

Narratiivinen tutkimus lähetyslasten identiteetin rakentumisesta ja koulukokemuksista

Anna-Kristiina Korhonen
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Pro gradu - työ
kevät 2007

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO JA TUTKIMUSONGELMAT	4
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	8
2.1 Narratiivisuus ja elämäkerrallisuus metodologisena viitekehyksenä	8
2.2 Aineiston keruu	10
2.3 Aineiston analyysi	13
2.4 Tutkimuksen luotettavuudesta	17
3. LÄHETYSLASTEN ELÄMÄKERRAT	19
3.1 Tiinan elämäkerta: ”Niistä (vuosista lähetyskentällä) on saanu sitten potkua elämään muutenkin, että ei ihan pienistä hätkähdä.”	19
3.2 Liisan elämäkerta: ”Se oli helppoo sitte, aika semmosta huoletonta elämää”	32
3.3 Maijun elämäkerta: ”Ja sit taas ku Suomessa kävi välillä lomilla niin sitä oli se ihmeellinen tyyppi, jota tultiin päästä silittelemään”	43
3.4 Katriinan elämäkerta: ”Tämmönen turvallinen ja tasapaksu elämä Suomessa ei oikein tyydytä eikä houkuta”	53
3.5 Kennethin elämäkerta: ” Vaikka se oli silloin välillä negatiivista niin se on sitte kuitenkin kasvattanu ihmisenä”	59
4. ELÄMÄKERTOJEN VERTAILU	68
4.1 Identiteetin rakentuminen	68
4.2 Sopeutuminen osana identiteetin rakentumista	77
4.3 Lähetyslasten monikulttuurisen identiteetin rakentuminen	84
5. LÄHETYSLASTEN KOULUKOKEMUSTEN VERTAILUA	88
5.1 Fyysiset ja psyykkiset oppimisympäristöt	88
5.1.1. Oppiaineet	88
5.1.2. Koulumotivaatiosta ja oppimistuloksista	92
5.1.3. Merkittävät oppimiskokemukset	95
5.2 Sosiaaliset oppimisympäristöt	96
5.3 Etnisen identiteetin rakentuminen koulussa	101
5.4 Vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin lähetyskentällä	102

6. YHTEENVETO JA POHDINTA	105
LÄHTEET	111
LIITTEET	119
LIITE 1	119
LIITE2 Teemahaastattelurunko.....	120

1. JOHDANTO JA TUTKIMUSONGELMAT

Kiinnostukseni tutkia lähetyslapsia johtuu pääasiallisesti kahdesta seikasta: Ensinnä, olen päässyt seuraamaan lähi- ja tuttavapiirini kuuluvien lähetyslaster elämää, minkä seurauksena minulle on syntynyt halu selvittää ja ymmärtää heidän elämänsä vaikuttaneita seikkoja. Toiseksi, vanhemmuus yhdistettynä kiinnostukseeni lähetystyötä kohtaan, on synnyttänyt minulle halun ymmärtää lähetyslapseuden ydintä. Lisäksi tulevana luokanopettajana ja ehkä myös lähetyslaster opettajana halusin tutkia lähetyslapseutta ja lähetyslaster koulukokemuksia, jotta voisin ymmärtää heidän koulunkäyntiinsä vaikuttavia tekijöitä. Lähetyslapsi -termi liittyy lähetystyöhön. Lähetystyöllä tarkoitetaan kristillisten seurakuntien piirissä Jeesuksen Raamatussa esittämään lähetyskäskyyn perustuvaa työtä. (Ahonen 2002, 12 - 13). Lähetystyön päämääränä on evankeliumin eli pelastussanoman julistaminen kaikille ihmisille. (Hilpinen 1997, 8). Lähetyslapsi on lapsi, jonka vanhemmat toimivat tai ovat toimineet hänen lapsuusaikanaan lähetystyössä ulkomailla. Ennen oli tavallista, että lähetysperheet viettivät hyvin pitkän ajan yhdessä lähetyskohteessa. Nykyään lähetystyö on usein kytketty osaksi lyhyempiä projekteja, esimerkiksi kehitysyhteistyöprojekteja, joissa lähetystyöntekijä viettää vain muutaman vuoden kerrallaan ja vaihtaa sitten paikkaa. Näin lähetystyön luonne ja lähetyslaster elämä on muuttunut entistä liikkuvammaksi.

Lähetyslasterista ja muuttamisesta puhuttaessa kulttuurin käsite on tärkeä. Groffin (2006,11) mukaan kulttuuri on merkityksen antaja ja opittu sekä jaettu käyttäytymismalli, jota sosiaaliset organisaatiot, teknologia, arvot ja ajatukset heijastavat yhteiskunnassa. Kulttuuri jaetaan tiettyyn yhteisöön kuuluvien yksilöiden kesken ja se suuntaa yksilöiden elämää sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. (ks. myös Aho 1994.) Edelleen Salo-Leen (1996, 6) mukaan kulttuuri opitaan sosiaalistumisprosessissa, ja se on ainakin osittain yhteistä ihmisille, jotka elävät samassa sosiaalisessa ympäristössä.

Lähetyslapsi-käsitteeseen liittyy läheisesti käsite "kolmannen kulttuurin lapsi". Kolmannen kulttuurin lapsi (=Third Culture Kid, TCK) on englannin kielestä

suomennettu nimitys lapselle, joka on viettänyt merkittävän osan kehitysvuosistaan vanhempiensa kulttuurin ulkopuolella. Marttinen (1992, 6) nimitti kolmannen kulttuurin lapsen matkalaukkulapseksi. Hänen määritelmänsä matkalaukkulapsesta sisältää myös ulkomaalaiset lapset Suomessa, pakolaislapset sekä ulkomailta adoptoidut lapset. Kolmannen kulttuurin lasten elämä liikkuvuuteen on syynä heidän vanhempiensa työ maailmalla eri järjestöjen, kaupan tai teollisuuden parissa. Junkkari ja Junkkari (2003,11) nimevät vanhemmat globaaleiksi paimentolaisiksi (Global Nomads), jotka entisajan siirtolaisista poiketen ovat korkeammin koulutettuja ja kielitaitoisia sekä lähtevät vapaaehtoisesti, tavoitesiiirtolaisina maailmalle. Uusien paimentolaisten lähteminen on myös toistuvaa ja jatkuvaa.

Terminä kolmas kulttuuri ei viittaa nk. kolmanteen maailmaan. Lapset, jotka ovat kolmannen kulttuurin lapsia, eivät välttämättä ole koskaan käyneet yhdessäkään kolmannen maailman maassa, vaan he ovat eläneet oman synnyinkulttuurinsa ulkopuolella. Kolmannen kulttuurin lapsi on voinut syntyä yhteen kulttuuriin, asua toisessa tai useammassa kulttuurissa ja luoda näiden edellä mainittujen kulttuurien synteessinä kolmannen kulttuurin, jonka hän tuntee omakseen. Bennett (1993, 110) esittää kulttuurien synteessin muodostuvan juuri yksilön menneisyyteen eli alkuperäiskulttuuriin kuuluvista ja uusien kohtaamisensa kulttuurien kokemuksista. Lähetyslapsi on alakäsite kolmannen kulttuurin lapselle. Lähetyslapsien elämässä eräs tekijä erottaa heidät pelkistä kolmannen kulttuurin lapsista. Heidän vanhempiensa uravalinta ei ole ainoastaan ammatillinen vaan ideologinen: useimmat vanhemmista kokevat olevansa toteuttamassaan kutsumustaan maailmalla.

Koulu edustaa lapselle perheen jälkeen tärkeää sosiaalista ympäristöä (Mikkola & Heino 1997, 161). Koulun on lähetyslapselle usein ensimmäinen kosketuskohta uuden maan kulttuuriin (Tikka 2004, 66). Koulussa hän kohtaa uuden maan elämäntavan, normit ja kulttuurin. (Mikkola 2001, 41). Koulua lähetyskentällä voi käydä usealla eri tavalla: Kansainvälisessä koulussa, paikallisessa koulussa, suomalaisessa ulkomaankoulussa, etäopiskelun kautta eli kotiperuskoulussa joko vanhempien tai yksityisopettajan johdolla. Koulua

koskevia päätöksiä perhe tekee valitessaan koulumuotoa. Lisäksi on päätettävä, hoidetaanko äidinkielen opetus esimerkiksi ns. suomikoulussa, jota lapsi käy tavallisen koulunsa lisäksi. Opetuskielen merkitys on huomattava, sillä asioiden opiskelu uudella kielellä on suuri haaste lapselle. On myös päätettävä, lähteekö lapsi sisäoppilaitokseen lukukausien ajaksi vai käykö hän koulua kotoa käsin. Jokaiseen koulumuotoon liittyy omat hyvät puolensa, mutta myös haasteensa, joita vanhemmat sekä lapsi joutuvat punnitsemaan useamminkin kuin kerran.

Aiempiä suomalaisia tutkimuksia lähetyslapseista on tehnyt mm. Takala (2004). Hänen pro-gradu työnsä käsitteli lähetyslasterien sopeutumista sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Niskanen (2004) on tehnyt pro-gradu työn lähetyslasterien akkulturaatiosta. Lisäksi lähetyslapsiin rinnastettavia paluumuuttajalapsia on tutkinut Vikman (1989 ja 1990). Hänen näkökulmansa on ollut koulunvaihtaminen ja siihen liittyneet ongelmat. Mettälä ja Pekkala (1995) ovat pro-gradu työssään tutkineet maahanmuuttajaoppilaan identiteetin muotoutumista. Lähetyslapseutta yksistään on tutkittu hyvin vähän Suomessa ja ulkomailla. Tätä aihepiiriä sivuavat tutkimukset ovat joko aikuisista lähetystyöntekijöistä (esim. Salakka 2006) tai kolmannen kulttuurin lapsista (esim. Pollock & Van Reken 2001).

Oma mielenkiintoni kohdistui lähetyslasterien identiteetin rakentamiseen ja heidän koulukokemuksiinsa. Valitsin ensimmäisen tutkimusongelmani, jotta voisin tuoda työssäni esille lähetyslasterien elämäkokemuksia ja ymmärtää heidän identiteettinsä rakentumista. Identiteetin rakentumisen osana halusin tarkastella koulukokemusten ja sopeutumisen vaikutuksia. Pidän lähetyslasterien koulukokemuksia merkittävinä seikkoina, sillä se miten oppilaat kokevat koulunsa, vaikuttaa heidän näkemykseensä itsestään oppijana ja oppimishaluunsa tulevaisuudessa (Linnakylä, Brunell & Kankaanranta 1996, 241). Samoin sopeutumisella on omat vaikutuksensa yksilön identiteetin muodostamiseen.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

- 1) Millaisia ovat lähetykslasten elämäkerrat?
- 2) Millä tavalla lähetykslapset rakentavat identiteettiään?

Toiselle pääongelmalle asetin kolme alaongelmaa:

- 2.1 Miten lähetykslasten muutot ovat vaikuttaneet heidän identiteettinsä rakentumiseen?
- 2.2 Millaisia koulukokemuksia lähetykslapsilla on lähetykskentältä?
- 2.3 Millaisia merkityksiä lähetykskentällä saaduilla koulukokemuksilla on lähetykslasten identiteetin rakentumiseen?

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Narratiivisuus ja elämäkerrallisuus metodologisena viitekehyksenä

Tutkin lähetyslapseutta sekä lähetyslasten kokemuksia narratiivisuuden ja elämäkerrallisuuden kautta. Sintosen (1999) mukaan elämän ymmärtäminen tapahtuu siitä kerrottujen tarinoiden kautta. Yhdyn hänen esittämäänsä ajatukseen ja sen vuoksi valitsin narratiivisuuden tutkimukseni viitekehykseksi. Sintonen esittää narratiivisuuden sisältämän juonellistamisen prosessin yhdistävän monenlaiset tapahtumat yhtenäiseksi identiteettikertomukseksi. (Sintonen 1999, 50 - 51). Omasta elämästä kertominen on identiteettipuhetta, puhetta minuudesta. Valitsin elämäkerrallisen lähestymistavan tutkimusaiheeseeni myös siksi, että tutkittavat henkilöt ovat oman elämänsä asiantuntijoita. Elämäkertahaastatteluissa tutkittavat saavat puheenvuoron. Kertoessaan elämästään, tutkittavat myös arvioivat niitä. Vilkon (1990, 81) mukaan omaelämäkerrallisen aineiston tutkimisen ja analysoinnin kautta sosiaalisen todellisuuden ymmärtäminen helpottuu. Sama pätee myös elämäkertoihin, joissa tutkimuskohteena oman elämäkerran sijasta, on jonkun toisen yksilön elämäkerta. Elämäkerrat ovat voimakkaasti yksilö-, tilanne- ja kulttuurisidonnaisia (Vilkko 1990, 82 – 84).

Kerrottu kertomus ei aina vastaa täydellisesti todellisuutta. Se, mitä haastateltava kertoo voi olla eri, mitä tutkija ymmärtää. Sintonen (1999, 65) kirjoittaa kerrotun ja todellisuuden yhteydestä. Hän esittää tarinoiden oleva fiktiivisiä siten, että tarinoiden olomuodot perustuvat kieleen, tekstiin ja narratiivisuuteen, ne eivät siis perustu välittömästi elettyyn elämään. Tarinat, joita haastattelemani lähetyslapset kertoivat, perustuvat todellisuuteen ja heille elettyyn elämään, mutta samalla ne kertomuksina ovat fiktiivistä, -kielellisesti rakennettua kertomusta elämästä. Eletty elämä ja siitä kertovat tarinat eivät siis koskaan ole täydellisen yhtä pitäviä. Väärin ymmärryksen ja erilaisen tulkinnan vaara on aina olemassa kun haastateltava kertoo elämästään ja haastattelija tulkitsee sitä. Edelleen itsestä kerrottu kertomus eli retorinen minä on eri asia

kuin henkilö itse. Komulaisen (1998) mukaan retorisen minän avulla yksilö sovittaa yhteen erilaisia maailmoja ja niihin kuuluvia tapahtumia. Toisin sanoen yksilö jäsentää itseään. Minän retoriikat myös konstruoivat aikaa, historialliset tapahtumat asetetaan suhteessa nykyiseen. Retorinen minä sisältää jatkuvuustyön- käsitteen. Jatkuvuustyöllä tarkoitetaan merkityksenantoa, joka luo käsityksen kertojasta yhdenmukaisena toimijana. Jatkuvuustyöhön liittyy etäännyttäminen ja läheistäminen, joilla säädellään kertojan ja hänen tekojensa välistä vuorovaikutusta. Kielteisiksi tulkitut asiat tai tapahtumat kertomuksissa kerrotaan ajallisesti kauaksi itsestä ja myönteiset taas päinvastoin lähelle itseä. (Komulainen 1998, 22, 213 -215.) Lähetyslasten kertomuksissa etäännyttäminen ilmeni esimerkiksi Tiinan puheessa hänelle itselleen epätyypilliseksi nimeämänään käyttäytymisenä sopeutumisen vaikeuksissa:

”Mä olin tosi paljon kotona, mikä on mun luonteen vastasta. Mä oon semmonen, että tykkään touhuta ja tehdä kaikkee ja olla ihmisten kanssa. Oon yleensä semmonen ulospäin suuntautunut, mutta silloin mä olin ihan tosi paljon omissa oloissa.” (Tiina s.13)

Puheessaan Tiina perustelee käytöstään ja toimiaan asettamalla ne kauas hänen todellisesta minästään. Edellä mainittujen lisäksi kertomusten totuudellisuuteen vaikuttaa myös se, että yksilö valitsee mielellään kerrottavaksi itselleen tärkeitä asioita. Tutkittavien rehellistä vastaamista voi heikentää sosiaalinen suotavuus. Tämä merkitsee sitä, että yksilöt haluavat antaa itsestään mahdollisimman hyvän ja suotuisan kuvan, minkä vuoksi silottelevat vastauksiaan. Alasuutari (1997, 5) nimeää saman ilmiön haastateltavien haluiksi säilyttää kasvonsa. Tutkimuksen lukijan on huomioitava, että kokoamani kertomukset haastateltujen elämästä eivät siis ole, niin kuin amerikkalaisissa oikeudenkäynneissä todistajan lausumana kerrotaan ”totuus, koko totuus ja pelkkä totuus”, vaan totuuteen pyrkivä hahmotelma todellisuudesta.

2.2 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla seitsemää entistä lähetyslasta. Hain tutkittavia lehti-ilmoituksella lähetystyötä käsittelevässä lehdessä (FIDA 2/2006) sekä lähetystyöntekijöille menevän, lähetyksjärjestön sisäisen infokirjeen välityksellä. Lehti-ilmoituksella sain kolme haastateltavaa. Lisäksi olin sähköpostitse yhteydessä erään lähetyksjärjestön koulutus- ja kasvatusasioista vastaavaan, jonka kautta sain yhden haastateltavan. Omien kontaktieni kautta kysyin henkilökohtaisesti kolmea haastateltavaa mukaan tutkimukseeni, käyttäen harkinnanvaraista valikointia tutkittavieni valinnassa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden lukumäärä ei ole suoraan verrannollinen aineiston kattavuuteen tai riittävyteen (Mäkelä 1990, 47 – 48). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, jolloin tutkittavien lukumäärän ei tarvitse olla suuri. Kun on kyse ihmistieteellisistä tutkimuskohteista, koskaan ei saavuteta tilaa, jossa kaikki aiheesta olisi kerrottu vaan tutkimusta voi jatkaa loputtomiin, löytäen aina uutta. Pyrkimyksenäni oli saavuttaa aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Mäkelän (1990, 52) mukaan saturaatiopiste on saavutettu siinä vaiheessa, kun haastateltavien vastaukset alkavat toistaa toisiaan eli niistä ei löydy enää tutkimuskohteen kannalta uutta tietoa. Tutkimuksen monipuolisuuden lisäämiseksi pyrin saamaan tutkimukseeni mahdollisimman erilaisia taustoja omaavia, tässä tapauksessa eri koulumuotoja käyneitä tutkimushenkilöitä. Tutkittavien joukko muodostui lopulta kuudesta naisesta ja yhdestä miehestä, iältään 16- 53 -vuotiaasta. Tein tietoisien rajauksen ottamalla haastateltaviksi nuoria ja aikuisia. Tämä sen vuoksi että, ajattelin saavani tutkittavasta asiasta varmemmin tietoa nuorilta ja aikuisilta, sillä lasten haastattelemisen on haasteellisempaa sekä heidän vastaustensa tulkinta vaikeampaa. Haastateltavien koulukokemukset vaihtelivat kotona annetusta opetuksesta, suomalaiseen ulkomaankouluun ja kansainväliseen kouluun. Haastateltavat olivat käyneet koulua kotoa käsin tai asuntolassa asuen. Mukana oli myös henkilöitä, jotka olivat asuneet kouluaikana kotona, mutta joiden koti sijaitsi samassa pihapiirissä koulun kanssa, jolloin myös vapaa-ajalla oli tiivis yhteys kouluun. Kolme lähetyslapsista oli syntynyt

lähetyksentällä. Seuraavassa taulukossa esittelen tutkimushenkilöni.

LAILA	LOUNAIS-AFRIKKA	7
KATRIINA	TANSANIA	1,5
TIINA	THAIMAA	6
MAIJU	HONGKONG	8
KENNETH	RANSKA	1,5
MINTTU	THAIMAA	7
LIISA	INTIA	8

Taulukko 1. Lähetykslapset, lähetykskohteet ja kentällä vietetty aika vuosissa

Elämäkertoja työstäessäni huomioin niiden sisältämän aineksen arkaluontoisuuden. Haastatellut sekä heidän perheenjäsenensä eivät esiinny työssä oikeilla nimillä anonymiteetin takaamiseksi. Haastateltavien kertomuksissa nousee esille myös kipeitä muistoja ja asioita, joihin yhtenä syynä on lähetykskentälle lähteminen ja siellä eläminen. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut syyllistää ketään osapuolia tai maalata epärealistista kuvaa, vaan tuoda esille lähetykslasten omia kokemuksia elämästään. Menneisyydestä kertominen oli osalle haastatelluista helppoa, he olivat käsitelleet ja peilanneet menneisyyttään jo aiemmin. Joillekin haastatelluille itse haastattelutilanne oli vasta oman menneisyyden syvemmän kohtaamisen tilanne, jossa henkilö pysähtyi pohtimaan minuuttaan ja menneisyyttään. Tarinan kerronnan kautta tutkittavieni sisäiset tarinat nousivat heidän tietoisuuteensa. Huomasin, että näissä tilanteissa kävi kuten Löyttyniemi (2004, 49) tiivistää, ”elämästä kertominen välittää tapahtumat elämästä identiteeteiksi.” Haastattelutilanne tuntui tutkijan näkökulmasta toimivan toisinaan terapeuttisena kokemuksena haastatelluille. Tutkijana koin, että oli haastavaa kyetä säilyttämään tieteen­teossa tarvittava objektiivisuus sekä samalla eläytyä haastateltavieni kertomuksiin tarpeeksi syvällisesti, jotta tutkimuskohde kaikkine ulottuvuuksineen avautuisi. Hirsjärvi ja Hurme (1988, 23) toteavat haastattelijan olevan haastattelutilanteessa niin osallistuja kuin havaintojen tekijäkin. Hedelmällisen vuorovaikutuksen luominen haastateltavan ja haastattelijan

välille oli selvästi yksi tutkimusaineiston keruuseen vaikuttava seikka.

Tutkimusaineistoni keräämisessä käytin narratiivista eli kerronnallista haastattelua, jossa haastateltavat saavat kertoa vapaasti kyseessä olevasta aiheesta. Haastatteluissa esitin haastateltaville enimmäkseen avoimia, kertomiseen tähtääviä kysymyksiä kuten ”Kerro lähetyslapsiajastasi”. Tämä sen vuoksi, jotta en kysymyksen asettelullani rajaisi liikaa haastateltavan vastauksen antoa ja jotta narratiivisuuden idea toteutuisi. Narratiivisuus sopii elämäkertahaastatteluihin, sillä yksilöiden kertomusten kautta heidän menneisyyttään voidaan ymmärtää (Syrjälä 2001, 203). Kertomukset toimivat merkittävinä identiteetin rakentajina sekä suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen. Ne toimivat myös vuorovaikutuksen välineinä, kertomuksia kerrottaessa kokemuksia jaetaan sekä tehdään ymmärrettäviksi. Kertomusten avulla yksilöt ymmärtävät ajallisuuttaan (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.)

Haastattelussa tulisi saada luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta relevanteilta alueilta (Hirsjärvi & Hurme 1988, 27). Tämän varmistamiseksi yhdistin narratiivisen haastattelun teemahaastatteluun, käyttämällä haastattelun pohjana teemoitettua runkoa. Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan teemoja miettiessä olennaista on muistaa tutkimusongelma, johon vastausta etsii. Tätä silmällä pitäen rakensin haastattelurungon teemat tutkimusongelmieni pohjalta. Teemahaastattelu on hyödyllinen väline kun tutkimuskohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet tai ilmiöt, joista tutkittavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin. Haastattelujen aikana haastateltavien mieliin nousi monenlaisia, kipeitäkin muistoja elämästään. Näissä tilanteissa oli hyvä, että haastateltavat saivat rauhassa omaan tahtiinsa pohdiskella tuntojaan ääneen. Se, että haastattelun eteneminen ei ollut sidottu tiukkaan kysymysjärjestykseen, helpotti itse haastattelun tekoa. Mielenkiintoisten asioiden tultua esille saatoin kysyä tarkentavia kysymyksiä ja pysyä samanaikaisesti kunkin haastatteluteeman sisällä. Haastattelun kuluessa kerroin aina haastateltavilleni mihin teemaan siirryn seuraavaksi, mikä uskoakseni helpotti haastateltavia orientoitumaan tuleviin kysymyksiin. Teemahaastattelu on helppo yhdistää narratiiviseen haastatteluun, sillä

teemahaastattelussa Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 35-36) mukaan kysymyksillä ei tarvitse olla tarkkaa muotoa tai järjestystä, kun haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa.

Tein haastatteluista neljä haastateltavien kotona ja kolme haastattelua henkilöiden työpaikalla. Haastattelun tekemistä vaikeutti muun muassa tekniset häiriöt kuten eräässä haastattelussa nauhan loppuminen aivan haastattelun alussa. Tässä haastattelutilanteessa koin, että tilanteen yllätyksellisyys ja nauhan loppuminen avasi ilmapiiriä haastateltavan ja itseni välillä. Luullakseni tämä vaikeuksien esiintyminen inhimillisti itseäni tutkijana tutkittavan silmissä. Kotona tehdyistä haastatteluista kahdessa esiintyi keskeytyksiä, haastateltavan lasten tullessa paikalle ihmettelemään ja toisen haastateltavan koiran tullessa tungettelemaan tilanteeseen. Molemmissa tapauksissa haastateltavien ajatus katkesi niin, että jouduin palauttamaan heidän mieliinsä aiemmin puhutut asiat. Yhteen työpaikalla tehtyyn haastatteluun vaikutti aluksi haastattelun fyysinen tila. Haastateltava ei ilmeisesti ollut varautunut siihen, että hän joutuisi kertomaan niin henkilökohtaisia asioita eikä siksi ollut varannut vähemmän julkista tilaa haastattelulle. Kaikkia häiriötä aiheuttavia tekijöitä ei siis millään voi rajata pois haastattelutilanteesta, mutta toisaalta koen, että se ei välttämättä ole tarpeenkaan. Nämä ”häiriöt” kuuluvat elämään ja ovat mielestäni osa ihmistieteellistä tutkimusta. Olisi outoa purkittaa ihmistä tutkimusta varten häiriöttömään laboratorioympäristöön.

2.3 Aineiston analyysi

Bruner (1986, 11-14) esittää kaksi toisistaan eroavaa tapaa ymmärtää tietoa, paradigmaattisen ja narratiivisen tiedon. Paradigmaattisessa tiedossa kaikki asiat luokitellaan kuuluviksi johonkin kategorioihin. Tieto järjestyy näissä kategorioissa ylä- ja alakäsitteiden kautta ja avulla. Jokainen käsite eroaa muista käsitteistä siten, että käsite omaa jonkin erityisen, sitä määrittävän ominaisuuden. Paradigmaattisessa ajattelussa asioita tarkastellaan aina johonkin kategoriaan kuuluvina ja huomio kiinnitetään juuri siihen, mikä

määrittää jonkin asian kuuluvaksi tiettyyn kategoriaan. Paradigmaattinen ajattelu ei siis huomioi niitä seikkoja, jotka erottavat samaan luokkaan kuuluvat jäsenet toisistaan. Paradigmaattinen tieto on induktiivista, johtaen sääntönsä yksityisestä yleiseen. Paradigmaattisessa ajattelussa tarkoituksena on luoda järjestystä luokittelun kautta. Paradigmaattinen tieto on usein ihmisen käyttämä tapa käsitellä tietoa, sillä ihminen järjestee kokemuksiaan yhtenäisiksi paradigmaattisen tiedon järjestymisen tavoin, yleistämällä. Polkinghornen (1995) mukaan laadullinen analyysi ei kuitenkaan ole vain luokkien ja kategorioiden määrittelemistä tutkimuskohteesta, vaan siinä pyritään pidemmälle menevään analyysiin, jossa kategorioiden välisiä suhteita tunnistetaan ja tehdään näkyviksi. Paradigmaattisen ajattelun kautta tuotetaan narratiivien analyysia, mikä tarkoittaa sitä, että kerätyt tiedot analysoidaan käsitellään paradigmaattisen tiedon käyttämällä tavoilla. Narratiivien analyysissa tulokseksi saadaan tarinoiden teemojen kuvauksia tai esimerkiksi luokiteltuja tarina tai henkilötyyppejä. (Polkinghorne 1995, 8-10.)

Narratiivinen tieto tuottaa yhtenäisiä kuvauksia tapahtumista tarkastellen ihmisen toiminnan erityisiä ominaispiirteitä. Narratiivisen tiedon tuottamat kuvaukset eivät kuitenkaan tuota sellaisia säännönmukaisia yleistyksiä kuten paradigmaattinen tieto tekee. Narratiivisessa ajattelussa huomio kiinnitetään toiminnan ihmisen eroihin ja moninaisuuteen, jolloin narratiivisen tiedon kautta ihmisen toiminta tulee ymmärrettäväksi. Ihmisen toiminnan erovaisuudet ja eri sävyt pääsevät esille kun tarkastelussa on yksilölliset kokemukset. Narratiivinen tieto syventää ymmärrystä ihmisen toiminnasta myös herättämällä tunteita, mitä tapahtuu lukiessa narratiivisia toiminnan kuvauksia. Narratiivisen ajattelun kautta voidaan tuottaa narratiivista analyysia, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija kokoaa keräämistään tapahtumien kuvauksista yhtenäisiä kertomuksia juonentamisen kautta. Narratiivien analyysissa tarkastelu johdetaan tarinoista niiden yhteisiin osatekijöihin, kun taas narratiivisessa analyysissa tarkastelu johdetaan osatekijöistä kokonaisuun tarinoin. (Polkinghorne 1995, 9-10.)

Bruner (1990, 64) esittää ihmisten käsittelevän elämänsä kokonaisuutena, ei

niinkään yksittäisinä elämäntapahtumina. (ks. myös Polkinghorne 1995, 5). Myös kehityspsykologiset näkemykset osoittavat ihmisellä olevan tarve selittää elämänsä tapahtumia, itsensä ja ympäristön tapahtumia kokonaisuudeksi. Stern (1992) esittää ihmiselle noin neljän vuoden iässä kehittyvän ns. kertovan minän, jolle on ominaista ympäristön jäsentäminen kertomisen avulla. Hänen mukaansa kertominen on yksi tapa luoda järkevä kokonaisuus elämän tapahtumista. (Stern 1992,133 – 136). Yhdyn Sternin ja Brunerin esittämiin ajatuksiin siitä, että ihmiselämä on tietynlainen jatkumo ja ihmiset pyrkivät selittämään elämänsä tapahtumat kausaalisiksi, toisiinsa liittyviksi ja haluavat mieluummin ajatella elämäänsä kokonaisuutena kuin irrallisten tapahtumien kautta. He pyrkivät hakemaan irrallisille tapahtumille yhteyksiä, jolloin nämä muodostavat kokonaisuuden. Narratiivisuus ymmärretään sellaisena puhetapana, joka kokoaa yhteen erilaiset tapahtumat ja ihmisen toiminnot temaattisesti yhtenäisiksi päämääräsuuntautuneiksi prosesseiksi. Narratiiviset kuvaukset esittävät ihmisen toiminnan tarkoituksen mukaisena. Polkinghorne (1995, 3) käyttää narratiivisen analyysin käsitettä viitatessaan prosessiin, jossa erilliset tapahtumat kootaan yhteen ja yhdistetään toisiinsa, minkä seurauksena muodostuu ajallisesti järjestetty kokonaisuus, narratiivi, kertomus. Polkinghorne (1995, 4) viittaa sanan kertomus luonteeseen, joka yleensä ymmärretään tarinaksi ja sen totuusarvo kyseenalaistetaan. Narratiivisessa analyysissä muodostetut kertomukset eivät kuitenkaan ole satuja, vaan ne on saatettu kertomusmuotoon, jotta niissä säilyisi se ihmiselämästä kertomisen muoto, joka esiintyy myös puheessa.

Narratiivisessa analyysissä eli tutkimuksessani elämäkertojen muodostamisessa tärkeää on juonentaminen. Juoni on Polkinghornen (1995, 3 – 5) mukaan se, mikä sitoo tarinassa tapahtumat ja teot yhteen. Juonentaminen tuottaa merkitykset yksittäisille tapahtumille, sitoen ne kokonaisuuteen. Irrallaan tarinasta näillä yksittäisillä tapahtumilla ei olisi sellaista merkitystä, jonka ne saavat tarinan sisällä. Rosenthal (1993) esittää samaan tapaan, että kertomuksen tapahtumat ovat merkityksellisiä vasta kontekstissaan (Rosenthal 1993, 62). Tapahtumien merkityksellisyys ja keskinäinen kausaalisuus todentuu vasta tarinan sisällä katsottaessa taaksepäin. Juonentamisessa tutkija valitsee

useista eri tapahtumista ne, jotka selkeästi vaikuttavat tarinan kokonaisuuteen. Tätä juonentamiseen liittyvää tapahtumien valintaa tein etsimällä haastateltavien kertomuksista merkittäviä tapahtumia ja tutkittavan ajanjakson käännekohtia. Juonentamista voidaan tehdä 1) ajallisen rajaamisen kautta eli rakentamalla tarinalle alku ja loppu 2) Asettamalla tarinaan tuleville tapahtumille valintakriteerit 3) Järjestelemällä tapahtumia ajallisesti ja 4) Selventämällä, mikä osa tapahtumilla on tarinan kokonaisuudessa. (Polkinghorne 1995, 5.) Itse juonensin kertomukseni kronologisesti, noudattaen samalla myös teemahaastattelurunkoon sisällytettyä haastatteluteemojen ajallista etenemistä. Juonellistamisessa pyrin selittämään lähetyslasterien identiteetin kehittymisen syitä esittämällä heidän lähetyslapsiaikansa merkittäviä kokemuksia ja tapahtumia. Aloitin elämäkertojen tekemisen litteroimieni haastattelujen pohjalta ja pyrin noudattamaan kertomusten rakentamisessa seuraavaa kaavaa: Henkilöstä ja hänen lähetyslapseudestaan kertominen, valmistelut kotimaassa ja lähtö lähetyskentälle, lähetyskentällä oleminen ja kokemukset siellä, paluu kotimaahan. Juonellistamisen idea ilmenee tarkemmin elämäkertojen loppuun sijoittamistani koonneista. Narratiivien sisältö alkoi toistaa itseään eli saavutti saturaatiopisteen jo muutaman elämäkerran jälkeen. Tämän vuoksi valitsin esitettäväksi vain viisi elämäkertaa. Kahden elämäkertojen esityksen ulkopuolelle rajaamieni tutkimushenkilöiden aineistoja käytin kuitenkin vertailuosiossa, jossa käsitteellistin elämäkertoista nousevia seikkoja.

Analyysini sisältää myös narratiivien keskinäistä vertailua, jossa etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Apon (1990, 68) mukaan kertomuksellisen aineiston analyysissä samankaltaisuudet asettuvat yleensä tarkastelun kohteeksi. Ilmiön kokonaiskuvan hahmottamiseksi otin tarkasteluun myös tarinoissa ilmeneviä eroavaisuuksia. Vertailussa on kolme pääteemaa: Lähetyslasterien identiteetin rakentuminen, erityisesti etnisen identiteetin muotoutuminen, heidän sopeutumisensa ja koulukokemuksensa. Koulukokemusten vertailussa tein vertailua koulumuotojen kesken. Tarkastelin eri koulumuotoja niiden sisältämien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen kannalta. Fyysisten ja psyykkisten oppimisympäristöjen osalta tutkin muun muassa, mitkä koulumuodot toimivat sosiaalistumista

edistävinä ympäristöinä ja missä koulumuodoissa esiintyi merkittäviä oppimiskokemuksia. Samalla vertailin kentällä käydyn koulunmuodon vaikutusta lähetyslasterien myöhempään elämään.

2.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Elämäkerrat tai elämäntarinat tutkimusaineistona tuovat oman haasteellisuutensa tutkimukseen. Tutkimustulosten luotettavuutta arvioidessa on kiinnitettävä huomiota etenkin elämäkertojen päähenkilöihin ja tutkijaan. Josselsonin (1993, xiii) mukaan elämäntarinassa toisiinsa kietoutuu niin yksilöllinen kokemus kuin historiallinen todellisuus. Tutkijana joudun pohtimaan keräämäni aineiston sisältämien tarinoiden ja itse haastattelujen pohjalta muodostamieni tarinoiden todenmukaisuutta. Pidänpö näitä elämäkertomuksia tosina -elettynä elämänä, vai ovatko ne muokattuja kuvia todellisuudesta? Widdershoven (1993, 2-9) esittää, että elämäntarinat eivät ole koskaan irrallaan todellisesta elämästä. Hänen mukaansa tarinat ja elämä eivät ole kaksi erillistä ilmiötä vaan tarinat ovat tulkintoja elämästä. Tarinassa kerrotaan elämästä ja elämä muotoutuu tarinoiden kautta. (ks. myös Alasuutari 1997.) Yhdyn tähän Widdershoven ajatukseen elämän ja tarinoiden toisiinsa kietoutumisesta. Tutkijana haluan myös uskoa haastattelemieni ihmisten aitouteen ja heidän haluunsa kertoa itseään koskevista asioista kohtuullisen totuudellisesti. Näin ollen pidän muodostamiani elämäkertoja totuudenmukaisina, vaikkeivat ne olekaan absoluuttinen totuus. Mielestäni sellaista ei ole edes mahdollista missään tutkimuksessa saavuttaa. Miten totta nämä elämäkerrat sitten ovat?

Tarinoihin ja niiden muodostumiseen vaikuttaa monia seikkoja. Hermeneuttisen näkökannan mukaan, johon Widdershoven (1993, 17) viittaa, on elämän ja siitä kerrotun tarinan välinen suhde tulkitseva. Kertomus tulkitsee elettyjä kokemuksia, tehden niiden tarkoituksen selkeäksi. Mielestäni kaikkia elämän ulottuvuuksia ja sävyjä ei kuitenkaan voi täydellisesti saavuttaa tarinassa. Lisäksi haastateltava, tarinan päähenkilö voi nähdä asiat eri valossa kuin tutkija.

”Mä en tiedä, että onko se silleen, että aika kultaa muistot, mutta mun kokemus on ollu tosi positiivinen, että tiedän ettei se ollu samanlainen sit kaikilla mun luokkatovereilla.” (Katriina s.7)

Katriinan pohdinnasta ilmenee oleellinen seikka kertomusten muodostumiselle. Se, miten haastateltava muistaa elämänsä tapahtumia ja kokemuksia, vaikuttaa luonnollisesti niistä kertomiseen. Tapahtumien autenttisuus on siis suhteessa kertojan muistiin. Ihmisillä on tapana unohtaa ikävät asiat ja muistaa helpommin mukavat asiat. Rosenthal (1993, 63) esittää, että kertojan sen hetkinen näkökulma ja persoonallinen tulkinta vaikuttavat kerrottuihin asioihin: Kertoja nostaa esille niitä seikkoja, jotka hänen mielestään on tärkeitä ja relevantteja elämäkertomuksensa kannalta.

Se, minkälaisen kuvan haastateltava haluaa itsestään antaa, vaikuttaa kertomusten muotoon. Hän voi painottaa tiettyjä seikkoja ja vähätellä toisia vakuuttaakseen tutkijan. Tutkijan ja haastatellun näkökulmat, kiinnostuksen kohteet sekä painotukset saattavat poiketa toisistaan luoden erilaisen elämäkertomuksen samasta elämästä. Se, mikä minua tutkijana kiinnosti haastateltujen elämän kokemuksissa, sai luonnollisesti enemmän painoarvoa haastattelussa. Haastattelun kuluessa tein tarvittaessa lisäkysymyksiä, joiden tarkoituksena oli johdatella haastateltavaa kertomaan tarkemmin kokemuksistaan. Edelleen aineiston käsittely, litterointi on jo yksi osa tutkijan tekemää tulkintaa, sillä puhutun kielen saattaminen kirjalliseen muotoon edellyttää analyysia. Puheesta puuttuvat selkeyttä tuovat välimerkit ja litteroinnissa asetin ne itse tekstiin. On mahdollista, että haastateltujen puheet saavat litteroimassani tekstissä eri merkityksiä, kuin puhutuissa kertomuksissa, mikä vaikuttaa suoraan kertomuksien muodostamiseen. Jokainen aineiston keruutilanne eli haastattelu on vuorovaikutustilanne, mistä seuraa, että kerrottu elämäkerta on ainutlaatuinen eikä siten toistettavissa (Rosenthal 1993, 64). Narratiivista analyysia tehtäessä tulkinta päähenkilön elämästä on aina tutkijan tekemää. Polkinghornen (1995, 18) mukaan tutkija on tarinan kertoja, minkä vuoksi tarinat on kerrottu tutkijan äänellä.

Kaikki edellä luetellut näkökohdat huomioiden, haluan korostaa sitä seikkaa, että tutkimuksen tulokset ovat omaa tulkintaani. Olen pyrkinyt tekemään kaikki tutkimuksen vaiheet huolellisesti. Tutkimustuloksia ei voi tilastollisesti yleistää, mutta tulokset antavat kuitenkin kuvaa siitä, minkälaisia asioita lähetykslasten identiteetin rakentumiseen liittyy sekä millaisia koulukokemuksia heillä on lähetykskentältä.

3. LÄHETYSLASTEN ELÄMÄKERRAT

3.1 Tiinan elämäkerta: ”Niistä (vuosista lähetykskentällä) on saanu sitten potkua elämään muutenkin, että ei ihan pienistä hätkähdä.”

Tiina on lähes kolmekymppinen, entinen lähetykslapsi, joka on viettänyt kuusi vuotta elämästään lähetykskentällä Thaimaassa. Lähtiessään ensi kertaa kentälle hän oli 11-vuotias. Tiinan perheeseen kuuluivat äiti, isä ja kaksi nuorempaa veljeä. Tiina koki kentälle lähtemisen äärimmäisen positiivisesti. Tuttavaperheen kertomukset kohteesta pohjustivat ja helpottivat kentälle lähtöä. Tiina mainitsee helpottavaksi tekijäksi myös sen, ettei iästään johtuen osannut juurikaan ajatella tai pelätä mahdollisia ikäviä asioita kentällä. Varsinaiseen muuttoon valmistautuminen kesti useita kuukausia sisältäen lähetykskurssin ja kaksi muuttoa kotimaassa. Lähetykskurssin jälkeen perhe muutti lähettävän seurakunnan paikkakunnalle ja elämä oli perheen tavaroiden pakkaamista. Tiina muistelee:

”Ja mä muistan sitä pakkaamista, mun mielestä, 11-vuotiaan ikäsenä, kesti kauheen kauan. Ja mietittiin, että ”otetaanko tää mukaan vai myydäänkö tää?” ja ”mitkä tavarat nyt viedään kirppikselle ja mitkä pistetään joihinkin laatikoihin talteen?” Ja sit mulla on semmonen hirmu hyvä mielikuva, et minä ja sit se mun kaks vuotta nuorempi veli Matti, niin me jotain kirppistavaroita kannettiin,..., ja meidän tehtävänä oli kuljettaa

ne sit sinne kirppikselle. Sit siinä oli mun semmonen nukke, minkä mä olin saanu, joku ihan sellanen mollamaija, minkä mä olin ite halunnu jättää, et mä voin jättää tän pois. Ja se oli siinä niin ku kuorman päällä. Sitä me sitte kiikutettiin niitä kamoja sinne.” (Tiina s.5)

Lähteminen ja luopuminen ilmenee lapsen ajatuksissa konkreettisesti. Perheen luopuessa tavaroistaan Tiinakin halusi antaa jotain omaansa pois. Ympäristön esimerkki innoitti lasta tekemään samaa luovuttamisen työtä. Luopuminen kulminoitui mollamaijan pois antamiseen. Matkalle lähtöä edeltävät ajat ovat olleet inventaarion tekemistä niin henkisesti kuin aineellisestikin. Osa tavaroista on saanut lähteä uuden elämäntilanteen edessä, mikä kuvastaa valmistautumista muutokseen.

”Se oli aika sellasta sähinää se lähtö. Ja se tapahtu aika nopeesti...Ja kauheesti nähtiin sukulaisia ja tuttuja ja kaikki anto jotain, että ”ottakaa tää mukaan” ja kaikilla jotain ohjeita...Me mentiin kauheesti koko ajan. Oli semmosia kokouksia ja lähtöjuhlia ja meitä kukitettiin ja tuli kukkia joka suunnasta. Ja sit lentokentälläkin oli vielä tosi paljon ihmisiä, meidän mummi itki ihan kamalasti.” (Tiina s.6)

Vaikka perheellä oli aikaa työstää muutosta, Tiina koki asioiden tapahtuneen nopeasti. Kiireen tuntua lisäsi myös lähtövalmisteluiden ohella seurakuntalaisten ja lähettäjien tapaamisten runsaus. Lähdön nopeuden kokeminen on ristiriitaista. Yhtäältä perheellä oli aikaa valmistautua muutokseen lähetyskurssin ja muuttojen aikana ja toisaalta kaikki tapahtui nopeasti. Tiinan oman kokemuksen mukaan vasta tavaroiden lopullinen pakkaaminen oli varsinaista valmistautumista lähtöön. Lisäksi viime hetkiä Suomessa täytti monenlaiset menot ja tekemiset. Tiinan lähtöön liittyvät tuntemukset ja ajatukset olivat positiivissävytteisiä:

”Ehkä jotenkin semmonen innostus ja odotus että ”mentäis jo”. Mä oisin ollu jo valmis lähteen jo aikasemminkin...Sen (lähtöjuhlan) mä muistan,...kauheesti ihmiset itki ja oli silleen että ”Eiks tunnuki nyt kamalalta

lähteä?”. Mä olin vaan silleen, että ” No ei mun mielestä!”. Mun mielestä oli tosi kiva lähtee.” (Tiina s.6)

Tiinan into lähteä kuvastui hänen puheissaan. Toisaalta, läheisten ihmisten reaktiot antoivat muutakin ajattelemisen aihetta:

”Mummi on ollu mulle aina hirmu tärkeä, niin se , että ku mummi puhu sitä, että te lähette nyt niin kauas ja sit me ei nähä, että hänen tulee ikävä, niin se oli semmonen, mistä itelle aina hetkeks tajus sen , että mä joudun mummistä jotenkin niin kauas. Et semmosii pienii häivähdyksiä.” (Tiina s.6)

Ainoa negatiivinen seikka lähtemisessä oli läheisistä ihmisistä, mummistä, eroon joutuminen. Eron ajattelemisen pysäytti ajattelemaan lähdön ikävää puolta.

Vanhempien työ lähetyskentällä oli niin sanotusti peruslähetystyötä:

”Mun vanhemmat siis lähti ihan lähetystyöhön, et tietty alkuun niin kielikoulussa meni ensimmäinen vuosi melkein kokonaan. Mut et sitte ihan muutti tonne Thaimaan itäosaan semmoseen pieneen kylään... ja siellä sitten ihan semmosta perus seurakunnan istuttamistyötä. Mun isä oli siinä sitten aika vahvasti mukana ja toki äitikin....Ja sit äiti oli aika paljon ihan naisten ja lasten kanssa, ihan semmosia perusjuttuja, että ”vesi kannattaa keittää, ettei tuu kipeeksi” ...” (Tiina s. 1)

Tiina muistelee lähetyskohteeseen saapumistaan:

”Ihan eka se lämpö oli semmonen, mistä mulla on ihan ekat mielikuvat ku tultiin lentokoneesta ulos. Että ”vähän täällä on kuuma!” Et se oli semmonen minkä muistaa ja sit se , että ruoka oli tosi tulista. ” (Tiina s.8)

Elämä oli täynnä uusia asioita, joista suurin oli uusi kieli.

”Sitten mulla on siitä mielikuvia, että mua jossain vaiheessa turhautti se , että mä en ymmärtäny, mitä mulle puhuttiin. Mulla on siitä muistikuvia, että mä oon istunu sunnuntaina kokouksessa ja en oo ymmärtäny yhtään mitään. Mä oon ollu siellä silleen, että ”voi tuska!”... Ja samoin ku tuli sunnuntaina kirkolla kavereita, niin ne tuli jutteleen kauheesti , mutta mä en ymmärtäny yhtään mitään. Ja kauheesti ne kisko mua aina jonnekin ja piti mennä tekeen jotain ja sit vasta ku mä näin niin mä ymmärsin, mistä oli kysymys.” (Tiina s.8)

Kielenoppiminen lähti liikkeelle luonnollisessa ympäristössä, lasten leikeissä pihalla, joissa Tiina oppi numeroiden nimet:

”Ne pelas kuulilla semmosta peliä, missä piti aina laskee. Mä opin numerot siinä, sen mä muistan. Ja sitten me oltiin hippapeliä, siinä piti kans aina huutaa kuka on voittaja ja kuka häviäjä. Niin mä opin ne sanat, niinku voittaa ja hävitä.” (Tiina s.8)

Varsinainen innostus oppia kieltä heräsi Tiinalle vanhempien ollessa kielikoulussa. Äiti osti Tiinalle oman aakkostaulun, johon hän sai itse harjoitella kirjoituskirjaimia. Kirjoittamisen lisäksi Tiinaa kiinnosti lukeminen:

”Mä aattelin, että mä haluan ymmärtää, mitä noi puhuu. Tuli joku semmonen hirvee motivaatio saada selville, mitä ne puhuu...Ja mä opin itseasiassa lukemaan , että mä istuin äitin vieressä ja katoin kun se teki niitä kielen kotiläksyjä. Mä aina kysyin, että mikä kirjain tuo on ja mitä toi tarkoittaa, miks tossa on tommonen känkkyrä, miten ne menee. Ja äiti neuvo mua koko ajan. Niin mä opin lukemaan.” (Tiina s.9)

Tiina oli hyvin motivoitunut oppimaan lukemaan ja puhumaan paikallista kieltä. Äidin tuki opiskelin myötä ja hänen tukemanaan Tiina oppi lukemaan. Arkielämä muuttui uuteen maahan muuton seurauksena. Tiinan muistoihin kuului myös lasten omatoimista ulkona liikkumista koskeva seikka, ulkona

liikkuminen oli rajoitetumpaa:

”Ja sitte ihan siis, että ei voinukkaan lähtee yksin samalla tavalla pihalle ehkä kun Suomessa oli tottunu. Olikin semmosia, että tästä pidemmälle te ette voi mennä, että pysykää tällä alueella. Piti vähän kertoa että mihin on menossa.” (Tiina s.8)

Sopeutumisesta uuteen maahan Tiina toteaa:

”...mulla on itellä se mielikuva että se sopeutuminen meni kauheen kivuttomasti. Toki oli kuuma ja paljon uusia juttuja eikä ymmärtäny kieltä. Ja ihmiset hypistelivät ihon ja semmosta mutta niihin tosi nopeesti tottu.” (Tiina s.10)

Hän mainitsee useita sopeutumiseen vaikuttavia, haastavia tekijöitä kuten ilmasto-olot, kielen ja sekä paikallisten ihmisten vieraalta tuntuvan reagoinnin Tiinan ulkomuotoon. Tiina ei kuitenkaan pitänyt sopeutumistaan kovin hankalana.

”Ehkä eniten sopeutumiseen vaikutti, että jos piti mennä johonkin sunnuntaina kirkolle, että siellä kirkolla piti olla aina noin monta tuntia ja piti käyttäytyä hyvin. Tai sit se , että siellä ei voinu jossain, et jos suututti niin Suomessa oisin voinu polkea jalkaa kaupassa ja huutaa äitille ” MÄ EN HALUU”, mutta siellä ei voinu tehdä sitä. Siellä piti olla aina silleen, että ”Nyt ottaa päähän, mutta en voi huutaa”... oikeesti tuntu semmoselta välillä, että ois halunnu poksahduttaa oikein kunnolla.” (Tiina s.10)

Vaikeinta sopeutumisessa oli erilaiset käyttäytymissäännöt ja tunteiden ilmaisun hillitseminen, mihin Tiina ei Suomessa ollut tottunut. Ulkoisen käytöksen muuttaminen maan tapojen mukaiseksi vaati Tiinalta työtä.

”Sit mä oon äidiltä kuullu myöhemmin, että me oltiin se eka puol vuotta Matin kanssa...riideltä kauheesti. Ja toki me ollaan aina riideltä ku meillä

on niin pieni ikäero, mutta sillon erityisesti oltiin riideltä tosi paljon. Et se oli varmaan semmonen, mitä kautta se on tullu just pihalle, se missä mä oon ja miten täällä pitää olla.” (Tiina s. 11)

Sopeutumisen prosessista Tiina muistaa äitinsä kertomista riidoista hänen ja veljensä välillä. Riidat indikoivat muutosta ja sopeutumista. Sopeutuminen oli Tiinan mielestä kohtalaisen helppoa, vaikka hän toisinaan ikävöi isovanhempiaan:

” just se että välillä tuntu, että mummi ja pappa on tosi kaukana, mut ei ollu sellasta hirveetä ikävää, tai että ois itkettäny. Ei mitään sellasia.”
(Tiina s.11)

Päällimmäiset ja voimakkaimmat muistot lähetyslapseudesta liittyvät Tiinalla kentällä käytyyn kouluun. Hän saapui paikalliseen suomalaiseen, 22 oppilaan kouluun kesken lukukauden. Koulu oli jo ehtinyt alkaa, mutta Tiina koki päässeensä silti hyvin mukaan. Hän oli koulun ainoa viidesluokkalainen ja luokat olivat yhdysluokkia, mistä johtuen aineita opiskeltiin vuorovuosin. Koulun opetus kattoi koko peruskoulun. Koululla oli keskeinen asema Tiinan elämässä kentällä:

”Ja sitte siellä oikeestaan se elämä pyöri aika paljon sen koulun ympärillä, et ku se oli semmonen paikka, mihin kaikki suomalaiset tuli, niin tavallaan siitä, se oli semmonen kauheen keskeinen paikka kaikille.”
(Tiina s. 2)

Koulu sai keskeisen aseman vapaa-ajan viettopaikkana sekä suomalaisten kohtaamispaikkana. Koulu ei ainoastaan edustanut opiskelupaikkaa siellä olleille lapsille sekä heidän perheilleen:

”...Se on jotain enemmän kun koulu. Se oli melkein enemmän joku yhteisö, millä oli omat säännöt. Et se oli koulu, mutta se oli myös paikka , jossa oli kaikki kaverit...Et se oli jotain enemmän kun koulu vielä, että

siinä oli se kotielementti mukana. En mä koskaan sanonu sitä asuntolaa kodiks, mutta tavallaan kun siellä asu ja siellä oli omat tavarat, niin myös siksikin se ei tuntunu yhtään samalta ku Suomessa koulu, ku siellä piti asua.” (Tiina s.16)

Lähetyskentällä koulu ja koti olivat kietoutuneet toisiinsa muun muassa asuntolassa asumisen vuoksi ja koululla tapahtuneiden vapaa-ajan toimintojen vuoksi. Myös koulussa muodostuneet ihmissuhteet olivat Tiinalle merkityksellisempiä kuin Suomessa käymässään koulussa. Koulua käytiin myös lauantaisin, mutta Tiina koki koulunkäynnin leppoisana. Opettajat vaihtuivat parin vuoden välein, mutta suhteet opettajiin olivat läheisiä:

”Niistä tuli ehkä vähän läheisempiä niistä opettajista kun jos aattelis suomalaisessa koulussa jollain Maija Meikäläisellä. Koska niitten kans eli sitä muutakin arkee ku sitä kouluarkee. Ja ehkä se niitten semmonen kasvattajan rooli tuli paljon selkeemmin esille...Ku niitten piti myös vähän linjata muita meidän kasvatukseen liittyviä asioita...” (Tiina s.16)

Opettaja-oppilassuhteiden syvenemiseen vaikutti opettajien aktiivinen ja alituinen läsnäolo lasten elämässä, oppituntien ulkopuolellakin. Huolimatta korostuneesta kasvattajan roolistaan, opettajista ei kuitenkaan koskaan tullut Tiinalle omien vanhempien korvikkeita, vaan hän erotteli selkeästi opettajat vanhemmistaan:

”Yhteenkään opettajaan mulle ei muodostunut sellasta suhdetta, että oisin ajatellu tälleen äiti-tytär suhde. Tai tytär-isä korvike suhde, yhteenkään ei tullu semmosta. Että mulla oli tosi selkee, että mun vanhemmat on mun vanhemmat ja te ootte mun opettajia tai asuntolanhoitajia.” (Tiina s.16)

Tiina oli tehnyt mielessään tietoisesti erottelun opettajien ja omien vanhempiensa välillä. Tämä erottelu syntyi Tiinan tarpeesta määrittää asia sisäisesti itselleen, sillä ulkoisesti tarkasteltuna ero ei aina ollut ilmeinen, opettajien ohjatessa

lapsia koulun ulkopuolisellakin ajalla. Tiina koki opettajien suhtautumisen oppilaisiin lähes poikkeuksetta kannustavana, mitä kuvaa hänen muistonsa yläasteen opettajasta:

”Mulla oli yläasteella tosi hyvä opettaja, joka kannusti mua hirveesti esimerkiksi matikan kanssa. Että se ei ollu mulle ikinä vahva aine. Niin me saatiin sitte yhdessä töitä tekemällä hinattuu sitä mun matikannumeroa aika paljon ylöspäin, et mä oikeesti osasin laskee niitä laskuja...” (Tiina s.16)

Tiina koki kouluaikaanaan saaneensa opettajaltaan aitoa välittämistä ja kannustusta. Matematiikan numeron nostaminen oli esimerkki opettajan ja oppilaan välisestä yhteistyöstä, jonka Tiina koki palkitsevana. Puolentoista opiskeluvuoden jälkeen tapahtui merkittävä muutos, Tiina jäi veljensä kanssa asumaan koulun asuntolaan vanhempien muuttaessa toiselle paikkakunnalle 600 km päähän. Elämää ja opiskelua rytmittivät opiskelujaksot ja loma-ajat:

”Me oltiin aina kolme viikkoo koulussa ja viikko kotona. Sitte taas sitä rytmiä mentiin taas koko lukuvuosi läpi, paitsi kuuma-aikana meillä oli sitte kaks viikkoo lomaa, et sitte oli aina pidempi loma ja jouluna oli vähän pidempi.” (Tiina s.2)

Koulunkäynnin ajallinen järjestyminen poikkesi myös siitä rytmistä, johon Tiina oli Suomessa tottunut. Tiina selittää selviytymistään kouluajoista, jolloin hän joutui olemaan erossa vanhemmistaan:

” Mää oon aina ollu semmonen että mulla ei oo ikävä kotiin, ei edes pienenäkään...ja sit ties aina, että se on kolme viikkoo ja sitten mennään kotiin...Et aina oli jotain, mitä odottaa...Mun vanhemmat piti aika paljon yhteyttä, soitteli ja me saatiin soittaa kotiin tietty koska vaan. Ja ne kannusti siihen, että jos on jotain asioita, mistä halua soittaa kotiin, niin toki saa soittaa kotiin. Ja jos tulee jotain erimielisyyksiä yhteisistä pelisäännöistä asuntolanhoitajien kanssa, niin voi soittaa kotiin ja kysyä,

että onko asia näin...Ties, että niitä kiinnostaa se arki, mikä meillä siellä koululla on.” (Tiina s.3)

Tiinaa auttoi hänen luonteensa; hänelle ei tullut ikävä. Vanhempien tiheä ja säännöllinen yhteydenpito sekä Tiinan pelkkä tietoisuus mahdollisuudesta soittaa vanhemmille toivat turvaa. Myös kaverit ja hyvät asuntolanhoitajat helpottivat jäämistä asuntolaan. Tiina nimittää asuntola-aikaansa elämänsä kasvattavimmaksi kokemukseksi:

”Se, että oli ikään kuin omillaan, vaikka olihan siellä tietty asuntolanhoitajat paikalla ja huolehtimassa meistä ja kattomassa että kaikki oli hyvin. Mutta että, kuitenkin joutu tekeen päätökset aika pian ite. Että niinku ”Millon mä teen läksyt?” ja ”Millon mun pitää vaihtaa lakanat sänkyyn?” ja ”Millon mä vaihdan mun pyyhkeen?” ja ”Mihin mä käytän mun viikkorahan?” Ja ”Käytänkö mä ne kaikki kerralla vai mitä mä teen niille?” (Tiina s.2)

Asuntolassa asuminen merkitsi vastuunottoa omasta elämästä ja Tiina eli itsenäistymisen vaihetta. Vastuunottaminen omista asioista tapahtui kuitenkin turvallisessa ympäristössä, valvotusti. Kaikkinensa koulu ja opettajat ovat vaikuttaneet lähtemättömästi Tiinaan:

”Ja vieläkin kun näkee niitä opettajia, niin tavallaan siinä on semmonen side, mitä ei ehkä koskaan saakaan poikki eikä pidäkkään saada poikki, että se on jotain aika ainutlaatuista.” (Tiina s.17)

Tiinan ihmissuhteet kentällä olivat pitkälti suomalaisvoittoisia, johtuen koulu- ja asuntolaympäristöstä. Suhteistaan paikallisiin hän kertoo:

”...se otti kauheen kauan aikaa tutustua paikallisiin ja... teininäkin mulla oli tosi hyviä kavereita, mutta sellasia tosi hyviä ystäviä, thailaisia mulla oli tosi vähän.Et paikallisiin on kauheen vaikee tutustua silleen kunnolla , koska ne ei kauheesti anna itestään mitään keskusteluihin...Vanhempiin

ihmisiin, thailaisiin, mulla oli hirmusen etäinen suhde , koska vanhempia ihmisiä piti kunnioittaa, että mä en oikeestaan voinu vanhempiin ihmisiin luodakaan oikein mitään kontakteja. Et niitä piti vaan tervehtiä kauniisti ja jos ne kysy jotain, niin vastata tosi kauniisti ja antaa niille tilaa ja auttaa, ja viedä ruokaa tai vettä tai antaa paikka.” (Tiina s.9)

Tiinalla oli yksi paikallinen hyvä ystävä, jonka kanssa muodostui syvällisempi ihmissuhde. Muutoin suhteet paikallisiin olivat pinnallisempia. Kontaktit paikallisten aikuisten kanssa olivat myös etäisiä ja kanssakäyminen muodollista. Paikallisten aikuisten kanssa asioiminen sisälsi kuitenkin usein kasvatuksellisia kohtaamisia:

”Ja niihin käyttäytymissääntöihin, ne oli kyllä paikallisia, jotka mua ohjeisti...Muistan semmosenkin tilanteen, että oltiin sunnuntaina kirkolla... ja mua väsytti ihan kauheesti ja oli tosi kuuma. Ja sitten mä haukottelin ja mun vieressä istu yks paikallinen nainen kirkolta, niin se sano mulle, että ”Kun haukottelet, niin sun pitää laittaa käsi suun eteen, että on epäkohteliasta haukotella suu auki”. Ja se jäi siitä, niinku mulle tosi hyvin mieleen ja noita tilanteita oli tosi paljon.”(Tiina s.10)

Vieraan, paikallisen aikuisen asettuminen useasti kasvattajan asemaan hämmensi ja yllätti Tiinaa, joka oli tottunut saamaan ohjeita vain vanhemmiltaan tai opettajiltaan. Paikalliset näkivät lasten kasvattamisen kollektiivisena tehtävänä kun taas Suomessa kasvatustehtävä on rajattu tiiviisti vain lapsen läheisimmille aikuisille.

Paluu Suomeen kentällä vietettyjen vuosien jälkeen oli Tiinalle erittäin vaikeaa. Hän kertoo paluuta edeltävistä ajatuksistaan:

”...Mulle jysähti se, että mä oon nyt tosiaankin muuttamassa täältä nyt kokonaan pois ja mä en tiedä, millon mä pääsen tänne takasin. Ja mulla ei oo Suomessa mitään, mikä mua odottaa. Meillä ei ollu taloa, mihin me ois tultu takasin. Meille ei ollu tammikuussa edes paikkakunta selvillä ,

että mihin me oltiin muuttamassa...Sit mä ajattelin niin, että mulla on yks ainoa paikkakunta, mihin mä en halua muuttaa...Ja meni joku kuukausi ja mun vanhemmat ilmotti, että me muutetaan just sinne paikkakunnalle. Mä olin niinku: "Oikeesti tää ei oo todellista, että mä en halua!" ...Se oli tosi tietonen päätös, että jos me kerta lähetään Suomeen ja jos me kerta muutetaan sinne, niin minähän en sinne kaupunkiin sopeudu. Piste."
(Tiina s.12)

Syy siihen, ettei Tiina halunnut muuttaa ko. paikkakunnalle oli se, että hänellä oli sieltä viettämältään kotimaanjaksolta ikäviä kokemuksia kavereiden suhtautumisesta häneen. Tiinan reaktio oli harkittu ja kapinoiva. Kotimaassa ei ollut kiinnittymiskohtia, jotka olisivat helpottaneet paluuta. Tilanne oli pikemminkin päinvastainen. Kodin puuttuminen Suomesta ja tyhjän päälle astuminen pelottivat tilanteessa, jossa tulevasta kotipaikkakunnasta ei ollut tietoa. Koska muutto tuotti hänelle suurta mielipahaa, päätti hän jo etukäteen olla sopeutumatta. Kapina jatkui vielä Suomeen saapumisen jälkeen:

"...ja heti ku me päästiin Suomeen, mä otin sen vetäytymisen, että mua ei kiinnosta olla täällä. Mä oon täällä vaan niin kauan ku tarvii ja että mä haluan muuttaa täältä pois. Ja suomalaiset ihmiset on ihan kamalia. Ja mä tein koko ajan sitä vertailua päässäni, että thailaiset tekee näin, suomalaiset tekee näin ja thailaiset tekee tän paljon paremmin." (Tiina s.13)

Ensimmäinen vuosi Suomessa oli vaikea. Tiinan onneksi, hän pääsi lukiossaan englanninkieliselle kokeiluluokalle, jossa koki saaneensa vertaistukea toiselta, luokallaan olleelta paluumuuttajapojalta. Samanlainen tilanne yhdisti paluumuuttajia. Vapaa-ajan kokemukset seurakunnasta olivat negatiivisia. Tiina koki jäävänsä ulkopuoliseksi paikallisen seurakunnan nuorten piiristä:

"Ja se sama jatku, että "Tiina tulee meidän reviirille". Tytöt ei puhunu mulle oikein mitään ja jos ne puhu, niin se oli vähän sellasta teennäistä. Ja sit jos pojat tuli puhumaan mulle , niin siitä synty sitte vielä suurempi

soppa...Oli sellasta, että pihalla seisottiin nuorten illan jälkeen ja ”Mihkä lähetään, mennäänkö Mäkkiin vai Heseen?” Ja sitte autot täyty ja mä jäin sitte yksin seisoon sinne pihalle. Toki siinä oli myös mun omaa valintaa, että mä en itteeni kauheesti tyrkännykkään mihkään, että ”Saanks mä tulla teidän kyytiin tai voinks mä tulla teidän kans?” Vaan mä jäin sitte, valitsin itse jäädä pois, mutta sit myös, että mut jätettiin pois. Mä monesti soitin sitte iskälle, että tuu hakeen mut, mä haluan kotiin täältä.” (Tiina s.13)

Tiinan paluun sopeutumista vaikeutti vertaisryhmän puuttuminen ja ulkopuolisuuden kokeminen. Kokiessaan ettei häntä hyväksytä porukkaan, Tiina vetäytyi myös itse etäämmälle. Vaikeassa tilanteessa hän toimi itselleen epäominaisella tavalla:

”Mä olin tosi paljon kotona, mikä on mun luonteen vastasta. Mä oon semmonen että tykkään touhuta ja tehdä kaikkee ja olla ihmisten kanssa.Oon yleensä semmonen ulospäin suuntautunut, mutta silloin mä olin ihan tosi paljon omissa oloissa.Ja vaan niitten ihmisten kans, kenet mä olin valinnu, että noitten ihmisten kanssa voi olla.” (Tiina s.13)

Tiina ikään kuin kosti ympäristölle sen, että häntä ei hyväksytty mukaan. Hän toimi itse samalla tapaa kuin oli tullut kohdelluksi, hän valikoi ja rajasi jyrkästi ja tietoisesti seuransa.

”Ja se oli semmonen ainoa henkireikä, mitä niinku odotin, koska mä tiesin, että se ymmärtää mua, että miltä musta tuntuu. Meillä oli lähetyslasterien leirejä, että ne oli toinen juttu, millä mä elin sen vuoden. Se, että mä näin Minttua ja sitte välillä pääs aina leirille.” (Tiina s.14)

Paluun jälkeinen elämä oli niin rankkaa, että Tiina nimeää sen selviytymiseksi. Metafora henkireiästä ilmaisee tilanteen tukahduttavuutta ja vaikeutta. Tämä henkireikä, ystävyysuhde toisella paikkakunnalla asuvaan vanhaan ystäväan auttoi osaltaan Tiinan läpi pahimmasta. Takaisin sopeutumisen aikana Tiina

kävi myös lähetyslasterien leireillä, joiden hän toteaa pitäneen itsensä hengissä.

Koonti: Kotimaasta lähteminen oli helppoa, koska Tiina oli vielä nuori eikä hänellä ollut uuteen elämäntilanteeseen liittyviä ennako-odotuksia. Sopeutuminen lähetyskohteeseen sujui melko mutkattomasti. Alkuvaikeuksistaan Tiina kertoo vain vähän. Yksi näistä alun vaikeuksista oli kielen osaamattomuudesta johtuva ulkopuolisuuden tunne. Uuden kielen opetteleminen ei tuottanut Tiinalle ylitse pääsemättömiä vaikeuksia, hän otti sen alun tuskastumisen jälkeen sen pikemminkin kiinnostuksella vastaan. Kulttuuriin sopeutumiseen liittyi ulkoisesti hillityn käyttäytymisen opettelu, mistä Tiina sai opastusta paikallisilta aikuisilta. Kentällä käyty koulu oli yksi sopeutumista helpottava tekijä, koska se oli ympäristöltään tuttu ja turvallinen, kulttuuriltaan suomalainen koulu. Koulussa luodut ihmissuhteet olivat pääosin suomalaisia, minkä vuoksi koulussa ollessaan Tiina välttyi kulttuurien yhteen törmäämiseltä. Koulu oli Tiinalle enemmän kuin tavallinen koulu, sen tiiviin yhteisöllisyyden sekä asuntolassa vietetyn vapaa-ajan vuoksi. Koulussa hän oppi itsenäisyyttä ja elämässä selviämistä. Koulusta mukaan tarttuneet opit olivat todella elämää, ei ainoastaan koulua varten. Paluumuutto Suomeen oli Tiinalle huomattavasti vaikeampaa kuin muutto lähetyskohteeseen, koska kotimaasta häneltä puuttuivat todelliset kiinnittymiskohdat kuten koti ja kaverit. Paluun vaikeus ilmeni aluksi kapinointina ja vetäytymisenä, mutta myös siinä, ettei Tiina tuntenut kuuluvansa joukkoon tai löytävänsä todellisia kavereita, jotka olisivat hyväksyneet hänet. Takaisin sopeutumisessa auttoivat lähetyslasterien leirit ja lapsuuden aikainen, lähetysajan säilynyt ystävyysuhde, joiden avulla Tiina jaksoi eteenpäin. Kokonaisuutena Tiina on kokenut lähetyslapseutensa hyvänä ja elämää rikastuttavana asiana, ikävistä kokemuksista huolimatta. Lähetyskentällä vietetyt vuodet ovat muokanneet sekä kasvattaneet Tiinaa voimakkaasti. Hän arvostaa muun muassa sitä, että on saanut nähdä enemmän maailmaa ja erilaisia kulttuureja kuin muut ikäisensä suomalaislapset, jotka ovat asuneet vain Suomessa. Lähetyslapsivuosiensa kielitaidon ohella hän oppi monikulttuurisuuden arvostamisen. Tiinan puheesta välittyy systemaattinen vertailu Suomen ja lähetyskohteen välillä. Hän pyrkii näin erottelemaan niitä osatekijöitä, jotka ovat tulleet osaksi häntä yhtäältä lähetyslapsi vuosista ja

toisaalta Suomessa vietetystä ajasta. Tiinan puhe on jatkuvaa tasapainottelua näiden kahden elementin välillä.

3.2 Liisan elämäkerta: ”Se oli helppoo sitte, aika semmosta huoletonta elämää”

Liisa on lukioikäinen. Hän on viettänyt kaksi pidempää ajanjaksoa, kuusi vuotta ja kaksi vuotta, lähetyslapsena Intiassa. Hän on lähtenyt vanhempiensa kanssa kentälle ensimmäistä kertaa kaksivuotiaana, eikä siksi muista ensimmäisestä muutostaan mitään. Myöhemmät lähetyskentälle lähdöt Liisa on kokenut hyvin myönteisinä:

”Mut sitte mä muistan ihan yleisesti aina ko oltiin muuttamassa, niin pikkuhiljaa siinä aina jotenki iteki muuttu ja ajatuksetkin muuttu silleen, että vaikka oli kuinka kiintynyt jo siihen paikkaan ja ympäristöön ja kavereihin, mitä oli saanu joko Intiassa tai Suomessa, niin aina jotenki, mä en tiedä olik se Jumala, joka alko muuttaa silleen ajatuksii, et oli aina tosi ihana lähtee! Ja aina ku oli jossain lentokentällä, niin oli semmonen upee, jännittynyt fiilis, et ”Jes taas ollaan lähössä!”. ..Muutto ja lähtö ei oo ollu ikinä iso kynnys. Siitä on aina nauttinu ja odottanu...” (Liisa s.2)

Lähetyskentälle lähtemiseen on aina liittynyt vanhempien voimakas kutsumustietoisuus, joka on vaikuttanut myös lapsiin. Vanhempien kutsumustietoisuus välittyy Liisan puheissa hänen kertoessaan siitä, kuinka vanhemmat ovat kertoneet lähetystyöhön lähtemisestä:

” mut kyll se aina on ollu silleen, että Jumala on lähettämäs meitä lähetystyöhön ja nyt me lähetään sinne, mennään koko perheellä. ” (Liisa s.2)

Kutsumustietoisuuden omaksuminen kuvastuu myös Liisan eritellessä lähdön tuntojaan. Perheen kutsumus antoi syyn lähteä ja toimi lapsenkin mielessä

perusteluna sen hetkisellem elämäntilanteelle:

”No kylhän siinä aina sellanen aika haikee fiilis oli ku oli lähössä, mut sitte kuitenkin jotenki siihen asennoitu silleen et nyt ollaan lähössä. ...Se oli aina niin periaattees tehtävä, niinku mihin me oltiin menossa...ei sitä es ajatellu mitenkään silleen epätavallisena...Enemmän nyt on tuntunu hassulta., ku ollaan oltu tosi mont vuotta Suomessa ku me ei olla lähetty takasin.” (Liisa s.2)

Lähetyskentälle lähteminen ja siellä oleminen on muodostunu Liisalle siinä määrin tavalliseksi asiaksi, että hänestä on pikemminkin poikkeuksellista elää tilanteessa, jossa perhe ei ole palannut kentälle. Kentälle lähtemiseen liittyi kahtalaisia tuntemuksia innostusta ja odotusta, mutta myös haikeutta.

”Kyllä se, ekat kerrat oli varmaan ihan helppoja ku mä olin ihan pieni ja sitte me käytiin täällä pari kuukautta olemas vaan ku mun pikkusisko synty. ,..., Eikä yhtään niinku kiintyny tänne, oli vaan kiva nähä sukulaisia. Ja nähä miltä Suomi näytti. Mut sitte ku me tultiin... ku mä alotin koulun täällä (Suomessa), menin peruskoulun ekalle luokalle...mä aloin täällä saamaan sellasii kunnon ystävii. Ja ekan kerran aloin täälläkin kiintyny asioihin.Ja sillon se lähtö oli vähän vaikeempi ku niillä aikasemmilla kerroilla.Mut sit tota, se oli sillonki jotenki aika helppo.Et niinku nyt jos ajattelis et nyt lähtis niin se olis vielä vaikeempi.” (Liisa s.2)

Kasvamisen myötä, lapsen elämämpiirin laajetessa sisältämään myös ydinperheen ulkopuolisia suhteita ja kiinnittymisiä, on lähteminen ja irrottautuminen tutusta vaikeampaa. Liisan kommentti ilmentää juuri tätä juurtumista ja sen tuomaa vaikeutta lähteä myöhemmällä iällä. Liisa kertoo vanhempiansa työstä:

”...Se oli semmosella aika suljetulla alueella, niin ei voinu olla lähetyssaarnaaja. Tai Intiassa ei missään voi olla lähetyssaarnaaja, et oltiin turistiviisumilla ja ei ollu silloin vielä mitään sellasta kehitysyhteistyöprojektii, vaan et tota siel vaan piti ystävystyy ihmisten kans ja sit vasta ku oli hyvii ystävii nin pysty kertoon Jeesusesta, niin ku omalla elämällä yrittää todistaa.Niin iskällä oli paljon sellasii opiskelijanuorii, monta kertaa päivässä, kenen kans iskä kävi Raamattuu läpi ja sit äiti tutustu kaikkiin naisiin, ketä siellä ympärillä asu ja solmi ystävyysuhteita.” (Liisa s.1)

Liisan vanhemmat eivät toimineet virallisesti lähetystyöntekijä-nimikkeellä vaan tekivät lähetystyötä henkilökohtaisten kontaktien kautta, asuen paikallisten keskuudessa. Liisan varhaislapsuuden asuinympäristö lähetykentällä oli paikallisen leprasairaalan takapihalla, jossa hän perheineen asui asuntoautossa:

”Se oli aika rentoo silleen, et se oli kiva ku äiti ja iskä oli koko ajan kotona oikeestaan et ku ne ei käyny missään töissä.Sitte oli aina joka paikas missä me asuttiin, isot alueet kuiteski, missä pysty leikkiin ja oli paljon ystävii ympärillä...Se oli helppoo sitte, aika semmosta huoletonta elämää.” (Liisa s.2)

Liisa kuvaa varhaislapsuuttaan lähetykentällä helpoksi, rennoksi ja huolettomaksi ajaksi. Syiksi hän mainitsee vanhempien tiivin läsnäolon kotona ja mahdollisuuden omistaa useita leikkitovereita sekä ystäviä. Muistot kentältä liittyvät ensisijaisesti arkeen:

”Ja sit mulla oli paljon kavereita, jotka tota, välillä oli meillä ja välillä mä menin niitten luo leikkimään...Sit tota, iskällä oli yks oma huone missä se tapas just niitä vieraita ketä sinne tuli. Ja sit me mentiin myös koko perheellä aina kyläileen naapuriperheitten ja ystäväperheitten luo käymään... Kyllä se aika rutiininomaisesti meni, mutta se oli lapselle kiva

ku tiesi aina mitä tulee tapahtuun. ”(Liisa s.2)

Rutiinit ja ihmissuhteet loivat turvallisuuden tunteen, joka korostuu Liisan puheessa hänen kertoessaan arjestaan kentällä. Liisa kertoo sopeutumisestaan uuteen maahan:

” Se oli varmaan silleen aika helpottava, että oli just niitä kavereita...Et sitte ku heti oli jotain tekemistä, ku ei äiti tai iskä voinu pitää mulle seuraa koko aika...Sitten vielä ku me asuttiin semmosella aluella, missä ei ollu ulkomaalaisii, niin oli vähän sellanen julkkisfiilis. Enemmänkin et kaikki halus tulla tutustumaan, et ”mikä toi valkonaamanen tyttö on tuolla?” Niin sit oli vielä enemmänkin seuraa ku oli muuten ois ollu.Ja sitte, kaikki otti tosi hyvin vastaan siellä...ja eikä mun tarttenu opiskella missään toisess kaupungissa.Ja et äiti ja iskä oli siinä tukena koko aika.Se autto varmaan.”(Liisa s.3)

Sopeutumista on helpottanut useat eri tekijät: Merkittävä vaikuttaja uudessa maassa ovat olleet kaverit ja ympäröivät ihmiset, jotka halusivat tehdä tuttavuutta sekä ottivat vierasmaalaiset lämpimästi ja innokkaasti vastaan. Erilaisuuden kokeminen, Liisan mainitsema ”valkonaamana oleminen” kääntyy hänen puheissaan yllätten positiiviseksi asiaksi. Hänen etninen taustansa, erilaisuutensa avasi kontakteja paikallisiin. Liisan ei tarvinnut kokea yksinäisyyttä. Sopeutumista helpotti lisäksi myös hänen omien vanhempien läsnäolo ja tuki.

Kentällä luotuihin ystävyys-suhteisiin liittyi kulttuurien kohtaamisia, mikä ei kuitenkaan muodostunut esteeksi ystävyydelle vaan toimi jopa sopeutumista edesauttavana tekijänä, kielen oppimisen kautta:

”Mulla oli yks, joka on mun paras kaveri vieläki oikeestaan, semmonen jonka kans ystävyys-suhde on pysyny kaikki nää vuodet...Se asu sen leprasairaalan pihalla. Sen isä oli portinvartijana siellä sairaalassa, tosi

köyhä muslimityttö. Se oli tosi semmonen tuki, ystävä, jonka kans mä opin kielen ja joka tosi kärsivällisesti kuunteli mua... Ja sen kans leikittiin aina ja se opetti mulle kaikkii paikallisia juttuja. Ja se sai leikkii suomalaisilla leluilla. Oli tosi ihanaa! Meillä on semmosii kuvii, missä se leikkii ihan innoissaan sellasella mun suomalaisella nukella ja mä taas silitän sellasta kulkukoiraa, minkä mä löysin sieltä kadulta. Et ihan erilaisii juttuja, mutta kumminki oli ihan hauskaa yhdessä.

Niillä myöhemmillä kerroilla mulla asu tota, sellanen tosi rikas hindutyttö taas naapurissa... Sit taas oli ihan erilainen kulttuuri periaattees siinäkin kehen mä tutustuin, ku toinen oli oli ollu ihan köyhä ja muslimi, sit toinen oli rikas ja vähän semmonen ylpeenlainen hindutyttö. Mut sitte ku taas siihen tutustu niin sai siitä hyvän ystävyysuhteen..." (Liisa s. 3)

Liisan solmi läheisimmät ystävyysuhteet hyvin erilaisista taustoista tulleisiin lapsiin. Liisan ystävyysuhteiden solmimisesta välittyi lapsille ominainen kyky olla ennakkoluuloton. Perheen olleessa ensimmäisellä lähetysjaksollaan muodostui Liisalle muitakin tiiviitä ihmissuhteita. Näitä suhteita väritti välittömyys, aito kohtaaminen ja yhteisöllisyyden kokeminen. Paikallisista ihmisistä tuli Liisalle omien suomalaisten sukulaisten korvikkeita.

"...eniten tuli sellasii pysyvii ihmissuhteita sillä ekalla jaksolla, kun me asuttiin asuntoautolla siellä leprasairaalalla. Se oli semmonen aidattu alue, missä oli periaatteessa vähän niinku perheenjäseniä kaikki, kun ne niin ku oli siellä sairaalalla töissä kaikki. Paitsi me, jotka asuttiin siellä pihalla. Niin siellä oli paljon semmosii niitä niitten mun kavereitten äitejä, semmosii rouvii, jotka niinku otti muaki hoitoon. Mä menin aina jonkun luo teelle ja menin sinne jutteleen niitten kanssa. Ne oli semmosii tatin ja isoäitin korvikkeita mulle oikeestaan siellä. Ja sitten paljon semmosii, mua ehkä 10- 15 vuotta vanhempii poikii ja tyttöi kanssa, jotka oli niinkun isoveljiä ja isosiskoja, jotka opetti mua pyöräileen tyyliin ja hengas mun kaa siellä..." (Liisa s. 3)

Liisa löysi paikkansa paikallisten keskuudesta. Hän suorastaan sulautui joukkoon, kun hänet otettiin kuin perheenjäseneksi paikallisten yhteisöön. Kentällä luotujen ihmissuhteiden syvällisyydestä kertoo myös niiden pysyvyys:

”...Sielläki on tullu paljon semmosii, jotka on uskovaisist perheistä semmosii, ketkä on ollu mulle kans semmosii setii, kehen on vieläki semmonen hyvä kontakti.” (Liisa s. 3)

Liisalla on kahdenlaisia koulukokemuksia kentältä. Ensimmäinen oli paikallisesta esikoulusta:

”...Mä olin vissiin joku neljä-, viisvuotias ja ku me asuttiin siellä vuoristossa ja äiti ja iskä oli kielikoulussa, mut pistettiin semmoseen pikkukouluun. Se oli vähän niin ku semmonen eskari, lastentarhan tyylinen mutta sitte kuitenkin oltiin ihan koulupuvuissa ja koulussa. Se oli mun ihan eka kosketus kouluun, se oli ihan kiva silleen, sai vähän kokee millanen on paikallinen koulu.” (Liisa s. 5)

Paikallisessa esikoulussa lapset olivat ulkoisesti koululaisia koulupukuineen. Liisa piti kokemustaan mielenkiintoisena ja avartavana. Liisan vanhemmat harkitsivat tytön laittamista kansainväliseen kouluun, mutta heidän asuinalueeltaan ei löytynyt kunnollista kansainvälistä koulua. Ratkaisuna oli kotikoulun käyminen.

”Sitte me päädyttiin siihen tulokseen, että ku me oltiin eka tultu mun ekaksi ja tokaksi vuodeksi tänne (Suomeen), et mä sain olla niinku täällä koulussa, niin me jatkettiin sit Suomen tolla koulusysteemillä. Meillä oli kirjat mukana ja sitte äiti opetti mua ihan normaalisti kirjojen mukaan. Ja välillä meillä oli täältä aina joku puol vuotta, joku tyyppi aina opettamass

mua... Ja sitten aina kaikki kokeet lähetettiin Suomeen...” (Liisa s. 5)

Lähetystyöharjoittelijoiden ohella Liisan äiti vastasi perheen lasten opettamisesta. Hän pyrki tekemään koulunkäynnistä mahdollisimman samanlaista kuin Suomessa pitämällä yhtäläisiä lukukausia ja loma-aikoja. Poikkeuksena tavalliseen kouluun oli kuitenkin heidän koulupäiviensä pituus. Liisa opiskeli sisarensa kanssa tarvittavat asiat pois päiväjärjestyksestä ja sitten koulupäivä loppui, usein huomattavasti aiemmin kuin muualla koulua käyvillä lapsilla. Koulunkäyminen kotona erosi kuitenkin totutusta.

”Oli se ihan kivaa ja silleen periaatteessa sai intensiivistä neuvontaa ja semmosta opetusta koko ajan opettajalta. Mut äitin kaa, oma äiti on opettamassa, välillä tulee semmosii ongelmii ja konflikteja, mut suurimmaksi osaksi se oli ihan kivaa. Jossain vaiheessa me alettiin pikkusiskon kans kaipaamaan et ois ollu niinku luokkailmapiiriä, luokkakavereita. Se ois ollu kivempi ku molemmat oltiin samassa luokassa periaatteessa siin opiskelemassa vaikka ihan eri tasolla. Eikä se pikkusiskon kaa oo ihan sama juttu kuitenkaan.” (Liisa s. 5)

Kotikoulu oli Liisasta pääosin mukavaa, mutta hän kaipasi koulun sosiaalista antia, luokkatovereita. Pikkusiskokaan ei korvannut vertaisryhmää, luokkatovereita, sisko oli nuorempi ja sisaruussuhde on aina erilainen kuin kaverisuhde. Liisa koki toisinaan myös opettaja-oppilas suhteensa äidin kanssa vaikeaksi. Hän mainitsi viihtyneensä paremmin lähetystyöharjoittelijaopettajien opetuksessa:

”Se oli ehkä silleen kivempi, että ehkä pinna kesti molemmil paremmin ku ei ollu oma äiti, joka oli opettamassa. Niin ehkä kivempi oli siin' opiskella ku äitin kanssa. Mut sitte ... en mä tiä, ehkä siin viihty paremmin.” (Liisa s.6)

Äidin opetuksessa opiskelu on konfliktiherkempää ja tunteet olivat enemmän esillä kuin vieraiden lähetysharjoittelijaopettajien kanssa. Kotikoulussa Liisa koki oppineensa asioita paremmin kuin Suomessa käymässään tavallisessa koulussa, sillä kotoa puuttuivat ison luokan häiriötekijät, jotka suuntavat lapsen huomion oppimisesta muualle. Keskittyminen oli helpompaa. Matematiikan opiskelu tuotti vaikeuksia:

”Mä opiskelin matskuu....mä tuhertelin semmosii ihme numeroit.Matsku ei ikinä oo ollu mikään mun vahvin ala. Mä muistan, ku mä yritin vääntää niit kertolaskuja. Niistä meinas tulla aina semmosia sotia aina äitin kans ku mä en meinannu mitenkään oppii niit ja äiti aina vaati et mun pitää oppii ne! ...Mä jouduin kävellä sen perässä jossain ku se teki jotain ruokaa ja mun piti vaan aina pänttää. Ja se pisti aina jotain ”kolme kertaa viis?” Mun piti nopeesti vastaa.Ku matsku on semmonen, mikä mulla tökkii Suomessaki, et siel vielä tökki enemmän ku mä jouduin yksin laskeen ja se oli aina se, ettei ollu yhtään vertailupintaa, että miten muut oppii tätä...” (Liisa s. 6)

Äiti opettajana vaati Liisalta asioiden perinpohjaista osaamista, sillä kotikoulussa ei ollut muita oppilaita, joihin osaamisen tasoa olisi voinut verrata. Toisaalta kotikoulusta puuttui monenlaiset opetusta havainnollistavat välineet ja mukavat tapahtumat kuten retkipäivät. Liisa kertoo Suomessa käymänsä koulun asioista, joita hän kaipasi kentällä ollessaan:

”Joo kyllä sitä vähän jotain tyyliin, semmosia ryhmätöitä ja ryhmässä tekemisiä, esitelmii ja semmosi. Ja sit luokan yhteisii näytelmii tai varsinki ala-asteikäsenä ku opiskeli niin semmosi, mitkä ei liittyny niin siihen koulunkäyntiin, mitä kuitenkin oli luokan kans semmosii erilaisii. Ja sit just välillä turhautti ku sai vaan yksinään istuskella päivät pitkät...” (Liisa s.5)

Kotikoulussa Liisa koki jäävänsä paitsi luokan yhteisistä tekemisistä, joita hän ei kuitenkaan lue oikeaksi koulunkäynniksi vaan ikäänkuin kouluaikana tapahtuvaksi täytetoiminnaksi. Äiti oli huomionnut sen, että lapset eivät kotikoulussa saaneet kokea kaikkea, mitä tavallisessa koulussa ja näin ollen järjestänyt tytöille korvaavan kokemuksen, jota Liisa muistelee lämmöllä:

”Meillä on videollakin ku kerran ne teki meille kevätjuhlan. Kaikki suomalaiset oli siinä. Ja äiti oli jakanu kaikille jonku tehtävän. Joku piti rehtorin puheen ja joku kerto jotain omista koulukokemuksista. Ja joku laulo suvivirren ja sitte äiti oli tehny koneella kaikki hienot todistukset ja jakeli niit sitten. Niin kyllä se oli merkittävää, ku ne oli just niitä, mitä missas ku ei ollu Suomen koulussa. Sitte ku kaikki näki vaivaa, et ne pysty tekeen meille pient semmosen Suomen koulun tuntua sinne.” (Liisa s.7)

Vanhempien puuhaama kevätjuhla oli Liisalle hyvin merkityksellinen tapahtuma ja hän muistaakin sen tarkasti. Pitkällä aikavälillä tarkasteltuna kotikoulunkäynti vaikutti Liisaan myönteisellä tavalla. Hän pohtii kentällä käydyn koulun vaikutuksia:

”Mä opin itsenäiseen työhön. Se on silleen mun mielestä aika hyvä juttu. Et mä tykkään nytkin tehdä silleen. Vaikka välillä puuduttiki tosi paljon tehdä yksin, niin mä tykkään tehdä nyt sellasii isojakin projekteja, mitä mä väkerrän niinku vaan yksinäni ja missä saan käyttää luovuutta ja mielikuvitusta. Ja sitten...on oppinu arvostaan ja nauttiin semmost ryhmää kenen kans saa opiskella ja semmosta ympäristöö, ja oikein niinku on kunnon opettaja, monta opettajaakin ehtii olla yhenki päivän aikana ku opiskelee.” (Liisa s. 8)

Kotikoulun käyminen opetti Liisan tekemään itsenäistä työtä. Liisa on myös

oppinut arvostamaan opiskeluun vaikuttavien tekijöiden kuten opiskeluryhmän ja kunnan opettajan läsnöoloa opiskelutilanteessa.

Kotimaanjaksot ovat vaikuttaneet merkittävästi Liisan identiteetin suomalaisen osan muovautumiseen. Hän kertoo ensimmäisestä muistamastaan kotimaanjaksosta, joilloin pikkusisko syntyi:

”Joo ne oli aika tosi jänskii. Mä muistan aina, siitä lähtien ku on eka lentäny Helsinki-Vantaan kentän yläpuolella on nähny sellasta tosi metsää ja paljon vettä , niin se on ollu sellanen eka kulttuurisokin näkönen. Ja sitten muistan ku me ollaan tavattu sukulaisia, se on ollu tosi upeet silleen ku on esitelty, ”joo et täs on sun mummo ja isoisä”. Ja ei osannu yhtään silleen yhdistää ku ei oo paljon muistikuvii. Ja on kuullu vaan paljon juttui. Sitten just semmoset niinku liikennevalot ja niinku autot pysähtyy aina sinne. Ne oli tosi isoi juttuja! Et bussit kulkee aikataulujen mukaan...Mä muistan että olin ihan innoissani aina siitä. Ja sitte, et oli aina niin hiljasta eikä näkyny paljon autoi, aina semmoset pikkujutut ne muistaa aina tosi konkreettisesti.” (Liisa s.4)

Suomalaisen maiseman näkeminen lentokoneesta on painunut Liisan mieleen. Omiin verisukulaisiin tutustuminen on ollut myös merkittävä asia lapselle, jolle kokemukset sukulaisista ovat välittyneet vain puheissa. Lähetyskentän ja kotimaan väliset suuret erot synnyttivät reaktion Liisassa. Suomalainen järjestys ja täsmällisyys kuten liikennevalojen noudattaminen liikenteessä tai bussien kulkeminen aikataulujen mukaisesti poikkesi niin paljon Liisalle tutusta, lähetysmaan järjestyksestä, että se jäi voimakkaasti mieleen. Lähetysmaasta oli varhaislapsuuden vuosina muodostunut enemmän kotimaa kuin synnyinmaasta:

”Joo tuntu välillä, että mä ikävöin enemmänkin täällä Intiaan ku mitä mä ikävöin siellä Suomeen. Mut en mä tiedä,. ..kyl sitä viihtyy täälläki.” (Liisa s.4)

Ikävä lähetysmaahan kertoo sinne kotiutumisen. Vuodet lähetyskohteessa ovat vaikuttaneet siihen, minkä Liisa kokee omakseen. Hän pohtii omaa kansalaisuuttaan vuosia Suomessa asumisen jälkeen:

”En mä tiedä, vaikee sanoo. Periaattees pitäis sanoo, että Suomen kansalainen ja sit aina kaikki kaveritki aina ihmettelee, jos se ei oookkaan silleen niin selvä juttu. Välillä kaipaa Intiaa, se tuntuu enemmän kodilta tosi monta kertaa. Niin silleen se on vähän hankala...” (Liisa s.8).

Kotimaanjaksoilta perhe palasi aina kentälle kunnes lopulta tuli aika muuttaa takaisin Suomeen. Lopullinen kotimaahan paluu todentui Liisalle vasta parin vuoden Suomessa oleskelun jälkeen. Hän oli nimittäin elänyt siinä luulossa, että kuten lyhyet kotimaanjaksot, viimeisin paluumuuttokin ja sitä seuraava Suomessa olo aika olisi lyhyt, vain enintään muutaman vuoden mittainen. Alussa Liisa oli onnellinen saadessaan palata takaisin samaan luokkaan, jonka kanssa oli käynyt koulua ensimmäisen kouluvuoden. Samoin vanhat kaverit sekä asuinympäristö pehmensivät paluuta. Takasin kentälle muuttoa ei alkanut kuuluakaan. Liisa muistelee:

”Mut pahimmat sokit mul tuli varmaan sit siinä ku kriittinen kaks vuotta oli menny ja mä luulin että, nyt me ollaan muuttamas takas, mutta sitte me ei lähettykään minnekään. Sit meni kolme vuotta eikä me oltu kaan lähtemäs minnekään, ja siinä vaihees mä rupesin laskemaan et ”voi vitsi, et mihin banaanilaivaan mä hyppään ja lähen menemään”. Et se oli silleen isompi juttu. ”

Vaikka Liisa vitsailee paluusta lähetysmaahan banaanilaivan kyydissä, oli hänen tuntemuksensa selkeät. Liisa koki voimakasta halua palata takaisin, hän ei halunnut jäädä Suomeen.

Koonti: Liisan lähetyslapsuus alkoi hänen ollessaan vain kaksivuotias. Liisa on selkeästi rakentanut minuuttaan kahden kulttuurin välissä. Hänen

varhaisvuosiensa elinympäristö lähetyskentällä on ollut ensisijainen vaikutteiden omaksumisen kannalta ja suomalainen kulttuuriympäristö vasta toissijainen. Lähetyslapseus on ollut vanhempien voimakkaan kutsumustietoisuuden vuoksi selviö myös Liisalle eikä hän ole sitä koskaan elämänmuotona kyseenalaistanut. Lähetyslapseus on ollut hänelle luonnollinen osa yhtenäisen perheen ”tehtävää”. Lähetysmaahan sopeutumiseen vaikutti myös Liisan ikä: hänellä ei ollut sopeutumisongelmia, koska hän oli kentälle muuttaessaan niin nuori. Kotimaanjaksojen aikana hän oppi kaipaamaan myös Suomeen, mikä johtui ystävyys- ja sukulaissuhteiden luomisesta. Liisa on käynyt lähetyskentällä kotikoulua. Kotikoulu erosi huomattavasti Suomessa käydystä ensimmäisestä luokasta jo sen vuoksi että oma äiti toimi Liisan opettajana eikä koulussa ollut pikkusisaren lisäksi muita oppilaita. Opetus toteutettiin suomalaisen järjestelmän mukaan, mutta koulupäivien sisältö ja pituus olivat kovin erilaisia. Kotikoulussa Liisa oppi itsenäiseen työhön ja arvostamaan tavallista luokkaopetusta perinteisessä koulussa. Vaikka kotikoulun puitteissa ei kaikkia mahdollisia asioita kuten luokkaretkiä tai havainnollistamisvälineitä pystytty tarjoamaan, kotikoulun tärkeimpänä vaikutuksena oli, että Liisa oppi oppimaan. Liisan paluuta kotimaahan helpotti se, että hän ei ollut tietoinen olisiko paluu vain pelkkä kotimaanjakso vai todellinen paluu. Vasta parin vuoden Suomessa asumisen jälkeen asia selkeni ja Liisa koki tiedon aiheuttaneen sokin. Ikävä kentälle kulminoituu alituisessa halussa palata. Liisalle kotimaa ei olekaan yksiselitteisesti Suomi. Hänelle kotimaa on pikemminkin Intia. Sen vuoksi hän edelleen Suomessa ollessaan odottaa paluuta Intiaan.

3.3 Maijun elämäkerta: ”Ja sit taas ku Suomessa kävi välillä lomilla niin sitä oli se ihmeellinen tyyppi, jota tultiin päästä silittelemään”

Maiju on kolmekymppinen ja työskentelee kasvatusalalla. Hän syntyi lähetyskentällä Hongkongissa ja hänen lapsuuden perheeseensä kuului vanhempien lisäksi neljä lasta. Maijun isä oli lähetyskentällä. Syntymäpaikkansa vuoksi Maiju vietti ensimmäiset elinvuotensa hyvin suomalaisesta poikkeavassa ympäristössä. Suomalainen perhe ja koti toivat kulttuurivaikutteita vanhempien

kotimaasta Maijun elämään:

”Se tuli siten, että äiti luki meille tosi paljon suomenkielisiä kirjoja...Suomalaisia perinteitä vaalittiin siellä, että esimerkiksi jouluna vietettiin suomalaisten kesken joulua...Ja kyllähän kaikki piparien leivonnat ja pullapoikien tekemiset nousi sillai esille. Mie muistan, että silloin ku me muutettiin Suomeen niin just puhuttiin tästä talvesta ja lunta on sitte aina talvella.” (Maiju s.2)

Perinteiden vaaliminen kotona edusti Maijulle suomalaisuutta suomenkielen ohella. Perhe vietti myös kaksi kotimaajaksoa Suomen lapissa, mistä Maijulle syntyi kokemus pohjoiseen kuulumisesta. Hän muistelee viisivuotiaana viettämäänsä kotimaanjaksoa:

”Hongkongissa sai olla ihmisten vilinän keskellä ihan riittämiin, niin sitten me todella menttiin korpeen...Muistan myös sen kun me oltiin mökillä ja silloin oli vielä jonkin verran lunta kun me sinne menttiin ja me sitten hiihdettiin siellä puusuksilla. Ja se oli mahtavaa! Kun me syötiin siellä yhtenä päivänä päiväpalaa, niin sitte yhtäkkiä kuulu hirveetä rytinää siellä ulkona ja sit isä huusi, et ”jääät lähtee”. Ja me koko perhe rynnistettiin sinne kattoon ja se oli kyllä mieleenpainuva kokemus. Että ne todella lähti rysähtäen!” (Maiju s.4-5)

Suomalaisuus ja Suomi näyttäytyivät kotimaanjakson aikana Maijulle kiinnostavana ja elämyksellisenä paikkana, mistä mökkiesimerkki kertoo. Suomessa kotimaanjaksolla koetut asiat kuten luonto sekä ihmisten vähäisyys poikkesi huomattavasti Maijun kentällä arjessa kokemista asioista. Näiden seikkojen erilaisuus lisäsi Maijun kokemaa mielekkyyttä kotimaata kohtaan. Suomalaisen luonnon kokeminen mielenkiintoiseksi oli selkeästi yksi Maijun suomalaiseen identiteettiin vaikuttaneista asioista. Maiju muistelee arkeaan lähetyskentällä:

”...Meidän isä oli tosi paljon töissä silloin... Siellä oli kosteeta ja lämmintä.

Ilmastointi oli meillä aina kotona päällä. Ja se on semmonen tekijä, että mikä on minun ja minun pikkuveljen elämään vaikuttanu, että meillä oli siellä astma...me oltiin tosi useesti kipeenä siellä. Sit ku siellä usein sato niin mie muistan,... ,että me saatiin ottaa uikkarit ja siellä oli sellaset asfalttiojat. Ja sinne me sitten mentiin istuskeleen, ihanan lämpimän veden ääreen...” (Maiju s.3)

Isän työt, Maijun ja veljen sairastelu sekä ilmasto-olot olivat Maijulla päällimmäisenä mielessä. Erikoinen kokemus lämpimässä sadevesiojassa istumisesta on myös piirtynyt Maijun mieleen lähtemättömästi. Kodin kieliasioissa vallitsi mielenkiintoinen sekoitus:

”Äiti ja isä puhu meille jatkuvasti suomee. Mutta kyllä me lapset puhuttiin tosi paljon englantia sitte.... ” (Maiju s. 3)

”Ja muistan, että minun isot siskot luki kans meille, veljelle ja mulle ihan romaaneista asti sitten kirjoja englanniksi.” (Maiju s. 9)

Vanhemmat pyrkivät ylläpitämään lastensa suomenkielen taitoa lukemisen lisäksi puhumalla. Lapset, huolimatta suomalaisuudestaan, valitsivat usein englannin puhumisen keskinäisissä keskusteluissaan. Tämä luultavimmin johtui siitä, että englanti oli ympäristön käyttökieli. Maijun asuintalossa lähetyskentällä ei asunut paikallisia. Ympäristö oli kansainvälinen, mistä seurasi että hän oli tekemisissä useiden eri kansallisuuksien edustajien kanssa. Arkeen kuului myös koulunkäynti:

”Ihan tavallinen päivä usein alko sillä tavalla, että äiti herätti ja syötiin aamupala ja sit meidän äiti vei minut koulubussille. Siellä me sitten köröteltiin aikamme liikenteessä ja saavuttiin kouluun, jossa kaikilla oli sitten samanlaiset puvut päällä. Opettajat oli hiukan tiukempia kuin täällä Suomessa. Ja päivät tuntu aika pitkiltä siellä, että koulupäivät oli minun mielestä pitempiä mitä täällä Suomessa. Ja äiti tuli taas vastaan kun me mentiin kotia...” (Maiju s.2)

Maiju aloitti koulunsa viisivuotiaana kansainvälisessä koulussa, jonka kulttuuriin kuului koulupukujen pitäminen. Maijun kuului luokkaan jossa oli parisen kymmentä oppilasta:

”Mun mielestä mulla oli yks luokka, jossa opiskelin. Ja se oli semmonen suht koht iso tila, oli meille kaikille omat pöydät ja eessä oli se opettajan pöytä. Ja sit siellä takana oli kauppaleikkinurkka. Mie muistan siihen oli tehty semmoset jotku omenatikkari systeemit sinne kauppaan...”

Koulussa pienimmille oppilaille oli opiskelun lisäksi mahdollisuus leikkiä, mistä kertoo kauppaleikkinurkka ja omenatikkarit. Huolimatta leikin mahdollistavasta ympäristöstä koulussa vallitsi tiukka kuri:

”...Siellä oli tiukka kuri, että valvoja aina tarkisti, että oli syönyt ne eväät, jotka oli kotoa laitettu. Ja mie muistan , että mie sitten piilottelin joskus taskuihin nenäliinan sekaan niitä leipiä sitten...Tää kuri oli aika erilainen. Just se, että siellä opettajat tosiaan sano, miten asiat on ja ei ne ihan samalla tavalla ollu ystävällisiä, mitä suomalaiset opettajat. Että ne otti sen tietyn etäisyyden sitte. Se oli sitten hämmästyttävää että kun tänne (Suomeen) tuli, että täällä sitten niin lepsu meininki oli...”(Maiju s.7)

Lasten toimia valvottiin tarkasti aina syömisestä lähtien ja koulussa painotettiin käytöstapoja. Koulua käytiin myös erilaisella vakavuudella kuin Suomessa:

”...Hongkongissa oli suorituspainotteinen ja se ilmeni siten, että jo pienestä pitäen oli näitä sanakokeita ja matematiikan kertolaskukokeita. Ja muistan, että mieki lauloin koulun tämmösessä musiikkikuorossa, niin ihan oikeesti piti opetella säkeistöt ulkoa aina esitystä varten, että äiti sitten aina ruksas ne säkeistöt mitkä minä osasin ulkoa. Ja se palautettiin sitten opettajalle.” (Maiju s.7)

Akateemisia taitoja kuten matematiikan tai kielen osaamista vaadittiin

pienimmiltäkin oppilailta. Vaatimukset ilmenivät kokeiden ja ulkolukusuoritusten muodossa, mikä selvästi ahdisti Maijua. Korkeasta vaatimustasosta huolimatta ja sen vastapainona koulussa painotettiin myös taito- ja taideaineita:

”Ihan kaikista eniten mie tykkäsin liikunnan tunteista. Ne oli ihan luovia ja mie muistan, että oli semmosia jänniä muovirakennuspalikoita, joista rakennettiin esteitä... Mie olin vähän niinku musiikkiluokalla, niin se oli aika painottunu siellä. ,..., ku sain keuhkoputken tulehduksen tai kuumeen, ja jouduin oleen kuukaudenkin pois koulusta, niin mie en ikänä tajunnu niitä nuotteja!...Opettaja ei ikinä niitä mulle selittäny, että mie oikeesti soittelin korvakuulolta mitä osasin. Ja meidän piti kuitenkin välillä soittaa ihan itteksemmekin joku kappale, että se ois ehkä jotain yksityisopetusta siinä voinu sitten antaa. Kyllä mie vähän kauhulla oottelin niitä nokkahuilutunteja...Kuvaamataiosta mie tykkäsin ja mie muistan, että siinä mie olin hyvä kun me Suomeenkin tultiin. Ehkä siinä enemmän tutustutettiin eri metodeihin ja sitten mie muistan , että mun isot siskot kävi yläastetta jo, niin niillähän oli siis jo valtavia näyttelyitä ja muita!... Koulussa oli esimerkiksi mahdollisuus ottaa balettitunteja, koulun jälkeen...Oli todella taitavia voimistelijoita, heille opetettiin akrobatiaa ja muuta siellä. Ja uima-allas oli koulun pihalla.”(Maiju s.8)

Koulussa musiikki ja taiteet olivat arvostettuja. Koulun puolesta oppilailta oli myös mahdollisuus erilaiseen harrastustoimintaan. Koulun opiskelukieli oli englanti ja Maiju oli oppinut englannin alkeet jo päiväkodissa. Ensimmäisen luokan opiskelua varjosti kuitenkin ikävä syrjintä opettajan taholta:

”Mulla oli vähän erikoinen opettaja silloin ensin, ett hällä oli ilmeisesti jonkin näkösiä ennakoasenteita ja hän sairastu mielellisesti...En saanu heti alkaa lukemaan, vastako vuoden loppupuolella. Vaikka kiinnostusta ois ollu” (Maiju s. 3)

Opettaja eväsi Maijulta englannin lukemisen opetteluun, mistä seurasi tukitoimia myöhemmin opettajan vaihduttua:

"...Että mie sitten kävin ihan erityisopettajan luona siinä sitten , kun olin jääny tottakai jälkeen tämän ekan vuoden takia." (Maiju s. 3)

Uudelta opettajaltaan Maiju sai sittemmin yksityiskohtaista opetusta ja kannustusta. Opettajista erityisesti eräs on jäänyt hänen mieleensä:

"..mie muistan vahavasti sen musiikin opettajan, se oli sellanen punatukkanen miesopettaja, joka sitten hikipäässä meille opetti musiikkia siellä..." (Maiju s.8)

Koulupäivään sisältyi luonnollisesti oppituntien ulkopuolista toimintaa, mistä Miaju kertoo:

"Välitunnit oli mukavia. Siellä me usein leikittiin noilla pissikuulilla ja sit siellä oli tosiaan vähän niinku kirjastotila yhdessä huoneessa, missä sai olla. Sitten me leikittiin semmosia englantilaisia pihaleikkejä. Kyllä ne koulupäivät tuntu aika pitkältä..." (Maiju s.7)

Välituntien mielekkyys perustui luultavasti siihen, että siellä oli mahdollisuus leikkiä vapaammin. Koulupäivien pituus rasitti kuitenkin selkeästi Maijua, joka oli vielä kovin nuori. Maiju muistelee suhtautumistaan kouluun:

"Aina asenne on ollu koulunkäyntiin sellanen, että on ollu ihan ahkera. Se varmaan tulee siitä, että sillon on jo jotain vaadittu sillon pienenä...Kyllä minua aina vähän ahisti sinne lähtö aamusin ja ilosella mielellä tulin takasin! Se inhotus oli varmaan osittain sitä, että ko sitä alotti viisi vuotiaana, niin muistan, että oli vähän koti-ikävä aina sinne lähtiessä. Äiti jäi sinne rattaitten ja koiran kanssa pysäkille, niin vähän itku meinas välillä tulla..." (Maiju s. 9)

Maijulle koulunkäynti ei ollut mielekästä, vaikka hän oli tottelevainen ja ahkera. Viimeiseen lähetyskentällä vietettyyn koulupäivään liittyi voimakas tunnemuisto:

"Mie muistan aika voimaakkasti sen viimisen päivän koulussa. Viiminen tunti oli kuvaamataidon tunti...Meidän äiti tuli hakeen minua sieltä koulusta, niin mie tottakai ihan onnellisena ja ilosena pompin siellä sitten rappusia alas. Niin sieltä tuli sitten eräs opettaja oppilaitten kanssa, jotka oli tiukasti jonossa , niin hän sano, että " pois tieltä!". Että silloin vähän itketti. "(Maiju s.5)

Viimeiseen koulutuntiin on oletettavasti latautunut monia tunteita ja odotuksia tulevasta vapaudesta. Lapsen riemu ja aito ilo saivat tylyn tyrmäyksen opettajan taholta.

Maijun ja hänen veljensä terveydentila oli syynä siihen, miksi perhe päätti muuttaa takaisin Suomeen. Paluuta edelsi pakkaaminen, mikä on jäänyt Maijulle mieleen:

"...Tottakai sitä jännityksellä odotti sitä tuloa tänne (Suomeen). Ja muistan, että meillä oli semmoset valtavat laudoista tehdyt arkut... Että sinne sitten sai pakata tavaroita ja mäkin jouduin vähän erotteleen, että kaikkia leluja ei saanu ottaa mukaan. Sinne jäi mm. rullaluistimet ja muuta tärkeitä... Mie ootin tosi kovasti sitä kun oli sanottu, että viimisenä kuukautena ei tarvi mennä kouluun..."(Maiju s. 5)

Maijulle paluuvaikeudet olivat pakkaamista. Lapsi ei useinkaan osaa ennakoita uutta tuntematonta ja siksi kiinnittää huomionsa sen hetkisiin asioihin. Tämän vuoksi muutto Suomeen ei tuntunut etukäteen Maijusta pahalta vaan tuntemukset olivat myönteisiä:

"Lähinnä se oli iloa...meillä oli kuukautta aikasemmin lähteny, muuttanu tää meidän yläpuolella asunu suomalaisperhe ja sitten oli kans tää australialaisperhe lähtenyt. Niin itseasiassa he muutti kuitenkin vähän meidän jälkeen, mutta heillä oli jo tiedossa että he muuttaa pois....Meidän tuttavat, monet suomalaiset niin sitten vähän hemmotteli meitä. Että ne

käytti meitä lapsijoukkoa jäätelöllä ja ravintolassa ja näin edespäin. Ehkä se suru tuli vasta jälkikäteen.” (Maiju s.5)

Muuttoilon kokemiseen vaikutti ratkaisevasti se, että Maijun ystäviä oli muuttanut tai muuttamassa pois yhtä aikaa. Lisäksi kentällä vietetyt viimeiset ajat poikkesivat arjesta, lapset kokivat mieluisia asioita. Itse lähdön hetkestä Maiju kertoo:

”Sitte ku tuli se lähtö aamu. Kaikilla oli ihan uudet vaatteet ja oltiin saatu leluja kiinalaisilta, niin sitten kun me mentiin tonne lentokoneen sisälle ja se lentokone nousi. Niin mie muistan sen tunteen, kun äiti sano, että ”Nyt katotte alas, että tää voi olla teidän viimeinen kerta kun te näätte Hongkongin.” Ja sitä sitte tottakai katto alas.” (Maiju s. 5)

Lapsella ei vielä ole kapasiteettia ymmärtää muutosta ja sen lopullisuutta, mikä ilmeni Maijun kertomuksesta. Äidin kehoituksesta Maiju katseli merkittävää tapahtumaa, lähetyskohteen taaksejäämistä lentokoneen ikkunasta, muttei täysin ymmärtänyt tapahtuman merkitystä. Suomeen saavuttuaan perhe muutti paikkakuntaa kaksi kertaa ennen lopullista asettumistaan Pohjois-Suomeen. Suomeen sopeutuminen oli oman prosessinsa eikä tapahtunut kivuitta:

”Sillon ku me tultiin Suomeen, niin sitä koki olevansa aika erilainen. Ja sen myötä joutu erilaisiin tilanteisiin. Tuli esimerkiksi koulukiusatuksi jossain vaiheessa...” (Maiju s. 2)

”...Mie kolmesti saman syksyn aikana vaihdoin koulua, niin sitte tässä viimisessä koulussa en heti sitte saanu ystäviä...” (Maiju s.6)

Maijun kokemus erilaisuudestaan eristi hänet suomalaisista koulutovereista. Koulukiusaaminen johtui pienellä paikkakunnalla vallinneesta suvaitsemattomuudesta. Perheen uskonnollisuus leimasi ja antoi aiheen koulukiusaamiselle. Jopa käytännön asiat kuten suomenkielen taito toivat omat haasteensa sopeutumiselle:

”Kyllä se oli aika lailla semmosta siansaksaa kun me tultiin Suomeen, että kesti oman aikansa, ennen ku suomenkieltä oppi. Tuntuu edelleenkin että välillä meinaa kieli solmuun mennä.” (Maiju s.3)

”Ehkä suurin muutos oli se, että meidän äiti ei ollu enää kotona. Hän oli ihan tavallisia työpäiviä sitten pois ja se tuntu aika pitkältä. Ja muistan, että se oli eka aika järkytys, se että meidän äiti aatteli, että me syödään koulussa lämmin ateria, niin hän ei ihan alkuun ruvennu tekeen toista lämmintä ateriaa ja et vasta sitten, kun tulin sanoneeksi siitä...” (Maiju s.6)

Perheen arki muuttui Suomeen tulon myötä kun Maijun äiti ei ollutkaan enää kotiäiti. Perhe ei ollut ainoastaan muuttanut maata ja asuntoa, mutta myös perheen sisäiset rakenteet olivat muuttuneet. Tästä luonnollisesti ilmeni seurauksia koko perheessä. Isompien sisarusten sekä vanhempien väliset rajut yhteenotot sävyttivät kotiooloja paluun jälkeen. Koko perhe siis reagoi paluuseen. Maiju mieltää loppujen lopuksi muuton ja sitä seuranneiden vaikeiden aikojen vaikuttaneen häneen kuitenkin positiivisesti:

”Ja kokee, että tavallaan ku niistä on selvinny ja sillai, niin on jotenki kasvanu ihmisenä.” (Maiju s.2)

Maiju näkee muutosta seuranneiden tapahtumien ja vaikeuksien antaneen hänelle mahdollisuuden kasvuun ihmisenä. Maiju prosessoi lähetyslapsuuttaan paljon ensimmäisenä ammattiin opiskeluvuotenaan:

”...Se oli jännä sitten huomata, että niitä asioita sai oikeesti työstää, et miten ne tuolla piilotajunnassa vaikuttaa, miten tärkeet ne kokemukset oli kuitenkin ollu sieltä lähetyskentältä.” (Maiju s.10)

Maiju tunnisti lähetysvuosien vaikutuksen itseensä ja antoi niille arvoa. Kokemukset ja niiden merkitys ei kuitenkaan avautunut suoralta kädeltä vaan

se vaativa läpikäymistä ja tutkistelua. Maijulle lähetyslapseudella on ollut suuri merkitys:

” ...Joka päivä tulee aina jossain tilanteessa mieleen se oma lapsuus siellä. Ja ehkä sitä on saanu tietyllä tavalla semmosen laajemman maailmankuvan, jonka läpi kattoo. Onhan sitä erillä tavalla just vertailukohtaa ku on nähny maailmaa vähän eri kulmasta...ossaa tavallaan nähän niinku paikallisia eroja ja ihmisten erilaisuutta erilaisissa maissa... Kyllähän sitä semmosta tiettyy kuuluu niihin samassa tilanteessa olleisiin lapsiin. Ja se on aina ihan hauska ku jossain törmää johonkin tuttuun.” (Maiju s.1)

Koonti: Maiju syntyi lähetyskentällä ja sen vuoksi kentän elinympäristö oli hänelle luonnollinen kasvuympäristö. Suomalaisuuden kulttuurivaikutteet Maiju omaksui kotonaan arjessa. Kontrasti kansainvälisen asuinympäristön ja oman suomalaisen kodin välillä vaikutti siihen, että Maijun kotona suomalaisuus korostui. Yhden voimakkaasti vaikuttavan paikallisen kulttuurin sijaan Maiju eli monikulttuurisessa, kansainvälisessä ympäristössä, jossa jokainen korosti omaa kulttuuriperintöään. Lähetyskohteessa ollessaan Maijua koki voimakasta yhteyttä muihin lähetystyöntekijöihin, vaikka he edustivatkin eri kansallisuuksia ja kulttuureja. Lähetyslapsena ja lähetystyöntekijänä olo yhdisti ihmisiä vieraassa maassa. Maijulle suomalaisuuden omaksuminen liittyi voimakkaasti myös kahteen kotimaanjaksoon, jonka aikana hän koki suomalaista elämää. Koulunkäynti lähetyskentällä tapahtui kansainvälisessä koulussa, johon Maiju meni jo viisivuotiaana. Koulussa vaadittiin lapsilta paljon, mutta samanaikaisesti akateemisten taitojen opiskelun lisäksi tarjottiin runsaasti harrastusmahdollisuuksia. Kentällä käyty koulu opetti Maijulle erittäin hyvät käytöstavat ja ahkeruutta kouluasioissa. Suomeen muutto oli hyvin kivulias prosessi koko perheelle ja sopeutuminen pienelle sisäänpäin lämpiävälle paikkakunnalle vaikeaa. Maiju ja sisarukset kärsivät erilaisen taustansa vuoksi koulukiusaamisesta. Huolimatta kotimaahan muuton vaikeudesta Maiju koki koko prosessin olleen kasvattava kokemus. Maiju työsti identiteettiään ja lähetyslapseuttaan voimakkaasti omien ammattiopintojensa aikana, jolloin

opinnoissa piti peilata omaa lapsuuttaan. Hän kokee saaneensa lähetylapsuutensa seurauksena avartuneen maailmankuvan.

3.4 Katriinan elämäkerta: ”Tämmönen turvallinen ja tasapaksu elämä Suomessa ei oikein tyydytä eikä houkuta”

Katriina on kolmekymppinen nainen, joka työskentelee lähetystyön parissa Suomessa. Katriinan lähetylapsuus alkoi hänen ollessaan kuudennella luokalla, jolloin perhe lähti lähetystyöhön Tansaniaan. Katriinan lapsuuden perheeseen kuului äidin ja isän lisäksi kaksi nuorempaa sisarusta, sisko ja veli. Lähetyksentällä ollessaan Katriinan vanhemmat hoitivat koulun asuntolaa, minkä seurauksena heidän perheeseensä tuli vielä kuusi asuntolassa asuvaa lasta lisää. Katriina kertoo vanhempiensa toimenkuvasta:

”Meidän vanhemmat ei oo ammatiltaan opettajia, mutta isä on kyllä aikoinaan opettanut luonnontieteellisiä aineita. Mutta sitten Afrikassa meidän isä opetti englantia, maantietoo, biologiaa, matematiikkaa, kemiaa, fysiikkaa. Tällaisia aineita ja sitten meidän äitillä oli joitakin yksittäisiä tunteja, käsitöitä ja tämmöstä.” (Katriina s.1)

Muutto Suomesta lähetyksentälle tapahtui Katriinan mielestä nopeasti:

” Meille se lähtö tuli aika äkkiä, että viidennen luokan jälkeen kesällä meidän vanhemmat kävi yhdessä toisessa perheessä, jotka oli lähdössä Tansaniaan ja siinä vaiheessa me ei oltu vielä lähössä. Mut sitte jossain vaiheessa kesää, me sit oltiinki yhtäkkiä lähössä sinne...” (Katriina s. 3)

Lähdön valmisteluun oli aikaa pari-kolme kuukautta ja oman haasteensa lähtöön toi se, että perheen oli vietävä lähetyiskohteeseen kaikenlaista tavaraa aina astioista lähtien:

”Sen mä muistan, että ku oltiin sitten menossa sinne ja meillä oli ihan hirveet määrät tavaraa, viiden hengen perhe ja meillä oli 13 isoa matkalaukkaa ja 40 käsimatkatavaraa, et siinä oli raahaamista. Ja oli sata kiloa ylipainoa ja osa tavaroista meinas jäähä lentokentällekin.”
(Katriina s. 4)

Katriina koki lähtemisen monin tavoin positiiviseksi asiaksi, vaikka kokikin että lapset jätettiin lähtemispäätöksen teon ulkopuolelle:

”Ja me ei niinku, meiltä lapsilta ei koskaan kysytty, että halutaanko me lähteä, mut kyll mä ainaki muistan, että olin tosi mielelläni menossa sinne. Ja tota, ehkä ku sitä oli aika nuori, niin jotenki sitä vaan katto, että miten ne asiat menee. Mut ei meillä ollu hirveitä mitään lähtöprosesseja eikä sellasia.” (Katriina s. 3)

Muutto oli Katriinalle helpotus, sillä Suomessa hän oli kokenut joidenkin ihmissuhteiden olleen hankalia. Myös koulukaverien taholta oli ilmennyt kateutta perheen lähtemistä kohtaan ja muutto antoi mahdollisuuden jättää nämä asiat taakseen. Muuttoon liittyi myös pitkäaikaisen toiveen täyttymys:

”Sen mä muistan vielä tosta lähtöprosessista, että me saatiin niinku jokainen lapsi sai valita yhen jonku kalliimman esineen, jonka meidän vanhemmat sitten osti. Et se oli kyllä tosi hyvä juttu tai semmonen tärkeä juttu näin jälkeinpäin ajatellen. Et mä olin jo kauemmin toivonu, että mä haluisin soittaa huilua ja niin sitten mä sain sen huilun ennen lähtöä.”
(Katriina s. 4)

Lähtemisen yhteyteen liitetty huilun saaminen oli Katriinalle merkittävä asia. Se ikään kuin kruunasi lähdön, toi siihen vielä oman positiivisen lisänsä. Itse lähetyskentällä oloa Katriina kuvaa yhdeksi elämänsä parhaista ajoista. Elämä oli kivaa ja huoletonta:

”Tehtiin luokkaretkiä eläinpuistoon... ja yhtenä vuonna käytiin

timanttikaivoksilla ja sitten kiipeiltiin siellä kallioilla ja kaikkea tämmöstä jännää tapahtu.” (Katriina s.1)

Mielenkiintoiseksi elämän teki myös se, että lähetysmaassa Katriina koki asioita, joita ei Suomessa ollessaan olisi kokenut. Katriinan kentällä koettuun arkeen liittyvät muistot palautuvat asuinympäristöön:

”Kaikki oikeestaan asu siinä pihapiirissä tai ympäristössä, meillä oli semmonen ”compound”, semmonen suljettu alue, siellä oli koulu, meidän asuntola ja muita suomalaisasuntoja...Toisaalta aika suljettu ympäristö, ettei me hirveästi liikuttu sinne ulkopuolelle. Mut toisaalta se oli kiva silleen, et kaikki tunsu toisensa ja oltiin paljon tekemisissä toistemme kanssa.” (Katriina s.1)

Asuminen tiiviissä yhteisössä, tuttujen ihmisten ympäröimänä toi turvallisuuden tunteen. Katriina koki kentällä solmittujen ihmissuhteiden olleen hyvin positiivisia. Paras kaveri kävi samaa koulua ja Katriina sai ensimmäisen poikaystävänsä tuona ajanjaksona. Tiiviimmät suhteet muodostuivat yhteisössä asuneisiin suomalaisiin. Kontaktit paikallisten kanssa olivat vähemmän merkittäviä tai syvällisiä, paikallisten kanssa pelailtiin lentopalloa tai he toimivat perheen apulaisina.

Sopeutuminen uuteen maahan sujui Katriinan mielestä nopeasti. Ainoat asettumista koskevat ikävät seikat liittyivät asumiseen ja terveyteen:

” Et ihan ekoina päivinä, se meiän asunto oli just valmistunu ja me asuttiin konteista tehdyssä talossa. Et siellä oli sitte väliseinät ja ikkunat ja siellä ei ollu edes sähköjä ekoina päivinä. Et se oli vähän sellasta totutteluu. Meillä ei ollu jääkaappiakaan aluksi, että kun se vesi, mitä me juotiin ja käytettiin ruuanlaittoon, se piti keittää. Niin sit se kesti aika hitaasti jäähtyä. Mut en mä muista, että siinä ois ollu mitään isompia ongelmia. Paitsi ihan sillon alussa, me oltiin oltu ehkä kuukauden verran, niin mulla oli aika paha malaria. Se oli semmonen isompi ikävä juttu. Ei

siellä ollu mitenkään semmosta fiilistä, että jotain puuttuu.” (Katriina s. 4)

Kentällä olleeseen asuntoon ja arjen toimien erilaisuuteen tottuminen vaati hieman aikaa, mutta Katriina oli pääosin tyytyväinen oloihinsa. Sairastuminen oli ainoa seikka, jonka hän muistaa suoranaisesti vaikeuttaneen lähetyskentällä olon alkuaikoja ja sopeutumista.

Katriina kävi kentällä koulua kuudennen ja seitsemännen luokan. Koulua käytiin suomalaisessa koulussa, jossa oli Katriinan saapuessa 21 oppilasta.

”Et mun luokalla oli kolme muuta poikaa ja sitte oli yks poika, joka oli vuotta alemmalla, että me oltiin kaikki samassa ryhmässä.” (Katriina s.5)

Opiskelu tapahtui yhdysluokissa, joissa ala-asteen osalta kaksi vuosiluokkaa oli yhdistetty yhdeksi ja yläaste oli oma luokkansa. Aineita luettiin vuorovuosittain. Koulunkäynti oli mielekästä, mistä kertoo se, että Katriinalla oli seitsemännellä luokalla kouluaikojensa paras keskiarvo. Positiivinen kouluympäristö motivoi Katriinaa, minkä seurauksena hän alkoi tehdä entistä enemmän töitä koulun suhteen. Koulun käynnin ja opettajien kanssa ei ollut ongelmia, vaikkakin oman isän opettamilla tunneilla piti kokeilla hieman rajoja:

”Se oli kivaa siinä mielessä, että kun se oli pieni ryhmä niin siinä oppi mun mielestä paremmin. Ja toisaalta se oli jännää, koska isä oli sitten monessa aineessa myös opettajana. Et se sitten toisaalta oli ehkä vähän negatiivinenkin tekijä siinä mielessä, että sitte me riehuttiin siellä ja kaikkee. Enemmän mitä Suomessa ois varmaan tehny.” (Katriina s.5)

Isän pitämillä oppitunneilla riehuminen oli rajojen hakemista omassa koulukaveriporukassa ja toisaalta osoitus opettajan tuttuudesta ja läheisistä väleistä. Suomessa koulussa Katriina ei olisi toiminut samalla tapaa, sillä siellä opettajat olivat etäisempiä. Koulunkäyntiin ja koulun arkeen vaikuttaneista aineellista resursseista Katriina kertoo:

”Et tietysti siellä oli moneen kertaan luetut ja alleviivatut kirjat, sitten mitä meillä kierrätettiin ja tosiaan, sitten kaks luokka-astetta kävi samoja materiaaleja. Ja sitten vaihettiin seuraavana vuonna. Että eihän meillä ollu kemiassa tai muussa kovin paljoa mitään erityismateriaaleja, mitä Suomessa esimerkiksi on kouluissa. Mut sit toisaalta me tehtiin jotain omia juttuja, me käytiin siellä pyydystämässä perhosia ja tämmöstä.”
(Katriina s.6)

Aineellisten resurssien rajallisuus kuten kirjojen puute kompensoitui erikoisemmilla koulunkäyntiin liittyvillä toiminnoilla kuten perhosten pyydystämällä. Koulunkäyntiä rikastutti myös opettajien mahdollisuus antaa runsaasti aikaa ja huomiota oppilaille:

”...siellä oli niin pieni luokka, ett sitte opettaja pystyy paremmin huomioimaan oppilaita ja sitte jos oli sellasia lapsia , jotka ei ollu hyviä koulussa tai jotka ei niin kauheesti jaksaneet panostaa siihen , niin niilläki kuitenkin meni koulu tosi hyvin. Eikä ollu silleen asenneongelmia, niinku Suomessa on välillä, ihan senki takia, että koska siellä kaikki tuns toisensa, että siellä ihmiset paremmin kunnioitti toisia ja arvosti toisiaan. Ja toisaalta ei ollu mitään lieveilmiöitä, mitään alkoholin käyttöä eikä tupakointia eikä tällasta.” (Katriina s. 6)

Koulun oppilaiden ja opettajien kesken vallinnut myönteinen ilmapiiri vaikutti siihen, että työt sujuivat ilman suurempia ongelmia. Oppilaat sekä opettajat arvostivat pienessä yhteisössä toistensa työtä. Pieni oppilasmäärä helpotti opetuksen eriyttämistä, minkä seurauksena heikommatkin oppilaat pärjäsivät. Keskinäinen tunteminen oli luultavasti myös yksi tekijä, jonka vuoksi lapset ja teinit eivät harrastaneet pahoja tapoja kuten tupakanpoltoa. Toinen lieveilmiöiden puuttumiseen vaikuttanut seikka oli oletettavasti uskonnollinen vakaumus, joka näkyi myös oppilaiden elämässä. Kentällä käyty koulu synnytti Katriinassa halun pärjätä hyvin koulussa jatkossakin.

Katriinan mielestä lähetyskentällä vietetty aika oli ollut yksi hänen elämänsä

parhaista ajoista. Vastaavasti paluutaan Suomeen Katriina nimittää yhdeksi elämänsä vaikeimmista ajoista. Hän ei halunnut palata Suomeen:

”Mä olisin halunnu jäähä sinne, koska siellä oli hyvät kaverit ja muutekin semmonen, se oli hengellisestikin tosi merkittävä aika. Mä kävin siellä kasteella ja hengellinen elämä syventy tosi paljon. Et sitte tulo Suomeen oli aika raju muutos, just tämmöseen tavalliseen kouluun yläasteelle. Ja niinkun ei ollu mitään hajuakaan kaiken maailman bändeistä ja elokuvista ja tällasista, mitä ihmiset tekee. Ja sit ku eihän siellä ollu lehtiä eikä telkkaria eikä mitään, niin oli ihan pihalla kaikesta. Eikä alussa tajunnu es rahan arvoa oikeestaan Suomessa.” (Katriina s. 5)

Katriinan paluuta ja sopeutumista takaisin kotimaahan vaikeutti se, ettei hän löytänyt yhtymäkohtia kotimaansa sen hetkiseen elämään ja kulttuuriin. Elokuvat ja bändit edustavat niitä kiinnostuksen kohteita, joissa teini-ikäisten nuorten keskinäiset keskustelut usein liikkuvat. Ajantasaisen tiedon puute tällä alueella vaikuttaa selkeästi kanssakäymiseen kavereiden kanssa. Koko Katriinan elämänpiiriä koskevat asiat niin hengelliset kuin aineellisetkin olivat hyvin erilaisia kentällä kuin Suomessa. Hengelliset kokemukset olivat saaneet runsaasti tilaa lähetyskohteen elämässä kun taas kotimaassa ne olivat enemmän taka-alalla. Teini-iässä olevalle nuorelle rahankäytön opettelu on yksi itsenäistymisprosessin osa-alue. On varmasti vielä vaikeampaa ottaa tätä taitoa haltuun, mikäli ei tunne ollenkaan rahan arvoa. Katriina kertoi Suomeen kohdistamiensa asenteiden olleen hyvin negatiivisia ja eikä hänellä ollut halua sopeutua. Paluusokista toipumiseen meni hänen mukaansa jokseenkin vuosi.

Koonti: Lähetyslapsiaika on vaikuttanut Katriinan elämään merkittävästi, sillä hän nyt aikuisenakin työskentelee lähetystyön parissa. Voisi jopa väittää, että lähetyskentällä vietetyillä vuosilla ja nykyisellä ammatinvalinnalla on jonkin asteinen syy- ja seuraussuhde. Katriinan mielestä hänen kokemuksensa lähetyslapsiajasta on hyvin myönteinen. Asuinolot olivat lähetyskohteessa hyvin erilaiset, mutta Katriina ei kokenut asiaa vaikeaksi. Hän sopeutui helposti uuteen maahan. Tähän osaltaan vaikutti se, että Katriinaa ympäröi

suomalaisten yhteisö ja arjen kanssakäyminen näin olleen tapahtui pitkälti suomalaisten kesken. Yksi lähetysajan myönteiseksi kokemiseen vaikuttaneista seikoista oli Katriinan oman hengellisen elämän rikastuminen lähetysvuosien aikana. Myös Katriinan koululla, joka oli paikallinen suomalainen koulu, on ollut suotuisa vaikutus Katriinan sopeutumiseen maahan sekä siellä viihtymiseen. Koulu täytti ajallisesti suuren osan päivästä. Omien vanhempien toimiminen opettajana ja asuntolanhoitajana toi tuttuutta arkeen. Koulun opetuskäytännöt eivät eronneet huomattavalla kotimaassa totutusta, mikä osaltaan auttoi koulunkäyntiä kentällä. Lisäksi koulussa Katriina koki erityisiä tapahtumia kuten retkiä, jotka toivat ylimääräistä mielenkiintoa koulunkäyntiin. Ratkaisevin tekijä Katriinan koulussa viihtymiselle ja siellä pärjäämiselle oli pieni oppilasmäärä ja koulun kannustava yhteisöllisyys. Kotimaahan paluu oli Katriinalle puolestaan huomattavan vaikeaa, mihin on vaikuttanut hyvin myönteisenä koetut lähetysvuodet sekä Katriinan ikä. Yläasteikäiselle elinympäristön vaihtaminen kavereineen on usein vaikeaa ja Katriina koki rankaksi muun muassa sen, ettei hän tuntenut kotimaansa sen hetkistä nuorisokulttuuria, jonka avulla päästä kiinni samanikäisten elämään Suomessa.

3.5 Kennethin elämäkerta: ” Vaikka se oli silloin välillä negatiivista niin se on sitte kuitenkin kasvattanu ihmisenä”

Kenneth on parikymppinen nuori mies, joka lähti perheensä mukana lähetystyöhön Ranskaan ollessaan kymmenvuotias. Kennethin lapsuuden perheeseen kuului vanhemmat ja pikkusisko sekä pikkuveli. Hän ei muista tarkalleen, mitä kaikkea perheen valmistumiseen lähetyskentälle lähtöön liittyi, mutta toteaa kuitenkin, että lähtemisestä keskusteltiin kotona. Ennen muuttoa perheen koti laitettiin vuokralle ja perhe asui Kennethin mummon luona. Muutosta ja mummolla asumisesta hän kertoo:

”Ja se asuminen siellä oli sitten semmosta tai tuntu niinkö, että ku lähtee

jo omasta kodista pois Suomessa ja on sitte jonku aikaa jossain muualla, niin siinä konkreettisemmin tajuaa sen, että on lähdössä...” (Kenneth s. 2)

Lähtö konkretisoitui kotoa mummolle muuttamisen myötä. Kennethille lähtö oli omien sanojensa mukaan ”hyppy tuntemattomaan”. Hänestä pienelle lapselle toiseen maahan muuttaminen on vaikeaa, sillä lapsen oma elämänpiiri on vielä pieni.

Kennethin perhe pyrki tekemään perhe-elämästään ja arjestaan lähetyskentällä hyvin samanlaisen kuin Suomessa. Elämä lähetyskohteessa oli erilasta kodin seinien ulkopuolella:

”Mutta se alue, missä asuttiin niin olihan se erilainen ja paljon enemmän ihmisiä,....Ja se oli aika tuommosta levotonta, koska siellä oli näitä vaikka mistä päin maailmaa tulleita ja vaikka minkälaisia. Ja näin kokemuksena muistan yhen aika semmosen,...., että jouduttiin lähtemään sitten kaverin kanssa kumpikin omiin koteihimme, koska siinä ihan meidän lähellä alko joku tämmönen jengitappeluhomma. Parisataa metriä. Niin semmonen, että ei oo kovin tavallisia tänne suomalaiseen. ” (Kenneth s. 2)

Kennethille ihmisten ja eri ihmisryhmien paljous oli uutta. Jengitappelun ja väkivallan näkeminen omassa leikkiympäristössä oli pelottava kokemus, mutta Kenneth kertoo, ettei ollut kovin hädissään, sillä oli jo tottunut näkemään uudessa maassa kaikkea epämiellyttävää. Koti edusti lähetyskohteessa Kennethille turvapaikkaa:

”Mutta onko se sitten ton ikäselle kuitenkin koti niin turvallinen paikka, ettei osaa pelätä sitte. Ei osannu ajatella, että se koti ois siinä jotenki uhattuna, että kuhan kotiin pääsi niin sitte on kaikki hyvin.” (Kenneth s. 2)

Kodin asema turvapaikkana korostui juuri kodin ulkopuolisen elämän ollessa rauhatonta. Uutuudenviehätys värittä maahan saapumista ja alkuaikoja:

”Aluksihan kaikki oli mielenkiintosta ja kun ei ollu koulu vielä ihan alkanu. Iskän ja äitin kans pysty turvallisesti liikkumaan. Ja se oli semmosta tutkiskelua...” (Kenneth s. 3)

Yksi sopeutumiseen selkeästi vaikuttaneista seikoista oli lähetyskohteen ihmisten erilainen tapa käyttäytyä:

”Ihmiset on siellä jotenkin semmosia avoimempia ehkä, näyttää sitte kaikenlaiset tunteet. Ehkä se oli sitten se mihin piti sopeutua suomalaisesta kulttuurista ku tulee, niin suomalaisessa kulttuurissa ei varsinkaan negatiivisia tunteita hirveen helposti varsinkaan niinku lapset kouluissa välkällä tai muutenkaan näytä. Siinä oli sopeutumista.” (Kenneth s. 4)

Kenneth koki negatiivisten tunteiden julkisen ilmaisun hämmentävänä. Ennen koulun aloittamista, maahan tutustuminen sujui mutkattomasti vanhempien ollessa Kennethin turvana. Koulun aloittaminen oli sopeutumisen kannalta merkittävää:

”Ku alussa lähti niin eihän ois mitenkään mielellään varsinkaan paikalliseen kouluun menny, että eihän se nyt niin paha ehkä ois ollu isän ja äitin kans siellä ollu kun sitte taas yrittää pärjätä lapsien kanssa, paikallisten,..., mutta sillon tuntu, että eihän mulla oon täällä mitään tekemistä. Että vois ihan hyvin olla Suomessa.” (Kenneth s.1)

Sopeutumiseen liittyi Kennethille kipuilua ja oman paikan etsimistä. Koulussa erilaiset kulttuurit törmäsivät, mikä vaikutti selkeästi Kennethin sopeutumiseen. Ystävyysuhteiden saaminen helpotti merkittävästi elämää kentällä. Hän ystäväystyi syvästi pakolaisena maahan tulleen kurdipojan kanssa. Kennethille ystävyys avasi näköaloja aivan toiseen kulttuuriin ja maailmaan. Pojat tulivat toimeen hyvin huolimatta täysin erilaisista uskonnollisista ja kulttuurisista taustoista. Heitä molempia yhdisti muukalaisuus suhteessa maan

alkuperäisväestöön. Ystävyys kurdipoikaan auttoi Kennethiä jaksamaan:

”Se oli oikeestaan, tuntuu siunaukselta että sai jonku tämmösen ihmisen kenen kanssa puhua kaikista asioista, ois ollu paljon hankalampaa ja raskaampaa olla siellä maassa, jos ei ois ollu jotain niinkö näin läheistä kaveria niinkö hän.” (Kenneth s. 3)

Koulua Kenneth kävi paikallisessa koulussa, paikallisella kielellä. Koulun aloituksen hän muistaa vaikeana:

”Aluksi se ei tietenkään, ajatus houkuttanut mennä ranskalaiseen kouluun. Alku oli oikeestaan kaikista pahin! Ei se nyt sitte sen jälkeen ollu enää ku osas kieltä. Mutta... niin ihan alkuun se pari kuukautta oli pahimmat. Sitten puoli vuotta niin se alko jo helpottaa ku alko jo osaamaan kieltä jo. Ja vuoden päästä siellä jo pysty ihan, se oli jo tavallista koulunkäyntiä...” (Kenneth s. 6)

Kielitaidon kehittyminen vaikutti ratkaisevasti koulussa viihtymiseen. Kenneth aloitti koulunsa ulkomaalaisten luokalla. Hän kertoo luokan toiminnasta:

”Siellähän tietenkin painotetaan sitä kielen oppimista ja jutellaan paljon, vaikka aluksi oli tommosta niinku ”mistä maasta tulee?” Ja ”missä se sijaitsee pallolla?”. Pitää kertoa tämmösiä juttuja. Kielenharjoitteita ja samalla opitaan tuntemaan toisia siinä. Meillä oli ehkä 15 lasta siinä luokalla. Luokan pienuus tekikin siitä sellasen tiiviin ryhmän ja oli kotosa tunnelma...” (Kenneth s.6)

Ulkomaalaisille suunnattu luokka tarjosi Kennethille helpomman vaihtoehdon kuin että hän olisi sijoittunut suoraan ummikkona paikallisten lasten luokkaan. Muistot koulurakennuksesta kuvaavat koulun ilmapiiriä:

”Ainakin siinä oli semmoset korkeat ristikko aidat ympärillä ja portit. Mie en tiä kuinka monessa koulussa Suomessa on semmoset. En ainakaan

täällä oon nähny. Että ne sitten laitetaan lukkoon päivän ajaksi ne portit...Se mulla jäi mieleen, että siellä oli aika huonot vessat. Sinne mentiin ulkokauttaja ne oli ihan siinä alakerroksessa. ”(Kenneth s. 4)

Koulurakennus oli suuri ja siellä oli paljon lapsia useista eri maista. Koulun porttien lukitseminen oli tietysti turvallisuuskysymys, mutta suomalaiseen avoimeen koulukulttuuriin tottuneelle se oli kauhistus. Porttien sisäpuolinen elämä ei sekään ollut ruusuista. Kenneth kuvailee välitunteja:

”Se ei ollu niinkö , että jos Suomessa menee tonne koulun pihalle niin se on aikailla niinkö ilosta siellä. Ja sittekö menee sinne (Ranskaan), niin on sielläki ihan normaalia kivaa välituntitoimintaa, mutta sitten välillä niitten huvit on aikailla tämmösiä julmenpia. Ne ala-astelaiset saattaa ihan huvikseen vaan tapella ja riehua keskenään pihalla. Siis ihan niinkö nyrkeillä hakata toisiaan...”(Kenneth s.3)

Kenneth koki, että oppilaiden käytös oli kovin rajua ja väkivaltaista. Välitunneilla meno pihalla oli täysin ristiriidassa sen kanssa, millainen kuri vallitsi tunneilla. Oppitunneilla kuri ja järjestys olivat keskeisiä. Opettajien asema oli autoritäärinen ja oppilaiden huonosta käytöksestä seurasi rangaistuksia:

”...Siellä on niin kova kuri, luokissa opettajalla, että ei siellä uskalleta tehdä mitään. Siellä on vähän niinkö fyysisempää se läksytys, että jostakin korvasta saattaa ottaa kiinni tai tommosta.”(Kenneth s. 3)

”Kuri tuli mieleen ekana. Lapset ei siellä kyllä puhele tunnilla, koska pelkääki opettajaa...Kun se mun kaveri, mä en tiedä jutteliko se tunnilla vai mitä se teki, mutta opettaja vaan tuli ja otti korvasta ja paidasta kiinnii ja raahas sen pihalle!,.....Siellä opetetaan opettajan ja vanhemman ihmisen kunnioitusta enemmän. Ehkä siinä on se taka-ajatus siinä kurissakin... Opettaja puhutellaan rouva tai herra ja sukunimi. Ja no, opettaja saa ihan vaan läsnäolollaan sen auktoriteetin eikä sen yleensä tarvi mitään kummenpaa.”(Kenneth s. 5)

Kuri ilmeni siten, että oppitunneilla oli todella oltava hiljaa ja opettaja puhuteltava muodollisesti. Huolimatta rajuistakin fyysisistä kurinpitotoimenpiteistä, Kenneth piti hyvänä seikkana sitä, että opettajilla oli auktoriteetti asema luokassaan, toisin kuin suomalaisessa koulussa. Hänen opettajansa olivat tiukkoja, lukuunottamatta ulkomaalaisten luokan opettajaa, jota Kenneth muistelee hyvillä mielin:

”Aluksi oli tällanen kolmekymppinen nainen, joka oli aika hellä verrattuna näihin sitten ns. oikeisiin opettajiin. Mikä oli hyvä asia...Aika mukavia juttuja järjesti tää meidän vakituinen tää alkuopettaja. Käytiin liikuntatunneilla esimerkiksi välillä tällasella pyöräradalla. Ja se oli mun mielestä kivaa, koska siellä ei oo läheskään jokaisella pyörää eikä meilläkään ollu silloin omia pyöriä.,..., ...Sitten hän järjesti meille tämmösen normaaliluokan kans meille, vaellus/ piknikretkiä ja mentiin sitte luonnossa ja laivalla jokea pitkin. Sitte meillä oli vesi teemana, niin opeteltiin kaikenlaista vedestä, katottiin videoita, miten vesi kulkee... ja sitten käytiin jossain vedenpuhdistamoilla ja käytiin paljon erilaisissa paikoissa. Se oli aika mukavaa.” (Kenneth s.7)

Ulkomaalaisten luokan opettajan opetusmetodit toivat mielenkiintoa tavanomaiseen opiskeluun. Opiskelua harrastettiin myös koululuokan ulkopuolella ja opetus liitettiin ympäristöön. Opiskelluista aineista Kenneth kertoo:

”...Siellähän kirjoitetaan vanhanaikaisella kaunolla. Siinä oli opettelemista. Sitä harjoitettiin siinä alussakin ulkomaalaisten luokalla. Muistan, että matikka siellä oli tosi helppoa, koska Suomessa mennään matematiikassa nopeampaa entä siellä. Mie osasin, vaikka olin ollu siinä ulkomaalaisten luokalla niin, vaikka ois jääny oikeata koulua välistä. Niin osasin silti ne asiat jo ennestään, mitä ne kävi siellä oikealla luokalla .” (Kenneth s.6)

”...Tietenkin helpotti se , että siinä matikassa , että mie olin jo käyny ne

samat asiat, että sitä mun ei tarvinu opetella uudestaan vaan pystyin sitte keskittyyn siihen kieleen siellä.” (Kenneth s. 9)

Suomessa opiskelluista matematiikan taidoista oli hyötyä ja sen vuoksi koulun kognitiivinen aines ei muodostunut Kennethille liian raskaaksi. Kirjoittaminen oli oma haasteensa kielen lisäksi, sillä koulutehtävät piti kirjoittaa kaunolla. Koulumotivaatiotaan Kenneth kuvaa seuraavasti:

”En mie nyt kovin vastahakonen ollu siihen, että aika luonnolliselta se tuntu mennä kouluun. Vaikka alussa varsinkin se tuntu aika pahalta kun taas joutu siihen maailmaan. Koska kotona oli semmosta, koti oli suomalainen tuttu ja turvallinen ja sitten ko meni koulun porttien sisäpuolelle, niin sitten se oli eri maailma. Niin ei siinä muuta ollu ku, että pääsi vaan matkaan siihen hommaan.”(Kenneth s.9)

Koulu oli Kennethille välttämätön pakko. Alun vaikeuksien ja koulukulttuuriin tottumisen jälkeen koulunkäynti oli helpompaa. Koulu ei kuitenkaan milloinkaan ollut Kennethille unelmien täyttymys tai paikka, jossa hän olisi todella viihtynyt. Kentällä käyty koulu vaikutti kokonaisuutena Kennethiin kaksisuuntaisesti:

”On se ehkä tietyllä tavalla, en tiää vaikuttaako se enään, mutta jotenki silleen turruttanu ja ehkä kovettanu, koska se oli rajumpaa se meininki siellä. Ei siinä pystyny olemaan semmonen samanlainen. Mutta just se kulttuurien ymmärtäminen on ainakin positiivisenä jääny siitä koulun käynnistä.... Se oli se kaikista hankalin juttu siellä.” (Kenneth s. 9)

Koulukulttuurin ja käytäntöjen erilaisuus herätti Kennethia pohtimaan asioita. Koulussa nähdyt ja koetut raakuudet vaativat Kennethia kovettamaan itseään. Kulttuurien yhteentörmäykset olivat kouluaikana vaikea kohdata, mutta niiden seurauksena Kenneth kokee saaneensa kulttuurista ymmärrystä.

Kenneth oli luonut kentällä ollessaan tärkeän ystävyysuhteen. Kotimaahan muuttoa edelsi merkityksellinen hetki ystävän kanssa:

”Sitte oli taas surullista lähtee sieltä kavereitten luota ku oli saanu hyviä kavereita. Ja just tää kurdipoika, näki hänestäki että hän oli aika hyvin tullu kaveriksi minun kans. Oli sitten surullista erota, ku kävin sitten siellä viimisen kerran ja sanoin sitte, että oon lähössä...Merkkivaatteet oli hälle tärkeitä. Niin sitte ku mä olin lähössä, niin hän anto mulle oman takin muistoksi ja se oli semmonen jäähyväinen ja muisto siitä.....” (Kenneth s.5)

Ystävyyskokemisen oli ollut molemmin puolta ja eron hetki sen vuoksi vaikea. Ystävän antama läksiäislahja ei ollut mikä tahansa asia, vaan hänelle itselleen arvokas esine. Tämän ymmärtäminen vaikutti Kennethiin niin merkittävästi, että hän muistaa tapauksen vielä vuosien jälkeenkin. Paluumuutto oli pääosin Kennethille helppoa, sillä perhe muutti pienelle paikkakunnalle ja hän pääsi pieneen kyläkouluun:

”...Oli semmonen pikkunen kyläkoulu mihin sitten menin Ranskasta suoraan isosta ja vilinää täynnä olevasta koulusta...Niin olihan se omalla tavallaan kiva tulla Suomeen ja aikalailla helppoa vaikkakin erilaista ...Toisaalta tietinkin helpotti kun taas oli omassa kulttuurissa, vaikka oli ihan hyvin sopeutunu.Lapsena aika hyvin sopeutuu kulttuureihin. Aika hyvin sitte sain kavereita Suomesta heti ja elämä alko taas ihan, tuntuu että Suomeen tuleminen oli sitten aika helppoa...Vaikkakin kaipasi niitä kavereita Ranskasta.” (Kenneth s.5)

Kavereiden saaminen Suomessa helpotti paluuta, vaikka samalla Kenneth jäi kaipaamaan luomiaan ystävyys suhteita lähetyskentällä. Kenneth pohti koulukokemustansa kokonaisuutena:

”...En tiää laittasinko omaa lasta ihan ummikkona isoon ranskalaiseen kouluun, jossa on niin monia kulttuureja, jotka törmäilee ja yhdistyy.”(Kenneth s.9)

Kennethin pohdinnasta ilmenee koulukokemuksen eri puolet. Yhtäältä hän ei suoraan sano, että ei haluaisi kenenkään kokevan vastaavaa, mutta toisaalta hän ei myöskään lämmöllä suosittelen kokemaansa muille. Hän jättää kysymyksensä ilmaan.

Koonti: Kennethin kokemus lähetyslapsiajasta sisältää monia pelottavia ja epämiellyttäviä kokemuksia, joista paikallisen koulun käyminen oli yksi suurimmista vaikuttajista. Lähetyslapseus ei kuitenkaan ole ollut Kennethille pelkästään huono asia, sillä hän löytää kokemuksestaan nyt nuorena aikuisena hyviäkin puolia. Hän on iloinen, että on kokenut ajan lähetyskentällä ja pitää sitä elämänsä rikastuttavana asiana. Samalla hän kuitenkin esittää, ettei lähetyslapseus ja vuodet lähetyskohteessa ole vaikuttaneet hänen persoonaansa kovin paljoa. Sopeutuminen oli vaikeaa kielen takia, ummikkona kouluun joutuminen otti koviin. Koti lähetyskohteessa edusti turvallisuutta, mutta kodin ulkopuoliseen maailmaan tottuminen vei aikansa. Kouluun liittyvät päälimmäiset muistot liittyivät siellä harjoitettuun kuriin, mikä oli Kennethille ennen kokematon. Lähetysajan parasta antia olivat kaverit ja ystävät, joita Kenneth jäikin kaipaamaan muutettuaan takaisin Suomeen. Paluumuuton Kenneth koki helpoksi sillä hän sai uusia kavereita pian Suomessa ja pieneen kyläkouluun asettuminen oli tervetullutta vastapainoa lähetysmaan suuren koulun ihmisvilinälle.

4. ELÄMÄKERTOJEN VERTAILU

4.1 Identiteetin rakentuminen

”...Se oli aina niin periaattees tehtävä, niinku mihin me oltiin menossa jos me mentiin Intiaan. Niin ei sitä es ajatellu mitenkään silleen epätavallisena. Se oli vaan se, mitä me oltiin menossa tekemään. Ja mä iteki pidin sitä luonnollisena.” (Liisa s.2)

Liisalle lähetyslapsuus on luonnollinen osa häntä itseään. Lähetyskentälle lähtö ja tehtävä siellä olivat kutsumus Liisan vanhemmille. Vanhempien kutsumusajattelun siirtyminen Liisalle näkyy hänen puheessaan lähetyslapseudesta. Liisa on omaksunut myös vanhempiensa uskonnollisen näkemyksen, mistä seuraa, että hän tulkitsee itsekin elämänsä tapahtumat uskonnollisen kehyksen kautta. Uskonto on merkitysjärjestelmä, joka toimii elämäntilanteiden ja kokemusten tulkkina. Sen avulla selitetään identiteettiä. (ks. myös Helander 2001, 14).

Lähetystyöntekijöille lähetystyö ei ole vain pelkkää työtä, vaan sen tekemiseen ja olemassaoloon vaikuttaa ideologinen ajattelu. Henkilön kokiessa olevansa Jumalan kutsuma ja lähettämä, hän tekee työtään erilaisella asenteella. Tämä kutsumuksen toteuttaminen sitoo perheet henkisesti tiukemmin kentällä oloon. Jos perhe kärsii maailmalla elämisestä, on lähetystyöntekijöillä suurempi kynnys palata maitojunalla kotiin kuin esim. kansallisten yhtiöiden palveluksessa olevien perheiden. Lähetysperheille kentällä olo on elämää, ei pelkkää työtä ja useimmat lähetysperheet kokevat että, kutsustaan on maksettava hintaa. Kutsumusajattelu ja perheiden ideologioiden liittyminen työhön maailmalla ei kuitenkaan ole ainoastaan negatiivinen asia. Juuri usko ja kutsumus ovat niitä seikkoja, jotka antavat voimia muutosten keskellä. Yhtäältä uskonto antaa merkityksen työn teolle, mutta toisaalta myös voimavaroja sen tekemiseen. Lähetyslapseudet tietävät, että heidän vanhempansa eivät ole vain töissä, vaan heidän oloaan määrää jokin muukin kuin työnantaja.

Käsitteenä lähetylapsi liittyy tiiviisti käsitteeseen kolmannen kulttuurin lapsi. Lähetylapsi on alakäsite kolmannen kulttuurin lapselle. Lähetylapseen pätee samat identiteetin ja elämän rakentumisen ehdot kuin kolmannen kulttuurin lapseen, sillä hän on itsekkin kolmannen kulttuurin lapsi. Käytän seuraavassa samanarvoisina rinnakkain termejä lähetylapsi ja kolmannen kulttuurin lapsi.

”...Kyllähän sitä semmosta tiettyä kuuluvuutta niihin samassa tilanteessa olleisiin lapsiin.” (Maiju s.1)

”Mutta onhan siinä tavallaan semmonen, että ei oo mitään sellasta normaalia lapsuutta ollu, mitä valtaosalla kavereista on,.....ku oli aina ollu siellä lähettilasten parissa ja muiden lähettien parissa. Ja sekin on oikeestaan ihan omanlaisensa kulttuuri.” (Minttu s.1, 4)

Maijun puhe yhteyden kokemisesta muiden lähetylasten kanssa kuvastaa yleisesti lähetylasten kokemuksia. Yhtäältä sama tausta yhdistää ja toisaalta, kuten Minttu asian ilmaisee, lähetylapsi ei voi samastua sellaisiin henkilöihin, joilla ei ole samanlaista historiaa. Samalla Minttu ilmaisee kokemuksensa lähettikulttuurin eksklusiivisuudesta ja omalaatuisuudesta. Pollock ja Van Reken (2001, 19) esittävät että, kolmannen kulttuurin lapsi kokee yhteenkuuluvuutta vain niiden kanssa, joilla on samanlainen muuttajatausta kuin hänellä itsellään.

”...Ja monesti Suomessakin ja just se , että vaikka mä puhun suomee eikä mulla oo mitään sellasta vierasta aksenttia, silleen oo kaikin puolin suomalainen, musta ei vois ikinä tietää et mä oon ollu jossain muualla, ellen mä kerro sitä...” (Katriina s. 2)

Katriina kokee olevansa erilainen. Hän on ehkä ulkoisesti samannäköinen kuin samaa kansallisuutta olevat toverinsa, mutta sisäisesti hän ei samaistu kotimaansa kansalaisiin. Hän ei kuitenkaan samastu täysin niidenkään maiden kansalaisiin, joilta on omaksunut kulttuuripiirteitään ollessaan lähetykentällä. Useemin 1993 (Cottrell 1993 mukaan) tekemässä kolmannen kulttuurin kasvattien tutkimuksissa, valtaosa vastajista koki olevansa erilainen kuin muut.

Pollock (2001, 22, 94-96) käyttää tällaisesta henkilöstä osuvaa nimitystä piiloinen maahanmuuttaja: Ulkonaisesti henkilö kuuluu jonkin kulttuuriryhmän piiriin, mutta hän ajattelunsa poikkeaa huomattavasti ryhmän yleisestä ajattelusta.

”Enemmän nyt on tuntunu hassulta., ku ollaan oltu tosi mont vuotta Suomessa ku me ei olla lähetty takasin.”(Liisa s. 2)

”Et me ollaan muutettu monta kertaa, et saattaa olla että jotku tietyt tavarat tekee mulle kodin, että se ei välttämättä oo ne seinät.Tai et se on siinä meidän perheen sisäisessä jutussa ja yhteydessä ja kuinka läheisiä me ollaan...”(Tiina s.6)

Liisan kommentista kuvastuu jatkuva lähdön odotus. Lähetyslasterien identiteettipuhetta määrittää liikkeessä oleminen ja muuttaminen. Tiinan puheessa tämä lähtemisen odotus on vienyt ajattelun astetta pidemmälle, koti pysyvyyden kuvaajana on henkinen asia. Koti merkitsee Tiinalle perheyhteyttä tai yksittäistä tavaraa, ei fyysistä rakennusta. Pollock ja Van Reken (2001) esittävätkin että pysyvyys ei kolmannen kulttuurin lapsille muodostu fyysisestä ympäristöstä. (Pollock & Van Reken 2001, 22).

”...ei oo mitään yhtä paikkaa, mihin kuuluu..., ei asetu mihinkään eikä sido itseään oikeestaan mihinkään. Vaikka viihtyiskin siellä missä on ja elää, niin ei täysin sido itseään siihen ympäristöön.Et vaikka niinku haluaiskin ja ois niitä työkaluja , millä sitois ittensä sinne, niin jotenki sitä ei vaan tee. Se on,..., se, mikä määrittää sitä mun lähetyslapseutta aika paljon.Että mä kuulun , mutta mä en kuulu.”(Tiina s.4)

” Et se on aika pitkälle sellasta luopumista, mikä on sitte kyllä jatkunu läpi elämän oikeestaan ...se on tavallaan sellanen loputon kiertokulku, että sitä aina pitää jättää ne ihmiset, jotka on tullu rakkaiksi ja lähtee muualle.Just semmosta pakkaamista ja siirtymistä, niin siihen on väsyny”

(Katriina s.1)

Muuttaminen ja hyvästien jättäminen tekee kipeää. Tämän ovat lähetyslapseudet elämänsä aikana huomanneet ja suojellakseen itseään heidän on vaikea sitoutua yhteen paikkaan. Pollock & Van Reken (2001, 125) esittävät tämän johtuvan ”muuttajan vaistosta”. Muuttajan vaistolla ymmärretään tilaa, joka johtuu menneisuuden jatkuvasta irrottautumisesta. Muuttajan on vaikea asettua aloilleen.

”...semmonen tietynlainen levottomuus tai kodittomuus on, että harvoin kokee olevansa, toisaalta mä koen olevani ulkomailla tosi helposti kotonani ja sopeudun nopeesti. Ja toisaalta tuntee semmosta vierautta monessa ympäristössä.” (Katriina s. 2)

Muuttojen vuoksi lähetyslapseutta määrittää levottomuus ja juurettomuus (Pollock & Van Reken 2001, 121 -125). Katriinakin kertoi olevansa kotonaan missä paikassa tahansa. Tämä kommentti kuvastaa lähetyslapseuden kykyä sopeutua elämään monenlaisissa ympäristöissä. Samalla lähetyslapseudet ovat ikäänkuin kodittomia. Tämä kodittomuus tulee siitä, että he eivät koe aidosti kuuluvansa minnekään. Koti-sanalla on tunnepitoinen lataus ja se viittaa johonkin kuulumiseen, jonkin kokemiseen tutuksi, omaksi ja turvalliseksi. Halinojan mukaan juurettomuuden kokemisessa on kyse dekultraatiosta, joka voi seurata pitempi aikaisesta vieraassa maassa oleskelusta. (Halinoja 1996,199). Yksilö ikäänkuin vieraantuu molemmista, lähtemästään ja uudesta kulttuurista.

”Ja pystyy niinku aika nopeesti sopeutumaan uusiin tilanteisiin, uusiin työpaikkoihin, luomaan nopeesti uusia ihmissuhteita ja ystävystymään.”
(Tiina s.4)

Tiina listaa lähetyslapseuden vaikutuksiksi itseensä moninaisen sopeutumisen. Lähetyslapseus voi tehdä lapsista kameleontteja. Muuttamisesta ja uudelleen sopeutumisen vaateesta käsin on syntynyt kyky sopeutua nopeasti muuttuvaan

ympäristöön. Pollock ja Van Reken (2001, 92) esittävät, että vaikka kolmannen kulttuurin lapset ovat sopeutuvaisia, sopeutumiskyky ei välttämättä olekaan ainoastaan positiivinen seikka. Jatkuva muuntautuminen ympäristön mukaan voi olla myös hyvin raskasta. Adlerin (1998, 234) mukaan monikulttuurisen persoonallisuuden omaava henkilö on sopeutumiskykynsä vuoksi haavoittuvainen. Omien rajojen puuttuminen luo turvattomuutta, aina on oltava valmis muuttamaan muiden vaateesta. Persoonallisuus voi muodostua irrallisista osista, joilla ei ole keskenään yhteyttä eikä jatkuvuutta.

”Sen vaikutus on ollu kyllä ihan siis mittaamaton. Ja mä en olis minä, jos mä en olis ollu siellä.” (Tiina s.5)

Tiinan kommenteissa kuvastuu lähetyslapseuden elämää muokkaava merkitys. Lähetyslapseus on kasvualusta, jonka vaikutusta yksilön elämään ei voida vähätellä. Enemmistö haastatelluistani nimesi lähetyslapseuden merkitykselliseksi asiaksi elämässään. Kenneth kuitenkin koki asian toisin:

”No en mie tiä, siinä ei varmaan niin hirveen isoa eroa ois siihen, että jos mie oisin muuten asunu sen puoltoista vuotta siellä Ranskassa, koska se ei kuitenkaan minuun niin paljoa vaikuttanu.” (Kenneth s.1)

Kenneth erottelee ulkomailla asumisen ja lähetyslapseuden toisistaan. Yhtäältä Kenneth esittää, ettei hän koe lähetyslapseutta kovin merkitykselliseksi asiaksi. Toisaalta hän myöntää, että ulkomailla asuminen on vaikuttanut häneen. Lähetyslapseus on muokannut poikkeuksetta kaikkien sen kokeneiden ajattelutapaa:

”...Sitä on oppinu ajattelemaan , että on olemassa myös toisenlaisia ihmisiä kuin itse. Ja on olemassa ihmisiä, jotka ajattelee erillä tavalla. Ja joiden arvot ja käsitys elämästä ylipäänsä on erilainen. Ja ymmärtämään, että ei kaikki oo eläny just semmosta samanlaista menneisyyttä siis että jokaisen ihmisen menneisyys on erilainen. Ja ymmärtään just sen miten se vaikuttaa niihin ihmisiin ja siihen millasii ne nykyään on...” (Minttu s.2)

Monikulttuurinen ympäristö on muokannut lähetyslaster ajattelua ja arvomaailmaa. He ovat kokemuksensa seurauksena muun muassa oppineet arvostamaan muita kulttuureja oman vanhempien välittämän kulttuurin lisäksi. Pollock ja Van Reken (2001, 80-93) nimittävät tätä omakohtaisen tuntemisen kautta syntynyttä tietoisuutta muista kulttuureista laajentuneeksi, kolmiulotteiseksi maailmakuvaksi. Siinä yksilö ei ainoastaan omista informatiivista tietoa jostain kulttuurista, vaan hänellä on oman henkilökohtaisen kokemuksen synnyttämää tietoa siitä. Lähetyslapsilla voidaan sanoa olevan hybridi identiteetti, joka on Korobovin (2006, 49) mukaan seurausta hybridista kulttuurista. Hybridissä kulttuurissa yhdistyvät paikallisen ja ulkomaisen kulttuurin muodot.

Kehityspsykologisen näkökulman mukaan, jota esimerkiksi Bronfenbrennerin ekologinen teoria edustaa, lapsen ympäristö ja tässä tapauksessa kulttuuriympäristö vaikuttaa hänen kehitykseensä. (Bronfenbrenner 1997, 221-288.) Edelleen Bandura esittää lasten omaksumien arvojen, normien ja ominaisuuksien heijastavan eri lähteiden kuten ikätovereiden tai muiden ympäröivien aikuisten, sekoitusta tai yhteensulautumaa eivätkä pelkästään perheen omaa kulttuuriperintöä (Bandura 1997, 72). Kodin esittämä kulttuuri on ollut ensisijainen sosiaalistumisessa ja kulttuurin omaksumisessa, mutta ei ainoa. Näin ollen lähetyslaster ympäristössä esimerkiksi lähetyskohteen paikalliset asukkaat tai kansainvälisen yhteisön jäsenet ovat olleet Banduran esittämiä muita lähteitä. Kulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna, Mintun ja muiden lähetyslaster arvomaailman avartumista selittää myös psykologinen akkulturaatio. Psykologisella akkulturaatiolla tarkoitetaan pitkäaikaisesta eri kulttuuriryhmien välisestä yhteydestä seuranneita muutoksia yksilön identiteetissä, arvoissa, käyttäytymisessä, sosiaalisissa suhteissa tai henkisessä hyvinvoinnissa (Mikkola 2001, 35).

”Se (lähetyslapseus) merkitsee ihan hirveen montaa asiaa ja se on jotenki tosi semmonen iso kokonaisuus,..., välillä tuntuu, että tietää tosi hyvin , mitä se tarkoittaa.”(Tiina s.4)

Edellä Tiina tiivistää lähetyslapsi-identiteettinsä problematiikan osuvasti: Toisinaan hänestä tuntuu, että itseä koskevat asiat ovat hyvin selvillä, mutta samalla ne ovat laajuudessaan vaikea saattaa kokonaan ymmärrettäväksi. Mikkolan (2001) mukaan identiteettiä ei voida kuvata kattavasti, vaan sen rakennekonstruktio on vain tilannekohtainen leikkaus tauottomasta prosessista. Identiteetistä voidaan erottaa objektiivinen ja subjektiivinen kokemus sekä määrittely. Edelleen identiteetti jakautuu julkiseen osaan, jossa on toisten kokemus ja itse koettu osa identiteettiä sekä sisäiseen minä-identiteettiin, joka sisältää kokemukset itseydestä, kehollisuudesta, sukupuolisuudesta ja joistain etnisen identiteetin osa-alueista. (Adler 1998, 229, Mikkola 2001, 75.) Työssäni keskityn lähetyslasterien omiin identiteettimäärittelyihin, heidän identiteettiensä itse koettuun osaan.

”Aika pitkään mä oon ajatellu olevani melkosen semmonen juureton kulkijasielu, ja semmonen vaeltaja. Jo senkin takia, että meidän vanhemmat on eri maista kotoisin. Ja molemmilla, ainakin meidän äidillä on semmonen tausta, että sekään ei oikein tiedä, että mistä se ois kotosin alunperin, koska se on ollu lähetystyössä koko ikänsä.” (Minttu s.2)

Minttu koki itsensä juurettomaksi lähetyslapseutensa vuoksi mutta myös sen takia, että hän tiesi vanhempiansakin olevan juurettomia toisin sanoen ilman pysyvää fyysistä kotimaata. Mintun tapauksessa juurettomuus oli ikäänkuin perittyä. Juuret ja oman menneisyyden jäsentäminen kuuluvat identiteetin rakentamiseen. Identiteetin kokeminen on moninaista. Yksilön identiteetti on yhtäaikaan muuttuva ja paikallaan oleva. Minuutta määritellään koko elämän ajan uudelleen, vaikka jonkinlainen peruskäsitys minästä syntyy yleensä yksilön nuoruusvuosina. (ks. esim. Erikson 1980). Identiteetti rakentuu ja määrittyy aina suhteessa toisiin yksilöihin ja yhteisöön.

”Mut on toisaalta kasvatettu kuitenkin suomalaiseksi,...,Mut silti mä koen, että mun juuret ei oo suomalaisuudessa vaan ne on jossain siinä

välimaastossa.” (Tiina s.5 – 6)

”En mä tiedä, vaikee sanoo. Periaattees pitäis sanoo, että Suomen kansalainen ja sit aina kaikki kaveritki aina ihmettelee, jos se ei oookkaan silleen niin selvä juttu. Välillä kaipaa Intiaa, se tuntuu enemmän kodilta tosi monta kertaa. Niin silleen se on vähän hankala.” (Liisa s.8)

Liisan ja Tiinan kerronta oman kansallisuuden kokemisesta sisältää oman minän tekemän määrittelyn ja ympäristön heille tekemän määrittelyn. Ympäristö määrittää heitä heihin kohdistetun kasvatuksen ja heistä muodostettujen käsitysten mukaan. Oman minän määrittelyt ja ympäristön määrittelyt ovat osittain ristiriidassa keskenään. Lähetyslasterien identiteetissä tärkeä osatekijä on heidän etninen identiteettinsä. Salakka (2006) esittää etnisen identiteetin määrittävän useilla eri tavoilla, kuten yksilön kansallisen, maantieteellisen, rodullisen, kielellisen tai syntyperän perusteella. Etniseen identiteettiin sisältyy tunne johonkin ryhmään kuulumisesta, se on äärimmillään pelkkä minämäärittely siitä, miten yksilö itsensä kokee. Keskeistä etnisen identiteetin määrittämisessä on se, kokeeko yksilö kuuluvansa valtaväestöön vai vähemmistöön. (Salakka 2006, 28-29). Liebkindin mukaan useimmat etnisen ryhmän jäsenet yleensä samastuvat ryhmäänsä. Identiteetin sisältö voi olla annettua, saavutettua tai omaksuttua. (Liebkind 1988, 38, 66.) Tutkimilleni lähetyslapsille etninen ryhmä oli ensisijaisesti suomalaiset, koska he kaikki olivat Suomen kansalaisia. Heille suomalaisuus oli annettu ominaisuus, ei - vapaaehtoinen ja syntymässä saatu. Useimman heidän (=neljä lähetyslasteria seitsemästä) suomalaisuutta horjutti kuitenkin heidän omat itsensä määrittelyprosessinsa, he eivät kokeneet olevansa ainoastaan puhtaasti suomalaisia, vaan myös jotain muuta. Tämän ryhmän ulkopuolelle jääminen, asettuminen on toiseuden kokemista. Mikkola (2001) määrittelee toiseuden kollektiivisen identiteetin käänntöpuoleksi. Se on ulkopuolelle jätetty, pois rajattu osa ryhmää. (Mikkola 2001, 87.)

” Äiti ja isä puhu meille jatkuvasti suomee...Englannin kielen alkeita mie opin päiväkodissa ...sillon ku minä olin pieni, niin yhestä kahteen, niin

mulla oli semmonen kiinalainen täti siellä hoitamassa mua myös kotona. Että silloin mie kuulemma osasin puhua kiinaa.” (Maiju s.3-4)

”Se (kieli) me opittiin lapsena ihan luonnollisella tavalla. Että äidin ja isän kanssa me puhuttiin suomea, he oikein tahallaan puhui meille hyvää suomea, että se suomi tulee hyväksi. Sitten meillä oli erilaisia apulaisia äidillä keittiössä ja meitä lapsia hoitamassa, donkan kieliset naiset... Ja minäkin puhuin sitä niin hyvin, että pärjäsin siellä lastentarhassa...” (Laila s.6)

Kuten Maijulla ja Lailalla, lähetyslasterien ympäristössä vaikuttaa usein monta kieltä. Vaikka kotikieli oli suomi, he joutuivat muiden kielten vaikutuspiiriin heti kodin ulkopuolella. Kieli on yksi merkittävä etnisen identiteetin muokkaaja (Salakka 2006, 29). Uuteen maahan muuton seurauksena lapsi voi oppia uuden kielen, hänestä tulee additiivisesti kaksikielinen. Huolimatta siitä, että lapsi oppii hyvin uuden ympäristönsä kielen, tarvitsee hänen ylläpitää myös äidinkielen taitojaan. Hyvän luku- ja kirjoitustaidon katsotaan takaavan kielitaidon säilymistä. (Siitonen 2004, 16 -17.) Oman äidinkielen säilyttäminen tärkeää, sillä äidinkieli on yleensä tunnekieli. Äidinkielen avulla lapsi rakentaa maailmaansa, lasta ympäröivät asiat saavat nimityksensä äidinkielellä. Myös minäkuvan rakentaminen yhdistyy äidinkieleen, sillä lapsi ilmaisee toivomuksiaan ja vaatimuksiaan juuri ensimmäisellä, äidinkielellään. Äidinkielen oppimiseen liittyy voimakkaita miellelyhtymiä ja tunnelatauksia. (Skuttnabb-Kangas 1988, 42 -45).

”Kyllä se oli aika lailla semmosta siansaksaa kun me tultiin Suomeen, että kesti oman aikansa, ennen ku suomen kieltä oppi. Tuntuu edelleenkin, että välillä meinaa kieli solmuun mennä.” (Maiju s.3)

Maijulle suomenkielen oppiminen ei ollut itsestäänselvyys. Hän koki vaikeaksi äidinkielen puhumisen eikä kieli ole vielä aikuisuudessakaan löytänyt täysin paikkaansa. Maijun käyttämä metafora kielen solmuun menemisestä kuvaa sitä, että hänellä on väline eli kieli, jonka käyttö on toisinaan ongelmallista.

Äidinkielen kielen puutteellisuus, puolikielisyys on vaikea tilanne etenkin silloin, kun lähetyslapsi palaa kotimaahansa. Äidinkielen osaaminen ja oman kulttuurin tunteminen helpottavat kotimaahan paluuta ja takaisin sopeutumista. Hansegårdin (1979) mukaan yksilön syvällisten ajatusten ja tunteiden ilmaisun vaikeus, kielen puuttumisen takia, vaikuttaa yksilön henkiseen hyvin vointiin, jopa koko persoonallisuuden häiriintymiseen. (Hansegård 1979, 95). Äidinkielen opiskelun laiminlyönti voi johtaa siihen, ettei yksilö hallitse kunnolla mitään kielijärjestelmää. Lapsi on vaarassa tulla puolikieliseksi. (Hassinen 2001, 17.) Hyvin tärkeää on tulla ymmärretyksi sekä ymmärtää toisia, jotka kommunikoivat lähetyslapsen äidinkielellä. Oman kielen kuuleminen vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiä samoin kuin muu oman kulttuurin kokeminen. (Liebkind 1988, 58.)

”...suomalaisia perinteitä vaalittiin siellä, että esimerkiksi jouluna vietettiin suomalaisten kesken joulua....Ja kyllähän kaikki piparien leivonnat ja pullapoikien tekemiset nousi sillai esille ” (Maiju s. 2)

Maijun kotona lähetyskentällä suomalaisuutta tehtiin kulttuuriperinteitä ylläpitämällä ja esittämällä. Suomalaisuuteen kuului erityisesti joulun vietto ja siihen liittyneet tavat kuten leipominen. Mikkolan (2001, 80) mukaan yhteisiksi, kansallisiksi mielletyt tavat ohjaavat kansalaisia ja kulttuurisia käytäntöjä.

4.2 Sopeutuminen osana identiteetin rakentumista

”Aluksihan kaikki oli mielenkiintosta ja kun ei ollu koulu vielä ihan alkanu näin. Iskän ja äitin kans pysty turvallisesti liikkumaan. Ja se oli semmosta tutkiskelua.” (Kenneth s. 4)

”Sekin meni mun osalta jotenkin kauheen kivuttomasti. Mä tykkäsin ruuasta hirveesti ja se autto mua jotenkin kauheesti...Ehkä eniten sopeutumiseen vaikutti, että jos piti mennä johonkin sunnuntaina kirkolle, että siellä kirkolla piti olla aina niin monta tuntia ja piti käyttäytyä hyvin,..., mut ei ollu sellasta hirveetä ikävää, tai että ois itkettäny. Ei mitään

sellasia. Sellasia muistikuvia mulla ei oo siitä alkuajasta.” (Tiina s.10)

Kennethin kokemus lähetyskentälle saapumisesta oli yhteneväinen muiden lähetyslasterien kanssa. Hän suhtautui ympäristöön mielenkiinnolla. Sopeutumista voidaan tarkastella eri vaiheiden kautta. Halinoja (1996, 120) nimeää ensimmäisen kulttuurin sopeutumisen vaiheen kriittömän ihastuksen vaiheeksi. Tällöin ympäristö koetaan hyvin myönteisenä ja sitä tutkitaan uteliaisuudella. (Halinoja 1996, 120). Tiinan sopeutumista helpottivat arkeen liittyneet seikat. Lapsen suhtautuminen uuteen on välitöntä ja hänelle merkityksellisiä asioita voi olla pienet asiat kuten ruoka. Lähetyslapsista kukaan ei kertonut kokeneensa kulttuurisokkia kentälle muuton yhteydessä. Yksi syy tähän voi Pollockin ja Van Rekenin (2001, 39) mukaan olla se, että lapsilla identiteetin muodostus on vielä kesken. Sen vuoksi eivätkä he koe kulttuurisokkia kuten aikuiset, joilla on jo tietyssä kulttuurissa määrittynyt identiteetti. Lapsilta jääkin tämän vuoksi usein kokematta tai he kokevat lievempänä muut kulttuuriin sopeutumiseen liittyvät vaiheet kuten kriisin, hyväksymisen ja sopeutumisen. (ks. Esim. Aho 1994). Halinoja 1996 (Tuomi-Nikulan 1989 ja Kimin 1991 mukaan) listaa sopeutumista edistäviksi tekijöiksi riskinottokyvyn, avoimuuden sekä alhaisen iän.

Yksilön ensimmäinen eli synnyinkulttuuri omaksutaan sosialisoinnin kautta. Lähetyslapsia voidaan rinnastaa jossain määrin myös maahanmuuttajiin, jotka joutuvat käymään läpi uuteen kulttuuriin sopeutumisen. Toisin kuin maahanmuuttajat, lähetyslapsia odottavat palaavansa joskus kotimaahansa ja kotikulttuuriinsa. Mikkola (2001, 40) nimeää akkulturaation maahanmuuttajan uudeksi sosialisoinninosessiksi.

”Mä puhuin hindiä, mä en oikeestaan ikinä puhunu enkkuun niitten(kavereiden) kaa. Et mä opin sen hindin heti ja sit puhuin sitä aina.”
(Liisa s.3)

”Alku oli oikeestaan kaikista pahin. Ei se nyt sitte sen jälkeen ollu enää ku osas kieltä. Mutta oisko puoltoista vuotta oltiin, niin ihan alkuun se pari

kuukautta oli pahimmat. Sitten puoli vuotta niin se alko jo helpottaa ku alko jo osaamaan kieltä. Ja vuoden päästä siellä jo pysty ihan, se oli jo tavallista koulunkäyntiä.” (Kenneth s.6)

Liisan sopeutumista uuteen maahan helpotti kaverisuhteiden lisäksi se, että hän pystyi kommunikoimaan paikallisten kielellä. Yhteisen kielen jakaminen on osa sosialisatioprosessia. Kenneth kiteytti kommentissaan lähetyslasterien kokemuksen kielenoppimisen ratkaisevasta vaikutuksesta sopeutumiseen. Mikkolan mukaan kieli on akkulturaation tärkein väline. Kielenkäytön myötä ryhmään kuulumisen vahvistuu. (Mikkola 2001, 40, 96.)

”No se oli kyllä varmasti yks vaikeimpia aikoja elämässä. Ihan sen takia, koska mä en halunnu tulla Suomeen...Et sitte tulo Suomeen oli aika raju muutos, just tämmöseen tavalliseen kouluun yläasteelle ja niinkun ei ollu mitään hajuakaan kaiken maailman bändeistä ja elokuvista ja tällasista, mitä ihmiset tekee ja sit ku eihän siellä ollu lehtiä eikä telkkaria eikä mitään, niin oli ihan pihalla kaikesta. Eikä alussa tajunnu es rahan arvoa oikeestaan Suomessa...No siinä meni kyllä aika kauan, mulla oli tosi kielteiset asenteet Suomea kohti, että mä en edes halunnu sopeutua. Niin varmaan meni reilu vuosi.” (Katriina s.5)

”Sitte taas ku Suomeen tultiin, niin olihan se omalla tavallaan kiva tulla Suomeen ja aikalalla helppoa vaikkakin erilaista...Niin toisaalta tietenkin helpotti kun taas oli omassa kulttuurissa, vaikka oli ihan hyvin sopeutunu.Lapsena aika hyvin sopeutuu kulttuureihin. Aika hyvin sitte sain kavereita Suomesta heti ja elämä alko taas ihan, tuntuu että Suomeen tuleminen oli sitten aika helppoa.” (Kenneth s.5)

Katriinan ja Kennethin kokemukset paluumuutosta Suomeen ovat täysin vastakkaiset. Katriinan reaktiota voisi nimittää jopa paluusokiksi. Salakan (2006, 47) mukaan paluusokki on kriisin kautta etenevä kotikulttuuriin sopeutuminen. Bennett (1998, 216) nimittää tilannetta yleisesti siirtymäsokiksi, mikä viittaa yksilön tutussa ympäristössä tapahtuviin muutoksiin, joiden käsitteleminen

aiheuttaa yksilölle sopeutumisongelmia. Katriinalle uudelleen sopeutuminen paluun jälkeen oli vaikeaa. Tansanian vuosien aikana elämä Suomessa oli jatkunut ja Katriina oli luonnollisesti tietämätön kaikesta tapahtuneesta. Useat tutkimukset ovat osoittaneet paluun yhteydessä tapahtuvan uudelleen sopeutumisen olevan vaikeampaa lähdön jälkeinen uuteen kulttuuriin sopeutuminen. (ks.esim. Walling & muut 2006,154). Paluu on yleensä vaikeampaa kuin uuteen maahan muutto, koska muuttaja joutuu kohtaamaan uudelleen kotikulttuurinsa ja muodostamaan suhteensa siihen. Paluuta vaikeuttaa se, että muuttaja ei välttämättä tiedosta paluuseen liittyviä asioita, hän ei odota paluun olevan vaikea. Kotikulttuuri ja muuttaja itse on voinut muuttua ulkomaan vuosien aikana. (Salakka 2006, 52). Kenneth puolestaan ei pitänyt paluuta ollenkaan ongelmallisena, minkä syyksi hän itse nimeää nuoren ikänsä. Kennethin kokemus on poikkeuksellinen, mutta ei äärimmäisen harvinainen. (ks.esim. Salakka 2006, 48).

”Ja suomalaiset ihmiset on ihan kamalia! Ja mä tein koko ajan sitä vertailua päässäni, että thailaiset tekee näin, suomalaiset tekee näin ja thailaiset tekee tän paljon paremmin.” (Tiina s.13)

Tiinan paluun jälkeinen reagointi oli vertailua: Hän asetti suomalaiset ja suomalaisen kulttuurin vaakakuppiin thailaisten kanssa, jälkimmäisten eduksi. Salakan 2006 mukaan vertailu vieraan ja kotikulttuurin välillä on odotettavaa, kun yksilö sopeutuu uuteen ympäristöön. Vertailun kautta paluumuuttaja suhteuttaa ulkomailla vietettyä elämäänsä paluunjälkeiseen elämän kotimaassa. Vertailun myötä aiemmin tuttu mutta paluun jälkeen vieraalta tuntuva ympäristö kohtaavat. Yksilö voi tulla tietoiseksi aiemmin tiedostamattomista kulttuurirakenteista, joihin hän palattuaan suhtautuu kriittisesti. (Salakka 2006, 50). Tiinalle suomalaiset olivat paluun jälkeen negatiivinen viiter ryhmä. Negatiivinen viiter ryhmä edusti sitä, mitä hän ei missään tapauksessa halunnut olla tai mihin hän ei halunnut samaistua. (Liebkind 1988, 70.)

”Vaikeeta oli se, että ei oikeestaan koskaan ollu ollu pitkiä aikoja

Suomessa. Eikä ollu esimerkiksi semmosta varhaislapsuutta Suomessa, joka ois ollu samanlainen kuin täällä olevien ihmisten kans. Eli periaatteessa oli täysin tietämätön kaikesta. Ei ollu mitään yhteisiä juttuja, mitä jakaa sellasten ihmisten kanssa, jotka ei oo ollu ulkomailla. Piti tavallaan alottaa alusta ja pikkuhiljaa kerätä niitä siinä ensimmäisen vuoden aikana varsinkin. Se oli tosi hankalaa, kun ei loppujen lopuksi ollu sitä kulttuuria kuitenkaan täysin sisäistänyt. Ku ei ollu koskaan päässy kokemaan sitä, ku oli aina ollu siellä lähettilasten parissa ja muiden lähettien parissa. Ja sekin on oikeestaan ihan omanlaisensa kulttuuri.”
(Minttu s.4)

Mintun kokemusta Suomeen tulosta määritti se, että hänellä ei ollut yhtymäkohtia suomalaiseen elämään, vaikkakin hän oli viettänyt varhaislapsuudessaan viisi vuotta Suomessa. Minttu ei tuntenut eikä ymmärtänyt täysin suomalaista kulttuuria, vaikkakin hän oli elänyt suomalaisten ympäröimänä, heidän kulttuurivaikutuksensa piirissä ulkomailla. Mintulle Suomeen paluu merkitsi todellisen suomalaisuuden kohtaamista, mikä poikkesi lähetyskentällä lähettien hänelle piirtämästä omalaatuisesta suomalaisuudesta.

”...Joo ihan helposti. Meitä ilmeisesti, me ollaan sitä kyllä analysoitu, niin autto se, että me asuttiin tässä Lähetystalolla. Täällä oli samanhenkistä porukkaa, samanhenkisiä ensin lapsia ja sitten nuoria kun kasvettiin...”(Laila s.3)

Lailan paluussa merkittävä apu sopeutumiselle oli se, että hän palattuaan muutti perheensä mukana lähetysjärjestön tiloihin. Henkinen ja ideologinen ympäristö ei muuttunut, vaikka fyysinen ympäristö muuttui. Vertaistuki ympärillä olleista lähetysihmisistä ja -perheistä sekä kentällä tutuksi tulleet arvot olivat arjessa edelleen läsnä luoden turvaa.

Paluusopeutumisen luonne	<i>Ongelmaton</i>	<i>Vaikea , ilmeneminen viivellä</i>	<i>Vaikea , ilmeneminen etu- ja jälkikäteen</i>
Etnisen identiteetin itsemäärittely	Selkeästi suomalainen, suomalaisuutta ei kyseenalaistettu Kenneth , Laila	Selkeästi suomalainen identiteetti Maiju, Minttu	Monikulttuurinen, ei pelkästään suomalainen, tyypillinen lähetyslapsi-identiteetti Liisa , Katriina, Tiina

Taulukko 2. Paluusopeutumisen kokemus ja etnisen identiteetin määrittely

Taulukossa 2 tekemäni sijoittelun mukaan Kenneth ja Laila eivät kokeneet paluusopeutumista juurikaan vaikeaksi. Heitä yhdisti myös suomalaisuuden kokeminen, he eivät kertoneet missään vaiheessa kyseenalaistaneensa suomalaisuuttaan tai kokeneensa epävarmuutta suomalaisuudestaan. Katriina ja Tiina eivät kumpikaan olisi halunneet palata ja tiedostivat sen jo etukäteen. He kokivat paluusopeutumisen äärimmäisen vaikeaksi, mikä ilmeni mm. kapinoimisena. Paluun vaikeus liittyi erilaisuuden ja toiseuden kokemiseen Suomessa sekä heidän haluunsa jäädä lähetysmaahan. Liisa sen sijaan, ei reagoinut etukäteen paluuseen, koska hän luuli perheen lähtevän kotimaanjakson jälkeen takaisin kentälle. Sen jälkeen kun Liisalle kävi selväksi, ettei perhe palaakaan kentälle, koki hänkin paluun vaikeaksi. Liisan paluusopeutuminen oli vaikeaa ja tapahtui se viiveellä. Etnisen identiteetti määrittelynsä vuoksi sijoitin Liisan samaan ryhmään Katriinan ja Tiinan kanssa. Liisa, Katriina ja Tiina eivät miellä itseään ainoastaan suomalaisiksi, vaan heillä on monikulttuurinen identiteetti. Näin ollen he ovat tyypillisiä lähetyslapsia, joiden identiteetti sijoittuu eri kulttuurien välimaastoon. (vrt. Pollock 2001.)

Maiju ja Minttu muodostavat mielenkiintoisen kolmannen ryhmän. Kummatkin ovat syntyneet lähetyskentällä. Maijulle Suomessa olo ennen paluumuuttoa on jäänyt vähäiseksi. Minttu puolestaan asui viiden vuoden ajan Suomessa aivan pienenä kunnes perhe palasi kentälle, jossa olivat seuraavat seitsemän vuotta. Maijulle paluumuutto on ikään kuin ensimmäinen muutto ja sen vuoksi hän ei

etukäteen kokenut sitä negatiiviseksi. Paluusopeutumisen vaikeus ilmenee viiveellä ja johtuu pitkälti erilaisuuden kokemisesta.

”Mutta nyt jos kysyttäis, että mistä mä oon kotoisin, niin mä ehdottomasti sanoisin, että paikkakunnalta A (Kaakkois-Suomessa). Siitä on tullu mulle semmonen tosi kotipaikka. Ja ne kuus vuotta, ehkä ne on ollu tosi ratkasevat, koska varhaisteini-iässä sinne meni... Se on ehkä semmonen paikka mihin on kotiutunut... Ainakin suomalaisuus on ollu aina ittelle tosi tärkeä asia. Oon kokenut itteni aina suomalaiseksi vaikka oonki juuriltani tämmönen vähän sekoitus.” (Minttu s.2-3)

”Mie tulin kuitenkin sen verran nuorena, et mie koen vahvasti kuuluvani tänne lappiin.” (Maiju s.2)

Minttu ja Maiju määrittelevät itsensä suomalaisiksi. Oletin aluksi, heidän synnyinpaikkansa perusteella, että he kokisivat olevansa suomalaisuuden lisäksi myös jotain muuta. Suomalaisuuden elementti korostuu heillä huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi Katriinalla tai Tiinalla. Ehkä juuri paluu vanhempien tai toisen vanhemman kotimaahan on mahdollistanut vahvan samastumisen ja identiteetin rakentamiseen suomalaiseksi. Yleensä pisimpään kentällä olleiden lähetystyöntekijöiden tai lähetyslasterien identiteettien katsotaan muotoutuvan monikulttuurisiksi. Myös Mikkola (2001, 96) nimeää kussakin etnisessä ryhmässä vietetyn ajan vaikuttavan merkittävästi lapsen identiteetin kehitykseen ja identiteetin eri puolien vahvistumiseen. Aina identiteetin muovautumisen määrä ei ole suhteessa kentällä vietettyjen vuosien määrään.

Maiju, Minttu ja Laila viettivät pitkän ajan kentällä ja he pitivät itseään pelkästään suomalaisena, joten he muodostavat selvän poikkeuksen muista lähetyslapsista. Liisan ja Tiinan kohdalla useiden kentällä vietettyjen vuosien vaikutus oli puolestaan ilmeinen, heille suomalaisuus ei ollut ainoa etnisen identiteetin osatekijä. Katriina on selvä poikkeus toisesta ääripäästä, hän vietti kentällä vain puolitoista vuotta, mutta määrittelee etnisen identiteettinsä monikulttuuriseksi. Kenneth taas noudattaa kaavaa, sillä myös hän vietti

puolitoista vuotta kentällä, mutta ei koe ajan vaikuttaneen häneen merkittävästi. Hänen etnisen identiteetin itsemäärittelynsä on selkeästi suomalainen. Aika ei ole ainoa identiteetin määrittäjä, vaan muut tekijät kuten kentällä olon ajallinen sijoittuminen yksilön elämään esim. murrosikä ja sosiaaliset sidokset maahan nousivat selittämään lähetyslasten etnisen identiteetin muotoutumista.

4.3 Lähetyslasten monikulttuurisen identiteetin rakentuminen

”Esimerkiksi Tansaniassa kun liikuttiin tullissa tai poliisin kanssa oltiin tekemisissä, niin piti tavallaan lahjoa niitä, siis piti antaa kyniä tai saippuuita, tällasta esinettä. Monet suomalaiset kokee, että niin ei sais tehdä, mut tavallaan ku tietää sen systeemin ja on kasvanu siihen, niin mun mielestä se ei oo mitenkään väärin. Et vähän tällanen, ei voi sanoa että kaksinaismoralismi, mutta kuiteski sellanen joustava moraalikäsitys on sitten tarttunu ulkomailta joissakin asioissa.” (Katriina s.3)

Katriinan puheesta ilmenee lähetysvuosien aikana hänelle muovaantunut moraalikäsitys. Hän yhdistää suomalaisen perirehellisyyden ja paikallisen ajattelun ja nimeää synteessin joustavaksi moraalikäsitukseksi. Pollockin ja Van Rekenin (2001) mukaan kolmannen kulttuurin lapsi ei koe täysin omakseen yhtään kulttuuria, vaikka hän on rakentanut suhteita useisiin kulttuureihin. Kolmannen kulttuurin lapsen elämään sulautuu elementtejä jokaisesta kulttuurista, jossa hän on elänyt. Katriinan ajattelu ilmentää yhtäältä kulttuuristen arvojen ja toimintatapojen sulaumaa sekä kulttuurien integroitumista. Integroitunut maahanmuuttaja ei hylkää omaa etnistä kulttuuri-identiteettiään, mutta hyväksyy ympäristön normit ja elää niiden mukaan. (Halinoja 1994 Berryn 1980, 13 -15 mukaan). Tansaniassa esiintyneet moraaliala heijastavat toimintatavat olivat ristiriidassa suomalaisten kanssa. Katriina ei kuitenkaan asetu jyrkästi kentällä kokemiaan toimintatapoja vastaan, vaan pikemminkin esittää niille perusteluja. Tätä suhtautumista voisi nimittää myös kulttuuriseksi relativismiksi, missä on pyrkimys ymmärtää tapahtumia ja niiden arviointia

omassa kulttuurikontekstissa. (Bennett 1998,12). Adlerin (1998, 232) mukaan Katriinan ajattelu on monikulttuurisen yksilön ajattelua, joka tulkitsee asiat aina vain annetussa kontekstissa. Tansaniassa toimintaa ohjanneita arvoja ei siis yritetäkään siirtää tai suhteuttaa suomalaisen yhteiskunnan arvoihin tai toimintatapoihin.

”Mä saan esimerkiksi työelämässä tosi paljon palautetta siitä, että mä käyttäydyn kovin epäsuomalaisesti joissain tilanteissa tai esimerkiksi, että mä hymyilen hirveesti, se on semmonen,, mistä mä saan ihan jatkuvasti palautetta. Ja se on mistä mä voin sanoa, että se on tullu thaimaasta, sillä siellä kaikki ihmiset hymyilee koko ajan.” (Tiina s. 5)

Tiinalle lähetyskohteen kulttuurin vaikutus näkyy hänen käytöksessään. Hän on selkeästi omaksunut paikallisia käyttäytymismalleja pysyväksi osaksi itseään. Tiina toteuttaa omaksumiaan toimintatapoja myös suomalaisessa kulttuurissa. Mikkolan (2001, 36 -39) mukaan on kahdenlaisia sopeutumista määrittäviä akkulturaatioasenteita: 1) Integraatioasenne, jossa muuttaja suhtautuu myönteisesti vanhan kulttuurin säilyttämiseen ja yhteyden pitoon uuden kulttuuriryhmän kanssa. Integraatio on yksilön hyvinvoinnin ja toimintamahdollisuuksien kannalta suotuisa vaihtoehto. 2) Assimilaatiossa yksilö haluaa yhteyden uuteen kulttuuriin, muttei halua ylläpitää vanhaa. Tässä yksilö identifioituu vain uuteen, yleensä valtakulttuuriin.

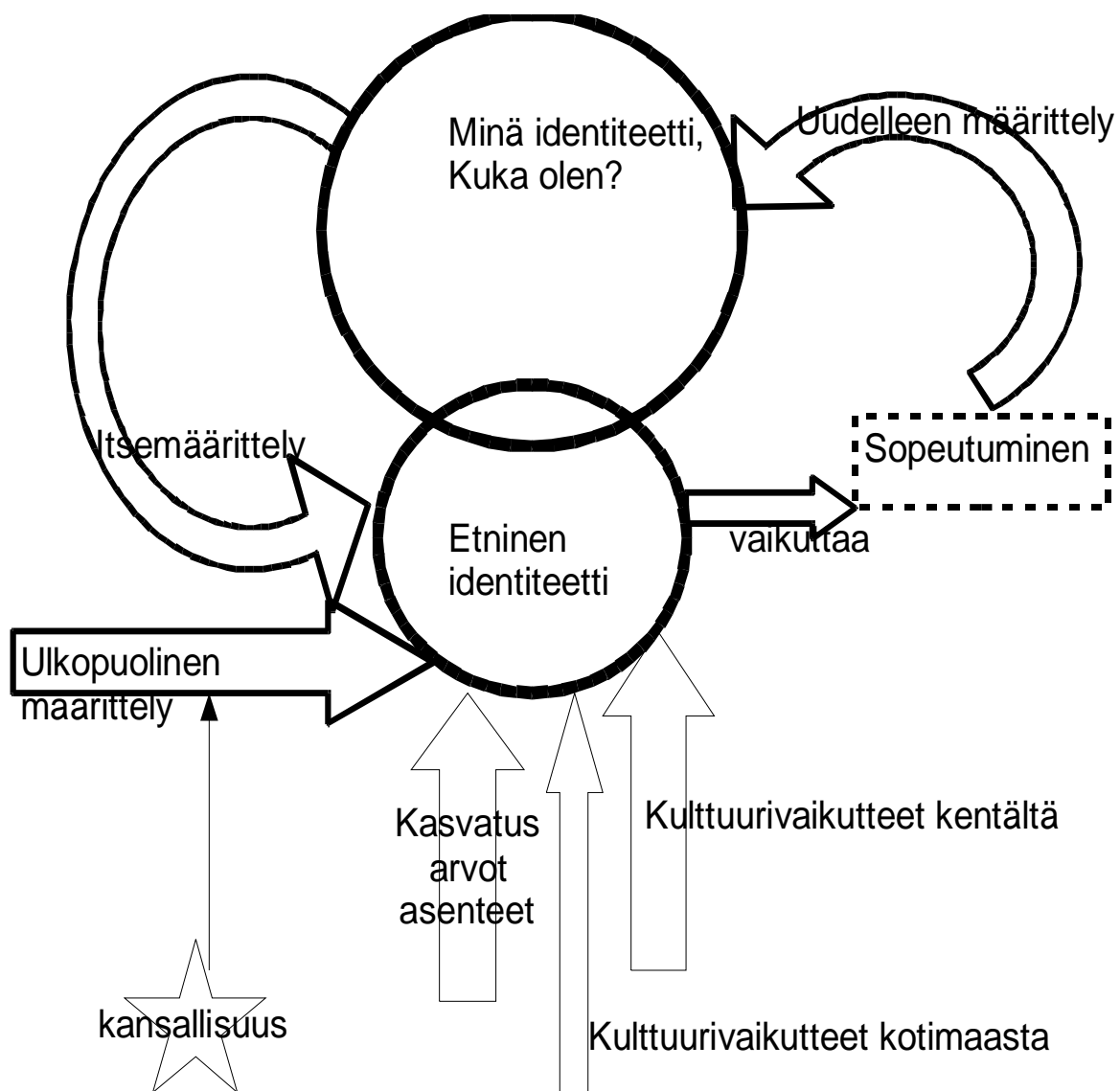
”...jos mä nään, että on joku ulkomaalainen ihminen Suomessa ja sit sitä kohdellaan ihan idioottina sen takia, että se ei osaa puhua kunnolla suomee, niin mulla tulee heti semmonen, mä heti niinku valitsen puolen sen ulkomaalaisen puolelle, enemmän kuin suomalaisen puolelle.” (Tiina s.5)

”Mä koen hirveen voimakasta sellasta sympatitaa just kaikkii sellasia kohti, niinku ulkomaalaisia kohti, jotka on joutunu jättämään sen tutun ympäristön ja siirtymään muualle.” (Katriina s.2)

Tiina ja Katriina suhtautuvat taustansa vuoksi erilaisuuteen suvaitsevasti. Heidän oma kokemuksensa outona ja erilaisena olemisesta auttaa heitä samaistumaan, mutta myös ymmärtämään eri kansallisuuksista tulevia ihmisiä. Integratiivisen tietoisuuden vaiheeseen liittyy voimakas sorron ja alistamisen vastustus. (Mikkola 2001, 39). Katriinan ja Tiinan aikuisikään mennessä rakentamat identiteetit sisältävät integratiivisen elementin. Heidän asennoitumisestaan ulkomaalaiseen tai maahanmuuttajiin kuvastuu integraatioprosessin läpikäyminen: Heidän identiteettinsä ovat muovautuneet monikulttuurisiksi, mitä integraatioprosessin tuloksena yleensä tapahtuukin. Adler (1998, 234 -242) esittää, että monikulttuurisen persoonan omaava henkilö on jatkuvasti henkilökohtaisen muutoksen tilassa, hänen identiteettinsä on jatkuvasti liikkeessä identiteetistä toiseen. Joustava identiteetti mahdollistaa monikulttuurisen yksilön toimimaan välittäjä eri kulttuurien kontakteissa.

Seuraavalla sivulla olevaan kuvioon 1 olen koonnut edellä käsittelemiäni etnisen identiteetin muovautumiseen vaikuttavia tekijöitä. Kuviossa etninen identiteetti on osa suurempaa kokonaisuutta, minä-identiteettiä. Lähetyslaster kohdalla etnisen identiteetin määrittäminen ei tapahdu vain kerran, vaan se on jatkuva kehämäinen prosessi. Prosessissa vaikuttavat lähetyslaster itse tekemät määrittelyt, ulkopuolelta tulevat määrittelyt ja kahden edellä mainitun kohtaamisesta syntyvät uudelleenmäärittelyt. Ulkopuolelta tuleviin määrittelyihin voidaan lukea esimerkiksi kansallisuus. Etnisen identiteetin rakennusaineiksia ovat kentällä ja kotimaassa saadut kulttuurivaikutteet sekä kasvatus. Muuttojen vuoksi lähetyslaster kohtavat sopeutumisen prosessin, jossa kaikki aiemmat etniseen ja minä-identiteettiin omaksutut vaikutteet koetellaan. Sopotumisen tuloksena osa vaikutteista hyväksytään osaksi itseä ja osa hylätään. Sopotuminen käynnistää siten lähetyslaster etnisen identiteetin uudelleenmäärittelyn.

Kuvio1. Etnisen identiteetin rakentuminen lähetylapsilla



5. LÄHETYSLASTEN KOULUKOKEMUSTEN VERTAILUA

5.1 Fyysiset ja psyykkiset oppimisympäristöt

”No iltapäivällä oli tosi kuuma, et se oli ihan semmonen konkreettinen asia, varsinkin siellä konttikoulussa, että meni varmaan kolmenkymppin paremmalle puolelle sitten. Mut toisaalta siihen tietysti tottu. Mut meillä ei ollu mitään ilmastointeja siellä missään eikä tuulettimia. Että oltiin silleen luonnonmukaisesti...” (Katriina s.7)

”Meille oli pyhitetty yks huone missä me aina opiskellaan ja sitten aina suljettiin ovet ja kaikki yritti olla hiljaa, että me pystyttiin opiskella.” (Liisa s.7)

Fyysiset oppimisympäristöt poikkeavat eri kouluissa poikkeavat toisistaan niin lähetyskentällä kuin kotimaassakin. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan luontoa, ihmisiä ja rakennettua ympäristöä sekä opetusvälineitä ja tiloja. Psyykkinen oppimisympäristö puolestaan sisältää kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset rakenteet. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 87-89). Tarkastelen seuraavassa eri koulumuotojen tarjoamia fyysisiä ja psyykkisiä oppimisympäristöjä niiden sisältämien oppiaineiden ja oppimistulosten, koulumotivaation ja merkittävien oppimiskokemusten kannalta. Psyykkinen oppimisympäristö sisältää myös sosiaaliset rakenteet. Tarkastelen kuitenkin koulumuotojen sosiaalistavia seikkoja vasta myöhemmin omana lukunaan.

5.1.1. Oppiaineet

” Toki tuli kahlattua läpi kaikki Suomen historiat ja biologiat ja maantiedot ja muut. Mut sitte siinä oppi kyllä kirjojen ulkopuolelta ehkä semmosta, mitä ei ehkä Suomessa ois oppinu. Että just jollain maantiedon tunnilla ku tehtiin luokkaretkiä, niin tutkittiin nousuvettä ja maalattiin rannalla maisemaa. Ja jotain eläimiä tutkittiin viidakossa ja käytiin viidakossa luokkaretkillä. Ja uitiin vesiputouksissa ja tehtiin niistä jotain

pienimuotosia juttuja koulussaki. Niin se oli kans semmonen minkä oppi, niinku rakastaan sitä thailaista ruokaa ja arvostaan sitä ruuan merkitystä. Et miten tärkeä asia on, että syödään yhdessä.” (Tiina s.12)

”Se olikin sit tosi kiva, ku niissä (koulukirjoissa)oli että mene tutkimaan lumihangesta jotain jälkiä ja mitä milloinkin, niin piti aina vähän soveltaa.” (Tiina s.14)

Opiskelu suomalaisessa ulkomaankouluissa tapahtuu suomalaisen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita sekä suomalaisen koulun tuntijakoa noudattaen. Näin ollen oppiaineet ovat periaatteessa samoja kuin Suomessakin. Fyysinen oppimisympäristö asetti rajoituksensa oppimateriaalin käytölle, kuten Tiinan kokemuksesta ilmenee. Lumen puuttuessa oli keksittävä muuta. Merkittävä lisä koulutyöhön oli paikallisen kulttuurin ja elämän lisääminen opetukseen. Opetusta toteutettiin suomalaisen ja thailaisen kulttuurin synteessä.

” ...Et tietysti siellä oli moneen kertaan luetut ja alleviivatut kirjat, sitten mitä meillä kierrätettiin ja tosiaan, sitten kaks luokka-astetta kävi samoja materiaaleja. Ja sitten vaihettiin seuraavana vuonna. Että eihän meillä ollu kemiassa tai muussa kovin paljoa mitään erityismateriaaleja mitä Suomessa, esimerkiksi on kouluissa.” (Katriina s.5)

”Ehkä joissakin aineissa sen eron huomasi sitten myöhemmin, että Suomessa on niin paljon enemmän aineissa semmosia ”resources”, tämmösiä havaintovälineitä ja kaikkee mahdollista. Et siellä ei kamalasti ollu sitä.” (Katriina s.7)

Katriinan suomalaisessa ulkomaankoulussa aineellisista resursseista kuten koulukirjoista oli puutetta. Opetus tapahtui kuten pienissä ulkomaankouluissa yleensäkin, yhdysluokissa. Fyysisenä resurssina tarkasteltuna suomalaisen ulkomaankoulun pienistä luokkakoista on etua:

”Aina kun tuli jotain pienempiäkin vaikeuksia tai ongelmia, niin opettajat aika hyvin huomas sen, vaikka ite ei sitä silleen välttämättä ois tiedostanutkaan, että siitä vois tulla ongelmia myöhemmin. Mutta koska oli niin pienet luokkakoot ja vähän oppilaita niin sitte ne opettajat huomas jo siellä eikä niistä koskaan päässy kasvamaan semmosia isoja ongelmia.” (Minttu s.7)

Mintun puheesta ilmenee, vähäinen oppilasmäärä mahdollisti opettajalle yksilöllisen oppilaan kohtaamisen ja opettamisen. Opettajilla oli mahdollisuus huomioida erityisen tuen tarpeessa olevat.

”...Mä muistan ku mä yritin vääntää niit kertolaskuja. Niistä meinas tulla aina semmosia sotia aina äitin kans ku mä en meinannu mitenkään oppii niit ja äiti aina vaati et mun pitää oppii ne. Mä muistan ku mä jouduin kävellä sen perässä jossain ku se teki jotain ruokaa ja mun piti vaan aina pänttää ja se pisti aina jotain ”kolme kertaa viis”. Mun piti nopeesti vastaa...

Mut sitte joku niinku ussast mä aloin tykkään siellä ku oli eri uskontoja. Oli uskontojen keskellä elikin. Kun piti opiskella uskontoa niin se oli jotenkin helppo omaksua silleen, tietää mitä uskonto on...” (Liisa s.6)

Kotona suoritettavassa koulussa arjen toimet ja koulunkäynti voidaan luontevasti yhdistää, kuten Liisan kertotauluopiskelusta ilmenee. Koti ja arjen tilanteet tarjoaisivat enemmänkin oppimiselle hyödyllisiä ja käyttökelpoisia oppimisympäristöjä, mikäli opettaja luo nämä puitteet eikä pitäydy luokkatyylisessä opiskelussa, jossa vain istutaan pöydän ääressä. Koti ja lähetyskenttä ympäristönä tarjosivat Liisalle kuten useimmille lähetyslapsille yhden autenttisen oppimisympäristön: Uskontojen ympäröimänä, uskonnon opetuksen tavoitteet eli eri uskontoihin tutustuttaminen (OPS 2004) toteutui.

”Kyllä mun mielestä niihin (taito- ja taideaineisiin) oli panostettu huomattavasti enemmän. Et sitten, koulussa oli esimerkiksi mahdollisuus

ottaa balettitunteja, koulun jälkeen. Ja muistan tosiaan, että varsinkin yläasteella sitten niihin panostettiin. Että oli todella taitavia voimistelijoita, heille opetettiin akrobatiaa ja muuta siellä. Ja uima-allas oli koulun pihalla.” (Maiju s.3)

”Ja tosiaan koulussa, sielläkin päässä mä sain jotain erityisopetusta, vaikka kielitaito oli ihan hyvä, niin haluttiin tukea ulkomaisia sitten.” (Maiju s.2)

Maijun koulussa tarjottiin paljon harrastusmahdollisuuksia oppilaille. Huomattavaa oli myös taito- ja taideaineiden tarjonnan runsaus, mikä oppilaiden näkökulmasta katsottuna rikastuttaa ja monipuolistaa opetusta, lisää mielenkiintoa koulua kohtaan. Maiju sai myös englannin erityisopetusta. Taito- ja taideaineiden opetus sekä erityisopetus vaativat kouluilta kuitenkin taloudellisia resursseja. Tikka (2004, 73) esittää kansainvälisten koulujen etuihin kuuluvan niiden vaurauden, mikä näkyy yhtäältä opetusryhmien pieninä kokoina mutta myös toisaalta huomattavan kalliina lukukausimaksuina.

”Sitte oli joku vaikee, keskittyä Intiassa niinku johonki Suomen historiaan tai semmoseen, mikä tuntu tosi kaukaselta. Sellaset aineet aina ku piti jotain koivui opiskella tai jotain Suomen kasvillisuutta. Ne oli semmosii hankalii...”

Suomen luonnon ja historian opiskeleminen olivat Liisan oppimisympäristössä Intiassa hyvin kaukaisia asioita. Ei ole ihme, että hän koki opiskelun vaikeaksi, sillä oppimisen toteutuminen vaatii aina lapselta merkityksellisen kontekstin ja oman kokemuksen. Opiskeltavilla asioilla etenkin ympäristö ja luonnontiedossa tulisi olla yhtymäkohta oppilaan omiin kokemuksiin. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 142). Lähetyslasterien koulunkäynnissä, etenkin kotikoulussa olisi tarpeen huomioida se seikka, ettei lapsen oppiminen tapahdu kuten aikuisella. Luennointi aiheesta ei takaa oppimista. Ja edelleen opetussuunnitelman perusteet, jotka velvoittavat kotiperuskouluakin edellyttävät monipuolisten työtapojen käyttöä opetuksessa. (OPS 2004).

”Siellähän kirjoitetaan vanhanaikaisella kaunolla. Siinä oli opettelemista. Sitä harjoteltiin siinä alussakin ulkomaalaisten luokalla. Tietenki esimerkiksi maantieto, sehän painottuu sinne Ranskaan. Niin sieltä tuli opeteltua näitä jokia.” (Kenneth s.4)

” Muistan, että matikka siellä oli tosi helppoa, koska Suomessa mennään matematiikassa nopeampaa entä siellä....., että mie olin jo käyny ne samat asiat, että sitä mun ei tarvinu opetella uudestaan vaan pystyin sitte keskittyyn siihen Ranskan kieleen siellä.” (Kenneth s.6)

Kansainväliset PISA-tutkimustulokset osoittavat suomalaisten oppilaiden olevan nykyään kärjessä matemaattisissa taidoissa. (PISA 2003). Opetuksen taso on siis parempi kuin useissa Euroopan maissa, joista yhdessä Kennethkin kävi kouluaan. Matematiikan osaaminen antoi etumatkaa ja jätti voimavaroja muulle opiskelulle. Matematiikan taitojen opiskelua voidaankin pitää suomalaisen koulujärjestelmän etuna suhteessa muihin maihin.

5.1.2. Koulumotivaatiosta ja oppimistuloksista

”Mun piti asennoitua siihen, että mun on pakko nyt opiskella...ja että peruskoulu on pakko kaikille ja mun pitää opiskella. Se helpotti, ja sitte silleen mä yritin kans perustella itelleni sitä, kun mä katoin mun muut kaverit, varsinki se mun yks paras kaveri, joka asu kerran meidän naapurissa niin sillä oli semmonen tosi vaativa isä, joka pakotti sen ku se oli eka ollu kuus-seittemän tuntii koulussa ja viel kolme tuntii jossain ylimääräsillä tunneilla. Niin sitte se tuli aina joskus neljältä kotiin tai joskus viiden aikaan ja mä olin ollu jo viis tuntii vapaalla tyyliin. Niin sit semmonen, ku mä aattelin, et jos toi joutuu noin paljon opiskelemaan. Ja se koeviikoilla aina ei tullu ulos ollenkaan, niin kyllä mäki pystyn nyt keskittyyn tähän. Ku näki et muilta vaadittiin paljon enemmän ja ne joutu tekeen paljon rankemmin töitä.” (Liisa s.7)

Liisa nimesi koulunkäyntiään motivoineeksi seikaksi sen, että hän sai kotikoulussa ollessaan opiskella tuntimäärissä huomattavasti vähemmän kuin muualla koulua käyneet lapset. Opiskelu oli enemmän ulkoisten palkkioiden eli harvojen koulutuntien kuin sisäisen motivaation ohjaamaa (Ruohotie 1998, 78).

”Siellä olin yllättävänkin motivoitunut, siellä oli niin hauskaa koulussa kaiken kaikkiaan,..., valtava motivaatio koulunkäymiseen ja oppimiseen ja opiskelemiseen,..., Ja sitten se että siellä on aina kannustettu oppimaan ja opettelemaan niitä vaikeitakin asioita. Ja sitten siellä on selvinny vaikeista asioista ja ongelmista, mitä tulee eteen opiskelussa. Niin sekin motivoi ku tietää, että kyllä niistä vaikeistakin asioista pystyy pääsemään ylitse. Mutta sen jotenkin koki, se oli niin suuri osa elämää, varsinkin ku ihmiset oli tavallaan vapaa-ajallakin siinä ja koulun tiloissa leikittiin niiden asuntolan lasten kanssa.” (Minttu s.7)

Mintun koulumotivaatioon suomalaisessa ulkomaankoulussa vaikutti hänen koulussa saamansa opiskelutuki. Lisäksi koulun ympärillä tapahtunut muu toiminta ja sen kautta syntyneet ihmissuhteet toivat mielekkyyttä koulunkäyntiin. Minttu koki koulunkäynnin erittäin motivoivana.

”Välillä tuntu et siel Intiassa mä opin enemmän ku, se oli just, et äiti anto ne tehtävät ja sitte sillä ei ollu hirveesti vertailupintaa, että miten muut oppii... Tai miten saman ikäsen kuuluu oppia ne asiat. Niin sitte mä sain opetella ne aika hyvin, silleen oikein perin pohjasesti, päntätä oikein kunnolla. Sitten ku ei periaatteessa ollu siel luokassa mitään muuta sellasta, mikä ois vieny huomiota, niin sitte siin keskitty paremmin siihen opetukseen tai oppimiseen.” (Liisa s.5)

Opiskelu oli tehokasta ja Liisa koki oppineensa paljon kotiperuskoulussa sen vuoksi, että opiskelutasolle ei tavallaan ollut ylärajaa. Myös keskittymistä häiritsevien tekijöiden puuttuminen mahdollisti tehokkaan opiskelun.

”Kohteliaisuuteenhan englanninkielisessä koulussa, se on semmonen tärkeä juttu. Ja muistan että mulla olikin aina suomalaisessa koulussa käytös kymppi. Ja täällä (Suomessa) ei ihan oo niin suorituspainotteinen, ainakaan silloin vielä ollu. Hongkongissa oli suorituspainotteinen ja se ilmeni siten, että jo pienestä pitäen oli näitä sanakokeita ja matematiikan kertolaskukokeita.” (Maiju s.4)

Maijun kokemuksesta ilmenee käytöstopojen ja akateemisten taitojen merkityksen korostuvan kansainvälisen koulun toimintatavoissa ja arjessa. Kansainvälisissä kouluissa oppilailta vaaditaan jo pienenä hyviä suorituksia akateemisen pätevyyden takaamiseksi.

”Kyllähän aina asenne on ollu koulun käyntiin sellanen, että on ollu ihan ahkera. Se varmaan tulee siitä, että silloin on jo jotain vaadittu silloin pienenä. Ja muistan, että koulunkäynti Suomessa vaikutti alkuun hyvin helpolta ja englanninkielinen koulu aika tavalla perustuu siihen ulkomuisti hommaan, että sehän oli ihan uutta, että täällä on koulukirjat esimerkiksi. Että siellä ihan yläasteellakin tehtiin ite kouluvihot, joidenka avulla sitten opiskeltiin. Ja tottakai englanninkielen taito oli vähän eri lähtötaso ko sitten suomalaislapsilla kun tänne tuli.” (Maiju s.6)

Maiju koki kentällä käymänsä kansainvälisen koulun kohtalaisen vaativaksi, johtuen mm. hänen nuoresta iästään ja koulussa käytetyistä opiskelutavoista kuten ulkoluvusta. Puolimatkan (1997, 179 -180) mukaan toisto, ulkoa opettelu ja ajatukseton harjoittelu eivät anna valmiuksia oppilaan itsenäisen ajattelun kypsymiselle, vaikkakin niitten käytöllä jossain tapauksissa voi olla täysin pätevät perustelut. On kuitenkin huomattava, että Maijun kouluajoista on jo pari vuosikymmentä aikaa ja luultavimmin niin brittiläiseen kuin muuhunkin koulukuntaan perustuvat kansainväliset koulut ovat päivittäneet oppimis- sekä

tiedonkäsityksiään. Maijulle kansainvälinen koulu kaiken kaikkiaan antoi asennetta yleisesti koulutyön tekemiseen.

5.1.3. Merkittävät oppimiskokemukset

”Meillä on videollakin, ku kerran ne teki meille kevätjuhlan. Kaikki suomalaiset oli siinä. Ja äiti oli jakanu kaikille jonku tehtävän. Joku piti rehtorin puheen ja joku kerto jotain omista koulukokemuksista. Ja joku laulo suvivirren ja sitte äiti oli tehny koneella kaikki hienot todistukset ja jakeli niit sitten. Niin kyllä se oli merkittävää, ku ne oli just niitä, mitä missas ku ei ollu Suomen koulussa. Sitte ku kaikki näki vaivaa, et ne pysty tekeen meille pient semmosen Suomen koulun tuntua sinne.” (Liisa s.7)

Liisalle eräs eniten mieleen painuneista koulukokemuksista kentältä oli kevätjuhla. Suomalaisessa peruskoulussa ei ole syntynyt merkittäviä oppimiskokemuksia kovinkaan monille peruskoulun käyneille oppilaille (Antikainen 1996, 262). Luultavasti sen vuoksi useimmat suomalaiseen peruskouluun liittyvät merkitykselliset muistotkaan eivät oppilailta liity oppiaineisiin vaan muihin koulussa koettuihin asioihin.

”...mä opin itsenäiseen työhön...Vaikka välillä puuduttiki tosi paljon tehdä yksin, niin mä tykkään tehdä nyt sellasii isojakin projekteja, mitä mä vaan väkerrän niinku vaan yksinäni ja missä saan käyttää luovuutta ja mielikuvitusta....Mut sit kuitenkin on oppinu arvostaan ja nauttii semmost ryhmää kenen kans saa opiskella ja semmosta ympäristöö, ja oikein niinku on kunnan opettaja, monta opettajaakin ehtii olla yhenki päivän aikana ku opiskelee.” (Liisa s.7)

Kotiperuskoulun tuloksena Liisa oppi työskentelemään itsenäisesti mutta samalla arvostamaan niitä seikkoja koulusta, jotka häneltä kotiopetuksesta puuttui. Kotiperuskoulu onnistui Liisan kohdalla tavallista peruskoulua paremmin

siinä, että hän oppi itsenäiseen työskentelyyn. Tätä voitaisiin pitää yhtenä merkittävänä oppimiskokemuksena (Antikainen 1996), sillä se on muuttanut ja suunnannut Liisan käsitystä itsestään oppijana, omaan työhän panostamisen kautta.

”Ja sit se mikä on se suurin oppi, minkä sieltä oppi, nykyään mä voin sanoa, että melkein kenen tahansa ihmisen kanssa pystyy tuleen toimeen. Koska siellä ei voinu valita omia kavereita.” (Tiina s.12)

Tiinan kokemus suomalaisesta ulkomaankoulusta on merkittävä oppimiskokemus, sillä se on selkeästi suunnannut hänen elämäänsä ja muuttanut hänen asennoitumistaan.

5.2 Sosiaaliset oppimisympäristöt

Sosiaaliseen oppimisympäristöön voidaan katsoa kuuluvaksi koulussa tapahtuva vuorovaikutus oppilaan ja opettajan, koulutoverien sekä muun koulun henkilökunnan välillä. Sosiaalinen oppimisympäristö on tärkeä oppimisen mahdollistaja tai oppimisen vaikeuttaja siinä missä fyysinenkin oppimisympäristö. Yksi koulun tehtävistä on tukea lapsen sosiaalistumista ympäröivään yhteiskuntaan. Tässä sosiaalistumisen prosessissa on monta osatekijää vaikuttamassa lapseen. Opettaja lapsen auktoriteettinä ja ohjaajana sekä koulutoverit hänen vertaisryhmänään ovat tärkeimmät prosessiin vaikuttajat. Lisäksi koulun sääntöjen noudattamisen opettelua voidaan pitää yhteiskunnan sääntöjen ja normien noudattamisen opetteluina.

Opettajan tehtävä on luoda oppimista tukeva ympäristö, jossa lapselle tarjotaan haasteita sekä tukea ja ohjausta (Rauste-von Wright 1994). Eri koulumuodoissa lähetyslasterien suhde opettajaan muodostui hyvin erilaiseksi.

”Oli se ihan kivaa ja silleen periaatteessa sai intensiivistä neuvontaa ja semmosta opetusta koko ajan opettajalta. Mut äitin kaa, oma äiti on opettamassa, välillä tulee semmosii ongelmii ja konflikteja mut suurimmaksi osaksi se oli ihan kivaa...”(Liisa s.5)

Kentällä kotiperuskoulussa opiskellessaan Liisa sai aina tarvittaessa opettajan avuksi, olihan opettaja vain häntä ja sisarta varten. Oman äidin toimiminen opettajana vaikutti myös negatiivisesti koulutyöhön. Suhde opettajaan on yleensä etäisempi kuin äitiin ja siksi äidin asettuminen opettajaksi rikkoo tämän välimatkan. Mikäli kasvatuksen päämääräksi asetetaan kriittiseen ja itsenäiseen arviointiin kykenevä oppilas, tulisi kasvatustilanteen olla tasa-arvoinen oppilaan ja opettajan välillä sen sijaan, että opettajan auktoriteetti oikeutetaan tiedollisella valta-asemalla (Puolimatka 1997, 256). Äidin toimiessa opettajana tämä tasa-arvoisuus on jo lähtökohtaisesti vaikeaa saavuttaa, sillä lapsi-vanhempi suhde on alun perin epätasa-arvoinen. Huolimatta siitä, että aikuinen osaisi irrottautua vanhemman roolista ja astua opettajaksi, ei lapsi pysty tekemään tätä erottelua mielessään.

”Siellä on niin kova kuri, että luokissa opettajalla, että ei siellä uskalleta tehdä mitään. Siellä on vähän niinkö fyysisempää se läksytys, että jostakin korvasta saattaa ottaa kiinni tai tommosta.,..., Opettajia puhutellaan rouva tai herra ja sukunimi. Ja no opettaja saa ihan vaan läsnäolollaan sen auktoriteetin eikä sen yleensä tarvi mitään kummenpaa.” (Kenneth s.3)

Paikallisen koulun koulukulttuurin fyysinen kuritus ja jopa väkivaltaisuus oli Kennethille uutta ja pelottavaa. Hän oli tottunut suomalaisen koulun ehdottomaan koskemiskieltoon ja koki siksi uuden koulun toiminnan hämmentäväksi. Tikka (2004, 71) esittää, että eri maiden erilaiset koulukulttuurit voivat hämmentää lasta. Paikallisessa koulussa opettajien ja oppilaiden välinen suhde oli kovin etäinen, mikä näkyi muun muassa tavassa, jolla oppilaiden tuli puhutella opettajaansa. Suhde ei missään tapauksessa ollut tasa-arvoinen, vaan korostuneen epätasa-arvoinen. Opettajien vallankäyttö ilmeni näkyvästi

fyysisenä kurituksena.

”Ainaki se, että tunsin ne kaikki oppilaat ja opettajat, koska me oltiin sitten aina tekemisissä. Oli suomalaispäiviä ja sit tota käytiin kirkossa tai meillä oli yhteisiä kotikokouksia ja kaikkee, et se sama porukka oli siinä koko aika. Et se oli tuttu ja turvallinen...” (Katriina s.6)

”Niistä tuli ehkä vähän läheisempiä niistä opettajista kun jos aattelis suomalaisessa koulussa jollain Maija Meikäläisellä. Koska niitten kans eli sitä muutakin arkee ku sitä kouluarkee. Ja ehkä se niitten semmonen kasvattajan rooli tuli paljon selkeemmin esille kuin pelkästään koulussa kasvattajan roolissa. Ku niitten piti myös vähän linjata muita meidän kasvatukseen liittyviä asioita. Ja siinä oli se mielenkiintonen, vähän ristiriitakin, kun yleensä ne on ne omat vanhemmat, jotka sitten kasvattaa niin nyt se oli tavallaan oma opettaja joka kasvatti aika paljon.” (Tiina s.11)

Suomalaisessa ulkomaankoulussa opettajan asema oli erityinen. Se poikkesi niin kotiperuskoulun äärimmäisen läheisestä vanhempi-lapsi suhteen synnyttämästä opettajan asemasta kuin paikallisen koulun etäisestä, selkeästi autoritaarista valtaa käyttävästä asemasta. Suomalaisessa ulkomaankoulussa opettajat tunsivat lapset hyvin ja olivat paljon tekemisissä heidän kanssaan kouluajan ulkopuolellakin. Opettajan kasvatustoimien ulottuminen oppituntien jälkeiselle ajalle vaikutti selkeästi tiiviin suhteen muodostumiseen. Yhteisöllisyys lähensi opettajia ja oppilaita.

Vertaisryhmän muodostuu oppilaille ympäröivistä koulutovereista. Suomalaisessa ulkomaan koulussa vertaisryhmän muodostumiselle oli teoreettisesti hyvät mahdollisuudet, sillä kaikki oppilaat tutkimieni lähetyksien koulussa olivat suomalaisia ja suuri osa oppilaista oli vielä lähettilapsia.

” ...Ja siellä oli vaikka se oli englanninkielinen, niin siellä oli ihan intialaisia lapsia ja japanilaisia ja tottakai näitä brittisiirtolaisia. Siellä oli

kiinalaisiakin, mutta ei mitenkään pääosa.” (Maiju s.4)

Kansainvälisessä koulussa vertaisryhmän löytäminen lähetylapsille on haasteellisempaa. Monien kansallisuuksien ollessa edustettuina koulussa, vertaisryhmän muodostuminen tapahtuu muiden tekijöiden perusteella. Kansainvälisissä kouluissa kaikki oppilaat ovat samassa tilanteessa, yleensä oman ensimmäisen kulttuurinsa ulkopuolella. Ulkopuolisuus yhdistää heitä ja voi näin ollen toimia vertaisryhmän synnyttäjänä.

”...koska siellä oli tämmösiä Pohjois-Afrikasta tulleita lapsia tosi paljon ja etelämmästäki Afrikasta kuitenkin tämmösiltä alueilta, jossa on tummempia ku me ja me oltiin sitte tosi vaaleita niihin verrattuna. Ja vaaleet hiukset ja kaikki. Saatto olla, että sai kokee just sen kaikki, että herätti ulkonäölläänkin paljon huomiota.” (Kenneth s.4)

Kennethin esimerkki erityishuomion kohteeksi joutumisesta paikallisessa kouluissa osoittaa, että lapsen voi olla vaikeaa löytää vertaisryhmää olleessaan vähemmistöä ja selvästi erilainen kuin muut.

”Jossain vaiheessa me alettiin pikkusiskon kans kaipaamaan et ois ollu niinku luokkailmapiiriä, luokkakavereita. Se ois ollu kivempi, ku molemmat oltiin samassa luokassa periaatteessa siin opiskelemassa vaikka ihan eri tasolla. Eikä se pikkusiskon kaa oo ihan sama juttu kuitenkaan...” (Liisa s.5)

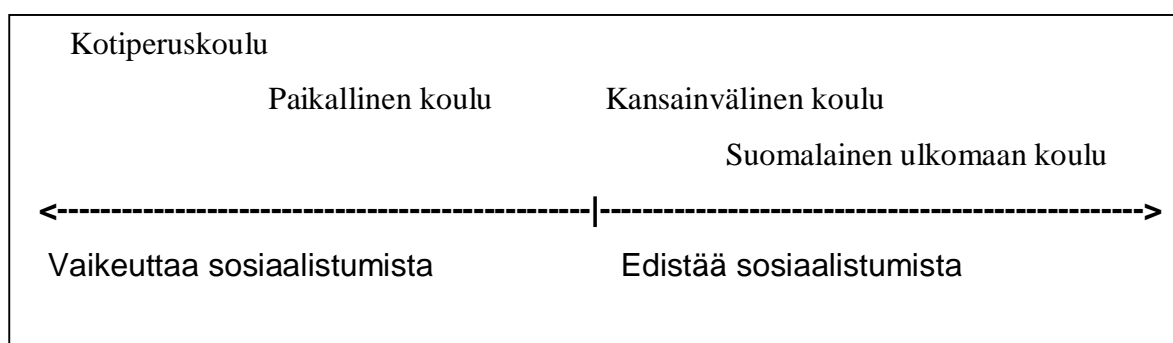
” Semmosia ryhmätöitä ja ryhmässä tekemisiä, esitelmii ja semmosi. Ja sit luokan yhteisii näytelmii tai varsinki ala-asteikäsenä ku opiskeli niin semmosi, mitkä ei liittyny niin siihen koulunkäyntiin, mitä kuitenkin oli luokan kans semmosii erilaisii...” (Liisa s.5)

Liisan pohdinnassa kiteytyy kotiperuskoulun kääntöpuoli, opiskelun yksinäisyys. Luokkatoverien puute esti erilaisten yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien

käytön. Ryhmätöitä ei voi tehdä yksinään. Oppiminen nähdään tapahtuvan monella tavalla kuten vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja vuoropuhelua. (OPS 2004) Yhteistoiminnallisen oppimisen (Ruohotie 1998, 10 - 11) kautta ja vertaisryhmän kanssa tapahtuva vuorovaikutus puuttuvat kotiopiskelusta. Toisaalta lähetyslapsien koulun ulkopuolinen ympäristö kompensoi koulutoverien puutetta osaltaan. Sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja opitaan vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa, ei ainoastaan koulutuksessa (Antikainen 1998,158).

”Aluksi siinä luokalla, johon mentiin pikkusiskon kanssa, mikä oli hyvä asia, että hän oli siinä kanssa, että pysty jonku kans jutteleen suomea, mikä oli tämmöstä hengähtämistä siitä, siitä sopeutumisesta. Ja tietenkun, kun on joku tuttu ja varsinkin kun on perheenjäsen lähellä. On vähän turvallisempaakin.” (Kenneth s. 5)

Kennethin esimerkki siskon asettumisesta tueksi koulussa ilmentää tilannetta, jossa vertaisryhmän puuttuessa hän sai tuen muualta. Paikallinen koulu ja kotiperuskoulu eivät itsessään välttämättä tarjoa vertaisryhmää, mutta näissä koulumuodoissa opiskelevat lähetyslapsekset hakevat vertaisryhmänsä luokan ja koulun ulkopuolelta. Kentällä lapsikin joutuu korostuneessa määrin kohtaamaan monenlaisia ihmisiä ja siten opettelemaan sosiaalisia taitoja.



Kuvio 2. Koulumuodon vaikutus sosiaalistumiseen

Kuvion 2 mukaan, tutkimuksessani esiintyneistä koulumuodoista sosiaalistumista edisti parhaiten suomalainen ulkomaan koulu. Siellä tiivis kanssakäyminen mahdollisti hyvän opettaja-oppilassuhteen syntymisen sekä vertaisryhmän löytymisen koulun sisältä. Samoin kansainvälisessä koulussa, vertaisryhmän löytäminen oli helppoa, mutta oppilaiden suhde opettajiinsa jäi etäiseksi. Sekä paikallisessa koulussa että kotiperuskoulussa vertaisryhmän löytäminen koulusta oli vaikeaa. Paikallisen koulun ongelmana oli lähetyslapsen selkeä erottuminen joukosta. Kotiperuskoulussa ongelmana oli yksinkertaisesti koulutovereiden puuttuminen. Opettajasuhteiden osalta, paikallisessa koulussa suhde opettajiin jäi sekin etäiseksi, kun taas kotiperuskoulussa suhde oli liian läheinen. On kuitenkin muistettava, että kahdessa viimeksi esitetyssä koulumuodossa käyneet lähetyslapset eivät ole koulunkäyntinsä vuoksi ole sen epäsosiaalisempia kuin muissa kouluvaihtoehdoissa käyneet lapset, sillä heidän elinpiiristään löytyi muita sosiaalistavia tiloja.

5.3 Etnisen identiteetin rakentuminen koulussa

”...Ja sitten suomenkieltä niin lähinnä kotona.” (Maiju s. 2)

Kansainvälisen koulun kieli oli englantia, mikä merkitsi Maijun äidinkielen käytön rajautumista vain kotiin. Tokuhama-Espinoza (2000, 118) esittää kansainvälisten koulujen haittapuolena niiden mahdollisuuden muodostua ympäröivän maailman poissulkeviksi paikoiksi. Edelleen, Mikkola (2001, 37) viittaa kulttuurikysymykseen kansainvälisten koulujen oppilaista puhueessaan. Hän esittää, että lapset käyvät kansainvälistä koulua hankkiakseen kansainvälisen kompetenssin ja kulttuurin. Kansainvälinen koulukulttuuri ei useinkaan tue oppilaan yksilöllistä, kansallista identiteettiä vaan esimerkiksi oppilaan äidinkieli sekä suomalainen identiteetti on vaarassa heiketä. (Marttinen 1992, 54 – 55, Mikkola 2001, 37.) Paikallisen koulun ja kansainvälisen koulun osalta lapsi joutuu uudelleen sosiaalistumis tehtävän eteen, kohdatessaan uudenlaiset kasvatus- ja opetusperiaatteet. Kotiperuskoulun ja suomalaisen ulkomaankoulun kohdalla lapsi ei joudu kohtaamaan tätä haastetta, sillä häntä

odottaa pitkälti tutut suomalaiset säännöt, normit ja kulttuuri. Tikka (2004, 74) esittääkin suomalaisen ulkomaankoulun eduksi sen, että lapsen koulunkäynti ei ole muuttojen takia niin haastavaa, koska kouluvaatimukset ja opetuskieli eivät muutu ratkaisevasti.

”Äidinkieli on ollu tosi tärkeessä asemassa siellä ja muutenkin suomalainen kulttuuri. Sit me aina tanhuttiin kaikissa juhlissa. Se oli todella perisuomalaista! Varmaan kukaan mun kavereista täällä Suomessa ei oo. Ne on kuunnellu vähän sillä lailla, että ”oikeesti tanhusitte ala-asteella?” (Minttu s. 3)

Mintun koulukokemuksiin liittyi voimakas suomalaisen kulttuurin korostuminen. Tanhuaminen suomalaisena tapana korostui jopa siinä määrin, että hänen Suomessa koulua käyneet kaverinsa pitivät tapaa omituisena. Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen tavoitteena on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle (OPS 2004). Yksilöiden ollessa fyysisesti etäällä omasta kulttuurista, kulttuurille ominaiset perinteet ja tavat tulevat erilailla merkityksellisiksi. Niitä aletaan vaalia. Etninen identiteetti saattaa korostua juuri siinä vastakkain asettelussa, että koulua käydään suomalaisittain vaikkakin ei-suomalaisessa ympäristössä.

5.4 Vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin lähetyskentällä

”Mut sitten vissiin harkittiin jossain vaiheessa, että mä oisin opiskellu jossain kansainvälisessä koulussa ja jotain tämmöstä niin ku ihan enkuks paikallisten keskuudessa. Mut sitte tota, ku me asuttiin niin huonolla alueella niin siellä ei ollu mitään kunnollisii kansainvälisiä kouluja.” (Liisa s.5)

Lähetyslasterien vanhemmat joutuvat usein pohtimaan lastensa eri koulutusvaihtoehtoja kentällä. Näin oli myös Liisan kohdalla. Liisan koulumuodon valinta oli lähes pakon sanelema, koska varteenotettavia

vaihtoehtoja ei ollut. Koulumuodosta riippumatta koulunkäynti ulkomailla on aina suuri muutos lapselle ja koulua koskevat päätökset tulisi tehdä jokaiselle lapselle yksilöllisesti sekä harkiten. Kouluvalinnan yhteydessä vanhempien tulee huomioida lapsen ikä ja kehitystaso oikean luokka-astesijoituksen varmistamiseksi. Kolmannen kulttuurin lasten kehitystason arvioiminen voi olla vaikeaa, sillä joillain elämän osa-alueilla he voivat olla kypsempinä sekä itsenäisempiä kuin ikätoverinsa ja samaan aikaan heidän kielellisissä taidoissa sekä tiedollisella puolella voi olla aukkoja (Tikka 2004, 66 – 68). Iällä ja kehitystasolla on merkitystä kouluvalinnassa muun muassa kielen oppimisen takia, sillä lapsen ei pitäisi oppia lukemaan yhtä aikaa kahdella eri kielellä. Lukemaan oppiminen eri kielillä eroaa muusta kielen oppimisesta. Ensin on opittava lukemaan yhdellä kielellä ja kun taito on vakaasti hallinnassa, sitten vasta toisella. Useamman kuin yhden kielen puheen omaksuminen yhtäaikaisesti ei kuitenkaan ole haitallista lapselle. (Tokuhama-Espinoza 2000,121.)

”Meidän äitillä on aina ollut se motto, että ”teet niin hyvin, mitä osaat.” Että paremmin ei tavallaan, eihän ihminen voi sen paremmin tehdä. Meidän äiti aina yritti siinä auttaa, että hän kuulusteli aina aika ahkerasti näitä kertolaskuja ja sanastoja ja muita. Mutta ei semmosta, että ois pitänyt saaha hullun hyviä numeroita mistään.” (Maiju s.6)

”Opiskeluun on todella aina kannustettu kovasti ja koulussa on pitänyt käydä huolella. Ja isovanhemmat, ..., niin niillä ei tavallaan ollut sitä mahdollisuutta opiskella. Ja sitten ne on kovasti kannustaneet tekemään parhaansa koulussa....., toisaalta siinä kääntöpuolena on just se, että sitä ei oo hirveen hyvällä katottu, jos ei oo jaksanu tehdä jotain. Ja ehdottomasti pienenä muistan, että ajattelin joskus seittemän vuotiaana, että nyt kun mä alotan tän koulun, käyn ala-asteen ja yläasteen, sit meen lukioon ja sit yliopistoon. Et ei es ollut mitään vaihtoehtoja. Siinä vaihees ei es tullu mielenkään että niitä ois. Eikä niistä oikeestaan hirveesti es tienny. Tottakai tää oli sellanen toivottava koulutuspolku ja näinhän siinä sitten kävi. Onhan tää ittellekki semmosta mukavaa, mutta kyllä sitä

tietää, että vanhemmatkin on tosi tyytyväisiä. Että näin nyt yliopistossa opiskelen.” (Minttu s.6)

Maijun koulukäynnille ei kotoa käsin asetettu odotuksia tai vaatimuksia. Mintun kohdalla taas vanhemmat kyllä kannustivat koulunkäyntiin, mutta odottivat samalla tytön menestyvän jopa siinä määrin, että yliopisto-opinnot aukeavat. Marttinen (1992, 53) esittää vanhempien käyttävän lähetyslastensa akateemista menestystä mittarina, jonka avulla vanhemmat oikeuttavat uransa ja työnsä jatkamisen ulkomailla, samalla kun he pelkäävät vaarantavansa lastensa tulevaisuuden omien valintojensa takia. Mintun kohdalla asetettuihin kouluvaatimukseen vaikuttivat myös isovanhemmat, jotka ovat niukan koulutuksen sukupolvea. (ks. esim. Antikainen Houtsonen & Huotelin 1996, 34). Minttu puolustaa selkeästi vanhempiensa ja isovanhempiensa hänelle asettamia koulutusvaatimuksia. Hän perustelee itseensä kohdistettuja vaatimuksia sillä, että hän on koulutusmahdollisuuksiensa puolesta etuoikeutetussa asemassa suhteessa aiempiin sukupolviin. Mintun puheesta käy kuitenkin ilmi, ettei hänelle oltu annettu mahdollisuutta valita itse koulutuspolkuaan. Mintulle oli esitetty ”ainoa oikea” koulutusväylä, johon tähdätä. Muita vaihtoehtoja ei edes esitetty hänelle.

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan koulunkäyntiä huomattavasti ja suomalaisille vanhemmille on sen vuoksi tärkeää kouluttaa lapsensa hyvin. Uskon, että nykyisin vallalla oleva, uusliberalistisen koulutusajattelu muokkaa myös suomalaisten vanhempien koulutusasenteita vaativammiksi. Uusliberalistisessa koulutusajattelussa painottuu muun muassa matemaattis-luonnontieteelliset aineet sekä yksilöiden välinen kilpailu korostuu. Taideaineet tai sosiaalisen elämän taitojen oppiminen eivät korostu uusliberalistisen koulun käytännöissä. (Bordieu 1999, 124 – 137.) Tutkimieni lähetyslasten puheista selvisi, että heidän vanhempansa eivät suoranaisesti vaatineet huippuarvosanoja, mutta koulunkäynnille oli kuitenkin asetettu odotuksia koskien jatkokoulutuksen mahdollistumista. Tilanne on sinänsä ristiriitainen, sillä niin kansainvälisesti kuin suomalaisessakin koulutusjärjestelmässä arvosanat ovat se mittari, minkä avulla jatkokoulutukseen pääsy mahdollistuu.

6. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimieni lähetyslasten elämäkerrat poikkesivat toisistaan, koska jokaisella oli oma yksilöllinen historiansa. Elämäkertoissa oli kuitenkin useita yhteisiä tekijöitä, joista merkittävimpiä olivat kulttuurien kohtaamisen haasteet, elämän erilaisuus lähetyskentällä ja lähetysvuosien merkitys identiteetin rakentumiselle. Kaikki tutkimani lähetyslapset arvostivat jollain tapaa kokemaansa lähetyslapseutta ja määrittivät sen rikkaudeksi, vaikka heidän lähetyslapseutensa oli tuonut mukanaan myös vaikeita kokemuksia ja elämänvaiheita. Suurimmat vaikeudet liittyivät siirtymiin eri kulttuureissa kuten kotimaanjaksoihin tai paluumuuttoon sekä niitä seuranneisiin sopeutumisiin. Tutkimuksestani ei käy ilmi, miksi lähetyslapset nimesivät menneisyytensä kokemukset rikkaudeksi. Voin esittää arveluna muutamia syitä. Ensinnä, globalisoituminen ja arjessa näkyvä, lisääntynyt kansainvälisyys voivat olla yksi syy tähän. Yksilölle on etu omata monikulttuurista taustaa ja monikulttuurisia toimintatapoja kansainvälistyvässä maailmassa. Toiseksi, lähetysvuosien myötä koetut haasteet ja vaikeudet ovat luonteeltaan sellaisia, joita ei synnyinkulttuurissaan automaattisesti kohtaa. Lähetyslapset pitävät itseään etuoikeutettuina saatuaan kokea jotain valtaväestön kokemuksista poikkeavaa. Tutkimani lähetyslapset ovat ottaneet kokemuksensa ihmisenä kasvamisen kannalta ja sen vuoksi pitävät lähetysvuosia rikastuttavana tekijänä elämässään. Kolmanneksi, ihminen ei voi kieltää menneisyyttään, joten sen kanssa on parempi tulla toimeen. Ehjän minuuden rakentumisen kannalta vaikeatkin kokemukset on työstettävä, jotta pääsee eteenpäin. Lisäksi ihmisellä on taipumus unohtaa ikävät kokemukset ja muistaa hyvät. Näin ollen ehjän minän rakentamisen vuoksi, yksilölle ei olisi edullista nimetä kaikkea kokemaansa vain tuhoisaksi tai pahaksi kokemukseksi.

Lähetyslasten identiteetin rakentuminen on jatkuvaa määrittelyä. Lähetyslasten identiteetin rakennusaineeksi ovat muun muassa heidän kotikulttuurinsa ja kentällä vaikuttavat kulttuurit. Muuttojen yhteydessä koetut sopeutumiset ovat

ratkaisevia identiteetin rakentumisen aikoja. Sopeutumisen kautta lähetyslapsekset omaksuivat tai hylkäsivät tietyt kulttuureihin liittyvät arvot, asenteet tai toimintatavat osaksi itseään. Sopeutumisen tuloksena muovautui ennen kaikkea lähetyslasterien etninen identiteetti. Lähetyslapsekset rakensivat identiteettiään enemmän itsemäärittelyn kuin ulkoa annetun identiteetin hyväksymisen kautta. Itse määrittely ja ulkoa annettu identiteetti olivat lähetyslapsekilla usein ristiriidassa keskenään. Ristiriita ilmeni esimerkiksi etnisen identiteetin kohdalla: Lähetyslapsekseen passiin oli kirjattu tietty kansallisuus, mutta hän ei itse välttämättä kokenut olevansa kyseistä kansallisuutta.

Lähetyslasterien identiteettimäärittelyn tuloksena ei välttämättä ollut selkeää tai selvärajaista muille esitettävää etnistä identiteettiä. Lähetyslapsekset itse tiesi, mitä asioita omaan identiteettiin liittyi esimerkiksi, mitkä asiat mistäkin kulttuurista hän koki omakseen. Muille oman identiteetin esittäminen ja perusteleminen oli vaikeampaa. Yhtäältä lähetyslapsekille saattoi kirkastua lähetysvuosien seurauksena oman kotimaansa kulttuuriin kuuluvat tavat ja uskomukset selkeämmin kuin niille yksilöille, jotka elivät ainoastaan kotimaansa kulttuurissa. Sanonta ”Pitää mennä kauas, jotta näkee lähelle” kiteyttää tilanteen, lähetyslapsekset olivat saaneet toista näkökulmaa oman kotimaansa kulttuuriin ollessaan muualla. Tutkimani lähetyslapsekset määrittelivät itsensä joko vahvasti suomalaisiksi tai ”ei pelkästään” suomalaisiksi. Huolimatta siitä, että suomalaisuus korostui osalla lähetyslapsekka, kaikki tutkimani lähetyslapsekset osoittivat ainakin jossain määrin monikulttuurista ajattelua. Monikulttuurisuus ilmeni heissä joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Lähetyslasterien monikulttuurinen arvotausta vaatii enemmän aikaa ja käsittelyä, sillä he ovat eläneet tilanteessa, jossa on ollut mahdollista omaksua itselleen monien yhteisön arvot. Heidän tilanteensa oli monimutkaisempi kuin yhdessä kulttuurissa eläneiden lasten, joilla murrosiässä on vain yhden kansallisuuteen ja kansalliseen kulttuuriin sidotut arvot koeteltavanaan ja omaksuttavanaan.

Lähetyslapsekset samastuivat selvästi toisiin lähetyslapsekseen, heitä yhdisti samanlainen menneisyys. Identiteetin rakentumiseen oli vaikuttanut myös Suomeen paluun yhteydessä koettu toiseus ja erilaisuus. Toiseuden kokeminen

oli ollut monille lähetyslapsille kriisi. Lähetyslasterien kertomuksista ilmeni, että he peilasivat lähetyslapseuttaan eri elämäntilanteissa kuten itsenäistymisen aikana, ammattiin opiskelun aloittamisessa tai oman vanhemmuuden tullessa ajankohtaiseksi. Tällöin entiset lähetyslapseet joutuivat kohtaamaan uudelleen menneisyytensä, arvottamaan kokemaansa ja pohtimaan esimerkiksi, halusivatko he antaa yhtäläisen kokemuksen omille lapsilleen.

Lähetyslasterien sopeutumiset noudattelivat yleisesti kaavaa, jossa lähtö ja uuteen maahan sopeutuminen oli helppoa. Toki lähetyslapseet kohtasivat haasteita kuten kielen- ja kulttuurinoppiminen, mutta näitä ei pidetty ylitsepääsemättömän vaikeina kokemuksina. Lasten kyky oppia vierasta kieltä on parempi kuin aikuisilla, mikä osaltaan myös helpotti uuden oppimista. Ensimmäistä sopeutumista helpotti lasten alhainen ikä ja lapsille tyypillinen innostus, jopa uuden odotus. Heillä ei etukäteen ollut huonoja odotuksia tai odotuksia lainkaan. Kotimaanjaksoilla joillekin lähetyslapsille alkoi hahmottua kahden kulttuurin välissä eläminen.

Enemmistö tutkimistani lähetyslapsista koki paluumuuton Suomeen vaikeaksi, joko jo etukäteen sen tiedostaen tai viiveellä. Suomeen paluu jälkeen vaikeus liittyi itsensä erilaiseksi kokemiseen tai kansallisten toimintatapojen sekä arvojen vierauteen. Myös enemmistö tutkimistani koki ikävää takaisin lähetysmaahan. Elämä kentällä oli koettu mielekkäämmäksi kuin Suomessa. Yhtäältä ikävään vaikutti luonnollisesti kentällä muodostetut ihmissuhteet ja toisaalta ihmissuhteiden kuten kavereiden puuttuminen Suomesta. Tutkimistani lähetyslapsista vain Laila ja Kenneth eivät pitäneet paluumuuttoa vaikeana. Kennethille tähän syyinä oli, että hänelle oli helpotus palata omaan suomalaiseen kulttuuriin, jossa kaikki oli tuttua. Lailan paluun helppouteen taas vaikutti se, että hän palasi lähetyshenkiseen yhteisöön. Iän ja muuttojen ajoittuminen yksilön elämäntilanteisiin sekä kentällä vietetty aika vaikuttivat paluun jälkeiseen sopeutumiseen. Pääosin niille lähetyslapsille, jotka viettivät eniten vuosia lähetyskentällä, paluusopeutuminen oli hankalaa. Mielenkiintoinen poikkeus tästä oli Katriina, joka oli vain puolitoista vuotta kentällä, mutta joka koki ajan erittäin merkityksellisenä ja paluun vaikeana. Selittäväksi tekijäksi

Katriinan kohdalla nousi lähetykentällä olon ajoittuminen murrosikään, jolloin normaali identiteetin muodostus oli jo käynnissä.

Monista kieleen, kulttuuriin ja sopeutumiseen liittyvistä haasteista huolimatta useimmat lähetyslapset pitivät koulukokemuksiaan positiivisina. Koulukertomuksista ilmeni monesti aineellisten resurssien puute tai suomalaisten oppisisältöjen opiskelun turhauttavuus. Lähetyslapset saivat kuitenkin korvaavia kokemuksia paikalliseen kulttuuriin ja ympäristöön liittyvistä oppisisällöistä ja elämyksistä kuten retkistä. Kansainvälisessä koulussa resursseista ei ollut pulaa, tilanne oli suorastaan päinvastainen. Siellä koulunkäyntiä vaikeutti akateemisten taitojen ja suoritusten korostuminen koulun käytännöissä. Kotiperuskoulun suurimmaksi puutteeksi näyttäytyi vertaisryhmän puuttuminen koulun sisällä ja yleensä koulun tarjoaman muun sisällön kuin oppiaineisiin liittyvän opetuksen puuttuminen. Paikallisen koulun haasteet tiivistyivät koulukäytäntöjen ja -kulttuurien erilaisuuteen sekä kieleen. Ulkoasianministeriö suosittaleekin, että lapsen olisi osattava välttävästi opetuskieltä jo ennen koulun aloittamista, mikäli opetuskieli on ainoa lapsen ja opettajan yhteinen kieli, ja että demokraattisten ja autoritaaristen koulujärjestelmien välisiä vaihteluja pitäisi välttää (Tikka 2004, 67).

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna, tutkimukseni antoi uusia tuloksia lähetyslasten koulumuotojen tarjoamien oppimisympäristöjen osalta. Sosiaalistuminen on kiinteä osa yksilön identiteetin rakentumista. Koulumuodoista sosiaalistumista edisti eniten suomalainen ulkomaankoulu ja seuraavaksi kansainvälinen koulu. Paikallinen koulu ja kotiperuskoulu taas heikensivät sosiaalistumista koulussa. Edelleen parhaimmat kokemukset lähetyslapsilla olivat suomalaisesta ulkomaan koulusta. Siellä mielekkyyden kokeminen liittyi aitoon vuorovaikutukseen ja kiireettömään kohtaamiseen oppilaiden ja opettajien kesken. Suomalaisen koulun ja opettajien kasvatusvastuu ei tule esille Suomessa. Tiinan kertomuksesta ilmeni, että lähetykentällä opettajat olivat voimakkaasti kasvattajan roolissa. Opettajilla oli aikaa olla opettaja ja kasvattaja. Lähetyslasten vanhempien koulua koskevat odotukset liittyivät yleensä jatko-opiskelupaikan saamiseen ja sen eteen työskentelemiseen.

Muuten tutkimani lähetyslapsekset eivät kokeneet vaateita kouluansa kohtaan vanhempien taholta. Mielestäni koulunkäynnin ja koulumenestyksen suhteutuminen terveellä tavalla lapsen muuhun elämään on tulevaisuuden kannalta ratkaisevaa. Lapsen elämässä tulee olla onnistumisen kokemuksia muuallakin kuin koulussa. Koulu ei saa muodostua ainoaksi minuuden tai identiteetin määrittäjäksi. Tutkimani lähetyslapsekset olivat poimineet kentällä käydystä koulusta hyvät kokemukset osaksi itseään. Mielenkiintoista oli todeta, että lähetyslapsekset nimesivät vaikeatkin koulukokemuksensa kasvattaviksi ja siksi positiivisiksi tekijöiksi elämässään.

Tarkastellessa tutkimukseni elämäkertojen juonentamista, on huomattava että jokaisen tutkimushenkilön kohdalla haastatteluaineisto oli hyvin erilainen. Tästä seurasi, että eri tutkimushenkilöiden kohdalla juonentaminen poikkesi toisistaan, vaikka kaikissa oletettuna lopputuloksena olivat lähetyslapseuden vaikutukset. Kenenkään tutkimani henkilön kohdalla ei voida aukottomasti todistaa, että lähetyslapseus olisi ollut heidän elämänsä ainoa vaikuttaja. Näin ollen juonentamisen kautta tuotetut ja esitetyt elämäkerrat sekä niiden perustelut ovat yksi mahdollinen, joskin todennäköinen vaihtoehto. Mielestäni Tiinan elämäkerran kohdalla onnistuin juonentamisessa parhaiten, sillä hänen tarinansa lopputulos (outcome) on ilmeisempi kuin muiden. Tutkimusmetodin juonentaminen on haastavaa, mutta samalla se antaa tutkijalle välineitä käsitellä ennalta tuntemattomia asioita hyvin arkisella tasolla. Toisaalta juonentamisen jälkeen on vaikeaa irrottautua analyysissä käsitteellistämisen tasolle, kun on ensin pyrkinyt pysymään arkisemman ajattelun tasolla.

Tutkiessani lähetyslapseutta, olen tavoittanut vain yhden puolen eli lähetyslapseksten näkökulman. Lähetyslapseuden kaikkien osien hahmottamiseksi olisi hyödyllistä tutkia myös lähetyslapseksten vanhempien näkökulmaa asiaan. Tutkimuskohteena voisi olla esimerkiksi vanhempien omat näkemykset lähetyslapseuden vaikutuksista heidän lapsiinsa. Muita jatkotutkimusaiheita olisi myös lähetyskentällä toimineiden suomalaisten opettajien kokemukset työstään suomalaisten lähetyslapseksten opettajina. Olisi myös mielenkiintoista tutkia opettajien valmiutta kohdata Suomeen palaavia lähetyslapsekset monikulttuurisen

taustan omaavina oppilaina ja edelleen millaisia tukitoimia Suomeen kouluun palaavat lähetyslapseet ovat saaneet.

LÄHTEET

Adler Peter S. 1998. Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism. Teoksessa Bennett Milton (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings. Yarmouth, Maine. Intercultural Press. s. 225-245.

Aho Leena, Havu-Nuutinen Sari & Järvinen Helena. 2002. Ymmärtämään oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Teoksessa Saloranta Outi (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Opetushallitus. Vammala. Vammalan kirjapaino OY.

Aho Olli, Lehtonen Jaakko, Raunio Aino & Virtanen Matti. 1994. Ihminen ja kulttuuri. Helsinki. FINTRA. 3. uud. painos

Ahonen Lauri. 2002. Lähetyskäskyä täyttämään. Helluntaiherätyksen lähetyshistoria 1907-1934. Keuruu. Aikamedia.

Alasuutari Pertti. 1997. The Discursive Construction of Personality. Teoksessa Amia Lieblich & Ruthellen Josselson (toim.) 1997. The Narrative Study of Lives Vol. 5. Sage Publications Inc. USA. p. 1-20

Antikainen Ari, Houtsonen Jarmo, Huotelin Hannu, Kauppila Juha 1996. Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education. London. Falmer Press.

Antikainen Ari. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen & Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Gummerus. Jyväskylä. s. 251-297.

Antikainen Ari. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo. WSOY.

Apo Satu 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus, 62 – 80.

Bandura Albert 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta Ross (toim.)1997 Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio. Kustannusosakeyhtiö Puijo. 13-82

Bennett Janet M.1993. Cultural Marginality: Identity issues in Intercultural. Teoksessa Paige Michael (toim.) Education for the Intercultural Experience. Intercultural Press, Yarmouth, ME. 2.painos, 109- 135.

Bennett Janet M. 1998.Transition Shock:Putting Culture Shock in Perspective. Teoksessa Bennett Milton (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected readings. Yarmouth. Maine. Intercultural Press.215-223

Bennett Milton J. 1998.Intercultural Communication: A Current Perspective Teoksessa Bennett Milton (toim.)Basic Concepts of Intercultural Communication.Selected readings.Yarmouth. Maine.Intercultural Press.1-34.

Bordieu Pierre 1999. Vastatulet. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Helsinki.Otava.

Bronfenbrenner Urie 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta Ross (toim.)1997 Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio.Kustannusosakeyhtiö Puijo. 221-288

Brotherus A., Hytönen J. & Krokfors L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.WSOY.Juva.

Bruner Jerome 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press, Cambridge. MA.

Cottrell Baker Ann (1993) ATCKs have problems to relating to their own ethnic groups. Newspaper of International Schools Services. 11/ 1993. Vol. XIII, No 2.

Princeton, NJ. Saatavilla sähköisessä muodossa:

<http://www.tckworld.com/useem/art4.html> [luettu 30.10.2006]

Eskola Jari & Vastamäki Jaana 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset.

Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.

Jyväskylä. PS-Kustannus, 24 – 42.

Erikson Erik H. 1980. Identity and the Life Cycle. W.W. Norton & Company Inc. USA

Groff Linda 2006. Dialogue or Clash of Civilizations.

Teoksessa Teheranian Majid & Lum Jeanie (toim.) Globalization & Identity.

Transaction publishers. New Brunswick. USA. 10-16.

Halinoja Raimo 1996 Kouluttautuminen monikulttuurisuuteen. Teoksessa 1996 Salo-Lee, Malmberg & Halinoja. Me ja muut. Kulttuurien välinen viestintä. Jyväskylä. Gummerus. 115-131.

Hansegård Nils Erik 1979. Kaksikielisiä vai puolikielisiä. Vaasa. Suomen kirjallisuuden seura.

Hassinen Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Jyväskylä. Finnlectura.

Helander Eila 2001. Kutsumus kantaa. Naislähetit Suomen Lähetysseuran työssä toisen maailmansodan jälkeen. Helsinki. Suomen Lähetysseura.

Hilpinen Eeva (toim.) 1997. Lähetystyön monet kasvot. Suomen Vapaa Ulkolähetys 70 vuotta. Manifest Mission. Finnish Free Foreign Mission 70 years. Saarijärvi. SuVUL.

Hirsjärvi Sirkka & Helena Hurme 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsjärvi Sirkka, Remes Pirkko & Sajavaara Paula 1997. Tutki ja kirjoita.6.-9. painos. Helsinki. Tammi.

Hyvärinen Matti & Löyttyniemi Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori Johanna & Tiittula Liisa (toim.) Haastattelu.Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino, 189 - 222.

Junkkari Kaija Maria & Junkkari Lari 2003. Nykyajan paimentolaiset. Työ ja koti ulkomailla.Keuruu.Otava.

Komulainen Katri 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuu. Joensuun yliopisto

Korobov 2006. Models of Global Culture.Teoksessa Teheranian Majid & Lum Jeanie (toim.)Globalization & Identity. Transaction publishers. New Brunswick. USA. 45-54.

Liedkind Karmela 1988. Me ja muukalaiset. Ryhmäraajat ihmisten välisissä suhteissa.Helsinki. Gaudeamus.

Linnakylä Pirjo, Brunell Viking & Kankaanranta Marja1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa Jakku-Sihvonen Ritva, Lindström Aslak & Lipsanen Sinikka (toim.)Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus.Yliopistopaino. Helsinki, 241- 263.

Löyttyniemi Varpu 2004. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. Jyväskylä. Auscultatio Medici.SoPhii.

Marttinen Ann-Christine 1992. Matkalaukkulapset. Pieksämäki.Suomenlähetykseura. Kirjaneliö.

Mettälä Susanna, Pekkala Mari 1995. Maahanmuuttajaoppilaan etnisen identiteetin muotoutuminen kahden kulttuurin välillä. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, pro gradu-työ.

Mikkola Pirjo & Heino Lisbet. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. A 178.

Mikkola Pirjo 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Turku. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 171.

Mäkelä Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus, 42 – 61.

Niskanen Tiinamari 2004. Maassa maan tavalla. Laadullinen tutkimus lähetyslasten akkulturaatiosta ja etnisen identiteetin muuttumisesta akkulturaation aikana. Lapin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, pro gradu -työ.

Tikka Ilona 2004. Suomalainen lapsi maailmalla. Kolmannen kulttuurin kasvatit. Keuruu. Kansanvalistusseura.

Tokuhama-Espinosa Tracey 2000. Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children. Greenwood Publishing Group Incorporated.

Polkinghorne Donald, E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In Hatch J.A. & Wisniewski R. (Edited) 1995. Life history and narrative. Falmer. London. 5 -23.

Pollock David & Ruth Van Reken 2001. Third Culture Kids. The Experience of Growing up Among Worlds. Intercultural Press, Inc. Yarmouth Maine. USA

Puolimatka Tapio 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere. Kirjayhtymä

Rauste-von Wright M.& von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki.WSOY.

Rosenthal Gabriele 1993. Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (toim.) 1993. The Narrative Study of Lives Volume 1. Sage Publications Inc. USA. 59-91

Ruohotie Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki. Edita Oy.

Salakka Markku 2006. Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puhetavat.Paluusokki ja monikulttuurisen identiteetin jännitteet. Acta Univer.Oul. E 81, 2006.

Saatavilla

muodossa:<http://herkules.oulu.fi/isbn9514279670/isbn9514279670.pdf>

[luettu 31.10.2006]

Salo-Lee Liisa 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa 1996 Salo-Lee, Malmberg & Halinoja. Me ja muut.Kulttuurien välinen viestintä. Jyväskylä.Gummerus, 6-35.

Siitonen Kirsti 2004. Älä menetä kerran oppimaasi.Teoksessa Eichorn Moila & Helttunen Anne (toim.) Kotimaana suomen kieli. Näkökulmia suomen kielen säilymiseen ja kehittymiseen ulkomailla.Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto, 15-24.

Sintonen Teppo 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsää kertojina. Jyväskylä. SoPhii. Jyväskylän yliopistopaino.

Skuttnabb-Kangas Tove 1988. Vähemmistökieli ja rasismi. Helsinki. Gaudeamus.

Stern Daniel, N. 1992. Maailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee. Suomenkielinen laitos. Juva. WSOY

Syrjälä Leena 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-Kustannus, 203 – 214.

Takala Miika 2004. Lähetyslasten sopeutuminen Suomeen. Näkökulmina sosiaalinen pääoma, identiteetti, muukalaisuus ja yhteisö. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, pro-gradu työ

Vikman Juha-Pekka 1989. Paluuoppilas koulunvaihtajana. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 146.

Vikman Juha-Pekka 1990. Paluuoppilas pari vuotta Suomeen muuton jälkeen: Koulunvaihdosta selviytymisen seuraututkimus. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 148.

Vilkko Anni 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Mäkelä Klaus (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Gaudeamus, 81 – 98.

Walling, Eriksson, Meese, Ciovica, Gorton & Foy 2006. Cultural identity and Re-entry in short-Term student Missionaries. Journal of Psychology and Theology 2006, vol.34, No 2, 153-164

Widdershoven Guy A. M. 1993. The Story of Life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (editors.) 1993. The Narrative Study of Lives Volume

1. Sage Publications Inc. USA. 1-20.

Sähköiset lähteet:

PISA 2003 tutkimustulosten raportti

http://www.jyu.fi/ktl/pisa/PISA_2003_-KIRJA_press.pdf

[luettu 23.11.2006.]

LIITTEET

LIITE 1

Ilmoitusteksti FIDA-lehdessä 2/2006 ja lähetysjärjestön sisäisessä lähettikirjeessä 1/2006:

Lähetyslasten koulukokemuksia tutkitaan

Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Anna-Kristiina Korhonen tekee pro gradu-työtä lähetyslasten koulukokemuksista. Hän etsii haastateltavia tutkimukseensa. Haastateltavien tulisi olla 18-35- vuotiaita entisiä lähetyslapsia, jotka ovat oppivelvollisuus aikana vaihtaneet koulua tai koulumuotoa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi muutosta tavallisesta kouluopetuksesta kotiopetukseen tai sisäoppilaitokseen. Kouluvaihdos on voinut tapahtua joko kohdemaan muuttuessa tai kotimaasta/kotimaahan muuton yhteydessä.

Jos tiedät tutkimukseen soveltuvia henkilöitä, voit välittää tiedon heille. Tutkimukseen ilmoittaudutaan Anna-Kristiina Korhoselle joko sähköpostitse osoitteessa akkorhon@ulapland.fi tai puhelimitse 040-5028278 viimeistään 31.5.2006 mennessä. Kaikki henkilötiedot käsitellään luottamuksellisesti, ja haastatellut henkilöt esiintyvät tutkimuksessa anonymisti.

LIITE2 Teemahaastattelurunko:

Esitiedot:

Ikä , sukupuoli, kohdemaat/-maat, aika jolloin ko. maassa

1. Kerro itsestäsi. Kerro lapsuudenperheestäsi jonka kanssa olit kentällä.
2. Kerro lähetyslapsiajastasi.
3. LÄHETYSLAPSEUS

- Kerro lähetyslapseuden merkityksestä itsellesi.
- Onko lähetyslapseuden merkitys sinulle muuttunut vuosien saatossa?
- Kerro lähetyslapseuden vaikutuksista itseesi

MUUTTAMINEN JA SOPEUTUMINEN

- Kerro perheesi ja omasta valmistautumisesta muuttoon kentälle.
- Kerro tuntemuksistasi ja kokemuksistasi lähetyskentälle muuton yhteydessä. (Seuravat mahdolliset muutot?)
- Kerro elämästäsi lähetyskohteessa/kohteissa.
- Kerro sopeutumisestasi uuteen maahan?
- kieliasiat:Asiointi, koulu, koti, oppiminen?
- Kerro ihmis- ja ystävyysuhteistasi kentällä.
- Kerro kotimaan jaksoista.
- Kerro kotimaahan paluustasi.

4. KOULUNKÄYNTI

- Kerro koulunkäynnistäsi ja koulustasi kentällä.
- ”Miltä koulunkäynti tuntui?”
- Vertaile lähetyskentällä käymääsi koulua/kouluja ja Suomessa käymääsi koulua.
- Kerro kaverisuhteistasi koulussa kentällä.
- Kerro suhteistasi opettajaan/opettajiin kentällä.
- Kerro opiskelemistasi ja oppimistasi asioista.
- Kerro kotiväkesi suhtautumisesta koulunkäyntiisi kentällä?
- Kerro koulunkäyntiäsi helpottavista asioista.
- Kerro koulunkäyntiäsi vaikeuttavista asioista.
- Kerro koulumotivaatiostasi/ Millä mielellä kävit koulua kentällä?
- Kerro kentällä käydyin koulun vaikutuksista itseesi.
- Haluatko vielä kertoa jotain?