

# SUOMENKIELISENÄ BRYSSELISSÄ – VARHAISNUORTEN KIELELLINEN IDENTITEETTI

Minna Aalto, European School Mol, Belgium

Artikkelini perustuu yhdeksän 12–14-vuotiaan brysselinsuomalaisen nuoren teemahaastatteluun. Nuoret olivat muuttaneet Belgiaan varhaislapsuudessaan 1–3 vuoden iässä ja tulivat suomenkielisistä perheistä. Olin kiinnostunut siitä, miten nuoret hahmottivat suomalaisuuttaan ja suomenkielistä identiteettiään sekä siitä, miten he kuvasivat kielitaitoaan. Analysoin myös haastattelemieni nuorten koulukulttuuria. Tutkimuksessani näen kielellisen identiteetin ajassa ja paikassa kielellisesti rakentuvaksi ilmiöksi, joka sellaisenaan on muuttuvainen. Pysin huomioimaan, että haastattelutilanne osaltaan vaikutti nuorten suomalaisuudelle ja kielitaidolle antamiin merkityksiin. Huolimatta siitä, että nuoret olivat asuneet lähes koko ikänsä ulkomailla, he kuvasivat itseään suomalaisina ja suomenkielisinä. Nuoret kertoivat kuuluvansa kahteen maahan. Tämä kokemus kahdessa maassa elämisestä oli nuorille olennainen ja luonteva osa elämää, johon ei liittynyt arvottavia määreitä kumpaakaan elinpiiriä kohtaan. Nuoret näkivät itsensä yksikielisinä, eikä heillä ollut erityistä tietoisuutta vieraiden kielten taidostaan. Tämä johtui osin siitä, että he ymmärsivät kaksikielisyyden koskevan vain lapsia, jotka ovat varttuneet kaksikielisissä kodeissa.

**Avainsanat:** kieli-identiteetti, monikulttuurisuus, ulkosuomalaisuus

## JOHDANTO

Suomessa keskustelu kansainvälistymisestä ja monikielisydestä käy vilkkaana. Erityisesti maahanmuutto on saanut paljon huomiota niin tiedotusvälineissä kuin tutkimuksen kentillä. Suomessa varttuu uusi monikulttuurinen sukupolvi, jonka olemassaolo haastaa kieli- ja koulutuspoliittiseen pohdintaan ja asettaa moninaisia kysymyksiä identiteetistä, integraatiosta sekä kansalaisuudesta. (Ks. esim. Martikainen & Haikkola, 2010) Tässä

artikkelissa tarkastelen kansainvälisyyttä ja monikielisyyttä Belgiassa asuvien ulkosuomalaisten näkökulmasta, sillä nyky-Suomea eivät moniarvoista ja kansainvälistä pelkäämään maahanmuuttajat vaan myös suomalaiset (Ruckenstein, 2004).

Artikkelissani avaan monikulttuurisuuden ja kansainvälistymiseen liittyvää keskustelua brysselinsuomalaisen koululaisten näkökulmasta. Bryssel on tyypillinen määräämisen työkomennuksen kohde, jonne koko perhe lähtee mukaan. Belgiassa arvioidaan asuvan 3500–4000 suomalaista. (Lähtenmäki, 2007) He ovat pääsääntöisesti Euroopan unionin virkamiehiä, Suomen valtionhallinnosta tai erilaisista järjestöistä lähetettyjä asiantuntijoita sekä kansainvälisten yritysten työntekijöitä (Lähtenmäki, 2007).

---

Kirjoittajan yhteystiedot:  
FT Minna Aalto  
European School Mol, Belgium  
sähköposti: minna.aalto@skynet.be

Asuessani Brysselissä kiinnostuin siitä, miten ulkosuomalaiset nuoret hahmottavat identiteettiään suomalaisina. Tein pienen tutkimuksen, johon haastattelin brysseliläisiä suomenkielisten perheiden Eurooppa-koulua käyviä lapsia. (Aalto, 2009)

Kansainvälisessä koulukulttuurissa toimivia lapsia ja nuoria on tutkittu. Esimerkiksi teos *Multilingualism* (2010) tarkastelee vähemmistökieliä opettavia iltapäivä- tai viikonloppukerhoja Isossa-Britanniassa. Tällöin lähin suomalainen toimintamalli on maailmalla toimivat Suomi-koulut, jotka tarjoavat ulkosuomalaisille lapsille ja nuorille viikonloppuisin, esimerkiksi joka toinen lauantai, suomenkielistä kerhotoimintaa ja kielenopetusta. Artikkelikokoelmassa *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (2004) keskitytään koulumaailman ilmiöihin. Vaikka oppilaat ovat monen kielen taitajia, on koulujen opetuskieli asuinmaan valtakieli ja koulut ovat opetussuunnitelmaltaan yksikielisiä. Toisin on tässä artikkelissa tarkastelemassani Brysselin Eurooppa-koulussa, jossa keskeisenä periaatteena on tukea oppilaiden kansallisen identiteetin kehittymistä ja kasvattaa kaksikielisyyteen siten, että toinen kieli opitaan vähitellen äidinkielen lisäksi. (Ks. Hoffman, 1998)

Eurooppa-koulut on suunnattu ensisijaisesti Euroopan unionin henkilöstön lapsille. Kouluja on tällä hetkellä 14, mikä tarkoittaa noin 23 400 oppilasta. Suurimmat, tuhansien oppilaiden laitokset, sijaitsevat Brysselissä ja Luxemburgissa, mutta Euroopan unioniin kuuluvien organisaatioiden vuoksi kouluja on myös Saksassa, Italiassa, Espanjassa sekä Britanniassa. Lisäksi Eurooppa-koulujen opetussuunnitelmaa seuraavat muutamat kansallisesti perustetut koulut, kuten Helsingin Eurooppalainen koulu. Vastaavia, niin sanottuja kumppanuuskouluja, on myös Ranskassa, Irlannissa ja Kreikassa. ([www.opf.fi](http://www.opf.fi))

Eurooppa-kouluissa opiskellaan pääosin äidinkielellä. Ensimmäisen vieraan kielen oppiminen aloitetaan 6-vuotiaana. Kieltä, joka on oppilaan valinnan mukaan ranska, englanti tai saksa, aletaan vähitellen käyttää myös opetuskielenä: yläkoulussa äidinkielen opetus vaihtuu aluksi taide- ja taitoaineissa, myöhemmin myös historian ja maantiedon opinnoissa.

Kansainvälisiä kouluja on ympäri maailmaa, mutta Eurooppa-koulut ovat erityisiä. Niissä äidinkielelle on vankka institutionaalinen tuki Euroopan unionin kielipolitiikan ja monikulttuurisuutta korostavan toiminnan avulla. Artikkelissani keskityn Brysselissä asuviin nuoriin, jotka saavat suomenkielistä opetusta esikoulusta lukioon. (Lukio ei ole perusopetusta.) Vuonna 2008 Brysselin Eurooppa-koulun suomenkielisellä osastolla oli 345 oppilasta esikoululaisista lukiolaisiin ([www.opetushallitus.fi](http://www.opetushallitus.fi)).

### *Haastattelu tilannekontekstina*

Kuten alla olevasta taulukosta (taulukko 1) käy ilmi, haastattelin yhdeksää suomenkielistä nuorta, ja yhtä lukuun ottamatta he olivat muuttaneet Belgiaan varhaislapsuudessaan, yleensä 1–3-vuotiaana. Neljä nuorta oli jo ennen Belgiaan muuttoaan ehtinyt asua jossain toisessa Euroopan maassa. Haastattelujen aikaan vuoden 2008 marraskuussa nuoret olivat 12–14-vuotiaita. Nuorten nimet on muutettu.

Taulukko 1. Haastatellut nuoret.

haastateltava	sukupuoli ja syntymävuosi	muuttanut Belgiaan
Anna	tyttö 1996	2-vuotiaana
Iina	tyttö 1995	1,5-vuotiaana
Riina	tyttö 1996	3-vuotiaana
Lauri	poika 1995	1,5-vuotiaana
Mikko	poika 1994	8-vuotiaana
Niko	poika 1996	syntynyt Belgiassa
Timo	poika 1995	1-vuotiaana
Petri	poika 1996	3-vuotiaana
Sanna	tyttö 1995	2,5-vuotiaana

Keräsin haastateltavat lumipallo-otannalla lähestymällä koululaisia heidän vanhempien kautta, ja aina tavatessani uusia vanhempia kysyin heidän mielestään haastateltaviksi sopivia nuoria. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 59–60) Vanhemmat pitivät tärkeänä, että löydän verbaalaisia koululaisia, jotka ovat kiinnostuneita tutkimuksestani. Olin kertonut vanhemmille tekevänä haastattelututkimusta, jonka aiheena on brysselinsuomalaisten nuorten kielellinen identiteetti ja kielelliset asenteet.

Koululaisia haastatelleet tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota haastatteluympäristön merkitykseen. Koulun tiloissa puhutaan eri asioita kuin vapaa-ajan paikoissa. Usein oppilashaastattelut tehdään puolijulkisissa tiloissa, koska koululaisten kotiin meneminen koetaan tunkeutumisenä henkilökohtaiselle alueelle. (Tolonen & Palmu, 2007) En haastatellut brysselinsuomalaisia oppilasnäkökulmasta, eikä tutkimustyöni liittynyt kouluinstituutioon. Haastattelujen paikaksi valikoitui lähes aina perheen olohuone, missä vanhemmat eivät olleet paikalla. Haastattelujen paikan valinta kuvaa osaltaan brysselinsuomalaisten yhteisöä. Koululaisten vanhemmat ehdottivat paikaksi koteja, mikä tuntui luonnolliselta, koska suurkaupungissa varhaisnuoret eivät

vietä vapaasti aikaansa harrastus- ja kahvilaympäristöissä, eivätkä ylipäättänsä liiku ilman valvontaa. (Aalto, 2009)

Haastattelut kestivät keskimäärin 25 minuuttia. Äänitin ne ja litteroin aineiston. Tein kuusi puolistrukturoitua teemahaastattelua ja niistä kolme oli parihaastatteluja. Ajattelin, että parihaastatteluissa nuoret puhuisivat vapautuneesti ja kokisivat olonsa turvalliseksi. Parit eivät kuitenkaan juuri lähteneet jutustelemaan keskenään, vaan esittivät pikemminkin toisiaan tukevia ja samankaltaisia mielipiteitä. Haastattelutilanteessa nuoret pyrkivät vastaamaan asiallisesti. Heillä oli selvästi normikäsitteitä ja odotuksia siitä, miten tilanteessa toimitaan.

Haastattelu luo nuorille tietynlaisen osallistujaroolin: se on strukturoitu vuorovaikutustilanne, eikä vapaata keskustelua mistä tahansa aiheesta (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 33). Haastattelutilanteessa asettaudutaan asiantuntijaksi, mikä vaikuttaa puhetapaan sekä siihen, millainen kuva itsestä rakennetaan. Tämä tapahtuu jopa silloin, kun nuori tulee haastatelluksi ensimmäistä kertaa, koska haastattelu on yleinen ja siten tuttu puhetilanne. (Mietola, 2007)

Tutkimustyötä tehdessäni työskentelin Brysselissä äidinkielen ja kirjallisuuden opet-

tajana. Vaikka en opettanut haastattelemiani nuoria, he olivat tietoisia ammatistani, mikä myös osaltaan saattoi vaikuttaa tapaan, jolla nuoret vastasivat. Haastateltavat kenties kokivat, että he vastaavat äidinkielenopettajalle ja pyrkivät muotoilemaan vastauksensa tilanteeseen sopivalla tavalla. (Ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 33) Lisäksi nuoret tiesivät tulevaisuutensa haastatelluksi tutkimukseen, jota kohtaan heidän vanhempansa olivat suhtautuneet kiinnostuneesti ja myönteisesti. Tämänkaltaisilla oletuksilla oli vaikutusta haastatteluiden kululle ja viime kädessä myös tutkimukseni tuloksille. Tutkimustilanteen luomat kehukset vaikuttavat nuorten tapaan olla läsnä ja ilmaista itseään; vastaavasti tutkimustilanteen konteksti ja haastattelijan rooli vaikuttivat myös tutkijaan, vaikka pyrin toteuttamaan haastattelut mahdollisimman rennossa ilmapiirissä. (Ks. Blommaert, 2005, s. 67)

### *Kielellistä identiteettiä kartoittamassa*

Tarkastelen brysselinsuomalaisten nuorten tapoja puhua ja määrittää omaa identiteettiään Belgiassa varttuvina koululaisina. Tällöin identiteetti, joka on aina tilannesidonnainen, muuttuvainen ja mielikuvia sisältävä, näyttyi tiettyssä ajassa ja paikassa (ks. Bauman, 2005, s. 138; Blommaert, 2005, s. 235). Erittäin globaaliin maailmankansalaisuuteen liittyy käsitys nopeasti vaihdettavissa olevista identiteeteistä ja tilannesidonnaisista rooleista. Identiteetti muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivässä kulttuurisessa järjestelmässä (Hall, 1999, s. 23).

Identiteetit eivät synny tyhjästä, vaan ne ovat yhteisöllisiä merkityksiä, jotka muodostuvat sosiaalisissa tilanteissa ja jotka kerrotaan osaksi itseä (Pavlenko & Blackledge, 2004). Kun puhumme, kuvaamme paitsi puheena olevaa aihetta, myös kerromme itseämme ja

toisiamme sekä luomme yhteisöme sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 53). Monikielisissä kouluissa tehdyissä tutkimuksissa identiteettiä on hahmotettu neuvotteluna, jota koululaiset käyvät suhteessa niihin tapoihin, joilla heitä ympäristössään määritetään. Kun nuoret reflektoivat heille annettujen identiteettien merkityksiä, he myös ilmaisevat itselleen tärkeitä identiteetin määritteitä. (Pavlenko & Blackledge 2004)

Usein identiteetti saa ilmaisunsa, kun lähtökohtana on jonkinlainen ristiriita yksilön omien kokemusten ja muiden häneen kohdistamien oletusten välillä. Tämän vuoksi itsestään selvästä identiteetistä ei juuri tarvitse neuvotella, eikä yksilöllillä ole tarvetta kiistellä siitä; yksikielinen valtakielen puhuja harvoin joutuu kyseenalaistamaan identiteettinsä toisin kuin monikielinen puhuja, jolla voi olla valittavanaan monia kielellisiä ja kulttuurisia identiteettejä. (Blackledge & Creese, 2010, s. 20; Pavlenko & Blackledge, 2004)

Monikulttuurisessa kouluympäristössä identiteettipohdinta kilpistyy usein kielellisen kompetenssin alueelle, eli siihen kuinka hyvin yksilö kykenee ilmaisemaan itseään valtakielellä ja sitä kautta saavuttamaan valtakulttuurin hyväksymän identiteetin (Pavlenko & Blackledge, 2004). Kuitenkin useissa tutkimuksissa on esitetty oman kielen tärkeys monelle etniselle vähemmistölle (Iskanus, 2006, s. 65–66). Vähemmistökielellä voi olla tärkeä symbolinen arvo yksilön identiteetille, sillä vähäinenkin kielitaito voi pitää yllä suhdetta etniseen alkuperään ja suvun kulttuuriperinteeseen. (Mills, 2010)

Kieli-identiteetillä ei tarkoiteta vain kielen puhumista, vaan myös kielen tuottamia merkityksiä ja ajattelutapoja, ja sitä kautta maailmankuvaa, jonka voi jakaa muiden kielenpuhujien kanssa (Dufva, 2002). Yhteinen kieli ja kulttuuri yhdistävät taustoiltaan erilaisia ihmisiä kielyhteiseksi (Pietikäinen,

2006). Esimerkiksi kollektiivinen tunne suomalaisuudesta perustuu paljolti kieleen ja sen luomaan maailmankuvaan. Samalla kielellinen identiteetti sisältää samuuden ja eron rajanvetoa, jonka avulla ”me suomalaiset” erottaudumme muista. Kuitenkin suomalainen identiteetti voi olla moninainen ja moniääninen; samaistuminen suomalaisuuteen ei tarkoita kaikkialla samankaltaista suomalaisuutta. (Vrt. Dufva, 2002) Tämän vuoksi kansallinen identiteetti on elämäkultuussa muodostuva ja muuttuva merkityssuhde (Hall, 1999, s. 45–46).

Tutkimukseni nostaa esiin yhden näkökulman haastateltavieni kielellisestä identiteetistä. Kielen ja identiteetin suhdetta tarkastellessa äidinkielen lisäksi keskeinen on toinen kieli tai monikulttuurisessa ympäristössä toimiville toiset kielet (vrt. Iskanius, 2006, s. 75). Monikulttuurisessa maailmassa yksilö voi identifioitua moneen kieleen, ja siten oman etnisen vähemmistökielen merkitys ei ole ainoa kielellisen identiteetin lähde (ks. Burck, 2005, s. 25).

Voidaan myös ajatella, että kaikilla ihmisillä – myös yhtä kieltä puhuvilla – on useita kielellisiä identiteettejä, koska kielenkäyttö vaihtelee tilanteisesti aina sen mukaan kuka puhuu kenelle ja missä tilanteessa (Edwards, 1994, s. 55). Kieli on kontekstuaalista eli saa merkityksensä niissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa sitä käytetään. Näin ajatellen ei ole mitään pysyvää kieli-identiteettiä, vaan eri tilanteissa ilmeneviä puhetapoja. (Iskanius, 2002; Iskanius, 2006, s. 78)

## TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä kirjoitukseni pohjautuu tutkimukseen, jossa muun muassa hahmotin kartta-tehtävän avulla Brysselissä asuvien nuorten asuinalueisiin ja itsenäiseen liikkuvuuteen liittyviä rajauksia. Lisäksi olin kiinnostunut nuorten sosiaalisista suhteista, mediaseuran-

nasta sekä lukemisharrastuksesta. (Ks. Aalto, 2009) Tässä artikkelissa rajaan tarkasteluni nuorten tapoihin puhua ja määrittää kielellistä identiteettiään. Analysoin ensinnäkin sitä, miten Brysselissä asuvat varhaisnuoret kuvaavat suhdettaan Suomeen ja suomalaisuuttaan. Tarkastelen, millaisia merkityksiä he antavat Suomelle ja miten he tätä kautta rakentavat identiteettiään suomalaisina. Toiseksi olen kiinnostunut siitä, miten monikielisessä koulu- ja asuinympäristössä varttuvat nuoret luonnehtivat omaa kielitaitoaan. Tällöin nuorten kuvaamat kielenkäyttölanteet niihin liittyvine kokemuksineen tuovat esiin nuorten kielellisen identiteetin pohdintaa.

Kielenkäyttäjän käsitys siitä, kuka hän on, syntyy dialogisesti ja riippuu aina tilanteesta (Blommaert, 2005, s. 203). Kun kysyin brysselin-suomalaisilta, mitä Suomi merkitsee heille, läsnä oli myös Belgian ja Brysselin merkitys. Kysymykset Onko Belgia sinulle kotimaa? ja Mitä Suomi sinulle merkitsee? kytkeytyivät yhteen ja tuottivat samankaltaisia vastauksia. Nostan esiin haastattelutilanteissa toistuvia nuorten käyttämiä ilmaisuja, joita siten voi pitää varhaisnuorten kieliyhteisölle tunnusomaisina tapoina puhua asioista ja ilmiöistä.

Suomen merkitystä kartoittavien kysymysten yhteydessä keskeisenä nuorten puhetta jäsentävänä työkaluna toimii välisyyden käsite. ”Välisyys” viittaa globalisaatiotutkimuksen käyttämään uudissanaan transnationaalisuus, jolla yksilöiden ja perheen tasolla tarkoitetaan yli valtiollisten rajojen tapahtuvaa kanssakäymistä. (ks. Huttunen, 2006; Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006). Välisyyden käsite on osoittautunut tärkeäksi, kun kuvataan Suomessa asuvien etnisten vähemmistöjen elämää. Vastaavasti kahteen maahan kuulumisen kokemus tuli keskeiseksi myös omassa tutkimuksessani. Nuoret tuottivat haastattelutilanteessa paikkojen välisyydelle merkityksiä, ja tavallaan koko haastattelutilanne oli tämän välisyyden kokemuksen kielellistämistä.

Myös haastattelutilanne rakentaa nuorille identiteettiä, koska kysymykset vaativat pohdintaa sekä ilmiöiden ja tuntemusten kielellistämistä. Nuorten identiteetille antamat merkitykset ovat kieleen sidottuja ja kielen avulla tuotettuja. Olennainen osa kieli-identiteettiä on tämä kielitaidon ja kielenkäyttötilanteiden perusteella tapahtuva kielellinen identifioituminen (ks. Iskanius, 2002).

Eurooppa-koulun tavoitteena on kasvattaa kaksikielisyyteen, mutta tuntevatko brysselinsuomalaiset olevansa kaksikielisiä. Kaksikielisyys on käsitteenä laaja ja sille voidaan antaa useita määritteitä (Romaine, 1995, s. 11–12). Kaksikielisyyttä tutkineen Skutnabb-Kankaan mukaan eurooppakoululaiset edustavat elitististä kaksikielisyyttä, jolla hän tarkoittaa keski- ja yläluokan lapsia ja nuoria, jotka yleensä asuvat vanhempiansa työn vuoksi ulkomailla. Skutnabb-Kankaan mukaan yritysalamäissä tai kansainvälisissä organisaatioissa työskentelevien vanhempien lapset ovat paremmassa asemassa kuin ne kielellisistä vähemmistöistä tulevat lapset, joilla on voimakas ulkoinen paine oppia enemmistökieli jopa äidinkielen kustannuksella, koska enemmistökieli on paremman koulutuksen ja taloudellisen menestyksen tie. (Skutnabb-Kangas, 1983, s. 75–76) Nimitys ”elitistinen kaksikielisyys” on kannanotto. Skutnabb-Kangas pyrkii näkemään vähemmistölasten kielitilanteen osana laajoja yhteiskunnallisia yhteyksiä ja lasten kielellisiä ihmisoikeuksia.

## NUORTEN SUHDE SUOMEEN JA SUOMALAISUUTEEN

Huolimatta siitä, että haastatteleman brysselinsuomalaiset nuoret olivat asuneet lähes koko ikänsä Belgiassa, he kokivat itsensä suomalaisiksi. Nuoret toistivat yleisesti käytössä olevia puhetaipoja: Bryssel on ”kotikaupunki”; Suomi on ”synnyinmaa” tai ”isänmaa”. Heille kansallinen identiteetti oli itsestään selvä asia.

Tämänkaltainen tilanne on tyypillinen monikulttuurisissa yhteisöissä, joissa kulttuurien väliset valtasuhteet ovat vakiintuneita. Tällöin identiteetin määrittely ei ole merkityksellinen, koska se on kiistaton osa omaa itseä. (Ks. Pavlenko & Blackledge, 2004) Kuitenkin tuttujen käsitteiden sisällöstä voidaan käydä keskustelua. Kahden pojan parihaastattelussa lähdetään liikkeelle Suomeen liittyvien käsitteiden sisällön määrittelystä (esimerkki 1). Samalla näkyy, miten parihaastattelussa syntyy pyrkimys olla samaa mieltä (Niko ja Petri-yhteishaastattelu, yksinkertaistettu litteraatio):

### Esimerkki 1. Kotimaa vs. isänmaa.

N: no se on kotimaa

H: kotimaa

P: isänmaa pikemminkin

N: nii (.) siel asuu kaikki mun suku

P: no niin (.) no joo

Suomalaisessa siirtolaistutkimuksessa on tuotu esiin, että vahva kansallistunto on ominaista erityisesti ensimmäiselle sukupolvelle, mutta toisen polven kohdalla tapahtuu yleensä assimiloituminen valtakulttuuriin (Tuomi-Nikula, 1989, s. 156). Monikulttuurisessa yhteisössä tämänkaltainen asetelma ei päde, eikä ajatus toisen polven siirtolaisuudesta oikein sovi brysselinsuomalaisiin nuoriin. Nuorten vanhemmat työskentelevät monikansallisissa yhteisöissä ja monikielisessä kulttuurissa, jolloin siirtolaisuus ei ole suuntautunut tiettyyn valtakulttuuriin. Brysselissä asuvat suomalaisnuoret eivät voi peilata itseään tietyn valtakielen tai kulttuurin suhteen; heillä ei ole assimiloitumisen kohdetta. Belgiassa ei ole yhtenäistä kansallista identiteettiä. Kieliriitojen repimässä maassa kansallista identiteettiä tähdellisempää on kielellinen identiteetti: ollaan hollantia puhuvia flaameja ja ranskan-kielisiä valloneja.

Lisäksi Bryssel on kansainvälinen kaupunki, jonka side belgialaisuuteen on höllä. Teh-

dessään eron belgialaisuuteen nuoret korostivatkin lähinnä sitä, että huolimatta asumisestaan Belgiassa, he eivät koe itseään millään tavalla paikallisiksi. Paikallisuus, jolla tässä tarkoitan Belgian kantaväestöön kuuluvaa, on varsin etäällä siitä elinpiiristä, jossa suomalaisnuoret elävät. Suomalaiset muodostavat kielisaarekkeen miljoonakaupungin itäisiin kuntiin, missä myös sijaitsee suomenkielistä opetusta tarjoava Eurooppa-koulu (Lähtenmäki, 2007). Alueella asuu paljon muita samassa elämäntilanteessa olevia ulkomaalaisia.

Ulkosuomalaiset eivät yleensä elä arjessaan poliittisessa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa Belgiassa, vaan muodostavat oman yhteisönsä. Tämän yhteisön sisällä suomalaiset voivat kansainvälistyä ja kokea Belgiaa siinä määrin kuin haluavat. Lähtenmäen (2007) mukaan brysselinsuomalaiset ovat omaksuneet siirtolaisuuden hyötyajattelun näkökulmasta: työnäkymät on turvattu, palkat ovat hyvät, perheen elämä suomenkielisen koulun ja yhteisöllisyyttä tukevien instituutioiden myötä suhteellisen helppoa.

Nuoret eivät myöskään käyttäneet käsitteitä ”ulkosuomalainen” tai ”brysselinsuomalainen” identiteettinsä määrittäjänä. Kysyin yhdeltä informantilta: ”Sanotko koskaan olevasi ulkosuomalainen?” Hänen vastauksensa oli: ”Mitä?” Hän ei selvästikään tuntenut käsitettä. Kuitenkin haastattelututkimuksen tekemisen aikaan, marraskuussa vuonna 2008, huomasin Belgian Suomi-Klubin jäsenlehdessä kirjoituksen, jonka otsikkona on ”Belgia kotimaani, synnyinmaani”. Jutun ingressi valaisee sisältöä: ”Ulkosuomalaisena eläminen on varsin erikoista, mutta minkälaista on ulkosuomalaisena syntyminen?” (Parlööri, 2008, s. 18) Artikkelista ilmenee, että kirjoittaja on Eurooppa-koulun abiturientti, joka pohtii lukion jälkeistä uravalintaa. Aikuistumisvaiheessa olevalle nuorelle saattaakin olla varhaisnuorta tarpeellisempaa pohtia identiteettiään ulkomailla ikänsä asu-

neena suomalaisena. Tällöin asia myös käsitteellistyy ja identiteetti saa ulkosuomalaisuuden määritteekseen.

Vastaavasti toukokuussa 2014 julkaistussa Helsingin Sanomien haastattelussa Brysselissä asuva Niilo-abiturientti pohtii olevansa lähinnä eurooppalainen (Saarikoski, 2014). Eurooppalaisuuden nimeäminen identiteetin osaksi saattaa johtua koulun ideologisesta linjasta: Eurooppa-koulu kasvattaa eurooppalaiseksi (Hoffman, 1998). Kansallisen identiteetin käsitteellistäminen, olkoon se sitten ulkosuomalainen tai eurooppalainen, kuvaa myös abiturienttinuorten kielellisiä resursseja. Varhaisnuorilla vastaava ero suomensuomalaisiin ei tullut esille.

Vaikka Brysseliin asettautuneet perheet voivat halutessaan elää varsin suomalaista elämää suomiyhteisössään, vankka sidos suomalaisyhteisöön ei yksin riitä selitykseksi nuorten vahvalle kansallistunteelle. Suomen kansalaisuus ole tärkeä identiteetin osa sille, joka ei koskaan sitä kyseenalaista eikä kohtaa muunmaalaisia (Martin, 2002). Sen sijaan kysymys ”Mistä sinä tulet?” toimii alkutervehdyksenä, kun monikansallisissa yhteyksissä tavataan uusia ihmisiä (ks. Kanno, 2004). Näin ollen kansallinen alkuperä on monikulttuurisessa ympäristössä arjen asia ja esillä kaiken aikaa. Monikulttuurisuus ei peitä kansalaisuutta tai etnistä alkuperää, vaan pikemminkin korostaa sitä.

Kansallisilla identiteeteillä ja alkuperillä on myös taipumus jäsentyä keskinäiseen hierarkiaan. Tällöin ajatus identiteetistä ei ole vapaasti liikkuva, vaan yksilö saa merkityksensä osana arvojärjestystä. (Ks. Dufva, 2002) Etnisen alkuperän ja valtakielen osaamisen taidon perusteella tapahtuva oppilaiden hierarkia on saanut huomiota globaalisti monikansallisissa kouluissa. Tavalliset identifioitumisen merkit, kuten hiusten- tai ihonväri ja etniseen alkuperään viittaava vaatetus, eivät nouse keskeiseksi Eurooppa-kouluissa. (Vrt. Miller, 2004; Mills, 2004).

Eurooppa-koulussa opetetaan ensisijassa äidinkielellä ja siten opetuskieliä on monia. Oppilaiden ensimmäinen vieras kieli, josta tulee myöhemmin myös oppimisen väline eli työkieli, voi olla ranska, englanti tai saksa. Kun yleisen kommunikoinnin kieliä on monia, koulu ei aseta oppilaita eriarvoiseen asemaan sen perusteella, kuinka hyvin he osaavat yhtä valtakieltä (vrt. Miller, 2004). Koulunkäynti edellyttää vähintään kahden kielen taitoa myös englannin, ranskan ja saksan puhujilta; koulussa kaikki oppilaat kasvavat vähintään kaksikieliseksi. Brysselissä englantia äidinkielenään puhuvat käyttävät

ranskaa sosiaalisen kanssakäymisen ja vapaa-ajan kielenä (Hoffman, 1998). Luxemburgin Eurooppa-koulun ranskankielisten nuorten keskuudessa englannin kielen taito on arvostettu ja tärkeä sosiaalisten suhteiden luonnin edellytys (Shahabi, 2013, s. 95, 97).

Kuitenkin Eurooppa-koulussa identifiointuminen yhden ryhmän jäseneksi sisältää eronteon johonkin toiseen ryhmään. Samalla eronteko vahvistaa omaa identiteettiä. Seuraavasta nuoren puheenvuorosta näkyy, miten kansallisuus toimii samuuden ja erotautumisen välineenä (esimerkki 2, Lauri ja Iina -yhteishaastattelu):

## Esimerkki 2. Suomalainen vs. saksalainen.

L: Mun mielestä niinku (.) Suomi on mun kotimaa koska mä oon niinku suomalainen (.) mun mielestä on hauska olla suomalaine (.) mielummi ku joku saksalaine (.) mut kuiteski Bryssel on mun kotikaupunki (.) koska mä oon täällä viettäny suurimman osan elämästäni (.) en mä osaa Helsingis niinku mitään suunnistaa yhtä hyvin (vaik me ny ollaan siel käytyki)

Saksalaisuuteen eron tehnyt informantti saattoi viitata siihen, että hänellä on paljon kokemuksia saksalaisista, jotka ovat isoin kieliryhmä Eurooppa-koulussa. Informantin koululuokka oli hiljattain tehnyt retken Amsterdamiin ja vierailut Anne Frankin talossa. Hänen kommenttinsa saattoi myös viitata toisen maailmansodan tapahtumiin, jotka ovat asennetutkimuksissa havaittu syy pitää saksaa rumana kielenä. Yleensä kieli samastetaan sen puhujiin, ja kielelliset asenteet sekoittuvat kansallisuuksista ilmaistuihin arvostuksiin. (Kansikas, 2002, s. 67, 98)

Kun omaa suomalaisuutta ei tarvitse juuri selitellä ja äidinkieli on myös koulukieli, ei kansallinen identiteetti näyttäydä ongelmallisena. Tämänkaltainen identiteetti on varsin erilainen kuin etnistä vähemmistökulttuuria

edustavilla nuorilla, joilla identiteetti saattaa olla hyvinkin kaksijakoinen kodin tarjoaman etnisen identiteetin ja koulun edustaman valtakulttuurin välillä. Nuoret kokevat elävänsä kahden erilaisen identiteetin ristipaineissa. (Ks. Mills, 2004)

Varhaisnuorten vahva identifioituminen suomalaisiksi selittyy myös Eurooppa-koulun rakenteesta. Suomenkieliset ovat omassa kieliosastossaan, mikä osaltaan tukee kansallisen identiteetin vahvistumista. Tilanne on aivan erilainen kuin vähemmistönuorilla, jotka käyvät koulua valtakulttuurin kielellä ja elävät kulttuurissa, missä vähemmistökielet ja monikulttuurisuus nähdään yhtenäiseksi ajatellun kansallisen identiteetin uhkana. (Ks. Blackledge & Creese, 2010, s. 7–10)



## IDENTITEETTIPUHETTA BRYSELIN JA SUOMEN VÄLISYYDESSÄ

Bryselinsuomalaisten yhteisö on jatkuvasti muutoksessa. Suomesta tulee uusia määräajaksi lähetettyjä työntekijöitä ja osa palaa takaisin Suomeen (Marttinen & Pentinpuro, 2004). Näin ollen Brysselissä asumiseen liittyy tietty liikkuvuus ja väliaikaisuus. Nuorille muutto tai lähteminen on arka aihe, koska se merkitsee eroa kavereista. Varhaisnuorten haastatteluissa suomalaisten ystävien merkitys korostui; nuoret samastuivat samaa kieltä ja kansallista kulttuuria edustaviin nuoriin. Kaveripiiri, koulu ja asuinalue ovatkin merkityksellisiä itsensä määrittelyn ja joukkoon kuulumisen välineitä (Haikkola, 2010).

Yleensä perheen merkitys korostuu tilanteessa, jossa muut sosiaaliset verkot ovat heikot (Martikainen & Haikkola, 2010). Tässä mielessä on kiinnostavaa, että yksikään haastattemistani nuorista ei juuri maininnut vanhempiaan. Ilmeisesti perhe oli nuorille itsestään selvästi olemassa.

Olin valinnut haastateltaviksi lähes koko ikänsä Brysselissä asuneita nuoria, mutta nuoret eivät asuneetkaan Belgiassa niin pysyvästi kuin luulin. Palumuuttaminen, tai ainakin sen mahdollisuus, oli selvästi läsnä nuorten elämässä. Kyse on suuresta elämänmuutoksesta, jolle on vaikea antaa merkitystä (esimerkki 3, haastattelu Riina; haastattelu Sanna):

### Esimerkki 3. Kaksi kotia.

H: Mitä Suomi sulle merkitsee?

R: No (.) en mä tiedä?£

H: Se on vaikee kysymys (.) öö onks sun niinku (.) onko sulla semmonen haave (.) et sä haluaisit palata Suomeen?

R: No (.) vielä vähän aikaa sitten mää halusin? no asuu Suomessa (.) tai me oltais voitu periaatteessa muuttaa sinne (.) mut sitte nyt nytte mää tajusin (.) että täällä on paljon kivempaa (.) kun täällä on kaikki kaverit ((haastattelu siirtyy seuraavaan kysymykseen, mutta palataan myöhemmin samaan aiheeseen))

H: Onko Belgia sulle kotimaa?

R: Jaa (.) No meillä on Suomessa talo (.) mut mä en ihan vielä tunne sitä niin kodiks kun tää (.) mä kyllä tykkään olla Suomessa (.) en mä tiedä

H: onko Belgia sulle kotimaa?

S: (.) On (.) kyllä (.) sillee että kyllä mä tunnen olevani täällä enemmän kotona (.) ku me oltiin se vuosi Tampereella (.) ett mulla on tavallaan kaks kotia sitt (.) mut et Belgia tuntuu kyllä enemmän kodilta ((osa litteroinnista poistettu))

H: Mitä Suomi sulle merkitsee?

S: Hmm (.) mielenkiintoinen kysymys (.) en mä ite o tullu ajatelleeksi£ öö (.) siis se on (.) vähä ehkä (.) merkitsee tavallaan <kotia> myös tai sitten <paikkaa> jossa niinku voi vähä olla niinku (.) kauempana tästä maailmasta (.) että pääsee omaan rauhaan

H: hmm

S: niinku että ei tarvi miettiä mitään asioita joita täällä tapahtuu vaa keskittyä siihen toiseen elämään sitte siellä (.) se on niinku (.) aika mukavaa (.) silleen (.) et se (.) merkitsee vähä myöski tämmöstä omaa paikkaa myös

H: joo

S: että se ei oo mikään semmonen (.) niin samanlainen ku tää

Molemmissa haastatteluissa korostui Suomi paikkana ja erityisenä fyysisenä tilana, jonka tytöt mielsivät kodikseen. Koti on tärkeä Suomeen kuulumisen tila ja sellaisena se on myös identiteetin lähde (ks. Morley, 2003). Jälkimmäiselle informaatille Suomen kotiin liittyi myös romanttisena pidetty ajatus rauhan ja hiljaisuuden tyyssijasta, johon voi vetäytyä maailman melskeestä (ks. Massey, 2003). Kyse on myös kahden erilaisen elämänmuodon erosta: ”Ei tarvi miettiä mitään asioita joita täällä tapahtuu vaa keskittyä siihen toiseen elämään sitte siellä.”

Haastattelututkimukseni kontekstissa nuorten monikulttuurisuus saa ilmaisunsa kahden asuinpaikan välisestä liikkeestä. Tämä kertoo myös siitä, että varhaisnuorilla on tietynlainen suhde paikkoihin, eikä Suomen merkitys ole vähäinen. (Vrt. Massey, 2003) Samalla kahden maan liike kertoo nuorten liikkuvuudesta, erilaisia olotiloja sallivasta asenteesta sekä avoimuudesta, jota tutkimuskirjallisuus kuvaa kosmopoliittisuutena (ks. Haikkola, 2010).

Suomessa asuvia maahanmuuttajia tutkittaessa on havaittu, että nykyinen asuinmaa ja kotimaaksi ymmärretty, ovat rinnakkain läsnä ihmisten mielissä. Tärkeimmät maantieteelliset paikat ovat suhteessa toisiinsa niin, että on mahdotonta puhua toisesta puhumatta toisesta. (Huttunen, 2006) Myös haastattelemi- eni nuorten identiteetti näyttäytyy paikkojen välisessä tilassa, jonka merkitystä he kielellistävät haastattelutilanteessa. Asuinmaa Belgia ja kotimaaksi ymmärretty Suomi ovat koko ajan läsnä nuorten elämässä.

Brysselinsuomalaisilla nuorilla on varsin kiinteä yhteys Suomeen, jota haastatteluissa esiintynyt kahden kodin -käsite osaltaan kuvaa. Lisäksi Suomi ja Belgia ovat samalla mantereella, joten kahden maan välinen yhteys on helpompi pitää yllä kuin tilanteissa, joissa asuinmaa ja kotimaa ovat eripuolilla maailmaa. Kaukainen kotimaa saattaa olla

harvoin käyty kohde, johon ei välttämättä liity positiivisia muistoja. Kotimaa voi tuntua paikalta, missä tuntee itsensä ulkopuoliseksi. (Blackledge & Creese, 2010, s. 176) Toisinaan saattaa olla, että vähemmistönuori nuori elää kahdessa kulttuurissa tuntematta kuuluvansa oikein kumpaankaan. Tällöin välittyvä kokemus, ettei ole mistään kotoisin. (Ks. Karjalainen, 2012, s. 85; Romaine, 1995, s. 315)

Paikkojen välistä suhdetta Suomeen kuvaa myös Suomi ”lomamaana”. Nuorilla, jotka käyvät Suomessa vain loma-aikana ja erityisesti kesällä, on kuva Suomesta lämpimänä keitaana. Suomeen liittyvä loma-ajan tunnelmat: joutilaisuus, perheen yhdessäolo ja sukulaisten tai tuttavien luona vierailu. Kun nuoret itse käyttivät sanaa ”lomamaa”, he ikään kuin tiedostivat puhuvansa maasta jonkinlaisen turistin näkökulmasta. Tällä tavalla syntyi ero Suomessa asuviin suomalaisiin. Samalla ilmeni epäily, ettei ulkomailla varttunut nuori ole ”täysin suomalainen”. Brysselissä nuoret olivat itsestään selvästi suomalaisia, mutta Suomessa asia kyseenalaistuu. Blommaert näkee vastaavan ilmiön yhä yleisempänä globaalissa maailmassa, missä kotimaahan tai kansalliseen alkuperään liittyvät identiteetit mukautuvat helposti stereotyyppioiksi, joita toistamme ja toteutamme ulkomailla. Niillä ei välttämättä ole kaikupohjaa kotimaassamme, missä stereotyyppisten identiteettien merkitys kyseenalaistuu. (Blommaert, 2005, s. 206) Osaltaan ilmiö kuvaa identiteetin tilannesidonaisuutta ja muuttuvaisuutta (Blommaert, 2005, s. 203).

Varhaisnuori tuo esille identiteetin eron suhteessa somensuomalaisiin, mutta on merkitys on avoin. Nuorella ei ole tarvetta tai kielellisiä resursseja määrittää erityistä identiteettiään (esimerkki 4, haastattelu Anna):

**Esimerkki 4.** Kiva paikka.

H: Mitä Suomi sulle merkitsee?

A: No se on (.) mitä se on just vähän semmonen että sinne mennään lomalle (.) ja se on semmonen kiva paikka (.) mutta tota (.) sitt kuitenkin kun sinne menee (.) niin huomaa et en mä kuitenkaan ihan täysin suomalainen oo

H: hmm (.) tai samalla tavalla suomalainen

A: Mut kyllä mä kuitenkin suomea osaan ja sillä lailla (.) fiihan hyvin mua voi sanoa suomalaiseksi varmaan

Haastatteluissa ei ilmennyt Suomi-ikävää tai nostalgiaa, eikä Suomen paremmuutta korostavia ilmauksia. Suomi värittyi positiivisesti: se on ”kiva paikka” ja siellä on ”hauskaa”. Tämänkaltaisen arvottamista välttävä tapa, joka kuitenkin määrittää asioita eroavaisuuksien avulla, on nähty maahanmuuttajataustaisille nuorille luontevana (Haikkola, 2010).

Toinen esimerkki erojen neutraalista havainnoinnista esiintyi informantilla, joka kertoi tuntevansa itsensä Suomessa erilaisiksi kuin muut. Kyseistä tunnetta on kuitenkin hankala kielellistää. Tämän vuoksi hän muun muassa pohti suomalaisen ja belgialaisen tapakulttuurin eroja. Ero on merkityksellinen, koska se tarkoittaa toisentyypin käyttäytymiskoodin sisäistämistä ja ymmärrystä siitä, millainen käyttäytyminen on soveliasta ja odotuksenmukaista missäkin.

Tapakulttuurin erot ovat arkielämälle merkityksellisiä rajoja, jotka määrittävät käyttäytymistä ja havainnollistavat eroa suomalaisuuden ja asuinmaan kulttuurin välillä (ks. Lehtonen, 2004). Samalla tapakulttuurien luonnehdinta on keino havainnollistaa kult-

tuurien välisiä eroja, ja se kertoo erilaisten kokemusmaailmojen kohtaamisesta varhaisnuoren arjessa. Tällä tavalla maantieteelliset paikat elävät rinnakkain nuorten kokemuksissa.

Tikan (2003, s. 39) mukaan lapsilla ei vielä ole kulttuurista suodatinta, johon verrata tai heijastaa uusia kokemuksia ja ajattelutapoja. Tämän vuoksi lapsi kehittää omaa identiteettiään monikulttuurisuuden kokemusten myötä. Usein ymmärrämme vasta etäältä ja erojen avulla, mitä olemme kulttuurisesti ja kielellisesti omaksuneet ja oppineet. Kokemuksellisuus ei ole sidottu paikkoihin, mutta paikat, joissa elämme, muokkaavat käsityksiämme omasta identiteetistämme. Tämä tulee erityisesti esiin hiljattain Suomeen palanneen pojan haastattelussa (esimerkki 5). Hän toi esiin, että asuminen ulkomailla lisää suvaitsevaisuutta. Hän kertoi havainneensa Suomessa rasistisiksi nimeämiään asenteita, joita hän ei kohdannut Brysselissä. Poika kuvasi eroa Brysselin ja hänen nykyisen asuinpaikkaansa, pienen eteläsuomalaisen taajaman, välillä ja antoi asialle selityksen (yhteishaastattelu Mikko & Timo):

**Esimerkki 5.** Rasisti.

M: Ja et tääl (.) sä et niinku (.) jos sää oot rasisti niin sää et pärjää täällä

H: hmm

M: ni (.) se on sillee (.) että Suomessa sillei oo mitään välii (.) ku Suomessa ei oo nii paljo ulkomaalaisii (.) ni varsinki jos asuu vähä pienemmissä paikoissa

## NUORTEN KIELELLISET KONTAKTIT JA KAUKAINEN KAKSIKIELISYYS

Äidinkielistä opetusta tarjoava Eurooppa-koulu luo suomenkielisten kaveripiirejä, mikä vähentää monikulttuurisia kontakteja. Mikäli koulun opetuskielenä olisi yksinomaan englanti, olisivat suomalaisten sosiaaliset suhteet luultavasti monikulttuurisempia. Kielet ovat myös muureja ja eroja luovia kulttuurisia käytänteitä, jotka ilmenevät koulun kaltaisessa instituutiossa. Kouluoppimisessa on kyse myös kirjalliseen kulttuuriin kasvamisesta ja tietyn kulttuurin mukaisen ajattelutavan omaksumisesta (Baker, 1997, s. 301).

Ylipäättensä Brysselissä voi elää varsin suomenkielisessä ympäristössä: kodin ja koulun lisäksi myös harrastukset ovat usein suomenkielisiä. Nuorilla on mahdollisuus käydä suomenkielisessä partiossa, koirakerhossa tai yleisurheilukerhossa sekä pelata jalkapalloa suomenkielisen valmentajan johdolla. Lisäksi soittoharrastukseen on saattanut löytyä suomalainen opettaja. Nämä suomenkieliset harrasteet tulivat haastatteluissani esille.

Kuitenkin jotkut harrastukset sekä koulun välitunnit ovat paikkoja, joissa nuoret käyttävät osaamistaan vieraita kieliä ja seurustelevat muiden kuin suomenkielisten kanssa. Myös Eurooppa-koulun monikulttuuriset opetusryhmät mainittiin paikkoina, joissa voi puhua ikäistensä nuorten kanssa osaamistaan kieliä.

Vain yksi informantti mainitsi kodissaan käyvän perheen ranskankielisiä ystäviä ja naapureita, joiden kanssa hän seurustelee. Muut varhaisnuorten mainitsevat vieraan kielen käyttötilanteet olivat toistuvia ja rutiininomaisia: he puhuvat kaupassa ranskaa, tervehtivät aamulla koulubussin kuljettajaa, pyytävät lisää ruokaa koulun ruokalassa. Nuoret eivät tuoneet esille, että kouluoppimisessa käytetään vieraita kieliä ja tällöin oppitunneilla he ilmaisevat itseään opetuskielillä. Il-

meisesti opetustilanteissa käytetty kielitaito ei näyttäyty yhtä merkityksellisenä kuin arjen tilanteissa selviytyminen.

Haastatteluaineistoni valossa näyttää siltä, ettei vieraan kielen taito ole asia, josta nuoret olisivat erityisen tietoisia. Nuorten käsitys osaamisestaan on suhteutettava monikieliseen ympäristöön, missä useiden kielten sujuva taitoa tai kaksikielisyys muodostavat viitekehysten, jonka mukaan nuoret arvioivat omaa kielitaitoaan (ks. Nyman-Kurkiala, 2002). Brysselin suomaalaisten vieraiden kielten taito on vahva suhteessa samanikäisiin suomensuomalaisiin nuoriin, mutta monikulttuurisessa ja -kielisessä Brysselissä kielitaito ei näyttäyty erityisenä. Blommaert kuvaa tämänkaltaista arvomuutosta tyypilliseksi globalisoituvassa maailmassa (Blommaert, 2005, s. 83). Sama asia, vieraiden kielten taito, näyttäytyy erilaisena Brysselissä ja Suomessa.

Lähes kaikki haastattelemani nuoret pitivät itseään yksikielisinä. Nuorilla saattaa olla lähipiirissään simultaanisesti kaksikielisiä lapsia, joiden äiti tai isä puhuu heille jotain muuta kuin suomea kotikielenä. Brysselin suomaalaisten nuorten käsitys kaksikielisyydestä vastaa myös arki ajattelussa ja -kielessä tyypillistä ajatusta siitä, että kaksikieliset ovat kaksikielisessä kodissa varttuneita lapsia, jotka hallitsevat molempia kieliään yhtä hyvin, lähes täydellisesti (ks. Lehtonen, 2008). Tämä tuli esiin myös parihaastattelussa, jossa toinen informanteista kysyi: ”Kaksikielinen ni eiks se oo sellane joka niinku puhuu kotonaki kahta kieltä?” (Niko ja Petri -yhteishaastattelu).

Useilla nuorilla oli kokemusta myös varhaisesta kielenoppimisesta. Belgiassa esikoulun voi aloittaa 2,5-vuotiaana ja toisinaan suomalaislapset käyvät ranskankielistä esikoulua ennen Eurooppa-koulun alkamista. Näistä vuosista oli muutamalla haastateltavallani muistikuvia mykkyuden aikana. He olivat vasta omaksumassa kieltä ja eivät juuri kyenneet ilmaisemaan itseään ranskaksi. Tällä

varhaisella kokemuksella lienee myös merkitystä kielitaidon määrittämiselle. Vastaanottava kielitaito ja kyky ymmärtää vierasta kieltä

eivät riitä kielitaidon kriteeriksi (esimerkki 6, haastattelu Sanna; yhteishaastattelu Lauri ja Iina):

### Esimerkki 6. Paikallinen päiväkotikielinen.

H: sä olit koulussa vai olitko sä päiv...

S: tai mä olin semmosessa (.) maternellissa (.) tavallaan (.) mä olin siellä kolmivuotiaasta lähtien (.) ja opin siellä ranskan (.) en mä esitä kyllä osannut puhua (.) mut siis mä kuulin ranskaa ja tälleen (.) ja mä opiskelin ranskaa sitte tuolla alaasteella  
(osa litteroinnista poistettu)

H: oletko sä mielestäsi kaksi- tai monikielinen?

S: No en (.) että se on vaan niinku että @ranska ja englanti on vaan kieliä (.) joita mä osaan (.) et mä oon ihan vaan suomenkielinen ihminen <että> en mä tunne itteeni mitenkään <kaksikieliseksi>

L: Me oltiin (.) paikallisessa päiväkodissa

H: niin

L: >ni me opittiin siellä vähä ranskaa< vaik ei me siellä kauhee paljo puhuttukaan

I: Kyl me kaverei (.) ku niitten hoitotätien kaa (.) ni näitten (.) ei me ny niin paljo puhuttu (.) mut meillä oli kyllä ranskankielisiä kavereita siellä joitten kaa puhuttiin

L: Nii joo (.) osattin me sanoo jotain alkeelli (.) kieliä et pitää mennä vessaan (.) Ja kyl me sitt menttiin ihan suomalaiseen esikouluun ((litterointia poistettu))

H: Pidättekö te itteenne kaksikielisinä tai monikielisinä?

I: E:n mä pidä kyll

L: Kyll mä pidän itteeni ihan suomee puhuvana (.) mä niinku >mut kyl mä pidän itteeni et mä oon suomalaisena< ja puhun muita kieliä niinku yleensä suomalaiset puhuu vieraita kieliä (.) en mä pidä itteeni kaksikielisenä niinku tyyliin toine vanhempi ois saksalainen tai jotain

I: (ei periaatteessa pidetä itteemme kaksikielisinä)

L: en mä sillai pidä itteeni kaksikielisenä

I: me vaan puhutaan aik hyvin just ranskaa

Edellisestä lainauksesta käy ilmi, että suomen kieleen kytkeytyy kansallisuus ja kulttuurinen pääoma; sen sijaan ”ranska ja englantia on vaan kieliä joita mä osaan”. Toisessa lainauksessa informatti korostaa tuntevansa itsensä suomenkieliseksi, joka puhuu ”muita kieliä niinku yleensä suomalaiset puhuu vieraita kieliä”. Vastaava ilmiö toistuu kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, jossa nuoret samastavat etnistä alkuperäänsä edustavan kulttuurin ja kielen tekemällä eron ”vain kieleen”, jolla he kuvaavat asuinmaansa valtakieltä (Mills, 2010). Kielet ja niihin kytkeytyvät identiteetit ovatkin sosiaalisesti rakennettuja. Tällöin uskomus tietyn kielen tärkeydestä ja merkityksestä luo kielellisen identiteetin. (Blackledge & Creese, 2010, s. 30)

Kokemus siitä, että tietty kieli on merkityksellisempi kuin jokin toinen, ei ole välttämättä yhteydessä kielitaitoon. Päivittäin kahta kieltä käyttävä voi samastua vain yhteen kieleen ja kulttuuriin; vain yhtä kieltä osaava voi kokea jakavansa kahden kielen ja kulttuurin arvoja ja tapoja. (Mills 2010) Esimerkiksi suomen kieltä taitamattomat amerikansuomalaiset saattavat identifioitua suomalaisiksi (Karjalainen, 2012, s. 84). Vastaava ilmiö tapahtuu toisen polven ruotsinsuomalaisilla, joiden suomalainen identiteetti voi olla vahva, vaikka puhuja ei suomea osaisikaan (Weckström, 2006).

Kielellinen identiteetti ei ole pysyvä tila: kielten hallinta voi muuttua ja saavutettu kielitaito kadota. Muutto toiseen kieliympäristöön vaikuttaa kielten tasapainoon. (Romaine, 1995, s. 224) Suomessa vuoden asunut informantti kertoi oppineensa Suomessa englannin ja unohtaneensa siellä ranskan kielen, jota hän oli opiskellut varhaislapsuudestaan saakka. Englantia hän ei ollut ennen Suomeen muuttamistaan opiskellut muodollisesti. Toinen englantia osaava 12-vuotias tyttö ei myöskään pitänyt itseään kaksikielisenä. Hän toi haastattelussa esiin, että hänellä on monesti

vaikeuksia selviytyä ranskankielisessä Brysselissä. Vastaavaa ei tuonut esiin niin ikään vain englantia osaava 14-vuotias poika. Ero voi selittyä nuorten välisellä ikäerolla: kaksi vuotta on varhaisnuorten kohdalla pitkä aika. Myös nuoren sukupuoli vaikuttaa siihen, miten itenäisesti Brysselissä voi liikkua. Lisäksi asiaan vaikuttavat persoonallisuustekijät. Kielen merkitys identiteetin rakennneosana vaihtelee yksilöstä toiseen (Martin, 2002).

## SUOMEN KIELEN TAITO OSANA IDENTITEETTIÄ

Haastattelutilanteihin liittyy aina odottamatonta asioita. Toisinaan tutkittavat esittelevät aiheita, joita haastattelija ei ole ajatellut pohtia. Nämä tutkittaville tärkeät teemat saattavat kuitenkin nousta keskeisiksi tutkimuksen kannalta. (Tolonen & Palmu, 2007) Haastatteluissani en kysynyt nuorilta heidän arviotaan äidinkielenaitoistaan. Asia tuli kuitenkin kahdessa haastattelussa esille, kun nuoret ryhtyivät miettimään suomen kielen taitonsa merkitystä identiteetin lähteenä. Osaltaan asia saattoi liittyä nuorten odotuksiin haastateltavina. Lisäksi on ilmeistä, että ulkosuomalaiset nuoret ovat myös tottuneet kuulemaan kommentteja suomen kielestään, mikä osaltaan ohjaa heidät pohtimaan kielellistä identiteettiään.

Haastattelemieni nuorten joukossa oli tyttö, joka oli siirtynyt paikallisesta ranskankielisestä koulusta Eurooppa-kouluun 9-vuotiaana. Tällöin hän oli vaihtanut koulukielenä ranskasta suomeksi. Hän kertoi aiemmin puhuneensa yksinkertaisemmin suomea ja viittaa palautteeseen, jota on saanut silloisesta suomen kielen taidostaan (esimerkki 7). Nuori arvottaa aiemman puhetapansa tämänhetkistä kielitaitoaan vähempiarvoiseksi. Tällöin kielellinen identiteetti peilautuu suhteessa suomen kielen taitoon ja muiden siitä antamiin kommentteihin (haastattelu Anna):

**Esimerkki 7.** Ranskankielinen koulu.

- H: Tuleeko sulle mieleen jotain mitä mä en huomaanut kysyä sulta?
- A: No:: esimerkiksi just siitä (.) <ranskankielisestä koulusta> ni jos mä olisin jatkanu siellä aika pitkään ni (.) mä en tiedä oisko mun suomen kielen taito näin hyvää
- H: joo
- A: Mä en ite ymmärtäny sitä pienenä mut tosi moni sanoo (.) että mä ennen puhuin sillai (.) aika (.) erillailla ku nykyään
- H: ai jaa
- A: aika (.) ehkä vähä (.) vähä enemmän sellasii yksinkertasia lauseita ja sillee
- H: joo mut sä olit myös pienempi
- A: no niin (.) mut kuitenkin sillälaila ihan <kolmannella tai toisella luokalla>
- H: onko se sulle itelle jäänyt tota ni mietityttään?
- A: ei se mulle mitenkään ku en mä ite huomaa sitä (.)
- H: joo
- A: kyllähän se nyt ehkä on ihan <ymmärrettävää> jos ei käy suomeks koulua

Ulkomailla asuneen kieli on tarkan kontrollin kohteena erityisesti Suomessa. Oletuksena tuntuu olevan, että ulkomailla suomen kieli ruostuu. Suomen kieltä varjellaan toisinaan tarmokkaasti, mikä liittyy maamme historiaan ja suomen kielen suhteelliseen nuoruuteen. Vaikka puhdaskielisyyden ihanne ei aina vastaa suomalaisten todellista kielenkäyttöä, näkyy se kontrollina omaa kieltä kohtaan. (Martin, 1999)

Kieli on yksi identiteetin olennaisimmista tunnusmerkeistä ja monesti äidinkieli määrittää identiteettiä (Blackledge & Creese, 2010,

s. 17, 192–194; Mills, 2004). Varhaisnuorten pohdinta omasta suomen kielen taidostaan on identiteettityötä, koska kielellinen identiteetti näyttää olevan tärkeä erojen luoja. Luultavasti varhaisnuorten saamat kommentit omasta suomen kielen taidostaan ovat olleet ensimmäisiä kielellisen identiteetin pohdinnan herättäjiä. Kertoessaan saamastaan palautteesta toinen informantti etsii ilmaisua *suomen kielen omaisesti* tai *suomen kielen mukaisesti* (esimerkki 8), mutta keksi sitten sanan *suomimaisesti* (Niko ja Petri -yh-teishaastattelu):

**Esimerkki 8.** Suomimaisesti.

- P: Me oltiin ratsastusleirillä nii tää yks aikuinen huomautti (.) siis niinku ihan sillai kiltisti että (.) säähän puhut ihan hyvää suomee et niinku joku joka oli asunu Hollannissa ni kyl se teki itsensä ymmärretyks mutt se ei puhunu sillai niinku (.) no vähän sillai (.) ei kauheen (.) suomimaisesti (.) mut mää oon usein miettiny et kuulleks suomalaiset sitte mun suomesta et mää en oo asunu siellä niinku vuotta enempä (ett se)

Eurooppakoululaiset eroavat useista muista maahanmuuttajalapsista, joille on tyypillistä, että kodin ja ympäristön kielet eriytyvät ja koulukielestä tulee lapsen vahvin kieli. Esimerkiksi toisen polven australiansuomalaisilla englantia korvaa usein suomen, erityisesti sisarusten yhteisenä kielenä, mikä kertoo koulukielen tunkeutumisesta myös kodin piiriin. (Kovács, 2004) Vastaava ilmiö on tapahtunut myös ruotsinsuomalaisilla koululaisilla. Jos lapsi on käynyt peruskoulun Ruotsissa suomenkielisellä luokalla, on hänellä kuitenkin paremmat mahdollisuudet säilyttää suomen kielen käyttöympäristö laajempaan kuin vain vanhempien kanssa käytettävänä kotikielenä. (Janulf, 1998, s. 284)

Lasten koulukielellä on valtava merkitys vähemmistökielen säilymiselle, mutta on myös kiinnostava pohtia, missä määrin äidinkielen taidon korostaminen on erityinen brysselin-suomalainen ilmiö. Suuri osa brysselin-suomalaisista työskentelee Euroopan unionissa, jossa suomen kielen käytöllä on institutionaalinen tuki yhtenä Euroopan virallisista kielistä. Myös tällä on merkitystä kielen säilymiselle ja siirtämiselle seuraavalle sukupolvelle. (Ks. Wei, 2000)

Jos työikäisille brysselin-suomalaisille suomen kieli on keskeinen työkalu, se saattaa näkyä myös lasten äidinkieleen ja sen taitoon kohdistuvana kontrollina. Vanhemmat ovat lapsilleen tärkeitä kielimalleja, jotka välittävät myös kielenoppimiseen liittyviä arvostuksia ja asenteita (Mills, 2010). Lapset usein jäljittelevät vanhempiensa suhtautumistapoja ja käyttäytymistä. (Paavilainen, 1999) Tämän vuoksi pelkkä äidinkielen opetus ei takaa äidinkielen säilymistä (Martin, 2002).

Suomen kielen näkeminen arvokkaana tukee myös myönteistä kieliasennetta ja oman kulttuurin arvostusta, minkä voi nähdä osana brysselin-suomalaisien varhaisnuorten arkea. Tämän saattoi aistia myönteisessä suhtautumisessa haastattelupyntöihin, jotka ensim-

mäiseksi kohdistin alaikäisten nuorten vanhemmille. Vastaavan huomion äidinkielen ensisijaisuudesta saatan huomata asuessani brysselin-suomalaisien yhteisössä.

Maahanmuuttajaryhmät eivät ole samankaltaisia ja ryhmien sosiaaliset erot ovat suuret. Tämän vuoksi maahanmuuttajaryhmää tarkastellessa tulee huomioida yhteisön taloudellinen ja sosiopoliittinen asema, koska se vaikuttaa yhteisön suhtautumiseen omaan kulttuuriinsa ja kieleensä. (Wei ym., 2000) Eurooppa-koulun hyviä tuloksia esitellessä onkin pohdittu koululaisten perhetaustan merkitystä (ks. Hoffman, 1998). Lapset tulevat yleensä kodeista, joissa vanhemmat ovat monikielisiä ja kielitaitoa sekä opiskelua pidetään arvossa. Lisäksi lapset ja nuoret kuuluvat ylempään sosiaaliryhmään. Brysselissä näiden lasten kasvamista tukee Euroopan unionin poliittinen ideologia. (Baker, 1997, s. 198) Eurooppakoululainen voidaan nähdä eräänlaisena yhdyntänä Euroopan mallikansalaisena (Hoffman, 1998).

Brittiläisen tutkijan mukaan kansainväliseen työkuulttuuriin hakeutuneet vanhemmat välittävät lapsilleen keskiluokkaisen kirjallisesti orientoituneen asenteen lisäksi positiiivisia näkökulmia kaksikielisyyteen (ks. Baker, 1996, s. 159–160). Angloamerikkalaisesta näkökulmasta kaikki pohjoismaalaiset ovat monikielisiä, koska esimerkiksi Suomen koulujärjestelmässä opiskellaan hyvin tuloksin kahta vierasta kieltä äidinkielen lisäksi (ks. Baker, 1996, s. 60–61).

Eurooppakoululaisia voi pitää elitistisesti kaksikielisinä, jolloin viitataan heidän saamaansa kaksikielisyyksikasvatukseen (ks. Skutnabb-Kangas, 1983, s. 75). Kuitenkin suomalaisille, ja ylipäätensä pieniä kielialueita edustaville, kielitaitoa ei sinänsä pidetä elitistisenä, vaan välttämättömänä. Asuminen ulkomailla nostaa luonnollisesti esiin kysymyksiä kielitaidosta ja oman äidinkielen ylläpitämisestä. Osaltaan suomen kielen merkitys korostui



haastattelutilanteessa, kun suomenkielinen identiteetti oli keskustelun kohteena ja koko haastattelutilanteen lähtökohtana. Haastattelu myös rakensi nuorille tilanteeseen sopivan suomenkielisen identiteetin, joka vastasi tapaan, jolla heitä haastattelijana puhuttelin.

## POHDINTA

Suomalaiseen keskusteluun globalisaatiosta ja identiteettien uudenaikaisesta rakentumisesta luo kiinnostavan lisän ulkosuomalaisuus, jota olen tarkastellut Brysselissä asuvien varhaisnuorten näkökulmasta. Brysselinsuomalaisten tarkastelu kertoo osaltaan siitä, miten moninaisena nykypäivän siirtolaisuus ja monikulttuurisuus näyttäytyy. Vaikka Brysselissä haastattelemani suomalaisnuoret elävät monikielisessä- ja kulttuurisessa ympäristössä, he kokivat olevansa vahvasti suomalaisia. Ulkoisilla olosuhteilla saattaa olla sangen vähän merkitystä yksilön identiteetille.

Nuorten haastatteluissa ilmeni muutamia globaalille maailmalle tyypillisiä ilmiöitä. Varhaisnuoret olivat itsestään selvästi suomalaisia Brysselin monikulttuurisessa yhteisössä ja koulukulttuurissaan. Itsestään selvä suomalaisuus alkoi kuitenkin säröillä, kun nuoret vertasivat itseään suomensuomalaisiin. Epäröintiä tuli esiin, kun nuoret pohtivat omaa suomen kielen taitoaan, havainnoivat käytös- ja tapakulttuurin eroja tai tiedostivat näkevänsä Suomen lomamaana. Ilmiö kertoo osaltaan identiteetin tilannesidonnaisuudesta ja liikkuvuudesta.

Vastaavasti nuorten tapa kuvata kielitaitoaan kertoo erosta erilaisten elämänpiirien välillä. Varhaisnuorten kielitaito näyttäytyy Suomessa vahvana, mutta Brysselissä nuorilla ei ole perspektiiviä tai vertailukohtia kuvata kielitaitoaan oman sosiaalisen ympäristönsä ulkopuolella. He eivät näe kielitaitoaan vahvuutena, koska he hahmottivat kaksikielisyyttä varhain kotona erikielisiltä vanhemmilta

opittuna taitona. Tämänkaltaiset ilmiöille tapahtuvat arvomuutokset ovat niin ikään globaalille maailmalle tyypillisiä. Samalla käy ilmi, että asuminen ulkomailla ei tee kenestäkään kansainvälistä ja kielitaitoisista. Kansainvälisyys ja kielitaitoisuus ovat pikemminkin käsitteitä, jotka voidaan kertoa osaksi itseä ja joiden sisällöt muodostuvat sosiaalisissa tilanteissa.

Globaali maailma ei brysselinsuomalaisten kohdalla tarkoita maailmanlaajuista verkostoitumista. Brysselinsuomalaisilla varhaisnuorilla korostuu kahden paikan välisyys, liike Suomen ja asuinmaan välillä. Kahteen maahan kuuluminen tuotti avoimuutta ja valmiutta hyväksyä muutoksia sekä kykyä tarkastella asioita ja ilmiöitä niitä varsinaisesti arvottamatta. Tässä suhteessa nuoret myös muistuttavat muita maahanmuuttajanuoria. Kuitenkin äidinkielen peruskoulu- ja lukio-opetus sekä monikielisyyteen suojeasti suhtautuva ympäristössä tekevät brysselinsuomalaisten yhteisöstä erityisen, etuoikeutetun maahanmuuttajaryhmän.

## LÄHTEET

- Aalto, M. (2009). *Suomeksi Brysselissä. Brysselinsuomalaisten varhaisnuorten kielellinen identiteetti*. Suomen kielen sivulaudatur-tutkielma, Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Baker, C. (1996). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1997). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Second Edition. Clevedon & Philadelphia & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Bauman, G. (2005). *Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. Lontoo & New York: Routledge.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burck, C. (2005). *Multilingual Living. Explorations of Language and Subjectivity*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*, (s. 21–38). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopistopaino.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Lontoo: Routledge.
- Haikkola, L. (2010). Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, (s. 219–238). Helsinki: SKS.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffman, C. (1998). Luxembourg and the European Schools. Teoksessa J. Cenoz & F. Genesee (toim.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, (s. 143–174). Clevedon & Philadelphia & Toronto & Sydney & Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Huttunen, L. (2006). Bosnialainen diaspora ja transnationaali eletty tila. Teoksessa T. Martikainen (toim.), *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*, (s. 55–82). Helsinki: SKS.
- Iskanius, S. (2002). Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissä – venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*, (s. 200–218). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopistopaino.
- Iskanius, S. (2006). *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Janulf, P. (1998). *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språk-användning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kanno, Y. (2004). Sending Mixed Messages: Language Minority Education at a Japanese Public Elementary School. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, (s. 316–338). Clevedon & Buffalo & Toronto & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Kansikas, M. (2002). “As many men, so many minds” a study on attitudes towards foreign languages in Finland. Pro gradu -tutkielma, Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. Osoitteesta <Http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/minkan.pdf> [luettu 24.2.2009]
- Karjalainen, A. (2012). *Liikkuva ja muuttuva suomi: diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkertoista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kovács, M. (2004). Australian suomalaiset kielen-vaihdon kynnyksellä. *Virtittäjä* 108, 200–223.
- Lehtonen, H. (2008). Maahanmuuttajataustaisen koululaisen monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kieli-kuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, (s. 103–124). Helsinki: SKS.
- Lehtonen, M. (2004). Suomi rajamaana. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty & P. Ruuska (toim.), *Suomi toisin sanoen*, (s. 173–201). Tampere: Vastapaino.
- Lähtenmäki, M. (2007). Kotona maailmankylässä – Brysselin suomalainen yhteisö. Teoksessa M. Lähtenmäki & M. Aalto (toim.), *Identiteetit liikkeessä. Suomalaisten kokemuksia Belgiasta*, (s. 28–50). Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksissa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*, (s. 9–43). Helsinki: SKS.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.), *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*, (s. 9–41). Helsinki: SKS.
- Martin, M. (1999). Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheimon-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*, (s. 84–95). Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, M. (2002). Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*, (s. 39–53). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopistopaino.

- Marttinen, L. & Pentinpuuro, L. (2004). Brysselin huippuvirkamiehet. Teoksessa M. Ruckenstein (toim.), *Työpaikkana maailma. Lähtijöiden näkökulma globaaliin talouteen*, (s. 87–104). Helsinki: Edita.
- Massey, D. (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus*, (s. 51–83). Suom. Juha Koivisto. Tampere: Vastapaino.
- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, (s. 151–176). Tampere: Vastapaino.
- Miller, J. (2004). Identity and Language Use: The Politics of Speaking ELS in Schools. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, (s. 290–315). Clevedon & Buffalo & Toronto & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Mills, J. (2010). Being Bilingual: Perspectives of Third Generation Asian Children on Language, Culture and Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:6, 383–402.
- Mills, J. (2004). Mother and Mother Tongue: Perspectives on Self-construction by Mothers of Pakistan Heritage. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.), *Negotiation of Identities in Multilingual Context*, (s. 161–191). Clevedon & Buffalo & Toronto & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Morley, D. (2003). Kuulumisia – Aika, tila ja identiteetti medioituneessa maailmassa. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus*, (s. 155–186). Suom. Erkki Vainikkala. Tampere: Vastapaino.
- Nyman-Kurkiala, P. (2002). Ruotsinkielinen ja nuori Suomessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*, (s. 200–218). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopistopaino.
- Paavilainen, T. (1999). Venäjä äidinkielenä – opetus suomalaisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheimo-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*, (s. 103–115). Helsinki: Opetushallitus.
- Parlööri (2008) Belgia kotimaani – synnyinmaani. Nimimerkki Luova Kesäkurpitsa. Belgian Suomi-Klubin jäsenlehti 3, s.18.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, (s. 1–33). Clevedon & Buffalo & Toronto & Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kobti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. (2006). Mahdollisuuksien media. Teoksessa T. Martikainen (toim.), *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*, (s. 212–236). Helsinki: SKS.
- Romaine, S. (1995), [1989, 2006]. *Bilingualism*. Second Edition. Merton College, University of Oxford: Blackwell Publishing.
- Ruckenstein, M. (2004). Yhteenvedo: lähteä, jäädä vai palata? Teoksessa M. Ruckenstein (toim.), *Työpaikkana maailma. Lähtijöiden näkökulma globaaliin talouteen*, (s. 218–227). Helsinki: Edita.
- Saarikoski, S. (2014). Perheemme Brysselissä. Sunnuntai C1–C5. *Helsingin Sanomat* 18.5.2014.
- Shahabi, S. (2013). La construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel: étude de la politique linguistique éducative des écoles européennes dans le contexte luxembourgeois. *Sociology*. Université Rene Descartes - Paris V, 20. Osoitteesta [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/96/12/60/PDF/va\\_shahabi\\_shafagh.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/96/12/60/PDF/va_shahabi_shafagh.pdf)[luettu 11.11.2014]
- Skutnabb-Kangas, T. (1983). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Hertford: Multilingual Matters.
- Tikka, I. (2003). *Lapsi mukana maailmalla*. Helsinki: Ulkoasianministeriö. Henkilöstölinjan julkaisuja.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja valtapositiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Tuomi-Nikula, O. (1989). *Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berliinissä*. Helsinki: SKS.

Weckström, L. (2006). Symbiosis of language and identity? Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Snellman (toim.), *Passages Westward*, (s. 112–127). Helsinki: SKS.

Wei, L. (2000). Dimensions of Bilingualism? Introduction. Teoksessa L. Wei (toim.), *The Bilingualism Reader*, (s. 3–25). Lontoo & New York: Routledge.

Wei, L., Milroy, L. & Pong, S. C. (2000). A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain. Teoksessa L. Wei (toim.), *The Bilingualism Reader*, (s. 188–209). Lontoo & New York: Routledge.

### *Painamattomat lähteet*

Opetushallitus: [www.opetushallitus.fi](http://www.opetushallitus.fi) [luettu 10.8.2008]

Opetushallitus: [www.oph.fi](http://www.oph.fi) [luettu 9.2.2015]

## LIITE

### *Käytetyt litterointimerkinnot*

<u>tuolla</u>	tavun painotus
asu::taan	äänteen venytys
(.)	tauko
((etsii kartasta))	litteroijan kommentteja
>apua<	nopeutettu jakso
(ymmärrän vaan)	epävarmasti kuultu jakso
en mä tiedä?	intonaatio nousee
£en mä tiedä£	hymyillen lausuttu jakso
@sillee	äänenlaadun muutos
<kotia>	hidastettu jakso

## LANGUAGE IDENTITY OF FINNISH SPEAKING YOUTH IN BRUSSELS

*Minna Aalto, European School Mol, Belgium*

The Finnish youth in Brussels is a new phenomenon. Based on interviews of young Finns aged 12–14 living in Brussels, the objective of this study was to find out how they see themselves as Finns and how they describe their language and identity. Language identity is seen as person's identification with a language and as a speaker of that language. All persons interviewed considered themselves as Finnish although they have been living almost all their life in Belgium. Living in multicultural and multilingual environment and using French or English in their everyday life, they somewhat surprisingly regarded themselves as unilingual Finnish speaking persons. In addition, they shared a discourse focusing on a transnational feeling living in two countries, Finland and Belgium.

**Keywords:** Finns abroad, language identity, multicultural