



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

AITTOLA JOHANNA

TANSKAAN LÄHETTYJEN SUOMALAISTEN SOTALASTEN MUISTOJA KIE-  
LENOPPIMISESTA JA KIELENVAIHDOSTA SEKÄ NÄKÖKULMIA SOSIAA-  
LISTEN SUHTEIDEN VAIKUTUKSESTA KAKSIKIELISYYTEEN KEHITTYMI-  
SESSÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä	
Luokanopettajankoulutus		Johanna Aittola	
Työn nimi			
Tanskaan lähetettyjen suomalaisten sotilasten muistoja kielenoppimisesta ja kielenvaihdosta sekä näkökulmia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta kaksikielisyyteen kehittämisessä			
Pääaine	Työn laji	Aika	Sivumäärä
Kasvatustiede	pro gradu -tutkielma	tammikuu 2017	74 + 5
Tiivistelmä			
<p>Suomalaisia sotilapsia siirrettiin talvisodan ja jatkosodan aikana Ruotsiin, Tanskaan ja Norjaan noin 70 000-80 000. Tanskaan siirrettiin yhteensä noin 3 800 lasta. Sotilapseksi lähteminen merkitsi lapsille yleensä myös kielellisen ympäristön muutosta, mutta lastensiirtojen kielellisiä vaikutuksia on tutkittu hyvin vähän ja aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet enemmän lastensiirtojen historialliseen ja poliittiseen puoleen sekä psyykkisiin vaikutuksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää sotilasten muistoja liittyen kielenoppimiseen, kielen kehitykseen ja kielenvaihtoon sekä kartoittaa sosiaalisten tekijöiden vaikutusta kaksikielisyyteen kehittämisessä.</p> <p>Tutkimus on empiirinen tutkimus, joka hyödyntää kvalitatiivista tutkimusotetta. Tutkimuksessa hyödynnetään narratiivista tutkimusmetodia ja siinä käytettävä aineisto on kerätty teemahaastattelujen avulla ja analysoitu hyödyntäen sisällönanalyysia sekä teemahaastatteluiden analyysissä yleisesti käytettyä teemoittelua ja tyypittelyä. Tutkimusta varten on haastateltu kymmentä sotilapsena ollutta henkilöä, jotka nykyään asuvat Tanskassa. Haastattelut toteutettiin Tanskassa syksyllä 2009.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki naisia ja heidät oli lähetetty Tanskaan vuosina 1940–1942 2–9 -vuotiaina. Jokainen haastatelluista kävi läpi kielenvaihdon suomesta tanskaan sotilapsena olonsa aikana ja he kaikki unohtivat suomen kielen. Kuusi haastatelluista palasi takaisin Suomeen sodan loputtua ja neljä jäi sijaisperheisiinsä Tanskaan. Kukaan neljästä Tanskaan jääneestä ei joko enää osaa suomea lainkaan tai he muistavat ainoastaan muutamia sanoja. Viisi kuudesta Suomeen välillä palanneesta on nykyään kaksikielinen. Suomeen palaamisella ja suomen kielen uudelleen oppimisella on ollut suuri vaikutus kaksikielisyyteen kehittämisessä.</p> <p>Sotilasten muistot kielenoppimiseen liittyen olivat hyvin samankaltaisia. Kielenoppimista kuvattiin nopeaksi ja helpoksi tapahtumaksi, joka tapahtui itsestään ja tiedostamatta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Varsinkin sijaisperheen äiti mainittiin usein tärkeimpänä kielellisenä mallina. Lapsen halu ymmärtää toisia ja tulla ymmärretyksi oli suurimpia tekijöitä motivaatiossa kielenoppimiseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka saman perheen lapsia oli sotilapsena samalla alueella Tanskassa ja heillä oli mahdollisuus pitää yhteyttä toisiinsa, tapahtui kielenvaihto siitä huolimatta. Lapset eivät siis kyenneet keskenään säilyttämään kielitaitoaan. Tutkimustulosten perusteella lapsi tarvitsee kielen säilyttämiseen tukea aikuisilta ja tarpeeksi kielellisiä malleja, jotta kaksikielisyyden on mahdollista kehittyä.</p>			
Asiasanat/Keywords sotilapset, kielenoppiminen, kielenvaihto, toisen kielen oppiminen, kaksikielisuus			

# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>LASTENSIIRTOJEN HISTORIALLINEN TAUSTA.....</b>	<b>4</b>
2.1	Sotalapset Euroopassa ja muualla maailmassa .....	4
2.2	Suomalaiset sotalapset.....	6
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA .....</b>	<b>9</b>
3.1	Lapsen kielen kehitys ja kielen oppiminen .....	9
3.1.1	<i>Kielenoppiminen.....</i>	<i>10</i>
3.1.2	<i>Lapsen kielen kehityksen vaiheet .....</i>	<i>12</i>
3.2	Toisen kielen oppiminen .....	14
3.2.1	<i>Toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä .....</i>	<i>15</i>
3.2.2	<i>Kielenvaihto .....</i>	<i>16</i>
3.2.3	<i>Adoptoidut lapset ja kielenoppiminen .....</i>	<i>17</i>
3.3	Lapsuusmuistojen tutkimus .....	18
3.3.1	<i>Implisiittiset ja eksplisiittiset muistot .....</i>	<i>18</i>
3.3.2	<i>Lapsuuden muistinmenetykset.....</i>	<i>20</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>21</b>
4.1	Tutkimusstrategia ja tutkimusmetodi .....	21
4.1.1	<i>Narratiivinen tutkimus.....</i>	<i>22</i>
4.1.2	<i>Haastattelu tutkimusmetodina.....</i>	<i>24</i>
4.2	Haastatteluiden analyysi .....	27
4.3	Eettisyys tutkimuksessa.....	29
4.4	Tutkimuksen ongelmakohtia.....	30
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSIA.....</b>	<b>33</b>
5.1	Anna.....	35
5.2	Raili.....	36
5.3	Annikki .....	37
5.4	Toini.....	39
5.5	Martta.....	40
5.6	Sisko .....	42
5.7	Kerttu .....	42
5.8	Eeva .....	44
5.9	Raija.....	45
5.10	Tyyne.....	47
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOSTEN ANALYYSI.....</b>	<b>49</b>
6.1	Kieleen liittyvät muistot.....	49

6.2	Kieli ja sosiaaliset suhteet .....	56
<b>7</b>	<b>PÄÄTÄNTÖ.....</b>	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>64</b>
8.1	Internet lähteet: .....	64
8.2	Painetut lähteet:.....	64

# 1 JOHDANTO

Sotalapset ja lastensiirrot talvisodan (1939–1940) ja jatkosodan (1941–1944) aikana ovat merkittävä osa suomalaista sotahistoriaa. Jos siirrettyjen lasten lukumäärää verrataan Suomen väkilukuun kyseisenä ajanjaksona, ovat lastensiirrot Euroopan suurimmat toisen maailmansodan aikana. (Sotalapsiliiton esittely.) Sotalasten arvioitu lukumäärä on jossakin 70 000 ja 80 000 lapsen välillä, mutta tarkkaa lukumäärää on vaikea arvioida, koska lapsia siirrettiin sodan aikana myös yksityisten reittien kautta, eivätkä kaikki siirretyt lapset päätyneet viranomaisten tietoihin.

Suomalaisia lapsia evakuoitiin Suomen naapurimaihin. Suurin osa lapsista siirrettiin Ruotsiin, mutta noin 3 800 lasta siirrettiin myös Tanskaan ja noin 100 lasta Norjaan. (Kirves 2010: 91–92.) Lapsia siirrettiin Tanskaan ja Ruotsiin sekä talvisodan että jatkosodan aikana, kun taas Norja vastaanotti lapsia ainoastaan talvisodan aikana (Kavén 2010b: 6). Sodan jälkeen lasten oli tarkoitus palata Suomeen, mutta lähes 15 000 lasta Ruotsissa ja noin 400 Tanskassa jäivät kasvatuserheisiinsä. Ruotsissa arviolta 1 300 lasta adoptoitiin kasvatuserheisiin ja 600 lasta sai kasvatussopimuksen. Tanskassa adoptoitujen sotalasten lukumäärä oli noin 200. (Korppi-Tommola 2008: 449).

Sotalapsitutkimuksessa on tutkittu lähinnä lastensiirtojen historiallista, poliittista ja psykologista puolta, ja tutkimus on keskittynyt Ruotsiin lähetettyihin sotalapsiin. Sotalasten kielellinen tilanne on puolestaan jäänyt varsin vähälle huomiolle. Pertti Kavén on tutkinut lastensiirtojen poliittista taustaa Helsingin yliopistossa vuonna 2010 julkaistussa väitöskirjassaan *Humanitaarisuuden varjossa – Poliittiset tekijät lastensiirroissa Ruotsiin sotiemme aikana ja niiden jälkeen*. Lillemor Lagnebro Uumajan yliopistosta on väitöskirjassaan *Finska krigsbarn* (1994) tutkinut suomalaisten sotalasten kokemuksia kielenvaihdosta, identiteetistä ja sotalapsiajan vaikutuksista heidän elämäänsä. Åbo Akademiassa Astrid Smeds on lisenssiaatin tutkimuksessaan *Finska krigsbarns minnesbilder av språkväxlingar i olika kontext* (2000) keskittynyt tutkimaan sotalasten muistoja kielenvaihdosta. Oulun yliopistossa Paula Rossi (2006) on tutkinut sotalasten kielen oppimista ja kielenvaihtoa. Samaan projektiin pohjoismaisen filologian oppiaineessa kuuluu myös oma pro graduni -tutkielmani *Språkbyte och språkinläring hos finnebørn* vuodelta 2010.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää sotalasten omia muistoja kielenoppimiseen, kielen kehitykseen ja kielenvaihtoon liittyen. Päämääränäni on selvittää, kuinka suuri osa haastatelluista on kehittynyt kaksikieliseksi. Pääasiallinen tavoite on tutkia niitä sosiaalisia tekijöitä, jotka ovat mahdollistaneet kaksikieliseksi kehittymisen. Mikä on tehnyt kehityksen mahdolliseksi, millaiset asiat ovat tukeneet ja millaiset estäneet kaksikieliseksi kehittymistä? Tutkin, onko nähtävissä selkeää vaikutusta kielelliseen tilanteeseen sijaisvanhempien tai suomalaisten biologisten vanhempien toiminnan kautta. Jotkut lapsista siirrettiin sisarustensa kanssa, minkä takia haluan myös tutkia, onko tällä tekijällä ollut vaikutusta kielelliseen kehitykseen. Tutkimuskysymyksiäni ovat siis seuraavat:

1. Millaisia muistoja sotalapsilla on omaan kielenoppimiseensa, kielen kehitykseensä ja kielenvaihtoonsa liittyen?
2. Kuinka moni haastatelluista on kyennyt kehittymään kaksikieliseksi ja millaiset tekijät siihen ovat vaikuttaneet?
3. Miten erilaiset sosiaaliset tekijät ovat vaikuttaneet kaksikielisyyteen kehittymisessä?

Tutkimus on empiirinen tutkimus, jossa käytän kvalitatiivista tutkimusotetta, koska tavoitteena on tutkia sotalasten toisen kielen oppimista ja kuinka heidän oli mahdollista kehittyä kaksikieliseksi vieraskielisessä ympäristössä. Kiinnostuksen kohde kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ymmärtää ja huomata merkityksiä, joita ihmiset antavat toiminnalle ja joita he käyttävät elämän ja ympäristönsä strukturoimiseen (Pyörälä 1995: 13). Alasuutarin (1999: 44) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on vastata tutkimuskysymykseen käyttäen apunaan vihjeitä, joita aineisto antaa. Asioita ja tekijöitä, jotka tulevat esille tutkimuksessa käytetään tulkitsemaan tutkitun ilmiön merkityksiä.

Aineistona tutkimuksessani käytän teemahaastatteluja, jotka olen tehnyt vuonna 2009 humanistisessa tiedekunnassa kirjoittamaani pro gradua varten. Tietojen kerääminen kaikilta Tanskaan lähetetyiltä sotalapsilta ei ole ollut mahdollista, joten olen päättänyt tekemään otostutkimuksen. Suomalaislapset Tanskassa -yhdistyksen puheenjohtaja Kai Palomäki Schmidt on antanut minulle yhdistyksen jäsenlistan henkilöistä, jotka olivat ilmaisseet suostuvansa haastateltaviksi. Valitsin henkilöt haastatteluun kyseisen listan avulla. Kaikki haastatellut asuvat Tanskassa. He eivät joko palanneet Suomeen

lainkaan tai palasivat Suomeen ja muuttivat myöhemmin takaisin Tanskaan. Haastateltuja on yhteensä kymmenen ja he ovat kaikki naisia, sillä naiset ovat enemmistönä myös jäsenlistalla.

Haastattelujen analysoimisessa tulen käyttämään narratiivista metodologiaa. Narratiivinen metodi on käyttökelpoinen ja tarkoituksenmukainen erityisesti silloin, kun tutkitaan elämäkertoja, kokoelmaa narratiiveja tai tarinoita, sekä silloin kun tavoite on selvittää näiden narratiivien muutoksia tai kulttuurisia kaavoja. Narratiivit voivat auttaa ymmärtämään kokonaisuutta, joka muodostuu yksilöllisistä merkityksenannoista ja tulkinnoista. (Narratiivinen tutkimusote). Metodi näkee narratiivit ja tarinat mahdollisuutena ymmärtää elämää ja mahdollisuutena antaa merkityksiä elämäntapahtumille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 218).

Tässä pro gradu -tutkielmassa esittelen lastensiirtojen taustaa. Taustoitan sotalapsi-ilmiön historiaa maailman laajuisesti, mutta keskityn erityisesti tarkentamaan historiallista taustaa lastensiirroille Suomessa. Asettaakseni tutkimukseni teoreettiseen kehykseen selvitän aiempaa tutkimusta kielenoppimiseen, kielen kehitykseen, toisen kielen oppimiseen ja kaksikielisyyteen liittyen. Lisäksi luon katsauksen hyödyntämäni tutkimusstrategiaan ja tutkimusmetodiin ja perustelen tarkemmin niiden valintaa. Lopuksi analysoin haastattelujen esille tuomia muistoja kielenoppimisesta ja kielenvaihdosta sekä tarkastelen muistojen mahdollisia yhteneväisyyksiä. Analyysissani hyödynnän sisällönanalyysia sekä teemahaastattelulle tyypillistä teemoitteluja. Haastateltujen kertomusten pohjalta analysoin sosiaalisten suhteiden vaikutuksia kielen oppimisessa, kaksikielisyyden kehittämisessä ja kielenvaihdossa.

## 2 LASTENSIIRTOJEN HISTORIAALLINEN TAUSTA

Noin 70 000 suomalaislapsen lastensiirot maasta toiseen, eivät ole ainutlaatuinen tapahtuman historiassa (Kavén 1985: 11). Kuitenkin Suomen sotavuosien 1939–1940 aikana tehtyjen lastensiirottojen on sanottu olevan suurimmat maailman historiassa. (Liikkanen, A. 1995: 9). Eräällä tavalla jokaista sodan kokenutta lasta voitaisiin nimittää sotalapseksi. On kuitenkin mahdotonta arvioida, milloin lastensiirottoja on ensimmäisen kerran esiintynyt. 1900-luvun kaksi maailmansotaa toivat ilmiön esille muiden sotapakolaisten rinnalle, kun valtiot halusivat pelastaa edes osan lapsista aliravitsemukselta, epidemioilta ja sotaoperaatioilta, siirtämällä heitä turvaan muihin valtioihin sekä rauhallisemmille alueille valtion sisällä. (Salminen 2007: 9.)

### 2.1 Sotalapset Euroopassa ja muualla maailmassa

Suomalaisten sotalasten edelläkävijöitä Euroopassa ovat esimerkiksi belgialaislapset, joita ensimmäisen maailman sodan aikana siirrettiin Ranskaan ja Sveitsiin tai serbialaiset lapset, joita vuonna 1916 siirrettiin Englantiin ja Skotlantiin. Ensimmäisen maailman sodan jälkeen taloudellinen tilanne Saksassa ja Itävallassa sai aikaan lastensiirottoja esimerkiksi Hollantiin ja Sveitsiin, mutta myös Pohjoismaihin. (Salminen 2007: 10.) Ruotsi vastaanotti noin 24 000 sotalasta Itävallasta vuosien 1919–1924 välillä. Maahan tuli sotalapsia myös Viirosta, Liettuasta, Unkarista ja Tšekkoslovakiasta. (Salminen 2007:10–12.) Tanskaan siirrettiin Itävallasta 20 000 lasta, mutta myös lähes 33 000 lasta Saksasta (Knudsen 2012: 50–51). Norjassa vastaanotettiin noin 4 700 ja Suomessa noin 2000 saksalaista lasta (Kreyenpoth 1931: 13–15, 128). Yhteensä lähes puoli miljoonaa lasta siirrettiin sodan keskusvaltojen eli lähinnä Saksan sekä Itävalta-Unkarin alueilta ulkomaille. Käsite *sotalapsi* syntyi näiden lastensiirottojen seurauksena, kun kyseiset lapset aikuisena muistelivat lapsuuttaan ja nimittivät itseään sotalapsiksi (*Kriegskind*). (Salminen 2007: 10.)

Venäjän vallankumouksen aikana vuonna 1918 siirrettiin lapsia Venäjän suurista kaupungeista Siperiaan. Näistä lapsista noin tuhat siirrettiin lopulta Vladivostokin kautta Suomeen, kun kesäleiriksi tarkoitettu siirto Siperiaan venyi muuttuneiden sotaolosuhdeiden takia. (Ressler 1992: 4–5.) Espanjan sisällissodan aikana 1930-luvulla espanjalaisia lapsia siirrettiin esimerkiksi leireille Ranskaan (Salminen 2007: 13). Pelkästään



Guernican pommitusten jälkeen keväällä 1937 siirrettiin 20 000 lasta muualle Eurooppaan. Sodan jatkuessa lapsia alettiin siirtää myös muilta alueilta Espanjassa. (Kowalski 2004: 2.) Ajatuksena oli, että lapset menisivät eräänlaiselle lomalle, sillä sodan uskottiin päättyvän muutamassa kuukaudessa. Sota kuitenkin jatkui vuosia ja lapsien palauttaminen kotimaahan oli sen jälkeen hankalaa, koska monien vanhemmat olivat joko vangittuina tai kuolleet. Vanhemmat saattoivat lisäksi ajatella, että lapsilla olisi paremmat oltavat uudessa perheessään tai lapset saattoivat vastustaa paluuta. (Ressler, Boothby & Steinbock 1988: 16.)

Vuoden 1938 jälkeen juutalaisten olot huononivat Saksassa ja monet yrittivät paeta naapurimaahan Tanskaan, mutta maa oli haluton vastaanottamaan pakolaisia. Naisyhdistykset Tanskassa kuitenkin vaativat, että ainakin juutalaisia lapsia tulisi vastaanottaa, minkä jälkeen he saivat luvan tuoda maahan 320 juutalaislasta. (Rünitz 2008.) Erittymisestä kristalliyön jälkeen marraskuussa 1938 nähtiin muuallakin maailmalla tarpeelliseksi aloittaa juutalaislasten pelastaminen. Useat maat eivät halunneet ottaa osaa pelastusoperaatioon, eikä Saksa suhtautunut lastensiiirtoihin myötämieleisesti, mutta esimerkiksi Iso-Britannia sai lopulta Saksalta luvan vastaanottaa juutalaisia lapsia. (Sterling 2002: 64.) Wieniläislasten siirrot jatkuivat myös sodan jälkeen ja noin 14 000 lasta siirrettiin Tanskaan, samoin kuin hollantilaisia, ranskalaisia, puolalaisia, italialaisia ja unkarilaisia lapsia, mutta tuolloin siirrot olivat vain väliaikaisia lomasijoituksia (Knudsen 2012: 60, 86). Kristalliyön tapahtumien jälkeen 500 lasta siirrettiin Saksasta Ruotsiin (Lomfors 1996: 18–19, 91).

Toisen maailmansodan aikana lastensiiirtoja tehtiin myös muissa maissa, sillä esimerkiksi Iso-Britannia siirsi lapsia sodan runtelemista kaupungeista maalle sekä merentakaisille alueilleen, kuten Kanadaan ja Australiaan. (Jackson 2008: 2.) Ennen toisen maailmansodan loppua organisoitiin vielä monia lastensiiirtoja ja evakuoiteja, esimerkiksi Jugoslaviassa, missä sodan lopun hämmöttäessä lapsia siirrettiin pois maasta (Ressler 1992: 9–10). Lastensiiirrot eivät kuitenkaan päättyneet toisen maailmansodan loppumiseen. Esimerkiksi saksalaisia lapsia siirrettiin muihin maihin aina vuoteen 1954 asti, johtuen Saksan jakautumisesta ja Berliinin kriisistä (Salminen 2007: 15). Lisäksi arviolta 23 000–28 000 kreikkalaista lasta siirrettiin muun muassa Jugoslaviiaan, Albaniaan ja Bulgariaan Kreikan sisällissodan aikana (Ressler 1992: 13, Voutira & Brouskou 2000: 92–93). Muita lastensiiirtoja maailmassa on tehty esimerkiksi 1960-luvulla Nigerian sisällissodan yhteydessä, jolloin noin 4 500 lasta siirrettiin Biafrasta

naapurimaa Gaboniin (Ressler 1992: 13–14). Vietnamin sodan aikana 2 003 lasta kuljetettiin Yhdysvaltoihin Operaatio Babyliftin turvin ja 1 300 lasta siirrettiin Euroopan maihin sekä Kanadaan ja Australiaan (Reed & Bane 1995).

## 2.2 Suomalaiset sotalapset

Talvisodan alkaessa Suomen ja Neuvostoliiton välillä vuonna 1939, Ruotsi halusi auttaa Suomea ja maa tarjoutui vastaanottamaan evakuoituja lapsia. Tarjousta ei aluksi hyväksytty, koska Suomessa oltiin sitä mieltä, että rahallinen avustus lapsille Suomessa olisi tärkeämpää. Kuitenkin vielä samana vuonna Mannerheim ja Mannerheim-liitto antoivat hyväksyntänsä lastensiirroille, jolloin monet näkivät siirrot positiivisessa valossa. Lastensiirrot Ruotsiin olivat jo käynnissä, kun myös Norja ja Tanska ilmoittivat olevansa valmiita ottamaan vastaan suomalaisia lapsia. (Kavén 1985: 37, 41, 45–47.) Ruotsissa perustettiin *Centrala Finlandshjälpen* -yhdistys organisoimaan lastensiirtoja ja jo vuoden 1940 alussa siirrettyjen lasten määrä oli 15 000 (Kavén 2010b: 6–7).

Lastensiirtojen alkaessa ja avustustyön laajentuessa Tanskassa kaivattiin myös keskusorganisaatiota hoitamaan humanitääristä työtä Suomeen ja sitä tarkoitusta varten perustettiin vuonna 1940 *Centralkomitéen for Finlandshjælpen* (Andersen 1961a: 37, Salminen 2007: 66). Ennen maaliskuuta 1940 jo 37 000 tanskalaista perhettä, mukaan lukien perheitä Färsearilta ja Grönlannista, oli ilmoittautunut halukkaaksi vastaanottamaan suomalaisia sotalapsia (Schildt & Runeberg 1961: 18, Boysen 1999a: 24). Talvisodan loppuvaiheessa Tanska valmistautui vastaanottamaan jopa 3000 lasta päivässä, mikäli olisi alkanut näyttää siltä, että Suomi häviäisi sodan. Talven 1940 aikana toteutettu 300 suomalaisen lapsen siirtäminen Norjaan ja Tanskaan jäi kuitenkin ainoaksi talvisodan aikana, sillä pian sen jälkeen Suomi ja Neuvostoliitto solmivat rauhan. Lastensiirto-ohjelma antoi kuitenkin esikuvan lastensiirroille, joita jatkettiin myöhemmin jatkosodan aikana. (Andersen 1961a: 38–39.)

Jatkosodan alkaessa 1941 lastensiirrot olivat jälleen apumuoto, jota Ruotsi Suomelle tarjosi, mutta niihin suhtauduttiin jälleen negatiivisesti (Kavén 1985: 53). Ruotsi tahtoi auttaa Suomea, mutta se ei voinut riskeerata omia kauppasuhteitaan, jotka olivat riippuvaisia liittoutuneista (Schildt & Runeberg 1961: 15). Niinpä maa ilmoitti olevansa valmis huolehtimaan lastensiirtojen kustannuksista. Suomessa oltiin sitä mieltä, että apu tuli ottaa vastaan tai voisi käydä niin, ettei Ruotsi enää auttaisi millään tavalla.

Päätös hyväksyä lastensiirot tarkoitti lähes 50 000 lapsen siirtämistä Ruotsiin lastensiiroista vastanneiden organisaatioiden avulla. (Kavén 1985: 18.)

Saksan miehittäessä Tanskan huhtikuussa 1940 täytyi avustustoiminta Suomeen lopet-  
taa, mutta kesällä 1941 tilanne muuttui, kun jatkosota alkoi ja Saksan miehittäjä  
Tanska sekä Suomi olivatkin samalla puolella sodassa Neuvostoliittoa vastaan. Tuol-  
loin avustustoiminta sekä lastensiirot aloitettiin uudelleen. (Liikkanen, M. 1995: 197.)  
*Finlandshjælpen* -organisaatio päätti keskittyä suomalaisten lasten auttamiseen, sillä  
asenteet Suomea kohtaan olivat Tanskassa muuttuneet, koska Suomi nähtiin Saksan  
liittolaisena, joka taas Tanskassa oli miehittäjä. Lapset haluttiin kuitenkin nähdä sodan  
viattomina uhreina, jotka eivät olleet vastuussa Suomen poliittisista suhteista. Tanskan  
valtio lupautui maksamaan lastensiirojen kustannukset, mutta myös erilaiset organi-  
saatiot ja yritykset maksoivat avustuksia, joiden avulla saatiin kustannettua 5 000 lap-  
sen siirto Tanskaan ja takaisin Suomeen. (Andersen 1961a: 39–41.)

Lastensiirot Ruotsiin aloitettiin syksyllä 1941 ja kuljetukset olivat suurimmillaan  
helmikuusta kesäkuuhun 1942, jolloin 2 500–3 700 lasta siirrettiin kuukausittain (De  
Greer 1986: 4). Suurin osa lastensiiroista Tanskaan tapahtui vuoden 1942 aikana, jol-  
loin noin 3 870 lasta siirrettiin sijaisperheisiin (Liikkanen, M. 1995: 197). Tanskaan  
lähetettyjen lasten määrä on paremmin tiedossa kuin Ruotsiin lähetettyjen, sillä Saksan  
miehityksen aikana Tanskassa oli tarkka rajavalvonta (Schildt & Runeberg 1961: 24).  
Kuitenkin heidänkin osaltaan määrä on vain arvio, koska syksyllä 1944 tanskalaiset  
tuhosivat arkiston, joka sisälsi tiedot suomalaisista sotalapsista, jotta ne eivät päätyisi  
saksalaisten käsiin (Salminen 2007: 31).

Alun perin lastensiiroista ei ajateltu tulevan suuria, mutta lopulta noin 80 000 lasta  
lähetettiin sotalapseksi. Myöhemmin lastensiiroja on perusteltu sillä, että ne olivat  
käytännössä hengenpelastusoperaatio. (Kavén 1985: 18, 55–56.) Lapset olivat yleensä  
2-6-vuotiaita, sillä koululaisia ei haluttu siirtää pois maasta (Jalo & Runeberg 1961:  
25). Useimmat lapsista olivat kaupungeista, joissa oli pulaa ruokatarvikkeista sekä  
suuri pommitusten uhka (Andersen 1961b: 49). Syynä lapsen lähettämiseksi sotalap-  
seksi saattoi olla vanhempien joutuminen uudelleenrakennustöihin Karjalaan tai lapsen  
isän kaatuminen tai invalidisoituminen sodassa. Yksi syy oli myös, että lapsen koti  
sijaitsi pommituksille alttiissa paikassa tai että perheessä oli paljon lapsia. (Kavén  
1985: 57, Liikkanen, A. 1995: 27.)

Alkuperäinen ajatus lastensiirtojen suhteen oli, että lapset olisivat olleet Ruotsissa ja Tanskassa vain kesälomalla (Schildt & Runeberg 1961: 15). Sota kesti kuitenkin odotettua pidempään ja lapset olivat poissa kodeistaan pidempään kuin oli ollut tarkoitus. Lasten siirtäminen takaisin Suomeen osoittautui vaikeammaksi tehtäväksi kuin oli odotettu. (Lastensiirrot Suomesta Ruotsiin, Tanskaan ja Norjaan viime sotien aikana.) Lasten paluu Tanskasta Suomeen muodostui ongelmalliseksi, koska yhtenä Suomen rauhanehtona oli saksalaisten sotilaiden ajaminen pois Suomesta (Liikkanen, M. 1995: 198). Suomi oli sodassa Tanskan miehittämää Saksaa vastaan ja saksalaiset miehitysjoukot katkaisivat viestiyhteydet maiden välillä (Boysen 1999b: 73). Miehitysjoukot eivät myöskään myöntäneet Suomen kansalaisille matkustuslupia (Schildt & Runeberg 1961: 41–42).

Myöhemmin saksalaiset asettivat tanskalaisille vaateen, että jokaisen perheen, joka lähettäisi sotilapsen takaisin Suomeen, pitäisi ottaa saksalainen sotilapsi tilalle. Suomessa päätettiin lykätä lasten siirtämistä takaisin, koska tanskalaisia ei haluttu asettaa hankalaan tilanteeseen. Heti Tanskan vapauduttua Saksan miehityksestä huhtikuussa 1945, aloitettiin lastensiirrot takaisin Suomeen. Virallisten tilastojen mukaan Tanskaan jäi kuitenkin noin 450 lasta. (Pajuoja 2001: 6.) Lähes 15 000 lasta jäi Ruotsiin jatkosodan päätyttyä. Usein syynä jäämiselle oli, että lapsi oli ollut niin nuori lähtiessään sotilapiseksi, että suhteet sijaisperheeseen olivat muodostuneet voimakkaiksi. Niinpä palaaminen Suomeen ja sopeutuminen elämään biologisessa perheessä ei usein onnistunut. Lastensiirrot merkitsivät lopulta suurta menetystä Suomelle, sillä mikäli asiaa tarkastellaan väestöpoliittisesta näkökulmasta, nostivat lastensiirrot Suomen väestömennyksiä sota-aikana. (Kavén 1985: 136–137.)

### 3 TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukselleni olennaista teoriataustaa. Koska tutkimukseni kohdistuu lapsen kielenoppimiseen, kielenvaihtoon sekä kaksikielisyyden kehittymiseen, keskityn ensimmäiseksi esittelemään lapsen kielenoppimisen teorioita ja sen jälkeen siirryn tarkastelemaan lapsen kielenkehityksen vaiheita. Tutkimukseni kannalta olennaisessa osassa on myös toisen kielen oppiminen. Tarkistelen lähemmin sen määritelmiä, siihen liittyviä tekijöitä sekä kielenvaihtoa ja syitä kielenvaihtoon. Teoriataustaan olen liittännyt myös tutkimuksen tuloksia kansainvälisesti adoptoiduista lapsista sekä heidän kielenoppimisestaan. Koen heidän olevan sotalapsiin hyvin verrattavissa oleva ryhmä ja heidän kielenoppimistaan ja kielen kehitystään on tutkittu enemmän. Tutkimukseni perustuu vahvasti lapsuuden muistojen tutkimiseen, joten olen nähnyt tarpeelliseksi sisällyttää teoriaosuuteen myös lapsuuden muistojen tutkimukseen liittyviä teorioita.

#### 3.1 Lapsen kielen kehitys ja kielen oppiminen

*Äidinkieli* voidaan määritellä monin erilaisin tavoin. Äidinkielen määritelmä voi myös muuttua ihmisen elämän aikana. Usein varsinkin niissä kulttuureissa, joissa sana äiti sisältyy käsitteeseen, määritellään äidinkieli kieleksi, jota lapsen äiti puhuu. Kyse voi olla biologisesta äidistä, mutta se ei ole välttämätöntä, sillä kyse voi olla myös ihmisestä, joka on ensimmäisenä luonut pitkäjänteisen ja toistuvan kielellisen kommunikaatioyhteyden lapsen kanssa. Äidinkieli voidaan myös määritellä kieleksi, jonka lapsi oppii ensimmäisenä tai kieleksi, joka osataan parhaiten. Sosiolingvistiikassa äidinkieli määritellään usein kieleksi, jota yksilö käyttää eniten. Sosiaalipsykologiassa puolestaan painotetaan henkilön identifioitumista tiettyyn kieleen. Yksi mahdollisuus äidinkielen määrittelyyn on myös muiden kielenkäyttäjien suhtautuminen henkilöön eli se pidetäänkö puhujaa syntyperäisenä kielen puhujana. (Skutnabb-Kangas 1981: 22–25.)

*Ensimmäinen kieli* viittaa terminä siihen kieleen, jonka lapsi on omaksunut ensimmäisenä, joko vanhempien tai huoltajien kielestä (Abrahamsson 2009: 13). Voidaan puhua myös *syntyperäisestä kielestä* tai *natiivikielestä*, jolloin viitataan äidinkielen ja ensimmäisen kielen tapaan siihen kieleen, jonka lapsi on oppinut ensimmäisenä (Gass, Behney & Plonsky 2013: 5). *Toinen kieli* viittaa yleensä kieleen, joka opitaan sen jälkeen, kun ensimmäinen kieli on muodostunut (Axelsson 2003: 127, Ellis 1997: 3). Lingvistiikassa äidinkieli mää-

ritellään yleensä kieleksi, joka on omaksuttu ensimmäisenä, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että kyseessä välttämättä olisi kieli, joka osataan parhaiten. Esimerkiksi siirtolaisuuden yhteydessä lapsi voi osata toisen kielen paremmin kuin äidinkieltensä. Termit ensimmäinen ja toinen kieli viittaavat järjestykseen, jossa niille on altistuttu. Ensimmäisiä kieliä voi myös olla useampia, jolloin voidaan puhua *kaksikielisyydestä* tai *monikielisyydestä*. (Abrahamsson 2009: 13–14.)

### 3.1.1 Kielenoppiminen

Kielen muodostuminen ensimmäisen kielen oppimisprosessin aikana on eräänlainen käännekohta lapsen kehityksessä, joka johtaa voimakkaan symbolijärjestelmän omaksumiseen, mikä mahdollistaa lapsen pääsyn osaksi sosiaalista ja kognitiivista toimintaa sekä niiden monimutkaisia tasoja (Hickmann & Kail 2010: 2). Kun lapsi kasvaa normaalissa kehitysympäristössä, kielenoppiminen tapahtuu luonnollisesti ja tehokkaasti (Brown 1987: 15). Oppiminen tapahtuu lyhyessä ajassa, eikä vaadi tietoista opettamista (Dahl 2000: 269). Alussa lapsen kielenoppiminen on implisiittistä ja muotoutuu vasta vähitellen eksplisiittiseksi (Laurén 2008: 12). Ensimmäinen kieli tai äidinkieli, joksi sitä useimmiten kutsutaan, opitaan erityisesti vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa (Sajavaara 1999: 73).

Vanhemmat ja muut ihmiset lapsen ympärillä alkavat valmistaa lasta kielenoppimiseen syntymästä lähtien, sillä oppiminen vaatii lapselta laajaa osaamistasoa (McLean 1999: 27). Vuorovaikutuksen peruselementtejä opitaan syntymästä lähtien (Nurkkala 1998: 36). Lapsi oppii vuorovaikutuksen perusmalleja yhteisissä toiminnoissa aikuisten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus hoitotilanteissa auttaa lasta tulkitsemaan kieltä. Aivan aluksi kosketuksen ja näköaistin kautta saatavat huomiot ovat lapselle tärkeitä. Näissä aikaisissa vuorovaikutustilanteissa on tärkeää puhua lapselle, vaikka lapsi ei pystykään ymmärtämään puheen sisältöä. Lapsi kuitenkin oppii kohdistamaan huomionsa ihmisääneen ja vähitellen erottamaan oman äidinkieltensä fonologisia sääntöjä ja keskeisiä elementtejä vuorovaikutuksessa. (Lyytinen 1997: 118.)

Tutkijat ovat pitkään keskustelleet siitä, onko kielenoppimiselle olemassa *kriittistä kautta*. Termiä käytetään biologiassa, missä se viittaa rajoitettuun aikaan organismien kehityksessä, jolloin tietty valmius täytyy saavuttaa tai sitä täytyy ainakin stimuloida. Ilman jonkinlaista stimulaatiota normaali kehitys ei ole mahdollista. On esitetty, että

samankaltainen herkkyykskausi olisi myös kielenoppimisessa. (Abrahamsson & Hyltenstam 2003: 30–32.). Neurologisesta näkökulmasta kielenoppimisen kriittisen kauden on katsottu liittyvän aivotoiminnan tekijöihin, ja että niiden perusteella kriittinen kausi kielenoppimiselle olisi kolmevuotiaasta murrosikään (Lenneberg, Chomsky & Marx 1967: 150). Tätä on myös perusteltu sillä, että kognitiot kehittyvät nopeasti ensimmäisen 16 vuoden aikana ja hitaammin aikuisena (Brown 1987: 47).

Kriittinen kausi kielenoppimisessa tarkoittaa siis sitä, että mikäli lapsi ei altistu kielelle tietyn herkkyykskauden aikana, ei lapsi tule koskaan saavuttamaan täyttä kielitaitoa kyseisessä kielessä. Kriittisen kauden olemassaoloa kielenoppimisessa ei kuitenkaan ole pystytty täysin todistamaan. On kuitenkin saatu selville, että mikäli lapsen ensimmäisen kielenoppiminen viivästyy, se voi johtaa poikkeavaan kehitykseen, eikä lapsi todennäköisesti tule saavuttamaan täyttä osaamistasoa kielessä. (Abrahamsson & Hyltenstam 2003: 52.) Erityisesti äännejärjestelmän oppiminen ensimmäisten elinkuukausien aikana on tärkeää, sillä silloin tapahtuu äidinkielen foneemien oppiminen (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson & Loftus 2003: 323).

Vaikka ihmisellä on synnynnäinen kyky oppia kieltä, täytyy kielenkäyttö kuitenkin oppia, ja se voidaan oppia ainoastaan kieltä käyttämällä (Bruner 1983: 119). Kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, mikä lapselle yleensä tarkoittaa vuorovaikutusta äidin kanssa, koska äiti on useimmiten se, joka on eniten lapsen kanssa (De Geer 1990a: 157). Kielenoppiminen alkaa siis jo ennen kuin lapsi kykenee puhumaan. Se alkaa äidin ja lapsen luomasta ennakoivasta vuorovaikutuksesta. (Bruner 1983: 18.) Tutkimusten mukaan jo puolivuotias lapsi tunnistaa keskeisimpiä vuorovaikutuksen muotoja. Vuorovaikutus äidin ja lapsen välillä ensimmäisten kuuden kuukauden aikana ohjaa lapsen vuorovaikutusta tulevaisuudessa, sillä silloin muodostuu perusta puheen ja kielen kehitykselle. (Lyytinen 1997: 118.)

Kielenoppiminen ei tarkoita pelkästään kielen rakenteiden oppimista, vaan se sisältää myös oppimista elämään sosiaalisessa maailmassa muiden ihmisten kanssa (McLean 1999: 3). Kommunikaatio on iso osa kieltä ja myös lapsi pyrkii kommunikoimaan ihmisten kanssa kielen avulla, mikä on myös yksi lapsen tavoista oppia kieltä. Lapsen kieli kehittyy kontaktissa toisiin ihmisiin (Ladberg 1996: 22). Kielenkehitys tapahtuu yhtä aikaa kognitiivisella ja sosiokulttuurisella tasolla (Strömqvist 2003: 57). Lapsen oppiessa ensimmäisen kielen sosiaalinen, kognitiivinen ja kielellinen kehitys vahvistavat toisi-

aan kehittyen rinnakkain. Kieli on lapselle väline, jonka avulla hän pyrkii ymmärtämään maailmaa ja pyrkii tulemaan täysivaltaiseksi sosiaalisen yhteisön jäseneksi. (Genesee 2002: 54)

### 3.1.2 Lapsen kielen kehityksen vaiheet

Syntyessään lapsella on kyky erottaa äänneitä ja jo ensimmäisen elinvuoden aikana lapsi oppii erottamaan ne äänneet, jotka ovat merkityksellisiä hänen ensimmäisessä kielessään (Smith ym. 2003: 320). Ensimmäisenä lapsi oppii tunnistamaan intonaation. Lapsi oppii tunnistamaan puhujan tunteita puheen sävelkulun, voimakkuuden, äänen korkeuden ja rytmin avulla. (Joseph 2004: 31.) Vastasyntynyt aloittaa kommunikoimisen vanhempiansa kanssa käyttämällä sanattomia vokaali-ilmajsuja, kuten jokeltelua (Ladberg 1996: 22; Liberg 2003: 79). Tämä tapahtuu kuukausia aiemmin kuin lapsi pystyy tuottamaan tunnistettavia sanoja. Lapsen puheeseen käyttämät elimet kehittyvät ja lapsi kokeilee äänneiden yhdistelemistä, vaikka ei vielä pysty yhdistämään tiettyä äännettä tiettyyn merkitykseen. (Harding & Riley 1994: 6.)

Ensimmäisen kahden kuukauden aikana lapsi alkaa tunnistaa ne äänneet, jotka kuuluvat hänen äidinkieleensä. Ensimmäisen puolen vuoden aikana lapsi sopeutuu ympärillään vallitsevaan äänneympäristöön. Lapsi alkaa myös hyvin aikaisessa vaiheessa huomata, millä äänneillä on foneemin asema äidinkielessä. Jo lapsen jokeltelu voi antaa viitteitä siitä, millaista kieltä lapsi on oppimassa. (Håkansson 1998: 19, Strömqvist 2003: 57, 59.) Ensimmäisen elinvuotensa loppua kohti lapsi alkaa jo ymmärtää paljon aikuisten puheesta ja pystyy tuottamaan ääniä osana kommunikaatiota. Kielen ymmärtäminen kehittyy nopeammin kuin puheen tuottaminen. Yleensä lapsi osoittaa ensimmäiset kielenymmärtämisen merkit noin yhdeksän kuukauden ikäisenä. Yksivuotiaana lapsi tunnistaa jo monia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät jokapäiväisiin toimintoihin. (Lyytinen 1997: 109.) Ensimmäiset merkitykselliset sanat lapsi tuottaa yleensä noin yksivuotiaana. (Abrahamsson 2009: 54). Ensimmäiset sanat kuvaavat yleensä tärkeitä ihmisiä ja asioita lapsen elämässä (Harding & Riley 1994: 7; Smith ym. 2003: 325).

Lapsi oppii ensimmäiset sanansa hitaasti, mutta kun noin 30 sanan sanavarasto on kehittynyt, alkaa sanasto laajentua nopeasti. Tämän jälkeen lapsi alkaa myös itse nimetä asioita ja kysyä sanaa tietyille asioille. (Lyytinen 1997: 110) Lapsen kielellinen järjestelmä on hyvin systemaattinen ja lapsi käyttää mielellään mahdollisimman vähän erilaisia muotoja,



kuten esimerkiksi vain yhtä muotoa monikolle. Lapsi siis yleistää jonkin säännön koskemaan monia muitakin tilanteita. (Håkansson 2003: 35–36, 45.) Lapsen kieli on alussa eräänlainen aikuisen kielen yksinkertaistettu muoto (Strömqvist 2003: 63). Vähitellen lapsen kieli laajenee aikuisen kanssa kommunikoidessa. Aikuinen laajentaa lapsen ilmauksia, mikä auttaa lasta huomaamaan, miten kieli oikeasti toimii. Aikuinen voi esimerkiksi täydentää lapsen ilmaisuja semanttisesti ja kieliopillisesti. (Leiwo 1980: 69–70.)

Ne ihmiset, jotka ovat lapsen ympärillä ja joiden kanssa lapsi tuntee yhteenkuuluvuutta vaikuttavat suuresti lapsen kielenkehitykseen. Lapsi nimittäin tarkkailee aikuisia ja muita lapsia ja käyttää heitä kielellisinä malleina. (Ladberg 1996: 50–51) Lapsi saattaa käyttää imitointia kielenoppimisen strategianaan erityisesti aikaisessa kielen fonologian oppimisessa (Brown 1987: 30). Pienelle lapselle perhe on merkittävin sosiaalinen ryhmä, mutta myöhemmin myös samanikäiset lapset alkavat vaikuttaa lapsen kommunikointiin. Lapset alkavat hyvin aikaisin jäljitellä ikäistensä puhetapaa ja silloin vanhempien puhetapa voi jäädä vähemmän tärkeäksi. (Ladberg 1996: 50–51; Liberg 2003: 85.) Suurimman osan niistä taidoista, joita lapsi tarvitsee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, lapsi oppii lapsuuden kaverisuhteista. Ystävyysuhteissa lapsi muokkaa identiteettiään ja toimii erilaisissa rooleissa. (Poikkeus 1997: 122.)

Kielenkehityksen tärkeimmän vaiheen lapsi saavuttaa noin puolitoistavuotiaana. Silloin lapsi alkaa yhdistellä sanoja ja muodostaa kaksisanaisia lausumia. Tämän vaiheen jälkeen ei mene enää kauan, kun lapsi alkaa yhdistellä sanoja monisanaisiksi lauseiksi. (Dahl 2000: 270–272.) Tämä aika on nopean leksikaalisen kehityksen vaihe, jolloin lapsi oppii käyttämään sanoja ja ilmaisemaan omia aikeitaan kielen avulla. Lapsi alkaa myös havainnoida omaa kieltään ja oppii vähitellen omatoimisesti korjaamaan puhettaan. (Jokinen 1998: 38) Kahden ja kolmen ikävuoden välillä lapsen kielelliset valmiudet ja mielikuvituksellinen tuottaminen kehittyvät voimakkaasti. (Poikkeus 1997: 125). Lapset ovat hyvin luovia ja voivat leikkiä ja leikitellä kielellä luomalla uusia sanoja ja ilmauksia asioille, joille ei vielä tiedä nimitystä (Bjar & Liberg 2003: 22).

Perussanasto ja kielioppi kehittyvät ennen kolmatta ikävuotta (Strömqvist 2003: 69). Perussanastoa lapsi käyttää yhdistellessään sanoja virkkeiksi, ilmaistessaan itseään ja kysyessään kysymyksiä (McLean 1999: 3). Nämä asiat mahdollistavat lapselle keskustelun, tulevaisuuteen viittaamisen ja ymmärrettävien kertomuksien kertomisen (Lyon

1996: 12). Aina viisivuotiaaksi asti lapsi oppii yli kymmenen sanaa päivittäin (Lyytinen 1997: 111). Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten puhe sisältää jo kaikki peruslausetyypit (Lyytinen 1997: 114). Kuusivuotiaan sanavarasto on yleensä noin 15 000 sanan laajuinen (Smith ym. 2003: 320). Kouluiässä lapsi mielellään kokeilee, millaisissa tilanteissa mitään sanoja käytetään, mikä liittyy läheisesti sosiaalisen kehitykseen. (Leiwo 1980: 108.) Kouluikään liittyy myös siirtyminen puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen. Kahdeksanteen ikävuoteen mennessä lapsi yleensä hallitsee äidinkieltä yleisimmät rakenteet ja muodot. (Leiwo 1997: 202–203).

Lapsen kielen kehityksen vaiheita on helppo nähdä, koska kehityskulku on hyvin samankaltainen kaikilla lapsilla riippumatta kielestä. Vaikeampaa on kuitenkin määrittellä, milloin kielenoppiminen on saavutettu ja milloin se päättyy. Lapsen täytyy osata kielen syntaksi, semantiikka ja pragmatiikka ennen kuin voidaan sanoa, että hän on saavuttanut synnynnäisen puhujan tason (Bruner 1983: 18). On kuitenkin vaikea määrittellä tarkasti, milloin lapsi hallitsee äidinkielen (Leiwo 1997: 202). Usein tutkijat ovat määritelleet lapsen saavuttavan lopullisen kielenosaamisensa tason ennen neljän vuoden ikää. Mikäli kuitenkin kieliopin painottaminen unohdetaan ja painotetaan kielenkäyttöä ja kielellistä toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, voidaan sanoa että ensimmäisen kielenoppiminen saattaa kestää läpi koko elämän. (Sajavaara 1999: 73.)

### 3.2 Toisen kielen oppiminen

Toinen kieli opitaan samalla tavalla kuin ensimmäinen kieli eli vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Sajavaara 1999: 74, Strömqvist 1991: 117). Kun tutkitaan toisen kielen oppimista, erotetaan yleensä toisistaan kielenoppiminen ja *kielenomaksuminen* (Abrahamsson 2009: 15). Kielenomaksuminen on samankaltainen tiedostamaton prosessi kuin lapsen ensimmäisen kielen oppiminen. *Kielenoppiminen* puolestaan viittaa tietoiseen toisen kielen oppimiseen, kielen sääntöjen tuntemiseen ja niiden tiedostamiseen. (Krashen 1982: 10.) Termit *toisen kielenoppiminen* ja *toisen kielen omaksuminen* vastaavat formaalia ja informaalia oppimista (Laurén 2008: 18). Formaalisissa kielellisissä ympäristöissä keskitytään kielen muotoon, kun taas informaalisissa kieliympäristöissä painotetaan kommunikaatiota (Dulay, Burt & Krashen 1982: 15). Informaali kielenoppiminen tai -omaksuminen tapahtuu siis ilman opetusta ja formaali kielenoppiminen vaatii jonkinlaista opetusta (Abrahamsson 2009: 16).

### 3.2.1 Toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Toisen kielen oppimisen tehokkuus vaihtelee aivan kuin ensimmäisessäkin kielessä (Laurén 2008: 10). Kun tarkastellaan toisen kielen oppimista, ovat yksilölliset erot varsin selkeitä (Sajavaara 1999: 89). Toisen kielen oppimiseen voivat vaikuttaa monet kielen ulkopuoliset tekijät, kuten ikä, motivaatio, asenne ja sosiaalipsykologiset vaikutukset. (Gass ym. 2013: 431). Myös sosiolingvistiset ja yksilölliset tekijät, kuten tausta, koulutus, kontaktit syntyperäisiin kielen puhujiin ja kielellinen lahjakkuus voivat vaikuttaa merkittävästi kielen oppimiseen (Abrahamsson 2009: 12). Sosiaalisen ympäristön on todettu olevan merkittävä tekijä toisen kielen oppimisessa (Gardner 1979: 217). Luonnollinen kieliympäristö tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä toisessa kielessä (Dulay ym. 1982: 15). Kielenoppija tarvitsee sosiaalisia kontakteja, jotta hän saa kielellistä ja sosiaalista tietoa siitä, kuinka kieli on rakentunut ja kuinka sitä käytetään (Wong Fillmore 1991: 53).

Lapsen oppiessa uutta kieltä luonnollisessa informaalisessa ympäristössä puhuu lapsi varsin vähän ensimmäisten kuukausien aikana (Krashen 1982: 26). Lasten on osoitettu käyvän läpi niin sanotun *hiljaisen kauden*, joka kestää yleensä muutamasta viikosta muutamaa kuukauteen (Dulay ym. 1982: 3). Hiljainen kausi voidaan nähdä eräänlaisena valmistautumisena (Ellis 1997: 20). Sen aikana lapsi hankkii valmiuksia toisessa kielessä kuuntelemalla ja pyrkimällä ymmärtämään puhetta ympärillään (Krashen 1982: 27). Lapsi tutustuu ensin kielen äänneisiin, melodiaan ja rakenteeseen (Ladberg 1996: 54). Hiljaisen kauden aikana kommunikointi on yleensä yksisuuntaista tai rajoitetusti kaksisuuntaista (Dulay ym. 1982: 22–23). On myös mahdollista, että lapsi itse käyttää toista kieltä puhuessaan yksikseen, mutta kieltäytyy käyttämästä kieltä muiden kanssa (Ellis 1997: 20).

Kielenoppiminen vaatii myös turvallisuuden tunnetta. Ensimmäinen kieli muodostaa osan lapsen turvallisuuden tunteesta. Lapsi puhuu yleensä sellaisten ihmisten kanssa, joiden kanssa tuntee olonsa turvalliseksi, sillä kommunikointi on helpompaa rauhallisena ja rentoutuneena kuin hermostuneena, huolestuneena tai vihaisena. (Ladberg 1996: 23, 48.) Mikäli lapsi kokee, ettei tule ymmärretyksi, hän voi vetäytyä. Tärkeää onkin, että lapsi saa kokemuksia ymmärretyksi tulemisesta ja kommunikoinnin onnistumisesta. Onnistumiskokemusten kautta syntyy myös luottamus kieleen, kun taas negatiiviset kokemukset voivat johtaa siihen, että lapsi kieltäytyy puhumasta. (Ladberg

1996: 26, 53–54.) Juuri puhumaan oppineelle lapselle voi olla vahingollinen kokemus joutua ympäristöön, jossa hänen puhettaan ei ymmärretä. Vieraassa ympäristössä lapsi saattaa lopettaa puhumisen, kun ei enää jaksaa yrittää tulla ymmärretyksi. Mikäli lapsi kieltäytyy puhumasta, täytyy asia huomioida, sillä puhumattomuus ei vaikuta ainoastaan kielenkehitykseen vaan myös lapsen itseluottamuksen ja identiteetin kehitykseen. (Ladberg 1996: 37–38.)

### 3.2.2 Kielenvaihto

Yleisesti hyväksytty tosiasia on, että yksilö menettää jopa ensimmäisen kielen taitonsa, mikäli ei käytä sitä pitkään aikaan (Obler & Mahecha 1991: 53). *Ensimmäisen kielen menetyksellä* viitataan esimerkiksi kielitaidon katoamiseen sen jälkeen, kun ensimmäinen kieli on jo täysin opittu (Montrul 2004: 259). *Kielenvaihdolla* tarkoitetaan siirtymistä toiseen kieleen tilanteessa, jossa yhteys kieleen on menetetty ja toinen kieli otetaan tilalle (Smeds 1998: 128). Kielenvaihto on tulosta yksilön asteittaisesta sopeutumisesta niihin kielellisiin vaatimuksiin, joita ympäristö hänelle asettaa. Prosessi alkaa, kun yksilön täytyy oppia käyttämään toista kieltä alkuperäisen kielensä sijaan. (Tandefelt 1988: 229.) Kielenvaihtoa voidaan kuvata prosessiksi, joka alkaa yksikielisyydestä ja päättyy toisen kielen yksikieliseen osaamiseen erilaisten kaksikielisyyden vaiheiden jälkeen (Tandefelt 1988: 17).

Lapset oppivat kielen helposti, mutta aivan yhtä helposti he myös unohtavat sen. Kieltä puhutaan aina, kun se on tarpeellista, jolloin lapselle merkityksetön ja käyttämätön kieli helposti unohtuu täysin. (Harding & Riley 1994: 46.) Lapset voivat kehittyä kaksikieliseksi hyvin lyhyessä ajassa, mutta aivan yhtä nopeasti he voivat menettää kaksikielisyytensä. Merkittävin tekijä kielen säilyttämiselle on siihen kohdistuva tarve. Tarve voi olla monia asioita, kuten kommunikaatiota perheenjäsenten ja ystävien kanssa, tiettyihin aktiviteetteihin osallistumista ja vuorovaikutusta yhteisön ihmisten kanssa. Lapsen täytyy tuntea tarvitsevansa kieltä ja mikäli tämä sekä muut tekijät ovat suotuisia, jatkaa kieli kehittymistään. Mikäli tarve katoaa, eivätkä muutkaan tekijät tue kielenkehitystä, lopettaa lapsi kielen käyttämisen, jolloin on myös mahdollista, että lapsi lopulta unohtaa kielen. (Grosjean 2010: 172.)

Käytännössä ensimmäisen kielen häviäminen tarkoittaa siis kielellisten kontaktien vähenemistä kyseisen kielen osalta ja toisaalta toisen kilpailevan kielen kehittymistä. Siirtymi-

nen ympäristöön, jossa toista kieltä käytetään ja sen myötä ensimmäisen kielen kontaktien väheneminen voidaan nähdä suurimpana vaikuttavana tekijänä ensimmäisen kielen häviämiseen. (De Pot 2007: 58.) Kontaktit riippuvat aina sekä mahdollisuudesta että valinnasta. Mahdollisuus on usein ihmisestä riippumatonta, kun taas valinta riippuu yksilöstä itsestään. Voi olla, ettei uudessa ympäristössä ole mahdollisuuksia ensimmäisen kielen kontakteille, jolloin kielen käyttäminen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ei enää ole mahdollista. Toisaalta olemassa on myös se mahdollisuus, että kielenkäyttötilanteet rajoittuvat tiettyjen ihmisten keskuuteen ja vain tiettyihin konteksteihin. (Schmid 2002: 23.) Puuttuvat kielikontaktit johtavat toiseen kieleen sopeutumiseen, sen vaikutuksen kasvamiseen ja toisaalta ensimmäisen kielen rappeutumiseen (Jaspaert & Kroon 1992: 139). Yksilö voi itsekkin huomata kielitaitonsa ruostumisen ensimmäisessä kielessä, kun haettu sana ei palaudu enää helposti mieleen ja kun keskustelun seuraaminen muuttuu helpommaksi kuin siihen osallistuminen. Kielen häviäminen on näkyvissä kaikilla kielen tasoilla, mutta ensimmäisenä katoaa yleensä sanaston ja stilistiikan monipuolisuus. Usein kielitaidon puutteet huomaa selkeimmin puhuja itse. (Tandefelt 1996: 169.)

### 3.2.3 Adoptoidut lapset ja kielenoppiminen

Nykyään kansainvälisen adoption läpikäyneiden lasten voidaan nähdä olevan samankaltaisessa kielellisessä tilanteessa kuin sotalasten. Yleensä kansainvälinen adoptio aiheuttaa sen, että lapsi vaihtaa äidinkieltä oppimisen uuden kotiympäristönsä kielen oppimiseen (Scott, Pollock, Roberts & Krakow 2013: 673). Lapset, jotka syntyvät tiettyyn kieliympäristöön ja kulttuuriin ja jotka myöhemmin adoptoidaan toiseen maahan, käyvät läpi ainulaatuisen kielenoppimisprosessin. Tätä prosessia ei voida täysin verrata tavalliseen toisen kielen oppimiseen, sillä lapsi pystyy vain harvoin säilyttämään ensimmäisen kieltä. Kielenkehitys ensimmäisessä kielessä pysähtyy ja se korvataan ensimmäisen kielen oppimisella adoptiokielessä. (Glennen 2002: 333.) Toiseen maahan adoptoitujen lasten kohdalla voitaisiin puhua myös kielen välillä adoptoiduista lapsista (*cross-language adopted children*) (Paradis, Genesee & Crago 2011: 146). Adoptoitujen lasten kohdalla kielenoppimisen määrittely on vaikeaa, sillä täytyy päättää puhutaanko heidän kohdallaan ensimmäisen vai toisen kielen oppimisesta (De Geer 1990b: 14).

Useimmat lapsista adoptoidaan yhden ja neljän ikävuoden välillä, joka on nähty myös kriittisenä herkkyysskautena kielenoppimiselle (Meacham 2006: 74). Lapsen kielenkehitys pysähtyy ja alkaa uudelleen adoptiokielessä (Glennen & Masters 2002: 429). Lasten yhteydet ensimmäiseen kieleen yleensä estyvät ja he käyvät läpi myöhäisen toisen kielen tai adoptiokielen oppimisen. Altistuminen adoptiokielelle pitää sisällään monia ensimmäisen kielen oppimista muistuttavia piirteitä. Tämän takia adoptiokielen oppimiseen viitataan usein toisena ensimmäisen kielen oppimisena. (De Geer 1990b: 2.) Useimmat adoptoidut lapset aloittavat kielen oppimisen nopeasti uuteen kotiin saavuttuaan ja edistyvät nopeasti. Lapset menettävät nopeasti taitonsa ensimmäisessä kielessään, mikäli adoptiovanhemmat eivät pysty auttamaan kielen säilyttämisessä. (Glennen & Masters 2002: 426–427.)

### 3.3 Lapsuusmuistojen tutkimus

Muistaminen on ihmisen elämässä varsin luonnollinen prosessi, jonka merkitystä harvemmin edes tiedostetaan. Tiedostaminen tapahtuu yleensä vasta siinä vaiheessa, kun jotain on unohtunut. (Korkiakangas 1999: 155.) Muisti toimii eräänlaisena linkkinä menneisyyden ja nykyisyyden todellisuuden välillä ja yhdistää lapsuuden ja aikuisuuden kokemuksia (Lehtovuori 2010). Muistot ovat tärkeitä yksilön omalle identiteetille. Ilman muistia ihminen ei tietäisi mistä on kotoisin, kuka hän on ja minne hän kuuluu. Ilman muistoja menneestä ihminen ei tuntisi omaa menneisyyttään. Ihminen ei myöskään tietäisi, miten tulevaisuuteen pitäisi suhtautua, kun muistot menneisyydestä eivät ohjaisi toimintaa. (Korkiakangas 1999: 155.) Muistelemisen voidaan sanoa liittyvän yksilön identiteettityöhön ja identiteetin uudelleen rakentumiseen, kun henkilö tarkastelee aiempaa elämäänsä ja muokkaa omaa käsitystä itsestään suhteessa menneisyyden tapahtumiin. (Saarenheimo 1997: 177.)

#### 3.3.1 Implisiittiset ja eksplisiittiset muistot

Muisti ja muistot voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: tietoiseen ja tiedostamattomaan eli eksplisiittiseen ja implisiittiseen muistiin. *Implisiittinen muisti* sisältää ne muistot, jotka ovat tiedostamattomia, mutta kuitenkin osa yksilöä. Implisiittiseen muistiin tallentuneet muistot voivat vaikuttaa yksilön toimintaan ja käyttäytymiseen eri tilanteissa. *Eksplisiittiseen muistiin* puolestaan kuuluvat ne muistot, joita henkilö muistaa ja kykenee palauttamaan mieleen. (Lehtovuori 2010.) Usein ensimmäisen elinvuoden aikana tallentuneet

muistot liittyvät vuorovaikutustapahtumiin vanhempien kanssa ja usein tällaiset tapahtumat ovat emotionaalisella tasolla hyvin voimakkaita. Tällaiset kokemukset eivät kuitenkaan tallennu muistiin niin, että lapsi voisi ne myöhemmin palauttaa mieleensä eli ne ovat vahvasti implisiittisiä muistoja ja kuitenkin osa itseä. (Lehtovuori 2001, Broberg, Almqvist & Tjust 2005.)

Pillemer (2000: 133) esittää, että tapahtumat, jotka lapsi kokee ennen toista ikävuottaan, tallentuvat kuvien kautta. Kun lapsi alkaa osallistua keskusteluihin, tapahtumat alkavat tallentua myös narratiivisesti. On kuitenkin huomioitava, että mikäli lapsen ymmärrys tapahtumista on rajoittunutta ja mikäli lapsi ei ole vielä sisäistänyt narratiivisen rakenteen malleja, sanalliset muistot eivät silloin välttämättä vastaa aikuisen käsitystä siitä, mitä oikeasti tapahtui. Tietoinen yritys palauttaa tapahtumat mieleen myöhemmin voi epäonnistua, mikäli kuvallinen tai lapsenomainen muisto on ristiriidassa aikuisen tarkoituksellisen uudelleen rakentamisen kanssa.

Kun lapsen kielenkehitys käynnistyy, hän saa käyttöönsä uuden muistityökalun ja kykenee vähitellen yhdistelemään tapahtumia ja muistamaan niitä tietoisesti. Samanaikaisesti myös tila- ja aikakäsitys alkavat kehittyä. Kaksivuotiaasta lähtien lapsen tietoinen minäkäsitys alkaa kehittyä ja sitä ylläpitävät omaelämäkerralliset muistot. Tämän myötä lapsi alkaa tallentaa muistojaan kielellisesti ja näin ollen myös muistojen kertominen sanallisesti alkaa olla mahdollista. Kyky kertoa sanallisesti muistoista perustuu semanttiseen ja episodiseen tietoiseen muistiin. (Broberg ym. 2005.)

Aiemmissa tutkimuksissa on saatu selville, että ihmisten aikaisimmat muistot ajoittuvat yleensä samaan aikaan lapsuudessa. On käynyt ilmi, että ihmisten muistot lapsuudesta ovat hyvin vähäisiä ennen kolmatta ikävuotta ja sen jälkeen muistojen määrä nousee rajusti. Noin puolet ihmisten raportoimista muistoista ajoittuvat aikaan ennen kolmatta ikävuotta. Koska iän määrittäminen on tutkimuksissa tapahtunut ihmisten omien arvioiden avulla, on epäselvää, pystyvätkö henkilöt tunnistamaan ja sijoittamaan ajallisesti oikein heidän ensimmäisen muistonsa. (Pillemer & Dickson 2014: 535–537.) Selvää on kuitenkin se, että ikä vaikuttaa muistojen yksityiskohtiin ja kokonaisuuteen. Yleensä vanhemmat ovat vahvistaneet henkilöiden kertomat muistot eli todisteet yleisesti ottaen tukevat varhaistenkin muistojen todenperäisyyttä (Pillemer & Dickson 2014: 541–542.)

### 3.3.2 Lapsuuden muistinmenetys

*Lapsuuden muistinmenetyksessä* on kyse varhaislapsuuden aikaisten muistojen vähäisyydestä (Esimerkiksi Dudycha & Dudycha 1941, Freud 1963). Sen oletetaan kestävän syntymästä aina kahden ikävuoden tienoille (Sabbagh 2009: 23). Sille on esitetty monenlaisia selityksiä, jotka koskevat eri vaiheita muistamisprosessissa. Selitystä on haettu hippokampuksen kehittymättömyydestä, siitä etteivät lyhytkestoinen ja pitkäkestoinen muisti vielä ole yhteydessä toisiinsa tai siitä, etteivät varhaiset muistot vielä sisällä tarpeeksi yksityiskohtia, jotka mahdollistaisivat myöhemmän muistamisen. Kyse voi olla myös siitä, että varhaislapsuudessa sanojen puuttuminen tekee niiden muistamisen mahdottomaksi kielenoppimisen jälkeen. (Sabbagh 2009: 26.)

On olemassa kaksi keskeistä hypoteesia siitä, miksi lapsuuden muistinmenetystä esiintyy, emmekä muista kahta ensimmäistä ikävuotamme. Ensimmäinen hypoteesi pohjautuu aivojen kehittymättömyyteen, jolloin muistojen säilyttämiseen vaadittavat hermoradat eivät ole vielä kehittyneet ja muistot eivät siis säily. Toinen hypoteesi pohjautuu puuttuvaan kieleen, jolloin muistojen säilöminen olisi mahdotonta siihen asti, kunnes kielen kehitys on edennyt vaiheeseen, jossa muistot voidaan ilmaista kielellisesti. Ongelmallista on, että monissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että ihmiset muistavat aikuisena asioita myös varhaislapsuudesta. Mikäli muisti on riippuvainen kielestä, joka puolestaan on riippuvainen aivojen kehityksestä, voitaisiin näin olettaa aivojen kehittyneisyyden olevan suurin tekijä muistamattomuudessa. Toisaalta, mikäli muistot eivät ole riippuvaisia kielestä vaan jostain muusta aivotoiminnan tekijästä, silloin myös esikielelliset muistot olisivat mahdollisia. (Sabbagh 2009: 23–24.)

Mikäli muistia tarkistellaan käyttäytymisen ja kognition kautta, voidaan lapsuuden muistinmenetyksellä nähdä selvä yhteys kielenkehityksen kanssa. Yksi näkökulma on, että lapsi voi säilyttää muiston tapahtumasta ennen kielenoppimistaan, ja myöhemmin kuvailla sen oppimansa kielen avulla. Tämän teorian mukaan kieli mahdollistaa muistojen säilömistä paremmin kuin äänet ja kuvat. Tämä selittäisi myös, miksi varhaisimmat muistot ovat enemmänkin valokuvien kaltaisia. Kieli voi myös vaikuttaa muistojen säilymiseen, kun lapsi keskustelee nykyhetkestä ja menneestä vanhempiensa kanssa. Sanat, joita keskustelussa käytetään, voivat auttaa säilyttämään muistot paremmin kuin lapsen itsensä muodostamat kuvat tilanteista. (Sabbagh 2009: 28.)



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkoitukseni on keskittyä esittelemään ja taustoittamaan tarkemmin tutkimukseeni valitsemaani tutkimusstrategiaa ja tutkimusmetodia. Perustelen valintaani tutkimukseni kannalta sekä esittelen, kuinka olen hyödyntänyt kyseistä strategiaa ja metodia tutkimuksessani. Luvun lopuksi pohdin myös tutkimuksen eettisyyttä sekä kiinnitän huomiota tutkimukseni luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyviin ongelmallisiin asioihin sekä siihen, kuinka olen ottanut ne huomioon tutkimusta tehdessäni.

### 4.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusmetodi

Tutkimuksessani käytän kvalitatiivista tutkimusotetta, sillä siinä lähtökohtana on tutkia tiettyjen yksiköiden, prosessien ja merkitysten laatua, joita ei voida kokeellisesti tutkia tai mitata (Denzin & Lincoln 2000: 8). Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on aina todellinen elämä, missä todellisuus nähdään moninaisena ilmiönä, jota on mahdoton tutkia pienissä osissa, sillä tapahtumat vaikuttavat aina toisiinsa ja niiden välillä on yhteyksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää onkin tutkia tutkimuskohdetta niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 161). Tutkimusote mahdollistaa myös yksityiskohtien tutkimisen, kuten tiettyjen toimintojen yhteyden määrittämisen tiettyihin tilanteisiin ja olosuhteisiin (Hirsjärvi & Hurme 2001: 59).

Tutkimuksessa ei yleisesti tehdä hypoteeseja, jolloin tutkijalla ei ole ennalta muodostettuja otaksunia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista (Eskola & Suoranta 2001: 19–20). Tarkoituksena ei ole vain kertoa materiaalista vaan pyrkiä rakentamaan teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Eskola & Suoranta 2001: 15). Kvalitatiivinen materiaali tulee aina nähdä kokonaisuutena. Kaikki informaatio, joka nähdään luotettavana ja tutkittavaan asiaan liittyvänä, täytyy pystyä selittämään niin, ettei se ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. (Alasuutari 1999: 38.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettävä materiaali on usein eräänlainen *viipaleotos* yhteiskunnasta. Valittu kohderyhmä nähdään mielenkiintoisena ja sen voidaan olettaa kohderyhmänä edustavan mielenkiintoisia näkemyksiä koskien tutkimuskohdetta. (Pyörälä 1995: 14.)

Tutkimuksessani kuvataan todellisia elämäntapahtumia, ja koska kaikilla on erilaisia kokemuksia elämänsä aikana ja sama asia on voitu kokea eri tavoin, olisi mahdotonta

tehdä hypoteesia ja asettaa tarkkoja raameja tutkimukselle etukäteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleensä muodosteta hypoteesia, mutta työskentelyn kannalta on hyvä muodostaa jonkinlaisia odotuksia siitä, mihin analyysi mahdollisesti johtaa (Eskola & Suoranta 2001: 19–20). Itselläni on jo olemassa tiettyjä ennakko-odotuksia tutkimustuloksista, sillä olen työskennellyt saman aineiston parissa jo edellistä pro gradu - tutkielmaani kirjoittaessani. Tutkimuksessani olen ensisijaisesti kiinnostunut ihmisen kielestä ja sen takia on luonnollista käyttää tutkimusmetodia, joka näkee kielen yhtenä perustavanlaatuisista elementeistä merkitysten tuottamisessa.

#### 4.1.1 Narratiivinen tutkimus

*Narratiivi* -termi tulee latinan kielen sanasta *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta sekä verbistä *narrare* eli kertoa. *Narratiivinen tutkimus* viittaa siis metodiin, joka keskittyy tarinoiden rooliin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tutkimuksen ja kertomusten suhteessa on monta näkökulmaa. Tutkimus käyttää kertomuksia materiaalina, mutta toisaalta tutkimus voidaan nähdä tarinoiden tuottamisena maailmasta. Narratiiveista voidaan puhua myös, kun kuvaillaan tutkimusmateriaalia, ja usein narratiivilla voidaan viitata materiaalin analyysitaapaan. (Heikkinen 2010: 143, 145.) Narratiivinen metodi pohjautuu vahvasti konstruktivismiin, jonka perusajatuksia on, että ihminen rakentaa uutta tietoa vanhan tiedon varaan. Näin ollen voidaan ajatella ihmisen tulkitsevan maailmaa tarinana, joka kehittyy jatkuvasti. Ihmiset määrittävät itseään ja luovat identiteettiään kertomusten kautta. (Heikkinen 2010: 145–146.)

Narratiiviselle metodille tyypillistä on, että se antaa äänen tutkimuksen kohteena olevalle henkilölle. Tavoitteena on tuoda esille tutkimukseen osallistuvan henkilön oma tapa antaa merkityksiä asioille. Periaatteena on, että tutkimus perustuu dialogiin ja että tutkija on avoin niille merkityksille, jotka nousevat materiaalista. (Hänninen 2002: 34.) Ihmisen todellisuus rakentuu paljolti kielen varaan, ja menneeseen elämään voidaan päästä käsiksi kielellisten kertomusten avulla. Kielenkäyttö on yksi keskeisimmistä ilmiöistä ihmisen olemassaolossa ja vuorovaikutuksessa. Kieli liittyy vahvasti myös narratiiviseen tutkimukseen, sillä se antaa mahdollisuuden kuvailla tutkimuskohdetta, selittää tapahtumia ja toimia, ilmaista tunteita ja käsityksiä sekä kertoa omista kokemuksistamme. Erityisesti elämäntarinoissa kieli mahdollistaa pääsyn osaksi yksilön

omaa kokemusmaailmaa, jossa kielelliset ilmaukset muodostavat tulkittavan materiaalin. (Huotelin 1996: 30.)

Narratiiveja on monenlaisia ja ne vaihtelevat niiden sosiaalisen tehtävän, rakenteen, sisällön ja interaktiivisen rakenteen osalta (De Fina 2003: 14). Hännisen (2004: 70–72) mukaan narratiiveja on kolmenlaisia. Tunnetuin narratiivin muoto on *kerrottu narratiivi*, joka viittaa empiiriseen ilmiöön ja tapahtumien symboliseen edustamiseen ihmiselämässä. Narratiivisessa tutkimuksessa empiirinen data on yleensä kerrottuja narratiiveja, jotka useimmiten ovat omaelämäkerrallisia. Toinen narratiivin muoto on *sisäinen narratiivi*, joka viittaa kokemusten rakentumiseen narratiiviseen muotoon eli niihin kertomuksiin, joita kerromme itsellemme. Kolmas narratiivin muoto on *eletty narratiivi*, joka pohjautuu ajatukseen ihmiselämän narratiivisesta laadusta eli kertomukseen kertojan todellisesta elämästä.

Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analysoimisessa (Hänninen 2002: 16). Narratiivinen analyysi ei keskity luokitteluun materiaalia vaan se nostaa esiin sen keskeiset teemat (Heikkinen 2010: 148). Polkinghorne (1995: 12, 15) erottaa kaksi erilaista tapaa narratiivisen materiaalin käsittelemiseksi: narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysi hyödyntää pragmaattista argumentaatiota ja tuloksena on kertomuksen teemojen kuvailua tai kertomuksen tyylin, luonteen tai aseelman luokittelua. Pragmaattisen analyysin avulla voidaan löytää kertomuksen yksilölliset piirteet ja toistuvat mallit. Narratiivinen analyysi puolestaan kokoaa tietoa tapahtumista ja muodostaa niistä kertomuksia juonen avulla, minkä avulla asiayhteydet voidaan selvittää.

Narratiivinen metodi valikoitui käytettäväksi erityisesti sen takia, että se mahdollistaa henkilön omien ajatusten ja kokemusten esille tuomisen. Tulen käyttämään narratiiveja materiaalina, sillä en ole niinkään kiinnostunut itse tarinoista, vaan näen ne materiaalina, joiden sisältämien tietojen avulla analysoin tiettyä ilmiötä. Empiirinen aineisto ni koostuu kerrotuista narratiiveista, jotka ovat omaelämäkerrallisia kertomuksia, sillä se antaa mahdollisuuden kuvailla ja selittää, jolloin kertojat voivat kielen avulla kuvailla tunteitaan ja käsityksiään. Heillä on myös mahdollisuus selittää, millainen vaikutus heidän näkemyksensä mukaan tietyillä tapahtumilla on ollut heidän elämäänsä.

Tutkimukseni pohjautuu Hännisen (2002) näkemykseen kertomuksesta ajallisena kokonaisuutena sillä aineistoni koostuu kertomuksista, jotka muodostavat ajallisen jatkumon henkilöiden lapsuudesta nykyhetkeen eli käytännössä 1930-luvulta 2000-luvulle. Aineistona olevat narratiivit on kerrottu informointitarkoituksessa, mutta voidaan myös sanoa, että ne ovat muistoja ihmisten menneisyydestä ja heidän tunteistaan, sillä odotan niiden antavan merkityksiä erillisille tapahtumille ja selittävän tapahtumien vaikutuksia. Olen kiinnostunut löytämään tarinoista toistuvia malleja kertomuksista sekä asioiden välisiä yhteyksiä. Tämän takia tulen käyttämään sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia, kun analysoin aineistoani.

#### 4.1.2 Haastattelu tutkimusmetodina

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään montaa erilaista empiiristä materiaalia, kuten esimerkiksi tapaustutkimusta, introspektiota, haastattelua sekä kulttuurisia että historiallisia tekstejä (Denzin & Lincoln 2000: 3). Metodivalinta tulisi tehdä tehokkuuden, sopivuuden, taloudellisen tehokkuuden sekä luotettavuuden perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2001: 34). Haastattelu valitaan metodiksi useimmiten siksi, että ihminen halutaan nähdä tutkimustilanteessa subjektina. Haastattelu myös sopii moniin tutkimustavoitteisiin joustavuutensa takia. Haastatteluja tehdessä tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan ihmisen kanssa, mikä mahdollistaa tiedon keräämisen ohjaamisen. Haastattelu mahdollistaa myös vastausten perustelun ja tarkennuksen. Haastattelun etu on myös, että tutkija näkee haastateltavan ilmeet ja eleet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 201, Hirsjärvi & Hurme 2001: 34.)

Tyypillisin haastattelumuoto ovat yksilöhaastattelut, mutta myös ryhmä- ja parihaastatteluja käytetään. Ryhmähaastattelut mahdollistavat tiedon saannin nopeasti useammilta ihmisiltä samalla kerralla, mutta haastattelujen järjestäminen ja myöhemmin nauhoitteiden litterointi voi olla hankalaa, koska voi olla vaikea tunnistaa ihmisten ääniä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61, 63.) Lisäksi täytyy huomioida, että ryhmässä vaikuttavat aina sosiaaliset suhteet, jolloin puheliaammat eivät välttämättä anna puheenvuoroa hiljaisemmille. Haastatellut myös vaikuttavat helposti toisiinsa ja vastaukset voivat alkaa mukailta enemmistön kantaa. Ryhmähaastatteluihin liittyy myös aina eettisiä ongelmia, sillä haastattelijalla on vaitiolovelvollisuus, mutta muilla ryhmähaastattelun osanottajilla ei ole. (Trost 1993: 24–25.)

Tyypillisesti tutkimushaastattelut luokitellaan niiden strukturoinnin perusteella. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset on laadittu etukäteen ja ne esitetään tietyssä järjestyksessä. Strukturoimaton haastattelu sitä vastoin on täysin vapaa haastattelu, jossa tutkijalla on tietty aihe, josta keskustellaan vapaasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 204.) Usein puhutaan myös strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimuodosta eli niin sanotusta puolistrukturoidusta haastattelusta (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset ovat jokaiselle haastatellulle samat, mutta niihin voi vastata vapaasti ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2001: 86). Erityisesti strukturoimaton sekä puolistrukturoitu haastattelu tuottavat paljon epäoleellista tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2001: 36).

Puolistrukturoidun haastattelun alalajissa teemahaastattelussa on aina keskeiset teemat, jotka haastattelussa käydään läpi. Teemahaastattelua käytettäessä ollaan usein kiinnostuneita ilmiön perusluonnosta ja -piirteistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48, 66.) Haastatteluteemat rajataan etukäteen ja haastattelussa kaikki teemat käydään läpi, mutta niiden järjestys ja kattavuus voivat vaihdella haastatteluiden välillä (Eskola & Suoranta 2001: 86). Teemat ja niihin liittyvät kysymykset esitetään siinä järjestyksessä kuin kussakin haastattelutilanteessa on luontevaa. Haastateltu voi itse aloittaa keskustelun jostain teemasta, jolloin tutkija voi hyödyntää tilannetta ja johdatella keskustelun niihin näkökulmiin, joista on suunnitellut keskusteltavan. Tutkijalla voi olla valmiita kysymyksiä siltä varalta, ettei keskustelu lähde joustavasti liikkeelle. Aktiivisella kuuntelemisella voi kuitenkin olla suurempi merkitys kuin esitetyillä kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 103–104.)

Teemahaastatteluun päädytään usein silloin, kun ihminen nähdään tutkimuksessa ainutlaatuisena yksilönä ja kun halutaan päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa ihmistä, hänen kokemuksiaan ja ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2001: 16). Teemahaastattelut ovat hyvin avoimia, mikä mahdollistaa vapaan kerronnan, mutta samalla varmistetaan samojen teemojen käsittely kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola & Suoranta 2001: 87). Teemahaastattelu on perusteltua esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkittava asia on hyvin henkilökohtainen ja tunteita herättävä (Hirsjärvi & Hurme 1985: 35–36).

Valintani käyttää kvalitatiivista tutkimusotetta ja narratiivista metodia rajoitti myös aineiston keräämiseen käytettävissä olevia mahdollisuuksia, sillä narratiivinen metodi

rajaa mahdolliset vaihtoehdot diakroniseen aineistoon eli suulliseen ja kirjalliseen kertomukseen. Aineiston keräämiseen päätin käyttää haastatteluja, sillä ne mahdollistavat asioista kertomisen mahdollisimman vapaasti. Mielestäni kyselylomake olisi saattanut antaa liian suppeasti tietoa ja olla muutenkin hankala esimerkiksi kysymysten asettelun suhteen. Mielestäni oli tärkeää myös haastateltavien iän näkökulmasta kohdata kasvokkain vuorovaikutuksessa.

Koin tärkeäksi, että haastatellut pystyivät perustelevaan ja tarkentamaan vastauksiaan sekä kertomaan laajasti elämästään. Halusin, että he pystyisivät kertomaan tarinaansa miettimättä, mikä olisi tutkimuksen kannalta merkityksellistä ja tärkeää, vaikka kaikkea saatua informaatiota ei tutkimuksessani tarvittaisikaan. Haastattelun eduksi katsoin sen, että se mahdollisti suoran vuorovaikutuksen haastateltujen kanssa, mikä mielestäni oli tärkeää aiheen ollessa hyvin tunteellinen ja mahdollisesti jopa arkaluontoinen. Suora vuorovaikutus todennäköisesti sai ihmiset kertomaan myös sellaisia asioita, joita he eivät välttämättä olisi kirjoittaneet paperille.

Haastattelujen muodoksi valitsin yksilöhaastattelun, mikä ei kaikkien haastateltujen kohdalla toteutunut, sillä osa heistä oli kutsunut esimerkiksi perheenjäsenen paikalle. Mielestäni se ei kuitenkaan lopulta vaikuttanut ratkaisevasti lopputulokseen, koska paikalla ollut perheenjäsen ei yleensä osallistunut keskusteluun koko aikaa vaan odotti sivummalla. Ajattelin myös, että perheenjäsenen läsnäolo saattoi joillakin haastateltavilla lievittää jännitystä, jota haastattelutilanne heissä tuntui aiheuttavan. Tutkimuksessani päädyin käyttämään puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Tavoitteena oli kerätä laajasti materiaalia, sillä haastattelujen tekeminen jo iäkkäille ihmisille saattoi olla viimeisiä mahdollisuuksia kerätä tietoa heidän kokemuksistaan, ja tavoitteena oli, että aineistoa voitaisiin myöhemmin hyödyntää myös muissa tutkimuksissa. Teemahaastattelut mahdollistivat myös kysymysten järjestyksen valitsemisen tilanteeseen sopivaksi sekä lisäkysymysten esittämisen.

Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen huonona puolena näkisin sen, että ne tuottivat pitkiä haastatteluja ja paljon analysoitavaa. Näen kuitenkin kattavat haastattelut tarpeellisiksi jo luottamussuhteen muodostumisen kannalta. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2001: 75) huomauttavat teemahaastattelujen vaativan aikaa, sillä niitä ei ole sopivaa päättää yllättäen, kun omat tavoitteet on saavutettu. Tarkkaan strukturoidut haastattelukysymykset taas olisivat saattaneet rajata liikaa haastateltujen kertomuksia. Tutkimukseni aineistona olevat haastattelut eivät ole standardoituja kysymysten osalta,

sillä eri ihmisten kanssa keskusteltiin eri aiheista eri laajuudessa sen mukaan, kuinka paljon kerrottavaa henkilöllä oli asiasta. Jotkin osa-alueet saattoivat jäädä suppeiksi joidenkin haastateltavien kanssa esimerkiksi siksi, että he eivät muistaneet asiasta juuri mitään.

Haastatteluissa käyttämäni kieli ja siten myös laatimani lomake haastatteluiden teemoista erosivat eri haastattelutilanteiden välillä. Olin jo etukäteen laatinut teemalomakkeet sekä suomeksi että tanskaksi ja haastateltavat saivat päättää käytettävästä kielestä. Standardoinnin tasoa olisi nostanut päätös käyttää pelkästään tanskaa, jota kaikki haastateltavat puhuivat, mutta toisaalta halusin huomioida myös sen, että usein käyttämämme kieli on yhteydessä muistoihin ja tunteisiin ja joistakin asioista on helpompi kertoa tietyllä kielellä. Osa haastatelluista myös kertoi erilaisista asioista eri kielillä ja he kuvasivat tietyistä asioista kertomista vaikeaksi toisella kielellä, kun tilanne oli koettu erikielisessä tilanteessa.

Teemoja, joita valitsin kysymyksiini olivat lapsuus ja taustat Suomessa, lähtö Suomesta ja saapuminen Tanskaan, kielenoppiminen, kulttuuri, tavat, paluu Suomeen tai jääminen Tanskaan sekä nykyinen tilanne, sisältäen esimerkiksi perhesuhteet ja niiden ylläpitämisen ja kielitaidon. Liite 1 sisältää laatimani teemahaastattelupohjan. Teemoihin olin laatinut valmiiksi yksinkertaisia kysymyksiä, siltä varalta, ettei haastateltu lähtisi kertomaan asioista vapaasti. Haastattelut aloitin yleensä kertomalla hieman tavoitteistani ja kertomalla, että olin ylipäätänsä kiinnostunut haastatellun kokemuksista sotalapsena olemisesta, mutta erityisen kiinnostunut kaikesta kieleen liittyvästä. Yleensä pyysin haastateltavaa kertomaan ensiksi itsestään ja taustoistaan, minkä jälkeen he lähtivät suhteellisen vaivattomasti kertomaan omaa tarinaansa. Ainoastaan yhden haastateltavan kanssa koin haastattelutilanteen hankalaksi, koska hänen vastauksensa olivat hyvin lyhyitä ja suppeita, eikä hän juuri ollut halukas tarkentamaan niiden sisältöä kysyessäni siitä.

## **4.2 Haastatteluiden analyysi**

Haastattelujen tutkimista ja analyysia varten olen kuunnellut haastattelut sekä litteroinut ne kirjoittaen ne tarinan muotoon, sillä en ole nähnyt tarpeelliseksi sanatarkkaa litterointia, kun puheen sisältö on tutkimuksessani huomion kohteena. Lisäksi tarkkojen litteraattien laatiminen olisi vaatinut paljon aikaa, koska haastattelut kestävät useita tunteja, minkä ai-

kana puhutaan myös paljon muista asioista, jotka eivät liity tutkimukseen. Olen kirjoittanut haastateltujen tarinat käyttämällä yksikön kolmatta persoona, sillä halusin välttää minämuotoisia kertomuksia jo senkin takia, että koen olevani tarinoiden ulkopuolinen tarkastelija, enkä kertoja. Esimerkiksi Hänninen ja Koski-Jännes (2000: 197–198) kertovat kolmannessa persoonassa kirjoittamisen helpottavan etäisyyden ottamisessa tutkittavaan henkilöön ja aiheeseen.

Narratiivista metodia esitellessäni kerroin jo käyttäväni analyysissäni narratiivista analyysia, sillä sen tarkoituksena on nostaa esille tiettyjä kertomuksessa esiintyviä teemoja. Hyödynnän myös osittain narratiivien analyysia, sillä tarkoitukseni on löytää tarinoista toistuvia malleja sekä asioiden välisiä yhteyksiä. Haastatteluissa hyödyntämäni teemat etenevät kronologisessa järjestyksessä, joten olen lähtenyt analyysissäni liikkeelle *teemoittelusta* ja edennyt sitä kautta analyysissäni haastatteluissa esille tulleiden asioiden tyypittelyyn. Teemoittelulla voidaan tarkoittaa monia asioita, mutta olen pohjannut analyysissäni käyttämäni teemoittelun Hirsjärven ja Hurmeen (2001: 173) määritelmään. He tarkoittavat teemoittelulla sitä, että analyysivaiheessa tarkastelunkohteena ovat aineistosta esiin nousevat piirteet, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Kyseiset teemat voivat pohjautua teemahaastattelun lähtökohtateemoihin, mutta esille saattaa tulla myös teemoja, jotka saattavat osoittautua lähtökohtateemoja mielenkiintoisemmiksi.

Esimerkiksi Hänninen (2002: 33) kertoo käyttävänsä eräänlaisia tyypikertomuksia analyysia tehdessään ja muodostavansa aina aluksi kustakin tarinasta ydintarinan, josta käy ilmi tarinoiden juoni tiivistettynä. Lähdin analyysissäni liikkeelle siitä, että käytin jokaisen haastatellun henkilön kertomusta pohjana kirjoittaessani haastattelun teemojen avulla ihmisen elämän mukaisesti kronologisessa järjestyksessä etenevän tarinan. Tämä vastaa esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2001: 137) esittämää ajatusta *narratiivisesta strukturoinnista*, jossa analysoitavat tekstit järjestellään ajallisesti ja sosiaalisesti. Kirjoittamani tarinat tiivistin myöhemmin niin, että niissä esiteltävät asiat tiivistävät kertomuksen käsittelemään vain niitä näkökulmia ja aiheita, jotka ovat kiinnostuksenkohteina omassa tutkimuksessani.

Aineiston analyysi on pääasiassa induktiivista eli se pohjautuu niihin asioihin, jotka aineistosta nousevat esille. Kuitenkin hyödynnän myös abduktiivista lähestymistapaa, koska aiemman tutkimukseni perusteella minulla on esimerkiksi olemassa oletus siitä, että sotalapsen paluu Suomeen sodan jälkeen on yksi kaksikielisyyteen vahvasti vaikuttaneista tekijöistä. Analyysissä olen hyödyntänyt sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi tarkastelee aineis-



toa sitä eritellen ja tiivistäen sekä etsien yhtäläisyyksiä ja eroja. Sisällönanalyysia käyttämällä on tarkoitus muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, jolloin saadut tulokset liitetään osaksi laajempaa kontekstia sekä aihetta koskevia aiempia tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105.)

Olen laatinut erilaisia taulukoita, joihin olen kerännyt haastateltuja yhdistäviä piirteitä sekä tutkinut voidaanko asioilla teemoittain taulukoinnin perusteella nähdä selkeitä yhteyksiä ja analysoinut sen jälkeen haastateltuja yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Tätä kautta olen pyrkinyt löytämään selityksiä tietyille ilmiöille. Tässä olen pohjannut analyysini Hirsjärven ja Hurmeen (2001: 137) esittelemään *merkitysten tulkintaan*, jonka he näkevät yleiseksi erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen analyysissa. Merkitysten tulkinnalla he tarkoittavat sitä, että tutkija pyrkii löytämään aineistosta sellaisia piirteitä, jotka eivät ole tekstissä suoraan lausuttuina, jolloin tulkinta on spekulatiivista.

### 4.3 Eettisyys tutkimuksessa

Eryteisesti haastatteluita tehdessä ovat niihin liittyvät eettiset ongelmat hyvin moninaisia (Hirsjärvi & Hurme 2001: 19). Tutkimuksen eettisyydestä huolehdittiin muun muassa niin, että etsiessäni haastateltavia Suomalaislapset Tanskassa -yhdistyksen kautta, yhdistyksen puheenjohtaja kysyi ensin kaikilta jäsenlistalla olevilta henkilöiltä luvan tietojen luovuttamiseen. Mikäli joku ei halunnut häneen otettavan yhteyttä, hän saattoi toivoa nimensä poistamista listalta. Aloitin haastateltavien etsimisen lähettämällä listalla olleille henkilöille kirjeen, jossa kuvailin tutkimustani ja tavoitteitani. Kirjeeseen liitin pyynnön osallistua haastatteluihin sekä mahdollisia ajankohtia, jolloin haastattelu oli mahdollista toteuttaa. Lähetin kirjeen yhteensä 23 vastaanottajalle. Kaikki eivät vastanneet haastattelupyyntöön ja jotkut kieltäytyivät haastattelusta. Löysin kuitenkin 10 haastateltavaa elokuulle 2009, jolloin olin Tanskassa keräämässä aineistoa.

Koska teemahaastattelut vaativat hyvän kontaktin haastatellun kanssa, on tärkeää, että paikka, jossa haastattelu tehdään, on rauhallinen ja turvallinen haastatellulle (Hirsjärvi & Hurme 2001: 74). Halusin painottaa juuri turvallisuuden tunnetta haastattelupaikkaa valitessani ja niinpä annoin haastateltaville mahdollisuuden valita paikka, joka heistä oli mukavin. Lopulta kaikki kymmenen haastattelua tehtiin haastateltavien omissa kodeissa. Haastattelujen tallentamiseen käytin nauhuria, jonka käytöstä sovimme jokaisen haastatellun kanssa erikseen. Tässä noudatin Hirsjärven ja Hurmeen (2001: 93)

ohjeistusta, jonka mukaan nauhurin käyttö haastattelutilanteessa on sallittua, mikäli haastateltava on siihen antanut suostumuksensa. Haastattelun aikana tein myös muistiinpanoja ja kirjoitin ylös asioita, joihin halusin esimerkiksi palata tai joihin halusin tarkennusta. Osa haastatelluista esitti myös toiveen joidenkin kertomiensa asioiden kohdalla, että niitä ei kerrottaisi sellaisinaan tutkimuksessa.

Kvalen (1997: 107, 109) mukaan haastatteluja tehtäessä täytyy aina tehdä suostumuslomake. Lomakkeessa tutkija informoi haastateltavaa tutkimuksen tavoitteesta ja kuinka saatuja tietoja tullaan käyttämään. Suostumus haastatteluun tarkoittaa sitä, että haastateltava antaa luvan käyttää esille tulevia tietoja tutkimustarkoitukseen. Kvale peräänkuuluttaa myös haastattelujen luottamuksellisuutta. (Kvale 1997: 107, 109.) Laadin tutkimustani varten suostumuslomakkeet, joihin pyysin allekirjoituksen haastateltavalta. Lomake antoi luvan käyttää haastatteluja tutkimukseen. Se myös informoi haastateltavia siitä, että tutkimus tehtäisiin luottamuksellisesti ja nimettömästi ja että haastattelut säilytettäisiin turvallisesti Pohjoismaisen filologian oppiaineessa Oulun yliopistolla. Selitin haastateltaville lisäksi aina, että heidän kertomuksensa käsiteltäisiin luottamuksellisesti ja anonymisti, niin ettei haastateltua voisi tunnistaa.

#### **4.4 Tutkimuksen ongelmakohtia**

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä, on huomioitava, ettei tutkijan oma näkökulma vaikuta tutkittavaan kohteeseen. Näkökulmamme on aina suhteessa omiin arvoihimme, sillä tulkitsemme ja ymmärrämme ilmiöitä niistä käsin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 161.) Aiemmat kokemuksemme eivät kuitenkaan saisi rajoittaa tutkimusta (Eskola & Suoranta 2001: 19). Haastatteluja analysoitaessa, on aina huomioitava, että tutkija valitsee ja rajaa materiaalia ja lopulta tulkinnassa tulee aina jollakin tavalla esille tutkijan oma ääni, vaikka tavoitteena olisikin antaa ääni tutkimuksen kohteelle (Hänninen 2002: 34). Toisen ihmisen kokemukseen sisälle pääsemiseen liittyy aina rajoituksia, jotka tutkijan on huomioitava silloin, kun lähtee tutkimaan kokemuksia (Greene & Hill 2005: 6). Ihmisen ymmärrys omastakin kokemuksesta on jatkuvasti muuttuvaa ja monikerroksista, eikä edes kertojan itse ole helppoa päästä siihen käsiksi. Kun tutkija lähtee tarkastelemaan toisen kokemusta, ymmärrys tulee varsinkin silloin olemaan aina vain osittaista ja epätäydellistä. (Greene & Hill 2005: 18.)

Narratiivisessa tutkimuksessa on myös omat ongelmansa. Kertomus ei ole koskaan tarkka kuvaus tai toisinto todellisuudesta. Muisti ja muistot tapahtumista eivät ole tarkkoja, vaan niihin vaikuttaa aina kertojan kokemus ja näkökulma. (Cortazzi 1993: 83.) Muistot liittyvät vahvasti kokemukseen, sillä yksilön elämä ja sen rikkaus on harvemmin löydettävissä pintapuolisesti, vaan sitä täytyy tarkastella siitä lähtökohdasta, kuinka elämää eletään: kuinka henkilö kokee ja reagoi maailmaan. Mitä kokemuksella sitten tarkoitetaan? Tutkimuksen kannalta paras näkökulma tähän lienee ajatus siitä, että henkilö on tietoisesti jonkin aseman tai tilanteen kohde tai on tietoisesti jonkin tapahtuman vaikutuksen alla. Tähän ajatukseen nojaten, voidaankin kysyä, voiko lapsella olla kokemuksia, sillä pieni vielä puhumaan oppimaton lapsi ei pysty ilmaisemaan itseään tietoisesti. Kokemus liittyy myös vahvasti tulkintaan. Ihminen tulkitsee itse omia kokemuksiaan, pyrkii selittämään niitä muille ja muut pyrkivät ymmärtämään henkilön alkuperäisen kokemuksen. (Greene & Hill 2005: 4–5.)

Aikaiset lapsuudenkokemukset ovat aina käyneet läpi muistamisen ja uudelleen tulkinnan prosessin, jossa aikuisen mennyt elämä on aina yhteydessä nykyisyyteen (Pillemer & Dickson 2014: 550). Muistoja jäsennetään arkielämässä usein eräänlaisen totuusdiskurssin kautta. Muistelijalle on tärkeää korostaa omien muistojensa totuutta. On kuitenkin muistettava, ettei kertojan totuus aina välttämättä ole kuulijan totuus. (Saarenheimo 1997: 98–99.) Henkilökohtaisten narratiivien kohdalla totuus koskee enemmän sitä, että menneisyyden merkitys ei ole jotain määrättyä, vaan se muovautuu jatkuvasti nykyhetkessä (Kerby 1991: 7). On mahdotonta sanoa, mikä muistoissa on totta ja muuttumatonta. Ei voida myöskään tietää kuinka eletty elämä ja tapahtumat ovat vaikuttaneet muistoihin. (Kosonen 1998: 280–281). Muistoihin sisältyy epäilemättä virheitä, epätarkkuuksia ja erehdyksiä, mutta muistojen merkitystä kertojalleen ei voida kieltää (Huotelin 1992: 62–63).

Joka kerta, kun ihminen muistaa jotain, siihen vaikuttavat muistamisen yhteydessä vallitseva tilanne ja tunnelma. Muistaminen on aina aktiivinen prosessi, jolloin muisto luodaan aina uudelleen joka kerta kun se nostetaan esiin. (Lehtovuori 2010.) Kun tapahtumia ei muisteta yksityiskohtaisen tarkasti, on ihmisellä tapana paikata muistinsa aukkoja olemassa olevilla tietorakenteilla, järjestäen ja muovaten tietoja ja kokemuksia. (Huotelin 1992: 61.) Ihmisellä voi olla myös niin sanottuja *vääriä muistoja* eli muistoja sellaisista tapahtumista, joita ei ole koskaan tapahtunut (Lehtovuori 2010). Muistoihin voivat vaikuttaa asiat, jotka on koettu ennen tapahtumaa tai sen jälkeen. Ihmiset voivat jopa pystyä kuvailemaan vääriä muistojaan hyvin yksityiskohtaisesti. Tutkimuksissa on osoitettu, että väärät muistot lap-

suudesta syntyvät usein harhaanjohtavan informaation aiheuttamina tai sosiaalisen paineen alla. (Loftus & Pickrell 1995: 720, 725.)

Tutkimukseni kannalta tärkeää ei ollut se, muistavatko haastatellut asioita oikein liittyen kielenoppimiseensa, vaan se, mitä he ylipäätänsä muistavat kielenoppimisesta. On myös huomioitava, että kaikki heidän muistonsa eivät ole heidän omiaan, vaan osa niistä on kollektiivisia muistoja, jotka on kuultu jonkun toisen kertomana ja tallennettu omaan muistiin. Aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että muistot ovat hyvin vähäisiä ennen kolmatta ikävuotta, mutta haastateltujen ikä sotalapseksi lähetettäessä puolustaa sitä, että he pystyvät muistamaan asioita sotalapsiajastaan, koska suurin osa heistä on ollut vanhempi kuin kolmevuotias sotalapseksi lähtiessään.

Usein perheenjäsenet pystyvät vahvistamaan henkilön muistojen oikeellisuuden, mikä ei tässä tapauksessa ole mahdollista, koska haastateltavien vanhemmat ovat jo kuolleet. Usein haastattelutilanne sai miettimään omia muistoja uudessa valossa ja pohtimaan muistojen merkitystä uudelta kannalta. Olen tutkimuksessani tietoinen siitä, että muistot eivät välttämättä ole totuuksia, mutta tutkimukseni kannalta on oleellista, että ne ovat totuuksia kertojalleen. En odota saavani tulokseksi yleispäteviä totuuksia vaan enemmänkin tietoa siitä, kuinka kielenvaihto ja kielenoppiminen muistetaan, millaisia asioita siitä muistetaan ja millaisia asioita sosiaalisiin suhteisiin liittyen haastateltujen kertomuksista löytyy.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSIA

Tutkimustuloksia käsitellessäni kerron ensin yleisesti jokaisen haastatellun omista muistoista kielenoppimisestaan, kielenvaihdostaan ja kielenkehityksestään. Olen koonnut haastattelujen perusteella jokaiselle haastatellulle tarinan, joka sisältää tiivistäen heidän kertomansa sotalapsiajasta sekä sen jälkeisistä ajoista aina nykypäivään asti. Kertomuksissa on painotettu erityisesti kieleen liittyviä asioita. Haastateltujen muistot sisälsivät usein myös asioita, jotka olivat niin sanottuja kollektiivisia muistoja, jotka oli kerrottu heille vasta myöhemmin, jolloin kertojana oli saattanut olla esimerkiksi sisarus, kaveri, sijaisvanhemmat tai oma biologinen vanhempi.

Tutkimustulosten jäsentämisen ja analysoimisen helpottamiseksi olen antanut haastatelluille nimet heidän tietojensa käsittelyä varten. Tutkimuksessani käyttämäni nimet eivät siis ole haastateltujen oikeita nimiä, vaan ne on muutettu henkilöiden yksityisyyden säilyttämiseksi. Olen koonnut haastatelluista perustiedot seuraavaan taulukkoon, jota olen käyttänyt apuna analysoidessani haastateltujen taustoihin liittyviä asioita ja etsiessäni yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Taulukko 1.

Nimi	Tanskaan lähettämisen ajankohta	Ikä sotalapseksi lähetettäessä	Sisaruksia sotalapsetena Tanskassa	Paluu Suomeen	Kaksikielisyys
Martta	1941	2 vuotta	-	1946	tanska/suomi
Kerttu	1940	5,5 vuotta	veli	1945	tanska
Anna	1942	9 vuotta	veli	-	tanska
Raili	1942	3,5 vuotta	veli	-	tanska
Raija	1941	3 vuotta	-	-	tanska
Eeva	1942	6 vuotta	-	1945	tanska/suomi
Tyyne	1942	4 vuotta	sisko	1946	tanska/suomi
Toini	1942	4 vuotta	2 veljeä	-	tanska
Annikki	1942	5 vuotta	sisko	1946	tanska/suomi
Sisko	1942	4 vuotta	-	1945	tanska/suomi

Tutkimustani varten haastattelemani henkilöt ovat kaikki naisia. Heidät lähetettiin Tanskaan vuosina 1940–1942 heidän ollessaan 2–9 -vuotiaita. Dahlin (2000: 270–272) mukaan lapsi saavuttaa kielenkehityksen tärkeimmän vaiheen puolitoistavuotiaana alkaessaan yhdistellä sanoja lausumiksi ja myöhemmin monisanaisiksi lauseiksi. Tämän perusteella voidaan todeta, että haastatelluista kaikki olivat todennäköisesti jo ohittaneet tämän tärkeän vaiheen kielenkehityksessään Tanskaan lähtemisen aikaan, sillä nuorin haastatelluista oli kaksivuotias sotalapseksi lähtiessään.

Strömqvist (2003: 69) puolestaan on todennut perussanaston ja kieliopin kehittyvän ennen kolmatta ikävuotta, mikä tarkoittaisi sitä, että ainoastaan yhdellä haastatelluista se olisi vielä ollut kehittymässä Tanskaan lähettämisen aikaan, sillä haastatelluista ainoastaan yksi oli alle kolmevuotias sotalapseksi lähtiessään. Osa tutkijoista on sitä mieltä, ettei lopulliselle kielenosaamiselle ole määriteltävissä selkeää ikää. Mikäli seurataan määritelmää, jonka mukaan lapsi saavuttaisi lopullisen kielenosaamisen tason ennen neljättä ikävuotta, tarkoittaisi se haastateltujen kannalta sitä, että heistä kolme ei todennäköisesti olisi vielä saavuttanut lopullista kielenosaamisen tasoa, koska he olivat alle neljävuotiaita sotalapseksi lähtiessään.

Mielestäni tärkeää on myös jakaa haastateltujen ryhmä kahteen osaan sen mukaan, palasivatko he Suomeen sodan jälkeen vai jäivät he Tanskaan, sillä kyseinen muutto on todennäköisesti myös vaikuttanut heidän kielitaitoonsa. Kuusi haastatelluista palasi takaisin Suomeen sodan loputtua. Suomessa vietetty aika vaihtelu, mutta jokainen heistä palasi nuoruudessaan takaisin Tanskaan. Neljä haastatelluista ei palannut Suomeen sodan päätyttyä, vaan he jäivät sijaisperheisiinsä Tanskaan ja ovat yleensä viettäneet vain lyhyitä aikoja Suomessa lomailien ja sukulaisia tapaamassa.

Kaksikielisyyden määrittely osoittautui hankalaksi, sillä useimmat haastatellut osasivat hieman suomea, joten ongelmaksi muodostui se, milloin henkilö osaa kieltä tarpeeksi hyvin, että hänet voidaan määritellä kaksikieliseksi. Päädyin tekemään määrittelyn sen mukaan, pystyikö haastateltu käyttämään kieltä kommunikointiin muiden kanssa ilman erityistä harjoittelua tai sanalistoja. Tämän määritelmän mukaan viisi haastatelluista on kaksikielisiä eli he pystyvät kommunikoimaan sekä suomeksi että tanskaksi. Kukaan neljästä Tanskaan jääneestä ei joko enää osaa suomea lainkaan tai he muistavat ainoastaan muutamia sanoja.

## 5.1 Anna

Anna oli haastatelluista vanhin lähtiessään sotalapseksi vuonna 1942 ollessaan 9-vuotias. Samaan aikaan Tanskaan lähetettiin myös Annan veli. Sisarukset sijoitettiin Tanskassa eri perheisiin, mutta noin puolen vuoden päästä Annan veli muutti kuitenkin Annan sijaisperheeseen, koska joutui lähtemään edellisestä paikasta, kun perhe ei voinut enää huolehtia hänestä. Veljensä kanssa Anna puhui yleensä suomea. He eivät kuitenkaan olleet hirveästi tekemisissä vain kahdestaan, sillä heillä oli omat kaverit, joiden kanssa he puhuivat tanskaa. He viettivät veljen kanssa lopulta niin vähän aikaa yhdessä, että suomi unohtui ja he alkoivat puhua myös keskenään tanskaa.

Anna kuvailee kielenoppimistaan ongelmattomaksi ja uskoo sen johtuneen siitä, että lapset oppivat yleensä kielen nopeasti. Hän oppi kielen kulkiessaan kasvatusäidin mukana tämän päivittäisissä askareissa. Hänelle ei erityisemmin pyritty opettamaan tanskan kieltä, vaan hän oppi sen arkipäivän tilanteiden avulla. Ensimmäisiä hänen oppimiaan sanoja olivat *brød* ja *smør* (*leipä* ja *voi*). Myös Annan tanskalainen ystävä opetti hänelle tanskaa, kun he leikkivät yhdessä. Lapsen kielenoppimiseen liittyvien tutkimusten tulokset ovat myös aiemmin osoittaneet, että lapset oppivat kieltä yleensä ystäviensä kannustamina. Kesäloman jälkeen Anna meni kouluun ja hän oli veljensä kanssa samalla luokalla. Koulussa hän menestyi hyvin muun muassa sanelussa ja sai siitä jopa luokan parhaat arvosanat, mikä viittaa siihen, että kielenoppiminen oli sujunut hyvin.

Anna kutsui kasvatusvanhempiaan suomeksi tädiksi ja sedäksi. Sanoista tuli tanskalaisia ääntämykseltään, eivätkä ne oikeastaan tarkoittaneet enää tatiä ja setää vaan saivat aivan oman merkityksen. Perheessä vieraili joskus myös lotta, joka yritti opettaa heille suomea. Ensimmäiset kirjeet Suomeen Anna kirjoitti vielä suomeksi. Anna ei tiedä kuinka hyvin hänen vanhempansa Suomessa osasivat ruotsia, mutta hän tietää isänsä ainakin ymmärtäneen sitä. Kun Annan suomen kielen taito alkoi heiketä, hän kirjoitti kirjeet tanskaksi ja joku käänsi kirjeet suomeksi. Anna sanoo äidinkieltensä olleen lapsena tanska tai vähän kumpaakin sekä suomi että tanska. Anna ajatteli hyvin pian Tanskaan tulon jälkeen vain tanskaksi. Hänelle ei ole koskaan kukaan sanonut, että suomalaisuuden voisi kuulla hänen puheestaan, mutta hän epäilee, että kieli-ihmiset voisivat kuulla jotain piirteitä, jotka viittaavat siihen, ettei tanska ole ollut hänen alkuperäinen äidinkieltensä.

Anna ei palannut Suomeen sodan loputtua, vaan jäi sijaisperheeseensä Tanskaan. Ensimmäisen kerran sotalapseksi lähtönsä jälkeen hän kävi Suomessa vuonna 1949. Sen jälkeen

hän on viettänyt Suomessa enimmillään 14 päivää lomalla. Hän on opiskellut suomea sen jälkeen kun muutti Sjäällantiin, missä opiskeluun oli paremmat mahdollisuudet. Hän oli hyvin iloinen suomen kielen opiskelusta, mutta hänellä oli siihen aikaan niin paljon töitä ja muuta tekemistä, ettei siitä tullut oikein mitään, koska aikaa ei ollut tarpeeksi. Anna puhuikin nykyään pelkästään tanskaa. Hän ei osaa nykyään sanoa juuri muuta suomeksi kuin ”*Minä en puhu suomea.*” Hän kertoo osaavansa joitain sanoja, mutta ei mielestään tarpeeksi pystyäkseen kommunikoimaan suomeksi. Hän pystyy lukemaan ja kirjoittamaan kirjeitä suomeksi sanakirjan avulla ja Suomessa asuvan sisarensa kanssa hän kirjoittaakin kirjeitä suomeksi. Puhuminen on hänelle vaikeaa, sillä suomea on mahdollista puhua vain harvoin.

## 5.2 Raili

Raili sekä hänen kaksi veljeään lähetettiin sotalapseksi samaan aikaan kuin Raili vuonna 1942, toinen Tanskaan ja toinen Ruotsiin. Raili oli sotalapseksi lähtiessään kolme ja puoli-vuotias. Tanskassa sisarukset päätyivät eri perheisiin, mutta he tapasivat silti usein toisiaan. Sijaisvanhempiaan Raili kutsui tanskaksi sedäksi ja tädiksi (*tante og onkel*). Myöhemmin Raili alkoi ihmetellä, miksi hänellä ei ollut äitiä, joten sijaisäiti sanoi, että Raili saisi kutsua häntä äidiksi. Sijaisvanhemmat eivät koskaan puhuneet hänelle kielestä, joten hän ei tiedä kuinka oppiminen on sujunut ja onko hänellä ollut ongelmia tanskan kanssa. Raili on kuulut kerrottavan, että alkuun hän ei ollut suostunut sijaisperheessä sanomaan muuta kuin: ”*Kissa missä?*”. Hän ei ollut sanonut muuta kuin vasta pakon edessä. Hän kertoo kuitenkin oppineensa tanskan hyvin ja se onkin ollut siitä lähtien hänen äidinkieltensä.

Raili kirjoitti kirjeitä Suomeen perheelleen. Hän tiesi aina, että hänellä oli perhe Suomessa, mutta hän ei tuntenut heitä, joten kaikki kirjeet tulivat vierailta ihmisiltä. Sijaisvanhemmat tunsivat suomalaisen naisen, jonka he kutsuivat puhumaan Railille suomea. Vasta myöhemmin Raili sai tietää, että oli ollut muitakin hänenlaisiaan lapsia. He eivät tieneet toisistaan ja puhuivat todennäköisesti tanskaa keskenään, jos kohtasivat. Railin tavallinen päivä kului Tanskassa leikkimiseen ja myöhemmin kouluun. Yleensä kukaan koulussakaan ei maininnut Railin ulkomaalaisuudesta. Yksi oppilas kiusasi häntä hänen suomalaisuutensa takia, mutta se saatiin loppumaan. Raili pohtiikin, että nykyään maahanmuuttajat saavat opetusta omassa kielessä, mutta siihen aikaan ei edes puhuttu mitään siitä, että hän olisi ollut muunkielinen tai tarvinnut opetusta suomen kielessä.



Raili ei palannut Suomeen, vaikka hänen äitinsä tuli häntä hakemaan Railin ollessa 9-vuotias. Myös sijaisvanhemmat toivoivat Railin jäävän Tanskaan. Hänen veljensä kuitenkin palasivat Suomeen, eivätkä enää myöhemmin palanneet takaisin Tanskaan ja Ruotsiin. Raili kävi ensimmäistä kertaa sotalapseksi lähtönsä jälkeen Suomessa 14-vuotiaana. Loman aikana pikkuveli opetti hänelle suomea. Hän osaa vieläkin joitain yksittäisiä sanoja suomeksi, kuten *leipä*, *tulitikkuja*, *maito* sekä *kiitos*. Hän osaa myös luetella suomeksi kuu-kaudet. Hän kertoo puhuvansa nykyään ainoastaan tanskaa, eikä hän osaa enää suomea. Raili on aina toivonut voivansa oppia suomea, mutta hän ei ole löytänyt paikkaa, jossa se olisi mahdollista. Railin vanhempi veli pystyi säilyttämään tanskan kielen taitonsa Suomeen palattuaan, joten yhteyden pitäminen on ollut helpompaa. Raili kertoo haastattelussa kaipaavansa suomen kieltä, sillä hänestä sen mukana tulee myös kulttuuri. Kielen puuttomisen takia hän ei ole oikein pystynyt kokemaan aitoa Suomi-henkeä, vaikka olisi toivonutkin.

### 5.3 Annikki

Samaan aikaan Annikin kanssa vuonna 1942 sotalapsiksi lähetettiin myös hänen isoveljensä, joka lähti Ruotsiin sekä Annikin pikkusisko, joka lähetettiin Annikin tapaan Tanskaan. Annikki itse oli tuolloin 5-vuotias. Annikin kertoman mukaan Tanskaan matkustettaessa mukana oli lottia, joiden kanssa lapset saattoivat puhua suomea. Kun lapset saapuivat perille Kööpenhaminaan, siellä ei ollut ketään, joka olisi selittänyt Annikille, mitä tapahtuu. Annikki oli nimittäin joutunut jostain syystä jäämään sairaalaan hoidettavaksi ja pikkusisko oli lähetetty saman tien eteenpäin sijaisperheensä luokse. Annikin oli tietenkin ollut hankala ymmärtää, miksi heidät erotettiin, sillä kukaan ei ollut pystynyt selittämään tilannetta hänelle. Sairaalasta päästyään Annikki muutti myös sijaisperheeseen, joka asui lähellä pikkusiskon sijaisperhettä. Pikkusisko kuitenkin lähetettiin aiemmin takaisin Suomeen kuin Annikki.

Perheessä Annikkia kutsuttiin Siskoksi, sillä se luki papereissa hänen ensimmäisenä nimeään. Tämä suututti Annikkia hirveästi, sillä häntä oli aina kutsuttu hänen toisella nimellään Annikiksi, mutta kun yhteistä kieltä ei ollut, asiaa oli hankala selittää sijaisvanhemmille. Sijaisvanhemmat käyttivät sanastovihkoa (*Finlandshjælpens parlor* Kts. Liite 2), josta he opettelivat joitain sanoja suomeksi. Ongelmia kielen kanssa tuli ihan jokapäiväisissä tilanteissa, kun Annikki esimerkiksi yritti kertoa, että hänellä oli pissahätä, nälkä tai

jo pelkästään silloin, kun hän yritti sanoa kiitos. Annikki kertoo halunneensa oppia tanskaa voidakseen puhua sijaisvanhempien kanssa. Sijaisvanhempia hän kutsui suomeksi tädiksi ja sedäksi ja myöhemmin tanskaksi isäksi ja äidiksi (*mor og far*).

Annikilla ei juuri ollut leikkikavereita, sillä sijaisäiti ei uskaltanut päästä häntä ulos leikkimään. Yleensä hän leikki päivät yksikseen. Lotat vierailivat joskus perheessä, ja heidän kanssaan oli ollut mahdollisuus puhua suomea. Annikki kävi ensimmäisen luokan koulussa Tanskassa ja oppi silloin myös kirjoittamaan tanskaa. Suomeen kirjoiteltiin vähän kirjeitä ja kortteja ja Annikki muistaa, että oli olemassa joku joka käänsi niistä osan. Annikki tietää isänsä osanneen jonkin verran ruotsia, mutta yleensä kirjeet kuitenkin käännettiin Tanskassa. Annikki palasi suomeen 9-vuotiaana oltuaan Tanskassa neljä vuotta. Palatessaan hän ei enää osannut suomea ja pikkusisko, joka oli palannut Tanskasta aiemmin, oli jo unohtanut täysin tanskan kielen, joten Annikki ei voinut puhua tanskaa kenenkään kanssa.

Annikki halusi oppia nopeasti suomea, koska hänestä oli noloa puhua tanskaa Suomessa. Suomessa hän meni heti takaisin kouluun ensimmäiselle luokalle. Laskeminen onnistui Annikilta hyvin, mutta muuten hän istui mykkänä luokassa, eikä sanonut mitään. Annikilla oli kuitenkin opettajia, jotka osasivat ruotsia ja auttoivat häntä, jos hän ei osannut. Annikki kertoo, että sen jälkeen, kun hän alkoi oppia suomea uudestaan, hänellä ei ollut enää ongelmia kielen kanssa. Hän oppi hyvin myös suomen kielen vaikeat sijamuodot. Annikki oli kuitenkin niin ujo, että ei mielellään sanonut mitään ennen kuin oli varma siitä, että se oli varmasti kielen puolesta oikein.

Suomeen paluun jälkeen Annikki palasi melkein joka vuosi lomalle Tanskaan. Lomien aikana tanskan kieli tuli aina takaisin. Annikilla oli kuitenkin sama ongelma Tanskassa kuin alkuun Suomessa kielen kanssa, että hän ujosteli sanoa mitään, jos ei ollut varma siitä, että se oli varmasti kielellisesti oikein. 17-vuotiaana käytyään koulunsa loppuun Suomessa Annikki palasi takaisin Tanskaan. Hän osasi edelleen kirjoittaa tanskaa, vaikka ei ollut ehtinyt käydä koulua kauan Tanskassa. Tanskan kielen oppiminen uudestaan ei ollut vaikeaa, eikä Annikki usko suomalaisuuden nykyään kuuluvan hänen puheestaan. Vaikka Annikki kävi usein lomalla Suomessa, oli suomen kielen säilyttäminen vaikeaa, sillä Tanskassa ei ollut juuri lehtiä eikä kirjoja suomeksi, joiden avulla olisi ollut helpompaa ylläpitää kielitaitoa.

Aluksi Annikki ajatteli aina suomeksi, mutta kieli vaihtui jossain vaiheessa tanskaan. Suomi on kuitenkin aina ollut Annikille äidinkieli, mihin on luultavasti vaikuttanut myös

se, että hän pitää tanskaa rumana kielenä. Hänestä tanskan kielen ääntäminen on vaikeaa ja siinä tuhlataan liikaa kirjaimia. Annikki puhuu suomea koko haastattelun ajan ja kertoo käyttävänsä sekä suomea että tanskaa puhuessaan ihmisten kanssa. Vuonna 1961 Annikin pikkusisko palasi myös Tanskaan. Silloin he harjoittelivat toisinaan yhdessä suomea ja laittoivat väliin tanskan sanoja, jos eivät muistaneet sanaa suomeksi. Suomea Annikki on käyttänyt eri tilanteissa myös Tanskassa asuessaan. Nuorena hän käänsi esimerkiksi adoptoitujen sotilasten kirjeitä tanskasta suomeen. Annikki puhuisi mielellään useammin suomea ja esimerkiksi Suomalaislapset Tanskassa -yhdistyksen kokoontumisista hän ei pidä sen takia, että suurin osa puhuu siellä keskenään pelkästään tanskaa, kun hän taas puhuisi mieluummin suomea.

#### 5.4 Toini

Perheen lapsista Toini ja kaksi hänen veljeään lähetettiin Tanskaan vuonna 1942, jolloin Toini oli 4-vuotias. Toini ei ole varma, tiesikö hän minne he olivat matkalla, mutta hän muistaa, että matkalla oli mukana lottia, joiden kanssa saattoi puhua suomea. Tanskassa toinen Toinin veljistä asui lähellä hänen sijaisperheensä kotia ja toinen veljistä hieman kauempana. Toini tapasi aina toisinaan lähempänä asuvaa veljeään, mutta hän muistelee heidän molempien olleen niin ujoja, etteivät he juuri puhuneet keskenään, joten suomen kielen käyttäminen oli hyvin vähäistä. Tanskan kielen Toini oppi muiden lasten kanssa leikkiessään. Noin puoli vuotta tulonsa jälkeen hän puhui vain tanskaa ja hyvin pian hän myös alkoi ajatella tanskaksi. Sijaisperheessä käytettiin myös ainoastaan tanskaa, eikä mitään suomalaisia sanoja käytetty edes alussa. Perheen vanhempia hän kutsui tanskaksi isäksi ja äidiksi (*mor og far*).

Alkuun ongelmia tuotti se, että aina syömään tullessaan Toini itki. Perhe ei tiennyt itkujen syytä, eivätkä voineet kysyä siitä Toinilta, koska heillä ei ollut yhteistä kieltä. Toinille on kerrottu, että hän oli usein ruoka-aikana sanonut ”*Ei löökiä!*” tarkoittaen, ettei hän halunnut sipulia. Suomea hän käytti toisinaan puhuessaan tahallaan tuhmia. Hän käytti esimerkiksi joitain tuhmia loruja joita osasi, kuten ”*Mutte putte paska*”. Toini muistelee, että sijaisäiti tiesi jostain syystä aina, milloin hän puhui rumia. Toini muistaa kuulleensa, että suomalainen lotta, joka oli mennyt naimisiin Tanskassa, aikoi koota heidät sotilapset yhteen puhumaan ja opettelemaan suomea, mutta sitä ei jostain syystä koskaan kuitenkaan

tehty. Toinin piti kirjoittaa kirjeitä Suomeen perheelleen. Hän tietää äitinsä Suomessa osanneen ruotsia, mutta hän ei silti koskaan saanut kirjeitä äidiltä.

Toini tiesi koko ajan olevansa Suomesta, sillä heille kerrottiin aina siitä, että he olivat Suomesta. Vaikka sijaisperhe painotti Toinin suomalaisuutta, he pyrkivät kuitenkin löytämään samankaltaisuuksia. Perheen isä, joka oli pappi, sanoi Toinille kerran, että heillä oli sentään sama uskonto ja sama Jumala (*Gud*). Ehkä tästä syystä Toini muistaa vieläkin *Jumala*-sanana suomeksi. Toini ei palannut Suomeen, kuten hänen veljensä vaan jäi Tanskaan sijaisperheensä luokse. Tanskassa sijaisperhe on kuitenkin aina pitänyt huolta, että Toinilla on säilynyt yhteys Suomeen. He myös tekivät sijaisperheen kanssa matkan Suomeen 1940-luvun lopulla. Vanhempana Toini matkusti yksin Suomeen tapaamaan perhettään. Hänellä olisi ollut paljon kysyttävää äidiltä, mutta äiti ei voinut kertoa tai kysyä mitään, koska heillä ei ollut yhteistä kieltä.

Toini puhuu nykyään ainoastaan tanskaa. Hän osaa joitain sanoja suomeksi, sillä hän on opiskellut niitä sanakirjasta. Hän osaa lukea suomea sen verran, että tietää miten sanat lausutaan. Hän osaa myös sanoa suomeksi: *Minä rakastan sinua*. Toinen Toinin veljistä palasi Tanskaan aikuisena ja puhuu tanskaa hänen kanssaan. Toini on asunut myös Ruotsissa ja silloin hänen siskonsa asui lähellä, joten he näkivät toisiaan usein. Koska sisko puhuu ruotsia, he ovat pystyneet juttelemaan keskenään helpommin. Osa Toinin sisaruksista asuu Suomessa ruotsinkielisellä alueella ja he osaavat ruotsia. Sisaruksista pelkästään suomea puhuvat ovat jääneet hänelle etäisimmiksi.

## 5.5 Martta

Martta oli sotalapseksi lähetettäessä vuonna 1941 vasta kaksivuotias. Koska hän oli niin nuori, oli hänen ensimmäinen kielensä käytännössä tanska. Sijaisvanhemmat puhuivat hänelle ainoastaan tanskaa, mutta saattoivat käyttää apuna joitain suomen sanoja, joita olivat opiskelleet sanastovihkosta (*Finlandshjælpens parlør* Kts. Liite 2). Sijaisvanhemmistaan Martta käytti suomeksi nimityksiä tati ja setä. Tanskaksi he olivat *plejefar* ja *plejemor*, kasvatusisä ja kasvatusäiti. Ensimmäisiä asioita, mitä Martta oli sanonut tanskaksi, oli ”*Sild er godt*” (Silli on hyvää). Sen hän oli oppinut, kun he olivat käyneet ostamassa kalaa.

Suomeen kirjoitettiin kirjeitä, mutta koska Martta oli Tanskaan tullessaan vasta 2-vuotias, kirjoittivat sijaisvanhemmat kirjeet. Suomenkieliset kirjeet käännettiin tanskaksi. Martalla

ei sotalapsena ollessaan ollut ketään, jonka kanssa puhua suomea. Hän palasi Suomeen vasta seitsemänvuotiaana, oltuaan Tanskassa viisi vuotta eikä osannut enää suomen kieltä. Hän muistaa, että asemalla häntä oli vastassa perheen suomenruotsalainen naapuri, oletettavasti siksi, että hän pystyi puhumaan ruotsia Martalle. Kotona Suomessa hän puhui alkuun tanskaa, eikä äiti kyennyt ymmärtämään, mitä hän sanoi. Hän oli esimerkiksi pelännyt nukkua pimeässä ja sanonut ”*Lys til mig*” (Valoa minulle), mutta äiti ei ollut ymmärtänyt, mitä hän tarkoitti. Vanhemmat laittoivat Martan nopeasti takaisin kouluun, missä hän sai lisäopetusta ja oppi nopeasti puhumaan ja myös kirjoittamaan suomeksi.

Oppiessaan uudestaan suomea Martta unohti tanskan kielen, mutta aina kun hän kävi kesälomilla Tanskassa, hän oppi uudelleen joitain sanoja ja lauseita. Sitten oli taas aika palata takaisin Suomeen ja hän unohti suuren osan oppimastaan. Martta palasi Tanskaan 15-vuotiaana. Tanskaan palattuaan Martta ajatteli aluksi suomeksi, mutta kieli vaihtui pian tanskaksi. Hänellä oli pitkään suomalainen aksentti puheessa ja häneltä kysyttiin usein, mistä hän oli kotoisin. Se ärsytti häntä ja hän yritti parhaansa mukaan puhua täydellistä tanskaa, koska ei jaksanut aina selittää alkuperäänsä. Jotkin sanat ovat olleet hänelle vaikeita ääntää, esimerkiksi *koncentreret* (keskittynyt), on sanana sellainen, että hän saa keskittyä kovasti sanoakseen sen oikein. Palattuaan Tanskaan Martta oppi kirjoittamaan ja lukemaan tanskaa, vaikka ei käynyt Tanskassa koulua kuin vasta aikuisena.

Lotta, joka oli aikoinaan tullut Tanskaan sotalaisten mukana, meni myöhemmin naimisiin tanskalaisen miehen kanssa. Martan kasvatusisä otti yhteyttä mieheen ja Martta sai kustunheidän luokseen puhumaan suomea. Martta puhuu sekä suomea että tanskaa, mutta haastattelu tehtiin hänen toiveestaan tanskaksi, vaikka muu keskustelu käytiinkin suomeksi. Martta on käyttänyt suomea monissa erilaisissa tilanteissa. Hän on esimerkiksi kääntänyt kirjeitä ja toiminut seuralaisena ja oppaana suomalaisille asiakkaille. Suomeen on kuitenkin hänen mukaansa tullut niin paljon uusia sanoja hänen Suomesta lähtönsä jälkeen, että hän ei puhu enää hyvää suomea. Suomi on aina ollut hänelle äidinkieli ja on vieläkin, vaikka hän osaa suomea huonommin kuin tanskaa. Martta osaa vieläkin sekä kirjoittaa, että lukea suomeksi. Martta on myös matkustellut paljon Suomessa ja Suomessa ollessaan hän puhuu aina suomea, vaikka saattaa hieman joutua miettimään joitain sanoja.

## 5.6 Sisko

Sisko lähetettiin Tanskaan vuonna 1942 hänen ollessa 4-vuotias. Myös Siskon pikkusisar lähetettiin sotalapseksi, mutta hän päätyi Ruotsiin. Sisko oppi puhumaan tanskaa sijaisäitinsä kanssa touhutessaan. Sisko muistelee halunneensa oppia tanskaa, eikä hän koe, että hänellä olisi ollut ongelmia kielen kanssa. Hän oppikin kielen nopeasti ja ajatteli myös pian tanskaksi. Sijaisäitiään Sisko kutsui aluksi suomeksi tädiksi, mutta myöhemmin hän käytti tanskan sanaa täti (*tante*) tai sanaa kasvatusäiti (*plejemor*). Aivan aluksi kun Siskolla ja kasvatusäidillä ei ollut yhteistä kieltä, Sisko käytti merkkikieltä tullakseen ymmärretyksi.

Sisko oli myös toisinaan yhteydessä lottaan, jonka kanssa he puhuivat suomeksi. Kieli vaihtui kylläkin pian tanskaksi, koska Sisko unohti suomen kielen. Sisko muistaa, että Suomeen kirjoiteltiin paljon kirjeitä ja läheteltiin toisinaan myös paketteja. Suomessa isä osasi ruotsia, mutta yleensä kirjeet käännettiin Tanskassa. Sisko palasi Suomeen vuonna 1945. Hän ei olisi halunnut palata takaisin, mutta Suomessa haluttiin, että hän tulisi ainakin käymään. Palatessaan takaisin Suomeen Sisko ei enää osannut suomea, joten hänen oli aluksi vaikeaa saada kontaktia muihin, mikä myös motivoi kielenoppimiseen, sillä siitä syystä Sisko halusi oppia suomea. Hänellä ei ollut ongelmia pitää tanskaa ja suomea erillään. Sisko muistaa olleensa koulussa erityisen hyvä kirjoittamaan.

Sisko palasi kuitenkin Tanskaan oltuaan Suomessa vain kaksi vuotta. Sisko puhuu haastattelun aikana vain tanskaa. Hän sanoo puhuvansa hyvin suomea, mutta ei kuitenkaan puhu suomeksi haastattelun tai sitä edeltäneen keskustelun aikana. Hän on aina pitänyt yhteyttä Suomen perheeseensä. Hän on erityisesti pitänyt yhteyttä sisarensa, joka asuu Suomessa ja hänen kanssaan he puhuvat suomea. Sisko osaa kirjoittaa ja lukea suomeksi, mutta hän ei erityisemmin jaksaa lukea, sillä siihen menee liikaa aikaa. Hänestä on helpompi lukea tanskaksi. Sisko on hyödyntänyt suomen kielen taitoaan esimerkiksi toimimalla tulkkina vierailijoille Tanskassa sekä Suomalaislapset Tanskassa -yhdistyksen jäsenille.

## 5.7 Kerttu

Kerttu tuli Tanskaan vuonna 1940 yhdessä veljensä kanssa ollessaan viisi ja puolivuotias. Tanskassa sisarukset päätyivät asumaan samaan kaupunkiin, mutta eri sijaisperheisiin. Sisarukset kuitenkin tapasivat toisiaan ja saattoivat puhua keskenään suomea, mutta opittuaan tanskaa he vaihtoivat kieltä. Sijaisperheessä Kerttu oli melkein kuin ainoa lapsi, sillä

perheen muut lapset olivat paljon vanhempia. Perheen koirasta tuli Kertun kaveri, sillä se oli ainoa, joka ymmärsi häntä, vaikka hän ei puhunut tanskaa. Eläimillä oli usein suuri merkitys sotalapsille, sillä ne antoivat turvaa ja lämpöä (Näre & Kirves 2007: 10) myös vieraskielisessä ympäristössä.

Aluksi Tanskan perheessä käytettiin suomen sanoja, joita sijaisvanhemmat opiskelivat sanastovihkosta (*Finlandshjælpens parlør* Kts. Liite 2). Kerttu ei muista, että ymmärtämisessä olisi ollut ongelmia, vaan hän muistelee olleen helppoa ymmärtää, mitä hänelle sanottiin. Sen sijaan vaikeampaa oli saada sijaisvanhemmat ymmärtämään, mitä hän yritti sanoa heille. Iltaisin Kerttu esimerkiksi pyysi, että makuuhuoneen ovi jätettäisiin auki, mutta perheen vanhemmat eivät ymmärtäneet hänen pyyntöään ja ovi yleensä suljettiin.

Kasvatusvanhempiaan Kerttu kutsui tanskaksi äidiksi ja isäksi (*mor og far*) ja biologisia vanhempiaan Suomen äidiksi ja isäksi (*Finlands mor og far*). Tanskaa hän oppi itsenäisesti, eikä hän muista, että sitä olisi erityisemmin opetettu hänelle. Ensimmäisiä asioita, mitä hän oli sanonut tanskaksi, oli ”*luk dørren*” (ovi kiinni) ja ”*godt vejr*” (hyvä ilma), jolloin hän oli samalla osoittanut ilmaa. Lapsena Kerttu ajatteli molemmilla kielillä, mutta pienempänä vasta tultuaan Tanskaan vain suomeksi. Sota-aikana he kirjoittelivat kirjeitä Suomen perheen kanssa. Vanhemmat Suomessa eivät osanneet ruotsia, joten kirjeet käännettiin. Vuonna 1945 sodan jälkeen Kerttu joutui palaamaan Suomeen, vaikka ei olisi tahtonut. Myös hänen veljensä palasi takaisin Suomeen. Kerttu oli hyvin pitkälti unohtanut suomen kielen, mutta muisti kuitenkin jotain sanoja. Kerttu ei muista, että hänellä olisi ollut vaikeuksia pitää suomea ja tanskaa erillään, kun hän oppi uudelleen suomen kielen.

Suomeen palattuaan Kertulla oli alussa vaikeuksia seurata koulussa suomenkielistä opetusta. Erityisesti tavaaminen oli suomalaisessa koulussa vaikeaa. Yrityksistä huolimatta Kerttu ei kotiutunut Suomeen. Suomessa ollessaan hän kirjoitti kirjeitä tanskaksi, joten tanskan kieli ei unohtunut ja vuonna 1948 Kerttu palasi pysyvästi takaisin Tanskaan. Kerttu tiesi aina, että suomi oli hänelle äidinkieli, vaikka tanska palasikin mieleen nopeasti Tanskaan palaamisen jälkeen. Kerttu kykeni säilyttämään suomen kielen siinä määrin, että pystyi kirjoittamaan kirjeitä äitinsä kanssa. Kerttu puhuu kuitenkin nykyään vain tanskaa. Hän kuitenkin kirjoittaa edelleen Suomeen siskolleen käyttäen apunaan *parlør*iä eli sanastovihkoa, joka hänen sijaisvanhemmillaan oli käytössä hänen saapuessaan sotalapseksi heidän perheeseensä. Kerttu on myös matkustellut perheineen paljon Suomessa ja opettanut myös lapsenlapsilleen suomea.

## 5.8 Eeva

Eeva lähti Tanskaan vuonna 1942 ollessaan 6-vuotias. Perheen isä oli kuollut vuotta aiemmin ja perheen äiti oli saanut tarjouksen lähettää yhden lapsistaan sotalapseksi. Eeva puhuu nykyään sekä suomea että tanskaa. Hän vastasi kirjeeseen tanskaksi, mutta puhelimesta vaihtoi kielen heti suomeksi. Myös ennen haastattelua käymme keskustelua suomeksi, mutta haastattelussa hän puhuu tanskaa ja vasta haastattelun lopulla, puhuessamme yleisistä mielipiteistä, hän vaihtaa suomen kieleen. Eeva on haastatelluista ainoa, joka muistaa, että hänelle kerrottiin ennen lähtöä, että Tanskassa puhuttaisiin eri kieltä. Tanskassa Eeva joutui vaihtamaan perhettä peräti kolmesti eli hän asui yhteensä neljässä eri sijaisperheessä. Neljännen sijaisperheen äiti oli kotoisin Suomesta.

Tanskassa Eeva tuli alkuun toimeen viittomalla käsin tullakseen ymmärretyksi. Hän myös huomasi hymyilyn yleensä auttavan kaikkeen silloin kun yhteinen kieli puuttui. Tanskan kielen hän kuitenkin muistelee oppineensa nopeasti. Ensimmäinen sana, jonka Eeva sanoi tanskaksi, oli *spise* eli syödä. Hän muistaa myös sanoneensa ”*lamppa dansar*” tarkoittaen ilmeisesti ”lampaat tanssii”. Kasvatusvanhemmistaan hän käytti tanskaksi nimityksiä setä ja täti (*tante og onkel*). Kielen oppiminen oli Eevalle helppoa. Hän muistelee halunneensa oppia tanskaa, koska halusi olla mieluummin tanskalainen kuin suomalainen. Aluksi Eeva ajatteli Tanskassa suomeksi, mutta myöhemmin hän on ajatellut aina sillä kielellä, minkä kielialueella milloinkin on ollut.

Eeva muistaa, että kotiin Suomeen kirjoiteltiin kirjeitä, jotka suomalainen lotta käänsi. Sotalapsiaikana hänellä ei Tanskassa ollut ketään, jonka kanssa puhua suomea. Hän kuuli vasta myöhemmin, että muitakin suomalaisia sotalapsia oli asunut samalla asuinalueella kuin hän. Tanskassa hän kävi koulua yhteensä kolmessa eri koulussa ja sinä aikana oppi myös kirjoittamaan tanskaa. Eevan oli ollut tarkoitus palata Suomeen jo paljon aiemmin, mutta koska Saksa miehitti Tanskan ja rajat suljettiin, se oli ollut mahdotonta. Viimein syksyllä vuonna 1945 tuli aika lähteä kotiin, vaikka hän ei halunnut lähteä. Paluu oli hänelle shokki, sillä hän ei tuntenut enää omia perheenjäseniään, eikä enää osannut suomea, joten kommunikointi ihmisten kanssa oli vaikeaa. Sisko on myöhemmin kertonut Eevan sanoneen palatessaan ”*Minä olen Tanskasta*”. Alkuaikoina Suomessa Eeva sekoitti tanskaa ja suomea paljon puheessaan.

Suomessa kielen oppiminen oli Eevalle tärkeää siksi, että hän halusi saada kavereita. Ystäviensä kanssa Eeva halusi puhua suomea mahdollisimman hienosti, minkä takia häntä alet-



tiin kiusata. Eeva piti yhteyttä kirjeitse sijaisäitiinsä Tanskassa. Eevan sukulaiset pitivät myös paljon yhteyttä Eevan perheeseen, mikä oli hyvä sillä he puhuivat ruotsia. Lopulta Eeva muutti asumaan tätinsä ja setänsä luokse, joiden perhe oli ruotsinkielinen. Serkut puhuivat kyllä ruotsia, mutta esimerkiksi kun Eeva sanoi. ”*Kirkeklokker spiller*” (Kirkonkellot soivat) heidän kävellessään ulkona, ei serkku ymmärtänyt ollenkaan, mitä hän tarkoitti, sillä ruotsin ja tanskan sanat lausutaan niin eri tavalla.

17-vuotiaana 1952 Eeva palasi takaisin Tanskaan päästäkseen harjoitteluun ja jäi sillä matkalla lopullisesti Tanskaan hankkimaan koulutusta ja työskentelemään päiväkodissa. Hän oppi taas puhumaan tanskaa, vaikka osasi sitä enää muutaman sanan Suomessa vietetyn ajan jälkeen sekä vähän ruotsia. Jotkin tanskan sanat tuottivat hänelle kuitenkin toisinaan ongelmia ääntämisen takia. Kun Eeva on matkustellut Suomessa, hänelle on sanottu, että hän puhuu edelleen hienosti suomea eli hän on kyennyt säilyttämään suomen kielen taitonsa. Eevalla on nykyään hyvä ystävä Suomessa ja hän pitää yhteyttä sukulaisiinsa. Ollessaan Tanskan asuinpaikkunsa politiikassa mukana, hän käänsi aikoinaan kirjeitä, joita lähetettiin Suomen ystävyyskaupunkiin ja sieltä Tanskaan.

## 5.9 Raija

Raija lähetettiin sotalapiseksi Tanskaan syksyllä 1941, kun hän oli kolmevuotias. Hän asui silloin tätinsä kanssa ja uskoo, että tädin työ ja sota-aika vaikuttivat päätökseen lähettää hänet Tanskaan. Matkasta Tanskaan Raija muistaa sen verran, että joku luki hänelle suomeksi matkan aikana. Oletettavasti lukija on ollut joku matkalla mukana olleista suomalaisista lotista. Tanskaan saavuttuaan Raija joutui viettämään jonkin aikaa sairaalassa ja siellä suomalainen lotta kävi tapaamassa häntä ja puhumassa hänen kanssaan suomea.

Muutama kuukausi tulonsa jälkeen Raija noudettiin sijaisperheeseen. Kasvatusvanhempiaan hän kutsui tanskaksi isäksi ja äidiksi (*mor og far*). Raija ei tiedä kuinka paljon hän osasi suomea tullessaan Tanskaan, koska hän oli vasta kolmevuotias. Lähellä asui toinen sotalapsi Suomesta, joka on myöhemmin kertonut Raijalle paljon alkuajoista Tanskassa, koska hän oli vanhempi ja muistaa asiat paremmin. Raija oli kuulemma aluksi halunnut aina karata kaverinsa luo ja toistellut usein suomeksi sanaa ”*Äiti*”. Ilmeisesti Raija oli siis kaivannut tatiään, joka hänet oli kasvattanut siihen asti. Aluksi Raija puhui suomea, mutta vaihtoi myöhemmin kokonaan tanskan kieleen.

Raijan täti Suomessa oli täysin suomenkielinen. Tietävästi tädin työnantaja käänsi kirjoitetut kirjeet, koska osasi ruotsia. Raija ei kuitenkaan muista koskaan nähneensä kirjeitä, jotka tulivat Suomesta. Hän sai ne käsiinsä vasta myöhemmin vanhempana ja sai tietää taustoistaan. Raija luuli esimerkiksi pitkään, että nainen, joka oli kirjoittanut hänelle kirjeitä, oli hänen äitinsä. Kirjeet oli nimittäin kirjoitettu suomeksi, joten hän ei pystynyt saamaan niistä mitään tietoa ollessaan itse täysin tanskankielinen. Tanska on ollut Raijalle äidinkieli lapsesta lähtien ja heti siitä lähtien, kun hän oppi puhumaan tanskaa, hän on ollut mielestään tanskalainen. Hän ei palannut Suomeen sodan jälkeen, sillä hänet adoptoitiin Tanskaan jo vuonna 1943 ennen sodan päättymistä. Kasvatusvanhemmat eivät kertoneet hänelle hänen taustoistaan tai siitä, että hän oli Suomesta. Sijaisvanhemmat kertoivat adoptiosta vasta Raijan mennessä kouluun.

Koulussa Raijalla oli ongelmia tanskan kielen kanssa ja varsinkin sen kirjoittamisen kanssa. Jostain syystä hän kirjoitti sanoihin liikaa kirjaimia. Hän ei osaa sanoa, mistä se johtui. Mielenkiintoista onkin miettiä, voisivatko tällaiset ongelmat johtua kielenvaihtamisesta hyvin nuorella iällä? Esimerkiksi Glennen (2002) on tutkinut aikaisen kielen vaihtamisen seurauksista ja todennut, etteivät uuden ensimmäisen kielen oppivat adoptoidut lapset ole suuremmassa vaarassa saada kielellisiä ongelmia kuin lapset, jotka käyvät läpi tyypillisen kielen kehityksen. Samalla Glennen kuitenkin painottaa, että adoptoitujen kieltä vaihtaneiden lasten erityispiirteet kielenkehityksen suhteen pitäisi huomioida esimerkiksi koulussa (Kts. 3.2.3 Adoptoidut lapset ja kielenoppiminen). Todennäköisesti tällaista mahdollisuutta ei ole Raijan kohdalla osattu juurikaan miettiä.

Raija puhuu nykyään ainoastaan tanskaa. Hän ei osaa kaivata mitään Suomesta, koska maa on jäänyt hänelle tuntemattomaksi. Raija ei ole pitänyt yhteyttä sukulaisiinsa Suomessa. Hänen äitinsä isovelji otti jossain vaiheessa yhteyttä Raijaan tehdessään sukututkimusta, mutta Raija ei ollut silloin kiinnostunut pitämään yhteyttä häneen. Nyt hänestä tuntuu, että Suomen sukulaiset eivät halua pitää yhteyttä, koska Raija ei aikanaan ollut itse kiinnostunut pitämään yhteyttä. Raija on käynyt kerran Suomessa tapaamassa äitiään, mutta matkasta ei ole jäänyt hänelle erityisen hyviä muistoja. Yhteisen kielen puuttuminen nousi ongelmaksi matkan aikana. Raija itse osaa vain tanskaa ja hänen miehensä vähän englantia, jonka avulla he pystyivät edes jollakin tavalla kommunikoimaan sukulaisten kanssa. Erityisen hankalaksi Raija muistaa kommunikoinnin äitinsä kanssa, koska heillä ei ollut yhteistä kieltä. Raija ei siis tiedä, mitä äiti on hänelle sanonut tapaamisen yhteydessä.

## 5.10 Tyyne

Tyyne lähetettiin Tanskaan vuonna 1942, kun hän oli 4-vuotias. Samaan aikaan myös hänen pikkusiskonsa lähetettiin sotalapseksi Tanskaan. Tyyne puhuu puhelimesakin suomea, vaikka toisinaan hänen on vaikea muistaa jotakin sanoja. Välillä hän vaihtaa puhumaan tanskaa, mutta vaatii keskustelukumppania puhumaan edelleen suomea, mikä mielestäni viittasi vahvaan haluun ylläpitää kieltä luovuttamatta sen käyttämisen suhteen, vaikka suomen kielen käyttäminen ajoittain tuntuikin hankalalta sen ruostuneisuuden takia. Tyyne jatkaa suomen puhumista myös haastattelussa. Matkasta Tanskaan Tyyne muistaa ainakin mukana olleet lotat, joiden kanssa lapset puhuivat vielä suomea. Tanskassa siskokset sijoitettiin eri perheisiin, mutta perheet asuivat lähellä toisiaan ja tytöillä oli mahdollisuus tавata toisiaan.

Tanskalaisperheessä puhuttiin vain tanskaa. Perheen vanhempia Tyyne kutsui suomenkielillä nimillä täti ja setä. Myös vanhemmat käyttivät itsestään näitä nimityksiä, sillä kasvatustutkimukselle jaetussa sanastovihkossa (*Finlandshjælperens parlør* kts. Liite 2) oli suositeltu käytettävänä niitä. Sanat kuulostivat hassuilta, sillä vanhemmat eivät tietenkään osanneet lausua niitä oikein suomeksi. Ääntäminen kuulosti todella hassulta lapsen korviin, eikä Tyyne tahtonut oikein ymmärtää, mitä hänelle yritettiin sanoa. Myöhemmin myös Tyyne siirtyi käyttämään sanoja tanskalaisella ääntämistavalla. Hän halusi oppia tanskaa, koska täti eli hänen silloinen äitinsä puhui tanskaa, joten hän halusi puhua samaa kieltä tädin kanssa. Pienenä Suomessa Tyyne ei osannut sanoa k:ta, mutta Tanskassa se ei tuottanut vaikeuksia. Hänelle on kuitenkin edelleen vaikea kirjoittaa tiettyjä äänneyhtymiä tanskaksi.

Tyyne oppi tanskaa sijaisäidin opetuksessa, joka oli hänen mukaansa hyvä opettamaan. Hän muistaa, että jotkut ihmiset päätyivät usein huutamaan hänelle, koska ajattelivat, että hänet voisi sillä tavalla saada ymmärtämään, mitä hänelle yritettiin sanoa. Siitä ei tietenkään ollut mitään apua. Jos häntä taas ei ymmärretty, hän tarttui henkilön käteen ja veti tämän katsomaan ja yritti näyttää mitä hän tarkoitti. Lapsena hänen äidinkieltensä oli tanska ja hän myös ajatteli tanskaksi. Hän ei tiennyt lapsena muista sotalapsista vaan kuuli heistä vasta myöhemmin. Sijaisäiti oli myöhemmin kertonut Tyynelle, että Tanskassa heitä oli 4–5 suomalaislasta, jotka olivat yhteyksissä, saadakseen pitää kiinni omasta kielestään ja kulttuuristaan, mutta Tyyne ei itse muista siitä mitään. Suomesta tuli kirje pari kertaa kuu-

kaudessa. Vanhemmat Suomessa eivät osanneet ruotsia, mutta he tunsivat naisen, joka oli suomenruotsalainen ja hän pystyi kääntämään kirjeet.

Tyyne palasi Suomeen 8-vuotiaana vuonna 1946, mutta hänen pikkusiskonsa jäi Tanskaan. Suomeen palaaminen oli suuri shokki ja palaaminen tuntui oudolta, sillä Tyyne ei osannut enää puhua suomea. Suomeen palattuaan hän ei aluksi halunnut puhua suomea. Ensimmäinen opettaja koulussa suhtautui Tyyneen hyvin rennosti, eikä painostanut häntä suomen kielen suhteen. Tyyne saattoi koulussakin kääntää suomalaisen tekstin tanskaksi, koska käytti mieluummin tanskaa. Myöhemmin hän siirtyi eri kouluun, missä opettajilla oli huompi ymmärrys häntä kohtaan. Monille sotalapsille vaikeuksia Suomeen sopeutumisessa muodostui koulunkäynnin kautta, kun he eivät pystyneet seuraamaan opetusta puuttuvan kielitaidon takia (Kirves 2007: 130).

Ajan kuluessa Tyyne oppi uudelleen suomen kielen. Tanskan ja suomen hän pystyi pitämään erillään, ellei hän sitten tahallaan puhunut niitä sekoittaen. Tanskan kielen taitoaan hän ylläpiti kirjoittamalla sedälle ja tädille Tanskaan ja he kirjoittelivat kirjeitä Tyynelle. Vanhempana hän myös luki tanskankielisiä kirjoja Suomessa. Hänellä ei kuitenkaan mielestään ollut tarpeeksi sisua säilyttää hyvää tanskan taitoa ja hän joutui opettelemaan paljon uudestaan palatessaan Tanskaan. 22-vuotiaana eli vuonna 1960 Tyyne lähti lomamatkalle Tanskaan vierailemaan sisarensa luona. Tyyne ei kuitenkaan palannut takaisin Suomeen vaan jäi pysyvästi Tanskaan saatuaan sieltä töitä.

Sisarukset puhuvat nykyään keskenään Tanskaa, mikä kävi ilmi, kun sisar soitti Tyynelle haastattelun aikana. Tyyne näkee maiden vaihdot lapsuudessa ja nuoruudessa rikkautena, eikä koe niistä koituneen itselleen haittaa. Hänen mielestään kahdesta kielestä on ollut hänelle vain hyötyä. Hän oppi myös suhteellisen helposti suomenruotsia ja on ollut töissäkin ruotsinkielisessä työpaikassa. Apua on ollut myös monista lainasanoista, jotka ovat samoja eri kielissä. Suomi on kielenä kaukana tanskasta, joten ne kaksi kieltä on helpompi pitää erillään, mutta ruotsia töissä puhuessaan Tyynen täytyi aina sulkea tanska pois ajatuksista, jotta pystyi puhumaan ruotsia. Tyyne on mukana Suomalaislapset Tanskassa - yhdistyksessä voidakseen puhua suomea muiden jäsenien kanssa.

## 6 TUTKIMUSTULOSTEN ANALYYSI

Tutkimustulosten analyysissä tavoitteenani on tarkastella ensin yleisesti kielenoppimiseen ja kielenvaihtoon liittyviä asioita, jotka tulevat esille haastateltujen kertomuksissa. Tarkastelen kertomuksissa esiintyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä tarkastelen, löytyykö asioille selkeitä selittäviä tekijöitä aiemmista tutkimuksista tai haastateltujen kertomuksista. Toisena tavoitteenani on tarkastella haastateltujen muistoja ja narratiiveja erityisesti siitä näkökulmasta, kuinka sosiaaliset suhteet ovat henkilön kertoman perusteella vaikuttaneet haastateltujen kielenoppimiseen ja mahdolliseen kielenoppimiseen.

### 6.1 Kieleen liittyvät muistot

Kaikilla haastatelluilla oli suhteellisen vähän muistoja kielenoppimiseen ja yleensä kieleen liittyvistä asioista. Suurin osa haastatelluista oli niin nuoria Tanskaan lähetettäessä, etteivät he välttämättä kykene palauttamaan mieleensä muistoja, jotka ovat tallentuneet implisiittiseen muistiin. Kuitenkin heistä suurin osa oli tarpeeksi vanhoja muistamaan asioita lapsuudesta, mikä pitää paikkaansa myös tutkimustulosten valossa, sillä muistamiselle merkittävä rajapyykki on aiempien tutkimusten mukaan kolme ikävuotta.

Sotalapseksi lähteminen, ero omasta perheestä ja vieras ympäristö ovat osaltaan voineet aiheuttaa sellaisen traumaattisen tilanteen, ettei asioita ole kyetty säilömään muistiin. Ainakaan muistiin tallentaminen ei ole tapahtunut niin, että asiat pystyttäisiin palauttamaan mieleen, vaan ne ovat saattaneet tallentua esimerkiksi piilotettuina muistoina, koska ovat aikanaan olleet niin vaikeita tilanteita. Yleensä muistot olivat kollektiivisia muistoja, jotka sijaisvanhemmat tai lapsuuden leikkiverit olivat haastatelluille myöhemmin kertoneet.

Taulukon 1 perusteella voidaan sanoa, että suurin osa haastatelluista siirrettiin Tanskaan vuoden 1942 aikana, mikä täsmää myös historiallisten tutkimustulosten kanssa (vrt. 2.2 Suomalaiset sotalapset), sillä keväällä 1942 sotatilanne Suomessa oli kiivaimmillaan ja silloin tehtiin myös suurin määrä lastensirtoja. Sotalasten on kuvailtu olleen iältään yleensä 2-6-vuotiaita, mikä pitää myös paikkaansa haastateltujen suhteen. Joukossa on ainoastaan yksi poikkeus ikäjakaumaan, sillä Anna lähetettiin sotalapseksi selvästi vanhempana kuin muut haastatellut.

Mikäli tarkastellaan lasten ikää Tanskaan lähettämisen aikaan suhteessa myöhempään kaksikielisyyteen, voidaan sanoa, ettei iällä ole ollut merkittävää roolia kaksikielisyyteen kehittymisessä. Mikäli iällä olisi ollut merkitystä, olisi mitä todennäköisimmin vanhimpana tanskaan lähtenyt pystynyt paremmin säilyttämään taitonsa myös suomen kielessä, mutta taulukon mukaan tilanne on juuri päinvastainen: vanhimpana Tanskaan lähtenyt osaa pelkästään tanskaa ja nuorimpana lähtenyt on kaksikielinen.

Sen sijaan taulukon perusteella voitaisiin sanoa, että Suomeen palaamisella ja kaksikielisyydellä vaikuttaisi olevan yhteys toisiinsa, sillä kukaan Tanskaan jääneistä ei enää hallitse suomen kieltä. Tämän perusteella voitaisiin olettaa, että Suomeen palaaminen ja suomen kielen uudelleen oppiminen voisivat olla merkityksellinen tekijä kaksikielisyyteen kehittymisessä. Tärkeäksi tekijäksi muodostuisi silloin suomen kielen uudelleen oppiminen, kun kuitenkin kaikki Suomeen palanneetkin kertoivat unohtaneensa Tanskassa oleskelun aikana suomen kielen. Näin ollen heidän täytyi oppia kieli uudelleen. Todennäköisesti vanhempana opittua kieltä oli helpompi ylläpitää, kuin lapsena opittua, jolloin suomen kieli yleensä unohdettiin aikalailta tiedostamatta koko asiaa.

Rossin (2006b: 225, 231) tekemässä tutkimuksessa painotetaan sitä tosiasiaa, että monille suomalaisille sotalapsille sotalapiseksi lähteminen merkitsi ainakin yhtä kielenvaihtoa, mutta monille se merkitsi vähintään kahta kielenvaihtoa pelkästään lapsuuden aikana. Kieli vaihtui lapsilla heidän siirtyessään sotalapsiksi Ruotsin ja taas uudelleen, mikäli he palasivat takaisin Suomeen, sillä Rossin tutkimustulosten mukaan lapset olivat yleensä unohtaneet suomen kielen Ruotsissa oleskelun aikana. Rossi puhuukin väliaikaisesta kielenvaihdosta. (Rossi 2006b: 225, 231)

Kun tarkastelen omaa aineistoani tämän asian kannalta, on neljä haastatelluista käynyt läpi yhden kielenvaihdon lapsuutensa aikana. Viisi haastatelluista on käynyt läpi kaksi kielenvaihtoa ja yksi kolme kielenvaihtoa. Nykyään kaksikielisten henkilöiden kohdalla kielenvaihtojen laskeminen on haastavaa, mutta mielestäni kielenvaihtoa ei ole tapahtunut, jos henkilö on nykyään kaksikielinen ja Suomesta Tanskaan muuton yhteydessä uudelleen opittu tanskan kieli määritellään enemmänkin toiseksi kieleksi.

Kerttu on ainoa Suomeen palanneista haastatelluista, joka ei enää osaa suomea ja hänet määrittelen myös kolmesti kieltä vaihtaneeksi, vaikka hän ei toisaalta Suomessa ollessaan menettänyt tanskan kielen taitoaan, joten on hankala määritellä tapahtuiko kielenvaihtoa vai ei. Kaksikielisyyden puuttumiseen on Kertun kohdalla varmasti vaikuttanut se, että hän

oli kertomansa mukaan Suomessa ainoastaan kolme vuotta, kunnes palasi takaisin Tanskaan 13-vuotiaana. Haastatelluista Annikki, Tyyne, Eeva ja Martta palasivat Tanskaan vasta 15–22-vuotiaina eli he viipyivät Suomessa pidempään kuin Kerttu.

He kävivät koulua Suomessa ja palasivat Tanskaan sijaisperheen hankittua heille töitä tai opiskelupaikan tai vierailtuaan Tanskaan jääneiden sisarustensa luona ja jäätyään pidemmäksi aikaa kuin oli ollut tarkoitus. On kuitenkin huomioitava, että myös Sisko, joka on nykyään kaksikielinen, viipyi Suomessa myös vain kaksi vuotta, joten perusteluna kaksikielisyydelle ei aivan täysin voida pitää Suomessa vietettyä aikaa, vaikka se todennäköisesti siihen onkin vaikuttanut. Olen myös haastattelijana hieman epäileväinen Siskon kaksikielisyyden suhteen, sillä hän kertoo puhuvansa hyvin suomea, mutta ei sano sanaakaan suomeksi haastattelun aikana, minkä kaikki muut kaksikielisyydestä kertovat haastatellut tekivät.

Kaikki haastattelemanani henkilöt kuvailevat kokemuksiaan kielenoppimisesta Tanskaan saapumisen jälkeen hyvin samalla tavalla. Kielenoppiminen kuvataan yleensä nopeaksi tapahtumaksi, joka ei tuottanut suurempia ongelmia. Lapsilla oli yleensä myös tarve kommunikoida ympärillään olleiden ihmisten kanssa, mikä nopeutti kielen oppimista. Tämä sopii yhteen esimerkiksi Geneseen (2002: 54) toteamuksen kanssa siitä, että kieli on väline, jota lapsi käyttää ymmärtääkseen maailmaa ja tullakseen täysivaltaiseksi yhteisön jäseneksi.

Moni haastateltu kertoo tarpeesta kuulua joukkoon ja olla samanlainen kuin muut, minkä sama kieli osaltaan mahdollisti. Vaikka moni haastateltu mainitsi leikkikaverit tärkeänä apuna kielenoppimisprosessissaan, ei aikuisten kanssa kommunikointia kuitenkaan voida unohtaa, sillä aikuinen kykenee laajentamaan lapsen ilmaisuja ja täydentämään niitä. Tämä puolestaan auttaa lasta näkemään, kuinka kieli oikeasti toimii. Erityisen tärkeänä näkisin tämän tilanteessa, jossa lapsi oppii uutta kieltä, eikä vielä tiedä kuinka sitä käytetään.

Haastatellut kuvaavat myös motivaatiota kielenoppimiseen, sillä useimmat heistä halusivat oppia kielen nopeasti, tullakseen identifioituksi tanskalaisiksi tai ollakseen jonkin Tanskassa läheisen ihmisen kaltaisia, kuten esimerkiksi sijaisäitinsä kaltaisia. Haastatelluista esimerkiksi Tyyne kuvailee sijaisäidin suurta roolia kielenoppimisessa. Hän halusi oppia tanskaa, koska halusi puhua samaa kieltä kuin sijaisäiti. Monelle lapselle sijaisäiti muotoutui äidinmalliksi ja myöhemmin äidiksi, joten tietenkin lapsi halusi kyetä kommunikoi-

maan sen henkilön kanssa, joka vastasi hänen huolenpidostaan. Eeva puolestaan kertoo halunneensa oppia tanskan kielen mahdollisimman nopeasti, koska halusi mieluummin olla tanskalainen kuin suomalainen. Smedsin mukaan useimmat sotalapset suhtautuivat positiivisesti ruotsin kieleen ja usein he tahtoivatkin puhua ruotsia, vaikka olisi ollut mahdollisuus suomen puhumiselle (Smeds 2000: 122).

Osa sotalapsista oli niin nuoria, ettei heillä todennäköisesti ollut mahdollista tehdä selkeää tietoaista valintaa sen suhteen, mitä kieltä he halusivat puhua, vaan muutos tapahtui enemmänkin tiedostamatta, kun uuden elinympäristön kieli tarttui päivittäisissä tilanteissa toimissa. Kuitenkin omasta aineistostanikin käy ilmi, että vaikka tilaisuuksia suomen kielen puhumiselle olisi ollut, esimerkiksi oman sisaruksen kanssa, lapset harvoin jatkoivat suomen kielen käyttämistä, vaan vaihtoivat sen tanskaksi. Tähän varmasti osaltaan vaikutti heikkenevä suomen kielen taito, sillä oletettavaa on, etteivät pienet lapset pysty harjoittamaan kielitaitoaan omatoimisesti niin hyvin, ettei kielitaito pääsisi ruostumaan.

Mitchellin ja Mylesin mukaan asenne kohdekieltä sekä sen puhujia kohtaan vaikuttavat kielenoppimiseen (Mitchell & Myles 1998: 19). Kielenoppimisen taustalla vaikuttavan suuri tekijä on lapsen halu kommunikoida sosiaalisissa tilanteissa (Mitchell & Myles 1998: 122). Tämä vahvistaa myös tutkimuksessani saatuja tuloksia, sillä lasten positiivinen suhtautuminen tanskalaisiin ja tanskan kieleen edistivät omalta osaltaan kielenoppimista. Tämä on saattanut myös omalta osaltaan olla tekijänä siinä, että Suomeen palanneet sotalapset ovat myöhemmin halunneet lähteä takaisin Tanskaan. Heillä on voinut tiedostamatta olla positiivisempi suhtautuminen Tanskaan ja tanskalaisiin, sillä kuitenkin aiempien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, ettei tilanne Suomessa sodan jälkeen ole ollut erityisen hyvä ja monet sotalapset joutuivat tietyllä tavalla palaamaan paremmista oloista huonompiin oloihin.

Haastatellut kuvasivat myös tarvetta tulla ymmärretyksi ja esimerkiksi Eeva ja Sisko kertovat käyttäneensä erilaisia viittomia tullakseen ymmärretyksi. Tytyne puolestaan kuvailee vieneensä ihmiset kädestä pitäen katsomaan, jos he eivät ymmärtäneet, mitä hän heille halusi sanoa. Haastatellut myös kertoivat hankalista tilanteista, kun heillä ja sijaisperheellä ei ollut yhteistä kieltä. Tuolloin oleellisia asioita jäi ymmärtämättä, kuten esimerkiksi, että lasta kutsuttiinkin oikeasti eri nimellä, kuin mitä papereissa luki tai että lapsi halusi, että valo jätettäisiin yöksi päälle.



Haastatellut myös kuvaavat hiljaista kautta kielenoppimisessa sekä selektiivistä mutismia, kun kielitaito oli vielä puutteellinen. Esimerkiksi Raili ei ollut sijaisperheessään suostunut alkuun sanomaan muuta kuin suomeksi: ”Kissa missä?”. Kyse on saattanut olla traumasta tai sitten Raili on kielenoppijana käynyt läpi hiljaisen kauden valmistautuen kieltä kuuntelemalla ja tarkkailemalla sen käyttämiseen. Annikki puolestaan muistaa ujustelleensa puhumista, jos ei tiennyt, olisiko hänen sanomansa varmasti oikein. Saman ongelman hän kertoo esiintyneen myös suomen kielen uudelleen oppimisen kanssa, kun hän sodan jälkeen palasi takaisin Suomeen.

Aiemmissa tutkimuksissa sotalapset ovat kertoneet, kuinka heidän hiljaisuutensa on usein johtunut siitä, että he ovat pelänneet virheitä. He eivät ole uskaltaneet sanoa mitään siinä pelossa, että virheet korjattaisiin heti, vaikkakin he ovat tiedostaneet, että virheitä on yleensä korjattu hyvää tarkoittaen. (Rossi 2006b: 228) Kirveksen (2007: 125) mukaan tällaisissa tapauksissa voidaan myös puhua selektiivisestä mutismista eli valikoivasta puhumattomuudesta. Kyse on yleensä silloin siitä, että tietyissä tilanteissa lapsi ei syystä tai toisesta uskalla puhua. Sotalasten kohdalla valikoivaa puhumattomuutta esiintyi erityisesti, mikäli he olivat epäonnistuneet viestinnässä aiemmin ja samankaltaista käytöstä esiintyy yleisesti lapsilla, jotka ovat käyneet läpi traumaattisia tapahtumia.

Esimerkiksi Ladberg (1996: 37–38) on kuvannut, kuinka vahingollista juuri puhumaan oppineelle lapselle on joutua ympäristöön, jossa häntä ei ymmärretä. Ladberg muistuttaa, että mikäli lapsi kieltäytyy puhumasta, täytyy asiaan kiinnittää huomiota. Huomiota täytyy kuitenkin huomioida, että puhumattomuus ei vaikuta pelkästään kielenkehitykseen vaan myös identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen. Sotalasten kohdalla on huomioitava myös, että puhumattomuus saattoi johtua traumasta, joka seurasi joutumista eroon omasta perheestä, mutta se saattoi johtua myös siitä, että lapsi valmistautui kielenoppimiseen hiljaisen kauden avulla. Kuitenkaan ei voida jättää huomioimatta sitä seikkaa, että sotalapsiajan kokemukset ovat varmasti vaikuttaneet myös lasten identiteetin kehityksen maiden ja perheiden vaihtojen sekä kielenvaihtojen kautta.

Haastatelluille yhteistä oli, että kielenvaihtoa ei erityisemmin muistettu, vaan se oli vain tapahtunut, ilman sen suurempaa huomiota. Smeds (2000: 112–115) on tutkimuksessaan todennut, että kielenvaihto muodostui yhdeksi keskeisimmistä asioista sotalapsien elämässä. Hän kuitenkin toteaa, että monet sotalapsista ovat unohtaneet ensimmäiset kontaktinsa uudessa kieliympäristössä ja esimerkiksi sijaisvanhemmat ovat myöhemmin saattaneet

kertoa niistä heille. Usein muistot liittyvät enemmänkin siihen, miltä tuntui silloin, kun ei ymmärtänyt, mitä ympärillä puhuttiin. Smedsin tutkimuksessa monet sotalapset ovat kertoneet, että vaikka he eivät ymmärtäneet kieltä, löysivät he kuitenkin erilaisia tapoja ymmärtää sijaisvanhempiaan. (Smeds 2000: 112–115).

Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Smeds (2000: 122, 129, 152–155) omassa tutkimuksessaan. Smeds huomauttaa, ettei lapsille ollut enää sijaisperheissä hyötyä suomen puhumisesta ja lapsi saattoi pyrkiä unohtamaan kielen tietoisesti, kun haluttiin unohtaa ikävät muistot Suomesta tai sitten kielenvaihto saattoi tapahtua tiedostamatta, johtuen lapsen tarpeesta kommunikoida. Smedsin tutkimuksen mukaan sotalapsilla oli myönteisempi kuva kielen vaihdosta suomesta ruotsiin, joka kuvailtiin yleensä nopeaksi ja helpoksi, kun taas kielenvaihto ruotsista suomeen kotiinpaluun yhteydessä muistetaan vaikeana ja kivuliiana prosessina. (Smeds 1998: 128)

Tutkimuksessani en havainnut samankaltaisia tapoja kuvailla kielenvaihtoa kuin Smeds (1998) omassa tutkimuksessaan havaitsi. Hänen tuloksistaan ilmeni, että siinä missä kielenvaihto suomesta ruotsiin koettiin helpoksi, oli kielenvaihto toiseen suuntaan yleensä hankalaa. Toisaalta saamani tulokset ovat yhteneväisiä esimerkiksi Rossin (2006) tutkimustulosten kanssa. Haastatellut kuvasivat kyllä kielenvaihtoa suomesta tanskaan helpoksi ja nopeaksi tapahtumaksi, mutta toiseen suuntaan tapahtunutta kielenvaihtoa kuvaili hankalaksi ainoastaan Tyyne, joka oli Suomeen palattuaan kieltäytynyt puhumasta suomea. Muut viisi Suomeen sodan jälkeen palannutta sotalasta kertoivat kyllä paluun vaikeudesta ja muutoksista Suomessa, mutta kielen osalta ei tullut esille selvää jakoa sen suhteen, että Tanskaan lähettämisen yhteydessä kielenvaihto olisi ollut helpompaa kuin toiseen suuntaan. Lapset olivat Suomeen palatessaan vanhempia ja monilla paluuseen liittyi vastarintaa ja negatiivisia tunteita, joten voidaan olettaa, että kielen oppiminen olisi voinut olla vaikeampaa kuin Tanskaan saavuttaessa, sillä kielenoppiminen on kuitenkin vahvasti sidoksissa oppijan motivaatioon.

Kaksikielisyyteen liittyen jäin miettimään, olivatko sotalapset lapsuutensa aikana kaksikielisiä? Kaksikielisyys pitää sisällään ajatuksen siitä, että henkilö hallitsee kaksi kieltä samanaikaisesti, mikä ei kuitenkaan ollut todellisuutta sotalasten kohdalla. Lapset olivat ensin suomenkielisiä ja todennäköisesti hetken aikaa kaksikielisiä, kun kielitaito tanskan kielessä alkoi karttua. Tanskan kieltä opittaessa seurasi myös suomen kielen käytön väheneminen ja kielen häviäminen, jolloin lapset olivat uudelleen yksikielisiä, mutta tällä kertaa

tanskan kielessä. Tosiasiassa siis ainoastaan ne sotalapsista, jotka palasivat sodan jälkeen takaisin Suomeen, ovat todella olleet kaksikielisiä sen jälkeen, kun oppivat uudelleen suomen kielen, sillä he kertoivat tanskan kielen säilyneen mielessä tai ainakin palanneen mieleen aina heidän vierailtuaan Tanskassa loma-aikoina.

Oli mielenkiintoista kuulla, että jo 1940-luvulla oli valmistauduttu kielellisiin haasteisiin sotalapsia sijoitettaessa ja että sotalasten sijaisperheisiin oli jaettu sanastovihko, johon oli listattu sanoja ja ilmauksia tanskaksi ja suomeksi. Olen liittänyt sanastovihkon kannen ja ensimmäisen sivun tutkimukseni loppuun liitteeksi. Perheisiin oli myös annettu suositus, että lapset kutsuisivat sijaisvanhempiaan suomeksi tädiksi ja sedäksi. Suomen kielen säilyttämistä on siis ajateltu ja perheitä valmisteltu vastaanottamaan vieraskielinen lapsi. Haastatelluista kolme muistikin, että sijaisvanhemmat olivat käyttäneet sanastovihkoa, mutta ääntäminen oli tietenkin poikennut oikeasta suomenkielen ääntämisestä.

Varsin nuorena eli kaksi- tai kolmevuotiaana Tanskaan lähetetyt kuvasivat ensimmäisen kielensä olleen käytännössä tanska, mutta tutkimusten valossa voidaan sanoa, että koska ensimmäisen kielen oppiminen alkaa heti lapsen synnyttyä ja joidenkin tutkimusten mukaan mahdollisesti jo ennen syntymää, oli tanska kaikille haastatelluille toinen kieli tai mikäli käytetään Glennenin (2002) määritelmää toinen ensimmäinen kieli. Haastatellut kuvailevat yleisesti lapsuutensa äidinkieleksi tanskaa ja että varsin pian Tanskaan saapumisen jälkeen he myös ajattelivat tanskaksi.

Monet haastatelluista kokivat hankalaksi määrittellä oman äidinkielensä nykyään. Pelkäävät tanskankielisillä tilanne oli tietenkin helppo, koska vastaus oli tietenkin tanska, mutta kaksikieliset miettivät asiaa pitkään. Useimmat kaksikieliset kallistuivat määrittelyssään enemmän suomen kielen puoleen, mutta tämä saattoi myös johtua siitä, etteivät he oikein tiedneet, miten äidinkieli määriteltäisiin ja he lähtivät tekemään määritelmän alkuperänsä perusteella.

Monella kuitenkin tilanne on se, että he puhuvat parempaa tanskaa kuin suomea. Yksi haastatelluista ilmaisi tilanteen niin, että hänen äidinkielenensä on nykyään tanska, mutta hän on myös sidoksissa suomenkieleen. Monet sotalapset, kuten myös haastattelemani henkilöt kuvailevat sotalapsiajan aiheuttaneen tietynlaista juurettomuutta. Heidän on ollut vaikea tuntea kuuluvansa jonnekin ja vaikea luottaa ihmisiin. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa myös lapsuudessa koetut kielenvaihdot, niin ettei oikein tiedetä, kumpi kielistä on oikeasti se oma äidinkieli. Haastatelluista Raili katsookin kielen tuovan mukanaan myös kulttuurin

ja hän sanoo, että on ollut vaikea ylläpitää omaa suomalaisuutta ja saada rakennettua oikeaa suomihenkeä ilman suomen kieltä.

## 6.2 Kieli ja sosiaaliset suhteet

Kaikki haastatellut oppivat kieltä informaalin oppimisen avulla eli arkitilanteissa toimiessaan ilman erityistä opetusta. Yleensä haastatellut kuvailevat tanskan kielenoppimisen tapahtuneen vuorovaikutuksessa sijaisperheen jäsenten kanssa. Erityisesti perheen äidistä muodostui yleensä tärkeä apu oppimisessa, kun hänen kanssaan touhuttiin päivän askareissa. Kieli opittiin toisten kanssa toimiessa ja tätä kuvastavat myös ensimmäisinä opitut sanat, jotka viittaavat kaikki hyvin arkipäiväisiin asioihin, kuten esimerkiksi ruokaan. Esimerkiksi Harding ja Riley (1994: 7) ovat todenneet, että sanat, jotka lapsi oppii ensimmäisenä kuvaavat yleensä tärkeitä ihmisiä ja asioita lapsen elämässä. Näin näyttäisi olevan myös toisen kielen oppimisen osalta, vaikka voidaankin miettiä, oliko sotalasten kohdalla kyseessä itse asiassa toinen ensimmäisen kielen oppiminen (Kts. 3.2.3. Adoptoidut lapset ja kielenoppiminen).

Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Ladberg 1996) on käynyt ilmi, että ihmiset joiden kanssa lapsi tuntee kuuluvansa yhteen, vaikuttavat suuresti lapsen kielenkehitykseen. Kielenoppiminen tapahtui usein sijaisperheen jäsenten lisäksi myös leikkikavereiden kanssa, jotka saattoivat opettaa lapsille tanskaa tai kieli opittiin leikkien pyörteissä. Smeds (1998: 129) on tutkimuksessaan todennut leikin roolin olleen tärkeää kielenoppimisprosessissa, sillä se oli tapa kommunikoida niin, ettei lapselle asetettu liian suuria vaatimuksia. Haastatteluissa mainittiin myös eläimet tärkeänä kommunikointikaverina, koska pian Tanskaan saapumisen jälkeen esimerkiksi sijaisperheen koira saattoi tuntua lapsesta ainoalta, joka todella ymmärsi lasta.

Suomeen palanneet puolestaan kuvailivat kommunikoineensa sisarustensa kanssa joko niin, että myös sotalapsena ollut sisko tai veli puhui aluksi heidän kanssaan tanskaa tai ruotsia. Mahdollista oli myös, että sisko tai veli opetti heille suomen kieltä. Suomessa kielenoppimiseen liittyi myös vahvasti koulunkäynti, jolloin kielitaitoa on ollut välttämätöntä kartuttaa, jotta on pärjännyt mukana opetuksessa. Haastateltujen kertomuksista kuvastuu kuitenkin selvästi se, kuinka tärkeää kommunikaatio on kielenoppimisessa ja että kielenoppimiseen on sotalasten kohdalla liittynyt aina vahvasti toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen sekä halu kommunikoida ympärillä olevien ihmisten kanssa.

Sosiaalisten suhteiden kannalta mielenkiintoista on, että kuudella haastatellulla oli Tanskassa myös sisaruksia sotalapsina. Tanskassa lasten majoittuminen oli yleensä järjestetty niin, että sisarukset asuivat lähellä toisiaan, jolloin heillä säilyi mahdollisuus pitää yhteyttä toisiinsa. Kaikki haastatellut kertovat asuneensa eri perheissä sisarustensa kanssa, mutta nähneensä usein, koska asuivat lähekkäin. Ainoastaan Annan veli sijoitettiin jossain vaiheessa samaan perheeseen, kun hänen oma sijaisperheensä ei enää kyennyt huolehtimaan hänestä. Yleensä haastatellut kuitenkin kertovat suomen kielellä kommunikoinnin olleen vähäistä. Kukaan ei muista, että olisi ollut kiellettyä puhua suomea, mutta yleensä kieli vaihtui sisarusten kesken tanskaksi, kun he oppivat puhumaan kieltä kunnolla. Sisarusten läsnäololla Tanskassa ei siis näyttäisi olleen vaikutusta kaksikielisyyden kehittymiseen.

Haastateltujen kertomusten mukaan heidän elinympäristössään oli ollut myös muita suomalaisia sotalapsia, joista oli saatu kuulla vasta myöhemmin. Todennäköistä on, että lapset ovat olleet tekemisissä keskenään tietämättään taustoistaan ja kommunikoineet tanskaksi.

Smeds (2000: 161) on tutkimuksessaan päätenyt samankaltaisiin tuloksiin. Hänen mukaansa useita sotalapsia saattoi asua samalla alueella Ruotsissa, mutta he puhuivat keskenään ruotsia. Mikäli lapsella oli sisaruksia Ruotsissa, puhuivat he aluksi keskenään suomea, mutta oman ruotsalaisen ystäväpiirin laajentuessa alkoi ruotsin kieli hallita kielenkäytössä. (Smeds 2000: 161.) Kaksi haastatelluista kertoo myös suomalaisesta lotasta, joka vieraili sijaisperheessä ja jonka kanssa oli mahdollisuus puhua suomea eli jonkinlaista yritystä säilyttää lasten suomen kielen taidot on ollut, mutta mitä ilmeisimmin, yritys ei ole ollut aivan riittävää. Rossi (2006a: 8) toteaaakin, ettei sotalapsilla ollut tarpeeksi kontakteja Suomeen ja muihin suomenkielisiin, erityisesti aikuisiin suomen kielen puhujiin.

Haastateltujen kertomuksissa yhdistävä piirre on, että Suomeen pidettiin yhteyttä kirjeitse, mutta kirjeet yleensä käännettiin. Oletettavaa on, että 2–6 -vuotiaana sotalapseksi lähetetty lapsi ei ole vielä hallinnut kirjoittamista saati sitten edes sen alkeita ja käytännössä sotalapset oppivat kirjoitustaitonsa tanskalaisessa koulussa. Kielen vaihtumisen jälkeen suomen kielellä kirjoittaminen on voinut tuntua hankalalta, joten lapset ovat vaihtaneet kirjeiden kielen tanskaksi sitä mukaa, kun ovat alkaneet unohtaa suomen kielen. Kuitenkin aineiston haastattelut antavat ymmärtää, että yhteyksiä Suomeen pidettiin yllä siitäkin huolimatta, että lapsi ei enää puhunut suomea tai muistanut hyvin omaa perhettään Suomessa.

Kaikki sodan jälkeen Suomeen palanneet kertoivat unohtaneensa suomen kielen, mikä vaikeutti kommunikointia perheen kanssa. Yleistä on myös se, että ne joilla suhteet sukulai-

siin Suomessa eivät ole pysyneet yllä, kuvaavat ongelmaksi kielivaikeuksia. Yhteydenpitoa on hankaloittanut se, ettei ole yhteistä kieltä, jota käyttää. Esimerkiksi Toini kertoo pitävänsä yhteyttä sisaruksiinsa, jotka osaavat ruotsia, mutta ne sisarukset, jotka puhuvat vain suomea, ovat jääneet hänelle etäisimmiksi. Raija kuvailee suhteensa äitiin jääneen etäiseksi yhteisen kielen puuttumisen takia ja harmittelee edelleen sitä, ettei edelleenkään tiedä, mitä äiti hänelle sanoi heidän tavatessa. Kieliongelmat saattoivat osaltaan vaikuttaa joidenkin sotalasten päätökseen palata Tanskaan.

Sotalapset ovat usein kuvanneet suhteensa biologiseen äitiinsä jääneen etäiseksi ja haastateltujen kokemusten perusteella voidaan miettiä, kuinka suuri rooli kielellä on ollut tässä asiassa. Haastatelluista Anna katuu esimerkiksi sitä, ettei oppinut koskaan tuntemaan omia biologisia vanhempiaan paremmin. Hän uskoo, että mikäli hän olisi puhunut paremmin suomea, se olisi saattanut olla mahdollista. Haastatelluista esimerkiksi Eeva muutti jo Suomessa ruotsinkielisten sukulaistensa luo, mikä viittaa siihen, että suomen kieli saattoi tuntua vieraammalta kuin tanskan kieli. Yleisesti ottaen yhteydenpitoa on kuvailtu helpommaksi, mikäli perheenjäsen on kyennyt kommunikoimaan ruotsiksi tai mahdollisesti jopa tanskaksi, koska osalla sotalapsena olleet sisarukset pystyivät säilyttämään kielitaitonsa.

Kaikilla haastatelluilla, jotka ovat kaksikielisiä, on edelleen yhteyksiä Suomeen. Näyttäisi siltä, että kielenkäyttömahdollisuudet ja jokin syy ylläpitää kieltä vaikuttavat kielen säilyttämiseen. On tietenkin selvää, että mikäli kieltä ei tarvitse, eikä sitä käytä, alkaa kielitaito vähitellen ruostua ja kielitaito saattaa lopulta kadota kokonaan. Suomen sukulaiset, yhteydenpito heihin sekä matkustelu Suomessa, ovat asioita, jotka kaksikielisyytensä säilyttäneet haastatellut mainitsevat motiiveikseen ylläpitää kieltä. Myös Suomalaislapset Tanskassa -yhdistyksen toimintaan osallistuminen on osalle haastatelluista keino ylläpitää suomen kielen taitojaan, vaikka Annikki mainitseekin, ettei käy kokouksissa, sillä enää vain harva puhuu siellä suomea.

Mikäli näitä tutkimuksestani saatuja tuloksia mietitään suhteessa esimerkiksi maahanmuuttaja lapsiin tai kansainvälisesti adoptoituihin lapsiin, joiden voidaan olettaa olevan taustansa takia alttiita kielenvaihdolle, niin on kiinnitettävä erityisesti huomiota siihen, ettei kielen säilyttäminen jää pelkästään lapsen tehtäväksi. Yksi haastatteluun osallistuneista sanoikin, että näkee lapsen aseman nykyään paljon parempana kuin heidän aikanaan. Hän oli tarkkaillut maahanmuuttajalapsille annettavaa kielenopetusta heidän omalla äidinkielellään ja

oli tyytyväinen siihen, että heidän kielen säilyttämistään halutaan tukea. Tutkimustulosten valossa ei voida olettaa, että lapset pystyvät pelkästään keskenään viestimällä ylläpitämään kielitaitoaan siinä määrin, että kaksikieliseksi kehittyminen on mahdollista.

Paremmassa asemassa tältä kannalta katsottuna ovat maahanmuuttajalapsen lapset, joilla perhe on muuttanut mukana. Heillä on mahdollisuus kotiloissa käyttää äidinkieltään, kun taas kansainvälisesti adoptoiduilla lapsilla tätä mahdollisuutta ei yleensä välttämättä ole. Kouluissa ja päiväkodeissa tuskin estetään lapsia käyttämästä omaa äidinkieltään, mutta sotalasten kertomusten mukaan se ei sinänsä ollut mikään taakka kielen säilymiselle. Pelkästään kielenkäytön salliminen ei yksistään riitä kielitaidon säilyttämiseen, vaan lapsi tarvitsee kielellisiä kontakteja myös aikuisten kanssa, jotta kokee kielen säilyttämisen tarpeelliseksi.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Suomalaisten sotalasten siirrot naapurimaihin talvisodan ja jatkosodan aikana muotoutuivat todella suureksi ja lopulta koskivat noin 80 000 suomalaista lasta. Tarkoituksena oli siirtää lapset Ruotsiin ja Tanskaan vain lomalle, mutta sota kesti oletettua kauemmin ja niin myös lasten oleskelu sijaisperheissä pitkittyi. Lapset siirrettiin suomenkielisestä ympäristöstä täysin vieraskieliseen ympäristöön, joten he kohtasivat tarpeen uuden kielen opettelemiseen, pystyäkseen kommunikoimaan sijaisperheensä sekä ikätovereidensa kanssa. Sotalapsiksi lähettäminen merkitsi lapsille aina kielellistä muutosta ja kielenvaihtoa.

Tätä kvalitatiivista tutkimustani varten haastattelin kymmentä Tanskaan jäänyttä tai sinne palannutta sotalasta teemahaastattelun avulla. Tavoitteenani oli tutkia heidän muistojaan liittyen kielenoppimiseen ja kielenkehittymiseen sekä kielenvaihtoon narratiivien avulla. Haastattelujen avulla keräämäni aineiston perusteella sotalapsena olleiden muistot kielenoppimiseen liittyen olivat pääosin hyvin samankaltaisia. Kielenoppiminen kuvattiin helpoksi ja nopeaksi prosessiksi, joka tapahtui tiedostamatta informaalin oppimisen kautta. Vahvimmin tanskan kielen oppimiseen oli vaikuttanut vuorovaikutus kohdekielen puhujien kanssa ja erityisesti sijaisperheiden äiti oli ollut merkittävä esikuva kielenoppimisessa, mikä on luontevaa ajatellen sitä, että mikäli lapsi olisi jäänyt Suomeen, olisi hänen oma äitinsä todennäköisesti ollut lapsen pääasiallinen kielenoppimisen malli.

Yleistä oli, että haastatellut kertoivat kielelliseen ympäristöön tottumisen tapahtuneen nopeasti. Kukaan ei muistanut erityisiä vaikeuksia kielenoppimiseen liittyen, mutta toisaalta muistot asiaan liittyen olivat suhteellisen vähäisiä tai sitten toisten kertomia asioita. Samankaltaisia tutkimustuloksia liittyen kielenvaihtoon on saatu myös esimerkiksi Smedsin (1998), Lagnebron (1994) ja Rossin (2006) tutkimuksissa. Tutkimustulokset kuitenkin poikkeavat sen suhteen, kuinka kielenvaihto takaisin suomeen on koettu, sillä omassani, kuten myös Lagnebron ja Rossin tutkimuksissa vaihtoa ei koettu erityisen negatiivisena, kun taas Smedsin tutkimuksessa se koettiin vaikeammaksi kuin vaihto toiseen suuntaan.

Kielenvaihto suomesta tanskaan tapahtui kaikilla haastatelluilla ja suomen kieli katosi siitäkin huolimatta, että lapsilla oli mahdollisuuksia käyttää suomen kieltä. Haastatteluissa tuli ilmi, että vaikka sotalapsiksi lähti yhtä aikaa muitakin sisaruksia ja heihin pidettiin yhteyttä Tanskassakin, vaihtui kieli silti jossain vaiheessa tanskaksi. Suomalaisia lottia vieraili sijaisperheissä, jotta lapsilla oli mahdollisuus puhua suomea, mutta käyntejä ei ol-



lut tarpeeksi usein, jotta kielitaito olisi ollut mahdollista säilyttää niiden käyntien avulla. Tutkimustulokset (esim. Harding & Riley 1994 ja Grosjean 2010) ovat osoittaneet, että lapset oppivat kielen todella nopeasti ja heillä on hyvät mahdollisuudet kehittyä kaksikieliseksi. Kuitenkin lapset myös unohtavat kielen aivan yhtä helposti kuin sen oppivatkin, mikä tulee ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Ympäristöllä näyttäisi olevan suurempi merkitys kielenoppimisen kannalta kuin kontakteilla oman äidinkielen puhujiin, sillä lapsi ryhtyy nopeasti käyttämään sitä kieltä, jonka kokee tarpeelliseksi jokapäiväisessä elämässä. Haastatellut ilmaisivatkin, että heillä ei ollut oikeastaan tarvetta käyttää suomea sisarustensa kanssa, sillä heillä ja heidän leikkikavereillaan oli yhteisenä kielenä tanska. Osasyynä suomen kielen vaihtumiselle tanskaksi on voinut myös olla halua sulautua joukkoon ja piilottaa se tekijä, joka erotti lapset muista tanskalaisista ja erityisesti omista ikätovereistaan eli tässä tapauksessa suomen kieli.

Ikä ei näyttänyt vaikuttaneen sotalasten kielenoppimiseen, vaikka lapset olivat hyvin eri-ikäisiä saapuessaan Tanskaan. Siitä huolimatta heistä kaikki oppivat tanskaa ja unohtivat suomen kielen. Ikää suurempi tekijä kielenoppimisessa olikin juuri motivaatio. Haastatelluista kaikki kertovat halunneensa oppia tanskaa, jotta olisivat kuin tanskalaiset ja jotta he pystyisivät kommunikoimaan oman sijaisperheensä kanssa. Lapsi kaipaa ymmärretyksi tuleamista ja kommunikointia toisten kanssa. Haastateltujen kertomukset erilaisista viittomista ja pyrkimyksistä saada ihmiset ymmärtämään heitä, osoittavat että lapset tekivät kaikkensa, jotta ihmiset heidän ympärillään olisivat ymmärtäneet, mitä he tarkoittivat.

Mielenkiintoista sotalasten kielenoppimisessa on se, ettei sitä oikeastaan voida määritellä toisen kielen oppimiseksi, sillä sen aikana tapahtui kielenvaihto ja lapset olivat yleensä sotalapsiksi lähtiessään niin nuoria, ettei vielä voida varmasti sanoa, olivatko heistä kaikki saavuttaneet tarvittavat taidot ensimmäisessä kielessä. Voidaan myös pohtia, olivatko sotalapset lapsuudessaan missään vaiheessa todella kaksikielisiä vai siirtyivätkö he suomen kielen taidosta tanskan kielen taitoon ilman erityisiä kaksikielisyyden vaiheita, sillä moni heistä kuvaa suomen kielen kadonneen sitä mukaa kun he oppivat tanskan kieltä.

Kaikki haastattelemani henkilöt unohtivat suomen kielen Tanskassa olonsa aikana. Kuusi heistä palasi Suomeen sodan jälkeen ja neljä heistä jäi pysyvästi Tanskaan sijaisperheisiinsä. Kaksikielisyyden kannalta merkityksellistä näyttää olevan erityisesti paluu Suomeen sodan jälkeen. Yksikään Tanskaan sodan jälkeen jääneistä sotalapsista, ei ole kyennyt kehittymään kaksikieliseksi. Osaltaan tähän on vaikuttanut kontaktien puuttuminen Suomeen

ja biologiseen perheeseen, jolloin ei ole myöskään ollut tarvetta opetella kieltä. Toisaalta jotkut haastatellut kertoivat yrittäneensä opetella suomea esimerkiksi kurssilla, mutta luovuttaneensa esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi.

Niillä, jotka oppivat suomen kielen uudelleen palattuaan Suomeen sodan jälkeen, oli paremmat mahdollisuudet säilyttää suomen kieli myös Tanskaan muuton jälkeen, sillä viisi heistä on vielä nykyäänkin kaksikielisiä. Merkittävä tekijä tässä lienee se, että neljä näistä viidestä kaksikielisestä henkilöstä palasi takaisin Tanskaan vasta nuorena tai aikuisena käytyään esimerkiksi kouluja Suomessa. Voidaan myös sanoa, että vanhempana ihmisellä on paremmat mahdollisuudet itse tietoisesti pyrkiä toimimaan niin, että kielen säilyttäminen on mahdollista. Edelleen kaksikieliset haastatellut kuvailivatkin erilaisia tapoja ylläpitää omaa kielitaitoaan, kuten lukeminen ja kirjoittaminen sekä yhteydenpito suomalaisiin sukulaisiin.

Haastatellut kuvailivat myös kieltä yhdeksi ongelmaksi suhteessa suomalaisiin sukulaisiin. Puuttuva kielitaito oli voinut estää kommunikoinnin siinä määrin, että yhteydenpito oli jäänyt tai että suhteet olivat jääneet etäisiksi. Toisaalta sukulaiset olivat monille olleet syy kielitaidon ylläpitämiseen. Kaksikielisyyteen on haastattelujen perusteella vaikuttanut paljon se, kuinka tarpeelliseksi kieli on koettu ja kuinka paljon on ollut mahdollisuuksia käyttää kieltä. Kuitenkaan kukaan haastatelluista ei suhtautunut negatiivisesti suomen kieleen, vaan yleisesti ottaen myös yksikieliset toivoivat osaavansa suomea ja olivat mahdollisesti tehneet myös jotain sen oppimisen eteen.

Tutkimukseni perusteella yksin vieraskieliseen ympäristöön päätyvällä lapsella on hyvin vähän mahdollisuuksia oman ensimmäisen kielensä säilyttämiseen. Vaikka ympärillä olisi-kin muita lapsia, jotka puhuvat samaa kieltä, vaatisi kielen säilyttäminen kuitenkin enemmän mahdollisuuksia käyttää kyseistä kieltä ja erityisesti vuorovaikutusta kyseistä kieltä puhuvien aikuisten kanssa. Ennen kaikkea kielen säilymiselle olisi tärkeää olla jokin tarkoitus, mitä yksin vieraskielisessä ympäristössä elävällä lapsella harvoin on, mikäli hänellä ei ole tarpeeksi kontakteja oman äidinkieliensä puhujiin. Lapsella on suuri halu kommunikoida itselleen tärkeiden ihmisten kanssa ja mikäli noiden ihmisten kieli on eri kuin hänen omansa, tulee lapsella automaattisesti tarve oppia kommunikoidaan kyseisellä kielellä.

Lapsi tarvitsee aikuisen tukea pystyäkseen säilyttämään ensimmäisen kielensä ja kehittyäkseen kaksikieliseksi. Kaksikielisyys edellyttää, että kumpaakin kieltä käytetään ja kumpikin kieli koetaan jollain tavalla tarpeelliseksi. Tutkimustuloksissani on huomattavissa

selkeä ero alle kymmenenvuotiaiden lasten sekä nuorten välillä mahdollisuuksissa kehittyä kaksikielisiksi. Vanhempana kielensäilyttämiseen ja ylläpitämiseen pystyy itse vaikuttamaan paremmin oman tahdon ja motivaation kautta, mutta pienemmällä lapsella ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia tai edes tietoa ja kykyä säilyttää omaa ensimmäistä kieltään ja voi olla, ettei hän sitä koe edes tarpeelliseksi kuin vasta vanhempana, minkä olivat todenneet haastattelemistani henkilöistä ne, jotka eivät enää osanneet suomea.

## 8 LÄHTEET

### 8.1 Internet lähteet:

Krigsbarn i litteraturen. Haettu 24. tammikuuta 2013.

<<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=krigsbarn&search=S%C3%B8g>>

Lastensierrot Suomesta Ruotsiin, Tanskaan ja Norjaan viime sotien aikana.

Haettu 5. maaliskuuta 2009. <<http://www.sotalapset.fi/78>>

Lehtovuori, P. (2010). Muistin synty. Teoksessa: *Psykoterapia*, 29(1). s.20–37.

Haettu 1.11.2016 <<http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lehtovuori110.htm>>

Lehtovuori, P. (2001). Objektisuhteiden rakentuminen inhimillisessä vuorovaikutuksessa.

*Psykoterapia*, 20(2). s.88–107.

Haettu 1.11.2016 <<http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lehtovuori201.htm>>

Narratiivinen tutkimusote. Haettu 20. helmikuuta 2012.

<<http://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>>

Reed, Susan & Bane, Vickie (1995). To a new home. Teoksessa: *People*, 00937673,

5/1/1995, Vol. 43, Issue 17. Haettu 2. lokakuuta 2012.

<<http://www.people.com/people/archive/article/0,,20105623,00.html>>

Rünitz, Lone (2008). Danmark og de jødiske flygtninge 1938–1945: Flygtningestop.

Haettu 24. tammikuuta 2013. <<http://www.folkedrab.dk/sw64290.asp>>

Sotalapsiliiton esittely. Haettu 5. maaliskuuta 2009. <<http://sotalapset.fi/>>

### 8.2 Painetut lähteet:

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2003). *Barndomen – en kritisk period för språkutveckling?*. Teoksessa: *Barn utvecklar sitt språk*. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (toim.). Lund: Studentlitteratur. s. 29–56.

Alasuutari, Pertti (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

- Andersen, Erik (1961a). Tanskan Suomen avun toiminta sotien aikana. Teoksessa: Lapsemme Tanskassa. Schildt, Mila & Runeberg, Arne (toim.). Helsinki: Söderström. s. 35–48.
- Andersen, Erik (1961b). Vastaanotto Tanskassa. Teoksessa: Lapsemme Tanskassa. Schildt, Mila & Runeberg, Arne (toim.). Helsinki: Söderström. s. 49–50.
- Axelsson, Monica (2003). Andraspråksinläarning i ett utvecklingsperspektiv. Teoksessa: Barn utvecklar sitt språk. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (toim.). Lund: Studentlitteratur. s.127–152.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). Språk i sammanhang. Teoksessa: Barn utvecklar sitt språk. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (toim.). Lund: Studentlitteratur. s.17–28.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Boysen, Jesper (1999a). Finlandshjælpen 1939 – 1949. Teoksessa: Finnebørn – et stykke Danmarkshistorie. 2. painos. Foreningen Norden. s.19–40.
- Boysen, Jesper (1999b). Finnebørn i Danmark 1940 – 1946. Teoksessa: Finnebørn – et stykke Danmarkshistorie. 2. painos. Foreningen Norden. s. 41–77.
- Broberg, A., Almqvist, K., Tjus, T. (2005). *Kliininen lapsipsykologia*. Helsinki: Edita.
- Brown, H. Douglas (1987). *Principles of language learning and teaching*. 2. painos. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cortazzi, Martin (1993). *Narrative analysis*. Lontoo: The Falmer Press.
- Dahl, Östen (2000). *Språkets enhet och mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- De Bot, Kees (2007). Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition. Teoksessa: *Language attrition: theoretical perspectives*. Köpke, Barbara; Schmid, Monika S.; Keijzer, Merel & Dostert, Susan (toim.) Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co. s. 53–68.
- De Fina, Anna (2003). *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins; Philadelphia.

De Geer, Eric (1986). *De finländska krigsbarnen i Sverige 1941-1948*. Tukholma: Norden-yhdistys.

De Geer, Boel (1990a). The language switching process of internationally adopted children. Teoksessa: *The third Nordic child language symposium*. Oulu, 7–8 December 1990. Alahuhta, Eila (toim.) Oulu: Oulun yliopisto. s.149–158.

De Geer, Boel (1990b). *The Boys from Columbia. A study of language Switching Process of Internationally Adopted Children – The first Three Months After Adoption*. Lund: Lunds universitet.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa: *Handbook of Qualitative Research*. Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.). Thousand Oaks (Calif.): Sage. s.1–28.

Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Gardner, R.C. (1979) *Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition*. Teoksessa: *Language and Social Psychology*. Giles, Howard & StClair, Robert (toim.). Oxford: Basil Blackwell. s.193–220.

Gass, Susan M.; Behney, Jennifer & Plonsky, Luke (2013). *Second language acquisition: an introductory course*. 4. painos. New York: Routledge.

Genesee, Fred (2002). Thinking about content-based approaches to L2 instruction. Teoksessa: *Språk som formar vär(l)den. Festskrift till Christer Laurén på 60-årsdagen*. Björklund, Siv; Koskela, Merja & Nordman, Marianne. (toim.) Vaasa: Vaasan yliopisto. s. 53–66.

Glennen, Sharon (2002). Language Development and Delay in Internationally Adopted Infants and Toddlers: A Review. Teoksessa: *American Journal of Speech-Language Pathology*. Nov2002, Vol. 11 Issue 4, s. 333–339.

Glennen, Sharon & Masters, M. Gay (2002). Typical and Atypical Language Development in Infants and Toddlers Adopted From Eastern Europe. Teoksessa: American Journal of Speech-Language Pathology. Nov2002, Vol. 11 Issue 4, s. 417–433.

Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa: Researching children's experience. Approaches and Methods. Greene, Sheila & Hogan, Diane (toim.). London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE 2005. s. 4–22.

Grosjean, François (2010). Bilingual: life and reality. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Harding, Edith & Riley, Philip (1994). Den tvåspråkiga familjen. En handbok i tvåspråkighet. Uppsala: Förlaget Påfågeln.

Heikkinen, Hannu L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Juva: WS Bookwell OY. s. 143–159.

Hickmann, Maya & Kail, Michèle (2010). New perspectives in the study of first and second language acquisition: Linguistic and cognitive constraints. Teoksessa: Language Acquisition Across Linguistic and Cognitive Systems. Hickmann, Maya & Kail Michèle (toim.). Amsterdam: John Benjamins Pub. Company. s. 1–14.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (1997). Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Huotelin, Hannu (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa: Oppiminen ja elämänhistoria. Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu (toim.). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s.13–42.

Huotelin, H. (1992). Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektin menetelmälliset valinnat. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Håkansson, Gisela. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Hänninen, Vilma (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Hänninen, Vilma (2004). A model of narrative circulation. Teoksessa: *Narrative inquiry*, 14 (1). Amsterdam: John Benjamins B. V. s. 69–85.

Hänninen, Vilma & Koski-Jännes, Anja (2000). Vapautumisen tarinat. Teoksessa: *Miten riippuvuus voitetaan*. Koski-Jännes, Anja; Jussila, Antti & Hänninen, Vilma. (toim.). Helsinki: Otava. s. 197–226.

Jackson, Carlton (2008). *Who will take our children?: the British evacuation program of World War II*. Jefferson: McFarland & Company, Inc.

Jalo, Margit & Runeberg, Arne (1961). Minkälaisia lapsia lähetimme Tanskaan. Teoksessa: *Lapsemme Tanskassa*. Schildt, Mila & Runeberg, Arne (toim.). Helsinki: Söderström. s. 24–28.

Jaspaert, Koen & Kroon, Sjaak (1992). From the Typewriter of A.L. A Case Study in Language Loss. Teoksessa: *Maintenance and loss of minority languages*. Fase, Willem; Jaspaert, Koen & Kroon, Sjaak (toim.). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins. s. 137–147.

Jokinen, Sirpa (1998). Two-year-old children's self-repairs of speech in the mother-child interaction. Teoksessa: *Proceedings of the Seventh Nordic Child Language Symposium*. Heinänen, Kaisu & Lehtihalmes, Matti (toim.). Oulu: Oulun yliopistopaino. s. 38–42.

Joseph, John E. (2004). *Language and identity. National, Ethnic, Religious*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Kavén, Pertti (2010a). *Humanitaarisuuden varjossa. Poliittiset tekijät lastensirroissa Ruotsiin sotiemme aikana ja niiden jälkeen*. Helsinki: Oy Nord Print Ab.

Kavén, Pertti (2010b). *Suuri matka vieraalle maalle. Oulun seudun sotalapset ry:n jäsenten kertomaa sotalapsuudestaan Ruotsissa ja Tanskassa vuosina 1940–1947*. Kerä-



- nen, Erkki; Manninen, Turo; Meriläinen, Veikko & Saloranta, Lola (toim.). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kavén, Pertti (1985). 70 000 pientä kohtaloa. Helsinki: Otava.
- Kvale, Steinar (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Kerby, A. (1991). Narrative and the self. Bloomington: Indiana University Press.
- Kirves, Jenni (2010). Sotalasten siirretty lapsuus. Teoksessa: Sodan kasvattamat. Näre, Sari; Kirves, Jenni & Siltala, Juha (toim.). Porvoo: WSOY. s. 90–121.
- Kirves, Jenni (2007). Sotalasten siirretty lapsuus. Teoksessa: Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus. Näre, Sari; Kirves, Jenni; Siltala, Juha & Strandberg, Joni (toim.). Helsinki: Weilin + Göös. s. 102–137.
- Knudsen, Susanne H., (2012). Wienerbørn. Barndom i krigens skygge. København: Gads Forlag.
- Knuutila, Jarmo & Levola, Kari (2000). Sotalapsi ei unohda. Hämeenlinna: Paino Karisto Oy:n kirjapaino.
- Korkiakangas, P. (1999). Muisti, muistelu, perinne. Teoksessa: Lönnqvist B, Kiuru E & Uusitalo E (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. s.155–176.
- Kosonen, U. (1998). Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä, SoPhi.
- Korppi-Tommola, Aura (2008). War and children in Finland during the second world war. Teoksessa: Paedagogica Historica. Vol. 44. No. 4. Routledge. s. 445–455.
- Kowalski, Daniel (2004). Stalin and the Spanish Civil War. Part II: The Campaign of Solidarity with and Soviet Humanitarian Aid to the Republic. Chapter 5: The Evacuation of Spanish Children to the Soviet Union. New York: Columbia University Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press Inc.
- Kreyenpoth, Johannes (1931). Die Auslandshilfe für das Deutsche Reich. Stuttgart: Ausland und Heimat Verlags- Aktiengesellschaft.

Ladberg, Gunilla (1996). Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola. 2. painos. Stockholm: Liber utbildning.

Laurén, Christer (2008). Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Leiwo, Matti (1980). Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Leiwo, Matti (1997). Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa: Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Lyytinen, Paula; Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). Porvoo: WSOY. s. 202–218.

Lenneberg, Eric H.; Chomsky, Noam & Marx, Otto. (1967). Biological foundations of language. New York (N.Y.): John Wiley & Sons.

Liberg, Caroline (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. Teoksessa: Barn utvecklar sitt språk. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (toim.). Lund: Studentlitteratur. s. 79–102.

Liikkanen, Annu (1995). Lappu kaulassa: 70 000 suomalaista sotilasta 1939–1946. Helsingborg: InterTerras.

Liikkanen, Matti (1995). Suomalaiset sotilaset Tanskassa Finnebørn i Danmark. Teoksessa: Lappu kaulassa: 70 000 suomalaista sotilasta 1939–1946. Liikkanen, Annu (toim.). Helsingborg: InterTerras. s. 176–201.

Lomfors, Ingrid (1996). Förlorad barndom – återvunnet liv. De judiska flyktingbarnen från Nazityskland. Uddevalla: Risbergs Tryckeri AB.

Loftus, E. & Pickrell, J. (1995). The Formation of False Memories. Teoksessa: Psychiatric Annals, 25(12). s. 720–725.

Lyytinen, Paula (1997). Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa: Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Lyytinen, Paula; Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). Porvoo: WSOY. s. 105–121.

McLean, James & Snyder-McLean, Lee (1999). How children learn language. Singular Publishing Ltd.: USA.

- Meacham, Anissa (2006). Language Learning and the Internationally Adopted Child. Teoksessa: *Early Childhood Education Journal*. Aug2006, Vol. 34 Issue 1, s.73–79. 7p. 1 Chart, 1 Graph. DOI: 10.1007/s10643-006-0105-z.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Montrul, Silvina (2004). Convergent outcomes in L2 acquisition and L1 loss. Teoksessa: *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Schmid, Monika S.; Köpcke, Barbara; Keijzer, Merel & Weilemar, Lina (toim.). Amsterdam : John Benjamins. s. 259–279.
- Nurkkala, Kirsti (1998). Action Rituals Between Mother and Infant. Teoksessa: *Proceedings of The Seventh Nordic Child Language Symposium*. Heinänen, Kaisu & Lehtihalmes, Matti (toim.). Oulu: Oulun yliopistopaino. s. 32–37.
- Näre, Sari & Kirves, Jenni (2007). Lapsuus sodan keskellä. Teoksessa: *Haavoitettu lapsuus. Sodassa koettua*. Näre, Sari; Kirves, Jenni; Siltala, Juha & Strandberg, Joni (toim.). Helsinki: Weilin + Göös. s. 8–29.
- Obler, Loraine K & Mahecha, Nancy R. (1991). First language loss in bilingual and polyglot aphasics. Teoksessa: *First language attrition*. Seliger, Herbert W. & Vago, Robert M. (toim.). Cambridge: Cambridge University press. s. 53–65.
- Pajuoja, Reijo (toim.) (2001). *Som krigsbarn i Danmark*. Lappeenranta: Kaakon Tanskan- ystävät.
- Paradis, Johanne; Genesee, Fred & Crago, Martha B. (toim.) (2011). *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. 2. painos. Baltimore, Md.; London : Paul H. Brookes Pub. Co.
- Pillemer, D. (2000). *Momentous Events, Vivid Memories*. Harvard: Harvard University Press.
- Pillemer, D. & Dickson, A. (2014). Adults' Memories of Their Own Childhoods. Teoksessa: *The SAGE Handbook of Child Research*. Melton, Gary B.; Ben-Arieh, Asher ; Cashmore , Judith ; Goodman, Gail S. & Worley, Natalie K. (toim.) London: Sage Publications. s. 534–554.

Poikkeus, Anna-Maija (1997). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Lyytinen, Paula; Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). Porvoo: WSOY. s. 122–138.

Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Life history and narrative. Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.). London: Falmer. s. 5–23.

Pyörälä, Eeva (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Leskinen, Jaakko (toim.). Helsinki: Ykköspaino.

Ressler, Everett M.; Boothby, Neil & Steinbock, Daniel J. (1988). Unaccompanied Children. Care and Protection in Wars, Natural Disasters, and Refugee Movements. New York: Oxford University Press.

Ressler Everett, M. (1992). Evacuation of children from conflict areas. Considerations and guidelines. Geneve: UNHCR/Unicef.

Rossi, Paula (2006b). Krigsbarn – tvångssvenska eller ej? Teoksessa: Svenskan i Finland 9. Muittari, Veikko & Rahkonen, Matti (toim.). Meddelanden från institutionen för språk vid Jyväskylän universitet 1. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. s. 224–232.

Saarenheimo, M. (1997). Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistelemisen. Tampere: Vastapaino.

Sabbagh, K. (2009). Remembering Our Childhood: How Memory Betrays Us. Oxford: Oxford.

Sajavaara, Kari (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa: Kielenoppimisen kysymyksiä. Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. s. 73–102.

Salminen, Heikki (2007). Lappu kaulassa yli Pohjanlahden: suomalaisten sotilaiden historia. Turku: Siirtolaisinstituutti.

Schildt, Mila & Runeberg, Arne (1961). Milloin ja missä me aloitimme toimintamme. Teoksessa: Lapsemme Tanskassa. Schildt, Mila & Runeberg, Arne (toim.). Helsinki: Söderström. s. 13–16.

Schmid, Monika S. (2002). First language attrition, use and maintenance : the case of German Jews in anglophone countries. Amsterdam ; Philadelphia, PA : J. Benjamins Pub.

Scott, Kathleen A.; Pollock, Karen; Roberts, Jenny A. & Krakow, Rena (2013). Phonological Processing Skills of Children Adopted Internationally. Teoksessa: American Journal of Speech-Language Pathology. Nov2013, Vol. 22 Issue 4, s. 673–683. 11p. 5 Charts, 3 Graphs. DOI 10.1044/1058-0360(2013/12-0133)

Scott, Kathleen A.; Roberts, Jenny A.; Glennen, Sharon (2011). How Well Do Children Who Are Internationally Adopted Acquire Language? A Meta-Analysis. Teoksessa: Journal of Speech, Language & Hearing Research. Aug2011, Vol. 54 Issue 4, s. 1153–1169. 17p. 1 Diagram, 2 Charts, 2 Graphs. DOI: 10.1044/1092-4388(2010/10-0075).

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). Tvåspråkighet. Lund: LiberLäromedel.

Smeds, A. M. Louise (1998). Finska krigsbarns minnesbilder av sprogväxlingar i olika kontext. Teoksessa: Proceedings of the seventh Nordic child language symposium : Oulu 27–28 November 1998. Heinänen, Kaisu & Lehtihalmes, Matti (toim.). Oulu: Oulun yliopistopaino. s. 127–135.

Smeds, A. M. Louise (1998). Finska krigsbarns minnesbilder av sprogväxlingar i olika kontext. Teoksessa: Proceedings of the seventh Nordic child language symposium: Oulu 27–28 November 1998. Heinänen, Kaisu & Lehtihalmes, Matti (toim.). Oulu: Oulun yliopistopaino. s. 127–135.

Smith, Edward E.; Nolen-Hoeksema, Susan; Fredrickson, Barbara L. & Loftus, Geoffrey R. (2003). Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology. USA: Wadsworth.

Sterling, Eric J. (2002). Rescue and Trauma. Jewish Children and the Kindertransports during the Holocaust. Teoksessa: Children and War. Marten, James (toim.). New York University: New York University Press. s. 63–69.

Strömqvist, Sven (2003). Barns tidiga språkutveckling. Teoksessa: Barn utvecklar sitt språk. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (toim.). Lund: Studentlitteratur. s. 57–78.

Tandefelt, Marika (1988). Mellan två språk. En fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland. Uppsala.

Tandefelt, Marika (1996). På vinst och förlust. Om tvåspråkighet och språkförlust i Helsingforsregionen. Helsingfors: Svenska Handelshögskolan.

Trost, Jan (1993). Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, Juha (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino

Voutira, Eftihia & Brouskou, Aigli (2000). 'Borrowed Children' in the Greek civil war. Teoksessa: Abandoned Children. Panter-Brick, Catherine & Smith, Malcolm T. (toim.) Cambridge: University Press. s. 92–110.

Wong Fillmore, Lily (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. Teoksessa: Language processing in bilingual children. Bialystok, Ellen (toim.). Cambridge: Cambridge University Press. s. 49–69.

## LIITE 1

### TEEMAHAASTATTELUN TEEMAT JA APUKYSYMYKSET

#### TAUSTA

Missä päin Suomea perheenne asui? Kertokaa perheestänne (Sisarukset, vanhempien ammatti, miten perhe asui jne.). Miten sotatilanne näkyi perheenne arjessa? Oliko perheenne täysin suomenkielinen? Olitteko kuulleet puhuttavan ruotsia? Osasitteko lukea? Olitteko koulussa? Milloin ja miksi teidät lähetettiin Tanskaan? Lähetettiinkö muita sisaruksianne (sukulaislapsia, naapurinlapsia) myös sotalapsiksi?

#### MATKA TANSKAAN

Tiesittekö mihin olitte matkalla? Mitä teille kerrottiin matkasta ja matkan tarkoituksesta? Kenen/Keiden kanssa matkustitte? Tiesittekö lähtiessänne, että ihmiset perillä puhuisivat tanskaa/eri kieltä? Mitä kieltä käytitte matkan aikana? Mitä muuta muistatte matkaan liittyen?

#### TILANNE TANSKASSA

Mihin päin Tanskaa teidät sijoitettiin? Pääsittekö Tanskaan saavuttuanne suoraan perheeseen vai asuitteko ensin muualla? Jos sisaruksianne lähetettiin myös Tanskaan, asuitteko heidän kanssaan lähekkäin? Pystyittekö pitämään yhteyttä sisaruksiinne? Millainen perhe teillä oli Tanskassa? Millainen oli tavallinen päivänne Tanskassa? Oliko Tanskassa erilaisia tapoja, jotka jouduitte opettelemaan/ihmetyttivät teitä?

#### KIELELLINEN TILANNE TANSKASSA

Käyttivätkö perheen vanhemmat sanavihkoa, suomalaisia sanoja? Miten kutsuite vanhempienne Suomessa ja sijaisvanhempia Tanskassa? Miten tulitte ymmärretyksi, kun ette vielä osanneet tanskaa? Miten opitte tanskaa? Halusitteko oppia tanskaa? Mikä oppimisessa oli

helppoa ja mikä vaikeaa? Aiheutuiko kielen takia hankalia tilanteita? Mitkä olivat ensimmäiset sanat tai ilmaukset, jotka opitte? Muistatteko joitain loruja, runoja tai lauluja? Millä kielellä ajattelitte? Mitä kieltä käytitte ollessanne yksin? Käytittekö Tanskassa asuvien sisarustenne kanssa tanskaa vai suomea? Pystyittekö puhumaan suomea jonkun kanssa? Mikä mielestänne oli äidinkielenne? Mitkä seikat teidän mielestänne vaikuttavat siihen, että juuri kyseinen kieli oli äidinkielenne?

## SUOMALAISENA TANSKASSA

Kertoivatko tanskalaiset vanhemmat teille, että olitte Suomesta? Tiesivätkö muut lapset esimerkiksi koulussa, että olitte Suomesta? Olitteko omasta mielestänne suomalainen? Missä oli kotinne: Tanskassa vai Suomessa? Kaipasitteko jotain Suomesta tai suomalaisesta elämästä?

## YHTEYDET SUOMEEN SOTA-AIKANA

Puhuttiinko perheessä paluusta Suomeen? Kirjoititteko kirjeitä Suomeen? Saitteko kirjeitä Suomesta? Millä kielellä kirjeet kirjoitettiin? Osasivatko vanhempanne Suomessa ruotsia vai pitikö kirjeet kääntää? Oliko teillä ikävä perhettänne Suomessa? Mitä ajattelitte perheestänne Suomessa?

## PALUU SUOMEEN

Milloin palasitte Suomeen ja miksi? Millaista oli lähteä Tanskasta? Halusitteko palata Suomeen? Halusivatko kasvatusvanhempanne teidän palaavan? Miten teille kerrottiin, että oli aika palata Suomeen? Miten matkustitte Suomeen? Keitä oli vastassa? Tunsitteko vielä perheenjäsenenne ja sukulaisenne palatessanne? Osasitteko vielä suomea? Millaista oli tulla takaisin?

## TILANNE SUOMESSA

Oliko teillä kielen takia ongelmia kotona tai koulussa? Miten ihmiset suhtautuivat teihin (muut lapset, opettajat)? Pystyittekö pitämään suomen ja tanskan erillään vai sekoittuivat-



ko kielet? Halusitteko oppia suomea? Mitä ajattelitte suomen kielestä ja tanskan kielestä? (oliko toinen esim. rumempi/kauniimpi/helpompi) Millaiset välit teillä oli vanhempiinne, sisaruksiinne, muihin sukulaisiin? Miksi pystyitte mielestänne luomaan uudelleen hyvät suhteet perheeseenne? Mikä esti teitä tulemasta läheiseksi perheenne kanssa? Pidettkö yhteyttä Tanskaan? Pystyittekö ylläpitämään tanskan kielen taitoja jollain tavalla? Kaipasitteko Tanskaan? Mitä asioita kaipasitte erityisesti? Milloin palasitte takaisin Tanskaan? Miksi ja milloin halusitte palata? Mitä mieltä vanhempanne olivat asiasta?

## RATKAISU JÄÄDÄ TANSKAAN

Miksi jätitte sodan päätyttyä Tanskaan, ettekä palanneet Suomeen? Mitä mieltä itse olitte tästä ratkaisusta? Milloin lopullinen päätös Tanskaan jäämisestä tuli? Kuka/Ketkä ehdottivat jäämistä? Tapasitteko suomalaisia vanhempianne?

## NYKYTILANNE

Mikä mielestänne nykyään on äidinkielenne? Miksi juuri kyseinen kieli on äidinkielenne? Osaatteko vielä suomea? Mitä osaatte sanoa suomeksi? Miten on ollut mahdollista tai mahdotonta säilyttää suomen kieli? Oletteko säilyttäneet joitain suomalaisia tapoja? Mitä erityistä kyseisissä tavoissa on, että olette halunneet säilyttää juuri ne? Kaipaatteko tai oletteko kaivanneet jotain Suomesta? Minkälaiset ovat yhteytenne Suomeen? Oletteko yhteydessä sukulaisiinne? Mitä kieltä olette silloin käyttäneet? Miksi, ette ole yhteydessä sukulaisiinne? Onko sisaruksianne jäänyt sotalapsiajan jälkeen Ruotsiin tai Tanskaan? Oletteko yhteydessä heihin? Mitä kieltä käytätte heidän kanssaan? Oletteko käyneet Suomessa myöhemmin? Haluaisitteko käydä Suomessa? Oletteko pystyneet hyödyntämään suomen kieltä tai suomalaisuuttanne jollain tavalla? Mitä mieltä olette nykyään, oletteko suomalainen vai tanskalainen? Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että olette mielestänne suomalainen/tanskalainen? Puhutteko siitä, että olette kotoisin Suomesta/ suomalaisuudestanne? Mitä ajattelette nykyään sotalapsiajastanne? Mitä hyötyä/haittaa siitä on ollut? Oletteko halunneet puhua kokemuksistanne tai kertoa ihmisille taustastanne?



FINLANDSHJÆLPENS  
PARLØR



En kort Vejledning til Brug for danske Værter,  
som skal modtage et finsk Barn.

## Almindelige Ord og Udtryk.

god Dag	hyvää pälvää (eller blot: päivää)
god Morgen	hyvää huomenta
god Aften	hyvää iltaa
farvel	hyvästi
velkommen	tervetuloa
paa Gensyn	näkemiin
ja	Udtrykkes paa Finsk normalt ved at gentage det vigtigste Ord i det foregaaende Spørgsmaal. Har man spurgt <i>tuletko huomenna</i> (»kommer du i Morgen?«), bliver Svaret »ja« <i>tulen</i> (»jeg kommer«). »Ja« kan dog ogsaa hedde » <i>kyllä</i> « (egl. »vel nok«).
nej, ikke	ei
værsaagod	ole hyvä
tak	kiitos
undskyld	anteeksi
hvad (behager)?	mitä?
hvor? (er du? er han? er de?)	missä? (olet? hän on? he ovat?)
hvem?	kuka? (om flere: ketkä?)
hvorfor?	miksi?
hvornaar?	koska?
hvorhen?	minne?
hvilken?	mikä?
hvordan?	kuinka?
hvor mange?	kuinka monta?
har du set....?	oletko nähnyt....?
her (er jeg, er vi)	täällä (minä olen, me olemme)
Herr....	herra....
Fru....	rouva....
Frøken....	neiti....
din Fader (min Fader)	isäsi (isäni)