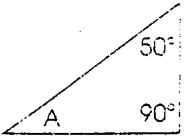

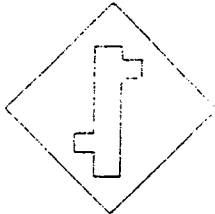
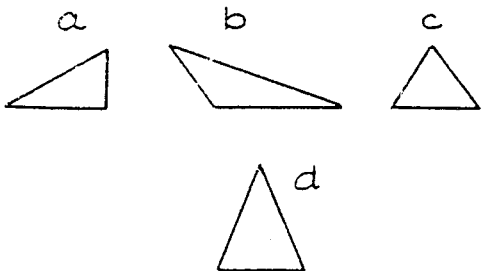
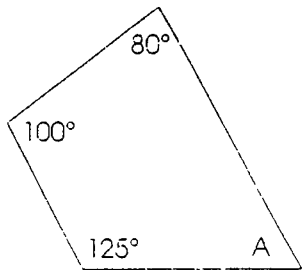
Bangladesh (ELK)	8
Filippiinit (SEKL)	2
Israel (SLS, SEKL, ELK)	22
Japani (SLEY, SEKL, SANSA)	48
Jordania (SLS)	1
Kiina (SLS)	13
Mongolia (ELK)	3
Nepal (SLS)	13
Pakistan (SLS)	17
Taiwan (SLS)	26
Thaimaa (SLS)	22
Muut maat (SEKL, ELK)	24
<b>AASIASSA YHTEENSÄ</b>	<b>199</b>
Angola (SLS)	10
Botswana (SLS)	12
Egypti (SEKL)	5
Etiopia (SLS, SEKL, ELK)	60
Kamerun (SLEY)	7
Kenia (SLS, SLEY, SLEF, SEKL)	55
Namibia (SLS)	18
Sambia (SLEY)	8
Senegal (SLS)	33
Tansania (SLS, ELK)	36
<b>AFRIKASSA YHTEENSÄ</b>	<b>244</b>
Englanti (SEKL, SANSA)	6
Itävalta (SEKL)	1
Kroatia (SANSA)	6
Monaco (SANSA)	2
Ranska (SLS, SANSA)	8
Saksa (SLS, SEKL)	12
Slovakia (SANSA)	1
Venäjä (SLS, SLEY, SEKL, ELK)	39
Viro (SEKL)	4
<b>EUROOPASSA YHTEENSÄ</b>	<b>79</b>
Kolumbia (SLS)	5
Venezuela (SLS)	15
<b>LATINAL. AMERIKA YHTEENSÄ</b>	<b>20</b>
Papua-Uusi-Guinea (SLS, SLEY, SEKL)	15
<b>OSEANIASSA YHTEENSÄ</b>	<b>15</b>

Lähetystyöntekijöitä 35 maassa yhteensä 557

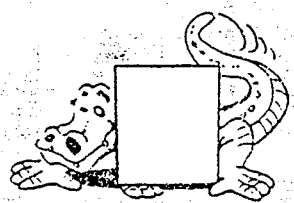
# Test 30



## Answers

<p>1. What is <math>\frac{1}{2}</math> of <math>\frac{3}{4}</math>?</p>	<p>2. Eighteen children in a school wear glasses, 90% do not. How many children attend the school?</p>
<p>3. Which whole numbers are greater than -10 but less than -5?</p>	<p>4. Which two consecutive <b>square</b> numbers have a difference of 13?</p>
<p>5. What is angle A?</p>	 
<p>6. How many horizontal lines can you see on this signpost?</p> 	<p>7. Peter has 114 chestnuts. If he keeps 50 for himself and shares the rest equally among his four friends, how many does each friend get?</p> <p>8. What is the next number? 1, 4, 2, 8, 3, 12, ___</p>
<p>9. What is the l.c.m. of 8, 9 and 12?</p>	<p>10. <math>a = 3, b = 4, c = 5</math> <math>3a + b - 2c = \underline{\quad}</math></p>
<p>11. A clock loses 10 seconds every hour. How many minutes does it lose in a day?</p>	<p>12. <math>20 \overline{)2619}</math></p>
<p>13. Which is an isosceles triangle?</p> 	<p>14. What is angle A?</p> 
<p>15. What is the highest common factor of 33, 66, 88 and 132?</p>	

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.



#### Liite 4

#### KYSELYRUNKO (puolistrukturoitu teemahaastattelu)

- perustiedot (milloin on tullut, onko ollut välillä Suomessa, mitä koulua on käynyt, onko saanut asua vanhempiensa luona)
  
- saapuminen Afrikkaan (saiko osallistua suunnitteluun, miltä tuntui muuttaa, miltä uusi ympäristö vaikutti)
  
- perhe (miten on tukenut lapsen sopeutumista, kontaktit paikalliseen kulttuuriin, retket)
  
- koulu (mitä mieltä koulustaan, miten se eroaa koulusta Suomessa, miten koulu ottaa huomioon ympäröivän kulttuurin)
  
- ystäväpiiri (suhteet paikallisiin ja paikallisten suhtautuminen heihin, suomalainen kaveripiiri)
  
- kieli (äidinkielen säilyminen, paikallisen kielen oppiminen, paikallisen kielen osaamisen vaikutus tutustumisessa paikallisiin)
  
- harrastukset (mitä voi harrastaa, mitä ei, retkeily paikallisessa ympäristössä)
  
- omat kokemukset Itä-Afrikassa ja ajatukset siellä asumisesta (vapaasti kerrottuna)