Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. Monikielinen arki. AFinLAn vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70. Jyväskylä. s. 11–32.

Anne Huhtala
Helsingin yliopisto

Merta edemmäs kalaan? – Ruotsista inspiraatiota ruotsin opiskeluun

In this article, I study how Finnish speaking students of Swedish comment on where – and why – they prefer using Swedish, in Sweden or in the Swedish speaking parts of Finland. My analysis is based on the theory of social learning originally developed by Lave and Wenger (1991) and on the idea of identity as something flexible, fluid and continually changing. My data consist of essays written by Finnish speaking first semester students of Swedish at the University of Helsinki during the years 2008–2010. The essays are analyzed qualitatively, and the results are presented as three categories. In the first category, a warm enthusiasm towards Sweden is expressed in several ways, whereas the second category entails a strong commitment to the Swedish speaking community in Finland; the third category conveys a middle-of-the-road attitude where the Swedish language itself is seen as central and inspiring.

Keywords: L2 students of Swedish, community of practice, identity

1 Johdanto

Voisi olettaa, että pääkaupunkiseutu ja Suomen koko ruotsinkielinen rannikkoseutu tarjoavat ruotsin kieltä opiskeleville suomenkielisille yliopisto-opiskelijoille luontevan ja paljon käytetyn mahdollisuuden harjoitella kielenkäyttöä autenttisissa tilanteissa. Näin ei kuitenkaan aina näytä olevan: usein kuulee opiskelijoiden toteavan, että ruotsia kunnolla oppiakseen on lähdettävä Ruotsiin.

Ainakin ensi kuulemalta toteamus hieman kummastuttaa ja saa miettimään, kuinka yleisestä ilmiöstä on kysymys ja ottavatko uudet opiskelijat asiaan kantaa, kun kertovat opintojensa aloittamisen syistä ja omista tulevaisuuden suunnitelmistaan. Tätä asiaa ryhdyin selvittämään analysoimalla ensimmäistä lukuvuottaan yliopistossa aloittelevien ruotsin opiskelijoiden kirjoitelmia seuraavien kahden tutkimuskysymyksen kautta:

a) Miten opiskelijat ottavat kirjoitelmissaan esille ne kielenkäyttöympäristöt, jotka innostavat heitä ruotsin opiskeluun? Tarkastelussa ovat erityisesti viittaukset Ruotsiin ja Suomen ruotsinkielisiin alueisiin.
b) Millaisia perusteluja opiskelijat esittävät sille, että asettavat mahdollisesti jommankumman kielenkäyttöympäristön toisen edelle?

Artikkelini toisessa luvussa käyn läpi tutkimukseni teoreettisia lähtöoletuksia. Ensiksi esittelen lyhyesti sosiaalisen oppimisen teoriaa ja sen keskiössä olevaa käytäntöyhteisön käsitettä, toiseksi kuvailen identiteetin konstruoitumista vuorovaikutuksen kautta ja kolmanneksi otan esille aiempia tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ruotsia opiskelevien suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden kirjoitelmia identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Kolmannessa luvussa esittelen aineistoni ja käyttämäni menetelmät. Tulosluvussa kerron niistä kolmesta kategoriasta, joihin olen analyysini perusteella päätynyt: a) ruotsalaisesta kieli- ja kulttuuriyhteisöstä inspiroituminen, b) suomenruotsalaisen yhteisön läheiseksi tunteminen ja c) kieliyhteisöjen suhteen neutraali, ruotsin kieltä sinänsä korostava suhtautuminen. Viimeisessä luvussa teen yhteenvetoa ja pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

2 Teoreettista taustaa

2.1 Sosiaalisen oppimisen teoria

Analyysini teoreettisena taustana on Etienne Wengerin alun perin yhdessä Jean Laven kanssa kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. Oppimista ei pidetä pelkästään yksilön pään sisäisenä toimintana, vaan se tapahtuu ihmisen osallistuessa erilaisiin sosiokulttuurisiin käytäntöihin. Oppiminen ja sen myötä osaaminen on yhteisöön kuulumista, sen toimintaan osallistumista, merkitysten muodostumista ja identiteetin jatkuvaa rakentumista. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998, 2000, 2005.)

Sosiaalisen oppimisen teoria voidaan katsoa osaksi laajempaa sosiokulttuurista teorianmuodostusta, jossa kaikki oppiminen nähdään tilanteisena, (erityisesti kielellisesti) välittyneenä ja kontekstisidonnaisena toimintana. Sosiaaliset käytännöt ja ihmisen toiminta vaikuttavat toisiinsa ja muovaavat toisiaan. Toiminta on näin ollen osa sosiaalista kontekstia, jota se osaltaan rakentaa ja muuttaa. (Säljö 2000.) Teorian keskiössä on käytäntöyhteisön (*community of practice*) käsite, jonka Wenger (2005: 1) määrittelee seuraavasti:

> Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

Samaan käytäntöyhteisöön kuuluvilla on määritelmän mukaan yhteinen kiinnostuksen kohde, yhteistä toimintaa ja keskinäistä vuorovaikutusta. Uusi jäsen tulee mukaan käytäntöyhteisön toimintaan vähitellen ja osallistuu aluksi vähemmän vastuuta vaativiin, pienimuotoisempiin tai vähemmän tärkeisiin tehtäviin. Hänen on luvallista osallistua toimintaan jonkinlaisena ”oppipoikana”, kunnes hän ehtii omaksua yhteisön toimintatavat ja sen, mitä häneltä yhteisön jäsenenä odotetaan. Tästä prosessista Lave ja Wenger (1991) käyttävät nimitystä *legitimate peripheral participation*. Ajan mittaan jäsenen on mahdollista saada enemmän vastuuta ja osallistua käytäntöyhteisön kannalta keskeisempiin toimintoihin, mikä johtaa lopulta täysivaltaiseen yhtei-

sön jäsenyyteen. Näin tapahtuu myös uuden ammatin oppiminen. (Ks. myös Huhtala & Lehti-Eklund 2010.)

Jokainen ihminen kuuluu useisiin käytäntöyhteisöihin yhtä aikaa: hän on samaan aikaan paitsi oman perheensä jäsen, myös mukana esimerkiksi harrastusryhmässä, opiskelijatoiminnassa tai vapaaehtoistyössä. Joissakin näistä hänellä voi olla keskeinen asema, toisissa taas hyvin marginaalinen. Vaikka nämä käytäntöyhteisöt ovat erillisiä, ihminen itse on kokonaisuus, joka tuo uusiin konteksteihin mukanaan omat kokemuksensa sekä aikaisemmista että kaikista sen hetkisistä käytäntöyhteisöistään. Oppiminen tapahtuukin ihmisen kokemusten ja käytäntöyhteisön osaamisen välillä. Yhteisön käytännöt muotoutuvat samalla, kun sen jäsenet toimivat yhdessä, keskustelevat keskenään ja oppivat toisiltaan. Voidaankin sanoa, että käytäntöyhteisö on rajoiltaan epämääräinen, epävirallinen, yhteiseen oppimiseen perustuva ja erilaisten merkitysneuvottelujen kautta muotoutunut konstruktio. Siksi se on myös jatkuvan muutosprosessin alainen. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998: 72–85; Wenger 2000, 2005; Wenger & Snyder 2000.)

Wenger (2000) hahmottelee yhteisöön kuulumista kolmena erillisenä mutta toisiinsa liittyvänä ilmiönä, jotka mielestäni ovat havaittavissa myös ruotsinopiskelijoiden kertomuksissa kielenkäyttökonteksteistaan. Ensinnäkin siinä on kyse yhdessä toimimisesta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta (*engagement*). Toiminta kussakin yhteisössä tapahtuu sille tyypillisellä tavalla, johon kukin jäsen mukauttaa omaa toimintaansa; samalla toiminta vaikuttaa siihen, miten yhteisön jäsenet kokevat itsensä.

Toiseksi on tarpeen käyttää mielikuvitusta (*imagination*) esimerkiksi silloin, kun ihminen ajattelee käytäntöyhteisöjään tai omaa asemaansa niissä – tai vaikkapa silloin, kun hän miettii, miltä tulevaisuus voisi hänen kohdallaan näyttää. Wenger (2000) käyttää mielikuvitus-käsitettä samalla tavalla kuin Anderson (1983), jonka mukaan mielikuvitus ei merkitse todellisuuden vastakohtaa. Mielikuvien käyttö on välttämätöntä varsinkin suurissa yhteisöissä, joissa ihminen ei välttämättä tapaa kaikkia käytäntöyhteisön jäseniä henkilökohtaisesti. Anderson käytti käsitettä puhuessaan kansakunnista ja ihmisten yhteisöllisyyden tunteesta kansakunnan jäseninä, kansalaisina. Mielikuvituksella on kuitenkin tärkeä merkitys jokaiselle myös itsensä ja toi-

mintansa pohtimisessa: se auttaa ihmistä hahmottamaan omaa minuuttaan ja itseään osana ympäröivää todellisuutta.

Samalla tavalla termiä ovat käyttäneet muun muassa Murphey, Chen ja Chen (2005). He määrittelevät kuvitellun (kuvitteellisen) yhteisön (i*magined community*) käytäntöyhteisöksi, johon ihmiset kuuluvat tai johon he haluavat kuulua. Jos esimerkiksi kielten opiskelija hahmottaa itsensä kohdekielisen yhteisön (tulevana) jäsenenä, hän on myös valmis käyttämään aikaa ja energiaa tavoitteensa saavuttamiseksi. Kohdekieleen investoiminen on kuitenkin monitahoinen ja ristiriitainenkin prosessi (Norton Peirce1995).

Kolmanneksi tarvitaan aina myös ympäröivien toimintaedellytysten ja olosuhteiden huomioon ottamista ja oman toiminnan mukauttamista niihin (*alignment*); tässä ei kuitenkaan Wengerin (2000) mukaan ole kyse yksipuolisesta olosuhteisiin alistumisesta, vaan keskinäisistä merkitysneuvotteluista ja tulkinnoista.

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppiminen ja näin ollen myös osaaminen on käytäntöyhteisön käytäntöihin osallistumista (*learning as doing*), asioiden merkitykselliseksi kokemista (*learning as experience*), käytäntöyhteisöön kuulumista (*learning as belonging*) ja identiteetin rakentumista (*learning as becoming*). Käytäntöihin osallistuminen muuttaa vähitellen sekä käytäntöyhteisön sosiaalista rakennetta että siihen osallistuvien identiteettiä. (Wenger 1998: 5–13.)

2.2 Identiteetin rakentuminen

Ihminen määrittelee itseään sen kautta, mihin hän kuuluu, mutta myös sen kautta, mihin ei kuulu; identiteetti on kokemus kuulumisesta tai kuulumattomuudesta johonkin (Wenger 2000: 239). Identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus eikä staattinen tila, vaan se (re)konstruoituu osallistumisen kautta, vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Pavlenko & Lantolf 2000; van Lier 2007: 58). Se on jatkuvaa joksikin tulemista (*a process of becoming*, Rogoff 1995: 142), itsen rakentumista merkitysneuvottelujen kautta, ja sillä on vahva ajallinen ulottuvuus: nykyhetken identiteettineuvotteluihin sisältyy sekä menneisyyden että tulevaisuuden aspekti. Identiteettiin kuuluu paitsi se, mitä ja missä ihminen on ollut, mitä tehnyt ja mihin kuulunut, myös se, mitä hän mahdollisesti tulevaisuudessa voisi tehdä, mitä voisi olla ja mihin kuulua. Ihminen voi

mielikuvituksensa avulla pohtia mahdollisia tulevaisuuksia (*possible futures*) ja mitä niihin pääseminen voisi häneltä vaatia. (Wenger 2000.)

Jokaisella ihmisellä on monta mahdollista minää (*possible selves*; Markus & Nurius 1986; Ushioda & Dörnyei 2009; Kubanyiova 2009). Kun opiskelijat kommentoivat teksteissään ruotsin opintojaan, he pyrkivät konstruoimaan itselleen *minän*, joka on mahdollinen suhteessa muuhun elämään. Omista kokemuksista ja ajatuksista kirjoittaminen voi olla opiskelijoille itsereflektion ja pohdinnan apuväline (Karlsson & Kjisik 2011: 85; ks. myös Svinhufvud 2007): opintojaan, ammattiaan tai tulevia kielenkäyttötilanteita pohtiessaan he miettivätkin elämää kokonaisuutena ja itseään tuon kokonaisuuden osana. (Huhtala & Lehti-Eklund 2010.)

2.3 Aiempaa tutkimusta

Suomenkielisten ruotsia opiskelevien yliopisto-opiskelijoiden kirjoitelmia on tutkittu identiteetin rakentumisen näkökulmasta jonkin verran myös aiemmin. Omassa väitöskirjatutkimuksessani (Huhtala 2008) tutkin opettajaidentiteetin narratiivista rakentumista (ks. myös Huhtala 2007), ja primääriaineistoni muodostui kolmentoista ruotsia yliopistossa opiskelevan suomenkielisen opiskelijan teksteistä. Kirjoittajat olivat tulevia ruotsin kielen opettajia, jotka oli valittu ns. suoravalinnan kautta suorittamaan integroidusti sekä pedagogisia opintoja että ruotsin kielen aineenopintoja heti opintojen alusta saakka; ruotsinopettajan ammatti oli näin ollen valittu jo opintojen alkaessa. Tästä huolimatta suhde sen paremmin opettajuuteen kuin opetettavaan aineeseenkaan ei aina ollut itsestäänselvyys. Monet opiskelijat kertoivat halunneensa opettajaksi lapsesta saakka, mutta opetettava aine oli aiheuttanut enemmän päänvaivaa; näille suoravalituille ruotsi oli yksi opetettava aine muiden joukossa. Aineistossa oli myös entinen kielikylpyoppilas, jolle oli kielikylpyvuosien aikana muodostunut luonnollinen ja läheinen suhde suomenruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön. Toisaalta tutkittuun ryhmään kuului opiskelija, joka kertoi suorastaan vihaavansa suomenruotsia ja suhtautuvansa sen vuoksi epäröiden myös tulevaan ruotsinopettajuuteensa. Hän näki itsensä osana ruotsinruotsalaista kieliyhteisöä ja piti Ruotsissa puhuttavaa ruotsin kieltä maailman kauneimpana kielenä. Moni muukin opiskelija kirjoitti Ruotsista ja sinne tekemistään matkoista

myönteiseen sävyyn, mutta ei näyttänyt suhtautuvan torjuvasti myöskään suomenruotsalaiseen yhteisöön.

Myös muiden kuin opettajaksi opiskelevien ruotsin opiskelijoiden tekstejä on tutkittu identiteettinäkökulmasta. Yliopisto-opintojaan aloittelevien opiskelijoiden teksteistä on käynyt ilmi muun muassa se, miten suuri merkitys käytäntöyhteisön (Lave & Wenger 1991), esimerkiksi ruotsin kielen puhujien tai oman aineen opiskelijaryhmän, toimintaan osallistumisella on identiteetin konstruoitumiselle; myös itsensä näkeminen jonkun (kohdekielisen) kuvitteellisen yhteisön tulevana jäsenenä (ks. esim. Murphey ym. 2005) edistää osaltaan vahvan kielellisen identiteetin kehittymistä. (Huhtala & Lehti-Eklund 2010.)

Ruotsin kielen yliopisto-opiskelijoiden teksteistä on myös tutkittu, miten opiskelijat hahmottavat tulevaisuuttaan ja millaisia ajan metaforia he kertomuksissaan käyttävät. Tutkimuksessa on tullut esille muun muassa se, miten vahvasti ajan ulottuvuudet kietoutuvat yhteen opiskelijoiden kertoessa tulevaisuudensuunnitelmistaan: menneet kokemukset muovaavat paitsi opiskelijan käsitystä itsestään nykyhetkellä, myös hänen näkemystään omasta itsestään tulevaisuudessa; samoin nykyhetken tilanne vaikuttaa siihen, miten menneisyyden tapahtumia tulkitaan ja miten tulevaisuuteen orientoidutaan. Identiteetti ei siis ole pysyvä ja vakaa ilmiö, vaan dynaaminen ja ajallisesti muuttuva konstruktio. (Huhtala & Lehti-Eklund 2008.)

3 Aineisto ja käytetyt menetelmät

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt aineistonani Helsingin yliopistossa ruotsia toisena kotimaisena kielenä opiskelevien suomenkielisten opiskelijoiden tekstejä, jotka on kirjoitettu heti ruotsinopintojen alussa. Kirjoitelmansa tutkimuskäyttöön antaneista 49 opiskelijasta 45 on naisia ja 4 miehiä. Ruotsin sivuaineopiskelijoita on 17, ja heistä useimmilla on pääaineenaan toinen kieliaine.

Kirjoitelmat on kerätty vuosina 2008–2010 osana TAITO-projektia. Projekti on Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan viiden kieliaineen (saksa, ranska, ruotsi, englanti ja italia) yhteinen hanke, jossa yhdistyvät kielentutkimus, kielitaidon arvioinnin tutkimus ja vieraan kielen oppimisen tut-

kimus. Päämääränä on tutkia muun muassa sitä, miten opiskelijoiden kielitaito kehittyy opintojen aikana. (Ks. TAITO-hanke.)

Kirjoitelmien tehtävänanto kuului seuraavasti: *"Skriv en uppsats där du berättar hur och varför du har valt att studera nordiska språk och vad du önskar av dina studier."* Tekstien toivottu pituus oli 1–1,5 sivua rivivälillä 1,5, ja opiskelijoita pyydettiin itse antamaan kirjoitelmalleen otsikko. Ohjeistus oli tarkoituksellisesti väljä, jotta opiskelijat voisivat vapaammin pohtia opiskeluunsa liittyviä kysymyksiä haluamistaan näkökulmista. Tehtävänannossa ei siis viitattu millään tavoin ruotsin- tai suomenruotsalaisuuteen eikä myöskään siihen, missä ympäristöissä opiskelijat olivat ruotsia käyttäneet tai missä he haluaisivat sitä käyttää.

Analyysimenetelmänä käytin kvalitatiivista sisällönanalyysiä, joka koostui aineiston koodauksesta, luokittelusta ja teemoittelusta (ks. esim. Eskola & Suoranta 2003: 174–180; Tuomi & Sarajärvi 2004: 93–96). Aloitin analyysini koodaamalla kaikki tekstikohdat, joissa opiskelijat kertovat suhtautumisestaan ruotsin kieleen ja sen käyttöön eri konteksteissa; samoin koodasin kaikki viittaukset Ruotsiin sekä Suomen ruotsinkielisiin alueisiin. Poimin esille sekä sellaiset kohdat, joissa opiskelijat viittaavat jo tapahtuneisiin kommunikaatiotilanteisiin että kohdat, joissa he suunnittelevat tulevia kielenkäyttötilanteita ruotsinkielisten kanssa. Otin tarkasteltaviksi myös kirjoittajien mahdollisesti esittämät perustelut sille, miksi he mieluummin kommunikoivat tai toivovat voivansa kommunikoida joko suomenruotsalaisessa tai ruotsalaisessa ympäristössä. Koodatut aineistokohdat luokittelin kolmeen luokkaan (joita artikkelini tulososion kolme alalukua edustavat), minkä jälkeen seuloin teemoittelun avulla esille kuhunkin luokkaan kuuluvat keskeiset teemat. Artikkelini tulososiossa käyn läpi teemoja opiskelijapainotteisesti, eli annan etusijan opiskelijoiden kertomille kokemuksille kielenkäyttötilanteistaan.

Kaikki otteet opiskelijoiden kirjoitelmista esitän siinä muodossa, jossa kirjoittajat itse ovat ne esittäneet; otteet ovat näin ollen ruotsiksi eikä niiden kieltä ole korjattu. Kaikkien kirjoittajien nimet ovat pseudonyymejä. Olen myös pyrkinyt jättämään pois kaikki sellaiset tekstikohdat, joiden perusteella joku kirjoittaja olisi mahdollista tunnistaa.

4 Tuloksia

Analyysini kautta aineistosta erottui kolme luokkaa, joissa kielenkäytön ympäristöihin otetaan eri tavoin kantaa: a) ruotsalaisesta kieli- ja kulttuuriyhteisöstä inspiroituminen, b) suomenruotsalaisen yhteisön läheiseksi tunteminen ja c) kieliyhteisöjen suhteen neutraali, ruotsin kieltä sinänsä korostava suhtautuminen. Näiden luokkien sisällä esille nousseita teemoja käsittelen opiskelijoiden kertomien kokemusten kautta.

4.1 Ruotsin houkutus: yhdistelmä tuttua ja vierasta

Onnelliset lapsuusmuistot tuntuvat kantavan pitkälle aikuisuuteen. Kirjoittajat muistelevat usein kaihoisasti perheen kanssa lapsena tekemiään Ruotsinmatkoja. Yksi kirjoittajista, Arja, kertoo yksityiskohtaisesti perheensä lukuisista matkoista Ruotsiin ja käyttää siellä asuvien sukulaistensa kesämökistä nimitystä paratiisi. Hän jatkaa:

> När man alltså tänker att min barndoms somrar i Sverige var lika lyckligt som deras på Astrid Lindgrens Saltkråkan, är det inget under att jag började studera svenska?

Kokemukset varhaisista Ruotsin-vierailuista voivat näin ollen innostaa jopa tulevan koulutusalan ja sen myötä ammatin valitsemiseen. Tanjakin kertoo, että hänellä on Ruotsissa monia sukulaisia, joiden luona hän käy säännöllisesti. Muutenkin Ruotsi on hänelle mieluisa matkakohde (ks. myös Hämäläinen 2005), ja kieliopintojen tavoitteena on oppia puhumaan ruotsia ihan niin kuin ruotsalaiset sitä puhuvat.

> Jag har alltid tyckt att Sverige är ett jätte häftigt och kul land och jag vill alltid gärna resa dit. [...] Jag skulle vilja lära mig att tala och skriva på svenska just så som svenskarna gör. (Tanja.)

Myös Emilia kirjoittaa paljon Ruotsin merkityksestä omassa elämässään; noin puolet hänen kirjoitelmastaan käsittelee Ruotsia ja sen tärkeyttä hänelle jo lapsuudesta lähtien.

> Kanske mitt älskaste barndomsminne är resorna till Sverige jag gjorde med familjen nästan årligen. I början var det hästar som lockade för jag var helt tokig i dem. [...] Senare var det inte bara hästar som gjorde ett behagligt intryck på mig. (Emilia.)

Näiden opiskelijoiden lapsuudenaikaiset myönteiset kokemukset Ruotsista sävyttävät positiivisesti myös heidän suhtautumistaan ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. He rakentavat kirjoitelmissaan minäkertomusta, jonka nykyvaiheeseen – ruotsin opintojen aloittamiseen ja sen aiheuttamaan myönteiseen tunnekokemukseen – otetaan rakennusaineita sekä menneisyyden miellyttävistä Ruotsi-kokemuksista että omien mahdollisten tulevaisuuksien (Wenger 2000) kuvittelemisesta.

Vaihto-oppilaaksi lähteminen tuntuu olevan useimpien uusien ruotsin opiskelijoiden ajatuksissa. Sivuaineopiskelijoilla on usein jo kokemusta vaihdossa olemisesta oman pääaineensa kautta. Ulrika kertoo aloittaneensa yliopisto-opintonsa muutama vuosi sitten ja tienneensä jo silloin, että hän haluaa vaihtoon. Hän olikin vaihdossa Ruotsissa yhden lukukauden ajan ja kertoo sinä aikana kiintyneensä ruotsalaiseen kulttuuriin, erityisesti ruotsalaiseen musiikkiin, kieleen ja (elämän)tyyliin. Kotimaahan palattuaan hän kuitenkin huomasi ruotsinkieliseen toimintaan osallistumisen olevan vaikeaa.

> När jag kom hem […] försökte jag hitta svenskspråkig kultur från Helsingfors men upplevde att det var svårt att delta i svenskspråkiga evenemang som finskspråkig. Jag är en skogsfinne som de kallade mig i Sverige någon gång. (Ulrika.)

Jostain syystä Ulrika on kokenut vaikeaksi osallistua suomenkielisenä ”metsäsuomalaisena” ruotsinkielisiin tapahtumiin Suomessa. Vain melko perifeerinen osallistuminen (Lave & Wenger 1991) suomenruotsalaiseen yhteisöön on tuntunut mahdolliselta eikä syvällisempään vuorovaikutukseen ole tuntunut olevan edellytyksiä. Ruotsissa hän on sen sijaan pystynyt luontevasti osallistumaan erilaisiin kulttuuritapahtumiin ja on sanojensa mukaan jopa rakastunut ruotsalaiseen kulttuuriin.

Monet opiskelijat suunnittelevat viettävänsä lukukauden tai jopa kokonaisen lukuvuoden vaihto-oppilaana Ruotsissa. Emmi on yksi niistä kirjoittajista, joiden mukaan ruotsin kielen oppiminen edellyttää oleskelua Ruot-

sissa. Sitä paitsi oleskelusta olisi hyötyä kulttuurin tuntemuksen kannalta: näennäisestä samanlaisuudesta huolimatta naapurimaiden kulttuureissa on myös eroja.

> Universitetet bjuder också en möjlighet att leva ett år som utbyteselev vilket är viktigt om man vill lära prata. Jag tycker att ingen kan lära ett språk utan att leva i mållandet. Jag är glad över att universitetet organiserar några färder till Sverige eftersom studerande har en möjlighet att se kulturen i Sverige. Fast kulturen inte är så annorlunda än i Finland, finns det ju några skillnader som studerande borde lära känna. (Emmi.)

Useat kirjoittajat ovat ennen ruotsin opintojensa alkua joko opiskelleet tai työskennelleet Ruotsissa. Marjatta kertoo viipyneensä maassa yhdeksän kuukautta, asuneensa ruotsalaisessa perheessä ja opiskelleensa samalla ruotsia. Tulevaisuudessakin hän haluaa opiskella Ruotsissa ja toteaa myös, että vaihto-oppilasaika tai työskentely vieraassa maassa on paras tapa oppia kieltä, *"när man får använda den i alla situationer, även på fritiden"*.

Monesta kirjoitelmasta jää vaikutelma, että opiskelijoiden mielestä ruotsalainen yhteiskunta on periaatteessa samanlainen kuin suomalainen, mutta monessa suhteessa hitusen parempi. Esimerkiksi Johanna kirjoittaa laajalti ruotsalaisesta kulttuurista ja korostaa sen hyviä puolia, muun muassa rauhanomaisuutta, luonnonsuojelua, hyvinvointiyhteiskuntaa, innovaatioita ja kielellistä monimuotoisuutta. Seuraavassa katkelma Johannan pitkästä ja yksityiskohtaisesta kirjoitelmasta:

> Jag har nämligen redan länge varit intresserad av svensk kultur, svenska språket och svenska samhället. Sverige är ett fredfullt rike och jag anser att vi finländare skulle ha mycket att lära oss av svenskar. Exempelvis tar man utmärkt hänsyn till naturfrågor i Sverige. [...] Dessutom är Sverige ett välfärdssamhälle och enligt den mysiga folkhemstanken tar man hänsyn till alla. Från Sverige kommer också flera innovationer som har med svensk kultur att göra, till exempel Vasa-knäckebrödet, Nobelprisindelningen samt massor av bra litteratur. Och sist men inte minst, vad beträffar svenska språket upplever jag det som oerhört vackert språk med sina flertaliga dialekter. [...] Och med lite lycka kan jag kanske till och med bo i Sverige någon dag, åtminstone för ett tag. [...] Önskemålet är att mina produktiva färdigheter utvecklas så pass mycket att det även är möjligt att arbeta i Sverige. (Johanna.)

Myöhemmin Johanna pohtii erilaisia vaihtoehtoja Ruotsissa oleskeluun, mm. Nordjobb-toimintaa ja mahdollisuutta lähteä vaihto-oppilaaksi. Myös opiskelujen jälkeiset työmahdollisuudet Ruotsissa mainitaan lyhyesti; tämä vaatii kirjoittajan mukaan paitsi kielellisten valmiuksien ja kulttuurin tuntemuksen edelleen kehittämistä, myös Ruotsin poliittisen järjestelmän ja historian opiskelua, jotta voisi selvitä elämästä naapurimaassa. Johanna siis näkee Ruotsin tärkeänä osatekijänä pohtiessaan omia mahdollisia tulevaisuuksiaan (Wenger 2000) ja mahdollisia (tulevaisuuden) miniään (Markus & Nurius 1986; Ushioda & Dörnyei 2009).

Myös Emilia kirjoittaa jo lapsuudessa pitäneensä Ruotsia upeana, kotimaatakin parempana maana:

> Det kände som om allt hade varit lite bättre där: städerna var lite vackrare, vädret var bättre och människorna var öppnare och gladare. Men ändå var det ganska likt med Finland och det tyckte jag om också. Det kändes tryggt och naturligt att vistas där. (Emilia.)

Myöhemmin hän kertoo lähteneensä Ruotsiin töihin yhden kevään ajaksi. Sen kevään aikana Ruotsi muuttui hänen silmissään vähän tavallisemmaksi (*"lite vanligare"*). Kuitenkin hänessä oli vahvistunut halu opiskella ruotsia ja niinpä hän hakeutui opiskelemaan pohjoismaisia kieliä. Hän toteaa edelleenkin haluavansa kielitaidon lisäksi oppia enemmän myös Ruotsista, sen kulttuurista ja historiasta.

Monille kirjoittajille Ruotsi on tullut tutuksi tiedotusvälineiden kautta; erityisesti ruotsalaisten lehtien ja televisio-ohjelmien kerrotaan inspiroineen ruotsin kielen opiskeluun. Myös elokuvat ja kirjallisuus kiinnostavat monia.

> Jag har läst svenska böcker, tidningar och lyssnat på svensk musik länge [...] (Henna).

> Samtidigt började jag lyssna på svensk musik och titta på svenska tv-program och filmer. Jag blev snabbt väldigt förtjust i svenska och Sverige. (Senja.)

Joillekin Ruotsi ja ruotsalainen kulttuuri ylipäätään ovat niin itsestään selvästi positiivisesti latautuneita, ettei asiaa sen kummemmin edes tarvitse selittää:

> I alla fall har jag alltid tyckt om allt i Sverige: språket, kulturet, folket. [...] I alla fall, också det skulle vara spännande att ha en chans för ett utbytesstudent år i något europeiska land, och om jag får en sådan chans ska jag absolut ta den. Min dröm är att bor och jobba utomlands, kanske i Sverige, så det är också varför jag är här i Helsingfors universitet just idag. (Elina.)

Kirjoitelmista jää sellainen vaikutelma, että Ruotsin houkuttelevuus suomenkielisten opiskelijoiden silmissä johtuu toisaalta Ruotsin tuttuudesta (*"ganska likt med Finland"*), toisaalta taas sen kiehtovasta erilaisuudesta, jopa paremmuudesta Suomeen verrattuna (*"vi finländare skulle ha mycket att lära oss av svenskar"*). Näille kirjoittajille Ruotsi ja ruotsalainen kieliyhteisö tarjoavat kiehtovan kuvitteellisen yhteisön (*imagined community*, Anderson 1983; Norton 2001; Murphey ym. 2005), jonka jäsenyys houkuttelee ja innostaa myös ruotsin opiskeluun.

4.2 Suomenruotsalainen kieliyhteisö lähimpänä sydäntä

Vaikka Ruotsi ja ruotsalainen kieliyhteisö näyttävät muodostavan tärkeän samaistumiskohteen ja inspiraation lähteen suurelle osalle opiskelijoista, aineistossa on myös muutamia kirjoitelmia, joissa suomenruotsalainen yhteisö nostetaan esille tärkeänä kontekstina omalle kielelliselle kehitykselle.

Lapsuuden sukulaisuus- ja ystävyyssuhteet ovat tässäkin ryhmässä tärkeitä: jos esimerkiksi toinen vanhemmista tai joku lapsuusajan ystävistä on suomenruotsalainen, myönteinen asennoituminen kommunikointiin suomenruotsalaisten kanssa säilyy aikuisikään saakka. Näin kirjoittaa Elli:

> Jag har också alltid haft många svenskspråkiga vänner och hört mycket svenska. Min bästa vän i barndom var halvfinlandssvensk [...].

Elli kertoo olevansa nykyisin mukana kaksikielisessä harrastusryhmässä ja kirjoittaa, että ruotsi on aina ollut hänelle helppoa. Hän myös toteaa, että Suomessa on hyvä osata ruotsia. Anitakin viittaa moniin suomenruotsalaisiin ystäviinsä ja kertoo päätyneensä sen takia opiskelemaan ruotsia tavoitteenaan aineenopettajan ammatti.

> Så eftersom jag har många finlandsvenska vänner och jag använder svenska i mitt vardagliga liv var det självklart att ämnen som jag vill lära är svenskan (Anita).

Joissakin kirjoitelmissa viitataan Suomen kaksikielisyyteen ja todetaan, että sen takia olisi hyödyllistä oppia kommunikoimaan ruotsin kielellä. Myös työelämän tarpeet mainitaan tärkeänä syynä ruotsin opintojen aloittamiseen. Näissä kirjoitelmissa ei usein edes mainita Ruotsia tai ruotsalaista kulttuuria millään tavalla.

> Vad också påverkade mitt beslut att välja svenska var att den är det andra officiella språket i Finland och därför vill jag kunna kommunicera bra i svenska (Mia).

> Också vill jag ha färdigheter att använda svenska i arbetsliv, trots att jag inte vet vad jag vill vara. Men jag tänker att i Finland i nästan alla yrken är det nyttigt att kunna svenska. (Kiti.)

Näille kirjoittajille omat mahdolliset tulevaisuudet (Wenger 2000) näyttävät pitävän sisällään asumista ja työskentelyä Suomessa, vaikka tulevaisuuden suunnitelmat monelta osin tuntuvat olevan vielä hämärän peitossa.

Parille kirjoittajalle lapsuuden kielikylpykokemukset ovat antaneet lähes itsestäänselvyydeltä tuntuvan yhteyden suomenruotsalaisuuteen. Outi ilmaisee asian seuraavasti:

> Småningom blev svenska språket ett självklart sak i mitt liv och det kändes konstigt att börja studera finska som modersmål på tredje klassen.

Suomenruotsalaisesta kulttuurista ja kieliyhteisöstä on tullut tärkeä osa näiden kirjoittajien identiteettiä juuri kielikylpykokemusten kautta. He ovat jo lapsuudessa päässeet mukaan suomenruotsalaiseen yhteisöön. Aluksi osallistuminen on ollut lähinnä perifeeristä vieraan kielen kokeilua, mutta vähitellen kirjoittajat ovat päässeet osallisiksi yhteisön käytännöistä yhä syvällisemmin. Lopulta yhteisön kielestä ja käytännöistä on tullut heille itsestäänselvyyksiä, osa omaa minuutta ja kokemusmaailmaa. (Ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998, 2000.) Jos on oppinut lukemaan ja kirjoittamaan ruotsiksi, voi tuntua varsin oudolta ryhtyä opiskelemaan suomea äidinkielenä.

Sotilaspalveluksen tai siviilipalveluksen suorittaminen ruotsiksi vaikuttaa olevan käyttökelpoinen väylä parempaan ruotsin kielen osaamiseen. Timo kertoo suorittaneensa asepalveluksen ruotsiksi, mutta puhuneensa

jo sitä ennen ruotsia suomenruotsalaisen kummisetänsä kanssa sekä lukeneensa Hufvudstadsbladetia lähes päivittäin.

> I januari 20xx ryckte jag in i armén och började tjänstgöra i det svenskspråkiga Nylands brigad för att förbättra mina kunskaper i svenska som jag hade fått under årens lopp (Timo).

Armeija-aika antoi Timolle mahdollisuuden pohtia omaa tulevaisuuttaan uudesta näkökulmasta ja hän tekikin päätöksen pyrkiä opiskelemaan kieliä ruotsi pääaineenaan. Hän kertoo käyttäneensä ruotsia paljon jo aiemmin eikä siis jännittänyt opiskelupaikkansa puolesta. Omille opinnoilleen hän on asettanut kunnianhimoiset tavoitteet. Hän toivoo muun muassa pystyvänsä opintojen myötä osallistumaan kiinnostaviin kielitieteellisiin keskusteluihin ja väittelyihin; tulevaisuuden haaveena on vahva akateeminen, kielitieteellinen asiantuntijuus. Kirjoitelmansa perusteella Timo onkin jo varsin tiiviisti osallisena suomenruotsalaisessa yhteisössä ja tavoittelee syvällistä, täysipainoista jäsenyyttä (Lave & Wenger 1991) myös akateemisessa kieliyhteisössä.

Aineistossa on yksi kirjoitelma, jossa suomenruotsalainen kieliyhteisö koetaan erittäin tärkeänä omalle (muun muassa kielelliselle) identiteetille, mutta tästä huolimatta itseä ei pidetä täysivaltaisena yhteisön jäsenenä. Kirjoitelmassaan Inka kertoo asuneensa suomenruotsalaisen miehensä kanssa aiemmin Ruotsissa ja myös opiskelleensa siellä.

> Före flyttandet funderade jag om jag skulle vilja lära mig uttala svenska på ett svenskt eller finlandssvenskt sätt. Ganska snabbt hittade jag nog min språkidentitet i finlandssvenskan. Mina svärföräldrar var också till stor hjälp. Min svärmor pratar tydligt och är duktig på att förklara. Med henne har jag haft väldigt fina möjligheter att öva min svenska. [...] Jag har lidit lite grann av känslan att vara utanför den finlandssvenska kretsen. Detta händer nog enbart i mitt eget huvud. Men jag känner mig lätt lite mindrevärdig bland våra svenskspråkiga vänner och bekanta. (Inka.)

Inkan paikoitellen itseironinen kirjoitelma on hyvä esimerkki siitä, että suomenkielisen ei aina ole helppo sopeutua suomenruotsalaiseen yhteisöön. Inka kertoo aiemmin ajatelleensa, että kaksikielisten lasten hankkimiseksi olisi löydettävä ruotsalainen mies. Tuolloin hänelle ei tullut mieleenkään, että "ihan nurkan takana" elää ruotsinkielisiä miehiä, joilla on samantapainen kulttuurinen tausta kuin hänellä itsellään. Sitten hän rakastui suomenruotsa-

laiseen mieheen, nykyiseen aviomieheensä ja lastensa isään, jonka kanssa on nyt ollut naimisissa vuosikausia. Siitä huolimatta hän kertoo edelleenkin kärsivänsä tietynlaisista alemmuudentunteista perheensä ruotsinkielisten ystävien ja tuttavien seurassa; tällaisissa tilanteissa nousee esille jonkinlainen ulkopuolisuuden kokemus. Vaikka Inka osallistuu yhteisön käytäntöihin (*doing*) ja kokee ne itselleen merkityksellisiksi (*experience*) ja näin ollen myös osaksi omaa identiteettiään (*becoming*), hän ei koe täysin kuuluvansa joukkoon (*belonging*, ks. Wenger 1998: 5). Hän toivoo ruotsin opintojen antavan hänelle enemmän itsevarmuutta kielen käytössä ja kertoo haluavansa tulla opintojen myötä kultivoituneemmaksi henkilöksi, jolla on vahva ruotsin kielen taito. Kultivoitunut-sanan käyttö vie ajatukset siihen elitistiseen leimaan, joka suomenruotsalaisiin edelleenkin joskus liitetään.

4.3 Ruotsin kieli yleensä kiinnostuksen kohteena

Aineistossa on myös kirjoitelmia, joissa kerrotaan varsin neutraalisti sekä suomenruotsalaisesta että ruotsalaisesta kulttuurista ja kieliyhteisöstä, ja joiden kirjoittajat eivät nosta kumpaakaan toisen edelle. Esimerkiksi Henna kertoo toivovansa, että ruotsin opinnot avaavat ovia Ruotsiin tai ehkäpä *Social- och kommunalhögskolaniin* Helsingissä. Nämä kaksi vaihtoehtoa tuntuvat olevan hänelle täysin samanarvoisia. Yhteistä niille on, että molemmissa tarvitaan hyvää ruotsin kielen taitoa.

Myös Eiran kirjoitelmasta käy ilmi, että ruotsin kieli ja ruotsinkielinen kirjallisuus ovat houkutelleet hänet ruotsin pariin ja lisänneet kiinnostusta ruotsin kielen opiskelua kohtaan.

> Svenska är också ett logiskt språk, och jag tycker om logiska saker. På någon sätt är det också så likadant med finska, att det låter roligt i mina öra. [...] Jag försökte att hitta på några orsaker till, varför jag är så intresserad av svenska, och då tänkte jag på Astrid Lindgren och Tove Jansson. Båda är svenskspråkiga författare, vems böcker har alltid varit viktiga för mig, och någon gång ska läsa de viktiga böckerna igen, men på svenska. Båda författare har lyckat att föreställa svenskspråkig kultur på sådant sätt, att de har väckat mitt uppmärksamhet till svenska språk. (Eira.)

Ruotsi on Eiran mielestä looginen kieli, joka muistuttaa suomea huvittavuuteen saakka. Siksi kieltä ja kulttuuria on kiinnostavaa lähteä opiskelemaan

eikä tunnu olevan väliä sillä, onko kyse suomenruotsalaisesta vai ruotsalaisesta kulttuurista ja kieliyhteisöstä.

Eero puolestaan kirjoittaa suorastaan rakastavansa sekä Ruotsia että Suomen ruotsinkielisiä alueita. Hän kertoo suorittaneensa siviilipalveluksen ruotsin kielellä ja työskennelleensä sen jälkeen vuoden verran ruotsinkielisellä työpaikalla.

> Där insåg jag hur mycket jag njöt av att på riktigt kunna leva och fullständigt fungera på ett annat språk (Eero).

Tässä ruotsin kielellä toimiminen ja kommunikoiminen koetaan itsessään nautittavana asiana. Tärkeintä kirjoittajalle on se, että hän on saanut toimia täydellisesti vieraalla kielellä. Tästä on syntynyt kokemus pärjäämisestä ja osallisuudesta, mikä on mahdollisesti myös johtanut hakeutumiseen kielten opiskelijaksi yliopistoon, vaikka Eero itse arveleekin sen olleen vain sattumaa. Sattumaan viittaaminen on nuorten aikuisten kertomuksissa varsin tavallista. Se auttaa sietämään elämänvaiheeseen luonnostaan liittyvää epävarmuutta ja pettymystäkin, samalla kun se antaa mahdollisuuden kokeilla erilaisia asioita. (Ks. Plunkett 2001: 160.) Kokeileminen ja oman tien etsiminen onkin nuoruuden identiteettityön ytimessä: usein oma (ammatillinenkin) identiteetti selkiytyy vasta monen eri vaiheen ja kokeilun kautta.

Eero kirjoittaa tavoitelleensa kovasti virheetöntä ääntämistä ruotsin kielellä ja toteaa myös silloin tällöin onnistuneensa siinä. Hän nimittää noita pyrkimyksiään osoitukseksi kilpailunhalusta. Tätä toteamustaan kirjoittaja ei selitä tarkemmin, mutta kyseessä lienee omien rajojen testaaminen, kilpailu oman itsen ja oman kielitaidon kehittämiseksi.

Hennalle, Eiralle ja Eerolle itse ruotsin kieli vaikuttaa olevan tärkein ruotsin opintoihin kannustava tekijä ja he kaikki näyttävät pitävän ovet avoimina sekä ruotsalaisen että suomenruotsalaisen kieliyhteisön suuntaan. Koska ruotsi on plurisentrinen, sekä Suomessa että Ruotsissa puhuttu kieli, on ruotsin opiskelijoiden mahdollista identifioitua joko jompaankumpaan tai molempiin kulttuurisiin yhteisöihin (Clyne 1992: 1). Näiden kolmen kirjoittajan kielellinen identiteetti näyttää rakentuvan enemmänkin ruotsinkielisen yhteisön jäsenyyden ja ruotsin kielen osaamisen kautta yleensä kuin

erityisesti ruotsalaisen tai suomenruotsalaisen kulttuuri- tai kieliyhteisön jäsenyyden kautta.

5 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tarkastellessani uusien opiskelijoiden ajatuksia omista kielenkäyttöympäristöistään olen analysoinut heidän kirjoitelmiaan sosiaalisen oppimisen teoreettisessa viitekehyksessä. Sen mukaan myös uuden kielen ja kulttuurin oppiminen tapahtuu osallistumisen, vuorovaikutuksen ja tekemisen kautta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Oppiminen on samalla identiteetin rakentumista (Pavlenko & Lantolf 2000), jatkuvaa joksikin tulemista (Rogoff 1995) ja näin ollen myös omien mahdollisten minien (Markus & Nurius 1986; Ushioda & Dörnyei 2009; Kubanyiova 2009) ja mahdollisten tulevaisuuksien (Wenger 2000) muotoutumista. Toive tiettyyn yhteisöön kuulumisesta on tärkeä toimintaa suuntaava ja motivoiva tekijä. Se antaa pyrkimyksille suunnan, kannustaa investoimaan energiaa tavoitteen saavuttamiseksi ja innostaa kehittämään itseä kohti päämäärää. (Murphey ym. 2005.) Opiskelijoiden nykyisiin ja suunniteltuihin kielenkäyttöympäristöihin vaikuttaa vahvasti se, mihin yhteisöihin opiskelijat kokevat kuuluvansa tai toivovat voivansa kuulua.

Kirjoitelmien perusteella merkittävä osa opiskelijoista näyttää suuntautuvan ruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön ja tavoittelevan keskeisempää osallisuutta tässä yhteisössä. Monesta kirjoitelmasta välittyy käsitys Ruotsista jonkinlaisena toivemaana ja ruotsalaisesta kieliyhteisöstä yhteisönä, johon kuulumisesta on haaveiltu lapsuudesta saakka. Ruotsi koetaan hyvin Suomen kaltaisena, mutta joissakin suhteissa Suomea parempana. Jotkut kirjoittajat kertovat oppineensa kieltä parhaiten Ruotsissa, esimerkiksi maahan tekemiensä matkojen tai muun oleskelun aikana; heistä on tuntunut helpommalta käyttää ruotsia Ruotsissa kuin Suomen ruotsinkielisillä alueilla. Yksi opiskelija jopa kertoo päässeensä osalliseksi ruotsinkielisestä kulttuurielämästä Ruotsissa, mutta on kokenut siihen osallistumisen vaikeaksi Helsingissä.

Yhtenä syynä tähän lienee se, että Suomeen verrattuna Ruotsilla on pidempi perinne monikulttuurisena ja monikielisenä maana: Ruotsissa on totuttu siihen, että kieltä voi puhua monella tavalla ja että tärkeintä on tulla

ymmärretyksi (ks. esim. Fraurud & Bijvoet 2004). Tällainen asenne vähentää koettua painetta puhua ruotsia virheettömästi ja näin ollen myös madaltaa kynnystä kommunikoida ja osallistua erilaisiin kulttuuritapahtumiin.

Muutamat kirjoittajat kuvailevat laveasti ja yksityiskohtaisesti aiempia matkojaan, opiskeluaan tai työkokemuksiaan Ruotsissa. Jotkut kertovat opiskelevansa ruotsin kieltä siksi, että pystyisivät myöhemmin asumaan ja työskentelemään Ruotsissa. Tämän tavoitteen eteen he ovat valmiita tekemään töitä (ks. Murphey ym. 2005); kun ihminen kokee tietyn yhteisön itselleen tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi, hän on valmis käyttämään aikaa ja energiaa päästäkseen osalliseksi yhteisön toiminnasta ja tullakseen sen täysivaltaiseksi jäseneksi.

Ruotsin kiinnostavuus suomenkielisten opiskelijoiden parissa on tullut esille tutkimuksissa myös aiemmin. Hämäläinen (2005) teki kyselytutkimuksen suomenkielisten lukiolaisten halukkuudesta kommunikoida ruotsiksi ja heidän motivaation lähteistään ruotsin kielen oppimisessa. Tuloksista ilmeni muun muassa, että lukiolaiset kokevat Ruotsin ja ruotsalaisen kulttuurin mielenkiintoisempana kuin ruotsinkieliset alueet Suomessa tai suomenruotsalaisen kulttuurin (ks. myös Huhtala 2008: 94–96).

Toiseksi aineistostani erottuvat kirjoitelmat, joissa opiskelijat kuvailevat vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta nimenomaan suomenruotsalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön kanssa; jotkut puolestaan vetoavat ruotsin kielen opintojen tärkeyttä perustellessaan Suomen kaksikielisyyteen, mistä voisi päätellä, että hekin ovat tulevaisuuden kielenkäyttökonteksteja miettiessään ajatelleet käyttävänsä ruotsia lähinnä kotimaassa. Sekä tässä että aiemmassa tutkimuksessani (Huhtala 2008) tuli esille lapsena kielikylvyssä olleiden opiskelijoiden luonteva kiinnittyminen suomenruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön (ks. myös Viitala 2011).

Täysivaltainen jäsenyys suomenruotsalaisessa kieliyhteisössä tuntuu kuitenkin joskus olevan suomenkieliselle vaikea saavuttaa. Inkan kirjoitelma on vaikuttava ja ajatuksia herättävä kuvaus siitä, miten hän edelleenkin tuntee olevansa jotenkin ulkopuolinen kohdatessaan perheen ruotsinkielisiä ystäviä ja tuttavia – huolimatta siitä, että on jo pitkästi toistakymmentä vuotta elänyt yhdessä suomenruotsalaisen miehensä kanssa ja siitä, että miehen perhe on Inkan kertomuksen mukaan ottanut hänet hyvin vastaan.

Hän kuitenkin kertoo suomenruotsin olevan osa kieli-identiteettiään ja hänen kirjoitelmastaan välittyy päättäväisyys tavoitella täysivaltaista osallistumista suomenruotsalaiseen yhteisöön muun muassa nykyistäkin paremman kielitaidon avulla. Tässäkin kommentissa nousee esille koettu tarve tavoitella lähes täydellistä kielitaitoa, jonka toivotaan olevan avain suomenruotsalaisen yhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen.

Kolmanneksi aineistosta erottuvat tekstit, joissa välittyy neutraali suhtautuminen kommunikointiin ruotsin kielellä; näiden tekstien kirjoittajat eivät tee eroa siinä, haluaisivatko mieluummin oppia kieltä ja yleensäkin kommunikoida suomenruotsalaisessa vai ruotsalaisessa kieliyhteisössä. Usein näissä kirjoitelmissa ei mainita erityisesti kumpaakaan kieliyhteisöä. Sen sijaan kirjoittajat kertovat halustaan oppia kieltä ja kuvailevat ruotsin kielen merkitystä elämässään. Yhdellä näistä kirjoittajista on sitä paitsi tavoitteenaan täysivaltainen osallistuminen (Lave & Wenger 1991) akateemiseen yhteisöön ja hän määritteleekin itsensä tulevana kielten ammattilaisena. Näiden opiskelijoiden kirjoitelmista voi päätellä, etteivät he ilmeisestikään edes tunne tarpeelliseksi asettaa paremmuusjärjestykseen niitä kulttuurisia tai maantieteellisiä kontekseja, joissa haluaisivat ruotsia käyttää. Ruotsin kieli ja ruotsin kielellä toimiminen vaikuttavat olevan jo itsessään palkitsevia ja tavoittelemisen arvoisia asioita.

Edellä esitelty luokittelu on tulosta 49 kirjoitelman analyysistä, joten kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä tuloksista ei voi tehdä. Tosin aiempikin tutkimus tukee nyt esille tullutta Ruotsin houkuttelevuutta suomenkielisten oppijoiden parissa. Myös entisten kielikylpyoppilaiden luonteva kiinnittyminen suomenruotsalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön on ollut nähtävissä myös aiemmassa yliopisto-opiskelijoiden teksteihin pohjautuvassa tutkimuksessa. Laajemman kokonaiskuvan saamiseksi tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa isommalla aineistolla, ja siten, että kielenkäyttöympäristöistä kysyttäisiin opiskelijoilta suoraan. Nythän kirjoittajat ottivat asiaan kantaa muun pohdinnan ohella tai sivutuotteena, joten aiheen kannalta relevantteja näkökulmia on saattanut jäädä tavoittamatta.

Kirjallisuus

Anderson, B. 1983. *Imagined communities*. London: Verso.

Clyne, M. 1992. Pluricentric languages – introduction. Teoksessa M. Clyne (toim.) *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Contributions to the Sociology of Language. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–9.

Eskola, J. & J. Suoranta. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fraurud, K. & E. Bijvoet. 2004. Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 389–417.

Huhtala, A. 2007. Direktvalda lärarstudenters tankar om läraryrket. Teoksessa H. Lehti-Eklund (toim.) *Att växa till lärare – svensklärarutbildning i utveckling*. Nordica Helsingiensia 8. Helsingin yliopisto: Pohjoismaisten kielten ja pohjoismaisen kirjallisuuden laitos, 33–52.

Huhtala, A. 2008. *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Nordica Helsingiensia 12. Helsingin yliopisto: Pohjoismaisten kielten ja pohjoismaisen kirjallisuuden laitos.

Huhtala, A. & H. Lehti-Eklund. 2008. Om den metaforiska gestaltningen av framtiden i studenters texter. Teoksessa J. Lindström, P. Kukkonen, C. Lindholm & Å. Mickwitz (toim.) *Svenskan i Finland 10*. Nordica Helsingiensia 11. Helsingin yliopisto: Pohjoismaisten kielten ja pohjoismaisen kirjallisuuden laitos, 108–120.

Huhtala, A. & H. Lehti-Eklund. 2010. Writing a new self in the third place: language students and identity formation. *Pedagogy, Culture & Society, 18* (3), 273–288.

Hämäläinen, I. 2005. *Viljan att kommunicera på svenska samt orientationerna i inlärningen av svenska hos finskspråkiga gymnasister*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Karlsson, L. & F. Kjisik. 2011. Lifewide and lifedeep learning and the autonomous learner. Teoksessa K. K. Pitkänen J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) *Out-of-classroom language learning*. Helsingin yliopisto: Kielikeskus, 85–106.

Kubanyiova, M. 2009. Possible selves in language teacher development. Teoksessa Z. Dörnyei, & E. Ushioda (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 314–332.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markus, H. & P. Nurius. 1986. Possible selves. *American Psychologist, 41* (9), 954–969.

Murphey, T., J. Chen & L.-C. Chen. 2005. Learners' constructions of identities and imagined communities. Teoksessa P. Benson & D. Nunan (toim.) *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 83–100.

Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly, 29*, 9–31.

Norton [Peirce], B. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Applied Linguistics and Language Study. Harlow: Pearson Education, 159–171.
Pavlenko, A. & J. P. Lantolf. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
Plunkett, M. 2001. Serendipity and agency in narratives of transition: young adult women and their careers. Teoksessa D. P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *Turns in the road: narrative studies of lives in transition*. Washington, DC: American Psychological Association, 151–175.
Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 139–164.
Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
Tuomi, J. & A. Sarajärvi. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
Ushioda, E. & Z. Dörnyei. 2009 Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 1–8.
van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65.
Viitala, J. 2011. *Mitt lärospår. En narrativ undersökning med före detta språkbadares berättelser i fokus*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7* (2), 225–246.
Wenger, E. C. & W. M. Snyder. 2000. Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, Jan–Feb 2000, 139–145.

Verkkolähteet

TAITO-hanke. *TAITO – vieraiden kielten taitotasot* [online]. [luettu 11.11.2011]. Saatavissa: http://blogs.helsinki.fi/taito-hanke/.
Wenger, E. 2005. *Communities of practice: A brief introduction* [online]. [luettu 18.07.2011]. Saatavissa: vpit.ualberta.ca.