

**Sotalapsikokemukset kielellisen identiteetin
ja elämäkerran lähtökohtana**

**Maisterintutkielma
Erja Kyckling
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos, Jyväskylän yliopisto
2017**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Erja Kyckling	
Työn nimi – Title Sotalapsikokemukset kielellisen identiteetin ja elämäkerran lähtökohtana	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 138 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmani käsittelee sitä, miten sotalapsikokemukset ovat vaikuttaneet sotalasten kieli-identiteettiin ja kielielämäkertaan. Sotalapsilla tarkoitetaan niitä lähes 80 000 suomalaislasta, jotka siirrettiin vuosina 1939–1945 Suomen talvi- ja jatkosodan takia muihin Pohjoismaihin, pääasiassa Ruotsiin. Sotalapset omaksuivat repertoaariinsa uuden kielen, ja suomenkieliset resurssit unohtuivat usein käyttämättöminä. Suomeen palatessaan sotalapset oppivat suomea uudelleen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaiset kokemukset ovat olleet merkityksellisiä Suomeen palanneiden sotalasten kielielämäkertojen kannalta ja millaisia merkityksiä eri kielille rakentuu sotalasten kertomuksissa.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu narratiivisen tutkimuksen ja muistitietotutkimuksen näkökulmista, joissa kielellä on keskeinen rooli sosiaalisen todellisuuden ja sen merkitysten tuottajana. Monikielisyttä ja kielitaitoa lähestytään moninaisina kielellisinä resursseina. Keskeisiä käsitteitä ovat kielielämäkerta ja kieli-identiteetti, jonka nähdään pohjautuvan diskursiiviseen ja narratiiviseen käsitykseen identiteetistä dynaamisena ja vuorovaikutuksessa muovautuvana, mutta silti ehjäksi kerrottuna kokonaisuutena. Kielielämäkerran ja kieli-identiteetin tarkastelu yhdessä on luontevaa, sillä kielielämäkertojen avulla voidaan taustoittaa ja ymmärtää tutkimuksen osallistujien tämänhetkistä kieli-identiteettiä.</p> <p>Aineisto kerättiin narratiivisella haastattelumenetelmällä. Tutkimukseen osallistui kahdeksan jatkosodan aikana Ruotsissa ollutta ja sen jälkeen Suomeen palannutta sotalasta, jotka tavoitettiin erään sotalasten paikallisyhdistyksen kautta. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin keinoin muistitietotutkimuksen näkökulmia hyödyntäen. Aineisto talletetaan tutkimuksen jälkeen Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoon.</p> <p>Sotalapsilla ei ole kielellisistä kokemuksista Ruotsissa tarkkoja muistikuvia. He ovat omaksuneet ruotsinkielisiä resursseja tiedostamatta. Suomenkieliset resurssit rapautuivat ja unohtuivat vähitellen, ja Suomeen palatessa niitä omakuttiin ja opittiin uudestaan. Suomen kielen omaksuminen näyttäytyy välttämättömänä, koska ruotsin kielen resurssien käyttöön ei Suomeen-paluun jälkeen ollut juurikaan mahdollisuuksia. Osaa osallistujista on kiusattu ruotsintaidon ja puutteellisten suomen kielen resurssien takia esimerkiksi koulussa, mikä on vaikuttanut haluun ylläpitää ruotsin kielen repertoaaria. Kaikki osallistujat ovat kuitenkin hyödyntäneet ruotsin kielen resurssejaan eri konteksteissa elämänsä varrella, kuten työelämässä, järjestötyössä ja yhteydenpidossa Ruotsiin. Suurin osa osallistujista on opiskellut monia muita kieliä, ainakin englantia. Nykyään kaikki eivät näe itseään monikielisinä, vaikka lähes kaikki vähintäänkin ymmärtävät ruotsia. Monet osallistujista ovat läpi elämänsä käyttäneet ruotsin kielen repertoariaan aktiivisesti ja näkevät sen tärkeänä osana identiteettiään. Toisaalta suomen kieli on monelle ensisijainen ruotsiin verrattuna, koska se symboloi kotimaata ja on äidinkieli suurimmalle osalle osallistujista. Sotalapsikokemuksia muistellaan pääasiassa positiivisesti, ja niiden nähdään rikastuttaneen elämää myös kielellisesti.</p>	
Asiasanat – Keywords sotalapset, kielellinen identiteetti, elämäkerrat, monikielisyys, muistitieto, muistelu, narratiivinen tutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SUOMALAISET SOTALAPSET	6
2.1 Lastensiirrot historiallisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä	6
2.2 Sotalasten muistot nyky-yhteiskunnassa	8
2.3 Sotalapsista tehty tutkimus	10
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET	16
3.1 Kieli sosiaalisen todellisuuden rakentajana	16
3.1.1 Sosiaalinen konstruktionismi	16
3.1.2 Narratiivinen tutkimus	17
3.1.3 Muistelu ja muistitietotutkimus	18
3.2 Yksilö ja muuttuva kielenkäyttö	21
3.2.1 Monikielisyys ja kielitaito kielellisinä resursseina	21
3.2.2 Erilaisia käsityksiä muuttuvasta kielitaidosta	23
3.3 Kieli ja identiteetti	26
3.3.1 Erilaisia näkökulmia identiteettiin	26
3.3.2 Kieli-identiteetti ja kielielämäkerta	28
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	33
4.1 Tutkimuksen osallistujat	33
4.2 Aineistonkeruu ja aineiston käsittely	34
4.3 Aineiston analyysi	38
4.4 Tutkimusetiikka ja aineiston jatkokäyttö	41
5 SOTALASTEN KIELIELÄMÄKERRAT	44
5.1 Haalistunut ruotsin kieli: Erkki	44
5.2 Ruotsi tulee luonnostaan: Kalevi	45
5.3 Kahdesti sotalapsi, neljästi <i>ummikko</i> : Vappu	47
5.4 Ikävä Ruotsiin: Maija	49

5.5 Suomen kieli takaisin antoisampana: Aira	51
5.6 Suomi ja ruotsi rinnakkain: Helmi	53
5.7 Koulussa ruotsin kieli taakkana: Niilo	55
5.8 Ruotsi unohtui käyttämättömänä: Seppo	56
6 SUOMEN JA RUOTSIN KIELI SOTALASTEN KIELIELÄMÄKERROISSA	59
6.1 Uuden kieliympäristön kohtaaminen suomenkielisenä	59
6.2 Kielenvaihto ja ruotsin kielen resurssien omaksuminen	61
6.3 Koulukokemukset Ruotsissa	67
6.4 Paluu Suomeen <i>ummikkona</i>	69
6.5 Suomen kielen resurssien uudelleen oppiminen ja palautuminen	72
6.6 Ruotsin kielen resurssit heti Suomeen-paluun jälkeen	77
6.7 Koulukokemukset Suomessa	82
6.8 Suomen ja ruotsin kieli aikuisiällä ja työelämässä	89
6.9 Yhteydet Ruotsiin ja ruotsinkielisiin	94
6.10 Ruotsin kielen repertoaari nykyisin	97
7 SOTALASTEN MONIKIELISET IDENTITEETIT	104
7.1 Ruotsin kieli osana sotalapsen kieli-identiteettiä	104
7.2 Suomen kieli osana sotalapsen kieli-identiteettiä	109
7.3 Muu monikielisyys osana sotalapsen kieli-identiteettiä	114
8 PÄÄTÄNTÖ	123
LÄHTEET	134
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten sotilasten kielellisiä elämäkertoja ja identiteettejä narratiivisuuden ja muistitietotutkimuksen näkökulmista. Vuosien 1939–1945 aikana lähes 80 000 suomalaista lasta lähetettiin turvaan muihin Pohjoismaihin toisen maailmansodan ja Suomen sodanaikaisten olojen takia. Näistä henkilöistä puhutaan sotilapsina. Suurin osa sotilapsista puhui lähtiessään äidinkielenään suomea, vaikkakin lapsia lähetettiin myös ruotsinkielisistä kodeista. Kielellisestä näkökulmasta etenkin suomenkieliset sotilapset ovat kokeneet monenlaista: useimmat heistä unohtivat suomen kielen ja oppivat uuden kielen sotilapsina ollessaan, ja Suomeen palatessaan he omaksuivat suomen kielen taas uudestaan. Osa suomalaislapsista jäi pysyvästi uuteen kotimaahansa tai palasi sinne pian Suomeen-paluun jälkeen. Sotilapsikokemuksilla on ollut vaikutuksensa monen sotilapsen identiteettiin, mutta myös myöhempään elämään ja esimerkiksi kielelliseen repertoaariin. Tämä tutkimus keskittyy suomenkielisistä kodeista lähteneisiin ja Suomeen palanneisiin sotilapsiin.

Suomalaislasten lastensiiroista on kulunut aikaa vähintään 70 vuotta. Kuitenkin tietoisuus sotilapsista on kasvanut vasta parin viime vuosikymmenen aikana, kun sotilapset ovat järjestäytyneet yhdistyksiin ja tuoneet esille kokemuksiaan esimerkiksi kaunokirjallisuuden avulla. Sota-ajan lasten tutkiminen on alkanut yhtä aikaa heidän järjestäytymisensä kanssa (Markkola 2006: 114). Koska sotilapset käyttävät itse itsestään käsitettä sotilapsi (ks. esim. Mielonen 2016), tässä tutkielmassa käytetään systemaattisesti termiä sotilapsi eikä entinen sotilapsi.

Sotilapsitutkimus asettuu osaksi uudenlaista historiantutkimusta. Viime vuosikymmeninä historiantutkimuksessa on ryhdytty tarkastelemaan aiemmin varjoon jääneitä ryhmiä ja teemoja, kuten naisia, lapsia ja erilaisia vähemmistöjä (Salminen 2007: 38). Myös uudessa sotahistorian tutkimuksessa on otettu aiemmasta tutkimuksesta poikkeava näkökulma sota-aikaan: siinä missä aiemmin on keskitytty tarkastelemaan sotia suurmiesten ja rintamien kannalta, nykyisin sodan vaikutuksia tarkastellaan myös arjen ja siviilien, esimerkiksi naisten ja lasten, osalta sosiaali- ja kulttuurihistorian näkökulmia hyödyntäen (Bourke 2006: 21–25, 42). Lapsuuden kokemuksia ei ole aiemmin nähty samalla tavalla merkityksellisinä kuin aikuisten kokemuksia, mutta mikrohistoria on antanut tilaa myös lasten sotakokemuksille (Latvala 2006: 143). Markkolan (2006: 113) mukaan historiantutkimusta tarvitaan sekä suurista yhteiskunnallisista ja poliittisista kysymyksistä että eri-ikäisten ihmisten kokemuksista, sillä nämä vaikuttavat toisiinsa oleellisesti.

Vaikka tämä tutkimus keskittyy sotalasten muisteluun ja menneisiin elämäkokemuksiin, sotalapsikokemukset vaikuttavat yhteiskunnassa edelleen. Salminen (2007: 6) suhteuttaa suomalaisten sotalasten kokemukset osaksi nykypäivään ulottuvaa lapsipakolaisuuden historiaa. Sotalapsia ja heidän kokemuksiaan kartoittamalla voidaan saada näkökulmaa ja oppia tämän ajan vastaaviin tilanteisiin. Salminen (2007: 18–21) näkeekin sotalasten kokemukset merkityksellisinä pohjoismaisen humanitaarisen työn kannalta. Yhtä lailla Kavénin (2010: 32) mukaan suomalainen yhteiskunta voisi hyödyntää sotalasten kokemusaineistoa, jotta Suomeen yksin tulevia pakolaislapsia voitaisiin ymmärtää ja tukea paremmin. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan jossain määrin soveltaa esimerkiksi kansainvälisesti adoptoitujen ja maahanmuuttajien kielellisten kokemusten ymmärtämiseksi.

Sotalapsia on viime vuosikymmenten aikana tutkittu paljon muun muassa historian, psykologian, lääketieteen, kasvatustieteen ja sosiologian aloilla. Viimeisimmissä tutkimuksissa on kartoitettu esimerkiksi lastensiirtojen pitkäaikaisia vaikutuksia elämään (Alastalo 2013; Heilala 2016). Sotalapsia on tarkasteltu jonkin verran myös kielitieteellisestä näkökulmasta, muun muassa Rossi (2006a; 2006b) on kartoittanut sotalasten kielenvaihtokokemuksia ja Urpelainen (2012) Ruotsiin jääneiden sotalasten kieli-identiteettejä (ks. luku 2.3). Sotalapsia ei ole kuitenkaan tutkittu nykyisen monikielisyys-tutkimuksen käsittein eli esimerkiksi niin, että kielitaitoa tai monikielisyyttä tarkasteltaisiin kielellisinä resursseina.

Aiemmissa sotalasten kielellisiä kokemuksia käsittelevissä tutkimuksissa ei ole myöskään yhdistetty kielielämäkertojen ja kieli-identiteettien näkökulmia, vaikka ne täydentävät toisiaan luontevasti. Kielielämäkertoja tutkimalla voidaan nimittäin ymmärtää paremmin yksilön tämänhetkisiä kielivalintoja, kielille annettuja merkityksiä ja suhteita eri kielten puhujiin, kun yksilön kielellisiä kokemuksia ja kieli-identiteetin kehittymistä tarkastellaan elämänmittaisena prosessina. Tämä tutkimus pyrkiikin antamaan uudenlaisen näkökulman sotalasten kieli-identiteetteihin, sillä eletty elämä näkyy väistämättä tämänhetkisessä kieli-identiteetissä.

Jotkin muiden ryhmien kieli-identiteettejä käsittelevät tutkimukset huomioivat kieli-identiteetin rakentumisen elämänkaaren aikana. Straszer (2011) on vertailevan kielisosiologian väitöstutkimuksessaan tarkastellut Suomessa ja Ruotsissa asuvien toisen polven unkarilaisten kielivalintoja ja identiteettejä unkarin kielelle ja kulttuuriperinnölle annettujen merkitysten kautta. Hän huomasi, että yksilöiden kielivalintoihin vaikuttivat esimerkiksi lapsuuden kokemukset ja sosiaaliset verkostot. Unkarilainen tausta nähtiin usein rikkautena, vaikka vain harvalla tutkimuksen osallistujalla on ollut mahdollisuus ylläpitää unkarin kielen taitoaan. (Straszer 2011: 308–316; ks. myös Straszer 2010.)

Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen ja Hoffman (2013) ovat puolestaan tarkastelleet Suomessa asuvien venäjänkielisten ammatillisia urapolkuja kielten, identiteettien ja osallisuuden kokemusten näkökulmasta. Tulokset osoittavat venäjänkielisten maahanmuuttajien integroitumisen työelämään olevan monimuotoinen prosessi. Tapaustutkimuksen osallistujille venäjän kieli näyttäytyy läheisenä vuorovaikutuksen kielenä perheen ja ystävien kanssa, kun taas suomen kieli ja sen taito suhteutuvat työhön ja työllistymiseen Suomessa. (Pöyhönen ym. 2013.) Ammatillisia urapolkukertomuksia voi jossain määrin verrata kielielämäkertoihin, sillä niissä molemmissa tarkastellaan narratiivisesti niitä tekijöitä, kokemuksia ja elämän käännekohtia, jotka ovat vaikuttaneet henkilön nykyiseen kokemukseen itsestään esimerkiksi tietyn kielen käyttäjänä.

Kieli-identiteettejä on tarkasteltu myös opinnäytteissä. Vain harvoissa on kuitenkin yhdistetty kieli-identiteettien ja kielielämäkertojen tutkimus. Haapanen (2014) on maisterintutkielmassaan kartoittanut viiden suomi toisena kielenä (s2) -oppimäärää opiskelevan lukiolaisen kielellistä identiteettiä ja elämäkertaa suhteessa suomalaisen koulun tarjoamaan s2-oppijan identiteettiin. Omalle äidinkielelle annetut merkitykset liittyivät vahvasti periytyvyyteen, sukulaisuussuhteisiin ja etniseen identiteettiin, eivätkä nuoret juurikaan kokeneet omaa äidinkieltään hyödyllisenä resurssina Suomessa. (Haapanen 2014.) Viitala (2015) on kandidaatintutkielmassaan tarkastellut kaksikielisen suomalaismiehen kieli-identiteetin rakentumista ja hyödyntänyt new speaker -näkökulmaa (ks. O'Rourke, Pujolar & Ramallo 2015), jonka avulla voidaan tutkia kielitaidon hankkimisen tapoja ja kielenkäytön muutoksia elämänkaaren varrella. Kielet ja niiden merkitykset sitoutuivat tiettyihin ihmisiin ja paikkoihin, mikä osoittaa kieli-identiteetin sosiaalisen rakentuneisuuden. Viitala korostaa, että kieli-identiteetin rakentumista ja nykymuotoa tulisi jatkossa tarkastella enemmän toisiinsa suhteutuvina. (Viitala 2015.)

Tutkijana minua itseäni kiehtoo kieli-identiteeteissä ja kielielämäkerroissa niiden yhtäaikaisten yksilöllisyys ja sosiaalisuus. Sekä kandidaatintutkielmassa käsittelemieni lapsena kansainvälisesti adoptoitujen nuorten aikuisten että nyt maisterintutkielmassa tarkastelemieni sotalasten kielielämäkertoihin kuuluu suuria elämänmuutoksia, jotka ovat olennaisia yksilöiden olemassaolon ja identiteetin kannalta. Esimerkiksi sotalasten kielirepertoarin muutokset, kielenvaihdot ja mahdolliset kielten attritiot ovat erityisiä Suomen sosiaalishistoriassa ja yksilöiden kielellisissä elämäkerroissa. Tällaiset kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilö näkee itsensä kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä. Samalla on mielenkiintoista, mitä kielielämäkerrat ja kieli-identiteettien kuvaukset kertovat omasta ajastaan, yhteiskunnan ja yhteisön asenteista ja arvostuksista sekä yhteisön kanssa käydyistä neuvotteluista: kuka voi ja

saa puhua mitäkin kieltä ja miksi? Kenellä on oikeus ja mahdollisuus ylläpitää omaksumiaan kieliä ja millä keinoilla?

Sosiolingvistiikan ja soveltavan kielentutkimuksen kentälle sijoittuva tutkimukseni on laadullinen moninkertainen tapaustutkimus. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tutkimustulosten yleistettävyyteen, vaan tavoitteena on tarkasteltavan ilmiön syvälinen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85). Moninkertaisella tapaustutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa jotakin ilmiötä tai asiaa tarkastellaan ja pyritään ymmärtämään useiden yksittäisten tapausten kautta. Jokainen tapaus kertoo tapauksia yhdistävästä ilmiöstä omasta näkökulmastaan, eikä tutkimuksessa pyritäkään löytämään yhtä, ristiriidatonta näkemystä asiasta. (Stake 2006: vi.)

Tutkimukseni rakentuu ymmärrykselle sosiaalisesti kielen välityksellä rakentuvasta todellisuudesta. Kieli nähdään moninaisena, tilanteisena vuorovaikutuksen resurssina, joka rakentuu kertomuksiksi, muisteluiksi, jaetuiksi kokemuksiksi ja edelleen identiteeteiksi ja kokonaisiksi elämäkerroiksi. Tutkimukseni kytkeytyy monella tasolla narratiiviseen tutkimukseen: aineisto koostuu kahdeksan Suomeen palanneen sotalapsen narratiivisesta haastattelusta, ja aineiston analyysimenetelminä käytetään sisällönanalyysia sekä narratiivista analyysia. Narratiivinen tutkimus yhdistyy luontevasti muistitietotutkimuksen kanssa, sillä narratiivinen lähestymistapa antaa äänen tutkimuskohteille ja ymmärtää myös muistetun epätäydellisyyttä (Kuusisto-Arponen 2008: 173–174).

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva osallistujien kielellisistä identiteeteistä kielielämäkertatutkimuksen näkökulmia hyödyntäen. Analyysissa sotalapsiajan kokemuksia ja niiden vaikutuksia myöhempään elämään tarkastellaan nykypäivän kieli-identiteeteistä käsin. Tutkimuskohteena ovat siis muistelupuheesta narratiivisesti rakennetut identiteetit. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Millaiset kokemukset ovat olleet merkityksellisiä Suomeen palanneiden sotalasten kielellisten elämäkertojen kannalta ja miksi?**
- 2. Miten sotalapsikokemukset ovat kertomusten näkökulmasta vaikuttaneet Suomeen palanneiden sotalasten kieli-identiteettiin ja kielitaitoon?**
- 3. Millaisia merkityksiä ja identifioitumisia eri kielille rakentuu Suomeen palanneiden sotalasten kertomuksissa ja muisteluissa?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitetaan Suomeen palanneiden sotalasten kielellisiä kokemuksia koko elämän varrelta. Kielielämäkerrat painottuvat

sotalapsikokemuksiin ja tämänhetkiseen kielitaitoon, mutta kielellisiä kokemuksia tarkastellaan myös muun elämän osalta siltä osin kuin aineisto sen mahdollistaa.

Toinen ja kolmas tutkimuskysymys keskittyvät tutkimuksen osallistujien kieli-identiteetteihin ja kokemuksiin nykyisestä kielitaidostaan. Kysymykset toimivat siltana tutkimuksen kahden keskeisen käsitteen, kielielämäkerran ja kieli-identiteetin, välillä. Menneet kielelliset kokemukset voivat vaikuttaa siihen, miten sotalapset näkevät tämänhetkisen kielitaitonsa, sekä siihen, millaisia merkityksiä sotalapset rakentavat eri kielille ja niiden puhujille nykyään. Kieli-identiteettien tarkastelu tukee siis kielielämäkertojen tutkimusta valottamalla samoja kielellisiä kokemuksia eri suunnasta.

Aineiston analyysissa pyritään huomioimaan se, että tutkimuksen osallistujien käsiteltävistä kokemuksista on aikaa ja niitä on ehditty jo käsitellä elämän varrella. Aineistoa tarkastellaan yhä uudelleen rakennettuna ja rakentuvana, muisteltuna ja unohdettuna. Muistelun ja muistitietotutkimuksen näkökulmat ovat jääneet melko vähälle huomiolle aiemmassa sotalapsitutkimuksessa tieteenalasta riippumatta (ks. luku 2.3). Tämä tutkimus pyrkii täydentämään kuvaa tältä osin. Tutkimuksen osallistujien kieli-identiteettejä tarkastellaan narratiivisesti tuotettuina ja kielelliset elämäkerrat konstruoidaan muisteluista, mikä pakottaa pohtimaan muistellun tiedon luonnetta ja luotettavuutta. Koska suomalaisten sotalasten muistelujen säilyttäminen tuleville sukupolville on tärkeää, tämän tutkimuksen aineisto talletetaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoon mahdollista jatkokäyttöä varten.

Tämän tutkielman rakenne on seuraava. Luvussa 2 taustoitetaan suomalaisia lastensiirtoja yhteiskunnallisesta ja historiallisesta näkökulmasta ja kuvataan sotalasten tilannetta nykypäivän ja tutkimuksen osalta. Luvussa 3 esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja määritellään keskeiset käsitteet. Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään sosiaalista konstruktionismia, narratiivista tutkimusta ja muistitietotutkimusta sekä kielen ja identiteetin dynaamista suhdetta. Käsitys kieli-identiteetistä pohjautuu diskursiiviseen ja narratiiviseen identiteetikäsitykseen. Monikielisyyttä ja kielitaitoa tarkastellaan tilanteisina resursseina.

Tutkimuksen osallistajat, aineisto ja sen keruu sekä analyysimenetelmät esitellään neljännessä luvussa, jossa myös pohditaan tutkimuksen eettisiä lähtökohtia. Luvut 5, 6 ja 7 keskittyvät analyysiin: luku 5 sisältää tutkijan tekemät haastattelutiivistelmät eli sotalasten kielielämäkerrat, ja luvussa 6 kartoitetaan tarkemmin kieli-identiteettiin vaikuttavia kokemuksia ja tekijöitä kronologisessa järjestyksessä. Luku 7 kokoaa yhteen sotalasten kielille antamia merkityksiä ja monikielisyyttä. Viimeisessä luvussa tiivistetään keskeiset tulokset, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja kartoitetaan jatkotutkimusaiheita.

2 SUOMALAISET SOTALAPSET

2.1 Lastensirrot historiallisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä

Sotalapsilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa suomalaisia lapsia, jotka evakuoitiin tilapäisesti toisen maailmansodan aikana (1939–1945) Ruotsiin, Norjaan ja Tanskaan. Sotalapsista on puhuttu jo ensimmäisen maailmansodan aikana, jolloin Punaisen Ristin lastensirto-operaatioissa siirrettiin itävaltalaisia ja saksalaisia turvaan naapurimaihin. Tuolloin käytettiin sanaa *Kriegskinderpflege* (suom. *sotalapsihoiva*, sotalasten kasvatusta), joka koski niitä orpolapsia, jotka sijoitettiin kasvatusperheisiin sodan aikana. Käsitteenä *sotalapsi* (alk. saksankielinen *Kriegskind*) on kuitenkin syntynyt vasta näiden ensimmäisen maailmansodan aikaisten lastensirtojen jälkeen, kun silloin siirretyt lapset ovat aikuisiällään muistelleet aikaansa sotalapsena. Käsite on laajentunut koskemaan kaikkia niitä lapsia, jotka sodan takia on lähetetty hoitoon ulkomaille joksikin aikaa. (Janfelt 1998: 25; Salminen 2007: 10; ks. myös Kavén 2004: 11–12.) Suomalaisen yhteiskunnan kontekstissa *sotalapsilla* viitataan suomalaisiin, toisen maailmansodan aikana siirrettyihin lapsiin.

Lapsia on siirretty tai suunniteltu siirrettävän ensimmäisen maailmansodan jälkeen monessa yhteydessä eri puolilla maailmaa, eli lastensirroilla on historiansa jo ennen Suomen talvisotaa (Salminen 2007: 10–17; Kavén 2010: 19–23, 41–42). Suomalaislasten siirto-operaatio on kuitenkin lajissaan maailman suurin tähän päivään mennessä ja ennätysellinen varsinkin, kun lähetettyjen lasten määrän suhteuttaa Suomen silloiseen väkilukuun. Yhteensä Suomesta lähetettiin sotalapseksi lähes 80 000 lasta, joka on lähes sama kuin vuonna 1939 syntyneiden suomalaislasten määrä. Lapset lähetettiin ilman vanhempiaan pääasiassa yksityisiin perheisiin, vaikka monet sotalapsista, esimerkiksi sairastaneet ja ne, joille ei riittänyt ruotsalaista perhettä, sijoitettiin ruotsalaisiin lastenkoteihin. (Salminen 2007: 81; Kavén 2010: 16, 18.) Pohjoismaista Ruotsi otti lapsia vastaan ylivoimaisesti eniten: Ruotsiin siirrettiin viranomaisten avulla talvisodan aikana noin 8000 lasta ja jatkosodan aikana lähes 50 000 lasta. Lapsia siirrettiin myös yksityisesti Ruotsiin noin 15 000. (Kavén 2010: 12, 18, 92.)

Tanskaan ja Norjaan lähetettiin talvisodan aikana lapsia yhteensä parisataa (Salminen 2007: 77). Jatkosodan aikana Tanskaan siirrettiin noin 4000 lasta Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) avulla (Kavén 2010: 9, 18). Yli 5000 lasta lähetettiin sotalapseksi kahteen kertaan, muutama kymmen jopa kolmesti. Vielä sotien päättyttyä Ruotsiin lähetettiin vuosina 1945–1946 jonkin verran lapsia, joista suurin osa oli sairaita. Kaiken kaikkiaan

siirrettyjen suomalaislasten määrää ei voida tarkasti tietää, sillä lukumäärät vaihtelevat tilastoittain, minkä lisäksi useampaan kertaan lähteneet on laskettu monesti. Lukujen epätarkkuus kuvaa sota-ajan kaotettisuutta. (Salminen 2007: 167; Kavén 2010: 12, 95, 171.)

Ajatus lastensiiirroista syntyi heti talvisodan syyttyä vuonna 1939 Ruotsissa. Siellä perustettiin yhdistys Centrala Finlandshjälpen (CF, Suomen Avun Keskus), joka koostui lähinnä erilaisista kristillisistä, aatteellisista ja naisyhdistyksistä ja jonka tarkoituksena oli organisoida Suomelle tarjottavaa apua sekä Ruotsiin siirrettäviä aiteja ja lapsia. (Salminen 2007: 57.) Suomessakin perustettiin lastensiirotta koordinoiva järjestö Pohjoismaisen Avun Suomen Keskus (Kavén 2010: 10), ja muutamassa kuukaudessa suomalaisia sotalapsia haluavia ruotsalaisia koteja oli ilmoittautunut 15 000 (Salminen 2007: 58). Talvisodan aikana 1939–1940 Suomesta lähti pakolaiseksi eri lähteiden mukaan 6600–12000 suomalaista lasta ja aikuista (Salminen 2007: 73; Kavén 2010: 12).

Talvisodan lastensiirot toimivat mallina jatkosodan operaatioille, jotka saivat paljon laajemmat mittasuhteet. Silloinen sosiaaliministeri Karl-August Fagerholm perusti lastensiirotkomitean, joka puolsi lastensiirotta sekä naisten tarvitsemisella Karjalan jälleenrakennuksessa että Suomen elintarvikepulalla. Fagerholmin toiminnalla oli paljon vaikutusta jatkosodan lastensiirotiin. (Kavén 2010: 13, 81, 91, 94.) Jatkosodan aikana Ruotsin valtionkomitea Rikskommitten för Finland johti avustustoimintaa Ruotsin puolella. Ruotsalaiset lupautuivat kustantamaan kaikki lastensiirot-operaation kulut jatkosodan aikana, mikä johti siihen, että noin 50 000 lasta siirrettiin Ruotsiin lastensiirotkomitean avulla vuosina 1941–1946. (Salminen 2007: 100; Kavén 2010: 91–92.) Eniten lapsia siirrettiin vuosina 1941–1942 Suomen elintarvikepulan ja vuonna 1944 suurten pommitusten ja sodan loppuratkaisujen lähenemisen takia (Kavén 2010: 16–17). Kaiken kaikkiaan lastensiirotta organisoitiin monessa yhdistyksessä ja monien viranomaisten toimesta kummankin sodan aikana.

Lähetettävien lasten yläikärajaksi määriteltiin 12. Sotalapsiksi lähetettiin kaikenikäisiä lapsia, vaikka useimmiten he olivatkin lähtiessään alle 3-vuotiaita tai 7–12-vuotiaita. (Salminen 2007: 75.) Suurin osa sotalapsista oli suomenkielisistä kodeista, mutta myös ruotsinkielisistä kodeista lähetettiin lapsia sotalapsiksi (Heilala, Komulainen & Santavirta 2016: 122). Talvisodan aikana enemmistö lähetettävistä lapsista oli Etelä-Suomesta ja kaupungeista, kuten Helsingistä ja Turusta. Kuljetukset hoidettiin laivalla, junalla tai lentokoneella. (Salminen 2007: 72, 74; Kavén 2010: 11–12.)

Kavénin (2010: 99) mukaan talvisodan aikana syy lapsen lähettämiseksi oli kotimaan turvallisuus, kun taas jatkosodan aikana sosiaaliset tekijät alkoivat vaikuttaa enemmän. Jatkosodan aikana sotalapseksi lähetettiin vähävaraisia invalidien, pommitettujen kotien,

sodassa kaatuneiden ja Karjalan jälleenrakennukseen palanneiden lapsia. Lapsia lähetettiin sotalapsiksi myös monista muista syistä, esimerkiksi lapsen sairauden, perheen monilapsisuuden, perheen isän rintamalla olon tai äidin ansiotyön takia. Kriteerit lähettämislle lievenivät, ja käytännössä kaikki, jotka halusivat lähettää lapsensa sotalapseksi, saattoivat sen tehdä. Kaikkien sotalasten kohdalla siirron syyt eivät ole tiedossa. (Salminen 2007: 121–123; Kavén 2010: 13, 94–97.)

Lehdistöllä oli suuri vaikutus lastensiirroista käytyyn keskusteluun ja sen luomaan tunneilmapiiriin. Lastensiirroista käytiin kiivasta keskustelua, ja asiasta esitettiin näkemyksiä puolesta ja vastaan. Vuonna 1942 valtiollinen sensuuri kielsi kaikenlaisen lastensiirtojen arvostelun, koska negatiivisen kirjoittelun pelättiin vaikuttavan Suomen ja Ruotsin poliittisiin suhteisiin. Tämän jälkeen lastensiirtoihin liittyvistä kokemuksista ja riskeistä ei voinut enää puhua julkisesti. (Salminen 2007: 142; Kavén 2010: 26, 29, 152–154, 168.)

Sotien jälkeen suurin osa lähetetyistä lapsista palasi Suomeen; esimerkiksi vuonna 1946 lapsia kotiutettiin suurina joukkoina (Salminen 2007: 238). Kuitenkin vielä syksyllä 1949 noin 15 000 sotalasta oli palauttamatta Ruotsista (Kavén 2010: 236). Kotiuttaminen ei aina sujunut mallikkaasti. Huomattavan moni olisi halunnut jäädä ja jäi uuteen kotimaahansa, sillä sotalapset ja kasvatuserheet olivat jo kiintyneet toisiinsa. Kaikki suomalaisvanhemmat eivät myöskään erinäisistä syistä – esimerkiksi avioeron, ahtaan asunnon tai toisen vanhemman kuoleman takia – halunneet lapsiaan takaisin. (Salminen 2007: 156–157, 161–162.) Lisäksi monet suomalaisperheet kokivat vieraantuneensa lapsestaan ja halusivat vapautua lapsen tuomasta taloudellisesta ja kasvatuksellisesta vastuusta (Kavén 2010: 172).

Kasvatuserheestä eroaminen ja Suomeen palaaminen ovat olleet monelle sotalapselle sotalapsuuden vaikeimpia kokemuksia (Kavén 2010: 170). Suomen kielen unohtuminen ja ruotsin puhuminen vaikeuttivat merkittävästi sotalasten kotiutumista ja suomalaiseen kouluun sopeutumista. Suomeen-paluun jälkeen sotalapsia saatettiin myös kiusata kielivaikeuksien takia. Lisäksi ikävä kasvatuserheen luo ja selkeä elintasoero Suomen ja Ruotsin välillä aiheuttivat sotalapsille sopeutusvaikeuksia. (Salminen 2007: 242, 250–251, 304–305.)

2.2 Sotalasten muistot nyky-yhteiskunnassa

Sotien jälkeen lastensiirtoja käsiteltiin myönteisessä ja kiitollisessa ilmapiirissä, osittain sensuurin takia. Lastensiirroista on ollut vaikea käydä keskustelua myös tiedonpuutteen ja aiheen tunneherkkyyden takia. Lastensiirrot nähtiin ja voidaan nähdä edelleen välttämättömytenä, jolle ei ollut vaihtoehtoja sodan kovissa oloissa. Vähitellen julkisen

keskustelun vapautuessa myös lastensiirtojen kritiikki ja sotalasten huonotkin kokemukset ovat saaneet tilaa. Muisto lastensiirroista elää edelleen kaikissa Pohjoismaissa ja näkyy esimerkiksi aktiivisena yhdistystoimintana ja muistelukirjallisuutena. (Salminen 2007: 283–284; Kavén 2010: 23–36, 219, 247.)

Sotalapsuutta käsittelevää kirjallisuutta ja julkista keskustelua alkoi ilmestyä 1970-luvulla. Silloin keskusteluun liittyi kriittisempiä ääniä, esimerkiksi Annu Edvardsenin teos *Finska krigsbarn. Det får inte hända igen* (1977, suom. *Sotalapset*). Kriittiset mielipiteet koettiin ja saatetaan edelleen kokea jälkiviisautena, ymmärtämättömyytenä, vanhempien syyllistämisenä tai avunantajia kohtaan osoitettuna kiittämättömyytenä. Toisaalta julkiseen keskusteluun eivät aikoinaan osallistuneet ne, joilla oli kokemusta lastensiirto-operaatiosta, mikä kavensi keskustelun näkökulmia. (Salminen 2007: 283–284; Kavén 2010: 23–36, 219.)

Julkisen keskustelun lisäksi perheissä oli vaikeuksia kohdata sotalasten kokemuksia. Vuonna 1942 asetettu sensuuri muuttui vähitellen perheiden puhumattomuudeksi, ja se vaikutti osaltaan siihen, että sotalasten negatiivisista kokemuksista ja lastensiirtojen kritiikistä vaiettiin vuosikymmeniksi (Kavén 2010: 247–248). Aikuisten on voinut olla vaikea käsitellä lasten kokemia sotakauhuja, jolloin lasten kokemukset ja tunteet saattoivat jäädä piiloon. Sotien jälkeen Suomessa oli muitakin yhteiskunnallisia ongelmia, ja palanneiden sotalasten vaikeudet olivat vain yksi osa niitä. Saatettiin myös ajatella, että sotalapsilla oli ollut hyvät oltavat muissa Pohjoismaissa, jolloin heillä ei pitänyt olla mitään ongelmia. Näin ollen sotalasten vaikeuksista ei välttämättä haluttu kuulla. Sotalapset saattoivat vaieta kokemuksistaan myös lojaaliudesta suomalaista perhettään kohtaan, sillä kertominen saatettiin kokea vanhempien syyllistämisenä. (Kavén 2010: 34, 220, 251; Kuusisto-Arponen 2008: 178.)

Sotalapset alkoivat järjestäytyä yhdistyksiksi 1990-luvulla Suomessa, Ruotsissa ja Tanskassa. Yhdistyksiä perustettiin, jotta sotalapset voisivat tavata toisia sotalapsia, muistella sotalapsuuttaan ja pitää yllä lastensiirtojen muistoa. Lisäksi yhdistykset edustavat sotalapsia, tiedottavat sotalapsitutkimuksesta ja samalla levittävät tietoa nykyajan yhteiskunnallisiin tilanteisiin, esimerkiksi lapsipakolaisiin liittyen. Suomen sotalapsiyhdistysten keskusliitto perustettiin vuonna 1997 kaikkien suomalaisten paikallisjärjestöjen keskusjärjestöksi. Paikallisjärjestöjä oli vuonna 2006 18 kappaletta. Keskusliitto julkaisi *Sotalapsi/Krigsbarn*-lehteä vuosina 2000–2015. Suomen sotalapsiyhdistysten keskusliitto lopetti kuitenkin toimintansa vuoden 2015 lopussa. Keskusliitto on tuottanut verkkonäyttelyn sotalapsista osoitteeseen www.sotalapset.fi. (Salminen 2007: 284–285, 287–289; Mielonen 2016.) Jotkin paikallisjärjestöt jatkavat edelleen toimintaansa, vaikka yhdistystoiminta hiipuu hiljalleen.

Tutkimukseni kannalta oli hyvä, että ehdin löytää sotalapsiyhdistysten keskusliiton kautta paikallisyhdistyksen yhteystiedot ennen keskusliiton lakkauttamista.

Sotalasten kokemuksia on käsitelty myös kaunokirjallisuuden ja taiteen, kuten teatterin ja elokuvan, keinoin. Sotalapset ovat itse kirjoittaneet ja heistä on julkaistu paljon omaelämäkerrallista muistelukirjallisuutta ja kokoomateoksia. (Salminen 2007: 29–37.) Virtalan (2004: 5) mukaan sotalapsilla on tarve kertoa kokemuksistaan sekä reflektoida ja työstää elettyä elämää. Sotalapsista on tehty muutamia elokuvia, joista kenties tunnetuin on Heikki Hietamiehen omakohtaiseen, samannimiseen romaaniin (1992) perustuva, Klaus Härön ohjaama elokuva *Äideistä parhain* (2005). Kuusisto-Arposen (2008: 179) mukaan sotalapsuus on saanut olemassaololleen virallisen tunnustuksen nimenomaan median kautta.

Vuosien varrella esiin on noussut erilaisia sotalasten kokemuksia ja keskustelu on muuttunut maltillisemmaksi. Osalla on ollut hyvin huonoja kokemuksia, kun taas osa näkee sotalapsiajan onnellisena ajanjaksona elämässään. (Salminen 2007: 284.) Kavén (2010: 255) puhuu sotalasten henkisestä kahtiajaosta: 1970-luvulla ilmestynyt kriittinen kirjoittelu jakoi sotalapsia niihin, joilla on ollut hyviä kokemuksia, ja niihin, joilla on ollut vaikeita aikoja sotalapsena.

2.3 Sotalapsista tehty tutkimus

Suomalaisia sotalapsia on tutkittu paljon etenkin 1980- ja 1990-luvuilla (Kavén 2010: 37–38). Heitä on tarkasteltu muun muassa historian, psykologian, kieli- ja käännöstieteen (Kavén 2010: 43–45, 47) sekä lääketieteen, kriminologian, kasvatustieteen ja sosiologian näkökulmista (Salminen 2007: 21).

Sotalapsitutkimuksissa on kartoitettu esimerkiksi, millaisia henkisiä vaikeuksia sotalapsille on aiheutunut monista eroista. Räsänen (1988) on lääketieteen väitöstutkimuksessaan tarkastellut sotalapsuuden erokokemusten vaikutuksia aikuisiän psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen ja hyvinvointiin. Tutkimukseen osallistui 379 sotalasta ja vertailuryhmään 144 sota-ajan Suomessa ollutta henkilöä. Räsänen ei löytänyt ryhmien väliltä merkittäviä eroja. Elämässä pärjäämistä ovat tukeneet myönteinen elämänasenne, hyvät ihmissuhteet, onnistumisen kokemukset ja hyvä sopeutumiskyky. Kriisitilanteissa lapset ovat joustavia ja sopeutumiskykyisiä ja yksilön normaali kehitys ja kasvu riippuvat monesta tekijästä. (Räsänen 1988: 118–120.)

Yhtä lailla Lagnebro (1994) on tutkinut lastensiirottojen aiheuttamia erokokemuksia ja niiden vaikutuksia sotalasten identiteettiin ja aikuisikään. Hänen laadulliseen sosiaalityön

väitöstutkimukseensa osallistui 65 Ruotsissa asuvaa suomalaista sotalasta. Tulokset painottavat sotalapsuuden negatiivisia seurauksia, mikä johtunee tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista. Sotalasten kielelliset kokemukset olivat aiheuttaneet esimerkiksi kommunikaatiovaikeuksia ja kuulumattomuuden tunteita. Lagnebron mukaan tutkimukseen osallistuneet sotalapset eivät olleet toipuneet sotalapsuuden aiheuttamista traumaattisista kokemuksistaan, ja aikuisiälläkin he olivat kokeneet syyllisyydentunteita, identiteettiongelmia ja juurettomuutta. (Lagnebro 1994: 43, 86–87, 101–102, 121–122, 145–156, 168.)

Itse sotalapsena ollut Kavén (2010) on historian väitöstutkimuksessaan tarkastellut lastensiirto-operaation taustalla vaikuttaneita humanitaarisia ja poliittisia tekijöitä tutkimalla sota-ajan yhteiskunnallista keskustelua erilaisista asiakirjoista, raporteista ja sanomalehdistä. Vaikka lastensiirtoja pyrittiin perustelemaan humanitaarisilla syillä ja lasten hengen pelastamisella, syyt lastensiirtojen takana olivat moninaisia – usein poliittisia. Lastensiirroilla pyrittiin ensisijaisesti väestöpoliittisiin tavoitteisiin eli suomalaisten nuoren sukupolven hengen ja terveyden säilyttämiseen. Kavénin mukaan nämä tavoitteet eivät kuitenkaan toteutuneet, sillä Ruotsiin jäi pysyvästi noin 7100 lasta, minkä lisäksi monille sotalapsille aiheutui henkisiä vaikeuksia. Kavén pitääkin lastensiirtoja poliittisena virheenä, jolla oli ja on kauaskantoisia seurauksia. (Kavén 2010: 2–3, 21–23, 31, 87, 224, 240–242.)

Uudempiin tutkimuksiin sotalapsista kuuluvat myös Alastalon hoitotieteen pro gradu -tutkielma (2005) ja lääketieteen väitöstutkimus (2013), joissa hän on kartoittanut lapsuuden olosuhteiden ja varhaiselämän stressin yhteyttä myöhemmän iän elämäntilaan ja koettuun terveyteen. Molemmat tutkimukset pohjautuivat samaan kvantitatiiviseen aineistoon, ja niissä sotalasten tuloksia verrattiin samanikäisiin henkilöihin, jotka eivät olleet olleet sotalapsina. Pro gradu -tutkielmassaan (2005) Alastalo huomasi, että lapsuuden perheen ilmapiirillä ja olosuhteilla, esimerkiksi koulukiusaamisella ja perheen taloudellisilla ja alkoholiongelmilla, oli yhteys sotalasten nykyiseen elämäntilaan. Näiden tekijöiden vaikutus tutkimusajankohdan koettuun terveyteen ja elämänlaatuun oli suurempi sotalapsilla kuin ei-sotalapsilla. Kuitenkaan itse sotalapsuudella, sotalapseksi lähettämisiällä tai sotalapsimatkan pituudella ei ollut yhteyttä myöhemmän iän elämäntilaan. (Alastalo 2005: 48–53.) Sen sijaan väitöstutkimuksessaan (2013) Alastalo totesi sotalapsuuden ajoituksen ja keston olevan stressitekijöitä, jotka vaikuttivat myöhemmän elämän fyysiseen terveyteen ja hyvinvointiin. Ei-sotalasten ryhmään verrattuna sotalapsilla oli varhaisen erokokemuksen ja siitä johtuvan stressin takia suurempi riski sairastua myöhemmällä iällä kroonisiin tauteihin, kuten sydän- ja verisuonitauteihin ja tyyppin 2 diabetekseen. (Alastalo 2013: 9–11, 77.)

Sotalapsia on tarkasteltu myös Helsingin yliopistossa vuonna 2004 käynnistetyssä, muun muassa Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa Lapsi myrskyn silmässä: sotalapsi silloin ja nyt, jossa on kartoitettu lastensiirtojen pitkäaikaisia vaikutuksia sotalasten elämänsäkaareen monesta eri näkökulmasta. Hankkeen aineistona käytettiin pääasiassa Kansallisarkiston lasten kantakortistoja, joista valittiin satunnaisotannalla 2300 sotalapsena ollutta henkilöä, joista Suomessa asuviksi paikannettiin noin 1000. Näille henkilöille lähetettyyn kyselylomakkeeseen vastasi noin 68%. Sotalapsi-osallistujille valittiin verrokkiryhmä samanikäisistä, sodan Suomessa olleista henkilöistä. (Sandelin Benkö, Santavirta, Mattsson, Keinänen & Järventausta 2006: 181–184.) Hankkeen tutkimuksiin osallistui sekä suomenkielisistä että ruotsinkielisistä kodeista lähteneitä sotalapsia (Heilala ym. 2016: 123). Osatutkimuksissa on käytetty erilaisia tutkimusasetelmia, ja Heilala (2016) on tehnyt hankkeeseen väitöstutkimuksensa.

Kyseisen hankkeen osatutkimuksissa ei havaittu merkittäviä eroja sotalasten ja Suomeen jääneen verrokkiryhmän nykyisen hyvinvoinnin välillä. Perheestä irtautumisen, yksin lähtemisen ja pitkäaikaisen perheestä eron vaikutukset myöhempään hyvinvointiin riippuivat monista tekijöistä, kuten suomalais- ja ruotsalaiskodin ilmapiiristä ja yksilöllisistä sotalapsikokemuksista. Varhaislapsuuden ympäristöllä oli kuitenkin merkitystä lapsen myöhemmälle hyvinvoinnille ja koulu- ja työuralle. Hyvinvointia suojaaviksi tekijöiksi todettiin hyvä avioliitto, koulutus ja työ, vaikka monet sotalapset olivatkin kokeneet juurettomuuden ja irrallisuuden tunteita. Tutkimukset peräänkuuluttavat sitä, että suomalaisperheiden olisi pitänyt saada enemmän tukea ja apua sotalapsen kotiinpaluuhetkellä. (Santavirta 2010: 33–35; Heilala, Kalland, Komulainen, Solovieva & Santavirta 2014: 876–877; Santavirta & Santavirta 2014: 262; Heilala & Santavirta 2016: 583–586.)

Hankkeen tutkimustulosten mukaan sotalapsen äidinkielellä eli tässä yhteydessä ensin omaksutulla kielellä ja sotalapsuuden kielellisillä kokemuksilla näytti olleen jonkin verran vaikutusta sotalasten myöhempään elämään. Ruotsia ensikielenään omaksuneisiin sotalapsiin kokemukset eivät olleet vaikuttaneet niin laajasti kuin suomenkielistä kodeista lähteneisiin sotalapsiin, sillä he olivat kaikkein korkeimmin koulutettuja verrattuna sekä suomea ensikielenään omaksuneisiin sotalapsiin että verrokkiryhmän jäseniin. Sen sijaan suomenkielisiin sotalapsiin äidinkielen unohtaminen Ruotsissa näytti vaikuttaneen negatiivisesti: heillä oli aikuisiällä matalampi koulutustaso ja sosioekonominen asema kuin verrokkiryhmällä tai ruotsinkielisistä kodeista lähteneillä sotalapsilla. Ero ruotsinkielisten ja suomenkielisten sotalasten välillä johtunee siitä, että ruotsia ensikielenään omaksuneiden ei ole tarvinnut omaksua Ruotsissa uutta kieltä eikä opetella ensikieltään uudestaan Suomeen

palatessaan. Suomenkielisten sotalasten kokemat kielelliset haasteet ovat oletettavasti heijastuneet koulunkäyntiin ja sitä kautta koulutustasoon. (Heilala 2016: 43–44; Heilala ym. 2016: 126, 128.)

Sotalapsia on tutkittu myös monissa opinnäytetöissä. Esimerkiksi Soudunsaari (2014) on luokanopettajankoulutuksen pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut sotalasten koulumuistoja sekä ruotsalaisesta että suomalaisesta koulusta. Aittola (2010; 2017) ja Urpelainen (2012) ovat yhtä lailla tehneet pro gradu -työnsä sotalapsiin liittyen. Heidän tutkimustensa keskeiset tulokset esitellään alla. Kaiken kaikkiaan voidaan huomata, kieleen liittyviä asioita on käsitelty tai ainakin sivuttu monissa eri alojen tutkimuksissa. Tämä osoittaa, että kielelliset kokemukset ovat olleet keskeinen osa sotalapsuutta (Smeds 2000: 112).

Sotalapsista on tehty jonkin verran kielitieteellistä tutkimusta. Sotalasten kielellisiä kokemuksia on käsitelty muun muassa identiteettien, kielenvaihdon ja myöhemmän kielitaidon näkökulmista. Smeds (2000) on kasvatustieteiden lisensiaatintyössään tarkastellut 14 Ruotsista Suomeen palanneen sotalapsen muistikuvia kielenvaihtolanteista eri konteksteissa ja käsityksiä nykyisestä kielitaidostaan. Suurin osa osallistujista oli lähtöisin yksikielisestä, suomenkielisestä perheestä. Sotalasten kielenvaihto Ruotsissa suomesta ruotsiin oli tapahtunut helposti ja nopeasti samalla, kun lähes kaikki osallistujat olivat unohtaneet suomen kielen. Suomeen-paluusta ja suomen kieleen vaihtamisesta sotalapsilla oli erilaisia kokemuksia, vaikka suurimmalle osalle kielenvaihto ruotsista suomeen oli ollut vaikeaa. Nykyiseltä kielitaidoltaan Smeds jakoi tutkimuksen osallistujat yksi- ja kaksikielisiin, vaikkakin suurin osa oli jo unohtanut ruotsin kielen. (Smeds 2000: 90–99, 142, 160–162, 196, 242.) Smedsin tutkimus antaa vahvan pohjan kielitieteelliselle sotalapsitutkimukselle, sillä hän on käsitellyt keskeisiä sotalapsia koskettaneita kielellisiä kokemuksia. Omassa tutkimuksessani luon näihin teemoihin kokonaisvaltaisemman katsauksen asemoimalla ne osaksi osallistujien kielielämäkertaa.

Smedsin lailla Rossi (2006a; 2006b) on tutkinut suomalaisten sotalasten kielenvaihtoa ja kielellistä kehitystä sekä Ruotsin-ajan että Suomeen-paluun osalta. Hänen tutkimusaineistonsa koostui sotalasten haastatteluista sekä kirjeistä ja muista kirjallisista dokumenteista. Mielenkiintoista on se, että hänen haastateltamistaan sotalapsista osa oli sisaruksia keskenään. Rossin (2006a) mukaan ruotsin kielen omaksumiseen ja oppimiseen olivat vaikuttaneet monet kielelliset ja ei-kielelliset seikat, kuten traumaattiset sotakokemukset, ruotsalaisen perheen tuki ja koulukokemukset Ruotsissa. Sotalasten yhteydet Suomeen ja muihin suomalaisiin Ruotsissa olivat olleet satunnaisia, mikä oli vaikuttanut heikentävästi lasten äidinkieleen. (Rossi 2006a: 11–12.)

Suomeen-paluun jälkeen monilla sotalapsilla oli ollut vaikeuksia esimerkiksi suomenkielisessä koulussa. Ruotsista suomeen lainautuneet sanat olivat helpottaneet sotalapsia ymmärtämään suomalaisen perheen murretta. Ruotsin kieli oli kuitenkin vaikuttanut suomen kieleen esimerkiksi erilaisissa kielen konstruktioissa. Vähitellen useimmat sotalapset olivat unohtaneet ruotsin kielen, jos heillä ei ollut ollut mahdollisuuksia käyttää kieltä tai olla kontaktissa Ruotsin-perheen kanssa. (Rossi 2006a: 11–12; Rossi 2006b: 226–229.) Kokonaisuudessaan Rossin (2006a; 2006b) tutkimukset tarjoavat yksityiskohtaisia esimerkkejä sotalasten kielenvaihdosta ja kielellisistä vaikeuksista. Ne keskittyvät kuitenkin pääasiassa Ruotsin-aikaan ja aikaan heti Suomeen-paluun jälkeen. Tästä poiketen oma tutkimukseni luo kokonaiskuvaa tutkimuksen osallistujien kielellisistä kokemuksista hyödyntämällä kielielämäkertatutkimuksen lähtökohtia.

Sotalasten kielenvaihtoa, kielenoppimista ja kaksikielisyyteen kehittymistä on tutkinut myös Aittola, joka on sekä pohjoismaisen filologian (2010) että kasvatustieteen (2017) pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut aiheita Tanskaan lähetettyjen ja siellä tutkimushetkellä asuneiden sotalasten osalta. Aittolan tutkimukset täydentävät hyvin kuvaa sotalapsista, sillä suurin osa muusta sotalapsitutkimuksesta keskittyy Ruotsiin lähetettyihin sotalapsiin. Toisaalta Aittolan tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tulosten kanssa. Uuden kielen oppiminen oli koettu välttämättömänä, ja se oli tapahtunut nopeasti. Suomen kieli oli unohtunut Tanskassa, koska sen käyttöön oli ollut vain satunnaisia mahdollisuuksia. Osa tutkituista oli palannut Suomeen sotien jälkeen, mutta kaikki haastatellut asuivat tutkimushetkellä Tanskassa. Osa heistä oli edelleen kaksikielisiä. (Aittola 2017: 60–62.)

Aittola on uudemmassa pro gradu -tutkielmassaan (2017) tarkastellut kymmenen haastateltavan omia muistoja tutkimuksen teemoista narratiivisin menetelmin: hän on tehnyt haastattelujen pohjalta tarinoita, joita ei kuitenkaan asemoida osaksi elämäkerrallista tutkimusta, kuten tässä omassa tutkimuksessani teen. Aittolan tutkimus pohjautuu lapsen kielenomaksumisen ja kehitysvaiheiden teorioihin, mikä erottaa hänen tutkimuksensa selkeästi tämän tutkimuksen lähtökohdista. Lisäksi omassa tutkimuksessani painotan enemmän muistojen rakentuneisuutta ja identiteettien näkökulmaa.

Aittolan ohella Urpelainen (2012) on tarkastellut niitä sotalapsia, jotka jäivät tai muuttivat pysyvästi uuteen kotimaahansa. Hän on tutkinut Ruotsissa asuvien suomalaisten sotalasten kielellisiä ja kansallisia identiteettejä kyselylomakkeen ja yhden teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen osallistujat olivat ruotsalaistuneet, mikä näkyi myös heidän kansallisissa identiteeteissään. Suomalaisuus koettiin kuitenkin tärkeäksi esimerkiksi urheilukilpailujen yhteydessä. Monet sotalapsista osasivat monia kieliä, mikä saattaa osittain olla sotalapsuuden

ansiota. Kielitaito oli yhteydessä kansalliseen ja kielelliseen identiteettiin. Sotalapsuus ei kuitenkaan ollut ainoa asia, joka määrittäi tutkimuksen osallistujien identiteettiä. (Urpelainen 2012: 33, 66–68.) Urpelaisen tutkimuksesta poiketen oma tutkimukseni keskittyy Suomeen palanneisiin sotalapsiin, mikä täydentää kuvaa sotalasten kieli-identiteeteistä. On hyvä, että kieli-identiteettejä tutkitaan monin eri menetelmin: siinä, missä Urpelaisen tutkimus painottuu kyselyaineistoon, oma haastatteluaineistoni valottaa kieli-identiteettejä narratiivisina kokonaisuuksina.

Kielitieteellistä sotalapsitutkimusta ei ole aiemmin asemoitu osaksi nykyistä monikielisuuden tutkimusta, eli sotalasten kielellisiä kokemuksia ei ole tarkasteltu esimerkiksi kielellisten resurssien valossa. Sen sijaan muistitietotutkimuksen näkökulmia on sivuttu joissakin aiemmissa sotalapsitutkimuksissa; esimerkiksi jo mainitut Smeds (2000), Soudunsaari (2014) ja Aittola (2017) ovat tarkastelleet aineistojaan muistoina ja muistikuvina. Sotalasten kielielämäkertoja ei ole kuitenkaan tutkittu aiemmin, minkä lisäksi kieli-identiteettien tutkimusta tarvitaan lisää sekä Suomeen palanneiden että uuteen kotimaahansa jääneiden sotalasten osalta. Tämä tutkimus pyrkiikin lisäämään tietoa ja tuomaan uuden näkökulman sotalasten kielellisiin kokemuksiin hyödyntämällä narratiivisen ja muistitietotutkimuksen lähtökohtia.

Koska sotalapsia on tutkittu paljon, tässä luvussa ei varmastikaan ole esitelty aiempaa sotalapsitutkimusta tyhjentävästi. Aiempi sotalapsitutkimus toimii kuitenkin lähtökohtana tämän tutkimuksen tekemiselle, vaikka sen perusteella ei olekaan helppoa muodostaa kokonaiskuvaa sotalasten kokemuksista (ks. Kavén 2010: 37–38). Toisaalta erilaiset tutkimusasetelmat täydentävät toisiaan ja toisistaan eriävät tulokset muistuttavat, että sotalapsikokemukset ovat yksilöllisiä. Liiallisia yleistyksiä sotalapsista ei siis voi tehdä.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KÄSITTEET

3.1 Kieli sosiaalisen todellisuuden rakentajana

3.1.1 Sosiaalinen konstruktioismi

Sosiaalisella konstruktioismilla tarkoitetaan teoreettis-metodologista viitekehystä, joka vaikuttaa vahvasti esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen taustalla (Heikkinen 2002: 17–18; Jokinen 2016: 250; ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Sosiaalinen konstruktioismi tarkoittaa sellaista epistemologista näkemystä todellisuudesta, jossa kieli on merkittävässä roolissa: kieli ei ole vain todellisuuden kuvaamisen väline, vaan kielenkäytöllä itsessään tuotetaan sosiaalista maailmaa ja sen prosesseja (Nikander 2008: 413). Koska merkitykset tuotetaan tietyissä konteksteissa (Jokinen 2016: 252) ja ne uudistuvat koko ajan, sosiaalisen konstruktioismin mukaisesti todellisuudesta ei ole olemassa yhtä oikeaa tai perimmäistä tulkintaa ja totuutta (Heikkinen 2002: 17; Saastamoinen 2006: 175).

Sosiaalisesta konstruktioismista on monenlaisia suuntauksia. Esimerkiksi Hackingin (2000: 2, 6–7) mukaan sosiaalinen konstruktioismi voidaan nähdä niin, että todellisuutta ei ole olemassa sellaisenaan ennen vuorovaikutusta, merkityksenantoa ja historiaa eli kaikkea, mikä olisi voinut mennä toisinkin. Ajatusta todellisuudesta vain kielellisesti tuotettuna on kuitenkin kritisoitu, koska tällainen näkemys jättää ulkopuolelleen esimerkiksi ihmisen kulttuurisen toimijuuden, kokemuksellisuuden ja materiaalisuuden (Saastamoinen 2006: 178–179). Toisaalta Sintonen (1999: 45) muistuttaa, että kieli ja kertomus ovat välineitä näidenkin asioiden merkityksellistämiseen. Maltillisen konstruktioismin mukaisesti todellisuus onkin kulttuurisesti tulkittua, mutta se ei silti poissulje materiaalisen todellisuuden olemassaoloa, sillä esimerkiksi ihmisen biologinen olemus asettaa rajat kulttuuriselle muuntelulle (Heiskala 2000: 199–206).

Sosiaalisen konstruktioismin vahvistumista yhteiskuntatieteissä ja humanistisissa tieteissä on kutsuttu kielelliseksi käänteeksi, koska suuntauksen myötä merkityksiä, toimintatapoja ja identiteettejä ryhdyttiin tarkastelemaan enemmän kielen ja muiden semioottisten merkkijärjestelmien kautta rakentuvina (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Tässä tutkimuksessa kertomuksia, muistelua ja identiteettejä tarkastellaan vuorovaikutuksessa konstruoituina. Sosiaalinen konstruktioismi näkyy tämän tutkimuksen taustaoletuksissa, tutkimuskohteen valinnoissa ja tutkimuskysymyksissä sekä metodologisissa valinnoissa (ks. Jokinen 2016: 253). Kieli ja ei-kielellinen todellisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa

keskenään, koska tutkija sekä tarkastelee että tuottaa itse sosiaalista todellisuutta. (Jokinen 2016: 252–253.)

3.1.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivinen tutkimus tarkastelee kertomuksia tiedon rakentajina ja välittäjinä. Sanoina narratiivi ja narratiivinen tutkimus viittaavat latinan kielen sanoihin *narratio* (suom. kerronta, kertomus) ja *narrare* (suom. kertoa). Narratiivit ovat esimerkiksi puhuen tai kirjoittaen välitettyjä kokonaisuuksia, jotka sisältävät kerronnallisia elementtejä. (Heikkinen 2002: 15–16, 19.) Kertomuksissa on olennaista se, miten ja missä järjestyksessä asiat esitetään. Lisäksi kertomuksessa on oltava vähintään kaksi toisiinsa kausaalisuhteessa olevaa tapahtumaa, jotta muutos on mahdollinen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 189–190.)

Käsitteiden narratiivi ja narratiivinen tutkimus määrittely on haastavaa, sillä niitä käytetään monella tieteenalalla. Niiden määritelmät voivat siksi erota hyvinkin paljon toisistaan. (Barkhuizen 2013: 2–3.) Tämän tutkimuksen kontekstissa narratiivilla tarkoitetaan haastattelutilanteessa tuotettua kerronnallista puhetta, jota tarkastellaan elämäkerrallisena tuotoksena. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005: 193–194) mukaan koko haastattelua voi pitää yhtenä narratiivina, joka on tuotettu haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa. Siksi pyrin tiedostamaan oman roolini aineiston keruussa ja analyysissä. Haastattelujen sisältä on myös löydettävissä yksittäisiä narratiiveja, jotka käsittelevät yksityiskohtaisesti jotakin muistoa tai kokemusta. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä **narratiivi** ja **kertomus** toistensa synonyymeina.

Kertomukset eivät ole olemassa sellaisinaan, vaan ne syntyvät vasta, kun tapahtumat kerronnallistetaan eli kun kertoja muistelee, valitsee, tulkitsee ja antaa tapahtumille erilaisia merkityksiä (Hyvärinen 2014: 32–33). Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti kertomukset rakentuvat vuorovaikutuksessa (Heikkinen 2002: 17), eli narratiivisuus on kielellistä ja sosiaalista toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 105). Kertomuksissa hyödynnetään kulttuurisia ja yhteisöllisiä resursseja, mikä tekee niistä yhtä aikaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tapoja rakentaa todellisuutta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 105–106).

Kertomukset muuttavat muotoaan koko ajan niin kertojan kuin tutkijan mielessä, mutta myös kertomishetkessä (Bold 2012: 17; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 201). Kertoja, joka toistaa samaa kertomusta useissa konteksteissa, tulkitsee sitä matkan varrella, ja näin kertomus saattaa muuttaa muotoaan (ks. Squire 2008: 44). Sotalapset ovat todennäköisesti kertoneet kokemuksistaan eri yhteyksissä. Myös tutkija tulkitsee kuulemaansa suhteessa omiin

kokemuksiinsa ja aiempaan tietoonsa (Heikkinen 2002: 17; Bold 2012: 17), mistä syystä tutkijan läsnäolo on oleellinen osa tutkimustilannetta ja kertomisen tilaa (Kuusisto-Arponen 2008: 173). Kertomusten tulkinta ja uudelleen konstruointi elävät koko ajan, eikä tutkija voikaan saada käsiinsä objektiivista kuvaa maailmasta (Heikkinen 2002: 17–18). Koska kertomisen kontekstit vaikuttavat kerrottuihin narratiiveihin, esimerkiksi sosiokulttuurinen ja historiallinen konteksti on hyvä huomioida narratiivisessa tutkimuksessa (Pavlenko 2007: 175–177).

Narratiivisessa tutkimuksessa tilaa annetaan yksilön omille merkityksenannoille, tunteille ja tulkinnoille (Bold 2012: 13), mikä on Heikkisen (2002: 18) mukaan narratiivisen tutkimuksen vahvuus. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan sotalasten kielellisille resursseilleen ja kokemuksilleen antamia merkityksiä ja annetaan ääni heidän muisteluilleen ja muistamattomuudelleen, käsityksilleen ja kertomuksilleen. Narratiivinen tutkimus taipuu moneen: narratiivisuutta ja narratiiveja voidaan Heikkisen (2002) mukaan tarkastella konstruktionistisena tutkimussuuntauksena, tutkimusaineistona, analyysimenetelminä tai työkaluina käytännön sovelluksissa. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näkyy kolmessa ensin mainitussa eli niin tietoteoreettisena lähtökohtana kuin aineistonkeruu- ja analyysimenetelmissä. Kertominen nähdään tapana ymmärtää sekä tuottaa tietoa ja identiteettejä (ks. Barkhuizen 2013: 7–8).

3.1.3 Muistelu ja muistitietotutkimus

Muisti kytkeytyy vahvasti sekä yksilön että yhteisön olemassaoloon, kokemuksiin ja merkityksenantoihin. Muistin avulla asiat voidaan hahmottaa ajalliseksi jatkumoksi, ja kulttuuri perustuu paljolti sille, mitä yhteisö muistaa. Muistelun avulla välitetään eteenpäin jaettuja kulttuurisia merkityksiä. Yksilöllinen muisti on aina osa historiallista, sosiaalista ja kulttuurista muistia, minkä takia se rakentaa kuvaa kollektiivisesta muistista. (Korkiakangas 2005: 129, 145.)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat Suomeen palanneiden, nyt jo eläkeikäisten sotalasten haastattelut, jotka käsittelevät pääasiassa lapsuuden kokemuksia. Koska haastatteluissa palataan jopa 70 vuoden taakse, on olennaista käsitellä haastattelupuhetta muistitietona. Muistitieto (*oral history*) tarkoittaa tietoa, joka perustuu tiedonantajan muistiin, ei kirjallisiin lähteisiin. Sen luotettavuutta lisää se, että muistelija puhuu omista kokemuksistaan, sekä se, että samasta teemasta on monen tiedonantajan antamaa muistitietoa. Muistitiedon kertomishetki ja

esimerkiksi siinä vaikuttavat henkilökohtaiset ja kulttuuriset arvot vaikuttavat tuotettuun muistitietoon ja sen tulkintaan. (Apo & Kinnunen 2001: 37.)

Muistelija muistaa ja kertoo ensisijaisesti itselleen tärkeät kokemukset, eli muistitiedon merkityksellisyys rakentuu subjektiivisesti (Korkiakangas 2005: 129; Taylor 2010: 60–61). Muistitieto kertoo enemmän muistelijan kokemuksilleen antamista merkityksistä ja siitä, mitä hän uskoo tapahtuneen, kuin todellisista tapahtumista tai kokemuksista (Miettunen 2010: 169). Muistellut asiat eivät välttämättä ole yleispäteviä totuuksia, vaan tärkeämpää on niiden totuudellisuus ja merkityksellisyys kertojalleen (Aittola 2017: 32). Muistitietoa on siksi käsiteltävä nimenomaan muisteltuna ja kertojan tulkitsemana, eikä muistitietotutkimuksessa muisteltuja asioita voi irrottaa muistelun ja kertomisen konteksteista (Korkiakangas 2005: 129). Tässä tutkimuksessa käytänkin muistitieto-käsitteen sijasta termiä **muistelu**, joka Korkiakankaan (2005) mukaan korostaa sitä, että muistelija rakentaa ja tulkitsee kertomaansa hetkessä. Tiedonmuodostus näyttäytyy tällöin prosessinomaisena ja kerronnallisena. (Korkiakangas 2005: 133.) Tällä tavoin ymmärrettynä muistitieto näyttäytyy konstruktivisena, ja näin ollen muistitietotutkimus luo tiedosta rekonstruktioita (Fingerroos & Peltonen 2006: 10).

Muisti ja kertomus ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa (Hyvärinen 2014: 31). Muistelu ja muistot kytkeytyvät narratiivisen kerronnan kautta yksilön identiteettiin, sillä muistot muodostavat jatkumon menneestä tähän päivään ja selittävät sitä, kuka yksilö on (Taylor 2010: 57). Muistia ei voi kuitenkaan ajatella jatkuvana ja yhtenäisenä tarinana, joka on valmiina ihmismielellä. Kertomukset ja kertominen voivat kuitenkin auttaa muistamisessa ja muistin tarkastelussa. (Hyvärinen 2014: 39.) Muisteluhetkessä mennyt ja nykyhetki kietoutuvat yhteen: muistelijalla on kaksoisrooli sekä kerrottuna subjektina että tämän hetken kertojana, jolla on mahdollisuus arvioida ja tarkastella kerrottua (Taylor 2010: 60–61). Näin ollen kertomisen prosessissa muisti ja liikkuminen ajan eri tasojen välillä ovat olennaisia, ja ne kyseenalaistavat kertomuksen lineaarisen eheyden (Hyvärinen 2014: 32).

Kavénin (2010: 245) mukaan sotalapsilla saattaa olla torjuttuja muistoja; etenkin lähtö sotalapseksi ja paluu Suomeen ovat olleet monelle sotalapselle vaikeita kokemuksia. Ajan kuluessa muistot voivat vääristyä, kun positiiviset asiat halutaan muistaa ja huonot muistot unohtaa (Heilala ym. 2014: 877). Myös unohdetut ja vaietet asiat ovat mielenkiintoisia, koska muisti ja unohdus ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa (Korkiakangas 2005: 139). Kaikkea ei voi muistaa ja kertoa eteenpäin, minkä takia muistelu ja kertominen vaativat aina valintoja. Kerrottu ja muistettu lopputulos on siis aina yksi mahdollinen versio monista. (Taylor 2010: 59.) Ihminen muistaa yleensä paremmin tavallisuudesta poikkeavat asiat, minkä takia muutos

onkin kertomusten olennainen elementti. Kertomukset ovat siis itsessään merkityksellisiä ainakin niiden kertojalle, koska muutos tekee niistä muistamisen arvoisia. (Hyvärinen 2014: 33–34.)

Muistitietotutkimuksen kohteena ovat usein marginaaliin jäävät tai unohtuneet kokemukset ja yhteisöt. Tavoitteena on tällöin tuoda esille tutkimuksen osallistujien näkökulmia ja näin haastaa vallitsevia totuuksia. (Fingerroos & Haanpää 2006: 27–30.) Epistemologisesti tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtävään muistitietotutkimukseen, joka keskittyy tiedonantajien omiin tulkintoihin ja rakentaa moniäänistä ja monimerkityksistä rekonstruktiota menneestä. Ymmärtävän muistitietotutkimuksen lähtökohdat sopivat hyvin moninkertaiseen tapaustutkimukseen (ks. Stake 2006: vi), sillä menneisyydestä ei pyritä tavoittamaan yhtä todellista kuvaa, vaan tuloksena on valitun metodologian avulla saavutettu tulkinta. (Fingerroos & Haanpää 2006: 33, 39.)

Muistitietotutkimuksessa yksilöllisten muistojen nähdään kietoutuvan yhteen kollektiivisen muistin kanssa, sillä kärjistetyksi sanottuna se, mikä ei ole yhteisesti muisteltavissa, on unohdettua. Muisteluhetkessä asiat tuotetaan kielellisesti yhteisesti muokattaviksi, tulkittaviksi ja arvioitaviksi, jolloin yksilölliset kokemukset muuttuvat osaksi kollektiivista muistia. Kollektiivinen muisti voidaan määritellä julkiseksi historiaksi, jota tarkastellaan historiallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta ja johon yksilölliset kokemukset suhteutetaan. (Korkiakangas 2005: 135–136.) Tässä tutkimuksessa sotalasten muistelua tarkastellaan yksilöiden osalta, vaikka samalla tutkimukseen osallistuneet liittyvät osaksi kollektiivista muistia esimerkiksi kertomalla sotalapsi-ilmiöstä yleensä. Aineistossa omaelämäkerralliset muistot yhdistyvät kuultuun, sotalapselle kerrottuun muisteluun ja kulttuurisesti jaettuun, yhteiskunnalliseen lastensirtojen muistoon. Muistelusta voi olla mahdotonta erottaa sitä, mitkä asiat muistetaan itse ja mitkä asiat muistetaan siksi, että niistä on kuultu monia kertomuksia (Hyvärinen 2014: 33).

On mielenkiintoista pohtia, millä tavalla sotalapsen ja heidän kokemuksensa ovat olleet ja ovat osa kollektiivista muistia. Sotien jälkeen Suomessa keskityttiin maan jälleenrakennukseen, ja Kavénin (2010: 248, 250–251) mukaan sotilasten kokemukset sivuutettiin. Ne on saatettu sivuuttaa myös siksi, että sotien jälkeen lasten kokemuksia ei välttämättä ole pidetty tärkeinä tai lapset on nähty ”vain” lapsina. Gittinsin (2015) mukaan käsitykset lapsuudesta ja lapsen kokemuksista ovat kuitenkin muuttuneet ja muuttuvat jatkuvasti. Aikuiset rakentavat käsityksiä lapsuudesta ja sen merkityksistä historiallisten ja kulttuuristen kontekstien rajoissa tehden samalla eroa aikuisuuteen. (Gittins 2015: 35.) Nykyisin lapsuudelle ja sen

kokemuksellisuudelle annetaan todennäköisesti erilaisia merkityksiä kuin toisen maailmansodan aikaan.

Korkiakankaan (2005: 143) mukaan kollektiivinen muisti on aina sidoksissa kunkin historiallisen kerronta-ajankohdan mentaaliseen ilmapiiriin ja arvostuksiin, minkä takia se myös muuttuu. Aktiiviset sotalapset ovat itse tuoneet kokemuksiaan esille muistelukirjallisuuden ja yhdistystoiminnan kautta, ja heistä on tehty paljon tutkimusta. Sotalapsiyhdistykset ylläpitävät ja edistävät kollektiivista muistia sotalasten osalta; tosin silloinkin yksilöt tarkastelevat lastensiirtoja omien kokemustensa näkökulmasta ja näkevät ne esimerkiksi positiivisena tai negatiivisena asiana (Kavén 2010: 264–266; ks. myös Kuusisto-Arponen 2008). Tämän tutkimuksen kannalta onkin tärkeää tarkastella sitä, miten tämän tutkimuksen osallistujat suhtautuvat lastensiirtoihin ja millaista kollektiivista muistia he tuottavat omalla kerronnallaan. Muistelu nimittäin rakentaa myös ryhmäidentiteettejä (Miettunen 2010: 175), eli esimerkiksi käsityksiä siitä, millaisia sotalapset ovat ja mitä he ovat kokeneet.

3.2 Yksilö ja muuttuva kielenkäyttö

3.2.1 Monikielisyys ja kielitaito kielellisinä resursseina

Tämän tutkimuksen osallistujille kielet ja monikielisyys ovat olleet ja ovat edelleen läsnä arjessa. Siksi tässä tutkielmassa äidinkieltä ja muita omaksuttuja tai opittuja kieliä tarkastellaan rinnakkain, **kielellisen repertoarin** ja **kielellisten resurssien** näkökulmasta. Tällainen ymmärrys monikielisyudesta ja kielitaidosta korostaa kielellisten taitojen kirjoa ja näkee yksilön ja yhteisön kielenkäytön moninaisena ja alati muuttuvana (Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010: 18). Samalla se hämärtää äidinkielen ja muiden kielten välisiä rajoja (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 117).

Perinteisesti kaksi- ja monikielisyys on ymmärretty kielitaidoksi, jossa eri kielet ovat erillään. Kielistä puhutaan erillisinä järjestelminä esimerkiksi kieltenopetuksen yhteydessä, vaikka sociolinguistiikan näkökulmasta eri kielten rajojen määrittely on haastavaa ja ehkä tarpeetontakin. Käsitettä kieli (*a language*) voidaan näin ollen pitää sosiokulttuurisena konstruktiona ja ideologiana, jonka taustalla vaikuttaa kansallisromanttinen ajatus yhdestä maasta ja yhdestä kielestä. (Jørgensen & Varga 2011: 50–54.) Yhtä lailla äidinkielen käsite voidaan nähdä abstraktiona (Nikanne 2002: 16).

Kieli on kuitenkin alati muuttuvaa ja itsessään moninaista kaikkine murteineen, rekistereineen, diskursseineen ja kielenkäyttötapoineen (Nikanne 2002: 16; ks. myös Dufva & Pietikäinen 2009: 5–6). Heteroglossinen kielikäsitys näkee kielen puhuttujen ja kirjoitettujen kielimuotojen kirjona (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen 2002: 15) eli luontaisesti muuttavana ja tilanteisena (Pietikäinen ym. 2010: 19). Näkemys kielestä heteroglossisena ja erilaisina resursseina palautuu Bahtinin ajatuksiin (Pietikäinen ym. 2010: 19). Filosofin Mihail Bahtin käsitti kielen dialogisena, sosiaalisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä, joka rakentuu moninaisista ja kerrostuneista kielimuodoista ja joka kietoutuu tiiviisti kielenkäyttäjiin ja heidän arvoihinsa. Kieli pyrkii muuttumaan jatkuvasti, koska sitä ohjaavat erilaiset ryhmät yhdistävät ja erottavat voimat. Kieltä tuleekin tutkia ennen kaikkea sen toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmista. (Lähtenmäki 2002: 179–180, 186–187, 198–199.)

Lisääntyvä moninaisuus kasvattaa entisestään tarvetta tarkastella kieltä eri tavalla. Blommaertin (2010: 1–2) mukaan globalisaation prosessit ja diskurssit pakottavat sociolinguistiikkaa uudistumaan: kieli on nähtävä liikkuvana osana sosiaalista systeemiä. Kielet liikkuvat ihmisten mukana, ja kieli on ilmiönä erilaisia vuorovaikutuksen, multimodaalisuuden, teknologian, luku- ja kirjoitustaidon ja monikielisuuden resursseja, joita eri yksilöillä ja yhteisöillä on eri tavoin käytössään erilaisissa historiallisissa, poliittisissa ja sosiokulttuurisissa konteksteissa. Blommaert puhuu niin sanotusta typistetystä (*truncated*) monikielisuudesta, koska yksilön kielellisen repertoarin voi ajatella koostuvan monista, eri konteksteissa ja eri tavoin kehittyneistä paloista tai kielitaidon osa-alueista. Käsite pyrkii kuvaamaan monikielisen yksilön osaamista perinteisiä käsityksiä tarkemmin. Erot resursseissa ja kielenkäytössä luovat yksilöille ja yhteisöille identiteetti- ja roolikategorioita. (Blommaert 2010: 5–6, 23, 103–106.)

Kielen moninaisuuden seurauksena on se, että yksilön kielelliset resurssit ovat moninaisia ja vaihtelevia (Pietikäinen ym. 2010: 19), ja ne heijastelevat kielenkäyttäjän identiteettiä, taustaa ja yhteisöjä, joissa hän on viettänyt aikaa (Blommaert 2010: 103). Näin ollen jokainen yksilö on luonnollisesti monikielinen; multimodaalisia ja heteroglossisia resursseja hallitseva, käyttävä ja kehittävä olento (Dufva ym. 2011: 110, 112). Yksilö ei siis käytä kieltä tai murteita, vaan erilaisia piirteitä, jotka luetaan kuuluvaksi johonkin kieleen tai kielimuotoon (Jørgensen & Varga 2011: 53). Kukaan ei siis voi hallita kieltä – edes äidinkieltään – kokonaan tai ”täydellisesti” (Blommaert 2010: 103; Dufva ym. 2011: 112), vaikka arjessa tällaisiin kielikäsitteisiin törmääkin.

Käsitettä **äidinkieli** on kuitenkin vaikea ohittaa, koska se esiintyy tämän tutkimuksen aineistossa tiuhaan. Sen määrittely on ongelmallista, sillä äidinkieltä voi tarkastella usean kriteerin kautta. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan äidinkielen voi määrittellä ensimmäisenä

opituksi, parhaiten hallituksi, eniten käytetyksi tai identiteetin kannalta läheisimmäksi kieleksi. Skutnabb-Kangas suosii määritelmää äidinkielestä ensimmäisenä opittuna kielenä, johon yksilö samaistuu. (Skutnabb-Kangas 1988: 35, 38.) Nikanne (2002) sen sijaan korostaa kielen luonnollista moninaisuutta ja määrittelee äidinkielen joukoksi niitä kielimuotoja, jotka ovat variantteja yksilön lapsuudessa omaksumastaan kielimuodosta. Identifioituminen tiettyyn kieliyhteisöön määrittää äidinkieltä. (Nikanne 2002: 33.) Tässä tutkimuksessa äidinkielen käsitettä määrittää ensisijaisesti kielen oppiminen lapsuudessa ja kieleen identifioituminen. Toisaalta pyrin tietoisesti välttämään äidinkielen käsitettä ja jonkin kielen asettamista ensisijaiseksi, koska äidinkielen käsitettä ei voida määritellä tyhjentävästi. Pyrin tarkastelemaan kaikkia kieliä yhtä arvokkaina ja kielellisten resurssien näkökulmasta.

Eri tilanteissa kielelliset resurssit saavat erilaisia arvoja, sillä kielenkäytön normit ja tavat vaihtelevat kontekstin mukaan (Blommaert 2010: 3, 12, 22). Yksilö ei siis voi yksinään vaikuttaa tilanteeseen kielenkäyttöön, vaan siihen vaikuttavat tilanteiden ja vuorovaikutuksen asettamat reunaehdot ja valtasuhteet (Pietikäinen 2010: 13–14; Pietikäinen ym. 2010: 20). Myöskään erilaisissa yhteiskunnallisissa prosesseissa ja eri aikakausina kielelliset resurssit ja monikielisyys eivät ole arvovapaita (Pietikäinen 2010: 9–11). Onkin olennaista kysyä, miten, miksi ja kenen toimesta kielellisiä resursseja arvioidaan kussakin kontekstissa, ja mitä siitä seuraa (Heller 2008: 517). Blommaert (2010: 3) muistuttaa, että sosiolingvistisessä tutkimuksessa kieltä ja kielenkäyttöä ei voida erottaa kontekstistaan.

Kielellistä repertoaria ja resursseja voi eritellä esimerkiksi kielten käyttötarkoitusten tai -tilanteiden mukaan tai sen mukaan, missä kielet on opittu ja miksi (Pietikäinen 2010: 14). Tässä tutkimuksessa kielellisiä resursseja tarkastellaan niiden oppimisen, unohtamisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Kielirepertoarin tarkastelussa annetaan tilaa tutkimuksen osallistujien omille käsityksille heidän kielitaidostaan ja kielellisistä resursseistaan, vaikka samalla analyysissa sitoudutaan yllä kuvattuun käsitykseen monikielisydestä. Tästä kerron lisää seuraavassa luvussa.

3.2.2 Erilaisia käsityksiä muuttuvasta kielitaidosta

Kielitaito ja kaksi- tai monikielisyys eivät ole muuttumattomia asioita, vaan ne muokkautuvat ja ovat jatkuvassa liikkeessä yksilön elämän aikana, kun kielellisiä ja semioottisia resursseja unohdetaan ja opitaan (Dufva ym. 2011: 117; ks. myös Lindgren 2000; Mononen 2013). Kielitaidon kehittymiseen ja muuttumiseen vaikuttavat monet sosiaaliset ja yksilölliset tekijät

(Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 168), esimerkiksi ne kieliyhteisöt ja -ympäristöt, joissa yksilö elää elämänsä aikana (Mononen 2013: 66).

Sotalapset ovat eri elämänvaiheissa omaksuneet, (uudelleen)oppineet, unohtaneet ja hallinneet erilaisia kielellisiä resursseja, mikä on samalla vaikuttanut heidän jo omaksumiinsa tai oppimiinsa kielellisiin resursseihin. Tutkijana sitoudun ensisijaisesti edellisessä luvussa kuvattuun monikielisyysden tutkimukseen ja tarkastelen tutkimuksen osallistujien kielellisiä kokemuksia resurssien näkökulmasta.

Kuitenkin minulla kielentutkijana on tutkimukseni osallistujiin verrattuna jossain määrin eri käsitykset esimerkiksi kielellisten resurssien oppimisesta, unohtamisesta ja kielestä itsessään (ks. myös Mononen 2013: 231). Tutkimuksen osallistujat ei-kielentutkijoina eli ns. maallikoina sanallistavat kielellistä repertoariaan ja kielikäsitteitänsä hyvin kielikohtaisesti ja perinteisesti. He puhuvat esimerkiksi kielen totaalisesta unohtamisesta tai kielen puhumisesta ”täydellisesti” (ks. Virtanen 2011). Analyysissa sivutaan myös osallistujien käsityksiä ruotsin ja suomen murteista. Koska narratiivisessa tutkimuksessa annetaan tilaa tutkimuksen osallistujien omille merkityksenannoille ja käsityksille (ks. luku 3.1.2), tämä tutkimus sivuaa väistämättä kansanlingvistiikan tutkimusnäkökulmia. Kansanlingvistiikalla (*folk linguistics*) tarkoitetaan ei-kielitetieteilijöiden eli ns. maallikoiden ja tavallisten kielenkäyttäjien kieliä, kielimuotoja, kielenpuhujia ja kielenoppimista koskevien käsitysten, asenteiden ja mielipiteiden tutkimusta (Preston 1989: 2; Palander 2011: 11–13; Mielikäinen & Palander 2014: 11; ks. myös Mononen 2013: 118–123).

Myös aiemmassa kielitieteellisessä sotalapsitutkimuksessa (esim. Smeds 2000; Rossi 2006a, 2006b) on käsitetty kielet toisistaan erillisinä olevina järjestelminä. Koska oma tutkimukseni ponnistaa aiemman tutkimuksen pohjalta, koen oleelliseksi esitellä tässä luvussa kielenvaihdon, attrition ja kielen ylläpitämisen käsitteet lyhyesti, vaikka niiden tutkimuksessa käsitys kielestä eroaakin tämän tutkimuksen lähtökohdista. Analyysiluvuissa pyrin yhdistämään aiemman tutkimuksen, tutkimukseni osallistujien ja teoreettisten lähtökohtieni erilaiset näkökulmat puhua kielellisistä kokemuksista ja kieleen liittyvistä teemoista (ks. Mononen 2013: 37). Tällä tavoin voin tehdä näkyväksi eroa aiemman tutkimuksen ja oman tutkimukseni välillä.

Kielenvaihto voidaan määritellä prosessiksi, joka alkaa yksikielisydestä ja päättyy yksikielisyyteen toisella kielellä. Prosessin eri vaiheissa yksilö tai yhteisö on eri tavoin kaksikielinen, kun yksilön tai yhteisön kompetenssi eri kielten osalta vaihtelee. Kielenvaihdossa toisen kielen käyttöala supistuu ja jonkin toisen kielen käyttöala laajenee. Mallilla voidaan tarkastella sekä yksilön kielenvaihtoa että useammin tutkittua sukupolvien

aikana tapahtuvaa yhteisön kielenvaihtoa. Yksilön kohdalla kielenvaihto ei välttämättä tarkoita sitä, etteikö hän käyttäisi myös ensin osaamaansa kieltä. Voidaankin puhua sekä osittaisesta että totaalaisesta kielenvaihdosta. (Tandefelt 1988: 17–19.)

Kielenvaihto liittyy vahvasti kielen attritioon. **Kielen attritiolla eli rappeutumisella** voidaan tarkoittaa sekä yksittäisen kielenpuhujan kielitaidon rapautumista että hidasta kielikuolemaa, joka voi koskettaa koko kieliyhteisöä (Riionheimo 2013: 13). Tässä tutkimuksessa attritio rajautuu koskemaan yksittäisen puhujan kielenhallintaa, jolloin on kyse tiettyjen kielellisten resurssien hallinnan heikkenemisestä tai menettämisestä suhteessa aiempaan osaamiseen. Kielentutkimus on usein keskittynyt ulkoisten tekijöiden aiheuttamaan kielen rappeutumiseen, joka käsittää sekä harvinaisemman ensikielen attrition että hyvin tavallisen toisen tai vieraan kielen rapautumisen tai unohtumisen (Riionheimo 2013: 16).

Sotalasten kohdalla kielenvaihdot ja kielen attritiot eli kielellisten resurssien muutokset kytkeytyvät kieliympäristön muutoksiin. Monet heistä ovat kohdanneet ensimmäisenä opittujen kielellisten resurssien rapautumisen eli ensikielen attrition, jonka Riionheimo (2013: 17) määrittelee ensimmäisenä opitun kielen käytön vähenemiseksi ja lopulta taantumiseksi samalla, kun yksilö kommunikoi pääasiassa toisella, dominoivalla kielellä. Ensikielen attritiolla on yleensä kyse enemmän kielen aktivoimisen vaikeudesta kuin kokonaan menettämisestä, ja kieli voikin palautua, jos sitä pääsee käyttämään aktiivisesti (Riionheimo 2013: 17). Voi siis olla, etteivät sotalapset ole kokonaan unohtaneet ensimmäisenä oppimansa kielen resursseja, vaikka tämä onkin yleinen kokemus. Moni sotilapsi on kokenut myös sotalapsena omaksuttujen kielellisten resurssien rapautumista. Attritiota voi tapahtua monella tavalla ja eri laajuuisena, sillä siihen vaikuttavat monet kielenkäyttäjään ja ulkoiseen ympäristöön liittyvät tekijät, esimerkiksi ikä, lukutaito, kielenkäyttömahdollisuudet ja kulttuurinen konteksti (Köpke 2007: 26–31).

Kielitaidon ylläpitämistä on tutkittu paljon muun muassa suomalaisten siirtolaisten ja kielivähemmistöjen osalta. Esimerkiksi Kovács (2004) on kartoittanut australiansuomalaisten kielenvaihtoa ja kielitaidon ylläpitämistä. Kielen säilymiseen ja ylläpitämiseen vaikuttivat niin yhteiskunnalliset kuin yksilölliset tekijät; esimerkiksi suomen kielen ylläpitämisen ei välttämättä koettu olevan hyödyllistä Australiassa. (Kovács 2004: 216, 219.)

Straszer (2010; 2011) on tutkinut Suomessa ja Ruotsissa asuvien unkarilaistaustaisten aikuisten unkarin kielen käyttöä ja kieli-identiteettejä. Suomenunkarilaiset suhtautuivat monin eri tavoin positiivisemmin unkarin kieleen kuin ruotsinunkarilaiset: he olivat esimerkiksi ruotsinunkarilaisiin verrattuna käyttäneet enemmän unkaria lapsuudessaan, he osasivat ja käyttivät unkaria edelleen enemmän ja he olivat kiinnostuneempia välittämään unkarin kielen seuraavalle sukupolvelle. Straszerin mukaan tämä johtuu unkarilaisten erilaisesta statuksesta

Suomessa ja Ruotsissa. Suomessa unkarilaisiin suhtaudutaan positiivisesti ns. veljeskansana kulttuurihistoriallisista syistä, kun taas Ruotsissa unkarilaisiin suhtaudutaan neutraalisti tai jopa negatiivisesti. Erot johtuvat ryhmien historiallisista taustoista sekä Suomen ja Ruotsin erilaisista maahanmuuttopolitiikoista, mitkä taas heijastuvat yksilöiden ja vähemmistöryhmien sopeutumiseen sekä haluun ja mahdollisuuksiin ylläpitää omaa kielitaitoaan ja kulttuuriaan eri maissa. Myös maahanmuuton syyllä voi olla vaikutusta. Työn perässä muuttaneet unkarilaiset olivat halukkaampia ylläpitämään kielitaitoaan, mikä voi indikoida halua palata Unkariin. Sen sijaan pakolaistaustaiselle yksilölle paluu voi olla vaikea, mikä voi vaikuttaa kielitaidon ja kulttuurin ylläpitoon. (Straszer 2010: 206–213; 2011: 289–291, 312–313.)

3.3 Kieli ja identiteetti

3.3.1 Erilaisia näkökulmia identiteettiin

Identiteetin sosiolinguistiikka tutkii sitä, miten ihmiset rakentavat kielellä omaa ja muiden identiteettejä, yhteenkuulumista ja erottautumista (Omoniyi & White 2006: 1). **Identiteetti** on kuitenkin monimutkainen ja kiistelty käsite, jota on pyritty määrittelemään eri tavoin tieteenalasta ja ajasta riippuen (Iskanus 2006: 39). Identiteetin käsitteen avulla määritellään yksilön ja yhteisön yhteenkuuluvuutta ja samuutta, mutta myös erontekoa suhteessa muihin. Se muovautuu sekä yksilön omien että muiden käsitysten ja määritelmien mukana. (Pöyhönen 2004: 133.) Identiteetti vastaa siis kysymykseen ”Kuka tai mikä minä olen?” (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 183).

Sosiaalipsykologiassa identiteetillä tarkoitetaan yksilön tai ryhmän käsityksiä ja kokemuksia itsestään ja omasta kuulumisestaan johonkin (ks. Iskanus 2006: 39, 42). Sosiaalipsykologian käsitys identiteetistä voi näyttäytyä essentialistisena (Hall 1999: 249–250; ks. myös Iskanus 2006), koska sille on tyypillistä ajatus pysyvästä sisimmästä (Pietikäinen ym. 2002: 11). Essentialistiseen identiteetikäsitykseen kuuluu se, että saman ryhmän jäseniä yhdistävät tunnusmerkit, kuten kieli, kansallisuus ja yhteinen historia. Tällainen näkemys identiteetistä voi jyrkimmillään sulkea pois ryhmän sisäisen erilaisuuden ja muutoksen mahdollisuuden. (Pietikäinen ym. 2002: 11.) Sosiaalipsykologisen identiteetikäsityksen mukaan kieli voidaan nähdä etnisen identiteetin merkkinä, minkä takia näkemystä on kritisoitu yksinkertaistavasta yksikielisestä ja -kulttuurisesta näkökannasta (Pavlenko & Blackledge 2004: 4–7).

Tässä tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti kielellä tuotettuna, tarkemmin sanottuna diskursiivisena ja narratiivisena. **Diskursiivinen identiteettikäsitys** on hyvin erilainen verrattuna yllä kuvattuun sosiaalipsykologian identiteettikäsitkseen (Pöyhönen 2004: 140), sillä siinä identiteetti ymmärretään ennemminkin toiminnalliseksi kategoriaksi kuin ihmisen pysyväksi ominaisuudeksi (Jokinen & Juhila 2016: 282). Diskursiivisella identiteetillä tarkoitetaan kielellisesti vuorovaikutuksessa rakentuvaa ja siksi tilanteista ja muuttuvaa identiteettiä (Pöyhönen 2004: 140). Identiteettiä rakennetaan kielellisten valintojen, diskurssien ja muiden diskursiivisten tekojen avulla (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 63–64, 73). Identiteetti näyttäytyy prosessina, joka muovautuu erilaisissa konteksteissa ja suhteessa vastakkaisiin ja risteäviin diskursseihin ja käytäntöihin; yksilö käyttää kulttuurin, kielen ja historian resursseja tullakseen joksikin (Hall 1999: 223–224, 250). Saastamoisen (2006: 177–178) mukaan minuuden voikin määritellä ”diskurssien läpivirtauksien paikaksi”. Diskursiivinen näkökulma identiteettiin painottaa näiden tilanteisten, kielellisten resurssien merkitystä identiteetin tuottamisessa (Iskanius 2006: 45).

Yksilö ei kuitenkaan rakenna identiteettiään yksin, vaan identiteeteistä neuvotellaan yhteisöissä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 64–65). Yksilön identiteetti ilmenee, määrittyy ja muuttuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja jatkuvissa identiteettineuvotteluissa yksilö hakee identiteetilleen vahvistusta ja hyväksyntää muilta (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 197). Yksilö kertoo ja tuottaa identiteettiään aina uudelleen suhteessa muiden representaatioihin ja puhutteluihin (Hall 1999: 11–12, 23). Muut ihmiset voivat myös toiseuttaa tai estää yksilön pääsyn johonkin identiteettikategoriaan (Blommaert 2005: 205–206). Yksilö ei siis ole suhteessa vain omaksumiinsa identiteetteihin, vaan hän joutuu ottamaan kantaa myös hänelle annettuihin ja pakotettuihin identiteetteihin. Samalla tavalla kuin erilaiset kielelliset resurssit (ks. luku 3.2.1), yksilön eri identiteetitkin saavat erilaisia merkityksiä ja arvoja kontekstista riippuen. (Pietikäinen ym. 2002: 9.)

Identiteetit ovat koko ajan vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuurin kanssa. Koska samaistumisen kohteita on paljon ja kulttuurinen järjestelmä moninaistuu esimerkiksi globalisaation myötä, rakentuvat identiteetit ovat sirpaleisia, moninaisia ja alati liikkeessä olevia. (Iskanius 2006: 44–45.) Samalla perinteiset identiteettiä luoneet kategoriat, kuten luokka, sukupuoli ja etnisyys, menettävät merkitystään (Hall 1999: 20, 22). Yksilön identiteettiä onkin mahdoton määritellä pysyvästi, koska yksilöllä on monia, yhtäaikaista identiteettejä eri tilanteissa ja elämän osa-alueilla (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 186).

Identiteettiä voi tarkastella myös narratiivisesti. Heikkisen (2002) mukaan kertomukset ovat vahvasti sidoksissa ihmisten maailmankuvaan ja identiteetteihin. Narratiivien avulla

ihmiset pyrkivät kuvaamaan, selittämään ja jäsentämään maailmaa ja sen sisältämää tietoa. Todellisuus hahmottuu ja rakentuu usein kertomuksina. Ihmiset rakentavat myös elämänsä tarinaa kertomalla eli identiteetitkin ovat jossain määrin narratiivisia konstruktioita. (Heikkinen 2002: 15, 17.) Ihmiselämä pohjautuu narratiivien synteessille ja analyysille (Bold 2012: 15–17), sillä kokemukset tehdään merkityksellisiksi ja muuttuvat osaksi yksilön tietoisuutta kertomusten kautta (Squire 2008: 41; Barkhuizen 2013: 4).

Käsitteen **narratiivinen identiteetti** määrittely ei ole kuitenkaan yksinkertaista, koska narratiivisten identiteettien tutkimusta tehdään monin eri tavoin (Smith & Sparkes 2008: 5–6). Tämän tutkimuksen kontekstissa narratiivinen identiteetti nähdään kulttuurisista kertomuksista ponnistavana, sosiaalisena käsitteenä. Identiteetin ymmärretään siis rakentuvan suhteessa vakiintuneisiin kulttuurisiin kertomuksiin ja niiden pohjalta rakennettuihin uusiin, omaksi tehtyihin kertomuksiin. Narratiivisessa tulkinnassa identiteetissä ilmenee pyrkimys jatkuvuuteen ja eheään identiteettikertomukseen. (Pöyhönen 2004: 143, 155.)

Tällaiseen näkemykseen narratiivisesta identiteetistä kuuluu myös diskursiivisuus ja identiteettien tilanteisuus. Koherenttia elämäntarinaa ei ole olemassa sellaisenaan, vaan sitä tuotetaan jatkuvasti käytänteissä ja puheessa (Taylor 2010: 30–31). Narratiiviset identiteetit ovat siis sosiaalisia, koska ne muokkautuvat vuorovaikutuksen myötä (Smith & Sparkes 2008: 19; Taylor & Littleton 2006: 26). Tässä tutkimuksessa pyritään yhdistämään diskursiivinen ja narratiivinen ymmärrys identiteetistä. Identiteetti nähdään siis moninaisena, tilanteisena ja muuttuvana, vaikka yksilö pyrkiikin rakentamaan koheesiota kertomalla elämäntarinaansa ja identiteettiään.

3.3.2 Kieli-identiteetti ja kielielämäkerta

Kieli ja identiteetti ovat tiiviissä suhteessa toisiinsa. Kielen merkityksestä identiteetille on eriäviä näkemyksiä eri tutkimusaloilla. Iskaniuksen (2006) mukaan tutkimusten teoreettisista ja metodologisista lähtökohdista riippuu se, miten kielen ja identiteetin suhde nähdään. Sosiopsykologisen käsityksen mukaan kieli nähdään yhteenkuuluvuuden symbolina ja yhtenä osana yksilön ja ryhmän kansallista ja kulttuurista identiteettiä. Sen sijaan diskursiivisessa identiteettitutkimuksessa kieltä ja sen merkitystä tarkastellaan välineenä, jolla tilapäisiä ja hybridejä identiteettejä tuotetaan diskursseissa. (Iskanius 2006: 65.)

Käsitteitä **kieli-identiteetti** ja **kielellinen identiteetti** käytetään tässä tutkimuksessa toistensa synonyymeina. Kieli-identiteetillä tarkoitetaan yksilön suhdetta eri kielten puhujiin ja kieliin liitettyjä merkityksiä ja arvoja (Iskanius 2006: 43, 65). Kieli-identiteetti pitää siis

sisällään yksilön käsityksiä siitä, mitkä kielelliset resurssit ovat hänelle merkittäviä ja miksi, kenen kanssa niitä käytetään sekä millaisia tunteita ja arvoja kielellisiin resursseihin ja niiden käyttäjiin liittyy. Esimerkiksi Iskanius (2006: 16, 40, 81) on tarkastellut kieliin asennoitumisen, kielenkäytön ja tutkittavien itsearvioiman kielitaidon perusteella tapahtuvaa kielellistä identifioitumista.

Kielellisellä identiteetillä voidaan tarkoittaa myös tilanteittain ja puhujayhteisöittäin vaihtelevaa kielenkäyttöä ja sen mukanaan rakentamaa identiteettiä. Esimerkiksi Salovaara (2012) käyttää kielellisen identiteetin käsitettä viittaamaan yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa esiintyvään kielelliseen identifioitumiseen. Koska yksilön kielenkäyttö vaihtelee tilanteen, puhujan ja kuulijan mukaan eli kielellisiä resursseja käytetään tilanteittain eri tavoin, voidaan ajatella, että jokaisella yksilöllä on useampia kielellisiä identiteettejä (Lehtonen 1996: 51).

Erilaiset näkemykset kieli-identiteetistä eivät ole kuitenkaan ristiriidassa keskenään. Tässä tutkimuksessa kieli-identiteetti (tai kielellinen identiteetti) ymmärretään kokonaisuutena, joka rakentuu vuorovaikutuksessa tilanteittain ja on siksi moninainen, dynaaminen ja jopa ristiriitainen. Kieli, kielet ja kielenkäyttö ovat sekä identiteetin rakentamisen välineitä että identifioitumisen kohteita (Iskanius 2006: 45, 65). Kieli-identiteetti pohjautuu siis aiemmassa luvussa käsiteltyihin diskursiiviseen ja narratiiviseen identiteetikäsitykseen, mutta kieli-identiteetti tarkastelee kielellisten resurssien merkityksiä, arvoja, käyttöä ja muita kielellisiä kokemuksia osana identiteettiä. Dufva (2002: 32, 35) määrittelee kielellisen identiteetin dialogiseksi ja moniääniseksi, eli kielellisessä identiteetissä näkyy yhtä aikaa tilanteisuus ja muutos mutta myös yhteenkuuluvuuden tunne esimerkiksi tietyn kieliyhteisön jäsenenä.

Josephin (2004: 185) mukaan kieli-identiteetti perustuu tunteeseen äidinkielestä, koska se on merkityksellinen osa yksilön identiteettiä ja ajattelua. Kielen ja kielten avulla ihminen sosiaalistuu yhteisöön ja tulee osaksi sitä, ja kielet määrittävät yksilön suhdetta itseensä ja muihin ihmisiin (Nikanne 2002: 16, 29–31). Dufva (2002) kuitenkin huomauttaa, ettei ole olemassa yhtä yhteistä kielimuotoa, jonka varaan kielellinen identiteetti rakentuu. Heteroglossisen luonteensa takia kieli on moninaista, ja siksi myös kielellisen identiteetin rakennusaineina käytetään erilaisia kielimuotoja. (Dufva 2002: 22.)

Kielellinen identiteetti muokkautuu uusien kielellisten kokemusten ja yksilön valintojen myötä (Iskanius 2006: 17), esimerkiksi opittaessa uusia kielellisiä resursseja. Ensikielen lisäksi muutkin kielet muodostuvat osaksi kielellistä identiteettiä (Pippo & Vaattovaara 2016: 240). Kieli-identiteetti koostuu siis jokaisen yksilön omista kielellisistä resursseista ja niiden keskinäisistä suhteista. Kieli-identiteettiin vaikuttavat myös maailman monikielistyminen ja

englannin asema lingua francana (Kaikkonen 2009: 17), sillä esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa yksilö törmää moniin kieliin lähes päivittäin (Dufva & Pietikäinen 2009: 2–3).

Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä määrittää, miten ja missä suhteessa erilaiset kielelliset resurssit ovat identiteettiin. Jonkin kielen oppiminen, käyttö ja osaaminen eivät välttämättä saa puhujaa identifioitumaan kielenpuhujien ryhmään, esimerkiksi kielenoppimisen alussa kielellä voi olla vain välineellinen arvo (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187). Toisaalta kieli voi olla merkityksellinen oman taustan tai identiteetin kannalta, vaikka sillä olisikin rajoitetut käyttömahdollisuudet (ks. Pietikäinen ym. 2010; Straszer 2010; 2011; Haapanen 2014). Rampton (1995) tarkasteleekin kieli-identiteettiä käsitteiden asiantuntijuus (*expertise*) ja sitoutuneisuus (*allegiance*) kautta. Asiantuntijuuden käsite viittaa kielenhallintaan ja taitoon, kun taas sitoutuneisuuden käsite pitää sisällään kieleen ja kieliin sekä sen kantamiin arvoihin, merkityksiin ja identiteetteihin identifioitumisen. (Rampton 1995: 340–343.)

Mononen (2013) tarkastelee kielellisen identiteetin käsitettä suhteessa kieliyhteisön käsitteeseen. Identifioitumalla erilaisiin ryhmiin yksilö voi ilmentää identiteettinsä eri puolia. Kielellinen identiteetti rakentuu suhteessa sosiohistoriallisiin tekijöihin, kansallisuuden käsitteeseen ja siihen, miten yksilö suhtautuu murteisiin. (Mononen 2013: 90–91.) Kielellinen identiteetti kietoutuukin yhteen esimerkiksi kulttuurisen, etnisen ja kansallisen identiteetin kanssa, jotka ovat kaikki eri puolia sosiaalisesta identiteetistä (Iskanius 2006: 43; myös Mononen 2013: 103).

Kieli toimii usein keskeisenä etnisen identiteetin merkinä ja portinvartijana tiettyyn kulttuuriin, ja muut saattavat määritellä yksilön tiettyyn ryhmään kuulumisen riippuen hänen kielitaidostaan (Verkuyten 2005: 203). On tärkeää pohtia sitä, missä määrin kieli-identiteetti ja kielen osaaminen ovat kriteereinä tietyn ryhmän jäsenyydelle (Saville-Troike 2003: 198). Esimerkiksi uuteen maahan muuttaessaan yksilö joutuu neuvottelemaan identiteetistään ja jäsentämään sitä uuden kielen tai kielten oppimisen ja hallinnan sekä omien juurien ja oman äidinkielen ylläpitämisen myötä (Iskanius 2006: 64).

Kielenkäyttö, ryhmät ja ryhmäidentiteetit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa: ryhmäidentiteettejä rakennetaan kielellisen vuorovaikutuksen kautta, ja samalla ryhmään kuulumisen muokkaa ryhmän jäsenten kielenkäyttöä (Liebkind 2010: 20). Muun muassa erilaiset murteet, aksentit ja kielenkäyttötavat kertovat osaltaan, millaisiin puheyhteisöihin yksilö kuuluu (Edwards 2009: 21). Tunne ryhmän jäsenyydestä tai etninen identiteetti ei kuitenkaan ole sidottu pelkästään kielen hallintaan: ryhmään voi kokea kuuluvansa, vaikka kieltä ei osaisikaan (Liebkind 2010: 20–21).

Käyttämällä kieltä tietyllä tavalla, esimerkiksi valitsemalla tietynlaisia kielenpiirteitä, yksilö voi tietoisesti tai tiedostamattaan tuoda esille haluamaansa identiteettiä tietyssä kontekstissa. Kielenkäyttö ja sillä ilmaistut identiteetit vaihtelevat kuitenkin tilanteen ja tarkoituksen mukaan. (Mantila 2004: 323–336.) Toisaalta tietyn kielellisen variantin tai kielenpiirteen käyttäminen ei automaattisesti kerro kieltä käyttävään ryhmään identifioitumisesta, vaan toisinaan kielenkäytöllä esimerkiksi pilkataan, hylätään sen kantamat identiteetit tai osoitetaan solidaarisuutta tiettyä ryhmää kohtaan (De Fina 2011: 268; ks. myös Rampton 1995; Lehtonen 2015). Kielenpiirteet eivät myöskään ole satunnaisesti valittavissa tilanteen mukaan, sillä yksilön kielenkäyttöä rajaavat muun muassa hänen omat kielelliset resurssinsa ja tilanteen rajoitukset (Lappalainen & Vaattovaara 2005: 107).

Yhtä lailla kieli-identiteetti rakentuu suhteessa yhteisön puhetapoihin ja yhteiskunnalliseen kontekstiin (Dufva & Pietikäinen 2009: 4): esimerkiksi ympäristön arvostukset, yhteiskunnallinen asenneilmapiiri ja politiikka vaikuttavat siihen, miten kieliyhteisö ja sen jäsenet suhtautuvat omiin kieli-identiteetteihinsä ja millaisia mahdollisuuksia heillä on kehittää kielitaitoaan (Latomaa & Suni 2010: 151). Kielenkäyttäjä suhteuttaa ja arvioi kielellistä repertoariaan myös suhteessa toiveisiinsa, arvoihinsa ja kielellisen repertoarin mahdollistamaan tai rajaamaan toimijuuteen. Yksilön kielelliset resurssit ja kielellinen repertoari asemoivat kielenkäyttäjää suhteessa kieliyhteisöön ja eri kieliyhteisöjä suhteessa toisiinsa. (Pietikäinen 2010: 15, 18.) Kielellinen repertoari ja sen muuttuminen ovatkin suorassa yhteydessä yksilön kieli-identiteettiin ja identifioitumisen mahdollisuuksiin. Kielellinen identiteetti voi olla esimerkiksi positiivinen tai negatiivinen riippuen siitä, millaisena kielenkäyttäjä yksilö näkee itsensä tai miten muut näkevät hänet kielenkäyttäjänä (Dufva 2002: 24–25).

Toinen tämän tutkimuksen keskeinen käsite on kielielämäkerta. **Kielielämäkerralla** tai **kielellisellä elämäkerralla** tarkoitetaan yksilön elämän kuvausta, jossa tarkastellaan yksilöiden eri kielten käyttöä, kielitaitoa ja oman kielitaidon arviointia sekä kontakteja kieliyhteisöjen puhujiin eri vaiheissa elämää, kuten lapsuudessa, kouluaikana ja nykyisin (Lindgren 2000: 161–162). Kielellinen elämäkerta pitää siis sisällään kuvausta erilaisista kielellistä ilmiöistä, kuten kielellisten resurssien omaksumisesta, oppimisesta ja rapautumisesta, ja siitä, miten ne ovat vaikuttaneet yksilön identiteettiin ja elämään. Yksinkertaistettuna kielellinen elämäkerta pitää siis sisällään sellaiset yksilölle merkittävät kokemukset, jotka ovat vaikuttaneet osallistujan kielitaitoon, kielenkäyttöön ja kielelliseen identiteettiin (Haapanen 2014: 68, 83).

Kielielämäkertojen tarkastelu kuuluu enemmän elämäkerralliseen tutkimukseen kuin elämähistorialliseen tutkimukseen. Erkkilän (2005: 197) mukaan elämäkerrallisessa tutkimuksessa käytetään aineistona esimerkiksi haastattelun avulla tuotettua elämäkertaa, kun taas elämähistoriallinen tutkimus käyttää aineistonaan myös historiallisia dokumentteja. Kielellisten elämäkertojen tutkimuksessa painottuvat tutkimuksen osallistujien subjektiiviset kokemukset ja tulkinnat. Tässä tutkimuksessa kielielämäkerrat muodostetaan kerronnallisen haastatteluaineiston perusteella.

Kielellisen elämäkerran käsitteen avulla voidaan tarkastella hyvin pitkälti samoja asioita kuin kieli-identiteetin käsitteen avulla. Ilmiöt ja niiden tarkastelu täydentävät hyvin toisiaan. Kielellisen identiteetin tutkimisella saadaan muodostettua tutkimusajankohdan mukainen henkilön käsitys omasta kieli-identiteetistään, kun taas kielellisen elämäkerran analyysillä taustoitetaan ja perustellaan käsitystä kielellisestä identiteetistä ja muodostetaan kokonaiskuva yksilön kielellisistä kokemuksista jatkumona.

Kielellisen elämäkerran näkökulma kietoutuu luontevasti yhteen myös narratiivisen tutkimuksen lähtökohtien ja narratiivisen identiteetin kanssa. Esimerkiksi Mononen (2013) on väitöskirjassaan tarkastellut inkerinsuomalaisten vanhusten vuorovaikutuksessa syntyviä identiteettejä, vaikka samalla menneisyys on narratiiveina läsnä vahvasti. Menneisyys sekä selittää nykyhetken identiteettejä että avaa eletyn elämän kielivalintoja ja niiden merkityksiä. (Mononen 2013: 212.) Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtia on hyödyntänyt myös Haapanen (2014), joka on maisterintutkielmassaan tarkastellut viiden monikielisen lukiolaisen kieli-identiteettejä ja –elämäkertoja suhteessa muun muassa koulun antamaan s2-oppijan identiteettiin. Osallistujat näyttäytyivät identiteeteiltään hyvin heterogeenisenä joukkona, sillä he olivat elämänsä aikana eläneet useassa kielellisessä tilassa. Kerronnallinen haastattelu mahdollisti sen, että haastattelussa edettiin tutkittavien ehdoilla ja tilaa annettiin niille teemoille, jotka muodostuivat tärkeäksi kunkin haastateltavan kohdalla. (Haapanen 2014: 21–22, 68–73.) Kielielämäkerroista muodostuukin hyvin yksilöllisiä kokonaisuuksia.

Myös Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen ja Hoffman (2013) hyödyntäneet kerronnallisia haastatteluja tutkiessaan venäjänkielisten IT-alan ammattilaisten urapolkuja. Analyysissa he hyödynsivät kielielämäkertaa muistuttavaa narratiivista urapolkuanalyysia, jossa tarkasteltiin yksilön ammattiuran ja elämän käännteitä. Maahanmuuttajien elämäkerrat näyttivät vahvasti kielellisiltä ja olivat täynnä valintoja, sillä esimerkiksi pelkästään suomen kielen taito, tietty tutkinto tai työkokemus ei edistänyt tai estänyt työllistymistä. Narratiivinen identiteetti ja sen myötä elämäkerta eivät näytä valmistuvan koskaan: tutkimushetki on kuin pysäytyskuva, mutta tutkittavien elämäntarina jatkuu. (Pöyhönen ym. 2013: 77, 85–87, 96–97.)

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui yhteensä kahdeksan henkilöä: neljä miestä ja neljä naista. He ovat syntyneet vuosien 1934–1941 välillä, ja haastatteluhetkellä he olivat 74–81-vuotiaita. Kaikki osallistujat ovat syntyneet suomenkielisillä alueilla ja olleet sotalapsina Ruotsissa. Haastattelujen alussa he mainitsivat äidinkielekseen suomen kielen. Kuitenkin haastatteluista on pääteltävissä, että suurin osa osallistujista pitää myös ruotsin kieltä itselleen tärkeänä, ja muutamalle osallistujalle ruotsi on ikään kuin toinen äidinkieli.

Seuraavaan taulukkoon 1 on koottu tutkimuksen osallistujien tiedot tiiviisti. Taulukossa 1 ilmoitetaan osallistujien aika sotalapsena kuukausien tarkkuudella. Luvut ovat vain suuntaa antavia arvioita, jotka on laskettu osallistujien kertoman perusteella heidän syntymäpäivistään. Arviot voivat kuitenkin heittää muutamilla kuukausilla, sillä tarkkoja päivämääriä tutkimuksen osallistujien sotalapseksi lähdöstä tai paluusta ei ole pyydetty. Muut taulukossa ilmoitetut tiedot ilmaistaan vuoden tarkkuudella anonymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimuksen osallistujista käytetään keksittyjä, ikäryhmälle tyypillisiä peitenimiä.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden sotalasten tiedot.

Tutkimuksen osallistujan peitenimi	Syntymävuosi	Lähtövuosi	Paluuvuosi	Lähtövuosi 2. kerralla	Paluuvuosi 2. kerralla	Aika sotalapsena (yhteensä)
Erkki	1934	1942	1942	-	-	4 kk
Kalevi	1935	1942	1943	1944	1946	3 v 2 kk
Vappu	1936	1942	1943	1944	1946	3,5 v
Maija	1938	1942	1946	-	-	4 v
Aira	1938	1944	1946	-	-	2,5 v
Helmi	1938	1942	1946	-	-	4 v
Niilo	1939	1942	1947	-	-	5 v 3 kk
Seppo	1941	1943	1948	-	-	5 v 7 kk

Osallistujat on lähetetty sotalapsiksi vuosien 1942–1944 välillä eli jatkosodan aikana. Laajoihin lastensiirto-operaatioihin ryhdyttiin vuodenvaihteessa 1941–1942 ruokapulan takia ja vuonna 1944 suurpommitusten takia (Kavén 2010: 16–17). Osallistujien lähdöt sekä

ensimmäisellä että toisella kerralla koskevat pääasiassa näitä ajankohtia. Vanhin osallistujista, Erkki, on lähetetty sotalapseksi osallistujista vanhimpana eli 8-vuotiaana Ruotsiin, kun taas nuorin osallistujista, Seppo, on lähetetty sotalapseksi nuorimpana, vain noin 1,5-vuotiaana. Muut osallistujat asettuvat lähtöiältään tälle välille. Osallistujat on lähetetty sotalapseksi siis eri ikäisinä.

Osallistujat ovat palanneet Suomeen vuosina 1942–1948, kun he ovat olleet noin 6,5–8,5-vuotiaita. Tämä kertonee osittain siitä, että sotalasten on pitänyt palata Suomeen aloittaakseen koulunkäynnin, sillä Suomen oppivelvollisuuslaki koski myös sotalapsia (ks. Kavén 2010: 114, 171–172). Toisaalta kahdeksasta osallistujista viisi on käynyt koulua Ruotsissa noin vuoden. He ovat joko aloittaneet ensimmäisellä luokalla tai jatkaneet Suomessa aloitettua koulua. Osallistujista Vappu ja Kalevi ovat olleet sotalapsina Ruotsissa kahdesti. Kaiken kaikkiaan osallistujat ovat olleet keskenään hyvin eri pituisia aikoja Ruotsissa: Erkki vain yhden kesän, kun taas pisimmän ajan Ruotsissa ollut Seppo on viettänyt lähes koko lapsuutensa sotalapsena ennen kouluunmenoa.

4.2 Aineistonkeruu ja aineiston käsittely

Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla nyt jo eläkeikäisiä sotalapsia. Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, sillä Tuomen ja Sarajärven (2009: 73) mukaan sen avulla tutkimusaiheesta voidaan saada mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelu menetelmänä mahdollistaa myös haastattelijan ja haastateltavan välisen kasvokkaisen vuorovaikutuksen (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73) ja luottamuksellisen suhteen syntymisen. Haastattelu antaa äänen niille yksilöille, joilla on kokemuksia tutkittavasta asiasta ja jotka voivat näin ollen tuottaa merkityksellistä tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85–86).

Tarkempana aineistonkeruumenetelmänä toimi narratiivinen, puolistrukturoitu haastattelu. Narratiivisessa eli kerronnallisessa haastattelussa haastateltavan kertomuksille annetaan tilaa ja haastattelijä pyrkii kysymään kysymyksiä, joihin voi vastata kertomuksella (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005: 191). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun teemat ja kysymykset on etukäteen määritelty, mutta niiden järjestys voi vaihdella (Tuomi & Sarajärvi 2009: 75). Haastattelurungossani (ks. liite 3) oli ensin avoin, narratiivisen vastauksen saamiseen pyrkivä kysymys, esimerkiksi *kerro uuden kielen oppimisesta ja käyttämisestä*, ja haastateltava sai kertoa vapaasti aiheesta. Tämän jälkeen tarkensin aihepiiriä teemaan sopivilla alakysymyksillä. Tällainen metodologinen valinta antaa tilaa haastateltavien omille tulkinnoille ja merkityksenannoille (Tuomi & Sarajärvi 2009: 75). Kaikkien haastateltavien

kanssa käsiteltiin pääasiassa samat teemat ja melko samassa järjestyksessä. Aineisto painottuu sotalapsi-ajan kokemuksiin.

Tavoitettavuuden, välimatkan ja kielitaitoni vuoksi tämä tutkimus kohdistuu niihin sotalapsiin, jotka palasivat Suomeen sotien jälkeen. Tavoitin haastateltavat erään paikallisyhdistyksen kautta. Löysin paikallisyhdistyksen yhteystiedot silloisilta Sotalasten keskusliiton verkkosivuilta. Paikallisyhdistys välitti marraskuussa 2015 haastattelupyynnöni sähköpostitse niille noin 30 yhdistyksen jäsenelle, jotka käyttävät sähköpostia. Haastattelupyynnön rajaaminen sähköpostia käyttäville jäsenille oli perusteltua, sillä niin sain nopeasti kokoon tutkimukseeni osallistujat. Muuten haastattelupyynnöni välittäminen yhdistyksen jäsenistölle olisi siirtynyt usealla kuukaudella. Haastattelupyynnössä ei määritelty etukäteen sitä, millaisia kielellisiä kokemuksia haastateltavilla tulisi olla tai mitä kieliä heidän tulisi osata edelleen.

Haastattelupyynnön saaneet sotalapset saivat ottaa minuun vapaaehtoisesti yhteyttä, jos he halusivat osallistua tutkimukseeni. Koin tämän tärkeäksi, jotta kukaan haastattelupyynnön saaneista ei kokisi oloaan painostetuksi osallistumaan tutkimukseeni. Haastattelupyynnön välittämisen jälkeen sain kahdeksan yhteydenottoa vajaassa viikossa. Minuun yhteyden ottaminen vaati osallistujilta intoa osallistua tutkimukseeni, mikä kertonee heidän pitävän kokemustensa muistelusta ja jakamisesta. Koska en ollut osannut odottaa niin montaa yhteydenottoa niin lyhyessä ajassa, en ollut etukäteen rajannut osallistujien määrää. Kahdeksan osallistujaa tuntui aluksi aika suurelta määrältä maisterintutkielmaan, mutta haastattelut tehtyäni koin kaikkien osallistujien tuovan aineistooni jotakin uutta. Siksi kaikkien haastattelujen aineisto on pidetty mukana tässä tutkimuksessa.

Aineisto kerättiin joulukuussa 2015 ja tammikuussa 2016. Haastattelut tehtiin tutkimuksen osallistujien pyynnöstä heidän kotonaan, ja ne tallennettiin ääninauhurilla. Osallistujat eivät saaneet etukäteen haastattelurunkoa nähtäväkseen. Haastattelin osallistujia yksitellen, koska tutkimuksessani ovat tärkeitä jokaisen yksilölliset kokemukset. Haastattelut kestivät keskimäärin 1,5 tuntia. Lyhyin haastattelu oli kestoltaan tunnin ja pisin oli 3 tuntia 40 minuuttia. Yhteensä aineistoa kertyi 13,5 tuntia.

Tunnelma jokaisessa haastattelussa oli hyvä: haastateltavat vaikuttivat ilahtuneilta tutkimukseen mukaan pääsystä ja halukkailta jakamaan kokemuksiaan, vaikka haastatteluissa puhuttiin myös vaikeista aiheista. Myös Sandelin Benkö ym. (2006: 184) huomasivat omassa sotalapsitutkimuksessaan, että sotalapsilla on suuri tarve kertoa kokemuksistaan. Monessa haastattelussa huomasin haastateltavan liikuttuvan, mikä sai myös minut liikuttumaan. Haastattelut olivatkin emotionaalisesti latautuneita, sillä sotalapsi-ilmiöön liittyy paljon

sensitiivisiä muistoja ja vaikeita asioita. Kertomuksilla on kyky luoda kuulijalle kokonaisvaltaisia, tunteellisia kokemuksia ja samaistumisen tunteita (Heikkinen 2002: 24–25). Siksi turvallisen haastattelutilanteen luomiseksi tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus on ensisijaisen tärkeää (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 41–42). Pysin itse rakentamaan sitä olemalla avoin ja kertomalla tutkimuksestani ja sen tutkimuseettisistä seikoista sekä etukäteen että haastattelutilanteessa. Pysin myös tekemään haastattelutilanteen tutkimuksen osallistujille mahdollisimman mukavaksi esimerkiksi kysymällä heidän toiveitaan haastattelupaikasta.

Haastattelutilanteet olivat keskenään erilaisia. Jotkut haastateltavat kertoivat paljon oma-aloitteisesti ja tilanne muistutti tarinankerrontaa tai keskustelua, kun taas toiset haastattelutilanteet muistuttivat enemmän teemahaastattelun kysymys-vastaus-linjaa. Myös yhden haastattelun sisällä haastattelun tyyli saattoi vaihdella. Jokaisessa haastattelussa esitin toisinaan spontaaneja kysymyksiä, jos halusin kuulla jostakin teemasta lisää. Toisinaan sain kuulla kertomuksia aiheista, jotka eivät suoraan liittyneet kielellisiin kokemuksiin, vaan esimerkiksi yleisesti sotalapsiaikaan tai osallistujien elämään. Yhteen haastatteluun osallistui haastateltavan ystävä, jolla itsellään ei ole sotalapsitaustaa ja jonka vierailu osui sattumalta haastattelu-aikaan. Tämä haastattelu muistutti hyvin paljon keskustelua. Haastattelut voivatkin olla eri tavoin kerronnallisia (Hyvärinen 2010: 92).

Haastattelijalla eli minulla tutkijana ja haastateltavilla oli eri rooleja haastattelutilanteessa. Huomasin, että haastattelijan ja haastateltavan roolit olivat jatkuvan neuvottelun alaisia. Roolini haastattelijana rakentui ristiriitaisesti ikäeron ja tutkijaposition suhteessa. Pysin haastattelutilanteissa olemaan ennen kaikkea empaattinen, uutta oppiva kuuntelija, joka haastateltavia selkeästi nuorempana ei tiedä niin paljoa haastattelun teemoista eikä ole koskaan kokenut sota-aikaa itse. Toisinaan haastatteluissa keskusteltiin sotalapsi-ilmiöstä yleisesti, jolloin taustatietoni aiheesta vei osaltaan keskustelua eteenpäin. Haastateltavat suhtautuivat tutkijapositioni kunnioittavasti, vaikka itsestäni se tuntui tarpeettomalta. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005) mukaan haastattelututkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkija kerää tietoa ja esittää kysymykset, kun taas haastateltava vastaa ja antaa tietoa. Roolit rakentuvat siis tietoa koskevien oikeuksien varaan eli sen varaan, kellä voi ja saa olla tietoa kustakin teemasta. Haastattelijan aiempi tieto asiasta voi sekä rikkoa haastattelun kulkua että luoda yhteisyyttä osapuolten välille. (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 23, 32–35.)

Haastatteluissa rakennettiin kuitenkin minun ja osallistujan välistä isoa ikäeroa aktiivisesti: osallistujat saattoivat tehdä selkeää eroa entisajan ja nykyajan välille tai kysyä minulta esimerkiksi, olenko nähnyt maan kylvössä tarvittavaa vakkaa oikeasti vai vain kuvissa. Toisaalta ikäeroa purettiin niin, että kaikki osallistujat eivät halunneet minun teitittelevän heitä,

vaikka itsestäni se tuntui luontevalta. Sinuttelu kuitenkin rentoutti tunnelmaa. Lumme-Sandtin (2005: 125–130, 134, 142) mukaan ikä on hyvin subjektiivinen asia. Tutkimukseen osallistujien ikä – myös suhteessa tutkijan ikään – saattaa vaikuttaa haastattelutilanteen kulkuun, vuorovaikutukseen, hierarkkisiin suhteisiin ja käsityksiin siitä, mistä voi puhua.

Haastattelujen jälkeen litteroin koko aineiston puolikarkeasti, koska analyysissä keskitytään ennen kaikkea haastattelujen sisältöön (litterointimerkinnot, ks. liite 1) (ks. Ruusuvuori 2010: 425). Litteroinnissa käytettiin apuna Soundscriber-litterointiohjelmaa. Vaikka aineisto on laaja, se litteroitiin kokonaan mahdollista jatkokäyttöä varten (ks. luku 4.4). Muun kuin suomenkieliset osat haastatteluissa on litteroitu kohdekielen mukaisesti. En litteroinut kaikkia omia minimipalautteitani (*mmh, joo, nii*) ja äännähdyksiäni. Tämän tutkielman aineistoesimerkeistä litteroidut minimipalautteeni haastateltaville on jätetty pois, ja kahdella viivalla on merkitty esimerkin keskeltä poistetut epärelevantit asiat. Nämä toimet on tehty, jotta aineistoesimerkit olisivat mahdollisimman tiiviitä ja helppolukuisia ja jotta tutkielman pituus ei kasvaisi liikaa. Aineistoesimerkeissä T tarkoittaa minua eli tutkijaa ja muut alkukirjaimet tietyn henkilön samalla kirjaimella alkavaa peitenimeä.

Litteroinnin jälkeen sovelsin aineiston käsittelyyn sisällönanalyysin keinoja. Sisällönanalyysi tarkoittaa aineiston järjestämistä selkeäksi kokonaisuudeksi sisällön perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92, 108). Jaoin litteroidun aineiston aihepiireihin eli teemoittelin sen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93). Teemoittelussa käytin apuna koodeja, jotta saatoin luoda aineistosta teemakokonaisuuksia. Koodeilla merkitsin lähinnä erilaisia sisällöllisiä asioita, kuten sotalapsen kielenoppimista.

Koodasin aineistosta myös lyhyet kertomuskokonaisuudet ja erilaisia eksplisiittisiä ilmauksia, joilla tuotetaan muistelua haastattelutilanteessa (esimerkiksi *en muista, muistan, mä voisinkin kuvitella, varmaan*). Muisteluilmausten ja lyhyiden narratiivien koodaamisella halusin tehdä itselleni näkyväksi sen, miten ja mihin kohtaan aineistoa ne sijoittuvat, vaikka tähän ei analyysissä varsinaisesti pureudutakaan. Etenkin muisteluilmausten koodaaminen auttoi näkemään, mistä tutkimuksen osallistujilla on muistikuvia ja mistä sen sijaan ei ole. Koodausvaihe ei näy lopullisen analyysin lukijalle koodeina, mutta analyysin rakenne pohjautuu pitkälti koodeihin ja sitä kautta syntyneisiin teemakokonaisuuksiin. Kokonaisuudessaan aineistoani voi kuvata monitasoiseksi narratiivien ja muistelun muodostamaksi konstruktioksi, josta on olennaista tarkastella sitä, mitä ja miten haastateltava kertoo kokemuksistaan.

4.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa analysoidaan narratiivisella tutkimusotteella muistitietotutkimuksen näkökulmia hyödyntäen. Narratiivista analyysia käytetään tässä tutkimuksessa koko kerronnallisen haastattelupuheen ja yksittäisten kertomusten analysointiin. Aineiston analyysissa voidaan tulkita vain litteroitua haastattelua, siis kertovaa tekstiä (Hyvärinen 2010: 91). Todellista pääsyä haastateltavan elämään ei siis ole, vaan haastattelutilanteessa osallistuja luo elämästään tietynlaisen, ehkä sirpaleisenkin kertomuksen. Erityisen tärkeä tämä huomio on tämän tutkimuksen kannalta, sillä haastateltavien kertomuksissa palataan jopa 70 vuoden taakse. Haastateltavat kertovat todennäköisesti sellaisista kokemuksista, jotka ovat olleet jollakin tavalla merkittäviä tai jotka ovat jääneet mieleen. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005: 199) sekä Squiren (2008: 41–42) mukaan kertoja välittää merkittäviä kokemuksiaan juuri kertomuksilla eli kertomukset perustelevat itse tärkeytensä.

Haastateltavien kertomuksia ei kuitenkaan ajatella suorina totuuksina tai heijastuksina henkilön taustasta vaan yksinä versioina jo eletystä elämästä (ks. Taylor 2010: 129–130). Aiemmin kerrotut versiot vaikuttavat jokaisessa uudessa, kontekstisidonnaisessa kertomuksessa, mikä luo jatkuvuutta elämäkerralliseen kertomiseen (Taylor & Littleton 2006: 23). Analyysissa pyritään yhdistämään identiteetin tilanteisuus ja fragmentaarisuus ymmärrykseen kerrotun elämäntarinan jatkuvuudesta. Identiteettityö on kuitenkin jatkuvan muutoksen alaista, sillä kertoja positioi itseään ja elämäntarinaansa suhteessa ympäristöön ja aiempiin kertomuksiinsa.

Analyysia voidaan tehdä narratiivisella tutkimusotteella monella tavalla. Polkinghorne (1995) erottaa narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin toisistaan. Narratiivien analyysissa aineistona käytetään narratiiveja, ja analyysissa tyypitellään ja luokitellaan kertomuksia ja niiden yhteisiä piirteitä. Sen sijaan narratiivisessa analyysissa aineistosta luodaan uusia, ehjiä ja kronologisia kertomuksia. (Polkinghorne 1995: 12.)

Tässä tutkimuksessa kertomukset ovat sekä lähtökohta että lopputulos (ks. Heikkinen 2002: 15). Narratiivinen tutkimus sisältää usein kertomuksia monella tasolla: haastattelussa osallistujat ohjataan kertomaan kertomuksia ja metakertomuksena tutkija vetää tutkittavien kertomusten langat yhteen ja rakentaa joko yhden tai useamman uuden narratiivin (Bold 2012: 16). Tässä tutkimuksessa konkreettisina analyysityökaluina hyödynnetään edellä kuvattua Polkinghornen (1995) narratiivista analyysia ja juonellistamista, etenkin luvun 5

kielielämäkerroissa. Tarkempaa analyysia luvuissa 6 ja 7 ovat ohjanneet niin sisällönanalyysin, narratiivisen tutkimuksen kuin muistitietotutkimuksenkin näkökulmat.

Edellisessä luvussa kuvattiin aineiston käsittelyä sisällönanalyysin, teemoittelun ja koodauksen osalta. Varsinainen analyysi alkoi litteraattien lukemisella ja koodatun aineiston jakamisella alalukuihin. Luin haastattelulitteraatit yksitellen muutamaan kertaan läpi. Lukiessani poimin kaiken kieliin ja kielellisiin kokemuksiin liittyvän aineiston ja jaoin sen koodausvaiheessa syntyneiden otsikoiden kuten ”kielenomaksuminen Ruotsissa” ja ”koulukokemukset Suomessa” alle. Samalla hahmottelin, kirjoitin ja muokkasin jokaisen tutkimuksen osallistujan haastattelulitteraatista kielielämäkertaa tiiviiksi kertomukseksi. Luvussa 5 esitellyt kielielämäkerrat eivät ole keksittyjä, fiktiivisiä tyyppikertomuksia, jotka olisi tehty eri haastattelujen materiaaleja yhdistämällä. Kertomalla jokaisen osallistujan kielielämäkerran erikseen haluan kunnioittaa heidän yksilöllisiä elämäntarinoitaan.

Kielellisiä elämäkertoja kirjoittaessani olen hyödyntänyt Polkinghornen (1995) narratiivista analyysia. Olen pyrkinyt tiivistämään haastatteluiden sanoman sellaisena kuin se on. Silti kielielämäkerrat ovat juonellistettuja kokonaisuuksia ja minun rakentamiani tulkintoja haastattelujen pohjalta, sillä Pöyhösen ym. (2013: 86) mukaan tutkijan omat kielelliset ja kulttuuriset resurssit ohjaavat kertomusten analyysia ja vaikuttavat vahvasti niiden tulkintaan. Juonellistaminen luo syy-seuraus-suhteita ja rakentaa haastateltavan puheen pohjalta eheän narratiivisen kokonaisuuden (Sintonen 1999: 51). Voi olla, että olen kielielämäkertoja kirjoittaessani painottanut seikkoja, joita haastateltava itse ei pidä tärkeänä. Osallistujien omien äänten esille tuomiseksi olen lisännyt kielielämäkertoihin aineisto-otteita, jotka erottuvat muusta tekstistä kursivoituina.

Kielielämäkertojen kirjoittamisen jälkeen paneuduin tarkemmin teemoittelemani aineistoon, josta alkoivat vähitellen hahmottua analyysilukujen 6 ja 7 lopulliset alaluvut. Käsittelin teemoja ja niiden sisältämiä aineisto-otteita alaluku kerrallaan: teemoittelin aineistoa pienempiin kokonaisuuksiin, jotta alaluvun rakenteesta muodostuisi järkevä. Analyysilla ei haeta ”oikeita” tulkintoja sotalasten kertomuksista (ks. Sintonen 1999: 11, 33, 59), vaikka analyysissa tarkastellaankin yksilöiden elämäntarinoiden yhtymäkohtia ja keskinäisiä eroavaisuuksia (ks. Taylor 2010: 130).

Koska aineistoa on hyvin paljon, olen aineiston teemoittelussa ja alalukuja kirjoittaessani pohtinut tarkasti sitä, mitkä aineisto-otteet voin sisällyttää lopulliseen analyysitekstiini. Halusin ottaa mahdollisimman paljon alkuperäistä aineistoa näkyville aineistoesimerkkien muodossa, jotta osallistujien ääni pääsee kuuluviin. Olen kuitenkin karsinut aineistoa monessa vaiheessa. Olen myös yrittänyt tiivistää omaan analyysitekstiini useiden osallistujien kokemuksia.

Aineistosta valikoin pelkästään kielellisiin kokemuksiin ja kieliin liittyviä kohtia, koska muun aineiston analyysiin ei tämänkokoisen tutkimuksen puitteissa ollut mahdollisuutta. Aineiston karsimista ohjasivat ensisijaisesti tutkimuskysymykset, ja karsinnan myötä analyysin tavoitteet ovat kirkastuneet itselleni.

Lukujen 6 ja 7 aineiston analyysi alkoi sisällönanalyysilla, jossa keskityin ensisijaisesti eri alalukuihin teemoiteltuun sisältöön ja kirjoitin alustavaa analyysia. Tämä oli oleellinen ensimmäinen vaihe, jotta pystyin todella hahmottamaan, mitä aineisto pitää sisällään ja mikä on relevanttia aineistoa tutkimuskysymysten kannalta. Etenin analyysissa alaluku kerrallaan, ja toisinaan palasin syventämään jo kirjoittamaani analyysia. Vähitellen analyysin syvetessä sisällönanalyysi kietoutui yhteen kerronnan tapojen ja muistelun analysoinnin kanssa, sillä pohdin sekä aineisto-otteiden sisältöä että sitä, miten niissä asioita kuvataan. Tarkastelin esimerkiksi haastateltavien sananvalintoja ja sitä, miten haastateltavat rakentavat niillä omaa identiteettiään. Sananvalintojen tarkastelu on valottanut muun muassa osallistujien kieli- ja kielenoppimiskäsityksiä. Olen myös yrittänyt hahmottaa kerrottujen kertomusten merkityksiä ja niiden ajallisia tasoja. Analyysi on ennen kaikkea edennyt aineiston ehdoilla: mikä juuri tässä aineistoesimerkissä on mielenkiintoista ja miksi?

Muistelu ja muistot kuuluvat olennaisena osana identiteettityöhön ja kerrontaan, koska niiden avulla perustellaan kerrottua ja luodaan jatkuvuutta elämäntarinoihin. Muistelu toimii kerronnassa yhdenlaisena diskursiivisena resurssina. (Taylor 2010: 35–38, 57, 130; ks. myös Taylor & Littleton 2006.) Sotalasten kohdalla tämä on erityisen oleellista, sillä he ikään kuin katsovat elämäänsä tutkimushetkestä taaksepäin. He ovat luultavasti kertoneet elämäkokemuksiaan monessa kontekstissa, etenkin sotalapsiyhdistyksen toiminnassa mukana ollessaan. Lumme-Sandtin (2005: 138–139) mukaan iäkkäiden ihmisten pitkä elämäkokemus on hyvä resurssi narratiivisessa tutkimuksessa, koska usein kipeätkin kokemukset on jo käsitelty ja suhteutettu elämänsä historiaan kertomuksiksi. Kuitenkin silloin tutkimuksessa on otettava huomioon muistitietotutkimuksen näkökulmat ja muistelun luonne.

Näitä on pyritty tuomaan esille etenkin luvussa 6. Tarkastelen relevanteissa kohdissa esimerkiksi sitä, miten muistamista ja muistamattomuutta kielennetään, ja sitä, miten minun ja osallistujan välinen vuorovaikutus rakentaa muistelua. Muistelun osalta on hyvä huomioda se, että osittain aineiston muotoon ja kerronnan rakenteisiin vaikuttaa se, että osallistajat eivät saaneet haastattelurunkoa etukäteen nähtäväkseen. Heillä ei siis ollut mahdollisuutta miettiä etukäteen vastauksiaan kysymyksiin, vaan aineiston sisältämät muistelu ja kertomukset ovat luonnollista haastatteluhetkessä tuotettua puhetta.

Kuusisto-Arposen (2008) mukaan narratiivinen analyysi mahdollistaa hajanaisten, tunteellistenkin muistojen kertomisen ja analyysin, kun analyysissa voidaan huomioida kerronnan eri tasot ja kontekstit. Haastateltava pystyy liikkumaan esimerkiksi erilaisten ajallisten tasojen ja kontekstien välillä, ja hän voi näin jälkikäteen rakentaa todellisuutta eheämpää ymmärrystä tapahtumista ja elämänhistoriastaan. Myös tutkijan tekemässä kokoavassa tulkinnaissa voidaan säilyttää alkuperäisten muistelujen ja kertomusten fragmentaarisuus, sillä kerronta on harvoin suoraviivaista ja selkeää. Kuusisto-Arponen on itse sotalapsia haastatellessaan huomannut, että sotalapset saattoivat poiketa paljonkin kronologisesta kerronnasta, mikä taas toi esille heidän reaktioitaan, kommenttejaan ja tunteitaan kerrotusta. Haastateltavat sitoivat ja suhteuttivat omia kokemuksiaan vahvasti viralliseen sotahistoriaan ja lukemaansa tietoon sotalapsista. (Kuusisto-Arponen 2008: 173-174.) Huomasin tämän myös omassa tutkimuksessani: sotalapsilla on valtavasti tietoa sotalasten kokemuksista yleisesti, ja omia kokemuksia verrattiin paljon muilta tai muualta kuultuun tietoon. Tasapainottelen itsekin tutkimuksen osallistujien kertomusten ja ns. virallisen historiankirjoituksen välillä. Pyrin myös suhteuttamaan analyysiani aiempaan tietoon ja tutkimukseen, jotta tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella aiemman tutkimuksen valossa.

4.4 Tutkimusetiikka ja aineiston jatkokäyttö

Tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan tutkimuseettiset seikat alusta asti alkaen tutkimuksen suunnittelusta ja erilaisten tutkimusasetelmaan liittyvien valintojen teosta. Olen pyrkinyt edellä kirjoittamaan auki esimerkiksi metodologisia ja teoreettisia valintojani ja perustelemaan ne mahdollisimman avoimesti.

Tutkimuseettiset valinnat liittyvät erityisen vahvasti aineistonkeruuseen ja tutkimuksen osallistujien kunnioittamiseen. Pyysin sotalasten paikallisyhdistystä välittämään haastattelupyynnöni jäsenistölle, jotta tutkittavan kohderyhmän jäsenet saivat itse vapaaehtoisesti ottaa minuun yhteyttä, jos he halusivat osallistua tutkimukseeni. Paikallisyhdistyksen sähköpostitse välittämä haastattelupyynnö sisälsi perustiedot tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta, ja olin valmis kertomaan lisää yhteydenottojen yhteydessä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuseettisiin periaatteisiin ja tutkittavien suojaan kuuluvat tutkittavien riittävä tieto tutkimuksesta etukäteen, vapaaehtoisuuden periaate, tutkittavien oikeuksien takaaminen ja anonymiteetti, luottamuksellisuus sekä tutkijan

vastuullisuus. Tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen toimii siis lähtökohtana tutkimuseettisissä periaatteissa (Kuula 2015: 44).

Sotalasten yhteydenottojen jälkeen sovin haastattelut jokaisen osallistujan kanssa erikseen. Lähetin heille kaikille tutkimuslupalomakkeen (ks. liite 2) etukäteen tutustuttavaksi. Lomakkeet allekirjoitettiin ennen haastattelun alkua, ja samalla osallistujilla oli mahdollisuus kysyä mahdollisista epäselvistä kohdista. Heille annettiin oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen syytä ilmoittamatta ja kieltää heitä koskevan tiedon käyttäminen tutkimuksessa missä tahansa vaiheessa. Haastatteluaineistoa on käsitelty koko tutkimuksen ajan vastuullisesti, ja vain tutkijalla on ollut pääsy aineistoon. Haastateltujen henkilöiden henkilöllisyys ei tule ilmi tässä julkaistavassa tutkielmassa, sillä heistä käytetään keksittyjä, ikäryhmälle tyypillisiä peitenimiä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan haastattelemalla kerättyä, osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia käsittelevää aineistoa. Tutkimusetiikkaan liittyy olennaisesti se, että tutkija tiedostaa positionsa, valtansa ja vaikutuksensa tutkimustyössä, esimerkiksi aineiston asiantuntijana ja tulkitsijana (Savolainen 2015: 42–43). Tämän tutkimuksen aineistoa olen käsitellyt ainoastaan minä, mikä tekee minusta sen parhaan asiantuntijan. Olen tutkijana ja aineiston käsittelijänä jo pelkästään aineiston laajuuden vuoksi tehnyt valintoja ja tulkintoja siitä, mikä on tämän tutkimuksen kannalta relevanttia ja mitä aineisto-osioita voin analysoida. Otan vastuun kaikista valinnoistani ja analyysin tulkinnoista. Joku toinen tutkija olisi voinut tarkastella aineistoa hyvinkin eri tavalla. Aineiston analyysistä olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman läpinäkyvää sisällyttämällä paljon aineistoesimerkkejä analyysilukuihin. Näin lukija pystyy arvioimaan ja kritisoimaan tutkijan tekemiä tulkintoja sekä tekemään omia tulkintojaan.

Tämän tutkimuksen aihe on sensitiivinen ja ehkä ristiriitaisiakin tunteita aiheuttava. Kuulan (2015) mukaan sensitiivisiin aiheisiin suhtautuminen saattaa vaihdella tutkittavan ryhmän sisälläkin, eikä tutkija välttämättä näe arkaluonteisuutta samalla tavalla kuin itse tutkittavat. Tutkijan on hyvä kunnioittaa tutkittavien määrittelyä siinä, mitkä aiheet he kokevat arkaluonteisiksi. (Kuula 2015: 93.) Haastatteluissa pyrin kunnioittamaan sitä, mitä ja miten haastateltavat haluavat kertoa kokemuksistaan. En esimerkiksi painostanut kertomaan tarkemmin asioista, joista he eivät halunneet kertoa. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen osallistujat suhtautuivat tutkimukseen, haastatteluihin ja sotalapsitaustaansa positiivisesti, vaikka ainakin yhdellä osallistujalla on taustallaan koulukiusaamiskokemuksia. Heillä on täysi oikeus olla eri mieltä tulosteni kanssa, sillä tutkijana olen analyysissa saattanut painottaa asioita, joita he eivät itse pidä tärkeinä. Tiedostan myös sen, että sotalapsi-ilmio

yhteiskunnallisena toimintana, perheiden historiana tai omina kokemuksina voi joillekin toisille sotalapsille tai heidän läheisilleen olla vaikeasti lähestyttävä aihe. Siksi haluan korostaa, että saamani tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin suomalaisiin sotalapsiin.

Tutkimuksen jälkeen aineisto talletetaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS) arkistoon mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Aineisto talletetaan sekä äänitteinä että litteroituna tekstinä. Tutkimusaineiston arkistoinnin yhteydessä tehdään luovutus sopimus, jossa määritellään aineiston käyttöoikeudet. Haastateltavilla oli mahdollisuus valita, antavatko he heitä koskevan aineiston käytettäväksi SKS:n kaikissa tutkimuksissa vai vain luvanvaraisesti tutkimuskäyttöön. Suurin osa aineistosta on käytettävissä SKS:n kaikissa tutkimuksissa arkiston käytösääntöjen mukaisesti. Aineisto talletetaan arkistoon haastateltavien nimellä, mutta mahdollisissa tulevissa tutkimusjulkaisuissa ei mainita tutkittavien nimiä tai muita tunnistetietoja.

Osallistujien kanssa keskusteltiin aineiston tallettamisesta tai siihen liittyvistä ehdoista ennen haastatteluja. Heillä oli oikeus kieltää heitä koskevan aineiston tallettaminen SKS:n arkistoon. Kaikki osallistujat antoivat kirjallisen luvan aineiston tallettamiseen SKS:n arkistoon. Lupa annettiin tämän tutkimuksen tutkimuslupalomakkeen yhteydessä. Sen lisäksi ennen varsinaisten haastattelujen alkua lupa kysyttiin vielä uudestaan niin, että se kuuluu haastatteluäänitteellä. Osallistujat suhtautuivat aineiston tallettamiseen arkistoon ja sen jatkokäytön mahdollistamiseen positiivisesti, koska sotalasten muistelujen säilyttäminen tuleville sukupolville koettiin tärkeäksi.

5 SOTALASTEN KIELIELÄMÄKERRAT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen osallistujien kielielämäkerrat ikäjärjestyksessä vanhimmasta osallistujasta nuorimpaan. Kielielämäkerrat sisältävät seuraavia teemoja: sotalapseksi lähettäminen, kielenoppiminen ja koulunkäynti Ruotsissa, Suomeen-paluu ja koulukokemukset, suomenkielisten resurssien uudelleen oppiminen tai palautuminen, ruotsinkielisten resurssien vähittäinen rapautuminen, myöhemmät elämänvaiheet ja muunkielisten resurssien oppiminen, kielellinen repertoaari tänä päivänä sekä identiteetti sotalapsena. Kielielämäkertojen otsikot ovat osallistujien omien puhetapojen ja kielikäsitysten mukaisia.

5.1 Haalistunut ruotsin kieli: Erkki

Erkki syntyi vuonna 1934. Jatkosota syttyi Erkin ollessa 7-vuotias. Suomessa oli *puutetta ja kurjuutta*, ja Erkin äiti elätti kahta poikaa leskenä. Vuonna 1942 Erkin ollessa 8-vuotias hänet lähetettiin kesäksi sotalapseksi Ruotsiin, koska Suomessa *sota riehu täyttä päätä*. Erkillä on vain muutamia muistikuvia matkasta ja ensimmäisistä päivistä Ruotsissa. Erkki pääsi Pohjois-Ruotsiin monilapsiseen perheeseen, joka asui omavaraisessa maalaistalossa ja jossa oli hyvä olla. Samalla paikkakunnalla oli suomalaistyttö, joka oli tullut sotalapseksi jo talvisodan aikana. Tytön avulla ja muiden lasten kanssa leikkiessä Erkki omaksui ruotsia nopeasti: *se ruotsin kieli tarttu siellä nii hyvin että se on uskomatonta miten lapset voi äkkijä oppia*. Erkki oli oppinut lukemaan ja kirjoittamaan jo Suomessa, ja kirjoitit vaihdettiin äidin kanssa: *sei sotkenu se puhe sitä. että vaikka minä opin sitä puhetta, mutta kuitenkin se suomen kielellä se kirjoitus kävi [- -] äitille hyvin*. Erkki pystyi siis ylläpitämään suomen kirjallisen tuottamisen resurssiaan.

Ruotsista lähtö oli haikeaa. Erkki olisi halunnut jäädä kasvatusperheeseensä, mutta äidin antama lupa myöhästyi. Erkki *joutui pois* eli palautettiin Suomeen syksyllä 1942. Erkki asui tätinsä luona palattuaan Ruotsista. Lastensiirrosta *tuli semmonen jälkikaiku, että unohtu suomen kieli*, vaikka Erkki oli ollut Ruotsissa vain kesän. Erkki oli siis ainakin osittain unohtanut ensimmäisenä oppimansa kielen resurssit. Tuttavapiirissä oli yksi ruotsia osaava henkilö, jonka kanssa puhuminen auttoi Erkin alkuun Suomeen palaamisen jälkeen. Suomenkieliset resurssit palautuivat vähitellen.

Erkki meni ensimmäiselle luokalle kouluun vasta tammikuussa 1943. Hän oli vanhempi kuin muut samalla luokalla, koska pääsi aloittamaan koulun niin myöhään. Koulussa Erkki joutui naurunalaiseksi ja pilkatuksi, koska hän puhui ruotsia ja hänellä oli parempia vaatteita

kuin muilla. Toisaalta toisten lasten kanssa suomen kielen resurssien palautuminen oli nopeaa. Erkin opettajalla oli hallussaan jonkinlaisia ruotsin kielen resursseja, joten Erkki pääsi alkuun koulunkäynnissä: *tultiin toimeen niin kauan että minä opin suomen kielen, ja koulu alkoi sujumaan erittäin hyvin.*

Kouluaikana Erkki muutti tädiltään kirkonkylälle erään lapsettoman pariskunnan luokse muutamaksi vuodeksi. 15-vuotiaana hän päätti itsenäistyä ja lähti länsirannikolle töihin. Erkki tarvitsi ruotsinkielisiä resurssejaan töissään ruotsinkielisellä alueella: *se oli mulla niin hyvin hallinnassa vielä että vaikka mä en nyt mikkää täydellinen ruotsin kielen puhuja ollu, ollu kuitenkin mutta kuitenkin että mä pärjäsin jokapäiväisessä elämässä ja sillä työssä oikee hyvin.* Synnyinseudullaan Erkin ruotsin resursseille ei olisi ollut käyttöä samalla tavalla. Erkki tapasi tulevan vaimonsa parikymppisenä, ja myöhemmin Erkki perheineen palasi synnyinseudulle.

Vanhempana Erkki on selvittänyt sotalapseksi lähettämisen yksityiskohtia sekä Suomen että Ruotsin kansallisarkistosta. Tiedot ovat sekavia ja ristiriitaisia. Lapsilla ei ollut tapana kysellä asioita vanhemmiltaan, ja Erkiltä jäikin kysymättä lapsuuden asioita äidiltä tämän elinaikana. Yhteys Ruotsin-perheeseen oli katkennut vuosikymmeniksi, kunnes Erkki löysi kasvatusperheensä tiedot sotalapsiyhdistyksen avulla. Nykyisin Erkki on edelleen sähköpostivaihdossa Ruotsin-perheen sisarustensa ja heidän jälkeläistensä kanssa käyttäen sekä suomen että ruotsin kielirepertoariaan.

Erkkiä harmittaa, että hänen ruotsin kielen resurssinsa tuntuvat rapautuneen tai osittain jo unohtuneen: *olis jollakin keinolla pitäny jatkaa, aikanaan sitä, mutta kun kettää ei ollu, esimerkiksi tuolla syntymäpitäjässä, joka olis ruotsia puhunu.* Omien sanojensa mukaan hän kangertelee ruotsin kielen resurssiensa kanssa: *ku se on unohtunut nyt ku ei ole käyttöä ollu vuosikymmeniin.* Silti jotain on tallella vielä tutkimuksen haastatteluhetkelläkin Erkin ollessa 81-vuotias: hän lukee toisinaan ruotsinkielisiä lehtiä ja ymmärtää kieltä paremmin kuin puhuu. Erkin mielestä on hyvä, että Suomessa kaikki opiskelevat koulussa ruotsia.

Äidinkielekseen Erkki määrittelee suomen kielen, ja hän pitää sitä itselleen tärkeimpänä kielenä. Hän on aikuisiällä opiskellut itsenäisesti jonkin verran englantia, koska siitä on ollut hyötyä ulkomaanmatkoilla. Erkki pitää yleisesti kaikkia kielellisiä resursseja hyödyllisinä ja arvokkaina. Hänellä on positiivisia muistoja sotalapsiajasta.

5.2 Ruotsi tulee luonnostaan: Kalevi

Kalevi syntyi vuonna 1935. Kalevi on ollut kaksi kertaa Ruotsissa sotalapsena, ja hänellä on myös neljä sotalapsena ollutta sisarusta. Ensimmäisen kerran Kalevi lähetettiin sotalapseksi 7-

vuotiaana vuonna 1942. Hän palasi Suomeen seuraavana vuonna 1943 eikä omien sanojensa mukaan osannut enää suomea yhtään: *olin ihan ummikkoruotsalainen ku tulin takasin*. Hän kävi ensimmäisen luokan koulua Suomessa ensimmäisen ja toisen sotalapsimatkan välissä.

Toinen sotalapsimatka alkoi vuonna 1944 Kalevin ollessa 9-vuotias. Hänet sijoitettiin eri perheeseen kuin ensimmäisellä kerralla. Kuitenkin kolme Kalevin sisarusta oli sotalapsena samassa maalaiskylässä, ja Kalevi saattoi tavata heitä. Molemmat Kalevin perheet olivat maanviljelijöitä, ja perheiden lapset olivat paljon vanhempia kuin Kalevi. Kyläyhteisö oli hyvin uskonnollinen.

Vaikka ensimmäisen ja toisen sotalapsimatkan välissä oli vain noin vuosi, Kalevi ei enää hallinnut ruotsin kielen resurssejaan lähtiessään sotalapseksi toista kertaa. Hän omaksui siis ruotsin kielen resursseja uudestaan. Hänellä ei tosin ole muistikuvia tästä. Ruotsin kielen resurssit omaksuttiin *luonnonmenetelmällä: hiljalleen elettiin ni sitte rupes, sana kerrallaan jäämään*. Suomen kieli unohtui repertoaarista nopeasti. Samassa kylässä oli paljon muitakin sotalapsia, mutta *alta vuoden päästä niin, ei kukaan puhunu enää suomea keskenää*. Kalevin vanhin veli tosin pystyi pitämään ainakin osittain suomen kielen resurssejaan yllä kääntämällä muiden sotalasten kirjeitä, sillä Kalevi ja muut sisarukset eivät vielä osanneet lukea tai kirjoittaa. Toisen sotalapsimatkan aikana Kalevi ehti käydä kolmannen ja neljännen luokan koulua Ruotsissa.

Vuonna 1946 Kalevi palasi Suomeen kaikkine sisaruksineen. Yhteensä Kalevi oli sotalapsena yli kolme vuotta. Suomeen-paluun jälkeen kotona oli enemmän ruotsinkielisiä kuin suomenkielisiä resursseja käyttäviä ihmisiä, kun viisi sotalasta palasivat suomalaisten vanhempien ja muutaman sisaruksen luokse. Sotalapsina olleet sisarukset käyttivät aluksi keskenään ruotsin resurssejaan, koska heidän kielirepertoariinsa ei vielä kuulunut muuta.

Kalevi jatkoi neljännessä luokasta eteenpäin koulua Suomessa. Hän on jälkeensä havainnut, miten suomenkielisten resurssien rapautuminen, unohtaminen ja sen jälleen oppiminen näkyvät todistuksissa: *äidinkielen numero, putoo ensin mutta, alta vuoden, se nousee takasin sille omalle tasolleen*. Kalevi on oikeastaan opetellut tai omaksunut suomen resursseja kolmeen kertaan: ensin pienenä ja sen jälkeen molemmilta sotalapsimatkoiltaan palattuaan. Suomen kielen resurssit on omaksuttu samalla tavalla hiljalleen kuin ruotsinkielisetkin resurssit sotalapsimatkoilla, ja vasta jälkeensä Kalevi on tarkastellut ja arvioinut kielenoppimisprosessiaan: *todistuksia kun olen jälkeensä luku ni, sanotaan kolme neljä kuukautta oli jo semmonen pitkä aika et sinä aikana jo oppi, ihan välttävää sanastoa*.

Ruotsi kuuluu edelleen vahvasti Kalevin kielirepertoariin, mutta omien sanojensa mukaan se ei johdu niinkään sotalapsitaustasta, vaan siitä, että hän oli nuoruudessaan Ruotsissa

töissä eripituisia aikoja. Ruotsinkieliset resurssit palautuivat mieleen, sillä *mähän olin pelkästään ruotsalaisten seurassa*. Aidossa ympäristössä repertoarin käyttäminen on Kalevin mielestä edistänyt hänen kielitaitoaan huomattavasti. Työjaksojen jälkeen Kalevin elämässä oli jakso, jolloin hän ei juurikaan voinut käyttää ruotsin resurssejaan. Kalevi on tehnyt pitkän uran yrittäjänä kaupan alalla, minkä lisäksi hän on ollut aktiivinen järjestöelämässä. Näissä konteksteissa Kalevi on voinut satunnaisesti hyödyntää ruotsin resurssejaan ja pitää niitä yllä.

Nykyisin Kalevi käyttää ruotsinkielisiä resurssejaan vieraillessaan Ruotsissa. Kalevilla ei ole enää yhteyttä ruotsalaisen perheensä jälkeläisiin. Kalevin sotalapsina olleista sisaruksista kaksi muutti takaisin Ruotsiin: toinen palasi heti Suomeen-paluunsa jälkeen ja toinen muutti vanhempana. Kalevi on läpi elämänsä ollut yhteydessä etenkin vanhempana muuttaneen veljensä kanssa. Kyseisen veljen kielirepertoariin kuuluu sekä suomea että ruotsia, ja yhteydenpidossa käytetään ilmaista Skype-videopuhelusovellusta. Kalevi hyödyntää kielirepertoarinsa suhteen muutakin teknologiaa, esimerkiksi sanakirjoja ja mahdollisuuksia kuunnella sanojen ääntämistä. Toisinaan hän katsoo televisiosta ruotsinkielisiä ohjelmia. Omasta mielestään Kalevi osaa paremmin puhua kuin kirjoittaa ruotsia. Hän pitää kirjallisia ruotsin kielen resurssejaan heikkoina, koska ei ehtinyt käymään ruotsinkielistä koulua kauaa. Hän ei ole tarvinnut kirjallisia ruotsin resursseja, eikä hän lue kirjoja tai lehtiä ruotsiksi. Tästä huolimatta Kaleville on luonnollista kommunikoida ruotsiksi: *ku mä puhun ruotsia, ei mun tarvi mieltää eikä kääntää*. Hänelle on tosin sanottu, että hän puhuu vanhanaikaista ruotsia. Kaleville Ruotsi tuntuu läheiseltä: *mä voin mennä Ruotsiin ihan ruotsalaisena*.

Kalevi näkee kuitenkin itsensä suomalaisena ja pitää äidinkielenään suomea. Toisinaan häntä harmittaa, ettei hän ole ehtinyt kouluttautumaan pidemmälle. Hän on oppinut työ- ja järjestöelämässä hoitamaan vaativia työelämän viestintätilanteita ja kirjallisia asioita suomeksi. Lisäksi hän on opiskellut vähän englantia ammatillisessa koulutuksessa, ja hän on voinut käyttää sitä ulkomaan matkoilla. Kokonaisuudessaan Kalevilla on positiiviset muistot sotalapsiajasta: sen ansiosta hän on saanut kielirepertoariinsa toisen kielen ja kokenut hienon elämän: *elämä ois jääny aika, paljo köyhemmäks jos, mulla näitä Ruotsin-matkoja ei ois ollu*.

5.3 Kahdesti sotalapsi, neljästi ummikko: Vappu

Vappu syntyi vuonna 1936. Keväällä 1942 5-vuotias Vappu ja hänen pikkusiskonsa lähetettiin sotalapsiksi Ruotsiin. Vappu on ollut Ruotsissa kahdesti sotalapsena. Ensimmäisellä matkalla hän pääsi ensin siskonsa kanssa varakkaan, lottana toimineen rouvan luokse asumaan. Jonkin ajan kuluttua heidät kuitenkin sijoitettiin maalle pikkukylän uskonnolliseen yhteisöön eri

perheisiin. Koska kylässä kaikki olivat tuttuja keskenään, Vappu pääsi muuttamaan samaan perheeseen siskonsa kanssa. Vapun ja hänen siskonsa ruotsalainen perhe asui maalaistalossa. Talossa ja kylällä oli paljon lapsia leikkikavereiksi. Vapun mukaan ruotsi *tuli ihan itestää*.

Ensimmäinen matka kesti 1,5 vuotta, eli Vappu ja hänen sisarensa palasivat ensimmäisen kerran Suomeen vuonna 1943. He eivät hallinneet enää aiempia suomenkielisiä resurssejaan. Vappu aloitti ensimmäisen luokan heti palattuaan, ja hän oppi lukemaan ja kirjoittamaan.

Toinen matka alkoi vuonna 1944, kun Vappu oli 7-vuotias. Silloin Vapun ja hänen pikkusiskonsa lisäksi Ruotsiin lähetettiin myös Vapun isosisko. Ruotsinkieliset resurssit olivat unohtuneet Suomessa ollessa, vaikka aikaa oli kulunut vain vuosi. Vappu siskoineen omaksui ruotsin kielen resursseja uudestaan. Vappu laitettiin Ruotsissa uudestaan ensimmäiselle luokalle puoleksi vuodeksi, ja hän kävi myös toisen luokan Ruotsissa. Toiselta matkalta palattiin vuonna 1946, koska kaikkien suomalaislasten oli palattava takaisin Suomeen. Suomen kielen resurssit olivat rapautuneet tai unohtuneet tälläkin kertaa: *kaikki me oltiin ummikkoja, taas kerran*.

Vappu meni Suomessa kolmannelle luokalle omien sanojensa mukaan osaamatta suomea. Kielen kanssa oli alussa vaikeuksia: esimerkiksi maantiedon läksyt *piti ulkoa opetella sanasta sanaan*. Vappu oli innokas kirjoittamaan, vaikka hän tekikin paljon virheitä. Aiemmin omaksutuilla ruotsinkielisillä resursseilla oli vaikutuksensa suomenkielisten resurssien oppimiseen: esimerkiksi sanan *kukka* Vappu olisi halunnut kirjoittaa *kucka*. Ruotsalaisessa koulussa oli kuitenkin opittu paljon: *onneks tota, noissa laskuissa ymmärrettään, me oltii kyllä jo Ruotsissa jo jakolaskuissa*. Vappuun ja hänen siskoihinsa suhtauduttiin hyvin koulussa, vaikka Vappua itseään hävetti muita hienommat vaatteet.

Sotalapsiaikojen jälkeen Vappu on onnistunut pitämään yllä ruotsinkielisiä resurssejaan: *johtuko siitä että meitä oli niin monta kotona ruotsia puhumassa*. Ensimmäistä kertaa sotien jälkeen Ruotsiin mennessään Vappu liikuttui kuullessaan ruotsia: *hyvänen aika, nämä puhuu nyt sitä kieltä mitä mä rakastan*. Vapun koko suomalainen perhe kävi vierailuilla Ruotsissa. Koska Vapun kielirepertoariin kuului sekä suomen että ruotsin resursseja, hän toimi tulkkina suomalaisille vanhemmilleen: *äiti sano että no käännä nyt tämä, mutta ku savo- savolainen leikittelee huumorilla, ni ei se käy ny sen kääntäminen ruotsiks*.

Vappu piti yhteyttä Ruotsiin muun muassa kirjeenvaihdolla. Hän oli myös nuorempana Ruotsissa töissä jonkin aikaa. Hänellä on ollut tiiviit yhteydet Ruotsiin läpi elämän, sillä hänen sisarensa muuttivat Ruotsiin pysyvästi. Koska suurin osa sukulaisista asuu Ruotsissa, Vappu käyttää edelleen ruotsin resurssejaan paljon. Vappu jäi itse asumaan Suomeen mentyään naimisiin. Hän on tehnyt työuransa terveydenhuollon alalla.

Kielitaitoaan Vappu pitää yllä lukemalla ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjoja. Niiden kielen tulee tällöin olla vähän vanhahtavaa, jotta lukeminen on Airalle helpompaa. Ruotsiksi lukeminen on huomattavasti hitaampaa kuin suomeksi lukeminen. Hän harrastaa paljon etenkin suomenkielistä kirjallisuutta ja runoutta, ja siksi hän pitää suomen kieltä itselleen tärkeänä. Silti toisinaan esimerkiksi jotkin runot puhuttelevat häntä enemmän ruotsiksi. Vapun on helpompi ymmärtää riikinruotsia kuin suomenruotsia.

Vapun kansallistunne ja ajatukset suomalaisuudesta ja ruotsalaisuudesta ovat vaihdelleet elämän aikana: Ruotsissa ollessaan hän olisi mielellään jäänyt Ruotsiin ja tunsi kannattavansa Ruotsia urheilukisoissa, kun taas nykyisin hän tuntee olevansa suomalainen. Vappu arvostaa sitä, että on saanut kasvaa ja elää kahdessa erilaisessa ympäristössä.

Äidinkielekseen Vappu kokee suomen. Hän pitää monikielistä repertoariaan rikkautena. Hän on joskus opiskellut oppikoulussa englantia ja pärjännyt sen avulla ulkomailla. Hän ei kuitenkaan omasta mielestään enää hallitse englanninkielisiä resursseja: *mutta emminä voi sitä sanoa että minä osaisin englantia*. Hän opiskeli myös hetken aikaa italiaa työväenopistossa, mutta työ- ja perhe-elämän kiireiden takia hän ei voinut jatkaa opintojaan.

Vappu on ollut paljon mukana sotalapsitoiminnassa. Hän pitää sotalapsikokemuksiaan merkittävänä oman elämänsä kannalta: *mä oon hyvin kiitollinen elämälle*. Hän on saanut kokea paljon erilaisia asioita ja osaa antaa arvoa toisella tavalla ajatteleville.

5.4 Ikävä Ruotsiin: Maija

Maija syntyi vuonna 1938. Hänet lähetettiin sotalapseksi Ruotsiin 4-vuotiaana vuonna 1942 isoveljensä kanssa. He pääsivät samalle paikkakunnalle. *Siellä olin maalaistalon tyttönä, neljä vuotta*. Veljen kanssa Maija käytti suomenkielisiä resurssejaan, mutta tästä Maijalla ei ole mielikuvia. Isoveli palasi Suomeen kouluun jonkin ajan kuluttua, ja Maija jäi Ruotsiin. Hän ei muista juurikaan ruotsinkielisten resurssien omaksumisesta, mutta se tapahtui nopeasti. Ruotsalaisen perheen veli tuki Maijan kielenomaksumista leikkien avulla. Maija kävi ensimmäisen luokan koulua Ruotsissa.

Maijan ruotsalaisella ja suomalaisella perheellä oli koko ajan kirjeenvaihtoa, eikä Maija päässyt unohtamaan Suomen olemassaoloa. Maijan vanhemmat hallitsivat ruotsinkielisiä resursseja sen verran, että he pystyivät kirjoittamaan kirjeet itse. Maija palasi Suomeen 8-vuotiaana vuonna 1946 oltuaan Ruotsissa neljä vuotta. Hän olisi halunnut jäädä Ruotsiin. Palatessaan hän ei omien sanojensa mukaan osannut enää suomenkielisiä resursseja yhtään. Vanhempien ruotsin repertoaari auttoi helpottamaan paluuta.

Suomeen palattuaan Maija aloitti koulun. Häntä ei ensin meinattu päästää toiselle luokalle, koska hän ei hallinnut riittävästi suomenkielisiä resursseja. Maijan äiti kuitenkin puolusti häntä: *tyttö osaa laskee ja kirjottaa ja lukee että kyllä se pian oppii sen suomen kielen*, ja niin Maija pääsi toiselle luokalle. Hän omaksui suomenkielisiä resursseja ilmeisen nopeasti, sillä hän oli luokkansa paras 2. luokan lopussa.

Ruotsinkielisiä resurssejaan Maija ei voinut käyttää oikein kenenkään kanssa Suomeen-paluunsa jälkeen. Kirjeet Ruotsiin hän kuitenkin kirjoitti ruotsiksi. Maija on säilyttänyt tiiviit yhteydet Ruotsiin: hän oli esimerkiksi kaikki kesät aikuisikään saakka ruotsalaisen perheensä luona. Hän on edelleen sähköpostitse yhteyksissä joidenkin ruotsalaisten läheistensä kanssa ja lähettää joulukortteja entisille Ruotsin-koulukavereilleen. Hänellä on myös Suomessa muutamia ruotsinkielisiä tuttavuuksia, joiden kanssa hän voi käyttää ruotsin resurssejaan, ja hän on opettanut ruotsia lapsenlapselleen. Töissään kaupan alalla hän pääsi toisinaan työelämässä yllättämään ruotsalaiset asiakkaat ruotsin repertoarillaan. Hänen tekee edelleen mieli osallistua keskusteluun aina kuullessaan ruotsia. Pääasiassa ruotsia kuulee kuitenkin vain Yle Fem -kanavalta, sillä Maijan kotiseudulla ei ole juurikaan ruotsinkielistä väestöä.

Omasta mielestään Maija hallitsee monipuolisesti ruotsinkielisiä resursseja edelleen siksi, että hän meni Ruotsiin niin pienenä ja oli siellä niin kauan. Hän muistaa edelleen muutamia ruotsinkielisiä rukouksia ja lauluja sotalapsiajaltaan. Maija varioi ruotsinkielistä puhettaan sen mukaan, kenelle puhuu: suomenruotsalaisten kanssa hän puhuu enemmän yleiskieltä, kun taas Ruotsin-kotiseudulle mennessä lapsuudessa opittu murre tulee nopeasti mieleen. *Se on niin jumiutunu tuonne pääkoppaan*.

Ruotsilla ja ruotsin kielellä on erityinen paikka Maijan sydämessä: *se on ku kotiin tulus ku jos menee Ruotsiin*. Hän pitää kuitenkin soomea äidinkielenään. Hänen on vaikea sanoa, tunteeko hän olevansa enemmän suomalainen vai ruotsalainen: *ku on vähän niinku molempia*.

Ruotsinkielisten resurssien osaaminen kannusti Maijaa opiskelemaan saksaa: *sillä mä innostuin saksaa lukemaan ku sehän on sitte taas lähellä ruotsia*. Maija on opiskellut työväenopistossa myös englantia ja espanjaa. Hän on voinut hyödyntää kielellisiä resurssejaan työelämässä, mutta nykyään hänellä ei tällaisia mahdollisuuksia juurikaan ole. Hän on aina kokenut kielten oppimisen itselleen helpoksi. Kokonaisuudessaan hän pitää erilaisten, vähäistenkin kielellisten resurssien osaamista tärkeänä: *se on niin ihana jos lähet jonnekin ulkomaille ja osaat vaikka muutaman sanan sanoo*. Maija ei pidä pakkoruotsikeskustelusta, sillä hänen mielestään kielten opiskelusta ei ole kenellekään haittaa.

Kaiken kaikkiaan Maijalle on jäänyt hyvät muistot sotalapsiajasta. Hänellä on alituinen ikävä Ruotsiin, ja hän on iloinen siitä, että on saanut elää kahdessa erilaisessa, hyvässä ympäristössä. Sotalapsiaikojen ansiosta hän on saanut kielirepertoaariinsa ruotsin.

5.5 Suomen kieli takaisin antoisampana: Aira

Aira syntyi vuonna 1938. Aira lähetettiin sotalapseksi Ruotsiin 5-vuotiaana vuonna 1944. Hän lähti reippaana kohti uusia kokemuksia: *ei mua itkettäny kyllä pätäkääkää, ku maailmalle piti lähteä*. Airan ruotsalainen perhe asui Etelä-Ruotsissa paikkakunnalla, jolla Airan sisar oli sotalapsena toisessa perheessä. Ruotsin-perheeseen kuuluivat isä, äiti ja Airaa vanhempi tytär, jonka kanssa Aira ei aina tullut toimeen. Perhe oli uskonnollinen. Aira ei tavannut sisartaan Ruotsissa ollessaan, eikä hänellä ollut mahdollisuutta ylläpitää suomenkielisiä resurssejaan. Hän kuitenkin muistelee, että on sotalapsimatkan alkuvaiheessa laulanut lauluja suomeksi.

Ruotsinkielisten resurssien omaksumisesta ja oppimisesta Aira ei muista oikein mitään. Kasvatusisä yritti opettaa Airalle perussanastoa leikkien avulla. Ruotsissa kouluun mennessään Aira osasi jo paljon. Hän oli oppinut kirjaimet Suomessa ennen lähtöään, mikä helpotti muuta oppimista. Hän ehti käydä yhden vuoden koulua Ruotsissa ja oppi innolla kieltä: *se ei tunnu yhtää pahalta se ruotsin oppiminen*. Omien sanojensa mukaan Aira vain *liukui* ruotsin kieleen. Airalla on kuitenkin muistikuva, että häntä kiusoiteltiin ruotsalaisessa koulussa ruotsin kielen puutteellisten resurssien takia. Hän kävi pyhäkoulussa tunnollisesti, vaikka omien sanojensa mukaan hän ei ymmärtänyt siellä raamatullisesta kielestä mitään.

Aira oli Ruotsissa yhteensä hieman yli kaksi vuotta, eli hän palasi Suomeen syksyllä vuonna 1946, kun koulut olivat jo alkaneet. Hän aloitti heti 2. luokan. Aira sai uuden ystävän, joka auttoi häntä suomen kielen resurssien uudelleen oppimisessa. Kielenoppimisen alkuvaiheessa Airaa hävetti toisinaan, jos hän ei osannut kirjoittaa jotakin sanaa oikein. Esimerkiksi oman sukunimensä kanssa hänellä oli vaikeuksia.

Suomeen-paluun jälkeen Airaa ei kannustettu ylläpitämään ruotsinkielisiä resurssejaan: *sen annettiin niin kun, vaipua jonnekin et sitä ei ylläpidetty millää lailla*. Aira muistelee kerran puhuneensa koulussa ruotsiksi muutaman muun sotalapsen kanssa, mutta siitä seurasi rangaistus. Myöskään Ruotsissa sotalapsena ollut sisar ei suostunut käyttämään ruotsin resurssejaan Airan kanssa kuin satunnaisesti, joten suomea oli opittava. Sotien jälkeen ei ollut käytettävissä ruotsinkielisiä kirjoja tai lehtiä eikä radiostakaan tullut ruotsinkielistä ohjelmaa. Ruotsiin pidettiin yhteyttä kirjein ja paketein, vaikka vähitellen yhteys hiipuikin. Aira on silti satunnaisesti pitänyt yhteyttä ja käynyt vierailulla sekä oman että sisarensa ruotsalaisen perheen

luona. Ruotsissa lapsuuden muistot tuntuivat tutuilta, mutta kaukaisilta, ja paikat näyttivät pienemmiltä kuin mitä muisti.

Ruotsinkielistä repertoariaan Aira on pystynyt pitämään yllä oman kiinnostuksensa avulla. Nuoruudessaan hän pystyi hyödyntämään ruotsinkielisiä resurssejaan tutustessaan suomenruotsalaiseen perheeseen. Myös työelämässä hän käytti toisinaan ruotsia. Hän hallitsee ruotsinkielisiä resursseja edelleen sujuvasti ja käyttää niitä mielellään. Hän lukee ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjoja sekä katsoo television ruotsinkielistä kanavaa. Toisinaan hän kirjoittaa päiväkirjaansa ruotsiksi. Myös muiden sotalasten kanssa voi käyttää ruotsin kielen repertoariaa.

Skoonen murre on Airan mielestä erikoista ja silti tuttua. *Sillähän mä kuuntelen joskus suomenruotsalaisia ku ne puhuu ihan käsittämätöntä kieltä ku, mä odottasin että sieltä tulis semmosta jouhevaa.* Skoonen murre palautuu Airan mieleen äkkiä, kun hän käy Ruotsissa, ja se tuntuu Airasta läheiseltä. Ruotsinkielisiä resursseja käyttäessään Aira tuntee, että hänellä on hallussaan sotalapsitaustansa ansiosta jotakin ruotsalaisesta kulttuurista. Hän identifioituu vahvasti Ruotsin lippuun: *siinä on jotain semmosta tuttua ja kivaa.* Toisaalta Aira on mieluummin suomalainen kuin ruotsalainen, vaikka kannattaakin Ruotsia esimerkiksi urheilukisoissa.

Suomen kieli on Airalle aivan ehdoton ykkönen, ja hän pitää sitä äidinkielenään. Suomeen-paluun jälkeen hän koki suomenkielisten resurssien uudelleen oppimisen kanssa ahaa-elämyksen, joka lopulta johti töihin viestintäalalle. Omien sanojensa mukaan Aira on saanut suomen kielen repertoarin *runsaampana takasi kuin mitä mä menetin.* Kaiken kaikkiaan kielelliset resurssit ovat Airalle tärkeitä, koska ne lisäävät ihmisten keskinäistä ymmärrystä. Suomen ja ruotsin repertoarin lisäksi hän käyttää säännöllisesti englanninkielisiä resurssejaan. Hän on opiskellut ja osaa edelleen hiukan myös saksaa, viroa ja esperantoa, ja hän pitää kielirepertoariaan yllä harrastustensa ja tuttaviensa avulla. *Tämä ruotsin kieli on tuonut tullessaan nämä muut kielet ihan selvästi.* Ruotsinkielisistä resursseista on ollut apua saksan opiskelussa.

Ruotsissa ollessaan Aira oli unohtanut Suomen ja biologisen äitinsä olemassaolon, vaikka kirjeitä lähetettiin puolin ja toisin ja vaikka suomalainen äiti kävi jopa Ruotsissa katsomassa Airaa ja tämän sisarta. Siksi Aira on sitä mieltä, että lastensiirrot ovat olleet katastrofi. Toisaalta sotalapsikokemuksista on Airan mielestä ollut hyötyä hänelle itselleen, sillä hän on sitä kautta saanut kielirepertoariinsa ruotsin kielen ja innostuksen opiskella muita kieliä. Lisäksi hän tuntee helposti olonsa kotoisaksi kaikkialla.

5.6 Suomi ja ruotsi rinnakkain: Helmi

Helmi syntyi vuonna 1938. Vuonna 1942 hänet lähetettiin 3,5-vuotiaana sotalapiseksi Ruotsiin pikkusisarensa kanssa. Sotalapiseksi lähdöstä Helmillä ei ole paljoa muistikuvia, mutta muiden kertoman mukaan Ruotsiin mennessä sotalapset laitettiin ensin karanteeniin, minkä jälkeen lapset valittiin perheisiin. Helmi pääsi sisarensa kanssa samalle paikkakunnalle eri perheisiin, mutta he tapasivat toisensa vasta oltuaan Ruotsissa jo jonkin aikaa. Hän asui ainoana lapsena leskirouvan, mamman, luona: *mä olin ku pikkuprinsessa suuressa, suuressa talossa.*

Leikkiessään muiden lasten kanssa Helmi omaksui ruotsinkielisiä resursseja nopeasti: *varmaan hirveen äkkiä siihen tottuu siihen, siihen äänimaailmaan ja. sukeltaa ihan uuteen, elämään.* Helmi kävi ensimmäisen luokan koulua Ruotsissa. Hän uskoo oppineensa lukemaan ja kirjoittamaan jo ennen kouluunmenoa. Ruotsissa suomenkielisten resurssien käyttämiseen ei ollut mahdollisuutta, koska Helmi ei vielä osannut kirjoittaakaan. Suomen kieli jäikin hänen kielirepertoaarissaan taka-alalle ja poistui mielestä vähitellen. Samalla hän unohti kaiken Suomessa olevan. Kirjeenvaihtoa suomalaisen ja ruotsalaisen perheen välillä on kuitenkin ollut. Helmi kertoo siitä näin: *jos mulle jotakin puhuttiin että tuli kirje sieltä ni, osasinko mä noteerata että se oli nytten. että se oli joltakin, äidiltä.*

Hän palasi 7,5-vuotiaana Ruotsista vietettyään siellä neljä vuotta. Mammasta eroaminen oli *se kaikkein suurin shokki.* Ero Ruotsin ja Suomen kotiolosuhteiden välillä oli suuri. Helmi palasi Suomeen hallitsematta suomenkielisiä resursseja. Hän omaksui niitä kuitenkin pihapiirin lasten kanssa leikkiessä. Helmi laitettiin Suomessa uudelleen ensimmäiselle luokalle. Välitunneilla Ruotsista aiemmin palannut sisar toimi tulkkina Helmille muiden ihmetellessä Helmin kielirepertoaaria ja ruotsinkielisiä resursseja: *ku istuttii ulkona sil oli aina monta, kuuntelijaa ympärillä kuuntelemassa et mitä tuo puhuu nytten tuossa.* Hän pääsi siirtymään toiselle luokalle seuraavan kriteerin täytettyään: *opettaja sanoi että heti kun mä, opin laskemaan suomen kielellä sataan, ni mä pääsen siirtymään toiselle.* Ruotsista saatuja vaatteita katsottiin kateellisina, mutta muuten Helmin paluu Suomeen ja koulunkäynti sujuivat hyvin.

Suomeen-paluunsa jälkeen Helmi on vieraillut Ruotsissa useasti sekä lapsena että aikuisena, esimerkiksi kesäisin. Hänellä oli mamman kanssa tiiviit välit aina tämän kuolemaan asti. Suomalaisen ja ruotsalaisen perheen tavatessa Helmi toimi tulkkina. Hän on halunnut edistää omien lastensa ruotsin kielen repertoaaria puhumalla heidän kanssaan ruotsia ja lähettämällä lapsensa ruotsalaisten tuttaviansa luokse vierailuille. Helmi käyttää nykyisinkin satunnaisesti ruotsinkielisiä resurssejaan aviomiehensä kanssa.

Suomen kieli näyttäytyy Helmille tärkeänä itsenäisessä Suomessa asuessa. Hänen mielestään suomi on kaunis kieli ja sen murteet rikkaus, ja hän piti koulussa esimerkiksi sijamuotojen opettelusta. Jossain määrin Helmi pitää suomea äidinkielenään. Toisaalta hän käyttää ruotsinkielistä repertoariaan aktiivisesti edelleen: *se on jäänyt vähän niinku toiseksi äidinkieleksi*. Hän asettaakin suomen ja ruotsin kielirepertoarissaan rinnakkain ja puolustaa ruotsin kielen asemaa Suomessa. Helmi katsoo ruotsinkielistä Yle Fem -televisiokanavaa ja pitää muutenkin kielellisiä resurssejaan yllä: *hyvin ahkerasti otan jonkun sanan jos unohtuu niin mikäs se olikaan ja otan sanakirjan ja katson, ettei vaan pääse unohtumaan*. Ruotsalaisuutta hänellä on *pieni pala [--] sydämen sopukoissa*. Ruotsin kuninkaallisten seuraaminen nostaa kansallistunnetta Ruotsia kohtaan.

Ikä on Helmin mielestä merkittävä tekijä kielirepertoarin ylläpitämisen kannalta: suomenkieliset resurssit unohtuivat Ruotsissa, koska hän oli niin pieni, ettei mahdollisuuksia niiden ylläpitoon juuri ollut. Sen sijaan hänen palattuaan Suomeen ruotsin kielen repertoari säilyi: *olin jo sen verran iso että sitten se kielitaito, on jäänyt sitte päälle*. Myös yhteyksillä Ruotsiin on Helmin mielestä ollut merkittävä vaikutus ruotsin repertoariin. Hän pitää edelleen yhteyttä ystäviinsä Ruotsissa. Helmi muistaa monia ruotsinkielisiä lauluja ja iltarukouksen sotalapsiajalta.

Helmi pitää aitoja kontakteja ja mahdollisuuksia kielellisten resurssien käyttöön tärkeinä kielenoppimisen kannalta. Hänelle itselleen on ruotsin kieleen jäänyt *semmonen ruotsin nuotti* eli riikinruotsalainen ääntämys. Ruotsalaiset tuttavat huomauttavat joskus, että Helmi käyttää sellaisia sanontoja, jotka ovat jo vanhentuneita ja joita ruotsalaiset eivät käytä. Hän on opiskellut myös englantia ja saksaa kouluaikoinaan, ja ne kuuluvat jossain määrin hänen kielirepertoariinsa edelleen. Ranskaa hän ymmärtää hiukan työväenopiston kurssin ansiosta. Hän on aina suhtautunut kieliin positiivisesti, ja hänen on ollut helppo oppia niitä: *koulussakin ne oli mun lempiaineita*. Helmi on työssään matkailualalla tarvinnut etenkin ruotsin- ja englanninkielisiä resurssejaan. Hän nauttii voidessaan kommunikoida erikielisten ihmisten kanssa.

Kaiken kaikkiaan Helmi muistelee sotalapsiaikaansa Ruotsissa lämmöllä, sillä se on vaikuttanut positiivisesti hänen elämäänsä: *mä luulen että ilman sitä niin, mä olisin aika paljon köyhempi, jotenkin sisäisesti, ihan sen takia et mä olen, saanut kaksi kieltä, siis toisen kielen, ja sitten, sen kulttuurin mikä siellä oli*.

5.7 Koulussa ruotsin kieli taakkana: Niilo

Niilo syntyi vuonna 1939. Vuonna 1942 3-vuotias Niilo lähetettiin veljensä kanssa sotalapseksi Ruotsiin. Hän ei muista paljoakaan menomatkasta: hän meni junalla Tornion kautta ja *ilemeisesti se kesti se kesti aika kauan ku se ol se semmonen nimilappu ni minä söin sen*. Niilo sai uskonnollisen kasvatusperheen Etelä-Ruotsista monilapsisesta maalaistalosta. Hänellä oli rajatut mahdollisuudet tavata samassa kylässä asuvaa veljeään, sillä perheet eivät olleet keskenään tekemisissä.

Ruotsinkielisten resurssien oppimisesta Niilolla ei ole muistikuvia. Hän kuitenkin muistelee hallinneensa ruotsin kielen resursseja hyvin: *niin kaukaa ku minä muistan ni kyllä minä ihan, täyvällisesti toimitin asiaini kaikki*. Ainoastaan kasvatusperheen sukulaisten Skoonen murretta hänen oli vaikea ymmärtää. Niilo ehti Ruotsissa käydä vuoden koulua, missä hän oppi lukemaan ja kirjoittamaan. Hänellä ei ollut yhteyksiä Suomeen, mutta hän on saanut myöhemmin tietää valtion arkistosta, että hänen äitinsä viivytti Niilon paluuta elämäntilanteensa takia.

Sotalapsena Niilo vietti yli viisi vuotta. Niilo oli 8-vuotias palatessaan vuonna 1947. Niilo olisi mielellään jäänyt Ruotsiin, koska ei tiennyt Suomen olemassaolosta mitään. Kotiinpaluu oli Niilolle vaikea. Hän palasi Suomeen hallitsematta suomenkielisiä resursseja. Niilon perhe yritti auttaa häntä alkuun suomenkielisten resurssien uudelleen oppimisessa: *hyöhän koitti kaikki, konstein ni ni siinähan se isäpuolikin siitä ol jopa apua nin opettaa*. Niilolla ei ollut ketään, kenen kanssa ylläpitää ruotsinkielisiä resurssejaan, sillä sotalapsena olleen veljenkin kanssa käytettiin suomea.

Suomeen-paluun jälkeen Niilo laitettiin uudelleen ensimmäiselle luokalle koulussa, vaikka hän koki oppineensa ensimmäisen luokan asiat jo Ruotsissa. Pian hänet siirrettiin ylemmälle luokalle. Koulussa Niilo kokee tulleen koulukiusatuksi kielellisen repertoarinsa takia: ruotsi tuntui taakalta ja *hurri* oli tavallinen haukkumasana. *Minulla nyt jonkinlainen lauluään vissii ollu jo ihan lapsesta lähtien ni aina, ja ja ruotsiks aina jotakin laulaa*. Niilo kuvaa halunneensa eron ruotsinkielisistä resursseistaan: *minä olen sen uneuttanu tahallani*.

Niilo piti harvoin yhteyttä ruotsalaiseen perheeseensä Suomeen-paluunsa jälkeen. Hän kävi kuitenkin nuorena auttamassa kasvatusperhettään maatilan töissä, koska hän oli käynyt maatalousalan koulun. Tuolloin ruotsinkieliset resurssit palautuivat nopeasti: *se tuli vaan jostakin se, em et se ol semmonen kumma tunne*. Muuten Niilo ei ole juurikaan käyttänyt ruotsin repertoariaan paluunsa jälkeen kuin satunnaisissa yhteyksissä, esimerkiksi veljensä suomenruotsalaisten tuttavien kanssa. Niilo on käynyt Ruotsissa vanhempana monesti, minkä

lisäksi hän pitää yhteyttä kirjeiden tai joulukorttien avulla ruotsalaisten tuttaviensa kanssa: *kun ne kirjottaa kirjeen ni minä kyllä saan siitä jonkin näkösen selvyuden, että et että ei minua saa-hyvin pahasti pysty jallittammaa.*

Ruotsin kieltä Niilo ymmärtää paremmin kuin tuottaa itse. Niilo voi lukea ruotsia, mutta tuottamisessa hänellä on apunaan ruotsia osaava sisar. Ruotsin puhuminen on Niilolle vaikeinta: *kun, sei oo semmosta luonteenomasta se on pittää niiku tavallaa aatella joku lause ja kääntää se ruotsiks ja sitte vasta sanoo se.* Hän kuitenkin katsoo televisiota ruotsiksi suomenkielisillä tekstityksillä. Ruotsin kielen murteista Niilo ymmärtää *parraiten mitä siellä Keski-Ruotsissa mitä minä siellä olen puhunu.* Niilolle on jäänyt vahvasti mieleen esimerkiksi sotalapsena opittu ruotsinkielinen ruokarukous, ja hän lausuu sen edelleen aina ruokapöytään käydessään. Hän toivoisi hallitsevansa ruotsinkielisiä resursseja edelleen: *kyllä se mukava ois ku vähän paremmin ossais ymmärtäis ja, pystys puhumaa, kieltämättä.* Tällä hetkellä Niilon elämässä *ruotsin kieli ni se on, hyvin pienessä merkityksessä.* Hän kuitenkin uskoo, että jos olisi Ruotsissa pidempään, kielirepertoaari palautuisi äkkiä.

Niilo pitää äidinkielenään suomea ja näkee itsensä ehdottomasti suomalaisena. Niilo ei ole opiskellut elämänsä aikana muita kieliä. Joka tapauksessa kielelliset resurssit ovat hänen mielestään tärkeitä, vaikka hän ei kannatakaan pakollista ruotsin opiskelua. Kokonaisuudessaan Suomeen-paluun jälkeisistä kokemuksista huolimatta sotalapsuudella on Niilolle iso merkitys: *minulle siellä Ruotsissa olo se on minun elämäni parasta aikaa.*

5.8 Ruotsi unohtui käyttämättömänä: Seppo

Seppo syntyi vuonna 1941. Hän oli tuskin omaksunut suomeakaan, kun hänet lähetettiin vain 1,5-vuotiaana Ruotsiin kahden veljensä kanssa. Hän ei muista sotalapseksi lähettämisestään mitään, koska hän oli niin pieni. Ruotsalainen perhe hyvinvoivasta maalaistalosta otti Sepon hoitaakseen. Toinen veljistä pääsi naapuritaloon, mutta hän oli Sepolle ennemminkin naapurinpoika kuin oma veli. Toinen veli taas joutui toiselle puolelle Ruotsia.

Seppo ei muista kielenoppimisesta mitään, ja todennäköisesti hän omaksui ruotsinkielisiä resursseja kuten muutkin sotalapset. Hän oli Ruotsissa yli viisi vuotta. Seppo ja samassa kylässä asunut veli palasivat Suomeen vuonna 1948, kun taas kauempana asunut toinen veli jäi Ruotsiin. Paluu Suomeen oli raskas, koska Seppo ei ajatellut Suomea kotinaan: *mehän ei varmaa oikee tiedettykkää että mikä se Suomi on.* Hän olisi halunnut jäädä Ruotsiin, ja Suomessa oli edelleen kovat oltavat ja pulaa ruuasta. Hän ei osannut suomenkielisiä resursseja yhtään vaan palasi *ummikkoruotsalaisena.* Puuttuvat suomenkieliset resurssit vaivasivat

Seppoa: *se ol semmonen tavallaa vähä häpeäkin lapselle*. Sotalapset erottuivat joukosta myös ruotsalaisine vaatteineen.

Suomeen-paluun jälkeen 7-vuotias Seppo laitettiin heti kouluun. Koulussa muutama ensimmäinen vuosi olivat vaikeita: *koulua käytti vaa, väkisin vaikei osattu kieltäkää*. Kansakoulun opettajalla oli puutteelliset ruotsinkieliset resurssit, mutta silti hän yritti opettaa palanneita sotalapsia ruotsiksikin. Sepon oli kuitenkin pakko oppia suomen kieltä osaksi repertoariaan. Kielen oppimisen jälkeen koulunkäynti helpottui. Seppo oppi lukemaan ja kirjoittamaan suomalaisessa koulussa.

Ruotsinkielisiä resursseja ei työläisperheessä suomenkielisellä alueella tarvittu, eikä Sepolla ollut oikein ketään, kenen kanssa käyttää ruotsin repertoariaan. Seppo ei käyttänyt ruotsia edes samassa kylässä sotalapsena olleen veljensä kanssa, vaikka se olisi ollut helppoa: *kai sitä häpes sitä ruotsin kieltä vai mikä siinä sitte oli*. Kouluikässä pari vuotta paluun jälkeen Seppo ja hänen veljensä matkustivat kesäloman ajaksi Ruotsiin. Silloin heillä oli mahdollisuus hyödyntää ruotsin kielen repertoariaan: *sillon me vielä osattii tosiaa, aika hyvinkin vielä ruotsia, koska, Ruotsissa taas oli pakko puhua ruotsia*. Suomessa sen sijaan ruotsinkieliset resurssit unohtuivat pikkuhiljaa käyttämättöminä: *vanhemmatkaa ei sitä sitte. älynny eikä, osannu, auttaa että os-, oisivat säilyttäneet meille sen, ruotsin kielen*.

Jossakin vaiheessa aikuisiällään Seppo opiskeli ruotsia, ja ruotsin kielen repertoaari palautui mieleen. Opiskelun jälkeen ruotsinkieliset resurssit kuitenkin rapautuivat jälleen. Nykyisin hän ei enää puhu eikä juurikaan ymmärrä ruotsia. Jälkiviisaana häntä harmittaa ruotsinkielisten resurssien unohtaminen: *ihana kuunnella, ruotsia mutta, ku ei ymmärrä ni ei ymmärrä*. Hänen mukaansa ruotsin on säilynyt paremmin niiden sotalasten kielirepertoaarissa, jotka ehtivät käydä koulua Ruotsissa.

Sepon yhteydet Ruotsin-perheeseen olivat pitkään tauolla, kunnes ruotsin resursseja hallitsevien läheisten avulla yhteys löytyi uudestaan. Hän on vierailut Ruotsissa useasti viime vuosikymmenten aikana. Ruotsiin lapsena jääneen veljen kanssa yhteys löytyi vasta eläkeiässä. Ruotsissa käydessä ja ruotsalaisten kanssa vuorovaikutuksessa Sepolla ovat apuna ruotsia osaavat läheiset ja ilmainen koneellinen kielenkääntäjäsovellus Google Translate.

Seppo pitää äidinkielenään suomea. Hänen mielestään on hyvä, että Suomessa opiskellaan ruotsia, sillä siitä on apua muiden kielten oppimisessa. Hän myös pohtii, että suomen kieli on niin pieni kieli, että sitä ei välttämättä tarvittaisi. Jos Suomessa kaikki puhuisivat ruotsia, yhteys Pohjoismaihin olisi vahvempi ja hänellä olisi jo lapsesta asti ollut vahva äidinkieli, ruotsi. Ruotsi tuntuu maana läheiseltä, ja hän pitää itseään hiukan ruotsalaisenakin.

Seppo on tehnyt pitkän menestyksekkään uran kaupan alalla: *kyllä mää pärjäsin työssä hyvin, vaikka oli ummikkoruotsalaisena tulin*. Englantia on pitänyt opiskella kouluttautumisen yhteydessä, vaikka työssään Seppo ei olekaan tarvinnut sitä. Omien sanojensa mukaan Seppo ymmärtää englantia, mutta ei osaa puhua sitä. Kuitenkin Sepon mielestä englanninkieliset resurssit auttaisivat matkustellessa.

Sotalapsiaikansa tietoja Seppo on selvittänyt Kansallisarkistosta. Suomalaiset vanhemmat eivät juurikaan puhuneet sota-ajoista eivätkä Sepon sotalapsuudesta, mikä vähän painaa Seppoa: *ku ois tienny äidiltä enemmän kysellä tämmösiä asioita*. Tarve tietää asioita on noussut muiden sotalasten kanssa keskustellessa. Kokonaisuudessaan Sepolla on hyvät muistot sotalapsuudestaan Ruotsissa.

6 SUOMEN JA RUOTSIN KIELI SOTALASTEN KIELIELÄMÄKERROISSA

Luvussa 6 keskitytään tarkastelemaan kielielämäkertojen ja siten myös kieli-identiteettien kannalta tärkeitä vaiheita tutkimuksen osallistujien elämässä. Suomen ja ruotsin kieleen liittyvät asiat painottuvat aineistossa, koska ne ovat olleet hallitsevia kieliä tutkimuksen osallistujien elämässä. Siksi luvussa käsitellään vain suomen ja ruotsin kieleen liittyviä elämäkokemuksia. Alaluvut luvussa 6 etenevät kronologisesti, millä olen halunnut tuoda esille elämäkerrallisuutta ja aiempien vaiheiden vaikutusta seuraaviin elämänvaiheisiin. Näin ollen kuudes luku täydentää ja tarkentaa edellisessä luvussa esiteltyjä kielielämäkertoja ja keskeisiä teemoja, kuten kielenoppimiskokemuksia, kielellisten resurssien rapautumista ja kielirepertoarin ylläpitämistä.

6.1 Uuden kieliympäristön kohtaaminen suomenkielisenä

Haastateltavat ovat lähetetty sotalapsiksi suomenkielisiltä alueilta Suomesta, joten heillä ei ole todennäköisesti ollut omakohtaista kosketusta ruotsin kieleen ennen sotalapseksi lähtemistä. Saapumisen jälkeen sotalapset on lähetetty perheisiin ympäri Ruotsia. Uuden, täysin ruotsinkielisen kieliympäristön kohtaamisesta tutkimuksen osallistujilla ei ole muistikuvia. Seuraavassa esimerkissä 1 Erkki kuvailee, miltä hän uskoo ruotsinkieliseen ympäristöön saapumisen tuntuneen. Hän tekee muistelun prosesseja läpinäkyväksi liikkeessään nykyhetken ja muistojen ajan välillä:

(1)

T: haluttko sitte kertoa että. mm. kun saavuitte sitte sotalapseks sinne, Ruotsiin ni, millasta se oli tai, miltä tuntu kuulla sitä vierasta kieltä siellä, muistatteko

E: no. siitä minä en, en muista oikeen sitä sen, kun niit on niitä, pätkiä mitkä jää pois ja taas muistaa ni. emmää tiä se on tietysti mää uskon sen että se on ollu ihmetyksen aihe. tietenkin koska ei ikinä ollu täällä Suomessa kuullu. ja siellä ei taas kuullu muuta ku sitä

Erkki uskoo, että Ruotsiin saapuminen on ollut hämmentävää, sillä tilanne oli täysin uusi, eikä suomenkielisillä resursseilla ole enää pärjännyt. Myöskään Niilolla ei ole muistikuvia vieraan kielen kuulemisesta uudessa ympäristössä, mutta hän toteaa seuraavasti: *ei suinkaa siinä suurempata hämminkiä ollu*. Niilo siis uskoo tilanteen tuntuneen luonnolliselta. Olennaista on huomata, että tutkijan kysymykset muistamisesta ohjaavat sekä Erkkiä että Niiloa puhumaan muistamisesta. Koska heillä kummallaan ei ole omia muistikuvia uuteen kieliympäristöön

saapumisesta, he molemmat vastaavat sen mukaan, miltä uskovat saapumisen tuntuneen: Erkin *mää uskon* ja Niilon *ei suinkaa* korostavat arveluja.

Ennen ruotsinkielisten resurssien omaksumista sotalapset ja ruotsalaiset perheet ovat kommunikoineet ilman yhteistä kieltä. Ruotsalaisissa perheissä ei ole osattu yhtään suomea, ja Erkin sanoin *ne oli aivan ummikkoruotsalaisia*. Tilanne on ollut kielellisesti hämmentävä luultavasti sekä suomalaisille sotalapsille että sotalapsia vastaanottaneille perheille. Joissakin ruotsalaisissa sanomalehdissä on julkaistu sanalistoja ruotsalaisille vanhemmille (Rossi 2006a: 11), ja tanskalaisille perheille on jaettu sanavihkonen vuorovaikutuksen helpottamiseksi (Aittola 2017: 55 ja Aittolan 2017 tutkimuksen liite 2). Vuonna 1942 ruotsalaisperheiden ja sotalasten avuksi on julkaistu myös kirja, joka sisälsi sana- ja fraasilistoja eri aihepiireihin liittyen (Vehkanen 2015: 207–209). Sanalistoja, kirjaa tai muita apuvälineitä kielenoppimiseen ei ilmeisesti ole kuitenkaan tämän tutkimuksen osallistujien perheissä ollut käytettävissä.

Niilolle on kerrottu, että hän on yrittänyt Ruotsiin saapuessaan kommunikoida suomeksi: *ovat muistelleet aina joitakin asioita, mitä minä olin koittanu toimittaa suomeks. [- -] sillon heti, sillon sillon männessä*. Suomenkielisistä resursseista ei ole kuitenkaan ollut hyötyä. Monet haastatelluista kuvaavat, miten alussa on pärjätty elekielellä. Esimerkissä 2 Helmi arvelee, miten mamman kanssa on toimittu:

(2)

T: tiiättekö et oliko tällä mammalla sit jotain. miten se, kommunikointi, tapahtu sitte mamman kanssa että

H: no, en tiedä alussa tietenkään ainakaan, se oli varmaa ihan tällasta. niin kun mä voisin kuvitella että näytetään, joku asia ja kerrotaan mikä se on ruotsin kielellä taikka muuta

Helmi on lähetetty sotalapseksi 4-vuotiaana, joten on ymmärrettävää, ettei Ruotsin-ajan alusta ole juurikaan mielikuvia. Esimerkistä 2 käy ilmi se, miten Helmi yrittää muistitiedon puutteessa kuitenkin päästä käsiksi tilanteen kulkuun kuviteltujen todennäköisyyksien kautta. Helmin esimerkki kuvaa hyvin muistelun prosessinomaisuutta.

Aittolan (2017: 52) tutkimuksen osallistujat kertovat myös elekielen käytöstä sotalapsimatkan alussa. Salmisen (2007) mukaan alkuvaiheissa sotalapsilla on ollut sopeutumisvaikeuksia, ja sotalasten ja ruotsalaisperheiden vuorovaikutus on ollut haastavaa ilman yhteistä kieltä. Vähitellen sotalasten omaksuessa ruotsia tilanne helpottui. (Salminen 2007: 86.) Vaikka yhteisiä kielellisiä resursseja ei ruotsalaisten perheiden kanssa ole ollutkaan sotalasten saapuessa, tärkeimmistä perustarpeista on huolehdittu ilman kieltä. Aira kuvittelee alun kommunikoinnin sujuneen seuraavasti: *luultavasti nuo, mulle annettiin ruoka eteen ja käskettiin syödä, en muista kyllä sitä, [- -] enkä muista et olisinko pyytäny maitoo tai leipää*.

koska en niitä osannu sanoa mutta kaippa se näkyi. Airan lausahduksesta voi päätellä jotakin Suomen sodanaikaisista oloista. Suomessa on ollut pulaa elintarvikkeista, ja se onkin ollut yksi syy lastensiirtoihin (Kavén 2010: 92–94, 100–105). Aira ei alussa ole vielä osannut pyytää ruokaa ruotsiksi, mutta ruokaa on tarjottu ilman yhteistä kieltäkin. Muilla tutkimuksen osallistujilla on samanlaisia mielikuvia Ruotsi-ajan alusta.

Esimerkit Ruotsiin saapumisesta ovat kaiken kaikkiaan hyvin yhteneväisiä, ja tutkimuksen osallistajat täydentävät tarinaa Ruotsiin saapumisesta kuvitelluilla kuvauksilla. Lapsuus halutaan hahmottaa ehjänä kertomuksena (Kuusisto-Arponen 2008: 178), jolloin muistin aukkoja paikataan esimerkiksi arveluilla ja todennäköisten tapahtumien kuvauksilla. Samalla esimerkeistä huomaa sen, että haastateltavat tiedostavat muistitiedon puutteen. Kertomuksen rakentamisessa ja ehjäksi saamisessa liikutaan siis jossain määrin metatasolla. Aittolan (2017: 49) mukaan lapset ovat lähetetty sotalapsiksi niin nuorina ja kokemukset voivat olla niin traumaattisia, että niitä on haastavaa muistaa. Ei siis ole mitenkään yllättävää, että sotalapsilla on niin vähän muistikuvia lapsuutensa ensimmäisistä vuosista.

Tutkimuksen osallistujista Vappu ja Kalevi ovat olleet kahdesti sotalapsina Ruotsissa. He molemmat ovat olleet sotalapsimatkojen välillä hieman yli vuoden Suomessa, mutta heidän omien kokemustensa mukaan jo kerran omaksutut ruotsinkieliset resurssit ovat tällä välin attritoituneet. Ikä vaikuttaa attrition nopeuteen, ja esimerkiksi lasten kohdalla kielelliset resurssit attritoituvat yleensä nopeammin kuin aikuisilla (Köpke 2007: 26–27). Vappu ja Kalevi ovat siis palanneet Ruotsiin ja kohdanneet ruotsinkielisen ympäristön kahdesti omien sanojensa mukaan osaamatta kieltä enää eli *ummikkoina*.

6.2 Kielenvaihto ja ruotsin kielen resurssien omaksuminen

Kielenvaihdot ja muut kielelliset kokemukset ovat Smedsin (2000: 112) mukaan sotalapsikokemusten keskeisiä asioita. Kieliympäristön muutos on vaikuttanut siihen, että kaikki tutkimuksen osallistajat ovat suomenkielisten resurssiensa sijasta alkaneet omaksua ja käyttää ruotsinkielisiä resurssejaan. Ilmiöstä voidaan puhua kielenvaihtona suomesta ruotsiin (ks. Tandefelt 1988). Samalla suomenkieliset resurssit ovat alkaneet rapautua vähitellen. Koska sotalapset ovat ensimmäisenä omaksuneet suomea, suomenkielisten resurssien rapautumisesta voidaan puhua ensikielen attritiona (ks. Köpke 2007; Riionheimo 2013).

Attritiolla tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi ulkoisista syistä eli ruotsinkielisestä ympäristöstä ja ruotsinkielisten resurssien nopeasta omaksumisesta johtuen sotalasten suomenkieliset resurssit ovat vähitellen taantuneet (ks. Riionheimo 2013: 16–17). Esimerkiksi

Helmi kuvaa suomenkielisten resurssiensa attritiota seuraavasti: *kun ei mitään muuta kuulekkaan kun sitä kieltä ni, ja sit se jää se suomen kieli, taka-alalle ja häviää kokonaan pois.* Sotalapset eivät ole voineet monestikaan ylläpitää tai kehittää suomen kielen repertoariaan suomenkielisten kontaktien puutteen ja traumaattisten kokemusten takia (Smeds 2000: 238–239; ks. myös Aittola 2017: 52). Kielitaidon ylläpitäminen, saati kehittäminen, on haastavaa ilman kielenpuhujien yhteisöä (Latomaa ym. 2013: 169). Erityisen haastavaa se on ollut varmasti nuorina lähetetyille sotalapsille. Kielenkäyttömahdollisuuksia ja ikää pidetään yksinä attritioon vaikuttavina tekijöinä (Köpke 2007: 27).

Haastatelluista sotalapsista kaikki paitsi Erkki on lähetetty Ruotsiin sotalapsiksi sisarustensa kanssa. Sisarukset ovat usein päätyneet samalle paikkakunnalle, mutta veljen tai sisaren läsnäolo ei ole taannut suomen kielen repertoarin ylläpitoa. Aittolan (2017: 57) mukaan sotalapsisisarusten keskinäinen kieli on vaihtunut suhteellisen nopeasti uuden kieliympäristön kieleksi. Vappu muistelee esimerkissä 3 erästä tilannetta, jossa suomenkielisten resurssien sijaan onkin käytetty ruotsin resursseja sisaren kanssa:

(3)

V: no, sen minä mu-, suomee kai me puhuttii muuten mutta, sitte ku tultii sinne maalle ni [[sisko]] sano että kan det [[Vappu]] få komma en natt till mig, bara en natt. vain yhden yön

T: niinpä

V: että, sillan, ja ku se sano sen tämän ruotsiks ja se muistaa monet muutkin. ni, me ol- ilmeisesti opittu siellä ruotsia

T: niinpä

V: ja siinä ei oo montaa kuukautta, oisko kolme neljä kuukautta. [- -] mut sitte mä en muista sitte että millä kielellä me ollaa sitte. kyllä kai se ruotsiks vaihtu sitte

Vappu ja hänen siskonsa ovat ensin olleet sotalapsina lottana toimineen naisen luona, mutta jonkin ajan kuluttua siirtyneet kyläyhteisöön maaseudulle. Siskokset sijoitettiin eri perheisiin, ja Vapun kertomuksen mukaisesti sisko on pyytänyt Vappua luokseen yöksi ruotsiksi. Vapun arvelujen mukaan kieli on vaihtunut 3–4 kuukaudessa suomesta ruotsiksi. Hänen kertomuksestaan huomaa, miten kielellisten resurssien muutoksesta puhutaan kielenvaihtona ottamatta kantaa siihen, missä määrin suomenkieliset resurssit ovat säilyneet mielessä. Esimerkistä huomaa myös sen, miten Vapun siskon muistelu on tullut osaksi myös hänen kertomustaan: *se muistaa monet muutkin.*

Aineistossa on muitakin esimerkkejä siitä, miten sisarusten keskenään käyttämät kielen resurssit ovat muuttuneet kieliympäristön valtakielen mukaiseksi. Helmin ja hänen sisarensa osalta *ruotsin kieli vaan tuli sitten kuvioihin.* Kalevi sen sijaan arvelee, että hänen ja hänen sisarustensa vuorovaikutuksessa ruotsinkieliset resurssit on otettu käyttöön vajaassa vuodessa: *sitku opittii ruotsia ni ei me puhuttu enää keskenämme [[suomea]] eikä me osattukaa. [- -]*

sanotaa, alta vuoden päästä. Kalevin muistelun mukaan kieliresurssien muutos on tapahtunut siis hitaammin kuin mitä Vapun ja hänen sisarustensa kohdalla.

Soudunsaaren (2014: 94) tutkimuksen osallistajat kuvasivat, että kielenvaihto suomesta ruotsiin on tapahtunut muutamassa kuukaudessa. Toisaalta Vapun ja Kalevin tapauksista huomaa, että kielellisten resurssien muutoksen nopeutta voidaan vain muistella ja arvioida näin jälkikäteen, koska tilanteesta ei ole tarkempia muistikuvia. Todennäköisesti suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä resursseja on käytetty jonkin aikaa rinnakkain, kunnes vähitellen ruotsinkieliset resurssit ovat osoittautuneet hyödyllisemmiksi ruotsinkielisessä ympäristössä.

Sotalasten muistikuvia kielenvaihtoista tutkineen Smedsin (2000: 236–237) mukaan sotalapset kuvaavat poikkeuksetta kielenvaihtoa suomesta ruotsiin nopeaksi ja helpoksi. Heillä ei kuitenkaan ole paljoa muistikuvia tilanteesta, ja he ilmaisevat muistikuvien puutteensa rehellisesti. Smedsin mukaan ei ole aina selvää, ovatko muistikuvat sotalapsien omia vai kenties vanhemmilta kuultuja. (Smeds 2000: 236.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. Monet tutkimuksen osallistujista kuvaavat myös, miten suomen kielisten resurssien rapautumisen ja unohtamisen myötä he ovat unohtaneet kokonaan Suomen ja suomalaisen perheen olemassaolon. Esimerkiksi Helmiltä *hämärty kokonaa tää Suomen puoli*. Kuitenkin koska tutkimusaineistona käytetään sotalasten muisteluja, tarkempaa analyysia suomen- ja ruotsinkielisten resurssien suhteesta tai kielellisten resurssien attritoitumisesta ei voida tehdä.

Tutkimukseeni osallistuneilla sotalapsilla ei ole erityisiä muistikuvia myöskään siitä, miten ruotsinkielisiä resursseja on opittu. Monet osallistujista ovat menneet Ruotsiin niin nuorina, että on luonnollista, ettei tarkkoja muistoja kielenoppimisesta ole. Koska tapahtumista on kauan, vähäisetkin muistikuvat ovat jo voineet unohtua. Esimerkiksi sekä Niilo että Seppo sanovat lähes samoin sanoin: *ei mul oo minkäänäköstä mielikuvaa*. Niilon lausahdus *niin kaukaa ku minä muistan ni kyllä minä ihan, täyvällisesti toimitin asiani kaikki* paljastaa, miten pienen lapsen näkökulmasta ruotsi on aina kuulunut kielirepertoaariin kuin luonnostaan. 1,5-vuotiaana lähetetty Seppo kuvaa omaa kielenoppimisprosessiaan samalla tavalla täydellisyyden kautta: *ettei kunnolla varmaa osattu suomeakaa lähtiessä että. sitte tota. siellä sitte, se ruotsin kieli oli täydellisesti opittu*. Aittola (2017: 40) katsoo erään oman tutkimuksensa osallistujan ensikieleksi tanskan, koska tämä oli lähetetty sotalapseksi 2-vuotiaana. Onkin todennäköistä, että myöskään Seppo ei ole osannut vielä kunnolla puhua suomea sotalapseksi lähtiessään.

Mielenkiintoista on, miten yllä olevissa otteissa Niilo ja Seppo sanallistavat ruotsin kieltä täydellisesti ja kokonaisvaltaisesti omaksuttuna, sillä muistikuvia ei muiden kielellisten resurssien osaamisesta ole. Seppo perustelee kokemustaan seuraavasti: *ei sitä lapsena sillä tavalla, osaa ajatella eikä kokea sitä*. Lausahdus kuvaa hyvin sitä, miten sotalapsilla ei itse

lapsina ole ollut ymmärrystä kielen omaksumisesta, vaan arviot ja käsitykset oman ruotsin kielen repertoarin oppimisesta ovat syntyneet jälkikäteen ja niitä tehdään myös tutkimushetkestä käsin. Seppo etäännyttää itsensä kokemuksesta puhumalla lapsesta yleisesti, mikä tekee lausahduksesta samalla yleispätevän väitteen. Toisaalta ei-kielentutkijoille on tavallista puhua kielitaidosta täydellisenä tai kielen oppimisesta kokonaan (ks. Virtanen 2011).

Kuten edellisen luvun esimerkeissä, myös kielenomaksumisen kohdalla muistitiedon puutetta paikataan yleistiedolla ja arveluilla. Monet haastateltavista, kuten Erkki (esimerkki 4), Helmi (esimerkki 5) ja Seppo (esimerkki 6), pohtivat omien ruotsinkielisten resurssiensa omaksumistaan suhteessa lasten kielenomaksumisen prosessiin.

(4)

E: se ruotsin kieli tarttu siellä nii hyvin että se on uskomatonta miten lapset voi äkkijä oppia

(5)

H: no mä luulen että sen, lapsi oppii aika pian kielen, oli sitte missä maassa hyvänsä nin. vanhemmat tuskin oppii niin nopeesti mutta lapsi oppii varmaan hirveen, hirveen pian

(6)

S: niin pienenä mentii, puoltoistavuotiaina ni kylhän se, samalla ku Suomessakii vauva oppii, puhumaa suomea ni samalla lailla opitti se kieli

Samalla tavalla kuin yllä olleessa Sepon lausahduksessa, kaikissa näissäkin esimerkeissä muistitiedon puute saa haastateltavat etääntymään lapsesta, joka on itse joskus ollut. Esimerkeissä puhutaan *lapsesta* tai *vauvasta*. Sekä Helmi että Seppo uskovat, että lasten kielenomaksumisen prosessi on samanlainen riippumatta maasta tai kielestä. Kokonaisuudessaan haastatteluissa sotalapset korostavat kielenomaksumisen nopeutta, vaikka heillä ei olekaan tarkkaa tietoa lapsen kielenoppimisen prosessista.

Osallistujien kuvaukset ruotsinkielisten resurssien omaksumisesta ovat hyvin samankaltaisia. Aira kuvaa omaa kielenomaksumistaan *kieleen liukumiseksi*, ja Vappu toistaa haastattelussa kolmesti, että kieli *vain tuli*, kun sitä kuuli ympärillään. Helmi sanoittaa ajatuksiaan seuraavasti: *ku sitä ympärillä kuulee ja ihmiset puhuu ja muuta nin. varmaan hirveen äkkiä siihen tottuu siihen. siihen äänimaailmaan ja. sukeltaa ihan uuteen, elämään.* Aira, Vappu ja Helmi ilmaisevat asiaa hyvin samalla tavalla: ahaa-elämyksiä kielellisten resurssien omaksumisesta ei siis ole tullut, vaan niitä on ikään kuin opittu huomaamatta. Myös Kalevi korostaa esimerkissä 7 kielen omaksumisen luonnollisuutta:

(7)

K: siinä kun, hiljalleen elettiin ni sitte rupes, sana kerrallaan jäämään. [- -] ei sii- eihän sii- ei se (naurahtaa), se oli ihan luonnon menetelmää, [- -] ja näytettiin mitä pitää tehdä ja

T: nii nii

K: näin se on, (molemmat naurahtavat) ei se ollu sen kummempi asia

Kalevin esimerkistä saa kuvan, että kielellisten resurssien omaksumisen eteen ei ole nähty vaivaa, vaan lasten on annettu oppia toiminnan kautta. Kaikki edellä esitetyt esimerkit kuvaavat sitä, että sotalapset eivät ole opiskelleet ruotsia formaalisti, vaan ruotsin resursseja on omaksuttu vähitellen kohdekielisessä ympäristössä. Krashen (1981) erottaa kielen omaksumisen ja oppimisen toisistaan: kielen omaksuminen on tiedostamaton prosessi, kun taas kielen oppiminen on tietoisista yleensä kielikoulutuksen kontekstissa. Sotalasten osalta voidaan siis puhua kielenomaksumisesta. Aittolan (2017: 51–52, 60) mukaan identifioituminen uuden kielen puhujiin ja läheisyys sijaisperheen kanssa ovat motivoineet sotalapsia uuden kielen oppimiseen, ja sotalapset ovatkin omaksuneet kielen nopeasti ja tiedostamatta.

Sotalasten kuvaukset ruotsinkielisten resurssien omaksumisesta vahvistavat oletusta siitä, että kielenoppimisen tukemiseen ei ole ollut käytössä apuvälineitä tai organisoitua kielikoulutusta. Ruotsinkieliseen ympäristöön on totuttu vähitellen, ja kielellisiä resursseja on omaksuttu olemalla mukana kieliyhteisön toiminnassa. Airan mukaan *siitä se sitten lähti, joka päivä tuli tietysti uusia sanoja*. Erkki painottaa toiston merkitystä kielenomaksumisessa: *opin sitten tästä, heidän puhheestaan. [- -] öö tule syömään ja juomaa haluatko, janottaako, ja kaikkia näitä sanoja ni niihin oppi ku ne toistu ja toistu tietysti*. Erkin mukaan hän on siis omaksunut kieltä ruotsalaisten *puhheesta* eli kieltä kuuntelemalla ja tekemiseen osallistumalla. Hän kuvailee useasti haastattelun aikana, miten päivittäin toistuneet arkiset asiat ja sanat on opittu vähitellen ruotsalaisen perheen arjessa ja muiden lasten kanssa leikkiessä. Toistot voidaan nähdä keskeisenä osana uuden kielen oppimista ja vuorovaikutusta (ks. Suni 2008).

Sekä edellä kuvatuissa Airan ja Erkin ilmauksissa että Kalevin esimerkissä 7 korostuu sotalasten kielenoppimiskäsitysten sanastokeskeisyys: kieli opitaan ikään kuin sana kerrallaan. Sanastokeskeisyys on tyypillistä ei-kielentutkijoiden kielikäsitteille (ks. myös Virtanen 2011: 166–167). Kieltä opitaan kuitenkin osana yhteisön toimintaa. Ympäristön ja muiden kielenkäyttäjien tuki, vuorovaikutus ja toistot ovat olennaisia tekijöitä kielenoppimisessa: osallistumalla yhteisön toimintaan sekä opitaan kieltä että tullaan vähitellen osaksi yhteisöä (Pavlenko & Lantolf 2000: 155–156, 173–175; Suni 2008; Dufva ym. 2011: 117–118). Sotalasten kuvaukset, esimerkiksi edellä olleet esimerkin 7 ilmaus *näytettiin mitä pitää tehdä* ja Erkin ilmaus sanojen toistumisesta, osoittavat, miten sotalapset ovat tulleet vähitellen osaksi ruotsinkielistä kieliyhteisöä seuraamalla ja osallistumalla toimintaan.

Yhtä lailla Aittolan (2017: 56) tutkimuksen osallistujat kuvaavat kielenomaksumista ja lähipiirin tukea. Muutamit tämänkin tutkimuksen osallistujista muistelevat, miten

ruotsalaisessa lähipiirissä on ollut joku tukena ja apuna ruotsin kielen omaksumisessa. Erkki mukaan Ruotsissa on ollut suomalaistyttö, joka oli saapunut Ruotsiin jo talvisodan aikana. Tyttö on osannut sekä suomea että ruotsia, ja tytön avulla Erkki on päässyt ruotsinkielisiin resursseihin kiinni. Leikki- ja koulukavereilla on ollut tärkeä rooli sotalasten ruotsin kielen oppimisessa (Smeds 2000: 236; Soudunsaari 2014: 94). Maijalla sen sijaan on muistikuvia ruotsalaisen perheen veljestä, joka on auttanut Maijaa omalla tavallaan:

(8)

T: onk sit, minkälaisia, onks mitää muistoja siitä kielen oppimisesta et miten se ruotsi sitte. tuli.

M: kyllä se aika pian varmaan tuli se että, minun Ruotsin, veli (hymähtää) niinkun lainausmerkeissä, [- -] leikki mun kansani ja me, semmonen mielikuva on kun, pyörittiin semmosen maitotonkan ympärillä vähän niinku piirileikkiä ni hän, hän yritti suomenkielisiä sanoja laulaa ni hän laulo mulle että, luusikka vaasikka pomppa pomppa, luusikka vaasikka pumpppa pumpppa (M ja T nauravat). hän opetteli (M kertoo nauraen) suomee ja. ja minä siinä samassa sitten ruotsia varmaankin

Esimerkin 8 kertomuksessa Maija kuvaa nauraen, miten kielenoppiminen voi olla vastavuoroinen prosessi. Maijan ”veli” on yrittänyt tehdä kielenoppimisesta hauskaa leikin avulla. Kokemus on jäänyt tarkasti Maijan mieleen, mikä voi kertoa kokemuksen tärkeydestä.

Myös Aira muistelee, miten hänen ruotsalaisen perheensä isä on auttanut Airaa oppimaan kieltä leikkimällä Airan kanssa:

(9)

A: se piti vaan se ruotsi opetella ja, sen oppimisesta mä en muista muuta kun tämän. kasvatusisän tai tän Ruotsin-isän kun hän, niillä. puupalikoilla opetti mulle. etunimiä ja sukunimiä ja. ja, ja sanoja isä ja äiti, ja tule ja mene, tämmösiä. [- -] ilmeisesti mä aika hyvin kuitenkin sitte opin. ku mä muistan et munki piti kirjottaa se faar sana. hän sekotti ne palikat ja

T: joo

A: pyysi mua kirjottaa niin tuota. kyllä minä sen osasin

Airan esimerkki mutta myös edellä kuvatut Erkin ja Maijan muistelut osoittavat, miten ruotsalaisella lähipiirillä on ollut tärkeä rooli sotalasten kielenoppimisessa. Sunin (2008) mukaan sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen yhteydessä puhutaan usein oikea-aikaisesta tuesta (*scaffolding*), joka kytkeytyy Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -käsitteeseen (*the zone of proximal development*). Väliaikaisen vuorovaikutuksellisen tuen ja osaavampien kielenkäyttäjien avulla oppija voi edetä tasolle, jota hän ei vielä yksinään hallitse. (Suni 2008: 116–119.) Oikea-aikaista tukea voivat antaa esimerkiksi opettajat mutta myös osaavimmat toverit. Oppimisprosessi vaatii kuitenkin myös oppijan aktiivisuutta. (Hakamäki 2005: 310–316.) Sotalasten muisteluissa näkyvät sekä monenlaiset osaavimmat tukihenkilöt että sotalasten oma aktiivisuus.

Airan ruotsin kielen oppiminen näyttäytyy kuitenkin hieman erilaisena verrattuna muihin osallistujiin. Edellä olleen esimerkin 9 alku *se piti vaan se ruotsi opetella* korostaa

kielenoppimisen välttämättömyyttä. Muidenkin haastateltujen sotalasten puheissa korostuu ruotsinkielisten resurssien oppimisen välttämättömyys, sillä monellakaan ei ole ollut Ruotsissa suomenkielisiä kontakteja. Samalla esimerkin alku antaa vaikutelman Airan kielenoppimisen tietoisesta prosessista. Ei voida kuitenkaan tietää, rakentuuko tietoisuus kielenoppimisesta kertomuksissa näin jälkikäteen vai onko Aira Ruotsiin 5-vuotiaana mennessään ollut tietoinen kielenoppimisen välttämättömyydestä. Toisaalta hän on jo sotalapseksi lähtiessään tuntenut kirjaimet, mikä on ehkä osaltaan helpottanut Airan ruotsin kielen oppimista ja tehnyt uuden kielen oppimisesta tietoisemman prosessin kuin muilla tutkimuksen osallistujilla.

6.3 Koulukokemukset Ruotsissa

Sekä talvi- että jatkosodan aikana lähetetyistä sotalapsista osa on käynyt Ruotsissa koulua. He ovat käyneet joko ruotsalaista koulua tai erityisesti suomalaisille sotalapsille järjestettyjä kouluja. (Salminen 2007: 88, 201.) Tämän tutkimuksen kahdeksasta osallistujasta kuusi on käynyt ruotsalaista koulua. Maija, Helmi, Aira ja Niilo ovat käyneet ensimmäisen luokan koulua Ruotsissa. Kahdesti sotalapsena olleet Kalevi ja Vappu ovat käyneet toisilla sotalapsimatkoillaan koulua Ruotsissa. Kalevi on ollut ruotsalaisessa koulussa kaksi vuotta. Vappu on sen sijaan käynyt Ruotsissa koulua 1,5 vuotta. Hänen ruotsinkieliset resurssinsa olivat rapautuneet hänen oltuaan välillä Suomessa, eikä häntä siksi laitettu suoraan kouluun: *sanot että no, alota se eka luokka uuestaa vasta joulun jälkee ko oot oppinu ruotsia*. Vappu on siis käynyt ensimmäistä luokkaa sekä Suomessa että Ruotsissa.

Tutkimuksen osallistujista ainoastaan Erkki ja Seppo eivät ole käyneet ruotsalaista koulua. Erkki on ollut sotalapsena yhden kesän ja palannut Suomeen aloittamaan koulupolkunsa. Seppo taas on ollut Ruotsissa yli 5 vuotta, mutta hän ei ehtinyt aloittaa koulua ennen Suomeen-paluutaan vuonna 1948, koska hän on ollut kouluikäinen vasta palatessaan.

Haastatelluilla sotalapsilla on keskenään erilaisia kokemuksia ruotsalaisesta koulusta. Niilolla ei ole ollut vaikeuksia ruotsin kielen kanssa, sillä hän on ollut jo neljä vuotta Ruotsissa ennen kouluunmenoa: *mut sen minä vaan et ku minä koulussa olin ni, kaiken kyllä minä kaiken osasin ja ties- on ymmärsin*. Niilo haluaa tehdä selväksi, että hänellä ei ole ollut koulussa vaikeuksia. Sen sijaan Airaa on kiusattu koulun alussa sen takia, että hän ei ole ymmärtänyt kaikkia sanoja ruotsiksi: *käyp niinku semmonen mielikuva että jotaki kiusottelua siinä oli, mutta tota. ei kuitenkaa niin paha että se ois jättäny mitää jälkee*. Airan puutteelliset ruotsin kielen resurssit ovat siis antaneet muille lapsille syyn kiusata häntä. Lausahduksen alusta voi päätellä, että Airalla ei kuitenkaan ole mielikuvan tarkkuudesta varmuutta, vaan hänellä on vain haalea

muisto kokemuksesta. Airan ruotsinkielisten resurssien oppimista on kuitenkin helpottanut se, että hän on tuntenut kirjaimet jo etukäteen: *oli riittävästi muuta opettelemista.*

Koulukokemukset Ruotsissa ovat olleet merkityksellisiä sotalasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen sekä formaalin kielenoppimisen näkökulmista. Formaalin oppimisen Sahradyan (2015) määrittelee organisoiduksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka tapahtuu muodollisessa koulutuksessa. Koulukontekstissa tapahtuva kielenopetus on mahdollistanut sotalapsille erilaisen lähestymistavan kieleen kuin tiedostamaton omaksuminen. Niilo on oppinut lukemaan ja kirjoittamaan ensimmäisellä luokalla koulussa, kun taas Helmi muistelee, että hänen ruotsalainen äitinsä, mamma, on opettanut hänelle luku- ja kirjoitustaitoa jo ennen kouluun menoa: *olin aika valmis, koululainen sitte.*

Vappu pitää koulukokemuksiaan Ruotsissa merkittävänä ruotsin kirjallisten resurssiensa kannalta: *sitteku koulussa sitä, piti o- lukea ja, ja kirjottaa ja, mä oon kyllä hyvin ilonen siitä että, että se, öö- kirjoitustaitoki on säilyny.* Formaali kielenopetus on siis Vapun mukaan vaikuttanut hänen ruotsin kielen produktiivisiin taitoihinsa, etenkin kirjoitustaitoon. Produktiivisilla taidoilla viitataan tuottamisen eli kirjoittamisen ja puhumisen taitoihin, kun taas reseptiivisillä taidoilla tarkoitetaan kielen ymmärtämisen ja vastaanottamisen eli luetun ja kuullun ymmärtämisen taitoja (Nation 2001: 24). Myös Seppo pitää koulukokemuksia Ruotsissa merkittävänä sotalasten kielitaidon nykyisen tason kannalta: *ne ketkä kerkis Ruotsissa olla koulussa vaikka vuoden ni niillä säily se kieli, paremmin ku, meillä ketkä ei oltu koulussa.* Hän ei itse käynyt koulua Ruotsissa eikä omasta mielestään enää osaa ruotsia.

Aira on tutkimuksen osallistujista ainoa, joka kertoi käyneensä Ruotsissa pyhäkoulua: *olin ahkera pyhäkoululainen.* Siitä huolimatta pyhäkoulun kieli oli hänelle täysin selittämätöntä. Tätä Aira kuvaa esimerkissä 10:

(10)

T: varmaa, sitte pikkuhiljaa oppi, sitä kieltä ni se lähti

A: vähitellen mutta pyhäkoulusta en ymmärtäny mitään (nauraa)

T: okei

A: se oli niin tiukkaa puhetta koko ajan että ei siihen ehtiny, mä en saanu yhdestäkään sanasta niinku kiinni kun, varsinkaan kun raamatullista kieltä selitetään ni eihän siitä kukaa mitää tolkkua saa sen ikänen

T: nii, totta

A: muutenkaan, omallakaa kielellä. puhumattakaa ummikoista

Aira kuvaa esimerkissä 10 pyhäkoulua paikaksi, jonka sisällöt ovat vaikeita äidinkielisellekin lapselle. Suhteessa muuhun kielenoppimiseen pyhäkoulun kielen omaksuminen näyttäytyy erityisen haastavana. Airalla ei siis ole ollut hallussaan pyhäkoulun kontekstin vaatimia kielellisiä resursseja ruotsin kielessä, kuten uskonnolliseen kieleen liittyvää sanastoa. Haastetta

on lisännyt se, että Aira on omasta mielestään ollut *ummikko*. Mitä ilmeisimmin pyhäkoulussa oppilaiden on tarvinnut enimmäkseen vain kuunnella uskonnollista sisältöä eikä todella ymmärtää sitä. Aira on nimittäin palkittu säännöllisestä osallistumisestaan Raamatulla.

6.4 Paluu Suomeen *ummikkona*

Suomeen-paluu on ollut iso muutos jokaiselle sotalapselle myös kielellisesti. Salmisen (2007: 161) mukaan lastensiirtokomitealle on vuoden 1943 lasten kotiuttamisten yhteydessä tullut useita suomalaisvanhempien yhteydenottoja, joissa he ovat ihmetelleet lapsensa suomen kielen unohtamista ja sitä, että lapset puhuivat vain ruotsia. Tämän tutkimuksen osallistujat ovat palanneet Suomeen 6,5–8,5-vuotiaita, ja heillä on tästä ajanjaksosta vahvempia muistikuvia ja muistoja kuin kielellisistä kokemuksistaan Ruotsissa. Kaikille tutkimuksen osallistujille Suomeen-paluu on ollut koko sotalapsimatkan kivuliaain kokemus, sillä he olivat jo kotiutuneet ja kiintyneet perheisiinsä Ruotsissa. Tämä on Kavénin (2010: 244–245) mukaan ollut yleistä.

Tutkimuksen osallistujat sanallistavat Suomeen-paluutaan hyvin samanlaisin sanankääntein. Maija palasi Suomeen *ummikkona*, [- -] *suomen kielen suhteen* eli osaamatta suomea enää. Seppo on veljensä kanssa palannut vuonna 1948 syksyllä *täysin ummikkoruotsalaisena* eli osaten vain ruotsia. Kahdesti sotalapsina olleet Vappu ja Kalevi ovat omien sanojensa mukaan olleet *ummikkoja* joka kerta, kun he ovat vaihtaneet maata. Kalevi kuvaileekin, miten hän on *joutunu opettelemaa suomen kielen niinku kolmeen kertaan että ensin pienenä ja sitte, ensimmäiseltä matkalta tultuani ja toiselta matkalta tultuani*. Niilo ei käytä sanaa *ummikko*, mutta silti hän kuvailee kielellisten resurssien attritiota esimerkissä 11:

(11)

N: olettasin että se on suomen kielen on velimieskin uneuttanu ihan yhtä äkkiä ku minäkin, ihan pian et että koska tuota. hän hän ol ihan samassa jamassa ku myö tultii että ei sanaakaa osannu

T: joo

N: ei ensimmäistäkää sanaa

Ilman *ummikko*-sanaakin kielen unohtamisen totalisuus tulee ilmi esimerkissä 11. Niilo sanoo kahdesti, miten hän ja hänen veljensä eivät ole osanneet yhtään sanaa. Esimerkistä näkyy jälleen arvelu, sillä hän olettaa veljelleen tapahtuneen samoin kuin itselleen.

Kuten huomataan, Suomeen-paluuseen liittyy osallistujien puheessa kiinteästi käsite *ummikko*, sillä se toistuu lähes kaikissa haastatteluissa. *Ummikko* tarkoittaa Kielitoimiston sanakirjan mukaan ihmistä, joka osaa vain äidinkieltään tai joka ei ymmärrä sen maan kieltä, jossa oleskelee (KS s.v. *ummikko*). *Ummikolla* saatetaan viitata siis ”kielitaidottomaan”

henkilöön eli henkilöön, joka ei osaa ympäristön kieltä ollenkaan eikä näin ollen voi kommunikoida ympäristön kanssa tai olla edes osa yhteisöä (ks. myös Virtanen 2011). Tutkimuksen osallistujat ovat palanneet Suomeen kokemuksensa mukaan osaamatta suomen kieltä, jolloin he eivät ole voineet kommunikoida suomenkielisen ympäristön kanssa. Suomen kielen unohtaminen on aiheuttanut sotalapsille sopeutumisvaikeuksia kotiinpaluun jälkeen (Salminen 2007: 251).

Helmi kuvailee Suomeen-paluuta samalla tavalla kuin muut osallistujat, mutta yleisesti sotalasten näkökulmasta:

(12)

T: onk teillä jotain, erityisiä tai yksittäisiä muistoja et missä muistatte että, hei nyt oon, puhutaan uutta kieltä tai. olet, nyt ei enää suomi tuukkaan tai

H: no ei, ei, emmä semmosta semmosta muista ollenkaan että. se on varmaan ihan luonnollisesti vaan, jääny taka-alalle

T: mm

H: ja poistunu kokonaa mielestä sitten, koska aika ummikkonahan sitä tullaan sit takasin, Suomeen kun ei oo mitään, suomenkielistä. yhteyttä ja enkä osannu sit, tietenkää kirjottaakkaa et mä oisin kirjottanu tänne Suomeen äidille ja. että sillä tavalla ei kielitaito säilyny

Esimerkistä 12 käy ilmi, miten *luonnollisesti* kielellisten resurssien unohtaminen on käynyt kaikilta sotalapsilta, mikä on johtanut siihen, että *aika ummikkonahan* Suomeen palattiin. Suomenkielisten resurssien attritoitumisen syyksi ilmenee se, ettei kielenpuhujiin ole ollut mitään yhteyttä. Huomionarvoinen on Helmin käyttämä adverbi *aika ummikko*-sanana edellä: voi siis olla, että suomen kieltä ei ole unohdettu kokonaan. Toisaalta kun ottaa huomioon ilmauksen kontekstin, on tulkittavissa Helmin haluavan korostaa kielen unohtamisen kokonaisvaltaisuutta. Esimerkin lopussa Helmi palaa omakohtaiseen kerrontaan, kun hän kertoo, ettei itsekään osannut pitää yhteyttä Suomeen. Soudunsaaren (2014: 69) mukaan kuitenkin sellaiset vanhempina sotalapsiksi lähetetyt lapset, jotka pysyivät kirjeenvaihdossa Suomeen tai joilla oli paljon suomenkielisiä kontakteja Ruotsissa, pystyivät ylläpitämään suomen kielen taitonsa.

Yllä olevat esimerkit ja tämän tutkimuksen osallistujien kokemukset korostavat kuitenkin suomenkielisten resurssien unohtamisen kokonaisvaltaisuutta. On mahdotonta päästä käsiksi siihen, missä määrin sotalasten suomenkielinen repertoaari on attritoitunut eli rapautunut tai unohtunut kokonaan. Kielenvaihto voi olla joko totaalista tai osittaista (Tandefelt 1988: 19). Ei voida myöskään tietää, ovatko sotalapset hallinneet palatessaan yhtään edes suomen kielen reseptiivisiä eli ymmärtämisen taitoja (ks. Nation 2001: 24). Tässä tutkimuksessa voidaan tarkastella vain tutkimuksen osallistujien kerrottuja ja muisteltuja kokemuksia.

Erkin haastattelu antaa kuitenkin aihetta pohtia kielen attrition kokonaisvaltaisuutta. Erkki kuvailee esimerkissä 13 Suomeen-paluutaan näin:

(13)

E: kyllähän se kivaa sitte oli ku, pääs tulemaa ja [- -] puhumaa sitte vähä. ja suomen kieltä siinä kyllä, kyllähän minä aika, paljon tietysti osasinki vielä mutta oli sitte semmostakin että ei ei millää, [- -] ei vaan tullu.

[- -]

T: minkälaisia reaktioita se aiheutti että, ei osannukkaa enää suomea samalla tavalla

E: [- -] ei se niiku minnuu aiheuttanu niin paljoo, paljo mittää mutta tuota, niissä kuulijoissa. minä muistan kun niissähän se aiheutti sitte että ku, että että kun se, puhuuu tuommosta mistä mei ymmärretä mittää

Erkki kuvailee esimerkissä 13 hyvin suomenkielisten resurssiensa rapautumista: paljon hän osasi, mutta oli myös asioita, joita ei muistanut millään. Erkki ei kuitenkaan tarkenna, mitä hän tarkoittaa osittaisella osaamisella: onko hän esimerkiksi ymmärtänyt kuultua tai kirjoitettua kieltä tai pystynyt myös osittain ilmaisemaan itseään suomeksi kirjoittaen tai puhuen. Voi olla, että joissakin tilanteissa Erkin suomen kielen resurssit ovat riittäneet, kun taas toisissa tilanteissa eivät. Suomen kielen unohtuminen ja ”ummikkous” Suomeen palatessa näyttäisivätkin olevan hyvin yksilöllisiä ja jossain määrin tilanteisiakin kokemuksia. On myös huomattava, että Erkki on tutkimuksen osallistujista ollut Ruotsissa lyhyimmän aikaa, vain yhden kesän. Vaikka hän siis kuvailikin muiden lailla unohtaneensa suomenkieliset resurssinsa (ks. luku 5.1), hän ei ole kuitenkaan luultavasti unohtanut kaikkea omaksumaansa suomea. Attritio-olosuhteiden kestolla on merkitystä kielen attrition laajuuteen (Riionheimo 2013: 25).

Kuten Kielitoimiston sanakirjan määritelmä *ummikolle* osoittaa, sanan merkityksessä olennaista on yksilön ja ympäristön välinen suhde kielitaidon tai -taidottomuuden määrittelyssä. Sotalapset ovat siis todennäköisesti huomanneet ja ymmärtäneet suomenkielisten resurssien unohtumisen vasta Suomeen palatessaan, koska sitä ennen asialla ei ole ollut merkitystä ruotsinkielisessä ympäristössä. Vappu kuvailee, miten *ei sitä tajunnu* Ruotsissa, ja hän näkeekin suomen kielen omaksumisen ja unohtamisen automaattisena tapahtumana: *se vaan tuli ja meni*. Kalevilla on samanlaisia kokemuksia. Hän tarkastelee asiaa jälleen yleisellä tasolla lapsen ja nuoren ymmärryksen kautta:

(14)

T: onk nää kielen unohtaminen, vaikuttanu millää tavalla teiän elämää

K: ei. ei pätäkääkää, enkä mä oo ees havainnu sitä,

T: [mmh

K: mä oon] vaa sitte huomannu taas että hetkinen, ehän mä taas tuota osaakkaa

T: niinpä.

K: ei se oo, siis, tää lapsen, nuoren, taikka lapsen ja nuoren mieli, ni mei oikee osa-, mei ymmärretä oikee et miten se mi-, miten se toimii. ne pitää, asioita kauheen luonnollisina, useimmiten kaikkia asioita hirveen luonnollisina

T: nii

K: niin mekin. mm- mul ei tullu mieleenkään niinku sellaset asiat oikeestaan, sit. ennen kun sit se oli edessä taas

Kalevi yrittää ymmärtää sotalasten Suomeen-paluuta lapsen ja nuoren mielen toiminnan kautta esimerkissä 14, jolloin hän ottaa etäisyyttä itseensä lapsena. Kalevin mukaan lapset ja nuoret pitävät *kaikkia asioita hirveen luonnollisina*. Hän yleistää oman kokemuksensa koskemaan kaikkia sotalapsia, vaikka todellisuudessa kokemuksia on varmasti ollut monenlaisia. Hän itse ei näytä antavan suomenkielisten resurssien unohtumiselle sen suurempaa merkitystä.

Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että sotalapset eivät ole Suomeen palatessaan osanneet nähdä itseään *ummikoina*, vaan sana *ummikko* on otettu käyttöön vasta myöhemmin, kun sotalapset ovat tarkastelleet omia kokemuksiaan ja kertoneet niistä muille. Arkikielinen ilmaus *ummikko* auttaa muita ymmärtämään, miten Suomeen-paluu on ollut sotalapsille rankka emotionaalisesti ja kielellisesti. Se kuvaa sotalasten kielikäsitteitä mutta heijastelee myös yleisiä käsityksiä sotalasten kielellisistä kokemuksista Suomeen-paluun yhteydessä. Sotalasten kertomuksissa sanaan *ummikko* saattaakin kiteytyä niin sotalasten itsensä muistelemia kuin heille kerrottujakin asioita.

Suomeen-paluu on luultavasti ollut haastava suomalaisperheille, kun suomalaiset vanhemmat eivät pääasiassa ole osanneet ruotsia ja tutkimuksen osallistujat olivat unohtaneet suomen kielen osittain tai kokonaan. Vain Maija mainitsee, että hänen vanhempansa osasivat hiukan ruotsia, mikä on helpottanut hänen paluutaan. Kalevi pohtii hänen ja neljän sisaruksensa paluuta Suomeen näin: *perheessä oli varmaa aika kova huisketta ku suitsait tuli viis henkeä lisää, joista kukaan ei osannut su- suomee, yks ihan vähäsen*. Kalevin kotona on siis Ruotsista palaamisen jälkeen ollut enemmän ruotsia kuin suomea osaavia henkilöitä, ja vain hänen isoveljensä on jatkuvan kirjeenvaihdon takia pystynyt jossain määrin ylläpitämään suomen kielen repertoariaan Ruotsissa. Samanlaisista perheen kielioloista on raportoinut Rossi (2006b: 227).

6.5 Suomen kielen resurssien uudelleen oppiminen ja palautuminen

Suomeen-paluu on kielellisesti ollut jokaiselle tutkimuksen osallistujalle yksilöllinen kokemus. Omien kokemustensa mukaan osallistujat ovat unohtaneet suomen kielen kokonaan Ruotsissa, ja he käsittelivät haastatteluissa suomenkielisten resurssiensa palautumista kielen oppimisena. Tässä luvussa suomen kieltä käsitellään uudelleen oppimisen tai omaksumisen näkökulmista ottaen huomioon osallistujien omat puheet. Todennäköistä kuitenkin on, että kaikkien

osallistujien kohdalla suomen kielen resurssit eivät ole kokonaan unohtuneet Ruotsissa. Esimerkiksi Erkki on ollut Ruotsissa vain kesän, ja hän itse puhuu osittaisesta kielen unohtamisesta. Siksi ainakin hänen suomenkielisiä resurssiaan voi käsitellä palautumisen näkökulmasta.

Suomeen-paluun jälkeen tutkimuksen osallistujilla ei ole tarkkoja muistikuvia suomenkielisten resurssien oppimisesta tai omaksumisesta. He ovat vähitellen oppineet tai pikemminkin omaksuneet niitä uudelleen suomenkielisessä ympäristössä perheen, kavereiden ja koulun myötä. Esimerkiksi Helmillä on ollut Suomen-kodin pihapiirissä paljon lapsia, mikä on auttanut Suomeen sopeutumista ja kielen oppimista: *kyllä se siitä, rupes lutviutumaan*. Maija kertoo suomenkielisten resurssiensa palautumisesta esimerkissä 15:

(15)

T: miten se suomi sitte. ihan, onks siit jotain muistikuvia et miten se sitte, tuli takasi

M: eei, ei sillai muisti-, no tietysti kotona kaikki, meit oli neljä lasta siellä ja kaikki puhuttiin suomea äiti ja isä suomee ja kaikki kaverit suomea ni, pakostahan se sitte tuli. ei sitä ruotsia kuullukkaa sitte enää

Maijan mukana ruotsin kieltä ei ole enää kuullut Suomeen-paluun jälkeen eli ympäristö on ollut hyvin suomenkielinen. Tämä on ehkä osaltaan edistänyt suomenkielisten resurssien uudelleen omaksumista tai palautumista. Riionheimon (2013: 17) mukaan attritoitunut ensikieli ei välttämättä katoa kokonaan, vaan se voi palautua mieleen vähitellen, kun sen käyttö lisääntyy.

Maijan kuvailee suomenkielisten resurssien omaksumista väistämättömänä tapahtumana suomenkielisessä ympäristössä. Myös Sepon sanoin *sitä vaa pikkuhiljaa sitte oppi sitte, pakostahan, pakkohan sitä oppia, ja kyllä lapsi näköjää oppii nopeesti*. Suomen kielen omaksuminen näyttäytyykin tutkimuksen osallistujien puheissa ”pakollisena”, siis välttämättömänä suomenkielisen perheen ja yhteisön kanssa kommunikoimiseksi.

Sepon yllä oleva ote kiinnittää huomion siihen, että suomenkielisten resurssien uudelleen oppimista kielennetään samalla tavalla kuin ruotsin repertoarin omaksumista Ruotsissa. Kieltä on omaksuttu uudelleen nopeasti, koska lapset yleisesti oppivat nopeasti. Seppo jättää jälleen omakohtaiset kokemukset taka-alalle, mikä voi johtua esimerkiksi muistitiedon puutteesta. Airakin kuvailee omaa kielenoppimistaan esimerkissä 16 vertaamalla kokemuksiaan yleisesti lasten kielenoppimiseen.

(16)

A: varmaa mä sen [[suomen kielen]] aika pian sitte loppujen lopuks opin

T: mm

A: ku mä olin vasta niinku, kahdeksan. vuoden, k- kieppeillä, ni ja sillon on estoton vielä

Airan esimerkistä, esimerkiksi sen aloittavasta sananvalinnasta *varmaa*, huomaa, ettei tarkkoja muistikuvia suomenkielisten resurssien omaksumisesta ole. Airan mukaan kielenoppimista on edistänyt se, että lapset ovat aika estottomia ja nopeita oppimaan tietyssä iässä.

Kalevillakaan ei ole mielikuvaa siitä, kuinka kauan he neljän Ruotsista palanneen sisaruksensa kanssa ovat puhuneet keskenään ruotsia tai *kuinka kauan se vei aikaa et me ruettiin puhumaan suomee vai puhuttiinks jossain vaiheessa sekä että*. Voi siis olla, että Kalevi sisaruksineen on käyttänyt sekä suomen- että ruotsinkielisiä resurssejaan rinnakkain. Hän kuitenkin arvelee, että muutamassa kuukaudessa on jo opittu paljon: *sanotaan kolme neljä kuukautta oli jo semmonen pitkä aika et sinä aikana jo oppi, ihan välttävää sanastoa*. Hänen ilmauksessaan korostuu sanastokeskeisyys (ks. Virtanen 2011). Näin jälkikäteen Kalevi on käyttänyt päättelynsä apuna todistuksia ja etenkin äidinkielen numeroita: *se näkyy todistuksissa selvästi et miten äidinkielen numero, putoo ensin mutta, alta vuoden, se nousee takasin sille omalle tasolleen*.

Yhteistä suomen- ja ruotsinkielisten resurssien omaksumiselle on tutkimuksen osallistujien mukaan myös se, että kieli on ennemminkin omaksuttu kuin opittu. Vaikka tutkimuksen osallistujat eivät siis puhu kielenomaksumisesta vaan kielenoppimisesta, he kuvailevat prosessin spontaaniutta ja tiedostamattomuutta haastatteluissaan (ks. Krashen 1981). Esimerkiksi Kalevi kuvaa kielenomaksumista näin: *taas tapahtui se sama ku ennenkin että, [-] e- ei se ollu tietoista millään lailla että mä tiesin että mä opin, sitä vaa oppi*. Kalevi painottaa jälleen asioiden luonnollisuutta: lapset eivät ole itse osanneet havainnoida kielen omaksumistaan. Hän pohtiikin, että olisi ollut järkevää kysyä aikoinaan opettajilta, kuinka kauan sotalapsilla meni suomen kielen uudelleen oppimiseen. Kuitenkaan *ei siihen ai- aikaan kyllä ollu kyllä tämmöset asiat mielessä kyllä pätäkääkää*.

Erkin osalta voisi puhua suomenkielisten resurssien palautumisesta. Ensikielen attritioon vaikuttavia tekijöitä ovat nimittäin muun muassa kielenpuhujan ikä attritio-olosuhteiden alkaessa, attritio-olosuhteiden kesto ja ensikielen käyttämisen mahdollisuudet (Riionheimo 2013: 25; ks. myös Köpke 2007). Koska Erkki on lähetetty Ruotsiin 8-vuotiaana ja hän on ollut sotalapsena vain kesän, hän ei todennäköisesti ole kokonaan menettänyt suomen kielen repertoariaan Ruotsissa verrattuna muihin tutkimuksen osallistujiin. Erkki muistelee kielellisten resurssiensa palautumista esimerkissä 17:

(17)

T: ja sitte ku tulitte Suomeen ni sitte, sitte piti hakea välillä sitä sanoja [mutta nii, joo

E: no sitten piti hakkee joo] ja muistella sitten ku puhutti niin tätä, tämä murre oli sitte semmosta ja tämmöstä niinku vielä oli sitten

koulussakin monien kuukausien päästä, ni se oli ennen ko se siitä sitten, no koulussahan se lähti sitten taas hyvin nopeesti muut- tullee se suomen kieli muisti ku kukaa muu ei puhunu ruotsia ni se oli aina suomea

Erkki kuvaa kielen mieleen palautumista sanojen hakemisella ja muistelemisella, tosin tutkijan johdattelun jälkeen. Erkin esimerkissä on monia samoja piirteitä kuin mitä yllä on jo kuvattu: suomenkielisessä ympäristössä ja etenkin koulussa suomenkielisten resurssien palautuminen on ollut nopeaa, koska ruotsia ei ole kuullut enää ollenkaan. Esimerkissä mielenkiintoista on se, miten Erkki tuo esille murteen merkityksen suomenkielisten resurssien palautumisen kannalta. Murre vaikuttaa vaikeuttaneen suomenkielisten resurssien mieleen palauttamista.

Suomeen-paluun jälkeen kouluunmeno, suomalainen perhe ja kaverit ovat auttaneet kielen palautumisessa ja oppimisessa. Esimerkiksi Airalla on ollut ystävä, joka on jaksanut kannustaa ja tukea Airan kielenoppimista. Tätä kuvataan esimerkissä 18:

(18)

T: miten se. onnistu sit se suomen kielen oppiminen tai, mistä se

A: no se vähitellen tietysti, [- -] tämä mun harmaasilmänen ystävättäreni, leikkikaverini hän oli aivan ratkaseva, hän nimittäin jakso korjata, ja puhua. ja sanoa mikä joku on, sanoa uudelleen ja vaikka kuinka monta kertaa

T: nonii

A: siis mä en tiedä mistä se kärsivällisyys hänelle tuli

Aira kuvaa ystäväänsä kärsivälliseksi, koska tämä on jaksanut *korjata* Airan puhetta. Hänelle on jäänyt mieleen tarkasti, miten hänen ystäväänsä on edistänyt hänen oppimistaan. Mitä ilmeisimmin muisto on tärkeä Airalle.

Myös suomalaisissa perheissä on tuettu sotalasten kielenoppimista. Niilon perhe on auttanut kielenoppimisessa ennen kouluunmenoa:

(19)

T: mit- muistatteko, mi-millasta oli sitte, tai miten teiän just tää, perhe sit suhtautu siihen et ei puhunu enää yhtää suomea ja sitte tuli sitä ruotsia, muistatteko minkälaisia reaktioita siihen

N: nii oma perhe

T: nii

N: no hyöhän koitti kaikki, konstein [- -] opettaa, että mikä olj, öö suomeks

T: nii nii

N: asia, minkäniminen ol, lehmä olj lehmä ja ku lehmiä oli siinä laitumella, [- -] ja kaippa siellä äijilläkin joku sitte tuota, aatos ol että miten pärjää koulussa elikkä. eihän sitte enää ku kouluun mäntii ni, ni sittehän ol, ol tuota nin, ne kirjat ja aapiset ja vehkeet että ei [- -] ne sitte en muista ainakaa että ne ois osallistunu [- -] siihen mut ennen sitä kouluunmenoa. [- -] että kyllä ne koitti ne, montut silottaa

Niilo kertoo elävästi esimerkissä 19, miten hänen suomalainen perheensä on koittanut kaikin tavoin tukea hänen suomenkielisten resurssiensa oppimista, jotta koulussa olisi helpompaa. Myös Aittolan (2017: 56) tutkimuksessa sotalapset ovat Suomeen-paluunsa jälkeen oppineet

suomen kieltä läheisten tuella. Niilon mentyä kouluun kielenoppimisen avuksi on saatu *aapiset ja vehkeet*, jonka jälkeen hänen perheensä ei enää ole auttanut samalla tavalla.

Harvat haastateltavat muistavat tarkkaan suomenkielisten resurssien uudelleen oppimista tai tarkastelevat oppimisprosessia kielen itsensä näkökulmasta. Aira on poikkeus, sillä hän kertoo tarkasti, miten vaikeaa suomen kielen oppiminen hänelle oli toisinaan:

(20)

A: piti opetella lukemaan suomea jossa ei ollu mitää järkeä näissä sanoissa, ei mitään, [- -] herranen aika eihän näissä ole mitään, mitä nää tämmöset kirjainjonot on

T: niinpä, et sit se ihan, [uus kieli

A: no sehän] oli ihan mahdotonta, joo. muistan uskontoläksyn vieläkin. Joosef kot, Joosef kotona, isä rakastaa Joosefia. piti opetella, mie en oppinu ku kaks lausetta

Esimerkissä 20 Aira päivittelee, miten hänestä suomeksi lukeminen ja kaikki kirjainjonot tuntuivat mahdottomilta: *ei ollu mitää järkeä näissä sanoissa*. Hän kertoo, miten hän on yrittänyt äidin lukeman perässä opetella uskonnonläksyään, mutta on oppinut vain kaksi lausetta. Hän muistelee sitäkin, miten vaikeaa hänelle on ollut hahmottaa suomen kielen lauseenjäsennystä.

Toisaalta Aira muistelee myös, miten lopulta suomen kieli ja sen kielioppi avautuivat hänelle. Tätä hän kuvaa esimerkissä 21:

(21)

A: kun mä olin tarpeeks sekasin tän asian kanssa, ni sitte mä päätin. ottaa siitä tolkkua

T: noni

A: ku minä en muista mikä ihme. oisko se ollu [[siskon]] joku. koe. koepaperi tai joku semmonen kirja tai vihko tai mikä lie ollu. [- -] mut siellä oli. niinku loputtomasti selitetty samaa asiaa uudelleen ja uudelleen. ja mä niinku kerran totesin että, ah, haa, tästähän tässä onkii kysymys

T: noni

A: siis suomen kielioppi aukes kyllä uudella tavalla

Airan kertomuksen mukaan hän itse on ollut päättäväinen suomen kielen oppimisen suhteen. Hän on saanut käsiinsä jonkin isosiskonsa suomen kieliopista kertovan kirjan tai paperin, jonka myötä Aira on saanut voimakkaan ahaa-elämyksen. Tämän jälkeen hän on omien sanojensa mukaan rakastanut suomen kieltä ja sen kielioppia, ja hän on tehnyt työuransa viestintäalalla.

Ruotsinkielisten resurssien hallinta on joidenkin haastateltavien mukaan vaikuttanut heidän suomen kielen oppimiseensa. Vappu kertoo, miten hänelle on tuottanut vaikeuksia oppia kirjoittamaan joitakin sanoja suomen kirjoitusasun mukaan: *ku kukka sana piti kirjottaa ni se oli koo uu see koo aa. [- -] se tuotti vaikeuksia*. Aira muistelee vertailleensa keskenään suomen- ja ruotsinkielisiä resurssiaan. Hänen mielestään *oli sekavampaa kun, prepositioita ei oo meillä*

suomen kielessä. Kielet toimivat siis rakenteellisesti eri tavalla, eikä ruotsin kielen repertoaarista ollut Airan mielestä hyötyä suomenkielisten resurssien oppimisessa.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen osallistajat kuvaavat muutosta ruotsinkielisten resurssien käytöstä suomenkielisiin nopeaksi ja suhteellisen vaivattomaksi, vaikka heille Suomeen-paluu onkin ollut sotalapsikokemusten kivuliaan osa. Vain Aira kuvaa yllä suomen oppimista haastavana ja jossain määrin negatiivisena prosessina. Kieliympäristön vaihto Ruotsista Suomeen ja sen vaikutukset yksilöön vertautuvat siis aiempaan kieliympäristön vaihtoon Suomesta Ruotsiin. Aittola (2017: 54) on saanut tämän tutkimuksen kanssa yhteneväisiä tuloksia, eli suomen kielen uudelleen oppiminen on koettu pääasiassa helpoksi ja vaivattomaksi.

Sen sijaan Smeds (2000: 238) on omassa tutkimuksessaan saanut eriäviä tuloksia, sillä suurin osa sotalapsista kuvasi kielenvaihtoa ruotsista suomeen ikävänä ja vaikeana, siinä missä ruotsin kielen oppiminen kuvataan helppona ja tiedostamattomana. Smeds (2000: 240–241) painottaa kuitenkin kielenvaihdon konteksteja: sotalapset ovat kokeneet Suomeen-paluun kaiken kaikkiaan ikävänä, mikä on voinut vaikuttaa negatiivisesti lapsen kielelliseen toimijuuteen, kun taas Ruotsissa jo pelkästään paremmat elinolosuhteet ovat luoneet kielenoppimiselle positiivisen ympäristön. Tulokset aiempien tutkimusten välillä ovat siis vaihtelevia.

6.6 Ruotsin kielen resurssit heti Suomeen-paluun jälkeen

Sotalasten mahdollisuudet käyttää ja ylläpitää ruotsin kielen repertoariaan Suomeen-paluun jälkeen ovat olleet hyvin vaihtelevia. Vaikutuksensa on ollut niin lähipiirillä, sotalapsena olleilla sisaruksilla, asuinpaikalla, koulukokemuksilla kuin kielenoppimisen mahdollistavilla materiaaleilla. Airan mukaan ruotsinkielisten resurssien ylläpitämiseen ei ole ollut mahdollisuuksia tai apuvälineitä, kuten lehtiä, kirjoja tai radio-ohjelmia. Muutamalla tutkimuksen osallistujalla, kuten Niilolla, Airalla ja Sepolla, on ollut lähipiirissään ruotsia osaava henkilö, joka on auttanut ruotsalaisen ja suomalaisen perheen välisessä kommunikoinnissa kääntämällä kirjeitä. Kirjeiden kääntämisessä on hyödynnetty laajasti lähipiiriä (Aittola 2017). Haastateltavat eivät ole kuitenkaan käyttäneet ruotsia näiden tuttavien kanssa. Erkki lienee tutkimuksen osallistujista ainoa, jolla on ollut sekä suomea että ruotsia osaava lähisukulainen tukenaan heti Suomeen-paluun jälkeen:

- E: minä siinä justii ennen kouluikkää ja siinä paikkeilla hänen kanssaan juttelin joka päivä [- -] kaikkea, ni siinähän myö päästii hyvin sitten pääsin alkuun sillä keinoin
 T: niinpä
 E: vähitellen sitte alko muistaa näitä suomen sanoja ja tämmöstä. [- -] ni se oli, se oli hyvänä plussana
 T: nii et sai käyttää sit molempia kieliä
 E: nii, kyllä. mitä ei oikee muistanu jommalla kummalla ni toisella sitte ehkä pääs selville

Erkki kuvaa esimerkissä 22, miten hän on päässyt suomen kielen oppimisessa alkuun niin, että ruotsin kielen resursseja on voinut käyttää halutessaan. Hänellä on siis koko ajan säilynyt mahdollisuus ilmaista itseään, kun kaksikielinen tuttava on ollut hänen tulkkinaan.

Hyvin monella osallistujalla on ollut seuranaan yksi tai useampi Ruotsista palannut sisarus. Sekä Vappu että Kalevi kuvaavat sitä, miten heti paluun jälkeen sisarukset ovat käyttäneet vain ruotsinkielisiä resursseja keskenään, koska suomen kieltä ei ole osattu. Vapulla on ollut seuranaan kaksi Ruotsissa ollutta sisarusta, Kalevilla neljä. Ainakaan Kalevilla ei ole mielikuvaa, kuinka kauan suomen oppiminen uudelleen on vienyt ja ovatko sisarukset käyttäneet jonkin aikaa molempien kielten resurssejaan. Vappu kokee, että sisarusten yhteisellä kielenkäytöllä on ollut merkittävä rooli ruotsin kielen repertoarin ylläpitämisen kannalta. Tätä hän kuvaa esimerkissä 23:

- (23)
 V: tultiin neljäkytäkuus lopullisesti takasin, sota-ajalta. [- -] ja, ja sillan, ni, opeteltiin suomen kieli. mut sitten, johtuko siitä että meitä oli niin monta kotona ruotsia puhumassa
 T: nii
 V: et se ruotsin kieli sitten jäi
 T: nii
 V: jäi niinku mieleen. ja sittehän, tietysti joudu-, tai joudun, kirjoitin sinne Ruotsiin sit aina kirjeitä [ja sillä
 T: niinpä]
 V: lailla

Vapun mukaan ruotsinkielisiä resursseja on saanut ja voinut Suomeen-paluun jälkeen käyttää sisarusten kanssa, eli Vapun perheessä ruotsia osaavien suuri lukumäärä on auttanut osaltaan ylläpitämään kielirepertoaria ruotsin osalta. Vaikka myös Kalevi on voinut käyttää ruotsia sisarustensa kanssa, hän toteaa seuraavasti: *me puhuttii ruotsii ilman muuta ja puhuttiin koulussaki ruotsii vaikka, ei ois pitäny*. Lausahduksesta on vaikea päätellä, onko kyse ennemminkin Kalevin omasta arviosta vai koulun luomasta ilmapiiristä ruotsinkielisten resurssien hyödyntämisen suhteen. Joka tapauksessa Kalevin lausahduksessa ruotsin kielen repertoarin käyttö koulun kontekstissa saa negatiivisen sävyn.

Haastateltujen sotalasten kokemukset ruotsinkielisten resurssien käytöstä sisarusten kanssa ovat vaihtelevia. Siinä missä Vappu ja Kalevi ovat käyttäneet ruotsia sisarustensa kanssa, Niilo ei ole koskaan puhunut ruotsia veljensä kanssa. Helmin toteamus *suomea me*

tietysti puhuttiin mutta välillä sitten yritti ruotsia tiivistää usean haastateltavan ajatukset ruotsin kielen repertoarin ylläpitämisen suhteen, sillä se kuvastaa suomen ja ruotsin keskinäisiä rooleja Suomeen-paluun jälkeen. Suomenkielisten resurssien uudelleen oppiminen ja käyttö on ollut itsestään selvää, kun taas ruotsinkielisistä resursseista on ”yritetty” pitää kiinni sisarusten kanssa. Suomen kielen oppiminen on siis ollut välttämätöntä suomalaisen perheen kanssa kommunikoidemiseksi, ja ruotsin repertoari on saattanut jäänyt sivuun. Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että Ruotsissa omaksutun kielirepertoarin tukemiseen ei ole ollut mahdollisuuksia, osaamista tai halukkuutta. Airan lausahdus korostaa tätä näkökulmaa: *sen annettiin niin kun. vaipua jonnekin et sitä ei ylläpidetty millää lailla.*

Sotalapsilla itselläänkin on ollut hyvin erilaisia asenteita ruotsin kielen repertoariaan ja sen ylläpitoa kohtaan Suomeen-paluun jälkeen. Esimerkiksi Aira olisi halunnut käyttää siskonsa kanssa ruotsia, mutta hänen siskollaan oli omat syynsä kieltäytyä:

(24)

A: hän ei suostunu mun kanssa puhumaa ruotsia esimerkiks, välitunnilla [- -], ettei kukaa vaan kuule, et me luu, ettei ne luule et me ollaa jotakii olevinamme

T: mm

A: mä en tiedä mistä hänelle tämmönen kauhu oli tullu

T: joo

A: mutta e, hän ei kuitenkaa puhunu, ruotsia mun kanssa, kotona, jos jotai, suunniteltii esimerkiks jotaa lahjaa tai kukkia äidille jonku, syntymäpäivän takia ni silloin me puhutti ruotsia keskenämme

Esimerkissä 24 Aira kuvaa, miten hän uskoo siskonsa vältelleen ruotsinkielisten resurssien hyödyntämistä julkisesti, jotta he Airan kanssa eivät erottuisi muiden lasten joukosta huonolla tavalla. Sotalapset ovat toisinaan tulleet kiusatuiksi muun muassa parempien vaatteidensa takia, ja yhtä lailla ruotsin kielen osaaminen on toiminut indikaattorina siitä, ketkä ovat olleet sotalapsina hyvinvoivassa Ruotsissa (ks. Salminen 2007; Kavén 2010). Näin ollen ruotsin kieleen ja sen resurssien käyttöön on yhdistynyt negatiivisia merkityksiä Airan siskon mielessä, vaikka esimerkistä käy myös ilmi, että Airan osalta näin ei ole käynyt. Hän on joutunut tyytymään ruotsinkielisten resurssien käyttöön siskonsa kanssa vain yksityisessä, perheen piirissä ikään kuin salakielenä.

Smedsin (2000) mukaan kieliin liittyvät merkitykset ja tunteet sekä kielenkäyttökontekstit voivat vaikuttaa haluun oppia tai unohtaa niitä. Hänen tutkimansa sotalapset ovat kokeneet ruotsin kielen oppimisen tarpeellisena ja positiivisena ruotsalaisen kodin ja koulun kontekstissa, mikä on motivoinut oppimaan ruotsia, kun taas suomen kielen käyttö Ruotsissa merkityksellistyy hyödyttömäksi tai tarpeettomaksi. Kielenvaihto ruotsista suomeen Suomeen-paluun yhteydessä on koettu vaikeaksi, sillä se assosioituu negatiivisiin

mielikuviin ja paluun muihin vaikeuksiin koulun, kodin ja suomalaisen yhteiskunnan konteksteissa. (Smeds 2000: 145–149, 163–164, 196–202.)

Siinä missä Aira on ollut halukas ylläpitämään kielirepertoariaan, Niilo on Suomeen palattuaan halunnut aktiivisesti unohtaa ruotsinkieliset resurssinsa. Niilo kuvaa alla olevassa kertomuksessaan (esimerkki 25), miten he ovat kaverinsa kanssa kiertäneet kylällä koulun keräystä varten.

(25)

N: ratio hommataa että

T: niijoo

N: saa koulu ratiota kuunnella. ja suoritettii keräys sitte kylällä. ja myö sen. [[kaverin]] kanssa ni meistä tuli pari, [- -] mutta kun maataloissa käytiin ni. minulle tuli ihan ihan mielee positiivari ja apina. ja minä olin se apina

T: nonii. olikse sit tosiaa tästä, kun olitte ollu Ruotsissa vai

N: nii. elikkä minä olin vähä semmonen niiku. niinkun tuota nin tivoliapina

T: mm

N: [[kaverilta]] ne kyseli vaikka minäki sitte jo ymmärsin hyvin suomea

T: mm

N: ei mulla ollu mitää probleemaa, siis että, sitte enää ku oltii jo oltu yks talavi koulussa

T: mm

N: nin tuota. ni ne vähä niiku tuntu että ne, ol sitä mieltä että jossen minä vaikka ymmärrä

Niilon kertomuksesta välittyy elävä kuva siitä, miten hän kokee tullessa kielirepertoarinsa takia kohdelluksi eri tavalla kuin kaverinsa. Niilon kokemus on hyvin negatiivinen, sillä hän kuvaa itseään *tivoliapinaksi* viitaten ei-toivottuun huomioon ja nöyryytyksen tunteeseen yhteisössä. Hän kokee itse osanneensa suomea, vaikka kertomuksen ihmiset ovat kohdanneet hänet *ummikkona*, jolla ei ole osallisuutta keskustelussa.

Niilon tapauksessa ulkopuolisuuden tunteilla tai negatiivisella huomiolla on varmasti ollut vaikutuksensa hänen omaan suhtautumiseen ja haluun ylläpitää kielirepertoariaan. Vaikka hän haastattelussa antoikin esimerkiksi vain tämän yhden kertomuksen, sen tilanne ei varmastikaan ole ollut ainutkertainen. Niilo nimittäin kertoo, miten hänelle ruotsinkieliset resurssit ovat olleet jonkinlainen taakka: *oon miettiny sitä ruotsin kielen. hmm. uneh-uneuttamista, minä olen sen uneuttanu tahallani, tuntuu siltä. koska se se niiku oli joku riippa minulle että minä osasin ruotsin kieltä.* Niilo on siis halunnut omasta tahdostaan *uneuttaa* ruotsin kielen repertoaristaan, koska hän on kokenut sen osaamisen sulkevan hänet pois suomenkielisestä yhteisöstä ja johtavan ikävään kohteluun. Lausahduksessa on läsnä monta ajallista tasoa nykyhetkestä taaksepäin, mikä paljastaa Niilon miettineen suhdettaan ruotsin kieleen vuosien varrella. Arviota tehdään myös tutkimushetkestä käsin, kun Niilo sanoo preesensissä *tuntuu siltä.*

Esimerkin 25 kertomus toimii perusteluna Niilon omalle toiminnalle kielitaitonsa suhteen. Hän kuvaa ruotsinkielisten resurssiensa unohtamista aktiivisena tekona. Niilon tapauksessa puutteelliset resurssit suomen kielessä asettuvat vastakohtaksi ruotsinkielisten resurssien hyvän hallinnan kanssa, sillä eri kielten repertoarit indikoivat osallisuutta eri yhteisöissä. Haapasen (2014: 74) mukaan kielen, esimerkiksi ensikielen, attritio kytkeytyy vahvasti henkilön identiteettiin ja yhteisöön kuulumattomuuden tunteisiin. Voi siis olla, että ruotsin kieli on Niilon mielessä saanut hyvin negatiivisia sävyjä juuri hänen kohtaamansa negatiivisen kohtelun takia mutta myös siksi, että häntä ei ole nähty osana suomenkielistä yhteisöä.

Sepolla on samansuuntaisia kokemuksia ja tunteita kuin Niilolla. Hän on vuosien varrella pohtinut, miksi hän ei puhunut ruotsia sotalapsena olleen veljensä kanssa *niin kauan että ois jäänyt se kieli sit*. Hän tarkastelee häpeän tunnetta esimerkissä 26:

(26)

S: mutta, kai sitä häpes sitä ruotsin kieltä vai mikä siinä sitte oli että, [- -] se unohtu täysin

T: mm. olikse, tavallaa tulik. mistä se häpeän tunne sitte tavallaan tuli

S: no kai se niinku kaikki muut puhu suomea ja, lapsi on vähän semmonen että. että tota. sitä kai vähän häpes sitä ku ei osattu. [- -] ja kai vähän ilkkuvat sitte meitä ku ette osaa suomea

Esimerkin perusteella on vaikea päätellä, häpesivätkö Seppo ja hänen veljensä enemmän ruotsinkielisten resurssien osaamista vai suomenkielisten resurssien puutteellisuutta. Nämä kaksi asiaa asettuvat vastakkaisiksi kuten Niilollakin. Häpeä onkin ehkä syntynyt siitä, että puutteellisten suomenkielisten resurssiensa takia Seppo ja hänen veljensä ovat tunteneet itsensä ulkopuolisiksi suomenkielisessä yhteisössä. Muiden lasten kiusanteko on varmasti ollut osasyynä siihen, että Suomeen-paluun jälkeen häpeän tunne on saanut jalansijaa.

Yhteisön reaktioiden ja niiden aiheuttamien henkilökohtaisten asenteiden lisäksi sotalasten mahdollisuuksiin tai haluun ylläpitää ruotsin kielen repertoariaan ovat luultavasti vaikuttaneet myös tutkimuksen osallistujien kotipaikat. Kaikki heistä ovat palanneet Ruotsista suomenkielisille kotiseuduille, eikä ruotsia näin ollen ole päivittäin kuultu ympärillä. Seppo sanallistaa tätä oman perheensä näkökulmasta esimerkissä 27:

(27)

S: sitte unohtu nopeesti, tää ruotsi taas ku kotona ei puhuttu, työläisperhe [[suomenkielisellä paikkakunnalla]] ei siellä, ruotsia puhuttu missää

T: joo

S: että jos ois, johonki ruotsinkieliselle alueelle, ois tultu kotii ni varmaa ois jäänykkii

Sepon esimerkissä korostuu paikkakunnan merkitys: hänen kotiseudullaan kieliympäristö on ollut vahvasti suomenkielinen, eikä ruotsinkielisten resurssien käyttöön ole ollut

mahdollisuuksia työläisperheessä. Yhtä lailla Erkki toteaa, ettei hänenkään suomenkielisellä asuinseudullaan ymmärretä ruotsia: *täällä ymmärretää vaan tätä, kirjakielen oheista kieltä*, jolla Erkki viittaa vahvaan murteeseen. Esimerkki 27 antaa aihetta pohtia myös sitä, mikä merkitys sotalapsen perheen sosioekonomisella asemalla on kenties ollut ruotsin kieleen suhtautumisessa ja kielirepertoarin ylläpitämisessä. Tämän tutkimuksen aineistolla tähän kysymykseen ei pystytä kuitenkaan ottamaan kantaa.

Tässä luvussa on esitetty erinäisiä tekijöitä, joista johtuen ruotsin kielen resurssien ylläpitämisen mahdollisuuksista Suomeen-paluun jälkeen muodostuu aika negatiivinen kuva. Kielirepertoarin ylläpitäminen näyttää pääasiassa olleen yksilöiden ja heidän lähipiirinsä aktiivisuuden varassa. Tämän lisäksi joidenkin haastateltavien kokema kiusaaminen ja muut epämiellyttävät kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, että ruotsin kieltä kohtaan on syntynyt negatiivisia tunteita. Häpeä ja pelko suomenkielisen yhteisön ulkopuolelle jäämisestä näkyvät tämän alaluvun monissa esimerkeissä. Toisaalta monella tutkimuksen osallistujalla on ollut mahdollisuus säilyttää tiiviit yhteydet ruotsalaiseen perheeseen ja tuttaviiin, mikä on omalta osaltaan edistänyt ja motivoinut ruotsin kielen repertoarin ylläpitämistä (ks. luku 6.9).

6.7 Koulukokemukset Suomessa

Monet sotalapset ovat palanneet Suomeen koulun alkamisen takia. Kavénin (2010: 171–172) mukaan sotalapset ovat olleet Suomen oppivelvollisuuslain alaisia, ja eniten sotalapsia kotiutettiinkin elo-syyskuussa koulun syyslukukauden aikoihin. Sotalapset ovat monesti lähes heti Suomeen palattuaan aloittaneet koulunkäynnin, sillä esimerkiksi Kalevi, Seppo, Aira ja Vappu kertovat, että koulu oli jo alkanut heidän palattuaan Suomeen. Aira muistelee, että *koulut oli jo alkanu, ku jotenki kaikki muut tiesivät mihin pitää mennä istuu ja minä en tiennyt*.

Seppo ja Kalevi korostavat, että he ovat menneet täysin *ummikoina* kouluun, koska he eivät ole ehtineet omaksua suomea ennen koulun alkua. Kalevi pohtii sotalasten kouluunmenoa opettajien näkökulmasta: *on, siellä opettajilla ollu kyllä aikamoista, puuhaa kun, on tullu luokkaan useita lapsia jotka eivät osaa sanaakaan, sen maan kieltä*. Kalevin mukaan opettajille ei ole annettu *minkäänlaisia valmiuksia, eikä koulutusta eikä ohjeita siitä et mitä niitten ois pitäny tehdä*. Kalevilla on monen muun osallistujan lailla paljon yleistietoa sotalapsista, mikä näkyy tässäkin otteessa.

Koska sotalapsia on palannut Suomeen kerralla paljon, osa heistä on käynyt koulua jo Ruotsissa ja tilanne on koulun kannalta ollut jossain määrin kaoottinen, monella tutkimuksen osallistujalla on ollut poikkeavia koulukäytäntöjä. Niilo, Helmi ja Maija on Suomessa haluttu

laittaa uudestaan ensimmäiselle luokalle, vaikka he olivat käyneet ensimmäisen luokan jo Ruotsissa. Poikkeavia järjestelyjä on tehty ennen kaikkea siksi, että sotalapsilla ei ole katsottu olevan riittäviä suomen kielen resursseja. Samanlaisia tuloksia on saanut myös Soudunsaari (2014: 75). Niilo on loukkaantunut siitä, että hänet on laitettu Ruotsista palattuaan uudestaan ensimmäiselle luokalle:

(28)

N: minä vähän tuota, siitä sitten nokkaavun ja enkä tykänny että kun, oo minä mielestäni. (yskäisee) tavata osasin, [- -] ja laskut laskea mitä ensimmäisenä ne ol ihan samanlaisia Ruotsissa ku Suomessakin
T: niinpä

N: nin nin tuota. emminä sitte ollu kuitenkin ku kuukauen siinä, ensimmäisellä luokalla ne ne kahto että minä en ollu ku haitaks siellä, [- -] ehän minä jaksanu seurata, muuta ku omia touhuja sitte kun. eip ee, samoja asioita vatvovat mitkä minä olin jo kertaalleen käyny läpi

Niilo kertoo esimerkissä 28, miten hänestä on ollut turhauttavaa käydä uudestaan ensimmäistä luokkaa, koska hän on omasta mielestään osannut jo ensimmäisen luokan asiat. Hän saikin pian siirron toiselle luokalle.

Myös Helmi ja Maija on laitettu uudestaan ensimmäiselle luokalle heidän palattuaan. Helmi ei ole kuitenkaan pitänyt sitä mitenkään pahana asiana. Hän kuvailee tilannetta näin: *mä en osannu vielä kieltä ja opettaja sanoi että heti kun mä, opin laskemaan suomen kielellä sataan, ni mä pääsen siirtymään toiselle.* Helmin kielitaito kertyikin vähitellen, ja hän pääsi kevätlukukaudeksi toiselle luokalle. Sen sijaan Maijan tapauksessa hänen äitinsä on puolustanut häntä, jotta häntä ei laitettaisi uudestaan ensimmäiselle luokalle: *äiti oli sitten niin topakka että tyttö osaa laskea ja kirjottaa ja lukee että kyllä se pian oppii sen suomen kielen ja niin kävi ja. sitten minä olin ylpeänä kun olin priimus toisella luokalla.* Maijalla itsellään ei ole paljoa muistikuvia koulun alusta Suomessa. Hän muistelee olleensa todella ujo: *minähän olin, mykkänä tietenki siellä.* Hän kuitenkin arvelee, että on ollut jo ensimmäisenä syksynä *kiinni siinä kielessä.* Maija on oppinut toisen luokan aikana suomea ja pärjännyt hyvin koulussa, sillä on ollut luokkansa paras kevään päätteeksi.

Suomenkielisten resurssien uudelleen oppiminen tai palautuminen on tapahtunut vähitellen, eikä koulussa ole aina ollut helppoa. Sepon mukaan hän on veljensä kanssa käynyt koulussa *väkisin vaikkei osattu kieltäkää.* Hän arveleekin, että *opettaja anto, ensimmäisinä vuosina jotakii numeroita, [- -] ettei ihan luokalle jättäny mutta eihän me, osattu paljoa mitään.* Lausahdus antaa kuvan, että opettajalla ei välttämättä ole ollut tietoa siitä, miten sotalasten kanssa olisi tullut toimia (ks. myös Soudunsaari 2014: 95). Erkki sen sijaan kuvailee, miten koulunkäynti oli alussa *joka päivä. semmosta pientä taistelua sitten tuota että. [- -] koitti puhua*

ja saaha selvää. Hän kuitenkin uskoo, että opettajat ovat tehneet parhaansa auttaakseen ja helpottaakseen sotalasten koulunkäyntiä.

Puutteelliset suomen kielen resurssit ovat aiheuttaneet koulussa erilaisia sattumuksia. Vappu muistelee esimerkiksi opettajan patistaneen häntä lukemaan läksyjään. Koska hän ei ole vielä osannut paljoa suomea, hän on joutunut opettelemaan ulkoa maantiedon läksynsä. Vapun kertomus on esimerkki 29:

(29)

V: no sitte meil oli Uudenmaan läänin kaupungit. [- -] ja mä aattelin että minkähän mä nyt opettelen että sitte mä jotaki osaan, osaan. mut Helsinki oli liian pitkä, Helsinki, mä otan ton Porvoon. ja mä vieläki muistan miten se alko siinä maantiedon kirjassa että, Helsingistä pääsee Porvooseen junalla laivalla ja autolla. [- -] mut että. minun piti ulkoa opetella sanasta sanaan, [- -] mä en ymmärtäny niitä merkityksiä [- -] ja sitte tietenkun kun op- tunti oli maantietoa ni minä viittaaan että minä nyt osaan. [- -] ja minä sain sitte esittää sen kanssa sitte sen läksyn

Vappu oli läpi haastattelun innokas kertomaan yksityiskohtaisia narratiiveja, ja etenkin suomalaisesta koulusta hänellä riitti muistoja. Yllä olevassa kertomuksessa hän kertoo, miten hän on opetellut *sanasta sanaan* Porvoosta kertovan tekstikappaleen, jotta voisi osoittaa tunnilla opettajalle osaamisensa. Esimerkistä käy ilmi, miten hän on punninnut sopivan tekstikappaleen pituutta, jotta olisi mahdollista opetella se kokonaan ulkoa: *Helsinki oli liian pitkä.* Hän on saanut ylpeänä esittää opettelemansa osion, ja ilmeisesti se on opettajalle riittänyt. Tapaus kuvanee osaltaan myös aikansa oppimiskäsityksiä.

Osallistujat ovat suhtautuneet suomenkielisten resurssien omaksumiseen pääasiassa positiivisesti. Muun muassa Helmi on aina pitänyt suomen kielestä: *mä tykkäsin aivan hirveästi näistä ku opetettiin kielioppia sijamuotoja ja kaikkia ni musta ne oli niin ihania asioita.* Myös Vappu on ollut innokas kirjoittaja ja pitänyt suomen kielen oppimisesta riippumatta siitä, että virheitä on tullut: *huonoja numeroita sain sitte ku, en muistanu pilkkuja enkä pisteitä ja sitte oli näitä väärin näitä ck-sanoja ja näin.*

Erkki ja Seppo näkevät suomenkielisten resurssien omaksumisen olleen edellytys hyvälle koulumenestykselle. Heidän mukaansa koulunkäynnissä ei ole ollut enää mitään ongelmia sen jälkeen, kun he olivat oppineet suomea. Erkki sanoo, että *minä opin suomen kielen, ja koulu alko sujumaan erittäin hyvin.* Seppo kertoo näin esimerkissä 30:

(30)

S: neljännellä luokalla ja kolmannellakin, oltiin ihan täysin jo, suomenkielisiä että.

T: joo

S: hyvin pärjättii sitte koulussa ja [- -] ei ollu mitää ongelmaa sitte kielestä

Seppo on aloittanut koulunkäynnin vasta Suomessa, joten hänen mukaansa on mennyt muutama vuosi ennen kuin hän ja hänen veljensä olivat *ihan täysin jo, suomenkielisiä*. Tämän jälkeen hänellä ei ole ollut kielellisiä ongelmia. Koulumenestyksen on todettu olevan yhteydessä kielenhallintaan: esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamistaso matematiikassa vuoden 2012 PISA-tutkimustuloksissa oli selkeästi heikompi verrattuna muihin oppilaisiin Suomessa, minkä arvellaan kytkeytyvän koulun opetuskielen hallintaan. Oppiminen edellyttää siis koulun kielen osaamista. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014: 24–29, 102.)

Sotalapsuudesta ja sen vaikutuksista, kuten kielellisten resurssien unohtumisesta, on koitunut sotalapsille toisinaan haittaa. Monen tutkimuksen osallistujan kanssa käsiteltiin koulukiusaamista ja sitä, millaisen vastaanoton sotalapset ovat saaneet suomalaisessa koulussa. Osalla heistä oli hyvin ikäviä kokemuksia, osa taas ei muista kokeneensa kiusaamista. Erkki, Helmi ja Seppo muistelevat, että sotalapset ovat erottuneet joukosta koulussa Ruotsista saatujen parempien vaatteiden takia. Ne ovat herättäneet toisissa lapsissa kateutta ja ihmettelyä.

Salmisen (2007: 242, 251) ja Smedsin (2000: 241) mukaan sotalapsia on kiusattu kielitaidottomuuden takia: koulukaverit ja jopa opettajat ovat saattaneet suhtautua negatiivisesti tai arvostella sotalasten suomen kielen taitoa. Sen sijaan Aittolan (2017: 44–45) tutkimuksessa yhtä sotalasta kiusattiin, koska tämä halusi puhua suomea mahdollisimman hienosti saadakseen kavereita. Tämän tutkimuksen osallistujista Seppo, Erkki ja Niilo kertoivat, miten heitä on kiusattu puutteellisten suomen kielen resurssiensa takia tai siksi, että muut lapset eivät ole ymmärtäneet heidän käyttämiään ruotsin kielen resursseja. Erkin mukaan *siinä joutu, vähän semmoseks pilkatuks ja naurunalaseks pikkusen ku se kieli oli ruotsia*. Sotalapset ovat siis tukeutuneet kielellisiin resursseihin, joita muut lapset ja kouluympäristö eivät ole hallinneet, mikä on saattanut johtaa väärinymmärryksiin.

Kuten edellisessä luvussa todettiin, Seppo muistelee hävenneensä sitä, että ei ole osannut suomea, vaan ensimmäiset kouluvuodet *oli vähä semmonen sitä sun tätä*. Niilo kertoi haastattelussa, miten hänen ruotsin kielen resurssinsa ovat herättäneet huomiota koulussa. Häntä on esimerkiksi pyydetty esiintymään useasti ruotsin kielen repertoarinsa takia:

(31)

N: ensinnäkin voi koulussa oli. muutamana ensimmäisenä vuonna nin, jotakin juhlia ni minun pit aina kun. minulla nyt jonkinlainen lauluään vissii ollu jo ihan lapsesta lähtien ni aina, ja ja ruotsiks aina jotakin laulaa

T: aha, okei, et-

N: ja tuota. ja se tuntu jostakin syystä nin, ja ja se oli. siihen aikaahan ei, tietty eikä puhuttu koulukiusaamisesta, se ol täysin vieras sana. mutta kyllä minä koin sillan että minä tulin, sis nyt tänä tään päiväsellä ymmärryksellä että minä tulin koulukiusatuks. kielen takia

T: okei

N: ja hurri oli hyvin. öö tavallinen kutsumasana

Esimerkissä 31 Niilo kuvailee esiintymisiään ja kokemaansa koulukiusaamista. Voi olla, että pyytäessään Niiloa esiintymään opettajat ovat tarkoittaneet hyvää ja esimerkiksi pyrkineet tuomaan esiin tai vahvistamaan hänen monikielisiä resurssiaan. Esimerkin sanoista *minun pit* ja muusta kontekstista on kuitenkin tulkittavissa, että Niilo ei ehkä olisi halunnut kiinnittää itseensä ylimääräistä huomiota. Ruotsinkielisten resurssien hallinta on johtanut koulukiusaamiseen; häntä on esimerkiksi haukuttu hurriksi.

Niilo on varmasti käsitellyt paljon menneisyyden kokemuksiaan, sillä hän *tään päiväsellä ymmärryksellä* kokee tulleen koulukiusatuksi nimenomaan ruotsin kielen repertoarinsa takia. Tämän tutkimuksen osallistujista Niilo kuvaa eniten sotalapsuuden mukanaan tuomia negatiivisia asioita. Negatiiviset asiat liittyvät kuitenkin ennen kaikkea Suomeen-paluun jälkeisiin aikoihin; itse aika Ruotsissa näyttäytyy pääasiassa positiivisena kaikissa tämän tutkimuksen osallistujien kertomuksissa. Koulukiusaamista tai mahdollisia muita negatiivisia asioita ei myöskään aina merkityksellistetty sotalapsuuteen liittyväksi. Kiusanteko on saattanut ollut normaalia koululaisten arkea, eikä välttämättä ole liittynyt sotalasten kielelliseen repertoariin tai sen puutteisiin. Voi myös olla, että mahdolliset traumaattiset tai negatiiviset kokemukset halutaan unohtaa tai on unohdettu jo.

Koulukokemuksilla Suomessa on ollut osuutensa ruotsinkielisten resurssien ylläpitämisessä tai unohtamisessa Suomeen-paluun jälkeen. Pääasiallisesti vaikuttaa siltä, että sotalasten ruotsinkielistä repertoaria ei ole osattu tukea, ylläpitää tai kehittää suomalaisessa koulussa. Vain muutamat osallistajat muistelivat opettajien auttaneen heitä koulupolulla alkuun ruotsiksi. Esimerkiksi Erkki kertoo, että hänen opettajansa oli osannut hiukan ruotsia. Myös Seppo mainitsee, miten hänen opettajansa *yritti [- -] opettaa sitte ruotsikskin*. Kuitenkin hänen mielestään hänen suomenkielisellä kotiseudullaan on ollut osuutensa siihen, että opettajien kielitaito ei riittänyt tukemaan sotalasten ruotsin kielen repertoaria: *ne on noi sisämaan koulut siihen aikaa että. siellä ku ei kieliä tarttenu siihen aikaa ni.[- -] ni ei ne tota, osannu opettajatkaa oikee, puhua sitte*.

Yksittäisissä tapauksissa ruotsinkielisten resurssien käyttöön on saatettu suhtautua koulussa negatiivisesti. Aira muistelee, miten kerran ruotsin kielen käyttäminen luokassa johti rangaistukseen. Tästä hän kertoo esimerkissä 32:

A: no sitte koulussa, [- -] mä huomasin et siellä on neljä, Ruotsissa ollutta. [- -] ja kerran joku rupes puhumaa ruotsia, ensin kuiskaamalla ja sitte vähitellen ja loppujen lopuks mei huomattu ollenkaa ku me puhuttii ruotsia koko ajan

T: aii, se sit tuli

A: no sitte me jouduttii seisomaa koko jengi, ja sehän oli aivan kauhea juttu. siis aivan hirveätä

T: että

A: mutta ku ei ollu voinu puhua kenenkään kanssa pitkää aikaa ni piti, niinku laukoa ihan kaikki asiat puhuttii. en muista kyllä aiheita mutta kyllä me puhuttiin koko ajan

T: joo

A: ja kyllä se tietysti oli oikein et me jouduttiin seisomaan mutta kyllähän mä en kehdannu kotona sanoa siitä

T: joo-o

A: hävetti niin hirveästi

T: mitä. tietyst nii koska, jotenki oli rankaistu siitä että

A: nii se, me häiritti ilmeisesti tuntia tai mikä se lie ollu se syy. vai eikö opettaja tienny mistä me puhutaa

Airan kertoman mukaan tämä tapahtui vain kerran, koska sanojensa mukaan hän ei tapauksen jälkeen *ainakaa puhunu yhtään mitään*. Kertomuksesta välitty monia tunteita, muun muassa helpotusta ja iloa siitä, että ruotsia on voinut käyttää jonkun kanssa ja kaikki asiat on saanut sanoa itselleen tärkeällä kielellä. Toisaalta häpeä ja ehkä pelkokin ovat kertomuksessa läsnä, sillä Aira ei ole kehdannut kertoa kotonaan tapauksesta. Hän ei vielääkään tiedä varsinaista syytä, miksi häntä rangaistiin ruotsinkielisten resurssiensa käytöstä. Opettajilla ei aina välttämättä ole tarvittavaa tietoa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä taustoista ja tarpeista, ja muiden kuin koulun opetuskielen käyttöä saatetaan vaiivikkaa rajoittaa vetoamalla koulun opetuskielen parempaan oppimiseen (Suni & Latomaa 2012: 78–81). Voi siis olla, että Airan opettaja on halunnut linjauksellaan edistää sotalasten suomen kielen repertoarin oppimista.

Muiden tutkimuksen osallistujien haastatteluissa ei tullut tällaisia kokemuksia ilmi. Kaiken kaikkiaan negatiiviset kokemukset, kuten koulukiusaaminen ja ei-toivottu huomio, ovat yksittäisiä tapauksia tämän tutkimuksen aineistossa. Se ei silti vähennä niiden painoarvoa yksilön oman identiteetin kannalta.

Koulukontekstissa sotalapset ovat saattaneet kohdata haasteita myös ruotsin kielen repertoarinsa suhteen. Koska sotalapset ovat pääasiassa omaksuneet ruotsin kieltä Ruotsissa, eivätkä he välttämättä ole ehtineet saada kovin pitkälle menevää formaalia kielenopetusta, ruotsin kielen repertoari on saattanut joutua koetukselle suomalaisen koulun ruotsin kielen opetuksessa. Maijalla on tästä elävästi muistissa yksi esimerkki:

(33)

M: sit mä olin kerran [- -] pahalla päällä, [- -] oli ruotsin kielen kokeet ja, kaikki oli mulla oikein ja mä sain kuitenkin kymppi miikka. [- -] yhtään virhettä ei ollu. nii, minä sitte ujona menin kysymään että mikä tässä on. [- -] noku sinä et tiedä kieliopista ku oli kysytty että minkä takia on joku kielioppijuttu näin ja näin. [- -] noh, mistä minä sen tiesin sitte että (naurahten) minkä takia se on sillä tavalla mä sanoin et mää vaan tiedän että se on näin. sen takia tuli sitte miinus siitä

Maijan kertomuksessa esimerkissä 33 ruotsinopettaja olisi halunnut tietää tietyn ruotsin kielioppiin liittyvän asian perusteluineen. Maija on omasta mielestään kokenut vääryyttä, koska hän on kuitenkin tiennyt oikeat vastaukset, vaikka ei olekaan osannut selittää asiaa. Omaksuttu kielitaito ei siis ole riittänyt, vaan opettaja on vaatinut Maijalta myös kielitietoa.

Näyttää siltä, että sotalasten kielitaitokysymykset Suomeen-paluun jälkeen eivät ole olleet päällimmäisinä mielessä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kalevi kuvaa esimerkissä 34, miten sotalasten ruotsin kielen repertoaaria ei ymmärretty tai osattu tukea:

(34)

K: et jos Suomi olis ollu jotenkin, osannu ajatella tai olla viksu, niin tää potenti, joka si-, potentiaali joka sieltä tuli ruotsin kielen taitosia, ne ois pitäny lu- kiireesti panna niinku jatko-opintoihin ja,

T: mmh

K: käyttää hyödyks sen tää, tieto, sitähan ei tehty yhtää, ei pätäkääkää

T: niinpä. ehkä se sit oli niin, kaoottinen tilanne kokonaisuudessaan [että

K: no se] oli eikä, öh. ei se ollu kyllä päällimmäisenä varmaan tässä ajatusmaailmassa että sotakorvaukset ja muut teollisuus ja, kaikki muu oli paljo tärkeämpää asiaa ku tää asia

Esimerkistä selviää, miten suomalainen yhteiskunta, koulujärjestelmä tai mikään muukaan taho ei toiminut edistääkseen tai pitääkseen yllä sotalasten ruotsin kielen repertoaaria. Kalevin esimerkistä voi lukea turhautumista, sillä sotalasten ruotsin kielen taidot olivat *potentiaali*, mutta joka sotien jälkeen unohdettiin ja näin ollen meni hukkaan. Toisaalta hän ymmärtää tilanteen; sotien jälkeen suomalaisessa yhteiskunnassa on ollut paljon suuria haasteita esimerkiksi sotakorvausten ja jälleenrakennuksen suhteen. Näyttää siis siltä, että sotalasten paluuta tai heidän kielitaitokysymyksiään ei välttämättä ole osattu nähdä ongelmallisina, jolloin systemaattisia toimintamalleja ruotsinkielisten resurssien tukemiseksi ja ylläpitämiseksi ei ole kehitetty. Sotalasten on täytynyt mennä suomalaiseen kouluun ja oppia suomen kieltä vähitellen. Koulukontekstissa voi olla kyse myös siitä, että opettajilla ei ole sotien jälkeen ollut valmiuksia kohdata monikielisiä tai suomea puutteellisesti osaavia lapsia, sillä esimerkiksi Sunin ja Latomaan (2012: 69–71) mukaan sotia seuraavina vuosikymmeninä Suomessa on ollut hyvin vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen osallistujat muistavat paremmin koulukokemuksia Suomesta kuin Ruotsista. Tämä on ymmärrettävää, sillä sotalapset ovat olleet vanhempia käydessään koulua Suomessa. Näyttää siltä, että muistoihin ja kokemuksiin suomalaisesta koulusta liittyy enemmän negatiivisia asioita kuin ruotsalaiseen kouluun, esimerkiksi taitojen aliarvioiminen puutteellisten suomen kielen resurssien takia, koulukiusaaminen ja suhtautuminen sotalasten ruotsinkielisten resurssien käyttöön. Tätä havaintoa tukevat aiemmat

tutkimustulokset: Soudunsaaren (2014) mukaan sotalasten koulumuistot Suomesta ovat huomattavasti negatiivisempia kuin muistot ruotsalaisesta koulusta. Muistot eivät ole kuitenkaan pelkästään negatiivisia, vaan hyviä muistoja suomalaisesta koulusta on muun muassa hyvistä opettajista (Soudunsaari 2014: 70).

6.8 Suomen ja ruotsin kieli aikuisiällä ja työelämässä

Koska tutkimuksen osallistujat ovat asuneet lähinnä Suomessa sotalapsimatkinsa jälkeen, he ovat eläneet nuoruutensa ja aikuisikänsä pääasiassa suomenkielisessä ympäristössä. Suomen kielestä on Suomeen-paluun jälkeen muotoutunut vähitellen suurimmalle osalle tutkimuksen osallistujista selkeästi parhaiten osattu kieli tai äidinkieli, ja työelämässä suomen kieli on ollut valtakieli. Koska suomen kieli näyttäytyi haastatteluissa jossain määrin itsestäänselvyytenä, ei niissä juurikaan käsitelty suomen kielen osuutta aikuisiällä tai työelämässä. Tässä luvussa käsitellään siksi lähinnä ruotsin kielen repertoaria tutkimuksen osallistujien aikuisiällä ja työelämässä. Ensin kuitenkin otetaan esille ne muutamaiset esimerkit, joissa käsiteltiin työelämää suomen kielen osalta.

Ainoastaan Aira ja Kalevi sivusivat suomen kielen merkitystä työelämän näkökulmasta. Aira on työurallaan viestintäalalla ollut vahvasti tekemisissä suomen kielen kanssa. Hän on myös harrastanut paljon kirjoittamista. Kalevia sen sijaan harmittaa, että hän ei ole ehtinyt tai pystynyt elämässään kouluttautumaan pidemmälle. Hän on kuitenkin työelämässä ja järjestösektorilla päätenyt vaativiinkin suomenkielisiin vuorovaikutustilanteisiin, ja hän on oppinut omien sanojensa mukaan *monia asioita niinku sit kantapäin kautta*. Työelämä on tuonut mukanaan mahdollisuuksia kouluttautua lisää. Kokonaisuudessaan Kalevi korostaa, että hän on aina nauttinut kirjoittamisesta: *ku mä kirjoitan niin, multa tulee tekstiä nii että se tulee ku suhisee vaa*.

Ruotsinkielisten resurssien käyttöä sen sijaan käsiteltiin runsaasti sotalapsuuden jälkeisen elämän osalta. Lähes kaikki osallistujat ovat käyttäneet ruotsia aikuisiällä monessa eri yhteydessä, esimerkiksi työelämässä ja järjestötoiminnassa mutta myös vapaa-ajalla. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että ainoastaan Sepolla ei ole ollut mahdollisuuksia käyttää ruotsinkielisiä resurssejaan työelämässä tai sitten hän ei vain tullut maininneeksi siitä. Rossinkin (2006b: 231) haastattelemaat sotalapset ovat pystyneet hyödyntämään ruotsin kielen repertoariaan työelämässä.

Vappu, Niilo ja Kalevi mainitsevat olleensa jonkin aikaa Ruotsissa töissä. Niilo kävi auttamassa ruotsalaista perhettään maatilalla töissä puolen vuoden ajan 12 vuotta Suomeen-

paluunsa jälkeen. Niilo muistelee vieläkin tilannetta, jossa hänellä on aluksi ollut vaikeuksia ymmärtää ruotsia pitkän tauon jälkeen:

(35)

N: minähän meinasin jo Ruotsin puolella tullissa häkeltyä. ku en ymmärtäny mitä ne sanoo, ja tuota sitte alakuunsa mutta, ei kaks viikkoa olin ni mulla ei ollu minkäänköstä probleemaa

T: aijaa no se tuli sit äkkiä takas

N: se se tuli vaan, se tuli vaan jostakin se. em et se ol semmonen kumma tunne

T: nii nii, se oli jossaa piilossa tallessa kuitenkin

N: nii

Esimerkissä 35 Niilo kuvaa, miten ruotsin kielen resurssit ovat palautuneet hänen mieleensä nopeasti, vaikka hän ei ollut käyttänyt niitä pitkään aikaan. Lause *se ol semmonen kumma tunne* kuvastaa, miten Niilo on ehkä ollut yllättynytkin ruotsinkielisten resurssiensa palautumisesta.

Myös Vappu on ollut Ruotsissa töissä 1950-luvulla noin vuoden ajan. Hän toimi sairaalassa apulaisena. Hän ei muista tarkkaan kaikkia työtehtäviään, mutta muistelee yhtä tapausta sairaalan vastaanotosta, jossa kirjoitusvirhe johti ikävään tilanteeseen:

(36)

V: ja mä muistan yhenki sitten ku, joku mies tuli ja mä en oo yleensä Ruotsissa kohdattu mitenkää ynseyttä mutta siinä sillä miehellä tais olla ennakkoluuloja meitä vieraita maita, minä puhuin ihan täydellisesti ruotsia, että ei se minusta ei ois erottanu, mutta sittehää mä kysyin että, että no ammattis. niin sanokohan se että banmästare. että, että, se on niinkun. bana, ni se on tuota rata

T: aaa

V: ratavah-, mestari, [ratamestari, joku tämmönen

T: nii, nii, joku tällain, joo]

V: joo, joo, semmonen. ni minä kirjoitin sen sitte siihen paperiin, ban, kato, kun, yh-, riikinruotsia ku puhutaan bana, on rata. barna on lapset.

T: niinpä

V: ja minä kirjoitin sitte vahingossa että barn, barn, lapsi.

T: niijust

V: nii, lapsi siihen. se näki, höh, mitä sä kirjoitit, minä mukamas joku lapsimestari. mitä sinä oikee hoo-, se oli hyvin äkänen, hyvin, siis, öö, öö, niinku sais jostakin kiinni, että, että mikä sä luulet olevas. ni mä sit sanoin että kuule ku että ku minä oon suomalainen että minä en ehkä ajatellu tuota tarkemmin että mä vaan kirjoitin tähän, kyllä mä osaan ne erottaa. mutta se tuli ihan vahingossa. ni, se naljaili mulle siitä. ni mä nyt jälkeenpäin on ajatellu että, siinä oli varmaan yks joka ei ni, tykänny suomalaisista. että piruako ne täällä tekkee.

Esimerkissä 36 Vappu kertoo kohtaamisestaan yksityiskohtaisesti ja elävästi, mistä voi päätellä tapauksen jääneen vahvasti Vapun mieleen. Inhimillinen kirjoitusvirhe on antanut syyn ruotsalaiselle miehelle asettaa kyseenalaiseksi Vapun ruotsin kielen resurssien riittävyden. Vappu kuvailee miehen puheita, ja referoitu lausahdus *mikä sä luulet olevas* asettaa ulkomaalaiset eri kategoriaan ruotsalaisten kanssa ja kyseenalaistaa Vapun oikeuden tehdä töitä suomalaisena Ruotsissa. Hän on kuitenkin elämänsä aikana ollut paljon Ruotsissa, ja esimerkissä hän kuvaileekin ruotsin kielen taitoaan *täydelliseksi*. Jälkeenpäin Vappu on

ymmärtänyt miehen ennakkoluuloiseksi, mikä on luultavasti auttanut Vappua jättämään tapauksen omaan arvoonsa.

Kalevin ruotsin kielen repertoaarin kannalta työt Ruotsissa ovat olleet hyvin tärkeitä. *Se, miks mä osaan ruotsia omasta mielestäni suhteellisen hyvin, varsinki puhuttua kieltä, ni se ei johdu näistä kahdesta sotalapsimatkasta niinkään, vaan sitte vielä myöhemmin, kahdesta, noin puolen vuoden työjaksosta.* Kalevi kokee siis Ruotsin-työjaksot merkityksellisiksi ruotsin kielen resurssiensa kannalta. Hän perustelee näkemystään iällä: *sillon mä olin jo sen ikäinen että ne, opitut, ilman muuta jo pysyivät.* Ilmaus indikoi sitä, että Kalevin sotalapsena omaksuma vahva ruotsinkielinen repertoaari saattanut heikentyä Suomeen palatessa, kunnes taas Ruotsin-työjaksoilla kielelliset resurssit ovat vahvistuneet. Erilaiset kielelliset resurssit eivät kuitenkaan tee toisiaan tarpeettomiksi: Kalevi on sotalapsena ja aikuisena työelämässä omaksunut luultavasti erilaisia ruotsin kielen resursseja erilaisista kielenkäyttökonteksteista johtuen.

Ruotsia on voitu käyttää ja tarvittu myös työelämässä Suomessa. Esimerkiksi Erkki on nuoruudessaan ollut töissä ruotsinkielisellä rannikolla, jossa hän on asiakaspalvelutehtävissä käyttänyt ruotsia: *se oli mulla niin hyvin hallinnassa vielä että vaikka mä en nyt mikkää täydellinen ruotsin kielen puhuja ollu. ollu kuitenkin mutta kuitenkin että mä pärjäsin jokapäiväisessä elämässä ja sillä työssä.* Vaikka haastattelussa ei tullut ilmi, onko Erkki opiskellut ruotsia Suomeen-paluunsa jälkeen, hän on vielä vuosia sotalapsimatkinsa jälkeen hallinnut ruotsin kieltä riittävästi käyttääkseen sitä työelämässä.

Kokemus on siis jossain määrin sama kuin Niilolla (esimerkki 35), eli vielä vuosienkin jälkeen Erkki ja Niilo ovat pystyneet hyödyntämään ainakin joitakin ruotsin kielen resurssejaan. Erkki toteaa: *näin se sitten oli että ei olis arvannu aikanaa että. että että sekin on tarpeen.* Erkillä on ollut rohkeutta käyttää kieltä, vaikka hän ei olekaan omasta mielestään ollut *täydellinen ruotsin kielen puhuja.* Sekä Vapun esimerkissä 36 että Erkin yllä olevassa ilmauksessa kaikuu yleinen käsitys ”täydellisestä” kielitaidosta, jonka vastapainoksi asettuu helposti ”kielitaidottomuus”. Kieli nähdään kokonaan opittavissa olevana järjestelmänä (Dufva ym. 2011: 112). Ei-kielentutkijoiden kielikäsitteys on usein hyvin dikotominen (Virtanen 2011: 163), vaikka todellisuudessa kukaan ei voi hallita edes äidinkieltään kokonaan, minkä lisäksi myös ”kielitaidottomuus” käsitteenä voidaan kyseenalaistaa.

Erkki muistelee työelämästä myös tilanteita, ettei ruotsi ole aina sujunut:

(37)

E: kun tuli semmosia tilanteita että ku ei ei vaan sattunu muistaa ja selittää sitte, jollakin ruotsinkieliselle jotaa ni, kyllä tuli mieleen monta kertaa että, voi kun palautuis nopeesti ja tälle että se oli vähän semmosta tuskien taivalta

T: [nonii

E: toisinaan] se, olo mutta, kyllä kyllä niissä kuitenkin että ei niissä mitään peruuttamatonta tapahtunu koskaan

Esimerkissä 37 Erkki kuvaa, miten välillä kielellisten resurssien mieleenpalauttaminen on ollut *tuskien taivalta*. Ruotsin kielen repertoaari on siis osittain jo rapautunut Erkin ollessa työelämässä. Vuorovaikutustilanteissa sanojen unohtaminen tekee helposti kommunikoinnista hidasta, mikä on saanut Erkin toivomaan monesti, että ruotsin kieltä osaisi paremmin. Erkistä on kuitenkin hyvä, *ku vähäki ossaa että tulee toimeen*. Hän siis näkee, että vähäisilläkin kielitaidon resursseilla voi pärjätä eikä puutteellisen kielitaidon saa antaa estää kielen käyttöä.

Kielelliset resurssit ja niiden riittävyys on kuitenkin sidottu kielenkäyttötilanteeseen ja sen vaativuuteen, odotuksiin ja normeihin (Blommaert 2010: 12, 22; Pietikäinen ym. 2010: 20), eli Erkki on voinut pärjätä hyvin joissakin tilanteissa, kun taas toisissa kielelliset resurssit eivät välttämättä olekaan riittäneet. Hän ei kuitenkaan muistele tarkemmin kohtaamiaan tilanteita. Kokonaisuudessaan työelämän ruotsinkielisistä resursseista puhuessaan Erkki painottaa asuinpaikan merkitystä: jos hän olisi jäänyt asumaan suomenkieliselle lapsuuden kotiseudulle, hän ei olisi tarvinnut ruotsin kieltä, sillä *eihän siellä kukkaa osannu*. Yhtä lailla paluu lapsuuden maisemiin on aiheuttanut Erkille sen, että ruotsin kielen repertoaarista *paljo pääs unohtuu*.

Ei voida yksioikoisesti sanoa, etteikö osallistujien suomenkielisillä kotiseuduilla olisi ollut mahdollisuuksia käyttää ruotsin repertoaaria. Osallistujat ovat satunnaisesti kohdanneet tilanteita, joissa ruotsinkielisistä resursseista suomenkielisillä kotiseuduilla on ollut hyötyä. Helmi on työssään päässyt palvelemaan vieraskielisiä turisteja englanniksi, suomeksi ja ruotsiksi. Kalevi ja Maija puhuvat siitä, miten he ovat päässeet töissään kaupan alalla yllättämään ruotsinkieliset asiakkaat kielirepertoarillaan:

(38)

M: siellä ku tuli asiakkaita joskus ruotsinkielisiä ja. niin. olivat erittäin hämmästyneitä ku että ku ne, höpötti keskenää sitte ruotsin kielellä ja mä saatoin sitte (alkaa nauraa) jotain tokasta siihen sitte. oii oii talar du svenska (nauraa)

(39)

K: ni kyllähän heidän hämmästyksensä oli aika suuri kun, vastassa oli täysin ruotsia puhuva

T: nii-i

K: henkilö, jota ei (naurahtaa) täältä ei varmaan kauheesti, oo, monia, nyt löytyy pa-, nyt nykyä molemmat puhuvat englantia [mut siihen

T: no se]

K: aikaa ruotsia

Esimerkeistä 38 ja 39 käy ilmi, miten Maija ja Kalevi ovat mielellään käyttäneet ruotsin kielen repertoariaan työelämän kohtaamisissa ruotsinkielisten kanssa. Kohtaamiset ruotsinkielisten kanssa ovat kuitenkin olleet hyvin satunnaisia. Kalevin esimerkistä käy ilmi myös se, miten ajat ovat muuttuneet: nykyisin yhteisenä kielenä toimisi luultavasti ensisijaisesti englanti.

Kokonaisuudessaan ruotsin kielen repertoari on avannut sotalapsille sellaisia työmahdollisuuksia, joita ei suomenkielisenä olisi voinut ajatella. Kielelliset resurssit näyttävät siis olleen etu työelämässä. Aira on ollut iloinen kohtaamisistaan ruotsinkielisten ihmisten kanssa: *kiva kun on voinu kuitenkin vähä, jotakin.*

Moni haastateltava on ollut aktiivinen järjestösektorilla tai vapaaehtoistöissä. Järjestötyössäkin on päässyt käyttämään ruotsinkielisiä resursseja satunnaisesti. Esimerkiksi Aira ja Kalevi ovat toimineet toisinaan tulkkeina. Kalevi on tulkannut järjestönsä puheenjohtajaa Ruotsin-matkoilla ja saanut siitä kehuja: *sano että kyllä hänel on ollu maistereita ja kaikkia täällä tulk- tulkkina mutta, ei ne kyllä osaa, kymmentä prosenttiakaan siitä mitä sä puhut näitten ihmisten kanssa että, et että tää on niinku helppoo.* Hän on myös itse päässyt johtamaan puhetta toimiessaan pohjoismaalaisessa työelämäjärjestössä. Hän painottaa hyvän kielirepertoarin merkitystä esimerkissä 40:

(40)

K: kun, Suomen vuoro oli [- -], vetää tämmönen kokous, ruotsin kielellä kolme päivää jonka minä tein niin, se vaatii jo pikkasen jotakin (nauraa)

T: no se kyllä vaatii, että. se ei riitä et sen on oppinu siellä [lapsuudessa tai.

K: ee. (naurahtaa) joo.] ei.

T: joo

K: eikä kouluruotsilla ei pärjää ei missään tapauksessa

Kokoustekniikka on yksi esimerkki työelämässä vaadittavista kieli- ja viestintätaidoista, jonka hallinta voi olla äidinkielisellekin puhujalle haastava tehtävä. Kalevin esimerkistä käy hyvin ilmi se, että pelkästään sotalapsena tai koulussa opitut ruotsin kielen resurssit eivät olisi riittäneet vaatimaan työelämän tilanteeseen, vaan hänen kohdalla esimerkiksi työjaksoilla Ruotsissa on ollut merkittävä rooli kielitaidon ja työelämässä tarvittavien kielellisten resurssien kehittymisen kannalta.

Kielellinen repertoari muuttuu ja kehittyy yksilöllisten elämäntilanteiden mukana: joissakin tilanteissa tarvitaan tiettyjä kielellisiä resursseja ja toiset saattavat rapautua. Kontekstien ja elämäntilanteiden muuttuessa yksilö saattaa taas huomata tietyille kielellisille resursseilleen käyttöä. Kalevi kuvaa kokemuksiaan näin: *siinä varhaan. heti sen [[Ruotsin-työjaksojen]] jälkeen, oli ehkä, kyllä jakso jota en, jossa en, en tarvinnu oikeestaan ruotsia*

ollenkaan. mut sit taas myöhemmin kyllä tarvitsin. Kalevin kohdalla järjestöelämässä aktivoituminen on tuonut eteen tilanteita, joissa ruotsin kielen resursseista on ollut hyötyä.

Aikuisiällä ruotsin kieltä on opiskellut ainoastaan Seppo – tai ainakin hän oli ainoa, joka haastattelussa asiasta mainitsi. Hän kävi aikoinaan töiden ohella työväenopiston ruotsin kielen kurssilla, mutta kielen opiskelu tuntui haastavalta aikuisiällä: *jonkun verran opin mutta kyllä se. tuntu aika vaikeelta.* Lopulta työelämäkiireet veivät voiton, joten ruotsin kielen opiskelu jäi.

Työ- ja järjestöelämän lisäksi ruotsin kielellä on ollut paikkansa myös vapaa-ajalla. Monet tutkimuksen osallistujat kertovat, miten he ovat pyrkineet suomalaisen perheensä kanssa käyttämään ruotsia silloin tällöin. Maija on opettanut ruotsia lapsenlapselleen, ja Helmi puhuu mielellään miehensä kanssa ruotsia: *miehellekii huutelen välillä jotakin, ruotsin kielellä, hänkin on oppinu sitä sitten, käyttämään.* Hän on myös aikoinaan yrittänyt tukea lastensa ruotsin opiskelua mahdollistamalla lapsilleen vierailut Ruotsiin ja käyttämällä ruotsia kotona: *yrityin [- -] puhua, lasten kanssa, silloin ku olivat koulussa, [- -] että, menis, ruotsi vähän paremmin.* Myös Airasta oli mukavaa puhua ruotsia lapsensa kanssa, kun tämä aloitti ruotsin kielen opiskelun: *kauan piti odottaa ennen ku tytär pääsi siihen ikään että ruotsin kieli tuli [[koulussa]] hänelle [- -] se oli tosi kivaa kyllä.* Vaikuttaa siis siltä, että sotalapsille ruotsin kieli ja sen käyttö on ollut tärkeää, ja se on haluttu vahvan identifioitumisen takia jakaa suomalaisen perheen kanssa. Osittain näyttää myös siltä, että sotalapsilla on ollut halua välittää ruotsin kieli seuraavalle sukupolvelle.

6.9 Yhteydet Ruotsiin ja ruotsinkielisiin

Kaikilla haastateltavilla on ollut tai on edelleen jonkinlaisia yhteyksiä Ruotsiin ja ruotsinkielisiin ihmisiin Suomeen-paluun jälkeen, mikä on merkinnyt mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä. Yhteydet ruotsalaiseen lähipiiriin vaikuttavat olleen melko yleisiä, sillä myös esimerkiksi Soudunsaari (2014: 97) ja Smeds (2000) kertovat useiden tutkittaviensa pitäneen yhteyttä ruotsalaisperheeseensä. Tämän tutkimuksen osalta vaihtelua on kuitenkin siinä, onko yhteyksiä ollut vain lapsuudessa ja nuoruudessa, läpi elämän vai vasta eläkeiässä. Monella osallistujalla on Ruotsiin lähteneitä tai palanneita perheenjäseniä tai suomenruotsalaisia sukulaisia. Monella on Ruotsiin hyvin tiiviit yhteydet edelleen, vaikka kaikki eivät käytäkään ruotsinkielisiä resurssejaan yhteydenpitoon.

Lapsuudessa ja nuoruudessa osallistujien yhteydet Ruotsiin ovat tarkoittaneet kirjeitä, paketteja, joulukortteja ja kesälomia Ruotsissa. Lastensiirtojen jälkihuollossa on korostettu vanhemmille, että yhteyksiä sotalasten sijoitusperheisiin ei saa katkaista, ja monella

sotalapsella ja tämän suomalaisperheellä onkin ollut kirjeenvaihtoa ruotsalaisen perheen ja kavereiden kanssa (Salminen 2007: 247, 278). Tämän tutkimuksen osallistujat kertovat, että Ruotsin-perheet ovat lähettäneet Suomeen ruokaa, vaatteita ja käyttötavaroita.

Sotien jälkeen monet sotalapset ovat viettäneet kesäiä kasvatusperheidensä luona (Salminen 2007: 278–279). Osallistujille kesämatkat Ruotsiin vaikuttavat olleen vuoden kohokohtia. Esimerkiksi Maija kuvaa niitä näin: *olin joka ainoa kesä ihan aikuisikään saakka ni olin siellä Ruotsissa, sinne piti päästä*. Myös Vappu siskoineen on matkustanut innokkaasti Ruotsiin kesäisin: *aina kirjoitin että voidaanko me tulla, [- -] no eihän ne, ki- iljenneet kieltääkään sitä*. Ruotsiin matkustaminen on ollut jotakin mukavan poikkeavaa, koska sotien jälkeenkin olot Ruotsissa ovat olleet paremmat kuin Suomessa. Kesämatkat ovat olleet tärkeitä myös Aittolan (2017: 38, 41) tutkimuksen osallistujille. Kaikilla tutkimuksen osallistujilla ei ole ollut mahdollisuutta kesämatkoihin.

Kesämatkoilla on ollut merkityksensä kielirepertoarin ylläpidon kannalta. Maijan mukaan ruotsin kielen repertoari *oli mulla heti sitte ku mä menin taas takasin aina kesinä*. Ruotsin kieli onkin muistunut mieleen kesäisin (Soudunsaari 2014: 87). Myös Seppo on ollut yhden kesän Ruotsissa kaksi vuotta Suomeen-paluunsa jälkeen, ja tuolloin ruotsin kieli on vielä luonnistunut hyvin: *sillon me vielä osattii tosiaa, aika hyvinkin vielä ruotsia, koska, Ruotsissa taas oli pakko puhua ruotsia*. Sepon ruotsin kielelliset resurssit ovat kesämatkalla palautuneet, vaikka hänellä ei ollutkaan ollut heti Suomeen-paluunsa jälkeen kielen käyttöön mahdollisuuksia. Kuitenkin kesämatkan jälkeen Sepon ruotsin kieli *alko jäämää sitten*, millä hän viittaa ruotsin kielen repertoarinsa vähittäiseen rapautumiseen.

Kaikilla yhteydet Ruotsiin eivät ole säilyneet samanlaisina läpi elämän. Airan ja Kalevin yhteydet Ruotsin-perheisiin katkesivat vähitellen. Toisaalta Aira on ollut yhteydessä sotalapsena olleen sisarensa ruotsalaiseen lähipiiriin, mikä on tuonut hänelle kielenkäyttömahdollisuuksia.

Joidenkin haastateltavien yhteydet Ruotsiin ovat sen sijaan syntyneet vasta eläkeiässä; esimerkiksi Erkki löysi ruotsalaisen perheensä vasta sotalapsiyhdistyksen avulla, mikä oli vuosikymmenien jälkeen molemmin puolin ilahduttavaa. Hän on ollut viime vuosina ahkerassa sähköpostivaihdossa ruotsalaisen lähipiirinsä kanssa. Tulkkina Erkin ja Ruotsin-perheen sisarusten välillä on toiminut ruotsalaisen perheen lähipiiriin kuuluva suomenruotsalainen, joka osaa sekä suomea että ruotsia: *hän haluaa verestää suomen kielen taitoa sillä keinoin, ja. minä tietysti (naurahtaa) kangertelen tään ruotsin kanssa yhä edelleen ku se on unohtunut nyt ku ei ole käyttöä ollu vuosikymmeniin*. Hänestä olisi mukavaa käyttää ruotsin kieltä yhteydenpitoon, mutta kielitaito on kuitenkin rapautunut niin, ettei se onnistu kovinkaan hyvin.

Myös Niilon ja Sepon yhteydet Ruotsiin ovat syntyneet vasta myöhemmin, esimerkiksi lapsuudessa Niilolle *ei tullu [- -] minkäänäkösiä kirjeitä eikä korttia, siihen aikaa*. He kertovat, että *ne joulukorttien lähettämiset, ne on alotettu paljon paljon myöhemmin*. Niilo näkee osasyynä sen, ettei hän ole ollut mikään *kirjeiden kirjottaja*. Sepon yhteydet katkesivat, koska hänen oma ruotsin kielen repertoarinsa heikkeni vähitellen. Hän kuitenkin löysi yhteyden ruotsalaiseen perheeseensä ruotsia osaavien perheenjäsentensä avulla. Nykyisin Niilo ja Seppo ovat yhteydessä ruotsalaisen lähipiirinsä ihmisiin. Niilo saa kirjeitä ruotsiksi, eikä se ole hänelle ongelma: *kun ne kirjottaa kirjeen ni minä kyllä saan siitä jonkinäkösen selvyyden, [- -] että ei minua saa- hyvin pahasti pysty jallittammaa*. Hän siis kokee osaavansa ruotsia sen verran nykyisin, että hän ymmärtää Ruotsista tulleita viestejä.

Helmin, Vapun ja Maijan yhteydet Ruotsiin ovat säilyneet läpi elämän. Helmi pitää yhteydenpitoaan Ruotsin-perheeseen ja hyvään ystävään merkittävänä tekijänä ruotsinkielisten resurssien ylläpitämisen kannalta:

(41)

T: mitä luulet et mikä siihen on sit eniten vaikuttanu, [- -] että se ruotsi on sit jääny

H: no varmaan juuri se että, yhteys mamman kanssa olin kirjeenvaihdossa ihan hänen kuolemaansa asti [- -], sitten minulle jäi luokkakaveri, erittäin hyvä, ystävä [- -], jonka kanssa edelleen pidämme yhteyttä [- -] kirjoitellaan ja, soitellaan ja, käy- tapaamme toisiamme

Esimerkissä 41 Helmi kuvailee, miten hänellä on ollut mahdollisuuksia käyttää ruotsin kielen repertoariaan läpi elämän. Yhtä lailla Maija on edelleen yhteyksissä Ruotsiin: hän laittaa edelleen sähköposteja ja joulukortteja tuttavilleen. Myös Vapulle tiivis yhteydenpito ja vierailut Ruotsiin ovat olleet itsestäänselvyyksiä, sillä hänen sotalapsina olleet sisarensa palasivat aikuisiällä Ruotsiin, ja hänellä onkin paljon sukulaisia Ruotsissa. Vaikka sisaret osaavat suomea vielä jonkin verran, Vappu kommunikoi siskojensa kanssa pääasiassa ruotsiksi. Toisinaan siskokset laulavat puhelimessa suomenkielisiä lauluja, jotka toinen sisko muistaa hyvin.

Tutkimuksen osallistujat ovat vierailleet Ruotsissa useasti, joskus suomalaisen perheen tai sotalapsiyhdistyksen kanssa. Helmi ja Vappu ovat saaneet toimia tulkkeina suomalaisen ja ruotsalaisen perheen välillä. Monet ovat vierailleet niillä seuduilla, joilla olivat sotalapsina. Suurin osa haastateltavista on käynyt vierailuilla jo silloin, kun Ruotsin-perheen vanhemmat ja sisarukset ovat olleet vielä elossa. Airasta vierailu tutuilla seuduilla tuntui oudolta; esimerkiksi häntä järkytti nähdä omia vanhoja kirjeitään ja lelujaan: *mä tajusin että. jossain päin maailmaa, on semmosia. muistoja, joista. jotka on jonkun toisen hoteissa*. Tämä tuntui hänestä inhottavalta. Hän on myöhemmin ihmetellyt reaktiotaan mutta kuvaa myös, miten hän on yrittänyt koota palasia lapsuudestaan muiden kertoman ja itse muistetun avulla.

Osalla osallistujista on ruotsinkielisiä sukulaisia myös Suomessa. Niilo on aikuisiällä käyttänyt sekä suomea että ruotsia veljensä vaimon suomenruotsalaisten sukulaisten kanssa: *ku, kalas- kalastamassa oltii ni ei se siellä puhunu suomee kyllä se ol ruotsia. [- -] taikka sitä heijän ruotsia.* Hän viittaa ilmauksellaan *heijän ruotsi* suomenruotsiin, mikä kertoo siitä, että hän ei koe tätä varianttia omakseen. Seppokin on pärjännyt hyvin ruotsinkielisillä resursseillaan ruotsalaisten sukulaistensa kanssa, vaikka hän ei olekaan aktiivisesti aikuisiällä tarvinnut ruotsin kieltä: *sano että kyllähän tuo [[Seppo]] ossaa ihan ihmeellisesti ruotsia et myö pärjättii oikei hyvin [- -] niin tota. kai sitä vähä osaa sitte.* Lausahduksen loppu paljastaa, että Seppo suhtautuu vaatimattomasti omaan kielitaitoonsa.

Osallistujat käyttävät yhteydenpidossa teknologiaa ja ruotsia osaavaa lähipiiriä osittain jo rapautuneiden kielellisten resurssien tukena. Esimerkiksi Seppo löysi yhteyden Ruotsiin palanneeseen veljeensä vasta muutamia vuosia sitten, ja veljekset ovat sähköpostiyhteydenpidossaan käyttäneet apuvälineenä ilmaista koneellista kielenkääntäjäsovellus Google Translatea: *sillä on niin kätevä kyllä että, [- -] kumpikin ni, myö käännetää, minäkin käännän ruotsiks ja hän kääntää suomeks.* Sepon mukaan näin on pärjätty ihan hyvin. Kalevi taas käyttää ilmaista Skype-videopuhelusovellusta Ruotsissa asuvan veljensä kanssa. Veli osaa edelleen suomea, mutta Kalevilla ei ole vaikeuksia puhua ruotsiakaan. Skype on helppo tapa pitää yhteyttä ja nähdä toinen. Joillakin osallistujilla on ollut apunaan ruotsia osaavia perheenjäseniä. Esimerkiksi Niilolla on yhteydenpidossa tukenaan ruotsia osaava sisar: *hän sitte vastaa kummanki eestä.*

6.10 Ruotsin kielen repertoaari nykyisin

Latomaan ym. (2013: 168) mukaan kielitaidon eri osa-alueet, esimerkiksi ymmärtämisen ja tuottamisen taidot, kehittyvät sen mukaan, millaisissa kielenkäyttötilanteissa yksilö on päässyt käyttämään kielitaitoaan. Tutkimuksen osallistujilla on ollut hyvin erilaisia mahdollisuuksia käyttää ja ylläpitää ruotsin kielen repertoariaan läpi elämän, mistä johtuen heillä on nykyisin käytössään erilaisia ruotsin kielen resursseja ja erilaiset lähtökohdat kielen käyttöön (ks. myös Smeds 2000: 242). Osa haastateltavista käyttää ruotsia hyvin aktiivisesti edelleen, kun taas osalla ruotsin käyttömahdollisuudet ovat satunnaisia. Osalla ruotsin kielen repertoaari on rapautunut ruotsin reseptiivisiin eli ymmärtämisen taitoihin, jolloin voitaisiin puhua Blommaertin (2010) käsittein tyypistetystä kielitaidosta. Osa tutkimuksen osallistujista taas puhuu paremmin kuin kirjoittaa. Muutamat kokevat, etteivät he juurikaan enää osaa ruotsia, eli heidän kielirepertoarinsa on ruotsin kielen osalta attritoitunut.

Näyttää siltä, että suurimmalla osalla tutkimuksen osallistujista on vähintään ruotsin kielen ymmärtämisen taidot tällä hetkellä. Erkki kuvaa tätä esimerkissä 42:

(42)

E: no kyllä minä vieläki jos mä alkasin kirjottaa ylös ni kyllä mä nyt satoja sanoja varmaa vieläkin, muistasin ja, ja tuota, ymmärrän puhetta kuitenkin varmaa paljon enemmän ku ossaan itse ilmasta

Erkki kuvaa esimerkissä kielitaitonsa rapautumista. Hän uskoo, että muistaisi vielä paljon ruotsinkielisiä sanoja. Esimerkki antaa aihetta pohtia kielen attrition suhdetta reseptiivisiin ja produktiivisiin taitoihin. Kielenoppimisessa reseptiiviset taidot kehittyvät yleensä nopeammin kuin produktiiviset taidot (Suni 2008: 204). Yhtä lailla kielen attrition osalta yleinen kokemus on usein se, että reseptiiviset taidot pysyvät pidempään muistissa kuin produktiiviset taidot.

Myös Niilo kokee ymmärtävänsä ruotsia. Hän painottaa, että ymmärtää parhaiten sitä ruotsin murretta, jota hän tottui kuulemaan sotalapsena. Kuitenkin tuottaminen tuottaa Niilolle hankaluuksia: *niien puhheesta minä ymmärrän. [- -] mutta kun minun pitäis ruveta vastaamaa ni ne ei malta oottaa niin kauan, ne jo puhuu uutta asiaa, [- -] että minä saisin käännettyä sen ja sitte sanottua.* Ainakin Niilon tuottamisen kielelliset resurssit ruotsin kielessä ovat siis sen verran rapautuneita, että vuorovaikutustilanteissa tuottaminen vie aikaa. Huomionarvoista on se, että Niilon täytyisi omien sanojensa mukaan *kääntää* sanottavat asiat suomen kielen kautta. Ei-kielentutkijoiden kielikäsityksille on tyypillistä, että vieraan kielen puhuminen hahmotetaan mekaanisena kääntämisprosessina, jossa jokin äidinkielellä mietitty lause käännetään sana sanalta vieraalle kielelle ja joka siksi vie aikaa (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 71–73). Olennaista on kuitenkin se, että Niilo kokee ruotsin kielen prosessoinnin ja tuottamisen hyvin tietoisena tapahtumana.

Niilo on suosiolla jättänyt kielen tuottamisen: *en oo tuota ees, yrittänykkää että ruppeisin kirjottaa.* Toisaalta hän kertoo seuraavaa: *laiton, joulukorttia. Ruotsiin niin tuota, kyllä minä nyt sen ossaan kirjottaa että, god jul och nytt gott år.* Hänen esimerkkinsä osoittaa, että vähäisilläkin kielitaidon resursseilla voi kommunikoida. Hän myös uskoo, että *jos nyt läksis, siis olemaa Ruotsissa mutta, joku kuukaus ni kyllä minä varmasti pärjääsin.* Kielellinen repertoaari voisi Niilon mukaan siis palautua vähitellen, jos sitä alkaisi aktiivisesti käyttämään.

Tutkimuksen osallistajat katsovat televisiota ruotsiksi. Maija, Niilo, Erkki, Aira ja Kalevi katsovat mielellään ruotsinkielistä Yle Fem -kanavaa ja ruotsinkielisiä keskusteluohjelmia. Kanavalla on suomenkieliset tekstitykset ymmärtämisen tukena. Erkistä television katsominen auttaa pitämään ruotsinkielisistä resursseista *pikkusen kiinni.* Osallistujat myös lukevat ruotsinkielisiä lehtiä ja kirjallisuutta. Vapulle hänen siskonsa lähettää Ruotsissa ilmestyvää

Kvällstunden-lehteä: *siinä on paljon sitte meille vanhoille ihmisille semmosta kirjotusta.* Vaikka Erkki ei ole tarvinnut ruotsinkielisiä resurssejaan pitkään aikaan, toisinaan hänkin lukee ruotsiksi: *tää Sotalapset tää lehti, joka mulle tulee ni siinä on [- -] myös ruotsin kielellä, ni siitä, siitä vähän nyt sitte on, on katsellu.* Myös Aittolan (2017: 62) tutkimuksen osallistujat pitivät kielitaitoaan yllä lukemalla, kirjoittamalla ja yhteydenpidon avulla.

Osa haastateltavista käyttää ruotsinkielisiä resurssejaan aktiivisesti myös tuottaen eli puhuen ja kirjoittaen. Kieltä käytetään eri konteksteissa. Aira mainitsee, että ruotsia voi käyttää esimerkiksi muiden ruotsia yhä osaavien sotalasten kanssa. Kalevi sen sijaan käy paljon Ruotsissa eikä pelkää ottaa kontaktia ruotsalaisiin: *ei, mitään ongelmaa etteikö mä soita jollekki asiakkaalle sano et hei, sul on semmonen auto myytävänä että kerroppas mulle vähä.* Maija taas harmittelee sitä, ettei hänen suomenkielisellä kotiseudullaan pääse oikein käyttämään ruotsin repertoaaria. Hänellä on kuitenkin asuinseudullaan muutamia tuttavuuksia, joiden kanssa hän voi puhua ruotsia satunnaisesti.

Monet sotalapset myös kirjoittavat ruotsiksi, vähintään joulukortteja. Aira kirjoittaa toisinaan päiväkirjaansa ruotsiksi. Kielen valinta riippuu aiheesta: *esimerkiks, Ruotsin ulkoministerin lausahdus tässä sotalapsista ni kirvoitti kyllä tekstiä tulemaa.* Tällä Aira viittaa Ruotsin ulkoministeri Margot Wallströmin puheeseen, jossa tämä kritisoi Suomen Ruotsiin verrattuna tiukempaa pakolaispoliittista linjaa vuoden 2015 pakolaiskriisin yhteydessä. Wallströmin mukaan Suomen tulisi muistaa, miten Ruotsi on toisen maailmansodan yhteydessä auttanut kymmeniä tuhansia suomalaisia sotalapsia (Vaarakallio 2015). Airaa tämä sotalasten vertaaminen turvapaikanhakijoiden suututti, ja se sai hänet tuottamaan sotalapsena omaksumaansa kieltä. Kalevi sen sijaan tekee haastattelussa selväksi, että hänen nykyiset ruotsin kielen resurssinsa perustuvat ennen kaikkea suulliseen kielitaitoon: *kirjallinen ruotsi, siihen mä en kyllä rupee ollenkaa mitään tekemään enkä mä en osaa sitä.* Kalevin mukaan kirjeenkin kirjoittaminen tuottaa tuskaa, mutta *se johtuu vaa siitä et mä en oo sitä tehny.*

Muutamalle haastateltavalle, ainakin Airalle ja Kaleville, ruotsin kieli tulee hyvin luonnostaan, eikä heidän tarvitse omien sanojensa mukaan kääntää ajatuksiaan jonkin toisen kielen kautta. Heidän ei siis tarvitse tietoisesti prosessoida kieltä ruotsia käyttäessään. Heillä ruotsin kielen repertoaari on hyvin hallinnassa ja luonnollinen osa omaa identiteettiä. Esimerkeissä 43 ja 44 Aira ja Kalevi avaavat ajatuksiaan:

(43)

A: sanajärjestyksiä ja muuta että ei, niinku tarvitse miettiä, ja kun mä siirryn puhumaa ruotsia ni mä en käännä sitä vaan mä puhun sitä ruotsia

T: niinpä

A: mä en ala kääntämään suomesta ruotsiksi vaan. se on se ero joka ilmeisesti ummikolla on, etuna ettei tarte kääntää sitä omaa, puhettaan

(44)

K: esimes ku mä puhun ruotsia, ei mun tarvi miettiä eikä kääntää, taikka, et miten sanat taivutetaan

T: totta

K: ne on yhtä luonnollisia ku, me, nyt puhutaa suomee

Molemmat kuvaavat, ettei heidän tarvitse ruotsia puhuessaan miettiä kielen rakenteellisia seikkoja, kuten sanojen taivuttamista tai sanajärjestyksiä. Aira uskoo, että kielenomaksuminen Ruotsissa ja ”ummikkous” on antanut hänelle vahvan pohjan ruotsin kielen repertoaariin ja edesauttanut hänen ruotsin kielen automaattisuuttaan. Kalevikin korostaa ruotsin kielen tuttuutta ja sitä, ettei hänen tarvitse tietoisesti prosessoida kieltä. Hän kertoo myös, että hän ei aina huomaa kuuntelevansa ruotsia. Tilanteeseen saattaa havahtua vasta ulkopuolisten kommentoimissa asioita: *joskus [- -] tulee tuolta telkkaristaki joku, mä lu- mä kuuntelen pitkän aikaa ja sit vaimo sanoo että, kun ei hän ees ymmärrä tota, mä sanon et ai anteeks, eihän siellä ookkaa suomalaista tekstiä.*

Monet haastateltavista painottivat sitä, että ruotsiksi lukiessa tai televisiota katsoessa uusia sanoja on välillä haastavaa ymmärtää. Vappu lukee mielellään kirjoja, joissa on *vanhahtavaa tekstiä*, koska uudemman kirjallisuuden lukemiseen menee enemmän aikaa. Aira kertoo esimerkissä 45, miten hän toimii kohdatessaan uusia sanoja:

(45)

A: luen ihan mitä vaan ja sit jos siellä tulee [- -] sanoja joita en ole vielä edes kuullu, uudissanvoja tai jotain. ni ne ei tuota mulle minkäänäköstä ongelmaa, mä joko jatkan matkaa. ja se selviää ajan myötä siinä mistä oli kysymys tai sitten mä selvitän sen. mut se et jos joka sanan kohdalla käy kattomassa et mitäs tää nyt taas tarkottikaan ni eihän sitä pääse eteenpäin

Aira lukee paljon ruotsiksi, ja hänellä on selkeä lukustrategia uusien sanojen suhteen. Hänestä ei ole järkevää tarkastaa jokaisen uuden sanan merkitystä.

Mielenkiintoista on se, että joidenkin sotalasten on sanottu tuottavan vanhanaikaista ruotsia. Helmi ja Kalevi ovat kuulleet ruotsalaisilta, että vaikka he osaavat ruotsia edelleen hyvin, jotkin heidän käyttämänsä ruotsin kielen resurssit ovat vanhanaikaisia:

(46)

H: hän [[ystävä]] on sanonut voi miten sä kirjatot hyvin, [- -] ja miten sä puhut hyvin ja muuta mutta, joskus sitte on, tulee semmosia, jotakin vähän sanontoja jotka on niinku. jo vanhoja jotka mä oon oppinu sillon

T: mm

H: jota enää ei käytetä

(47)

K: mulle on kyllä sanottu että mä puhun hirvittävän vanhanaikasta ruotsia

T: aijaa

K: mut mähän olen oppinut sen nelkytluvulla

Sekä Helmin esimerkissä 46 että Kalevin esimerkissä 47 tulee esille kielenoppimisen ajankohta. Helmi käyttää sotalapsena oppimiaan, nyt jo vanhentuneita sanontoja, ja Kalevi antaa vanhanaikaisen ruotsin kielensä syyksi sen, että hän on oppinut sen sotalapsimatkoillaan eikä hän ole tarvinnut ruotsin kielen resursseja elämässään aktiivisesti. Toisaalta hän kuitenkin kertoo käyttäneensä ruotsin kielellisiä resurssejaan järjestösektorilla ja työelämässä. Kaleville itselleen hänen käyttämänsä ruotsi on *ihan normaalia*.

On todennäköistä, että kielen ”vanhanaikaisuus” tulee ilmi eri tavoin kielenkäyttökontekstista, puheenaiheesta ja yksilön kielellisistä resursseista riippuen: jotkin tietyt kielen osa-alueet ja esimerkiksi harvemmin käytetyt resurssit voivat olla tyypistyneitä (ks. Blommaert 2010) ja opittu lapsuudessa, kun taas toiset ruotsin kielen resurssit ovat päässeet kehittymään käytön myötä. Vaikka kielirepertoaari kehittyy läpi elämän, voi myös tietenkin olla, että sotalapsena omaksutut ruotsin kielen resurssit ovat jääneet vahvasti mieleen. Tämän lisäksi tutkimuksen osallistujat ovat asuneet pääasiassa Suomessa, minkä takia heillä ei ole ollut aktiivista kosketusta jatkuvasti kehittyvään ruotsin kieleen. Myös Vappu huomauttaa, että vaikka hän käyttää ruotsin kieltä paljon, hänellä olisi paljon opeteltavaa: *enhän mä oo pysyny mukana kielen kehittymisessä. emmä sillä tavalla opiskellu sitä*.

Ne tutkimuksen osallistujat, jotka edelleen käyttävät ruotsia aktiivisesti, sanallistavat eri tavoin sitä, miten he ovat pystyneet ylläpitämään ruotsin kielen resurssejaan. Maija pitää sotalapseksi lähtemisen ikää ja sotalapsimatkan pituutta merkittävinä tekijöinä oman nykyisen kielirepertoaarinsa kannalta: hänet lähetettiin Ruotsiin 4-vuotiaana, ja hän oli siellä neljä vuotta. Kalevikin korostaa kielen omaksumisen tehokkuutta kohdekielisessä ympäristössä, sillä silloin kielitaidolle syntyy vahva pohja.

Kielellistä repertoaaria ei kuitenkaan voi ylläpitää ilman kielenkäyttöä ja kontaktia kielenpuhujiin (Latomaa ym. 2013: 169). Maijan ja Helmin mukaan tiivis yhteydenpito Ruotsiin Suomeen-paluun jälkeen on ylläpitänyt heidän kielellisiä resurssejaan. Helmin mukaan hän oli Ruotsista tullessaan *jo sen verran iso että sitten se kielitaito, on jääny sitte päälle, varsinki ku on yhteyksiä jatkuvasti*. Yhteydet toisessa maassa asuviin sukulaisiin ja tuttuihin ovat mahdollistaneet kielitaidon ylläpidon myös Aittolan (2017: 58) ja Smedsin (2000: 242) tutkimuksen osallistujille. Ruotsin kielen resurssien käyttö on siis koettu tarpeelliseksi ja

hyödylliseksi, mikä merkityksellistää kielen arvokkaaksi (Smeds 2000: 211–218). Aira sen sijaan antaa arvoa omalle motivaatiolleen esimerkissä 48:

(48)

T: mitkä on niinku ollu tärkeimpiä tekijöitä siinä et se, ruotsin kielitaito säily sitte. onks ne ollu nää kirjeet sinne Ruotsiin vai [joku muu

A: kyllä se] on ollu niinku oma kiinnostus, jotenki mä oon niinku tajunnu sen. että [- -] siit on pidettävä kiinni. muuten se menee jossei sitä käytä lainkaan

Esimerkistä huomaa Airan ymmärtäneen jo varhain, että saavutetusta kielirepertoaarista on pidettävä kiinni käyttämällä sitä. Hän on ollut kiinnostunut ja motivoitunut käyttämään ruotsia, koska hän on kokenut ruotsinkieliset resurssinsa hyödyllisiksi (ks. Dörnyei 2009). Yhtä lailla Maija pitää kielten osaamista yleensä tärkeänä, ja siksi hän on ollut motivoitunut käyttämään ruotsia läpi elämänsä.

Sotalapsiyhdistyksessä toimiminen on osaltaan mahdollistanut ruotsinkielisten resurssien käyttämisen (ks. myös Aittola 2017: 58). Muutamat tutkimuksen osallistujat ovat osallistuneet sotalasten paikallisyhdistyksen järjestämään ruotsin kielen keskustelukerhoon. Anonymiteetin säilyttämiseksi tässä tutkimuksessa ei eritellä, ketkä osallistujista ovat käyneet kerhossa. Kerhoon oli palkattu ruotsinopettaja, joka toi ajankohtaisia aiheita keskusteltavaksi. Siellä sai myös jakaa omia sotalapsikokemuksiaan muiden kanssa. Kerhossa pyrittiin keskustelemaan vapaamuotoisesti ja vain ruotsiksi: *sitte joku unohtu jonkun sanan ni toinen muisti. [- -] sei ollu niinku koulunpenkillä istumista ollenkaa eikä kuulusteltu mitään että sai puhua ihan niinku, mitä sattu.* Kerho jatkui useamman vuoden ajan kerran kuukaudessa, mutta lopulta se lopetettiin, koska yhdistyksellä ei ollut enää varaa palkata opettajaa. Tämän jälkeen kerholaiset ovat jatkaneet ilman opettajaa. Kaikkien kerhoon osallistuneiden puheissa kerho saa vain kehuja: *se oli tosi mukavaa että me tykättiin kyllä siitä.* Kerhossa käymisen koettiin esimerkiksi kasvattavan ruotsin kielen sanavarastoa. Sotalapsiyhdistyksen mahdollistama kerho on osoitus siitä, että sotalasten kielitaidon ylläpitäminen on koettu merkitykselliseksi kollektiivisesti.

Tutkimuksen osallistujissa on myös niitä, jotka eivät enää koe osaavansa ruotsia tai jotka harmittelevat ruotsinkielisten resurssiensa rapautumista. Seppo sanoi heti haastattelun alussa näin: *ei oo ruotsin kieltä, en, osaa enää ollenkaa että, ihan hyvin vähän mutta. e- en osaa puhua ruotsia.* Seppo ei omien sanojensa mukaan enää ymmärrä ruotsia. Erkkikin kokee, että hänelle on jäänyt *vaa ne hajanaiset sanat ja lauseet, ja ja niiku ymmärtämys.* Niilo sanallistaa suhdettaan ruotsin kieleen näin: *tällä hetkellä se ruotsin kieli ni se on, hyvin pienessä merkityksessä.* Kaikissa näissä tapauksissa on kyse kielen attritoitumisesta eli kielitaidon rappeutumisesta suhteessa aiempaan taitoon (Riionheimo 2013: 14). Osasyynä ruotsin kielen

repertoarin rapautumiseen saattavat olla Suomeen-paluun jälkeiset negatiiviset kokemukset (ks. luku 6.6). Aittolan (2017: 36–37, 40) tutkimuksen nykyisin Tanskassa asuvilla ja vain tanskaa osaavilla sotalapsilla on samanlaisia kokemuksia: he saattavat osata yksittäisiä sanoja suomea, vaikka he ehkä haluaisivat osata sitä enemmän.

Ruotsin kielen resurssien attritoituminen harmittaa – jopa kaduttaa – Erkkiä, Seppoa ja Niiloa. He toivoivat, että olisivat voineet ylläpitää kielirepertoariaan paremmin. Niiloa *rassaa*, että Ruotsissa käydessään hänellä on *semmonen tuntu että kyllä se mukava ois ku vähän paremmin ossais ymmärtäis ja. pystys puhumaa*. Hänen on omien sanojensa mukaan kuitenkin *tyyvyttävä vaa siihe*, että kielelliset resurssit ovat nykyisin heikompia kuin aiemmin. Esimerkissä 49 Seppo kuvailee ajatuksiaan samankaltaisesti kuin Niilo:

(49)

T: onk tää sitte, ku. tosiaa nytte. se suomen kieli on. tai. jos, jos voi sanoa että se suomen kieli oli unohtunu siellä Ruotsissa kokonaa, ku tulitte takasii. ja sit nyt ku se ruotsi on unohtunu ni, miltä nää kielen unohtaminen tuntuu tai onks sillä jotai merkitystä

S: no en, emmää tiiä onko niillä merkitystä mutta kyllähän se harmittaa se että, että ruotsi on unohtunu, että näin jälkiviisaana tietenkki ois pitäny vaan, o-opiskella ja tai taikka sitten tuota puhua vaan ruotsia että että ei ois unohtunu

T: nii-i, niinpä

S: tänä päivänä ois helppo ko on tuota puhelimet ja kaikki, ni, vois vaikka soittaa sinne Ruotsiin

Seppoa harmittaa, ettei hän ole pystynyt ylläpitämään ruotsin kielen resurssiaan. Jälkiviisaana on helppo todeta, että opiskelu, kielen käyttäminen tai yhteydenpito Ruotsiin olisivat voineet auttaa ylläpitämään kielirepertoaria. Sepon mukaan hänelle ja hänen veljelleen ei *vanhemmatkaa ei sitä sitte. älynny eikä, osannu, auttaa että os. oisivat säilyttäneet meille sen, ruotsin kielen*. Sepon suomalaisten vanhempien olisi kuitenkin ollut varmasti haastavaa ylläpitää lastensa ruotsin kielen repertoaria, koska he eivät itse osanneet kieltä.

Erkinkin haastattelussa ilmenee jälkiviisaus: *olis jollakin keinolla pitäny jatkaa*. Hän kielentää ruotsin kielen resurssiensa rapautumista menetyksenä, koska ruotsin kielen osaaminen olisi ollut joskus tarpeen. Hänen suomenkielisellä kotiseudullaan kielen ylläpitäminen on kuitenkin ollut haastavaa, sillä Erkillä ei ole ollut ketään, kenen kanssa käyttää ruotsia. Erkin puheissa korostuu se, miten kielitaito on rapautunut vähitellen. Hän ei ole nimittäin tahallaan halunnut jättää ruotsin kielen repertoariaan, *vaan kyllä minä sitä oon arvostanu kuitenkin, ja ku se on yks minun lapsuuden muistoja*.

7 SOTALASTEN MONIKIELISET IDENTITEETIT

Luvussa 7 tarkastellaan tutkimuksen osallistujien ajatuksia kielten merkityksistä mutta myös sitä, miten muut kielet ja monikielisyys ovat olleet läsnä osallistujien elämässä. Kielille annetut merkitykset valottavat laajemmin tutkimuksen osallistujien kieli-identiteettejä. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ruotsin ja suomen kieltä, ja viimeinen alaluku keskittyy muiden kielten oppimiseen. Viimeisessä alaluvussa sivutaan myös sitä, miten sotalapsikokemukset ovat osaltaan mahdollistaneet monikielisen elämänkaaren.

7.1 Ruotsin kieli osana sotalapsen kieli-identiteettiä

Kieli-identiteettiin kuuluvat oleellisena osana esimerkiksi ne merkitykset, joita kielille ja niiden puhujille annetaan (Iskanius 2006: 43, 65). Ruotsin kieli on kaikille tutkimuksen osallistujille jollakin tavalla merkityksellinen riippumatta siitä, minkä verran haastateltava sitä osaa nykyisin. Sotalapset ovat käyttäneet ruotsinkielisiä resurssejaan monenlaisissa yhteyksissä läpi elämän, kuten aiemmissa luvuissa on tullut ilmi. Ruotsin osaamista pidetään hyödyllisenä ja tärkeänä, esimerkiksi yhteydenpidossa ja matkustellessa. *Se on ku kotiin tulis ku jos menee Ruotsiin*, kuvailee Maija.

Monelle ruotsin kieli näyttäytyy rakkaana ja läheisenä kielenä. Helmille ruotsin kieli *on vähän niinku toinen äidinkieli*. Ruotsin kieli on siis Helmille ilmeisesti paljon käytetty, hyvin osattu ja tärkeä kieli (ks. Skutnabb-Kangas 1988). Toisaalta Helmille ja monelle muulle haastateltavalle sekä suomi että ruotsi ovat erittäin merkittäviä kieliä. Monet näkevät kielten asettuvan tärkeysjärjestyksessä rinnakkain.

Jo ruotsin kuuleminen aiheuttaa tutkimuksen osallistujissa positiivisia tunteita. Kalevista ruotsi *tuntuu hirveen tutulta*, ja Helmistä ruotsia on *mukava kuulla*. Aina kun Maija kuulee ruotsia, hänen tekisi *mieli puuttua niinku keskusteluun että osaan minäkin tätä [- -] kyl se niin on tuolla*. Ruotsin kieli on jossakin niin syvällä Maijan identiteetissä, että riemu sen kuulemisesta aiheuttaa halun näyttää osallisuutensa ruotsinkielisessä yhteisössä. Aittolan (2017: 52) mukaan identifioituminen ja positiivinen suhtautuminen kielenpuhujiin motivoi ylläpitämään kyseisen kielen taitoa. Sepostakin on mukavaa kuulla ruotsia, vaikka hän ei enää ymmärräkään sitä:

(50)

S: kyllä se nii, jotenki tuntuu sellai tutulta se, ku kuulee ruotsia ni se on, jollakii tavalla tutun tuntusta ja ihana kuunnella

T: joo

S: ruotsia mutta. ku ei ymmärrä ni ei ymmärrä

Esimerkissä 50 Seppo kertoo, miten ruotsi tuntuu jollakin tavalla tutulta, ja sitä on *ihana kuunnella*. Hänen omasta mielestään hänen ruotsin kielen repertoaarinsa on kuitenkin jo attritoitunut, mikä Sepon lausahduksessa *ku ei ymmärrä ni ei ymmärrä* vaikuttaa kovin lopulliselta tilanteelta. Kokonaisuudessaan on mielenkiintoista, miten samoilla sanoilla tutkimuksen osallistujat kuvailevat tuntemuksiaan ruotsin kuulemisesta. Adjektiivit *tuttu*, *mukava* ja *ihana* kertovat, että ruotsi tuntuu osallistujista läheiseltä ja suhtautuminen kieleen on pelkästään positiivista. Rossin (2006b: 231) mukaan sotalapset eivät pidä sanasta *pakkoruotsi*, sillä he näkevät ruotsin kielen itselleen tärkeänä.

Vappu muistaa edelleen, miltä hänestä tuntui kuulla ruotsia ensimmäistä kertaa sodan jälkeen. Vapun kertomus on esimerkissä 51:

(51)

V: siinä kohdin, ku me mentiin sitten Ruotsiin sodan jälkeen. ja melkee tulee tippa silmään, eli ku mä, kuulin sitä ruotsin kieltä taas. se on ku musiikkia mun korville. ihan niinku mä oisin, että, mä oisin tavottanu äidinkieleni

T: niinpä

V: et joku ihan semmonen tuli, tunne. hyvänen aika. nämä puhuu nyt sitä kieltä mitä mä rakastan

T: niinpä

V: että tuota. että, miten piti että se, oli se lapsuus oli kuitenkin niin tärkeä että, ja ja, niinku ensin oli savon murre ja sit oli ruotsin kieli. (nauraa) [- -] nii, että se meni niinku, että, vähän tässä järjestyksessä

Vappu melkein liikuttuu kertoessaan, miten ruotsin kieli kuulosti rakkaalta ja oli *ku musiikkia* hänen korvilleen hänen saapuessaan Ruotsiin ensimmäistä kertaa sotalapsimatkan jälkeen. Vapulle tuli tunne kuin hän olisi tavoittanut äidinkieltänsä eli jotakin hyvin tärkeää, omaa ja läheistä. Hän selittää tätä tunnetta lapsuuden ja sotalapsimatkan merkityksellä. Ruotsin kieli on tullut toisena omaksuttuna kielenä, heti savon murteen jälkeen. Kysyin Vapulta haastattelussa, tuntuuko hänestä edelleenkin samalta. Hänen mukaansa tunne ei ole enää nykyisin sama, kun hän matkustaa Ruotsiin lentokoneella ja on siellä hetkessä. Lapsuudessa Ruotsiin matkustettiin junalla ja laivalla, mikä oli jännittävämpää. Voi myös olla, että ruotsin kieli on nykyisin niin oleellinen osa Vapun arkea, että tunnetta kielen kuulemisesta pitkästä aikaa ei tavoita enää.

Aira on yksi niistä tutkimuksen osallistujista, jotka edelleen käyttävät aktiivisesti sekä suomea että ruotsia. Hän kokee molemmat kielet tärkeäksi osaksi identiteettiään. Aira kuvailee kielten mukanaan kantamia merkityksiä esimerkissä 52:

(52)

T: tunnetko olevasi erilainen ihminen ku puhut suomea tai ruotsia tai, näitä muita kieliä

A: itse asiassa kun mä puhun ruotsia ni mä tunnen olevani erilainen

T: ajjaa

A: se on sitte jännä tunne

T: millä tavalla

A: no mä muutun ruotsalaiseks siis mä muutun skoonelaiseks, vaikka en puhuisi skoonea. mitä nyt on turha yrittääkään puhua ku sitä ei moni taas sitten. pysty puhumaa. [- -] niin. jotenki tunnen olevani erilainen mutta. sei ole tasossa yhtään ylempänä ku suomalainen, mutta se on erillainen

T: joo. o-. pystyyk sitä jotenkii kuvailee että millä tavalla erilainen. vai

A: no ihan niinku olis. enemmän. enemmän jotakin hallun-, hallita se jotain, sellasta mitä suomalaisilla ei ole mutta mä en osaa nyt sanoa ku sei ole, eihän meidän maat niin eri, tasossa ole kuitenkaan. Mutta jotain siitä Ruotsin. sanoisko nyt Ruotsin historiasta tai Ruotsin olemuksesta niinku seuraa sitä kieltä

Aira on haastateltavista ainoa, joka tuntee olevansa erilainen ihminen puhuessaan eri kieliä. Aira on ollut Skoonessa sotalapsena ja tuntee olevansa skoonelainen ruotsia puhuessaan, vaikka ei puhuisikaan omaksumaansa ruotsin murretta. Aira kokee, että hänen osaamallaan Skoonen murteella ei ole kovin paljon käyttöä, sillä moni ei osaa tai ymmärrä sitä. Hän kuvailee analyttisesti, miten ruotsin kielen repertoarin mukana hän saavuttaa jotakin Ruotsin historiasta tai olemuksesta, jolloin hänellä on ruotsin kielen osaajana enemmän hallinnassaan kuin muilla suomalaisilla.

Monosen (2013: 229) mukaan joitakin ilmauksia voidaan tarkastella sekä identiteetin että kielikäsitteiden ilmaisijana. Edellä kuvatut osallistujien käsitykset ruotsin kielestä paljastavat, että ruotsi on hyvin läheinen ja tärkeä osa osallistujien identiteettiä. Kaikille ruotsin kieli ei ole kuitenkaan yhtä merkityksellinen, vaan osalla kielen merkitys on muuttunut elämän aikana. Niilon elämässä *tällä hetkellä se ruotsin kieli ni se on, hyvin pienessä merkityksessä*. Myös Sepon mielestä ruotsin kielellä olisi suurempi merkitys, jos hän osaisi vielä ruotsia:

(53)

T: jos vertaa suomen kieltä ja ruotsin kieltä ni, mitä ne merkitsee teille, ja onk niis jotai eroo

S: no erohan niissä on, tietenki merkitsee ja merkitsis vielä enemmän ko osais ruotsia, mutta onhan ne ollu tärkeitä kieliä, mulle koska tota. lapsena puhunu vaa ruotsia ja sit, pakko, oppia tää suomi että

Esimerkki 53 paljastaa, että ainakin Sepon kohdalla kielitaidon taso ja tunne omasta osaamisesta on suhteessa kieli-identiteettiin ja kielelle annettuun merkitykseen. Iskanius (2006: 179) toteaa, että kielellinen identifioituminen on vahvasti suhteessa kielen käyttöön: mitä enemmän kieltä käyttää, sitä vahvemmin kieleen ja sen puhujiin identifioituu. Tämä näyttää pätevän ainakin Sepon kohdalla: hänen kokee, että jos hän osaisi ruotsia edelleen, siitä olisi hyötyä, ja sitä kautta kielellä olisi enemmän merkitystä. Hän kuitenkin painottaa, että sekä suomen että ruotsin kieli ovat aina olleet hänelle tärkeitä.

Haastatteluissa kysyttiin myös, mitä merkitystä kielellisten resurssien unohtumisilla on sotalapsille. Ruotsin kielen repertoarin rapautuminen tai unohtuminen kokonaan näyttäytyy tärkeämpänä kielielämäkerran ja -identiteetin kannalta kuin suomenkielisten resurssien

unohtuminen Ruotsissa. Suomenkielisten resurssien unohtumiselle ei juurikaan anneta painoarvoa, koska sotalapset ovat oppineet ne uudelleen Suomeen palattuaan. Suomen kielen resurssien attritoituminen on siis ollut vain väliaikaista ja ainakin osalla osallistujista vain osittaista. Koko elämän mittakaavassa se ei näytä vaikuttaneen osallistujien kielielämäkertoihin. Sen sijaan ruotsin kielen repertoarin rapautuminen tai unohtuminen Suomeen-paluun jälkeen harmittaa saa. Seppo, Niilo ja Erkki katuvat sitä, että ruotsia ei enää osaa tuottaa tai edes ymmärrä. Ruotsinkieliset resurssit ovat rapautuneet vähitellen, ja nykyinen kielirepertoari saattaa tuntua hyvin puutteelliselta verrattuna sotalapsena osattuun. Sepon mukaan ruotsin kieli merkitsisi hänelle enemmän, jos hän osaisi sitä edelleen. Toisaalta ruotsin kielen osaamisesta ovat iloisia ne, jotka osaavat sitä edelleen.

Tutkimuksen osallistujilla on hyvin samansuuntaisia näkemyksiä ruotsin kielen alueellisista varianteista eli murteista. Osallistajat tarkastelevat ruotsin murteita omista lähtökohdistaan käsin: läheisimpänä murteena pidetään sitä, jonka he ovat sotalapsena ollessaan oppineet, ja siihen he vertaavat muita murteita. Riikinruotsia pidetään oikeampana tai läheisempänä varianttina kuin suomenruotsia.

Haastateltavien on helpointa ymmärtää sitä murretta, johon he ovat tottuneet sotalapsena ollessaan. Niilo kuvailee näin: *sitä kieltä minä parraiten mitä siellä Keski-Ruotsissa mitä minä siellä olen puhunu, ni sitä minä ymmärrän kaikkein parhaiten*. Aira taas on ollut sotalapsena Skoonessa, jolloin sen alueen murre on hänelle tutuin: *Skoonen murre tulee oikeestaan aika nopsasti kun mä menen, Ruotsiin ja olen siellä jonkin aikaa ni mä kuuntelen sitä varsin sujuvasti*. Aira kertoo, että omaksuttu murre on *jossakin alitajunnassa*, ja se palautuu nopeasti hänen matkustaessaan Ruotsissa. Hän kertoo kuitenkin, ettei pysty itse tuottamaan sujuvasti Skoonen murretta. Maijalla on samansuuntaisia tuntemuksia kuin Airalla:

(54)

M: jos mä meen sinne, kotiseudulleni nin, siellä on Smoolannin murre joka on, sei oo niin hirvee ku Skoonen murre. (M ja T nauravat) [- -] ni, se tulee ihan sitten taas sitä murretta

T: joo joo

M: se on niin jumiutunu tuonne pääkoppaan se, ku ne monta kertaa sanokii Ruotsissa että miten sä osaat niin hyvin tätä meidän [- -] laulavaa ja, sanatki, vääntyy hirveän rumaks

T: (nauraa)

M: sis, se on hirveen rumaa se. murreruotsi mun mielestä mutta, ku se on tuolla päänahassa ni se on

Esimerkissä 54 Maija kuvailee, että hänen omaksumansa murre on hyvin oleellinen osa häntä, sillä *se on tuolla päänahassa ni se on*. Hän on matkustaessaan kuullut ihmettelyjäkin siitä, miten hän osaa niin hyvin Smoolannin murretta.

Yllä olevasta esimerkistä 54 käy hyvin ilmi se, että vaikka sotalapsena opittu murre tuntuukin läheisimmältä, sitä ei välttämättä silti pidetä kauneimpana ruotsin murteena. Maija kuvailee esimerkissä monesti, miten hän pitää omaksumaansa murretta rumana, vaikka se tulee häneltä kuin luonnostaan. Myös Airaa nauratti haastattelussa: *mä jälkeinpäin ajattelen ni minkälaista se on ollu ku pieni tyttö puhuu Skoonen murretta täyttä vauhtia [- -] ku se nyt oli semmosta ku se oli*. Airan lausahduksen loppu vihjaa, että hän saattaa itsekin arvottaa Skoonen murteen muiden ruotsin murteiden alapuolelle.

Maijan esimerkistä 54 käy ilmi myös se, miten tutkimuksen osallistujat vertailevat ruotsin murteita keskenään. Maija ei pidä omaa Smoolannin murrettaan niin rumana kuin Skoonen murretta. Niilon ja Airan mukaan ruotsin murteet ovat keskenään yhtä erilaisia kuin suomen murteetkin. Joillakin osallistujilla on ollut toisinaan vaikeuksia ymmärtää ruotsin eri murteita. Niilo kuvailee, miten *sitä skoonelaisten puhetta [- -] oli vaikea ymmärtää*, kun hän sotalapsena ollessaan tapasi Skoonesta tulleita sukulaisia. Skoonen murretta hän kuvailee näin: *sehän on vähän niiku verrataa, Rauman kieltä meidän, normaalisuomalaisten kieleen*. Hän näyttää asettavan oppimansa ruotsin murteen normiksi, josta Skoonen murre poikkeaa rajusti. Kaiken kaikkiaan Airan omaksuma Skoonen murre saa eniten mainintoja haastattelussa.

Tutkimuksen osallistujat innostuivat vertailemaan myös riikinruotsia ja suomenruotsia keskenään. Niitä pidetään keskenään hyvin erilaisina, eikä suomenruotsia pidetä samalla tavalla omana kuin riikinruotsia. Aira kuvailee suomenruotsia näin: *sillähän mä kuuntelen joskus suomenruotsalaisia ku ne puhuu ihan käsittämätöntä kieltä ku, mä odottasin että sieltä tulis semmosta jouhevaa*. Yhtä lailla Vappu kuvailee riikinruotsia laulavaksi, kun taas suomenruotsi on *niinku kankeempi jollai tavalla*. Hän analysoi haastattelussa pitkään riikinruotsin ja suomenruotsin eroja. Häntä esimerkiksi häiritsee, että suomenruotsalaiset tuntuvat lyhentävän sanoja, kun taas ruotsinruotsalaiset sanovat sanat loppuun *ihan täydellisesti*. Hänen on helpompi ymmärtää riikinruotsia.

Tutkimuksen osallistujien murteiden erittely kuvaa hyvin maallikoiden tyypillisiä tapoja kuvata murteita. Mielikäisen ja Palanderin (2014) mukaan ei-kielentutkijat tarkastelevat murteita vertailemalla niitä keskenään ja ilmaisemalla havaintojaan hyvin kuvailevasti. Murrehavainnot kietoutuvat vahvasti yhteen kielen herättämien vaikutelmien ja tunteiden sekä kielenulkoisten seikkojen, kuten kielenpuhujiin liitettyjen stereotyyppien, kanssa. (Mielikäinen & Palander 2014: 79.)

Huolimatta siitä, että tutkimuksen osallistujat pitävät suomenruotsia itselleen vieraampana varianttia, monet heistä varioivat omaa puhettaan sen mukaan, kenen kanssa he puhuvat ruotsia. Suomenruotsalaisten kanssa puhuessaan ainakin Maija ja Vappu mainitsevat

puhuvansa suomenruotsia. Maija kuvailee asiaa näin: *se jotenki niinku tarttuu jos mä puhun jonkun suomenruotsalaisen kanssa ni minäki puhun hyvin semmosta, suomenruotsia, semmosta. niinku enempi kirjakieltä.* Maijalle suomenruotsi tuntuu olevan lähempänä yleiskieltä kuin riikinruotsi, sillä suomenruotsalaisten kanssa hän jättää omaksumansa murteen taka-alalle.

Vappu taas sanoo, että hän jotenkin *hyppää siihen samaa tyyliä* puhuessaan suomenruotsalaisten kanssa. Hän pohtii syitä siihen, ettei halua käyttää riikinruotsia suomenruotsalaisten kanssa: *onk se niin että mä en uskalla puhua sitä siellä, [- -] mulla on jotenki semmonen käsitys tullu että. että. ähm. jos riikinruotsia puhuu heille nin, sillon et oo suomenruotsalainen.* Näyttää siis siltä, että Vappu varioi puhettaan sen takia, että hänet voitaisiin nähdä oikeutettuna osallistujana suomenruotsalaisten yhteisössä. Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että ainakin osa tutkimuksen osallistujista identifioituu vahvasti tiettyyn ruotsin murteeseen, ja he pystyvät varioimaan puhettaan eri konteksteissa ja erilaisten kielenkäyttäjien kanssa. Heillä on siis vahvat kielelliset resurssit myös ruotsin murteiden osalta.

7.2 Suomen kieli osana sotalapsen kieli-identiteettiä

Kaikille tutkimuksen osallistujille suomen kieli näyttää olevan äidinkieli. Kaikille se ei ole kuitenkaan ainoa äidinkieli (ks. luku 7.1). Tutkimuksen osallistajat nimesivät suomen äidinkielekseen haastattelujen alussa, kun tutkijana sitä kysyin tai oletin. Oletukseni suomen kielestä haastateltavieni äidinkielenä pohjautui tietoon siitä, että haastattelemani sotalapset olivat palanneet sotalapsimatkan jälkeen Suomeen ja asuneet elämänsä lähinnä Suomessa. Oli kuitenkin ensisijaisesti oma virheeni olettaa suomen kieli ainoaksi äidinkieleksi, sillä en haastattelutilanteessa huomannut konkreettisesti ottaa monikielisyyttä lähtökohdaksi tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen mukaisesti.

Suomen kieli näyttäytyy tutkimuksen osallistujille tärkeänä monella tapaa. Suomen kieli symboloi monelle suomalaisuutta ja kotimaata. Helmi on aina pitänyt suomen kielestä, ja hänelle se on tärkeä, *vaikka ollaankin pieni, maa ja pieni kansa.* Helmi perustelee suomen kielen tärkeyttä kansakunnan symbolina:

(55)

H: kyllähän suomen kieli, ehdottomasti itsenäisessä Suomessa asutaan niin kyllähän suomen kieli on, ehdottoman tärkeä ja, ja ja. onhan se niin kaunis kieli niinku moni sanoo kans et se on kaunis ja vaikea kieli oppia

[- -]

H: mutta voi kuvitella että ulkomaalaisen on aika vaikea, varsinki jos aikuisena tulee Suomeen niin, oppia suomen kieli, se ei oo mikää helppo ja sit kaikki nää sijamuodot ja

T: mm

H: ja, taivutukset ja muuta niin ei se oo yksinkertaista

Helmille suomen kieli on tärkeä Suomen itsenäisyyden takia. Helmin esimerkissä 55 näkyvät laajalle levinneet arkikäsitteet siitä, miten suomen kieltä pidetään kauniina, mutta vaikeana kielenä oppia. Etenkin aikuisille maahanmuuttajille suomen kieli voi Helmin mukaan olla haastava kielen rakenteellisten seikkojen vuoksi.

Ainakin osa haastateltavista näkee suomen kielen itselleen kaikista tärkeimpänä kielenä. Aira, Vappu ja Erkki laittavat suomen etusijalle verrattuna muihin kieliin. Airalle *suomen kieli on siis, aivan ykkönen, se on ihan ehdoton*. Ruotsin kielikin on hänelle tärkeä, mutta se jää kakkossijalle. Erkin esimerkissä 56 huomataan, että suomi saa etusijan läheisyytensä vuoksi:

(56)

E: kyllähän se kotimaan tää kotikieli on kuitenkin, kyllähän se tämä on aa

T: nii

E: että kyllä tämän arvostaa aina, aina paremmin tämän suomen kielen. kun täällä elää ja assuu ja on ollu, ollu ikänsä. [- -] kyllä tää ruotsi ja englantia tulee sitte seuraavina

T: joo

E: että ne on, ne on jo, olis sitte ihmiselle hyvät kielet semmosina lisäkielinä, vaikka vaikkapa. heikomminkin vähän osaa mut kuitenkin jotenki

Esimerkki 56 paljastaa, että suomen kieli on Erkille tärkein sen takia, että hän on suurimman osan elämästään asunut Suomessa. Suomen kieltä on tottunut käyttämään, ja se on hyödyllinen resurssi suomalaisessa yhteiskunnassa toimiessa. Erkki kuitenkin arvostaa ruotsia ja englantia, koska hän pitää niitä *lisäkielinä*, joita on tärkeää osata edes vähän.

Vappukin asettaa suomen kielen etusijalle verrattuna ruotsiin. Hänelle *suomen kieli on sillä rikkaudellaan tärkeä*, ja hän kokee molemmat kielet omikseen. Hän harrastaa paljon kirjallisuutta, minkä takia hän ehkä kielten merkityksistä kysyttäessä nostaa esille sanaleikit ja kielen uusiutumisen:

(57)

T: miten suomen kieli ja ruotsin kieli, et mitä ne merkitsee sinulle

V: ne on musta tärkeitä molemmat, tärkeitä molemmat että. en luopuis kummastakaan mutta, täytyy vaan myöntää se, että et ruotsin kieli jää taka-alalle eittämättä, kun, ei enää pysy siinä tahdissa mukana, siellä uusiutuu, sanat ja, ja sitte tämmöset sanaleikit ei oo s-, ihan verrattavissa suomalaisiin

Esimerkissä 57 Vappu kertoo omasta suhtautumisestaan suomen ja ruotsin kieliin. Hän en haluaisi luopua kummastakaan, mutta silti hän kokee suomen kielen tärkeämmäksi. Vappu näkee sen johtuvan ennen kaikkea siitä, että hän ei pysy mukana ruotsin kielen kehittämisessä, eikä hän tällöin voi kokea ruotsin kieltä samalla tavalla läheiseksi kuin suomen kieltä.

Myös Airalle suomen kieli on hyvin läheinen johtuen hänen työurastaan viestintäalalla ja kirjoitusharrastuksestaan. Aira on aina rakastanut suomen kieltä: *oon kaks kertaa muuttanu nii että suomen kielioppi on ollu ainoa kirja jonka mä oon ensimmäisenä tuonu huushollii, siis mulle suomen kieli on siis aivan ihana asia.* Hän koki voimakkaan ahaa-elämyksen oppiessaan suomen kieltä uudestaan sotalapsimatkinsa jälkeen. Aira kokee saaneensa suomen kielen takaisin rikkaampana kuin minä hän sen menetti:

(58)

T: ku, suomen kieli unohtu siellä Ruotsissa ni. onks tällä. kielen unohtamisella ollu jotai merkistystä mitä, luulette

A: no mä en oikein tiedä kun mä oon tavallaan suomen kielen ottanu takasin, [- -] paljon, leveämpänä ja antoisampana kuin mitä mä oon sitä ikinä voinu kuvitella olevankaa, [- -] jotenki siis mää pidän kieliopista, siis ihan, ihan kerta kaikkiaan termeistä ja tämmösestä. ja sitten, sen käytöstä. ku sen on niin rikas ja monipuolinen

T: niinpä

A: mä tarvitsen sitä kirjoittaessani ja mä haluan lukea sitä ja puhua ihmisten kanssa

Aira kuvailee monin tavoin esimerkissä 58, miten suomen kieli on hänelle tärkein. Hän pitää kielestä jo pelkästään sen rakenteen takia, mutta hän tarvitsee sitä myös kommunikoidakseen muiden kanssa. Airan esimerkkiä on mielenkiintoista pohtia kielellisten resurssien unohtumisen näkökulmasta: olisiko Aira kokenut suomen kielen suhteen samanlaista elämystä, jos hän ei olisi koskaan menettänyt sitä?

Aira poikkeaa muista haastateltavista siinä mielessä, että hän tarkastelee kieltä hyvinkin analyttisesti ja rakenteen kautta. Toisaalta myös Helmi tarkasteli suomen kielen oppimista kieliopin näkökulmasta esimerkissä 55. Kokonaisuudessaan suomen kieltä lähestytään paljon enemmän rakenteen ja kieliopin kautta kuin ruotsin kieltä, kun tarkastellaan näille kielille annettuja merkityksiä ja kielenoppimisen kuvauksia. Osallistujat ovat siis suomen kielen osalta kielitietoisempia kuin ruotsin kielen osalta, koska osallistujat ovat opiskelleet suomea äidinkielenään koulupolkunsa eri vaiheissa. Heillä on myös esimerkiksi Suomeen-paluustaan ja suomen kielen omaksumisesta vahvoja muistikuvia. Sen sijaan osallistujat ovat tiedostamattomasti omaksuneet ruotsin kielen Ruotsissa, eikä siitä välttämättä ole muistikuvia. Ruotsia ei myöskään ole opiskeltu formaalin kielikoulutuksen kontekstissa niin paljoa kuin suomea.

Vaikka Seppokin kokee suomen äidinkielekseen, hän poikkeaa silti muiden haastateltavien joukosta sanomalla, että *eihän suomen kieltä tarttes olla ollenkaa.* Hän valottaa ajatuksiaan pohjoismaisen yhteistyön kannalta esimerkissä 59:

(59)

S: myö ku ois ruotsinkielisiä kaikki ni, myö ymmärrettäis Pohjolassa, joka maassa. [- -] kaksytkaks tuha-, kaksytkaks miljoonaa ihmistä asus tässä Pohjolassa ni

T: mm

S: ei me suomea tarvita, tää on niin pieni kieli että. (S ja T nauravat) määkin oisin osannu äidinkieltä jo, heti lapsesta asti

[- -]

S: kyllä mä oon, aina ajatellu tällai että ei me suomea välttämätä tarvita

Seppo leikkii ajatuksella, että jos puhujamäärältään pientä suomen kieltä ei olisi olemassakaan, hän olisi aina osannut lapsena ensimmäisenä omaksumaansa kieltä, *äidinkieltä* eli Sepon tapauksessa ruotsia. Hänen mukaansa olisi etu Pohjoismaissa puhua ruotsia, kun voisi ymmärtää muita helposti.

Sepon esimerkki antaa aihetta pohtia äidinkielen määrittelyä. Aineiston perusteella suomen kieltä ei voi yksioikoisesti asettaa haastateltavien ainoan äidinkielen asemaan. Esimerkiksi edellisessä luvussa Helmi ja Vappu mainitsivat sanan *äidinkieli* ruotsin kielen yhteydessä. Näissä tapauksissa äidinkieleen liittyi tärkeys, läheisyys ja myös jossain määrin kielen hyvä hallinta. Kuitenkin Vappu tällä hetkellä kokee äidinkielekseen suomen kielen, ja Helmi puhuu tällä hetkellä ruotsista *vähä niinku* toisena äidinkielenä. Sen sijaan esimerkissä 59 Seppo puhuu ruotsista äidinkielenä ja ensimmäisenä opittuna kielenä, sillä Seppo lähetettiin Ruotsiin niin nuorena, että hän oli tuskin oppinut suomeakaan. Toisaalta Seppo ei enää nykyisin osaa omasta mielestään ruotsia.

Näyttääkin siltä, että käsitteen äidinkieli merkitykset ovat vaihdelleet ja vaihtelevat elämän varrella. Nykyhetkessäkin tutkimuksen osallistujat saattavat ymmärtää käsitteen äidinkieli eri tavoin, esimerkiksi hallinnan, identifikaation tai oppimisjärjestyksen kautta (ks. Skutnabb-Kangas 1988: 35, 38), koska käsitettä ei pyydetty määrittelemään tarkemmin haastattelussa. Straszer (2010; 2011), Urpelainen (2012: 66–67) ja Haapanen (2014: 71) ovat saaneet samanlaisia tuloksia tutkimuksistaan: äidinkielen määritelmät vaihtelevat yksilöittäin, ja vähemmistökielen asemassa oleva kieli saatetaan kokea symbolisesti tärkeäksi, vaikka sitä ei osattaisikaan paljoa. Myös Aittolan (2017: 55) tutkimuksessa muutamat Tanskassa pitkään asuneet sotalapset nimesivät suomen kielen äidinkielekseen perimänsä perusteella, vaikka he eivät osanneetkaan sitä kovin hyvin. Äidinkielen käsite näyttäytyy kaiken kaikkiaan neuvoteltavana ja kontekstisidonnaisena, vaikka haastattelutilanteen alussa implikoitiinkin yhden äidinkielen oletusta.

Tutkimuksen osallistujilla on myös monenlaisia käsityksiä suomen murteista (ks. myös Mielikäinen & Palander 2014). Muutamat, esimerkiksi Erkki ja Niilo, puhuvat itse vahvaa kotiseutunsa murretta. Erkin mukaan *tätähä ei koskaa opi tätä, suomen kirjakieltä, ei koskaan*. Erkin mielestä jokaisen on pärjättävä sillä murteella, mitä puhuu. Helmi arvostaa sitä, että

suomen murteita on paljon: *se on kans semmonen rikkaus*. Hänestä on helppo tunnistaa suomen eri murteita televisio-ohjelmista. Hänestä on myös mukava, että eri murteilla on tehty esimerkiksi lauluja.

Kaiken kaikkiaan suomen murteista syntyi haastatteluissa paljon vähemmän keskustelua kuin ruotsin murteista. On vaikea sanoa, johtuuko tämä siitä, että haastatteluissa keskityttiin vahvasti ruotsin kieleen, vai siitä, että haastateltavilla ei ehkä ole niin vahvaa murre-identiteettiä suomen kielen osalta. Esimerkiksi Kalevi on elämänsä aikana asunut monella paikkakunnalla Suomessa, millä hän perustelee sitä, että hänellä ei ole kovinkaan selkeää murretta. Hänen puhetapansa on siis saanut vaikutteita eri puolilta Suomea (ks. Mielikäinen & Palander 2014: 241). Voi myös olla, että murre-identiteetti on ruotsin osalta paljon vahvempi siksi, että tietty ruotsin murre on omaksuttu lapsuudessa sotalapsimatkan aikana, jonka jälkeen tutkimuksen osallistujat ovat asuneet elämänsä eri puolilla Suomea. Heillä ei ole siis ollut ruotsin murteisiin samalla tavalla kosketusta läpi elämänsä kuin suomen kielen murteisiin, jolloin suhde tiettyyn ruotsin murteeseen saattaa korostua.

Kieli-identiteetti kietoutuu yhteen esimerkiksi kansallisen identiteetin kanssa, sillä usein kieltä pidetään yhtenä kansallisvaltion keskeisistä symboleista. Urpelaisen (2012: 68) mukaan vahva kielellinen identifioituminen on yhteydessä vahvaan kansalliseen identifioitumiseen. Tämän tutkimuksen haastatteluissa verrattiin paljon suomalaisuutta ja ruotsalaisuutta keskenään. Ainakin Erkki, Kalevi ja Niilo laittavat suomalaisuuden etusijalle. Erkin mukaan *tietysti tätä kotimaata arvostaa enempi*, koska on suurimman osan elämästään asunut Suomessa. Niilo on aina nähnyt itsensä suomalaisena, vaikka onkin puhunut sotalapsena ollessaan ruotsia ja joutunut häpeämään Suomeen palatessaan sitä, että *kieleltää on ruotsalainen*. Aira ja Seppo näkevät suomalaiset ja ruotsalaiset toisilleen hyvin läheisinä kansoina, joilla on paljon yhteistä.

Toisaalta tutkimuksen osallistujille Ruotsi maana ja ruotsalaisuus ovat hyvin läheisiä ja tärkeitä asioita. Monet haastateltavista, kuten Maija, Helmi ja Seppo, näkevät itsessään myös jotain ruotsalaista, vaikka pitävätkin itseään ensisijaisesti suomalaisina. Sepolle Ruotsi on kuin toinen kotimaa. Helmi taas sanoo, että *mä oon suomalainen mut kyllä mulla pieni pala on, ruotsalaisuutta tuolla noin, tuolla sydämen sopukoissa*. Maija sen sijaan toteaa, että *ku on vähän niinku molempia*. Yhtä lailla Urpelaisen (2012: 66) mukaan nykyisin Ruotsissa asuvat sotalapset kokevat, että heissä on jotakin suomalaista, vaikka he ovatkin muuten ruotsalaistuneet Ruotsissa asuessaan. Lapsuuden kokemuksilla näyttää siis olevan pysyvä vaikutus identiteetin kannalta. Straszer (2010: 206–210) on huomannut, miten Suomessa asuvien toisen polven unkarilaisten kokemus omasta unkarilaisuudestaan vaihtelee tilanteittain

Suomessa ja Unkarissa ollessa; he liikkuvat eräänlaisessa välitilassa. Sotalapsilla näyttää olevan samankaltaisia kokemuksia.

Näyttää myös siltä, että kansallistunne ja kieleen identifioituminen eivät välttämättä ole kytköksissä kielen osaamiseen: Seppo ei enää koe osaavansa juurikaan ruotsia, mutta silti hän identifioituu vahvasti ruotsin kieleen ja ruotsalaisuuteen. Kieli voikin olla tärkeä identiteetin kannalta, vaikka yksilöllä ei enää olisikaan mahdollisuuksia käyttää sitä (ks. Pietikäinen ym. 2010; Straszer 2010; 2011; Haapanen 2014) tai kielelliset resurssit olisivat jo heikentyneet.

Toisinaan kansallistunne Ruotsia kohtaan nousee esille. Helmi ja Aira seuraavat mielellään Ruotsin kuninkaallisia, ja silloin ruotsalaisuus heissä nostaa päätään. Helmin sanoin *tuntee että voi että määkin oon niinku pikkunen pala tuosta, elämästä, tai tuolta maasta*. Airalle kuninkaallisten ohella Ruotsin lipun näkeminen nostaa tunteen ruotsalaisuudesta pintaan:

(60)

A: Ruotsin lipussa on jotakin tuttua. se on sitte kumma juttu että. siinä on jotain semmosta tuttua ja kivaa

T: mm

A: mut mä luulen että tavallinen suomalainen ei katso Ruotsin lippua sillai lempeästi niinku sotalapset

Aira uskoo esimerkissä 60, miten *tavallinen* suomalainen ei näe Ruotsin lippua yhtä tärkeänä kuin sotalapset, jotka ovat viettäneet Ruotsissa osan elämästään. Airalle lippu symboloi isänmaallisuutta, ja ainakin hän muistelee ruotsalaisuutta ja Ruotsin lippua positiivisesti. Toisaalta hän on iloinen siitä, että häntä ei adoptoitu Ruotsiin: *mieluummin olen, suomalainen kui, ruotsalainen*. Vappu kallistunee samaan suuntaan. Urheilukisojen osalta Airan ja Vapun on toisinaan vaikea päättää, kannattaisivatko Suomea vai Ruotsia. Toisaalta Airaa *ei haittaa yhtää jos ruotsalainen voittaa*. Urpelaisen (2012: 66) tutkimat sotalapset kannattivat selkeästi Suomea urheilukisoissa, vaikka he muuten kokivat olevansa nykyisin ruotsalaisia.

7.3 Muu monikielisyys osana sotalapsen kieli-identiteettiä

Tämän tutkimuksen osallistujat pitävät kielellisiä resursseja ja niiden osaamista yleisesti tärkeänä. Erkin mukaan *ihmiselle on hyvä, että osaa useampaakin kieltä, jossei kokonaa täydellisesti eikä lähellekkää mut kuitenkin jotaa osaa*. Vapun mielestä on *rikkaus että, että. osas useampaaki kieltä*. Helmi ja Maija ovat aina pitäneet kielistä, ja he osaavatkin useampaa kieltä itse. Helmi kuvailee kielten merkitystä itselleen näin:

(61)

H: nautin siitä kun, ymmärtää ja osaa puhua jotakin muutakin että, että, se on se on. äärettömän. tärkeää ja kivaa, minusta että, että ei, ei tuota. ettei, että ei tarvi olla ihan ummikkona, että on oppinu vähän kieliä ja, ja pystyy kommunikoimaan

Esimerkistä 61 käy ilmi, miten Helmi nauttii kielten käyttämisestä ja ymmärtämisestä. Kielet näyttävät olevan Helmin mielestä ensisijaisesti tärkeitä vuorovaikutuksen kannalta. Myös Aira pitää kieliä merkityksellisinä toisten ihmisten ymmärtämisen takia. Hän kokee itse, että on vanhemmiten käynyt *entistä enemmän kiinnostuneeksi kielistä*.

Tutkimuksen osallistujista suurin osa on opiskellut ja osannut elämänsä aikana muitakin kieliä kuin suomea ja ruotsia. Englanti mainitaan useimmiten muuksi opiskelluksi kieleksi: sitä ovat opiskelleet haastateltavista kaikki muut paitsi Niilo. Englantia on opittu monessa eri kontekstissa ja eri elämänvaiheissa. Monet haastateltavista, kuten Helmi, Kalevi, Vappu ja Maija, ovat oppineet englantia aikoinaan koulussa. Kalevi mainitsee myös, että englantia *on tullu opeteltua, matkoilla lähinnä*. Seppo on opiskellut englantia aikoinaan noin kaksi vuotta työväenopistossa. Kuitenkin työelämän kiireet keskeyttivät hänen opintonsa. Erkki sen sijaan innostui opiskelemaan englantia itsenäisesti kirjallisuuden ja tuttavien avulla aikuisiällä. Hän nimittäin havaitsi matkoillaan, *että se on se englanti millä jottaa saa aikaa*.

Englannin kielen resursseilla on ollut merkitystä esimerkiksi työelämän ja matkailun kannalta. Ainakin Aira ja Helmi ovat käyttäneet työssään tai vapaaehtoistoiminnassa toisinaan englannin kielen resurssejaan. Suurin osa haastateltavista kokee edelleen osaavansa englantia, ainakin hiukan. Maija, Aira ja Helmi osaavat sitä edelleen, etenkin Aira käyttää englannin repertoariaan aktiivisesti.

Erkki ja Vappu eivät omasta mielestään osaa paljoa englantia, mutta silti vähäisetkin englanninkieliset resurssit ovat riittäneet ulkomailla matkusteluun. Vappu kuvaa sanavarastoaan pieneksi ja kuvailee, miten *siitä nyt ol-, muutamasta sanasta aina hyötyä että eivät ihan myy tuolla, (nauraa) ulkomailla*. Erkkikin on omien sanojensa mukaan osannut englantia *ne välttämättömät että tultii toimee*. Hän antaa kuitenkin arvoa nykyisille rajallisillekin englannin kielen resursseilleen, esimerkiksi ymmärtämisen taidoilleen. Myös Seppo on kovin vaatimaton oman kielitaitonsa suhteen: omien sanojensa mukaan hän ymmärtää englantia jollakin tavalla ja osaa ääntää sanat oikein, mutta *emmää puhua osaa*. Kokonaisuudessaan osallistujat pitävät englannin kieltä ja sen repertoaria tärkeänä nykypäivänä, sillä se on näkyvä kieli mediassa, työelämässä ja yhteiskunnassa (ks. Dufva & Pietikäinen 2009: 2).

Englannin kielen ohella monet osallistujat ovat elämänsä varrella opiskelleet monia muitakin kieliä, kuten saksaa, ranskaa, espanjaa, italiaa, viroa ja esperantoa. Monet ovat

opiskelleet kieliä koulun lisäksi työväenopistossa tai kansalaisopistossa: Aira on opiskellut saksaa, Helmi saksaa ja ranskaa, Maija saksaa ja espanjaa, Seppo ruotsia ja Vappu italiaa.

Helmille monien eri kielten resurssien hallitseminen on aina ollut tärkeää, sillä hän on tehnyt uransa matkailualalla. Hän on opiskellut saksaa *jonkin verran* kouluaikoinaan työväenopistossa ja yksityisopettajan tuella. Hän on voinut hyödyntää saksan kielen repertoariaan työelämässä. Työssään hän on käyttänyt myös suomea, ruotsia ja englantia. Monien eri kielten resursseista on ollut hyötyä: *yleensä saksan, saksankielinen asiakas tuli ni, kyllä mä, yleensä yritin häntä palvella saksan kielellä mut sit jos tuli joku tenkkapoo ni sit mä vaihdoin englantiin*. Nykyisin Helmi kokee pärjäävänsä saksan kielen repertoarillaan, vaikka hän sanookin sen olevan heikompi kuin hänen ruotsin ja englannin kielen repertoarinsa. Hän ymmärtää myös jonkin verran ranskaa opiskeltuaan sitä työväenopistossa muutaman vuoden. Sen resurssit ovat kuitenkin jääneet taka-alalle, *ku sitä ei oo tarvinnu käyttää*.

Airakin on varsin monikielinen. Hän on opiskellut saksaa kansalaisopistossa, ja hän puhuu *hätätilassa englantia sujuvasti*. Airan mukaan *ruotsin kielestä on ollu hyötyä saksan opiskelussa*, sillä kielet ovat sukulaiskieliä keskenään. Tämän lisäksi Aira on aikoinaan kiinnostunut viron ja esperanton kielistä *toisten ihmisten myötä*:

(62)

A: viro mua on kiinnostanu, Olavi Paavolaisen kirja Synkkä yksinpuhelu sai mut kiinnostumaa virosta

T: okei

A: ja mä rupesin lukemaa radiossa meni muuten viron kielen kurssi, mä rupesin seuraamaa sitä, ja samanaikaisesti mun luokseni tuli yhtenä iltana eräs rouva, joka harrasti esperantoa ni hän sano että kato sää noita hänen kirjoja ni hän kattoo näitä sun

T: aijaa

A: viron kielen juttuja. [- -] ja niihän siinä kävi et me rinnakkain näitä kahta kieltä vietiin, niil ei ole mitään tekemistä keskenään

Esimerkissä 62 Aira kertoo, miten sattumalta viron ja esperanton kielet tulivat hänen elämäänsä samoihin aikoihin. Hän kiinnostui viron kielestä kirjallisuuden kautta ja alkoi seurata kielikurssia radiossa. Tuttavansa kautta hän tutustui vähitellen esperantoon, joka *nyt on tekokieli mutta, ihmeesti sillä vaan pärjää*. Hän on aikoinaan käynyt kirjeenvaihtoa esperantoksi, vaikka nykyisin häneltä *alkaa unohtua sanat ihan väkisinki*. Sen sijaan viron kielen repertoari on kehittynyt järjestöelämässä, ja hän käyttää viron kielen resurssejaan edelleen aktiivisesti.

Aira kuvailee itse muiden kuin suomen ja ruotsin kielen resurssejaan näin: *ne roikkuu mutta ei ne nyt täydellisiä toki ole*. Tilanteen vaatiessa hän on kuitenkin valmis käyttämään erikielisiä resurssejaan. Siinä missä ruotsia puhuessaan hän tuntee kielen omakseen ja kokee sen tulevan luontevasti, hän kuvaa muiden kielten taitoaan näin: *ne on yrityksiä, selvitä sillä*

kielellä, sanotaan näin (naurahtaa). siis että ne on lähinnä tällästä. teknistä sanojen hakemista ja. ja kieliopin muistelua. Aira kokeekin selkeästi, että suomea ja ruotsia puhuessaan hänen ei tarvitse prosessoida sanomisiaan tietoisesti, toisin kuin englannin, saksan, viron ja esperanton kohdalla: *pitää niinku mieltä että hetkinen. miten mä nyt tuon sanosin.* Tällainen kielen prosessointi *estää sen kielen, semmosta. soljuvaa rytmiä.* Hän on selkeästi hyvin tietoinen omista kielellisistä resursseistaan: toisilla kielillä hän pystyy toimimaan kokonaisvaltaisemmin kuin toisilla.

Maija on Helmin ja Airan lailla opiskellut saksaa ja englantia, minkä lisäksi hän on käynyt opiskelemassa myös espanjaa työväenopistossa. Saksaa hän innostui opiskelemaan ruotsin kielen ansiosta. Hänestä on mukavaa osata kieliä: *se on niin ihana jos lähet jonnekin ulkomaille ja osaat vaikka muutaman sanan sanoo, habla español ni. [- -] se on ihan eri, juttu ku jotain ymmärtää.* Hän on käyttänyt aikoinaan kielellistä repertoariaan työelämässä kaupan alalla. Nykyisin hän tarvitsee erikielisiä resurssejaan lähinnä harvoin matkustellessaan.

Vappu olisi halunnut opiskella kieliä lisää, jos hänellä olisi ollut elämässään enemmän aikaa. Esimerkissä 63 hän kertoo olleensa innostunut italian kielestä:

(63)

T: miten sitte. niinku sanoit että jos ois ymmärtäny ni, ois oppinu mui- tai opetellu [muita kieliä mutta

V: joo, joo]

T: onks tullu missää vaihees mitä muita kieliä sitte-

V: on, yhtee aikaa mä olin kiinnostunu italian kielestä, ja minä jopa mahtailin, Ruotsiiki kirjoitin että, että minä oon nyt, rupeen käyn työväenopistossa ni, italian kielen (T yskii) opinnoissa.

T: joo

V: no eihän siitä tullu yhtikäs mittää ku, emminä pystyny jakamaan itteeni monee osaa että em minä yltäny siihen että, pitkiä sillon tehti kato kuustuntis-, e-, kuuspäivästä työviikkoa

T: aaa, no se

V: nii, joo, ja vuorotyö [- -] ni, ni. öh, se into loppu siihen että, että. ois pitäny sitte oikee ottaa aikaa ja opiskella ja, ja. sitä ei, niinku raaskinu lähtee, niinku iltasin minnekkää. sitte oli vuorotyö ni sit ei aina päässykkää

Vappu oli innoissaan aloittamassa italian kielen opintoja, mutta lopulta kiireinen työelämä ja vuorotyö veivät voiton.

Kaiken kaikkiaan englannille ja muille opiskelluille kielille näyttää rakentuvan instrumentaalinen merkitys eli kieliä arvotetaan ennen kaikkea niiden hyödyn kautta, esimerkiksi työelämässä ja matkaillessa. Kielenoppimisen alussa kieleen ei välttämättä identifioiduta, vaan sille saatetaan antaa vain välineellinen arvo (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 187). Instrumentaalisuus eli käytännön hyöty voidaan nähdä yhtenä kielenoppimismotivaation ulottuvuutena (Dörnyei 2009: 26–28). Tutkimuksen osallistujat eivät siis identifioituneet Englantiin ja muihin vieraisiin kieliin samalla tavalla kuin suomen ja ruotsin

kieliin. Toisaalta on hyvä huomata, etteivät kielellisille resursseille annettu välineellinen arvo ja siihen identifioituminen poissulje toisiaan: osallistujathan identifioituvat vahvasti ruotsin kieleen ja samalla näkevät sen olevan hyödyllinen resurssi. Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että lapsuuden monikielisyys on rakentanut vahvan pohjan aikuisiän monikielisuudelle (ks. Urpelainen 2012: 33, 66–68).

Vaikka tutkimuksen osallistujien mukaan kielet ovatkin tärkeitä, haastatteluissa tuli esille myös toisenlainen näkökulma: monikielellistä repertoaaria ei tarvita aina ja kaikkialla. Esimerkiksi Seppo on käynyt työnsä puolesta ulkomailla, mutta kaikki on aina käännetty suomeksi. Hän myös kokee, että hän on perheensä kanssa matkustaessaan pärjännyt hyvin pelkästään suomen kielellä Espanjassa, jossa on paljon suomalaisia. Vappu ja Erkkikin tuovat esille sen, että joissakin turistikohteissa *nehän puhuu jo itekki suomee siellä, kauppiaat*. Osallistujien mukaan lentokentilläkin voi pärjätä ilman kyseisen alueen kielen taitoa, koska kansainväliset lentokentät ovat keskenään aika samanlaisia.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että vahvat ruotsin kielen resurssit ja lapsuuden monikielisyys ovat innostaneet opiskelemaan muita kieliä ja rakentaneet vahvan metalingvistisen tietoisuuden. Airan mukaan *tämä ruotsin kieli on tuonut tullessaan nämä muut kielet ihan selvästi*. Helmi kertoo omista kokemuksistaan esimerkissä 64.

(64)

T: millasta kieltenoppiminen on ollu sillee ylipäättää

H: no en tiedä johtuuko se siitä kun ruotsin kieli on, on ollu vahva niin tuota. must tuntuu mul on ollu hirveen helppo oppia kieliä, jot, jotenkin, sanotaan ihmisillä on kielipää, onko mulla kielipää, ehkä mul on kielipää sitten (H ja T nauravat)

T: nii-i

H: että ei mulla oo koskaa ollu mitää, vaikeuksia oikeestaan ollu kielten kanssa että. mä oon aika, aika hyvin oppinu ja. tuota. että. että ehkä se, ehkä se on, onko se nyt sitte se ruotsin kieli pohja siellä vai, vai mikä en tiedä mutta. ei oo ollu, ei oo ollu vaikeuksia, oon tykänny aina kielistä ja. tykänny oppia niitä

Helmi kuvailee, miten hän on aina kokenut kieltenopiskelun itselleen helpoksi. Hän itse uskoo sen johtuvan joko siitä, että ruotsin kielen taito on ollut niin vahva tai sitten siitä, että hänellä on *kielipää* eli hän on kielellisesti lahjakas. Kaksi- ja monikielisuuden on todettu vahvistavan kognitiivisia taitoja ja metalingvististä tietoisuutta (Bialystok & Barac 2012: 193–195, 202–210), jotka edistävät muiden kielten oppimista (Hofer 2015: 14–17). Esimerkin loppu kertoo myös Helmin kielenoppimismotivaatiosta: hän on aina pitänyt kielistä ja niiden oppimisesta, mikä on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, että kieltenopiskelu on tuntunut hänestä helpolta.

Näyttää myös siltä, että sotalapsikokemukset ovat olleet haastateltaville todella tärkeitä koko elämän kannalta. Kaikki haastateltavat korostavat muistellessaan positiivisia kokemuksiaan ja hyviä muistojaan sotalapsena. Helmille sotalapsimatka oli *aivan ihanaa*

aikaa, ja sekä Vapulle että Kaleville sotalapsikokemukset ovat olleet elämää rikastuttava tekijä. Erkki, Aira ja Seppo kokevat, että he ovat olleet onnekkaita, kun heillä on ollut Ruotsissa hyvät ja turvalliset oltavat. Maija liikuttuu haastattelun lopussa sanoessaan, että hän on *hirveen kiitollinen vaan kaikesta*. Niilollekin Ruotsiin pääsy oli *valtava onni*, ja hän näkee sotalapsiaikansa elämänsä parhaana aikana. Omien positiivisten kokemusten ohella haastateltavat korostivat kuitenkin sotalasten kokemusten kirjoa ja sitä, että kaikkien sotalasten kokemukset eivät ole olleet yhtä myönteisiä. Yhtä lailla Kuusisto-Arposen (2008: 179) tutkimuksen osallistujat halusivat tuoda esille sotalasten monenlaiset kokemukset, vaikka media onkin saattanut tuoda esille yksittäisiä negatiivisia tarinoita.

Sotalapsikokemuksia voidaan pitää merkityksellisinä myös tutkimuksen osallistujien kielellisen repertoarin, kielielämäkertojen ja kieli-identiteetin näkökulmasta. Osallistujat ovat kiitollisia siitä, että sotalapsikokemusten ansiosta he ovat saaneet kokea elämässään erilaisen elämänvaiheen ja omaksuneet toista kieltä. Ruotsin kielen resurssit nähdään hyvin tärkeinä, ja vaikuttaa siltä, että haastateltavat näkevät nimenomaan sotalapsiajalla olleen merkittävä vaikutus vahvan kielirepertoarin saavuttamisen kannalta. Näin sotalapsiaikojen merkitystä sanallistaa Helmi esimerkissä 65:

(65)

T: mitä sitte, jos aattelee niinku tätä sotalapsi. sotalapsuutta ni. [- -] onks sil, mitä merkitys niillä on ollu teiän elämälle

H: no, varmasti, positiivinen merkitys mä luulen että. mä luulen että ilman sitä niin. mä olisin aika paljon köyhempi, jotenkin sisäisesti. ihan sen takia et mä olen, saanut kaksi kieltä. siis toisen kielen, ja sitten, sen kulttuurin mikä siellä oli, ja nähnyt vähän. maailmaa [- -]. uskon että se on ollu, ollu jotenki sellanen. yleensä se että on saanu sen kokemuksen, siellä. ja sitten. sitten, sisäistäny sen että se on tuolla, mukana koko ajan ja, ja säilyy, muistoissa niin, kyllä se on ollu, oikeen semmonen elämän rikkaus. [- -] oishan sitä koulussakin tietysti kieltä oppinu mutta ei, ei se kuitenkaan ole sitä samaa ku mitä, siellä, siellä kun on paikan päällä ja et sisäistä sen

Esimerkistä käy ilmi, että Helmin mielestä sotalapsikokemusten myötä elämä on rikastunut huomattavasti: hän on saanut *toisen kielen* ja toisen *kulttuurin*, jotka ovat hänelle yhtä tärkeitä kuin suomen kieli ja suomalainen kulttuuri. Kielenoppiminen ei olisi ollut samanlaista koulussa, vaan nimenomaan Ruotsissa asumalla hän on saavuttanut hyvät kielelliset resurssit. Helmi kuvaa kauniisti sitä, miten sotalapsikokemukset säilyvät muistoissa aina, vaikka niistä onkin jo yli 70 vuotta.

Aira on samalla kannalla edellisten esimerkkien kanssa: *mulle se oli itse asiassa onnistunu sen takia et mä sain sen ruotsin kielen*. Huomionarvoista on, miten sekä Helmi (esimerkissä 65) että Aira edellä olleessa ilmauksessaan kuvaavat kielenoppimistaan totaaliobjektin *kielen* avulla. Tämä kuvaa osaltaan maallikkokäsityksiä kielen oppimisesta

täydellisesti, mutta ehkä myös sitä, että he molemmat kokevat hallitsevansa ruotsin kielen resursseja hyvin.

Myös sekä Soudunsaaren (2014: 97) että Rossin (2006b) tutkimuksen osallistajat korostivat sotalapsiajan positiivisuutta ja sitä, miten merkityksellistä aika on ollut heidän myöhemmän elämänsä ja kielitaitonsa kannalta. Muistitietotutkimuksen näkökulmasta on kuitenkin olennaista pohtia, missä määrin aika on kullannut muistoja. Voi olla, että sotalapset torjuvat mahdollisia traumaattisia kokemuksia, kun taas itselle merkitykselliset, positiiviset muistot pyritään muistamaan (Kavén 2010: 245; Heilala ym. 2014: 877). Myönteisen muistelun kautta voidaan kuitenkin jossain määrin käsitellä myös traumaattisia kokemuksia, kuten esimerkiksi Suomeen-paluuta.

Aira tuokin seuraavassa esimerkissä 66 esille sotalapsikokemusten kääntöpuolen. Hän luo samalla särön muuten hyvin positiiviseen kollektiiviseen muisteluun:

(66)

A: mulla kesti kauan ennen ku mä yleensä tulin ajatelleeks koko tätä. tätä katastrofia minkä tämä lasten siirto, itse asiassa oli

T: mm. miten

A: minun mielestä se on ollu katastroofi

T: nii

A: vaikka kuinka sieltä sai ilmasen ruotsin kielen mutta siellä on niin paljon sellasia epäonnistuneita juttuja että. ja kyllä se ero, kodista ni on. on se. ja kun moneen kertaan pitää erota

T: sekii

A: aina vaa pitää opetella uudestaan

Esimerkissä 66 Aira mainitsee, että hänen mielestään lastensiirrot ovat olleet kaiken kaikkiaan katastrofi, sillä lapselle monet erot tutuista ympäristöistä ja perheistä ovat olleet todella rankkoja kokemuksia. Vaikka Aira itse muistelee sotalapsikokemuksiaan pääasiassa positiivisesti, hänen mielestään *ilmasen ruotsin kielen* saaminen ei korvaa kaikkea sitä henkistä taakkaa, jonka sotalapsikokemukset ja lastensiirrot ovat aiheuttaneet niin suomalaisille ja ruotsalaisille perheille kuin sotalapsille itselleenkin.

Sotalapsikokemuksiin suhtautumisessa ei olekaan mitään yhtä oikeaa vastausta tai tapaa, koska kaikilla sotalapsilla on yksilölliset kokemukset. Kalevi tarkastelee asiaa eri näkökulmasta kuin Aira. Kalevin muisto esimerkissä 67 tiivistää monen osallistujan kokemukset. Siinä hän pohtii, mitä hän olisi ilman sotalapsikokemuksia:

(67)

T: minkälaiset muistot teillä on niinku yleisesti koko ajasta

K: no mullahan tietenki on ihan hirvittävän positiiviset muistot, siitä syystä, että tota noin, ilman ruotsin kielen taitoa ja kaikkee sitä niin. mietin sitä että jos oisin jääny [- -] pienviljelijäks niin, mitä mä sitte oisin.

[- -] mähän oon kokenu ihan huikeen elämän

T: niinpä

K: ja osittain se on kyllä senkin takia. o-, puhutaan sodasta pahaa mutta, se aina tuo jotakin muutakin ja, tässä tapauksessa ainakin se on avartanu ja nimenomaa tää Ruotsissaoloaika ja.

T: [niinpä

K: mä voin] mennä Ruotsiin ihan ruotsalaisena, [- -] mä tuun toimeen niitten kanssa ihan samalla lailla ku suomalaistenki kanssa

T: niinpä

K: ja se ei tuota niinku minkäänkösiä ongelmia mulle. että tota. mmh. niin, mä en voi, mä en voi niinku. oikeestaan, mitenkään kuvitella että, et miten se vois olla mulle niinku huono kokemus, [- -] et mä oon, mä oon saanu toisen kielen ja, aja-, tavan ajatella myöskin ruotsiks

Elämä voisi olla siis hyvin toisenlaista. Kalevi antaa muistellessaan hyvin positiivisia merkityksiä sotalapsiajalleen, koska osittain niiden ansiosta hän kokee päässeensä elämässään pitkälle. Sota-aika on siis ainakin Kaleville tuonut mukanaan paljon hyvää myös kielellisesti, sillä ruotsista on tullut hänelle tärkeä kieli. Hän on saanut *tavan ajatella myöskin ruotsiks*. Käsitys tietyllä kielellä ajattelusta on jälleen mielenkiintoinen arkikäsitys. Kalevi antaa haastattelussaan arvoa sille, miten kokemusten merkityksellistäminen riippuu jokaisesta yksilöstä itsestään.

Tämä tutkimus haastaa pohtimaan sitä, kuka on monikielinen ja kenen mukaan. Esimerkiksi Niilo sanoi topakasti haastattelun alussa, että hän ei *puhu mitään muita kieliä* kuin suomea, eikä hän ole opiskellut elämässään muita kieliä kuin suomea ja ruotsia. Tämä on tietenkin totta, jos haastateltava sen niin kokee. Kuitenkin voi kysyä, missä monikielisyyden rajat kulkevat. Onko monikielisyyttä eri kielten vähäininkin ymmärtäminen (reseptiivinen monikielisuus; ks. Dufva & Pietikäinen 2009: 4) ja se, että osaa kirjoittaa toisella kielellä joulukortit? Aittola (2017: 34) on tutkimuksessaan määritellyt kaksikielisiksi sotalapsiksi ne henkilöt, jotka pystyivät edelleen käyttämään sekä tanskaa että suomea kommunikointiin muiden kanssa ilman erityistä tukea.

Nykyinen monikielisyyden tutkimus haastaa perinteiset käsitykset siitä, että kielet täytyisi hallita ”täydellisesti”, sillä monikielisyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi kielellisten resurssien näkökulmasta. Näin ollen voisi sanoa, että kaikki tämän tutkimuksen osallistujat ovat monikielisiä. He hallitsevat jo pelkästään monia erilaisia suomen kielen resursseja eri rekistereistä murteisiin, minkä lisäksi suurin osa osallistujista osaa tai vähintäänkin ymmärtää ruotsia ainakin vähän. Monella on hallussaan myös erilaisia eri kieliin luettavia kielellisiä resursseja, joita on opittu ja käytetty erilaisissa kielikoulutuksen, työelämän, järjestösektorin, vapaa-ajan ja harrastusten konteksteissa. Kielellinen repertoari on muuttuva, koska eri elämänvaiheissa eri kielillä ja niiden resursseilla on erilaisia käyttötarkoituksia. Kielten välinen dominanssi vaihtelee siis tilanteittain ja ajan kanssa (Riionheimo 2013: 22).

Sotalasten kieli-identiteettejä ei voi nähdä ehjinä, pysähtyneinä tai valmiina, vaikka tässä tutkimuksessa tarkastellaankin sitä, miten elämä on tuonut tutkimuksen ajankohtaan ja millaiset kielelliset kokemukset ovat muovanneet nykyisenlaisen kieli-identiteetin. Kieli-identiteettien liikkuvuus ja monitahoisuus tulevat ilmi esimerkiksi juuri siinä, miten osallistujat itse ymmärtävät ja näkevät itsensä monikielisinä yksilöinä. Osallistujien puheissa ja sen myötä rakentuvassa diskursiivisessa identiteetissä (ks. Pöyhönen 2004: 140) on ristiriitaisuuksia ja niin saa olla: he saattavat kokea itsensä suomalaisiksi, ruotsalaisiksi tai molemmiksi, tai he saattavat sanoa, etteivät he osaa tai puhu ruotsia. Silti he kommunikoivat ruotsinkielisten ihmisten kanssa erilaisin keinoin tai vähäisilläkin ruotsin kielen resursseillaan. Yksilöllä voikin olla monia, eri tilanteisiin sidottuja identiteettejä (Liebkind & Henning-Lindblom 2015: 186). Analyysi antaa aihetta pohtia sitä, millaiset kieli-, kielitaito- ja kielenoppimiskäsitykset kaikuvat sotalasten kertomuksissa ja kokemuksissa. Mikä oikeastaan on kielitaitoa, ja mitä yksilö kokee itse osaavansa?

Aittola (2017) pitää sotalasten Suomeen palaamista ja suomen kielen uudelleen oppimista merkittävänä tekijänä kaksikielisyyteen kehittymisessä ja nykyisen kielitaidon kannalta, sillä ne sotalapset, jotka jäivät Tanskaan, eivät osaa enää suomea. Suomen kielen uudelleen oppiminen toimii kaksikielisyyden perustana. (Aittola 2017: 50.) Tämän tutkimuksen kaikki osallistujat palasivat Suomeen ja omaksuivat ja oppivat suomenkielisiä resursseja uudelleen, mutta oleellista on tarkastella myös sitä, mitkä muut kokemukset ja tekijät myöhemmin elämässä ovat vaikuttaneet sekä eri elämänvaiheiden että nykyiseen kaksi- tai monikielisyyteen. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että kielellinen repertoaari ja monikielisyys ovat tilanteisia, jatkuvasti muutoksessa olevia asioita, joihin vaikuttavat esimerkiksi suhteet erikielisiin ihmisiin, työelämän kokemukset ja oma aktiivisuus erilaisten kielellisten resurssien käytössä (ks. Dufva & Pietikäinen 2009: 4–5). Monikielinen identiteetti muokkautuu siis jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

8 PÄÄTÄNTÖ

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelin sotalasten kieli-identiteettejä ja kielellisiä elämäkertoja. Aineistoni koostui kahdeksasta jatkosodan aikana Ruotsissa olleen ja Suomeen palanneen sotalapsen haastattelusta, joissa käsiteltiin sotalapsikokemuksia ja niiden vaikutuksia tutkimuksen osallistujien myöhempään elämään ja sen kielellisiin kokemuksiin. Tutkimuksessa oli vahva narratiivinen ote, sillä narratiivisuus näkyi tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa, aineistonkeruussa ja analyysissa. Aineistonanalyysissa hyödynnettiin myös sisällönanalyysin ja muistitietotutkimuksen näkökulmia.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä olivat kielielämäkerta ja kieli-identiteetti. Kielielämäkerran käsitteen avulla pyrin luomaan kokonaiskuvan haastateltujen kielellisistä kokemuksista. Kieli-identiteetin käsitteen avulla tarkastelin, millaisia merkityksiä sotalapset antoivat sotalapsikokemuksilleen ja elämässään vaikuttaneille kielille sekä miten he hahmottivat kielitaitonsa tutkimushetkellä. Kielielämäkerran ja kieli-identiteetin tarkastelu täydensivät toisiaan, koska eletyn elämän kielelliset kokemukset taustoittivat ja auttoivat ymmärtämään paremmin yksilön tämänhetkistä kieli-identiteettiä.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme. **Ensimmäinen tutkimuskysymys** pyrki vastaamaan siihen, millaiset kokemukset ovat olleet merkityksellisiä Suomeen palanneiden sotalasten kielellisten elämäkertojen kannalta ja miksi. Kaikki tämän tutkimuksen osallistujat oli lähetetty sotalapsiksi Ruotsiin vuosien 1942 ja 1944 välillä, kun he olivat olleet 1,5–8-vuotiaita. Uuden kieliympäristön kohtaamisesta heillä ei ollut juurikaan muistikuvia. Alussa kommunikointi ruotsalaisperheen kanssa oli toiminut todennäköisesti elein. Tutkimuksen osallistujilla ei ollut myöskään kovin selviä muistikuvia muutoksesta suomen kielen resurssien käytöstä ruotsin kielen resursseihin. On todennäköistä, että osallistujat olivat käyttäneet jonkin aikaa suomen- ja ruotsinkielisiä resursseja rinnakkain. Suomen kielen repertoarin uskottiin kuitenkin unohtuneen suhteellisen pian, sillä osallistujat olivat omaksuneet ruotsinkielisiä resursseja nopeasti ja tiedostamatta. Suurin osa haastateltavista oli käynyt koulua Ruotsissa, millä koettiin olleen positiivisia vaikutuksia kielellisen repertoarin vahvan pohjan, ruotsin kirjallisten resurssien, myöhemmän ruotsin kielen repertoarin ylläpitämisen ja myöhemmän monikielisen repertoarin kasvattamisen kannalta.

Tutkimuksen osallistujat olivat olleet Ruotsissa hyvin eripituisia aikoja yhdestä kesästä yli viiteen vuoteen. Suomeen-paluu oli ollut sotalapsikokemusten haastavin paikka jo pelkästään sen takia, että tutkimuksen osallistujat kertoivat unohtaneensa suomenkieliset resurssinsa täysin sotalapsena ollessaan. Voi kuitenkin olla, että joidenkin osallistujien kohdalla

suomen kielen resurssien attritio ei ollut ollut kokonaisvaltaista vaan osittaista. Suomeen-paluun jälkeen suomen kielen repertoarin uudelleen oppiminen tai palautuminen oli suurimman osan kohdalla tapahtunut tiedostamatta ja nopeahkosti, vaikka suomen vähäiset resurssit tai itse koettu osaamattomuus oli ollut häpeällinen kokemus esimerkiksi koulussa. Lähipiiri ja opettaja olivat kuitenkin olleet tukena suomenkielisten resurssien palautumisessa tai oppimisessa. Suomeen-paluun jälkeen mahdollisuudet ylläpitää ruotsin kielen resursseja olivat olleet vaihtelevia: osa oli voinut käyttää ruotsia sotalapsena olleiden sisarustensa kanssa, osa taas oli tietoisesti halunnut unohtaa ruotsin kielen repertoarinsa kohtaamansa kiusaamisen ja häpeän takia. Kielellisen identiteetin rakentuminen onkin suhteessa esimerkiksi yhteisöllisiin puhetapoihin (Dufva & Pietikäinen 2009: 4). Lapsuutensa ja nuoruutensa tutkimuksen osallistujat olivat asuneet ja käyneet koulunsa pääasiassa suomenkielisillä alueilla, eikä kontakteja ruotsinkielisiin ollut ollut kuin muutamalla osallistujalla.

Monet haastateltavat kertoivat, että he olivat voineet hyödyntää ruotsinkielisiä resurssejaan työelämässä ja järjestötoiminnassa. Osa oli viettänyt muutamia kesiä lapsuudessaan ruotsalaisen perheensä luona tai ollut myöhemmin Ruotsissa tai ruotsinkielisellä rannikolla töissä. Kaikilla tutkimuksen osallistujilla oli jossakin vaiheessa elämäänsä ollut yhteyksiä Ruotsin-perheeseen ja ruotsinkielisiin henkilöihin, minkä koettiin edistäneen ruotsin kielen repertoarin ylläpitämistä.

Tutkimushetken itse koetun kielitaidon osalta tutkimuksen osallistujilla oli vaihtelevia käsityksiä. Merkittävimmät erot osallistujien välillä liittyivät juuri ruotsin kielen repertoariin. Valtaosa tutkimuksen osallistujista käytti ruotsinkielisiä resurssejaan edelleen aktiivisesti. Osa osallistujista oli käyttänyt ruotsia läpi elämän työelämässä mutta myös ruotsalaisten tuttavien ja perheenjäsenten kanssa. Ruotsia edelleen osaavat iloitsivat ruotsin kielen osaamisesta, sillä ruotsin kielen taito oli läpi elämän koettu pelkästään hyödyllisenä.

Muutamit tutkimuksen osallistujat kokivat, etteivät he pystyneet enää tuottamaan tai ymmärtämään ruotsia. Ruotsin kielen resurssien rapautuminen tai unohtuminen harmitti heitä, ja heidän kertomuksiaan leimasi jälkiviisuus. Kuitenkin suurin osa osallistujista luki ja katsoi televisiota ruotsiksi, joten heillä oli vähintään kielen ymmärtämisen taidot tallella. Osa osallistujista saattoi itse vähätellä omaa kielitaitoaan tai sanoa puhuvansa vain suomea, sillä ruotsin kielen ymmärtämisen taitoja ei ehkä osattu nähdä osana omaa osaamisrepertoaria. Kokonaisuudessaan kaikkia tutkimuksen osallistujia voi pitää monikielisinä (ks. Dufva & Pietikäinen 2009: 4), kun monikielisyyttä tarkastellaan kielellisinä resursseina.

Useimmat haastateltavat olivat suomen ja ruotsin lisäksi opiskelleet elämänsä aikana myös muita kieliä, ainakin englantia. Kieliä oli opittu ja opiskeltu koulussa, kansalaisopistossa

ja vapaa-ajalla. Muiden kielten opiskelu ja osaaminen näyttivät jossain määrin kasaantuvan niille osallistujille, jotka edelleen käyttivät ruotsia aktiivisesti. Aktiivinen monikielisyys vahvistaa metalingvististä tietoisuutta, minkä on todettu edistävän kielenoppimisvalmiuksia (Bialystok & Barac 2012: 193–195, 202–210; Hofer 2015: 14–17).

Haastateltavien erilaisia vastauksia tarkastelemalla oli mielenkiintoista pohtia, mitä pidettiin kielitaitona ja monikielisyysenä. Sotalasten osalta oli oleellista pohtia heidän kielirepertoariaan suhteessa menneeseen: kun osallistuja oli aiemmin Ruotsissa asuessaan pystynyt toimimaan kielellä täysivaltaisesti, ymmärtämisen taidot tutkimushetkellä saattoivat tuntua mitättömiltä, mikä voi johtaa niiden vähättelyyn. Tutkimukseen osallistujat saattoivat siis kokea, että kielelliset resurssit ovat rapautuneet tai unohtuneet täysin, vaikka he ymmärtäisivät ja käyttäisivät edelleen kieltä esimerkiksi television katseluun. Jatkotutkimuksen kannalta onkin oleellista kysyä, kuka voi olla monikielinen ja kenen määrittelemänä. Millä ehdoilla yksilö voi ylläpitää kielitaitoaan, ja mitä on monikielisyys?

Suomalaisen yhteiskunnan sanotaan monikielistyvän koko ajan maahanmuuttajataustaisten määrän kasvaessa (ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009: 2–3; Suni & Latomaa 2012). Monikielisyys ei kuitenkaan koske vain maahanmuuttajataustaisia vaan jokaista yksilöä. Monikielisyttä ovat vähäisetkin kielelliset resurssit tai tyypistynyt monikielisyys (ks. Blommaert 2010). Tutkimukseni osoittaa kuitenkin, että yleinen maallikkokäsitys monikielisydestä on vielä perinteisen essentialistinen: kielet saatetaan nähdä kansallisvaltion ideaan kytkeytyvinä erillisinä järjestelminä, ja ne tulisi hallita kokonaan, jotta voi kutsua itseään monikieliseksi yksilöksi (Dufva & Pietikäinen 2009: 3–6; Jørgensen & Varga 2011: 50–54). Voi siis olla, että esimerkiksi iäkkäiden ihmisten osalta monikielisyys jää piiloon etenkin, jos erilaisten kielellisten resurssien käyttöön ei enää ole mahdollisuuksia.

Kaiken kaikkiaan näytti siltä, että kielielämäkerran muotoutumiseen nykyisenlaiseksi olivat vaikuttaneet läpi elämän erilaiset kokemukset. Sotalapsikokemukset painoutuivat tutkimuksessa: sotalapseksi lähtö ja sen aiheuttamat suomenkielisten resurssien attritio, kielenvaihto ja ruotsinkielisten resurssien omaksuminen, Suomeen-paluu ja suomenkielisten resurssien oppiminen uudelleen sekä erilaiset ruotsin kielen repertoarin ylläpitämiseen vaikuttavat kokemukset olivat luoneet pohjan lapsuuden ja nuoruuden kielielämäkerralle. Aikuisiän ja myöhemmän elämän kielielämäkertaan oli yksilöllä itsellään ollut enemmän vaikutusta: erilaiset työ- ja järjestöelämän mahdollisuudet, yhteydenpito Ruotsiin, matkailu ja vapaaehtoinen muiden kielten opiskelu olivat muovanneet kielielämäkerrasta sellaisen kuin se nyt tutkimushetkellä oli. Kielielämäkerran rakentuminen ja siihen vaikuttavat kielelliset

kokemukset eivät olleet olleet kuitenkaan pelkästään yksilön itsensä käsissä, vaan myös kieliympäristöillä ja -yhteisöllä oli ollut selkeä vaikutuksensa niihin.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, miten sotalapsikokemukset ovat kertomusten näkökulmasta vaikuttaneet Suomeen palanneiden sotalasten kieli-identiteettiin ja kielitaitoon. Kokemusten merkitykset olivat aineiston perusteella muuttuneet elämän aikana, sillä eri elämänvaiheissa sotalapsitausta tai ruotsin kielen repertoarin hallinta suhteessa suomen kielen repertoariin oli koettu esimerkiksi häpeällisenä tai rikastuttavana. Tutkimuksessa oli huomioitava, että sotalapsikokemusten koetut merkitykset olivat hyvin yksilöllisiä: siinä missä osa oli kenties läpi elämän merkityksellistännyt sotalapsitaustansa positiiviseksi, osa oli vasta nyt myöhemmällä iällä voinut nähdä sen eri tavalla kuin aiemmin. Myös muistelulla eli sillä mitä muistetaan ja mitä ei voi olla vaikutuksensa merkitysten muuttumiseen. Soudunsaaren (2014) tutkimus sotalasten koulumuistoista tekee näkyväksi sitä, miten menneelle elämälle ja sen kokemuksille annetaan merkityksiä jälkikäteen.

Näytti siltä, että sotalapset eivät olisi luultavasti ilman sotalapsimatkojaan pystyneet saavuttamaan samanlaista ruotsin kielen repertoaria kuin mitä he Ruotsissa omaksuivat. Kielen omaksumiselle kohdekielisessä ympäristössä, koulukokemuksille Ruotsissa ja Ruotsintyöjaksoille annettiin arvoa, koska nämä olivat vaikuttaneet vahvan ruotsin kielen repertoarin saavuttamiseen ja ylläpitämiseen. Kuitenkin Suomeen-paluu ja suomenkielisten resurssien unohtuminen ja uudelleen oppiminen olivat olleet merkittäviä ja vaikeita kokemuksia. Ympäristön ja yhteisön asenteet ja kielenkäyttömahdollisuudet olivat vaikuttaneet myös siihen, millaiseksi sotalapset olivat kokeneet ruotsinkielisten resurssiensa käytön Suomeen-paluunsa jälkeen. Osa osallistujista oli kokenut ruotsin kielen taidon häpeällisenä ja jossain määrin vastakkaisena suomentaidolle, mistä syystä ruotsin kielen repertoarista oli jopa haluttu eroon.

Sotalapsikokemusten merkitystä tunnuttiin kerrottavan pääasiassa ruotsin kieleen liittyen seikkojen kautta. Se saattoi johtua siitä, että aineisto painottui suomen ja ruotsin kieliin, kielten merkityksiin ja nykyiseen kielitaitoon. Toisaalta se voi johtua myös siitä, että ruotsin kieleen liitetyt merkitykset ja tutkimuksen osallistujien kielitaito olivat muuttuneet elämän aikana radikaalimmin verrattuna suomen kieleen liittyviin kokemuksiin. Suomen kieleen liittyvistä kokemuksista huolimatta se oli itsestään selvemmin ollut läsnä tutkimuksen osallistujien elämässä, sillä he olivat asuneet pääasiassa vain Suomessa sotalapsiaikansa jälkeen. Sotalasten kielikäsitelyssä kielitaitoa sanallistettiin hyvin totaalisesti (ks. myös Virtanen 2011). Kuitenkin kun kieltä tarkastellaan heteroglossiana, kieli muuttuu käyttäjien ja kielenkäyttökontekstien mukana (Lähtenmäki 2002: 186–187). Yksilöllä voi olla hallussaan

monenlaisia osittaisiakin resursseja, jotka on otettu haltuun eri vaiheissa elämää ja eri konteksteissa (Blommaert 2010: 8).

Tutkimushetkellä osallistujat suhteuttivat sotalapsikokemuksensa koko elämänkaareen, ja niiden nähtiin mahdollistaneen muun muassa monikieliset työelämäkokemukset. Kertomustensa mukaan he kokivat ruotsin kielen repertoarin innostaneen opiskelemaan myös muita kieliä. Kaiken kaikkiaan sotalapsikokemuksia muisteltiin näin jälkikäteen hyvin positiivisesti, vaikka voikin olla, ettei traumaattisista kokemuksista puhuttu tai niitä ei muistettu. Sotalapsen identiteetti ilmeni laajana tietovarantona sotalapsista ja haluna kertoa kokemuksista.

Nykyistä kielitaitoa pohdiessaan osallistujat – etenkin edelleen ruotsia osaavat – antoivat painoarvoa muun muassa sotalapsimatkinsa pituudelle ja jossain määrin myös lähtöiälleen. Kuitenkin kaikkien osallistujien kokemuksia verrattaessa sotalapsiajan pituudella ja sotalapsen lähtöiällä ei näyttänyt olleen selkeää yhteyttä osallistujien nykyiseen ruotsin kielen repertoariin. Ruotsinkielisten resurssien ylläpitäminen Suomeen-paluun jälkeen näytti olleen pääasiassa oman aktiivisuuden, hyvien Ruotsin-yhteyksien ja erilaisten kielenkäyttömahdollisuuksien ansiota. Kielellinen repertoari näyttäytykin muuttuvana ilmiönä, ja sen ylläpitämiseen on oltava mahdollisuuksia. Tutkimuksen osallistujien pitkän elämäkokemuksen myötä on selvää, että elämään mahtuu paljon sotalasten kielielämäkertoihin ja kieli-identiteetteihin vaikuttaneita kokemuksia.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin, millaisia merkityksiä ja identifioitumisia eri kielille rakentuu Suomeen palanneiden sotalasten kertomuksissa ja muisteluissa. Pääasiassa voi sanoa, että kielillä oli ollut elämän aikana vaihtelevia merkityksiä, ja eri kieliin identifioituminen oli vaihdellut. Kielille rakentuvat merkitykset näyttivät olevan sidottuja erilaisiin kielenkäyttökonteksteihin. Pietikäisen, Dufvan ja Mäntylän (2010: 27–28) mukaan kielille annetut merkitykset ja arvotukset voivat vaihdella tilanteisesti.

Sotalapsiaikana suomen kielen unohtumisen takia ruotsin kielestä oli tullut kaikille osallistujille ainoa osattu kieli: sillä oli ollut merkitystä vuorovaikutuksen kannalta (ks. myös Smeds 2000; Aittola 2017), ja se oli ollut luonnollinen osa sotalapsen elämää. Suomeen-paluun jälkeen ruotsin kieleen oli liittynyt – lähinnä yhteisön suhtautumisen takia – negatiivisia merkityksiä joidenkin osallistujien mielessä. Yleisesti sotalasten ruotsin kielen repertoaria ei ollut osattu tukea tai nähdä hyödyllisenä heidän lapsuudessaan ja nuoruudessaan, ja mahdollisuudet sen ylläpitoon suomenkielisillä alueilla olivat olleet vähäisiä. Kuitenkin myöhemmin elämässä esimerkiksi työssä ja järjestötoiminnassa ruotsin osaamisesta oli ollut pelkkää hyötyä.

Nyt vanhempana ruotsin kielen merkityksellisyys oli saattanut vähentyä, koska monellakaan osallistujalla ei enää ollut aiemman elämän ruotsinkielisiä kontakteja tai mahdollisuuksia kielen käyttöön. Kaiken kaikkiaan ruotsin kieleen ladattiin paljon positiivisia merkityksiä; sitä myös kuunneltiin mielellään, ja ainakin osa tutkimuksen osallistujista identifioitui ruotsinkieliseen yhteisöön. Ruotsilla oli selkeästi oma paikkansa sotalasten kieli-identiteetissä: se ei välttämättä ollut parhaiten hallittu kieli, mutta se koettiin silti tärkeäksi. Ruotsin kieleen identifioituivat vahvimmin ne, jotka osasivat sitä edelleen. Muutamille ruotsin kieli tuntui kuin toiselta äidinkieleltä. Ruotsi symboloi sotalapsiaikaa ja hyviä muistoja.

Yhtä lailla suomen kielen merkitykset olivat vaihdelleet: Ruotsissa sillä ei ollut ollut käyttöä ja merkitystä, ja se oli rapautunut tai unohtunut. Sen sijaan Suomeen-paluun jälkeen suomen kieli oli näyttäytynyt välttämättömänä oppia, koska lähes kellekään osallistujalla ei ollut ollut lähipiirissään tai koulussaan ruotsia osaavia henkilöitä. Koulumenestys näytti olleen sidoksissa suomenkielisten resurssien hallintaan, sillä ilman suomenkielisiä resursseja koulunkäynti oli ollut haastavaa. Suomen kielen repertoarin uudelleen oppimisen jälkeen se oli ollut kaikille tutkimuksen osallistujille arjessa todennäköisesti käytetty kieli. He olivat käyttäneet työelämässä pääasiassa suomea. Kokonaisuudessaan ruotsin ohella myös suomen kieli koettiin tärkeäksi, koska se oli tällä hetkellä tutkimuksen osallistujien äidinkieli – ainakin pääpiirteissään. Suomen kieli sai positiivisia merkityksiä itsenäisen Suomen ja suomalaisuuden symbolina. Kieliä ja monikielisten resurssien hallintaa pidettiin yleisesti tärkeänä muiden ihmisten ymmärtämisen ja esimerkiksi matkustelussa koetun hyödyn kannalta.

Sotalasten kieli-identiteetit näyttäytyivät kaiken kaikkiaan moninaisina. Kieli-identiteetin rakennuspalikat, kuten kielille annetut merkitykset, yksilön asenteet ja kokemukset sekä motivaatio ja mahdollisuudet käyttää kieltä, ja sitä kautta koko kieli-identiteetti ovat elämänmittaisia prosesseja ja monimuotoisia kokonaisuuksia, jotka ovat saaneet ja saavat eri tilanteissa ja konteksteissa erilaisia painoarvoja. Tutkimuksen osallistujien kielielämäkertoihin ja kieli-identiteetteihin olivat vaikuttaneet monet tekijät. Tämän tutkimuksen perusteella ei ole mahdollista eikä tarkoituskaan löytää yhtenäistä kertomusta tai rakentaa ehjää sotalapsen kieli-identiteettiä, vaikka monella olikin yhteneväisiä kertomuksia sotalapsikokemuksistaan.

Koska todellisiin kokemuksiin ei ollut pääsyä, sotalapsikokemukset tulivat tässä tutkimuksessa näkyviksi muistelun ja kertomusten kautta. Pyrin analyysissä huomioimaan sotalasten kielielämäkertojen ja kieli-identiteettien rakentuneisuuden, koska aineisto keskittyi vahvasti muisteluun, muistettuun tietoon ja jaettuihin kertomuksiin. Sotalasten kertomuksissa ja muisteluissa korostuivat ja toistuivat samanlaiset kerrontatavat, koskien esimerkiksi ruotsin kielisten resurssien nopeaa omaksumista, Suomeen-paluuta *ummikkona* ja sotalapsikokemusten

positiivista muistelua. Sotalapset ovat luultavasti tottuneet muistelemaan kokemuksiinsa kollektiivisesti, mikä rakentaa sotalasten ryhmä-identiteettiä (ks. Miettunen 2010: 175). Kokemuksia on myös kerrottu varmasti aiemmin eri konteksteissa. Siksi ei ollut mitenkään yllättävää, että kerrontatavat olivat joidenkin kielellisten kokemusten osalta keskenään hyvinkin samankaltaisia. Kertomuksissa hyödynnetään usein kulttuurisia ja yhteisöllisiä resursseja (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 105–106).

Analyysissa pyrittiin huomioimaan myös muistitietotutkimuksen anti ja muistelun prosessit. Koska haastateltavien sotalapsikokemuksista oli aikaa, oli ymmärrettävää, että esimerkiksi Ruotsin-ajan kielellisistä kokemuksista ei ollut juurikaan muistikuvia. Muistelun merkityksellisyys on subjektiivista (Korkiakangas 2005: 129; Taylor 2010: 60–61), eli muisteliija kertoo ensisijaisesti itselleen tärkeistä asioista. Osallistujien narratiiviset identiteetit rakentuivatkin merkityksellisten kertomusten ja muistelun kautta (ks. esim. Heikkinen 2002: 15, 17). Osallistujat tuottivat muistamattomuuttaan, mutta myös muistojaan ekplisiittisesti ja rehellisesti. Toisaalta muistelun osalta voitiin huomata, miten haastattelutilanteen vuorovaikutus ja haastattelukysymykset ohjasivat osallistujaa pohtimaan muistelua ja puhumaan muistamisesta. Muistin aukkoja haastateltavat paikkasivat arveluilla ja yleistiedolla. Omista muistikuvista tai niiden puutteesta etäännyttiin tai tultiin yleisemmälle tasolle puhumalla yleisesti sotalapsista tai lapsen kokemusmaailmasta.

Sotalasten kielielämäkertojen ja kieli-identiteettien tarkastelu narratiivisuuden ja muistitietotutkimuksen näkökulmien kautta osoitti, miten monia tulkintoja menneisyydestä voidaan tehdä. Sotalapsi-ilmiö kokonaisuudessaan on hyvin moniulotteinen, sillä siihen kietoutuvat niin valtiotason politiikka, yhteiskunnallinen poikkeustila kuin näiden vaikutukset perheisiin ja pieniin lapsiin. Keskustelu lastensirroista jatkuu edelleen, vaikka niistä on jo yli 70 vuotta aikaa. Aihe on hyvin koskettava monin tavoin, minkä takia tuntuikin, että narratiivisuuden ja muistitietotutkimuksen näkökulmien kautta analyysiin sai monta tasoa. Tämän moninkertaisen tapaustutkimuksen tavoitteena ei ollut tehdä yksiselitteisiä tulkintoja menneestä vaan tuoda esille sotalasten moninaisia kielellisiä kokemuksia (ks. Stake 2006: vi). Olen hyvin kiitollinen tutkimukseni osallistujille siitä, että sain kuulla heidän kokemuksistaan.

Kuten jo johdannossa viitattiin, sotalasten kokemuksista voidaan ehkä ottaa oppia nykypäivän turvapaikanhakija- ja pakolaistilanteen käsittelyyn ja esimerkiksi maahanmuuttajien ja kansainvälisesti adoptoitujen kielellisten kokemusten ymmärtämiseen. Sotalapsitutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi tämänhetkisessä pakolaistilanteessa tarjoamalla pakolaisille yhteiskunnallista tukea ja mahdollisuutta purkaa kokemuksiaan (Heilala & Santavirta 2016: 586). Sotalasten kielelliset kokemukset ovat

näkyneet joidenkin tutkimusten (Räsänen 1988; Kavén 2010; Heilala 2016) mukaan koulumenestyksessä, mikä taas on vaikuttanut sotalasten loppuelämään. Yksilön identiteetin kielellä ja kielillä onkin valtava voima itseilmaisun mutta myös koulutuksen ja työelämän näkökulmista, minkä takia suomalaisessa yhteiskunnassa tulisikin kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, että maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta tuettaisiin ja kehitettäisiin eteenpäin (ks. Suni & Latomaa 2012; Haapanen 2014: 74).

Tutkimusprosessin eri vaiheissa vastaan tuli monia hetkiä, joiden valintoja on hyvä pohtia näin jälkikäteen. Myös tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on oleellista pohtia tehtyä työtä kriittisesti. Olen tyytyväinen tutkimusasetelman osalta tekemiini päätöksiin; esimerkiksi narratiivisen ja muistitietotutkimuksen näkökulmat sopivat hyvin sotalasten kokemusten tutkimukseen. Sotalasten tutkiminen on perusteltua ja tarpeellista, ja etenkin heitä koskevaa kielitieteellistä tutkimusta tarvitaan lisää. Onnistuneen toteutuksen kannalta oli olennaista, että suunnittelin esimerkiksi tutkimuksen aineistonkeruun huolellisesti ennen sen toteuttamista.

Kaikkiin tutkimuksenteon vaiheisiin ei voi kuitenkaan valmistautua etukäteen, ja varsinaisen tutkimuksen myötä monissa tilanteissa olisi ehkä voinut toimia toisin. Esimerkiksi aineistonkeruun osalta olen miettinyt sitä, että kenties vain nopeimmat ja innokkaimmat haastateltavat ehtivät ottaa minuun yhteyttä. Olin yllättynyt siitä, miten nopeasti yhteydenottoja alkoi tulla. Kahdeksan yhteydenoton jälkeen minun oli sanottava paikallisyhdistykselle, että en enää etsinyt tutkimukseeni osallistujia. Osallistujien nopea saavutettavuus kertoo siitä, että haastatellut sotalapset kokivat tutkimukseni tärkeäksi ja että he olivat valmiita kertomaan kokemuksistaan. Yhdistystoimintaan yleensä lähtevät kuitenkin mukaan ne, jotka kokevat yhdistyksen ajavan asioitaan. Sotalasten kohdalla tämän voi nähdä niin, että sotalapsiyhdistyksen toimintaan hakeutunevat mukaan ne, jotka muistelevat sotalapsikokemuksiaan positiivisesti tai jotka kokevat sotalapsen identiteetin osaksi itseään. Voikin pohtia sitä, missä määrin tutkimukseni osallistujien muistelut olivat samankaltaisia keskenään. Lisäksi olen tutkijana luonut aineistosta tulkintoja ja narratiiveja. Voi siis olla, että niin tutkimukseen osallistujien muistelun kuin tutkijan tulkintojenkin myötä analyysissa muodostui yksipuolinen kuva tutkittavasta aiheesta. Joidenkin toisten sotalasten erilaiset, ehkä kipeät tai tarkoituksella unohdetut kokemukset saattoivat jäädä tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta tutkimuseettinen lähtökohta on, ettei ketään painostettu tutkimukseen, vaan kohderyhmän jäsenet saivat itse päättää osallistumisestaan ja jättää myös osallistumisensa halutessaan kesken syytä ilmoittamatta.

Suunnittelin haastattelurungon ja aineistonkeruun mahdollisimman tarkasti etukäteen. Kuitenkin vasta analyysia tehdessäni ymmärsin, että niiden tiukempi kytkeminen tutkimuksen teoreettiseen taustaan olisi ollut tarpeen. Esimerkiksi monikielisyyden ottaminen lähtökohdaksi olisi ollut ensisijaisen tärkeää omien haastateltavieni kannalta, mutta haastattelussa en ymmärtänyt kysyä suoraan osallistujien omaa käsitystä omasta monikielisyydestään. Lisäksi saatoin olettaa heidän ainoaksi äidinkielekseen suomen, koska tiesin heidän asuneen Suomessa pitkään. Omalla ajattelumattomuudellani tulin olettaneeksi ja määritelleeksi asetelman, jossa haastateltavat olivat äidinkieleltään suomenkielisiä ja ehkä oletuksellisesti yksikielisiä (ks. myös Haapanen 2014: 73).

Onkin pohdittava, missä määrin tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat suhteessa toimintaani haastattelutilanteessa vaikuttivat aineistoon ja sen analyysiin: voiko sotalapsia tarkastella monikielisten resurssien näkökulmasta tai monikielisinä, etenään jos he eivät itse koe osaavansa kuin yhtä kieltä? Teoreettisten lähtökohtien parempi sisäistäminen ennen haastattelutilanteita olisi voinut tuottaa erilaisen tutkimustilanteen kuvattujen seikkojen osalta. Ennen haastatteluja käsitykseni sotalasten kielellisistä kokemuksista pohjautui lukemaani aiempaan sotalapsitutkimukseen, jossa painottuvat perinteiset kielikäsitteet. Huomasin niiden näkyvän siksi myös aineistossa, omassa ajattelussani ja analyysissäni, minkä takia syvälinen sitoutuminen nykyisen monikielisyydetutkimuksen ja tilanteisten kielellisten resurssien näkökulmiin jäi omasta mielestäni osittain saavuttamatta. Kielellisiä resursseja olisi voinut tarkastella vahvemmin toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmista (ks. Lähteenmäki 2002: 198). Erilaisten kielikäsitteiden ja tutkimusparadigmojen välillä tasapainottelu oli toisinaan haastavaa: esimerkiksi osallistujien puhetapojen tarkastelu kansanlingvistiikan näkökulmasta vaatisi oman tutkimuksensa. Omat haasteensa asetti myös aineiston laajuus. Koen kuitenkin kielielämäkerran ja kieli-identiteetin käsitteiden palvelleen hyvin analyysiani ja sopineen tämänkaltaiseen tutkimukseen.

Aineistonkeruumenetelmänä toimi narratiivinen haastattelu, ja koin sen olleen hyvä valinta tällaisen tutkimusasetelman kannalta. Tutkijana pyrin kunnioittamaan haastateltavien kertomuksia ja kysymään kysymyksiä, jotka ohjasivat haastateltavia kertomaan kokemuksistaan tarinanomaisesti. Kuitenkaan aina tämä ei toteutunut, sillä toisinaan unohdin kysyä kertomuksiin ohjaavia kysymyksiä. Lisäksi kertomusten kertominen ei tuntunut kaikista haastateltavista luontevalta, jonka takia haastattelu eteni kysymys-vastaus-linjan mukaisesti. Siksi toisinaan haastattelujen jälkeen oli epäonnistunut olo tutkijana. Ehkä aineistonkeruumenetelmän syvällisempi ymmärrys ennen tutkimuksen alkua olisi auttanut paremmin pysymään suunnitelluissa kysymyksissä. Toisaalta jälkikäteen olen ymmärtänyt,

miten haastattelutilanteet muodostuvat väkisinkin erilaisiksi, eikä se ole huono asia tai merkki haastattelujen epäonnistumisesta vaan luonnollinen osa tutkimusta. Jokainen haastateltava on erilainen, ja minun on tutkijana kunnioitettava heidän erilaisia tapojaan kertoa kokemuksistaan.

Omia taustaolettamuksiani tutkijana ja niiden vaikutuksia tutkimustilanteeseen ja analyysiin olen pohtinut myös muuten. Tutkimuskysymyksen ohjasivat toimintaani läpi tutkimuksen: halusin tarkastella sitä, miten sotalapsikokemukset ovat olleet lähtökohta kielellisille identiteeteille ja elämäkerroille. Tämä saattoi vaikuttaa aineiston tulkintaan ja merkityksellistämiseen tietyllä tavalla. Onneksi haastattelutilanteissa osallistujat itse toivat monenlaisia näkökulmia keskusteluun ja haastoivat minun ennako-oletuksiani. He eivät ole pelkästään sotalapsia vaan yksilöitä, joiden elämään on mahtunut paljon muutakin kuin sotalapsikokemukset. Sotalapsuus ei ole ainoa asia, joka määrittää tutkimuksen osallistujien identiteettiä (ks. Urpelainen 2012: 66). On myös hyvä muistaa, että lopullinen tutkimusaineiston analyysi on vain yksi mahdollinen versio kaikista tulkinnoista. Tutkija tarkastelee aineistoa omista lähtökohdistaan ja rajoituksistaan käsin (ks. Pöyhönen ym. 2013: 86).

Koska tätä tutkimusta varten kerätty aineisto on niin laaja, on hyvä, että aineisto viedään Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS) arkistoon mahdollista jatkokäyttöä varten. Saman tai miksei myös uuden sotalapsia koskevan aineiston pohjalta voisi jatkaa tutkimusta monesta eri näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aineistosta voisi tarkastella esimerkiksi sitä, miten sotalapset tuottavat diskursiivisesti sota-ajan olojen eroja Suomen ja Ruotsin välille tai sitä, miten entisen ja nykyisen ajan ero rakennetaan. Pelkästään kieliä koskevia diskursseja voisi tarkastella lähemmin: millaisia diskursseja eri kielille rakentuu tai miten sotalapset suhtautuvat pakkoruotsikeskusteluun?

Sotalasten käsityksiä voisi tarkastella myös vahvemmin kansanlingvistiikkaa hyödyntämällä. Tämän tutkimuksen aineistoa olisi riittävästi pelkästään sotalasten ruotsin kielen ylläpitämiseen tai unohtamiseen liittyvistä tekijöistä. Olisi esimerkiksi hedelmällistä tutkia yksityiskohtaisemmin, mitkä tekijät ja asenteet, kielten saamat merkitykset ja käyttömahdollisuudet ovat vaikuttaneet mahdollisuuksiin ja haluun ylläpitää monikielistä repertoaaria. Lisäksi voisi kartoittaa lähemmin sotalasten kielikäsitteitä ja kokemuksia itsestään kielenoppijana. Myös sotalasten kielellisiä resursseja voisi tarkastella systemaattisemmin toiminnallisuuden, kielivalintojen ja kieliympäristöjen näkökulmasta: Mitä kieliä sotalapset käyttävät arjessaan ja kenen kanssa? Jäävätkö jotkin kielelliset resurssit hyödyntämättä? Millaisissa kielellisissä ympäristöissä he ovat eläneet ja elävät?

Sotalasten kokemuksia ja niiden näkyvyyttä voisi tarkastella osana nykypäivän mediakeskustelua tai yhteiskuntaa. Saako mediassa sotalapsia heidän itsensä mielestä verrata esimerkiksi turvapaikanhakijoihin? Miten sotalapset suhtautuvat turvapaikanhakijoihin ja Suomeen tuleviin pakolaisiin? Laajemmassa mittakaavassa voisikin pohtia sotalasten representaatioita. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että pakolaiskokemuksilla on merkittäviä vaikutuksia yksilön kielielämäkertaan ja kieli-identiteettiin. Siksi myös Suomeen tulevien pakolaisten osalta näitä asioita olisi hyvä tarkastella lisää. Yhtä lailla iäkkäiden ihmisten kielenkäytön ja monikielisuuden tutkimusta tarvitaan entisestään.

Koska koin itse narratiivisen näkökulman ja muistitietotutkimuksen hyväksi lähtökohdiksi sotalapsitutkimukseen, niiden hyödyntämistä kannattaisi jatkaa. Sotalasten kertomuksissa yhdistyy muistettu, kerrottu, luettu ja kuultu. Siksi sotalasten kokemuksia voisi tarkastella ”äänen” ja niiden kaiuttamisen sekä käsitystutkimuksen lähtökohdista. Miten omia kokemuksia verrataan ja kerrotaan suhteessa yleis- ja tutkimustietoon sotalapsista? Muistelua ja kertomuksia olisi hedelmällistä kartoittaa tarkemmin myös vuorovaikutustutkimuksen näkökulmasta: miten tutkija osallistuu aineiston tuottamiseen?

Kaiken kaikkiaan suomalaisen sosiolingvistiikan ja kielisosiologian kentällä yksilöiden kielielämäkertojen ja kieli-identiteettien tutkimusta tarvitaan vielä lisää. Paunosen (2009: 561) mukaan nykyisenlaiset identiteettitutkimuksen kysymyksenasettelut ja käsitteellistykset esimerkiksi hybrideistä identiteeteistä asettavat uusia haasteita sosiolingvistiselle tutkimukselle. Yhtä lailla suomalaisen yhteiskunnan monikielistyminen muovaa suomalaista kieliyhteisöä ja haastaa perinteisiä käsityksiä muun muassa suomenkielisistä ihmisistä (ks. esim. Lehtonen 2015). Paunonen (2009: 561, 566–567) peräänkuuluttaakin laajaa kielellisten asenteiden ja identiteettien, suomalaisen kieliyhteisön sekä suomalaisten kielenkäyttäjäkuvien tutkimista nykypäivän kontekstissa, jotta sosiolingvistinen ja kielisosiologinen kuvaus tästä hetkestä jää jälkipolville. Tämä tutkimus on pyrkinyt omalta osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen.

LÄHTEET

- Aittola, Johanna 2010: *Språkbyte och språkinlärning hos finnebørn*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston pohjoismaisen filologian laitos.
- 2017: *Tanskaan lähetettyjen suomalaisten sotalasten muistoja kielenoppimisesta ja kielenvaihdosta sekä näkökulmia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta kaksikielisyyteen kehittymisessä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Alastalo, Hanna 2005: *Sotalasten lapsuusajan olosuhteiden ja perheen ilmapiirin yhteys nykyiseen elämäntilaan*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston hoitotieteen laitos.
- 2013: *Early life stress and later health - cardiovascular disease and general health among former war evacuees*. Väitöskirja. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Apo, Satu & Kinnunen, Eeva-Liisa 2001: *Perinteentutkimuksen terminologia*. 3. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston kulttuurien tutkimuksen laitos.
- Barkhuizen, Gary 2013: Introduction: Narrative research in applied linguistics. – Gary Barkhuizen (toim.), *Narrative research in applied linguistics*. s. 1–16. The Cambridge applied linguistics series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen & Barac, Raluca 2012: Cognitive effects. – François Grosjean, Ping Li & Ellen Bialystok (toim.), *The psycholinguistics of bilingualism*. s. 192–213. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. Key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2010: *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge approaches to language contact. New York: Cambridge University Press.
- Bold, Christine 2012: *Using narrative in research*. London: SAGE.
- Bourke, Joanna 2006: "Uusi sotahistoria". – Tiina Kinnunen & Ville Kivimäki (toim.), *Ihminen sodassa: suomalaisten kokemuksia talvi- ja jatkosodasta*. s. 21–42. Helsinki: Minerva.
- De Fina, Anna 2011: Discourse and identity. – Teun A. van Dijk (toim.), *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. 2. painos. s. 263–282. Los Angeles: SAGE.
- Dufva, Hannele 2002: Dialogia suomalaisuudesta. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. s. 21–38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele, Lähteenmäki, Mika & Isoherranen, Sari 1996: *Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. – *Puhe ja kieli* 29 (1) s. 1–14.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Apples - Journal of Applied Language Studies* 5 (1) s. 109–124. - <http://apples.jyu.fi/article/abstract/179> 18.7.2017.
- Dörnyei, Zoltán 2009: The L2 motivational self system. – Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (toim.), *Motivation, language identity and the L2 self*. s. 9–42. Second language acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Edwards, John 2009: *Language and identity: an introduction*. Key topics in sociolinguistics. New York: Cambridge University Press.
- Erkkilä, Raija 2005: Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. – Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. s. 195–226. Helsinki: Dialogia.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006: Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. – Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.), *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. s. 25–48. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006: Muistitieto ja tutkimus. – Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.), *Muistitietotutkimus: metodologisia kysymyksiä*. s. 7–24. Tietolipas 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Gittins, Diana 2015: The historical construction of childhood. – Mary Jane Kehily (toim.), *An introduction to childhood studies*. 3. painos. s. 34–49. Maidenhead: Open University Press.
- Haapanen, Hanna 2014: *Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit - kerronnallinen haastattelututkimus*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Hacking, Ian 2000: *The social construction of what?* 3. painos. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakamäki, Leena 2005: *Scaffolded assistance provided by an ELF teacher during whole-class interaction*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Hall, Stuart 1999: *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari, Sulkuinen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014: *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Heikkinen, Hannu L. T. 2002: Whatever is narrative research? – Rauno Huttunen, Hannu L. T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. s. 13–28. SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heilala, Cecilia 2016: *The child in the eye of the storm - unveiling the war child syndrome*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.
- Heilala, Cecilia, Kalland, Mirjam, Komulainen, Erkki, Solovieva, Svetlana & Santavirta, Nina 2014: Effects of evacuation in late adulthood: analyzing psychosocial well-being in three cluster groups of Finnish evacuees and non-evacuees. – *Aging & Mental Health* 18 (7) s. 869–878.
- Heilala, Cecilia, Komulainen, Erkki & Santavirta, Nina 2016: Forgetting your mother tongue: the effect of early separation on the socioeconomic position. – *International Journal of Migration, Health and Social Care* 12 (2) s. 120–132.
- Heilala, Cecilia & Santavirta, Nina 2016: Unveiling the war child syndrome: Finnish war children's experiences of the evacuation to Sweden during WWII from a lifetime perspective. – *Journal of Loss and Trauma* 21 (6) s. 575–588.
- Heiskala, Risto 2000: *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heller, Monica 2008: Language and the nation-state: challenges to sociolinguistic theory and practice. – *Journal of Sociolinguistics* 12 (4) s. 504–524. – <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00373.x> 18.7.2017.
- Hofer, Barbara 2015: *On the dynamics of early multilingualism: a psycholinguistic study*. Trends in applied linguistics. Berlin: De Gruyter.
- Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelukertomuksen analyysi. – Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. s. 90–118. Tampere: Vastapaino.
- 2014: Muisti, kertomus ja kerronnallisuus. – Jani Hakkarainen, Mirja Hartimo & Jaana Virta (toim.), *Muisti*. s. 31–41. Acta Philosophica Tamperensia 6. Tampere: Tampere University Press.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005: Kerronnallinen haastattelu. – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Iskanius, Sanna 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Janfelt, Monika 1998: *Stormakter i människokärlek: Svensk och dansk krigsbarnshjälp 1917–1924*. Väitöskirja. Åbo Akademis förlag.
- Jokinen, Arja 2016: Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 249–265. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 2016: Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. – Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 267–310. Tampere: Vastapaino.
- Jørgensen, Jens Normann & Varga, Somogy 2011: Norms and practices of polylingual behaviour: A sociolinguistic model. – *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri* 2 (2) s. 49–68.
- Joseph, John Earl 2004: *Language and identity: national, ethnic, religious*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Kaikkonen, Pauli 2009: Kieli, kulttuuri ja identiteetti - ei yhtä ilman toista. – *Tempus* (4) s. 16–18.
- Kavén, Pertti 2004: *70 000 pientä kohtaloa: Suomen sotilapset*. Ojalampi: Sahlgren.
- 2010: *Humanitaarisuuden varjossa: poliittiset tekijät lastensiiirroissa ruotsiin sotiemme aikana ja niiden jälkeen*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.
- Korkiakangas, Pirjo 2005: Muistoista tulkintaan: muisti ja muisteluaineistot etnologian tutkimuksessa. – Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson & Helena Ruotsala (toim.), *Polkuja etnologian menetelmiin*. s. 129–147. Helsinki: Ethnos.
- Kovács, Magdolna 2004: Australiansuomalaiset kielenvaihdon kynnyksellä. – *Virittäjä* 108 (2) s. 200–223.
- Krashen, Stephen D. 1981: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja* 2017. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/>, 18.7.2017.
- Kuula, Arja 2015: *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa 2008: Identiteettipoliittista rajankäyntiä: muistot evakko- ja sotilasten paikkatunteen rakentajina. – *Terra* 120 (3) s. 169–181.
- Köpke, Barbara 2007: Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. – Barbara Köpke, Monika S. Schmid, Merel Keijzer & Susan Dostert (toim.), *Language attrition: theoretical perspectives*. s. 9–38. Studies in bilingualism 33. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lagnebro, Lillemor 1994: *Finska krigsbarn*. Väitöskirja. Umeå universitet.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. s. 179–200. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lappalainen, Hanna & Vaattovaara, Johanna 2005: Vielä murteen ja identiteetin suhteesta. – *Virittäjä* 109 (1) s. 98–110.

- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013: Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. s. 151–174. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Latvala, Pauliina 2006: "Lapsuuteeni kuuluivat sota, siirtolaiset ja sankarihautajaiset": Suomeen jääneiden lasten muistoja sotavuosien arjesta. – *Historiallinen aikakauskirja* 104 (2) s. 142–152.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Lehtonen, Mikko 1996: *Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Liebkind, Karmela 2010: Social psychology. – Joshua A. Fishman & Ofelia García (toim.), *Handbook of language & ethnic identity. Disciplinary & regional perspectives*. 2. painos. s. 18–31. New York: Oxford University Press.
- Liebkind, Karmela & Henning-Lindblom, Anna 2015: Identitet och etnicitet - och språk? – Marika Tandefelt (toim.), *Gruppspråk, samspråk, två språk*. s. 183–200. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Lindgren, Anna-Riitta 2000: *Helsingin saamelaiset ja oma kieli*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 801. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lumme-Sandt, Kirsi 2005: Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. – Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 125–144. Tampere: Vastapaino.
- Mantila, Harri 2004: Murre ja identiteetti. – *Virittäjä* 108 (3) s. 322–346.
- Markkola, Pirjo 2006: Lapset, sota ja historiantutkimus: suuntaviivoja. – *Historiallinen aikakauskirja* 104 (2) s. 113–115.
- Mielikäinen, Aila & Palander, Marjatta 2014: *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Suomi 203. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mielonen, Ulla 2016: *Tervetuloa sotalapsinäyttelyyn*. – <http://sotalapset.fi/> 18.7.2017.
- Miettunen, Katja-Maria 2010: Muistelu historiakuvien rakentajana. – *Tieteessä tapahtuu* 28 (2) s. 12–15.
- Mononen, Kaarina 2013: *Inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttö Pietarissa ja sen lähialueella*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Nation, I. S. Paul 2001: *Learning vocabulary in another language*. The Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikander, Pirjo 2008: Constructionism and discourse analysis. – James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.), *Handbook of constructionist research*. s. 413–428. New York: The Guilford Press.
- Nikanne, Urpo 2002: Äidinkielen merkitys ihmiselle. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset*. s. 16–34. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 869. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Omoniyi, Tope & White, Goodith 2006: Introduction. – Tope Omoniyi & Goodith White (toim.), *The sociolinguistics of identity*. s. 1–8. Advances in sociolinguistics. London: Continuum.
- O'Rourke, Bernadette, Pujolar, Joan & Ramallo, Fernando 2015: New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. – *International Journal of the Sociology of Language* 2015 (231) s. 1–20. – <https://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2015.2015.issue-231/ijsl-2014-0029/ijsl-2014-0029.xml?format=INT> 18.7.2017.
- Palander, Marjatta 2011: *Itä- ja eteläsuomalaisten murrekäsitykset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Paunonen, Heikki 2009: Suomalaisen sociolinguistiikan ja kielisosiologian näkymiä. – *Virittäjä* (4) s. 557–570.
- Pavlenko, Aneta 2007: Autobiographic narratives as data in applied linguistics. – *Applied Linguistics* 28 (2) s. 163–188. – <https://doi.org/10.1093/applin/amm008> 18.7.2017.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge, Adrian 2004: Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. – Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (toim.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. s. 1–32. Bilingual education and bilingualism 45. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*. s. 155–177. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Pietikäinen, Sari 2010: Mitä kaikkea monikielisyys tarkoittaa? Kokemuksia pohjoisen kielellisestä monimuotoisuudesta. – Suvi Stolt, Matti Lehtihalmes, Sirpa Tarvainen & Kaisa Launonen (toim.), *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet: puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 25.–26.3.2010*.

- s. 8–20. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Pietikäinen, Sari, Dufva, Hannele & Laihiala-Kankainen, Sirkka 2002: Kieli, kulttuuri ja identiteetti - ääniä Suomenniemeltä. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. s. 9–18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pietikäinen, Sari, Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja 2010: Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. – *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (2) s. 17–30. – <https://journal.fi/afinla/article/view/3873> 18.7.2017.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo, Irina & Vaattovaara, Johanna 2016: Oppia ikä kaikki. – Irina Piippo, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen (toim.), *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. s. 204–240. Helsinki: Art House.
- Polkinghorne, Donald E. 1995: Narrative configuration in qualitative analysis. – J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.), *Life history and narrative*. s. 5–24. Qualitative studies series 1. London: Falmer Press.
- Preston, Dennis R. 1989: *Perceptual dialectology: nonlinguists' views of areal linguistics*. Topics in sociolinguistics 7. Dordrecht: Foris Publications.
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä: ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, Sari, Rynkänen, Tatjana, Tarnanen, Mirja & Hoffman, David 2013: Venäjänkieliset IT-alan asiantuntijat työyhteisöissä - monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Raunionmaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation*. s. 77–102. AFinLAn vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 71. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Real language series. New York: Longman.
- Räsänen, Eila 1988: *Lapsuuden separaatiokokemusten vaikutus aikuisiän psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin: psykososiaalinen tutkimus sotalapsiseparaation myöhäisvaikutuksista*. Väitöskirja. Kuopion yliopiston lastenpsykiatrian yksikkö.
- Riionheimo, Helka 2013: Johdannoksi: ensikielen attritiosta. – Kimmo Granqvist & Päivi Rainó (toim.), *Rapautuva kieli: kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta*. s. 11–36. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1404. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rossi, Paula 2006a: Finskspråkiga krigsbarn till svenska hem: att lära sig svenska genom direktkontakt under ovanliga förhållanden. – *Siirtolaisuus* 33 (4) s. 7–12.
- Rossi, Paula 2006b: Krigsbarn – tvångssvenska eller ej? – Veikko Muittari & Matti Rahkonen (toim.), *Svenskan i Finland* 9. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen julkaisuja 1. s.224–232. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Saastamoinen, Mikko 2006: Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. – Pertti Rautio & Mikko Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. s. 170–180. Tampere: Tampere University Press.
- Sahradyan, Sonya 2015: Miten maahanmuuttajat oppivat suomea formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen kautta? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.9.2015. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/46816> 18.7.2017.
- Salminen, Heikki 2007: *Lappu kaulassa yli Pohjanlahden: suomalaisten sotalasten historia*. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Salovaara, Johanna 2012: *"Olen kaksikielinen. I'm bilingual." Tapaustutkimus suomalais-englantilaisten oppilaiden kieli-identiteetistä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Sandelin Benkö, Singa, Santavirta, Nina, Mattsson, Barbara, Keinänen, Merja & Järventausta, Silja 2006: Lapsi myrskyn silmässä – sotalapsi silloin ja nyt. Suomen lähihistorian avaamaton lehti. – *Historiallinen aikakauskirja* 104 (2) s. 181–184.
- Santavirta, Nina & Santavirta, Torsten 2014: Child protection and adult depression: Evaluating the long-term consequences of evacuating children to foster care during World War II. – *Health Economics* 23 (3) s. 253–267. – <https://doi.org/10.1002/hec.2913> 18.7.2017.
- Santavirta, Torsten 2010: *How large are the effects from temporary changes in family environment: Evidence from a child-evacuation program during WW II*. Discussion paper 305. Helsinki: Helsinki Center of Economic Research. – <http://hdl.handle.net/10138/17482> 18.7.2017.
- Saville-Troike, Muriel 2003: *The ethnography of communication: an introduction*. 3. painos. Language in society 3. Malden: Blackwell.

- Savolainen, Ulla 2015: *Muisteltu ja kirjoitettu evakkomatka: tutkimus evakkolapsuuden muistelukerronnan poetiikasta*. Väitöskirja. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Sintonen, Teppo 1999: *Eninen identiteetti ja narratiivisuus: Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. *Linguistica & philologica* -sarja. Helsinki: Gaudeamus.
- Smeds, Astrid Marie-Louise 2000: *Finska krigsbarns minnesbilder av språkväxlingar i olika kontext*. Lisensiaatintyö. Åbo Akademi.
- Smith, Brett & Sparkes, Andrew C. 2008: Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. – *Qualitative Research* 8 (1) s. 5–35.
- Soudunsaari, Nadja 2014: *"Piti tehdä niin kuin fröken käski." Suomalaisen sotilaskoulumuistoja ruotsissa vuosina 1939–1945 sekä kotiinpaluun jälkeen Suomessa*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen laitos.
- Squire, Corinne 2008: Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. – Molly Andrews, Corinne Squire & Maria Tamboukou (toim.), *Doing narrative research*. s. 41–63. London: SAGE.
- Stake, Robert E. 2006: *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Straszer, Boglárka 2010: "Unkarilaisuus tekee minusta persoonallisen": pohdintoja toisen sukupolven suomenunkarilaisten kieli-identiteetistä. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. s. 193–216. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2011: *"Ungerska för rötternas skull": språkval och identitet bland andragenerationens ungrare i Sverige och Finland*. Väitöskirja. Uppsala University Library.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna & Lomaa, Sirkku 2012: Dealing with increasing linguistic diversity in schools - the Finnish example. - Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Virkkula (toim.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. s. 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tandefelt, Marika 1988: *Mellan två språk: en fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland*. Väitöskirja. Uppsala universitet.
- Taylor, Stephanie 2010: *Narratives of identity and place*. Hove: Routledge.
- Taylor, Stephanie & Littleton, Karen 2006: Biographies in talk: a narrative-discursive research approach. – *Qualitative Sociology Review* II (1) s. 22–38. - <http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume3/abstracts.php#art2> 18.7.2017.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvaara, Johanna 2005: Johdanto. – Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Urpelainen, Meiju-Maria 2012: *Språklig och nationell identitet: Finska krigsbarn i Sverige*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Vaarakallio, Sampo 2015: *Ruotsin ulkoministeri: Otimme 70 000 suomalaista sotilasta – Suomen kannattaisi muistaa historiansa*. Yle uutiset 4.9.2015. - <https://yle.fi/uutiset/3-8281927> 31.7.2017.
- Vehkanen, Marjut 2015: *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraina kielenä –oppikirjat vuosina 1866–1953*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Verkuyten, Maykel 2005: *The social psychology of ethnic identity*. European monographs in social psychology. Hove: Psychology Press.
- Viitala, Mikko 2015: *Kieli-identiteetin rakentuminen elämänsä aikana: Tapaustutkimus erään suomalaisen miehen tähänastisesta kielellisestä kehityksestä*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Virtala, Irene 2004: *Tystnaden talar. Om finländska krigsbarn i skönlitteraturen*. Web Reports 5. Siirtolaisuusinstituutti. - <http://www.migrationinstitute.fi/fi/webreport-5/tystnaden-talar> 18.7.2017.
- Virtanen, Aija 2011: Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä: mediakeskusteluiden ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – *Puhe ja kieli* 31 (4), s. 153–172.

LIITE 1: Litterointimerkinnät

.	tauco puheessa
,	puheen rytmittäminen, lyhyt tauco
laus-	kesken jäänyt sana tai lause
[]	päällekkäin menevä puhe
(nauraa)	nonverbaalinen toiminta
[- -]	pois jätetty osio
[[]]	tarkentava tekstin ulkopuolinen huomio

LIITE 2: Tutkimuslupalomake

SOTALASTEN KIELELLISET KOKEMUKSET -TUTKIMUS

Pyydän Teitä osallistujaksi Sotalasten kielelliset kokemukset -tutkimukseeni, joka raportoidaan suomen kielen maisterintutkielmana Jyväskylän yliopistoon. **Kiitos tutkimustani kohtaan osoittamastanne kiinnostuksesta!**

Tutkimukseni käsittelee sotalasten kielisiin liittyviä kokemuksia ja muistoja. Tutkin esimerkiksi sitä, miten sotalasten kokemukset ovat vaikuttaneet heidän kielitaitoonsa ja kielten oppimiseen. On myös mielenkiintoista tietää, mitkä kielet (esim. suomi, ruotsi) ovat olleet sotalapsille tärkeitä elämän varrella ja miksi. Kaikki vastaukset ovat arvokkaita. Työtäni ohjaa suomen kielen professori Minna Suni Jyväskylän yliopistosta.

Osallistujalle kerrotaan, milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään. Tutkimuksen tekijä käsittelee tutkimusaineistoa eettisesti ja vastuullisesti tutkimuksen ajan. Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei ilmene julkaistavasta tutkimusraportista.

Tutkimuksen osallistujalla on oikeus päättää, antaako hän luvan aineiston tallentamiseen Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS, <http://www.finlit.fi/>) arkistoon. Jos lupa annetaan, aineisto tallennetaan arkistoon **tutkimukseen osallistujan nimellä**. Jatkotutkimusten tekijät saavat tietää osallistujan henkilöllisyyden, mutta osallistujan henkilötiedot eivät kuitenkaan tule ilmi julkaistavissa tutkimuksissa. Tutkimuksen osallistujalla on oikeus päättää, miten arkistoon tallennettua aineistoa saa käyttää.

Jos osallistuja ei anna lupaa aineiston tallentamiseksi SKS:n arkistoon, tutkimusaineisto tuhoetaan tämän tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksen osallistujalla on halutessaan mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa syytä ilmoittamatta.

Löydätte alapuolelta suostumuslomakkeen tutkimukseni osallistujaksi. Voitte tutustua siihen jo etukäteen ennen haastattelua, ja minä tuon täytettävät versiot tulostettuna haastattelutilanteeseen. Haastattelu kestää noin 1–1,5 tuntia.

Kiitos vielä tutkimukseeni osallistumisesta, vastauksenne on minulle arvokas! Otattehan minuun yhteyttä rohkeasti, jos haluatte lisätietoa tutkimuksestani. Nähdään haastattelussa!

Ystävällisin terveisin,

Tutkija HuK Erja Kyckling

yhteystiedot:
sähköpostiosoite: erja.p.kyckling@student.jyu.fi

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAKSI**Maisterintutkielman alustava nimi:** *Sotalasten kielelliset kokemukset***Tutkimuksen suorituspaikka:** Jyväskylän yliopisto, kielten laitos**Tutkimuksen tekijä:** HuK Erja Kyckling (erja.p.kyckling@student.jyu.fi)**Tutkimuksen ohjaaja:** suomen kielen professori Minna Suni, Jyväskylän yliopisto
(minna.suni@jyu.fi)**Aineistonkeruun ajankohta:** 2015–2016Osallistun tutkimukseen *Sotalasten kielelliset kokemukset*.Lomakkeen täyttöohje: Olkaa hyvä ja täyttäkää **kaikki** Teille sopivat vaihtoehdot.

1. Suostun siihen, että haastatteluni

 ääninauhoitetaan.

2. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää

 tieteellisissä tutkielmissa ja julkaisuissa. tieteellisissä esitelmissä. opetus- ja koulutustilanteissa.

3. Suostun siihen, että minua koskeva aineisto

 tallennetaan Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistoon **minun nimelläni**.

Vastatkaa kohtaan 4. vain, jos suostutte Teitä koskevan aineiston tallentamiseen SKS:n arkistoon. Valitkaa vain toinen vaihtoehdoista.

4. SKS:n arkistoon tallennettua, minua koskevaa aineistoa saa käyttää

 SKS:n kaikissa tutkimuksissa. vain luvanvaraisesti tieteellisissä tutkimuksissa.

Aika ja paikka:

Allekirjoitus ja nimen selvennys:

LIITE 3: Haastattelurunko

Maisteriseminaari syksy 2015/ohjaaja: Minna Suni
Erja Kyckling
9.12.2015

Sotalapsikokemukset kielellisen elämäkerran ja identiteetin lähtökohtana Haastattelurunko

Nauhoituksen alkuun SKS:n arkiston vaatimukset:

- "Puhu äänitteen alkuun haastattelu-aika ja -paikka ja haastattelijan ja haastateltavan henkilötiedot sekä kysy haastateltavalta suostumus siihen, että aineisto arkistoidaan myös hänen nimellään arkistoon tutkimuskäyttöön."
- äänitysaika ja -paikka
- äänittäjän (äänittäjien) nimi
- kertojan (kertojien) nimi, syntymäaika ja -paikka
- käyttörajoitukset, jos niitä on
- tieto, mihin tarkoitukseen haastattelu on tehty, minne aineisto tallennetaan ja miten se on käytettävissä
- <http://www.finlit.fi/fi/arkisto-ja-kirjastopalvelut/hankinta-ja-kokoelmapolitiikka/luovutukset/arkistoaineiston-luovutus-ja#.VI23wvnhDIU>
- http://www.finlit.fi/fi/arkisto-ja-kirjastopalvelut/hankinta-ja-kokoelmapolitiikka/luovutukset/arkistoaineiston-luovutus-j-0#.VI231_nhDIV

Taustatiedot:

- sotalapseksi lähettämistä ja ikä Suomeen palatessa
- Kauan olit sotalapsena?
- äidinkieli/-kielet, muut osatut kielet
- Miltä (murre)alueelta lähdit sotalapseksi, olitko yksikielinen lähtiessäsi? Onko murre palautunut ja koetko puhuvasi samalla tavalla kuin muu perheesi?
- Osasitko lukea sotalapseksi lähtiessä?
- asuinpaikka, koulutus, ammatti (*Ovatko tärkeitä?*)

Sotalapsikokemukset:

- (Kerro sotalapseksi lähettamisestä. Miltä tuntui lähteä? Millaisia muistoja sinulla on tuosta ajasta?)
- Kerro siitä, kun saavuit sotalapseksi vieraaseen ympäristöön.
 - Kerro saapumisestasi uuteen maahan. Mitä muistat ensimmäisistä päivistä? Miltä tuntui kuulla vierasta kieltä?
 - Millainen oli sijaisperheesi? (*Tarkkailen, miten itse puhuvat, esim. "kasvattiperhe" tms. sekä uusien vanhempien että sisarusten suhteen.*)
 - (Miten sotalapsiin suhtauduttiin ja miltä se tuntui?)
- Kerro uuden kielen oppimisesta ja käyttämisestä.
 - Kerro kielen vaihtamisesta: mitä muistat siitä? Missä vaiheessa huomasit vaihtaneesi kieltä tai oppineesi uutta kieltä? Kerro niistä tilanteista, joissa ensimmäisiä kertoja tajusit puhuvasi uutta kieltä.
 - Millaista oli oppia uutta kieltä? Miten opit uutta kieltä? Miltä se tuntui?
 - Muistatko jonkin erityisen hetken uuden kielen oppimisesta?
 - Millä kielellä leikit sotalapsena ja kenen kanssa?
 - Miten koulunkäynti sujui vieraalla kielellä?

- Muistatko jotain yksittäisiä asioita ruotsiksi, esimerkiksi lauluja tai rukouksia?
- Huomasitko uudessa kielessä (esim. ruotsissa) jotakin tuttua, esimerkiksi vertailitko kieltä suomen kielen kanssa?
- Kerro kommunikoinnista ja uuden kielen oppimisesta sijaisperheessä.
 - Miten kommunikoit sijaisperheesi kanssa (esim. elekieli, suomen sanasto)? Miten esimerkiksi sijaisvanhempasi äänsivät nimesi?
 - Mitä kieliä sijaisperheessä puhuttiin? Mitä kieliä sai tai piti puhua? Millainen asenne sijaisperheellä oli kielenoppimista kohtaan?
 - *(keskusteluun vinkiksi: Marjut Vehkanen (väitöskirja): sotalasten ruots. vanhemmille keskusteluoppaat)*
 - Miten uusi perheesi suhtautui suomen kieleesi?
 - Miltä tuntui olla suomen kielen puhuja ruotsalaisessa perheessä?
- Kerro, mitä tapahtui suomen kielen taidollesi sotalapsena ollessa.
 - Voitko käyttää suomea ollenkaan, kenen kanssa? Piditkö yhteyttä Suomeen ja miten? Oliko sinulla sisaruksia myös sotalapsena samassa maassa?
 - Muistatko jonkin erityisen hetken suomen kielen unohtamisesta? Milloin ymmärsit unohtaneesi suomen kielen?
 - Miltä tuntui, kun suomea ei ymmärretty ympärillä?

Elämä Suomeen-paluun jälkeen:

- (Kerro ajasta, kun palasit takaisin Suomeen. Millaista oli palata Suomeen, miltä se tuntui? Miten ilmaisit tunteitasi?)
- Kerro, mitä tapahtui suomen kielelle palattuasi Suomeen.
 - Miten suomi sujui, kun palasit takaisin Suomeen? Miltä se tuntui?
 - Miten koulunkäynti sujui? Missä iässä opit lukemaan ja kirjoittamaan (ja jos esim. Ruotsissa, niin miten se vaikutti Suomeen palattuasi)?
 - Kerro, miten perheesi suhtautui kielenkäyttöösi tai kielitaitoosi palattuasi Suomeen. Miltä se tuntui? Entä miten suhtautuivat kaverit, naapurit jne.?
- Kerro, mitä tapahtui sotalapsena oppimallesi kielelle palattuasi Suomeen.
 - Mitä uudessa maassa oppimallesi kielelle tapahtui, kun palasit Suomeen? Saiko sitä puhua? Kenen kanssa ylläpidit oppimaasi kieltä? Miltä se tuntui?
 - Missä vaiheessa huomasit, ettet enää pysty puhumaan sotalapsena oppimaasi kieltä?
 - Onko sinulla joitakin erityisiä muistoja kielten osaamisesta tai unohtamisesta palattuasi Suomeen?
- Kerro suhteestasi sijaisperheeseesi palattuasi Suomeen.
 - Oletko käynyt maassa, jonne sinut lähetettiin, (esim. Ruotsissa) Suomeen-paluun jälkeen?
 - Oletko tavannut sijaisperhettäsi, kuinka paljon? Miltä se tuntuu? Oletteko käsitelleet sotalapsiajan tapahtumia yhdessä? Millä kielellä kommunikoitte?

Identifioituminen

- Kerro suhtautumisestasi osaamiisi kieliin (esim. suomi ja ruotsi).
 - Minkä kielen koet äidinkieleksesi? Miksi?
 - Ovatko kielet sinulle tärkeitä? Miksi?
 - Mitä suomen kieli ja ruotsin kieli merkitsevät sinulle? Esim. ovatko ne sinulle yhtä tärkeitä, käytätkö niitä eri tilanteissa tai näetkö ne jotenkin eri tavalla?
 - Millaisissa tilanteissa suomen kieli/esim. ruotsin kieli tuntuu tärkeältä? Millaisissa kaukaiselta?
 - Miten suhtautuminen kieliin (esim. suomeen ja ruotsiin) on muuttunut elämäsi aikana? Miksi?
 - Jos jokin kieli unohtunut jossain vaiheessa: Koetko, että suomen/ruotsin kielen unohtaminen on jotenkin vaikuttanut sinuun? Onko kielen unohtamisella ollut sinulle merkitystä, miksi/miksi ei?

- Tunnetko olevasi erilainen ihminen, kun puhut suomea tai kun puhut ruotsia? Tunsitko jossain vaiheessa, että (esim. ruotsi) on vahvempi kuin suomi?
- Kerro tunteista, joita oleskelumaasi kielen (esim. ruotsin) kuuleminen aiheuttaa sinussa, esimerkiksi tv:ssä, radiossa.
- Kerro suhteestasi Suomeen ja oleskelumaahasi (esim. Ruotsiin).
 - Mitä maata pidät kotimaanasi?
 - Tunnetko olevasi esim. suomalainen, ruotsalainen, suomenruotsalainen? Ovatko ajatuksesi muuttuneet jotenkin elämäsi aikana, miten ja miksi? Millaisissa tilanteissa tunnet olevasi esim. ruotsalainen? Oletko joskus kokenut olevasi esim. ruotsalainen?
 - Mitä suomalaisuus/ruotsalaisuus merkitsee sinulle?
- Kerro itsestäsi sotalapsena.
 - Ajatteletko itseäsi sotalapsena? Ovatko sotalapsikokemukset vaikuttaneet elämääsi ja miten?
 - Onko sotalapsikokemusten merkitys muuttunut jotenkin elämäsi aikana?
 - (Oletko toiminut sotalapsiyhdistyksessä, miksi ja miten?)

Kielielämäkerta ja kielitaito:

- Kerro osaamistasi kielistä tällä hetkellä.
 - Mitä kieliä osaat tällä hetkellä ja minkä verran?
 - Missä olet oppinut kieliä?
 - Mitä kieliä käytät arjessasi ja kenen kanssa?
 - Mitä hyötyä tai haittaa on ollut kielten (esim. ruotsin) osaamisesta?
- Kerro, miten kielitaitosi on muuttunut elämäsi aikana.
 - Mikä oli kielitaitosi sotalapseksi lähtiessä, mikä palatessa, mikä nyt?
 - Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kielitaitosi?
 - Jos haastateltava osaa edelleen oleskelumaan kieltä: mitä luulet, miksi (esim. ruotsin) kielitaitosi säilyi?
 - Jos haastateltava on opetellut oleskelumaan kielen uudelleen: miten opettelit uudestaan, miksi? Millaista kielen uudelleen aktivoiminen oli?
 - Jos haastateltava ei osaa enää oleskelumaan kieltä: mitä luulet, miksi (esim. ruotsin) kielitaitosi hävisi?
 - Onko sinulla ollut kielellisiä vaikeuksia elämäsi aikana? Millaisia?
- Kerro yleisesti kiinnostuksestasi kieliä ja niiden oppimista kohtaan.
 - Oletko ollut motivoitunut oppimaan uusia kieliä?
 - Missä olet oppinut kieliä ja miten? Kenen kanssa?
 - Millaista kielten oppiminen on ollut?

Lopetus

- Mitä muuta haluaisit aiheesta sanoa?
- Onko sinulla kysyttävää?