

KAKSIKIELISYYDEN JA VAKAAN ETNISEN IDENTITEETIN MERKI- TYKSESTÄ LAPSEN VARHAISESSA SOSIALISAATIOSSA



Pirjo-Liisa Beck (Viiliäinen) on opiskellut vuosina 1973-1981 Münsterin yliopistossa kasvatustieteitä, psykologiaa ja sosiologiaa. Tällä hetkellä hän toimii tutkimus assistenttina Münsterin yliopiston erityispedagogiikan laitoksella ja kirjoittaa lisensoitettua esikouluikäisten siirtolaislasten kaksikielisyydestä.

Kaksikielisyys siihen liittyvine ongelmineen ei viime vuosiin saakka ole juurikaan herättänyt tieteellistä mielenkiintoa Saksan liittotasavallassa. Syynä on ollut se, että ne siirtolaiset, jotka muuttivat liittotasavaltaan heti toisen maailmansodan jälkeen (esim. puolalaiset) olivat erittäin sopeutumishalukkaita ja mukautuivat täysin senaikaiseen Liittotasavallan harjoittamaan assimilaatiopolitiikkaan. Näille siirtolaisille kuten myös Liittotasavallalle oli alusta alkaen selvää, että siirtolaiset tulisivat jäämään pysyvästi maahan.

Kaksikielisyydestä ei koskaan puhuttu kun oli kysymyksessä tämä siirtolaisryhmä. Siirtolaisten oma kieli "hävisi" usein jo ensimmäisen sukupolven aikana; toisen sukupolven siirtolaiset puhuvat yksinomaan saksaa. Toisen suuren siirtolaisryhmän, 1960- ja 1970-luvun siirtolaisten, asema ja tehtävä Liittotasavallassa on sitä vastoin aivan toinen. Näitä siirtolaisia koski etenkin ensimmäisen kymmenen vuoden aikana ns. kierron

(rotaation) periaate. Sen mukaan ulkomainen työvoima palveli teollisena vara-armeijana, jonka tuli ratkaista maan työvoimaongelmat Liittotasavallan taloudellisen nousun aikana, mutta poistua maasta heti taloudellisista suhdanneista johtuvien vaikeuksien ilmaannuttua. Vasta kun rotaation periaate 1970-luvun lopussa täytyi tunnustaa epäonnistuneeksi¹⁾ yritettiin samanaikaisesti toteuttaa kahdenlaista siirtolaispolitiikkaa: Toisaalta tuli niiden siirtolaisten, joiden oletettiin jäävän pysyvästi maahan integroitua täysin saksalaiseen yhteiskuntaan, toisaalta painostettiin sellaisia siirtolaisia, joiden ei haluttu jäävän maahan, palaamaan takaisin kotimaahansa. Pääperiaatteena Liittotasavallan siirtolaispolitiikassa on edelleen käsitys, jonka mukaan Liittotasavalta ei ole siirtolaisia vastaanottava maa ("Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland").²⁾ Tätä siirtolaispoliittista taustaa vasten syntyi Liittotasavallassa koulutuspoliittisella ja tieteellisellä tasolla kaksi eri linjaa. Näistä

toinen myötäili ja tuki virallista rotaatiopolitiikkaa ja toimi voimakkaasti lapsen kulttuuri-identiteetin säilyttämisen puolesta, koska näki sen edellytyksenä omaan maahan ja kulttuuriin palaamiselle. Toinen, koulutuspoliittinen ja tieteellinen linja, jota useimmat tiedemiehet ja pedagogit tukivat, painotti siirtolaislapsen täydellistä integroitumista Liittotasavallan taloudelliseen ja kulttuuriseen elämään sekä maan koulutusjärjestelmään.

Koska lapsen kulttuuri-identiteetin säilyttäminen nähtiin siis useimmiten yksinomaaisesti valtion virallisen ulkomaalaispolitiikan, rotaation tukijana, tukehtui keskustelu pitkäksi aikaa siirtolaislapsen identiteetistä. Keskustelua kaksikielisyydestä käytiin samojen rasitteiden alaisena. Siten siirtolaislapsen kaksikielisyyden korostaminen tuli kysymykseen vain silloin, kun lapsen oletettiin tai haluttiin palaavan takaisin kotimaahansa. Mikäli taas lapsen oletettiin jäävän pysyvästi Liittotasavaltaan, keskittyi pedagoginen toiminta saksankielen edistämiseen.

Vasta viime aikoina, kun on alettu ottaa huomioon myös kansainvälisellä tasolla tapahtuvaa siirtolaisuus- ja kaksikielisyydestä keskustelua, on kaksikielisyyteen Liittotasavallassakin alettu suhtautua vakavammin. Merkittävää tässä uudessa suhtautumistavassa saksalaisille tutkijoille on ollut se, että siirtolaislapsen oman identiteetin säilyttäminen aletaan nähdä tärkeänä lapsen sosiaalisuudessa nimenomaan silloin, kun lapsi kasvaa aikuiseksi vieraassa maassa ja ehkä jää pysyvästi sinne asumaan.

Kolme tutkimustasoa

Vaikka kaksikielisyyden ja oman äidinkielen säilyttäminen on oleellinen osa siirtolaislapsen kulttuurista identiteettiä, on kaksikielisyydestä Liittotasavallassa tähän asti keskusteltu kulttuurisesta identiteetistä erillisenä ilmiönä. Keskustelun tärkeitä kohteita ovat olleet mm. seuraavat kysymykset:

- Millaisia yhtäläisyyksiä on havaittavissa yksi- ja kaksikielisyyden omaksumisessa?

- Mikä merkitys on äidinkielellä toisen kielen omaksumisprosessissa?
- Mikä merkitys on kaksikielisyydellä lapsen kognitiiviselle kehitykselle?

On ilmeistä, ettei edellä esitetyille kysymyksille voida saada yksiselitteistä vastausta niin kauan, kun kaksikielisyyttä tutkitaan irroitettuna siirtolaislapsen kokonaistilanteesta ja hänen asemastaan vastaanottavassa yhteisössä. Tästä syystä tulen omassa Disertation-työssäni³⁾ käsittelemään kaksikielisyysongelmaa siirtolaislapsen⁴⁾ sosiaalista ja yhteiskunnallista taustaa vasten ja pyrin osoittamaan kaksikielisyyden muotojen riippuvuuden lapsen kokonaistilanteesta. Käsittelemäni mukaan relevantteja tässä tarkastelussa ovat seuraavat alueet, joita tutkimuksessani nimitän tasoiksi:

I kielellinen taso

Tarkastellaan niitä tuloksia, mitä kielen tutkimus on tuottanut tähän mennessä äidinkielen ja toisen kielen omaksumisesta ja selvitetään ne samanlaisuudet ja erilaisuudet, mitä tämä tutkimus on saanut selville.

II kognitiivinen taso

Tarkastellaan ensisijaisesti sitä, kuinka toisen kielen omaksuminen vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen.

III sosiaalinen ja yhteiskunnallinen taso

Tutkitaan kaksikielisyyttä siirtolaislapsen sosiaalista taustaa vasten, jolloin siirtolaisryhmää tarkastellaan syrjittynä vähemmistönä, jonka asema valta-yhteiskunnassa on aliarvostettu ja negatiivisesti leimautunut.

Seuraavassa on tarkoitukseni lyhyesti esittää joitakin merkittäviä tutkimustuloksia ja teorioita näiltä kolmelta alueelta.

Kielellinen taso

Kielen omaksuminen on prosessi, jossa lapsi ei suoraan jäljittele ympäristöstään saamaansa kielimateriaalia, vaan käyttää tätä omalla tavallaan luovasti. Tämä ilmenee syntakskehityksen alueella siinä, että lapsi tietyissä ikävaiheissa käyttää ilmaisuja ja struktuureja, jotka poikkeavat aikuisen kielestä juuri tälle ikäkaudelle tyypillisellä tavalla. Käsitteiden kehittymisen alueella luovuus ilmenee lapsen

käyttäessä käsitteitä yhteyksissä, joissa aikuinen ei niitä käytä tai lapsen luodessa omien tarpeittensa mukaan uusia sanoja. Lapsi omaksuu käsitteitä omien kokemustensa ja havaintojensa pohjalta. Kokemusten ja asiayhteyksien verbalisointi varhaislapsuudessa liittyy tiiviisti asioiden ja asiayhteyksien kognitiiviseen oivaltamiseen. Käsitteiden varhaiskehityksessä voidaan erottaa kolme toisiaan seuraavaa kehitysvaihetta:

- toiminnan avulla tapahtuva tunnistaminen
- kuvan tai mielteen avulla tapahtuva tunnistaminen
- kielellisten käsitteiden avulla tapahtuva tunnistaminen⁵⁾

Tehokkain edellä esitetyistä tunnistamistavoista on kokemuksen omaksuminen ja systematisointi kielen avulla. Vasta kielelliset ilmaisut antavat ihmiselle mahdollisuuden käsitellä asioita, jotka eivät ole hänen suorassa konkreettisessa yhteydessään. Vasta kieli mahdollistaa abstraktisen ajattelun. Lapsen varhaisessa sosialisatiossa seuraa verbalisointi vasta sen jälkeen kun kaksi aikaisempaa tasoa on saavutettu. Tästä syystä lapsen kielen oppiminen on riippuvainen lapsen kognitiivisesta kehityksestä.⁶⁾

Tutkimukset, jotka käsittelevät toisen kielen oppimisprosessia, eivät yleensä ota huomioon lapsen kielenkehityksen riippuvuutta kognitiivisesta kehityksestä. Tällä alueella vaikuttivat kauan tutkijat, jotka lähtivät Chomsky'n biologisesta teesistä, jossa lapsella on eräänlainen synnynnäinen kielenoppimismekanismi, joka ohjaa sekä äidinkielen että muiden kielten oppimisprosessia.⁷⁾ Tämä perusnäkemys, jonka mukaan kaikkien kielten omaksuminen tapahtuu samojen periaatteiden mukaan hallitsi kaksikielisyyden tutkimusta viime vuosiin saakka. Eräänä niistä toisen kielen omaksumista selvittävästä tutkimuksista, jotka ottavat huomioon äidinkielen osuuden toisen kielen oppimisprosessissa tulee mainita S. Felix'in tutkimus vuodelta 1977: Felix tutki neljää 4-7 vuotiasta englanninkielistä esikouluikäistä lasta, jotka perhei-

den Liittotasavaltaan muuton takia omaksuivat saksan kielen ilman aikaisempaa tietoa tästä kielestä. Näitä lapsia tarkasteltiin kahdeksan kuukauden ajan kerran viikossa heidän kotiympäristössään. Tutkijat puhuivat kommunikoidessaan ja leikkiessään lasten kanssa yksinomaan saksaa. Lasten saksankieliset ilmaisut taltioitiin nauhalle.

Tässä tutkimuksessa ilmeni mielenkiintoisia eroja ensimmäisen ja toisen kielen oppimisprosessissa. Silmiinpistäväntä oli toisen kielen oppimiseen liittyvä voimakas muutoseikkojen korostaminen. Tutkittava lapsi ei missään vaiheessa käyttänyt omia luovia lauserakenteita, vaan piti erittäin tarkasti kiinni opittavan kielen muutoseikoista silloinkin kun lauseesta tuli sisällöllisesti merkityksetön. Tarjotuista toisen kielen rakennemalleista lapset valitsivat suhteellisen pitkän oppimisen alkuvaiheen aikana vain yhden rakenteen: ns. "Ägüitionaal-lauseen"⁹⁾

Koska tässä yhteydessä en voi käsitellä kaikkia Felix'in tuloksia, rajoitun esittämään esimerkkejä Ägüitionaal-lause-rakenteesta, koska sen käytössä ilmenivät olennaisimmat Felix'in löytämät toisen kielen oppimisprosessin piirteet.

Seuraavassa kolme esimerkkiä Ä-lauseesta:

F.,M. (Forscher) und Guy und Julie (untersuchte Kinder) spielen Familie. F., der Vater setzt sich an den Schreibtisch und arbeitet. M., die Mutter bereitet das Mittagessen vor. Nach einer Weile sagt M. zu den Kindern: "So wir sind jetzt fertig, Julie geh zu dem Vater und sag'ihm, er soll zum Mittagessen kommen. Julie geht zum Vater. Julie: "Das ist Mittagessen."

F. und Julie spielen mit einem Stabilbaukasten. F. versucht mit mässigen Erfolg aus den Einzelteilen eine Brücke zusammenzusetzen. Wiederholt wendet er sich an Julie mit der Frage: F.: "Wie geht das denn hier?" Julie zeigt ihm, wie die Teile zusammenzuschrauben sind, und antwortet auf die obrige Frage:

Julie: "das ist das"

Julie hat aus einer Dose Bonbons verteilt. Sie versucht die Dose zurück in den Küchenschrank zu stellen, jedoch ist das Regal zu

hoch für sie. Sie gibt F. die Dose und zeigt auf das Regal. Offensichtlich soll F. diese Dose dorthin zurückstellen.

Julie: "du da ist das"

Esimerkeissä tulee selkeästi esiin toisen kielen oppimiseen liittyvä muutoseikkojen ylikorostaminen sisällöllisten, semanttisten seikkojen kustannuksella. Mikäli Julie käyttäisi lauseita, jotka olisivat ajatuksellisesti oikeat tulisi hänen sanoa:

- "komm Mittagessen!"
- "Mach so!"
- "Dose da"

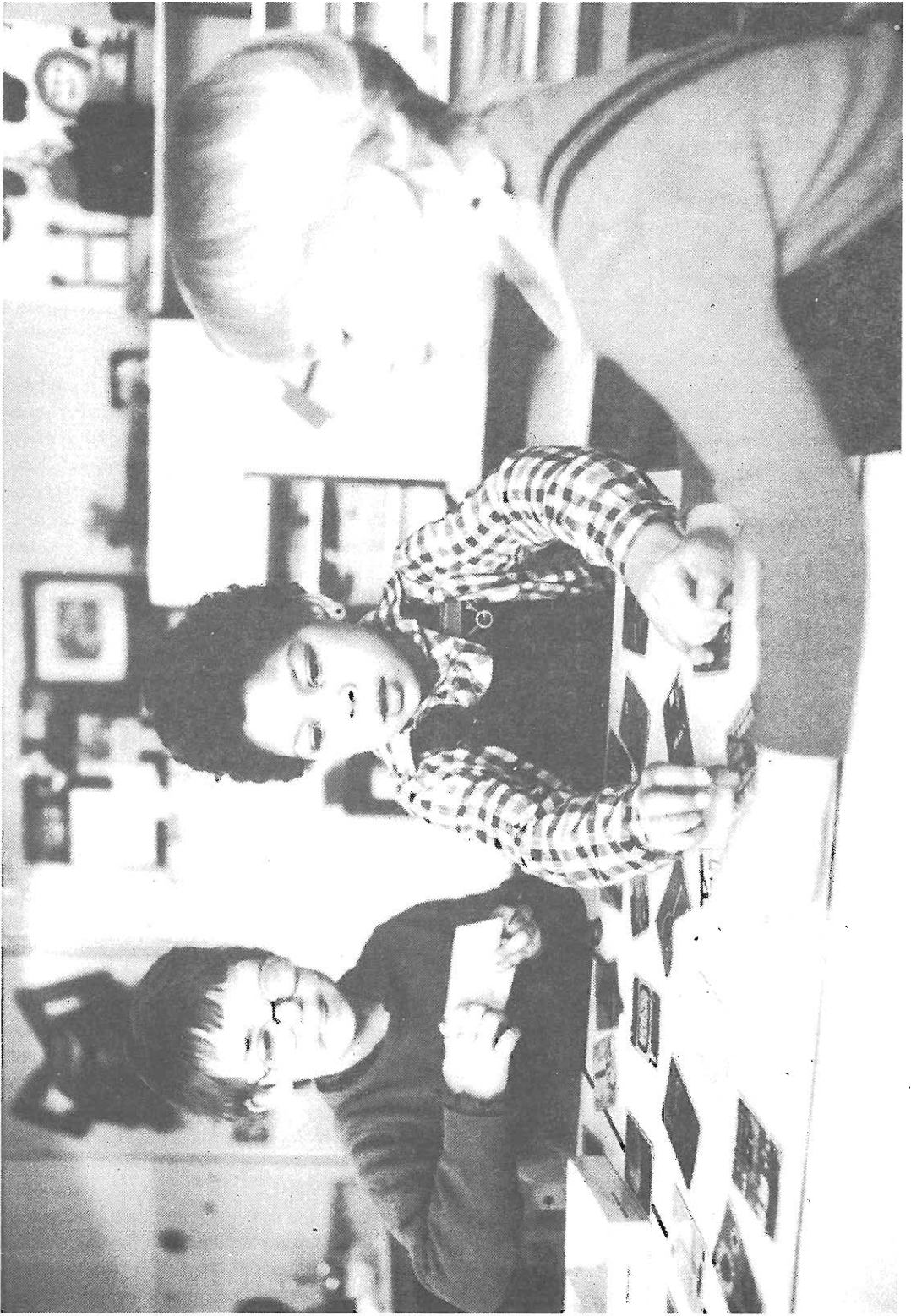
jotka ovat meille tuttuja äidinkielen varhaisista oppimisvaiheista.

Tulostensa pohjalta Felix päätyy oletukseen, että toisen kielen oppija "hyppää" tiettyjen kielen oppimisvaiheiden, joita hän nimittää esisyntaktisiksi vaiheiksi, yli ja aloittaa kielen omaksumisen suoraan syntaktisesta vaiheesta. Esisyntaktisten vaiheiden ohittaminen toisen kielen oppimisprosessissa on Felix'in mukaan mahdollista, koska lapsi käyttää siinä hyväkseen äidinkielen oppimisessa omaksuttua kognitiivista ja syntaktista tietoa. Lapsen kognitiivinen tietotaso ei vaikuta ainoastaan varhaislapsuuden lauserakenteiden muodostumiseen, vaan määrää myös lapsen käsitteiden sisällön. Toisen kielen oppimisen tehokkuus on siksi pitkälti riippuvainen siitä kehitystasosta, jolla äidinkielen käsitteet ovat kun lapsi aloittaa uuden kielen omaksumisen.

Vaikka aikuinen ja lapsi käyttävät ulkoisesti samoja sanallisia käsitteitä, on näiden käsitteiden pohjalla oleva yleistys lapsella ja aikuisella kvalitatiivisesti erilainen: Ensimmäisen kehityskauden aikana lapsi yhdistää assosiativisesti erilaisia havaintoelementtejä, joiden ei tarvitse olla toisiinsa minkäänlaisessa objektiivisessa suhteessa, yhdeksi sanaksi. Käsitteen pohjalla oleva yleistys on tällöin sattumanvarainen ja täysin lapsen oman kokemuksen mukainen. Toisella kehityskaudella, n.s. komplekseihin perustuvalla yleistyksen kaudella, lapsen yleistykset perustuvat jo esineiden välisiin objektiivisiin suhteisiin. Se mikä niissä havaintoelementeissä, joita käsitteellä ilmaistaan, on yhteistä ja

oleellista, on kuitenkin lapsen yksityise arvioinnin varassa.

Tyypillistä lapsen käsitteiden muodostumiselle on siis, että niiden asioiden tai esineiden väliset suhteet, joita käsitteellä ilmaistaan, eivät ole abstraktisia tai loogisia, vaan konkreettisia ja käytännön havaintoihin perustuvia.¹⁰⁾ Lapsi saavuttaa vasta noin 10-12 vuoden iässä ns. "aitojen käsitteiden" vaiheen. Vasta nämä käsitteet perustuvat havaintoelementtien abstrahointiin analyysin ja synteessin avulla. Tämä vaihe käsitteiden kehityksessä, jossa lapsi ensimmäistä kertaa pystyy tarkastelemaan käsitettä irroitettuna siitä kokemusyhteydestä, jossa lapsi on käsitteen omaksunut, vastaa ns. muodollisen tai käsitteellisen ajattelun vaihetta lapsen ajattelun kehityksessä (Piaget). Neuvostoliittolaiset tutkijat nimittävät tätä vaihetta objektiivikaatiovaiheeksi. Sille on ominaista, että lapsi nyt käsittää kielen systeeminä ja analysoi sen muotoja tietoisesti. Tähän asti mielenkiintoisimmat tulokset käsitteiden kehittymisen ja toisen kielen oppimisen yhteydestä on saatu Ruotsissa. Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan tutkimuksessa vuodelta 1976¹¹⁾ on osoitettu, että kriittisin vaihe toisen kielen oppimisen kannalta on juuri siirtyminen kompleksien avulla muodostetuista käsitteistä ns. "aitoihin" käsitteisiin. Tutkimuksessa, missä vertailukohteena olivat sisarukset, todettiin, että ne lapset, jotka olivat muuttaneet maahan 6-8 vuotiaina ja asuneet maassa 3-6 vuotta osasivat molempia kieliä keskitasoa huonommin. Sen sijaan vanhemmat sisarukset, jotka olivat muuttaneet maahan 10 ikävuoden jälkeen, hallitsivat ruotsin kielen yleensä keskitasoa vastaavasti ja äidinkielen keskitasoa paremmin. Lapset, jotka olivat syntyneet vieraassa kieliympäristössä tai muuttaneet maahan aivan pieninä hallitsivat ruotsin kielen varsin hyvin; kielenkehitys pysähtyi kuitenkin lasten ollessa noin 12 vuoden ikäisiä. Toukomaan ja Skutnabb-Kankaan saamat tulokset voidaan tulkita edellä esitettyä kehityopsykologista taustaa vasten seuraavasti: Lapsi ei toista uutta kieltä oppiessaan ns. esisyntaktisia vaiheita



silloinkaan kun toisen kielen oppiminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Toinen kieli ei siis täysin voi korvata äidinkieltä, jonka käsitteet liittyvät kiinteästi kognitiiviseen oivaltamiseen. Oppiakseen uuden kielen struktuurin ja sen ilmaisu- ja sanojen sisällön lapsi pyrkii tietoisesti vertailemaan molempien kielten ilmaisuja ja kääntämään toisen kielen käsitteitä omalle kielelleen. Tämä "käännös"- ja vertailutyö on sitä efektiivisempää mitä pitemmällä lapsen äidinkielen kehitys on. Jos lapselta "riistetään" äidinkieli jää toisella kielellä omaksuttujen käsitteiden sisältö hämäräksi, eikä lapsi pysty saavuttamaan näillä käsitteillä kehityksessä kvantitatiivisesti uutta "aitojen" käsitteiden tasoa.

Kognitiivinen taso

Edellä esitetyn pohjalta on todettava, että kaksikielisyydellä on negatiivinen vaikutus lapsen kognitiiviseen kehitykseen silloin kun lapselta riistetään äidinkieli, eikä hän hallitse kumpaakaan kieltä ikäkaudelleen ominaisella tavalla (puolikielisyyttä). Yksityiskohtaisemman tarkastelutavan tällä alueella tarjoaa ns. "kynnshypoteesi" (threshold hypothesis) ¹²⁾, jonka mukaan kaksikielisyyden vaikutukset lapsen kehityksessä ovat riippuvaisia molempien kielten kehitystasosta. Jos lapsi omaksuu toisen kielen subtraktiivisesti, niin että toinen kieli oppimisprosessin aikana yhä enemmän syrjäyttää äidinkielen ja korvaa sen lopuksi kokonaan, vaikuttaa toisen kielen oppiminen häiritsevästi kognitiiviseen kehitykseen. Positiivisia vaikutuksia kognitiiviselle kehitykselle on odotettavissa vain silloin, kun lapsi on voinut tasapainoisesti ja samanvertaisesti kehittää molempia kieliään.

Selitykseksi kaksikielisyyden positiivisista vaikutuksista on esitetty pääasiassa kolme hypoteesia:

- kahden kielen suoma rikkaampi kokemusmaailma
- suurempi kognitiivinen liikkuvuus, joka perustuu usein toistuvan kielen vaihtamisen välttämättömyyteen

- älyllisen kehityksen edistäminen objektivikaation edistämisen avulla.

Näistä vain objektivikaatio-teoria on voitu empiirisesti todistaa.¹³⁾ Sen taustalla on kehitysteoria, joka korostaa opettamisen ja ulkoisten virikkeiden suurta merkitystä lapsen kehitykselle. Jokaiseen kehityskauteen kuuluu sen mukaan ns. "seuraavan kehityksen vyöhyke",¹⁴⁾ missä lapsi voi omaksua aikuisen opastuksella tai ulkoisten olosuhteiden pakottamana taitoja, jotka kuuluvat jo seuraavaan kehitysvaiheeseen. Oppiessaan toisen kielen on lapsen pakko tajuta kielen järjestelmän sekä kyetä analysoimaan sanoja sekä esineitä itsestään että siitä kokemusyhteydestä, jossa sana on omaksuttu, irrallisina havaintoelementtien niminä. Tämä välttämättömyys edistää kielen alueella tietoiseksi tulemistä objektivikaatiota ja sen mukana myös kognitiivista kehitystä.

Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen taso

Siirtolaisia voidaan nimittää useimmissa uusissa siirtolaismaissa yhteiskunnalliseksi marginaaliryhmäksi. Sosiaalisen statuksen määrääjä ei ole niinkään etninen ero vastaanotettavaan kulttuuriin vaan siirtolaisten asema vastaanottavan maan tuotantoprosessissa.¹⁵⁾ Puolikielisyyttä on vain yksi joskin varsin olennainen marginaliteetin seuraus. Se on tiiviissä yhteydessä siirtolaislapsen yleisiin identiteetti-ongelmiin. Kognitiivisesta kehitystasostaan ja emotionaalista sidonnaisuudesta johtuen pieni lapsi ei osaa analysoida ja abstrahoida ympäristönsä käyttäytymismalleja ja asenteita. Sosiaalisen ympäristön elämäntapa on lapselle ehdoton. Tilannetta, jossa lapsi kuuluu useisiin ristiriitaisiin viiteryhmisiin, lapsi ei voi käsittää¹⁶⁾ eikä hallita emotionaalisesti¹⁷⁾. Siirtolaislapsi kokee kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa viiteryhmäänsä kohdistuvat negatiiviset asenteet. Nämä tulevat esille erityisesti kouluikässä tovereiden taholta koetussa syrjinnässä ja opettajien ennakkoluuloissa. Torjunnan ja epäonnistumisen lapsi selittää joutuvaan etnisestä alkuperästään, josta syystä hän on pakotettu kieltämään tai ainakin asettamaan kyseenalaiseksi oman ryh-

mänsä voimatta kuitenkaan integroitua majoriteettikulttuuriin samanvertaisena jäsenenä.

Majoriteettiyhteisön negatiivisten asenteiden sisäistäminen ja yritys esiintyä ei-leimattuna henkilönä johtaa monilla lapsilla toisen kielen yliarvostukseen ja samalla äidinkielen kehityksen pysähtymiseen. Lapsen sekä identiteetti- että kielenkehitys riippuu siis ensikädessä siitä, kuinka lapsen oma etninen viiteryhmä kykenee valtakulttuurin paineessa säilyttämään itsenäisyytensä ja sen kautta takaamaan lapselle ainakin tämän ratkaisevina lapsuusvuosina emotionaalista turvallisuutta ja vakaita asenteita ja käyttäytymismalleja. Tästä ilmenee, ettei siirtolaislasten tilannetta voida parantaa alkuperäisen integraatiopolitiikan avulla, vaan ainoastaan kulttuuripluralismin periaatteisiin nojautuvalla siirtolaispolitiikalla, jonka päämääränä on nostaa etnisten minoriteettien yhteiskunnallista statusta. Kulttuuripluralismilla ei tällöin tarkoiteta politiikkaa, jonka päämääränä on monikulttuurisuuden hyväksymisen ohella eri kulttuurien vähittäinen sulauttaminen toisiinsa uudeksi kansalliseksi kulttuurimuodoksi¹⁸⁾ vaan politiikkaa, jonka lähtökohtana on kysymys kulttuuripluralismin ja oman etnisen ryhmän merkityksestä ihmisen identiteetille. Vastoin nykyisin hallitsevia identiteettiteorioita, joissa persoonallisuuden olennaisina ja ratkaisevina ominaisuuksina korostetaan henkilön mahdollisimman suurta yksilöllisyyttä ja ryhmästä erottautumista¹⁹⁾, palaa uuden kulttuuripluralismin identiteettikäsité aikaisempaan näkemykseen identiteetistä yhtenä ryhmän identiteetin muotona tai Eriksonin mukaan yhtenä ryhmäidentiteetin varianttina ("als ein erfolgreiche Variante der Gruppenidentität")²⁰⁾.

Sekä lapsen identiteettikehitys että aikuisen identiteettitasapaino edellyttävät identiteettiä antavaa ryhmää, minkä sisällä "itsensä tunteminen" ja "tunnetuksi tuleminen" voi häiriöttä tapahtua.²¹⁾

Mikäli kulttuurilla ymmärretään kaikkien niiden elämänilmausten summaa, jotka syntyvät jonkun ryhmän menneestä ja nyky-

sestä työ- ja elämäntilanteesta, on selvää, että yksilön identiteetin luojana on juuri se ryhmä, jossa yksilö on syntynyt ja joka vastaa yksilön tämänhetkistä elämäntilannetta. Siirtolaiselle tämä ryhmä on etninen minoriteetti vastaanottavassa maassa.

Oma etninen ryhmä on erityisen relevantti terveelle identiteettikehitykselle silloin, kun siinä ei ainoastaan passiivisesti puolusteta alkuperäiskulttuurin perinnäisiä muotoja vaan dynaamisesti luodaan uutta kulttuuria, joka yhdistää elementtejä sekä omasta alkuperäiskulttuurista, vastaanottavan maan kulttuurista että myös oman tämänhetkisen tilanteen pohjalta syntyviä kulttuuri-elementtejä. Siirtolaispolitiikan tärkein tehtävä onkin tämän kulttuuripluralismin periaatteen mukaisesti tukea ja edistää etnisten minoriteettien mahdollisuuksia oman kulttuurin säilyttämiseen ja uuden kulttuurin luomiseen.

Viiitteet

1. Siitä huolimatta, että taloudellisen laskukauden aikana painostustoimet siirtolaisia kohtaan yhä jyrkkenivät, lisääntyi siirtolaisten määrä niin, että kun heitä vielä vuonna 1954 asui maassa 70.000 oli heidän määränsä vuonna 1974 jo 4,1 miljoonaa. Tämän jälkeen Liittotasavallan siirtolaisten määrä on pysynyt jokseenkin vakaana.
2. Tätä siirtolaispolitiikan periaatetta korostettiin Liittotasavallassa jo sosiaali-liberaalisen hallituksen kaudella. Nykyisen konservatiivisen hallituksen aikana pyritään yhä intensiivisemmin edistämään kotimaahan palaamista käyttämällä mm. taloudellisia houkuttimia ja uutta tiukennettua ulkomaalaislain säädäntöä.
3. Saksan Promotionsarbeit vastaa Suomessa lisen-siaatti-tutkielmaa.
4. Työssäni esittelen ensisijaisesti viimeksi maahan tullutta siirtolaisryhmää, turkkilaisia.
5. Katso: Bruner, J. S., Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
6. vrt. myös: Bruner, J., Die Muttersprache. Psychologie heute, 1980/9, Heft 9.
7. Chomsky, N. Syntactic Structures. Paris 1957.
8. Felix, S., Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München 1978.

9. Ägüitionaal-lauseella Felix tarkoittaa lauserakennetta, missä olla-sanaa käytetään ainoana verbinä ja sidesanana.
10. Esitys lapsen käsitteiden kehityksestä tukeutuu ensisijaisesti seuraavaan Wygotskin teokseen: Wygotski, L.S., *Denken und Sprechen*, Frankfurt/M 1974, viides painos. Katso myös: Steinmüller, U., *Begriffsbildung und Zweitspracherwerb*; Essinger, H. /A. Hellmich u.a., *Ausländerkinder im Konflikt*. Frankfurt 1981.
11. Skutnabb-Kangas. T. /Toukoma, P., *Teaching Migrant Childrens Mother Tongue and Learning the Langue of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampereen Yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 26. Tampere 1976.
12. Cummins, J., *Lingvistic Interpedence and the Educational Development of Bilingual Children*. pp. 222-251 *Review of Educational Research* 1979, Vol. 49 No 2
13. Cummins (1979) mainitsee tässä yhteydessä seuraavat empiiriset tutkimukset, jotka tukevat objektivikaation teoriaa osoittamalla kaksikielisten lasten omaavan paremman kyvyn tehdä jäsenytenä havaintoja ja analysoida kieltä: Balkan, L., *Les effects du bilinguisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles 1970; Bain, B.C., and A. Yu, *Towards an Integration of Piaget and Wygotski*; Paradis, M., *Aspects of Bilingualism*. Columbia 1978; Felsman, C. and M. Shen, *Some Language Related Kognitiv Advantages of Bilingual Five Years Olds*. pp. 235-244 *Journal of Genetic Psychology* 1972.
14. Wygotski, L.S., *Denken und Sprechen* 1974 s. 242-245.
15. Siten esim. Liittotasavallassa on niillä siirtotyöläisillä, jotka tekevät maassa yksitoikkisimmat ja likaisimmat työt ollut heikko sosiaalinen status. Mikäli maahan saapuu uusi siirtolaisryhmä nousee jo maassa asuvien siirtolaisten sosiaalinen status maahanmuuttajien kustannuksella, koska uusien tulokkaiden on nyt tehtävä raskaimmat ja likaisimmat työt. Tämän päivän Liittotasavallassa ovat alimpana sosiaalisessa hierarkiassa turkkilaiset, sen jälkeen kreikkalaiset ja espanjalaiset, kun taas italialaiset ovat edellisten ryhmien avulla voineet saavuttaa huomattavasti korkeamman yhteiskunnallisen aseman.
16. Vrt. Schmitt, R., *Kinder und Ausländer - Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung*. Braunschweig 1979. Katso myös: Flavell, J.H. etc., *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*, Weinheim und Basel 1975.
17. Vrt. Wegener-Spöhring, G., *Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter*. s. 535-545, *Zeitschrift für Pädagogik* 1975/21.
18. Tällainen kulttuurilpluralismin käsitys hallitsi pitkään mm. USA'n siirtolaispolitiikkaa kts.: Castaneda, A., *A New Philosophy of Education. Bilingual, Bicultural Education*, Conference Papers, The University of Michigan 1977.
19. Vrt. esim.: Krappmann, Lothar, *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1973 tai Berger, P. / T. Luckman, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M 1971.
20. Erikson, E., *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M 1971. s. 17.
21. Greverus, I. -M., *Kultur und Alltagswelt*. München 1978 s. 229.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der von der BR bisher bevorzugten Rotationspolitik, in der ausländische Arbeitskräfte als eine auswechselbare industrielle Reservearmee fungieren, bildeten sich innerhalb des pädagogischen und wissenschaftlichen Diskussion der BR zunächst zwei unterschiedliche Positionen heraus: Die erste Position lehnte die offizielle Migrantpolitik der Regierung ab und forderte die Eingliederung des Migrantkinde in das wirtschaftliche und kulturelle Leben und in das Bildungssystem der BR. Die zweite Position betonte vor allem die Bewahrung der kulturellen Identität der Migrantkinde. Da die zweite Position meistens nur als eine pädagogische Legitimation einer an der Rotation interessierten Politik des Aufnahmelandes diente und so von den meisten abgelehnt wurde eine weitere Auseinandersetzung sowohl über die kulturelle Identität als auch die Zweisprachigkeit des Migrantkinde für lange Zeit verhindert. Daraus ergibt sich, dass deutschsprachige Beiträge zur Zweisprachigkeits- und Migrantenforschung oft neueren Datums sind und meistens über isolierte Einzelprobleme auf diesen Bereichen berichten. In der folgenden Ausführung soll daher versucht werden Ergebnisse der deutschen und ausländischen Forschung über verschiedene Ebenen des Migrantproblems darzustellen und die Abhängigkeit dieser Ebenen aufzuzeigen. Dabei werden folgende Ebenen berücksichtigt: die linguistische, die kognitive und die gesellschaftlich-soziale Ebene.

Bei der Darstellung der linguistischen Ebenen sind Ergebnisse zweier neuerer Untersuchungen interessant: einer Untersuchung von S. Felix über den Prozess des Zweitspracherwerbs und der Untersuchung von Skutnabb-Kangas und Toukomaa über dem Zusammenhang von Muttersprachenentwicklung und Zweitspracherwerb.

Die Ergebnisse von Felix zeigen wesentliche Unterschiede zwischen dem L₁ und dem L₂-Erwerbsprozess. Am auffälligsten ist die strenge Modellabhängigkeit des L₂-Erwerbs. Der L₂-Erwerber benutzt in keiner Phase des Spracherwerbs eigene Regeln, die uns von dem L₁-Erwerb bekannt sind, sondern ist in allen bemüht syntaktisch korrekte Äußerungen zu bringen auch wenn diese semantisch leer sind.

Aufgrund seiner Ergebnisse kommt Felix zu der Überzeugung, dass der L₂-Erwerber aufgrund seines linguistischen und kognitiven Vorwissens in der Muttersprache die konzeptionelle und semantische Phase des Spracherwerbs beim Erwerben der zweiten Sprache überspringt und unmittelbar mit der syntaktischen Phase beginnt.

In der primären Sozialisation erfolgt die Verbalisierung in Abhängigkeit von dem kognitiven Begreifen von Ereignissen und Zusammenhängen. Dem kindlichen Begriffen liegen so keine abstrakte und logische, sondern konkrete und praktische Beziehungen zwischen den Objekten zugrunde. Erst auf der Stufe der sog. "echten Begriffen", im Alter von 10-12 Jahren werden Begriffe gleichermaßen durch Synthese und Analyse gebildet.

Nach den Ergebnissen von Skutnabb-Kangas und Toukomaa scheint die kritische Phase für das Einsetzen des L₂-Erwerbs gerade der Übergang von kindlichen zu "echten" Begriffen zu sein. Kinder, die älter sind als zehn Jahre eignen wegen ihrer Fähigkeit Begriffe und Strukturen zu analysieren die zweite Sprache durch Vergleich und "Übersetzung" willkürlich und bewusst an. Dagegen kann in Kind, dessen Muttersprache nicht altersgemäß entwickelt ist oder das in seiner Sprachentwicklung beim Übergang zu "Echten" Begriffen befindet die qualitativ neue Stufe der Sprach- und Denkentwicklung nicht mit neuen Begriffen, die nicht als Verbalisierung der unmittelbaren Erfahrung des Kindes entstanden sind, erreichen.

Für die kognitive Entwicklung hat der L₂-Erwerb folgerichtig dann negative Auswirkungen, wenn die zweite Sprache subtraktiv erworben wird d.h. wenn die Muttersprache im Laufe des L₂-Erwerbs aus immer mehr Sprachdomänen verdrängt und letztlich ganz durch die L₂ ersetzt wird.

Subtraktiver L₂-Erwerb führt zum Semilinguismus und hat seine Ursachen in der marginalen Situation des Migrantkinde. Die Halbsprachigkeit ist jedoch nur eine Folge der Marginalität, sie ist eng verbunden mit allgemeinen Identitätsproblemen des Migrantkinde.

Die Übernahme der negativen Einstellungen der Majorität führt beim Migrantkinde häufig zu eine Ablehnung der eigenen ethnischen Herkunftsgruppe. Diese Ablehnung bewirkt, dass die ethnische Gruppe im Aufnahmeland dem Kind nicht mehr die emotionale Sicherheit und die stabilen Normen und Verhaltensregeln bieten kann, die für eine gesunde Identitätsentwicklung in der frühen Kindheit notwendig sind.

Identitäts- und Sprachprobleme sind also weitgehend auf die auf Stigmatisierung und Marginalisierung beruhende Instabilität der eigenen Bezugsgruppe zurückzuführen und können daher nicht durch eine Integrationspolitik im herkömmlichen Sinne beseitigt werden. Politische und pädagogische Massnahmen müssen vielmehr von einem Prinzip des Kulturpluralismus ausgehen, das die Änderung des gesellschaftlichen Status und der kulturellen Situation der ethnischen Minoritäten zum Ziel hat.