

PIKKU-SUOMI, JOSSA SAA LEIKKIÄ JA LEVÄHTÄÄ

Madridin Suomi-koululaisten ja heidän vanhempiensa ajatuksia
Suomi-koulusta ja kulttuuri-identiteetistä

Elsa Hagelberg

Opinnäytetyö, syksy 2014

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön
suuntautumisvaihtoehto

Sosionomi (AMK) +

kirkon nuorisotyönohjaajan

virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Hagelberg, Elsa. Pikku-Suomi, jossa saa leikkiä ja levähtää. Madridin Suomi-koululaisten ja heidän vanhempiansa ajatuksia Suomi-koulusta ja kulttuuri-identiteetistä. Kauniainen, syksy 2014, 83 s., 2 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä Kauniainen. Sosiaalialan koulutusohjelma, Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + kirkon nuorisotyönohjaajan virkakelpoisuus.

Tämän opinnäytetyön tavoitteina oli tutkia millainen merkitys Madridin Suomi-koululla on sen oppilaiden ja heidän vanhempiansa kulttuuri-identiteetille, sekä selvittää mitä kehittämisideoita ja odotuksia heillä oli Suomi-koulua kohtaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli inspiroida Madridin Suomi-koulua kehittämään toimintaa ja syventää ymmärrystä kaksikulttuuristen kouluikäisten lasten erityispiirteistä.

Tutkimus toteutettiin yksilöhaastatteluina, joihin osallistui sekä isojen ryhmän oppilaita että kaikkien ryhmien oppilaiden vanhempia. Osa kohderyhmästä eli espanjalais-suomalaisessa perheessä ja osa täysin suomalaisessa perheessä. Keskeisimmiksi teoreettisiksi lähtökohdiksi tulosten pohjalta nousivat ulkosuomalaistyö, kaksikulttuurisuus, kouluikäiset lapset, sekä toimiva oppimisympäristö.

Haastattelujen perusteella lapsille oli mieluisinta aktiviteetit, joissa saa itse toimia, liikua, käyttää käsiään ja olla luova. Aikuiset kokivat koulu-elementin tärkeämmäksi kuin lapset. Kaikki haastatellut lapset olivat kaksikulttuurisia ja he kokivat olevansa puoliksi suomalaisia, mutta espanjan kieli oli selvästi vahvempi ja miellyttävämpi käyttää. Täysin suomalaisten perheiden vanhemmat olivat sopeutuneet Espanjaan erinomaisesti. Espanjalaisen kanssa naimisissa olevat suomalaiset kaipasivat yhteyttä muihin suomalaisiin sekä oman että lasten Suomi-identiteetin säilymisen ja vahvistumisen vuoksi. Suomi-koulun rooli oli siinä tärkeä, sillä Madridin ulkosuomalaisyhteisö on verrattain pieni. Tärkeimmät kehittämiskohteet olivat verkostotoiminnan aloittaminen, kommunikaation parantaminen opettajan kanssa, lisä-aktiviteettien lisääminen, sekä vanhempien aktivoiminen.

Asiasanat: kaksikulttuurisuus, kasvatuskumppanuus, kouluikäiset, kouluympäristö, kulttuuri-identiteetti, Suomi-koulut, ulkosuomalaiset, verkostotyö

ABSTRACT

Hagelberg, Elsa.

Little Finland, where you can play and take a break. Madrid's Finnish Saturday School's pupils' and their parents' thoughts about Finnish Saturday School and cultural identity.

83 p., 2 appendices. Language: Finnish. Kauniainen, Autumn 2014.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Christian Youth Work. Degree: Bachelor of Social Services.

The aim of the thesis was to investigate what is the meaning of Madrid's Finnish Saturday School for the cultural identity of its pupils and their parents. Another objective was to find out their expectations and development ideas for the Finnish Saturday School. The purpose was to inspire to develop the procedure and to deepen the comprehension of the special features of bicultural school aged children.

Individual interviews were used to collect data from children of the senior grade and the parents. One part of the target group had a bicultural family and another part had a Finnish family. Considering the results, the most important theoretical topics were expatriate Finns, biculturalism, school aged children, and functional learning environment.

Based on the interviews, the children preferred activities in which they could do things themselves, move around, use their hands and be creative. The parents considered the school elements more important than what the children did. All the interviewed children were bicultural and they felt that they are half Finnish, but also that the Spanish language was clearly stronger and more pleasant to use. The parents of the Finnish families had adapted well to Spain. Those Finns who were married to a Spaniard, felt that they needed the contact to other Finns in order to maintain and strengthen their own and their children's Finnish identity. The Finnish Saturday School was an important part of it, because the community of expatriate Finns in Madrid is relatively small. The development areas that most needed attention were starting network cooperation, improving the communication with the teacher, having extra activities, and activating the parents.

Keywords: biculturalism, educational partnership, school aged, school environment, cultural identity, Finnish Saturday Schools, expatriate Finns, network

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 ULKOSUOMALAISUUS	6
2.1 Siirtolaisuus.....	6
2.2 Ulkosuomalaistyö Madridissa.....	7
2.3 Suomi-koulut.....	9
3 MONIKULTTUURISET ELINOLOT	12
3.1 Kulttuuri-identiteetti.....	12
3.2 Kaksikulttuurinen perhe	16
3.3 Kolmas kulttuuri ja kolmannen kulttuurin lapset.....	17
3.4 Monikulttuurinen Espanja.....	19
4 KOULUIKÄISET LAPSET.....	21
4.1 Keskilapsuuden erityispiirteitä.....	21
4.2 Oppiminen.....	24
5 TOIMIVA OPPIMISYMPÄRISTÖ	27
5.1 Hyvän koulun tunnusmerkkejä	27
5.2 Kasvatuskumppanuus.....	28
5.3 Paikalliset verkostot	30
6 SUHDE AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN	33
7 METODOLOGISET VALINNAT	35
7.1 Menetelmänä laadullinen tutkimus	35
7.2 Aineistonkeruu teemahaastatteluilla	36
7.3 Aineistoin analysointi teemoittain	37
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
8.1 Tutkimuskysymykset	39
8.2 Prosessin kuvaus	39

8.3 Haastattelujen kerääminen	40
9 TUTKIMUSTULOKSET	42
9.1 Eri väylien kautta Suomi-koululle	42
9.2 Espanjaa ja suomea sekaisin	43
9.3 Suomenkieli kehittyi ja kulttuurinen itsetunto kohoaa.....	45
9.4 Suomalaisten yhteisö on vanhemmille voimavara.....	49
9.5 Maahanmuuttaja vai espanjalais-suomalainen.....	51
9.6 Tärkeintä Suomi-koulussa kaverit, leikkiminen ja opettaja.....	54
9.7 Kehittämisideoita	56
10 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	61
10.1 Yhteenveto	61
10.2 Kehittämisideoiden konkretisointi	65
10.3 Seurakunta osaksi lasten elämää ja kulttuurikasvatusta.....	71
11 POHDINTA	73
11.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	73
11.2 Ammatillinen kasvu ja loppuarviointi.....	75
LÄHTEET.....	78
LIITE 1: Teemahaastattelurungot apukysymyksineen	81
LIITE 2: Lupakirje	83

1 JOHDANTO

Suomesta on jo vuosisatojen ajan lähtenyt lähes katkeamaton siirtolaisvirta ulkomaille. Lähtijämäärät ja kohdemaat ovat vaihdelleet tilanteen ja aikakauden mukaan. Joillekin seuduille on kuitenkin muodostunut huomattavia suomalaissiirtokuntia. Espanja on yksi niistä maista, joka vetää suomalaisia puoleensa vuodesta toiseen. Maassa on merkittävä määrä suomalaisia, jotka ovat muuttaneet sinne paremman elämän toivossa joko pysyvästi tai väliaikaisesti. Ulkosuomalaistyö tavoittelee verkostollaan suomalaisia ympäri maailmaa ja pyrkii toiminnallaan tukemaan heidän kulttuurillista identiteettiään ja suomalaisuuttaan. (Kirkko ja ulkosuomalaiset i.a..) Tutkin opinnäytetyössäni Espanjan pääkaupungissa Madridissa asuvien, Suomi-koulua käyvien oppilaiden ja heidän vanhempiansa ajatuksia omasta kulttuuri-identiteetistään ja siitä millainen merkitys Suomi-koululla on siihen. Heidän kokemuksiaan kuunnellen kokoan myös yhteen ideoita toiminnan kehittämiseksi, jotta se palvelisi kävijöitä parhaalla mahdollisella tavalla.

Vaikka siirtolaisuus on vanha ilmiö, on kaksikulttuurisuus teemana ajankohtainen. Ihmisten liikkuvuuden vuoksi kansallisuudet sekoittuvat keskenään, jolloin kulttuurilliset rajat hälvenevät ja yhä useammalla vastaantulijalla on monikulttuurinen tausta. Kuitenkin useimmilla on tarve tuntea kuuluvansa johonkin ja omien juurten tunteminen on osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Sen vuoksi ihmisläheisillä aloilla työskentelevien on osattava vastata kaksikulttuuristen ihmisten erityistarpeisiin niin meillä kuin muualla, sekä pyrkiä kannustamaan vahvan kulttuuri-identiteetin tavoittelemiseen. Tämä tutkimus auttaa syventämään etenkin kaksikulttuuristen lasten ja perheiden parissa työskentelevien osaamista ja antaa näin valmiuksia toimia sillä kentällä paremmin.

Ulkosuomalaisten kulttuuri-identiteettiin liittyviä tutkimuksia on vain vähän, vaikka Suomeen tulleiden maahanmuuttajien hyvinvoinnin edistämistä on tutkittu paljonkin. Madridin Suomi-koululle ei myöskään ole ennen tehty tutkimuksia eikä kehittämishankkeita, joten kehittämiselle on tarvetta. Lasten mielipiteitä ei usein ehditä kunnolla kuuntelemaan tai huomioimaan, joten lapsilähtöinen tutkimus on tarpeen. Näin toimintaa voidaan kehittää enemmän asiakaslähtöiseen suuntaan, mikä tukee koko perhettä.

2 ULKOSUOMALAISUUS

2.1 Siirtolaisuus

Suomesta lähteneellä siirtolaisella, eli ulkosuomalaisella, tarkoitetaan Suomen ulkopuolella asuvaa suomalaista, joka on muuttanut ulkomaille työn, opiskelun tai perheen takia. Siirtolaisuuden taustalla on aina ollut toive uudesta ja paremmasta elämästä kotimaan ulkopuolella. Siirto toiseen maahan on yleensä ollut enemmän tai vähemmän pysyvä, mutta nykyään siirtolaiseksi määritellään henkilö, joka on aikeissa asua ulkomailta vähintään yhden vuoden. (Helander 2005, 7.)

Suomalaiset siirtolaiset ovat löytäneet tiensä yli kolmeenkymmeneen maahan, joista aikojen saatossa suosituimpia ovat olleet Ruotsi, Kanada, USA, Australia ja Saksa. Ensimmäinen suuri muuttoaalto oli 1800-luvun lopulla ja toinen 1950–1970 -luvulla. Aikaisemmin siirtolaisuus tapahtui lähes poikkeuksetta pysyvän työn takia, mutta muutama vuosikymmen sitten alkoi yleistyä tapa lähteä ulkomaille töihin vain määräajaksi, palata sitten Suomeen ja lähteä kenties myöhemmin uudestaan pois Suomesra johonkin toiseen maahan. Näitä maasta maahan muuttavia siirtolaisia on alettu kutsua *uussiirtolaisiksi*. Vaikka siirtolaisella olisi tarkoitus asua tietyssä maassa vain lyhyt määräaika, liittyy tilanteeseen samankaltainen sopeutumisprosessi, kuin jos hän olisi aikeissa asettua uuteen maahan pysyvästi. (Helander 2005, 7–9.)

Uussiirtolaiset voidaan jakaa kolmeen ryhmään sen perusteella, minkä luontoista ja minkä kestoista heidän oleskelunsa ulkomailla on. *Vaihtuvat* siirtolaiset ovat ne työntekijät, jotka aikovat työskennellä kohdemaassa vain lyhyen määräajan, esimerkiksi työharjoittelun tai työkomennuksen puitteissa. Näissä tapauksissa myös alle vuoden ajan maassa oleskelevia voidaan kutsua siirtolaisiksi. Usein vaihtuville siirtolaisille on tyyppillistä nimensä mukaisesti suuri vaihtuvuus. Heidän siteensä senhetkiseen maahan ei välttämättä ole erityisen vahva. (Helander 2005, 9–10.)

Pitkäaikaisiin siirtolaisiin sen sijaan kuuluvat henkilöt, jotka ovat avioituneet kohde- maan kansalaisen kanssa ja jotka ovat asettuneet sen myötä uuteen maahan pysyvästi. Nekin, joiden avioliitto on purkautunut avioeron tai kuoleman seurauksena, kuuluvat tähän ryhmään, mikäli he ovat jääneet ulkomaille siitä huolimatta. Pitkäaikaisiin siirtolaisiin kuuluvat myös ne henkilöt, jotka ovat muuttaneet työn perässä ulkomaille pysy-

västi. Syynä voi olla joko alun perin vakituinen työsuhde, tai määräaikainen työsuhde, jota on kerta toisensa jälkeen uusittu. Kolmas ryhmä ovat *eläköityvät* siirtolaiset, johon kuuluvat ne henkilöt, jotka ovat solmineet työsuhteen lähellä eläkeikää tai jotka ovat menneet naimisiin kyseisen maan kansalaisen kanssa ja jääneet ulkomaille myös eläkkeelle siirtymisen jälkeen. (Helander 2005, 10–12.)

Ulkosuomalaisille vertaistuki on usein tärkeää. Näissä ulkosuomalaisten yhteisöissä, joita kutsutaan myös expatriaatti- tai paimentolaisyhteisöiksi, samankieliset siirtolaiset saavat levätä, puhua tuttua kieltä ja purkaa tuntemuksiaan elämäntilanteestaan. Uuteen maahan muutto vaatii ennakkoluulottomuutta, sensitiivisyyttä, tiedonhalua ja avoimuutta, mikä väsyttää pidemmän päälle. Siksi ulkosuomalaiset, samoin kuin minkä tahansa maan siirtolaiset, kokevat ympäri maailmaa tärkeäksi saada pitää taukoa kuormittavasta sopeutumisvaiheesta. Myös ne ulkosuomalaiset, jotka eivät alun perin olisi halunneet viettää aikaa omanmaalaisten kanssa, hakeutuvat helposti heidän pariinsa kun väsymys ja turhautuminen käyvät ylivoimaisiksi. (Junkkari & Junkkari 2003, 75–79.)

Siirtolaisvanhempien lapset kokevat ulkomailla asumisen eri tavoin. Kokemuksen luonteeseen vaikuttaa ensinnäkin se syy, jonka vuoksi perhe on alun perin lähtenyt ulkomaille. Syy on voinut olla avioituminen, työpaikka, lähetystyö, tai vaikka vaikeasta elämäntilanteesta pakeneminen. Toiseksi kokemukseen vaikuttaa kohdemaan ulkosuomalaisyhteisön luonne. Kullakin yhteisöllä on oma toimintakulttuurinsa, joten yhteisö vaikuttaa monilta osin siihen, miten ulkosuomalaiset suhtautuvat omaan suomalaisuuteensa. Joissain yhteisöissä ulkosuomalaiset edustavat korostetusti Suomea, toisissa he elävät suomalaisen kulttuurin ja kohdemaan kulttuurin välimaastossa, ja toisissa yrittävät integroitua kohdemaan kulttuuriin mahdollisimman intensiivisesti. (Tikka 2004, 18.) Alueilla, joilla on vain vähän suomalaisia, voi oma suomalaisuuden tunne hälventyä tai jopa hyljälleen unohtua, mikäli vertaistukea ei ole saatavilla omalla alueella.

2.2 Ulkosuomalaistyö Madridissa

Yksi suurimmista ulkosuomalaisia yhteen kokoavista tahoista on **Kirkon Ulkosuomalaistyö** ja suomalaiset seurakunnat maailmalla. Madridissa toimii myös suomalainen seurakunta, jossa ei kuitenkaan ole omia vakituisesti läsnä olevia työntekijöitä. Kirkon Ulkosuomalaistyötä on tehty vuodesta 1929 lähtien ja sen tarkoituksena on muun muassa kristillisen identiteetin tukeminen monikulttuurisessa ympäristössä, tarjota mahdolli-

suus kirkollisiin toimituksiin suomenkielellä, auttaa kriisitilanteissa, sekä vaalia suomalaista kulttuuria ja kristillisyyttä ulkosuomalaisten kesellä. (Kirkko ja ulkosuomalaiset i.a.)

Kirkon toiminta ei kata ainoastaan hengelliseen elämään liittyviä tarpeita, vaan sen yhteydessä on paljon erilaista toimintaa, kuten kulttuuritapahtumia, luentoja, juhlia ja kirjasto. Siitä huolimatta nimenomaan kristillinen yhteisö koetaan usein tärkeäksi. Usein ulkomailla asuessa arki ja pyhät sekoittuvat toisiinsa. Kaikki on uutta ja erilaista, eikä kosketuspintaa totuttuihin rutiineihin välttämättä löydy. Tällöin materialismi ja kuluttaminen voivat viedä suuren osan ajasta, mikäli kestävä arvopohjaa ei ulkomailla ollessa ole. Lapsiperheiden kannalta kristillinen yhteys on joskus korostuneen tärkeää, sillä paikallisissa kouluissa ei välttämättä ole uskonnonopetusta lainkaan. Tällöin vastuu kristillisestä kasvatuksesta jää kokonaan vanhempien vastuulle. Vanhemmille on usein tärkeää, että lapset oppivat kristillistä tapakulttuuria, vaikka eivät uskoisikaan Jumalaan. Perheet toivovat yleisesti ottaen kirkolta enemmän tukea erityisesti juuri lasten ja nuorten toimintaan. Esimerkiksi ulkosuomalaisten rippikoulutyön toivotaan kehittyvän entisestään. (Helander 2005, 17; Junkkari & Junkkari 2003, 77.)

Suomi-Seura ry on etu-, asiantuntija- ja palvelujärjestö, joka toimii tulevia, nykyisiä ja entisiä ulkosuomalaisia varten. Yhdistys perustettiin noin kymmenen vuotta Suomen itsenäistymisen jälkeen toimimaan yhdyssiteenä ulkomaille muuttaneiden suomalaisten ja Suomen välillä. Uskottiin, että inhimilliset – ja kulttuuriset siteet, muisto ja kaipaus omaan kotimaahan säilyvät aina. Nykyään yhdistyksen tavoitteena on välittää ajanmukaista Suomi-kuvaa maailmalle ja tehdä ulkosuomalaisuutta tunnetuksi Suomessa. Se pitää yhteyksiä niihin satoihin järjestöihin, joissa ulkosuomalaisia maailmalla toimii. Toinen Suomi-Seuran tärkeimpiä tehtäviä on tukea rahallisesti ulkosuomalaisia tiedotusvälineitä ja järjestöjä. Se myös opastaa maastamuuttoon, ulkomailla asumiseen ja paluumuuttoon liittyvissä kysymyksissä, kuten viranomais- ja verotusasioissa, sekä kohdemaan suomalaistoimintaan liittyvissä asioissa. (Seppinen 2002, 5; Suomi-Seura i.a.)

Kirkon ulkosuomalaistyön ja Suomi-Seuran lisäksi Madridissa on tietysti **Suomen Suurlähetystö**, joka ajaa suomalaisten asioita monipuolisesti koko maassa. Näiden lisäksi Madridissa toimii muutamia virallisia laitoksia, kuten **Espanjalais-Suomalainen Kauppakamari**, **Suomen Madridin-instituutti** ja **Finpro**, jotka eivät varsinaisesti tee

ulkosuomalaistyötä, mutta jotka edistävät Suomen ja Espanjan välisiä suhteita ja tarjoavat asiantuntijapalveluita muun muassa kaupankäynnin, kansainvälistymisen ja kulttuurin saralla. Jotkut niistä järjestävät myös yhteistoimintaa espanjansuomalaisille. (Ulko-suomalainen.com i.a..)

2.3 Suomi-koulut

Suomi-koulut ovat ulkomailla sijaitsevia kielikouluja, joissa ulkosuomalaiset lapset saavat täydentävää opetusta sekä suomen tai ruotsin kielestä että suomalaisessa kulttuurista. Englannista käännettynä Suomi-koulu on suomalainen lauantaikoulu eli nimensä mukaisesti opetusta on lauantaisin, maasta riippuen joko jokaisena - tai joka toisena lauantaina. Opetusta on keskimäärin kaksi tuntia kerrallaan. Varsinaista kouluopetusta lapset saavat sen hetkessä kotimaassaan tavallisessa peruskoulussa tai kotiopetuksessa. Suomi-koulun toiminta on tarkoitettu perheille, joissa toinen tai molemmat vanhemmat ovat suomalaisia, mutta asuvat ulkomailla pysyvästi tai väliaikaisesti. Aikaisemmin oppilaat olivat pääosin äidinkieleltään ei-suomalaisia, mutta töiden kansainvälistymisen ja työkomennukselle lähetettyjen perheiden myötä suomea ensimmäisenä äidinkieleenään puhuvia on jo kolmasosa kaikkien Suomi-koulujen lapsista. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Suomi-koulujen toiminnan ajatuksena on tukea vanhempia lasten kaksi- ja monikielisyteen kasvattamisessa ja toisaalta helpottaa tulevia paluumuuttaja-lapsia sopeutumaan takaisin Suomeen. Pääpaino Suomi-koulujen opetuksessa on suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin opetuksessa. Koska luokat ovat jaettu useimmiten iän ja kielitaidon mukaan, voidaan toimintaa suunnitella tarkennetusti eri ikäryhmille ja kehitystasolle sopiviksi. Pienempien kanssa toiminta on usein suomeksi leikkimistä, laulamista ja loruilemista. Isompien oppilaiden kanssa puolestaan usein luetaan ja kirjoitetaan suomeksi ja myös tarkastellaan kieltä oppikirjojen avulla. Joissain Suomi-kouluissa opetukseen kuuluu lisäksi Suomen maantietoa ja historiaa. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Suomi-kouluista on tullut ulkosuomalaisille yleisesti ottaen tärkeä kohtaamispaikka, joka vahvistaa siellä käyvien lasten ja vanhempien kielellistä ja kulttuurista identiteettiä. Vanhemmilla on mahdollisuus tavata muita suomalaisia ja ylläpitää suomenkieltä keskustelemalla, lainaamalla suomenkielisiä kirjoja ja osallistua suomalaisiin juhliin. Suomi-koulut ovatkin tärkeässä roolissa kannustamassa vanhempia suomen kielen ylläpi-

toon ja näin ollen he toimivat kasvatuskumppaneina lasten kaksikielisyys- ja kaksikulttuurisuuskasvatuksessa. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Ensimmäiset Suomi-koulut perustettiin 1960-luvulla Kanadassa ja ensimmäinen eurooppalainen Suomi-koulu perustettiin vuonna 1972 Lontooseen. Vuonna 1976 Suomen valtio alkoi tukea yhdistyksen opetustyötä opetusministeriön päätöksestä. Käytännössä se tarkoitti ja tarkoittaa edelleen sitä, että valtio osallistuu Suomi-koulujen opettajien palkka- ja jatkokoulutuskustannuksiin. Kukin Suomi-koulu voi anoa opetustyölleen tätä harkinnanvaraista valtion avustusta Suomi-Seura ry:n kautta. Tuen saamiseksi opetuksen järjestämisestä täytyy olla vastuussa jokin yhdistys tai yhteisö, oppilaita tulee olla vähintään kuusi, opetusta on annettava säännöllisesti, sekä toiminnan ja varojen käytöstä, henkilökunnasta, työmäärästä ja kustannuksista on annettava tarkat selvitykset. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Valtion ohella toimintaa rahoitetaan ja ylläpidetään yleensä lahjoituksilla, oppilaiden vanhempien lukukausimaksuilla ja vapaaehtoistyöllä. Nykyään Suomi-kouluja on neljässäkymmenessäviidessä maassa ja lapsia niissä on yhteensä noin neljätuhatta. Suomi-koulut ovat yleensä melko pieniä ja keskimäärin niissä on noin 30 oppilasta, iältään 3–18 -vuotiaita. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Tukijärjestönä Suomi-kouluille toimii rekisteröity yhdistys nimeltä **Suomi-koulujen tuki ry**, jonka perustivat vuonna 2006 Kansainvalistusseura, Kesälukioseura, Suomi-Seura ja Äidinkielen opettajain liitto. Sen tehtävänä on koordinoida maailman Suomi-koulujen opetustyötä ja toimia tiedonvälittäjänä. Se esimerkiksi ylläpitää yhteyksiä valtionhallintoon ja kouluja lähellä oleviin yhteisöihin Suomessa, Suomi-kouluihin liittyvissä asioissa. Koordinointiin sisältyy myös ajankohtaisista opetusmateriaaleista tiedottaminen, niiden saatavuuden edistäminen ja uusien materiaalien ideoiminen yhteistyössä maailman Suomi-koulujen kanssa. Yhdistys myös toimii asiantuntijana tilanteissa, joissa käsitellään Suomi-koulujen tarpeisiin ja kehittämiseen liittyviä asioita. Lisäksi tavoitteena on edistää Suomi-koulujen tunnettuutta, tukea opettajia, järjestää erilaisia tilaisuuksia ja harjoittaa julkaisu- ja tiedotustoimintaa. (Suomi-koulujen tuki ry i.a..)

Madridin Suomi-koulu perustettiin vuonna 1982 ja sen toiminta on tarkoitettu kaikille Madridissa ja sen lähikunnissa asuville suomalaisille lapsille ja heidän vanhemmilleen. Se järjestää opetusta kahtenäkymmenenäviitteenä lauantaina vuodessa, aina yhdestätoista

yhteen iltapäivällä. Nykyään Madridin Suomi-koulu kokoontuu paikallisen päiväkodin tiloissa. Toiminnan ja opetuksen on tarkoitus tapahtua aina suomeksi. Aikuisilla on myös mahdollisuus jäädä juttelemaan keskenään koulun tiloihin opetuksen ajaksi. (Tervetuloa Madridin Suomi-kouluun! i.a..)

Madridin Suomi-koulun toiminta on joka lukuvuosi hieman erilaista. Toiminnan sisältö riippuu siitä, kuinka monta lasta on ilmoittautunut mukaan. Yleensä ryhmiä on ollut kolme, joista jokainen kokoontuu omassa luokkahuoneessaan oman opettajansa kanssa. Ryhmät on jaettu liukuvasti 3–4-vuotiaisiin, 5–7-vuotiaisiin ja 8–12-vuotiaisiin. Keski-tän oman tutkimukseni isoimpien ryhmään, jossa opettajana on sosionomikoulutuksen saanut Mari Ahonen. Toiminta kyseisessä ryhmässä on jaettu kahteen osaan jokaisella tapaamiskerralla. Ensimmäisellä tunnilla oppilaat harjoittelevat suomenkieltä ja kieliop-pia. Lasten tasoerot ja omat henkilökohtaiset tavoitteet on huomioitu opetusta suunnitel-taessa. Toisella tunnilla puolestaan oppilaat tutustuvat Suomen kulttuuriin, historiaan ja tapoihin askarrellen, pelaten, leikkien, lukien ja juhlien suomalaisia juhlia. Isojen ryh-mässä annetaan myös usein kotitehtäviä, joiden toivotaan lisäävän oppilaiden motivaat-iota ja toimivan linkkinä Suomi-koulun ja kodin välillä. (Tervetuloa Madridin Suomi-kouluun! i.a..)

Madridin Suomi-koulussa on muiden Suomi-koulujen tavoin määritelty oppimistavoit-teet ja niitä myös arvioidaan kunkin oppilaan kohdalla, jolloin opetus on selvästi tavoit-teellista. Ensisijaisena tehtävänä on ylläpitää ja kehittää suomen kielen tasoa, eli hallita kielen kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Toisena tavoitteena on tutustua suomalaisiin tapoihin, perinteisiin, juhliin, kirjallisuuteen, musiikkiin, kuvatai-teeseen ja tapoihin. Yleisten tavoitteiden lisäksi jokaisella oppilaalla tulisi olla omat vanhempien kanssa suunnitellut yksilölliset tavoitteet, joita pyritään myös harjoittele-maan Suomi-koulun ulkopuolella. (Tervetuloa Madridin Suomi-kouluun! i.a..)

3 MONIKULTTUURISET ELINOLOT

3.1 Kulttuuri-identiteetti

Identiteetti on moniulotteinen käsite, jonka määrittely on tärkeää erityisesti silloin, kun halutaan ymmärtää yksilön minäkuva, sen asemaa yhteiskunnassa ja sen suhdetta muihin ihmisiin. Identiteetistä voidaan tarkastella sitä, mistä se rakentuu, miksi se on sellainen kuin se on ja miten kokemukselliset seikat vaikuttavat sen muovautumiseen. (Ras-tas 2008, 251.) Tarkastelen tässä luvussa ensin identiteettiä ja sen jälkeen keskityn erityisesti kulttuuri-identiteettiin.

Identiteettiä on perinteisesti määritelty ennen kaikkea perimän kautta. Sen on ajateltu olevan jotain valmiina saatua ja muuttumatonta. Tämä näkökulma on johtunut siitä, että ihmisten liikkuvuus on ollut vähäistä ja ihmiset tietyllä alueella ovat toimineet ja näyttäneet keskenään hyvin samanlaisilta. Nykyään identiteetti monimuotoisuudessaan nähdään muuttuvana ja ainakin osittain ihmisen itse valitsemana. Toki kotiseutu vaikuttaa suurelta osin siihen, minkälaisen identiteetin ihminen valitsee. Pienten ja tiiviiden paikkakuntien asukkailla, joilla suurella osalla on keskenään samat uskomukset, sama ruokavalio, samat ideologiat ja käsitys historiasta, ei ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa omaan identiteettiinsä. Sen sijaan isojen globalisoituneiden kaupunkien asukkaat, jotka voivat matkustella paljon ja käyttää Internetiä, alkavat suuremmalla todennäköisyydellä pohtia omaa identiteettiään ja muovata sitä. (Cantle 2012, 30–31.)

Kulttuuri-identiteetti -sanon toisella puolella eli kulttuurilla, tarkoitettiin ennen lähinnä sosiaalista luokkaa ja rotua, mutta nykyään sillä viitataan enemmänkin etniseen taustaan ja uskontoon. Jokainen ihminen kasvaa jonkun kulttuurin vaikutuksen alaisena ja noudattaa ainakin osittain tiettyjä sääntöjä elämässään ja ihmissuhteissaan. Kulttuuri siis muovaa yksilöä vahvasti. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei ihminen voisi tai osaisi kritisoida kulttuurinsa uskomuksia tai tapoja. Kulttuuri ei myöskään koskaan ole täysin puhdasta ja autenttista, vaan se on sekoitus eri ihmisryhmien historiaa. Ne ihmiset, joista puhumme suomalaisina, ovat myös sekoitus eri maiden siirtolaisia, jotka ovat aikoinaan tulleet Suomeen. Kulttuurin voidaankin sanoa olevan ajan ja paikan kohtaamis-piste tuote. Jos aika tai paikka muuttuu, myös kulttuuri muuttuu, minkä voi nähdä kielen ja ihmisten ulkonäön muutoksessa vuosisatojen varrella. Samalla lailla siis myös kult-

tuuri-identiteetti muuttuu riippuen ajasta ja paikasta. Se, että tuntee kuuluvansa johonkin kulttuuriin, ei oikeastaan perustu enää etnisyyteen. Pikemminkin se perustuu siihen, että tietyssä kulttuurissa eletään tiettyjen yhteiskunnan normien ja poliittisen järjestelmän alla, vaikka etninen tausta olisi mikä. (Cantle 2012, 32–33; Parekh 2006, 336, 341; Umayya 2012, 23–24, 53–54.)

Kulttuuri-identiteetin voidaan ajatella muodostuvan kolmella eri perusteella. Ensimmäisenä ovat viralliset luokitukset, kuten kansalaisuus ja asuinalue. Toisena ovat projisoituneet identiteetit, eli se että ihminen näkee itsessään niitä piirteitä, joita yhteiskunta näkee muissa heidän kaltaisissaan ihmisissä. Kolmantena ovat itse määritellyt identiteetit. Näissä ihminen määrittelee yksin mihin etniseen tai muihin ryhmiin kuuluu ja minkä kokee omaksi äidinkielekseen tai ihonvärikseen. Erityisesti kahden viimeksi mainitun määritelmän mukaiset identiteetit vaihtuvat vahvasti ajan ja paikan mukaan. (Umayya 2012, 54–55.) Kulttuuri-identiteetin muutosta voidaan myös nimittää kulttuuriseksi evoluutioksi. Tällaista kokemuksellista muutosta ja uudistusta tapahtuu siis ihmisen omien valintojen kautta, eikä luonnonvalinnan tai biologisen perimän kautta. (Luoma, Mäntymä, Puura & Tamminen 2008, 87.)

Jonna Roosin (2009, 137 - 138) mukaan kahden kulttuurin välissä elävillä lapsilla kulttuuri-identiteetti muodostuu usein neljän eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa alle neljävuotiaana lapsi ei vielä ymmärrä omaavansa erityistä identiteettiä. Hän käsittää erityispiirteensä pikemminkin konkreettisten asioiden, eikä rodun tai etnisyyden kautta. Tässä vaiheessa on tyypillistä, että lapsi kuvittelee voivansa muuttaa ja vaihdella rodullisia ominaisuuksiaan. Toisessa vaiheessa, ikävuosina neljästä seitsemään lapsi oppii ymmärtämään, että erilainen ihonväri tai kansallisuus tuo mukanaan myös rodullisia hierarkioita, yhteiskunnallisia merkityksiä ja asenteita. Tällöin lapsi käy läpi kriisiä, jossa hän kokee että hänen on tehtävä valinta siitä, kumpaa kulttuuria edustaa. Hän saattaa esimerkiksi kieltäytyä puhumasta toisen vanhempansa äidinkieltä muiden kuullen ja tuntee häpeää vanhempaansa kohtaan.

Kulttuuri-identiteetinmuodostumisprosessin kolmas vaihe kestää 7-vuotiaasta murrosiän loppuvaiheille ja myös tutkimukseni kohderyhmä sijoittuu tähän vaiheeseen. Silloin lapsi oppii pikkuhiljaa hahmottamaan omaa kaksikulttuurisuuttaan, vaikka hän kokee usein edelleen olonsa sekavaksi asian suhteen. Lapsi kuitenkin tiedostaa selkeästi, että molemmat kulttuurit vaikuttavat häneen. Hän saattaa myös tuntea syyllisyyttä ymmär-

rettyään, että jos hän valitsee yhden identiteetin, hän samalla kieltää toisen osan itseltään. Neljännessä, eli niin kutsutussa integraatiovaiheessa lapsi kokee olevansa kokonainen, molempien kulttuurien edustaja. Tämä viimeinen vaihe saavutetaan usein vasta murrosiän jälkeen. (Roos 2009, 138–139.)

Lasten kulttuuri-identiteetin monimutkaisuutta kuvaa se, että siirtolaisperheissä myös täysin suomalainen lapsi saattaa mieltää itsensä ulkomaalaiseksi. Lasten vanhempien tapa suhtautua uuden asuinmaansa kulttuuriin vaikuttaa siihen, kuinka heidän lapsensa omaksuvat paikallisten tapoja ajatella ja toimia. Vanhempien asenne siis vaikuttaa myös lasten kulttuuri-identiteetin muodostumiseen. Kuitenkaan kulttuuri-identiteetti ei lapsilla ole koskaan samanlainen kuin heidän vanhemmillaan. Toisen polven suomalaiset tai ulkomaille hyvin varhaisessa vaiheessa muuttaneet lapset saavat mielikuvansa Suomesta lähinnä vanhempiensa lapsuuden ja nuoruuden arvojen kautta. Lasten mielissä käsitys suomalaisuudesta kiinnittyy heidän vanhempiensa toiveisiin ja mielikuviin Suomesta. Näin ollen, jottei suomalainen identiteetti jäisi vain yhden tai kahden ihmisen kertoman varaan rakennetuksi, onkin tärkeää, että lapsella on myös muita suomalaisia kontakteja. Monipuolinen tieto omista juuristaan ja perimästään, sekä niiden vaaliminen luo turvaa ja selkeyttä lapsen elämään ja kehitykseen. Lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä rikastuttaa myös muiden puoliksi suomalaisten perheiden tapaaminen. (Oksi-Walter 2009, 101–103.)

Kulttuuri-identiteetti siis muodostuu siitä, miltä ihmisestä itsestä tuntuu, kuka hän on, missä hän on ja miten hän toimii. Myös Sirje Hassinen (2005, 64–67) kirjoittaa, että kaksikulttuuriseen perheeseen syntyneet lapset peilaavat aluksi vanhempiaan ja kulttuuridentiteetti alkaa muodostua sen pohjalta, kehittyen vähitellen enemmän toisen kulttuurin suuntaan. Toisenlainen tilanne on taas silloin, kun lapsi muuttaa yhtäkkiä toiseen maahan ilman kaksikulttuurista perhetaustaa. Heillä on usein vielä suurempi tarve sopeutua uuteen kotimaahansa ja tulla hyväksytyksi, joten he saattavat alkaa hävetä vanhempiaan ja omia juuriaan. Toisaalta sopeutuminen vie lapsilta useimmiten huomattavasti vähemmän aikaa kuin aikuiselta. Tällöin alkutilanne, jossa vanhempi tukee lasta sopeutumisessa, saattaa kääntyä jopa toisinpäin.

Sopeutumisen hitaudesta huolimatta aikuisilla on kuitenkin luonnostaan paremmat valmiudet ja resurssit käsitellä omaa kulttuuri-identiteettiään systemaattisemmin ja syvällisemmin kuin lapsilla. Päästäkseen kunnolla tarkastelemaan ja ymmärtämään omaa kult-

tuuri-identiteettiään, sitä on peilattava toiseuden kautta: on opittava ymmärtämään vierasta kulttuuria ja samalla omaa erilaisuutta suhteessa siihen. Usein tämä on aikuisilla automaattista, mutta sitä voi myös tietoisesti käsitellä. (Kaikkonen 2004, 41.) Tämän myös aikuinen voi tietoisesti luoda itse täysin omanlaisen kulttuuri-identiteettinsä, joka koostuu etnisestä taustasta, kielestä, uskosta, arvoista ja maailmankuvasta (Cantle 2012, 52).

Kulttuuri-identiteetin ei siis tarvitse pohjautua vain yhteen kulttuuriin, sillä on olemassa myös käsitys monikulttuurisesta identiteetistä (Kaikkonen 2004, 99). Joskus monikulttuurisuus ei vaadi suurempia erittelyjä, mutta monet ihmiset kuitenkin kokevat kuuluvansa selvästi joihinkin tiettyihin etnisiin ryhmiin. Joissain ympäristöissä tämä saatetaan kokea mahdottomuutena tai jopa uhkana. Esimerkiksi jos ajatellaan, että amerikkalaisuuteen kuuluu kristillinen identiteetti, ei syntyperältään aasialaistaustainen voi olla amerikkalainen, koska edustaa toista uskontoa. Tai että katalonialainen ei voi olla samaan aikaan myös espanjalainen. Jos yhteiskunnan hiljaiset normit vaativat ihmistä sopeutumaan näihin muotteihin, eikä kaikkia kulttuuri-identiteetin osa-alueita hyväksyttyä avoimesti, se voi vahingoittaa ihmisen sisäistä tasapainoa. (Parekh 2006, 232.)

Identiteetikysymyksiin liittyy vahvasti myös **kieli-identiteetti**. Kieli ei ole vain kommunikaatioväline, vaan sen avulla määritellään omaa identiteettiä ja ylläpidetään muistoa kotimaasta. Kaksikielisyys voi lähteä jo kotoa, kun kumpikin vanhempi puhuu eri kieltä, tai se voi alkaa tilanteessa, jossa kotona puhutaan yhtä kieltä ja ympäristössä toista. Ideaalitapauksessa äidinkielet kehittyvät suurin piirtein tasapuolisesti tärkeiden ihmissuhteiden yhteydessä, mikä tukee lapsen kasvua ehjään tunne-elämään. Harvemmin kuitenkaan kaksikulttuuristen lasten molemmat äidinkielet ovat tasavertaisia. Useimmiten ympäristön kielestä kehittyy vahvempi, etenkin jos se on lisäksi toinen äidinkielistä tai koulukieli. Siitä muodostuu helposti tunteiden ja ajattelun kieli. Yksikielinen lapsi, joka muuttaa toiseen maahan pysyvästi, voi alkaa menettää äidinkieltään, johon hänen kognitiivinen elämänsä ja tunne-elämänsä on siihen asti pohjautunut. Tämä voi johtaa siihen, että lapsi kokee minäkuvan epäselkeyttä ja itseilmaisun toimimattomuutta, sillä kielissä on aina kyse myös identiteetistä, sosiaalisista suhteista ja kognitiivisesta kehityksestä. (Hassinen 2005, 16–18; Oksi-Walter 2009, 105–106.)

Äidinkieli on siis ihmisen tunteiden kieli. Se on jotain niin varhain opittua, että sen ymmärtäminen ja analysointi on haastavaa. Sen vuoksi se myös määrittelee vahvasti

ihmisen identiteettiä. Myöhemmin opitut kielet muokkaavat nekin ihmisen identiteettiä monikulttuurisempaan tai monikielisempään suuntaan. Kuten kulttuuri-identiteetin, voi jokainen ihminen myös itse määritellä itselleen kieli-identiteetin. Joskus ihminen voi määritellä itsensä monikieliseksi, vaikka hän olisikin syntynyt vain yhden äidinkielen keskelle. (Kaikkonen 2004, 119–124.)

3.2 Kaksikulttuurinen perhe

Kansainvälisen liikkuvuuden vuoksi kahden kulttuurin välisiä pareja ja perheitä on maailmassa kasvava määrä. Heidän lapsensa voidaan määritellä kaksikulttuurisiksi. Jos historiassa kulttuurienvälisiä parisuhteita katsottiin pahasti, on se nykyään heterogeenisyydessään kaikkein nopeimmin kasvava etninen ryhmä esimerkiksi Iso-Britanniassa (Cantle 2012, 37). Kaksikulttuuristen lasten identiteettiä on aikojen saatossa määritelty ja ymmärretty hyvin erilaisin tavoin. 1930–1970 -luvulla vallitsi ongelmakeskeinen ajattelutapa, jonka mukaan kaksikulttuurinen lapsi jää ikään kuin kahden kulttuurin väliin, kuulumatta kumpaankaan. Tämän mallin mukaan valtaväestö piti heitä vähemmistönä, mutta kuitenkin vähemmistö ei laskenut heidän kuuluvan joukkoonsa täysimääräisesti. Ongelmakeskeisessä ajattelutavassa kaksikulttuurisuus nähtiin ainoastaan negatiivisena asiana, josta koituu lapselle psykologisia ongelmia. (Roos 2009, 137–138.)

1970-luvulta noin 1990-luvulle asti kaksikulttuurisuutta lähestyttiin tasa-arvon näkökulmasta. Sen mukaan yhden ja kahden kulttuurin lapsilla on keskenään samat identiteetin muodostamiseen liittyvät kysymykset ja prosessit, eli näin ollen he ovat tasarvoisia ja samanlaisia keskenään. Tämä ajatusmalli todettiin kuitenkin riittämättömäksi. Myönnettiin, että kaksikulttuurisilla lapsilla on omat erityistarpeensa ja erilaiset identiteetinmuodostumisprosessinsa verrattuna yksikulttuurisiin. Nykyään palveluntarjoajat ovat selkeästi tietoisia siitä, että kaksikulttuuristen lasten tarpeet ovat erityisiä. (Roos 2009, 137–138.)

Yksi kaksikulttuuristen lasten haasteista on se, miten sopeutua valtaväestöön, kun ei kuulu kokonaan kumpaankaan kulttuuriin. Jos lapsi kieltää yhden osan itsestään, puhutaan pakotetun identiteetin dilemmasta. Toisaalta dilemma voi aiheutua myös ulkopuolisista syistä: yhteiskunta ja valtaväestö saattavat määritellä lapsen ulkopuoliseksi. Tämä voi aiheuttaa hajanaisuuden tunnetta, huonoa itsetuntoa, yliherkkyyttä, itsevihaa tai turvattomuutta lapsessa. Siksi onkin tärkeää, että tarjotaan malleja eri kulttuuria edustav-

ta lapsista, sillä ne tarjoavat samaistumisinnan kaksikulttuurisille lapsille. Toisaalta kanssakäyminen oman vähemmistökulttuurin edustajan kanssa tukee eheyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja voi lisätä itsetuntoa. (Oksi-Walter 2009, 100; Roos 2009, 141.)

Toinen haaste kahden kulttuurin lasten elämässä on joskus rasistinen kiusaaminen. Siihen puuttuminen selkeästi on yksi keskeisimmistä erityistarpeista, kun pohditaan tuki- ja palveluja kaksikulttuurisille. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi vertaisryhmiä. Lapsi saa nähdä, että erilaiset tavat, uskomukset ja kielet ovat suuri rikkaus, myös silloin kun ne toteutuvat kaikki samaan aikaan yhden ihmisen elämässä. Lisäksi ryhmissä voi opettaa lasta kulttuurienväliseen vuoropuheluun, vanhojen kaavojen kyseenalaistamiseen ja uusien näkökulmien esiintuomiseen. (Roos 2009, 141.) Suomi-koulussa sekä lapsilla että vanhemmilla on mahdollisuus tavata vastaavanlaisessa tilanteessa olevia ihmisiä, mikä voikin toimia suurena voimavarana. Suomi-koulussa voidaan myös vahvistaa lasten kulttuuri-identiteettiä pelien, leikkien, harrastusten ja draaman keinoin.

3.3 Kolmas kulttuuri ja kolmannen kulttuurin lapset

Kun kaksi eri kulttuurin edustajaa perustaa perheen, syntyy heidän välilleen useimmissa tapauksissa niin sanottu **kolmas kulttuuri** eli oma perheen sisäinen kulttuuri. Siinä pariskunta ottaa elementtejä molemmista kulttuureista ja sulauttaa niitä yhteen. Lopputuloksena voi olla esimerkiksi täysin uusia sanoja ja tapoja. Elementit liittyvät yleensä selkeimmin arvoihin, ruoka- ja tapakulttuuriin, ihmissuhteisiin, sisustukseen ja juhlapäiviin. Ihanteellisinta on, jos perhe onnistuu poimimaan omaan kolmanteen kulttuuriinsa parhaat puolet molemmista kulttuureista siten, että se tyydyttää molempia osapuolia. Jotta kolmas kulttuuri olisi toimiva, täytyy molempien sekä tuntea omat taustansa, että arvostaa toisen taustaa. Molemmilta vaaditaan joustavuutta ja kompromisseja – aivan kuten missä tahansa parisuhteessa. (Familia Club ry 2010, 13–15.)

Kolmas kulttuuri on kaiken kaikkiaan luonnollinen seuraus, kun eri taustoista tulleet osapuolet etsivät tapaa kommunikoida ja toimia vuorovaikutuksessa omasta kulttuurista, kielestä, uskonnosta ja kasvatuksesta käsin. Kun pariskunta huomaa, että valtataistelua kahden kulttuurin välillä ei tarvita, kolmas kulttuuri auttaa perhettä selviämään arjessa. Tällaisten pariskuntien lapset syntyvät kolmanteen kulttuuriin ja tottuvat pienestä pitäen elämään siinä. Viimeistään lapsen aikuistuessa tai perheen muuttaessa toiseen maahan

lapsi huomaa minkälaisen kulttuurisekoituksen hän on kotoaan omaksunut. (Oksi-Walter 2009, 103–104; Roos 2009, 145.)

Kolmannen kulttuurin lapsi –termi on helposti sekoitettavissa kolmanteen kulttuuriin, vaikka tosiasiaa sen merkitys on eri. Sillä tarkoitetaan täysin suomalaisia lapsia, jotka ovat kasvaneet osan lapsuudestaan ulkomailla alle 18-vuotiaina. Juuri lapsuuden ja nuoruuden vuosina muotoutuvat tunne omasta identiteetistä, ihmissuhteista ja näkemys maailmasta, minkä vuoksi eläminen monien kulttuurien vaikutuksessa muovaa kolmannen kulttuurin lapsen persoonallisuutta syvästi. Se, kuinka paljon todellisuudessa ulkomailla vietetty aika vaikuttaa lapseen, riippuu lapsen iästä, persoonallisuudesta, perhelanteesta ja siitä, kuinka paljon perhe on osallistunut paikalliseen kulttuuriin. Kolmannen kulttuurin sanotaan olevan elämäntyyli, jossa lapsi ei ainoastaan tutki, opiskele ja analysoi toista kulttuuria, vaan myös kokee sen tunnetasolla. (Junkkari & Junkkari 2003, 117–121.)

Kolmannen kulttuurin lasten elämässään on tyypillistä, että ihmiset vaihtuvat useasti ja myös fyysinen ympäristö saattaa vaihtua moneen kertaan. Kolmannen kulttuurin lapsia sanotaan joskus *kulttuurien väliseksi sillanrakentajiksi*, sillä he pystyvät helposti vaihtamaan kieltä, olemaan tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa ja oppimaan uusi kulttuurisia käyttäytymistapoja. Kääntöpuolena on kuitenkin se, että usein he rakentavat suhteita kaikkiin kulttuureihin vähän, mutta eivät täysin kokonaan mihinkään. Jos kulttuureja on monta, lapsi saattaa joutua stressaaviin tilanteisiin miettiessään mitä normeja tulisi noudattaa missäkin tilanteessa. Sisäinen kulttuurinen tasapaino, eli tiedostamaton tieto siitä, kuinka asiat toimivat tietyssä kulttuurissa, on nimittäin olennainen tekijä ihmisen vakaudentunteessa. (Junkkari & Junkkari 2003, 117–121.)

Koti-käsitteen merkityksen kolmannen kulttuurin lapset joutuvat usein pohtimaan erikseen omalla kohdallaan. Koti voi tarkoittaa kansallisuutta, syntymäpaikkaa, asuinpaikkaa, vanhempien asuinpaikkaa tai sitä paikkaa, jossa on viettänyt lapsuutensa. Koti on itsessään emotionaalisesti latautunut käsite, johon liittyy myös ilmapiiri ja ihmisten väliset suhteet. Usein kolmannen kulttuurin lapsille on kuitenkin tärkeää, että on olemassa jokin yksi fyysinen koti, jolla on osoite ja jonne voi palata. Tutut ihmiset, näkymät, tuoksut, luonto, naapurit ja kaverit luovat turvallisuutta ja pysyvyyden tunnetta. Siitä huolimatta monesti kolmannen kulttuurin lapsilla kodin käsite määrittyy juuri ihmissuhteiden perusteella. Kolmannen kulttuurin lapset näkevätkin usein paljon vaivaa hyvien

ihmissuhteiden luomiseen, vaikka toisaalta he tietävät, että luopuminen on edessä enemmän tai myöhemmin. (Junkkari & Junkkari 2003, 126–128.)

3.4 Monikulttuurinen Espanja

Espanja on monille suomalaisille tuttu kohde sekä lomailun, työharjoittelun, että vakituisemman asumisen merkeissä. Maa on verrattain helposti lähestyttävä, sillä se koetaan avoimeksi ja helpoksi maaksi tulla toimeen suomalaisena. Boswell ja Geddes (2011, 21–26) nostavat kirjassaan tarkasteluun maahanmuuttotilanteen Euroopassa. *Kansainvälisen siirtolaisuusjärjestön* (IOM) maailmanlaajuisessa tilastossa, jossa mitataan maahanmuuttajien määrää maittain, on Espanja kahdeksantena. Vuonna 2006 Espanja oli Euroopan eniten maahanmuuttajia vastaanottanut maa *Eurostatin* tilaston mukaan. Merkittävimmät alkuperämaat olivat tuolloin Romania, Marokko, Bolivia, Iso-Britannia ja Kolumbia. Espanja on melko uusi kohde, jos tarkastellaan suuria maahanmuuttovirtoja, mutta nykyään se on yksi suosituimmista. Työmarkkinat, joille maahanmuuttajat sijoituvat, ovat kuitenkin melko kapeat ja suurin osa päätyy kotitalous- tai rakennustyöhön.

Jotta ymmärrettäisiin Espanjan suosion syitä, voidaan katsoa esimerkiksi Cantlen (2012, 158–160) kirjassaan esille tuomaan *Migrant Integration Policy Indexin* taulukkoon vuodelta 2011. Siinä tarkastellaan kuinka hyvät mahdollisuudet maahanmuuttajilla on sopeutua kuhunkin maahan. Espanja on listalla sijalla kahdeksan, eli lähestulkoon kärkipäässä. Vertailukohtana mainittakoon, että Suomi on neljäntenä ja Ruotsi ensimmäisenä. Tilasto perustuu seitsemään osa-alueeseen, jotka edesauttavat integraation toteutumista ja mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan. Osa-alueet ovat: pääsy työmarkkinoille, perheen yhdistäminen, kouluttautuminen, poliittinen osallistuminen, pitkäaikainen maassa oleskelu, kansalaisuuden saaminen, sekä syrjinnän vastainen toiminta. Tilastot eivät kuitenkaan kerro koko totuutta, sillä ne perustuvat pitkälti lainsäädäntöihin ja normeihin, eivät niinkään ihmisten todelliseen vastaanottavaisuuteen ja vuorovaikutukseen.

Myös sosiologi Antonio Gutiérrez tutki Espanjan maahanmuuttajien integroitumista vuonna 2013. Tutkimuksen mukaan vuonna 2008 alkanut talouskriisi näkyy selvästi myös maahanmuuttajien tilanteessa: monet ovat jääneet ilman työtä ja näin ollen ilman oleskelulupaa. Työttömyystilanne maahanmuuttajien keskuudessaan on neljätoista prosenttiyksikköä suurempi kuin espanjalaisten ja kaksi kolmesta maahanmuuttajasta onkin

sitä mieltä, että työolot ovat huonommat tai selvästi huonommat kuin espanjalaisilla. Yli puolet heistä on kuitenkin tullut jäädäkseen, eikä heillä ole aikomuksia palata takaisin kotimaahansa. (Lainformacion.com 2013.)

Huonosta työllisyystilanteesta huolimatta lähes kaikki maahanmuuttajat arvostavat tutkimuksen mukaan toimivia julkisia palveluita, joista terveydenhuolto, koulutus ja sosiaalipalvelut ovat kärkipäässä. Kaksi kolmesta kokee myös saavansa osakseen ystävällistä kohtelua espanjalaisilta. Siitä huolimatta jopa kolmasosa ei kuitenkaan pääasiallisesti ollut tekemisissä paikallisen väestön kanssa, vaan lähinnä oman maan kansalaisten kanssa. Tutkimuksessa kuvailtiin myös tyypillisen maahanmuuttajan profiilia ja elämäntapaa. Suurin osaa asuu vuokralla, on 25–45-vuotias ja siviilisäädyltään naimisissa. Vapaa-aika kuluu televisiota katsellessa, ystävien kanssa oleskellessa, musiikkia kuunnellessa ja baareissa käydessä. Suurin osa on tyytyväisiä elämäänsä uudessa kulttuurissa. (Lainformacion.com 2013.)

Espanjassa asuvien tarkkaa lukumäärää on mahdotonta arvioida ja siitä on ollut paljon eri väitteitä. Erään lähteen mukaan Espanjassa asuu vakituisesti noin kaksituhatta suomalaista, mutta talvikuukausina määrä voi nousta jopa kahteenkymmeneenviiteen tuhanteen, kun maahan saapuu muun muassa talvea Suomesta paenneet eläkeläiset (Turun Sanomat 2009). Toisen lähteen mukaan taas maassa on oleskeluluvan saaneita suomalaisia noin kymmenentuhatta (Suuntana Espanja i.a.). Oman kokemuksen perusteella Espanjassa on viime vuosina ollut melko paljon pinnalla Suomen koulutukseen liittyvät puheenaiheet, minkä myötä myös televisiossa on näytetty lukuisia matkailuohjelmia Suomesta ja maasta on muutenkin alettu puhua enemmän. Koulutuksen lisäksi Suomesta tiedetään yleensä joulupukki, heavy-musiikki ja kylmä ilmasto. Kaiken kaikkiaan suhtautuminen suomalaisiin on pääasiallisesti positiivista ja kiinnostunutta, vaikka lieviin ennakkoluuloihinkin voi toki törmätä silloin tällöin.

4 KOULUIKÄISET LAPSET

4.1 Keskilapsuuden erityispiirteitä

Keskilapsuudella tarkoitetaan ikävuosia noin kuudesta kahteentoista. Juuri nämä vuodet lapsi viettää Suomen ja monen muun maan opetusjärjestelmän mukaan alakoulussa, eli häntä voidaan kutsua kouluikäiseksi. Tämä ikävaihe jää usein varhaislapsuutta ja nuoruusikää koskevien tutkimusten jalkoihin, vaikka todellisuudessa se on erittäin tärkeä vaihe. Sosiaalisen piirin laajeneminen vaikuttaa lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen saaden aikaan selviä muutoksia lapsen käyttäytymisessä. Erik Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teorian mukaan keskilapsuuden yksi tärkeimpiä tavoitteita on positiivisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja valmius selviytyä erilaisissa sosiaalisissa piireissä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 70–71; Sinkkonen 2010, 31.) Madridin Suomi-koulun isojen ryhmän oppilaat ovat 9–12-vuotiaita, eli kehitysvaiheellisesti he sijoittuvat juuri keskilapsuuteen.

Keskilapsuuden aikana lapsen kehityksessä tapahtuu suuria muutoksia, mutta yleisesti ottaen kouluikäisen lapsen elämälle tunnusomaista on huolettomuus, hyvien ystävyys-suhteiden rakentaminen ja yhteisten kokemusten kartuttaminen kavereiden kanssa. Pojilla leikit muuttavat muotoaan roolileikeistä kilpailuhenkisempiin mittelöihin. Tämä luo pohjaa miehisyyden kehitykselle. Tyttöjen leikit puolestaan saavat emotionaalista syvyyttä ja ne heijastavat usein nykyajan aikuisten maailmaa. Kouluikässä tytöt ja pojat oppivat uusia taitoja, kehittävät entisiä ja rikkovat rajojaan. (Näre 2010, 45; Sinkkonen 2010, 31–37.) He osallistuvat yleensä mielellään erilaisiin aktiviteetteihin, ovat halukkaita oppimaan, kiinnostuvat monenlaisista asioista ja luottavat kykyihinsä (Kallioniemi 2010, 130).

Fyysisten toimintojen ja aktiivisuuden lisäksi kouluikäiset oppivat myös suunnittelemaan tulevia toimintojaan ja punnitsemaan erilaisten vaihtoehtojen välillä. Pikkuhiljaa myös heidän ajattelunsa muuttuu entistä abstraktimmaksi. Sen ansiosta he osaavat paremmin esittää esimerkiksi itseään koskevia kielellisiä yleistyksiä, selittää omaa käytöstään ja analysoida itseään. Tämä uudentyylliselle ajattelun tasolle siirtyminen on merkittävä muutos. Mustavalkoinen maailma, jossa oikeudenmukaisuudentaju, syyllisyydentun-

to ja suorittamisen tarve ovat korostuneita, mukautuu kouluin aikana hiljalleen kohti maailmaa, jossa on enemmän sävyjä ja laajempi moraalikäsitys. Moraali- ja oikeudenmukaisuuskysymyksissä onkin tärkeää, että lapsi saa ainesta ja tukea omille pohdinnoilleen muun muassa kirjallisuudesta, koulusta ja harrastuksista. (Sinkkonen 2010, 31–37.)

Keskilapsuutta voidaan tarkastella tarkemmin myös osissa. Varhaisessa vaiheessa lapsella on edelleen suuri tarve kuulua omaan perheeseensä. Hän tukeutuu vielä paljon aikuisiin ja kaipaa heidän osittaista ohjaamistaan toiminnalleen, mutta ryhmään kuuluminen tulee noin seitsemänvuotiaasta lähtien vähitellen yhä tärkeämmäksi. Lapsille on tärkeää saada kuulua johonkin perheen ulkopuoliseen ryhmään, joten he suuntautuvat itsensä kaltaisten ja samanikäisten vertaisryhmiin. He peilaavat itseään kavereiden ja muiden ikätovereidensa kasvoilta, ilmeistä, eleistä ja äänestä, mikä voi joskus kaventaa heidän uskallustaan olla oma itsensä. Heille on tärkeä tietää, että ikätoverit suhtautuvat hyväksyvästi esimerkiksi heidän harrastuksiin, mieltymyksiin ja tyyliin. Vertaisryhmien merkitys korostuu vielä enemmän siirryttäessä myöhäisempään keskilapsuuteen. (Jarasto & Sinervo 1998, 116; Kallioniemi 2010, 131; Näre 2010, 46; Sinkkonen 2010, 37–39; Turunen 2005, 90.)

Vertailu ja ryhmittely ovat kuitenkin arkipäivää, sillä ne liittyvät lapsen identiteetin rakentumiseen ja itsensä etsimiseen. Kun hyväksyvä ryhmä on muodostunut ja tulee tunne siitä, että kelpaa sellaisenaan, voi esimerkiksi muutto tutusta ympäristöstä olla suuri kriisin paikka. Vaiheessa, jossa ystävien merkitys on erityisen korostunut, saattaa olla tuskallista joutua eroon kaveriporukasta tai parhaasta ystävästä, josta on muodostunut oman minuuden peili. Ystävyuden katkeaminen tai erilleen joutuminen voi koetella suuresti kouluikäisen itsetuntoa. Jos kuitenkin muutto toiselle paikkakunnalle on välttämätöntä, olisi tärkeää, että lapsen monipuolisen ystäväverkoston syntymistä tuetaan myös uudessa paikassa. (Jarasto & Sinervo 1998, 116–117.)

Noin 10-vuotiaana lapsi siirtyy myöhäisemmän keskilapsuuden eli esinuoruuden vaiheeseen, joka kestää aina 12-vuotiaaksi asti. Fyysinen ruumis ei enää kohtaa psyykkisen minän kanssa kuten ennen, mikä saa aikaan epävarmuutta. Myöhäisemmän keskilapsuuden vaihe saa väistämättä tarkastelemaan ja muovaamaan omaa minuuttaan. Hänen ajattelunsa muuttuu itsenäisemmäksi ja se saa hänet pohtimaan uudelleen omaa sijaintiaan maailmankuvassaan. Usein lapsi ymmärtää vahvemmin olevansa nimenomaan eril-

linen osa maailmankaikkeudessa ja hänen yksilöllisyydentajunsa korostuu. (Turunen 2005, 94; Vuorinen 2004, 202–209.)

Oman minuuden kehittymiseen liittyy myös identiteetin muodostuminen (kts. myös luku 3.1). Minuuden rajat ovat epäselvät ja lapsi saattaa pohtia sitä, kuka hän oikeastaan on. Tämä voi aiheuttaa jonkunlaisen kriisin lapsen elämässä suhteessa itseensä ja läheisiinsä. Muut identiteettiin liittyvät kysymykset koskevat usein sosiaalisia rooleja ja statusia. Esinuoren elämässä on pinnalla paljon kaikenlaisia muutoksia aina sosiaalisen piirin laajenemisesta nopealla tahdilla kehittyvään ajatteluun, joten on ymmärrettävää, että identiteetin muotoutuminen on vaativa ja hämmentävä prosessi. Vaikka identiteetin tietoinen pohtiminen liitetään usein vain murrosikään, on sitä havaittu jo esinuoruudessa. (Turunen 2005, 94; Vuorinen 2004, 202–209.)

Suurien tunteiden ja muutosten keskellä on tärkeää, että kouluikäisillä lapsilla on vanhempiensa lisäksi elämässään muitakin turvallisia aikuisia, joiden kanssa he voivat vuorovaikutussuhteissa rakentaa identiteettiään. Aikuisten tärkeä tehtävänsä on tunnekasvatus, jossa lasten tunteita tulkitaan, ja tunteiden ilmaisemista ja nimeämistä ohjataan. Lapsella tulee olla tunne siitä, että hänet hyväksytään, häntä rakastetaan, eikä häntä hylätä. Kipeistä ja mieltä painavistakin asioista tulee voida keskustella avoimessa ihmissuhteessa. (Näre 2010, 43–47.)

Yleisiä ongelmia kouluikäisten lasten keskuudessa ovat rauhattomuus, syrjäytymisuhka, stressi ja liian varhainen aikuistuminen. Fyysisesti lapsi voi jo näyttää aikuiselta, mutta henkinen ja emotionaalinen taso on vielä kuin lapsella. Lapsuuden lyhentymisen näkyy leikkimisen vähenemisellä. Aikuisten tehtävänä on tukea heitä olemaan oma itsensä ja elämään lapsuuttaan. Aikuiset ovat myös tukiverkkona elämän suurien kysymysten keskellä. (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 38 - 39.) Näihin suuriin kysymyksiin liittyy Holmin (2004, 29–30) mukaan luonnollisesti myös henkisyyteen ja hengellisyyteen liittyvät asiat. Kuitenkin tulisi muistaa, että ennen murrosikää lapsi ajattelee vielä hyvin kirjaimellisesti ja intuitiivisesti asioista. Hänellä ei ole vielä valmiuksia käsitellä syvällisiä teologisia pohdintoja. Sen sijaan uskonto ja hengellisyys, sekä niihin linkittyvää kulttuuria voi välittää kertomusten, laulujen, leikkien ja tunteiden välityksellä.

Puhutaan myös spiritualisesta lahjakkuudesta, joka on perinteisen älykkyydosamäärällä mitatun lahjakkuuden ja tunneälyn rinnalla eräs älykkyyden muodoista. Se tarkoittaa

muun muassa kykyä tehdä omaa elämää koskevia arvotkaisuja. Spiritualiteettikasvatuksessa tarkoituksena on rikastuttaa lapsen sydämen ja mielen ominaisuuksia, sekä auttaa kaikkia lapsen persoonallisuuden osa-alueita eli fyysistä, emotionaalista, älyllistä ja henkistä puolta kehittymään. Lapsen henkisyyttä koskettavat erilaiset elämän tapahtumat, tunteet ja tekemiset. Lapsen herkkyys henkisille asioille ei useinkaan tarkoita epäluonnollisten asioiden kokemista, vaan asioiden syvempien merkitysten näkemistä. Usein lapset eivät suoranaisesti tuo henkisiä asioita esille, vaan ne ilmenevät epäsuorasti erilaisissa yhteyksissä, kuten kielellisessä ilmaisussa. (Tirri 2004, 121–127.)

4.2 Oppiminen

Nurmi ym. (2006, 86) puoltavat kirjassaan kehityspsykologian klassikkoa Jean Piageta ja toteavat, että oppiminen on kouluikäisen yksi keskeisimmistä kehitystehtävistä. Opetusta järjestäessä olisi ennen kaikkea tärkeä huomioida lapsen oman aktiivisuuden tukeminen ja yksilöllinen kehitystaso. Kouluikäiselle opetettavat asiat eivät voi vielä perustua liian abstraktille tasolle, vaan niissä täytyy olla konkreettisia kiinnekohtia hänen elämäänsä. Aktiiviseen kokeiluun ja toiminnallisuuteen perustuvat harjoitukset ovat mitä parhaimpia.

Kallioniemi (2010, 132–133) vahvistaa toteamuksen. Hänen mukaansa oppiminen on koko persoonaa koskettavaa kasvua, ja kouluikäisen kohdalla sen tulisi olla merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa. Jotta oppiminen olisi merkityksellistä, siinä tulisi täytyä kahdeksan kriteeriä, joita voidaan tarkastella myös Suomi-koulun opetusmenetelmissä. Kriteerit ovat: *Aktiivisuus*, eli tietoinen sitoutuminen oppimisprosessiin. *Konstruktivisuus* eli uusien ideoiden liittämisen aikaisempiin tietoihin luoden uutta. *Yhteisöllisyys* eli työskenteleminen oppimisyhteisössä ja sieltä opitun tietotaidon hyödyntäminen. *Intentionaalisuus* eli aktiivinen pyrkiminen kognitiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. *Vuorovaikutteisuus* eli oppimisen sosiaalisen ja dialogisen prosessin huomioiminen. *Kontekstuaalisuus* eli oppimistehtävän sijoittaminen todellisen elämän tilanteissa. *Reflektiivisyys* eli oman oppimisen ymmärtäminen ja arvioiminen. *Siirrettävyys* eli yhdessä tilanteessa opitun siirtäminen toiseen tilanteeseen.

Kouluikäisen oppimisessa on olennaista huomioida myös se, että heidän ajattelunsa on niin sanotusti elämyksellistä mielikuva-ajattelua. Lapset tarvitsevat opetuksessa elävää

kieltä ja vivahteikkaita mielikuvia, jotta se palvelisi juuri heidän ikäisille tyypillistä elämysajattelua ja aktivoisi mielen. Opetettavat asiat eivät siis saisi myöskään olla liian informatiivisia, sillä kouluikäiset ovat taipuvia väsymään, mikäli kosketuspintaa omaan elämään ei löydy. Abstraktit asiat heillä on tarve linkittää omiin mielikuviinsa. Tarinoiden ja asioiden kuvausten taustalle kouluikäinen taas kaipaa selkeitä näkemyksiä ja luontevia ajatuskulkuja, sillä juuri tarinat vaikuttavat heidän sielunelämäänsä ja maailmankuvaansa erityisen vahvasti. Heillä on tiedostamaton tarve eläytyä tarinoihin jäljittelemällä niitä omassa elämässään. Kouluikäisissä lapset oppivat ajattelevaan siis pitkälti kuulemansa ja kokemansa perusteella. Tähän kokonaisvaltaiseen eläytymiseen liittyy myös vahva kyky oppia ulkoa ja palauttaa mieleen opittua, ja usein lapset nauttivatkin suuresti muistitehtävistä ja ajattelua vaativista tehtävistä. (Turunen 2005, 81–84.)

Elämyksellisyyteen kuuluu kouluikäisellä mielikuvien lisäksi myös aivan konkreettinen fyysinen virikkeellisyys. Liikkuminen on lapsen tapa olla olemassa ja heidän kehonsa ikään kuin vaatii liikettä, jos he ovat olleet paikoillaan kauan. He odottavat toiminnalta erityisesti kokemuksia, elämyksiä ja aistimuksia. He ovat valmiita ottamaan riskejä oppiakseen uutta ja turhautuvat helposti, mikäli toiminta käy liian monotoniseksi. Opetuksessa tulisi siis olla leikin sävyjä. Elämykselliset puitteet tarjoavat mahdollisuuden mielekkääseen oppimiseen, johon kouluikäinen on valmis sitoutumaan. Nykyään puhutaankin seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta, joiden ajatuksena on se, että monien asioiden oppiminen on mahdollista vain tunteita kuohuttavalla toiminnalla, omia rajoja haastamalla. Toisaalta vastapainona elämyksellisyydelle on hiljaisuus joskus tarpeen. Hiljaisuudessa voidaan löytää vastauksia muun muassa elämänkatsomukseen liittyviin kysymyksiin. (Kallioniemi 2010, 133–134, 140; Turunen 2005, 87–88.)

Elämyksellisyyden painottamisesta huolimatta on muistettava, että joka lapsella on erilainen temperamentti. Toisilla on taito sopeutua kaikkiin tilanteisiin, rauhallinen ilmaistapa, uteliaisuus uusia asioita kohtaan, tai kyky keskittyä. Toisten temperamenttiin kuitenkin kuuluu se, että he häiriintyvät herkästi, ilmaisevat tunteitaan kuohahtelevasti, eivätkä malta pysyä paikoillaan tai keskittyä tehtäviin. Tällöin koulunkäynti voi olla haastavaa ja opettajien tulisi muistaa, että lapset ovat luonnostaan erilaisia, eivätkä älykkyys ja taitavuus ole riippuvaisia temperamentista. Muuten lapsi voi tuntea olevansa huono, viallinen ja kelpaamaton sellaisenaan, ja voi alkaa inhota koko koulua. Tärkeintä on siis löytää jokaiselle sopivin tapa oppia, mikäli huomaa, ettei yksi tapa tuota

tulosta. Tämä yhdessä positiivisen suhtautumisen kanssa kohottaa lapsen kuin lapsen itsetuntoa, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja minäkuvan kehittymiseen. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 90–91.)

5 TOIMIVA OPPIMISYMPÄRISTÖ

5.1 Hyvän koulun tunnusmerkkejä

Opetuksen laatua ei voida mitata ainoastaan ulkoisten puitteiden tai opettajan ammattitaidon perusteella. Fyysisen ympäristön lisäksi oppimisympäristöön kuuluvat psyykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet. Opetuksen sijaan voitaisiinkin siis oikeastaan puhua kasvatuksesta, sillä sen vaikutukset ulottuvat aina oppilaiden minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen asti. Opetuksen pohjalla on vankka kasvatuksellinen ote, sitä pyörittävät yhteiskunta ja sen arvot, sitä ohjaavat tasapainoiset tavoitteet ja sen toteuttavat oppilaat. (Uusikylä 2006, 11–13.)

Jokaisella peruskoululla ja myös tässä tapauksessa Suomi-koululla on oma sisäinen kulttuurinsa. Siihen kuuluvat muun muassa arvot ja uskomukset, joiden pohjalta tavoitteet luodaan. On tärkeää, että perusasioista ollaan yhtä mieltä, jotta kokonaisuus olisi toimiva. Koulun sisäiset arvot ja uskomukset vaikuttavat myös siihen, miten muutoksiin suhtaudutaan, millaisina oppilaat nähdään, kuinka heihin suhtaudutaan ja millaisena nähdään ihanteellinen opetustilanne. Erilaisten opetusmuotojen ja oppilasryhmien käytön tarkoituksena onkin tavoitella kasvatuksellisesti hyviä tuloksia. (Uusikylä 2006, 13–15.)

Koulun toimivuuden kannalta on siis tärkeää, että tavoitteet ovat selkeät. Tämä vaikuttaa positiivisesti opetusmoraaliin ja ajankäytön tehostamiseen. Sen on todettu myös vähentävän opetusongelmia, oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja poissaoloja. Kaikkien, opettajien ja vanhempien, tulisi tietää mitä nämä tavoitteet sisältävät. Hyvät arvosanat ja menestys eivät saisi olla ainoita tavoitteita. Itsetuntoa kohottaviin onnistumisen kokemuksiin pyrkiminen voi joskus olla vielä arvokkaampaa. Positiivisiin tunnekokemuksiin kuuluu myös lämmin ilmapiiri. Oppilailla olisi hyvä olla tunne siitä, että he kuuluvat kokonaisvaltaisesti ryhmään, jossa ihmiset osoittavat keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa. Tällainen tunneilmapiiri vaikuttaa usein myönteisesti viihtyisyyteen ja opiskelumotivaatioon, vaikka ei tutkimusten perusteella juurikaan paranna koulusaavutuksia verrattuna neutraaliin tunneilmapiiriin. (Uusikylä 2006, 15–18.)

Lämmintä ilmapiiriä vieläkin tärkeämpää on turvallisuudentunne. Se vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka varmaksi ja hyväksytyksi oppilas tuntee itsensä, vaikka olisi otta-

nut riskejä. Toisaalta siihen kuuluu myös fyysinen turvallisuus, sillä uhattuna ihmisen on mahdotonta kohdentaa energiaansa korkeimpien tarpeiden tyydyttämiseen, johon esimerkiksi aito itsensä toteuttaminen kuuluu. Turvallisuuteen kuuluu myös tärkeänä osana oppilaiden sisäinen turvallisuus eli hyvä ja rauhallinen olo. Sisäinen turvattomuus ilmenee muun muassa siinä, että oppilas tuntee itsensä tyhmäksi, lahjattomaksi, rumaksi, syrjityksi tai vihatuksi. Nämä tuntemukset voivat aiheuttaa viihtymättömyyttä koulussa ja monia minäkuvan vääristymiä. Turvallisuudentunnetta sen sijaan lisää se, että oppilaat voivat kysyä mitä tahansa ilman nolaamisen pelkoa, tuntevat olonsa arvostetuiksi, tietävät mitä heiltä odotetaan ja että ketään ei kiusata tai nöyryytetä, eikä kenellekään aiheuteta fyysistä uhkaa. (Uusikylä 2006, 18–19.)

5.2 Kasvatuskumppanuus

Kasvatusyhteistyö-termin käytöstä on 2000-luvulla siirrytty pikkuhiljaa termiin kasvatuskumppanuus. Sillä tarkoitetaan yhteisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen tähtäävää vuorovaikutuksellista yhdessä toimimista. Se ei siis ole vain keskinäisistä työnjaosta sopimista kaikkien osapuolten hoitaessa oman osuutensa ilman varsinaista yhteistyötä. Kasvatuskumppanuus ei ole vanhemmille tiedottamista, vaan vuoropuhelua ja dialogisuutta. Se ei ole rinnakkain toimimista, vaan yhdessä toimimista. Toiminta ei ole ongelma-keskeistä, vaan ratkaisukeskeistä. Asiantuntijuus on yksipuolisuuden sijaan jaettava. Anna-Liisa Lämsä viittaa Hämmäläiseen ja muistuttaa, että kaikilla vanhemmillä on velvollisuus pitää huolta lapsistaan ja suojella heitä, eikä näin ollen kasvatusvastuuta voi siirtää muille tahoille. Siitä huolimatta muilla lasten kasvuympäristössä toimivilla tahoilla, kuten koululla, on perustehtävänä lasten kasvun tukeminen. Jotta nämä tahot voisivat toimia sujuvasti, heidän täytyy tehdä yhteistyötä. (Lämsä 2013, 49–51.)

Kasvatuskumppanuudessa sekä opettajat että vanhemmat ovat kasvatuksen asiantuntijoita lasten suhteen. Tämä jaettu asiantuntijuus ei kuitenkaan tarkoita opettajan ammattitaidon mitätöimistä, vaan sen tuomista käytäntöön lapset ja vanhemmat huomioimalla. Opettaja ja vanhemmat ovat siis kasvatuksellisesti tasavertaisia, mutta erilaisia, ja heillä on erilaiset tukemistavat ja toiminta-alueet. Vanhempien toimintaympäristönä kasvatuksessa on koti ja perhepiiri, opettajilla se on koulu. Tärkeintä on kuunnella toinen toistensa ajatuksia ja kunnioittaa niitä. Yhteiset pelisäännöt on sovittava ja niistä on pidettävä kiinni. (Lämsä 2013, 53–54, 58–59.)

Kasvatuskumppanuus ei ole itsestään selvää kaikissa kouluissa, mutta sillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen, kouluasenteeseen ja koulun ilmapiiriin. Toisaalta toimivalla kasvatuskumppanuudella voidaan myös ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä, sillä se lisää oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opettajan on tärkeä tietää oppilaistaan, jotta hän voisi huomioida yksilöt paremmin. Vanhemmat tulisikin siis aina nähdä voimavarana. Heidät olisi hyvä ottaa mukaan toimintaan sekä käytännön tasolla että tavoitteiden laatimisessa. (Lämsä 2013, 54–55.)

Laadukkaan kasvatuskumppanuuden peruspilarina on toimiva viestintä. Tiedotusluontoisia ja rutiininomaisia asioita voidaan viestittää kirjallisesti, mutta erityistä kommunikaatiota vaativissa teemoissa tulisi aina suosia suullista viestintää kasvotusten, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin. Viestintään kuuluu opettajan suunnalta tulevien viestien lisäksi toki vanhempien suunnalta tulevat. Heillä tulee esimerkiksi olla mahdollisuus antaa palautetta. Ongelmatilanteet selviävät usein parhaiten puhumalla, joten ihanteellista olisi vanhempien luottavainen ja avoin suhde opettajaan. Vanhempien suunnalta tulevia viestejä on myös tärkeä kuunnella silloin, kun joku tapahtuma liittyy esimerkiksi uskontoon, jotta vanhemmat voivat elämänkatsomuksensa mukaan joko antaa osallistumiseen luvan tai kieltää sen. (Karhuniemi 2013a, 71–73.)

Viestinnän välineitä ja yhteistyön muotoja on nykyään runsas kirjo. Kaikkein perinteisimpien tapojen rinnalle on kehittynyt monia muita. Perinteisissä **vanhempainilloissa** keskustellaan oppilasryhmälle ajankohtaisista asioista liittyen useimmiten koulunkäyntiin ja kehitykseen. Illoissa voi olla myös tietty teema, mikäli joku on noussut erityisen tärkeäksi puheenaiheeksi. Mukana voi olla myös ulkopuolisia asiantuntijoita, mikäli se koetaan tarpeelliseksi. Vuorovaikutteisuus ja vanhemmille annettu aika kommenteille ja kysymyksille on ensiarvoisen tärkeää. **Vanhempainvartit** sen sijaan ovat opettajan, vanhempien ja oppilaan välistä keskustelutuokiota. Niiden tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja oppimista, ja keskustella oppilaalle ajankohtaisista asioista kaikkien osapuolten läsnä ollessa. (Karhuniemi 2013b, 105–110, 115–117.)

Avomien ovien päivissä vanhemmat kutsutaan mukaan seuraamaan tavallista opetustilannetta tai heille voidaan järjestää toiminnallista yhteistyötä. **Tiedotteet** ovat yleinen tapa, joilla ilmoitusluontoiset asiat saadaan kulkemaan taholta toiselle. Se on napakka ja selkeä, ja se voisi koskea yleisiä tai yksittäisiä asioita. Eri **sähköisten välineiden** hyö-

dyntäminen on nykypäivää nopeudessaan, helppoudessaan ja ekologisuudessaan. Paperista tiedonkulkua sillä ei kuitenkaan voida kokonaan korvata, sillä kaikilla perheillä ei ole käytettävissään Internetiä. (Karhuniemi 2013b, 111–112, 118–123.)

Sähköisten välineiden kentällä on olemassa varta vasten kodin ja koulun väliseen viestintään tarkoitettuja viestintäjärjestelmiä, kuten *Wilma*, joka on kätevä tapa pitää kaikki tieto helposti saatavilla yhdellä sivustolla. Sen lisäksi on tietysti *puhelin*, jota nykyään käytetään yleensä vain jos on todellinen tarve saada keskustella vanhempien kanssa henkilökohtaisesti, mutta kasvatusten tapaamiseen ei ole mahdollisuutta. Koulun *Internet-sivustoilla* sen sijaan on kaikki tieto, joka tavoittaa sekä nykyiset että entiset oppilaat ja vanhemmat, että sidosryhmät. Näiden lisäksi on vielä **sosiaalinen media**, joka on yleistymässä huimaa vauhtia. Siinä olennaista on vuorovaikutus, jakaminen ja verkostoituminen. Se mahdollistaa muun muassa sen, että keskusteluja voidaan pitää myös etänä. (Karhuniemi 2013b, 123–133.)

5.3 Paikalliset verkostot

Paikalliset verkostot ovat oppilaiden vanhempien ohella merkittävä voimavara koulun kannalta. Verkosto, joka ulottuu kauas koulun seinien ulkopuolelle, lisää monin tavoin oppilaiden viihtyisyyttä ja oppimistuloksia. Näiden yhteistyötahojen avulla voidaan muun muassa järjestää sellaisia retkiä, kerhoja ja muuta harrastustoimintaa, jota koulu yksin ei kykenisi järjestämään. Suomessa erilaisilla **järjestöillä** on usein vankka kokemus ja laaja osaaminen, joten heidän kanssaan toimiminen tuo myös koululle paikallista näkyvyyttä, mikä saattaa tuoda joukkoon uusia innostuneita. Yhteistyö voi olla tempauksenomaista tai pysyvää. Järjestöjen rinnalla myös **kunnallinen kulttuuri-, nuori- ja sosiaalitoimet** tukevat lasten harrastustoimintaa antamalla tieto- ja taitopalveluja, myöntämällä avustuksia tai lainata koulun käyttöön välineitä. Lisäksi jotkut **yrietykset** haluavat tukea taloudellisesti yhteisvastuullisia kohteita, kuten lapsityön toimintaa. Aloite yhteistyöhön tulee kuitenkin useimmiten yritykseltä, sillä tukeminen perustuu yrityksen omiin intresseihin tukea juuri kyseistä kohdetta. (Kenttälä & Suomu 2005, 22–27.)

Yhtenä merkittävänä ja kokeneena yhteistyötahona toimii lähes jokaisella Suomen paikkakunnalla **paikallinen seurakunta**. Otan sen hieman laajemmin käsittelyyn parissa seuraavassa kappaleessa, sillä myös Espanjassa toimii suomalainen seurakunta. Se

voi auttaa harrastustoiminnassa muun muassa lähettämällä mukaan vapaaehtoisia ohjajia. Toiminta, jota seurakunta koulussa toteuttaa, on kaikille avointa, useimmiten vaikumuksesta riippumatta. Mikäli toiminta kuitenkin sisältää selkeästi kristillistä sanomaa ja tunnuksellista toimintaa, siitä ilmoitetaan koteihin etukäteen. (Kenttälä & Suomu 2005, 26.)

Seurakunnalla on vahva kokemus ja pitkä historia lapsityön toteuttamisesta. Sen yksi perustehtävistä on tukea kaikenikäisten kokonaisvaltaista kasvua. Lapsi nähdään fyysisenä, sosiaalisena, henkisenä ja hengellisenä kokonaisuutena, ja kaikki ulottuvuudet on seurakunnan mukaan tärkeä ottaa huomioon. Seurakunta järjestää leirejä, retkiä, kerhoja ja partiota, joista osa on tarkoitettu yleisesti kaikille ja osa tapahtuu erikseen yhteistyössä jonkin tietyn koulun kanssa. Toimintamuodot ovat usein kehittyneet pitkän ajan saatossa ja niissä yhdistyvät monien työntekijöiden yhteinen kokemus. (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 14–16.)

Toiminnassa tapahtuva leikkiminen, kisailu, askartelu, laulaminen, ihmettely ja hiljentyminen ovat lapsille luontainen tapa elää suhteessa muihin ihmisiin ja toteuttaa myös omaa hengellisyyttään. Tämän vuoksi seurakunnalla on tärkeä rooli koulun yhteistyössä tehtävästä varhaiskasvatuksesta, sillä se tukee lasten hengellistä tai kristillistä identiteettiä. Luonnossa tapahtuvat leirit ja retket tarjoavat lapsille yhteisöllisyyttä, yhdessä hiljentymistä, kaikkien hyväksymistä omana itsenään, onnistumisen kokemuksia ja pyhyden läsnäoloa. Niissä voi myös vähitellen harjoitella kotoa itsenäistymistä. (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 16–18, 24.)

Seurakunta pyrkii luonnollisesti myös käyttämään ikäkaudelle tyypillisiä menetelmiä, jotta toiminta olisi osallistujille mielekästä ja hyödyllistä. Toiminta on siis varhaisnuorille erilaista kuin lapsille tai nuorille. Se huomioi varhaisnuorten taipumuksen oppia kokonaisvaltaisesti tekemällä, kokemalla, leikkimällä ja liikkumalla. Usein tytöt ja pojat pitävät myös toimimisesta oman sukupuolensa mukaisissa ryhmissä. Seurakunta tarjoaa tiloissaan retkien ja leirien lisäksi kerhotoimintaa, musiikkitoimintaa, partiotoimintaa, jumalanpalveluksia. (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 19–37.)

Suomessa yhteistyötoiminta on kokonaisuudessaan vahvaa ja sillä on monia muotoja laidasta laitaan. Huolimatta yhteistyötahosta, ovat erilaiset kerhot kenties suosituimpia toimintamuodoista. Ne tarjoavat tekemistä turvallisessa seurassa ilman kilpailullisia

tavoitteita. Yhtenä hyvin yleisenä esimerkkinä ovat suositut kokkikerhot, mutta ne ovat vain pieni raapaisu siitä kerhojen kirjosta, joissa vain mielikuvitus on rajana. Muita kerhotyyppejä ovat erilaiset liikunnalliset kerhot, kuten liikunta-, seikkailu-, voimistelu-, tanssi-, paini-, uinti-, biljardi- ja sählykerho. Niiden tavoitteena on liikunnan ilo, lasten kokonaisvaltainen hyvinvointi ja reilun pelin harjoittelu. Kädentaidollisia kerhoja ovat esimerkiksi nikkarointi-, askartelu- ja teatterikerhot. Lisäksi on erimittaisia periodikerhoja, jotka kestävät muutaman kerran ja niissä on mukana usein joku projekti. (Kenttälä & Suomu 2005, 44–55; Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 26.)

Aluksi tulisi kartoittaa mahdolliset yhteistyötahot. Toimiva yhteistyö voi lopulta alkaa pienestä ehdotuksesta jompaankumpaan suuntaan, eikä valmiita ideoita välttämättä tarvitse olla aloitetta tehdessä, vaan ihanteellista olisi neuvotella yhdessä kaikkien osapuolien kesken eri mahdollisuuksista. Kun yhteisymmärrykseen toimintamuodoista päästään, tulisi myös kustannukset ja vastaavat ohjaajat sopia selkeästi. Kustannuksiin laskeetaan ohjaajien palkkiot, materiaalit, välinehankinnat, tilavuokrat ja mahdolliset vakuutukset. Mikäli koulun resurssit ja budjetti ovat pienet, voidaan pyrkiä yhteistyöhön pääasiassa vapaaehtois pohjalta hyödyntäen olemassa olevia tiloja ja välineitä, jolloin kustannukset saadaan minimiin. Usein myös yhteistyötahot ovat halukkaita kustantamaan osan kuluista. (Kenttälä & Suomu 2005, 30–31, 38–39.)

6 SUHDE AIKAISEMPIIN TUTKIMUKSIIN

Selkeästi samasta aihepiiristä tehtyjä opinnäytetöitä löytyi kaksi. Niistä uudempi on Suvi Ketonummen ja Elina Nikkasen tutkimus *Isossa-Britanniassa asuvien ulkosuomalaisten lasten kokemuksia Suomesta ja suomalaisuudesta*, joka käsittelee nimensä mukaisesti Isossa-Britanniassa asuvien, paikallista Suomi-koulua käyvin lasten Suomi-identiteettiä ja Suomi-tietoutta. Ketonummen ja Nikkasen teoriapohja on hyvin samansuuntainen kuin omassa työssäni, mutta heillä on tarkastelussa mukana selkeämmin myös kielellinen ulottuvuus. Kohderyhmänä olevat lapset olivat nuorempia kuin omassa tutkimuksessani, eikä vanhempia oltu haastateltu lainkaan. (Ketonummi & Nikkanen 2009.)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että Lontoon Suomi-koulua käyvät lapset mielsivät itsensä sekä suomalaisiksi että englantilaisiksi, mutta Suomi-koululla oli suomalaisuuden tukemisessa vain pieni rooli. Lapset eivät itse osanneet eritellä omaa kulttuurillista identiteettiään sen tarkemmin. Erityisesti perheen tehtävä kulttuuri- ja kielikasvatuksessa todettiin merkittäväksi. (Ketonummi & Nikkanen 2009.) Ketonummi ja Nikkanen eivät tarkastelleet suoranaisesti Suomi-koulun ja lasten kulttuuri-identiteettiin välillä olevaa linkkiä, vaan kokemuksia suomalaisuudesta yleisellä tasolla. Tämän vuoksi tutkimukseni tuo uutta näkökulmaa siihen, minkälainen vaikutus juuri Suomi-kouluilla on.

Toinen tarkastelemani opinnäytetyö on neljäntoista vuoden takainen Heli Koivulan *Tuntuu hyvältä kun puhuu suomee – Iso-Britannian Suomi-koulun suomalaisnuorten kaksikielisyys ja etninen identiteetti*. Koivulan tutkimus, joka toteutui myös Iso-Britanniassa, keskittyy kuvaamaan Suomi-koulua käyvien nuorten käsityksiä omasta kaksikielisyydestään ja etnisestä identiteetistään. Tarkoituksena oli auttaa Suomi-kouluja kehittämään toimintaansa siten, että se tukisi paremmin lapsia ja perheitä kulttuuri- ja kielikasvatuksessa. Myös Koivula painottaa erityisesti kielellistä näkökulmaa hyvin laajasti. (Koivula 2000.)

Koivulan tutkimuksessa selvisi, että nuoret tiedostavat oman kaksikulttuurisuutensa huomattavasti selkeämmin kuin pienet lapset. Heistä suurin osa pyrki käyttämään suomen kieltä vaihtelevissa tilanteissa ja pitivät suomalaisuutta tärkeänä osana identiteettiään ja osa jopa mielsi itsensä ainoastaan suomalaiseksi. Lähes kaikki tutkimuksen nuo-

rista olivat vahvasti sitä mieltä, että Suomi-koulu vahvistaa heidän tunnettaan suomalaisuudesta. (Koivula 2000.) Se tukee myös oman tutkimukseni tavoitetta siitä, että Suomi-koulua tulisi kehittää yhä enemmän siihen suuntaan, että se vahvistaa lasten Suomi-identiteettiä. Omassa tutkimuksessani keskityn kuuntelemaan juuri Madridin Suomi-koulun lapsia ja vanhempia, mikä tuo spesifioitua näkökulmaa aiheeseen.

Sen sijaan Anu Warinowskin väitöskirjassa *Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisien ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä* käsitellään nimensä mukaisesti sopeutumis- ja kulttuuri-identiteetikokemuksia niiden lasten kohdalla, jotka ovat suomalaisten vanhempiensa työn vuoksi joutuneet muuttamaan toiseen maahan tai palaamaan Suomeen. Väitöskirjan tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat lasten sopeutumiseen kulttuurisissa siirtymissä. Toisena tavoitteena oli tutkia lasten kokemuksia siirtymistä tarkastellen tunteita, toimintaa ja identiteettiä. Tulosten pohjalta tehdyissä johtopäätöksissä ilmeni, että lasten jatkuvuuden kokemusten ja emotionaalisen hyvinvoinnin turvaaminen on tärkeää kulttuurisissa siirtymissä, mikä alleviivaa perheen sisäisten voimavarojen merkitystä. Sosiaalisen tuen merkitys perheen ulkopuolisena voimavarana oli myös tärkeä. (Warinowski 2012.)

Virallinen tuki esimerkiksi koulun tai työpaikan puolelta oli Warinowskin tutkimuksen perusteella merkittävää lähinnä ulkomailla asuttaessa, ei niinkään paluumuuton jälkeen. Lapset itse kokivat paluumuuton kuitenkin haasteellisempänä kuin ulkomaille muuton, jossa vaikeudet liittyivät ainoastaan sosiaalis-kielellisiin seikkoihin. Etenkin paluumuutossa korostuva kulttuurienvälinen identiteetti, joka vaikutti olevan suomalaisen identiteetin takana piilossa, oli paikoin ongelmallista. Lapsiin ei tutkimuksen mukaan osattu suhtautua paluumuuttajina, eikä heidän kulttuurienvälistä identiteettiä välttämättä huomioita esimerkiksi koulussa. (Warinowski 2012.) Väitöskirjan tulokset ovat merkittäviä myös oman tutkimukseni kannalta, sillä siinä käsitellyt teemat ovat monilta osin samantaisia. Väitöskirjassa keskitytään tarkastelemaan voimavaroja monikulttuurisessa kasvuympäristössä. Siinä korostettiin lasten kulttuurienvälistä identiteettiä ja tutkittiin lasten omia kokemuksiaan siitä. Se luo pohjaa myös omalle tutkimukselleni, jonka näkisin kyseiselle väitöskirjalle osittain eräänlaisena jatkotutkimuksena, joka tuo aiheen Madridin Suomi-koulun keskuuteen.

7 METODOLOGISET VALINNAT

7.1 Menetelmänä laadullinen tutkimus

Verrattuna määrälliseen tutkimukseen, laadullisessa tutkimuksessa painotus on jonkin asian todentamisen sijaan vastaajan näkökannan ymmärtämisessä. Sitä on hyvä käyttää, mikäli halutaan paljastaa tai ymmärtää jotakin ihmisen kokemuksesta tai käyttäytymisestä. Satunnaisotannan sijaan käytetään harkinnanvaraista näytettä. Tutkittavaksi on valittava henkilöitä, joiden uskotaan voivan palvella tutkimusta vastauksillaan ja joiden avulla voidaan tutkimuskysymyksiin perehtyä syvällisesti. Tyypillisiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa ovat menetelmät, joilla tutkija pääsee lähelle kohdettaan tavoittaen näin heidän näkökulmansa ja näkemyksensä tutkittavasta asiasta. Tällaisista menetelmistä useimmin käytettyjä ovat haastattelu, havainnointi ja päiväkirjat. Tuloksia ei ole tarkoitus hakea kontrolloidussa ympäristössä, vaan tutkija pyrkii hakeutumaan mahdollisimman luonnolliseen paikkaan tutkittavien kanssa. Saatuja vastauksia tulkitaan, eikä niihin suhtauduta automaattisesti kriittisesti ja logiikkaa etsien. (Kiviniemi 2001, 68; Räsänen i.a..)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi voivat muuttua, kehittyä ja limittyä toisiinsa tutkimuksen edetessä. Myös tutkija itse kehittyy ja oppii tutkimuksen mukana, joten hänen on oltava valmis tekemään uusia linjauksia tarpeen mukaan. Pyrkimys on tutkia aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Käytännössä siis tarkoituksena ei ole ainoastaan testata teoriaa tai hypoteesia todeksi, vaan pikemminkin löytää aineistosta uusia oivalluksia. Haastatteluista nousevat näkökulmat ja valmiit teoreettiset näkökulmat ovat siis vuorovaikutteisia. Näin ollen tutkijan kiinnostus ohjautuu näihin molempiin ja tutkimuksen edetessä voi syntyä uusia käsitteellistyksiä ja teoriaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164; Kiviniemi 2001, 68–71, 72–74.)

Valitsin omaan opinnäytetyöhöni menetelmäksi laadullisen tutkimuksen, sillä määrällisen tutkimuksen keinoin ei olisi mahdollista tutkia niin laajaa ja monitahoista ilmiötä kuin kulttuuri-identiteetti. Kokemukset kulttuuri-identiteetistä ja maahanmuuttajuudesta ovat hyvin yksilöllisiä jokaisen kohdalla ja on tärkeä päästä ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin sen sijaan että yrittäisi luoda vain yleispäteviä tuloksia. Toisaalta laadulli-

nen tutkimus palvelee myös paremmin tavoitettani kerätä kävijöiltä ideoita kehittämisestä. Se ei rajoita mielikuvituksen käyttöä tai laajoja, selittämistä vaativia ajatuksia.

7.2 Aineistonkeruu teemahaastatteluilla

Teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun muodoista. Usein tutkimushaastattelut ovat lajiteltu sen mukaan, kuinka strukturoitu tai muodollinen haastattelutilanne on. Teemahaastattelu sijoittuu tässä skaalassa lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille. Siinä ei käytetä tarkkoja kysymyksiä tarkassa järjestyksessä, vaan haastattelulle on valittu tietyt teemat, jotka käydään joustavasti läpi haastattelun aikana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 207–209.) Haastattelu käsitteenä eroaa tavallisesta keskustelusta siten, että se tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Haastattelija on tutustunut tutkittavaan ilmiöön ennalta käytännön ja teorian tasolla. Hän ei yhdy mukaan keskusteluun, mutta haastattelu etenee haastattelijan ehdoilla tai johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25–28.)

Henkilökohtainen haastattelu on erityisen perusteltua silloin, kun tietää, ettei asian selvittämiseen riittäisi puolituntinen. Yksi haastattelun ja erityisesti teemahaastattelun eduista on sen joustavuus. Aineiston keruuta ja teemojen järjestystä voidaan muokata tilanteen ja vastaajien mukaan. Haastateltava itse ei toimi vain välineenä, vaan on aktiivinen ja merkityksellinen osa haastattelua. Hän saa tuoda esille asioita, jotka hän kokee merkityksellisiksi, mikä puolestaan luo tutkijassa kenties uusia näkökulmia. Teemahaastattelussa on mahdollista pyytää perusteluja, syventämistä ja tarkennusta vastauksiin, mikä on tärkeää, sillä väärinkäsityksiä syntyy helposti kaikenlaisessa kommunikatiivisissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205–206.)

Teemahaastattelussa ei ole suljettuja kysymyksiä, jotka rajaisivat keskustelua. Sen sijaan siinä nostetaan apukysymyksien avulla esiin teemoja, jotka ovat pohdittu tarkoin ja valikoitu etukäteen. Myös haastateltavat tulee valita perustellusti. Teemojen käsittelyjärjestyksellä ei ole suurta merkitystä, vaan tärkeämpää on, että keskustelu kulkee luontevasti eteenpäin. Saatu aineisto ei rajoitu ennalta määrättyihin vastausvaihtoehtoihin, vaan kaikki vastaukset tulevat täysin haastateltavan kokemuksista. Ongelmana voi olla, että haastattelu alkaa kulkea reittiä, jota haastateltava ei ole suunnitellut ja näin haastattelut eivät ole enää tarpeeksi vertailukelpoisia. (Virsta i.a.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun (liite 1), sillä koin sen tuovan sopivasti vapautta, pysyen kuitenkin hallinnassani. Todellisuudessa haastattelu kallistuu hieman puolistrukturoidun haastattelun puolelle, sillä teemoihin sisältyy tiettyjä kysymyksiä, jotka haluan esittää kaikille, mutta järjestyksellä tai tarkalla muodolla ei ole niinkään väliä. Täysin suljetut kysymykset eivät olisi palvelleet oikealla tavalla tutkimuskysymyksiäni, kun taas avoimet kysymykset olisivat olleet turhan laajoja, sillä tavoittelen vastauksia ja näkökulmia niin selkeästi rajattuihin teemoihin. Aikaakaan ei olisi ollut toteuttaa täysin avoimia haastatteluja, sillä niiden toteuttaminen ja tulkitseminen vie selkeästi enemmän aikaa.

Lasten haastatteluissa on muutamia huomioonotettavia erityispiirteitä. Lasten on heti alusta asti tiedettävä, että heidän omat vastauksensa on tärkeitä, eikä heidän tarvitse vastata jotain, mitä ajattelevat haastattelijan toivovan kuulla. Toiseksi, käytettävän kielen on oltava yksinkertaista, eikä se saa sisältää termistöä tai asioita, joita lapsi ei vielä ymmärrä. Jos jonkun termin käyttö kuitenkin on välttämätöntä, tulisi se selittää lapselle hyvin. Täytyy myös huomioida, että lasten kielellisessä kehityksessä on paljon tasoeroja. Ann-Christin Cederborg siteeraa Poolea ja Lambia todeten, että on selkeän kielen käytöstä huolimatta tulee kuitenkin välttää vauvakielen käyttöä ja lasten vastausten ennalta arvailua tai liiallista johdattelua. Lapsilla saattaa usein tulla vastauksissa pitkiä taukoja, joten on tärkeää antaa tilaa hiljaisuudelle. Haastattelijan liiallinen äänessä olo saattaa aiheuttaa sen, että lapsi lopettaa puhumisen kokonaan, jos hän kokee, ettei saa miettimisaikaa vastauksilleen. Toisaalta vastauksia ei saa pakottaa, jos lapsi todella ei osaa sanoa mielipidettään jostain asiasta. Tärkeää on osoittaa kuuntelevansa ja esittää tarkentavia kysymyksiä, mikäli ei ymmärtänyt jotakin. (Cederborg 2000, 55–64.)

7.3 Aineiston analysointi teemoittain

Aineiston purkamiselle haastatteluissa on eri tapoja. Jotkut tekevät päätelmiä suoraan tallenteista, mikä toimii etenkin silloin, kun haastateltavia on ollut vain muutama, eivätkä ne ole kestäneet pitkään. Litterointi, eli puhtaaksikirjoitus on kuitenkin yleisempi tapa, sillä se antaa tutkijalle mahdollisuuden palata tarkkoihin sanamuotoihin ja fraaseihin jälkikäteenkin. Litteroinnin tarkkuudessa on myös paljon eroja. Tutkija voi litteroida ainoastaan sanatarkasti, tai hän voi kirjoittaa myös tauot, huokaukset, naurahdukset ja äänenpainot, jolloin puhutaan keskusteluanalyysistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138 -

140.) Itse käytän aineiston purkamisessa sanatarkkaa litterointia, sillä haluan myös ottaa lainauksia tutkimukseeni vastaamaan tutkimuskysymyksiin. En kuitenkaan koe tärkeäksi kirjoittaa sanatonta viestintää, sillä tarkoitukseni ei ole tulkita varsinaisesti tunteita, vaan sanallista sisältöä.

Perinteisesti analyysin perusta on aineiston kuvailemisessa. Siinä pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia ja piirteitä. Tätä kutsutaan deskriptiiviseksi eli kuvailevaksi analyysiksi, eikä se sisällä vielä varsinaista tulkintaa. Kuvailevassa analyysissä on tärkeää sijoittaa tutkittava tai esille tullut ilmiö tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, mikä mahdollistaa ilmiön ymmärtämisen syvällisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146.) Kuvailemisen jälkeen aineistoa voi lähteä tulkitsemaan ja koodaamaan kahdesta suunnasta. Ensimmäinen tapa on tutkia aineistoa itsessään, ajattelematta teoriaan pohjautuvia etukäteisolettamuksia. Näin aineistosta voi nousta esille juuri ne asiat, jotka siitä nousevat, eikä kirjoitettu teoria rajaa näitä tuloksia. Toisessa tavassa hyödynnetään teoriaa koko ajan, eli aineistoa tarkastellaan valmiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Tutkimuksessani käytän pääasiassa teorialähtöistä tapaa, jotta tulokset vastaisivat parhaiten tutkimuskysymyksiini.

Aineiston luokitteluvaiheessa tutkittavaa ilmiötä jäsennellään selkeyttäviin osiin. Luokat muodostetaan tutkimuskysymysten, teemahaastattelurungon, aineiston laadun, teoreettisen pohjan ja jopa tutkijan oman intuition perusteella. Luokittelun jälkeen aineisto järjestetään uudelleen ja vastauksista pyritään löytämään yhteyksiä, samankaltaisuuksia tai riippuvuuksia. (Hirsmäki & Hurme 2000, 147–150, 174 - 176.) Teemoittelu tarkoittaa analyysimenetelmää, jossa aineistosta nostetaan esiin teemoja, jotka valaisevat itse tutkimusongelmaa tai -kysymyksiä. Se soveltuu erityisesti käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Tärkeää on siis, että esiin nostetaan ennen kaikkea ne aiheet, jotka liittyvät tutkimukseen. Jotta teemoittelu olisi tarkoituksenmukaista, vaaditaan ennen kaikkea vahvaa teorian ja haastattelutulosten vuorovaikutuksellisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.)

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni on muodoltaan tutkimus, joka tehdään yhteistyössä Madridin Suomi-koulun kanssa ja sitä varten. Tutkimus keskittyy kahteen kysymykseen:

- 1) Mitkä ovat Madridin Suomi-koulua käyvien oppilaiden ja heidän vanhempiensa odotukset Suomi-koulua kohtaan ja kokemukset sen toiminnasta?
- 2) Millainen merkitys Madridin Suomi-koululla on siellä käyvien oppilaiden ja heidän vanhempiensa kulttuuri-identiteettiin?

Saadut tulokset kootaan yhteen ja niiden pohjalta luodaan kehittämissuhteita Madridin Suomi-koululle. Kehittämissuhteiden on pohjaututtava haastattelutuloksiin, jotta ne palvelisivat juuri kyseistä yhteisöä. Ehdotusten tarkoituksena on pyrkiä parantaa koulun toimintaa siten, että se tukisi paremmin lasten kaksikulttuurisuutta, vanhempia heidän kulttuurikasvatustehtävässään, sekä kaikkien hyvinvointia. Tutkimuksessa huomioidaan myös käytännön konkreettiset kehittämiskohdat, sillä ne ovat tärkeitä toiminnan sujuvuuden kannalta. Nämä kaksi vaihetta, tiedonkeruu haastatteluilla ja kehittämissuhteiden luominen, ovat tutkimuksen punainen lanka.

8.2 Prosessin kuvaus

Ajatus opinnäytteen aiheesta muotoutui keväällä 2013. Alkuperäinen ideani oli tutkia yleisesti Espanjan suomalaisten kulttuuri-identiteettiä, mutta idea hylättiin, sillä se ei toiminut käytännön tasolla. En halunnut kuitenkaan vaihtaa aihetta, sillä ulkosuomalaisytyö kiinnosti kovasti. Etsin käsiini Espanjassa ulkosuomalaisten parissa toimivia tahoja ja niitä löytyikin useita. Tutkintoni perusteella kohteeksi rajautui lapset, nuoret ja perheet. Kaupungiksi valikoitui Madrid ja työyhteisötahoksi paikallinen Suomi-koulu. Olin heti yhteyksissä koulun sihteerin ja tiedustelin heidän kiinnostuksestaan lähteä yhteistyöhön kanssani. Asia otettiin hallituksen kokouksessa puheeksi ja sain pian myönteisen vastauksen.

Työelämätahon ohjaajani valikoitui hallituksen jäsenten joukosta ja sovimme aiherajauksesta ja tavoitteiden päälinjauksista sähköpostien välityksellä kesän ja syksyn 2013 aikana. Kommunikointi oli vaivatonta koko prosessin ajan. Tapasimme ensimmäisen kerran ohjaajani kanssa jouluna 2013, kun olin lomalla Espanjassa. Samalla osallistuin myös Suomi-koulun kokoontumiseen ja esittäydyin isojen ryhmän lapsille ja vanhemmille, sillä päätimme aiheeksi tutkimuksen juuri isojen ryhmän oppilaista ja heidän perheistään. Halusin ottaa mukaan kulttuurillisen aspektin, mutta myös kehittämisenäkökulman, jotta tutkimus voisi palvella yhteisöä käytännön tasolla. Päätin haastatella tutkimusta varten ensin vain lapsia, mutta myöhemmin ohjaajani vahvistamana otin mukaan myös kaikkien ryhmien aikuisten ja isojen ryhmän opettajan haastattelut.

Kevään 2014 aikana perehdyin tutkimukseeni liittyvään teoriaan ja valmistauduin haastatteluihin. Tutkimussuunnitelman esittämisen jälkeen toukokuussa lähdin Madridiin ja tein kaikki viisitoista haastattelua puolentoista viikon sisällä. Kesällä pidin osittain taukoa opinnäytetyöstäni, mutta myöhemmin keskityin litteroimaan haastattelut sanatar-kasti. Alkusyksystä jatkoin tutkimustulosten tarkastelulla ja kokosin saatuja tuloksia yhteen. Tulosten linjaaminen oli paikoittain haasteellista, mutta lopulta löysin kuitenkin yhteneväisyyksiä ja työni alkoi hahmottua. Julkistamisseminaarissa sain paljon hyvää palautetta ja loppusyksy kuluikin vielä tutkimuksen viimeistelyyn ja selkeyttämiseen.

8.3 Haastattelujen kerääminen

Haastatteluja oli etukäteen sovittu vain kahdeksan kappaletta, mutta työelämätahon ohjaajallani oli tiiviitä yhteyksiä Suomi-koulun vanhempiin, joten saimme kerättyä yhteensä viisitoista haastattelua. Niistä viisi oli lasten ja kymmenen aikuisten. Kaikkia viittä lapsia haastattelin kasvotusten Suomi-koulun tiloissa. Kiinnitin huomiota tilan viihtyisyyteen, jotta tilanne vaikuttaisi mahdollisimman rennolta. Annoin heille mahdollisuuden vastata joko suomeksi, espanjaksi tai englanniksi. Neljä vastasi espanjaksi ja yksi suomeksi. Espanjankieliset haastattelut litteroin ensin espanjaksi, jonka jälkeen käänsin ne suomeksi alkuperäistä tyyliä ja sisältöä mahdollisimman tarkasti noudattaen.

Haastattelujen kesto vaihteli kymmenestä kahteenkymmeneen minuuttiin. Aikuisista kolmea haastattelin Suomi-koulun tiloissa, neljää heidän kodeissaan, yhtä hänen toimistossaan, yhtä puhelimitse ja yhtä sähköpostitse. Kaikki aikuiset vastasivat suomeksi ja haastattelut olivat kestoiltaan 25–60 minuuttia. Tekstin lomassa olevissa suorissa sitaa-

teissa käytän kolmea pistettä tarkoittamaan selvää miettimistaukoa. Kolme viivaa sen sijaan tarkoittaa, että olen poistanut välistä tekstiä, joka ei varsinaisesti liittynyt aiheeseen tai jota en kokenut tärkeäksi tuoda esille. Lainausten lopulla olevat koodit A1–A10 tarkoittavat aikuisten vastauksia ja L1–L5 tarkoittavat lasten vastauksia. Aluksi en koodannut sitaatteja lainkaan, sillä halusin välttää tunnistettavuuden kaikin mahdollisin keinoin. Lopulta päätin kuitenkin lisätä koodit osoittaakseni, että tutkimusaineistoa on hyödynnetty ja esitetty tasapuolisesti.

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Eri väylien kautta Suomi-koululle

Haastatteluihin osallistuneet viisi lasta olivat iältään 8–11-vuotiaita. Kaikkien äiti oli suomalainen ja isä espanjalainen. Kaikki lapset kävivät täysin espanjankielistä peruskoulua, joista kolme oli Madridissa ja kaksi Madridin ulkopuolella. Kymmenestä haastatteluun osallistuvasta aikuisesta kaikki olivat suomalaisia. Kuudella heistä oli espanjalainen puoliso ja neljällä suomalainen. Haastateltavilla oli keskenään vaihtelevat taustat liittyen siihen milloin ja miksi he ovat alun perin muuttaneet Espanjaan. 1990-luvulla muuttaneita oli kolme, 2000-luvulla muuttaneita kaksi ja 2010-luvulla muuttaneita viisi. Kaksi tutkimukseen osallistuneista oli tullut Espanjaan työkomennukselle ja kaksi puolisonsa työkomennuksen vuoksi. Kaksi puolestaan tuli alun perin opiskelemaan työharjoitteluun. Yksi muutti, koska puoliso asui jo ulkomailla. Toinen muutti, koska hänen puolisonsa tahtoi muuttaa yhdessä ulkomaille. Kolmas aloitti alun perin Au Pairina ja neljäs muutti Espanjaan, sillä halusi olla lähellä puolisonsa perhettä.

Suomi-koulun kehittämisen kannalta oli tärkeää myös tietää kuinka perheet olivat alun perin kuulleet Suomi-koulusta. Kaksi vastaajista kertoi, että olivat jo ennen Madridiin muuttoa tietäneet Suomi-koulujen olemassaolosta. Heistä toinen oli kuullut tuttavansa käyvän sellaisessa toisessa kaupungissa, ja toinen ei muistanut mistä oli alun perin kuullut. Yksi vastaajista kertoi myös kuulleensa Suomi-koulusta tutun kautta Suomi-instituutin tilaisuudessa ollessaan. Eräs vastaajista puolestaan oli saanut kotiin Suurlähetystön nimilistoilla oleville lähetetyn Suomen uutisista kertovan lehden, jossa oli mainos Suomi-koulusta. Kolme vastaajista kertoi löytäneensä Suomi-koulun Internetin kautta puoliksi vahingossa. Heistä kaksi löysi sen etsiessään skandinaavista koulua ja toinen kertoi törmänneensä mainokseen Suurlähetystön nettisivuilla. Yhden vastaajan puoliso oli löytänyt Suomi-koulun ja yhdeltä en muistanut kysyä kysymystä.

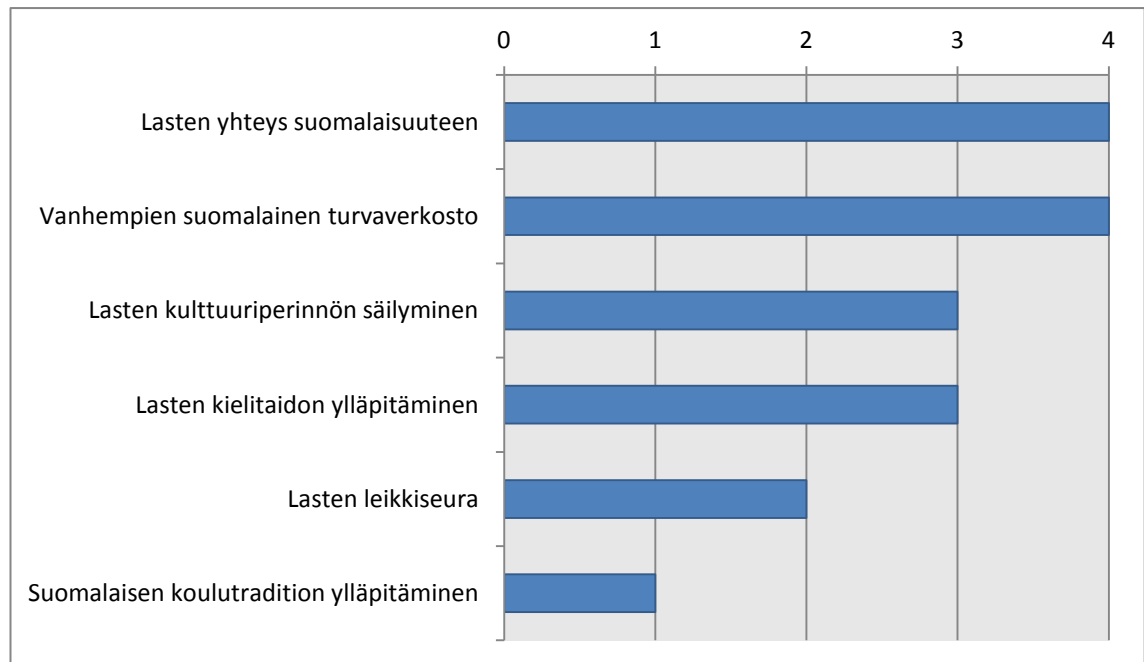
Aikuisten vastauksista kävi ilmi monenlaisia syitä Suomi-koulun aloittamiselle. Kolme mainitsi suurimmaksi syyksi lasten kielitaidon ylläpitämisen ja kehittymisen. Neljä kertoi toivovansa, että lapsella säilyy yhteys sekä suomenkielisiin lapsiin Espanjassa, että ylipäänsä yhteys Suomeen. Sen myötä koettiin, että laajempi suomenkielinen tuttavapiiri varmistaisi suuremman motivaation kielen oppimiselle:

Lapset huomasivat ja ymmärsivät sen ihan omin aivoin että mä en oo ainoo ihminen maailmassa joka puhuu suomee ja et se ei oo pelkästään heidän kiusaks kotona vaan et löytyy myös muita ihmisiä et se oli sellanen niinku motivaatiotekijä. Ja sit ne yhdisti suomen kielen moneen semmoseen iloseen leikkimiseen. (A8)

Kaksi aikuisista kertoi Suomi-koulun aloittamisen syyksi sen, että halusivat leikkiseuraa lapsille, jotka eivät vielä osanneet espanjaa. Neljän mielestä myös suomalaisen vanhemman paikallinen suomalaisverkosto oli merkittävää ja se toimi turvallisena paikkana muuttaessa Espanjaan. Kolme aikuisista nosti esille kulttuuriperinnön säilyttämisen merkityksen juhlien ja muiden traditioiden merkeissä. Yksi vastaajista koki tärkeänä ylläpitää espanjalaisen koulumaailman keskellä suomalaista opetus- ja koulutraditiota. Yhdelle vastaajista taas suomalaisen identiteetin vahvistaminen oli erityisen tärkeää:

Et se on taas sillain et mä oon tehny paljon töitä sen eteen et he tietäis et he on myös puoliks suomalaisia ja se suomalainen identiteetti pysyis myös siellä. (A7)

Kaavio 1: Vanhempien syy Suomi-koulun aloittamiselle



9.2 Espanjaa ja suomea sekaisin

Kaikkien lasten vanhemmat puhuivat kotona keskenään espanjaa. Kaikki myös kertoivat, että puhuvat aina isänsä kanssa espanjaa ja äitinsä kanssa suomea. Kuitenkin kaksi

viidestä kertoi satunnaisesti puhuvan äitinsä kanssa myös espanjaksi. Kaksi kertoi puhuvansa sisarustensa kanssa suomea, kaksi välillä suomea ja välillä espanjaa, ja yksi heistä jopa välillä englantia.

Veljen kanssa suomea ja espanjaa ja joskus englantia. (L3)

Suomi-koulun ulkopuolisista Espanjassa asuvista suomalaisista kavereista kysyttäessä kaikki totesivat, ettei niitä ole. Kolmella lapsella oli kuitenkin yksi tai useampi ystävä Suomessa, mutta kahdella ei ollut ainuttakaan. Suomessa asuvia sukulaisia sen sijaan oli kaikilla. Kaksi kertoi juttelevansa heidän kanssaan ainoastaan tavatessaan Suomessa tai Espanjassa, kun taas kolme lapsista kertoi kommunikoivansa heidän kanssaan puhelimitse tai kirjeitse.

No yleensä me soitetaan puhelimella. Ja joskus me lähetetään kirjeitä ja ne lähettää meille. Ja ne lähettää mulle lahjoja kun mulla on joku erityinen päivä. (L5)

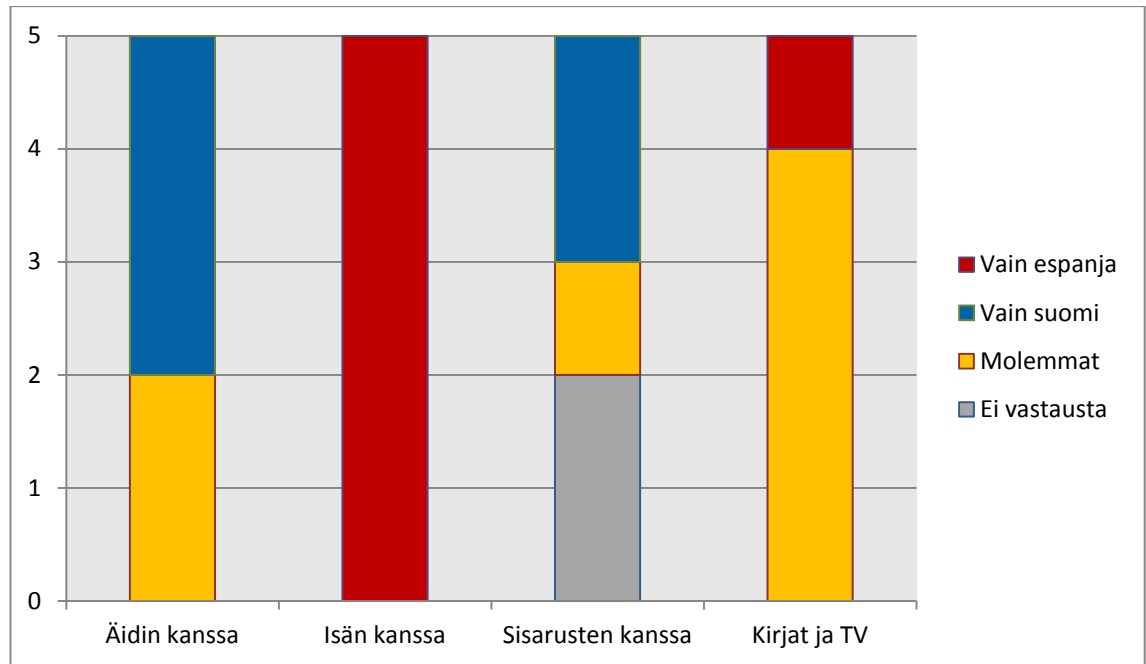
Kun kysyin millä kielellä he lukevat kirjoja tai katsovat tv-ohjelmia, niin kolme lapsista sanoi lukevansa ja katsovansa sekä espanjaksi että suomeksi, vaikka suomeksi onkin hankalampaa. Eräs lisäsi, että lukee parhaillaan kirjaa suomeksi ja kysytyäni pitääkö hän suomeksi lukemisesta, vastaus kuului näin:

Joo kyllä mä tykkään, mut joskus mua alkaa väsyttää koska mä oon tottunut lukemaan kirjoja espanjaksi enkä suomeksi. Mun äiti sanoo että myöhemmin sit koska se on vähän isompien juttu. (L2)

Yksi kertoi lukevansa ja katsovansa ainoastaan espanjaksi. Yhden vastauksesta puolestaan kävi ilmi, että mieluummin espanjaksi, mikäli mahdollista.

Joskus suomeksi, jos... Esimerkiks kun me ostetaan joku cd ja siinä on eri kieliä, ja jos siinä ei oo espanjaa, niin sit suomeksi. (L1)

Kaavio 2: Lasten suomen ja espanjan käyttö eri yhteyksissä



9.3 Suomenkieli kehittyy ja kulttuurinen itsetunto kohoaa

Kysyin lapsilta, ovatko he Suomi-koulussa ollessaan oppineet jotain uutta Suomesta maana. Kolme muistelee, että ei ole oppinut mitään, sillä perhe tai äiti on jo opettanut kaiken, tai koska ovat käyneet itse Suomessa. Yksi haastateltavista kertoi, että on oppinut uusia asioita kasveista, sillä he kylvävät toisinaan kasveja Suomi-koululla. Eräs vastaajista sen sijaan muisti useammankin asian:

Mm... Että se on itsenäismaa. Ja... Öö... Juttuja. En nyt muista niin nopeesti. --- Joo luonnosta niitä eläimiä mitä on Suomessa. Ja sitten se on lukeut pikkusen Kalevalaa. (L4)

Suomenkielen suhteen jokainen haastateltavista lapsista oli sitä mieltä, että on oppinut sitä ainakin vähän Suomi-koulussa. Kaksi ei osannut määritellä oppimistaan sen tarkemmin, mutta kolme kertoi oppineensa uusia sanoja ja yksi heistä on mielestään sanojen lisäksi oppinut myös vähän puhumaan ja kirjoittamaan.

--- ennen mä osasin vähemmän sanoja ja mä luulen et nyt mä osaan enemmän. (L2)

Noo... Hmm... Oon oppinut puhumaan vähän suomea. Ja... No oon mä vähän oppinut kirjottamaankin. Enkä muuta. (L3)

Madridin Suomi-koulun isojen oppilaiden ryhmän opettaja Mari Ahonen kommentoi omista havainnoistaan liittyen oppilaidensa kehitykseen. Hänen mukaan lapset ovat selkeästi rohkaistuneet suomen kielen käytössä vuosien aikana. Lisäksi hän on havainnut, että kielioppivirheitä on kadonnut puheesta ja katoaa koko ajan. Myös lasten sanavarasto on laajentunut. Kiinnostus Suomea, sekä Suomen kulttuuria ja tapoja kohtaan on kasvanut ja lapset tietävätkin jo enemmän asioita näistä aiheista. He myös tunnistavat tunnettuja henkilöitä, hahmoja ja tapahtumia paremmin kuin aikaisemmin. (Ahonen, Mari, sähköpostiviesti 4.9.2014.)

Uusien opittujen asioiden lisäksi halusin tietää, millä tavoin Suomi-koulussa käyminen näkyy lapsissa, joten kyselin vanhempien näkökulmaa asiaan. Vastaukset vaihtelivat jonkin verran sen mukaan, kuinka kauan lapset ovat käyneet Suomi-koululla ja kuinka kauan perhe on asunut tai aikoo asua Espanjassa. Niissä tapauksissa, joissa perheellä oli aikomus olla vain lyhyen määräajan maassa, koettiin, ettei Suomi-koululla käyminen varsinaisesti näy heidän lapsissaan muuta kuin uusien kavereiden saamisena. Yksi täysin suomalaisen perheen vanhemmista oli myös sitä mieltä, että Suomi-koulu on mukava harrastus, mutta tuskin jättää suuria jälkiä lasten elämään, sillä he altistuvat siellä jopa enemmän espanjalaisuudelle kuin suomalaisuudelle. Kaksi korosti sen tärkeyttä, että Suomi-koulu on osa perheen rutiinia. Muita ajatuksia Suomi-koulun vaikutuksista lapsiin oli, että sen kautta lapset ovat oppineet tuntemaan paremmin Suomen tapahtumia ja juhlia, ja oppineet suomen kielioppia. Eräs aikuisista kertoi havainnoistaan näin:

[Lapsen nimi]:lla on joskus ollu silleen että ku se on joutunu lähtee täältä ni se ensimmäiset kymmenen minuuttii on saattanu puhuu jopa enemmän suomee ku mitä se puhuu normaalisti. Et kyl se nyt jotain jää sinne... Päähän. (A7)

Tiedustelin myös aikuisilta millaisella mielellä lapset menevät Suomi-koululle ja tulevat sieltä takaisin kotiin. Seitsemän kymmenestä kertoi lastensa menevän innoissaan Suomi-kouluun ja odottavan kokoontumiskertoja ilolla lähes poikkeuksetta. Kaksi heistä kuitenkin kertoi huomanneensa lapsissaan väsymyksiä, jolloin lähteminen aamulla on vaikeampaa. Kolme kymmenestä vanhemmista sanoi, etteivät heidän lapsensa mene Suomi-koululle kovin mielellään. Syitä tälle olivat oman ajan ja vapaiden viikonloppujen kaipuu, peruskoulun läksyjen aiheuttama väsymys, sekä ongelmat tulla toimeen muiden ryhmäläisten kanssa.

Ehkä joskus aluks sillon vähän pienempänä, mä luulin et ku oli sitä koulua ja sit ku lauantaina tullaan tänne ni se oli vähän semmosta että taas joku koulu. (A1)

Ja kyl se on meilläki et lapset tossa iässä ne haluaa itsenäisyyttä ja viikonloppuna ne haluaa tehdä jotain muuta. Et se sana koulu ei tunnu heistä niinku heistä kivalta. --- mitä isommaks lapset kasvaa niin sitä enemmän ne tietysti haluaa itte määrätä siitä vapaa-ajasta. (A8)

Lähes kaikki vanhemmat kuitenkin kertoivat lastensa olevan hyväntuulisia tai vähintään neutraalinolaisia Suomi-koulun kokoontumisen jälkeen. Moni totesi, että lapsia on usein vaikea saada lähtemään takaisin kotiin, sillä ovat viihtyneet niin hyvin.

Kyllä ne joskus sanoo et ei mua nyt huvita tänään lähtee. Mutta sit kuitenkin ne tulee ja ne on tosi tyytyväisiä et ku on aika lähtee täältä pois, ni sit niitä saa oottaa, ku ne haluaa leikkiä tossa kavereitten kanssa. Et kuitenkin ne tykkää siitä. (A5)

Yksi vastaajista oli kuitenkin huomannut lapsensa fyysisen uupumuksen Suomi-koulun kokoontumisen jälkeen:

Et voi olla et on vähän väsyny. Mut se on enemmän semmost fyysistä väsymystä, et on sillain et noniin et lähetään nyt jo et mä haluun mennä leikkii. Et haluaa vähän sen oman ajan. (A1)

Halusin tietää miten vanhemmat kokevat, että Suomi-koulussa käyminen on vaikuttanut heidän lastensa Suomi-identiteettiin ja Suomi-kuvaan. Kysymys koettiin melko vaikeaksi, mutta se herätti kuitenkin joitain ajatuksia. Eräs vastaajista eritteli Suomi-identiteetin neljä päätekijää oman kokemuksensa pohjalta ja luokitteli Suomi-koulun olevan siinä kolmanneksi tärkein tekijä:

Nyt täl hetkel se [Suomi-identiteetti] on ehkä... Voisko sanoo et neljän pilarin varassa mistä mä uskon edelleen olevan tärkein niist pilareista. Ne kolme muuta on sitte tää mun perhe --- ne on heille ihan hirveen tärkeitä ja rakkaita juttuja. --- Suomi-koulu varmaan tulee siin kolmantena. Ja sit yks on niinku mikä siihen Suomi-kouluun liittyy oleellisesti niin se on niinku kohtaamispaikka näitten muitten Espanjassa asuvien suomalaisten ihmisten kanssa. Ja tota, must tuntuu et jos se Suomi-koulu häviäis, niin varmaan myös se hiipuis ainakin vähemmälle se näitten muitten täällä asuvien suomalaisten tapaaminen. Ja sillon se jäis niinku mun ja näitten Suo-

men sukulaisten varaan. --- Se on vähemmällä intensiteetillä, mut se on useammin toistuvaa tää Suomi-koulu ja sitä kautta täällä muitten suomalaisten tai suomenkielisten tapaaminen. Niin must se on, kyl se jättäis loven, se on ihan varmaa. (A8)

Kolme kymmenestä aikuisesta nosti jälleen esille traditioiden ja perinteiden merkityksen kulttuuri-identiteetissä ja kokivat että se on selkein Suomi-koulun tuoma ulottuvuus siihen. Kolme puolestaan oli sitä mieltä, että yksi tärkeimpiä kulttuuri-identiteettiä muokkaavista seikoista on se, että lapset näkevät muitakin suomalaisia tai puolisuomalaisia lapsia, joiden kanssa voi pitää hauskaa ja tehdä lasten juttuja suomeksi. Kaksi heistä tuumasi, että puolisuomalaisella lapsella saattaisi olla ulkopuolinen olo, mikäli kokisi olevansa ainoa laatuaan ja erottuvansa joukosta espanjalaisten parissa.

Kyl mä uskon et se vaikuttaa, et he näkee siellä samanlaisia, et jonka isä tai äiti on espanjalainen ja toinen on suomalainen. Mä aattelin et jos asuis ihan pelkästään espanjalaisessa ympäristössä, ni ehkä he tuntis itsensä vähän ulkopuoliseks. Mut ku siel on samanlaisia lapsia, ni varmaan vaikuttaa heidän identiteettiin. (A10)

Kolme kymmenestä ei osannut kommentoida asiaa, sillä joko he olivat asuneet niin vähän aikaa Espanjassa eivätkä siksi osanneet arvioida, tai niin kauan etteivät osanneet kuvitella elämää ilman Suomi-koulua. Yksi vastaajista puolestaan koki, että Suomi-koulu on heidän osaltaan ennemminkin kansainvälistänyt lasten identiteettiä ja tehnyt siitä moninaisempaa. Yksi taas määritteli tarkemmin Suomi-koulun kulttuuri-identiteettiä ja sitä kautta kulttuurillista itsetuntoa tukevan merkityksen:

Kyl ne selvästikin on ylpeitä siitä, tai hyvillään siitä, et ne tietää ne aiheet siellä et ne tuntee Muumit, ja tällasia suomalaisia asioita. --- Et ne oli niitä asioita joissa ne oli kiinni jo aikasemmin ja nyt ne voi niinku jatkaa niitä edelleen. Et kyl se on ollu... Se on ollut hyvä. --- semmonen niinku tukeva toiminta, ni sitä se on ollu. (A4)

Opettaja Ahonen (sähköpostiviesti 4.9.2014) toi esille näkökulmansa identiteettikysymykseen. Hän vahvisti myös omien havaintojensa pohjalta, että pääasiassa lapset tuntevat itsensä sekä espanjalaisiksi että suomalaisiksi. He suhtautuvat ainakin Suomi-koulun aikana suomalaisuuteensa mutkattomasti ja positiivisesti. Lapset ovat jopa ylpeitä suomalaisuudestaan, silloin kun esimerkiksi espanjalaisessa koulussa heitä pyydetään kertomaan jotain Suomesta tai opettamaan suomenkielisiä sanoja.

9.4 Suomalaisten yhteisö on vanhemmille voimavara

Suomi-kouluilla sanotaan olevan myös merkitystä siellä käyvien lasten vanhemmille. Jotta Madridin Suomi-koulu voisi edelleen palvella myös vanhempia ja näin ollen tuoda enemmän motivaatiota siellä käymiseen, halusin tietää mitä vanhemmat itse kokevat saavansa Suomi-koulussa käymiseltä. Kuusi kymmenestä piti merkittävänä sitä, että he saavat jakaa muiden suomalaisten kanssa kokemuksia ja saavat tutustua muihin samantlaisissa oloissa eläviin ihmisiin. Jotkut kokivat että ovat samalla aaltopituudella toistensa kanssa, ja että huumori ja ajatuksenjuoksu ovat yhteneväisiä. Suomi-koulussa tieto kulkee liittyen esimerkiksi Suomen uusimpiin uutisiin ja Madridin suomalaisten tapahtumiin, ja sieltä saa suomalaisia aikakauslehtiä, kirjoja ja reseptejä.

Ettei varmaan niinku koulun ulkopuolella olla tekemisissä, mut on tosi kiva porukka ja on tosi kiva jutskata sit tää pari tuntii tässä, et kyl se mulleki on semmonen kummiski semmonen henkireikä siinä että... Ettei aina sitä espanjalaisten äitien kans, juoruilemista, mitä se on sit viikolla. Se on aika erilaista. Ne on hyvin erilaisia naistyyppjeä. (A7)

Onhan siel ollu aina kivoja näitä joulujuhlia ja, juttelukumppaneja sielhän voi jakaa kokemuksia aina. Miltä tuntuu asua täällä. Ni se helpottaa aina. Että on muitaki jotka ajattelee asioista samalla lailla. Et jos vaivaa ni pysyy puhumaan. Et se on semmost sosiaalielämääkin. (A10)

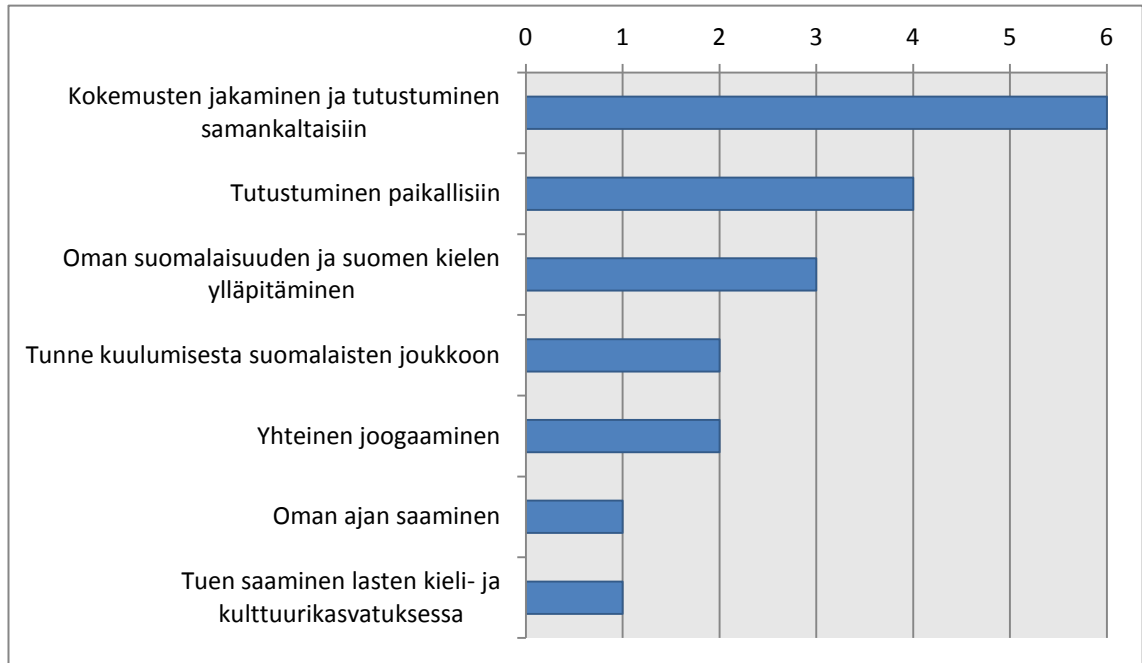
Kolme vastanneista lisäksi koki, että Suomi-koululla on myös merkitystä heidän oman suomalaisuuden ja suomenkielisyyden ylläpitämisessä. Kaksi koki tärkeäksi kuulua johonkin, sillä heistä tuntuu, että heidän kansallinen identiteettinsä on melko epäselvä. Suomi-koulun aikana vanhemmille järjestettävä jooga sai kaksi mainintaa. Yksittäiset maininnat saivat lenkkeily- tai kaupassakäymisaika puolison kanssa, sekä tuen saaminen lasten suomen kielen ja Suomi-identiteetin vahvistamisessa. Neljä oli sitä mieltä, että juuri Madridin espanjalaisiin ja suomalaisiin tutustuminen on yksi motivoiva tekijä.

Joo no sehän siin hauskaa onkin et sit mennään kahvilaan. (A2)

Kyl me sieltä niinku ollaan paikallisii ystävii saatu. Et on seuraa ja tota... Viikonloppusin tekemistä ihan. Et nähään nyt sit koulun ulkopuolellakin. Joitakin sieltä et se on niinku ku uuteen paikkaan ku tulee vieraaseen maa-han ni on hirveen tärkeätä et löytyy tuttuja. (A3)

Ystävät lapselle ja minulle. Se on mukava suomenkielinen parituntinen miltei joka viikko. (A6)

Kaavio 3: Vanhemmille tärkeää Suomi-koululla käymisessä omalta kannalta



Suomi-koulun rooli lasten kasvatuksessa ja ajatukset kasvatuskumppanuudesta jakoivat mielipiteitä aikuisten keskuudessa. Lähes kaikki kokivat kysymyksen melko vaikeaksi, ja neljä sanoikin heti, että kasvatuskumppanuutta on vaikea arvioida, sillä Suomi-koulu kokoontuu niin harvoin. Viisi vastaajista mielsi Suomi-koulun pikemminkin kerhoksi, harrastukseksi tai leikkipaikaksi, jossa tärkeintä on leikki, huvitus ja seura. Leikkipaikaksikin Suomi-koulun mieltäneistä kuitenkin kaksi lisäsi, että sillä on vanhemmille jonkunlaista merkitystä lasten kulttuurikasvattajana ja kielen opettajana.

Kaksi kymmenestä aikuisesta mielsi Suomi-koulun ainakin osittain kasvatuskumppanukseen. Yksi heistä nosti kulttuurikasvatuksen ja kielen opetuksen merkityksen. Toinen heistä taas ajatteli, että Suomi-koulun opettajat ovat lähtökohtaisesti samalla linjalla kuin hän itse ja että kasvatuskumppanuus on periaatteessa hyvä asia, mutta hän kuitenkin toivoi hieman enemmän etäisyyttä kuin peruskoulussa. Kaksi aikuisista sen sijaan toivoi ehdottomasti suurta roolia lastenkasvatuksessa. Yksi heistä oli vakuuttunut, että opettajat osaavat asiansa ja heillä täytyisi olla ehdoton auktoriteetti. Toinen taas toivoi, että Suomi-koulu ei olisi vain hauskanpitoa, vaan siellä saisi olla selkeästi arvokasvatus- ja koulumaisen järjestelmällinen vivahde.

Parisuhteen, perheen ja arjen kannalta katsottuna vastaajat löysivät myös joitain merkityksiä Suomi-koululle. Kolmessa vastauksista kerrottiin Suomi-koulun tuovan yhteistä laatu-aikaa koko perheelle. Kaksi sen sijaan koki saavansa halutessaan lapsivapaata aikaa pariskuntana. Kolme vastaajista sanoi Suomi-koulun olevan suomalaisen vanhemman ja lasten välinen juttu, jolloin espanjalainen puoliso saa omaa aikaa kotona. Kaksi nauttii siitä, että Suomi-koululla näkee kavereita viikonloppuisin. Yksi mielsi Suomi-koulu-lauantait rauhallisiksi ja rennoiksi hetkiksi kiireisen viikon jälkeen. Toinen iloitsi siitä, että lauantaisin pääsee aikaisin liikkeelle. Kolmas kertoi pitävänsä siitä, että miehillä on oma piirinsä ja omat juttunsa. Neljäs taas sanoi, että Suomi-koululla ei ole vaikutusta parisuhteen tai arjen kannalta.

Ei koska mä jään ite aina tänne. [Puoliso] yleensä jää kotiin et joskus se tulee kans mukaan. --- Et meil on kuitenkin sillä lailla niinku että... Et lapset ensin ja sitten me, että yleensä kaikki mitä me tehään, me tehään lasten kanssa et ei me ees haeta tiekkö sillä lailla niinku, omaa aikaa. (A5)

9.5 Maahanmuuttaja vai espanjalais-suomalainen

Lähes kaikki vakituisesti Espanjassa asuvista vastaajista kävi vuosittain Suomessa. Jotkut kävivät useamman kerran vuodessa ja yksi ei päässyt edes joka vuosi. Omat kokemukset ulkosuomalaisuudesta ja maahanmuuttajuudesta herättivät aikuisissa vastaajissa erilaisia ajatuksia. Yhdelle unohdin esittää kysymyksen. Kaksi ei kokenut olevansa vielä maahanmuuttajia, vaan pikemminkin turisteja, jolloin kielitaidon puute ja paikalliseen rytmiiin sopeutuminen koettiin haasteelliseksi ja paikalliset nähtiin erittäin ystävällisinä. Kaksi kymmenestä koki, että ovat jo selkeästi enemmän espanjalaisia kuin suomalaisia. Toinen heistä vielä kuvaili tarkemmin, että maahanmuuttajana olo tuntuu omituisen normaalilta, pysyvältä olotilalta, yhtä kivalta ja helpolta kuin Suomessa olo, ja ettei poissaolon tunnetta enää ole. Kolme vastaajista korosti siirtolaisuuden positiivisia puolia ja kaksi heistä koki Espanjan jopa erittäin helpoksi maaksi sopeutua maahanmuuttajana.

Et mun mielestä nää espanjalaiset on niinku, nää on keskimäärin muutenkin monta askelta edessä esimerkiks suomalaisia et täällähän ei niinku... Oikeen, julkisesti puhuta ees maahanmuuttajista, et jostain syystä Suomessa meil on tämmönen valta tarve aina lokeroita ihmisiä et kuka on maahanmuuttaja, kuka on ruotsinkielinen, tai joku ensimmäisen polven maahanmuuttaja, tai... Mut tääl ei oo, se ei oo niinku keskusteluissa ees aihee-

na se että joku nyt on maahanmuuttaja et must tuntuu et sit ku ihmiset tulee Espanjaan, ni kaikki on jotakuinki samalla viivalla. (A4)

Paikalliset on kuitenkin tosi ystävällisiä silleen, et on ihan tervetullut olo vaikkei sitä kieltä osaakaan. Et arkisii askareita joskus vähän hankaloittaa, mut ei se oo mikään iso juttu. (A3)

Maahanmuuttajuuden ja ulkosuomalaisuuden vaikeudet nousivat myös esille muutamissa vastauksissa. Yksi koki kieliasiat ja yleisen sopeutumisen toisinaan haastaviksi. Toinen myönsi potevansa joskus koti-ikävä. Kolmas suri nostalgiaa, kun ei pääse perhetapahtumiin Suomessa. Neljäs koki tärkeäksi että Suomi-koululla on *pikku-Suomi*, sillä arki Espanjassa tuntui etenkin ensimmäisinä vuosina vaikealta:

Sit jossain vaiheessa siin tuli semmonen että, mietin tosi vakavasti että pitääkö lähteä takasin Suomeen, et siin tulee jonkunlainen semmonen kaipaus sinne, tai ehkä sitte ku tulee täällä elämään kaikki ne realiteetit vastaan oikeen kunnolla, ni pitää ettii uusi työ ja oikeen niinku... Syventyy ja elää tässä yhteiskunnassa, ni siin voi tulla joskus semmonen jonkunnäkönen koti-ikävä. Tai joku että puuttuu semmonen turva ja tuki. Mut et tota... Kyl tää on tässä menny. Ja aluks oli tietty seki et espanjalaiseen työelämään totuttautuminen että, seki oli aika vaikeeta. (A1)

Halusin myös tietää lasten mielipiteen, kokevatko he olevansa suomalaisia vai espanjalaisia vai molempia tasaisesti. Kaikki viisi lasta kokivat kyllä olevansa puoliksi suomalaisia, mutta yksi vastaajista totesi että on enemmän espanjalainen, koska on syntynyt Espanjassa ja suomi on hankalampi kieli. Yksi taas osasi erotella tarkemmin kansallisen identiteettinsä paikasta riippuen: Hän totesi, että jos hän haluaa ylpeillä, niin hän kertoo olevansa kotoisin synnyinmaastaan, jossa on asunut vain vauvana (joka ei ole Espanja eikä Suomi). Toisinaan Espanjassa hän kertoo olevansa puoliksi suomalainen, mutta ei aina. Suomessa ollessaan hän mieltää itsensä aina täysin espanjalaiseksi. Kaikkien lasten vastauksissa näkyi kuitenkin suomalaisuus.

No mä sanon että molempia, koska mun äiti on suomalainen ja isä espanjalainen. (L2)

Kahdesta lapsesta tuntui normaalilta kertoa espanjalaisille henkilöille, että he ovat puoliksi suomalaisia. Kaksi totesi sen tuntuvan hyvältä ja yhden mielestä se oli hassua ja vähän kummallista. Suomen kielen käytöstä taas heräsi hieman sekalaisempia mielipi-

teitä. Yksi sanoi sen olevan kivaa, vaikka joskus ei tee mieli puhua suomea. Toinen totesi käyttävänsä joskus mieluummin espanjaa ja joskus suomea. Eräs taas kertoi pitävänsä suomen kielen käytöstä, koska sen myötä voi osata enemmän ja helpommin muita kieliä. Yhden mielestä käyttö on vaikeaa, mutta pitää siitä silti, sillä niin voi puhua sellaisten suomalaisten kanssa, joita ei tunne. Yksi haastateltavista vastasi ympäröivästä suomenkielenkäytöstä:

Noo... Kyllä mä sitä käytän. --- No, on se vaikeempaa kun englantia. Englanti on tosi helppoa. (L1)

Haastattelujen lopulla kysyin kaikilta lapsilta, olisiko heillä vielä jotain, mitä he haluaisivat sanoa työtäni varten liittyen Espanjaan, Suomeen, tai niiden kahden eroavaisuuksiin tai samankaltaisuuksiin. Kysymys herätti paljon ajatuksia, joista huomasin selvästi, että lapset ovat pohtineet kyseisiä asioita ennenkin. Suurin eroavaisuus maiden välillä liittyi Suomen rauhallisuuteen ja hiljaisuuteen. Yksi lapsista myös kertoi, että juuri sen takia pitää Suomesta vähän enemmän kuin Espanjasta. Toinen kertoi pitävänsä Suomesta sen vuoksi, että se on niin nätti, ja Espanjasta siksi koska siellä on hauskoja kavereita. Muita eroavaisuuksiakin lasten mielestä löytyi: Suomessa koulu on ilmaista ja Espanjassa se maksaa. Suomessa on vähemmän talouskriisiä. Espanjassa on enemmän historiaa ja alueita, jotka haluavat itsenäistyä. Suomessa on enemmän metsää ja Espanjassa puolestaan tiiviitä kaupunkeja. Ihastus Suomen luontoa kohtaan näkyi myös seuraavissa vastauksissa:

No joo et Espanja ei oo yhtään samanlainen kun Suomi. Koska Suomi on täynnä metsää ja tääl on vaan paljon autoja. Eikä oo paljon maaseutuaakaan. Suomessa on paljon parempi olla, koska siel on jotenkin paljon luonnollisempaa. Se on paljon parempi. Ja mä rakastan luontoa. Enemmän kun tätä melua ja autoja ja semmosta. Mut se on ainoa ero mikä on. Aina-kin mulle. Vaik ehkä on jotain muitakin niin kun vaikka talot... Mut niin, ei muuta. (L5)

Ja Suomessa esimerkiksi mä meen saunaan ja sitten sieltä kalastamaan järvelle. Ja Espanjassa en. Koska järvet on täynnä saasteita, niin siksi en... Ja Suomessa on paljon enemmän puhtautta ilmassa ja Espanjassa, no ei oo. (L1)

9.6 Tärkeintä Suomi-koulussa kaverit, leikkiminen ja opettaja

Lapset olivat pääosin sitä mieltä, että Suomi-kouluun on mukava tulla. Yksi viidestä ei osannut sanoa. Toinen taas tarkensi, että tuntuu hyvältä tulla Suomi-koululle, koska siellä oppii. Kaksi lasta kuvaili tarkemmin, että se on jännittävää, kivaa ja hauskaa.

Halusin myös tietää lasten mielipiteitä siitä, mikä on Suomi-koulussa kaikkein mielisinta. Kaikki lapset pitivät erityisesti leikkimisestä kavereiden kanssa ja pelaamisesta. Opiskelusta tykkäsi neljä viidestä lapsesta. Heistä yksi piti kirjoittamisesta, kaksi mainitsi oppikirjan ja sen lukemisen olevan kivaa. Yksi piti leipomisesta, toinen piirtämisestä ja kolmas lautapeliä pelaamisesta. Ympäristötiedon opiskelu sai erityismaininnan. Tämä kommentti kuvaa melko hyvin lasten vastauksia:

Kaverit, ja leikkiä. Ja vähän kirja, mut ei paljon. Ja opettaja. (L4)

Opettaja Ahosen havaintojen mukaan isojen ryhmän oppilaat ovat yleisesti ottaen aktiivisia ja kiinnostuneita erilaisista asioista ja ilmiöistä, erityisesti lastenkulttuurista, tv-ohjelmista, elokuvista, eläimistä, urheilusta, harrastuksista ja kavereista. Tunneilla keskustellaan paljon ja kaikkia rohkaistaan puhumaan; lapset kertovatkin mielellään omista mielipiteistään ja heille sattuneista asioista. Opettaja kertoo, että heidän luokassa harjoitellaan sitä, että jokainen saa oman äänensä kuuluviin ja jokaista myös kuunnellaan vuorollaan. Aktiviteeteistä lapsia innostaa Ahosen mukaan erityisesti erilaiset pelit ja leikit, kuten sananselityspeli, tietokilpailut ja lautapelit. Myös vapaa kavereiden kanssa leikkiminen on lasten mieleen. Varsinaisista tehtävistä lapset kiinnostuvat, mikäli niissä saa itse keksiä ja pohtia, ratkaista ongelmia tai arvoituksia ja käyttää luovuuttaan. Keskitymiseen auttaa myös tehtävien monipuolisuus ja lyhytkestoisuus. (Ahonen, sähköpostiviesti 4.9.2014.)

Epämieluisia tehtäviä ja asioita löytyi lasten mukaan vähemmän. Kolme kertoi, että eivät pidä tehtävistä. Yksi heistä tarkensi syyksi sen, että tavallisessa koulussa on jo paljon tehtäviä. Yhden mielestä suomen kirjoittaminen on epämieluisia, koska se on niin vaikeaa, ja toinen taas ei pitänyt ääneen lukemisesta lainkaan. Kaksi lapsista oli sitä mieltä, ettei ole mitään sellaista, josta he eivät pitäisi.

--- musta tuntuu että mä tykkään tehdä kaikkea. Ei oo mitään mitä mä en haluis tehdä ja silleen. (L5)

Mari Ahonen (sähköpostiviesti 4.9.2014) osasi opettajana tarkentaa osittain niitä asioita, joista lapset eivät oppitunnilla niin välitä. Hänen mukaan lapset tylsistyvät sellaisten tehtävien kanssa, jotka vaativat pitkään paikoillaan olemista. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi tehtävien teko kielioppikirjasta; niissä oppilaat tuntuvat kaipaavan jatkuvaa kannustusta ja motivointia opettajan puolelta. Ahonen arvelee yhdeksi syyksi väsymyksen pitkän kouluviikon ja läksymäärän jälkeen. Hän myös kokee, että sopivan haasteellisen oppikirjan löytäminen on vaikeaa: Viimevuotinen suomalaisen peruskoulun äidinkielen oppikirja on liian vaikea ja epäoleellinen, kun taas nykyinen suomi toisena kielellä -oppikirja on liian helppo eikä tarjoa lainkaan haasteita.

Aikuiset haastatellutkin saivat ilmaista mielipiteensä Suomi-koulun toimintaa kohtaan. He olivat tyytyväisiä moneen seikkaan. Opettajien tieto-taitoa ja luonnetta ylisti kuusi vastaajista. Yksi heistä näki, että he osaavat toimia lasten kanssa hyvin, ja toinen oli tyytyväinen, että he tuntevat selkeästi Suomen kulttuuria, koska ovat siellä asuneet. Neljä vastaajista taas piti erityisesti Suomi-koulun rentoudesta, mielekkästä ja kerhomaisuudesta, ja että siellä on tekemistä kaikille. Kaksi heistä mainitsi vielä pitävänsä varsinkin kädentaitojen opettamisesta ja juhlatraditioiden välittämisestä lapsille. Kolmen mielestä Madridin Suomi-koulu oli juuri sopivan kokoinen, jolloin siellä säilyy perheenomainen tunnelma:

Niin ja sit siin on ehkä se et se on niin pieni, et tääl on niin vähän kuitenkin suomalaisii ni se on aika pieni se koulu. Ni seki tekee siitä vähän semmosen perheenomasen, et on helppo tutustuu ja muuta. (A2)

Kolme kymmenestä oli tyytyväinen Suomi-koulun tämänhetkiseen opetussuunnitelmaan ja -materiaaleihin. Heidän mielestään opetuksessa on nykyään hyvä tasapaino leikin ja työn välillä, se on opettavaista ja mielekästä samaan aikaan, se on keskittynyt nimenomaan lapsiin, tunnukset ovat organisoituja ja selkeitä ja ne motivoivat lapsia tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin. Kahden mielestä oli positiivista, että Suomi-koulussa järjestetään erilaisia aktiviteetteja myös opiskelun ulkopuolella. Yksi aikuisista oli tyytyväinen siihen seikkaan, että Suomi-koulu perustuu pitkälti vapaaehtoisuuteen ja opet-

tajat tekevät työtä aidosta halustaan. Pienten kurssimaksujen vuoksi vanhemmilla on myös paremmat mahdollisuudet osallistua toimintaan.

Toi rakennehan siis sehän toimii hirveen hyvin ja tota... Ja se ei maksa juuri mitään se perustuu niin paljon vapaaehtoiseen työhön. Et siis sehän on niin kauan ku se toimii niin paras mahdollinen toimintatapa että se... Ihmiset on omasta halustaan mukana. (A9)

9.7 Kehittämideoita

Kysyin lapsilta minkälaisia asioita lapset haluaisivat tehdä enemmän Suomi-koululla, mikä synnytti paljon erilaisia vastauksia. He halusivat käydä retkillä, pelata jalkapalloa ja muita urheilulajeja, käydä ulkona koko luokan kanssa, saada vanhemmille lapsille tarkoitettuja leluja, saada isompi piha, leikkiä enemmän tyttöjen ja poikien välisiä leikkejä, saada enemmän leikkiaikaa, olla tyynysotaa, leipoa, juhlia, pelata muutakin kuin lautapelejä ja lukea.

Tiedustelin viimeisenä vanhempien kehittämideoista Suomi-koululle. Aihe oli työni kannalta yksi tärkeimmistä ja vastauksia tuli runsaasti ja monipuolisesti. Vastaukset olivat melko laajoja, mutta haluan kuitenkin nostaa jokaisen näkyville, joten esittelen kaikki ideat taulukon muodossa. Huomasin, että vastauksissa toistui kolme pitkälti kuusi teema: ajan lisääminen, opettajan ja vanhemman välisen kommunikaation parantaminen, markkinoinnin tehostaminen, yhteistyö muiden Suomi-koulujen kanssa, tasoryhmi- en uudelleenmietintä ja vanhempien aktivoiminen.

Taulukko 1: Vanhempien kehittämideoita teemoittain

AIKA	<p>Suomi-kouluun tarvittaisiin ulottuvuutta perustoiminnan ohelle. Lisätoimintaa voisi järjestää vaikka muutaman kerran lukukauden aikana. Esimerkkejä lisätoiminnasta olisivat elokuvailat tai lukupiiri. (A1)</p> <p>Jos halutaan Suomi-koulun tuovan pysyvämpiä muutoksia lasten suomi-identiteettiin, pitäisi käytössä olla enemmän aikaa. Esimerkiksi päivä voisi olla hieman pidempi, tai toimintaa voisi järjestää useamman kerran. (A1, A8, A9)</p>
------	---

KOMMUNIKAATIO	<p>Lukuvuoden aikana voisi olla muutaman kerran vanhempainiltoja, joissa keskusteltaisiin siitä, miten ryhmässä menee ja mitä ollaan tehty ja tullaan tekemään. Samalla voisi antaa palautetta ja näin ollen kehittää toimintaa jatkuvasti. (A1)</p> <p>Opettajien ja vanhempien välillä voisi olla selkeät pedagogiset keskustelut siitä, mitä Suomi-koululta halutaan. Nämä suunnitelmat, joissa näkyisi mitä tehdään ja mitä vanhemmilta odotetaan, voisivat olla näkyvillä kaikille. (A4)</p> <p>Kommunikaatio voisi tapahtua systemaattisesti esimerkiksi Facebookin kautta. Sähköposti on hankala, sillä viestit hukkuvat toistensa alle ja niihin on vaikea palata, minkä vuoksi voi syntyä väärinymmärryksiä ja aukkoja tiedonkulussa. (A8)</p> <p>Lukuvuoden alussa voisi olla yhteinen keskustelu vanhempien ja opettajan kesken, jossa puhuttaisiin mikä on tilanne ja vanhemmat voisivat esittää toiveita alkavalle vuodelle. (A10)</p>
MARKKINOINTI	<p>Linkkejä ja mainoksia Madridin Suomi-koulusta saisi olla laajemmin ja näkyvämmiin eri ulkosuomalaistyön muotojen nettisivuilla, jotta ihmiset löytäisivät sinne. (A2, A3)</p> <p>Madridin Suomi-koulu voisi kehittää markkinointiaan, jotta se tavoittaisi useampia ulkosuomalaisia. Madridissa on paljon perheitä, jotka eivät ole kuulleet Suomi-koulusta. (A8)</p>
MUUT SUOMI-KOULUT	<p>Nettisivuilla voisi olla selkeästi tietoa myös yleistä tietoa Suomi-kouluista ja jonkunlaista yhteistoimintaa tai tiedonkulkua muiden Suomi-koulujen kanssa. Se voisi motivoida vanhempia tuomaan lapsiaan mukaan useammin. (A9)</p> <p>Madridin Suomi-koulu voisi järjestää toimintaa muiden Suomi-koulujen kanssa. Näin saisi vaihdettua mielipiteitä muiden kaupunkien aikuisten kanssa ja nähdä mitä muissa kouluissa tehdään. (A10)</p>

TASORYHMÄT	<p>Ryhmät voitaisiin jakaa mahdollisesti pienempiin. Näin ollen hyvin suomea osaavat lapset eivät kyllästyisi ja vähemmän osaavat pysyisivät perillä, ja kaikki oppisivat parhaiten. (A8)</p> <p>Ryhmät saisivat olla tasaisempia kielen osaamistason suhteen. Nykyisen mallin ryhmät ovat jakautuneet iän mukaan. Kuitenkin ryhmän sisällä on paljon eritasoisia lapsia. (A10)</p>
VANHEMMAT	<p>Vanhempia saisi kannustaa enemmän järjestämään aktiviteetteja, sillä Suomi-koulu pyörii paljon vanhempien varassa. Näin myös opettajilla jäisi aikaa paremmin opetuksen sisällöstä ja oppituntien rakenteesta huolehtimiseen. (A4)</p> <p>Vanhempia saisi ottaa enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen. He voisivat tuoda esimerkiksi materiaaleja oppitunneille tai kantaa vastuuta muutoin. (A9)</p>
YKSITTÄISET IDEAT	<p>Suomi-koulu voisi tuoda toimintaansa enemmän elementtejä ja ilmapiiriä suomalaisista peruskouluista, sillä se on olennainen osa suomalaista kulttuuria ja kasvatusympäristöä. (A1)</p> <p>Suomi-koulun tulisi toimia enemmän ulospäin. Lapset voisivat mennä vierailuille muihin suomalaisten paikkoihin Madridissa. Suomi-koululaiset voisivat järjestää niihin erilaista ohjelmaa, mikä motivoisi oppimaan. Lisäksi Suomi-koululle voisi tuoda suomalaisia vierailijoita muualta Espanjasta. (A4)</p> <p>Tunneilla pitäisi sallia ainoastaan suomen kielen käyttö, koska lähes kukaan lapsista ei puhu suomea hyvin. (A6)</p> <p>Nykyään lasten kiinnostus Suomi-koululla käymistä kohtaan loppuu noin 11-vuotiaana. Maailmalla on kuitenkin Suomi-kouluja, joissa käydään jopa täysikäiseksi asti. Toimintaa voisi kehittää niin, että täälläkin toteutuisi sama. (A7)</p> <p>Nykyistä alhaista jäsenhintaa voisi korottaa jonkun verran, jos sillä saataisiin käyttöön lisää resursseja. (A9)</p>

Kysyin myös vanhemmilta, olisiko heidän mielestään tarvetta sille, että Suomi-koulu voisi palvella myös espanjankielistä vanhempaa paremmin. Ja jos voisi, niin millä tavoin. Neljä oli sitä mieltä, että sille ei ole mitään tarvetta, sillä Suomi-koulu toimii lasten ehdoilla ja heitä varten:

En pidä tuota kovin tärkeänä. Suomi-koulun tulee lähteä lapsen tarpeista, hän sitä koulua käy. (A6)

Suomen kielen opetus, jota aiemmin toteutettiin Suomi-koululla, sai maininnan kuudelta vastaajalta. He kaikki pitivät sitä ainakin kohtalaisen hyvänä ideana, mikäli kiinnostuneita löytyisi tarpeeksi, mutta suurta innostusta ei löytynyt. Kaksi pohti, voisiko halukas ja innokas opettaja löytyä jopa vanhempien keskuudesta, sillä suurin osa puhuu sujuvasti molempia kieliä. Yksi aikuisista oli todennut toimivaksi sen, että espanjalaiset puolisosot saisivat halutessaan vapaasti olla mukana seuraamassa lasten tuntia, etenkin pienten ryhmässä. Hänen mukaansa siinä yhdistyisi sekä suomen oppiminen, että oman avun tarjoaminen ryhmälle. Toinen aikuinen pohti, että jokin sosiaalinen, kiva, rentouttava ja kevyt oheistoiminta espanjalaisille puolisoille voisi olla varteenotettavaa:

Mut joku semmonen --- joka on siis sosiaalista, kivaa ja rentouttavaa. Et mun mielest ei tarvii niinku mitään sen vakavampaa olla, mut et, tota... Jos se jollain tavalla vois sit palvella näitten niinku suomalaisten ihmisten joilla on toisenmaalainen puoliso, niinku laajemmin, ni heidän tavallaan suomikulttuurin ymmärrystä ja tukemista ja tämmöstä ni sitä vois sillä tavalla myös, pyrkiä kehittää... (A8)

Opettajakin jakoi ajatuksiaan siitä, millaisena näkisi ihanteellisen Suomi-koulun toiminnan, mikäli raha eikä aika olisi esteenä. Hänellä on ajatus Suomi-koulusta iltapäiväkerhona, joka toimisi espanjalaisen koulun jälkeen, pari kertaa viikossa, korkeintaan kaksi tuntia kerrallaan. Tällöin opetuksessa pääsisi syvemmälle ja myös aiheita voisi käsitellä laajemmin. Jos taas taloudelliset resurssit antaisivat myöden, hän toivoisi ryhmällensä vuokratilan sijaan omaa luokkahuonetta, jota saisi koristella, järjestellä ja ottaa muutenkin haltuun ryhmäläisten intressien mukana. Ahonen kokee, että persoonallinen kosketus luokkahuoneessa vaikuttaisi positiivisesti oppimisilmapiiriin ja esimerkiksi opetusmateriaalien kiinnittäminen seinille voisi edistää oppimista. Lisäksi tällöin luokassa voisi olla oma kirjasto ja lukunurkka. (Ahonen, sähköpostiviesti 4.9.2014.)

Opetusmateriaalin opettaja toivoisi olevan monipuolisempaa ja että osa materiaalista voisi olla virtuaalista, jos koululla olisi mahdollisuus ottaa käyttöön teknologiaa tunneilla. Kun tiedustelin, kaipaisiko Ahonen enemmän yhteistyötä ulkopuolisten tahojen kanssa vai onko hän tyytyväinen tämänhetkiseen tilanteeseen, hän totesi, että paikallinen verkostotoiminta voisi olla yksi tärkeä kehittämiskohde Suomi-koulussa. Tällä hetkellä yhteistyötä ei ole, sillä rajallinen aika pienentää yhteistyömahdollisuuksia. Ahonen kuitenkin kokee kiinnostavaksi ajatuksesi joko vierailuretkien järjestämisen Suomikoululta ulospäin tai vierailijoiden vastaanottamisen Suomikoululle. (Ahonen, sähköpostiviesti 4.9.2014.)

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

10.1 Yhteenveto

Aiemmin esittelin kaikki haastattelujen tulokset tiivistettyinä. Tässä luvussa kuitenkin esittelen vielä tutkimukseni suhteen tärkeimmät havainnot, jotka nousivat haastatteluisista, sekä niiden suhteesta teoriakirjallisuuteen. Yksi tärkeimmistä tehtävistäni oli tuoda kuuluviin lasten ajatuksia Suomi-koulun toiminnasta. Heidän vastauksissaan siitä, mikä on Suomi-koululla mieluisinta, pystyi selvästi näkemään ikäkaudelle tyypillisiä piirteitä. Kaikki lapsista pitivät sekä omien sanojensa, että opettajan havaintojen mukaan leikkimisestä ja muista aktiviteeteistä, joissa sai itse toimia, liikkua ja käyttää käsiään. Tämä todistaa sen mitä muun muassa Kallioniemi (2010, 133–134, 140) kirjoitti: lapset kaipaavat oppiakseen fyysistä virikkeellisyyttä, eli uusia kokemuksia ja aistimuksia, jopa riskinottoa. Monotoninen toiminta puuduttaa, minkä huomasi myös opettaja Ahonen (sähköpostiviesti 4.9.2014). Hän oli kokemuksen myötä todennut parhaiksi lyhytkestoiset tehtävät, joissa oppilas itse pääsi toimimaan jollain aistillaan tai ruumiillaan.

Toisaalta, Cacciatore ym. (2008, 90–91) muistutti, että joka ihmisen erilainen temperamentti vaikuttaa siihen, millaisista tehtävistä eniten nauttii tai miten hyvin kykenee keskittymään. Suomi-koulun lapsistakin jotkut kokivat lukemisen ja kirjoittamisen mieluisaksi, mikä voi viestiä rauhallisemmasta ja pitkäjänteisemmästä temperamentista. Erilaisten temperamenttien ja tasojen sovittaminen on koulutyössä aina haasteellista, jos halutaan saavuttaa kaikkien kohdalla optimaalista oppimista. Parhaaksi katsotaan yleensä mahdollisimman monipuolisten menetelmien hyödyntäminen.

Perheiden kesken kielenkäytön suhteen ilmeni, että pääasiallisesti noudatettiin suositeltua periaatetta, jossa yksi vanhempi puhuu vain yhtä kieltä. Sisarusten kesken osa lapsista kertoi puhuvansa suomea ja osa molempia kieliä. Oli mielenkiintoinen havainto, että jotkut espanjalaisessa ympäristössä elävistä kaksikielisistä lapsista puhuvat sisarusensa kanssa suomea, vaikka he eivät äidin tavoin sitä toisiltaan vaadi. Tässä kävi toteen aiemmin esille tullut seikka, että kielessä on aina kyse myös sosiaalisista suhteista ja tunneilmaisusta (Oksi-Walter 2009, 105–106).

Ihmisellä on myös taipumus määritellä osittain itse mihin kieliryhmään kokee kieli-identiteetillisesti kuuluvansa, ja tämä määritelmä vaihtuu vahvasti ajan ja paikan mu-

kaan (Umayya 2012, 54–55). Voi siis olla, että näillä lapsilla suomenkielinen identiteetti on jostain syystä luontaisimmillaan juuri sisarusuhteissa, vaikka se muiden puolisomalaisen lasten seurassa ollessa ei tuntuisikaan enää yhtä luontevalta. Haastatteluisa nimittäin selvisi, että Suomi-koulussa ollessaan lapset vaihtavat lähes poikkeuksetta automaattisesti leikkimisen espanjankieliseksi, jos kukaan ei vaadi suomenkielen käyttöä.

Kieleen liittyen toinen tärkeä tutkimustulos oli, että kaikki kaksikielisten perheiden vanhemmat kokivat tärkeäksi syyksi Suomi-koulun aloittamiselle lasten yhteyden säilyminen suomalaisuuteen ja suomenkieleen. Heidän lapsensa ovat nimittäin hyvin vahvasti espanjalaisessa ympäristössä, sillä se on heidän kotikielensä lisäksi koulukieli. Jotkut perheistä eivät myöskään pääse edes joka vuosi käymään Suomessa, eikä suurimmalla osalla lapsista ole ystäviä Suomessa. Kuten Oksi-Walter (2009, 100, 105–106) totesi, kaksikielisten lasten molemmat äidinkielet ovat vain harvoin tasavertaisia ja ympäristön kielestä kehittyi yleensä vahvempi. Siksi sanotaan olevan tärkeää olla tekemisissä muidenkin vähemmistökulttuuria edustavien henkilöiden kanssa, kuin oman vanhemman. Suomi-koulu tarjoaa juuri tähän hyvän mahdollisuuden: siellä voi viettää aikaa muiden vähemmistökulttuurin edustajien kanssa. Siellä ei tapaa ainoastaan suomalaisia lapsia, vaan myös aikuisia, jolloin oman vanhemman rooli suomalaisena aikuisena ei jää ainoaksi.

Lasten yhteyden säilyttäminen suomalaisuuteen ja suomenkieleen ei kuitenkaan ollut ainoa syy Suomi-koulun aloittamiselle, vaan oma suomalainen tukiverkosto oli toinen. Myöhemmin pyydettyäni aikuisia tarkentamaan mitä he itse kokevat saavansa Suomi-koululta, vastaukset olivat hyvin kirjavia. Tärkeimmäksi nousi kuitenkin kokemusten jakaminen ja tutustuminen muihin espanjansuomalaisiin. Tähän liittyi lisäksi oman suomalaisuuden ja suomenkielen ylläpitäminen.

Samasta aiheesta kirjoittivat Junkkari & Junkkari (2003, 75–79). He olivat havainneet ilmiön ympäri maailmaa ulkosuomalaisten parissa. Uuteen maahan muutto on aina kuormittavaa, vaikka paikallinen turvaverkosto olisikin vahva. Lähes kaikki hakeutuvat jossain vaiheessa muiden suomalaisten pariin, sillä he kokevat kaipaavansa lepoa, tutun kielen puhumista ja tunteiden purkamista. Myös he, jotka alun perin olisivat halunneet viettää aikaa ainoastaan paikallisten kanssa, hakeutuivat ulkosuomalaisyhteisöihin. Sama näkyi myös omissa haastatteluissani: he, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa tukea,

huomasivat jostain syystä kaipaavansa kuitenkin suomalaista yhteisöä myöhemmin. Suomi-koulu vastaa nimenomaan lapsiperheiden vanhempien suomiyhteisön kaipuuseen. Se tarjoaa helpon väylän päästä ulkosuomalaisten pariin.

Halusin myös selvittää, näyttäytyykö Suomi-koulun merkitys vanhemmille kasvatuskumppanuutena. Useimmat kokivat, ettei kasvatuskumppanuudesta edes voida puhua. Osa korosti kasvatuksellista merkitystä ja osa toivoi ehdotonta auktoriteettia opettajalta. Huomasin, ettei kasvatuskumppanuuden merkitystä oltu täysin ymmärretty. Sen sijaan, että se olisi nähty Lämsän (2013, 49–51, 53–55) määritelmän mukaan vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, jossa on yhteiset tavoitteet ja omat vastualueet, sen ajateltiin tarkoittavan kasvatuksellista roolia ylipäättänsä ja auktoriteetin korostamista. Ainoastaan yksi oli ymmärtänyt termin ja arvioi, että kasvatuskumppanuuteen olisi Suomi-koulussa hyvät edellytykset, mutta hän ei varsinaisesti toivonut siitä yhtä tiivistä kuin peruskouluissa.

Myöhemmin kun kyselin kehittämisehdotuksista, useampi vastaajista kuitenkin kertoi toivovansa enemmän yhteistyötä ja tilannekatsauksia yhdessä opettajan kanssa, jotta molemmat tietäisivät mikä on tilanne ja mitkä ovat tavoitteet tulevalle vuodelle. Juuri tässä piilee yksi kasvatuskumppanuuden tärkeimmistä elementeistä. Vastauksista pystyin siis päättämään, että todellisuudessa kasvatuskumppanuuden kaltaista suhdetta toivottaisiin ainakin nykyistä selkeämmin, mutta sitä ei oltu käsitteen tasolla koskaan ajateltu.

Suomi-koulun aikaansaamia muutoksia lapsiin vanhemmat eivät osanneet juurikaan kommentoida, eikä varsinaisen vaikuttavuuden tutkimiseen ei tässä tutkimuksessa ollut edes resursseja. Suomi-koulun hetkellisiä vaikutuksia sen sijaan oli helppo arvioida. Suurin osa lapsista menee mielellään Suomi-koululle, joten mielestäni toiminnassa on onnistuttu melko hyvin. Muutaman kohdalla ilmeni, että lähteminen on raskasta. Lasten iällä oli selvä yhteys siihen, kuinka mielellään he lähtivät lauantaisin liikkeelle: mitä vanhempi lapsi, sitä mieluummin hän olisi jäänyt lauantaiksi kotiin viettämään vapaa-päivää. Eräs vanhemmistakin toivoi, että lapset voisivat käydä Suomi-koulussa vielä paljon vanhemmaksi asti ja ihmetteli miksei asia ole näin Madridissa.

Turusen (2005, 94) mukaan kouluikäinen lapsi käy läpi itsenäistymisprosessia, johon liittyy oman paikkansa pohtiminen. Epäselvät minuuden rajat voivat aiheuttaa lasten

elämässä kriisejä ja selkeitä irtiottoja suhteessa läheisiin ihmisiin ja totuttuihin rutiineihin. On siis luonnollista, että tämä irtautumisvaihe heijastuu myös lapsen innokkuuteen lähteä aikaisemmin itsestänselvyytenä pidettyyn Suomi-kouluun, jos vaihtoehtona olisi viettää vapaapäivä kotona.

Irtautumisen käänköpuolena on taas nykyajan kouluikäisten yleinen ongelma: liian varhainen aikuistuminen ja leikkimisen väheneminen (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 38–39). Tämän tiedostaminen näkyi epäsuorasti myös aikuisten vastauksissa. Etenkin Espanjassa koulupäivät ovat pitkiä ja läksyjä on paljon, joten on normaalia, että aktiivisessa iässä oleva lapsi kaipaa myös omaa leikkiaikaa. Aikuisia kehoitetaan olemaan niitä tukihenkilöitä, jotka kannustavat lapsia olemaan oma itsensä ja elämään lapsuuttaan (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 38–39). Se jää kuitenkin tapauskohtaisesti arvioitavaksi, että kannustaako lapsia enemmän leikkimään Suomi-koululle lähteminen vai kotiin jääminen, ja että onko Suomi-koulu omalle lapselle liian koulumaista, vai sisältääkö se tarpeeksi leikkimistä, jonka avulla voi jälleen ladata voimia tulevaa kouluviikkoa varten.

Kulttuuri-identiteetillisesti lapset kokivat olevansa puoliksi suomalaisia. Heidän mielestään ei tuntunut vaikealta kertoa espanjalaisille omasta suomalaisuudestaan. Roos (2009, 141) kirjoitti pakotetun identiteetin dilemmasta, jossa lapsi kieltää toisen osan itsestään, mikäli ei koe kuuluvansa kumpaankaan kunnolla. Ilmiötä ei lasten haastattelujen pohjalta näkynyt. Ainoastaan yhden lapsen kohdalla kulttuuri-identiteetti kallistui selvästi enemmän espanjalaisen puolelle, eikä hän aina halunnut sanojensa mukaan mainita olevansa puoliksi suomalainen. Hänenkään kohdalla selvää kieltämistä ei kuitenkaan ollut.

Samaten ainoastaan yhden vanhemman haastattelussa ilmeni, että hänen lapsensa vaati häntä puhumaan sen maan kieltä, jossa he kullakin hetkellä olivat. Hän oli siis havainnut lapsessaan jonkunlaista häpeäntunnetta erilaisuudesta. Häpeä omaa erilaisuuttaan tai vanhempiaan kohtaan on toki normaalia kouluikäisellä jo ikänsä puolesta. Jarasto ja Sinervo (1998, 116–117) kirjoittivatkin vertaisryhmiin suuntautumisesta ja siitä, että kouluiässä lapset irtautuvat luonnostaan vanhemmistaan ja etsivät hyväksyntää omille mieltymyksilleen ja ulkonäölleen. Erilaisuuden tunne voi korostua siis entisestään, mikäli lapsi on esimerkiksi vaaleampi kuin muut, tai puhuu julkisesti eri kieltä.

Sen sijaan opettaja Ahosen (sähköpostiviesti 4.9.2014) näkökulmasta lapset päinvastoin kertovat hyvin positiivisesti ja jopa ylpeästi tarinoita, joissa ovat saaneet tuoda esille omaa suomalaisuuttaan. Tästä voin päätellä, että lasten tunne omasta suomalaisuudestaan on hyvin paikka-, aika- ja temperamenttisidonnaista. Suomi-koulussa, jossa kaikki lapset tulevat samankaltaisesta lähtöasetelmästä, on omaan suomalaisuuteen suhtautuminen helpompaa kuin espanjalaisessa ympäristössä ja varsinkin omien vanhempien läsnä ollessa. Silloin pelko erottautumisesta joukosta on kenties suurimmillaan.

Osa lapsista totesi itsekkin tuntuvan ihan hyvältä kertoa omasta suomalaisuudestaan espanjalaiselle, mutta selkeää ylpeydetunnetta omasta kansallisuudestaan ei esiintynyt. He suhtautuivat asiaan hyvin neutraalisti, onhan kaksikulttuurisuus heille kuitenkin arkipäiväinen asia ja ominaisuus, mitä tuskin tulee kovin paljon mietittyä. Vastauksissa ilmenneiden pienten ristiriitaisuuksien vuoksi on siis hyvin vaikea määritellä mitä lapset todella ajattelevat omasta kaksikulttuurisuudestaan. Yleistettynä he suhtautuvat siihen hyvin luonnollisen oloisesti ja todennäköisesti ajoittain ilmenevä häpeä on normaalia ja kouluikäiselle tyypillistä häpeää itseään ja perhettään kohtaan.

Joka tapauksessa Suomi-koululla on selvästi tärkeä rooli Suomi-identiteetin ylläpitämisessä. Erityisesti muiden puolisuomalaisten lasten kanssa oleminen tuntuu olevan vahvistava tekijä. Toisaalta myös Suomi-koulussa opitut asiat vahvistavat lasten Suomi-tuntemusta. Se taas vaikuttaa siihen, kuinka vahvasti he tuntevat olevansa suomalaisia, sillä vähäinen tieto voi lisätä vierauden tunnetta. Vahvimmaksi vaikuttajaksi suomalaiset vanhemmat kuitenkin kokivat oman itsensä. Heidän väliseen suhteeseensa liittykin tunnelataus, joka tekee kielestä ja kulttuurista enemmän sydämen asian, kuin mitä pelkän koulun perusteella pystyisi saavuttamaan.

10.2 Kehittämisasioiden konkretisointi

Haastattelut olivat korvaamattoman hyödyllisiä Suomi-koulun kehittämisä varten. Taivoitteenani ei ollut keksiä uusia ideoita itse, vaan koota yhteen lasten, vanhempien ja opettajan ajatuksia. He ovat nähneet Suomi-koulun arkea läheltä ja pitkän aikaa, joten heillä on ruohonjuuritason tietoa ja kokemuksesta siitä, mikä toimii ja mikä ei. Työtä tehdään heitä varten ja heidän ehdoillaan. Hyvää Suomi-koulun toiminnassa löytyi paljonkin, mutta myös kehittämisehdotuksia tuli lukuisia. Luvussa 9.7 kävin läpi kaikki haastatteluissa ilmenneet kehittämisasioidet, mutta tässä kappaleessa tarkastelen niitä suh-

teessa toisiinsa, pohdin mitkä voisivat olla realistisia ja millä lailla niitä voisi mahdollisesti lähteä toteuttamaan niiltä osin kuin se tuntuu tarpeelliselta.

Mielestäni kriittisimpinä kohtina nousivat esiin kommunikaation kehittäminen ja verkostotoiminnan aloittaminen. Viestinnästä koulun ja vanhempien välillä kirjoitin jonkin verran luvussa 5.2, joka käsitteli kasvatuskumppanuutta. Sen parantamisen suhteen koettiin tärkeäksi keskustelut, joissa käytäisiin läpi ryhmän tilannetta ja tavoitteita. Madridin Suomi-koulun Internet-sivustolla yksilökohtaisten tavoitteiden asettaminen asetetaan yhdeksi selkeäksi tavoitteeksi, mutta joidenkin haastattelujen perusteella se ei kuitenkaan ollut toivotulla tasolla. **Vanhempainilta** voitaisiin Suomi-koulussa pitää esimerkiksi joka lukukauden alussa yhteisesti kaikille isojen ryhmän oppilaille. Tapaamisissa voitaisiin keskustella tulevasta vuodesta ja senhetkisestä ryhmätoiminnasta yleisellä tasolla. Sen rinnalla voisi olla mahdollisuus **vanhempainvartteihin**, jossa vanhempi voisi keskustella opettajan ja mahdollisesti myös lapsen kanssa henkilökohtaisista tavoitteista ja suunnitelmista.

Toinen kommunikaatioon ja erityisesti viestinnän keinoihin liittyvä parannusehdotus liittyi sähköpostien käyttöön. Se koettiin erityisen sekavana, sillä viestiketjun kasvaessa, voi olla vaikea enää löytää sieltä tärkeintä sisältöä. Myös Suomi-koulu-viestien sekoittuminen omiin työ- tai vapaa-ajan viesteihin voi aiheuttaa katkoja tiedonkulussa. Madridin Suomi-koululla onkin olemassa jo yhteinen **Facebook-sivusto**, joten sen aktiivisempaa käyttöönottoa ehdotettiin. Yksityisessä ryhmässä viestit pysyisivät omina keskusteluketjuinaan ja niihin olisi helppo palata. Siellä olisi myös kätevää tiedottaa tapahtumista ja kerätä osallistujatietoja, sekä jakaa tärkeitä tiedostoja ja valokuvia.

Facebook ei kuitenkaan ole täysin turvallinen tiedonkulun väylä, eivätkä kaikki halua liittyä sinne. Jos sosiaalisen median keinot tuntuvat epämukavilta, turvallisempi vaihtoehto olisi esimerkiksi **keskustelufoorum**in luominen nettisivujen yhteyteen, tai jonkin kouluhallinnon ohjelman, kuten **Wilman** hankkiminen. Ohjelmien miinuspuolena on kuitenkin niiden maksullisuus, joka saattaa nousta esteeksi niiden hankinnalle.

Sekä lasten, vanhempien, että opettajien haastatteluissa toivottiin parempaa **verkostotoimintaa**. Luvussa 5.3 käsittelemäni melko laajasti koulun ja muiden tahojen välistä yhteistyötä. Siinä kerroin, kuinka verkostotoiminta lisää oppilaiden viihtyisyyttä ja parantaa oppimistuloksia, ja sen avulla voidaan opetuksen sisältöön saada täysin uudenlaisia

ulottuvuuksia, joita ei koulun seinien sisäpuolella voitaisi saavuttaa. Ulospäin toimiminen on vahvasti nykypäivää suomalaisissa peruskouluissa. Mielestäni sen toteuttaminen Madridin Suomi-koulussa olisi hyvin perusteltua ja mahdollista, sillä Madridissa on muutamia ulkosuomalaistyötä tekeviä tahoja (kts. luku 2.2).

Erityisen merkittävä yhteistyötaho suomalaisissa ja ulkosuomalaisissa kouluympäristöissä on paikallinen suomalainen seurakunta, ja keskitynkin tässä yhteydessä käsittelemään erityisesti sen tuomaa mahdollisuutta. Vaikka Suomi-koulut ovat uskonnollisesti sitoutumattomia, näen tärkeänä, että myös siellä lapselle tarjottaisiin ainakin mahdollisuutta osallistua seurakunnan toimintaan suomen kieltä käyttäen. Kulttuuri-identiteetillistä eheyttä ajatellen olisi mielekästä, jos suomen kieli voisi yhdistyä myös eksistentiaaliin pohdintoihin, jotka usein juuri kouluikässä nousevat pintaan lapsen ajattelussa.

Ulospäin toimiminen voisi olla esimerkiksi erilaisten **vierailujen** tai **retkien** järjestämistä. Lapset nimenomaan ilmaisivat asian sanatarkasti halukkuutena käydä retkillä ja ulkona kavereiden kanssa. Osa lapsista ilmaisi innostustaan leipomista, osa piirtämistä ja osa oman lehden kirjoittamista kohtaan, joten esimerkkinä voisi olla osallistuminen Madridin suomalainen seurakunnan järjestämiin vuosittaisiin joulumyyjäisiin (Suomen evankelis-luterilainen kirkko Espanjassa i.a.). Lapset voisivat leipoa myyntiin pipareita, kirjoittaa *Kevätpörriäisen* kaltaisia lehtisiä tarinoineen ja piirustuksineen, tai vaikkapa valmistella pienen näytelmän, lauluesityksen tai taidenäyttelyn. Näin he pääsisivät toteuttamaan omaa osaamistaan yhteiseksi iloksi ja hyödyksi.

Mikäli taas olisi mielekkäämpää toimia nimenomaan espanjalaisessa ympäristössä, voisivat lapset mahdollisuuksien mukaan osallistua espanjalaisiin tapahtumiin ja levittää omalla panoksellaan Suomi-tietoutta paikallisille. He voisivat valmistella vaikka pieniä vihkoja, joissa olisi suomi-espanja-sanastoja, tietoiskuja Suomesta, tai piirustuksia Suomeen liittyen. Näitä lapset voisivat myös jakaa kavereilleen ja opettajilleen kouluissa tai naapureilleen. Tällä hetkellä Madridin Suomi-koulu on haastattelujen mukaan tehnyt yhteistyötä seurakunnan kanssa ainakin valmistelemalla lauluesityksen seurakunnan pääsiäiskirkkoon, johon seurakunta itse oli lapset kutsunut. Tämän perusteella voisi olettaa, että seurakunta suhtautuu positiivisesti yhteistyöhön Madridin Suomi-koulun kanssa.

Toiminnan laajentamiseen liittyen toinen ajatus olisi **vierailijoiden vastaanottaminen** Suomi-koululle. Madridin suomalaisessa evankelis-luterilaisessa kirkossa ei ole omia työntekijöitä, mutta esimerkiksi koko Espanjan suomalaisen seurakunnan lasten kerhotoiminnan ohjaajaa voisi pyytää käymään joskus vierailulla kertomassa luterilaisuudesta ja siitä, millaista lapsille ja nuorille suunnattu seurakunnan toiminta on Suomessa. Tai johtava pappi voisi vaikka tulla järjestämään leikkihätät tai leikkikastetilaisuuden luterilaiseen tapaan, niin että lapset saisivat näytellä tilannetta. Luterilaisuus on olennainen tekijä suomalaisessa kulttuurissa ja seurakunnan työntekijät voisivat tuoda mielenkiintoisen lisän lasten Suomi-tuntemukseen. Toiminnan ei tarvitsisi olla millään lailla julistuksellista, vaan yleissivistävää. Näin myös ne perheet, jotka eivät toivo kristillistä kasvatusta omille lapsilleen, voisivat osallistua mukaan.

Toiminnan laajentaminen ja monipuolistaminen voisi tarkoittaa myös erilaisten **lisäaktiviteettien** järjestämistä muutaman kerran lukuvuoden aikana. Osa vanhemmista esitti toiveita siitä, että suomenkieli voisi liittyä vahvemmin johonkin mukavaan ja rentoon tekemiseen opiskelun sijasta. Ajatuksia tällaisista lisätoiminnoista olisi elokuvahetki, yökoulu tai lukupiiri. **Elokuvahetken** voisi järjestää vaikkapa jonakin lauantaina, kun Suomi-koulua ei muuten olisi, ja katsoa suomalaisia tai suomenkielisiä lastenelokuvia.

Yökoulun järjestäminen voi olla haastavaa, mutta mikäli siihen tarjoutuu mahdollisuus *El Girasol* –päiväkodin puolelta jonakin lauantaina, se voisi olla jännittävä ja mukava mahdollisuus lapsille tutustua paremmin toisiinsa ja opetella erilaisia asioita kuin päiväkoulussa. Yökouluun voisi tulla mukaan valvojaksi vaikka joku vapaaehtoisista vanhemmista. **Lukupiiri** sen sijaan voisi innostaa lukemaan suomalaista lastenkirjallisuutta, jos siitä saisi jakaa ajatuksia ja jutella hauskoista kohtauksista vaikka kerran kuukaudessa. Lukupiirin onnistuminen kuitenkin edellyttäisi, että useampi kuin yksi henkilö olisi kiinnostunut osallistumaan, ja että heidän kielitaitotasonsa olisi edes suurin piirtein samoja. *Suomi-koulujen tuki ry:n* Internet-sivustolla on jaettu kokemuksia muissa Suomi-kouluissa pidetyistä lukupiireistä. Siellä on myös vinkkejä suomenkielisistä kirjoista, joita yhdistys voi lahjoittaa Suomi-kouluille.

Jotta Suomi-koulu voisi toteuttaa monimuotoisempaa toimintaa, tulisi kuitenkin ensisijaisesti **vanhempien osallistua** suunnitteluun ja organisointiin nykyistä aktiivisemmin. Opettajan resurssit nykyisillä puitteilla eivät valitettavasti riitä monien asioiden järjestämiseen, joten vanhempien tulisi ottaa ohjat käsiinsä. Ehdottaisinkin, että opettaja ja

vapaaehtoiset vanhemmat voisivat pitää suunnittelupalaverin tulevan vuoden varalle joko kasvotusten tai verkossa, ja keskustella siitä minkälaista toimintaa heidän olisi mahdollista lähteä toteuttamaan.

Suunnittelupalaverissa voitaisiin lisäksi sopia selkeästi vastuualueista: jotkut hoitaisivat yhteydenoton yhteistyötahoihin, jotkut suunnittelisivat tarkemman sisällön ja jotkut hankkisivat mahdolliset materiaalit. Asioiden sopiminen selkeästi kerralla vähentäisi stressiä, kun kaikki tietäisivät vastuunsa ajallaan ja kenenkään harteille ei kasaantuisi suurta taakkaa. Tavallisiin Suomi-koulu-tapaamisiinkin vanhemmat voisivat osallistua esimerkiksi tuomalla opettajan pyytämiä materiaaleja tunneille. Myös yleisellä tasolla olisi hyvä, että vanhemmilla olisi selkeästi tiedossa mitä heiltä odotetaan. Nämä voisivat olla näkyvillä nettisivuilla.

Monet esteet toiminnan laajentamiselle ja kehittämiseksi tuntuisivat johtuvan kuitenkin resurssien puutteesta. Ylimääräisiä varoja ei saamani tiedon mukaan juurikaan ole, mikä vuoksi myös lisäopettajien palkkaaminen ei onnistu helposti. Yksi haastateltavista ehdotti, että **lukukausimaksua** voitaisiin korottaa hieman, jolloin saataisiin hieman lisäresursseja käyttöön pienellä vaivalla. Toinen vaihtoehto lisäresurssien saamiselle olisi **vapaaehtoisten rekrytointi** Suomesta. On monia suomalaisia, jotka haluavat muuttaa Espanjaan lyhyeksi ajaksi ja kaipaavat jotain tekemistä. On mahdollista, että halukkaita vapaaehtoisia Suomi-koulun toimintaan löytyisi esimerkiksi *Espanja.org* – sivuston kautta, jossa on mahdollista laittaa ilmoituksia, joissa etsitään työntekijää tai tarvitaan palvelua. Myös vanhemmat saattavat tuntea jonkun, joka on tulossa Madridiin kylään ja saattaisi olla innokas tarjoamaan apuaan esimerkiksi jonkun teemaillan järjestämisessä tai vierailijana kertomassa lapsille jostakin Suomeen liittyvästä asiasta.

Myös jonkunlainen **kontakti muiden Suomi-koulujen kanssa** koettiin kiinnostavana. Ajateltiin, että se voisi lisätä lasten ja vanhempien motivaatiota Suomi-koululla käymiseen, ja tuoda erilaisia näkökulmia ja ajatuksia toimintaan. *Suomi-koulujen tuki ry* ylläpitää Internet-sivustoa, jossa on paljon tietoa liittyen Suomi-kouluihin. Siellä on myös tietoa muista maailman Suomi-kouluista ja heidän kokemuksistaan. Monet tutkimukseeni osallistuneista eivät tieneet sivuston olemassaolosta, joten suosittelen siihen tutustumista inspiraation ja kannustuksen vuoksi. Siellä on myös tietoa erilaisista opetusmateriaaleista. Sekä lapset että vanhemmat kokivat nimittäin oppikirjan käytön pääasiassa positiiviseksi asiaksi, mutta opettaja koki, että sopivan kirjan löytäminen on haas-

teellista. Hän myös toivoi monipuolisuutta opetusmateriaaleihin. Toinen ajatus kontaktista olisi esimerkiksi kaikkien Espanjan kuuden Suomi-koulun välinen **vuosijuhla** koko perheelle. Ohjelmassa voisi olla vaikka innostavia puheita, erilaisia pajoja, vapaa seurustelua ja ruokaa. Vuosijuhlan järjestäminen tai muunlaisen yhteistyön aloittaminen ovat kuitenkin molemmat isoja projekteja, joiden toteuttaminen vaatisi suuren työpanoksen. Sen vuoksi jätän ne jatkotutkimusehdotuksiksi (kts. luku 11.2).

Haastatteluissa suurin osa vanhemmista ei mieltänyt tärkeäksi sitä, että espanjalaisille puolisoille olisi erillistä ohjelmaa Suomi-koulun tapaamisten aikana. Osa vanhemmista kuitenkin kannatti Madridin Suomi-koulussa aiemmin toteutunutta **suomen kielen opetusta**, jos innokkaita löytyisi. Eräs kyseli, voisiko opettaja tähän löytyä jopa vanhempien joukosta. Opetuksen toivottiin olevan hyvin vapaamuotoista, sillä rentous koettiin kaiken kaikkiaan tärkeäksi aikuisten toiminnassa.

Nada Reunanen ja Marianne Heinonen (2011) tekivät opinnäytetyön toiminnallisista menetelmistä suomenkielen oppimisen tukena, *Kevennystä kieliopintoihin*. Opinnäytetyön lopussa on opas, jossa on konkreettisia harjoituksia, jotka on suunnattu juuri aikuisille maahanmuuttajille, eli näin ollen se sopisi myös suomenkielen opetukseen Madridissa. Mikäli Madridin Suomi-koululle löytyy innokas opettaja, suosittelen lämpimästi oppaaseen tutustumista. Harjoitukset ovat rentoja, helppoja ja yhteishenkeä kasvattavia. Muunlaiselle toiminnalle espanjalaisille puolisoille ei koettu erityisen suurta tarvetta.

Edellä lueteltujen ajatusten lisäksi haastatteluissa heräsi paljon kehittämisehdotuksia, jotka olivat todella hyviä ja tärkeitä, mutta joiden koin olevan kenties liian vaikeita toteuttaa. Yksi suurimpia toiveita oli lisääaika. Sitä toivottiin vanhempien ja opettajan puolelta. Monet vanhemmista toivoivat, että Suomi-koulua olisi enemmän, mutta samalla kuitenkin koettiin mahdottomaksi, että lauantaipäivää pidennettäisiin tai että lauantain lisäksi toimintaa olisi jonakin muunakin päivä. Merkittävin syy tälle oli se, että peruskoulu vie niin paljon aikaa ja voimaa, ettei viikkoja haluttu pidentää enää entisestään. Lapsetkaan eivät esittäneet minkäänlaisia toiveita lisäajan saamiseksi. Tämän vuoksi ehdotankin sen sijaan aikaisemmissa kappaleissa mainitsemiani lisäaktiviteetteja, jos suomen kielen opetteluun halutaan lisää syvyyttä ja motivaatiota kuitenkin lisäämättä varsinaista opetusta.

Ryhmiensisäiset tasoerot koettiin myös ongelmalliseksi. Kuitenkin nykyisellä jäsenmäärällään ja nykyisillä varoillaan, ei Madridin Suomi-koulun ainakaan toistaiseksi ole käsitykseni mukaan mahdollista järjestää tasaisempia ryhmiä suomenkielen tason mukaan. Joidenkin tehtävien ja harjoitusten kohdalla voisi kuitenkin kokeilla tarjota kahta eritasoista tehtävää oppilaille sen mukaan, miten hyvin he osaavat suomea. Samoin Suomi-koulu-ian pidentäminen yli kahdentoista ikävuoden oli ajatuksena loistava, mutta sen toteuttaminen on mahdollista vasta kun uusien opettajien palkkaaminen onnistuu. Sen sijaan yli 12-vuotiaita lapsia voisi kannustaa kokoontumaan Suomi-koulun ulkopuolella tai kenties joku vapaaehtoinen vanhempi voisi organisoida myös heille silloin tällöin elokuvahetkiä, luku- tai keskustelupiirejä.

Opettaja toivoi, että Suomi-koululla olisi joskus mahdollisuus saada käyttöön tietokoneita tai muuta tietotekniikkaa opetuksen tukemiseksi. Lapset taas toivoivat kovasti haastatteluissaan parempia tiloja. He kaipasivat isommille lapsille tarkoitettuja leluja ja pelejä, sekä enemmän tilaa leikkiä vapaasti. Heidän kokemuksensa oli, että kaikki on vain pienille lapsille suunnattua. Jotkut toivoivat myös, että käytössä olisi iso kenttä, jossa voisi pelata erilaisia ulkopelejä ja purkaa energiaa.

Samaan tilakysymyksiin liittyvään kategoriaan kuuluu myös opettajan toive siitä, että jokaisella luokalla olisi joskus oma luokkahuone, johon voisi ripustaa esille töitä, järjestää kirjastonurkkauksen ja luoda tilasta muutenkin persoonallisemman. Näin mukaan saisi myös suomalaisen peruskoulun elementtejä, joka oli erään vanhemman toive. Tällä hetkellä Madridin Suomi-koulu sijaitsee kuitenkin pienessä vuokratilassa, joka on heillä käytettävissä ainoastaan lauantaisin. Tämän vuoksi seinillekään ei voi ripustaa mitään omaa, eikä tilaa voi muutenkaan muokata oppilaiden näköiseksi. Ainoa ratkaisu olisi uusien tilojen löytäminen.

10.3 Seurakunta osaksi lasten elämää ja kulttuurikasvatusta

Globaalin liikkuvuuden vuoksi nykyajan ihmiset eivät ole ainoastaan paikallisen seurakunnan, vaan myös maailmanlaajuisen kirkon jäseniä. Samaa pätee lapsiin ja nuoriin, jotka kulkevat vanhempiensa mukana muutettaessa paikasta toiseen. Missä päin maailmaa tahansa, lapsilla on oikeus tuntea kuuluvansa seurakuntayhteisöön, joka ottaa huomioon juuri sen kulttuurin, jossa he elävät. Vaikka kristillinen kirkko on yhtenäinen ympäri maailmaa, traditiot, tavat ja käytännöt vaihtelevat kirkoittain ja maittain. Seura-

kunnan on siis tärkeää tarjota lapsille ympäri maailman omaan ajatteluun rohkaisevan ympäristön, jossa on esillä seurakunnan värikylläisyys. Tähän värikylläisyyteen kuuluvat esimerkiksi erilaiset ekumeeniset tapahtumat ja leirit. (Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012, 23.) Tämän ajatuksen inspiroimana käsittelenkin lyhyesti kristillistä näkökulmaa, sillä sosionomin tutkinnon lisäksi tutkintooni kuuluu pätevyys kirkon lapsi-, nuoriso- ja perhetyöhön.

Edellisessä luvussa kirjoitin seurakunnan ja Madridin Suomi-koulun välisestä mahdollista yhteistyötä, jota voisi toteuttaa yhteisinä projekteina, retkinä tai vierailuina. Verkostotoiminta seurakunnan kanssa on usein molemmin puolin palkitsevaa ja rikastuttavaa. Tähän yhteistyöhön kannustaminen on mielestäni merkittävintä, johon tutkimuksellani pyrin liittyen kristilliseen työhön. Toisaalta, Espanjan suomalainen seurakuntakin voi verkostoyhteistyön lisäksi hyödyntää omassa työympäristössään tutkimustani liittyen kaksikulttuurisuuteen. Etenkin kun Espanjassa oppilaat lakkaavat käymästä Suomi-kouluilla 12-vuotiaina, seurakunta voisi huomioida lapset siinä vaiheessa erityisellä tavalla, jotta heidän yhteytensä ulkosuomalaisyhteisöön säilyisi. Jos yhteys katkeaa, on mahdollista, ettei siteen säilyttäminen omiin suomalaisiin juuriin tunnu vanhempana enää niin tärkeältä. Samoin myös Suomen seurakunnat voivat käyttää tuloksiani lisätäkseen ymmärrystä monikulttuurisessa työssä, tarkastelemalla asiaa hieman erilaisesta näkökulmasta. Paluumuuttajia ja kolmannen kulttuurin lapsia on seurakunnan toiminnassa mukana paljon, sillä moni on ollut esimerkiksi lähetyslapsena vuosikausia. Olen tutkimuksessani käsitellyt näiden lasten erityispiirteitä.

Kirjoitin aikaisemmin, että kouluikäiselle olisi tärkeää tarjota mahdollisuuksia pohtia itse omaa elämänskatsomustaan. Lasten moraalijattelu on kouluiässä hyvin korkealla ja eksistentiaaliset pohdinnat voivat viedä ajattelusta paljon tilaa, vaikka he eivät ilmaisisekaan asiaa ääneen edes vanhemmilleen. Näen asian niin merkittävänä, että se tulisi huomioida jollain tavalla myös Suomi-koulun opetussuunnitelmassa. Toki Suomikoululta ei voida odottaa kristillistä kasvatusta, mutta se voisi tarjota eväitä oman elämänskatsomuksen pohdintaan tarjoamalla mahdollisuuden oppia kristillisyydestä ja ennen kaikkea luterilaisuudesta, johon toinen puoli heidän kulttuuriperimästään vahvasti pohjautuu.

11 POHDINTA

11.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida ensinnäkin tarkastelemalla *validiteettia* eli pätevyyttä. Eli sitä, mittaako käytetty tutkimusmenetelmä juuri sitä mitä sen on alun perin ollut tarkoitus. Kohderyhmän ja kysymysten huolellinen valitseminen on tärkeää, jotta ne palvelisivat juuri kyseistä tutkimusta. Luotettavuutta arvioidaan myös *reliabiliteetin* eli toistettavuuden perusteella. Eli sillä, voidaanko suurin piirtein samat tulokset saada mittaamalla uudestaan, vai perustuvatko ne ainoastaan sattumaan. Tämä edellyttää muun muassa huolellista kysymyksenasettelua, jotta ne olisivat helposti ymmärrettävissä. Tutkimus voi olla helposti toistettavissa saaden samoja tuloksia, mutta se ei siitä huolimatta välttämättä ole pätevä, eli vastaa siihen mitä alun perin tutkittiin. (Hiltunen 2009.)

Tässä tutkimuksessa validiteetti on oman arvioni mukaan melko hyvä. Haastattelut olivat toimiva tapa mitata juuri asetettuja tutkimuskysymyksiä ja haastattelukysymykset olivat aseteltu niin, että ne vastasivat tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymyksistä osa oli kuitenkin tarpeettomia tutkimuksen kannalta. Olisin voinut käyttää niitä luomaan yhteyksiä tiettyjen ilmiöiden välille, mutta päätin lopulta tarkastella kaikkien kysymysten vastauksia erikseen, liittämättä niitä toisiinsa. Identiteettiin liittyviä haastattelukysymyksiä olisin voinut tarkentaa ja monipuolistaa. Totesin, että suurimman osan oli vaikea arvioida identiteettiä kenties sen käsitteen laajuuden vuoksi. Sain kuitenkin valideja tuloksia, vaikka ne olivatkin jonkin verran toivottua suppeampia.

Toistettavuutta tutkimukseni kohdalla on hieman vaikeampi arvioida, sillä tutkimuksen ollessa kvalitatiivinen, ovat vastaukset aina toisistaan poikkeavia, joskus radikaalistikin. Jos kuitenkin tutkimuksen toistaisi samassa ympäristössä uudestaan, olisivat tulokset kuitenkin kohtalaisen samankaltaisia, sillä kysymykset olivat melko yksinkertaisia. Toisaalta pieni reliabiliteetin puute aiheutuu kysymyksenasettelun epäselkeydestä, jonka huomasin vasta haastatteluja litteroidessa: olisin voinut muotoilla kysymykset vielä selkeämmiksi, jotta tulkinnalle ei olisi jäänyt niin paljon varaa. Siitä huolimatta arvioisin myös reliabiliteetin kohtalaisen hyväksi.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy samaten muutamia huomioitavia seikkoja. Jo aiheen valinnassa on pohdittava, onko tutkimuksesta saatu tieto merkityksellinen, miksi aihetta tutkitaan ja kenen tarpeesta aihe nousee. Tutkimussuunnitelmavaiheessa taas on ennakoitava onnistuminen ja mahdolliset riskit. Lisäksi on hoidettava huolellisesti lupa-asiat ja sopimukset. Opinnäytetyön tekemistä varten on myös haastateltavilta hankittava luvat. Identiteettisuoja ja kerättyjen tietojen luottamuksellisuus ovat avainasemassa. Aineistonkeruun menetelmistä ja työvaiheista on raportoitava täsmällisesti, ja aineistoa on säilytettävä paikassa, jossa muut eivät siihen pääse käsiksi. Tutkimuksen jälkeen aineisto tuhoetaan. Itse tutkimustuloksista on raportoitava rehellisesti, kaunistelematta, peittelemättä ja valikoimatta. (Kajaanin ammattikorkeakoulu i.a.)

Oma tutkimusaiheeni nousi omasta aloitteestani, mutta yhteistyötaho ilmaisi selkeästi kiinnostusta ja tarvetta sille. Arvioin aiheen olevan merkityksellinen, sillä se auttaa kehittämään yhteisöä olematta kuitenkaan liian arkaluontoinen aihe. Tutkimussuunnitelmassa olin arvioinut riskejä ja pyrkinyt välttämään niiden toteutumista tutkimuksen aikana. Kiinnitin huomiota muun muassa ei-johdattelevaan kysymysten asetteluun, tulosten tasa-arvoiseen käsittelyyn ja puhtaaseen analysointiin ilman kaukaa haettuja johtopäätöksiä. Hoidin myös sopimuksen yhteistyötahon kanssa keskusteltuani kasvotusten tutkimukseni sisällöstä.

Pidin haastateltavat ajan tasalla tutkimuksestani siltä osin kun se kosketti heitä. Aikuisille kerroin hieman etukäteen haastatteluteemoista ja pyysin heitä kertomaan myös haastatteluun osallistuville lapsille minkä tapaisia kysymyksiä aikoisin heille esittää. Lupa-asiat hoidin jokaisen kohdalla erikseen ennen haastattelujen aloittamista (liite 2). Haastattelumateriaalin pidin salassa ja käsittelin niitä nimettömästi. Anonymiteettiä heikensi kuitenkin hieman suorien lainausten koodaaminen, mutta luotin ohjaajieni neuvoon, että minun tapauksessani ne on parempi tuoda esille kuin olla tuomatta. Tutkimustuloksista raportoin rehellisesti. Jouduin kuitenkin jättämään pois pitkiä osia haastatteluista, sillä aihe lähti monesti sivuraiteille, eikä enää liittynyt tutkittavaan aiheeseen. Kaksi kysymyksistä jäi esittämättä yhdelle haastateltavista aikuisista, mutta kyseessä oli unohdus ja oma jännitykseni, eikä tarkoituksellinen teko. Kokonaisuudessa arvioin toimineeni eettisesti tutkimuksessani.

11.2 Ammatillinen kasvu ja loppuarviointi

Pitkä opinnäytetyöprosessi on ollut samaan aikaan mukaansatempaava ja hermoja raastava. Loppujen lopuksi se sujui kuitenkin yllättävän kevyesti, sillä aihe oli itselleni mielenkiintoinen. Olen kiitollinen mukavasta ja yhteistyöhaluisesta työyhteisötahosta, jota ilman tie olisi ollut paljon kivisempi. Kokonaisuudessa projekti oli siis sujuva, vaikka vastoinkäymisiä tulikin välillä vastaan. Sujuvin osuus oli teorian hankkiminen ja haastattelutuloksista raportointi. Into aihetta ja teoreettista viitekehystä kohtaan oli niin suurta, ettei kirjoittaminen tuntunut aina edes työltä. Tarkoitukseni oli kerätä yhteen lasten ja aikuisten ajatuksia Suomi-koulun toiminnasta ja onnistuin siinä. Haastateltavat osasivat kertoa paljon asioita, joihin he kaipaivat muutosta. Näin toteutui tärkein taustatavoitteistani eli se, että opinnäytetyöni voisi oikeasti hyödyttää Madridin Suomi-koulua toiminnan kehittämisessä.

Vaikein osuus prosessissani liittyi tutkimustulosten analysointiin. Minulle tuli usein tunne, etten saa kokonaisuutta pysymään selkeänä millään. Minun täytyi jatkuvasti pitää tietoisesti mielessä tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni tavoitteet, jotta muistaisin pysyä aiheessa. Materiaalia tuli paljon ja olikin sääli jättää siitä pois niin paljon mielenkiintoisia asioita, jotka eivät kuitenkaan liittyneet tutkimukseeni. Toisaalta taas en ottanut haastatteluissa lainkaan esille teemoja kristillisen kasvatuksen liittämistä osaksi Suomi-koulun opetusta. Se olisi tuonut näkökulmaa siihen, kuinka tärkeänä se nähdään vanhempien keskuudessa sekä kulttuuri- että arvokasvatuksellisesti, mutta oivalsin asian vasta jälkikäteen.

Kahdesta tavoitteestani kulttuuri-identiteetti-teema jäi tutkimuksessani hieman hatarammaksi, eikä se saanut yhtä vahvaa pohjaa alleen kuin kehittämisideoiden luominen. Haastatteluista ja teoriakirjallisuudesta nousi paljon mielenkiintoisia aiheita esille, mutta totesin kuitenkin, että näin laajaa teemaa on vaikea käsitellä näin lyhyessä ajassa ja teemahaastattelun keinoin. Onnistuminen olisi ollut varmasti suurempi, mikäli tutkimukseni olisi keskittynyt ainoastaan identiteettikysymyksiin ja aikaa haastatteluihin olisi ollut enemmän. Itse opin kuitenkin paljon ja uskon, että se voi antaa uutta näkökulmaa myös Madridin Suomi-koulun vanhemmille ja opettajille.

Ongelmallista oli myös ennako-oletusten unohtaminen: ne muistuttivat itsestään työn jokaisessa vaiheessa. Tiesin etukäteen melko paljon ulkosuomalaisista ja heidän erityis-

tarpeistaan, joten oli vaikea olla etsimättä samoja ajatuksia haastatteluista. Sain onnekseni huomata, etteivät samat asiat täysin toistuneetkaan haastatteluissa, mikä ravisteli ennakkokäsityksiäni ja oli suureksi opetukseni. Kaikki ei muutenkaan mennyt aina niin kuin olin ajatellut, ei sisällöllisesti eikä aikataulullisesti, mihin olen loppujen lopuksi tyytyväinen.

Tyytyväinen olen myös siihen, että päädyin tekemään opinnäytetyöni yksin. Huomasin sen moneen kertaan olevan pelastava tekijä, kun aikataulut pettivät tai vastaavasti kun yllättävä inspiraatio syntyi yllättävään aikaan. Sain päättää sisällöstä, muotoilusta ja aikatauluista täysin. Opin paljon tutkimuksen teosta ja sen haastavuudesta, mutta samalla sain huomata, että se ei ole ylitsepääsemättömän vaikeaa. Tutkimuksen teko opetti kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, mitä tulen varmasti tarvitsemaan jatkossa.

Mielenkiintoni monikulttuurista työtä kohtaan vahvistui sitä mukaa kuin opin siitä uutta ja sain nähdä sen eri puolia ja ulottuvuuksia. Kahden kulttuurin väliset parisuhteet oli aiheena itselleni tuttu, samoin kuin maahanmuuttajuus. Kuitenkin kaksikulttuurisuus oli minulle sekä käsitteenä että aiheena melko uusi kun ryhdyin tutkimuksen tekoon. Tunnen monia puolisuomalaisia ihmisiä, joilla suomi on vahvempi kieli, mutta en ollut aikaisemmin ollut tekemisissä sellaisten puolisuomalaisten kanssa, joilla suomi on heikompi kieli tai kulttuuri. Sain huomata, että suomalaisuuden vaalimisen eteen on todella nähtävä työtä kansainvälistyvässä maailmassa. Teoriakirjallisuuteen ja Suomi-koulun lapsiin tutustuminen oli kaikin puolin ammatillisesti kasvattava kokemus, joka avarsi perspektiiviäni monikulttuurisella kentällä.

Lapsi- ja perhetyön, sekä koulumaailman osalta tietämykseni kasvoi myös paljon. Ilman opinnäytetyötäni olisi ymmärrykseni ja tietoni jäänyt puolitiehen, enkä välttämättä haluaisi suuntautua siihen jatkossa. Aikaisemmissa työ- ja harjoittelupaikoissani toiminta on keskittynyt pääasiassa pieniin lapsiin tai nuoriin. Kouluikäisten lasten maailma kuitenkin poikkeaa selvästi molemmista, minkä sain tutkimusta tehdessäni huomata. Kouluympäristön suhteen opin ennen kaikkea kasvatuskumppanuuden ja ryhmäturvallisuuden merkityksestä.

Tutkimukseeni liittyi paljon asioita, joihin olisin halunnut perehtyä vielä tarkemmin, mikäli rajoitteita ei olisi ollut. Kappaleessa, jossa käsitteelin kehittämisideoiden täytäntöönpanoa, nostin esille mielenkiintoisen teeman liittyen Suomi-koulujen väliseen yh-

teistyöhön. Kiinnostus oli noussut aikuisten haastatteluissa ja koin sen itsekin tärkeäksi. Suomi-koulujen välinen yhteistyö voisi toimia motivaationa lapsille, vanhemmille ja opettajille, sekä auttaa kehittämään kunkin yksittäisen Suomi-koulun toimintaa paremmaksi ja toimivammaksi. Siksi ehdotankin **jatkotutkimukseksi** Suomi-koulujen välisen yhteistyön kehittämistä, joko yleisellä tasolla, tai konkreettisesti esimerkiksi vuosijuhlan mallin suunnitteluun (kts. myös luku 10.2). Oma osuuteni Suomi-koulun kehittämisessä on tältä osin takana päin ja jään mielenkiinnolla odottamaan Suomi-koulun tulevaisuutta ja kehitymissuuntia.

LÄHTEET

- Ahonen, Mari 2014. Opettaja, Madridin Suomi-koulu. Madrid. Sähköpostiviesti 4.9.. Vastaanottaja Elsa Hagelberg. Tuloste tekijän hallussa.
- A1–A10. Oppilaiden vanhemmat, Madridin Suomi-koulu. Madrid. Henkilökohtaiset tiedonannot 24.5.–31.5.2014.
- Boswell, Christina & Geddes, Andrew 2011. Migration and Mobility in the European Union. Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Cacciatore, Raisa; Korteniemi-Poikela, Erja & Huovinen, Maarit 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Cantle, Ted 2012. Interculturalism – The new era of cohesion and diversity. Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Cederborg, Ann-Christin 2000. Barnintervjuer – vägledning vid utredningsarbete. Solna: Liber.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Kolmas painos. Tampere: Vastapaino.
- Familia Club ry 2010. Rakkautta ja vanhemmuutta kahden kulttuurin perheessä. Helsinki: Familia Club ry.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Helander, Eila 2005. Johdanto. Teoksessa Eila Helander (toim.) Matkalla maailmankansalaiseksi – Kirkon ulkosuomalaistyö 2000-luvun alussa. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 7–18.
- Hiltunen, Leena 2009. Validiteetti ja reliabiliteetti. Powerpoint-tiedosto. Viitattu 25.10.2014. Saatavissa http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ ja_reliabiliteetti.pdf
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1985. Teemahaastattelu. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Viidestoista painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holm, Nils G. 2004. Teologiaa lasta varten. Teoksessa Leena Heinonen, Juha Luodestlampi & Leena Salmensaari (toim.) Lapsityön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 25–48.
- Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Junkkari, Kaija Maria & Junkkari Lari 2003. Nykyajan paimentolaiset – Työ ja koti maailmalla. Helsinki: Otava.
- Kaikkonen, Pauli 2004. Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu i.a.. Opinnäytetyön eettiset suositukset. Viitattu 25.10.2014. <http://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/Opinnaytetyoprosessi/SoTeLi/Opinnaytetyoprosessi/Eettiset-suositukset>
- Kallioniemi, Arto 2010. Kokonaisvaltaisesti oppiva lapsi. Teoksessa Eero Jokela & Heli Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni – Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat/Lasten Keskus Oy, 130–145.

- Karhuniemi, Terhi 2013a. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–94.
- Karhuniemi, Terhi 2013b. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–134.
- Kenttälä, Marjo & Suomu, Katariina (toim.) 2005. Koulu harrastuspaikkana – Näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Kerhokeskus – koulutyön tuki.
- Ketnummi, Suvi & Nikkanen, Elina 2009. Isossa-Britanniassa asuvien ulkosuomalaisen lasten kokemuksia Suomesta ja suomalaisuudesta. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diak Etelä, Helsinki. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Kirkko ja ulkosuomalaiset i.a.. Viitattu 12.5.2014. www.evl.fi/ulkosuomalaiset
- Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.
- Koivula, Heli 2000. Tuntuu hyvältä kun puhuu suomee – Iso-Britannian Suomi-koulun suomalaisnuorten kaksikielisyys ja etninen identiteetti. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Päättötyö.
- Lainformacion.com 2013. Hasta la mitad de los inmigrantes en España podría estar en situación irregular. Viitattu 26.10.2014. http://noticias.lainformacion.com/asuntos-sociales/inmigracion/hasta-la-mitad-de-los-inmigrantes-en-espana-podria-estar-en-situacion-irregular_KAb37CvSKAIusWo9krNPc5/
- L1–L5. Oppilaat, Madridin Suomi-koulu. Madrid. Henkilökohtaiset tiedonannot 24.5.–31.5.2014.
- Luoma, Ilona; Mäntymaa, Mirjami; Puura, Kaija & Tamminen, Tuula 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtana. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattaja. Helsinki: WSOY, 85–97.
- Lämsä, Anna-Liisa 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–70.
- Nurmi, Jari-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Näre, Sari 2010. Kouluikäinen tyttö. Teoksessa Eero Jokela & Heli Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni – Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat/Lasten Keskus Oy, 43–58.
- Oksi-Walter, Päivi 2009. Syleilen ulkomaalaista. Teoksessa Päivi Oksi-Walter, Jonna Roos & Ritva Viertola-Cavallari (toim.) Monikulttuurinen perhe. Helsinki: Kustannus Oy Arkki, 67–127.
- Parekh, Bhikhu 2006. Rethinking Multiculturalism – Cultural Diversity and Political Theory. Toinen painos. Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Rastas, Anna 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raija-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.), Kulttuuri lapsen kasvattaja. Helsinki: WSOY, 246–265.

- Reunanen, Nada & Heinonen, Marianne 2011. Kevennystä kieliopintoihin – toiminnalliset menetelmät suomenkielen oppimisen tukena. Turun ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Roos, Jonna 2009. Monikulttuuriset perheet Suomessa. Teoksessa Päivi Oksi-Walter, Jonna Roos & Ritva Viertola-Cavallari (toim.) Monikulttuurinen perhe. Helsinki: Kustannus Oy Arkki, 128–156.
- Räsänen, Henrik i.a.. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. Powerpoint-esitys. Viitattu 13.5.2014.
http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/koulutus/Ylempi_AMK_tutkinto/kudos/menetelmat/4_Kvalitatiiviset_tutkimusmenetelmaet.pdf
- Seppinen, Ilkka 2002. Sillanrakentaja – Suomi-Seura 1927–2002. Helsinki: Edita.
- Sinkkonen, Jari 2010. Kouluikäinen poika. Teoksessa Eero Jokela & Heli Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni – Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat/Lasten Keskus Oy, 31–42.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko Espanjassa i.a.. Seurakunnat – Madrid. Viitattu 20.10.2014. www.suomenkirkkoespanjassa.net/seurakunnat/madrid
- Suomi-Koulujen tuki ry i.a.. Viitattu 8.3.2014. www.suomikoulut.fi
- Suomi-Seura i.a.. Suomi-Seura. Viitattu 12.5.2014. www.suomi-seura.fi
- Suuntana Espanja i.a.. Viitattu 24.10.2014. www.maatiето.net/espanja
- Tervetuloa Madridin Suomi-kouluun! i.a.. Viitattu 8.3.2014.
www.suomikoulumadrid.com
- Tikka, Ilona 2004. Suomalainen lapsi maailmalla – Kolmannen kulttuurin kasvatit. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tirri, Kirsi 2004. Spiritualiteetti uskontokasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Leena Heinonen, Juha Luodeslampi & Leena Salmensaari (toim.) Lapsityön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 119–134.
- Turunen, Kari E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Turun Sanomat 2009. Harva eläkeläinen muuttaa ulkomaille pysyvästi – Suomalaiset viettävät eläkepäiviään mieluiten Espanjassa. Viitattu 12.11.2014.
<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/67766/Suomalaiset+viettavat+elake+paivaan+mieluiten+Espanjassa>
- Tytöt ja pojat seurakuntalaisina 2012. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisu- ja 2012:5. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Ulkosuomalainen.com i.a.. Espanja. Viitattu 15.9.2014.
<http://www.ulkosuomalainen.com/espanja/>
- Umayya, Abu-Hanna 2012. Multikulti – Monikulttuurisuuden käsikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Siltala.
- Uusikylä, Kari 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Merja Perkiö-Mäkelä, Nina Nevala & Vappu Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Virsta i.a.. Teemahaastattelu. Viitattu 20.5.2014. <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/03/>
- Vuorinen, Risto 2004. Minän synty ja kehitys – Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Porvoo: WSOY.
- Warinowski, Anu 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisen ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä. Turun yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Väitöskirja.

LIITE 1: Teemahaastattelurungot apukysymyksineen

Lasten haastattelu

1. Perustietoa sinusta ja perheestä

- Ikä?
- Onko sinulla siskoja tai veljiä? Mitä kieltä puhutte yhdessä?
- Käytkö koulua täällä? Minkälainen koulu on?
- Minkä maalaisia vanhempasi ovat?
- Kuinka usein käyt Suomessa?

2. Tekeminen Suomi-koulussa

- Millaista sinun mielestäsi on käydä Suomi-koulussa?
- Mikä on kivaa?
- Mistä et pidä?
- Mitä haluaisit tehdä enemmän?

3. Vaikutukset

- Mitä uutta olet oppinut Suomesta Suomi-koulussa?
- Entä suomen kielestä?

4. Suomen kielen ja kulttuurin käyttö

- Mitä kieltä teillä puhutaan kotona?
- Onko sinulla suomalaisia ystäviä muualla kuin Suomi-koulussa? Missä? Mitä kieltä puhut heidän kanssaan?
- Onko sinulla sukulaisia Suomessa, joihin pidät yhteyttä?
- Luetko kirjoja tai katsotko piirrettyjä suomen kielellä kotona?

5. Tuntemukset suomalaisuudesta

- Sanoisitko olevasi suomalainen vai espanjalainen vai molempia?
- Kun kerrot jollekin että toinen vanhemmistasi on suomalainen, miltä sinusta tuntuu?
- Millaista mielestäsi on käyttää suomen kieltä?

Aikuisten haastattelu

1. Perustietoa käymisestä ja perheestä

- Lasten iät
- Minkä maalainen lasten isä on?
- Koska muutitte Espanjaan ja miksi?
- Miltä tuntuu olla ulkosuomalainen/maahanmuuttaja?
- Mistä kuulitte Suomi-koulusta?
- Koska aloitte käydä Suomi-koululla ja miksi?

2. Suomi-koulun merkityksestä sinulle ja teille vanhemmille

- Mitä itse saat Suomi-koululta? Mitkä ovat sinun kannalta tärkeimmät syyt käydä?
- Mikä rooli Suomi-koululla on lasten kasvatuksessa? Ajatuksia kasvatuskumppanuudesta.
- Onko käymisellä jotain merkitystä teidän parisuhteen tai arjen kannalta?

3. Vaikutukset lapsiin

- Miten Suomi-koulussa käyminen on näkynyt teidän lapsessanne?
- Minkälainen lapsi on ennen Suomi-koulua ja sen jälkeen?
- Koetko Suomi-koululla olleen vaikutusta ajatellen lasten kulttuuri-identiteettiä ja Suomi-kuvaa?

4. Suomi-koulun toiminta

- Mihin olet tyytyväinen Suomi-koulun toiminnassa?
- Miten kehittäisit Suomi-koulun toimintaa?
- Miten se voisi palvella molempia vanhempia?

LIITE 2: Lupakirje

Hei!

Olen sosionomiopiskelija Kauniaisten Diakonia-ammattikorkeakoulusta ja teen opinnäytetyötä Madridin Suomi-koululle. Aiheenani on tutkia, minkälainen merkitys Suomi-koululla on siellä käyville perheille ja kuinka se tukee lasten suomalaista identiteettiä. Selvitän myös lasten ja vanhempien ajatuksia ja toiveita Suomi-koulun toiminnasta, jotta sitä voitaisiin kehittää yhä parempaan ja asiakaslähtöisempään suuntaan.

Pyydän lupaanne saada haastatella teitä ja lastanne, ja hyödyntää saatua materiaalia tutkimustani varten.

Käytän haastatteluissa nauhuria. Tulen käsittelemään aineistoa täysin nimettömästi ja luottamuksellisesti. Tuhoan äänitiedostot heti opinnäytetyön valmistuttua.

Vanhemman nimi: _____

Lapsen nimi: _____

Allekirjoitus: _____

Kiitos!

Elsa Hagelberg

+358 44 27 45 452

+34 688 90 3154

elsa.hagelberg@student.diak.fi