



STINA SAVOLAINEN

”Enda gången man hör eller pratar finska så är i skolan”¹

*Ruotsinkielisten opiskelijoiden kokemuksia
suomen kielestä ruotsinkielisessä arjessa*

1 Johdanto

Kielten käyttöä mahdollistavat tai rajoittavat esimerkiksi yksilön asenteet ja arvot sekä kielipolitiikka, mutta keskeisesti myös perheen, asuinpaikan tai yhteisön kielelliset käytänteet. Näin ollen edes toisen kansalliskielen, ruotsin, käyttö kaksikielisessä Suomessa ei ole kaikkialla samanlaista. (Mäntylä–Pietikäinen–Dufva 2009, 27–29, 34.) Tässä artikkelissa käsittelen Pohjanmaan² ruotsinkielisten opiskelijoiden suomen kieltä ja sen läsnäoloa heidän ruotsinkielisessä arjessaan. Keskityn tarkastelemaan Kristiinankaupungin ja Närpiön alueen 18–20-vuotiaiden ruotsinkielisten lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä suomen kielen puhumisesta, käyttämisestä ja oppimisesta. Tarkastelen tutkittavien arkipäivän tilanteissa käyttämää ja oppimaa suomen kieltä seuraavien kysymysten kautta: Keiden kanssa ja missä yhteyksissä suomen kieli on läsnä opiskelijoiden arjessa, ja miten tämä näkyy heidän suomen kielen käytössään ja osaamisessaan? Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä opiskelijoilla on suomen kielestä ja sen oppimisesta?

Tutkimuskohteena ovat lukio-opiskelijat asuvat vahvan ruotsinkielisyyden alueella Pohjanmaalla, jonka asukkaista enemmistö puhuu ruotsia.³ Pohjanmaalla on ollut historiallisesti vahvat kielelliset ja kulttuuriset yhteydet Ruotsiin, ja yhteydet ovat edelleenkin vahvat (Lindqvist 2001, 383–395; Åström 2001, 37). Tämän vuoksi ei ole itsestään selvää, että opiskelijat kohtaisivat suomenkielisiä ja suomen kieltä arjessaan. Tämä artikkeli on

1 ”Suomea kuulee tai sitä puhutaan ainoastaan koulussa” (tykl/spa/1192/38). Jatkossa opiskelijoiden suorat sitaattit ovat suomeksi, ja ne ovat omia käännöksiäni.

2 Pohjanmaalla tarkoitetaan Länsi-Suomen ruotsinkielistä rannikkoseutua Kristiinankaupungin ja Kokkolan välillä (Folktinget 2010, 14).

3 Esimerkiksi Kristiinankaupungissa noin 52 % ja Närpiössä noin 85 % asukkaista puhuu ruotsia äidinkielenään (Tilastokeskus 2020).

osa etnologian väitöskirjatutkimustani, jossa tavoitteenani on tuoda esiin Pohjanmaan ruotsinkielisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielestä ja sen merkityksestä heille kielellä. Lisäksi tavoitteenani on syventää käsitystä suomenruotsalaisuudesta identiteettinä, eli siitä, mitä on olla pohjalainen ruotsinkielinen aikuistuva nuori.

Kulttuurien tutkimuksessa identiteetin käsite on keskeinen, sillä kulttuurisidonnaiset tavat, käsitykset ja arvot leimaavat identiteettiämme (esim. Hall 2003, 97, 105–124). Etnologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisestä ja hänen arjestaan siinä kulttuurissa, johon hän kokee kuuluvansa (Räsänen 1997, 28, 31). Identiteetin käsite on ollut keskeinen useissa etnologian tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu esimerkiksi alueellisuutta, kotiseutua, etnisyyttä, kielitaustaa ja näiden merkitystä yksilölle tai yhteisölle (esim. Anttonen 1999; Ruotsala 2002; Siivonen 2008; Kuczynski 2017). Esimerkiksi Helena Ruotsala (2002) tarkasteli poronhoitoa elinkeinona ja osana yhteisön ja yksilön identiteettiä, sekä poronhoitoon liittyvien merkitysten muuttumista yhteiskunnallisten muutostekijöiden seurauksena. Katriina Siivonen (2008) käsitteli väitöskirjassaan varsinaissuomalaisia saaristoidentiteettejä ja niiden rakentumista ihmisten arjessa ja aluekehitystyössä. Anna-Liisa Kuczynski (2017) tarkasteli väitöskirjassaan kielivähemmistöön kuuluvien identiteettineuvotteluja tilanteissa, joissa heillä oli vain vähäiset mahdollisuudet ilmaista identiteettiään.

Etnologiassa suomenruotsalaisia ja heidän kulttuuriaan tarkasteleva perusteos on vuonna 2001 ilmestynyt *Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävande i kulturanalytiskt perspektiv* (Åström–Lönnqvist–Lindqvist 2001). Tässä laajassa teoksessa tarkastellaan niitä tekijöitä ja ilmiöitä, jotka ovat vaikuttaneet ruotsinkielisten identiteetin rakentumiseen ja ylläpitämiseen sekä historiallisesti että nykypäivänä. Viime vuosikymmeninä suomenruotsalaisia on tutkittu monesta eri näkökulmasta eri tieteenaloilla. Aluksi tarkastelut olivat luonteeltaan väestötieteellisiä raportointeja ja selvityksiä (esim. Fougsted 1951), mutta sittemmin kiinnostus kohdistui suomenruotsalaisten kulttuuriin erityispiirteisiin kuten historiaan, identiteettiin ja kieleen, terveyteen, elämäntyyliin sekä suomenruotsalaisten omien instituutioiden ja järjestöjen merkityksiin (esim. Allardt 1981; Allardt–Starck 1981; Hyyppä–Mäki 2001; Folktinget 2006; Heikkilä 2011; Tandefelt 2015; Saaristo 2020).

Koska käsittelen tässä artikkelissa opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia ja käsityksiä suomen kielen oppimisesta, tuon esiin myös tämän hetken kielenkäyttöön ja oppimiseen liittyviä näkemyksiä. Kieltä ei nähdä pelkkänä järjestelmänä, vaan se ymmärretään myös sosiaalisena, tilanteittain vaihtelevana toimintana ja ilmiönä (Dufva–Aro–Suni–Salo 2011, 31–32). Nykyään kielimiljöinä ja kielenoppimispaikkoina eivät toimi pelkästään ihmisten kulttuuriset ja sosiaaliset ympäristöt, vaan myös erilaiset virtuaaliset tilat (Dufva–Pietikäinen 2009, 6). Maailma ympärillämme on digitalisoitunut, ja sen myötä eri kielet ovat helposti saatavilla. Tavallisessa arjessa monia eri kieliä saatetaan käyttää myös yhtä aikaa ja limittäin (ks. Lehtonen 2015). Kieltä sosiaalisena ilmiönä onkin tutkittu paljon viimeisten vuosikymmenien ajan, esimerkiksi kielen muuttumisen, koodinvaihdon, monikielisuuden ja kieli-identiteetin näkökulmista (esim. Nuolijärvi 1986; Iskanius 2006; Berglund 2008; Dufva–Pietikäinen 2009). Heini Lehtonen (2019) toteaa, ettei kukaan

meistä hallitse mitään kieltä täydellisesti. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kielitaitomme koostuu valikoimista kieliä, kielimuotoja ja keinoja, joiden avulla voimme kommunikoida toisten kanssa. Tämä näkemys on saanut minut pohtimaan, miten tärkeä kieli suomi on Pohjanmaan ruotsinkielisille nuorille, jotka eivät välttämättä kuule sitä tavallisessa arjessaan lainkaan.

Seuraavaksi esittelen aineistoni sekä tutkimukseni näkökulman ja keskeiset käsitteet, minkä jälkeen tarkastelen äidinkieltä käsitteenä ja sen moniulotteisuutta identiteetin ilmaisijana. Tämän jälkeen analysoin opiskelijoiden käytännön kokemuksia suomen kielestä, sen käytöstä, puhumisesta ja oppimisesta tutkimusaineiston pohjalta. Tuon esille niitä paikkoja, ihmisiä ja käyttöyhteyksiä, joiden kautta suomen kieli on ollut läsnä ja tullut tutuksi tutkituille. Lopuksi esitän kokoavan yhteenvedon ja pohdinnan.

Artikkelini aineistona on teemakirjoitusaineisto, jonka olen kerännyt Kristiinankaupungin ja Närpiön ruotsinkielisten lukioiden kolmannen luokan opiskelijoilta vuosina 2017–2020. Aineisto koostuu 62 ruotsinkielisen lukiolaisen ainekirjoituksesta ja teemakyselyvastauksesta, joista käytän yhteisnimitystä *teemakirjoitusaineisto*. Tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset olivat iältään 18–20-vuotiaita, ja he asuivat aineiston keruun aikana Kristiinankaupungissa tai Närpiössä ja kävivät ruotsinkielistä lukiota. Lähes kaikkien äidinkieli on ruotsi ja perhetausta ruotsinkielinen.⁴ Kristiinankaupungin ruotsinkielinen lukio on pieni lukio, josta valmistuu noin kymmenen ylioppilasta vuosittain (Teir 2018, 3–26), ja Närpiön lukiosta noin 50 ylioppilasta vuosittain (Skolväsendet i Närpes stad 2017–2018, 29, 38).

Teemakirjoituksella tarkoitetaan kirjoitettua kerrontaa, jonka tavalliset ihmiset ovat tuottaneet omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Vastaajat saavat kirjoittaa oman tietämyksensä ja ymmärryksensä mukaan sovitusta aihepiiristä. (Helsti 2005, 149–151.) Ainekirjoituksessa opiskelijat saivat vapaasti kirjoittaa aiheesta ”Vad betyder det finska språket för mig?”⁵ Teemakirjoituksen osalta pyysin heitä kirjoittamaan omin sanoin suomen kielen kokemuksista, hyödyllisyydestä, tärkeydestä sekä arkipäivän käyttötilanteista ja yhteyksistä. Pyysin heitä myös arvioimaan oman suullisen ja kirjallisen kielitaitonsa. En siis testannut opiskelijoiden muodollista kielitaitoa, vaan minua kiinnosti se, millaiseksi he itse arvioivat suomen kielen taitonsa.

Valitsin menetelmäksi teemakirjoituksen, koska katsoin lukiolaisten olevan aidoimmillaan kirjallisen tekstin tuottamisessa. Ajattelin, että teksteissä he saattavat tuoda esiin sellaisia suomen kieltä koskevia asioita, joita he eivät muuten toisi julki, kuten asenteita, arvostuksia ja tunteita. Olen lukenut aineistoni läpi useaan kertaan kulttuurianalyttisesti. Kulttuurianalyysissä kiinnitetään huomio ihmisten tuttuihin arjen tapoihin ja käytänteisiin. Lähestymistavassa pyritään hahmottamaan kulttuurin implisiittisiä ulottuvuuksia ja osia kuten arvostuksia, suhtautumisia ja ajattelumaailmoja, jotka kertovat sen, mitä asioita

4 Yksi opiskelija ilmoitti virallisesti äidinkielekseen suomen ja kolme muun kuin suomen tai ruotsin kielen (Savolainen 2019, 23–24).

5 Suom. ”Mitä suomen kieli merkitsee minulle?”

yksilöt pitävät tärkeinä ja mitä eivät. Tämänkaltaisen ”tiheän” tarkastelun avulla pyritään saamaan kokonaisvaltaisempi kulttuurinen kuvaus ja ymmärrys tutkimuskohteen arjesta ja niistä merkityksistä, joita erilaisille asioille annetaan. (Ehn–Löfgren, 1982, 8–14, 105–117.) Olen tarkastellut opiskelijoiden kirjoituksissaan käyttämiä sanoja, kirjoitussävyjä ja -tapoja sekä esiin tuotuja tunteita ja arkikäytänteitä. Niiden avulla olen hahmottanut ja tulkinnut käsityksiä ja merkityksiä, joita he liittävät suomen kieleen.⁶

Tutkimusaiheeni valintaan on vaikuttanut pitkäaikainen asumiseni ruotsinkielisellä paikkakunnalla sekä kiinnostukseni kaksikielisyysyteen, kieliasenteisiin sekä kielenkäyttöön ja kielen oppimiseen vuorovaikutuksessa.

2 Tutkimuskohteena yksilön arjessa syntyneet kokemukset

Timo Latomaan (2008, 17, 26–27) mukaan kokemukset ovat käsityksiä, arvostuksia, tunteita ja tietoja, jotka rakentuvat ihmisen mielessä subjektiivisista merkityksenannoista ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Merkityksenanto tapahtuu ajattelun tai tunteiden kautta, kun jokin asia tai kohde alkaa tarkoittaa jotain tai se ymmärretään jollakin tavalla. (Latomaa 2008, 17, 26–27.) Ihmisten kokemuksia on tärkeää tarkastella, koska ne syntyvät tavallisen arjen tilanteissa. Lisäksi kokemukset kertovat aina jotain kokijasta itsestään, mutta myös siitä kulttuurista, jossa hän elää ja on kasvanut. (Lauren 2010, 426–429, 444.)

Etnologian ytimessä on kiinnostus juuri tavallisen ihmisen tapaan elää ja toimia. Etnologiassa halutaan tuoda esiin ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia, sillä tämänkaltaisen tiedon avulla voidaan lisätä ymmärrystä ihmisten elämästä ja heidän arkeensa liittyvistä asioista (esim. Ruotsala 2002, 18; Fingerroos–Lillbroända–Annala–Koskihaara–Lundgren 2017). Yksilön arkielämä onkin tiiviissä vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, mutta myös ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Näissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös yksilöiden ja yhteisöjen kokemuksiin ja käsityksiin asioista. (Esim. Ruotsala 2002, 406–412; Hämeenaho 2014, 27–28) Etnologian piirissä tutkimusaiheiden valintaan ovat jo pitkään vaikuttaneet yhteiskunnalliset virtaukset ja muutokset sekä epäkohdat, joita halutaan laadullisen tutkimusten kautta nostaa esiin (Lehtonen 2005, 14, 20; ks. myös esim. Fingerroos ym. 2017). Tällaisia tutkimusaiheita ovat olleet esimerkiksi kokemukset hyvinvoinnista ja palveluiden saatavuudesta (Hämeenaho 2014), työttömyydestä ja sen aiheuttamista tunnereaktioista (Steel–Rinne 2019, 62–66) sekä köyhyyden läsnäolosta ja toimeentulokamppailusta (Lappi 2017, 123–125).

Tässä artikkelissa nostan esiin kieli-identiteeteiltään ruotsinkielisten opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä suomen kielestä ja sen käytöstä. Tutkimukseni opiskelijoilla on ollut vain vähän kokemuksia suomen kielestä. Suurin osa kokee, ettei heillä ole riittävästi valmiuksia puhua suomea, koska kieli on opittu pääsääntöisesti koulussa

6 Tulevissa artikkeleissa tulen käsittelemään opiskelijoiden näkemyksiä suomen kielen tärkeydestä ja sen osaamisen tuomista mahdollisuuksista heidän elämässään, sekä sitä, miksi pohjalaiset nuoret hakeutuvat Ruotsiin opiskelemaan.

kielioppipainotteisesti. Ruotsinkielisillä nuorilla ei ole välttämättä mahdollisuuksia päästä puhumaan suomea arkipäivän tilanteissa. Minua kiinnostaa, mikä käsitys opiskelijoilla itsellään on siitä, millainen kielitaito on tärkeää ja tavoiteltavaa.

Kieliä opitaan vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa osallisuuden kokemuksen syntymisen. Kielen oppimisen kokemuksia voidaan tarkastella *osallisuuden* käsitteen kautta. (Opetushallitus 2014, 26–28.) Osallisuus on käsitteenä monitulkintainen, ja sen määrittely riippuu tarkastelunäkökulmasta. Elina Nivala ja Sanna Ryyänen (2013, 9–10, 26–29) tiivistävät osallisuuden kuulumiseksi, osallistumiseksi ja tunteeksi kuulumisesta yhteisöön ja yhteiskuntaan. Osallisuus on ihmisen sosiaaliseen perusluonteeseen liittyvää elämistä ja toimimista muiden ihmisten kanssa. Se on myös kokemus omasta merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä identiteetistä ja tasa-arvoisuudesta osana yhteisöä ja yhteiskuntaa. Osallistuminen tapahtuu erilaisten virallisten ja epävirallisten sosiaalisten suhteiden ja verkostojen kautta eri tasoilla. Näitä tasoja ovat esimerkiksi yksilö- ja aluetaso (esim. perhe, koulu, ystäväpiiri, maakunta) sekä valtakunnallinen taso. (Alila-Gröni-Keso-Volk 2011, 13.)

Tutkimuksessani keskeisiä käsitteitä ovat myös *identiteetti* ja *identifikaatio*. Tutkimuskohteeni opiskelijat kokevat kuuluvansa suomenruotsalaisiin, joka on maamme kielellinen vähemmistöryhmä (Savolainen 2019). Ruotsin kieli onkin suomenruotsalaisille eräs keskeisin yhteistä identiteettiä esiin tuova piirre (Åström 2001, 38). Kieli nähdään tärkeänä osana yksilön identiteettiä (esim. Hall 1999, 85, 90), ja erityisesti äidinkielellä on vahva symbolinen merkitys kielellisen identiteetin rakentumiselle (Iskanius 2006, 179). Yksilön identiteetin rakentumiseen ja muovautumiseen vaikuttaa kulttuurisen ympäristön lisäksi myös se sosiaalinen ympäristö, jossa hän toimii (Iskanius 2006, 181, 186–187).

Stuart Hall (1999, 19–28, 223–227, 247) puhuu sosiaalisesta identiteetistä, joka rakentuu ihmisen omaksumassa kulttuurissa. Identiteetit ovat kuitenkin suhteellisia ja muovautuvat sen mukaan, mihin ryhmään ihminen kunakin aikana kokee kuuluvansa ja mitä hän arvostaa. Yksilöllä voi olla useita mahdollisia identiteettejä, jotka aktuaalistuvat eri tilanteissa. Nykyään sosiaalinen identiteetti käsitetään prosessiksi, ”joksikin tulemiseksi” eri tilanteiden tuomien tarpeiden mukaan. Maisa Martin (2016, 6) näkee asian samoin ja toteaa lisäksi, että nyky-yhteiskunnassa yksilöllä voi olla monia identiteettejä, jotka linkittyvät yksilön toimintoihin ja kulloisiinkin kohtaamisiin osallisuuden ja toimijuuden kautta.

Identiteetit siis rakentuvat samaistumisista ja dialogisista vuorovaikutussuhteista toisiin ihmisiin. Identifikaatiossa eli samaistumisessa on kysymys arvo- ja käsityksmaailmoista, jotka suhteutetaan toisten ihmisten käsityksiin ja arvoihin. (Liebkind-Henning-Lindblom 2015, 183–186.) Ymmärrän identiteetit yhteisten kulttuurisidonnaisten tapojen, käytäntöjen ja arvostusten ilmentymiksi. Identiteetti on käsitys ja kokemus itsestä ja tiettyyn ryhmään kuulumisesta. Ajattelen lisäksi, että identiteetit voivat muovautua, uudistua ja vaihdella erilaisten kokemusten ja vuorovaikutussuhteiden myötä sekä saada erilaisia merkityksiä eri tilanteissa ja eri aikoina. Identiteetit nähdään siis moninaisina, suhteellisina ja tilannesidonnaisina.

3 Äidinkielen monet ulottuvuudet

Äidinkielellä tarkoitetaan yleensä ensimmäisenä kielenä opittua kieltä, johon ihminen samaistuu jo lapsuudessaan (Soveltavan kielentutkimusten keskus 2020). Kodin kielimiljööllä on luonnollisesti ratkaiseva vaikutus siihen, mitä kieltä yksilö oppii puhumaan ja käyttämään, kuten Marika Tandefelt toteaa (2015, 223, 248).

Äidinkielen määritelmä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen: Äidinkieli voi olla se kieli, jonka ihminen hallitsee omasta mielestään parhaiten. Äidinkieli saattaa muodostua myös samaistumisen eli identifikaation kautta tiettyyn kielenkäyttäjien ryhmään, johon yksilö tuntee kuuluvansa. (Räsänen 2019). Äidinkieli on eräs keskeisin kielellisen identifikaation ilmenemismuoto (esim. Kuczynski 2017, 198–199, 207–208; myös Iskanius 2006, 178).

Yksilöllä voi olla useita kielellisiä identiteettejä riippuen eri kielten läsnäolosta, kielellisistä kontakteista, kielen käytön useudesta ja kieliasteista (Liebkind–Henning–Lindblom 2015, 183–186; myös Iskanius 2006, 179). Tarkastellussa aineistossa viisi opiskelijaa mainitsee kokevansa sekä ruotsin että suomen äidinkieliikseen, vaikka väestörekisterissä heidän äidinkielekseen on kirjattu ruotsi. Heille itselleen suomen kieli on yhtä tärkeä kieli kuin ruotsi (tykl/spa/1192/16; 52; 14; 43; 12). Tutkittavat toivat itse esille kokemukset kahdesta äidinkielestään, minkä vuoksi tulkitsen asian heille tärkeäksi. Tutkittavien kokemukset kahdesta äidinkielestä kertovat juuri niistä symbolisista ja kulttuurisista merkityksistä, jotka ovat erityisiä yksilöille itselleen, mutta jotka eivät näy päälle tai jotka ovat sanomattomia (Ehn–Löfgren, 1982). Eräs opiskelija (tykl/spa/1192/16), kirjoittaa suomen olevan hänelle vahvempi kieli huolimatta siitä, että hän käy ruotsinkielistä koulua, koska hän puhuu suomea kotona ja vapaa-ajallaan kavereidensa kanssa. Hän käyttää suomea myös asiointikielenään.

Eräs opiskelija kirjoittaa, että vaikka hän käy ruotsinkielistä koulua ja hänen virallinen äidinkielenä on ruotsi, hän olisi yhtä hyvin pärjännyt myös suomenkielisessä koulussa (esimerkki 1).

- (1) Olen syntynyt perheeseen, jossa äiti on kaksikielinen ja isä puhuu vain ruotsia. Ruotsi on virallinen äidinkieleni, mutta olen varma, että olisin pärjännyt yhtä hyvin myös suomenkielisessä koulussa. (tykl/spa/1192/14.)

Viisi opiskelijaa määrittelee itsensä kaksikieliseksi (tykl/spa/1192/52; 16; 56; 47; 12). Eräs heistä on oppinut puhumaan lapsena päivähoitossa niin hyvin suomea, että kokee olevansa kaksikielinen (esimerkki 2):

- (2) Olen kiitollinen siitä, että sain lapsena käydä suomenkielisessä päivähoitossa, vaikka äidinkieleni onkin ruotsi. Suomenkielinen ympäristö on tehnyt minusta kaksikielisen. (tykl/spa/1192/56.)

Yksi kaksikieliseksi itsensä määrittelevistä opiskelijoista (tykl/spa/1192/12) kokee olevansa kaksikielinen, koska on oppinut suomen äidiltään. Hän kirjoittaa olevansa iloinen suomenkielisistä sukulaisistaan, joiden kanssa voi puhua suomea, koska kotikaupungissaan Närpiössä hänellä ei ole siihen mahdollisuutta. Aineistossa yhden opiskelijan

virallinen äidinkieli on suomi, ja hän myös kokee olevansa identiteetiltään suomenkielinen (tykl/spa/1192/4).

Jos ihminen on kasvanut kaksi- tai monikielisessä perheessä tai yhteisössä, hän voi kokea, että hänellä on useampi kuin yksi äidinkieli. Tällöin puhutaan kaksi- tai monikielisuudesta. (Soveltavan kielentutkimusten keskus 2020.) Kasvaminen kaksikielisessä perheessä tai yhteisössä antaa yksilölle paremmat mahdollisuudet kaksoisidentiteetin kokemiseen ja kyvyn samaistua molempiin kieliryhmiin, toteavat Karmela Liebkind ja Anna Henning-Lindblom (2015, 187). Kulttuuriset ympäristöt tarjoavat niin konkreettisia kuin symbolisiakin kiinnittymisen ja kuulumisen paikkoja, joissa identiteetit rakentuvat ja muovautuvat (ks. Hall 2003, 105–124).

Henkilö voi kokea itsensä kaksi- tai monikieliseksi, vaikka väestökisterissä hänellä voi olla vain yksi virallinen äidinkieli. Väestökisterijärjestelmään ilmoitettu äidinkieli ei pysty täysin kuvaamaan sitä kielellistä todellisuutta ja yksilön kielellistä identiteettiä, jonka hän kokee ja jota hän arvostaa.

4 *Liian paljon kielioppia ja liian vähän puhuttua arkisuomea*

Pääsääntöisesti opiskelijoilla on ollut erittäin vähän tai ei juuri lainkaan käytännön kokemuksia suomen kielen puhumisesta koulun ulkopuolella. Suurimmalle osalle opiskelijoista suomen kieli on ollut konkreettisesti läsnä vain koulussa (esim. tykl/spa/1192/17; 19; 9; 34; 22; 28). Seuraavissa esimerkeissä (3 ja 4) opiskelijat kuvaavat vähäistä suhdettaan suomen kieleen:

- (3) Olen käyttänyt 99 % suomea vain koulussa, koska täällä Närpiössä ei puhuta muuta kuin ruotsia. (tykl/spa/1192/9.)
- (4) Olen ollut todella vähän kosketuksissa suomen kieleen elämäni aikana. Kukaan perheenjäsenistäni ei puhu suomea, enkä itse ole koskaan katsonut suomenkielisiä lastenohjelmia. Minulla ei ole myöskään suomenkielisiä kavereita. Ainoat kontaktini suomen kieleen ovat tulleet koulusta. (tykl/spa/1192/17.)

Monissa närpiöläislukiolaisten kirjoituksissa tuotiin esiin, että Närpiössä on harvoin mahdollisuus kuulla ja puhua suomea (esim. tykl/spa/1192/23; 34; 46; 31; 34; 25). Kun ei kuule kieltä, ei sitä myöskään opi käyttämään – muuten kuin ehkä teoreettisesti.

Monet opiskelijoista kirjoittivat, että heidän suomen kielen taitonsa ovat heikot ja puutteelliset, vaikka he ovat opiskelleet kieltä vuosia. Puolet opiskelijoista (32 opiskelijaa) arvioi omat suomen kielen taitonsa tyydyttäväiksi tai huonoiksi. Vain pieni osa arvioi kielitaitonsa erittäin hyväksi. Yleensä ne, joiden toinen vanhempi on suomenkielinen tai joiden ystäväpiirissä on suomenkielisiä, osaavat suomea hyvin tai erinomaisesti. Toisessa ääripäässä ovat ne, jotka omien sanojensa mukaan eivät osaa muodostaa lausettakaan suomeksi (esimerkki 5).

- (5) En osaa muodostaa lauseita niin että ne merkitsisivät jotain. Ja mikä pääte tulee mihinkin? Pitäisikö olla kolmas vain neljäs muoto? Pitäisikö olla *-mpi*-pääte? (tykl/spa/1192/34.)

On hankala keskustella toisen kanssa, jos vastapuoli ei kykene muodostamaan kunnan lauseita. Keskustelusta jää puuttumaan syvällisempi vuorovaikutus ja viestintä, jos toinen ei osaa sanoa suomeksi muuta kuin ”kyllä” tai ”ei” (esim. tykl/spa/1192/8).

Suomen kieli ja sen koettu vaikeus näyttää aineistossani linkittyvän toisiinsa. Teksteistä nousee esille selkeästi vaikeus oppia ja puhua suomen kieltä (esimerkit 6 ja 7).

- (6) Minusta suomen kielen opiskelu koulussa (etenkin kielioppi) on ollut haastavaa – –. (tykl/spa/1192/35.)
- (7) Oma kokemukseni suomen kielestä on se, että sitä on vaikea oppia, vaikka olen opiskellut sitä ala-asteelta lähtien. (tykl/spa/1192/38.)

Opiskelijoiden kirjoituksissa suomen kielen oppimista suorastaan tuskaillaan. Kielen opiskelua kuvaillaan jopa ”pakkopullaksi” (tykl/spa/1192/2) ja piinaavaksi aineeksi opiskella (tykl/spa/1192/14). Eräs opiskelija kertoi vihaavansa suomen tunteja koulussa, mutta puhuttua arkisuomea vastaan hänellä ei ole mitään (tykl/spa/1192/36). Muutama muukin tuo esiin negatiivisia tunteita suomen kielen opiskelua kohtaan (tykl/spa/1191/31; 8). Tulkitsin useimmista vastauksista, että suomen kieli koetaan välttämättömänä pahana, jota on ollut pakko opiskella. Eräällä on sanojensa mukaan viha–rakkaus-suhde suomen kieleen: hän rakastaa kotimaataan, mutta inhoaa suomen kieltä (tykl/spa/1192/2). Eräs närpiöläisopiskelija on harmissaan siitä, että lukiossa on ollut vain kolme suomen kielen kurssia vuodessa, mikä on hänestä aivan liian vähän. Hän on sitä mieltä, että kurseja saisi olla enemmän, jotta kielen oppisi paremmin. (tykl/spa/1192/38.)

Monilla opiskelijoilla onkin kokemuksia siitä, että suomi ei ole hallinnassa pitkään opiskelun jälkeen. Suomen kielessä ongelmia tuottavat esimerkiksi kieliopin monimutkaisuus (tykl/spa/1192/5; 21; 34; 2), suomen ja ruotsin kielten rakenteelliset erot sekä loogisuuden puuttuminen (tykl/spa/1192/46; 6; 8). Moni kokee suomen kielen vaikeaksi, koska se kuuluu täysin toiseen kieliperheeseen kuin ruotsi, eikä kieli siksi myöskään kuulosta samalta tai toimi samoin kuin muut kielet (esim. tykl/spa/1192/46; 21; 49; 2; esimerkki 8).

- (8) Suomen kieli on vaikea ja työläs oppia meille ruotsinkielisille, koska emme ole tekemisissä suomen kielen kanssa päivittäin. Kieli ei muistuta lainkaan muita kieliä, ja vaatii paljon, että sen oppii. (tykl/spa/1192/6.)

Kielen vaikeus ja teoreettisuus yhdistettynä sen vähäisiin käyttömahdollisuuksiin saattavat luoda tilanteen, jossa ihminen ei opi puhumaan kieltä käytännössä. Jos hän on lisäksi epävarma kielitaidostaan, kynnys puhua kieltä nousee korkeaksi. Tosin koulussa opittu suomen kieli saattaa olla vaikeaa niillekin, jotka puhuvat kotona suomea. Eräs opiskelija kirjoittaa, että hän on puhunut suomea lapsesta asti kotona, mutta koulussa opetettava suomen kieli on hänellekin ollut vaikeaa. (tykl/spa/1192/14.)

Aineistosta nousee esille, että opiskelijoiden suullinen kielitaito on heikompi kuin kirjalliset taidot. Monet kuitenkin ymmärtävät suomea paremmin kuin puhuvat tai kirjoittavat sitä (esimerkit 9 ja 10).

- (9) Ymmärrän suomea, mutta sitä on vaikea puhua, koska en tiedä mitä sanamuotoa pitäisi käyttää. Tai sitten en löydä oikeita sanoja. (tykl/spa/1192/58.)
- (10) Ymmärrän kyllä suomea, mutta en osaa puhua sitä. Osaan tilata lähinnä ruokaa suomeksi ☺. (tykl/spa/1192/57.)

Kielitaito opitaan ja sitä ylläpidetään kerryttämällä kokemuksia siitä kieltä puhuvien ihmisten kautta (Tandefelt 2015, 237, 248). Aineistostani tulee selkeästi esille, että luki-oissa suomen kielen opiskelu painottuu liikaa teoriaan, sen sijaan puhumista harjoitellaan vain vähän. Usea opiskelija toivoo lisää käytännön kokemuksia suomen kielen puhumisesta, eikä pelkkää teoriaa, jota koulussa on tähän asti opetettu (tykl/spa/1192/51; 26; 61; 5; 25). Eräs opiskelija (tykl/1192/25) on sitä mieltä, että närpiöläiset eivät puhu suomea, koska he eivät opi sitä tarpeeksi hyvin koulussa.

Opiskelijat tuovat avoimesti esille suhteensa suomen kieleen ja sen opiskeluun. He kokevat esimerkiksi, etteivät osaa puhua suomea ja että kieli on hankala oppia. Monet kuitenkin näkevät suomen kielen osaamisesta olevan hyötyä. Monilla on suunnitelmia parantaa suomen kielen taitojaan tulevaisuutta ajatellen (esim. tykl/spa/1192/8; 7; 26; 17; 28). Jotkut aikovat hakeutua suomenkieliseen armeijaan lukio-opintojensa jälkeen (tykl/spa/1192/9; 36; 3), ja muutamilla on toiveena päästä opiskelemaan suomenkieliselle paikakakunnalle, jotta he saisivat enemmän suomenkielisiä kontakteja (tykl/spa/1192/6; 7; 8). Lisäksi muutama haaveilee yliopisto-opinnoista (esim. tykl/spa/1192/7; 2; 8). Yliopisto-opinnot vaativat kuitenkin suomen kielen taitojen parantamista, jonka he hyvin tiedostavat. Eräs opiskelija aikoo hakea suomen kielen preppauskurssille parantaakseen kielitaitoaan ennen yliopisto-opintoihin hakemista (tykl/spa/1192/7). Hän on sitä mieltä, että jos haluaa hyvän uran Suomessa, on osattava puhua suomea. Muuten vaihtoehtona on muutto Ruotsiin, eikä se ole hänen suunnitelmissaan. Suomen kielen oppimisen tavoitteet voivat olla niinkin korkeat, että pystyy jonain päivänä kutsumaan itseään kaksikieliseksi, kuten eräs opiskelija kirjoittaa (tykl/spa/1192/6).

Edellä olen tuonut esille opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä suomen kielestä ja sen oppimisesta. Ne kertovat heidän ajattelustaan, arvostuksistaan ja suhteestaan suomen kieleen ja sen oppimiseen (esim. Ehn-Löfgren 2002, 8–14). Näiden oppimiseen liittyvien näkökulmien ja käsitysten avaaminen opiskelijoiden omista lähtökodista käsin lisää ymmärrystä siitä, miksi suomen kieli koetaan vaikeaksi oppia.

5 *”Olen puhunut suomea ainoastaan, kun olen ostanut jotain kaupasta – –.”*⁷

Opiskelijoiden suomen kielen käyttö on ollut erittäin vähäistä heidän vapaa-ajallaan. Suurimmalla osalla ei ole mitään kontaktia suomen kieleen koulun ulkopuolella, kuten aikaisemmin toin esille. Heidän arjessaan ei välttämättä tule lainkaan eteen sellaisia tilanteita, joissa olisi mahdollisuus – tai edes pakko – puhua suomea. Monella opiskelijoista ei ole tapana käydä suomenkielisillä paikkakunnilla Pohjanmaan ulkopuolella. Jos suomenkielisillä alueilla on käyty, suomea on kuitenkin pitänyt puhua, varsinkin jos vastapuoli ei ole osannut ruotsia, kuten jotkut opiskelijat kirjoittavat. Eräs opiskelija mainitsee, että hän matkustaa vain sellaisiin kaupunkeihin, joissa ihmiset osaavat edes vähän ruotsia, koska hänen oma suomen kielitaitonsa rajoittuu vain kuuntelutasolle. (tykl/spa/1192/34.)

Aineistosta voi päätellä, että opiskelijoiden suomen kielen käyttö ja sen puhuminen arjessa on rajoittunut yksittäisiin ja harvoin tilanteisiin, kuten asiakaspalvelutilanteisiin kaupassa tai ostoksia tehtäessä, matkustettaessa suomenkielisillä paikkakunnilla tai kommunikointitilanteissa sukulaisten ja suomenkielisten kavereiden kanssa (esimerkit 11 ja 12).

- (11) Minulla on kohtalainen suomen kielen taito, kun ajattelee sitä, kuinka harvoin me närpiöläiset olemme tekemisissä suomen kielen kanssa. Olen puhunut suomea, kun olen ollut töissä sijaisena kaupassa ja matkustanut Pohjanmaan ulkopuolella. (tykl/spa/1192/7.)
- (12) Suomen kielen taitoni ovat vähäiset. Olen puhunut suomea ainoastaan, kun olen ostanut jotain kaupassa, tilannut ruokaa ravintolassa tai liikkunut suomenkielisessä kaupungissa. (tykl/spa/1192/33.)

Osa opiskelijoista tuo esille, että he ovat puhuneet suomea kesä- tai viikonlopputöissä (esim. tykl/spa/1192/21; 8; 23; 56; 54). Monet ovat kokeneet suomen kielen osaamisensa hyödylliseksi, koska kaikki eivät puhu ruotsia eivätkä myöskään englantia. Samalla on itsekin saanut puhua suomea. Opiskelijoiden työt ovat olleet asiakaspalvelutöitä, joissa on pitänyt hallita – ainakin jollain lailla – suomen kieli, jotta on pystynyt palvelemaan asiakkaita.⁸ Eräs opiskelija kirjoittaa, että hän oli saanut palvella suomenkielisiä vieraita kesätyöpaikassaan Ahvenanmaalla, koska muut työntekijät eivät osanneet suomea. Omasta mielestään opiskelija oli onnistunut tässä hyvin, vaikka hän ei pidä suomen kielen taitoaan hyvänä. (tykl/spa/1192/21.)

Muutamit opiskelijat mainitsevat, että heti ruotsinkielisen Pohjanmaan maakuntarajojen ulkopuolella, myös kaksikielisessä Vaasassa, suomen kieltä tarvitaan, jotta pystyy kommunikoimaan ihmisten kanssa. Siten vähäisestäkin suomen kielen taidosta on ollut hyötyä jopa Vaasassa (esim. tykl/spa/1192/2; 7; 14; 18). Eräs opiskelija toteaa, että vaikka suomen puhuminen on oman mukavuusalueen ulkopuolella, on sitä kuitenkin hyvä yrittää puhua silloin, kun siihen on mahdollisuus (tykl/spa/1192/14).

⁷ Tykl/spa/1192/33.

⁸ Tästä mainitsee useampi opiskelija, esim. tykl/spa/1192/3; 10; 4; 48; 20.

Harrastukset tuotiin esiin tärkeänä suomen kielen kohtaamisen tilana. Harrastuksissa tavatut suomenkieliset kaverit tuodaankin teksteissä esille myönteisenä asiana. Jotkut opiskelijoista kertovat, että he ovat tutustuneet suomenkielisiin juuri harrastustensa kautta ja oppineet heidän avullaan puhumaan jonkin verran suomea. Sekä Kristiinankaupungissa että Närpiössä harrastetaan joukkuelajeja, kuten jalkapalloa ja jääkiekkoa, joiden kautta opiskelijat ovat tutustuneet suomenkielisiin joukkueovereihin (esim. tykl/spa/1192/14; 48; 11; 15; 49; 23). Suomenkieliset joukkuekaverit ovat toimineet vapaa-ajalla sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttänä, jossa yhteisenä kielenä toimii suomen kieli. Vapaa-ajalla puhuttu ja opittu suomen kieli on helpottanut suomen kielen oppimista koulussa (esim. tykl/spa/1192/14; 15; 47; esimerkki 13).

- (13) Olen oppinut puhumaan suomea koulun ulkopuolella pelikavereitteni kautta. Suomen kieli on ollut nyt helpompaa koulussa, – – ja uskallan puhua sitä. (tykl/spa/1192/14.)

Tosin välillä kommunikointi harrastuksissa saattaa tapahtua suomen lisäksi englanniksi (esim. tykl/spa/1192/18). Jyrki Kalliokosken (1995, 2–3) mukaan monikieliset ja -tyyliset kommunikaatiot ovat tavallinen ilmiö siellä, missä on eri kieltä puhuvia ihmisiä. Kaksikielisisissä toimintapiireissä keskustelut voidaan käydä luontevasti kahden eri kielen vaihteluna saman keskustelun aikana. Tällaisesta ilmiöstä puhutaan koodinvaihtona. Sofie Henricson (2015, 127–128, 136) toteaa, että koodinvaihtoa tapahtuu tavallisessa arkipäivän kommunikaatiossa, jossa ei ole tarvetta vetää tiukkoja rajoja keskusteluiden välille. Kielten oppimisympäristönä ei toimi siis ainoastaan perhe, vaan myös muu kasvuympäristö, kuten esimerkiksi kaveri- ja harrastuspiirit (Tandefelt 2015, 223–237, 246–248).

Kielirajoja ylittävä toiminta ja kanssakäyminen mahdollistavat toisen kielen arkikäytön kuultuna ja puhuttuna. Se on osallisuuden ja osallistumisen kautta tapahtuvaa oppimista ja yhteisöllistä toimintaa (Opetushallitus 2014). Tällä tavoin oman äidinkielen rinnalle voidaan omaksua toinen kieli, jota voidaan käyttää eri tilanteissa tarvittaessa. Ne, joilla sekä ruotsin että suomen kieli on jotenkin hallussa, voivat vaihtaa kieltä tilanteiden mukaan ja hyötyä siitä (ks. esim. Siivonen 2008, 173), mikä tulee esille useissa kirjoituksissa (esim. tykl/spa/1192/43; 47; 24; 16; 14). Lisäksi harrastusten kautta ja vapaa-aikana voi oppia erilaista sanastoa ja puhekieltä kuin koulussa. Yksi opiskelijoista kirjoittaa, että harrastusten myötä hän on oppinut puhumaan tavallista arkipäivän suomea. Harrastus on auttanut suomen kielen oppimisessa sekä uusien suomenkielisten kavereiden saamisessa. (tykl/spa/1192/49.)

Tämänkaltaisten kielellisten kokemusten ja kontaktien kautta identiteetitkin voivat saada erilaisia merkityksiä. Identiteettineuvottelut sisältävät myös arvomerkitysten lisäksi tunnemerkityksiä, jotka saattavat vaikuttavat samaistumiseen (Liebkind–Henning–Lindblom 2015, 183–186).

Suomenkielinen median käyttö on erittäin vähäisessä osassa opiskelijoiden arkea. Vain pieni joukko lukee suomenkielistä painettua tekstiä tai katsoo suomenkielisiä televisio-ohjelmia tai -sarjoja. Muutama mainitsee lukevansa suomenkielisiä lehtiä ja kirjoja

tai katsovansa suomenkielisiä ohjelmia.⁹ Ruotsinkielisyyden vahva painotus joukkotiedotusvälineissä selittyy todennäköisimmin sillä, että alueella on ollut pitkään vahvat yhteydet ruotsinkieliseen mediaan, esimerkiksi Ruotsin television kautta (ks. Lindqvist 2001, 383–384, 394–395). Myös Pia Nyman-Kurkiala (2002, 179–181) on omassa tutkimuksessaan huomannut, että pohjalaisten ruotsinkielisten nuorten ”katse” on Ruotsiin päin juuri sosiaalisten medioitten kautta.

6 Suomea kotipiirissä kuitenkin jonkin verran

Osalla opiskelijoista (16 opiskelijaa) on suomenkielinen tai kaksikielinen vanhempi. Tästä joukosta osa puhuu kotikielensä suomea jommankumman vanhempansa kanssa (tykl/spa/1192/4; 14; 12; 45; 43; 47; 16; 50; 53; 52; 59; 60). Heillä on ollut enemmän kontakteja suomen kieleen esimerkiksi suomenkielisten sukulaistensa tai kavereittensa kautta. Suomen kieli on ollut pienelle joukolle lapsesta asti läsnä ollut arkikieli ja siten luonnollinen kieleellinen ulottuvuus. Suomen kieli on heille enemmän kuin viestintäväline: se on samaistumisen kohde ja osa identiteettiä. Muutamat opiskelijat mainitsevatkin, että he puhuvat pelkästään suomea kotonaan ja vapaa-ajallaan (tykl/spa/1192/16; 45). Eräs opiskelija kokee, että suomen kieli tulee aina olemaan tärkeä osa hänen arkielämäänsä, vaikka hänen kotonaan puhutaankin molempia kieliä. Hän pohtii, että tulee mitä todennäköisimmin puhumaan enemmän suomea kuin ruotsia elämänsä aikana. (Esimerkki 14.)

- (14) Puhun joka päivä suomea ystäväieni kanssa mutta myös vieraiden, kuten esimerkiksi viranomaisten, kanssa. Vapaa-ajallani puhun mieluummin suomea kuin ruotsia, koska ymmärrän suomea paremmin. (tykl/spa/1192/43.)

Opiskelijat, joilla on suomenkielinen tai kaksikielinen vanhempi, tuovat myönteisenä asiana esille suomenkielisten sukulaistensa olemassaolon ja mahdollisuuden puhua suomea heidän kanssaan. Yksi heistä toteaaakin seuraavasti (esimerkki 15):

- (15) Olen tosi iloinen siitä, että voin puhua suomenkielisten sukulaisteni kanssa suomea – – (tykl/spa/1192/12.)

Myös kaveripiirillä on suuri vaikutus siihen, mitä kieltä yksilö oppii puhumaan ja käyttämään, ja myös siihen, miten vahvasti yksilö identifioituu eri kieliä käyttäviin ryhmiin (Tandefelt 2015, 223, 237, 248). Erään opiskelijan kotitausta on täysin ruotsinkielinen, mutta hän on oppinut puhumaan suomea päiväkodissa ja suomenkielisten kavereidensa kautta. Lapsuudenaikainen suomenkielinen kielimiljöö on antanut hyvät perusteet hänen nykyiselle suomen kielen taidolleen. Hän kirjoittaa, että uskaltaa puhua rohkeammin

9 Suomenkielisistä lehdistä mainittiin *Ilta-Sanomat* ja *Helsingin Sanomat*. Muutamat katsoivat satunnaisesti suomenkieliseltä kanavalta esimerkiksi jääkiekkoa (tykl/spa/1192/4; 29) tai uutisia (tykl/spa/1192/42).

suomea erilaisissa tilanteissa verrattuna ruotsinkielisiin kavereihinsa. (tykl/spa/1192/44.) Ne, jotka hallitsevat suomen ja ruotsin hyvin, saattavat kokea pärjäävänsä hyvin tilanteessa kuin tilanteessa (esim. Siivonen 2008, 173).

Jos kieltä ei käytä, voi kielitaito huonontua tai kielen voi unohtaa kokonaan (Tandefelt 2015, 248). Muutamat opiskelijat mainitsevat (esim. tykl/spa/1192/24; 25; 10; 34), että heidän toinen vanhempansa on suomenkielinen tai kaksikielinen, mutta he eivät ole puhuneet suomea kotona säännöllisesti. Yhdellä opiskelijalla oli ollut suomi kotikielenä, mutta sittemmin kieli oli vaihtunut ruotsiksi. Hän pystyy kuitenkin ylläpitämään kielitaitoaan suomenkielisten sukulaistensa kanssa (tykl/spa1192/24). Tandefelt (2015, 237, 246–248) toteaa, että kaksikielisyyden voi säilyttää käyttämällä aktiivisesti molempia opittuja kieliä.

Eräs opiskelija kirjoittaa (tykl/spa/1192/11), että hän on alun perin täysin ruotsinkielisestä perheestä, mutta suomen kieli on tullut keskeisempään asemaan toisen vanhemman uuden suomenkielisen avopuolison myötä. Opiskelija pitää tätä myönteisenä asiana, koska hän on saanut uusia suomenkielisiä tuttavuuksia. Hän näkee, että hänellä on tulevaisuuden kannalta laajemmat mahdollisuudet, kun osaa suomea. Tämä esimerkki kuvaa sitä, kuinka kielet ja niiden käyttö sijoittuvat vuorovaikutussuhteisiin kielen käyttäjän ja hänen ympäristönsä välillä. Näissä suhteissa kielet saattavat saada hyvinkin erilaisia arvostuksia ja painoarvoja. (Mäntylä ym. 2009, 27–29.)

7 Suomen kieli koetaan vieraaksi, etäiseksi ja vaikeaksi kieleksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kieli-identiteeteiltään ruotsinkielisten pohjalaisten 18–20-vuotiaiden lukio-opiskelijoiden kokemuksia suomen kielestä, sen puhumisesta ja oppimisesta. Olen tuonut näkyväksi opiskelijoiden suomen kieleen liittyviä konkreettisia käyttötilanteita, ihmisiä, vuorovaikutussuhteita ja tunteita, jotka valottavat heidän arkipäivän kielellis-sosiaalisia maailmojaan ja samaistumisiaan. Tarkastelemalla opiskelijoiden tavallisen arjen käytäntöjä olen voinut hahmottaa heidän käsityksiään, ajatteluaan ja toiveitaan suomen kielestä, sen käytöstä ja oppimisesta. Näiden kautta olen yrittänyt tavoittaa sitä, millaisia merkityksiä opiskelijat suomen kieleen liittävät.

Opiskelijoilla on ollut hyvin vähän kokemuksia suomen kielestä ja sen puhumisesta. Monella niitä ei ole ollut juuri lainkaan elämänsä aikana. Suurimmalle osalle suomi on ollut läsnä vain koulun suomen kielen tunneilla. Yleisesti voisi ajatella, että kun toista kieltä opiskellaan, voivat kielenoppijan sosiaalisen ympäristön kontaktit olla potentiaalista oppimisympäristöä. Näin ei kuitenkaan ole suurimmalle osalle tutkimukseni opiskelijoista, koska heidän kielimiljöönsä on vahvasti ruotsinkielinen. Suurimman osan perhetausta on täysin ruotsinkielinen, eikä heillä ole sosiaalisia suhteita suomenkielisiin. He ovat vapaa-ajallaan tarvinneet suomea harvoin, ja silloin se on liittynyt lähinnä erilaisiin asiakaspalvelu- ja ostostilanteisiin Pohjanmaan ulkopuolella. Suomenkielisten medioitten käyttö, kuten suomenkielisten lehtien tai kirjojen lukeminen tai televisio-ohjelmien tai -sarjojen katselu, ei ole myöskään kuulunut heidän tavanomaisiin arkikäytänteisiinsä.

Monien opiskelijoiden suomen kielen taidot ovat heikot, erityisesti suulliset taidot. Monet kirjoittivat, etteivät osaa puhua tai muodostaa järkeviä lauseita suomeksi, vaikka ovat opiskelleet kieltä vuosia. Aineistosta nousi selkeästi esille, että lukiossa opetettava suomen kieli on liian kielioppipainotteista, kuten esimerkiksi 16 voi havaita:

- (16) Kielten opiskelu ei saisi olla pelkkää kielioppia ja lauseiden taivutusten opiskelua, vaan myös suullisen kielen harjoittelua, joka on se tärkein asia. (tykl/spa/1192/7.)

Monet kielioppipainotteisen opetuksen kuvaukset kertovat siitä, että suomen kielen oppiminen on toteutunut luokkahuoneessa arjen kanssakäymisen sijaan.

Myös suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyviä tuntemuksia tuodaan teksteissä esille. Monet kokevat, että suomen kieltä on vaikea oppia, ja sen opiskelu koetaan hankalaksi, jopa ”pakkopullaksi”.

- (17) Kun suomea ei puhuta, eikä sitä kuule täällä [Närpiössä], ei sitä opikaan. Ne ainoat kerrat kun suomea kuulee tai sitä puhutaan, se tapahtuu koulussa. (tykl/spa/1192/38.)

Monien opiskelijoiden suhde suomen kieleen tuntuukin olevan etäinen ja hankala, kuten esimerkiksi 17 voi havaita.

Useimpien opiskelijoiden teksteistä kuitenkin välittyy, että suomen kielellä on merkitystä, vaikka kielen suullista osaamista arvostetaan enemmän kuin kielioppitietoa. Tämä käy ilmi esimerkiksi 18:

- (18) En ole oikeastaan koskaan tarvinnut koulusuomea missään. Sen suomen kielen, jonka osaan, olen oppinut puhumalla ja käyttämällä sitä suomenkielisten kanssa. (tykl/spa/1192/3.)

Joillekin opiskelijoille suomenkieliset sukulaiset tai kaverit sekä harrastuksissa ja kesätöissä saadut kokemukset suomen puhumisesta ovat tuoneet suomenkielisen ulottuvuuden elämään. Aineistosta on tulkittavissa, että kesätyöt ja harrastukset ovat saattaneet olla ainoat paikat ja tilanteet, joissa opiskelijat ovat puhuneet suomea. Pieni osa opiskelijoista puhuu suomea koti- ja kaveripiireissään, ja osalla heistä suomen kieli onkin ollut vahvasti mukana heidän arkielämässään ruotsin rinnalla. On hyvin todennäköistä, että he tuntevat olevansa kaksikielisiä.

Opiskelijoiden teemakirjoituksista välittyy, että suomen kielen opetus saisi olla sosiaalisempaa ja vuorovaikutuksellisempaa. Kuten Hannele Dufva ja Tarja Nikula (2010) toteavat, toinen tapa ajatella kielenopetusta on kielen näkeminen yhteisöllisenä toimintana, jolloin kieli opitaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen avulla. Kieliä ei tarvitsisikaan hallita täydellisesti, vaan ne voitaisiin oppia monikielisisä tilanteissa. Kielten opiskelu tulisi nähdä enemmän konkreettisenä vuorovaikutustoimintana erilaisissa konteksteissa, eikä pelkkänä abstraktina rakennejärjestelmänä. (Dufva ym. 2011, 31–32.)

Olen tuonut esiin yhden ruotsinkielisen ryhmän henkilökohtaisia kokemuksia suomen kielestä, mikä on parasta ruohonjuuritason tietoa aiheesta. Sitä soisi hyödynnettävän

enemmän esimerkiksi suunniteltaessa ja kehitettäessä kielen opetusta kouluissa. Huomion kiinnittäminen opiskelijoiden omiin kokemuksiin auttaa hahmottamaan sitä, mitä he kielen opiskelussa tavoittelevat tai arvostavat. Koulun ulkopuolella tarvitaan kielioppitiedon sijaan puhuttua arkikieltä, jota oppii parhaiten erilaisissa autenttisissa vuorovaikutustilanteissa (Lilja 2018, 218–219; myös Suni 2010, 55). Nykymaailma vaatii kielenkäyttäjältä notkeutta sopeutua erilaisiin tilanteisiin myös kielenkäytön kannalta (Dufva–Nikula 2010). Koulujen kielenopetuksen tulisikin tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua sellaisiin kielenkäyttötilanteisiin, jotka heidän elämänsäpiirissään ovat tärkeitä, kuten Niina Lilja (2018) toteaa. Se voisi tapahtua yhteisöllisen toiminnan kautta esimerkiksi tarjoamalla kielirajat ylittävää aineopetusta tai kurssitarjontaa kahden erikielisen koulun välillä. Molemmilla tutkimukseeni osallistuneella lukiolla on ollut jossain vaiheessa yhteistyöhankkeita suomenkielisten koulujen kanssa, esimerkiksi koulujen vastavierailuja (*Syd-Österbotten* 6.10.2018; 13.9.2018). Aineistossani yksi opiskelija tuo tämän esille (tykl/spa/1192/20).

Oppilaiden osallisuuden toteutumista opiskelun suunnittelussa ja toteuttamisessa koulu yhteisöissä on tutkittu paljon (esim. Rasku–Puttonen 2008; Toukola 2017), koska osallisuus toteutuu tyypillisesti pienyhteisössä, kuten luokkahuoneessa. Osallisuuden käsite liittyy yleisesti oppimisesta käytyyn keskusteluun ja pedagogisiin menetelmiin. Osallisuuden toteutuminen opetuksessa ja oppimisessa liittyy yhteisöllisen toimintakulttuurin luomiseen sekä aktiivisuuden, oppimisen, hyvinvoinnin ja kestävien elintapojen edistämiseen. (Opetushallitus 2014, 15–18, 24–28, 35–36.) Liisa Toukola (2017) toteaa tutkimuksessaan, että vaikka oppilaiden osallisuus toteutuu koulu yhteisöissä hyvin, pitäisi kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin myös opetussuunnitelman sisällä.

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden suomen kielen taidot ovat puutteelliset, ja he kokevat, ettei heillä ole valmiuksia puhua suomea. Miten suomen kielen heikko hallinta vaikuttaa ruotsinkielisten nuorten tulevaisuudensuunnitelmiin? Voiko se jopa estää heitä toteuttamasta opiskelua ja uraa koskevia toiveitaan? Epävarmuus suomen kielessä voi vaikuttaa nuoren päätökseen lähteä opiskelemaan Ruotsiin, missä voi toimia omalla äidinkielellään. Voi olla, että moni Ruotsiin opiskelemaan lähtevistä myös jää sinne esimerkiksi töiden vuoksi. Myös omassa aineistossani tämä vaihtoehto tuodaan esiin (esim. tykl/spa/1191/22; 19).

Helka Raivio (2018, 13) toteaa, että vajuus jollakin yksilön elämänalueella saattaa heijastua osallisuuden vähenemiseen ja olla siten riskinä yhteisöllisen toiminnan ulkopuolelle jäämiseen. Osallisuuden tunteen kokeminen alkaa jo pienyhteisöstä ja -ryhmästä, ja siellä saadut kokemukset luovat edellytykset yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Osallisuus, yhteisöllisyys ja kiinnittyminen omaan yhteiskuntaan ovat sosiaalisen kestävyuden eräitä keskeisimpiä edellytyksiä (Nivala–Ryynänen 2013, 28). Omakohtainen pärjäämisen kokemus eri kieliä puhuvien yhteisöissä voi olla olennaisempaa ja tärkeämpää kuin todistuksessa osoitettu hyvä tai kiitettävä kielitaito (ks. Suni 2010, 55–56). Kuten Dufva ym. (2011, 31–32) toteavat, kielitaito on konkreettista, dynaamisesti vaihtelevaa ja vuorovaikutustoiminnassa kehittyvää taitoa. Tämän vuoksi kielen opetuksen tavoitteita ja käytänteitä kouluissa olisi ajanmukaistettava.

Aineistosta välitty, että monilla opiskelijoilla on toiveita ja suunnitelmia suomen kielen taitojensa parantamiseksi lukion jälkeen. Lisäksi monet tuntuivat ymmärtävän suomen kielen tärkeän merkityksen Suomen toisena kansalliskielenä. He näyttävät olevan hyvin tietoisia siitä, että ruotsinkielisen Pohjanmaan ulkopuolella tarvitaan suomen kieltä. Heikko suomen kielen taito ei kuitenkaan tunnu olevan suurimmalle osalle opiskelijoista este, sillä he tiedostavat suomen kielen taidon tärkeyden ja ovat motivoituneita parantamaan kielitaitoaan.

Lähteet

Arkistolähteet

TYKL/spa/1192/1-62 = Sitomaton teemakirjoitusaineisto. Teemakirjoitusaineiston keräämisen ajankohdat 15.12.2018 Kristinestads Gymnasium; 21.1.2019 Närpes Gymnasium; 14.1.2020 Kristinestads Gymnasium. Turun yliopiston historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksen arkisto, etnologian kokoelma. (Aineisto on kirjoittajan hallussa väitöskirjatutkimuksen ajan.)

Sanomalehdet

Syd-Österbotten 6.10.2018 Hallå-stipendier till skolor i Kstad och Närpes.
Syd-Österbotten 13.9.2017 Samarbetar över språkgränsen.

Muut lähteet

- ALLARDT, ERIK 1981: Finlandsvenskarna i ett jämförande perspektiv. *Historiska och litteraturiska studier* 56, 13–39. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland, 492. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- ALLARDT, ERIK – STARCK, CHRISTIAN 1981: *Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. Suomenruotsalaiset vertailevasta näkökulmasta*. WSOY, Helsinki.
- ALILA, ANTTI – GRÖHN, KARI – KESO, ILARI – VOLK, RAIJA 2011: *Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2011:1. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3154-1>
- ANTTONEN, MARJUT 1999: *Etnopolitiikkaa Ruijassa. Suomalaislähtöisen väestön identiteettien politisoituminen 1990-luvulla*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 764. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- BERGLUND, RAIJA 2008: *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Waasensia 109. Vaasan yliopisto, Vaasa.
- DUFVA, HANNELE – PIETIKÄINEN, SARI 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789> [viitattu 7.2.2020].
- DUFVA, HANNELE – NIKULA, TARJA 2010: Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (5). https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27013/Syyskuu2010_Mita_kieli_on.pdf?sequence=1&isAllowed=y [viitattu 17.7.2020].
- DUFVA, HANNELE – ARO, MARI – SUNI, MINNA – SALO, OLLI-PEKKA 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. ESA LEHTINEN, SIRKKU AALTONEN, MERJA KOSKELA, ELINA NEVASAARI ja MARIANN SKOG-SÖDERSVED (toim.): *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen yhdistyksen tutkimuksia* 3, 22–34. <https://journal.fi/afinla/article/>

- view/4454 [viitattu 18.5.2020].
- EHN, BILLY – LÖFGREN, ORVAR 1982: *Kulturanalys: ett etnologisk perspektiv*. Liberförlag, Lund.
- FINGERROOS, OUTI – LILLBRÖÄNDA-ANNALA, SANNA – KOSKIHAARA, NIINA – LUNDGREN, MAIJA 2017: Yhteiskuntaetnologia – arkinen mutta kriittinen katse. OUTI FINGERROOS, MAIJA LUNDGREN, SANNA LILLBRÖÄNDA-ANNALA ja NIINA KOSKIHAARA (toim.): *Yhteiskuntaetnologia*, 7–26. Tietolipas 255. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Folktinget 2006: *Identitet och framtid. Folktingets undersökning om finlandssvenskarnas identitet hösten 2005. Suomenruotsalainen identiteetti. Folktingetin kyselytutkimus syksyllä 2005*. Folktinget, Helsingfors.
- Folktinget 2010: *Svenskt i Finland*. Folktinget, Helsingfors. https://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/SVENSK_i_FINLAND.pdf [viitattu 11.11.2018].
- FOUGSTEDT, GUNNAR 1951: *Finlands svenska befolkning åren 1936–1945. En demografisk undersökning av Gunnar Fougstedt*. Finska Vetenskaps-Societeten, Helsingfors.
- HALL, STUART 1999: *Identiteetti*. MIKKO LEHTONEN ja JUHA HERKMAN (suom. ja toim.). Vastapaino, Tampere.
- 2003: Kulttuuri, paikka ja identiteetti. MIKKO LEHTONEN ja OLLI LÖYTTY (toim.): *Erilaisuus*, 5–128. Vastapaino, Tampere.
- HEIKKILÄ, RIIE 2011: *Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma*. Sosiaalietieteiden laitoksen julkaisuja 2011:5. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- HELSTI, HILKKA 2005: Hedelmällisen tiedon jäljillä – teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. PIRJO KORAKIANGAS, PIA OLSSON ja HELENA RUOTSALA (toim.): *Polkuja etnologian menetelmiin*, 148–157. Ethnos-toimite 11. Ethnos, Helsinki.
- HENRICSON, SOFIE 2015: Svenska och finska i samma samtal. MARIKA TANDEFELT (toim.): *Gruppspråk, samspråk, två språk*, 127–139. Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland 799. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- HYYPPÄ, MARKKU T. – MÄKI, JUHANI 2001: Why do Swedish-speaking Finns have longer active life? An area for social capital. *Health promotion international*, 16 (1), 55–64. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/heapro/16.1.55>
- HÄMEENAHO, PILVI 2014: *Hyvinvoinnin verkostot maaseudulla asuvien äitien arjessa. Etnologinen tutkimus palveluiden käytöstä ja hyvän arjen rakentumisesta*. Tutkimus 129. Terveystieteiden tutkimuskeskus, Helsinki.
- ISKANIUS, SANNA 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylän studies in humanities 51. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1995: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä* 99 (1), 1–23. Kotikielen seura, Helsinki.
- KUCZYNSKI, ANNA-LIISA 2017: *Minoritetsgrupper och möten i trängda situationer. Identifikation och kulturell gemenskap*. Åbo Akademi, Åbo.
- LAPPI, TIINA-RIITTA 2017: Naisten toimeentulo tansanialaisessa slummissa. OUTI FINGERROOS, MAIJA LUNDGREN, SANNA LILLBRÖÄNDA-ANNALA ja NIINA KOSKIHAARA (toim.): *Yhteiskuntaetnologia*, 123–144. Tietolipas 255. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- LATOMAA TIMO 2008: Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. JUHA PERTTULA ja TIMO LATOMAA (toim.): *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*, 4–28. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.
- LAUREN, KIRSI 2010: Kirjoitetun kokemuksen kiehtovuus. JYRKI PÖYSÄ, HELMI JÄRVILUOMA ja SINIKKA VAKIMO (toim.): *Vaeltavat metodit*, 426–449. Kultaneito VIII. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, Joensuu.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellessä. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- 2019: Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello* 4/2019. Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa> [viitattu 2.8.2020].
- LEHTONEN, JUHANI U. E. 2005: Kansatieteen tutkimushistoria. PIRJO KORAKIANGAS, PIA OLSSON ja

- HELENA RUOTSALA (toim.): *Polkuja etnologian menetelmiin*, 11–24. Ethnos-toimite 11. Ethnos, Helsinki.
- LIEBKIND, KARMELA – HENNING-LINDBLOM, ANNA 2015: Identitet och etnicitet – och språk? MARIKA TANDEFELT (toim.): *Gruppspråk, samsspråk, två språk*. 183–199. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- LILJA, NIINA 2018: ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa” – suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisoiteja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe ja kieli* 38 (4), 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>
- LINDQVIST, YRSA 2001: Den rikssvenska dimensionen. ANNA-MARIA ÅSTRÖM, BO LÖNNQVIST ja YRSA LINDQIST (toim.): *Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv*, 383–397. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 633. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- MARTIN, MAISA 2016: Monikielisyyden muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7 (5), 1–8. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyyden-muutoksessa> [viitattu 20.7.2020].
- MÄNTYLÄ, KATJA – PIETIKÄINEN, SARI – DUFVA, HANNELE 2009: Kieliä kellon ympäri: perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli* 29 (1), 27–37. <https://journal.fi/pk/article/view/4791> [viitattu 20.7.2020].
- NIVALA, ELINA – RYYNÄNEN, SANNA 2013: Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* (14), 9–41. Suomen sosiaalipedagoginen seura, Pori.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO 1986: *Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 436. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- NYMAN-KURKIALA, PIA 2002: Ruotsinkielinen ja nuori Suomessa. SIRKKA LAIHALA-KANKAINEN, SARI PIETIKÄINEN ja HANNELE DUFVA (toim.): *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*, 175–199. Soveltavan kielentutkimusten keskus, Jyväskylä.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus, Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 1.8.2020].
- RAIVIO, HELKA 2018: Sosiaalinen kuntoutus voimavarana – toivon ja muutoksen näkökulma. HARRI KOSTILAINEN ja ARI NIEMINEN (toim.): *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia*, 101–103. Diak Työelämä 13. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-307-0>
- RASKU-PUTTONEN, HELENA 2008: Oppilaiden osallisuus kouluyhteisöissä. MARJATTA LAIRIO, HANNU HEIKKINEN ja MINNA PENTTILÄ (toim.): *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*, 155–171. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- RUOTSALA, HELENA 2002: *Muuttuvat palkiset. Elo, työ ja ympäristö Kittilän Kyrön paliskunnassa ja Kuolan Luujärven poronhoitokollektiiveissa vuosina 1930–1995*. Kansatieteellinen arkisto 49. Suomen Muinaismuistoyhdistys, Helsinki.
- 2005: Matkoja, muistoja, mielikuvia – kansatieteilijä kentällä. PIRJO KORHONEN, PIA OLSSON ja HELENA RUOTSALA (toim.): *Polkuja etnologian menetelmiin*, 45–74. Ethnos-toimite 11. Ethnos, Helsinki.
- RÄSÄNEN, MATTI 1997: Kansan kulttuurista ihmisen arkeen. Kansatieteen tutkimuksen suuntauksia toisen maailmansodan jälkeen. TEPPO KORHONEN ja PEKKA LEIMU (toim.): *Näkökulmia kulttuurin tutkimukseen*, 21–32. Turun yliopisto, Turku.
- RÄSÄNEN, MATTI 2019: Äidinkieli väestörekisterissä. *Virallinen lehti* 10. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki. <https://www.virallinenlehti.fi/fi/sahkoinenlehti/2019-010.pdf> [viitattu 19.1.2020].
- SAARISTO, MARIA 2020: *The construction, consolidation and transformation of the ethnic, collective identity Finland-Swede in the context of Swedish and bilingual voluntary associations*. Publications of the faculty of social sciences 121. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- SAVOLAINEN, STINA 2019: *Räcker det att endast kunna säga ”ja” eller ”nej” på finska. Etnologinen tutkimus suomen kielen merkityksestä ruotsinkielisten lukiolaisten näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma.

- Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos. Turun yliopisto, Turku.
- SIIVONEN, KATRIINA 2008: *Saaristoidentiteetit merkkien virtoina. Varsinaissuomalainen arki ja aluekehitystyö globalisaation murroksessa*. Kansatieteellinen arkisto 51. Suomen muinaismuistoyhdistys, Helsinki.
- Skolväsendet i Närpes Stad 2018. *Läsåret 2017–2018. Den grundläggande utbildningen och gymnasiet*. Skolväsendet i Närpes, Närpes.
- SOVELTAVAN KIELENTUTKIMUSTEN KESKUS 2020: *Monikielisyys – yksikielisyys*. <http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/monikielisyysb4.htm> [viitattu 18.3.2018].
- STEEL, TYTTI – RINNE, JENNI 2019: Affective patterns related to unemployment. Experiences of jobseekers aged 50+ of South-Eastern Finland. *Ehnologica Fennica* 46, 61–83. <https://doi.org/10.23991/ef.v46i0.74276>
- SUNI, MINNA 2010: Työssä oppitua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. MIKEL GARANT ja MIRJA KINNUNEN (toim.): *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2, 45–58. Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, Jyväskylä. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875> [viitattu 1.6.2020].
- TANDEFELT, MARIKA 2015: På mer än ett språk. MARIKA TANDEFELT (toim.): *Gruppspråk, samspråk, två språk*, 221–250. Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland 799. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- TEIR, GUNILLA 2018: *Kristinestads gymnasium 2017–2018*. Redogörelse för skolans verksamhetsår 2017–2018. Kristinestads gymnasium, Kristinestad.
- TILASTOKESKUS 2020: *Kuntien avainluvut*. Närpiö ja Kristiinankaupunki. <http://www.stat.fi/tup/alue/kuntienavainluvut.html#?year=2019&active1=545> [viitattu 2.2.2020].
- TOUKOLA, LIISA 2017: *Oppilaiden osallisuus – näkökulmia uuteen opetussuunnitelmaan*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto, Tampere.
- ÅSTRÖM, ANNA-MARIA 2001: Är dubbelidentitet möjlig? ANNA-MARIA ÅSTRÖM, BO LÖNNQVIST ja YRSA LINDQVIST (toim.): *Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv*, 37–49. Skrifter Utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland 633. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.
- ÅSTRÖM, ANNA-MARIA – LÖNNQVIST, BO, LINDQVIST, YRSA (toim.) 2001: *Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv*. Skrifter Utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland 633. Svenska Litteratursällskapet i Finland, Helsingfors.

STINA SAVOLAINEN: “You only hear or speak Finnish at school”: Swedish-speaking students’ experiences with Finnish in their everyday, Swedish-speaking lives

This article addresses the Finnish language skills of Swedish-speaking students in Ostrobothnia and the presence of Finnish in their everyday, Swedish-speaking lives. The present article focuses on 18 to 20-year-old Swedish-speaking upper secondary school students in Kristinestad (Fin. Kristiinankaupunki) and Närpes (Fin. Närpiö) and their experiences with and perceptions on speaking, using, and learning Finnish. The research material consists of 62 thematic essays written by third-year students in these schools, and the data was analysed through cultural analytics. Swedish is the first language of nearly all of these students, and they have a Swedish-speaking family background. This article looks at the following questions: With whom and in which contexts is Finnish present in the students’ everyday life, and how does it show in their use and skills of the Finnish language? How do the students experience and perceive Finnish and learning of it? The theoretical framework is based on *identity concept*.

The key finding is that for many students, Finnish is a foreign and remote language. They have had little or hardly any practical experience on the Finnish language and speaking it. The families and close circles of most of the students are entirely Swedish-speaking, and the students have no contact with Finnish speakers. In their spare time, they very seldomly use Finnish, and even then it is restricted to isolated and rare situations involving customer service and shopping outside Ostrobothnia. Furthermore, the use of the Finnish-language media is minimal. For many students, the only contact with the language is the Finnish lessons at school.

The data suggest that these students do not have enough capacity to speak Finnish. Many of them assess that their Finnish skills are weak, especially spoken language skills. The students feel they cannot speak Finnish despite years of studying it. For many students, the Finnish teaching at school is excessively focused on grammar, and the language is perceived as challenging and difficult to learn. However, the data indicate that the study subjects particularly see that spoken Finnish skills are relevant for them.

A small percentage of students speak Finnish in their family circles. For them, the language has strongly been involved in their everyday lives alongside Swedish. Some of the students have also gotten experience with speaking Finnish through their hobbies and work, and they have deemed it as positive and useful. Many of them plan to improve their Finnish skills after upper secondary school, since the language is seen as an important skill for communication and their future.

Many of the students deemed their own Finnish-language skills to be inadequate. Lack of language skills may cause insecurities and challenging circumstances when planning their future. Since spoken everyday language is needed outside of school, it should also be a more important part of language studies. Language teaching should be seen as a collective activity to learn a language through interaction and participation in multilingual situations, for example through courses and meetings between Finnish- and Swedish-speaking schools. Taking the students' experiences and perceptions into account helps understand the desires and merits they associate with the learning of the Finnish language.

Stina Savolainen
smsavo@utu.fi
Etnologia
20014 Turun yliopisto