

981/98

1175

KIELENI ON KOTINI

Suomen kielen ja kulttuurin merkitys Düsseldorfissa asuville suomalaisille

Petra Kangas ja Kati Lehikoinen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Syksy 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

*Omalla kielelläni
vihani on verevä
rakkauteni pehmeä.*

*Sisimpäni
elää tasapainossa
oman kieleni kanssa.*

*Sen läheisyys
hyväilee hiuksiani.*

*Kieleni
on kasvanut kanssani
juurtunut minuun.*

*Kieleni
voi peittää
mutta sitä ei voi poistaa
repimättä rikki
solujeni rakennetta.*

*Jos te maalaatte
vieraan kielen
ihoni päälle,
sisimpäni
ei voi hengittää.
Tunteeni
eivät pysty tunkeutumaan esiin
tukittujen huokosten läpi.
Kuume nousee.
Se etsii ulospääsyä,
tapaa ilmaista itseään.*

- Pirkko Leporanta-Morley -

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää lapsuuden kielen ja kulttuurin merkitystä ihmiselle. Jatkuva muuttoliike eri maiden välillä asettaa kouluille ja opettajille haasteen, jonka voimme onnistuneesti ottaa vastaan tai jättää huomiotta. Oman kielen ja kulttuurin arvostaminen on tärkeää yksilön identiteetin kannalta.

Tutkimuksemme käsittelee suomen kielen ja kulttuurin säilymistä Düsseldorfissa asuvien suomalaisten keskuudessa. Keskeisenä lähteenä tutkimuksemme olemme käyttäneet Tuomi-Nikulan (1989) tutkimusta Saksansuomalaiset. Tutkimuksemme aineistosta on löydettävissä samankaltaisia tulkintoja kuin Tuomi-Nikulan tutkimuksessa. Keskeisenä tutkimusongelmana on selvittää suomen kielen ja kulttuurin merkitystä ulkomailla asuville suomalaisille ja heidän lapsilleen. Selvitämme, kuinka suomen kieleen suhtaudutaan, mitä asioita Suomeen ja suomalaisuuteen liitetään ja mikä merkitys Suomi-kouluilla on haastateltaville.

Tutkimusaineiston keruu suoritettiin teemahaastattelun avulla. Suoritimme haastattelut neljälle 12-18-vuotiaalle lapselle yksilöhaastatteluna ja heidän äideilleen parihaastatteluina. Teemahaastattelurunko muodostui seuraavista alueista: äidinkieli, suomalaisuus, kaksikielisyys ja - kulttuurisuus sekä Suomi-koulut.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää lapsena opitun kielen ja kulttuurin merkityksen korostumista elämäntilanteiden muutoksissa. Suomi-koulut tukevat toiminnallaan suomalaisuutta Düsseldorfissa. Äitien myönteinen oman kulttuurin arvostaminen ja esille tuominen mahdollistaa lapsien positiivisen suhteen suomalaisuuteen. Suomesta ja suomalaisuudesta kaivataan asioita, joita saksalainen ympäristö ei tarjoa.

Otoksen pienestä koosta huolimatta tutkimusaineisto oli monipuolinen ja haastateltujen vastauksista löytyi yhteneväisyyksiä. Tarkoituksenamme ei ole tehdä yleistyksiä vaan pyrimme kuvailemaan ja joiltakin osin tulkitsemaan haastateltujen vastauksia. Tutkimuksemme tarkoituksena on antaa kuva lapsuuden kielen ja kulttuurin säilyttämisen merkityksestä yksilölle.

Hakusanat: kieli, äidinkieli, kulttuuri, suomalaisuus, sopeutuminen, kaksikielisyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

JOHDANTO

1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	9
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	9
1.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus	10
1.3 Tutkimuksen kulku	11
1.4 Tutkimusmenetelmien valinta	12
1.4.1 Tapaustutkimus	13
1.4.2 Haastattelu	14
1.4.3 Teemahaastattelu	16
1.4.4 Ryhmähaastattelu teemahaastattelun muotona	18
1.5 Tutkijan rooli teemahaastattelussa	20
1.6 Tutkimuksen aineisto ja sen analyysi	21
2 IHMISEN KIELELLINEN JA KULTTUURILLINEN KEHITTYMINEN	23
2.1 Kielen merkitys	23
2.2 Kielen kehittymisen edellytykset	24
2.2.1 Biologiset edellytykset	24
2.2.2 Kognitiiviset edellytykset	25
2.2.3 Sosiaaliset edellytykset	27
2.3 Kielen kehitysteorioita	28
2.3.1 Behavioristiset teoriat	28
2.3.2 Kognitiiviset teoriat	29
2.4 Mitä kulttuuri on?	34
2.5 Maailmankuva	36

2.6	Identiteetti	37
2.6.1	Henkilökohtainen identiteetti	38
2.7.2	Etnisyys / etninen identiteetti	40
2.8.3	Sosiaalinen identiteetti / Kulttuuri-identiteetti	40
2.7	Kielen ja kulttuurin merkitys haastateltujen identiteetille	42
2.7.1	Haastateltujen minäkäsitys	42
2.7.2	Suomalaisuus haastateltujen äitien identiteetin perustana	42
2.7.3	Haastateltujen näkemyksiä saksalaisten suhteesta suomalaisuuteen	44
3	SUOMALAISUUS	46
3.1	Äidinkielen määritelmiä	46
3.2	Haastateltujen näkemyksiä äidinkielestä	48
3.3	Suomen kielen merkitys Saksassa asuville suomalaisille	51
3.3.1	Tunteiden ilmaiseminen suomen kielellä	51
3.3.2	Yhdistääkö suomen kieli Saksassa?	52
3.4	Suomalaisuus kansallisena kulttuurina	54
3.5	Haastateltavien näkemyksiä suomalaisuudesta	55
3.5.1	Äitien suomalaisuus	56
3.5.2	Lasten suomalaisuus	59
3.6	Haastateltujen mielipiteitä suomalaisista	60
3.7	Suomalaisuus ja luonto	61
4	KAKSI KIELTÄ JA KAKSI KULTTUURIA	63
4.1	Kaksikielisyyden määritelmiä	63
4.2	Toisen kielen ja kulttuurin omaksuminen	65
4.3	Sopeutuminen	68
4.3.1	Sopeutumismallit	68
4.3.2	Sopeutumismallit haastateltujen äitien sopeutumisprosesseissa	70

4.4 Kielen ja kulttuurin merkitys haastateltujen äitien sopeutumisen vaiheissa	71
4.4.1 Ensimmäinen vaihe: alkuinnostus	71
4.4.2 Toinen vaihe: kielivaikeudet	72
4.4.3 Kolmas vaihe: sovinnaisuus	74
4.4.4 Neljäs vaihe: uusi kulttuuri kotina	74
4.5 Eroja Suomen ja Saksan arkipäivässä	75
4.5.1 Palvelualttius	75
4.5.2 Teitittely	76
4.5.3 Tasa-arvo	77
4.6 Kuinka suomalaisuus näkyi haastatelluissa perheissä?	79
5 SUOMI-KOULUN MERKITYS SUOMALAISUUDELLE	82
5.1 Hallinto	82
5.2 Suomi-koulun rakenne ja opetustoiminta	83
5.3 Suomi-koulun merkitys haastateltaville	84
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	88
YHTEENVETO	91
LÄHTEET	94
LIITTEET	

JOHDANTO

Monikielisyys ja kielikontaktit ovat nykyään ajankohtaisia kysymyksiä niin Suomessa kuin muullakin Euroopassa. Suomeen on yhä suuremmassa määrin muuttanut uusia ulkomaalaisryhmiä, jotka tuovat mukanaan oman kielensä ja kulttuurinsa. Samalla tavoin suomalaiset muuttavat ulkomaille vieden suomen kieltä ja kulttuuria vieraaseen ympäristöön. Muuttoliike näkyy erityisesti kouluissa ja työpaikoilla, mikä on uutena haasteena arkipäivässä. Tulevina opettajina meillä on kaksi mahdollisuutta suhtautua maahanmuuttajiin ja heidän lapsiinsa. Voimme joko tukea ja vahvistaa lasten kielellistä, älyllistä ja sosiaalista kehitystä suhtautumalla positiivisesti ja kannustaen heidän kulttuuriperintöönsä tai me voimme tukahduttaa sen. Opettajien välitön vaikutus kohdistuu siirtolaisten kieleen ja kielenkäyttöön, mutta heidän vaikutuksensa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on paljon syvempi (Kieli ja sen kieliopit 1996, 246).

Tutkimuksessamme halusimme keskittyä suomen kielen ja kulttuurin säilymiseen Düsseldorfissa. On helpompi tutkia oman kielen ja kulttuuriperinteen säilymistä ulkomailla ja sitä kautta muodostaa käsitys lapsuudessa muovautuneen identiteetin tärkeydestä. Kieli on konkreettinen tunnusmerkki yksilön kansallisuudesta. Suomesta muuttaneita tutkimalla pyrimme saamaan tietoa siitä, kuinka lapsuudessa muovautunut kielellinen ja kulttuurillinen perinne säilyy ulkomailla ja mikä merkitys sillä on ihmisen identiteetille. Tutkimuksen kautta saadun tiedon avulla pyrimme ymmärtämään Suomeen muuttaneiden vähemmistöryhmien identiteetin ja sen tukemisen tärkeyttä. Sellainen historiallinen muutos, jonka seurauksena joku kieli katoaa, merkitsee yksilölle ja hänen yhteisölleen tuskallista identiteetin muokkaamista ja kehittyneen minäkuvan tuhoutumista. Kielen vaihtuminen aiheuttaa yhteisön kulttuurin ja sen perinteisen elämänmuodon katoamisen.

Tutkimuksemme koostuu seuraavista teemoista: äidinkieli, suomalaisuus, kaksikielisyys ja -kulttuurisuus sekä Suomi-koulut. Aloitamme tutkimuksemme selvittämällä tutkimusprosessin kulkua, josta etenemme edellä mainittuihin teemoihin. Teemat ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa, mikä tekeekin niiden käsittelyjärjestyksen valinnasta vaikean. Tutkimuksessamme etenemme tutkimusongelmien mukaisesti.

On vaikeaa sanoa, mikä ihmiselle kehitty ensimmäisenä: kieli, identiteetti, kulttuuri vai maailmankuva. Mielestämme nämä kehittyvät jatkuvan vuorovaikutuksen tuloksena. Tutkimuksessamme painotamme kielen tärkeyttä muiden teemojen muodostumisessa, joten käsittelemme sitä ensimmäisenä.

Suoritimme tutkimusaineiston keruun teemahaastattelun avulla. Haastatelimme Düsseldorfin Suomi-koulua käyviä suomalais-saksalaisia lapsia ja heidän suomalaisia äitejään. Äitien välityksellä heidän lapsensa ovat omaksuneet suomen kielen ja saaneet kosketuksen Suomeen. Teoria koostuu pääasiallisesti haastateluissa esille nousseista kieleen ja kulttuuriin liittyvistä asioista. Tutkimuksessamme käsittelemme teorian, tutkimusaineiston analyysin ja mahdolliset tulokset yhdessä. Näin lukijan on helpompi muodostaa kokonais käsitys tutkittavista teemoista.

Tuomi-Nikulan (1989) tutkimus Saksansuomalaiset on ollut suuntaviivana tutkimusprosessimme etenemisessä. Hänen tutkimuksensa kohdejoukko koostui 1980-luvulla Länsi-Saksassa ja Länsi-Berliinissä asuneista syntyperäisistä suomalaisista sekä ensimmäisen polven siirtolaisista. Hänen tutkimuksensa suoritettiin lomekehaastattelun avulla, johon osallistui noin 700 henkilöä. Tutkimus noudatti etnologisen tutkimuksen kriteerejä. Tutkimuksessaan hän käsitteli suomalais-saksalaisia perheitä ja näiden kahden kulttuurin rinnakkaiseloja. Päätaivitteena tutkimuksessa oli selvittää suomalaisten sopeutumista Saksaan ja suomalaisen perinnesidonaisuuden säilymistä. Tutkimus antaa kattavan kuvan suomalaisten Saksaan sopeutumisesta sekä Suomen ja Saksan kulttuurien eroista ja yhtäläisyyksistä.

1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Kansainvälistymisen ja muuttoliikkeen myötä opettaja joutuu yhä useammin kohtaamaan vieraasta kulttuurista olevan oppilaan luokkassaan. Jo aivan tavallisissa suomalaisissa luokissa saatetaan käyttää opetuskielenä englantia. Tämä on yksi syy, joka on virittänyt yleisen keskustelun siitä, säilyttääkö suomen kieli ja kulttuuri asemansa Euroopan yhdyntyessä. Tutkimuksellamme pyrimme saamaan käsityksen suomen kielen ja kulttuurin säilymisestä ulkomailla asuvien suomalaisten keskuudessa. Tarkoituksenamme on lisätä omaa ymmärrystä tulevina opettajina äidinkielen ja kulttuurin merkityksestä yksilön identiteetille.

Tutkimusongelmat

1. Mikä merkitys kielellä ja kulttuurilla on yksilön identiteetille?

- * Kuinka lapsuudessa omaksuttu kulttuuri vaikuttaa ihmisen identiteettiin?
- * Kuinka valtaväestön suhtautuminen vaikuttaa muuttajan identiteettiin?

2. Mikä merkitys suomen kielellä ja kulttuurilla on ulkomailla asuville suomalaisille?

- * Mitä suomen kieli merkitsee haastateltaville?
- * Mitä haastateltavat liittävät Suomeen ja suomalaisuuteen?

3. Mitkä asiat vaikuttavat ulkomailla sopeutumiseen?

- * Kuinka toista kieltä ja kulttuuria omaksutaan?
- * Mikä on kielen ja kulttuurin asema sopeutumisessa?
- * Millaisiin kulturealisiin eroihin haastateltavat ovat törmänneet? (Suomi-Saksa)
- * Kuinka suomalaisuus näkyy suomalais-saksalaisissa perheissä?

4. Mikä merkitys Suomi-kouluilla on ulkomailla asuville suomalaisille?

- * Kuinka Suomi-koulu toimii?
- * Minkä merkityksen haastateltavat antavat Suomi-koululle?

Tutkimuksessamme emme erota teoriaa ja tutkimusaineistoa erillisiksi kokonaisuuksiksi vaan pyrimme käsittelemään nämä yhdessä. Tutkimuksemme etenee tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Jokaisen pääluvun alussa on lyhyt katsaus luvun sisällöstä sekä perustelut käsitellyistä asioista. Pääotsikoiden alussa käsittelemme teoriaa, jonka yhteyteen liitämme tutkimusaineistosta nousseita yhtymäkohtia. Teoriaosioiden lopussa esitämme mahdolliset tulokset tutkimusaineistostamme. Näin pyrimme parantamaan teorian ja tulosten yhteenkuuluvuuden ymmärtämistä sekä tutkimuksemme luotettavuutta. Lukijan on myös helpompi saada kokonaiskäsitelmä tutkimuksestamme sekä siihen liittyvästä teoriataustasta.

1.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksemme kohdejoukko koostui neljästä suomalaisesta äidistä ja heidän Suomi-koulua käyvästä lapsestaan. Otoksemme koko oli kahdeksan henkilöä. Otoksen pienuus johtui osaksi rajallisesta haastatteluajasta. Halusimme haastatella syvällisemmin pienen otoksen, sillä tutkimusongelmamme liittyivät tuntemuksiin ja kokemuksiin, joiden miettimiseen kului aikaa.

Äidit olivat muuttaneet noin kaksikymmentä vuotta sitten Saksaan ja he olivat naimisissa saksalaisten miesten kanssa. Äidit osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisuuden perusteella. Ainoana kriteerinä oli se, että heidän perheensä oli suomalais-saksalainen.

Päädyimme suomalais-saksalaisiin perheisiin, koska ajattelimme saavamme paremmin tietoa suomen kielen ja kulttuurin säilymisestä kaksikulttuurisessa perheessä. Isät olivat syntyperäisiä saksalaisia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää suomen kielen ja kulttuurin säilymistä Düsseldorfissa, joten emme haastatelleet perheiden isiä.

Haastattelemamme lapset olivat asuneet koko elämänsä Saksassa. He olivat kaksikielisiä ja kävivät Suomi-koulua. Valintaan vaikutti vapaaehtoisuus, ikä ja Suomi-koulussa käynti. Halusimme haastatella 12- 18-vuotiaita yli vuoden Suomi-koulussa käyneitä lapsia, sillä uskoimme heidän suomen kielen taitonsa riittävän haastatteluun vastaamiseen. Ajattelimme, että heille olisi jo kehittynyt mielipiteitä Suomesta ja Suomi-koulusta. Tutkimuksemme kannalta lasten sukupuolella ei ollut merkitystä, sillä emme vertailleet vastauksia keskenään. Haastatteluihin osallistui kolme tyttöä ja yksi poika.

Poimimme lapset Düsseldorfin Suomi-koulun oppilasluettelosta ja tiedustelimme heidän halukkuutensa haastatteluun osallistumiseen. Lapsien valinnan kautta aikuisten valinta tapahtui automaattisesti. Haastatteluissamme äiti ja lapsi olivat samasta suomalais-saksalaisesta perheestä.

1.3 Tutkimuksen kulku

Syksyllä 1997 kiinnostuimme tutkimusaiheestamme ja laadimme alustavan tutkimussuunnitelman ja tutustuimme kirjallisuuteen. Tutkimusaineiston keruupai-kaksi valitsimme Düsseldorfin Suomi-koulun, jossa tuttavamme työskenteli opettajana ja jossa haastattelut oli mahdollista suorittaa. Ensimmäinen kontakti kouluun tapahtui kirjeitse keväällä 1998. Vastaanotto tutkimuksen tekemiselle oli positiivinen, mikä motivoi meitä aiheen tutkimiseen. Tutkimusongelmat muokkautuivat työn etenemisen myötä. Lopullisiksi haastattelurungon teemoiksi valitsimme äidinkielen, suomalaisuuden, kaksikielisyyden ja -kulttuurisuuden sekä Suomi-koulut. Teemojen rajaus ilmenee myöhemmin tutkimuksessamme.

Otokseemme valitsimme neljä suomalais-saksalaisperhettä, joista haastatelimme Suomi-koulussa käyvää lasta ja suomalaista aikuista. Oli sattumaa, että tässä tutkimuksessa kaikki aikuiset olivat äitejä, sillä tarkoituksenamme oli

haastatella Suomesta muuttanutta aikuista. Äidit olivat asuneet Saksassa noin 20 vuotta. Saksassa asuttu aika ei vaikuttanut aikuisten valintaan, mutta tutkimuksemme kannalta oli hyvä, että Saksassa asuttu aika oli pitkä. Oli mielenkiintoista tutkia, kuinka suomen kieli ja kulttuuri oli säilynyt sekä mikä niiden merkitys oli muuttaneille äideille. Lyhyemmän ajan (1-5 vuotta) Saksassa asuneet suomalaiset olisivat ehkä olleet vielä sellaisessa sopeutumisprosessin vaiheessa, jossa itsensä ulkopuolelta tarkkailu ei olisi ehkä onnistunut (ks. luku 4). Voi olla, että he olisivat olleet vielä liian kiinni suomalaisuudessa. Lapsien haastattelujen myötä toivoimme saavamme tietoa siitä, kuinka suomen kieli ja kulttuuri siirtyy, vaikka ympäristön valtakulttuurina on Saksa.

Suoritimme haastattelut toukokuun 26. päivä 1998 Düsseldorfin Suomikoulussa kouluajan puitteissa. Tämä oli kaikkien osapuolten kannalta vaivattomin tapa. Kumpikin meistä haastatteli kahta aikuista ja kahta lasta. Luotettavuuden kannalta haastattelimme saman perheen äidin ja lapsen. Pyrimme näin havainnoimaan mahdollisia yhtäläisyyksiä ja ristiriitaisuuksia äidin ja lapsen vastauksien välillä. Jokaisella haastattelijalla on oma tapansa haastatella. Erot ja yhtäläisyydet olisivat ehkä jääneet huomaamatta, jos emme olisi haastatelleet saman perheen jäseniä. Halusimme välttää myös omaa väsymystämme, sillä aikuisten ja lasten haastattelut poikkesivat hieman toisistaan. Lapsien kohdalla oli tarkkailtava kysymysten ymmärtämistä, sillä kielellinen osaaminen oli puutteellista. Heistä jokainen osasi parhaiten saksan kieltä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan heti tutkimuksen suorittamisen jälkeen.

1.4 Tutkimusmenetelmien valinta

Valitsimme tutkimusotteeksemme kvalitatiivisen perinteen. Tarkoituksenamme oli kuvailla ulkomailla asuvien suomalaisten ja heidän perheidensä kokemuksia suomen kielen asemasta ja merkityksestä sekä sitä, kuinka suomen kieli ja kulttuuri on säilynyt. Kvalitatiivisen tutkimusotteen kautta oli mahdollista saada syvällisempää ja yksilöllisempää tietoa tuntemuksista.

Tutkimuksen empiirisen tiedon hankinnassa tutkija voi valita joko kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen tutkimusotteen. Kvantitatiivinen tutkimusote tuottaa määrällistä, kausaalista, syy-seuraussuhteita selvittävää tietoa, jota voidaan yleistää samantyyppisiin ilmiöihin. Laadullisiin, kokemuksia ja merkityksiä selvittäviin tutkimustuloksiin pyrkivä tutkija käyttää puolestaan kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Monesti tutkija käyttää sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta saadakseen mahdollisimman luotettavaa ja kattavaa tietoa. Tällöin puhutaan triangulaatiosta. (Grönfors 1985, 11-15.) Emme käyttäneet tutkimuksessamme kvantitatiivista menetelmää, sillä otoksemme oli pieni. Emme pyrkineet yleistykseen, lainalaisuuksien tai säännönmukaisuuksien etsimiseen vaan tarkoituksenamme oli kuvailla otoksemme tapauksia, joten kyseessä oli monitapaustutkimus.

1.4.1 Tapaustutkimus

Otoksen pienuuden ja tutkimuksemme kuvailevan luonteen takia tapaustutkimus tuntui luontevimmalta menetelmältä tutkimuksellemme. Tutkimuksemme tapaukset koostui Suomi-koulua käyvistä lapsista ja heidän suomalaisista äideistään, jotka olivat asuneet Saksassa noin kaksikymmentä vuotta. Otostamme yhdistivät samantyyppiset elämäkokemukset. Äidit olivat kokeneet muuttamisen vieraaseen maahan ja lapset olivat kasvaneet ja eläneet kaksikulttuurisessa perheessä. Kaikki haastatellut olivat Suomi-koulun aktiivisia jäseniä.

Sanaa tapaus voidaan käyttää ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostain tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä, joka poikkeaa kielteisesti tai myönteisesti muista tapauksista. Tapauksena voidaan käsittää myös aivan tavallinen tapaus. Tutkimuksen kohteena on toiminnassa oleva tapaus omassa ympäristössään. (Syrjälä 1988, 5.) Haastattelimme otoksemme Suomi-koulun aikana. Lapset tulivat haastatteluihin kesken oppituntien. He olivat orientoituneet suomen kielen käyttöön, mikä helpotti haastatteluihin vastaamisessa. Äidit tulivat haastatteluihin kesken oman toimintansa.

Yhtenäistä määritelmää sanalle tapaustutkimus on mahdotonta esittää, mutta yhdistävänä tekijänä on keskittyminen tiettyyn tapaukseen ja sen yksilöllistämiseen.

Keskeistä on tutkimuksen nykyisyys ja se, että tapaus sijoittuu todelliseen tilanteeseen. Tutkija ei siis voi järjestää tapausta keinotekoisesti kokeelliseksi asetelmaksi. Tapaustutkimuksen luonnetta kuvaavat sanat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteellisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä on pieni juuri yksilöllistämisen vuoksi. (Syrjälä 1988, 6-8.) Tutkimuksemme yksilölliset vastaukset toimivat kuvaavina esimerkkeinä tutkimusongelmistamme.

Käytämme sitaatteja, jotta lukijalla on mahdollisuus tarkistaa tulkintaamme ja tehdä johtopäätöksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Sitaatit mahdollistavat myös lukijan omien tulkintojen tekemisen.

Tapaustutkimuksen tutkimusasetelmat erottuvat kahdessa suhteessa. Tapauksen tarkastelu voi lähteä tapauksesta itsestään kokonaisvaltaisesti tai se voi myös edetä etukäteen muodostettujen teorioiden tai aikaisempiin tapauksiin pohjautuvien hypoteesien ja muodostettujen analyysiyksiköiden perusteella. (Syrjälä 1988, 21-22.) Yinin (1994, 38) mukaan tapaustutkimus voi kohdistua yhteen tai useampiin tapauksiin joko kokonaisvaltaisesti tai tapauksen osien analyysinä. Tapaustutkimus on mahdollista suorittaa erilaisten haastattelujen, dokumenttien ja havainnoinnin avulla (Yin 1994, 93). Tutkimuksemme koostuu pienten osien muodostamasta kokonaisuudesta eli haastateltavien käsityksistä ja tuntemuksista teema-alueita kohtaan. Emme erottele yksilöitä vaan kokoamme kuvauksen teema-alueista haastattelujen perusteella. Joissakin kohdissa käsittelemme aikuisten ja lasten vastauksia erikseen, sillä kokemuspohja oli erilainen (esim. sopeutuminen ja Suomi-koulu).

1.4.2 Haastattelu

Haastattelu on paljon käytetty menetelmä suomalaisessa sosiaali- ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Se on peräisin Aristoteleen ajoilta. Platon osoitti dialogeissaan, kuinka keskustelun avulla saadaan esille asioiden moniselitteisyys ja Sokrates käytti haastattelua saadakseen oppilaansa ajattelemaan. (Hirsjärvi 1982, 7.)

Haastattelun avulla tutkija pääsee paremmin emotionaalisille ja intiimeille alueille. Sen kautta saadaan kuvaavia esimerkkejä sellaisiltakin alueilta, joilta ei ole vielä objektiivisia testejä. Haastattelu sopii erityisesti silloin, kun tutkimuskohteena on koko väestöä koskeva satunnaisotos tai ryhmä, jolla voi olla vaikeuksia kyselylomakkeiden täyttämisen kanssa. (Hirsjärvi 1982, 14-16.) Tutkimuksemme haastattelu sopi hyvin, sillä pitkään ulkomailla asuneille haastateltaville kyselylomakkeet olisivat voineet olla liian vaikeita heikentyneen suomen kielen taidon vuoksi. Haastattelun avulla pystyimme kontrolloimaan kysymystemme ymmärtämistä haluamallamme tavalla. Käsitteiden ymmärtämisessä ilmeni epäselvyyksiä, mitkä pystyttiin tarkentamaan haastattelun aikana. Selitimme käsitteitä silloin, kun haastateltava ei ymmärtänyt sitä. Lomakkeilla saatu tieto ei olisi palvellut tutkimuksemme tarkoituksia, sillä yleisesti ihminen puhuu mieluummin asioista kuin kirjoittaa niistä. Vapaamuotoisen kerronnan kautta voi ilmetä asioita, mitä tutkija ei ole tullut ajatelleeksi.

Haastattelu on myös joustavampi ja siinä otoksen kato on huomattavasti pienempi kuin kyselylomakkeissa, sillä vastaajalta saadaan suostumus haastattelun suorittamiseen. Kun kato pienenee, tutkimuksen luotettavuus paranee. (Hirsjärvi 1982, 14-16.) Jokainen tutkittava on tutkimuksen lopputulosten kannalta merkittävä, sillä otos valitaan tiettyjen kriteerien perusteella. Kadon seurauksena tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa voi jäädä saamatta. Tutkimusotoksemme koostui ulkomailla asuvista henkilöistä, joten lomakehaastattelu olisi muodostunut liian hankalaksi suhteessa saadun tiedon laatuun. Kadon pienentäminen muistutuskirjeillä tai muiden yhteysvälineiden avulla olisi nostanut nopeasti myös tutkimuksen kustannuksia.

Haastatteluissa käsitelimme menneisyyteen liittyviä asioita, tunteita ja kokemuksia. Haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, mikä mahdollistaa sen, että tutkija voi lähestyä inhimillisen käyttäytymisen ehkä vaikeimmin tutkittavia alueita: tietoisuutta, aikoja ja elämyksiä (Hirsjärvi 1982, 7). Pattonin (1990, 277-279) mukaan haastattelun avulla voidaan tutkia ajatuksia, tunteita sekä aikaisempia tapahtumia eli toisen henkilön näkökulmia voidaan tarkastella sisältäpäin.

Tavallisesta keskustelusta haastattelu eroaa ennalta suunniteltuna ja päämäärähakuisena toimintana. Kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen ja haastattelu

etenee yleensä haastattelijan ehdoilla. (Hirsjärvi 1982, 25.) Etenimme haastattelutilanteessa haastattelurungon mukaan, mutta pyrimme käsittelemään asioita haastateltavilta tulleiden vastausten mukaisesti. Haastattelussa kommunikoinnin välineinä ovat kielelliset ja ei-kielelliset ainekset, jotka välittävät ajatuksia, asenteita, mielipiteitä, tietoja ja tunteita (Hirsjärvi 1982, 25).

Haastattelu voidaan jakaa kolmeen ryhmään: lomake-, teema- ja avoimeen haastatteluun. Keskityimme teemahaastatteluun, sillä tutkimusongelmiimme sopi parhaiten haastateltavien vapaa kerronta teemoittain.

1.4.3 Teemahaastattelu

Suoritimme tutkimuksemme teemahaastattelun avulla haastatteleamalla lapset yksin ja aikuiset pareina. Valitsimme yksilöhaastattelun lapsille ettei heidän tarvinnut jännittää suomen kielen taitoaan tuttavansa kuullen ja että he saivat rauhassa miettiä vastauksiaan. Aikuisille parihaastattelu antoi tukea muistamisessa.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Teemat ovat yksityiskohtaisempia kuin tutkimusongelmat ja ne ovat suhteellisen pelkistettyjä, iskusanamaisia luetteloita. Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että kaikki se, mikä tutkittavaan ilmiöön todellisuudessa sisältyy, paljastuisi mahdollisimman hyvin. Menetelmässä kysymykset eivät ole tarkkoja ja niiden järjestys voi vaihdella haastattelun mukaan. Kysymystyyppi voi vaihdella tarkasta tosiasiakysymyksestä mielipide- ja asennekysymykseen. Teemahaastattelu sopii käytettäväksi, kun tutkimuskohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet. Samoin silloin, kun kyseessä ovat heikosti tiedostetut asiat tai jos muistamattomuuden arvellaan vaikuttavan tietojen luotettavuuteen, teemahaastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä. Teemahaastattelua suositellaan käytettäväksi myös, jos haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan aiheesta päivittäin. Tällaisia ovat mm. arvostukset, aikomukset ja ihanteet. (Hirsjärvi 1982, 35-44.)

Olimme jakaneet tutkimusaiheemme teemoihin (ks. liite 1), joita olivat äidinkieli, suomalaisuus, kaksi kieltä ja kulttuuria, Suomi-koulut ja sopeutuminen. Äitien ja lasten teemahaastattelurungot erosivat hieman, sillä lapset eivät olleet kokeneet muuttamista vieraaseen kulttuuriin ja äidit eivät olleet käyneet Suomi-

koulua. Aloitimme kysymyksillä, jotka käsittelivät haastateltaville tutuimpia asioita.

Syrjälä (1988, 105) kehottaa aloittamaan haastattelun lyhyillä, suorilla kysymyksillä. Sopeutumiseen liittyvät kysymykset olivat kaikkein tutuimpia äideille, sillä ne käsittelivät henkilökohtaisia kokemuksia ja tunteita. Näiden kysymysten avulla pohdittiin Suomen vierailuja, hyviä ja huonoja puolia nykyisessä ja entisessä kotimaassa sekä arkipäivän kulturealisia eroja. Aikuisten kohdalla jatkoimme äidinkieleen liittyvillä kysymyksillä. Keskityimme äidinkielen merkityksen selvittämiseen ja sen käyttämiseen vieraassa kieliympäristössä.

Lapsille esitettiin ensimmäisenä Suomi-koulua koskevat kysymykset, sillä he olivat haastattelun aikana koulutilanteessa. Ajattelimme, että lasten olisi helpointa vastata kysymyksiin, jotka liittyvät sen hetkiseen tilanteeseen. Etenimme äidinkieleen liittyviin kysymyksiin, jotka tuottivat lapsille vaikeuksia. Käsitte ymmärrettiin oman äidin käyttämänä kielenä. Suomalaisuutta käsiteltiin viimeisenä.

Teemahaastattelussa pyritään kokoamaan kaikilta haastateltavilta samat tiedot. Tämä varmistetaan teemaluettelon avulla. Teemojen sisällä haastattelijalla on vapaus keksiä kysymyksiä, jotka syventävät haastateltavan vastauksia. Vaikka käsiteltävät teemat ovat edeltä suunniteltuja, haastattelija voi päättää kysymysten järjestyksen ja muodon haastattelun kuluessa. (Syrjälä 1988, 100-102.) Käytimme haastattelujemme apuna teemaluetteloita varmistaaksemme, että samat kysymykset esitetään kaikille. Etenimme haastateltavilta tulleiden vastausten ohjaamina.

Kysymysrunгон avulla voidaan ennakoita puutteita ja täydentää niitä. Haastattelu on keskustelunomainen ja tilannekohtainen. Huonoina puolina teemahaastattelussa saattaa olla tärkeiden ja esille nousevien teemojen huomiotta jättäminen. Vastausten vertailtavuus vähenee, jos haastattelija muotoilee kysymykset eri tavoin haastateltaville. Myös kysymysten esitysjärjestys voi vaikuttaa vertailtavuuteen. (Patton 1980, 206.) Mielestämme teemahaastattelu on lähes mahdotonta suorittaa täysin samalla tavalla sen vapaamuotoisuuden vuoksi. Tilanne on ainutkertainen ja tutkimuskohteet ovat yksilöllisiä. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut vertaileminen, joten haastattelijan vaikutus tutkimuksemme tuloksiin tästä näkökulmasta ei ollut merkittävä.

1.4.4 Ryhmähaastattelu teemahaastattelun muotona

Syrjälän ja Nummisen (1988, 104-105) mukaan ryhmähaastattelu sopii erityisesti, kun pyritään ymmärtämään ihmisen vuorovaikutusta, tavoitellaan ymmärtämistä, oivaltamista ja uusia ideoita. Ryhmähaastattelu sopii myös toimintatutkimusten tekemiseen.

Ryhmähaastattelu on yksi vapaamuotoisista haastattelumuodoista. Se on tehokas haastattelumenetelmä sillä sen avulla saadaan haastatelluksi useampi henkilö ryhmän koosta riippuen yhden istunnon aikana. Tosin aikaa voi mennä herkästi pidempään, mitä suuremmasta ryhmästä on kysymys, mutta haastateltavien tavoittelun ja tutkimuksen esittelyn vaiva on huomattavasti pienempi kuin yksilöhaastattelussa. (Mäkelä 1990, 264.) Käytämme tutkimuksessamme ryhmähaastattelun termiä parihaastattelun sijasta, sillä metodikirjallisuudessa puhutaan ryhmähaastattelusta. Parihaastattelun ominaisuuksien ovat pitkälti samantyyppisiä kuin ryhmähaastattelussa.

Haastattelimme otoksemme äidit ryhmähaastattelun avulla, sillä teemamme käsittelivät menneitä tapahtumia ja tunteita. Ryhmähaastattelu tuki haastateltavien muistamista ja vapautti tilannetta, sillä aikuiset olivat ennestään tuttuja ja olivat kokeneet samantyyppisen elämänmuutoksen. Ryhmähaastattelussa haastateltavien vastaukset virkistivät toisen muistia. Yksilöhaastattelussa emme olisi saaneet niin monipuolista aineistoa.

Ryhmähaastattelua voi käyttää hyvin erilaisiin tarkoituksiin. Ensimmäisen avulla voidaan keskittyä faktuaaliseen informaatioon. Kun haastateltavia yhdistää jokin ryhmätoiminta esim. harrastus, ryhmän kontrolloiva vaikutus voi olla hyvinkin merkittävä. Jos yhteiset kokemukset tekevät käyttäytymisestä julkista, sitä on vaikea salailia ja unohtamisen tai väärin ymmärtämisen vaikutukset vähenevät. (Mäkelä 1990, 265-266.) Tämä seikka tuki myös ryhmähaastattelun käyttöä tutkimuksessamme. Syrjälän (1988, 104-105) mukaan suunnitellut keskustelun aiheet voivat muovautua valinnan ja tulkinnan avulla sekä haastateltavien esille ottamien asioiden perusteella.

Yhteisten normien tai ihanteiden tutkimiseen ryhmähaastattelu soveltuu myös hyvin. Samoin se sopii ryhmän sisäisten suhteiden ja ryhmän jäsenten välisen kommunikaation tutkimiseen, mikä ei ollut meidän tutkimuksemme

kannalta merkittävää. Ryhmähaastattelun avulla voidaan myös selvittää merkitysrakenteita, joiden avulla ryhmän jäsenet jäsentävät sosiaalista todellisuutta, keskinäisiä suhteitaan ja omaa identiteettiään elämässä yleensä. (Mäkelä 1990, 265-266.)

Ryhmähaastattelutilanne voi olla myös vapautuneempi kuin yksilöhaastattelu. Ryhmän muut jäsenet voivat lisäksi toimia tiedon virkistäjinä, joten ryhmähaastattelun avulla voidaan päästä myös sellaisille alueille, jotka jäisivät unohtuksiin yksilöhaastatteluissa. Tosin aihealue ei tällöin voi olla kovin henkilökohtaisia. (Grönfors 1982, 109.) Ryhmähaastattelussa yhtenä tavoitteena on ymmärtäminen ja oivaltaminen, sillä ryhmä auttaa jäseniään ymmärtämään ja oivaltamaan itseään enemmän kuin mihin he yksin pystyisivät (Syrjälä 1988, 104).

Tutkittaessa haastateltavien mielipiteitä ja kulttuurisia jäsennyksiä tutkijaan kohdistetaan odotuksia, jotka vaikuttavat yksilöhaastatteluissa vastauksiin. Tätä on vaikea ottaa analyysivaiheessa huomioon, mikä puolestaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tällaisessa tilanteessa ryhmähaastattelu voi olla ratkaisuna, sillä siinä haastateltavat kontrolloivat toisiaan ja tutkijan vaikutus vastauksiin vähenee. (Mäkelä 1990, 264.) Arkuus tutkijaa kohtaan väheni, sillä haastateltavat kävivät keskenään vuoropuhelua aiheista.

Ryhmähaastattelusta saatavan materiaalin tulkinta on haasteellista, sillä siitä puuttuu varsinainen dialoginen rakenne (Mäkelä 1990, 266). Meille haastattelujen purkaminen ei tässä suhteessa tuottanut vaikeuksia, sillä parihaastattelusta oli helppo tunnistaa ja erotella haastateltavat. Luulemme, että ryhmän ollessa suurempi vastauksista tulisi ilmi enemmän näkökulmia. Huomasimme, että äidit jatkoivat ja syvensivät ensimmäisenä vastanneen näkökulmaa eikä näin ollen uusia oivalluksia löytynyt. Haastateltujen pariin vastaukset erosivat toisistaan, joten aineistosta tuli monipuolisempi.

1.5 Tutkijan rooli teemahaastattelussa

Haastattelijoina onnistuimme mielestämme siinä, että emme puhuneet liikaa. Kysymysrunko tuki haastattelua, joka eteni haastateltavilta tulleiden vastausten mukaan. Lopullinen kysymysjärjestys oli hieman erilainen kuin mitä olimme suunnitelleet. Ryhmähaastattelussa ilmapiiri oli tasapuolinen ja annoimme aikaa vastauksille. Varmistuskysymyksillä tarkistimme, että kaikki haastateltavien ajatukset olivat tulleet esille ja kysymykset sekä vastaukset oli ymmärretty oikein. Kiinnostuksemme haastateltavia kohtaan osoitimme katsekontaktilla ja pienillä vahvistesanoilla. Hirsjärven (1982,94) mukaan vahvistesanat eivät keskeytä haastateltavaa vaan niiden käyttö on suotavaa motivaation ja puheen ylläpitämiseksi.

Tutkijan on hallittava ryhmädynamiikkaa siinä määrin, että pystyy saamaan kaikki ryhmän jäsenet mukaan keskusteluun. Hänen on pystyttävä vähentämään epätasapainoa keskustelijoitten välillä. Yleisenä sääntönä haastatteluissa tutkijan on puhuttava mahdollisimman vähän ja annettava muiden puhua. (Syrjälä 1988, 105-106; Grönfors 1982, 108.)

Hyvä haastattelija luo tilanteen sellaiseksi, että kaikki haastatteluun osallistujat ovat yhtä tärkeitä. Haastattelijan on oltava aidosti kiinnostunut haastateltavastaan ja osoittaa arvostuksensa hänen vastauksiaan kohtaan. Tutkija ei saa milloinkaan keskeyttää haastateltavaa. Haastattelijan on pystyttävä huomaamattomasti pitämään keskustelu aiheessa. Hänen on myös suunnittelussaan huolehdittava ettei haastattelusta tule liian pitkä, mutta kuitenkin riittävän kattava. (Grönfors 1982, 108-110; Syrjälä 1988, 95-99.) Haastattelutilanne eteni sujuvasti ja keskustelu pysyi teemojen aiheissa. Haastatteluihin kulunut aika vastasi suunnitelmiamme.

1.6 Tutkimuksen aineisto ja sen analyysi

Teemahaastattelun avulla kerätty aineistoon yleensä runsas ja monivivahteinen, sillä sen avulla pyritään pääsemään syvälle tutkittavien asioiden ytimeen. Tämä tekeekin teemahaastattelusta saatavan aineiston analyysivaiheesta aikaa vievän ja tuskallisenkin prosessin. Aineiston käsittely ja sen analyysi tulisi kuitenkin aloittaa mahdollisimman pian keruun jälkeen, sillä silloin aineisto on vielä tuoreessa muistissa ja inspiroi tutkijaa. Ja jos tutkija huomaa tarvitsevansa lisätutkimuksia tai -selvityksiä, niiden tekeminen mahdollisimman pian varsinaisen tutkimuksen jälkeen tuottaa parempaa tulosta. Tosin joidenkin ongelmien ja ilmiöiden ymmärtäminen vaatii tietyn etäisyyden ja kypsytelyajan. (Hirsjärvi 1982, 108.)

Kvalitatiivisen aineiston voi analysoida kahdesta lähtökohdasta. Selonteot voivat kertoa vääristelemättä todellisuudesta ja että eri menetelmiä käyttäen on mahdollista saavuttaa totuudenmukaista tietoa. Aineistoon voi myös suhtautua suhteellisemmin, jolloin aineistosta kerätään vain tutkimuksen kannalta merkittävät asiat, joita tulkitaan syvällisemmin. Kvalitatiivisen aineiston analyysi on aina kirjoitettu versio jostakin näkökulmasta aiheeseen kuin aiheeseen. Analyysi voi sulkea tai avata näköaloja kielen avulla joko kuvaamalla tai tulkitsemalla. (Eskola & Suoranta 1996, 108.) Eskolan (1996, 106) mukaan keskeistä uusissa analyysi- ja tulkintatavoissa on todellisuuden unohtaminen ja keskittyminen mahdolliseen. Aineiston tulkinnassa voidaan pyrkiä yhtäläisyyksien ja samanlaisuuksien löytämiseen tai erojen ja moninaisuuksien tarkasteluun.

Tutkimuksessamme pyrimme kuvailemaan todellisuutta sekä tulkitsemaan syitä haastateltavien vastauksiin. Kuvaileminen ja tulkitseminen riippuu teeman laadusta. Kaikkiin teemoihin ei ole tutkimuksen kannalta merkityksellistä etsiä syvempiä tulkintoja eli tällöin kyseessä on laadullinen kuvailu. Valikoimme aineistostamme tutkimusongelmien kannalta merkittävää tietoa. Kokonaiskäsitys tutkittavasta aiheesta selkeytyi koko tutkimusaineiston välityksellä. Syvempien tulkintojen perusteena käytämme koko aineistoa ja sieltä esille nousevia yksityiskohtia.

Tutkimuksessamme käytämme sitaatteja ja perustelemme niiden käyttöä Eskolan ja Suorannan (1996, 136) esittämien väitteiden mukaisesti lukuunottamatta kohtaa neljä. He ovat kuvanneet sitaattien käyttöä seuraavasti:

1. tekstikatkelmat voivat toimia tulkintojen perusteina
2. sitaatit toimivat esimerkkeinä aineistosta
3. lainaukset elävöittävät tekstiä
4. aineistosta voidaan tehdä tiivistettyjä kertomuksia.

Vaikka runsas sitaattien käyttö voi tehdä raportista turhan laajan ja raskas lukuisen, se mahdollistaa lukijan tekemän arvioinnin siitä, onko tutkijan tekemät tulkinnat mahdollisia. Näin ollen ulkoinen validiteetti tulee esille. (Eskola 1996, 140.)

Teemahaastattelun käsittely voidaan tehdä kahdella tavalla. Tutkija voi purkaa nauhat joko kirjoittamalla ne sanasta sanaan paperille tai korteille teema-alueittain tai hän voi tehdä päätelmiä suoraan nauhoista. Sisällönanalyysi voi olla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. Kummassakin tapauksessa sitä ohjaavat tutkimuksen suunnitteluvaiheessa keskeisiksi havaitut käsitteet ja silloin alustavasti asetetut hypoteesit. Teemahaastattelun aikana voi myös kerätä hypoteeseja, jotka ohjaavat muuttujien valintaa analyysivaiheessa. Muuttujat luokitellaan molemmissa lähestymistavoissa luokkiin, joiden avulla tutkija selkeyttää aineistoa tulkintoja varten. (Hirsjärvi 1982, 114-116.) Litteroimme haastattelut kokonaisuudessaan heti haastattelujen jälkeen. Tutustuimme aineistoon huolellisesti, minkä jälkeen oli mahdollista luokitella aineisto teemoittain. Haastattelujen työstämisen myötä tutkimuksemme osa-alueet alkoivat selkeytyä, mikä mahdollisti teorian ja aineiston yhdistämisen sekä teemojen selkeytymisen.

Analyysissa arkipäivän ilmiöitä sanotaan ensimmäisen asteen tulkinnoiksi. Niissä tutkija kuvailee haastateltavien vastausten todellisuutta. Reflektointi eli teoreettinen ajattelu, joka erottaa ajattelun sen luonnollisesta asenteesta ja arkiymmärryksestä, kuuluu tieteelliseen ajatteluun. Tutkittava ongelma tulkitaan kaksi kertaa. Tutkijan on pyrittävä tekemään kohteestaan teoreettisia tulkintoja. Tämä on kvalitatiivisen tutkimuksen perusidea ja samalla sen vaikeus. Tutkijan tieteellisen mielikuvituksen merkitys korostuu tulkintojen osuvuudessa ja hedelmällisyydessä. (Eskola 1996, 111-113.)

2 IHMISEN KIELELLINEN JA KULTTUURILLINEN KEHITTYMINEN

Käsitlemme tutkimuksessamme kielen kehittymistä ja sen edellytyksiä, sillä kielen merkitys ihmisen identiteetille ja koko elämälle on merkittävä. Ihminen muovautuu kielen välityksellä, saa tietoa ympäristöstään ja luo sosiaalisia yhteyksiä muihin ihmisiin (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 22). Kielen avulla yksilö muokkaa minäkäsitystään ja maailmankuvaansa. Kieli ja kulttuuri ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa ja siksi kielen teoreettinen tarkastelu on tutkimuksemme kannalta perusteltua. Tutkimuksessamme kielellisen perustan kautta on mahdollista ymmärtää äidinkielen tärkeys yksilölle. Se auttaa myös ymmärtämään myöhempien kielten oppimista.

2.1 Kielen merkitys

Kieli on ajattelun, tiedon hankkimisen ja -välittämisen sekä vaikuttamisen väline. Se toimii sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä, kielellisessä luomisessa, tunteiden ilmaisemisessa sekä oman ja toisten käyttäytymisen säätelemisessä. (Koppinen ym. 1989, 22.) Yhteiskunnan kannalta kielen merkityksenä on luoda, säilyttää ja siirtää kulttuuria sekä välittää tietoja ihmisten kesken. Tiede, taide, tekniikka ja talous toimii kielen varassa. (Sarmavuori 1982, 10.)

Kielen oppiminen on osa lapsen kokonaiskehitystä. Lapsi tarvitsee kieltä ympäristön jäsentämiseen ja maailmankuvan rakentamiseen. Kieli on väline hankkia tietoa ja varastoida se muistiin. Sen avulla työstetään myös ajatuksia, tunteita ja asenteita sekä sisäistetään arvoja ja normeja. Kielen tärkeys korostuu kaikessa oppimisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 7.)

Haastatteluissamme kielen merkitys korostui esimerkiksi sopeutumisessa uuteen maahan. Äidit kertoivat, että saksan kielen oppimisen myötä eläminen vieraassa kulttuurissa on helpottunut ja kotiutuminen on mahdollistunut. Lasten suhteet suomalaisiin sukulaisiin ovat vahvat ja uskomme, että yhteinen kieli on merkittävä tekijä yhteyksin ylläpitämisessä.

Lapsilla on hyvin vahvat siteet Suomeen. Ei heillä varmaan olis sellasia siteitä, jos eivät ois kieltä osannu.

Minun vanhempani eivät puhu saksaa, niin nämä vitsikkäät huomautukset lapsilta, papalta ja mummolta eivät onnistus ilman tätä kieltä. Tää synkkaa heiltä niin loistavasti.

2.2 Kielen kehittymisen edellytykset

Jotta kielen kehittyminen onnistuisi, lapsella on oltava tietyt biologiset, psykologiset ja ympäristölliset eli sosiaaliset edellytykset. Puutteet missä tahansa edellytyksessä saattavat johtaa viivästyneeseen kielen kehittymiseen tai muihin kielellisiin ongelmiin. Tutkimukset eivät kuitenkaan osoita, minkälaiset puutteet johtavat viivästyneeseen kielenomaksumiseen. (Leiwo 1989, 53.)

2.2.1 Biologiset edellytykset

Aivofysiologi Eric H. Lenneberg (1967) korostaa sitä, että kielen kehitys riippuu yleisestä kypsymisestä ja on näin ollen yhteydessä muihin kehitystapahtumiin. Hänen mukaansa kielen kehityksessä on kaikki biologiseen kypsymiseen perustuvan käyttäytymisen tunnusmerkit: toiminta alkaa tietyssä iässä ja kehitysvaiheessa, toiminnan alkamisesta ei ole välitöntä hyötyä ja toiminnan alkamiseen ei vaikuta ympäristön tarjoama ärsykemäärä tai sen muutokset. Lapsi kypsyy käyttämään kielellisiä mekanismeja, joiden käyttöönotto tapahtuu ympäristön vaatimusten mukaan (Leiwo 1989, 53.)

Haastattelemamme lapset olivat kasvaneet kaksikielisessä kodissa. Biologisen kehittymisen myötä he olivat saaneet valmiuden omaksua ympäristön kieltä, joka tässä tapauksessa oli sekä suomi että saksa. Saksan merkitys valtakielenä on korostunut lapsen elinpiirin laajentumisen myötä.

Biologiset edellytykset kielen oppimiselle vaativat anatomisten ja fysiologisten kehityksen piirteitä. Lennebergin (1967) mukaan kielen omaksuminen mahdollistuu, kun aivot ovat saavuttaneet 60 %:n kypsyysasteen rakenteellisista, biokemiallisista ja neurofysiologisista aikuisarvoista (Leiwo 1989, 53-54).

Lapsi saavuttaa tämän kehitystason, jota sanotaan kielenomaksumisen kriittiseksi ajaksi, noin puolentoista vuoden iässä. Tämän jälkeen kieli alkaa kehittyä nopeasti. (Leiwo 1989, 53-54.) On kuitenkin muistettava, että jokaisella lapsella kypsyminen ja sitä kautta kielen kehittyminen tapahtuu yksilöllisesti.

2.2.2 Kognitiiviset edellytykset

Jean Piaget on korostanut kielen kehityksen riippuvuutta muusta kognitiivisesta kehityksestä. Hän erottaa kehityksen kausiin, jotka etenevät samassa järjestyksessä ja kehittymisen myötä lapsi käy läpi kaudet yksilöllisen aikataulun mukaan. Lapsi ei voi edetä seuraavaan kehityskauteen, ennen kuin on omaksunut edellisen kauden toiminnot. Ympäristö ei voi muuttaa kausien järjestystä, mutta se voi nopeuttaa tai hidastaa kehitystä. (Leiwo 1989, 59.) Kognitiiviset kielenkehittymisen edellytykset pohjaavat havaitsemiseen, ajatteluun ja muistiin.

Havaitseminen. Havaintomotorinen yhteistyö on edellytyksenä niin kielenomaksumiselle, kuin muullekin oppimiselle. Pichon (1947 Alahuhdan 1990, 11-13 teoksessa) on todennut, että lapsella tulee olla riittävän kehittynyt sensorinen kapasiteetti, jotta hän kykenee tekemään tarkkoja havaintoja ympäröivästä maailmasta sekä riittävä motorinen kapasiteetti ilmaistaakseen monimutkaisia äänneyhdistelmiä.

Lapsi havainnoi ympäristöään hankkien tietoa ympäröivästä maailmasta. Kehitykseen kuuluu, että lapsi pyrkii kokoamaan havaintonsa paremmin hallittavaan muotoon havaintojen säännönmukaisuutta ja yhtenäisyyttä etsien. Kielenomaksumisen edellytyksenä onkin ympäristön esineisiin liittyvän tiedon havainnointi ja niiden muodostamat sisäiset mielikuvat. Vuorovaikutuksen kautta lapsi oppii kielellisesti ilmaisemaan havaitsemiaan asioita, mikä edellyttää, että lapsi on vuorovaikutustilanteissa aktiivinen osallistuja. (Koppinen ym. 1989, 32-33.)

Haastattelemamme lapset ovat havainnoineet ympäristön esineitä ja asioita suomen ja saksan kielellä. Otoksemme perheissä äidit olivat hoitaneet lapsiaan kotona useita vuosia.

Oletamme, että suomen kieli on ollut tasavertainen saksan kielen kanssa lasten havaintomaailmassa. Tämä on mahdollistanut kahden kielen samanaikaisen omaksumisen.

Minä puhuin lapselle heti suomen kielellä ja mieheni saksalla.

Ajattelu. Vygotski painottaa kielen ja ajattelun yhteenkuuluvuutta. Hänen mukaansa ajattelu palautuu aikuisen ja lapsen väliseen kanssakäymiseen ja on alkuperältään sosiaalista. Puhe saa lapsen käyttäytymistä ohjaavia muotoja. Muutuu sisäiseksi puheeksi, ajatteluksi. Lapset ohjaavat toimintaansa itselleen osoitetuilla käskyillä, mikä helpottaa toimintojen koordinoimista. Ajattelu edellyttää kieltä. (Leiwo 1989, 57.) Vygotski (1982, 79) toteaa, että kielen ja ajattelun kehittyminen ei tapahdu yksisuuntaisesti ja tasasuhteisesti, vaan kehityskäyrät kohtaavat, eroavat ja leikkaavat toisiaan, tasaantuvat erillisiksi vaiheiksi ja kulkevat rinnan, jopa sulautuen yhteen haarautuen taas uudelleen.

Piagetin näkemys kielen ja ajattelun välisestä suhteesta eroaa Vygotski ajattelusta siinä, että hänen mukaansa käsitteellinen ajattelu ei välttämättä vaadi kieltä. Kieli on siis alisteinen ajattelulle ja edistää sitä. (Sarmavuori 1982, 163.)

Ideaatioteorian mukaan sanojen käytetään usein ajatuksien, ideoiden ja kokemusten ilmaisemiseen. Teoria painottaa, että ajatus tai idea on ennen kieltä, jota käytetään ainoastaan välineenä ajatusten ilmaisemiseen. (Aaltola 1989, 20-21.)

Muisti. Lyhytkestoisien muistikapasiteetin kehitys on kielenomaksumisen kannalta tärkeää, sillä muuten lapsi ei pysty analysoimaan kuulemiaan ilmauksia täydellisesti. Kehittymisen myötä lapsen on pystyttävä varastoimaan sanoja merkityksineen, kieliopin sääntöjä jne. pitkäkestoiseen muistiin. Muistin kehittyminen ja varastointikyky on yhteydessä muuhun kognitiiviseen kehittymiseen, koska varastoitavat yksiköt ja varastointitavat riippuvat kognitiivisesta kehityksestä. (Leiwo 1989, 62.)

Kieli on muistamisen edellytys. Muistamista helpottaa verbaalisten sääntöjen muodostaminen. Yksilö varastoi nonverbaalisia kokemuksia verbaalisessa muodossa muistiinsa, mikä toisaalta voi muodostaa virheitä muistamisessa. (Leiwo 1989, 62.)

2.2.3 Sosiaaliset edellytykset

Kielellinen virikeympäristö on välttämätön kielen kehittymiselle. Kielenkehityksen alussa lapsen huomion on kiinnityttävä puheeseen. Kielellisen ympäristön on oltava konkreettisesti läsnä, sillä oppijan on saatava tietää sanojen tarkoitteet, mihin kielen merkit, sanat viittaavat. Keskusteluissa lapsen kanssa käytetään usein ekstraverbaalisia keinoja osoittamalla, näyttämällä tai muuten konkretisoimalla esitetty asia, jotta lapsi löytäisi yhteyden kielen ja tarkoitteen väliltä. Ymmärtämisen helpottamiseksi lapselle puhutaan usein lyhyillä lauseilla, joita toistetaan paljon. (Leiwo 1989, 66.)

Krashen (1978) on tullut siihen tulokseen, että lapsien käyttämälle kielelliselle materiaalille on ominaista se, että kielen omaksuja on ymmärtänyt sen ja materiaali on kieliopillisesti hieman edellä lapsen sen hetkistä kehitystasoa. Hän lisää, että materiaali muuttuu kielenomaksumisen myötä monimutkaisemmaksi. Hän toteaa vielä, että vastaanotetun ja hyväksikäytetyn kielellisen aineksen tulee olla luonnollista viestintää. (Leiwo 1989,67.)

Sosiaalsiin edellytyksiin kielenoppimisessa kuuluu monipuolinen vuorovaikutus lapsen kanssa. Lyytinen (1978, 13-19) on koonnut kielenkehittymiselle ns. suotuisia vuorovaikutustilanteita. Tällaisia ovat mm. leikinomaiset, iloa, kiintymystä ja läheisyyttä korostavat tilanteet ja lapsen käyttäytymistä kielellisesti vahvistavat ja ohjaavat tilanteet. Tutkimuksemme Suomi-koulu noudatti opetus-toiminnassaan Lyytisen periaatetta. Kielen opiskelu perustuu peleihin, leikkeihin ja aktiiviseen vuorovaikutukseen.

Lyytinen (1978, 13-19) korostaa, että kielenomaksumisen turvallisen ja suotuisan ilmapiirin kannalta aikuisen olisi muutettava ilmaisunsa lapsen kehitystasoa vastaavaksi, motivoida lasta käyttämään kieltä ja vastata lapsen aloitteisiin. Myös erilaiset kielen käyttötehtävät suotuisassa sosiaalisessa ympäristössä ovat merkityksellisiä kielen kehittymisen kannalta. Ilmapiirin turvallisuus on tärkeää kielen omaksumiselle sen vuoksi, että positiiviset tunteet, jotka liittyvät kielellisiin tilanteisiin, motivoivat lasta.

Tämä on kielen oppimisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää. Haastatteluissa kävi ilmi, että Suomi-koulussa käyvät lapset olivat ystäväystyneet keskenään. Lapset painottivat kavereiden tapaamisen tärkeyttä kielen oppimisen ohella.

Kerran viikossa haluan nähdä ne muut kaverit tässä. Ja sitten minusta on myös hyvä, että voin oppia suomen kielen, kun mun äiti tulee Suomesta.

2.3 Kielen kehitysteorioita

Perimän ja ympäristön tekijät, jotka vaikuttavat lapsen kognitiiviseen ja persoonallisuuden kehittymiseen, vaikuttavat kielenomaksumiseen. Kuitenkaan ei tiedetä, mikä on perinnöllisyyden ja ympäristön yksityiskohtainen osuus kielellisessä kehittämisessä. Tämän vuoksi kielenoppimisen teorit jaetaan behavioristisiin ja kognitiivisiin teorioihin. (Ahvenainen & Karppi 1993, 7-8.) Nykyään kielenomaksumista perustellaan lähinnä kognitiivisten teorioiden avulla, vaikka behaviorististen teorioiden sisällä on paljon elementtejä, jotka voisivat täydentää lapsen kielen kehittymisen kognitiivisia teorioita.

2.3.1 Behavioristiset teorit

A. Ehdollistumisteoria

Ehdollistumisteorian mukaan oppiminen tapahtuu ehdollistumalla, reaktioita vahvistamalla. Sen mukaan lapsi oppii vain palkitut vastaukset. Behavioristisesta koulukunnasta erityisesti Skinner ja Staats ovat huomattavia kielenomaksumisen selittäjiä. Skinnerin (1957) mukaan kielikäyttäytyminen koostuu ärsyke - vastaus-assosiaatiosta, jonka kuulija tai puhuja itse vahvistavat. Oppiminen etenee mallin ärsyke-vastaus-vahvistus mukaan. Lapsen kielenomaksumisessa reaktioketju etenee siten, että lapsi vaatii jotain, joka täytetään hänen tahtomallaan tavalla. Vaade nimetään, jonka jälkeen se toistetaan kaikureaktiona. Behavioristiselle suuntaukselle tyypillinen palkitseminen tapahtuu silloin, kun lapsi käyttää nimiä ympäristössään ja palkkiona voi olla myös sisäinen ärsytys. (Sarmavuori 1982, 149-150.)

Ehdollistumisteorian mukaan haastattelemamme lapset ovat saaneet sekä suomen että saksan kielisiä vahvistuksia toimintoihinsa, sillä he ovat omaksuneet rinnakkain kaksi kieltä.

B. Välitysteoria

Välitysteorian kehittäjästä Osgood on luonut koko käyttäytymistä kuvaavan kolmi-vaiheisen välitys-yhdentymismallin, jossa kielellinen käyttäytyminen on erityistapauksena. Sen avulla ollaan haluttu osoittaa, että kielellisessä käyttäytymisessä on kyse ulkoisten ärsykkeiden havaitsemisesta eli vastaanotosta, niiden sisäisestä käsittelystä eli assosioinnista sekä ulkoisesti näkyvien kielellisten reaktioiden tuottamisesta eli ilmaisusta. Ulkoinen ärsyke voi vaikuttaa yksilössä kolmen tason, refleksinomaisen, automatisoitunutta tietoa sisältävän ja tulkinnallisen tason kautta. Yksilö ei reagoi kaikkiin kielellistä tuotosta vaativiin ulkoisiin ärsykkeisiin samalla tavoin, vaan sisäisen prosessoinnin tarpeet määräävät vastaanotetun informaation laadun. (Ahvenainen & Karppi 1993, 9-10.)

Välitysteorian mukaan haastattelemamme lapset ovat vastaanottaneet ja tuottaneet kielellisiä reaktioita suomeksi ja saksaksi. Jos he eivät olisi reagoineet molempiin kieliin, he olisivat oppineet vain toisen perheessä puhutun kielen.

2.3.2 Kognitiiviset teoriat

Kognitiivisen teorian mukaan kielenomaksuminen on tietopuolista, älyllistä ja ihmiselle lajiominaista kehittymistä. Saavutettu taito on kypsymisen, kehittymisen ja oppimisen yhteisvaikutuksen tulosta ja ihminen käyttää kieltä välineenä jonkin asian saavuttamisessa. (Sarmavuori 1982, 156; Ahvenainen & Karppi 1993, 11.) Sarmavuori (1982, 156) toteaa, että ajattelun ja kielen alueella Piagetin kognitiivinen kehitysteoria on alan laajin psykologis-kielellinen esitys.

Kognitiivisten teorioiden pohjana on hahmopsykologinen suuntaus, joka kehittyi vastareaktionä behaviorismin mekaaniselle assosiaatiopsykologialle. Se painottaa yksilön tarkastelua kokonaisuutena eli kielen kehitystä tarkasteltaessa se ottaa huomioon käyttäytymisympäristön, yksilön sen hetkisen tilan ja kehitysvaiheen. Hahmopsykologit pitävät kielenomaksumisen kannalta tärkeänä kielellisten

virikkeiden tarjoamista oikeaan aikaan. Behaviorismin korostama palkkioajattelu nähdään hahmopsykologilisen näkemyksen mukaan yksilöllisenä ja tilannesidonnaisena. (Sarmavuori 1982, 156-157; Ahvenainen & Karppi 1993, 11.)

Kielenkehittymisen kannalta keskeisiä ovat käsitteet skeema eli ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen tuloksena syntynyt toistuva ja jäsentynyt toimintamalli, havainnointi sekä valikoiva tarkkaavaisuus. Skeemojen avulla valikoimme, mitä havainnoimme. Jos lapsella ei ole jostakin tilanteesta toimintarakennetta, hän jättää sen huomioimatta. Skeema siis suuntaa havainnointia, joka puolestaan poimii havaintokohteita. Valikoidut havainnot puolestaan muuttavat jo muodostunutta skeemaa, mikä johtaa yksilön kognitiiviseen kehittymiseen. (Sarmavuori 1982, 165; Ahvenainen & Karppi 1993, 14-15.)

Kognitiivisten teorioiden perusteella lapset ovat rakentaneet skeemansa kahden kulttuurin vaikutuspiirissä. Heille suomalaisuus ei ole vierasta, sillä he ovat pienestä pitäen omaksuneet sitä. Oletamme, että nämä kaksi kulttuuria rikastuttavat heidän tapansa kokea uusia asioita. Suomalaisuuden pohjalta äidit muokkaavat skeemojaan ja liittävät niihin saksalaista kulttuuria ja kieltä kokemaan nykyistä ympäristöään.

A. Kognitiivinen kehitysteoria

Piagetin (1936) mukaan verbaalinen älykkyys kehittyy sensomotorisesta älykkyydestä. Hänen painottaa, että älykkyys on adaptiivista toimintaa eli ympäristöön sopeutumista. Tämä tapahtuu assimilaation eli ärsykkeiden sulauttamisen tai akkomodaation eli käyttäytymisen muokkaamisen avulla. (Sarmavuori 1982, 163.)

Piagetin (1955) teoriassa painotetaan sitä, että kieli on alisteinen ajattelulle, se heijastaa ajattelun kehittymistä. Hän erottaa neljä vaihetta kielen ja ajattelun kehityksessä (Ahvenainen & Karppi 1993, 12-14).

a) Sensomotorinen eli esikielellinen kausi ajoittuu syntymähetkestä noin 18 kuukauden ikään. Tällöin fyysiset perustarpeet säätelevät lapsen ajattelua ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Tällä kaudella lapselle kehittyy kiinteä havainnointi järjestelmä, käsitys esineiden pysyvyydestä sekä keinojen ja päämäärien suhteista. Käsitys ajasta tilasta ja tapahtumien kulusta alkaa myös muodostua. Ensimmäiset sanat ovat suoraan havaittavissa olevia esineitä tai ilmiöitä ja ne liittyvät fyysisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kauden lopulla lapsi pystyy jäljitte-

lemään jo melko monimutkaisia asioita. Oletamme, että sensomotorisella kaudella käytetty kieli muodostuu yksilön tunnekieleksi, sillä sen avulla yksilö luo ensimmäiset kielelliset suhteensa ja kieli on merkitykseltään tunteisiin ja tahtoon liittyvää. Skutnabb-Kangas (1988, 49) toteaa, että yksilö kokee elämyksiä eri asioista oppiessaan ensimmäistä kieltä. Tutkimuksessamme useimmat äideistä nimesivät suomen tunnekielekseen. Epäselväksi jäi, kumpi kieli lapsilla edusti tunnekieltä.

b) Esioperationaalinen kausi alkaa toisen ikävuoden lopulla ja jatkuu noin seitsemään ikävuoteen saakka. Tämän kauden alussa lapsi keksii kielen symboli-funktion eli hän alkaa antaa esineille ja asioille nimiä. Jos aikaisempi puhe on ollut psykologiselta merkitykseltään tunteisiin ja tahtoon liittyvää, niin nyt sen luonne siirtyy kehityksensä älylliseen vaiheeseen. Tässä vaiheessa kielen ja ajattelun kehityslinjat leikkaavat, jonka jälkeen ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä. (Vygotski 1982, 93-94.) Tällöin lapsen ajattelun ja puheen vuorovaikutus lisääntyy nopeasti. Symbolien varassa tapahtuva ajattelu kehittyy ja lapsi omaksuu kielen esittävän merkityksen. Lapsi alkaa leikeissään irrottaa esineiden merkityksiä niiden konkreettisesta käyttöympäristöstä.

Ajattelutoiminta monipuolistuu kauden edetessä ja lapsi pystyy palauttamaan mieleensä aikaisempia kokemuksia, jäsentämään niitä ja kertomaan niistä kielellisesti. Myös ilmeiden ja eleiden käyttö tulee mukaan kielelliseen ilmaisuun.

c) Konkreettisten operaatioiden kaudella (7-11v) ajattelu pohjautuu konkreettiseen toimintaan, kosketeltaviin ja nähtäviin elementteihin. Lapsi oppii tuolloin kuvaavia käsitteitä ja pystyy ryhmittämään esineitä niiden ominaisuuksien perusteella. Esineen korvaaminen toisella ja samanlaisuuksien tunnistaminen mahdollistuu. Päättely onnistuu johdonmukaisten sarjojen yhteydessä, mutta lapsi ei pysty kuvittelemaan eikä käsittelemään esineiden välisiä suhteita.

d) Formaalisten eli muodollisten operaatioiden kaudella (11-16v) lapsi alkaa esittää loogisia väitteitä sekä osaa muodostaa ja testata väitteitä todellisuuden tapahtumista. Käsitteet alkavat muotoutua loogisiksi, hierarkkisiksi järjestelmiksi. Lapsen ajattelu saavuttaa tässä vaiheessa abstraktin tason.

(Ahvenainen & Karppi 1993, 12-14.)

B. Kypsyysteoria

Kypsysteorian edustajan Lennebergin mukaan kielen oppiminen on voimakkaasti perimän säätelemää. Kielen omaksuminen nähdään biologisena kypsyymisenä, jossa ympäristön kielellisten ärsykkeiden merkitys nähdään vain kielellisten prosessien toimeenpanijana ja niiden ylläpitäjänä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 11-12.) Tutkimuksessamme kypsyysteorian mukaan haastateltujen lasten kielellisten prosessien toimeenpanijana ja ylläpitäjänä on ollut sekä suomen että saksan kieli. Teorian mukaan haastatellut lapset ovat oppineet kaksi kieltä syntymästään lähtien.

Kypsyysteorian mukaan kielenomaksuminen alkaa tietyssä iässä ja kehitysvaiheessa. Kypsyminen etenee säännönmukaisessa järjestyksessä kehitysvaiheiden kautta ja lapsen on omaksuttava edellisen vaiheen kypsyysaste siirtyessään seuraavaan. (Sarmavuori 1982, 161-162.)

C. Funktionaalinen teoria

Funktionaalinen, toiselta nimeltään pragmaattinen teoria perustelee kielenomaksumista sillä, että lapsi oppii kielen oivaltaessaan, mitä kielellä voi tehdä. Halliday (1973) on perustellut, että lapsen kielen oppimista motivoi tietoisuus siitä, miten kielen avulla voidaan korvata fyysiset toiminnot ja kuinka kielen avulla voidaan vaikuttaa ympäristöön. (Ahvenainen & Karppi 1993, 15.) Sen vuoksi lapsi tarvitsee mahdollisuuksia käyttää kieltä erilaisissa tehtävissä. Halliday on erottanut seitsemän kommunikatiivista perusfunktiota ja luokituksen lähtökohtana on ollut se, miten kieli korvaa fyysisen toiminnon. (Leiwo 1989, 70.)

- a) Instrumentaalinen käyttö on lapselle aluksi tärkein funktio. Kieli on tällöin materiaalistien tarpeiden tyydyttäjä.
- b) Säätelevä käyttö mahdollistaa toisen henkilön käyttäytymisen säätelemisen kielen avulla.
- c) Vuorovaikutuskäytössä kielen avulla voidaan keskustella erilaisista kysymyksistä ja osoittaa oma suhtautumisensa kyseessä olevaan asiaan.
- d) Persoonallisen käytön avulla yksilö voi selvittää omaa olemustaan kielellisesti.
- e) Heuristinen kielen käyttö antaa meille mahdollisuuden muodostaa käsityksiämme ulkomaailmasta.

f) Kuvittelukäytön merkitys on yksilön viihdyttämisessä. Kieli voi sitoa meidät todellisuuteen tai irrottaa meidät siitä.

g) Informatiivinen käyttö mahdollistaa kielen käytön tietojen välityksessä.

Lisäksi näihin kielen funktioihin voidaan lisätä myös kielen rituaalinen käyttö, esim. tervehtiminen.

(Leiwo 1989, 70-71.)

Funktionaalisen teorian mukaan on luonnollista, että tutkimuksemme lapset hallitsevat saksan kielen paremmin kuin suomen kielen. Hallidayn listaamat käyttötehtävät vaativat ympäristön valtakieltä, mikä on ollut syynä myös äitien saksan kielen opetteluun välttämättömyyteen.

4. Psykolingvistinen, mentalistinen ja kognitiivis-affektiivinen teoria

Psykolingvistinen teoria. Psykolingvistisen teorian mukaan ihmisellä on synnynnäinen kyky oppia kieltä. Se, minkä kielen yksilö oppii, riippuu ympäristöstä. (Sarmavuori 1982, 158.)

Psykolingvistisen teorian peruskäsitteitä on kolme: kielellinen kyky eli kompetenssi, kielellinen suoritus sekä kielen pinta- ja syvärakenne. Kielellisellä kyvyllä, tarkoitetaan tiedostamatonta tietoa kielestä ja sen järjestelmistä.

Tämä suurelta osin synnynnäinen kyky auttaa kielen käyttäjää tunnistamaan kieliopillisesti oikeat lauseet epälauseista ja mahdollistaa uusia lauseyhdistelmien muodostamisen sanoista. Kielellinen kompetenssi lisääntyy, lingvististen ja ei-lingvististen kokemusten sekä kognitiivisen havaitsemisen kehittymisen myötä. Kielellinen suoritus tarkoittaa kielen käyttöä todellisissa tilanteissa. Kielen pintarakenne sisältää oikean tiedon sanojen järjestyksestä lauseissa. Syvärakenne puolestaan pitää sisällään lauseiden merkitysten ymmärtämisen kannalta välttämättömät kieliopilliset suhteet. (Ahvenainen & Karppi 1993, 15-17.) Wittgenstein on ihailut kielen joustavuutta ja luovuutta ja sitä, että voimme tuottaa uusia lauseita ja ymmärtää niitä, vaikka emme olisi niitä aikaisemmin kuulleet (Aaltola 1989, 63).

Mentalistinen teoria. McNeilin (1968) mentalistinen teoria on aika lähellä psykologingvistista teoriaa. Kielenomaksumista selitetään osin lingvistisen, osin biologisen teorian mukaan, jota täydentää ympäristön vaikutus. Sen mukaan kielenomaksuminen on pintarakenteiden ja syvärakenteiden suhteiden havaitsemista. (Sarmavuori 1982, 159.)

Kognitiivis-affektiivinen ympäristöteoria. Kognitiivis-affektiivisen ympäristöteorian mukaan lapsella on synnynnäinen kielenoppimismekanismi ja se aktivoituu vasta ympäristön vaikutuksen laukaisemana. Teorian mukaan ympäristön kieli siis vaikuttaa siihen, minkä kielen lapsi oppii. Teoria korostaa myös affektiivista aluetta: ihminen oppii koko persoonallaan, tiedoillaan ja tunteillaan. (Sarmavuori 1982, 170-172; Ahvenainen & Karppi 1993, 17.) Suomi-koulun toiminnassa pyritään ottamaan affektiivinen alue huomioon. Opetustoiminta on järjestetty leikinomaiseksi. Oppimisilmapiiristä pyritään tekemään kannustava ja vapautunut, mikä edellä mainitun teorian mukaan edistää kielenomaksumista.

Käsittelimme nämä kolme teoriaa yhdessä, sillä ne ovat keskenään samankaltaisia. Tutkimuksessamme lasten kaksikielisyys todistaa ympäristön merkityksen kielenoppimisessa. Haastattelemamme lapset osasivat suomea ja saksaa, mikä osoittaa kaksikielisen ympäristön vaikutuksen.

2.4 Mitä kulttuuri on?

Kielen ja kulttuurin käsitteleminen yhdessä on perusteltua sen vuoksi, että kielen kehittymisen myötä yksilö omaksuu myös ympärillään olevaa kulttuuria. Käsitteet liittyvät tiiviisti yhteen ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään.

Samassa kulttuurissa kaikilla, tai lähes kaikilla, elämäntavoilla on jokin yhteinen nimittäjä, jokin yhteinen jäsentävä tekijä. Suomalaisessa kulttuurissa näitä ovat esimerkiksi tietty jähmeys, tunteiden ilmaisun rajallisuus, käsitys työn suuresta merkityksestä ja eristyvyys. (Roos 1986.)

Ihmisen koko elämä on kulttuuria. Ihminen on kulttuurin tuote. Hän ylläpitää ja välittää sitä. Kulttuuri on käsitteenä hyvin vaihteleva ja laaja. Täydellistä, kaiken kattavaa määritelmää ei sille tunnu löytyvän. Asunmaan (1995, 39) mukaan kulttuuri on alati muuttuva, joten määritelmienkin on annettava elää ja muokattava niitä kulloisenkin tarpeen mukaisesti.

Tutkimuksessamme kulttuurin käsitteeseen sisältyy yhteinen kieli, jonka avulla yksilöt kokevat ympäristöään. Kulttuurikäsitteeseemme kuuluu myös ihmisten luonteen ja tapojen tarkastelu ja se, millainen heidän suhteensa on luontoon sekä toisiin ihmisiin ja kulttuureihin. Tutkimuskohteenamme on suomen kieli ja kulttuuri, joten keskitymme Suomen kulttuurin erityispiirteisiin (ks. luku kolme).

Kulttuuria voi Lehtosen (1993, 9) mukaan kuvailla näkymättömien arvojen ja normien sekä näkyvän ja havaittavan käyttäytymisen vuorovaikutuksena, jossa arvojärjestelmä vaikuttaa käyttäytymiseen ja tämä taas ylläpitää ja vahvistaa edellistä. Kulttuuri on tunnettava, jotta voidaan tietää, minkä merkityksen se käyttäytymiselle antaa. Mikäli ihminen ei tunne omaa kulttuuriaan, hän ei tiedosta, mikä omalle käyttäytymiselle on tyypillistä.

Jokaiseen kulttuuriin kuuluu käsitys ihmisen ominaispiirteistä, ihmisen ja luonnon suhde, ihmisen suhde toisiin ihmisiin, toiminnan perusmuoto sekä käsitys ajasta ja tilasta. Oman kulttuurin itsestäänselvytykset eivät päde vieraassa kulttuurissa. (Klukhohn & Strodbeck 1961; Adler 1986, Rusasen 1993, 32 mukaan.)

Rusanen (1993, 32) on jakanut kulttuurin seuraaviin alueisiin:

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. Moraali, arvot ja uskomukset
 6. Materiaalinen kulttuuri, teknologia
- (Rusasen 1993, 32).

Rusasen (1993, 33) mukaan kulttuuri on vahvassa yhteydessä ihmiseen. Yhteiskunta ja kulttuuri ovat toisistaan riippuvaiset ja toistensa kautta ymmärrettävissä. Kulttuuria ei voi olla olemassa ilman sitä ylläpitävää voimaa, yhteiskuntaa

eikä yhteiskunta voi periytyä sukupolvelta toiselle ilman erityisen kulttuurin olemassa oloa. Kasvatus ja oppiminen ovat tärkeitä kulttuuriperinteen siirtäjiä sukupolvelta toiselle. Arvot ja normit määrittävät kulttuurin olemusta. Luonto vaikuttaa osaltaan kulttuurin kehitykseen. (Alho ym. 1989, 31.)

Käsitlemme kulttuurin merkitystä haastateltaville luvussa kolme, jossa tarkastelemme Suomen kulttuuria lähemmin. Kulttuurin rakenneosista tarkastelemme haastatteluissa ilmenneitä alueita.

2.5 Maailmankuva

Kaikkosen (1993, 22-23) mukaan yksilön maailmankuva on lähes identtinen kulttuurin kanssa. Yksilön maailmankuva alkaa kehittyä syntymän jälkeen. Yksilö havainnoi ympäröivää kulttuuriaan ja muodostaa maailmankuvaansa sen mukaisesti. Kulttuuri, maailmankuva ja identiteetti liittyvät läheisesti toisiinsa, joten on perusteltua käsitellä maailmankuvan teoreettista taustaa tutkimuksessamme.

Jokaisella ihmisellä on omanlainen maailmankuva, käsitys luonnosta, yhteiskunnasta ja ihmisestä. Maailmankatsomus voi olla joko yksityinen tai useille yksilöille yhteinen. (Manninen 1977, 25.) Kulttuuri on ihmiselle ns. koodikirja, jonka avulla yritämme tulkita maailmaa ja näin ollen se antaa ihmiselle maailmankuvan perustan (Lehtonen 1993, 32). Ahlbergin (1977, 248-249) mukaan maailmankuva on aina jostain peräisin. Identiteetin muodostus ja siihen liittyvä maailmankuvan syntyminen tapahtuu yksilön sisimmässä ja samalla ryhmäkulttuurinsa keskipisteessä. Hän jatkaa, että ihminen joutuu jatkuvasti määrittelemään suhdettaan maailmaan, sillä itsensä toteuttaminen on mahdollista vain itse luomassaan maailmassa.

Suhosen (1988, 21) teoksessa kerrotaan maailmankuvan muodostuvan tiedollisista uskomuksista, arvoista ja normeista. Tiedolliset uskomukset käsittävät maailman luonnon, yhteiskunnan ja ihmisen tilan. Arvot määrittävät sitä, millainen todellisuuden pitäisi olla. Normit puolestaan ovat välineitä arvojen toteuttamiseksi. Ketola (1997, 10) toteaa, että kulttuuriset muodostelmat antavat kulttuurinsa jäsenelle luonteenomaisen asenteen ja sävyn, joka heillä on suhteessa maailmaan.

Maailmankuvaa voidaan tarkastella eri näkökulmista, koska se muodostuu elämän eri osa-alueista. Mannisen (1977, 27) jaottelun mukaan tarkastelemme tutkimuksessamme maailmankuvan seuraavia näkökulmia: juuret, lähteet, yhteiskunnallis-historiallinen määräytyminen, kieli ja yhteisöä muodostavat merkitykset. Hänen mukaansa osa-alueiden välillä on riippuvuutta ja osittaista päällekkäisyyttä.

2.6 Identiteetti

Tutkimuksessamme käsittelemme identiteettiä, sillä haastattelemamme äidit ovat kokeneet vieraaseen maahan muuttamisen, mikä on muovannut heidän identiteettiään. Identiteetin merkitys ihmiselle korostuu kaikessa kokemisessa. Ihminen peilaa itseään ympäristöönsä ja sitä kautta luo käsityksiä itsestään suhteessa ympäröivään maailmaansa.

Mun elämässä oikeestaan mä itse olen muuttunu, muss itsessä on tapahtunu muutos.

Suomen perussanakirjan (1990) mukaan identiteetti on jonkin omin olemus, ominaislaatu, yksilöllisyys tai henkilöllisyys. Identiteetti alkaa kehittyä heti syntymän jälkeen yksilön havainnoissa ympäristöään. Se koostuu ihmisen suhteesta omaan itseensä, muihin ihmisiin ja ympäristöön, jossa kielen välillinen merkitys korostuu. Identiteetti on siis ympäröivän kulttuurin muovaamaa. Identiteetti voidaan luokitella tarkkarajaisiin kokonaisuuksiin tarkasteltaessa yksilön suhdetta eri asioihin.

Koska identiteetti muodostaa pohjan kaikelle ihmisen elämällä ja toiminnalle, on perusteltua käsitellä sitä tutkimuksessamme. Näin pyrimme ymmärtämään haastateltaviemme vastauksia ja sitä, mikä merkitys kielellä ja kulttuurilla on yksilön identiteetille. Tarkastelemme identiteetin näkökulmista henkilökohtaista-, etnistä- ja kulttuuri-identiteettiä, sillä nämä ovat tutkimuksemme kannalta merkittäviä. Kieli-identiteettiä tarkastelemme Suomi-koulun ja sen merkityksen yhteydessä luvussa viisi.

Eriksonin (1968, 217-218) mukaan identiteetillä tarkoitetaan minän jatkuvuutta ja pysyvyyttä aikaperspektiivissä. Laineen ja Pihkon (1991, 12-14)

tutkimuksen mukaan minäkäsitys koostuu kolmesta osiosta: tiedostetusta minästä, ihanneminästä ja itsearvostuksesta. Keskeisin näistä on itsearvostus ja se heijastuu myös kahteen muuhun osa-alueeseen. Näiden kolmen alueen lisäksi minäkäsitykseen voidaan laskea minän puolustusmekanismit ja estot.

Minäkäsitys muodostuu havaintojen ja kokemusten perusteella, joita yksilö tekee itsestään eri tilanteissa ja tehtävissä. Minäkäsitys jaetaan kolmeen tasoon: yleiseen, spesifiin ja tehtävä tasoon. Yleisen tason minäkäsitys on suhteellisen pysyvä ja hitaasti muuttuva. Se käsittää kokonaiskuvan yksilöstä. Spesifillä tasolla minäkäsitykseen liitetään havaintojen perusteella muodostuva itsearvostus, joka voi vaihdella erilaisten elämäntilanteiden myötä. Tehtävätasolla minäkäsitykseen sisältyy yksilön arviot toiminnastaan eri tilanteisiin liittyvissä erityistehtävissä. Tämä taso on kapea-alaisin ja helposti muuttuva. (Laine & Pihko 1991, 13-14.)

2.6.1 Henkilökohtainen identiteetti

Psykologiassa identiteetin käsite liitetään minän ja egon käsitteisiin. Minän käsite voidaan jakaa prosessiminään eli subjektiminään ja rakenneminään eli objektiminään. Subjektiminällä tarkoitetaan ajattelevaa, tuntevaa ja toimivaa yksilöä. Objektiminä puolestaan kuvaa subjektiminän kuvaa itsestään. Minäkäsitys jaetaan psykologisiin prosesseihin ja tiettyihin ajatusmalleihin tai -rakenteisiin, jotka koostuvat yksilön itseään määrittelevistä käsitteistä. (Liebkind 1988, 63.) Egon käsite on vastaavasti tyypillinen psykoanalyttiselle koulukunnalle. Erikson (1968, 216-221) sitoo identiteetin käsitteeseen tiedostamattoman ego-identiteetin.

Freudin löytämä identiteetti muodostuu alitajunnassa ja tiedostamattomissa prosesseissa. Psykkisten ja symbolisten prosessien kautta muodostuvalla identiteetillä ei ollut paljonkaan yhteistä rationaalisen järjen ja logiikan pohjalta muodostuneen identiteetin kanssa. Freudin ja psykoanalyysia edelleen kehitelleen Lacanin mukaan identiteetti ei ole jotain synnynnäistä vaan se muodostuu suhteessa toisiin, yksilön halusta muodostua kokonaiseksi. Valmistuvan identiteetin sijaan meidän tulisi puhua identifikaatiosta jatkuvana prosessina. (Hall 1992, 286-288.)

Stuart Hallin (1996, 6) mukaan identiteetit ovat väliaikaisia kiintymyssuhteita yksilön sen hetkisiin elämäntilanteisiin. Identiteetti ei siis ole jotain olemuk-

sellista ja säilyvää vaan erilaisissa tilanteissa yksilön muokkautuvaa käsitystä itsestään ja ympäristöstään. Mikään ei säily, ei edes identiteetti. Vaikka identiteettiin kuuluu myös jatkuvuutta antavia, suhteellisen pysyviä piirteitä, on elämä ihmiselle "tapa käyttää nykyisyyttä hyväkseen liittääkseen jollakin luovalla tavalla menneisyys tulevaisuuteen" (Kelly 1967, 250).

Identiteetin sisällöllä tarkoitetaan kaikkia käsitteitä, joilla identiteettiä voidaan kuvata. Identiteetin sisältö voidaan jakaa annettuun, saavutettuun ja omaksuttuun identiteettiin. (Liebkind 1988, 66.)

Annettu identiteetti. Annetut identiteettisisällöt eivät ole vapaaehtoisia vaan ne ovat syntymästä saatuja ominaisuuksia kuten sukupuoli, ikä tai ihonväri. Annettua identiteettiä on hyvin vaikea muuttaa. Myös elämänhistoria on annettu siinä mielessä ettei sitä voi valita, mutta osia siitä voi korostaa, torjua tai tulkita uudelleen. Annettuun identiteettiin kuuluu myös nimi, kansallisuus, äidinkieli ja uskonto, vaikka näitä onkin nykyään helppo muuttaa. (Liebkind 1988, 66.)

Saavutettu ja omaksuttu identiteetti. Saavutettu identiteetti perustuu vapaaehtoiseihin valintoihin tai ryhmiin, joihin ihminen liittyy myöhemmin elämässään esimerkiksi ammatti, poliittiset ryhmittymät jne. Omaksuttu sisältö liittyy pysyviin vuorovaikutustyyliin, joita ihminen on omaksunut tilanteista riippumatta muista ihmisistä, esimerkiksi alistuvuus, riippuvuus jne. (Liebkind 1988, 66-67.)

Henkilökohtainen identiteetti on lähtökohtana yksilön kyvyille rakentaa kokemusten kautta muita identiteetin alueita sekä kuvaa itsestään ja ympäristöstään (Liebkind 1988,62-69).

2.6.2 Etnisyys / etninen identiteetti

Etninen identiteetti on jatkuvan itsemäärittelyn- ja itsearvioinnin tulos. Samaistumista etniseen ryhmään voidaan kuvata kolmella eri tunnusmerkillä. Ensimmäinen tunnusmerkki on etninen itsemäärittely, jossa ihminen tiedostaa oman etnisen ryhmänsä esim. suomalaiset. Tällöin on tarkoituksena tunnistaa jokin keskeinen ryhmän piirre itsessään. Toisena ihminen tunnistaa oman ryhmänsä eroavan jostain ryhmästä tietyin periaattein. Kolmantena ihminen kokee oman etnisyytensä riippumattomana tilanteesta ja muuttumattomana ajassa. (Liebkind 1994,24 .)

Etnisyys on siinä mielessä annettua ettei ihminen voi valita syntyessään etnistä ryhmäänsä, mutta saavutettua siinä määrin, että ihminen voi valita sen merkityksen kokonaisidentiteetilleen (Liebkind 1988, 66-67). "Yksilöllä on vapaus toisaalta joko korostaa etnistä identiteettiään tai torjua se, toisaalta valita joku toinen hänelle kuuluva sosiaalinen identiteetti" (Okamura 1981, 460).

Ihmisen etninen identiteetti voi muuttua elinaikana, mutta niin tapahtuu harvoin. Tämä johtuu siitä, että kansallinen kulttuuri välittyy ihmiselle jo lapsuudessa ja toimii näin persoonan muokkaajana kansallisen kulttuurin suuntaisesti. (Liebkind 1994, 24.)

Allardt ja Stark (1981) ovat Liebkindin (1988, 38) mukaan sitä mieltä, että etnisyyttä ei voi määrittellä sen tarkemmin kuin että ryhmän jäsenet polveutuvat samoista alkulähteistä ja osoittavat yhteisiä kulttuuri-piirteitä. Sosiologit liittävät etnisyyden käsitteen alle kulttuuri-identiteetin sekä etnisen identiteetin. Tällöin he tarkoittavat kulttuuri-identiteetillä ihmisten yhteistä taustaa, joka perustuu historiaan ja kieleen sekä arvoihin ja tapoihin. Etnisellä identiteetillä he tarkoittavat etnistä tietoisuutta. (Liebkind 1988, 38.)

2.6.3 Sosiaalinen identiteetti / kulttuuri-identiteetti

Vastasyntyneellä ei ole kieltä eikä kulttuuria, mutta hänellä on kyky oppia molemmat. Omaksumme kasvuympäristömme ja se tulee meille tutuksi ja turvalliseksi. Kulttuuri ohjaa ajatteluamme ja toimiamme. Samasta kulttuuritaustasta olevia ihmisiä ohjaa yhteinen tapa kohdata uskomukset, olettamukset ja arvot. (Alho,

Raunio, Virtanen 1989,72.) Eriksonin (1950, 227) mukaan minäidentiteetti voimistuu todella, jos lapsi saa saavutuksistaan kokosydämistä ja johdonmukaista tunnustusta. Tällainen tunnustus on seurauksena kulttuurin piirissä merkitsevää saavutuksesta. Kulttuuri siis muokkaa yksilön identiteettiä välineellisesti toisen ihmisen kautta.

Sosiaalinen identiteetti ja kulttuuri-identiteetti pitävät sisällään samanlaisia käsityksiä identiteetistä. Oikeastaan sosiaalinen identiteetti voidaan katsoa kuuluvaksi kulttuuri-identiteetin käsitteeseen. (Liebkind 1988, 62-69.) Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan Kuuselan (1980, 2) mukaan niitä yksilön identiteetin puolia, jotka hän jakaa oman kulttuuriryhmänsä kanssa mm. arvot, normit, yhteenkuuluvuus. Kulttuuri-identiteetti voidaan määritellä myös ryhmän kollektiivisena tietoutena itsestään: ryhmän historia, läpikäytyt muutokset, tavoitteet, suhteet ympäröiviin ryhmiin, näiden samankaltaisuuksien ja eroavuuksien vertailu sekä samalla tietoisuus omasta ainutlaatuisuudestaan (Kuusela 1980, 2; Liebkind 1988, 36; Ahlberg 1977, 15).

Sosiaalinen identiteetti on rakentunut luokittelu- ja havaintoprosessien välillä vallitsevien yhtäläisyyksien varaan. Ihmiset luokittelevat toisiaan eri ryhmiin ja samalla muodostavat heistä käsityksiä. Tällaisiin sosiaalisiin luokituksiin liittyy aina muita mielikuvia, niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. Näihin mielikuviiin perustuen luokittelu voi ohjata myöhempiä yksilön käsityksiä suhtautumisessa muihin ihmisiin ja muistuttaa havaintoja ohjaavia avainärsykeitä. Esimerkiksi luokka: ahkera oppilas, mielikuva: tunnollinen, selviytyjä, käsitys ihmisestä: myönteinen. Yksilöä lähellä olevat mielikuvat johonkin luokkaan kuuluvasta ihmisestä edustavat meille koko ryhmää eli koko sosiaalista kategoriaa. Näin ollen sosiaalinen ryhmä on saanut tietynlaisen psykologisen merkityksen eli se muuttuu psykologiseksi ryhmäksi. (Liebkind 1988, 65.)

2.7 Kielen ja kulttuurin merkitys haastateltujen identiteetille

2.7.1 Haastateltujen minäkäsitys

Haastateltujen äitien kohdalla yleisen tason minäkäsitys voisi tarkoittaa sitä, minkä pohjalta he ovat sopeutuneet saksalaiseen kulttuuriin ja johon suomalaisuus liittyy vahvasti. Spesifi taso äitien kohdalla on todennäköisesti muuttunut kielenomaksu-
misen myötä. Äitien haastatteluissa tuli ilmi, että he olivat tunteneet itsensä vajavaisiksi silloin, kun he eivät osanneet kieltä riittävästi. Kielen oppimisen myötä itsearvostus kasvoi.

Sillon alkuun kun mä opin saksaa puhumaan, se tuntu upeelta, kun tajusin, että mä pystyn kommunikoimaan ihmisten kanssa. Nykyään on luonnollista puhua eikä edes huomaa puhuvansa vierasta kieltä.

Toimintatasolla äidit ovat todennäköisesti kokeneet suurimpia minäkäsityksen muutoksia. Heidän on täytynyt omaksua uuden kulttuurin tapoja ja tottumuksia osaksi käyttäytymistään. Äitien vastauksissa tuli esille arjen vaikeus alkuaikoina.

Virastoihin menot ja kaikki on ensin kauheen vaikeeta, sit täytyy olla aina joku neuvomassa ja sanomassa, miten kaikki sujuu.

2.7.2 Suomalaisuus haastateltujen äitien identiteetin perustana

Haastateltujen äitien identiteetti on muuttunut sopeutumisprosessin myötä. Hallin (1996, 6) ja Kellyn (1967, 250) väitteiden perusteella muutos on tapahtunut suomalaisuuden pohjalta, sillä äidit ovat syntyneet ja kasvaneet suomalaisuuteen. Identiteetin muuttumisen myötä suomalaisuus ei ole kuitenkaan kadonnut vaan se on ollut pohjana saksalaisen kulttuurin tietorakenteiden liittämiseksi entisiin skeemoihin.

Haastatelluista äidit ovat annetun identiteetin mukaan suomalaisia. Vaikka esimerkiksi kansallisuus on käytännössä helppo muuttaa, on ihmisen vaikea

unohtaa todellisia juuriaan. Se, mihin ihminen syntyy ja missä hän kehittyy, ovat syvällä, pysyvinä ihmisen identiteetissä. Muutama haastatelluista äideistä oli miettinyt Saksan kansalaisuuden ottamista, sillä ilman kyseisen maan kansalaisuutta heillä ei olisi mahdollisuutta vaikuttaa maan asioihin (esimerkiksi äänestäminen). Kuitenkin uskollisuus suomalaisuutta kohtaan heijastui äitien vastauksista ja ajatus Saksan kansalaisuuden ottamisesta tuntui hätkähdyttävän haastateltavia.

Ajattelu on mennyt niin pitkälle, että ottaisin Saksan kansalaisuuden. Semmonen ajatus on aika yllättävää, sillä olen aatellut, että en semmosta ajatusta voisi päässäni kehitelläkään, sillä olen niin suomalainen.

Koska olen suomalainen, en voisi koskaan ajatella, että ottaisin Saksan kansalaisuuden ihan samanlailla.

Ilmeisesti se kulttuuri, mihin lapsuudessa ollaan samaistuttu, säilyy varmemmin kuin saavutettu ja omaksuttu identiteetti. Skutnabb-Kankaan (1988, 230-232) mukaan voimakkaita ja syviä tunteita on vaikea tuntea useita kulttuureja kohtaan. Syntymässä saatu kulttuuri ja sen normit siirtyvät ikään kuin äidinmaidon mukana yhtä aikaa äidinkielen oppimisen kanssa ja siksi suhde omaan kulttuuriin on itsestään selvä ja syvällä sisimmässä.

Minun kotimaani on Suomi ja pysyy varmasti, se on tunnekysymys. Siellä on syntynyt ja kasvanut ja sinne on semmoset erikoiset siteet. Ja sit kaikilla kolmella lapsella on hirveen voimakkaat siteet Suomeen, että tuntee itensä yhtä paljon suomalaisiksi kuin saksalaisiksi ja tilanteen mukaan vielä enemmän suomalaisiksi.

Skutnabb-Kankaan (1988, 230) mukaan ihminen voi tuntea kaksi kulttuuria yhtä tärkeäksi, mutta se edellyttää pitkäaikaista kulttuurin parissa elämistä ja sen kokemista sisältäpäin. Äitien vastauksista kävi ilmi, että he kokivat Saksan kulttuurin läheiseksi. He eivät olleet halukkaita muuttamaan kokonaan takaisin Suomeen, vaan halusivat säilyttää Saksan toisena kotimaanaan lopun elämäänsä. Lasten vastauksista ilmeni Suomen tärkeys toisena kulttuuripiirinä, vaikka he pitivät suomen kieltä vaikeana. Lapset tunsivat Saksan kotimaakseen, mutta heillä oli myös vahvat siteet Suomeen.

Mä odotan, että voin mennä sinne. Mull jotenkin ikävä Suomeen, jotenkin vähäsen.

Haastatellut äidit olivat omaksuneet saksalaisen kulttuurin tapoja ja tottumuksia osaksi omaa identiteettiään. Tämän kautta äidit pystyvät ymmärtämään ja arvostamaan Saksan kulttuurille ominaisia piirteitä.

Mä en suostunu antamaan kättä toisille, sillä Suomessa ei anneta kättä niinku noin vain. (...) Mua hävettää tällä hetkellä miten mä oon käyttäyty-ny. Mä oon siis loukannu ihmisii, kun ne on niiden tämmösiä tapoja.

Haastatellut äidit olivat omaksuneet helposti Saksan kulttuuriin liittyviä arkirutiineita. Vaikeuksia tuottivat sellaiset tavat, jotka olivat suomalaiselle kulttuurille vieraita (esimerkiksi teittely ja kättely).

2.7.3 Haastateltujen näkemyksiä saksalaisten suhteesta suomalaisuuteen

Düsseldorfissa kulttuuri-identiteetin vaikutus näkyy suomalaisten yhteisinä tapahtumina ja toimintoina. Suomi-koulu ja suomalainen Jumalanpalvelus ovat esimerkkejä kulttuuri-identiteetin ylläpitämisestä ulkomailla. Suomalaisten yhteinen toiminta tukee ajatusta Suomen kulttuurin ainutlaatuisuudesta sekä helpottaa kaipuuta entiseen kotimaahan. Mikäli suomalaiset eivät arvostaisi kulttuuriaan, tällainen toiminta ei olisi mahdollista.

Meillä on suomalainen koulu, suomalainen seurakunta ja on pesäpallojouk-
kue. Tuttuja kyllä on, suomalaisia ja saksalaisia, ettei ole ikävä.

Haastateltujen mukaan saksalaisten suhtautuminen suomalaisiin on positiivinen, minkä katsotaan johtuvan historian vaiheista. Saksassa on monia kansallisuksia, minkä seurauksena saksalaiset ovat muodostaneet käsityksiään eri kansallisuuksista. Tuomi-Nikulan (1989, 247) mukaan ensimmäisen maailmansodan jälkeisenä aikana korostui romantisoitu Suomi-käsitys, jolloin arvostettiin Suomen kansan jaloja ominaisuuksia, maan luonnon kauneutta ja saksalaisystävällisyyttä. Silloin Suomessa julkaistiin Saksaa ihannoivaa kirjallisuuttakin.

1960-luvulla hyvinvointi-Suomen kuva alkoi syntyä saksalaisten mieliin. Suomea alettiin pitää kalliina turistimaana. Olisiko nykyäänkin suomalaisten arvostamisen taustana Saksassa edellä mainitut käsitykset Suomen kansasta omillaan selviytyvänä ja rehtinä kansana? Saksalaisilla on turvana ajatus siitä, että suomalaisilla on turvattu hyvinvointi myös kotimaassaan eikä heidän tarkoituksenaan ole hyötyä Saksasta. Saksalaisten suhde esim. turkkilaisiin on haastateltujen mielestä varauksellinen. Tähän syynä voisi olla kulttuurien ja maiden elintasojen erilaisuus.

Jos mä sanoisin, että mä olisin turkkilainen, se olisi ihan erilainen tunne ja vastaanotto. Sitä korostetaan erittäin hyvin, että on suomalainen, hyvä maine.

Tääl on hyvä asia tuntea itsensä suomalaiseksi. Sitä ei tarvitse hävetä tai piilottaa. Joka paikassa voi sanoa avoimesti, että oon ihan suomalainen. Se on positiivinen kaiku historiassakin.

Tuomi-Nikula (1989, 246) väittää, että suomalaisiin kohdistuva positiivinen kiinnostus ja ihailu Saksassa johtuu korostuneesta suomalaisesta identiteetistä. Meille jäi epäselväksi, mitä Tuomi-Nikula tarkoittaa identiteetin korostamisella. Liiallisesta identiteetin esille tuomisesta on ikäviä esimerkkejä. Luulemme, että suomalaisten hyväksymiseen Saksassa vaikuttaa edellisessä kappaleessa mainittujen asioiden lisäksi kulttuurien samankaltaisuus ja se, että suomalaiset eivät korosta liiallisesti vahvaa identiteettiään, vaan sulautuvat ympäröiviin olosuhteisiin. Tuomi-Nikulan (1989, 241) mukaan ulkoiset tavat ja tottumukset sujuvat suomalaisilta Saksassa helposti, mutta vaikeuksia esiintyy arvomaailman ja maailmankuvan erilaisuudessa.

Saksalaisten positiivinen ja hyväksyvä suhtautuminen suomalaisuuteen edesauttaa suomalaisten identiteetin säilymistä Saksassa. Tämän kautta sopeutuminen saksalaiseen kulttuuriin on helpompaa. Synnynnäisen kielen ja kulttuurin vaikutus uuden kokemisessa on niin vahva, että sen uskotaan säilyttävän asemansa yksilön elämässä.

3 SUOMALAISUUS

Yksilö muovaa persoonaansa kielen ja kulttuurin kehittymisen myötä ympäröivän yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. Suomalaisuus edustaa tutkimuksessamme kielellistä ja kulturaalista kokonaisuutta. Käsittelemme ensin äidinkieltä ja sen merkitystä haastateltaville, sillä jatkamme tutkimuksemme linjaa: ensin kieli ja sitten kulttuuri. Tämän jälkeen tarkastelemme suomalaisuudelle ominaisia piirteitä, jotka tulivat esille haastatteluissa. Tällä haluamme selvittää, mitkä asiat suomalaisuudesta ja Suomesta jäävät mieleen ulkomailla asuttaessa.

3.1 Äidinkielen määritelmiä

Tutkimuksessamme äidinkielellä käsitetään kieli, jonka yksilö on oppinut ensimmäisenä ja jonka avulla hän on solminut ensimmäiset pitkäaikaiset kielelliset suhteensa. Yksilö hallitsee äidinkieltä parhaiten ja käyttää sitä eniten tilanteissa, joissa hänen on ilmaistava sisimmät tunteensa. Äidinkieli on se kieli, johon yksilö samaistuu, jolla hän laskee, ajattelee, näkee unia ja kirjoittaa päiväkirjaa. Äidinkielen tarkkarajaista määritelmää on vaikea tehdä, sillä kielen hallitseminen koostuu monista osa-alueista ja se, ketä verrataan ja kehen on otettava huomioon.

Skutnabb-Kangas (1988, 35) määrittelee teoksessaan äidinkielen käsitettä eri näkökulmista. *Sosiologinen näkökulma*. Alkuperän mukaa äidinkieli on kieli, jonka yksilö on oppinut ensimmäisenä ja jonka avulla hän on solminut ensimmäiset pitkäaikaiset kielelliset suhteensa (Skutnabb-Kangas 1988, 35). Tämän näkökulman mukaan haastateltujen äitien äidinkieli on suomi ja lasten sekä suomen että saksan.

Kielitieteellinen näkökulma. Kielen hallinnan perusteella äidinkieli on se kieli, jonka yksilö taitaa ja hallitsee parhaiten (Skutnabb-Kangas 1988, 35). Tästä näkökulmasta katsottuna ei ole yksiselitteistä todeta haastateltujen äidinkieltä. Suomen kielisten kontaktien määrä vaikuttaa suomen kielen taitoon Saksassa. Pitkään ulkomailla asuvilla suomen kielen taito heikentyy ja kieli, jota aktiivisesti

käytetään vahvistuu. Äitien kohdalla on vaikea sanoa, kumpi kieli on kielitieteellisen näkökulman mukaan heidän äidinkieltensä. Kaikki haastatellut lapset ilmoittivat puhuvansa paremmin saksaa.

Tutut sanoo, ett sinun suomen kielesi on jäänyt siihen asteelle, kun lähdit kaksikymmentäkolme vuotta sitten.

Aktiivinen sanavarasto on aika pieni, mitä täällä käytetään. Kotona tulee puhuttua lasten kanssa tai näissä suomalaisissa piireissä. Joskus jostain uudesta aiheesta puhuttaessa täytyy hakee sanoja.

Kielisosiologinen näkökulma. Käytön perusteella äidinkieli on kieli, jota yksilö käyttää eniten (Skutnabb-Kangas 1988, 35). Tämän näkökulman perusteella sekä haastateltujen äitien että lasten äidinkieli on saksa.

Sosiaalipsykologinen näkökulma. Samaistumisen mukaan määriteltäessä äidinkieli voi olla sisäisen tai ulkoisen samaistumisen tulosta. Sisäisen samaistumisen mukaan äidinkieli on kieli johon yksilö itse samaistuu. Ulkoisessa samaistumisessa yksilön äidinkieli on kieli, jonka syntyperäisenä puhujana muut häntä pitävät. (Skutnabb-Kangas 1988, 35.) Sisäisen samaistumisen näkökulmasta emme voi varmasti sanoa, kumpaa kieltä haastatellut pitävät äidinkielenään. Ulkoisesti haastateltuja äitejä voidaan pitää sekä suomalaisina että saksalaisina, sillä he pystyvät vivahteikkaaseen kielenkäyttöön molemmilla kielillä. Lasten kohdalla heitä voidaan pitää enemmän saksalaisina kuin suomalaisina.

Mä itse huomaan, ett monissa keskusteluissa saksalaisten kanssa ne pitää mua saksalaisena. Ne puhuu ulkomaalaisista, mutt koskaan mä en kuulu niitten ulkomaalaisten joukkoon.

Kansanomainen näkökulma. Automatiikan ja maailmankuvan perusteella äidinkieli on kieli, jolla yksilö laskee, ajattelee, näkee unia ja kirjoittaa päiväkirjaa tai runoja (Skutnabb-Kangas 1988, 35). Haastatellut äidit kertoivat, että he näkevät unia ja ajattelevat molemmilla kielillä, joten tämän näkökulman perusteella heidän äidinkielenään voidaan pitää sekä suomen että saksan kieltä. Lasten kohdalla tällainen toiminta tapahtui yleensä saksaksi. Suomen matkoillaan he kuitenkin saattoivat nähdä unia suomen kielellä, joten lastenkin kohdalla molempia kieliä voidaan pitää heidän äidinkielenään.

3.2 Haastateltujen näkemyksiä äidinkielestä

Haastatteluissa tuli ilmi, että äidit kokivat äidinkielekseen suomen, mikä on perusteltua myös sosiologisen äidinkielen määritelmän mukaan. Ajattelemisen ja unien näkeminen tapahtui sekä suomeksi että saksaksi, mikä kansanomaisen näkökulman mukaan tarkoittaa, että heidän äidinkieltensä on sekä suomi että saksa. Tämä kuvastaa toisen kielen omaksumisen tasoa, mikä äideillä oli pitkälle edennyttä. Lapsille äidinkielen määrittäminen ei ollut yksiselitteistä. He kertoivat osaavansa paremmin saksan kieltä, jolla he myös ajattelivat ja useimmiten näkivät unia. Sosiologinen ja kansanomainen näkökulma ovat perusteina sille, että lasten äidinkieli on saksa.

Äidit. Haastatellut äidit määrittivät äidinkielen lapsuuden kieleksi, jolla voi ilmaista tunteita ja mielteitä parhaiten. Vaikka äidit kertoivat suomen kielen taitonsa heikentyneen vähäisen käytön takia, vastauksista kuvastuu vahvat siteet suomeen kieleen. Kieli on juurtunut syvälle haastateltujen sisimpään.

Se tulee sydämestä ja jos en saisi puhua suomea, osa minusta kuolisi.

Haastatellut äidit ovat sitoneet ensimmäiset kielelliset suhteensa suomen kielellä ja sen vuoksi kielen avulla he ovat tunteneet ja kokeneet elämänsä ensimmäiset tapahtumat. He ovat käyttäneet suomen kieltä noin kaksikymmentä vuotta pääkielenään. Saksan kieli on heille myöhemmin opittu kieli ja sen vuoksi siihen ei liity sellaisia tunnesiteitä kuin suomen kieleen. Suomen kieli on myös osa äitien identiteettiä ja sen vuoksi se koetaan tärkeäksi.

Mulle äidinkieli on suomen kieli, mun kieli. Onneks yhä enemmän myös mun lasteni kieli ja jollain lailla ihan selvä tunnekieli. Mun lapseni käyttää suomen kieltä yhä enemmän ja siihen tulee yhä enemmän mukaan rakkautta niin, että pakahtuu tunteista, se kieli on sillä lailla yhdistävä tekijä.

Vastauksesta käy ilmi äidinkielen tunnepitoisuus ja lasten suomen kielen taidon merkitys äidille. Sitaatin ja muiden vastausten perusteella on todennäköistä, että äiti on puhunut suomea lapsilleen, kun nämä ovat olleet pieniä. Haastatteluissa selvisi, että lasten mennessä kouluun saksan kielen käyttö ensimmäisenä kielenä vahvisti asemansa. Suomen kieltä ei käytetty enää aktiivisesti.

Tämä tukee psykolingvististä ja kognitiivis-affektiivista kielenoppimisteoriaa, jos lapset ovat oppineet suomen ja saksan kielen rinnakkain. Lasten kielellinen ympäristö on ollut suomalais-saksalainen varhaislapsuudessa. Nämä teoriat painottavat synnyntäisen kyvyn ja ympäristön yhteisvaikutusta kielen omaksumisessa.

Teoksessa *Kieli ja sen kieliopit* (1996, 248) sanotaan, että vanhempien käyttäessä eri kieltä, lapsi voi oppia kaksi kieltä äidinkieliikseen. Lapsi voi samaistua toiseen kielen syntyperäiseen puhujaan, joka voi olla vähemmistökielen edustaja. Ympäristön vaikutuksesta lapsi alkaa kuitenkin yleensä käyttää ajan myötä valtakieltä.

Mitä enemmän lapset oli koulussa, sitä enemmän ne rupes käyttämään saksaa ykköskielenä ja mulle tuli pakokauhu, ettei ne osaa kohta enää suomea.

Saksassa suomen kielen taidolle ei ole ulkoista yhteiskunnan painetta, joten paineet tulee perheen sisältä. Useimmat vanhemmat haluavat lastensa osaavan heidän kieltään. On toivottavaa, että lapsi pystyisi kommunikoimaan molemman vanhempansa kanssa näiden omalla äidinkielellään ja omaksumaan molempien kulttuuriperintöä. Lapsi-vanhempi-suhteessa menee paljon hukkaan sekä kulttuurisesti että tunne- ja identiteettitasolla, jos suhde ei toimi vanhemman äidinkielellä. (Skutnabb-Kangas 1988, 73-74.) Lasten vastauksista päätellen he ovat varttuessaan alkaneet arvostaa suomen kieltä eri tavalla ja myös käyttää sitä aktiivisemmin, jotta taito säilyisi.

Lapset. Lapsille käsite äidinkieli oli vaikea ymmärtää, sillä he tulkitsivat sen kieleksi, jota heidän äitinsä puhuu. Kirjassa *Kieli ja sen kieliopit* (1996, 248) todetaan, että yksikielinen ei joudu miettimään sitä, mikä hänen äidinkielensä on, mutta kaksikielinen samassa tilanteessa haluaa täsmennystä kysymykseen. Haastatteluissa jouduimme selventämään käsitettä, mutta silti lapset eivät oikein tienneet varmasti kumpi kieli, saksa vai suomi on heidän äidinkielensä. Kielitieteellisen ja -sociologisen näkökulman perusteella lasten äidinkieli oli saksa, sillä he ilmoittivat osaavansa saksaa paremmin ja käyttävänsä sitä huomattavasti enemmän kuin suomea.

Saksalaiset sanoo, että saksa on minun äidinkieli, mutt minun äiti on puhunut suomee minun kanssa eli minä ei oikeesti tiedä, mikä on minun äidinkieli.

Suomen kieli on oikein vaikee puhua ja mä oon puhunu saksaa koko elämä(...) mä voin puhua sen niin, kaikki mä haluun sanoo, mä voin ihan sanoo. Se on jotenkin niin helppoo ja kaikki mun ajatukset ymmärretään.

Lasten vastauksista kuvastui myös suomen kielen arvostaminen ja sen osaamisen tärkeys. Tähän voi olla syynä äidin ja lapsen tiivis suhde ja se, että äiti on välittänyt suomen kielellä lapselleen syviä tunteitaan lapsuudesta lähtien. Näin lapsi on saanut kokea suomen kielen tunnekielenä. Wittgenstein korostaa "primitiivisen kielen" eli sanojen ja eleiden yhteyttä varhaisessa kielen kehittämisessä (Aaltola 1989, 196).

Me puhutaan kotona suomee, jotenkin mää tykkään hirveesti suomea ja jotenkin saksa on joskus vähän tyhmä.

Useimmiten äidit viettävät aikaa lastensa kanssa enemmän kuin isät eli tutkimuksemme tapauksissa suomen kieli on ollut vuorovaikutuksen välineenä, kun isät ovat olleet töissä. Suomen kielen sanat ja eleet yhdistettynä antavat lapselle tunnepitoisen asenteen suomen kieltä kohtaan. Lasten perusturvallisuuden kehittyessä suomen kieli on ollut merkittävässä asemassa. Eriksonin (1950, 242) teorian mukaan perusturvallisuuden muovautuminen tapahtuu varhaislapsuudessa, jossa äitisuhteen laatu on erityisen merkittävä.

Äidin kautta on ehkä välittynyt romantisoitunut käsitys Suomesta, mikä vaikuttaa suomen kielen positiiviseen asemaan lapsen ajattelussa. Voi olla, että haastateltu lapsi on samaistunut suomen kieleen varhaislapsuudessaan, mutta ympäristön paineesta johtuen saksan kieli on hänen vahvempi kielensä. Haastatteluisa lasten asenne suomen kieltä kohtaan tuntui yllättävän positiiviselta. Syynä voisi olla haastattelijoiden suomalaisuus tai äidin voimakas positiivisen Suomi-kuvan siirtäminen lapsilleen.

3.3 Suomen kielen merkitys Saksassa asuville suomalaisille

3.3.1 Tunteiden ilmaiseminen suomen kielellä

Suomen kieli on ihoni, ilmani, lumisateeni, raivoni ja suruni, se on kieli, jossa parannan syvimät haavani ja siinä muovaan ja istutan tunteeni. Suomen kieleni on itse alkuperä ja perusta minuudelleni. (Antti Jalava)

Äidinkieli on osa persoonallisuuttamme, koska meistä on tullut ihmisiä äidinkielen kautta. Kielellisten kontaktien kautta luomme kuvaa itsestämme ja ympäristöstämme. Kieli on ajattelun väline. Äidinkieli on kuin iho ja myöhemmin opitut kielet kuin päällystakkeja, joita voi tarpeen mukaan pukea ja riisua. (Skutnabb-Kangas 1988, 51.) Tämä kuvaus osoittaa äidinkielen säilyttämisen tärkeyden yksilön identiteetin kannalta.

Monet kaksikieliset ovat todenneet, että myöhemmin opittu kieli tuntuu kylmemmältä, köyhemmältä niin sanastollisesti kuin vivahteiden kannalta ja vieraammalta kuin oma äidinkieli. Myöhemmin opittu kieli ei vaikuta yksilöön niin voimakkaasti, sillä se on olemukseltaan pinnallinen, ikäänkuin ulkokuoreen liimattu. Toisella kielellä voidaan sanoa asioita tunteettomasti, mikä äidinkielellä ei olisi mahdollista. (Skutnabb-Kangas 1988, 49.) Haastattelemamme äidit totesivat vastauksissaan tämän saman asian kysyttäessä, mitä äidinkieli heille merkitsee.

Se on kieli, jolla parhaiten voi kuvata tunteitaan tai silloin kun aattelee, kun lapset oli pieniä, kun heidän kanssaan puhu, tai lauleli tai kertoi jotain satuja, se kävi kaikista parhaiten omalla äidinkielellä eli suomen kielellä.

Skutnabb-Kangas (1988, 49) perustelee toisen kielen pinnallisuutta sillä, että myöhempiä kieliä opittaessa maailma on jo tuttu, sillä elämykset eri asioista on koettu jo ensimmäistä kieltä opittaessa. Tällöin uudelle kielelle siirretyt sanat eivät herätä yksilössä sellaista tunnelatausta, joka ollaan koettu äidinkieltä opittaessa "keksimisen" yhteydessä.

Myöhemmin opittu kieli ei herätä syviä persoonallisuuden kerrostumia. Siihen suhtaudutaan kriittisemmin ja valikoiden, sillä kaikkea ei tarvitse eikä pysty oppimaan niin nopeasti kuin äidinkieltä opetellessa. Onhan yksilöllä jo äidinkieli, jolla hän voi ilmaista itseään. (Skutnabb-Kangas 1988, 49.)

Mä niinku tiedostan, et mä oon ollu hirveen riippuvainen mun tyttöystävistä. Mä oon käyny siellä niinku se on ollu mulle taakka. Kaikki nää vuodet. Mä oon sanonu mun työkavereille, et mä meen taas Suomeen, ett mä saan taas nauraa. Se on asia mitä kaipaan. Voi tyttöystävänsä kanssa nauraa jostain ihan hervottomista asioista, semmosta ei tapahdu mulle mun saksalaisten ystävien kanssa.

Just tällä omalla kielellä, sillä voi käyttää tämmösiä vivahde-eroja, joita ei missään vieraassa kielessä tunne omakseen, ett jos sitä sanoo pienen sanan, voi tulla ihan toinen olo ja toinen tunne.

Samaa kieltä puhuvat yksilöt ymmärtävät kielen vivahteet ja viesti lähettäjältä vastaanottajalle menee tarkoituksen mukaisesti perille. Tämän voi konkreettisesti todeta lukiessa ulkomaalaisia vitsejä, joiden huumori ei avaudu. Jokaisessa kulttuurissa tietoja ja kokemuksia siirretään ihmiseltä toiselle kertomalla. Tapahtuman muotoutuminen kertomukseksi noudattaa kulttuurisesti vakiintuneita malleja, varsinkin suullisessa perinteessä. Kulttuureittain aikaa, paikkaa sekä syy- ja seuraussuhteita koskevat käsitykset eroavat toisistaan. Kertomukset, jotka ilmaisevat kyseisen kulttuurin kannalta olennaisia asioita, vakiintuvat käyttöön. Kerronnassa ja kerrotun informaation ymmärtämisessä ja tulkinnessa jokainen kulttuuri käyttää omaa opittua tietorakennetta. (Siikala 1987, 98-102.)

3.3.2 Yhdistääkö suomen kieli Saksassa?

Kokemukset, tunnesisällöt ovat tärkeitä, mutta Alhon ym. (1989, 1) mukaan tärkeämpää on se, että ulkomailla tavattu maamies tajuaa mitä sanotaan. Vastakumppanin ei tarvitse olla samaa mieltä, pääasia on, että hän osoittaa ymmärtävänsä puhujaa. Pohdimme, mikä vaikuttaa ihmisten väliseen kielelliseen viestintään, sillä yhteinen historia ja kieli ei välttämättä ole tae onnistuneeseen vuorovaikutukseen.

Mikä saa ihmisessä aikaan tunteen sielujen sympatioista tai "kemioiden" yhteensopimattomuudesta? Pelkkä suomalaisuus ei ole peruste samalla aaltopituudella olemiselle ulkomailla saati kotimaassa.

Tuomi-Nikulan (1989, 76) tutkimuksesta Saksansuomalaiset ilmeni, ettei kaksi ulkomailla asuvaa suomalaista välttämättä ystävyysty pelkän kielen takia. Tämä osoittaa sen, että ystävyys-suhteisiin on muitakin vaikuttimia kuin kieli ja kulttuuri. Haastatelluista äideistä yksi oli ollut aikaisempina kesinä töissä Saksassa ja ystävyystynyt tuolloin paikallisiin ihmisiin. Hän aloitti opiskelun Saksaan myöhemmin muutettuaan, joten ystäväpiiri oli suurimmaksi osaksi saksan kielinen. Hän vertaa Saksaan muuttoa pehmeäksi laskuksi ja tähän syynä on ilmeisesti jo syntyneet ystävyys-suhteet saksalaisten kanssa ja ympäristön tuttuus. Hänellä ei ollut pakottavaa tarvetta etsiä suomen kielisiin kontakteihin, mutta nykyään hän on aktiivisesti suomalaisessa toiminnassa mukana.

Joillekin yhteinen kieli voi olla riittävä peruste ystävyydelle. Kielen yhdistävään merkitykseen voi olla syynä turvan hakeminen saman kielisistä ihmisistä ja halu tulla ymmärretyksi vieraskielisessä ympäristössä. Erityisesti vieraaseen maahan muutettaessa yksilö on turvaton ja kaipaa hyväksyntää sekä neuvoja omalla kielellään maan käytännöistä. Vähemmistökieltä ulkomailla puhuvat hakeutuvat toistensa seuraan myös sen takia, että ihminen tarvitsee tunteen siitä, että hän kuuluu johonkin omaa identiteettiä tukevaan ryhmään. Arnbergin (1988, 29) mukaan samassa tilanteessa olevien ihmisten tunteista keskusteleminen on erityisen tärkeää vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa.

Kirjassa *Kieli ja sen kieliopit* (1996, 248) kerrotaan, että ihmisen elämässä suurimpia muutoksia on kielenvaihto, josta selviytyäkseen yksilö tarvitsee aktiivista apua ja ymmärrystä. Erityisesti silloin, kun yksilö edustaa joko valta- tai lukumääräsuhteiden perusteella yhteiskunnallista vähemmistöä, omankielisten tuki on tärkeä. Samasta kulttuuripiiristä tulevilla ihmisillä on yhtenäiset viestintätavat, mikä helpottaa sosiaalisten suhteiden luomista.

Düsseldorfin suomalaiset ovat perustaneet suomalaisen seurakunnan, jossa kerran kolmessa kuukaudessa pidetään Jumalanpalvelus. Heillä on erilaisia yhteisiä juhlia, harrastuksia, seuratoimintaa ja Saksan suurin Suomi-koulu. Suomalaisien yhteisissä tapahtumissa on mahdollista tavata samassa tilanteessa olevia ihmisiä ja kommunikoida omalla kielellään. Tällainen toiminta antaa varmasti monelle muuttaneelle suomalaiselle tukea ja voimaa sopeutumiseen ja vieraassa kulttuuriympäristössä elämiseen.

3.4 Suomalaisuus kansallisena kulttuurina

Suomalainen veisaa hartaasti virsiä, seisoo jurosti asennossa ja paiskii ahkerasti töitä. Suomalainen haluaa kaikin voimin irtaantua pykäliin sidotusta maailmasta. Tämän hän toteuttaa lauantausaunan lauteilla. Sisu, Sibelius ja Talvisota kuvaavat suomalaisten peräänantamatonta sitkeyttä. (Haataja & Kallio 1994, 230.)

Vuosikymmenien ajan on pohdittu, mitä on suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri on (Haataja & Kallio 1994, 230). Yksimielisyyteen ei olla päästy siitä, mikä on kansallista kulttuuria. Usein sillä tarkoitetaan suomenkielisten suomalaiskansallista kulttuuria, mutta silloin siitä rajataan pois esimerkiksi saamelaiset. Kansallisella identiteetillä tarkoitetaan suomalaisuuden yhteisiä tekijöitä, joiden perusta löytyy historiasta, työn ja toiminnan tuloksista, kansallisista kielistä ja luonnosta. (Asunmaa 1995, 40-41.)

Suomi on ollut Ruotsin ja Venäjän vallan alla. Kuinka suomalaisuus on voinut syntyä ja pysyä yllä eri kohtalonvaiheissa? Kaiken pohja on ollut kansankulttuurissa. Kansa itse ei ole ymmärtänyt jokapäiväisiä toimiaan kulttuuriksi, se on elänyt, tehnyt työtä. Kulttuuri on rakentunut kansan tiedoista, taidoista, tavoista ja ideoista. Aluksi tietyt tavat ovat koskettaneet jotain tiettyä aluetta ja näin on levinnyt tietoisuus turvallisuudesta, kotoisuudesta. On puhuttu kotiseudusta, kotikaupungista, isänmaasta tai synnyinmaasta. Aluksi oli luotava tietoisuus kansakunnasta nimeltä Suomi. Kansa itse ei kyennyt ajattelemaan kuin alueellista tilaa, tarvittiin lukeneistoa kansallisen tietoisuuden herättämisessä, joiden tehtäviin kuului luoda kansakunnalle identiteetti ja identiteettisymbolit.

Perinteestä löydettiin kansallisia symboleja, joilla pieni kansakunta vahvisti identiteettiään. (Räsänen 1989, 13-15.)

Sakari Topelius, J.L. Runeberg sekä Elias Lönnrot ovat osaltaan kuvanneet suomalaisuutta ja luoneet mieliimme käsityksen suomalaisesta luonnosta, maan kansanomaisesta puuarkkitehtuurista, eläimistä ja kesäöistä. Räsänen (1989, 17) mukaan Lönnrot ja Runeberg panivat suomalaiset etsimään juuriaan ja luomaan pohjaa omalle sivistykselleen. Kalevala toimi todisteena suomalaisesta ikivanhasta kulttuurista. Viime vuosisadan kansallisuusaatteen kukoistusaikana painotettiin, että kansallisen identiteetin takia on tärkeää tiedostaa oma historiansa. Suomalaiseen kulttuuriin on liitetty käsitys kaiken turhan karsimisesta. Pelkistäminen ja luonnon läheisyys on nähtävissä mm. Aallon arkkitehtuurissa. Juro, herkkä, hiljainen ja surumielinen Suomi on kiehtonut useita taiteilijoita. Tämä näkyy mm. Akseli Gallen-Kallelan kalevala-aiheisissa töissä. (Haataja ym. 1994, 230.)

3.5 Haastateltavien näkemyksiä suomalaisuudesta

Suo, kuokka ja Jussi. Suomalainen sisu. Sibelius. Maamme-laulu. Siniristilippu. Kalevala. Vaalea tukka ja siniset silmät. Jääräpäisyys. Harvasanaisuus. Kaveria ei jätetä. Isänmaallisuus. Itsenäisyys. Nämä sanat ja lauseet tulevat useimmille suomalaisille ensimmäisenä mieleen sanoista suomalaisuus ja Suomi. Ne kuvaavat kansamme historiaa ja sitä millaiseksi kansaksi olemme aikojen saatossa muovautuneet.

Halusimme tutkia, millaisia ulkomailla asuvien suomalaisten käsitykset ovat suomalaisuudesta ja Suomesta. Mielenkiintoista oli myös havaita, miten heidän lapsensa, jotka ovat asuneet koko elämänsä Saksassa, kokevat nämä käsitteet. Siirtyvätkö stereotypiat? Analysoimme äitien ja lasten vastaukset erikseen. On mielenkiintoista nähdä, kuinka Suomi-käsitys eroaa pitkään Suomessa asuneiden ja täällä vierailleiden kesken. Haemme erottelulla myös perusteita lapsuudessa omaksutulle identiteetille ja sille, kuinka lapsuuden kulttuuri vaikuttaa yksilön elämässä myöhemmin.

3.5.1 Äitien suomalaisuus

Suomesta muuttaneille äideille, jotka olivat asuneet Saksassa noin kaksikymmentä vuotta, tuli mieleen seuraavia asioita:

Järvi, jouluaaton hautausmaa, maantie, koivu, kova pakkaneen, vihreä, sininen, valkoinen, mikä tarkoittaa lunta, lämmin olo, sauna, kesäteatteri, museot, kirkot, mäntymetsän tuoksu, meri, avaruus - katto, hiljaisuus, luonnon tuoksu.

Äitien vastauksista kuvastuu kotiseudun kaipuu, luonnon ja rauhallisuuden arvostaminen. Sanat "avaruus - katto", "lämmin olo", "hiljaisuus" ja "jouluaaton hautausmaa" ilmentävät suomalaisen ihmisen luontaista tarvetta yksinäisyyteen ja rauhaan. Äidit ovat lapsuudessaan kokeneet rauhallisuuden tunteita suomalaisessa ympäristössä, jossa ihmiset asuvat harvassa ja luonnon osuus ihmisen elämässä on merkittävä. Saksassa rauhalliseen paikkaan pääseminen vaatii huomattavasti enemmän ponnisteluja kuin Suomessa. Jo väkiluvun moninkertaisuus Suomeen verrattuna vaikuttaa Saksan ruuhkaisuuteen ja hiljaisten paikkojen vähäisyyteen.

Tämä ihmispaljous ja ruuhka käy joskus ainakin mun hermoille, mä kaipaen rauhaan. Meni täällä mihin tahansa viikonloppuna, niin jokapaikassa on hirveesti väkeä. Missään ei pääse rentoutumaan kuin Suomessa.

Kaupin (1996, 12) tutkimuksen mukaan hiljaisuus on yksi Suomen luonnon vetovoimatekijä matkailukohteena. Hiljaisuus kuuluu olennaisena osana Suomen kulttuuriin, ei siis ole ihme, että äidit kaipaavat tätä ominaisuutta. Kauppi toteaa tutkimuksessaan, että suomalainen tuntee rentoutuvansa luonnon keskellä saunoen ja kalastaen, kun taas saksalainen hakeutuu vapaa-aikanaan ihmisten joukkoon ja organisoituihin vapaa-ajanviettoihin.

Urbaanisuus ja ruraalisuus näkyy kansojen identiteetissä. Suomalainen ei ole samalla tavalla ryhmäsidonnainen kuin saksalainen. Suomalaisen toimintaa kuvaa individualistisuus ja spontaanisuus, jolla tarkoitetaan mm. suunnittelua lyhyellä aika välillä sekä sopeutumista uusiin ja arvaamattomiin tilanteisiin. (Tuomi-Nikula 1989, 242.) Salo-Leen (1993, 78-79) mukaan "suomalaisen miehen kesäsaunan jälkeistä yksinäistä meditointia osaa vain toinen suomalainen mies - mieluiten järven toisella puolen oikein arvostaa ja sopivalla hiljaisuudella kunni-

oittaa." Useissa äitien vastauksissa esiintyi kaipuu omaan rauhaan, sillä Düsseldorfissa on vaikeampi löytää paikka, jossa voi nauttia hiljaisuudesta ja yksinolosta.

(...) Haluais yksin olla, ei ihan yksin, mutt kumminkin, tääl on massaa kauheen paljon ja Suomessa on vähän ihmisiä. Sitä kaipaam ja rauhallisuutta.

Värit (vihreä, sininen ja valkoinen) voisivat kuvastaa luonnon lisäksi vuodenaajoista kesää ja talvea, jotka Saksassa ovat täysin erilaiset. Tuomi-Nikulan (1989,60) mukaan ilmastoero näkyy selkeimmin talvikuukausina Saksan ja Suomen välillä. Suomen eteläisimmissäkin osissa lumipeite pysyy kolmisen kuukautta, kun taas Saksassa maa on vuosittain valkoinen vain kahdesta kolmeen viikkoon. Suomalainen luonto tarjoaa selvärajaiset vuodenaikojen vaihtelut ja niiden arvo rikkautena huomataan varsinkin niiden puuttuessa.

Ihminen tekee esteettisiä havaintoja luonnosta, esim. vuodenaikojen vaihteluista, joihin hän voi samaistua (Roos, Ahponen, Järvelä-Hartikainen, Kortteinen & Roos 1980, 26). Heikkilä (1995, 277) toteaa, että pohjoisen luonnolle ominaiset suuret vuodenaikojen ja valoisuuden vaihtelut tekevät ihmiseen voimakkaan vaikutuksen. Suomen erikoisuutta lisää tilan paljous ja ihmisten vähyys sekä talvella valkea äärettömyys. Vuodenaikojen vaihtelun lisäksi värit voivat merkitä haastateltaville rauhallisuutta, järveä, taivasta ja yleensä luontoa. Uskomme värien kuvaavan luontoon liittyviä asioita, sillä yleensä vastaukset viittasivat juuri tähän elementtiin. Yksi haastateltavissa tarkensi valkoisen tarkoitettavan lunta. Tuomi-Nikulan (1989, 60) tutkimuksessa yksi haastatelluista toteaa: "Saksassa ei ole sinistä kirkasta taivasta enkä koskaan opi pimeisiin kesäöihin."

Suomalaisena oli yllättävää, että sanalistasta löytyy sana maantie. Maantiellä käsitetään tässä yhteydessä päällystämätön soratie, jota pitkin ajettaessa kivet kolisevat ja hiekka pöllyää. Tällaiset tiet ovat meille itsestään selvyiksi ja sen vuoksi niiden arvoa ei ymmärretä. Saksassa maanteitä ei ole siinä määrin kuin Suomessa. Äidit ovat lähteneet Suomesta silloin, kun tiet ovat olleet maaseudulla enimmäkseen sorateita. Soratiet ovat ehkä jääneet mieleen niiden tuomien äänien ja tuntemusten kautta. Itsekin voi kuvitella soratieltä kuuluvia ääniä ja odotuksen tunteen. Myös linja-automatkat mutkaisella soratiellä voivat jäädä mieliin unohtumattomina tuntemuksina. Ihmisen tuntemukset perustuvat elämän aikana hankittui-

hin kokemuksiin. Kaikkosen (1993, 25) mukaan ihmisen mieleen jää pysyvästi sellainen tapahtuma tai asia, johon on liittynyt yksilön kannalta merkittäviä tunne- ja olotiloja. Kaikkonen korostaa kokemuksen merkitystä oppimisessa, jonka syvyys riippuu siitä, minkälaisien kokemusten tekoon oppijalla on mahdollisuus. Lehtovaara (1988, 141-142) toteaa, että ilman kokemusta ei ole myöskään tajuntaa.

Mun suomalaisuus on sitä, mitä mä oon kokenu lapsena ja nuorena ja se on turvallinen pohja, mistä on lähteny. Se on ollu sellasta rauhallista maalaiselämää. Se aito suomalaisuus on mun mielestä maaseutu.

Suurin osa sanoista keskittyy maaseutuun, mikä viittaa Suomen yhteiskuntarakenteeseen 1970-luvulla, jolloin äidit ovat muuttaneet Suomesta pysyvästi Saksaan. Alhon ym. (1989, 4-10) mukaan Suomi säilyi maatalousvaltaisena 1950-luvulle saakka. Useilla suomalaisilla ja koko suomalaisuudella on talonpoikainen tausta ja maailmankuvan perusrakenne.

1970-lukua leimasi kaupungistuminen, ihmisten muutto maalta kaupunkeihin. Räsäsen (1989, 11) mukaan 1970-luvulla myös maatalous alkoi Suomen pohjoisemmissakin osissa muuttua teollisuudeksi, talonpoikaiskulttuuri tuottajakulttuuriksi sekä kaupungit kasvoivat ja urbanisoituminen näkyi myös maaseudun elämässä.

Jeja-Pekka Roos (1987, 53-54) on jakanut tämän päivän suomalaiset neljään eri sukupolveen:

1. sotien ja pulan sukupolvi
2. 1920-30-luvuilla syntynyt sodanjälkeisen nousun ja rakennuskauden sukupolvi
3. sodan jälkeen syntynyt, suuren murroksen sukupolvi, jolle hyvinvointi alkoi olla arkipäivää
4. suuren murroksen jälkeen syntynyt, kaupungeissa kasvanut lähiöitten sukupolvi.

Haastattelemamme äidit edustavat sodan jälkeen syntynyttä, suuren murroksen sukupolvea. He ovat lähteneet Suomesta 70-luvulla ja kaipaavat sen ajan Suomea.

Mä kaipaen joitain asioita ja sitä aikaa, jonka mä olen siellä viettänyt.

3.5.2 Lasten suomalaisuus

Saksassa koko elämänsä asuneille lapsille sanasta Suomi tuli mieleen seuraavaa:

Luonto, ei stressiä, hiljaisuus, kalastaminen, järvi, metsä, Lappi, Helsinki, karhu, serkut, lumi, Jyväskylä, laiva, kesä, meri, mummo ja pappa, se ihana maailma, mökki.

Lasten vastauksista näkyy, että he liittävät sanaan Suomi lomakokemuksiinsa. Suomen luonto on myös keskeisellä sijalla heidän näkemyksissään. Suomessa asuvat sukulaiset liitetään Suomi-käsitteeseen. "Ei stressiä", "kalastaminen", "Lappi", "Helsinki", "kesä" ja "mökki" tuovat esiin sen, että lapset käyvät Suomessa lomien aikana. Yleensä vuodenaika on kesä, jolloin Suomen luonto on kauneimmillaan ja päivät pisimmillään. Vaikka Suomen matkoja tehdään myös jouluna ja pääsiäisenä, sanat antavat ymmärtää, että kesällä tehdyt vierailut ovat jääneet paremmin lasten mieleen. Kesällä perheillä on pidempi aika lomailuun ja kesä katkaisee koulun lukuvuoden, mikä antaa paremmat mahdollisuudet rentoutumiseen ja arjesta irtautumiseen.

Lasten vastauksista päätellen heidän suhteensa Suomeen ja suomalaiseen kulttuuri-identiteettiin ei oletettavasti ole niin voimakas kuin heidän äideillään, jotka ovat lapsuudestaan lähtien kasvaneet kiinni suomalaisuuteen. Liebkind (1994, 24) toteaa, että kansallinen kulttuuri välittyy ihmiselle jo perhepiirissä. Varhaislapsuudessa yksilön persoonallisuus muovautuu tiedostamattomasti kansallisen kulttuurin suuntaisesti. Voi olla, että lasten vastauksiin ja Suomi-asenteeseen vaikuttaa äidin romantisoituneet muistot entisestä asuinmaastaan. Lapsilla on omakohtaisia kokemuksia Suomesta. He ovat saaneet äidin kertomusten kautta paljon tietoa Suomesta. Näiden kokemusten ja tietojen perustella lapset ovat muodostaneet oman Suomi-kuvansa.

3.6 Haastateltujen mielipiteitä suomalaisista

Isät on taistellu toisessa maailmansodassa ja mun isä oli hyvin patrioottinen ja hyvin suomalaishenkeen kasvatettu.

Näin sanoi noin 50-vuotias äiti kysyttäessä, millainen on suomalainen ihminen. Suomen historian vaiheista johtuen haastatellun sukupolvelle suomalainen ihminen on isänmaallinen ja omalle kansalleen uskollinen. Tämä johtunee kodin ilmapiiristä, jota sota oli koskettanut. Sille ajalle tyypilliset arvot ja asenteet, koti, uskonto ja isänmaa siirtyivät kasvatuksen myötä. Isänmaalliset asenteet ovat siirtyneet nykypäiväänkin mm. sotaveteraanien kunnioittamisena ja itsenäisyyspäivän viettönä. Kansalliset aatteet nostavat päätään ympäri Eurooppaa kyseenalaisin keinoin.

Niemelä (1998, 9) toteaa, että ristiriitatilanteita ja pahaa oloa aiheuttaa se, jos maahanmuuttavalle ryhmälle ei anneta oikeutta ja mahdollisuutta elää omana kulttuurinaan. Tämä näkyy valitettavan usein kielteisinä ilmiöinä.

Haastateltavat äidit kuvasivat suomalaista ihmistä *osaavaksi, maanläheiseksi, palveluallttiiksi ja tasa-arvoon pyrkiväksi*. Suomalainen ihminen on ollut kauan omavarainen ja joutunut tekemään lähes kaiken itse. Saadakseen elantonsa suomalaisen on täytynyt taistella luonnonvoimia vastaan ja tehdä työtä.

Roosin (1987, 55-56) jaottelun mukaan haastateltavat kuuluvat suuren murroksen ikäluokkaan, jolle hyvinvointi on alkanut olla arkipäivää, mutta joiden koti on käynyt läpi sodan jälkeisen uudelleen rakentamisen ajan. Ihmiset ovat joutuneet selviytymään käsityön avulla ja samalla kehittämään teknologiaa, jotta työ helpottuisi ja mahdollistuisi.

Rusasen (1993, 68) mukaan suomalaiset ovat ystävällisiä, hiljaisia, arkoja, pidättyväisiä, rauhallisia ja luotettavia. Hän oli tutkinut ulkomaalaisia näkemyksiä suomalaisen ihmisen luonteenpiirteistä. Nämä samat suomalaisia kuvaavat sanat esiintyvät jo Topeliuksen Maamme-kirjassa. Rantanen (1998) kyseenalaistaa väitöskirjassaan Suolatut säkeet suomalaisille tyypilliset ominaisuudet. Luulemme, että perinteisissä kuvailuissa on kuitenkin perää, sillä ne ovat säilyneet ja niitä on vahvistettu Topeliuksen ajoista tähän päivään. Varmasti jokaisessa kansassa on löydettävissä kaikkia luonteenpiirteitä, joista hallitsivimmat ovat jääneet näkyviin ja antavat näin leimansa tiettyyn kansaan.

Yksi haastatelluista lapsista kuvaa suomalaista seuraavasti:

Ne ei puhu niin paljon oikeesti, mutt ne on hyviä ihmisiä, hyviä kavereita, ne ymmärtää ongelmia.

Emme tiedä haastatellun suomalaisten kontaktien määrää, mutta oletamme, että hän tapaa suomalaisia jonkun jo tutun suomalaisen välityksellä. On mielenkiintoista havaita, että suomalainen rehtiys ja reiluus tulevat esille lapsen vastauksesta. Nämä ovat arvoja, joita suomalainen kasvatus suosii. Tästä voidaan päätellä, että suomalainen kulttuuriarvo olisi säilynyt ja siirtynyt voimakkaasti kaksikulttuurisessa perheessä, jossa saksalainen kulttuuri edustaa valtakulttuuria.

3.7 Suomalaisuus ja luonto

Haastatteluissa Suomi ja luonto liitettiin tiiviisti yhteen. Vastausten perusteella Suomen luontoa pidetään rauhoittavana ja puhtaana. Tämä tulee esille mm. kahden lapsen vastauksesta kysyttäessä, mitä hyviä asioita Suomessa on. Heidän mielestään parasta oli se, että kesällä voi mennä uimaan mihin järveen tahansa. Ilmeisesti Saksassa asia on toisin. Suomea kuvattaessa sanat metsä ja järvi esiintyivät useissa vastauksissa, mikä ei ole ihme, sillä ovathan nämä kaksi elementtiä näkyviä Suomen maisemassa.

Suomalaisuus, se on maanläheisyys, luonnonläheisyys, ihmiset tai mä koen, Suomessa ihmiset elää luonnollisemmin, ollaan vuodenajoista tai ilmoista riippuvaisempia, luonto on paljon lähempänä kuin täällä.

Suomalaisuus on kaikki luontoon liittyvä, mun mielestä se on kaikkein tärkein Suomessa.

Matkalla Düsseldorfin tuntia ennen koneen laskeutumista alapuolella näkyi kaupunkia kaupunkien perään. Suomeen palatessa rakentamaton luonto muodosti näkymän lentokoneen ikkunasta. Takanamme istuva, jo kauan Saksassa asunut pariskunta tuumaili koneen laskeutuvan keskelle metsää. Kotimaan lennoilla voi havaita järvien paljouden metsien ohella.

Topelius (1944, 92) on kuvannut Maamme-kirjassa Suomen metsien paljoutta seuraavasti: "Mihin ikänä ihminen Suomessa matkustaakaan, näkee hän ilmarannalla järviä, mäkiä tai metsiä. Ympäröivä maisema on tauluna, metsä sen kehyksenä ja puiden latvojen takana alkaa taivas."

Suomalaiset kantavat mielessään kuvaa omasta metsästään. Se on muodostunut lapsuuden metsäkokemusten ja -elämysten pohjalta sekä kertomusten ja kuvien välityksellä. Useimman suomalaisen lapsuuden kesiin on liittynyt metsän konkreettinen kohtaaminen marjoja ja sieniä poimimalla, vihdaksia taittamalla ja luonnon helmassa kuljeskelemalla. Kuva metsästä muuttuu aikuisikään tullessa elämän tosiasioiden kiertokulun kuvaajaksi. Niin kuin metsä kasvaa taimikosta metsiköksi, niin aikuinenkin huomaa lapsiensa ja lasten lapsiensa kokevan metsän samoin kuin hän pienenä. (Apo 1997, 35-43.) Kokemuksen ovat kiinnittyneet omaan maailmankuvaan ainutlaatuisina tuntemuksina, jotka halutaan jakaa seuraaville sukupolville.

Luonnon liittäminen Suomeen on perusteltu, sillä metsät peittävät noin 70% Suomen pinta-alasta. Suomessa on enemmän metsiä kuin missään muussa Euroopan maassa pinta-alaan suhteutettuna. Saksassa metsien osuus on runsas neljännes maan pinta-alasta (Tuomi-Nikula 1989, 60). Myös vesistöjen osuus Suomen pinta-alasta on huomattava Eurooppaan verrattuna. (Rikkinen 1994, 34-38.) Suomen luonnon merkittävimmät vahvuudet ovat saasteettomuus, metsien ja järvien runsaus, laajat erämaat, saavutettavuus, lumi ja aktiviteettitarjonnan runsaus, jonka kautta yksilö kokee luontoelämyksiä. (Kauppi 1996, 4).

4 KAKSI KIELTÄ JA KAKSI KULTTUURIA

Kahden kielen ja kulttuurin omaksuminen on yksilölle haasteellinen prosessi. Äidit ovat kokeneet vieraaseen maahan ja sen kulttuuriin sopeutumisen. Lapset ovat kasvaneet ja kehittyneet kaksikulttuurisissa perheissä. Haastatellun otoksen ja tutkimusongelmiemme ymmärtämisen kannalta on välttämätöntä tarkastella kaksikielisyttä, -kulttuurisuutta, sopeutumisprosessia ja niiden vaikutusta yksilöiden elämässä.

4.1 Kaksikielisuuden määritelmiä

Tutkimuksessamme kaksikielisellä henkilöllä tarkoitamme yksilöä, joka on oppinut kaksi kieltä syntyperäisiltä puhujilta alusta asti. Hän hallitsee jonkin verran toisen kielen kieliopillisia rakenteita sekä on ollut kosketuksissa toisen kielen kanssa. Haastatteluissamme lapset edustivat tätä määritelmää. Äitien kohdalla kaksikielisellä tarkoitetaan yksilöä, joka samaistuu jossain määrin kahteen kieleen ja kahteen kulttuuriin tai niiden osiin. Kaksikieliseksi ymmärrämme myös henkilön, joka pystyy käyttämään kahta kieltä useimmissa tilanteissa omien toiveidensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti.

Skutnabb-Kangas (1988, 63) on määritellyt kaksikielisyttä eri näkökulmista. *Sosiologinen näkökulma*. Alkuperän mukaan kaksikieliseksi luokitellaan yksilö, joka on oppinut kaksi kieltä syntyperäisiltä puhujilta alusta asti. Yksilö on käyttänyt kahta kieltä rinnakkain kommunikaatiovälineenään alusta alkaen. (Skutnabb-Kangas 1988, 63.) Tämän näkökulman mukaan haastattelemamme lapset ovat kaksikielisiä.

Kielitieteellinen näkökulma. Kielen hallinnan perusteella kaksikieliseksi luokitellaan yksilö, joka hallitsee kaksi kieltä täydellisesti tai kuin vastaava syntyperäinen puhuja. Hän hallitsee kaksi kieltä yhtä hyvin ja pystyy tuottamaan täydellisiä ja mielekkäitä ilmaisuja molemmilla kielillä. Yksilö tuntee ja hallitsee jonkin verran toisen kielen kieliopillisia rakenteita ja on joutunut kosketuksiin

toisen kielen kanssa. (Skutnabb-Kangas 1988, 63.) Tämän näkökulman valossa äitejä voidaan pitää kaksikielisinä, sillä he pystyvät kommunikoimaan täydellisesti molemmilla kielillä. Lasten kohdalla kaksikielisyyden ehdot eivät täyty, sillä haastatteluissa ilmeni etteivät he hallitse suomen kieltä yhtä hyvin kuin saksaa. Emme voi myöskään olla varmoja siitä, pystyivätkö he haastatteluissa ilmaisemaan kaiken haluamansa suomen kielellä.

Puhun mieluummin saksaks, kun mä voin parempi puhua saksaa, suomea on joskus hirveen vaikee, kun ei tiä sanoja.

Kielisosiologinen näkökulma. Käytön perusteella kaksikieliseksi luokitellaan yksilö, joka pystyy käyttämään kahta kieltä useimmissa tilanteissa omien toiveidensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti (Skutnabb-Kangas 1988, 63). Tästä näkökulmasta katsottuna sekä äidit että lapset luokitellaan kaksikielisiksi. Tutkimusjoukkomme tuntee kahta kieltä ja kulttuuria siinä määrin, että he pystyisivät toimimaan sekä Suomessa että Saksassa.

Sosiaalipsykologinen näkökulma. Kaksikieliseksi luokitellaan yksilö, joka samaistuu kahteen kieleen ja/tai kahteen kulttuuriin tai osiin niistä. Kaksikielisenä pidetään myös yksilöä, jota muut pitävät kahden kielen syntyperäisenä puhujana. (Skutnabb-Kangas 1988, 63.) Tämän mukaan haastatellut täyttävät kaksikielisyyden kriteerit. Lapsia emme kuitenkaan voi pitää suomen syntyperäisinä puhujina, sillä heidän haastatteluissa käyttämänsä lauserakenteet eivät kaikilta osin olleet suomen kieliopin mukaisia.

Kaksikielisyyden pätevyyttä määriteltäessä törmätään rajaamisen ongelmaan, sillä valmiit määritelmät ovat joko liian laajoja tai suppeita yksilön kielellisten ominaisuuksien kannalta. Määritelmät ovat myös epätarkkoja eivätkä ne kerro, kehen yksilöä verrataan määriteltäessä hänen kielellistä kapasiteettinaan. Niinpä kaksikielisyys on määriteltävä aina, kun käsitettä käytetään ja määritelmistä on valittava sellaiset, jotka vastaavat määrittelijän tarkoituspäriä. (Skutnabb-Kangas 1988, 64-67.)

4.2 Toisen kielen ja kulttuurin omaksuminen

Tutkimuksessamme äidit ovat käyneet läpi toisen kielen ja kulttuurin oppimisprosessin muuttaessaan Saksaan. Haastatellut lapset ovat asuneet koko elämänsä Saksassa, joten heidän toisen kielen ja kulttuurin omaksuminen on ollut erilainen kuin äideillä. Lapset ovat eläneet kaksi kulttuurisessa perheessä, joten oppiminen on ollut luonnollista. Ympäristön valtakielen ja -kulttuurin vaikutus näkyi lasten vastauksissa, sillä he kertoivat osaavansa paremmin saksaa ja tunsivat itsensä saksalaisiksi. Tarkastelemme toisen kielen oppimista myös lasten kohdalla, sillä haastattelujen mukaan suomen kielen asema toisena kielenä on tullut tärkeämmäksi aktiivisen kielen opettelyn myötä. Lapset ovat oivaltaneet suomen kielen merkityksen tulevaisuuden mahdollisuutena. Suomen kielen merkityksen lisääntyminen lapsilla voi johtua myös äiti-lapsisuhteen muovautumisesta ja omien juurien tärkeyden tiedostamisesta heidän varttuessaan.

Ihmisen kulttuuri muovautuu kielen avulla ja kielen kehitysvaiheet ovat näin ollen kulttuurin leimaamia. Kieli ja kulttuuri liittyvät toisiinsa erottamattomina. (Kaikkonen 1993, 19.) Siksi käsittelemme myöhemmän kielen ja kulttuurin kehittymistä yhdessä.

Toisen kielen ja kulttuurin oppiminen on syvästi sidoksissa omaan kulttuuriimme ja äidinkieleemme. Tähän syynä on oma kulttuuritaustamme joka asettaa rajoja toiminnallemme ja äidinkieleemme merkitysrakenteille. Oppija vertaa alitajuisesti kokemuksiinsa aikaisempiin kokemuksiinsa. Asenteet ja ennakkoluulot vierasta kieltä ja kulttuuria kohtaan muodostuvat kodin ja lähiympäristön vaikutuksesta jo alle kouluikäisenä. (Kaikkonen 1998, 15.) Äideillä suomen kieli ja kulttuuri ovat olleet perustana saksan kielen ja kulttuurin oppimiselle. Lapsien kieli- ja kulttuuritausta on oletettavasti muodostunut rinnakkain kahden kulttuurin vaikutuksesta, jossa valtakulttuuri on vaikuttanut voimakkaammin.

Kulttuuri on tilannesidonnaista toimintaa, joka on helposti havainnoitavissa. Behavioristinen teoria perustelee kulttuurin omaksumista mallioppimisen avulla. Yksilö havainnoi, toimii mallin mukaan ja saa palautteen. Sen mukaan toista kieltä opitaan tottumalla. Oikeiden reaktioiden vahvistamisen mukaan yksilö tottuu käyttämään tiettyjä ilmauksia ja tapoja. (Kaikkonen 1993, 20-22.)

Lapsi voi saavuttaa luonnollisen eli rinnasteisen kaksikielisyyden vain, jos hän syntyy ja kehittyy kaksikielisessä ympäristössä. Lapsi havainnoi vanhempiensa kielenkäyttöä ja jos nämä käyttävät omaa äidinkieltään samoissa tilanteissa, lapsi oppii rinnakkain kaksi kieltä. Kielijärjestelmät kehittyvät vähitellen rakenteellisesti ja semanttisesti erillisiksi. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 86.) Parhaat tulokset saavuttaakseen tärkeää kahden kielen omaksumisen kannalta on, että vanhemmat käyttävät äidinkieltään johdonmukaisesti eri tilanteissa eivätkä vaihda kielestä toiseen, sillä muuten tilanne voi aiheutua lapselle kielellisesti ahdistavaksi. (Arnberg 1988, 50; Leiwo 1989, 153.)

Molempien kielten käyttö eri käyttötehtävissä on myös ensiarvoisen tärkeää, jotta lapsi oppii arvostamaan kumpaakin kieltä havainnoimalla niiden tarpeellisuutta (Leiwo 1989, 153). Tätä voidaan perustella funktionaalisella kielenoppimisteorialla, jonka mukaan kielen oppiminen vaatii oivaltamista kielenkäyttötehtävistä. Jotta lapsi pystyy kehittymään kaksi kieliseksi, vanhempien on pystyttävä suhtautumaan kypsästi perheen kaksikulttuurisuuteen. Vanhempien positiivinen ja hyväksyvä asenne kahta kieltä ja kulttuuria kohtaan auttaa lasta kehittämään tasa-arvoisen ja positiivisen asenteen perheen kulttuuriperinteitä kohtaan. (Arnberg 1988, 26-29.)

Lapsi omaksuu kieltä myös kuuntelemalla, kuinka aikuiset ilmaisevat esineitä tietyillä äänillä. Kielenomaksuminen ei tapahdu pelkästään jäljittelemällä. Harkinta ja ymmärtäminen ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta lapsi pystyisi soveltamaan kieltä uusissa tilanteissa. Kieli on mukana alusta saakka lapsen yksilöllisyyden ilmauksissa ja mielikuvituksen muodostuksessa, ei siis ainoastaan lapsen ryhtyessä toimimaan ympäristössään ja hankkimaan siitä tietoa. (Aaltola 1989, 2, 145, 175.)

Haastatellut lapset olivat syntyneet ja kasvaneet kaksikielisessä perheessä, jossa äiti oli puhunut suomea ja isä saksaa lapsilleen. Lapset pystyvät kommunikoimaan molemmilla kielillä, mutta ympäristön vaikutuksen takia kokivat saksan kielen vahvemmaksi kielekseen. Lapsien varttuessa saksan kieli on saanut perheissä valta-aseman, sillä myös äidit kertoivat lisänneensä saksan kielen puhumista lapsilleen. Tämä johtunee äitien saksan kielen taidon kehittymisestä ja siitä, että koko perhe ymmärtää saksan kieltä.

Ympäristön valtakielen asema voi olla syynä saksan kielen käytön lisäämiseen. Ehkä suomen kielen vähäiseen puhumiseen on syynä myös se, että ihmiset luonnostaan valitsevat helpoimman tavan kommunikoida. Suomen kieltä on käytetty perheissä äidin ja lasten välisessä kommunikoinnissa silloin, kun isä oli poissa. Nykyään suomen kielen asema perheen kommunikointivälineenä on parantunut, sillä isät opiskelevat suomen kieltä ja ymmärtävät sitä.

Lapsi voi osata jo yhtä kieltä alkaessaan oppia toista. Tällöin lapsi on jo kerran kokenut maailmaansa ja nimennyt sitä kokemuksien, vertailujen ja päätelmien kautta. Hän on antanut asioille konkreettiset merkitykset. Uutta kieltä oppiessaan lapsi ei käy uudelleen tätä prosessia läpi, vaan hän siirtää suoraan käsitteitä äidinkielestä uuteen kieleen. Asioille ikäänkuin opetellaan ulkoa uudet, vierasta kieltä edustavat sanat. Siirtämisprosessi on enimmäkseen älyllinen. (Skutnabb-Kangas 1988, 48-49.) Koppinen ym. (1989, 86) sanovat näin opittua kaksikielisyyttä yhdyskaksikielisyudeksi. Äidit ovat oppineet saksan kielen suomenkielen pohjalta ja sen vuoksi suhde uuteen kieleen on kylmempi. Tosin haastatteluisa ilmeni, että kielitaidon kehittymisen myötä saksan kieli on muuttumassa läheisemmäksi ja vivahderikkaammaksi.

Yksi vanhemmista kertoi appivanhempiansa ja lastenlääkärin vastustaneen ajatusta lasten kahden kielen oppimisesta. Vielä 1900-luvun puolivälissä uskottiin yleisesti kaksikielisyyden aiheuttavan lapsen kehitykselle älyllisiä vammoja. Asenne kaksikielisyyteen on muuttunut ja nykyään se nähdään rikkautena ja vaihtoehtoja tarjoavana mahdollisuutena. Se antaa mahdollisuuden ymmärtää ja käsitellä maailmaa kahden kielen ja kahden kulttuurin kautta. (Kieli ja sen kieliopit 1996, 251.)

4.3 Sopeutuminen

Identiteetti nousee kysymykseksi vasta, kun se on kriisissä, kun jokin yhtenäiseksi ja vakaaksi oletetun korvaavatkin epäily ja epävarmuus (Hall 1992, 275). Tutkimuksessamme äidit olivat kokeneet uuteen maahan muuttamisen kriisin, joka on omalla tavallaan muuttanut heidän identiteettiään. Identiteetti on kulttuurisidonnainen ja muuttuva elementti. Yksilö muokkaa identiteettiään tiedostamattaan selvitäkseen ympäristön vaatimuksista.

Liebkind (1988, 71) toteaa, että ihminen samaistuu muihin ihmisiin tai ryhmiin osittain. Hän omaksuu joitakin piirteitä ja sanoutuu irti toisista. Prosessin aikana ja sen seurauksena minäkuvamme ja identiteettimme muuttuu.

4.3.1 Sopeutumismallit

Kahden kulttuurin kohdatessa toisen tai molempien ryhmien kulttuuri muuttuu. Kaikki kulttuurit sisältävät yhtä paljon kulturealisia arvoja, mutta harvoin kulttuurit ovat vallan puolesta tasavertaisia. Enemmistökulttuuri eli valtakulttuuri sanelee ns. kulttuurinvaihdon kahden ryhmän välillä. (Liebkind 1988, 48-49.) Kahden kulttuurin yhdistymisen kehittyminen voi tapahtua monella tavalla. Skutnabb-Kangas (1988, 235-241) luokittelee sopeutumisen malleihin, joita ovat: segregatio eli eristäytyminen, toiminnallinen sopeutuminen, akkulturaatio, integraatio, assimilaatio ja marginalisointi. Käsittelemme toiminnallista sopeutumista, akkulturaatiota ja integraatiota, sillä haastateltujen äitien vastauksien perusteella sopeutuminen olisi voinut kulkea näiden mallien mukaisesti. Mielestämme muiden sopeutumismallien käsittely ei ole tutkimuksemme kannalta oleellista.

Toiminnallinen sopeutuminen. Positiivinen sopeutuminen uuteen maahan alkaa toiminnallisen sopeutumisen kautta. Maahanmuuttanut oppii uutta kieltä, tutustuu tärkeimpien laitosten ja viranomaisten toimintaan, lähettää lapset päivähoitoon ja kouluun ja oppii jotain työ- ja asuntomarkkinoilla. Tätä voi sanoa objektiivisen ulkoisen sopeutumisen aluksi. Yksilö on tällöin pätevä omassa kulttuurissaan ja hallitsee hieman uutta kulttuuria tietyissä tilanteissa. Uuden maan kulttuuri vaatii yksilöä toimimaan ja siksi hänen tunneomaiset siteet eivät liity

uuteen kulttuuriin. Maahanmuuttaja tuntee itsensä vanhan kulttuurin jäseneksi tiedostamattaan. Ulkoinen sopeutuminen ei velvoita häntä siirtämään uutta kulttuuria edelleen lapsilleen. (Skutnabb-Kangas 1988, 237-238.)

Akkulturaatio. Akkulturaatio on ilmiö, joka seuraa kahden kulttuurin kohtaamisesta, kun aikaa toiminnallisesta sopeutumisesta on kulunut riittävästi. Akkulturaatiolle ominaista on, että yksilö kehittyy osaksi yhteiskuntaa ja sen täysinpainoiseksi jäseneksi. Tieto yhteiskunnan mahdollisuuksista lisääntyy ja yksilö alkaa hyväksyä uuden yhteiskunnan normeja ja arvostuksia. Tässä prosessissa yksilö vertailee uusia normeja vanhaan kulttuuriin. (Skutnabb-Kangas 1988,238.)

Akkulturaatiossa yksilö on tietoinen uuden kulttuurin hyvistä ja huonoista puolista ja samalla hän alkaa arvostaa tiettyjä vanhan kulttuurin osia jopa enemmän kuin ollessaan entisessä kotimaassaan. Vanhan kulttuurin ihannointi helpottaa arjen pienissä pettymyksissä. Haastatteluissa Suomen luontoa kaivattiin, mikä osoittaa, että sen merkitys ollaan ymmärretty vasta ulkomailla asuttaessa. Tätä vaihetta voidaan kutsua subjektiiviseksi sisäiseksi sopeutumiseksi. (Skutnabb-Kangas 1988,238.)

Integraatio. Akkulturaatio on edellytys integraatiolle, joka on sopeutumisen syvempi taso kahden kulttuuri kohdatessa. Se merkitsee oman kulttuurin normien ja arvostusten lisäksi uuden kulttuurin normien ja arvostusten täydellistä omaksumista. Uusi kulttuuri ei tule vanhan tilalle, vaikka voi olla sen kanssa ristiriidassa. Integraatio ei ole muuttumaton tila vaan siinä molemmat kulttuurit kehittyvät yhteistoiminnassa toistensa kanssa. Tuloksena voi löytyä aivan uutta, mikä ei ole peräisin kummastakaan alkuperäiskulttuurista. Yksilö yhdistää joustavasti kaksi kulttuuria. (Skutnabb-Kangas 1988, 239.)

4.3.2 Sopeutumismallit haastateltujen äitien sopeutumisprosessissa

Mielestämme äidit olivat sopeutumisessaan kahteen kulttuuriin edenneet integraatio vaiheeseen. Toiminnallisen sopeutumisen kausi tuli selville alkuajan kertomuksissa, jolloin äidit olivat harjoitelleet jokapäiväisiä tilanteita ja kieltä selvitäkseen arkipäivistä. Akkulturaatiolle ominainen vertailu ilmeni yhden äidin kertoessa Suomi-Saksa vertailuistaan ja niiden vähenemisestä ajan myötä, mikä osoittaa integraatio vaiheeseen siirtymisen. Haastatteluissa äidit vertailivat Saksan ja Suomen tapojen erilaisuutta, mutta vastauksista tulkitsimme tyytyväisyyden ja sen, että äidit olivat hyväksyneet uuden kulttuurin ominaispiirteet osaksi itseään. Asenne Suomea kohtaan oli edelleen lämmin ja he kokivat sen tärkeäksi. Tämä on osoitus siitä, että äidit pystyvät yhdistämään kaksi kulttuuria toimivaksi kokonaisuudeksi.

Sopeutumisessa uuteen maahan auttaa kahden kulttuurin välinen myönteinen asenne toisiaan kohtaan. Saksan ja Suomen välillä tämä toimii edistävänä tekijänä. Suomalaiset eivät poikkea ulkoisilta ominaisuuksiltaan saksalaisista, mikä helpottaa suomalaisten sulautumista valtaväestöön. (Tuomi-Nikula 1989, 161-166.)

Muuttajan henkilökohtaiset suhteet kotimaahan ovat merkitykselliset, sillä hän saa niistä vaikeina alkuaikoina turvaa (Tuomi-Nikula 1989, 161-166). Haastatteluissa ilmeni, että muuttaneen äidin kotimaan kaipuu väheni, kun hänen vanhempansa olivat kuolleet. Syynä tähän saattaa olla huolehtiminen kaikkein lähimmistä sukulaisista ja heidän selviämisestään Suomessa.

Mikä on helpottanu, on koti-ikävä jääny. Se johtuu siitä, että mulla ei oo enää vanhempia. Se on ollu sellanen, mitä ei aatellu, kun vanhemmat eli. Se koti-ikävä johtu isästä kiinni ja sit kun mulla ei oo enää kotia Suomessa eikä mitään pysyvää paikkaa.

Koulutus ja hyvä ammatillinen asema auttaa muuttajaa integroitumaan uuteen yhteiskuntaan. Myös muuttoa edeltävä matkustelu katsotaan olevan hyödyksi uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Oman kielen ja kulttuurin hyväksyminen ja arvostaminen mahdollistavat onnistuneen sopeutumisprosessin. (Tuomi-Nikula 1989, 161-166.)

4.4 Kielen ja kulttuurin merkitys haastateltujen äitien sopeutumisen vaiheissa

Yksilön sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin riippuu yksilön ominaisuuksista suhtautua uusiin tilanteisiin. Toisille siirtyminen uuteen kulttuuriin voi olla mahdollisuus oppimiselle ja kokemiselle, kun taas toisille muutos voi olla ahdistava ja pelottava kriisitilanne. Haastattelemamme äidit olivat kokeneet vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen. He olivat nuoruudessaan muuttaneet Saksaan ja avioituneet siellä saksalaisten kanssa. Heidän lapsensa olivat syntyneet ja kasvaneet Saksassa, joten he eivät olleet läpikäyneet sopeutumisprosessia. Tutkimuksemme kannalta oli hyvä, että äidit olivat asuneet Saksassa jo noin kaksikymmentä vuotta, sillä nyt he pystyivät tarkastelemaan sopeutumisprosessiaan ns. ulkopuolisin silmin. He olivat käyneet läpi koko sopeutumisprosessin ja tunsivat Saksan kodikseen.

Sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin edellyttää maailmankuvallista joustavuutta eli kykyä vastaanottaa uusia ajatuksia, uutta informaatiota sekä liittämään nämä entisiin tietorakennelmiin. Kun ihminen joutuu uusiin sosiaalisiin ympäristöihin ja toimintamuotoihin jännitteiden määrä lisääntyy. Yksilö ei voi enää turvautua entisen elämäntavan tottumuksiin, vaan joutuu etsimään uusia tietoisuuden ja tietoisien toiminnan muotoja. (Roos ym. 1980.)

Sopeutumista voidaan tutkia kahdesta eri näkökulmasta: subjektiivisesta ja objektiivisesta. Subjektiivinen näkökulma painottaa yksilön viihtyvyyttä vieraassa kulttuurissa, kun taas objektiivisessä näkökulmassa on kyse ympäristön hyväksymisestä. (Alho 1994, 90-91.) Sopeutumisessa yksilö käy läpi neljä eri sopeutusvaihetta. Näille vaiheille useat eri tutkijat ovat antaneet eri nimiä.

4.4.1 Ensimmäinen vaihe: alkuinnostus

Raunion (1994, 118) mukaan ensimmäistä vaihetta kutsutaan alkuinnostukseksi. Yksilö on kiinnostunut uudesta maastaan. Hän pyyhkii mielestään ikävät kokemukset. Tätä vaihetta kestää yleensä noin kaksi viikkoa. Haastatelluista äideistä kaksi oli työskennellyt Saksassa aikaisempina kesinä. Muutto ei ollut niin vaikea, sillä he tunsivat Düsseldorfia ja heillä oli jo tuttuja paikan päällä. Yleisesti

haastatteluissa äidit muistelivat alkuajan innostusta ja sitä, kuinka jännältä kaikki uusi aluksi tuntui. Raunio jatkaa, että sopeutumisen alkuaikaa voi verrata turistina oloon. Kaikki uusi koetaan jännittävänä ja haasteellisena. Tämä johtunee ihmisen luontaisesta uteliaisuudesta ja kaipuusta siihen, mitä itsellä ei ole.

4.4.2 Toinen vaihe: kielivaikeudet

Raunio (1994, 118) luokittelun perusteella toisessa vaiheessa yksilöä alkaa turhauttaa maalle ominaiset arkirutiinit ja kyvyttömyys kommunikoida täysin ymmärrettävästi. Kaikki haastatellut äidit olivat alussa kokeneet kielivaikeuksia.

Alussa mä en pystyny oikein kunnolla käymään edes kaupassa. Et postiinkin, kun mä menin mun piti oikein harjotella kuinka mä pyydän postimerkkejä. Mull oli todellakin kielivaikeuksia alussa.

Haastatellun kielivaikeuksiin yhtenä syynä voi olla se, että hän ei käynyt kodin ulkopuolella töissä ja sen vuoksi kielen oppimistilanteen sijoittuivat kotiin ja arkirutiineihin. Tuomi-Nikulan (1989, 163) mukaan kodin ulkopuolinen työssä käynti nopeuttaa yhteiskunnallista sopeutumista, koska yksilö joutuu jatkuvasti kosketuksiin valtaväestön ja sen kielen kanssa. Työ pakottaa yksilön käyttämään aktiivisesti kieltä ja näin ollen vieraan kielenomaksuminen nopeutuu.

Ellei pakotetta ole, ihminen on arka uuden kielen käyttäjä ja hän pelkää virheitä ja sitä, että hänet leimataan "huonommaksi ihmiseksi" kielivirheiden takia. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että kieli tuotti aluksi vaikeuksia myös niille äideille, jotka olivat olleet aikaisemmin töissä Saksassa.

Sitä rupee miettimään kielioppiasioita, mikäs artikkeli tähän tulee ja onks tää nyt datiivi vai akkusatiivi. Sulava puhe ei oo ollenkaan enää mahdollista.

Virheiden pelkääminen vieraan kielen käytössä saattaa johtua siitä, että Suomen koululaitos painottaa kielioppia kielten opetuksessa. Jokaisella meistä on varmasti kokemuksia kielenkäyttötilanteesta, jossa miettii menikö kaikki kieliopin mukaisesti.

Tämä ei palvele sosiaalisia tilanteita, joissa selviytyminen omalla äidinkielellä on mahdotonta.

Mä alkuun suoraan sanoen pelkäsin mennä yksin kauppaan, koska mä ajattelin, et se on kauheeta, kun ei osaa sanoa ja sit kun ne kysyy jotain. Mua pelotti yksinkertaisesti se kieli, se kielen puuttuminen.

Haastatellut äidit arvioivat, että kielen joustavan käytön oppimiseen meni noin vuosi. Saksan kielen vivahderikkaaseen käyttöön äidit kertoivat menneen useita vuosia. Tunne siitä, että pystyi ilmaisemaan itseään erilaisilla sanallisilla hienouksilla ja kykeni sanaleikkiin saksalaisten kanssa, kuvattiin upeaksi kokemukseksi. Äidit kuvasivat kielitaitonsa kehittymistä yksinkertaisista lauseista laadukkaaksi kieleksi.

Saksan kielen oppiminen on ollut äitien itsetunnon kohottaja ja valtaväestöön kuulumisen tunteen edellytys. Kielitaito oli ollut väline ystävyysuhteiden muodostumiselle. Vieraan kulttuurin kielen omaksuminen vahvistaa ihmisen identiteettiä, tunnetta siitä, että hän on tasavertainen ilmauksissaan. Hänellä on kyky ilmaista ajatuksensa täydellisinä haluamallansa tavalla. Tuomi-Nikula (1989, 163) perustelee kielen tärkeyttä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa sillä, että valtakulttuurin jäsenten asenne huonosti kieltä puhuvaa kohtaan on negatiivisempi kuin hyvin taitavaa.

Tuomi-Nikula (1989, 163) toteaa, että kielen merkitys korostuu myös silloin, kun yksilö avioituu valtakulttuurin edustajan kanssa. Kielellinen epätasavertaisuus johtaa vähemmistökieltä puhuvan riippuvuuteen aviopuolisostaan ennen kielen omaksumista. Haastatelluista äideistä yksi kertoi, että hän oli alussa todella riippuvainen miehestään. Hän perusteli tätä kielitaidon puutteella.

Mä olin eläny Suomessa itsenäistä, riippumatonta elämää viisi vuotta. Kun mä tulin tänne, must tuli täysin riippuvainen mun miehestä. Mä en pystyny mun omalla kielitaidolla tekemään oikein yhtään mitään.

Toisen vaiheen vaikeuksista mainittiin haastatteluissa virastoissa käynnit erilaisten käytäntöjen takia, työpaikan hierarkia ja naisen aseman erilaisuus sekä teitittely. Näihin syynä oli ollut kielitaidon puutteellisuus ja kulttuurin erilaisuus. Ihmisen on vaikea muuttaa jo totuttuja tapoja.

4.4.3 Kolmas vaihe: sovinnaisuus

Raunion (1994, 118) jaottelussa kolmas vaihe kantaa sovinnaisuuden nimeä. Tässä vaiheessa muuttaja alkaa yhdistellä omaa, alkuperäistä kulttuuriaan uuden kulttuurin sekaan ja tulla sinuiksi uuden ympäristönsä kanssa. Hän pystyy myös luomaan ystävyysuhteita, sillä hänen kielelliset valmiutensa ovat riittävän kehittyneet. Sosiaaliset suhteet ovat sopeutumisen kannalta välttämättömiä.

Kyllä sitä itsensä tuntee niinku ihan saksalais-suomalaiseksi, koska meillä on paljon suomalaisia tuttavii ja saksalaisia tuttavii.

Kolmannessa vaiheessa yksilö löytää uudesta kulttuurista myönteisiä, mutta myös kielteisiä kokemuksia, mutta suhtautuu niihin rakentavasti. Hän on aktiivinen uusille kokemuksille. Tämän vaiheen saavuttaminen ilmeni äitien haastattelussa mm. suomalaisten juhlaperinteiden noudattamisena heidän perheissään. Suomalaisia ja saksalaisia tapoja sekoitettiin sopivaksi katsotulla tavalla.

Monikulttuurissa perheissä kulttuurille merkitykselliset, näkyvät perinteet tulevat osaksi elämää. Esimerkkinä tästä voidaan pitää juhlien ja ruokaperinteiden vaalimista haastatelluissa perheissä. Kulttuurien samankaltaisuuden vuoksi äidit eivät kokeneet arkipäivän tapoja kovinkaan vaikeiksi, itselleen sopimattomiksi. Haastatteluissa kävi ilmi, että äidit olivat sopeutuneet saksalaisiin käytäntöihin. He eivät koe tapoja vieraisiksi eikä kielen puhuminen tuota enää ongelmia. Suhosen (1988, 33) mukaan suomalaisten halukkuus tehdä uutta ja mitä itse haluavat on lisääntynyt ja totuttuja tapoja ei enää samoissa määrin arvosteta. Hän jatkaa, että naiset ovat joustavampia vastaanottamaan uusia tapoja ja tottumuksia.

4.4.4 Neljäs vaihe: uusi kulttuuri kotina

Neljännessä sopeutumisvaiheessa Raunion (1994, 118) uusi kulttuuri hyväksytään kotina. Kaikki haastatellut äidit olivat sopeutumisprosessissa tässä vaiheessa. He kokivat Saksan kodikseen niin tapojen kuin kielenkin suhteen. Kotiutuminen ilmenee mm. siinä, että haastatellut äidit ovat harkinneet Saksan kansalaisuuden ottamista.

Kaksi äideistä oli miettinyt, mihin haluaa tulla haudatuksi. Tämä osoittaa kaksi kulttuurisuuteen kypsymistä.

Oon miettinyt, ett mihin mut haudataan, kun mä kuolen. Ensimmäisinä vuosina aattelin, ett ilman muuta Suomeen. Sit tuli sellanen vaihe, ett Itämereen tuhkat ja nyt mä oon sellasessa vaiheessa, ett tännekin voi.

En usko, ett ihan pysyvästi haluaisin palata, se olis varmasti näin monen vuoden jälkeen vaikeeta. Mitään paikkaa ei silleen haluis pysyvästi jättää.

Ajatus Suomeen muuttamisesta oli haastatelluista jopa pelottava, mikä osoittaa sopeutumisprosessin onnistuneen läpikäymisen. He osasivat kuvitella, että Suomeen muuttaminen johtaisiin sopeutumisprosessin uudelleen läpikäymiseen. Tuomi-Nikula (1989, 164) tutkimuksessaan toteaa, että pisimpään maassa asuneet ovat sopeutuneet paremmin, haluavat harvemmin takaisin Suomeen ja tuntevat Saksan todelliseksi kotimaakseen.

4.5 Eroja Suomen ja Saksan arkipäivässä

4.5.1 Palvelualltius

Haastateltavat vertaavat suomalaisia ja saksalaisia palveluammateissa. Heidän mielestään suomalaiset ovat huomattavasti palvelualltiimpia kuin saksalaiset. Haastatellut kertovat kokemuksistaan Suomessa asuessaan ja täällä lomaillessaan. Heidän mukaansa Saksassa kaupassa käynti on harvoin sosiaalinen tilanne, jos kassalla työskentelevä henkilö ei tunne sinua. Tilanne on täysin toinen, jos asiakas ja työntekijä tuntevat toisensa. Suomessa sama arkipäivän tilanne voi olla terapeutin, sillä joillekin keskustelu kaupan henkilökunnan kanssa voi olla päivän ainoa sosiaalinen tilanne. Suomessa palveluammattiin kuuluu toiminnon suorittaminen ja sosiaalinen kanssakäyminen. Suomalainen pitää ystävällistä palvelua itsestäänselvyytenä ja suorastaan vaatii sitä. Haastateltavat korostivat Suomessa saamaansa ystävällistä palvelua, mitä Saksassa heidän mukaansa on harvinaista.

Mistä johtuu suomalaisen ja saksalaisen palveluammattin luonteen ero? Suomalaisten palveluhalukkuuteen voi olla syynä pieni väkiluku, jossa on totuttu periaatteeseen kaveria ei jätetä ja lähimmäistä kunnioitetaan. Suomen väkiluvun pienyydestä johtuen palvelualat joutuvat kilpailemaan asiakkaistaan, mikä saattaa olla syynä palvelualltiuteen. Palveluammattin luonteeseen Suomessa voi vaikuttaa työnteon erityinen arvostaminen. Saksassa ihmisten lukumäärä on suuri ja monikulttuurainen, sillä siirtolaisuuden myötä sinne on saapunut ihmisiä ympäri maailmaa. Saksalaisilla ei oletettavasti esiinny samanlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin suomalaisilla.

Saksa on ollut kauemmin edellä kehityksessä kuin Suomi. Salo-Leen ja Winter-Tarvaisen (1995, 87) tutkimuksessa kerrotaan, että Saksassa jo 1850-1870-luvulla rakennettiin laaja infrastruktuuri, mikä edisti suurisuuntaisen tavarankuljetuksen lisäksi myös ihmisten liikkuvuutta ja kanssakäymistä vieraiden kulttuurien kanssa. Tutkimuksen mukaan Suomessa saman suuntaisen kehitys alkoi vasta 1900-luvulla. Saksaan verrattuna matkustelu ja tavaravaihto oli rajoittuneempaa ja tuttujen kanssa keskustelu ei vaatinut valtavaa verbalisointia. Nykyäänkin Suomessa pystyy eristäytymään lähes täysin muusta maailmasta ja muista ihmisistä. Voi olla, että Suomen asenne muuttuu kehityksen myötä palveluammattien luonnetta kohtaan. Suomen suurkaupunkien tavaratalot alkavat osoittaa asenteen muuttumista.

4.5.2 Teitittely

Saksalaisessa kulttuurissa tärkeänä piirteenä on teitittely, vaikka ympäristö ja ihmiset tuntevat toisensa esim. työpaikat. Työpaikoilla saattaa näkyä selkeästi hierarkkinen järjestelmä, joissa alemmilta työntekijöiltä odotetaan kunnioittavaa käytöstä korkeammassa asemessa olevia kohtaan. Yllätyimme siitä, että koulussa oppilaiden on teititeltävä opettajaa ja ylemmillä luokilla teitittely on molemminpuolista

Sinuttelin pomooni ja se katto silmät suurina eikä se sanonu mitään, ennen kuin jälkeempäin, huomasin, mitä mä olin tehny.

Se oli opittava, ketään ei sinutella, kaikki teititellään ennen kuin voi tehdä sinunkaupat.

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana sinuttelu on yleistynyt Suomessa. Tämä pätee kaikkien ihmisten kesken. Teitittely on pikemminkin poikkeus kuin sääntö. (Tuomi-Nikula 1989, 122.)

Puhuteltaessa lähimmäistä tavat ja tottumukset eroavat Saksan ja Suomen välillä. Saksalaiset kättelevät tavatessaan, erotessaan ja jopa toivottaessaan hyvää yötä toisilleen. (Tuomi-Nikula 1989, 122.) Yksi haastatelluista oli kokenut alkuaikana liiallisen kättelyn hankalana ja luonnottomana toimintana, sillä Suomessa kätellään harvaan ja harkitusti. Salo-Leen ja Winter-Tarvaisen (1995, 91) mukaan saksalaisille huomatuksi tuleminen on tärkeää ja sen vuoksi kätteleminen on näkyvää. Tervehtiminen ja kätteleminen osoittaa yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä.

4.5.3 Tasa-arvo

Haastateltavien monissa vastauksissa kävi ilmi suomalaisten ja saksalaisten näkemys tasa-arvosta. Suomessa yleinen periaate on demokraattinen tai siihen ainakin pyritään. Kansan mielipidettä arvostetaan ja ammatillisesta eriarvoisuudesta pyritään luopumaan. Hierarkiasta tuskin koskaan päästään eroon, mutta yleinen mielipide on tasa-arvoon pyrkivä. Tarkastellessamme teosta Suomen keskeisiä kehityskulkuja (1993, 111-119) havaitsimme, että Suomessa naisten ja miesten tasa-arvo on melko hyvin onnistunut. Esimerkiksi äänestäneiden osuus eduskuntavaaleissa vuosina 1908-1991 osoittaa, että naisten määrä äänestäjistä on noussut miesten osuuden rinnalle ja jopa ylikin. Suomalaisten naisten osuus työväestöstä on korkea.

Jos mä vaadin niiltä, työnantaja hyvin karsaasti katsoi mua ja sit suomalaisen naisen itsenäisyys oli jonkinlainen vaikeus, ett kollegiaalinen suhtautuminen miespuolisiin työtovereihin on toisenlaista täällä, kuin mihinkä on tottunu Suomessa.

Suomalainen nainen on jo kauan pyrkinyt itsenäisyyteen ja miehestä riippumattomuuteen. Kautta aikojen Suomessa naiset ovat tehneet työtä miesten

rinnalla tavoitteinaan yhteinen hyvinvointi. Heikkilän (1995, 284-286) mukaan Suomen nainen on tärkeä osa Suomi-kuvaa, sillä hän on työteliäs, itsenäinen ja häntä ihailtaan yhteiskunnallisten saavutusten takia. "En tiedä menenkö naimisiin...Ja vaikka menisinkin kanssasi naimisiin, kävisin työssä, niin kuin kaikki Suomen naiset, niin kuin äitini". (Jean-Javal 1930, Heikkilän 1995, 286 mukaan.)

Naisten työn ja tasa-arvoisuuden merkitys näkyy nykyään siinä, että esim. Lottien työn muistamisena (vrt. veteraanit). Naisten osuus päättävissä elimissä on jatkuvasti nousussa. Palkkauksessa on pyrkimyksenä maksaa samasta työstä yhtä paljon sekä naisille että miehille.

4.6 Kuinka suomalaisuus näkyi haastatelluissa perheissä?

Tutkimuksessa halusimme selvittää, mitä suomalaisia tapoja on säilynyt ulkomaila asumisen vuosina ja miksi nämä ovat säilyneet. Halusimme myös tietää, mitä suomalaisia kulttuuriperinteeseen liittyviä aineellisia asioita tulee mieleen, vaikka Suomessa asumisesta on jo aikaa. Haastatelluille tuli mieleen musiikki, joulukuusi, pääsiäinen, itsenäisyyspäivä, nimipäivä, kesäteatterit, kirkot, museot, Suomen lippu ja puuesineet, joista käsittelemme haastatteluissa korostuneita asioita.

Joulu. Juhlien perinteen säilyttämisen merkitys korostui erityisesti. Suomalaisen perinteen mukaan juhlit ovat perhekeskeisiä. Saksassa asuvat suomalaiset viettävät suomalaisia juhlia perinneruokineen ja koristeineen. Lapset kuvailevat joulua rauhalliseksi juhlaa, johon kuuluu kinkku, joulukuusi, kynttilöitä, lanttulaatikko, joulupukki, kirkossa käynti, joulutähdet ja lahjojen avaaminen. Haastatelluilla erityisesti joulukuusi noudatti suomalaisia perinnettä. Saksassa joululahjojen tuojana on Jeesus-lapsi, mutta haastatelluissa perheissä suomalainen joulupukki toi lahjat.

Saksassa ei tämmöstä yhtenäistä jouluperinnettä tunneta ollenkaan, joka seudulla on omat tapansa ja omat ruokansa. Sen takia meillä on ollut hyvät lähtökohdat siinä, että me on voitu nää suomalaiset tavat, joulutavat ja ruoat tuoda esille ja niitä arvostetaan.

Tuomi-Nikulan (1989, 114-115) mukaan perinteisen suomalaisen joulun merkitys emotionaalisesti on niin tärkeä, että se on melkein sellaisenaan siirtynyt valtaosalle monikulttuuraisista perheistä. Hän perustelee suomalaisen joulun dominoivaa asemaa maistuvilla jouluruoilla, joiden valmistus on siirtynyt äidiltä tyttärelle sekä sillä, että Suomessa joulukuusi on muuttumaton ja koko maassa samoja perinteitä noudattava.

Salo-Leen ja Winter-Tarvaisen (1995, 86) mukaan suomalainen ja saksalainen kulttuuri ovat monissa asioissa hyvin samankaltaisia, jopa identtisiä tarkasteltaessa kolmannen kulttuurin näkökulmasta. Arkipäivässä ei ole suuriakaan eroja Suomen ja Saksan välillä. Juhlapäivien perinteet eroavat suuresti ja syynä tähän lienee maiden erilaiset kehityshistoriat.

Pääsiäinen. Pääsiäisen merkitys Saksassa on yhtä tärkeä kuin joulun Suomessa. Pääsiäisperinteeseen kuuluu arvokkaiden lahjojen antaminen, mikä haastatelluista äideistä tuntui vieraalta. Saksassa pääsiäispupulla on keskeinen asema, sillä pupu piilottaa suklaamunat, joita lapset etsivät. Tuomi-Nikulan (1989, 117) mukaan jokaisessa etnisessä sekaperheessä, mikä tutkimuksessamme tarkoittaa saksalais-suomalaista perhettä, tätä perinnettä noudatetaan. Saksalaisen pääsiäisperinteen siirtymiseen suomalaisille on ilmeisesti syynä juhlan yhtenäisyys ja voimakas esille tulo esimerkiksi koulussa, päiväkodissa ja työpaikoilla.

Karnevaalit. Saksalaiseen juhlaperinteeseen kuuluu karnevaalit. Haastatelluissa kävi ilmi, että karnevaaliperinne koetaan hyvin vieraaksi suomalaisten keskuudessa ja siksi siihen ei osallistuta.

Karnevaali on täällä semmonen juhla, johon ei itse ole tottunut eikä totukkaan eikä lapsetkaan.

Vastaus osoittaa vanhempien asenteen vaikutuksen lasten suhtautumisessa eri asioihin. Tämän perusteella vanhempien arvostukset siirtyvät lapsille. Haastatelluissa perheissä suomalaisuutta arvostettiin, mikä näkyi lasten positiivisena suhtautumisena suomalaisuutta kohtaan.

Yleensä suomalaiset sopeutuvat hyvin saksalaisen yhteiskunnan perinteisiin, mutta jos juhla on täysin vieras suomalaiselle luonteenlaadulle, ilmenee sopeutumattomuutta. Suomalaiset kokevat karnevaaleissa juurettomuutta. (Tuomi-Nikula 1989, 120.) Niemelä (1998, 9) painottaa omien juurien tuntemista, sitä että ihminen tietää kuka hän on ja mistä hän tulee. Itsenäisyyspäivän vietto suomalaisen perinteen mukaan kuvaa juurien tärkeyttä ulkomailla asuttaessa.

Musiikki. Niemelä (1998, 9) on painottanut tutkiessaan amerikansuomalaisista musiikkikulttuuria laulujen osuutta suomalaisissa identiteetissä. Suomalaiset, kuten muutkin kansat, ovat vuosisatoja ilmaisseet itseään, olemistaan ja elämistään lauluissa. Hän toteaa, että musiikki on ollut tukena ja turvana jouduttaessa uusiin ja outoihin oloihin jo siirtolaisuuden alkua ajoista lähtien. Hänen mukaansa kuva kotimaasta taltioidaan tietyn ajankohdan musiikkiin. Jokaisella maalla on oman tyyppinen musiikkikulttuuri. Yksilö tunnistaa erilaisista musiikinäytteistä omalle maalleen tyypillisen tyylin, joka suomalaisille voisi olla esim. iskelmät ja lavatanssimusiikki. Musiikin merkitystä yksilölle korostaa myös kuvaukset

rintaman tunnelmista, joissa kaukaa kotoa olevat sotapojat lohduttautuivat tutuilla lauluilla. Haastatelluille erityisesti iloiset suomalaiset joululaulut olivat tärkeitä.

Kaikki nää suomalaiset joululaulut on ollu lapsille hirveen tärkeitä, koska täällä Saksassa ei ole iloisia joululauluja ollenkaan. Me ollaan laulettu niitä koko adventtiaika.

Puu. Puu ja siitä valmistetut tuotteet ovat tärkeässä asemassa suomalaisessa kulttuurissa. Suomen historiassa puu on ollut merkittävässä asemassa sekä elinkeinona että tarve-esineiden rakennusaineena ja sitä on käytetty myös taiteessa ja arkkitehtuurissa. Vaikeina aikoina puuta on käytetty lähes kaikessa tekstiileistä auton polttoaineisiin. Aineellisen arvon lisäksi puulla on esteettinen merkitys ihmiselle. Taiteilijat ovat mm. puun ja metsän kautta luoneet symboleja kansallemme. Metsä ja puu ovat osa suomalaisuutta. (Pallasmaa 1997, 330.) Puun merkitys näkyi haastattelussa mm. rakennuksien muistamisena Suomesta. Jokaisella maalla on oma tyylinsä rakentaa, sillä ilmasto pakottaa tekemään tiettyjä ominaisuuksia toimiville rakennuksille. Haastatteluissa saksalainen poika kuvaa ystäviensä käsitystä Suomesta seuraavasti:

Suomessa on niin paljon puita, ne luulee, ett Suomessa on taloja puissa, ei oikeesti, ne sanoo, ett siell on paljon puutaloja, kun teillä on niin paljon puutavaroita.

Tuomi-Nikulan (1989, 240) mukaan suomalaiset tarve-esineet ovat saksalaisen aviomiehen mielestä eksoottisia ja jopa statusta nostavia tekijöitä. Näin ajatellessaan aviopuoliso tukee ja vahvistaa vaimonsa suomalaista identiteettiä.

5 SUOMI-KOULUN MERKITYS SUOMALAISUUDELLE

Kulttuurivähemmistön jäsenten myönteinen suhtautuminen omaan kulttuuriinsa saa aikaan yksilöiden halun vahvistaa kulttuuriaan vieraassa maassa (Liebkind 1988, 58). Suomalaiset ovat arvostaneet suomen kieltä ja kulttuuria ja siksi Saksassa onkin paljon toimivia Suomi-kouluja.

Düsseldorfin Suomi-koulusta ei ole ilmestynyt perusteosta, joten pohjaamme tietomme saatuihin esitteisiin, toimintakalenteriin ja yksittäisiin lehtileikkeisiin sekä Düsseldorfin Suomalaisen Kielikoulun 20-vuotisjuhla-julkaisuun. Tämän vuoksi viittaukset puuttuvat. Lähteet ovat liitteinä (2-3) lukuunottamatta juhla-julkaisua, joka oli hankala liittää ulkomuotonsa vuoksi.

Saksassa oli vuoden 1997 alussa 24 suomen kielen opetusta antavaa kielikoulua. Vanhimmat niistä ovat toimineet noin 20 vuotta ja nuorimmat vasta vajaan vuoden. Suomi-kouluja perustetaan jatkuvasti lisää. Koulujen koot vaihtelevat alle kymmenestä noin sataan oppilaaseen. Saksassa täydentävää suomen kielen opetusta saa noin 700 kielikoulujen oppilasta. Opettajia Saksan suomalaisissa kielikouluissa on yhteensä lähes 80.

5.1 Hallinto

Saksan suomalaiset kielikoulut ovat rekisteröimättömiä itsenäisiä yhdistyksiä. Koulun ylin päättävä elin on vanhempainkokous. Se valitsee koulukohtaista työskentelyä johtamaan ja valvomaan vanhempainneuvoston. Vanhempainneuvosto valitsee keskuudestaan puheenjohtajan ja muita toimihenkilöitä. Kielikoulut saavat Suomesta valtionapua, mutta joutuvat itsenäisesti rahoittamaan suuren osan toiminnastaan.

Maanlaajuisesti suomalaiset kielikoulut ovat järjestäytyneet rekisteröidyn, yleishyödyllisen yhdistyksen Suomalaisen kirkollisen työn keskuksen (SKTK) yhteyteen. SKTK hoitaa toimintansa piiriin kuuluvien kielikoulujen yleishallinnon, taloushallinnon sekä tiedotustoiminnan.

Suomen opetusministeriön taloudellisen tuen koordinoinnista vastaa Saksan suomalaisten kielikoulujen taloustoimikunta. Sen muodostavat kaksi kielikoulujen puheenjohtajajäsentä, kaksi opettajien edustajaa sekä taloustoimikunnan puheenjohtajana toimiva SKTK:n pääsihteeri.

Kielikoulujen puheenjohtajat kokoontuvat alueellisiin neuvottelutilaisuuksiin 1-2 vuoden välein. Joka neljäs vuosi järjestetään valtakunnallinen puheenjohtajien neuvottelu- ja koulutustilaisuus.

Kielikoulujen opettajia edustaa ja palvelee pedagoginen neuvosto. Vuosittaisen neuvottelu- ja jatkokoulutustilaisuuden yhteydessä opettajat valitsevat edustajansa pedagogiseen neuvostoon. Sen toimintaa johtaa opettajien keskuudestaan valitsema puheenjohtaja. Neuvoston jäsenenä toimii kolme eri-ikäisiä oppilasryhmiä edustavaa opettajaa. SKTK:n pääsihteeri osallistuu pedagogisen neuvoston toimintaan neuvoa-antavana jäsenenä.

5.2 Suomi-koulun rakenne ja opetustoiminta

Opetusryhmien määrä eri kouluissa vaihtelee oppilaiden lukumäärän, iän ja suomen kielen taidon mukaan. Jokaisessa ryhmässä on vähintään kuusi oppilasta. Koulun voi aloittaa kolmevuotiaana. Vakiutuneita ryhmiä ovat alle kouluikäiset, alakoululaiset, keskiryhmät ja nuorisoryhmät. Opetusta annetaan kaksi koulutuntia tavallisimmin jonain arki-iltapäivinä. Koulut tai ryhmät voivat kokoontua myös lauantaisin. Düsseldorfin Suomi-koulu kokoontuu tiistai-iltaisina yliopiston tiloissa.

Alle kouluikäisille opetetaan suomen kieltä leikkien, laulujen, lorujen, askartelujen, pelien ja kuvakirjojen avulla. Kaikkein pienimmille lapsille on järjestetty eräissä kielikouluissa leikkiryhmiä. Kokemus on osoittanut, että kasvatus monikieliseksi on aloitettava niin varhain kuin mahdollista. Koululaisryhmien opetusohjelmaan kuuluvat myös lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen sekä tutustuminen Suomen maantietoon, historiaan ja suomalaiseen kulttuuriin.

Me leikissä opitaan kieli, saadaan tehtäviä, saneluita. Me saadaan tehdä itse joku teksti, sit luetaan tai selostetaan, mitä ollaan tehty.

Haastateltavat lapset kertoivat mitä Düsseldorfin Suomi-koulussa tehdään. Haastateltavien iästä johtuen suomen kielen hallinta oli koulussa keskeisin tavoite. Opetus tapahtuu keskustelemalla ja kirjoja apuna käyttäen.

Koulutyöskentelyn tukemiseksi kielikoulut järjestävät yhdessä tai erikseen monipuolista kulttuuri- ja virkistystoimintaa koulujen oppilaille ja perheille. Motivaatioleirit ovat suosittuja kahden tai kolmen koulun yhteisiä tapahtumia. Musiikki tai urheilu, esim. pesäpallo, ovat usein tällaisten viikonloppuleirien teemana. Perusajatus niin leiritoiminnassa kuin koko koulutyössä on, että oppimisen tulee olla hauskaa. Tällaisen yhteisen vapaamuotoisen toiminnan myötä oppilaiden ja opettajien innostus kasvaa ja koulutoiminta vilkastuu. Pedagoginen neuvosto yhdessä Kesälukioseuran kanssa hankkii leireille ohjaajat Suomesta.

Saksan suomalaisten kielikoulujen oppilaille on mahdollisuus osallistua vuosittain järjestettävään kaksiviikkoiseen Suomen matkaan, jonka aikana oppilaat asuvat perheissä ja käyvät suomalaista koulua. Tänä aikana tehdään retkiä ja tutustumiskäyntejä. Kesäisin järjestetään suomen kielen ja kulttuurin kursseja, joille kielikoululaiset voivat osallistua. Hyvin suomea puhuvat yli 15-vuotiaat oppilaat voivat osallistua myös kesälukioihin.

Koulut järjestävät perinteisiä joulun- ja kevätjuhlia sekä kansallisia merkki- ja juhlapäiviä. Oppilaille järjestetään myös erilaisia harrastekursseja. Koulut järjestävät paljon yhteistä toimintaa.

5.3 Suomi-koulun merkitys haastateltaville

Haastattelemamme lapset kokevat suomen kielen opiskelun tärkeäksi. He käyttävät suomen kieltä Suomi-koulussa, Suomessa sukulaisten kanssa keskustellessa, äidin ja joskus sisarusten kanssa puhuessa sekä saksalaisten ympäröimissä tilanteissa, joissa he eivät halua muiden ymmärtävän sanomisiaan. Suomen kieli voisi olla haastatteluissa vastanneille väylä ilmaista vapaasti aitoja tuntemuksiaan, mikä ei saksan kielellä olisi käyttäytymissääntöjen mukaista. Tähän samaan asiaan törmätään esim. kiroillessa ranskan kielellä suomen kielisessä ympäristössä.

Kiroilu ei kuulosta yleisten normien vastaiselta tai paheksuttavalta, sillä ympäristö ei ymmärrä sitä. Lapset pitävät suomen kielen taitoa rikkautenaan, koska se on heidän äitinsä kieli ja kieli ei ole este Suomeen muuttamiselle.

Kieli-identiteetti. Kieliminä on yksilön kokonaiskäsitys itsestään vieraan kielen oppijana. Se muodostuu yksilön käsityksistä omasta kielikyvystään, arvoistaan ja ihanteistaan. Estot ja minän puolustusmekanismit suojaavat yksilön käsityksiä itsestään. Kieliminä vaikuttaa siihen, miten yksilö suhtautuu vieraan kielen oppimiseen, mitä hän itseltään odottaa ja vaatii sekä millaiseksi hän tuntee olonsa vierasta kieltä käyttäessään. (Laine & Pihko 1991, 15-23.)

Kieliminä jakautuu Laineen ja Pihkon (1991, 16-18) mukaan yleiseen tasoon, spesifiin tasoon ja tehtäväkohtaiseen tasoon. Yleinen taso tarkoittaa käsitystä itsestä vieraan kielen oppijana yleensä. Spesifitaso puolestaan ilmentää yksilön käsityksiä tietyn kohdekielen omaksujana. Haastatellut lapset kokivat suomen kielen opiskelun mielekkäänä. Tästä voidaan päätellä, että heillä positiivinen käsitys itsestään suomen kielen oppijoina. Tehtäväkohtaisella tasolla kieliminä kuvaa näkemyksiä itsestä erityistehtävissä kohdekielellä, esim. kirjoittaminen, puhuminen ja ääntäminen. Äitien vastauksista kävi ilmi, että tehtäväkohtaisella tasolla he kokivat itsensä nykyään riittämättömiksi suomen kielellä kirjoittaessaan. Tämä johtunee suomen kielen vähäisestä käytöstä. Lapset kokivat itsensä epävarmoiksi kommunikoidessaan suomen kielellä.

Kielikoulun pyrkimyksenä on antaa täydentävää suomen kielen opetusta, joka auttaa syventämään ja vahvistamaan niitä kielellisiä valmiuksia, joille on luotu pohja kotona. Kielikoulut toimivat monipuolisesti myös suomalaisen kulttuuriperinteen välittäjinä koulun lapsille, nuorille ja heidän perheenjäsenilleen.

Minun sydämeni on puoli ja puoli, äiti ja isä, Suomi ja Saksa.

Monikielisessä kodissa kasvavan lapsen kielellistä kehitystä hallitsee viimeistään kouluiässä ympäristön kieli. Suomalaisessa kielikoulussa lapsi voi liittyä suomea puhuvaan ryhmään. Toisten suomea osaavien lasten tapaaminen motivoi lasta käyttämään suomen kieltä. Kaikki haastattelemamme lapset mainitsivat Suomi-koulun mukavaksi puoleksi sen, että he tapasivat viikottain suomen kieltä puhuvia ystäviään.

Laineen ja Pihkon (1991, 18) mukaan kieliminän positiivinen luonne vaikuttaa merkittävästi kielen omaksumisen motivaatioon. Haastattelussa kävi ilmi, että yksi lapsista ei halunnut aina tulla Suomi-kouluun. Hän ei tiennyt syytä haluttomuuteen mennä Suomi-kouluun. Laine ja Pihko (1991, 20) toteavat, että kielen opiskeluun liittyvä tyytymättömyys ja ahdistuneisuus, jopa torjunta johtuu kieliminän yleisen tason asenteista.

Mä istuin pöydän alle ja söin mun eväät ja olin ihan hiljaa enkä sanonu mitään. Se oli vaan niin kauheeta, kun äiti sano, et nyt mennään Suomi-kouluun.

Syynä tähän voi olla aikaisemmin koetut kielteiset tunteet kieltä kohtaan tai kodin ja toveripiirin vähättelevä suhtautuminen kielen opiskeluun. Liebkindin (1988, 59-60) mukaan yksilö voi kokea olevansa haluton samaistumaan enemmistö tai vähemmistö kulttuuriin. Tämä epävarmuus ilmentää toivotun identiteetin ja tosiasiallisen identiteetin välistä ristiriitaa. Tällöin toivottu ja tosiasiallinen identiteetti pyrkivät samaistumaan eri kulttuureihin. Luulemme, että tässä tapauksessa syynä on ollut uuden tilanteen kohtaaminen, joka on usein pienille lapsille hämmentävä. Nykyään haastatellun suhde Suomi-kouluun ja suomen kieleen on positiivinen.

Kulttuuri-identiteetti. Ulkomailla asuvalle lapselle tai äidille kielikoulu voi merkitä "keidasta erämaassa". Hän saa suomalaisessa kielikoulussa onnistumisen elämyksiä, jotka ovat tarpeen opeteltaessa uuden asuinmaan kieltä ja kulttuuria. Kielikoulu auttaa ylläpitämään ja kehittämään Saksassa asuvien suomea puhuvien lasten kielellisiä valmiuksia ja taitoja. Liebkindin (1988, 58) mukaan mitä enemmän ihminen kuulee omaa kieltään ja kokee kulttuuriaan ympärillään, sitä enemmän hän saa vahvistusta kulttuuri-identiteetilleen. Näin lapsi toisaalta säilyttää elävän kontaktin Suomeen ja suomen kieleen sekä saavuttaa valmiuden sopeutua Suomeen mahdollisen paluumuuton yhteydessä.

Haastatelluilla perheillä ei ollut tarkoitusta muuttaa Suomeen lähivuosina, mutta kolmella lapsista oli haaveena muuttaa Suomeen joksikin aikaa opiskelemaan tai töihin. Tämä oli yksi syy opiskella suomen kieltä. Syynä lienee kaksikielisyys ja se, että muutto Suomeen voisi tuntua helpolta täällä asuvien sukulaisten vuoksi. On myös mahdollista, että lapset tuntevat kaipuuta sisimmässään

Suomeen, sillä ovathan he kasvaneet kaksikulttuurisessa perheessä. Haastateltujen perheiden isät eivät vastustaneet ajatusta Suomeen muutosta, mutta haastatteluissa kävi selville, että perheet eivät näillä näkymin tule muuttamaan pysyvästi Suomeen.

Kielikoulu on *tuki* myös vanhemmille, joista lapsen kasvattaminen monikieliseksi saattaa joskus tuntua ylivoimaiselta. Se antaa kasvattajalle erinomaisen mahdollisuuden mielipiteiden ja kokemusten vaihtoon sekä yhteyksien solmimiseen samassa elämäntilanteessa olevien kanssa. Kauemmin Saksassa asuneet äidit voivat toimia tiedonlähteenä käytännön tilanteissa vasta maahan muuttaneille. Havaitimme Suomi-koulun olevan äideille merkittävä juuri siksi, että heillä oli mahdollisuus puhua omalla äidinkielellään. Koulutuntien aikana äidit keskustelivat kahviossa yksityisistä tai Suomi-kouluun liittyvistä asioista. Suomi-koulu kannustaa äitejä puhumaan suomea lastensa kanssa sekä ylläpitämään omaa suomen kielen taitoaan.

Me tulemme aina lasten mukana tänne suomalaiseen kouluun ja jos me ei olla sunnuntaina ja maanantaina puhuttu suomea, tiistaina sitten alotetaan puhua. Tämä kannustaa puhumaan lasten kanssa suomen kieltä, se on hyvin tärkeää meillekin.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Jokaisen tutkimuksen tavoitteena on saada sellaisia tuloksia, jotka vastaavat mahdollisimman hyvin todellisuutta. Teemahaastattelun avulla on mahdollista tavoittaa tutkittavien ilmiöiden moni-ilmeisyys. Pyrkimyksenä on kuvata haastateltavien todellisia tuntemuksia ja kokemuksia. Tutkimuksen luotettavuustarkastelun kohteena on koko tutkimusprosessi. (Hirsjärvi 1982, 128.)

Luotettavuuteen vaikuttaa hyvin monet tekijät. Jos käsitevalidius on huono, emme pysty tavoittamaan tutkimuksellamme olennaisia asioita. Tämä johtuu siitä, että pääkategorioiden ja ongelmanasettelu sekä haastattelurungon suunnitteluun ei ole paneuduttu tarpeeksi. Sisältövalidiuden heikkous johtuu teema-alueiden ja niitä koskevien kysymysten epäonnistumisesta. Tällöin kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. (Hirsjärvi 1982, 129.) Teimme esihaastattelun tarkistaaksemme, että teemahaastattelurungon kysymykset palvelivat tarkoitustamme ja tutkimuksemme päämääriä. Samalla harjoittelimme haastattelun tekoa.

Tutkijoiden vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen on myös otettava huomioon. Jokainen haastattelijä on oma persoonansa. Tämän vuoksi virheiden mahdollisuus kasvaa sen mukaan, mitä useampi tutkija suorittaa samaa tutkimusta. Joskus luotettavuus voi kärsiä epäonnistuneesta haastateltavien valinnasta. Olisi mietittävä tarkkaan, mikä ryhmä pystyy tarjoamaan parhaat vastaukset tutkimusongelmiin. (Hirsjärvi 1982, 129-130.)

Mielestämme suomalais-saksalaiset perheet palvelivat tutkimuksemme tarkoitusta parhaiten, sillä halusimme selvittää suomen kielen ja kulttuurin säilymistä vieraan kulttuurin vaikutuspiirissä. Monikulttuurisessa perheessä kulttuurit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jolloin vaihtoehtoina ovat molempien kulttuurien säilyminen tai toisen syrjäytyminen. Täysin suomalaisessa perheessä tätä asetelmaa ei ole.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaaksemme keskustelimme tarkkaan, kuinka suoritamme haastattelut. Kysymysrunko oli yhtenäinen ja sen tarkoituksena oli toimia tukena sekä varmistaa samojen kysymysten esittäminen kaikille haastateltaville. Aineistoa käsiteltäessä huomasimme, että kaikilta osin tämä ei toteutunut.

Teemat liittyivät tiiviisti toisiinsa, joten osa vastauksista löytyi toisten vastausten sisältä. Kysymysrunгон kysymykset esitettiin kaikille haastateltaville, mutta perusteiden vaatiminen oli joltain osin puutteellista. Tähän syynä saattoi olla peräkkäin suoritettut haastattelut ja keskittymisen herpaantuminen. Koska tarkoituksenamme ei ollut vertailla vastauksia, pystyimme molemmat toimimaan haastattelijoina. Tästä syystä kysymysmuodot ja -järjestykset eivät vaikuttaneet tutkimuksemme luotettavuuteen.

Tutkimuksemme luotettavuutta heikensi lasten suomen kielen taito ja se, että me emme pystyneet kommunikoimaan saksan kielellä. Lapset vastasivat kaikkiin kysymyksiimme, mutta emme ole varmoja ymmärsivätkö he kysymyksemme juuri tarkoitetulla tavalla ja saivatko he ilmaistuksi kaikki haluamansa asiat. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan kielellinen tasavertaisuus, joka tutkimuksessamme ei toteutunut.

Siirsimme haastattelut litteroimalla nauhat kokonaisuudessaan, sillä otoksemme oli pieni. Halusimme saada kaiken analysoitavaksi ja näin parantaa tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuus voi kärsiä siirrettäessä haastattelun sisältöä nauhoilta analysoitavaan muotoonsa, jos kaikkea ei litteroida. Syynä tähän on siirtämistarkkuuden vaihtelut. Myös muuttujien muodostus ja aineistosta tehtävät johtopäätökset voivat huonontaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi 1982, 130.)

Aloitimme tutkimusaineiston käsittelemisen heti tutkimuksen suorittamisen jälkeen. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija aloittaa aineiston analysoinnin mahdollisimman pian. Aineiston keruutilanne ja käsitellyt asiat ovat tällöin paremmin tutkijan muistissa. Tutkimuksen raportointivaiheessa tutkijan on hyvä välillä ottaa etäisyyttä työhönsä. Teorian ja aineiston työstäminen vaatii aikaa, jotta aiheen syvälinen tarkastelu mahdollistuu. Omassa työssämme huomasimme, että etäisyys työhön auttoi meitä löytämään uusia näkökulmia. Näin säilytimme mielenkiintomme tutkimuksen tekemiseen.

Tutkijan on oltava todella tarkkana, ettei anna omien ennakkokäsitysten vaikuttaa tulosten tulkintaan. Tämä on mielestämme kuitenkin mahdotonta. Jokainen ihminen katsoo asioita omasta näkökulmastaan, johon vaikuttavat yksilön kokemukset ja niiden kautta muodostunut maailmankuva.

Tutkimusaineistoa selkeyttääksemme luokittelimme haastattelujen vastaukset teemoittain. Tämän avulla saimme aineistosta jäsenneityä kokonaisuuksia. Käsitteilyjärjestys muotoutui tutkimusaineistoon tutustumisen myötä. Haastateltujen vastauksissa ilmeni yhtäläisyyksiä eri teemojen välillä. Tämä lisäsi tulkintojemme luotettavuutta mm. suomen kielen ja kulttuurin merkitystä tarkasteltaessa. Toisaalta saman suuntaiset vastaukset voivat sokaista tutkijan, jolloin vaarana on tulkintojen yksipuolinen tarkastelu. Tuomi-Nikulan (1989) tutkimus Saksansuomalaiset tuki tutkimuksemme tulkintoja, sillä ne olivat samansuuntaisia hänen tutkimustulostensa kanssa. Tämän voidaan katsoa parantavan tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksemme luotettavuutta paransi tutkimusaineiston yhteys jo olemassa oleviin teorioihin. Tutkimustulokset tukivat teorioita ja toisaalta teorit vahvistivat tulkintojamme. Teorian ja tutkimusaineiston käsitteleminen yhdessä antaa lukijalle mahdollisuuden tutkimuksemme luotettavuuden tarkasteluun.

Haastattelujen tulkinnan luotettavuutta lukija voi tarkastella sitaattien kautta. Käytämme sitaatteja Eskolan ja Suorannan (1996, 136) esittämien suositusten mukaisesti. Sitaatit toimivat tulkintojemme perusteina, esimerkkeinä aineistotamme ja ne elävöittävät tutkimustamme. Haluamme antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä haastateltujen vastauksista, sillä tulkintamme on vain yksi näkökulma aiheeseen. Tämä lisää tutkimuksemme ulkoista validiteettia, sillä lukijalla on mahdollisuus arvioida tulkintojemme totuudellisuutta.

YHTEENVETO

Teemahaastattelu palveli tutkimuksemme tarkoitusta odotetulla tavalla. Sen avulla saimme kattavan tutkimusaineiston, vaikka otoksemme oli pieni. Aineisto antoi yleiskäsityksen ulkomaille muutosta ja suomen kielen sekä kulttuurin merkityksestä ulkomaille muuttaneille suomalaisille. Tutkimuksessamme emme pyrkineet yleistykseen, mutta haastateltujen vastauksissa ilmeni samansuuntaisia tuntemuksia ja kokemuksia. Jatkotutkimuksille aineistostamme saa hyvän pohjan, jonka syventäminen onnistuisi esimerkiksi uusinta haastattelujen avulla.

Tutkimuksemme perusteella kulttuuri, johon yksilö syntyy ja jossa hän kehittyy, juurtuu syväälle ja säilyy jossakin muodossa läpi koko elämän. Ulkomaille asuvilla suomalaista alkuperää olevilla sukupolvilla on edelleenkin suhde siihen vanhaan kulttuuriin, jonka heidän vanhempansa tai esivanhempansa ovat tuoneet mukanaan. Tämä osoittaa sen, että kulttuuriperinteessä täytyy olla voimaa ja oleellisia merkityksiä, koska eihän mitään esitetä tai tehdä, jolle ihmiset koe sitä tärkeäksi.

Ihminen ei voi kokea kahta kieltä ja kulttuuri yhtä tärkeiksi, jos hän on syntynyt ja kasvanut yksikulttuurisessa ympäristössä. Myöhemmin omaksuttu kieli ja kulttuuri on opittu ensimmäisen kielen pohjalta, joten tunnesiteet uuteen eivät ole niin voimakkaat. Ihmisen on koettava uusi kulttuuri ns. sisältä, ennen kuin hän tuntee sen osaksi itseään. Kaksikulttuurisessa perheessä kasvanut lapsi voi omaksua molemmat kulttuurit. Niiden tärkeys riippuu ympäristön vaikutuksesta sekä siitä, kuinka vähemmistö kulttuurin edustaja arvostaa omaa kulttuuriaan ja tuo sitä esille.

Tutkimuksessamme kielen merkitys nousi yllättävän tärkeään asemaan. Ensimmäiseksi opitulla kielellä ihminen pystyy ilmaisemaan syvimmat tunteensa. Yksilö ei koe alemmuutta, sillä hän on omalla kielellään tasavertainen kommunikoiija. Ihminen on sosiaalinen olento, jolle itsensä ilmaiseminen ja kanssakäyminen toisten ihmisten kanssa on erityisen tärkeää. Ihminen luo käsityksen itsestään ja maailmastaan vuorovaikutuksen kautta ja ellei hän kykene kommunikointiin, tuntee hän itsensä toisarvoiseksi.

Myöhemmin opitulla kielellä kommunikoidessaan yksilön on tunnettava myös ympäröivää kulttuuria ja sen tapoja. Jokaisella kulttuurilla on omat viestintätottumukset, joiden tunteminen on edellytyksenä onnistuneelle vuorovaikutukselle. Myöhemmin opitun kielen vivahteikas käyttö vaatii paljon aikaa ja työtä, mutta sen muovautuminen tunnekieleksi ei toteudu. Yksilö on luonut ensimmäiset kielelliset kokemukset tuntemuksineen "keksiessään kieltä". Ensimmäisen kielen tunneperäisyyteen on syynä myös varhaiset ihmissuhteet, joissa kielen avulla yksilö muovaa omaa identiteettiään. Yksilölle kaksi kieltä voi olla yhtä tärkeitä, jos hän syntyy ja kasvaa kaksikielisessä perheessä. Kielten omaksumisen perusteenä on niiden systemaattinen käyttö ja ympäristön hyväksyntä. Tutkimuksessamme ilmeni äitien positiivinen asenne suomalaisuutta kohtaan. Tämä myönteinen oman kulttuurin ja juurien arvostaminen näkyi lasten suhteessa Suomeen.

Kielen merkitys korostuu myös sopeutumisessa, sillä uuden kielen kautta kulttuurin omaksuminen, ystävyysuhteiden muodostuminen ja arkipäivän tilanteiden hallinta mahdollistuvat. Suomalaisten sopeutumiseen Saksaan auttaa myös positiivinen asenne maiden välillä. Saksalaiset hyväksyvät suomalaisen kulttuurin ja se helpottaa suomalaisia muuttajia. Sopeutumisessa yksilöä auttaa suomalaisten henkilökohtaiset suhteet kotimaahan ja sukulaisten mahdollisuus vieraillla Saksassa. Ehkä tärkeimpänä uuteen maahan sopeutumisessa on omien juurien tiedostaminen ja niiden arvostaminen. Terve itsetuntemus on pohjana kaikelle toiminnalle ja uusien tilanteiden hallinnalle.

Oman kulttuurin ja juurien arvostaminen on johtanut suomalaisuutta edistävän toiminnan järjestämisessä. Suomi-koulut ovat suomen kieltä ja kulttuuria ylläpitäviä toimintamuotoja. Niiden merkitys ulkomaille muuttaneille suomalaisille on tärkeä. Koulut tukevat suomen kielen taitoa ja kulttuurillista tietoisuutta. Suomi-koulun kautta on mahdollisuus olla yhteydessä muihin ulkomailla asuviin suomalaisiin ja jakaa kokemuksia samassa tilanteessa olevien kanssa. Tämä lisää suomalaisten turvallisuuden tunnetta siitä, etteivät he ole yksin. Tärkeimpänä merkityksenä Suomi-koululla on suomalaisen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja yksilön oman arvostuksen lisääminen.

Ihminen kaipaa ja ihailee sellaisia asioita, joita hänen omasta ympäristöstään ei löydy. Suomalaiset kaipaavat Saksassa erityisesti puhdasta Suomen luontoa, omaa tilaa ja hiljaisuutta. Kulttuurille ominaiset piirteet tulevat selkeästi esille vieraassa ympäristössä. Suomalaiselle perinteelle yhtenäiset juhlat ovat esimerkkinä kulttuurisesta ominaisuudesta, joka näkyy suomalais-saksalaisissa perheissä. Kahden kulttuurin sopusointuinen sekoittuminen vaatii perheen jäseniltä maailmankuvallista joustavuutta. Molemminpuolinen kulttuurillinen arvostaminen mahdollistaa tasa-arvoisen kaksikulttuurisen suhteen muodostumisen.

Tutkimuksessamme ilmeni, että suomen kieli ja kulttuuri ovat säilyneet haastatelluissa perheissä. Oman kulttuurin merkitys korostuu yksilön käyttäytymisessä. Mikäli ihminen ei tunne omaa kulttuuriaan, hän ei pysty erottamaan, mikä on tyypillistä omalle käyttäytymiselle.

Äitien vahvat siteet Suomeen ja suomalaisuuteen ovat vaikuttaneet heidän lastensa halukkuuteen oppia suomen kieltä ja kulttuuria. Perheiden saksalaiset isät ovat osaltaan vahvistaneet vaimojensa ja lastensa kulttuuri-identiteettiä hyväksymällä suomalaisuuden. Valtakulttuuri on aina voimakkaampi ja se lyö leimansa kaksikulttuurisiin perheisiin lasten kasvamisen myötä. Vanhempien asenne on tärkeä siinä haluavatko he lapsistaan kahden kulttuurin edustajia vai jääkö toinen kulttuuri toisen alle.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Painotalo Sisä-Suomi.

Ahlberg, N. 1977. Vastakulttuuri vaihtoehtoisena maailmankuvana. Uskontopsykologinen näkökulma. Teoksessa Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Keuruu: Otava, 244-263.

Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.

Alho, O. , Raunio, A. & Virtanen, M. 1989. Ihminen ja kulttuuri. Helsinki:Hakapaino Oy.

Alho, O. 1994. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa Alho, O. , Lehtonen, J. , Raunio, A. & Virtanen, M. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. Fintra-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino.

Apo, S. 1997. Mielen metsä. Teoksessa Torkkomäki, M. (toim.) Minun Suomeni. Porvoo: WSOY.

Arnberg, L. 1988. Så blir barn två språkiga. Helsingborg: Schmidts Boktryckeri Ab.

Asunmaa, M. 1995. Kansallinen kulttuurikasvatus. Teoksessa Tella, S. (toim.) Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys - aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä 3.2.1995. Helsinki: Yliopisto paino, 37-44.

Erikson, E.H. 1950/1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson, E.H. 1968/ 1994. Identity: Youth and crisis. London: W.W. Norton & Company, Inc.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

von Fieandt, K & Planting, M. 1987. Ulkomaille töihin? Muuttavan perheen käsikirja. Helsinki: Vientipaino Oy.

Grönfors, M. 1982/1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Hall, Stuart. 1992. The question of cultural identity. Teoksessa Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (toim.) Modernity and its futures. Cambridge: Polity Press.

Hall, Stuart. 1996. Introduction: Who needs "identity"? Teoksessa Hall, S. & du Gay, P. (toim.) Questions of cultural identity. Lontoo: SAGE Publications Ltd.

Heikkilä, M. 1995. Pohjoisen yön äärellä. Teoksessa Sihvo, H. (toim.) Toisten Suomi. Mitä meistä kerrotaan maailmalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 271-296.

Haataja, L. & Kallio, V. 1994. Suomalainen sisu. Porvoo: WSOY.

Hansegard, N.E. 1968. Kaksikielisiä vai puolikielisiä? Vaasa. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Kauppi, L. 1996. Suomen luonto kansainvälisenä matkailutuotteena. Matkailun koulutus- ja tutkimuskeskuksen julkaisu A:70. Helsinki: Suomen Matkailun Kehitys Oy.
- Kaikkonen, P. 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 1. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) Kokemuksellisen kielen opetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Jäljennepalvelu, 11-24.
- Kelly, G.A. 1967. A psychology of the optimal man. R.A. Mahler. (toim.) Goals of psychotherapy. New York: Appleton-Century-Crofts, 238-258.
- Ketola, K. 1997. Maailmankuvat ja niiden tutkimus. Kognitiivinen lähestymistapa. Teoksessa Helve, H. (toim.) Arvot, maailmakuva, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, 9-37.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1996. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Koppinen, M-L. , Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurien väliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylä, 7-30.

Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) Kokemuksellisen kielen opetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Jäljennepalvelu.

Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.

Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset - ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Painokaari Oy.

Lyytinen, P. 1978. The acquisition of finnish morphology in early childhood. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.

Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa Kuusi, M. , Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Keuruu: Otava, 13-48.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Okamura, J. 1981. Situational ethnicity. Ethnic and racial studies vol 4 no. 4.

Pallasmaa, J. 1997. Teoksessa Alho, O. (toim.) Finland a cultural encyclopedia. Helsinki: Finnish Literature Society.

Patton, M.Q. 1980. Qualitative evaluation methods. London: Sage.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Toinen painos. Newbury Park:Sage.

Raunio, A. 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen käytännössä. Teoksessa O.Alho, J. Lehtonen, A. Raunio & M. Virtanen. (toim.) Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälisessä maailmassa. Fintra-julkaisu nro 72. Helsinki: Yliopistopaino.

Rikkinen, K. 1994. Suomen aluemaantiede. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Rusänen, S. 1993. Suomalainen kansainvälisessä viestintätilanteessa. Teoksessa Lehtonen, J. (toim) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurien väliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.Jyväskylä, 31-75.

Roos, J.P., Ahponen, P., Järvelä-Hartikainen, M., Kortteinen, M. & Roos, B. 1980. Elämäntavan muutoksen tutkimusprojektin loppuraportti. Helsingin yliopisto. Suomen Akatemia.

Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Räsänen, M. 1994. Kansankulttuuri kansakunnan identiteetin rakennuspuuna. Teoksessa Korhonen, T. & Räsänen, M. Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Hakapaino Oy, 10-28.

Salo-Lee, L. & Winter-Tarvainen, A. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: Suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. Teoksessa Salo-Lee, L. (toim.) Kieli & kulttuuri. Oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Kopi-Jyvä Oy, 81-104.

Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Kyriiri Oy.

Skulnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistöt, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.

Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Juva: WSOY.

Suomen keskeisiä kehityskulkuja. Tilastollisia kuvauksia Suomesta. 1993. Valtio-neuvoston kanslian julkaisusarja / 6.

Suomen kielen perussanakirja. 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus- ja Kuvakeskus.

Topelius, S. 1944. Maamme kirja. Porvoo: WSOY.

Tuomi-Nikula, O. 1989. Suomalaisena Saksassa. Teoksessa Korhonen, T. & Räsänen M. (toim.) Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Helsinki: Hakapaino Oy, 238-252.

Tuomi-Nikula, O. 1989. Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä. Mänttä: Mäntän Kirjapaino Oy.

Voutilainen, M. 1998. Ilman identiteettiä olet tuuliajolla. Keskisuomalainen. 24.6.1998. Kulttuuri. 9.

Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: WSOY.

Yin, K.R. 1994. Case study research. Design and methods. The United States of America: Sage.

ÄIDINKIELI

1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta äidinkieli?
2. Mitä äidinkieli sinulle merkitsee?
3. Mikä on sinun äidinkielesi, miksi?
4. Mihin tarvitset äidinkieltä?
5. Millä kielellä ajattelet, leikit, näet unia?
6. Mitä kieltä käytät kotona?
7. Mitä kieltä puhut koulussa / töissä?
 - *jos eri kuin äidinkieli, mitä vaikeuksia olet kohdannut ?
 - *miltä tuntuu puhua vierasta kieltä?

SUOMALAISUUS

Kieli ja kulttuuri

1. Mitä suomalaisuus on? Mitä suomalaisuus merkitsee?
2. Minkä maalainen tunnet olevasi, miksi?
3. Viisi asiaa, jotka tulevat ensimmäisenä mieleen sanasta Suomi.
4. Mitä suomalaisuuteen kuuluu?
5. Mitä suomalaisia tapoja kodissasi noudatetaan ja milloin, miksi?
 - *Kerro joulusta/ Kerro jostakin juhlasta. Kuinka vietätte sitä kotona?
6. Missä tilanteissa käytät suomen kieltä?
7. Miksi pidät suomen kielen taitoasi yllä?

SUOMI-KOULU

1. Miksi käyt Suomi-koulua?
 - *Kuinka kauan olet käynyt Suomi-koulua?
 - *Mitä hyötyä sinulle on Suomi-koulusta?
 - *Miltä tuntuu tulla Suomi-kouluun, miksi?
 - *Mitä kertoisit Suomi-koulusta ystävällesi, joka ei tiedä siitä mitään?
 - *Mitä Suomi-koulussa tehdään?
2. Suomi-koulun merkitys haastateltaville ja hänen perheelleen

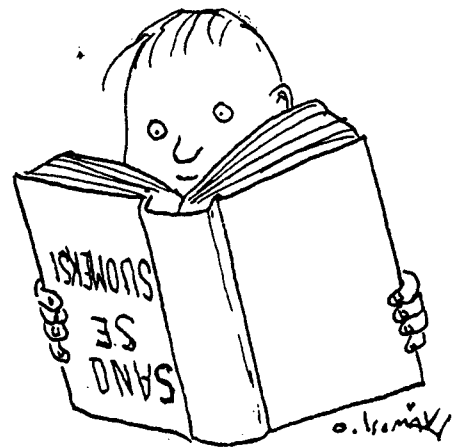
SOPEUTUMINEN

1. Milloin olet muuttanut pois Suomesta?
2. Kuinka kauan olet asunut Düsseldorfissa?
3. Kerro alkujasta.
4. Miten tilanne on muuttunut? Minkä luulet siihen vaikuttaneen?
5. Minkä maan koet kotimaaksesi, miksi?
6. Kaipaako Suomeen, miksi?/ miksi et?
7. Kuinka kulttuurien väliset erot näkyvät arkipäivässäsi?
8. Millaiset asiat ovat olleet mukavimpia ja helpoimpia vieraassa kulttuurissa?
9. Mitkä asiat ovat olleet vaikeimpia vieraassa kulttuurissa?
10. Onko perheellänne tarkoitus palata Suomeen? Haluaisitko palata Suomeen?

SKTK
ZFKA

Suomalaisen kirkollisen työn keskus
Zentrum der finnischen kirchlichen Arbeit e.V.

Grafenwerthstr. 86
D-50937 Köln
Tel. 0221/46 32 60
Fax 0221/46 56 79



Saksan Liittotasavallassa on vuoden 1997 alussa 24 suomen kielen opetusta antavaa kielikoulua. Vanhimmat koulut ovat ehtineet jo kahdenkymmenen vuoden ikään. Nuorimmat taas ovat toimineet vasta vajaan vuoden. Suurimmissa kouluissa oppilaita on 80 ja pienimmissä kymmenkunta. Saksassa täydentävää suomen kielen opetusta saa noin 700 kielikoulujen oppilasta. Opettajia Saksan kielikouluissa on yhteensä lähes 80.

Kielikouluja on läntisen Saksan alueella suurimmissa asutuskeskuksissa. Itäisen Saksan ensimmäinen kielikoulu on suunniteltu perustettavaksi Leipzigiin 1997.

Suomalaisen kielikoulun tehtävät

Kielikoulu on tarkoitettu lähinnä lapsille ja nuorille, joiden vanhemmista toinen on suomalainen ja Saksassa asuvien suomalaisperheiden lapsille.

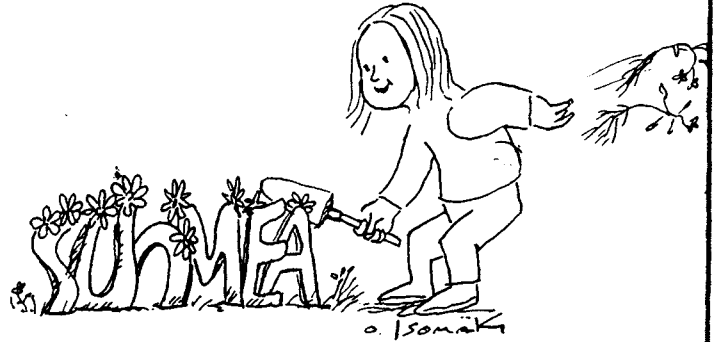
Kielikoulun pyrkimyksenä on antaa täydentävää suomen kielen opetusta, joka auttaa syventämään ja vahvistamaan niitä kielellisiä valmiuksia, joille on luotu pohja kotona opitun suomen kielen avulla.

Kielikoulut toimivat monipuolisesti myös suomalaisen kulttuuriperinteen välittäjinä koulun lapsille, nuorille ja heidän perheenjäsenilleen.

Monikielisessä kodissa kasvavan lapsen kielellistä kehitystä hallitsee viimeistään kouluikässä ympäristön kieli. Suomalaisessa kielikoulussa lapsi voi liittyä suomea puhuvaan ryhmään. Toisten suomea osaavien lasten tapaaminen motivoi lasta käyttämään suomen kieltä.

Ulkomailla asuvan suomalaisperheen lapselle kielikoulu voi merkitä „keidasta erämaassa“. Hän saa uudessa kieli- ja elinympäristössään suomalaisessa kielikoulussa onnistumisen elämyksiä, jotka ovat tarpeen opeteltaessa uuden asuinmaan kieltä ja yritettäessä sopeutua asuinmaan kulttuuriin.

Kielikoulu auttaa ylläpitämään ja kehittämään Saksassa väliaikaisesti asuvien suomea puhuvien lasten kielellisiä valmiuksia ja taitoja. Näin lapsi toisaalta säilyttää elävän kontaktin Suomeen ja suomen kieleen sekä saavuttaa valmiuden sopeutua Suomeen paluumuuton yhteydessä.



Kielikoulu on tuki myös vanhemmille, joista lapsen kasvattaminen monikieliseksi saattaa joskus tuntua ylivoimaiselta. Se antaa kasvatustajalle erinomaisen mahdollisuuden mieliteiden ja kokemusten vaihtoon sekä yhteyksien solmimiseen samassa elämäntilanteessa olevien kanssa.

Kielikoulun rakenne ja opetustoiminta

Opetusryhmien määrä eri kouluissa vaihtelee oppilaiden lukumäärän, iän ja suomen kielen taidon mukaan.

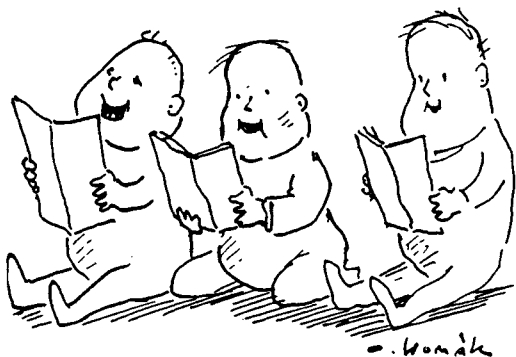
Jokaisessa ryhmässä on vähintään kuusi oppilasta. Koulun voi aloittaa pääsääntöisesti kolmevuotiaana.

Vakiintuneimmat ryhmäjaot ovat:

- alle kouluikäiset
- alakoululaiset
- keskiryhvät
- nuorisoryhmät

Opetusta annetaan kaksi koulutuntia viikossa, tavallisimmin jonain arki-iltapäivänä. On myös lauantaisin kokoontuvia kouluja tai ryhmiä.

Alle kouluikäisille opetetaan suomen kieltä leikkien, laulujen, lorujen, askartelujen, pelien ja kuvakirjojen avulla. Kaikkein pienimmätkin lapset ovat tervetulleita kielikoulujen toiminnan piiriin, sillä eräissä kielikouluissa on heille tarkoitettuja leikkiryhmiä. Kokemus on osoittanut, että kasvatus monikieliseksi on aloitettava niin varhain kuin mahdollista.



Koululaisryhmien opetusohjelmaan kuuluvat myös lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen sekä tutustuminen Suomen maantietoon, historiaan ja suomalaiseen kulttuuriin.

Suurimmissa kouluissa on erityisesti suomalaislapsille tarkoitettuja nuorisoryhmiä. Näissä noudatetaan Suomen peruskoulun yläasteen ja lukion äidinkielen opetus-

suunnitelmia. Näin helpotetaan oppilaan siirtymistä takaisin suomalaiseen kouluun tai oppilaitokseen.

Myös Saksan kansainvälisten koulujen suomalaislapsilla on mahdollisuus saada opetusta kielikoulujen yhteydessä. Esimerkiksi Düsseldorfin kielikoulu on perustanut oman ryhmän kansainvälisen koulun suomalaisoppilaille.

Opetusta täydentävä toiminta

Koulutyöskentelyn tukemiseksi kielikoulu järjestävät yhdessä tai erikseen monipuolista kulttuuri- ja virkistystoimintaa koulujen oppilaille ja perheille.

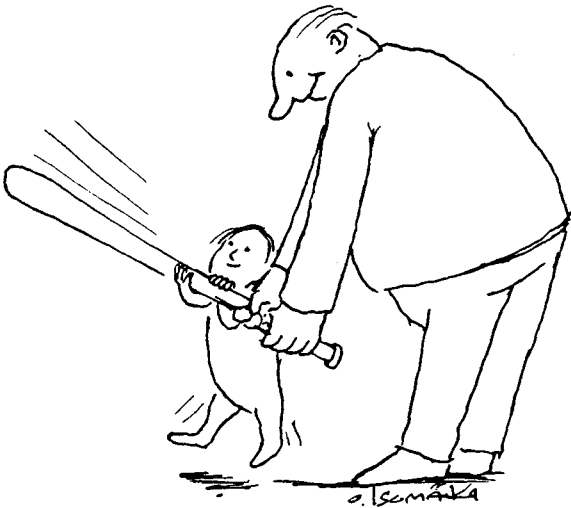
Motivaatioleirit ovat suosittuja kahden tai kolmen koulun yhteisiä tapahtumia. Musiikki tai urheilu, esimerkiksi pesäpallo, ovat usein tällaisten viikonloppuleirien teemana. Perusajatus niin leiritöinnässä kuin koko koulutyössä on, että oppimisen tulee olla hauskaa! Viikonlopun jälkeen oppilaiden ja opettajien innostus kasvaa ja koulutoiminta vilkastuu. Pedagoginen neuvosto yhdessä Kesälukioseuran kanssa hankkii leireille ohjaajat Suomesta.

Saksan suomalaisten kielikoulujen oppilailla on mahdollisuus osallistua vuosittain järjestettävään kaksiviikkoiseen pääsiäisen opintomatkaan Helsinkiin. Tänä aikana oppilaat asuvat perheissä ja käyvät perheen samankäisen lapsen kanssa koulua. Lisäksi tehdään monenlaisia retkiä ja tutustumiskäyntejä pääkaupunkiseudulla. Vierailukohteet vaihtelevat aina presidentinlinnasta karamellitehtaaseen.

Kesälukioseura ja Suomi-Seura järjestävät opetusministeriön tuella ulkosuomalaisille lapsille ja nuorille Suomen kielen ja kulttuurin kursseja kesäaikaan. Näille eri puolilla Suomea järjestettäville kesäleireille voivat osallistua myös Saksan kielikoululaiset. Hyvin suomea puhuvat yli 15-vuotiaat oppilaat voivat osallistua myös kesälukioihin.

Saksan suomalaisilla kielikouluilla on yhteinen luovan ilmaisun projekti MOI-lehti. Kukin koulu toimittaa sen vuorollaan. Useissa kouluissa toimitetaan lisäksi omia lehtiä.

Kouluissa vietetään perinteisiä joulun ja kevätjuhliä sekä kansallisia merkki- ja juhlapäiviä. Myös erilaisia harrastekursseja järjestetään vaihdellen kanteleensoitosta tietokonekerhoihin, tanhuamiseen ja urheiluun. Kielikouluissa uurastetaan yhteisen asian hyväksi järjestämällä kirpputoreja ja myyjäisiä. Kaikissa näissä toiminnoissa korostuu yhdessä tekemisen ilo.



Kielikokeet

Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston yhteishankkeena järjestetään kaksi kertaa vuodessa eri puolilla Suomea aikuisoppilaitoksissa suomen kielen kielitutkinto. Tässä kielitutkinnossa tutkitaan suomen kielen taitoa sellaisissa käytännön tilanteissa, joissa aikuinen joutuu puhumaan, kuuntelemaan, kirjoittamaan tai lukemaan suomea. Nämä kielitutkinnot soveltuvat nuorisoiäisten kielikoulujen oppilaiden kielikokeiksi. Tarkempia tietoja kielikokeista antaa Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40351 Jyväskylä.

Ammattikohtainen virkamiestutkinto on tarkoitettu lähinnä Suomeen muuttaville aikuisille. Lisätietoja antaa opetushallitus, PL 380, 00351 Helsinki.

Kielikoulussa hankittua suomen kielen taitoa voi hyödyntää myös Saksan koululaitoksen piirissä. Esimerkiksi Baden-Württembergissä suomalaisten kielikoulujen oppilaiden on mahdollista saada suomen kielen opiskelustaan merkintä koulutodistukseen ilman arvosanaa. Baden-Württembergiin kesken koulunkäynnin (luokat 8-11) muuttaneen suomalaisen kielikoulun oppilaan on tietyissä tapauksissa mahdollista korvata toinen vieras kieli suomen kielen kokeiden avulla.

Hallinto

Saksan suomalaiset kielikoulut ovat rekisteröimättömiä itsenäisiä yhdistyksiä. Koulun ylin päättävä elin on vanhempainkokous. Se valitsee koulukohtaista työskentelyä johtamaan ja valvomaan vanhempainneuvoston. Vanhempainneuvosto valitsee keskuudestaan puheenjohtajan ja muita toimihenkilöitä. Kielikoulut saavat Suomesta valtionapua, mutta joutuvat itsenäisesti rahoittamaan suuren osan toiminnastaan.

Maanlaajuisesti suomalaiset kielikoulut ovat järjestäytyneet rekisteröidyn, yleishyödyllisen yhdistyksen Suomalaisen kirkollisen työn keskuksen (SKTK) yhteyteen. SKTK hoitaa toimintansa piiriin kuuluvien kielikoulujen yleishallinnon, taloushallinnon sekä tiedotustoiminnan.

Suomen opetusministeriön antaman taloudellisen tuen koordinoinnista vastaa Saksan suomalaisten kielikoulujen taloustoimikunta. Sen muodostavat kaksi kielikoulujen puheenjohtajajäsentä, kaksi opettajien edustajaa sekä taloustoimikunnan puheenjohtajana toimiva SKTK:n pääsihteeri.

Kielikoulujen puheenjohtajat kokoontuvat alueellisiin neuvottelutilaisuuksiin 1-2 vuoden välein. Joka neljäs vuosi järjestetään valta-



kunnallinen puheenjohtajien neuvottelu- ja koulutustilaisuus.

Kielikoulujen opettajia edustaa ja palvelee pedagoginen neuvosto. Vuosittaisen neuvottelu- ja jatkokoulutustilaisuuden yhteydessä opettajat valitsevat edustajansa pedagogiseen neuvostoon. Sen toimintaa johtaa opettajien keskuudestaan valitsema puheenjohtaja. Neuvoston jäsenenä toimii kolme eri-ikäisiä oppilasryhmiä edustavaa opettajaa. SKTK:n pääsihteeri osallistuu pedagogisen neuvoston toimintaan neuvoa-antavana jäsenenä.

Minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa

Kielitaidon hankkiminen vaatii aikaa ja vaivannäköä sekä oppilailta että muilta perheenjäseniltä. Koko perheen on tuettava suomen kieltä opettelevaa lasta tai nuorta, jotta pitkä oppimisprosessi jaksetaan viedä läpi. Yhdistyneessä Euroopassa avautuvat hienot mahdollisuudet monikieliselle nuorelle.

Suomalaiset kielikoulut Saksassa, die finnischen Sprachschulen in Deutschland

Aachenin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Aachen
c/o Tuuni Hanzen
Roermonder Str. 23
D-52972 Aachen

Elmshornin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Elmshorn
c/o Leena Saastamoinen-Thies
Ahornweg 8
D-25336 Elmshorn

Kölnin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Köln
c/o Taina Suvila
Schwingeler Weg 40
D-50389 Wesseling

Nürnbergin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Nürnberg
c/o Eija Kamensky
Rotbrunnenstr. 56
D-91301 Forchheim

Augsburgin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Augsburg
c/o Maaret Sommer
Scharnitzer Weg 10
D-86163 Augsburg

Hampurin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Hamburg
c/o Marianne Sinemus-Ammermann
Dorfiring 75
D-22889 Tangstedt

Konstanzin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Konstanz
c/o Pirjo Werkle
Kilian-Weber-Str. 3
D-78476 Allensbach

Oldenburgin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Oldenburg
c/o Merja Törne-Schmielewski
Flensburger Str. 12
D-26160 Bad Zwischenahn

Berliinin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Berlin
c/o Tarja Bergmann
Dievenowstr. 14
D-14199 Berlin

Hannoverin suomalainen kielikoulu/Finnisch Sprachschule in Hannover
c/o Maija Waßmann
Königsbergerstr. 19
D-30890 Barsinghausen

Lyypekin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Lübeck
c/o Leena Storm
Blücherstraße 16
D-23564 Lübeck

Rhein-Neckarin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Rhein-Neckar
c/o Päivi Buttler
Am Petrus 1
D-69221 Dossenheim

Bielefeldin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Bielefeld
c/o Soile Vainio-Tölle
Zum Upholz 23
D-33739 Bielefeld

Iserlohn-Hagenin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Iserlohn-Hagen
c/o Raila Ihmig
Robert-Koch-Str. 16
D-58300 Wetter

Münchenin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in München
c/o Eeva Suffel
Neptunweg 4
D-82205 Gilching

Ruhrin alueen suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Ruhrgebiet
c/o Anita Stöbel
Bochumer Str. 54 a
D-44866 Bochum

Bonnin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Bonn
c/o Merja Siitonen-Vogt
Im Auel 5
D-53505 Freisheim

Karlsruhen suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Karlsruhe
c/o Kirsi Enroth-Zimmermann
Insterburger Str. 4 b
D-76139 Karlsruhe

Münsterin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Münster
c/o Riitta Müller
Am Hang 3
D-48341 Altenberge

Stuttgartin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Stuttgart
c/o Kaija Eckert
Hermann-Kurz-Str. 2
D-70192 Stuttgart

Düsseldorfin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule Düsseldorf
c/o Hilikka Herbst
Sertalerweg 26
D-40235 Düsseldorf

Kielin suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Kiel
c/o Sirkku Bargholz
Gildeweg 35 a
D-24251 Osdorf

Niederelben suomalainen kielikoulu/Finnische Sprachschule in Niederelbe
c/o Monika Mangels
Oberer Weg 1
D-21682 Stade

Frankfurtin suomalainen kouluyhdistys/Finnischer Schulverein in Frankfurt
c/o Virve Tavaila
Freigerichtstr. 20-22
D-63450 Hanau

Suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimisen ulkosuomalaisyhteisöjen Suomi-kouluissa mahdollistaa Suomen valtion, ensisijaisesti Opetusministeriön arvokas taloudellinen tuki sekä Suomi-Seura r.y.:n monitahoinen avustustoiminta.

Suomi-koulujen toiminnan arvostus sekä niiden välittämän kieli- ja kulttuuri-merkityksen korostus painottivat Ulkosuomalaisparlamentin hyväksymää julki-lausumaa: Ulkosuomalaisparlamentti korostaa Suomi-koulujen kieli- ja kulttuuri-merkitystä ulkosuomalaisyhteisöille ja kehottaa opetusministeriötä ja opetusviranomaisia laajentamaan avustuksia ja pedagogista tukea.

Maailman Suomi-koulujen kartoitus

Suomi-koulujen maailmanlaajuista verkostoa on voitu kartoittaa Suomi-Seura r.y.:n Suomen Opetusministeriön tuella järjestämissä Suomi-koulujen opettajien maailmankonferensseissa. Neljännessä maailmankonferenssissa v. 1995 Suomi-koulujen oppilasvahvuudeksi noin 100:ssa koulussa arvioitiin yli 2500 oppilasta.

Osittaista informaatiota Suomi-koulujen toiminnasta on julkistettu Suomi-koulujen vuosijulkaisun Suomen toimitusalueittain seuraavasti: Itävallan, Saksan ja Sveitsin koulut esittäytyivät yhteisjulkaisussa v. 1993, Ison-Britannian, Kanadan ja Yhdysvaltain koulut seuraavina vuosina ilmestyneissä Suoma-lehdissä.

Koko maailman Suomi-koulut kattavan tiedoston kokoamiseksi toteutettiin maailmanlaajuinen Suomi-koulujen kartoitus ja tilastointi maailman noin 110:lle Suomi-koululle lähetettyjen koulukyselylomakkeiden palautteen perusteella vuoden 1997 aikana. Suomi-koulujen yhteystiedosto on erittäin dynaamista ja tilastotiedot koko ajan suurestikin vaihtelevia ja jatkuvasti muuttuvia. Tällä varauksella maailmanlaajuisen koulukyselyn perusteella saatiin Suomi-kouluista yhtenäistä ja ajantasaista tietoutta sekä tilastollisia tosiasioita Suomi-koulujen toiminnan kartoittamiseksi. Ajantasaista tiedostolla ja tilastoinnilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys nimenomaan vastaperustetun ulkosuomalaisparlamentin julkilausuman perustaksi.

Tavoitteena on kehittää toimiva tiedosto, jota voidaan hyödyntää maailman Suomi-koulujen tarvekehityksen määrittelyyn

ja tarjolla olevan taloudellisen ja pedagogisen tuen mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Ajantasaistettu Suomi-koulujen yhteystiedosto on jo Suomi-Seura r.y.:n käytössä Suomi-koulujen yhteystiedostona.

Maailman ensimmäiset Suomi-koulut

Suomalaissiirtolaisten rakkaus sointuvan äidinkiellensä säilyttämiseksi myös jälkipolvensa kulttuuriperintönä synnytti maailman ensimmäisen täydentävää opetusta antavan Suomi-koulun, Toronton Suomen Kielen Koulun vuonna 1960. Viisi vuotta myöhemmin Kanadan suurimpaan suomalaiskeskukseen, Thunder Bayhin syntyi maailman toinen Suomi-koulu ja myös maailman kolmannen Suomi-koulun perustivat Kanadan siirtosuomalaiset Sudburyn kaivoskaupunkiin virallisesti vuonna 1971.

Vasta 1970-luvun alkupuoliskolla, asenteiden yleisesti suosiessa omien juurien etsimistä ja niiden arvostamista, Suomi-kouluja perustettiin myös Eurooppaan. Ensimmäinen varsinaisesti puolisuomalaisille lapsille tarkoitettu Suomi-koulu, Lontoon Lauantaikoulu, perustettiin vuonna 1972 Isossa-Britanniassa toimivan ulkosuomalaisjärjestön Kirkon Killan toimintamuotona. Suomen Opetusministeriön tuen rohkaisemana syntyi Kirkon Killan toinen lauantaikoulu Cambridgeen kaksi vuotta myöhemmin. Isossa-Britanniassa toimii nykyään 13 lauantaikoulua, jotka ovat rekisteröityneet itsenäisiksi hyväntekeväisyysjärjestöiksi. Koulut saavat huomattavaa tukea myös Suomen Kirkon Killalta mm. koulujen koordinaattorin

palkkaukseen.

Euroopan kolmas Suomi-koulu, Pariisin Keskiviikkokoulu, perustettiin vuonna 1975 Ranskan suomalaislapsien vapaa-päivän iloksi. Samana vuonna aloitti myös Afrikassa Tansanian Suomi-koulu Suomalaisen Opintoyhdistyksen toimesta.

Suomi-kouluja ympäri maailmaa

Suomen Opetusministeriön taloudellisen tuen varassa on Suomi-kouluja virallisesti perustettu noin 110:een opetuspisteeseen 34:ssä eri maassa maailman eri puolille. Suomi-koulujen toiminta on laajentunut huomattavasti varsinkin 80-luvulta lähtien, jolloin Suomen opetusministeriössä Suomi-koulut määriteltiin virallisesti osaksi suomalaista kulttuuria.

Saksaan avioituneiden tarmokkaiden suomalaistytöjen toimesta alkoi Saksan kaupunkeihin syntyä kielikouluja 1970-luvun loppupuolelta lähtien. Frankfurtin Suomalaisen Kouluyhdistyksen aloitteesta perustettiin vuonna 1976 Saksan ensimmäinen suomalainen kielikoulu, Montagsschule, Frankfurtiin. Frankfurtin suomalaista kielikoulua voidaankin pitää mallina kaikille Saksan suomalaisille kielikouluille. Viimeisten tilastojen mukaan Saksassa on toiminnassa 24 koulua, joissa oppilaita on 716 eli huomattava osa maailman 3069 Suomi-koululaisen mahtavasta joukosta. Saksan suomalaiset kielikoulut ovat järjestäytyneet rekisteröidyn, yleishyödyllisen yhdistyksen Suomen Kirkollisen Työn Keskuksen (SKTK) yhteyteen. SKTK hoitaa kielikoulujen yleishallinnon, taloushallinnon sekä tiedotustoiminnan. Saksan Suomi-koulujen opettajien yhdys-



siteenä toimii Pedagoginen neuvosto, johon valitaan edustajat opettajien vuotuisen koulutusilaisuuden yhteydessä.

Paikalliset olosuhteet, viranomaisten asenteet ja kunkin maan oma kulttuuri vaikuttavat koulujen toimintaan. Muista Euroopan Suomi-kouluista poiketen esim. Sveitsin koulut toimivat kantonien eli läänien opetusministeriön hyväksymänä vierasta äidinkieltä opettavina kouluina paikallisen opetushallituksen tai koululautakunnan alaisina. Kahdeksassa koulussa on tarjolla suomen kielen opetusta ja suomalaisiin perinteisiin perehtymistä 227 oppilaille. Kreikan kuudessa koulussa vanhempien innostuksen ja sinnikkään yhteistyön ansiosta ahertaa 114 oppilasta, Espanjan viidessä koulussa opiskelee samoin 114 koululaista. Roomassa pidetään yllä suomalaista kulttuuria Villa Lanten ohella myös kahdessa Suomi-koulussa, koko Italian koulujen oppilasmäärän ollessa 70. Wienin Suomalainen Kouluyhdistys tarjoaa suomen kielen opetusta 50 lapselle ja nuorelle. Belgian vuonna 1996 pe-

koulujen toimintaa 80-luvun alusta alkaen Canberrassa, Brisbanessa, Melbourne'ssa ja Sydneyssä. Sydneyssä paikallinen Etninen Koululautakunta suunnittelee oppikoulutason Credit-kurssiohjelman hyväksymistä suomen kielen opetusohjelmaan. Toronton Suomen Kielen Koulun opetussuunnitelmia on voitu käyttää perustana virallisessa hyväksymisprosessissa, joten Suomi-koulujen yhteistyö toimii kiitettävästi myös maailmanlaajuisella tasolla.

Afrikan koulutilastoissa on syytä ottaa huomioon Tansanian, Zimbabwen ja Nairobiin Suomi-koulujen lisäksi suomalaisten ulkomaankoulujen osuus, sillä täydentävää opetusta antavien Suomi-koulujen ohella toimii kuudessa opetuspisteessä Suomen peruskoulua korvaavia ulkomaankouluja.

Israelin eri uskontokuntien vaikutuspiirissä toimivan Jerusalemin Suomi-koulun toimintapäivä määräytyy useammalle päivälle viikossa kolmen eri uskontokunnan pyhäpäivien mukaisesti. Jerusalemin Suo-

nadan valtion ainutlaatuisen monikulttuuripolitiikan ansiosta koulut saavat huomattavaa tukea toimintaansa paikallisiin perinnekeliiohjelmiin kuuluvina. Kanadan yleiseen koululaitokseen integroitunut *suomi kansainvälisenä kielenä* opetusohjelma edellyttää oppilaiden edistymisen arviointia virallisella todistuksella jo peruskoulutasolta lähtien oppilaan päiväkouluun oppiennätyksiin liitettäväksi. Kansainvälisten kielten opetusohjelma tarjoaa oppikoululaisille kolmen vuoden arvosanakursseja suomi kansainvälisenä kielenä oppikoulun päästötodistuksen arvostamaan oikeuttavana valinnaisaineena. Ylimääräisen kansainvälisen kielen opiskelu vaikuttaa positiivisesti oppilaan yleisarviointiin päiväkoulussa lisäten suomen kielen opiskelun arvostusta. Kanadan perinnekeliiohjelman kannustamina toimii Kanadassa jo edellä mainittujen kolmen maailman vanhimman Suomi-koulun lisäksi Ontariossa Timmins-Porcupinen, Sault Ste Marien ja Ottawa Suomi-koulut; Quebecissä Montrealin Suomi-koulu; Albertassa Edmontonin Suomi-koulu sekä British Columbiassa Victorian ja Vancouverin Suomi-koulut.

Huomattakoon, että Yhdysvaltain hallitus ei Kanadan monikulttuuripolitiikan tavoin tue etnisten kulttuurien ja perinnekielten säilyttämistä, joten Yhdysvaltain kymmenen Suomi-koulun 384 koululaista ahertavat Suomen Opetusministeriön vuotuisten avustusten varassa paikallisten suomalaisyhteisöjen taustatuella. USA:n kouluista Lake Worthin, Portlandin ja Seattlen koulut kokoontuvat paikallisten suomalaisten kirkkojen juhlavissa saleissa ja sakasteissa. Suomen konsulaatit Los Angelesissa ja New Yorkissa sekä suurlähetystö Washingtonissa tarjoavat Suomi-kouluissa Suomi-tietoutta myös lapsille ja nuorille. Kaliforniassa San Franciscon lahden Suomi-koulu ja Santa Clara Valleyn Suomi-koulu toimivat suomalaisen kulttuurin keitaina, kun taas itärannikolla Bostonissa suomalaista kulttuuria vaalitaan Uuden Englannin Suomi-koulussa. Dallasissa Nokian kyljessä kasvanut North Texasin Suomi-koulu järjesti ensimmäiset Yhdysvaltain puolella pidetyt Pohjois-Amerikan mantereen Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivät vuonna 1997 USA:n opettajien yhdistyksen Jenkkilän Maikkojen toimiessa taustayhteisönä.

Suomi-koulut tilastoina

Maailmanlaajuisen Suomi-koulut kattavan tiedoston perusteella voidaan ensi kertaa luotettavasti tilastoida toimivien Suomi-koulujen lukumäärä, perustamisvuodet, oppilas- ja opettajamäärät, talou-



rustettuun Suomi-kouluun ilmaantui yllättäen 64 oppilasta Antwerpenin merimieskirkon monitoimitiloihin. Brysselin Suomi-koulun oppilaat ovat täysin suomenkielisistä perheistä samoin kuin Luxemburgin iltapäiväkoulun oppilaat ja Tanskan Kööpenhaminan Suomi-koulun oppilaat. Islannissa Reykjavikin Suomi-koulun samoin kuin monen muunkin koulun toiminta on sidoksissa n.s. rotaatiotiivistötoimintaan.

Australian monikulttuurisuus tukee Kanadan tavoin etnisten koulujen toimintaa, joskin tavat voivat vaihdella eri osavaltioissa. Australiassa on ollut Suomi-

mi-koulu kokoontuu jännittävän tuntuisesa pommisuojojassa.

Tokion Suomi-koulu toimii Suomi-Kirkon turvallisissa suojissa, kun taas Istanbulin koulu vuokraa opetustilat lastentarhasta. Pekingissä Suomen Suurlähetystö ja Singaporessa Merita pankki osoiteinaan toimivat yli 40 oppilaan Suomi-koulut.

Etelä-Amerikassa Chilessä Santiagon Suomi-koulusta ja Argentiinassa Buenos Airesin Suomi-koulusta on muodostunut koko siirtokunnan kohtauspaikkoja.

Kanadan suomen kielen koulut ovat erikoisasemassa siinä suhteessa, että Ka-

dellisen tuen lähteet sekä koulujen erityispiirteet hyödynnettäväksi yleiseen käyttöön.

Koulukyselyn palautteen perusteella lukuvuonna 1996-97 toimi Suomi-koulu ja joka maanosassa: Euroopan 76 koulussa 1964 oppilasta, Pohjois-Amerikan 21 koulussa 840 oppilasta, Aasian kuudessa koulussa 136 oppilasta, Australian kolmessa koulussa 64 oppilasta, Afrikan kolmessa koulussa 31 oppilasta sekä Etelä-Amerikan kahdessa koulussa 34 oppilasta. Kokonaisoppilasmääräksi saadaan 3069, eli todella upea Suomi-koululaisten joukko. Suurin maakohtainen oppilasmäärä 716 on Saksassa, Iso-Britannia on toisena 490 oppilaan vahvuudella ja hyvänä kolmosena on Suomi-koulutoiminnan aloittama Kanada, jonka kokonaisoppilasmäärä, 456 on viime aikoina kuitenkin ollut laskusuunnassa.

Suurimmassa osassa Suomi-kouluja on 20-30 oppilasta. Suurimman koulun kunnia-asema kuuluu Toronton koululle, vaikkakin 132:n oppilaan kokonaismäärä on koulun kymmenen vuoden aikaisissa oppilastilastoissa alhaisin. Toiseksi suurin on St. Albansin koulu 106:n oppilaan vahvuudella sekä kolmannella tilalla Thunder Bayn koulu poikkeuksellisen pienellä 96:n oppilaan kokonaismäärällä.

Pääosan koulujen oppilasta muodostavat esikoulu- ja peruskouluikäiset lapset mahtavana 2251 oppilaan joukkona. Teini-ikäisten lukumäärä, 472, on myös huomattava, joten teini-ikäisilläänkin näyttää olevan motivaatiota suomen kielen opiskeluun. Aikuisopiskelijoiden lukumäärä, 346, on suhteellisesti viime vuosina laskenut ulkomaisten yliopistojen tarjotessa suomen kielen ja kulttuurin akateemisia ohjelmia lisääntyvässä määrässä.

Koulukyselyn palautteen mukaan suomalaisen kulttuuriperinnön vaalijoina uurasti 318 opettajaa ja 48 apuopettajaa, joten keskimääräinen opettajakokoinen oppilasmäärä on 9,64. Opettajat voivat täydentää ammattitaitoaan vuotuisilla Suomen Opetusministeriön ja Suomi-Seura r.y.:n tukemilla koulutuspäivillä Isossa-Britanniassa, Saksassa ja Kanadassa, jossa Kanadan Suomen Kielen Opettajien Liiton järjestämiä koulutuspäiviä myös Kanadan liittohallitus tukee huomattavalla osuudella.

Suomalaisen kulttuurin kansainvälisen näkyvyyden lisäämisessä maailman Suomi-kouluissa on todella varteenotettavaa potentiaalia Suomi-kuvan kirkastamiseksi ulkosuomalaisyhteisöissä.

Anneli Ylänkö

Kirjoittaja on pitkäaikainen opettaja ja Kanadan suomen kielen opettajien liiton puheenjohtaja.

FINNJOBBS TUKHOLMAN HORISONTISTA

Ammattikoulutus vähentää pullonkauloja

Jo viime syksynä tuli merkkejä siitä, että Ruotsin työmarkkinoilla tulee mm. tietyillä teollisuudenaloilla, syntymään ns. pullonkauloja eli työvoiman kysyntä ja tarjonta eivät vastaa toisiaan. Ruotsin työmarkkinahallitus, AMS, oli huolissaan työmarkkinakoulutuksen suusta ja halusi hallituksen luopuvan ns. volyyymi-vaatimuksestaan ja sen sijaan panostaa enemmän ammattiin tähtäävään työmarkkinakoulutukseen. Volyymivaatimus on ollut tehokas tapa vähentää avointa työttömyyttä. Mitä enemmän henkilöitä toimenpiteissä, sitä vähemmän avoimesti työttömiä olevia.

AMS:in julkisesti esiin tuotu kriittinen asenne vietyä politiikkaa kohtaan oli hedelmällinen. Hallitus päätti joulukuussa, että volyyymi-vaatimuksesta voidaan osittain luopua, mikäli se on pätevä ammattikoulutuksen esteenä.

Kysynnästä huolimatta ei nuorille ole töitä

Vaikka teollisuudessa on pulaa ammattityöntekijöistä, eivät nuoret, ammattikoulutuksensa lopettaneet saa töitä. Heidän kompetenssinsä eivät riitä. Sama koskee työttömiä ammattityöntekijöitä.

Teollisuudessa on pulaa ammattityöntekijöistä. Vuosittain koulutetaan lukion ns. teollisuusohjelman (industriprogrammet) kautta 3000 ammattityöntekijää. Koulutus ei kuitenkaan vastaa yritysten vaatimuksia, ja tästä syystä he ovat rekrytoineet vain heitä, joilla on teollisuuslinjan erityispätevyys, tai jotka ovat käyneet erityisen teollisuuskoulun. Myös työttömänä olevien ammattityöntekijöiden koulutustaso on yritysten mielestä aivan liian alhainen.

Korkeat vaatimukset

Syksyn aikana on AMS kouluttanut lähes 8000 ammattityöntekijää. Heidän mahdollisuutensa sijoittua työmarkkinoille

ovat hyvät, mikäli he ovat valmiita nauttimaan.

Vastatakseen ammattityöntekijöiden kysyntää, tulee AMS lisäämään markkinakoulutusta annettavaa ammattikoulutusta. Koulutus on suunnattu lukion ammattikoulutuksen lopettaneille työttömille ammattityöntekijöille. Koulutukseen hakevien on yhä useammin käytävä erilaisia soveltuvuustestejä päästääkseen työmarkkinakoulutukseen.

Tietohallintoalalle koulutetaan 10 000 henkilöä

Atk-ala on toinen pullonkaulojen Ruotsin hallitus ja Teollisuusministeriö (Industriförbundet) ovat sopineet projektista, jonka puitteissa 10 000 henkilöä koulutetaan tietohallintoalalle. Näistä koulutuspaikoista on 7 500 tarkoitettu työttömille ja loput henkilöille, jotka tarvitsevat lisäkoulutusta työssään.

Projektiin panostetaan 1,3 - 1,4 miljardia kruunua vuoteen 1999 mennessä. Vuonna 1997 käyttämättä jääneet AMS:in työmarkkinakoulutukseen tarjotut määrärahoista. Kurssille haetaan valitaan yhteistyössä työnvälityksen projektiryhmän edustajien kanssa. Läpäistyään eri testit ja haastattelut heille annetaan 20 - 40 viikkoisia erityispätevyysantavia kursseja.

Helen Ing

Työministerin tiedotuspiste
Tukholmassa:
Finnjobb tietopalvelu
Box 1728
(Käyntiosoite
Birger Jarlsgatan 39)
111 87 Stockholm
Puh. 08-453 00 50, fax 08-411 39 00
Internet: <http://www.finnjobb.org>

Petra Kangas
Syrjälänkatu 8 c 93
40 700 Jyväskylä
Finnland
email:petkang@silmu.cc.jyu.fi

TIEDUSTELU

18.3.1998

Kati Lehikoinen
Minna Canthin katu 16 a 7
40100 Jyväskylä
Finnland
email:lehkati@silmu.cc.jyu.fi

Düsseldorfin suomalainen kielikoulu/
Hilkka Herbst
Sertalerweg 26
D-40235 Düsseldorf

TUTKIMUSAINEISTON KERUU DÜSSELDORFIN SUOMI-KOULUSSA

Pyydämme ystävällisesti, että saisimme tulla suorittamaan pro gradu-tutkielmaamme liittyvän aineiston keruun Düsseldorfin Suomi-koulussa.

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksessa. Kiinnostuksemme Suomi-kouluja kohtaan on lähtenyt siitä, että Katin sisko, Jaana Korpimies toimii Düsseldorfin Suomi-koulussa pienten ryhmän opettajana. Lisäksi jatkuvasti kansainvälistyvä maailma asettaa meille tulevana opettajina uusia haasteita. Olemme molemmat erikoistuneet opinnoissamme äidinkieleen.

Tarkoituksenamme on tutkia ulkomailla asuvien suomalaisten lasten ja heidän vanhempiansa asenteita suomen kieltä ja kulttuuria kohtaan ja sitä, kuinka ja miksi se säilyy vieraassa maassa. Tutkimusmenetelmänä käytämme teemahaastattelua. Tarkoituksenamme on haastatella kahdeksaa oppilasta, joista neljä olisi juuri koulun aloittaneita ja neljä 10-15-vuotiaita. Lisäksi haastattelisimme neljää suomalaista vanhempaa. Haastattelujen ajankohdaksi ehdotamme toukokuun loppupuolta 1998.

Toivomme pikaista yhteydenottoanne.

Kunnioitavasti

Petra Kangas

Kati Lehikoinen

Hilkka Herbst
 Sterntalerweg 25
 D-40235 Düsseldorf
 Tel. 0211-234511

Düsseldorfin
 Suomalainen
 Kielikoulu

Düsseldorf, 29.03.1998 *Finnische
 Sprachschule
 Düsseldorf*

Kati Lehikoinen
 Minna Canthin katu 16 a 7

40700 Jyväskylä

Finnland

Hei Kati ja Petra!

Kiitos kirjeestänne ja kiinnostuksesianne Düsseldorfin Suomalaista Kielikoulua ja sen tekemää työtä kohtaan.

Koulussamme, joka on toiminut 20 vuotta, on tällä hetkellä 55 jäsenperhettä, joista noin puolet ovat tänne työn takia muutamaksi vuodeksi muuttaneita suomalaisperheitä ja toinen puoli täällä pysyvästi asuvia enimmäkseen saksalais-suomalaisia perheitä. Koulun perustivat aikoinaan saksalais-suomalaisten perheiden suomalaisäidit ja vasta viime vuosina tälle seudulle muuttaneiden perheiden myötä suomalaisperheiden osuus on lisääntynyt lisääntymistään. Samalla koulumme oppilasmäärä on kasvanut ja olemme suurin Saksan 24:stä suomalaisesta kielikoulusta.

Tiedustelin kielikoulun vanhempien valmiutta suostua haastateltaviksenne ja ajatus sai myönteisen vastaanoton. Toivomus olisi, että haastattelut voisi suorittaa tiistaina opetustuntien aikana klo 16-17.30, jolloin äidit kokoontuvat yhteen rupattelemaan, juomaan kahvia ja lukemaan suomalaisia lehtiä. Emme myöskään usko olevan ongelmallista löytää 8 vapaaehtoista haastatteluun valmista oppilasta. - Oletteko kiinnostuneet haastattelemaan etupäässä suomalais-vierasmaalaisia oppilaita ja vanhempia, vai myös täällä vähän aikaa asuvia suomalaisia?

Ehdottamanne ajankohta toukokuun lopulla on sopiva. Haluan kuitenkin antaa teille tiedoksi, että meillä ei ole kielikoulua tiistaina 2.6.98 helluntaailoman takia.

Lähetän tässä teille liitteenä koulumme toiminnasta laaditun 20-vuotisjuhlajulkaisun, josta saattaa olla teille myös hyötyä.

Jään odottetlemaan tarkempia tietoja aikataulustanne ja toivotan teidät tervetulleeksi Düsseldorfiin.

Parhain terveisin

Düsseldorfin Suomalaisen Kielikoulun puolesta

Hilkka Herbst

P.S. Huom. oikea osoitteeni !!!