

ULKOMAANKOULU – SILTA VAI SAAREKE?
Suomi-koulujen oppilaiden kulttuurinen sopeutuminen ja
kielikontaktit Pietarissa ja Moskovassa

Anja Huotari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ulkomaankoulu – silta vai saareke? Suomi-kielien oppilaiden kulttuurinen sopeutuminen ja kielikontaktit Pietarissa ja Moskovassa.

Huotari, A. 2006.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia ovat Pietarin ja Moskovan Suomi-kouluja käyvien oppilaiden sosiaaliset kontaktit ja venäjän kielen taidot. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kulttuurista sopeutumista Venäjälle ja siihen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusaineistoa kerättiin opettajille ja oppilaille suunnatuilla puolistrukturoiduilla kyselyillä sekä oppilaiden täyttämällä päiväkirjoilla. Tutkimukseen osallistui 37 oppilasta luokilta 3–9 sekä neljä opettajaa.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden venäjän kielen taito ja etninen tausta vaikuttavat uuteen kulttuuriin sopeutumiseen. Oppilaiden Venäjällä viettämä aika vaikuttaa mm. halukkuuteen solmia ystävyysuhteita venäläisiin. Moskovan Suomi-koulun oppilaat vaikuttivat sopeutuneen paremmin Venäjälle, mikä kertoo kouluilmapiirin merkityksestä kulttuuriselle sopeutumiselle.

Avainsanat: akkulturaatio, kielitaito, maahanmuuttajaoppilas, sopeutuminen, Suomi-koulu, ulkomaankoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	MAAHANMUUTTAJIEN SOPEUTUMISTA KÄSITTELEVIÄ TUTKIMUKSIA.....	9
3	KULTTUURINEN SOPEUTUMINEN.....	14
3.1	Akkulturaatio-käsite	14
3.2	Kulttuurisen sopeutumisen strategiat	16
3.3	Akkulturaatiokokemukseen vaikuttavat tekijät	20
3.4	Akkulturaatioprosessin arvioiminen	22
3.5	Vierauden pelko ja kansallinen identiteetti	23
4	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	25
4.1	Tutkimuksen mahdollisuuksista tulosten rajallisuuteen	25
4.2	Tutkimuskysymykset.....	28
4.3	Pietarin ja Moskovan suomalaiset koulut.....	28
4.4	Aineiston hankinta.....	30
4.5	Tutkimuksen kulku	32
4.6	Tutkimusaineiston analyysi.....	34
5	SUOMI-KOULUJEN OPPILAAT VIERAASSA KIELI- JA KULTTUURIYMPÄRISTÖSSÄ.....	36
5.1	Suomi-koulun oppilas - maahanmuuttajako?.....	36
5.2	Suomi-koulun oppilaana keskimäärin viisi vuotta.....	37
5.3	Muukalaiset vieraan kulttuurin keskellä	38
5.4	Kielitaidon merkitys kulttuuriselle sopeutumiselle	39
5.5	Suomi-koulujen oppilaat monen kielen taitajia	42
5.6	Suomi-koulujen venäjän kielen opetus.....	45

6 SUOMI-KOULUJEN OPPILAIDEN SOSIAALISET SUHTEET, KIELIKONTAKTIT JA ASENTEET.....	46
6.1 Kontaktihypoteesi	46
6.2 Ystävyyttä yli etnisten rajojen.....	47
6.3 Oppilaiden kielikontaktit ja harrastukset.....	53
6.4 Asenteet ja ennakkoluulot.....	56
6.5 Oppilaiden asenteet venäläisiä ja venäjän kieltä kohtaan.....	58
6.6 Pietarin ja Moskovan Suomi-koulujen opetussuunnitelmat.....	64
6.7 Opettajien käsityksiä sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä	66
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	69
8 POHDINTA.....	71
LÄHTEET.....	81
LIITTEET.....	88
Liite 1: Kyselylomake Venäjän Suomi-koulujen oppilaille	88
Liite 2: Päiväkirjapohja oppilaille.....	94
Liite 3: Kysely Suomi-koulujen opettajille	97
Liite 4: Saatekirje	98

1 JOHDANTO

Nykyistä yhteiskuntaamme sekä sen kansalaisille tyypillistä elämäntapaa kuvaillaan usein globaaliksi. Euroopan unioniin liittymisen jälkeen matkustaminen Euroopassa on helpottunut, ja matkustamisen lisääntymisen myötä myös muut maanosat ovat tulleet tutuiksi. Lomamatkailun lisäksi perheitä saattaa muuttaa ulkomaille myös hankkiakseen sekä työ- että elämäkokemusta. Nykyisin monikulttuurisuutta pidetään suurella arvolla, ja vanhemmat haluavat tarjota lapsilleen pääomaksi kielitaitoa sekä rikastuttavia kokemuksia vieraista kulttuureista.

Vieraaseen maahan muuttaminen ei kuitenkaan ole helppo eikä yksinkertainen tapahtuma vaan kyse voi olla suuresta elämänmuutoksesta. Yksilöt reagoivatkin hyvin eri tavoin uuteen kulttuuriin ja siihen sopeutumiseen. Osa omaksuu helposti uuden ympäristön kulttuuriin ja kielen, osa kokee vieraan maan tavat pelottavina ja vieraan kulttuurin edustajat vaikeasti lähestyttävänä. Yksilöllisten erojen lisäksi myös se, millaisessa ympäristössä yksilö viettää aikaansa, vaikuttaa hänen sopeutumiseensa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen Pietarin ja Moskovan suomalaisia kouluja käyvien oppilaiden sopeutumista Venäjälle. Kun verrataan kohderyhmää Suomessa tehtyihin, maahanmuuttajien sopeutumista koskeviin tutkimuksiin (mm. Liebkind ym. 2000), voidaan todeta, että ulkomaankouluja käyvät suomalaislapset ovat poikkeavassa asemassa. Oppilaiden suhteet venäläiseen yhteisöön ovat vähäiset, koska he käyvät suomalaista koulua. Suomessa maahanmuuttajat käyvät yleensä samaa koulua valtaväestön kanssa, mutta kunta voi tarvittaessa järjestää erityisiä valmistavan opetuksen luokkia (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus 4.3.2004). Ulkomaankouluja käyvät oppilaat viettävät yleensä vieraassa maassa vain rajoitetun aikajakson, jolloin heidän sopeutumisensa uuteen kulttuuriin on vähemmän pakotettua kuin tyypillisillä maahanmuuttajilla.

Keskisalonen (2000, 81) tutkimus Suomessa asuvista venäläismaahanmuuttajista osoittaa, että koulu on usein ainoa paikka, jossa maahanmuuttajat tapaavat valtaväestöön kuuluvia nuoria. Koulu olisikin Venäjällä asuville suomalaislapsille hyvin luonnollinen ympäristö tavata omaan ikäluokkaan kuuluvia venäläisiä. Tutkimuskohteena olevien, Pietarissa ja Moskovassa asuvien suomalaislasten, mahdollisuudet tavata valtaväestöön kuuluvia ikätovereitaan riippuvat pitkälti heidän omasta halukkuudestaan ja aktiivisuudestaan.

Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan heräsi syksyllä 2004, jolloin tein opettajankoulutuslaitoksen opintoihin kuuluvan kenttäharjoittelun Pietarin suomalaisella koululla. Opiskeluni sivuaineena venäjän kieltä, mikä vaikutti valintaani suorittaa kenttäharjoittelu Venäjällä. Vietin Pietarin suomalaisessa koulussa kuukauden, jonka aikana tarkkailin koulua toimintaympäristönä, tapaamispaikkana ja ennen kaikkea omana pienenä yhteisönään. Oppilaat olivat onneksaansa asemassa, sillä heille oli suotu ainutlaatuinen tilaisuus oppia uusi kieli ja kulttuuri. Työmarkkinoilla kansainvälisyyden monikulttuurisuuden arvostus on voimakkaassa kasvussa.

Harjoittelun aikana ihastuin Pietarin suomalaisen koulun tiiviiseen ja lämminhenkiseen yhteisöön. Koulussa oli tuolloin 34 oppilasta, ja vaikka koulu sijaitsi keskellä vilkasta Pietaria, oli koulu ilmapiiriltään kuin pieni kyläkoulu. Harjoittelun kuluessa pohdin paljon tuota oppilaille suotua kansainvälistymisen mahdollisuutta ja huomasin, että asioilla on myös kääntöpuolensa. Koulun oppilaat viihtyivät koulussa luonnottoman hyvin eikä heillä tuntunut olevan koulupäivän jälkeen kiirettä kotiin. Koululla järjestettiin harrastuskerhoja, joihin oppilaat osallistuivat koulupäivän jälkeen. Oppilaat olivat viikonloppuisin toisillaan yöttä ja kävivät yhdessä Suomen konsulaatin järjestämässä sähkökerhossa. Oivalsin, että tiivis suomalainen yhteisö palvelee oppilaiden sosiaalisia ja harrastuksellisia tarpeita niin hyvin, ettei heillä ole erityistä tarvetta hakea näitä virikkeitä ympäröivästä, venäläisestä yhteisöstä. Jäin pohtimaan, onko oppilailla ollenkaan venäläisiä ystäviä tai tuttavuuksia.

Oppilaiden jutustelua kuunnellessani tote sin, että venäläisiin ja venäläiseen yhteiskuntaan suhtaudutaan välillä vitsaillen ja jopa halveksuen.

Suomeen palattuani aloin pohtia, olisiko minua as karruttavissa asioissa ainesta lopputyöhön. Halusin selvittää, ovatko oppilaat tosiasiassa sosiaalistuneet venäläiseen yhteisöön. Sosiaalistumisella tarkoitan tässä tutkimuksessa venäläisiin solmittuja sosiaalisia suhteita, venäjän kielen käyttöä, asenteita ja yleensä toimimista venäläisessä yhteisössä. Ajattelin, että suomalainen koulu saattaa jopa toimia oppilaiden sosiaalistumista hidastavana tai estävänä tekijänä tarjotessaan heille turvallisen kotisataman keskellä Pietaria. Huomasin, että ne kaksikieliset oppilaat, joiden äiti oli venäläinen, olivat sosiaalistuneet Venäjälle selvästi paremmin. He puhuivat välillä keskenään venäjää ja kävivät venäläisissä harrastuspiireissä. Toiseksi tutkimuskysymykseksi nostinkin kielen ja kielikontaktien merkityksen sosiaalistumisprosessissa. Aineiston täydentämiseksi valitsin tutkimukseen myös Moskovan suomalaisen koulun oppilaita. Tutkimuksen kolmantena tehtävänä oli vertailla, onko Pietarin ja Moskovan suomalaisoppilaiden sopeutumisessa eroavaisuuksia, ja pohtia, miten ulkomaankoulu voi edistää tai rajoittaa oppilaidensa sopeutumista vieraaseen kulttuuriin.

Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen olen sisällyttänyt lähinnä akkulturaatiota käsitteleviä teorioita. Akkulturaatiolla tarkoitetaan kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvia yksilöllisiä muutoksia (Liebkind 1994b, 25). Akkulturaatioteoria kuvaa sitä prosessia, jonka myötä maahanmuuttaja sopeutuu uuteen kotimaahansa. Berryn (1987, 1992) mukaan vieraaseen maahan muuttaminen asettaa yksilön tilanteeseen, jossa häntä ohjaavat kahden erilaisen kulttuurin toimintatavat. Yksilön on ratkaistava, missä määrin hän on valmis luopumaan vanhasta kulttuuristaan voidakseen sopeutua uuteen ympäristöönsä. Selkeästi voidaan erottaa neljä erilaista akkulturaatiostrategiaa, joita tarkastelen tarkemmin luvussa kolme.

Vaikka tutkimuksessa käsitellään teoriaa, joka koskee varsinaisesti maahanmuuttajia, voidaan sitä pitää yhtenä lähtökohtana tarkasteltaessa

tutkimuksen kohdejoukkoa ja heidän sopeutumistaan Venäjälle. Erityisesti kohdejoukkoa koskevaa tietoa olen pyrkinyt etsimään mm. vaihto-oppilaiden sopeutumista kuvaavista kansainvälisistä tutkimuksista. Oman tutkimukseni kohdejoukko on kuitenkin poikkeava siinä suhteessa, että he käyvät suomalaista koulua. Oppilaiden kosketuspinta venäläiseen ympäristöön on riippuvainen mm. perheen asenteista ja tavoista. Varsinaisista maahanmuuttajista tutkimuksen kohderyhmä poikkeaa erityisesti vieraassa maassa vietettävän ajan suhteen. Ulkomailla oleskelun kesto vaihtelee vajaasta vuodesta useampaan vuoteen. Oleellista on myös, että perhe on muuttanut ulkomaille vapaaehtoisesti. Usein vanhemmat haluavat tarjota lapsilleen mahdollisuuden kansainväliseen elämäkokemukseen, ja jossain määrin voidaan myös puhua elitistisestä kokemuksesta.

Tutkielma etenee yleisistä teorioista kohti tarkennettua aiheen käsittelyä. Luvussa kaksi tarkastellaan aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja luvussa kolme esitellään akkulturaatioprosessia. Luku neljä sisältää tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen toteuttamisen kuvauksen. Luvuissa viisi ja kuusi esitellään tutkimustuloksia sekä peilataan tuloksia aineistoa hahmottavaan ja tukevaan kirjallisuuteen. Luku seitsemän sisältää arviointia tutkimuksen luotettavuudesta ja luvussa kahdeksan pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksessa käytetyt lomakkeet ja muut liitteet löytyvät lähdeluettelon jäljestä.

2 MAAHANMUUTTAJIEN SOPEUTUMISTA KÄSITTELEVIÄ TUTKIMUKSIA

Useita maahanmuuttajien akkulturaatioprosessia tarkastelevia tutkimuksia on tehty erityisesti Yhdysvalloissa. Yhdysvalloissa on viimeisten vuosisatojen aikana ollut edustettuna moninainen kirjo eri kansallisuuksia sekä kulttuureja, sillä Yhdysvaltoihin suuntautui Euroopasta suuria muuttoliikkeitä mm. 1800-luvun lopulla sekä toisen maailmansodan jälkeen. Nykyisin muuttoliikenne eri maiden välillä on hyvin vilkasta ja kiihnostus maahanmuuttajien sopeutumista kohtaan on lisääntynyt myös muualla maailmassa. Tutkimukset painottuvat kuitenkin edelleen Yhdysvaltoihin ja Aasiaan.

Maahanmuuttajista ja heidän sopeutumisestaan on tehty paljon tutkimuksia, joiden teoreettisen viitekehyksen muodostavat juuri Berryn akkulturaatioteoriat. Berryn akkulturaatioteoriat perustuvat lähinnä maahanmuuttajien, tai yleensä vieraaseen maahan pysyvästi muuttaneiden, kokemuksiin. Akkulturaation käsite ja prosessi tulevatkin kaikessa laajuudessaan parhaiten ymmärretyksi, kun niiden keskiöön asetetaan ihminen, joka on kokonaisvaltaisten muutosprosessin edessä. Tässä tutkimuksessa Berryn teoriaa voidaan käyttää lähtökohtana, mutta on huomioitava, että tutkimuskohteena olevia oppilaita ei voida pitää varsinaisina maahanmuuttajina.

Vieraassa maassa lyhytaikaisesti oleskelevia maahanmuuttajia on tutkittu suhteellisen vähän. Useat tutkimukset kohdistuvat vaihto-oppilaisiin ulkomailla, mutta heitäkään ei siis voida täysin rinnastaa tämän tutkimuksen kohdejoukkoon. Vaihto-oppilaat lähtevät ulkomaille ilman muita perheenjäseniä. Heillä on heti mahdollisuus tutustua paikallisiin opiskelijoihin ja oppia näin myös paikallista kieltä. Toisaalta myös vaihto-opiskelijat hakevat usein turvaa omaa kansallisuutta edustavista vaihto-opiskelijoista, jolloin kaveripiirit voivat muodostua hyvin samankaltaisiksi kuin kotimaassa.

Seuraavassa esitellään aiemmin tehtyjä tutkimuksia, joiden kohteena on sekä pysyvästi vieraaseen maahan muuttaneiden että vaihto-opiskelijoiden sopeutuminen uuteen kulttuuriin.

Barryn (2001) tutkimus Yhdysvalloissa asuvista aasianamerikkalaisista osoitti, että maassa vietetty aika on suhteessa myönteiseen akkulturaatiostrategiaan. Mitä kauemmin maahanmuuttaja on asunut maassa, sitä todennäköisemmin hän integroituu tai assimiloituu kyseiseen kulttuuriin. (Barry 2001, 196.) Eräässä Espanjassa asuvia maahanmuuttajia koskevassa tutkimuksessa todettiin, että pitkä maassa vietetty aika vähentää maahanmuuttajien sosiaalisia ongelmia. Iällä ja sukupuolella ei havaittu olevan yhteyttä sopeutumiseen, mutta korkeampi koulutus ennusti onnistuneempaa sopeutumista. Paikallisiin solmituilla suhteilla havaittiin olevan myönteinen vaikutus yksilöiden sopeutumiseen, kun taas suhteet omaan etniseen ryhmään eivät edistäneet sopeutumisprosessia. Tässä tutkimuksessa mainittiin myös kulttuurisen etäisyyden vaikutus sopeutumiseen. Mitä suurempia kulttuurierot olivat, sitä enemmän yksilöt kohtasivat väärinymmärryksiä ja tunsivat toivottomuutta sopeutumisprosessinsa suhteen. Hyvän itsetunnon todettiin helpottavan sopeutumisprosessia. (Zlobina, Basabe, Paez & Furnham 2005, 206-207.) Nesdale ja Mak (2003) ovat tutkineet useista eri kulttuureista tulleita maahanmuuttajia Australiassa. Myös heidän tulostensa mukaan kulttuurisella etäisyydellä oli vaikutusta sopeutumiseen. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös maahanmuuttajien etniseen identifikaatioon. Tuloksista ilmeni, että mitä heikompi oli maahanmuuttajan kielitaito, sitä vahvemmin hän samastui omaan etniseen ryhmäänsä. (Nesdale & Mak 2003, 34.)

Yksi tunnetuimmista väliaikaisten maahanmuuttajien sopeutumista koskevista havainnoista on Lysgaardin (1955) ns. "U-curve" -ilmiö. Lysgaard tutki Yhdysvalloissa asuvia norjalaisia vaihto-oppilaita ja totesi heidän sopeutumisensa noudattavan u:n muotoista käyrää. Tutkimuksen mukaan eniten sopeutumisvaikeuksia kokivat ne opiskelijat, jotka olivat olleet maassa puolesta vuodesta vuoteen. Vähemmän sopeutumisongelmia oli niillä, jotka

olivat olleet maassa joko alle puoli vuotta tai yli puolitoista vuotta. Samansuuntaisiin tuloksiin on päätyneet myös Oberg (1960), joka tunnetaan kulttuurishokin käsitteen ja ilmiön määrittelijänä. Obergin mukaan yksilö kokee uuteen maahan muutettuaan alkuinnostusta mm. vieraiden tapojen eksoottisuuteen liittyen. Tätä alkuvaihetta seuraa kriisivaihe, johon kuuluvat ahdistus ja vetäytyminen, ja pikkuhiljaa siirrytään kohti sopeutumista. Ward, Okura, Kennedy ja Kojima (1998) ovat tutkineet Uudessa-Seelannissa asuvia japanilaisopiskelijoita ja todenneet sosiokulttuurisen ja psykologisen sopeutumisen olevan vaikeinta juuri maahan saavuttua ja vaikeuksien vähitellen vähenevän neljän ensimmäisen kuukauden aikana. Seuraavien kahdeksan kuukauden aikana opiskelijoiden kokemuksissa ei tapahtunut muutoksia. (Ward ym. 1998, 278, 286.)

Ward ja Rana-Deuba (2000) ovat tutkineet Nepalissa väliaikaisesti asuvien ulkomaalaisten sopeutumista, eivätkä ole löytäneet "U-curve" -ilmiötä tukevia tuloksia. Yksi heidän tutkimuksensa kiinnostavimmista tuloksista koski Nepalissa oleskelevien ulkomaalaisten sosiaalista verkostoa suhteessa heidän integroitumiseensa. Tulosten mukaan sekä paikallisiin että oman maan kansalaisiin solmittujen ihmissuhteiden määrä ja tapaamistiheys olivat merkki mahdollisesta integroitumisesta, mutta eivät kuitenkaan kertoneet maahanmuuttajien psyykkisestä hyvinvoinnista. Vahvan identifioitumisen omaan kulttuuriin nähtiin puolestaan tukevan maahanmuuttajan psyykkistä hyvinvointia, mutta ei välttämättä edistävän sopeutumista. (Ward & Rana-Deuba 2000, 301-302.) Vaikka siis integraatiota pidetään maahanmuuttajalle edullisimpana akkulturaatiostrategiana (ks. Berry 1987), ei se kuitenkaan ole taivahanen psyykkiselle sopeutumiselle ja hyvinvoinnille.

Akkulturaatioprosessia ja maahanmuuttajan sopeutumista arvioidaan yleensä ulkoisten tekijöiden, kuten ihmissuhteiden ja kielitaidon, perusteella. Swaglerin ja Ellisin (2003) tutkimus taiwanilaisista opiskelijoista Yhdysvalloissa muistuttaa siitä, että yksilö on muutakin kuin ulkoisten tekijöidensä summa. Tulosten mukaan sopeutumista uuteen kulttuuriin ei ennusta niinkään

kielitaito vaan varmuus käyttää kieltä. (Swagler & Ellis 2003, 423.) Maahanmuuttajan sopeutumista tarkasteltaessa olisi siis hyvä huomioida myös nämä yksilölliset luonteenpiirteet ja ominaisuudet. Hsiao-Ying (1995), joka on tutkinut Japanissa asuvia ulkomaalaisia, ei ole löytänyt viittauksia siihen, että parempi kielitaito johtaisi myönteisempään asenteisiin ulkomaalaisia kohtaan. Hän puolestaan havaitsi, että Japanissa asuvat ulkomaalaiset kokivat kulttuurishokin voimakkaimmin vasta asuttuaan maassa kaksi vuotta, eikä asenteissa tapahtunut huomattavaa muutosta tämän jälkeen. (Hsiao-Ying 1995, 532-533.) Hsiao-Yingin tutkimus ei siis myöskään tue Lysgaardin (1955) "U-curve" -mallia.

On luultavaa, että maahanmuuttajan sopeutumiseen vaikuttavat ne ennakkoluulot, joita hänellä on ympäröivästä kulttuurista ja siinä elävistä ihmisistä. Toisaalta sopeutumisen myötä myös ennakkoluulot muuttavat muotoaan. Kuon ja Roysircarin (2005, 172) Tutkimus Kanadassa opiskelevista taiwanilaisista osoitti, että matala akkulturaatiotaso on yhteydessä voimakkaisiin ennakkoluuloihin.

Aiemmin tehtyjen tutkimusten heikkoudet tutkimukseni kannalta lienevät siinä, että kohdejoukkona ovat yleensä aasialaiset tai amerikkalaiset, jotka voivat poiketa hyvin paljon tutkimukseni kohdejoukosta mm. kulttuuritaustaltaan. Väliaikaisesti ulkomailla asuvista tehdyt tutkimukset kohdistuvat yleensä vaihto-oppilaisiin, eivätkä he edusta iältään samaa ryhmää kuin tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Aiemmin tehdyt tutkimukset ja niistä saadut tulokset antavat kuitenkin vihjeitä siihen, mihin tutkimusaineistossa kannattaa kiinnittää huomiota ja tutkimukseni aineistoa pyritäänkin peilaamaan edellä mainittuihin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoisimmat huomiot liittyvät maahanmuuttajien sopeutumiseen suhteessa maassa vietettyyn aikaan sekä sosiaalisten suhteiden määrään. Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta voidaan olettaa, että pidempi maassa vietetty aika ennustaa onnistuneempaa sopeutumista sekä vähentää maahanmuuttajien sosiaalisia ongelmia. (Barry

2001; Zlobina ym. 2005). Toisaalta tulokset siitä, että pidempi maassa vietetty aika on yhteydessä onnistuneempaan sopeutumiseen, ovat ristiriidassa Lysgaardin (1955) "U-curve"-mallin kanssa. Paikallisiin solmitut suhteet edistävät todennäköisesti sopeutumista, kun taas ainoastaan omaan etnisestä ryhmästä muodostuva sosiaalinen piiri voi olla osoitus sopeutumattomuudesta (ks. Zlobina ym. 2005). Toisaalta ihmissuhteiden määrä, oli sitten kyse paikallisista tai oman etnisen ryhmän edustajista, ennustaa tutkimusten mukaan onnistuneempaa sopeutumista (Ward & Rana-Deuba 2000). Oppilaiden heikon venäjän kielen taidon voidaan olettaa ennustavan voimakasta samastumista omaan etniseen ryhmään ja edelleen heikompaa sopeutumista uuteen kulttuuriin (ks. Nesdale & Mak 2002). Heikko sopeutumistaso on todennäköisesti yhteydessä voimakkaisiin ennakkoluuloihin (Kuo & Roysircar 2005). Kuitenkin Hsiao- Yingin (1995) tutkimus osoitti, ettei hyvä kielitaito välttämättä johda myönteisiin asenteisiin ulkoryhmän edustajia kohtaan.

3 KULTTUURINEN SOPEUTUMINEN

Ulkomaille muuttava henkilö joutuu väistämättä mukaan prosessiin, jonka myötä hänen on tavalla tai toisella sopeuduttava vieraassa kulttuurissa elämiseen. Tätä prosessia kutsutaan akkulturaatioksi. Tämän tutkimuksen erääksi teoreettiseksi viitekehykseksi on valittu nimenomaan akkulturaatioteoriat. Eriteltyjä teorioita ei pyritä tarkentamaan tai testaamaan vaan niitä käytetään ainoastaan luonnehtimaan sitä moniulotteista prosessia, josta vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa on pohjimmiltaan kysymys. Teoriat auttavat myös ymmärtämään ja perustelemaan tutkimuksen kysymyksenasettelua sekä toteutusta. Esimerkiksi käsitys siitä, että yksilön käyttäytyminen akkulturaatiotilanteessa noudattelee yleensä jotakin neljästä eri akkulturaatiostrategiasta, auttaa sekä rajaamaan että hahmottamaan ihmisen moninaista käyttäytymisen kirjoa. Se, että teoriaa on valittu laajemmalta alueelta, kuin mihin tutkimusaineisto pysyy vastaamaan, antaa sekä tutkimuksen tekijälle että lukijalle mahdollisuuden ymmärtää tutkimustulokset myös laajemmassa kontekstissa.

3.1 Akkulturaatio-käsite

Sanotaan, että ihminen ei voi säilyä muuttumattomana tavattuaan uuden ihmisen, sillä jokainen kohtaamamme ihminen opettaa meille jotakin. Kun kaksi erilaisen kulttuurin edustajaa kohtaa toisensa, vaikuttavat he usein myös toistensa kulttuuriseen olemukseen. Liebkind (1994, 25, 35) määrittelee *akkulturaation* niiksi kulttuurissa tapahtuviksi muutoksiksi, jotka syntyvät kulttuurien välisessä kohtaamisessa. Akkulturaation yläkäsitteenä voidaan pitää *adaptaatiota*, joka tarkoittaa ihmisessä tapahtuvia, ympäristön vaatimuksista johtuvia muutoksia (Berry 1997, 13).

Akkulturaatio muistuttaa myös *sozialisaatiota*. Sosialisaation myötä yksilö omaksuu ympäröivässä yhteisössä vallitsevat arvot ja normit (Saaristo & Jokinen 2004, 78). *Enkulturaatiolla* puolestaan viitataan siihen vuosia kestävään sosialisaatioprosessiin, jossa lapsi omak suu ympäröivän yhteisönsä kulttuurin. Uuteen kulttuuriin siirtyminen on kuin aloittaisi enkulturaatioprosessin jälleen alusta. (Kim 2001, 47, 50.) Sosialisaatio ja tkuu läpi elämän, vaikka siitä yleensä erotetaan lapsuudessa tapahtuva ns. primaari sosialisaatio sekä myöhemmin tapahtuva sekundaari sosialisaatio (Bauman 1997, 45). Tämän tutkimuksen tarkoitus on luonnehtia tutkimukseen os allistuneiden oppilaiden sekundaarista sosialisaatioprosessia.

Vieraaseen maahan muuttava henkilö saattaa kohdata uudessa asuinympäristössään mm. ilmastoon, työ tapoihin, kieleen ja pukeutumiseen liittyviä eroja. Sopeutumista uuden ympäristön vaatimuksiin kutsutaan akkulturaatioprosessiksi. Suhtautuminen kulttuurin muutoksiin on hyvin yksilöllistä, jolloin myös akkulturaatioprosessin kesto ja aste vaihtelevat. Maahanmuuttaja voi eriasteisesti joko hyväksyä tai kieltää sopeutumisen. (Berry 1992, 272.) Akkulturaation haasteena ei ole ainoastaan uuden kulttuurin omaksuminen vaan se edellyttää myös lu opumista joistakin vanhan kulttuurin ominaispiirteistä. Tätä kulttuuripiirteistä luopumista kutsutaan *dekulturaatioksi*. Sekä akkulturaatio että dekulturaatio edellyttävät kulttuurien välistä kommunikaatiota. (Kim 2001, 51, 69.)

Liebkind (2000, 22) huomauttaa, ettei akkulturaatio ole yksisuuntainen prosessi vaan enemmistö- ja vähemmistöryhmien välistä vuorovaikutusta. Akkulturaatio edellyttää, että kahden kulttuurin välillä tapahtuu jatkuvaa kohtaamista ja vuorovaikutusta. Vuorovaikutus johtaa enemmän tai myöhemmin muutokseen joko psykologisella tai kulttuurillisella tasolla. Akkulturaation kaksisuuntaisesta luonteesta huolimatta on yleensä erotettavissa se voimakkaampi kulttuuri, joka dominoi toista. Muutoksia tapahtuu todennäköisesti enemmän vähemmistökulttuurissa. (Berry 1992, 273.)

Tästä johtunee, että vähemmistökulttuurien edustajat ovat useammin kaksi- tai monikielisiä.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat suuren osan ajastaan tekemisissä ainoastaan suomalaisten ihmisten kanssa ja toimivat suomalaisessa yhteisössä. Heidän akkulturaatioprosessinsa on tämän vuoksi hitaampaa kuin niillä maahanmuuttajilla, jotka käyvät koulua paikallisen väestön kanssa. Kaksisuuntainen vuorovaikutus on vähäistä myös sen vuoksi, että Venäjällä asuvat suomalaiset muodostavat hyvin pienen ryhmän, jolloin akkulturaatiota tapahtuu lähinnä ainoastaan heidän kulttuurissaan.

3.2 Kulttuurisen sopeutumisen strategiat

Maahanmuuttajan elämäntilanne sekä muuton syyt vaikuttavat siihen, millä tavalla hän asennoituu edessä olevaan muutokseen. Kimin (2001, 51-52) mukaan pitkäaikaismuuttajilla on suurempi tarve sopeutua kuin uuteen maahan väliaikaisesti muuttavilla henkilöillä. Allport (1954) on kuitenkin sitä mieltä, että suhteessa kieleen, lakiin ja moraalisiin jokainen vähemmistöryhmä on jollakin tasolla pakotettu ottamaan valtaväestö viiteryhmäkseen. Viiteryhmällä tarkoitetaan niitä ryhmiä, joihin yksilö toivoo kuuluvansa. (Allport 1954, 37-38.) Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden on pakko noudattaa maan tapoja ollessaan yleisillä paikoilla. Heidän opetussuunnitelmansa edellyttää venäjän kielen opiskelua ja selviytyäkseen välttämättömistä tilanteista, kuten kaupassa käynnistä, heidän on hallittava muutamat perustervehdykset venäjäksi. Venäjää opettavat syntyperäiset opettajat, joiden kanssa oppilaat puhuvat venäjää koulussa.

Berryn ym. (1987) mukaan jokainen akkulturaatioprosessia läpikäyvä joutuu kohtaamaan ristiriidan toisaalta oman kulttuurinsa ja identiteettinsä säilyttämisen sekä toisaalta ympäröivään yhteiskuntaan osallistumisen välillä (Berry ym. 1987, 494). Yksilöt reagoivat tähän ristiriitaan eri tavoin riippuen

siitä, millaisen etäisyyden he ottavat kyseisiin kulttuureihin. Berryn (1987) mukaan akkulturaatio voi toteutua neljällä eri tavalla. Kun maahanmuuttajan tavoitteena on eristäytyä valtakulttuurista ja säilyttää oma kulttuurinsa, on kyseessä *separaatio*. Päinvastainen akkulturaation muoto on *assimilaatio*, jolloin uusi kulttuuri korvaa oman, alkuperäisen kulttuurin. Kun maahanmuuttaja haluaa sekä säilyttää oman kulttuurinsa että olla yhteydessä uuteen kulttuuriin, on kyseessä *integraatio*. *Marginalisoitumista* tapahtuu silloin, kun sekä omaa kulttuuria menetetään että yhteydet uuden kulttuuriympäristön jäseniin ovat vähäiset. (Berry 1987, 495.)

Erityisesti silloin, kun maahanmuuttajalla on mahdollisuus jatkuvaan kanssakäymiseen etnisen vertaisryhmänsä kanssa eikä hänellä ole välttämätöntä pakkoa omaksua uutta kulttuuria, hän saattaa pyrkiä separaatioon. Tämä on mahdollista tutkimukseen osallistuneiden Pietarin ja Moskovan suomalaisten koulujen oppilaiden kohdalla. Berry & Sam (1997) erottavat väliaikaiset maahanmuuttajat omaksi ryhmäkseen, koska näiden ryhmien sopeutumisessa on eroja. Väliaikaisesti uuteen maahan muuttaneet tietävät palaavansa pian kotimaahansa, jolloin he eivät pyri solmimaan suhteita paikallisiin tai edes opettelemaan uuden maan kieltä. (Berry & Sam 1997, 306.)

Vaikka Berryn malli neljästä akkulturaatiostrategiasta on tunnetuin, on akkulturaatioprosessista esitetty myös muunlaisia malleja. Skutnabb-Kangas (1988) näkee uuteen maahan sopeutumisen prosessina, jonka ensimmäinen vaihe on *segregaatio*. *Segregaatiosta* päädytään toiminnallisen sopeutumisen kautta akkulturaatioon, jonka jälkeen on mahdollista integroitua, assimiloitua tai marginalisoitua. Tämän näkemyksen mukaan *segregaatio* eli *separaatio* on luonnollinen reaktio heti uuteen maahan muutettaessa, kun yksilö ei vielä halua irrottautua vanhasta kulttuuristaan. Akkulturaation myötä yksilölle syntyy halu omaksua uusi kulttuuri ja onnistuminen riippuu sekä yksilöllisistä tekijöistä että ympäristötekijöistä. (Skutnabb-Kangas 1988, 235-240.)

Berryn ja Skutnabb-Kankaan näkemykset yksilön sopeutumisesta uuteen kulttuuriin on havainnollistettu seuraavassa taulukossa. Skutnabb-Kangas

(1988) käyttää tästä tapahtumasta nimitystä *kulttuuripätevyyden kehitys*, kun taas Berry (mm. 1987) viittaa kulttuuriseen sopeutumiseen *akkulturaatio*-termillään. Taulukosta 1 nähdään, että uuteen kulttuuriin sopeutuminen voidaan jakaa eri vaiheisiin mm. yksilön asenteissa tapahtuvien muutosten perusteella.

TAULUKKO 1 Kulttuurinen sopeutuminen Berryn (1987) ja Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan.

	Skutnabb-Kangas (1988)	Berry (1987)
segregaatio	Ei vielä tietoja uudesta kulttuurista. Seurauksena osittain pakotettu eristäytyminen, osittain uuden kulttuurin vastustaminen.	ei määritelmää
toiminnallinen sopeutuminen	Välineitä uudessa kulttuurissa selviytymiseen, mutta ei osallisuuden tunnetta. Oma kulttuuri hallitseva. Alku objektiiviselle sopeutumiselle.	ei määritelmää
akkulturaatio	Kyky toimia yhteiskunnan täysipainoisena jäsenenä. Yhteiskunnan normien ja arvostusten vähittäminen hyväksymisen. Uuden ja vanhan kulttuurin ominaispiirteiden tiedostaminen. Subjekttiivinen, sisäinen sopeutuminen.	Yksilön sopeutuminen uuden ympäristönsä vaatimuksiin.
	Akkulturaation jälkeen yksilöllä on kolme sopeutumismahdollisuutta:	Akkulturaatioprosessi alkaa ja voi toteutua neljällä eri tavalla:
integraatio	Vanha ja uusi kulttuuri kehittyvät yhteistoiminnassa toistensa kanssa.	Halu säilyttää oma kulttuuri sekä olla samalla yhteydessä uuteen kulttuuriin.
assimilaatio	Uuden kulttuurin normien ja arvostusten hyväksyminen ja vanhan kulttuurin normien tunteenomainen hylkääminen.	Uusi kulttuuri korvaa entisen kulttuurin.
marginalisaatio	Tunteenomainen etäännyminen vanhasta kulttuurista, mutta ei tilaisuutta oppia uuden kulttuurin sisältöä.	Oma kulttuuri menetetään ja yhteydet uuden ympäristön / kulttuurin jäseniin vähäiset.
separaatio	ei määritelmää	Omasta kulttuurista kiinnipitäminen ja eristäytyminen valtakulttuurista.

Tarkastelemalla kohdekoulujen oppilaiden sopeutumista Berryn ja Skutnabb-Kankaan teorioiden pohjalta, voidaan päätyä hyvinkin eriaisiin näkemyksiin. Oppilaiden alhainen sopeutumistaso olisi Berryn (1987, 1992) mukaan osoitus separaatiostrategiasta, kun taas Skutnabb-Kankaan (1988, 235) mukaan vasta lyhyen aikaa maassa asuneiden oppilaiden kohdalla ei olisi vielä kyse itse akkulturaatiosta vaan alkuvaiheen segregatiosta, joka taas johtuu maahanmuuttajan vähäisistä tiedoista uuden maan tavoista. On kuitenkin muistettava, ettei akkulturaatioprosessissa ole kysymys pelkästä mustavalkoisesta joko-tai -prosessista. Maahanmuuttaja saattaa pyrkiä työelämässään assimilaatioon, kielellisellä tasolla integraatioon ja jollakin muulla elämänalueella separaatioon (Berry 1992, 279).

Skutnabb-Kankaan näkemykselle siitä, että uuteen kulttuuriin siirtyminen käynnistyy segregatiivovaiheella, ovat esittäneet vastakkaisia tuloksia mm. Eshelin ja Rosenthal-Sokolovin (2000) tutkimus venäläisistä vaihto-opiskelijoista Israelissa. Opiskelijoiden huomattiin suhtautuvan maahan myönteisimmin opiskelukautensa alkuvaiheessa, mutta kokemuksen lisääntyessä heidän asenteensa muuttui kielteisemmäksi. (Eshel & Rosenthal-Sokolov 2000, 689.) Yksi ensivaikutelmaan voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä lienee maahanmuuttajan ennakkoodotukset, jotka määräytyvät mm. sen mukaan, onko muutto vapaaehtoinen vai pakon sanelema. Vaihto-opiskelijat valitsevat yleensä itse kohdemaa ja ennen kuin maahan ehditään tutustua paremmin, koetaan se usein jännittävänä ja eräänlaisena toiveiden täyttymyksenä. Kuten jo aiemmin on todettu, pitkäaikaismaahanmuuttajia koskevat akkulturaatioteoriat eivät välttämättä päde vaihto-opiskelijoihin tai muihin lyhytaikaisiin maahanmuuttajiin.

3.3 Akkulturaatiokokemukseen vaikuttavat tekijät

On tavallista, että valta- ja vähemmistökulttuurien kohdatessa maahanmuuttaja joutuu kohtaamaan erilaisia ristiriitoja. Yleensä maahanmuuttajien ongelmat liittyvät materiaaalisten ja inhimillisten resurssien puutteisiin (mm. kielitaito ja ihmissuhdetaidot) sekä syrjintään (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 80). Kimin (2001, 67) mukaan juuri sisäinen stressi tila saa yksilössä aikaan muutoksia, joiden tavoitteena on auttaa yksilöä sopeutumaan paremmin ympäristönsä vaatimuksiin. Näin ollen maahanmuuttajan kohtaamat ongelmat voivat myös edistää hänen sopeutumistaan uuteen kulttuuriin.

Berry (1987) on tutkinut maahanmuuttajien akkulturaatiostressiin vaikuttaneita tekijöitä. Akkulturaatiostressillä tarkoitetaan yleisiä stressioireita (ahdistus, masennus, vieraantuneisuuden tunne ym.), joiden katsotaan aiheutuvan nimenomaan akkulturaatioprosessista. Tuloksista käy ilmi, että maan valtakielen taito ja paikallisiin ihmisiin solmitut sosiaaliset suhteet vähentävät akkulturaation aiheuttamaa stressiä. Tutkimus osoittaa myös, että integraatiota edustava akkulturaation muoto on yhteydessä vähäiseen stressiin kun taas separaatio johtaa usein lisääntyneisiin stressioireisiin. Akkulturaatiostressin kokemusta lisää myös sekä valtakielen että oman etnisen yhteisön äidinkielen heikkous (Berry, 1987, 492, 505-507). Stressitilan kuormittavuus vaihtelee sekä yksilöllisistä että ympäristöllisistä tekijöistä riippuen. Joidenkin tulosten mukaan hyvä itsetunto voi vähentää yksilön kokemaa henkistä ahdistusta (ks. Nesdale & Mak 2003, 36).

Näyttää siltä, että sisäisesti eheä akkulturaatiokokemus syntyy yhteenkuuluvuuden tunteesta sekä valtaväestön että oman vertaisryhmän kanssa. Kanssakäyminen etnisen vertaisryhmän kanssa antaa kuitenkin kannustusta ja tukea akkulturaatioprosessiin vain rajoitetussa määrin (Kim 2001, 77; Zlobina ym. 2005, 206-207; Ward & Rana-Deuba 2000, 301-302). Jos kanssakäyminen on jatkuvaa, alkaa se toimia akkulturaatiota estävänä tekijänä. Valtakulttuurista poikkeavien tapojen ja mielipiteiden on todettu vaikeuttavan

kanssakäymistä valtakulttuurin edustajien kanssa. Hyvin voimakkaissa etnisissä vähemmistöryhmissä saattaa ilmetä myös poliittista painostusta, jolloin maahanmuuttajat ovat pakotettuja säilyttämään entisen maansa kulttuurin. Täydellinen uuteen kulttuuriin sopeutuminen ei ole mahdollista pitämällä samalla tiukasti kiinni omasta etnisyydestään. (Kim 2001, 77.)

Etnisen ryhmän kiinteyden lisäksi akkulturaatioon vaikuttaa vastaanottavan maan suhtautuminen. Jos paikallinen väestö on avoin uusille kulttuureille, on maahanmuuttajan helpompi solmia heihin suhteita ja tutustua paikalliseen kulttuuriin. Toisaalta ympäristö, joka ei suvaitse vieraita tapoja ja on jopa rasistinen, pakottaa maahanmuuttajan sulautumaan valtaväestöön. (Kim 2001, 79-80.) Keskisalo (2003) on tutkinut Suomessa asuvia venäläisnuoria ja kuvaa suomalaisnuorten valtaa ryhmien sosiaalisessa kanssakäymisessä seuraavasti: ”Suomalaisnuoret määrittivät kulttuurisesti, sosiaalisesti ja jopa institutionaalisesti sitä asemaa, jossa maahanmuuttajanuori olisi vuorovaikutuksessa sosiaalisesti tunnustettu.” (Keskisalo 2003, 151.) Suhtautumalla halveksuen vierasta kulttuuria edustavan kieleen, käyttäytymiseen tai vaatetukseen valtakulttuurin edustajat antavat tulokkaan ymmärtää, että tämän on omaksuttava paikalliset normit voidakseen tulla kohdelluksi samanvertaisena.

Yksilön akkulturaatiokokemukseen vaikuttavat sekä hänen lähtömaansa kulttuuri että vastaanottavan maan kulttuuri. Berry (1997, 23) nimittää kahden kulttuurin välisiä eroavaisuuksia kulttuuriseksi etäisyydeksi. Kulttuurien välinen etäisyys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen mitta akkulturaatioprosessissa. Triandis (1997, 57) toteaa, että vaikka kahden kulttuurin välinen etäisyys on sama, kulttuurien edustajat kokevat varmasti toistensa kulttuuriin sopeutumisen eri tavalla. Liebkind (2000) puolestaan puhuu kulttuurien välisestä sopivuudesta. Tällä tarkoitetaan mm. yhteiskunnallisten arvojen yhteensopivuutta. (Liebkind 2000, 22.) Yleisesti ottaen voidaan todeta, että suuri kulttuurien välinen etäisyys on yhteydessä heikompaan akkulturaatiotasoon (Berry 1997, 23).

Ajan myötä maahanmuuttajan kyky ymmärtää ja arvostaa uuden maansa tapoja lisääntyy, ja näin myös hänen kykynsä ja mahdollisuutensa selviytyä erilaisissa tilanteissa kasvaa (Kim 2001, 118). Akkulturaatioprosessin eteneminen voi kuitenkin vaihdella sekä ajasta että akkulturaation kokijoista riippuen. Eri sukupolvet kokevat akkulturaation eri tavoin, koska heidän kulttuurilliset lähtökohdansa ovat erilaiset. (Birman & Trickett 2001, 458.) Alitolppa-Niitamo (2003, 22) uskoo, että nuoret omaksuvat uuteen kulttuuriin liittyviä piirteitä nopeammin kuin aikuisväestö. Puusaaren (1997, 24) mukaan kotiutuminen uuteen kulttuuriin vie keskimäärin kolme vuotta, mutta täydellinen sopeutuminen kolme sukupolvea. Akkulturaation myötä maahanmuuttaja voi saavuttaa kahden kulttuurin välisen identiteetin, joka on enemmän kuin vain yhdistelmä uutta ja vanhaa kulttuuria (Kim 2001, 65).

3.4 Akkulturaatioprosessin arvioiminen

Akkulturaatioprosessia arvioitaessa on tärkeää määritellä ne tekijät, joiden ajatellaan kertovan jotakin akkulturaation etenemisestä. Akkulturaatiota on usein arvioitu ulkoisten käyttäytymismuotojen perusteella. Vähemmän on kiinnitetty huomiota yksilön sisäiseen sopeutumisen tunteeseen. Berryn (1992) mukaan akkulturaation tasoa on yleisesti määriteltty mm. henkilöiden poliittisen osallistumisen, median käytön ja valtaväestöön solmittujen sosiaalisten suhteiden aktiivisuudella. Lisäksi akkulturaatioprosessin ajatellaan näkyvän muutoksena kielessä ja arkipäivän toiminnoissa. (Berry 1992, 275.) Erityisesti aasianamerikkalaisten keskuudessa laajasti käytössä ollut tutkimusasteikko, SL-ASIA (The Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation scale), painottaa kielen, identiteetin, ystävyysuhteiden, käyttäytymisen ja asenteiden merkitystä akkulturaatioprosessissa (Barry 2001, 193). Samat aihepiirit ovat näkyvissä myös Niemelän (1980) tekemässä selvityksessä Chilen pakolaisten sopeutumisesta Suomeen.

Yksilön akkulturaatiokokemuksia arvioitaessa on lisäksi huomioitava mm. tutkittavan ikä, sukupuoli, koulutus ja yhteiskunnallinen asema. Vaikutusta on myös sillä, kuinka pitkän ajan yksilö vi ettää uudessa kulttuurissa ja mitkä ovat hänen asenteensa sekä akkulturaatiostrategiansa. Akkulturaatioprosessia ei myöskään voida erottaa yksilön persoonasta ja sosiaalisesta ympäristöstä. (Berry 1997, 15.) Psykologiseen akkulturaatioon vaikuttavat tekijät ovat lähinnä yksilön persoonallisuustekijät, elämänmuutokset sekä sosiaalinen tuki. Sosiokulttuurista akkulturaatiota puoles taan tarkastellaan yksilön kulttuurisen tietämyksen ja ihmissuhteiden määrän sekä ryhmien välisten asenteiden pohjalta. (Berry 1997, 20-21.) Akkulturaatio aiheuttaa siis fyysisiä, kulttuurisia, sosiaalisia sekä psykologisia muutoksia. Muutokset kielessä ja sen käytössä ovat osa kulttuurisia muutoksia. (Berry 1987, 492.)

3.5 Vierauden pelko ja kansallinen identiteetti

Kaikkonen (2004) kirjoittaa vierauden pelosta, joka elää jokaisen ihmisen sisällä. Vieraus koetaan pelottavana ja arvaamattomana, saatetaan jopa pelätä vieraan kulttuurin syrjäyttävän oman kulttuurin piirteitä. (Kaikkonen 2004, 56.) Erityisesti sellainen pieni kulttuuriryhmä kuin suomalaiset Venäjällä, johon tähän tutkimuksen kohderyhmä kuuluu, saattaa pelätä ympärillä hallitsevan vierauden tunkeutuvan pyhään ja suojaamattomaan suomalaisuuteen. Onhan Venäjä nähty uhkana historian aikana ennenkin, mikä saattaa korostaa suomalaisuuden varjelemista. Kaikkonen (2004, 56) toteaaakin, että yksilö toimii mieluummin samat tavat ja saman kielen jakavassa ryhmässä, koska se tuntuu turvallisemmalta.

Suomalaisuuteen vaikuttaa yksilöllisen maailmankuvan lisäksi se maailmankuva, jota suomalainen koululaitos, media, taide, politiikka jne. välittävät. Tästä jokaiselle suomalaiselle tuttuun käsitysten verkostosta voidaan muodostaa maamme kansallinen identiteetti. (Kaikkonen 2004, 76.) Kun

Venäjällä asuu pieni suomalaisten muodostama yhteisö, saattaa kansallinen identiteetti muuttua yhteiseksi voimavaraksi. Matinheikki-Kokko (2002) on tutkinut, kuinka suomalaiset opiskelijat kokevat kansallisen identiteettinsä. Tutkimus osoitti, että suomalaisuuteen kuuluvat keskeisesti suomen kieli, kulttuuriarvot ja -normit, suomalainen yhteiskuntajärjestelmä sekä luterilainen uskonto. (Matinheikki-Kokko 2002, 223.) Toisaalta joukko suomalaisia kesellä Venäjää muodostaa myös etnisen identiteetin, joka on Kaikkosen (2004, 82) mukaan yhtenäisempi kuin kansallinen identiteetti.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimuksen mahdollisuuksista tulosten rajallisuuteen

Tieteen ja tieteellisen tiedon avulla pyrimme ymmärtämään paremmin ympäröivää maailmaa ja siinä vaikuttavien tekijöiden keskinäisiä suhteita (Aaltola 2001, 18). Tutkijan ensimmäinen tehtävä on löytää sopiva tutkimuskohde. Sosiaalipsykologi Klaus Mäkelä (1990, 44) toteaa osuvasti, että *”sosiologisen mielikuituksen yksi tehtävä on keksiä yhtäläisyyksiä arkiajattelun erillään pitämistä ilmiöistä.”* Aaltolan (2001, 19) mukaan sosiologiselle, kasvatustieteelliselle ja psykologiselle tutkimukselle on ominaista erottaa selittävä ja selitettävä ilmiö toisistaan, jolloin ne eivät saa olla loogisesti toisistaan riippuvaisia.

Kun selittävä ja selitettävä ilmiö eivät ole loogisessa yhteydessä toisiinsa, on tutkijalla erityinen haaste löytää perustelut näiden kahden ilmiön keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ei ole itsestäänselvyys, että tieteellinen tutkimus onnistuu tässä pyrkimyksessä, sillä usein todellisuuden ilmiöt näyttävät muodossa, joka ei sellaisenaan paljasta niiden olemusta. Tutkija ei voi olla varma siitä, onko hänen tutkimusjoukkonsa riittävän suuri perustelemaan todettu ilmiö. Hän ei myöskään voi olla varma siitä, että kaikki ilmiöön vaikuttavat tekijät on pystytty huomioimaan tutkimusta tehtäessä. Tutkimuksessani etsin mahdollisia yhteyksiä oppilaiden sopeutumisen sekä kielitaidon, ihmissuhteiden, asenteiden ja Venäjällä vietetyn ajan välillä. Kuitenkin valitut näkökulmat hahmottavat vain pientä osaa akkulturaatioprosessin moninaisesta luonteesta. Ihmistutkimus on juuri niin monisyistä kuin on itse tutkimuskohdekin – ihminen.

Tutkimuksessani on sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimukseen osallistui 37 oppilasta, mikä on suppea joukko määrälliseen tutkimukseen, mutta haastavan laaja laadulliseen analyysiin

pyrittäessä. Tutkimusaineistoni koostuu kyselylomakkeista sekä vapaammin täytettävistä päiväkirjoista, jolloin menetelmätriangulaatio lienee sopiva sana kuvaamaan tutkimukseni aineistonhankintaa. Menetelmätriangulaatioon on suhtauduttu ristiriitaisesti ja ajatellaan, että erilaisten metodien myötä sekoitetaan kaksi erilaista lähestymistapaa erimerkityksisine käsitteineen ja viitekehysineen. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 70-72). Alasuutari (1993, 190) puolestaan uskoo, että parhaat tulokset voidaan saavuttaa soveltamalla molempien menetelmien parhaita puolia. Tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyttä, sillä tutkimuskohde - Suomalaiskoulujen oppilaat Venäjällä - on hyvin ainutlaatuinen. Tutkimustani voidaan tarkastella tapaustutkimuksena, sillä tutkimusaineisto muodostaa kokonaisuuden, yhden tapauksen. Lisäksi tutkimuksessa käytetään useita eri menetelmiä sekä tiedonkeruun että analyysin osalta. (Saarela-Kinnunen 2001, 159.)

Määrällisten tutkimustulosten on ajateltu olevan yleistettävissä mm. siksi, että niiden ensisijainen tehtävä on selittää - ei ymmärtää. (ks. Pyörälä 1995, 13-14.) Töttö (1997) huomauttaa kuitenkin, että tutkimuskohteena niin luonto kuin ihminenkin on ennustamaton, oli kyse kuinka suuresta tutkimusjoukosta tahansa. Tutkijan tehtävä onkin esittää tulokset ehdollisina - niin, että ne pätevät tiettyjen ehtojen täytyessä. (Töttö 1997, 107-108.) Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erottelu on kuitenkin usein teennäiseltä rajojen vetämiseltä. Tutkimuksessani pyrin löytämään oppilaiden sosiaalistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Jossain määrin pyrin myös selittävään tutkimusten tarkasteluun. Tötön (ks. edellinen) näkemys tulosten yleistettävyydestä tiettyjen ehtojen täytyessä on erittäin osuva ilmaus. Kun huomioidaan tutkimuskohteen ainutlaatuisuus ja tarkastellaan tutkimustuloksia kriittisesti, voidaan päätyä ajatukseen siitä, että tulokset pätevät ainoastaan Pietarin ja Moskovan suomalaisilla kouluilla vuonna 2005.

Töttö (1997, 62) toteaa, että sekä laadullisin että määrällisin keinoin hankittu tutkimusaineisto on aina välittyntä, sillä jo tutkimuksen toteuttamisaika, -paikka, ja -tapa sekä esitetyt kysymykset rajaavat aineistoa.

Riippumatta siitä, millä metodilla tutkija pyrkii tieteellistä tietoa saavuttamaan, on tämän kyettävä tarkastelemaan aineistoaan itseymmärryksen kautta. Itseymmärryksellä tarkoitetaan kriittistä suhtautumista omiin tulkintoihin sekä reflektiivistä asennoitumista omiin tutkimuksellisiin lähtökohtiin. Tietoisuus omista ennakkokäsityksistä auttaa pitämään tutkimusotteen ja tulkinnat objektiivisena. (Laine 2001, 32.) Toisaalta on aiheellista pohtia, ovatko objektiiviset tulkinnat ylipäätään mahdollisia. Varto (1992) huomauttaa, että jokainen ihmisellä on olemassa se alustava tapa, jolla ymmärtää kaiken ympärillään olevan. Se, mitä tutkija pyrkii ymmärtämään, on toisen ihmisen elämismaailma, jota hän tulkitsee omasta elämismaailmastaan käsin. Kun määrällinen tutkimus etenee usein ennalta määrättyä kaavaa, joka perustuu lukujen taulukoimiseen eikä niinkään tulkintojen tekemiseen, laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tulee perustua havaintojen kokonaisuuteen, jotta tutkittavan elämismaailma tulisi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti huomioiduksi. (Varto 1992, 59-62, 67.) Objektiivisuudella voidaankin käsittääkseni viitata ainoastaan mahdollisimman hyvin perusteltuun päätelmien tekoon.

Varto (1992) toteaa, että tulkintaa on aina seurattava ymmärtäminen. Laadulliselle tutkimukselle ominaisen hermeneuttisen tarkastelutavan mukaisesti on pidettävä mielessä, ettei pyrkimyksenä kuitenkaan ole tutkimuskohteen täydellinen ymmärtäminen, mikä on käytännöllisesti katsoen mahdotonta. Ymmärtämisellä Varto viittaa akin prosessiin, jossa tutkimuskohde luodaan uudelleen kokonaisuudeksi tematisoinnin avulla. (Varto 1992, 59, 64.) Se tapa, jolla tulkitset ja ymmärrät tutkimusaineiston sisältöä, on yksimielien joukossa. Varton (1992) mukaan tutkijat voivat päätyä tematisoimaan saman aineiston eri tavoin, mikä voi kyllä muuttaa tutkimustuloksia, mutta ei tuotakaan rajattomasti erilaisia merkityksiä tutkimuskohteesta. Tämä johtuu mm. tutkimuskohteen autonomisesta luonteesta. (Varto 1992, 64.) Tämän optimistisen toteamuksen rohkaisemana uskallan toivoa, ettei tutkimukseni pääse tekemään liiaksi vääryyttä tutkimuskohteelleen.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa Pietarissa ja Moskovassa sijaitsevien Suomi-koulujen oppilaiden sopeutumista ympäröivään yhteisöön. Sopeutumista tarkastellaan selvittämällä oppilaiden kielellisten ja sosiaalisten kontaktien määrää ja laatua, asenteita sekä venäjän kielen taitoa. Tarkennetut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat Suomi-koulujen oppilaiden sosiaaliset verkostot?
2. Millaiset ovat Suomi-koulujen oppilaiden venäjän kielen taidot heidän itsensä raportoimina?
3. Mitkä tekijät ovat vaikuttamassa oppilaiden sopeutumisprosessiin?
4. Onko Pietarin ja Moskovan koulujen oppilaiden sopeutumisessa eroja? Mitkä tekijät voivat vaikuttaa oppilaiden sopeutumisessa mahdollisesti ilmeneviin eroihin?

4.3 Pietarin ja Moskovan suomalaiset koulut

Tutkimuksen kohderyhmä koostuu Pietarin ja Moskovan suomalaisten koulujen oppilaista. Pietarin suomalainen koulu (<http://koti.mbnet.fi/piesko/>) on perustettu 1994 ja se sijaitsee aivan Pietarin keskustassa. Tutkimusta tehdessäni, keväällä 2005, koululla oli ainoastaan 34 oppilasta. Ulkomaankoulujen oppilasmäärät ovat vaihtelevat, koska vanhempien työsuhteet voivat olla hyvinkin lyhytaikaisia. Useimmat oppilaat viettävät koulussa noin 1–2 vuotta. Lyhenne PSK viittaa tässä tutkimuksessa Pietarin suomalaiseen kouluun.

Moskovan suomalainen koulu (<http://www.finnschoolmoscow.com/>) on perustettu 40 vuotta sitten, jolloin oppilaat olivat Suomen lähetystössä

työskentelevien lapsia. Idän kaupan v ilkastuessa ja suomalaisten yritysten laajentaessa toimintaansa Venäjälle, on Moskovaan muuttanut paljon suomalaisperheitä, joiden lapset käyvät suomalaista koulua. Koululla on myös useita kaksikielisiä oppilaita, joista useilla on venäläinen äiti ja suomalainen isä. Moskovan suomalaisella koululla oli tutkimusta tehtäessä (syksyllä 2005) 36 oppilasta. Moskovan suomalaisen koulun lisäksi samassa rakennuksessa toimivat ruotsalainen, italialainen ja japanilainen koulu. Lyhenne MSK viittaa tässä tutkimuksessa Moskovan suomalaiseen kouluun.

Molemmat Venäjällä toimivat Suomi-koulut ovat yksityisiä ja niiden toiminta rahoitetaan valtionavustuksilla sekä lukukausimaksuilla. Lisäksi koulut saavat jonkin verran rahoitusta sponsoreilta ja järjestämällä erilaisia tapahtumia. Koulujen opetuskieli on suomi ja opetuksessa noudatetaan Suomen opetushallituksen julkaisemia opetussuunnitelman perusteita. Kouluilla opetetaan venäjän kieltä kaikille oppilaille tasoryhmittäin. Moskovan suomalaisella koululla venäjää opetetaan esikoulussa sekä luokille 1–4 kaksi tuntia viikossa ja luokille 5–9 kolme tuntia viikossa. Pietarin suomalaisessa koulussa kaikki vuosiluokat opiskelevat venäjän kieltä kaksi tuntia viikossa. Molemmissa Suomi-kouluissa venäjää äidinkielenään puhuvat oppilaat sekä venäjää hyvin hallitsevat oppilaat opiskelevat kieltä samassa tasoryhmässä. Koulussa ei järjestetä varsinaista venäjän äidinkielenä -opetusta. Sekä Pietarin että Moskovan Suomi-kouluissa järjestetään oppilaille erilaisia harrastuskerhoja, joiden vetäjinä toimivat joko suomea tai venäjää puhuvat ohjaajat. Erilaisia kerhoja ovat mm. shakkikerho, kuvataidekerho, kokkikerho ja ulkoilukerho. Pietarin koulussa on myös mahdollista saada pianotunteja koulun venäjää puhualta kouluavustajalta.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 37 oppilasta. Kattavan aineiston saamiseksi jouduin valitsemaan tutkittaviksi hyvin eri-ikäisiä oppilaita. Valitsin tutkimuskohteeksi 3.–9. luokkalaiset oppilaat, koska tutkimukseen osallistuminen edellyttää hyvää kirjoitus- ja lukutaitoa. Kuitenkin vanhimpien ja nuorimpien oppilaiden välinen ikäero oli hyvin suuri. Tutkimukseen

osallistuneet oppilaat ovat iältään 9–16 -vuotiaita. Tutkimukseen osallistui 16 tyttöä ja 21 poikaa. Oppilaista 17 on Moskovan suomalaisesta koulusta ja 20 Pietarin suomalaisesta koulusta. Oppilaiden luokkajakauma on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden luokkajakauma.

Luokka-aste	oppilaita yht.	Pietarin suomalainen koulu	Moskovan suomalainen koulu
3.lk	3	3	0
4.lk	4	0	
5.lk	5	3	
6.lk	4	3	
7.lk	0	1	
8.lk	3	3	
9.lk	1	7	
Yhteensä	37 oppilasta	20 oppilasta	17 oppilasta

4.4 Aineiston hankinta

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (37 oppilasta) määrä on suuri laadulliselle tutkimukselle. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavien mahdollisimman perusteelliseen analysointiin (Eskola & Suoranta 1999, 18).

Ollakseen määrällinen tutkimus, otanta on kuitenkin aika suppea. Toisaalta tutkimuksen perusjoukko, Suomi-koulujen oppilaat Venäjällä, oli tutkimusta tehtäessä noin 70 oppilasta, joten tähän tutkimukseen osallistui noin puolet perusjoukosta.

Tutkimukseni pääasiallinen aineistonkeruuväline oli puolistrukturoitu kyselylomake (liite 1), joka on tyypillisempi määrälliselle kuin laadulliselle tutkimukselle. Pääasiassa lomakkeen kysymyksiin oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot. Lisäksi muutamassa kysymyksessä oli mahdollisuus perustella vastaus omin sanoin. Tutkimukseni kannalta olisi ollut avartavaa hankkia myös haastattelumateriaalia, mutta käytännön syistä jouduin rajoittamaan aineistonkeruun postitse lähetettäviin lomakkeisiin. Haastattelu kyselylomakkeiden tukena olisi mahdollistanut kysymysten tarkennukset,

jolloin olisi voitu välttää mahdolliset väärinymmärrykset. (Ks Valli 2001a, 101-102, 110-111.) Eskola ja Suoranta kuitenkin (1999) muistuttavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa keskeisintä ole aineiston koko vaan siitä tehtävien tulkintojen syvyys (Eskola & Suoranta 1999, 68). Mäkelä (1990, 50) huomauttaa myös, ettei haastattelu ole luonnollinen tilanne, ja usein saadaan rehellisempää tutkimustietoa juuri kyselylomakkeiden avulla. Tutkimusta varten tarvitsin oppilaista hyvin monipuolista tietoa, jolloin haastattelu olisi saattanut osoittautua työlääksi ja aikaa vieväksi. Kyselylomakkeilla on mahdollista kerätä runsaasti tutkimusaineistoa nopeasti ja tehokkaasti.

Kyselylomakkeen lisäksi oppilaat täyttivät kotonaan päiväkirjaa (liite 2) viikon ajan. Päiväkirjaan oppilaat kirjasivat, mitä olivat päivän aikana tehneet, keitä olivat tavanneet ja keiden kanssa puhuneet venäjää. Myös päiväkirja oli puolistrukturoitu. Oppilaat kirjasivat vapaasti, mitä olivat päivän aikana tehneet ja rastittivat valmiista vastausvaihtoehdoista ne, joiden kanssa olivat päivän aikana puhuneet venäjää. Päiväkirjan avulla toivoin saavani syvempää tietoa siitä, keiden kanssa oppilaat viettävät vapaa-aikaansa tai puhuvat venäjän kieltä. Päiväkirjoista saatu aineisto jäi kuitenkin tutkimuksen kannalta hieman irralliseksi ja pinnalliseksi. Tutkimusaineiston kolmas osa-alue muodostui Pietarin ja Moskovan suomalaisten koulujen opettajille suunnatuista kyselylomakkeista (liite 3). Lomakkeet sisälsivät avoimia kysymyksiä oppilaiden kulttuurisesta sopeutumisesta.

Kyselylomakkeiden teossa käytin apuna mm. tutkimusta Chilen pakolaisten sopeutumisesta Suomeen. Siinä sopeutumista arvioitiin kysymyksillä, jotka liittyivät tutkittavien kielitaitoihin, työtilanteeseen, vapaa-ajan viettoon, sosiaalisiin suhteisiin sekä asumiseen. (Niemelä, 1980). Toteutin samansuuntaista jakoa kyselylomakkeessani ja kysymykset keskittyivät oppilaiden Venäjällä viettämään aikaan, kielitaitoon, sosiaalisiin suhteisiin sekä asenteisiin. Kyselylomakkeen kielitaitoja koskevia kysymyksiä laadittaessa käytin apuna Dialang-nimistä eurooppalaista kielitaidon arviointijärjestelmää (<http://www.dialang.org/>), joka on tarkoitettu kielitaidon itsearvioinnin

välineeksi. Ohjelma antoi mm. viitteitä siitä, mitkä kielitaidon eri osa-alueet kyselylomakkeessa tulisi huomioida. Kielitaitoa koskevissa kysymyksissä oppilaat arvioivat kykynsä ymmärtää ja tuottaa venäjän kieltä.

Kyselylomake mahdollisti kysymysten esittämisen lyhyessä ja yksinkertaistetussa muodossa. Analyysivaiheessa puolistrukturoitu lomake myös helpotti vastausten keskinäistä vertailua. Kyselylomaketta, ja erityisesti valmiita vastausvaihtoehtoja, laatiessa on tutkijalla oltava jo etukäteen käsitys mahdollisista vastauksista. Tällöin on kuitenkin vaarana se, että tulee vastausvaihtoehtoiltaan poissulkeneeksi oleellista tietoa. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää antaa vastaajille mahdollisuus kirjoittaa valmiista vastausvaihtoehtoista poikkeava vastaus. Kyselylomakkeessa ja päiväkirjassa pyrin käyttämään myös avoimia kysymyksiä, joilla on mahdollista saada esiin uusia, mielenkiintoisia näkökohtia. Jotkut vastaukset olivat tosin epämääräisiä ja vaikeasti tulkittavissa.

4.5 Tutkimuksen kulku

Suoritin kenttäharjoittelun Pietarin suomalaisella koululla syksyllä 2004. Seurasin tuolloin kuukauden ajan oppilaiden elämää koulussa ja tapasin joitakin oppilaita myös vapaa-ajalla. En kuitenkaan tullut ajatelleeksi pro gradu -tutkielmani aihetta ennen kuin vasta Suomeen palattuani. Jäin miettimään Pietarin suomalaista koulua käyvien oppilaiden mahdollisuuksia sosiaalista Venäjälle ja toisaalta sitä ristiriitaa mikä vallitsi mahdollisuuksien ja havaitsemani todellisuuden välillä. Lopulta päädyin valitsemaan päättöyöni aiheeksi Pietarin suomalaisen koulun 3.–9. -luokkalaiset oppilaat (20 kappaletta) ja heidän sosiaalistumisensa Venäjälle. Maaliskuussa 2005 lähetin kyselylomakkeet sekä päiväkirjapohjat postitse koulun opettajille. Lähetin opettajille myös saatekirjeen (liite 4), jossa annoin ohjeet lomakkeiden täyttämistä varten. Oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin oppitunnin aikana.

Päiväkirjaa oppilaat täyttivät vapaa-ajallaan viikon ajan. Koulun opettaja lähetti täytetyt päiväkirjat ja kyselylomakkeet postitse takaisin. Yksi oppilas hukkasi päiväkirjansa, joten täytettyjä päiväkirjoja tuli takaisin 19 kappaletta.

Tarkasteltuani Pietarin Suomi-koulusta saamaani aineistoa tulin siihen tulokseen, että tutkimus kaipaisi lisää aineistoa. Ajattelin, että erinomaisen vertailupohjan aineistolle tarjoaa Moskovaossa toimiva Suomi-koulu. Syksyllä 2005 lähetin samat kyselylomakkeet ja päiväkirjapohjat myös Moskovan suomalaiseen kouluun. Lähetin lomakkeet kaikille 3.–9.-luokkalaisille oppilaille, yhteensä 26 kappaletta, mutta sain takaisin ainoastaan 17 täytettyä kyselylomaketta. Päiväkirjoja palautui 15 kappaletta. Lisäksi tein muutaman kysymyksen sekä Moskovan että Pietarin suomalaisten koulujen opettajille (liite 3), sillä uskoin heillä olevan vuosien kokemuksen jälkeen paljon hyödyllistä tietoa oppilaiden sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi halusin selvittää, pyrkivätkö koulut tukemaan oppilaidensa sopeutumista vieraaseen kulttuuriympäristöön. Pietarin suomalaisen koulun opettajat saivat kyselyn sähköpostin välityksellä, kun taas Moskovan suomalaiseen kouluun lähetin kysymyksistä paperiversiot. Pietarin suomalaisen koulun kaikki kolme luokanopettajaa vastasivat kyselyyn, joskin kaksi heistä teki yhteisen vastauksen. Moskovan neljästä luokanopettajasta ainoastaan yksi vastasi kysymyksiin. Pietarin suomalaisen koulun opettajat olivat minulle kenttäharjoittelusta tuttuja, mikä todennäköisesti vaikutti heidän aktiivisuuteensa kyselyyn vastaajina. Olin yhteydessä Moskovan suomalaiseen kouluun ainoastaan postin välityksellä ja yhteyshenkilönä toimi koulun rehtori. Moskovan Suomikoulusta palautunut opettajille suunnattu kyselylomake on rehtorin täyttämä, ja mahdollisesti hän katsoo edustavansa koulun koko opettajakuntaa. Taulukossa 3 on havainnollistettu, mistä lomakkeista lopullinen tutkimusaineisto koostuu.

TAULUKKO 3 Tutkimuksessa käytetty aineisto.

	Kyselylomakkeet (kpl)	Päiväkirjat (kpl)	Opettajien kyselyt (kpl)
Pietarin Suomikoulu	20	19	3
Moskovan Suomikoulu	17	15	1
Yhteensä	37	34	4

4.6 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimus tuotti paljon aineistoa, 37 kyselyä, 34 päiväkirjaa sekä neljä opettajille suunnattua kyselyä. Kyselylomakkeiden analyysin ensimmäinen vaihe oli vastausten kirjaaminen tietokoneelle. Kyselylomakkeiden monivalintavastaukset kirjasin Excel-ohjelmaan, ja avointen kysymysten sekä päiväkirjojen tallennukseen käytin Word-ohjelmaa. Tämän jälkeen jaoin kysymykset aihepiireihin, joita olin käyttänyt kyselyä laatiessani. Tutkimuskirjallisuudesta esiin nousseet aiheet olivat kielitaito, asenteet, sosiaaliset kontaktit sekä harrastukset. Hyödynsin aineiston koodaamisessa teorialtietoa, mikä on yksi Eskolan ja Suorannan (1998, 153) esittämistä aineiston koodaamiseen liittyvistä lähestymistavoista. Kielitaitoja arvioivan kysymyksen perusteella jaoin oppilaat niihin, jotka puhuvat venäjää äidinkielenään tai hallitsevat kielen erittäin hyvin ja niihin, jotka puhuvat venäjää kohtalaisesti tai vähäisesti. Näin pystyin käyttämään oppilaiden kielitaitoa eräänä muuttujana. On kuitenkin muistettava, että vastaukset perustuivat oppilaiden itsearviointeihin omasta kielitaidostaan.

Tein aineiston sisällä vertailuja kahden tai useamman muuttujan välillä, laskin keskiarvoja ja prosenttiosuuksia, sekä tein ristiintaulukointeja. Alasuutari (1993) toteaa, että myös laadullisen aineiston sisältä löytyviä "tilastollisia" yhteyksiä voidaan käyttää johtolankoina, jos aineisto on tarpeeksi laaja. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voida rakentaa tilastollisten yhteyksien varaan. (Alasuutari 1993, 172.) Tässä tutkimuksessa aineisto on suhteellisen kattava, ja uskaltaudun tulkitsemaan myös aineistosta löytyneitä

yhteyksiä. Eskola & Suoranta (1998, 166) huomauttavat, että määrälliset menetelmät auttavat hahmottamaan laajaa aineistoa, mutta laadullisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä myös aineiston laadulliseen tarkasteluun ja tulkintaan. Tavoitteena onkin yhdistää aineiston tarkastelussa sujuvasti molempia menetelmiä.

Myös päiväkirjojen analyysissä käytin määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä menetelmiä. Laskin mm. yhteen kaikki ne kerrat, jolloin oppilaat olivat raportoineet puhuneensa jonkun kanssa venäjää. Tällä tavoin laskettuna havaintoja kertyi 592 kappaletta. Päiväkirjan avointa osiota, joka käsitteli oppilaiden kirjaamia päivän tapahtumia, käytin ainoastaan tukemaan muuta tutkimusaineistoa.

Koska opettajille suunnattuihin kyselymyyksiin vastasi ainoastaan kolme opettajaa, suoritin vastausten analyysin kvalitatiivisin menetelmin. Aineiston teemoittelu tapahtui luontevasti kysymysten mukaan. Opettajilta saatua aineistoa käytin tukemaan kysymyslomakkeilla hankittua aineistoa, ja vertasin sitä koulujen opetussuunnitelmiin.

Analyysin loppuvaiheessa pyrin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena ja tarkastelemaan määrällisin keinoin hankittua tietoa laadulliselle tutkimukselle ominaisella ”vapaammalla” otteella. Oman näkemykseni mukaan määrällinen tutkimus pysyttelee luvuissa ja konkreettisesti nähtävillä olevassa aineistossa, kun taas laadullinen tutkimus pyrkii näkemään tulosten taakse ja löytämään sieltä piilossa olevia merkityssuhteita.

5 SUOMI-KOULUJEN OPPILAAT VIERAASSA KIELI- JA KULTTUURIYMPÄRISTÖSSÄ

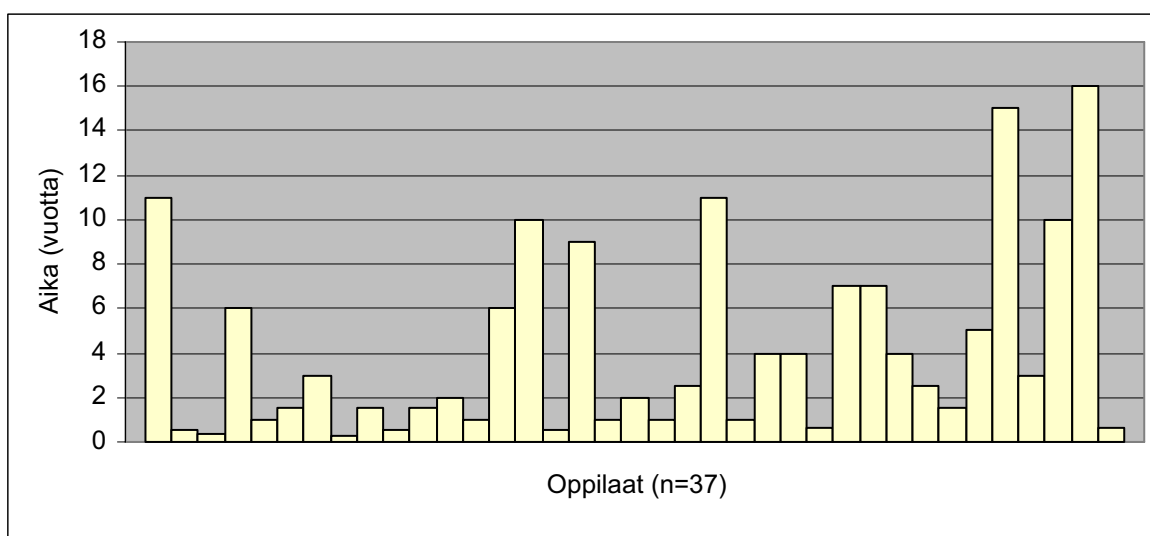
5.1 Suomi-koulun oppilas – maahanmuuttajako?

Tutkimukseni kohderyhmän muodostavat ulkomailla asuvat suomalaislapset, jolloin heitä voitaneen kutsua maahanmuuttajiksi. Maahanmuuttajat eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä kuten esimerkiksi pakolaiset. Maahanmuuttajia ovat eri syistä toiseen maahan joko pysyvästi tai väliaikaisesti hakeutuneet henkilöt. Maahanmuuttajien ryhmään kuuluu siis useita alaryhmiä, joita ovat esim. pakolaiset, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Kaikille maahanmuuttajaryhmille on yhteistä se, että he muodostavat uudessa asuinmaassaan etnisiä ja kielellisiä vähemmistöjä. (Liebkind 1994a, 9-10.)

Kaikkonen (2004) määrittelee erilaisia ulkomaille muuttavia ryhmiä, joista tutkimuskohteena olevien oppilaiden vanhemmat voitaisiin lukea liikemiehiin ja mahdollisesti siirtotyöläisiin. Siirtotyöläinen muuttaa yleensä ulkomaille paremman toimeentulon toivossa, mikä ei kuitenkaan yleensä vastaa Suomesta Venäjälle muuttaneiden työntekijöiden tilannetta. (Kaikkonen 2004, 48-49.) Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat ovat hakeutuneet ulkomaille hankkiakseen elantonsa, eikä heillä yleensä ole tarkoitus jäädä maahan pysyvästi asumaan. Oppilaiden vanhemmat ovat mahdollisesti saaneet työkomennuksen Venäjälle tai lähteneet vapaaehtoisesti hankkimaan rikastuttavia elämänkokemuksia. Lapset käyvät tuona aikana suomalaista koulua, jossa on mahdollista jatkaa opiskelua samojen opetussuunnitelmien mukaan kuin Suomessa.

5.2 Suomi-koulun oppilaana keskimäärin viisi vuotta

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat asuneet Venäjällä keskimäärin 4,2 vuotta. Heistä kuusi oli asunut Venäjällä lähes koko elämänsä ajan, ja he olivat iältään 9–16 -vuotiaita. Oppilaista 12 oli asunut maassa korkeintaan vuoden. (Ks. kuvio 1.) Oppilailta kysyttiin, koska he palaavat takaisin Suomeen. Oppilaista yhdeksän ei tiennyt, milloin palaisi takaisin Suomeen. Kysymykseen vastanneet 28 oppilasta ilmoittivat palaavansa Suomeen viimeistään neljän vuoden ja aikaisintaan kolmen kuukauden kuluttua. Keskimäärin kyselyyn vastanneet oppilaat palaavat Suomeen 1,1 vuoden kuluttua. Keskiarvoihin tukeutuen voidaan siis arvioida, että suomalaislapset viettävät Venäjällä noin viisi vuotta. On todennäköistä, että vanhempien työkomennuksen kesto on yleensä korkeintaan viisi vuotta, sillä yli viisi vuotta ylittävä ulkomaantyö sulkee työntekijän ulos Suomen sosiaaliturvan piiristä (Työkomennus ulkomaille 2003, 29). Kun verrataan Pietarin ja Moskovan suomalaisten koulujen oppilaita, voidaan havaita että Moskovan koulun oppilaat ovat asuneet Venäjällä keskimäärin pidemmän aikaa. Kun Pietarin koulun oppilaat ovat asuneet Venäjällä keskimäärin kolme vuotta, on vastaava luku Moskovan koululla 5,6 vuotta.



KUVIO 1 Oppilaiden Venäjällä viettämä aika.

5.3 Muukalaiset vieraan kulttuurin keskellä

Väliaikaiselle ja pysyväälle maahanmuutolle on yhteistä suuri elämänmuutos. Anne Alitolppa-Niitamo (2003) vertaa maahanmuuttajuutta murrosikäiseen siirtymävaiheeseen elämäntilanteesta toiseen, kyseessä on siirtyminen tutusta tuntemattomaan. Murrosikäisten tai murrosiän pian saavuttavien maahanmuuttajien selviytymisprosessiin liittyy erityisiä haasteita, sillä he ovat hyvin epävarmoja oman roolinsa ja siihen kohdistuvien odotusten suhteen. (Alitolppa-Niitamo 2003, 19, 21.) Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ovat iältään 9–16 -vuotiaita. He kuuluvat siis juuri tuohon ikäryhmään, johon Alitolppa-Niitamo artikkelissaan viittaa. Murrosikäinen nuori ei ole vielä ehtinyt luoda eheää minäkäsitystä, ja kahdessa kulttuurissa toimiminen voi tehdä tästä prosessista entistä haastavamman. Kun maahanmuuttaja etsii identiteettiään, hän joutuukin usein määrittelemään itsensä ulkomaalaisuudestaan käsin (Puusaari 1997, 21). Vaikka ulkomaalaisuus on ihmisen ulkoiseen statukseen liittyvä ominaisuus, saattaa se olla keskeinen identiteetin kehitystä ohjaava tekijä.

Maahanmuuttajan erikoista asemaa voidaan hahmottaa myös sosiologi Zygmunt Baumanin muukalaiskäsitteen avulla. Muukalaiset ovat niitä ihmisiä, jotka tunkeutuvat vieraaseen kulttuuriin ja elinympäristöön olematta kuitenkaan täysin vieraita. He pyrkivät tulemaan osaksi paikallista väestöä, jolloin he astuvat näkymättömän kulttuurirajan ylitse. Heitä ei voida pitää vieraina toisina, ”heinä”, koska he haluavat olla osa ”meitä”. Erilaisuudellaan ja olemassaolollaan he kyseenalaistavat paikallisen kulttuurin tavat ja herättävät paikallisessa väestössä epävarmuuden tunteita. Toisaalta paikallinen väestö saattaa odottaa muukalaisten omaksuvan täysin paikalliset tavat ja alistuvan näin kyseiselle kulttuurille. (Bauman 1997, 70-71, 77.)

Vaikka muukalaiset koetaan kulttuuriin tunkeutujana, voi olla, etteivät maahanmuuttajat välttämättä halua omaksumaan uuden kulttuurin piirteitä vaan

säilyttää kaiken mahdollisimman pitkälle ennallaan. Pietarin suomalaisessa koulussa ollessani sain sellaisen käsityksen, että oppilaat eivät koe varsinaista tarvetta samastua paikalliseen kulttuuriin. Heille omien tapojen hylkääminen voi olla vaikeaa ja vastenmielistä. Tutkittavat oppilaat käyvät omaa, suomalaista koulua, jolloin he ikään kuin kieltäytyvät pyrkimyksestä sulautua paikalliseen väestöön. Tällainen eristäytyvä elämäntapa saattaa aiheuttaa paikallisessa väestössä jopa närkästystä. Se, miten oppilaat viettävät vapaa-aikaansa, antaa tarkemman kuvan heidän mahdollisista pyrkimyksistään sopeutua paikalliseen kulttuuriin.

5.4 Kielitaidon merkitys kulttuuriselle sopeutumiselle

Ajatteluamme ohjaa kulttuuri, ja kulttuurin me koemme kieleemme kautta (Talib 2002, 35). Sopeutuminen uuteen kulttuuriin edellyttää maan kielen hallintaa, ja tämä onkin yksi maahanmuuttajan suurimmista haasteista. Bron (2003) toteaa, että uuden kielen oppiminen on jokaisen maahanmuuttajan oikeus sekä vapaan ja toimivan kansalaisuuden edellytys. Monille maahanmuuttajille uuden kielen omaksuminen merkitseeikin rikastunutta identiteettiä. (Bron 2003, 608, 618.) Iskaniuksen (2002, 205) mukaan kieli on ensimmäinen työkalu, jonka avulla voidaan päästä käsiksi uuden maan kulttuuriin ja elämään sekä olla yhteydessä ympäröivään yhteisöön.

Kieli on ennen kaikkea kommunikaation väline, ja suhteiden solmiminen valtaväestöön edellyttää maahanmuuttajalta valtakielen hallintaa. Talib (2002) toteaa, että toimivassa ja myönteisessä kanssakäymisessä keskustelukumppanit löytävät toisistaan jotakin yhteistä ja kykenevät samastumaan toisiinsa. Kun vastapuoli puhuu eri kieltä, voi yhteisten tekijöiden löytyminen olla vaikeaa. Tällaiseen vuorovaikutustilanteeseen liittyy usein epävarmuutta, mikä voi johtaa kielteisiin arviointeihin keskustelukumppanista tai tämän edustamasta ryhmästä. (Talib 2002, 83.) Kielteinen kokemus vuorovaikutuksesta saattaa jopa johtaa vastakkaiseen ryhmään kuuluvien välttelemiseen.

Kimin (2001) mukaan kielitaito ei kuitenkaan ole vain sanaston tai vaikkapa fonetiikan hallintaa, vaan on tunnettava myös kielen käyttöä koskevat säännöt. Säännöillä tarkoitetaan tässä tietoa siitä, millainen kommunikointi on hyväksyttävää eri tilanteissa. Kommunikaatiotilanteita koskevat säännöt auttavat hahmottamaan tapahtumien kulkua ja tarjoavat selkeitä käyttäytymismalleja. Kun maahanmuuttaja tulee tietoiseksi näistä säännöistä, hänen on helpompi tutustua valtakulttuurin edustajiin, ja epävarmuus kommunikaatiotilanteissa vähenee. (Kim 2001, 100-101.) Brislin (1981, 64) huomauttaa, että kielitaidottomalla ei ole mahdollisuutta ymmärtää niitä käsitteitä ja sitä maailmakuvaa, jota kulttuuri heijastelee kielen kautta. Kieli on kuin tie, joka johdattaa vieraan kulttuurin ytimeen.

Se, miten vieraassa kieliympäristössä elävät onnistuvat omaksumaan uuden kielen, on riippuvainen useista kulttuuriryhmien välistä sosiaalista etäisyyttä heijastavista tekijöistä. Jos uutta kieltä opetteleva ryhmä omaa korkeamman statuksen kuin kohdekielen puhujat, he saattavat nähdä uuden kielen oppimisen vähemmän tarpeellisena. Jos eri kieliä puhuvilla ryhmillä on omat instituutionsa, kuten koulut, kirkot ja harrastusjärjestöt, on eristäytyminen vieraasta kielestä todennäköisempää. Myös vierasta kieltä opettelevan ryhmän yhtenäisyys ja koko sekä kieliryhmien väliset asenteet vaikuttavat uuden kielen omaksumiseen. Tietysti merkitystä on myös sillä ajalla, jonka vierasta kieltä opetteleva ryhmä viettää vieraassa kieliympäristössä. (Schumann 1978, 77-80.) Kielen omaksumiseen näyttäisivät siis vaikuttavan monet niistä tekijöistä, jotka ohjaavat myös yksilön akkulturaatioprosessia.

Tässä tutkimuksessa viitataan oppilaisiin, jotka ovat äidinkieleltään joko kaksi- tai yksikielisiä. Eri tieteenalat ovat luoneet äidinkielelle erilaisia määritelmiä, joista tutkimukseeni soveltuvat erityisesti sosiologinen ja kielitieteellinen näkökulma. Sosiologisen määritelmän mukaan äidinkieli on se kieli, jonka lapsi oppii ensimmäisenä. Kielitiede puolestaan painottaa kielen

hallintaa, ja äidinkielenä pidetään sitä kieltä, jonka yksilö hallitsee parhaiten. (Skutnabb-Kangas 1988, 35.)

Oppilaiden äidinkielen lisäksi tutkimuksessa selvittiin, ketkä oppilaista ovat kaksikielisiä. Kaksikielisyydelle ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää, vaan sen kriteerit ovat hyvinkin vaihtelevat. Haugenin (1953) määritelmä edustaa laajaa näkemystä kaksikielisyydestä. Hänen mukaansa kaksikielisyyden lähtökohtana on puhujan taito tuottaa täydellisiä ja merkityksellisiä ilmauksia. (Haugen 1953, 7.) Tämän määritelmän mukaan jo vierasta kieltä opiskeleva voi olla kaksikielinen. Sajavaaran (1999) mukaan voidaan erotella toinen kieli, jolla tarkoitetaan uuden kielen oppimista sen luonnollisessa käyttöympäristössä. Vieras kieli puolestaan opitaan esim. luokkatilanteessa, joka on erillään kielen luonnollisesta käyttöympäristöstä. (Sajavaara 1999, 75.) Tässä tutkimuksessa luetaan kaksikielisiksi ne oppilaat, jotka puhuvat venäjää toisen vanhempansa kanssa, tai jotka omien arvioidensa mukaan hallitsevat venäjän kielen erittäin hyvin sekä ovat asuneet maassa keskimääräistä pidempään.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaisista osa on omaksunut sekä venäjän että suomen kielen vanhempiensa kautta. Näillä oppilailla on pääasiassa suomalainen isä ja venäläinen äiti. Suurimmalla osalla oppilaista on kuitenkin suomalaiset, yksikieliset vanhemmat, ja heidän kohdallaan voidaan puhua ns. eliittikaksikielisyydestä. Skutnabb-Kangas (1988) viittaa eliittikaksikielisyydellä vapaaehtoiseen kaksikielisyyteen. Vanhemmat ovat tulleet Venäjälle vapaaehtoisesti töihin, eikä heillä aina ole ulkoista pakkoa oppia uuden maan kieltä. Lasten on puolestaan opittava jonkin verran uuden maan kieltä voidakseen seurustella paikallisten kanssa, mutta heillekään se ei ole välttämätön edellytys. (Skutnabb-Kangas 1988, 69.)

Gardner ja Lambert (1972) ovat tutkineet toisen kielen oppimista ja todenneet motivaation olevan eräs oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä. Tutkimusten hypoteesiksi asetettiin, että oppija, joka on aidosti kiinnostunut opittavaa kieltä puhuvista ihmisistä sekä heidän kulttuuristaan,

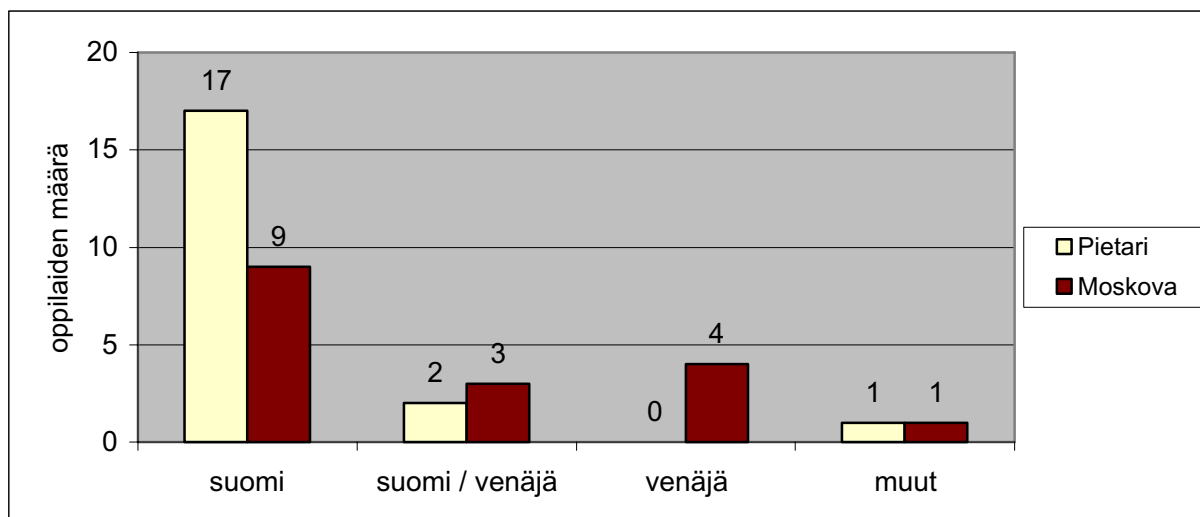
saavuttaa parempia tuloksia kuin ainoastaan kielen kautta hyötymään pyrkivät oppijat. Tulokset osoittivat, että kieliympäristöön sopeutumiseen tähtäävä integratiivinen motivaatio johtaa yleensä parempiin oppimistuloksiin. Kieliyhteisöstä kiinnostuneet oppijat asennoituvat myönteisemmin kieliyhteisön jäseniin, omaksuvat paremmin kielen ääntämisen sekä menestyvät erityisesti vieraalla kielellä kommunikoinnissa. Instrumentaalinen, käytännön hyötyä tavoitteleva, motivaatio ei yleensä ottaen johda yhtä hyviin oppimistuloksiin, ellei oppijoilla ole pakollinen tarve oppia vierasta kieltä. Instrumentaalisesti motivoituneilla oppijoilla voi olla hyvinkin kielteiset asenteet opittavaa kieltä äidinkielenään puhuvia kohtaan, mikä puolestaan on yhteydessä huonompaan menestykseen kielen oppimisessa. (Gardner & Lambert 1972, 57, 132-134, 142; Gardner 1972, 215.)

5.5 Suomi-koulujen oppilaat monen kielen taitajia

Pietarin suomalaisen koulun oppilaista yksikään ei ilmoittanut olevansa äidinkieleltään venäjänkielinen. Kaksi oppilasta kertoi puhuvansa äidinkielenään sekä venäjää että suomea. Kuitenkin yhteensä seitsemän Pietarin suomalaisen koulun oppilasta ilmoitti puhuvansa äitinsä kanssa venäjää, mikä on vahva osoitus siitä, että lapsi on kaksikielinen. Tutkimuksessa äitinsä kanssa venäjää puhuvat oppilaat lasketaan kaksikielisten oppilaiden joukkoon. Moskovan suomalaisen koulun oppilaista neljä ilmoitti äidinkielekseen venäjän, ja kaksikielisenä (suomi/venäjä) itseään piti kolme oppilasta. Yhteensä yhdeksän oppilasta kertoi käyttävänsä äitinsä kanssa venäjän kieltä. Molempien koulujen kaksikielisistä oppilaista lähes kaikilla oli venäläinen äiti ja suomalainen isä. Kaksi venäjää äidinkielenään puhuvista oppilaista puhui venäjää sekä äitinsä että isänsä kanssa. Muuten kaikki venäjää toisena kielenä tai äidinkielenä puhuvat oppilaat puhuivat isänsä kanssa suomea. Suomalaismiesten ja venäläisnaisten keskenään solmimat avioliitot ovat

nykyisin hyvin yleisiä, ja on todennäköistä, että monien perheiden päätökseen muuttaa Venäjälle töihin on vaikuttanut juuri äidin tausta ja kielitaito.

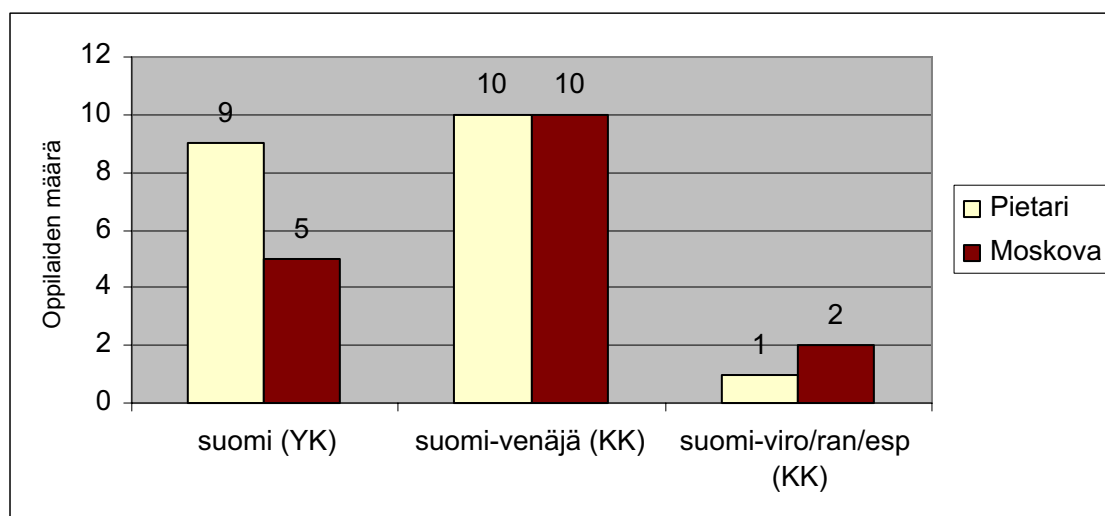
Pietarin suomalaisen koulun tutkimukseen osallistuneista oppilaista 35 % puhuu siis äidinkielenään sekä suomea että venäjää. Moskovan suomalaisen koulun oppilaiden vastaava osuus on 53 %. Pietarin Suomikoulussa on mahdollisesti siksi vähemmän venäjänkielisiä oppilaita, että suomalaisperheet, joissa kumpikaan vanhemmista ei puhu venäjää, muuttavat mieluummin Pietariin, joka sijaitsee lähempänä Suomea. Kaksikielisten oppilaiden osuus tutkimukseen osallistuneiden joukossa oli yllättävän suuri, erityisesti Moskovan Suomikoulussa. Voi olla, että tutkimusta tehtäessä kouluilla sattui olemaan tavallista enemmän kaksikielisiä oppilaita. Sekä Pietarin että Moskovan koulujen oppilaissa oli myös sellaisia, jotka puhuvat äidinkielenään suomea ja / tai jotakin muuta kieltä kuin venäjää. Kaksi oppilasta ilmoitti äidinkielekseen viron kielen. Yksi oppilas puhuu isänsä kanssa ranskaa ja on myös kaksikielinen. Lisäksi yksi oppilas ilmoitti puhuvansa kotona myös portugalia ja yksi englantia.



KUVIO 2 Oppilaiden äidinkielijakauma kouluittain.

Oppilaiden kielitaito ei määräydy ainoastaan sen mukaan, mikä on heidän äidinkieltensä, ja mitä kieltä he käyttävät perheensä kanssa. Haugenin (1953, 7) määritelmän mukaan kaksikielisiin oppilaisiin voidaan laskea myös ne, jotka

ovat omaksuneet Venäjällä asuessaan kohtuullisen venäjän kielen taidon. Kyselylomakkeen kysymykset 4-8, 10, 15- 18, 23 ja 25 (liite 1) kartoittavat oppilaiden venäjän kielen taitoja. Ha ugenin (ks. edellä) määritelmän mukaan luokittelen tutkimuksessani ne suomenkieliset oppilaat, jotka puhuvat ja ymmärtävät venäjää sujuvasti, kaksikielisten oppilaiden joukkoon. Tällaisia oppilaita löytyi tutkimukseen osallistuneiden joukosta neljä kappaletta. Ne oppilaat, jotka ilmoittivat äidinkielekseen venäjän kielen, ovat pääasiassa kaksikielisiä, koska kahta lukuun ottamatta heillä kaikilla on suomenkielinen isä. Lisäksi he käyvät suomenkielistä koulua, mikä edellyttää hyvää suomen kielen taitoa. Kuviossa 3 on havainnollistettu, miltä oppilaiden kielitaidollinen jakauma näyttää, kun kriteerinä ei ole äidinkieli vaan oppilaan arviointi omasta kielitaidostaan. Ne oppilaat, jotka hallitsivat suomen kielen lisäksi jonkun muun kielen kuin venäjän, on laskettu *muihin* oppilaisiin.



KUVIO 3 Oppilaiden kielitaito kouluittain. (YK=yksikieliset oppilaat, KK=kaksikieliset oppilaat.)

5.6 Suomi-koulujen venäjän kielen opetus

Skutnabb-Kangas (1988) on käsitellyt vieraan kielen opetukseen liittyviä organisaatiotekijöitä, joilla on vaikutusta kielen oppimiseen. Opetusjärjestelyissä on huomioitava eri tyisesti opetusryhmien vaihtoehtoisuus ja kokoonpanot. Vaihtoehtoisuudella tarkoitetaan, että oppilas voi itse valita ryhmän, johon kuuluu. Opetusryhmät tulisi muodostaa samantasoisista oppilaista. Erityisesti opetettavaa kieltä äidinkielenään puhuvat on järjestettävä omaksi ryhmäkseen. (Skutnabb-Kangas 1988, 116-117.) Tutkimuksen kohdekouluissa on useita eri tasoryhmiä, joissa oppilaat opiskelevat venäjän kieltä. Yleensä venäjää äidinkielenään puhuvat tai kaksikieliset oppilaat opiskelevat omana ryhmänään, mutta ryhmässä voi myös olla suomenkielisiä oppilaita, jotka hallitsevat venäjän kielen sujuvasti. Pietarin suomalaisessa koulussa venäjän kielen opetuksesta ei käytetä nimitystä äidinkielen opetus, kun kohderyhmänä on venäjää äidinkielenään puhuvat. Venäjää opetetaan siis kaikille vieraana kielenä, vaikkakin venäjää opettavat syntyperäiset kielenpuhujat. Opettajan kaksikielisyyttä pidetään eräänä kielenopetuksen organisatorisena vaatimuksena (Skutnabb-Kangas 1988, 118). Moskovan suomalaisessa koulussa on muutamia venäjänkielisiä oppilaita, jotka saavat venäjän äidinkielenä -opetusta. Vieraan kielen opetuksen lähtökohdat ovat Pietarin ja Moskovan suomalaisilla kouluilla hyvät ja tutkimustulosten osoittamia eroja oppilaiden kielitaidoissa tarkastellaan osana akkulturaatioprosessia.

6 SUOMI-KOULUJEN OPPILAIDEN SOSIAALISET SUHTEET, KIELIKONTAKTIT JA ASENTEET

6.1 Kontaktihypoteesi

Magdaleena Jaakkolan (2000, 2005) tekemässä maahanmuuttajien sopeutumista käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että henkilökohtaiset suhteet ulkomaalaisiin edistävät myönteistä asennoitumista heitä kohtaan (Jaakkola 2000, 40-41; Jaakkola 2005, 32, 57). Tämä tutkimustulos vahvistaa ns. kontaktihypoteesia, jonka mukaan ennakkoluulot todennäköisesti vähenevät, kun kontaktit maahanmuuttajien kanssa lisääntyvät, monipuolistuvat ja henkilökohtaistuvat, ja niitä solmitaan statukseltaan saman arvoisten välillä. (Jaakkola 1999, 185.) Ennakkoluulojen vähenemistä kuvataan myös maahanmuuttajien yksilöitymiseksi valtakulttuurin edustajien silmissä. On todettu, että jo yksi kokemus yksilöityneestä maahanmuuttajasta vähentää ennakkoluuloisuutta. (Liebkind ym. 2000, 62-63.)

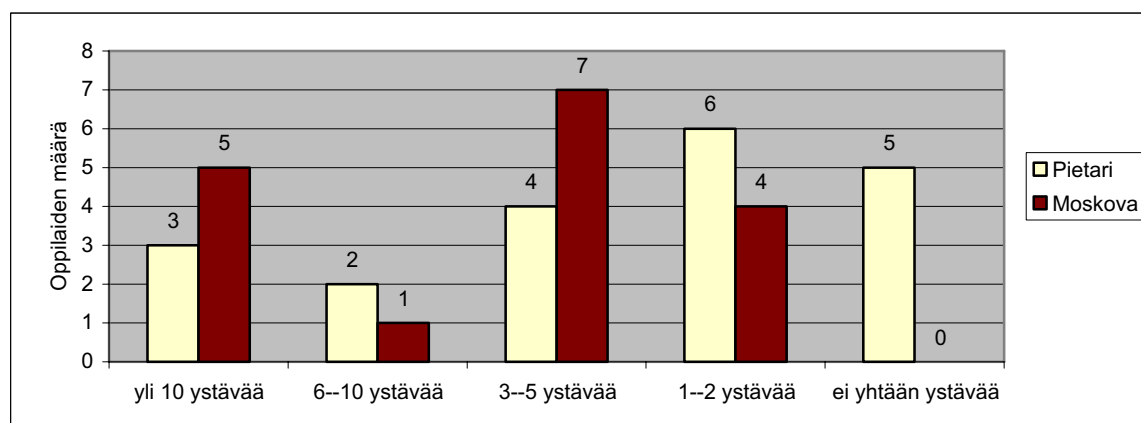
Kontaktihypoteesin mukaisesti ryhmien olisi oltava monella tavalla yhteydessä toisiinsa, jotta ennakkoluulot ja vihamielisyys ryhmien välillä vähenisivät (Brown 1995, 237). Myös Linton (1945) toteaa, että monet ongelmat voitaisiin ratkaista tutustumalla vieraan yhteisön elämäntapoihin. Jotta yhteisön käyttäytymistä voitaisiin ymmärtää, on sitä havainnoitava sen omissa ympäristöissä. (Linton 1945, 29.) Kontaktit paikallisiin ihmisiin on mitä oivallisin tapa tutustua yhteisön tapoihin.

Kontaktien lisäämiseksi Brown (1995) ehdottaa institutionaalisilta tahoilta lähtevää kannustusta, mikä tarkoittaa käytännössä esim. muutoksia lainsäädännössä ja koulukäytänteissä. Tällä tavalla luotaisiin suvaitsevampi ilmapiiri ja mahdollistettaisiin eri ryhmien väliset kontaktit. Asennemuutokset edellyttävät myönteisiä kokemuksia ja totuudenmukaista kuvaa ulkoryhmästä, mikä on mahdollista, kun suhteet ovat tarpeeksi läheiset ja tapaamiset

säännöllisiä. (Brown 1995, 238-239.) Tämän pe rusteella voidaan olettaa, että se, millaisia kokemuksia tutkimukseen os allistuneille suomalaisoppilaille syntyy venäläisistä, ja kuinka avoimia he ovat uudelle kulttuurille, vaikuttaa heidän asenteissaan mahdollisesti tapahtuviin muutoksiin.

6.2 Ystävyyttä yli etnisten rajojen

Oppilaiden venäjänkielisiin solmimien ystävyyssuhteiden määrää ja laatua selvitettiin useilla kysymyksillä (vrt. liite 1: 19-22 ja 28-30). Tulosten mukaan suurimman ryhmän Pietarin koululla muodostivat ne kuusi oppilasta, joilla oli 1-2 venäjänkielistä ystävää tai kaveria. Heistä kolme oli 6. luokkalaisia ja loput kolme olivat 3. 4. tai 8. luokalla. Moskovan koululla suurin ryhmä muodostui niistä oppilaista, joilla on 3-5 ystävää tai kaveria. Tähän ryhmään kuuluvista seitsemästä oppilaasta viisi oli 9.luokalla ja kaksi 6. tai 7. luokalla. Ne viisi oppilasta, jotka ilmoittivat, ettei heillä ole yhtään venäjänkielistä ystävää tai kaveria, olivat kaikki Pietarin suomalaisen koulun oppilaita. Nämä oppilaat, kolme poikaa ja kaksi tyttöä, olivat luokilta 4, 5, 8, ja 9. Ne kahdeksan oppilasta, joilla oli yli kymmenen venäjänkielistä ystävää, olivat luokilta 3, 5, 6, 8 ja 9. Heistä viisi oli Moskovan koulusta ja kolme Pietarin suomalaisesta koulusta. Näiden oppilaiden joukossa oli yhtä paljon tyttöjä ja poikia.

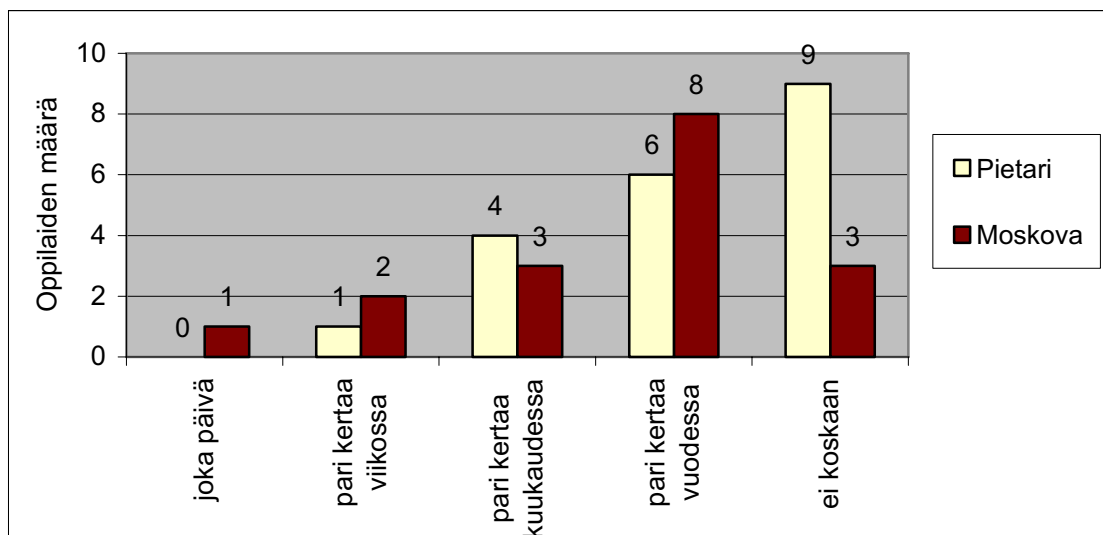


KUVIO 4 Oppilaiden venäläisiin solmimat ystävyyssuhteet kouluittain.

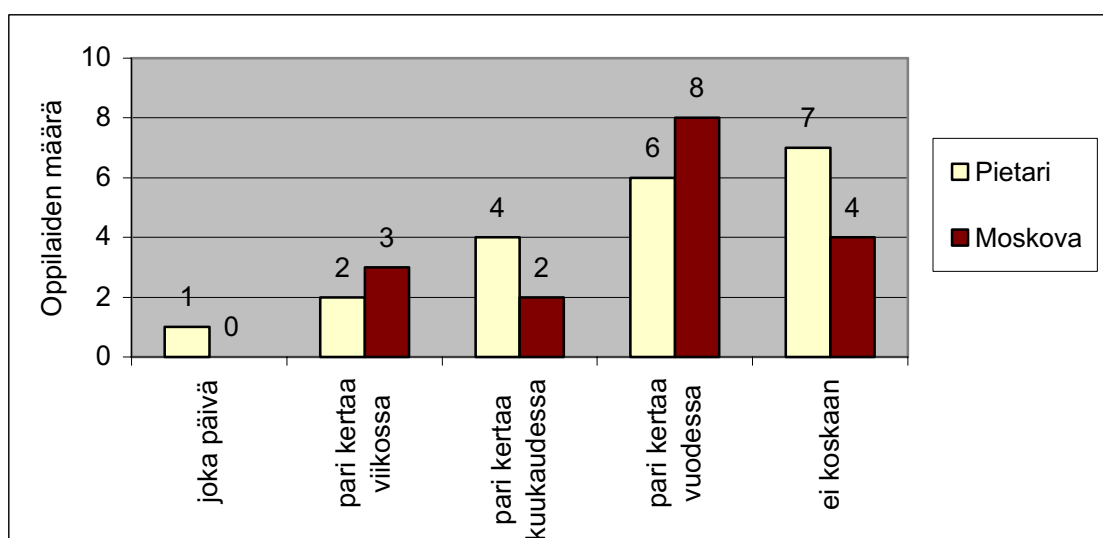
Oppilailta kysyttiin, kuinka usein he tapaavat venäjänkielisiä ystäviään. Lisäksi selvitettiin, käyvätkö he venäjänkielisten ystäviensä kotona kylässä, tai kutsuvatko he näitä ystäviä omaan kotiinsa. Vastausten mukaan Moskovan koulun oppilaat tapaavat venäjänkielisiä ystäviään huomattavasti useammin kuin Pietarin koulun oppilaat. Kun huomioidaan, että Moskovan koulussa on enemmän venäjänkielisiä oppilaita, voidaan ymmärtää, miksi Moskovan koulun 17 oppilaasta 13 ilmoitti tapaavansa venäjänkielisiä ystäviään päivittäin. Pietarin koulun oppilaista ainoastaan kolme ilmoitti tapaavansa venäjänkielisiä ystäviään päivittäin. Pietarin koulun oppilaista kahdeksan ilmoitti tapaavansa venäjänkielisiä ystäviään kerran tai kaksi viikossa, kun taas seitsemän ilmoitti tapaavansa venäjänkielisiä ystäviään muutaman kerran vuodessa tai vielä harvemmin. Kaikki Moskovan koulun oppilaat tapasivat venäjänkielisiä ystäviään vähintään kerran kuukaudessa. Ilmeisesti oppilaat solmivat ystävyysuhteita venäläisiin erityisesti koulussa, jolloin näitä ystäviä myös tavataan useammin.

Vaikka Moskovan koulun oppilaat tapaavat venäjänkielisiä ystäviään verrattain usein, ei heillä kuitenkaan ollut tapana vierailla usein näiden kotona (kuvio 5). Ainoastaan kolme oppilasta ilmoitti vierailevansa jonkun venäjänkielisen ystävänsä luona useammin kuin kerran kuukaudessa. Yleisin vastaus tähän kysymykseen oli *kerran vuodessa*, ja näitä vastaajia oli kuusi kappaletta. Kolme oppilasta ilmoitti, ettei vieraile koskaan venäläisten ystäviensä kotona. Pietarin koulun oppilaista ainoastaan yksi ilmoitti vierailevansa jonkun venäjänkielisen ystävän luona useammin kuin kerran kuukaudessa. Suurin ryhmä Pietarin koululla muodostui niistä yhdeksästä oppilaasta, jotka ilmoittivat, etteivät koskaan vieraile kenenkään venäjänkielisen ystävänsä luona. Keskimäärin molempien koulujen oppilaat vierailevat venäjänkielisten ystäviensä luona tai kutsuvat heitä kotiinsa pari kertaa vuodessa. Eräs syy oppilaiden keskinäisten vierailujen vähyyteen lienevät suuret välimatkat. Suomikoulu ei ole oppilaiden lähikoulu vaan

oppilaat saattavat asua jopa kymmenien kilometrien päässä sekä koulusta että toisistaan.



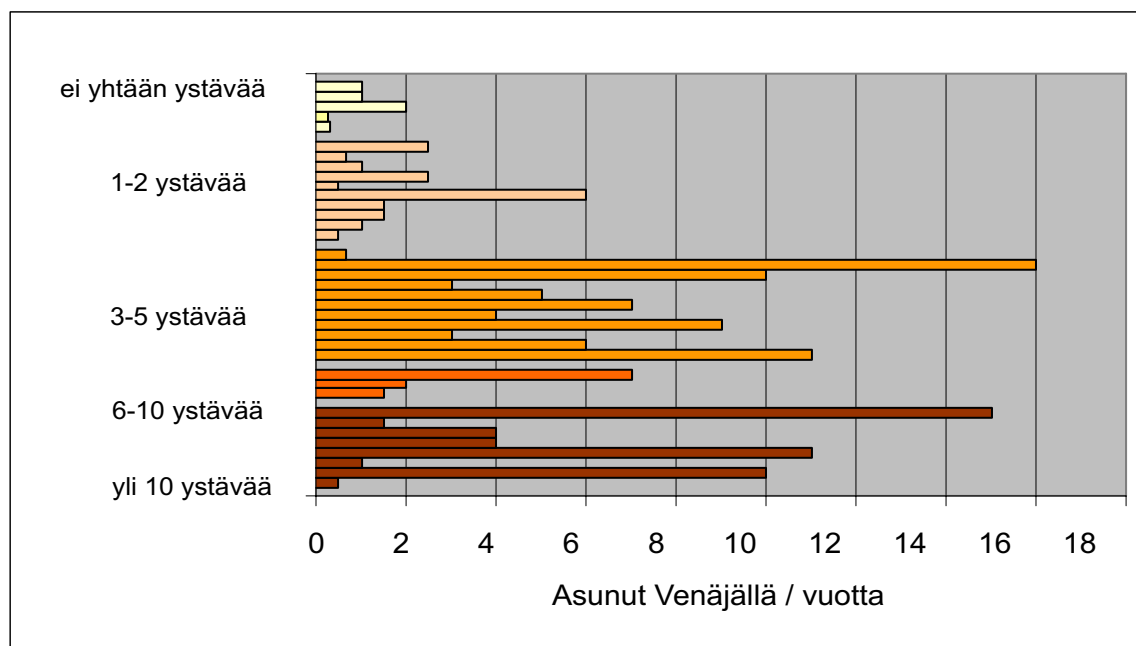
KUVIO 5 Oppilaiden vierailut venäjänkielisten ystävien kotona.



KUVIO 6 Venäjänkielisten ystävien vierailut oppilaiden kotona.

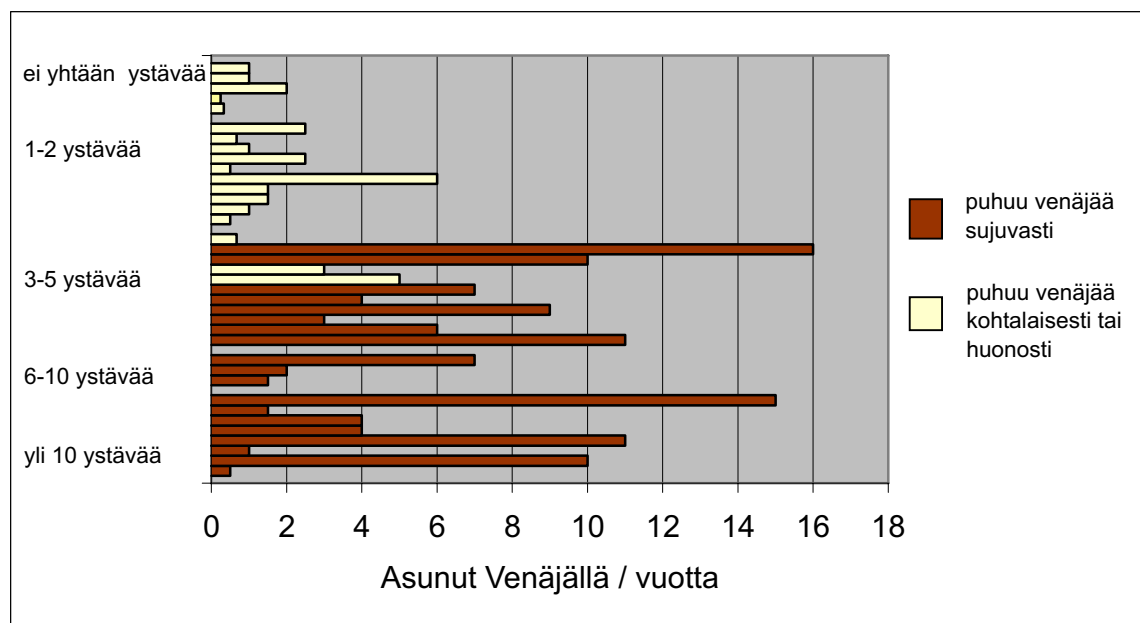
Verrattaessa vastaajien Venäjällä viettämää aikaa heidän ystävyysuhteidensa määrään, havaitaan, että ystävien määrä näyttäisi jonkin verran lisääntyvän maassa vietetyn ajan myötä (kuvio 7). Ne, joilla on ainoastaan muutama venäjänkielinen ystävä (15 oppilasta), ovat asuneet Venäjällä keskimäärin 1,5 vuotta. Ne, joilla ystäviä on vähintään kuusi (11 oppilasta), ovat asuneet maassa

keskimäärin 5,2 vuotta. Kuitenkin niiden oppilaiden joukossa, joilla venäjänkielisiä ystäviä on yli kymmenen, on myös sellaisia, jotka ovat asuneet Venäjällä ainoastaan puolen vuoden ajan. Toisaalta niiden joukossa, joilla venäjänkielisiä ystäviä on vain muutama, on myös yksi oppilas, joka on asunut Venäjällä kuusi vuotta.



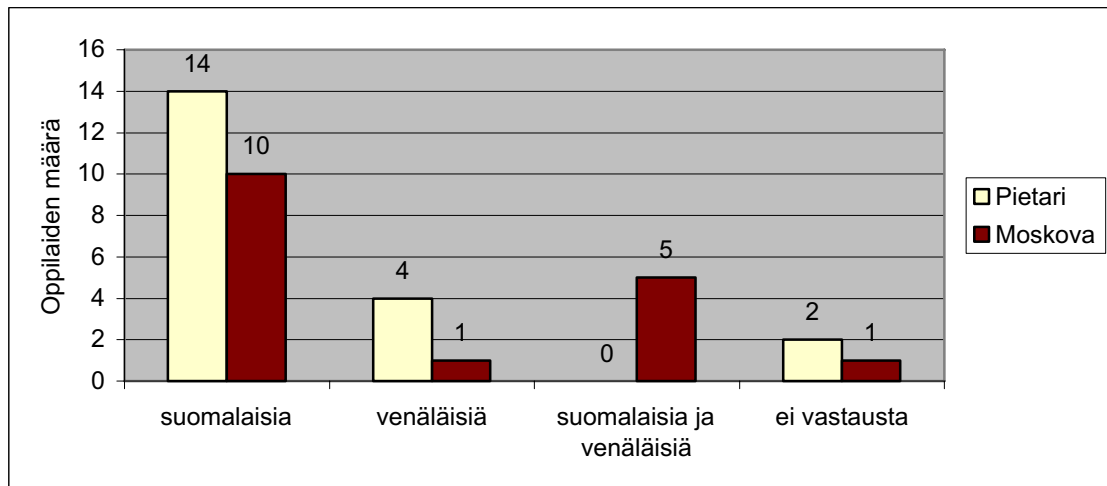
KUVIO 7 Oppilaiden maassa viettämä aika sekä venäjänkielisten ystävien määrä.

Kun katsotaan, kuinka oppilaiden kielitaito on yhteydessä heidän venäjänkielisten ystäviensä määrän kanssa, ovat tulokset hyvin yksiselitteiset (kuvio 8). Ne oppilaat, joilla on vähintään kolme venäjänkielistä ystävää, puhuvat joko äitinsä kanssa venäjää tai on luokiteltu venäjää kieltä sujuvasti puhuviin. Venäjän kieltä sujuvasti puhuvia suomenkielisiä oppilaita oli neljä kappaletta. Lisäksi tässä ryhmässä on kolme suomenkielistä oppilasta, jotka puhuvat venäjää kohtalaisesti tai hyvin vähän. Nämä kaikki kolme oppilasta ovat Moskovan koulusta, jossa venäjää puhuvia oppilastovereita on enemmän kuin Pietarin koulussa. Kaikki ne oppilaat, joilla venäjänkielisiä ystäviä on vain muutama tai ei ollenkaan, ovat venäjää kohtalaisesti tai huonosti puhuvia.



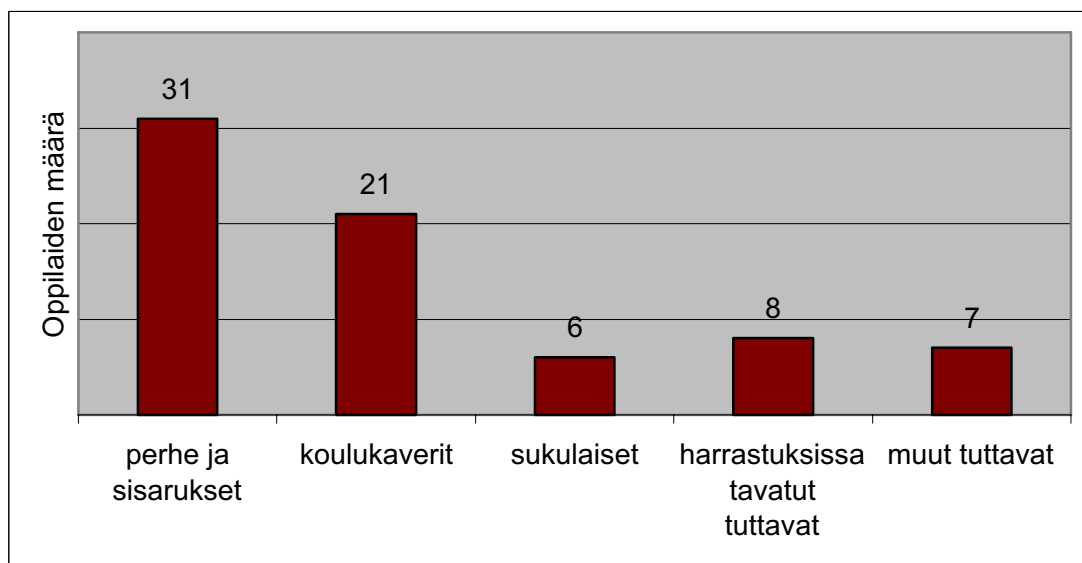
KUVIO 8 Oppilaiden Venäjällä viettämä aika, venäjänkielisten ystävien määrä sekä kielitaito.

Oppilaiden nk. merkittäviä ystävyys-suhteita selvitettiin suoralla kysymyksellä, jossa oppilaita pyydettiin nimeämään kolme parasta ystäväänsä. Lisäksi oppilaat ilmoittivat, puhuvatko he parhaiden ystäviensä kanssa venäjää vai suomea. Näiden tietojen perusteella ratkaisin, ovatko ystävät suomen- vai venäjänkielisiä. Sekä Pietarin (14 oppilasta) että Moskovan (10 oppilasta) koulun oppilaista suurin osa ilmoitti, että heidän parhaat ystävänsä olivat suomalaisia (Kuvio 9). Mielenkiintoinen havainto on, että Pietarin koululla parhaat ystävät olivat joko suomalaisia tai venäläisiä. Mahdollisesti koululla on muodostunut kielitaidon tai etnisen taustan mukaan jakautuneita kaveriryhmiä. Sen sijaan Moskovan koululta löytyi niitä oppilaita, joiden parhaiden ystävien joukossa oli sekä suomea että venäjää puhuvia oppilaita. Oppilaat ilmoittivat puhuvansa suomalaisten parhaiden ystäviensä kanssa suomea, venäläisten ystäviensä kanssa venäjää. Tästä voidaan päätellä, että venäläisyys/suomalaisuus määrittyy oppilaiden mielessä lähinnä äidinkielen ja kielenkäytön kautta.



KUVIO 9 Oppilaiden ilmoittamien kolmen parhaan ystävän kansallisuus/äidinkieli.

Kyselyllä selvitettiin myös, kenen kanssa oppilaat yleensä viettävät vapaa-aikaansa. Vastauksista nousivat selkeästi esille *perhe ja koulukaverit* (kuvio 10). Molempien koulujen oppilaista suurin osa ilmoitti viettävänsä vapaa-aikansa perheen ja sisarusten kanssa. Seuraavaksi yleisin vastaus oli *koulukaverit*, jota painotettiin Moskovan koulussa hieman enemmän kuin Pietarin oppilaiden keskuudessa. *Muut tuttavat* muodostivat vastauksista verrattain pienen osuuden.

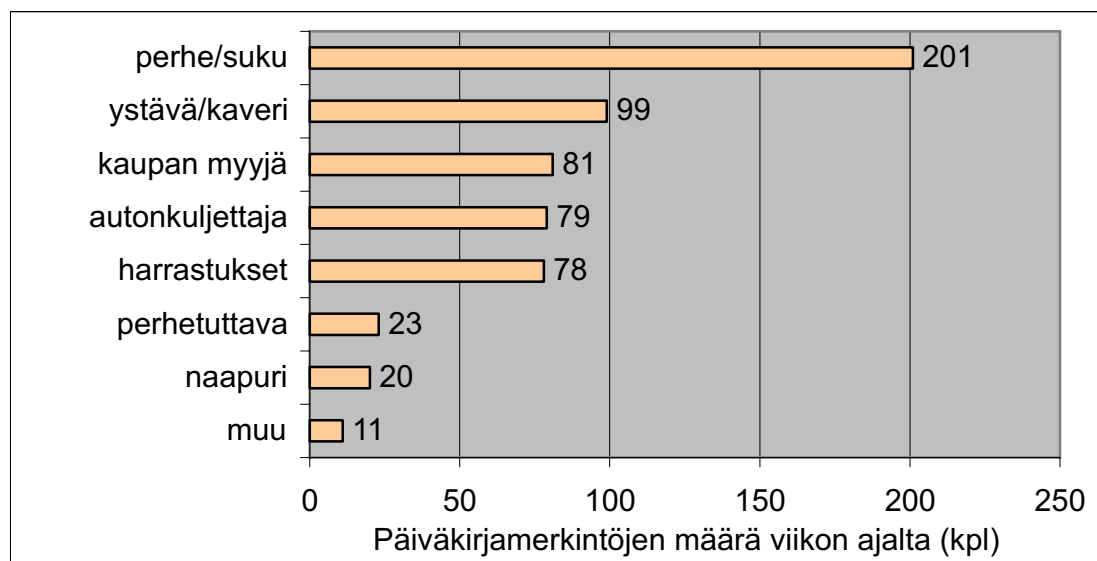


KUVIO 10 Henkilöt, joiden kanssa oppilaat viettävät vapaa-aikaansa.

6.3 Oppilaiden kielikontaktit ja harrastukset

Oppilaiden täyttämän päiväkirjan avulla saatiin kuva siitä, millaisia kielikontakteja oppilailla on ulkoryhmän jäseniin. Brownin (1995) ja Lintonin (1945) mukaan vieraaseen ryhmään muodostettujen kontaktien tulisi olla mahdollisimman monipuolisia, jotta uutta kulttuuria ja sen elämäntapoja voidaan ymmärtää ja oppia hyväksymään. Oppilaat listasivat päiväkirjaan ne henkilöt, joille he olivat puhuneet venäjää viikon aikana. Näihin kontakteihin laskettiin myös esim. naapurin tervehtiminen, mikä on olennainen osa akkulturaation edellyttämää kulttuurien välistä kohtaamista.

Kuvioon 11 on koottu kaikki maininnat niistä henkilöistä, joiden kanssa oppilaat ovat puhuneet venäjää. Suurimman ryhmän muodostavat luonnollisesti perheenjäsenet, joiden kanssa kaksikieliset oppilaat puhuvat venäjää päivittäin. Ystävien ja kavereiden kanssa puhuvat venäjää erityisesti kaksikieliset oppilaat. Myös suomenkieliset oppilaat saattavat puhua jonkin verran venäjää keskenään. Eräs oppilas ilmoitti mm. ”tsoukkipuhuneensa” kaverinsa kanssa venäjää. Oppilaiden läheisten päivittäisiin kontakteihin kuuluvat myös autonkuljettajat, kaupan myyjät sekä heidän harrastuksissaan tapaamansa ihmiset. Päiväkirjojen antamat tiedot ovat hyvin suurpiirteisiä, sillä osa päiväkirjoista oli täytetty huolimattomasti ja puutteellisesti. Kolmelta oppilaalta päiväkirjamerkinnät puuttuivat kokonaan.

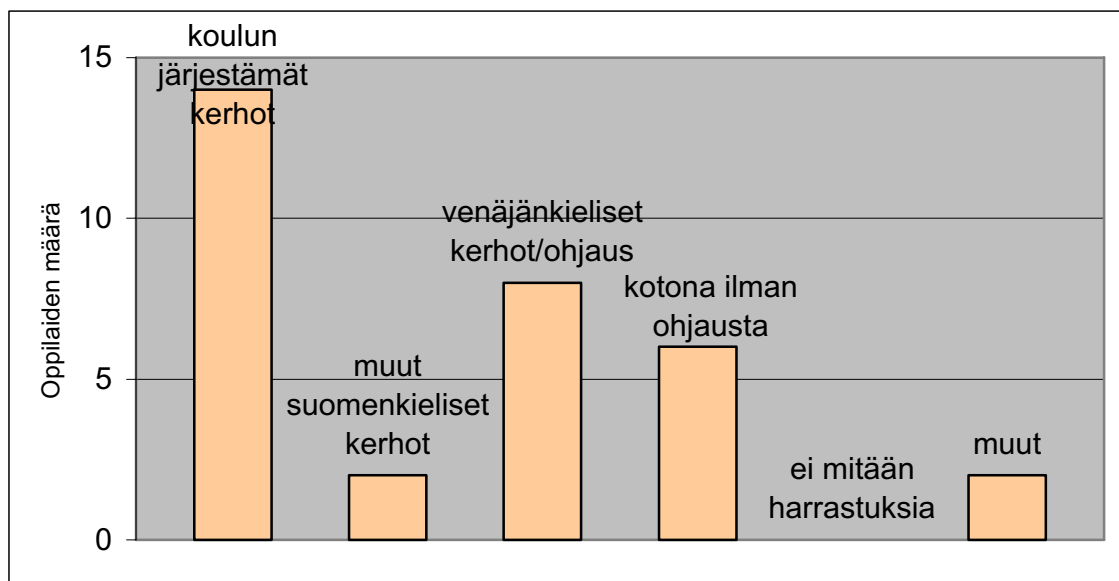


KUVIO 11 Yhteydet, joissa oppilaat käyttävät venäjän kieltä.

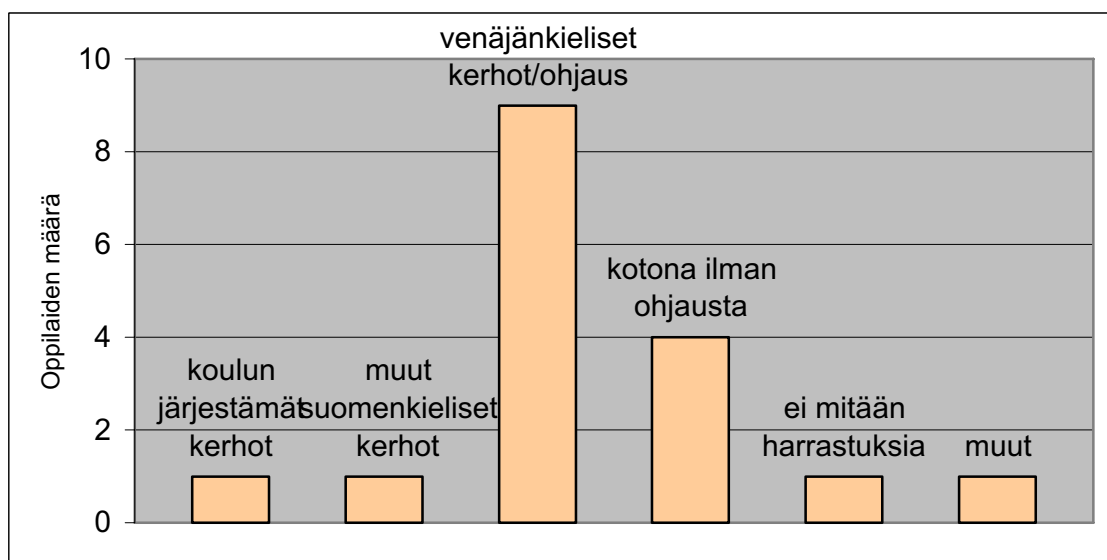
Sekä Moskovan että Pietarin suomalaiskouluilla järjestetään oppilaille harrastuskerhoja. Koulun järjestämät kerhot näyttäisivät olevan huomattavasti suuremmassa suosiossa Pietarin koulussa. Kyselyyn osallistuneista Pietarin suomalaisen koulun 20 oppilaasta valtaosa (14 oppilasta) käy koulun järjestämissä harrastuskerhoissa (kuvio 12). Kerhot järjestetään koulun tiloissa, mutta ohjaajina toimii usein venäläisiä henkilöitä. Pietarin suomalaisessa koulussa osa koulun harrastuskerhojen ohjaajista kuuluu muutenkin koulun henkilökuntaan. Kuusi oppilasta ilmoitti, että harrastaa ainoastaan kotonaan ilman ohjausta. Niistä Pietarin Suomi-koulun kahdeksasta oppilaasta, jotka ilmoittivat käyvänsä venäläisissä harrastuspiireissä, kuusi puhuu venäjää äitinsä kanssa. He olivat asuneet Venäjällä keskimäärin kolme vuotta. Moskovan suomalaisen koulun oppilaisista ainoastaan yksi kertoi käyvänsä koulun järjestämissä harrastuskerhoissa, kun taas yhdeksän oppilasta ilmoitti käyvänsä venäläisten järjestämissä kerhoissa (kuvio 13). Venäläisissä harrastuskerhoissa käyvät oppilaat olivat asuneet Venäjällä keskimäärin 5,5 vuotta. Heistä kuusi puhuu äitinsä kanssa venäjää ja yksi on arvioitu venäjää sujuvasti puhuvaksi oppilaaksi.

Siihen, miksi Pietarin Suomi-koulun harrastuskerhot ovat niin suuressa suosiossa, voivat vaikuttaa useat tekijät. Koulun tarjoamat

harrastusmahdollisuudet ovat mahdollisesti kattavammat kuin Moskovassa tai ne on järjestetty oppilaille sopivampaan aikaan. Näkymätön ja suurempi syy saattaa kuitenkin olla koulun ilmapiirissä. Havaitsin koululla harjoittelua tehdessäni, että oppilaat viihtyvät koulussa erittäin hyvin ja jäivät mielellään harrastuskerhoihin koulun jälkeen. Tarjoamalla monenlaisia harrastuspiirejä koulu tarjoaa oppilailleen viihtyvyyttä, mutta ei kuitenkaan edistä oppilaiden sopeutumista venäläiseen yhteisöön.



KUVIO 12 Pietarin suomalaisen koulun oppilaiden harrastukset.



KUVIO 13 Moskovan suomalaisen koulun oppilaiden harrastukset.

6.4 Asenteet ja ennakkoluulot

Ihmisten välistä kanssakäymistä ohjaavat asenteet ja ennakkoluulot. Ennakkoluuloilla tarkoitetaan halventavia ja vihamielisiä tunteita, asenteita, uskomuksia tai käyttäytymistä, joita kohdistetaan johonkin henkilöön ainoastaan sen perusteella, että tämä on jonkun tietyn ryhmän jäsen (Brown 1995, 8). Ennakkoluulojen rinnalla käytetään myös termiä stereotypia. Brislinin (1981, 41) mukaan ennakkoluulot liittyvät yksilön tunnereaktioihin, kun taas stereotypiat pohjautuvat kognitiivisiin rakenteisiin ja ilmenevät uskomuksina. Brownin (1995) mukaan stereotyypioiden taustalla ovat aina ryhmäprosessit, sillä stereotypiat muodostuvat ryhmien sisällä, elävät ryhmien välillä ja kohdistuvat ihmisiin ryhmien edustajina (Brown 1995, 10-11).

Yksilötasolla ennakkoluuloja on tutkittu kognitiivisten prosessien kautta syntyvänä luokitteluna. Luokittelu on toisaalta assimilaatiota, jolloin saman ryhmän edustajat nähdään liioitellusti toistensa kaltaisina, toisaalta differentiaatiota, jolloin eri ryhmien väliset erot nähdään liioiteltuina. Luokittelu on ihmiselle välttämätön tapa käsitellä ja yksinkertaistaa ympäröivää maailmaa (Brown 1995, 41-43), ja se on läheisessä ja välittömässä yhteydessä siihen, mitä näemme, miten arvioimme ympäristöämme ja miten toimimme (Allport 1954, 21). Luokittelun kautta yksilö alkaa usein suosia omaa ryhmäänsä, ja tämä johtaa edelleen muiden ryhmien syrjimiseen (Brown 1995, 45).

Eryteisesti ennakkoluuloja esiintyy kulttuurien välisessä kommunikaatiossa, jolloin osapuolet eivät tunne toistensa tapoja ja käsityksiä. Ennakkoluuloilla voi olla hyvinkin suuri vaikutus väestöryhmien väliseen kanssakäymiseen. Kimin (2001) mukaan ne maahanmuuttajat, jotka suhtautuvat kunnioittavasti paikalliseen väestöön ja heidän tapoihinsa, ovat myös näiden kanssa läheisempiä kuin ne maahanmuuttajat, jotka suhtautuvat paikallisiin välinpitämättömästi (Kim 2001, 108). Jälleen on huomioitava sekä maahanmuuttajien että paikallisen väestön asenteet. Tutkimuksen

kohderyhmänä olevien oppilaiden vanhemmat ovat muuttaneet Venäjälle vapaaehtoisesti, mikä saattaa kertoa heidän avoimuudestaan uusien kulttuureita kohtaan. Jaakkolan (2005, 50) selvityksen mukaan korkea koulutus on yhteydessä myönteisempiin asenteisiin pakolaisia kohtaan. Monien oppilaiden vanhemmat toimivatkin Venäjällä joko Suomen konsulaatin virkamiehinä tai suomalaisyritysten johtotehtävissä.

Brislin (1981) toteaa, että useimmat uuteen maahan muuttavat henkilöt joutuvat jossain vaiheessa tilanteeseen, jossa oman etnisen ryhmän arvot ovat ristiriidassa uuden ympäristön arvojen kanssa. Solmiessaan ihmissuhteita paikallisiin ihmisiin, yksilö tarkastelee asenteitaan uudelleen ja ajautuu mahdollisesti konfliktiin myös oman etnisen ryhmänsä kanssa. (Brislin 1981, 117.) Tutkimuksessa mukana olevat koulut ovat suomalaisia yhteisöjä, joissa oppilaiden Suomessa omaksumat asenteet eivät ja siirtyvät oppilaalta toiselle. Yleisesti hyväksytyt asenteet voivat muodostua sosiaalisen akkulturaation esteeksi, vaikka oppilaalla olisikin halu tutustua paikallisiin ikätovereihin. Koulujen etninen jakauma vaikuttanee siis oppilaiden yleisiin asenteisiin.

Ennakkoluulojen voidaan ajatella olevan painuneena kulttuuriin, jossa kasvamme ja elämme, ja siirtyvän sosiaalisen läsnäolon kautta sukupolvelta toiselle (Brown 1995, 83). Esimerkiksi Suomen ja Venäjän yhteinen historia elää vielä tänäkin päivänä suomalaisten asenteissa. Jaakkolan (1999, 85) tekemän asennetutkimuksen mukaan suomalaisten suhtautuminen oli vuosina 1987-1999 kolmanneksi kielteisintä juuri venäläisiä maahanmuuttajia kohtaan. Jaakkolan (2005) tuorempi tutkimus vuosilta 1987-2003 osoittaa, että suomalaisten asenteet kaikkia maahanmuuttajaryhmiä kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi. Kuitenkin venäläisiin suhtaudutaan edelleen kielteisimmin somalien, arabien ja kurdien jälkeen. (Jaakkola 2005, 69-70, 72.)

Vaikka Jaakkolan (2003, 2005) tutkimukset koskevat ainoastaan Suomeen suuntautuvaan maahanmuuttoon liittyviä asenteita, voidaan näiden tulosten pohjalta havaita suomalaisten venäläisiin kohdistamaa varautuneisuutta. Tutkimukseen osallistuneet Suomikoulujen oppilaat ovat asuneet Suomessa

aikana, jolloin asenteet venäläisiä kohtaan olivat kielteisempiä kuin nykyisin. Erityisesti oppilaiden vanhemmat ovat kokeneet tämän kielteisen asenneilmapiirin. Vaikka nuorison on todettu asennoituvan ulkomaalaisiin myönteisemmin kuin vanhempien ihmisten (Jaakkola 2005, 75), vanhemmilla on ratkaiseva rooli lastensa asennekasvattajina. Toisaalta tutkimukseen osallistuneiden suomenkielisten oppilaiden vanhemmilla voi olettaa olevan keskimääräistä myönteisemmät asenteet venäläisiä kohtaan, koska he ovat lähteneet vapaaehtoiselle työkomennukselle Venäjälle. Jaakkolan (2005, 76) tutkimus osoitti myös, että suomalaiset 15–17-vuotiaat pojat suhtautuvat maahanmuuttajiin kielteisemmin kuin samanikäiset suomalaiset tytöt.

Marja Kynkäänniemi (2002) on tutkinut suomalaisoppilaiden asenteita venäläisiä ja venäläisyyttä kohtaan. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten käsitykset venäläisten luonteenpiirteistä olivat melko myönteisiä. Venäläisten ajateltiin olevan ystävällisiä, vieraanvaraisia ja auttavaisia. Toisaalta heihin liitettiin myös töykeys ja ylimielisyys. Lähinnä ainoastaan negatiivisia mielikuvia liitettiin puolestaan Venäjään maana. Nuorten vastauksista nousivat esiin mm. rikollisuus, likaisuus ja väkivalta. (Kynkäänniemi 2002, 54, 59.)

6.5 Oppilaiden asenteet venäläisiä ja venäjän kieltä kohtaan

Ensimmäisessä oppilaiden asenteita kartoittavassa kysymyksessä selvitettiin, pitävätkö oppilaat venäläisiä helposti tutustuttavina. Pietarin Suomikoulun oppilaista kymmenen oli sitä mieltä, että venäläisiin on vaikea tutustua. Heistä kahdeksan piti syynä puutteellista kielitaitoa. Yksi viittasi venäläisten villiyyteen, yksi sisäänpäin kääntyneisyyteen ja yhdellä vastaajalla ei ollut venäläisiä lapsia naapurustossa. Yksi oppilas ei osannut vastata kysymykseen. Viisi oppilasta Moskovan Suomikoulusta piti venäläisiä vaikeasti tutustuttavina ja he kaikki ilmoittivat syyksi kielivaikeudet. Yksi oppilas ilmoitti tutustuvansa helposti venäläisiin, jos tapaa heidät koulussa.

- Koska ne ei luultavasti osaa suomea enkä minä venäjää. (poika, 6.kl, PSK)
- 1. En osaa venäjää. 2. Venäläiset ovat villejä. (poika, 3.lk, PSK)
- Verratessani muihin kulttuureihin, venäläiset ovat vaikeimmin tutustuttavissa.
- Ehkä he eivät ole niin ulospäin suuntautuneita. En usko, että kieliongelmat olisi esteenä. (tyttö,9.lk, PSK)
- Jos on joku tuntematon, joka ei ole koulussa, niin silloin on vaikea tutustua. (poika, 5.lk, MSK)

Venäläisiin on helppo tutustua yhteensä 20 oppilaan mielestä. Heistä kahdeksan perusteli vastaustaan hyvällä venäjän kielen taidollaan. Kuuden oppilaan mielestä venäläiset ovat ystävällisiä, sosiaalisia ja avoimia. Yksi oppilas ilmoitti syyksi oman venäläisyytensä. Viisi oppilasta ei osannut perustella vastaustaan. Vastaus, jossa o ppilas kertoo venäläisten ”tulevan ujon luokse”, viitanee venäjänkielisiin luokkatovereihin. Moskovan Suomikoulun oppilaista 11 piti venäläisiä helposti tutustuttavina, mikä selittyy varmasti suurelta osin sillä, että koulussa on enemmän kaksikielisiä oppilaita. Kaksikielisillä oppilailla ei ole kielivaikeuksia tutustuessaan venäläisiin. Toisaalta suomenkielisillä oppilailla on paljon venäjänkielisiä luokkatovereita, jolloin heille kontaktihypoteesin (ks. Jaakkola 1999, 185) mukaisesti muodostuu myönteisiä mielikuvia venäläisistä.

- Nopeesti tutustuu eikä kielitaito oo loppujen lopuks se tärkein. (tyttö, 5.lk, PSK)
- Kielitaitoa mulla on sen verran, että tutustuminen kyllä onnistuu. (poika, 6.lk, PSK)
- Koska he ovat yleensä aika avonaisia. (tyttö, 9.lk, MSK)
- Koska venäläiset ovat sosiaalisia ja tulevat heti ujon luokse. (tyttö, 6.lk, MSK)

Kun verrataan oppilaiden venäjänkielisten ystävien määrää sekä heidän käsitystään siitä, onko venäläisiin vaikea tutustua, ovat tulokset yhdenmukaiset. Ne kahdeksan oppilasta, joilla oli yli kymmenen

venäjänkielistä ystävää, pitivät venäläisiä helposti tutustuttavina. Ne viisi oppilasta, joilla ei ollut yhtään venäjänkielistä ystävää, pitivät venäläisiä vaikeasti tutustuttavina. Muiden oppilaiden vastauksissa on kiinnostavan paljon hajontaa huolimatta siitä, onko heillä ystäviä muutama vai lähes kymmenen. Erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on kolmesta yhdeksään venäjänkielistä ystävää, vastaukset jakautuvat lähes tasan molempien mielipiteiden kesken.

Pietarin suomalaisen koulun oppilais ta kymmenen toivoi saavansa lisää venäläisiä ystäviä. Heistä neljä toivoi oppivansa näin kieltä tai muuten uusia asioita. Kuusi oppilasta kaipasi yleensä lisää kavereita. Kaksi oppilasta oli epävarmoja mielipiteestään. Moskovon suomalaisen koulun oppilaista 11 ilmoitti haluavansa lisää venäläisiä kavereita. Viisi oppilasta perusteli vastaustaan sillä, että haluaisi oppia enemmän venäjän kieltä. Kuusi oppilasta kaipasi yleensä lisää ystäviä.

-Koska haluan oppia kielen paremmin ja päästä ns. "kulttuuriin" mukaan/sisään. Sitä kautta tutustuisi paremmin kaupunkiin myös ja uusiin ihmisiin. (tyttö, 9.lk, PSK)

-Oppis kieltä vähän enemmän. (tyttö, 5.lk, PSK)

-Ehkä oppisin uusia asioita. (tyttö, 5.lk, PSK)

-Koska on kivaa saada uusia tuttavuuksia. (tyttö, 9.lk, MSK)

-Kaverit jää muuten aika vähäisiksi. (poika, 6.lk, PSK)

Yhteensä Oppilaista 16 ilmoitti, ettei halua tai tarvitse lisää venäläisiä ystäviä. Perustelut olivat molempien koulujen oppilailta hyvin samansuuntaisia. Venäläisiä ei pidetty järkevinä tai ystävällisinä tai heistä ei yleensä pidetty. Neljä oppilasta mainitsi syyksi, ettei tarvitse lisää kavereita. Yksi oppilas viittasi kielimuuriin ja yksi ilmoitti, ettei tapaa venäläisiä paljoakaan. Viisi oppilasta jätti kysymyksen perustelematta. Viidestä oppilaasta, joiden vastaukset heijastelivat selkeästi kielteisiä mielikuvia venäläisistä, neljä oli Pietarin

suomalaiselta koululta. Kaikki vastaajat olivat poikia, mikä vahvistaa Jaakkolan (2005, 76) havaintoa poikien voimakkaammista ennakkoluuloista.

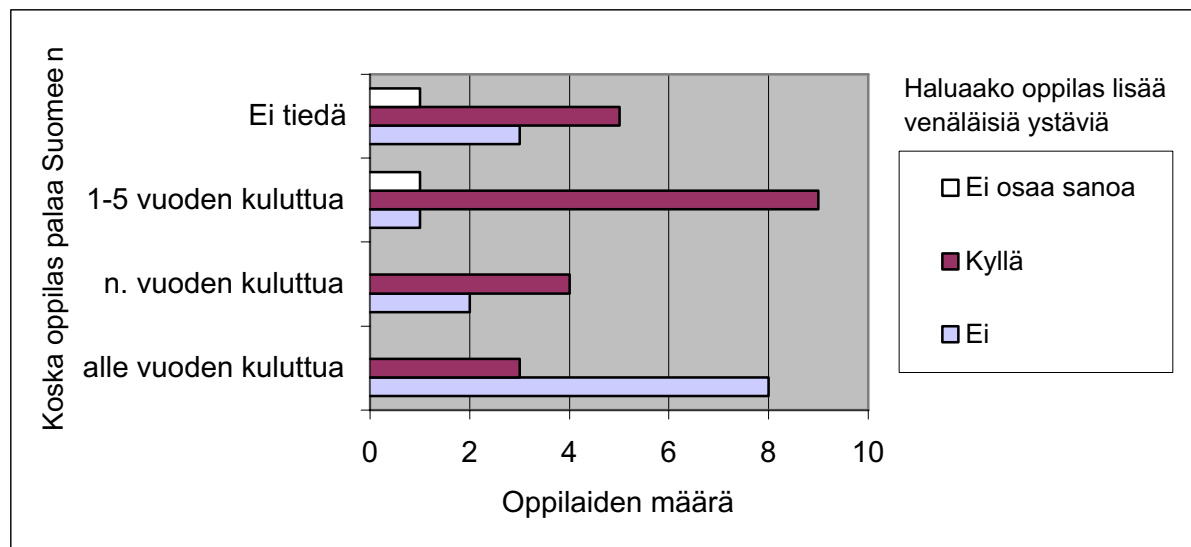
Ne ei ole järkeviä. (poika, 6.lk, PSK)

En pidä erityisemmin venäläisten käyttäytymisestä ja asenteista. (poika, 9.lk, MSK)

En pidä venäläisistä. (poika, 3.lk, PSK)

En, koska heihin on vaikea tutustua. Koska en tapaa hirveästi venäläisiä. Yksi venäläinen kaveri minulla on koulusta. (poika, 5.lk, MSK)

Se, onko oppilaalla paljon tai vähän venäjänkielisiä ystäviä, ei näyttäisi ennustavan hänen halukkuuttaan hankkia lisää venäjänkielisiä ystäviä. Ainoastaan ne oppilaat, joilla oli kolmesta viiteen venäjänkielistä ystävää, toivoivat selkeästi saavansa heitä lisää. Sen sijaan aika, jonka suomalaisoppilaat asuvat Venäjällä, näkyy heidän halukkuudessaan solmia ystävyysuhteita venäläisiin. Oppilaat, jotka arvioivat viettävänsä Venäjällä vielä ainakin vuoden, olivat selvästi halukkaampia etsimään venäläisiä ystäviä. Suurin piirtein vuoden maassa viettävät olivat jo epävarmempia sen suhteen, halusivatko lisää venäläisiä ystäviä. Viidestä oppilaasta, jotka ilmoittivat muuttavansa Suomeen n. 1,5 vuoden kuluessa, neljä ilmoitti haluavansa lisää venäläisiä ystäviä. Halukkuudessa solmia ystävyysuhteita paikallisiin näyttäisi tulosten mukaan olevan käännöskohta juuri niiden oppilaiden kohdalla, jotka tulevat asumaan maassa vielä vuodesta puoleentoista vuoteen (kuvio 14).



KUVIO 14 Arvioitu aika, jonka oppilaat tulevat asumaan Venäjällä ja halukkuus hankkia venäläisiä ystäviä.

Vastaajilta kysyttiin heidän mielipidettään venäjän kielen opiskelusta (taulukko 4). Kaikki oppilaat suhtautuivat venäjän kielen opiskeluun myönteisesti. Ainoat kielteiset kokemukset johtuivat kielen vaikeudesta. Erityisesti kielen opiskelua arvostettiin sen hyödyllisyyden vuoksi. Niistä 16 oppilaasta, jotka puhuvat äidinkielenään tai äitinsä kanssa venäjää, 11 korosti venäjän kielen hyödyllisyyttä. Hyödyn näkökulma korostui samassa suhteessa (15/21) myös venäjää vieraana kielenä puhuvien oppilaiden keskuudessa. Seuraavaksi yleisin näkökulma kieleen oli sen helppous, mutta lähes yhtä monta oppilasta totesi kielen opiskelun olevan vaikeaa. Venäjää äidinkielenään puhuvista kymmenen piti venäjän kieltä helppona ja kaksi vaikeana. Niistä 21 oppilaasta, jotka eivät puhu toisena kielenään venäjää, 11 piti venäjän kieltä vaikeana ja viisi helppona.

Yhdeksän oppilasta ilmoitti pitävänsä venäjän kielen opiskelusta, heistä seitsemän Moskovan ja kaksi Pietarin Suomeksi-koulun oppilaita. Kaksikielisistä oppilaista ainoastaan neljä ilmoitti pitävänsä venäjän kielen opiskelusta, mikä saattaa johtua kielen opetuksen sisällöistä. Venäjää äidinkielenään puhuvat sekä kaksikieliset oppilaat opiskelevat venäjää jo pidemmälle oppineiden suomenkielisten oppilaiden kanssa. Pietarin koulun oppilaat eivät saa varsinaista äidinkielen opetusta venäjässä, jolloin tunnit eivät ehkä tarjoa

riittävästi haastetta. On kuitenkin todettava, että äitinsä kanssa venäjää puhuvien oppilaiden kielitaidot ovat hyvin vaihtelevat, ja kaksi tällaista oppilasta ilmoitti venäjän kielen opiskelu n olevan jopa vaikeaa. Iskanius (2002, 209) väittää, ettei maassa vietetyllä ajalla ole vaikutusta vieraan kielen mielekkääksi kokemiselle, vaikka pidempään maassa asuneet maahanmuuttajat käyttävätkin kieltä enemmän. Pietarin ja Moskovan koulujen oppilaat, jotka ilmoittivat pitävänsä venäjän kielestä, ovat asuneet Venäjällä vaihtelevasti yhdestä 16 vuoteen, mikä näyttäisi tukevan Iskaniuksen havaintoa.

TAULUKKO 4. Oppilaiden asenteet venäjän kieltä kohtaan.

Koulu	<u>Mielipide venäjän kielen opiskelusta</u>				ei hyötyä	ole en pidä
	hyödyllistä	helppoa	vaikeaa	pidän		
Pietarin suomalainen koulu (20)	13	6	8	2	0	0
Moskovan suomalainen koulu (17)	12	9	5	7	0	0
	25	15	13	9	0	0

Pietarin ja Moskovan oppilaiden vastaukset erosivat toisistaan lähinnä monipuolisuutensa puolesta. Oppilailla oli mahdollisuus vastata rengastamalla useampi kuin yksi vastausvaihtoehto. Moskovan koulun oppilaista neljä oppilasta rengasti ainoastaan yhden vaihtoehtoon, kun taas Pietarin koululla vastaava luku oli 13. Enimmäkseen näissä vastauksissa korostui venäjän opiskelun hyödyllisyys tai vaikeus. Se, tarkasteleeko kielen opiskelua yhdestä vai useammasta näkökulmasta, saattaa olla yhteydessä oppilaan motivaatioon opiskella kyseistä kieltä. Pelkkä kielen hyödyllisyyden korostaminen on merkki ulkokohtaisesta, instrumentaalista motivaatiosta (ks. Gardner & Lambert 1972). Oppilaalla, joka tarkastelee kieltä sekä hyödyn, helppouden että mielekkyyden näkökulmasta, on todennäköisesti tunnepitoisempi suhtautuminen opittavaan kieleen yleensä.

6.6 Pietarin ja Moskovan Suomi-koulujen opetussuunnitelmat

Koululla ja koulutuksella on suuri merkitys nuoren ihmisen kasvuun jo senkin vuoksi, että tämä viettää koulussa suuren osan ajastaan. Koululla ja opettajilla onkin suuri vastuu heidän ohjatessaan oppilaita toimimaan ja ajattelemaan. Jaakkolan (2005, 121) tutkimus suomalaisten asennoitumisesta Suomessa asuvia maahanmuuttajia kohtaan osoitti, että asenteet olivat selkeästi myönteisempiä korkeamman koulutuksen saaneilla henkilöillä. Vaikka tutkimustulos viittasi korkeakoulutuksen saaneisiin, on se mielestäni osoitus siitä, että koulutuksella yleensä on mahdollista vaikuttaa asenteisiin.

Ulkomaankoulu tarjoaa usein oppilaalleen muutakin kuin paikan, jossa opitaan määrättyjä asioita. Ulkomailla asuva lapsi saa koulussa vertaistukea ja turvaa voidessaan keskustella samaa kieltä puhuvien ikätovereidensa kanssa. Vaikka ulkomaankoulu on samaa kansalaisuutta olevien turvasatama keskellä vierasta kulttuuria, sen tehtävä on myös kasvattaa oppilaita avoimeen vieraan kulttuurin kohtaamiseen. Ulkomaankoulussa oppilaiden väliset suhteet voivat muodostua paljon läheisemmiksi kuin normaalissa koulussa. Vahva me-henki voi jopa kääntyä ympäröivän kulttuurin vastaiseksi ja sitä halventavaksi. Parhaassa tapauksessa ulkomaankoulun oppilaiden keskuudessa vallitsee myönteinen ja terveellä tavalla utelias ilmapiiri, joka kannustaa tutustumaan paikallisiin ihmisiin ja heidän tapoihinsa.

Sekä Pietarin että Moskovan suomalaiset koulut noudattavat yleistä, Suomessa toteutettavaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Lisäksi kouluilla on omat opetussuunnitelmansa, joissa pyritään huomioimaan koulun erikoispiirteet. Pietarin suomalaisen koulun opetussuunnitelmassa, kohdassa yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet, huomioidaan kulttuurikasvatus seuraavalla tavalla:

”Suomalaisen identiteetin vahvistaminen ja eri kansallisuuksien arvostaminen erilaisine kulttuureineen on tärkeä osa kasvatusamme. Koulumme on saareke vieraassa maassa, kuitenkin avoin ympäröivään yhteiskuntaan; tutustumme Venäjän rikkaaseen ja monimuotoiseen kulttuuriin, historiaan, kauppaan, kieleen ja uskontoon sekä maittemme välisiin suhteisiin.” (Pietarin suomalaisen koulun opetussuunnitelma 2004, 4.)

Opetussuunnitelmassa ei viitata tämän enempää koulun erityisasemaan, sijaintiin vieraan kulttuurin keskellä, eikä asenteisiin liittyvää kasvatusta liioin mainita erikseen.

Moskovan suomalaisen koulun opetussuunnitelmassa venäläinen asuinympäristö huomioidaan vielä harvakseltaan kuin Pietarin suomalaisessa koulussa. Koulun arvoja kuvaavassa osuudessa todetaan seuraavasti:

”arvostetaan suomalaista kulttuuria ottamalla huomioon venäläinen kulttuuri; arvostetaan jokaisen omaa kulttuuritaustaa sekä edistetään kulttuurien välistä vuorovaikutusta.” (Moskovan suomalaisen koulun opetussuunnitelma.)

Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen, ettei koulussa hyväksytä minkäänlaista väkivaltaa, syrjintää tai rasismia. On mielenkiintoista, että yleisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisyyskasvatus saa enemmän huomiota kuin ulkomaankoulun omassa opetussuunnitelmassa. Yleisissä perusteissa mainitaan mm. ihmisoikeudet, tasa-arvo, monikulttuurisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuus sekä kulttuurien välinen ymmärtämys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5.) Suvaitsevaisuuteen tähtäävän kasvatuksen osuus vaikuttaa ulkomaankoulun opetussuunnitelmassa verrattain vähäiseltä. Tämä voi johtua siitä, että ulkomaankoulun oppilaat asuvat vieraan kulttuurin keskellä, jolloin heidän sopeutumisensa ympäröivään yhteisöön uskotaan tapahtuvan luonnollisesti, ilman erityistä kasvatusta. Sopeutuminen on kuitenkin hyvin

eriasteista eri oppilaiden kohdalla. Sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin ja siinä toimiminen ei myöskään tarkoita, että oppilas ymmärtäisi tai hyväksyisi vieraan kulttuurin erilaisuutta.

Pietarin suomalaisen koulun opetussuunnitelmassa mainitaan jokaiselle oppilaalle tehtävä henkilökohtainen opetussuunnitelma, jolla pyritään varmistamaan oppilaan valmiudet palata vaivatta entiseen opetusryhmäänsä Suomessa. Ulkomaankoulu on ensisijaisesti paikka, jossa taataan oppilaiden koulutyön eteneminen myös erityisessä elämäntilanteessa. Koululla on kuitenkin otollinen tilaisuus antaa oppilalleen muutakin kuin se opetus, jonka Suomessa sijaitseva koulu voi tarjota.

6.7 Opettajien käsityksiä sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä

Moskovan ja Pietarin suomalaisten koulujen opettajilta kysyttiin, mitkä yksilölliset ja ympäristölliset tekijät vaikuttavat oppilaiden sopeutumiseen Venäjälle. Kysymyksiin vastasi kolme opettajaa Pietarin suomalaisesta koulusta ja yksi opettaja Moskovan suomalaisesta koulusta. Opettajat ovat toimineet kyseisten koulujen luokanopettajina 2–6 vuotta.

Kaikkien opettajien vastauksista nousi esiin asuinympäristön vaikutus sopeutumiseen. Sillä, millaisia harrastusmahdollisuuksia ympäristö tarjoaa, voi olla ratkaiseva merkitys oppilaan sopeutumiselle. Yksi opettajista näki ympäristön ainoastaan sopeutumista estävänä tekijänä mainiten kaaosmaisen liikenteen, liikaisuuden, rikollisuuden ja turvattomuuden. Kaksi opettajaa korosti vanhempien merkitystä asenteiden välittäjinä. Vanhempien myönteinen tai kielteinen suhtautuminen ympäristöön voi joko kannustaa tai ahdistaa lasta tämän sopeutumisprosessissa. Kolme opettajaa totesi sopeutumisen riippuvan myös lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista, siitä suhtautuuko lapsi ympäristöönsä pelokkaasti ja varovaisesti vai rohkeasti ja avoimesti. Kolme opettajaa mainitsi kielitaidon vaikuttavan sopeutumiseen. Kaikki opettajat

pitivät harrastusmahdollisuuksia oleellisena sopeutumiseen vaikuttavana tekijänä. Yksi opettaja mainitsi lisäksi kulttuurierot sopeutumista häiritsevänä tekijänä.

Kaikki opettajat näkivät koulun roolin erittäin merkittävänä, ellei merkittävimpänä, oppilaiden sopeutumisessa. Koulusta saadaan (suomalaisia) kavereita ja opitaan kieltä. Lisäksi koulu tarjoaa harrastusmahdollisuuksia. Moskovan koulussa toimiva opettaja mainitsi myös koulun kansainvälisyyskasvatuksen. Koulussa opetellaan ymmärtämään venäläisyyttä ja samassa rakennuksessa toimii myös ruot salainen, japanilainen ja italialainen koulu. Kaksi opettajaa piti myös vanhempien ja koulun tiivistä yhteistyötä merkittävänä asiana.

Molempien koulujen opettajat kertoivat koulujen pyrkivän edistämään oppilaidensa sopeutumista Venäjälle. Koulut vierailevat venäläisissä ystävyyskouluissa ja järjestävät erilaisia teemapäiviä näiden kanssa. Lisäksi järjestetään retkiä erilaisiin kulttuurikohteisiin. Pietarin suomalaisessa koulussa järjestetään oppilaille mahdollisuuksia tavata venäläisiä koulun järjestämissä tapahtumissa ja tarjotaan harrastusmahdollisuuksia koulun tiloissa. Koulun opettajan mukaan lapset saavat näin järkevää tekemistä myös koulun ulkopuolella. Kerhot pidetään kuitenkin samoissa tiloissa koulun kanssa ja yleensä harrastuskerhon lapset ovat koulun suomalaisen koulun oppilaita. Moskovan suomalaisen koulun opettaja puolestaan ilmoitti, että oppilaita rohkaistaan hakemaan ulkopuolisia kontakteja ja ohjataan erilaisiin harrastuksiin. Näyttäisi siltä, että Pietarin suomalainen koulu huolehtii oppilaista ja heidän viihtyvyydestään erityisesti koulun sisällä, kun taas Moskovan suomalainen koulu kannustaa oppilaitaan hyödyntämään venäläisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Molemmissa kouluissa pidetään tärkeänä, että oppilaat kasvatetaan hyväksymään erilaisuutta.

*-Koulu pyrkii ja sen tehtävä on edistää lasten viihtymistä vieraassa maassa.
(PSK)*

-Tutustutamme lapsia ympäröivään kulttuuriin ja autamme heitä hyväksymään erilaiset ihmiset vieraillemalla pietarilaisissa kouluissa. (PSK)

Puhutaan erilaisuudesta (AINA!) ja sen aiheuttamista hyvistä ja huonoista puolista. (MSK)

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Raine Valli (2001) on luetellut kyselylomakketutkimuksen haittapuolia, joita on löydettävissä myös omassa tutkimuksessa. Vallin mukaan kyselylomakkeen kysymyksiä voidaan ymmärtää väärin, eikä tutkimuksen tekijä ole yleensä paikalla antamassa lisäohjeita. Vastaajat saattavat valita yhden vaihtoehdon sijasta useamman tai jättää kokonaan vastaamatta kysymyksiin. (Valli 2001a, 102.) Omassa tutkimuksessani aineiston analyysin luotettavuutta vähentää joidenkin kysymysten epätarkkuus ja vastausten erilaiset tulkintamahdollisuudet. Muutamat oppilaat olivat myös jättäneet vastaamatta joihinkin kysymyksiin, mahdollisesti aikapulan vuoksi.

Kyselylomakkeessa käytetään usein termiä venäjänkielinen ystävä/kaveri. Oppilaat ilmoittivat tapaavansa venäjänkielisiä ystäviään huomattavasti useammin kuin vierailevansa näiden kotona tai kutsuvansa heitä omaan kotiinsa. On todennäköistä, että oppilaat viittasivat venäjänkielisillä ystävillä juuri luokkatovereihinsa. Tutkimuksen näkökulmasta on kuitenkin merkittävää juuri ero koulussa tavattavien ystävien sekä koulun ulkopuolella solmittujen ystävyysuhteiden välillä. Sama ongelma toistui myös päiväkirjan sisältöä tulkittaessa. Kun oppilailta kysyttiin, keiden kanssa he ovat puhuneet venäjää päivän aikana, kävi ilmi, että oppilaat voivat puhua venäjää myös suomalaisten luokkatoveriensä kanssa. Tämä kysymys ei siis kerro heidän suhteistaan venäjänkielisiin kavereihin.

Totesin tuloksia analysoidessani, että kyselylomakkeen kysymykset, jotka oli suunniteltu mittaamaan oppilaiden asennetta, eivät olleet aivan tarkoituksenmukaisia. Jos oppilas ilmoitti, ettei halua saada lisää venäläisiä ystäviä, ei useinkaan ollut syynä asenteet vaan oppilaalla saattoi olla jo ennestään ”tarpeeksi” ystäviä. Tällöin kysymys kuvastikin oppilaan sosiaalisuutta eikä asenteita. Myönteinen vastaus puolestaan kuvastaa selkeämmin varauksettomuutta ja vastaajan asenteita.

Myös päiväkirjojen analyysivaihe osoittautui haastavaksi. Päiväkirjan täyttämässä oli hyvin erilaisia tyylejä erityisesti tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt kertoivat päivien kulusta hyvinkin tarkkaan, kun taas pojat kuittasivat päivän tapahtumat muutamalla sanalla. Lisäksi osa päiväkirjoista oli täytetty puutteellisesti. Oppilaat täyttivät päiväkirjoja kotonaan ja on todennäköistä, että osa unohti täyttää tiedot joiltakin päiviltä. Unohdettuja tietoja on myös voitu ”keksiä”. Osa tiedoista on ristiriidassa kyselylomakkeen vastausten kanssa ja on mahdollista, että oppilaat ovat täyttäneet päiväkirjan tietoja sosiaalisen paineen vuoksi juuri tietyllä tavalla. Kokonaisuudessaan päiväkirjojen merkitys tutkimukselle jäi verrattain pieneksi. Vastaukset kuvastivat oppilaiden kielikontakteja, mutta vastauksia dominoivat, luonnollisesti, kaksikielisten oppilaiden kontaktit. Vapaasti täytettävä päiväkirja olisi saattanut antaa syvempää ja luotettavampaa tietoa oppilaiden kontakteista venäläisiin kuin tutkimuksessa käytetty strukturoitu päiväkirjapohja.

Tutkimustuloksia tulee tarkastella kriittisesti, sillä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrä ei anna mahdollisuutta yleistettävissä olevaan tietoon. Aineiston pohjalta tehdyt päätelmät oppilaiden sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä saattavat perustua myös sattumaan. Suuri merkitys oppilaan sopeutumiselle on persoonallisilla tekijöillä kuten sosiaalisuus ja avoimuus. Tutkimus keskittyy kuitenkin arvioimaan sopeutumista lähinnä ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Tutkimuskohteena olevien koulujen opettajat ja oppilaat vaihtuvat muutaman vuoden välein, ja myös koulukulttuurien voidaan olettaa olevan jatkuvassa muutostilassa. Tutkimustulosten pohjalta rakennettu kuva oppilaiden sopeutumisesta voi jo muutaman vuoden kuluttua olla vanhentunut.

8 POHDINTA

Tutkimus on katsaus Pietarin ja Moskovan suomalaisia koulua käyvien oppilaiden sopeutumiseen Venäjällä. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut päätyä yleistettäviin tuloksiin vaan tarkastella oppilaiden elämää Venäjällä erityisesti sosiaalisen ja kulttuurisen sopeutumisen näkökulmasta. Kahden Venäjällä sijaitsevan Suomi-koulun vertailu osoittaa, että monet tekijät vaikuttavat oppilaiden elämään vieraassa maassa. Suomi-koulujen oppilaiden sopeutumista kartoittavien tutkimusten tulisi olla tätä tutkimusta paljon laajempia, jotta voitaisiin edes tavoitella yleistämiskelpoisia tuloksia. Jokainen maa ja kulttuuri tarjoaa erilaisen elinympäristön Suomesta muuttaville lapsille. Kun uuden maan tavat ja elinympäristö yhdistyvät oppilaiden ennakkokäsityksiin kyseisestä maasta, saadaan yhtälö, jonka purkamiseen tarvitaan useita laajoja tutkimuksia. Tarkastelen tässä pohdintaosiossa tutkimusaineistoa sekä tutkimuskysymysten että aiemmin tehtyjen tutkimusten johdantelemana. Tutkimuskysymyksinä oli selvittää, millaisia ovat Suomi-koulujen oppilaiden sosiaaliset verkostot sekä venäjän kielen taidot. Lisäksi pyrin selvittämään, mitkä tekijät ovat vaikuttamassa oppilaiden sopeutumiseen vieraaseen kulttuuriin ja erityisesti koulun merkitystä sopeutumisen edistäjänä.

Pietarin ja Moskovan suomalaiset koulut erosivat tutkimusta tehtäessä lähinnä oppilaiden etnisen ja äidinkielen jakauman suhteen. Tutkimukseen osallistuneista Moskovan koulun oppilaita yli puolet puhuu äitinsä kanssa venäjää, kun vastaava osuus Pietarin koulussa on noin kolmasosa. Kun suoritin kenttäharjoittelua Pietarin suomalaisessa koulussa, kiinnitin huomiota juuri siihen seikkaan, että äitinsä kanssa venäjää puhuvat oppilaat vaikuttivat sopeutuneen paremmin ympäröivään venäläiseen yhteisöön. Tutkimustulosten pohjalta näyttää siltä, että Moskovan koulun oppilaat hyödyntävät paremmin kahden kulttuurin tarjoamat mahdollisuudet sekä ystävyys-suhteiden että

vapaa-ajan osalta. Pietarin Suomi-koulun oppilaiden vastauksissa korostuu enemmän suomalaisesta kulttuurista kiinni pitäminen.

Pietarin suomalaisen koulun oppilaista seitsemän puhuu äitinsä kanssa venäjää, mutta ainoastaan kaksi heistä ilmoitti olevansa kaksikielinen. Kuitenkin he arvioivat venäjän kielen taitonsa hyvin sujuvaksi. Niistä yhdeksästä Moskovan suomalaisen koulun oppilaasta, jotka puhuvat äitinsä kanssa venäjää, seitsemän ilmoitti puhuvansa äidinkielenään venäjää tai olevansa kaksikielinen. Jos kouluyhteisö on vahvasti suomalaista kulttuuria korostava ja valtaosa koulun oppilaista on suomalaisia, se voi vaikuttaa myös kaksikielisten ja -kulttuuristen oppilaiden minäkuvaan. Jos suomalaisuus nähdään etuna sekä sosiaalisten suhteiden että oman minäkuvan kannalta, ei kaksikulttuurisuutta haluta erikseen korostaa.

Vaikka Pietarin koulun oppilaat eivät korostaneet mahdollista kaksikielisyyttään, oppilaat suhtautuivat venäjän kielen opiskeluun hyvin myönteisesti. Lähinnä oppilaat korostivat kielitaidon hyödyllisyyttä. Monikielisyys siis nähdään tavoiteltavana asiana, mutta sille annetaan lähinnä instrumentaalista arvoa. On mahdollista, että venäjän kieli ja siihen liitetyt asenteet halutaan erottaa asenteista venäläisyyttä kohtaan yleensä. Vaikka venäläisyyttä ja monikulttuurisuutta ei välttämättä nähdä rikkautena, monen kielen hallintaa pidetään arvokkaana taitona. Myös Moskovan koulun oppilaat korostivat venäjän kielen hyödyllisyyttä. Merkittävä ero Moskovan ja Pietarin koulujen oppilaiden välillä oli kuitenkin siinä, kuinka monipuolisesti oppilaat ottivat kantaa venäjän kielen opiskeluun. Tutkimukseen osallistuneista Moskovan koulun 17 oppilaasta 13 rengasti useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon. Pietarin koulun 20 oppilaan joukosta ainoastaan seitsemän rengasti useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon. Moskovan koulun oppilaista useampi ilmoitti pitävänsä venäjän kielen opiskelusta, ja heistä yli puolet on äidinkieleltään suomalaisia. Tämä vastausvaihtoehdot kuvastaa henkilökohtaisempaa asennoitumista venäjän kieltä kohtaan kuin vastaukset, joissa korostetaan ainoastaan kielen välinearvoa. Iskaniuksen (2002, 210)

mukaan myönteiset kieliasteet tukevat myös myönteistä kielellistä identifioitumista, jolloin positiivinen kielen arvottamien liittyy vahvasti emotionaaliseen kieleen liittyvään siteeseen.

Tutkimustulosten mukaan Suomi-kouluja käyvät oppilaat viettävät suurimman osan vapaa-ajastaan perheen jäsenten kanssa. Tähän lienee syynä suuret välimatkat oppilaiden kotien välillä. Seuraavaksi eniten oppilaat viettävät vapaa-aikaansa koulukavereiden kanssa. Muut tuttavat muodostivat verrattain pienen osuuden oppilaiden sosiaalisista suhteista. Oppilaat käyttävät venäjän kieltä pääasiassa perheenjäsentensä kanssa, mikä kuvastaa kaksikielisten oppilaiden suurta osuutta oppilaiden joukossa. Suomenkielisten oppilaiden kielikontaktit muodostuvat enimmäkseen kaupan myyjien sekä autonkuljettajien kanssa käydystä sananvaihdosta. Pitkän koulumatkan vuoksi useilla perheillä on oma venäläinen autonkuljettaja, joka kuljettaa lapset kouluun. Autonkuljettajalla voi olla hyvin merkittävä rooli oppilaiden sopeutumisprosessin kannalta. Sen lisäksi, että oppilaat tapaavat kuljettajan päivittäin, voi kuljettaja olla oppilaan ainoa venäläistuttava koulun ulkopuolelta. Molempien Suomi-koulujen henkilökuntaan kuuluu myös oma autonkuljettaja. Pietarin suomalaisessa koulussa työskentelee suomalainen kuljettaja. Moskovan Suomi-koulun kuljettaja puolestaan on venäläinen.

Sekä Moskovan että Pietarin Suomi-koulujen oppilaista suurin osa ilmoitti parhaiden ystäviensä olevan suomalaisia. Moskovan Suomi-koulussa suomalaisuus ja venäläisyys näyttävät kuitenkin olevan tasapuolisemmin esillä. Viisi koulun oppilasta puhuu parhaiden ystäviensä kanssa sekä venäjää että suomea. Heidän joukossaan oli myös kaksi sellaista oppilasta, jotka eivät puhu toisena kielenään venäjää. Ainoastaan yksi Moskovan koulun oppilas ilmoitti parhaiden ystäviensä olevan ainoastaan venäläisiä. Pietarin suomalaisessa koulussa oli havaittavissa jako venäläisiin ja suomalaisiin piireihin. Neljä kaksikielistä oppilasta ilmoitti käyttävänsä parhaiden ystäviensä kanssa ainoastaan venäjän kieltä. Heidän parhaat ystävänsä olivat yleensä venäläisiä koulun ulkopuolelta. Loput Pietarin Suomi-koulun oppilaat ilmoittivat

käyttävänsä parhaiden ystäviensä kanssa ainoastaan suomen kieltä. Useimmat Pietarin koulun oppilaat mainitsivat erikseen Suomessa asuvia parhaita ystäviään. Tuloksista voidaan päätellä, että Pietarin Suomi-koulun oppilaat eivät puhu keskenään venäjää, vaikka osaisivatkin. Ainoastaan ne oppilaat, jotka ilmoittivat parhaiden ystäviensä olevan koulun ulkopuolelta, puhuvat ystäviensä kanssa venäjää. Moskovan koulussa oppilaat puhuvat keskenään sekä suomea että venäjää, mikä on hyvä asia sekä suomea että venäjää äidinkielenään puhuvien oppilaiden kannalta.

Tuloksia analysoidessani törmäsin usein ongelmaan, jota en tutkimusaineiston puitteissa kyennyt täysin selvittämään. Ongelmana oli erottaa oppilaiden venäläisperäisyyden ja venäjän kielen taitojen vaikutus sopeutumiseen. Nämä kaksi tekijää kulkevat usein rinnakkain, jolloin ei voida varmuudella todeta, kummalla on voimakkaampi vaikutus oppilaan sopeutumiseen. Kielitaidon merkitystä vahvisti tulos, jonka mukaan kaikilla venäjää sujuvasti puhuvilla oppilailla, olivat he sitten kaksikielisiä tai pitkään Venäjällä asuneita suomenkielisiä, oli kolmesta yli kymmeneen venäjänkielistä ystävää. Keskimäärin koulujen oppilailla oli yhdestä viiteen ystävää. Tulosten mukaan oppilaan venäläisyysperäisyydellä on vaikutusta mm. harrastusten valintaan. Niistä 17 oppilaasta, jotka käyvät venäläisissä harrastekerhoissa, 12 oppilasta puhuu venäjää ainakin toisen vanhempansa kanssa. Ainoastaan neljä venäjää toisen vanhempansa kanssa puhuvista oppilaista ei käy venäläisissä harrastuskerhoissa. Neljästä suomenkielisestä oppilaasta, jotka luokiteltiin tutkimuksessa sujuvasti venäjää puhuviksi, ainoastaan yksi ilmoitti käyvänsä venäläisissä harrastekerhoissa.

Pietarin suomalaisen koulun oppilaista puolet piti venäläisiä vaikeasti tutustuttavina ja puolet ilmoitti, ettei halua saada lisää venäläisiä ystäviä. Moskovan koulussa ainoastaan kolmasosa oppilaista piti venäläisiä vaikeasti tutustuttavina ja kolmasosa ilmoitti, ettei halua saada lisää venäläisiä ystäviä. Ainoat selkeän kielteisesti venäläisiin suhtautuvat oppilaat olivat poikia, mikä osoittaa sukupuolella olevan jonkun verran vaikutusta asenteisiin. Moskovan

koulun oppilaiden avoimempi suhtautuminen venäläisiin ja venäläisten kavereiden hankkimiseen voikin johtua oppilaiden sukupuolijakaumasta. Kyselyyn vastasi Pietarin koulusta viisi tyttöä ja 15 poikaa. Moskovan koulussa sukupuolijakauma oli päinvastainen, 11 tyttöä ja kuusi poikaa. Oppilaiden venäläisyysperäisyydellä puolestaan ei ollut suurta vaikutusta heidän halukkuutensa hankkia lisää venäläisiä ystäviä. Useat kaksikieliset oppilaat ilmoittivat, että heillä oli jo tarpeeksi venäläisiä ystäviä. Vastaukset olivat sen sijaan yhteydessä aikaan, jonka oppilaat arvioivat vielä asuvansa Venäjällä. Tulokset vahvistivat Kimin (2001, 51-52) näkemystä siitä, että pitkäaikaismuuttajilla on suurempi tarve sopeutua uuteen kulttuuriin. Alle vuoden kuluttua Suomeen palaavista 11 oppilaasta ainoastaan kolme toivoi saavansa venäjänkielisiä ystäviä. Niistä 11 oppilaasta, jotka tulisivat asumaan Venäjällä vielä yli vuoden, yhdeksän toivoi saavansa lisää venäläisiä ystäviä. Vain lyhyen aikaa Venäjällä viettävät oppilaat asettavat todennäköisesti erilaisia odotuksia vierailulleen uudessa kulttuuriympäristössä.

Moskovan suomalaisessa koulussa on enemmän äidinkielenään venäjää puhuvia oppilaita. Tämä on mahdollisesti yksi syy siihen, miksi venäläisyys on siellä enemmän esillä. Pietarin suomalaisessa koulussa ei harjoittelua tehdessäni ollut yhtään oppilasta, jonka molemmat vanhemmat olisivat olleet venäläisiä. Tutkimukseen osallistuneiden Moskovan koulun oppilaiden joukossa tällaisia oppilaita oli kaksi kappaletta. Kun luokkatovereiden joukossa on venäläistä kulttuuria edustavia oppilaita, tulee venäläisyys osaksi jokapäiväistä arkea, eikä koulukulttuuri voi muodostua ainoastaan suomalaisuutta korostavaksi. Jaakkola (1999, 185) toteaa, että ennakkoluulot todennäköisesti vähenevät, kun solmitaan henkilökohtaisia suhteita statukseltaan samanarvoisten henkilöiden, mm. omien ikätovereiden kanssa. Suomi-koulujen oppilailla on rajoitetut mahdollisuudet tutustua ikäisiinsä valtakulttuurin edustajiin. Koulujen monikulttuuriset oppilaat tarjoavat mahdollisuuden vertailla suomalaista ja venäläistä kulttuuria keskenään. Näin he rikastuttavat koulukulttuuria ja mahdollisesti vähentävät ennakkoluuloja

suomalaisoppilaiden keskuudessa. Monikulttuurisuus ei saisikaan jäädä hallitsevan suomalaisuuden taakse. suomalaisen koulun etu monikulttuurisuuteen kasvattamisessa on myös se, että samassa koulurakennuksessa toimii ruotsalainen, japanilainen ja italialainen koulu.

Tutkimustulokset herättivät pohtimaan Suomi-koulun merkitystä vieraassa kulttuurissa. Pietarin suomalaisen koulun opettajat ilmoittivat erääksi tavoitteekseen oppilaiden viihtyvyyden lisäämisen. On hienoa, että koulun tiloissa voidaan järjestää harrastuksia ja toteuttaa paljon keskustelua herättänyttä kokonaiskoulupäivän ideaa. Oppilaat viettävät koulussa muutaman tunnin pidempään ja saavat harrastaa mm. kuvataiteita ja musiikkia. Ilman suomalaisen koulun järjestämiä harrastusmahdollisuuksia suuri osa oppilaista saattaisi viettää vapaa-aikaansa ainoastaan kotona. Toisaalta he saattaisivat hakeutua rohkeammin venäläisten järjestämiin harrastuspiireihin, mikä edistäisi heidän sosiaalistumistaan. Iskanius (2002) havaitsee saman ristiriidan piilevän myös maahanmuuttajanuorille järjestettävässä kerhotoiminnassa. Hän toteaa, että kontaktien solmiminen paikalliseen väestöön voi vaikeutua entisestään, jos nuorten kontaktit rajoittuvat vain omaan kieliryhmään. (Iskanius 2002, 203.)

Vieraassa maassa viihtyminen ei ole sama asia kuin sen kulttuuriin sopeutuminen. Oppilaiden kannalta ympäröivään venäläiseen yhteisöön sopeutuminen olisi eduksi sekä kielitaidon että monikulttuurisen identiteetin saavuttamisen kannalta. Harinen (2000) on haastatellut kaksoiskansalaisuuden omistavia nuoria ja todennut, että monikulttuurisuus nähdään pääasiassa myönteisenä asiana, joka tuo jotain lisää yksilön identiteettiin. Eräs tutkimukseen osallistuneista nuorista kertoo näin:

"Niin onhan se hienoa aina kun on mitä useampia on niinku kulttuureita semmonen sekotus että tietää ettei oo semmonen vaan semmonen yhteen suuntaan katsoja, on se tietysti aina parempi..."

Kaksoiskansalaisuuden nähdään mm. synnyttävän sopeutumis- ja muuntautumiskykyisiä yksilöitä, jotka ovat kotonaan useammassa kuin yhdessä paikassa. (Harinen 2000, 151,161.) Toisaalta on hyvä huomioida, ettei kaikilla oppilailla edes ole tavoitteena sopeutua ympäröivään yhteisöön. Tutkimuksen mukaan oppilaiden halukkuus hankkia venäläisiä ystäviä oli heikompi niillä oppilailla, jotka muuttaisivat takaisin Suomeen kuluvan vuoden aikana. Jos perhe asuu Venäjällä ainoastaan lyhyen ajanjakson, voi tärkeimmäksi asiaksi muodostua viihtyvyys koulussa. Brislin (1981, 116) toteaa, että jokaisella yksilöllä on myös henkilökohtaisia päämääriä ja tavoitteita oman integroitumisensa suhteen. Vaikka integraatiota pidetään yksilön kannalta suotuisimpana akkulturaatiostrategiana, ei sen välttämättä tarvitse toteutua jokaisen maahanmuuttajan kohdalla.

Suomalaiset muodostavat pienen vähemmistöryhmän Venäjällä, jolloin Suomi-koulusta muodostuu kansallisuudentiteettiä vahvistava yhteisö. Pietarin Suomi-koulun oppilaiden keskuudessa suomalaisuus on voimakkaammin esillä kuin Moskovassa. Tähän voi olla syynä se, että Pietarin Suomi-koulun oppilaat ovat asuneet Venäjällä keskimäärin kolme vuotta, kun taas Moskovan Suomi-koulun oppilaat ovat asuneet maassa keskimäärin yli viisi vuotta. Kysymys voi olla Kaijakkosen (2004, 56) kuvailemasta vierauden pelosta. Oppilaat pelkäävät, että venäläinen kulttuuri voi syrjäyttää joitakin oman kulttuurin piirteitä. Schumannin (1978, 77-80) mukaan korkeamman statuksen omaava ryhmä ei välttämättä koe tarvetta oppia statukseltaan heikomman ryhmän kieltä. Suomi-koulujen oppilaat korostivat venäjän kielen hyödyllisyyttä, mutta mikäli oppilaat kokevat omaavansa korkeamman statuksen kuin venäläiset yleensä, saattavat he kokea sopeutumisen venäläiseen kulttuuriin tarpeettomana. Näin suomalaisen kansallisuudentiteetin vahvistaminen voi estää venäläiseen kulttuuriin sopeutumista.

Jos Pietarin ja Moskovan Suomi-koulujen oppilaita tarkastellaan akkulturaatioteorioiden pohjalta, on Moskovan koulun oppilailla paremmat mahdollisuudet integroitua ympäröivään yhteisöön. Liebkind (2000, 22) toteaa,

että akkulturaatio edellyttää kaksisuuntaista vuorovaikutusta enemmistö- ja vähemmistökulttuurien välillä. Moskovan suomalaisessa koulussa oppilaat näyttävät muodostavan sosiaalisen verkoston, jossa kielet ja etniset ryhmät sekoittuvat keskenään. Venäläis- ja suomalaisoppilaiden keskinäiset suhteet vähentävät kontaktihypoteesin (Jaakkola 2000, 40-41) mukaan ennakkoluuloja. Moskovan Suomi-koulun oppilaat vaikuttavat suhtautuvan myönteisemmin venäläiseen yhteisöön ja olevan halukkaampia sopeutumaan uuteen kulttuuriin. Molemmissa kouluissa venäjää toisena kielenä puhuvilla oppilailla on hyvät mahdollisuudet integroitua venäläiseen kulttuuriin. Vaikka useimmat heistä pitävätkin itseään suomalaisina, on heillä venäläisen äitinsä kautta kosketuspintaa venäläiseen kulttuuriin. (Ks. Berry 1997, 23.) Pietarin Suomi-koulussa on havaittavissa separaatioon viittaavaa suomalaisuuden korostamista ja valtakulttuurista eristäytymistä. Jopa venäjää toisena kielenä puhuvat oppilaat korostavat enemmän suomalaisuuttaan.

Sekä Skutnabb-Kankaan (1988) kulttuuripätevyyden kehityksen malli että Lysgaardin (1955) havaitsema "U-curve" -ilmiö tukevat käsitystä siitä, että yksilö kokee heti vieraaseen maahan muutettuaan suuria sopeutumisvaikeuksia, jotka vähenevät ajan kuluessa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan löytänyt tukea sille, että sopeutumisongelmia olisi erityisesti vasta maahan muuttaneilla. Tulos selittyy osaksi sillä, että monet vasta Venäjälle muuttaneista oppilaista puhuivat toisena kielenään venäjää, joten heillä ei ollut suuria vaikeuksia esim. solmia kaverisuhteita venäläisiin. Sen sijaan Barryn (2005) havainto siitä, että pidempään maassa asuneet ovat akkulturoituneet paremmin, sai jonkun verran tukea tämän tutkimuksen tuloksista. Pidempään maassa asuneilla oli mm. keskimäärin enemmän venäläisiä ystäviä. Tutkimustulosten mukaan yksi selkeimmin sopeutumista ohjaavista tekijöistä on kuitenkin kielitaito. Tulokset vahvistavat Nesdalen ja Makin (2002) käsitystä siitä, että heikko kielitaito ennustaa vahvempaa samastumista omaan etniseen ryhmään.

Tässä tutkimuksessa kartoitettua aluetta, Suomi-koulujen oppilaiden sopeutumista Venäjälle, voitaisiin jatkossa tutkia lisää monestakin eri näkökulmasta. Toisaalta tutkimuksia voitaisiin tehdä ns. vertikaalisessa suunnassa, jolloin aiheesta hankittaisiin syvempää tietoa. Olisi mielenkiintoista saada tietoa oppilaiden omista kokemuksista esim. haastattelututkimuksen avulla. Kyselylomakkeilla saadaan kyllä tietoa laajalta alueelta, mutta vastausten takana piilevät yksilölliset kokemukset jäävät tutkijan saavuttamattomiin. Erityisen kiinnostava tutkimuskohde olisi oppilaiden asenteet ja niiden yhteys sopeutumiseen. Oppilailla itsellään on varmasti kokemuksia siitä, kuinka heidän asenteensa ovat vuosien kuluessa muuttuneet. Jatkossa aihetta voitaisiin tutkia myös horisontaalisessa suunnassa ja laajentaa aineistoa muissa maissa sijaitseviin Suomi-kouluihin. Näin voitaisiin selvittää, kuinka ympäröivä kulttuuri, sekä toisaalta oppilaiden Suomessa omaksutut asenteet kyseisestä maasta, vaikuttavat sopeutumiseen. Oma tutkimusaiheensa olisi myös koulukulttuurien vertaileminen eri Suomi-koulujen välillä, jolloin voitaisiin kartoittaa, millä tavalla koulu voi parhaiten edistää oppilaidensa sopeutumista ympäröivään yhteisöön. Myös Venäjän Suomi-koulujen vertaaminen muihin Venäjällä toimiviin ulkomaankouluihin olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Mielenkiinnon kohteena olisi, kuinka suomalaiset eroavat sopeutumisessa vieraaseen kulttuuriin, ja kuinka venäläinen yhteisö yleensä edistää tai vaikeuttaa sopeutumista.

Tässä tutkimuksessa lisäselvittelyä jäi kaipaamaan oppilaan etnisen taustan ja kielitaidon vaikutus sopeutumiseen. Näiden kahden tekijän erotteleminen toisistaan on haasteellinen tehtävä. Se, että oppilas puhuu toisen vanhempansa kanssa venäjää, ei vielä kerro siitä, kuinka suuri rooli venäläisellä kulttuurilla on perheen arjessa, ja kuinka vahvasti venäläisyys korostuu oppilaan identiteetissä. Tutkimustulokset antoivat myös viitteitä siitä, että ympäröivä kouluyhteisö voi vaikuttaa oppilaan kokemukseen omasta venäläisyydestään tai suomalaisuudestaan. Olisi pureuduttava hyvin syvälle oppilaiden välisiin suhteisiin, arvoihin ja asenteisiin sekä koulussa että perheen

sisällä, jotta voitaisiin ymmärtää kunkin oppilaan monikulttuurisen identiteetin rakennetta. Oppilaan identiteetin muutosta voitaisiin tarkkailla myös pitkäaikaistutkimuksen avulla, jolloin tutkimus tulisi aloittaa jo ennen oppilaan siirtymistä Suomi-kouluun.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-25.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen. Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa: P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä, etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto, nuorisotutkimusseuran julkaisu 38. Helsinki, 17-32.
- Allport, G.W. 1954. The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Barry, D.T. 2001. Development of a new scale for measuring acculturation: The East Asian acculturation measure (EAAM). *Journal of Immigrant Health* 3, 193-197.
- Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Juva: Vastapaino.
- Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international Review*. 46 (1), 5-68.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., Mok, D. 1987. Comparative studies of acculturative stress. Teoksessa *International migrant review* 21, 491-511.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. 1992. Cross-cultural psychology. Research and applications. 5. painos. U.S.A.: Cambridge university press.
- Berry, J.W. & Sam, D.L. 1997. Acculturation and adaptation. Teoksessa J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (toim.) *Handbook of Cross-cultural Psychology 3: Social behaviour and Applications*. Boston: Allyn & Bacon, 291-326.
- Brislin, R. 1981. Cross-cultural encounters: face-to-face interaction. New York: Pergamon Press.

- Bron, A. 2003. From an immigrant to a citizen: language as a hindrance or a key to citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22, 606–619.
- Brown, R. 1995. *Prejudice – its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Dialang, eurooppalainen kielitaidon arviointijärjestelmä. [Viitattu 21.2.2005].
Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.dialang.org/>>.
- Eshel, Y. & Rosenthal-Sokolov, M. 2000. Acculturation attitudes and sociocultural adjustment of sojourner youth in Israel. *The Journal of Social Psychology* 140, 677-691.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, R.C. 1972. Motivational variables in second-language acquisition. Teoksessa R. C. Gardner & W. E. Lambert (toim.) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc, 199-216.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 11/2000. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Haugen, E. 1953. *The norwegian language in America – A study in bilingual behavior*. Vol.1. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hsiao-Ying, T. 1995. Sojourner adjustment: The case of foreigners in Japan. *Journal of Cross-cultural Psychology* 26, 523-536.
- Iskanius, S. 2002. Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa: venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen suomi: kieli, kulttuuri, identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 200-218.
- Jaakkola, M. 1999. *Maahanmuutto ja etniset asenteet*. Helsinki: Edita.

- Jaakkola, M. 2000. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987-1999. Teoksessa: K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi – etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003. Työpoliittinen tutkimus nro. 286. Helsinki: Työministeriö.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Keskisalo, A-M. 2000. Suomi-Venäjä ottelu: Suomalaisuus pelivälineenä kansainvälisessä luokassa. Julkaisematon käsikirjoitus. Joensuun yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Keskisalo, A-M. 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä, etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry., 122-157.
- Kim, Y. 2001. *Becoming intercultural*. California: Sage Publications, Inc.
- Kuo, B.C.H. & Roysircar, G. 2005. An exploratory study of cross-cultural adaptation of adolescent Taiwanese unaccompanied sojourners in Canada. *International Journal of Intercultural Relations* 30, 159-183.
- Kynkäänniemi, M. 2002. Venäjän kielen opetus oppijan kulttuurikuvan laajentajana. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos, venäjän kieli ja kirjallisuus. Lisensiaatintyö.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Liebkind, K. 1994a. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.
- Liebkind, K. 1994b. *Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen*. Teoksessa K. Liebkind, (toim.) *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.

- Liebkind, K. 1998. Me ja muukalaiset – ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Syrjäntäkokenemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi –etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 80-92.
- Linton, R. 1945. The cultural background of personality. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lysgaard, K. 1955. Adjustment in a foreign society: Norwegian fullbright grantees visiting the United States. *International social science Bulletin* 7, 45-51. Artikkeleihin viitattu teoksessa: Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A. & Kojima, T. 1998. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations* 22, 277-291, 278.
- Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Opetushallitus. 4.3.2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf).
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. Teoksessa: S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi-kieli kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 219-234.
- Moskovan suomalaisen koulun viralliset kotisivut. [Viitattu 20.9.2005]. Nähtävillä osoitteessa: [<URL: http://www.finnschoolmoscow.com/>](http://www.finnschoolmoscow.com/).
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nesdale, D. & Mak, A.S. 2003. Ethnic identification, self-esteem and immigrant psychological health. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 23-40.

- Niemelä, T. 1980. Chilen pakolaisten sopeutuminen Suomeen. Helsinki: Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
- Novitz, D. 1989. On culture and cultural identity, teoksessa D. Novitz & B. Willmott (toim.) Culture and identity in New Zealand. Wellington: GP Books.
- Oberg, K. 1960. Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7, 177-182. Artikkeleihin viitattu teoksessa: Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A. & Kojima, T. 1998. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations* 22, 277-291, 278.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. [Viitattu 16.4.2006]. Saatavilla pdf-muodossa: <URL:http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf>.
- Pietarin suomalaisen koulun viralliset kotisivut. [Viitattu 20.9.2005]. Nähtävillä osoitteessa: <URL: <http://koti.mbnet.fi/piesko/>>.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 21-32.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-25.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. Sosiologia. Helsinki: WSOY.

- Sajavaara, K.1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Schumann, J. 1978. The pidginization process. A model for second language acquisition. Massachusetts: Newbury house publishers, inc.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Snauwaert, B., Soenens, B., Vanbeselaere, N., & Boen, F. 2003. When integration does not necessarily imply integration. Different conceptualizations of acculturation orientations lead to different classifications. *Journal of Cross-cultural Psychology* 34, 231-239.
- Swagler, M.A. & Ellis, M.V. 2003. Crossing the distance: Adjustment of Taiwanese graduate students in the United States. *Journal of Counseling Psychology* 50, 420-437.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Triandis, H.C. 1997. Where is culture in the acculturation model? *Applied psychology: An international Review*. 46 (1), 55-58.
- Työkomennus ulkomaille 2003. Eläketurvakeskus. [Viitattu 18.5.2006].
 Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
 <URL:http://www.etk.fi/Dynagen_attachments/Att16322/16322.pdf>.
- Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi – kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Valli, R. 2001a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A. & Kojima, T. 1998. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations* 22, 277-291.
- Ward, C. & Rana-Deuba, A. 2000. Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 24, 291-306.
- Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D. & Furnham, A. 2005. Sociocultural adjustment of immigrants: universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations* 30, 195-211.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake Venäjän Suomi-koulujen oppilaille

KYSELYLOMAKE PIETARIN SUOMALAISEN KOULUN 3.–9. –
LUOKKALAISILLE

1. Nimeni on _____
3. Olen _____ vuotta 2. Olen _____ luokalla
4. Äidinkieleni on _____
5. Kotonani puhutaan _____ kieltä/kieliä
6. Äitini kanssa puhun _____ kieltä/kieliä
7. Isäni kanssa puhun _____ kieltä/kieliä
8. Sisarusteni kanssa puhun _____ kieltä/kieliä
9. Olen asunut Venäjällä _____ vuotta
10. Olen opiskellut venäjän kieltä _____ vuotta
11. Opiskelen venäjän kieltä _____ ryhmässä
12. Palaan takaisin Suomeen noin _____ vuoden kuluttua

Rengasta seuraavista kysymyksistä se vaihtoehto, joka sopii sinulle parhaiten. Kirjoita tarvittaessa vastaus viivalle.

13. Onko venäläisiin mielestäsi vaikea tutustua?

a) Ei. Miksi ei

? _____

b) Kyllä.

Miksi? _____

Liite 1 jatkuu

Liite 1 jatkuu

14. Haluaisitko saada lisää venäläisiä kavereita?

a) Kyllä. Miksi?

b) En. Miksi

et?

15. Kuinka hyvin puhut mielestäsi **venäjän kieltä**?

a) puhun venäjää todella huonosti enkä käytä venäjän kieltä

b) puhun venäjää huonosti, mutta pystyn käyttämään joitakin lauseita tarpeen vaatiessa

c) puhun venäjää aika hyvin ja tulen sillä toimeen yleisissä arkipäivän tilanteissa kuten kaupassa

d) puhun venäjää hyvin ja selviän sillä lähes kaikissa tilanteissa

e) puhun venäjää todella hyvin ja käytän sitä päivittäin

f) puhun venäjää äidinkielenäni

16. Pystytkö asioimaan kaupassa **venäjän kielellä**?

a) Kyllä

b) En

17. Pystytkö kirjoittamaan kirjeen kaverillesi **venäjän kielellä**?

a) Kyllä

b) En

Liite 1 jatkuu

Liite 1 jatkuu

18. Soitatko tai laitatko tekstiviestejä kavereillesi **venäjän kielellä**?

- a) Kyllä
- b) En

19. Onko sinulla **venäjänkielisiä** kavereita tai ystäviä?

- a) yli 10 ystävää tai kaveria
- b) 6-10 ystävää tai kaveria
- c) 3-5 ystävää tai kaveria
- d) 1-2 ystävää tai kaveria
- e) Ei yhtään ystävää tai kaveria

20. Kuinka usein tapaat jonkun **venäjänkielisen** kaverisi/ystäväsi?

- a) Joka päivä
- b) Muutaman kerran viikossa
- c) Kerran viikossa
- d) Muutaman kerran kuukaudessa
- e) Kerran kuukaudessa
- f) Muutaman kerran vuodessa
- g) Kerran vuodessa
- h) En koskaan

21. Kuinka usein käyt jonkun **venäjänkielisen** ystäväsi kotona?

- a) Joka päivä
- b) Muutaman kerran viikossa
- c) Kerran viikossa
- d) Muutaman kerran kuukaudessa
- e) Kerran kuukaudessa
- f) Muutaman kerran vuodessa
- g) Kerran vuodessa
- h) En koskaan

Liite 1 jatkuu

Liite 1 jatkuu

22. Kuinka usein joku **venäjänkielinen** ystäväsi käy kotonasi?

- a) Joka päivä
- b) Muutaman kerran viikossa
- c) Kerran viikossa
- d) Muutaman kerran kuukaudessa
- e) Kerran kuukaudessa
- f) Muutaman kerran vuodessa
- g) Kerran vuodessa
- h) Ei koskaan

Seuraavista kysymyksistä voit rengastaa useamman kuin yhden vaihtoehdon.

23. Miten ymmärrät mielestäsi **venäjänkielistä** puhetta?

- a) Pystyn helposti seuraamaan venäjänkielisiä radio- ja tv-kuulutuksia
- b) Ymmärrän venäläisten käymää keskustelua
- c) Ymmärrän radio- ja tv-kuulutuksista vain sanan sieltä, sanan täältä
- d) Ymmärrän venäjänkielistä puhetta, jos se on hidasta ja selkeää ja siinä on pitkiä taukoja
- e) Ymmärrän tavallisimmat tervehdykset ja kuulumiset esimerkiksi naapurin kanssa jutellessa
- f) En ymmärrä kuulemastani venäjän kielestä mitään

24. Mitä mieltä olet **venäjän kielen** opiskelusta?

- a) Venäjän oppiminen on helppoa
- b) Venäjän oppimisesta on minulle hyötyä
- c) Pidän venäjän oppimisesta
- d) Venäjän oppiminen on vaikeaa
- e) Venäjän oppimisesta ei ole minulle mitään hyötyä
- f) En pidä venäjän kielestä ja sen oppimisesta

Liite 1 jatkuu

Liite 1 jatkuu

25. Missä käytät **venäjän kieltä**?

- a) Kotona
- b) Koulussa
- c) Kaupassa
- d) Harrastuksissa
- e) Kavereiden kanssa
- f) Muualla,

missä? _____

26. Kenen kanssa vietät yleensä vapaa-aikaa?

- a) Sisarusten ja perheen kanssa
- b) Koulukavereiden kanssa
- c) Sukulaisten kanssa
- d) Harrastuksissa tapaamieni kavereiden kanssa
- e) Muiden kanssa. Kenen? _____

27. Millaisia harrastuksia sinulla on?

- a) Käyn koulun järjestämissä harrastuspiireissä
- b) Käyn suomenkielisissä, esim. konsulaatin järjestämissä harrastuskerhoissa tai minulla on
suomenkielinen ohjaaja/opettaja
- c) Käyn venäläisten järjestämissä harrastuskerhoissa tai minulla on
venäjänkielinen ohjaaja/opettaja
- d) Harrastan lähinnä kotona ilman minkäänlaista ohjausta
- e) En harrasta mitään

Liite 1 jatkuu

Liite 1 jatkuu

28. Ketkä ovat kolme parasta ystävääsi?

29. Mitä kieltä puhut heidän kanssaan?

a) Suomea

b) Venäjää

c) Jotakin muuta kieltä. Mitä? _____

30. Missä tapaat heitä?

a) Koulussa

b) Omassa tai ystävän kotona

c) Suomessa

d) Harrastuksissa

e) Muualla. Missä? _____

SIINÄ KAIKKI! KIITOS VASTAUKSESTASI!



Liite 2: Päiväkirjapohja oppilaille

PÄIVÄKIRJA

Tähän päiväkirjaan toivon sinun täyttävän viikon ajan tietoja siitä, keitä olet tavannut ja kenen kanssa olet puhunut venäjää. Voit pitää kirjaa mukanas ja täyttää sitä päivän kuluessa. Voit tietysti raapustella tietoja päiväkirjaan vasta illalla, mutta silloin voi helposti käydä niin, että unohdat, mitä päivän aikana on tapahtunut. Tärkeää on, että täytät tiedot joka päivä.



Nimeni on _____

Liite 2 jatkuu

Liite 2 jatkuu

Tänään puhuin koulussa venäjää Kyllä Ei

Puhuin venäjää oppitunnilla välitunnilla kaverin kanssa
opettajan kanssa

Kerro lyhyesti mitä teit ja keitä tapasit seuraavina kellonaikoina:

15-17 _____

17-19 _____

19-21 _____

21-23 _____

Rastita seuraavista ne, joiden kanssa puhuit tänään *venäjää*.

- Äiti
- Isä
- Sisko
- Veli
- Joku muu sukulainen
- Paras ystävä
- Hyvä ystävä / kaveri
- Naapuri
- Autonkuljettaja
- Perhetuttava
- Kaupan / kioskin myyjä

Liite 2 jatkuu

Liite 2 jatkuu

- Tuttu harrastuskerhosta
- Harrastuskerhon ohjaaja

Keiden muiden kanssa puhuit tänään

venäjää? _____

Puhuitko tänään puhelimessa venäjää tai lähetitkö jollekin tekstiviestejä

venäjäksi?

Kyllä Ei

Liite 3: Kysely Suomi-koulujen opettajille

KYSELY MOSKOVAN SUOMALAISEN KOULUN OPETTAJILLE

1. Kauanko olet toiminut opettajana Moskovan suomalaisessa koulussa?
2. Mitkä yksilölliset ja ympäristölliset tekijät vaikuttavat oppilaiden sopeutumiseen Venäjälle?
3. Miten uskot Moskovan suomalaisen koulun vaikuttavan oppilaiden sopeutumiseen Venäjälle?
4. Onko Moskovan suomalainen koulu pyrkinyt edistämään oppilaidensa sopeutumista Venäjälle? Miten?

Liite 4: Saatekirje

Jyväskylässä 7.3.2005

Hyvät luokanopettajat,

Teen pro gradu -tutkielmaani Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tässä ohe ssa on kyselylomake sekä päiväkirja, jotka toivoisin jaettavan kaikille Pietarin suomalaisen koulun 3.-9. -luokkalaisille oppilaille. Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään toisaalta oppilaiden venäjän kielen osaamista ja toisaalta heidän sosiaalista sopeutumistaan venäläiseen yhteisöön.

Kyselylomake tehdään oppitunnin aikana ja se on sama kaikille luokille. Erityisesti 3.-4. -luokkalaiset tarvitsevat varmasti apua lomakkeen täytössä. Toivoisin, että opettajat voisivat käydä lomakkeen yhteisesti luokan kanssa lävitse. Erityisesti olisi huomioitava, onko mahdollista valita yksi vai useampi vastausvaihtoehto. Päiväkirja täytetään viikon ajalta ja palautetaan sen jälkeen opettajalle.

Sekä lomakkeeseen että päiväkirjaan tulee oppilaan nimi. Tiedot käsitellään täysin luottamuksellisesti ja nimi on ainoastaan apuna, jotta voin yhdistää saman oppilaan päiväkirjan ja lomakkeen toisiinsa. Tietojen luottamuksellisuutta on hyvä korostaa erityisesti vanhempien oppilaiden kanssa. Jos oppilaat eivät missään nimessä halua käyttää nimiä, voidaan lomakkeet ja päiväkirjat numeroida, mikä tietysti aiheuttaa vähän lisätyötä. Luottamuksellisuutta voisi korostaa myös se, että lomakkeet suljettaisiin heti palautuksen jälkeen kuoreen.

Oppilaiden vanhemmille tiedottamisen jätän teidän harkintanne varaan.

Kiitos yhteistyöstä!

Anja Huotari

(aehuotar@cc.jyu.fi)