

Leila Imppola

”Suomi sydämessä”

Saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden,
heidän vanhempiensa ja opettajiensa käsityksiä
Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta



JYU DISSERTATIONS 201

Leila Imppola

”Suomi sydämessä”

**Saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden,
heidän vanhempiansa ja opettajiensa käsityksiä
Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
huhtikuun 8. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212 on April 8, 2020 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Sabine Ylönen

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by a learner at a Finnish Language School.

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8105-1>

ISBN 978-951-39-8105-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8105-1

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Imppola, Leila

“Finland in their hearts” – learner, parent and teacher beliefs about Finland and the Finnish language in the context of a Finnish Language School in Germany
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 333 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 201)

ISBN 978-951-39-8105-1 (PDF)

This study explores beliefs held by German-Finnish learners, parents and teachers about Finland and the Finnish language in the context of a Finnish Language School – *Suomi-koulu* (later: Language School). Language Schools are non-profit organizations supported by the Finnish National Board of Education. The purpose of a Language School is to offer Finnish descent children and adolescents an opportunity to preserve their Finnish language and introduce them to Finnish culture. The beliefs were examined with a broad interpretation of the socio-cultural theoretical perspective, according to which beliefs are constructed in interaction with a community. The data included questionnaire responses by 56 students, 57 parents and 22 teachers, interviews of eight students, ten parents and five teachers, as well as linguistic portrait drawings by participants. Five learners also wrote autobiographical essays. Using the data, beliefs were investigated as transmitted to the second and third generation of German Finns in their homes and at the Language School. The material included both qualitative and quantitative data. The main focus of the research was on qualitative data, which was analyzed by using qualitative content analysis. The results indicated that all participants in the study emphasized the role of the Language School as a community that expanded their possibilities of using Finnish in everyday life. For the learners, the Language School provided an opportunity to make Finnish-speaking friends and to use and practice Finnish outside of their homes. In conclusion, learners appreciated their language skills, their Finnish backgrounds, multilingualism and the role of the Language School in developing their Finnish language skills. The parents appreciated the peer support they received in the Language School community. The teachers valued the opportunity to use their professional skills in their mother tongue. Beliefs about the Finnish language were reflected in the expectations for the Language School. Some parents expected high level development of the children’s language skills, while some other parents were happy that their children had an opportunity to join the Finnish community. Both learners and parents expressed their hopes for a more results-oriented approach. The results provide grounds to consider how the Language School could be further developed. The results showed that learners have exhibited having language skill and they have a sense of belonging to the Finns. Such young people can, if they so wish and have the opportunity, be resources to the Finnish society.

Keywords: Finnish, beliefs, mother tongue, multilingualism, tuition

TIIVISTELMÄ

Imppola, Leila

”Suomi sydämessä” – Saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden, heidän vanhempiansa ja opettajiensa käsityksiä Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 333 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 201)

ISBN 978-951-39-8105-1 (PDF)

Tässä tutkimuksessa selvitetään saksalaissuomalaisten nuorten käsityksiä Suomesta ja suomen kielestä Suomi-koulun kontekstissa. Suomi-koulut ovat kielikouluja, joissa annetaan ulkosuomalaislapsille täydentävää opetusta suomen kielessä sekä tutustutetaan heitä suomalaiseen kulttuuriin. Suomi-koulujen toimintaa tukee Opetushallitus. Käsityksiä on tutkittu laajasti sosiokulttuurisessa viitekehyksessä, jonka mukaan käsitykset rakennetaan vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Tutkimusaineiston kuului 56 suomikoululaisen, 57 suomikoululaisen vanhemman ja 22 Suomi-koulun opettajan kyselyvastaukset. Aineistoa täydensivät suomikoululaisten, vanhempien ja opettajien haastattelut sekä osallistujien kielelliset muutokuvapiirroukset. Lisäksi käytettävissä oli viiden suomikoululaisen kirjoittamat omaelämäkertakirjoitelmat. Kerätyn aineiston kautta tutkin, millaisia käsityksiä kodeissa ja Suomi-koulussa välitetään Suomesta ja suomen kielestä toisen ja kolmannen polven saksansuomalaisille sekä Suomi-koulun asemaa kielen ja kulttuurin omaksumisen tukena. Aineisto sisälsi sekä laadullisia että kvantitatiivisia osioita. Tutkimuksen painopiste oli laadullisessa aineistossa, joka analysoitiin laadullisella sisältöanalyysillä. Tulokset osoittivat, että kaikki tutkimuksen osallistujat korostivat Suomi-koulun osuutta yhteisönä, joka laajensi heidän mahdollisuuksiin käyttää suomen kieltä. Suomi-koulu tarjosi suomikoululaisille mahdollisuuden saada suomenkielisiä ystäviä sekä käyttää suomea ja harjoittaa suomen kielen taitoaan kodin ulkopuolella. Vanhemmat arvostivat Suomi-kouluyhteisössä saamansa vertaistukea. Heidän odotuksensa Suomi-koululle vaihtelivat. Osa vanhemmista odotti lasten kielitaidon korkeatasoista kehittymistä, kun taas toiset vanhemmat olivat iloisia siitä, että heidän lapsillaan oli mahdollisuus liittyä suomalaiseen yhteisöön. Sekä suomikoululaiset että vanhemmat toivoivat Suomi-koulun toiminnan kehittämistä tavoitteellisemmaksi. Opettajat arvostivat mahdollisuutta käyttää ammattitaitoaan äidinkielellään. Tulokset antavat perusteet pohtia, miten Suomi-koulua voitaisiin kehittää edelleen esimerkiksi Suomi-koulujen opettajien koulutuksen keinoin sekä tukemalla Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen hyödyntämistä. Tulokset osoittivat suomikoululaisten arvostava kielitaitoaan, kulttuurisesti moninaista taustaansa ja Suomi-koulun antamaa tukea suomen kielen taitojen kehittämisessä. Suomikoululaiset ovat kielitaitoisia ja tuntevat kuuluvansa suomalaisten joukkoon. Tällaiset nuoret voivat halutessaan ja saadessaan siihen mahdollisuuden olla voimavara suomalaiselle yhteiskunnalle.

Avainsanat: Suomi-koulut, käsitykset, äidinkielet, monikielisyys

Author Imppola Leila
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä, Finland
PO Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
leila.m.imppola@gmail.com

Supervisors Senior researcher Sabine Ylönen, Ph.D., doc.
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä, Finland

Professor Riikka Alanen, Ph.D.
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Assistant Professor Anu Muhonen, Ph.D.
Department of Slavic Languages and Literatures
University of Toronto, Canada

Ph.D. Leena Nissilä, opetusneuvos
Finnish National Board of Education, Finland

Opponents Assistant Professor Anu Muhonen, Ph.D.
Department of Slavic Languages and Literatures
University of Toronto, Canada

ESIPUHE

Virikkeen tälle tutkimukselle antoivat tiedon halu, uteliaisuus ja käytännön kokemuksen kautta saamani hiljainen tieto. Olen ollut kauan mukana Suomi-koulutyössä ja kasvattanut omia lapsiani kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä ja valtakielen paineessa. Olen joutunut etsimään tietoa lasten ja nuorten kielen kehityksestä, lasten kasvamisesta kulttuuriseen moninaisuuteen sekä äidinkielen merkityksestä ja tukemisesta. Huomasin, että kielentutkimuksen kentällä oli aukko Suomi-koulujen ja niiden saavutusten kohdalla. Aluksi en kuvitellut ryhtyväni itse paikkaamaan kyseistä aukkoa. Työhön kuitenkin "ajauduin", kun minulla oli ilo ja suuri kunnia keskustella emerita professori Tove Skutnabb-Kankaan kanssa erään konferenssin yhteydessä. Hänelle tulin keskustelujen lopuksi luvanneeksi, että otan yhteyttä Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksen (Solki) ja esittelen mahdollisen tutkimusaiheen. Pian näiden keskustelujen jälkeen tartuinkin puhelimeen ja soitin Solkiin. Langan toisessa päässä oli professori Riikka Alanen. Hänen ansiostaan päädyin Jyväskylän yliopistoon tohtorikoulutettavaksi.

Riikan kanssa olen taittanut matkaa työni ensimmäisestä päivästä alkaen. Pian sain matkakumppaniksi erikoistutkija, dosentti Sabine Ylösen Solkista. Sabinen ja Riikan opastuksella olen saanut kulkea kohti päämäärää koko väitöskirjatyöni ajan. Sabine ja Riikka ovat alansa loistavia asiantuntijoita, ja heille kuuluu suurin kiitos työni valmistumisesta. Koen itseni onnekkaaksi saadessani teidät ohjaajikseni. Sain teiltä asiantuntevaa ja arvokasta palautetta ja tukea sitä tarvittaessani. Erityisesti arvostan sitä, että ette olleet vain työni ohjaajia vaan myös suurenmoisia mentoreita. Ohjauskeskustelumme saattoivat joskus vähän venyä, kun väitöskirjatyöni ongelmakohtien lisäksi piti selvittää muita ajankohtaisia yksityisiä tai globaaleja kysymyksiä. Vielen herzlichen Dank, Sabine! Sydämelliset kiitokset Riikka! Kiitokset osoitan myös professori Ari Huhdalle, joka on ollut matkalla mukana seurantaryhmän jäsenenä. Ari olet muistanut aina ohimennen kysyä, mitä kuuluu. Professori Taina Saarista tahdon kiittää laitoksen johtajan ominaisuudessa tuesta siinä vaiheessa, kun olin lähimpänä jättää työni kesken.

Työni esitarkastajia yliopistolehtori Maria Ahlholmia, apulaisprofessori Anu Muhosta ja opetusneuvos Leena Nissilää haluan kunnioittavasti kiittää arvokkaasta ja kattavasta palautteesta, jotka auttoivat minua tarkentamaan monia kohtia työssäni ja avasivat uusia näkökulmia. Palautteenne teki erittäin hyödylliseksi se, että olen kirjoittanut monografiaväitöskirjaani ilman tutkimus- ja työyhteisön tukea. Kommenttienne ja huomioidenne avulla saatoin vielä työn loppuvaiheessa jalostaa ja viimeistellä työtäni. Irma Haselmannia, Esko Johnsonia ja Eija Torkinlampea kiitän käsikirjoitukseni kielentarkastuksesta.

Olen tehnyt tutkimustani osittain muun työn ohella. Työtä helpotti Solkilta saamani apurahat vuosina 2014 ja 2016. Työni valmistumisen mahdollisti kahden viime vuoden tohtorikoulutettavan työsuhte Solkissa. Olen kiitollinen saamistani apurahoista ja työsuhteesta. Olen toteuttanut työtäni etänä Saksasta, joten minulla ei ole ollut mahdollisuutta integroitua Solkin työyhteisöön. Kiitän teitä

solkilaiset satunnaisista kohtaamisista ja juttutuokioista. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry:tä kiitän saamistani matka-apurahoista.

Viime vuoden aikana olen saanut osallistua ja vetää yhdessä tohtori Teppo Jakosen kanssa etämentoriryhmää (-ryhmiä). Nämä Skype-yhteydellä toteutetut kohtaukset ovat olleet minulle erittäin mieluista ja hyödyllistä vaihtelua yksinäiseen puurtamiseen väitöskirjani parissa. Kiitos Teppo, Anssi, Esko, Foroogh, Kirsi-Marja, Mervi, Olavi, Sanna ja Tanja.

Kiitos kaikki "suomikoululaiset" sekä Suomessa että maailmalla. Te käytätte aikaanne, osaamistanne ja voimianne ulkosuomalaisten lasten ja nuorten suomen kielen taidon tukemiseen ja kehittämiseen. Kiitän opetusneuvos Paula Mattilaa Opetushallituksesta kiinnostuksesta työtänä kohtaan. Samoin kiitokset kuuluvat Maarit Hyväriselle Suomi-Seura ry:stä. Maarit on auliisti auttanut minua tilastojen ym. ajankohtaisten Suomi-koulua koskevien tietojen kanssa. Kaikki Suomi-koulun kollegat teette mahtavaa työtä sekä opettajina että Suomi-koulujen johtokunnissa. Ilman pyyteetöntä työtänne, ahkeruuttanne ja innostustanne Suomi-koulujen saavuttamat tulokset eivät olisi mahdollisia. Hyvät "suomikoululaiset", teitä tavatesani olen viime vuodet kulkenut tutkijan silmälasit nenälläni ja tehnyt tietoisesti ja tahtomattani havaintoja, jotka ovat vaikuttaneet käsityksiini Suomi-koulusta ja ovat sitä kautta vaikuttaneet myös työni lopputulokseen. Kiitän lämpimästi kaikkia tutkimukseeni osallistuneita suomikoululaisia, suomikoululaisten vanhempia ja Suomi-koulun opettajia.

Ilman läheisten tukea tämä väitöskirja ei olisi koskaan valmistunut. Äitiäni kiitän sydämellisesti tuesta ja huolenpidosta. Olet aina kannustanut minua opiskeluissani. Tämän työn aikana olen saanut viettää aikaa kanssasi ollessani Jyväskylässä. Olet huolehtinut, että tyttärellä on hyvää ruokaa ja lämmin sauna pitkiksi venyneiden lähipäivien jälkeen. Kiitos sukulaisille ja ystäville, jotka olette eläneet mukana ja olleet kiinnostuneita työn etenemisestä. Erityiskiitokset ansaitsevat nuoret ystäväni Nella, Noora ja Ossi. Te olette johdatelleet minut Jyväskylässä oleskelujaksojeni aikana muiden tärkeiden asioiden, kuten prinsessojen, autojen ja satujen, pariin.

Aviomiehelleni Ykälle rakkaat kiitokset! Sinä olet jaksanut lukea tekstejäni, kannustaa ja uskonut minuun silloinkin, kun olen ollut vaipumassa epätoivon alhoon. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka monta kertaa olet näiden vuosien aikana sanonut: "totta kai saat sen valmiiksi / totta kai osaat". Elämäni suurin lahja ovat kaksi ihanaa tyttärtäni. Kun perheessä sekä tyttäret että äiti opiskelevat, keskusteluihin nousevat myös kandidaatin tutkielmat, gradut ja väitöskirjat. Kiitos näistä keskusteluista ja rehellisistä kommentteista, joita olen perheeltäni saanut. Olemme yhdessä mieheni kanssa kasvattaneet rakkaita tyttäriämme kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä ja sitkeästi valtakielen paineessa suomea käyttäen. Ilman näitä kokemuksia ei tätä työtä olisi koskaan tehty. Laura ja Lotta kiitos, että olette olemassa. Omistan tämän työn teille.

Ratingenissa 20.2.2020

Leila Imppola

KUVIOT

KUVIO 1	Suomi-koulujen toiminta-avustus euroina 1993–2019 (Hyvärinen, Suomi-Seura ry).....	29
KUVIO 2	Suomi-koulun opetussuunnitelmien vertailu Kaikkosen (2004) mallia mukaillen (Sorsakivi ym. 2000; Opetushallitus 2015).....	35
KUVIO 3	Saksansuomalaisten lukumäärä ja sukupuolijakauma 2000-luvulla. (Statistisches Bundesamt 2008, 24–26; 2010, 26–31; 2019, 24–28).....	39
KUVIO 4	Maahanmuuttaja vastaanottajamaan kulttuurissa ja yhteiskunnassa. (Pollock, ym. 2007, 68)	72
KUVIO 5	NCT -mallin mukainen analyysi etenee toistojen kautta täydentyen. Kuvio Seidelia (1998) soveltaen.....	90
KUVIO 6	Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten koulutustausta (n=56)	96
KUVIO 7	Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten käsitys omasta kieliryhmään kuulumisestaan (n=56)	97
KUVIO 8	Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten itse arvioitu suomen kielen taito n=56.....	99
KUVIO 9	Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten itse arvioitu kielitaito (n=56)	100
KUVIO 10	Kotona käytetyt kielet suomikoululaisten mukaan (n=56)	102
KUVIO 11	Suomikoululaisten suomen kielen käyttö (n=56)	103
KUVIO 12	Suomikoululaisten Suomessa vierailujen määrä (n=56)....	104
KUVIO 13	Suomikoululaisten käsityksiä suomalaisiin kuulumisesta (n=56).....	106
KUVIO 14	Suomikoululaisten jakautuminen kuulumisen tunteen mukaan (n=56)	107
KUVIO 15	Suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta välittävät tekijät (n=96).....	117
KUVIO 16	Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä adjektiivein (n=56).....	124
KUVIO 17	Perusteluja suomen kielen merkittävyydelle (n=47).....	132
KUVIO 18	Käsitysten jakaantuminen monikielisuuden hyödyllisyydestä n=56.....	135
KUVIO 19	Monikielisuuden hyötyjen perustelut (n=64)	138
KUVIO 20	Monikielisuuden ja -kulttuurisuuden vaikutus urasuunnitelmiin (n=56).....	139
KUVIO 21	Oppilas1, kielellinen muotokuva	157
KUVIO 22	Oppilas47, kielellinen muotokuva	158
KUVIO 23	Oppilas36, kielellinen muotokuva.	159
KUVIO 24	Oppilas2 kielellinen muotokuva	160
KUVIO 25	Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta asetettujen väittämien valossa (n=56).....	162

KUVIO 26	Suomi-koulussa käytetyt kielet (n=56).....	165
KUVIO 27	Opetukseen osallistumisen hyötyjen kvantitatiivinen jakautuminen.....	176
KUVIO 28	Vanhempien koulutus (n=57).....	188
KUVIO 29	Kotona käytetyt kielet vanhempien ja lasten mukaan.....	189
KUVIO 30	Äidinkielen ja suomen kielen merkityskategoriat.....	197
KUVIO 31	Vanhempien perustelut lasten suomen kielen taidolle (n=88).....	199
KUVIO 32	Vanhempi17, kielellinen muotokuva.....	204
KUVIO 33	Vanhempi26, kielellinen muotokuva.....	205
KUVIO 34	Opettaja5, kielellinen muotokuva	224
KUVIO 35	Opettaja3, kielellinen muotokuva	225
KUVIO 36	Suomi-koulutyön haasteet (n=22) ja haasteista selviytymisen keinot (n=20).....	237
KUVIO 37	Tutkimuksen viitekehys, käsitteet ja osallistujat	256

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Saksan Suomi-koulut vuonna 2019 (Suomi-koulujen tuki ry n.d.; Hyvärinen, Suomi-Seura ry).....	32
TAULUKKO 2.	Monikielisuuden määrittelyjä (Aronin & Singleton 2012, 127; Franceschini 2009, 33–34; Grosjean 2010, 5–13, 163– 204; Hassinen 2005, 10, 20; Oksaar 2009, 14; Skutnabb- Kangas 1988, 63).....	57
TAULUKKO 3.	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto.....	76
TAULUKKO 4.	Aineistonkeruun vaiheet	86
TAULUKKO 5.	Tutkimukseen osallistuneet suomikoululaiset iän ja sukupuolen mukaan (n=55).....	95
TAULUKKO 6.	Kyselyyn vastanneiden suomikoululaisten perhetausta vanhempien kansallisuuden mukaan (n=56)	101
TAULUKKO 7.	Suomalaisen joukkoon kuulumisen tunnetta välittävät merkityskategoriat.....	109
TAULUKKO 8.	Suomen kielitaitoon ja kielenkäyttöön liittyvien kommenttien kategorisointi.....	126
TAULUKKO 9.	Suomen kielen merkittävyyttä koskevien perustelujen kategoriat	131
TAULUKKO 10.	Monikielisuuden ja -kulttuurisuuden hyödyllisyyden kategoriat	136
TAULUKKO 11.	Suomen kieleen liittyvät teemat suomikoululaisten haastatteluissa	149
TAULUKKO 12.	Suomi-koulu oppimisympäristönä.....	166
TAULUKKO 13.	Asiat, joista Suomi-koulussa ei pidetty	169
TAULUKKO 14.	Suomi-koulussa opittujen asioiden kategoriat.....	172

TAULUKKO 15.	Käsitykset Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödystä.....	175
TAULUKKO 16.	Vanhempien käsityksiä äidinkielestä	191
TAULUKKO 17.	Vanhempien käsityksiä suomen kielestä	194
TAULUKKO 18.	Syitä, miksi lapsen pitää oppia suomea	198
TAULUKKO 19.	Vanhempien käsitys Suomi-koulun tehtävistä	207
TAULUKKO 20.	Suomi-koulun merkitys vanhemmille.....	209
TAULUKKO 21.	Vanhempien käsitys Suomi-koulun merkityksestä lapselle.....	210
TAULUKKO 22.	Vanhempien toiveet Suomi-koulun toiminnalle.....	213
TAULUKKO 23.	Opettajien Suomi-koulussa opettamisen vaikuttimien kategoriat	226
TAULUKKO 24.	Opettajien Suomi-koulun opetuksessa tärkeänä pitämät seikat.....	229
TAULUKKO 25.	Suomi-koulutyön haasteet	231
TAULUKKO 26.	Suomi-koulutyön haasteista selviäminen	234
TAULUKKO 27.	Kehitysehdotuksia Suomi-koulun toiminnan turvaamiseksi ja kehittämiseen	264

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	17
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	17
1.2	Tutkimuksen menetelmät ja aineisto	19
1.3	Tutkimuksen rakenne	20
2	SUOMI-KOULU, SAKSANSUOMALAISET	22
2.1	Oman kielen opetus.....	22
2.2	Suomi-koulu instituutiona	25
2.2.1	Täydentävää opetusta suomen kielessä.....	26
2.2.2	Suomi-koulut osa ulkosuomalaisten sivistystoimintaa.....	27
2.2.3	Suomi-koulut Saksassa.....	31
2.2.4	Kielikasvatus Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen perustana	33
2.3	Ulkosuomalaiset ja saksansuomalaiset.....	37
2.3.1	Saksansuomalaisuuden pitkä historia	38
2.3.2	Saksansuomalaiset 2000-luvulla	38
2.3.3	Saksansuomalaiset näkymätön vähemmistö	40
2.4	Aikaisempi tutkimus.....	41
2.4.1	Suomi-koulu tutkimuksen kohteena.....	41
2.4.2	Ulkosuomalaisuuden tutkimuksen juurilla	46
2.4.3	Ulkosuomalaisten nuorten suomen kieli ja identiteetti kiinnostuksen kohteina.....	47
2.4.4	Tutkimuksia suomalaisista Saksassa.....	49
3	MONIKELISYYS JA KUULUMISEN TUNNE.....	51
3.1	Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ja kielen omaksumiseen.....	51
3.2	Monikielisyys	55
3.2.1	Yksilön monikielisyys	55
3.2.2	Näkökulmia monikielisyyteen.....	59
3.3	Käsitykset tutkimuskohteena.....	61
3.3.1	Käsitys -käsitteenä	62
3.3.2	Käsitysten tutkimus	62
3.3.3	Käsitykset Suomi-koulun kontekstissa	63
3.4	Kuuluminen.....	65
3.4.1	Ympäristön ulottuvuudet ja kuuluminen	65
3.4.2	Kuuluminen ja minäkuva	66
3.5	Kieli, kulttuuri ja yhteisö	67

3.5.1	Kulttuuri ja kieli	67
3.5.2	Maahanmuuttaja, vähemmistökieli ja yhteisö	70
3.6	Yhteenveto	74
4	AINEISTO JA MENETELMÄT	75
4.1	Tutkimuskysymykset.....	75
4.2	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	76
4.2.1	Tutkimukseen osallistujat	76
4.2.2	Tutkimusaineisto.....	76
4.3	Aineistonkeruumenetelmät.....	78
4.3.1	Kyselyt	79
4.3.2	Teemahaastattelut	83
4.3.3	Omaelämäkertakirjoitelmat ja kielelliset muotokuvat	84
4.3.4	Aineistonkeruu	86
4.4	Analyysi	87
4.4.1	Numeroaineiston analyysi.....	87
4.4.2	Kielellisten muotokuvien segmenttianalyysi.....	88
4.4.3	Laadullinen sisällönanalyysi	89
4.5	Analyysin luotettavuus ja työn eettiset lähtökohdat.....	91
4.5.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	91
4.5.2	Tutkimuksen eettisyys	92
5	SUOMIKOULULAISTEN KÄSITYKSIÄ SUOMESTA, SUOMEN KIELESTÄ JA SUOMI-KOULUSTA.....	94
5.1	Verkkokyselyyn osallistuneiden suomikoululaisten taustatiedot	95
5.1.1	Suomikoululaisten ikä ja koulutus- ja perhetausta verkkokyselyssä.....	95
5.1.2	Suomikoululaisten itse arvioima suomen taito ja suomen suhde muihin kieliin verkkokyselyssä.....	96
5.1.3	Suomikoululaisten suomen kielen käyttö verkkokyselyssä .	102
5.1.4	Suomikoululaisten Suomessa vierailut ja mahdollinen muutto Suomeen verkkokyselyssä	103
5.2	Suomikoululaisten käsityksiä Suomesta ja suomalaisista verkkokyselyn valossa	104
5.2.1	Suomikoululaisten suomalaisiin kuulumisen tunne verkkokyselyssä.....	105
5.2.2	Suomikoululaisten kulttuuriset artefaktit kuulumisen tunteen välittäjinä verkkokyselyssä.....	117
5.2.3	Suomikoululaisten ympäristön suhtautuminen kulttuurisesti moninaiseen taustaan verkkokyselyssä	119
5.2.4	Suomikoululaisten avoimet kommentit verkkokyselyssä	123
5.3	Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä ja monikielisyydestä verkkokyselyn valossa.....	124
5.3.1	Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä verkkokyselyssä.....	124

5.3.2	Suomikoululaisten käsitys suomen kielen henkilökohtaisesta merkittävydestä verkkokyselyssä.....	130
5.3.3	Monikielisyys suomikoululaisten kokemana verkkokyselyssä.....	134
5.3.4	Suomikoululaisten taustan vaikutus opiskeluun ja uraan verkkokyselyssä.....	139
5.4	Suomikoululaisten käsityksiä Suomesta, suomalaisista ja suomen kielestä haastatteluaineistossa	140
5.4.1	Suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuuluminen haastatteluaineistossa	140
5.4.2	Suomikoululaisten ympäristön suhtautuminen heidän kulttuurisesti moninaiseen taustaansa haastatteluaineistossa	147
5.4.3	Suomen kieli suomikoululaisten haastatteluaineistossa	149
5.5	Suomikoululaisten käsitykset omaelämäkertakirjoitelmissa	152
5.5.1	Asiantuntijuus suomikoululaisten omaelämäkertakirjoitelmissa	152
5.5.2	Monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus suomikoululaisten omaelämäkertakirjoitelmissa	154
5.6	Suomikoululaisten käsitykset kielirepertuaaristaan kielellisissä muotokuvissa	156
5.7	Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta verkkokyselyn valossa	161
5.7.1	Suomikoululaisten käsitys Suomi-koulusta oppimisympäristönä verkkokyselyssä.....	161
5.7.2	Suomikoululaisten Suomi-koulun opetuksessa pitämät asiat verkkokyselyssä.....	165
5.7.3	Suomikoululaisten Suomi-koulun opetuksessa negatiivisina pitämät seikat verkkokyselyssä.....	169
5.7.4	Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulussa opituista asioista verkkokyselyssä.....	171
5.7.5	Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyistä verkkokyselyssä.....	174
5.7.6	Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta haastatteluaineistossa	180
5.8	Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä	184
5.8.1	Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä Suomesta ja suomen kielestä.....	184
5.8.2	Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä Suomi-koulusta.....	186
6	VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ SUOMESTA, SUOMEN KIELESTÄ JA SUOMI-KOULUSTA	187
6.1	Suomikoululaisten vanhempien taustatiedot verkkokyselyn valossa	187

6.2	Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä ja suomen kielestä verkkokyselyn valossa.....	190
6.2.1	Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä verkkokyselyssä.....	190
6.2.2	Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä suomen kielestä verkkokyselyssä	193
6.2.3	Suomikoululaisten vanhempien perustelut lasten suomen kielen taidolle verkkokyselyssä.....	198
6.2.4	Suomikoululaisten vanhempien käsitys monikielisyydestä verkkokyselyssä.....	201
6.3	Suomikoululaisten vanhempien käsitykset kielellisissä muotokuvissa	203
6.4	Suomikoululaisten vanhempien käsitys Suomi-koulusta verkkokyselyn valossa	206
6.4.1	Suomikoululaisten vanhempien käsitys Suomi-koulun tehtävästä verkkokyselyssä.....	206
6.4.2	Suomikoululaisten vanhempien osallistuminen Suomi-koulun toimintaan verkkokyselyssä.....	208
6.4.3	Suomikoululaisten vanhempien toiveet Suomi-koulun toiminnalle verkkokyselyssä	212
6.5	Suomi-koululaisten vanhempien käsitykset haastatteluaineistossa	215
6.6	Yhteenveto suomikoululaisten vanhempien käsityksistä suomen kielestä ja Suomi-koulusta.....	220
7	SUOMI-KOULUN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUOMI-KOULUSTA JA OPETUSTYÖSTÄÄN	223
7.1	Suomi-koulun opettajien taustatiedot lomakekyselyn valossa.....	223
7.2	Suomi-koulun opettajien käsitykset kielellisinä muotokuvina.....	224
7.3	Suomi-koulun opettajien käsityksiä Suomi-koulusta lomakekyselyn valossa	226
7.3.1	Suomi-koulun opettajan työ Suomi-koulussa lomakekyselyssä	226
7.3.2	Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulun tehtävästä lomakekyselyssä	228
7.3.3	Suomi-koulun opettajien käsitys opetuksesta Suomi-koulussa lomakekyselyssä	228
7.3.4	Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulutyön haasteista lomakekyselyssä.....	231
7.3.5	Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulutyön haasteista selviämisestä lomakekyselyssä	234
7.3.6	Suomi-koulun opettajien toiveet Suomi-koulutyölle lomakekyselyssä	237
7.4	Suomi-koulun opettajien käsitykset haastatteluaineistossa	238
7.4.1	Suomi-koulun opettajien käsitykset työstään Suomi-koulussa haastatteluaineistossa.....	238

7.4.2	Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulun tehtävistä haastatteluaineistossa	240
7.4.3	Suomi-koulun opettajien käsitys opetustyön vaikeudesta haastatteluaineistossa	241
7.4.4	Suomi-koulun opettajien toiveet Suomi-koulutoiminnalle haastatteluaineistossa	241
7.5	Yhteenveto Suomi-koulun opettajien Suomi-koulua koskevista käsityksistä.....	242
8	TULOSTEN TARKASTELO TUTKIMUSKYSYMYSTEN VALOSSA	243
8.1	Suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistavat tekijät.....	244
8.2	Suomen kieli ja monikielisyys suomikoululaisten resursseina.....	248
8.3	Suomi-koulu suomikoululaisten suomen kielen taidon edistäjänä	250
8.4	Suomi-koulu vanhempien monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen kasvatuksen tukena	252
8.5	Opettajien käsitys Suomi-koulusta monikielisyys- ja monikulttuurisuus kasvatuksen tukena.....	253
9	YHTEENVETO, TUTKIMUKSEN ARVIONTI JA PÄÄTELMÄT	255
9.1	Summa summarum	255
9.2	Tutkimusmenetelmien arviointi.....	260
9.3	Johtopäätökset ja kehitysehdotukset	261
9.3.1	Johtopäätökset	261
9.3.2	Kehitysehdotukset	263
9.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	268
	SUMMARY	269
	ZUSAMMENFASSUNG	275
	LÄHTEET	282
	LIITTEET	300
Liite 1	Työryhmän ohjeet täydentävälle opetukselle	300
Liite 2	Oppilaille suunnatut kyselylomakkeet	301
A.	Suomenkielinen kyselylomake	301
B.	Saksankielinen kyselylomake	311
Liite 3	Vanhemmille suunnattu kyselylomake	322
Liite 4	Opettajille suunnattu kyselylomake	326
Liite 5	Kielellinen muotokuva	328
Liite 6	Haastateltavien esittely	329
Liite 7	Oppilaiden haastattelurunko.....	330
Liite 8	Vanhempien haastattelurunko	331
Liite 9	Opettajien haastattelurunko	333

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Väitöstutkimukseni aiheena ovat saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsitykset Suomesta, suomalaisista ja suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Suomi-koulujen tuki ry¹ määrittelee Suomi-koulut ja niiden toiminnan seuraavasti:

”Suomi-koululla tarkoitetaan kielikouluja, joissa annetaan ulkosuomalaislapsille täydentävää opetusta suomen kielessä sekä tutustutetaan heitä suomalaiseen kulttuuriin. Täydentävällä opetuksella tarkoitetaan varsinaisen kouluopetuksen rinnalla annettavaa opetusta. Opetusta annetaan lapsille, joiden vanhemmista toinen tai molemmat ovat syntyperältään suomalaisia.” (Suomi-koulujen tuki ry n. d.)

Suomi-koulu-nimitys on vakiintunut tarkoittamaan ulkomailla suomen kielen täydentävää opetusta antavia kouluja. Nimitystä Suomi-koulu käyttävät Suomen opetusviranomaiset, Suomi-koulujen tuki ry sekä Suomi-Seura ry. Suomi-koulut ovat Opetushallituksen alaisuudessa ulkomailla toimivia varsinaisen kouluopetuksen rinnalla lapsille ja nuorille suomen tai ruotsin kielen opetusta järjestäviä kielikouluja, joilla on tärkeä rooli ulkosuomalaisten kielen ja kulttuurin osaamisen turvaajina. Suomen valtio on tukenut 1970-luvulta alkaen tätä ulkosuomalaisille lapsille ja nuorille annettavaa opetusta, joka on tarkoitettu lapsille ja nuorille, joiden vanhemmista ainakin toinen on suomalaista syntyperää. Näitä kouluja toimii lähes 40 maassa ja niissä opiskelee kieltä ja kulttuuria noin 4500 oppilasta. Tutkimustietoa Suomi-koulutoiminnasta on käytettävissä vain vähän. Suomi-koulut tarvitsevat tutkimustietoa toimintansa kehittämiseksi ja asemansa vakiinnuttamiseksi osana kolmannen sektorin järjestämää ulkosuomalaisten kielenopetusta.

¹ Suomi-koulujen tuki ry on Suomessa toimiva yhdistys, jonka tehtävänä on Suomi-koulujen työn kehittäminen ja niissä toimivien opettajien pedagoginen tukeminen sekä koulujen ja opettajien välisen yhteydenpidon edistäminen (Suomi-koulujen tuki ry n.d.). Yhdistys on perustettu vuonna 2006 opetusministeriön aloitteesta.

Lisääntynyt kansainvälinen liikkuvuus on nostanut maahanmuuttajien äidinkielen säilymisen monikielisyystutkimuksen tärkeäksi kohteeksi (ks. esim. Blackledge & Creese 2014). Suomesta maastamuutto on ollut aina suurta suhteutettuna väestömäärään. Arvioiden mukaan ulkosuomalaisia on yli 1,6 miljoonaa (Sisäministeriö n. d.). Hallituksen ulkosuomalaispoliittisen ohjelman mukaan:

”Ulkosuomalaiset muodostavat moniulotteisen voimavaran Suomelle. He tekevät Suomea maailmalla tunnetuksi. Vireä ja toimiva ulkosuomalaisten verkosto hyödyttää monella tavalla Suomen elinkeino-, kulttuuri- ja poliittista elämää.” (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 3.)

Ulkosuomalainen-käsitteen määrittelyt poikkeavat jonkin verran toisistaan. Sisäministeriö määrittelee ulkosuomalaisen seuraavasti: *”Ulkosuomalainen on Suomen ulkopuolella asuva Suomen kansalainen tai suomalaista syntyperää oleva henkilö”* (Sisäministeriö n. d.). Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma vuosiksi 2017–2021 lisää edelliseen, että ulkosuomalaisen tulee pitää itseään suomalaisena:

Käsitteellä ulkosuomalainen usein tarkoitetaan ulkomailla asuvia Suomesta muuttaneita syntyperäisiä Suomen kansalaisia sekä heidän jälkeläisiään riippumatta siitä, ovatko jälkeläiset Suomen kansalaisia tai Suomessa syntyneitä. Henkilöiden tulee kuitenkin itse pitää itseään suomalaisina (suomalainen identiteetti) (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 5).

Hallituksen ulkosuomalaispoliittisen ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi ajankohtaista tarvitaan tutkimustietoa suomen kielen säilymisestä ulkosuomalaisten keskuudessa. Edelleen ohjelmassa sanotaan, että Suomi-kouluissa opiskelleet ulkosuomalaiset nuoret voivat olla voimavara Suomelle (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 3). Tiedon tarve monikielisyyskasvatuksesta on siirtolaisuuden ja työperäisen liikkuvuuden keralla kasvanut myös ulkosuomalaisten keskuudessa (Warinowski 2012; Weckström 2011a). Suomen kieltä ja kulttuuria opiskellaan ja ylläpidetään ulkomailla esimerkiksi Suomi-kouluissa, mutta siellä opiskelleet suomen oppijat ovat jääneet aikaisemmissa tutkimuksissa vähälle huomiolle.

Tämän tutkimuksen käytännön tavoite on tuottaa uutta tietoa Suomi-koulun toimijoiden² kielellisistä resursseista, sitoutumisesta Suomeen ja Suomi-koulun toiminnasta. Ulkosuomalaiset ja heidän toimintansa nousevat ajoittain esiin Suomessa, ja valtiovalta on viime vuosina kiinnittänyt enenevässä määrin huomiota ulkosuomalaisiin. Esimerkiksi vuonna 2018 uutisoitiin silloisen hallituksen opetusministerin kertoneen, että Suomi lähettää joukon korkeakoulutuksen ja tutkimuksen lähettiläitä maailmalle luomaan suomalaisverkostoja vauhdittamaan maan kansainvälistymistä (Liiten 2018, Kotimaa A 12). Itse asiassa verkostoja ei tarvitse luoda, sillä maailmalla asuvien suomalaisten verkostot ovat jo olemassa mm. Suomi-koulujen kautta, mutta ne ovat hyödyntämätön voimavara.

² Suomi-koulun toimijoilla tarkoitetaan suomikoululaisia, heidän vanhempiaan ja Suomi-koulun opettajia.

Lisääntyneestä kiinnostuksesta kertoo myös opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä, jonka tehtäviin kuului ulkomaankoulujen opetuksen ja koulutuksen merkityksen ja aseman kartoittaminen osana Suomen koulutusjärjestelmää, kansainvälistyvää koulutusta ja koulutusvientä. Työryhmän muistiossa Suomi-koulut on huomioitu ja mainittu ulkomailla toimivien suomalaisten peruskoulujen ja lukioiden, skandinaavisten koulujen ja etäopetuksen ohella (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:28.)

Tässä väitöstutkimuksessa selvitän saksansuomalaisten Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä Suomesta, suomen kielestä ja suomen kielen taidon hyödyntämisestä, suomikoululaisten vanhempien käsityksiä suomen kielestä ja Suomi-koulusta sekä Suomi-koulun opettajien käsityksiä työstään Suomi-koulussa. Olen rajannut tutkimukseni käsittämään Saksassa toimivia Suomi-kouluja, koska maassa Suomi-koulutoiminnalla on pitkät perinteet ja toimiva 23 (2019) koulun Suomi-kouluverkosto.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa pitkä kokemukseni Suomi-koulutyöstä. Vanhempana olen vienyt lapsiani Suomi-kouluun ja operatiivisena toimijana olen hankkinut kokemusta pitkäaikaisena johtokunnan jäsenenä ja puheenjohtajana. Opettajana olen nähnyt Suomi-koulun opetustyön käytännön tasolla. Kaikissa näissä rooleissa olen kaivannut tietoa monikielisyteen kasvattamisesta, oman äidinkielen säilyttämisestä valtakielen paineessa sekä Suomi-koulutyön merkityksellisyydestä ja tuloksellisuudesta. Erityisesti viimeksi mainituista näkökulmista tutkimustieto on ollut vähäistä ja hajanaista. Tiedon halu, uteliaisuus ja kokemukseni toimivat tutkimuksen innoittajina. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tiedostamaan subjektiivisuuteni tutkimusaihettani kohtaan ja ottamaan sen huomioon tulosten tarkastelussa ja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tutkijana minulle on ollut etua syvällisestä aiheen tuntemuksesta, mikä toisaalta on myös vaikeuttanut työtä etäisyyden puutteen vuoksi.

1.2 Tutkimuksen menetelmät ja aineisto

Tämän väitöstutkimuksen avulla tarkastelen Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä suomen kielestä resurssina, monikielisydestä ja Suomi-koulun opetukseen osallistumisen roolista heidän kielitaidolleen sekä käsityksilleen taustaan. Erityisesti haluan tuoda esiin Suomi-koulun oppilaiden omia ajatuksia ja käsityksiä. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia suomikoululaisten vanhempien käsitykset ovat suomen kielestä, äidinkielestä ja Suomi-koulusta monikielisyyskasvatuksen tukena. Suomi-koulun opetukseen vaikuttavat merkittävästi opettajien käsitykset kielestä ja sen opettamisesta, joten luon tutkimuksessani katsauksen myös opettajien käsityksiin Suomi-koulutyöstä.

Tutkimusaineistoni keräsin Saksassa toimivien Suomi-koulujen ja suomalaisten tiedotuskanavien kautta. Tutkimuksen osallistujat ovat saksansuomalaisia Suomi-koulun n. 15-vuotiaita ja sitä vanhempia oppilaita sekä opettajia ja oppilaiden vanhempia. Suomi-koulun oppilaiden vanhemmilta ja opettajilta kerätyn aineiston kautta pyrin saamaan tietoa siitä, millaisia käsityksiä kodit ja

Suomi-koulu välittävät Suomesta ja suomen kielestä toisen ja kolmannen polven saksansuomalaisille. Tutkimusaineisto koostuu kyselyistä, haastatteluista ja omaelämäkertakirjoitelmista. Haastatteluissa tarkennetaan ja syvennetään kyselyvastausten teemoja. Aineiston muodostavat 56 suomikoululaisen, 57 vanhemman sekä 22 opettajan kyselyvastausta. Lisäksi aineisto sisältää kahdeksan oppilaan, kymmenen vanhemman ja viiden opettajan teemahaastattelut. Aineistoon kuuluu myös haastattelujen yhteydessä piirretyt kielelliset muotokuvat. Aineistoa täydentävät oppilaiden kirjoittamat omaelämäkerrat, joita käytettävissäni oli viisi. Osana aineistoa ovat myös Suomi-kouluissa vierailujeni aikana ja haastattelutilanteissa osallistujien kodeissa tekemäni havainnot. Multimodaalisella aineistolla pyrin lähestymään aihetta mahdollisimman monipuolisesti ja antamaan osallistujille tilaa tuoda esiin omat näkemyksensä.

Tutkimukseni on monimenetelmäinen poikittaistutkimus, jossa aineistoa on kerätty niin laadullisin kuin määrällisin menetelmin (vrt. Fatke 2010; 165; Schründer-Lenzen 2010). Tutkimuksen pääpaino on laadullisessa aineistossa, jonka analyysissä hyödynnän laadullista sisällönanalyysia. Aineiston avulla haluan saada kuvauksen Suomi-koulua käyneiden henkilöiden ja muiden toimijoiden käsityksistä kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Aineiston kvantitatiivinen materiaali sisältää kategorisia, asteikkollisia ja määrällisiä muuttujia, joiden tulokset esitetään taulukkoina ja kuvioina osoittamaan kulloinkin käsiteltävän asian tai käsitteen tendenssejä.

Tutkimustulokset kertovat Suomi-koulua käyneiden nuorten sitoutumisesta Suomeen ja suomen kieleen, joihin suhtaudutaan emotionaalisesti – ”*Suomi sydämessä*”. Suomi-koulun oppimisympäristöstä nuoret tuovat esiin epäkohtia, joihin toivovat muutosta. Usein Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyt kirkastuvat vasta, kun kielikoulu-aika on takana ja aikuistuttuaan entiset suomikoululaiset huomaavat taustansa ja kielitaitonsa merkittävyyden. Kaikille tutkimukseen osallistuneille toimijaryhmille Suomi-koulu oli merkittävä yhteisö, joka tarjosi vertaisryhmän ja laajensi suomen kielen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirja jakaantuu yhdeksään lukuun. Edellä olen esitellyt tutkimuksen taustaa ja tarkoitusta sekä kuvaillut lyhyesti tutkimusaineistoa ja -menetelmiä. Olen myös luonut suppean katsauksen tutkimustuloksiin.

Toisessa luvussa täsmennetään Suomi-koulu käsitettä ja selkeytetään Suomi-koulutyön tavoitteita ja mahdollisuuksia osana ulkosuomalaisten monikielisyys- ja kansainvälisyyskasvatusta. Luon katsauksen saksansuomalaisten historiaan ja nykypäivään sekä Suomi-koulujen toimintaan Saksassa. Luvun lopuksi esittelen aikaisempaa Suomi-kouluja käsittelevää tutkimusta ja ulkosuomalaistutkimusta, jolla on rajapintaa käsillä olevaan tutkimukseen.

Kolmannessa luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta olennaista taustakirjallisuutta ja käytettyjä käsitteitä, joita ovat käsitys, kuuluminen ja monikielisyys. Tutkimuksessani tukeudun teoreettisesti ja metodologisesti väljästi sosiokulttuuriseen tutkimustraditioon (Johnson 2006; Vygotski 1982; Vygotsky 1978). Luvun lopuksi tarkastelen yhteisön merkitystä vähemmistökielen kehitykselle. Luvussa neljä esitän tutkimuskysymykseni, tutkimusaineiston, tutkimusprosessin vaiheet sekä käyttämäni analyysimenetelmät.

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen empiirisen osan tulokset. Viidennessä luvussa keskityn saksansuomalaisten Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiin Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Kuudennen luvun olen omistanut vanhempien käsityksille äidinkielestä ja Suomi-koulutoiminnasta. Luvussa seitsemän esittelen opettajien käsityksiä työstään Suomi-koulussa. Luvun lopussa on yhteenveto kyseisen luvun tuloksista.

Kahdeksannessa luvussa esitän synteesin analyysin runsaasta ja yksityiskohtaisista tuloksista tutkimuskysymysten valossa. Yhdeksännessä luvussa kertaan tärkeimmät tulokset, tarkastelen tuloksia sekä arvioin, mitä tämä tutkimus tarjoaa Suomi-koulun opetuksen ja kehityksen tueksi tulevaisuudessa. Lopuksi pohdin tutkimuksen mahdollista antia jatkotutkimukselle.

2 SUOMI-KOULU, SAKSANSUOMALAISET

Tässä luvussa käsittelen ensin oman kielen opetusjärjestelyjä Saksassa. Tästä siirryn tarkastelemaan Suomi-koulua instituutiona, kerron mm. Suomi-koulutoiminnan lähtökohdista ja organisaatiosta. Luon lyhyen silmäyksen Suomi-koulujen historiaan ja nykytilanteeseen. Tämän jälkeen siirryn lähemmäksi tämän tutkimuksen aihetta käsitellen Suomi-kouluja Saksassa. Edelleen nostan tarkastelun kohteeksi Suomi-koulujen toiminnan opetussuunnitelmasuosituksen kautta. Tästä jatkan kuvaamalla lyhyesti saksansuomalaisuutta tilastojen valossa. Seuraavassa alaluvussa keskityn aikaisempaan Suomi-kouluja käsittelevään tutkimukseen ja nostan esiin muutamia muita tutkimuksia, joilla on rajapinta Suomi-kouluihin.

2.1 Oman kielen opetus

Maahanmuuttajataustaisten omasta kielestä käytetyssä käsitteistössä on eri maiden käytänteissä runsaasti kirjavuutta. Oma äidinkieli, *Herkunftssprache*, home language / kotikieli, perintökieli / heritage language jne. ovat käsitteitä, joita käytetään puhuttaessa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten hallitsemista kielistä, jotka eivät ole maan virallisen koulujärjestelmän opetuskieliä tai yleisesti opetettuja kieliä. Käsite *kotikieli* otettiin Suomessa käyttöön, kun ensimmäisiä maahanmuuttajien äidinkielen opetusryhmiä perustettiin Suomessa 1970-luvulla. Käsitteen katsottiin kuvaavan paremmin ns. seka-avioliitoissa ja pitkään maassa asuneiden perheiden tilannetta kuin äidinkieli. Myöhemmin opetusministeriö pohti nimeä uudelleen ja päätyi suositteluun, että muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien lasten heidän omassa kielessään annettavaa opetusta tulisi kutsua vieraskielisten lasten äidinkielen opetuksi. (Latomaa 2007, 36.) Saksankielisissä maissa ovat vaihtelevasti käytössä myös alkuperäiskieli (*Herkunftssprache*), perhekieli (*Familiesprache*) ja kotikieli (*Heimssprache*). Näitä termejä käytetään kielestä tai kielistä, joita lapsi on oppinut ennen kouluikää. Tässä yhteydessä Boeckmann huomauttaa, että nämä käsitteet eivät koske vain

maahanmuuttajataustaisia lapsia, vaan myös ympäristön valtakieltä ja virallisen koulujärjestelmän opetuskieltä kotona oppivia lapsia. Perusteena hän esittää, että puhutun kielen variaatiot myös äidinkielessä (äidinkielissä) poikkeavat siinä määrin koulussa käytetystä yleiskielestä, että myös ”äidinkielisten” täytyy koulussa oppia uusi kielimuoto. (Boeckmann 2008, 21–22; ks. myös Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 12.) Perinnekieli (heritage language) nimitystä käytetään erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Isossa-Britanniassa ja Herkunftssprache saksankielisissä maissa. Gallagherin mukaan perinnekieli on kieli, jota ihminen pitää äidinkielenään, kotikielenään tai esi-isiltä perittynä kielenä (Gallagher 2008, 146.) Käytän tässä työssä ilmaisuja oma kieli, suomi ja suomen kieli neutraalisti tarkoittamaan saksansuomalaisten nuorten kotona omaksumaa ja Suomi-koulussa opiskelemaa kieltä. Tutkimusaineistossa osallistujat käyttävät myös termejä äidinkieli ja toinen äidinkieli.

Vanhemmat ovat perustaneet useisiin maihin Suomi-koulun kaltaisia lisäopetusta järjestäviä kielikouluja. Näin he haluavat täydentää asuinmaansa koulutusjärjestelmän oman kielen opetuksen puutteita. Näiden koulujen opetusjärjestelyt ja toimintaresurssit vaihtelevat maittain ja kielittäin. (ks. esim. Creese, Bhatt, Bhojani & Martin 2006, 24–27, ks. myös Saario 2012, 31.) Seuraavassa keskityn Saksan liittotasavallan oman kielen opetusjärjestelyihin. Oman kielen opetus Saksassa perustuu paljolti vuoden 1964 kulttuuriministerien konferenssin³ päätöksiin sekä vuonna 1977 annettuun Euroopan Unionin siirtotyöläisten lasten koulutusta koskevaan direktiiviin (Klapsa 2019, 1; Mediendienst Intergration 2019, 3). Kulttuuriministerien konferenssin päätöksen mukaan oman kielen opetuksen perustana on ns. konsulaattiopetus – *Konsulatsunterricht*. Päätöksen takana oli ajatus valmistaa vierastyöläisten lapsia palaamaan vanhempiansa kotimaahan, ja opetuksesta vastaavat alkuperämaiden konsulaatit (Mediendienst Intergration 2019, 3). Euroopan Unionin siirtotyöläisten lasten koulutusta koskevan direktiivin muotoilu kuuluu:

”... lasten tulisi saada asianmukaista opetusta, mukaan lukien vastaanottavan valtion kielen opetus, voidakseen sopeutua vastaan ottavan valtion kouluympäristöön ja -järjestelmään, ja vastaanottavien jäsenvaltioiden tulisi toteuttaa aiheelliset toimenpiteet yhdessä niiden jäsenvaltioiden kanssa, joista lapset ovat peräisin, edistääkseen äidinkielen ja sen maan kulttuurin opetusta, josta he ovat peräisin, erityisesti helpottaakseen lasten mahdollista sopeutumista uudelleen siihen jäsenvaltioon, josta he ovat peräisin...” (Euroopan yhteisöjen virallinen lehti 6.8.77.)

Saksalaisessa koulujärjestelmässä saksan kielen oppiminen ja hallitseminen ovat ensisijaisia tavoitteita ja oman kielen tukeminen on vähäisempää ja satunnaista (Mediendienst Intergration 2019; ks. myös Saario 2012, 31). Esimerkiksi voidaan mainita Baijerin osavaltio, jossa päätettiin vuonna 2004 lopettaa oman kielen opetuksen tukeminen saksan kielen taidon edistämiseksi (ks. esim. Klapsa 2019, 1).

³ Saksan liittotasavallan osavaltioiden opetusministerien pysyvä konferenssi (Kultusministerkonferenz, KMK) on vapaaehtoinen yhdistys, joka koostuu koulutuksesta ja tutkimuksesta sekä kulttuuriasioista vastaavista osavaltioiden ministereistä. Osavaltioiden vapaaehtoisena koordinoivana elimenä sillä ei ole suoraan lainsäädäntövaltaa, ja sen vuoksi sen päätökset eivät ole osavaltioita sitovia. (KMK n. d.)

Saksan liittotasavallan perustuslain mukaan liittovaltiolla ei ole lainsäädännöllistä tai hallinnollista vastuuta koulutuksen ja kulttuurin alalla, vaan koulutus kuuluu osavaltioiden toimialaan ts. myös oman kielen opetuksen tukeminen tai järjestäminen muun koulutoiminnan tavoin kuuluu osavaltioille ja kunnille (ks. esim. KMK n. d.). Lainsäädännöllisten seikkojen lisäksi oman kielen opetukseen liittyy useita muita haasteita, jotka liittyvät siihen, että vastuu oman kielen opetuksesta jakaantuu eri toimijoille eikä yhtenäisiä käytänteitä ole. Oman kielen opetusta järjestäviä toimijoita ovat mm. osavaltiot, konsulaatit ja yhdistykset (ks. esim. Mediendienst Intergration 2019). Toimijat ovat vastuussa opetuksen aloittamisesta ja toimeenpanosta, ja toiminta perustuu erilaisiin sääntöihin, käytänteisiin, materiaaleihin ja tavoitteisiin.

Konsulaattiopetuksella tarkoitetaan lähetystöjen tai konsulaattien organisoimaa kielenopetusta, jonka tavoitteena on oman kielen opetus ja kulttuuriin tutustuttaminen. Opetusta järjestetään pääsääntöisesti koulujen tiloissa, ja sen rahoittavat oppilaiden lähtömaat. Joissakin osavaltioissa opetusviranomaiset osallistuvat opetussuunnitelmien laadintaan ja valvovat opetusta, toiset osavaltiot jättävät opetuksen kokonaan konsulaattien tehtäväksi. Oman kielen opetuksesta voivat olla vastuussa myös erilaiset yhdistykset, kuten uskonnolliset yhteisöt tai kielen opetusta varten perustetut yhdistykset. Oman kielen opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tapahtuu normaalin koulutyön ohella iltapäivisin tai viikonloppuisin. (Mediendienst Intergration 2019.)

Viime aikoina sekä vanhemmat että viranomaiset ovat nostaneet konsulaattiopetuksen ja uskonnollisten yhteisöjen järjestämän opetuksen keskusteluun. Vieraan valtion, esimerkiksi Turkin, järjestämää ja uskontoon keskittyvää opetusta on kritisoitu ideologisesta vaikuttamisesta oppilaisiin (ks. esim. Klapsa 2019, 1). Useimmiten keskusteluissa nousevat esiin Arabimaat ja Turkki, ja taustalla on mm. pelko lasten ja nuorten radikalisoitumisesta. Vanhempien epävarmuus ei kuitenkaan koske vain suurten maahanmuuttajaryhmien oman kielen opetusta. Vieraillessani Unkari-koulussa seuraamassa opetusta havaitsin, kuinka vanhemmat olivat kiinnostuneita, mitä tunneilla käsiteltiin ja miten. Vanhemmat olivat havaintojeni mukaan huolestuneita siitä, käsiteltiinkö oppitunneilla nationalistisia teemoja, koska opettaja tunnettiin maan presidentin politiikan kannattajaksi.

Huoli ideologisten vaikutteiden leviämisestä yhdistysten järjestämässä oman kielen opetuksessa on vaikuttanut siihen, että useat osavaltiot ovat lisänneet oman kielen opetusta eri kielissä sekä laatineet opetussuunnitelman ja opetusmateriaalia sekä palkanneet opettajia. Opetukseen osallistuminen on edelleen vapaaehtoista. Joskus oman kielen opetusta tarjotaan myös valinnaisena aineena, jolla voi korvata toisen vieraan kielen. Vuonna 2019 yhdessätoista kuudestatoista osavaltiosta tarjottiin oman kielen opetusta. (Mediendienst Intergration 2019, 3.) Useimmiten osavaltioiden tarjoamat kielet ovat suurten maahanmuuttajaryhmien, kuten Turkin tai muiden sellaisten maiden kieliä, joissa Saksan liittotasavalta on harjoittanut aktiivista työvoiman värväyspolitiikkaa toisen maailmansodan jälkeen. Eniten kieliä on tarjolla Nordrhein-Westfalenin osavaltiossa, jossa

on mahdollista opiskella 23 kieltä⁴ omana kielenä. Berliinissä omana kielenä tarjotaan turkkia ja arabiaa (Mediendienst Intergration 2019, 7–8, 15–16.)

Yhdessäkään osavaltiossa suomi ei kuulu tuettujen kielten joukkoon. Suomen kielen opetus on yhdistyspohjalla toimivien Suomi-koulujen vastuulla. Toisaalta Suomi-koulujen toiminta on Suomen opetusviranomaisten tukemaa, ja käytössä on Suomen virallisen koulujärjestelmän opetussuunnitelmaa myötäilevä opetussuunnitelmasuositus (Opetushallitus 2015). Näin on perusteltua pitää Suomi-koulun toimintaa konsulaattiopetuksena. Suomi-koulujen toimintaa tarkastelen seuraavassa luvussa (luku 2.2).

2.2 Suomi-koulu instituutiona

Suomi-koulut ovat yhdistyspohjalla toimivia kerhomuotoisia kielikouluja, joissa ulkosuomalaisilla lapsilla tai nuorilla on mahdollisuus opiskella suomen tai ruotsin⁵ kieltä, joka ei kuulu asuinmaan koulujen opetusohjelmaan. Koska ruotsin kielen kysyntä Suomi-kouluissa on vähäistä, eikä opetusta siksi pystytä järjestämään, puhun jatkossa suomen kielen opetuksesta Suomi-kouluissa. Suomi-koulutoiminta on laajentunut viime vuosikymmenien aikana lähes kaikkiin maanosiin, ja uusia kouluja perustetaan tarpeiden mukaan paikkoihin, joihin suomalaisia muuttaa. Yksittäisten koulujen koko ja toimintaedellytykset ovat vaihtelevia. Pienimmissä kouluissa on vain yksi ryhmä ja oppilaita 6–11. Suurimmissa kouluissa on oppilaita yli 100 ja yli kymmenen ryhmää. Keskimäärin kouluissa on n. 30 oppilasta. Lukumääräisesti eniten Suomi-kouluja oli vuonna 2019 Saksassa (23), Iso-Britanniassa (18) ja Yhdysvalloissa (14) (Hyvärinen, M., Suomi-Seura ry). Noin puolessa toimintamaista on vain yksi koulu (Opetushallitus 2015, 7–8; Suomi-koulujen tuki ry n. d.). Koulujen lukumäärä vaihtelee vuosittain, kun uusia kouluja syntyy tarpeen mukaan ja entisiä kuihtuu pois, kun oppilaat aikuistuvat ja lopettavat Suomi-koulun tai muuttavat pois, esimerkiksi paluumuuttajina Suomeen, eikä paikkakunnalla enää ole riittävästi suomenkielisiä lapsia, jotta koulun toiminta voisi jatkua. Suomesta toiminta-avustusta saavia kouluja on 36 maassa. Kouluja on n. 140, ja niissä opiskelee n. 4300 oppilasta.

⁴ Albania, arabia, bosnia, bulgaria, espanja, farsi, hollanti, italia, korea, kreikka, kroatia, kurmardži, makedonia, paštin kieli, portugali, puola, romanian, romanikieli, serbia, sorani, turkki, venäjä ja vietnam

⁵ Tarpeen mukaan Suomi-kouluun voidaan perustaa myös ruotsin kielen ryhmiä. Käytännössä ruotsin kielen opetukseen osallistutaan yleensä Ruotsin valtion ylläpitämässä Suomi-koulua vastaavissa kielikouluissa (Svenska skola). Vuosittain oppilaita, joiden oma kieli on suomenruotsi, opiskelee maailmanlaajuisesti noin 50 oppilasta (Hyvärinen, M., Suomi-Seura ry). Käytäntö syrjii suomenruotsalaisia oppilaita, koska suomenruotsalaisuus ei ole sama kuin ruotsalaisuus, ja suomenruotsalainen kulttuuri poikkeaa ruotsalaisesta. Kuitenkin kysyntä ruotsin kielen ryhmille Suomi-kouluissa on ollut niin vähäistä, että ryhmän vähimmäisoppilasmäärää ei ole saavutettu. Ruotsia ei mainita myöskään esim. Suomi-koulujen tuki ry määrittellessä Suomi-koulun tehtäviä (ks. luku 1.1). Saksan Suomi-kouluissa ei ole vuonna 2019 toiminnassa yhtään ruotsin kielen ryhmää.

2.2.1 Täydentävää opetusta suomen kielessä

Suomen kielen täydentävästä opetuksesta käytetään yleisesti nimeä Suomi-koulu (ks. luku 1.1). Nimeen liitetään tyypillisesti koulukaupungin nimi esim. Dubain Suomi-koulu tai Barcelonan Suomi-koulu. Toimintamaissa koulujen nimenkäytäntö ei kuitenkaan ole vakiintunut. Saksassa on yleisimmin käytössä muoto suomalainen kielikoulu, Isossa-Britanniassa käytetään koulun nimessä viikonpäivää osoittamaan opetuksen ajankohtaa, kuten Manchesterin Suomalainen Lauantaikoulu. Monet koulut ovat saaneet nimen myös toimintamaan valtakielellä tai kaksikielisesti, kuten Düsseldorfin Suomalainen Kielikoulu⁶ – Finnsche Sprachschule Düsseldorf. USA:ssa ja Kanadassa koulujen nimet ovat usein englanninkielisiä esim. Finnish Language School of Minnesota. Joidenkin Suomi-koulujen nimessä esiintyy myös kerho-sana. Maailmalla toimivien kielikoulujen nimien moninaisuudesta huolimatta Suomi-koulu nimitystä käytetään tässä tutkimuksessa vain ja ainoastaan täydentävää suomen kielen opetusta antavista kielikouluista Suomen opetusviranomaisen esimerkin mukaan (ks. esim. OPH Kansainvälinen toiminta n. d.; Opetushallitus 2015, 7).

Suomi-koulu tulee erottaa Suomen ulkopuolella toimivista suomalaisista peruskouluista, jotka ovat Suomen lainsäädännön alaisia ja järjestävät Suomen ulkopuolella suomalaista peruskouluopetusta. Tällaisia kouluja on toiminnassa (2019) maailmalla kuusi. Suomen kielen opetusta annetaan myös Eurooppa-kouluissa, jotka ovat EU:n jäsenvaltioiden EU:n virkamiesten lapsille tarkoitettuja kouluja. (ks. esim. OPH Kansainvälinen toiminta n. d.).

Suomen ulkopuolella voi opiskella suomea tai ruotsia muiden peruskoulun oppiaineiden ohella myös Kulkurikoulussa, joka on Kansanvalistusseuran ylläpitämä etäopetukseen perustuva maksullinen koulu. Toiminta kuuluu myös valtionapua saavien opetusjärjestelyjen piiriin. Kulkurikoulu on suunnattu perheille, jotka asuvat lyhytaikaisesti Suomen ulkopuolella sekä perheille, joiden asemaissa koulunkäynti syystä tai toisesta ei muutoin ole mahdollista. Lisäksi tätä kautta on mahdollista opiskella ulkomailla aineita, joissa paikallinen tai kansainvälinen koulu ei tarjoa opetusta. Tällaisia aineita ovat tyypillisesti äidinkieli ja kirjallisuus sekä toinen kotimainen kieli. (OPH Perusopetus ulkomailla n. d.) Kulkurikoulun maksullista kurssitarjontaa käytetään myös monissa Suomi-kouluissa opetuksen osana.

Näiden Suomen opetusviranomaisten tukemien ja ainakin osittain rahoittamien opetusjärjestelyjen lisäksi ruotsinsuomalaisilla lapsilla on joillakin paikkakunnilla mahdollisuus opiskella suomenkielisillä peruskoululuokilla, jotka toimivat Ruotsin opetusviranomaisten alaisuudessa (Muhonen 2014). Suomalaisten luokkien lisäksi Ruotsin viranomaiset tarjoavat suomalaista syntyperää oleville lapsille kotikielenopetusta (Weckström 2011a, 64–65; Weckström 2011b, 40–41). Ruotsin opetusviranomaisten tarjoama suomen opetus perustuu siihen, että suomella on Ruotsissa virallinen vähemmistökielen asema. Näin ollen Ruotsin val-

⁶ Suomenkielinen kirjoitusasu myötäilee saksankielistä ja kielikoulu on rekisteröity käyttäen myös suomenkielisessä nimessä isoja alkukirjaimia.

tion myös tukee suomen opetusta. Ruotsissa Suomi-kouluja on vain yksi, Uppsalan Suomi-koulu (Suomi-koulujen tuki ry n. d.). Uppsalan Suomi-koulun toiminta poikkeaa edellä esitetyistä suomen kielen opetusjärjestelyistä Ruotsissa, sillä se toimii Suomesta saadun valtionavustuksen ja Suomi-koulujen periaatteiden mukaan.

Suomi-koulu erottuu ulkomailla toimivista suomalaisista peruskouluista, Kulkurikoulusta ja Ruotsin valtion suomen kielen opetusjärjestelyistä. Suomi-koulun tarkoituksena on tukea kotona opitun suomen tai ruotsin kielen kehittymistä ja kulttuurin omaksumista sekä jo hankitun kielitaidon säilyttämistä. Lapsilla ja nuorilla ei normaalin koulutyön ohessa usein ole halua eikä resursseja käyttää yksityisesti Kulkurikoulun tarjoamia mahdollisuuksia suomen kielen opiskeluun. Suomi-koulut palvelevat perheitä, joissa halutaan säilyttää suomen kieli elävänä, mutta tarvitaan tukea monikielisyyskasvatukseen. Suomi-kouluissa tukena on vertaisryhmä, joka motivoi sitoutumaan opiskeluun ja kielen ylläpitoon. Samassa tilanteessa olevia lapsia ja nuoria kannustetaan opiskelemaan ja ylläpitämään tätä ympäröivän valtakielen näkökulmasta usein vähäpätöisenä pidettyä kieltä.

2.2.2 Suomi-koulut osa ulkosuomalaisten sivistystoimintaa

Suomalaisen sivistystoiminnan tukeminen ulkomailla aloitettiin jo 1960-luvun lopulla. Tuettua toimintaa oli esimerkiksi suomalaista syntyperää olevien lasten suomen kielen luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tukeminen sekä suomalaiseen kulttuuriin tutustuminen. Kohteena oli lähinnä Kanadaan ja Yhdysvaltoihin muuttaneiden siirtolaisten kulttuuritoiminta. Kanadassa perustettiin myös maailman ensimmäinen Suomi-koulu, Toronton Suomen Kielen Koulu vuonna 1960. (Opetusministeriön selvitys 1976, 1; Korpela 2017, 44–45.) Vuodesta 1974 alkaen Suomen opetusministeriö on varannut määrärahan ulkosuomalaisten sivistyksellisen yhteyden säilyttämiseksi kotimaahan (Opetusministeriön selvitys 1976, 1). Määräraha oli harkinnanvarainen eikä sen käytöstä tai jakamisesta ollut selkeitä ohjeita. Tilanteen kartoittamiseksi opetusministeriö asetti 21.10.1975 työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää Pohjoismaiden ulkopuolella olevien ulkosuomalaisten koulujen ja suomalaisten lasten koulunkäynnin avustamisesta (Opetusministeriön selvitys 1976).

Opetusministeriön työryhmä tutustui muiden Pohjoismaiden, erityisesti Ruotsin, vastaaviin toimintamuotoihin ja valtioapujärjestelmiin, joita niissä oli kehitetty ulkomailla asuvien lasten ja nuorten koulunkäynnin avustamiseksi kotimaan ulkopuolella. Vuonna 1976 työryhmä antoi selvitystyönsä pohjalta raportin, jonka mukaan kaikki suomenkielinen sivistystoiminta, jota tehtiin Suomesta lähteneiden siirtolaisten tai heidän jälkeläistensä keskuudessa, on osa Suomen kulttuuripolitiikkaa ja siten oikeutettu valtion tukitoimiin. (Opetusministeriön selvitys 1976, 6–8.)

Raportissa ehdotettiin, että valtion tuli lisätä ja vakiinnuttaa ulkosuomalaisten lasten koulunkäynnin tukemista seuraavissa kohteissa: ulkosuomalaiset koulut, täydennysopetus suomen (ruotsin) kielessä, etäisopetus (nyk. etäopetus),

koulunkäynti pohjoismaisissa ja muissa kansainvälisissä kouluissa ja oppimateriaali (Opetusministeriön selvitys 1976, 9). Lisäksi työryhmä laati ohjeet ja määritelmät täydentävää opetusta varten (liite 1). Ohjeissa määritellään toiminta-avustuksen edellytykset: ryhmäkoko tuli olla vähintään kuusi oppilasta, kulut, joihin toiminta-avustusta on mahdollista käyttää ja toimet kuluseurannasta.

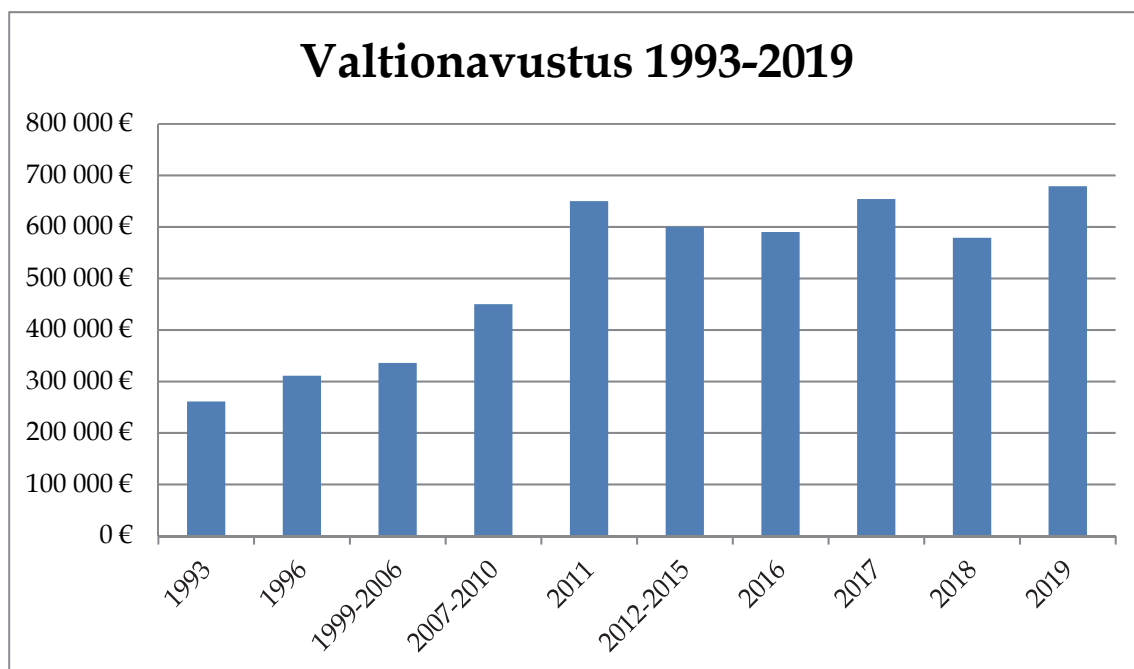
Näiden yli 40 vuotta sitten laadittujen määritelmien ja ohjeiden mukaan Suomi-koulu toimii edelleen (Opetusministeriön päätös 1977; Opetusministeriön selvitys 1976). Vaikka raportti määritteli Suomi-koulutoiminnan (täydentävän opetuksen) osaksi Suomen kulttuuripoliittikkaa, ei Suomi-koulussa ole kyse valtion kulttuuriviennistä, vaan kouluja perustetaan tarpeen mukaan siirtolaisuuden vuoksi osana oman kulttuuriperinnön vaalimista (Opetushallitus 2015, 7; ks. myös Korkiasaari 2003, 7). Monien siirtolaisten elämään kuuluu luonnollisesti kaksi tai useampia kieliä. Kotona opittu kieli jää usein kuitenkin tasolle, jolla ei pystytä analysoimaan kielen piirteitä ja ominaisuuksia. Tämän vuoksi on tärkeää opiskella myös kielen rakennetta eli kielioppia sekä monipuolisesti eri kielimuotoja. (Eichhorn 2006, 21; Martin 2003, 76–77.) Ulkosuomalaiset ovat huomanneet äidinkieltensä merkityksen maailmalla ja kokeneet tarvitsevansa tukea monikielisyyskasvatuksessaan. Tästä syystä he ovat perustaneet Suomi-kouluja kotona opitun suomen kielen taidon laajentamiseksi ja vertaistuen saamiseksi.

Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma vuosiksi 2017–2021 sisältää Suomi-koulua koskevia toimenpiteitä ja poliittisia linjauksia. Ohjelmassa Suomi-koulujen sanotaan olleen ”ulkosuomalaisten menestyksekkäin sivistyspyrkimys viime vuosikymmeninä” (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 9). Ohjelman poliittiseksi linjaukseksi on kirjattu: ”Varmistetaan Suomi-koulujen rahoituksen riittävyys ja jatketaan niiden aktiivista kehittämistä” (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 10). Toimenpiteitä linjauksen saavuttamiseksi ovat:

- Suomi-koulujen rahoitus toteutetaan valtion talousarvion määrärahan puitteissa.
- Pienennetään Suomi-koulujen valtionavustukseen vaadittavaa ryhmäkoko kuudesta neljään oppilaaseen valtion talousarvion määrärahan puitteissa.
- Suomi-Seura ry jatkaa Suomi-koulujen taloudellista tukemista valtion talousarvion määrittelemissä puitteissa Opetushallituksen valvonnassa. Suomi-koulujen opettajille järjestetään koulutuspäiviä valtionavustuksen turvin.
- Tuetaan Suomi-koulujen tuki ry:n toimintaa.
- Vahvistetaan ulkosuomalaisten koulutuksen hyväksi toimivien järjestöjen yhteistyötä.
- Hyödynnetään kehittyvän tietotekniikan mahdollisuudet Suomi-koulujen hallinnollisen ja pedagogisen osaamisen tukemisessa. (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 10.)

Suomi-koulutoiminnan taloudellinen perusta on Suomesta saatava toiminta-avustus, joka sisältyy opetus- ja kulttuuriministeriön talousarvion momenttiin Yleissivistävä koulutus / Valtionavustukset järjestölle. Suomi-koulutoiminta on samalla budjettimomentilla monien muiden kodin ja koulun yhteistyöstä huolehtivien kolmannen sektorin järjestöjen (mm. Kesälukioseura ry) kanssa, mistä seuraa, että kaikkien näiden toimijoiden rahoitus on epävakaa. Val-

tionavun hakuprosessista on Opetushallituksen valvonnassa vuodesta 2009 alkaen huolehtinut Suomi-Seura ry, joka jakaa avustuksen kouluille (ks. esim. Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 9–10.) Avustussummaan sisältyvät yksittäisten koulujen toiminta-avustusten lisäksi Suomi-koulujen opettajien Helsingissä pidettävät vuosittaiset koulutuspäivät sekä avustukset opettajien maakohtaisille koulutuspäiville. Avustuksen määrä ei ole korreloinut oppilasmäärän kasvun kanssa. Kuviossa 1 havainnollistan valtionavustuksen kehitystä vuosina 1993–2019.



KUVIO 1 Suomi-koulujen toiminta-avustus euroina 1993–2019 (Hyvärinen, Suomi-Seura ry)

Suomi-koulujen toiminta-avustuksen kokonaissumma nousi 2000-luvulla 450 000 euroon. Vuonna 2011 valtiovarainvaliokunnan sivistys- ja tiedejaosto sekä sivistysvaliokunta myönsivät lisäavustusta 200 000 euroa, mutta saman vuoden lopussa tuen lisäys esitettiin poistettavaksi. Lisäyksen oli määrä olla pysyvä ja osoitettu nimenomaan Suomi-kouluille, mutta sitä se ei ole ollut, vaan lisäavustusta on jouduttu anomaan valtion lisäbudjetista vuosittain. (USP:n päätöslauselmat 2015, 21–22.) Lisäavustusta on saatu vuosittain, mutta sen määrä on vaihdellut. Vuoden 2019 valtionavustuksen kokonaissumma on 679 000€. (Hyvärinen, Suomi-Seura ry.)

Rahoituksen epävarmuus vaikeuttaa Suomi-koulujen toimintaa, mm. ajanmukaisen materiaalin hankintaa (ks. esim. Korpela 2017, 32–33). Suomi-koulujen määrä sekä koulujen oppilasmäärät ovat kasvaneet mm. lisääntyneen liikkuvuuden ansiosta, mutta toiminta-avustuksen määrä ei seuraa tätä kasvua. Vuonna 1993 kouluja oli 77 (Eichhorn 2006, 10) ja 2010-luvulla n. 150, joista valtionavustusta saavia kouluja vuonna 2019 oli 140. Suomi-koulujen rahoituksen vakiinnuttaminen vastaamaan kustannuksia kuuluu Ulkosuomalaisparlamentin (USP)

ajamiin hankkeisiin. USP esittää, että valtion budjettiin lisättäisiin Suomi-kouluille oma momentti toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi (USP:n päätöslauselmat 2017, PL29). Suomi-kouluista vain harvat saavat tukea sijaintimaan (Australia, Kanada, Sveitsi ja Tanska) kouluviranomaisilta, joten suurin osa Suomi-kouluista on riippuvaisia valtion toiminta-avustuksesta (Eichhorn 2006, 58).

Suomesta saatavalla toiminta-avustuksella ei ole tarkoitus kattaa kaikkia toiminnasta aiheutuvia kuluja, vaan kouluilta edellytetään omaa varainhankintaa. Toiminta-avustuksella voidaan kattaa enintään $\frac{2}{3}$ kuluista. Muita rahoituslähteitä ovat jäsen- tai lukukausimaksut, yksityisten, yritysten tai yhdistysten lahjoitukset sekä erilaiset varainkeruutempaukset tai -tapahtumat, kuten myyjäiset tai arpajaiset (ks. esim. Korpela 2017, 32–33).

Yksittäisten Suomi-koulujen toimintatavat ovat vaihdelleet koulukohtaisesti askartelusta opetussuunnitelmapohjaiseen kielenopetukseen. Yleisimmin opetusta järjestetään kerran viikossa kaksi oppituntia ryhmää kohden. Joissakin kouluissa opetusta on joka toinen tai kolmas viikko ja silloin kolme tai neljä oppituntia. Suomi-koulut noudattavat normaalisti sijaintimaan koulujen lukukausirytmää. (ks. esim. Korpela 2017, 28, 35.)

Opetushallitus on tärkeä Suomi-koulutoiminnan tukija kotimaassa. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) rinnalla laadittiin Suomi-koululle ensimmäinen opetussuunnitelmasuositus, joka valmistui 2015. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen tarkoituksena on yhtenäistää ja jäntevöittää maailmalla toimivien Suomi-koulujen toimintaa sekä auttaa kouluja opetuksen suunnittelussa (Opetushallitus 2015, 9). Kyseessä on suositus, joka ei ole samoin lakisääteinen kuin perusopetuksen opetussuunnitelma. Lain ohjaamaa opetussuunnitelmaa Suomi-kouluille ei voida laatia, koska koulujen toimintaedellytykset ovat erilaisia, ja toisaalta toiminta pohjautuu vapaaehtoisuuteen, joten liian tiukka ulkoinen säätely voisi vähentää aktiivisuutta Suomi-kouluissa. Toinen Suomi-koulujen tukimuoto on opetusministeriön aloitteesta vuonna 2006 perustettu Suomi-koulujen tuki ry, joka tukee Suomi-kouluja pedagogisesti mm. laatimalla oppimateriaaleja (Suomi-koulujen tuki ry n. d.).

Suomi-koulujen opetukseen kuuluu oppituntien lisäksi erilaiset retket, toimintapäivät, leirit ja juhlat, joista tärkein lienee joulujuhla. Muutoinkin suomalaiset vuotuisjuhlat otetaan huomioon monissa kouluissa, ja niillä on tärkeä merkitys suomalaisen kulttuurin välittämisessä. (ks. esim. Eichhorn 2006, 78–79; Korpela 2017, 34.) Joissakin Suomi-kouluissa kannustetaan oppilaita suorittamaan yleinen kielitutkinto (YKI). Osallistumalla kokeeseen oppilaat saavat kielitaitonsa tasosta virallisen todistuksen, jota Suomi-koulu ei ole oikeutettu antamaan.

Suomi-koulut antavat oppilaille yleensä osallistumistodistuksen lukukausittain tai -vuosittain. Useimmiten todistus on vapaamuotoinen. (Opetushallitus 2015, 66.) Vain Sveitsissä, Kanadassa ja Ranskassa suomikoululaisilla on mahdollisuus suorittaa arvosana suomen kielessä asuinmaansa virallisissa koululaitoksissa. Kansainvälisen IB-tutkinnon suomen kielessä voivat suorittaa vain kansainvälisten koulujen oppilaat. (Eichhorn 2006, 77–78.)

2.2.3 Suomi-koulut Saksassa

Saksan Suomi-koulujen verkosto on tiheä ja koulujen yhteistyöllä on pitkät perinteet. Saksassa lasten ja nuorten suomen opetuksen juuret johtavat 1960-luvun Hampuriin ja Merimieslähetykseuran, myöhemmin Merimieskirkon, alkuaikoihin (Eichhorn 2006, 32). Tämän työn pohjalta perustettiin Hampurin suomalainen kielikoulu vuonna 1978. Saksan ensimmäinen Suomi-koulu oli kuitenkin perustettu Frankfurt am Mainiin jo pari vuotta aikaisemmin. Frankfurtin Suomi-koulu on alusta alkaen ollut itsenäinen yleishyödyllinen yhdistys. Lähes kaikki muut Saksan Suomi-koulut ovat aloittaneet toimintansa vanhempainyhdistyksenä, jotka kuuluivat 1970-luvulla perustetun Suomalaisen Kirkollisen Työn Keskuksen (SKTK) - Zentrum der finnischen kirchlichen Arbeit e.V. (ZfkA) piiriin, jonka toiminta-ajatuksiin kuului kaksikielisyys ja sen säilyttäminen. (Korpela 2017, 54–55.) Näin myös Suomi-koulujen perustaminen suomalaisia seurakuntia perustettaessa tuntui luonnolliselta varsinkin, kun sekä seurakunnan että Suomi-koulun toiminnan järjestäminen oli usein samojen aktiivisten toimijoiden käsissä. Suomi-koulut eivät kuitenkaan olleet varsinaisesti seurakuntien toimintaa, vaikka yhteistyö olikin tiivistä. Suomi-kouluja perustettiin erityisen ahkerasti 1970–80-luvuilla (taulukko 1). Osa perustetuista kouluista on lopettanut toimintansa, mutta uusia on perustettu uusien tarpeiden mukaan. Saksan Suomi-koulut (lukuun ottamatta Frankfurtin kouluyhdistystä) hakivat valtionavustusta yhdessä SKTK:n kautta eivätkä suoraan yksittäisinä kouluina, samoin varainkäytönvalvonta kulki SKTK:n kautta. Tämä tiivis yhteistyö jatkui vuoteen 2009. Tämän jälkeen Saksan Suomi-koulut ovat toimineet itsenäisinä yleishyödyllisinä yhdistyksinä. Kukin koulu hoitaa itsenäisesti toiminta-apuhakemuksensa sekä seurantaraportit. Tämä on selkeyttänyt ja yksinkertaistanut yksittäisten koulujen toimintaa, koska nyt voidaan olla suorassa kontaktissa Suomen asianomaisiin yhteisöihin. Toisaalta pienet koulut ovat kokeneet uuden järjestelyn vaivalloiseksi mm. vaaditun oman yhdistyksen perustamisen vuoksi.

Saksassa toimii 23 (2019) Suomi-koulua (taulukko 1). Suomi-koulujen koko vaihtelee suuresti. Suurimmat koulut toimivat suurimmissa kaupungeissa, kuten Berliinissä, Frankfurtissa ja Münchenissä, joissa on myös suurimmat suomalaisyhteisöt. Yhteensä Saksa Suomi-kouluissa oli vuonna 2019 oppilaita runsas 800 ja opetusryhmiä on yli 100.

TAULUKKO 1 Saksan Suomi-koulut vuonna 2019 (Suomi-koulujen tuki ry n.d.; Hyväri-
nen, Suomi-Seura ry)

Koulu	Perustettu	Ryhmiä	Oppilaita
Aachen	1987	2	13
Augsburg	1981	2	12
Berliini	1978	13	113
Bielefeld	1977	2	25
Bodensee	2016	2	15
Bonn	1978	5	35
Braunschweig	2008	2	10
Bremen	2007	2	13
Dortmund-Iserlohn	1986	2	15
Düsseldorf	1977	9	62
Frankfurt*	1976	23	136
Hampuri	1978	8	89
Hannover	1977	2	25
Karlsruhe	1984	1	15
Kassel/Göttingen	2001	1	7
Kiel	1985	2	17
Köln	1977	4	30
Lyypekki	1982	3	18
München	1978	10	100
Münster	1978	1	6
Nürnberg	1979	4	31
Stuttgart	1980	4	25
Ulm	2000	2	18
Yhteensä		106	830

*Frankfurtin kouluyhdistyksellä on viisi toimipistettä: FRA-Dornbusch, FRA-Bergen-Enkheim, Königstein, Wiesbaden, sekä Bensheim.

Saksan Suomi-koulut ovat hyvin verkostoituneita ja yhteistyötä tehdään sekä alueellisesti että valtakunnallisesti. Saksan Suomi-koulujen neuvosto (vuoteen 2014 Pedagoginen neuvosto) on Suomi-koulun opettajien keskuudestaan valitsema nelihenkinen yhteistyöelin, jonka tehtäviin kuuluu vuotuisten opettajien maakohtaisten koulutuspäivien järjestäminen, uusien koulujen ja opettajien opastaminen ja tukeminen sekä ns. pääsiäismatkojen järjestäminen. Pääsiäismatkat ovat Saksan koulujen kahden viikon pituisen pääsiäisloman aikana järjestettäviä matkoja Suomeen, jossa suomikoululaisilla on mahdollisuus tutustua suomalaiseseen kouluelämään ja luoda kontakteja saman ikäisiin suomalaisnuoriin.

Matkan aikana suomikoululaiset asuvat paikallisissa perheissä tai omien sukulaistensa luona. Alueellisesta yhteistyöstä voidaan mainita useamman koulun yhdessä järjestämät motivaatioleirit, jotka ovat maantieteellisesti lähemmäs olevien koulujen yhteisiä viikonloppuleirejä. Leiriohjelma rakentuu useimmiten jonkin teeman, kuten pesäpallo tai muu urheilu, musiikki tms. ympärille.

2.2.4 Kielikasvatus Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen perustana

Suomalaisessa kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa on yhä enemmän siirrytty tarkastelemaan oppimista funktionaalista näkökulmasta (ks. luku 3.1). Saadut tutkimustulokset ovat heijastuneet vuoden 2014 perusopetuksen ja lukiopetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmissa opettajakeskeisen lähestymistavan sijaan painotetaan oppilaiden kokemusmaailmasta nousevaa ja kommunikaatiokeskeistä käsitystä kielen oppimisesta, opettamisesta ja omaksumisesta (Kaikkonen 2004; Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 7; Salo 2009, 89). Keskeiseksi termiksi opetussuunnitelmissa on muodostunut kielikasvatus. Perusopetuksen opetussuunnitelman rinnalla laaditussa Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa (2015) kielikasvatuksen käsite ja näkökulma ovat keskeisiä.

Kielikasvatus ei ole uusi termi, vaan se on ollut mukana jo aikaisemmissakin opetussuunnitelmissa (Mustaparta ym. 2015, 7–8). Kielikasvatus-käsite on uusissa opetussuunnitelmissa kuitenkin tarkentunut, ja käsitteen sisällöt ovat muuttuneet. Vuoden 2014 opetussuunnitelmat korostavat monilukutaitoa, oppimiskokemusten autenttisuutta, monikielisuuden merkitystä ja oppilaan roolia aktiivisena toimijana. Edellisten lisäksi painotetaan kulttuurista kompetenssia, kielellisen tietoisuuden tukemista sekä motivaation ylläpitoa. (Mattila 2015, 1–2; Mustaparta ym. 2015, 10–17.) Kielikasvatukselle ei ole olemassa selvää määritelmää. Epäselvyyttä on mm. siitä, mitä piirteitä kielikasvatukseen katsotaan kuuluvan, mitä piirteitä halutaan painottaa ja millaisia tavoitteita kielikasvatukselle asetetaan (Mustaparta ym. 2015, 10). Mustaparta ym. (2015, 11) määrittelevät kielikasvatuksen tavoitteeksi:

”...opetuksen arvopohjaan liittyviä yleisempiä kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten taidon asettua toisen asemaan, oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja rakentamisen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen, aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden ...”.

Kielikasvatukseen tiiviisti liittyvä ajatus on yhteisöjen ja yksilön monikielisyys ja keskinäinen vuorovaikutus (Mustaparta ym. 2015, 11). Kaikkosen (2004, 23) mukaan kielikasvatuksessa kieli nähdään laajasti ihmisen kulttuurisena, henkilökohtaisena ja sosiaalisena resurssina. Tutkimuksessani ymmärrän (kielelliset) resurssit voimavaraksi, mahdollisuuksiksi ja keinoiksi, joita yksilöllä on käytettävissä kommunikaatiotilanteissa viestin välittämiseksi.

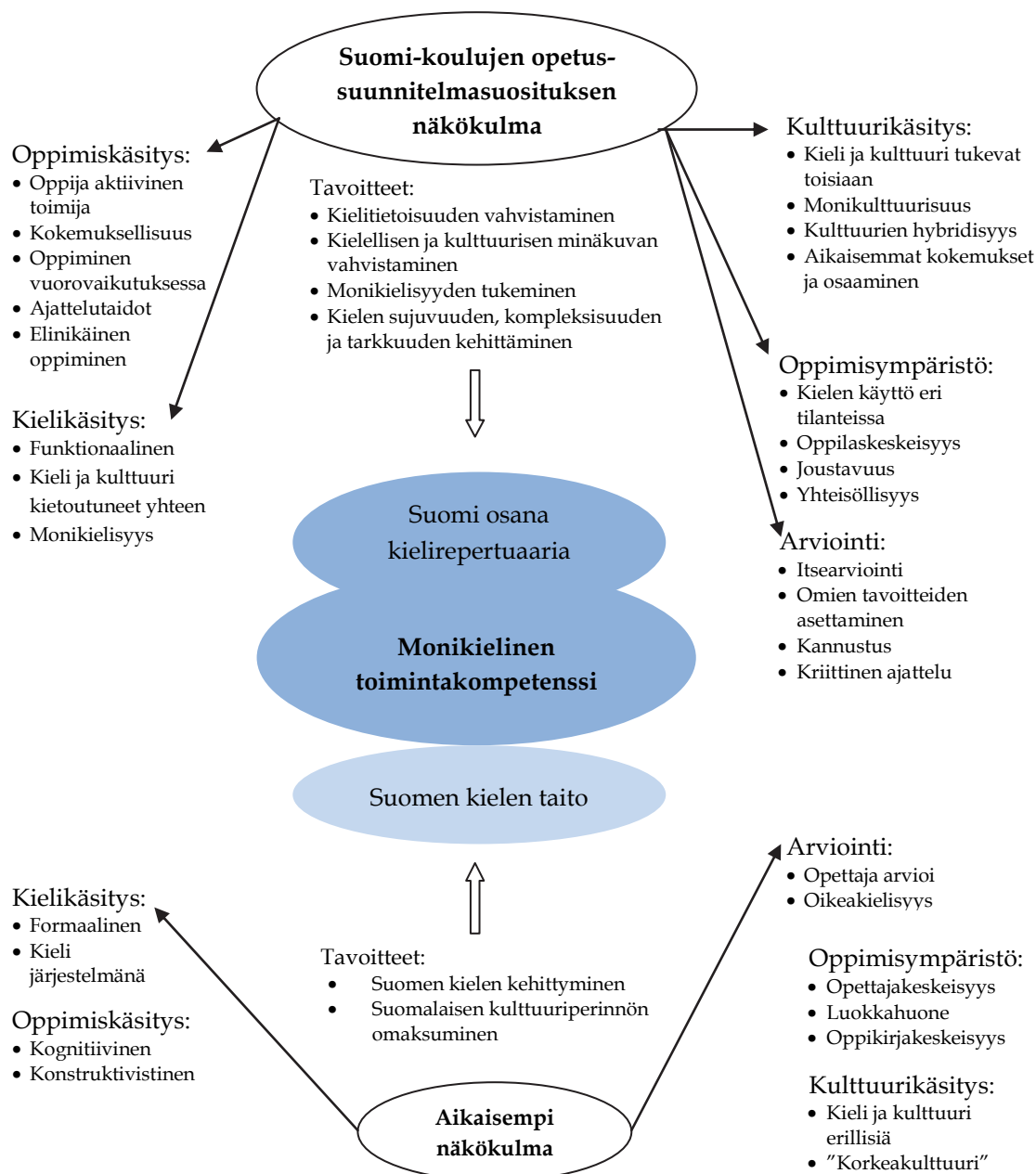
Myös kielitaidon arvioinnissa on tapahtunut samansuuntaisia muutoksia: perinteisten osataitojen (kuuntelu, lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen) arvioinnista on siirrytty vastaanottamisen, tuottamisen, vuorovaikutuksen ja mediaation arviointiin (ks. Council of Europe 2018, 30).

Päivitettyssä EVK versiossa mediaation käsitettä on laajennettu kääntämisestä ja tulkkauksesta käsittämään tiedollinen ja sosiaalinen taso sekä mediaatiostrategiat. (Council of Europe 2018, ks. myös North & Piccardo 2016, 26–28; Takala 2015, 51–54). Sosiaaliseen mediaatioon kuuluvat tiedot ja taidot käyttää sopivia kielellisiä resursseja joustavasti ja tilanteisesti (mm. ristiriitoihin suhtautuminen, yhteistoiminnallisuus, monikielisuuden hyödyntäminen). Mediaatiolle ei ole selkeää suomenkielistä vastinetta. Takalan (2015, 48–49) mukaan sitä voidaan kutsua merkityksen välittämisen taidoksi. Merkityksen välittämisen taidot ts. mediaatio tarkoittaa sitä, että käytämme käsityksmaailmamme kulttuurisesti muodostuneita henkisiä ja fyysisiä välineitä tiedon välittämiseen. Ehkä kaikkein tärkein mediaatiovälineemme ovat kielelliset resurssimme. (Takala 2015, 48–54.) Merkityksen välittämisen taitoon kuuluu, että osaamme välittää merkityksiä rakentavasti ts. avoimesti ja kunnioittavasti huomioiden kommunikaation kieli- ja kulttuurisidonnaisuuden.

EVK:n tarkennuksessa mediaatio-käsitteen rikastaminen on vaikuttanut myös käsitykseen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Sitä kautta vaikutus laajenee kielten taitotasokuvauksiin⁷, joissa osaamisen lisäksi kuvataan osaamisen kehittymistä. Kielitaitoa (kielellisiä resursseja) kuvataan sateenkaarimetaphoran avulla, jossa kielten rajat eivät ole selkeästi erotettavissa vaan muodostavat jatkumon. Kuten sateenkaaressakin, värien välisten rajojen häilyvyydestä huolimatta, ovat värit paikoittain nähtävissä selvemmin. (Council of Europe 2018, 34–36.)

Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) ohjenuorana on kielikasvatuksen näkökulma ja taustalla vaikuttaa vahvasti mediaation käsite. Takalan mukaan (2015, 53) koululaitos voidaan nähdä mediaation näkökulmasta instituutiona, jonka tehtävänä on tukea ja rohkaista yksilön autonomiaa, vastuullisuutta ja itsenäistä, kriittistä ajattelua. Suomi-koulun yhteydessä mediaatio voidaan käsittää oppilaiden monikielisen toimintakompetenssin tukemisena. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksesta (Opetushallitus 2015) on löydettävissä kielikasvatukseen ja mediaatioon kuuluvat osa-alueet, joita ovat taito asettua toisen asemaan, kulttuuri-identiteetin pohdinta ja rakentaminen, aito vuorovaikutus, yhteisöllisyys, yhteisön ja yksilön monikielisyys sekä suhtautuminen oppilaisiin ympäristön muovaamina sosiaalisina yksilöinä. Aikaisemmin Suomi-koulun tehtäväksi on mainittu perheiden monikielisyyskasvatuksen tukeminen ja täydentävän opetuksen antaminen (ks. luku 1.1). Selkeää yleismaailmallista linjaa Suomi-koulun toiminnalle ei ennen Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen ilmestymistä ollut. Tätä ennen Suomi-kouluilla oli erilaisia ja eritasoisia opetussuunnitelmia maittain tai kouluittain. Saksassa oli käytössä Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelma (Sorsakivi, Thurman-Scheiwe & Werkle 2000). Kuviossa 2 olen kuvannut vuoden 2000 Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelman ja vuoden 2015 Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen eroja tavoitteiden ja toiminnan taustalla vaikuttavien käsitysten avulla.

⁷ Taitotasokuvaukset Council of Europea 2018, 56–164.



KUVIO 2 Suomi-koulun opetussuunnitelmien vertailu Kaikkosen (2004) mallia mukailen (Sorsakivi ym. 2000; Opetushallitus 2015).

Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa (Opetushallitus 2015) ja aikaisemmassa opetussuunnitelmassa tavoitteena on suomen kielen taito, mutta ero on siinä, miten suomen taito nähdään osana kokonaisuutta ja miten tavoitteeseen pyritään (kuvio 2). Sekä vuoden 2015 Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa että vuoden 2000 Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelmassa on löydettävissä samat toimintaan liittyvät kokonaisuudet: oppimiskäsitys, kielikäsitys, kulttuurikäsitys, oppimisympäristö ja arviointi (Sorsakivi ym.

2000; Opetushallitus 2015, 11–33). Kokonaisuuksien sisällöt ovat kuitenkin muuttuneet oppijakeskeiseen suuntaan ja yhdessä oppimiseksi – oppiminen on vuorovaikutusta.

Vuoden 2000 Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelmassa esillä oli vahvasti opetus ja opettaminen sekä Suomi ja suomalaisuus, vaikka arvoperustana mainitaan myös kulttuurinen moninaisuus. Vuoden 2015 Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa huomioidaan suomikoululaisten kielellisesti ja kulttuurisesti monikerroksinen minäkuva⁸, sekä eri kielten käyttö rinnakkain. (Opetushallitus 2015, 15–16). Teemaksi on nostettu monikielisyyden tukeminen (Opetushallitus 2015, 17–19), joka aikaisemmin on jäänyt suomen kielen ja kulttuurin opettamisen painatuksen varjoon. Kielikasvatuksen näkökulmasta Suomi-koulussa kunnioitetaan oppilaiden kielitaitoa kokonaisuutena ja yksilön omia tavoitteita siinäkin tapauksessa, että suomen kielen taito tai tavoitteet ovat vaatimattomia (Opetushallitus 2015, 17–19; myös Martin 1999, 19). Martin (1999, 19) korostaa, että vähäinkin kielitaito ja sen käyttö ”avaa silmiä jäsentämään ympäröivää maailmaa useammalla kuin yhdellä tavalla ja avartaa ihmisen mieltä”. Oppiminen perustuu oppilaan aikaisemmille kokemuksille, joihin uudet kokemukset ja tiedot sulautuvat. Suomi-koulun toiminnassa tuetaan ajattelutaitojen kehittymistä ja luodaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus 2015, 13, 28). Arvioinnin Suomi-koulussa tulisi perustua itsearviointiin, yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen ja tavoitteiden saavuttamisen reflektointiin (Opetushallitus 2015, 31–33, 65–67.)

Kulttuurikäsitys jää Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa epäselväksi. Siinä painotetaan suomalaisen kirjallisuuden ja muun kulttuurin tunteudesta, oppilaan ohjaamista kulttuurisen identiteettinsä monikerroksisuuden havaitsemiseen ja kulttuuritaustansa ymmärtämiseen (Suomi-koulujen opetussuunnitelmanperusteet 2015, 11, 16–16, 20, 30). Kulttuurin käsitettä ei määritellä, vaan vastuu jätetään yksittäisille kouluille tai opettajille. Vaarana on, että kulttuuri supistuu tarkoittamaan ns. korkeakulttuuria ja siten sulkee ulkopuolelleen suuren osan kulttuurisia ulottuvuuksia (ks. myös Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017, 294). Tutkimuksessani sovellan ns. antropologista kulttuurikäsitystä, jonka mukaan kulttuuri on tapa elää (ks. myös luku 3.5.1). Tästä näkökulmasta Suomi-koulun kulttuurikäsitteen tulee olla laaja, ja siihen kuuluu ymmärrys kielten ja kulttuurien yhteen nivoutumisesta sekä oppilaan omakohtaisten kokemusten perusteella työstettyä tietoa Suomesta ja suomalaisesta kulttuurista sekä sen yhdistämistä ympäröivään kulttuuriin.

Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa oppimisympäristö nähdään laajasti. Se sisältää fyysisen toimintaympäristön lisäksi kaikki erilaiset toimijat, kuten oppilaat, opettajat, vanhemmat, sidosryhmät, oppimistehtävät, työvälineet, mukaan lukien tietotekniikka ja sen tarjoamat mahdollisuudet, oppimistulokset sekä kulttuuriset tekijät (Opetushallitus 2015, 21–22). Suomi-koulussa oppilasta tulisi auttaa ja kannustaa sosiaalistumaan suomenkieliseen yhteisöön sekä asuinmaassa että Suomessa.

⁸ Minäkuva ks. luku 3.4.2.

Eräs kielikasvatuksen termeistä on monitasoinen autenttisuuskäsite, jota käytetään myös Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa. Sen mukaan kieltä tulisi harjoittaa ”*autenttisissa tilanteissa*” ja edelleen ”*pitää yllä autenttista suomenkielistä viestintää*” (Opetushallitus 2015, 21). Mitä ovat autenttiset tilanteet ja mitä on autenttinen suomenkielinen viestintä? Autenttisuuden käsite vaatii määrittelyä Suomi-koulun kontekstissa. Kielitoimiston sanakirjan mukaan autenttisuus tarkoittaa aitoa, väärentämätöntä ja luotettavaa. Yhtäältä autenttisuuteen liittyy käsitys kielenkäyttäjistä oman oppimisensa tekijänä ja kokijana (Kaikkonen 2004, 31; Kalliokoski, Kumelius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015, 42) ts. asioiden merkityksellisyys oppijalle. Toisaalta autenttisuuden ulottuvuus voi olla omien viestintäkokemusten saaminen (Kaikkonen 2004, 31). Suomi-koulun kontekstissa käsitän autenttisen viestinnän ulkosuomalaisyhteisön keskinäisenä ja ylijarajaisena viestintänä, mutta myös ymmärryksen suomen kielen ja kielimuotojen kehityksestä Suomessa. Tässä tutkimuksessa Suomi-koulun oppilaita, vanhempia ja opettajia tarkastellaan ympäristönsä kanssa kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa olevina toimijoina, joiden viestintäkokemuksiin ja suomen kieleen vaikuttavat asuinmaan kieli ja kulttuuri. Kokemuksellinen ja merkityksellinen viestintä ei kuitenkaan rajoitu vain asuinmaahan vaan sen ulottuvuuksiin kuuluvat ylijarajaiset tilanteet, viestintä, kokemukset ja suomalaisen joukkoon kuulumisen tunne.

Keskeisin ero aiemmin käytetyn Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelman ja vuoden 2015 Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen välillä on Suomi-koulun tavoitteissa ja menetelmissä, miten tavoitteisiin pyritään. Aiemmin tavoitteena oli suomen kielentaito, johon liittyi suomen kielen kehittyminen ja kulttuuriperinnön omaksuminen (kuvio 2). Myös vuoden 2015 Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa tavoitteena on suomen kielen taito, mutta se nähdään osana laajempaa kielirepertuaaria, joka yhdistyy monikieliseen toimintakompetenssiin (kuvio 2).

2.3 Ulkosuomalaiset ja saksansuomalaiset

Ulkosuomalaiset ovat näkymätön suomalainen vähemmistö ja ulkosuomalaisten asiat ja ongelmat ovat monille Suomessa vieraita. Suhteutettuna Suomen väestömäärään ulkomailla elävien suomalaisten osuus on huomattava, sillä Suomi on ollut viime aikoihin saakka maastamuuttomaa. Arviot ulkosuomalaisten kokonaismäärästä vaihtelevat 1,3 miljoonasta yli 1,6 miljoonaan. Suomen kansalaisia ulkosuomalaisista on noin 300 000. Ensimmäisen ja toisen polven ulkosuomalaisia arvellaan olevan noin 600 000. (ks. esim. Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 3; USP n. d.).

Eri maissa asuvista ulkosuomalaisista käyttää maan nimestä ja suomalaisen osista muodostettuja yhdyssanoja esimerkiksi Siirtolaisuusinstituutti julkaisuissaan (ks. esim. Björklund & Koivukangas 2008). Näin yhdistettyjä sanoja ovat

esimerkiksi tanskansuomalainen, vironsuomalainen ja saksansuomalainen. Saksansuomalainen-käsitettä käyttää mm. Tuomi-Nikula Saksassa asuvista suomalaisista tai heidän jälkeläisistään (ks. esim. Tuomi-Nikula 2008, 2013).

Tutkimuksessani tukeudun edellä luvussa 1.1 esitettyihin ulkosuomalaisuuden määritelmiin, kuitenkin siten, että katson kuulumisen ja minäkuvan olevan dynaamisia ja tilanteisia käsitteitä. Saksansuomalaiset käsittän Saksan Liittotasavallassa pysyvästi tai väliaikaisesti asuviksi suomalaisiksi tai suomalaista syntyperää oleviksi henkilöiksi, jotka tiedostavat oman taustansa ja juurensa. Uudenmaan liiton (2012, 6) selvityksen mukaan ulkosuomalaisia yhdistää tietoisuus taustasta ja juurista sekä pyrkimys suomalaisen identiteetin säilyttämiseen. Monet saksansuomalaiset tiedostavat taustansa, ja heille suomalaisen identiteetin säilyttäminen on tärkeää, mikä näkyy aktiivisena järjestötoimintana. Tästä osoituksena on myös tiheä Suomi-kouluverkosto (ks. luku 2.2.3). Oman taustan tiedostamisesta osoituksena pidän osallistumista Suomi-koulun toimintaan.

2.3.1 Saksansuomalaisuuden pitkä historia

Yhteydet Suomesta Saksaan⁹ ovat olleet kiinteät jo ainakin keskiajalta alkaen. Vaikka Suomessa ei ollut hansakaupunkeja, kiinteät yhteydet vakiinnutti hansaliitto. Suomen edullinen maantieteellinen asema auttoi suorien yhteyksien muodostumista Itämeren hansakaupunkeihin kuten Lyypekkiin. Suomi houkutteli myös saksalaisia kauppiaita ja näin kulttuuri- ja muotivirtaukset rantautuivat suoraan Saksasta. 1300-luvulla suurin osa Turun kaupungin porvareista oli saksalaisia. Tuolta ajalta ei tiedetä, kuinka paljon suomalaisia suuntasi Saksaan. Lienee kuitenkin muutamia suomalaisia liikkunut jo tuolloin saksalaisalueella. 1500-luvulla suhteet kiinteytyivät entisestään, kun luterilaisuus vakiinnutti asemansa Pohjoismaissa. Tunnetuin 1500-luvun väliaikaisesti Saksassa asuneista suomalaisista lienee Mikael Agricola, joka opiskeli noin kolme vuotta Wittenbergissä. (Tuomi-Nikula 2008, 250–251; ks. myös Ylönen & Vainio 2010, 32.)

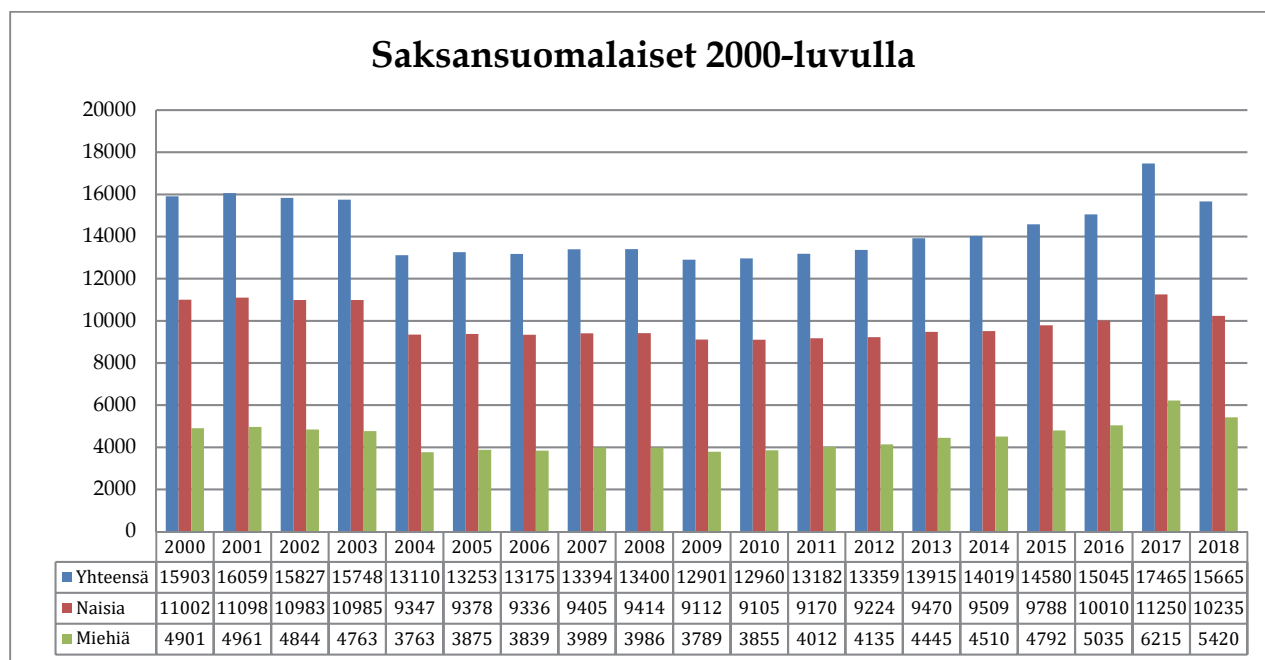
2.3.2 Saksansuomalaiset 2000-luvulla

Saksan siirtolaisuudella, joko pysyvällä tai väliaikaisella, on siis pitkä historia ennen nykypäivää. Tätä siirtolaisuutta ovat leimanneet individualistisuus ja vapaaehtoisuus, vaikka muuton motiivit ovat olleet vaihtelevia. Syitä lähteä Saksaan ovat mm. opiskelu, tieteiden ja taiteiden harjoittaminen, työ, kauppa, kielenopiskelu ja avioliitto. Varsinaisen massamuuton kohteena Ruotsin, Yhdysvaltojen tai Kanadan tavoin Saksa ei ole ollut edes taloudellisesti vaikeina aikoina. (Tuomi-Nikula 2008, 251, 309.)

Tuomi-Nikula (2008, 309–310) jakaa Saksan siirtolaisuuden muuttajamäärien ja muuton motiivien mukaan neljään vaiheeseen: 1. individualistisen muuton aikaan 2. naisvaltaisen muuton aikaan 3. vakiintumisen aikaan ja 4. Euroopan unionin aikaan. Ensimmäinen vaihe oli ajallisesti pitkä, keskiajalta 1960-luvulle.

⁹ Käytän tässä tutkimuksessa nimeä Saksa tarkoittaen yhteyksiä nykyisen Saksan alueelle. Keskiajalla yhteydet todellisuudessa olivat lähinnä Pohjois-Saksan hansakaupunkeihin.

Muuttajamääristä ei ole tietoa, mutta oletettavasti määrät ovat olleet hyvin vähäisiä. Syyt Saksaan muuttoon ovat olleet henkilökohtaisia. (Tuomi-Nikula 2008, 260, 309; ks. myös Ylönen & Vainio 2010, 30–31.) Toisessa vaiheessa 1960–1970 -luvulla muuttajat olivat etupäässä hyvin koulutettuja naisia, joilla ei ollut alun perin tarkoituksena jäädä maahan, mutta monet heistä jäivät avioliiton solmittuaan. Tänä aikana saksansuomalaisten määrä kasvoi tasaisesti. (Tuomi-Nikula 2008, 261, 309–310; ks. myös Ruokonen-Engler 2012, 39–40.) Toisen vaiheen aikana alkoi myös suomalainen yhdistystoiminta. Suomalaisuuden vaalimiseksi perustettiin suomalaisia seurakuntia ja Suomi-kouluja (Tuomi-Nikula 2008, 309; ks. myös luku 2.2.3). Kolmas vaihe (1980–1995) oli vakiintumisen aikaa. Saksansuomalaisten määrä pysytteli noin 9 000–10 000 siirtolaisen välillä. Luvuissa ovat mukana vain Saksan Liittotasavallassa asuvat Suomen kansalaiset, sillä Saksan Demokraattisesta Tasavallasta (DDR) ei ole saatavana tilastoja. (Tuomi-Nikula 2008, 261–262, 310; ks. myös Ruokonen-Engler 2012, 39.) Tuomi-Nikula (2008, 261–262) arvelee Itä-Saksassa suomalaissiirtolaisia olleen muutamia kymmeniä. Euroopan Unionin aikana saksansuomalaisten määrä on jonkin verran noussut. Vuonna 1995 saksansuomalaisia oli tilastojen mukaan 11 156 ja kymmenen vuotta myöhemmin vuoden 12 901 (kuvio 3). Uutena piirteenä Euroopan Unionin aikana on ollut, että siirtolaisissa on enemmän perheitä, jotka tulivat lyhyemmäksi tai pidemmäksi aikaa työkomennukselle Saksaan. (Tuomi-Nikula 2008, 261–262, 309–310.) Tilastojen mukaan huippuvuosi oli 2017, jolloin Suomen kansalaisia oli rekisteröityinä Saksassa 17 465 (kuvio 3).



KUVIO 3 Saksansuomalaisten lukumäärä ja sukupuolijakauma 2000-luvulla. (Statistisches Bundesamt 2008, 24–26; 2010, 26–31; 2019, 24–28)

Edellä (kuvio 3) on esitetty saksansuomalaisten määrän kehitys 2000-luvulla. Vuoden 2018 lopussa Saksassa asui 15 665 Suomen kansalaista (Statistisches Bundesamt 2019, 28). Kuvioista näkyy myös menneille vuosikymmenille leimallinen piirre eli naisten suuri osuus. Vaikka miesten osuus saksansuomalaisista on hiukan noussut, naisia on runsas 65 prosenttia (Tuomi-Nikula 2008, 28). Luvuista puuttuvat kansalaisuutensa vaihtaneet henkilöt sekä kaksoiskansalaiset, jotka rekisteröidään automaattisesti vain Saksan kansalaisiksi. Arvioiden mukaan Saksassa asui 2000-luvun alussa noin 30 000 suomalaistaustaista henkilöä (Tuomi-Nikula 2008, 263; Wilkman 2005, 34). Tilastojen mukaan Saksassa asuvista Suomen kansalaisista Suomi-kouluikäisiä (3–18-vuotiaita) oli noin 1000. Varovaisen arvion mukaan voidaan olettaa, että Saksan ulkomaalaistilastoissa näkymättömiä (kaksoiskansalaiset ja vain Saksan kansalaiset) lapsia ja nuoria, jotka ovat suomalaistaustaisia, on vähintään yhtä paljon. Näin arvioituna Saksassa asuisi vähintään 2000 lasta ja nuorta, jotka olisivat oikeutettuja osallistumaan Suomi-koulun opetukseen. Vuonna 2019 Suomi-koulun opetukseen osallistui näistä 2000 lapsesta noin 40 prosenttia.

2.3.3 Saksansuomalaiset näkymätön vähemmistö

Saksa on kulttuurisesti hyvin moninainen yhteiskunta, sillä maahanmuuttaja-taustaisia väestöstä lasketaan olevan yli 20 prosenttia. Vuoden 2019 tilastojen mukaan Saksassa asui 16 miljoonaa ulkomaalaista syntyperää olevaa ihmistä. Suurin ulkomaalaisryhmä on turkkilaiset. (Statistisches Bundesamt 2019, 25.) Tähän nähden n. 15 500 saksansuomalaista on häviävän pieni joukko (n. 0,1 %) Saksan ulkomaalaisista. Ruokonen-Engler (2012) kutsuikin tutkimuksessaan saksansuomalaisten Saksaa muutttoa näkymättömäksi maahanmuutoksi – ”*Unsichtbare Migration*”.

Luokittelu näkymättömiksi maahanmuuttajiksi saksansuomalaisia on perusteltua, sillä ulkonäkönsä puolesta suomalaiset sulautuvat hyvin saksalaiseen ympäristöön. Lisäksi saksalainen ja suomalainen kulttuuri on monelta osin hyvin lähellä toisiaan, vaikka eroja on esimerkiksi puhuttelutavoissa tai erot valtaetäisyydessä (ks. esim. Hofstede 2006). Lapset ja nuoret sosiaalistuvat kotona ja koulussa saksalaiseen yhteiskuntaan. Kotona ja suomalaisyhteisöissä sosiaalistutaan suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin. Kaksi- tai monikieliseksi kasvaessaan he usein puhuvat sekä saksaa että suomea aksentittomasti, joten he eivät erotu ympäristöstään. Kuitenkin heillä on kodissa ja suomalaisyhteisössä saatuja vaikutteita, jotka erottavat heidät valtakulttuurista.

Maahanmuuttajien yhteiskunnallinen asema ja heidän taloudelliset ym. resurssinsa vaikuttavat siihen, kuinka he onnistuvat säilyttämään oman kielensä ja kulttuurinsa. Tulijoiden on helpompi integroitua ja säilyttää oma kielensä ja elämäntapansa, jos heillä on tarjota enemmistölle valtakulttuurin arvostamia ominaisuuksia tai heillä on muuta annettavaa vastaanottavalle yhteiskunnalle (Enzensberger 2003, 35). Saksansuomalaisilla on yleensä hyvä koulutus ja oman tai aviopuolison ammattitaidon tai taloudellisen aseman kautta saavutettu korkea sosiaalinen asema saksalaisessa yhteiskunnassa (Ruokonen-Engler 2012, 40;

Tuomi-Nikula 2008, 270). Saksansuomalaiset ovat pieni huomaamaton vähemmistö, joka on useimmiten integroitunut hyvin ympäröivään yhteiskuntaan. Integroitumista on helpottanut pitkä toisiaan sivuava historia, kulttuurinen läheisyys, saksansuomalaisten korkea sosioekonominen status ja koulutus.

2.4 Aikaisempi tutkimus

Tässä luvussa luodaan katsaus ulkosuomalaisia nuoria käsittelevään tai sivuvaan tutkimukseen. Aluksi esitellään Suomi-kouluista tehtyä tutkimusta, jonka jälkeen nostetaan esiin muutamia tutkimuksia ulkosuomalaisista ja erityisesti ulkosuomalaisista lapsista ja nuorista. Näiden lisäksi esitellään saksansuomalaisia käsittelevää tutkimusta, joissa mainitaan Suomi-koulu osana saksansuomalaista sosiaalista ympäristöä.

2.4.1 Suomi-koulu tutkimuksen kohteena

Suomi-kouluista on ilmestynyt vain vähän kirjallista materiaalia. Eichhornin (2006, 21) mukaan vain 10 prosenttia kouluista ilmoitti vuonna 2006, että koulusta olisi kirjoitettu historiikki, matrikkeli tms. Myöhemmin on ilmestynyt Kristter Björklundin (2012) *Zürichin Suomi-koulun historiikki*, joka koottiin koulun 30-vuotisjuhlan kunniaksi. Uusin Suomi-kouluja käsittelevä julkaisu on Helena Korpelan (2017) Suomi-koulujen tuki ry:n toimeksiannosta kokoama ja kirjoittama *Me ja meidän Suomi-koulu*. Julkaisujen vähyys voi olla seurausta siitä, että Suomi-kouluissa eletään nykyhetkeä; resurssit kuluvat opettamiseen ja koulun johtamistehtäviin eikä voimavaroja riitä tiedonkeruuseen ja dokumentoimiseen (Eichhorn 2006, 21).

Jos Suomi-koulut eivät ole olleet erityisen aktiivisia tietojensa ja historiansa säilyttämisessä esimerkiksi historiikeissa, eivät ne ole kiinnostaneet myöskään tutkijoita. Vapaaehtoista oman kielen opetusta on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, mutta Suomi-koulujen suomen kielen opetusta, joka on myös oman kielen opetusta, ei juuri ole tutkittu (ks. esim. Creese & Martin 2006; Li Wei 2006; Linderoos 2016; Piippo 2017a). Tutkimuksissa oman kielen lisäopetusta on tarkasteltu mm. identiteetin rakentumisen, vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen näkökulmista. Kuitenkin Creese ja Martin (2006, 2) huomauttavat myös, että tutkimusta ja kirjallista materiaalia tämän tyyppisistä täydentävää kielenopetusta antavista kouluista on vähän.

Tätä tutkimusta varten hain Suomi-kouluihin liittyvää tutkimusta yliopistojen ja korkeakoulujen valmistuneiden opinnäytetöiden luetteloista. Tietokantahauissa käytin hakusanoina: Suomi-koulu, suomikoulu ja ulkosuomalainen. Näin haettuna tulos ei kuitenkaan ollut tyydyttävä, sillä näin ei löytynyt edes aikaisemmin tuntemiani tutkimuksia. Niinpä kävin yliopistojen kotisivut läpi järjestelmällisesti etsien niistä mahdollisia pääaineita, joissa aiheeseen olisi kenties ollut kiinnostusta. Työn tuloksena löytyi 12 Suomi-koulua käsittelevää pro gradu -tutkimusta, yksi kandidaatintutkielma, kaksi ammattikorkeakoulun

opinnäytetyötä ja yksi kasvatustieteen sivulaudaturtyö. Kuvatun etsintäkerroksen tuloksena löytyneiden töiden jälkeen löytyi vielä kolme pro gradu -tutkimusta eli yhteensä löysin 15 pro gradu -tutkimusta. Mahdollisesti Suomessa on aikaisemmin tehty yksi Suomi-kouluja käsittelevä väitöskirjatutkimus, johon esimerkiksi Siitonen ja Tuomi-Nikula (2003, 355) viittaavat (ks. myös Karhunen 2004, 56–57). Tämä työ ei kuitenkaan ole löydettävissä Kansalliskirjaston arkistoista eikä yliopistojen tietokannoista. Varmuudella Suomi-koulusta on tehty yksi väitöskirjatyö, Johanna M. Tigertin (2017) Yhdysvaltain Suomi-kouluja käsittelevä tutkimus. Tigert on jatkanut tutkimustyötä suomikoululaisten lukutaidon kehittymisestä (Tigert 2019).

Suomi-koulusta on siis tehty jonkin verran tutkimusta, mutta tutkimukset eivät ole tulleet tunnetuiksi, eikä hyödynnetyiksi Suomi-koulujen toimijoiden keskuudessa. Esimerkiksi Suomi-koulujen tuki ry:n Internet-sivulla mainitaan neljä tutkimusta, joista vain yksi on saatavissa digitaalisesti (Suomi-koulujen tuki ry, n. d.). Tätä työtä tehdessäni olen saanut huomata, että opetusviranomaisia lukuun ottamatta Suomi-koulutyö on Suomessa suhteellisen tuntematonta, ja se sekoitetaan usein ulkomailla toimiviin suomalaisiin peruskouluihin (ks. myös luku 2.1). Useilla opinnäytetöitä Suomi-kouluista tehneillä opiskelijoilla on ollut selvä kontaktipinta Suomi-koulutyöhön. He ovat joko itse olleet aktiivisesti mukana asuessaan ulkomailla tai heillä on ulkosuomalaisia sukulaisia tai ystäviä, joiden kautta he ovat löytäneet Suomi-koulusta tutkielmansa aiheen.

Kattavin julkaisu Suomi-kouluista on Maila Eichhornin (2006) opetusministeriön toimeksiannosta tekemä kartoitus *Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa* Suomi-koulujen toimintaedellytyksistä. *Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa* ei siis ole akateeminen tutkimus vaan kartoitus, jonka aineistona olivat Suomi-koulujen johtajille ja opettajille tehdyt kyselyt. Kyseisessä kartoituksessa keskityttiin selvittämään Suomi-koulujen taloudellisia toimintaedellytyksiä ja henkilöresursseja sekä fyysistä toimintaympäristöä. Mukana on myös jonkin verran Suomi-koulujen historiaa. Eichhornin selvityksen mukaan Suomi-koulujen toimintaedellytykset ovat puutteellisia ja vaihtelevia. Yleisesti Suomi-koulut kärsivät resurssipulasta. Rahat eivät riitä asianmukaisen oppimateriaalin hankintaan, opettajia ja vapaaehtoisia hallintotehtäviin on vaikea löytää. Oppimateriaalit ovat usein vanhentuneita, koska oppikirjat ovat Suomessa kalliita ja kirjatoimitukset toimintamaihien ovat hankalia ja kalliita. Vapaaehtoistyön luonteeseen kuuluu henkilöiden ja tehtävien vaihtuminen, mikä vaikuttaa toimijoiden motivaatioon, työn jatkuvuuteen ja tavoitteellisuuteen. Ongelmaksi koetaan myös oppituntien vähäisyys suhteessa tavoitteisiin ja toiveisiin. Opetustilat ovat harvoin ideaaliset tai ne ovat jopa kokonaan soveltumattomat. Tilaongelmaan liittyy myös se, että vuokrattuihin tiloihin on vain harvoin mahdollista jättää Suomi-koululle kuuluvaa materiaalia. Suomi-koulujen johtajat nostavat esiin myös opetuspalkkioiden pienuuden ja pitävät palkkion korottamista tärkeämpänä kuin opettajat itse (Eichhorn 2006, 9, 72–76, 92.) Opettajien palkkioita ei ole korotettu 20 vuoteen kirjoitti Eichhorn (2006; 67) vuonna 2006. Selvityksen jälkeen Saksassa toimivat Suomi-koulut ovat korottaneet opetuspalkkioita muutamia euroja. Selvityksen lopussa Eichhorn (2006, 93) ottaa esiin Suomi-koulun kehittämisehdotuksia, joista tärkeimpänä

nousee esiin taloudellisten resurssien lisääminen Suomi-koulutyön jatkumisen turvaamiseksi. Tämän lisäksi Suomi-koulujen näkyvyyttä tulisi parantaa sekä Suomessa että koulujen toimintamaissa. Näkyvyyden lisäämiseen liittyy läheisesti myös äidinkielen merkityksestä ja monikielisyydestä tiedottaminen ulkosuomalaisille, sillä selvityksen mukaan monella ulkosuomalaisella on vähättelevä asenne omaa äidinkieltä kohtaan. (Eichhorn 2006, 93–95.)

Varsinaiset Suomi-kouluihin liittyvät tutkimukset ovat opinnäytetöitä eri tieteenaloilta. Ensimmäisen opinnäytetyön Suomi-kouluista on kirjoittanut jo vuonna 1981 Hannele Branch, joka oli myös Suomi-koulutoiminnan alkuunpanija Euroopassa (Korpela 2017, 55–58). Seuraavia Suomi-koulua käsitteleviä opinnäytteitä saatiinkin odottaa 1990-luvulle, jolloin suomalaisten liikkuvuus lisääntyi mm. yritysten lähettäessä työntekijöitään enemmän ulkomaankomennuksille. Näin myös joukko pro gradu -tutkielmien tekijöitä löysi Suomi-koulut. Jonkin verran tutkimusta Suomi-kouluista on siis tehty, mutta tarkkaa määrää on vaikea täsmällisesti sanoa, koska töitä on unohtunut arkistojen kätköihin. Tällaisia töitä ovat esimerkiksi Päivi Haatajan *Edinburghin Suomi-koulun oppilaiden ja heidän äitiensä käsityksiä Suomesta ja suomalaisuudesta*, Sanna Karttusen *Suomi-koulujen tilanne ja tulevaisuudennäkymät* ja Reija Määtän *Suomea funktionaalisesti: Pedagoginen opas Suomi-koulujen opettajille* pro gradu -tutkielmat. Haun tuloksena löytyneitä tutkimuksia jäljitettiin mm. Suomi-kouluista, joissa tutkimukset oli tehty. Oli yllättävää todeta, että osa tutkimuksen kohteena olleista kouluista eivät olleet saaneet tutkimustuloksia käyttöönsä, kuten esimerkiksi Enseleitin pro gradu -tutkielma Berliinin Suomi-koulusta. Toisaalta on mahdollista, että Suomi-koulujen henkilövaihdosten mukana myös osa arkistoista katoaa. Tässä nousee esille opinnäytetöihin liittyviä ongelmia. Tutkimukset eivät tavoita kenttää ja käytänteiden muuttaminen tutkimuksen avulla on vaikea ja hidas prosessi. Osa tehdystä tutkimuksesta on jo vanhentunutta, sillä Suomi-koulujen tilanne elää tarpeiden mukaan. Useimmissa töissä keskitytään kaksikielisiin perheisiin ja heidän arkipäivänsä tarkasteluun. Tässä yhteydessä käsittelen lyhyesti työt, joihin olen voinut tutustua.

Ensimmäinen Suomi-koulua käsittelevä väitöskirja on tehty 2010-luvulla (Tigert 2017). Johanna M. Tigert (2017) käsittelee Marylandin yliopistossa hyväksytyssä väitöskirjatutkimuksessaan amerikansuomalaisten Suomi-koulua käyneiden lasten sosiaalistumista monikielisyyteen luku- ja kirjoitustaidon kautta. Hän tarkastelee lasten suomen kielen luki-taitojen kehitystä kodeissa ja Suomi-koulussa. Tigertin tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat ja Suomi-koulujen opettajat pyrkivät ohjailemaan lasten kielitaidon kehitystä kielenohjailulla ja suuntaamalla opetusta perinteisten luku- ja kirjoitustehtävien pariin. Hän toteaa, että kodeissa ja Suomi-kouluissa ei hyödynnetty digitaalista materiaalia, vaan ne nähtiin vapaa-aikaan kuuluvana ajanvietteenä eikä opetuksen apuvälineenä. Työnsä lopuksi Tigert kokoaa yhteen mahdollisia tapoja parantaa totuttuja käytänteitä luki-taitojen tukemiseksi sekä kodeissa että Suomi-koulussa.

Postdoc-tutkimuksessaan Tigert (2019) jatkaa amerikansuomalaisten suomikoululaisten luki-taitojen opetuksen ja omaksumisen tarkastelua. Hänen mu-

kaansa opetusmenetelmät Suomi-koulussa poikkeavat mm. aasialaisten vapaaehtoisopohjaisten oman kielen koulujen metodeista mm. siten, että Suomi-koulussa menetelmät ovat monipuolisempia ja vähemmän patrioottisia. Suomi-koulussa sanaston oppiminen ja merkitysneuvottelut tapahtuvat epäsuorasti muun toiminnan ohella. Opetuksessa painottuu oppilaan omista lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteista nousevien teemojen käsittely, ja sitä kautta edetään suomen kielen ja suomalaisen kulttuuriperinnön omaksumiseen. (Tigert 2019, 19–20.)

Useissa pro gradu -tutkielmissa keskitytään tarkastelemaan monikielisyyskasvatusta, kielen ja kulttuurin säilymistä tai merkitystä sekä kulttuuri-identiteettiä (Ahola 2008; Granat 2003; Kangas & Lehikoinen 1998; Kara 2016; Koivula 2000; Pesonen 2009; Voipio 1999). Näissä tutkimuksissa on aineistoa kerätty Suomi-koulujen kautta Alankomaissa, Iso-Britanniassa, Kreikassa, Ranskassa ja Saksassa. Kaikkien näiden tutkimuksien tuloksista selviää, että vanhemmat pitävät Suomi-koulua tärkeänä yhteisönä ja sillä koetaan olevan tärkeä rooli kotona tehtävän työn tukijana. Tutkimuksiin osallistuneille vanhemmille oli tärkeää, että lapset hallitsevat suomea, jotta he osaavat kommunikoida suomalaisten sukulaisten kanssa. Näissä töissä annetaan jonkin verran tilaa myös lasten ajatuksille, mutta vanhempien näkökulma on hallitseva.

Aholan Rhodoksen Suomi-koulua ja Koivulan Iso-Britannian lauantaikoulua käsittelevät opinnäytteet poikkeavat edellä mainituista tutkimuksista, sillä niissä keskitytään suomikoululaisiin ja heidän kokemuksiinsa (Ahola 2008; Koivula 2000). Aholan (2008) tutkimus poikkeaa kaikista muista myös siinä suhteessa, että siinä esiin nousee uskonnon merkitys (kreikkalaiskatolisuus ja luterilaisuus) minäkuvan muovaajana. Monissa kotikielen kouluissa uskonto on kiinteä vakiintunut osa täydentävää kielen opetusta (ks. esim. Li Wei 2006, 77). Suomi-kouluista tehdyissä tutkimuksissa uskonnolla ei ole merkittävää roolia lukuun ottamatta em. Aholan tutkimusta.

Akujärvi (2017) tutkii pro gradu -tutkimuksessaan tapaustutkimuksena kahden maan, Suomen ja Saksan, oman kielen opetusjärjestelyjä. Tutkimuksessaan Akujärvi kuvaa saksan kielen opetuksen merkitystä suomensaksalaisille Oulussa ja suomen merkitystä saksansuomalaisille Münchenin Suomi-koulun toimintaan osallistuvilla. Työn tavoitteena oli tutkia, kuinka kaksikielisten lasten ja nuorten oman kielen ja kulttuurin omaksumista tuetaan ja kuinka asetetut tavoitteet saavutetaan (Akujärvi 2017, 2–3). Tutkimusaineistona Akujärvellä on oman kielen opetukseen osallistuneiden oppilaiden, heidän vanhempiansa ja opettajiensa haastattelut (Akujärvi 2017, 22). Tutkimuksensa tuloksissa tutkija toteaa kodin panoksen kaksikielisyyskasvatuksessa olevan korvaamaton. Oman kielen opetuksella todetaan olevan tärkeä rooli lasten vähemmistökielen ja -kulttuurin omaksumisessa sekä perheen kaksikielisyyskasvatuksen tukena. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että kielikoulu on tärkeä yhteisö sekä lapsille että vanhemmille. Suomi-koulun toimijat toivoivat toiminnalle selkeitä tavoitteita (esim. YKI-koee). Oman kielen opetuksen haittoina pidettiin oppituntien ajankohtaa normaalin koulutyön jälkeen vapaa-ajalla (Akujärvi 2017, 54–56).

Voipio (1999) on pro gradu -työssään tutkinut Hampurin ja Münchenin Suomi-koulujen kautta 19 saksansuomalaisen perheen kaksikielisyyskasvatusta.

Kohderyhmänä olivat perheet, joissa äiti oli suomalainen ja isä saksalainen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Suomi-koulun tukea kaksikielisyydelle. Tutkimuksensa tuloksien pohjalta Voipio on myös laatinut 10-kohtaisen ohjeiston kaksikielisyyteen kasvattaville vanhemmille. Ohjeissaan hän painottaa monikielisyyden etuja, vuorovaikutuksen tärkeyttä ja Suomi-koulun merkitystä yhteisönä. (Voipio 1999, 223–224.) Tutkimuksen tuloksista selvisi, että lasten suomen kielen taidon ja kotona suomen käyttämisen välillä oli selvä yhteys. Vanhempien ensisijaisen roolin ohella Suomi-koululla todettiin olevan merkittävä rooli kaksikielisyyskasvatuksen tukijana. (Voipio 1999, 220–221.)

Sirpa Laitinen tutki pro gradu -työssään Pariisin Suomi-koulun 6–13-vuotiaiden lasten kielenoppimista ja kielitietoisuuden kehittymistä. Työssään Laitinen on soveltanut menetelmätriangulaatiota, käyttäen teemahaastatteluja, kyselyjä ja omakuvia täydentäen niitä Suomi-koulun puheenjohtajan haastattelulla sekä tutkijan omilla havainnoilla. Aineisto käsittää kuusi ranskalaissuomalaisista lasta kolmesta perheestä. (Laitinen 2013, 1, 51–55.) Tekijä analysoi aineistoaan sisällönanalyysin avulla poimimalla aineistosta kohdat, joissa osallistujat puhuvat kielenkäytöstään ja vertailevat kieliä keskenään (Laitinen 2013, 60–62). Tutkimuksen tuloksista selviää, että lasten suomenkielisen sosiaalisen ympäristön Ranskassa muodostavat koti ja Suomi-koulu. Pysyviä ystävyyssuhteita Suomi-koulussa luotiin vain harvoin. Suomenkieliset ystävät ovat enimmäkseen Suomessa olevia sukulaisia ja ystäviä. (Laitinen 2013, 98–99.)

Koivula (2000) tutki ammattikorkeakoulun päättötyössään Lontoon ja St. Albanin lauantaikoulun 9 suomalaista syntyperää olevan nuoren kaksikielisyttä ja etnistä identiteettiä. Kaikkien tutkittujen nuorten äidit olivat suomalaisia, ja isistä seitsemän oli englantilaisia ja kaksi muun maalaisia. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata Iso-Britanniassa lauantaikoulua käyneiden suomalaisten nuorten käsityksiä kaksikielisyydestä ja etnisyydestään ja saada nuorten omat ajatukset kuuluviin (Koivula 2000, 25–26). Tutkimuksissaan Koivula (2000, 51–52) erottaa kaksi ryhmää sekä kaksikielisyytensä että etnisen identiteetin suhteen. Ensimmäistä ryhmää hän kutsuu pelkistyneen kielikäyttäytymisen ryhmäksi. Tähän ryhmään kuuluvilla ainoa motiivi käyttää suomea oli kommunikatio suomalaisten sukulaisten kanssa (Koivula 2000, 51–52). Toinen ryhmä oli elävän kaksikielisuuden ja etnisen identiteetin ryhmä, jonka jäsenet kokivat kaksikielisuuden ja suomalaisuuden tärkeiksi osiksi persoonallisuuttaan (Koivula 2000, 52–53).

Akujärven (2017), Laitisen (2013), Koivulan (2000) ja Voipion (1999) tutkimuksilla on yhtymäkohtia käsillä olevan tutkimuksen kanssa. Voipio (1999) tarkastelee Suomi-koulun merkitystä kaksikielisyyskasvatuksen tukena, mikä kuuluu tämäkin tutkimuksen teemoihin. Laitisen (2013) tutkimuksessa tämän tutkimuksen tavoin lähestytään Suomi-koulutyötä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käyttäen menetelmätriangulaatiota. Samoin, kuin Koivula (2000), Laitinen (2013) ja Voipio (1999), tässä tutkimuksessa selvitetään ajatuksia suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Sosiaalisen ympäristön toiminta ja välitettävät arvot ohjaavat

nuorten käyttäytymistä ja vaikuttava käsityksiin suomen kielen hyödyllisyydestä. Akujärven (2017) tutkimusaihe on oman kielen opetuksen suhteen lähes yhtenevä tämän tutkimuksen aiheen kanssa.

Christina Alhon (2012) pro gradu -työ käsittelee muista poikkeavaa aihetta, Suomi-koulujen käyttämää opetusmateriaalia. Tutkimuksessa saatiin selville, että käytössä ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ja S2-oppimateriaalit. Alhon tutkimuksen perusteella opettajat pitivät käytössä olevaa materiaalia melko hyvin Suomi-kouluun soveltuvana ja valitsivat materiaalin sisällöllisten ja didaktisten ominaisuuksien perusteella. Jos Suomi-kouluilla olisi omaa oppimateriaalia, opettajat toivoisivat sen käsittelevän suomalaista luontoa, kulttuuria ja yhteiskuntaa selkeinä aihekokonaisuuksina. (Alho, 2012.)

Kuten edellä tuli esiin, tutkimusta on tehty jonkin verran erilaisista näkökulmista. Monet tutkimukset ovat hävinneet arkistojen kätköihin, eivätkä ne ole Suomi-koulujen toimijoiden hyödynnettävissä. Perustavanlaatuisia ja laajaa tutkimusta tarvitaan Suomi-koulutyön kehittämiseksi ja uskottavuuden parantamiseksi. Lisäksi tutkimuksen tulee olla laajalti saatavissa ja hyödynnettävissä.

2.4.2 Ulkосуomalaisuuden tutkimuksen juurilla

Ulkосуomalainen on Jönsson-Korholan (2003, 14–15) mukaan ”ulkomailla asuva nykyinen tai entinen Suomen kansalainen ja myös hänen jälkeläisensä, jos nämä haluavat pitää kiinni suomalaisuudestaan” (ks. myös edellä luku 1.1). Ulkосуomalainen-käsite on korvannut aikaisemmin yleisesti käytetyn siirtolainen-käsitteen. Siirtolainen määriteltiin maastamuuttajaksi, joka vapaaehtoisesti usein paremman elintason toivossa muutti kotimaansa ulkopuolelle pysyvästi (Jönsson-Korhola 2003, 14; Korkiasaari 2003, 4). Ulkосуomalainen-käsite on siirtolainen-käsitettä laajempi, koska se sisältää sekä pysyvästi että väliaikaisesti Suomen ulkopuolella asuvat, kuten esimerkiksi ekspatriaatit ja lähetystyöntekijät, kuin myös Suomen ulkopuolella syntyneet suomalaisiksi itsensä tuntevat suomalaisten jälkeläiset.

Siirtolaisuuden tai ulkосуomalaisten tutkimuksella on Suomessa perinteitä. Tutkimusta on tehty erilaisista näkökulmista yhteiskuntatieteiden ja kielitieteen aloilla, mutta enimmäkseen se on ollut siirtolaisuustutkimusta, jota on tehnyt mm. Siirtolaisuusinstituutti (ks. esim. Hallituksen ulkосуomalaispoliittinen ohjelma 2017, 5, 34). Jo vuonna 1916 ehdotettiin ulkomaille muuttaneiden suomalaisten historian kirjoittamista (Koivukangas 2008, 7). Kiinnostukseen ulkосуomalaisia kohtaan Sintonen (1999, 10) esittää perusteluksi, että ulkосуomalaisten on ajateltu olevan eräänlainen peili suomalaisuudesta, suomalaisesta kulttuurista ja identiteetistä. Kattavin esitys suomalaisesta siirtolaisuudesta ja ulkосуomalaisista lienee kuusiosainen Suomen siirtolaisuuden historiaa käsittelevä kirjasarja, jonka kuudes ja viimeinen osa Suomalaiset Euroopassa ilmestyi vuonna 2008.

Ulkосуomalaisten kielen tutkimuksen pioneereja oli Pertti Virtaranta, joka tutki 1960-luvulla amerikansuomalaisten kieltä (Virtaranta 1964, ks. myös Virtaranta 1993, 21). Virtarannan tavoin amerikansuomalaisten kielestä ovat olleet kiinnostuneita esimerkiksi Maisa Martin ja Hannele Jönsson-Korhola (Virtaranta,

Jönsson-Korhola, Martin & Kainulainen 1993). Ulkosuomalaisten suomen kieli tai suomalaisen identiteetin säilyminen on herättänyt jonkin verran kiinnostusta, mistä esimerkkinä voidaan mainita mm. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen vuonna 1999 järjestämä *Suomen kieli Suomen rajojen ulkopuolella* -kurssi, joka oli niin suosittu, että sen luennot julkaistiin kokoomateoksena *Monena Suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä* (Jönsson-Korhola & Lindgren 2003). Tilastotietoa ulkosuomalaisista on kerätty Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksissa (esim. Korkiasaari 1998; 2003). Karjalainen (2012, 16–17) on todennut, että useiden ulkosuomalaisista tehtyjen tutkimusten näkökulma on liian suppea, koska niissä keskitytään vain yhteen tieteenalaan, esimerkiksi kielitieteeseen. Karjalaisen mukaan tarvitaan lisää tutkimusta, jossa otetaan huomioon eri maissa ja kontekstissa eri-ikäisten käyttämä suomen kieli (Karjalainen 2012, 16–17). Edellistä tukee Pesosen ranskansuomalaisia nuoria käsittelevän tutkimuksen nuoren toteamus: *”Ihanaa, että joku on kiinnostunut kaksoiskulttuurista ja siitä miltä se meistä tuntuu.”* (Pesonen 2008, 7). Käsillä oleva tutkimus paneutuu yhteen pieneen osaan Karjalaisen mainitsemista tutkimuskohteista. Tässä tutkimuksessa tuodaan esiin nuorten näkökulmaa ja ajatuksia suomen kielestä. Vaikka tässä tutkimuksessa paneudutaan yhden maan Suomi-kouluihin, saadaan uutta näkökulmaa nuorten ajatuksista.

2.4.3 Ulkosuomalaisten nuorten suomen kieli ja identiteetti kiinnostuksen kohteina

Seuraavassa tarkastelen viimeaikaista tutkimusta, jota on tehty ulkosuomalaisista nuorista. Rajaan käsittelyn ulkosuomalaisiin nuoriin, koska käsillä olevassa tutkimuksessa painopiste on saksansuomalaisissa nuorissa. Tämän katsauksen ei ole tarkoitus olla kattava, vaan mukana ovat tutkimukset, joilla on rajapinta tämän tutkimuksen kanssa siten, että tutkimuksissa mainitaan Suomi-koulu osana osallistujien ulkosuomalaista ympäristöä, vaikka se ei kuulu tutkimuksen varsinaisiin teemoihin.

Anu Warinowski (2012) käsittelee väitöskirjatutkimuksessaan suomalaisia ekspatriaattiperheiden¹⁰ lapsia kulttuurisissa siirtymissä. Tutkimuksessaan Warinowski perehtyi yli 200 perheen ja yli 300 perusopetusikäisen lapsen ja nuoren sopeutumiseen ulkomaille ja takaisin Suomeen. Yksi tärkeä tavoite tutkimuksessa oli selvittää lasten omia kokemuksia muutoista ulkomaille ja paluumuutosta. Tutkimusaineisto koostui vanhempien kyselyaineistosta ja lasten haastatteluaineistosta. Tutkimukseen osallistuneisiin perheisiin saatiin yhteys kahdeksan suomalaiskaupungin koulujen kautta. (Warinowski 2012, 3, 127, 138–142.) Warinowski esitti tutkimuksessaan kolme päätulosta. Ensinnä ekspatriaattiperheiden sisäiset voimavarat olivat merkittävämpiä kuin ulkoinen tuki. Perheen sisäisillä voimavaroilla tutkija käsitti perheen yhteenkuuluvuuden ja yhteisen ajan. Hänen tutkimuksensa perusteella perheen ulkoisesta sosiaalisesta tuesta

¹⁰ Ekspatriaattiperheet ovat yritysten väliaikaisesti ulkomaille lähettämien työntekijöiden perheitä, joilta puuttuu valtion tai uskonnollisen yhteisön tuki (huomaan ero lähetystyöntekijöiden perheet tai valtion lähettämien diplomaattien perheet).

tärkein oli ystävien tarjoama epävirallinen tuki, joka koettiin merkittävämmäksi kuin työn ja koulun tarjoama virallinen tuki. (Warinowski 2012, 223–224.) Toiseksi tutkimustulokset kertoivat, että vanhempien mukaan lasten suhtautuminen muuttoihin oli pääosin myönteistä. Kuitenkin paluumuutto koettiin vaikeammaksi kuin ulkomaille muutto. (Warinowski 2012, 268–270.) Tutkimuksen kolmas tulos kertoi, että lasten kokemukset poikkesivat vanhempien käsityksistä muuttojen vaikutuksesta ja helpoudesta. Erityisesti paluumuuton jälkeisiä ongelmia ei havaittu, koska lapset menestyivät yleensä koulussa hyvin eivätkä eroa kielitaidoltaan eivätkä ulkonäöltään muista suomalaisista lapsista. Kuitenkin nämä paluumuuttajalapsen tunsivat itsensä kokemuksineen erilaisiksi suomalaisessa yhteiskunnassa. (Warinowski 2012, 305–307.)

Lotta Weckströmin (2011a; 2011b) soveltavan kielitieteen väitöskirjatutkimus käsitteli ruotsinsuomalaisten nuorten aikuisten käsityksiä suomalaisuudesta, Suomesta, suomenkielisyydestä sekä kaksi- ja monikielisyydestä Ruotsissa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys oli sosio-konstruktivistinen, jossa kielen käyttö ja kieliyhteisöt ovat tärkeitä (Weckström 2011a, 14, 28). Tutkimuksen tuloksista selvisi, että suomalaisuuden määrittelyminen oli osallistujille vaikeaa (Weckström 2011b, 144). Tutkimukseen osallistujat määrittelivät suomalaisuuttaan toiseuden kautta vertailemalla ruotsalaisuutta ja suomalaisuutta toisiinsa. Samankaltaisuutta ja eroja vertaamalla rakennettiin käsitystä itsestä. Yleisesti suomen kielen taitoa ja suomalaisia juuria pidettiin myönteisenä asiana, vaikka suomalaisuus oli hyvin subjektiivinen ja henkilökohtainen asia. (Weckström 2011a, 150, 155–157; Weckström 2011b, 148–149.) Tärkeitä olivat identiteettiin liittyvät tunteet, esimerkiksi kieli määriteltiin tunteiden ja kodin kieleksi (Weckström 2011a, 152; Weckström 2011b, 148). Suomenkieliset yhteisöt nähtiin väliinään säilyttää suomalaisuutta ruotsinkielisessä ympäristössä. Urheilu oli merkittävässä roolissa suomalaisten joukkoon kuulumisen tunteen kanssa, mutta tässä kielen hallinnalla ei ollut ratkaisevaa merkitystä. (Weckström 2011a, 154.)

Molemmilla edellä esitellyillä tutkimuksilla on rajapintaa käsillä olevan tutkimuksen kanssa. Warinowskin tutkimus on kiinnostava, koska Suomi-kouluissa opiskelee myös paljon lapsia ja nuoria, jotka asuvat vain väliaikaisesti ulkomailla vanhempien opiskelun tai työn vuoksi. Suomi-koulussa pitäisi siis myös pystyä reagoimaan tällaisten oppilaiden tarpeisiin ja miettiä, miten näiden oppilaiden paluumuuttoa voitaisiin ehkä helpottaa (Opetushallitus 2015, 28). Toisaalta voidaan pohtia, miten kohdata siirtymäkontekstissa oleva lapsi tai nuori, joka tulee uutena oppilaana Suomi-kouluun. Hänelle Suomi-koulu voi olla se paikka, jossa hän on hyvä ja osaava, varsinkin jos hän on aloittanut koulun uudessa kieliympäristössä vaatimattomalla kielitaidolla. Suomi-koululla voi olla iso merkitys tällaisen lapsen itsetunnolle.

Weckströmin tutkimuksen kohteena puolestaan olivat ulkosuomalaiset nuoret ja heidän ajatuksensa Suomesta ja suomen kielestä, kuten tässä tutkimuksessa. Erona on, että Ruotsissa suomen kielellä on vähemmistökielen asema ja suomen kielen opetusta järjestää etupäässä Ruotsin viranomaiset (Weckström 2011b, 11–12). Kuten aikaisemmin jo mainitsin (luku 2.2.1) Suomi-kouluja Ruotsissa on vain yksi, Uppsalan Suomi-koulu (OPH Kansainvälinen toiminta n. d.).

Suomalaisten muutto sekä Ruotsiin että Saksaan vilkastui 1960-luvun lopulta alkaen, mutta Saksaan muuttaneita oli vain murto-osa Ruotsiin verrattuna. Ruotsiin muutti vuosittain kymmeniätuhansia suomalaisia, kun Saksaan (tarkemmin sanottuna Länsi-Saksaan) muuttaneiden määrä oli n. 1000 siirtolaisen luokkaa. (Weckström 2011b, 8–10; Siitonen & Tuomi-Nikula 2003, 311; ks. Luku 2.3.2). Ruotsissa arvioidaan asuvan noin 675 000 (2010) suomalaistaustaista (Weckström 2011b, 10) ja noin 250 000 suomen puhujaa (Muhonen 2014, 1). Saksassa suomalaistaustaisia on arvioitu olevan noin 30 000 (Wilkman 2005, 34). Sosioekonomiselta taustaltaan saksan- ja ruotsinsuomalaiset poikkeavat selvästi. Kun Ruotsiin lähtijät olivat enimmäkseen vähän kouluttautuneita, Saksaan muuttajat ovat olleet hyvin koulutettuja ja kielitaitoisia. Ruotsiin muutettiin työttömyyttä pakoon ja lähtijät olivat nuoria miehiä ja naisia. Saksaan asettuneiden selvä enemmistö on naisia ja heidän koulutustaustansa on korkea. (Ruokonen-Engler 2012, 38; Siitonen & Tuomi-Nikula 2003, 312; Weckström 2011a, 19; Weckström 2011b, 8–9.)

2.4.4 Tutkimuksia suomalaisista Saksassa

Saksansuomalaisten tutkimus on ollut vankasti suomalaisten käsissä. Kaikkiaan saksansuomalaisia on tutkittu vähemmän kuin ruotsinsuomalaisia tai amerikkansuomalaisia. Tutkimuksen päänavauksen teki Outi Tuomi-Nikula (1989) tutkiesaan saksansuomalaisten akkulturaatiota Länsi-Saksassa ja Länsi-Berliinissä. Tämän lisäksi on 1990-luvulla tehty muutamia pro gradu -tutkimuksia, joissa on tutkittu kaksikulttuurisia perheitä ja identiteetin muodostumista (Ruokonen-Engler 2012, 41). Saksassa on tutkittu maassa asuvia suomalaisia vähän (Granat 2003, 5; Ruokonen-Engler 2012, 21, 41). Ruokonen-Englerin (2012, 41) mukaan ennen hänen väitöskirjaansa on Saksassa tehty kaksi opinnäytetyötä suomalaisista. Toisessa käsitellään saksansuomalaisten selviytymisstrategioita, ja toisen aiheena oli suomalaisten naisten omakuvaa (Ruokonen-Engler 2012, 41).

Seuraavaksi käsitellään lyhyesti kahta, Minna-Kristiina Ruokonen-Englerin (2012) ja Maria Baierin (2007), väitöskirjatutkimusta saksansuomalaisista. Nämä tutkimukset olen nostanut esiin, koska niillä on rajapintaa Suomi-kouluihin ja molemmissa tutkimuksissa mainitaan Suomi-koulu yhteisönä.

Ruokonen-Engler tutkii sosiologian väitöskirjatutkimuksessaan suomalaista syntyperää olevien naisten integroitumista elämäkertahaastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistujina oli 16 saksansuomalaista noin 30–55-vuotiasta naista. Tämän tutkimuksen valossa suomalaisnaiset ovat hyvin integroituneet saksalaiseen yhteiskuntaan (Ruokonen-Engler 2012, 139, 147, 355–359). Tulokset kuitenkin kertovat, että emansipoituneiden suomalaisten naisten on vaikea yhdistää työ ja perhe saksalaisessa yhteiskunnassa. Tähän vaikuttaa sosiaaliset paineet sekä miehen ja naisen erilaiset sosiaaliset roolit. (Ruokonen-Engler 2012, 338, 342.) Suomalaiset ovat etuoikeutettuja ja arvostettuja Saksan ulkomaalaisten joukossa, koska he ovat hyvin koulutettuja ja kielitaitoisia (Ruokonen-Engler 2012, 264–265). Kuten eräs tutkimuksen osallistuja suomalaisten aseman etuoikeutettuna ulkomaalaisena ilmaisi: *”erste Klasse Ausländerin”* – ensimmäisen luokan ulkomaalainen (Ruokonen-Engler 2012, 344). Tutkija paneutuu työssään kahteen

paikkaan kuulumisen problematiikkaan. Kahteen paikkaan kuulumista ei pidetä mahdollisena, joten kysymys alkuperästä on monessa tilanteessa merkittävä (ks. myös Ruuska 2015, 97–99). Moneen paikkaan kuulumisen käsitetään tutkimuksessa kansalliset rajat ylittäväksi verkostoksi. Yhtäältä tutkimukseen osallistuneet naiset eivät erotu (ulkonäöllisesti) valtaväestöstä, toisaalta he kuitenkin ulkomaalaisina ovat valtakulttuurin näkökulmasta ”toisia”, huolimatta korkeasta sosiaalisesta statuksestaan, integroitumisesta ja etuoikeutetusta asemastaan ulkomaalaisten joukossa. (Ruokonen-Engler 2013, 347–350.) Saksan suomalaisyhteisöt Suomi-koulu mukaan lukien olivat tutkimuksen osallistujille ainoita paikkoja, joissa heidän moneen paikkaan yhtä aikaa kuulumisensa saa ymmärrystä (Ruokonen-Engler 2012, 349).

Baier (2007) käsittelee väitöskirjatyössään saksansuomalaisten äidinkielen säilymistä vieraskielisessä ympäristössä. Työssä selvitetään sosiolingvistisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat kielen käyttöön ja käyttäjän identiteettiin. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä, syvähaastatteluilla, spontaania puhetta äänittämällä ja havainnoinnilla (Baier 2007, 71, 80, 83, 86–87). Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että saksansuomalaiset arvostavat äidinkieltään ja haluavat ylläpitää sitä sekä välittää suomen kieltä mahdollisuuksien mukaan myös lapsilleen (Baier 2007, 101). Toisaalta äidinkieli myös tutkimukseen osallistujien mukaan köyhtyi autenttisen kieliympäristön puutteessa. Samalla tutkimukseen osallistujat painottivat myös saksan kielen taidon tärkeyttä ja tasapainon löytämistä entisen ja nykyisen kotimaan ja kielten välillä. (Baier 2007, 70, 221–231.) Suomi-koulu ja suomalainen seurakunta olivat tämän tutkimuksen mukaan tärkeitä yhteisöjä, joissa omaa kieltä ja kulttuuria pidettiin yllä (Baier 2007, 103). Lapsille haluttiin välittää suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria, koska sen uskottiin avaavan mahdollisuuden valita, haluavatko he asua tai työskennellä myöhemmin Suomessa. Baierin (2007, 112–113) tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat halusivat lastensa kielitaidon vuoksi ylläpitää myös omaa kielitaitoaan mm. toimimalla aktiivisesti suomalaisyhteisöissä.

Seuraavassa luvussa esittelen empiirisen tutkimukseni viitekehyksen ja tärkeimmät käsitteet, joihin kuuluvat kieli ja kulttuuri, monikielisyys sekä kuulumisen tunne.

3 MONIKELISYYS JA KUULUMISEN TUNNE

Suomen kielen säilyttäminen ja välittäminen seuraavalle sukupolvelle nousee tärkeäksi, kun lapsia kasvatetaan erossa omasta kielellisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä, ja kun kielenkäyttömahdollisuudet ja -tilanteet ovat rajalliset. Vanhempien monikielisyyskasvatukseen liittyvien päätöksiä taustalla vaikuttavat mm. käsitykset kielestä ja monikielisydestä. Tämän tutkimuksen oleellisia teemoja ovat käsitykset kielestä, monikielisydestä ja kuulumisen tunteesta. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni viitekehystä ja pääkäsitteitä. Aluksi luon silmäyksen ns. sosiokulttuuriseen käänteeseen, minkä jälkeen tarkastelen monikielisuuden ilmiötä. Kolmanneksi keskityn tutkimukseni kahteen muuhun tärkeään käsitteeseen – käsitys ja kuuluminen. Luvun lopuksi pohdin yhteisön merkitystä vähemmistökielen ylläpidossa.

3.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ja kielen omaksumiseen

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä tapahtunut merkittävä näkökulman muutos, joka seurasi ns. yhteiskunnallista käännettä (*social turn*) (ks. esim. Block 2003; Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008; Nikula 2010). Johnson (2006) on käyttänyt kyseisestä muutoksesta käsitettä *sosiokulttuurinen käänne* kielen opettamisen ja oppimisen tutkimuksen linjoja karottaessaan. Eri tieteenaloilla eri tavoin nimetty muutos liittyy positivismin valta-aseman murtumiseen. Ensin ajattelutavan muutos yleistyi kriittisen teorian tutkimuksen viitekehyyksenä, mitä seurasi myöhemmin konstruktivismiin nousu. (ks. esim. Kuortti ym. 2008; Martin-Jones 2007, 164–167.) Block (2003) on teoksessaan käsitellyt laajemmin tätä käännettä, jota hän kutsuu *yhteiskunnalliseksi käännteeksi*, ja sen merkitystä kielentutkimukselle. Jatkossa käytän ko. muutoksesta Johnsonin (2006, 235) käyttämää käsitettä *sosiokulttuurinen käänne*, jonka katson paremmin kuvaavan soveltavan kielentutkimuksen alalla tapahtunutta muu-

tosta. Käänteessä on kysymys siirtymisestä vain yksilön kognitiivisten ominaisuuksien tarkkailusta ympäristön ja yksilön suhteen huomioimiseen tutkimuksessa (Alanen 2002, 227).

Sosiokulttuurisen käänteen perustan muodostaa sosiokulttuurinen lähestymistapa kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa, mikä tarkoittaa oppimisympäristön sosiaalisen kontekstin huomioimista. Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kieleen perustuu Lev Semyonovitch Vygotskyn (1896–1934) ajatuksiin ja oivalluksiin. Toisin kuin esimerkiksi Piaget, Vygotsky ei elinaikanaan kehittänyt teoriaa oppimisesta tai ajattelun kehityksestä (Alanen 2000, 95; 2002, 201.) Vygotskyn monikäsitteisiä ajatuksia ja oivalluksia ovat koonneet ja edelleen kehittäneet useat tutkijat mm. Lantolf, van Lier ja Wertsch (Lantolf 1995, 67–109; Penuel & Wertsch 1995, 84–91; van Lier 2010, 2–6; ks. myös Alanen 2003, 62–63). Sosiokulttuurisen lähestymistavan keskeisiin käsitteisiin kuuluvat Vygotskyn ajattelussa erityisen merkityksen saaneet termit *väline* ja *työkalu*, joilla hän tarkoitti sekä psykologisia että materiaalisia keinoja, joiden avulla ja kautta ihminen ymmärtää ympäristöään ja saattaa toimia siinä. Psykologisista työkaluista, jotka ovat ennen muuta semioottisia, tärkein on *kieli*. Materiaalisia keinoja ovat erilaiset artefaktit, joita ihminen on kehittänyt hälventääkseen fyysisiä rajoitteitaan. Välineisiin ja työkaluihin sisältyy aikaisempien sukupolvien tiedot ja taidot. Taidot ja valmiudet käyttää mm. kielen kaltaisia työkaluja ja materiaalisia välineitä välittyvät vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa (Alanen 2000, 100; Alanen 2002, 207–211; Penuel & Wertsch 1995, 84; Vygotski 1982, 103–105; 112–113; 158–160.) Sosiokulttuurisen lähestymistavan perusajatuksiin kuuluu kielen ja vuorovaikutuksen kaksisuuntainen tehtävä, sillä kieli omaksutaan vuorovaikutuksen kautta ja se välitetään eteenpäin vuorovaikutuksessa, ts. kieli on oppimisen väline, mutta se on myös oppimisen kohde (ks. esim. Alanen 2000, 100–101; 2002, 207–211). Kielellisten ja muiden psykologisten välineiden hallinnalla on oppimisessa keskeinen asema. Välineet nähdään dynaamisina. Ne muovautuvat ja kehittyvät tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Myös kieli kehittyy yhteisön tarpeisiin mukautuen, mutta myös yksilötasolla kieltä omaksutaan ja käytetään tilanteisesti. Yksilö välittää merkityksiä erilaisissa yhteyksissä eri tavoin.

Oppimis- tai omaksumisprosessissa Vygotsky erottaa ajattelussaan toisistaan alemmat toiminnot ts. biologisen kypsymisen ja korkeammat psykologiset toiminnot, joihin kuuluu esimerkiksi sosiaalistuminen ympäröivään maailmaan. Toiminnan painopiste muuttuu kehityksen myötä biologisten tarpeiden tyydyttämisestä tavoitteelliseksi toiminnaksi. Oppiminen ja omaksuminen tapahtuvat kielen ym. kulttuuristen välineiden ja työkalujen välityksellä. Vähitellen toiminta muovautuu kulttuurisidonnaiseksi tavaksi jäsentää ympäristöä ja osallistua sen aktiviteetteihin. (Alanen 2000, 97–99; Penuel & Wertsch 1995, 84 Vygotski 1982, 158–169.) Kulttuuri on ymmärrettävä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa laajasti ajatusten, arvostusten, tietojen ja muiden voimavarojen kokonaisuutena, joka välittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (ks. myös luku 3.5.1). Vygotsky oli kiinnostunut siitä, miten lapsen kyky ja tietoisuus säädellä omaa toimintaansa kehittyi. Hänen ajattelunsa mukaan kaikki psykologiset toiminnot

tapahtuvat kahdella tasolla: ensin intersubjektiivisellä eli sosiaalisella tasolla ja sen jälkeen yksilön sisäisellä intrapsykologisella tasolla. Lapsen kehittyessä toiminta on aluksi tilannesidonnaista. Vähitellen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsi oppii säätelemään ja suunnittelemaan toimintaansa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omaksutaan toisten käyttämiä säätelytyökaluja ja yksilö oppii suunnittelemaan toimintaansa. (Lantolf 1995, 90–91; Lantolf & Thome 2007, 207–209; Vygotski 1982, 161–183.)

Ihmiselle on ominaista, että hän on kykenevä käyttämään materiaalisia ja psykologisia välineitä (Lantolf & Thome 2007, 204–206; Vygotski 1982, 102–105). Vuorovaikutus kyseisten välineiden avulla on keskeistä sosiokulttuurista lähestymistapaa soveltavassa kielen ja oppimisen tutkimuksessa. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kaikki inhimillinen toiminta, oppiminen ja ajattelu ymmärretään välittyneeksi. Oppiminen voidaan käsittää ympäröivän todellisuuden ajatusten, arvojen ja tiedon, kuten kielen ja sen suomien resurssien, omaksumiseksi ja taidoksi käyttäen niitä erilaisissa tilanteissa tarkoituksen mukaisesti sekä välittää niihin sisältyviä merkityksiä. Näkökulma on keskeinen myös 2010-luvun opetussuunnitelmissa (luku 2.2.4).

Psykologisista välineistä kielellä oli Vygotskyn ajattelussa erityinen merkitys. Hän piti kieltä välineenä, jonka avulla ajatuksia muodostuu ja uudelleen muotoillaan. Vygotskyn mukaan:

Speech does not merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word. (Vygotsky 1987, 251)

Kielen oppiminen tapahtuu muun psykologisen kehityksen tavoin ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen yksilöllisellä tasolla (Alanen 2002, 208). Vygotski oli kiinnostunut myös monikielisydestä ja piti kieltä merkittävänä kognitiivisen, luonteen, tunteiden ja persoonallisuuden kehityksen kannalta. Hän ei kuitenkaan täsmentänyt ajatuksiaan kielenoppimisesta ja käsittelee kirjoituksissaan kielenoppimista formaalissa oppimisympäristössä (Alanen 2002, 224–227.) Hän erotti ensikielen (ensikielten) omaksumisen vieraiden kielten opiskelusta:

All three of these processes, the learning of the native language, the learning of a foreign language, and development of the written speech interact with each other in complex ways. This reflects their mutual membership in a single class of genetic processes and the internal unity of these processes. (Vygotsky 1987, 179)

Vygotskyn mukaan ero perustui siihen, että vieraiden kielten opiskelu pohjautuu äidinkielen (äidinkielten) semanttiseen järjestelmään.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittuun tietoisuuteen kuuluu osana kielellinen tietoisuus. Kielellinen tietoisuus on kielen käyttäjän tietoisuutta ja kykyä säädellä kielenkäyttöään, ja se syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Alanen 2006, 22–23; vrt. Koskela 2015, 415; vrt. Wenden 1998, 516.) Kielellinen tietoisuus on myös kykyä hahmottaa kielen asemaa sosiaalisessa toiminnassa.

Alanen (2006, 23) toteaa kysymyksen olevan itse asiassa siitä, kuinka yksilö kokee kielen (ks. myös Koskela 2015, 415). Kielellinen tietoisuus on myös aina monimuotoista, koska se perustuu erilaisissa yhteyksissä käytettyihin kielimuotoihin, joissa kommunikaatioon osallistuvat erilaiset ihmiset arvoineen ja käsityksiineen (Alanen 2006, 23). Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan ihmisen tiedot ja uskomukset ovat seurausta niistä vuorovaikutustilanteista, joihin he ovat osallistuneet (Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010, 20). Kaikki vuorovaikutukseen osallistujat tuovat tilanteeseen omat tietonsa, taitonsa ja käsityksenä, jotka vaikuttavat osallistujien tiedon ja käsityksen muodostukseen.

Sosiokulttuurisen käänteen suurin vaikutus tiedemaailmassa on, että ehdottoman absoluuttisen totuuden etsimisen rinnalle on tullut – tai jopa sen korvannut – käsitys, että totuuksia voi olla useita (Piirainen-Marsh & Huhta 2000, 77–83; ks. myös Alanen 2000, 117–118). Kielitieteessä ja kielenopetuksen tutkimuksessa sosiokulttuurinen käänne on merkinnyt sitä, että kieli nähdään toimintana ja yksilön resurssina ts. kieltä tarkastellaan funktionaalisesta näkökulmasta sosiaalisissa tilanteissa. Sosiokulttuurisen käänteen mukana suhtautumistapa oikeakielisyyteen on muuttunut. Vaikka kielen oppimisen ja opettamisen tavoitteina on edelleen mahdollisimman sujuva kielenkäyttö, morfologialla on välineellinen arvo tavoitteen saavuttamiseksi. Vallitsevissa tutkimussuuntauksissa keskiössä on kielenkäyttäjä ja hänen sosiaalinen ympäristönsä, se millaisia ilmenemismuotoja kielelliset resurssit saavat ajassa ja paikassa. (ks. esim. Block 2003; Dufva & Pietikäinen 2009, 6; Heller 2007a, 12–13; Kuortti ym. 2008; Nikula 2010; Sajavaara & Piirainen-Marsh 2000, 8.) Kielellisillä resursseilla tarkoitan tutkimuksessani yksilön hallitsemia kieliä ja erilaisia kielimuotoja (mm. murre, puhekieli, kirjoitettu kieli), joita hän käyttää viestintään joustavasti. Sosiokulttuurinen käänne ei kuitenkaan tuonut täysin uudenlaista ajattelutapaa suhteessa kieleen ja kielenkäyttöön. Känne ansiosta palattiin osittain aikaa uhmanneisiin käsityksiin, jotka olivat vallitsevia ennen formaalisen kielikäsitteilyn valtakautta, sillä esimerkiksi Aristoteles käsitti kielen tilanteen mukaan muuttuvaksi resurssiksi (ks. esim. Ylönen 2001, 26–27).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kieltä tutkittaessa kieli ja sen ilmiöt ovat tutkimuksen kohteena sellaisena kuin ne ilmenevät todellisissa kielenkäytön tilanteissa. Kiinnostus kieleen resurssina merkitsee, että kieltä tarkastellaan tilanteisena kommunikaatiovälineenä, jota käytetään joustavasti kulloisenkin tarpeen mukaan. Monikielisyyden mukanaan tuomien vaikutusten tutkimuksessa on siirrytty tarkastelemaan mahdollisten haittojen sijaan monikielisyyden myönteisiä vaikutuksia (ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009; Krumm 2007, 253; 2009, 233–234).

Tässä tutkimuksessa ammennan teoreettisesti ja metodologisesti väljästi Johnsonin (2006, 237–238) sosiokulttuurisesta määritelmästä, jonka mukaan oppiminen on dynaamista sosiaalista toimintaa ympäristössä, jonka aktiviteetteihin yksilö osallistuu. Johnsonin ajatuksien taustana ovat Vygotskyn ajatukset kielestä (Vygotsky 1978; Vygotski 1982; Vygotsky 1987). Edelleen Rogoffiin (2003, 2–4) viitaten Johnson (2006, 238) tähdentää, että yksilön kehitystä kulttuuristen

yhteisöjen toimijoiksi voidaan ymmärtää vain huomioimalla yhteisön dynaamiset kulttuuriset käytänteet ja toimintaympäristö. Näin syntyneistä vuorovaikutussuhteista muodostuu verkosto, jossa tämän tutkimuksen kontekstissa suomen kielen oppiminen tapahtuu. Sosiaaliset verkostot voivat olla paikallisia tai ylirajaisia. Ylirajaisuudella¹¹ käsitän tutkimukseen osallistujien yli maantieteellisten rajojen ylläpitämiä sosiaalisia suhteita. Tarkasteluni kohteena on, miten suomi-koululaiset, jotka ovat kasvaneet monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä, kokevat ja käsittävät suomen kielen.

Tutkimuksessani ymmärrän väljän sosiokulttuurisen viitekehyksen tarkoittavan sitä, että ymmärtääkseni Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä suomen kielestä heidän henkilökohtaisena resurssinaan, minun on huomioitava heidän sosiaalinen ympäristönsä. Tämä ympäristö muodostuu kodista ja perheestä, Suomi-koulusta, valtakulttuurisesta ympäristöstä kaikkine aspekteineen sekä ylirajaisista kontakteista. Pyrin tästä näkökulmasta ymmärtämään kielet tilanteisina resursseina. Suomi-koulu kontekstissa jokaisella toimijalla – oppilaalla, vanhemmalla ja opettajalla – on omat kielelliset resurssinsa, joista osa on vahvempia ja osa heikompia. Tämän tutkimuksen olennainen teema on, millaisia käsityksiä Suomi-koulun toimijoilla on omista kielellisistä resursseistaan ja erityisesti suomen kielestä resurssina.

3.2 Monikielisyys

Eurooppalaisessa viitekehyksessä erotetaan yhteisön (*multilingualism*) ja yksilön (*plurilingualism*) monikielisyys (Council of Europe, 2004). Yhteisöllisen tason monikielisyudessa (*multilingualism*) on erotettavissa edelleen globaali, yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen taso (ks. esim. Li Wei, Dewaele & Housen 2002, 2; Linderoos 2016, 57; ks. myös Dufva & Pietikäinen 2009, 2–3; Pietikäinen ym. 2010, 17–18). Lisäksi kaikilla näillä tasoilla ilmiötä voidaan lähestyä monista eri näkökulmista, kuten oppimisen, opettamisen, kielipolitiikan tai käsitysten näkökulmasta. Edellisten lisäksi monikielisyttä voidaan tarkastella ainakin kielellisten oikeuksien näkökulmasta (ks. esim. Skutnabb-Kangas 2013). Tämän tutkimuksen aineena on yksilön monikielisyys (*plurilingualism*) Suomi-koulun kontekstissa, mutta yhteisölliset ja yhteiskunnalliset reunaehdot huomioiden. Seuraavassa pohdin, mitä yksilön monikielisyys voi tarkoittaa, sen yleisyyttä sekä vaikutuksia.

3.2.1 Yksilön monikielisyys

Monikielisyys-käsitteen voidaan katsoa sisältävän myös ns. kaksikielisyyden, kuten mm. Li Wei tekee:

The word 'bilingual' primary describes someone with possession of two languages. It can, however, also be taken to include the many people in the world who have varying

¹¹ Ylirajaisuudesta ks. esim. Tiilikainen & Fingerroos 2019, 306; Tuomi-Nikula 2013, 90.

degrees of proficiency in and interchangeably use three, four or even more languages. (Li Wei 2000, 7)

Tämän tutkimuksen aiheen ja tavoitteiden kannalta voidaan monikielisuuden käsitellä sisältävän myös ns. kaksikielisuuden (vrt. Grosjean 2010, 4), koska tutkimuksen aiheena ovat käsitykset, eikä tarkoituksena ole tutkia kielen omaksumista tai kielitaidon tasoa. Tracyn (2009, 171) mukaan kieleksi kutsumamme ilmiö on abstrakti käsite, joka ei ole jaettavissa osiin, mikä lähenee sosiokulttuurista käsitystä kielestä. Yksittäiset kielet eivät ole yhtenäinen monoliittinen kokonaisuus tai kielioppiin ja äänneisiin liittyvien sääntöjen kokoelma ja sanojen kiinteä, muuttumaton varasto, vaan muuttuvat ajan, paikan ja sosiaalisten tilanteiden mukaan (Dufva 2014 2-7; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011, 29; Lähteenmäki 2002, 186, 194-194). Kaikki kielet voidaan käsittää monimuotoisina ja monikerroksisina, sillä ne sisältävät jo itsessään useita kielimuotoja (ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009). Kielimuodot puolestaan ovat suhteessa käyttäjiinsä ja heijastavat käyttäjäryhmien arvoja, käsityksiä ja pyrkimyksiä. Toisaalta yhteiset kielimuodot vahvistavat yhteenkuuluvuutta ja solidaarisuutta, toisaalta ne voivat toimia myös erottelun välineinä. Kieli voi olla väline ilmaista ryhmän ideologia arvoja (ks. esim. Martin 1999, 14).

Yksikielisuuden ideaali syntyi nationalististen aatteiden innoittamana, ja ne levisivät liberalismiin nousun ja eurooppalaisen suurvaltapolitiikan aikana 1800-luvulla. Ideaaliksi muodostui yksi kansa, yksi kieli, yksi kulttuuri, joista muodostuu yhtenäinen homogeeninen yhteisö, kansallisvaltio. Nämä aatteet saivat jalansijaa erityisesti Euroopassa (ks. esim. Dufva 2002; Franceschini 2013, 5-6; Heller 2007a, 3; Krumm 2009, 235; Martin-Jones 2007, 161; Pujolar 2007, 71.) Yksikielisyyteen liittyvät ponnistelut näyttävät epäonnistuneen myös kansallisuusaatteen aikana, sillä monikielisyys ja kielten eri variaatiot, kuten murteet, jatkoivat olemassaoloaan läpi 1900-luvun. Arvioiden mukaan kaksi kolmasosaa maailman väestöstä kasvaa monikielisessä ympäristössä ja ovat näin potentiaalisesti monikielisiä (Crystal 2003, 17; ks. myös Aronin & Singleton 2012, 41; Martin 1999, 15). Arviot maailman noin parissa sadassa valtiossa puhutuista kielistä vaihtelevat 6000-7000 välillä (ks. esim. Bialystok, Craik, Green & Gollan 2009, 89-90; Crystal 2003, 20; Dufva 2002, 24; Dufva & Pietikäinen 2009, 2).

Globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa monikielisyydelle on tarvetta ja näin se myös nousee uudella tavalla kiinnostuksen kohteeksi (ks. esim. Pujolar 2007, 73-74). Monikielisyyttä ei nykytutkimuksessa pidetä poikkeavuutena vaan luonnollisena yksilön ominaisuutena. Kiinnostuksen kohteeksi ovat nousseet esimerkiksi kielen tai kielten käyttö erilaisissa konteksteissa tai monikielisyys yhteiskunnallisena ilmiönä. (ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009 1-2; Heller 2007b, 341-342; Li Wei ym. 2002, 2-3; Pavlenko & Blackledge 2004.)

Monikielisyys on monimuotoinen ilmiö ja sitä on pyritty määrittelemään 50-luvulta alkaen sekä määrällisesti että laadullisesti, mutta yksiselitteistä määritelmää ei ole löydetty (ks. esim. Aronin & Singleton 2012, 1-7; Busch 2013, 9; Franceschini 2013, 5-6; Linderoos 2016, 55; Oksaar 2009, 14; ks. myös Skutnabb-

Kangas 1988, 61). Määritelmät yksilön monikielisydestä ovat vaihdelleet tutkimuksen painopisteiden mukaan. Taulukkoon 2 olen koonnut esimerkinomaisesti monikielisyuden määrittelykriteereitä valottaakseni ilmiön monimuotoisuutta.

TAULUKKO 2 Monikielisyuden määrittelyjä (Aronin & Singleton 2012, 127; Franceschini 2009, 33–34; Grosjean 2010, 5–13, 163–204; Hassinen 2005, 10, 20; Oksaar 2009, 14; Skutnabb-Kangas 1988, 63)

määrittelykriteeri	monikielisyuden tyyppi
Omaksumisikä	Varhainen monikielisyys: on omaksunut useamman kielen perheessä syntyperäisiltä puhujilta tai on käyttänyt useampaa kieltä rinnakkain alusta asti Myöhäinen monikielisyys: subordinatiivinen – peräkkäinen monikielisyys; kieliä opitaan ensikielen jälkeen lapsuusiässä
Omaksumisympäristö	Useampia kieliä kotona (esim. äidin kieli, isän kieli ja perheen yhteinen kieli) Kotikieli/-kielet ja ympäristön kieli
Kompetenssi	Additiivinen monikielisyys l. kielet tukevat toisiaan Subordinatiivinen eli alisteinen kaksikielisyys Pintasujuvuus l. kielen näennäinen sujuva hallinta Dominoiva monikielisyys l. yksi kieli on selkeästi muita vahvempi
Kielen funktio ja käyttö	Valmiudet käyttää useita kieliä toiveidensa ja/tai yhteiskunnan vaatimusten mukaan
Kuulumisen tunne	a. tuntee itsenä monikieliseksi ja/ tai taustaltaan kulttuurisesti moninaiseksi b. muut pitävät monikielisenä ja -kulttuurisena

Taulukosta 2 voidaan havaita, että yksilö on tai ei ole monikielinen, riippuen siitä, mikä tarkastelunäkökulma valitaan (ks. myös Aronin & Singleton 2012, 1–7).¹²

Hassinen (2005) näkee kaksikielisyuden (monikielisyuden) seuraavasti:

”Kaksikielisyys on sitä, että ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään (varttuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan) ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lähes samantasoista osaamista molemmissa kielissä ei olekaan saavutettu. Myös aikuiset pystyvät omaksumaan toisen kielen. Kaksikielisyys ei ole vain koulun tai kurssin kielenopetuksen tulosta, vaan kieltä omaksuvan on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä” (Hassinen 2005, 21.)

¹² Esimerkiksi Grosjean (2010) on teoksessaan *Bilingual käsitellyt laajemmin erilaisia näkökulmia monikielisyuteen*. Hän tarkastelee mm. erikseen aikuisten ja lasten monikielisyyttä, perheiden kielikäytänteitä ja monikielisyuden vaikutuksia.

Hassinen (2005) nostaa monikielisyiden kriteereiksi kielten aktiivisen käytön ja ympäristön syötteen. Lisäksi hän nostaa kielten oppimisympäristöksi sekä formaalisen että informaaliset ympäristöt. Els Oksaar (2009) käsittää monikielisyiden funktionaalisesti ja ymmärtää monikielisyiden vuorovaikutteisesti suuntautuneeksi:

"multilingualism is the ability of a person to use, in other words, to produce and understand, two or more languages and/or dialects as a means of communication in most situations and to switch from one language/dialect to the other when necessary" (Oksaar 2009, 14.)

Monikielisyttä määriteltäessä on huomioitava, että kielet eivät ole samalla tasolla ja niiden tehtävät ja käyttöalueet ovat usein jakaantuneet. Franceschinin (2009) mukaan monikielisyys käsittää:

The term/concept of multilingualism is to be understood as the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life. Multilingualism is a product of the fundamental human ability to communicate in a number of languages. Operational distinction may then be drawn between social, institutional, discursive and individual multilingualism. The term multilingualism is used to designate a phenomenon embedded in the cultural habits of a specific group, which are characterised by significant inter- and intra-cultural sensitivity. (Franceschini 2009, 33–34.)

Kieliä on monikielisyystutkimuksessa toistuvasti tarkasteltu erillisinä – rinnakkaisina – ilmiöinä. Vasta 2000-luvulla monikielisen käänteen (*multilingual turn*) ansiosta monikielisyys-käsite ymmärretään uudessa tutkimuksessa yhä enemmän kielten vuorovaikutukseksi ja limittäisyydeksi (*translanguaging*) (May 2014; ks. myös Ahlholm 2018, 2). Nykykäsitysten mukaan kaikki ovat monikielisiä, sillä yksilö hallitsee ensikiellellään tai -kielillään erilaisia kielen variantteja, kuten puhutun kielen muotoja ja yhä yleisemmin myös kirjoitettua kieltä. Lisäksi useimmat oppivat koulussa tai ympäristöstä äidinkieltänsä lisäksi yhtä tai useampaa kieltä. (Aronin & Singleton 2012, 1–7; Dufva & Pietikäinen 2009, 4.) Monikielisyiden käsite on muuttunut suhteessa kielitaidon tasoon, joka on menettänyt merkitystään ja korvautunut osittaisenkin kielitaidon arvostamisella (ks. esim. Council of Europe 2018, 28, 161–162¹³).

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista ryhtyä kehittämään uutta määritelmää monikielisyydelle. Nojaan edellä esitettyihin Hassisen, Oksaarin ja Franceschinin kuvauksiin monikielisydestä. Ymmärrän suomikoululaisten monikielisyydellä mahdollisuutta kommunikoida usealla kielellä jokapäiväisessä elämässä yksilöllisellä ja yhteisön tasoilla ts. yksilön kielellisiksi resursseiksi. Huomiota ei kiinnitetä myöskään kielen osaamisen tasoon (ks. myös Grosjean 2010, 4). Olen yhtä mieltä Dufvan ja Pietikäisen (2009, 4) ajatuksesta, että monikielisyiden vaatimuksena ei ole osaamisen taso, vaan kyky soveltaa kielen eri-

¹³ Tarkennetussa viitekehyksessä (EVK) käytetään käsitettä *"plurilingual comprehension/repertoire"* (Council of Europe 2018, 28, 161–162).

laisia variantteja ja eri kieliä tilanteisesti. Kielellisiin resursseihin liitän myös kielen mukanaan kantaman kulttuurisen ulottuvuuden, joka ilmenee mm. avarakatseisuutena.

3.2.2 Näkökulmia monikielisyteen

Suhtautuminen monikielisyteen vaihtelee eri maissa. Suomessa monikielisyys on sosiaalisesti arvostettua ja se nähdään pääomana ja resurssina. Suuntaus näkyy mm. kielikylyn suosiona sekä pyrkimyksinä tukea maahanmuuttajien äidinkielen ylläpitoa (Ahlholm 2018; Piippo 2017b; Linderoos 2016). Useissa muissa maissa monikielisyys esim. koulukontekstissa koetaan häiritsevänä (ks. esim. Kroll & Dussias 2017). Esimerkiksi Saksassa keskustelua leimaa usein keskittyminen muunkielisten lasten koulumenestykseen (esim. Esser 2009). Monikielisyys myönteiset ja/tai kielteiset vaikutukset ovat kiinnostaneet tutkijoita vuosikymmeniä. Tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia, sillä tutkimuksissa on löydetty perusteluita sekä monikielisyys kielteisistä (ks. esim. Esser 2009, 53–88), että myönteisistä vaikutuksista (ks. esim. Bialystok 2008 3–11; Bialystok, Craik & Freemann 2007, 459–464; Bialystok ym. 2009, 89–129; Kroll & Dussias 2017).

Tuloksia monikielisyys haitallisuudesta on saatu erityisesti sellaisissa tutkimuksissa, joissa tutkimuskohteena ovat olleet maahanmuuttajat, kielelliset vähemmistöt tai alemmat sosiaaliryhmät. Näitä tutkimustuloksia on käytetty onnistuneesti poliittisten päämäärien argumentaationa. (Ks. esim. Hassinen 2005, 48; Krumm 2007, 251, 253; ks. myös Esser 2009; vrt. esim. Hesse & Göbel 2009, 284.) Saksalaisessa tutkimuksessa keskitytään usein maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten saksankielentaitoon ja sen testaamiseen (ks. esim. Krumm 2007, 252). Nämä tutkimukset liittyvät vain vähän tai ei lainkaan kieleen/kieliin tai oppimiseen, vaan taustalla vaikuttavat esimerkiksi poliittiset, yhteiskunnalliset tai kulttuuriset seikat (ks. esim. Brizic 2009, 15–17; Krumm 2009, 234, 238; ks. myös Diamond 2010; vrt. Hopf 2005, 242–243).

Kanadasta alkoi jo 1960-luvulla tulla tutkimustuloksia, joissa maahanmuuttajataustaisten ihmisten monikielisyys (tai aluksi nimenomaan kaksikielisyys) havaittiin vaikuttavan myönteisesti yksilön kognitiiviseen kehitykseen (ks. esim. Aronin & Singleton 2012, 25–26; Grosjean 2010, 218–222; Hassinen 2005, 49). Edellä mainittu sosiokulttuurinen käänne on vaikuttanut siihen, että sosiaalisen ympäristön vaikutus on noussut aikaisempaa merkittävämmäksi kielen oppimisen ja omaksumisen tarkastelussa. Monikielisyys vaikutuksia yksilön ja yhteisön tasolla tarkastellaan tutkimuksissa erilaisissa kieliympäristöissä. (ks. esim. Barac & Bialystok 2012; Block 2003; Dufva & Pietikäinen 2009, 1; Li Wei 2008; Li Wei 2002 ym. 2–8.) Viime vuosikymmenien aikana uusi monikielisyystutkimus on muuttanut käsityksiä kahden ja useamman kielen oppimisen ja käytön seurauksista kognitioon, aivotoinnoille ja elinikäiseen hyvinvointiin.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että monikielisyys edut ovat elinikäisiä. Jo varhaisessa vaiheessa lapsi pystyy erottamaan kielet toisistaan. (Bialystok, Craiks & Luk 2012). Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että monikieliset selviy-

tyvät yksikielisiä paremmin tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä. Lisäksi monikielisyys näyttäisi lisäävän kielellistä tietoisuutta ja kognitiivisia taitoja (Barac & Bialystok 2012; Bialystok 2008 5, 7; Bialystok ym. 2009 1–8; Bialystok ym. 2012, 242–245; Grosjean 2010, 223–226; Hassinen 2005, 50.) Monikielisuuden on todettu vaikuttavan myös vieraiden kielten oppimiseen (ks. esim. Barac & Bialystok 2012; Kroll & Dussias 2017, 251–252 ks. myös Hassinen 2005, 50). Monikielisen henkilön on todettu erottavan helpommin kielen ilmaisutason kielen semanttisesta tasosta, ja näin hän voi verrata kielten ilmaisuja toisiinsa, mikä auttaa kielen omaksumisessa. Monikielillä on käytössään laajempi valikoima semioottisia välineitä ja kyky käyttää näitä välineitä. (ks. esim. Grosjean 2010, 224–225; Kroll & Dussias 2017, 251.) Monikielisuuden edut tulevat selvimmän esiin tilanteissa, jossa useamman kielen taito on tasapainossa eli kieliä omaksutaan additiivisesti (täydentävästi), toisin sanoen kielet kehittyvät suurin piirtein tasatahtisesti ja lisäävät yksilön ilmaisuvarantoa, vaikka täysin samantasoinen kielitaito useammassa kielessä onkin harvinaista (ks. esim. Hassinen 2005, 55, 153; vrt. Hopf 2005, 242).

Monikielillä näyttäisi olevan myös keskimääräistä parempi kyky ajatella toisin. Toisin ajattelun kyky tulee esiin tilanteissa, joissa olosuhteet muuttuvat nopeasti (ks. esim. Diamond 2010). Tämän voidaan katsoa olevan seurausta siitä, että eri kielten ilmaisutavat ovat erilaisia ja kuljettavat mukanaan kulttuuria (Iskanius 2006, 64; Wotjak 2011, 161–163). Tällöin on kysymys kielitietoudesta, joka voidaan määritellä olevan yhteisön ymmärrystä kielen olemuksesta, käytöstä ja roolista yhteisössä (Koskela 2015, 415; ks. myös Alanen 2000, 114–115). Kielitietous auttaa ymmärtämään ja näkemään asioita erilaisista näkökulmista (Diamond 2010; ks. myös Wotjak 2011, 171). Myös Euroopan yhteisön komission tiedonannossa todetaan monikielisuuden lisäävän luovuutta ja innovointia (KOM 2008, 9). Huolimatta siitä, että tutkimuksissa on todettu monikielisten sana- ja ilmaisuvarannon olevan yksikielisiä suppeamman, monikielisyys näyttäisi kuitenkin rikastuttavan käsitemaailmaa, joka tukee luovaa ajattelua (Bialystok ym. 2009, 89–94;). Tracyn (2009, 173) mukaan sanastolliset puutteet ovat kuitenkin nopeasti paikattavissa.

Tutkimustulokset todistavat, että monikielisyys hidastaa muistisairauksien oireiden ilmaantumista useita vuosia. (Bialystok, ym. 2007, 120; Bialystok, ym. 2009, 104–105). Yhä enenevässä määrin monikielisyys on alettu nähdä myös yhteisöllisenä voimavarana (ks. esim. Heller 2003, 473–474; KOM 2008; Li Wei ym. 2002, 2; Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 4, 31–33).

Eräs näkökulma monikielisyteen on kielellisten oikeuksien – *linguistic rights* (LRs) näkökulma, jonka puolestapuhujana on tullut tunnetuksi mm. Tove Skutnabb-Kangas (2013).¹⁴ Kielellisiin oikeuksiin kuuluu paitsi oikeus äidinkielen

¹⁴ Monikielisyys on osa kielellisiä oikeuksia tai kielellisiä ihmisoikeuksia – *linguistic human rights* (LHRs), Kielelliset oikeudet ja kielelliset ihmisoikeudet pohjaavat YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja lapsen oikeuksien julistukseen (Skutnabb-Kangas 2013, 1–2), mutta niillä ole samanlaista virallista asemaa kuin ihmisoikeuksien julistuksella. Skutnabb-Kangas (2013, 1) pitää kielellisinä ihmisoikeuksina sellaisia loukkaamattomia oikeuksia, jotka ovat perustavanlaatuisia ihmisyydelle, kuten oikeus äidinkielen tai äidinkieliin (ks. myös Patrick 2007, 120–122).

leen ja sen käyttöön myös oikeus monikielisyyteen. Yksilöllä on myös oikeus puhua ja opettaa äidinkieltään lapsilleen sekä kasvattaa lapsensa monikieliseksi. (Skutnabb-Kangas 2013, 1–5; ks. myös Latomaa 2003, 14.) Ulkosuomalaisille tämä merkitsee sitä, että heillä on oikeus opettaa lapsilleen äidinkieltään valtakielisessä ympäristössä. Usein tämä on kotioiloissa ilman ympäristön ja yhteisön tukea haastavaa. Tukea tässä työssä tarjoaa mm. Suomi-koulu. Monikielisyys on yksilön oikeus, jolla ei esimerkiksi ulkosuomalaisilta lapsilta ja nuorilta suljeta pois mahdollisuuksia, joita toisen tai molempien vanhempien kotimaa voi heille tarjota (ks. esim. Martin 1999, 18). Miten kukin tätä mahdollisuutta käyttää, on heidän päätettävissään. Latomaan (2003, 14) sanoin: *”Kaksikielisellä yksilöllä itsellään – ja vain hänellä – on siis oikeus määritellä äidinkieltensä, yhden tai useamman.”* Dufva & Pietikäinen (2009, 6) puolestaan ilmaisevat asian seuraavasti:

”Yhteisön kielenkäyttö ja sen monikielisyys on yksilölle resurssi, jonka varassa hänen on mahdollista toimia tai olla toimimatta. Eri ympäristöissä ja eri tilanteissa toimien kullakin on mahdollista kerätä itselleen kielellisiä repertuaareja – tapoja tunnistaa ja ymmärtää kieliä ja toimia niiden avulla.”

Myöskään vaatimatonta kielitaitoa ei tulisi aliarvioida. Kielitaidon tasosta riippumatta tunneside kieleen saattaa olla vahva (Hopf 2005, 248; Martin 1999, 18). Myös toisen tai kolmannen polven ulkosuomalaisilla, joiden kielitaiton taso on vaatimaton, on oikeus määritellä suomi äidinkielekseen ja käyttää kielellistä osaamistaan haluamallaan tavalla.

Yksilön monikielisyys voi olla arvokas henkilökohtainen resurssi, mutta myös yhteiskunnallinen voimavara (vrt. Dufva & Pietikäinen 2009, 12; Martin 2002, 44; ks. myös Ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 4). Euroopan komission tiedonannon (KOM 2008) mukaan monikielisyys on Euroopan voimavara ja samalla myös yhteinen sitoumus. Tiedonannon mukaan monikieliset lapset ja nuoret voivat motivoida ikätovereitaan kieltenopiskeluun ja auttaa suhtautumaan myönteisesti muihin kulttuureihin. Monikieliset voivat auttaa voittamaan kielellisiä esteitä paikallisympäristössä toimimalla kulttuurin välittäjinä ja tulkeina. Kielitaitoiset työntekijät parantavat tiedonannon mukaan myös yritysten kilpailukykyä. Toisaalta kielitaitoisuus parantaa myös yksilön mahdollisuuksia työelämässä. (KOM 2008.) Suomessa ulkosuomalaisten yhteiskunnallinen merkitys on myös huomattu, ainakin virallisella taholla ja juhlapuheissa. Hallituksen ulkosuomalaispoliittisen ohjelman mukaan ulkosuomalaiset ovat suomalaisen elinkeinoelämän voimavara, koska heillä on kielitaitoa ja paikallistuntemusta, joka on väylä vieraisiin kulttuureihin ja kielialueille. Lisäksi ulkosuomalaisilla todetaan olevan tärkeä rooli Suomi-tietouden välittäjinä asuinmaissaan. (Ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017, 18–19.)

3.3 Käsitykset tutkimuskohteena

Käsitysten tutkimus on lunastanut viime vuosikymmenien aikana paikkansa kielentutkimuksen kentässä. Käsitykset ovat aiheellinen tutkimuskohde, koska ne

ovat osallisena monella tavoin kielen oppijaan ja oppimiseen tai omaksumiseen vaikuttaen mm. oppimisstrategioihin, motivaatioon tai pelkoihin (ks. esim. Kalaja & Barcelos 2013, 5.)

3.3.1 Käsitys -käsitteenä

Käsitys -termi (engl. *Belief*, saksaksi *Überzeugung*) on tutkimuksissa määritelty eritavoin riippuen tutkimuksen painotuksista (Barcelos 2003 7–8; Barcelos & Kalaja 2003, 232). Suomenkielisessä tutkimuksessa *käsitys* on vakiintunut englanninkielisen *belief*-termin vastineeksi (ks. esim. Aro 2009, 13; Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007). Kielitoimiston sanakirjan mukaan käsitys on 1. havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuva mielikuva tai tieto, 2. ajatus, ajattelutapa, näkemys, vaikutelma, luulo, arvelu tai vakaumus. Edellisestä määritelmästä voidaan vetää johtopäätös, että käsitykset ovat yksilöllisiä ja siten subjektiivisia, mutta jokaisen käsityksellä on silti oikeutus (ks. myös Barcelos 2003, 8, 11). Vaikka kielitoimiston sanakirja määrittelee käsityksen myös ajatteluun tai kokemukseen perustuvaksi tiedoksi, käsityksiä tutkittaessa ei voida etsiä eksaktia, objektiivista tietoa eikä liikkua akselilla oikea-väärä (ks. myös Barcelos & Kalaja 2003, 233; Kramsch 2003, 125). Termin vaikea määriteltävyys näkyy myös eri aikoina tutkimuksissa käytetyissä määritelmässä, jotka toisaalta heijastavat myös aiemmin kuvattua kielentutkimuksessa tapahtunutta sosiokulttuurista käännettä, jonka vaikutuksesta sosiaaliset tekijät ovat nousseet merkittävään asemaan (ks. esim. Barcelos & Kalaja 2003, 232). Barcelosin (2003, 11) mukaan käsitykset voidaan määritellä näkemyksiksi – *opinions* ja ajatuksiksi – *ideas*.

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa *käsitys* voidaan ymmärtää kaksitahoisesti. Suurin osa ihmisen toiminnasta on kulttuurista ts. symbolisesti välittyntä tietoa tai näkemyksiä, jotka ovat tutkittavissa kielen kautta. Toisaalta kieleen, sen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät käsitykset ovat tilanteisia ja tiettyihin käytänteisiin liittyviä ja niissä syntyviä. Näin ajatellen käsitys voidaan määritellä sekä toiminnaksi (tekemiseksi) että tietämiseksi. (Alanen 2003, 80–82.)

3.3.2 Käsitysten tutkimus

Oppijoiden käsityksiä kielenoppimisesta on tutkittu erilaisissa viitekehyksissä, ja tutkimuksissa on käytetty erilaisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Lisäksi ajatukset käsitysten luonteesta ja alkuperästä ovat olleet toisistaan poikkeavia. Käsitysten tutkimuksen kehitystä ja erilaisia näkökulmia käsitysten tutkimukseen käsittelevät laajasti Barcelos ja Kalaja (2003) toimittamassaan teoksessa *Beliefs about SLA*, jota täydentää Kalajan, Barcelosin, Aron ja Ruohotie-Lyhdyin (2016) teos *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Tässä yhteydessä luon tutkimukseen vain lyhyen silmäyksen.

Soveltavassa kielitieteessä oppijoiden käsityksiä kielenoppimisesta on tutkittu enenevästi 1980-luvulta alkaen. Käsityksiä on lähestytty erilaisista näkökulmista. Aluksi käsitykset ymmärrettiin yksilön kognitiivisina ominaisuuksina, joita pidettiin pysyvinä tai lähes muuttumattomina (Aro 2012, 231; Barcelos 2003, 7–9; Kalaja & Barcelos 2013, 5–6; Wenden 1998, 517). Tätä tutkimussuuntausta

edustavat esimerkiksi E. Horwitzin ja A. Wendenin tutkimukset (Horwitz 1988; Wenden 1998). Varhaisemman tutkimuksen tavoitteena oli löytää yleistettävää tietoa. Pyrittiin hahmottamaan ns. hyvien oppilaiden oppimisstrategioita ja käsitteitä kielistä, jotta niitä voitaisiin opettaa heikommin menestyville. Tutkimusmetodeina olivat kokeelliset menetelmät, kyselyt ja strukturoidut haastattelut. (Aro 2006, 54; Aro 2009, 16–22, 27; Barcelos 2003, 12–13; Kalaja & Barcelos 2013, 5–6.)

1990-luvun lopulta alkaen käsitykset ovat kiinnostaneet tutkijoita yhä enemmän ja näkökulmat ovat laajentuneet. Edelleen osa tutkijoista näkee käsitykset kognitiivisina. He painottavat käsitysten objektiivista luonnetta ja etsivät syy-seuraussuhteita käsitysten ja oppimistulosten välillä. Tälle suuntaukselle vastapoolina on kontekstuaalinen lähestymistapa, joka keskittyy käsitysten dynaamiseen ja sosiaaliseen näkökulmaan (De Costa 2011, 348; Kalaja 2003, 91–95). Äärimmillään tässä suuntauksessa ei oteta lainkaan huomioon kognitiota käsitysten muodostumisessa (Aro 2012, 332). 2000-luvulla useat tutkijat ovat päätyneet näiden kahden ääripään väliin. He ymmärtävät käsitykset sekä sosiaalisina että kognitiivisina. Käsitykset ymmärretään subjektiivisiksi ja luonteeltaan sosiaalisiksi. Tutkimusmenetelmät ovat laajentuneet multimodaalisiksi, kun käyttöön ovat tulleet kyselyjen ja haastattelujen ohelle mm. havainnointi ja erilaiset narratiivit tutkimusmetodeina, joilla halutaan laajentaa tutkimuksen näkökulmaa yksilölliseen suuntaan. (Aro 2009, 27; Barcelos 2003, 7, 10, 21–22; Barcelos & Kalaja 2013, 3; Dufva ym. 2007, 312.) Uusina tiedonkeruumenetelminä myös visuaaliset narratiivit (valokuvat ja erilaiset piirroksot) ovat vakiinnuttaneet paikkansa multimodaalisessa tutkimuksessa, jossa käsityksiä halutaan ymmärtää laaja-alaisesti (Busch 2013, 37; Dufva ym. 2007, 311; Krumm & Jenkins 2001, 4–5; Krumm 2009, 236).

Uusia tutkimuksellisia näkökulmia käytetään käsitysten individualistisen ja sosiaalisen luonteen yhteen sovittamiseksi. Uusimmassa tutkimuksessa sovelletaan mm. sosiokognitiivista (ks. esim. Atkinson 2011), sosiokulttuurista (ks. esim. Alanen, 2002; 2003; Lantolf & Thorne 2007), dialogista (ks. esim. Aro 2006; Dufva 2003) tai ekologista (ks. esim. van Lier 2010) lähestymistapaa käsityksiin. Puhtaasti jonkin edellä mainitun lähestymistavan lisäksi tutkimuksissa yhdistetään näkökulmia eri lähestymistavoista. Erilaisia lähestymistapoja yhdistävissä tutkimuksissa käsitykset useimmiten ymmärretään dynaamisina ja sosiaalisesti rakentuneina (Alanen 2003, 20–21; Dufva 2003; Dufva ym. 2007, 312).

3.3.3 Käsitykset Suomi-koulun kontekstissa

Tutkimuksessani tärkeänä tarkastelun kohteena ovat Suomi-koulua käyneiden oppilaiden käsitykset – siis näkemykset ja ajatukset – Suomesta, suomen kielestä, Suomi-koulusta ja suomen kielen käytöstä Suomi-koulun ulkopuolella. Oppilaiden lisäksi käsittelen suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä, suomen kielestä ja Suomi-koulun toiminnasta. Lisäksi huomioidin Suomi-koulun opettajien käsitykset työstään Suomi-koulussa.

Ymmärrän tutkimuksessani käsityksen dynaamisena, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tietyissä tilanteissa ja ympäristössä rakentuvana ilmiönä. Käsitykset auttavat yksilöä tarttumaan ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin käyttäen ja oppien kieltä. Käsitykset ovat dynaamisia, koska ne kehittyvät ja muuttuvat tietojen ja taitojen lisääntyessä sekä uusissa vuorovaikutustilanteissa (Barcelos & Kalaja 2003, 232–233). Käsitykset ovat myös moniäänisiä, koska asiayhteydet ja henkilöt, joissa käsitykset muodostuvat vaihtelevat. Moniäänisyyden takia käsitykset voivat olla myös ristiriitaisia (Aro 2016, 28–29). Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallistujien tutkimusajankohtana vallitsevia käsityksiä suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Mahdollisesti heidän käsityksensä muuttuvat ajan kuluessa ja tiedon ja taidon karttuessa. Osallistujien käsityksiin vaikuttavat ainakin ympäröivän valtakielisen yhteisön instituutioiden luoma ja yksityinen sosiaalinen ympäristö. Näin kielen ja kulttuurin vaikuttaviin toimijoihin kuuluvat mm. ympäröivä saksalainen yhteiskunta toimijoineen, suomalaisyhteisö, perhe ja Suomi-koulu.

Kielen tai kielet ymmärrän merkittäväksi resurssiksi, jonka avulla kulttuuri ja käsitykset sekä rakentuvat että jaetaan toimijoiden kesken. Suomi-koulu on kodin ohella tutkittujen saksansuomalaisten nuorten sosiaalinen ympäristö, jossa he omaksuvat ja oppivat vuorovaikutuksessa suomen kieltä ja kulttuuria sekä muodostavat niihin liittyviä käsityksiä. Suomi-koulun tavoitteena on herättää ja ylläpitää oppilaiden kiinnostusta suomen kieleen sekä luoda oppilaille merkityksellinen sosiaalinen ympäristö, jossa on tilaisuus keskinäiseen suomenkieliseen vuorovaikutukseen (Opetushallitus 2015). Suomi-koulun toimijoilla tarkoitan oppilaita, vanhempia ja opettajia, joista oppilaat ja heidän ajatuksensa ovat tutkimuksen keskiössä.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän käsitykset tutkimusaiheestani vuorovaikutukselliseksi, muuttuviksi ja tilanteisiksi ajatuksiksi suomesta ja Suomi-koulusta. Käsitysten taustalla voi myös olla suhteellisen pysyviä ajattelutapoja, jotka perustuvat esimerkiksi sosiaalistettuihin kulttuurisiin arvoihin (ks. luku 3.4.1). Pidän käsityksiä suomikoululaisten ainutlaatuisina, heidän henkilöhistoriastaan ja kokemuksistaan rakentuneina ajatuksina. Tilanteisia käsitykset ovat, sillä mahdollisesti tutkimukseeni osallistujat eivät ole aikaisemmin reflektoineet suomen kielen käyttöään, sen oppimista ja Suomi-koulun osuutta siihen. Kyselyyn vastatessaan tai haastattelutilanteessa vastaajat rakentavat käsityksensä tilanteeseen sopivaksi. Käsitykset eivät ole objektiivisia, vaan muovautuvat tilanteen mukaan. Tutkimukseen osallistujat tiesivät tutkimuksen tarkoituksen ja se varmasti vaikutti käsityksiin, joita he esittivät. Resurssi-käsitteen avulla voidaan tarkastella tutkimukseen osallistujien käsityksiä kielellisestä osaamisestaan, ottamatta kantaa kielitaidon tasoon (resurssi ks. luku 3.2.2).

3.4 Kuuluminen

Kuuluminen on monikielisyyden ja käsitysten ohella tutkimukseni pääkäsitteitä. Kuulumisen käsitteen olen lainannut sosiologisesta tutkimustradition käsitteistöä.

3.4.1 Ympäristön ulottuvuudet ja kuuluminen

Sosiologisen tutkimustradition mukaan muodostaessaan käsitystä itsestään ihminen reflektoi kuulumistaan ympäristönsä ulottuvuuksiin, joita ovat mm. ihmissuhteet, paikat, merkitykselliset esineet, kulttuuri (kieli mukaan lukien) ja uskonto (May 2013, 3, 85). Käsillä olevassa tutkimuksessa esiintyy edellä mainituista ihmissuhteet, paikat esineet sekä kulttuuri ja kieli. Uskonnolla sen sijaan ei ollut merkittävää roolia vastauksissa. Kuulumisen tunteen käsitän tutkimuksessani tietoisuudeksi kuulumisesta tiettyyn sosiaaliseen ryhmään. Tässä yhteydessä tarkastelun kohteena on osallistujien suomalaisten/saksalaisten joukkoon kuulumista vahvistavat tekijät. Jokainen yksilö konstruoi kuulumistaan subjektiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämä prosessi tapahtuu Mayn (2013, 113, ks. myös Hausendorf 2000, 4–5) käsityksen mukaan tiedostamattomasti. Sosiaalisessa ympäristössä kuulumista tuotetaan sanoin ja teoin toistuvasti, mikä antaa rakennusaineita minäkuvan kehittämiseksi. Luonnollisesti yksilö kuuluu lukuisiin sosiaalisiin ryhmiin joko biologisten ominaisuuksiensa (esim. oikeakätisyys, ihonväri) tai syntyperänsä (esim. kansalaisuus) kautta tai omavalintaisesti ts. sosiaalisesti (golfharrastaja, kielten opiskelija, moottoripyöräjäjäsenen jäsen jne.). Luodessaan käsitystä itsestään biologisten ominaisuuksien tai syntyperän kautta tulevia ryhmäjäsenyyksiä yksilö voi painottaa itselleen niitä sopivalla tavalla, vaikka hän ei asiantilaa voi kokonaan muuttaa. Kuuluminen on luonteeltaan dynaamista, ts. erilaisiin ryhmiin kuulumisen tunne vaihtelee ajassa ja tilassa samoin kuin sen intensiivisyys voi vaihdella eri aikoina ja eri ympäristöissä (Hausendorf 2000, 6–7; May 2013, 3–8). Kyseessä on halu tai tahtotila kuulua tiettyyn ryhmään, kuten suomalaisiin tai saksalaisiin. Tässä tutkimuksessa osallistujat voivat tuntea kuuluvansa suomalaisiin tai saksalaisiin eri aikoina ja tilanteissa erilaisella intensiteetillä.

Kuulumista tiettyihin ryhmiin, kuten kansallisuuteen, vähemmistö- tai enemmistökulttuurin edustajiin, voidaan problematisoida tilanteissa, joissa se ei ole itsestäänselvyys tai siihen kuuluu valtavirrasta poikkeavia elementtejä. Tämän tutkimuksen nuoret eivät voi muuttaa asiantilaa, että heidän kasvuympäristönsä on kulttuurisesti moninainen ja käytössä on useita kieliä. Heillä on kuitenkin mahdollisuus painottaa lähtökohtiaan eri tavoin ja dynaamisesti (May 2013, 8–9). May (2013,5) erottaa kolme aluetta: sosiaaliset suhteet, kulttuurinen sekä materiaallinen aspekti. Nämä seikat eivät ole erotettavissa toisistaan, sillä esimerkiksi paikoista tulee yksilölle tärkeitä niihin liittyvien ihmissuhteiden kautta. Kuulumiseen liittyy vahvoja tunteita, kuten tunne tulla hyväksytyksi yhteisön jäsenenä, ilo, tyytyväisyys tai onnellisuus (May 2013, 93; ks. myös Martin 1999, 14).

3.4.2 Kuulumisen ja minäkuva

Tärkeimpiin kuulumisen lähteisiin muodostavat sosiaaliset suhteet, joiden kautta vuorovaikutuksessa yksilölle muodostuu käsitys itsestä (minäkuva). Minäkuva rakentuu muissa havaittavien samankaltaisuuksien ja erojen pohjalta ts. ymmärrys itsestä (*kuka olen?*) perustuu osittain siihen, mihin tunnemme kuulumamme. (May 2013, 113.) Kuulumisen tunteen voidaan käsittää syntyvän erilaisissa toimintaympäristöissä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Kuulumisen tunne ei kuitenkaan perustu pelkästään samankaltaisuuden tunteeseen vaan on kytköksissä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (May 2013, 81–80). Toimintaympäristössä uusinnetaan sosiokulttuurisia käytänteitä toiston avulla ja näin saadaan aikaan tunne jatkuvuudesta ja yhdenmukaisuudesta.

Kuulumisen tunne (engl. *belonging*, saksaksi *Zugehörigkeitsgefühl*) on tärkeä ihmisen hyvinvoinnin perusta. Kuulumisella on rajapinta ja yhtymäkohtia mm. sellaisiin käsitteisiin kuin identiteetti (*Identity*) (Hall, 1999, 2003; Norton 2000) ja omakuva/minäkuva (*Self-Concept*) (ks. esim. Mercer 2011). Kiteyttäen voidaan ilmaista, että identiteetti sisältää kaiken siitä, millaiseksi ihminen käsittää itsensä (Norton 2000, 5). Hallin (1999, 250–251) mukaan identiteetin muodostumisessa on kysymys elinikäisestä prosessista, joka keskittyy kysymykseen ”*Kuka minusta voi tulla?*”. Minäkuvan muodostumisen tärkeä kysymys on ”*Millainen minä olen?*”. Minäkuva voidaan kuitenkin ymmärtää pohjaksi yksilön rakentaessa käsitystä itsestään tiettyyn kontekstiin (Mercer 2011, 18–19). Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman ja tutkimuskysymyksen (*Mitkä tekijät vahvistavat suomikoulu-laisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?*) tarvitsin käyttööni identiteettiä ja omakuvaa suppeamman käsitteen, joten päädyin käyttämään kuulumisen käsitettä (*belonging, Zugehörigkeit*). Lisäksi käytän tutkimuksessani käsitettä *minäkuva* kuvaamaan osallistujien käsitystä omasta persoonastaan – millaiseksi he itsensä kokevat – tiedostaen käsitteen rajapinnan ja päällekkäisyyden omakuvan käsitteeseen ja tutkimukseen.

Arkiajattelussa kuulumisen ymmärretään usein selvärajaiseksi, esimerkiksi ollessa suomalainen ei voi olla mitään muuta. Rajanvedoilla on paikkansa maailman hahmottamiseksi, mutta muuntuessaan reaaliseksi, luonnollisiksi asi-antiloiksi, ne muuttuvat ongelmallisiksi. (Löytty 2015b, 244–246.) Toisin kuin joidenkin muiden maiden kohdalla Saksassa suomalaisiin sekä Suomessa saksalaisiin yleensä liittyy myönteinen arvolutaus, joten arki-ajattelun symboliset rajanvedot eivät aiheuta suuria käytännön ongelmia, sillä saksansuomalaisilla ei ole tarvetta peitellä taustaansa kummassakaan maassa (Tuomi-Nikula 2013, 113–114). Yksilötasolla kysymyksillä *oletko suomalainen vai saksalainen vs. oletko suomalainen ja saksalainen* on merkittävä ero. Löytty (2015b, 246) korostaa, että tuon yhden pienen sanan muuttaminen kysymyksessä on merkittävä askel, sillä näin kysymys alkuperästä suhteellistuu ja kahteen paikkaan kuulumisen muuttuu mahdolliseksi. Useaan paikkaan kuulumisen perustana on ajatus, että paikat eivät ole vain fyysisiä tiloja vaan rakentuvat muistoille, fantasioille, kertomuksille ja myy-

teille (Lehtonen 2015c, 184; Massey 2003, 60–61). Tämä antaa parhaassa tapauksessa mahdollisuuden muuttaa kahteen paikkaan kuulumisen mukanaan tuoman erilaisuuden yksilölliseksi voimavaraksi, tarkastella maailmaa laajemmasta perspektiivistä (ks. esim. Dufva 2002, 36).

Seuraavassa siirryn tarkastelemaan kuinka yhteinen kieli ja kielen kietoutuminen kulttuurisiin merkityksiin, mutta myös poliittisiin päämääriin, vaikuttaa voimakkaasti kuulumisen tunteeseen.

3.5 Kieli, kulttuuri ja yhteisö

Kieli opitaan vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. Kieli on tärkeä, jos ei tärkein, semioottinen väline, jolla on kahtalainen tehtävä. Toisaalta se on oppimisen kohde, toisaalta se on väline, jonka avulla esimerkiksi käsitykset omaksutaan.

3.5.1 Kulttuuri ja kieli

Kulttuuria voidaan tarkastella ja ymmärtää ainakin kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnä kulttuuri voidaan määritellä esteettisesti. Tällöin kiinnostus kohdistuu ennen muuta (klassisiin) taiteisiin. Toista lähestymistapaa kulttuuriin voidaan kutsua antropologiseksi. Tällöin kulttuuri käsitetään tietynlaisena elämäntapana. Kulttuuri on kokonaisuus, jonka osia ovat ajatukset, arvostukset, tiedot ja muut voimavarat. (ks. esim. Immonen 2001, 17; Tella & Ruokamo 2005, 16.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän kulttuurin jälkimmäisessä laajassa merkityksessä eli yhteisöllisiin arvoihin pohjautuvaksi tavaksi elää.

Näen kulttuurin dynaamisena ilmiönä, joka jakaantuu henkilökohtaiseksi ja sosiaalisesti tavaksi elää. Kulttuurien dynaamisuuteen liittyä olennaisesti Welschin (1997, 67–90) tutuksi tekemä transkulttuurisuuden käsite (engl. *transculturality*, saksaksi *Transkulturalität*). Transkulttuurisuus-käsite laajentaa kulttuurienvälisyyden ja monikulttuurisuuden käsitteitä huomioimalla kulttuurien hybridisyyden. Kulttuuri nähdään toisiinsa kietoutuneina verkostoina. Näkökulman mukaan yksittäiset kulttuurit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. (Welsch 1997, 67–90.) Kulttuurien kuvaamiseen sopii sateenkaarimetafora, jonka avulla kuvataan kieliä eurooppalaisen viitekehyksen tarkennuksessa (luku 2.2.4). Kielien tavoin kulttuurit eivät ole monoliittisiä toisistaan jyrkästi erottuvia kokonaisuuksia, vaan niiden rajat ovat epäselviä. Kuitenkin kulttuureilla on eroja. Jokaisella ihmisellä on yksilöllinen tapansa elää, joka muuttuu ja muovautuu mm. kehityksen, koulutuksen, ympäristön muutoksen sekä elämäntilanteen mukaan. Yksilön toiminta ja ratkaisut ovat kuitenkin kulttuurisesti ja historiallisesti ehdollistuneita. Kulttuurin voidaan ajatella jakaantuvan kahteen ulottuvuuteen, syvärakenteeseen ja toiminnan tasoon. Kulttuurin syvärakenteet ohjaavat elämisen tapaa, antavat sille reunaehdot. Kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta kulttuurin syvärakenteessa olevat arvot ja säännöt välittyvät sosiaalisesti ja ovat ihmisen maailmaan sijoittumisen perusta ja ohjaavat hänen subjektiivista tapaansa elää.

(Immonen 2001, 21–22.) Näille syvärakenteille rakentuu mm. havaintojen tekemisen ja kielentämisen tapa. Huolimatta siitä, että transkulttuurisuus-käsite ottaa etäisyyttä kansallisiin kulttuureihin, ne ovat osa kulttuurista verkosta ja kulttuurisia syvärakenteita. Esimerkiksi jokaisen suomalaiseksi itsensä tuntevan tapaa elää on erilainen. Kuitenkin heidän elämäntavassaan on löydettävissä yhtäläisyyksiä, jotka perustuvat kulttuurin syvärakenteisiin. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytän ilmaisua kulttuurinen moninaisuus tarkoittamaan transkulttuurista elämisen tapaa, joka on kullekin tutkimukseen osallistuneelle omanlaisensa. Heidän käsityksissään on kuitenkin havaittavissa yhtäläisyyksiä esimerkiksi suomalaisten joukkoon kuulumisen tunteessa.

Kieli kantaa mukanaan kulttuuria. Kärjistäen voidaan sanoa, että ilman yhteisöä ei ole kieltä eikä kulttuuria (ks. esim. Risager 2007, 169). Kramschia (2004, 241–249; 2014 37, 39, 44) mukaillen kieli ilmaisee kulttuurista todellisuutta samalla, kun se jatkuvasti luo sitä ja toimii kulttuurisen todellisuuden symbolina. Edellä esitetty transkulttuurisuus näkyy myös kielessä, joka kulttuurin tavoin on dynaaminen alituisesti muuttuva ja kehittyvä ilmiö. Suomen kielellä, joka on yhden maan kansalliskieli, kielen ja kulttuurin yhteys on kuitenkin edelleen hyvin vahva (ks. esim. Dufva 2002, 35). Vaikka käytämme kieltä ilmaisutarpeisiimme, se ei ole neutraali kommunikaatioväline vaan siihen on upotettu laaja kulttuurinen merkitysmaailma (Hall 1999, 40–41; Iskanius 2006, 63). Tähän kulttuuriseen merkitysmaailmaan kuuluu sanojen ja lauseiden ym. kielellisten elementtien lisäksi myös muut kommunikaatioon liittyvät osatekijät, kuten eleet ja ilmeet. Kieli sisältää kokonaisen ajatusmaailman – maailmankuvan, joka rakentaa yhtenäisyyden tunnetta muiden kielenpuhujien kanssa (Iskanius 2006, 64; Dufva 2002, 36; Martin 2002, 50).

Kieli sopeutuu käyttöympäristöönsä, mikä luo yhteyden kielen ja kulttuurin välille. Tämä yhteys on syntynyt toisaalta käytännön tarpeesta toisaalta tietoisesti poliittisista ja yhteiskunnallisista päämääristä luotuna (Grosjean 2010, 6–10). Suomen kieltä kehitettiin vuosisatojen aikana, ensin hitaasti kirjalliseen muotoon, sitten 1800-luvulla ”salonkikelpoiseksi” kansalliskieleksi. Kehitystyöllä on havaittavissa selvät yhteiskunnalliset ja poliittiset tavoitteet, jotka liittyivät Euroopassa kansallisuusaatteen leviämiseen. Kansallisuusaate synnytti kansallisvaltiot, joille luotiin puitteet ja rajat keinotekoisesti. Kansallisuusaatteen nousu ei lähtenyt liikkeelle suomenkielisen kansan keskuudesta, vaan kehittyi ruotsinkielisen sivistyneistön tarpeesta luoda Suomelle yhteinen historia, kulttuuri ja kieli. Kuvaa sivistyneestä kansakunnasta, jolla on oma historiansa, tarvittiin lisäämään uskottavuutta kansainvälisesti, kun haluttiin irtautua Venäjän vallasta. (ks. esim. Dufva 2002, 27–30; Karjalainen 2012, 24.) Itsenäistä valtiota luotaessa vaikutteita ja malleja haettiin Euroopasta, ei siis kansan tavasta elää. Suomalaisuus, jota meille on jo yli sadan vuoden ajan välitetty institutionaalisesti esimerkiksi kouluissa ja erilaisissa ”kansallisissa kertomuksissa”, on siis varsin nuorta ja luonteeltaan keinotekoisesti luotu tekotuote. Tarinoiden *aitoa suomalaisuutta* ei ole olemassa, vaan meille välitetty suomalaisuus on kuvitteellinen kokonaisuus ja konstruktio erilaisista elementeistä virallisesta historiankirjoituksesta populaarikulttuurin tuotteisiin. (ks. esim. Lehtonen 2015b, 129–155.)

Helkama (2015, 17) arvioi, että ainakin mielikuvien ja stereotyypioiden tasolla suomalaisille tyypillisiä ominaisuuksia ja arvoja voidaan kuvata. Suomalaisen arvoja tarkastellessaan Helkama (2015, 12–14) jakaa arvot kolmeen tasoon: kansalliseen omakuvaan, yksilölliseen tasoon ja toiminnan tasoon. Vaikka Suomen kaltaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa ei olekaan olemassa yhteistä arvomaailmaa ja sen määrittämää suomalaisuutta, mielikuvien ja stereotyypioiden tasolla kansallista omakuvaa voidaan hahmottaa (vrt. kulttuurin syvätaaso). Tässä yhteydessä on syytä painottaa, että termiä suomalaisuus käytetään tässä tutkimuksessa neutraalina ilmaisuna ilman nationalistisia painotuksia. Ylläpidettyihin arvoihin kuuluvat mm. luontoarvot, kansalliset symbolit ja niihin liitetyt arvot ja ominaisuudet, kulttuuriset käytänteet (juhlatavat, sauna) sekä suomalaisiksi mielletty yksilön ominaisuudet: ahkeruus, sisukkuus, rehellisyys ja vaiteliaisuus (ks. esim. Helkama 2015, 22, 26–27). Näitä arvoja ylläpidetään kulttuurissa arvostettujen tarinoiden, kuten Kalevala ja Seitsemän veljestä, urheilu-sankareiden saavutusten sekä talvisodan ”ihmeen” kannattelemisena. Suomalaiset maastamuuttajat kantavat mukanaan piirteitä suomalaisuudesta – suomalaisesta tavasta elää – johon he ovat sosiaalistuneet kasvuympäristössään. Kansallinen omakuva ja siihen liittyvät arvot ja mielikuvat palvelevat samastumisen ja eron-teen välineinä, sillä voidakseen luoda kuvan itsestään yksilö tarvitsee vertailu- ja samastumiskohteita (Helkama 2015, 19; Dufva 2002, 35–36; Hall 1999, 41). Jokainen suomalaiseksi itsensä tunteva jakaa ainakin osan suomalaiseksi määrittelemiään ilmiöitä toisen suomalaisen kanssa siten, että niitä ei tarvitse selittää tai perustella (ks. esim. Helkama 2015, 17, 22; Dufva 2002, 35). Kansakuntakertomukseen tai mielikuvaan suomalaisesta kulttuurista perustuvat ilmiöt omaksutaan sosiaalistumisprosessin aikana sekä kodeissa että institutionaalisesti esim. kouluissa, joissa opitaan eräänlainen *suomalaisuuden perusoppimäärä*, joka perustuu kulttuurin rudimentteihin (Helkama 2015, 218; Löytty 2015a, 57), vaikka kieli ja kulttuurin sisältö kehittyvät ja muuttuvat ajan kuluessa.

Suomen kieltä ja suomalaista kulttuuria ei ole kuitenkaan olemassa sellaisenaan, vaan ne tuotetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja sitä muovaavat mm. ympäröivät kulttuurit, globalisaatio, tekninen edistys (Lehtonen 2015a, 17–26). Suomen kielestä ja kulttuurista puhuttaessa unohdetaan usein kansallisen omakuvan tasolle ja unohdetaan kielen ja kulttuurin dynaamisuus. Ulkosuomalaisilla, siis myös Suomi-kouluilla, saattaa olla havaittavissa kielellistä ja kulttuurista pysähtyneisyyttä, koska mukana kannetaan ja välitetään eteenpäin sitä kuvaa maasta ja kulttuurista, joihin lapsuudessa ja nuoruudessa on sosiaalistuttu (ks. myös Tarnanen ym. 2017). Ulkosuomalaisen suomen kieli ja kulttuuri ovat sidoksissa ympäröivään valtakieleen ja -kulttuuriin, ulkosuomalaisen muodostamaan paikalliseen yhteisöön sekä kieleen ja kulttuuriin Suomessa. Eri yhteisöissä tapahtuvat muutokset heijastuvat ulkosuomalaisen suomen kieleen. Suomessa tapahtuvat kielelliset ja kulttuuriset muutokset eivät juurru ulkosuomalaisen käyttöön yhtä vaivattomasti ja huomaamatta kuin ne muuttavat käytänteitä ja puhetapoja Suomessa, sillä huolimatta nykyaikaisista monipuolisista ja nopeista tietoliikenneyhteyksistä esimerkiksi uudissanat tulevat ulkosuomalaisen aktiiviseen käyttöön hitaasti. Toisaalta ulkosuomalaisyhteisöille muodostuu

asuinmaan mukaisia omia ilmaisumuotoja, joita ymmärtää vain saman yhteisön jäsenet.

Suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaneet ja siihen sosiaalistuneet ensimmäisen polven ulkosuomalaiset kantavat omaksumaansa kielellistä ja kulttuurista perintöä mukanaan ja välittävät sitä edelleen tietoisesti tai tiedostamatta kodeissa ja Suomi-koulussa. Helkaman (2015, 12–14) esittämän kolmijaon mukaan useat kulttuurin tuotteet, kuten Kalevala, kuuluvat kansallisen omakuvan tasolle. Toisella tasolla liikutaan yksilöllisten arvojen tasolla. Tällä tasolla yksilö järjestellee omaksumansa kulttuuriset ja kielelliset elementit itselleen sopivaksi tavaksi elää, joka muuttuu ja kehittyy jatkuvasti tilanteiden muuttuessa. Ulkosuomalaiselle tämä tarkoittaa, että hän ottaa omakseen uusia asuinmaansa kulttuuriin kuuluvia piirteitä ja oppii ympäristön kieltä ja arvioi sosialisointia aikana omaksumiaan arvoja uudelleen (ks. myös Risager 2007, 172–173; Iskanius 2006, 62). Toiminnan tasolla ilmenee, mikä on ihmiselle tärkeää, miten hän käyttäytyy ja toimii käytännön tilanteissa. Esimerkiksi Suomi-kouluun hakeutuvat vanhemmat, jotka pitävät omaa kieltään ja kulttuuriaan tärkeinä ja haluavat välittää niitä myös lapsilleen. Kieli saattaa nousta tärkeäksi silloin, kun eletään erossa alkuperäisestä kielestä ja kulttuurista (ks. esim. Iskanius 2006, 61).

Koulun kulttuuria uudentava tehtävä on kirjattu myös Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen, jonka mukaan Suomi-koulun tehtävä on tutustuttaa oppilaita monimuotoiseen suomalaiseen kulttuuriin (Opetushallitus 2015, 11). Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa ei kuitenkaan määritellä konkreettisesti, mitä suomalainen kulttuuri on.

3.5.2 Maahanmuuttaja, vähemmistökieli ja yhteisö

Yksilö kasvaa ympäröivän yhteisön jäseneksi sosialisointia kautta. Sosialisointi jaetaan sosiologisessa kirjallisuudessa usein kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen sosialisointivaihe tapahtuu useimmiten pieniyhteisössä, kuten perheessä. Myöhemmin lapsen elinpiiri laajenee ja sen vuoksi sosiaalistumisen mallit ja kohteet (esim. Alitolppa-Niitamo 2010, 47; Kaikkonen 2005, 245; Säljö 2001, 37–38). Sosialisointi perustuu vuorovaikutukseen, jonka peruselementtejä on kieli. Kielisocialisaatiota (*language socialization*) ovat tutkineet mm. Schieffelin ja Ochs (Schieffelin & Ochs 1986a; Schieffelin & Ochs 1986b). Patricia Duff nojaa tutkimuksissaan Schieffelin ja Ochsinkin käsityksiin tuoden kuitenkin mukaan sosiokulttuurisesti virittyneen näkemyksen kielen oppimiseen ja omaksumiseen (Duff 2007). Kielen tehtävä sosiaalistumisprosessissa on nähtävissä kaksiulotteisena. Toisaalta kielen avulla opitaan, toisaalta kieli on oppimisen kohde.

Vähemmistökieleen ja kulttuuriin sosiaalistuminen tapahtuu usein valtakielen ja -kulttuurin ehdoilla (Duff 2007, 310, 317; Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 113–114; Säljö 2001, 37–38). Saksansuomalaisten kohdalla tämä tarkoittaa, että lasten varttuessa kontaktit saksaa puhuviin ihmisiin lisääntyvät ja suomen jää taka-alalle, koska suomen käyttömahdollisuudet ovat rajalliset. Valtakulttuurin ehtoihin sisältyy myös yhteiskunnan suhtautuminen. Esimerkiksi Saksassa virallinen koulujärjestelmä tarjoaa vain vähän tukea monikielisyyskasvatukseen.

Tuen määrä ja muodot ovat osavaltiokohtaisia. Esimerkiksi Baden-Württembergin osavaltiossa saatiin ensimmäisenä vanhempien aktiivisuudella kouluihin suomi valinnaisaineeksi luokille 8–11 Suomesta muuttaneille oppilaille (ks. esim. Siitonen & Tuomi-Nikula 2003; Martinin arkistot¹⁵). Muissa osavaltioissa vastaava käytäntö on nykyisin käytössä erillisestä anomuksesta. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että suomen kielen ylläpitoon ei konkreettista tukea yleensä ole saatavissa (ks. myös luku 2.1). Suomen kielen opetusryhmiä ei kunnissa yleensä perusteta, koska suomenkielisiä oppilaita ei ole riittävästi (ks. esim. Schulministerium NRW). Ainoa tuen osoitus on, että viralliseen saksalaiseen koulutodistukseen voi saada merkinnän Suomi-koulun opetukseen osallistumisesta, mikä sekään ei aina ole itsestään selvää, vaan asian puolesta joudutaan usein kamppailemaan. Tällä todistusmerkinnällä voi kuitenkin olla suuri motivaatiota lisäävä merkitys suomikoululaiselle (vrt. Hopf 2005, 248).

Kielen omaksumisen ja oppimisen kannalta sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus ovat korvaamattomia (ks. esim. Duff 2007, 312). Täten kieliyhteisön merkitys korostuu arjessa dominoivan enemmistökielen- ja kulttuurin hallitsemassa yhteiskunnassa (ks. esim. Iskanius 2006, 61). Ulkosuomalaisten yhteisöt, kuten Suomi-koulut, suomalaiset seurakunnat tai kantapöydät ovat usein pieniä ja vaativat osallistujilta aktiivista osallistumista toiminnan organisoimisessa.

Maahanmuuttajien kulttuurista ja psykologista sulautumista tai sopeutumista (akkulturaatiota) on tutkittu paljon (ks. esim. Berry 1997, 7–8; Sam & Berry 2010). John W. Berryn kehittämä akkulturaatiomalli havainnollistaa uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessia. Berryn peruskysymykset ovat: 1. Onko oma kulttuuri maahanmuuttajalle tärkeä? 2. Onko vuorovaikutus enemmistökulttuurin kanssa tärkeää? Vastaukset kysymyksiin asettuvat kyllä–ei -akselille (Berry 1997; Iskanius 2006, 66–67). Berryn mukaan valittavana on neljä strategiaa: integraatio, assimilaatio, separaatio ja marginalisaatio. Tässä mallissa kieli on upotettuna yhdeksi kulttuurin piirteeksi. Berryn mallista poiketen Gilesin, Couplandin ja Couplandin CAT-mallissa (communication accommodation theory) huomioidaan kieli ja kielen valintaa koskevat kysymykset: 1. Oman kielen hallinnan taso, 2. Valtakielen hallinnan taso (Giles, Coupland & Coupland 1991). Näiden kysymysten vastauksia on kuvattu sujuva–heikko -akselilla. Näitä malleja paremmin tutkimukseeni ajatuskehukseen sopii Pollockin, van Reken ja Pflügerin (2007, 68) kehittämä nelikenttä-malli, jolla he kuvaavat kolmannen kulttuurin lapsia (Third culture kids, TKC) ulkonäön ja ajattelutapojen suhteen asemamaansa kulttuuriin ja yhteiskuntaan (kuvio 4).

¹⁵ *Professori Maisa Martin jätti jäädessään eläkkeen arkistoimansa Suomi-koulua käsittelevän aineiston käyttööni.*

Ulkomaalaiset	Näkymättömät maahanmuuttajat
Näyttävät erilaisilta ja ajattelevat eri tavalla	Näyttävät samanlaisilta, mutta ajattelevat eri tavalla
Adoptoidut	Peilaajat
Näyttävät erilaisilta, mutta ajattelevat samoin	Näyttävät ja ajattelevat samoin

KUVIO 4 Maahanmuuttaja vastaanottajamaan kulttuurissa ja yhteiskunnassa. (Pollock, ym. 2007, 68)

Kolmannen kulttuurin lapsi käsitteen ovat luoneet sosiologit Ruth ja John Useem tutkiessaan amerikkalaisten työntekijöiden ja heidän lastensa sopeutumista Intiaan 1950–1960-luvulla. Heidän teoriansa mukaan lapsen ensimmäinen kulttuuri on vanhempien kulttuuri. Jos vanhemmat edustavat eri kulttuureita, lapsella voi olla kaksi ensimmäistä kulttuuria. Toinen kulttuuri on asuinmaan kulttuuri, kun lapsi ei asu kummankaan vanhemman kotimaassa. Kolmas kulttuuri on yhdistelmä ensimmäisestä ja toisesta kulttuurista. (Pollock ym. 2007, 19, 31–35; ks. myös Warinowski 2012, 31). Pollock, van Reken ja Pflüger (kuvion 4) huomioivat nelikenttämallissa sopeutumiseen vaikuttavina tekijöinä ulkonäön ja ajatusmaailman (ts. kulttuurin).

1. *Ulkomaalaiset* ovat totuttu tapa arvioida ulkomaalaisia vastaanottavassa yhteiskunnassa. He erottuvat ulkonäöllisesti, mutta myös tavoiltaan ja arvoiltaan. Kaikki tietävät heidän olevan ulkomaalaisia.
2. *Adoptoidut* näyttävät erilaisilta kuin valtakulttuurin edustajat, mutta ovat maailmankatsomukseltaan samanlaisia. He ovat täydellisesti assimiloituneet valtakulttuuriin.
3. *Näkymättömät maahanmuuttajat* sulautuvat ulkoisilta ominaisuuksiltaan ympäristöönsä, mutta eivät jaa (ainakaan kaikilta osin) valtakulttuurin maailmankatsomusta. Asuinmaassa heitä pidetään paikallisina ja oletetaan heidän myös ajattelevan ja toimivan kuin paikalliset.
4. *Peilaajat* eivät muistuta vain ulkoisesti paikallisia, vaan ovat olleet riittävän kauan ympäröivän kulttuurin vaikutuspiirissä ja omaksuneet ympäröivän yhteiskunnan arvot ja asenteet. (Pollock ym. 2007, 68–69).

Suomi-koulussa vain osa oppilaista on varsinaisesti ns. kolmannen kulttuurin lapsia, jotka muuttavat perheensä kanssa usein maasta toiseen. Erityisesti kasvatustieteessä on käytössä käsite *kolmas tila – third space*, jonka Grossbergin (2011, 81) mukaan on tehnyt tunnetuksi Homi Bhabha. Kolmas tila voidaan käsittää kulttuurisesti moninaisissa perheissä (tai ympäristössä) varttuneiden lasten ja nuorten kasvu-ympäristöksi, jossa he rakentavan minäkuvaansa ja kuulumistaan eri kulttuurien ja kielten varaan. Edellä esitettyä nelikenttämallia (kuvio 4) voidaan soveltaa myös kolmannen tilan käsitteeseen kuitenkin siten, että kolmannen tilaan itsensä asettavilla on nuorilla mahdollisesti joustavammin liikkumavaraa nelikenttien välillä. Esimerkiksi saksalais-suomalaiset nuoret voivat valita, milloin tuovat taustansa esiin ja liikkua nelikentällä tarpeidensa mukaan (peilaajat – näkymättömät maahan muuttajat). Heidän erilaisuutensa ei ole silmin havaittavaa, mutta ajattelutavat saattavat olla poikkeavia. He kuitenkin tuntevat

myös paikallisen kulttuurin ja kielen ja ymmärtävät siten hyvin myös paikallisen ajattelutavan.

Edellä esitetyt mallit ovat esimerkkejä monista malleista, jolla yritetään jäsentää toisen kielen oppimista, kulttuurin ja kielen yhteyttä sekä vähemmistö- ja enemmistökielen ja kulttuurien omaksumista (ks. esim. Norton 2000). Olen valinnut tähän tutkimukseen Pollockin, van Rekenin ja Pflügerin mallin täydennettynä *kolmannen tilan* -käsitteellä kuvaamaan saksansuomalaisten sopeutumista, käsityksiä kielestä, kulttuurista ja monikielisydestä.

Todellisuudessa perheiden valitsemien sopeutumis- ja kielikäytänteiden taustalla vaikuttavat lukuisat tekijät. Monikielisyyskasvatuksen onnistuminen riippuu vähemmistökielisen vanhemman kulttuurisidonnaisuudesta, määrätietoisuudesta, koulutustasosta, persoonallisuudesta ja jopa sukupuolesta sekä puolison kielitaidosta ja suhtautumisesta monikielisyteen. Perheen kielivalintoihin vaikuttavat myös ulkoiset seikat, kuten kielen arvostus (Berry 1997 21–23; Martin 2002, 45; Siitonen & Tuomi-Nikula 2003, 324; Voipio 1999, 75–77.) Vanhemmat välittävät lapsilleen niitä arvoja, jotka ovat itse omaksuneet edelliseltä sukupolvelta. Näiden arvojen pohjalta yksilö luokittelee itsensä kuuluvaksi tiettyihin ryhmiin (ks. edellä luku 3.4.2). Valtakulttuurin edustajilla ei useinkaan ole tarvetta määritellä itseään erityisesti minkään kulttuurin ryhmän edustajaksi (Löytty 2015a, 53; Salo 2009, 95). Vasta tilanteen jollakin tavalla muuttuessa esimerkiksi maastamuuton tai kansainvälisen avioliiton kautta määrittelyt tulevat ajankohtaisiksi. Näissä tilanteissa vanhemmat joutuvat tekemään valintoja, kuinka he suhtautuvat omaan kieleensä ja kulttuuriinsa sekä haluavatko välittää niitä lapsilleen. Näihin valintoihin vaikuttaa maahanmuuttajan sopeutumisprosessi uuteen kulttuuriin ja kieleen. Yleensä suomalaisilla Saksassa on varsin korkea status, mutta ympäristö saattaa kuitenkin ihmetellä tai vähätellä suomen kieltä sen harvinaisuuden tai ”pienuuden” takia. Joissakin tapauksissa suomen kieli saatetaan sekoittaa joihinkin muihin vähemmän arvostettuihin kieliin, esimerkiksi turkkiin, mikä vaikuttaa varsinkin lasten motivaatioon puhua suomea (ks. esim. Granat 2003, 63; Siitonen & Tuomi-Nikula 2003, 324).

Kielen oppimisen ja motivaation kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että lapsella on mahdollisuus käyttää kieltä. Suurimmalla osalla saksansuomalaisista perheistä perheen pääkielet ovat saksa ja suomi, joista saksa on dominoiva. Tyypillisesti perheissä äiti on suomalainen ja isä saksalainen (ks. myös luku 2.2). Vain pienellä osalla perheitä tilanne on päinvastainen. (Siitonen & Tuomi-Nikula 2003, 323.) Lisäksi perheessä voi olla käytössä muita kieliä, kun toisen vanhemman äidinkieli ei ole suomi eikä saksa. Lisäksi kirjoja täydentävät täysin suomenkieliset perheet, joissa molempien vanhempien äidinkieli on suomi sekä perheet, joissa toisen vanhemman äidinkieli on suomenruotsi. Perheen kielikäytänteitten mukaan saksansuomalaisissa perheissä lapset sosiaalistuvat yhteen, kahteen, kolmeen jopa neljään kieleen varhaislapsuudessaan.

Suomen kielen kehittäminen ja ylläpito jää yleensä suomenkielisen vanhemman aktiivisuuden varaan. Erityisen tärkeää kielten tasapainoisen kehityksen kannalta on laajentaa myös lapsen suomenkielistä sosiaalista ympäristöä.

Voipion (1999, 223) mukaan ydinkysymys on ”*se, että vanhemmat kaikilla mahdollisilla tavoilla kannustavat lapsia käyttämään suomea*”. Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä tapahtuva kasvatusta perustuu myös yhteisölliseen oppimiseen (ks. luku 2.1.4). Tästä syystä on tärkeää hakeutua tilanteisiin ja yhteisöihin, kuten Suomi-koulu, joissa suomen kielen käyttömahdollisuudet laajenevat kodin ulkopuolelle. Suomi-koulun tehtävänä on auttaa ja kannustaa perheitä integroitumisessa siten, että perheissä säilyy vanhemman tai vanhempien kieli ja kulttuuri ja tavoitteena olisi toiminnallinen monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus.

3.6 Yhteenveto

Luvun alussa tarkastelin sosiokulttuurisen käänteen vaikutuksia kielen ja kielenopettamisen tutkimukseen. Näkökulman muutos on siirtänyt huomion kielen oikein-väärin -asetelmasta kielen kokonaisvaltaiseen ja heteroglossiseen tarkasteluun. Nykytutkimuksessa kielet nähdään dynaamisina ja tilanteisina ilmiönä, joiden omaksuminen on elinikäinen prosessi. Tarkastelussa kävi ilmi monikielisyys-käsitteen määrittelemisen vaikeus. Useissa tutkimuksissa on osoitettu monikielisyydellä olevan monia etuja mm. kognitiivisiin kykyihin. Kielellisten oikeuksien näkökulmasta yksilöllä on oikeus välittää äidinkieltään lapsilleen, joilla on oikeus kasvaa monikieliseksi ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Monikielisyys on yksilöllinen ja yhteiskunnallinen resurssi, jota yksilö voi halutessaan hyödyntää.

Seuraavaksi tarkastelin tutkimukseni pääkäsitteitä: käsitys ja kuuluminen. Nykytutkimuksessa käsitysten ajatellaan olevan dynaamisia ja tilanteisia, mutta osittain myös hitaasti muuttuvia. Kuulumisen tunteen kautta yksilö rakentaa minäkuvaansa (kuka minä olen?). Kuulumisen lähteen muodostaa vuorovaikutus sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämän vuorovaikutuksen kulmakiviä ovat kielet.

Lopuksi käsittelin yhteisön merkitystä ulkosuomalaiselle ja kolmannen tilan käsitettä. Tapa ja kyky toimia eli toimijuus välittyvät. Sitä määrittävät monet sosiaaliset ja kulttuuriset käytänteet sekä käytettävissä olevat resurssit, esimerkiksi äidinkieli, käsitykset ja ympäröivät yhteisöt, joiden sisällä vallitsevat diskurssit, sekä puhutavat esimerkiksi kielen hyödyllisyydestä vaikuttavat haluun oppia ja käyttää kieltä (Kalaja, Alanen, Dufva, Parviainen 2011, 64.). Tämän tutkimuksen yhteydessä merkityksellisiä ovat muun muassa ympäröivä valtakielinen yhteiskunta, suomalaisyhteisö, perhe sekä Suomi-koulun toimijat. Toisen ja kolmannen polven saksansuomalaiset voivat tuntea elävänsä kolmannessa tilassa, jossa on vaikutteita monista kulttuureista, kielet mukaan luettuna. Parhaassa tapauksessa kolmas tila tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää ja tarkastella maailmaa laajasta näkökulmasta.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistoni ja -menetelmät. Luvun aluksi määrittelen tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseen osallistujat ja heidän valintansa. Seuraavaksi kerron aineiston keruumenetelmistä ja aineiston keruun toteuttamisesta. Näistä aiheista siirryn analyysiprosessin kuvaamiseen. Luvun lopuksi pohdin luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on tarkentaa kuvaa saksansuomalaisten Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Saksassa toimivien Suomi-koulujen nykyiset ja entiset oppilaat, suomikoululaisten vanhemmat ja Saksan Suomi-koulujen opettajat. Käsittelen teemaa nojautuen väljään sosiokulttuuriseen viitekehykseen (Johnson 2006; luku 3.1). Tarkastelen osallistujien käsityksiä kuulumisen tunteen ja monikielisyyden näkökulmasta Suomi-koulun kontekstissa. Lähestyn näitä teemoja seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

Teemat olen kiteyttänyt seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?
 2. Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään?
 3. Miten Suomi-koulu edistää nuorten käsityksien mukaan heidän suomen kielen taitoaan?
 4. Miten Suomi-koulu tukee suomikoululaisten vanhempien ja opettajien käsitysten mukaan kasvatusta monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen?
- Esittämiini kysymyksiin etsin vastauksia keräämällä tutkimusaineistoa Saksan Suomi-koulujen toimijoilta. Ensimmäisen ja toisen kysymyksen vastausten kautta haluan tuoda esiin Suomi-koulua käyneiden nuorten ajatuksia ja mielipi-

teitä suhteessa Suomeen, suomen kieleen ja monikielisyyteen. Kolmannen kysymyksen tarkoitus on tuoda esiin Suomi-koulun osuus kielitaidon tukemisessa nuorten näkökulmasta. Ja neljäs kysymys kartoittaa vanhempien ja opettajien käsityksiä Suomi-koulutyöstä.

4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

4.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat ovat eripuolilla Saksan Liittotasavaltaa asuvia saksansuomalaisia Suomi-koulussa opiskelleita nuoria, suomikoululaisten vanhempia ja opettajia (taulukko 3). Tutkimusjoukon valinta oli osallistujien vapaaehtoisuuteen pohjautuva, koska saksansuomalaisten ja Suomi-koulua käyneiden henkilöiden kokonaismäärästä ei ollut mahdollista saada tarkkaa tilastoihin perustuvaa tietoa.

TAULUKKO 3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Aineisto	Suomi-koulua käyneet nuoret	Vanhemmat	Opettajat
Kysely	56	57	22
Teemahaastattelu	8	10	6
Kielellinen muotokuva	8	9	6
Omaelämäkerta	5	—	—
Havainnot			

Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat aineistonkeruun aikana n. 15-vuotiaita tai sitä vanhempia. Käytän Suomi-koulua käyneistä osallistujista jatkossa nimitystä nuoret, vaikka osa osallistujista oli jo hyvinkin ehtinyt aikuisikään. Vanhin osallistuja oli käynyt Suomi-koulua n. 40 vuotta sitten, ja nuorimmat olivat juuri täyttäneet 15 vuotta. Alaikärajan asetin 15 vuoteen, koska ajattelin tämän ikäisten nuorten pystyvän refleктоimaan omaa elämäänsä tutkimuksen aiheesta.

4.2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen keskeisin aineisto koostuu kysely- ja haastatteluaineistoista, joita täydentävät haastateltujen kielelliset muotokuvat ja Suomi-koulua käyneiden nuorten omaelämäkertakirjoitelmat sekä Suomi-kouluissa vierailujeni aikana te-

kemäni havainnot (taulukko 3). Tutkimuksen pääpaino on laadullisessa aineistossa, jonka analyysissä on hyödynnetty laadullista sisällönanalyysiä (Mayring 2015; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–123).

Monipuolisen aineiston keräämiseen käytin erilaisia aineistonkeruumenetelmiä ja keräämällä aineistoa nuorten lisäksi myös suomikoululaisten vanhemmilta ja opettajilta. Tämän tyyppistä aineisto- ja menetelmätriangulaatiota käytetään laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseksi (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 68–70; Tuomi & Sarajärvi 2013, 144). Kokonaisuuden hahmottaminen on tärkeää tutkimuskohteessa, josta on vain vähän aikaisempaa tutkimusta, kuten tässä tapauksessa Suomi-kouluista. Triangulaatio parantaa näin tutkimustulosten luotettavuutta. Tutkimuskysymyksiin (ks. edellä luku 4.1) vastaamiseksi olen käyttänyt aineistonkeruussa sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa ns. mixed methods. Tutkimuksen määrälliset elementit sisältyvät kyselyihin, liittyvät taustatietoihin, kuten koulutustaustaan ja perheeseen, sekä nuorten omaan arvioon kielitaidostaan.

Kokonaisuudessaan tutkimukseni on luonteeltaan eksploratiivinen. Tutkimuksessa tarkastelen tutkimuskohdetta mahdollisimman monipuolisesti ja kuvaan Suomi-koulutyön erikoislaatua kielenopetuksen kentällä. Tutkimukseen osallistujia yhdistää saksansuomalaisuus, monikielisyys sekä kokemukset Suomi-koulusta joko oppilaana, vanhempana tai opettajana. He ovat tutkimusaiheen asiantuntijoita, joilla on omakohtaisia kokemuksia ja kokemuksen mukanaan tuomaa tietoa Suomi-koulun toiminnasta, haasteista ja hyödyistä. Tutkimuksen pohjalta haluan tuottaa uutta tietoa, joka voi johtaa jatkotutkimuksiin sekä, jota voidaan hyödyntää Suomi-koulutoiminnan kehittämisessä. Tulokset voivat olla suuntaa antavia myös muihin Suomi-koulujen toimintamaihin, mutta tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa myös saksalainen yhteiskunta, paikallinen ympäristö ja sen käytänteet.

Tutkimukseen osallistujia hakiessani otin yhteyttä kaikkiin Saksassa toimiviin Suomi-kouluihin. Lisäksi tutkimusta esiteltiin Saksan suomalaisen seurakunnan tiedotuslehdessä Renkaassa sekä Renkaan Internet-sivustolla (Rengas n. d.). Tiedotin tutkimuksestani saksansuomalaisten ja Saksa-Suomi -seuran yhteisöille ja Internet-sivustoilla. Näiden lisäksi käytin henkilökohtaisia kontaktejani tiedottamiseen ja osallistujien etsimiseen.

Nuorten tutkimukseen osallistujien löytäminen osoittautui yllättävän vaikeaksi. Lopulta tutkimukseen osallistui 56 saksansuomalaista Suomi-koulun opetukseen osallistunutta nuorta. Kyselyyn oli mahdollista vastata myös, vaikka ei olisi ollut oppilaana Suomi-koulussa. Näitä vastauksia kertyi 19. Tässä tutkimuksessa rajasin lopulta nämä vastaukset aiheen ulkopuolelle ja keskityin Suomi-koulun opetukseen osallistuneiden nuorten käsityksiin. Osallistujilla oli mahdollisuus vastata kyselyyn joko suomeksi tai saksaksi (liite 2). Antamalla nuorille mahdollisuus valita vastauskieli, toivoin saavani vastauksia useammalta nuorelta kuin vain suomenkieliseen kyselyyn. Suomenkielisiä vastauksia oli 25 kpl eli 45 prosenttia ja saksankielisen kyselyn valitsi 31, mikä vastaa 55 prosenttia vastaajista. Analysoin vastaukset yhtenä kokonaisuutena kiinnittäen huomiota

vastauskieleen vain niissä tapauksissa, joissa erikielisten vastausten välillä oli havaittavissa selkeitä eroavaisuuksia.

Tutkimuksen pääpaino on edellä mainituissa nuorissa. Heidän lisäksi tutkimusaineistoon kuuluu Suomi-koulun opettajia ja oppilaiden vanhempia. Tällä ratkaisulla hain näkemystä siitä, millaisena saksansuomalaiset perheet näkevät Suomi-koulun monikielisyyskasvatuksensa tukena. Opettajilla puolestaan on kodin ohella merkittävä rooli tutkimusaiheeseen liittyvien käsitysten välittäjinä. Lisäksi Suomi-koulun tehtävänä on olla instituutio, joka käynnistää ja helpottaa liikkuvuutta (Takala 2015, 53).

Suomikoululaisten vanhempien kyselyvastauksia käytettävissäni oli 57. Osallistuneet vanhemmat asuvat eri puolilla Saksaa. Kaikkien osallistuneiden vanhempien lapset kävivät aineistoa kerätessäni tai olivat käyneet aikaisemmin Suomi-koulua. Lisäksi kaikissa perheissä ainakin toinen vanhemmista on suomalainen. Tutkimuksessa oli mukana saksalaissuomalaisia perheitä, täysin suomalaisia perheitä sekä perheitä, joissa toinen vanhemmista on jonkin muun maan kansalainen kuin Saksan tai Suomen. Suomi-koulun opettajia tutkimukseen osallistui 22. Opettajat edustivat ympäri Saksaa toimivia erikokoisia kouluja.

Kyselyvastausten perusteella valitsin osallistujista haastateltavat. Haastateltaviksi kutsuin Suomi-koulua käyneitä nuoria, vanhempia ja opettajia kyselyvastauksista löytämieni teemojen perusteella. Haastateltavien valintaan vaikuttivat myös käytettävissä olleet resurssit. Teen työtä yksin ja haastattelu on kallista ja aikaa vievä menetelmä, joten valintaan vaikuttivat myös esimerkiksi maantieteelliset seikat.

4.3 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat kyselyt, teemahaastattelut ja kielelliset muotokuvat. Lisäksi pyysin Suomi-koulua käyneitä nuoria kirjoittamaan omaelämäkertakirjoitelmia. Tutkimusaineisto on esitetty taulukossa 3 (luku 4.2.1). Multimodaaliseen aineistoon päädyin, koska yhdellä aineistonkeruumenetelmällä olisi ollut vaikea saada kokonaiskuvaa kohteesta.

Saksansuomalaisille nuorille suunnatun kyselyn (liite 2) avulla keräsin tietoa nuorten käsityksistä Suomesta ja suomen kielestä ja Suomi-koulun roolista heidän suomenkielentaidolleen. Suomikoululaisten vanhemmille (liite 3) ja Suomi-koulun opettajille (liite 4) osoitetuilla kyselyillä halusin saada esiin käsityksiä, joita vanhemmilla ja opettajilla on Suomi-koulusta ja sen tarjoamasta tuesta monikielisyyskasvatuksessa. Kyselyjen lisäksi valitsin kaikista osallistujaryhmistä haastateltavia. Teemahaastattelujen päämääränä oli syventää ja havainnollistaa kyselyjen kautta saatuja tietoja. Haastatteluaineisto toimi myös apuvälineenä kyselyaineiston tulkinnassa, sillä haastatteluavastausten avulla saatiin myös tarkentaa tulkintojani tukijana käsiteltävistä asioista. Haastattelujen yhteydessä pyysin suomikoululaisia ja suomikoululaisten vanhempia piirtämään oman kielellisen muotokuvansa. Opettajilta olin pyytänyt vastaavia muotokuvia lomakekyselyn yhteydessä.

4.3.1 Kyselyt

Kysely on ollut vuosikymmeniä yleisesti käytetty metodi kielenoppimista ja opettamista tutkittaessa. Alkusysäyksen tälle tutkimusperinteelle antoi Elaine Horwitz (1988, 283–294), joka loi kielenoppimiskäsityksiä varten instrumentin, jota hän kutsui nimellä *The Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI). BALLI oli 1980–1990-luvuilla melko paljon käytetty väline kielenoppimiskäsitysten tutkimuksessa. Menetelmää alettiin kuitenkin arvioida kriittisesti muun muassa jäykkiin ja osin vanhentuneisiin asenteisiin perustuvien väittämien, kuten *”Women are better than men at learning foreign language”* (ks. esim. Kalaja 1995). BALLI-tyyppinen kysely soveltuu paremmin määrälliseen tutkimukseen, joten etsin paremmin laadulliseen tutkimukseen soveltuvia ja uudempia tutkimusvälineitä, kuten Chinenin ja Tuckerin (2005) Japani-kouluja varten luoma instrumentti. Käyttämieni mallien avulla loin kyselyt tätä tutkimusta varten. Kiinnitin erityisesti huomiota siihen, että kyselyissä oli runsaasti avoimia kysymyksiä ja siten tilaa omien ajatusten esittämiseksi.

Tutkimukseni tiedonkeruuvälineeksi valitsin kyselyt ensinnäkin siksi, että aikaisemman tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi halusin kerätä mahdollisimman monipuolista tietoa Suomi-koulua käyneiden nuorten ja muiden Suomi-koulun toimijoiden käsityksistä Suomi-koulusta sekä nuorten käsityksistä suomen kielestä ja Suomesta. Toisaalta kysely oli suhteellisen helppo toteuttaa, ja se on tehokas tapa kerätä tietoa ennestään tuntemattomilta tiedonantajilta (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184–185).

Tiedotin tutkimushankkeestani erilaisia kanavia käyttäen muun muassa ilmoittamalla Rengas-lehdessä¹⁶, kertomalla tutkimuksesta Internetissä saksan-suomalaisille suunnatuilla sivustoilla ja lähestyin kaikkia Saksan Suomi-koulujen vastuuhenkilöitä sähköpostitse ja pyysin levittämään tietoa eteenpäin ja jakamaan linkkejä sähköisiin kyselylomakkeisiin. Suomi-koulun opetukseen osallistuminen on tyypillisesti ”elämänvaihe”-osallistumista ja aikuistuttuaan entiset suomikoululaiset eivät välttämättä ole yhteydessä toisiinsa tai entisiin kouluihinsa. Mahdollisimman laaja tiedottaminen suomalaiskanavien kautta ja lumipallomenetelmä oli ainoa mahdollisuus saavuttaa jo Suomi-koulun lopettaneita osallistujia.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien käsityksiä selvittävät kysymyksenasettelut ovat subjektiivisia ja kuvaavat omia havaintojani, käsityksiäni ja tulkintojani ilmiöstä, jonka parissa olen kauan työskennellyt. Subjektiivisuuteni tulee esiin esimerkiksi nuorille suunnatun kyselyn kysymyksissä, joissa kartoitetaan heidän käsityksiään suomen kielen taidostaan. Kokemuksieni kautta tiedän, että nuorten kielitaito on vähintään kohtuullinen, joten en liittänyt mukaan kielitaidon alkeistasoa, eurooppalaisen viitekehyksen A1-tasoa (ks. Council of Europe 2004), kuvaavia kysymyksiä tai väitteitä.

¹⁶ Rengas on Saksan suomalaisten seurakuntien tiedotuslehti, jossa tiedotetaan kirkollisten tapahtumien lisäksi muiden muassa kulttuuritapahtumista. Julkaisija Suomalaisen kirkollisen työ keskus – Zentrum der finnischen kirchlichen Arbeit e. V. (Rengas n. d.)

Kuvaan seuraavassa saksansuomalaisille 1) nuorille, 2) suomikoululaisten vanhemmille ja 3) opettajille tekemiäni kyselyjä. Kyselylomakkeiden laatimista ohjasivat tutkimusongelmat ja taustateoriat. Koska aikaisempaa tutkimusta Suomi-kouluista oli niukalti, ei aikaisempia tutkimustuloksia voitu käyttää apuna tämän tutkimuksen kyselyjä laadittaessa. Kaikki kyselyt kokeilin suppeilla osallistujamäärillä ja muokkasinkin palautteen perusteella lopulliseen asuunsa.

1) Nuorille suunnattu verkkokysely

Saksansuomalaisille nuorille tarkoitetun kyselylomakkeen suunnittelun perustana oli halu kerätä tietoa saksansuomalaisten nuorten ja erityisesti Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksistä suomen kielen taidostaan ja sen hyödyntämisestä sekä Suomesta. Mitään kyselylomakkeen osioista ei ollut käytetty sellaisenaan aikaisemmissa tutkimuksissa, vaan mittarit ja kysymykset muokattiin osittain aikaisemmista tutkimuksista sekä suunniteltiin tätä tutkimusta varten. Kokonaan uuden kyselylomakkeen laatimiseen liittyy muun muassa ymmärrettävyyteen ja lomakkeen sisältöön kohdistuvia riskejä ja ongelmia (Iskanius 2006, 89; Vehkalahti, 2014, 20, 25). Näitä sudenkuoppia pyrin välttämään lomakkeen huolellisella suunnittelulla ja pilottitutkimuksella.

Nuorille suunnattu kysely (liite 2) jakaantuu seuraaviin osiin: 1. Suomi-koulu, 2. suomen kieli ja suomen kielen taito, 3. Suomi, 4. monikielisyys ja -kulttuurisuus ja 5. taustatiedot. Lomakkeen suunnittelussa ja laadinnassa käytin apuna ja mallina kuutta erilaista aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyä mittaria tai kysymyksen asettelua. Kyselylomakkeen toteutin Webropol-työkalulla.

Suomi-koulua koskevan osion pohjana oli Chinenin ja Tuckerin Japani-koulua koskevaa tutkimusta varten kehittämä kysely muokattuna tähän tutkimukseen sopivaksi (Chinen & Tucker 2005). Chinenin ja Tuckerin pohja sopi hyvin tämän osion malliksi, sillä heidän tutkimuskohteenaan olleet Japani-koulut toimivat hyvin pitkälle samoin periaattein kuin Suomi-koulut, ja heidän tutkimusaiheenaan oli selvittää ulkojapanilaisten nuorten mielipiteitä Japani-koulusta. Chinenin ja Tuckerin mallista muokkasinkin tätä tutkimusta varten kyselyyn osion, jossa esitettiin väittämiä Suomi-koulusta neli- tai kuusiportaisella Likert-asteikolla. Vastausvaihtoehdoista puolet esitettiin myönteisesti ja puolet kielteisessä sävyssä. *En osaa sanoa* -vaihtoehdon jätin tietoisesti pois. Näin osallistujat pakotettiin ottamaan kantaa puoleen tai toiseen (vrt. Vehkalahti 2014, 36). Osiota täydensivät avoimet kysymykset, jotka muodostavat tämän osan keskeisen sisälön.

Suomen kielen taitoon ja käyttöön liittyvä osio on luotu tätä tutkimusta varten. Malleina käytin Chinenin & Tuckerin (2005), Iskaniuksen (2006) luomia mittareita sekä eurooppalaisen kielisalkun 7-9 (OPH Eurooppalainen kielisalkku n.d n. d.) ja Dialang arviointivälineen (Dialang n. d.) itsearviointikysymyksiä. Osion tarkoituksena ei ollut mitata tai arvioida osallistujien kielitaitoa, vaan olin kiinnostunut nuorten omista käsityksistä suomen kielen taidostaan. Tätä varten heille esitettiin väittämiä, joissa he saattoivat arvioida osaamistaan *osaan* tai *en*

osaa vastausten avulla. Aikaisempiin mittareihin lisäsin uutta teknologiaa hyödyntävien välineiden, kuten sähköposti, WhatsApp ym. sosiaalinen media, käyttöön liittyviä kysymyksiä. Iskaniuksen (2006) mallin mukaan ryhmittelin väittämät produktiivisiin ja reseptiivisiin taitoihin. Väittämien muotoilemisessa käytin apuna Kielisalkun ja Dialang-ohjelmiston kielitaidon eri osa-alueisiin liittyviä väittämiä painottaen taitotasoa B1–C2 (Council of Europe 2004). Eurooppalainen viitekehys (EVK) valikoitui pohjaksi, koska oman kielen opetukseen tarkoitettuja mittareita ei ollut löydettävissä. Lisäksi Suomi-koulujen käyttöön laadittu tehtäväpaketti, jonka avulla opettajat voivat kartoittaa oppilaidensa kielitaidon tasoa, perustuu EVK:sta mukautettuihin taitotasoihin (Opetushallitus 2011).

Suomen kielen käyttöön liittyvissä väittämissä vastaaja saattoi vastata viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla välillä *joka päivä – ei koskaan*. Väittämät liittyivät suulliseen ja kirjalliseen suomen kielen käyttöön. Iskaniuksen (2006) tapaan osallistujille esitettiin myös väittämiä suomen kielestä. Avoimissa kysymyksissä vastaajat voivat lisätä suomen kieleen ja sen taitoon liittyviä ajatuksiaan tai käsityksiään.

Suomea koskevan osion kysymyksissä osallistujilta tiedusteltiin suomalaisista tavoista ja monikielisyyden vaikutuksista opiskelu- ja työmahdollisuuksiin. Kysymykset muotoilin Phinneyn (1992) Multigroup of Ethnic Identity (MEIM) mittarin sekä sen uusitun version MEIM R (Phinney & Ong 2007, 276) ja Japanikoulun (Chinen & Tucker (2005) malleista sopimaan Suomi-koulua käyneiden nuorten tutkimukseen. Valitsin tutkimukseeni MEIM -mittaria esimerkkinä käyttäen neliportaisen Likert-asteikon, jonka skaalaus oli: *täysin samaa mieltä, melkein samaa mieltä, melko erimieltä ja täysin erimieltä*. Asteikossa oli kaksi myönteistä ja kaksi kielteistä arvoa. Valitsemalla neliportaisen asteikon ilman *en osaa sanoa* -vaihtoehtoa halusin saada esiin, ovatko osallistujien ajatukset väittämien esittämistä asioista myönteisiä vai enemmän kielteisiä.

Kyselyyn osallistuneiden nuorten taustatietoja selvitettiin kyselyn lopussa. Tässä osassa kartoitettiin vastaajien perheiden kielitilannetta, koulutusta ja kielitaitoa. Kysymyksiin kuului kysymys osallistujien yleisestä kielitaidosta: *Mitä kieliä osaat*. Tässä esimerkkinä käytettiin Ylösen ja Kivelän FinGer-kyselyssä käyttämää muotoilua, jonka pohjana oli käytetty eurooppalaista viitekehystä (Ylönen & Kivelä 2011; Council of Europe 2004). Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten kyselyyn vastanneet nuoret suhteuttivat suomen kielen muihin osamiinsa kieliin.

Kaikkien osioiden väittämät pyrin esittämään myönteisinä lauseina välttäen kieltosanoja ja kielteisiä ilmauksia. Mukaan liitin runsaasti avoimia kysymyksiä omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemista varten. Koska aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu kyselylomakkeen vastauskielellä olevan yhteys vastaajien identiteettiin ja sitä kautta vaikutusta vastausaktiivisuuteen (ks. esim. Iskanius 2006, 89), vastaajille tarjottiin mahdollisuus valita suomenkielinen tai saksankielinen kysely. Valmistelin ensin kyselyn suomenkielisen version, jota kommentoivat monikielisyyden ja arvioinnin asiantuntijat. Seuraavaksi esitettiin kyselylomaketta suppealla pilottitutkimuksella, johon osallistui kolme yli 15-vuotiasta Suomi-koulun oppilasta. Saamieni kommenttien pohjalta muokkasin

vielä kyselylomaketta mm. kielellisesti yksinkertaisemmaksi. Uudistettua versiota kommentoivat aikuisikään varttuneet eli jo Suomi-koulun lopettaneet osallistujat, jotka pitivät kyselyä kielellisesti hiukan lapsellisena. Lopulta pidättäydyn kuitenkin selkokielisessä versiossa, koska en halunnut tehdä kyselystä useampaa versiota sekoittumisvaaran vuoksi. Suomenkielisen kyselylomakkeen valmistuttua sen saksansi kielenkääntäjä, minkä jälkeen sitä kommentoi äidinkielliset kielenpuhujat.

2) Suomikoululaisten vanhemmille suunnattu verkkokysely

Suomikoululaisten vanhemmille suunnatun kyselyn tavoitteena oli selvittää suomikoululaisten kielellistä taustaa, perheiden suhtautumista monikielisyyteen sekä perheiden suhtautumista Suomi-kouluun ja odotuksia tätä lisäopetusta kohtaan.

Kyselyssä (liite 3) oli kolme osaa: 1. taustatiedot ja perheen kielistrategiat, 2. Suomi-koulu ja 3. ympäristön suhtautuminen perheen monikielisyyskasvatukseen. Kysely oli suomenkielinen, koska se oli tarkoitettu perheiden suomenkielisille vanhemmille. Kyselyn suunnittelin tätä tutkimusta varten. Kysely perustuu avoimille kysymyksille, koska näin toivoin saavani vanhemmilta monipuolisia ja reflektoituja vastauksia. Kysymysten laadinnassa huomioin tutkimusongelmat, jotka käsittelevät Suomi-koulua ja sen asemaa vanhempien monikielisyyskasvatuksen tukena sekä suomen kielen käyttöä Suomi-koulun ulkopuolella. Kyselyn testasin paperilomakkeena yhdessä Suomi-koulussa. Saamani palautteen perusteella tarkistin kysymysten muotoa ja toteutin lomakkeen sähköisen version Webropol-ohjelmistolla.

3) Suomi-koulun opettajille suunnattu lomakekysely

Opettajien kyselyllä (liite 4) selvitettiin opettajien käsityksiä Suomi-koulun tehtävistä ja siitä, millaiset asiat Suomesta, suomalaisesta kulttuurista ja kielestä Suomi-koulun opetuksessa painottuvat ja millaisia asioita opetuksessa välitetään. Suomi-koulujen opettajien työtä ja mielipiteitä on tutkittu aikaisemminkin (ks. luku 2.3.1), mutta tämän tutkimuksen näkökulmasta aikaisemmin kehitellyt mittarit tai kysymyksenasettelut eivät olleet soveltuvia. Valmistelin opettajien kyselyn siis tätä tutkimusta varten (liite 4).

Opettajien kysely jakaantuu kolmeen osioon: 1. taustatietoihin, 2. haluun opettaa Suomi-koulussa ja 3. opetusta koskeviin kysymyksiin. Kysely perustuu avoimille kysymyksille, vain taustatieto-osiossa on mukana vaihtoehtokysymyksiä. Kysymyksiä testattiin suppealla pilottitutkimuksella. Lopullinen versio kyselystä muokattiin pilotoinnista saatujen kommenttien ja kokemusten perusteella. Kysely toteutettiin suomenkielisenä paperisena kyselylomakkeena. Kyselyn yhteydessä pyysin opettajia myös piirtämään oman kielellisen muotokuvansa valmiiksi annettuun siluettiin (liite 5).

4.3.2 Teemahaastattelut

Haastattelu on varsin yleisesti käytetty tiedonkeruumenetelmä kielitieteessä. Tässä tutkimuksessa täydensin ja syvensin kyselyissä saatuja tietoja teemahaastatteluilla. Periaatteellisesta yksinkertaisuudestaan huolimatta jokainen haastattelu on oma erityinen vuorovaikutustilanteensa, joka kuitenkin poikkeaa spontaanista keskustelutilanteesta institutionaalisuutensa vuoksi. Haastattelutilanteessa osallistujilla on roolit ja keskustelulla tietty haastattelijan asettama päämäärä. (Ruusuvuori & Tiitula 2005, 23, 29.) Tutkimushaastattelussa tiedon episteemiset oikeudet säilyvät haastateltavalla. Huolimatta haastattelijan mahdollisesta tiedosta käsiteltävästä asiasta haastattelutilanteessa hänen tulisi välttää asian esiintuomista. (Ruusuvuori & Tiitula 2005, 33.) Nykyisin haastattelijan täydellisen neutraaliuden vaatimuksesta on osittain luovuttu ja haastattelutilanne ymmärretään vuorovaikutustilanteena, jonka osallistujia ovat haastattelijat ja haastateltavat. Haastattelijalle on sallittua kysymystensä ja oman persoonallisuutensa kautta rakentaa vuorovaikutuksessa tietoa yhdessä haastateltavan kanssa. (Dufva 2011, 133; Ruusuvuori & Tiitula 2005, 45, 51). Tässä tutkimuksessa halusin haastatteluilla kartoittaa ja edelleen syventää osallistujien kertoman kautta heidän omia käsityksiään Suomi-koulusta ja suomen kielestä. Haastatteluja tehdessäni joudun pohtimaan neutraaliuden ja vuorovaikutuksen suhdetta, koska roolini haastattelijana vaati ulkopuolisen tarkkailijan osaa. Toisaalta runsas käytännön kokemus Suomi-koulutyöstä heijastui vuorovaikutustilanteeseen, sillä monet haastateltavat tiesivät kokemuksestani. Erityisesti vanhemmat yrittivät haastata minua kommentoimaan puheenaiheita.

Haastateltavat valikoituivat kyselyvastausten perusteella niiden vastaajien joukosta, jotka olivat kyselyn yhteydessä antaneet ennakkosuostumuksensa haastatteluun. Haastatteluun oli kaikista osallistujaryhmistä antanut suostumuksensa n. 72 prosenttia vastaajista. Suurinta kiinnostusta haastatteluun kohtaan osoittivat vanhemmat. Nuorten halukkuus osallistua haastatteluun oli vähäisintä, mutta heistäkin suostumuksensa antoi runsaat puolet, 66 prosenttia. Alustavasta suostumuksesta huolimatta nuoria haastateltavia oli vaikea löytää; monet eivät joko vastanneet sähköpostitse esitettyihin haastattelupyyntöihin tai sähköpostiosoitteet olivat muuttuneet.

Haastateltavien nuorten valinnassa huomioin mahdollisuuksien mukaan iän, sukupuolen ja koulutuksen. Kriteereinä haastateltaville vanhemmille oli, että he edustivat mahdollisimman erilaisia kouluja (isoja, pieniä ja keskikokoisia) ja erilaisia perheitä (saksalaissuomalaisia, muita kulttuurisesti moninaisia perheitä, suomalaisia perheitä sekä ekspatriaattiperheitä). Haastateltavien opettajien valintaan vaikuttivat koulutus (opettajan koulutus /ei opettajan koulutusta) sekä koulun koko. Haastattelujen toteuttamiseen vaikuttivat myös käytettävissä olevat resurssit. Yritin saada haastateltaviksi samalla tiedonkeruumatkalla useampia osallistujia.

Kaikkien osallistujaryhmien haastattelujen teemat myötäilivät kyselyjen teemoja (ks. luku 4.3.1). Kaikkia haastateltavia ryhmiä varten, suomikoululaiset,

vanhemmat ja opettajat, laadin omat haastattelurungot (liitteet 7–9). Haastattelurungot ohjasivat keskustelua, mutta esiin nousseet teemat vaihtelivat tapauskohtaisesti kyselyvastausten tai haastateltavien esiin nostamien aiheiden mukaisesti. Haastattelurungon avulla oli kuitenkin helpompi pysyä aiheessa.

Lähtökohtaisesti kaikki haastattelut äänitettiin. Kaksi haastatelluista kiel-täytyi äänitteen käytöstä, joten heidän haastattelustaan tein muistiinpanoja. Näiden haastattelujen anti jäin kuitenkin vähäiseksi, koska rajallisen ajan vuoksi haastattelujen tarkka muistiin merkitseminen oli mahdotonta. Lopulta hylkäsin toisen näistä haastatteluista. Yksi haastattelu toteutettiin Skype-yhteyden avulla pitkien välimatkojen ja yhteen sopimattomien aikataulujen vuoksi.

4.3.3 Omaelämäkertakirjoitelmat ja kielelliset muotokuvat

Kyselyjen ja haastattelujen lisäksi käytin aineistokeruussa narratiiveja eli kertomuksia. Tässä tutkimuksessa pidän omaelämäkertakirjoitelmia ja kielellisiä muotokuvia kertomuksina, jotka kertovat osallistujien kielellisestä todellisuu-desta. Kertomukset ovat saaneet viime vuosikymmeninä jalansijaa soveltavassa kielentutkimuksessa siinä määrin, että puhutaan jopa narratiivisesta käänteestä (Alanen, Kalaja & Dufva 2013, 42; Kalaja, Dufva & Alanen 2013, 106; Pavlenko 2007, 164). Pavlenkon mukaan (2007, 164–165) narratiivit tuovat merkittävän lisän kielentutkimukseen, sillä ne antavat mahdollisuuden saada käsitys yksilön kokemuksista kielenoppimisesta ja käytöstä. Kertomukset voivat olla osa sovel-tavan kielentutkimuksen aineistoa ainakin kolmella tavalla riippuen tutkimus-kysymyksistä ja tutkimuksen tavoitteista: 1. tapahtumiin liittyvinä faktoina (*life reality*), 2. kertojan omakohtaisina kokemuksina (*subjective reality*) tai 3. tarkaste-lemalla, kuinka itse tapahtuma rakentuu diskursiivisesti (*discursive construction*) (Alanen ym. 2013, 43; Kalaja ym. 2013, 106; Pavlenko 2007, 171). Tässä tutkimuk-sessa käsitän kertomukset kertojien omakohtaisina kokemuksina (*subjective rea-lity*) tutkimusaiheesta.

Käsillä olevassa tutkimuksessa on käytetty sekä verbaalisia että visuaalisia kertomuksia. Kirjallisia narratiiveja tässä tutkimuksessa edustavat Suomi-kou-lun oppilaiden kirjoittamat omaelämäkertakirjoitelmat. Lähestyin Saksan Suomi-koulujen isojen ryhmien opettajia pyynnöllä, että he motivoisivat oppilaitaan kir-joittamaan tekstin aiheesta *Minä saksansuomalainen nuori*. Joko opettajat tai oppi-laat eivät innostuneet asiasta, sillä näin sain käyttööni vain viisi kirjoitelmaa. Vaikka näitä kertomuksia on vähän, ne kuitenkin täydentävät muuta aineistoa ja antavat erilaista näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen.

Visuaalisia narratiiveja ovat mm. valokuvat ja erilaiset piirroukset. Visuaa-listen narratiivien käyttö kielentutkimuksessa on suhteellisen uusi menetelmä. Aikaisemmin menetelmää tosin on käytetty laajalti muilla tieteenaloilla, kuten taiteentutkimuksessa tai psykologiassa (Alanen ym. 2013, 42; Dufva ym. 2007, 315; Kalaja ym. 2013, 107.) Valokuvia tutkimuksen osana on käytetty tuloksek-kaasti mm. *Pohjoinen monikielisyys* -hankkeessa, jonka johtajana toimi professori Sari Pietikäinen. Hankkeessa tutkittiin Pohjoiskalotin alueella mm. saamenkieli-seen opetukseen osallistuneiden lasten monikielisyyttä (ks. esim. Pietikäinen 2011, 104, 106–109.) Piirretyt narratiivit ovat olleet yhtenä tutkimusmenetelmänä

esimerkiksi *Noviisista ekspertiksi* tutkimusprojektissa. Kyseinen tutkimushanke oli pitkittäistutkimus, jossa tarkasteltiin ensin kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen opiskelusta opintojen eri vaiheissa. Tutkimukseen osallistujat saivat tyhjän paperiarkin ja ohjeen piirtää itsensä kielenoppijana tai myöhemmin opettajana. (Alanen ym. 2013, 47–48; Dufva ym. 2007, 311–314; Kalaja ym. 2013, 110).

Edellisestä poikkeava tapa käyttää piirrettyjä kuvia osana tutkimusta on pyytää osallistujia piirtämään osaamansa kielet valmiiseen ihmishahmoon – siluettiin. Tämän metodin juuret juontavat 1990-luvun alkupuolelle ja Hampuriin, jossa Ursula Neumann kiinnitti huomiota monikielisiin koululuokkiin. Hän pyysi opettajia piirättämään oppilailla valmiiseen siluettiin osaamansa kielet. Kokeilu osoitti, että lasten kielitietoisuus parani ja lisäsi koululaisten uteliaisuutta muita kulttuureita ja kieliä kohtaan (Busch 2013, 36; Krumm 2003, 110; Krumm & Jenkins 2001, 5, 98). Sittemmin muun muassa Brigitta Busch on käyttänyt näitä kielellisiä muotokuvia tutkimusmenetelmänä kielellisen moninaisuuden tarkastelemiseen sekä kieli-identiteetin tutkimuksessa (Busch 2010; 2013, 36–37;). Käytän termiä kielellinen muotokuva viittaamaan tämän tutkimuksen aineistoon kuuluviin valmiiseen siluettiin piirrettyihin kuviin (liite 5).

Tutkimuksessa käytetty siluetti piirrettiin tätä tutkimusta varten. Halusin siluetin olevan mahdollisimman neutraali esim. sukupuolen suhteen (vrt. Krumm & Jenkins 2001). Buschin (2006, 11) mukaan profiilikuvat ovat tilannekuvia (*snap-shot*) osallistujan kielellisestä tilanteesta. Edelleen Busch painottaa näiden kuvien kertovan piirtäjän kieliprofiilista, tärkeää ei ole miten kielet on omakuttu (Busch 2006, 11). Mielestäni metodi sopi tähän tutkimukseen, koska halusin saada esiin osallistujien kielellisen tilanteen ja suomen kielen aseman heidän kielirepertuaarissaan. Haastattelujen yhteydessä piirretyt kielelliset muotokuvat toimivat myös mainiosti keskustelun herättäjinä (ks. myös esim. Busch 2010, 62). Myös niissä tapauksissa, joissa osallistuja ei tuntenut metodia omakseen, kuvan avulla päästiin keskustelun alkuun.

Osallistujille annoin A4-arkille piirretyn valmiin siluettikuvan (liite 5), ja pyysin heitä piirtämään siluettiin oman kielellisen muotokuvansa. Tarjosin heidän käyttöönsä 12 eriväristä huopakynää. Poikkeuksena oli Skypen välityksellä tehty haastattelu, johon osallistuja lähetti muotokuvan postitse ennen haastattelua. Muotokuvien piirtämiseksi annoin ohjeen, että koko paperia saa käyttää, myös paperin kääntöpuolta. Olin myös käytettävissä mahdollisia kysymyksiä varten. Luonnollisesti kuvan piirtäminen oli vapaaehtoista, mutta suurin osa otti tehtävän vastaan innostuneesti. Suomikoululaiset ja vanhemmat tekivät piirroksia haastattelun aluksi. Olennainen osa piirroksia olivat niihin liittyvät selitykset, ts. osallistujat kertoivat, mitä olivat kuvaan piirtäneet. Opettajilta pyysin piirroksia lomakekyselyn yhteydessä. Muutama opettaja kieltäytyi piirroksesta. Kuvien selosteiden kanssa mukaan tuli verbaalista kertomusta. Laajasti ajatellen myös haastattelukeskusteluja voitaisiin tarkastella suullisina narratiiveina.

4.3.4 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu ajoittui vuosien 2013 ja 2016 välille (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Aineistonkeruun vaiheet

Osallistajat	Aineisto	Keräysaika	Keräystapa	Tiedottaminen
opettajat	kysely	2013	lomakekysely	paikan päällä opettajien koulutuspäivillä
oppilaat	kysely	2014–2015	Webropol-kysely, suomeksi ja saksaksi	<ul style="list-style-type: none"> • Suomi-koulut • Rengas-lehti • Rengas-lehden Internet-sivut • Facebook • Deutsch-Finnische Gesellschaft Internet -sivut • Suomalaiset Saksassa sivusto
oppilaat	kirjoitelmät	2014–2015		<ul style="list-style-type: none"> • Suomi-koulut • Henkilökohtaiset kontaktit
vanhemmat	kysely		Webropol-kysely	Suomi-koulut
opettajat	haastattelut	2015–2016		yhteydenotot sähköpostilla
oppilaat	haastattelut	2016		yhteydenotot sähköpostilla
vanhemmat	haastattelut	2016		yhteydenotot sähköpostilla

Aineistonkeruun aloitin 2013 Saksan Suomi-koulun opettajien koulutuspäivien yhteydessä Hampurissa kontrolloiduilla lomakekyselyillä. Kyselyiden osana pyydettiin opettajia piirtämään myös oma kielellinen muotokuvansa. Kyselyn vastausprosentti oli 55.

Oppilaiden Webropol-työkalulla toteutetut suomen- ja saksankieliset kyselyt avattiin vastattaviksi yhtä aikaa toukokuussa 2014. Samaan aikaan tiedotin tutkimuksesta Saksan Suomi-koulujen johtokuntien puheenjohtajia ja pyysin heitä kertomaan kouluissaan tutkimuksestani ja välittämään linkkiä kyselyihin.

Tiedotin tutkimuksesta niin ikään Saksan suomalaisten seurakuntien tiedotuslehdessä Renkaassa sekä Renkaan Internet-sivustolla, jolla ilmestyi myös haastatteluni. Kesän aikana vastauksia kyselyihin tuli vain vähän. Niinpä tein uuden tiedotuskierroksen syksyllä kesälomien jälkeen edellä kuvatulla tavalla. Tämän lisäksi kerroin tutkimuksesta Saksa-Suomi -seuran Internet-sivustolla sekä saksansuomalaisten Facebook-ryhmissä sekä muilla Internet-foorumeilla. Otin myös aktiivisesti yhteyttä mahdollisiin osallistujiin tai heidän vanhempiansa henkilökohtaisesti suomalaistapahtumissa. Oppilaiden kyselyn annoin tarkoituksella olla avoinna pitkään, koska vastauksia tipahteli harvakseltaan. Joulunaika näytti kuitenkin olevan suosittu ajankohta vastata kyselyyn, sillä noin puolet vastauksista tuli joulun ja uudenvuoden aikana.

Vanhemmille suunnattu Webropol-kysely avattiin vastattavaksi syksyllä 2014. Tästä kyselystä tiedotettiin vain Suomi-koulujen kautta, koska nuorille suunnatusta kyselystä tiedotettiin laajalti saksansuomalaisten tiedotuskanavilla, olisi ollut vaara näiden kahden kyselyn sekoittumisesta. Suomi-kouluille lähetin pyynnön välittää kyselyn linkki koulun vanhemmille. Vanhemmat olivatkin aktiivisia ja varsin nopeasti kyselyyn tuli riittävästi vastauksia.

Teemahaastattelut aloitin opettajien haastatteluilla vuoden 2015 lopulla ja loput haastattelut tein vuoden 2016 alussa. Liitteessä 6 esittelen haastateltavat, haastattelujen ajankohdat, osallistujan koulun koon, perhetaustan sekä mahdolliset huomiot haastattelutilanteesta. Haastateltavat saivat valita paikan, jossa haastattelu toteutettiin. Suurin osa haastatteluista tehtiin haastateltavien kotona. Muita haastattelupaikkoja olivat ravintola, työpaikka, Suomi-koulun tilat sekä yliopiston tilat. Julkisilla paikoilla toteutettuja haastatteluja häiritsi ympäristön rauhattomuus ja osittainen ahtaute. Myöskään Suomi-koulujen tilat eivät olleet ihanteellisia haastatteluille, sillä niistä ei löytynyt rauhallista paikkaa haastatteluun keskittymiselle.

4.4 Analyysi

Analyysin tarkoituksena on jäsenellä aineisto siten, että siitä on mahdollista tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistossani on sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia osioita, joita tulkitsen asianmukaisilla analyysimenetelmillä, joita esittelen seuraavissa alaluvuissa.

4.4.1 Numeroaineiston analyysi

Tutkimuksessani numeeristen muuttujien avulla kuvataan osallistujien käsityksiä kielitaidosta ja Suomi-koulusta. Tutkimuksen numeerinen aineisto koostuu kyselyissä keräämistäni luokittelevista (kategorisista) muuttujista ja asteikollisista muuttujista ja määrällisistä muuttujista. Toteutin numeroaineiston analyysin Webropol-ohjelman raportointityökalun avulla ja Excel-taulukkolaskentaohjelmalla.

Aineiston luokittelevia muuttujia olen käyttänyt taustatietoihin liittyvissä kysymyksissä mm. sukupuoli, koulutus, ikä. Luokittelevista muuttujista esitän esiintymiskerrat taulukkoina joko lukumäärinä tai suhteellisina lukuina (prosenttiosuuksina). Luokittelevia muuttujia käytin myös osassa kielen käyttöön ja hallintaan liittyvissä kysymyksissä. Kielikäsitteisiin sekä Suomi-kouluun liittyvissä kysymyksissä käytin asteikollisia muuttujia mm. asenne- ja mielipidemittauksissa yleisesti käytettyä Likert-asteikkoa. Asteikollisten muuttujien tuloksia kuvaan luokittelevien muuttujien tavoin yhteenvedotaulukoiden avulla. Tuloksia selventävissä kuvioissa olen käyttänyt vaakapylväskaavioita, jotka olen järjestänyt suuruusjärjestykseen tapauksissa, joissa arvoilla ei ole luonnostaan yksikäsitteistä järjestystä.

4.4.2 Kielellisten muotokuvien segmenttianalyysi

Kielellisten muotokuvien analyysissä käytin segmenttianalyysia, joka on itävaltalaisen sosiologin Roswitha Breckenrin kehittänyt metodi kuvien analysointiin (Breckner 2003; 2012). Analyysimenetelmä koostuu neljästä vaiheesta: kuvan tarkastelu kokonaisuutena, huomion kiinnittäminen kuvan yksityiskohtiin, kuvassa esiintyvien elementtien suhteiden tarkastelu ja kuvan yhdistäminen siihen liittyvään kertomukseen.

Kuva-analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin kuvia kokonaisuuksina ja luin niitä eri lukusuunnista (vasemmalta oikealle ja päinvastoin, ylhäältä alas, alhaalta ylös, keskeltä reunoille jne.). Halusin tarkastella kuvien rakennetta kiinnittäen huomiota väreihin, eri alueisiin kuvissa, tekstielementteihin, siluettien sisäin tai sen ulkopuolelle piirrettyihin elementteihin (vrt. Breckner 2003, 41; Busch 2010, 64). Toisessa vaiheessa tulkitsin ensimmäisen vaiheen löydöksiä, jotka jaoin symbolisiin ja ikonisiin elementteihin, esineisiin ja henkilöhahmoihin (Breckner 2003, 41–42). Symbolisiksi elementeiksi määrittelin liput, sydämen ja käytetyt värit. Symbolisiksi käsitin kuvaelementit, joilla on yleisesti symbolista merkitystä. Symbolisten elementtien tulkinnessa vaaditaan huolellisuutta, koska esimerkiksi värien merkitys voi vaihdella suuresti mm. kulttuureittain (Busch 2013, 38; ks. myös Alanen ym. 2013, 44; ks. myös luku 3.5.1). Ikonisia elementtejä ovat asiat, joilla on merkitystä tietylle ryhmälle, kuten tässä tutkimuksessa saksansuomalaisille tai yleisemmin suomalaisille. Ikonisiksi elementeiksi tulkitsin Suomi-lippikset ja -verkkarit, Nokian kumisaappaat, nuotit sekä suhteita esittävät nuolet. Kuvissa esiintyneitä esineitä olivat erilaiset kommunikaatiovälineet, kuten kännykät ja tietokoneet, lapio, kirjat, lentoliput jne. Useimmiten kuvissa esiintyneet henkilöhahmot olivat perheenjäsenet tai suomalaisyhteisön jäsenet. Kolmannessa vaiheessa kiinnitettiin huomiota kuvan eri osien suhteisiin. Miten minä tutkijana näen kuvan ja sen suhteet? Viimeisessä eli neljännessä analyysin vaiheessa kuva yhdistettiin siihen liittyvään selitykseen, jonka piirtäjä oli antanut piirtäessään tai sen jälkeen, joka nauhoitettiin osana haastattelua. Näin tulkitsin sisällönanalyysillä, mitä osallistuja oli halunnut tuoda kuvan avulla näkyväksi.

4.4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen pääpaino on laadullisessa aineistossa, jonka analyysissä on hyödynnetty laadullista sisällönanalyysiä (Mayring 2015; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–123). Sisällönanalyysi soveltuu hyvin erilaisista aineistoista koostuvan tutkimusaineiston analysoimiseen (Mayring 2015, 12–13; Tuomi & Sarajärvi 2013, 103). Sisällönanalyysi-käsitteen määrittelyminen yksiselitteisesti on vaikeaa, sillä eri tieteenalat määrittelevät käsitteen uudelleen omiin tarpeisiinsa sopivaksi (ks. esim. Mayring 2015, 11–17). Sisällönanalyysin tavoitteena on aineiston informaatioarvon lisääminen järjestämällä ja tiivistämällä aineisto selvään muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Tämän tutkimuksen aineistosta on tarkoitus saada selkeä, tiivistetty kuvaus suomikoululaisten, suomikoululaisten vanhempien ja Suomi-koulun opettajien käsityksistä kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota.

Metodikirjallisuudessa sisällönanalyysiä on eritelty monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi Mayring (2015, 22–25) näkee sisällönanalyysille viisi mahdollista tutkimuksellista käyttötapaa: hypoteesin tai teorian kehittäminen, tapaus-tutkimus, prosessin analyysi, ideologinen luokittelu ja teorian tai hypoteesin testaaminen. Edelleen Mayring (2015, 65–69) erottaa kolme periaatteellista sisällönanalyysin tulosten tulkintamahdollisuutta: yhdistäminen (*Zusammenfassung*), eksplikointi tai strukturointi. Analyysitekniikan valinta riippuu tutkimuksen viitekehystä ja tutkimuskysymyksistä (Mayring 2015, 67). Tuomi & Sarajärvi (2013, 108–118) erittelevät myös sisällönanalyysia kolmesta näkökulmasta: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.

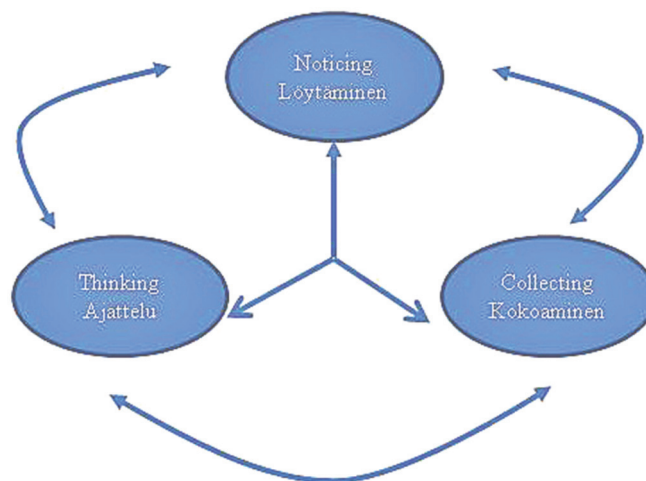
Analysoin aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjauksessa sisällönanalyysissä teoria ja aineisto keskustelevat keskenään (Tuomi & Sarajärvi 2013). Analyysin tavoite on tiivistää materiaali niin, että sen merkittävä sisältö säilyy (ks. Mayring 2015, 67). Tavoitteena on saada esiin Suomi-koulun toimijoiden ajatukset ja mielipiteet. Analyysin taustalla vaikuttavaa sosiokulttuurisesti virittynyt ajattelutapa, jonka käsitän koostuvan ihmisten välisistä suhteista, yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevista sosiaalisista käytänteistä. Lisäksi analyysiin vaikuttavat työssä käyttämäni keskeiset käsitteet (käsitys, kuuluminen ja monikielisyys ks. luku 3) sekä aikaisempien tutkimusten tulokset.

Ensimmäiseksi luin kaikki saamani kyselyvastaukset huolellisesti läpi useaan kertaan. Kunkin osallistujaryhmän (nuoret, vanhemmat ja opettajat) vastauksista löytyi teemoja, joihin halusin kiinnittää huomiota tai tietää niistä lisää. Näin kyselyvastausten perusteella valikoituivat henkilöt, joita halusin haastatella. Teemahaastattelurungot muotoutuivat kyselyiden kysymystenasettelujen sekä kyselyvastauksista löytämieni mielenkiintoisina pitämieni seikkojen pohjalta. Haastattelujen analysoinnin aloitin kuuntelemalla äänitteet yksitellen useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen litteroin äänitteet. Litteroinnissa pyrin riittävään koodaukseen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 157), sillä tutkimukseni aiheen kannalta ei ollut suurta merkitystä, miten asiat sanottiin, vaan huomion kohteena oli, mitä asioita sanottiin. Haastattelujen yhteydessä osallistujat kertoivat myös piiri-

tämistään kielellisistä muotokuvista. Nämä kertomukset liitin piirrettyihin kuviin, joita olin aikaisemmin tarkastellut segmenttianalyysin keinoin, sisällönanalyysissä.

Analyysin apuvälineenä käytin Atlas.ti -ohjelmistoa. Tietokoneohjelmiston käyttö mahdollisti moninaisen tutkimusaineistoni perusteellisen tarkastelun ja helpotti olennaisesti aineiston hallinnointia. Analyysiprosessin aikana löytämäni uudet seikat ja huomiot oli helppo ja nopea liittää aikaisempiin havaintoihin. Ohjelman käyttö vähensi mahdollisten virheiden määrää, koska tekemäni muutokset esimerkiksi koodauksessa tulivat huomioiduksi kaikissa kohdissa, joihin muutokset vaikuttivat.

Analyysi eteni NCT -mallin mukaan (kuvio 5). NTC – *Noticing, Collecting and Thinking* – on kehittänyt John V. Seidel laadullisen tutkimuksen analyysin kuvaamiseen. Seidelin (1998, 1–2) mukaan laadullisen aineiston analyysi on pohjimmiltaan yksinkertainen prosessi, joka perustuu kolmeen vaiheeseen: 1. *Noticing (N)* eli mielenkiintoisten asioiden löytäminen aineistosta ja niiden nimeäminen 2. *Collecting (C)* eli edellisten havaintojen kokoaminen yhteen sekä 3. *Thinking about interesting things (T)* löydettyjen asioiden tutkiminen ja syvempi tarkastelu tutkimuskysymysten ja tutkimuksen viitekehyksen ohjaamana (Seidel 1998, 1–2).



KUVIO 5 NCT -mallin mukainen analyysi etenee toistojen kautta täydentyen. Kuvio Seidelia (1998) soveltaen

Analyysiprosessi (kuvio 5) eteni vaiheittain iteratiivisesti ja progressiivisesti lineaarisen vaiheesta toiseen etenemisen sijaan. Seidelin mallia on edelleen kehittänyt Susanne Friese (2014) Atlas.ti -ympäristöön. Sekä Seidel että Friese käyttävät palapelimetaforaan kuvaamaan analyysin vaiheita (Seidel 1998, 3–4; Friese 2014, 114–118.). Samoin etenin analyysissäni. Kokosin aineistosta löytämiäni asioita ryhmiä teemoittain, joita ohjasivat tutkimuskysymykset. Edelleen tutkin ryhmiä ja luokitteluja tarkemmin joutuen välillä palaamaan edellisiin vaiheisiin. Vähitellen vastauksista tunnistamistani asioista ja teemoista kuitenkin muodostui kokonaisuuksia, joiden osat olivat yhteydessä toisiinsa ja niistä muodostui kokonaisuus.

Tässä työssä ”palapelin” reunat muodostuivat tutkimusaiheesta ja siihen tekemistäni rajauksista. Palapeilin osia ovat Suomi-koulu, oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsitykset monikielisyydestä, Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Aineistoa analysoidessani löysin kuvion osia, jotka kuuluvat selvästi johonkin ryhmään ja toisia, jotka kuuluvat näiden ryhmien väliin. Välillä jouduin palaamaan lähtötilanteeseen ja arvioimaan tilannetta ja kuviota uudelleen löytäessäni aineistosta uusia elementtejä tai vaihdettuani tarkastelunäkökulmaa vastauksista havaitsemieni seikkojen ohjaamana. Kuljin siis kuvion 5 esittämien nuolien mukaan välillä takaisin ja välillä eteenpäin tarpeiden mukaan. Analyysiohjelmiston käyttö helpotti työtä ja muutosten tekemistä. Näin virheiden määrä pieneni ja tutkimuksen luotettavuus nousi.

Sisällönanalyysi on luonteeltaan tekstianalyysiä, jossa tarkasteltavana on, mitä osallistujat sanovat. Tutkimuksessani olennaista oli poimia aineistosta kohdat, joissa Suomi-koulun toimijat puhuivat tai kirjoittivat Suomi-koulusta, sen toimintamuodoista, suomen kielestä ja suomen kielen käytöstä ja asemasta osana kielirepertuaaria. Analysoin Atlas.ti:n avulla aineiston kaikki laadulliset osiot: kyselyvastaukset, haastattelut, omaelämäkertakirjoitelmat ja kielellisten muotokuvien selostukset sekä skannatut kielelliset muotokuvat.

4.5 Analyysin luotettavuus ja työn eettiset lähtökohdat

4.5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikkeen tutkimukseen liittyvät kysymykset tutkimuksen luotettavuudesta voidaan jakaa sisäiseksi ja ulkoiseksi luotettavuudeksi ja uskottavuudeksi (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 211–215).

Ulkoista luotettavuutta on mahdollista arvioida tarkastelemalla tutkijan roolia yhteisössä, osallistujien valintaa sekä analyttisten käsitteiden, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien esittelyä (Eskola & Suoranta 2008, 210, 215–216). Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esiin asemaani Suomi-kouluyhteisössä selvästi kertomalla pitkäaikaisesta kokemuksestani Suomi-koulutyössä ja ottamaan huomioon subjektiivisuuteni. Tutkimusta tehdessäni olen ollut *yksi meistä*, ts. minut miellettiin saksansuomalaiseksi Suomi-koulun toimijaksi. Tämä asema on ollut sekä haitta että hyöty työn kuluessa. Työn aikana minua on yritetty haastaa mukaan erilaisiin rooleihin muun muassa Suomi-kouluasian edistäjänä, jolta toivotaan tekoja koulujen taloudellisten resurssien parantamiseksi tai ratkaisuja heterogeenisten ryhmien yhteishengen luomiseksi. Toisaalta osallistujien, eritoten haastateltavien, käsitys minusta omaan ryhmään kuuluvana toimijana mahdollisesti helpotti asioista kertomista.

Sisäinen luotettavuus liittyy kysymyksiin aineiston riittävydestä ja analyysin kattavuudesta sekä käytettyjen käsitteiden ja aineiston luokittelun vastavuudesta. Olen käyttänyt tutkimuksessani aineisto- ja menetelmätriangulaatiota ja pyrkinyt näin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Olen tässä tutkimusraportissa käyttänyt suoria lainauksia osallistujien puheista ja kirjoituksista, jotta

lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tulkintojani. Tutkimukseni ei kuitenkaan pyri olemaan tyhjentävä esitys saksansuomalaisten nuorten käsityksistä Suomesta, suomen kielestä tai Suomi-koulusta, vaan se on minun tulkintani aineistoista tutkimuskysymysteni näkökulmasta.

Validiteetti tutkimuksessa ilmenee esittämieni käsitteiden ja tulkintojeni vastaavuutena tutkimukseen osallistujien reaali maailman kanssa. Tutkimuksen voidaan katsoa olevan sisäisesti validi, kun aineiston tulkinnassa ei ole ristiriitaisuuksia. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 211.) Olen pyrkinyt suunnittelemaan ja toteuttamaan tutkimukseni huolellisesti. Raportissa olen kuvannut koehenkilöiden valinnan, mittausvälineet, muuttujat, aineiston analyysin ja pyrkinyt systemaattiseen raportointiin.

Tutkijana tehtävänäni oli osallistujien hakeminen ja valinta, aineiston keruu- ja analyysimenetelmien valinta, joita olen selostanut aikaisemmin tässä luvussa. Olen pyrkinyt tekemään työn eri vaiheista lukijalle läpinäkyviä selostamalla ja perustelemalla tekemäni ratkaisut ja valinnat. Käytettyjen tieteellisten käsitteiden tulee vastata osallistujien asioille antamia nimityksiä ja sisältöjä. Tutkimukseni peruskäsitteisiin kuuluvaa *käsitys*-termiä käyttävät myös tutkimukseen osallistujat, mutta sitä käytetään usein ajatuksen tai mielipiteen synonyymina. Osallistujat kertoivat suhteestaan suomeen, monikielisyyteen ja Suomi-kouluun, joista määrittelin käsitysten sisältöjä.

Vertailtavuus ja käännettävyys kytkeytyvät myös siihen, kuinka ilmiö on verrattavissa muihin vastaaviin ilmiöihin. Suomi-kouluja toimii ympäri maailmaa ja niiden toimintaedellytykset ovat vaihtelevia. Saksassa toimivilla Suomi-kouluilla, kuin myös saksansuomalaisilla on omat erityispiirteensä, mutta tästä huolimatta tulokset peilaavat laajemmin Suomi-koulujen toimijoiden käsityksiä suomen kielen asemasta toisen ja kolmannen sukupolven ulkosuomalaisten keskuudessa.

4.5.2 Tutkimuksen eettisyys

Eettisten kysymysten pohtiminen on osa tieteellisen tutkimuksen tekoa. Laadullisista lähtökohdista nousevassa käsitysten tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat yksilöiden kokemukset, joten tutkimuseettiset kysymykset ovat erityisen merkittäviä.

Tavoitteenani on ollut suojata tarkoin tutkimuksen osallistujien henkilöllisyyttä muun muassa häivyttämällä tunnisteita niin, että tutkimusraportista ei selviä, missä tutkimus on tehty ja keitä tutkimusta varten on haastateltu. Myös osallistujien käyttämät merkityksellisten toisten ihmisten nimet, kaupunkien ja paikkakuntien nimet sekä muut mahdolliset tunnistamiseen vaikuttavat tekijät olen pyrkinyt tarkoin häivyttämään. Tutkimukseen osallistujat voivat tunnistaa itsensä lainausten ja kielellisten muotokuvien perusteella, vaikka ulkopuolisille henkilöllisyys ei selviäisikään. Tämän kysymyksen pyrin ratkaisemaan kertomalla osallistujille aineistonkeruun yhteydessä tutkimuksesta avoimesti ja miten aineistoa käytetään tutkimuksessa ja siihen liittyvissä julkaisuissa. Kaikilta osallistujilta olen hankkinut kirjallisen tutkimusluvan, jossa kerron missä ja miten

käytän tutkimusaineistoa. Alaikäisiltä olen pyytänyt tutkimusluvan sekä osallistujilta itseltään että heidän huoltajiltaan.

Eettisestä näkökulmasta tutkijan rooli on ollut ajoittain vaikea, koska osan tutkimukseen osallistujista olen tuntenut kauan henkilökohtaisesti, ja heidän kanssaan on keskusteltu tutkimukseni teemoista ennen kuin minusta tuli tutkija. Osallistujat saattoivat viitata käsiteltäviin asioihin itsestäänselvyyksinä tai hakea tukea ajatuksilleen minusta ja käsityksistäni. Vastaamatta jää kysymys, kuinka moni osallistuja, erityisesti vanhemmista tai opettajista, käsitteli esille tulleita teemoja sovittaen ajatuksiaan sopiviksi minun oletettuihin käsityksiini. Tavoitteenani tutkijana oli kuitenkin kohdella kaikkia tutkimukseen osallistujia tasavertaisesti. Olen myös pyrkinyt tarkastelemaan omaa toimintaani ja ottamaan huomioon tutkimiseen osallistuneiden henkilöiden arvot ja tavoitteet tutkimukseni aiheen suhteen.

5 SUOMIKOULULAISTEN KÄSITYKSIÄ SUOMESTA, SUOMEN KIELESTÄ JA SUOMI-KOULUSTA

Tässä ensimmäisessä kolmesta tulosluvusta selvitän saksansuomalaisten Suomi-koulun oppilaiden käsityksiä Suomesta, suomen kielestä ja monikielisyydestä heidän elämässään sekä Suomi-koulun osuutta heidän monikielisyyshetimityksessään keräämäni kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston perusteella. Luvussa etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini 1-2 (1. *Mitkä tekijät vahvistavat suomikouluista suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?* sekä 2. *Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään?*). Tutkimuskysymykset on esitelty luvussa 4.1. Aloitan Suomi-koulua käyneiden oppilaiden taustatiedoista (luku 5.1). Luvussa 5.2 keskityn Suomi-koulua käyneiden saksansuomalaisten nuorten käsityksiin Suomesta ja suomalaisista kyselyaineistoon perustuen. Seuraavassa luvussa (luku 5.3) tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden nuorten käsityksiä suomen kielestä ja monikielisyydestä verkkokyselyyn annettujen vastausten valossa. Luvussa 5.4. selvennän haastatteluaineiston kautta kyselynaineiston kautta saatuja tuloksia nuorten käsityksistä Suomesta, suomalaisista, suomen kielestä ja monikielisyydestä. Luvussa 5.5 tuon esiin tutkimusjoukon omia ajatuksia omaelämäkertakirjoitelmien kautta. Tämän jälkeen (luku 5.6) havainnollistan saatuja tuloksia haastattelujen yhteydessä piirrettyjen kielellisten muotokuvien kautta. Luvussa 5.7 keskityn käsittelemään suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta. Viimeiseksi luvussa 5.8 esitän yhteenvedon käsitellyistä asioista. Käsittelem aineiston aineistotyypeittäin (kysely, haastattelut, kielelliset muotokuvat ja omaelämäkertakirjoitelmat), koska kyselyt muodostivat aineiston rungon, ja muun aineiston avulla tarkensin kyselyvastausten tuloksia. Ratkaisu johti siihen, että tutkimukseni empiirinen osuus on luettelomainen.

Havainnollistan tuloksia käyttämällä runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Näin haluan tuoda esiin osallistujien omia aitoja ajatuksia ja käsityksiä. Käytetyt sitaatit ovat alkuperäismuodossaan siten kuin ne esiintyvät kyselyjen kommenttikentissä, avoimissa vastauksissa tai kirjoitelmissa. Kirjoitusvirheitä ei siis ole korjattu. Saksankielisten sitaattien suomennokset ovat tekijän. Kaikki käytetyt nimet ovat pseudonyymejä.

5.1 Verkkokyselyyn osallistuneiden suomikoululaisten taustatiedot

Tässä luvussa kerron sähköiseen verkkokyselyyn vastanneiden Suomi-koulua käyneiden nuorten ikäjakaumasta, perhetaustasta, heidän koulutuksestaan (luku 5.1.1), arvioista omasta kielitaidostaan (luku 5.1.2) ja kielen tai kielien käytöstä (luku 5.1.3) sekä Suomessa vierailujen useudesta (luku 5.1.4). Näitä tietoja tiedusteltiin useissa kyselyn kysymyksissä (liite 2, kysymykset 8–9, 11–13, 15, 24–38).

5.1.1 Suomikoululaisten ikä ja koulutus- ja perhetausta verkkokyselyssä

Tutkimukseen osallistui 56 Suomi-koulua käynyttä nuorta. Heistä 64 prosenttia oli tyttöjä tai naisia ja 36 prosenttia poikia tai miehiä (liite 2, kysymys 25). Seuraavassa tarkastelen osallistujien jakautumista iän ja sukupuolen mukaan (taulukko 5). Yksi vastaajista ei ilmoittanut ikäänsä.

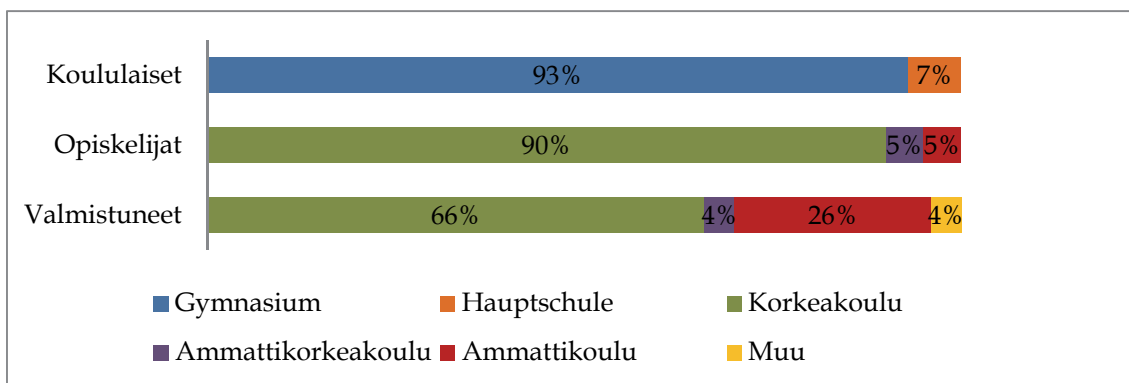
TAULUKKO 5 Tutkimukseen osallistuneet suomikoululaiset iän ja sukupuolen mukaan (n=55)

Ikä	N n=35	M n=20	Yhteensä n=55
< 15	4 (7 %)	2 (10 %)	6 (11 %)
15-19	3 (8 %)	5 (25 %)	8 (15 %)
20-25	10 (28 %)	5 (25 %)	15 (27 %)
>25	18 (50 %)	8 (36 %)	26 (47 %)
Yhteensä	35 (64 %)	20 (36 %)	55 (100 %)

Osallistujista alle 19-vuotiaita oli 26 prosenttia. Nuoria aikuisia, 20–25-vuotiaita, mukana oli 27 prosenttia. Suurin ryhmä (n. 47 %) osallistujista oli yli 25-vuotiaita entisiä suomikoululaisia. Vain yksi neljästä kyselyyn vastaajasta oli vielä mahdollisesti aktiivinen Suomi-koulun oppilas ts. alle 18-vuotias. Suurinta kiinnostusta tutkimusta kohtaan osoittivat jo kielikoulun lopettaneet entiset oppilaat, sillä heitä kyselyyn vastanneista oli lähes kolme neljännestä (73 %).

Osallistuneiden suomikoululaisten koulutustaso osoittautui yleisesti korkeaksi (kuvio 6). Ensimmäisessä asiaa kartoittavassa kysymyksessä *Koulutuksesi;*, jonka vastausvaihtoehdot olivat: *Käyn koulua, Olen opiskelija* tai *En opiskele enää*

(liite 2, kysymys 34). Tämän kysymyksen vastausten perusteella osallistujat ohjautuivat kysymyksiin, joissa tarkennettiin koulutustaustaa (liite 2, kysymykset 35–37). Opiskelijoilta kysyttiin oppilaitosta (liite 2, kysymys 36). Jo opintonsa päättäneet ohjattiin vastaamaan kysymykseen (liite 2, kysymys 37). Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) erottelen vastaajat sen mukaan, ovatko he koululaisia, opiskelijoita tai jo opintonsa päättäneitä. Lisäksi kuviossa näkyy kunkin em. ryhmän koulu, opiskelupaikka tai koulutus kyselyyn osallistumisen ajankohtana.



KUVIO 6 Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten koulutustausta (n=56)

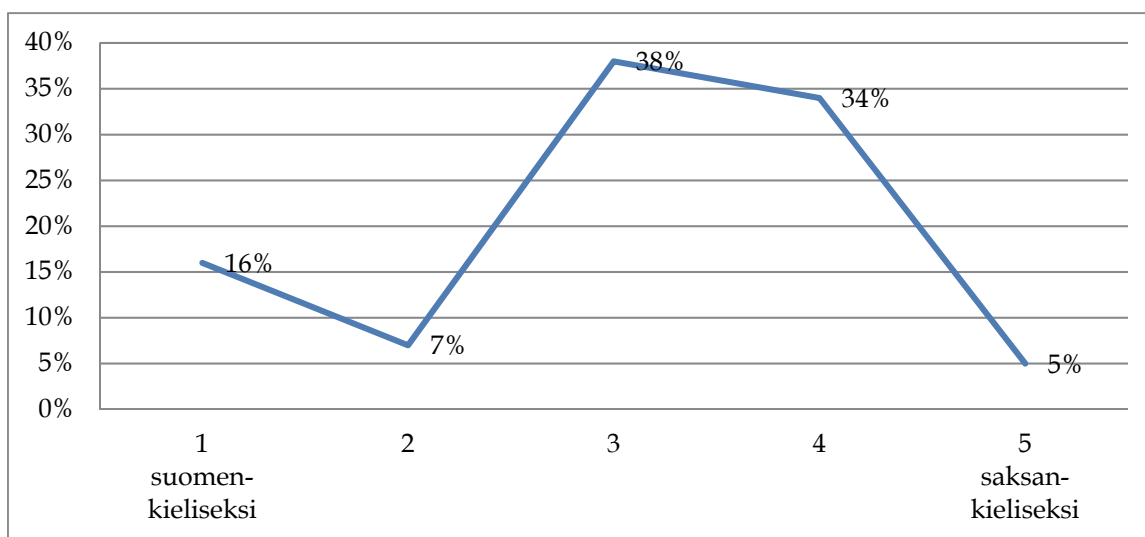
Koululaisista (n=14) yli 90 prosenttia kävi lukiotasoista koulua (Gymnasium¹⁷). Opiskelijoista (n=19) korkeakoulu-, yliopisto- tai ammattikorkeakouluopiskelijoita oli 90 prosenttia. Ammattikorkeakoulussa ja ammattikoulussa molemmissa opiskeli viisi prosenttia vastaajista. Jo opiskelunsa päättäneistä 23 osallistujasta maisteri- tai kandidaattitasoisen tutkinnon ilmoitti suorittaneensa 66 prosenttia ja ammattikorkeakouluopinnot neljä prosenttia vastaajista. Ammattikoulusta valmistuneita oli 26 prosenttia osallistujista.

5.1.2 Suomikoululaisten itse arvioima suomen taito ja suomen suhde muihin kieliin verkkokyselyssä

Seuraavassa tarkastelen suomikoululaisten käsityksiä omasta suomen kielen taidostaan itse arvioituna sekä suomea suhteessa muihin hallittuihin kieliin. Osallistujien kieliryhmiin kuulumista tutkin vaihtoehtokysymyksen avulla (liite 2, kysymys 11). Suomen kielen taitoa selvitin osallistujille esittämieni väitteiden (liite 2, kysymys 8) sekä avoimien kysymyksien kautta (liite 2, kysymykset 12–13). Suomen suhdetta muihin vastaajien osaamiin kieliin tarkastelin itsearviointitaulukon avulla (liite 2, kysymys 38).

¹⁷ Saksassa osavaltiot ovat vastuussa koulutuksen järjestämisestä, ja koulujärjestelmät poikkeavat toisistaan osavaltioittain (ks. myös luku 2.1). Gymnasium on yleisesti koulumuoto, joka tähtää ylioppilastutkintoon (Reifeprüfung). Hauptschule on koulumuodoista käytännönläheisin ja vähimmäisvaatimus oppivelvollisuuden suorittamiseksi. Gymnasium ja Hauptschulen välissä on erilaisia koulumuotoja, kuten Realschule.

Käsitystä omasta kieliryhmään kuulumisesta osallistujat saattoivat kuvata kysymyksen *Tunnen itseni* (liite 2, kysymys 11) yhteydessä. Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat viisiportaisella semanttisella differentiaaliasteikolla, jonka ääripäät olivat *suomenkieliseksi* ja *saksankieliseksi*. Arvoista numero yksi kertoi suomenkieliseksi tunnosta ja numero viisi saksankieliseksi tunnosta. Tämän kysymyksen vastausten perusteella 16 prosenttia osallistujista tuntee itsensä suomenkieliseksi ja viisi prosenttia saksankieliseksi (kuvio 7).



KUVIO 7 Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten käsitys omasta kieliryhmään kuulumisestaan (n=56)

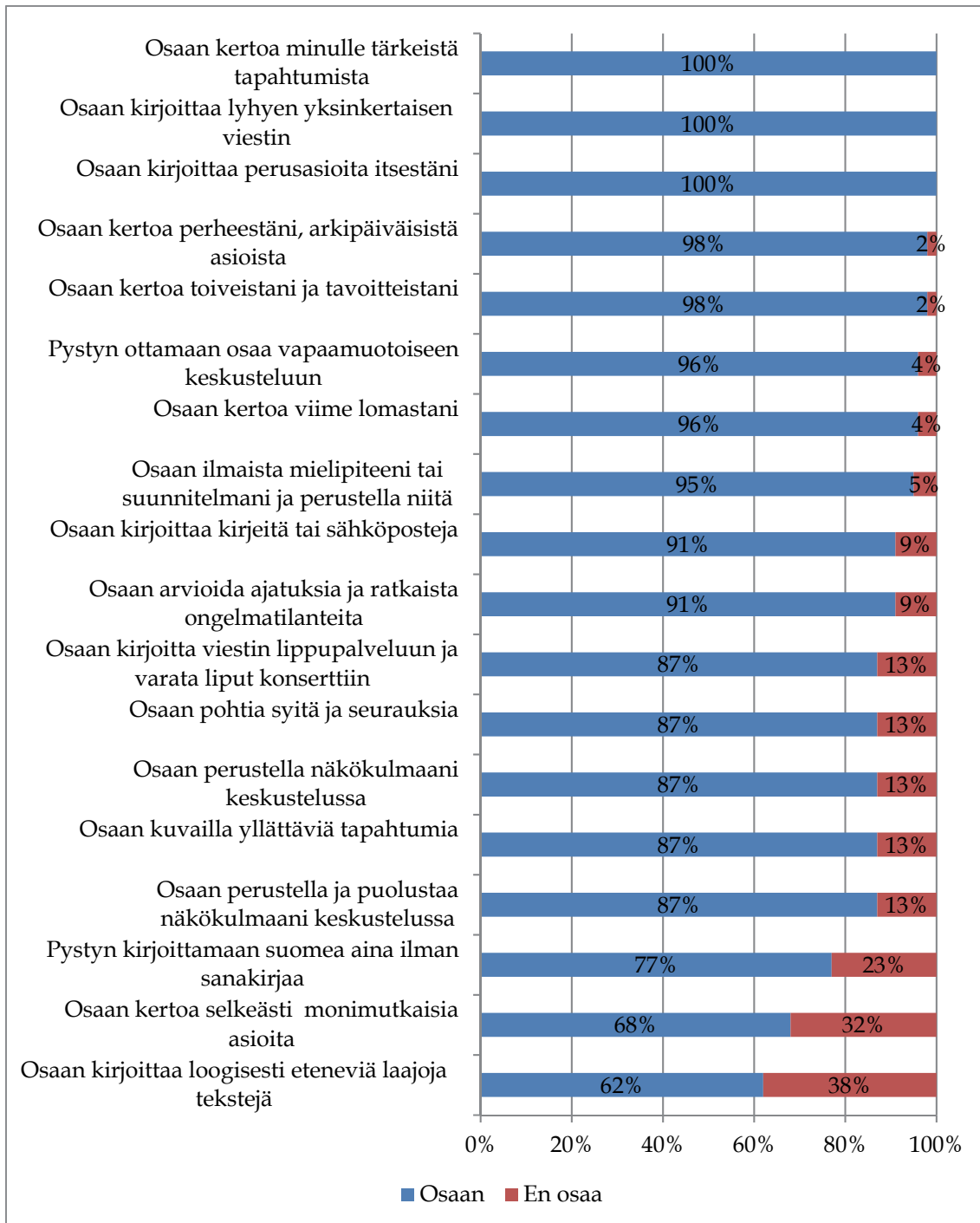
Yhteensä 77 prosenttia vastaajista piti itseään saksankielisinä joko samassa määrin (38 %) tai enemmän (34 %) kuin suomenkielisinä. Vaihtoehdon neljä (34 %) valinneet osallistujat painottivat saksaa ja vaihtoehdon kaksi (7 %) suomea. Yllättävää oli, että jopa 16 prosenttia vastaajista tunsivat itsensä suomenkieliseksi, kun vastaavasti saksankieliseksi tunsivat itsensä vain viisi prosenttia. Oletettavaa olisi ollut, että kaikki olisivat tunteneet itsensä enemmän tai vähemmän monikieliseksi.

Kyselyssä suomikoululaisia pyydettiin arvioimaan omaa suomen kielen taitoaan esittämällä heille kysymys *Mitä kaikkea osaat tehdä suomeksi?* (liite 2, kysymys 8). Esitin osallistujille 18 väittämää erilaisista kielenkäyttötilanteista, joihin vastaajat saattoivat arvioida selviytyvätkö he kyseisistä tilanteista suomeksi. Annetut vastausvaihtoehdot olivat *osaan* tai *en osaa*. Väittämät sijoituivat eurooppalaisen viitekehyksen neljälle ylemmälle tasolle eli itsenäisen kielenkäyttäjän tasoille B1 ja B2, sekä edistyneen kielenkäyttäjän tasoille C1 ja C2 (Council of Europe 2004¹⁸; ks. myös luku 4.3.1). Perustason kielenkäyttäjän tason A1 ja A2 väittämiä ei ollut mukana, koska kokemukseni ja havaintojeni perusteella saatoin

¹⁸ Vuoden 2018 Eurooppalaisen viitekehyksen laajennuksessa taitotasojen kuvauksia on tarkennettu (Council of Europe 2018). Tämän tutkimuksen yhteydessä käytössä ovat olleet vuoden 2001 taitotasokuvaukset.

olettaa, että suomikoululaiset hallitsevat suomea vähintään itsenäisen kielenkäyttäjän tasoisesti. Normaalisti tämä pitää paikkansa yli 15-vuotiaiden suomikoululaisten kohdalla. Uutena ilmiönä Suomi-kouluissa kuitenkin on, että kouluihin on tullut uusia kolmannen tai neljännen polven ulkosuomalaisia, joiden suomen kielen taito on vaatimaton, esimerkiksi isoäiti puhuu satunnaisesti lapselle suomea eikä kotona käytetä suomea lainkaan. Tulevaisuudessa tämä voi vaikuttaa siihen, että Suomi-kouluissa on yhä enemmän perustason kielenkäyttäjiä ja oppijoita. Väittämät valittiin DIALANG-projektin väittämistä Iskaniuksen (2006) kokemuksiä hyödyntäen.

Tuloksista voidaan päätellä, että tutkimiseen osallistuneet suomikoululaiset olivat saavuttaneet oman arvionsa mukaan itsenäisen kielenkäyttäjän tason (kuvio 8).

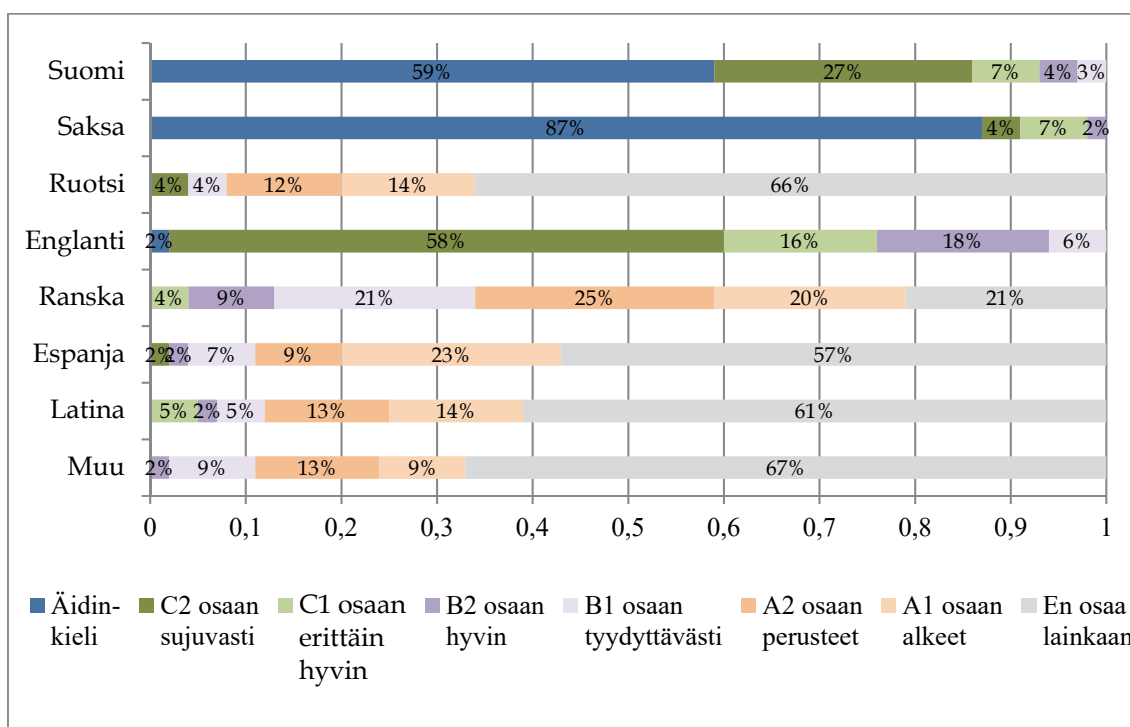


KUVIO 8 Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten itse arvioitu suomen kielen taito n=56

Epävarmimmaksi osallistujat tunsivat itsensä akateemista kielitaitoa vaativissa tilanteissa, kuten laajojen tekstien kirjoittamisessa ja vaativista suullisista kommunikaatitilanteista selviämisen. Näistä tilanteista kertoi selviävänsä alle 70 prosenttia vastaajista. Ajoittain sanakirjaan kertoi turvautuvansa 23 prosenttia. Kaikki ilmoittivat selviävänsä yksinkertaisista tilanteista, kuten perusasioiden it-

sestä ja lyhyiden viestien kirjoittamisesta sekä konkreettisten tapahtumien kertomisesta. Muutoin oma arvio osaamisen tasosta vaihteli 90 prosentin molemmin puolin. Suulliset taidot arvioitiin yleisesti hiukan kirjallisia taitoja paremmiksi. Yleisesti osallistujat arvioivat kielitaitonsa varsin hyväksi (kuvio 8).

Edellistä vahvistavat seuraavan kysymyksen tulokset, jossa tiedusteltiin osattuja kieliä (*Mitä kieliä osaat*, liite 2, kysymys 38). Tässä kysymyksessä kysyttiin suomen ja saksan kielitaidon lisäksi saksalaisissa kouluissa yleisesti opiskeltavien kielten (englanti, ranska, espanja ja latina) taitoa itse arvioituna eurooppalaisen viitekehyksen luokituksen mukaan (kuvio 9). Lisäksi arvioitavana oli ruotsin kielen taito ja osallistujilla oli mahdollisuus lisätä muita osaamiaan kieliä taulukkoon. Äidinkieleksi oli mahdollista määritellä useampi kieli, joten vastausten määrä on käytännössä suurempi kuin osallistujien määrä. Suomen ilmoitti äidinkieleksi 59 prosenttia vastaajista ja saksan 87 prosenttia.



KUVIO 9 Tutkimukseen osallistuneiden suomikoululaisten itse arvioitu kielitaito (n=56)

Osallistujat, jotka eivät määritelleet suomea äidinkielekseen, kertoivat suomen olevan joko C-taitotasolla (34 %) tai B-taitotasolla (7 %). Myös saksan kielen taidon ilmoitettiin olevan niissä tapauksissa, joissa sitä ei tunnettu äidinkieleksi, tasoilla C (11 %) tai B (2 %). Suomen ja saksan kielen taidon osallistujat määritteliivät parhaimmiksi (kuvio 9). Muissa kielissä osallistujia määritteli itsenä C2-taitotasolle vain englannin kielessä (58 %), ruotsissa (4 %) ja espanjassa (2 %). Englannin ja ranskan kielissä oli muutamia C1-tasolle yltäneitä. Muutoin koulussa opittujen kielten ja ruotsin arviot olivat A- ja B-tasoilla. Suomen tai saksan lisäksi äidinkieleksi ilmoitettiin englanti. Unkari, joka mainittiin kotona puhuttuna kielinä (luku 5.1.3, kuvio 10), ei esiinny tämän kysymyksen kohdalla äidinkielenä.

Muita mainintoja saaneita kieliä olivat arabia, hollanti, italia, japani, norja, tanska, unkari ja venäjä, joiden taitotasoiksi arvioitiin A tai B. Vertailussa ilmenee, että suomea, joka ei ole Saksan virallisen koulujärjestelmän tukema, vaan kotona opittu ja Suomi-koulussa vahvistettu kieli, osallistujat arvioivat hallitsevansa suhteellisen hyvin (äidinkieli tai C-taso runsas 90 %).

Seuraavien kysymysten vastausten perusteella monet Suomi-koulun oppilaista vaikuttivat olevan kansainvälisesti liikkuvista perheistä. Kysymyksen *Missä olet syntynyt?* (liite 2, kysymys 26) vastauksista selviää, että valtaosa, 86 prosenttia (n=56), oli syntynyt Saksassa. Suomessa syntyneitä oli osallistujista 14 prosenttia. Suomessa syntyneiden Saksaan muuttoikä vaihteli kuudesta viikosta 15 vuoteen. Vastaaajista 51 prosenttia kertoi asuneensa joskus Suomessa (liite 2, kysymys). Suomessa asumisen aika vaihteli 3 kuukaudesta aina 15 vuoteen. Keskimääräistä Saksassa asumisaikaa ei voida tämän aineiston avulla selvittää. Muualla kuin Suomessa tai Saksassa osallistujista oli asunut 36 prosenttia (liite 2, kysymys). Asuinmaina mainitaan muun muassa Ruotsi, Tanska, Iso-Britannia, Irlanti, Unkari, USA, Argentiina, Ecuador, Meksiko, Chile, Etiopia, Egypti, Japani ja Uusi-Seelanti. Osallistujissa oli siis lähes kaikilla mantereilla asuneita.

Osallistuneiden nuorten perhetaustaa selvitin kysymyksillä: *Äitini on:* ja *Isäni on:* (liite 2, kysymys 29–30). Molempien kysymysten vastausvaihtoehdot olivat: *suomalainen, saksalainen, suomalaissaksalainen tai muu?* Vaihtoehdolla *suomalaissaksalainen* haettiin jo kolmannen sukupolven saksansuomalaisia nuoria eli nuoria, joiden vanhemmista toinen tai molemmat olivat kasvaneet kaksikielisiksi ja -kulttuurisiksi Saksassa. Näiden kysymysten vastauksista selviää, että enemmistön muodostavat nuoret, joiden toinen vanhempi on suomalainen ja toinen saksalainen. Tällaisista perheistä käytän tässä yhteydessä nimitystä suomalais-saksalainen perhe. Yleisin perhetyyppi oli sellainen, jossa äiti oli suomalainen ja isä saksalainen. Äideistä valtaosa (96 %) oli suomalaisia ja vain kahden vastaajan äiti oli saksalainen (taulukko 6).

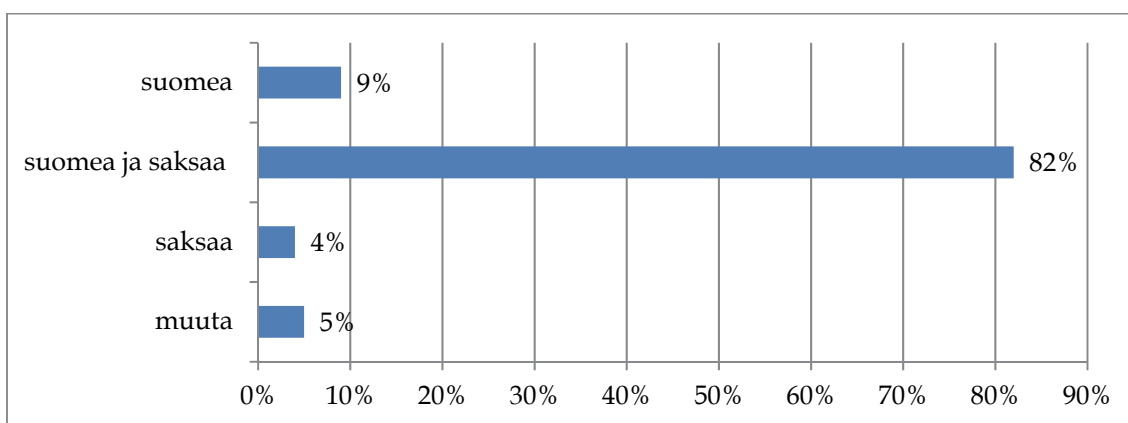
TAULUKKO 6 Kyselyyn vastanneiden suomikoululaisten perhetausta vanhempien kansallisuuden mukaan (n=56)

suomikoululaisten vanhemmat	isä suomalainen	isä saksalainen	isä suomalais-saksalainen	isä muut	Yhteensä
äiti suomalainen	6	44	2	2	54 (96 %)
äiti saksalainen	2	0	0	0	2 (4 %)
Yhteensä	6 (14 %)	44 (78 %)	2 (4 %)	2 (4 %)	56 (100 %)

Isistä 78 prosenttia (n=44) oli saksalaisia ja kaksi vastaajaa ilmoitti isän olevan suomalaissaksalainen. Toisin kuin äideissä isien joukossa oli myös muiden maiden kansalaisia kuin Suomen tai Saksan. Perheistä, joissa molemmat vanhemmat olivat suomalaisia, vastaajista oli kuusi (n. 11 %).

5.1.3 Suomikoululaisten suomen kielen käyttö verkkokyselyssä

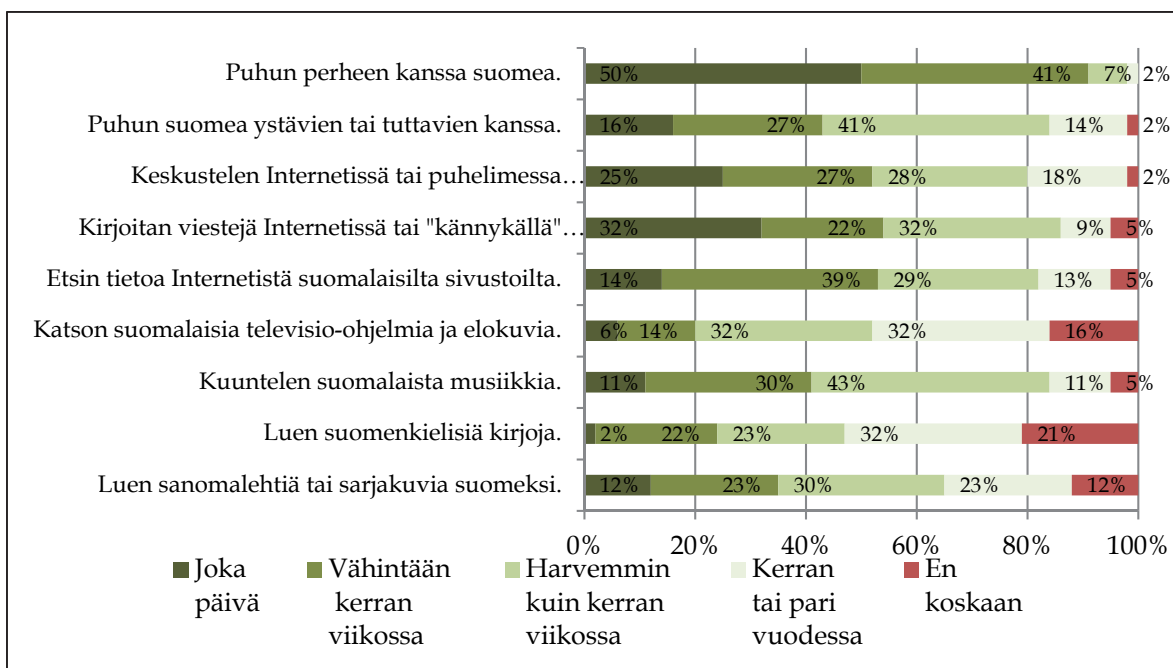
Osallistuneiden nuorten suomen kielen käyttöä lähestyttiin kotona käytettyjen kielten ja arkipäivän kielen käyttötilanteita koskevien kysymysten avulla. Tiedustelin osallistuneilta nuorilta heidän kotona käyttämiään kieliä (liite 2, kysymys 32). Kysymys oli valintakysymys, jossa valittavana olivat vain vaihtoehdot *suomea, suomea ja saksaa, vain saksaa ja jotakin muuta kieltä / kieliä*. Muut käyttämänsä kielet vastaajat saattoivat kirjoittaa kommenttikenttään. Tuloksia olen kuvannut seuraavassa kuviossa (kuvio 10).



KUVIO 10 Kotona käytetyt kielet suomikoululaisten mukaan (n=56)

Nuorten mukaan kotona puhuttiin yleisimmin suomea ja saksaa, kuten 82 prosenttia suomikoululaisista ilmoitti kotona puhuttavan. Vain suomea ilmoitti kotona käytetyn yhdeksän prosenttia vastaajista ja vain saksaa puhuttiin neljässä prosentissa kodeista. Muita kieliä kuin suomea tai saksaa puhuttiin viidessä prosentissa kodeista. Muina kielinä mainittiin englanti ja unkari.

Suomikoululaisten suomen kielen käytön useutta tutkin esittämällä mahdollisia kielen käyttötilanteita, joihin osallistujat saattoivat valita viidestä vaihtoehdosta (*joka päivä, vähintään kerran viikossa, harvemmin kuin kerran viikossa, kerran tai pari vuodessa tai en koskaan*) itselleen parhaiten sopivan (liite 2, kysymys 9). Tulosten mukaan suomea käytettiin suhteellisen säännöllisesti ja vaihteleviin tarkoituksiin (kuvio 11). Yhdeksän kymmenestä vastaajasta käytti suomea vähintään kerran viikossa kommunikaatioon perheen kanssa. Joka toinen ilmoitti käyttävänsä suomea perheen kanssa päivittäin. Sähköinen media ja puhelin olivat melko tavanomaisia kommunikointivälineitä, joiden kautta osallistujat pitivät yhteyttä suomenkielisten ystävien ja tuttavien kanssa.

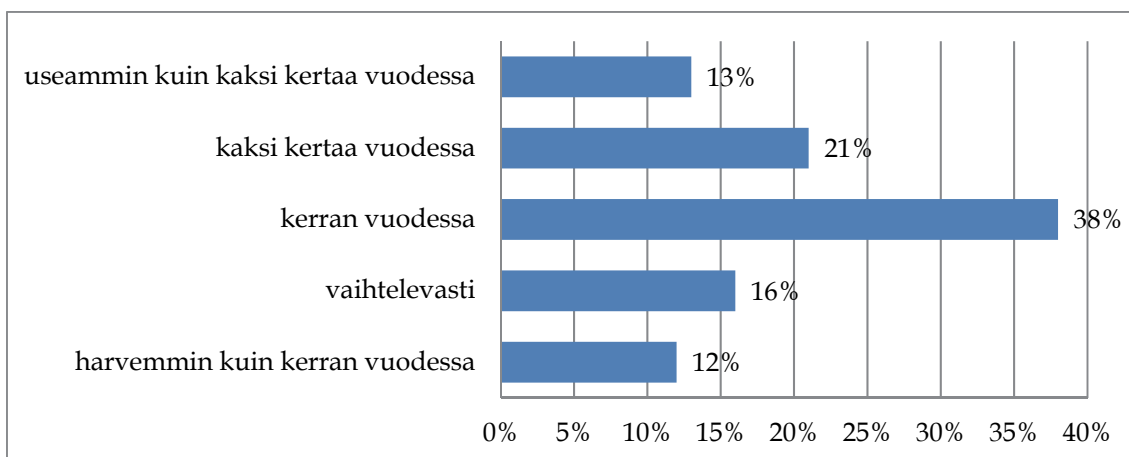


KUVIO 11 Suomikoululaisten suomen kielen käyttö (n=56)

Suomenkieliset televisio-ohjelmat ja elokuvat olivat suhteellisen harvinaista ajanvietettä, sillä yli 50 prosenttia ilmoitti katsovansa suomalaisia televisio-ohjelmia tai elokuvia satunnaisesti (*kerran tai pari vuodessa*) tai *ei koskaan*. Kirjojen suomeksi lukeminenkaan ei ollut suosiossa, sillä vastaajista runsas viidennes ilmoitti, että ei lue koskaan suomenkielisiä kirjoja. Esittämieni tilanteiden lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kertoa, missä muualla em. tilanteiden lisäksi he käyttivät suomea. Tilanteita, joissa suomea käytettiin edellisten lisäksi, olivat mm. Suomi-koulu, opiskelu ja työ sekä Suomessa oleskelu.

5.1.4 Suomikoululaisten Suomessa vierailut ja mahdollinen muutto Suomeen verkkokyselyssä

Suomessa vietetyt lomat ja muu oleskelu maassa mahdollisesti vahvistavat ulko-suomalaisten siteitä toiseen kotimaahan. Suomessa vierailut näyttäisivät kuuluvan tutkittujen saksansuomalaisten nuorten rutiineihin. Verkkokyselylomakkeen monivalintakysymyksissä tiedusteltiin tutkimukseen osallistuneiden Suomessa vierailujen useutta ja mahdollista halukkuutta asua Suomessa. Kysymyksessä *Kuinka usein käyt Suomessa* (liite 2, kysymys 15) käsiteltiin Suomessa vierailujen useutta. Vähintään kerran vuodessa Suomeen matkansa suuntasi 72 prosenttia vastaajista (kuvio 12).



KUVIO 12 Suomikoululaisten Suomessa vierailujen määrä (n=56)

Vastaajista 38 prosenttia kertoi vierailevansa Suomessa kerran vuodessa. Runsas kolmannes ilmoitti käyvänsä Suomessa vuosittain useammin kuin yhden kerran. Harvemmin kuin kerran vuodessa Suomessa kävijöitä oli 12 prosenttia ja vaihtelevasti kävijöitä oli vastausten perusteella 16 prosenttia.

Valintakysymyksen *Suunnitteletko tai haaveiletko muuttavasi joskus Suomeen ja eläväsi siellä?* (liite 2, kysymys 16) kautta kysyttiin osallistujien mahdollista halua asua Suomessa. Kysymyksen vastausvaihtoehdoiksi oli annettu: En, En tiedä /En ole varma ja Kyllä. En tiedä /En ole varma vastausvaihtoehdon valinneet ohjattiin edelleen kommenttikenttään, jossa he saattoivat vastata kysymykseen. ”Missä tilanteessa voisit harkita Suomeen muuttoa?” Kyllä-vastauksen valinneet ohjattiin jatkokysymykseen, jossa heillä oli valittavana vaihtoehdot: Haluan mennä kouluun Suomessa (vähintään yhdeksi lukukaudeksi), Haluan opiskella Suomessa korkeakoulussa, yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai muussa oppilaitoksessa, Haluan suorittaa varusmiespalveluksen Suomessa, Haluan työskennellä Suomessa tai Muita syitä, johon saattoi lisätä syyn. Vastauksista ilmeni, että 79 prosenttia vastaajista piti Suomessa asumista mahdollisena ja 21 prosenttia ilmoitti, että heillä ei ollut sen suuntaisia suunnitelmia. Yleisimmät vaikuttimet, joiden vuoksi saatettiin harkita Suomeen muuttoa, olivat työ (13 vastaajaa) ja opiskelu (12 vastaajaa). Muita mahdollisia syitä olivat mm. varusmiespalvelus, puoliso ja eläkeikä. Lähes neljä viidestä vastaajasta siis piti mahdollisena myös Suomessa asumista tai pidempiaikaista oleskelua maassa. Työ oli nuorille vahvin motiivi Suomessa asumiselle.

5.2 Suomikoululaisten käsityksiä Suomesta ja suomalaisista verkkokyselyn valossa

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata saksansuomalaisten nuorten käsityksiä suomalaisten joukkoon kuulumisesta. Luvussa etsin vastauksia tutkimuskysy-

mykseen: *Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?* Tutkimuksessani pyrin vastaamaan tähän kysymykseen analysoimalla verkkokyselyllä keräämääni määrällistä ja laadullista aineistoa. Määrällinen aineisto koostuu koululaisten vastauksista kyselyn valinta- ja monivalintakysymyksiin (liite 2, kysymykset 8–10, 14–16, 18–21). Verkkokysely sisälsi myös avoimia kysymyksiä sekä valintakysymyksiin liittyviä kommenttikenttiä, joiden vastaukset on analysoitu laadullisesti.

5.2.1 Suomikoululaisten suomalaisiin kuulumisen tunne verkkokyselyssä

Seuraavassa käsittelen Suomikoululaisten käsityksiä Suomesta ja suomalaisista kuulumisen tunteen ja erilaisuuden kokemusten kautta. Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä Suomeen ja suomalaisiin kuulumisen tunteesta lähestyin useissa verkkokyselyn kysymyksissä. Kyselyn kysymysten yhteydessä en ole määritellyt käsitteitä suomalainen tai suomalaisuus, vaan annoin osallistujien liikkua vapaasti intuition ja arkiajattelun tasolla. Seuraavassa käsittelen näitä kysymyksiä kysymyskohtaisesti. Aloitan kysymyksestä *Miten tärkeitä seuraavat asiat ovat sinulle?* (liite 2, kysymys 14). Osallistujille esitettiin 11 heidän suomalaisten joukkoon kuulumista kartoittavaa väittämää, joita heidän tuli arvioida neliporraisella Likert-asteikolla (*täysin samaa mieltä, melkein samaa mieltä, melko erimieltä ja täysin eri mieltä*). Väittämissä käytettiin osittain kuulumisen tunteeseen liittyviä vahvoihin tunteisiin viittaavia ilmaisuja, kuten olen onnellinen (ks. myös May 2013, 93). Kuviossa 13 on esitetty vastausten jakautuminen väittämittäin.

Vastauksista ilmenee nuorten olleen onnellisia ja ylpeitä siitä, että he olivat suomalaisia (kuvio 13). *Täysin tai melkein samaa mieltä* vastausvaihtoehdon väittämään *Olen onnellinen siitä, että olen suomalainen*, oli valinnut 93 prosenttia vastaajista. Ylpeyttä suomalaisuudestaan tunsivat 88 prosenttia vastaajista (väittämä: *Olen ylpeä siitä, että olen suomalainen*, vastausvaihtoehdot *täysin samaa mieltä tai melkein samaa mieltä*).

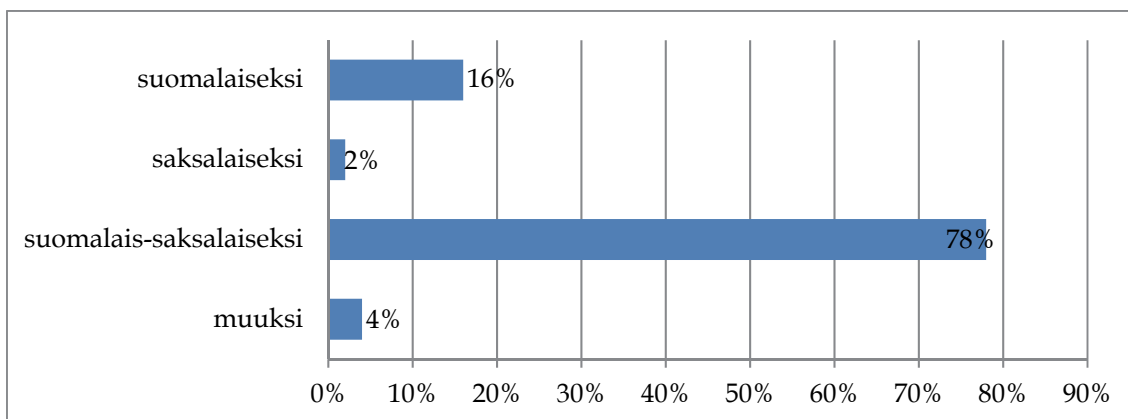


KUVIO 13 Suomikoululaisten käsityksiä suomalaisuudesta (n=56)

Runsaan 80 prosentin mielestä heille oli hyötyä syntyperästään. Miltei yhtä monella oli käsitys, että heillä oli piirteitä ja tapoja, joita he pitivät suomalaisina. Lähes kaksi kolmannesta uskoi taustansa vaikuttavan myönteisesti mahdollisuuksiin työelämässä. Tätäkin enemmän, yli kaksi kolmesta vastaajasta käsitti taustalla olevan myönteinen vaikutus opiskelumahdollisuuksiin. Muiden suomalaisten kanssa myös ystävystyttiin mielellään. Ainoastaan kaksi 11 esittämästäni väittämästä oli sellaisia, joihin *eri mieltä* -vastaukset olivat enemmistönä. Näitä vähemmän tärkeinä pidettyjä asioita olivat lisätiedon hakeminen keskustelemalla muiden suomalaisten kanssa ja suomalaistapahtumiin osallistuminen. Tämän kysymyksen vastausten perusteella tutkimukseen osallistuneet nuoret suhtautuivat suomalaiseen taustaansa suurelta osalta myönteisesti.

Edelleen vastaajilla oli mahdollisuus ottaa käsillä olevaan aiheeseen kantaa kysymyksessä "Tunnen itseni" (liite 2, kysymys 33), jossa valittavana olivat vaihtoehdot: *suomalaiseksi, saksalaiseksi, suomalaissaksalaiseksi tai muuksi*. Viimeisen vaihtoehdon kohdalla oli mahdollista esittää huomautuksia kommenttikenttään. Vaihtoehto *suomalaissaksalainen* oli annettu neutraalina, painottamatta kumpaa-

kaan maata tai kansallisuutta tarkoittaen monikieliseksi ja -kulttuuriseksi kasvamista saksalaisessa ympäristössä. Tästä syystä yhdistin ryhmään kohdan *muuksi* kaksi vastausta, joissa vastaajat olivat vastanneet *Deutsch-finnisch* (saksalaissuomalaiseksi). Päädyin ratkaisuuni siitäkin huolimatta, että kyseiset vastaajat olivat halunneet tehdä painotuksia vaihtamalla kansallisuuksien järjestystä. Ratkaisuun vaikutti, että kysymys oli alkuaan muotoiltu huomioimatta kansallisuuteen liittyvää moniulotteisuutta ja -kerroksisuutta. Kysymyksen tavoitteena oli saada käsitys osallistujien hybridisyydestä, joka tulikin vastauksista esiin (kuvio 14).



KUVIO 14 Suomikoululaisten jakautuminen kuulumisen tunteen mukaan (n=56)

Suomalaissaksalaisiksi tai saksalaissuomalaisiksi tunsivat itsensä osallistujista 78 prosenttia, vain suomalaisiksi itsensä käsitti 16 prosenttia (kuvio 14). Vain saksalaiseksi tunsivat itsensä kaksi prosenttia. Joksikin muuksi, kuten ”koktailiksi” (Oppilas63), määritteli itsensä neljä prosenttia osallistujista. Heidän käsityksensä itsestään oli hybridinen siten, että Suomen ja Saksan lisäksi siihen oli yhdistynyt vielä muita maita ja kulttuureja. He kokivat kuuluvansa *kolmanteen tilaan* usean kulttuurin leikkauspisteeseen (ks. luku 3.5.2).

Tämän kysymyksen ja kysymyksen *Tunnen itseni – suomenkieliseksi/saksankieliseksi* tulokset (luku 5.1.2, kuvio 7) lähenevät toisiaan ja osoittavat, kuinka kiinteästi Suomi ja suomen kieli kietoutuvat yhteen osallistujien käsityksmaailmassa. Suurin osa vastaajista koki itsensä suomalaissaksalaisiksi tai muutoin usean kulttuurin edustajiksi (78 %) ja enemmän tai vähemmän monikielisiksi (79 %). Erona on, että vain saksalaiseksi käsitti itsensä kaksi prosenttia (kuvio 14), mutta saksankieliseksi viisi prosenttia (kuvio 7). Kieli on yksi minäkuvan rakennusaine, mutta ei ainoa, joten taustansa vuoksi vastaajat saattavat tuntea kuuluvansa suomalaisten joukkoon, vaikka käsittävät itsensä saksankielisiksi.

Muuksi ryhmässä oli mielenkiintoista, että muutamat osallistujat tunsivat itsensä erilaisiksi molemmissa maissa, Saksassa suomalaisiksi ja Suomessa puolestaan saksalaisiksi. Kuinka paljon tähän vaikutti heidän oma halunsa erottautua vai onko ympäristön määrittelyt heidän toiseutensa?

Edellisten lisäksi osallistujilla oli mahdollisuus määrittellä kuulumistaan avoimen kysymyksen: *Milloin tunnet itsesi suomalaiseksi?* (liite 2, kysymys 23) yh-

teydessä. Vastauksia tähän kysymykseen kertyi 49, eli lähes 90 prosenttia kyse-
lyyn osallistujista halusi kertoa käsityksistään vastauksiensa kautta. Vastausak-
tiivisuus osoittaa, että vastaajat olivat tämän kysymyksen kohdalla valmiita poh-
timaan omaa suhdettaan Suomeen ja kansallisuuteensa tai kansallisuuksiinsa ja
sitä kautta myös kuulumistaan suomalaisten joukkoon. Vastauksista ei voida
päättellä, kuinka usein tai tietoisesti osallistuneet nuoret muutoin kyseistä asiaa
pohtivat.

Vastaukset tähän kysymykseen olivat hyvin monipolvisia ja monitasoisia.
Ne vaihtelivat yhden sanan kommenteista (esimerkki 1 a–b) monia hyvin erilai-
sia elementtejä sisältäviin vastauksiin (esimerkit 2–3).

[1] a) *Aina* (Oppilas16) b) *Oft* – *Usein* (Oppilas48).

[2] zu *Weihnachten, im Wald, wenn ich mit den Kindern auf finnisch singe. Im fin-
nisch-sprachigen Gottesdienst, in Finnland, wenn ich andere zu deutsch finde, in
der Sauna in Finnland, beim angeln, rudern ...*(Oppilas54.)

Jouluna, metsässä, kun laulan lapsille suomeksi. **Suomenkielisessä** juma-
lanpalveluksessa, Suomessa, kun toiset ihmiset tuntuvat liian saksalaisilta,
saunassa Suomessa, **onkiessa, soudelleessa...**(Oppilas54.)

[3] *Erityisesti Suomessa tai muuten matkalla sinne. Ulkomailla, suomea puhuessani.
Kun kohtaan vastakohtan "vaatimattomalle suomalaiselle".* (Oppilas26.)

Vastausten kirjavuuden vuoksi niiden analysoiminen osoittautui varsin vaati-
vaksi. Analyysi vaati lukuisia lukukertoja, paljon ihmettelyä ja uusien asioiden
löytämisen iloa sekä ajatusten uudelleen muotoilua ja luokittelujen uudelleenjär-
jestelyä (ks. luku 4 kuvio 5). Analyysissä tarkastelin vastauksista esiin nousevia
merkityskategorioita, jotka toimivat käsitysten välittäjinä vastaajille. Vastauksille
esitettiin väittäjä: *tunnen itseni suomalaiseksi, kun?* tai *tunnen itseni suomalaiseksi,
koska*. Näin edeten luin kaikki vastauksen uudelleen ja uudelleen. Ohjaajieni
kanssa käydyn pohdinnan jälkeen redusoin vastaukset viiteen merkityskategori-
aan: 1) *toimintaympäristö*, 2) *yksittäinen / tietty objekti tai sosiaalinen tai kulttuurinen
käytänne*, 3) *suomen kieli*, 4) *aina* ja 5) *toimijan ominaisuus* (taulukko 7). Saadut mer-
kityskategoriat heijastelevat edellä esitettyjä (luku 3.4) kuulumisen ulottuvuuk-
sia, paikkoja, materiaalisia elementtejä sekä kulttuuria, johon voidaan lukea mu-
kaan myös kieli (ks. May 2013, 3, 85). Kategoriat ovat induktiivisesti muodostet-
tuja, ts. ne perustuvat aineistosta nousseisiin seikkoihin.

TAULUKKO 7 Suomalaisen joukkoon kuulumisen tunnetta välittävät merkityskategoriat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • esim. kotona ollessa... (Oppilas1) • In finnischer Gesellschaft in Deutschland - suomalaisyhteisössä Saksassa (Oppilas42) • Vor allem wenn ich in Finnland bin. - Ennen muuta, kun olen Suomessa. (Oppilas49) • In Deutschland - Saksassa (Oppilas40) • wenn ich mich in unserem Mökki ... entspanne - kun rentoudun mökillä (Oppilas63) • im Wald - metsässä (Oppilas54) • Niin, ja tietenkin jääkiekkoa katsoessa. (Oppilas2) • ...kun Suomi mainitaan jossain (esim. uutisissa) (Oppilas12) • [...] keskustelen siitä muunmaalaisten kanssa (Oppilas2) 	<p>a) sosiaalinen ympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> • (lapsuuden)koti • suomalaisyhteisö <p>b) fyysinen ympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suomi • Saksa • mökki / loma • luonto • urheilutapahtumat <p>c) viestintäympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> • huomion kiinnittymien Suomen ollessa esillä (esim. mediassa, keskustelussa) 	1) Toimintaympäristö
<ul style="list-style-type: none"> • grillatessani suomalaista makkaraa (Oppilas14) • ..., kun kerron ystäväilleni suomalaisen muotoilun kauneudesta, kun kuuntelen suomalaista musiikkia (Oppilas17) • Jos näkee suomalaisen filmin, lukee suomeksi kirjan (Oppilas21) • Saunassa (Oppilas15) • Weihnachten - jouluna (Oppilas54) 	<p>a) elintarvikkeet ja ruokailu</p> <p>b) artefaktit (musiikki, design, elokuva, kirjallisuus)</p> <p>c) kulttuuriset käytännöt (tavat, juhlat)</p>	2) Yksittäinen / tietty objekti tai sosiaalinen tai kulttuurinen käytäntö
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ich finnisch spreche - Kun puhun suomea (Oppilas56) 	kielenkäyttö	3) Suomen kieli
<ul style="list-style-type: none"> • aina (Oppilas11), Joka päivä! (Oppilas9), Oft - usein (Oppilas48) 	aina / lähes aina / usein	4) Aina
<ul style="list-style-type: none"> • ...wenn mir Pausen in Gesprächen nicht unangenehm sind - kun tauot keskusteluissa eivät ole minulle kiusallisia (Oppilas63) • Ujostellessa ja arkaillessa (Oppilas6) 	<ul style="list-style-type: none"> • viestintätavat • luonteenpiirteet 	5) Toimijan ominaisuudet

Taulukossa annettu esimerkki tai siitä tehty yleistys ei kaikissa tapauksissa anna tyhjentävää kuvausta kyseiselle kategorialle. Asettamani kategoriat (taulukko 7) eivät ole täysin yksiselitteisiä, sillä monet vastauksista olisi voitu sijoittaa useaan luokkaan. Voidaan esimerkiksi kysyä, onko sauna sosiaalinen tai kulttuurinen käytänne vai onko se toimintaympäristö. Seuraavassa avaan käyttämäni luokitteluperiaatteet tarkemmin. Kaikki annetut vastaukset kuuluvat ainakin yhteen luokkaan, mutta monet niistä luokiteltiin useisiin luokkiin (esimerkki 2).

1) Toimintaympäristö

Toimintaympäristö -kategoriaan luokiteltiin kaikki vastaukset, joissa viitattiin a) *sosiaaliseen*, b) *fyysiseen* tai c) *viestintäympäristöön* (taulukko 7). Käsitteellä toimintaympäristö tarkoitetaan osallistujien a) sosiaalista ja b) fyysistä ympäristöä ja c) viestintäympäristöä, jossa suomi tai Suomi nousee esiin.

Alakategorian a) *sosiaalinen ympäristö* muodostin vastauksista, joissa paikka nivoutui yhteen siellä vallitsevien sosiaalisten suhteiden kanssa. Monissa vastauksissa nousi esiin koti, jonka olisi voinut luokitella myös fyysiseksi paikaksi. Mutta koska siinä yhteydessä viitattiin usein samalla omaan perheeseen, tulkitin sen paikaksi, joka oli sosiaalinen ympäristö (esimerkki 4: "kotona perheeni luona").

[4] [...]zu Hause *bei meiner Familie* [...] (Oppilas42).
[...]**kotona perheeni luona** [...] (Oppilas42).

Vastauksissa esiintyi myös sosiaalista pääomaa tukevia verkostoja, jotka vahvistivat suomalaisten joukkoon kuulumista (esimerkki 5: "suomalaisyhteisössä").

[5] [...]in *finnischer Gesellschaft in Deutschland* [...] (Oppilas42).
[...]**suomalaisyhteisössä** Saksassa [...] (Oppilas42).

Sitä, mitä suomalaisyhteisöllä käsitettiin, ei välttämättä määritelty. Saksassa toimivia suomalaisyhteisöjä ovat mm. Suomi-koulu, suomalaiset seurakunnat, Saksa-suomalainen seura.

Fyysinen ympäristö -kategoriaan (alakategoria b) luokiteltiin vastaukset, joiden keskeisiä avainsanoja olivat Suomi, Saksa, loma, mökki, luonto ja urheilu. Tähän kategoriaan luokitteluissani vastauksissa ei paikkaa (selvästi) yhdistetty sen tarjoamiin sosiaalisiin suhteisiin vaan paikat mainittiin usein ilman erityistä kontekstia (esimerkki 6: "Suomessa").

[6] *E erityisesti Suomessa tai muuten matkalla sinne* (Oppilas26).

Nuorten vastauksissa Suomeen liitettiin useimmiten kesäloma (esimerkki 7: "kesälomalla"). Lomiin kuului suomalaisiksi mielletty ympäristö, kuten kesämökki (esimerkki 8: "mökillä") sekä erilaisia ruumiillisia ja aistimuksellisia tuntemuksia, kuten uimista.

[7] *-im Sommerurlaub* [...] *In Finnland Urlaub zu machen entspannt einen* [...] (Oppilas59.)

- kesälomalla [...]Loman viettäminen Suomessa rentouttaa [...] (Oppilas59.)

[8] *Tunnen itseni suomalaisiksi kun olen mökillä* (Oppilas17).

Toisaalta useat vastaajat kokivat itsensä suomalaisiksi nimenomaan saksalaisessa toimintaympäristössä (esimerkki 9: "tyypillisiä saksalaisia asioita").

[9] *Hin und wieder im Gespräch mit anderen, wenn es um typisch deutsche Sachen geht. Zwar betrachte ich mich auch als recht typischen Deutschen, aber oft bemerke ich, dass ich manche Dinge auf Grund meiner finnischen Herkunft und den alltäglichen Dingen nicht kenne, bzw. anders einordne.* (Oppilas39.)
Silloin tällöin keskustellessani ihmisten kanssa **tyypillisistä saksalaisista asioista**. Vaikka pidänkin itseäni melko tyypillisenä saksalaisena, mutta usein huomaan, etten tunne joitain asioita **suomalaisen alkuperäni** vuoksi ja jotkut ihan tavalliset asiat **ovat minulle vieraita** tai **arvioin asioita eri tavalla**. (Oppilas39.)

Joissakin tapauksissa kuulumista määriteltiin eronteon avulla. Omia tapoja ja taustaa verrattiin (esimerkki 9: "suomalainen alkuperäni") "muiden" elämäntyyliin, kun "tyypilliset saksalaiset asiat" eivät olleet tuttuja ("ovat minulle vieraita") tai että näkökulma niihin oli erilainen ("arvioin asioita eritavalla").

Hiukan yllättävää oli saksalaissuomalaisten nuorten vastauksissa esiin noussut suomalaisiin kuulumisen tunne siitä huolimatta, että useimmat heistä olivat kasvaneet Saksassa ja käyneet koulunsa ja siten sosiaalistuneet saksalaiseen yhteiskuntaan (esimerkki 10: "enemmän Suomeen").

[10] *Ich fühle mich in vielen Situationen mehr Finnland zugehörig als zu Deutschland* (Oppilas53).
Tunnen monissa tilanteissa kuuluvani **enemmän Suomeen** kuin Saksaan (Oppilas53).

Osallistujat saattoivat kertoa kiintymyksestä Suomeen, vaikka he olivat vastanneet kyselyyn saksaksi (esimerkit 10–11). Suomalaisiin kuulumisen edellytyksenä pidetään usein suomen kielen hallintaa (ks. esim. Martin 2002, 47; ks. myös Varmavuori 2018), mikä heijastuu osittain myös tämän tutkimuksen tuloksissa (kuviot 7 ja 14, luvut 5.1.1 ja 5.2.1). Kieli on kuitenkin vain yksi mahdollinen kuulumisen tunteen välittäjä. Monet vastaajista tunsivat kuuluvansa tasapuolisesti molempiin maihin ja kulttuureihin huolimatta asuinmaastaan (esimerkki 11: "tunnen itseni aina suomalaisiksi ja saksalaisiksi").

[11] *[...]grundsätzlich immer denn, ich fühle mich immer finnisch und deutsch* (Oppilas46).
[...]periaatteessa aina, sillä tunnen **itseni aina suomalaisiksi ja saksalaisiksi** (Oppilas46).

Oman ryhmänsä muodostivat vastaukset, joissa osallistujat tunsivat erilaisuutta molemmissa maissa (esimerkki 12). Vastauksesta ei selviä, miksi osallistuja tuntee itsensä suomalaisiksi Saksassa ja päinvastoin.

[12] *In Deutschland. In Finnland fühle ich mich wiederum sehr Deutsch.* (Oppilas40.)

[tunnen itseni suomalaisiksi]Saksassa. Suomessa tunnen itseni puolestaan hyvin saksalaiseksi. (Oppilas40.)

Yllä käsitellyt vastaukset, joissa esiin nousee maat (Suomi ja Saksa) liitin alakategoriaan *fyysinen ympäristö* tiedostaen, että maihin liittyy kiinteästi sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Ratkaisuuni vaikutti, että vastauksissa mainittiin maat ilman perusteluja tai viittausta sosiaaliseen ympäristöön.

Urheilutapahtumat olivat vastausten mukaan monille toimintaympäristö, jossa he tunnustautuivat mieluusti suomalaisiksi. Urheilutapahtumat olen liittänyt *fyysinen ympäristö* -kategoriaan, koska niihin liittyvistä vastauksista ei ilmene, onko kyse omasta harrastuksesta (esimerkki 13: "urheilukilpailuissa") vai seurataanko kyseisiä tapahtumia katsomossa paikan päällä vai median välityksellä (esimerkki 14: "jääkiekkoa katsoessa"). Vastauksissa ei myöskään mainita, harastetaanko tai seurataanko urheilua ryhmässä muiden ihmisten kanssa vai yksin.

[13] [...]z.B. bei *Sportlichen Wettbewerben* etc. (Oppilas53).
[...]esim. **urheilukilpailuissa** jne. (Oppilas53).

[14] Niin, ja tietenkin **jääkiekkoa** katsoessa...(Oppilas2).

Erityisesti talviurheilutapahtumat, kuten jääkiekko (esimerkki 14) ja mäkihyppy, saivat vastaajat tuntemaan suomalaisten joukkoon kuuluvuutta.

Viestintäympäristö -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa mainitaan Suomi tai suomi aiheena mediassa tai keskusteluissa (saksalaisessa toimintaympäristössä). Näissä yhteyksissä vastaajat kokivat asiantuntijuutta Suomeen liittyvissä asioissa (esimerkki 15: "puhun ystävien kanssa Suomesta... joku sanoo jotain tyhmää Suomesta").

[15] [...], [wenn]ich mit Freunden **über Finnland rede**, wenn jemand etwas doofes **über Finnland sagt** und ich es verteidige [...]. (Oppilas47.)
[...], [kun]puhun **ystävien kanssa Suomesta**, kun joku sanoo **jotain tyhmää Suomesta** ja puolustan Suomea, [...](Oppilas47.)

Asiantuntijuus ilmeni mm. tiedon välittämisenä Suomesta tai Suomeen liittyvien väärinkäsitysten korjaamisena (esimerkki 15: "joku sanoo jotain tyhmää Suomesta").

2) Objektit ja sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet

Objektit ja sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa vastaajat kertoivat suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvista vista suomalaisista esineistä, ruoista tai elintarvikkeista tai suomalaisiksi miellettyistä tavoista. Analyysin seuraavassa vaiheessa vastauksista saatiin kolme alakategoriaa: a) *elintarvikkeet ja ruokailu*, b) *artefaktit* ja c) *kulttuuriset käytänteet*. Objekteilla tarkoitan tässä yhteydessä artefakteja, jotka voivat olla fyysisiä esineitä tai esityksiä. Objekteilla oli käytännöllistä tai esteettistä merkitystä tämän tutkimuksen osallistujille kuulumisen välittäjinä. Kulttuuriset ja sosiaaliset käytänteet käsitän kollektiivisiksi toimiksi, joilla ei ole käytännöllistä merkitystä päämäärän

saavuttamiseksi, mutta joita ylläpidetään yhteisössä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osoituksena.

Ruuskan (2015, 212) mukaan tieto käyttäytymismalleista ja tavoista toimia (kulttuuriset ja sosiaaliset käytänteet) siirtyy sukupolvelta toiselle yhdessä eläen ts. hiljaisesti ilman erityistä opettamista. Toisaalta käyttäytymismallit muuttuvat ja kehittyvät ajan ja ympäristön tarpeiden mukaan. Onkin oletettavaa, että tutkimukseen vastanneiden mainitsemat seikat ovat todellisuudessa suomalaisiksi miellettyjä käyttäytymismalleja, jotka ovat saaneet vaikutteita asuinmaasta.

Jako objektin ja käytänteen välillä ei ole yksiselitteinen. Esimerkiksi ruoka voi olla joko kulttuurinen käytäntö tai objekti, sillä tietty ruoka, kuten suomalainen juusto, voidaan ajatella objektiksi, mutta jouluruoat voidaan määritellä kulttuurisiksi vakiintuneiksi tavoiksi.

Elintarvikkeet ja ruokailu -alakategorian vastauksissa nousivat esiin suomalaiset elintarvikkeet ja makumaailma. Tähän kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa mainittiin erilaisia makumuistoja välittäviä elintarvikkeita (esimerkki 16: ”syön ruisleipää, Oltermannia ja Fazerin sinistä”).

[16] [...] wenn ich **Roggenbrot, Oltermanni und Fazerin Sininen** esse... (Oppilas63).
[...] kun syön **ruisleipää, Oltermannia ja Fazerin sinistä** ... (Oppilas63).

Ruisleipä ja muut suomalaisiksi tulkitut tuotteen ja maut vahvistivat vastausten mukaan Suomeen kuulumisen tunnetta (esimerkki 17: korvapuustia tai piirakkaa ... vähän enemmän”).

[17] [...] manchmal wenn ich in einen schönen warmen **Korvapuusti oder Piirakka** beiße doch etwas mehr ;) (Oppilas44.)
[...] kun haukkaan ihanaa lämmintä **korvapuustia** tai **piirakkaan** toki vähän enemmän ;) (Oppilas44.)

Perinteisistä suomalaisista leivonnaisista osallistujien makumaailmaa rikastuttavat piirakat (karjalanpiirakka) ja pulla (esimerkki 17).

Suomalaisten ruokalajien valmistaminen ylläpiti makumuistoja ja vahvisti kuulumista (esimerkki 18: ”laittaessani suomalaista ruokaa”).

[18] [...] beim Kochen **finnischer Gerichte** (Oppilas51).
[...] laittaessani **suomalaista ruokaa** (Oppilas51).

Ruokakulttuuriin kuuluu myös syömiseen liittyvä sosiaalinen ulottuvuus, ruokavalintoja ohjaavat arvot ja symboliset merkitykset. Saksassa saattaa suomalaisen makkaran grillaaminen toimia Suomeen viittaavana välittävänä toimintana (esimerkki 19).

[19] *grillatessani suomalaista makkaraa* (Oppilas14)

Tuloksista voidaan tulkita, että suomalaiset elintarvikkeet ja maut olivat osallistujille Suomeen yhdistäviä asioita. Kuten mm. Almerico (2014, 5) toteaa vanhempien välittävän omia makumuistojaan edelleen vaalimalla oman lapsuutensa

ruokailutottumuksia ja -tapoja liittäen näin sukupolvia yhteen ja antaen tottu-
muksille persoonallisen merkityksen. Kokoavasti voidaan todeta, että annetuissa
vastauksissa suomalaisiksi käsitetyt maun mainittujen elintarvikkeiden kautta ja
ruokatottumukset nousivat vastauksissa selvästi esiin.

Vastauksissa nousivat esiin myös kuulumisen tunnetta välittävät *artefaktit*,
joita vastauksissa edustivat suomalainen musiikki, kirjallisuus, muotoilu ja elo-
kuva (esimerkit 20–21).

[20] [...]Jos näkee suomalaisen *filmin*, lukee suomeksi *kirjan* [...]se vaikuuttaa siihen,
että *tunne vahvistuu*. (Oppilas21.)

[21] [...], kun kerron ystävoilleni suomalaisen *muotoilun* kauneudesta, kun kuuntelen
suomalaista *musiikkia* (Oppilas17).

Yllä suurin osa vastaajista kertoi lukevansa suomalaisia kirjoja vähintäänkin sa-
tunnaisesti ja suomalaisen musiikin kuuntelua ja elokuvien katselua harrastettiin
suhteellisen säännöllisesti (luku 5.1.3, kuvio 11). Musiikki kuuluu erottamatto-
masti lähes kaikkiin kulttuureihin. Musiikin kautta voidaan Mayn (2013, 135)
mukaan luoda kuulumisen tunnetta ja muokata minäkuvaa. Näistä vastauksista
ei kuitenkaan voida päätellä, millainen musiikki kuulumisen tunnetta välitti.

Alakategoriaan *kulttuuriset käytänteet* olen liittänyt vastaukset, joissa esiin-
tyi vuotuisjuhlat, suomalaiset tavat tai niiden erot saksalaisiin tapoihin. Vaikka
Suomi ja Saksa kuuluvat samaan länsimaiseen kulttuuripiiriin, uskonnollisia ym.
muita vuotuisjuhlia painotetaan ja juhlitaan eri tavoin. Vastausten mukaan joulu
näyttäytyi monelle saksansuomalaiselle vastaajalle vuoden suurimpana juhlanä, josta
juhlitaan perinteisin suomalaisin menoin (esimerkki 22: "... joulua muiden
suomalaisten kanssa juhliessa", ks. myös esimerkki 2: "Jouluna ...). Joulun lisäksi
juhannus ja itsenäisyyspäivä kuuluvat ulkosuomalaisten vuotuisjuhliin (esimer-
kit 22–23). Vappua ei mainittu vastauksissa, vaikka vapulla on Suomessa suuri
merkitys kevään juhlanä.

[22] *Ihan suomalainen olo tulee esim. juhannusta tai joulua muiden suomalaisten
kanssa juhliessa* (Oppilas6).

[23] *-am 6. Dezember* (Oppilas59).
-6. joulukuuta (Oppilas59).

Juhannusta ei Saksassa juuri oteta huomioon ja Suomen itsenäisyyspäivänä juh-
litaan Pyhää Nikolausta. Näin ollen näitä merkkipäiviä juhlitaan yhdessä mui-
den suomalaisyhteisön jäsenten kanssa noudattaen suomalaisille tuttuja tapoja
(esimerkki 22: "muiden suomalaisten kanssa juhliessa").

Sauna tuli vastauksissa usein esiin. Vastauksista ilmenee, että suomalaiset
saunatavat olivat vastaajille tuttuja (esimerkki 24: "saunatavat ovat hieman eri-
laiset"). Saunominen ja suomalaisten saunatapojen noudattaminen välittävät
tunnetta suomalaisten joukkoon kuulumisesta.

[24] [...]kun olen *saunassa* (Saksassakin - *saunatavat ovat hieman erilaiset* [...])
(Oppilas17).

[25] *Kun käyn saunassa tai avannossa, [...](Oppilas20).*

Avannossa käynti ei ehkä kuulu kaikkien suomalaisten tapoihin (esimerkki 25), mutta aineistossa mökki, josta oli puhe jo aikaisemmin toimintaympäristönä, yhdistetään useassa vastauksessa saunaan ja luonnonvesissä uimiseen.

Sosiaalisiksi ja kulttuurisiksi käytänteiksi luokittelin myös vastaukset, joissa mainitaan tarkemmin määrittelemättömät suomalaiset tai saksalaiset asiat (esimerkki 26: "perinteisiä suomalaisia asioita", ks. myös esimerkki 9: "... tyypillisiä saksalaisia asioita").

[26] [...]wenn ich **traditionell finnische Dinge** tue (Oppilas56).
[...]**kun teen** perinteisiä suomalaisia asioita (**Oppilas56**).

Mitä nämä saksalaiset tai suomalaiset asiat ovat, on varsin mielenkiintoinen kysymys, johon ei aineiston perusteella saatu vastausta. Kiinnostavana yksityiskohdana voidaan mainita, että edellisen kaltaisiin traditionaalisiin suomalaisiin tai saksalaisiin asioihin viitattiin vain saksankielisissä vastauksissa. Mitä merkitystä tällä yksityiskohdalla mahdollisesti on, ei kuitenkaan voida vastauksista päätellä.

3) Suomen kieli

Suomen kieli -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa suomeksi kommunikointia pidettiin myös kieliyhteisöön kuulumisen välittäjänä. Suomen kieli oli niin vahva suomalaisia yhdistävä tekijä, että kieleen viitataan myös sellaisten kysymysten yhteydessä, joissa ei varsinaisesti käsitellä kieltä, kuten tämän kysymyksen (liite 2, kysymys 23 - *Milloin tunnet itsesi suomalaiseksi?*) kohdalla.

[27] [...] **suomea** puhuessani tai lukeassani (Oppilas1).

[28] *Kun laitan **teksiviestiä** suomalaisille kavereille (Oppilas22).*

[29] [...] *da die Finnen Berlin lieben, **hört man hier auf der Straße oder im Supermarkt oft finnisch**. Überraschend und unerwartet **freue ich mich jedes mal darüber die finnische Sprache** zu hören. (Oppilas49.)*
[...] koska suomalaiset rakastavat Berliiniä, kuulee täällä kadulla tai supermarketissa usein suomea. Yllättäen ja odottamatta olen **iloinen joka kerta** kuullessani suomea. (Oppilas49.)

Suomen kielen käyttö välittää tunnetta kuulumisesta suomalaisten joukkoon (esimerkit 27–29). Kieltä käytetään suullisesti, kirjallisesti yhteydenpitoon ja myös suomen lukeminen vahvistaa yhteyttä kieliyhteisöön. Suurkaupungin erilaisten kielten moninaisuudessa suomen kuuleminen herätti myönteisiä tunteita (esimerkki 29: "olen iloinen joka kerta").

4) Aina

Oman alakategorian muodostivat vastaukset, joissa vastaajat määrittivät tuntevansa itsensä ympäristöstä riippumatta suomalaisiksi aina tai lähes aina (esimerkki 30).

[30] Oikeastaan **melko aina** on vähän semmoinen "suomalaistunne" (Oppilas21).

Vastaajat, jotka tunsivat olevansa suomalaisia aina, eivät tarvinneet tunteeseen erityistä impulssia (esimerkki 30). Useimmissa vastauksissa, joissa osallistujat tunsivat itsensä suomalaisiksi usein tai aina, asiaa ei perusteltu tai syvennetty, vaan vastaukset olivat tyypillisimmillään lyhyitä yhden tai muutaman sanan toteamuksia (esimerkki 1a: "Aina" ja 1b: "Usein").

5) Toimijan ominaisuudet

Toimijan ominaisuudet -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa kyselyyn vastanneet nuoret löysivät itsessään suomalaisiin liitettyjä (stereotyyppisiä) ominaisuuksia (esimerkki 31: "rauhallisuus"). Sitkeiden uskomusten mukaan suomalaiset ovat hiljaisia, vaatimattomia, ujoja ja rauhallisia vaaleaverikköjä. Kansalliset ja kulttuuriset stereotyyppit, mm. rauhallisuudesta ja pelkistyneisyydestä, vaikuttavat kuvaan itsestä ja omasta persoonasta sekä siihen, millaisina muut nähdään (esimerkit 31–32).

[31] *Meine größte finnische Eigenschaft ist meine **Gelassenheit**. Ich zweifle daran, dass es wirklich mit meiner Nationalität zu tun hat, allerdings soll Gelassenheit wohl **stereotypisch** für das finnische Volk zu sein.* (Oppilas40.)

Merkittävin suomalainen ominaisuuteni on **rauhallisuus**. Epäilen kuitenkin, että sillä todellisuudessa olisi tekemistä kansallisuuteni kanssa, kuitenkin rauhallisuutta pidetään **stereotyyppisenä** suomalaisena ominaisuutena. (Oppilas40.)

Suomalaiseen kommunikointitapaan liittyy omat sääntönsä. Suomalaisten aktiivinen hiljaisuus kommunikaatiotilanteissa mainitaan myös tämän tutkimuksen vastauksissa suomalaisena ominaisuutena (esimerkki 32: "keskustelun tauot").

[32] *Unter anderem wenn mir **Pausen in Gesprächen** nicht unangenehm sind, [...]* (Oppilas63).

Muun muassa silloin, kun **keskustelun tauot** eivät häiritse minua [...]

(Oppilas63).

[33] *In der beruflichen Kommunikation mit Finnen. Sie ist meist **unkomplizierter**.* (Oppilas50.)

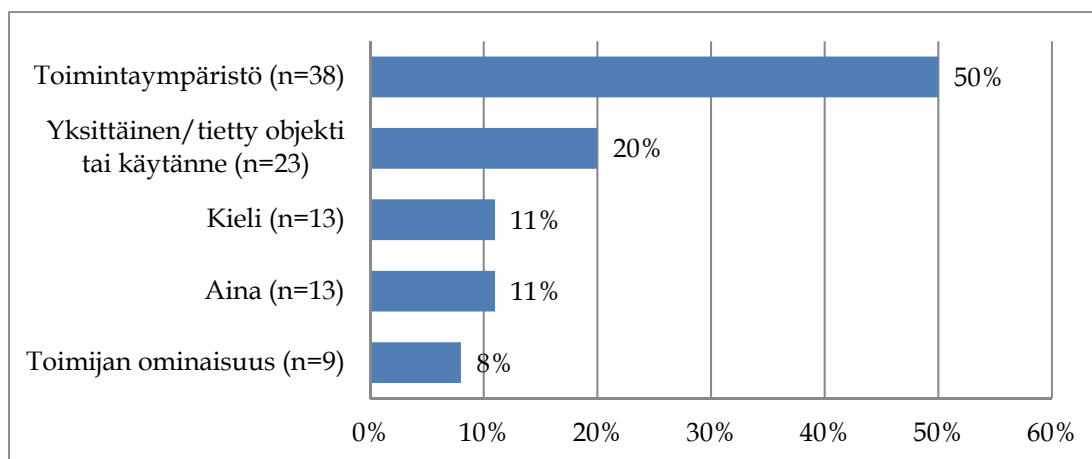
Ammatillisessa viestinnässä suomalaisten kanssa. Se on yleensä **mutkattomampaa**. (Oppilas50.)

Suomalaisten ammatilliset kommunikointitavat olivat vastaajalle (oppilas50) ilmeisen tuttuja, koska se kuvaillaan adjektiivin "mutkaton" komparatiivimuodolla (jonka synonyymit ovat esim. "selkeä" ja "suora") vertaillen sitä ammatilliseen viestintään saksalaisten kanssa (esimerkki 33: "mutkattomampaa").

6) Yhteenvedo kysymyksen "Milloin tunnet itsesi suomalaiseksi" vastauksista

Ympäristöt ja tilanteet, joissa suomalaisten joukkoon kuulumista koettiin tai elettiin todeksi, olivat vaihtelevia. Kuviossa 15 on havainnollistettu taulukossa edellä esitettyjen suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta välittävien tekijöi-

den (ks. taulukko 7) suuruusluokat suhteessa toisiinsa. Analyysissä löysin kysymyksen *Milloin tunnet itsesi suomalaiseksi?* (liite2, kysymys 23) 49 vastauksesta kuulumista välittäviä asioita 96 kpl. Koska yksi vastaus saattoi sisältää useita välittäviä seikkoja, asioiden määrä on käytännössä suurempi kuin vastaajien ja vastausten määrä.



KUVIO 15 Suomalaisen joukkoon kuulumisen tunnetta välittävät tekijät (n=96)

Suurimmaksi kategoriaksi muodostui toimintaympäristö (ks. taulukko 7), johon asettui puolet mainituista seikoista. Kuulumista välittävät toimintaympäristöt olivat monipuolisia ja niissä toiminta toisistaan poikkeavaa, eikä tämän tutkimuksen tuloksista ollut löydettävissä yhtä selvää suomalaisiin kuulumisen tunnetta välittävää toimintaympäristöä. Joillekin välittävänä ympäristönä toimi Saksassa toimivat suomalaisyhteisöt, toisille kuulumisen tunteen korostui kotona. Osa tunsi itsensä suomalaiseksi Suomessa, mökillä tai luonnon helmassa. Joillekin kuulumisen suomalaiseen joukkoon oli osa elämää aina ja kaikkialla. Kuulumisen tunnetta välittäviä objekteja ja käytänteitä olivat tietyt artefaktit, kuten musiikki ja designtuotteet, sekä tavat ja käytänteet, jotka liittyivät usein ruokailuun sekä juhlatapoihin. Kieli nousi myös tämän kysymyksen kohdalla erillisenä kategoriana esiin. Lisäksi osallistujat löysivät itsestään suomalaisiksi mieltämiään ominaisuuksia.

5.2.2 Suomikoululaisten kulttuuriset artefaktit kuulumisen tunteen välittäjinä verkkokyselyssä

Kyselyssä osallistujilta kysyttiin erillisessä kysymyksessä merkityksellisistä esineistä, joita he yhdistivät Suomeen (liite 2, kysymys 17). Kysymyksen vastauksista löysin kolme asiaa, joiden mukaan jaoin vastaukset kolmeen kategoriaan: 1) käyttöesineet ja korut, 2) mediatuotteet ja 3) tekstiilit.

1) Käyttöesineet ja korut

Osallistujille merkityksellisten esineiden tai kuvien kirjo oli laaja. *Käyttöesineet ja korut* -kategoriaan liitin vastaukset, jossa mainittiin astiat, keittiövälineet ja korut.

Vastauksissa mainittiin suomalaisia design-tuotteita (esimerkki 34: "Aalto maljakko, iittala astiastot ja lasit ... Kalevalarannekoru). Yksittäisiä mainittuja esineitä olivat lisäksi mm. puukko, lippu ja tuokkonen.

[34] *Aalto maljakko, iittala astiastot ja lasit. [...] Kaikki nämä tuovat suomalaisen tunnelman ja mielihyvän. Kalevalarannekoru. Jonka sain 18v lahjaksi. Pidän siitä aina. Antaa minun tuntea juureni. (Oppilas25.)*

Joissakin vastauksissa oli mainittu esineet niitä yksilöimättä (esimerkki 35: "paljon suomalaisia esineitä").

[35] *kyllä, omistan paljon suomalaisia esineitä jotka ovat minulle tärkeitä mutta syinä voivat olla myöskin esimerkiksi että olen saanut tietyn esineen lahjaksi suomalaiselta (Oppilas2).*

Vastauksista välittyi kaksijakoinen suhtautuminen suomalaisiin esineisiin. Toisaalta ne olivat jokapäiväisiä käyttöesineitä (esimerkki 34: "iittala astiastot ja lasit") tai merkityksellisiä alkuperänsä vuoksi (esimerkki 36: "suomalaisen alkupeuran vuoksi").

[36] *Viele Dinge, die ich besitze sind mir wegen der finnischen Herkunft wichtig. (Oppilas39).*
Monet omistamani tavarat ovat minulle tärkeitä niiden suomalaisen alkuperän vuoksi. (Oppilas39).

Toisaalta esineillä oli tunnearvoa, sillä ne olivat lahjoja (esimerkki 34: "sain 18v lahjaksi; esimerkki 35: "lahjaksi suomalaiselta") tai muistoja joistakin osallistujille merkityksellisistä tapahtumista (esimerkki 37: "ne ovat muistoja").

[37] *Ich habe viele Gegenstände aus Finnland. Es sind jedoch eher die Erinnerung an etwas besonderes, als allein die Tatsache, dass sie Finnland kommen, die sie mir "besonders wichtig" machen. (Oppilas44).*
Minulla on paljon esineitä Suomesta. Ne ovat paremminkin tärkeitä siksi, että ne ovat **muistoja** joistakin erityisistä tapahtumista kuin sen vuoksi, että olisivat minulle "erityisen tärkeitä" suomalaisuutensa vuoksi. (Oppilas44).

Tässä yhteydessä tulee esiin kuulumisen tunteen materiaallinen ulottuvuus. Osassa vastauksista esineet vahvistivat suomalaisiin kuulumisen tunnetta (esimerkki 34: "Antaa minun tuntea juureni"). Joillekin välittävä aspekti on yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin. Näissä tapauksissa kuulumista välittävät arvot liittyvät siihen, että esimerkiksi lahjaksi saatu suomalainen esine on saatu suomalaisilta sukulaisilta tai tuttavilta (esimerkki 35: "lahjaksi suomalaiselta").

2) Mediatuotteet

Mediatuotteilla ymmärrän tekstiä, kuvaa ja/tai ääntä sisältäviä tallenteita tai painotuotteita. Mediatuotteet -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa tuli esiin suomalainen kirjallisuus (esimerkki 38: "Kalevalan versioita"), valo- ja painokuvat (esimerkki 38: "julisteilla ja kuvilla"; esimerkki 39: "Metsä-järvi-kuvat"), elokuva ja televisiosarjat (esimerkki 39: "Muumit ... sarjan").

[38] *Alle Poster und Bilder in meinem Arbeitszimmer haben Finnlandbezug und ich sammle Kalevala-Ausgaben (Oppilas50).*
Kaikilla julisteilla ja kuvilla työhuoneessani on yhteys Suomeen ja keräilen Kalevalan versioita. (Oppilas50).

[39] *Muumit ovat aina olleet mulle todella tärkeit kun mummoni otti ennen aikaan sarjan nauhalle ja sain lomaalla katsoa sitä. Metsä-järvi-kuvat (Oppilas21.)*

Mediatuotteet edustivat vastauksissa yhteyttä Suomeen arkipäivässä (esimerkki 38: "työhuoneessani").

3) Tekstiilit

Tekstiilit -kategoriaan liitin vastaukset, joissa tuli esiin suomalaiset käyttötekstiilit (esimerkki 40: "Mariimekon vaatteet").

[40] *[...], zum Beispiel Kleidung von Mariimekko, [...]. (Oppilas51.)*
[...], esimerkiksi Mariimekon vaatteet, [...]. (Oppilas51.)

Kokoavasti voidaan todeta, että vastauksista selviää suomalaisten esineiden ja tuotteiden kuuluvan osallistujien arkipäivään.

5.2.3 Suomikoululaisten ympäristön suhtautuminen kulttuurisesti moninaiseen taustaan verkkokyselyssä

Tässä alaluvussa käsittelen Suomi-koulua käyneiden nuorten ympäristön suhtautumista heidän monikieliseen ja -kulttuuriseen taustaansa, kuinka ympäristö määrittelee osallistujien kuulumista mm. suomalaisiin, saksalaisiin tai ulkomalaisiin. Sosiaalisten suhteiden välityksellä samankaltaisuuksien ja erojen kautta muodostetaan käsitys kuulumisesta tai kuulumattomuudesta (ks. esim. May 2013, 113). Suhtautuminen voi olla 1) *diskriminointia* l. syrjintää (kuulumattomuuden osoittamista) tai 2) *myönteistä kiinnostusta* (hyväksyntää). Seuraavassa käsitelen ensin tilanteita, joissa osallistujat olivat kokeneet diskriminointia. Sen jälkeen siirryn myönteisiin kiinnostuksen kokemuksiin. Kyselyssä lähestyttiin ympäristön suhtautumista kahdessa kysymyksessä: *Oletko kokenut syrjintää tai kiusaamista suomalaisen taustasi takia* (liite 2, kysymys 18) ja *Ovatko toverisi kiinnostuneita monikulttuurisesta ja monikielisestä taustastasi?* (liite 2, kysymys 19).

1) Diskriminoiva kiinnostus

Osallistujien syrjintäkokemuksia tiedustelin vaihtoehdokysymyksellä *Oletko kokenut syrjintää tai kiusaamista suomalaisen taustasi takia* (liite 2, kysymys 18), jonka vastausvaihtoehdot olivat *kyllä* tai *ei*. Nuorista 16 prosenttia kertoi kohdanneensa diskriminointia. *Kyllä* -vastausvaihtoehdosta vastaajat ohjattiin kommenttikenttään, jossa heillä oli mahdollisuus kertoa kokemastaan syrjinnästä. Tätä mahdollisuutta käytti kahdeksan yhdeksästä syrjintää tai kiusaamista kokeneesta. Vastauksissa diskriminointikokemukset sijoittuivat koulukontekstiin (viisi vastausta) tai liittyivät ulkomaalaiseksi leimaamiseen, kieleen tai ennakkoluuloihin maata (Saksaa tai Suomea) kohtaan.

Vastauksista selviää, että syrjintää oli koettu koulukiusaamisen muodossa (esimerkki 41: "Peruskoulussa ... uhkailtiin fyysisesti ja kiusattiin").

[41] *In der Grundschule sind wir physisch bedroht und gemobbt worden [...] unser Dorf war sehr konservativ und rechtsextrem und obwohl wir aussahen wie alle anderen wurden wir trotzdem als Ausländer stigmatisiert* (Oppilas35).

Peruskoulussa meitä **uhkailtiin fyysisesti ja kiusattiin** [...] kylämme oli **hyvin konservatiivinen ja oikeistolainen**, ja vaikka näytimme samanlaisilta kuin kaikki muutkin, silti meidät leimattiin ulkomaalaisiksi (Oppilas35).

Konservatiivissa yhteisössä ulkomaalaistaustainen perhe saattoi erottua "toiseksi", mikä johti syrjintäkokemuksiin (esimerkki 41: "kylämme oli hyvin konservatiivinen ja oikeistolainen").

Vastauksissa ilmeni, että ympäristön stereotyyppinen luokittelu kansalliseen ryhmään (esimerkki 42: "määriteltiin vain suomalaiseksi") eikä yksilönä (esim. 42: "persoonallisuudelle"), mikä saattoi tuntua vastaajista ahdistavalta (esimerkki 42: "tilaa ei annettu").

[42] *Nur als finnin definiert und nichts anderes, kein raum für meine eigene Persönlichkeit. Vorurteile wie Alkohol, Kälte, wenig Zivilisation, wird wenig ernst genommen. "Gibt's da überhaupt Straßen?"* (Oppilas33.)

Minut **määriteltiin vain suomalaiseksi** eikä miksiäkään muuksi, **tilaa ei annettu persoonallisuudelle**. Ennakkoluuloja, **kuten alkoholi, kylmyys, sivistymättömyys**, ja oletettavasti vähemmän vakavasti otettavia. "Onko siellä edes teitä?" (Oppilas33.)

Vastausten mukaan käytettiin eronteon osoittamiseen stereotyyppisiä käsityksiä Suomesta ja suomalaisista (esimerkki 42: "alkoholi, kylmyys, sivistymättömyys").

Äidinkieleen liittyä usein paljon tunteita, joten sen väheksyminen tuottaa mielipahaa (esimerkki 43: "suomi ei ole mikään kieli ... se loukkasi").

[43] *Als ich klein war wurde mir (von einem anderen Kind) gesagt, dass finnisch keine Sprache ist. Das hat mich sehr verletzt.* (Oppilas34.)

Kun olin pieni, toiset lapset sanoivat minulle, että **suomi ei ole mikään kieli**. Se **loukkasi** minua kovasti. (Oppilas34.)

Vastauksista selvisi, että koulukontekstissa tai lasten keskuudessa sekä asuinympäristössä (esimerkit 41–43) olivat osallistujat kokeneet erilaisiksi leimaamista. Lyömäaseina käytettiin stereotyyppisiä käsityksiä suomalaisista, kuten runsasta alkoholinkäyttöä tai Suomen maantieteellistä sijaintia (esimerkki 42).

Syrjintäkokemukset eivät rajoittuneet vain saksalaiseen ympäristöön, vaan ristiriitoja kohdattiin myös Suomessa. Samoin kuin saksalaisilla on tiettyjä ennakkoluuloja suomalaisia kohtaan, myös suomalaisilla on ennakkokäsityksiä saksalaisista. Vastausten mukaan varusmiespalveluksessa ulkosuomalaiset erottuvat helposti joukosta (esimerkki 44: "asepalvelukseen"). Asepalveluskontekstissa joukkuetoverit osoittivat ulkopuolisuutta mm. kielellisin keinoin (esimerkki 44: "petturi ... saksalaiseksi pohjasakaksi").

[44] *Als ich nach Finnland zum Militärdienst gerufen wurde, war ich in meiner Kompanie stetz der Aussenseiter. Wenige (besonders ignorante) Kameraden nannten*

mich sogar "Verräter" oder "deutscher Abschaum". Mein Gefühl ist, dass finnische Menschen im Schnitt deutlich rassistischer sind als Deutsche. In Finnland habe ich auch das Gefühl bekommen, dass Nationalstolz eine unglaublich große Rolle spielt. Dies war immer sehr verstörend, da nach dem 2. Weltkrieg gerade Nationalstolz in Deutschland unterdrückt wurde. (Oppilas40.)

Kun minut kutsuttiin asepalvelukseen Suomessa, olin komppaniassa aina ulkopuolinen. Jotkut (erityisen tyhmät) kutsuivat minua jopa "petturiksi" tai "saksalaiseksi pohjasakaksi". Minusta tuntuu, että suomalaiset ihmiset ovat keskimäärin rassistisempia kuin saksalaiset. Suomessa tuntuu myös, että kansallisylypeydellä on uskomattoman tärkeä rooli. Tämä on järkyttävää, sillä Saksassa kansalaisylypeys tukahdutettiin 2. maailmansodan jälkeen. (Oppilas40.)

Tässä vastauksessa nousee esiin osallistujan kokemukset kahdessa kulttuurissa kasvaneena. Hän totesi rasismien ja kansallisylypeyden olevan yleisempää Suomessa kuin Saksassa. Molemmat ilmiöt hän assosioi kielteisiksi. Kokemukset kahdesta kulttuurista, suomalaisesta ja saksalaisesta, antavat hänelle pohjaa kyseenalaistaa suomalaisten jakamia arvoja, kuten kansallisylypeyttä. Rasismia ja kansallistunnetta koskevat ajatuksensa hän pohjaa itse kokemiinsa loukkauksiin ja syrjäyttämisen kokemuksiin Suomen asepalveluksessa ollessaan.

Yhteenvetona diskriminoivan kiinnostuksen kokemuksiin voidaan sanoa, että jotkut suomikoululaiset kertoivat vastauksissaan erilaisuudesta tai jopa syrjivistä kokemuksista, jotka sijoittuivat Saksaan, Suomeen tai molempiin maihin.

2) Myönteinen kiinnostus

Seuraavassa siirrytään käsittelemään ympäristön myönteistä kiinnostusta vastaajien taustaan. Näitä kokemuksia kysyin vaihtoehtokysymyksellä *Ovatko toverisi kiinnostuneita monikulttuurisesta ja monikielisestä taustastasi?* (liite 2, kysymys 19). Yli 80 (n=56) prosenttia ilmoitti tovereiden olevan kiinnostuneita heidän taustastaan. *Kyllä* -vastausten kommenttikentässä osallistujilla oli mahdollisuus kertoa, miten tovereiden kiinnostus ilmenee. *Kyllä* -vastauksia tuli 47 ja tilaisuutta kertoa tovereiden kiinnostuksesta käytti 42 vastaajaa (90 %, n=47).

Vastauksien mukaan tovereiden kiinnostus muodosti jatkumon, joka kohdistui aluksi vastaajan persoonaan (esimerkki 43: "puoleksi suomalainen ... taustastani"), jonka kautta syntyi laajempi kiinnostus maata ja kieltä kohtaan. Analyysissä tarkastelin vastauksista esiin nousseita kiinnostuksen kategorioita, joista muodostin induktiivisesti neljä luokkaa: a) *kieli*, b) *maa ja kulttuuri*, c) *ruoka* ja d) *tovereiden toimijuus*.

Kieli -kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa esiin nousi suomen kieli. Suomen kieli herätti vastausten mukaan tovereiden kiinnostusta erilaisena kielenä (esimerkki 45: "sun täytyy kuulla").

[45] *Pscht, sie telefoniert mit ihrer Mama, das musst du hören!* (Oppilas69).
Pss, se puhuu puhelimesta äitinsä kanssa, **se sun täytyy kuulla!** (Oppilas69).

Toisaalta vastauksista ilmeni, että toverit halusivat ainakin kuulla, mutta ehkä myös oppia ilmauksia suomeksi (esimerkki 46; "sanon jotain suomeksi"):

- [46] *Kun ihmiset kuulevat, että olen puoleksi suomalainen, monet haluavat tietää enemmän taustastani, ja haluavat esimerkiksi että sanon jotain suomeksi. (Oppilas18).*

Vastauksista selvisi, että toverit olivat kiinnostuneita suomen kielestä ja vastaajien suomen kielen taidosta. Kielen lisäksi toveruussuhteiden kautta osallistujat levittivät Suomi-tietoutta lähiympäristössään kertomalla Suomesta ja suomalaisesta kulttuurista.

Maa ja kulttuuri -kategoriaan luokittelun vastaukset, joiden keskeisiä avainsanoja olivat tavat, luonto, metsä, talvi, kulttuuri, sosiaalinen ympäristö, politiikka, talvi. Tovereiden kiinnostus oli vastausten mukaan monipuolista ja tuli esiin tilanteisesti (esimerkki 47: "kyselevät tavoista ... vertailevat ... luonnosta ... jos aihe sattuu sopimaan").

- [47] *he kyselevät tietyistä tavoista ja ehkä vertailevat omiaan suomalaisiin tapoihin. [...] Kiinnostusta herää myöskin suomen luonnosta [...] ja kaikenlaisesta, mitä se juuri sillä hetkellä keksivätkin. Tämä ei tarkoita että keskustelen kavereitteni kanssa aina suomesta mutta jos aihe sattuu sopimaan niin he ovat erittäin kiinnostuneita ja avoimmin. (Oppilas2.)*

Kulttuurin osa on myös ruokakulttuuria, josta osassa vastauksista kerrottiin. Ruokakulttuuri nousi kuitenkin vastauksissa niin vahvasti esiin, että muodostin siitä erillisen kategorian - *ruoka*. Kiinnostus suomalaista ruokaa kohtaan tuli esiin haluna tutustua suomalaiseen makumaailmaan (esimerkki 48: "haluavat kokeilla").

- [48] *Sie möchten gerne finnisches Essen probieren (Oppilas71).
He haluavat kokeilla suomalaisia ruokia (Oppilas71).*

Vastauksissa mainittuja ruokia tai elintarvikkeita olivat mm. korvapuusti, karjalanpiirakka ja lakritsi.

Tovereiden toimijuus -kategorian muodostin vastauksista, joissa tovereiden kiinnostus esiintyi heidän aktiivisuutenaan laajemmin Suomea tai suomen kieltä kohtaan kuin edellisten kategorioiden yhteydessä. Tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa kerrottiin tovereiden kiinnostuksesta oppia kieltä (esimerkki 49: "opiskelee suomea ja suomalaista kirjallisuutta") tai matkustaa Suomeen (esimerkki 50: "lomailla Suomessa").

- [49] *Meine Freundin ist sogar so begeistert, dass sie Finnische Sprache und Literatur studiert (Oppilas40)
Tyttyystäväni on jopa niin innostunut, että opiskelee suomea ja suomalaista kirjallisuutta (Oppilas40).*

- [50] *Jotkut haluavat lomailla Suomessa ja kysyvät siksi Suomesta (Oppilas8).*

Tämän kysymyksen suhteellisen suuri vastausaktiivisuus on osoitus siitä, että vastaajat arvostivat tovereiden kiinnostusta heidän taustastaan. Kaikki tämän kysymyksen vastaukset käsittelivät saksalaisten tovereiden suhtautumista ja

kiinnostusta osallistujien taustaan, vaikka kysymyksen muotoilu ei sulkenut pois ylirajaisia toveruussuhteita, kuten tovereita Suomessa.

5.2.4 Suomikoululaisten avoimet kommentit verkkokyselyssä

Tässä alaluvussa käsittelen suomikoululaisten luvun teemaan *suomalaisten joukkoon kuulumisen tunne* liittyviä ajatuksia, joita vastaajilla oli mahdollisuus esittää verkkokyselyn avoimessa kysymyksessä (liite 2, kysymys 39). Mahdollisuutta käytti 13 (23 %, n=56) kyselyyn vastanneista nuorista. Yli puolet (n=8) annetuista kommenteista liittyi suomalaisten joukkoon kuulumisen tunteeseen tai erilaisuuden kokemuksiin. Viidessä näistä kahdeksasta kommentista pohdittiin kahden kielen ja kulttuurin keskellä varttumista. Suhtautuminen asiaan saattoi olla kaksoitahoista (esimerkki 51: ”juurettomuudelta ... hienoa ... molemmat kansalaisuudet”).

[51] *Kahteen kulttuuriin kuuluminen joskus tuntuu myös juurettomuudelta. En ole täysin suomalainen, enkä täysin saksalainen. Se on kyllä hienoa, että minulla on molemmat kansalaisuudet ja osaan sekä suomea että saksaa. (Oppilas18.)*

Toisaalta osassa vastauksista vahvistuu myönteinen käsitys edellä esiin tulleesta suomalaisten joukkoon kuulumisesta (esimerkit 52: ”kuinka iloinen voin olla”, ks. myös kuvio 13).

[52] *In Finnland Urlaub zu machen entspannt einen und ruft einem immer wieder ins Gedächtnis, warum man froh sein kann nicht nur deutscher zu sein (Oppilas59). Rentoutuessani lomalla Suomessa muistuu aina mieleeni, kuinka iloinen voin olla siitä, että en ole vain saksalainen (Oppilas59).*

Vastaukset osoittivat myös, että kaikkien käsitykset kuulumisesta eivät ole yhteneväisiä. Joidenkin vastaajien mielestä dikotomia suomalainen tai saksalainen ei ollut globalisoituvassa maailmassa enää ajankohtainen (esimerkki 53: ”johonkin maahan kuulumisen käsite on vanhentunut”).

[53] *Ich finde das Konzept, sich als einem Land-angehörige zu fühlen ist überholt. Und es ist anstrengend ständig darauf hingewiesen zu werden, man müsse sich als Bürger zweier Staaten vor allem wenn man dann noch im anderen Ausland gelebt hat, als zu einem der Länder zugehörig oder vor allem nicht zugehörig fühlen. (Oppilas65.) Mielestäni johonkin maahan kuulumisen käsite on vanhentunut. Ja on raskainta, että aina kiinnitetään huomiota siihen, että kahden valtion kansalaisena sinun on tunnettava, että kuulut johonkin maista, tai ennen kaikkea et kuulu johonkin maahan. (Oppilas65.)*

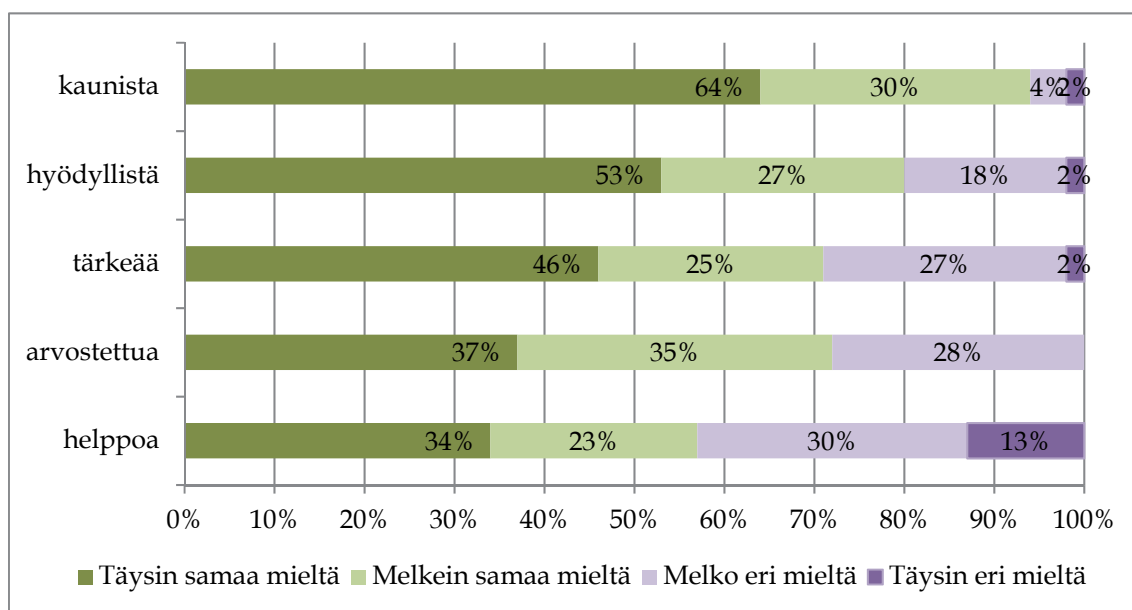
Tämän avoimen kysymyksen tarjoamaa mahdollisuutta osallistujat käyttivät kahden pääteeman (suomalaisten joukkoon kuulumisen ja kuulumisen dikotomia) lisäksi irrallisten ajatusten esittämiseen mm. suomalaisen seurakunnan ja Suomi-koulun työstä yleisesti, Suomen kauneudesta ja suomalaisesta ruoasta.

5.3 Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä ja monikielisydestä verkkokyselyn valossa

Tässä luvussa kuvaan saksansuomalaisten nuorten käsityksiä suomen kielestä ja monikielisydestä. Luvussa etsin vastauksia tutkimuskysymykseen: *Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään?* Aluksi tarkastelen suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä. Tästä aiheesta siirryn käsittelemään suomen merkittävyyttä henkilökohtaisena resurssina. Luvun päätteeksi keskityn nuorten käsityksiin monikielisydestä.

5.3.1 Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä verkkokyselyssä

Käsityksiä suomen kielestä tutkittiin esittämällä tutkimuksen osanottajille kuvai-levia adjektiiveja suomen kielestä (liite 2, kysymys 10). Esitin osallistujille viisi adjektiivia (*hyödyllistä, kaunista, helppoa, tärkeää ja arvostettua*), joihin he saattoivat ottaa kantaa neljällä Likert-asteikolla esitetyllä vaihtoehdolla (*täysin samaa mieltä, melkein samaa mieltä, melko erimieltä ja täysin eri mieltä*). Edelleen heillä oli mahdollisuus kommentoida valintojaan avoimessa kommenttikentässä. Suomi-koulua käyneiden nuorten käsitykset suomesta esitettyjen adjektiivien valossa olivat pääasiallisesti myönteisiä (kuvio 16).



KUVIO 16 Suomikoululaisten käsityksiä suomen kielestä adjektiivein (n=56)

Kauniina suomen kieltä piti (vastausvaihtoehdot *täysin tai melkein samaa mieltä*) 94 prosenttia vastaajista. Kahdeksalle kymmenestä vastaajasta suomi oli hyödyllistä, ja seitsemän kymmenestä arvioi suomen tärkeäksi ja arvostetuksi. Ainoastaan kielen helppouden kohdalla mielipiteet jakautuivat selvemmin, sillä 57 pro-

senttia piti suomea helppona ja 43 prosenttia oli tästä asiasta eri mieltä (vastausvaihtoehdot *melko eri mieltä* tai *täysin eri mieltä*). Ainoastaan 21 prosenttia (kaksi-toista 56 vastaajasta) käytti mahdollisuutta kommentoida em. adjektiiveja. Annetuissa kommentteissa pohdittiin suomen kieltä kyseisten adjektiivien kautta globaalilla (esimerkki 54: ”maailman laajuisesti”; esimerkki 55: ”ammattillisessa kontekstissa”) ja lokaalilla tasolla (esimerkit 54–55: ”henkilökohtaisesti”). Annetuissa kommentteissa korostui suomen kielen arvo osana omaa kielirepertuaaria (esimerkki 54: ”hyvinkin tärkeää ja arvostan sitä erittäin paljon”) ja kommunikatiivväliseen perheen kesken (esimerkki 55: ”hyödyllistä voidakseni puhua perheeni kanssa”). Osallistujat huomioivat suomen merkityksen myös laajassa mitataavassa. Heidän mielestään vallitsi ristiriita henkilökohtaisten ja globaalien arvostuksien välillä (esimerkki 54: ”oli [...]vaikeaa vastata tähän kysymykseen”).

[54] *kenen näkökulmasta? Toki minulle henkilökohtaisesti Suomen kieli on hyvinkin tärkeää ja arvostan sitä erittäin paljon, se on minulle varsin hyödyllistä ja kaunista mutta se on kuitenkin niin pieni kieli, että en usko sen olevan kovin tärkeää tai hyödyllinen maailman laajuisesti. Sen vuoksi mielestäni oli hieman vaikeaa vastata tähän kysymykseen, [...]. (Oppilas2.)*

[55] *Für mich persönlich ist die finnische Sprache selbstverständlich nützlich um gemeinsam mit meiner Familie zu sprechen, ebenso ist sie für mich wichtig. Im beruflichen Kontext jedoch ist sie mir weder nützlich noch wichtig. Die Angaben habe ich unter diesen Gesichtspunkten gemacht. (K_csae51.)*

Minulle henkilökohtaisesti suomi luonnollisesti hyödyllistä voidakseni puhua perheeni kanssa, mikä on minulle tärkeää. Ammatillisessa kontekstissa se ei ole hyödyllistä eikä tärkeää. Olen vastannut näistä lähtökohdista (Oppilas51).

Vastauksissa erotettiin selvästi julkinen ja yksityinen tila. Yksityisesti suomella oli rooli kommunikatiivväliseen mm. perheen ja sukulaisten kesken (esimerkki 55: ”puhua perheeni kanssa”). Globaalilla tasolla suomea pidettiin pienenä kielinä, jonka ei kansainvälisesti tai työelämän kontekstissa nähty olevan kovin merkittävä (esimerkki 55: ”Ammattillisessa kontekstissa”).

Osallistujilla oli mahdollisuus kertoa käsityksiään suomen kielestä myös avoimessa kysymyksessä *Mitä muuta haluat kertoa suomen kielen taidostasi?* (liite 2, kysymys 12). Vastauksia tähän kysymykseen kertyi 34 eli 61 prosenttia vastaajista (n=56) halusi kertoa omin sanoin suomen kielen taidostaan. Vastaukset kysymykseen olivat moninaisia ja useissa vastauksissa lähestyttiin kysymystä monista eri näkökulmista. Vastausten monipolvisuus vaikeutti niiden analysoimista, mutta redusoidulla esiin nousi kolme merkityskategoriaa: 1) *käsitys kielitaidosta*, 2) *käsitys kielen merkittävyydestä* ja 3) *käsitys oppimisympäristön vaikutuksesta kielitaidolle* (taulukko 8). Kategoriat ovat induktiivisesti muodostettuja ja perustuvat aineistosta esiin tulleisiin seikkoihin.

TAULUKKO 8 Suomen kielitaitoon ja kielenkäyttöön liittyvien kommenttien kategoriointi

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • kirjoittaminen käy hyvin hitaasti (Oppilas11) • Meine Grammatik Kenntnisse sind schwach, auch fehlt mit einiges an Wortschatz. Man hört mir keinen Akzent an. – Tietoni kieliopista on heikko, myös sanasto on puutteellinen. Minulla ei ole kuultavissa aksenttia. (Oppilas33) • Suomi on äidinkieli. (Oppilas7). 	<p>a) oman kielitaidon arvioinnin perustana käsitys kielestä toimintana</p> <p>b) oman kielitaidon arvioinnin perustana käsitys kielestä systeeminä</p> <p>c) kieli äidinkielenä</p>	1) Käsitys kielitaidosta
<ul style="list-style-type: none"> • Onneksi olen kaksikielinen ja opin suomea äidinkielenä, niinkuin saksaa (Oppilas3). • Mir ist die finnische Sprache wichtig – Minulle suomen kieli on tärkeää (Oppilas49) 	<ul style="list-style-type: none"> • tyytyväisyys • merkittävyys 	2) Käsitys kielen merkittävydestä
<ul style="list-style-type: none"> • Taitoni ovat edistynyt joka vuosi, joka olin Suomi-koulussa (Oppilas21). • Meine Mutter hat mich bilingual aufgezogen – Äitini kasvatti minut kaksikielisesti (Oppilas33). 	<ul style="list-style-type: none"> • formaali oppimisympäristö • informaali oppimisympäristö 	3) Käsitys oppimisympäristön vaikutuksesta kielitaidon kehittymiseen

Taulukon esimerkit tai niistä tehdyt yleistykset eivät anna kaikissa tapauksissa yksiselitteistä kuvaa kategoriasta. Yksi vastaus saattoi olla monikerroksinen ja mahdollisesti siten luokittelun useaan kategoriaan. Kaikki annetut vastaukset kuuluvat ainakin yhteen kategoriaan, mutta monet niistä luokiteltiin useaan luokkaan.

1) Käsitys kielitaidosta

Käsitys kielitaidosta-kategorian luokittelin vastaukset, jotka liittyivät a) *oman kielitaidon arvioinnin perustana kieli toimintana*, b) *oman kielitaidon arvioinnin perustana käsitys kielestä systeeminä* c) *kieli äidinkielenä*. Kategorian keskeisiä käsitteitä olivat äidinkieli, suomen kielen taito, monikielisyys, kielen osa-alueet ja kielen oppimisympäristö. Tähän kategoriaan luokittelin kaksi kolmannelta tämän kysymyksen vastauksista.

Alakategorian oman kielitaidon arvioinnin perustana *kieli toimintana* muodostin vastauksista, joissa kielitaitoon viitattiin verbein tai verbeistä johdetuin substantiivein, kuten kirjoitan, puhuminen, tunnen. Lisäksi tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa arvioitiin eri kielten suhdetta toisiinsa kielen hallinnan tasolla. Vastauksissa osallistujat pohtivat hallintaa toimintojen ja osataitojen kautta (esimerkki 56: ”Puhun paremmin kuin kirjoitan ... ymmärrän paremmin kuin puhun. Viranomaiskielen kanssa minulla on vaikeuksia ... murteiden kanssa.”).

- [56] *Ich spreche besser als ich schreibe und verstehe besser als ich spreche. Bei Amtsfinnisch habe ich Probleme. Auch bei einigen Dialekten.* (Oppilas64.)
Puhun paremmin kuin kirjoitan ja ymmärrän paremmin kuin puhun. Viranomaiskielen kanssa minulla on vaikeuksia. Myös joidenkin **murteiden** kanssa. (Oppilas64.)

Kielitaidon tason ja sen riittävyden lisäksi vastauksissa pohdittiin suomen ja saksan kielten suhdetta osallistujien arjessa.

- [57] *[...] jedoch am fühle ich mich im Deutschen wesentlich sicherer [...] mein Deutsch mit Abstand die stärkere Sprache ist* (Oppilas51).
 [...] vaikka **tunnen itseni saksan kielessä huomattavasti varmemmaksi**, [...] saksa on selkeästi **vahvempi kieleni**. (Oppilas51).

Nuoret pitivät saksaa vahvempana kielenään (esimerkki 57: ”tunnen itseni saksan kielessä ... varmemmaksi ... vahvempi kieleni”). Saksan kielen vahvempaan asemaan osallistujat etsivät perusteluja kielten käyttöalueiden eriytymisestä (esimerkki 58: ”kävin saksalaista koulua ... vanhempien kanssa suomea”).

- [58] *Ich vermute die Ursache liegt darin, dass ich auf eine deutsche Schule gegangen bin aber trotzdem mit meinen Eltern immer finnisch gesprochen habe.* (Oppilas40.)
 Se johtuu luultavasti siitä, että kävin **saksalaista koulua**, mutta huolimatta siitä olen aina puhunut **vanhempieni kanssa suomea**. (Oppilas40.)

Käsityksiin kielestä toimintana liitin myös vastaukset, jossa suomen taito yhdistettiin laajempaan kontekstiin monikielisydestä. Näissä vastauksissa ei erityisesti korosteta suomea, vaan monikieliseksi varttumisen tuomia etuja (esimerkki 59: ”muita kieliä on helpompi oppia ja laajempaa näkökulmaan erilaisiin kulttuureihin ja muihin kieliin”).

- [59] *Ich denke zweisprachig aufzuwachsen bedeutet auch andere Sprachen einfacher zu lernen und einen weiteren Horizont für Unterschiede in Kultur und Sprache bei anderen zu haben* (Oppilas69).
 Luulen, että varttuminen kaksikieliseksi, merkitsee myös sitä, että **muita kieliä on helpompi oppia ja laajempaa näkökulmaa** erilaisiin kulttuureihin ja muihin kieliin. (Oppilas69).

Osallistujat arvioivat yleisesti reseptiiviset taitonsa produktiivisia taitoja vahvemmiksi. Sana- ja ilmaisuvarantoaan osallistujat pitivät puutteellisena, varsinkin arkipäivän kielenkäyttöä vaativammassa kommunikaatitilanteissa. Arkipäivän tilanteissa vastaajat kertoivat tulevansa hyvin toimeen, mutta vaativammassa kommunikaatitilanteissa vastaajat eivät aina pitäneet suomen taitoaan riittävänä.

Saksa oli useimmille vastaajille suomen ohella kotona käytetty kieli ja kodin ulkopuolisen arjen kieli. Vastauksissa viitattiin niin ikään monikielisyyden tuomiin etuihin.

Mielenkiintoisesti joissakin kommentteissa näkyi vastaajien kielikäsitys. Näissä vastauksissa kielitaito käsitettiin näkökulmasta, jonka *perustana oli käsitys kielestä systeeminä* (esimerkki 60: ”oikeasti” kieltä ... kielioppia ... sanastoa ... kirjoittaneeni”).

- [60] *kann ich nicht behaupten dass ich die Sprache "richtig" gelernt habe, also Grammatik geübt, Vokabeln auswendig gelernt oder Aufsätze geschrieben habe... (Oppilas49.)*
 en voi väittää **oppineeni "oikeasti" kieltä**, eli harjoitteleeni **kielioppia**, opettelleeni **sanastoa** ulkoa tai **kirjoittaneeni aineita**... (Oppilas49.)

Yksi vastaaja kertoi, että hän ei osaa arvioida kielitaitoaan (esimerkki 61: ”minun on vaikea arvioida kielitaitoani”).

- [61] *Ich bin mit finnisch und deutsch aufgewachsen, aber es fällt mir schwer, meine Sprachkenntnisse zu kategorisieren. Ein Test auf Basis des europäischen Referenzrahmens während der Zeit in der Finnschule hätte vielleicht Klarheit bringen können. (Oppilas42.)*
 Olen kasvanut suomen- ja saksankieliseksi, mutta **minun on vaikea arvioida kielitaitoani**. Ehkä **Suomi-koulussa** tehty eurooppalaiseen viitekehykseen perustunut **testi** olisi voinut selvittää asiaa. (Oppilas42.)

Suomi-koulussa ei arvioida virallisesti kielitaidon tasoa. Edellä vastaaja heittää ilmaan ajatuksen Suomi-koulun yhteydessä tehtävästä kielikokeesta, joka antaisi käsityksen kielitaidon tasosta.

Osa vastaajista halusi tässä yhteydessä tuoda esiin, että suomi on heidän äidinkieltensä tai toinen äidinkielistään (esimerkki 62: ”Suomi on toinen äidinkieleni”).

- [62] *Finnisch ist meine zweite Muttersprache [...] (Oppilas49.)*
 Suomi on **toinen äidinkieleni**, [...] (Oppilas49.)

Osassa vastauksia, joissa haluttiin ilmaista suomen asema äidinkielenä, todettiin lyhyesti sen olevan äidinkieli (esimerkki taulukossa 8: ”Suomi on äidinkieli”). Osassa vastauksista mainittiin suomi äidinkieleksi, mutta suhteutettiin sen hallintaa saksan kieleen. Vastauksista ei ole pääteltävissä, miksi osallistujat halusivat tuoda esiin suomen roolin äidinkielenä tämän kysymyksen yhteydessä.

2) Käsitys kielen merkittävydestä

Käsitys kielen merkittävydestä -kategorian avainsanoja olivat affektiiviset ilmaisut, kuten viittaukset tunteisiin ja tunteita kuvaavat adjektiivit. Suomen kielen merkittävyteen ja tunnepohjaisiin seikkoihin viitattiin vajaan kolmanneksessa annetuista vastauksista. Suomi määriteltiin joissakin vastauksissa tunnekieleksi (esimerkki 63: ”suurin osa tunteisiin liittyvistä ajatuksista on suomeksi”).

- [63] *Ich kann sagen, dass die meisten emotionalen Gedanken auf finnisch sind. Auf der anderen Seite kann ich über logische/rationale Dinge nur auf deutsch denken. (Oppilas40.)*
 Voin sanoa, että suurin osa tunteisiin liittyvistä ajatuksista on suomeksi. Toisaalta voin ajatella loogisia/rationaalisia asioita vain saksaksi. (Oppilas40.)

Vastauksissa viitattiin kielten tilanteeseen ja tarpeiden mukaan eriytyneeseen asemaan (esimerkki 63: "loogisia/rationaalisia asioita vain saksaksi"; vrt. edellä a) *kieli toimintana*).

Edellisen lisäksi tähän kategoriaan liittämiäni kommentteja kuvaavat muut affektiiviset ilmaisut, kuten onnellisuus (esimerkki 64: "tekee minut onnelliseksi"), kiitollisuus (esimerkki 65: "olen tosi kiitollinen") ja tyytyväisyys sekä merkittävyys (ks. esimerkki taulukko 8: "Minulle suomen kieli on tärkeää").

- [64] *Sie könnte besser sein, aber komme gut zurecht und das macht mich glücklich (Oppilas36).*
 Se voisi olla parempi, mutta tulen toimeen ja se tekee minut onnelliseksi (Oppilas36).

Mielihyvä ilmeni paitsi oman kielitaidon arvostamisena myös kiitollisuutena vanhempia kohtaan (esimerkki 65: "puhun suomena oikein hyvin ... kiitollinen äidilleni").

- [65] *Mielestäni puhun suomea oikein hyvin, olen tosi kiitollinen äidilleni että hän on pitänyt huolta siitä (Oppilas12).*

Lapsen ja vanhemman kommunikaation kautta syntyy tunnesuhde kieleen, joka syntyy kotona lapsen sosialisoidessa vanhemman jatkuvasti ja säännöllisesti käyttämään kieleen (Tuomi-Nikula 2013, 102–103). Vastauksissa tuli esiin tunnesuhde vanhempiin ja vanhempien tai vanhemman kanssa käytettyyn kieleen.

3) *Käsitys oppimisympäristön vaikutuksesta*

Kategoriaan *käsitys oppimisympäristön vaikutuksesta* luokittelin vastaukset, joissa pohdittiin kielen omaksumista informaalisessa ja formaalissa ympäristössä. Informaalisella oppimisympäristöllä tarkoitan ympäristöä, jossa kieltä omaksutaan ilman määrätietoista opiskelua. Ulkosuomalaisille tällainen oppimisympäristö on useimmiten koti. Ulkosuomalaisten formaaleiksi kielenoppimisympäristöiksi käsitän esimerkiksi Suomi-koulun sekä muut oppilaitokset esimerkiksi oppilasvaihdon aikana. Kaikissa tämän kategorian vastauksissa heijastuu taustalla vastaajien kielikäsitys. Monista vastauksista ilmeni, että vastaajien kielikäsitys oli formaalinen (esimerkki 66: "olen oppinut suomea käytännössä").

- [66] *[...]habe ich finnisch von meiner Mutter und ihrem Teil der Familie in der Praxis gelernt. (Oppilas49.)*
 [...]olen oppinut suomea käytännössä kotona äidiltä ja hänen perheeltään. (Oppilas49.)

Suomi-koulun roolista kielen oppimisessa löytyi vastauksista erilaisia näkökantoja. Osa vastaajista ei kokenut oppineensa kieltä Suomi-koulussa (esimerkki 60: "Vaikka kävin lapsena Suomi-koulua, en voi väittää oppineen 'oikeasti' kieltä"). Edellisessä ilmenee opiskelijan käsitys, että formaalissa ympäristössä, kuten Suomi-koulussa, käsitettiin kielen osa-alueiden opiskeluksi. Osa vastaajista ymmärsi formaaliksi oppimisympäristöksi käsitetyn Suomi-koulun aseman kielen oppimisen tueksi (esimerkki 67: "taitoni ovat edistyneet ...").

[67] *Taitoni ovat edistynyt joka vuosi, joka olin Suomi-koulussa. [...]nauttii siitä, että oppii lisää ja saa ainakin kerran viikossa käyttää kielen vanhempien lisäksi. Läksyt, kirjoitelmat yms auttoivat aina (Oppilas21.)*

Suomi-koulun antina nähtiin kielen oppimisen lisäksi mahdollisuus käyttää kieltä kodin ulkopuolella (esimerkki 63: "käyttää kielen vanhempien lisäksi").

Edellä käsitellyn avoimen kysymyksen (*Mitä muuta haluat kertoa suomen kielen taidostasi?* liite 2, kysymys 12) vastauksissa tuli esiin seikkoja suomen kielen henkilökohtaisesta merkittävyydestä, joka oli erityisesti seuraavaksi käsiteltävän kysymyksen aiheena.

5.3.2 Suomikoululaisten käsitys suomen kielen henkilökohtaisesta merkittävyydestä verkkokyselyssä

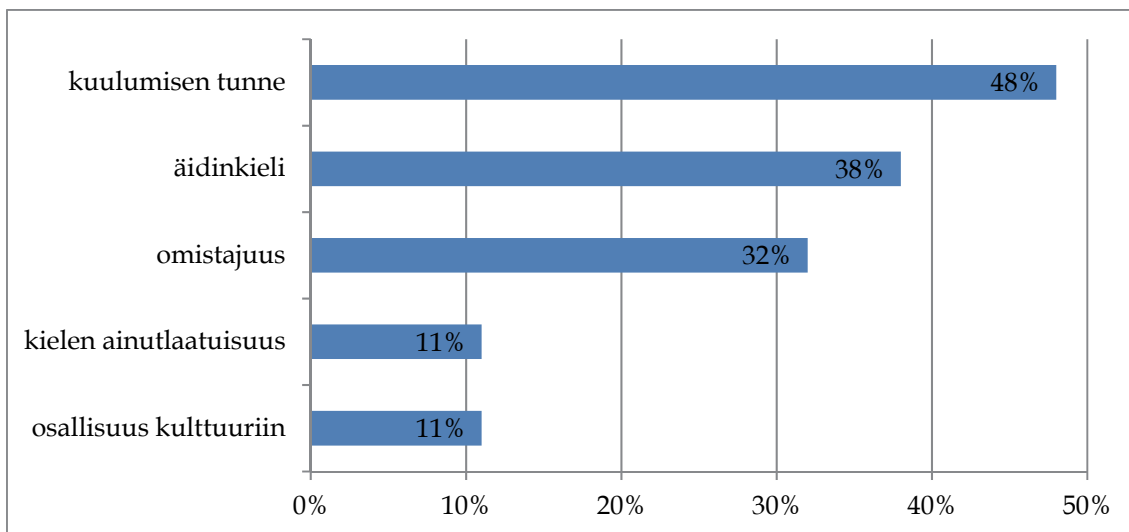
Verkkokyselyssä kysyttiin erillisessä kysymyksessä suomen kielen henkilökohtaista merkittävyyttä suomikoululaisille: *Onko suomen kieli sinulle tärkeä? Miksi?* (liite2, kysymys 13). Tähän kysymykseen karttui 47 vastausta, eli 84 prosenttia vastaajista (n=56) perusteli suomen merkittävyyttä itselleen. On mahdollista, että kysymyksen asettelun vuoksi vastaajat, jotka eivät kokeneet suomea merkittäväksi osaksi elämäänsä tai kielitaitorepertuaariaan, eivät vastanneet tähän kysymykseen, sillä kaikki 47 vastaajaa pitivät suomen kieltä itselleen jollakin tavoin merkittävänä. Vastauksissa on päällekkäisyyttä edellä käsitellyn kysymyksen käsityksistä suomen kielestä kommenttikentän vastausten kanssa, sillä useat vastaajat olivat myös siinä yhteydessä tuoneet esiin suomen merkittävyyttä itselleen mm. äidinkielenä (luku 5.3.1).

Analyysissä tarkastelin vastauksista esille nousevia seikkoja, joilla vastaajat perustelivat suomen merkittävyyttä itselleen. Analyysin tuloksena sain esiin viisi merkittävyyuskategoriaa: 1. *kuulumisen tunne*, 2. *äidinkieli*, 3. *omistajuus*, 4. *kielen ainutlaatuisuus* ja 5. *osallisuus kulttuuriin* (taulukko 9).

TAULUKKO 9 Suomen kielen merkittävyyttä koskevien perustelujen kategoriat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • On suomen kieli minulle tärkeä, pystyn kommunikoimaan sukulaisten ja kavereitten kanssa suomessa. (Oppilas3) 	Kommunikaatio perheen, sukulaisten ja ystävien kanssa	1) Kuulumisen tunne
<ul style="list-style-type: none"> • On. Se on yksi äidinkielistäni. (Oppilas16) 	Suomi on äidinkieli	2) Äidinkieli
<ul style="list-style-type: none"> • Ja, weil es ein Teil von mir ist. - Kyllä, koska se on osa minua. (Oppilas34) 	Osa itseä	3) Omistajuus
<ul style="list-style-type: none"> • Ja, weil sie einzigartig ist - schon allein vom Klang her. - Kyllä, koska se jo kuulostaakin ainutlaatuiselta (Oppilas55) 	Erityinen ja erilainen kieli, jota kaikki eivät osaa	4) Kielen ainutlaatuisuus
<ul style="list-style-type: none"> • Weil ich finnische Literatur und Musik liebe. - Koska rakastan suomasta kirjallisuutta ja musiikkia (Oppilas35) 	Kiinnostus Suomeen / kulttuuriin	5) Osallisuus kulttuuriin

Koska yksi vastaus saattoi sisältää useita perusteluja suomen kielen tärkeydelle, perustelujen määrä on käytännössä suurempi kuin vastausten määrä. Kuviossa 17 havainnollistan tämän kysymyksen (liite 2, kysymys 13) 47 vastauksissa esitettyjen perustelujen suuruusluokkia toisiinsa. Kaikki vastaukset kuuluvat johonkin em. luokista ja osa vastauksista saattaa kuulua useampaan luokkaan.



KUVIO 17 Perusteluja suomen kielen merkittävyydelle (n=47)

Kategoriat limittyivät vastauksissa toisiinsa ja niitä oli vaikea erotella (esimerkki 68), sillä pilkottaessa vastaukset eri kategorioihin jakautuiviksi esimerkeiksi niiden koheesio rikkoutuisi.

[68] *Kyllä se on minulle erittäin tärkeä, koska se on osa itseäni. Sitä paitsi melkein koko sukuni asuu Suomessa ja onhan se mukavaa pystyä puhumaan suomea heidän kanssaan. Lisäksi se on jotakin erikoista mitä eivät kaikki muut osaa. Siihen on monenmonia aivan erillaisia syitä mutta tulos on kuitenkin se, että suomen kieli on minulle erittäin tärkeä. (Oppilas2.)*

Edellinen esimerkki sisältää elementtejä kaikkiin edellä esiteltyihin kategorioihin.

1) Kuulumisen tunne

Suurimmaksi muotoutui *kuulumisen tunne* -kategoria. Tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa mainitaan perusteluksi suomen kielen merkittävyydelle perhe, sukulaiset ja ystävät (esimerkki 69: "Se on perheeni ja sukulaisteni kieli").

[69] *Se on perheeni ja sukulaisteni kieli, siksi minusta on tärkeää osata sitä (Oppilas1).*

Suomen kieltä piti tärkeänä merkittävien ihmisten vuoksi 48 prosenttia tähän kysymykseen vastanneista osallistujista.

2) Äidinkieli

Äidinkieli-kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa suomen kerrottiin olevan äidinkieli tai yksi äidinkielistä, maininnat suomesta tunnekielenä sekä ylijärjetyt kontaktit. Tähän kategoriaan asetettiin analyysin tuloksena 38 prosenttia esitettyistä perusteluista. Useissa vastauksissa mainittiin äidinkieli ja sen mahdollistamat ylijärjetyt sosiaaliset kontaktit perusteluina suomen henkilökohtaiselle merkittävyydelle (esimerkit 70: "toinen äidinkieleni ... suomalaisista sukulaistani").

- [70] *Die finnische Sprache ist mir wichtig, da sie meine zweite Muttersprache ist und von [...] meinen vielen finnischen Verwandten gesprochen wird (Oppilas38).*
Suomen kieli on minulle tärkeää, koska se on minun toinen äidinkieleni ja sitä puhuvat [...] monet suomalaisista sukulaisistani (Oppilas38).

Tunnekielenä suomella oli vastauksissa vahva asema (esimerkit 71: ”tunnekieli minulle ... vivahteita ... syvällistä ymmärtämistä”).

- [71] *Onhan se, koska se on tunnekieleni minulle [...]. Yhä enemmän ihmettelen toisen kielen ymmärtämistä sen monia vivahteita ja sen syvällistä ymmärtämistä. Aivan hieno lahja. (Oppilas25.)*

Äidinkielenä suomi mahdollisti ylijärjetykset suhteet sukulaisiin Suomessa. Tunnekielen katsottiin lisäävän dimensiota vivahteiden ymmärtämisen suhteen. Anne-tuissa vastauksissa suomi äidinkielenä ja tunnekielenä nivoutuivat läheisesti toisiinsa.

3) Omistajuus

Omistajuus-kategorian muodostivat vastaukset, joissa osallistujat kokivat suomen kielen olevan olennainen osa persoonaansa ja minäkuvaansa. Näihin seikkoihin viitattiin 32 prosentissa vastauksista. Tähän kategoriaan liitin myös esiintyneet viittaukset sukupolvien muodostamaan jatkumoon, jonka osaksi vastaajat itsensä kokivat. Vastauksien avainsanoja olivat identiteetti, itse ja persoona (esimerkki 72: ”osa itseäni; esimerkki 73: ”osa identiteettiäni ... olisin eri ihminen”).

- [72] *Se on osa itseäni [...]* (Oppilas9).

- [73] *Die finnische Sprache ist Teil meiner Identität. Wäre ich dieser nicht mächtig wäre ich ein anderer Mensch. (Oppilas40.)*
Suomen kieli on osa identiteettiäni. Jos en osaisi sitä, olisin eri ihminen. (Oppilas40.)

Kielen kautta osallistujat tunsivat kuuluvuutta esi-isänsä muodostamaan jatkumoon (esimerkki 74: ”esi-isäni”).

- [74] *Die finnische Sprache ist mir wichtig, da [...] ist und von meinen Vorfahren [...] gesprochen wird (Oppilas38).*
Suomen kieli on minulle tärkeää, koska [...] sitä puhuivat minun esi-isäni [...] (Oppilas38).

Jo aikuisikäen ehtineet Suomi-koulua käyneet vastaajat ilmaisivat halunsa välittää kieltä eteenpäin (esimerkki 75: ”haluan välittää sen pojalleni eteenpäin”) ja siten liittävät omat lapsensa sukupolvien jatkumoon.

- [75] *... ja haluan välittää sen pojalleni eteenpäin (oppilas25).*

Omistajuus ilmeni viittauksissa erityisesti minäkuvaan. Kieli yhdisti osaa vastajia myös sukupolvien ketjuun, jonka osaksi he itsensä tunsivat. Tätä jatkumoa

muutamat vastaajat halusivat pitää yllä valmiutena välittää suomen kieltä myös omille jälkeläisilleen.

4) Kielen ainutlaatuisuus

Kielen ainutlaatuisuus -kategoriaan luokittelin vastaukset, joista nousi esiin suomen erilaisuus (esimerkki 76: "eksoottinen kieli"). Tähän kategoriaan sisällytin myös vastaukset, joissa perusteltiin suomen osaamista osana kielirepertuaaria ja monikielisyttä (esimerkki 76: "Monikielisyys ... etuoikeus"). Suomea pidettiin näissä vastauksissa erilaisuutensa vuoksi monikielisyttä rikastavana elementtinä (esimerkki 76: "vielä enemmän").

- [76] *Mehrsprachigkeit ist einfach ein Privileg und eine exotische Sprache in die Wiege gelegt zu bekommen haben, noch mehr (Oppilas36).*
Monikielisyys on yksinkertaisesti **etuoikeus** ja oppia **eksoottinen kieli** jo kehossa on sitä **vielä enemmän** (Oppilas36).

Suomea pidettiin tämän kategorian vastauksissa stereotyyppisesti erilaisena kielinä.

5) Osallisuus kulttuuriin

Osallisuus kulttuuriin -kategoriaan paikansin vastaukset, joissa kieltä pidettiin avaimena suomalaisen kulttuurin ymmärtämiselle.

- [77] *Ich identifiziere mich als halbe Finnin. Deshalb ist es meiner Meinung nach auch wichtig, die Sprache zu beherrschen und somit an der finnischen Kultur teilhaben zu können (Oppilas42).*
 Pidän itseäni puoliksi suomalaisena. Siksi on mielestäni myös tärkeää hallita kieli ja siten voida **ymmärtää myös suomalaista kulttuuria** (Oppilas42).

Suomen kieli ja puhutavat sisältävät tavan ymmärtää kulttuuria (esimerkki 77: "voida ymmärtää suomalaista kulttuuria").

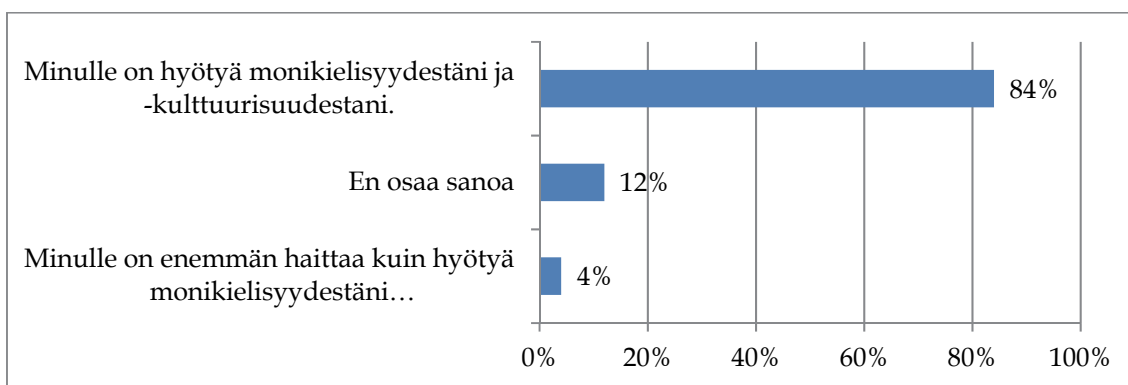
Kategoriat *kielen ainutlaatuisuus* sekä *osallisuus kulttuuriin* esiintyivät yhtä monissa vastauksissa (11 %). Vastausten perusteella suurin osa osallistujista piti suomen kieltä tärkeänä itselleen. Tätä kuvastaa esimerkiksi se, että kysymyksen oli vastannut yli 80 prosenttia osallistujista.

5.3.3 Monikielisyys suomikoululaisten kokemana verkkokyselyssä

Tämän luvun aiheena ovat Suomi-koulua käyneiden nuorten käsitykset omasta monikielisyystään. Sosiaalisen ja lingvistisen käänteen jälkeen on ryhdytty kaksikielisyys sijaan puhumaan monikielisyystään. Uudessa ajattelutavassa painottuu kielten käyttö arjessa eikä kielten määrä tai osaamisen taso. (Martin 2016, 2, 4, ks. myös luku 3.2.) Monikielisyystään on kysymys elämisestä kielten kanssa ja ympäröimänä, mitä kuvataan termillä *translanguaging*, mikä Martinin (2016, 6) mukaan tarkoittaa usean kielen limittäistä käyttöä. Käytän tässä yhteydessä *monikielisyys*-termiä tarkoittamaan osallistujien arkipäivän kielimaailmaa,

vaikka osallistujat käyttävä vastauksissaan usein sanaa kaksikielisyys. Monikielisuuden roolia suomikoululaisten elämässä kysyin monikielisuuden hyödyllisyyteen ja uravalintaan liittyvien väittämien avulla (liite 2, kysymys 20–21). Molempiin kysymyksiin liittyi kommenttikenttä, jossa osallistujat saattoivat kommentoida kysymysten aihetta omin sanoin.

Pyysin vastaajia arvioimaan monikielisyytensä vaikutuksia vaihtoehtokysymyksellä *Miten kaksi-/monikielisytesi ja -kulttuurisuutesi vaikuttavat elämääsi* (liite 2 kysymys 20). Ensimmäisen vastausvaihtoehdon (*Minulle on hyötyä monikielisydestäni ja -kulttuurisuudestani*) valinneet ohjattiin eteenpäin kommenttikenttään, jossa heidän oli mahdollista kertoa esimerkkejä kokemistaan hyödyistä. Vastausvaihtoehdon *Minulle on enemmän haittaa kuin hyötyä monikielisydestäni ja -kulttuurisuudestani* valinneet ohjattiin kommenttikenttään, jossa he saattoivat kertoa haitoista. Vastaajista 84 prosenttia piti monikielisyyttä itselleen hyödyllisenä.



KUVIO 18 Käsitusten jakaantuminen monikielisuuden hyödyllisyydestä n=56.

Neljä prosenttia osallistujista näki monikielisydestä olevan enemmän haittaa kuin hyötyä. Vastaajista 12 prosenttia ei osannut tai halunnut määritellä kantansa ja valitsi vaihtoehdon *En osaa sanoa*. Perusteluja monikielisuuden ja -kulttuurisuuden hyödyllisyydestä antoi kommenttikenttään 33 vastaajaa. Vastauksissa esitettiin monikielisuuden ja -kulttuurisuuden hyödyllisyydelle 64 argumenttia. Perustelujen määrä on huomattavasti suurempi kuin vastausten määrä, koska yhdessä vastauksessa saatettiin esittää useita perusteluita. Laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattavan luokittelun avulla sain vastauksista esiin viisi kategoriaa: 1. *maailmankuva*, 2. *kielten opiskelu*, 3. *työ tai opiskelu*, 4. *kommunikaation suomeksi* ja 5. *asiantuntijuus* (taulukko 10).

TAULUKKO 10 Monikielisuuden ja -kulttuurisuuden hyödyllisyyden kategoriat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Laajempi tietoisuus. Taito nähdä ja ajatella ulkopuolisten silmin. (Oppilas9) 	taitoa tarkastella ympäristöä laajasta näkökulmasta	1) Maailmankuva
<ul style="list-style-type: none"> • luulen, että kaksikielisyys helpottaa myös vieraiden kielten opiskelua (Oppilas1) 	muuta kieliä on helpompi oppia	2) Kielten opiskelu
<ul style="list-style-type: none"> • Liiketoiminta ja elämä/eläminen kansainvälistyvät kovaa vauhtia - kun tuntee/osaa useamman kielen auttaa se työn hankkimisessa ja tekemisissä. (Oppilas15) 	kielitaito lisää mahdollisuuksia työelämässä ja opiskelupaikan valinnassa	3) Työ tai opiskelu
<ul style="list-style-type: none"> • voin puhua suomalaisen kanssa (Oppilas11) 	mahdollisuus suomenkieliseen kommunikaatioon	4) Kommunikaatio suomeksi
<ul style="list-style-type: none"> • Osaan keittää ja paistaa sekä suomalaisia että saksalaisia ruokia. Osaan lukea molemman kielen reseptit, ilman että täytyy kääntää. (Oppilas3) 	eri maiden ja kielten tuntemus	5) Asiantuntijuus

Seuraavassa esittelen kategoriat esimerkein suuruusjärjestyksessä (1–5) ja lopuksi mainitsen vielä esimerkin, jossa osallistuja koki monikielisuuden haitaksi (6).

1) *Maailmankuva*

Analyysin perusteella suurimmaksi monikielisuuden hyötyjen kategoriaksi muodostui *maailmankuva*. Runsaan kolmanneksen annetuista perusteluista luokittelin tähän kategoriaan. Vastauksissa nousi esiin avarakatseisuus erilaisuutta kohtaan ja kulttuurien välinen ymmärrys (esimerkit 78: ”avoimuutta eri kulttuureille ... ’vieraita’ kohtaan ... suvaitsevaisuutta ja hyväksyntää maahanmuuttajille”; esimerkki 79: ”suvaitsevaisempi ja avoimempi muille kulttuureille ... ymmärrän ihmisiä, jotka asuvat maassa, jonka kieli ei ole heidän äidinkieltensä”).

[78] *Mehr Offenheit für unterschiedliche und andere Kulturen. Mehr Offenheit "Fremden" gegenüber. Größere Toleranz und Akzeptanz Migranten gegenüber.* (Oppilas36.)

Lisää avoimuutta eri kulttuureille. Lisää avoimuutta "vieraita" kohtaan. Suurempi suvaitsevaisuus ja hyväksyntä maahanmuuttajille. (Oppilas36.)

- [79] [...] *ich bin toleranter und offener anderen Kulturen gegenüber. Außerdem habe ich mehr Verständnis für Menschen, die in einem Land leben, dessen Sprache nicht ihre Muttersprache ist.* (Oppilas 48.)
 [...] olen suvaitsevaisempi ja avoimempi **muille kulttuureille**. Sitä paitsi **ymmärrän paremmin ihmisiä, jotka asuvat maassa, jonka kieli ei ole heidän äidinkieltensä.** (Oppilas48.)

Maailemankuvan avaruutta vastaajat perustelivat avoimuudella ja kulttuurien välisellä ymmärryksellä, mikä näkyy erilaisuuden hyväksymisenä.

2) Kielten opiskelu

Muiden kielten oppimisen helppoudella perusteltiin monikielisyyden hyötyjä 23 prosentissa kommentista (esimerkki 80: "Minusta on helppo oppia uusia kieliä").

- [80] *Mir fällt es leicht, neue Sprachen zu lernen [...]* (Oppilas48).
 Minusta on **helppo oppia uusia kieliä** [...] (Oppilas48).

Osallistujien vastauksista välittyi kielitietoisuus, jonka on tutkimuksissa osoitettu helpottavan vieraiden kielten oppimista. On oletettavaa, että vastaajien mielipiteet ovat syntyneet toisaalta omakohtaisista kokemuksista ja toisaalta ympäristön välittämistä.

3) Työ ja opiskelu

Työ- ja opiskelu -kategoriaan sijoitin vastaukset, jossa monikielisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden etuina mainittiin työ- tai opiskelumahdollisuudet (esimerkki 81: "mahdollistavat minulle opinnot ja tulevan ammatin").

- [81] *Meinen Wurzeln verdanke ich mein Studium und werde dank ihnen auch später den Beruf als Übersetzer ausüben.* (Oppilas42).
 Voin olla kiitollinen juuristani, jotka mahdollistavat minulle **opinnot** ja **tulevan ammattini** kielenkääntäjänä. (Oppilas42).

Tähän kategoriaan luokittelin 17 prosenttia annetuista argumenteista.

4) Kommunikaatio suomeksi

Kategoriaan *kommunikaation suomeksi* luokittelin vastaukset, joissa perusteltiin monikielisyyden etuja kertomalla tilanteista, joissa kommunikaatio tapahtuu suomeksi. Näiden perustelujen osuus oli 16 prosenttia. Suomen kielen osaamisen myönteisenä näkökohtana osallistujat mainitsivat mm. suomen "salakielenä" (esimerkki 82: "voin jutella äidin kanssa yksityisistä asioista julkisilla paikoilla").

- [82] *Mehr Verständnis für andere oder über private Dinge auch in der Öffentlichkeit mit meiner Mutter besprechen zu können, ohne dass gleich jeder es versteht* (Oppilas44).

Ymmärrän paremmin muita tai **voin jutella äidin kanssa yksityisistä asioista julkisilla paikoilla** ilman, että muut ymmärtävät mitä puhumme (Oppilas44).

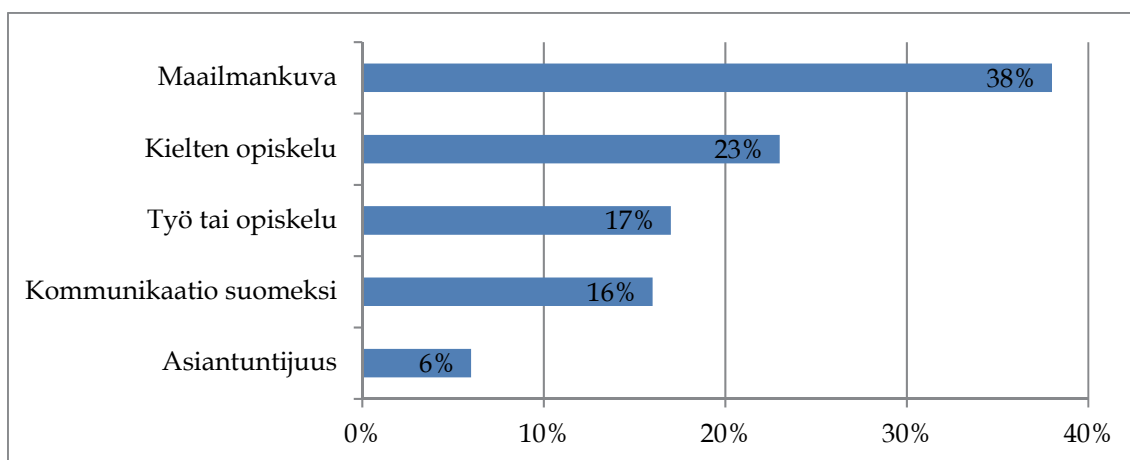
Suomen kielen taitoa arvostetaan kommunikaatiovälineenä muiden suomalaisten kanssa (ks. esimerkki taulukossa 10: "voin puhua suomalaisten kanssa"). Vastauksissa tuli esille erityisesti yllirajaiset yhteydet suomalasiin sukulaisiin ja ystäviin. Useassa vastauksessa mainittiin, että isovanhemmat eivät osaa saksaa ja siksi oli tärkeää osata suomea.

5) Asiantuntijuus

Asiantuntijuus-kategoriaan luokittelin aineistosta nousseet seikat, joissa viitattiin valmiuteen olla avuksi suomea taitamattomille kanssaihmisille (esimerkki 83: "linkkinä tilanteissa missä joku ei pysty kommunikoimaan").

[83] *pystyn toimimaan eri tilanteissa joustavammin, tai linkkinä tilanteissa missä joku ei pysty kommunikoimaan toisen ihmisen kanssa, esimerkiksi varusmiespalveluksen aikana (Oppilas14).*

Kuviossa 19 havainnollistetaan taulukossa 10 esittämieni monikielisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden hyödyllisyyden perustelujen kategorioiden suuruusluokat suhteessa toisiinsa.



KUVIO 19 Monikielisyyden hyötyjen perustelut (n=64)

Osallistujien vastausten perusteella on pääteltävissä, että he suhtautuvat myönteisesti monikielisyhteensä. Runsaassa kolmanneksessa vastauksista monikielisyys nähtiin laajentavan maailmankuvaa ja sitä kautta lisäävän kulttuurien välistä ymmärrystä. Muina perusteluina monikielisyys edulle mainittiin kielten opiskelu, vaikutukset opiskeluun ja urapolkuun, mahdollisuus kommunikaatioon suomeksi sekä asiantuntijuus.

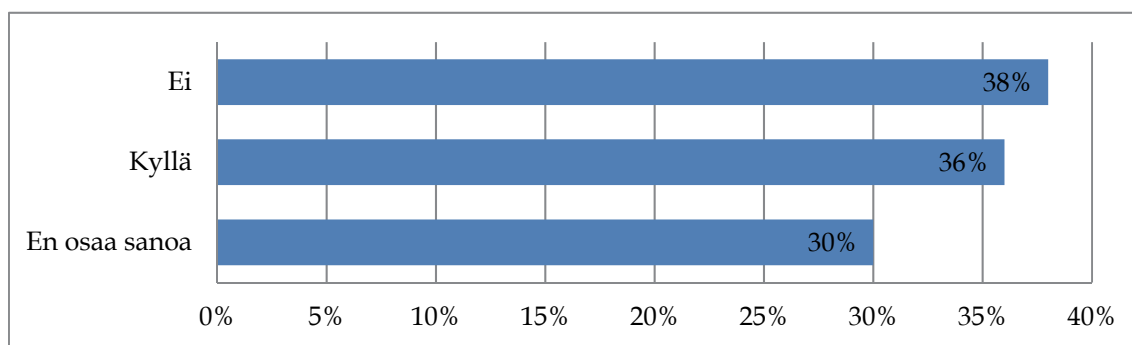
Yksi vastaaja halusi kertoa monikielisyys- ja -kulttuurisuuden haitoista, joka ilmeni kielten sekoittumisena (esimerkki 84: "menee välillä kielet sekaisin ... vaikea muistaa kaikkia sanoja").

- [84] *Ich komme manchmal mit den ganzen Sprachen durcheinander und habe dadurch Schwierigkeiten alle Wörter zu behalten (Oppilas41).*
Minulla menee välillä kielet sekaisin ja siksi minun on vaikea muistaa kaikkia sanoja (Oppilas41).

Nykytutkimuksen mukaan kielten sekoittumista ei kuitenkaan pidetä kielteisenä (ks. esim. Lomaa 2016, 19–21), vaan kielten limittäinen (*translanguaging*) käyttö on normaalia monikielisessä perheessä ja yhteisössä (ks. esim. Martin 2016, 6).

5.3.4 Suomikoululaisten taustan vaikutus opiskeluun ja uraan verkkokyselyssä

Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden vaikutuksia opiskeluun ja urapolkuihin tarkasteltiin kysymyksessä *Vaikuttaako kaksi-/monikielisyytesi ja kaksi-/monikulttuurisuutesi ammatinvalintaasi tai urasuunnitelmiasi?* (liite 2, kysymys 21). Vastaajilla oli mahdollisuus valita kolmen vastausvaihtoehdon välillä (*Kyllä, Ei* tai *En osaa sanoa*). Vastausten jakaantumisen olen esittänyt kuviossa 20.



KUVIO 20 Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden vaikutus urasuunnitelmiin (n=56)

Tämän kysymyksen vastaukset jakaantuivat suhteellisen tasaisesti. Runsas kolmannes oli sitä mieltä, että heidän taustallaan ei ollut vaikutusta opintoihin tai uravalintoihin. Vajaa kolmannes vastaajista ei osannut sanoa taustan vaikutuksesta opinpolkuihin tai työhön. Runsas kolmannes puolestaan näki monikielisyydellä ja -kulttuurisuudella olevan vaikutusta heidän valinnoilleen. *Kyllä*-vastauksista osallistujat ohjattiin edelleen kommenttikenttään, jossa heillä oli mahdollisuus kertoa, miten asia vaikutti. Tätä mahdollisuutta käytti n. 70 prosenttia *Kyllä*-vastanneista.

Perustelut myönteisille vaikutuksille voitiin jakaa kahteen ryhmään: 1) yleiseen kielitaidon merkitykseen, jota "harvinaisen" kielen taito vielä laajentaa (esimerkki 85: "Joissakin ammateissa voi olla hyötyä") ja 2) opiskeluun tai työhön, jotka liittyvät Suomeen tai suomen kieleen (esimerkki 86: "ammatti, joka yhdistää molemmat maat").

- [85] *Bei einigen Jobs ist es sicher ein Vorteil, eine "seltene" Fremdsprache wie Finnisch sprechen zu können. Dementsprechend kann ich Vorteile bei der Bewerbung bei Unternehmen haben. (Oppilas37.)*

Joillakin ammateissa on varmasti hyötyä "harvinaisen" kielen, kuten suomen, taidosta. Näin ollen minulle voi olla siitä **hyötyä hakiessani työpaikkaa** yrityksissä. (Oppilas37.)

[86] *Ich wähle einen Beruf, der beide Länder miteinander verbindet* (Übersetzer)(Oppilas42).
Valitsen ammatin, joka **yhdistää molemmat maat** (kielenkääntäjä) (Oppilas42).

Noin kolmannes monikielisyttä hyödyllisenä pitäneestä 33 vastaajasta ei halunnut tai osannut mainita kommenttikenttään konkreettisesti kokemiaan hyötynäkökohtia.

5.4 Suomikoululaisten käsityksiä Suomesta, suomalaisista ja suomen kielestä haastatteluaineistossa

Haastatteluissa oli tarkoituksena monipuolistaa ja täydentää verkkokyselyn vastauksia. Haastattelua varten olin laatinut kyselyvastausten alustavan analyysin pohjalta teemahaastattelurungon (liite 7), jonka mukaan haastattelut etenivät. Haastattelun aihepiirit olivat kaikille samat, mutta painotukset saattoivat vaihdella haastattelujen kulun ja haastateltavien verkkokyselyssä antamien vastausten mukaan. Haastatteluvastaukset analysoin laadullisen sisällön analyysin periaatteita noudattaen aineistolähtöisesti. Seuraavassa käsitelen ensin haastateltavien käsityksiä suomalaisten joukkoon kuulumisesta (luku 5.4.1), jonka jälkeen käsitellään teemaa ympäristön suhtautumisesta osallistujien kulttuurisesti moninaiseen taustaan (luku 5.4.2). Näiden aiheiden jälkeen tarkastelen haastateltavien käsityksiä suomen kielestä (luku 5.4.3).

5.4.1 Suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen haastatteluaineistossa

Pohdinnat omasta taustasta sekä keskustelujen aikana muotoutuneet tarinat osoittivat, että haastateltavat pohtivat taustaansa ja suhdettaan Suomeen, suomalaisiin ja Saksassa asuvaan suomalaisyhteisöön eri tavoin. Osa haastateltavista oli hyvin tietoisia omasta taustastaan ja suhteestaan Suomeen ja kuulumisestaan kyseisiin maihin ja kulttuureihin. Heidän ajatuksensa olivat pohdiskelevia ja kriittisiä, kun taas toisilla ei ollut selvää mielipidettä esille tulleista asioista. Osa haastateltavien vastauksista oli lyhyitä, eivätkä haastatteluun osallistujat halunneet tai osanneet eritellä mielipiteitään ja käsityksiään. Haastatteluissa oli havaittavissa osallistujien kokemusmaailma. Kaikki haastateltavat halusivat puhua haastattelutilanteessa suomea. Tähän lienee vaikuttanut tutkimuksen konteksti. Mahdollisesti osallistujat mielsivät vahvasti Suomi-koulun kieleksi suomen ja näin ollen halusivat käyttää sitä haastattelutilanteessa.

Haastatteluteemoihin kuului luvussa 5.2.1 käsitellyt verkkokyselyn kysymyksen *Milloin tunnet itseni suomalaiseksi?* (liite 2, kysymys 23) vastausten syventäminen. Haastatteluaineiston keskusteluista nousi esiin neljä luokkaa: 1) *toimintaympäristö*, 2) *yksittäinen / tietty objekti tai sosiaalinen käytänne*, 3) *suomen kieli* ja 4) *toimijan ominaisuudet*.

1) Toimintaympäristö

Toimintaympäristö-kategorian jaoin haastatteluaineiston analyysin perusteella edelleen kolmeen alaluokkaan a) *sosiaalinen*, b) *fyysinen* ja c) *viestinnällinen ympäristö* (vrt. luku 5.2.1, taulukko 7).

Verkkokyselyvastauksissa *sosiaalisista ympäristöistä* nousi vahvasti esiin koti merkityskategoriana. Haastatteluissa sen sijaan kotia sosiaalisena ympäristönä ei erityisesti mainita, vaan se tulee esiin keskustelun lomassa mm. paikkana, jossa elettiin arkea (esimerkki 87: "kotonahan puhutaan ... koulusta, ruuasta ja siivoamisesta").

[87] Oppilas40: *kotonahan puhutaan aina vaan koulusta, ruuasta ja siivoamisesta [...]*

Haastatteluissa nousi esiin suomalaisyhteisöt suomalaisten joukkoon kuulumista vahvistavina ympäritöinä. (esimerkki 88: "puuttuis jotain, jos ei olis semmosta suomalaista yhteisöä ... aktiivinen ryhmä").

[88] Oppilas36: *Täällä, kyllä mun mielestä olis aika, puuttuis jotain, jos ei olis semmosta suomalaista yhteisöä. Et kyl meillä on oikein mukava ja aktiivinen ryhmä tällä hetkellä.*

Haastatteluissa nimettyjä suomalaisyhteisöjä olivat Suomi-koulu ja suomalainen seurakunta (esimerkki 89: "jumalanpalveluksissa"). Kaikille suomalaisyhteisöt eivät olleet yhtä tärkeitä kuten edellä (esimerkki 89: "en mä aktiivisesti etsi mitään tapahtumia").

[89] Oppilas1: *mää oon käyny suomalaisissa jumalanpalveluksissa niin ku lähinnä joulu-jumalanpalveluksessa ja tällasissa. Joskus jossain itsenäisyysjuhlassakin, mutta en oo niin ku itestäni, yleensä se on ollu kanssa perheen kanssa, et se ei oo ollu mitään oma-aloitteista. Ja en mä aktiivisesti etsi mitään tapahtumia [...].*

Suomesta haastateltavat kertoivat kaipaavansa siellä asuvia tärkeitä ihmisiä (esimerkki 90: "kaipaen ... ihmisiä... kaukana").

[90] Oppilas2: *No, mitä minä yleensä kaipaen, on niitä ihmisiä, et ois se sitten perhettä tai sukulaisia tai kavereita, jos on niin ku kaukana kaikista näistä.*

Toimintaympäristöistä koti nousi kyselyvastausten tavoin merkittäväksi suomalaisten joukkoon kuulumisen miljööksi. Osalle haastatteluista suomalaisyhteisöt olivat tärkeitä, kun taas toisille niillä ei ollut suurta merkitystä. Ylirajaiset sosiaaliset kontaktit Suomessa asuviin merkittäviin ihmisiin nousivat haastatteluissa verkkokyselyvastauksia vahvemmin esiin.

Fyysinen ympäristö alakategoriaan liitin haastatteluvastausten kohdat, joissa käsiteltiin Suomea, Saksaa, mökkiä, luontoa ja urheilua. Haastattelut tukivat verkkokyselyn vastauksista saamaani käsitystä, että Suomen matkat ja maassa oleskelu olivat osallistujille merkittäviä asioita (esimerkki 91: "kesämökillä ... tykkään mennä sinne ... tärkeätä kans päästä sinne").

- [91] *Oppilas40:* [...] **kesämökillä.**
Haast.: Onks se sulle tärkeä paikka?
Oppilas40: Mää tykkään mennä sinne. [...] ja mulle on tärkeätä kans päästä sinne.

Luonto (esimerkki 92: "luontoo") ja luonnossa koetut asiat (esimerkki 92: "hypätä saunasta järveen") olivat tärkeä merkityskategoria, joka nousi puheenaiheeksi haastatteluissa.

- [92] *Oppilas2:* Mut jos puhutaan pelkästään niin ku suomalaisista asioista, jotka ei oo henki-
 löitä, niin varmastikin Suomen **luontoo, hypätä saunasta järveen, [...]**.

Haastatteluissa osallistujat käyttävät tilaisuutta käsitellä asioita, joita ei nimenomaisesti verkkokyselylomakkeella kysytty. Tällaisia pohdintoja, jotka kuuluvat kiinteästi tämän tutkimuksen aihealueeseen, olivat mm. pohdinnat kahteen kulttuuriin kasvamisesta. Haastattelujen yhdeksi temaksi muodostui dikotomia kuulumisesta suomalaisiin, saksalaisiin tai molempiin (esimerkki 93: "tiivisti yhdessä").

- [93] *Oppilas2:* [...]kokemuksiin Suomesta ja Suomeen liittyvistä jutuista, mutta niin ku esimerkiksi minullahan, minä olen kuitenkin eläny Saksassa, **niin et nää kaks on niin ku aika tiiviisti yhdessä**, niin se on varmaan [...]aika vaikee niin ku, niin ku erotella

Osa haastatteluista tunsu itsenä suomalaisiksi saksalaisessa toimintaympäristössä (esimerkki 94: "Saksassa").

- [94] *Haast.:* No millon sä tunnet itses erityisen suomalaiseks?
Oppilas28: Jos oon **Saksassa**.

Urheilutapahtumat nousivat esiin haastatteluissa toimintaympäristönä, joissa koettiin kuuluvuutta suomalaisten joukkoon (esimerkki 95: "... suomalaisuuden ... ilmentymä on jääkiekko ja jääkiekkokisat).

- [95] *Oppilas15:* No siis yks, yks, mikä nyt tuli ensimmäisen mieleen niin tällanen **suomalaisuuden** niin, niin **ilmentymä on jääkiekko ja jääkiekkokisat**.

Haastattelukeskusteluissa fyysisenä ympäristönä puheenaiheiksi nousivat kyselyvastauksista tutut teemat lomista Suomessa, urheilutapahtumat ja pohdinnat kuulumisen tunteesta Suomessa ja Saksassa.

Viestintäympäristöllä tarkoitan tässä yhteydessä tilanteita, joissa Suomi/suomi nousee puheenaiheeksi kommunikaatiotilanteissa. Tähän kategoriaan liitin haastatteluissa esiin tulleet tilanteet, joissa osallistujat olivat käyttä-

neet asiantuntijuuttaan Suomeen liittyvistä asioista (esimerkki 96: "tulee kerrottua ... keskustelun aihe") tai tunsivat muutoin vahvasti kuuluvansa suomalaisen joukkoon (esimerkki 97: "jääkiekkokisat ... helposti keskustelun").

- [96] *Oppilas1:* [...]niin kyllä sit **tulee kerrottua** [...]nii-in, onhan se sitten aina teema [Suomi/suomi L.I.]yleensä tai **keskustelunaihe** jossain vaiheessa varsinkin, kun tutustuu uusiin ihmisiin [...].
- [97] *Oppilas15:* [...] **jääkiekko ja jääkiekkokisat**. Niin se on sellane juttu, että niin siitä niin esimerkiks duunipaikalla ja kavereiden keskuudessa [...] "**kädenvääntö**" siitä, et **kuka se nyt voittaakaan** ja, et miten helposti me tullaan voittamaan [...] siitä saa helposti niin **keskustelun**, keskustelun menemään niin **pohjoisamerikkalaisten ja sitten pohjoismaalaisten kanssa**.

Haastatteluissa osallistujat kertoivat, että heidän kulttuurisesti moninainen taustansa nousee puheenaiheeksi joissakin tilanteissa tai tarjoaa keskustelunaiheen, johon on helppo tarttua. Urheilu, tässä tapauksessa jääkiekko, näyttäytyi yhdistävänä tekijänä muiden samanlaisen kokemusmaailman jakavien henkilöiden kanssa (esimerkki 97: "pohjoisamerikkalaisten ja sitten pohjoismaalaisten kanssa"). Toisaalta taustalla vaikuttaa kuuluminen suomalaisiin jääkiekon kannattajiin (esimerkki 97: "kädenvääntö ... kuka se nyt voittaakaan").

2) *Objektit ja sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet*

Objektit ja sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet -kategoriaan luokittelin haastatteluissa esiintyneet kohdat, joissa haastateltavat kertoivat suomalaisten joukkoon kuulumista vahvistavista esineistä, elintarvikkeista tai suomalaisiksi käsittämistään tavoista ja kulttuurisista käytänteistä. Edelleen luokittelin analyysin tuloksena vastauksen kolmeen alakategoriaan: a) *elintarvikkeet ja ruokailu*, b) *kulttuuriset artefaktit* ja c) *sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet*.

Haastatteluaineistossa suomalainen ruoka ja makumaailma (alakategoria elintarvikkeet ja ruokailu) olivat vahvasti läsnä. Ruokailu on arkinen asia, mutta tutkimukseni haastateltavat nostavat suomalaiset elintarvikkeet ja maut asioina, joita he kaipaavat Suomesta (esimerkki 98: "ruisleipää ja suklaata ... leipää ja juustoo ja kalaa ja suklaata").

- [98] *Oppilas2:* No, mitä minä yleensä kaipaen, [...] **ruisleipää ja suklaata**.
Haast.: Eli ne on sellasia makuja, jotka liittyy Suomeen ja konkreettisia asioita, jotka liittyy Suomeen, konkreettisia makuja.
Oppilas2: On, kun niitä ei oikein muualta saa ja niitä pitää sitten kuskata ihan, kun ei muualta sais ruokaa, niin pitää niin ku **leipää ja juustoo ja kalaa ja suklaata** hinata sieltä Suomen maasta.

Makumaailma esittäytyi tärkeänä haastatteluissa, sillä suomalaisiin makuihin viittasivat kaikki haastateltavat. Suomalaiset elintarvikkeet ja maut ilmensivät osallistujille kuulumista suomalaisiin.

Haastatteluissa esille tulleita artefakteja (alakategoria *kulttuuriset artefaktit*) ilmensivät viittaukset suomalaiseen musiikkiin (esimerkki 99: "Mokoma-levy"), muotoiluun ja taiteeseen (esimerkki 100: "muumeja ... Kalevalan karhu kaulakoru... Marimekon kasseja") sekä muihin tuotteisiin tai esineisiin (esimerkki

101: ”bliv-saippua ... Suomen passi ... kaks euroset kolikot”), jotka vahvistivat suomalaisiin kuulumisen tunnetta.

[99] Oppilas40: [...] *Mokoma-levy* tulee mieleen [...]

[100] Oppilas1: *No onhan ne niin ku muumit sinänsä suomalaisia ja sitten lapsuudessa tuli katottua paljon muuneja ja ne on ihan muuten vaan kivoja mukeja, niin [...] tulee käytettyäkin [...] tää Kalevalan karhu kaulakoru, joka on ollu kaulassa aika pitkään. Mutta muuten, no on mulla jotain Marimekon kas-seja, [...]*

[101] Oppilas36: [...]ja *bliv-saippua*. [...]Suomen *passi* on oikeestaan tärkeä [...] ne on niin mitättömiä *pieniä asioita*, mutta kyllä se taas *tekee niin ku jotenkin yl-peeks*, tai niin *kaks euroset kolikot*. Ne on, suomalaiset on *kakista kau-neimpia* [...].

Puheeksi nousseet kulttuuriset artefaktit liittyivät kulttuuriin ja suomalaiseen nuotoiluun, mutta myös hyvin arkipäiväisiin asioihin, kuten kolikoihin.

Sosiaaliset ja kulttuuriset käytänteet alakategoriaan olen liittänyt vastaukset, joissa mainitaan vuotuisjuhlat (esimerkki 102: juhlinu suomalaisittain ... itsenäisyyspäivän kynttilöitä ... Asioita, joita ei-suomalaiset eivät tee”) ja suomalaisiksi käsitetyt tavat (esimerkki 103: ”elämän tavat ja suomalaiset käytöstavat...tuo sitä maata lähemmäks”).

[102] Oppilas1: [...]juhlinu suomalaisittain jotain juhlia, et jouluna on paljon suomalaista jouluruokaa ja suomalaisia jotain joulupuukoristeita ja, et on joulupukki eikä Christkind ja tällain, sellasia asioita. Jotain itsenäisyyspäivän kynttilöitä ja tällasia. *Asioita, joita ei-suomalaiset eivät tee*.

[103] Oppilas36: *No kyl mun mielestä niin ku hmm niin ku elämän tavat ja suomalaiset käytöstavat* kuitenkin sitten on niin ku *läheisiä* joissakin kohtaa, *ei kaikki tietenkään*. Ja sitten suomalaiset *tavaratkin on, on, tuo sillein sitä maata lähemmäks* [...].

Suomalaisten joukkoon kuulumisen vahvistui haastateltujen mukaan suomalaisittain vietettyjen vuotuisjuhlien aikana. Suomalisiin kuulumisen osatekijöitä olivat osallistujien mukaan perinteet ja tottumukset, joita he noudattivat.

3) Suomen kieli

Kieltä voidaan pitää vahvana ryhmään kuulumisen indikaattorina (ks. esim. Dufva 2002, 35; Hausendorf 2000, 36). Joillekin osallistujille kielen osaaminen oli osoitus kuulumisesta suomalaiseen (esimerkki 104: ”kyllä nyt suomalainen pitäis osata puhua suomee”).

[104] Oppilas40: [...] niin siitä tuli kans sitten mukana siiten tietysti, että jos mää osaan puhua suomee, niin *kyllä nyt suomalainen pitäis osata puhua suomee*.

Kaikki vastaajat eivät olleet yhtä ehdottomia kuin Oppilas40 edellä, vaan käyttivät lieventäviä ilmaisuja (esimerkki 105: ”jotenkin ollu tärkeätä tai silleen”).

[105] Oppilas1: *No on se kuitenkin jotenkin ollu tärkeätä tai silleen, että osaa puhua suomea* tai puhuu suomea ja käy Suomessa ja niin ku huomaa, että on ollu

vielä niin ku jotain, jotain muuta tärkeätä, kun esimerkiksi joilekin kaverille, jotka on pelkästään saksalaisia ja joitten koko suku asuu lähellä ja tälleen.

Suomen kielen taitoa ja yhteyttä Suomeen pidettiin merkittävänä. Kielitaito ja Suomessa vierailut erottivat tovereista, joiden perhe ja sukulaiset asuvat lähellä (esimerkki 105: "jotain muuta tärkeätä").

4) Toimijan ominaisuudet

Haastatellut nuoret löytävät itsestään useita stereotyyppisiä suomalaisiin liitettyjä ominaisuuksia (esimerkki 106: "suomalainen luonne ja tapa"), kuten rauhallisuus ja uusissa tilanteissa aluksi esiintyminen tarkkailijana, joka ei ole ensimmäisten joukossa ottamassa tilannetta haltuun ("kattoo vähän tilannetta"). Osallistujat käyttivät kuvaillessaan itseään stereotyyppisiä ilmaisuja (esimerkki 107: "stereotyyppi ... karski, vähäsananen ... rauhallisuus ... hiljaisuus"; esimerkki 107: "ujo").

[106] *Oppilas15: No sainoisin, et jossain mielessä niin on, on sellanen suomalainen luonne ja tapa, tapa olla, et on niin ku enemmän sillein niin ku tota kattoo, kattoo vähän tilannetta, ennen ko, ennen ku menee sitten sinne eteen niin tota puhumaan ja, ja [nauraa]tsemppaamaan mukaan sitä porukkaa. Mut sit taas joissain tilanteissa niin tulee sit taas sellasta kommenttii, et niin, et kun on tää suomalainen stereotyyppi, vähän tällanen ni karski, vähäsananen niin tota mies tai, et niin sitte tulee, tulee myös sellasta feedbackii tosi usein, et niin sä oot kyllä tosi erilainen, kun suomalaiset yleensä, että [nauraa], et niin vähän, vähän itte ainakin tuntee, et niin tietyis tilanteissa ehkä niin on se sellanen suomalainen niin tota rauhallisuus ja, ja niin tota hiljaisuus. Mut sit taas toisis tilanteis [..]tulee [..]näit toisii kulttuurei ulos, että niin on sellanen vähän kulttuurisekasotku.*

Toisaalta haastatteluissa ilmeni, että kulttuurisesti moninainen tausta auttoi osallistujia selviämään erilaisissa tilanteissa (esimerkki 106: "sä oot kyllä tosi erilainen, kun suomalaiset yleensä ... tulee näit toisii kulttuurei ulos"). Yllä Oppilas15 määritteleeekin itseään ilmaisulla "kulttuurisekasotku".

[107] *Haast.: Ja ... sitten sulla on myös semmosia ominaisuuksia tai tapoja [viittaus kyselyvastaukseen], jotka sä miellät et ne on suomalaisia ... voit sä niistä mainita jonkun?*
Oppilas47: Ujo, joo. [tauko]
Haast.: Nii, ujommaks? [Oppilas haluaa jatkaa]
Oppilas47: Juu se, hmm ... No ... emmä tiedä oikeesti ... Eli, mä oon niin vaalee niin ku suomalainen [hymähtää].
Haast.: Joo.

Edellä haastateltava määrittelee itsensä ujoksi, mutta ei kuitenkaan osaa määrittellä, mitä ujous tarkoittaa tai mihin sitä vertaisi, mitä ilmentää tauko keskustelussa ja haastattelijan yritys viedä keskustelua eteenpäin (esimerkki 107: "ujommaks"). Oppilas ei kuitenkaan halua jatkaa aiheesta, vaan vaihtaa aiheen ulkonäköönsä (esimerkki 107: "mä oon niin vaalee").

Haastatteluissa osallistujat myös pohtivat suomalaisiksi mieltämiensä ominaisuuksien (esimerkki 108: "ei välttämättä oo ... niin kovaääninen") alkuperää.

- [108] *Oppilas1:* *No varmaankin [puuh][...], että ei välttämättä oo, oo tämmönen niin kovaääninen tai tällainen persoona, mutta toisaalta sitte aika hankalaa, niin ku tai minun mielestä hankala, tota osotella, jos persoonallisuutta jostain pelkää kulttuurisesta ympäristöstä, että se on vähän hankalaa niin ku itte tai, jos olis joku erikielinen, niin olisko sitten persoonallisuus todellakin hyvin erilainen, vai olisinko silti verrattavanlainen persoonallisuus.*

Tässä osallistuja pohti olisiko hän erilainen persoona, jos hänen taustansa olisi erilainen. Kysymys oman persoonan analysoimisesta oli osallistujalle vaikea, mitä osoittaa syvä huokaus kommentin alkupuolella (esimerkki 108). Mielenkiintoisesti haastateltava edellä kytkee yhteen persoonallisuuden ja kulttuurisen ympäristön kieleen (esimerkki 108: "persoonallisuutta ... kulttuurisesta ympäristöstä ... erikielinen").

Seuraavassa haastateltava, jonka molemmat vanhemmat ovat suomalaisia, pitää itseään rauhallisena (esimerkki 109: "rauhallisuus ... ei ota stressiä helposti ... paljon rauhallisempi tyyppi").

- [109] *Oppilas40:* *No. No, eniten rauhallisuus tulle mieleen, ainakin isän puolelta oon. Aina tuli mieleen semmonen, että suomalainen nyt on hyvin rauhallinen ja ei oo, ei ota stressiä helposti ja mää uskon, että mulla on sekin vielä [...]. Mää teen töitä hyvin paljon italialaisten kanssa ja mulla on yks italialainen toimistossa, joka hän on hyvin, hyvin energettinen, ihan sama mennekö hyvin tai huonosti, hän on aina pakko huutaa siitä, että minkälainen olo hänellä on. Ja just sitä vastaan mulla on semmonen olo, että mulla on paljon, paljon rauhallisempi tyyli.*
- Haast.:* *Onks se, osaaks sä sanoo, et onks se siitä, et suomalaiset ois jotenki niin ku muuten erilaisia vai tuleeks se vaan meidän kasvatuksesta?*
- Oppilas40:* *Se on vaikee sanoo. Mää nyt uskon, et minulla se tulee kasvatuksesta ihan vaa se, sillä mä on isiltä periaatteessa oppinu, koska mä uskon, että isikin on hyvin rauhallinen tyyppi sillä tavalla. Mulla oli aina olo, että se on myös suomalainen piirre ihan, koska isi myös puhuu siitä, et suomalaiset tykkää olla saunassa rauhassa ja sitä vähemmän ihmisiä sitä parempi ja [nauraa]. Siitä sitten tuli se idea, että se on suomalainen piirre.*

Esimerkissä haastateltava vertasi omaa käyttäytymistään toisenlaista kulttuuria edustavan työtoverinsa käyttäytymiseen ja totesi toimivansa eritavoin (esimerkki 109: "paljon rauhallisempi tyyppi"). Hän mainitsi rauhallisuuden suomalaisena piirteenä. Hän piti ominaisuuksia isän hänelle välittämänä (esimerkki 109: "tulee kasvatuksesta ... oppinu ... isi myös puhuu siitä ... Siitä tuli se idea, että se on suomalainen piirre").

Edelliset esimerkit osoittavat, että stereotypiat suomalaisista olivat saksan-suomalaisille nuorille tuttuja, ja he löytävät stereotyyppisiä ominaisuuksia itseltään. Nuorten näkemykset suomalaisina pitämistään ominaisuuksista eivät ole yllättäviä. Monet mainituista seikoista ovat myös Suomessa suomalaisten nuorten keskuudessa yleisesti toistettuja stereotypioita (Haikkola 2010, 232).

Haastateltavat tunsivat kuuluvansa suomalaisten joukkoon toimintaympäristöjen kautta. Sosiaalisista ympäristöistä he pitivät merkittävimpinä kotia, suomalaisia yhteisöjä ja ylijärjaisia suhteita Suomeen. Kulttuuriset artefaktit ja suomalainen makumaailma sekä suomalaisten tapojen noudattaminen edustivat haastateltaville yhteyttä Suomeen. Suomen kieltä he pitivät osoituksena kuulumisesta suomalaiisiin. Haastateltavat kertoivat monista itsessään suomalaisina pitämistään ominaisuuksista, jotka olivat hyvin stereotyyppisiä.

5.4.2 Suomikoululaisten ympäristön suhtautuminen heidän kulttuurisesti moninaiseen taustaansa haastatteluaineistossa

Suhtautuminen voi olla 1) *erilaisuuden kokemukset* tai 2) *myönteistä kiinnostusta* (hyväksyntää).

1) *Erilaisuuden kokemukset haastatteluaineistossa*

Erilaisuuden kokemuksissa oli diskriminoinniksi luokiteltavia kokemuksia, joita osallistujat olivat kohdanneet sekä saksalaisessa ympäristössä (esimerkki 110: "mä olin suomalainen") että Suomessa oleskellessaan (esimerkki 110: "Armeijassa; esimerkki 111: "muutin ... Suomeen).

- [110] *Oppilas40: Uskon, että se oli siitä, että mä olin suomalaisen, kerta muutkin ulkomaalaiset käytti sitä minua vastaa periaatteessa.*
Haast.: Sitten vastaavasti myös Suomessa ollu, kun sää oot ollu siellä armeijassa, niin siellä on kans vastaavia kokemuksia. [Viittaus kyselyvastaukseen]
Oppilas40: Joo. Armeijassa tuli jopa vähän enemmän semmonen olo vastaan. [...] Meillä oli 120 poikaa siellä ja kolme meistä oli ulkomaalaisia. Ja me kaikki kolme huomattiin, että oli vaikeeta saaha yhteys muihin. Mää uskon, että mulla helpoin, kerta minä näytin eniten suomalaiselta myös, muut kaks oli tummaihosempia kun minä ja niillä oli sitten vielä vähän vaikeempi kun minulla.

Asepalveluksen aikana kohdattua erilaiseksi leimaamista Oppilas40 piti koulu-kontekstia merkittävämpänä kokemuksena (esimerkki 110: "enemmän semmonen olo"). Diskriminointi asepalveluksessa tuli esiin ryhmän ulkopuolelle jättämisenä "ulkomaalaisuuden" perusteella (esimerkki 110: "ulkomaalaisia ... vaikee saaha yhteys"). Edellisessä tapauksessa haastateltava uskoi ulkonäkönsä vaikuttaneen siihen, että hänen tilanteensa oli tovereita helpompi (esimerkki 110: "minä näytin eniten suomalaiselta"). Ulkomailta tulleiden joukkuetoverien erilaisuus vaikeutti vuorovaikutusta Suomesta tulleiden tovereiden kanssa.

Erilaisuuden kokemukset eivät haastatteluissa aina olleet selkeää diskriminointia, vaan erilaisuuden huomaamista muilla tavoin, kuten sana- ja ilmaisuvaramon erilaisuutena. Ulkosuomalaisten kieli kehittyi eritavoin kuin Suomessa pysyvästi asuvien suomalaisten (esimerkki 111: "mä puhuin sitä 30 vuotta vanhaa suomen kieltä"). Aksentittomastikin suomea puhuva erottuu valtakielisessä ympäristössä mm. sanavalintojensa vuoksi (esimerkki 111: "onpas kaunis laulu ... tosi hyvä biisi").

- [111] *Oppilas36: Niin, joo. Niin, et mä muuttanut [...] Suomeen. Ja tota mä puhuin sitä 30 vuotta vanhaa suomen kieltä, mitä täällä puhuttiin. Että mä sanoin, että onpas kaunis laulu, niin ne räjähti kaikki nauruun, ne sano, et se on tosi hyvä biisi eikä kaunis laulu. [naurua]Että sellasia ongelmia mulla oli monia. No kyllähän mä ymmärsin kaiken ja kyl mä pärjäsin ja, [...]Sit mulla oli paljon semmosia sanontoja, mitkä mä olin vaan kuullu, mutta en ikinä nähny kirjoitettuna, että mä sanoin, että hailla maillakaan ei näy ketään. Sitten joku sano, että mitä sä sanoit. Mä sanoin, et hailla maillakaan ei näy ketään, niin sitten se oli "ei mailla eikä halmeilla" [...].*

Esimerkissä havainnollistuu ulkosuomalaisten kielellisen syötteen vähäisyys. Kieli ei välttämättä kehity samassa tahdissa eikä samaan suuntaan kuin valtakielisessä ympäristössä, muoti-ilmaisut ja uudet sanat asettuvat ulkosuomalaisten kielenkäyttöön viiveellä (esimerkki 111: "laulu"..."biisi"). Toisaalta edellinen esimerkki osoittaa ulkosuomalaisten nuorten kreatiivisuutta kielenkäyttäjinä. Suomalainen sanonta oli saanut uuden muodon. Haastateltava ymmärsi sanonnan (*ei mailla eikä halmeilla*) merkityksen, mutta koska hän ei ollut nähnyt sitä koskaan kirjoitettuna, hän muokkasi sen "suhunsa sopivaksi" ("haila maillakaan").

2) Myönteinen kiinnostus haastatteluissa

Tovereiden kiinnostus osallistujien monikielisestä ja -kulttuurisesta taustasta vahvasti heidän käsityksiään omasta persoonastaan (esimerkki 112: "mukavaa ...on kiinnostunut minusta").

- [112] Haast.: [...] Millanen merkitys sillä on, et sun kaveritkin on kiinnostuneita siitä sun taustasta?
 Oppilas1: No onhan se toisaalta ihan mukavaa. Sehän myös tarkoittaa, että on kiinnostunut minusta henkilönä, jos kaverit kysyy kaikkee tämmöstä, niin onhan se ihan mukava. Niin kyllä sit tulee kerrottua, mutta sit toisaalta, nii-in, onhan se sitten aina teema yleensä tai keskustelun aihe jossain vaiheessa varsinkin, kun tutustuu uusiin ihmisiin, [...]. Enemmän sitten toisilla, jolla sattuu olemaan tai on monikulttuurinen, niin sitten, sitten on useimmiten keskustelun aihe kun saksalaisten kavereitten kanssa.

Suomalaiset sulautuvat saksalaiseen ympäristöön ulkonäöllisesti hyvin ja osaa- vat valtakieltä aksentittomasti, joten kulttuurisesti moninainen tausta ei välttämättä tule esiin. Se tarjoaa kuitenkin keskustelunaiheen osallistujien niin halutessa (esimerkki 112: "teema ... tai keskustelun aihe jossain vaiheessa").

Haastatteluissa ilmenee, kuinka haastateltavien tausta auttoi erottautumisessa (esimerkki 113: "mä jäin mieleen ... se suomalainen ... erikoista ... auttaa pitämään mielessä").

- [113] Oppilas40: [...]mutt ainaki mun nykyne pomo sano, että tämä, minä jäin mieleen, koska mä olin just se suomalainen siinä. Että vissiin suomen kieli yksin ei ollu ihan se osa, mutta semmonen jäi mieleen näköjään [...] että suomen kieli tai suomalaisuus on erikoista just, kun suomalaisia on sen verran vähän. [...]Ja siinäkin [Workshop-tilanne]sitten minä vähän vitsiksi vaan sanoin, että minä oon täällä se ainut suomalainen työkaveri, joka teillä on. Se nyt oli, mä nyt vaan vitsinä käytin sen silloin, mutta huomasin, että vieläkin se on sen verran erikoinen, että se auttaa ihmisiä pitämään mielessä, mitä mää sanon niille. Se on semmonen huutomerkki päässä, että jaa suomalainen, nytte voi kuunnella vähän tarkemmin, mitä tapahtuu.

Erilaista taustaansa haastateltavat saattoivat käyttää ikään kuin tavaramerkkinä (esimerkki 113: "se ainut suomalainen työkaveri"). Suomalainen tausta auttoi erottautumaan työyhteisössä myönteisesti. Edellä haastateltava käyttää ilmaisua "se suomalainen"¹⁹ painottaakseen taustaansa työyhteisössä. Erilaisuus saattoi auttaa saamaan asiansa esille paremmin, kun oli tunniste, joka erotti hänet muista työyht-

¹⁹ Vrt. Der Finne – "se suomalainen".

teisön jäsenistä (esimerkki 113: ”huutomerkki ... nyt voi kuunnella vähän tarkemmin”). Haasteltavat osoittivat, kuinka oma monikulttuurinen tausta oli mahdollista kääntää myönteiseksi ominaisuudeksi ja käyttää sitä hyväksi.

5.4.3 Suomen kieli suomikoululaisten haastatteluaineistossa

Suomen kieltä ja sen käyttöä käsittelevät asiat tuntuivat olevan osallistujille helppompia käsitellä kuin edellä olleet kuulumisen tunteet, sillä he puhuivat kieltä käsittelevistä asioista oma-aloitteisemmin. Suomen kieltä käsittelevää osaa haastatteluaineistossa en jaotellut verkkokyselyaineiston tavoin (luku 5.3.1), koska osallistujat esittivät ajatuksiaan melko vapaasti eikä kyselyvastauksissa esitetyt teemat välttämättä nousseet merkityksellisiksi. Haastatteluissa suomea käsiteltiin kolmesta näkökulmasta: 1) *suomen kielen ominaisuudet*, 2) *suomen kielen käyttö* 3) *kielitaidon hyöty* (taulukko 11).

TAULUKKO 11 Suomen kieleen liittyvät teemat suomikoululaisten haastatteluissa

Esimerkki	Reduktio	Yleistys
<ul style="list-style-type: none"> • mielestä se on kaunis ne - eli joskus saksalaiset sanoo, että se on niin ku hauska, mutta mun mielestä se on kaunis (Oppilas47). • No ei nytten niin ku maailman laajuisesti oo mikään hirveen tärkeä kieli kyllä, et se ole enemmänkin tämmösten, et se on mielenkintosta, et jotkut, jotka sitä haluaa oppia, niin se on enemmän tämmöstä, koska sillä on vaikean kielen maine ja se on niin erilaista (Oppilas1). 	<ul style="list-style-type: none"> - kaunis, - hauska - globaalisti vähemmän tärkeä - mielenkiintoinen - vaikea 	1) Suomen kielen ominaisuudet
<ul style="list-style-type: none"> • pari kertaa ainakin viikossa kuuntele suomalaisia radiota (Oppilas22). • Mä luen viis kertaa viikos Hesaria (Oppilas36). • jos on mahdollisuus käyttää suomea, niin tulee käytettyä suomea (Oppilas2). 	<ul style="list-style-type: none"> - media - käyttö mahdollisuuksien mukaan 	2) Suomen kielen käyttö
<ul style="list-style-type: none"> • No siitä tietenkin on hyötyä. Mää kans uskon, että se on tosi hyvä kasvaa monikielisenä. (Oppilas 40) • Mun mielestä pitää käyttää sitä kanssa, jos- jos on se mahdollisuus, ni että kasvaa kahdella kielellä ni pitää kans käyttää sitä (Oppilas 47). 	<ul style="list-style-type: none"> - monikielisyyden edut 	3) Kielitaidon hyöty

1) Suomen kielen ominaisuudet

Haastattelujen tässä osassa annoin ”syötteeksi” verkkokyselyn adjektiiveja (liite 2, kysymys 10, *Suomen kieli on: hyödyllistä, kaunista, helppoa, tärkeää, arvostettua*; ks. luku 5.3.1, kuvio 16), joiden annoin johdatella haastattelukertomuksia suomen kielestä. Adjektiiveilla kuvattuihin suomen kielen ominaisuuksiin haastateltavat ottivat kantaa käsittelemällä kielen kauneutta, vaikeutta, harvinaisuutta ja merkityksellisyyttä itselleen.

- [114] Haast.: *Jaa-a. Sit sun mielestä suomi on kaunista [viittaus kyselyvastaukseen]?*
 Oppilas28: *Joo, se kuulostaa niin hyvältä.*
 Haast.: *Entäs, sit se on helppoa?*
 Oppilas28: *Joo, minulle se nyt on helppoo, mutta toisille se ei oo varmaan niin helppoo, jotka ei ole puolisuomalaisia.*

Osa haastateltavista piti suomen kieltä kauniina (esimerkki 114: ”kuulostaa hyvältä”) ja itselleen helppona oppia koska olivat oppineet sen äidinkielenään eivätkä vieraana kielenä (esimerkki 114: ”minulle se nyt on helppoo”). Kielen hallinnan tilanteisuus nousi esille yhden haastateltavan vastauksessa. Ympäristössä, jossa toiminnan kieli on jokin muu kuin suomi saattaa kielen vaihto tuntua vaikealta (esimerkki 115: ”alkaa yrittää selittää suomen kielellä [...] ei yhtä helppoo kun englannin kieli”).

- [115] Oppilas15: *[...] sit, kun niitä alkaa yrittää selittää suomen kielellä, niin se on yhtäkkiä niin ei yhtä helppoo kun englannin kieli. [...] vai niin tuleeks se erilleen ja niin [...]*

Vastauksissa suomea arvioitiin globaalilla ja henkilökohtaisella tasolla (esimerkki 116: ”nytten niin ku maailman laajuisesti oo mikään hirveen tärkeä kieli”).

- [116] Oppilas1: *No ei nytten niin ku maailman laajuisesti oo mikään hirveen tärkeä kieli kyllä, et se on enemmänkin tämmösten, et se on mielenkiintosta, et jotkut, jotka sitä haluaa oppia, niin se on enemmän tämmöstä, koska sillä on vaikean kielen maine ja se on niin erilaista, mutta ei kukaan opiskele suomea sen takia, että pystyy maailmalla kommunikoimaan paremmin.*

Haastatteluissa viitattiin myös arkikäsitteisiin (stereotypioihin) suomen kielestä (esimerkki 116: ”vaikean kielen maine ... erilaista”). Erilaisuutensa vuoksi haastatteluissa arveltiin suomen mahdollisesti kiinnostavan ihmisiä vieraana kielenä (esimerkki 116: ”mielenkiintoista [...] sitä haluaa oppia”).

2) Suomen kielen käyttö

Haastatteluaineistossa korostui suomen kielen tärkeys kommunikaatiovälineenä perheen, suomalaisten sukulaisten ja ystävien kanssa, ja toisaalta ”erikoisen” kielen hallinta mahdollisuutena erottautua työmarkkinoilla. Yksi haastateltavista kertoi käyttävänsä suomea päivittäin työtehtäviensä yhteydessä (esimerkki 117: ”käytän duunissa kans suomen kieltä”).

- [117] Oppilas15: *[...] mulla on, kun itte käyttää duunissa kans suomen kieltä, [...]*

Sähköisen median käyttö oli haastattelujen mukaan laajentanut suomen yksityisiä käyttömahdollisuuksia, sillä nuoret kertoivat käyttävänsä älypuhelimien sovellutuksia, kuten WhatsApp, jos ei päivittäin niin suhteellisen säännöllisesti yhteydenpitoon suomenkielisten perheenjäsenten, sukulaisten ja ystävien kanssa (esimerkki 118: "... käynnykkä suomeks ... suomalaisia sivuja ... kavereitten kans joskus kirjojetaan").

[118] Oppilas22: *Mutta minulla tuo kännykkä on suomeks kanssa ja sitte sosiaalisessa mediassa mulla on sivuja niin ku suomalaisia sivuja, mitkä mä sitten aina seuraan ja luen. Sitte kavereitten kans joskus kirjojetaan, sielläkin suomea sitte.*

Niissäkin tapauksissa, joissa perheen suullisen kommunikaation kieleksi oli valikoitunut saksa, viestejä kirjoitettiin suomeksi (esimerkki 119: "viestit ... kirjojetaan ... suomen kielellä").

[119] Oppilas36: *[...] me kerrotaan niin ku viestit aina, yritetään ne vähät, mitä me kirjojetaan niin ainakin sit suomen kielellä.*

Suomen kielen osaamistaan haastateltavat pitivät myönteisenä asiana ja löysivät kielen hallinnasta myönteisiä puolia.

3) Kielitaidon hyöty

Haastateltavat osoittivat kielellistä tietoutta pohtimalla suomen kielen hallinnan tuomia etuja opiskeltaessa muita kieliä (esimerkki 120: "auttaa vieraitten kielten opiskeluakin ...").

[120] Oppilas1: *No kyll se voi auttaa vieraitten kielten opiskeluakin. Ainakin siinä mielessä, että suomi ja saksa on hyvin erilaisia kieliä ja kieliä niin sitten on, jos opiskelee vielä jotain toista kieltä, niin on helpompi niin ku irrottautua siitä oman kielen rakenteesta ja ymmärtää, et toiset kielet toimii eri tavalla. [...]*

Monikielisyyden etuina esitettiin muiden kielten helpompaa omaksumista. Edellä haastateltava kiinnitti huomiota kielten rakenteelliseen erilaisuuteen ja sen tuomaan laajempaan ymmärrykseen kielistä (esimerkki 120: "... erilaisia kieliä ... irrottautua siitä oman kielen rakenteesta"). Useiden kielten osaamista pidettiin myönteisenä asiana ja kerrottiin, että kotona arvostettiin monikielisyttä ja sen mukanaan tuomia mahdollisuuksia. Kodilla ja ympäristöllä voidaan todeta näiden haastattelujen perusteella olevan suuri vaikutus asennoitumiseen.

Suomen kielen taitoaan haastateltavat pitivät hyvänä tai vähintään sellaisena, että he tunsivat pärjäävänsä suomenkielisessä ympäristössä, mikä vahvistaa edellisissä luvuissa saatuja käsityksiä, vaikka akateemista kielitaitoa vaativat tehtävät saattoivat tuottaa vaikeuksia (ks. luku 5.1.2). Kyselyvastausten tavoin haastateluisissa pohdinnan kohteena oli suomen kieli globaalilla ja henkilökohtaisella tasolla. Monikielisyttään haastateltavat tuntuivat arvostavan. Kyselyvas-

tauksista poiketen sosiaalisen median käyttö nousi laajemmin esiin haastattelukertomuksissa. Sen osallistajat katsoivat laajentaneen suomen kielen käyttöä kodin ulkopuolelle ja lisänneen suomen kirjallista käyttöä.

5.5 Suomikoululaisten käsitykset omaelämäkertakirjoitelmissa

Tässä luvussa esitän Suomi-koulua käyneiden nuorten omaelämäkertakirjoitelmissa esiin nousseita käsityksiä Suomesta ja suomen kielestä. Nuorten kirjoitelmia aiheesta ”*Minä saksansuomalainen nuori*” sain käyttööni viisi. Nämä kirjoitelmat täydensivät verkkokyselyn ja haastattelujen avulla saamaani aineistoa tuoden vapaan kirjoittamisen kautta saadun näkökulman tutkimusaiheeseen. Omaelämäkertakirjoitelmista kaksi oli kirjoitettu saksaksi ja kolme suomeksi. Omaelämäkertakirjoitelmat sain Suomi-koulujen ja henkilökohtaisten kontaktieni kautta. Koska kaikkien kirjoittajien henkilöllisyys ei ollut tiedossani, kaikkia heistä ei ollut mahdollista yhdistää kyselyvastausten ja haastattelujen henkilöihin. Päädyin näin ratkaisuun antaa kirjoittajille pseudonyymimet Janina, Joonas, Katariina, Liisa ja Tiina.

Omaelämäkertakirjoitelmien analysoinnin aloitin lukemalla ne useaan kertaan. Näin sain alustavan käsityksen siitä, mihin kirjoittajat keskittyivät teksteissään. Tämän analyysivaiheen tuloksena päädyin tarkastelemaan kirjoituksia erityisesti seuraavien tutkimuskysymysten näkökulmasta: *Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?* ja *Millaisena resursina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään?* Jatkoin analyysiä laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Redusoimalla erotin kirjoitelmista kaksi pääluokkaa: 1) *Asiantuntijuus* ja 2) *Monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus*. Näiden kahden pääluokan sisällä tuli näkyviin useita edellä verkkokyselyvastausten ja haastattelujen analyysissä muodostamiani luokitteluja. Omaelämäkertakirjoitelmissa viitattiin suomalaisten joukkoon kuulumisentunnetta vahvistaviin teemoihin, kuten toimintaympäristöön (mm. koti, oleskelu Suomessa, arki Saksassa, urheilu, yhteisöt), kulttuurisiin artefakteihin sekä sosiaaliin ja kulttuurisiin käytänteisiin (mm. ruoka, musiikki, tavat). Osassa elämäkertakirjoitelmia kantavina teemoina olivat (suomen) kieli ja erilaisuus valtakulttuurisessa ympäristössä. Näitä teemoja käsittelin aikaisemmin verkkokyselyvastauksista nousseiden kielitaidon ja tunnearvon (emootio) näkökulmasta. Päädyin seuraavassa käsittelemään omaelämäkertakirjoitelmia kahden luokan kautta, koska kirjoitelmat jakaantuivat selvästi 1. *asiantuntemuksen* osoittamiseen ja 2. analyyttiseen pohdintaan kasvamisesta usean *kielen ja kulttuurin* vaikutuspiirissä.

5.5.1 Asiantuntijuus suomikoululaisten omaelämäkertakirjoitelmissa

Kahdessa käytettävissäni olleista omaelämäkertakirjoitelmista kirjoittajat olivat omaksuneet asiantuntijan roolin ja kirjoitelmat painoutuivat konkreettisiin asioihin, kuten ruokaan. Valittu asiantuntijan rooli nousi esiin kahden maan vertai-

luissa. Tiina rakensi omaelämäkertakirjoitelmansa näkökulman Suomen ja Saksan erilaisuuden tarkastelun varaan. Vertailun kohteeksi nousivat koulumaailman käytänteet sekä maa (esimerkki 121: ” eri avosanat koulussa ... erilainen maa ... 81 miljoonaa vain 5 miljoonaa”).

[121] *Suomessa ja Saksassa on myös eri avosanat koulussa. Suomessa paras avosana on 10 ja 4 huonoin. Saksassa on 1 paras ja 6 huonoin avosana. Sitten on kanssa maa erilainen. Suomessa on paljon metsää, järviä ja maaseutua. (Eriolaista kuin Saksassa). Täällä on vähemmän metsää ja on paljon isoja kaupunkoja. Saksassa asuu 81 miljoonaa ihmistä mutta Suomessa vain 5 miljoonaa. (Tiinan omaelämäkertakirjoitelma)*

Huomiota kiinnitettiin maiden erilaisuuden lisäksi myös kieleen (esimerkki 122: ”Suomi kuulostaa hienommalta ... pehmeältä ... saksa on paljon kovempaa ... vaikeampaa”).

[122] *Suomi kuulostaa hienommalta (minun mielestä) ja pehmeältä ja saksa on paljon kovempaa. Mutta suomi on vaikeampaa. (Tiinan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Tiina toi esiin myös oman subjektiivisuutensa arvioissaan (esimerkki 122: ”minun mielestä”).

Liisa oli omaksunut Tiinan tavoin asiantuntijan roolin ja esitteli Suomen ja Saksan eroja ja yhtäläisyyksiä (esimerkki 123: ”kaunis maa ... järviä ... kylmempi”).

[123] *Ich finde Finnland ist ein sehr schönes Land und fast schon besser als Deutschland. Aber eigentlich kann man das ja gar nicht vergleichen. Finnland hat viele Seen und ist meistens kälter als Deutschland. Doch Finnland ist eigentlich mein zweites zu Hause und ich bin gerne dort bei meinen Verwandten. (Liisan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Minusta Suomi on tosi kaunis maa ja melkeinpä parempi kuin Saksa. Mutta oikeastaan niitä ei voi vertailla. Suomessa on paljon järviä ja useimmiten kylmempi kuin Saksassa. Suomi on oikeastaan minun toinen kotini ja olen mielelläni siellä sukulaisteni luona. (Liisan omaelämäkertakirjoitelma.)

Kuulumisen tunne nousee esiin kirjoittelussa (esimerkki 123: ”ei voi verrata ... toinen kotini”). Liisa osoittaa kuuluvansa molempiin sekä saksalaisiin että suomalaisiin (esimerkki 123: ”toinen kotini”).

Liisa nostaa kirjoittelussaan suomalaisen makumaailman ja elintarvikkeet keskeiseksi teemaksi. Teemaa hän käsittelee vertailun kautta (esimerkki 124: ”parempaa ruokaa ... kalaa ... perunoita ... suklaa ... juustoa ... maksamakkaraa).

[124] *Finnland ist auch besser als Deutschland, weil ich finde, dass es da viel besseres Essen gibt, als hier in Deutschland. Ich esse gerne Fisch, vor allem Lachs mit Kartoffeln. Die Kartoffeln sind in Finnland auch leckerer als hier in Deutschland. Die Schokolade macht den größten Unterschied. Aus Finnland ist sie einfach viel besser. Empfehlung: Royal, Kismet und Vadelmasuklaa (Himbeerschokolade). Wenn ihr mal in Finnland seid, müsst ihr unbedingt den Käse „Oltermanni“ und die Leberwurst „Maksamakkara“ probieren. Köstlich! (Liisan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Suomi on myös parempi kuin Saksa, koska minusta siellä on paljon parempaa ruokaa kuin Saksassa. Syön mielelläni kalaa, ennen muuta lohta ja perunoita. Suomessa myös perunat ovat herkullisempia kuin täällä Saksassa. Suklaassa

on suurin ero, suomalainen on yksinkertaisesti paljon parempaa. Suositus: Royal, Kismet ja vadelmasuklaa. Jos olette joskus Suomessa, **täytyy teidän ehdottomasti maistaa Oltermanni-juustoa ja maksamakkaraa**. Herkullista! (Liisan omaelämäkertakirjoitelma.)

Asiantuntijan roolin omaksuneet kirjoittajat esittivät Suomen myönteisesti ja perusteluina käytettiin mm. elintarvikkeita ja luontoa. Asiantuntijan otteella suositeltiin suomalaisia tuotteita (esimerkki 124: "täytyy teidän ehdottomasti maistaa").

5.5.2 Monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus suomikoululaisten omaelämäkertakirjoitelmissa

Kolmessa omaelämäkertakirjoitelmassa kirjoittajat esittivät analyyttisempiä ajatuksia monikielisestä ja kulttuurisesti moninaisesta taustastaan. Pohdinnat käsitelivät omaa taustaa, useaan paikkaan kuulumista ja monikulttuurisen taustan antamia valinnanmahdollisuuksia. Oman taustan tiedostaminen ja ylläpito oli merkittävä osa omaelämäkertakirjoitelmien teemoista (esimerkki 125: "En halua unohtaa suomalaisia juuriani, kieltä"). Luonto ja sillä tapahtuma toiminta kuuluivat kirjoitelmien oleellisiin teemoihin. Kirjoittajat mainitsivat myös objekteja ja käytänteitä, joita pidettiin merkityksellisiä juurien säilymistä välittävinä tekijöinä (esimerkki 125: "eivät ehkä ensisilmäyksellä vaikuta niin tärkeiltä ... tonttuapulaiset ... ruisleipä, muumit ... mustikoiden kerääminen metsässä").

[125] *En halua unohtaa suomalaisia juuriani, kieltä, enkä myöskään niitä niin yksinkertaisia asioita jotka eivät ehkä ensisilmäyksellä vaikuta niin tärkeiltä, kuten pienet tonttuapulaiset, suomalainen ruisleipä, muumit tai vaikka mustikoiden kerääminen metsässä. Silti kaikki nämä asiat ja monet monet muut ovat tulleet henkilökohtaisesti tärkeitä minulle, vaikka tässäkin on toki vaikeata eroitella, onko syy siihen se, että olen kasvanut monikulttuuriseksi, vai se, että olen kokenut näitä asioita pienestä asti. (Janinan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Kirjoittaja piti pieniksi luokittelemiaan asioita henkilökohtaisesti merkittävinä (esimerkki 125: "henkilökohtaisesti tärkeitä minulle"), mutta edelleen hän pohti, miksi jotkin asiat ovat merkittäviä (esimerkki 125: "olen kasvanut monikulttuuriseksi, vai se, että olen kokenut näitä asioita pienestä asti"). Pohdinnoillaan kirjoittaja osoittaa kykenevänsä analysoimaan omaa taustaansa.

Koti voidaan käsittää paikaksi, jossa on turvallista ja mukava olla – paikaksi, jossa ihminen voi olla "oma itsensä". Kuulumisen tunteen kannalta "koti" ei voi olla sidottu yhteen paikkaan (esimerkki 126: "syntyinkin hassu tilanne kun joku on sitä mieltä, että koti on yksi paikka eikä mikään muut ..."), vaan yksilö voi olla kotonaan ja tuntea kuulumista kontekstin ja tilanteen mukaan eri paikoissa. Janina käsitteli kodin käsitettä kirjoitelmaansa seuraavasti.

[126] *Monesti minulta on kysytty, milloin menen "kotiin" tai missä paikassa minusta tuntuu eniten olla "kotona" viitaten näihin kahteen maahan. Silloin saatoin vastata esimerkiksi että "iltapäivällä, noin kahden maissa". Mutta nytpä mietin, missä mielessä "kotiin"? Miksi kotini ei voisi olla maailma? Koti monessa pai-*

*kassa, eri tavoilla. Kyllä minä silloinkin (ainakin niin kauan kuin itse muistan) ymmärsin, mihin ihmiset viittasivat kysyen tuota mutta sillä hetkellä koti nyt sattui olemaan vanhempieni luona, mihin mentiin koulun jälkeen. Ja onhan se edelleenkin minun kotini, mutta se ei tarkoita ainakaan minulle sitä, etten voisi tuntea oloani kotoisaksi muuallakin tai jopa kutsua toistakin paikkaa kodikseni. En tiedä että johtuuko tämä ajatus vain minusta vai onko muillakin samankaltaisia ideoita mutta ainakin minulle on käynyt jo muutaman kerran että **syntyikin hassu tilanne kun joku on sitä mieltä, että koti on yksi paikka eikä mikään muu** ja jos kutsuu toista paikkaa kodikseen, se ensimmäinen onkin yhtäkkiä vaikka "vanha koti". (Janinan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Kirjoitelmassaan Janina kyseenalaistaa arkikäsitteen kodista tai kotimaasta (esimerkki 126: "Miksi kotini ei voisi olla maailma? ... kutsua toistakin paikkaa kodikseni"). Ympäristön maahanmuuttajataustaisen nuoren luokittelua "toiseksi" kirjoittaja käsittelee kokemuksiensa pohjalta (esimerkki 126: "... milloin menet 'kotiin' tai missä paikassa minusta tuntuu eniten olla 'kotona' viitaten näihin kahteen maahan"). Usein lapset ja nuoret ymmärtävät jo varhain kotiin liittyvän kysymyksenasettelun absurdiuden ja saattavat käyttää jopa lapsenomaista ironiaa vastauksissaan (esimerkki 126: "iltapäivällä, noin kahden maissa ... ymmärsin, mihin ihmiset viittasivat"). Länsimaiseen yhteiskuntaan ja ajatusmaailmaan sosiaalistuneena kysymys kodista aiheutti pohdintoja oikeutuksesta käsitykseen perinteisen koti-käsitteen laajentamisesta (esimerkki 126, "johtuuko tämä ajatus vain minusta").

Kysymys kuulumisesta nousee esiin Katariinan kirjoitelmassa, kun ympäristö edellyttää määrittelyä kuulumisesta (esimerkki 127: "tunnetko itsesi enemmän saksalaiseksi vai suomalaiseksi").

[127] *Ja ennen kaikkea Saksassa olessa voin valita kenelle kerron suomalaisesta taustastani koska puhun saksaa sujuvasti ja olen valkoihoinen: Kukaan ei koskaan ole kyseenalaistanut saksalaisuuttani (vaikka monet ihmiset, kun olen kertonut syntyneeni Suomessa, ovat kovin kiinnostuneita tietämään, **tunnenko itseni enemmän saksalaiseksi vai suomalaiseksi, odottaen jotain vastausta kuin "Tunnen itseni 52,6 % saksalaiseksi ja 47,4 % suomalaiseksi"** – ihan niinkuin tuollaisiin kysymyksiin olisi, joku yksinkertainen vastaus) toisin kuin joittenkin tuntemani ihmisen kohdalla, joilla on ulkomaalaiselta kuulostava nimi tai eivät ole **stereotyyppi pohjois-/keskieurooppalaisen näköisiä**, vaikka olisivatkin syntyneet Saksassa ja Saksan kansalaisia. Luulen, että minulla on siinä suhteessa enemmän **valinnan varaa**, koska muut ihmiset eivät yleensä yritä löytää minulle identiteettiä. (Katariinan omaelämäkertakirjoitelma.)*

Kirjoitelmissa nousee esiin ympäristön käsitys kuulumisen *joko-tai* -näkökulmasta ts. tässä tapauksessa osallistujat voivat ympäristön mielestä olla joko saksalaisia tai suomalaisia, eivät molempia. Omaelämäkertakirjoitelmissaan nuoret esittävät vaihtoehdoisen näkökulman stereotyyppiselle käsitykselle kuulumisesta (esimerkit 126: "Koti monessa paikassa, eri tavoilla"; esimerkki 127: "valinnan varaa"). Kirjoittajat nostavat esiin valinnan mahdollisuutensa myös siitä näkökulmasta, että he ovat sekä ulkonäöllisesti että kulttuurisesti integroituneita ja voivat käyttää taustaansa erottautumisen välineenä niin halutessaan (esimerkki 127: "voin valita kenelle kerron ... stereotyyppi pohjois-/keskieurooppalaisen näköisiä").

Omaelämäkertakirjoitelmissa tulee esiin saksalaisten myönteinen suhtautuminen suomalaisiin (esimerkki 128: ”Sitä ei pidetty negatiivisena”).

[128] *In der Schule war ich immer der Finne, da es keine anderen gab. Es gab daran nie einen negativen Aspekt, auch weil ich keinen Akzent sprach.*

Ich drückte der finnischen Eishockey Nationalmannschaft, den finnischen Skispringern, den finnischen Formel 1 Piloten die Daumen, im Fußball der deutschen Nationalmannschaft. [...] Und natürlich bin ich ein wenig stolz auf einen so sympathischen Finnen wie Samu Haber von Sunrise Avenue, der das Bild der Finnen in Deutschland hoffentlich nachhaltig verändert hat. (Joonaksen kirjoitelma.)

Koulussa olin aina se suomalainen, koska muita ei ollut. **Sitä ei pidetty negatiivisen** asiana, koska puhuin aksentittomasti.

Jääkiekossa, mäkihypyssä ja formuloissa pidän peukkuja suomalaisille ja jalkapallossa saksalaisille. [...] Ja tietenkin olen ylpeä, että sellaisesta sympaattisesta suomalaisesta kuin Sunrise Avenuen Samu Haber, joka toivottavasti on muuttanut saksalaisten kuvaa suomalaisista pysyvästi. (Joonaksen omaelämäkertakirjoitelma.)

Edellisessä esimerkissä valinnanmahdollisuudet tulevat esiin aikaisempia pohdintoja (esimerkit 126–127) konkreettisemmin, ja niissä nostetaan esiin verkko-kyselyvastauksissa ja haastatteluissa esiin nousseet teemat urheilusta ja (populaari) kulttuurista. Kirjoittaja viittaa saksalaisten stereotyyppisiin käsityksiin suomalaisista (esimerkki 128: ”... sympaattinen suomalainen ... muuttaa saksalaisten kuvaa suomalaisista pysyvästi”).

5.6 Suomikoululaisten käsitykset kielirepertuaaristaan kielellisissä muotokuvissa

Tutkimuksessani käytin haastateltavien nuorten kielellisiä muotokuvia välineenä, jonka avulla pyrin luotaamaan osallistujien käsityksiä heidän kielimaailmastaan ja monikielisyystään (tutkimuskysymys: *Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään?*). Kuvat antoivat mahdollisuuden tarkastella suomikoululaisten kielellisiä resursseja ja kommunikaatiomahdollisuuksia (verrattuna sanallisiin esityksiin) erilaisesta näkökulmasta.

Analysoin kuvat käyttäen segmenttianalyysiä ja kuviin liittyvät selosteet sisällönanalyysin periaatteita noudattaen (ks. luku 4.4.2–4.4.3). Kuviin liittyvät selostukset äänitin ja litteroin haastattelujen osana. Selostukset analysoin laadullisen sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti. Viitekehyksenä analyysissä on toiminut sosiokulttuurinen näkemys monikielisydestä. Tämä tarkoittaa, että osallistujien monikielisyys on syntynyt tietyssä sosiaalisessa ympäristössä, on tilanteista ja dynaamista. Kuvat heijastavat tekijöidensä sen hetkisiä käsityksiä eri kielten asemasta heidän elämässään. Suomi-koulua käyneiden nuorten kielellisiä muotokuvia käytettävissäni oli kahdeksan, ja ne piirrettiin juuri ennen haastattelun alkamista valmiiksi annettuun siluettiin (liite 5). Haastattelun aluksi piirtäjät kertoivat kuvistaan.

Osallistujien piirroksset olivat hyvin erityyppisiä. Jotkut noudattivat siluetin asettamia rajoja, toiset lisäsivät ominaisuuksia, kuten kasvot. Osa piirsi siluetin ulkopuolelle erilaisia elementtejä, kuten kommunikaatiovälineitä. Myös värien käyttö ja intensiteetti vaihtelivat. Seuraavassa esittelen keskeisiä havaintojani piirroksissa esitetyistä kielellisistä resursseista ja kommunikaatiomahdollisuuksista. Liitän mukaan neljä tulosta tiivistävää kuvaa ja osia niihin liittyvistä selosteista.

Kuvista löytyviä symbolisia elementtejä olivat kansallisliput (10 kpl), sydämet (2 kpl ja yksi Suomen lippu sydämen kohdalla, ks. kuvio 22) sekä värit, joilla eri kieliä oli kuvattu. Useimmiten värit eri kielille oli valittu ko. maan kansallislipun väreistä, mutta liian yksinkertainen tulkinta väreistä saattoi johtaa harhaan. Esimerkiksi kuviossa 22 kehon keskellä oleva musta-puna-keltainen osuus ei kuvannut saksan kieltä, vaan espanjaa, ranskaa ja englantia. Ikonisia elementtejä kuvissa edustivat kommunikaatiota kuvaavat nuolet (kuvio 23), kuviolle piirrettyt kasvot (kuvio 21) tai hiukset, vaatteet sekä erilaiset artefaktit (kuvio 21), kuten kännykkä, nuotit ja tietokone. Muita ihmisiä mukaan oli piirtänyt vain yksi osallistuja, huolimatta siitä, että sosiaalisella ympäristöllä on korvaamaton merkitys tiedon rakentamisessa. Yksi osallistuja ilmoitti, että hänen valitsemallaan värillä (lila) ei ollut mitään merkitystä (kuvio 21).



KUVIO 21 Oppilas1, kielellinen muotokuva

Oppilas1 oli ainoa, joka oli käyttänyt kuvassaan muita sanoja kuin kielten nimiä (kuvio 21). Hän on kuvannut käyttämiään kieliä puhekuplassa erikielisinä tervehdyksinä. Kommunikaatiomahdollisuuksiaan hän esittää piirroksina käyttämistään kommunikaatiovälineistä (tietokone ja älypuhelin), joissa näkyvät sosiaalisen median välineet. Hän ei samaistunut kuvaan vaan etäännytti piirtämänsä

kuvion itsestään käyttäen ilmaisu ”toi tyyppi”. Kyseinen kuva (kuvio 21) osoittaa, että kuvalliset narratiivit eivät olleet kaikille tutkimukseen osallistuneille luontainen tapa ilmaista kielellistä maailmaansa. Tässäkin tapauksessa piirros kuitenkin toimi hyvin keskustelun avaajana. Seuraavassa kuviossa (kuvio 22) suomikoululainen kuvaa kielimaailmaansa käyttäen symbolisia elementtejä. Värien ohella piirtäjä on käyttänyt ruumiin osia kuvaamaan kielten asemaa elämässään.



KUVIO 22 Oppilas47, kielellinen muotokuva

Oppilas47 (kuvio 22) kertoi kuvastaan:

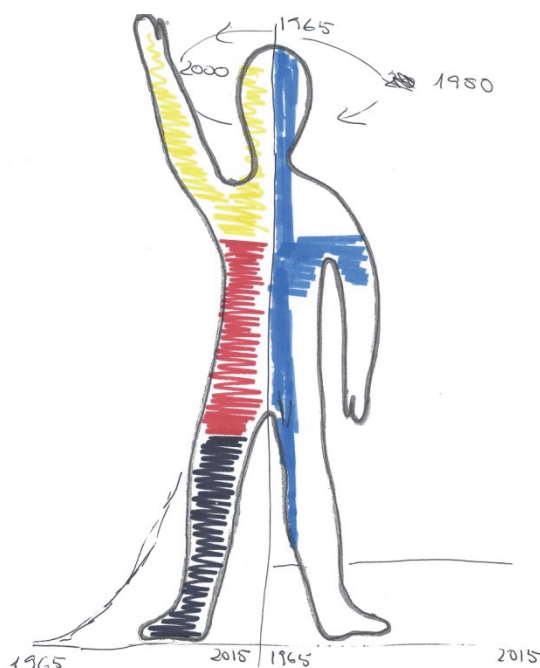
”No eli, kun mä puhun paljon saksaa, niin se on vihree. Ja mulla on yks puoli niin ku päässä se on saksaa ja sitten yks puoli on suomi, koska mä opin niin ku puhumaan suomee ensin kun saksaa. Mut nyt, nykyään, sitte ni mä puhun enemmän saksaa. Sitte englantii, mä puhun aika hyvin englantia. [...] mutta mä osaan kanssa ranskaa niin, siksi mä laitoin ranskan kielen sinne, mut ei niin ku niin paljon ku englantia, kun mä en osaa niin hyvin. Ja espanjaa mä haluan niin ku oppii sitä. Ja mä otan sen kanssa ens vuonna koulussa”.

Käsivarret edustavat muotokuvapiirroksessa (kuvio 22) suomea ja saksaa. Jalkaterät ovat saksaa, koska piirtäjän kertoman mukaan hän seisoo/asuu saksassa, mutta jaloissa olevat kielet kertovat liikkumisesta. Espanja keskivartalossa edustaa tulevaa eli aikomusta aloittaa espanjan opiskelu. Kuvio 22 osoittaa, että piirros yksinään ei riitä kertomaan ulkopuoliselle piirtäjän ajattelusta, vaan mukaan tarvitaan kerronta kuvan sisällöstä. Kuva kuitenkin tuo näkyväksi ja keskusteluun teemoja, jotka muutoin jäisivät näkymättömiksi.

Kuvio 22 edustaa aineiston prototyyppiä, jossa heijastuu ajattelutapa, että kielet ovat erillisiä, rajattuja kokonaisuuksia. Päähän piirtäjä on kuitenkin kuvannut suomen ja saksan osittain päällekkäin. Sydän oli kuvissa tärkeässä roolissa,

sillä sydämeen, sydämen paikalle tai puolelle oli viidessä kuvassa sijoitettu suomen kieli, mikä kuvastaa sen asemasta tunnekielenä (kuviot 22–24). Tätä tulkitaan kuvista puolsivat myös kuvista esitetyt selitykset. Haastattelijan kiinnittäessä huomiota sydämessä olevaan Suomen lippuun, Oppilas47 toteaa, että *”joo niin on ja se pysyy kanssa sydämessä”*. Kuva vahvistaa osaltaan verkkokyselyvastauksista saamaani käsitystä suomikoululaisten affektiivisesta suhteesta suomen kieleen.

Puolessa käytettävissäni olevista piirroksista kiellet oli erotettu tarkkarajaisesti toisistaan. Kolmessa muotokuvassa olivat mukana vain piirtäjien kaksi pääkieltä – suomi ja saksa (kuvio 23) ja viidessä kuvassa oli mukana muita osattuja kieliä. Kolmessa niistä esiintyi osallistujien yleisimmin opiskellessa, työssä tai vapaa-aikana käyttämät ja hyvin hallitut kielet. Kuvien selostuksissa osallistujat painottivat, että ovat ottaneet mukaan pääkielet tai eniten käyttämänsä kielet. He eivät ilmeisesti pitäneet alkavan kielitaidon tasolla osaamiaan tai satunnaisesti käytettyjä kieliään kuvaan lisäämisen arvoisina. Avarakatseisuus ja kulttuurinen moninaisuus näkyivät kuvissa siten, että neljä viidestä useita kieliä mukaan ottaneista nuorista oli asunut Saksan ja Suomen lisäksi jossakin muussa maassa.



KUVIO 23 Oppilas36, kielellinen muotokuva.

Oppilas36 (kuvio 23) oli sisällyttänyt kuvaansa aikadimension, jota hän on kuvannut nuolten, aikajanan ja vuosilukujen avulla. Hän kuvasi saksan kielen taidon kehittymistä ajan kuluessa ja suomen kielen taidon pysymisen vakaana. Piirtäjän aikajana on pitkä, koska hän kuului Saksan Suomi-koulujen ensimmäiseen oppilassukupolveen, ts. on käynyt Suomi-koulua jo 1970-luvulla. Kahdessa piirroksessa kuvattiin tulevaisuutta ja toiveita (kuviot 22 ja 24). Kuvio edustaa kuviotyyppiä, jossa näkyy kielen tilanteisuus ja dynaamisuus suhteessa aikaan. Havaittavissa on myös käsitys kielen oppimisesta elinikäisenä prosessina.



KUVIO 24 Oppilas2 kielellinen muotokuva

Yllä (kuvio 24) Oppilas2 oli ottanut piirroksen mukaan kaikki kyseisenä ajankohtana osaamansa kielet. Kaikilla näillä kielillä oli sijansa sydämessä, mutta ytimessä oli suomen kieli, jonka ympärille muut kielet kietoutuivat. Kaikki osaamansa kielet piirtäjä oli sijoittanut myös päähän, koska hänen mukaansa kielet sijaitsivat siellä. Oppilas2 on jakanut kielet emotionaalisesti (sydän) ja kognitiivisesti (pää). Eriväriset nuolet pään ympärillä kuvaavat tilanteita, joissa kommunikaatio tapahtuu eri kielillä. Lukuisat pisteet ja viivat viittaavat tulevaisuuteen, sillä kertomansa mukaan piirtäjä haluaa olla valmis erikieliseen kommunikaatioon. Maapallo ja matkalaukku kuvasivat sitä, että matkalaukkuun saattoi kerätä kieliä ja kokemuksia, ja sieltä ne voivat päätyä ajan kuluessa ja tarpeen mukaan resurssiksi kehon sisälle. Maapallolla ja matkalaukulla osallistuja on saanut kuvattua monikieliseen maailmankuvaansa avoimuutta. Mielenkiintoinen yksityiskohta kuvassa on myös vilkuttava käsi, jossa on kysymysmerkki. Tästä Oppilas2 kertoo: *"mitä sieltä tulee tai mitä seurausta sillä on, että vilkutan tonne ja alotan kommunikaation"*. Oppilas2 osoittaa olevansa avoin ja utelias tulevaisuuden suhteen.

Kuvien ja niihin liittyvien selitysten sisältö antoi erilaisen kuvan osallistujien käsityksistä omasta kielivarannostaan kuin yllä esitetyt verkkokyselyn, haastattelujen ja omaelämäkertakirjoitelmien tulokset. Tähän oletettavasti liittyy seikka, että kieli mielletään verbaaliseksi toiminnaksi (Dufva ym. 2007, 324). Kielen kuvaaminen visuaalisesti tuntui osallistujista vaikealta, mutta kukaan haastateltavista ei kieltäytynyt tehtävästä. Kuvien yhteydessä, joidenkin osallistujien kohdalla, tuli esiin aikaperspektiivi, joka ei esiintynyt muiden aineistojen kohdalla. Sekä kuvissa että selostuksissa korostui voimakas emotionaalinen konnotaatio, joka tulee esiin sydämen asemana suhteessa suomen kieleen. Metaforisesti

pää edusti rationaalista ajattelua ja käyttäytymistä, kuten opiskelua ja työtä. Kädet edustivat useimmiten kielellistä kommunikaatiota. Jalkojen rooli oli joko seisoa / kiinnittyä asuinmaahan tai ne edustivat liikkumista eri kielimaailmoissa. Huolimatta siitä, että useimmat nuoret jakoivat itsensä osiin piirustuksissaan (kuviot 22–24), tulokset sekä piirrokset että sanalliset selitykset tuntuvat kertovan, että kielet olivat kuitenkin limittyneet toisiinsa, niitä käytetään ajallisesti ja paikallisesti tarpeen mukaan dynaamisesti. Kuvat kertoivat kokonaisuudessaan muiden aineistojen yhteydessä yllä tutuksi tullutta tarinaa vankasta sitoutumisesta Suomeen ja suomen kieleen.

Erityisesti kuviossa 24 tulee esiin monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä eläneen ja kasvaneen nuoren minäkuvan moninaisuus. Vaikka kuvat ovat eräänlaisia tilannekuvia, niissä voi olla viittauksia aikaisempiin elämänvaiheisiin sekä tulevaisuuteen, kieleen liittyviin suunnitelmiin ja toiveisiin, mikä kuvaa kielitaidon dynaamisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Kuvat vahvistivat toisaalta muun tutkimusmateriaalin tuloksia nuorten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunteesta (luku 5.2.1). Toisaalta kuvat välittävät nuorten avointa maailmankuvaa (ks. myös luku 5.3.3).

5.7 Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta verkkokyselyn valossa

Olellainen osa tutkimustani ovat Suomi-koulun opetukseen osallistujien Suomi-kouluun liittyvät käsitykset. Seuraavassa etsin vastauksia tutkimuskysymykseen *Miten Suomi-koulu edistää nuorten käsityksien mukaan heidän suomen kielen taitoaan?* keräämäni kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston perusteella. Ensin keskityn käsittelemään verkkokyselyn aineistoa, minkä jälkeen syvennän annettuja vastauksia haastatteluaineiston avulla. Kvalitatiivisen aineiston olen analysoinut laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen aineistolähtöisesti.

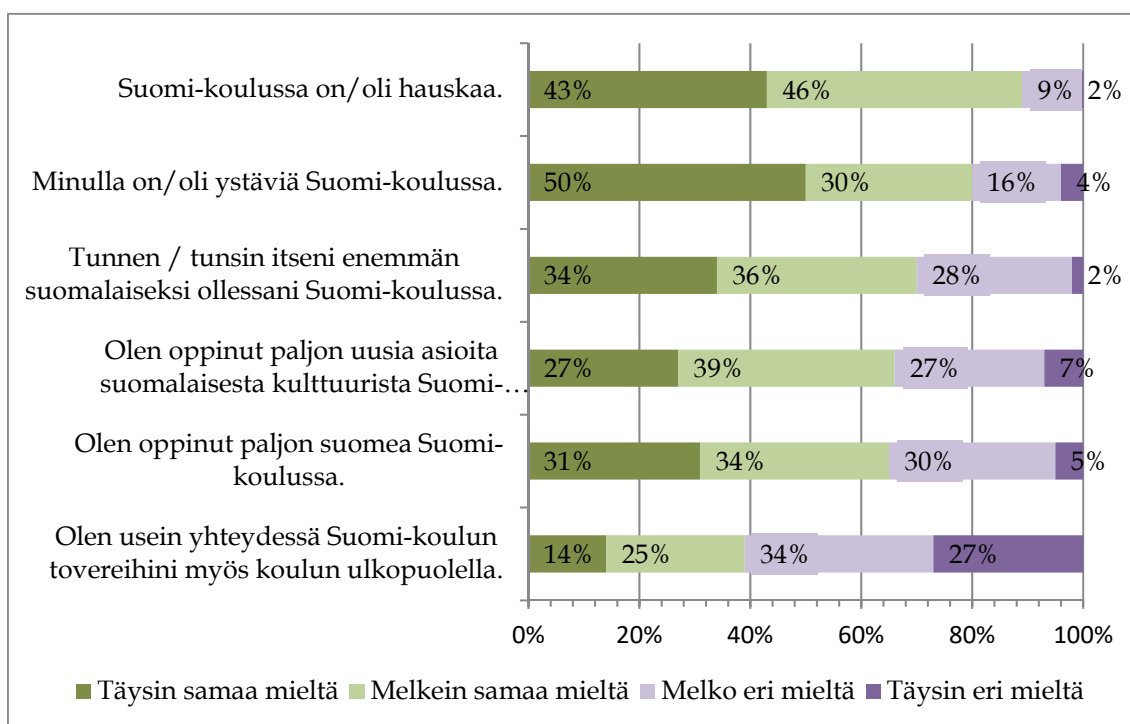
Aluksi tarkastelen Suomi-koulun käyneiden nuorten käsityksiä Suomi-koulusta oppimisympäristönä (luku 5.7.1). Seuraavassa alaluvussa siirryn käsittelemään sitä, mitä osallistujat kokivat oppineensa Suomi-koulussa (luku 5.7.2). Kolmannen alaluvun aiheena ovat suomikoululaisten käsitykset Suomi-koulun roolista osallistujien suomen kielen taidolle (luku 5.7.3). Neljännessä alaluvussa (luku 5.7.4) palataan edellisten alalukujen teemoihin haastatteluaineiston kautta.

5.7.1 Suomikoululaisten käsitys Suomi-koulusta oppimisympäristönä verkkokyselyssä

Tämän alaluvun tarkoituksena on tarkastella suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta oppimisympäristönä. Oppimisympäristön ymmärrän laajasti. Käsitykseni mukaan oppimisympäristöön sisältyvät fyysisen toimintaympäristön lisäksi opettajat, tehtävät, oppimisvälineet, opetuksen tavoitteet sekä kulttuuriset tekijät. Ensin käsittelen verkkokyselyn kvantitatiivista aineistoa, jonka

jälkeen annan vastaajien oman äänen kuulua osallistujien avointen kysymysten vastausten kautta.

Verkkokyselyssä esitin suomikoululaisille kuusi Suomi-kouluun liittyvää väittämää 1. *Suomi-koulussa on/oli hauskaa*, 2. *Minulla on/oli ystäviä Suomi-koulussa*, 3. *Tunnen/tunsin itseni enemmän suomalaiseksi ollessani Suomi-koulussa*, 4. *Olen usein yhteydessä Suomi-koulun tovereihini myös koulun ulkopuolella*, 5. *Olen oppinut paljon suomea Suomi-koulussa* ja 6. *Olen oppinut paljon uusia asioita suomalaisesta kulttuurista Suomi-koulussa*, joista pyysin vastaajia valitsemaan heille parhaiten sopivan vastausvaihtoehdon (liite 2, kysymys 2). Vastausvaihtoehdot olivat neliportaisella Likert-asteikolla (*täysin samaa mieltä*, *melkein samaa mieltä*, *melko eri mieltä* ja *täysin eri mieltä*). Tarkasteltaessa summamuuttujia väittämiin selviää, että suomikoululaisten suhtautuminen Suomi-kouluun oli enemmän myönteistä kuin kielteistä, sillä viiteen kuudesta väittämästä asennoituminen oli useammin myönteistä kuin kielteistä. Väittämästä riippuen samaa mieltä olevien (*täysin samaa mieltä* ja *melkein samaa mieltä*) osuus vaihteli 39–89 prosentin ja eri mieltä (*melko eri mieltä* ja *täysin eri mieltä*) olevien osuudet vaihtelivat 11–61 prosentin välillä (kuvio 25).



KUVIO 25 Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta asetettujen väittämien valossa (n=56)

Hauskaa Suomi-koulussa näyttää näiden tulosten perusteella olevan, sillä lähes 90 prosenttia vastaajista oli täysin tai melkein samaa mieltä kyseisestä väittämästä (kuvio 25, väittämä *Suomi-koulussa on/oli hauskaa*). Noin 10 prosenttia vastanneista ei pitänyt Suomi-koulun opetukseen osallistumista mukavana (vas-

taukset *melko eri mieltä ja täysin erimieltä*). Ystäviä Suomi-koulussa oli 80 prosentilla vastaajista (väittämä *Minulla on/oli ystäviä Suomi-koulussa*). Toveruussuhteet näyttäisivät liittyneen Suomi-kouluun, sillä väittämään *Olen usein yhteydessä Suomi-koulun tovereihini myös koulun ulkopuolella* yli puolet (61 %) valitsi jomankumman vastausvaihtoehdoista *täysin / melkein erimieltä*. Suomi-kouluympäristössä suomalaisten yhteisöön kuuluminen näkyi vastauksissa väittämän *Tunnen / tunsin itseni enemmän suomalaiseksi ollessani Suomi-koulussa* tuloksissa. Tämän väittämän kohdalla 70 prosenttia vastaajista valikoi vaihtoehdon *täysin tai melkein samaa mieltä*. Vastaavasti vain kaksi prosenttia oli väittämästä *täysin eri mieltä*.

Kieltä ja kulttuuria Suomi-koulussa ilmoitti oppineensa yli 60 prosenttia vastanneista (vastausvaihtoehdot *täysin tai melkein samaa mieltä*). Paljon suomea kielikoulussa koki oppineensa 31 prosenttia, ja lähes saman verran (30 %) oli vastaajia, jotka olivat kyseisestä väittämästä *melko eri mieltä* eli kokivat oppineensa koulussa jonkin verran kieltä. *Täysin eri mieltä* kielen oppimisesta oli viisi prosenttia. Samansuuntainen kuin suomen oppimisen suhteen oli vastausjakauma kulttuurin oppimisesta. Paljon suomalaisesta kulttuurista vastasi oppineensa 27 prosenttia ja *melko eri mieltä* eli vain vähän kulttuuria tunsivat oppineensa 27 prosenttia. Ei mitään tai vain vähän, vaihtoehto *melko eri mieltä*, vastauksia oli seitsemän prosenttia. Eniten osallistujat olivat sekä kielen että kulttuurin oppimista koskevissa väittämissä valinneet vastausvaihtoehdon *melkein samaa mieltä*.

Eri mieltä (*melko eri mieltä ja täysin eri mieltä*) olevien osuus kolmeen kudesta (*Tunnen/tunsin itseni enemmän suomalaiseksi ollessani Suomi-koulussa, Olen oppinut paljon suomea Suomi-koulussa ja Olen oppinut paljon uusia asioita suomalaisesta kulttuurista Suomi-koulussa*) väittämästä oli kolmannes tai runsas kolmannes, eli he eivät kokeneet oppineensa suomea tai suomalaista kulttuuria Suomi-koulussa eivätkä tunteneet kuuluvuutta suomalaisten joukkoon Suomi-koulussa voimakkaampana kuin muutoin. *Olen usein yhteydessä Suomi-koulun tovereihini myös koulun ulkopuolella* oli väittämistä ainoa, johon erimieltä suhtautuminen oli samaa mieltä suhtautumista yleisempää.

Yllä käsitellyn kysymyksen (liite 2, kysymys 2) kommenttikentässä osallistujilla oli mahdollisuus esittää kantansa esitettyihin väittämiin. Väittämiä oli kommentoinut kahdeksan vastaajaa. Kannanotot olivat sekä esitettyjen väittämien puolesta (esimerkki 129: "oli hauskaa tavata toisia; esimerkki 133: "huomasin omia virheitä ja niin tuli paremmaksi") että niitä vastaan (esimerkki 134: "Ikäero ... enkä löytänyt hyviä ystäviä; esimerkki 131: "suomalaisiksi-tunto ei johduttanut suomi-koulusta"; esimerkki 125: "mitään uutta en ole oppinut"). Seuraavassa esitän muutamia kommentteja edellä esitettyihin väittämiin:

Väittämä "Suomi-koulussa on/oli hauskaa" (esimerkki 129: "oli hauskaa tavata toisia taas seuraavalla kerralla", kuvio 25).

[129] *Aber es freute jeden den anderen beim nächsten mal wieder zum gemeinsamen lernen anzutreffen. (Oppilas44.)*
Mutta kaikista oli hauskaa opiskella yhdessä **tavata toisia** taas seuraavalla kerralla. (Oppilas44.)

Väittäjä ”Minulla on/oli ystäviä Suomi-koulussa” (esimerkki 130: ”en löytänyt ... ystäviä”, kuvio 25).

[130] *ich fand dort keine engen Freunde.* (Oppilas44.)
en löytänyt hyviä ystäviä. (Oppilas44.)

Väittäjä ”Tunnen/tunsin itseni enemmän suomalaiseksi Suomi-koulussa” (esimerkki 131: ”suomalaiseksi-tunto ei johtunut suomi-koulusta, kuvio 25).

[131] *Suomalaiseksi-tunto ei johtunut suomi-koulusta :D* (Oppilas12).

Väittäjä ”Olen oppinut paljon uusia asioita suomalaisesta kulttuurista Suomi-koulussa” (esimerkki 132: ”kulttuurista puhutaan ... mitään uutta en ole oppinut”, kuvio 25).

[132] *Suomalaisesta kulttuurista puhutaan kyllä paljon, mutta mitään uutta en ole oppinut* (Oppilas6).

Väittäjä ”Olen oppinut paljon suomea Suomi-koulussa” (esimerkki 133: ”kielioppia ... omia virheitä ja niin tuli paremmaksi”, kuvio 25).

[133] *In der finnischen Sprachschule haben wir uns stark mit der finnischen Grammatik befasst, da alle Anwesenden bereits fast (oder auch sehr gut) flüssig finnisch sprachen. Es war angenehm, dass man dabei einige seiner eigenen Fehler erkannte und so besser wurde. Von der Grammatik selbst ist allerdings nichts hängen geblieben.* (Oppilas40.)
Suomi-koulussa käsitteimme paljon **kielioppia**, sillä kaikki läsnäolijat osasivat jo puhua lähes (tai jopa erittäin hyvin) sujuvasti suomea.
Oli mukavaa, että samalla huomasi **omia virheitään ja niin tuli paremmaksi**.
Itse Olen usein yhteydessä ” (esimerkki 134: ”kielioppia ... omia virheitä ja niin tuli paremmaksi”, kuvio 25).

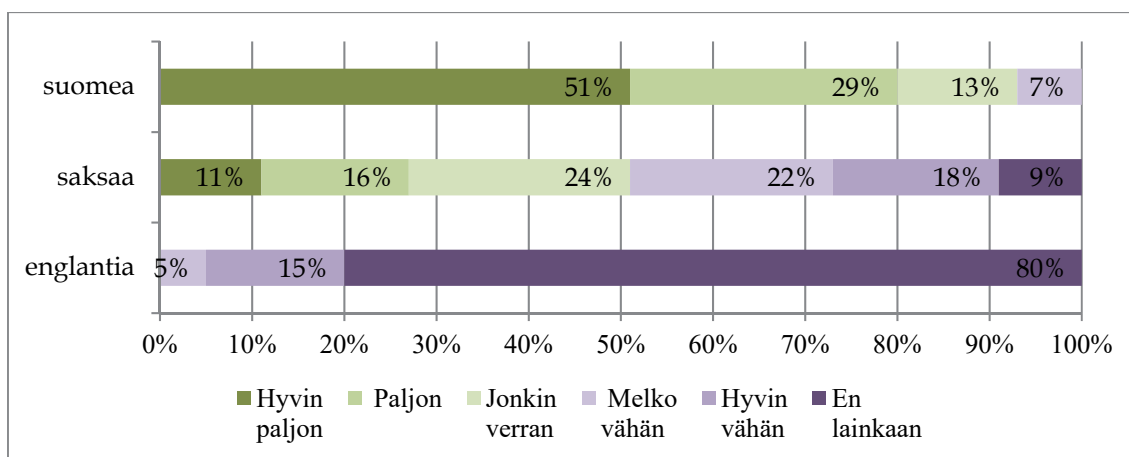
Väittäjä ”Olen usein yhteydessä Suomi-koulun tovereihini myös koulun ulkopuolella (esimerkki 134: ”Ikäero ... en löytänyt hyviä ystäviä”, kuvio 25).

[134] *Der Altersunterschied war etwas größer zwischen mir und den anderen. Daher hatte man noch unterschiedliche Interessen und ich fand dort keine engen Freunde.* (Oppilas44.)
Ikäero minun ja muiden välillä oli aika suuri. Siksi meillä oli erilaiset kiinnostuksen kohteet ja **en löytänyt hyviä ystäviä**. (Oppilas44.)

Tämän kommenttikentän vastauksissa oli heijasteita myös osallistujien kielikäsitteistä (esimerkki 133: ”käsitteimme paljon kielioppia”). Kommentteissa tuotiin esiin, kuinka Suomi-koulun opetukseen osallistuminen kohensi kielitaitoa (esimerkki 133: ”tulini paremmaksi”). Osa vastaajista sen sijaan ei tuntenut oppineensa Suomi-koulussa toivomiaan asioita (esimerkki 132: ”mitään uutta en oppinut”).

Havaintojeni mukaan opettajien ja vanhempien keskuudessa usein keskusteluun nouseva huolenaihe on Suomi-koulussa opetuksen aikana käytetty kieli. Siksi halusin kyselyn yhteydessä kysyä oppilaiden mielipidettä oppituntien aikana käytetyistä kielistä. Aihetta lähestyin esittämässäni monivalintakysymyksessä: *Miten paljon puhut/puhuit muiden oppilaiden kanssa seuraavia kieliä Suomi-koulussa* (liite 2, kysymys 3). Vastausvaihtoehdot olivat: *suomi, saksa, englantia* sekä

jokin muu kieli. Vastausvaihtoehtoina kunkin kielen kohdalla olivat neliportaisella Likert-asteikolla: *hyvin paljon, paljon, jonkin verran, hyvin vähän ja en lainkaan*.



KUVIO 26 Suomi-koulussa käytetyt kielet (n=56)

Summamuuttujaa kielittäin tarkasteltuna nähdään, että pääkieli Suomi-koulussa oli suomi (kuvio 26). Neljä viidestä vastaajasta kertoi, että he käyttivät Suomi-koulussa tovereiden kanssa suomea paljon (vastaukset *hyvin paljon* ja *paljon*). Jonkin verran suomea käytti 13 prosenttia ja melko vähän seitsemän prosenttia. Saksa oppilaista kertoi käyttäneensä paljon (vastaukset *hyvin paljon* ja *paljon*) 27 prosenttia ja jonkin verran 24 prosenttia. Lähes puolet (49 %) vastaajista ilmoitti käyttäneensä saksa vähän tai ei lainkaan tovereiden kanssa Suomi-koulussa. Englanti oli käytössä vähän tai ei lainkaan. Muita kieliä ei tämän kysymyksen yhteydessä tullut esiin.

5.7.2 Suomikoululaisten Suomi-koulun opetuksessa pitämät asiat verkkokyselyssä

Seuraavaksi käsittelen kielikoulua oppimisympäristönä avoimen kysymyksen *Mistä tykkäsit eniten Suomi-koulussa?* (liite2, kysymys 4) vastausten valossa. Kysymykseen neljä vastasi 88 prosenttia osallistujista. Analyysissä tarkastelin vastauksista esille nousevia asioita, joista vastaajat kertoivat pitäneensä Suomi-koulussa. Laadullisen sisällönanalyysin tuloksena muodostin viisi oppimisympäristöön liittyvää kategoriaa: 1) *Tehtävät ja oppimisovälineet*, 2) *Yhteisö*, 3) *Tunnelma*, 4) *Oheistapahtumat* ja 5) *Opettaja* (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Suomi-koulu oppimisympäristönä

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Kun materiaalina on käytetty asiatekstejä (Oppilas26) • mukavista aiheita (Oppilas14) • Spiele – peli/leikki (Oppilas 45) 	<ul style="list-style-type: none"> - aiheet - menetelmät 	1) Tehtävät ja oppimisvälineet
<ul style="list-style-type: none"> • Treffen mit Gleichgesinnten – Samanmielisten tapaaminen (Oppilas60) 	- toverit	2) Yhteisö
rennosta tunnelmasta (Oppilas2)	- rento tunnelma	3) Tunnelma
<ul style="list-style-type: none"> • ja juhlat oli kivoja (Oppilas25) 	- juhlat ym. oheistapahtumat	4) Oheistapahtumat
<ul style="list-style-type: none"> • opettajatkin olivat kivat (Oppilas8) 	- mukavat opettajat	5) Opettaja

Asettamani kategoriat ovat induktiivisesti muodostettuja perustuen aineistosta nousseisiin seikkoihin. Taulukossa annetut esimerkit tai niistä tehdyt yleistykset eivät kaikissa tapauksissa anna tyhjentävää kuvaa kyseisestä kategoriasta, koska yhdessä vastauksessa saatettiin viitata useaan kategoriaan liittyviin asioihin. Suomi-koulun opetukseen osallistumisessa pidettyjen asioiden määrä (84 kpl) ylittää huomattavasti vastausten määrän, koska yhdessä vastauksessa saatettiin mainita useita perusteluja Suomi-koulussa viihtymiselle. Kaikki vastaukset kuuluvat ainakin yhteen kategoriaan. Seuraavassa avaan käyttämiäni luokitteluperiaatteita tarkemmin.

1) Tehtävät ja oppimisvälineet

Tehtävät ja oppimisvälineet -kategoriaan liitin vastaukset, joissa mainittiin kielen harjoittaminen, opetusmenetelmät ja opetuksen monipuolisuus ja tavoitteellisuus. Kategoriaan asetettiin eniten (n. 45 %) perusteluista, joilla kuvattiin kielikoulussa pidettyjä asioita.

Vastausten perusteella nuoret arvostivat säännöllistä (esimerkki 135: ”säännöllisestä suomen kielen harjoittamisesta”) ja monipuolista (esimerkki 136: ”Peleistä ... suomen puhumisesta, tarinoiden lukemisesta ja kirjoittamisesta”) kielen harjoittelua. Toisaalta vastauksista heijastui myös vallitseva kielikäsitelmä kielestä osataitoina (esimerkki 136: ”puhumisesta ... lukemisesta ja kirjoittamisesta”).

[135] *säännöllisestä suomen kielen harjoittamisesta* (Oppilas1).

[136] *Peleistä, [...], suomen puhumisesta, tarinoiden lukemisesta ja kirjoittamisesta* (Oppilas6).

Vastauksista ilmeni osallistujien pitäneen Suomi-koulussa käytetyistä vaihtelevista opetusmetodeista (esimerkki 136: "Peleistä"; esimerkki 137: "vaihtelevaa ... elokuvat/filmit, kirjat, juhlat").

[137] *Der Unterricht war **abwechslungsreich** gestaltet, nicht immer Blockunterricht, sondern auch Vermittlung der Sprache **durch andere Medien (Filme, Bücher, feierlich bestimmter Feste usw.)** (Oppilas42.)*

Opetus oli **vaihtelevaa**, ei aina samaa kirjasta oppimista, vaan kieltä opittiin myös muiden välineiden **avulla (elokuvat/filmit, kirjat, juhlat jne.)** (Oppilas42.)

Edellä mainittujen metodien lisäksi vastauksissa tulivat esiin pelit, leikit sekä erilaiset projektit ja retket.

Vastauksissa esiintyi myös viittauksia Suomi-koulun tavoitteisiin, joita osa vastaajista piti tärkeinä (esimerkki 138: "lukutoukasta ... päämääränä on kielikoe").

[138] - *lukutoukasta*
- siitä että päämääränä on *kielikoe* (Oppilas2).

Vastauksissa esiintyneitä tavoitteita olivat esimerkiksi lukutoukkapalkinto, jonka avulla oppilaita kannustettiin lukemaan suomenkielisiä kirjoja sekä kielikoe. Kielikokeella oppilaat viittasivat suomen kielen yleiseen kielitutkintoon (YKI).

2) Yhteisö

Suomi-koulun tarjoama yhteisö (*yhteisö*-kategoria) nousi toiseksi pidetyimmäksi seikaksi Suomi-koulun toiminnassa (20 %). Tähän kategoriaan olen yhdistänyt vastaukset, joissa puhutaan vertaisryhmästä, muista nuorista, yhteisestä kokemusmaailmasta, kuten sauna tai loma Suomessa.

[139] *Kontakt zu anderen deutsch-finniachen Jugendlichen, finnisch sprechen, kulturelle Dinge **nicht erklärten müssen** und beispielsweise über Sauna, Urlaub ect zu sprechen* (Oppilas33).

Kontaktit muihin saksalais-suomalaisiin nuoriin, puhua suomea, eikä **tarvinnut selittää** kulttuuriin liittyviä juttuja esimerkiksi sauna, lomaa jne. (Oppilas33).

Vastaajat kokivat olennaiseksi Suomi-koulun tarjoaman yhteisön, jossa oli muita nuoria, joilla oli samanlainen kokemusmaailma (esimerkki 139: "Kontaktit muihin saksalais-suomalaisiin nuoriin ... eikä tarvinnut selittää").

3) Tunnelma

Tunnelma-kategoriaan luokittelimieni vastausten tunnussanoja olivat avoimuus, ilmapiiri, henki, mielenkiinto ja yhdessäolo. Vastauksissa kuvattiin Suomi-koulun opiskeluilmapiiriä ja tunnelmaa myönteiseksi (esimerkki 140: "rennosta opiskeluilmapiiristä ... hyvästä tunnelmasta").

- [140] *Am besten gefiel mir die lockere Unterrichtsatmosphäre und die im Allgemeinen gute Stimmung* (Oppilas39).
Eniten pidin **rennosta opiskeluilmapiiristä** ja yleisesti **hyvästä tunnelmasta** (Oppilas39).

Tunnelman osatekijöiksi vastauksissa mainittiin avoimuus, kärsivällisyys ja yhteinen kokemusmaailma (esimerkki 141: "Avoimuus ... kärsivällisyys ... mielenkiinto Suomeen ... ylpeys kaksikielisyydestä").

- [141] *Offenheit dem Neuen gegenüber, harmonisches Beisammensein, Toleranz und Guld, viel Interesse für Finnland und auch stolz gegenüber der Zweisprachigkeit* (Oppilas36.)
Avoimuus uusia asioita kohtaa, harmoninen yhdessäolo, suvaitsevaisuus ja kärsivällisyys, **mielenkiinto** Suomeen ja myös **ylpeys kaksikielisyydestä** (Oppilas36).

Annettujen vastausten perustella tunnelma Suomi-koulussa ei perustu ulkoisiin seikkoihin, kuten opetustilaan, vaan turvalliseen ja innostavaan ilmapiiriin oppituntien aikana.

4) Oheistapahtumat

Vastauksissa esiin tulleita oheistapahtumia olivat mm. joulujuhlat, retket ja matkat (*oheistapahtumat*-kategoria). Oheistapahtumat, kuten yhteiset juhlat, olivat vastausten perusteella pidetty osa Suomi-koulun toimintaa (esimerkki 142: "Yhteiset juhlat").

- [142] *Gemeinsame Feiern zum Beispiel Weihnachten [...]* (Oppilas51).
Yhteiset juhlat kuten joulu, [...] (Oppilas51).

Vastauksista käy ilmi, että juhlat ovat tärkeä osa kielikoulun toimintaa. Osa opetusta olivat erilaiset oheistapahtumat, joihin voidaan lukea vuotuisjuhlien vieton lisäksi vastauksissa mainitut retket ja opintomatkat.

5) Opettaja

Opettaja-kategoriaan luokittelimieni vastausten avainsana oli opettaja. Opettaja kuvattiin yleisimmin mukaviksi (esimerkki 143: "mukavista opettajista"; esimerkki 144: "opettaja oli tosi kiva").

- [143] [...] *mukavista opettajista* [...] (Oppilas6).

- [144] *Die Lehrer waren sehr nett und falls man etwas nicht wusste, wurde man nicht ausgelacht und einem wurde geholfen und die Sachen erklärt* (Oppilas47).
Opettaja oli tosi kiva ja jos ei tiennyt jotain, ei **naurettu vaan autettiin ja selitettiin** asia (Oppilas47).

Opettajan tapaa opettaa ja kannustaa mainittiin joissakin vastauksissa myönteisenä asiana (esimerkki 144: "ei naurettu vaan autettiin ja selitettiin"; esimerkki 145: "yksilöllinen tukeminen").

[145] [...] sehr *individuelle* Förderung [...] (Oppilas51).
 [...] hyvin *yksilöllinen tukeminen* [...] (Oppilas51).

Opettajien toiminnasta vastauksissa tulee esille turvallisuuden tunne, jossa jokainen sai osallistua toimintaan omalla tasollaan ja omista lähtökohdistaan (esimerkki 145). Kaikki Suomi-koulun toimintaan ja oppimisympäristöön kuuluneet seikat eivät saaneet kiitosta osallistujilta. Näitä vähemmän innostavia asioita käsitellen seuraavassa

5.7.3 Suomikoululaisten Suomi-koulun opetuksessa negatiivisina pitämät seikat verkkokyselyssä

Edellä olen käsitellyt seikkoja, joista Suomi-koulun toiminnassa pidettiin, mutta verkkokyselyssä osallistujilla oli mahdollisuus kertoa myös kielteisinä pitämistään asioista kielikoulussa. Kielteisiin kokemuksiin paneuduttiin verkkokyselyn avoimessa kysymyksessä *Mistä et pitänyt Suomi-koulussa?* (liite 2, kysymys 5). Kysymykseen vastasi n. 70 prosenttia (n=56) kyselyyn vastanneista nuorista. Sisällysanalyysin tukoksena erotin vastauksista kolme kategoriata: 1) *opetus ja materiaalit*, 2) *lisäopetus* sekä 3) *ryhmän heterogeenisyys*. Kategoriat esimerkkeineen on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13 Asiat, joista Suomi-koulussa ei pidetty

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Es war oft dasselbe Schema nachdem die Stunden abgelaufen sind. – Tunnit menivät usein saman kaavan mukaan. (Oppilas55) • toistuvat aiheet aina kun ryhmään tulee joku uusi (Oppilas2) • jos painostettiin esiintymään ohjelmissa (Oppilas26) 	<ul style="list-style-type: none"> - menetelmät - toistuvat tai liian helpot aiheet -oheistapahtumat 	1) Opetusmenetelmät ja -materiaali
<ul style="list-style-type: none"> • Der lange Fahrtweg und der Fakt das sie am Freitag Nachmittag/Abend war. – Pitkä ajomatka ja tosiasia, että se oli perjantaina iltapäivällä/illalla. (Oppilas59) 	<ul style="list-style-type: none"> - pitkät matkat - opetuksen ajankohta 	2) Lisäopetus
<ul style="list-style-type: none"> • Joskus oli hankalaa kun henkilöt yhdessä ryhmässä olivat taidoista aika eri tasoisia (Oppilas21) 	<ul style="list-style-type: none"> - osallistujien kieli- taidon tasoerot 	3) Ryhmän heterogeenisyys

Taulukossa esittämäni yksittäinen esimerkki ja siitä tehty yleistys ei välttämättä tarjoa tyhjentävää kuvausta kyseiselle kategorialle. Seuraavassa esittelen lyhyesti taulukon 13 kategoriat.

1) Opetusmenetelmät ja -materiaali

Kategoriaan *opetusmenetelmät ja -materiaali* luokittelin vastaukset, joissa kritiikin kohteena olivat Suomi-koulussa käytetty opetusmateriaali, käsitellyt aiheet, opetuksen vaatimustaso tai opetusmenetelmät. Tähän kategoriaan liitin mukaan kaksi vastausta, joissa käsiteltiin Suomi-koulun oheistapahtumia (ks. esimerkki taulukossa 13: "painostettiin esiintymään"). Käytettyä opetusmateriaalia ja käsiteltyjä aiheita pidettiin vastauksissa osittain sopimattomina (esimerkki 146: "Materiaalit ja teemat ... vanhentuneita").

[146] *Materiaalit ja teemat* mitä käsiteltiin olivat hieman *vanhentuneita*. (Oppilas15).

Vastauksissa nousi esiin myös opetusmenetelmät (esimerkki 147: "opetuksen rakenne ... opetusmenetelmät").

[147] *Fehlende unterrichtsstruktur, immer nur die gleichen Lehrmethoden* (Oppilas33). Puutteellinen **opetuksen rakenne**, aina vain samat **opetusmenetelmät** (Oppilas33).

Oppilaiden vaihtuvuus Suomi-koulun ryhmissä on suhteellisen suurta, mikä aiheutti turhautumista säännöllisesti ja pitkäjännitteisesti opetukseen osallistuville nuorille (ks. esimerkki taulukossa 13: "toistuvista aiheista aina kun ryhmään tulee joku uusi").

Opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin liittyy vastauksissa esiin nousut tyytymättömyys toisaalta toistuviin toisaalta puuttuviin aiheisiin (esimerkki 148: "Lauseenvastikkeet ... olisin halunut oppia") tai liian vaatimattomaan tasoon (esimerkki 149: "... liian helpoista ja turhista tehtävistä").

[148] *Lauseenvastikkeet* ovat minulle outoja. Niitä *olisin halunut oppia* koulussa (Oppilas25.)

[149] *En pidä Suomi- koulussa liian helpoista ja turhista tehtävistä* (Oppilas4).

Liian vaatimattomista tavoitteista ja tasosta saattoi seurata, että oppilaat eivät tunteneet oppivansa Suomi-koulussa (esimerkki 150: "...tuli vähän tylsäksi ... en oppinut enää paljon").

[150] *Vuosien mittaan aineisto tuli vähän tylsäksi ja lukion aikana oli sellainen tunne, että en oppinut enää paljon* (Oppilas18).

Suurimmaksi tyytymättömyyden kohteeksi vastauksissa nousi opetusmateriaali ja taitoihin nähden liian vaatimaton vaatimustaso.

2) Lisäopetus

Lisäopetus-kategorian vastauksista tuli selvästi ilmi, että vastaajat kokivat normaalin koulutyön ohella Suomi-koulun opetukseen osallistumisen rasitteena.

Tähän kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa viitattiin opetukseen päiväkoulun lisäksi, pitkiin matkoihin tai haluun tehdä jotakin muuta suomen opiskelun sijaan (ks. esimerkki taulukossa 13: "ajomatka ... iltapäivällä / illalla")

3) Ryhmän heterogeenisyys

Ryhmän heterogeenisyys -kategoria liitin vastaukset, joissa käsiteltiin opetusryhmän jäsenten ikäjakaumaa (esimerkki 151: "Minun ikäisiä oppilaita ei ole muita ...") ja vaihtelevaa kielitaidon tasoa (esimerkki 152: "kielitaidon taso").

[151] *Minun ikäisiä oppilaita ei ole muita (olen vanhin), se käy välillä tylsäksi + asioiden opettelemisesta, jotka osaan jo hyvin (Oppilas6).*

[152] *Sehr unterschiedliche Sprachenniveaus (Oppilas51).
Hyvin erilainen kielitaidon taso (Oppilas51).*

Suuri ikähaitari saattoi vaikuttaa opiskelumotivaatioon (esimerkki 151: "käy välillä tylsäksi").

5.7.4 Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulussa opituista asioista verkkokokymyksessä

Tämän alaluvun tarkoituksena on tarkastella Suomi-koulun opetukseen osallistuneiden nuorten käsityksiä kielikoulussa oppimistaan asioista, joita kysyin kyselylomakkeen avoimessa kysymyksessä *Mitä olet oppinut Suomi-koulussa?* (liite 2, kysymys 6). Tähän kysymykseen oli vastannut 49 (88 %) 56 osallistujasta. Vastausten analyysiin ja luokitteluun käytin laadullisen sisällönanalyysin periaatteita induktiivisesti. Näin Suomi-koulussa opituista asioista erottui kolme kategoriaa: 1) *kieleen*, 2) *maahan* (Suomeen) ja *suomalaiseen kulttuuriin* liittyvät teemat ja 3) *ei merkittäviä oppimiskokemuksia* (taulukko 14). Monet annetuista vastauksista sisälsivät useaan kategoriaan liittyviä mainintoja (esimerkki 153).

[153] *Sprachlich gesehen, habe ich einen Überblick über **Vokabeln und Grammatik** erhalten. Davon abgesehen habe ich auch einen tieferen Einblick erhalten hinsichtlich **der finnischen Kultur**. (Oppilas 39.)*

Kielellisesti sain yleiskuvan **sanastosta ja kieliopista**. Sen lisäksi sain paremman kuvan **suomalaisesta kulttuurista**. (Oppilas39.)

Opittujen asioiden määrä ylittää kategorioiden 1–2 kohdalla kysymykseen annettujen vastausten määrän. Edellisestä esimerkistä (esimerkki 146) maininnat kieliopista ja sanastosta asettuivat *kieli* -kategoriaan ja mainittu kulttuuri puolestaan *kulttuuri ja maa* -kategoriaan.

TAULUKKO 14 Suomi-koulussa opittujen asioiden kategoriat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Esim. kielioppia ja sanaluokkia (Oppilas6). • Suomikoulussa opin käyttämään suomea sekä suullisesti että kirjallisesti paremmin (Oppilas3). • kielitaito pysyi kunnossa (Oppilas14). 	a) Kielioppi b) Produktiiviset taidot (kirjoittaminen, puhuminen) c) Kielitaidon ylläpito (lukeminen, sanasto)	1) Kieli
<ul style="list-style-type: none"> • Vieles über die finnische Kultur (Feiertage, Filme Bücher, Lieder...) – Paljon suomalaisesta kulttuurista (juhlapäivät, elokuvia, kirjoja, lauluja...) (Oppilas42.) • Sain tietää, kuka on presidentti ja miten joulua juhlintaan [...] (Oppilas29). 	a) Tavat ja juhlaperinteet b) Kirjallisuus, elokuvat, musiikki c) Maa	2) Kulttuuri ja maa
<ul style="list-style-type: none"> • en välttämättä mitään huomattavaa (Oppilas14). • dauernd Texte über die Juhannus / Weihnachtsfeste – Alituiseen tekstejä juhannuksesta / joulusta (Oppilas35). 	- ei oppimiskokemuksia - toistuvat aiheet	3) Ei merkittäviä oppimiskokemuksia

Osassa vastauksia ei spesifioitu, mitä Suomi-koulussa opittiin (esimerkki 154: "oli hauskaa ja opittiin paljon").

[154] *Außerdem hat es viel Spaß gemacht und man hat viel gelernt. Texte schreiben war super! (Oppilas47.)*
 Lisäksi siellä oli hauskaa ja opittiin paljon. Tekstien kirjoittaminen oli huippua! (Oppilas47.)

Seuraavassa esittelen taulukossa 14 esille tulleet kategoriat, jotka kuvaavat osallistujien käsityksiä Suomi-koulussa oppimistaan (/ei opituista) asioista.

1) Kieli

Kieli-kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa mainittiin kieleen liittyviä termejä, kuten sanaluokka, lukeminen, kirjoittaminen. Osassa vastauksista esiintyi lyhyesti ilmaisuja, kuten kieli tai kielioppi ilman laajennuksia tai perusteluja. Joissakin vastauksissa viitattiin yleisesti suomen kieleen tai kielitaidon ylläpitoon (esimerkki 155: "Vahvistin ja paransin kielitaitoani").

[155] *Ich habe meine Sprachkenntnisse gefestigt und etwas verbessert (Oppilas55).*
 Vahvistin ja paransin kielitaitoani.

Vastauksista oli luettavissa osallistujien kielikäsitys kielestä järjestelmänä. Kielikäsitys tulee esiin kategorian teemoista, joista ylitse muiden nousi kielioppi (esimerkki 156: "kielioppia"), joka mainittiin 45 prosentissa tähän kategoriaan luokitelluista vastauksista.

[156] *suomen kieltä, etenkin kielioppia [...]* (Oppilas1).

Opittuihin asioihin kuuluivat *produktiivisten taitojen* harjaannuttaminen (esimerkki 157: "oikeinkirjoituksesta"), joita kertoi oppineensa yli neljännes vastaajista.

[157] *Opin paljon oikeinkirjoituksesta, mistä vanhemmat eivät saanut mainita ;)* (Oppilas21).

Produktiivisten taitojen oppiminen ja parantaminen kategoriaan kuuluu myös puhumiseen ja kielen käyttöön liittyviä teemoja, kuten suomen käyttäminen muiden kuin vanhempien (äidin) kanssa sekä ääntämiseen liittyvät harjoitukset. *Kielitaidon ylläpitoon* viittaavia aiheita olivat mm. sanasto (esimerkki 158: "laajentaa sanavarastoani"; ks. myös esimerkki 155: "vahvistin ja paransin kielitaitoani").

[158] *Hauptsächlich konnte ich mein Vokabular erweitern. Darüberhinaus habe ich viele meine Fehler erkannt, die mir nicht bewusst waren und an die sich meine Eltern gewöhnt hatten, so dass ich vorher nie korrigiert wurde.* (Oppilas40.)
Etupäässä saatoin **laajentaa sanavarastoani**. Lisäksi opin **huomaamaan tekemiäni virheitä**, joita en ollut huomannut ja joihin vanhemmat olivat niin totuneet, **että niitä ei koskaan korjattu**. (Oppilas40.)

Vastausten perusteella Suomi-koulussa kiinnitettiin huomiota asioihin, joita kotona ei välttämättä harjoiteltu, kuten kirjoittaminen tai kielioppi (esimerkki 157: "vanhemmat eivät saanut mainita"; esimerkki 158: "huomaamaan tekemiäni virheitä ... ei koskaan korjattu").

2) Kulttuuri ja maa

Kulttuuri ja maa -kategorian asetin analyysin tuloksena vastaukset, joissa nousi esiin kulttuurin (kirjallisuus, musiikki jne.), tapoihin (mm. juhlatavat) tai Suomen maantietoon, historiaan tai yhteiskuntaan liittyviä seikkoja. Kolmessa neljästä annetuista vastauksista viitattiin maahan tai kulttuuriin. Yleensä kulttuuri esiintyy yhtenä kokonaisuutena (ks. yllä esimerkki 153: "suomalaisesta kulttuurista"), eikä käsitteen sisältöä ole avattu kuin poikkeustapauksissa (esimerkki 159: "juhlapäivät, elokuvat, kirjat, laulut ...").

[159] *Vieles über die finnische Kultur (Feiertage, Filme, Bücher, Lieder...)* (Oppilas42).
Paljon suomalaisesta kulttuurista (**juhlapäivät, elokuvat, kirjat, laulut...**) (Oppilas42).

Kulttuuriin liittyvät teemat liitettiin useissa vastauksissa vuotuisjuhliin, joista tärkeimmäksi nousi jouluku.

3) *Ei merkittäviä oppimiskokemuksia*

Osallistujista kahdeksan prosenttia kertoi, että eivät ole oppineet mitään Suomi-koulussa (esimerkki 160: "en mitään").

[160] *Nichts was ich nicht von meiner Mutter gelernt hatte (Oppilas64).*
En mitään, mitä en olisi oppinut äidiltäni (Oppilas64).

Vastauksissa esitettiin syyksi, että Suomi-koulussa ei opittu mitään merkittävää mm. opetuksen aiheiden toistuvuutta (ks. esimerkki taulukossa 14: Alituisen tekstejä juhannuksesta / joulusta").

Vastaajat, jotka eivät kokeneet oppineensa Suomi-koulussa mitään, eivät eritelleet kokemuksiaan tai syitä Suomi-koulun opetuksen hyödyttömyyteen. Syystä tai toisesta he kuitenkin olivat osallistuneet kielikoulun opetukseen.

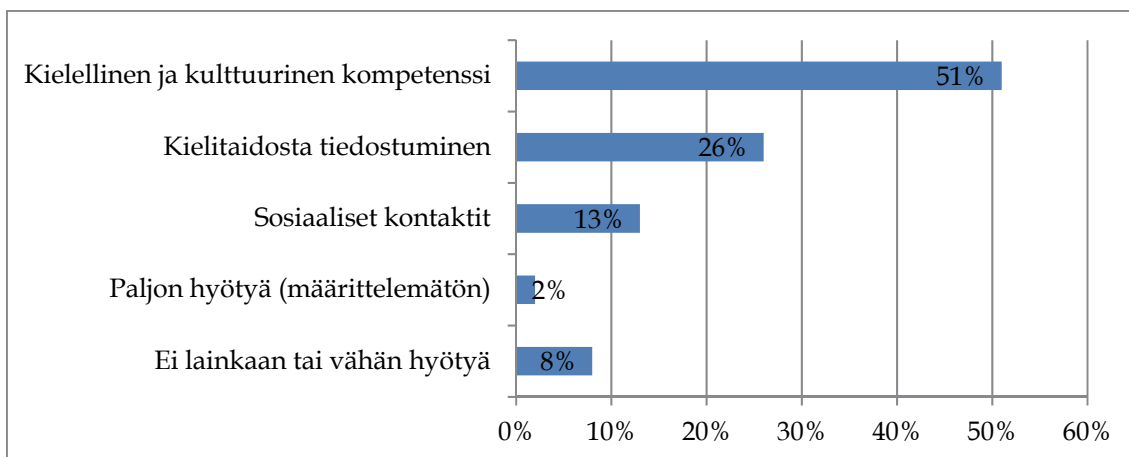
5.7.5 Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyistä verkkokyselyssä

Tässä alaluvussa paneudutaan siihen, miten suomikoululaiset arvioivat Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyttäneen heitä. Tätä kysyin verkkokyselyn avoimessa kysymyksessä *Onko Suomi-koulusta ollut sinulle hyötyä? Kerro esimerkkejä* (liite 2, kysymys 7). Tähän kysymykseen vastasi 47 eli 84 prosenttia (n=56) nuorta. Annetuista vastauksista 41 (lähes 90 %) oli tulkittavissa siten, että vastaajat kokivat kielikoulun opetukseen osallistumisesta olleen heille hyötyä. Annetut vastaukset luokittelin laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen neljään luokkaan: 1) *kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi*, 2) *resurssi elämässä*, 3) *sosiaaliset kontaktit* ja 4) *ei hyötyä* (taulukko 15). Asettamani kategoriat ovat induktiivisesti rakennettuja. Käsitän termin *hyöty* tässä yhteydessä asioiksi, joiden suomikoululaiset kokivat edistäneen heidän kielitaitoaan, kielellistä tai kulttuurista kompetenssiaan, auttaneen heitä minäkuvansa muodostamisessa tai miten he kokivat kielikoulun opetukseen osallistumisen tuoneen heille muita etuja.

TAULUKKO 15 Käsitukset Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyistä

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> Olen oppinut erilaisia asioita liittyen suomeen ja suomen maahan (Oppilas12) Opin puhumaan ja käyttämään kielen paremmin (Oppilas21). Sonst haette ich glaube ich kaum Finnisch gelernt. Und nicht meinen Bachelor in Fennistik gemacht!! - Muutoin en varmaankaan olisi oppinut suomea. Enkä tehnyt kandidaatin opintoja fennistikasta!! (Oppilas35.) On, esim. kielikokeeseen valmistautumisessa (Oppilas1). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Kielen oppiminen, maatavat ja kulttuuri b) Valmiudet käyttää suomea c) tavoitteiden saavuttaminen 	1) Kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi
<ul style="list-style-type: none"> Siitä on tietysti hyötyä, kun on Suomessa liikkeellä (Oppilas21). On ollut hyötyä. Osaan hyvin suomea ja olen töissäkin jo ollut suomalaisten yritysten kanssa yhteydessä (Oppilas29.) Sprachgefühl - kielitaju (Oppilas50). Vor fast 30 Jahren habe ich noch nicht ganz verstanden, dass mir der Unterricht NACH der regulären Schule, wo ich doch so müde war, tatsächlich mal etwas tolles bringen wird. Ich habe es damals nicht so geschätzt, wie ich es heute nach so vielen Jahren schätze und meinen Eltern dankbar dafür bin! - Lähes 30 vuotta sitten en vielä oikein ymmärtänyt, että opetus normaalin koulun JÄLKEEN, kun olin jo väsynyt, tuo minulle jotakin mahtavaa. En osannut sitä silloin arvostaa niin kuin arvostan sitä nyt ja olen kiitollinen vanhemmilleni. (Oppilas36). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Suomessa oleskelu (myös mahdollinen muutto Suomeen) b) työtehtävät c) kielellinen tietoisuus d) arvostus myöhemmin 	2) Kielitaidosta tiedostuminen
<ul style="list-style-type: none"> z.b. habe andere leute kennen gelernt, die auch finnisches elternteil haben - esim. Opin tuntemaan muita ihmisiä, joiden vanhemmista toinen myös on suomalainen (Oppilas46). Die finnische Sprache überall zu hören und die finnische Kultur zu erleben. - Kuulla suomea kaikkialla ja elää suomalaista kulttuuria. (Oppilas34.) 	<ul style="list-style-type: none"> a) Muut samanlaisessa tilanteessa elävät nuoret b) Paikallisten käyttömahdollisuuksien laajeneminen 	3) Sosiaaliset kontaktit
<ul style="list-style-type: none"> [...] ei paljon ollut hyötyä (Oppilas20). 		4) Ei hyötyä

Osa taulukossa 15 esitetystä kategoriasta olen jakanut edelleen alaluokkiin, jotka kuvastavat vastauksissa esitettyjen hyötyjen moninaisuutta tai tilanteisuutta. Taulukossa esitetyt yksittäiset esimerkit ja niistä tehdyt yleistykset eivät välttämättä ole tyhjentäviä kuvauksia kyseisille kategorioille. Koska yksi vastaus saattoi sisältää useita hyötynäkökohtia, niiden määrä on käytännössä vastausten tai vastaajien määrää suurempi. Kuviossa 27 on havainnollistettu käsiteltävän kysymyksen vastauksien Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyötykategorioita (taulukko 15) suuruusluokkia suhteessa toisiinsa.



KUVIO 27 Opetukseen osallistumisen hyötyjen kvantitatiivinen jakautuminen

Kuviosta 27 on havaittavissa, että kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi oli selvästi suurin kategoria, sillä yli puolessa vastauksista (51 %) koettiin Suomi-koulun hyödyksi kielellisen ja kulttuurisen kompetenssin vahvistuminen. Kielitaidosta tiedostuminen, johon viitattiin runsaassa neljänneksessä vastauksista, muodostui toiseksi suurimmaksi kategoriaksi. Osa vastaajista (13 %) piti hyötynä Suomi-koulun tarjoamaa sosiaalista ympäristöä. Olen huomionut myös vastaukset (2 %), joissa kerrottiin opetukseen osallistumisesta olleen hyötyä, mutta ei määritellyt miten (esimerkki 161: "Erittäin paljon").

[161] *Erittäin paljon* (Oppilas16).

Käsittelen seuraavassa edellä esittämistäni kategorioista suurimpia (*kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi, resurssien laajeneminen, sosiaaliset kontaktit ja ei lainkaan tai vähän hyötyä*) niiden yleisyyden mukaisessa järjestyksessä (kuvio 27).

1) *Kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi*

Analyysissä *kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi* -kategoriaan olen luokitellut maininnat, joissa viitataan kielen eri osa-alueiden harjaannuttamiseen, kulttuurin ja maan tuntemuksen oppimiseen tai parantumiseen sekä kielitaidolle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Hyötyinä pidettiin kielitaidon säännöllistä harjoittamista erityisesti niissä asioissa, joita kotona ei harjaannutettu (esimerkki 162: "kieliopin ... ei tule pahemmin kotona luettua").

[162] *Suomi- koulusta on ollut **kieliopin** suhteen minulle aika paljon hyötyä, koska sitä ei tule pahemmin kotona luettua, mutta eniten tietysti oppii kotona [...]* (Oppilas4).

Vastauksissa tulee esiin Suomi-koulun työn eräs olennainen perusajatus eli varsinainen kielen oppiminen tapahtuu kotona, ja Suomi-koulun opetus tukee ja vahvistaa kotona opittua kielitaitoa (esimerkki 162: "eniten tietysti oppii kotona"). Osa vastaajista nosti esiin, että kotona ja Suomi-koulussa opittuja asioita oli vaikea eritellä, ja olisivatko he ilman tätä opetusta oppineet asioita muualla, kuten kotona (esimerkki 163: "Ehkä se olisi ollut mahdollista myös äidin ja hänen opetuksensa avulla ... ei voi tietää").

[163] *Auf jeden Fall. [...]* Vielleicht wäre das **auch nur mit Hilfe meiner Mutter und Ihrem Beibringen** möglich gewesen, aber das kann man ja nicht wissen. (Oppilas36.)

Joka tapauksessa. [...] Ehkä se olisi ollut mahdollista myös vain äidin ja hänen opetuksensa avulla, mutta sitä ei voi tietää. (Oppilas36.)

Tämän kategorian vastauksissa on paljon yhteneväisyyttä edellä käsitellyn Suomi-koulussa opituista asioista kysymyksen kanssa (luku 6.1.2). Suuri osa vastanneista koki oppineensa Suomi-koulussa kieltä ja kulttuuria, ja samalla tämä oppi koettiin opetukseen osallistumisen hyödyksi, mikä vaikutti valmiuteen käyttää suomea kommunikaatiovälineenä (esimerkki 164: "opin käyttämään suomea sekä suullisesti että kirjallisesti paremmin.>").

[164] *Suomikoulussa **opin käyttämään suomea sekä suullisesti että kirjallisesti paremmin*** (Oppilas3).

Vastauksista, joissa viitattiin maahan ja kulttuuriin, kävi ilmi Suomi-koulun toimintaan osallistumisen vahvistaneen suhdetta Suomeen (esimerkki 165: "Vahva side ...").

[165] *eine **intensivere Beziehung** zu Finnland* (oppilas50).
Vahva side Suomeen (Oppilas50).

Tähän kategoriaan (*Kielellinen ja kulttuurinen kompetenssi*) luokittelin myös vastaukset, joissa hyötynä koettiin, että opetukseen osallistumisella oli selvä, konkreettinen tavoite. Joissakin Suomi-kouluissa tavoitteeksi on asetettu yleiseen kielikokeeseen (YKI) osallistuminen kielikoulun lopuksi (ks. esim. Korpela 2017, 92–93). Useat vastaajat, jotka olivat suorittaneet yleisen kielikokeen, nostivat sen esiin vastauksissaan (esimerkki 166: "olen päässyt läpi yleisestä kielikokeesta").

[166] *koska olen päässyt läpi yleisestä kielikokeesta, mikä tarkoittaa sitä, että on joku tulos siitä, että on jaksanut käydä vuosikautia suomikoulussa eli ei jää sellainen tunne että se olisi ollut ajanhukkaa.* (Oppilas2.)

Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyötynä he pitivät kielikokeeseen valmistautumista sekä arvostivat kielitaidostaan saamaansa virallista todistusta. Virallinen todistus kielitaidon tasosta oli vastaajille osoitus suomen opiskeluun ja

Suomi-kouluun käytetyn ajan ja vaivannäön tuloksista (esimerkki 166: "ei jää sel-
lainen tunne että se olisi ollut ajanhukkaa"; esimerkki 167: "voin nyt osoittaa, että
hallitsen suomen kieltä tietyllä tasolla ... hyvä tunne");).

- [167] *Ich habe nach meinem Besuch der Sprachschule an einem Sprachtest teilgenommen und kann nun schriftlich nachweisen, dass ich bis zu einem bestimmten Level der finnischen Sprache fähig bin. Dieses Zertifikat hat mir bisher noch nichts gebracht, allerdings ist es ein gutes Gefühl es zu haben. (Oppilas40.)*
Suoritin Suomi-koulun jälkeen **kielikokeen** ja voin nyt osoittaa, että hallitsen suomen kieltä tietyllä tasolla.
 Tämä todistus ei ole toistaiseksi tuonut mitään, kuitenkin on **hyvä tunne siitä**, että minulla on se. (Oppilas40.)

Vastaajista yhdeksän prosenttia kertoi Suomi-koulun auttaneen heitä kielitutkin-
toon valmistautumisessa. Suomi-koululla ei ole oikeutta eikä velvollisuutta vi-
rallisesti arvioida oppilaidensa kielitaitoa, joten kielikokeen suorittaminen koet-
tiin hyödylliseksi.

2) Kielitaidosta tiedostuminen

Kielitaidosta tiedostuminen -kategorian keskeisiä käsitteitä olivat oleskelu Suo-
messassa, opiskelu ja työelämä sekä kielellinen tietoisuus. Suomikoululaisille suun-
natun kyselyn taustatiedosta ilmeni, että noin 75 prosenttia tutkimuksen osallis-
tujista ei ollut enää aktiivisia suomikoululaisia vaan jo Suomi-kouluin ohitta-
neita (ks. taulukko 5, luku 5.1.1). Tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa vii-
tattiin myöhemmin havaittuihin hyötyihin. Näissä vastauksissa viitteinä kieli-
koulun ajalliseen etäisyyteen oli esimerkiksi menneen ajan aikamuotojen käyttö
(ks. esimerkki taulukossa 15: "ei vielä oikein ymmärtänyt"). Muita viitteitä ai-
kuisikään olivat mm. maininnat opiskelusta (esimerkki 16: "opiskella"), työ (esi-
merkki 170: "työpaikoissa") tai monikielisuuden tuomat edut sekä Suomi-koulun
opetukseen osallistumisen arvostus aikuisiällä (ks. esimerkki taulukossa 15: "En
osannut sitä silloin arvostaa niin kuin arvostan sitä nyt"). Resursseihin viitattiin
26 prosentissa vastauksista. Kielitaidon ylläpitoon ja vahvistamiseen Suomi-kou-
lussa liittyy läheisesti, kuinka vastaajat refleктоivat kielitaitonsa tuomia hyötyjä
tai mahdollisuuksia (esimerkki 168: "olen ollut vuosia Suomessa ... opiskella";
esimerkki 169: "kun muutin Suomeen"; esimerkki 170: "työpaikoissa").

- [168] [...] *Ich habe daurch viele Jahre in Finnland verbringen und studieren können, [...] (Oppilas36.)*
 [...] Sitä kautta olen ollut **vuosia Suomessa** ja voinut **opiskella** siellä, [...] (Op-
 pilas36.)
- [169] *Ich denke es hat auch sehr Viel im Bezug auf meinen späteren Umzug nach Finnland
geholfen... (Oppilas56.)*
 Luulen, että se auttoi myös myöhemmin, **kun muutin Suomeen...** (Oppilas56.)
- [170] *Nykyisessä ja entisissä työpaikoissa olen usein käyttänyt kielitaitojani. (Oppilas8.)*

Muutamista vastauksista ei ollut mahdollista päätellä ajallista ulottuvuutta, mutta liitin tähän kategoriaan myös vastaukset, joissa vastaajat refleктоivat kielitaitonsa tuomia hyötyjä, kuten kielellistä tietoisuutta, johon viitattiin kolmessa vastauksessa (esimerkki 171: " helpompi oppia muita kieliä").

[171] [...] *mir fällt es leichter, andere Sprachen zu lernen* (Oppilas47).
[...] minun on helpompi oppia muita kieliä (Oppilas47).

Vastauksissa osallistujat mainitsevat muiden kielten oppimisen, mutta vastausten perusteella ei voida todeta, kokivatko he kielten oppimisen helpommaksi kuin esimerkiksi toverinsa vai olivatko he kuulleet asiasta puhuttavan esimerkiksi Suomi-koulussa tai kotona ja omaksuneet käsityksen ympäristön vaikutuksesta. Huomioitavaa vastauksissa oli, kuinka jo Suomi-koulun lopettaneet vastaajat arvostivat Suomi-koulun opetusta saatuaan siihen ajallista etäisyyttä.

3) Sosiaaliset kontaktit

Kolmanneksi kategoriaksi Suomi-koulun hyödyn kannalta aineistosta kohosi kielikoulun ansiot *sosiaalisten kontaktien* laajentajana. Tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa Suomi-koulu näyttäytyi suomenkielisenä yhteisönä Saksassa. Käsillä olevassa tutkimuksessa kielikoulun opetukseen ja toimintaan osallistumisen nähtiin laajentavan suomen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle (esimerkki 172: "kodin ulkopuolella").

[172] *Mahdollisuus käyttää suomenkieltä kodin ulkopuolella* (Oppilas15).

Kielikoulu tarjosi myös vertaisryhmän, johon saatettiin integroitua (esimerkki 173: "olla yhteydessä muihin suomenkielisiin lapsiin"; esimerkki 174: "olla osa ... ulkosuomalaisyhteisöä").

[173] *mit anderen finnischsprachigen Kindern (und auch Erwachsenen) zu interagieren* (Oppilas63.)
olla yhteydessä **muihin suomenkielisiin lapsiin** (ja myös aikuisiin) (Oppilas63).

Tapaaminen ulkosuomalaisten kanssa antoi mahdollisuuden elää kotona omakuttuja tapoja laajemmassa kontekstissa (esimerkki 174: "tutustua myös tapoihin muuallakin").

[174] [...] *Es ist vor allem schön, dass man sich als Teil der kleinen Auslandsfinnen-Gemeinschaft fühlt und auch Bräuche nicht nur in der Familie kennenlernt* (Oppilas51).
[...] On erityisen mukavaa olla osa pientä **ulkosuomalaisyhteisöä ja tutustua myös tapoihin muuallakin** kuin vain perheen sisällä (Oppilas51).

Suomi-kouluyhteisöön kuulumisen antoi vastaajille mahdollisuuden kuulua ryhmään, jossa kokemusmaailma muistutti vastaajien omia kokemuksia.

4) Suomi-koulusta ei ollut hyötyä?

Osa vastaajista (8 %) oli sitä mieltä, että kielikoulun opetukseen osallistumisesta ei ollut heille lainkaan tai vain vähän hyötyä. Nämä vastaukset olivat lyhyitä ("nein - ei") yksisanaisia toteamuksia, joten niiden perusteella on mahdoton päätellä, miksi osallistuminen koettiin hyödyttömäksi.

5.7.6 Suomikoululaisten käsityksiä Suomi-koulusta haastatteluaineistossa

Seuraavassa käsittelen haastatteluissa yllä käsiteltyjen verkkokyselyvastausten perusteella esiin nostettuja teemoja, jotka liittyvät Suomi-koulun oppimisympäristöön, kielikoulussa opittuihin asioihin sekä käsityksiin opetukseen osallistumisen tuomista hyödyistä. Haastattelujen tarkoituksena oli tarkentaa verkkokyselyn vastauksia. Haastattelut etenivät verkkokyselyn vastausten pohjalta laatimani haastattelurungon mukaan (liite 7). Haastattelujen teemat olivat kaikille haastateltaville yhteneväiset, mutta painotukset saattoivat vaihdella kyselyvastauksiin perustuen. Haastateltavat ja haastatteluolosuhteet olen esitellyt liitteessä 6. Analysoin haastatteluvastaukset laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Analyysin tuloksena jaoin Suomi-koulua käsittelevät haastatteluvastaukset kahteen luokkaan: 1) *Suomi-koulu oppimisympäristönä* ja 2) *Oppimiskemurukset Suomi-koulussa*.

1) Suomi-koulu oppimisympäristönä

Suomi-koulun oppimisympäristön tunnelma ja turvallisuus nousivat haastatteluissa tärkeäksi teemaksi. Tunnelma ja turvallisuuden tunne syntyivät haastattelujen mukaan avoimuudesta, yhdessä tekemisestä ja yhteishengestä (esimerkki 175: "positiivinen tiimi ... kaikki niin pysty avoimesti ... ilmaseen ajatuksia"; esimerkki 176: "... tiivis henki ... kaikki samanlaisia ... meillä oli hauskaa").

[175] *Oppilas15:* [...] meillä oli kummiiski sellane niin tavallaa niin **positiivinen tiimi**, tiimi-meininki siinä, että niin kaikki, kaikki niin **pysty avoimesti** niin totta ilmaseen, **ilmaseen ajatuksia** ja, ja sitten **keskusteltiin** niistä ja tehtiin **harjoituksii siinä ohella**, mut niin ne, mitä itelle jäi mieleen niin se oli enemmän se niin tavallaan **sosiaalinen tota kanssakäyminen** ku sitten ehkä niitten harjoitusten tekeminen, tietty tehtiin niitakin siinä, mut ne oli tavallaan ehkä vähän enemmän silleen niin ku sivu, **sivujuonne** tähän, tähän muuhun kanssakäymiseen.

[176] *Oppilas36:* [...] Ja se oli semmonen **tiivis henki** ja me oltiin **kaikki samanlaisia**, että se varmaan yhdisti meitä, että **meillä oli hauskaa** jopa siitä, että me tehtiin kaikki kauheesti virheitä [nauraa].

Opetuksessa käytettiin suomea, mutta ymmärtämisvaikeuksia kohdattaessa toveria autettiin (esimerkki 177: ... yritettiin puhua suomee ... niin sitten saksaa).

[177] *Oppilas47:* No, me **yritettiin puhua suomee**, ja jos se ei ymmärrä, niin sitte saksaa [...]

Sosiaalisena ympäristönä Suomi-koulu laajensi suomen kielen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle (esimerkki 178: " ... yks päivä viikossa puhuis suomee, tai kuulee sitä suomen kieltä vähän enemmän").

[178] *Oppilas22:* [...] Nii, että ainakin yhen, **yks päivä viikossa puhuis suomee tai kuulee sitä suomen kieltä vähän enemmän, kun muute**

Turvallisessa ja iloisessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtui yhteisymmärryksessä, ja kuten Oppilas15 asian ilmaisi "sivujuonteena" (esimerkki 175: "tehtiin harjoituksii siinä ohella ... sivujuonteena"). Vaikka oppitunnit haastattelujen mukaan olivat hauskoja, esiin nousivat myös Suomi-koulun tavoitteet. Tällaisina tavoitteina mainittiin lukuvuoden lukemistavoitteet sekä osallistuminen yleiseen kielitutkintoon (YKI) (esimerkki 179: "tuli itsestäänselvyydeks ... päästä läpi ... hyvillä suorituksilla). Haastatelluista kolme oli suorittanut yleisen kielikokeen ja kaksi aikoi sen suorittaa.

[179] *Oppilas2:* [...] jossain vaiheessa itelle se kuitenkin tuli **itsestäänselvyydeks** [YKI-kokeen suorittaminen, LI] että **sinne haluaa päästä ja siitä haluaa päästä läpi ja ei pelkästään läpi vaan hyvillä suorituksilla läpi.**

Oppimisympäristön muodostumisessa ihmissuhteilla on ratkaiseva merkitys. Haastateltavat antoivat ymmärtää, että oppilaat ja opettajat yhdessä loivat oppimista tukevan ilmapiirin (esimerkki 175: "positiivinen tiimi"; esimerkki 176: "tiivis henki"; esimerkki 180: "tunnit oli vitsikkäitä ... naurettiin paljon ... vitsejä ... lämmin ... muistikuva").

[180] *Oppilas15:* [...] niin ne **tunnit oli aina** silleen aika, aika **vitsikkäitä** niin sillein [opettajan nimi] kans. Sillä oli hyöä, hyöä **huumorintaju ja, ja me sitten niin muistan, että oli, oli paljon niin, naurettiin paljon nii yhdessä, et niin eri asioista ja, ja siihen tavallaan opinto, opintomateriaaliin liittyen niin väännettiin sitten vitsejä.** Niin hyoässä mielessä vitsejä. Et niin sen takii jääny sellanen niin lämmin, lämmin niin **nauravainen muistikuva siit Suomi-koulusta ja sitten, mitä, mitä siel tehtiin.**

Käytettyjä oppimateriaaleja haastateltavat pitivät osittain sopimattomina tai vanhentuneina (esimerkki 181: vanhoist kirjoista ... valokopioita ... vanhentuneilta).

[181] *Oppilas15* [...] aika **vanhoist kirjoista** [...]a **valokopioita** ja muuta tollasta, [...], vähän ehkä **vanhentuneilta** [...] Et niin miten itte [...] niin olis varmaan se, että [...] tän hetken niin tällasii asioita käsiteltäis ja sitten mahdollisesti, jotta ne **materiaalit pysyis** niin hyvin niin **tavallaan uusina** niin [...] **käytettäis enemmän nykyteknologiaa**, et niin digitaali tai **Internetin kautta** niin hommattais niitä materiaalei [...] Et niin ehkä materiaaleina niin käytäis enemmän niitä **tän hetken niin juttuja ja asioita.**

Kritiikin ohella haastateltavat esittivät myös ajatuksia soveltuvammista materiaaleista (esimerkki 181: "materiaalit pysyis uusina ... käytettäis enemmän nykyteknologiaa ... Internetin kautta ... tän hetken niin juttuja ja asioita").

Opetusmenetelmistä ja -materiaaleista tarkemmin määrittelemättömien harjoitusten (esimerkki 175: "harjotuksi") ja vanhentuneen materiaalin (esimerkki 181) lisäksi haastatteluissa mainittiin mm. projektit (esimerkki 182: "projekteja ja ne on aika hauskoja") ja pelit.

[182] *Oppilas28: [...] Me tehdään niitä projektia ja ne on aika hauskoja.*

Kielteisinä seikkoina esiin tulivat pitkät matkat Suomi-kouluun. Vaikka Saksassa Suomi-kouluverkosto on suhteellisen tiheä, matkat kielikouluun saattavat olla useita kymmeniä kilometrejä (esimerkki 183: "sinne kesti hirveen kauan ajaa ja hirveen kauan tulla pois").

[183] *Oppilas1 [...] kun se oli siellä yliopistolla, niin sinne kesti hirveen kauan ajaa ja hirveen kauan tulla pois, siihen ei oikein voi vaikuttaa, jos ei tee kotiopetusta.*

Ryhmien heterogeenisuus ja oppilaiden vaihtuvuus ryhmissä aiheutti osallistujien mukaan sen, että aiheet toistuivat (esimerkki 174: "joku tulee sinne ... toistuu ... toivoo ... tulee jotain uutta").

[184] *Oppilas2 [...] jos ite on niin ku vuosikausia siinä mukana ja sitte joku tulee sinne [uusi oppilas] ja kuitenkin nää perusasiat, jotka niin ku kaikkien pitäis tehdä, niin ne sitten toistuu toisille. Mutta ehkä siinä voi toivoo, että joka kerta tulee, tulee kuitenkin jotain uutta, mitä siinä oppii, kun sen uuestaan keskustele.*

Haastatteluissa nousi esiin ennen muuta Suomi-koulun myönteinen ilmapääpiiri, vaikka käytettyä oppimateriaalia ei kaikin puolin pidetty soveltuvana kielikouluun ja heterogeeniset ryhmät ja oppilaiden epäsäännöllinen osallistuminen opetukseen varjostivat toimintaa.

2) Haastateltujen suomikoululaisten oppimiskokemukset Suomi-koulussa

Suomi-koulun opetukseen osallistumalla haastateltavat kokivat oppineensa uusia asioita kielestä. Asioita oli opittu monilla kielen osa-alueilla, mutta erityisesti kielikoulussa tehtiin ja harjoiteltiin asioita, joita kotona ei harjaannutettu. Suomi-koulussa kirjoitustehtävät olivat monipuolisempia ja vaativampia kuin muut arkielämän kirjoitustarpeet suomen kielellä (esimerkki 185: "... tuli kirjoitettua Suomi-koulussa ... artikkelin analyysiä ... ei semmosta nyt välttämättä rupee noin vaan kirjoittelemaan ...").

[185] *Oppilas2: No tulihan kotonakin kirjoitettua, jos kirjottaa vaikka sukulaisille tai näin, mutta niin ko tämmöstä, mitä tavallisesti oppii koulussa, niin ei minulle nyt olis niitä, mitä minä sitten opin esimerkiks saksaks, niin semmosia tekstejä tuli kirjoitettua Suomi-koulussa. Ja, että niin, en minä nyt kotona sitten ruvettu kirjoittamaan jotain jonkun artikkelin analyysiä, jos mä luen artikkelin jostain Hesarista, niin ei semmosta nyt välttämättä rupee noin vaan kirjoittelemaan, jos on muutakin tekemistä.*

Haastatteluissa nuoret kertoivat oppineensa suomea kotona (esimerkki 186: "vaan puhunu isän ja äidin kanssa"). Toisaalta kielenhuoltoa ei kotona huomattu tai ei ehkä haluttu tehdä (esimerkki 186: "en oon ennen koskaan kuullu suomen kieliopista ... tein virheitä, jotka isä ja äiti myös ei enää huomannu").

[186] *Oppilas40: [...] minä ite en oo ennen koskaan kuullu suomen kieliopista. Mä oon aina vaan puhunu isän ja äidin kanssa, tai kenenkä muun kanssa, joka vastas suomeks. [...] mä tein virheitä, jotka isä ja äiti myös ei enää huomannu, koska ne oli nii tottunu siihe, et mä tein aina vääri. Ja sitte siellä koulussa sitte opettaja sano, että hetkinen, tää ny ei oo iha oikei, että se on näi ja näi, ja siitä sitte oppi. [...]*

Suomi-koulussa opettajan johdolla kielitaidon heikkouksia kerrottiin parannetun (esimerkki 186: "koulussa sitte opettaja sano, että "hetkinen, tää ny ei oo iha oikein ... siitä sitten oppi"). Kielioppi nousi haastatteluissa yhdeksi keskeiseksi teemaksi Suomi-koulussa opituista asioista (esimerkki 186: "kieliopista").

Suomi-koulun opetukseen osallistumisen koettiin myös laajentaneen sana- ja ilmaisuvarantoa, koska käsitellyt aihepiirit poikkesivat arkipäivän kotona keskustelluista aktuelleista aihepiireistä (esimerkki 187: "kotonahan puhutaan aina vaan koulusta, ruuasta ja siivoamisesta ... uusia sanoja ... eri jutuista ... uusia sanoja")

[187] *Oppilas40: Joo, no kotonahan puhutaan aina vaan koulusta, ruuasta ja siivoamisesta huoneesta, huonetta, mutta siellä tuli sit puhuttua just esimerkiks se oli näitä joululauluja. Niistä tuli jo uusia sanoja ja sitten kans puhuttiin eri jutuista, [...] ihan vaan uusia sanoja, jotka tuli vastaan.*

Kielikoulussa haastateltavat kokivat saaneensa mahdollisuuden käyttää ja oppia kieltä niillä kielen ja kulttuurin osa-alueilla, jotka kotona jäivät vähälle huomiolle, kuten kielioppi, erilainen sanasto, laajemmat ja vaativammat tehtäväkokonaisuudet. Osallistujat katsoivat myös suomalaisen kulttuuriin tutustumisen olleen laajempaa Suomi-koulussa kuin kotona (esimerkki 187: "joululauluja"; esimerkki 188: "Suomen runoilijoita ... ei välttämättä kotona ois tullu luettua").

[188] *Oppilas1: [...] käytiin jotain Suomen runoilijoita läpi ja jota ei välttämättä kotona ois tullu luettua. [...] No en minä muista vanhempieni koskaan lukeneen mitään Kirsi Kunnasta vaativampaa suomalaista [epäselvää] jotain runoja. [...] No tietysti jotain kielioppia on käyty läpi ja tehty jotain kirjoitusharjoituksia. Varmaan ainakin kirjoitustaito on parantunu ja sitten kieliopin tämmöne ymmärtäminen, vaikka sitä ehkä nyt osaa kielioppia käyttää ilman opiskeluakin.*

Haastatteluissa käsitykset opituista asioista ja opetukseen osallistumisen hyödyistä nivoutuivat tiiviisti yhteen (esimerkki 188: "kielioppia ... kirjoitusharjoituksia ... kirjoitustaito on parantunu ... ymmärtäminen...").

5.8 Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä

Tässä ensimmäisessä kolmesta tulosluvusta käsittelin Suomi-koulua käyneiden saksansuomalaisten nuorten käsityksiä Suomesta ja suomen kielestä sekä Suomikoulusta kyselyvastausten, haastattelujen ja kielellisten muotokuvien avulla (tutkimuskysymykset: 1. *Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?* 2. *Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyttään?* ja 3. *Miten Suomi-koulu edistää nuorten käsityksien mukaan heidän suomen kielen taitoaan?*).

Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) keskityttiin suomikoululaisten taustatietoihin ja olemassa olevaan kielitaitoon. Yleisesti voidaan todeta nuorten olleen korkeasti koulutettuja (ks. luku 5.1.1 kuvio 6) ja kielitaitoisia (luku 5.1.2 kuvio 8). Vastauksista jäi mielikuva, että monet heistä olivat kansainvälisesti liikkuvista perheistä, sillä Saksan ja Suomen lisäksi asuinmaina mainittiin maita lähes kaikilta mantereilta. Yleisin perhemalli vastaajien keskuudessa oli, että äiti oli suomalainen ja perheen isä saksalainen. Kodeissa puhuttiin yleisimmin sekä suomea että saksaa. Muihin variaatioihin kotona puhutuista kielistä kuuluivat vain saksaa tai vain suomea sekä mm. englanti ja unkari.

5.8.1 Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä Suomesta ja suomen kielestä

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni kuuluu *Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta?* Tähän kysymykseen hain vastausta tarkastelemalla osallistuneiden nuorten kuulumisen tunnetta ja erilaisuuden kokemuksia. Alaluvussa 5.2 oli käsittelyn aiheina käsitykset Suomesta ja suomalaisista verkkokyselyn vastauksiin perustuen. Verkkokyselyyn vastanneet nuoret suhtautuivat taustaansa enimmäkseen myönteisesti (luku 5.2.1 kuvio 13). Suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistivat erilaiset toimintaympäristöt, kuten koti, Suomessa vierailut, suomalaisyhteisöt Suomi-koulu mukaan lukien. Kuulumisen tunteen kannalta sosiaaliset ja kulttuuriset käytänteet mm. juhlatavat ja ruoka olivat osallistujille merkityksellisiä. Suomen kieli oli monille tärkeä indikaattori suomalaisiin kuulumisesta, mutta tämä ei pätenyt kaikkien osallistujien kohdalla. Esiin nousivat myös kliseet suomalaisista ominaisuuksista, joita osa vastaajista löysi itsestään. Osallistujat olivat kokeneet erilaisuuden tunnetta sekä Suomessa että Saksassa, mutta useimmiten he käänsivät asian myönteiseksi ja painottivat kulttuurisesti moninaisen taustansa etuja, kuten avaraa maailmankatsomusta. Suomessa asumisen mahdollisuutta nuoret eivät sulkeeneet pois, vaikka useimmilla ei ollut sen suuntaisia konkreettisia suunnitelmia.

Kolmannessa alaluvussa (5.3) aiheena olivat suomikoululaisten käsitykset suomen kielestä ja monikielisytydestä (tutkimuskysymys: *Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyttään?*). Teemaa lähestyin suomen ja sen käytön sekä usean kielen hallinnan ja kulttuurisen moninaisuuden näkökulmista. Suomen kieltä suurin osa osallistujista piti kauniina ja

henkilökohtaisesti hyödyllisenä ja tärkeänä kielenä (luku 5.3.1 kuvio 16). Oma-kohtaisesti suomen katsottiin olevan merkittävä, ja se määriteltiin usein äidinkieleksi tai kieleksi, jolla kommunikoiin ylipäänsä merkittävien ihmisten, kuten isovanhempien, kanssa.

Nuoret arvioivat suomen kielen taitonsa hyväksi. Suomi määriteltiin useimmiten äidinkieleksi tai lähes äidinkielen tasoiseksi. Osallistujat kokivat hallitsevansa suomea hyvin (luku 5.1.2, kuvio 9), vaikka se ei ole virallisen koulujärjestelmän tukema oppiaine ja se omaksutaan kotona ja sen taitoa vahvistetaan kolmannella sektorilla toimivassa Suomi-koulussa. Suomea käytettiin monipuolisesti erilaisissa viestintätilanteissa (luku 5.1.1 kuvio 11). Suomea käytettiin säännöllisesti kommunikaatioon perheen ja ystävien kanssa. Kommunikaatiovälineinä käytettiin usein sähköistä mediaa. Suomalaisten mediatuotteiden, kuten kirjat, lehdet ja elokuvat, käyttö oli harvinaisempaa kuin suora kommunikaatio. Monelle osallistujalle suomen kielen taito oli yhteydessä kuulumiseen suomalaisten joukkoon. Useimmat vastaajista oli tyytyväisiä suomen kielen taidostaan, vaikka ottivat esiin kielitaitonsa puutteita mm. kieliopissa ja sanastossa.

Kulttuurisesti moninaista ja monikielistä taustaansa nuoret arvostivat ja kokivat siitä olevan enemmän hyötyä kuin haittaa. Osallistujat arvostivat monikielisyttään kielellisen kompetenssin näkökulmasta. Yleisesti nuoret kokivat muiden kielten oppimisen helpommaksi monikielisyytensä ansiosta sekä pitivät itseään avarakatseisina. Kiteyttäen voidaan todeta osallistujien olleen hyvin koulutettuja, kielitaitoisia ja suomen kieltä hallitsevia ja käyttäviä nuoria, jotka osoittavat sitoutumistaan Suomeen ja tuntevat kuuluvansa suomalaisten joukkoon.

Haastatteluissa käsiteltiin verkkokyselyn teemoja. Suomikoululaisten haastatteluvastaukset myötäilivät verkkokyselyn tuloksia ja siten vahvistivat niitä. Täysin uusia näkökulmia tai teemoja haastatteluissa ei tullut esiin. Kuitenkin pohdinnat useaan paikkaan kuulumisesta saivat haastatteluissa syvyyttä suhteessa verkkokyselyvastauksiin. Materiaalista kävi ilmi, että osallistujien käsitykset kansakuntaan kuulumisesta vaihtelivat. Osa näki dikotomian suomalaisen-saksalainen liiallisena yksinkertaistuksena. Tiivistäen voidaan todeta, että haastateltavat suhtautuivat myönteisesti suomalaiseen taustaansa. Joukkoon mahtui osallistujia, jotka nostivat esiin syrjäntäkokemuksiaan. Tavallisesti osallistujat käänsivät taustansa, osaamisensa ja kokemuksensa voimavaraksi.

Omaelämäkertakirjoitelmissa osallistujat saattoivat käsitellä aihetta otsikon *Minä saksansuomalainen nuori* alla haluamallaan tavalla. Kirjoittajat lähestyivät teemaa kahdesta näkökulmasta. Kaksi kirjoittajaa oli valinnut asiantuntijan roolin ja kolme nuorta pohti asemaansa ja kokemuksiaan usean kulttuurin edustajina. Asiantuntijan roolin valintaan on saattanut vaikuttaa, että osa omaelämäkertakirjoitelmista oli kirjoitettu osana Suomi-koulun opetusta. Asiantuntijan näkökulmasta kirjoitetut omaelämäkertakirjoitelmat vahvistivat verkkokyselyn yhteydessä esiin nousutta teemaa asiantuntijuudesta (luvut 5.2.1, 2.3.3 ja 5.4.1). Asiantuntijan rooli tuntui olleen kirjoittajille luonnollinen, koska he halusivat tässäkin yhteydessä välittää Suomi-tietoutta mm. vertailemalla koulua, maantieteellisiä seikkoja ja esittelemällä elintarvikkeita.

Kolme omaelämäkertakirjoitelmista painottui teemaan useasta kielestä ja kulttuurista. Näissä kirjoitelmissa nousi muuta tutkimusmateriaalia selvemmin esiin useaan paikkaan kuulumisen problematiikka, jota kirjoittajat käsittelivät omien kokemustensa kautta. Kirjoittajat antavat ymmärtää, että he eivät kokee kulttuurisesti moninaista taustaansa kielteisenä, vaan katsoivat taustansa laajentaneen heidän valinnan mahdollisuuksiaan. Kirjoitelmista välittyy käsitys tilanteisesta ja dynaamisesta ryhmään kuulumisesta, mikä tuli esiin kokemuksina siitä, kuinka he valtakulttuuriin integroituneina saattoivat ottaa esiin taustansa ja halutessaan myös korostaa taustaansa tai erilaisuuttaan.

Nuorten piirtämät kielelliset muutokuvat vahvistavat verkkokyselyvastauksista, haastatteluista ja omaelämäkertakirjoitelmista saamaani käsitystä suomen kielen tärkeydestä osallistujille sekä oman taustan maltillisesta arvostamisesta. Käytettävissäni olleissa kielellisissä muutokuvissa oli havaittavissa emotionaalinen ja kognitiivinen näkökulma kieliin. Suomi sijoittui kuvissa sydämeen tai sydämen puolelle ja saksa muiden kielten ohella useimmiten päähän ja raa-joihin. Osa kuvien piirtäjistä oli sisällyttänyt piirroksiinsa aikaperspektiivin, jolla he kuvasivat kielitaitonsa kehitystä ja mahdollisuuksia.

Kokoavasti voidaan todeta, että useimmat tutkimukseen osallistuneet suomikoululaiset tunsivat vahvasti kuuluvansa suomalaisten joukkoon. Nuoret arvioivat suomen kielen taitonsa yleisesti varsin hyväksi. Kielitaitoaan he pitivät myös avaimena suomalaisiin kuulumiselle. Nuoret pohtivat vastauksissaan kulttuurisesti moninaista taustaansa ja erilaisuuden kokemuksiin. Monet vastaajista arvostivat kulttuurista moninaisuuttaan, ja sen heille suomia mahdollisuuksia. Taustaa käytettiin myös myönteisen erottautumisen välineenä.

5.8.2 Yhteenveto suomikoululaisten käsityksistä Suomi-koulusta

Kyselyvastauksista ja haastatteluista välittyi käsitys, että osallistujat suhtautuivat Suomi-kouluun periaatteessa myönteisesti. Suurin osa nuorista tunsivat oppineensa Suomi-koulussa kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä asioita. Opiteista asioista painottui erityisesti kielioppi. Kielen ja kulttuurin oppimisen ohella aineistossa muodostui merkittäväksi Suomi-koulu yhteisönä, joka vahvasti suomalaisiin kuulumisen tunnetta. Opiskelua Suomi-koulussa pidettiin rentona ja mukavana, mitä vahvasti opettajan persoona ja yhdessä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa luotu motivoiva tunnelma. Aineistosta sai käsityksen, että oppilaat olivat valmiita työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Selkeiden tavoitteiden katsottiin jäntevöittävän opiskelua. Toisaalta puuttuva opetusstrukturi, liian vaatimattomat tavoitteet, sopimaton opetusmateriaali ja pitkät matkat vapaaehtoiseen opetukseen normaalin koulutyön ohella madalsivat kiinnostusta kielikoulun opetukseen.

6 VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ SUOMESTA, SUOMEN KIELESTÄ JA SUOMI-KOULUSTA

Vanhempien käsityksiä tarkastelin äidinkieleen, suomen kieleen ja Suomi-koulutyöhön liittyvien kysymysten avulla. Seuraavassa luon aluksi katsauksen vanhempien taustatietoihin (luku 6.1), joista siirryn käsittelemään suomikoululaisten vanhempien käsityksiä suomen kielestä kyselyvastauksiin (luku 6.2) ja kielellisiin muotokuvaan (luku 6.3) perustuen. Tämän jälkeen ovat käsittelyvuorossa vanhempien käsitykset Suomi-koulusta kyselyvastausten kautta (luku 6.4). Luvun 6.5 aiheena ovat vanhempien haastattelut. Luvun lopuksi (luku 6.6) kokoan yhteen edellisissä luvuissa käsitellyt asiat.

Havainnollistan tuloksia käyttämällä runsaasti suoria lainauksia aineistosta tuoden siten esiin osallistujien ajatuksia ja mielipiteitä. Käytetyt sitaatit ovat alkuperäismuodossaan siten kuin ne esiintyvät verkkokyselyvastauksissa. Mahdollisia kirjoitusvirheitä ei siis ole korjattu.

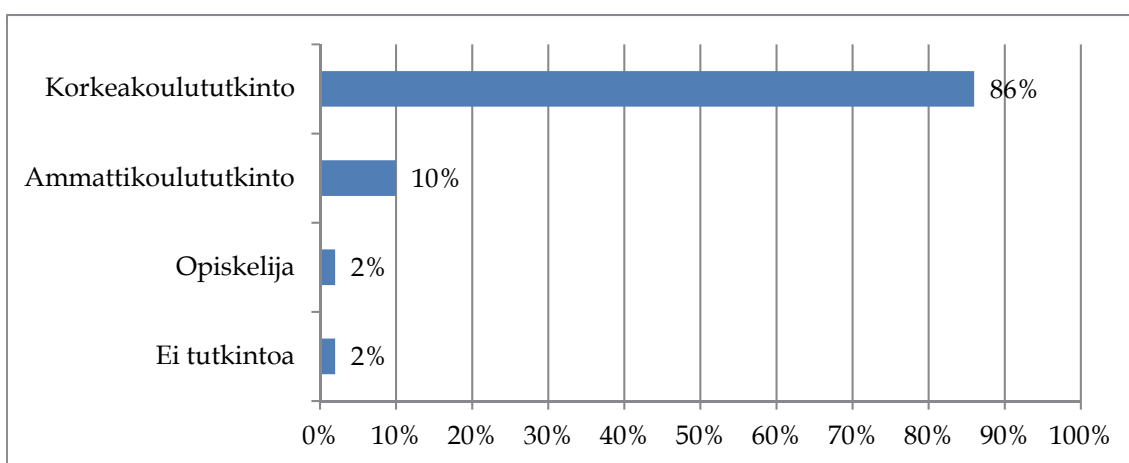
Suomi-koulut syntyvät vanhempien aktiivisuudesta, joten heidän käsityksensä Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta luovat pohjan kielikoulutoiminnalle. Tästä syystä pidin tärkeänä tutkia vanhempien käsityksiä tutkimukseni aihepiiristä. Lisäksi vanhempien lapsilleen välittämät käsitykset heijastuvat suomikoululaisten käsityksiin. Vanhempien käsityksiä tarkastelin äidinkieleen, suomen kieleen ja Suomi-koulutyöhön liittyvien kysymysten avulla.

6.1 Suomikoululaisten vanhempien taustatiedot verkkokyselyn valossa

Tutkimukseen osallistui 57 suomikoululaisten vanhempaa. Tutkimustulosten perusteella ei voida päätellä, kuinka moni vanhemmista oli tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhempia. Kaikki vanhemmat olivat aktiivisten suomikoululaisten vanhempia, sillä kyselypyynnöt vanhemmille välitettiin toimi-

vien Suomi-koulujen kautta. Kyselyyn vastasi todennäköisesti kaikkein tiedostavin ja aktiivisin joukko suomikoululaisten vanhempia, jotka tukevat muutoinkin lastensa monikielisen kompetenssin kehitystä.

Vanhemmille suunnatun kyselyn taustatiedoissa kysyttiin vanhempien koulutusta ja perheen kielikäytänteitä. Vanhempien koulutustasoa kysyin valintakysymyksellä, jonka vastausvaihtoehdot olivat: *ylempi korkeakoulututkinto*, *alempi korkeakoulututkinto*, *ylempi ammattikorkeakoulututkinto*, *ammattikorkeakoulututkinto*, *ammattikoulu*, *opiskelija tai ei tutkintoa* (liite 3, kysymys 2). Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien koulutustaso osoittautui korkeaksi, sillä korkeakoulututkinnon oli suorittanut n. 84 prosenttia, kun mukaan luetaan sekä tiede- että ammattikorkeakoulututkinnot (kuvio 28).



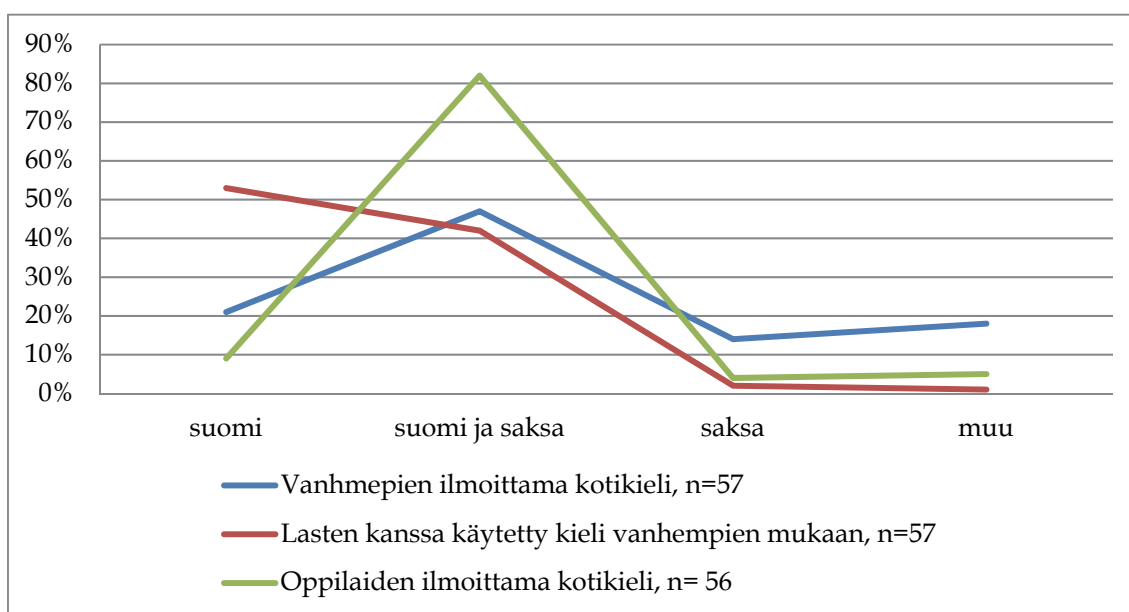
KUVIO 28 Vanhempien koulutus (n=57)

Selkeällä enemmistöllä (86 %) tutkimukseen osallistuneista suomikoululaisten vanhemmista oli jokin korkeakoulututkinto. Kymmenen prosenttia ilmoitti koulutustaustakseen ammattikoulututkinnon, opiskelijoita oli mukana kaksi prosenttia ja ilman tutkintoa vastaajista oli kaksi prosenttia.

Kysyin kyselyyn vastanneiden vanhempien äidinkieltä monivalintakysymyksellä (liite 3, kysymys 3). Annettuja vastausvaihtoehtoja olivat: *suomi*, *ruotsi*, *saksa*, *olen monikielinen* ja *muu*. Suomen ilmoitti äidinkielekseen 84 prosenttia kyselyyn osallistujista. Vastaajista 12 prosenttia koki olevansa monikielisiä. Monikielisiksi itsensä määritelleillä vastaajista kaikki ilmoittivat yhdeksi kielekseen suomen. Neljä prosenttia ilmoitti äidinkielekseen saksan, samoin neljä prosenttia kertoi äidinkieltensä olevan jonkin muun kielen. Yksi vastaaja ei ilmoittanut äidinkieltään. Kaikki vastaajat kuitenkin osasivat suomea, sillä verkkokyselyn kieli oli suomi.

Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien puolisoista 60 prosentilla äidinkieli oli saksa, 16 prosentilla suomi ja kolmella prosentilla ruotsi (liite 3, kysymys 5). Mainittujen kielten lisäksi 21 prosenttia vastaajien puolisoista puhui äidinkielenään jotakin muuta kieltä tai kieliä mm. englantia.

Osallistuneiden vanhempien mukaan perheen kotikielenä oli 47 prosentilla suomi ja saksa (liite 3, kysymys 7, jonka vastausvaihtoehdot olivat *suomi, ruotsi, saksa, suomi ja saksa* tai *muu*). Suomen ilmoitti perheen kotikieleksi 21 prosenttia ja saksan 14 prosenttia (kuvio 29). Muita kieliä puhuttiin 18 prosentissa perheistä. Vastaajista runsas puolet (53 %) kertoi puhuvansa lapsiensa kanssa vain suomea (liite 3, kysymys 9). Vain saksa ilmoitti puhuvansa kaksi prosenttia ja sekä suomea että saksa lastensa kanssa puhui 42 prosenttia vastaajista. Edellä mainittujen kielten ohella lasten kanssa käytettiin jotakin muuta kieltä kolmessa prosentissa tapauksista (kuvio 29).



KUVIO 29 Kotona käytetyt kielet vanhempien ja lasten mukaan

Kuviossa 29 olen yhdistänyt nuorten ja vanhempien ilmoittamat kotona käytetyt kielet sekä vanhempien mukaan heidän lastensa kanssa käyttämän kielen. Kuviossa ilmenee, että vanhempien ja oppilaiden käsitykset kotikielestä eroavat toisistaan (ks. luku 5.1.3). Nuorten vastauksissa suomen ja saksan osuus kotona käytetyistä kielistä oli peräti 82 prosenttia (kuvio 29). Vanhempien ilmoituksen mukaan vastaava luku oli alle 50 prosenttia. Toisaalta vanhempien mukaan kotikielenä oli vain saksa useammin kuin nuorten mukaan. Erot saattavat olla yhteydessä siihen, että vanhemmille ja suomikoululaisille esitetyt kysymykset eivät olleet identtisiä. Vanhemmilta kysyttiin perheen kotikieltä (liite 3, kysymys 7, *Perheesi kotikieli/-kielet* ja kysymys 9, *Mitä kieltä /kieliä puhut lapsesi /lapsiesi kanssa?*) ja nuorille suunnattu kysymys oli muotoiltu (*Mitä kieltä /kieliä puhut kotona?*, liite 2, kysymys 32). Tuloksiin (kuvio 29) on suhtauduttava varauksella, sillä vanhempien ja nuorten välillä saattaa olla eroja siinä, mitä he lukevat mukaan kotona käytettyyn kieleen. Kuviossa on kuitenkin havaittavissa vanhempien ja nuorten välillä olevan eroa käsityksissä kotona käytetyistä kielistä. Suomikoululaisten mukaan kotikielenä käytettiin useammin suomea ja saksa kuin vanhempien mukaan.

6.2 Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä ja suomen kielestä verkkokyselyn valossa

Tässä luvussa käsittelen vanhempien käsityksiä äidinkielestä, suomen kielestä ja kielen omakohtaisesta arvosta. Näitä seikkoja lähestyttiin useassa verkkokyselyn kysymyksessä. Aluksi perehdyn vastaajien käsityksiin äidinkielestä ja suomen kielestä. Kysyin vanhempien käsityksiä kielestä kahdella samankaltaisella kysymyksellä (liite 3, kysymys 4 ja kysymys 10). Kysymyksessä äidinkielestä ei oteta kantaa, mikä äidinkieli on. Vastaajille annoin näin mahdollisuuden arvioida käsityksiään äidinkieleksen tuntemastaan kielestä tai kielistä. Näin myös ne osallistujat, jotka eivät tunteneet suomea äidinkieleksen (esimerkiksi toisen polven saksansuomalaiset vanhemmat) saattoivat ilmaista käsityksiään äidinkielestä. Tutkimukseni ytimessä on suomen kieli ja sen välittäminen seuraavalle sukupolvelle, joten pidin tärkeänä kysyä toisessa kieltä käsittelevässä kysymyksessä käsityksiä suomen kielestä.

Äidinkieleen ja suomeen liittyvien käsitysten jälkeen siirryn käsittelemään kysymystä, miksi vastaajat haluavat välittää suomen kieltä lapsilleen. Luvun loppuun käsittelen avoimen kysymyksen vastauksia, joissa vanhemmilla oli mahdollisuus vapaasti kommentoida käsityksiään äidinkielestä ja monikielisyydestä.

6.2.1 Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä verkkokyselyssä

Kysymystä äidinkielen merkityksestä on käsitelty viimeaikaisissa tutkimuksissa monista näkökulmista, kuten biologisesta, kulttuurisesta tai poliittisesta näkökulmasta (Herlin, Kalliokoski, Kotilainen & Onikki-Rantajääskö 2002, 9–15). Tämän tutkimuksen yhteydessä ei tähän kysymykseen ole mahdollista paneutua, mutta voidaan todeta äidinkieleen liittyvän paljon tunteita ja sen olevan erottamaton osa käsityksissä kuulumisesta sosiaalisiin ryhmiin, kuten suomalaisiin. Tässä tutkimuksessa merkittävää on suomikoululaisten vanhempien suomalaisiin kuulumisentunne suomen kielen kautta ja se, kuinka tärkeänä he pitävät äidinkielen välittämistä lapsilleen. Äidinkielen tärkeyttä kysyin avoimessa kysymyksessä *Mitä äidinkieli/-kielet sinulle merkitsee?* (liite 3, kysymys 4), johon kertyi yhteensä 45 vastausta ts. yli 80 prosenttia (n=57) osallistuneista vanhemmista vastasi tähän kysymykseen. Vanhempien taustatiedoista selvisi, että yli 80 prosenttia vastaajista piti suomea äidinkielenään. Analysoin vastaukset induktiivisesti laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Yleistyksen ja reduktion kautta sain esiin neljä merkityskategoriaa: 1) *minäkuva*, 2) *itseilmaisu*, 3) *kuuluminen* ja 4) *arvomaailma* taulukko 16). Käytän tässä yhteydessä käsitettä minäkuva kuvaamaan osallistujien käsitystä omasta persoonastaan (millaiseksi he itsensä kokevat) tiedostaen käsitteen rajapinnan ja päällekkäisyyden omakuvan käsitteeseen ja tutkimukseen (ks. luku 3.4.2).

TAULUKKO 16 Vanhempien käsityksiä äidinkielestä

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • osa identiteettiä (Vanhempi5) • Oli kauhean selvää että lapsen kanssa puhun Suomea (Vanhempi27). 	<ul style="list-style-type: none"> • identiteetti, persoonallisuus • kielen välittäminen omille lapsille 	1) minäkuva
<ul style="list-style-type: none"> • kykyä ilmaista itseäni ja tunteitani esteettömästi (Vanhempi1) 	<ul style="list-style-type: none"> • äidinkieli, tunnekieli, ilmaisun täsmällisyys 	2) itseilmaisuus
<ul style="list-style-type: none"> • Juuret ja koti (Vanhempi32) 	<ul style="list-style-type: none"> • perhe, koti, kotimaa, lapsuus, osallisuus 	3) kuuluminen
<ul style="list-style-type: none"> • Kielitaito on rikkaus ja antaa mahdollisuuden elää ja ymmärtää kyseessä olevaa maata ja sen asukkaita paremmin (Vanhempi14). 	<ul style="list-style-type: none"> • monikielisyys 	4) arvomaailma

Äidinkielen merkittävyydelle esitettyjen perustelujen lukumäärä (n=82) ylittää annettujen vastausten (n=45) määrän, koska monissa vastauksissa oli esitetty useita perusteluja (esimerkki 189). Vastausten monipuolisuuden vuoksi taulukossa 16 esitetyt yksittäiset esimerkit eivät välttämättä tarjoa tyhjentävää kuvausta kyseiselle kategorialle.

[189] *Äidinkieli on erittäin tärkeä osa **identiteettiäni**, ja sen ylläpito lukemisen, puhumisen ja kirjoittamisen kautta on minulle tärkeää. Jos en **puhuisi lapsilleni suomea**, eivät he tuntisi minua. Äidinkieli välittää minun suomalaista **huumoria, runoutta, logiikkaa, maisemaa, tapaa olla maailmassa** jne. (Vanhempi45.)*

Osan vastauksista luokittelin useaan kategoriaan (esimerkki 189). Kaikki vastaukset kuuluvat ainakin yhteen kategoriaan.

1) Minäkuva

Kategoriaa *minäkuva* (ks. luku 3.4.2) yhdistin vastauksen (26 vastausta), joissa mainittiin identiteetti (esimerkki 190: "osa identiteettiäni"), persoona tai muut viittaukset omaan itseeseen (esimerkki 191: "osa minua").

[190] *Äidinkieli on olennainen **osa identiteettiäni*** (Vanhempi11).

[191] *Suomen kieli merkitsee minulle paljon; se on **osa minua*** (Vanhempi16).

Yleisimmin vastauksissa mainittiin äidinkieli osana *identiteettiä* tarkentamatta käsitteen sisältöä (esimerkki 190: "identiteettiäni").

Tähän kategoriaan liitin myös vastaukset, joissa mainittiin omat lapset. Näissä vastauksissa vastaajat pitivät omaa äidinkieltään niin merkittävänä osana minäkuvaansa, että heille oli tärkeää, että myös heidän omat lapsensa hallitsivat kielen (esimerkki 192: "identiteettiäni ... lapsenkin on opittava puhumaan sitä").

[192] *Äidinkieli on iso osa identiteettiäni, niinpä minulle on tärkeää, että lapsenkin opivat puhumaan sitä (Vanhempi15).*

Suomen kieli yhdistyi kategorian vastauksissa vahvasti minäkuvaan ja persoonaan. Vastaukset, joissa mainitaan omien lasten kielitaito, heijastavat pohdintoja itselle tärkeän kielen jatkuvuudesta.

2) *Itseilmaisu*

Analyysissä olen liittänyt kategoriaan *itseilmaisu* maininnat (23 kpl) ilmaisun täsmällisyydestä ja monipuolisuudesta, tunteiden ilmaisusta sekä kommunikaation helppoudesta. Vastausten analyysi kertoi, että vastaajien käsitysten mukaan äidinkieli oli kieli, jolla kielellinen ilmaisu on täydellisimmillään (esimerkki 193: "Kommunikoinnin helppoutta, rikkautta ... monipuolisuutta").

[193] *Kommunikoinnin helppoutta, rikkautta ja monipuolisuutta. Tunteiden ja rakkauden kieli (Vanhempi13).*

Useissa vastauksissa mainittiin äidinkieli tunteiden kieleksi (esimerkki 193: "... tunteiden ... rakkauden"). Nämä ilmaisut kertovat emotionaalisesta suhteesta äidinkieleen.

3) *Kuuluminen*

Kuuluminen-kategoriaan liitin vastaukset (23 kpl), joissa tuli esiin perhe ja sukulaiset Suomessa ja suomalainen kulttuuri. Vastaajat kokivat äidinkielen olevan yhteys Suomeen ja suomalaisiin (esimerkki 194: "avaa ovet ...").

[194] *Se avaa ovet kulttuuriin, ajatusmaailmaan ja ihmisiin (Vanhempi48).*

Vastauksista ilmeni, että kielen ja kulttuurin koettiin olevan kytköksissä toisiinsa (esimerkki 194: "kulttuuriin, ajatusmaailmaan"). Kielensä kautta vanhemmat käsitivät kuuluvansa sosiaalisesti ja kulttuurisesti suomalaisten joukkoon.

4) *Arvomaailma*

Arvomaailma-kategoriaan sijoitin argumentit (10 kpl), joissa kieli ja siihen liittyvä kulttuuri nähdään toisaalta maailmakuvan perustana, toisaalta kielitaidon nähdään yleensä laajentavan maailmankuvaa (ks. esimerkki taulukossa 16: "Kieli taito on rikkaus ... ymmärtää ... maata ja asukkaita"). Näissä vastauksissa välittyy kuva, jonka mukaan kielitaito avaa pääsyn maan asukkaiden sisäpiiriin, mikä on yhteydessä joukkoon kuulumisen tunteeseen.

6.2.2 Suomikoululaisten vanhempien käsityksiä suomen kielestä verkkokyselyssä

Seuraavassa käsittelen vanhempien käsityksiä suomen kielen henkilökohtaisesta merkittävydestä. Asiaa tiedustelin verkkokyselyn avoimessa kysymyksessä: *Miksi suomen kieli on tärkeää?* (liite 3, kysymys 10) avulla. Suurin osa osallistujista ilmoitti äidinkielekseen suomen (ks. luku 6.1). Näin seuraavassa käsiteltävät tulokset ovat osin yhteneväisiä edellä käsitellyn kysymyksen kanssa. Suomen kielen tärkeyttä käsittelevään kysymykseen (liite 3, kysymys 10) sain 48 vastausta, jotka olivat monipolvisia ja monitasoisia (esimerkki 195).

[195] *Kaksikielisyydestä oli ja on itselleni paljon iloa ja hyötyä: Suomalaisten sukulaisten kanssa pystyy puhumaan yhteistä äidinkieltä ja kokee olevansa osa sukua, kirjailija-isoisan sekä -enojen teoksia pystyy lukemaan ja pääsemään heidän ajatusmaailmaan, lapsuuden laulu- ja kirjallisuusperinne on kaksinkertainan, [...], Suomen kansalaisuus tuli hakittua kieli- ja sukulaissiteiden takai ja sen kautta Suomi on ihan virallisestikin toinen kotimaa [...]* (Vanhempi45.)

Vastausten variaation takia niiden analysoiminen oli vaikeaa. Analyysi vaati monia lukukertoja, ajatusten uudelleen muotoilua ja kategorioiden uudelleen järjestelyä (ks. luku 4 kuvio 5). Analyysissa arvioin vastauksissa esiintyneitä merkityskategorioita, jotka osoittivat suomen kielen tärkeyttä vastaajille. Vastauksista löytyi 93 argumenttia suomen kielen merkittävyydelle. Redusoimalla sain esiin neljä merkityskategoriaa: 1) *kuuluminen*, 2) *äidinkieli / tunnekieli*, 3) *minäkuva* ja 4) *muut syyt* (taulukko 17).

TAULUKKO 17 Vanhempien käsityksiä suomen kielestä

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Suomen kielen kautta pysyy oikein tutustumaan Suomeen (Vanhempi9) • sidos koti/syntymämaahan (Vanhempi10) • Pitämiseen yhteyttä kavereihin ja sukulaisiin Suomessa tarvitaan suomen kielen taitoa (Vanhempi22) 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteys Suomeen • kotimaa • yhteys sukulaisiin ja ystäviin Suomessa 	1) kuuluminen
<ul style="list-style-type: none"> • äidinkieleni (Vanhempi2) • tunnekieli (Vanhempi10) 	<ul style="list-style-type: none"> • äidinkieli • tunnekieli 	2) äidinkieli / tunnekieli
<ul style="list-style-type: none"> • Suomen kieli on tärkeä suomalaisen identiteetin kannalta (Vanhempi4) 	<ul style="list-style-type: none"> • identiteetti, persoonallisuus 	3) minäkuva
<ul style="list-style-type: none"> • Suomi on aika erikoinen kieli, monipuolinen kieli ja sitä harvat osaa [...] (Vanhempi12) 	<ul style="list-style-type: none"> • mm. suomen erilaisuus 	4) muut syyt

1) Kuuluminen

Kategoriaan *kuuluminen* liitin vastaukset, joissa suomen kieli kietoutui suomalaisten joukkoon kuulumisen tunteeseen. Kategorian avainkäsitteitä olivat yhteys Suomeen, ylijärjetykset kontaktit (perhe, sukulaiset, ystävät), tunne kuulumisesta sekä ymmärtäminen. Tähän kategoriaan asetui runsas 40 prosenttia annetuista argumenteista.

Tämän kategorian vastauksissa esiin nousi, että suomi oli yhteinen kieli Suomessa asuvien sukulaisten tai ystävien kanssa ja siksi tärkeä (esimerkki 196: "kommunikointikieli, perheen, sukulaisten ja suomalaisten ystävien kanssa").

[196] - pääasiallinen *kommunikaatiokieli perheen, sukulaisten ja suomalaisten ystävien kanssa*
 - *auttaa pysymään selvillä mitä suomessa tapahtuu ja mistä siellä puhutaan* (Vanhempi 50).

Argumenteista selvisi kielen tehtävät välineenä Suomessa tapahtuvien asioiden seuraamiselle (esimerkki 196: "pysymään selvillä mitä suomessa tapahtuu").

Suomen kieli yhdistetään arkielämässä voimakkaasti maahan, mikä on perusteltua siitä näkökulmasta, että suomi on yhden valtion kansalliskieli. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista suomikoululaisten vanhemmista niin ikään yhdisti kielen ja maan (esimerkki 197: "side kotimaahan").

[197] *Se on myös side kotimaahan. Ja kotimaa on Suomi, vaikka olen asunut jo 13 vuotta Saksassa (Vanhempi39).*

Vastauksissa kielen ja kulttuurin nähtiin yleisesti kietoutuneen toisiinsa (esimerkki 198: "kieli ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa") ja kieli nähtiin avaimena kulttuurin ymmärtämiselle (esimerkki 199: "osa suomalaisuutta ... oikeaa kuvaa juhlasta").

[198] *Suomen kulttuuriperinnön säilyttämiseksi; kieli ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa (Vanhempi51).*

[199] *Suomen kieli on osa suomalaisuutta, alkaen vaikka juhlapyhien sanastosta. Ne pitää tuntea, muuten ei saa oikeaa kuvaa juhlasta. Korvaavat tai kuvailevat sanat muilla kielillä eivät tuo samaa esiin. (Vanhempi39)*

Suomen kielen tärkeyttä perusteltiin kulttuurilla ja kulttuuriperinnöllä määrittelemättä, mitä käsitteillä tarkoitettiin. Kieli ja kulttuuri kietoutuvat monin tavoin yhteen, ja niiden suhde voidaan käsittää kaksisuuntaiseksi: yhtäältä kielen avulla tuotetaan kulttuuria, toisaalta kieli kuvastaa kulttuuria. Kulttuuri on ikään kuin kielen kautta ihmisen ominaisuus. Ajatus näkyy vastauksissa, joiden mukaan voidakseen ymmärtää suomalaista tapaa elää, tulee vastaajien mielestä osata kieltä (esimerkki 198: "sidoksissa toisiinsa") ja tuntea sanojen alkuperäinen merkitys (199: "Korvaavat tai kuvailevat sanat ... eivät tuo samaa esiin").

Osassa vastauksia tulee esiin kielen asema kuulumisen tunteen välittäjänä (esimerkki 200: "Tunnen ... olevan suomalainen ... Kieli vahvistaa ... jos sen taidon kadottaisin, olisin 'maaton'").

[200] *Tunnen edelleenkin vahvasti olevan suomalainen, asuttuani Saksassa yli 10 vuotta. Kieli vahvistaa voimakkaasti Suomeen ja tunnen, että jos sen taidon kadottaisi, olisi "maaton", ei mihinkään kuuluva. (Vanhempi7.)*

Edellä tulee esiin mm. Dufvan (2002, 36) esiin tuoma ajatus, jonka mukaan "suomen kieli antaa sitä äidinkielenään omaksuville tietyn näkökulman, joka yhdistää kielenpuhujia toisiinsa". Vanhempien vastauksissa suomen kieltä pidetään oleellisenä tekijänä, joka yhdistää muihin suomalaisiin.

2) Äidinkieli / tunnekieli

Äidinkieli / tunnekieli-kategoriaan liittämieni vastausten (23 kpl) avainsanoja olivat äidinkieli, tunnekieli ja muut affektiiviset ilmaisut. Tämän kategorian vastaukset lähenivät edellä (luku 6.2.1) äidinkieltä käsitelleen kysymyksen vastauksia. Tämä on ymmärrettävää, koska suurin osa vastaajista piti suomea äidinkielenään (ks. luku 6.1). Osa tähän kysymykseen annetuista vastauksista oli lyhyitä, jossa perusteluksi mainitaan suomen olevan äidinkieli (esimerkki 201: "äidinkielemme").

[201] *Se on meidän äidinkielemme (Vanhempi13).*

Ulkomailla asuessaan suomalainen kohtaa tilanteita, joissa hän joutuu arvioimaan lastensa kasvatukseen liittyviä arvoja ja toimintatapojaan, mm. mikä on

hänen oman äidinkielenä rooli kasvatuksessa. Osa vanhemmista viittasi tähän (esimerkki 202: "tietysti lasten on osattava äitinsä äidinkieltä!").

[202] *Suomi on minun äidinkieleni - tietysti lasten on osattava äitinsä äidinkieltä!* (Vanhempi17).

Suomi äidinkielenä määriteltiin vastauksissa kieleksi, jota hallitaan parhaiten (esimerkki 203: "tarkemmin, vahvemmin, nopeammin").

[203] *Liki 30 vuotta Saksassa asuttuanikin pystyn ilmaisemaan itseäni suomeksi tarkemmin, vahvemmin, nopeammin* (Vanhempi26).

Suomi oli useimpien vastaajien äidinkieli, joka näkyi tämän kategorian vastauksissa mm. arvioina kielen ilmaisuvoimasta (esimerkki 203: "pystyn ilmaisemaan itseäni") tai emotionaaliksi tulkittavissa olevista seikoista, kuten !-merkki esimerkissä 202.

3) Minäkuva

Minäkuva-kategoriaan luokittelun maininnat (17 vastausta), joissa viitattiin kokemuksiin, identiteettiin ja juuriin. Kielet ovat taitajansa minäkuvan rakennusaineita, ja äidinkielellä/-kielillä rakennelmassa erityinen asema (esimerkki 204: "Elämäkokemukseni on kielisidonnainen...").

[204] *Elämäkokemukseni on kielisidonnainen, kieltä ei voi irrottaa siitä* (Vanhempi27).

Dufvan (2002, 35) esittämä ajatus äidinkielen kautta hahmottuvasta ympäröivästä maailmasta. Itsensä suomalaisiksi määrittelemisestä kielen kautta ilmeni vastauksissa selvästi. Vastaajat pitivät äidinkieltä ja siihen liittyvää kulttuuria pohjana itsen ja lähtökulttuurin ymmärtämiselle (esimerkki 205: "osa henkilökohtaista identiteettiä ... osa kansallisidentiteettiä").

[205] *Suomen kieli on osa henkilökohtaista identiteettiä ja perintöä sekä osa kansallisidentiteettiä* (Vanhempi5).

Esimerkissä kirjoittaja koki kielen olevan perintöä, joka oli sekä henkilökohtainen ominaisuus että yhdisti hänet osaksi esi-isänsä jatkumoa (*kansallisidentiteetti*). Tämän tutkimuksen yhteydessä ei ole mahdollista eikä tähdellistä pohtia tarkemmin kansallista minäkuvaa. Kansallisesta identiteetistä (ks. esim. Hall 1999, 45–56; Helkama 2015, 17–41). Kansallisen minäkuvan perusta on kuvitteellinen yhteisö, jonka ainutlaatuisuutta vaalitaan kansakuntakertomusten avulla. Kansakuntakertomukset pohjaavat mm. alkuperään, puhtauteen ja jatkuvuuteen (Hall 1999, 45–51). Kansalliseen minäkuvaan kuuluvat seikat ovat osa yksilön arkielämää, jota harvoin kyseenalaistetaan. Helkaman mukaan (2015, 22) suomalaisten kansallinen omakuva näyttäytyi yhtenäisenä eri puolilla Suomea. Kuvaa suomalaisista määritellään mm. adjektiivein isänmaallinen, sisukas, rehellinen ja ujo (Helkama 2015, 22).

4) Muut syyt

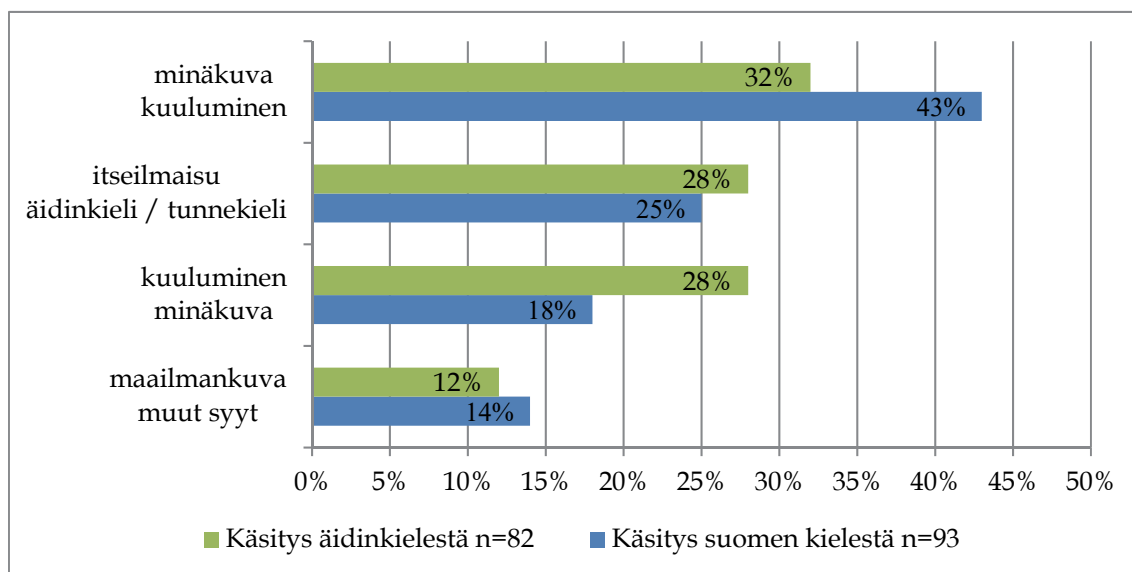
Muut syyt kategoriaan luokittelin vastaukset (13 vastausta), joissa esitettiin vaihtelevia argumentteja, kuten arvioita suomen kielestä (esimerkit 206: "... rikas ja monipuolinen ... poikkeava ... eksoottinen"; 207: "opettelu ... vaikeaa ja työlästä").

[206] *Suomi on valtavan rikas ja monipuolinen kielenä, poikkeava ja jotenkin eksoottinen täällä Saksassa (Vanhempi7).*

[207] *Siksi että se on meidän äidinkieli eikä se saa kuolla niinkuin niin monille pienille kieliryhmille on käynyt. Olen itse todella ylpeä siitä että äidinkieleni on suomi jonka opettelu ilman että se on henkilön äidinkieli on todella vaikeaa ja työlästä. (Vanhempi23.)*

Vastauksissa käytetään perusteena tuttuja stereotyyppioita suomen kielen vaikeudesta, pienuudesta ja eksoottisuudesta. Esiin nousi myös huoli oman äidinkielen säilymisestä (esimerkki 207: "eikä se saa kuolla").

Kuviossa 30 on havainnollistettu taulukoissa 16 ja 17 äidinkielen ja suomen kielen merkittävyydelle esitettyjen perustelujen suuruusluokat suhteessa toisiinsa. Koska yhdessä vastauksessa saatettiin esittää useita argumentteja, on argumenttien määrä suurempi kuin vastausten tai vastaajien määrä.



KUVIO 30 Äidinkielen ja suomen kielen merkityskategoriat

Kuviosta 30 havaitaan, että käsitykset äidinkielen ja suomen kielen merkittävyydestä ovat yhdensuuntaisia, mutta painotukset eroavat toisistaan. Äidinkieli yhdistetään minäkuvaan, ilmaisuun ja kuulumisen tunteeseen. Äidinkielen kautta vastaajat myös loivat omaa maailmankuvaansa. Käsityksissä suomen kielestä korostui suomalaisten joukkoon kuulumisen tunne. Suomella oli rooli äidinkielenä, jolla ilmaistiin tunteita, sekä minäkuvan muodostamisessa.

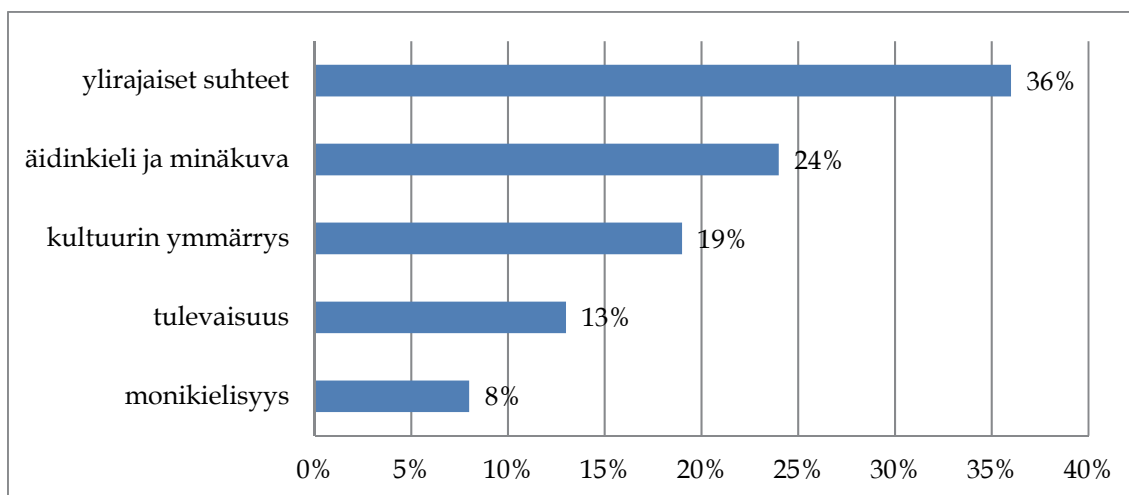
6.2.3 Suomikoululaisten vanhempien perustelut lasten suomen kielen taidolle verkkokyselyssä

Seuraavaksi tarkastelun kohteena ovat vanhempien käsitykset lasten suomen kielen taidon merkittävydestä (liite 3, kysymys 11: *Miksi haluat, että lapsesi oppivat suomea?*). Kysymykseen oli vastannut 49 vanhempaa. Induktiivisen sisällön analyysin periaatteita noudattaen löysin vastauksista 88 perustetta lasten suomen kielen taidolle, joista muodostin reduktion kautta viisi kategoriaa: 1) *ylirajaiset suhteet*, 2) *äidinkieli ja minäkuva*, 3) *kulttuurin ymmärtäminen*, 4) *tulevaisuus* sekä 5) *monikielisyys* (taulukko 18).

TAULUKKO 18 Syitä, miksi lapsen pitää oppia suomea

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • että he voivat kommunikoida Suomessa asuvien sukulaisten ja ystävien kanssa (Vanhempi20) 	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikaatio sukulaisten ja ystävien kanssa 	1) ylirajaiset suhteet
<ul style="list-style-type: none"> • en osaa kuvitella puhuvan muuta kuin äidinkieltäni lapsille [...] (Vanhempi1) • Koska lapseni juuret ovat puoleksi Suomessa, haluan että suomi on hänen toinen äidinkieliensä ja tulee osaksi hänen identiteettiään (Vanhempi8). 	<ul style="list-style-type: none"> • vanhemman äidinkieli on hänen tunnekielensä, jolla hän haluaa kommunikoida lastensa kanssa 	2) äidinkieli ja minäkuva
<ul style="list-style-type: none"> • Kieli on avain myös kulttuuriin (Vanhempi44) • Samoin he eivät tunne oloaan vieraaksi Suomessa, koska he ovat osa sitä, kielen kautta (Vanhempi38). 	<ul style="list-style-type: none"> • kieli on avain kulttuuriin • suomalaisen elämäntavan ymmärtämiseen 	3) kulttuurin ymmärrys
<ul style="list-style-type: none"> • Suomessa on hyvät yliopistot, ehkä lapseni haluaa sinne joskus opiskelemaan (Vanhempi40) 	<ul style="list-style-type: none"> • lapsilla myöhemmin mahdollisuus asettua myös Suomeen 	4) tulevaisuus
<ul style="list-style-type: none"> • kaksikielisyys kehittää lapsen kognitiivisia taitoja (Vanhempi27) 	<ul style="list-style-type: none"> • monikielisyyteen liittyvät edut 	5) monikielisyys

Vastausten suhteellisen jakautumisen kategorioihin olen esittänyt kuviossa 31. Lähes kaikissa vastauksissa esitettiin lasten suomen kielen taidolle useita perusteluja, jotka ohjautuivat useaan eri kategorioihin.



KUVIO 31 Vanhempien perustelut lasten suomen kielen taidolle (n=88)

Seuraavassa käsittelen kategorioita niiden suuruusjärjestyksessä aloittaen sukulaisista ja ystävistä Suomessa ja päättyen monikielisyyttä käsitteleviin perusteluihin.

1) Ylirajaiset suhteet

Analyysin tuloksena *ylirajaiset suhteet* muotoutui suurimmaksi kategoriaksi lasten suomen kielen taidon perusteluista. Tähän kategoriaan luokittamani vastaukset voidaan edelleen jakaa kahteen ryhmään. Toisaalta vastauksissa korostui kommunikaatio (saksaa osaamattomien) sukulaisten kanssa (esimerkki 208: "...sukua ja ystäviä Suomessa, jotka eivät puhu saksaa"). Toisaalta hyvän suomen kielen taidon katsottiin syventävän suhdetta Suomeen ja suomalaisiin (esimerkki 209: "tuntea olonsa "kotoisaksi" Suomessa ... kommunikoimaan täydellisesti isovanhempien kanssa").

[208] Meillä on sukua ja ystäviä Suomessa, jotka eivät puhu saksaa, joten lapsille on tärkeää osata suomea, jotta he voivat kommunikoida (Vanhempi5).

[209] Uskon vakaasti siihen, että he voivat tuntea olonsa "kotoisaksi" Suomessa vain, jos he puhuvat sujuvasti suomea. Ehdottoman tärkeää on pystyä kommunikoimaan täydellisesti isovanhempien kanssa. (Vanhempi7.)

Vastauksista heijastuu ajatus kielen roolista kuulumisen tunteen välittäjänä (esimerkki 209: "kotoisaksi ... pystyä kommunikoimaan").

2) Äidinkieli ja minäkuva

Äidinkieli ja minäkuva -kategoriaan sijoittamani argumentit vanhempien käsityksistä suomen kielen tärkeydestä lapsille nousivat toiseksi suurimmaksi kategoriaksi, johon sijoitin maininnat äidinkielestä, juurista ja identiteetistä. Päädyin ratkaisuun yhdistää äidinkieli ja minäkuva, koska kysymyksessä tiedustelin käsityksiä lasten suomen kielestä, mutta vastauksissa kieli yhdistettiin kiinteästi

osaksi minäkuvaa ja maahanmuuttajataustaa (ks. esimerkki taulukossa 18: "... juuret ... Suomessa ... toinen äidinkieliensä ... identiteettiään").

Vastauksista ilmenee, että äidinkieltä käsitettiin opittavan luonnollisesti vanhemmilta (ks. esimerkki taulukossa 18: "toinen äidinkieliensä"; esimerkki 205: "oppia minulta huonoa saksaa").

[210] - *miksi heidän olisi pitänyt oppia minulta huonoa saksaa????? (Vanhempi26).*

Yksi vanhempi kiinnitti huomiota seikkaan, että hänen oli parempi puhua äidinkieltään lapsilleen eikä äidinkieliensä tavoin hallitsemaansa valtakieltä (esimerkki 210).

3) Kulttuurin ymmärrys

Kulttuurin ymmärrys -kategoriaan luokittelin vastausten viittaukset kulttuuriin ja tapoihin. Vastauksissa yhdistettiin kieli ja kulttuuri kokonaisuudeksi (esimerkki 211: "... ymmärtäisivät suomalaista olemusta ... tuntevat ... kulttuurin").

[211] *Jotta he ymmärtäisivät suomalaista olemusta. Ja tuntevat äidin puolen kulttuurin. [...] Samoin he eivät tunne oloaan vieraaksi Suomessa, koska he ovat osa sitä, kielen kautta. Suomi tuntuu heti ensimmäisenä päivänä kotoisalta. (Vanhempi 39.)*

Kielitaidon uskottiin olevan avain kulttuurin ymmärtämiselle, minkä nähtiin myötävaikuttavan lasten suomalaisten joukkoon kuulumisentunteeseen (esimerkki 211: "... eivät tunne oloaan vieraaksi Suomessa, koska he ovat osa sitä, kielen kautta.").

4) Tulevaisuus

Tulevaisuus-kategoriaan liittyivät vastaukset, joissa vanhemmat perustelivat lastensa suomen kielen taitoa tulevaisuuden näkymillä. Kielen osaamisen kautta uskottiin lapsilla olevan mahdollisuus halutessaan asettua myös Suomeen (esimerkki 207: "tulevaisuuden myös Suomessa")

[212] [...] *takaa tulevaisuuden myös Suomessa [...] (Vanhempi33)*

Eräessä vastauksessa Suomea pidettiin turvallisenä paikkana siinä tapauksessa, että maailmantilanne muuttuisi uhkaavaksi. Vanhempien käsitysten mukaan kielitaito laajensi lapsen valinnan mahdollisuuksia tulevaisuudessa, koska ovet olivat avoinna myös Suomeen.

5) Monikielisyys

Monikielisyyttä koskevista argumenteista muodostin oman kategorian, johon liitin maininnat monikielisyiden eduista (esimerkki 213: "Kaksikielisyys ... erinomaista kielitajua").

[213] *Kaksikielisyys on tärkeä osa identiteettiäni, jota halusin antaa myös lapsilleni: Kaksi kotimaata, kaksi äidinkieltä, kaksi ajatusmaailmaa, kaksi kulttuuriperineettä; sukulaisia, joille voi puhua heidän omaa kieltä; erinomaista kielitajua ("Sprachgefühl") [...] (Vanhempi45.)*

Edellä vastaaja reflektoi omia kokemuksiaan monikielisydestä ja haluaa antaa samanlaisen mahdollisuuden omille lapsilleen. Kategorian vastauksissa toistuvat edellisen vastaajan käsitykset monikielisuuden potentiaalista (esimerkki 208: "kaksi kotimaata, kaksi äidinkieltä, kaksi ajatusmaailmaa, kaksi kulttuuriperinettä ... kielitajua).

Mielenkiintoiseksi seikaksi edellisten kysymysten vastauksissa nousi vanhempien erilaiset painotukset käsitteistä äidinkieli ja suomen kieli sekä kielen välittämisestä omille lapsille. Äidinkielen vanhemmat liittivät minäkuvaan, ilmaisuun ja tunteisiin. Suomen kielen kohdalla tärkeäksi nousi kuulumisen tunne. Lastensa suomen kielen taidon suhteen merkityksellisimmäksi seikaksi nousivat yllirajaiset suhteet sukulaisiin ja ystäviin.

6.2.4 Suomikoululaisten vanhempien käsitys monikielisydestä verkkokyselyssä

Kyselyn äidinkieltä ja suomea käsitelleen osion lopuksi osallistujilla oli mahdollisuus kommentoida aihealuetta kysymyksessä *Haluatko kertoa muuta äidinkielestä, monikielisydestä tms.* (liite 3, kysymys 12). Kysymykseen kertyi 22 vastausta, joista 20 käsitteli monikielisyyttä, yksi äidinkieltä ja yksi Suomi-koulua. Analysoin vastaukset laadullisen sisällönanalyysin periaattein. Näin erotin vastauksista kolme kategoriaa: 1) *monikielisuuden edut*, 2) *monikielisyyskasvatus käytännössä* 3) *ympäristön suhtautuminen*. Monikielisyyttä käsittelevissä vastatauksissa painottuivat monikielisuuden edut, joita käsiteltiin 14 vastauksessa. Muut monikielisyyttä koskevat kommentit liittyivät monikielisyyskasvatuksen käytäntöön (7 vastausta) ja ympäristön suhtautumiseen (2 vastausta).

1) Käsitykset monikielisuuden eduista

Monikielisuuden etuna esitettiin kielellisen kompetenssin paranemista (esimerkki 214: "helpompi oppia muita kieliä ... ettei kaikkea tarvitse kääntää ... auttaa valtavasti vieraiden kielten puhumisessa/käyttämässä").

[214] *Olen täysin vakuuttunut siitä, että monikielisten lasten on huomattavasti helpompi oppia muita kieliä. He ymmärtävät, ettei kaikkea tarvitse kääntää sanasta sanaan vaan asiat voi sanoa monella tavalla. Tämä tieto auttaa valtavasti vieraiden kielten puhumisessa/käyttämässä. (Vanhempi26.)*

Vastauksissa nousi esiin, kuinka monikieliseksi kasvaminen ja vanhemman äidinkielen hallitseminen voi vaikuttaa merkittävästi lapsen ja vanhemman suhteeseen. Eräs vanhempi reflektoi kokemuksiaan monikielisyysperheestä varttumisesta (esimerkki 215: "... äitini oli erilainen kuin puhui ruotsia ... olisimme ymmärtäneet toisiamme paremmin, jos olisin myös puhunut äitini äidinkieltä ... lapseni ja minun välille muodostuu parempi side ...").

[215] *Oman äitini äidinkieli on ruotsi. Sitä ei valitettavasti meille lapsille opetettu lapsena, koska isä oli suomenkielinen ja asuimme suomenkielisellä alueella. Minusta oma äitini oli erilainen kuin puhui ruotsia sukulaistensa kanssa. Jotenkin tuntui, että olisimme ymmärtäneet toisiamme paremmin, jos olisin myös puhunut äitini äidinkieltä. Haluan itse, että lapseni ja minun välille muodostuu parempi side kielen suhteen. (Vanhempi37.)*

Edellistä sitaattia (esimerkki 215) voidaan pitää esimerkkinä lapsen ja vanhemman kielellisen suhteen syvyydestä ja tärkeydestä, jossa käytetty kieli on avainasemassa. Usean kielen kanssa ja ympäröimänä eläminen voi olla rikkaus, mutta mahdollisesti se tuo mukanaan myös haasteita.

2) Monikielisyyskasvatus käytännössä

Lapsen monikielisyyteen kasvattamisen vaatima sitoutuneisuus oli vastausten mukaan yllättänyt jotkut vanhemmista (esimerkki 216: "Paljon enemmän työtä kuin oletin").

[216] *En kyllä ajatellut asiaa yhtään kun aloin puhua lapselle Suomea. Paljon enemmän työtä kuin oletin. Luulin myös että kieliä opitaan äidinkielenä silleen on off meinillä. Tajusin vasta paljon myöhemmin että kielen oppimisessa on monta osa-aluetta ja jokaisessa on asteikko yhdestä kymmeneen. Ja että itse pitäisi koko ajan jaksaa tsempata. Mitä en aina jaksa. (Vanhempi28.)*

Monikielisyyskasvatuksen monitahoisuuden ja -kerroksisuuden koettiin vaativan jatkuvia ponnisteluja (esimerkki 216: "... kielen oppimisessa on monta osa-aluetta ... koko ajan jaksa tsempata ...en aina jaksa"; esimerkki 217: "ei ole itsestäänselvyys ... joka päivä työtä alusta asti, eikä se aina ole niin helppoa ja itsestään selvää").

[217] *Kaksikielisyys ei ole itsestäänselvyys, sen eteen on tehtävä joka päivä työtä alusta asti, eikä se aina ole niin helppoa ja itsestään selvää, että kaksikielisen perheen lapsista kasvaa todella kaksikielisiä (Vanhempi40).*

Monikielisyyskasvatus on pitkäjännitteistä työtä ja vaatii johdonmukaisuutta, minkä jotkut vanhemmat kokivat ajoittain vaikeaksi (esimerkki 217: "... eikä se aina ole niin helppoa ja itsestään selvää ...").

Kahdessa vastauksessa pohdittiin monikielisyyden aiheuttamia arkisia ristiriitaisia tilanteita ja asetelmia (esimerkki 218: "kommunikointi voi joskus olla vaikeaa ... kielen kanssa jojoilu ... turhauttavaa ... ei osaa ilmaista itseään niin sujuvasti kuin toivoisi ... ristiriitatilanteita").

[218] *Monikielisyys on perheessä vaikea asia, sillä kommunikointi voi joskus olla vaikeaa. Tyttömme puhuvat suomea äidin ja ruotsia isän kanssa. Lisäksi saksaa koulussa ja tarhassa. Kolmen kielen kanssa jojoilu, voi joskus olla lapselle turhauttavaa, kun ei osaa ilmaista itseään niin sujuvasti kuin toivoisi. Lisäksi perheessä voi syntyä ristiriitatilanteita, jos ymmärtää toisen väärin. (Vanhempi6.)*

[219] *Monikielisyys on lahja joka kehittää ajatusmaailmaa ja loogista ajattelua, sekä asioiden yhteenpanoa ja siten nopeuttaa muiden kielten oppimista ja edustaa*

monikulttuurista elämäntapaa ja läheisen arvostusta kulttuurieroista riippumatta.

Vastauksissa nostettiin esiin useita monikielisyyden tuomia etuja (esimerkki 219: ”kehittää ajatusmaailmaa ja loogista ajattelua ... asioiden yhteenpanoa ... nopeuttaa muiden kielten oppimista ... edustaa monikulttuurista elämäntapaa ... arvostusta kulttuurieroista riippumatta”). Vastauksista kävi myös ilmi, että monikielisyyskasvatus vaatii jatkuvaa valppautta ja työtä ja tuntuu ajoittain vaikealta.

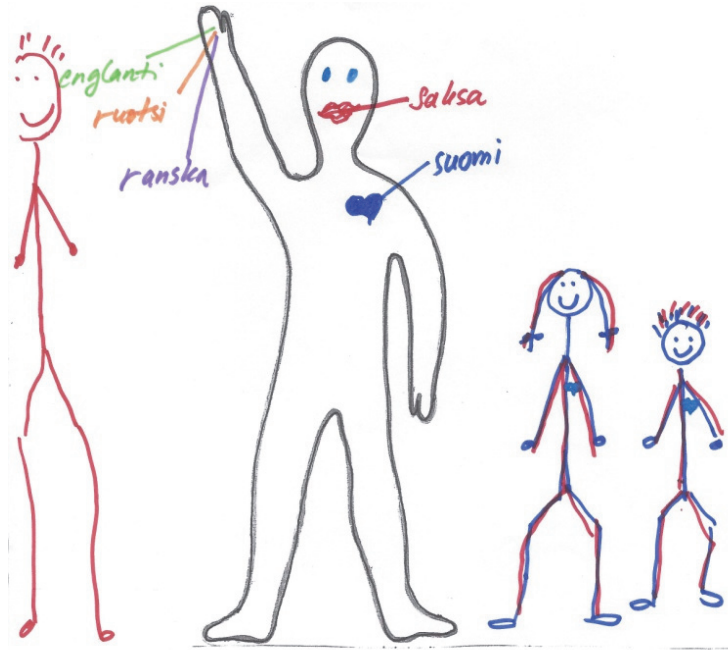
6.3 Suomikoululaisten vanhempien käsitykset kielellisissä muotokuvissa

Suomikoululaisten vanhempien piirtämiä kielellisiä muotokuvia oli käytettävissäni yhdeksän. Muotokuvat piirrettiin haastattelujen yhteydessä ennen haastattelun alkamista valmiiksi annettuun siluettiin (liite 5). Kielellisiä muotokuvia käytin kertomaan vanhempien kielimaailmasta. Analysoin piirrokset käyttäen segmenttianalyysiä ja kuviin liittyvät selostukset sisällönanalyysin periaattein (ks. luku 4.4.1–4.4.2). Kuvat heijastavat suomikoululaisten vanhempien käsityksiä heidän kielellisestä tilanteestaan ja kielten käytöstä. Alla käsittelen havaintojani kielellisistä muotokuvista ja esittelen kaksi tuloksia edustavaa kuvaa.

Vanhempien piirtämien kuvien erona suomikoululaisten piirtämiin kuviin oli, että vanhempien kuvat kertoivat sen hetkisestä tilanteesta (ks. luku 5.6). Vanhempien piirtämissä kuvissa ei ollut löydettävissä viittauksia aikaisempiin elämänvaiheisiin tai tulevaisuuteen. Osa vanhemmista noudatti tarkoin annetun siluetin rajoja, toiset lisäsivät elementtejä siluetin ulkopuolelle. Siluetin ulkopuolelle piirrettiin mm. kommunikaatiovälineitä, kirjoja, nuotteja ja muita ihmisiä.

Kuvista löytyi runsaasti symbolisia elementtejä: kansallislippu (14 kpl), sydän (3 kpl), vaatekappaleita, joilla on symbolista merkitystä (mm. Suomi-verkkari) ja värit, joilla eri kieliä kuvattiin. Kaikissa kuvissa suomea kuvattiin sinisellä ja saksan väri oli useimmiten musta-puna-kulta tai punainen (kuvio 32). Kuvissa esiintyneitä ikonisia elementtejä olivat kommunikaatiota kuvaavat nuolet, kuviolle piirretyt kasvot tai hiukset sekä erilaiset artefaktit (kännykkä, nuotit, kirjat). Artefaktit kertovat kommunikaatiosta ylijärjestyksestä sukulaisten ja ystävien kanssa (kuvio 33). Muita ihmisiä esiintyi kahdessa kuvassa (kuvio 32). Mukaan otetut ihmiset olivat perheenjäseniä.

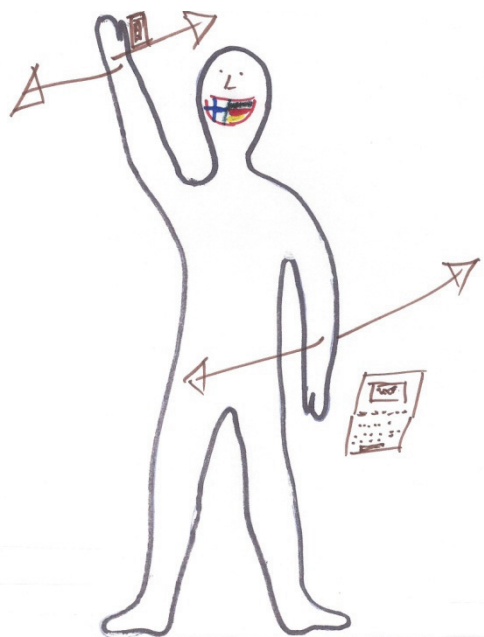
Seuraavassa esittelen kahden vanhemman piirtämät kielelliset muotokuvat, joissa esitetään vanhempien piirtämien kuvien tyypilliset tunnusmerkit. Näissä kuvissa ilmeni emotionaalinen suhtautuminen suomen kieleen, mikä näkyi suomen sijoittamisena sydämen paikalle tai puolelle (kuvio 32). Sininen väri yhdistyi erottamattomasti suomen kieleen.



KUVIO 32 Vanhempi17, kielellinen muotokuva

Havaintoa vahvasti kuviin liittyneet selostukset, kuten kuvion 32 piirtänyt vanhempi kertoi "[...] mulla tietenkin on sydäntä lähellä suomen kieli, minkä takia toi sininen sydän". Yhdeksästä kuvasta seitsemässä suomi esitetään sydämen kielenä ja sitä kuvataan selostuksissa tunnekieleksi. Suomen ohella esiin piirrettiin saksan kieli, joka sijoittui pään alueelle (kognitiivinen merkitys) (kuviot 32 ja 33). Jos suomen ja saksan lisäksi oli kuvattu muita kieliä, ne oli sijoitettu käsiin tai siluetin ulkopuolelle, mikä voidaan tulkita merkitsevän näiden kielten instrumentaalista merkitystä kommunikoitaessa kansainvälisissä yhteyksissä.

Kuvio 33 edustaa tyyppiä, jossa mukana oli artefakteja ja kansallislippu. Kansallislipuilla kuvissa esitettiin arkipäivässä käytettyjä kieliä.



KUVIO 33 Vanhempi26, kielellinen muotokuva

Tyypillisenä vanhempien piirtämille kuville voidaan pitää sitä, että suomen ja saksan lisäksi muut kielet eivät (välttämättä) näy kuvissa. Esimerkiksi kuvion 33 piirtänyt vanhempi kertoi kuvan selostuksessa käyttävänsä muita kieliä päivittäin työssään, mutta kuvaan hän ei niitä ole ottanut mukaan. Kuvissa esiintyneet artefaktit olivat useimmiten kommunikaatiovälineitä, joilla kerrottiin pidettävän yhteyttä Suomessa asuviin sukulaisiin ja ystäviin.

Vanhempien piirtämistä kielellisistä muotokuvista sai käsityksen, että suomen kieleen suhtaudutaan tunnepitoisesti, mikä vahvistaa kyselyvastauksista saatua kuvaa. Selostuksissa käytettiin tunnepitoisia ilmaisuja, kuten sydämen kieli, tunnekieli. Saksaan tai muihin kieliin suhtauduttiin enemmän pragmaattisesti. Ympäristön kieltä (saksa) kerrottiin käytettävän arkipäivässä enemmän. Saksa esiintyi kuvissa yleensä suussa tai muutoin pään alueella (kognitiivisesti). Vain yhdessä kuvassa saksa on löytänyt tiensä myös sydämeen. Muut kielet, jos niitä oli kuvattu, esiintyivät raajoissa, ja niitä kerrottiin käytettävän työssä tai mainitaan, että muita kieliäkin on joskus opiskeltu, mutta niitä ei hallita.

Edellä esitetyt tulokset kertovat, että suomikoululaisten vanhemmat suhtautuivat suomeen, joka oli myös useimpien vastaajien äidinkieli, emotionaalisesti. Affektiivinen suhde suomeen tuli esiin kyselyvastauksissa ja käsitystä vahvisti vanhempien piirtämät kielelliset muotokuvat. Näillä tuloksilla on todennäköisesti vaikutusta käsityksiin Suomi-koulusta, joita siirryn tarkastelemaan seuraavassa luvussa.

6.4 Suomikoululaisten vanhempien käsitys Suomi-koulusta verkkokyselyn valossa

Suomikoululaisten vanhemmille suunnatun kyselyn toisena pääteemana olivat Suomi-kouluun liittyvät käsitykset. Kolme neljästä vanhemmasta kertoi osallistuvansa aktiivisesti Suomi-koulun toimintaan johtokunnan jäsenenä, erilaisten tapahtumien järjestelyssä sekä/tai opettajana (liite 3, kysymys 15). Tämä kuvastaa yllä (luku 2.1.2) kuvattua toimintaperiaatetta: Suomi-koulut syntyvät ja toimivat vanhempien aktiivisuuden varassa ja vapaaehtoisvoimin.

Verkkokyselyssä kysyttiin käsityksiä Suomi-koulusta ja kielikoulun opetuksesta sekä toiveita kielikoulua kohtaan. Seuraavassa lähden liikkeelle vanhempien käsityksistä Suomi-koulun tehtävistä, joista siirrytään käsityksiin Suomi-koulun roolista monikielisyyskasvatuksen tukena. Viimeisenä keskityn vanhempien esittämiin toiveisiin kielikoulun toiminnasta sekä avoimiin kommentteihin Suomi-koulusta.

6.4.1 Suomikoululaisten vanhempien käsitys Suomi-koulun tehtävästä verkkokyselyssä

Suomi-koulun tehtäviä käsitelleeseen kysymykseen (liite3, kysymys 16) vastasi 49 suomikoululaisten vanhempaa. Vastaukset analysoin laadullisen sisällönanalyysin periaattein induktiivisesti. Analyysin tuloksena jaoin vastauksissa esitetyt Suomi-koulun tehtävät (69 kpl) kolmeen kategoriaan: 1) *kielen ja kulttuurin oppimisen tuki*, 2) *kielen ja kulttuurin opetus* ja 3) *sosiaalisen ympäristön tarjoaminen* (taulukko 19).

Yhdessä vastauksessa esitettyä tehtävää ”*edustaa Suomea*” en sijoittanut em. kategorioihin (esimerkki 220: ”yleisiä Suomen tunnetuksi tekemiseen ja Suomi-kuvaan liittyviä tehtäviä ...”).

[220] [...] Suomi-koululla on myös yleisiä Suomen tunnetuksi tekemiseen ja Suomi-kuvaan liittyviä tehtäviä, vähän lähetystöjen tapaan. [...] (Vanhempi46.)

Todennäköisesti suomikoululaiset ja Suomi-koulun muut toimijat välittävät Suomi-kuvaa lähiympäristöönsä, mutta Suomi-koulun tehtäviin ei kuulu (esimerkki 220) suoranaisesti kuulu, että suomikoululaisten tulisi edustaa Suomea (ks. luku 2.1).

TAULUKKO 19 Vanhempien käsitys Suomi-koulun tehtävistä

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
• Olla tukena Suomenkielen vahvistamisessa (Vanhempi1)	• tukea kotona tehtävää monikielisyyskasvatusta	1) kielen ja kulttuurin oppimisen tuki
• opettaa suomen kieltä, kulttuuria ja tapoja (Vanhempi2)	• opetustehtävä	2) kielen ja kulttuurin opetus
• saada suomalaisia ystäviä lapsille (Vanhempi2)	• suomenkielisen sosiaalisen ympäristön tarjoaminen	3) Sosiaalisen ympäristön tarjoaminen

1) Kielen ja kulttuurin oppimisen tuki

Suurimmaksi kategoriaksi muodostui *kielen ja kulttuurin oppimisen tuki*, johon luokittelin n. 40 prosenttia vastauksissa esitetyistä Suomi-koulun tehtävistä. Kategorian avainsanoja olivat tuki, tukea, kotona oppiminen. Kategorian selkein teema oli kotona opitun kielitaidon ja kulttuurin laajentaminen ja syventäminen (esimerkki 221: "Tukea lapsen suomenkielen oppimista ... tukena kodissa oppimiselle").

[221] *Tukea lapsen suomenkielen oppimista, välittää tietoa Suomen kulttuurista ja myös maantietoa - siis tukena kodissa oppimiselle (Vanhempi18).*

Vastauksissa nousi esiin koti varsinaisena kielen oppimisen paikkana ja Suomi-koulun rooli kielen oppimisen tukijana.

2) Kielen ja kulttuurin opetus

Tähän kategoriaan luokittelin vastauksista kolmanneksen. Luokittelun avainsanoja olivat opetus tai opettaa (esimerkki 222: "opetus").

[222] *Kielen sekä kulttuurin opetus (Vanhempi11).*

Kategorian vastauksissa korostui Suomi-koulun opetustehtävä siten, että vastauksista ei ilmennyt kielikoulun tehtävä kotona opitun kielen tukemisena kuten edellisessä kategoriassa. Osasta annettuja vastauksia välittyi, että joillakin vanhemmilla oli suuret odotukset Suomi-koulun mahdollisuuksista opettaa kieltä. Tästä esimerkkinä voidaan tulkita käytetyt genetiiviobjektimuodot (esimerkki 222: "Kielen ... kulttuurin"), mikäli vastaajat todella tarkoittavat kielen ja kulttuurin opettamista. Vastauksista ei ole varmuudella pääteltävissä osallistujien täsmällisiä ajatuksia.

3) Sosiaalisen ympäristön tarjoaminen

Kolmanneksi kategoriaksi analyysissa muodostui Suomi-koulun tehtävä *sosiaalisen ympäristön tarjoajana*. Kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa mainittiin yhteisö, viiteryhmä, muut lapset, suomenkieliset toverit. Saksankielisessä ympäristössä Suomi-koulua pidettiin mahdollisuutena motivoida lasta suomen kielen käyttöön (esimerkki 223: ”positiivinen viiteryhmä ja motivoida”) kielen oppimisen tuen ja viiteryhmän kautta.

[223] *Tukea kielen oppimista ja muodostaa positiivinen viiteryhmä ja motivoida lapsia suomen käyttämiseen (Vanhempi27).*

Vastauksissa pidettiin tärkeänä suomen kielen käyttömahdollisuuksien lisääntymistä kodin ulkopuolelle.

Hieman toisesta näkökulmasta Suomi-koulun tehtävää lähestyttiin kysymyksessä *Miksi lapsesi käy/käyväät Suomi-koulua?* (liite 3, kysymys 14). Vastauksissa korostui sosiaalinen ympäristö vielä edellisten kysymysten vastauksia selvemmin. Kaksi kolmesta vastaajasta piti merkittävänä kielikoulun tarjoamaa sosiaalista ympäristöä (esimerkki 224: ”mahdollisuus kuulla ja käyttää suomenkieltä kotiympäristön lisäksi.”).

[224] *Se on lähes ainoa mahdollisuus kuulla ja käyttää suomenkieltä kotiympäristön lisäksi. [...] Uskon sen pitävän kielitaitoa yllä vaikkakin koulu on vain kerran viikossa. Uskon myös sen kannustavan lastani suomenkielen oppimiseen ja käyttämiseen. (Vanhempi 7.)*

Näissä vastauksissa Suomi-koulun tarjoaman yhteisön nähtiin tukevan lapsen kielitaidon kehitystä vertaisryhmään osallistumisen kautta.

6.4.2 Suomikoululaisten vanhempien osallistuminen Suomi-koulun toimintaan verkkokyselyssä

Kahdessa verkkokyselyn kysymyksessä tiedustelin edelleen Suomi-kouluinstituution tärkeydestä toisaalta 1) vanhemmalle itselleen toisaalta, millaisen arvon osallistuja ajatteli kielikoululla olevan 2) lapselleen. Näiden kysymysten vastauksissa korostuu Suomi-koulun rooli yhteisönä.

1) Suomi-koulun anti vanhemmille

Kysymykseen *Mikä merkitys Suomi-koululla on sinulle vanhempana?* (liite 3, kysymys 17) oli vastannut 46 vanhempaa. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin erotin vastauksista 60 seikkaa, jotka käsittelivät Suomi-koulun roolia vastanneelle vanhemmalle. Vastauksissa oli löydettävissä neljä kategoriaa: a) *yhteisö*, b) *tuki*, c) *ei roolia* ja d) *muut seikat* (taulukko 20). Kategoriat muodostin induktiivisesti vastauksista esiin nousseista asioista.

TAULUKKO 20 Suomi-koulun merkitys vanhemmille

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Minusta on hienoa kuulla suomalaisen "ryhmään" ulkomailla ja vaalia yhdessä muiden vanhempien sekä opettajien kanssa suomen kieltä. (Vanhemp18) 	<ul style="list-style-type: none"> • tukea kotona tehtävää monikielisyyskasvatusta 	a) yhteisö
<ul style="list-style-type: none"> • erittäin tärkeä tuki suomalaisuuden tutuksi tuomisena (Vanhemp20) • Se tukee minua lasten kasvatuksessa (Vanhemp22). 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisöltä kasvatustehävään saatu tuki 	b) monikielisyyskasvatuksen tuki
<ul style="list-style-type: none"> • Tärkeä elin (Vanhemp19). • vapaa-ajan toiminta (Vanhemp27). 	<ul style="list-style-type: none"> • harrastus ym. 	c) muut seikat
<ul style="list-style-type: none"> • Ei mikään (Vanhemp11). 	<ul style="list-style-type: none"> • ei merkitystä 	d) ei merkitystä

Kolmessa vastauksessa kerrottiin, että Suomi-koulu ei merkinnyt heille vanhempana mitään (ks. esimerkki taulukossa 20: "Ei mitään"). Muihin seikkoihin luokittelin viisi mainintaa, jotka käsittelivät Suomi-koulua harrastuksena ja yleisen kommentin "tärkeä elin", jota vastaaja ei avannut.

Jäljelle jäi kaksi vastauksista esiin noussutta Suomi-koulun roolia: a) *yhteisö* (28 mainintaa, 47 %) ja b) *monikielisyyskasvatuksentuki* (23 mainintaa, 38 %). Näitä kahta kategoriaa käsittelem seuraavassa. Vanhemmat pitivät vastauksissaan Suomi-koulun tarjoamaa yhteisöä itselleen merkittävänä (esimerkki 225: "...kontakteihin suomalaisyhteisössä").

[225] *Suomi-koulu antaa minulle vanhempana vertaistukea ja mahdollisuuden kontakteihin suomalaisyhteisössä (Vanhemp4).*

Lähes puolet maininnoista koski Suomi-koulun luomaa yhteisöä. Vastauksissa korostui yhteisön merkitys vertaistuen näkökulmasta (esimerkki 225: "vertaistukea"; esimerkki 226: "tilanne on sitä kautta ns. normaali") ja oman äidinkielen käyttö muiden aikuisten kanssa.

[226] *On tärkeää, että lapseni tapaavat muita kaksikielisiä lapsia ja perheitä, ja että tilanne sitä kautta on ns. normaali (Vanhemp25).*

Useissa vastauksissa yhteisön merkittävyyttä peilattiin lasten kautta (esimerkki 226: "lapseni tapaavat muita kaksikielisiä").

Yhteisön lisäksi vanhemmat pitivät vastauksissaan tärkeänä Suomi-koulun opetuksen antamaa tukea lasten kielitaidon kehittymiselle tai ylläpidolle (esimerkki 227: "Tukee omaa kielen ja kulttuurin välitystä").

[227] *Tukee omaa kielen ja kulttuurin välitystä. Kontakti muihin suomalaisiin perheisiin. (Vanhempi28.)*

Edellä esimerkin 227 kaltaiset vastaukset, joissa mainittiin sekä yhteisö että saatu tuki, olivat yleisiä tämän kysymyksen kohdalla.

2) Vanhempien käsitys Suomi-koulun merkityksestä lapsille

Kysymyksen *Mikä merkitys Suomi-koululla on lapsellesi / lapsillesi?* (liite 3, kysymys 18) oli vastannut 46 vanhempaa. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin löysin vastauksista 61 Suomi-koulun roolia lapsille koskevaa argumenttia. Induktiivisesti vastauksia analysoidessani muodostin niistä neljä kategoriaa: a) *yhteisö*, b) *kielen ja kulttuurin ylläpito*, c) *osallistuminen vastentahtoista* ja d) *ei merkitystä* (Taulukko 21).

TAULUKKO 21 Vanhempien käsitys Suomi-koulun merkityksestä lapselle

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
• Paikka tavata muita suomalais-saksalaisia lapsia, joilla on samanlainen tausta (Vanhempi3).	• paikka, jossa tavataan muita suomalaistaustaisia lapsia, nuoria ja aikuisia	a) yhteisö
• Suomen kielen ylläpito, ... suomalaiset tavat ja juhlat (Vanhempi2)	• kielen ja kulttuurin oppimien	b) kielen ja kulttuurin ylläpito
• kouluun lähtö välillä on tervan juomista... (Vanhempi17). • Ei ymmärrä miksi suomenkielen opiskelu on tärkeää ja sanoo jo osavansa ihan tarpeeksi (Vanhempi13).	• lapset eivät ymmärrä lisäopetuksen arvoa	c) osallistuminen vastentahtoista
• Tällä hetkellä vähäinen (Vanhempi16).	• ei merkitystä tai vain vähän merkitystä	d) ei merkitystä

Lastensa kannalta vanhemmat pitivät ensiarvoisen tärkeänä, että lapsilla oli mahdollisuus tavata muita saksansuomalaisia. *Yhteisö*-kategoria muodostui tämän kysymyksen yhteydessä ehdottomasti suurimmaksi kategoriaksi (37 kpl, 60 %

maininnoista). Tähän kategoriaan luokittelimieni argumenttien avainsanoja olivat harrastus, suomenkieliset kontaktit (ystävät, lapset, aikuiset), viiteryhmä, yhdessäolo ja yhteisö. Vastauksissaan vanhemmat pitivät Suomi-koulun tarjoamaa sosiaalista ympäristöä ensiarvoisen tärkeänä lapsilleen (ks. esimerkki taulukossa 21: "Paikka tavata muita saksalais-suomalaisia lapsia ..." ,esimerkki 228: "...tapaavat mielellään ystäviään ...").

[228] *He tapaavat mielellään ystäviään suomikoulussa (Vanhempi17).*

Tähän kategoriaan yhdistin vastaukset, joissa Suomi-koulutoiminta nähdään vapaa-ajan toimintana (esimerkki 229 "vapaa-aikaa isän kanssa ...") ja harrastuksena (kaksi mainintaa) muiden vastaavien aktiviteettien joukossa.

[229] *Se vapaa-aikaa isän kanssa ja viihtyisä paikka, missä askarrellaan ja leikitään (Vanhempi22).*

Vastauksista ilmeni, että yhteisöä pidettiin itselle että lapsille tärkeänä kontaktina suomen kieleen ja muihin suomalaisiin.

Toisena merkittävänä seikkana vanhemmat pitivät *kielen ja kulttuurin ylläpitoa* (13 mainintaa, 21 %). Joidenkin vanhempien mukaan lapset ymmärsivät kielikoulun roolin kielen omaksumisessa (esimerkki 230: "harjoitusten merkityksen").

[230] *Lisäksi he ymmärtävät suomen kielen harjoitusten merkityksen,*

Huolimatta Suomi-koulun opetukseen osallistumisen tuomista eduista, vanhemmat ottivat esiin myös sen, että kielikoulu ei aina ole lasten näkökulmasta etusijalla, kuten seuraavassa osoitetaan.

Kategoriaan *osallistuminen vastentahtoista* sijoitin n. 10 prosenttia vastauksissa esiintyneistä maininnoista. Suomi-koulun oppitunnit ajoittuvat arki-iltoihin tai viikonloppuihin, jolloin lapset ja nuoret ovat koulupäivän tai -viikon jälkeen väsyneitä ja osallistuisivat mielellään muihin aktiviteetteihin kuin suomen opetukseen (esimerkki 231: "...stressiä ... koulupäivät ovat pitkiä ja loppuviikkoon sijoittuvat tunnit").

[231] *Mukavia hetkiä kivojen kavereiden ja opettajien seurassa, vanhemmiten stressiä, sillä koulupäivät ovat pitkiä ja loppuviikkoon sijoittuvat tunnit tuntuvat joskus raskaille. Muuten hieno homma, josta ei tingitä eikä jäädä pois kun viimeisessä pakossa. (Vanhempi31.)*

Huolimatta lasten vastentahtoisuudesta useat vanhemmat kuitenkin pitivät kielikoulua tärkeänä aktiviteettina, josta luovutaan vain poikkeustapauksessa (esimerkki 231: "... ei tingitä eikä jäädä pois kuin viimeisessä pakossa").

Neljännän kategorian muodostin vastauksista, joissa kielikoulutoiminnan uskottiin olevan lapsille merkityksetöntä tai roolin olevan vaatimatonta (ks. esimerkki taulukossa 21: "... vähäinen"). Kategorian vastauksista ei ilmene, miksi

vanhemmat otaksuivat Suomi-koulun merkityksen olevan lapsilleen vähäinen tai miksi toimintaan kuitenkin osallistuttiin.

Edellä käsitellyistä kyselyvastauksista selviää, että vanhemmat suhtautuivat sekä omasta että lastensa näkökulmasta Suomi-koulutoimintaan etupäässä myönteisesti. Seuraavaksi siirryn käsittelemään vanhempien toimintaa kohtaan esittämiä toiveita.

6.4.3 Suomikoululaisten vanhempien toiveet Suomi-koulun toiminnalle verkkokyselyssä

Seuraavaksi esitän vanhempien toiveita Suomi-koulua, sen toimintaa ja opetusta kohtaan (liite 3, kysymys 19). Esitetyt toiveet jaoin analyysissäni neljään kategoriaan: 1) *oppimisympäristö*, 2) *jatkuvuus*, 3) *toiminnan laajentaminen* ja 4) *ei toiveita* (taulukko 22).

TAULUKKO 22 Vanhempien toiveet Suomi-koulun toiminnalle

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Toivoisin, että opiskelu olisi edes jollakin lailla järjestelmällistä ja kattaisi mahdollisimman laajasti kielen osa-alueita. (Vanhempi4) • Uuden suomalaisen lastenkirjallisuuden tuominen lasten ulottuville, toivon että opettajat pysyvät ajan tasalla siitä, mitä Suomessa tapahtuu ja välittävät tätä lapsille (Vanhempi5). • Suomi-koulu tekee arvokasta työtä, joten toivon tämän toiminnan jatkuvan ja kehittyvän tulevaisuudessa oppilaiden/vanhempien tarpeiden mukaan (Vanhempi6). • Luoda ymmärrys, ettei puhekielen kohtuullinen hallitseminen riitä. (Vanhempi3). 	<ul style="list-style-type: none"> • opetuksen tavoitteet • kulttuurin tuntemus • opettajien koulutus / kouluttautuminen / ammattitaito • toiminnan kehittäminen • kannustaminen 	1) toiminnan kehittäminen
<ul style="list-style-type: none"> • että suomi-koulu jatkuisi ja että mahdollisimman monet löytäisivät koulun ja osallistuisivat opetukseen ja tapahtumiin (Vanhempi38). • Etta se jatkuisi eika rahoituksesta jouduttaisi tinkimaan (Vanhempi33). 	<ul style="list-style-type: none"> • yksittäisen koulun jatkuvuus • instituution jatkuvuus 	2) toiminnan jatkuvuus
<ul style="list-style-type: none"> • Toivottavasti toiminta jatkuu vastakin ja voisi olla vähän useamminkin (nykyään keran kolmessa viikossa) (Vanhempi22). • Täten Suomi-Koulun pitäisi mahdollistaa myös toimintaa joko viikonloppuina tai edes viikolla tuntia myöhemmällä aloitusajalla vanhemmille oppilaille. Etäryhmän pitäisi ehdottomasti jatkaa toimintaa!!! (Vanhempi14). • Olisi mukava saada toimintaan mukaan enemmän perheitä (Vanhempi16). • Olisi hienoa, jos Suomikoulut voisivat tarjota normaalin koulun. Esim kolmikielinen koulu (Suomi/Englanti ja maan oma kieli) (Vanhempi48). • Että sitä yritettäisiin tarjota aktiivisesti KAIKILLE, joilla on ainakin "yksi jalka suomessa", ettei kävisi, niinkuin minulle (Vanhempi35). 	<ul style="list-style-type: none"> • opetuskertojen lukumäärän lisääminen • toimintamuotojen laajentaminen • osallistujamäärän lisääminen • aseman koulutuspoliittinen laajentaminen • "markkinointi" 	3) toiminnan laajentaminen
<ul style="list-style-type: none"> • Olen tyytyväinen tämän hetkiseen suomikoulun toimintaan (Vanhempi12). 	<ul style="list-style-type: none"> • ei toiveita 	4) ei toiveita

Seuraavassa käsittelen vanhempien Suomi-koulutoiminnalle esittämiä toiveita kategorioittain niiden vastauksissa esiintyneen yleisyyden mukaisessa järjestyksessä.

1) Toiminnan kehittäminen

Suurin kategoria tämän kysymyksen vastauksissa oli toiminnan kehittämiseen liittyvät vastaukset (37 %). Vastauksissa esitetyt toiminnan kehittämiseen liittyneet toiveet olivat moninaisia (ks. taulukko 22). Oppimisympäristöä koskevat toiveet liittyivät opetuksen tavoitteisiin, opetuksen teemoihin, opettajien ammatitaitoon, toiminnan kehittämiseen ja oppilaiden kannustamiseen (ks. esimerkit taulukko 22). Oppimisympäristöön kohdistuneita kehittämis ehdotuksia vastauksissa esiintyi vain vähän (esimerkki 232: "haastaviakin - asioita suomeksi ... lehtiä, videoita, taideprojekteja, ympäristöprojekteja, lukupiirejä ...motivoisi ...").

[232] *suoran suomen kielen opettamisen sijasta voisi olle parempi tehdä sisällöllisiä - haastaviakin - asioita suomeksi. Vaikka lehtiä, videoita, taideprojekteja, ympäristöprojekteja, lukupiirejä... Se motivoisi myös lapsia, jotka osaavat jo kotoa käsin suomea. (Vanhempi42.)*

Käsiteltävään kategoriaan liittyvänä toiveena esitettiin myös toiminnan kehittäminen tavoitteellisempaan suuntaan (esimerkit 233: "voisi olla vaikka kielitutkinnot ... päämäärä toiminnalle"; ks. myös esimerkki 232: "haastaviakin - asioita suomeksi").

[233] *Suomikoulujen tavoitteellisuus voisi olla vaikka kielitutkinnot, että oppilaat valmentautuisivat suorittamaan kielitutkintoja - päämäärä toiminnalle (Vanhempi31).*

Useiden vanhempien toiveet voidaan kiteyttää, että Suomi-koulussa opittaisiin suomen kieltä ja kulttuuria rennossa ja kannustavassa, mutta tavoitteellisessa ilmapiirissä.

2) Toiminnan jatkuvuus

Toinen toivekategoria oli toiminnan *jatkuvuus*, johon luokittelin noin kolmanneksen toiveista. Jatkuvuuteen liittyvät toiveet käsittelivät sekä Suomi-kouluinstituution (esimerkki 234: "toiminta jatkuu ... avustusrahat Suomesta ...") että yksittäisten (pienen) koulujen toiminnan jatkumista (esimerkki 235: "... pienille kouluille on annettava mahdollisuus").

[234] *Toivon, että toiminta jatkuu ja saamme tulevaisuudessakin avustusrahat Suomesta, sillä ilman sitä Suomikoulu ei olisi mahdollista (Vanhempi1).*

[235] *Myös pienille kouluille on annettava mahdollisuus opetukseen, mikäli oppilasmäärä väliaikaisesti olisi niukka (Vanhempi 29).*

Koko instituution toiminnan jatkumisen edellytyksenä pidettiin vastauksien mukaan Suomesta tulevaa valtionavustusta. Vastauksissa nostettiin esiin myöskin pienten koulujen uhanalainen asema, mikä johtuu pienistä ja vuosittain vaihtelevista oppilasmääristä.

3) Toiminnan laajentaminen

Toiminnan laajentaminen-kategoriaan luokittelin kaikki maininnat, joissa viitattiin Suomi-koulun toiminnan laajentamiseen paikallisesti tai yhteiskunnallisesti. Tähän kategoriaan luokittelin n. 20 prosenttia vastauksista. Laajentamista koskevat toiveet voitiin jakaa kahteen ryhmään. Toisaalta laajenemistoiveet olivat a) *koulun sisäisiä* b) toisaalta *yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia*.

Koulun sisäisiin toiveisiin kuului, että opetuskertoja olisi enemmän (esimerkki taulukossa 22: "voisi olla vähän useamminkin"). Toimintamuotojen laajentamiseen kuului mm. opetuksen ajankohdan sopeuttaminen oppilaiden tarpeisiin sekä etäopiskelun mahdollisuus (esimerkki taulukossa 22: "viikonloppuina tai myöhemmällä aloitusajalla ... Etäryhmän ..."). Toiveena esitettiin myös yhä useampien perheiden saaminen mukaan toimintaan (esimerkki taulukossa 22: "mukaan enemmän perheitä").

Yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin toiveisiin kuului hyvin vaikeasti toteutettavia toiveita, kuten että suomi olisi opetuskielenä päiväkoulussa (esimerkki taulukossa 22: "tarjota normaalin koulun"). Toiminnan laajentamista käsitteleviä toiveita olivat myös, että Suomi-koulun toimintaa tulisi tarjota laajemmin siihen oikeutetuille (esimerkki taulukossa 22: "tarjota aktiivisesti KAIKILLE").

Oman kategoriansa muodostivat vastaukset, joissa ei esitetty toiveita tai ilmaistiin oltavan Suomi-koulun toimintaan tyytyväisiä nykyisellään (esimerkki taulukossa 22: "Olen tyytyväinen"). Noin 11 prosenttia vastauksista sijoittui tähän kategoriaan.

6.5 Suomi-koululaisten vanhempien käsitykset haastatteluaineistossa

Haastateltavikseni valikoin kymmenen vanhempaa osittain subjektiivisin perustein mm. maantieteellisesti siten, että oli mahdollista tehdä useampia haastatteluja samalla haastattelumatkalla. Kriteereinä oli myös koulun koko siten, että mukana oli edustajia isoista, keskisuurista ja pienistä kouluista (liite 6). Pidin tärkeänä, että sain haastateltavaksi sekä äitejä että isiä. Suomikoululaisten vanhempien haastatteluissa käsiteltiin kyselyvastauksissa esille nousseita teemoja, joista halusin kuulla lisää haastatteluissa. Haastattelujen teemoiksi muodostuivat 1) *vanhempien koulutus*, 2) *perheen kielikäytännöt*, 3) *ympäristön suhtautuminen monikielisyyskasvatukseen*, 4) *käsitykset suomen kielestä* ja 5) *käsitykset Suomi-koulusta*. Haastattelujen teemat olivat kaikille haastatelluille samat, mutta painotukset saattoivat vaihdella annettujen kyselyvastausten ja lasten iän mukaan.

1) Vanhempien koulutus

Kyselyvastauksissa huomiota kiinnitti osallistujien korkea koulutustaso (luku 6.2.1). Haastattelussa Suomi-koulun oppilaiden vanhemmat esittivät käsityksiään koulutustason mahdollisista vaikutuksista haluun välittää äidinkieltä seuraavalle sukupolvelle. Haastateltavien mukaan koulutustasolla ja kielitaidolla saattoi olla vaikutusta valmiuteen muuttaa ulkomaille (esimerkki 236: ”lähtee ulkomaille, ... kielitaitosta porukkaa, ehkä kielitaitoiset ... korkeammin koulutettuja”).

[236] Vanhempi17: *No mä luulen tietenki, ett ihmiset, jotka yleensäkin lähtee ulkomaille, no varmasti on kielitaitoista porukkaa, ja ehkä kielitaitoiset sit taas on ehkä korkeammin koulutettuja, [...].*

Vanhempien koulutustasolla vastaajat käsittivät olevan jonkin verran yhteyttä myös haluun viedä lapsia Suomi-kouluun (esimerkki 237: ”mitä korkeampi koulutustaso on vanhemmilla, ni sitä enempi ne vie lapsia ... tämmösten mahdollisuusten pariin”).

[237] Vanhempi4: *suomee ei täällä Saksassa pysty muuten niin sillä lailla koulumuotosesti oppimaan, vaikka se tietysti ois mahdollista, mutta kun niitä ryhmiä ei koskaan tuu tarpeeks sillä alueella, missä sä asut, ni sä meet sitten Suomi-kouluun. [...] Niin kyl mä uskon, et se siitä kertoo, että se on, mitä korkeampi koulutustaso on vanhemmilla, ni sitä enempi ne vie lapsia sitte tämmösten mahdollisuusten pariin.*

Osa vastaajista ei osannut vetää suoraa yhteyttä koulutustason ja Suomi-koulun välille. Toisten mielestä asioilla oli yhteys erityisesti, koska yhteiskunnan palvelut eivät ulotu suomen kielen opettamiseen (esimerkki 237: ”suomee ei täällä Saksassa ... ois mahdollista ... ryhmiä ei koskaan tuu ... ni sä meet sitten Suomi-kouluun”).²⁰

2) Perheen kielikäytänteet vanhempien haastatteluvastauksissa

Haastattelukeskustelujen teemaksi nousivat perheiden kielikäytänteet. Perheen kieliksi osallistujat ilmoittivat useimmiten suomen ja saksan. Kolmessa perheessä näiden kahden kielen lisäksi oli käytössä jokin kolmas kieli. Kahdessa perheessä vanhempien yhteinen kieli oli suomi. Kaksi haastateltavaa kertoi pyrkivänsä puhumaan lapsilleen äidinkieltään aina tilanteesta riippumatta (esimerkki 238: ”selkeet linjat ... jokainen puhuu lapsille omalla äidinkielellä ... aina tällä tavalla toimitaan”).

[238] Vanhempi9: *Kielet toimii hyvin. Minun mielestä monikielisyydessä on hyvin tärkeä, että seurataan selkeet linjat, säännöt, tässäkin pitäis mun mielestä olla sääntöjä, ja meilläkin siitä lähtien kun on lapset kasvaneet niin pidetty tää, että jokai-*

²⁰ Periaatteessa kaikki vähemmistökielet ovat Saksassa tunnustettuja. Käytännössä kotikielen opetusta on tarjolla vain suurimpien maahanmuuttajaryhmien kotikielissä (ks. luku 2.1). Esimerkiksi Nordrhein-Westfalenin osavaltiossa koulussa tulisi olla 15 suomen opetukseen oikeutettua lasta, jotta opetusta voitaisiin järjestää.

nen puhuu lapsille omalla äidinkielellä [...] aina tällä tavalla toimitaan, että vaikka meillä on vieraita tai ollaan kylässä tai jossain, niin minä aina puhun oma äidinkieli lapsille ja myös mieheni tekee samaa.

Kahdeksan haastattelemaani vanhempaa kertoi kielen valikoituvan joustavasti tilanteen vaatimusten mukaan (esimerkki 239: ”... lasten kanssa yritä tilanteesta riippuen puhua niin paljon suomea, kun mahdollista ... vaimo on paikalla ... silloin puhutaan saksaa”).

[239] *Vanhempi48: lasten kanssa yritän tilanteesta riippuen puhua niin paljon suomea, kun on mahdollista. Mut jos vaimo on paikalla, niin silloin kaikki neljä puhuu yhtä aikaa, niin silloin puhutaan saksaa.*

Joustava kielistrategia oli käytäntönä useimmissa perheissä. Kielen vaihtoon esitettiin perusteluina kohteliaisuus tai asian tärkeys kaikkien läsnäolijoiden kannalta. Osa vanhemmista piti kohteliaana esimerkiksi lasten tovereiden kyläillessä vaihtaa kieli saksaksi. Myös kaikkia perheenjäseniä koskettavista asioista keskusteltiin useimmissa perheissä kaikkien ymmärtämällä kielellä, jos puolison kielitaito oli puutteellinen tai hän ei osannut lainkaan suomea. Puolison suomen taitoa pidettiin yleisesti myönteisenä asiana. Sen katsottiin osoittavan kiinnostusta, vaikka sillä ei arkipäivässä koettu olevan suurta merkitystä.

3) Ympäristön suhtautuminen vanhempien haastatteluvoistausten mukaan

Haastateltujen vanhempien kokemukset ympäristön suhtautumisesta monikielisyyskasvatukseen olivat kaksitahoisia. Osa vanhemmista kertoi kokeneensa epäilevää suhtautumista monikielisyyskasvatukseen, mikä ilmeni mm. ihmettelynä, miksi ei valtakielisessä ympäristössä käytetä valtakieltä (esimerkki 240: ”... ollaan Saksassa, niin miksei puhuta saksaa ... maassa maan tavalla”). Tällaisesta suhtautumistavasta eräs haastattelemani vanhempi käytti ilmaisua ”piilorasismi”²¹ (esimerkki 240).

[240] *Vanhempi26: [...] semmosta vähän sellasta niin ku ... piilorasismia tavallaan, että, että no, kun ollaan Saksassa, niin miksei puhuta saksaa, [...] että maassa maan tavalla, että täällä pitää puhua saksaa, mut ei, ei mitenkään niin ku viranomaistaholta vaan ennemmin sit jotain yksittäisiä kadulla vastaan tulijoita tai jotain muuta.*

Tämän kaltaisia asenteita haastateltavat kertoivat kokeneensa arkipäivän tilanteissa (esimerkki 240: ”yksittäisiä kadulla vastaan tulijoita”).

Yleisesti perheiden monikielisyyskasvatukseen kerrottiin haastatteluissa suhtauduttavan myönteisesti. Lähipiirin, perheen ja sukulaisten, tapa suhtautua lasten monikielisyyskasvatukseen pidettiin tärkeänä (esimerkki 241: ”... omat vanhemmat”; esimerkki 242: ”... suhtautunu loistavasti ... appivanhempia”).

²¹ Vertaa sosiologi Lotta Haikkolan käyttämään termiin ”mikroaggressio”. (Varmavuori 2018, Utuset A 6). Kuten yllä on todettu, suomalaiset ovat hyvin integroituneita saksalaiseen yhteiskuntaan mm. kielitaitonsa ansiota. Erontekoja haetaan pienistä seikoista, kuten ihmettelyllä kodin kielistrategiasta.

[241] *Vanhempi4: No ne omat vanhemmat kyllä syyttää, että lapset ei osaa tarpeeksi suomee, ja että mä en, et mun pitäis puhuu joka sana suomee niitten kanssa. Ehkä mun pitäiskin, mutta se ei oo käytännössä onnistunu.*

[242] *Vanhempi26: Siis ympäristö siihen kasv tai siihen kielelliseen kasvatukseen on suhtautunu loistavasti. Et mä oikeesta aina sanon, että ei kenenkään pidä kiittää mua siitä, että meidän lapset puhuu hyvää suomea, vaan mun appioanhempia esimerkiks, jotka ei koskaan kyseenalaistaneet sitä, et mä puhuin heille suomea. Se oli itsestäänselvyys.*

Lähiympäristön suhtautumisen näkökannat saivat joissakin tapauksissa vastaajat kokemaan riittämättömyyttä (esimerkki 241: "lapset ei osaa tarpeeksi suomee ... ei oo käytännössä onnistunu") tai onnistumisen tunnetta (esimerkki 242: "... lapset puhuu hyvää suomee ... ei koskaan kyseenalaistaneet sitä, et mä puhuin heille suomee ..."). Ympäristön suhtautumiseen vanhemmat kertoivat pyrkineensä vaikuttamaan avoimuudella (esimerkki 243: "... kerron, että minun lapseni ovat kaksikielisestä perheestä, ja että minä puhun suomea heille ...").

[243] *Vanhempi17: Mut mä oon kans aika offensiivisesti suhtaudun sit niin kun tähän asiaan, et mä niin kun ihan mielelläni kyllä kerron, että minun lapseni ovat kaksikielisestä perheestä, ja että minä puhun suomea heille, ja miten tärkeitä se on, ja miten hyvin he molemmat puhuu suomea, et mä kyl aina niin ku kyllä painotan sitä kanssa ja sit, jos jollakin on sen kans joku ongelma, ni sit on, [...]*

Ympäristön asenteisiin vastaajat pyrkivät vaikuttamaan perustelemalla perheen kielivalintoja (esimerkki 243: "miten tärkeitä se on"). Toinen strategia suhteessa ympäristöön haastattelujen mukaan oli jättää ympäristön arviot huomiotta (esimerkki 243: "jos jollakin on sen kanssa joku ongelma, ni sit on").

Vanhemmat pohtivat tässä yhteydessä, mikä rooli saksan kielen taidolla sekä Suomen ja Saksan kulttuurisella samankaltaisuudella on ympäristön suhtautumiseen perheiden monikielisyyskasvatukseen.

4) Käsitys suomen kielestä vanhempien haastatteluvastauksissa

Haastatteluissa tärkeässä osassa olivat käsitykset suomesta tunnekielenä ja äidin kielenä. Intensiivinen suhde kieleen voi ilmentyä myös aisteihin viittaavana elämyksenä (Salmi 2000). Joukossa oli vanhempia, joille kieli oli paitsi sanoja ja rakenteita myös tuntemuksia (esimerkki 244: "saksalaiset sanat ei kosketa mua samanlailla ... mä tunnen sen ihan kehossani").

[244] *Vanhempi4: saksalaiset sanat ei kosketa mua samanlailla, kun se sama suomalainen sana koskettaa. [...] Ne saksalaiset sanat ei kosketa, mä tunnen sen ihan kehossani, että ne ei kosketa mua sillä lailla.*

Haastatteluissa tuli esiin myös kielen ja kulttuurin suhde (esimerkki 245: "... lorut ja ne tavat, mitä kussakin maassa on ...").

[245] *Vanhempi48: No se on lapsille tietysti tärkeä, et oppii ne ... lorut ja ne tavat, mitä kussakin maassa on ja mä itse sen huomaan, koska mä oon muuttanut Saksaan vasta 20-vuotiaana, ja vaikka mä puhun virheetöntä saksaa tai melkein virheetöntä saksaa, niin ... jotkut huomautukset menee vaan ohi, koska ne on*

ihmiselle tapahtunu sen ensimmäisen 20 vuoden aikana. Se on ja pysyy mulle ikuisesti mustana aukkona, et mä en sitä voi paikata.

Äidinkielen mukana opittuja merkityksiä ja vivahteita ei joidenkin haastateltavien mukaan voi myöhemmin oppia (esimerkki 245: ”jotkut huomautukset menee vaan ohi ...”). Edellinen vastaaja nosti esiin myös kielen kulttuurisen ulottuvuuden. Haastattelut vahvistivat kyselyissä esille tulleita tuloksia, joiden mukaan äidinkieli tarkoitti haastatelluille vivahteikasta ja tunnepitoista ilmaisua sekä kulttuuristen merkityksien ymmärtämistä.

Haastatteluissa lasten suomen kielen taitoa pidettiin tärkeänä, koska se nähtiin linkkinä suomalaisiin sukulaisiin ja ystäviin sekä Suomeen (esimerkki 246: ”ei pysty tutustuu, jos ei osaa kieltä ... tuntee itensä kun menisimme kotiin ... sukulaiset asuu siellä ... juuret on, ei pelkästään vaan perhe, vaan myös se maa”).

[246] *Vanhempi9: Ja lapsilla on oikeus näihin sydämiinkin [voittaus muotokuvaan piirtämiinsä sydämiin L.I.] tutustuu ja ei pysty tutustuu, jos ei osaa kieltä [...], hän tuntee itensä, kun menisimme kotiin. [...] ja sitten sen lisäksi vielä että kun sukulaiset asuu siellä. [...] Minä näen sitä tällä tavalla ja tietysti ne juuret. Ja juuret on, ei pelkästään vaan perhe, vaan myös se maa, [...], jos osaa sitä kieltä, niin ei tule se ... se suora viesti, mitä nää niin kun haluaa kertoa sinulle näissä maissa. Jos jotain on käännetty, se on sit ihan erilaista.*

Lasten osallisuutta vanhempiensa kieleen ja kulttuuriin käsiteltiin jopa lasten oikeutena (esimerkki 246: ”lapsilla on oikeus näihin sydämiinkin”). Tätä asiaa myös Skutnabb-Kangas (2013) korostaa puhuessaan kielellisistä ihmisoikeuksista. Vanhemmat toivat keskusteluissa monikielisyyden mahdollisesti mukanaan tuoman kielellisen kompetenssin ja perustelivat sillä suomen kielen tärkeyttä (esimerkki 247: ”... ajattelee eri metatasolla ... muidenkin kielten opettaminen sen takia helpompaa ... pidän suomen kielestä kiinni”)

[247] *Vanhempi17: [...] Mut sit niin ku peruskoulussa niin ku [lapsen nimi]:n opettaja ensimmäisen kerran sanoi, että näkee niin ku sen, ett hän on kaksikielisesti, kaksikielisestä perheestä kotoisin, et hän ajattelee eri metatasolla. [...] ilmeisesti tulee olemaan muidenkin kielten opettaminen sen takia helpompaa, koska sillä on alun perin jo ollu kontaktia kahteen [...]yks sellanen pointti sen lisäksi, et mä nyt ilman muuta pidän suomen kielestä kiinni [...].*

Kielellisen kompetenssin lisäksi haastateltavat ajattelivat kielitaidon laajentavan lastensa mahdollisuuksia opiskeltaessa ja työelämässä (esimerkki 248: ”jatko-opiskeluita ... mahdollisuudet ... työympäristössä ... se on vaan rikkaus”).

[248] *Vanhempi9: jos nyt ajatellaan vaikka jatko-opiskeluita, [...] antaa suuret mahdollisuudet ja tässä myös työympäristössä kanssa [...]. Tai mitä nyky maailmassa, kun Eurooppa on yhdessä, niin näillä kielillä on vaikka mitä, mikä mahdollisuuksia työn tai koulujen puolesta, että se on vaan rikkaus.*

Edellisen esimerkin vanhempi kertoi edelleen, kuinka heidän jo aikuistunut lapsensa saattoi käyttää kielitaitoaan hyväkseen työtehtävissään.

5) Käsitys Suomi-koulusta vanhempien haastatteluvastauksissa

Suomikoululaisten vanhemmat pitivät tärkeänä Suomi-koulun tukea kasvattaessaan lapsiaan monikielisyyteen. Merkittävimmäksi seikaksi näissä haastatteluisissa vanhemmat kohottivat Suomi-koulun yhteisönä, jota he pitivät tärkeänä sekä itselleen että lapsilleen (esimerkki 249: ”se on tärkeä, et on joku tämmönen yhteisö; esimerkki 250: ”lapsille tärkeä ... meidän juttu ja me kuulutaan tähän”).

[249] Vanhempi13: [...] Ja, mitä enemmän, **mitä enemmän muuttaa niin sitä enemmän se on tärkeä, että, et on joku tämmönen yhteisö.**

[250] Vanhempi48: [...] se oli **lapsille tärkeä**, et mä en ihan silleen osannu tarkkaan sanoo, et mikä takia, mutta se [Suomi-koulun tilat] oli sellanen niin, ko tää on **meidän juttu ja me kuulutaan tähän**, että se oli niitten mielestä kivaa.

Haastatteluissa esiin nousi myös ekspatriaattiperheen näkökulma, kuinka maasta toiseen muuttavaa perhettä Suomi-koulu ja muut suomalaisyhteisöt auttavat elämän asettumisessa uomiinsa oudossa ympäristössä (esimerkki 249: ”mitä enemmän muuttaa”). Molemmat haastatellut isät pitivät Suomi-koulua itseään ja lapsiaan yhdistävänä tekijänä – heidän ja lasten yhteisenä harrastuksena. Molempien isien ajatukset kulkivat samaan suuntaan siinä, että heillä vaativissa työtehtävissä olevina oli vähemmän aikaa ja mahdollisuuksia välittää omaa äidinkieltään lapsilleen kuin lasten äideillä. Haastattelemani äidit eivät nähneet Suomi-koulua isien tavoin yhteisenä harrastuksena, vaan viikkorutiineihin kuuluvana asiana.

Suomi-koulun antaman yhteisön lisäksi vanhemmille oli tärkeää kielikoulun tarjoama tuki kielitaidon kehittämiseksi. Merkittävänä he pitivät arkipäivän kielen käyttöä laajentavia aiheita ja harjoituksia. Heidän mielestään mm. kielen rakenteita, kielivirheiden oikaisua, erilaisia kielentasoja, suomalaista kirjallisuutta ja kulttuuria oli kotona vaikea harjoitella. Kielikoulun suhteen haastatelluilla oli yksi selvä yhteinen toive, kielikoulun jatkuvuus.

Vanhempien haastatteluaineisto vahvisti kyselyaineistosta ja kielellisistä muotokuvista saamaani kuvaa, jonka mukaan vanhemmat suhtautuivat äidinkielenensä emotionaalisesti ja halusivat välittää sitä myös lapsilleen. Suomi-koulu merkitsi heille yhteisöä, joka tuki heidän ponnistelujaan.

6.6 Yhteenveto suomikoululaisten vanhempien käsityksistä suomen kielestä ja Suomi-koulusta

Tässä toisessa kolmesta tulosluvusta käsittelin suomikoululaisten vanhempien käsityksiä äidinkielestä ja suomen kielestä sekä Suomi-koulusta kyselyvastausten, haastattelujen ja kielellisten muotokuvien avulla. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) keskityttiin osallistujien taustatietoihin. Yleisesti voidaan todeta vanhem-

pien olevan korkeasti koulutettuja. Puolet vanhemmista ilmoitti kotikieliksi suomen ja saksan. Runsaat puolet kertoi käyttävänsä lastensa kanssa kommunikoidessaan aina suomea.

Alaluvussa 6.2 oli käsittelyn aiheena suomikoululaisten vanhempien käsitykset äidinkielestä ja suomen kielestä verkkokyselyn vastauksiin perustuen. Vastaajista neljä viidennestä kertoi äidinkielekseen suomen. Eräs vanhempi toi esiin poikkeavan näkökulman äidinkielen käyttämisestä omien lasten kanssa. Hän ei ollut saanut oppia äitinsä äidinkieltä kodissaan, minkä hän koki vaikuttaneen äitisuhteeseensa.

Äidinkieli liitettiin minäkuvaan, ilmaisun täsmällisyyteen ja arvomaailmaan. Siihen suhtauduttiin huomattavan affektiivisesti. Käsitykset suomen kielestä erosivat äidinkieleen liittyvistä käsityksistä. Suomen kieleen yhdistettiin ennen muuta kuulumisen tunne. Sitä pidettiin suomalaisten joukkoon kuulumisen ehtona. Lisäksi suomea arvostettiin sen erilaisuuden takia. Lastensa kannalta vanhemmat pitivät suomen kieltä tärkeänä erityisesti ylläpidämiseksi. Lisäksi vanhemmat pitivät tärkeänä, että lapsilla oli toinen äidinkieli ja sen kautta mahdollisuus ymmärtää suomalaista kulttuuria. Joukossa oli myös vanhempia, jotka katsoivat monikielisuuden olevan panostus lasten tulevaisuuteen.

Kolmannessa alaluvussa (6.3) aiheena olivat vanhempien piirtämät kielelliset muotokuvat, jotka vahvistivat kyselyvastauksista, haastatteluissa saamaani käsitystä emotionaalista suhtautumisesta suomen kieleen. Suomi sijoittui kuvissa useimmiten sydämeen tai sydämen puolelle ja saksa muiden kielten ohella useimmiten pään alueelle tai raajoihin.

Seuraavassa alaluvussa (6.4) keskityin vanhempien käsityksiin Suomi-koulusta verkkokyselyyn perustuen. Suomi-koulun tehtäviksi vanhemmat määrittivät kotona opitun kielen ja kulttuurin oppimisen tukemisen. Vanhemmat kokivat itselleen tarpeelliseksi Suomi-koulun tarjoaman yhteisön, jossa oli mahdollisuus vaihtaa ajatuksia ja saada tukea monikielisyyskasvatukselle. Yhteisöä vanhemmat pitivät tärkeänä myös lapsilleen erityisesti, koska se laajensi suomen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle. Vanhempien esittämistä toiveista Suomi-koulua kohtaan nousivat tärkeimmiksi toiminnan kehittäminen (mm. opetuksen tavoitteet, opettajien koulutus, toiminnan laajentaminen) ja toiminnan jatkuvuus.

Suomikoululaisten vanhempien haastatteluissa käsiteltiin verkkokyselyn teemoja (luku 6.5). Haastatteluvastaukset myötäilivät kyselyn tuloksia ja siten vahvistivat niitä. Haastatteluissa nousi esiin myös aiheita, joita ei kyselyvastauksissa sivuttu. Vanhemmat esittivät käsityksensä, että koulutustasolla saattaa olla jonkin verran yhteyttä haluun viedä lapsia Suomi-kouluun. Useimmat haastateltavat kertoivat perheissä olevan käytössä joustavan kielikielikäytännön. Haastattelukeskustelujen aiheena oli myös monikielisyyskasvatuksen vaatima pitkäjännitteisyys ja johdonmukaisuus. Muuan vanhempi kertoi myös omista pettymyksen tunteistaan, koska ei jaksanut noudattaa periaatteitaan ja käyttää aina suomea kommunikoidessaan lastensa kanssa.

Haastatteluissa toistettiin selkeästi kyselyvastauksissa ja kielellisissä muotokuvissa esiintynyttä affektiivista suhtautumista äidinkieleen. Suomen kieli näyttäytyi haastatteluissa kulttuurisen ulottuvuuden näkökulmasta sekä ylirajaisten suhteiden mahdollistajana. Lastensa monikielisyyttä vanhemmat pitivät panostuksena tulevaisuuteen.

Kokoavasti voidaan todeta, että useimmat tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat äidinkieltä tärkeäksi ja halusivat välittää sitä lapsilleen. Suomi-koulun ansioiden pidettiin sen tarjoamaa yhteisöä sekä kotona opitun kielen oppimisen tukea ja harjaannuttamista. Oppilaiden ja vanhempien ohella Suomi-koulun toimijoihin kuuluvat opettajat, joiden käsityksiä kielikoulusta siirryn käsittelemään seuraavassa.

7 SUOMI-KOULUN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUOMI-KOULUSTA JA OPETUSTYÖSTÄÄN

Suomi-koulun opettajien rooli on tärkeä kielikoulun toiminnan kannalta. Opettajien käsitykset Suomi-koulusta ja työstään siellä ovat kiinteä osa Suomi-koulun oppimisympäristöä. Opettajien käsityksissä ja opetustyössä heijastuvat omista kokemuksista ja mahdollisesta opettajankoulutuksesta periytyvät opetuskäytännöt. Näistä syistä oli luontevaa kiinnittää huomiota myös opettajien käsityksiin tämän tutkimuksen yhteydessä. Ensin paneudun opettajille tekemäni lomakekyselyn vastauksiin (n=22). Aluksi luon suppean katsauksen tutkimukseen osallistuneiden Suomi-koulun opettajien taustatietoihin (luku 7.1). Taustatiedoista siirryn tutkimaan opettajien piirtämiä kielellisiä muotokuvia (luku 7.2). Luvussa 7.3 paneudun opettajien käsityksiin Suomi-koulusta. Seuraavassa luvussa (luku 7.4) opettajien haastatteluvastauksia (n=5). Lopuksi (luku 7.5) teen yhteenvedon opettajien käsityksistä Suomi-koulusta.

7.1 Suomi-koulun opettajien taustatiedot lomakekyselyn valossa

Opettajien taustatietoja kysyin kolmessa lomakekyselyn kysymyksessä. Koke-musta Suomi-koulun opettajana toimimisesta vastaajilla oli 1–20 vuotta (liite 4, kysymys 4). Kaksi vastaajista oli opettanut useammassa Suomi-koulussa (liite 4, kysymys 5). Opettajien koulutusta tiedustelin valintakysymyksellä *Onko sinulla opettajan koulutus?* Tämän kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat ”Kyllä, mikä?” ja *Ei. Millainen koulutus sinulla on?* (liite 4, kysymys 6). Kyselyyn vastanneista Suomi-koulun opettajista 45 prosentilla oli opettajan tai lastentarhanopettajan pätevyys. Vastaajissa oli mukana kielen- ja musiikinopettajia, matemaattisten aineiden opettajia sekä lastentarhanopettajia. Ilman opettajankoulutusta Suomi-koulussa työskentelevistä opettajista 75 prosentilla oli jokin muu korkeakoulu-tutkinto. Nimikkeinä esiintyivät muun muassa fonetiikan, kielitieteen ja filosofian maisteri; mukana oli myös korkeakouluopiskelijoita.

7.2 Suomi-koulun opettajien käsitykset kielellisinä muotokuvina

Kielellisistä muotokuvista Suomi-koulun opettajien piirroksia oli käytettävissäni eniten, koska olin pyytänyt piirtämään kuvat lomakekyselyn yhteydessä valmiiseen siluettiin (liite 5). Kuviin liittyvät selosteet sain kuitenkin vain viideltä opettajalta, joita haastattelin. Analysoin kuvat käyttäen segmenttianalyysiä ja kuviin liittyvät selosteet sisällönanalyysin periaatteita noudattaen (ks. luku 4.4.2–4.4.3). Seuraavassa esitän havaintojani piirretyistä kuvista ja esittelen kaksi tuloksia edustavaa kuvaa.

Suomi-koulun opettajat esittivät kielellisissä muotokuvissaan runsaasti symbolisia elementtejä, kuten sydän ja kieliä kuvaavat värit. Muita elementtejä kuvissa esiintyi vain vähän. Opettajien piirtämille muotokuville oli tyypillistä suomen kielen emotionaalinen sijoittaminen sydämeen. Sydän oli useimmiten joko sininen (kuvio 35) tai punainen (kuvio 34). Muita kieliä kuvattiin vaihtelevasti eri värein.

Opettajien muotokuvissa oli erotettavissa kaksi ryhmää. Opettajankoulutuksen saaneiden piirrokset ja Suomi-koulun opettajana ilman muodollista pätevyyttä toimivien opettajien piirrokset erosivat selvästi toisistaan. Opettajankoulutuksen suorittaneet opettajat ottivat kuviin mukaan vain kielet, joita tunsivat hallitsevansa hyvin (kuvio 34). Ilman opettajankoulutusta toimivat opettajat olivat ottaneet mukaan useampia kieliä (kuvio 35).



KUVIO 34 Opettaja5, kielellinen muotokuva

Kuvista tekemääni havaintoa vahvistavat opettajien selostukset kuvista, kuten kuvion 34 piirtänyt opettaja kertoi: ”Joo, siinä on nyt **suomi ja saksa**, jotka ovat mun pääkielet tällä hetkellä [...] mulla on ollu pitkä englanti, että ... se on joskus ollu vahva,

mutta se on täällä unohtunut [...] ruotsiakin oon joskus osannu [...]”. Kuvioon piirretyt kielet ovat selvärajaisia. Kuvaan liittyvä selostus tuki havaintoani opettajankoulutuksen saaneiden Suomi-koulun opettajien ja muiden opettajien kuvien eroavaisuuksista. Kuvio 34 opettaja kertoi, että hän saattaa lipsauttaa opettaessaan saksaksi sekaan joskus suomalaisia sanoja. Samoin Suomi-koulussa saatetaan mukaan päästä saksankielisiä ilmaisuja. Tämä opettaja piti tätä ehdottomasti kielteisenä asiana.

Kuvio 35 edustaa ei opettajankoulutuksen saaneen opettajan kielellistä muotokuvaa, jossa on mukana useampia kieliä.



KUVIO 35 Opettaja3, kielellinen muotokuva

Havaintoa opettajien ja ei-opettajien piirrosten erosta varmentaa kuvion 35 piirtäneen opettajan selostus kuvasta, jossa hän kertoi kielten sijoittuvan tarpeellisiin kohtiin kehoa (esim. korva – kuuntelu, suu – puhe, kädet – työ). Ruotsin sijoittaminen jalkoihin kuvasi piirtäjän mukaan sitä pohjaa, joka kielitaidolle koulussa luotiin. Hänen mukaansa unohtuneen kielitaidon (ruotsi) voi tarvittaessa aktiivoida.

Opettajan koulutus näkyy käytettävissäni olevissa kuvissa. Opettajakoulutuksen saaneiden opettajien kuvissa ja niihin liittyvissä selostuksissa heijastuu osallistujien käsitys kielistä erillisinä rajattuina kokonaisuuksina (kuvio 34). Opettajakoulutusta vailla olevat opettajat käsittivät kielet edellistä enemmän resursseina.

Käytössäni olevien kuvien perusteella on mahdoton tehdä yleistyksiä, mutta suuntaus näyttäisi olevan, että opettajan koulutuksen saaneet osallistujat (kuvio 34) käsittivät kielen eri tavoin kuin ilman opettajankoulutusta Suomi-koulun opettajina työskentelevät (kuvio 35). Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajan

koulutuksen saaneiden Suomi-koulun opettajien piirtämistä kielellisistä muotokuvista kuvastuu käsitys kielestä järjestelmänä, toisin kuin nykyinen näkemys kielestä henkilökohtaisena, tilanteisena ja jatkuvasti kehittyvänä resurssina. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella ei ole mahdollista päätellä, onko havaitsemani ero seurausta opettajankoulutuksesta vai kokemuksista kielenopiskelusta. Opettajan omista oppimiskokemuksista ja kouluaikinsa opetuskulttuurista periytyvät opetuskäytänteet todennäköisesti vaikuttavat Suomi-koulun opetukseen.

7.3 Suomi-koulun opettajien käsityksiä Suomi-koulusta lomakekyselyn valossa

Lomakekyselyssä lähestyin opettajien työtä Suomi-koulussa eri näkökulmista. Suomi-koulutyötä koskevat lomakekyselyn kysymykset olivat avoimia. Tässä luvussa tarkastelen ensin kimmokkeita opettaa Suomi-koulussa. Sen jälkeen tarkastelen opettajien käsityksiä Suomi-koulun tehtävistä ja opetuksesta. Tämän jälkeen keskityn opetuksen haasteisiin ja niistä selviämiseen. Lopuksi käsittelen opettajien toiveita Suomi-koulutoiminnan kehittämiseksi.

7.3.1 Suomi-koulun opettajan työ Suomi-koulussa lomakekyselyssä

Kysymyksen *Miksi opetat Suomi-koulussa?* (liite 4, kysymys 9) vastauksista löysin laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä noudattaen kaksi kategoriaa: henkilökohtaiset vaikuttimet ja ulkoiset vaikuttimet (taulukko 23).

TAULUKKO 23 Opettajien Suomi-koulussa opettamisen vaikuttimien kategoriat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • oman alan työ (Opettaja11) • yhteydet suomalaisiin (Opettaja11) • Rakastan lapsia (Opettaja7) • Koen tärkeäksi jakaa suomen kielen ja kulttuurin tuntemusta (Opettaja1) • Olen suomen kieli-fani (Opettaja2) 	<ul style="list-style-type: none"> - oma ammattitaito - sosiaaliset kontaktit (yhteisö) - rakkaus lapsiin - työn kokeminen tärkeäksi - oma kielitaito/kiinnostus kieleen 	1) henkilökohtaiset vaikuttimet
<ul style="list-style-type: none"> • Omat lapset käyvät Suomi-koulua ja kun pyyntö tuli, en oikein voinut sanoa ei ja olen siitä tyytyväinen, vaikka aluksi olikin sellainen olo, että minusta ei ole tähän. (Opettaja16) 	<ul style="list-style-type: none"> - omat lapset oppilaina - pyydetään opettajaksi 	2) ulkoiset vaikuttimet

1) Henkilökohtaiset vaikuttimet

Henkilökohtaiset vaikuttimet -kategoriaan luokittlemieni vastausten avainsanoja olivat oma ammattitaito, yhteisö, suomen kieli, työskentely lasten kanssa ja työn kokeminen tärkeäksi. Ammattitaidon ylläpito ja sen käyttäminen suomen kielellä nousi esiin useissa vastauksissa (esimerkki 251: "ainut työpaikka Saksassa, jossa saatoin käyttää ammattitaitoani.>").

[251] *Alussa se oli ainut työpaikka Saksassa, jossa saatoin käyttää ammattitaitoani. Yhä tärkeämmäksi tulivat kontaktit suomea puhuviin lapsiin ja aikuisiin koulun kautta. Koulusta tulo oma tuttu, tärkeä yhteisö - pieni kotimaa, joka vei koko sydämen. Lasten opinhalu, innostuksen ja oppimistulosten näkeminen motivoi jatkamaan. (Opettaja15.)*

Vastausten perusteella opettajat kokivat Suomi-koulun yhteisönä itselleen tärkeäksi (esimerkki 251: "... tärkeä yhteisö ..."). Lapset ja lasten edistymisen seuraaminen oli opettajille merkittävä työn vaikutin (esimerkki 250: "Lasten opinhalun, innostuksen ja oppimistulosten näkeminen ...").

[252] *Koen tärkeäksi jakaa suomen kielen ja kulttuurin tuntemusta (Opettaja1).*

Ammattitaidon ja yhteisön lisäksi opettajat pitivät tekemäänsä työtä ulkosuomalaisten keskuudessa tärkeänä (esimerkki 252: "Koen tärkeäksi jakaa suomen kielen ja kulttuurin tuntemusta").

2) Ulkoiset vaikuttimet

Kategoriaan *ulkoiset vaikuttimet* luokittelin vastaukset, joissa mainittiin omat lapset tai pyyntö ryhtyä opettajaksi. Useat opettajat olivat ajautuneet Suomi-koulu-työhön omien lastensa kautta (esimerkki taulukossa 23: "Omat lapset ... pyyntö tuli"). Opettajien saaminen Suomi-kouluun on vaikeaa (ks. luku 2.1), näin opettajia yritetään löytää vanhempien keskuudesta.

Läheisesti vaikuttimiin opettaa Suomi-koulussa liittyi kysymys opetustyön palkitsevuudesta *Mikä työssäsi on antoisinta?* (liite 4, kysymys 11). Työn ilolla ja innostuksella on suuri vaikutus myös Suomi-koulussa saavutettuihin tuloksiin. Laadullisen sisällön analyysin tuloksena sain opettajien lomakekyselyvastauksista esiin 39 mainintaa asioista, jotka opettajat kokivat antoisiksi Suomi-koulu-työssä. Runsaat puolet (51 %) maininnoista koski oppilaiden kehitystä (esimerkki 253: "... huomaa oppilaiden kielitaidon kehityksen ... oppilaat itse huomaavat kehittyvänsä").

[253] *Se, kun huomaa oppilaiden kielitaidon kehityksen ja erityisesti se, kun oppilaat itse huomaavat kehittyvänsä (Opettaja1).*

Opettajat tunsivat onnistuneensa tehtävässään, kun huomasivat oppilaiden kielitaidon ja minäkuvan kehittyvän.

Toiseksi tärkeimpänä (41 %) vastaajat pitivät oppilaiden tyytyväisyyttä ja innostusta (esimerkki 254: "...nuorten innostuksen").

[254] *Kun huomaa nuorten innostuksen tai tietää heidän käyttävän kieltä myös tuntien ulkopuolella [...] (Opettaja6).*

Oppilaiden tyytyväisyyttä kuvasi mm. iloisuus ja innostus. Yksittäisiä mainintoja oli työn kokeminen tärkeäksi, myönteisen palautteen saaminen ja vanhempien viitseliäisyys. Näiden vastausten perusteella Suomi-koulun opettajat tuntuivat nauttivan työstään.

7.3.2 Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulun tehtävästä lomakekyselyssä

Opettajien käsityksiä Suomi-koulun tehtävistä selvitin kysymyksellä *Mikä on mielestäsi Suomi-koulun tehtävä?* (liite 4, kysymys 12). Sisällönanalyysin perusteella totesin kaikkien tähän kysymykseen annettujen vastausten olevan hyvin samansisältöisiä, joten tarkempi kategorisointi ei ollut tämän kysymyksen kohdalla tarpeen. Vastauksissa nostettiin esiin kielen ja kulttuurin vahvistaminen, Suomi-tietous ja yhteisö (esimerkki 255: ”Vahvistaa suomen kielen osaamista. Tutustuttaa suomalaisiin tapoihin ... tutustumaan toisiinsa ... Suomesta ... tietoa...”).

[255] *Vahvistaa suomen kielen osaamista. Tutustuttaa suomalaisiin tapoihin ja perinteisiin, saattaa juuriltaan suomalaisia lapsia ja nuoria tutustumaan toisiinsa. Välittää heille Suomesta sellaista tietoa, jota he puolestaan voivat levittää asuinmaassaan. (Opettaja5.)*

Tiivistetysti voidaan todeta opettajien käsitysten mukaan Suomi-koulun tehtävien olevan kotona omaksutun suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin oppimisen tukeminen, tarjota vertaisryhmä ja laajentaa kielen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle. Vastausten perusteella opettajat näyttivät sisäistäneet Suomi-koulun tavoitteet (ks. Opetushallitus 2015, 11).

7.3.3 Suomi-koulun opettajien käsitys opetuksesta Suomi-koulussa lomakekyselyssä

Suomi-koulun opettajien käsityksiä kielikoulun opetuksen painopisteistä selvitin avoimen kysymyksen *Mitä pidät Suomi-koulun opetuksessa tärkeänä?* (liite 4, kysymys 13) avulla. Annetuista 22 vastauksesta löysin laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä noudattaen 47 mainintaa opetuksessa tärkeänä pidetyistä seikoista. Opettajien vastauksissaan esittämien asioiden määrä on suurempi kuin vastaajien määrä, koska yhdessä vastauksessa saatettiin esittää useita opetuksessa oleellisena pidettyjä seikkoja. Luokittelin vastaukset induktiivisesti niistä mainittujen asioiden mukaan kolmeen luokkaan: 1) *opetuksen sisältö ja laatu*, 2) *yhteisö* ja 3) *kannustus* (taulukko 24).

TAULUKKO 24 Opettajien Suomi-koulun opetuksessa tärkeänä pitämät seikat

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • puhumista, sanavaraston kasvattamista, lukemisen oppimista, oikeinkirjoituksen oppimista, sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen (Opettaja7). • Opetuksen tason suhteuttaminen oppilaiden taitoihin niin, että tulee onnistumisen elämyksiä (Opettaja5). • Opetuksen pitäisi olla laadukasta ja tavoitteellista, vaikkakin samalla hauskaa sekä opettajalle että oppilaille. Molemmille koulussa käynti on vapaaehtoista, joten se ei saa olla ns. pakkopulaa. (Opettaja10.) 	<ul style="list-style-type: none"> - opetuksen teemat - opetusmenetelmät - opetuksen tavoitteet 	1) opetuksen sisältö ja laatu
<ul style="list-style-type: none"> • ryhmään kuuluminen (Opettaja2) 	<ul style="list-style-type: none"> - kuuluminen ryhmään 	2) yhteistyö
<ul style="list-style-type: none"> • motivaation, innostuksen herättämistä ja ylläpitämistä (Opettaja9). 	<ul style="list-style-type: none"> - motivointi 	3) kannustus

Taulukossa antamani esimerkki tai siitä tehty yleistys ei kaikissa tapauksissa anna täydellistä kuvaa tästä kategoriasta. Seuraavassa käsittelen käyttämiäni luokkia.

1) Opetuksen sisältö ja laatu

Opetuksen sisältö ja laatu -kategoria muodostui analyysin jälkeen suurimmaksi (25 asiaa). Tähän kategoriaan liitin vastaukset, joissa viitattiin varsinaiseen opetustapahtumaan: opetuksen teemoihin tai sisältöihin (esimerkki 256: "tukea kieltä, opettaa lisää kielestä ja ... AJANKOHTAISTA ... Suomesta"), opetusmenetelmiin (esimerkki 257: "jokainen lapsi kohdataan hänen omalla tasollaan") tai opetuksen tavoitteisiin (esimerkki 258: "...koulussa opitaan suomea ...").

[256] - *tukea kieltä*
- *opettaa lisää kielestä ja kaikkea AJANKOHTAISTA lapsia kiinnostavaa Suomesta* (Opettaja11).

[257] [...] *Että jokainen lapsi kohdataan hänen tasollaan eikä verrata muihin* (Opettaja16).

[258] *Että koulussa opitaan suomea jokaisella tasolla (puhe, kirjoitus, ymmärrys jne.)* (Opettaja18).

Vastausten perusteella saa käsityksen, että opettajat asettavat perinteisen kielen opetuksen (esimerkki 258: "puhe, kirjoitus, ymmärrys"; ks. myös esimerkki 261), kirjoittaminen, lukeminen ja kielenrakenteiden opiskelu etusijalle. Kulttuuri ja

maan tuntemus jäivät opetuksessa taka-alalle. Joukossa oli vain yksi opettaja, joka viittasi opetusmateriaalin ajankohtaisuuteen. Vastauksista heijastuu Suomi-koulun ryhmien heterogeenisyys, joka ilmenee vastausten eriyttämiseen viittavina kommentteina (esimerkki 257: "lapsi kohdataan hänen tasollaan").

Varsinaiseen opettamiseen liittyvien seikkojen ohella opettajat pitivät Suomi-koulun toiminnassa ja opetuksessa tärkeänä yhteisöä.

2) Yhteisö

Kategoriaan *yhteisö* avainsanoja olivat kommunikaatio, me-henki, yhteishenki, yhteistyö ja yhteisö. Tämän kategorian asioihin viitattiin 14 vastauksessa. Vastauksissa opettajat ottivat esiin ryhmään kuulumisen (esimerkki 259: "ryhmään kuuluminen") ja sen tuoman mahdollisuuden käyttää suomen kieltä (esimerkki 260: "suomen kielen kuuleminen ... puhuminen").

[259] - *Osoittaa, että suomen kieli on elävä kieli*
- *ryhmään kuuluminen (monikielisten ryhmä) (Opettaja2).*

[260] - *suomen kielen kuuleminen*
- *suomen kielen puhuminen*

Yhteisöä kuvaavat ilmaisut kuten me-henki liittyy kuulumisen tunteen välittämiseen. Ryhmään kuuluminen laajensi opettajien mukaan suomen kielen käyttömahdollisuuksia (254: "Osoittaa ... suomen kieli on elävä kieli").

3) Kannustus

Kannustus-kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa opettajat viittasivat kiinnostukseen Suomeen ja suomen kieleen, motivointiin opiskella ja suomen käyttöön (esimerkki 261: "Vahvistaa ... identiteettiä ... antaa luottamusta ... suomen kielen luku- ja kirjoitustaidon voi oppia"; ks. myös esimerkki taulukossa 24: "motivaation, innostuksen herättämistä ja ylläpitämistä").

[261] *Vahvistaa lasten suomalaista identiteettiä, tutustuttaa Suomeen ja antaa luottamusta siihen, että suomen kielen luku- ja kirjoitustaidot voi oppia. (Opettaja12).*

Tähän kategoriaan liitin kahdeksan vastausta. Vastauksissa viitattiin mielenkiinnon herättämiseen ja ylläpitoon, mutta vain yhdessä vastauksessa esitettiin konkreettisesti mitä innostus voi olla (esimerkki 261: "luku- ja kirjoitustaidon voi oppia").

Edellä käsitellyn kysymyksen vastauksissa painottuivat opetukseen liittyvät vastaukset. Kuitenkin opettajat olivat laajentaneet näkökulmaansa yhteisön antamiin mahdollisuuksiin sekä mielenkiinnon herättämiseen suomen kieltä kohtaan.

7.3.4 Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulutyön haasteista lomakekyselyssä

Opettajien käsityksiä Suomi-koulussa työskentelyn haasteista käsiteltiin kaksiosaisessa avoimessa kysymyksessä. Ensimmäinen osa käsitteli Suomi-koulutyön haasteita ja toinen osa haasteista selviämistä. Seuraavassa käsittelen ensin 1) Suomi-koulutyön haasteita ja sen jälkeen 2) Suomi-koulutyön haasteista selviämistä.

Suomi-koulutyön haasteita käsittelevän kysymyksen (liite 4, kysymys) vastauksista (n=22) nousi analyysin tuloksena esiin 52 mainintaa opettajien Suomi-koulutyössä haastaviksi kokemista asioista. Vastausten monimuotoisuuden vuoksi niiden analysointi oli vaikeaa. Useiden lukukertojen ja luokittelujen uudelleenjärjestelyjen jälkeen sain esiin neljä haastekategoriaa: 1) *opetusryhmän heterogeenisyys*, 2) *opetusjärjestelyt*, 3) *kannustus* ja 4) *vanhempien odotukset* (Taulukko 25).

TAULUKKO 25 Suomi-koulutyön haasteet

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> Ryhmiin heterogeenisyys (Opettaja1). 	- opetusryhmien heterogeenisyys	1) opetusryhmän heterogeenisyys
<ul style="list-style-type: none"> tuntien suunnittelu on haastavaa ja aikaa vievää (Opettaja2). opetuksen ajankohta (Opettaja11). ettei ehdi tehdä kaikkea sitä, mitä haluaisi (Opettaja12). ulkoiset puitteet (Opettaja21) Lapselle ei voi asettaa tarkkoja/tiukoja oppimisvaatimuksia, koska koulu on vapaaehtoista (Opettaja15). yhteistyö vanhempien ja muiden opettajien kanssa (Opettaja21) 	<ul style="list-style-type: none"> työkuorma ajan puute opetustilat tavoitteiden puuttuminen yhteistyön puute 	2) opetusjärjestelyt
<ul style="list-style-type: none"> Oppilaiden ja heidän vanhempiansa motivoiminen (Opettaja5). 	- Motivaation herättäminen ja ylläpito	3) kannustus
<ul style="list-style-type: none"> Vanhemmillä välillä ristiriitaisia toiveita opetuksen suhteen (Opettaja8). 	- vanhempien toiveet, välinpitämättömyys ja yhteistyön puute	4) vanhempien odotukset

Mainittujen haasteiden lukumäärä on yli kaksinkertainen vastausten lukumäärään nähden, koska yhdessä vastauksessa saatettiin mainita useita opetustyöstä vaikeuttavia seikkoja.

1) Opetusryhmän heterogeenisyys

Suurimmaksi vaikeudeksi Suomi-koulutyössä opettajat kokivat *opetusryhmän heterogeenisyyden*. Tähän kategoriaan liittämieni vastausten avainsanoja olivat ikä, kielitaito, tasoero ja heterogeenisyys. Muodostin opetusryhmien kokoonpanosta oman kategorian, vaikka se itse asiassa kuuluu osaksi oppimisympäristöä. Tähän ratkaisuun päädyin, koska vastauksissa se tuli erittäin selvästi esiin työn haasteena (18 vastausta, n. 85 %). Ryhmien heterogeenisyys nousi esiin ryhmien ikäjakautuman laajuutena ja kielitaitotason vaihteluna (esimerkki 262: "Eri-ikäiset kielellisesti eritasoiset lapset").

[262] *Eri-ikäiset kielellisesti eritasoiset lapset (Opettaja13).*

Useassa vastauksessa tyydyttiin vain toteamaan ryhmien olevan heterogeenisiä (esimerkki taulukossa 25: "Ryhmien heterogeenisyys") ilman tarkennuksia.

2) Opetusjärjestelyt

Omaksumani laajan oppimisympäristökäsityksen mukaisesti *opetusjärjestelyt*-kategoriasta muodostui monitahoinen. Tähän kategoriaan luokittelin kannanotot, jotka liittyivät opetuksen ajankohtaan, ajan puutteeseen, eriyttämiseen, ulkoisiin puitteisiin ja yhteistyöhön Suomi-koulun toimijoiden kesken. Tähän kategoriaan en siis luokitellut edellä esitettyä opetusryhmää käsitelleitä vastauksia. Tähän kategoriaan luokittelin runsaat kolme neljännestä (16 kpl) vastauksista.

Opetusjärjestelyihin liittyvissä kommentteissa opettajat kiinnittivät huomiota aikaan. Aikaan liittyvät kommentit liittyivät oppituntien ajankohtaan (esimerkki 263: "... viikonloput ...").

[263] *Useat viikonloput kiinni, koska tunnit lauantaisin (Opettaja8).*

Oppitunnit pidetään viikonloppuisin tai iltapäivisin muun koulutyön jälkeen. Toinen linja, joilla vastauksissa kommentoitiin aikaa, oli ajan puute (esimerkki taulukossa 25: "ettei ehdi tehdä kaikkea"; esimerkki 264: "aikaa on vain se puolitoista tuntia").

[264] - *eritasaisten lasten ymppääminen samaan ryhmään ja kaikkien huomioon ottaminen kutakuinkin tasapuolisesti, vaikka aikaa on vain se puolitoista tuntia*
- *Tunnin pitäminen niin, että kellekään ei tule turhaa tyhjäkäyntiä*

Vastauksissa esiin nostettu oppituntien suunnittelu ja pitäminen liittyi läheisesti ryhmien heterogeenisyyteen (esimerkki 264: "kaikkien huomioon ottaminen") ja epäsäännölliseen opetukseen osallistumiseen (esimerkki 265: "... kuinka monta lasta").

[265] *Ei tiedä, kuinka monta lasta (kullekin) tunnille tulee (Opettaja15).*

Opettajat kokivat vaativaksi epäsäännöllisen osallistumisen sekä taso- ja ikäerot huomioivan opetuksen suunnittelun (eriyttäminen).

Vastauksien mukaan pulmalliseksi koettiin myös riittämätön Suomi-koulun toimijoiden välinen yhteistyö (esimerkki 266: ”yhteistyö vanhempien ... opettajien kanssa”).

[266] [...] *yhteistyö vanhempien ja muiden opettajien kanssa* (Opettaja21).

Edellä esitettyjen lisäksi tähän kategoriaan luokittelemissani vastauksissa oli yksittäisiä mainintoja Suomi-koulun opetuksen tavoitteiden määrittelemättömyydestä, saksan kielen käytöstä oppituntien aikana ja ulkoisista puitteista.

3) *Kannustus*

Kannustus-kategorian muodostin vastauksista, joissa mainittiin käsitteitä *motivointi*, *kiinnostus* ja *motivaatiopula* (esimerkki taulukossa 25: ”Oppilaiden ja heidän vanhempiansa motivoiminen”). Vastauksista kävi ilmi, että opettajat eivät pidä oppilaita eivätkä vanhempia aina kovin sitoutuneina Suomi-koulun opetukseen. Toisaalta vaikeaksi koettiin vaatimattomalla osaamistasolla olevien oppilaiden innostaminen (esimerkki 262: ”...uskalautumaan ... pelkäämättä”).

[267] saada myöskin heikommät puhujat *uskalautumaan* puhumaan suomea. olla *pelkäämättä* virheitä (Opettaja4).

Kielikoulun vapaaehtoisuus kuvastui vastausten mukaan sitoutumisena opetukseen, mikä näkyi vastauksissa motivaation puutteena. Motivointiin liitettiin myös ryhmien heterogeenisyys.

4) *Vanhempien odotukset*

Seikka, joka vastauksissa tuli myös esiin, oli yhteistyö vanhempien kanssa. Näistä vastauksista muodostin kategorian *vanhempien odotukset*. Suomi-koulun opettajien tehtävä on lähes mahdoton, jos vanhemmat eivät kannaa päävastuuta kielen välittämisestä lapsilleen. Vastauksissa mainitaan vanhempien liian suuret odotukset (esimerkki 268: ” epärealistiset odotukset”). Vastauksista ei kuitenkaan välttämättä selviä, millaisia vanhempien epärealistiset odotukset ovat.

[268] joskus vanhempien *epärealistiset odotukset* kielen kehityksen suhteen (Opettaja 11).

Toisaalta opettajat pitivät vanhempien toiveita opetusta kohtaan tapauskohtaisesti vaihtelevina (269: ”toisille riittää, että lapsella on hauskaa, toiset vaativat Suomen koulun oppimistuloksia”).

[269] *Vanhempien erilaiset odotukset: toisille riittää, että lapsella on hauskaa, toiset vaativat Suomen koulun oppimistuloksia* (Opettaja15).

Vanhempien sitoutumattomuus toimintaan ilmeni vastauksissa oppilaiden epä säännöllisenä osallistumisena opetukseen (270: ”tuovat lapsia epä säännöllisesti”).

[270] vanhemmat, jotka tuovat lapsia epäsäännöllisesti kouluun (Opettaja3).

Suurimmaksi Suomi-koulutyön haasteeksi opettajat kokivat heterogeeniset opetusryhmät. Muista koetuista haasteista useat, erityisesti oppimisympäristöön liittyvät, kietoutuivat niin ikään opetusryhmien kokoonpanoon. Opettajat esittivät kuitenkin myös keinoja kertomistaan haasteista selviämiseksi. Näitä selviämistästrategioita siirryn käsittelemään seuraavaksi.

7.3.5 Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulutyön haasteista selviämisestä lomakekyselyssä

Suomi-koulutyön haasteita käsittelevän kaksiosaisen kysymyksen toiseen osaan (liite 4, kysymys 10. b. *Miten selviät näistä haasteista?*) oli vastannut 20 opettajaa. Redusoimalla sain opettajien selviytymistästrategioista esiin kolme kategorialla: 1) *opetusjärjestelyihin vaikuttaminen*, 2) *yhteistyö* ja 3) *joustavuus* (taulukko 26). Muodostamani kategoriat ovat induktiivisesti muodostettuja ja perustuvat aineistosta esiin tulleisiin seikkoihin.

TAULUKKO 26 Suomi-koulutyön haasteista selviäminen

Esimerkki	Yleistys	Reduktio
<ul style="list-style-type: none"> • Huolellinen tuntien valmistelu ja eritasoisten tehtävien laatiminen, jotta kellekään ei olisi tylsää / liian haastavaa opetusta (Opettaja8). 	<ul style="list-style-type: none"> - opetuksen huolellinen suunnittelu - eriyttäminen 	1) opetusjärjestelyihin vaikuttaminen
<ul style="list-style-type: none"> • Keskusteluja vanhempien kanssa Suomi-koulun tarkoituksesta ja lapsen resursseista (Opettaja15). • Vanhempien kanssa sovitaan esim. kotitehtävistä (Opettaja15) • ottaen tietenkin huomioon isojen oppilaiden pyynnöt ja ehdotukset [...] kysyisin neuvoa ja opastusta auttavaisilta [kaupungin nimi] virkasiskoilta (Opettaja17). • [...] keskustelemalla kollegojen, koulun johtokunnan [...] kanssa (Opettaja 19). • yrityn pysyä "ajan hermolla" harrastamalla äidinkieltä eri medioita käyttäen, oma opiskelu (Opettaja6). 	<ul style="list-style-type: none"> - vanhemmat - oppilaat - kollegat - koulun operatiivinen johto - lisätiedon hakeminen 	2) yhteistyö
<ul style="list-style-type: none"> • On pakko olla joustava ja tehdä kompromisseja, alennettava tavoitetasoa. (Opettaja5). 	<ul style="list-style-type: none"> - kompromissien tekeminen 	3) joustavuus

Taulukossa annetut esimerkit tai niistä tehdyt yleistyksiset eivät kaikissa tapauksissa anna yksiselitteistä kuvaa kategoriasta, sillä vastaukset saattoivat olla moniselitteisiä ja mahdollistivat siten luokittelun useaan luokkaan. Kaikki vastaukset olen sijoittanut ainakin yhteen luokkaan.

1) Opetusjärjestelyihin vaikuttaminen

Pyrkimys vaikuttaa oppimisympäristöön osoittautui vastausten perusteella opettajien tärkeimmäksi toimenpiteeksi selvittää Suomi-koulun opetustyön hankaluuksista. *Oppimisjärjestelyihin vaikuttaminen* -kategoriaan luokitteliemiä asioiden avainkäsitteitä olivat eriyttäminen, opetusmenetelmät, opetuksen suunnittelu, oppimateriaali ja suomen kieli.

Opetustyön vaikeuksista selviäminen näyttää vastausten mukaan olevan yhteydessä heterogeenisiin ryhmiin sekä oppilaiden kiinnostuksen herättämiseen tai ylläpitoon (vrt. taulukko 25). Opetustyön haasteisiin opettajat kertoivat löytäneensä ratkaisuina tuntien huolellisen valmistelun (esimerkki taulukko 26: "Huolellinen tuntien valmistelu"), eriyttämisen, oppilaslähtöisen opetuksen sekä kannustavan palautteen antamisen (esimerkki 271: "eriyttämällä ... motivaation sirpaleita ... kehumista").

[271] *Valmistelen oppitunnit niin, että ne tarjoavat jokaiselle jotakin, siis eriyttämällä; yritän löytää motivaation sirpaleita esim. harrastusten kautta; pienetkin edistysaskeleet ansaitsevat kehumista (Opettaja14).*

Myönteisen oppimisympäristön luomista opettajat pitivät oppimisen ja viihtymisen kannalta oleellisena (esimerkki 272: "mukavasta ilmapiiristä ... tärkeintä").

[272] *yritän huolehtia mukavasta ilmapiiristä oppilasryhmässä -> tärkeintä (Opettaja11).*

Myönteisen opiskeluilmapiirin luomiseksi opettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia keinoja, kuten kehottamisen suomen käyttöön oppitunnilla, toiminnan sanottaminen ja rituaalien käyttö (esimerkki 273: "muistutan suomen kielen käytöstä, saksankieliset sanat suomeksi, Suomen lipun pöydälle").

[273] *muistutan suomen kielen käytöstä toistan lapsen saksankieliset sanat suomeksi asetan muistutukseksi pienen Suomen lipun pöydälle (Opettaja7)*

Huolelliseen valmistautumiseen kuului vastauksien perusteella myös oppimateriaalin valmistelu (esimerkki 274: "sopivia harjoituksia tai lukumateriaalia").

[274] *etsimällä tilanteeseen sopivia harjoituksia tai lukumateriaalia [...] (Opettaja19).*

Joukkoon mahtui yksi opettaja, joka viittasi valmiiseen oppimateriaaliin. Samoin vain yksi opettaja kertoi opetusryhmänsä olleen tutkimushetkellä homogeeninen.

2) Yhteistyö

Oppimisympäristöön vaikuttamisen ohella opettajat tämän kysymyksen vastausten mukaan näyttivät uskovan yhteistyön voimaan. Kategoriaan *yhteistyö* luokittelin vastausten viittaukset yhteisyyöhön oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja koulun johtokunnan kanssa. Tähän kategoriaan liitin myös kolme vastausta, joissa viitattiin omaan kouluttautumiseen. Yhteistyö voi ilmetä myös palautteen antamisena, joten luokittelin myös vastauksen, jossa mainittiin palaute tähän kategoriaan.

Opettajat kertoivat integroivansa vanhempia yhteisyyöhön keskustelemalla ja muistuttamalla vanhempia kodin roolista monikielisyyskasvatuksessa (esimerkki taulukossa 26: "Keskusteluja vanhempien kanssa Suomi-koulun tarkoituksesta ja lapsen resursseista"; esimerkki 275: "kielitaidon eteen tulisi tehdä kotonakin jotakin").

[275] *Yrittämällä kertoa vanhemmille, että kielitaidon eteen tulisi tehdä kotonakin jotakin, eikä vain odottaa, että Suomi-koulussa tehdään ihmeitä (Opettaja20).*

Oppilaiden kanssa yhteistyö ilmeni vastauksissa oppilaiden toiveiden huomioidmisena (esimerkki taulukko 26: "... ottaen tietenkin huomioon oppilaiden pyynnöt ja ehdotukset").

Vanhempien ja oppilaiden lisäksi opettajat viittasivat vastauksissaan yhteisyyöhön muiden Suomi-koulun toimijoiden kanssa opetustyön vaikeuksien voittamiseksi (esimerkki taulukossa 26: "keskustelemalla kollegojen, koulun johtokunnan kanssa").

Kouluttautuminen nousi vastauksissa yhdeksi keinoksi haasteisiin vastaimiseksi. Lisätiedon hakemiseen opettajat viittasivat yleisellä tasolla (esimerkki 276: "yritän pysyä 'ajan hermolla' ..., oma opiskelu").

[276] *yritän pysyä "ajan hermolla" harrastamalla äidinkieltä eri medioita käyttäen oma opiskelu (Opettaja6).*

Vastauksissa mainittiin koulutuspäivät ja verkostoituminen niiden kautta (esimerkki 277: "Koulutuspäivät ja niiden kautta saadut kontaktit").

[277] *Koulutuspäivät ja niiden kautta saadut kontaktit (Opettaja13).*

Suomi-koulun opettajille järjestetään vuosittain koulutuspäivät Helsingissä Opetushallituksen tiloissa sekä Saksassa ja useissa muissa maissa opettajien on mahdollista osallistua maakohtaisille koulutuspäiville.

3) Joustavuus

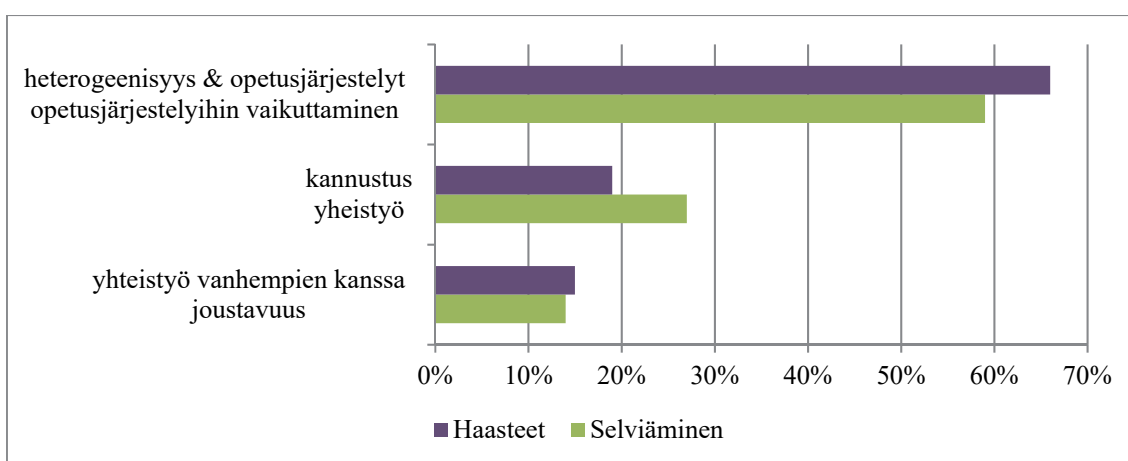
Joustavuus -kategoriaan yhdistin vastaukset, joissa opettajat esittivät haasteista selviytymisen keinoina joustavuuden (esimerkki 278: "kokeilemalla ja uudistamalla"; esimerkki 279: "Tuntisuunnitelmaan eri vaihtoehtoja"), realismin, tavoitteiden tarkistamisen (esimerkki taulukossa 26: "kompromisseja, alennettava tavoitetasoa").

[278] *Kokeilemalla ja uudistamalla oman ryhmäni opetussuunnitelmaa (Opettaja12).*

[279] *Tuntisuunnitelmaan eri vaihtoehtoja esim. 5-12 lapsen varalle (Opettaja15).*

Opettajien joustavuus työnsä suhteen näkyi vastauksissa valmiutena tarkistaa omia käytänteitä ja varautumisena erilaisiin tilanteisiin. Esimerkki 279 kuvaa usein Suomi-koulussa toistuvaa tilannetta, että opettaja ei ennen oppituntia tiedä, kuinka monta oppilasta kyseisellä opetuskerralla osallistuu opetukseen.

Ongelmista selviämisen keinoina opettajat käyttivät joustavuutta ja realismia, eriyttämistä, huolellista suunnittelua, yhteistyötä vanhempien kanssa. Kuviossa 34 esitän opettajien käsityksiä Suomi-koulutyön haasteista ja niistä selviytymisestä suhteutettuna toisiinsa. Kuviossa olen yhdistänyt edellä erillisinä haasteina esitetyt ryhmien heterogeenisyyden ja muut oppimisympäristöön liittyvät seikat vertailun helpottamiseksi.



KUVIO 36 Suomi-koulutyön haasteet (n=22) ja haasteista selviytymisen keinot (n=20)

Vastausten mukaan suurimmaksi haasteeksi opettajat kokivat oppilasryhmien heterogeenisyyden ja muut oppimisympäristöön liittyvät seikat, kuten opetusjärjestelyt, ulkoiset seikat, tavoitteiden puutteen. Haasteisiin opettajat yrittivät löytää ratkaisuja oppimisympäristöön vaikuttamalla. Heterogeenisiin ryhmiin vastauksena pidettiin opetuksen huolellista suunnittelua ja eriyttämistä. Kaksi muuta haastekategoriaa, kannustus ja vanhemmat, ilmenivät vastauksissa yhteistyön ja kiinnostuksen puutteena sekä liian suurina odotuksina. Näihin seikkoihin opettajat pyrkivät vaikuttamaan yhteistyöllä Suomi-koulun toimijoiden kanssa. Selviytymiskeinona opettajat esittivät myös joustavuutta työssään.

7.3.6 Suomi-koulun opettajien toiveet Suomi-koulutyölle lomakekyselyssä

Kyselyn lopuksi opettajilla oli mahdollisuus esittää toiveitaan ulkosuomalaisten suomen kielen opettamisen kehittämiseksi (liite 4, kysymys 15). Tähän kysymykseen oli esittänyt ajatuksiaan 18 opettajaa. Analysoin vastaukset laadullisen sisälön analyysin menetelmin.

Eniten opettajat esittivät ryhmäjakoon liittyviä toiveita. Yleisin toive oli ryhmäkoon pienentäminen (esimerkki 280: ”pienemmät ryhmät”).

[280] - *pienemmät ryhmät, jossa oppilaat olisivat samalla kielen tasolla (Opettaja13).*

Opetusryhmiä toivottiin myös aikuisille (esimerkki 281: ”aikuisten opetus”).

[281] *Suomalaisten perheiden ulkomaalaisten aikuisten opetus voisi kuulua osana koulujen toimintaan -> kieli- & kulttuurikoulutus koko perheen jutuksi (Opettaja8).*

Toiseksi tärkeimmäksi asiaksi opettajien toiveissa nousi opetusmateriaali (esimerkki 282: ”... suomikouluille tuotettua opetusmateriaalia”).

[282] - *lisää erityisesti suomikouluille tuotettua opetusmateriaalia, kaikille ikäryhmille, valmiiksi eriytettyä (Opettaja9).*

Joukossa oli vastauksia, joissa toiveena olivat omat opetustilat, yhteistyö toimijoiden kesken, lisäkoulutus, opetussuunnitelma ja säännöllinen suomen opetus saksalaisiin kouluihin, joissa suomalaisia oppilaita. Näistä toiveista opetussuunnitelman saaminen Suomi-kouluille on käsillä olevan työn aikana toteutunut (ks. Opetushallitus 2015). Lähes kaikki opettajien esittämät toiveet olivat tekemisissä taloudellisten resurssien kanssa. Niin ryhmäkoon pienentäminen, toiminnan laajentaminen kuin opetusmateriaalien laatiminen vaatii varoja.

7.4 Suomi-koulun opettajien käsitykset haastatteluaineistossa

Viidessä Suomi-koulun opettajan haastattelussa keskusteltiin kyselyvastauksissa esiin nousseista teemoista. Haastatteluihin olin pyytänyt suostumusta kyselyn yhteydessä. Haastateltavat opettajat pyrin valitsemaan erilaisista kouluista ja erikäisten oppilaiden opettajien keskuudesta. Haastatelluista neljä antoi luvan talentaa haastattelu äänitiedostoksi. Haastatteluissa keskusteltiin opettajan työstä Suomi-koulussa, Suomi-koulun tehtävistä, opetuksesta ja haasteista. Haastattelukertomuksista nousi esiin kuvaukset työstä Suomi-koulussa ja työskentelyolosuhteista. Haastattelut analysoin laadullisen sisällön analyysin menetelmin. Haastatteluissa puheeksi nousseet seikat olen luokitellut opettajien kyselyaineiston luokittelujen mukaisesti.

7.4.1 Suomi-koulun opettajien käsitykset työstään Suomi-koulussa haastatteluaineistossa

Opettajien haastatteluissa palattiin vaikuttimiin opettaa Suomi-koulussa. Haastattelut vahvistivat lomakekyselyaineiston tuloksia, joiden mukaan vaikuttimet olivat sekä sisäisiä että ulkoisia.

[283] *Opettaja21: [...] näin tosta Renkaasta, et sinne etsittiin Suomi-kouluun opettajaa niille pienille ja sehän niin ku vastaa mun koulutusta, [...] mä halusin kuitenkin*

omalla äidinkielellä tehdä jotain suomeksi ja sitten saada kontaktia muihin suomalaisiin.

Opettajille oli haastattelujen perusteella tärkeää käyttää omaa ammattitaitoaan (esimerkki 283: "vastaa mun koulutusta"). Lisäksi Suomi-koulu tarjosi mahdollisuuden kuulua suomalaisyhteisöön (esimerkki 283: "kontaktia muihin suomalaisiin"). Muita vaikuttimia olivat oma kiinnostus kieleen ja työn tuntuminen tärkeältä, mikä koskee myös opettajia, joilla ei ollut opettajan- tai lastentarhanopettajankoulutusta (esimerkki 284: "... asia on tärkeä ... tykkään työstä").

[284] Opettaja3: *Opetan, koska asia on tärkeä, ja koska tykkään työstä.*

Opetustyöstä saatava palkkio ei ollut opettajille merkittävä kimmoke työhön (esimerkki 285: "...en todella tienny, että siitä pientäkään palkkioo saa ... kiva homma).

[285] Opettaja15: *Kyllä ja alun perin en todella tienny, että siitä pientäkään palkkioo saa [...] kiva homma, et täst nyt maksetaankin vielä (nauraen).*

Haastattelujen perusteella opetuspalkkiota merkittävämpi kannustin opetustyöhön oli lasten kanssa toimiminen, ja heidän kehityksensä seuraaminen (esimerkki 286: "pienistä jutuista ... on iloinen ... on oppinut ... saa sitä voimaa jatkaa").

[286] Opettaja5: *Yleensä ihan pienistä jutuista. [...] ihan tällaset pienet, et joku, joku osaakin yhtäkkiä jotain tai on ilonen, jostain mitä on oppinu ja kertoo et, mitä Suomessa.. isoäidin luona osas sanoa tai ymmärsi jotain.. Niin niistä sit aina saa sitä voimaa jatkaa.*

Haastattelukertomuksista selviää, että osa opettajista oli päätenyt opetus-tehtävään omien lastensa kautta. Kertomuksissa tulee esiin halu tai pyrkimys välittää kieltä myös vieraille lapsille (esimerkki 287: "tarve ... auttamisen halu ... äidinkieli ja semmonen isänmaallisuus ... haluaa siirtää sen ja perinteet ja kaikki ... tuntemattomille lapsille").

[287] Opettaja15: *[...] opin tuntemaan jonkun lapsen ja se suomen kieli kangertelee, niin tulee semmonen tarve [...] semmonen niinku auttamisen halu ja, ja on se joku äidinkielen ja semmonen isänmaallisuus, että kyllä haluaa siirtää sen ja perinteet ja kaikki näilleki niin ku tuntemattomille lapsille.*

Opettajien haastatteluista sai käsityksen, että opettajat suhtautuvat työhönsä Suomi-koulussa lähes intohimoisesti ja tunnepitoisesti, vaikka se tarjoaa useille myös mahdollisuuden harjoittaa ammattiaan äidinkielellään ja yhteisön, johon kuulua.

7.4.2 Suomi-koulun opettajien käsitys Suomi-koulun tehtävistä haastatteluaineistossa

Haastatteluissa opettajat pohtivat Suomi-koulun tehtäviä ja mahdollisuuksia opettaa kieltä ja kulttuuria. Kielen ja kulttuurin opetuksen lisäksi opettajat painottivat haastatteluaineistossa Suomi-koulun roolia sosiaalisena ympäristönä, jossa on mahdollisuus luoda kontakteja muihin suomenkielisiin (esimerkki 288: "saada ystäviä ja ehkä itsekin").

[288] Opettaja21: *vanhemmilla on mahdollisuus tuoda lapset sinne ja niille saada ystäviä ja ehkä itsekin saada siellä ystäviä ja tutustua ja käyttää sitä kieltä aktiivisesti [...] muilla kielillä pärjää ja niillä on tärkeä, kaikilla on oma asemansa. [...] kannustaa niitä vanhempia edelleen ja voi neuvoakin.*

Suomi-koulun yhteydessä säännöllinen muiden tapaaminen laajentaa kielen käyttömahdollisuuksia (esimerkki 283: "... käyttää sitä kieltä aktiivisesti"). Lisäksi opettajat näkivät kielikoululla olevan tehtävän vanhempien tukemisessa (esimerkki 289: "kannustaa ... neuvoakin").

Opettajien mukaan kielenopetuksen Suomi-koulussa pitäisi olla tavoitteellista, yhteisöllistä ja kannustavaa (esimerkki 289: "tulisivat mielellään ... mukavaa ... tavoite se suomen kielen oppiminen).

[289] Opettaja17: *kaikki tulisivat oikein mielellään sinne kouluun [...] mukavaa [...] oppisivat sitä suomea siinä ollessaan. Se on nyt se tavoite se suomen kielen oppiminen.*

Opettajat pitävät Suomi-koulun opetusta merkittävänä lasten kielitaidon kehitykselle (esimerkki 290: "selkärankaa siihen suomen kieleen ... jäis siihen puhe- tasolle).

[290] Opettaja15: *koska se tuo tuo niin ku selkärankaa siihen suomen kieleen. Et jos Suomi-koulua ei olis, näillä lapsilla pelkästään kotona [...], se jäis siihen puhetasolle, ehkä lapsi oppii lukemaan vanhempien kanssa, mutta kirjoitus jää kokonaan pois. [...] Ja sen on kyllä käytäntökin sanonu, et joskus jopa Suomesta tullu perhe sanoi, että ei, ei tarvita suomen opetusta, ei tarvita Suomi-koulua lapset osaavat, [...], ja vuoden päästä isä toi lapset Suomi-kouluun ja sano, että hän ihmettelee, että kun nämä eivät osaa kirjoittaa.*

Edellä esille nousi merkittävä seikka, kuinka lasten tai nuorten kielellinen pinta-sujuvuus saattaa harhauttaa vanhempia uskomaan lapsen kielitaidon todellisuutta paremmaksi (esimerkki 290: "jäis siihen puhetasolle ... ei tarvita suomen opetusta ... lapset osaavat ... eivät osaa kirjoittaa"). Opettajat perustelivat näkemyksiään haastatteluissa kokemuksillaan (esimerkki 290: "käytäntökin sanonu"). Suomi-koulun toimintaan osallistuminen paitsi laajentaa suomen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle mahdollisesti laajentaa myös käyttöä tavallisen arkipuheesta ja -keskustelusta vaativimmille kielen käytön alueille aina akateemista kielitaitoa vaativiin tilanteisiin.

7.4.3 Suomi-koulun opettajien käsitys opetustyön vaikeudesta haastatteluaineistossa

Haastatteluissa esiin nousseet Suomi-koulutoiminnan vaikeudet painottuivat ryhmien heterogeenisyyteen (esimerkki 291: "huikeat kielitaitoerot"). Opetusryhmä vaati opettajien mukaan oppitunteihin valmistautumiselta ja opetukselta joustavuutta, jonka osa opettajista koki vaikeaksi (esimerkki 291: "Eriyttäminen").

[291] Opettaja5: *Kun jollekin riittää jutustelu isovanhempien kanssa, toiset tähtäävät yökirjoituksiin. [...] Eriyttäminen, lasten huikeat kielitaitoerot. "Hankalat" vanhemmat, liian kovat odotukset kodin puolelta ilman omia panoksia lapsen kielenoppimiseen.*

Toinen haastatteluissa yleinen teema liittyi Suomi-koulun tavoitteisiin (esimerkki 291: "joillekin riittää jutustelu ... toiset tähtäävät ylioppilaskirjoituksiin") ja odotuksiin, joita Suomi-koulun opetukselle asetetaan (esimerkki 291: "... 'Hankalat vanhemmat' ... kovat odotukset ... ilman omia panoksia").

Uutena teemana haastatteluissa esiintyi opettajien kokemat turhautumisen (esimerkki 292: "pettymyksiä") ja riittämättömyyden tunteet (esimerkki 292: "... riittämättömyyttä ... keksis sellasen houkuttelevan ja kiinnostavan tavan opettaa"), joita ei tullut esiin kyselyvastauksissa.

[292] Opettaja5: *[...] usein tulee pettymyksiä [...] kyllähän semmosta riittämättömyyttä välillä koen, että mä en keksi mitään tarpeeks kiinnostavaa, että jos oikein tehokas olis, niin alkas paukutta kielioppisääntöjä [...] mutta eihän se niin toimi. Että keksis sellasen houkuttelevan ja kiinnostavan tavan opettaa, et ne tulis sinne ja jaksais odottaa, että seuraava kielikoulu on, mutta selasta viisastenkiveä mä en vaa oo vielä löytää.*

Haastatteluissa useampi opettaja kertoi myös näistä kielteisistä tunteistaan. Lopulta kuitenkin myönteinen asenne, kiinnostus lapsen kielen oppimiseen ja halua välittää suomen kieltä lapsille olivat voimakkaampia kuin pettymyksen tunteet.

7.4.4 Suomi-koulun opettajien toiveet Suomi-koulutoiminnalle haastatteluaineistossa

Opettajat toistivat haastatteluissa lisäresursseihin ja yhteistyöhön liittyviä toiveita, joita he olivat jo kyselyvastauksissaan esittäneet. Uutena asiana verrattuna lomakesynyn vastuksiin esiin nousivat toiveet tietoteknisten valmiuksien parantamisesta kouluissa.

Haastattelut vahvistivat kyselyvastausten perusteella saamiani käsityksiä Suomi-koulun opettajien työstä. Uutena teemana nousi esiin opettajien pettymyksen- ja riittämättömydentunteet.

7.5 Yhteenveto Suomi-koulun opettajien Suomi-koulua koskevista käsityksistä

Edellä olen käsitellyt opettajien käsityksiä työstä Suomi-koulussa. Lähdin liikkeelle opettajien lomakekyselyvastauksien analysoinnista. Luvun aluksi (luku 7.1) loin katsauksen tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoihin. Suomi-koulun opettajina toimineista vajaalla puolella oli opettajan- tai lastentarhanopettajankoulutus.

Opettajien piirtämät kielelliset muotokuvat (luku 7.2) toivat mielenkiintoisesti esiin opettajien kielikäsitteiden. Kuvissa oli havaittavissa ero opettajankoulutuksen käyneiden ja muun alan koulutuksen saaneiden Suomi-koulun opettajien välillä. Opettajat käsittivät kielet toisistaan erillisinä järjestelminä, kun taas muiden alojen osaajat pitivät kieliä enemmän tilanteisina resursseina.

Kyselyaineistosta ilmeni (luku 7.3), että opettajat arvostivat työtään ja tekivät parhaansa olemassa olevissa olosuhteissa ja käytettävissä olevilla resursseilla. Vaikuttimiksi opettajaksi Suomi-kouluun hakeutumiselle opettajat mainitsivat oman ammattitaidon, yhteisöön kuulumisen tai ajautumisen tehtävään omien lastensa kautta. Mielekkyyttä opettajan työhön toivat iloiset ja innokkaat oppilaat ja heidän edistymisensä seuraaminen sekä työstä saatu positiivinen palaute. Ongelmia opettajille aiheuttivat heterogeeniset ryhmät ja oppilaiden sekä vanhempien välinpitämättömyys ja erilaiset tavoitteet opetukselle. Ongelmia opettajat kertoivat yrittävänsä käsitellä opetusmenetelmiin vaikuttamalla, yhteistyöllä eri toimijoiden kanssa sekä joustavuudella.

Suomi-koulun opettajien haastatteluaineisto (luku 7.4) vahvisti suurelta osin kyselyaineistosta saamiani käsityksiä. Haastatteluaineisto täydensi kyselyaineistoa siltä osin, että haastatteluissa tuli vahvemmin esiin opettajien turhautumisen ja riittämättömyyden tunteet.

8 TULOSTEN TARKASTELU TUTKIMUSKYSYMYSTEN VALOSSA

Edellisissä luvuissa esitin tutkimustuloksia osallistujaryhmittäin: suomikoululaiset (luku 5), vanhemmat (luku 6) ja opettajat (luku 7). Kustakin osallistujaryhmästä keräämääni aineistoa tarkastelin aineistotyypeittäin (kyselyt, haastattelut, kielelliset muotokuvat, omaelämäkertakirjoitelmat). Tällainen analyysitapa oli tarpeellinen aineiston monipuolisuuden (eri osallistujaryhmille oli esitetty erilaiset kysymykset) ja monimuotoisuuden (aineisto oli kerätty eri instrumenteilla) takia.

Tässä luvussa esitän synteessin analyysin runsaista ja yksityiskohtaisista tuloksista tutkimuskysymysten valossa:

1. Mitkä tekijät vahvistavat suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta? (luku 8.1)
2. Millaisena resurssina Suomi-koulua käyneet nuoret pitävät suomen kieltä ja monikielisyyttään? (luku 8.2)
3. Miten Suomi-koulu edistää nuorten käsityksien mukaan heidän suomen kielen taitoaan? (luku 8.3)
4. Miten Suomi-koulu tukee suomikoululaisten vanhempien ja opettajien käsitysten mukaan kasvatusta monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (luvut 8.4–8.5).

Tutkimukseen osallistujat olivat saksansuomalaisia Suomi-koulun n. 15-vuotiaita ja sitä vanhempia oppilaita, suomikoululaisten vanhempia ja opettajia. Tutkimusaineistoni koostui kyselyistä, haastatteluista ja oppilaiden kirjoittamista omaelämäkertakirjoitelmista. Aineiston muodostivat 56 suomikoululaisen, 57 vanhemman sekä 22 opettajan kyselyvastaukset. Lisäksi aineisto sisälsi kahdeksan oppilaan, kymmenen vanhemman ja viiden opettajan teemahaastattelut. Aineistoon kuului myös haastattelujen yhteydessä piirretyt kielelliset muotokuvat. Aineistoa täydensivät oppilaiden kirjoittamat omaelämäkertakirjoitelmat, joita oli käytettävissäni viisi. Osana aineistoa olivat Suomi-kouluissa vierailujeni aikana tekemäni havainnot. Multimodaalisella aineistolla pyrin lähestymään aihetta mahdollisimman monipuolisesti ja antamaan osallistujille tilaa tuoda esiin omat käsityksensä.

Suomikoululaisten käsitysten ymmärtäminen vaati myös suomikoululaisten vanhempien ja Suomi-koulun opettajien näkemysten selvittämistä. Tutkimukseni yleisenä tavoitteena oli saada kokonaiskuva ja lisätä ymmärrystä Suomi-koulutoiminnasta Saksassa ja kielikoulua käyneiden nuorten käsityksistä Suomi-koulusta ja suomen kielen asemasta heidän elämässään. Lisäksi halusin luoda katsauksen suomikoululaisten valmiuksiin ja haluun käyttää kielellistä ja kulttuurista osaamistaan sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnallisesti.

8.1 Suomikoululaisten suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistavat tekijät

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä omasta suomalaisten joukkoon kuulumisestaan. Vastauksia kysymykseen hain kyselyn, haastattelujen, piirrosten ja omaelämäkertakirjoitelmien avulla. Analysoidessani osallistujien taustatietoja huomioni kiinnittyi osallistujien korkeaan koulutustasoon. Valtaosa koululaisista (97 %) kertoi opiskelevansa ylioppilaskirjoituksiin tähtäävässä koulumuodossa (*Gymnasium*). Suomi-koulun jo päättäneistä opiskelijoista (19–25-vuotiaat osallistujat) lähes kaikki (90 %) olivat korkeakouluopiskelijoita. Työelämään siirtyneistä entisistä suomikoululaisista korkeakoulututkinto oli yli kahdella kolmanneksella. Nämä tulokset vastaavat aikaisemmin esimerkiksi Tuomi-Nikulan (1989, 37–40) Saksan Liittotasavallassa asuneiden saksansuomalaisten sopeutumista käsitelleessä tutkimuksessaan saamia tuloksia, joissa todettiin saksansuomalaisten olevan korkeasti koulutettuja (ks. myös Tuomi-Nikula 2008, 270; Wilkman 2005, 95). Suomi-koulua käyneistä nuorista, jotka osallistuivat tutkimukseen, runsas 70 prosenttia oli jo kielikoulun lopettaneita nuoria aikuisia. Heidän osallistumisensa tähän tutkimukseen kertoo mahdollisesti Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyötyjen havaitsemisesta vasta aikuistuttua, ja Suomi-kouluajan ollessa takanapäin. Tulos osoittaa, että kuulumisen tunne ei ole sidoksissa aktiiviseen Suomi-kouluuikaan vaan jatkuu kielikouluajan jälkeen.

Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä kuulumisen kokemukset ovat monitahoisia. Kuten May (2013, 5) toteaa, mm. sosiaalisista suhteista, kulttuurisista ja materiaalisista aineksista koostuvat kuulumisen tunteet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja ovat siitä syystä vaikeasti eroteltavissa. Tutkimus osoitti, että Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksissä suomalaisten joukkoon kuulumisesta oli vaihtelua. Osa nuorista tunsivat olevansa suomalaisia aina. Muilla kuulumisen tunne vaihteli tilanteisesti. Kuulumisen tunnetta vahvistavia tekijöitä olivat erilaiset toimintaympäristöt, joissa Mayn (2013, 113) mukaan yksilö rakentaa käsitystä itsestään samankaltaisuuksien ja erojen pohjalta sosiaaliin suhteisiin nojautuen. Tällaisista sosiaalisista toimintaympäristöistä tässä tutkimuksessa nousivat esiin erityisesti koti ja oleskelu Suomessa. Toimintaympäristönä Suomi yhdistyi useimmissa tapauksissa lomiin, joihin liittyi mökki ja luonto. Paikat olivat tutkituille nuorille merkityksellisiä myös niihin liittyvien tärkeiden ihmisten,

kuten perheen, isovanhempien ja muiden sukulaisten, takia. Suomalaisiin kuulumisen tunne ilmeni tutkimuksessa myös arkielämässä saksankielisessä ympäristössä. Kuulumisen tunteeseen liittyi osallisuus paikallisessa suomalaisyhteisössä, kuten Suomi-koulussa. Viestintätilanteet, joissa Suomi nousi esiin saksalaisessa tai kansainvälisessä toimintaympäristössä, vahvistivat suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta siihen liittyvän asiantuntijuuden kautta.

Toimintaympäristöjen ohella kuulumisen tunnetta vahvistivat erilaiset objektit sekä sosiaaliset tai kulttuuriset käytänteet, jotka ovat läheisesti yhteydessä aistikokemuksiin. Aistit voidaan käsittää kommunikaatiovälineiksi, joiden välittämä informaatio on sosiaalisesti rakentunutta (May 2013, 131, 149; Salmi 2000, 52). Vastauksissa nousivat esiin esteettiset aistikokemukset, joilla oli yhteys suomalaiseen kulttuuriseen kuvastoon²². Osa osallistujien viittauksista musiikkiin liittyi suomalaiseen populaarimusiikkiin, jolla on Löytyn (2015a, 44–45) mukaan todettu olevan vaikutusta Suomi-kuvastoon. Monet vastauksissa mainitut suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistavat artefaktit (musiikki, design, painotuotteet) koetaan aistien välityksellä ja perustuvat kokemusten subjektiiviseen tulkintaan. Mainitut artefaktit ilmensivät totunnaista Suomi-kuvastoa ja yhteyttä luontoon, jota suomalaisen muotoilun sanotaan toistavan (ks. esim. Lehtonen 2015b, 144). Nuorten Suomi-kuvasto kumpuaa omien kokemusten lisäksi mahdollisesti perheessä ja suvussa kulkevien tarinoiden, tapojen ja käytäntöjen pohjalta rakennetuista mielikuvista. Aineistosta saamaani käsitystä vahvistivat haastatteluvierailujeni aikana tekemäni havainnot, joiden mukaan Aallon, Wirkkalan ja Sarpanevan ym. muodot, Marimekon ja Finlaysonin tekstiilit sekä muut kuulumista välittävät elementit, kuten kuvat kesänviettopaikoista tai tutuista suomalaisista maisemista, ovat näkyvä osa saksansuomalaisten kotien sisustuksessa.

Inhimilliseen ja ruumiilliseen kokemukseen liittyvästä suomalaisesta ruoasta ja makumaailmasta oli muodostunut nuorille tärkeä kuulumista välittävä ja vahvistava tekijä. Kortesniemi (2013, 193) toteaa, että haju- ja makuaistin välittämät kokemukset ovat omiaan jättämään pysyviä muistijälkiä. Tutkimustuloksista selviää, että saksansuomalaisille nuorille suomalaisiksi mielletyt maut, kuten pulla, suklaa ja ruisleipä, olivat merkittäviä suomalaisten joukkoon kuulumisen tunnetta vahvistavia makuelämyksiä. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ruoka- ja makutottumukset ovat kulttuurinen piirre, joka tyypillisesti kulkeutuu sukupolvelta toiselle maastamuuttajien mukana (ks. esim. Almerico 2014; ks. myös Lehtonen 2015b, 145). Merkittävä osa kuulumisen tunnetta on jattu tietoisuus ja kokemus ts. asiat, jotka eivät kaipaa selitystä.

Suomen kieli oli vastaajille merkittävä maahan ja yhteisöön yhdistävä tekijä. Dufvan (2002, 36) mukaan kieli antaa omanlaisensa näkökulman maailmaan, joka puolestaan yhdistää kielenpuhujia toisiinsa. Kieltä käytettäessä tai sitä kuul-

²² Suomi-kuvasto koostuu erilaisista maahan ja kansaan liittyvistä konkreettisista ja symbolisista käsitteistä, jotka ovat useimmille suomalaisille tuttuja. Tällaisia käsitteitä ovat mm. luonto, laatu, puhtaus, teknologiaosaaminen, vaatimattomuus ja "sisu". (ks. esim. Löytty 2015a, 40–60; Lehtonen 2015b, 139–145.)

taessa osallistuneille nuorille vahvistui tunne suomalaisten ryhmään kuulumisesta. Kielen suhteen ajatukset olivat kaksijakoisia. Jotkut vastaajista korostivat kielen olevan avain, jonka välityksellä saattoi kuulua suomalaisiin. Toisten vastaajien mielestä kielen hallinta ei ollut ehdoton edellytys suomalaisuudelle, mutta sen koettiin vahvistavan yhteyttä.

Suomalaisten yleisesti itseensä kohdistamat ominaisuudet heijastavat kansallisia arvoja ja kertovat siitä, mitä ihmiset ovat halunneet tai haluaisivat olla (ks. esim. Löytty 2015a, 46, 56–57, 60). Tällaiset arvot, olipa niillä todellisuuspohjaa tai ei, koululaitos ja media ovat juurruttaneet suomalaisten alitajuntaan (Ruuska 2015, 212). Tämä näkyi myös Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksissä, vaikka he eivät olleet käyneet koulua Suomessa. Kulttuurinen kuvasto kuitenkin kulkeutuu maastamuuttajien mukana. Joissakin vastauksissa ominaisuudet yhdistettiin ulkoiseen habitukseen, kuten vaaleuteen, mutta useimmiten piirteille ei tätä perustaa ollut löydettävissä, vaan suomalaiseksi oli opittu kasvuympäristössä. Tärkein käsityksiä Suomesta ja suomalaisista välittävä ympäristö tutkimukseen osallistuneille nuorille oli koti, jonka ohella Suomi-koulun opetukseen osallistuminen mahdollisesti vahvisti näitä käsityksiä. Useissa vastauksissa suomalaiseksi määritellyt ominaisuudet liittyivät kommunikaatiotapoihin, hiljaisuuden häiritsemättömyyteen, rauhallisuuteen sekä ajoittaiseen syrjään vetäytymiseen.

Kuuluminen on kaksisuuntainen prosessi, jossa molempien osapuolten on oltava mukana (May 2013, 83). Luokittelu ”meihin” ja ”muihin”, tuttuun ja vieraaseen, ei ole rationaalista, vaan se on suhteessa ympäristön luokittelujärjestelmiin (May 2013, 2013, 99; Lehtonen 2015d, 257–258). Tutkimuksessa suomikoululaisten kokemusmaailma oli kulttuurisesti moninainen. Julkista ja poliittista keskustelua hallitsee kuitenkin nationalismien kehys, jossa vastakkain asettuvat kansallinen ja kulttuurisesti moninainen (tai maahanmuuttajataustainen). Asetelma tuotti nuorille toiseuden kokemuksia ja asetti puitteet heidän subjektiivisille kuulumisen tunteilleen. Osallistujat tiedostivat taustastaan johtuvan erilaisuutensa, vaikka saksansuomalaiset ovat yleensä hyvin saksalaiseen yhteiskuntaan integroituneita ja valtaväestön arvostama ulkomaalaisvähemmistö mm. korkean sosioekonomisen statuksen ja korkean koulutustason vuoksi. Saksansuomalaisten nuorten kokemusmaailma ja ajattelutapa ovat todennäköisesti erilaisia kuin yksinomaan valtakulttuurin vaikutuspiirissä kasvaneilla nuorilla. Nuorten kokemuksissa heidät luokiteltiin maailman globalisoitumisesta huolimatta kansalaisuuden ja ”kotimaan” tai asuinmaan perusteella. Osallistujat kertoivat kokeneensa erilaisuutta sekä saksalaisessa että suomalaisessa ympäristössä. Saksassa osallistuneiden nuorten kokema erilaisuus liittyi useimmiten koulukontekstiin, jossa maahanmuuttajataustaa saatettiin käyttää kiusaamisen perusteena. Aikaisemmin Warinowski (2012, 324, 332) on yritysten väliaikaisesti ulkomaille lähettämien perheiden lasten kulttuurisia siirtymiä käsittelevässä tutkimuksessaan todennut, että Suomen ulkopuolella eläneitä ja kasvaneita lapsia ja nuoria ei pidetä paluumuuton jälkeen erityisenä ryhmänä esimerkiksi koulu-kontekstissa, koska he osaavat suomea ja näyttävät suomalaisilta. Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten kokemukset olivat samansuuntaisia. Suomessa

koetut erilaisuuden kokemukset olivat aineiston mukaan osittain silmiin pistävämpiä kuin Saksassa. Tähän mahdollisesti vaikutti, että asiaan viitanneet vastaajat kokivat kuuluvansa suomalaisten joukkoon, mutta heidän kokemusmaailmansa ei vastannut ikätovereiden kokemusmaailmaa esimerkiksi varusmiespalveluksessa tai koulumaailmassa.

Tutkimuksessa nuoret problematisoivat kuulumistaan ja minäkuvaansa suhteessa valtakulttuuriin. Taustansa, kuulumisen tunteen ja toiseuden kokemuksensa nuoret nostivat esiin sekä kysely- että haastatteluvastauksissaan. Eri-tyisesti omaelämäkertakirjoitelmissaan he käsittelivät useaan paikkaan kuulumisen problematiikkaa. He ottivat kantaa arkiajattelussa yleisiin käsityksiin kodista ja kotimaasta, jotka ovat useimmiten sidottu ajatukseen rajatusta paikasta, joka määritellään syntyperän mukaan. Nuoret kyseenalaistivat ajatuksen yhteen paikkaan kuulumisesta. Heille ajatuksessa kahdesta yhtäaikaisesta kotimaasta ei ollut ristiriitaa. Ajatuksiaan he ilmaisevat mm. kertomalla olevansa suomalaisia ja saksalaisia yhtä aikaa, eurooppalaisia tai maailman kansalaisia. Käsitykset tulivat esiin erittäin hyvin suomikoululaisten piirtämissä kielellisissä muotokuvissa, osittain jopa selvemmin kuin sanallisissa kertomuksissa (ks. luku 5.6). Ruokonen-Engler (2013, 347–350) käsittelee saksansuomalaisten naisten elämäkertoja käsittelevässä tutkimuksessaan samaa ongelmaa ja käsittää moneen paikkaan kuulumisen joustavaksi rajat ylittäväksi verkostoksi. Samoin tämän tutkimuksen nuoret liikkuvat yllirajaisissa ja paikallisissa verkostoissaan tuntien kuulumista moniin paikkoihin.

Lisäksi tarkastelin nuorten käsityksiä Suomea ja suomalaisia koskevien väittämien avulla. Tulokset osoittivat, että suurin osa nuorista (84 %) uskoi syntyperästään olevan heille hyötyä. Useimmiten he käsittivät taustansa vaikuttavan myönteisesti opiskelu- ja työmahdollisuuksiinsa. Aikaisemmassa *Takaisin Suomeen?* -tutkimuksessa havaittiin työn ja opiskelun olevan merkityksellisiä perusteita Suomeen muutolle (Tuomi-Nikula 2013, 117–120). Myös tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että samoin perustein tutkimukseen osallistuneet nuoret saattoivat harkita Suomeen muuttoa. Osa toi esiin, että he voisivat hyödyntää kulttuurista osaamistaan ja kielitaitoaan myös Suomessa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet Suomi-koulua käyneet nuoret suhtautuivat taustaansa valtaosin myönteisesti. Tulokset myötäilevät Tuomi-Nikulan (2013b) tutkimusta, jonka mukaan saksansuomalaiset suhtautuvat taustaansa kahden maan ja kulttuurin edustajina positiivisesti. Asuinmaahansa ulkonäöllisesti, kielellisesti ja kulttuurisesti hyvin integroituneina Suomi-koulua käyneet nuoret saattoivat itse päättää, milloin toivat julki oman taustansa ja millä tavoin. Näin osallistujat osoittivat minäkuvan ja kuulumisen tunteen subjektiivisuuden ja dynaamisen luonteen. Suurin osa nuorista tunsu kuuluvuutta, ja eräät jopa jonkin asteista patriotismia, Suomea kohtaan. Tutkimuksen yhteydessä ei ollut havaittavissa velvollisuudentuntoista suomalaisten joukkoon kuulumista, mistä Weckström (2011a, 76–79) raportoi ruotsinsuomalaisten nuorten kohdalla. Joukossa oli myös nuoria, jotka pitivät kuulumista kansakuntaan ja kansallisuuteen rajoittavana ja vanhanaikaisena. He painottivat olevansa yksilöitä eivätkä jonkin

kansakunnan edustajia. Oli kiinnostavaa huomata, kuinka osa tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista hyödynsi erilaisuuttaan tilanteisesti positiivisena voimavarana ja korostivat omaa taustaansa suomalaisina erottautuakseen muista esimerkiksi työssä.

8.2 Suomen kieli ja monikielisyys suomikoululaisten resursseina

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten suomikoululaiset käsittivät suomen kielen ja monikielisuuden henkilökohtaisina kielellisinä resursseinaan. Keräsin vastauksia kyselylomakkeella, teemahaastatteluilla ja kielellisillä muotokuvapiirroksilla. Tarkastelin osallistujien itse arvioitua suomen kielen taitoa osana suomen kieleen liittyviä käsityksiä. Lisäksi kartoitin suomen suhdetta muihin osallistujien hallitsemiin kieliin sekä suomen kielen osaamisen tarvetta. Osallistujien käsitykset monikielisuuden vaikutuksista liittyivät tiiviisti kielitaitoon.

Aluksi tarkastelin osallistujien käsityksiä suomen kielestä kuvailevien adjektiivien avulla. Tarkoituksena oli saada yleiskuva, olivatko käsitykset keskimäärin myönteisiä vai kielteisiä. Tulokset osoittivat, että nuoret liittyivät suomeen vahvimmin kauneuden, hyödyllisyyden ja tärkeyden. Nämä tulokset osoittavat osallistujien myönteistä suhtautumista suomen kieleen. Koska adjektiivit olivat valmiiksi annettuja ja siksi rajoittuneita, vastaajilla oli mahdollisuus kommentoida niitä. Osallistajat pohtivat avoimissa kommentteissaan suomen kielen ominaisuuksia ja tärkeyttä yksityisellä ja globaalilla tasolla.

Selvitin nuorten kielitaitoa kyselylomakkeen kysymyksiin sisältyneen itsearviointitaulukon avulla. Tulosten perusteella lähes kaikki nuoret määrittelivät saksan äidinkielekseen. Jos saksaa ei määriteltä äidinkieleksi, arvioitiin sen taito Euroopan neuvoston kuusiportaisella asteikolla kahdelle korkeimmalle tasolle. Tulosta voidaan pitää odotusten mukaisena, koska kaikki tutkimukseen osallistujat olivat käyneet useita vuosia koulua asuinmaassaan. Runsaat puolet vastaajista määritteli suomen äidinkielekseen. Enemmän kuin kolmannes nuorista arvioi suomen kielen taitonsa olevan edellä mainitun asteikon kahdella korkeimmalla tasolla. Joukossa oli muutamia nuoria, jotka arvioivat kielitaitonsa keskitasolle. Suomen kielen taidossaan nuoret arvioivat parhaimmaksi puheen ymmärtämisen, puhetaitonsa ja selviytymisen yksinkertaisista kirjoitustehtävistä. Osallistajat kokivat itsensä epävarmemmiksi akateemista kielitaitoa vaativissa kommunikaatiotilanteissa, ja eri murteet tuottivat heille hankaluuksia. Yleisesti saksalaisissa kouluissa vieraina kielinä²³ opiskelluista kielistä vain englannin taitoaan nuoret arvioivat lähes saksan ja suomen taitojen tasoiseksi. Oli mielenkiintoista huomata, että suomen kielen taitoaan nuoret pitivät varsin hyvänä. Kotona ja kolmannella sektorilla toimivassa Suomi-koulussa opittu suomen kieli oli verrattavissa osallistujien itsearvion mukaan virallisen koulujärjestelmän tukemien kielten taitoon.

²³ Saksalaisissa kouluissa yleisimmin opiskellut vieraat kielet ovat englanti, ranska, espanja ja latina.

Kielitaidon käytön analyysin perusteella Suomi-koulua käyneet nuoret ker-toivat käyttävänsä suomea yleisimmin kommunikaatiovälineenä perheen kanssa. Monille osallistujille suomi liittyi saksalaisessa asuinympäristössä kotiin ja Suomi-kouluun. Suomen kieli koettiin merkitykselliseksi myös yllirajaisesti Suo-messa asuvien sukulaisten ja ystävien sekä Suomessa vierailujen vuoksi. Jouk-koon mahtui muutamia nuoria, joilla oli mahdollisuus käyttää suomea myös työ-tehtävissään tai suomen hallinta oli laajentanut opiskelupaikan valintamahdolli-suuksia. Useimmat vastaajat mainitsivat, että saksa on heidän paremmin hallittu kielensä. Syyksi esitettiin mm. että koulun ja arkipäivän kieli oli saksa ja suomen käyttömahdollisuudet olivat rajalliset. Samankaltaisia huomioita on tehnyt myös Lotta Weckström tutkiessaan Ruotsissa asuvia suomalaisia, joista monille suomi on kodin piiriin kuuluva tunteiden kieli ja ruotsi kuuluu julkiseen elämään (Weckström 2013a, 152–153). Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksista ei välity ku-va, että suomen käyttöä julkisilla paikoilla pidettäisiin häpeällisenä kielen sosi-aalisen statuksen vuoksi. Ennemmin kieli herättää ihailua ja kummastusta eri-laisuutensa vuoksi. Tuomi-Nikulan (2013b, 92–93) sanoin ”Saksa on Euroo-pan ’suomalaisin’ ulkoma, mikäli mukaan ei lasketa Ruotsia”. Tästä huolimatta suomalaisyhteisöt ovat suhteellisen pieniä ja hajanaisia, joten suomen käyttö-mahdollisuudet kodin ulkopuolella ovat rajoittuneet. Tulokset ovat tältä osin odotetun mukaisia, sillä vähäisten käyttömahdollisuuksien vuoksi suomi rajoit-tuu yksityiseen käyttöön ja saksa hallitsee julkista elämää.

Tulokset osoittivat, että nuorille suomi oli henkilökohtaisesti merkittävä vä-line sosiaalisten kontaktien ylläpitämiseksi. Nämä kontaktit olivat sekä paikalli-sia että yllirajaisia. Paikalliset kontaktit muodostuivat ensisijaisesti perheenjäse-nistä ja osallistumisesta saksalais-suomalaisten yhteisöjen kuten Suomi-koulun toimintaan. Yllirajaisiin kontakteihin kuuluivat mm. sukulaiset ja ystävät Suo-messa. Sosiaalisten kontaktien ylläpitäminen ja Suomi-koulun merkitys yhtei-sönä on noussut esiin myös aikaisempien tutkimuksien tuloksissa (Granat 2003; Kangas & Lehikoinen 1998; Pesonen 2009; Voipio 1999).

Tuloksista nousi vahvasti esiin osallistujien affektiivinen suhde suomen kieleen. Iskanius (2006, 178) esittää Ramptonia mukailien affektiivisen siteen kie-leen muodostuvan sen sisällään pitämistä kulttuurisista aineksista, arvoista ja merkityksistä. Osoituksena affektiivisesta suhteesta suomeen käsitin sen, että osallistujat määrittelivät suomen (toiseksi) äidinkieleksi tai tunnekieleksi. Lisäksi kielen hallintaa pidettiin avaimena kulttuurin ymmärtämiselle. Joukko nuoria korosti suomen kielen olevan osa minäkuva. Affektiivisuus ilmeni selvästi op-pilaiden kielellisissä muotokuvissa, joissa suomi oli sijoitettu sydämen kohdalle (”suomi sydämessä”). Muutama nuori viittasi vastauksissaan suomeen erilaisena kielenä ja monet pitivät kieltä olennaisena osana monikielisyyden tuomia henki-lökohtaisia etuja.

Suomi-koulua käyneet nuoret suhtautuivat omaan monikielisyyteensä lä-hes poikkeuksetta myönteisesti. Monikielisillä voi olla kulttuuriosaamista ja joustavuutta, koska heidän elämysmaailmansa on yksikielisiä laajempi. Tämän käsityksen tutkimukseen osallistuneet nuoret toivat selvästi esiin. He korostivat

maailmankuvan avartumista ja tiedostavaa maailmankatsomustaan sekä asian-
tuntijan rooliaan. Heidän käsityksensä mukaan monikielisyys vaikutti kielten
opiskeluun myönteisesti. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että moni-
kieliseksi kasvaminen edistää metakielellisiä taitoja, millä voi olla siirtovaiku-
tusta muiden kielten oppimiseen (ks. luku 3.2). Monikielisyiden instrumentaali-
sina hyötyinä esiin nousivat kommunikaatio suomenkielisten kanssa sekä työ- ja
opiskelumahdollisuuksien laajeneminen.

Tulokset osoittivat, että Suomi-koulua käyneet nuoret arvioivat suomen
kielen taitonsa varsin hyväksi ja arvostivat monikielisyyttään. Koivula (2000, 21–
35) teki Iso-Britannian Suomi-koulujen oppilaiden kaksikielisyyttä ja etnistä
identiteettiä käsitelleessä ammattikorkeakoulun päättötyössään havaintoja, joi-
den mukaan osalle hänen tutkimukseensa osallistuneille suomikoululaisille suo-
men kieli oli väline yhteyden pitämiseksi suomalaisten sukulaisten kanssa ja toi-
sille merkittävä osa minäkuva. Samaan tapaan tässä tutkimuksessa käsitykset
suomen kielen merkittävydestä jakaantuivat tunnepohjaisiin ja instrumentaali-
siin seikkoihin. Suomen kieleen tutkimukseen osallistuneet nuoret suhtautuivat
affektiivisesti, vaikka kielellä osoittautui olevan myös instrumentaalista arvoa
ylirajaisten suhteiden ylläpitämisessä sekä joissain tapauksissa myös työssä ja
opiskeltaessa. Monet tunsivat itsensä suomalaisiksi juuri suomen kielen kautta ja
osoittivat vastauksissa ymmärtävänsä, että kieli ei edusta ainoastaan sanoja ja ra-
kenteita, vaan myös ajattelutapoja ja merkityksiä, jotka kätkeytyvät sanojen sisäl-
töön.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin perusteella suomikoululaiset piti-
vät itseään avarakatseisina ja kokivat omaavansa kulttuurienvälistä ymmärrystä,
ts. he olivat avoimia erilaisille tavoille elää. Tämän voidaan katsoa olevan seu-
rausta vastaajien omakohtaisista toiseuden kokemuksista, jotka ovat yhteydessä
kasvamisesta monikielisyteen ja useaan paikkaan kuulumisesta (kolmas tila),
joten heidän oli helpompi nähdä ja hyväksyä erilaisuutta. Tulokset antoivat viit-
teitä osallistujien kielitietoisuudesta ja kognitiivisista taidoista. Laajojen tutki-
musten pohjalta tiedetään erityisesti kielelliseen tietoisuuteen liittyvien kognitiiv-
isten taitojen kehittyvän monikielillä muita paremmin (ks. luku 3.2.2). On ole-
tettavaa, että nuorten mielipiteet ovat syntyneet toisaalta omakohtaisista koke-
muksista ja toisaalta ympäristön välittämänä, sillä nuorten vanhemmat painotti-
vat omissa vastauksissaan monikielisyiden hyötyjä mm. muiden kielten oppimi-
sella.

8.3 Suomi-koulu suomikoululaisten suomen kielen taidon edis- täjänä

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, kuinka suomikoululaiset koki-
vat Suomi-koulun opetukseen osallistumisen vaikuttaneet heidän suomen kielen
taitoonsa. Tässä yhteydessä tarkastelin Suomi-koulua oppimisympäristönä ja kä-
sityksiä Suomi-koulun asemasta osallistujien kielitaidon kehittymiselle.

Odotusten mukaisesti Suomi-koulussa opittiin suomea ja tutustuttiin suomalaiseseen kulttuuriin. Suomi-koulun opetuksessa painottui erityisesti kielioppi, ja opetus oli joidenkin osallistujien mielestä oppikirjapainotteista. Näiltä osin tulokset olivat yhteneväisiä Tigertin amerikansuomalaisia suomikoululaisia käsitelleen tutkimuksen tulosten kanssa (Tigert 2017, 129). Suomi-koulun opetuksessa kulttuuriin tutustuminen liittyi usein vuotuisjuhlien viettoon. Erityisesti osallistujat nostivat esiin Suomi-koulussa opitut ja harjaannutetut asiat, joita kotona ei opita tai harjoitella. Nuorten mukaan kotona vähälle huomiolle ja vähän harjoiteltuja asioita olivat kielioppi, asiatekstien kirjoittaminen ja suomalaiseen kirjallisuuteen tutustuminen. Joukkoon mahtui myös osallistujia, jotka kertoivat, että eivät olleet oppineet mitään Suomi-koulussa. Ilmapiirin Suomi-koulussa kerrottiin yleensä olevan rento ja kannustava. Suomi-koulun opettajilla on yleensä varsin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa ryhmänsä opetusta ja toimintaa (ks. esim. Korpela 2017, 35). Suomikoululaisten vastausten perusteella opettajat loivat persoonallaan ja toimintatavoillaan viihtyisän opiskeluilmapiirin.

Kielikoulun opetukseen ja toimintaan suhtauduttiin myös kriittisesti. Oppimateriaalina Suomi-kouluissa käytetään yleisesti äidinkielen tai S2-oppimateriaalia sekä oppikirjoista kopioituja tehtäviä (ks. Alho 2012; Tigert 2017, 117–118, 166). Käytettyä opetusmateriaalia ei kuitenkaan pidetty ihanteellisena Suomi-koulun tarpeisiin. Nuoren näkökulma poikkeaa Alhon (2012) esittämistä opettajien käsityksistä Suomi-koulun oppimateriaalista. Oppilaat pitivät oppimateriaalia osittain vanhentuneena eikä heidän elämysmaailmaansa vastaavana. Erityisesti tyytymättömyyttä suomikoululaisten keskuudessa aiheutti taitotasoltaan ja ikärakenteeltaan epäyhtenäiset ryhmät, opetuksen liian vaatimaton taso tai yksipuolisuus sekä opetuksen ajoittuminen koulupäivien jälkeen tai viikonloppuihin ja lisäksi usein kaukana kotoa.

Tutkimukseen osallistujat esittivät toiveenaan opetuksen suunnitelmallisuutta ja selkeitä tavoitteita. Opetusmenetelmien valintaan ja opetuksen suunnitteluun vaikuttaa opettajan kokemus ja ryhmän rakenne. Heterogeenisen ryhmän opettaminen ja kaikkien oppilaiden tarpeiden ja toiveiden tyydyttäminen ovat Suomi-koulun suuria haasteita. Osalla oppilaista oli selvä tavoite suorittaa yleinen kielikoe (YKI). Muita tavoitteita olivat mm. yksilöllinen lukutavoite.

Alle puolet osallistujista kertoi tapaavansa muita suomikoululaisia, joihin he olivat tutustuneet Suomi-koulussa, myös kielikoulun ulkopuolella. Myös Laitisen (2013) pro gradu -tutkimuksen tulokset Pariisin Suomi-koulusta osoittivat, että Suomi-koulun tovereita tavattiin oppituntien ulkopuolella harvoin tai ei lainkaan. Suomi-koulussa oli kuitenkin mukava tavata muita suomea puhuvia lapsia ja nuoria. Voipio (1999, 224) on aikaisemmin kiinnittänyt huomiota kielikoulun tarjoaman sosiaalisen ympäristön mahdollisuuksiin, jotka auttavat lasta tai nuorta sekä vanhempia huomaamaan, että kotiseudulla asuu muitakin suomea puhuvia perheitä. Myös Creese ym. (2006, 40) ovat tutkiessaan Iso-Britannian kotikielen kouluja todenneet yhteisön merkityksen. Tämä tutkimus osoitti vastaavia tuloksia. Yhteisöön kuulumisen ja yhteisön tuki kannustivat suomen ylläpitämiseen perheissä sekä toisen ja kolmannen polven keskuudessa. Osallistuneiden nuorten mukaan Suomi-koulun hyötyihin kuului mahdollisuus tavata

muita ulkosuomalaisia, oppia ja käyttää suomea kodin ulkopuolella sekä saada vahvistusta kotona opituille kulttuurisille käyttäytymismalleille vertaisryhmässä. Tuloksista jäi mielikuva, että oppilaat halusivat parantaa kielitaitoaan Suomi-koulussa ja olivat valmiita haastavampiin oppimistehtäviin. Tuloksista on pääteltävissä, että käsitykset Suomi-koulusta oppimisympäristönä olivat epäkohdista huolimatta enimmäkseen myönteisiä.

8.4 Suomi-koulu vanhempien monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen kasvatuksen tukena

Neljäs tutkimuskysymykseni jakaantuu kahteen osaan. Ensin selvitin vanhempien käsityksiä suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Kysymyksen toisessa osassa tarkastelin opettajien käsityksiä työstään Suomi-koulussa (luku 8.5). Vanhempien käsityksiä tutkin verkkokyselyin, haastatteluin ja kielellisin muotokuvapiirroksin. Vastauksista kuvastuu, että omien lasten kasvattaminen monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen vaatii pitkäjännitteisyyttä ja johdonmukaisuutta. Tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien taustatiedoista kävi ilmi, että heidän koulutustasonsa oli korkea. Heidän käsityksensä mukaan koulutustasolla saattaa olla merkitystä haluun ja valmiuksiin välittää suomen kieltä eteenpäin seuraavalle sukupolvelle ja hakeutua mukaan Suomi-koulun toimintaan. Tulos poikkeaa Siitosen ja Tuomi-Nikulan (2003, 327) aikaisemmista tuloksista, joiden mukaan vanhempien koulutustasolla ei ollut ratkaisevaa merkitystä aktiivisuudelle välittää äidinkieltä lapsille. Voidaan ajatella, että Saksan Suomi-kouluverkoston tiheys viittaa vanhempien haluun ja kykyyn perustaa Suomi-kouluja monikielisyyskasvatuksensa tueksi.

Vanhempien käsitykset suomen kielestä erosivat heidän käsityksistään äidinkielestä, vaikka useimmille suomi oli myös äidinkieli. Nikanteen (2002, 29–31) mukaan ”ihminen on äidinkiellensä merkitsemä, halusi hän sitä tai ei”. Äidinkieli on yksilölle persoonallinen kommunikaatioväline. Äidinkieltä on tutkimuksissa määritelty monin kriteerein (ks. esim. Nissilä 2016, 31–32; Skutnabb-Kangas 1988, 34–38), kuten identiteetin ja taidon näkökulmista. Tutkimukseen osallistuneet suomikoululaisten vanhemmat viittasivat suomeen osana minäkuvaansa (ks. ks. luku 3.4.2) sekä kertoivat suomen olevan kieli, jolla he saattoivat ilmaista itseään täydellisimmin ja vivahteikkaimmin (ks. myös Martin 1999, 16). Äidinkieltä he kuvasivat affektiivisin ilmaisuin, kuten sydämen ja tunteiden kieleksi. Äidinkieli oli yksi heidän minäkuvansa peruselementeistä, joka kulkee mukana synnyinmaasta pois muutettaessa. Osa vastaajista piti tärkeänä, että he saattoivat välittää omaa äidinkieltään, tunteidensa kieltä, lapsilleen ja kommunikoida heidän kanssaan äidinkielellään. Suomi-koulutyö perustuu juuri tällaisten vanhempien tarpeisiin ja aktiivisuuteen. Samalla he välittävät tätä asennetta myös asuinympäristössään sekä ulkosuomalaisten keskuudessa että laajemmin elinympäristönsään.

Kuten edellä esitin, äidinkielen vanhemmat yhdistivät voimakkaasti tunteisiin. Kyselylomakkeessa oli toinen kysymys, jossa kysyin suomen kielen merkittävyyttä. Tämän kysymyksen vastauksissa oli eroa äidinkieleen, sillä suomen kieli liitettiin maahan ja suomalaisten joukkoon kuulumiseen. Kieli käsitettiin sekä yksilön että yhteisön ominaisuudeksi. Vastauksista ilmeni, että äidinkielellä, joka lähes kaikilla oli suomi, oli tärkeä rooli vanhempien minäkuvan tiedostamisessa. Suomen kieli määriteltiin kommunikaatiovälineeksi, ja se oli merkittävä kuulumisessa suomea puhuvaan yhteisöön sekä asuinmaassa että yllirajaisesti.

Vanhemmat perustelivat lastensa suomen kielen taidon tärkeyttä yllirajaisilla suhteilla suomea puhuviin sukulaisiin ja ystäviin sekä lasten kulttuurisesti moninaisen taustan ja kielellisten resurssien tukemisella. Kielen ajateltiin olevan avain tai ”pääsylippu” suomalaisten sisäpiiriin. Joukossa oli myös vanhempia, joiden mukaan suomen kieli oli investointi lasten tulevaisuuteen. Vanhempien käsityksen mukaan kielen kautta lapsille avautui mahdollisuudet tulevaisuudessa asettua myös Suomeen. Lisäksi ryhmä vanhempia nosti esiin monikielisyyden edut, kuten muiden kielten oppimisen helpottumisen.

Vanhemmat arvioivat kielikoulun tärkeimmäksi tehtäväksi sen tarjoaman yhteisön. Lastensa kannalta he pitivät tärkeänä kuulumista yhteisöön, jossa lapsilla oli mahdollisuus tavata muita suomea hallitsevia lapsia, nuoria ja perheitä. Omalla kohdallaan vanhemmat kokivat yhteisön tarjoaman vertaistuen keskeiseksi. Toisena Suomi-koulun tehtävistä nousi esiin kotona opitun kielen ja kulttuurin tukeminen ja näkökulman laajentaminen kielen ja kulttuurin osa-alueille, jotka jokapäiväisessä kommunikaatiossa lasten ja nuorten kanssa jäivät vähälle huomiolle.

Vanhempien Suomi-koulun toimintaa kohtaan esittämissä toiveissa oli havaittavissa kaksi ulottuvuutta: yhtäältä toivottiin paikallista toiminnan jatkuvuutta ja kehittämistä, ja toisaalta instituution jatkuvuutta. Yksittäisten Suomi-koulujen kohdalla toiveina olivat toiminnan jatkuvuus ja menettelytapojen kehittäminen, joihin kuului esimerkiksi toiminnan tavoitteellisuus. Suomi-koulu-instituution tärkeimpänä toiminnan jatkuvuuden edellytyksenä pidettiin rahoituksen turvaamista.

8.5 Opettajien käsitys Suomi-koulusta monikielisyys- ja monikulttuurisuus kasvatuksen tukena

Neljännän tutkimuskysymykseni aiheena vanhempien käsitysten ohella oli selvittää toisen merkittävän operatiivisen toimijaryhmän, Suomi-koulun opettajien, käsityksiä Suomi-koulutyöstä. Opettajien käsityksiä selvitin lomakekyselyn, haastattelujen ja kielellisten muotokuvapiirrosten avulla. Opettajien vaikuttimet opetustyölle Suomi-koulussa oli jaettavissa henkilökohtaisiin ja ulkoisiin tarpeisiin. Henkilökohtaisesti opettajille oli tärkeää saada harjoittaa ammattiaan äidin-

kielellään ja kuuluu suomenkieliseen yhteisöön. Ulkoisina vaikuttimina opettajan tehtävään ryhtymiselle mainittiin omat lapset ja heidän kauttaan ”ajautuminen” opettajaksi.

Tulosten mukaan opettajat pitivät Suomi-koulun opetuksessa tärkeänä opetuksen sisältöjä ja laatua, yhteisöllisyyttä ja oppilaiden kannustamista suomen kielen käyttöön. Analyysin perusteella opettajien käsitys kielestä oli formaalinen. Nikulan (2010) mukaan kielenopetuksen traditio ja arvot painottavat tietoa kielestä sisällön välittymisen kustannuksella. Kielenopetuksen traditio on havaittavissa opettajien vastauksissa, joissa kielen oikeellisuus painottui, mikä näkyi kielen osa-alueiden oppimisen ja opettamisen korostumisena. Tigert (2017, 129–139) havaitsi tutkimuksessaan, että myös Yhdysvaltojen Suomi-koulujen opettajien keskuudessa opetusmenetelmät ja kielikäsitteet ovat perinteisiä. On otettava huomioon, että näiden tutkimusten tuloksiin eivät ole ehtineet mukaan mahdolliset Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) vaikutukset, sillä aineisto kerättiin pääasiassa ennen Suomi-koulujen opetussuunnitelma suosituksen ilmestymistä vuosina 2013–2016 (ks. luku 4.3.4, taulukko 4), ja suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista suomikoululaisista olivat käyneet Suomi-koulua ennen sen ilmestymistä vuonna 2015 (ks. luku 5.1.1, taulukko 5).

Opetustyönsä haasteiksi opettajat kokivat opetusryhmien heterogeenisyyden, ajan niukkuuden, selkeiden oppimistavoitteiden puutteen sekä vanhempien erilaiset ja osittain epärealistiset odotukset. Opettajat kertoivat työn vaativuudesta ja työmäärästä suhteessa oppituntien määrään, mikä aiheuttaa osittaista turhautumista ja riittämättömyyden tunteita. Haasteista opettajat kertoivat selviänsä joustavuudella, opetusta eriyttämällä ja yhteistyöllä kollegojen ja vanhempien kanssa. Opetuspalkkio sen sijaan ei ollut opettajille tärkeä teema. Opettajien vaativaksi kokemasta työstä huolimatta tulokset osoittivat heidän paneutuvan työhönsä ja tekevän sitä auliilla asenteella. Opettajien esittämät toiveet liittyivät Suomi-kouluille spesifioitun oppikirjan kehittämiseen, oppilasryhmän kokoon ja yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa.

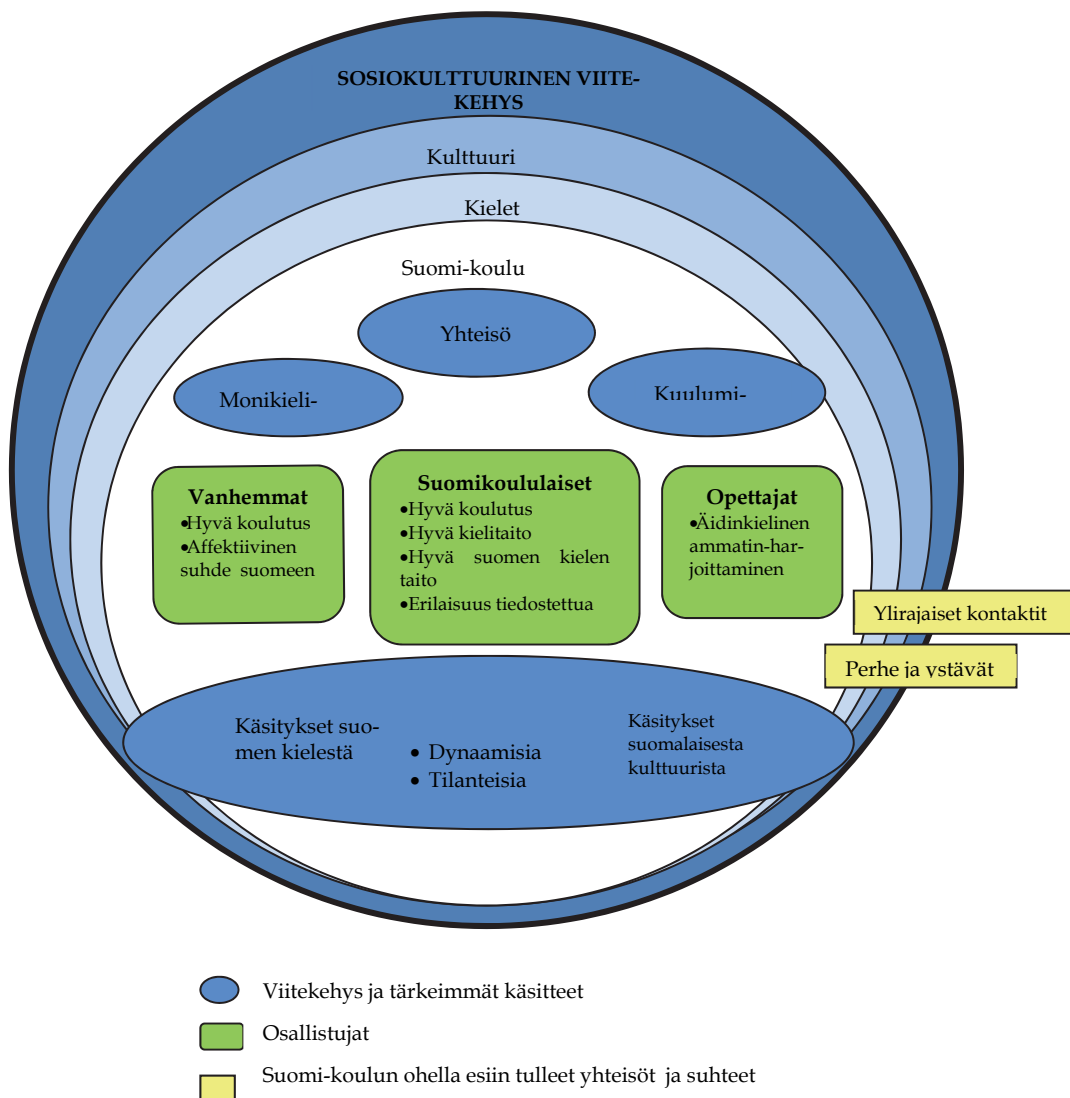
9 YHTEENVETO, TUTKIMUKSEN ARVIONTI JA PÄÄTELMÄT

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada kokonaiskuva Suomi-koulutoiminnasta Saksassa ja Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksistä Suomi-koulusta ja suomen kielen asemasta heidän elämässään sekä valmiuksista ja halusta käyttää kielellistä ja kulttuurista osaamistaan sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnallisesti. Lisäksi halusin lisätä ymmärrystä Suomi-koulutoiminnasta kokonaisuutena, siksi tarkastelun kohteena olivat suomikoululaisten käsitysten lisäksi suomikoululaisten vanhempien ja Suomi-koulun opettajien käsitykset. Aikaisempaa tutkimustietoa Suomi-kouluista on vain vähän. Tutkimustulokset tuottavat uutta tietoa Suomi-koulujen nykytilasta ja toiminnan kehittämiseksi sekä tietoa monikielisyystutkimuskenttään ja kielikoulutuspoliittiseen suunnitteluun, erityisesti kolmannella sektorilla, jonne Suomi-koulut kuuluvat. Tässä osassa tutkimustani pohdin Suomi-koulun käytänteitä (luku 9.1) ja arvioin tutkimusmenetelmiä (luku 9.2), joista etenen johtopäätöksiin ja kehitysehdotuksiin (luku 9.3). Luvun lopuksi luvussa 9.4 pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

9.1 Summa summarum

Tutkimuksessani etsin vastuksia neljään pääkysymykseen (ks. luku 4.1 ja luku 8), jotka liittyivät suomikoululaisten, suomikoululaisten vanhempien ja Suomi-koulun opettajien käsityksiin Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta. Tutkimusotteeni oli monimenetelmäinen, tutkimustehtävä puolestaan kuvaileva ja analysoiva. Aikaisempaan Suomi-koulusta tehtyyn tutkimukseen verrattuna tämä tutkimus on toteutukseltaan kattava, sillä olen tarkastellut ilmiötä laajalti eri Suomi-koulun toimijoiden näkökulmista ja monimenetelmäisesti. Uskon tutkimukseni tuovan uutta tietoa Suomi-koulujen toiminnasta huolimatta siitä, että olen tarkastellut ilmiötä vain yhdessä maassa.

Kuviossa 37 olen kuvannut tutkimustulosten ankkuroitumista käyttämäni väljään sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Ymmärrän väljän sosiokulttuurisen viitekehyksen tarkoittavan sitä, että tutkittaessa Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä suomen kielestä heidän henkilökohtaisena resurssinaan on huomioitava heidän sosiaalinen ympäristönsä. Tukeuduin teoreettisesti ja metodologisesti Johnsonin (2006, 237–238) sosiokulttuuriseen määrittelmään, jonka mukaan oppiminen on dynaamista sosiaalista toimintaa ympäristössä, jonka aktiviteetteihin yksilö osallistuu (ks. myös Vygotsky 1978; Vygotski 1982). Edelleen Rogoffiin (2003, 2–4) viitaten Johnson (2006, 238) tähdentää, että yksilön kehitystä kulttuuristen yhteisöjen toimijoiksi voidaan ymmärtää vain huomioimalla yhteisön dynaamiset kulttuuriset käytänteet ja toimintaympäristö.



KUVIO 37 Tutkimuksen viitekehys, käsitteet ja osallistujat

Kuviossa 37 olen kuvannut värein ja muodoin tutkimuksen sosiokulttuurista viitekehystä, tutkimukseen osallistujia ja tuloksissa esiin tulleita seikkoja. Sosiiaalinen ympäristö muodostuu kodista ja perheestä, Suomi-koulusta, valtakulttuurisesta ympäristöstä kaikkine aspekteineen sekä yllirajaisista kontakteista. Tästä näkökulmasta kielet ymmärretään tilanteisina resursseina. Suomi-koulu kontekstissa jokaisella toimijalla – suomikoululaisella, suomikoululaisen vanhemmalla ja Suomi-koulun opettajalla – on omat kielelliset resurssinsa, joista osa on vahvempia ja osa heikompia. Kulttuurisesti moninainen tausta on osa minäkuvan (ks. luku 4.3.4) rakennusaineksia. Kulttuurikäsitys tutkimuksessani on antropologinen. Ymmärrän kulttuurin tavaksi elää, mikä pitää sisällään tavat, arvostukset, tiedot ym. muut kulttuuriset ja kielelliset voimavarat. Tuloksia arvioitaessa on huomioitava, että suomen kieli tai suomalainen kulttuuri ei ole yksi monoliittinen kokonaisuus, vaan niin kielestä kuin kulttuuristakin elää rinnan erilaisia muunnelmia. Yksilö kokee näistä erilaisista tavoista elää osan omakseen ja osa on hänelle vieraita. Lisäksi on pidettävä mielessä, että suomen kieli ja suomalainen kulttuuri ovat saaneet ja saavat vaikutteita ympäristöstä. Tätä moninaisuutta kuvaan kuviossa (kuvio 37) rajoja ylittävällä elementillä.

Tutkimuksessa tarkastelin tutkimuskohdetta mahdollisimman monipuolisesti ja kuvaan Suomi-koulutyön luonnetta kielenopetuksen kentällä. Halusin myös antaa osallistujille tilaa tuoda esiin omat käsityksensä. Tutkimuksen osallistajat olivat saksansuomalaisia Suomi-koulun n. 15-vuotiaita ja sitä vanhempia oppilaita, Suomi-koulun opettajia ja suomikoululaisten vanhempia. Suomi-koulun oppilaiden vanhemmilta keräämäni aineiston kautta pyrin saamaan tietoa Suomi-koulun roolista monikielisyyskasvatuksen tukena. Opettajien vastaukset kertovat heidän käsityksestään Suomi-koulutyöstä ja sen mahdollisuuksista suomen kielen säilyttämisessä. Tutkimusaineisto koostuu kyselyistä, haastatteluista, muotokuvista ja omaelämäkertakirjoitelmista. Haastatteluissa tarkennettiin ja syvennettiin kyselyvastauksista löytämiäni teemoja. Aineiston muodostavat 56 suomikoululaisen kyselyvastausta, 57 vanhemman sekä 22 opettajan kyselyvastausta. Lisäksi aineisto sisältää 8 oppilaan, 10 vanhemman ja viiden opettajan temahaastattelut. Aineistoon kuuluu myös haastattelujen yhteydessä piirretyt kielelliset muotokuvat. Aineistoa täydentävät oppilaiden kirjoittamat omaelämäkerrat, joita käytettävissäni on viisi. Tämän tutkimuksen tulokset ovat jossakin määrin maa- ja aikasidonaisia. Aineistonkeruu toteutettiin vuosina 2013–2016. Huomattavaa on myös, että suuri osa tutkituista suomikoululaisista ei ollut tutkimusaineistoa kerätessäni enää aktiivisia Suomi-koulun oppilaita, vaan olivat jo ehtineet aikuisikään (ks. luku 5.1.1, taulukko 5). Heidän käsityksissään heijastui ajallinen etäisyys Suomi-koulu-aikaan ja kokemuksen tuomat käsitykset.

Tutkimus on monimenetelmäinen tapaustutkimus, jossa keräsin aineistoa niin laadullisin kuin määrällisin menetelmin (vrt. Fatke 2010, 165; Schründer-Lenzen 2010). Tutkimuksen pääpaino oli laadullisessa aineistossa, jonka analyysissä hyödynnän laadullista sisällönanalyysiä (Mayring 2015; Tuomi & Sarajärvi 2013). Aineistosta oli tarkoitus saada selkeä kuvaus Suomi-koulua käy-

neiden henkilöiden käsityksistä kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Analyysi eteni aineistolähtöisesti. Kyselylomakkeilla kerätty kvantitatiivinen aineiston analysoin tilastollisesti. Kielelliset muotokuvat tulkitsin segmenttianalyysin avulla (Breckner 2003, Busch 2010).

Oli kiintoisaa huomata, kuinka kaikki tutkimukseen osallistuneet Suomi-koulun toimijat, ts. suomikoululaiset, suomikoululaisten vanhemmat ja Suomi-koulun opettajat, nostivat esiin Suomi-koulun roolin yhteisönä, joka laajentaa suomen kielen käyttömahdollisuuksia kodin ulkopuolelle sekä antaa mahdollisuuden tavata muita suomalaistaustaisia ja vaihtaa kokemuksia. Tältä osin tutkimustulokset ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimuksien (Akujärvi 2017; Baier 2007; Ruokonen-Engler 2012; Voipio 1999) kanssa, joissa on havaittu yhteisön merkityksellisyys saksansuomalaisille. Tämän tutkimuksen mukaan opettajille Suomi-koulu tarjosi mahdollisuuden ammattitaitonsa käyttöön äidinkielellä. Vanhemmat arvostivat yhteisössä saamaansa vertaistukea. Lapsille ja nuorille Suomi-koulu antoi mahdollisuuden tavata muita suomalaistaustaisia ikätovereita, käyttää ja harjoittaa suomen kieltä kodin ulkopuolella.

Vanhempien käsitys äidinkielestä ja suomen kielestä ovat Suomi-koulutyön perusta. Yllättävästi ajatukset käsitteistä äidinkieli ja suomen kieli poikkesivat toisistaan. Äidinkieltä kuvattiin affektiivisin termein, kun suomen kieltä sitä vastoin luonnehdittiin instrumentaalisesti ylijärjestyksen suhteiden näkökulmasta. Käsitys äidinkielen merkittävydestä vaikuttaa myös perheiden kieli-käytänteisiin. Tutkimustulokseni olivat tältä osin yhdenmukaisia Baier (2007) saamien tulosten kanssa, joissa todettiin saksansuomalaisten arvostavan äidinkieltään. Jos äidinkieli koetaan tärkeäksi, sitä todennäköisesti halutaan välittää myös lapsille ja käytetään aktiivisesti kommunikaatiossa. Näin käsitykset välittyvät edelleen lapsille. Tutkimustuloksissa tämä näkyy suomikoululaisten käsityksissä suomen kielestä, jonka he kertoivat olevan tärkeä. Monet nuorista määrittelivät suomen äidinkieleksi tai toiseksi äidinkieleksi, jolla oli erityistä merkitystä myös ylijärjestyksen suhteiden ylläpitämisessä. Joukko tutkimukseen osallistuneita vanhempia otaksui, että omaa äidinkieltään arvostavat ja korkeasti koulutetut vanhemmat hakeutuvat myös mukaan Suomi-koulun toimintaan.

Käsitykset suomen kielestä ja äidinkielestä heijastuvat myös Suomi-koululle asetettuihin odotuksiin ja opetuksen tavoitteellisuuteen. Joukko vanhempia odotti lasten ja nuorten kielitaidon korkeatasoista kehittymistä ikäkauden edellyttämällä tavalla, kun taas osalle vanhemmista riitti, että lapsilla oli mahdollisuus kuulua suomenkieliseen yhteisöön. Toisaalta sekä oppilaat että vanhemmat toivoivat toiminnalta tavoitteellisuutta. Tavoitteiden asettamiseen vaikuttaa luultavasti yksittäisten Suomi-koulujen resurssit, kuten koulun oppilasmäärä ja sen sallimat mahdollisuudet perustaa opetusryhmiä eri-ikäisille oppilaille. Se, millaista koulua oppilaat olivat käyneet ja millaisia kokemuksia he olivat saaneet Suomi-koulusta saaneet, oli mahdollisesti yhteydessä heidän käsityksiinsä Suomi-koulusta.

Ongelmalliseksi niin oppilaat kuin opettajat kokivat taitotasoltaan ja ikärakenteeltaan heterogeeniset ryhmät. Tulosten mukaan oppilaiden opiskeluinokkuuteen vaikutti kielteisesti heidän tasoltaan liian vaatimattomiksi mieltämänsä tehtävät. Lisäksi sekä oppilaat että opettajat pitivät opetusta häiritsevänä oppilaiden epäsäännöllistä osallistumista opetukseen. Tuloksista ilmeni, että erityisesti pienissä (1–2 ryhmän kouluissa) ryhmän oppilaiden suuret ikäerot vaikuttivat opetukseen ja viihtymiseen negatiivisesti. Tulosten perusteella innokkuuteen osallistua opetukseen vaikuttavat Suomi-koulutyössä ongelmalliseksi havaittujen ryhmien heterogeenisyyden lisäksi myös oppimateriaalin ja tavoitteiden epämääräisyys, Suomi-koulun opetus normaalin koulutyön lisänä, opetuksen ajankohta myöhään iltapäivällä tai viikonloppuisin ja usein pitkät matkat oppitunneille. Monet nuoret lopettavat Suomi-koulun murrosiän kynnyksellä (ks. esim. Korpela 2017). Osasyynä kiinnostuksen hiipumiseen murrosiän alkaessa saattaa olla heterogeeninen ryhmä. Toisaalta vanhempien oppilaiden vähäisyys vaikuttaa sekä ryhmien taitotasoon että ikärakenteeseen.

Tutkimustuloksista voidaan kokoavasti todeta, että useimmat nuoret kokivat Suomi-koulun opetukseen osallistumisen hyödyttäneen heitä. Erityisesti kielikoulun lopettaneet entiset suomikoululaiset arvostivat kielitaitoaan, suomalaista taustaansa, monikielisyystään ja Suomi-koulun roolia kielen hallinnalle. Tätä osoitti myös jo aikuisikään ehtineiden entisten suomikoululaisten suhteellisen suuri osuus tutkimukseen osallistujista, sillä tutkimukseen osallistuneista suomikoululaisista suurin osa (n. 80 %) oli yli 19-vuotiaita. Haluan tässä yhteydessä vielä kuvata tuloksia siteeraamalla entisen suomikoululaisen ajatuksia, joissa tiivistyvät koko Suomi-koulun toiminnan ydin sekä toiminnan saavutukset (esimerkki 293).

[293] *Ich bin unheimlich froh und dankbar dass ich zweisprachig gross geworden bin und dass mein Vater so viel Muehe und Energie investiert hat, indem er uns abends von klein auf finnische Geschichten vorgelesen hat und uns auch gegen unseren Willen in die finnische Schule geschleppt hat. Jetzt weiss ich es zu schaeetzen, und mein Studium und Beruf sind einfach wundervoll. [...] die finnische Staatbuergerschaft zu haben, denn ich denke immer, hey, im schlimmsten Fall gehe ich halt nach Finnland [...] Finnland ist toll! (Oppilas35.)*

Olen tosi iloinen ja kiitollinen siitä, että olen kasvanut kaksikielisenä, ja että isäni näki niin paljon vaivaa ja käytti energiaa siihen, että hän luki lapsena meille päivittäin suomalaisia tarinoita ja raahasi meitä vastoin tahtoamme Suomi-kouluun. Nyt osaan arvostaa sitä, ja opintoni ja ammattini ovat yksinkertaisesti ihania [...] on helpotus olla Suomen kansalainen, sillä ajattelen, että voin aina mennä Suomeen. [...] Suomi on loistava! (Oppilas35.)

Edellä tulee esiin kotona tehdyn työn tärkeys. Suomi-koulun opetukseen osallistuminen ei ole aina lasten ja nuorten kiinnostuksen kohteista tärkeimpiä, mutta sen hyödyn suomikoululaiset huomaavat myöhemmin. Kielitaito ja eheä minäkuva avaavat mahdollisuuksia, joita yksilö voi käyttää haluamallaan tavalla.

Tutkimustulokset kertovat, että Suomi-koulutyö oli hyödyttänyt opetukseen osallistuneita nuoria, sillä monet nuoret olivat tyytyväisiä suomen kielen taitoonsa, arvostavat taustaansa ja monikielisyystään. Kielikoulussa he kokivat

oppineensa asioita, joita kotona ei opittu, vahvistaneensa kielitaitoaan ja saaneensa vertaistukea yhteisössä. Toisaalta tulokset antavat aihetta pohdinnoille (ks. luku 9.3), kuinka Suomi-koulun toimintaa voitaisiin kehittää siten, että tulevaisuudessa yhä useampi oppilas tuntisi oppivansa uusia asioita kielestä ja kulttuurista Suomi-koulussa sekä kuuluvansa kiinteämmin tähän yhteisöön.

9.2 Tutkimusmenetelmien arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen toteutuksen onnistumista. Selvitin tässä tutkimuksessa saksansuomalaisten Suomi-koulua käyneiden nuorten käsityksiä Suomesta, suomen kielestä ja Suomi-koulusta laadullista ja määrällistä aineistoa käyttäen. Saksassa asuvan ja elävän suomalaista syntyperää olevan väestön määrää ei täsmällisesti tiedetä, mutta arvioiden mukaan heitä on n. 30 000. Tilastoja ei myöskään ole Suomi-koulun opetukseen osallistuneiden määristä. Tätä vaikeasti määritettävää ryhmää lähestyin henkilökohtaisia kontaktejani hyödyntäen ja julkaisemalla tietoa tutkimushankkeestani saksansuomalaisten julkaisukanavilla. Lisäksi lähestyin kaikkia Saksassa toiminnassa olevia Suomi-kouluja tiedottaen tutkimushankkeestani ja pyytämällä jakamaan linkkejä kyselyihin. Lopullisen aineiston muodostivat 56 entisen tai aktiivisen suomikoululaisen, 57 suomikoululaisen vanhemman ja 22 Suomi-koulun opettajan vastaukset. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata suomikoululaisten vanhempien, Suomi-koulun opettajien ja erityisesti suomikoululaisten käsityksiä ja saada heidän ajatuksensa näkyviin. Tähän tarkoitukseen valitsin analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, joka mielestäni johti toivottuun tulokseen. Analyysin tuloksena saatiin monipuolinen kuva Suomi-koulun toiminnasta Saksassa kadottamatta varsinaisen kohderyhmän eli suomikoululaisten omia ajatuksia ja näkökulmia.

Kyselylomakkeet ja niissä käytetyt mittarit suunniteltiin tätä tutkimusta varten. Käyttämäni mittarit olivat luokittelu- ja välimatka-asteikollisia ja niiden suunnittelussa sovelsin aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä mittareita. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut tilastollisen tiedon saaminen, vaan ilmiön kuvaaminen, määrällistä tietoa käytettiin frekvensseinä ja suhteiden osoittamiseen ja siten suuntaa antavan tiedon välineinä.

Tutkimusprosessin aikana käsitykseni kuulumisesta, minäkuvan muodostumisesta ja suomalaisuudesta on muuttunut. Ulkosuomalaisen Suomi-kuva ei päivity eikä kieli kehity (ks. Martin 1999, 19) samoin kuin Suomessa asuttaessa ja eletessä. Olen joutunut tarkistamaan niitä osittain vanhentuneita suomalaisuuden sisältöjä (esim. isänmaa, sisu, luonto, rehellisyys, teknologiausko), joihin olen sosiaalistunut lapsuudessani ja joita ulkosuomalaisena kannan mukana. Suomalaisuuden käsite on muuttunut ja muuttumassa uusien ilmiöiden kuten ääri liikkeiden nousun myötä. Tutkimustyö ja -prosessi ovat olleet minulle oppimista ja kasvua. Monet ratkaisut, jotka tuntuivat luontevilta työni alkuvaiheessa, kuten esimerkiksi kyselylomakkeiden tai haastattelujen kysymyksen asettelut, tekisin kokemusteni myötä nyt osittain toisin.

Käyttämälläni menetelmällä olen kuitenkin mielestäni saanut laajan kuvan Suomi-koulun toiminnasta ja toiminnan taustalla vaikuttavista käsityksistä asiaa kohderyhmän eli suomikoululaisten näkökulmasta lähestyen, mikä oli alkuperäinen tarkoituksenikin.

Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida sellaisenaan yleistää kaikkiin Suomi-kouluihin, vaan ne kuvaavat Saksassa toimivien Suomi-koulujen tilannetta. Resurssit eivät mahdollistaneet laajentaa tutkimusta koskemaan muita Suomi-koulujen toimintamaita. Tutkimuksen yleistäminen kaikkiin Suomi-kouluihin ei ole tarkoituksenmukaista siitäkään syystä, että Suomi-koulujen toimintamaiden ympäröivät valtakulttuurit eroavat saksalaisesta kulttuuriympäristöstä. Rajoituksista huolimatta tutkimustuloksia voidaan pitää suuntaa antavina tarkasteltaessa muissa maissa toimivien Suomi-koulujen toimintaa.

Tutkimuksen sisällön luotettavuutta voidaan pohtia useista näkökulmista (ks. myös luku 4.5.1). Olen pyrkinyt tarkastelemaan aihetta kaunistelematta ja etäännyttäen itseni minulle erittäin tutusta aiheesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujat valikoituvat sen mukaisesti. On mahdollista, että tutkimuksen antama kuva Suomi-koulutoiminnasta Saksassa on liian sävyisiä (ks. myös Tarnanen ym. 2017, 294). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin onnistuttu vastaamaan tutkimuskysymyksiin käytetyin menetelmin, mutta syiden ja seurausten pohtiminen on rajallista.

Suomi-koulujen toimintaa oppilaiden näkökulmasta on tutkittu vain vähän, eikä sitä ole yhdistetty vanhempien ja opettajien käsityksiin kielikoulun toiminnasta, perusteista ja tavoitteista. Kyselyjen ja haastatteluiden avulla saatiin monipuolista ja ajankohtaista tietoa suomikoululaisten käsityksistä suomen kielestä ja Suomi-koulun roolista kielen ja kulttuurin oppimisen tukena. Tutkimuksen tulokset antavat oman panoksensa aikaisemmin tehdyille oman äidin-kielen ja kulttuurin säilyttämistä ja opettamista käsittelevälle tutkimukselle.

9.3 Johtopäätökset ja kehitysehdotukset

9.3.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastelin kielen oppimista ja opettamista väljässä sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kielen oppiminen ja opettaminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kielet muodostavat ihmisen henkilökohtaisen resurssin, jota hän käyttää tilanteisesti hyväkseen. Valtakulttuurin ympäröimässä maailmassa Suomi-koulu voi auttaa yksilöä tiedostamaan ja laajentamaan kielellisiä resurssejaan. Suomen kielen ylläpito valtakielen leimaamassa sosiokulttuurisessa ympäristössä vaatii vanhemmilta päättäväisyyttä ja rohkeutta. Tuen saaminen oman äidinkielen ylläpitoon ei ole itsestäänselvyys, vaan vaatii vanhemmilta oma-aloitteista aktiivisuutta ja innostuksen ylläpitoa lapsissa.

Tutkimustulokset osoittavat, että suomikoululaiset käsittivät Suomi-koulun opetuksen hyödylliseksi, sillä kielikoulussa kerrottiin opitun muutoin vähälle huomiolle jääneitä asioita ja tutustuttiin muihin suomenkielisiin lapsiin ja nuoriin. Toisaalta tulokset antavat vihjeitä Suomi-koulujen toiminnan parantamiseen.

Tulosten perusteella innokkuuteen osallistua opetukseen vaikuttavat Suomi-koulun ryhmien heterogeenisyys, oppimateriaali ja tavoitteiden epä-määräisyys. Näiden Suomi-koulun sisäisten pulmien lisäksi halukkuutta käydä Suomi-koulua vähensivät: opetus normaalin koulutyön lisänä, opetuksen ajankohta myöhään iltapäivällä tai viikonloppuisin ja usein pitkät matkat oppitunneille. Eichhornin (2006) tekemässä selvityksessä käsitellään samanlaisia Suomi-koulutyön ongelmia. Tilanne ei ole tältä osin muuttunut runsaan kymmenen vuoden aikana, vaan samat pulmat hankaloittavat työtä edelleen. Esitetyt ongelmat eivät kuitenkaan koske vain Suomi-kouluja, vaan ne ovat tuttuja myös Suomessa järjestettävälle oman äidinkielen opetukselle (ks. esim. Piippo 2017a). Ongelmien yleisyys ei kuitenkaan saa tarkoittaa, että niiden ratkaisemiseen ei tulisi paneutua. Näihin seikkoihin puuttumalla on mahdollista kehittää Suomi-koulujen toimintaa kuin myös oman äidinkielen opetusta Suomessa.

Suomi-koulun olemassaolon edellytykset ovat vuosittaiset valtionavustukset, jotka ovat laskeneet Suomen valtiontalouden tilan takia ja vaihtelevat vuosittain. Rahoituksen suuruuden vaihtelu vaikeuttaa paikallisten Suomi-koulujen toiminnan suunnittelua, koska koulujen talous on epävarmalla pohjalla. Suomi-koulun rahoituksen turvaaminen ja toiminnan laajentaminen on kirjattu Hallituksen ulkosuomalaispoliittiseen ohjelmaan (Hallituksen ulkosuomalaispoliittinen ohjelma 2017). Suomi-koulujen taloudellisen aseman vakiinnuttaminen kuuluu myös Ulkosuomalaisparlamentin kärkihankkeisiin (USP:n päätöslauselmat 2017). Paikallisten koulujen toiminnan jatkuvuuden kannalta avainasemassa ovat paikalliset toimijat ja tiedottaminen. Verrattaessa Saksassa asuvien suomalaistaustaisten määrää Suomi-koulujen oppilasmäärään huomataan, että läheskään kaikki eivät käytä mahdollisuutta osallistua tähän kolmannen sektorin toimintaan. Herää kysymys, miten levitetään vanhempien keskuuteen tietoa oman äidinkielen merkityksestä ja miten olisi mahdollista oikoa mahdollisia väärinkäsityksiä monikielisyydestä?

Ulkosuomalaisten keskuudessa saatetaan vaalia kuviteltuja ja myyttisiä käsityksiä Suomesta ja suomalaisista. Suomalaisuuden sisällöt ovat globalisaation ansiosta ja erilaisten populististen ilmiöiden ja ääriliikkeiden vaikutuksesta muuttumassa. Välitetäänkö Suomi-kouluissa liian kiillotettua Suomi-kuvaa? Kuten Tarnanen ym. (2017, 294) osuvasti toteavat: "Oman äidinkielen kulttuurinen ulottuvuus on tärkeä, mutta sen ei tulisi ohjata näkemään kieltä menneisyyden rudimenttina, esimerkiksi painotetusti kansalliskirjailijoiden tai tarinoiden kielenä, vaan lasten ja nuorten tulevaisuuden kielenä". Vastaisuudessa on aiheellista pohtia, millaisia suomalaisten joukkoon kuulumisen rakennusaineiksia kodeissa ja suomalaisyhteisöissä, kuten Suomi-koulussa, nuorille välitetään ja vahvistetaan.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että Suomi-koulun opetuksessa kieli nähdään usein osataitoina. Tulokset antavat kuvan, että opetus on joskus kielioppiin painottunutta, mikä saattaa tehdä opetuksesta oppilaiden kannalta raskasta ja kuivaa. Toisaalta suomikoululaiset, jotka olivat harjaannuttaneet kielikoulussa kielen rakenteita, olivat tyytyväisiä Suomi-kouluaikaansa. He arvostivat tekstilajikeskeistä kieliopin opetusta ja valmistautumista kielikokeeseen. Kysymys on kuitenkin siitä, miten ja millaisesta näkökulmasta kieltä ja sen oppimista ja opettamista lähestytään. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositus ohjaa selkeästi toimintaa kielikasvatuksen suuntaan (ks. luku 2.1.4). Opetussuunnitelmasuosituksen mahdollinen vaikutus ei vielä ole havaittavissa tässä tai Tigertin (2017) tutkimuksissa, sillä näissä tutkimuksissa kielikoulun opetus näyttäytyy enemmän perinteisenä kielenopetuksena. Tutkimusaineisto kerättiin ennen Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) ilmestymistä tai pian sen jälkeen, joten ohjeistuksen vaikutukset eivät ole nähtävissä tämän tutkimuksen tuloksissa. Havaintojeni mukaan kaikissa Saksan Suomi-kouluissa ei edelleenkään täysin sovelleta Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositusta eikä suositeltua koulukohtaista opetussuunnitelmaa ole laadittu (Opetushallitus 2015, 9).

9.3.2 Kehitysehdotukset

Seuraavassa esitän kehityskohteita tutkimukseni pohjalta esiin tulleisiin Suomi-koulun toiminnan ongelmakohtiin (taulukko 27). Olen jakanut kehitysehdotukset neljään ryhmään: 1) *yleiset kehitysehdotukset*, 2) *Suomi-koulun maakohtaiset kehitysehdotukset* (Saksa), 3) *koulukohtaiset kehitysehdotukset* ja 4) *kehitysehdotukset opettajille*. Yleiset kehitysehdotukset kohdistan opetus- ja kulttuuriministeriölle, Opetushallitukselle ja Suomen eduskunnalle, jotka voivat ottaa nämä huomioon Suomi-kouluja koskevien asioita koskevassa päätöksenteossa ja resursoinnissa. Lisäksi yleiset kehitysehdotukseni kohdistan muille Suomi-koulujen sidosryhmille Suomessa, Suomi-Seura ry:lle ja Suomi-koulujen tuki ry:lle. Maakohtaiset kehitysehdotukset kohdistan Suomi-koulujen toimintamaissa vaikuttaville suomalaisyhteisöille. Operatiivisella tasolla kohdistan kehitysehdotukseni yksittäisille Suomi-kouluille ja Suomi-koulun opettajille.

TAULUKKO 27. Kehitysehdotuksia Suomi-koulun toiminnan turvaamiseksi ja kehittämiseen

1) Yleiset kehitysehdotukset opetus- ja kulttuuriministeriölle, Opetushallitukselle ja Suomen eduskunnalle sekä Suomi-Seura ry:lle ja Suomi-koulujen tuki ry:lle
<ol style="list-style-type: none"> 1. Turvataan Suomi-koulujen rahoitus 2. Päivitetään Suomi-kouluja koskevien täydentävää opetusta varten laadittujen ohjeet ja määritelmät vastaamaan 2000-lukua 3. Tarkistetaan opettajien palkkaus 4. Parannetaan opettajien ja muiden Suomi-koulun operatiivisten toimijoiden koulutukseen osallistumismahdollisuuksia 5. Tuetaan Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen käyttöönoton ja hyödyntämistä 6. Laaditaan Suomi-kouluille suunnattua oppimateriaalia 7. Tiedotetaan äidinkielen merkityksestä ja monikielisyydestä
2) Suomi-koulun maakohtaiset kehitysehdotukset
<ol style="list-style-type: none"> 1. Laajennetaan maakohtaisten koulutuspäivien osallistumisoikeutta koskemaan Suomi-koulujen johtokuntien edustajia 2. Tehdään yhteistyötä muiden suomalaisyhteisöjen kanssa 3. Tiedotetaan Suomi-koulutoiminnasta suomalaisyhteisö ja instituutioiden kautta 4. Tuetaan Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen käyttöönotossa ja hyödyntämisessä
3) Koulukohtaiset kehitysehdotukset
<ol style="list-style-type: none"> 1. Laaditaan koulukohtainen opetussuunnitelma, joka perustuu Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositukseen 2. Tuetaan opettajien ja johtokunnan edustajien kouluttautumista 3. Hyödynnetään paikallisia resursseja
4) Kehitysehdotukset opettajille
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ylläpidetään ja kehitetään omia tietoja ja taitoja 2. Tarkistetaan omia oppimis- ja kulttuurikäsitteitä 3. Tehdään yhteistyötä johtokunnan ja vanhempien kanssa ja hyödynnetään paikallisia resursseja

1) Yleiset kehitysehdotukset

Tärkeimmäksi toiveeksi Suomi-koulun toimintaa kohtaan aineistossa nousi toiminnan turvaaminen. Suomi-koulujen toiminnan edellytys on Suomesta saatava valtionapu, joka on epävarmalla pohjalla. Vuoden 2020 talousarviossa Suomi-kouluille osoitettu määräraha on jälleen pienentynyt ollen nyt 429 000€ (Valtion

talousarvioesitykset 2020). Suomi-koulujen toimintaan valtion talousarviossa osoitettu määräraha tulisi nostaa pysyvästi sellaiselle tasolle, että Suomi-koulujen toiminta olisi turvattu ja toiminnan kehittäminen olisi paremmin mahdollista (ks. myös USP:n päätöslauselmat 2017, PL29).

Suomi-kouluja koskeva ohjeistus tulisi päivittää nykyaikaan. Esimerkiksi ryhmäkoon pienentäminen kuudesta neljään oppilaaseen mahdollistaisi paremmin ryhmien muodostamisen eritasoisille oppilaille, ja opettajien olisi helpompi eriyttää opetusta tarkoituksenmukaisesti. Tämän lisäksi tiedetään, että kielikasvatuksen tulisi alkaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Suomi-koulun tuen piiriin lapset kuuluvat vasta kolme vuotta täytettyään. Suomi-koulujen toiminnan ja ulkosuomalaisten vanhempien monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen kasvatuksen tukemiseksi olisi asianmukaista laajentaa Suomi-koulun toimintaa alle 3-vuotiaisiin (ks. myös USP:n päätöslauselmat 2017, PL30).

Huolimatta siitä, että opettajien palkkaus ei noussut teemaksi tutkimustuloksissa, olisi aiheellista tarkistaa Suomi-koulun opettajien palkkausta. Tutkimustulokset osoittivat Suomi-koulujen opettajantyön haasteellisuuden. Opettajat kertoivat työn vaativan huolellista valmistautumista ja joustavuutta. Havaintojeni mukaan Suomi-koulujen on myös vaikea löytää opettajia. Palkkauksen korjaaminen saattaisi osaltaan helpottaa tilannetta.

Suomi-Seura ry. järjestää vuosittain Helsingissä yhteistyönä Suomi-koulujen tuki ry:n ja Opetushallituksen kanssa Suomi-koulujen opettajien koulutuspäivät. Koulutuspäivien anti on korkeatasoinen ja monipuolinen. Koulutus on maksutonta, mutta oleskelun Helsingissä maksaa joko yksittäinen Suomi-koulu tai koulutuspäiville osallistuva opettaja itse. Näin kouluttautumismahdollisuus ei tavoita kaikkia opettajia, sillä yksittäisten Suomi-koulujen taloudellinen tilanne ei aina salli osallistua opettajien matka- ja majoituskustannuksiin Helsingissä, ja opettajat pitävät kustannuksia liian suurina. Ehdotankin pohtimaan mahdollisuuksia, miten opettajia, joilla ei ole yksityisiä majoitusmahdollisuuksia Helsingissä, voitaisiin avustaa siten, että heiltä ei kuluisi suhteettoman suuri osa Suomi-koulun opetustyöstä saamistaan opetuspalkkioista majoittumiseen koulutuspäivien aikana. Lisäksi Suomi-koulujen operatiivisten toimijoiden koulutusta tulisi jatkaa²⁴ / lisätä.

Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositus (Opetushallitus 2015) sisältää ohjeita ja suosituksia, jotka vastaavat nykyisiä kielitaitokäsityksiä. Suomi-koulun opettajat ja muut toimijat tarvitsevat kuitenkin lisää ymmärrystä, koulutusta ja konkreettisia työkaluja kielikasvatuksen näkökulman huomioivan opetuksen (ks. luku 2.2.4, kuvio 2) toteuttamiseen Suomi-koulujen opetuksessa. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksessa kehoitetaan yksittäisiä Suomi-kouluja laatimaan ko. suositusta hyödyntäin koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joissa huomioidaan koulujen omat toimintaedellytykset ja paikalliset näkökulmat (Opetushallitus 2015, 9). Kokemukseni mukaan osassa Suomi-kouluja ei ole osattu tai haluttu laatia koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Tähän työhön Suomi-koulut tar-

²⁴ Suomi-koulujen hallintohenkilökunnalle on järjestetty koulutustilaisuus vuonna 2018 ja vuodeksi 2020 on suunnitteilla vastaava tilaisuus.

vitsevat edelleen resursseja, ohjausta ja yhteistyötä. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä voidaan huomioida oppilaan tarpeet ja päämäärät. Opetuksen lähtökohdaksi tulisi nostaa oppilaan kiinnostuksen kohteet ja ilmaisu- ja oppimistarpeet, joiden kautta kiinnitetään oppilaan huomio myös kielitaidon osa-alueiden kehittämiseen. Suomi-koulujen opettajien koulutuksessa tarvitaan edelleen opastusta Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen linjausten soveltamiseksi Suomi-koulun opetuksessa ja toiminnassa (ks. luku 2.2.4, kuvio 2) sekä opastusta opetuksen eriyttämiseen. Kielikasvatuksen näkökulma avaa laajat mahdollisuudet eriyttämiseen heterogeenisissä ryhmissä. Kun suomen kielen taito nähdään osana monikielistä toiminnan kompetenssia, suomi asettuu osaksi yksilön kieli-repertuaaria. Näin myös vaatimaton kielen osaaminen nostetaan arvokkaaksi taidoksi.

Alati esiin nouseva teema on Suomi-koulun tarpeisiin suunnitellun oppimateriaalin tarve. Oppikirjan laatiminen Suomi-koululle ei nähdäkseni vastaa todellisia tosiasiallisia tarpeita. Parempana vaihtoehtona oppikirjalle pidän digitaalisen oppimateriaalin luomista. Suomi-koulussa tarvitaan oppimateriaalia, joka kattaa 3-18-vuotiaiden suomikoululaisten tarpeet. Kasvavan ulkosuomalaisen lapsen ja nuoren näkökulmasta maailma jäsentyy paikallisista, suomalaisista ja globaaleista vaikutteista ja vuorovaikutustilanteista. Joustava lasten ja nuorten kiinnostuksen kohteita vastaava ja heidän kokemuksiaan ja osaamistaan arvioitava oppimateriaali voisi kannustaa oppijoita. Tällä hetkellä on tekeillä oppikirja Suomi-kouluille. Nähtäväksi jää vastaako se tässä tutkimuksessa esille tulleita oppimateriaalille esitettyjä toiveita.

Suomi-koulut eivät saavuta kaikkia opetukseen oikeutettuja lapsia ja nuoria. Esimerkiksi Saksassa arviolta n. 40 prosenttia opetukseen oikeutetuista lapsista ja nuorista osallistuu Suomi-koulun opetukseen. Osasyynä tähän vähäiseen osallistumiseen saattaa olla tiedon puute. Äidinkielen asemasta ja lasten oikeudesta kasvaa monikieliseksi, monikielisyydestä yleisellä tasolla sekä Suomi-koulun mahdollisuudesta tukea ulkosuomalaisten lasten ja nuorten kielitaitoa ja tukea perheitä heidän kasvatustehtävässään tarvitaan lisätietoa. Ehdottaisin lyhyen esitteen laatimista tiedon lisäämiseksi. Esite voisi olla sähköinen tai painettu, mutta sen tulisi saavuttaa ulkosuomalaiset mahdollisimman laajasti mm. ulkosuomalaisverkostojen, konsulaattien ja Suomen kulttuuri-instituuttien kautta.

2) Suomi-koulun maakohtaiset kehitysehdotukset

Maissa, joissa on paljon Suomi-kouluja, kuten Saksassa, on tapana järjestää Suomi-koulun opettajille maakohtaisia koulutuspäiviä. Näiden koulutuspäivien kohderyhmää voitaisiin laajentaa koskemaan myös koulujen johtokuntien edustajia. Näin Suomi-koulujen pedagoginen ja operatiivinen toiminta mahdollisesti saataisiin toimimaan saumattomammin. Suomi-koulujen toimintamaissa tarvitaan edelleen opastusta ja tukea Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) hyödyntämiseen ja soveltamiseen paikallisiin olosuhteisiin. Maakohtaisesti tarvitaan myös yhteistyötä muiden suomalaistoimijoiden kanssa sekä tiedottamista Suomi-koulutoiminnasta paikallisten sidosryhmien ja tiedotuskanavien kautta.

3) *Koulukohtaiset kehitysehdotukset*

Edellä käsittelin yleisiä ja maakohtaisia kehitysehdotuksia Suomi-koulun toiminnan kehittämiseksi. Seuraavassa nostan tarkastelun kohteeksi tutkimuksessani esiin nousseita toiveita ja kehitysehdotuksia Suomi-kouluille paikallisesti. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) kielitaitokäsitys ohjaa toteuttamaan opetusta kielikasvatuksen näkökulmasta (luku 2.2.4, kuvio 2). Suomi-koulujen, jotka eivät vielä ole laatineet koulukohtaista opetussuunnitelmaa, olisi aiheellista laatia paikalliset olosuhteet huomioiva koulukohmainen opetussuunnitelma. Paikallisissa Suomi-kouluissa tapahtuvaa opetusta on päivitettävä vastaamaan opetussuunnitelman sisältöjä.

Tutkimukseen osallistuneet toivoivat selkeitä tavoitteita opetukselle. Mitä nämä tavoitteet voisivat olla? Joissakin kouluissa tavoitteeksi on asetettu yleiseen kielitutkintoon (YKI) osallistuminen, mikä on hyvä tavoite osalle oppilaista, mutta ei sovi kaikille. Tarvitaan myös pienempiä tavoitteita, joiden saavuttamiseen kannustetaan. Tavoitteet tulisi harkita koulu- ja oppilaskohtaisesti. Selkeät tavoitteet ja niiden saavuttaminen mahdollisesti kannustaa myös murrosikäisiä nuoria jatkamaan kielen opiskelua Suomi-koulussa.

Koulukohtaisesti tulisi kiinnittää huomiota opettajien ja johtokunnan edustajien kouluttautumismahdollisuuksiin. Koulun resurssien puitteissa kouluttautumista esimerkiksi matkoja ja majoittumista tulisi tukea taloudellisesti. Kouluilta edellytetään valtionavun lisäksi omaa rahoitusta. Koulujen olisi pohdittava mahdollisia lisärahoitusmahdollisuuksia. Lisäksi opetuksen eriyttämiseen ja monipuolistamiseen voisi hyödyntää paikallisten toimijoiden, kuten vanhempien ja isovanhempien, osaamista.

4) *Kehitysehdotukset opettajille*

Suomi-koulujen opettajien työ on muuttunut Suomi-koulujen olemassaolon aikana, joten opettajilta edellytetään jatkuvaa taitojensa ylläpitoa ja kehittämistä. Jotta opetukseen liittyviä käytäntöjä voidaan ajanmukaistaa, opettajat tarvitsevat tietoa mm. kielikasvatuksesta ja ajankohtaista tietoa Suomesta. Omaa osaamistaan opettajat voivat kehittää aktiivisella osallistumisella Suomi-koulun opettajille tarjottuun jatkokoulutukseen sekä hyödyntämällä muita tarjoutuvia koulutusmahdollisuuksia.

Suomi-koulun opettajan tulisi olla selvillä Suomen tapahtumista ja yhteiskunnallisesta kehityksestä. Jokaisen Suomi-koulun opettajan tulisi tarkistaa oppimis- ja kulttuurikäsitteisiään. Ajoittain opettaja olisi aiheellista pohtia ja päivittää myös omia käsityksiään Suomesta, suomalaisuudesta sekä seurata suomen kielen kehitystä ja muuttumista.

Lisäksi Suomi-koulun opettajien tulisi muistaa, että kaikkea ei tarvitse tehdä yksin. Yhteistyötä voi tehdä muiden opettajien kanssa. Vanhemmilla (myös isovanhempien) on monenlaista osaamista ja taitoja, joita voi hyödyntää Suomi-koulun opetuksessa.

9.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Lopuksi esittelen tämän tutkimuksen myötä heränneitä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ilmiselvä jatkotutkimuskysymys koskee Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen (Opetushallitus 2015) vaikutuksia Suomi-koulujen opetuskäytäntöihin ja toimintaan. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositus on ollut Suomi-koulun käytettävissä muutaman vuoden ajan. Tekemieni havaintojeni mukaan Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositusta (Opetushallitus 2015) ei kuitenkaan kaikissa Suomi-kouluissa vielä sovelleta parhaalla mahdollisella tavalla. Syynä siihen on mahdollisesti Suomi-koulujen vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta ja siihen liittyvä resurssien puute. Olisi perusteltua tutkia, miten opetussuunnitelma on vaikuttanut Suomi-koulussa käytettyihin opetusmenetelmiin ja käsityksiin kielenoppimisesta ja opettamisesta. Opetussuunnitelmasuosituksen mukaisen suomikoululaisten käsitysten tutkiminen olisi tulevaisuudessa tarpeellista, jotta Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuosituksen vaikuttavuutta voidaan arvioida. Tällainen tutkimus hyödyttäisi tulevien Suomi-koulujen opetussuunnitelmien (tai opetussuunnitelmasuositusten) ja opetusmateriaalien laadintaa.

Lisäksi tutkimus herättää kysymyksiä suhteessa siihen sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa ulkosuomalaiset nuoret elävät. Mitä on suomikoululaisten käyttämä suomen kieli? Miten heidän kielitaitoaan, kulttuurin tuntemustaan ja sidettä Suomeen voidaan menestyksellisesti tukea globalisoituvassa yhteiskunnassa? Tällainen tutkimus tuottaisi uutta tietoa, millainen voimavara ulkosuomalaiset todellisuudessa ovat Suomelle. Millaisia valmiuksia ulkosuomalaisilla on heidän halutessaan tarjota Suomen elinkeino-, kulttuuri- ja poliittiselle elämälle. Tämä tieto auttaisi myös Suomi-kouluja suuntaamaan toimintaansa ja opetuksensa sisältöjä tarpeita vastaavaan suuntaan.

Moninaistuvassa ja globalisoituvassa maailmassa kielellinen ja kulttuurisesti moninainen osaaminen ovat kansalaistaitoja. Tutkimusta tarvitaan ulkosuomalaisten lasten vanhempien kielikäsitteistä ja suhteestaan äidinkieleensä. Näin saataisiin selville, onko tarvetta yrittää lisätä ulkosuomalaisten vanhempien tietoisuutta äidinkielen merkityksestä kasvatuksessa. Tietoa lisäämällä voidaan vaikuttaa Suomen kansalliskielten säilymiseen ulkosuomalaisten keskuudessa ja vahvistaa siteitä Suomeen. Mielenkiintoinen on myös tutkimustuloksissa esiin noussut affektiivinen suhde suomen kieleen. Kiehtova näkökulma uudelle tutkimukselle olisi ulkosuomalaisten suhde suomen kieleen tunteiden näkökulmasta ja kuinka tunnepohjainen suhtautuminen ottaa vastaan Suomessa tapahtuvan kehityksen ja suomen kielen kehittymisen. Edellä esittämäni kysymykset tarjoavat mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Tämä tutkimus on käsitteäkseni luonut pohjaa näihin kysymyksiin paneutumiselle hahmottelemalla kokonaiskuvaa Suomi-kouluun ja suomen kieleen liittyvistä käsityksistä.

SUMMARY

“Finland in their hearts” – learner, parent and teacher beliefs about Finland and the Finnish language in the context of a Finnish Language School in Germany

This study explores beliefs held by German–Finnish learners, parents and teachers, in a Finnish Language School (*Suomi-koulu*), about Finland, the Finnish language and the benefits of the language school. The study aims to create an overview of the Finnish Language School’s activities in Germany and the beliefs held by learners attending the language school about the Finnish Language School and the role of the Finnish language in their lives, their competencies and willingness to use their linguistic and cultural skills. There are very few studies on the Finnish Language Schools. The results of this dissertation provide new information about the present state of Finnish Language Schools in Germany. Beliefs have an impact on individual behavior through values and attitudes. Beliefs held by learners about the Finnish language may in many cases influence how they learn a minority language and how keen they are to use and utilize their language skills to their advantage. The results of the present study may not only be used for the development of Finnish Language School activities but are also useful for research on multilingualism and for the planning of language policies, especially the work of non-profit organizations.

Researchers have studied learner beliefs about language learning and teaching from various perspectives, using a wide range of methods of data collection and analysis. Assumptions about the nature and origin of beliefs vary considerably. In earlier studies, beliefs were understood as the cognitive characteristics of the individual which in turn were considered to be permanent or more or less unchanging (Aro 2012, 231; Barcelos 2003, 7–9; Kalaja & Barcelos 2013, 5–6; Wenden 1998, 517). Another paradigm of research emphasized the dynamism of beliefs and the social perspective (De Costa 2011, 348; Kalaja 2003, 91–95). At its most extreme, this trend did not take into account the cognitive aspects of the belief development (Aro 2012, 332). Nowadays, however, beliefs are understood as socially and cognitively determined. Recent research has combined the exploration of the individual and the social nature of beliefs. For example, beliefs are increasingly investigated from the socio-cognitive (see e.g. Atkinson 2011), socio-cultural (see e.g. Alanen 2002; Alanen 2003; Lantolf & Thorne 2007), dialogical (see e.g. Aro 2006; Dufva 2003) or ecological (see e.g. van Lier 2010) perspectives. These approaches are also often combined, with a broad consensus on the dynamic and socially constructed nature of beliefs (Alanen 2003, 20–21; Dufva 2003; Dufva et al. 2007, 312). The research methods of beliefs, too, have advanced to cover multimodality by the introduction of not only questionnaires and interviews but also observation and various narrative methods, including the language portrait. The research perspectives have thus extended in the direction of the individual. (Aro 2009, 27; Barcelos 2003, 7, 10, 21–22; Barcelos & Kalaja 2013, 3; Dufva et al., 2007, 312.)

From the socio-cultural perspective, language is considered to be both an activity and a resource of an individual. This means that language is seen from a functional point of view, as based in social situations. Although language learning and teaching are still geared towards acquiring fluency in the language, views on achieving this goal have changed dramatically insofar as morphology and syntax are now attributed an instrumental value. At the heart of current research trends are language users and their social environment, as well as the linguistic resources that are available in terms of time, location and situation. (see e.g. Block 2003; Nikula 2010; Sajavaara & Piirainen-Marsh 2000, 8; Dufva & Pietikäinen 2009, 6; Heller 2007a, 12–13; Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008.) In present research, linguistic resources are understood to be the different languages and forms of language (e.g. dialects, spoken language, written language for different situations, contexts, and text types) that the individual masters and with which they communicate in a flexible way.

This study is theoretically and methodologically based on Johnson's (2006, 237–238) socio-cultural definition of learning. Learning is a dynamic social activity in the environment in which an individual acts. From this perspective, language learners are always also language users. Referring to Rogoff (2003, 3–4), Johnson (2006, 238) emphasizes that individuals evolve through their participation in cultural communities, and that this development is understood only in the light of the cultural practices and circumstances of these communities, which also change. Learning thus results from the interactional relationships in the networks of such communities, whereby social networks can be local or across borders. In the current research context, cross-border networks refer to social relationships that are maintained across geographic boundaries. In the present study, the socio-cultural framework implies that learners' social environment consists of the home and the family, the Finnish Language School and the cultural environment of the German-speaking majority society with all its aspects and cross-border contacts. From this perspective, languages are understood as situational resources. In the Finnish Language School context, each individual – learner, parent and teacher – has their own linguistic resources, some of which are stronger and others weaker. The main focus of the present research is the learners' beliefs about their own linguistic resources and in particular the Finnish language.

At the end of 2018, there were 15,665 Finnish citizens living in Germany (Statistisches Bundesamt 2019, 28). This number excluded persons who had changed their nationality or who had dual nationality (the latter were registered only as German citizens). In the beginning of the first decade of the 2000s it was estimated that around 30,000 people of Finnish descent lived in Germany (Wilkman 2005, 34; Tuomi-Nikula 2008, 263). A large proportion (roughly two-thirds) of the Finns living in Germany are female, which distinguishes Finns from many other migrant groups living in Germany. In general, Finns are well integrated into German society and are well educated. Finns are proud of their roots and want to transmit their language and culture to their children. A large proportion of children and adolescents with Finnish roots attend a Finnish Language

School in addition to their German school. In 2019, there were 23 Finnish Language Schools in Germany with over 800 learners learning Finnish language and culture.

The Finnish Language Schools are intended for children and adolescents from families of Finnish descent. The Finnish Language Schools provide education that is complementary to that of the regular schools. Their purpose is to offer children and adolescents of Finnish descent an opportunity to preserve their Finnish language and introduce them to Finnish culture, in addition to supporting parents in their multilingual education at home. The Finnish Language Schools are founded by parents and supported worldwide by the Finnish National Board of Education. Finnish Language Schools exist in almost 40 countries and there are about 4,000 learners attending the schools.

The participants in this study were the Finnish Language Schools' learners from the age of 15 as well as their parents and teachers. The data from the parents provided information about the role of the Finnish Language School in supporting multilingual education at home while the teachers' data were used to gain insight into their beliefs about the Finnish Language School's operation and its potential for preserving the Finnish language.

The data consist of questionnaires, interviews, autobiographical texts and language portraits. The data included survey responses from 57 learners, 57 parents and 22 teachers. In addition, the material included interviews with eight learners, ten parents and five teachers, as well as linguistic portraits drawn during the interviews. This data were supplemented by autobiographies of five learners. By using data from multiple sources, an attempt was made to approach the topic in as many ways as possible and to give the participants the opportunity to express their own views.

The following research questions were addressed in the study:

1. What factors increase the sense of belonging to the group of Finns, among the learners who attend the Finnish Language School in Germany?
2. To what extent do the learners who attend the Finnish Language School regard the Finnish language and multilingualism as resources?
3. To what extent does the Finnish Language School promote Finnish language skills according to the learners' beliefs?
4. How does the Finnish Language School, according to the beliefs of parents and teachers, support multilingual and multicultural education?

This investigation is a case study (see Fatke 2010, 165) that focuses on the Finnish Language School in Germany as an educational institution. Both qualitative and quantitative data were used in the study. The main focus is on the qualitative data analyzed with qualitative content analysis (Mayring 2015; Tuomi & Sarajarvi 2013). The data, which were collected using multiple-choice questions and quantitatively, were processed using frequency analysis. Language portraits were analyzed by segment analysis (Breckner 2003; Busch 2010).

All the research participants from the Finnish Language School (i.e. learners, parents and teachers) emphasized the role of the Finnish Language School as a community that offered them opportunities to use the Finnish language outside

the home and enhanced their opportunities to meet other Finns and to exchange experiences with them. According to the results of this study, the teachers of the Finnish language school had the opportunity to apply their professional skills using their mother tongue. The parents primarily appreciated the support of other families and parents of the school community. Children and adolescents were able to meet Finnish-speaking friends at the Finnish language school and use and practice Finnish outside their homes.

It can be assumed that the parents' beliefs about the mother tongue and Finland are fundamentally influenced by the functioning of Finnish Language Schools. In their answers, the parents made a distinction between the concepts of the mother tongue and Finnish language. The mother tongue was described in affective terms, while the Finnish language was considered instrumentally useful for cross-border relations. On the other hand, parents' beliefs about the importance of the mother tongue were probably reflected in the language practices of the families. If the mother tongue was considered important, this belief was probably passed on to the children and used actively to communicate with them. In this way, parents' beliefs about the importance of their mother tongue and / or Finnish were most likely passed on to their children. Many learners defined Finnish as their mother tongue or a second mother tongue, which they found to be particularly important in maintaining cross-border relationships with e.g. grandparents.

Beliefs about the Finnish language and the mother tongue were possibly reflected in the expectations directed at the Finnish language school and the aims of its teaching. A number of parents expected the language skills of their children to develop towards an advanced level, in line with their age, while some other parents were merely happy that their children had an opportunity to join the Finnish community. On the other hand, both learners and parents hoped for a more results-oriented approach. The goals set were probably influenced by the resources of the Finnish Language School, as well as by the number of learners and the related opportunities to set up learning groups of different ages.

Both learners and teachers found the heterogeneity of the groups problematic, both in terms of different language skills and age groups. According to the results, the learners' willingness to learn was negatively influenced by school assignments that they thought were too easy. In addition, both learners and teachers reported that some learners' irregular participation disturbed the lessons. The results showed that, especially in case of small Finnish Language Schools (with only 1 to 2 classes), the large within-group age differences of the learners had a negative impact on teaching and well-being. Other issues that were also considered problematic included the following: heterogeneity of the groups; poorly chosen teaching materials and vague definition of objectives; taking the Finnish Language School lessons in addition to regular school work; the classes being held late in the afternoon or at weekends, and typically the long distance to class.

In conclusion, the results of present study show that the Finnish Language School's work is fruitful and beneficial. Especially the learners who had already left the Finnish Language School appreciated their Finnish language skills, their

Finnish backgrounds and their language resources and the role of the Finnish Language School. In this context, I would like to highlight the voice of a former learner who, in retrospect, summarized in his own words the essence of all the efforts and achievements by the Finnish School community (Example 1):

- [1] *Ich bin unheimlich froh und dankbar dass ich zweisprachig gross geworden bin und dass mein Vater so viel Muehe und Energie investiert hat, indem er uns abends von klein auf finnische Geschichten vorgelesen hat und uns auch gegen unseren Willen in die finnische Schule geschleppt hat. Jetzt weiss ich es zu schaeetzen, und mein Studium und Beruf sind einfach wundervoll. [...] die finnische Staatsbuergerschaft zu haben, denn ich denke immer, hey, im schlimmsten Fall gehe ich halt nach Finnland [...] Finnland ist toll! (Learner35.)*
I am incredibly happy and grateful that I grew up bilingually and that my father invested so much effort and energy in reading Finnish stories to us in the evenings and dragging us to the Finnish school against our own will. Now I appreciate it, and my studies and professional work are just wonderful. [...] to have Finnish citizenship, because I always think that as a last resort, hey, I can go to Finland [...] Finland is great! (Learner35.)

This quotation points to the importance of the effort at home. Participation in the Finnish Language School may not always be the most important thing in these children's and adolescents' lives, but obviously they will notice the benefits afterwards. Language skills and a positive self-image open up opportunities for later use.

The continuity of the Finnish Language Schools requires annual grants from the Finnish state. These grants vary annually and have decreased with the constraints of the state budget. This situation makes it difficult for local Finnish Language Schools to plan their activities as their funding is uncertain. For the continuity of the Finnish Language Schools local actors and efficient communication are of central importance. If one compares the number of Finns living in Germany with the number of learners at the Finnish Language Schools, it turns out that not all of them took the opportunity to participate in this non-profit educational activity. This raises the question of how parents' awareness of the mother tongue can be raised, and how possible misunderstandings about multilingualism can be overcome.

Finns living abroad may sometimes have unfounded and mythical beliefs about Finland and the Finns. The meaning of the term "Finnishness" (*suomalaisuus*), which used to have a clearly positive connotation, is gradually changing in the wake of globalization and influenced by populist phenomena and extremist movements. A central question therefore is whether the Finnish Language School conveys too an idealized image about Finland.

The results of the present study show that language in the Finnish Language School's classes was often seen as constituting of separate skills (grammar, vocabulary etc.), or even focused on grammar, which made the class difficult and dull to follow for the learners. Consequently, ways should be sought to make the lessons more action-oriented according to the learners' individual needs and goals. Delivery of knowledge about (and skills in) linguistic structures should be based on the needs and interests of the learners. The action-oriented perspective

of language education would also open up possibilities to differentiate, which is indispensable in heterogeneous groups. The participants of this study demanded clear goals for teaching. It would therefore be necessary to clarify what these goals could be. In some Finnish Language Schools, participation in the General Finnish Language Certificate Examination (YKI) has been set as a goal, which may be a good goal for some of the learners but not suitable for all. For this reason, individual goals should be set and learners encouraged in achieving them. Clear rules or recommendations are difficult to issue because goals need to be weighed according to the school and the learner. Therefore, generally binding goals for the Finnish Language School cannot be established because the needs of the learners vary. Achieving individual goals may also better motivate senior learners to continue their study of Finnish (lessons) at the Finnish Language School.

The present study highlights the fact that the work of the Finnish Language School created positive results, as many young people were satisfied with their Finnish language skills and appreciated their backgrounds and multilingualism. In the Finnish Language School, they learned things that were not acquired at home, improved their language skills, and received peer support from the community. On the other hand, the results give reason for reflection on how to further develop the activities of the Finnish Language School so that in the future more children and adolescent might feel they are learning new things about language and culture in the Finnish Language School and that they might be more closely involved as members in this community.

ZUSAMMENFASSUNG

"Finnland im Herzen" - Überzeugungen deutsch-finnischer SchülerInnen, ihrer Eltern und LehrerInnen zu Finnland und dem Finnischen im Kontext der finnischen Sprachschule

In der vorliegenden Studie werden Überzeugungen (*beliefs*) von Akteuren der finnischen Sprachschule über Finnland, die finnische Sprache und den Nutzen der finnischen Sprachschule (*Suomi-koulu*) untersucht. Die Studie zielt darauf ab, ein Gesamtbild der Tätigkeit der finnischen Sprachschulen in Deutschland zu zeichnen und die Überzeugungen von in Deutschland lebenden Jugendlichen mit finnischem Migrationshintergrund zur finnischen Sprachschule und Rolle der finnischen Sprache in ihrem Leben sowie ihre Fertigkeiten und Interessen, das sprachliche und kulturelle Wissen und Können sowohl persönlich als auch gesellschaftlich zu nutzen, zu untersuchen. Frühere Forschungen zur finnischen Sprachschule gibt es insgesamt nur wenige. Die Ergebnisse vorliegender Dissertation liefern Informationen zum aktuellen Stand der finnischen Sprachschulen in Deutschland, die nicht nur für die Entwicklung ihrer Tätigkeiten herangezogen werden, sondern auch in der Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachbildungspolitik, insbesondere im Bildungsbereich des dritten Sektors, nützlich sein können.

Überzeugungen beeinflussen das menschliche Verhalten über Werte und Einstellungen. Überzeugungen zur finnischen Sprache können in vieler Hinsicht beeinflussen, wie die Jugendlichen eine Minderheitensprache lernen und inwiefern sie interessiert und bereit sind, ihre Sprachkenntnisse vorteilhaft anzuwenden.

Überzeugungen zum Sprachenlernen wurden in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Methoden untersucht. Dabei wurde von unterschiedlichen Theorien über ihren Charakter und Ursprung ausgegangen. In früheren Studien wurden Überzeugungen als kognitive Eigenschaften eines Individuums verstanden, die als dauerhaft oder nahezu unverändert angesehen wurden (Aro 2012, 231; Barcelos 2003, 7-9; Kalaja & Barcelos 2013, 5-6; Wenden 1998, 517). Im Gegenteil dazu wird im kontextbezogenen Ansatz von einer dynamischen und sozialen Bedingtheit von Überzeugungen ausgegangen (De Costa 2011, 348; Kalaja 2003, 91-95). Im Extremfall berücksichtigt dieser Ansatz die kognitiven Aspekte bei der Überzeugungsbildung überhaupt nicht (Aro 2012, 332). In neueren Forschungen werden Überzeugungen dagegen als sowohl sozial als auch kognitiv bedingt verstanden und man ist bestrebt, den individuellen und sozialen Charakter von Überzeugungen miteinander zu verbinden. So werden Überzeugungen unter anderem aus soziokognitiver (siehe z. B. Atkinson 2011), soziokultureller (siehe z. B. Alanen 2002; Alanen 2003; Lantolf & Thorne 2007), dialogischer (siehe z. B. Aro 2006; Dufva 2003) oder ökologischer (siehe z. B. van Lier 2010) Perspektive untersucht. Die oben genannten Ansätze werden zudem häufig kombiniert, wobei weitgehender Konsens über den dynamischen und sozial konstruierten Charakter von Überzeugungen herrscht (Alanen 2003, 20-21; Dufva

2003; Dufva et al. 2007, 312). Die Daten für solche Überzeugungsstudien wurden und werden unter anderem durch Fragebögen, Interviews und Beobachtung erhoben und in letzter Zeit durch multimodale Narrative, z. B. Sprachenportraits, ergänzt. Die Perspektive der Forschung ist dadurch in eine individuelle Richtung erweitert worden. (Aro 2009, 27; Barcelos 2003, 7, 10, 21-22; Barcelos & Kalaja 2013, 3; Dufva et al. 2007, 312.)

Aus soziokultureller Sicht wird Sprache in Linguistik und Sprachlehr-/lernforschung als Handlung und Ressource des Individuums betrachtet, d. h. aus funktionaler Sicht in bestimmten sozialen Situationen untersucht. Sprachlehre und -lernen sind zwar nach wie vor auf den Erwerb möglichst fließender Sprachfertigkeiten ausgerichtet, aber die Ansichten zum Erreichen dieses Ziels haben sich insofern grundlegend geändert, als dass Morphologie und Syntax heute eher ein instrumenteller Wert zugeschrieben wird. Im Mittelpunkt aktueller Forschungstrends stehen die Sprachbenutzer und ihr soziales Umfeld sowie die sprachlichen Ressourcen, die zeitlich, örtlich und situativ verfügbar sind. (siehe z. B. Block 2003; Nikula 2010; Sajavaara & Piirainen-Marsh 2000; 8; Dufva & Pietikäinen 2009, 6; Heller 2007a, 12-13; Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen 2008.) In vorliegender Studie werden unter sprachlichen Ressourcen die verschiedenen Sprachen und Sprachformen (z. B. Dialekt, gesprochene Sprache, geschriebene Sprache in verschiedenen Situationen/Handlungskontexten/Textsorten), die das Individuum beherrscht und mit denen es flexibel kommuniziert, verstanden.

Vorliegende Studie stützt sich theoretisch und methodisch auf Johnsons (2006, 237-238) soziokulturelle Definition des Lernens. Nach dieser Definition ist Lernen eine dynamische soziale Aktivität in Wissensgemeinschaften (*communities of practice*), in denen ein Individuum agiert. Mit Bezug auf Rogoff (2003, 3-4) betont Johnson (2006, 238), dass sich Individuen durch ihre Partizipation in kulturellen Gemeinschaften entwickeln und dass diese Entwicklung nur unter Berücksichtigung der kulturellen Praktiken und Gegebenheiten dieser Gemeinschaften, die sich ebenfalls ändern, verstanden werden kann. Lernen resultiert demnach aus den Interaktionsbeziehungen in den Netzwerken solcher Gemeinschaften, wobei soziale Netzwerke lokal oder grenzübergreifend sein können. Im vorliegenden Forschungskontext beziehen sich grenzübergreifende Netzwerke auf soziale Beziehungen, die über geografische Grenzen hinweg aufrechterhalten werden.

Einen soziokulturellen Forschungsrahmen als Ausgangspunkt für die vorliegende Studie gewählt zu haben bedeutet hier, dass das soziale Umfeld der SchülerInnen berücksichtigt wird. Dieses soziale Umfeld in Bezug auf die finnische Sprache besteht aus einem Zuhause und einer Familie, der finnischen Sprachschule sowie einem kulturellen Umfeld der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft mit allen seinen Aspekten und grenzübergreifenden Kontakten. Aus dieser Perspektive werden Sprachen als situative Ressourcen verstanden. Im finnischen Sprachschulkontext hat jedes Individuum – SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen - seine eigenen sprachlichen Ressourcen, von denen einige stärker und andere schwächer ausgeprägt sein können. Das zentrale Thema dieser Forschung ist, welche Überzeugungen die finnischen SchülerInnen zu ihren eigenen

sprachlichen Ressourcen und insbesondere zur finnischen Sprache als Ressource haben.

Ende 2018 lebten in Deutschland 15 665 finnische Staatsangehörige (Statistisches Bundesamt 2019, 28). In dieser Zahl fehlen Personen, die ihre Staatsangehörigkeit gewechselt haben oder Doppelstaatsbürger sind (letztere werden automatisch als deutsche Staatsangehörige registriert). Es wird geschätzt, dass rund 30 000 Personen finnischer Abstammung in Deutschland leben (Wilkman 2005, 34; Tuomi-Nikula 2008, 263). Ein großer Frauenanteil (zwei Drittel) ist typisch für in Deutschland lebende Finnen. Dieses Merkmal unterscheidet Finnen von vielen anderen in Deutschland lebenden Migrantengruppen. Im Allgemeinen sind die Finnen gut in die deutsche Gesellschaft integriert und gut ausgebildet. Sie sind im Allgemeinen stolz auf ihre Wurzeln und möchten ihren Kindern ihre Sprache und Kultur vermitteln. Ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen mit finnischen Wurzeln besuchen neben ihrer deutschen Schule auch eine finnische Sprachschule (*Suomi-koulu*). 2019 gab es 23 finnische Sprachschulen mit über 800 SchülerInnen, die die finnische Sprache und Kultur erlernen.

Die finnische Sprachschule ist für Kinder und Jugendliche aus Familien mit finnischem Elternteil sowie für Kinder und Jugendliche der im Ausland lebenden finnischen Familien gedacht. Die Sprachschulen bieten zusätzlichen Unterricht außerhalb der Regelschule an. Ihre Aufgabe besteht darin, die Kinder und Jugendlichen zusätzlich auf Finnisch (oder Schwedisch) zu unterrichten, sie mit der finnischen Kultur vertraut zu machen und Eltern in der Mehrsprachigkeitserziehung zu unterstützen. Sie werden von den Eltern gegründet und vom Zentralamt für Unterrichtswesen in Finnland weltweit unterstützt. Die Finnischen Sprachschulen existieren in beinahe 40 Ländern und in den Schulen lernen rund 4000 SchülerInnen.

Die Studienteilnehmer sind SchülerInnen der finnischen Sprachschulen ab 15 Jahren, ihre Eltern und LehrerInnen. Das unter Eltern gesammelte Material ermöglicht Einblicke in die Rolle der finnischen Sprachschule bei der Unterstützung der Mehrsprachigkeitserziehung zu Hause, während das unter LehrerInnen gesammelte Material Aufschluss über ihre Überzeugungen zur finnischen Sprachschularbeit und deren Potenzial für die Erhaltung der Herkunftssprache außerhalb Finnlands gibt.

Das Untersuchungsmaterial wurde mittels Fragebögen und Interviews erhoben und umfasst außerdem autobiografische Texte und Sprachenporträts. Das Material beinhaltet Umfrageantworten von 57 SchülerInnen, 57 Elternteilen und 22 LehrerInnen. Darüber hinaus enthält das Material Interviews von acht SchülerInnen, zehn Eltern und fünf Lehrerinnen sowie während der Interviews gezeichnete sprachliche Porträts. Ergänzt wird das Material durch autobiografische Texte von fünf SchülerInnen. Durch verschiedene Arten der Datenerhebung wurde versucht, sich dem Thema auf möglichst vielfältige Weise zu nähern und den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Ansichten zu äußern.

In der Studie wurde von folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

1. Welche Faktoren stärken unter SchülerInnen der finnischen Sprachschule (in Deutschland) das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Finnen?
2. Inwiefern betrachten die SchülerInnen der finnischen Sprachschule die finnische Sprache und Mehrsprachigkeit als Ressourcen?
3. Inwiefern fördert die finnische Sprachschule nach den Überzeugungen der SchülerInnen ihre finnischen Sprachkenntnisse?
4. Wie unterstützt die finnische Sprachschule nach den Überzeugungen der Eltern und LehrerInnen die Erziehung zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität?

Mit der Konzentration auf die finnische Sprachschule in Deutschland als einer Bildungsinstitution handelt es sich um eine Fallstudie (vgl. Fatke 2010, 165), in der sowohl qualitatives als auch quantitatives Material gesammelt wurde. Der Schwerpunkt liegt auf dem qualitativen Material, das mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert wurde (Mayring 2015; Tuomi & Sarajärvi 2013). Die Analyse erfolgte hauptsächlich induktiv vom Material ausgehend, wobei einige der Kategorien auch unter theoriegeleitetem Einfluss gebildet wurden. Einige Daten aus den Fragebögen, die mittels Multiple-Choice-Fragen erhoben wurden, wurden mit Hilfe von Frequenzanalysen quantitativ ausgewertet. Sprachporträts wurden segmentanalytisch untersucht (Breckner 2003, Busch 2010).

Alle Aktanten der finnischen Sprachschule, die an der Studie teilgenommen hatten, d. h. SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen, hoben die Rolle der finnischen Sprachschule als einer Gemeinschaft hervor, in der die Möglichkeiten, die finnische Sprache auch außerhalb des Zuhauses zu verwenden, erweitert werden durch Gelegenheiten, andere FinnInnen zu treffen und Erfahrungen auszutauschen. Den LehrerInnen der finnischen Sprachschule bot sich den Ergebnissen vorliegender Studie zufolge die Möglichkeit, Fertigkeiten in ihrer Muttersprache anzuwenden. Die Eltern schätzten in erster Linie die Unterstützung durch andere Familien und Eltern der Gemeinschaft. Kinder und Jugendliche hoben die Möglichkeit hervor, in der finnischen Sprachschule finnischsprachige Freunde und Freundinnen zu treffen und Finnisch auch außerhalb ihres Zuhauses anzuwenden und üben zu können.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Überzeugungen der Eltern zu ihrer Muttersprache und zur finnischen Sprache die Arbeit der finnischen Sprachschule grundlegend beeinflussen. Aus diesem Grund wurden die Eltern nach ihren Ansichten zur finnischen Sprache und zur Muttersprache befragt. Viele Probanden definierten Finnisch als ihre Muttersprache oder als eine zweite Muttersprache, die auch für die Aufrechterhaltung grenzüberschreitender Beziehungen von besonderer Bedeutung war. Eine Reihe von Eltern nahm an, dass sich gerade die Eltern, die ihre Muttersprache schätzen und über eine hohe Bildung verfügen, in der finnischen Sprachschule engagieren. Überraschenderweise waren die Ansichten gegenüber der Muttersprache und dem Finnischen unterschiedlich: Die Muttersprache wurde mit affektiven Begriffen beschrieben, während das Finnische mit Blick auf grenzüberschreitende Beziehungen eher als instrumentell nützlich charakterisiert wurde. Die jeweiligen Überzeugungen zur Bedeutung der Muttersprache beeinflussen wahrscheinlich die Sprachstrategien

der Familien. Wenn die Muttersprache als wichtig wahrgenommen wird, wird sie wahrscheinlich auch an die Kinder weitergegeben und aktiv in der Kommunikation mit ihnen verwendet. Auf diese Weise werden Überzeugungen an die Kinder weitergegeben. In den Ergebnissen dieser Studie spiegelt sich dies in den Überzeugungen der SchülerInnen zur finnischen Sprache, die sie für wichtig hielten, wider.

Die Überzeugungen zur finnischen Sprache und zur Muttersprache wirken sich auch auf die Erwartungen an die finnische Sprachschule und die Ziele des Unterrichts aus. Eine Reihe von Eltern erwartete eine dem Alter der Kinder und Jugendlichen entsprechende gehobene Entwicklung der Sprachkenntnisse, während anderen die Möglichkeit der Kinder, der finnischen Gemeinschaft anzugehören, genügte. Allerdings erhofften sich sowohl SchülerInnen als auch Eltern einen ergebnisorientierten Ansatz. Die Festlegung von Zielen wird wahrscheinlich von den Ressourcen der einzelnen finnischen Sprachschulen beeinflusst, wie von der Anzahl der SchülerInnen und den davon abhängigen zugelassenen Möglichkeiten, Lerngruppen unterschiedlichen Alters einzurichten.

Als problematisch empfanden sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen die Heterogenität der Gruppen (sowohl in Bezug auf unterschiedliche Sprachkenntnisse als auch Altersgruppen). Den Ergebnissen zufolge wurde der Lernerfolg der SchülerInnen durch als zu einfach empfundene Übungen negativ beeinflusst. Darüber hinaus betrachteten sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen die unregelmäßige Beteiligung am Unterricht als störend. Die Ergebnisse zeigten, dass insbesondere an kleinen Sprachschulen (mit 1-2 Gruppen) die großen Altersunterschiede zwischen den SchülerInnen den Unterricht und das Wohlbefinden negativ beeinflussten. Neben der Heterogenität der Gruppen wurden auch vage Definitionen von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtszielen, Finnischunterricht als zusätzliche Belastung zur normalen Schularbeit, die Zeit des Unterrichts am späten Nachmittag oder am Wochenende und oft lange Wege zum Unterricht als problematisch empfunden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die finnische Sprachschularbeit den Ergebnissen vorliegender Studie zufolge Früchte getragen hat. Besonders die SchülerInnen, die die Sprachschule bereits verlassen hatten, schätzten ihre Sprachfertigkeiten im Finnischen, ihren finnischen Hintergrund und ihre Mehrsprachigkeit sowie die Rolle der finnischen Sprachschule. In diesem Zusammenhang möchte ich die Stimme einer ehemaligen SchülerIn hervorheben, die rückblickend den Kern der gesamten Anstrengungen und die Erfolge dieser Arbeit im Rahmen der sozialen Gemeinschaft rund um die finnische Sprachschule in eigenen Worten folgendermaßen zusammenfasste (Beispiel 1):

- [1] *Ich bin unheimlich froh und dankbar dass ich zweisprachig gross geworden bin und dass mein Vater so viel Muehe und Energie investiert hat, indem er uns abends von klein auf finnische Geschichten vorgelesen hat und uns auch gegen unseren Willen in die finnische Schule geschleppt hat. Jetzt weiss ich es zu schaeetzen, und mein Studium und Beruf sind einfach wundervoll. [...] die finnische Staatbuergerschaft zu haben, denn ich denke immer, hey, im schlimmsten Fall gehe ich halt nach Finnland [...] Finnland ist toll! (SchülerIn35.)*

Aus diesem Zitat geht die Bedeutung der zu Hause geleisteten Arbeit hervor. Die Teilnahme an der finnischen Sprachschule mag für Kinder und Jugendliche nicht immer das Wichtigste sein, aber offensichtlich bemerken sie ihren Nutzen im Nachhinein. Sprachkenntnisse und ein positives Selbstbild eröffnen breitere Möglichkeiten für die Gestaltung persönlicher Lebenswege.

Voraussetzung für das Fortbestehen der finnischen Sprachschule sind jährliche Zuschüsse des finnischen Staates. Diese Zuschüsse variieren jährlich und haben sich mit dem Zustand des Staatshaushalts verringert. Diese Situation erschwert es den örtlichen finnischen Sprachschulen, ihre Aktivitäten zu planen, da die Finanzierung der Schulen ungewiss ist. Für die Kontinuität der Arbeit der finnischen Sprachschulen sind lokale Akteure und ein guter Informationsfluss von zentraler Bedeutung. Vergleicht man die Anzahl der in Deutschland lebenden Finnen mit der Anzahl der SchülerInnen an den finnischen Sprachschulen, so zeigt sich, dass bei weitem nicht alle die Gelegenheit nutzten, an diesem Bildungsangebot im Rahmen des dritten Sektors teilzunehmen. Daraus ergeben sich die Fragen, wie bei den Eltern ein Bewusstsein über die Bedeutung ihrer Herkunftssprache verbreitet werden kann und wie mögliche Missverständnisse über Mehrsprachigkeit ausgeräumt werden können.

Im Ausland lebende Finnen mögen teilweise fiktive und mythische Überzeugungen zu Finnland und den Finnen pflegen. Die Bedeutung des Begriffs „Finnischtum“ (*suomalaisuus*), der früher eindeutig positiv konnotiert war, ändert sich allmählich im Zuge der Globalisierung und des Einflusses populistischer Phänomene und extremistischer Bewegungen. Eine zentrale Frage ist deshalb, ob in der finnischen Sprachschule ein zu idealisiertes Bild von Finnland vermittelt wird.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Sprache im finnischen Sprachschulunterricht oft als Teilkenntnis (Wortschatz, Grammatik usw.) oder sogar grammatikbetont betrachtet wird, was den Unterricht für die SchülerInnen schwer und trocken macht. Folglich sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, den Unterricht stärker handlungsorientiert nach individuellen Bedürfnissen und Zielen der SchülerInnen zu gestalten. Wissen über und Fertigkeiten in sprachlichen Strukturen sollten mit den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden wachsen. Die handlungsorientierte Perspektive des Sprachenunterrichts würde auch Differenzierungsmöglichkeiten eröffnen, die in heterogenen Gruppen unumgänglich sind. Die StudienteilnehmerInnen forderten u. a. klare Ziele für den Unterricht. Zu klären wäre demzufolge, worin diese Ziele bestehen könnten. In einigen finnischen Sprachschulen wurde die Teilnahme an der Allgemeinen-Finnischen-Sprachenzertifikatsprüfung (YKI) als Ziel formuliert, was für einen Teil der SchülerInnen ein gutes Ziel sein mag, aber eben nicht für alle geeignet ist. Aus diesem Grund sollten auch individuelle Ziele postuliert und zu deren Erreichen angespornt werden. Eindeutige Regeln oder Empfehlungen können schwerlich definiert werden, weil die Ziele je nach Schule und Lernenden abgewogen werden müssen. Allgemeinverbindliche Ziele für die finnische Schule können also nicht postuliert werden, weil die Bedürfnisse der SchülerInnen zu unterschiedlich sind. Das Erreichen individueller Ziele könnte möglicherweise

auch in der Pubertät befindliche Jugendliche besser motivieren, ihren Unterricht an der finnischen Schule fortzusetzen.

Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass die finnische Sprachschularbeit insgesamt positive Resultate erzielen konnte, da viele junge Menschen mit ihren finnischen Sprachkenntnissen zufrieden waren, ihren Hintergrund und ihre Mehrsprachigkeit schätzten. In der Sprachschule erlebten sie, Dinge zu lernen, die zu Hause nicht gelernt wurden, ihre Sprachfertigkeiten zu stärken und erfuhren dabei die Unterstützung der Gemeinschaft. Andererseits geben die Ergebnisse Anlass zu Überlegungen darüber, wie die Arbeit der finnischen Schule weiterentwickelt werden könnte, damit in Zukunft mehr Schülerinnen das Gefühl bekommen, Neues über die finnische Sprache und Kultur zu lernen und sich stärker in dieser Gemeinschaft zu engagieren.

LÄHTEET

- Ahlholm, M. 2018. Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Haettu 29.4.2019 osoitteesta:
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/saako-monikielisessa-koulussa-puhua-ruotsia-far-man-prata-finska-i-den-flersprakiga-skolan>
- Ahola, J. 2008. Suomalaisuutta, kreikkalaisuutta vai molempia? Toisen polven kreikkalais-suomalaisten identiteetti. Turku. Turun yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielmasta ilmestynyt artikkeli. Haettu 6.3.2015 osoitteesta: <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/tutkimus/Documents/graduartikkelit2008.pdf>
- Akujärvi, R. 2017. ZWEISPRACHIGKEIT UND UNTERRICHT DER NICHT-UMGEBUNGSSPRACHE – Eine Fallstudie über Deutschunterricht in Oulu und Finnischunterricht in Suomi-koulu München. Oulu. Oulun yliopisto. Saksalainen filologia. Pro gradu -tutkielma. Haettu 10.9.2019 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201712213399.pdf>
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Jyväskylä: AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 58. 95–120.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. 201–234.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 55–85.
- Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 9–34.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa Keisanen, T., Rauniomaa, E., Siitonen, P. & Siromaa, M. (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5*, 41–56.
- Alho, C. 2012. Millainen oppikirja Suomi-kouluun? Suomi-koulujen 8-vuotiaiden oppilaiden suomen kielen opetusta tukevien oppi- ja harjoituskirjojen ominaisuuksia. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 45–64.

- Almerico, G. M. 2014. Food and identity: Food studies, cultural, and personal identity. *Journal of International Business and Cultural Studies*. Volume 8 – June, 2014. Haettu 18.5.2019 osoitteesta: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=6186A8FC8228DDAB03FBAB17B954A216?doi=10.1.1.645.8411&rep=rep1&type=pdf>
- Aro, M. 2006. Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 53–76.
- Aro, M. 2009. *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22 (3). 331–151. DOI:10.1111/j.1473-4192.2012.00314.x
- Aro, M. 2016. *Authority Versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs*. Teoksessa Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan. 27–47.
- Aronin, L. & Singleton, D. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Atkinson, D. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa Atkinson, D. (toim.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 143–166. Haettu 29.4.2019 osoitteesta: <http://www.jilanaeini.ir/wp-content/uploads/2019/01/Alternative-approaches-to-SLA.pdf#page=156>
- Baier, M. 2007. *Sprachliche Situation der in Deutschland lebenden Finnen unter besonderer Berücksichtigung der Rezession der Muttersprache*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto Acta Electronica Universitatis Tampensis 642.
- Barac, R., & Bialystok, E. 2012. Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Rolle of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, March / April 2012, Volume 83, Number 2. 413–422. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: DOI:10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x
- Barcelos, A. M. F. 2003. Researching beliefs about SLA: a critical review. Teoksessa Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 7–33.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2003. Conclusion: Exploring Possibilities for future Research on Beliefs about SLA. Teoksessa Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 231–237.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46(1). 5–68.

- Bialystok, E. 2008. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1). 3–11. Haettu 10.9.2019 osoitteesta: DOI: 10.1017/S1366728908003477.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Freedman, M. 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45. 459–464. Haettu 5.5.2019 osoitteesta: <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. 2012. Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, April 2012, Vol. 16, No. 4. 240–250. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: DOI: 10.1016/j.tics.2012.03.001.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D & Gollan, T. 2009. Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10(3). 89–129. Haettu 5.5.2019 osoitteesta: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1529100610387084>
- Björklund, K. 2012. Sano se suomeksi. Zürichin Suomi-koulu 1982–2012. Zürich: Vammalan kirjapaino.
- Björklund, K. & Koivukangas, O (toim.). 2008. Suomalaiset Euroopassa. Suomalaisensiirtolaisuuden historia 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Blackledge, A. & Creese, A. 2014. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Teoksessa Blackledge, A. & Creese, A. (toim.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. 20. painos. Springer. 1–20.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boeckmann, K.-B. 2008. Drei Halbwahrheiten über Zweitsprache. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158 1–2, 21–28.
- Breckner, R. 2003. Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. – *ZBBS Heft 1/2003*. 33–60.
- Breckner, R. 2012. Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreich Z. Soziol.* (2012)37. 143–164. DOI 10.1007/s11614-012-0026-6.
- Brizić, K. 2009. Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. Teoksessa Schramm, K & Schroede, C. (toim.) *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 23–42.
- Busch, B. 2006. Language biographies: approaches to multilingualism in education and linguistic research. Teoksessa Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (toim.) *Language Biographies for Multilingual Learning*. Cape Town: PRAESA. 5–18.
- Busch, B. 2010. Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 40. 58–82.
- Busch, B. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas Wuv.

- Chinen, K., & Tucker, G. R. 2005. Heritage Language Development: Understanding the Roles of Ethnic Identity and Saturday School Participation. *Heritage Language Journal* 3.1. Fall 2005. 27–59.
- Council of Europe 2004. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 7. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Haettu 20.10.2019 osoitteesta: www.coe.int/lang-cefr
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. & Martin, P. 2006. Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. *Language and Education* 20: 1. 423–443. DOI: 10.1080/09500780608668708.
- Creese, A., & Martin, P. 2006. Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice – An Introduction. *Language and Education* 20: 1. 1–4. DOI: 10.1080/09500780608668706.
- Crystal, D. 2003. *English as a Global Language*. Second edition. Cambridge: Cambridge university press.
- De Costa, P. I. 2011. Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: the case of an ESL learner from China. *System* 39 (3). 347–358. Haettu 5.5.2019 osoitteesta: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.007>.
- Dialang. <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>
- Diamond, J. 2010. The Benefits of Multilingualism. *Science* VOL 330 15 October 2010. 332–333. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: DOI: 10.1126/science.1195067.
- Duff, P. 2007. Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Lang. Teach.* 40. Cambridge University Press. 309–319. DOI:10.1017/S0261444807004508
- Dufva, H. 2002. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa Laihiala-Kankainen S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 21–38.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 131–151.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 131–144.
- Dufva, H. 2014. Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – maaliskuu 2014*. Verkkolehti. Haettu 29.4.2019 osoitteesta: <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/>
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. 2007. "Englannin kieli on jees" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula,

- T. & Kalaja, P. (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. 311–329.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo O.-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 62–74. Haettu 24.4.2019 osoitteesta: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29:1. 1–14. Haettu 24.4.2019 osoitteesta: <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>
- Eichhorn, M. 2006. Aapiskukkoa ja Aku Ankkaa. Suomikoulujen toimintaedellytysten kartoitus. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2006:20.
- Enzensberger, H. M. 2003. Suuri muutto – 33 merkintää. Suom. Riitta Virkkunen. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esser, H. 2009. Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität. Teoksessa Gogolin, I. & Neumann, U. (toim.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 69–88.
- Euroopan yhteisöjen virallinen lehti 6.8.77. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=DE>
- Fatke, R. 2010. Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. Teoksessa Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (toim.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juvena. 159–172.
- Franceschini, R. 2009. The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. Teoksessa Aronin, L. & Hufeisen, B. (toim.) *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3. Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. AILA Applied Linguistics Series 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Franceschini, R. 2013. History of Multilingualism. Teoksessa Chapelle, C. A. (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0511.
- Friese, S. 2014. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE.
- Gallagher, E. 2008. *Equal Rights to the Curriculum*. Toronto: Multilingual Matters.
- Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. 1991. Accommodation theory: Communication, context, and consequence. Teoksessa Gilles, H., Coupland, J. & Coupland, N. (toim.) *Contexts of Accommodation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–68.

- Granat, T. 2003. Suomenkielisten vanhempien kokemuksia kaksikielisten lasten kasvattamisesta ja identiteetin kehittymisestä Saksassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. London: Harvard university press.
- Grossberg, L. 2011. *Identity and Cultural Studies: Is That all There is?* Teoksessa Hall, S. & Gay, P. du (toim.) *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications Ltd. 87–108.
- Haikkola, L. 2010. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 219–237.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Suom. J. Koivisto. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino. 85–127.
- Hallituksen ulkосуomalaispoliittinen ohjelma 2017. Hallituksen ulkосуomalaispoliittinen ohjelma vuosiks 2017–2021. Haettu 25.2.2019 osoitteesta: <https://intermin.fi/documents/1410869/3723692/Hallituksen+ulkosuomalaispoliittinen+ohjelma+2017-2021.pdf/4ccac0d7-b7f3-453b-8df5-872fce0de27a>
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hausendorf, H. 2000. *Zugehörigkeit durch Sprache Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedereinigung*. Tübingen: Niemeyer. Reihe Germanistische Linguistik; 215.
- Helkama, K. 2015. *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heller, M. 2003. Globalization, the new economy and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4). 473–492. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x.
- Heller, M. 2007a. Bilingualism as ideology and practice. Teoksessa Heller, M. (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 1–22.
- Heller, M. 2007b. The future of ‚bilingualism‘. Teoksessa Heller, M. (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 340–345.
- Herlin, I., Kalliokoski, J., Kotilainen, L. & Onikki-Rantajääskö, T. 2002. Lukijalle. Teoksessa Herlin, I., Kalliokoski, J., Kotilainen, L. & Onikki-Rantajääskö, T. (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: SKS. 9–15.
- Hesse H.-G. & Göbel, K. 2009. *Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie*. Teoksessa Gogolin, I. & Neumann, U. (toim.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 281–287.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hofstede, G. 2006. *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Saksannos Petra Mayer & Martina Sondermann. München: Deutsche Taschenbuch GmbH & Co. KG.

- Hopf, D. 2005. Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51.2. 236–251.
- Horwitz, E. 1988. The Beliefs about language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal* 72.3. 283–294.
- Hyvärinen, M., Suomi-Seura ry 2019. Vielä pari kysymystä. Yksityinen sähköpostiviesti 7.5.2019. Viestin saaja L. Imppola.
- Immonen, K. 2001. Uusi kulttuurihistoria. Teoksessa Immonen, K. & Leskelä-Kärki, M. (toim.) *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 11–25.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Väitöskirja. *Jyväskylän studies in humanities* 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Johnson, K. E. 2006. The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *Tesol Quarterly* Vol. 40, No. 1. 235–257.
- Jönsson-Korhola, H. 2003. Pajalasta Prispään. Johdanto moniin suomiin. Teoksessa Jönsson-Korhola, H. & Lindgren, A.-R., (toim.) *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9–29.
- Jönsson-Korhola, H. & Lindgren, A.-R. 2003. Alkulause. Teoksessa Jönsson-Korhola, H. & Lindgren, A.-R., (toim.) *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 7–8.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvat*. Tampere: Tampere University Press. 243–261. Haettu 8.3.2019 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406021529>
- Kalaja, P. 1995. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 5, NO.2, 1995. 191-204. DOI: 10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x.
- Kalaja, P. 2003. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. Teoksessa Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 87–108.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. & Parviainen, Å. 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa Lehtinen, E., Aaltonen S., Koskela, M., Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 62–74. Haettu 5.5.2019 osoitteesta: <https://journal.fi/afinla/issue/view/694>
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. Milk cartons and English roommates. Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa Benson, P. & Reinders, H. (toim.) *Beyond the Language Classroom. The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 47–61.

- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. 2013. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. Teoksessa Chapelle, C. A. (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0082.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty M. 2016. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa Barkhuizen, G. (toim.) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 105–131.
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M.-R., Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. 2015. Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa Mustaparta, A.-K. (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus. 40–46. Haettu 7.4.2019 osoitteesta: http://oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Kangas, P. & Lehikoinen, K. 1998. *Kieleni on kotini. Suomen kielen ja kulttuurin merkitys Düsseldorfissa asuville suomalaisille*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kara, K. 2016. "Aluksi koin, että Suomi-koulu on minulle paljon tärkeämpi kuin lapsille" Suomi-koulun ja suomalaisuuden merkitys Amsterdamin Suomalaiskoululaisten vanhemmille. Helsinki. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielman abstrakti. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172898>
- Karhunen, A. 2004. Saksansuomalaisten perheiden ja lasten suomen kielen käyttö ja sen merkitys. Teoksessa Latomaa, S. (toim.) *Äidinkieli ja toiset kielet - Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.-20.10.2002*. Verkkojulkaisun versio 2, marraskuu 2004. 56–66. Tampere: Tampere University Press. Haettu 13.5.2019 osoitteesta: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65725/951-44-5999-7.pdf?sequence=1>
- Karjalainen, A. 2012. *Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Klapsa, K. 2019. *Schuler nicht den Hinterhofen der Moscheen uberlassen*". Die WeltApr 17, 2019. Berlin: Die Welt. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/2210299655/fulltext/7EFA3C2E48B84605PQ/14?accountid=11774>
- KMK n. d. Kultusministerkonferenz. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: <https://www.kmk.org/kmk.html>
- Koivukangas, O. 2008. Esipuhe. Teoksessa Björklund, K & Koivukangas, O. (toim.) *Suomalaiset Euroopassa*. Turku: Siirtolaisinstituutti. 7–8.
- Koivula, H. 2000. *Tuntuu hyvältä puhua suomee. Iso-Britannian Suomi-koulun suomalaisnuorten kaksikielisyys ja etninen identiteetti*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Päättyö.

- KOM 2008. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle ja Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Bryssel 2008. KOM (2008) 566. Haettu 29.4.2019 osoitteesta: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/FI/1-2008-566-FI-F1-1.Pdf>
- Korkiasaari, J. 1998. Suomalaisten maastamuutto 1980- ja 1990-luvulla. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Haettu 16.4.2019 osoitteesta: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisten_maastamuutto_1980-ja_1990-luvulla.pdf
- Korkiasaari, J. 2003. Suomalaiset maailmalla. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Haettu 5.5.2019 osoitteesta: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaiset_maailmalla_-_katsaus_suomen_siirtolaisuuteen_kautta_aikain.pdf
- Korpela, H. 2017. Me ja meidän Suomi-koulu. Helsinki: Suomi-koulujen tuki ry.
- Kortesniemi, T. 2013. Koti on siellä, missä sydän on. Teoksessa Tuomi-Nikula, O., Haanpää, R. & Laine, T. (toim.) Takaisin Suomeen? Euroopan ulkosuomalaisten ja heidän lastensa ajatuksia Suomesta maahanmuuton kohteena. Pori: Turun yliopisto. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja nro 42. 183–201.
- Koskela, M. 2015. Kielitietoisuus ja kielikäsitys tilanteisen kääntämisen käytänteitä ohjaavina tekijöinä. *Virittäjä* 3/2015. 413–421.
- Kramsch, C. 2003. Metaphor and the subjective construction. Teoksessa Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 109–128.
- Kramsch, C. 2004. Language Thought and Culture. Teoksessa Davies, A. & Elder, C. (toim.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 235–261.
- Kroll, J. F. & Dussias, P. E. 2017. The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of the US. *Foreign Languages Annals*, Vol. 50, Iss 2. 248–259. Haettu 9.10.2019 osoitteesta: DOI: 10.1111/flan.12271.
- Krumm, H.-J., 2003. „Mein Bauch ist italienisch“ ... Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht* 8(2/3). 110–114.
- Krumm, H.-J., 2007. Das Diktat der Einsprachigkeit und mehrsprachige Identität von Migrantinnen. Teoksessa Ehrlich, K. & S. Lambert (toim.) *Die Macht der Sprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33. 251–260.
- Krumm, H.-J., 2009. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. Teoksessa Gogolin, I. & Neumann, U. (toim.) *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233–247.
- Krumm H.-J. & Jenkins, E.-M. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kuortti, J., Mäntynen, A., & Pietikäinen, S. 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Media & Viestintä*, 31(3). 25–37 Haettu 5.5.2019 osoitteesta: <https://doi.org/10.23983/mv.63021>

- Laitinen, S. 2013. "on parempi ajatella jo siinä samassa kielessä" Heteroglossia ja välittyneisyyden keinot kielitietoisuuden kehityksessä ja kielenoppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Suomen kieli. Pro gradu -tutkielma.
- Lantolf, J. P. 1995. Sociocultural Theory and L2. Teoksessa van Patten, B. & Williams, J. (toim.) *Annual Review of Applied Linguistics* 02/1995; 15. 108–124. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf, J. P. & Thome, S. L. 2007. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Teoksessa van Patten, B. & Williams, J. (toim.) *Theories in second language acquisition: an introduction*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher. 201–224.
- Latomaa, S. 2003. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. (toim.) *Suolla suomea - Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11–32.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa Latomaa, S. (toim.) *Oma kieli kullaan kallis*. Helsinki: OPH. 36–40.
- Latomaa, S. 2016. Monikielisyys - normaalitila, haaste ja mahdollisuus. Teoksessa Eichhorn, M. & Helttunen, A. (toim.) *Kotimaana suomen kieli, Näkökulmia suomen kielen säilymiseen ulkomailla*. Helsinki: Suomi-koulujen tuki ry. 17–29.
- Lehtonen, M. 2015a. Johdanto: Säilöstä suhdekimppuun. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 17–35.
- Lehtonen, M. 2015b. Suomi toistettua maata. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 129–155.
- Lehtonen, M. 2015c. Suomi rajamaana. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 181–209.
- Lehtonen, M. 2015d. Vieraus ja viisaus. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 255–278.
- Li, Wei. 2000. Dimensions of bilingualism. Teoksessa Li Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. 3–25.
- Li, Wei. 2006. Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education* 20: 1. 76–83. DOI: 101080/09500780608668711.
- Li, Wei. 2008. Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Teoksessa Li Wei & Moyer, M. (toim.) *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden: Blackwell. 3–17.
- Li, Wei, Dewaele, J.-M. & Housen, A. 2002. Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. Teoksessa Li Wei, Dewaele, J.-M. & Housen, A. (toim.) *Opportunities and challenges of bilingualism*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. 1–12.

- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Gaudeamus. 112–123.
- Liiten, M. 2018. Suomi nimittää koulutuslähettiläitä. *Helsingin Sanomat* 9.1.2018, Kotimaa, A 12.
- Linderoos, P. 2016: *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht : Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 16.4.2019 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48034>.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 179–200.
- Löytty, O. 2015a. Erikaisen tavallinen suomalaisuus. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 39–64.
- Löytty, O. 2015b. Meistä on moneksi. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. *Suomi toisin sanoen*. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 229–253.
- Martin, M. 1999. Kielen merkitys siirtolaisille vauvasta vaariin. *Siirtolaisuus-Migration* 2/99. 14–20.
- Martin, M. 2002. Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 39–53.
- Martin, M. 2003. Kieli on kuin lammikko – johdatus toisen kielen oppimiseen. Teoksessa Nissilä L., Vaarala, H. & Martin, M. (toim.) *Suolla suomea – Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 75–90.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12.10.2016 (Lokakuu). Haettu 14.3.2018 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51682/monikielisyysmuutoksessa.pdf?sequence=1>.
- Martin-Jones, M. 2007. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. Teoksessa Heller M. (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 161–182.
- Massey, D. 2003. Paikan käsitteellistäminen. *Suom. J. Koivisto*. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Mattila, P. 2015. Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – joulukuu 2015 (verkkolehti)*. Haettu 5.5.2016 osoitteesta: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-jatassa-ajassa/>.

- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, V. 2013. *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayring, P. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mediendienst Integration 2019. *Bildung – Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Mediendienst Integration April 2019. Haettu 9.9.2019 osoitteesta: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf
- Mercer, S. 2011. *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer. E-kirja. Dawsonera.
- Muhonen, A. 2014. *Suomi äidinkielenä -opettajien koulutus Ruotsin koulutus-kartalle*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(2). Haettu 6.5.2019 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2014/suomi-aidinkielenä-opettajien-koulutus-ruotsin-koulutus-kartalle>
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. *Kielikasvatus – yhteinen tehtävä*. Teoksessa Mustaparta, A.-K. (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus. 7–24. Haettu 17.4.2019 osoitteesta: http://oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Nikanne, U. 2002. *Äidinkielen merkitys ihmiselle*. Teoksessa Herlin, I., Kallio-koski, J., Kotilainen, L. & Onikki-Rantajääskö, T. (toim.) *Äidinkielen merkitykset*. Helsinki: SKS. 16–34.
- Nikula, T. 2010. *Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksiä*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* maaliskuu 2010. Verkkolehti. Haettu 29.4.2019 osoitteesta: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista/>
- Nissilä, L. 2016. *Tavoitteellista suomen kielen oppimista ja opettamista*. Teoksessa Eichhorn, M. & Helttunen, A. (toim.) *Kotimaana suomen kieli*. Helsinki: Suomi-koulujen tuki ry. 31–43.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea?* Helsinki: OPH.
- North, B. & Piccardo, E. 2016. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Haettu 20.10.2019 osoitteesta: www.coe.int/lang-cefr
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Oksaar, E. 2009. *Multilingualism, Multiculturalism, and Language Awareness*. Teoksessa Koskensalo, A., Smeds, J. & de Chilla R. (toim.) *The Role of Language in Culture and Education – Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf.

- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:28. Ulkomaankoulujen asemaa ja tulevaisuutta keittäneen työryhmän muistio. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 6.9.2019 osoitteesta:
- Opetushallitus 2011. Kielipuntari. Oppaat ja käsikirjat 2011:18. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015. Suomi-koulujen opetussuunnitelmasuositus. Määräykset ja ohjeet 2015:38. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriön päätös 1977. Helsinki. Opetusministeriö No 11590/04/75.
- Opetusministeriön selvitys 1976. Opetusministeriölle. 20.9.1976. Helsinki.
- OPH Eurooppalainen kielisalkku n.d. Haettu 20.2.2020 osoitteesta:
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/eurooppalainen-kielisalkku>
- OPH Kansainvälinen toiminta n. d. Haettu 16.4.2019 osoitteesta:
<https://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen-toiminta/suomi-koulut-ulkomailla>
- OPH. Perusopetus ulkomailla n. d. Haettu 16.4.2019 osoitteesta:
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka/opiskelu-ulkomailla
- Patrick, D. 2007. Language endangerment, language rights and indigeneity. Teoksessa Heller, M. (toim.) *Bilingualism: a social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 111-134.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28/2. 163-188.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. 2004. Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Context. Pavlenko, A. & Blackledge, A. (toim.) *Negation of Identities in multilingual Contexts*. London: Multilingual Matters Ltd. 1-33.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. 1995. Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist* 30(2), 83-92.
- Pesonen, T. 2008. Ei vain ranskalainen tai suomalainen vaan vähän molempia. Tarinoita kulttuuri-identiteetistä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminta ja nuorisotyö. Opinnäytetyö.
- Phinney, J. 1992. The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for user with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research* 7.2. 156-176.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. 2007. Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology* 2007, Vol. 54, No. 3. 271-281.
- Pietikäinen, S. 2011. Valokuva monikielisyyden tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Fin Lectura. 104-115.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa Garant, M. & Kinnunen, M. (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 / n:o 2*. 17-30.

- Piippo, J. 2017a. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien osuus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Syyskuun avoin numero, 139.9. Haettu 3.5.2019 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus>
- Piippo, J. 2017b. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: perheiden ratkaiseva panos. Siirtolaisuus-Migration. Syyskuu 2017. 5–9. Haettu 13.5.2019 osoitteesta: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/siirtolaisuus-migration/sm_3_2017.pdf
- Piirainen-Marsh, A. & Huhta, A. 2000. Soveltava kielentutkimus ja tutkimuksen teon peruskysymykset. Teoksessa Sajavaara, K & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 67–121.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E. & Pflüger, G. 2007. Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Magdeburg an der Lahn: Francke.
- Pujolar J. 2007. Bilingualism and nation-state in the post-national era. Teoksessa Heller, M. (toim.) Bilingualism: a social approach. Hampshire: Palgrave Macmillan. 71–95.
- Rengas n. d. Suomalaisen Kirkollisen Työn Keskuksen (SKTK) – Zentrum der finnischen kirchlichen Arbeit e.V. (ZfkA). www.rengas.de
- Risager, K. 2007. Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Ruokonen-Engler, M.-K. 2012. "Unsichtbare" Migration? Transnationale Positionierungen Finnischer Migrantinnen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ruuska, P. 2015. Toisen nahoissa ja vähän sanoissakin. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. Suomi toisin sanoen. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 211–228.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & L. Tiitula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 28.8.2019 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37328/9789513946272.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. 2000. Alkusanat. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 13–30.
- Salmi, H. 2000. Onko tuoksuilla ja äänillä menneisyys? Tiede ja edistys 25(2000). Helsinki Suomen tutkijaliitto. Haettu 29.3.2019 osoitteesta: <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0356-3677/25/1/onkotuok.pdf>

- Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä Puhe ja kieli, 29:2. 89–102. Haettu 17.4.2019 osoitteesta: <https://journal.fi/pk/article/download/4788/4486/>
- Sam, D. L. & Berry, J. W. 2010. Perspectives on Psychological Science 5(4). 472–481. DOI : 10.1177/1745691610373075.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. 1986a. Language socialization across cultures. New York: Cambridge University press.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. 1986b. Language socialization. Annual Review of Anthropology 15. 163–191.
- Schründer-Lenzen, A. 2010. Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. Teoksessa Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (toim.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juvena. 149–158.
- Schulministerium NRW. Der Erlass. 13–61 Nr. 2. Herkunftssprachliche Unterricht. Haettu 7.3.2019 osoitteesta: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>
- Seidel, J. V. 1998. Qualitative Data Analysis. Alun perin julkaistu Qualitative Data Analysis. Appendix E. The Ethnography v5.0: A User's Guide. Colorado Springs, Colorado: Qualis Research. Haettu 14.2.2016 osoitteesta: http://www.qualisresearch.com/qda_paper.htm
- Siitonen, K. & Tuomi-Nikula, O. 2003. Suomi saksankielisissä maissa. Teoksessa Jönsson-Korhola, H. & Lindgren, A.-R. (toim.) Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. 310–362.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sisäministeriö n.d. <https://intermin.fi/maahanmuutto/ulkosuomalaiset>. Viitattu 14.3.2019
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Skutnabb-Kangas, T. 2013. Linguistic Human Rights. Teoksessa Chapelle, C. A. (toim.) The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0717.
- Sorsakivi, M., Thurman-Scheiwe, V. & Werkle, P. 2000. Saksan suomalaisten kielikoulujen opetussuunnitelma. Saksan suomalaisten kielikoulujen pedagoginen neuvosto / opettajatyöryhmä. (Painamaton lähde).
- Statistisches Bundesamt 2008. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden: Statistische Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt 2010. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden: Statistische Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. 2019. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden: Statistische Bundesamt.

- Suomi-koulujen tuki ry. Haettu 16.4.2019 osoitteessa: <http://www.suomikou-lut.fi>
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt – Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Takala, S. 2015. Mediaatio Eurooppalaisen kielten viitekehysten osana ja sen ri-kastamisen välineenä. Teoksessa Mustaparta, A.-K. (toim.) Kieli koulun yti-messä – näkökulmia kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Hel-sinki: Opetushallitus. 47–54. Haettu 17.4.2019 osoitteesta: http://oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokul-mia_kielikasvatukseen.pdf
- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityk-siin ja kielen käyttöön. Teoksessa Lomaa S., Luukka, E. & N. Lilja, N. (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language aware-ness in an increasingly unequal society. Jyväskylä: AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 75. 278–297.
- Tella, S. & Ruokamo, H. 2005. Monitieteinen mobiiliverkko-opetus ja oppimi-nen: MOMENTS-projektiin integroitu metamalli. Teoksessa Tella, S., Ruo-kamo, H., Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) Opetus, opiskelu ja oppiminen. Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävässä kontekstissa. Lapin yliopis-ton kasvatustieteellisiä julkaisuja 12 Haettu 20.6.2016 osoitteesta: <http://www.helsinki.fi/~tella/tellaruokamo05.pdf>
- Tigert, J. M. 2017. Building block of the world, building block of your identity: Multilingual literacy socialization of heritage language learners. Väitöskirja. Maryland: University of Maryland. Väitöskirja. Haettu 13.5.2019 osoitteesta: https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/19435/Ti-gert_umd_0117E_17943.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tigert, J. M. 2019. Vanilla Sauce and Songs: Literacies in a Heritage Language School. Haettu 3.9.2019 osoitteesta: [https://www.researchgate.net/publi-cation/330474100_Vanilla_sauce_and_songs_literacies_in_a_heritage_lan-guage_school](https://www.researchgate.net/publication/330474100_Vanilla_sauce_and_songs_literacies_in_a_heritage_lan-guage_school)
- Tiilikainen M. & Fingerroos O. 2019. Perhe ja perheen yhdistäminen pakolaisten elämässä: esimerkkinä kahden suomensomalialaisen miehen elämänsä. Teoksessa Lyytikäinen E. (toim.) Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suo-messa. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. 301–319. Haettu 24.4.2019. osoitteesta: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/tutkimuksia-sarja/t-02-isbn_978-952-7167-60-1-turvapaikanhaku_ja_pakolaisuus_suomessa.pdf
- Tracy, R. 2009. Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des "Streitfalls". Teok-sessa Gogolin, I. & Neumann, U. (toim.) Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 163–196.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Nikula, O. 1989. Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä. Helsinki: SKS.

- Tuomi-Nikula, O. 2008. Saksa. Teoksessa Björklund, K. & Koivukangas, O. (toim.) Suomalaiset Euroopassa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 6 Turku: Siirtolaisuusinstituutti. 250–310.
- Tuomi-Nikula, O. 2013. "Se suomalainen puoli minussa". Teoksessa Tuomi-Nikula O., Haanpää, R. & Laine, T. (toim.) Takaisin Suomeen? Euroopan ulkosuomalaisten ja heidän lastensa ajatuksia Suomesta maahanmuuton kohteena. Pori: Turun yliopisto. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja nro 42. 88–134.
- Uudenmaan liitto 2012. Paluumuuttajien työllistyminen ja palvelut. Selvitystyö raportti. Uudenmaan liiton julkaisuja E124. 2012.
- USP. n. d. Ulkosuomalaisparlamentti. Haettu 8.2.2020 osoitteesta: <https://suomi-seura.fi/usp-etusivu/>
- USP:n päätöslauselmat 2017. Ulkosuomalaisparlamentin päätöslauselmat 2017. Haettu 8.2.2020 osoitteesta: https://suomi-seura.fi/wp-content/uploads/2019/12/2017_paatoslauseimat.pdf
- Valtion talousarvioesitykset 2020. Haettu 8.2.2020 osoitteesta: <https://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?year=0&lang=fi&maindoc=/2020/tae/hallituksenEsitys/hallituksenEsitys.xml&opennode=0:1:139:389:823:847:857>
- van Lier, L. 2010. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3 (2010). 2–6. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.005.
- Varmavuori, M. 2018. Suomalaiseksi ei kelpaa kuka tahansa. *Helsingin Sanomat* 3.6.2018, Uutiset A 6.
- Vehkalahti, Kimmo. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Fin Lectura.
- Virtaranta, P. 1964. Valtamerentakainen työmaa. *Valvoja* 1/1964, 1-5.
- Virtaranta, P. 1993. Amerikansuomen tutkimuksesta. Teoksessa Virtaranta, P., Jönsson-Korhola, H., Martin, M., & Kainulainen, M. Amerikansuomi. Tietolipas 125. SKS. Hämeenlinna: Karisto Oy. 21–34.
- Virtaranta, P., Jönsson-Korhola, H., Martin, M., & Kainulainen, M. 1993. Amerikansuomi. Tietolipas 125. SKS. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Voipio, S. 1999. "Lapsen suomentaito riippuu ihan siitä, miten paljon kotona puhutaan." Saksansuomalaisten lasten ja nuorten kasvatus kaksikielisiksi perheissä ja kielikoulussa – tapaustutkimus Münchenissä ja Hampurissa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajatteluja ja kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1, Problems of general psychology: including the volume Thinking and speech. Toim. Rieber R. W. & Carton, A. S. Käännös Norris Minick. New York: Plenum Press.

- Warinowski, A. 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Tutkimuksia A 42.
- Weckström, L. 2011a. Representations of Finnishness in Sweden. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Weckström, L. 2011b. Suomalaisuus on kuin vahakangas. Ruotsinsuomalaiset nuoret kertovat suomalaisuudestaan. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Welsch, W. 1997. Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. Teoksessa Schneider, I., Thomson, C. W. (toim.) Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand. 67–90.
- Wenden, A. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4). 515–537.
- Wilkman, S. 2005. Siirtolaiset Suomen voimavarana. Pro gradu -tutkielma. Turku. Turun kauppakorkeakoulu / Siirtolaisuusinstituutti.
- Webropol n.d. Verkkokysely- ja raportointisovellus. <https://webropol.fi/>
- Wotjak, G. 2011. Sprache und Kultur – Wie spiegelt sich Kulturelles in der Sprache. Teoksessa Ohnheiser, I., Sandrin, P., Zybatow, L. & Pöckl, W. (toim.) Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit: Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Peter Lang AG. 157–178.
- Ylönen, S. 2001. Entwicklung von Textsortenkonventionen am Beispiel von Originalarbeiten der Deutsche. *Medizinischer Wochenschrift (DMW)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Ylönen, S. & Kivelä, M. (2011). The role of languages at Finnish universities. *Apples - Journal of Applied Language Studies* Vol. 5, 3. 33–61. Haettu 7.5.2019 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37108/v5-3_p33-61_Ylonen_Kivela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ylönen, S. & Vainio, V. 2010. Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 4/1 2010: 29–49. Haettu 17.4.2019 osoitteesta: <http://apples.jyu.fi/article/abstract/135>

LIITTEET

Liite 1 Työryhmän ohjeet täydentävälle opetukselle

Täydentävällä opetuksella tarkoitetaan varsinaisen kouluopetuksen rinnalla annettavaa opetusta suomen tai ruotsin kielessä sekä perehdyttämistä Suomen oloihin. Jonkin yhdistyksen tai yhteisön tulee olla vastuussa opetuksen järjestämisestä, jotta toiminta-avustusta voidaan hakea.

Toiminta-avustuksen kohteet:

- *2/3 opettajien palkkamenosta*
- *oppimateriaalit harkinnan mukaan*
- *oppimateriaalien kuljetuskustannukset harkinnan mukaan*
- *muut kustannukset poikkeustapauksissa*

Toiminta-avustuksen saamisen edellytyksenä on:

- *oppilaiden määrä on vähintään kuusi*
- *opetusta annetaan säännöllisesti ja noudattaen soveltuvin osin peruskoulun vastaavia opetussuunnitelmia*
- *opettajilla on sopiva koulutus ja opetuskokemusta*
- *avustuksen käytöstä tehdään selvitys*

Toiminta-avustuksen myöntämiseksi tuli noudattaa seuraavaa hakumenettelyä. Lukuvuotta koskevat toiminta-avustushakemukset tulee toimittaa opetusministeriölle lokakuun loppuun mennessä. Hakemuksista tulee selvittää:

- *opetuksen järjestävän yhdistyksen tai yhteisön edellisen vuoden toimintakertomus sekä selvitys kuluvan vuoden johtokunnasta*
- *viimeisin tilinpäätös*
- *kyseisen kouluvuoden kustannusarvio ja rahoitussuunnitelma*
- *seuraavan kouluvuoden kustannusarvio ja rahoitussuunnitelma (jos mahdollista)*
- *selvitys kouluvuoden pituudesta ja tuntimääristä*
- *opetussuunnitelmasta*
- *selvitykset koulun opettajista ja heidän koulutuksestaan, opetusvelvollisuudestaan sekä palkkauksestaan*
- *selvitys koulun oppilasmäärästä, sen jakautumisesta eri luokka-asteille sekä selvitys oppilaiden ulkosuomalaisuudesta*
- *erittely haetusta toiminta-avustuksesta ja oppimateriaalista sekä mahdollisesta muusta tuesta*

(Opetusministeriön selvitys 1975, 10, 12; Opetusministeriön päätös 1977, 2-3.)

Liite 2 Oppilaille suunnatut kyselylomakkeet

A. Suomenkielinen kyselylomake

Hyvä saksansuomalainen nuori!

Teen väitöskirjatutkimusta saksansuomalaisten nuorten ja nuorten aikuisten käsityksistä Suomesta ja suomen kielestä. Tutkimuksen nimi on Suomi-koulua käyvien/käyneiden nuorten käsityksistä suomen kielen taidostaan ja sen merkityksestä heille.

Toivon sinun vastaavan kyselyyn myös siinä tapauksessa, että et ole koskaan opiskellut Suomi-koulussa.

Teen tutkimustani Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa ja tutkimukseni ohjaajina toimivat professori Riikka Alanen ja erikoistutkija Sabine Ylönen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti niin, että osallistujien henkilöllisyys ei paljastu. Aineisto arkistoidaan mahdollista jatkotutkimusta varten. Tutkimukseen osallistuja voi halutessaan perua osallistumisensa.

Vastaamiseen kuluu aikaa n. 20 - 30 minuuttia.

Avustasi lämpimästi kiittäen
Leila Imppola

Leila Imppola
FM
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
Puh. 02102-37346 tai 0173-6132237
leilaimppola@aol.com

1. Käytkö / oletko joskus käynyt Suomi-koulua? *

Kyllä

En

Suomi-kouluun liittyvät kysymykset

2. Seuraavassa esitetään Suomi-kouluun liittyviä väittämiä. Valitse sinulle parhaiten sopiva vaihtoehto. Jos et enää käy Suomi-koulua, niin vastaa muistojesi perusteella.

	Täysin samaa mieltä 4	Melkein samaa mieltä 3	Melko eri mieltä 2	Täysin eri mieltä 1
Suomi-koulussa on/oli hauskaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on/oli ystäviä Suomi-koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tunnen /tunsin itseni enemmän suomalaiseksi ollessani Suomi-koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen usein yhteydessä Suomi-koulun tovereihini myös koulun ulkopuolella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen oppinut paljon suomea Suomi-koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen oppinut paljon uusia asioita suomalaisesta kulttuurista Suomi-koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentteja edellä mainittuihin väittämiin:

3. Miten paljon puhut/puhuit muiden oppilaiden kanssa seuraavia kieliä Suomi-koulussa?

	1 hyvin paljon	2 pal- jon	3 jon- kin ver- ran	4 melko vähän	5 hyvin vä- hän	6 en lain- kaan
suomea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
englantia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jotakin muuta kieltä. Mitä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Mistä tykkäät/tykkäsit eniten Suomi-koulussa?

5. Mistä et pidä / pitänyt Suomi-koulussa?

6. Mitä olet oppinut Suomi-koulussa?

7. Onko Suomi-koulusta ollut sinulle hyötyä? Kerro esimerkkejä.

Suomen kieleen liittyvät kysymykset

8. Mitä kaikkea osaat tehdä suomeksi?

	Osaan	En osaa
Osaan kirjoittaa perusasioita itsestäni suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kirjoittaa suomeksi lyhyen yksinkertaisen viestin esim. onnittelu, lomatervehdys tai muistilappu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kertoa lyhyesti suomeksi minulle tärkeistä tapahtumista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kertoa perheestäni, arkipäiväisistä asioista, koulusta yms. suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kertoa viime lomastani suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kirjoittaa kirjeitä tai sähköposteja, joissa kerron tapahtumista suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kuvailla suomeksi yllättäviä tapahtumia, kuten onnettomuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kertoa suomeksi toiveistani ja tavoitteistani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kirjoittaa suomeksi viestin lippupalveluun ja varata liput ensi kesänä järjestettävään konserttiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan ilmaista mielipiteeni tai suunnitelmani ja perustella niitä suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan perustella ja puolustaa näkökulmaani suomenkielisessä keskustelussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan arvioida ajatuksia ja ratkaista ongelmatilanteita suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan pohtia syitä ja seurauksia suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan perustella näkökulmaani asiaan tuomalla esiin siihen liittyviä lisänäkökohtia, syitä ja asian mukaisia esimerkkejä suomenkielisen keskustelun kuluessa, jos asia on minulle tuttu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kertoa selkeästi ja yksityiskohtaisesti monimutkaisia asioita suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kirjoittaa loogisesti eteneviä laajoja (esim. aine tai essee) tekstejä suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn ottamaan osaa vapaamuotoiseen suomenkieliseen keskusteluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn kirjoittamaan suomea aina ilman sanakirjaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Missä ja kenen kanssa käytät suomea?

	Joka Päivä	Vähintään kerran viikossa	Harvemmin kerran viikossa	Kerran tai parikoksaan	En osaa
Keskustelen Internetissä (esim. Facebook, Skype) tai puhelimesta suomalaisten ystäväni ja sukulaisteni kanssa suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Joka
Päivä
Vähintään
kerran
viikossa
Harvemmin
kerran
viikossa
Kerran tai
parikoksaan
En
osaa

32

Kirjoitan viestejä Internetissä tai "kännykällä" (esim. SMS, WhatsApp) suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katson suomalaisia televisio-ohjelmia ja elokuvia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelen suomalaista musiikkia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luen suomenkielisiä kirjoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luen sanomalehtiä tai sarjakuvia suomeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puhun perheen kanssa suomea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etsin tietoa Internetistä suomalaisilta sivustoilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puhun suomea ystävien tai tuttavien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muualla. Missä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Suomen kieli on

	Täysin samaa mieltä 4	Melkein samaa mieltä 3	Melko eri mieltä 2	Täysin eri mieltä 1
hyödyllistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kaunista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arvostettua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tuleeko mieleesi kommentteja tai lisättävää edellisiin väittämiin?

11. Tunnen itseni

suomenkieliseksi saksankieliseksi

12. Mitä muuta haluat kertoa suomen kielen taidostasi?

13. Onko suomen kieli sinulle tärkeä? Miksi?

Suomeen liittyvät kysymykset

14. Miten tärkeitä seuraavat asiat ovat sinulle?

	täysin samaa mieltä 4	melkein samaa mieltä 3	melko eri mieltä 2	täysin eri mieltä 1
Haluan tietää enemmän Suomesta ja siksi etsin usein tietoa esimerkiksi Internetistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun usein Saksassa järjestettäviin suomalaistapahtumiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen onnellinen siitä, että olen suomalainen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni hyvin suomalaiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kiinnostunut oppimaan lisää Suomesta ja siksi kyselen ja keskustelen usein aiheesta muiden suomalaisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen ylpeä siitä, että olen suomalainen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on paljon suomalaisia piirteitä ja tapoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ystäväystyn mielelläni muiden suomalaisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon, että suomalaisuudestani on minulle hyötyä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, että olen suomalainen vaikuttaa opiskelumahdollisuuksiini positiivisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, että olen suomalainen vaikuttaa työmahdollisuuksiini positiivisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kuinka usein käyt Suomessa?

- harvemmin kuin kerran vuodessa
- kerran vuodessa
- kaksi kertaa vuodessa
- useammin kuin kaksi kertaa vuodessa
- vaihtelevasti

16. Suunnitteletko tai haaveiletko muuttavasi joskus Suomeen ja eläväsi siellä?
valitse kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot

En

En tiedä / En ole varma. Missä tilanteessa voisit harkita Suomeen muuttoa _____

Kyllä

Haluan mennä kouluun Suomessa (vähintään yhdeksi lukukaudeksi)

Haluan opiskella Suomessa korkeakoulussa, yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai jossakin muussa oppilaitoksessa.

Haluan suorittaa varusmiespalvelun Suomessa.

Haluan työskennellä Suomessa

Muita syitä? _____

17. Omistatko jokin esineen (esineitä), kuvan (kuvia) tai muuta sellaista, joka on sinulle erityisen tärkeä siksi, että se on suomalainen?

Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden vaikutuksia

18. Oletko kokenut syrjintää tai kiusaamista tms. suomalaisen taustasi takia? *

En

Kyllä.

Kerro esimerkkejä tilanteista, joissa olet kokenut syrjintää tai kiusaamista:

19. Ovatko toverisi kiinnostuneita monikulttuurisesta ja monikielisestä taustastasi. *

Kyllä

Ei

Miten toveriesi kiinnostus tulee esiin? Kerro esimerkkejä.

20. Miten kaksi-/monikielisyytesi ja -kulttuurisuutesi vaikuttavat elämääsi *

Minulle on hyötyä monikielisyydestäni ja -kulttuurisuudestani.

Minulle on enemmän haittaa kuin hyötyä monikielisyydestäni ja -kulttuurisuudestani.

En osaa sanoa

Voitko kertoa mitä hyötyä sinulle on kaksi-/monikielisydestäsi ja kahden tai useamman kulttuurin tuntemisesta:

Mitä haittaa sinulle on kaksi/monikielisydestäsi tai -kulttuurisuudestasi?

21. Vaikuttaako kaksi-/monikielisytesi ja kaksi-/monikulttuurisuutesi ammatinvalintaasi tai urasuunnitelmiisi? *

- Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

Millaisia vaikutuksia suomalaisuudella mielestäsi on ammatinvalintaasi tai urasuunnitelmiisi?

22. Tuleeko mieleesi vielä muita asioita, jotka liittyvät siihen, että olet suomalainen?

23. Milloin tunnet itsesi suomalaiseksi?

Nyt on jäljellä enää joitakin kysymyksiä, jotka liittyvät taustaasi.

24. Ikä:

- alle 15
 15-17
 18-19
 20-25
 yli 25

25. Sukupuoli

- tyttö/nainen poika/mies

26. Missä olet syntynyt?

- Suomessa. Minkä ikäinen olit muuttaessasi Saksaan? _____
- Saksassa
- Muualla. Missä? Minkä ikäinen olit muuttaessasi Saksaan? _____

27. Oletko asunut joskus Suomessa?

- Kyllä. Kuinka kauan? _____
- En

28. Oletko asunut jossakin muussa maassa kuin Suomessa ja/tai Saksassa?

- Kyllä, missä ja kuinka kauan? _____
- En

29. Äitini on:

- suomalainen
- saksalainen
- suomalais-saksalainen
- muu? _____

30. Isäni on:

- suomalainen
- saksalainen
- suomalais-saksalainen
- muu? _____

31. Onko sinulla sisaruksia?

- Ei
- Kyllä. Olen sisaruksista:
 - nuorin
 - keskimäinen / keskimäisiä
 - vanhin

32. Mitä kieltä / kieliä puhut kotona?

- vain suomea
- suomea ja saksaa
- vain saksaa
- jotakin muuta kieltä / kieliä. Mitä? _____

33. Minä tunnen itseni:

- suomalaiseksi
- saksalaiseksi
- suomalaissaksalaiseksi
- muuksi? _____

34. Koulutuksesi: *

- Käyn koulua
- Olen opiskelija
- En opiskele enää

35. Koulu, jota käyt

- Gymnasium
- Realschule
- Hauptschule
- Gesamtschule
- Muu _____

36. Opiskelen

- Korkeakoulussa tai yliopistossa
- ammattikorkeakoulussa
- Ammattikoulussa

37. Koulutuksesi:

- ylempi korkeakoulututkinto
- alempi korkeakoulututkinto
- ammattikorkeakoulututkinto
- ylempi ammattikorkeakoulututkinto
- ammattikoulu
- minulla ei ole tutkintoa
- muu. Mikä? _____

Olen oppisopimuskoulutuksessa

Muualla. Missä? _____

38. Mitä kieliä osaat?

	A1 osaan alkeet	A2 osaan perus- teet	B1 osaan tyy- dyttä- västi	B2 osaan hyvin	C1 osaan erittäin hyvin	C2 osaan suju- vasti	D Äidin- kieli	0 En osaa lainkaan
Suomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saksa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruotsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ranska	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valitse ensin taitotasosi (A1-0) ja lisää sen jälkeen osaamasi kieli								
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Nyt sinulla on vielä mahdollisuus kertoa muita Suomeen, suomen kieleen, Suomi-kouluun tai suomalaisuuteen liittyviä asioita:

40. Suostumus kyselyyn - valitse kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot.

siihen, että tämän kyselyn
staukset kerätään ja tallennetaan.

Suostun, että tässä tutkimuksessa kerättyä minua koskevaa aineistoa käytetään

tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa

tieteellisissä esitelmissä

opetuksessa ja koulutuksessa.

41. Jos olet valmis syventämään antamiasi vastauksia haastattelussa, kertoisitko minulle vielä yhteystietosi.

Etunimi _____

Sukunimi _____

Matkapuhelin _____

Sähköposti _____

Osoite _____

Postinumero _____

Postitoimipaikka _____

Puhelin _____

B. Saksankielinen kyselylomake

Liebe/r deutsch-finnische/r Jugendliche/r!

Ich promoviere über die Vorstellungen von deutschfinnischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen über finnische Sprache und Kultur. Mein Arbeitstitel heißt "Suomi-koulua käyvien/käyneiden nuorten käsityksistä suomen kielen taidostaan ja sen merkityksestä heille" (Über die Vorstellungen von Jugendlichen, die die finnische Sprachschule besuchen/besucht haben, über ihre Finnischkenntnisse und deren Bedeutung für sie) .

Ich würde mich sehr freuen, wenn Du die Umfrage beantworten würdest, auch wenn Du die finnische Sprachschule nie besucht hast.

Ich schreibe diese Doktorarbeit für das Zentrum für angewandte Sprachforschung der Universität Jyväskylä und unter Betreuung von Prof. Riikka Alanen und PD Dr. Sabine Ylönen.

Alles gesammelte Material wird absolut vertraulich behandelt, alle Angaben werden anonymisiert und, so behandelt dass die Identität der Teilnehmer in jedem Fall geschützt ist. Das Material wird für eventuelle weitere Forschungen archiviert. Forschungsteilnehmer können ihre Teilnahme auf Wunsch widerrufen.

Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt ca. 20-30 Minuten in Anspruch.

Herzlichen Dank für Deine Hilfe
Leila Imppola

Leila Imppola
M.A.
Zentrum für angewandte Sprachforschung
Universität Jyväskylä
Tel. 02102-37346 oder 0173-6132237
leilaimppola@aol.com

Fragen über die finnische Sprachschule.

1. Besuchst du/hast du mal die finnische Sprachschule besucht? *

Ja

Nein

2. Unten findest du einige Behauptungen über die finnische Sprachschule. Was trifft deiner Meinung nach am ehesten zu? Falls du keine finnische Sprachschule mehr besuchst, antworte so, wie du es in Erinnerung hast.

	Stimme völlig zu 4	Stimme größten Teils zu 3	Stimme ein wenig zu 2	Stimme nicht zu 1
Es ist/war schön in der finnischen Sprachschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe/hatte Freunde in der Sprachschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle/fühlte mich mehr finnisch in der Sprachschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe / hatte Kontakt zu meinen Sprachschulfreunden auch außerhalb der Sprachschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in der Sprachschule viel Finnisch gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in der Sprachschule Neues über die finnische Kultur gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bemerkungen zu o.g. Behauptungen:

3. Wie viel sprichst du / hast du mit den anderen Schülern die folgenden Sprachen in der finnischen Sprachschule gesprochen?

	1 sehr viel	2 viel	3 ziemlich viel	4 ziemlich wenig	5 sehr wenig	6 gar nicht
Finnisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Sprache/n. _____ Welche?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Was gefällt dir/hat dir am besten an der finnischen Sprachschule gefallen?

5. Was gefällt dir nicht/hat dir an der finnischen Sprachschule gar nicht gefallen?

6. Was hast du in der finnischen Sprachschule gelernt?

7. Hat dir die finnische Sprachschule einen Nutzen gebracht? Gib bitte Beispiele an.

Fragen über deine Finnischkenntnisse.

8. Was kannst du alles auf Finnisch machen?

	Ja	Nein
Ich kann Allgemeines über mich auf Finnisch schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann einen kurzen, einfachen Text auf Finnisch schreiben, wie z.B. Glückwünsche, Urlaubsgrüße oder eine Notiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann kurz auf Finnisch über Sachen sprechen, die mir wichtig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann über meine Familie, alltägliche Dinge, Schule usw. auf Finnisch sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann über meinen letzten Urlaub auf Finnisch erzählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Briefe und E-Mails schreiben, in denen ich über verschiedene Sachen auf Finnisch berichte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann überraschende Ereignisse, wie z.B. einen Unfall auf Finnisch beschreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Wünsche und Ziele auf Finnisch darstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann eine Nachricht an eine Event Agentur schreiben und Tickets für ein Konzert im nächsten Sommer auf Finnisch reservieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Meinung und Absichten auf Finnisch äußern und begründen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meinen Standpunkt in einer Konversation auf Finnisch begründen und verteidigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Ideen bewerten und Probleme auf Finnisch lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Ursachen und Folgen auf Finnisch reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meinen Blickwinkel in einer finnischsprachigen Konversation begründen, indem ich weitere Aspekte, Ursachen und geeignete Beispiele dazu einbeziehe, wenn mir das Thema bekannt ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann deutlich und detailliert über komplizierte Angelegenheiten auf Finnisch sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann logisch fortschreitende, umfangreiche Texte (z.B. einen Aufsatz oder Essay) auf Finnisch schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann an einer freien finnischsprachigen Konversation teilnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auf Finnisch schreiben, ohne ein Wörterbuch zu benutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Wo und mit wem verwendest du Finnisch?

	jeden Tag 5	mindestens einmal in der Woche 4	seltener als ein- mal in der Woche 3	ein bis zweimal im Jahr 2	nie 1
Ich chatte bzw. unterhalte mich im Internet (z.B. Facebook, Skype) oder telefoniere mit meinen finnischen Freunden und Verwandten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schreibe Nachrichten im Internet bzw. mit dem Handy (z.B. SMS, WhatsApp) auf Finnisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaue finnische Fernsehprogramme und Filme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich höre finnische Musik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese finnische Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese Zeitungen oder Comics auf Finnisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche Finnisch mit meiner Familie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich suche im Internet Informationen auf finnischen Seiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche Finnisch mit Freunden und Bekannten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderswo? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Die finnische Sprache ist:

	Stimme völlig zu 4	Stimme größten Teils zu 3	Stimme ein wenig zu 2	Stimme nicht zu 1
nützlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einfach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
geschätzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hast du Bemerkungen oder etwas o.g. Behauptungen hinzufügen?

11. Ich fühle mich

finnischsprachig ○○○○○ deutschsprachig

12. Was möchtest/kannst du noch über deine Finnischkenntnisse sagen?

13. Ist dir die finnische Sprache wichtig? Warum?

Fragen über Finnland

14. Wie wichtig sind dir die folgenden Sachen?

	Stimme völlig zu 4	Stimme größten Teils zu 3	Stimme ein wenig zu 2	Stimme nicht zu 1
Ich möchte mehr über Finnland wissen und suche deswegen oft Informationen z.B. im Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme in Deutschland oft an finnischen Veranstaltungen Teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin glücklich darüber, dass ich Finne/Finnin bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich sehr finnisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte mehr über Finnland lernen und spreche und diskutiere deswegen oft mit anderen Finnen/Finninnen über Finnland.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin stolz darauf, dass ich Finne/Finnin bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viele finnische Eigenschaften und Gewohnheiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schließe gern Freundschaften mit anderen Finnen/Finninnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass es mir nützt, Finne/Finnin zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dass ich Finne/Finnin bin, hat einen positiven Einfluss auf meine Lernmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hat einen guten Einfluss auf meine Arbeitsmöglichkeiten, dass ich Finne/Finnin bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Wie oft besuchst du Finnland?

- seltener als einmal im Jahr
- einmal im Jahr
- zweimal im Jahr
- öfter als zweimal im Jahr
- unterschiedlich

16. Hast du vor oder träumst du davon, irgendwann mal nach Finnland auszuwandern?

Bitte, wähle alle passenden Alternativen.

nein

weiß ich nicht/bin mir nicht sicher. In welchem Fall könntest du es dir vorstellen, nach Finnland auszuwandern?

ja

Ich möchte in Finnland zur Schule gehen (mindestens für ein Semester).

Ich möchte in Finnland an einer Hochschule, Universität, Fachhochschule oder in irgendeiner anderen Einrichtung studieren.

Ich möchte in Finnland Militärdienst leisten.

Ich möchte in Finnland arbeiten.

Andere Gründe. Welche? _____

17. Hast du irgendeinen Gegenstand (Gegenstände), ein Bild (Bilder) oder ähnliches, das dir besonders wichtig ist, weil es finnisch ist?

Der Auswirkung von Mehrsprachigkeit und mehrkulturellen Wurzeln

18. Bist du jemals diskriminiert oder gemobbt worden, weil du finnische Wurzeln hast? *

Nein

Ja

Kannst du ein Beispiel/Beispiele für Situation/en in der/denen du dich diskriminiert oder gemobbt gefühlt hast:

19. Sind deine Freunde an deiner Mehrsprachigkeit und deinen mehrkulturellen Wurzeln interessiert? *

Ja

Nein

Wie zeigen deine Freunde ihr Interesse? Gib bitte einige Beispiele an.

20. Welche Auswirkung haben deine Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und deine Kulturkenntnisse auf dein Leben? *

- Ich habe Nutzen davon.
- Ich habe eher Nachteile davon.
- Ich weiß es nicht

Welchen Nutzen ziehst du aus deiner Mehrsprachigkeit und Kulturkenntnissen?

Was für einen Nachteil hast du wegen deiner Mehrsprachigkeit und deinen Kulturkenntnissen?

21. Wirken sich deine Mehrsprachigkeit und Kulturkenntnisse auf deine Berufswahl oder Karrierepläne aus? *

- Ja
- Nein
- Ich weiß es nicht

Wie wirkt sich das, dass du auch Finne/in bist, auf deine Berufswahl oder Karrierepläne aus?

22. Fällt dir noch etwas darüber ein, dass du Finne/in bist, das du mitteilen möchtest?

23. Wann fühlst du dich finnisch?

Jetzt noch ein paar Hintergrundinformationen.

24. Alter:

- unter 15
- 15-17
- 18-19
- 20-25
- über 25

25. Geschlecht

- weiblich männlich

26. Wo bist du geboren?

- In Finnland. Wie alt warst du, als du nach Deutschland gezogen bist? _____
- In Deutschland
- Irgendwo anders. Wo? Wie alt warst du, als du nach Deutschland gezogen bist? _____

27. Hast du mal in Finnland gewohnt?

- Ja. Wie lange? _____
- Nein

28. Hast du mal irgendwo anders als in Finnland und/oder Deutschland gewohnt?

- Ja. Wo und wie lange? _____
- Nein

29. Meine Mutter ist:

- Finnin
- Deutsche
- Finnisch-Deutsch
- Andere Nationalität _____

30. Mein Vater ist:

- Finne
- Deutsche
- Finnisch-Deutsch
- Andere Nationalität _____

31. Hast du Geschwister?

- Nein

Ja. Ich bin die/der:

- Jüngste
- Mittlere/eine/r von den Mittleren
- Älteste

32. Welche Sprache /Sprachen sprichst du zu Hause?

- Nur Finnisch
- Finnisch und Deutsch
- Nur Deutsch
- Was anderes. Was? _____

33. Ich fühle mich:

- Finnisch
- Deutsch
- Finnisch-deutsch
- Was anderes. Was? _____

34. Deine Ausbildung: *

- Schüler/in
- Student/in
- Ich studiere nicht mehr

35. Welche Schule besuchst du?

- Gymnasium
- Realschule
- Hauptschule
- Gesamtschule
- Was anderes. Was? _____

36. Ich studiere an einer

- Hochschule oder Universität
- Fachhochschule
- Berufsschule
- Ich mache eine Ausbildung
- Irgendwo anders. Wo? _____

37. Deine Ausbildung:

- Master-Abschluss
- Bachelor-Abschluss
- Bachelor-Abschluss in Fachhochschule
- Master-Abschluss in Fachhochschule

- Berufsschule
 Kein Examen
 Was anderes. Was? _____

38. Welche Sprachen kannst du? Wenn du willst, kannst du mehrere Sprachen als deine Muttersprache ankreuzen.

Überlege, wie gut du die verschiedenen Sprachen kannst. Achtung! Du darfst mehrere Sprachen als deine Muttersprache ankreuzen.

	A1 geringe Grundkennt- nisse	A2 Grundkennt- nisse	B1 befriedigend	B2 gut	C1 sehr gut	C2 fließend	Mutter- sprache	0 kann gar nicht
Finn- isch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwe- disch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eng- lisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Franzö- sisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wähle zuerst deine Kenntnisse (A1-0) aus und füge dann die Sprache hinzu, die du kannst

39. Jetzt hast du noch die Gelegenheit, andere Dinge / Sachen über Finnland, finnisch, die finnische Sprachschule oder das Finnentum zu erzählen:

40. Zustimmung – kreuze alle Alternativen an, denen du zustimmst.

- Ich stimme zu, dass die Antworten dieses Fragebogens gesammelt und gespeichert werden.

Ich stimme zu, dass das Material, das in dieser Forschung über mich gesammelt worden ist, zu folgenden Zwecken verwandt wird:

- Wissenschaftliche Forschungen und Veröffentlichungen
 Wissenschaftliche Vorträge
 Unterricht und Ausbildung

41. Falls du bereit bist, deine Antworten in einem Interview zu vertiefen, sei so lieb und gib mir bitte deine Kontaktdaten.

Vorname _____

Nachname _____

Handy _____

E-Mail _____

Straße _____

Postleitzahl _____

Stadt _____

Telefon _____

Liite 3 Vanhemmille suunnattu kyselylomake

Taustatiedot

1. Ikä

- alle 30 v.
- 30 v. - alle 40 v.
- 40 v. - alle 50 v.
- yli 50 v.

2. Koulutuksesi:

- ylempi korkeakoulututkinto
- alempi korkeakoulututkinto
- ammattikorkeakoulututkinto
- ylempi ammattikorkeakoulututkinto
- ammattikoulu
- opiskelen
- minulla ei ole tutkintoa
- muut. Mikä? _____

3. Äidinkieleni:

- suomi
- ruotsi
- saksa
- olen monikielinen. Mikä? _____
- muut. Mikä? _____

4. Mitä äidinkieli/-kielet sinulle merkitsee?

5. Puolisosi äidinkieli:

- suomi
- ruotsi
- saksa
- hän on monikielinen. Mikä? _____
- muut. Mikä? _____

6. Osaako puolisosi suomea?

- ei lainkaan
- vähän
- hyvin
- erittäin hyvin

7. Perheesi kotikieli/-kielet:

- suomi
- ruotsi
- saksa
- suomi ja saksa
- muut. Mikä? _____

8. Kuinka monta lasta sinulla on? Lasten iät.

- yksi, Lapsen ikä? _____
- kaksi. Lasten iät? _____
- kolme. Lasten iät? _____
- neljä. Lasten iät? _____
- enemmän kuin neljä. Lasten iät? _____

9. Mitä kieltä / kieliä puhut lapsesi / lapsiesi kanssa?

- vain suomea
- vain saksa
- suomea ja saksa
- muuta. Mitä? _____

10. Miksi suomen kieli on tärkeää?

11. Miksi haluat, että lapsesi oppivat suomea?

12. Haluatko kertoa muuta äidinkielestä, monikielisyydestä tms.

Suomi-koulu

13 Kuinka kauan lapsesi on käynyt / ovat käyneet Suomi-koulua?

14. Miksi lapsesi käy / käyvät Suomi-koulua?

15. Osallistutko aktiivisesti Suomi-koulun toimintaan esim. johtokunnassa, muiden aktiviteettien järjestelyssä (esim. retket, myyjäiset, leirit)?

- En
- Kyllä. Miten? _____

16. Mikä on mielestäsi Suomi-koulun tehtävä?

17. Mikä merkitys Suomi-koululla on sinulle vanhempana?

18. Mikä merkitys Suomi-koululla on lapsellesi / lapsillesi?

19. Millaisia toiveita sinulla on Suomi-koulun suhteen?

20. Mitä muuta Suomi-kouluun liittyvää haluaisit kertoa?

Ympäristön suhtautuminen

21. Miten ympäristösi suhtautuu monikielisyyskasvatukseesi?

22. Onko sinulla kouluikäisiä lapsia?

- Kyllä
- Ei

23. Miten lastesi koulussa suhtaudutaan lapsesi monikielisyyteen?

24. Saako lapsesi koulutodistukseen merkinnän Suomi-koulun opetukseen osallistumisesta?

Kyllä

Ei

25. Mikä merkitys todistusmerkinnällä on?

26. Tuleeko mieleesi vielä muita asioita:

Olen valmis syventämään vastauksia haastattelussa.

Kyllä

Ei

Antaisitko vielä yhteystietosi mahdollista haastattelua varten.

Etunimi _____

Sukunimi _____

Matkapuhelin _____

Sähköposti _____

Liite 4 Opettajille suunnattu kyselylomake

Taustatiedot

Ikä

- alle 30 v.
- 30 v. – alle 40 v.
- 40 v. – alle 50 v.
- 50 v. – alle 60 v.
- yli 60 v.

Suomi-koulu, jossa opetat:

Opettamasi ryhmä(t):

Ryhmäsi oppilaiden ikäjakauma on:

Kuinka kauan olet opettanut Suomi-koulussa?

Oletko opettanut muissa Suomi-kouluissa?

Kyllä, missä?

En

Onko sinulla opettajan koulutus?

Kyllä, mikä?

Ei. Millainen koulutus sinulla on?

Oletko osallistunut Opetushallituksen järjestämille koulutuspäiville?

Kyllä. Kuinka monta kertaa?

En

Oletko osallistunut maakohtaisille koulutuspäiville?

Kyllä. Kuinka monta kertaa?

En

Motivaatio

Miksi opetat Suomi-koulussa?

a) Mikä Suomi-koulutyössä on mielestäsi haastavaa?

b) Miten selviät näistä haasteista?

Mikä työssä on antoisinta?

Opetus

Mikä on mielestäsi Suomi-koulun tehtävä?

Mitä pidät Suomi-koulun opetuksessa tärkeänä?

Mitä toimenpiteitä ehdottaisit, jos saisit vapaat kädet kehittää suomen kielen opetusta ulko-suomalaisille?

Osallistuitko elokuussa 2013 Opetushallituksen opettajille järjestetyille koulutuspäiville?

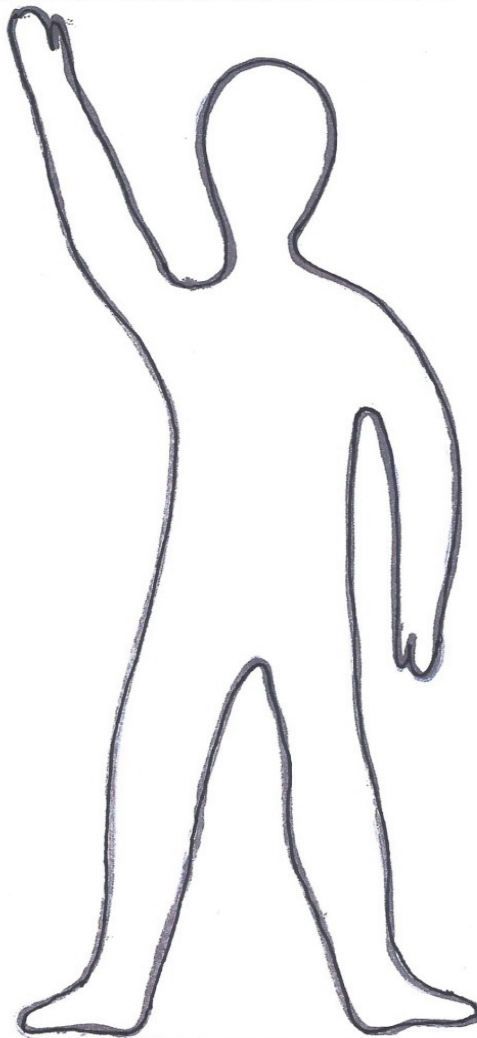
En. Voit siirtyä kohtaan Kielellinen muotokuvani.

Kyllä.

Antoivatko käsitellyt asiat Sinulle uusia näkemyksiä Suomi-koulutyöhösi? Millaisia?

Liite 5 Kielellinen muotokuva**Kielellinen muotokuvaani**

Mieti kielellisiä resurssejasi, ilmaisu- ja kommunikaatiomahdollisuuksiasi, jotka ovat sinulle merkittäviä. Piirrä kielellinen muotokuvasi oheiseen siluettiin.



Liite 6 Haastateltavien esittely

	Osallistuja	Paikka	Aika	Muotokuva	Koulu	Perhe	Huomiot
Oppilaat n=8							
	Oppilas1	Oppilaan koti	lokak. 2015	X	iso	suomi	
	Oppilas2	Oppilaan vanhempien koti	marrask. 2015	X	keskisuuri	suomi	
	Oppilas15	Oppilaan vanhempien koti	toukok. 2016	X	iso	monikielinen	
	Oppilas22	Oppilaan koti	tammik. 2016	X	keskisuuri	saksa-suomi	parihaastattelu
	Oppilas28	Oppilaan koti	maalisk. 2016	X	keskisuuri	saksa-suomi	
	Oppilas36	Oppilaan22 koti	tammik. 2016	X	pieni	suomi	parihaastattelu
	Oppilas40	Oppilaan vanhempien koti	tammik. 2016	X	iso	suomi	
	Oppilas47	Oppilaan koti	tammik. 2016	X	keskisuuri	saksa-suomi	
Vanhemmat n=10							
	Vanhempi4	Vanhempi koti	tammik. 2016	X	pieni	suomi-saksa	lapset käyvät paikalla ja välillä ruokitaan kissa
	Vanhempi9	Vanhempi koti	lokak. 2015	X	keskisuuri	monikielinen	
	Vanhempi13	Vanhempi koti	tammik. 2016	X	keskisuuri	suomi	
	Vanhempi17	Vanhempi koti	tammik. 2016	X	pieni	suomi-saksa	keskeytyksen lasten saapuessa kotiin
	Vanhempi18	Vanhempi koti	lokak. 2015	X	pieni	suomi-saksa	
	Vanhempi22	Vanhempi koti	jouluk. 2016	X	pieni	monikielinen	lapset ja puoliso koko ajan paikalla - rauhatonta
	Vanhempi26	Suomi-koulun tilat	lokak. 2015	X	iso	suomi-saksa	häiriöitä
	Vanhempi29	sykpe	maalisk. 2016	X	pieni	suomi-saksa	
	Vanhempi41	Vanhempi koti	tammik. 2016	X	keskisuuri	suomi-saksa	
	Vanhempi48	ravintola	lokak. 2015		iso	suomi-saksa	paikka erittäin rauhaton, muotokuvan piirtäminen mahdollista
Opettajat N=5							
	Opettaja3	Yliopiston tilat	kesäk. 2015	X	iso		rauhaton paikka, ei lupaa äänittää
	Opettaja5	Opettajan koti	helmik. 2015	X	pieni		
	Opettaja15	Opettajan koti	helmik. 2015	X	keskisuuri		
	Opettaja17	Haastattelijan koti	helmik. 2015	X	keskisuuri		
	Opettaja21	Opettajan koti	helmik. 2015	X	keskisuuri		joitakin häiriöitä mm. o-vikello

Liite 7 Oppilaiden haastattelurunko

Haastattelurunko

- Kysymykset myötäilevät kyselyssä esitettyjä kysymyksiä ja vastaajan kyselyvastauksista riippuen haastattelussa otettiin aiheet puheeksi.

KUVA

1. Kuva

- Kerro mitä olet kuvaan piirtänyt
- Onko väreillä merkitystä?

SUOMI-KOULU

2. Katso, mitä haastateltava on kyselyssä vastannut Suomi-koulua koskeviin väittämiin (kysymys 2).
3. Miten Suomi-koulussa käytettiin eri kieliä?
4. Mistä tykkäät/tykkäsit eniten Suomi-koulussa? (Kysymys 4)
5. Mistä et pidä / pitänyt Suomi-koulussa? (Kysymys 5)
6. Mitä olet oppinut Suomi-koulussa?
7. Mitä hyötyä sinulle on ollut Suomi-koulun opetuksesta?

KIELITAITO JA MONIKIELISYYS

8. Katso, miten haastateltavat arvioivat osaavansa suomea (Kysymys 8)
9. Missä ja kenen kanssa käytät suomea?
10. Mitä muuta haluat kertoa suomen kielen taidostasi?
11. Miksi suomi on sinulle tärkeää?
12. Miten tärkeitä omistamasi suomalaiset esineet ovat sinulle?
13. Kerro tovereidesi kiinnostuksesta taustaasi kohtaan?
19. Miten koet monikielisyytesi vaikuttavan elämääsi?
20. Millaisia vaikutuksia suomalaisuudella mielestäsi on ammatinvalintaasi tai urasuunnitelmiisi?

MUUTA

21. Tuleeko mieleesi vielä asioita, joita haluaisit lisätä edelliseen?
22. Haluatko kysyä minulta jotakin liittyen tähän tutkimukseen?

Kiitos tästä haastattelusta!

Liite 8 Vanhempien haastattelurunko

- Kuva
- Mitä olet kuvaan piirtänyt?
- Onko väreillä merkitystä?
- Äidinkieli ja perheen tilanne
- Äidinkieli, mitä se merkitsee sinulle?(4)
- Vrt. kuva
- Puolisosi osaa vähän suomea? Mitä se sinulle merkitsee?
- Perheesi kotikieli, miten toimii? Puhut aina suomea lapsellesi.
- Miksi suomen kieli on tärkeää? (10)
- Pystyt ilmaisemaan itseäsi paremmin suomeksi
- Äidin kieli
- Miksi haluat lapsesi oppivan suomea? (11)
- Sukulaiset, ystävät
- Muut ovat opettaneet paremmin saksaa
- Muuta mieleen tulevaa äidinkielestä / monikielisydestä (12)
- Helpompi oppia muita kieliä – metakielellinen tietoisuus (asiat voi sanoa monella tavalla)
- Auttaa vieraiden kielten puhumisessa ja käyttämisessä
- Suomi-koulu
- Miksi tuot lapsesi Suomi-kouluun?
- Lapset halusivat
- Ei keskusteltu asiasta lasten kanssa – itsestänselvyys
- Osallistuiko lapsesi säännöllisesti Suomi-koulun opetukseen?
- Aktiivisia koululaisia ja apuopettajia
- Mikä on Suomi-koulun prioriteetti muihin harrastuksiin verrattuna?
- (Menevätkö lapsesi mielellään Suomi-kouluun?) ks. edellä
- Miksi lapsesi käy Suomi-koulua? (14)
- Halusivat ks. edellä
- Oletko aktiivinen Suomi-koulun toiminnassa esim. johtokunnassa, muiden aktiviteettien järjestyksessä (myyjäiset, retket, leirit)?
- Monipuolinen näkemys Suomi-koulusta
- Miten näet toiminnan eri rooleissa?
- Suomi-koulu oppimisympäristönä?
- Monipuolinen näkemys oppimisympäristöstä
- Mikä on mielestäsi Suomi-koulun tehtävä?
- Yhteisö – näkee muitakin

- Kulttuurin välittäminen, mitä sisältää?
- Mikä merkitys Suomi-koululla on lapsesi kielitaidolle? (18)
- Kielioppia ja kirjoitussääntöjä
- Vahvasti itsetuntoa – miten huomasit?
- Lapset ovat suorittaneet YKI-tutkinnon? Minkä tason? Oliko koulusta apua valmistautumisessa? Kuuluuko koulun tavoitteisiin?
- Mikä merkitys Suomi-koululla on sinulle? (17)
- Yhteisö
- vertaistuki
- Millaisia toiveita sinulla on Suomi-koulun suhteen? (19)
-
- Uskotko suomen kielen vaikuttavan lapsesi uravalintaan?
- Tuleenko mieleesi muita asioita Suomi-kouluun liittyen?
- Ympäristö
- Kuinka ympäristösi suhtautuu monikielisyyskasvatukseesi? (21, 23)
- Positiivisesti, miten se näkyy? Sukulaiset, yhteiskunta, koulu. Esimerkkejä
- Saako lapsesi koulutodistukseen merkinnän suomen kielestä? (24–25)
- Itsetunto
- Muita mieleen tulevia asioita

KIITOS, että sain haastatella sinua!

Liite 9 Opettajien haastattelurunko

- Kielellinen muotokuvaasi
- Kerro kielellisestä muotokuvastasi
- Onko väreillä jokin erityinen merkitys?
- Mitä kieliä olet ottanut mukaan, miksi?
- Kehon ulkopuoliset elementit
- Uraasi Suomi-koulussa & motivaatio
- Miksi opetat?
- Henkilökohtaiset tavoitteesi?
- Yleiset tavoitteet?
- Mistä saat voimaa opetustyöhösi?
- Opetus
- Mitä haluta kertoa opetuksestasi Suomi-koulussa?
- Millaisia oppilaita Suomi-koulussa on?
- Kuka valitsee opetuksen sisällöt?
- Mitä pidät tärkeänä Suomi-koulun opetuksessa? (painopisteet)
- Vaikuttavatko oppilaiden tai vanhempien odotukset opetukseesi?
- Suomi-koulun tavoitteet
- Kuka määrittelee Suomi-koulun tavoitteet?
- Miten tavoitteet määritellään?
- Omat tavoitteesi Suomi-koulun opettajana?
- Suomikoululaisten tavoitteen?
- Suomikoululaisten vanhempien tavoitteet?
- Kuinka huomioit erilaiset tavoitteen?
- Suomi-koulun merkitys monikielisyyskasvatuksessa?
- Suomi-koulun merkitys monikielisyyskasvatuksessa?
- Suomi-koulun opettajan rooli monikielisyyskasvatuksessa? Työnjako vanhempien kanssa?
- Ongelmatilanteet
- Millaisia ongelmatilanteita olet kohdannut Suomi-koulun opettajana?
- Miten ongelmista voidaan selvittää?
- Suomi-koulu oppimisympäristönä
- Millainen Suomi-koulu on sosiaalisena oppimisympäristönä?
- Fyysinen oppimisympäristö?
- Tuleeko mieleesi vielä asioita, jotka ei ole edellä tullut esille tai joita haluaisit vielä tarkentaa?