

VAPAAEHTOINEN RUOTSI ON HYVINVOINTIETU

**SUOMENKIELISTEN NÄKÖKULMA
KIELIPOLITIIKKAAN**

Ilmari Rostila

SUOMEN PERUSTA

Raportin kirjoittaja

Professori, YTT Ilmari Rostila on toiminut hyvinvointipalvelujen professorina, vastualueenaan myös sosiaalityön koulutus, Tampereen yliopiston Porin yksikössä vuodesta 2001. Hän on ollut sosiaalityön dosentti Jyväskylän yliopistossa vuodesta 2002 ja on väitellyt yhteiskuntatieteiden tohtoriksi vuonna 1997 sosiaalityöntekijän ja asiakkaan vuorovaikutuksen malleista (Keskustelu sosiaaliluukulla – Sosiaalityön arki sosiaalitoimiston toimeentulokeskusteluissa). Kirjoittajan viimeaikainen tutkimustyö on kohdistunut sosiaalityöhön professionaalisenä toimintana ja objektiivisen hermeneutiikan soveltamiseen asiakkaiden elämäntilanteiden analysoinnissa. Rostila on vuonna 2007 perustetun Vapaa kielivalinta ry:n puheenjohtaja ja ”Ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla kouluasteilla” -kansalaisaloitteen vireillepanija.

© Suomen Perusta 2014

ISBN 978-952-67921-6-3 (nid.)

ISBN 978-952-67921-7-0 (PDF)

Ulkoasu ja taitto: Janne Turunen

Painopaikka: Tammerprint Oy

Sisältö

Esipuhe	5
1 Johdanto	9
2 Ruotsin pakollisuus hyvinvointitappioiden	19
2.1 Suomenkielisen ja ruotsinkielisen toinen kotimainen	19
2.2 Ruotsin vähäinen merkitys pyrkimysten kannalta	21
2.3 Ruotsin vähäinen merkitys kielivalintojen valossa	27
2.4 Kokemus hyödyttömyydestä ja asenne pakolliseen ruotsiin	30
2.5 Ruotsin opiskelun huonot tulokset	33
2.6 Suomenkielisten tappio muiden kielten osaamisessa	41
2.7 Suomenkielisten kielikuorma ja menetetyt mahdollisuudet	46
2.8 Vastaaminen lisääntyviin kielitaidon tarpeisiin	50
3 Ratkaisun mahdollisuudet	61
3.1 Perustuslaki ja totuus ”toisesta kotimaisesta”	63
3.2 Paljonko ruotsin osaamista ja osaajia tarvitaan?	68
3.3 Ruotsinkielisten palveluiden turvaaminen	71
4 Yhteenveto ja johtopäätökset	77
4.1 Suomenkielisten hyvinvointitappiot	77
4.2 Ratkaisu on kielivapaus ja työ sen puolesta	86
4.3 Valtiolta vaadittavat toimenpiteet	89
Lähteet	92

Esipuhe

Pakkoruotsi vai hyötyruotsi? Keskustelua kaksikielisyydestä, kielipolitiikasta ja etenkin ruotsin kielen opiskelun pakollisuudesta käy pieni, mutta aktiivinen joukko molempien näkökantojen edustajia. Vaikka pakollista ruotsin opiskelua vastustaa noin kaksi kolmasosaa väestöstä, ei se kuitenkaan ole ikinä noussut merkittäväksi poliittiseksi keskustelunaiheeksi.

Vuonna 2012 tuli voimaan laki, jonka mukaan viisikymmentätuhatta äänioikeutettua kansalaista voi tehdä eduskunnalle kansalaisaloitteen haluamastaan asiasta. Ensimmäisten kerättyjen kansalaisaloitteiden joukkoon lukeutuu aloite kieliopintojen vapaudesta. Aloite tulee eduskunnan käsittelyyn vuoden 2014 aikana, joten aihe on siis ajankohtainen.

Suomen Perusta -ajatuspaja pyysi kansalaisaloitteen puuhamiehiin kuuluvaa Vapaa kielivalinta ry:n puheenjohtajaa Ilmari Rostilaa kirjoittamaan siitä, mitä ongelmia ruotsin kielen opiskelun pakollisuuteen liittyy ja miksi kieliopintoja tulisi hänen mukaansa vapauttaa. Rostilan kirjoittama kirja *Vapaaehtoinen ruotsi on hyvinvointietu – suomenkielisten näkökulma kielipolitiikkaan* tuo kiihkottomasti esiin tärkeitä kieliopintoihin liittyviä faktoja sekä näkemyksiä siitä, miten tilanne tulisi korjata.

Kirjassa tarkastellaan sitä, onko Suomi käytännössä kaksikielinen maa, ja sitä, mitä kieliä suomalaiset oikeasti tarvitsevat työelämässä. Esiin nostetaan myös kysymys pakollisen ruotsin opiskelun vaikutuksista eri kieli- ja sosiaalisten ryhmien ja sukupuolten yhteiskunnallisiin etene-
mismahdollisuuksiin. Kirjassa pohditaan lisäksi rakentavassa hengessä sitä, tarvitaanko kaikille pakollista ruotsin opiskelua ruotsinkielisten palveluiden säilyttämiseksi.

Helsingissä 3.4.2014

Reijo Tossavainen
hallituksen puheenjohtaja
Suomen Perusta -ajatuspaja

Simo Grönroos
toiminnanjohtaja
Suomen Perusta -ajatuspaja



Johdanto

Presidentti Ahtisaari totesi julkaisussa ”Onko Pohjolalla kieli SOLMUSSA” (Arvidsson 2012, 45): ”*Suomen kielikysymys ei ole kysymys, se on ’a non-question’, kuten diplomaattikielellä sanottaisiin.*” Ahtisaari tiivistä Suomen kielipolitiikan ydinongelman: se on älyllinen epärehellisyys.

Älyllinen epärehellisyys on vaikenemista. Valtion politiikassa kaksi kansalliskieltä esitetään mahdollisuuksina ja hyötyinä:

”Kansalliskielistrategian lähtökohtia ovat yksilöiden kielelliset perusoikeudet samoin kuin yhteiskunnan kaksikielisyydestä seuraavat hyödyt ja vahvuudet. Yksilön ja yhteiskunnan hyödyt nivoutuvat toisiinsa, sillä yhteiskunnan hyödystä, esimerkiksi vakaista ulkosuhteista, luottamusta herättävästä kansainvälisestä yhteistyöstä ja viennistä saatavasta taloudellisesta hyödystä, seuraa myös yksilöille hyötyä.” (Valtioneuvoston kanslia 2012, 12.)

Mainitsematta jää, että kahden kansalliskielen oletettuja hyötyjä ja mahdollisuuksia ajetaan pakolla. Näkemättä jää ruotsin pakollisuuden yksilöille ja suomenkieliselle yhteisölle aiheuttamat hyvinvointitappiot. Miksi näin? Taustalla näyttäisi olevan selvästi vanhentunut ajatus pohjoismaisesta yhteisöstä ja yhteistyöstä ja sen merkityksestä.

Suomen kielipolitiikan iso ja suurelta osin vaiettu kysymys koskee

suomenkielisten todellista ruotsin osaamisen tarvetta. Sekä suomenkielisillä että ruotsinkielisillä toisen kotimaisen osaamisen tarve koostuu periaatteessa kahdesta osasta. Ensimmäinen osa on käytännöllinen osaamisen tarve (kielen käytettävyyden) ja toinen osa on lailla säädetty osaamisen tarve. Suomenkielisten kohdalla toisen kotimaisen (ruotsin) osaamisen tarve perustuu keskeisesti lakeihin ja tutkintoja koskeviin säädöksiin. Säädöksiin perustuva ruotsin osaamisvaatimus on selvästi suurempi kuin käytännöllinen ruotsin osaamisen tarve. Ruotsinkielisen kohdalla tällaista epäsuhtaa ei ole. Kieliryhmien erilaisesta kohtelusta ei puhuta virallisissa yhteyksissä, vaan kysymys ohitetaan, kielletään ja torjutaan. Tätä varten kehitetään aaterakennelmia ja opinkappaleita, joiden avulla epäsuhtaa yritetään ”noitua” näkymättömiin. Uusin esimerkki on yritys johtaa perustuslaista maan suomenkielistä väestöä varten sellainen yleissivistyksen käsite, johon sisältyy ruotsin osaaminen. Muualla maailmassa yleissivistys liitetään yleisiin käytännöllisiin osaamistarpeisiin tai siihen, että yksilö saa yhteyden koko ihmiskunnan kulttuuriin ja sen saavutuksiin.

Käsillä oleva raportti on tarkoitettu avaamaan viralliseksi muotoutunutta ja jäykkää tulkintaa. Raportissa lähestytään kielipolitiikkaa tasapuolisemmin, myös suomenkielisten näkökulma huomioiden.

Suomi on kaksikielinen maa. Tämä on virallinen totuus. Tämä käsitys todellisuudesta vaatii täsmennystä. Yksilöt ja perheet elävät omaa käytännöllistä arkitodellisuuttaan virallisesta käsityksestä riippumatta. Heillä on esimerkiksi työelämää koskeviin valintoihin ja kansainvälisyyden tarpeisiin liittyviä, kielen käytettävyyttä koskevia havaintoja ja kokemuksia. Näiden pohjalta syntyy käsitys eri kielten, myös ruotsin, käytettävyydestä.

Ruotsinkielisten todellisuus ja suomenkielisten todellisuus eroavat toisistaan. Todellisuudet ovat erilaisia ”toisen kotimaisen” käytettävyyden osalta. Käytettävyyttä ja arkea ajatellen useimmille suomenkieliselle ruotsi ei ole ”toinen kotimainen”, vaan vieras kieli muiden kielten rin-

nalla. Ongelman asiasta tekee se, että suomea puhuvien etäisyys virallisesta kielipoliittisesta käsityksestä on suurempi kuin ruotsia puhuvien. Suomenkielisten ”toisen kotimaisen” käytettävyyttä koskeva todellisuus on niin kaukana virallisesta käsityksestä, että suomenkielisten näkökulmasta virallinen totuus on pikemminkin kuvitelma kuin todellisuutta. Musta on valkoista.

Sauli Takala on todennut (2012, 19), että Kieliohjelmakomitean (1978, 60, 149) määrittelemät kieltenopetuksen kehittämisperiaatteet ovat edelleen hyvä kieltenopetusjärjestelmän kehittämisen ohjenuora:

”Kieltenopetusjärjestelmää tulee kehittää koulutusjärjestelmän yleisten periaatteiden mukaisesti niin, että se tuottaa mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti maan kielitaidon tarvetta vastaavan kielitaidon. Sitä kehitettäessä on lisäksi otettava huomioon työelämän ja taloudellisen kehityksen, yhteiskunnan ja kulttuurin kehityksen, kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön sekä yksilön kaikinpuolisen kehityksen kieltenopetukselle ja kielitaidolle asettamat vaatimukset.”

Näkemykseen voidaan yhtyä. Luonnollisesti kielten opetusta ja osamistarpeita tulee tarkastella myös suhteessa muihin osaamistarpeisiin, niiden kokonaisuuden puitteissa. Voidaan myös yhtyä siihen Takalan tiivistykseen, että “[k]ielitaidon tarve syntyy kontakteista eri kieliä puhuvien kesken. Näin ollen kielitaidon tarve muuttuu eri kieliä puhuvien kontaktien määrän ja laadun muuttuessa. Siksi kielitaidon tarpeen jatkuva seuranta on tärkeä tehtävä.” (Takala 2012, 19.)

Mutta onko järkevä kielipolitiikka Suomessa mahdollinen? Maasahan on kaksi kansalliskieltä: mikä rajoittaa järkevää kielipolitiikkaa? Mitä perustuslaki tarkkaan ottaen sanoo?

”Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi.

Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa asiassaan omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, sekä saada toimintuskirjansa tällä kielellä turvataan lailla. Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan.”

(Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 17.1 § – 17.2 §.)

Laki takaa maan suomen- ja ruotsinkieliseen väestöön kuuluville julkisen vallan vastuulla olevat palvelut omalla kielellä ja määrää, että julkisen vallan tulee huolehtia maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan.

Kielipolitiikkaa ja siihen sisältyvää kielikoulutuspolitiikkaa tulee tarkastella perustuslain pohjalta¹, pureutuen kielipolitiikkaan elävien ihmisten, yksilöiden, heidän toiminnallisten tarpeidensa sekä toimivan yhteisön näkökulmasta. Kielten osaaminen liittyy elämässä menestymisen ja hyvinvoinnin saavuttamisen mahdollisuuksiin. Pakollinen kielten opiskelu, jos se rajoittaa näitä mahdollisuuksia, merkitsee hyvinvointitappioita. Maan suomen- ja ruotsinkielinen väestö on eläviä yksilöitä, perheitä ja yhteisöjä, omine sivistyksellisine ja yhteiskunnallisine, myös kielitaitoja koskevina, tarpeineen. Tarpeellista kielitaitoa määriteltäessä tulee lähtökohdaksi ottaa yksilöiden itse ilmaisemat tarpeet, jotka heijastavat yksilöiden kehitystä omassa viiteryhmässään (”suomenkielinen väestö” ja ”ruotsinkielinen väestö”). Nämä tarpeet nousevat yksilöiden ja perheiden reaalityodellisuudesta, johon kuuluvat työelämän ja talouden kehitys, yhteiskunnan ja kulttuurin kehitys sekä kansainvälinen vuorovaikutus ja sen vaatimukset.

Suomenkielisen ja ruotsinkielisen väestön tarpeita ”eri kieliä puhuvien kontaktien määrän ja laadun muuttuessa” tulisi tarkastella samoilla

perusteilla. Perusteena tulisi olla kielten, myös toisen kotimaisen kielen, oppimisesta saavutettava käytännöllinen hyöty ja yleissivistys osallisuutena ihmiskunnan tieteen ja taiteen saavutuksiin. Käytännöllisen hyödyn yksilöt ja perheet osaavat parhaiten itse tunnistaa ja valita tältä pohjalta opiskeltavat kielet.

Virallisen kuvitellun kielitodellisuuden ja ihmisten tarpeiden etäännyttyä yhä enemmän toisistaan viime vuosikymmeninä ja etenkin viime vuosina ei suomenkielisen väestön tarpeita ole tunnistettu. Tässä suhteessa hiljaisuus on kuitenkin murtumassa. Aihetta koskeva lehti- ja kirjallisuus ja kansalaistoiminta ovat lisääntyneet. Vuonna 2013 toteutetussa aloitekampanjassa yli 61 000 kansalaista vaati ruotsia valinnaiseksi oppiaineeksi ja ruotsin pakollisuudesta luopumista.

Aina ei enää edes muisteta, että toisen kotimaisen kielen määrääminen pakolliseksi sekä peruskoulussa että lukiossa ”on ollut puhtaasti poliittinen ratkaisu, jota tehtäessä ei otettu huomioon pedagogisia tai koulutuspoliittisia näkökohtia”. (Sajavaara 2005b, 21²: vrt. Lappalainen 1985, Nikki 1998.) Kysymys on lähes viisikymmentä vuotta kestäneestä yhteiskunnallisesta kokeilusta, johon ajaututtiin ja jonka kohteena maan suomenkielinen väestö on ollut. Niillä, jotka 60-luvun lopulta lähtien aloittivat ruotsin opiskelun peruskoulussa, on jo itsellään aikuisia lapsia, ja heillä on puolestaan omia lapsia, jotka ovat lukeneet tai lukevat ruotsia peruskoulussa.

¹ Kielipolitiikka on kielikoulutuspolitiikka laajempi asia. Kielipolitiikka muodostaa puitteet kielikoulutuspolitiikalle. Kielipolitiikassa otetaan huomioon kielen merkitys kansalaisten identiteetin ja kansakunnan olemassaolon kysymyksiä kannalta kansainvälisessä toimintaympäristössä. Kielikoulutuspolitiikka koskee kielikoulutusta osana yhteiskunta-, koulutus- ja sivistyspolitiikkaa. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 15–16.)

² Sajavaaran tekstin painetussa versiossa ilmaisu on siistetty poistamalla sana ”puhtaasti”. Näin poliittisen ohjauksen vastakkaisuus suhteessa pedagogiseen ja koulutuspoliittiseen harkintaan lieventyy (Sajavaara 2006, 243–244).

Mitkä ovat kokeilun tulokset nykypäivän tietojen valossa? Tätä tarkastellaan luvussa 2, jossa nostetaan esille ruotsin pakollisuuden suomenkielisille aiheuttamia hyvinvointitappioita eritellen pakollisuuden aiheuttama vahinko suomenkielisen väestön tarpeille ja eduille. Taustalla on kiistaton käsitys siitä, että ruotsinkieliset suomalaiset ja suomenkieliset suomalaiset ovat yhtä järkeviä olentoja, jotka kykenevät tarkastelemaan kielten opiskelua omalta kannaltaan yhtä järkevästi. Ihmisten elämäkäytännöt ja niihin kytkeytyvä järkevaksi mielletty toiminta ohjaavat asenteita kieliin, eikä toisinpäin. Mitä seurauksia ruotsin pakollisuudella on suomenkieliselle, ja vastaavasti, mitä suomen pakollisuus merkitsee ruotsinkieliselle? Suhtautumista ruotsin tai suomen opiskeluun ei määritä ensisijaisesti esimerkiksi niin sanottu kieli-ilmapiiri. Kieli-ilmapiiri johtuu enemmän ihmisten kokemuk-
sista kuin on niiden syy. Toisen kotimaisen kielen (suomenkieliselle ruotsi, ruotsinkieliselle suomi) opiskelu merkitsee suomenkielisille ja ruotsinkielisille aivan eri asiaa. Kyse on kielen opiskeluun käytetyn panostuksen sekä käytettävissä olevien ajallisten ja muiden resurssien suuntaamisen mielekkyydestä ajatellen mahdollisia hyötyjä, rajoituksia tai haittoja.

Kun analysoidaan virallisia tilastoja ja viranomaisten ja tutkijoiden antamia tietoja, tarkastelussa siis rinnastetaan systemaattisesti suomenkielisten ruotsin opiskelu ja ruotsinkielisten suomen opiskelu.

Rinnastus koskee toisiinsa liittyviä keskeisiä ulottuvuuksia. Lähtökohtana ovat kieliin liittyvät pyrkimykset. Ensiksi käsitellään ruotsin merkitystä suhteessa suomenkielisten pyrkimyksiin vertaillen tätä suomen kielen merkitykseen suhteessa ruotsinkielisten pyrkimyksiin. Käsitteellistä tarkastelua täydentää ja todentaa suomea ja ruotsia koskevien kielivalintojen vertaaminen. Tämän jälkeen verrataan suomenkielisten kokemuksia ruotsin opiskelusta, opiskeluun liittyviä asenteita ja opiskelun tuloksia vastaaviin ruotsinkielisten suomen opiskelua koskeviin

kokemuksiin, asenteisiin ja tuloksiin. Oletus on, että koululaisten ja perheiden pyrkimykset heijastuvat kielivalinnoissa näkyvänä opiskeluhaluukkuutena, kokemuksina ja oppimistuloksina.

Suomenkielisten epäedullinen asema suhteessa ruotsinkielisiin näkyy myös muiden kielten osaamisessa: suomenkieliset jäävät ruotsinkielisistä jälkeen muiden vieraiden kielten kuin englannin opiskelussa. Suomenkielisillä on poikkeuksellinen kielikuorma verrattuna muihin Euroopan kansoihin. Luvun lopussa tarkastellaan suomenkielisten kielikuorman raskautta ja valintoja rajoittavaa luonnetta verrattuna muihin Euroopan kansoihin sekä nykyisen kielikoulutuksen riittämättömyyttä suhteessa kielten osaamisen haasteisiin kansainvälistyvässä maailmassa. Jokaisessa tarkastelujaksossa kiinnitetään huomiota myös sosioekonomista tasa-arvoa koskevaan kysymykseen sekä tähän liittyvään järjestelmän suomenkielisen väestön yhtenäisyydelle ja tasa-arvolle aiheuttamaan haittaan. Koska sosioekonomiset tekijät ja oppilaan sukupuoli vaikuttavat siihen, miten ruotsin opiskeluun motivoitutaan, aiheuttaa ruotsin pakollisuus erityisesti haittaa vähän koulutettujen vanhempien lapsille ja pojille tai miehille. Nämä tappiot ja vahinko tasa-arvolle koskevat vain suomenkielisiä, eivät ruotsinkielistä väestöä. Asetelma saattaa myös suomenkieliset epätasa-arvoiseen asemaan suhteessa ruotsinkielisiin ajatellen opiskelukokemuksia, oppimistuloksia ja kielten osaamista. Tällä on luonnollisesti vaikutusta myös jatko-opintoihin pääsyn kannalta. Jatko-opintoja koskevan kielikysymyksen käsittely on kuitenkin rajattu tästä raportista pois.

Luvun 2 lopussa käännetään katse ulos Suomesta ottamalla esille lisääntyvän kansainvälisyyden aiheuttama kielten osaamisen haaste ja kielitaidon riittämättömyys kulttuuriyhteyksien ja elinkeinoelämän kannalta. Mitä kieliä suomalaisten olisi hyvä osata ja opiskella? Miten kieliosaaminen kehittyy? Mitkä ovat kielten osaamisen kehitystrendit ja monipuolistuuko kansallinen kielivaranto? Miten ruotsin opiskeluun

keskittyminen rajoittaa ratkaisujen löytymistä ja lisää hyvinvointitappiota myös tältä kannalta?

Luku 3 koskee ratkaisun avaimia. Miten ruotsin pakollisuudesta päästään eroon? Ensin tarkastellaan valtiovallan viimeaikaisia pyrkiä ja tulkintoja. Ruotsin opiskelua koskevaan viralliseen totuuteen kuuluu paitsi toista kotimaista koskeva aate, myös tämän opin mukaiseksi kuviteltu todellisuus. Luvussa kuvataan kielipolitiikan kuviteltua todellisuutta, jonka keskeisiä ajatuksellisia lähtökohtia ovat käsite ”toinen kotimainen” ja käsitys kansalliskielistä yleissivistyksenä. Virallinen käsitys Suomen kahdesta kansalliskielestä lähtee siitä, että kotimaiset kielet ovat molemmille kieliryhmille yhtä tärkeitä käytännössä, mikä perustelee kotimaisten kielten pakollisuutta. Kun virallinen totuus on alkanut horjua, sitä on pitänyt terästä. Poliittisen järjestelmän ohjauksessa julkinen hallinto, kuten kouluviranomaiset, ovat ryhtyneet tekemään pitkälle meneviä tulkintoja suomen ja ruotsin asemasta kansalliskielinä. Luvussa 3 pohditaan myös ruotsin osaamisen ja osaajien tarvetta. Missä tehtävissä oikeasti tarvitaan ruotsin osaamista? Kielipolitiikan kuvitelmat ja todellisuus ovat kaukana toisistaan, ja siksi todellisuus yritetään saada näyttämään mieleiseltä. Esimerkkien valossa osoitetaan, miten valtion viranomaiset suurentelevat järjestelmällisesti ruotsin osaamisen tarvetta yhteiskunnassa ja työelämässä.

Ruotsinkielisten palvelujen turvaaminen on tärkeä kysymys. Mitä ruotsinkielisten sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottaminen vaatii? Miten yleensä palvelut saadaan toimimaan nykyistä paremmin? Kysymyksiin ei ole kunnolla paneuduttu. On luuloteltu, että ruotsin pakollisuus riittää. Virallinen kielipoliittinen ”liturgia” ei helpota ratkaisujen löytymistä, vaan ohjaa tehottomuuteen ja tuloksettomaan toiveajatteluun. Ruotsinkielisten sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottamisen haasteita ja ratkaisumahdollisuuksia tulisi lähestyä realistisesti. Riittääkö virkamiesruotsi ja keneltä sitä olisi tarkoituksenmukaista vaatia? Myös suo-

menkielisten tarpeet tulisi ottaa huomioon. Miten palvelut tuotetaan nykyistä paremmin niin, että samalla lakataan aiheuttamasta edellä kuvattuja hyvinvointitappioita ja voidaan purkaa pakollisen ruotsin (virkamiesruotsin) suomenkielisille aiheuttama haitta?

Raportin johtopäätöksissä hahmotellaan tietä eteenpäin. Mitä tarkoittaa Suomen valtion kaksikielisyys niin, että otetaan huomioon myös suomenkielisten näkökulma ja tarpeet? Onko Suomen muututtava yksikieliseksi valtioksi, jolloin ruotsilla olisi vähemmistökielen asema? Tulevaisuutta on vaikea tietää. Varmaa on vain se, että ruotsin asema kansalliskielenä voi säilyä, jos suomenkielisille suodaan kielten opiskelua koskeva vapaus.

2

Ruotsin pakollisuus hyvinvointitappioidena

2.1

SUOMENKIELISEN JA RUOTSINKIELISEN TOINEN KOTIMAINEN

Arkikieleen levinnyt oppiaineen nimi ”toinen kotimainen” ilmaisee ruotsia ja suomea koskevaa tasapainoa. Kun ruotsi on kotimainen kieli ja suomi on kotimainen kieli, ne ovat ikään kuin sama asia. Näin ollen kun suomenkielinen opiskelee toista kotimaista (ruotsia) ja ruotsinkielinen opiskelee toista kotimaista (suomea), niin kumpikin opiskelee saman verran, yhden kotimaisen kielen verran. Ruotsin pakollisuus suomenkieliselle ja suomen pakollisuus ruotsinkieliselle näyttävät tämän mukaan tasapuolisilta. Säännöt ovat molemmille samat. Pakollisuus on tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua. Onko näin?

Ihmiset eivät todellisuudessa käytä ”toista kotimaista kieltä”, vaan suomea tai ruotsia. Nämä ovat oikeita kieliä, toisin kuin ”toinen kotimainen”. Ihmiset puhuvat oikeita kieliä periaatteessa käytännöllisistä syistä. Yksilöt opiskelevat lähtökohtaisesti itseään varten, omaksi hyödykseen ja huvikseen, pyrkien toimimaan ja työllistymään ja olemaan siten hyödyksi yhteiskunnalle. Yksilöt puntaroivat kielten opiskelun mielekkyyttä tämän mukaan.

Tässä luvussa kielten opiskelua, myös kotimaisten kielten opiskelua, tarkastellaan kansalaisnäkökulmasta, yksilöiden ja perheiden elä-

mänuraa ja suuntautumista koskevien valintojen sekä näihin liittyvien resurssien käytön näkökulmasta. Suomen tai ruotsin osaamisen tarve liittyy ihmisten pyrkimyksiin toimia ja rakentaa tulevaisuutta. Tämä käytännöllinen osaamisen tarve kietoutuu kuitenkin opintien etene- miseen ja siten myös ehtoihin, joita lainsäätäjät on asettanut. Ruotsin opiskelua perustellaan lisäksi myös yhteiskunnan tarpeilla, jotka koske- vat yleissivistyksen tai yhteisen kulttuuriperinnön jakamista, Suomen historiallisen kehityksen ymmärtämistä, lähinaapurisuutta Ruotsin kanssa, pohjoismaista yhteistyötä ja oman maan tuntemusta.

Suomenkielisten kohdalla yksilöiden tarve ja yhteiskunnan tarve eivät ole sama asia. Opetushallituksen TOKI-hankkeen raportissa todetaan: *”Käyty kielikeskustelu osoittaa, että yksilöiden omakseen kokema kielitaidon tarve ei välttämättä ole sama kuin yhteiskunnan tarpeeksi koettu. Ruotsin kielen pakolliseen opiskeluun on monien suomenkielisten suhtautuminen varauksellista.”* (Opetushallitus 2011b, 10.)

Tekstissä erotetaan ”yksilöiden omakseen kokema kielitaidon tarve” ja ”koettu yhteiskunnan tarve”. Ruotsin osaamisen tarve perustuu siis siihen, mikä koetaan yhteiskunnan tarpeeksi, eikä pelkästään yksilön omaksi kokemaan tarpeeseen. Tällaista eroa ei ole ruotsinkielisillä, vaan se havaitaan vain suomenkielisten kohdalla, joiden edellytetään toimi- van yksilönä yhteiskunnan tarpeen mukaan.

Jos voidaan perustellusti olettaa, että ruotsinkieliset suomalaiset ja suomenkieliset suomalaiset pystyvät tarkastelemaan kielten opiskelua omalta kannaltaan yhtä järkevästi, niin miksi yhteiskunnan tarve ja yksilön tarve näyttävät eroavan vain suomenkielisten, mutta eivät ruot- sinkielisten kohdalla? Onko ilmiö merkittävä ja mistä se johtuu? Tätä voidaan selvittää vertailemalla järjestelmällisesti, mitä suomenkielisille merkitsee ruotsin opiskelu verrattuna siihen, mitä suomen opiskelu merkitsee ruotsinkielisille. Näin voidaan havaita erilainen, suorastaan vastakkainen merkitys, joka näillä kielillä on asetelman eri osapuolille.

RUOTSIN VÄHÄINEN MERKITYS PYRKIMYSTEN KANNALTA

Itselle vieraan kielen opiskelun taustalla voi periaatteessa olla integ- ratiivisia, yhteen liittymisen pyrkimyksiä (Julkunen 1998; Sajavaara 2006, 249) tai instrumentaalisia (Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985) pyrkimyksiä. Integritiivisia tekijöitä ovat muun muassa halu samaistua asianomaista kieltä puhuviin, tutustua heihin, perehtyä kieltä käyttävien kulttuuriin tai muuttaa maahan, jossa kieltä käytetään. Usein yhteenliittymisen motiivi, kuten esimerkiksi halu löytää toisia kieliä puhuvia ystäviä tai tutustua toisiin maihin ja toisiin kulttuureihin, voi huomattavasti luontevammin kuin välineelliset tavoitteet virittää kie- liin kohdistuvan kiinnostuksen (Sajavaara 2006, 249; Julkunen 1998). Kulttuuriset perustelut vetoavat selvemmin tyttöihin (Nikki 1998, 41). Niinpä ranskan kieltä opiskelevat selvästi keskimääräistä enemmän tytöt, kun taas poikien kiinnostus saksaan voi kytkeytyä haluun pyrkiä opiskelemaan teknisille aloille.

Instrumentaaliset tavoitteet liittyvät pääosin paitsi tuleviin työelä- män tai koulutuksen tarpeisiin myös kielen osaamisesta saataviin muihin hyötytekijöihin. Välineellisiä tavoitteita ovat muun muassa valmistautu- minen ammattiin, yhteiskunnallinen liikkuvuus, älyllisten toimintojen kehittäminen tai tiedonhakumenetelmien hallinta. Nämä yhteiskunnal- liset tavoitteet eivät luonnostaan muunnu peruskoulutustasolla oppilaan henkilökohtaisiksi tavoitteiksi ja jäävät oppilaiden kannalta jokseenkin merkityksettömiksi. Oppilaat eivät välttämättä motivoitu tällaisista syistä, vaikka niitä voidaan tulevan elämän kannalta perustella hyvinkin järkevinä. Ulkokohtaiset perustelut eivät ole helposti sisäistettävissä yksilön toimintaan johtaviksi käyttäytymisen muodoiksi.

Välineellisiä tavoitteita muodostuu kuitenkin myös niiden aitojen

käytänteiden pohjalta, joissa kieli toimii ihmisten välisen vuorovaikutuksen välineenä ja joissa ihminen on osallisena johonkin sellaiseen, minkä kokee merkitykselliseksi. Todellinen kielen hallinta määräytyy viime kädessä sosiaalisesti juuri näiden aitojen käytänteiden pohjalta (Pavlenko & Lantolf 2000; Block 2003, 104–106). Kutsun näitä sisäisiksi välineellisiksi tavoitteiksi erotuksena ulkoisista välineellisistä tavoitteista.

Välineellisissä tavoitteissa voidaan siis erottaa ulkoiset välineelliset tavoitteet ja sisäiset välineelliset tavoitteet. Näiden suhdetta havainnollistaa viime vuosikymmeninä tapahtunut muutos tyttöjen ja poikien suhtautumisessa englannin opiskeluun. Kokemus englannin kielen käytännöllisestä hyödyllisyydestä on lisääntynyt. Tällöin ilmeisesti kielen omaehtoinen, sisäsyntyinen välineellinen merkitys on samalla vahvistunut ja ohittanut kieltä koskevan ulkoisen välineellisen tavoitteen merkityksen, ikään kuin täyttäen ulkoisen tavoitteen sisäisellä. Samalla pojat ovat englannin opiskelussa kuroneet kiinni tyttöjen etumatkan ja menneet jopa ohi. Sukupuolten erojen tasoittuminen oppimistuloksissa viittaa siihen, että Englanti on saavuttanut eräänlaisen ”toisen” kielen aseman. Englannin käyttö koetaan niin merkitykselliseksi ja mielekkääksi, että kieli avautuu tarkoituksenmukaiseksi yhteydenpidon välineeksi myös pojille. Englannista on tullut selvemmin toiminnan välikappale, eikä se ole enää samalla tavoin vieras kieli kuin ruotsi, saksa tai ranska. (Sajavaara 2006, 242.)

Vieraisiin kieliin paneutuminen on yhteydessä myös oppilaiden sosiaaliseen taustaan. Yksilöillä on usein vaikeuksia lukemista ja kirjoittamista koskevien akateemisten koulutustavoitteiden hyväksymisessä (Corson 1999, 163). Koulutetuilla ja koulutusmyönteisillä vanhemmilla on kuitenkin halua, kiinnostusta ja osaamista vaikuttaa lastensa suhtautumiseen. He kykenevät vaikuttamaan siihen, miten lapset tiedostavat suhteellisen etäisiä välineellisiä tavoitteita (Gardner & Lambert 1972).

Viime vuosikymmeninä ei ole tehty perusteellisia tutkimuksia ruot-

sin opiskelun motiiveista. Maija-Liisa Nikki teki parikymmentä vuotta sitten (vuosina 1988–1994) tutkimuksen aiheesta. Tuloksia voidaan pitää edelleen pätevinä. Tulokset kertovat, että huomattava osa suomenkielisiä oppilaita, erityisesti pojista, ei ole kovin motivoituneita opiskelemaan ruotsia. Neljä viidestä peruskoululaisesta ja yhtä moni heidän vanhemmistaan esitti Nikin (1998, 40–41) tutkimuksessa toisen kotimaisen kielen opiskelun tekemistä vapaaehtoiseksi. (Vrt. Sajavaara 2006, 243.)

Eri tutkimuksista (esim. Nikki 1998, Julkunen 1998) tiedetään, että oppilaiden asennoitumiseen jonkin tietyn kielen opiskelua kohtaan vaikuttavat ensisijaisesti heidän henkilökohtaiset tavoitteensa ja käsityksensä kyseisen kielen merkityksestä omalla kohdallaan. Ruotsin kielen opiskelun välttämättömyydestä esitetyt perustelut jäävät useimmille suomenkielisille etäisiksi, koska välitöntä kokemusta ruotsin kielen käyttämisestä arkielämässä ei ole.

Kaiken kaikkiaan ruotsin opiskelun käytännöllisen hyödyn tarkempi selvittäminen on vaikeaa, koska säädöksiin luotu pakko sekoittuu kysymykseen ruotsin osaamisen käytännöllisestä hyödyistä. Enemmistö, kenties lähes jokainen suomenkielinen ihminen, allekirjoittaa sen käsityksen, että Suomessa on mahdollista käytännössä elää ja tehdä työtä ruotsia osaamatta ja että näin voi tehdä koko ikänsä. Tästä näkökulmasta useimmat tarvitsevat ruotsia vain todistuksen saamiseen. Lisäksi ruotsin opiskeluun kytketään yhteiskunnallisia ja akateemisia perusteita, kuten yhteinen kulttuuriperintö, Suomen historiallisen kehityksen ymmärtäminen, lähinaapurius Ruotsin kanssa, pohjoismaisen yhteistyön helpottaminen ja oman maan tuntemuksen kasvattaminen. Oppilaiden ei ole helppo ymmärtää omakohtaisesti näitä merkityksiä. Tältä pohjalta näiden perusteiden ymmärtäminen ja siirtäminen lapsille jakaa perheitä sosiaalisesti esimerkiksi vanhempien koulutustaustan mukaan. Kyseisten perusteiden toimivuus on yhteydessä vanhempien koulutukseen ja suuntautumiseen. Lisäksi kaikki kansalaiset eivät ole perusteista välttämättä edes yhtä mieltä.

Kuvioon 1 on jäsennetty suomenkielisten ruotsin opiskelua ja ruotsinkielisten suomen opiskelua koskevia pyrkimyksiä, jotka muodostavat kyseisissä kieliväestöissä toisen osapuolen kieleen kohdistuvan kiinnostuksen perustan. Kuvio havainnollistaa, millä tavalla suomenkielisten ruotsin opiskelua ja ruotsinkielisten suomen opiskelua koskevat motiivit ja kiinnostukset kumpuavat eri lähtökohdista. Pyrkimysten pohjalta voidaan ymmärtää suomenkielisten ruotsin opiskelua koskevia asenteita, valintoja ja oppimistuloksia ja vastaavasti ruotsinkielisten suomen opiskelua koskevia asenteita, valintoja ja oppimistuloksia.

Kuvio 1

Ruotsin ja suomen opiskelua koskevat pyrkimykset sekä kansalliskieliajatusten omaksuminen suomen- ja ruotsinkielisillä.

	TOIMIJAN PYRKIMYS / SUUNTAUTUMINEN				KANSALLIS- KIELIAJATUS
	Yhteenliittyminen	Välitön toiminta	Koulu-ura (todistus)	Työura (käytäntö)	Identiteetin kannalta
SUOMEN-KIELISET	Eriarvoistava: suokupuolijako	-	Eriarvoistava: sosioekonominen jako	Eriarvoistava: sosioekonominen jako	Eriarvoistava: sosioekonominen ja etninen (identiteetti) jako
RUOTSINKIELISET	-	Koskee kaikkia	-	Koskee kaikkia	Koskee kaikkia

Huolimatta virallisesta informaatiosta ja ruotsin osaamista koskevista vaatimuksista eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa arkihavainnot todistavat toista. Vanhemmat ja nuoret saavat ruotsin käytettävyydestä virallisen informaation lisäksi myös muuta informaatiota. Suomenkielisillä ruotsin kieli ei ole yhteydessä välittömän toiminnan pyrkimykseen siten kuin esimerkiksi englanti. Ruotsin käytettävyy-

koululaisen arjessa on vähäistä. Ruotsin kielen välineellinen, opintiellä etenemiseen liittyvä merkitys on kuitenkin periaatteessa suuri. Kyse on kuitenkin suhteellisen etäisestä tavoitteesta, jota opiskelijan on vaikea ymmärtää ja sisäistää. Tässä suhteessa kodit ovat erilaisia. On perheitä, joissa oppilaat saavat vanhemmilta tukea ruotsin merkityksen tiedostamiseen ajatellen etenemistä opintiellä. Vanhemmilla, joilla on kykyä ja kiinnostusta vaikuttaa tässä suhteessa lapsiinsa, on oletettavasti keskimääräisesti enemmän koulutusta. Tällaista vanhempien vaikutusta lapsiin tapahtuu oletettavasti vähemmän perheissä, joissa vanhemmilla on (keskimäärin) vähemmän koulutusta. Vanhempien tuella lapsi tai nuori voi tehdä ”välttämättömyydestä hyveen” ja paneutua ruotsin opintoihin. Tätä vastaavasti sarakkeessa ”koulu-ura (todistus)” on toteamus ”eriarvoistava: sosioekonominen jako”. Koulutukseen liittyvän motiivin perusteleva asettaa haasteen, joka jakaa oppilaita sosioekonomisen taustan mukaan. Tämä eriarvoisuus koskee myös opiskelun perustelua työuran (käytäntö) kannalta.

Sarakkeessa ”yhteenliittyminen” oleva maininta ”eriarvoistava: sukupuolijako” tarkoittaa, että yhteenliittymiseen liittyvä motiivi jakautuu epätasaisesti sukupuolen mukaan. Tilanne ajatellen ruotsin pakollisuutta on näin tytöille edullisempi kuin pojille, joilla tämä motiivi on heikompi. Kiinnostus ruotsiin voi koskea pyrkimystä päästä ruotsinkielisiin lähelle tai kuulua heidän kanssaan samaan ryhmään (yhteenliittyminen). Tutkimusten valossa tämäntapainen motiivi koskee voittopuolisesti tyttöjä.

Sarakkeen ”kansalliskieliajatus identiteetin kannalta” maininta ”eriarvoistava: sosioekonominen ja etninen (identiteetti) jako” tarkoittaa, että ruotsin kielen hyväksyminen identiteetin osaksi jakaa suomenkielisiä. Ruotsin kieli kuuluu suomalaisten identiteettiin esimerkiksi viimeaikaisen valtiollisen määritelmän mukaan. Tämä koskee yhteenliittymistä abstraktilla ja etäisellä, ei kokemuksellisella tasolla. Kaikki eivät välttämättä hyväksy tätä annettua identiteettiä tai eivät

pysty kokemuksellisesti samaistumaan siihen, tai samaistuminen jää ohueksi. Suomenkielisten itsetuntoa ei välttämättä tue se, että kieli, jota he eivät osaa (ruotsi), kuuluisi heidän identiteettiinsä. Tässä valtiollisen määritelmän mukaisessa asetelmassa suomenkielisten tulisi saavuttaa kieliosaaminen, jota vailla he ovat puutteellisia tai riittämättömiä suomalaisia. Miten suomenkieliset suhtautuvat tähän? Tilanne on ilmeisesti ristiriitainen. Joka tapauksessa identiteettimääritelmä, jonka mukaan ruotsin kieli kuuluu suomalaisten identiteettiin, on suhteellisen etäinen eikä kokemuksellisesti elävä. Tällaisen etäisen perusteen välittäminen vanhemmilta lapsille vaatii erityistä työtä, ja siksi perusteen onnistunut välittäminen on yhteydessä esimerkiksi vanhempien koulutukseen eli on oletettavasti sosiaalisesti jakautunutta.

Ruotsinkielisten kiinnostus suomeen kytkeytyy luonnollisesti arki-toimintaan ja käytännön pärjäämiseen sekä ammatilliseen etenemiseen maassa, jossa 90 % väestöstä on äidinkieltään suomenkielisiä. Suomen tarpeellisuutta ei tarvitse perustella eikä todistella. Ainakin välineellisessä mielessä myönteinen suhde suomen kieleen on tämän vuoksi ruotsinkielisten keskuudessa vakaa ja yhteinen. Pohjanmaan maaseutujen ruotsinkieliset, jotka eivät aina tiedosta suomen kielen hyödyllisyyttä, ovat jossain määrin poikkeus (Opetushallitus 2011a, 59). Lisäksi ruotsinkielisten itsetuntoa tukee tulkinta, jonka mukaan ruotsin kieli kuuluu heidän identiteettiinsä. Suomen kielen kuulumista suomalaisuuteen voidaan pitää heidän kannaltaan joko itsestään selvänä tai vähemmän tärkeänä. Heillähän on riittävästi käytännön syitä opiskella suomea.

Olisi tärkeää selvittää suomenkielisten todellisia kielitaidon tarpeita. Perusteellisempia, puolueettomia tutkimuksia aiheesta ei kuitenkaan ole Nikin jälkeen ilmeisesti tehty, vaan aihetta on käsitelty enemminkin selvitysluontoisesti ja varovaisesti, rikkomatta kielipolitiikan ympyröitä. Kielivalinnat, joita tarkastellaan seuraavaksi, valaisevat kuitenkin asiaa.

2.3

RUOTSIN VÄHÄINEN MERKITYS KIELIVALINTOJEN VALOSSA

A1-kieltä opiskellaan peruskoulussa 7 vuotta, 16 vuosiviikkotuntia eli yhteensä 608 tuntia, A2-kieltä opiskellaan 456 tuntia ja B1-kieltä 3 vuotta 6 vuosiviikkotuntia eli yhteensä 228 tuntia. Panostus A1-kieleen on siis tuntimäärien valossa lähes kolminkertainen B1-kieleen verrattuna. Sauli Takala (2012, 18) kysyy: *”Valtaosa ruotsinkielisistä oppilaista opiskelee suomea 456 tuntia (A2-suomi) tai 608 tuntia (A1-suomi) ja valtaosa suomenkielisistä oppilaista opiskelee B-ruotsia 228 tuntia. Mitkä ovat tämän suuren eron perusteet ja seuraukset?”* Hän ei vastaa esittämäänsä kysymykseen.

Edellä esitetyn teoreettisen mallin mukaan vanhempien ja oppilaiden näkemys kielen tarpeellisuudesta ja käytettävyydestä vaikuttaa kielivalintaan eli siihen, missä vaiheessa kieltä aletaan opiskella ja kuinka laajana sitä luetaan. Tämä pätee toisen kotimaisen kielen valintaan. Mielenkiintoista on erityisesti suomen tai ruotsin valinta suhteessa englannin valitsemiseen. Valinta ruotsin ja englannin tai suomen ja englannin välillä voidaan tehdä, koska niiden opetusta tarjotaan kaikissa peruskouluissa, vanhempien aikaisempien vuosien valintoja heijastellen. Valintaan vaikuttaa myös kielen opiskelun arvioitu helppous.

Vuonna 2010 suomenkielisessä perusopetuksessa oli A1-kielenä 96,5 prosentilla oppilaista englanti ja vain noin yhdellä prosentilla ruotsi (Opetushallitus 2012, 231). Suomenkieliset kokevat ilmeisesti englannin erittäin hyödylliseksi ja myös suhteellisen helpoksi. Ruotsia luetaan suomenkielisissä kouluissa B1-kielenä. Sitä ei siis ilmeisesti koeta kovin hyödylliseksi eikä ehkä myöskään kovin helpoksi. Suomenkieliset ottavat ruotsin opinto-ohjelmaansa vasta, kun on pakko.

Vastaavasti vuonna 2010 ruotsinkielisessä perusopetuksessa suomi

oli A1-kieli 92,1 prosentilla oppilaista ja englanti vain 8,9 prosentilla. Ahvenanmaa, jossa englanti on kaikille pakollinen, ei ole edellä mainituissa tilastoissa mukana. Ruotsinkieliset kokevat suomen osaamisen ilmeisesti englantiakin hyödyllisemmäksi, koska sen opiskeluun panostetaan enemmän kuin englantiin. Myös englannin osaaminen koetaan hyvin tärkeäksi, koska ruotsinkielisessä koulutuksessa englantia luetaan tavallisesti A2-kielenä. (Opetushallitus 2012, 231–232.)

Kielivalintojen valossa suomi on ruotsinkielisille jopa tarpeellisempi ja ehkä myös helpompi kieli kuin englanti. Tämä on luonnollista, koska eläkkeeseen ja selviytyäkseen Suomessa on välttämätöntä osata suomea. Suomen opiskelu on ruotsinkieliselle itsestään selvästi hyödyllistä ja käytännöllisesti välttämätöntä sekä ilmeisesti myös suhteellisen helppoa, koska kieltä käytetään arkielämän tilanteissa myös koulun ulkopuolella. Vaikka englannin osaaminen kansainvälisenä kielenä ja jatko-opintojen vuoksi on erittäin tärkeää ja helppoa, suomi menee sen ohi tärkeydessä arkisen toiminnan ja ammattiuran kannalta.

Kielivalinnat osoittavat empiirisesti sen teoreettisesti perustellun käsityksen, että ruotsinkieliset kokevat suomen paljon hyödyllisemmäksi ja tarpeellisemmaksi kieleksi kuin suomenkieliset ruotsin. Suomen käytännöllinen hyödyllisyys ruotsinkielisille ilmenee myös siinä, että tavanomainen sukupuoliä ero kiinnostuksessa vieraisiin kieliin ei koske ruotsinkielisten suomen opiskelua. Ruotsinkieliset pojat ovat yhtä kiinnostuneita aloittamaan suomen opinnot varhain ja laajoina kuin ruotsinkieliset tytötkin. Kielivalinnat vahvistavat sen, mitä edellä todettiin pyrkimyksistä opiskella näitä kieliä. Suomi on ruotsinkielisille aidosti ”toinen kieli”.

Ruotsinkieliseen perusopetukseen kuuluu siten kaksi oppilaalle vierasta kieltä (suomi ja englanti), jotka koetaan tarpeellisiksi välittömän toiminnan ja työuran kannalta. Tärkeimpänä suomen ja toiseksi tärkeimpänä englannin omaksuminen on käytännössä yhteydessä jokapäiväisen elämän kielitaitotarpeisiin ja kiinnostuksiin. Tämä selittää,

miksi lähes kaikki ruotsinkielisten koulujen oppilaat saavuttavat näissä kahdessa kielessä A-kielen tason (Opetushallitus 2012, 231).

Suomenkielisten tilanne on edellisen vastakohta. Pakollinen ruotsi koetaan ”yhteiskunnan tarpeeksi” eikä omaksi tarpeeksi. Koko maata koskevissa tilastoissa, joissa tosin suomenkielisiä ei ole tilastoitu erikseen, vain noin 20 % oppilaista lukee kahta A-kieltä. Suomenkielisisä kodeissa valmistaudutaan siihen, että ruotsia on opiskeltava B1-kielenä, jolloin arvioidaan, että lapsen motiivi ja aika eivät riitä toisen A-kielen opiskeluun. Ruotsi vie siis enemmistöltä suomenkielisiä mahdollisuuden opiskella jotain toista, tarpeellisemmaksi koettua kieltä. Kielipintojen kuormittavuus näkyy myös poikien keskuudessa tavallisena A2-kielen keskeyttämisenä.

Kielivalintoja koskeva ero pätee myös lukiossa ja ylioppilaskokeessa. Suomenkieliset kirjoittavat ruotsin yleensä B-kielenä, kun taas suurin osa ruotsinkielisistä abiturienteista suorittaa A-tasoisena suomen. (Takala 2012, 9.) Ruotsin kielen kirjoittajien määrä putosi jyrkästi heti, kun toinen kotimainen kieli tuli vapaaehtoiseksi aineeksi. Tämä siitäkin huolimatta, että opiskelijat tietävät ruotsin opintojen kuuluvan jatko-opintoihin sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Ilmeisesti tästä syystä edelleen noin kaksi kolmasosaa abiturientti-ikäluokasta kirjoittaa ruotsin ylioppilastutkinnossa. Kokemusten ruotsin tekemisestä valinnaiseksi ylioppilaskirjoituksissa voidaan tulkita osoittavan, että suomenkielisten motiivi opiskella ruotsia perustuu voittopuolisesti siihen, että ruotsi tulee opintojen eri vaiheissa vastaan pakollisena kielenä.

Suomenkielisten kohdalla sukupuoli vaikuttaa vahvasti toisen kotimaisen kielen kirjoittamiseen, ruotsinkielisillä kirjoittajilla näin taas ei ole. Ruotsinkieliset ylioppilaskokelaat kokevat suomen osaamisen niin tarpeelliseksi, että tarve ylittää mahdollisen sukupuolitekijän vaikutuksen. Suomenkielisistä miehistä ruotsin kirjoittaa vain alle puolet, mutta naisista lähes 80 prosenttia. (Takala 2012, 9.)

KOKEMUS HYÖDYTTÖMYYDESTÄ JA ASENNE PAKOLLISEEN RUOTSIIN

Asenteita ruotsin kielen opiskelua kohtaan perusopetuksessa on kartoitettu vuonna 2001 ja vuonna 2008 (Takala 2012, 7). Itse asiassa kuitenkin se, mitä on mitattu asenteina, antaa meille paljon tietoa koululaisten havainnoista ja omista kokemuksista ajatellen ruotsin tarpeellisuutta ja käyttöä arjessa. Asenne saattaa olla myös asenteellinen käsite, jolla pyritään peittämään ja ohittamaan lasten ja nuorten havainnot ruotsin vähäisestä käyttöarvosta.

Asenne on siis ongelmallinen käsite, koska se siirtää huomion pois ihmisten omasta näkökulmasta ja pyrkimyksistä, jotka koskevat kielten viestinnällistä ja koettua hyödyllisyyttä. Asenne ruotsin kieltä kohtaan on kuitenkin ymmärrettävä pikemminkin tulokseksi sekä oppijan omista havainnoista että edellä kuvatusta ristiriitatilanteesta suhteessa pyrkimyksiin. Ruotsin opiskelu koetaan turhauttavaksi, koska siihen on kielen vähäisen hyödyllisyyden vuoksi hankala motivoitua. Heikon motivoitumisen vuoksi tulokset ovat huonoja, mikä synnyttää edelleen kielteistä asennetta opiskelua kohtaan. Kielteinen asenne myös leviää ja vaikuttaa edelleen kielen opiskeluun.

Tiedot asenteista ruotsin (ja sen vastakohtana suomen) opiskelua kohtaan sopivat kuvaan kielten merkityksestä opiskelijalle. Vuonna 2001 suomenkielisten asenteet ruotsin opiskelua kohtaan olivat pikemminkin kielteiset kuin myönteiset (keskiarvo oli 2,7 asteikolla, jossa 3 kuvastaa neutraalia ja 5 hyvin myönteistä suhteutumista). Ruotsi ei lukeutunut mieliaineisiin. Ruotsin kielen mahdollinen tärkeys tiedostettiin, mutta kielestä ei pidetty eikä sitä katsottu tarvittavan ainakaan arkiasiointiin. Erityisesti B1-kielen lukijat kokivat kielen varsin vaikeaksi ja arvelivat, etteivät tarvitse sitä arkiasiointiin.

On ymmärrettävää, että ruotsia pidettiin tärkeänä, koska ruotsi on pakollinen vastaan tulevilla opinnoissa. Ruotsin osaamisen koki tarpeelliseksi jatko-opinnoissa 42 % oppilaista. Prosenttiluku ei ole kovin suuri, mutta kertoo kuitenkin siitä, että vanhemmat ja opettajat olivat usein saaneet koululaisen ymmärtämään ruotsin merkityksen jatko-opinnoissa. 35 % oppilaista, eli jonkin verran harvempi, koki ruotsin osaamisen tarpeelliseksi työelämässä. Ruotsin tarpeellisuus työelämässä on siten koululaistenkin mielestä kyseenalaisempi kuin sen tarpeellisuus jatko-opinnoissa. Poikien suhtautuminen oli selvästi kielteisempää kuin tyttöjen. Tyttöillä on ilmeisesti enemmän kielen opiskelua koskevia yhteenliittymisen pyrkimyksiä, eivätkä he siksi koe ruotsia niin turhana kuin pojat. Tämä ei tietenkään vähennä poikien taakkaa.

Ruotsia ei koeta käytännöllisesti tarpeellisena ja kieltä pidetään vaikeana. Tämä vastaa sitä tosiasiaa, että kieltä ei käytetä koulun ulkopuolella arjessa.

Vuonna 2008 ruotsin opiskelun mieluisuutta koskevat tulokset olivat samansuuntaiset. B1-kielenä ruotsi ei kuulunut lempiaineisiin eikä sitä opiskeltu mielellään (vain 29 % opiskeli mielellään). Vuoteen 2001 verrattuna asennoituminen oli hieman kielteisempää. Pakollinen ruotsi ei siis ollut alkanut maistua yhtään paremmalta, päinvastoin.

Enemmistö ammattiin opiskelevista suomenkielististä nuorista koki ruotsin kielen taidon täysin tai lähes tarpeettomaksi tulevan työelämänsä käytännön tilanteissa. Tätä mieltä oli 63 % toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa olevista. 50 % katsoi, että tarvitsee ruotsin kieltä tulevaisuudessa työssä korkeintaan muutaman kerran vuodessa tai harvemmin, ja 13 % katsoi, ettei tarvitse koskaan. Lähes puolet opettajistakin (46,5 %) oli sitä mieltä, että opiskelija tarvitsee ruotsia tulevassa työssään korkeintaan muutaman kerran vuodessa tai harvemmin. (Opetushallitus 2011a, 59.)

Opiskelijat perustelivat ruotsin tarpeettomuutta myös englannin käyttökelpoisuudella kommunikoitaessa suomen kieltä osaamattomien

kanssa. Katsottiin, että englanti on työelämän kieli alalla ja että myös ruotsinkielisten kanssa pärjää englannilla. Opiskelijat eivät aikoneet asua ja työskennellä Suomessa paikkakunnalla, jossa ruotsin kielen taitoa saattaisi tarvita. (Opetushallitus 2011a, 60.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin opintoja koskevaa motivaatiota on tutkittu viiteen motivaatiotekijään jaettujen väitteiden avulla. Nais- ja miesopiskelijat erosivat selkeästi toisistaan. Naisilla oli keskimäärin vahvempi motivaatio kaikilla motivaation osa-alueilla. Naisilla keskiarvot olivat useimmiten välillä 3,3–3,4 eli positiiviseen suuntaan, kun taas miehillä keskiarvot asettuivat välille 2,1–2,3. Miehet eivät olleet motivoituneita. Opiskelijoista 20 % ilmaisi erittäin vahvaa motivaatiota ruotsia kohtaan, mutta toisaalta yhtä suurella osuudella opiskelijoista oli erittäin heikko motivaatio opiskella ruotsia. (Opetushallitus 2011a, 34.) Tulos sopii hyvin edellä esitettyyn teoreettiseen malliin. Suhtautuminen ruotsin opiskeluun jakaa voimakkaasti suomenkielisiä. Taustalla on oletettavasti perheiden sosioekonomiseen asemaan ja sukupuoleen liittyviä tekijöitä. Perheen sosioekonomisen aseman vaikutusta ruotsin opiskelua koskevaan motivaatioon ei ole ilmeisesti tutkittu, mutta on perusteltua olettaa, että käsitys ruotsin osaamisen tarpeellisuudesta on vahvasti yhteydessä esimerkiksi vanhempien koulutustasoon. Ruotsi rasittaa kaikkia niitä opiskelijoita, joiden on vaikea nähdä sen mielekkyyttä. Tämä koskee erityisesti miesopiskelijoita, teknisten alojen opiskelijoita sekä ilmeisesti myös niitä, joita kotitausta ei valmista alistumaan kielipolitiikan vaatimuksiin.

Ruotsinkielisten tilanne on täysin päinvastainen. Niinpä esimerkiksi lähes jokainen (98,2 %) ruotsinkielinen ammattikorkeakouluopiskelija uskoo tarvitsevansa suomea päivittäin (89,7 %) tai ainakin viikoittain (8,5 %). (Opetushallitus 2011a, 63.)

Selvitykset osoittavat, että suomenkieliset ja ruotsinkieliset koululaiset ja opiskelijat näkevät toisen kotimaisen opiskelun hyödyllisyyden

täysin päinvastaisesti. Meidän tulee ottaa lasten ja nuorten kokemus vakavasti. Havaintoja ja kokemusta ei pidä kuitata asenteina. Havainto ei ole sama asia kuin asenne. Kyse on siitä, mitä suomenkielinen lapsi tai nuori ja hänen vanhempansa ovat havainneet ajatellen ruotsin hyödyllisyyttä. He näkevät, että ruotsia ei tarvita käytännössä kovin paljon. Ruotsinkielinen lapsi puolestaan näkee, että suomea tarvitaan. Tutkimuksissa tulisi nykyistä selvemmin nostaa esille suomenkielisten havainnot ja kokemukset ruotsin vähäisestä käytettävyydestä, ruotsinkielisten havainnot suomen suuresta käytettävyydestä sekä se, miten nämä eroavat dramaattisesti ja mitä seurauksia tällä erolla on. Olisi tältäkin osin selvennettävä suomenkielisille aiheutettua hyvinvointitappiota, mikä oletettavasti vähentää myös suomenkielisten lasten ja nuorten kouluviihtyvyyttä.

2.5

RUOTSIN OPISKELUN HUONOT TULOKSET

Pohjalan (2003) mukaan *”oppilaiden osaaminen on yhteydessä heidän asenteisiinsa kielen tärkeyttä ja mieluisuutta kohtaan”*. Niissä kielissä, joiden opiskeluun koko ikäluokka osallistuu, tytöt saavuttavat selvästi parempia tuloksia. Tämä koskee myös suomenkielisten ruotsin kieltä (Lappalainen 2003). Englannin kielessä sukupuolten väliset erot ovat kuitenkin viime vuosina kaventuneet, ja englannin ylioppilaskokeessa kaikkein parhaat suoritukset tulevat nykyisin pojilta. (Sajavaara 2006, 241.)

Perusopetus

Ruotsin oppimistuloksia perusopetuksessa on arvioitu kaksi kertaa: vuonna 2001 ja vuonna 2008, jolloin arvioitiin pelkästään B1-oppimäärän suorittaneiden tuloksia. Arvioinneissa on mitattu tekstin ja puheen ymmärtämistä, puhumista, kirjoittamista ja kielen rakenteen hallintaa. (Takala 2012.)

Vuonna 2008 oppilaista 27 prosentin arvioitiin saavuttaneen opetussuunnitelman mukaan hyvää arvosanaa (arvosana 8) vastaavan tason. Tätä heikompia suorituksia oli 41 prosentilla ja parempia 32 prosentilla.

B1-ruotsin kokeen tulokset heikentyivät vuodesta 2001 vuoteen 2008. Taso laski kuullun ymmärtämisessä 2 prosenttiyksikköä, tekstin ymmärtämisessä 6 prosenttiyksikköä ja kieliopillisten rakenteiden hallinnassa 10 prosenttiyksikköä. Vuonna 2008 osattiin 16 osiota heikommin ja 5 osiota paremmin kuin vuonna 2001. (Takala 2012, 6–7.)

B1-ruotsin oppimäärän tavoitetasoa luonnehditaan peruskielitaidon alkuvaiheeksi, jolla selviää tyydyttävästi jokapäiväisen elämän tilanteissa. Noin 42 % oppilaista ei saavuttanut tätä varsin alhaista tekstin ja puheen ymmärtämisen tavoitetasoa. Taso oli vielä heikompi puhumisessa ja kirjoittamisessa, joissa 50–65 % oppilaista jäi tavoitetason alapuolelle. Kokonaan ilman arviointikelpoista tulosta jäi 14 % oppilaista kirjoittamisessa ja 18 % puhumisessa, mikä koski erityisesti poikia. (Takala 2012, 6–7.) Alueiden välillä, kuten esimerkiksi Itä- ja Länsi-Suomen välillä, ei ollut suuria tasoeroja ruotsin kielen osaamisessa.

On arvioitu, että vain kolmannes B-ruotsia peruskoulussa opiskelleista kykenee käytännössä hyötymään opinnoistaan puhutun kielen tilanteissa. Lisäksi poikien tulokset tuottamisen osioissa olivat huomattavasti heikommät kuin tyttöjen. Tämä koski etenkin niitä, jotka ilmoittivat hakeutuvansa ammatilliseen peruskoulutukseen. (Opetushallitus 2011a, 46.) Oppimistulosten valossa pakolliset ruotsin opinnot ovat siis suurelle osalle koululaisia, ja jopa enemmistölle pojista, turhauttavaa kiusantekoa.

Ja jälleen, kuten odotettua, ruotsinkielisten tulokset suomessa ovat parempia kuin suomenkielisten tulokset ruotsissa. Tarpeellisen ja käyttökelpoisen kielen oppii helpommin kuin tarpeettoman ja vähän käytetyn kielen.

Lukio ja ylioppilaskoe

Sama asetelma toistuu lukiossa ja ylioppilaskokeessa.

Takala (2012) tarkasteli lukion käyneiden ruotsin tai suomen kielen taitoa niin sanotun eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvausten avulla. Viitekehyyksessä on kuusi tasoa (perustason kielitaito – tasot A1 ja A2, itsenäisen kielenkäytön taitotaso – tasot B1 ja B2 ja taitavan kielenkäytön taso – tasot C1 ja C2). (Takala 2012, 10). A- ja B-tasoja luonnehditaan seuraavaassa taulukossa 1:

Taulukko 1

Vieraita kieliä koskevat taitotasokuvaukset (A ja B)

(Eurooppalainen viitekehys ks. Opetushallitus 2011a, 83).

- A1** Ymmärrän ja käytän tuttuja arkipäivän ilmauksia ja perustason sanontoja, joiden tavoitteena on yksinkertaisten, konkreettien tarpeiden tyydyttäminen. Pystyn esittäytymään ja esittelemään muita. Pystyn vastaamaan itseäni koskeviin kysymyksiin ja kysymään vastaavia kysymyksiä muilta, esimerkiksi missä he asuvat, keitä he tuntevat ja mitä heillä on, sekä vastaamaan sellaisiin kysymyksiin. Pystyn käymään yksinkertaisia keskusteluja, jos puhekuppani puhuu hitaasti ja selvästi ja on valmis auttamaan.
- A2** Ymmärrän lauseita ja usein käytettyjä ilmauksia, jotka liittyvät tavallisimpiin arkipäivän tarpeisiin: kaikkein keskeisiin itseäni ja perhettäni koskeva tieto, ostosten teko, paikallistieto, työ. Pystyn viestimään yksinkertaisissa ja rutiinomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista tiedonvaihtoa tutuista, jokapäiväisistä asioista. Pystyn kuvailemaan yksinkertaisesti omaa taustaani, lähiympäristöäni ja välittömiä tarpeitani.
- B1** Ymmärrän pääkohdat selkeistä yleiskielisistä viesteistä, joita esiintyy usein esimerkiksi työssä, koulussa ja vapaa-aikana. Selviydyn useimmista tilanteista matkustaessani kohdekielisillä alueilla. Pystyn tuottamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tutuista tai itseäni kiinnostavista aiheista. Pystyn kuvaamaan kokemuksia ja tapah-tumia, unelmia, toiveita ja tavoitteita. Pystyn perustelevaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitä ja suunnitelmia.
- B2** Ymmärrän pääajatukset konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalani käsittelystä. Viestiminen on niin sujuvaa ja spontaania, että pystyn säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa ilman, että se vaatii kummaltakaan osapuolelta ponnistelua. Pystyn tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteeni jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.

Erot tavoitetasojen saavuttamisessa ovat merkittävät vuotta 2009 koskevien tilastojen valossa tarkasteltuna. Suomenkielisistä saavutti B-ruotsissa vain niin sanotun perustason (A2) noin 60 prosenttia. Ruotsinkielisistä saavutti vastaavan alhaisen perustason vain vajaa 10 prosenttia. Ruotsinkielisten suomen kielessä osaamistaso on A-kielessä keskimäärin melko hyvä ja äidinkielenomaisessa suomessa osin hyvä. Myös ylioppilaskokeessa tulokset suomen kielessä ovat varsin hyvät. Sitä vastoin suomenkielisten osaamistaso ruotsin kielessä on heikko sekä peruskoulussa että lukiossa, eikä tässä ole suuria alueellisia eroja. Tulokset ovat samansuuntaiset peräkkäisissä arvioinneissa 10 vuoden ajan. (Takala 2012.)

Ruotsin valinnaisuus ylioppilaskirjoituksissa vuodesta 2004 lähtien ja tähän liittyvä kehitys oppimistuloksissa osoittavat havainnollisesti, miten suomenkielisten motiivi opiskella ruotsia perustuu pakeroon. Kansalliskieliselvityksessä (Opetushallitus 2011a) on opinnoissa saavutetusta ruotsin kielen tasosta todettu: *”Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että yleistettäessä syksyn 2006 tuloksia vain 40 % lukiossa B1-tasolla ruotsia opiskelleista ja ylioppilastutkinnon suorittaneista saavuttaa lukion opetussuunnitelmassa määrätyn hyvän taidon tason (ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003). Tätä vielä pienempi osuus saavuttaa korkeakoulututkinnon suorittaneilta virkamiehiltä vaadittavan kielen tason.”*

Sekä pitkän oppimäärän ruotsin että keskipitkän ruotsin kokeissa suoritustaso on raakapisteinä tai kokeiden keskiarvopisteinä laskenut. Tulokset ovat siten laskeneet arvioiden mukaan melkein kokonaisen arvosanavälin verran (20–30 raakapistettä) vuosina 2001–2007. Vuosina 2004–2007, eli valinnaisuuden käyttöönottovuosina, ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 alettua näkyä tuloksissa havaittiin erityisen voimakas lasku. (Opetushallitus 2011a, 53.) Moni suomenkielinen kirjoittaa ruotsin, koska on joutunut sitä lukemaan, mutta pyrkii optimoimaan panostustaan saadakseen mahdollisimman

pienellä vaivalla mahdollisimman hyvän arvosanan. Huolimatta siitä, että enemmistö edelleen kirjoittaa ruotsin, on ruotsin kirjoittamista yo-kokeissa koskeva valinnaisuus johtanut vähitellen selvään kielen osaamistason laskuun.

Ammatillinen koulutus

Kaikkien opiskelijoiden perusopetuksen jälkeinen ruotsin kielen lähtötaso ei mitä ilmeisimmin käytännössä ylety tasolle A1, eivätkä kaikki opiskelijat pysty saavuttamaan ruotsin kielessä tasoa A1 edes ammatillisen koulutuksen opintojen aikana. Vaaditulle minimitasolle A1–A2 yltävä kielitaito ei välttämättä riitä työelämässä, koska kielitaito on yleiskieltä, ammatillinen ulottuvuus puuttuu tai se on liian vähäinen. (Ks. tasokuvaus edellä; Opetushallitus 2011a.)

Jatko-opintokelpoisuus korkea-asteen opintoihin näytti ruotsin kielen osalta selkeästi puuttuvan jopa suurimmalta osalta opiskelijoista: korkea-asteen opintoihin tulevaltahan edellytetään ja oletetaan ruotsin kielen taitoa tasolla B1. Opettajat arvioivat, että vain 23,8 prosenttia heidän opiskelijoistaan oli saavuttanut vähintään B1-tasoisen ruotsin taidon. Opiskelijoiden itsearvioinneissa vastaava prosenttiosuus oli 36,8 %. (Opetushallitus 2011a.)

Niin sanotussa AMKI-arvioinnissa opiskelijat arvioivat kielitaitonsa huonon ja kohtalaisen välimaastoon. Esimerkiksi opiskelijoiden arvio asiakaspalvelusta oli hieman yli 1,5 asteikolla 0–4, toisin sanoen huonon ja kohtalaisen välimaastossa. Puolet opiskelijoista arvioi oman kykynsä suulliseen vuorovaikutukseen alimmalle tasolle (A1), joka on selvästi riittämätön. Yli kolmannes opiskelijoista arvioi kyvyn ymmärtää puhuttua ja kirjoitettua ruotsia alimmalle tasolle (A1). Opiskelijoista vain 50 % oli sitä mieltä, että selviytyy suullisista rutiinitilanteista tasolla A2 tai hieman paremmin. (Opetushallitus 2011a, 61.)

Kuitenkin opiskelijat arvioivat, että heidän kykynsä riittää siihen, mitä käytännössä tarvitaan: noin 60 prosenttia piti kykyään selviytyä suullisista rutiinitilanteista riittävänä työelämän tilanteita ajatellen (Opetushallitus 2011a, 61). Tämä sopii siihen kuvaan, että ruotsia ei käytännössä tarvita.

Opettajat arvioivat opiskelijoiden taidot selviytyä asiakaspalvelutilanteista, kyvyt suulliseen vuorovaikutukseen ja kyvyn ymmärtää puhuttua ja kirjoitettua ruotsia systemaattisesti paremmiksi kuin opiskelijat. Vastaava, systemaattinen ero opiskelijoiden ja opettajien arvioinneissa (opettaja arvioi kyvyt paremmiksi kuin opiskelija) lienee harvinainen. Ovanko ruotsin oppimistulokset ammattikouluissa niin huonot, että opettajille syntyy kiusaus arvioida opiskelijoiden taidot paremmiksi kuin ne ovat? Opettaja voi näin esittää, että opetus ei ole mennyt kokonaan hukkaan. AMKI-arvioinnissa enemmistö opettajista arvioi, että opiskelijoiden enemmistö (70 prosenttia) selviytyy asiakaspalvelutilanteista; opettajat katsovat kolmanneksen (33 %) kyvyt suulliseen vuorovaikutukseen alimmalle tasolle (A1); yli 60 % arvioi opiskelijoiden selviytyvän suullisista rutiinitilanteista tasolla A2 tai hieman paremmin; 13 % opettajista arvioi opiskelijoiden kyvyn ymmärtää puhuttua ruotsia alimmalle tasolle (A1) ja 22 % arvioi opiskelijoiden kyvyn ymmärtää kirjoitettua ruotsia alimmalle tasolle (A1). (Opetushallitus 2011a, 61.) Sekä toisen asteen ammatillinen koulutus että lukiokoulutus tuottavat jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Lukiossa ruotsin kielen taitotasotavoite (B1-kielessä) on tuottamisen osalta B1.1 ja vastaanottamisen osalta B1.2. Ammattikoulujen ja lukioiden tasoero ruotsissa asettaa lukiokoulutuksen ja ammatillisen perustutkintokoulutuksen kautta korkea-asteelle siirtyvät keskenään epätasa-arvoiseen asemaan ja aiheuttaa ongelmia myös korkea-asteen koulutuksen kieliohjelmojen järjestäjille. Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun tulevien kielitaidon lähtötaso onkin havaittu

puutteelliseksi. Toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun opintojaan jatkamaan siirtyvien määrät ovat kuitenkin varsin suuret, vaihdellen noin neljänneksestä lähes kolmasosaan ammattikorkeakouluun opiskelijaksi hyväksytyistä (vuodet 2002–2005: 23–30 %). (Opetushallitus 2011a, 59–60.)

Puutteellinen ruotsin taito rajoittaa suomenkielisten jatko-opintokelpoisuutta. Jatko-opintokelpoisuus on eriytynyt sukupuolittain, sosioekonomisesti sekä opintopoluittain. Tämä on tasa-arvoa häiritsevää ja sortaa suomenkielisiä suhteessa ruotsinkielisiin.

Ammattikorkeakoulut

Sama asetelma jatkuu ammattikorkeakouluissa: suomenkielisten ruotsin osaaminen on heikkoa ja ruotsinkielisten suomen osaaminen riittävää. Tullessaan ammattikorkeakouluun opiskelijoiden tulisi hallita peruskielioppi ja -sanasto. Heillä tulisi olla ammattikorkeakoulun ruotsin opinnot aloittaessaan ammattikorkeakoulujen ruotsin opintojen lähtötasoa B1 vastaava osaaminen. Todellisuudessa sulkiessaan ammattikorkeakoulun ovet opiskelijoista lähes puolet (44 %) jää alle sen tason (B1-tason), joka heillä tulisi olla opinnot aloittaessaan, ja saavuttaa vain A1- tai A2-tason. Kurja tilanne ei tietenkään koske ruotsinkielisten suomen osaamista. Useimmilla ruotsinkielisillä opiskelijoilla on tarpeeksi hyvät tiedot suomesta selviytyäkseen ammattikieltä koskevista kursseista. (Opetushallitus 2011a.) Suomenkielisten ruotsin osaamisen tasoa ja opetuksen tuloksia voidaan edellä mainitusta syystä luonnehtia perustellusti kielikoulutuksen vararikoksi.

Kuvaava esimerkki on, että poliisiammattikorkeakoulun perustutkintoon sisältyvän ruotsin kielen kurssin suorittaneista suomenkielisistä opiskelijoista yhdeksän kymmenestä koki osaavansa ruotsia keskinkertaisesti tai sitä huonommin (Opetushallitus 2011a, 18).

Suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso on laskenut 2000-luvulla. Heikot ruotsin kielen taidot omaavien opiskelijoiden osuus on lisääntynyt. Sitä vastoin ruotsinkieliset yliopisto-opiskelijat saavuttavat yleensä vaikeuksitta vaadittavan suomen kielen taitotason. Suuri osa heistä suorittaa kielikokeen suoraan ilman erityisiä kieliopintoja kaksikielisyytensä tai suomen kielen opintojensa perusteella. (Opetushallitus 2011a, 64.)

Yliopistojen ja korkeakoulujen kielikeskuksille suunnatussa kyselyssä kielikeskukset ovat yksimielisiä siitä, että ruotsin kielen taitotaso on laskenut 2000-luvulla. Heikot ruotsin kielen taidot omaavien opiskelijoiden osuus on lisääntynyt. Ne opiskelijat, jotka eivät ole suorittaneet ruotsia ylioppilastutkinnossa, muodostavat ”ongelmallisen ryhmän”. Kun ruotsi ei enää ole pakollinen aine ylioppilastutkinnossa, moni opiskelija tekee ”vähimmän mahdollisen”, minkä seurauksena kielen taitotaso on heikko. (Opetushallitus 2011a.) Tämäkin todistaa, että ruotsin opiskeluun kohdistuva motivaatio perustuu suurimmalla osalla suomenkielisistä pakkoon.

Opiskelijoiden heikentynyt kielitaito koettelee kielikeskusten resursseja. Kurssien tarjonta on rajallinen ja niin kertauskurssien kuin ohjauksenkin tarve on suurempaa kuin saatavilla olevat resurssit mahdollistavat. Kierre on valmis: kielikeskukset vaativat suurempia taloudellisia resursseja selvittääkseen niille asetetuista lakisääteisistä tehtävistä. (Opetushallitus 2011a, 63.)

Jälleen empiirisesti selville saatavat tosiasiat vastaavat oletusta siitä, että suomi on ruotsinkielisille tyystin eri asia kuin ruotsi suomenkielisille. Ruotsinkieliset yliopisto-opiskelijat saavuttavat yleensä vaikeuksitta vaadittavan suomen kielen taitotason. Suuri osa heistä suorittaa kielikokeen suoraan ilman erityisiä kieliopintoja.

SUOMENKIELISTEN TAPPIO MUIDEN KIELTEN OSAAMISESSA

Kun suomen opiskelu on ruotsinkieliselle itsestään selvästi hyödyllistä ja suhteellisen helppoa, on luonnollista, että ruotsinkieliset opiskelevat kaiken kaikkiaan useampia kieliä kuin suomenkieliset ja aloittavat kieliopintonsa aikaisemmin kuin oppilaat suomenkielisessä koulutuksessa. Tällä on myös muiden vieraiden kielten kuin englannin osaamista koskevia seurauksia. Suomenkielisten ja ruotsinkielisten vieraiden kielten opiskelussa on eroja (Takala 2012). Näiden erojen yhteyttä suomenkielisten epädulliseen asemaan kielten opiskelussa ei kuitenkaan ole tahdottu huomata.

Nykyjärjestelmä tuottaa suomenkielisten kannalta epädullisen tuloksen ajatellen kielten opiskelua yleensä. Tätä voidaan tarkastella vertaamalla kielitaidon karttumista suomenkielisillä ja ruotsinkielisillä lukiolaisilla. Kielten opiskelu lukiossa heijastaa tulevien asiantuntijoiden kielitaitoa. Tavallisesti perusopetuksen aikana opiskeltujen kielten opiskelu jatkuu lukiokoulutuksen aikana. On syytä vertailla suomenkielisiä ja ruotsinkielisiä lukion aikana saadun kieliosaamisen ja kielisiin tutustumisen kannalta. Koska kiinnostus kielisiin on sukupuolittain eriytynyttä, on syytä ottaa huomioon myös sukupuolen vaikutus.

Kuvio 2 havainnollistaa neljän eniten valitun kielen osalta, mihin kielisiin lukiokoulutuksen päättäneet olivat tutustuneet. Kuviossa ei ole eritelty opintojen laajuutta (kuten A1-, A2-, B2-, B3-kielien). Tarkastelu koskee kielivalintojen kirjoa ja monipuolisuutta, ei varsinaisesti panostuksen määrää. Koska valmista koulun opetuskielen (suomi ja ruotsi) huomioon ottavaa tilastoa ei ole saatavilla, muodostettiin kuvio tilastokeskuksen aineiston perusteella siten, että prosenttiosuudet laskettiin käyttäen kantalukuna englantia opiskelleiden määrää. Käytännössä kaikki

opiskelevat lukiossa englantia, joten lukumäärä on riittävällä tarkkuudella oikea. Lukiokoulutuksen päättäneitä oli vuonna 2013 yhteensä 30 231, joista miehiä 13 155 ja naisia 17 376. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

Eniten valitut vieraat kielet englannin ja pakollisen toisen kotimaisen kielen lisäksi ovat lukiossa saksa, ranska, espanja ja venäjä. Kuviosta 2 nähdään, että saksa on suosituin kieli sekä suomenkielisillä (21,8 %) että ruotsinkielisillä (38,2 %) lukiolaisilla. Suomenkielisillä lukiolaisilla espanjan (16,8%) opiskelu on jo hieman suositumpaa kuin ranskan (15,8%) opiskelu. Huomiota kannattaa kiinnittää siihen, että saksan ja ranskan opiskelu on huomattavasti yleisempää ruotsinkielisillä lukiolaisilla kuin suomenkielisillä lukiolaisilla: ruotsinkielisten lukiolaisten keskuudessa saksan opiskelu on yli 75 % yleisempää ja ranskan opiskelu yli 50 % yleisempää kuin suomenkielisten lukiolaisten keskuudessa. Espanjan opiskelu on lähes yhtä suosittua sekä suomen- että ruotsinkielisissä lukioissa. Suomenkieliset lukiolaiset valitsevat vieraista kielistä venäjää noin puolet vähemmän (8,2 %) kuin ranskaa tai espanjaa. Ruotsinkielisten lukiolaisten keskuudessa venäjän opiskelu on harvinaisempaa kuin suomenkielisten lukiolaisten keskuudessa. (Ks. kuvio 2.)

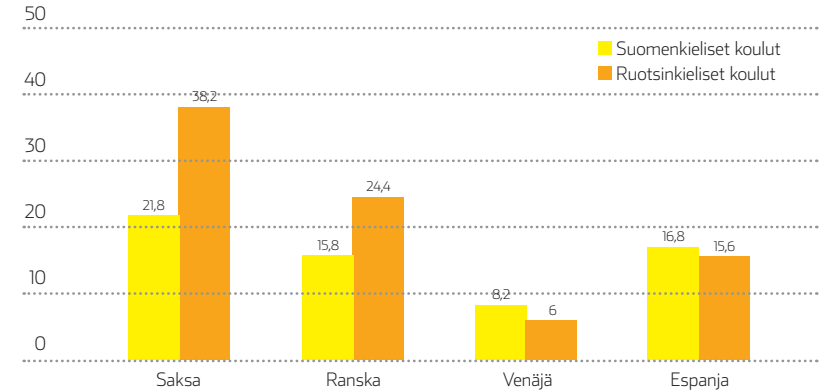
Kun ajatellaan yhteyksiä saksaa ja ranskaa puhuviin maihin, ruotsinkielisillä on selvä etulyöntiasema; espanjankieliseen maailmaan tätä eroa ei ole. Venäjän osaaminen on tasaveroisesti vähäistä, sillä vain joka kahdestoista suomenkielinen lukiolainen oli tutustunut venäjän kieleen.

Erot lukiolaisten vieraiden kielten (pois lukien englantia ja toinen kotimainen kieli) opiskelussa suomen- ja ruotsinkielisten kesken kärjistyvät edelleen, kun valintoja tarkastellaan sukupuolten kesken. Kuvioissa 3 ja 4 on havainnollistettu sukupuolen yhteyttä eri kielten taitamiseen ja eri kieliin tutustumiseen lukio-opintonsa päättäneiden osalta.

Saksaa suomenkielisistä miehistä on opiskellut 19,1 % ja ruotsinkielisistä miehistä 37,2 %. Suomenkielinen mies jää ruotsinkielisestä

Kuvio 2

Lukiokoulutuksen päättäneiden opiskelijoiden kielten opiskelu suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa vuonna 2013. Kieltä opiskeleiden opiskelijoiden osuus (%) englantia opiskeleista opiskelijoista.

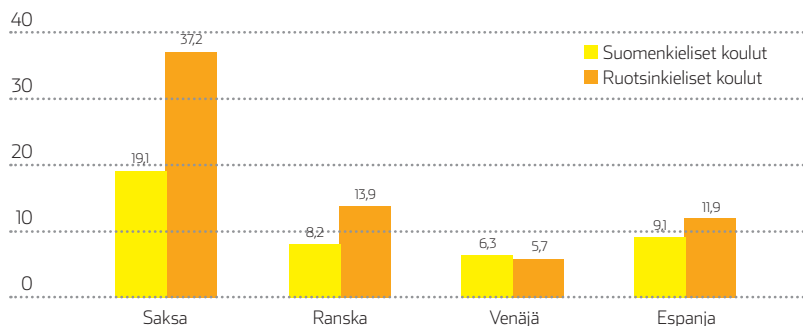


miehestä jälkeen kielitaidon hankinnassa erityisesti saksan kohdalla. Esimerkiksi Saksaan suuntautuneessa kaupankäynnissä ruotsinkieliset miehet saavat siten selvän kilpailuedun suomenkielisiin verrattuna.

Ranskaa suomenkielisistä miehistä on opiskellut vain 8,2 %, kun taas ruotsinkielisistä miehistä 13,9 % on opiskellut ranskaa. Ruotsinkielistä naisista ranskaa on opiskellut peräti 39 %, siis useampi kuin joka kolmas. Ruotsinkieliset naiset ovat opiskelleet ranskaa noin neljä kertaa useammin ja sekä saksaa että espanjaa noin kaksi kertaa useammin kuin suomenkielinen mies. Esimerkiksi ranskaa vaativissa ulkomaankaupan, ulkomaanhallinnon ja kulttuurialojen tehtävissä, kuten EU-tehtävissä, ruotsinkielisillä naisilla on selvä etulyöntiasema. Espanjan osaajia on suhteellisesti eniten suomenkielisten naisten keskuudessa. Useampi kuin joka viides heistä on ainakin tutustunut espanjan kieleen.

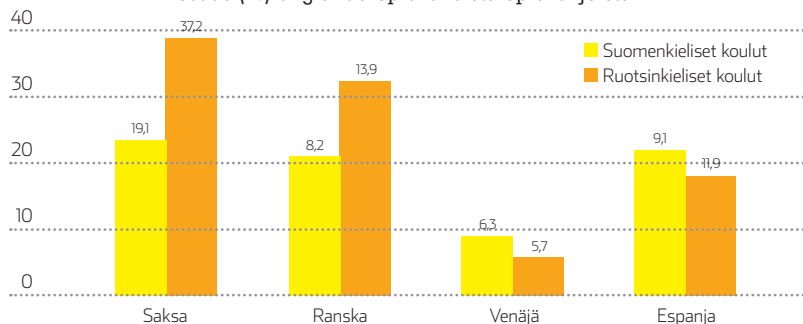
Kuvio 3

Miesopiskelijoiden kielten opiskelu suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa lukiokoulutuksen päättäneillä vuonna 2013. Kieltä opskelleiden opiskelijoiden osuus (%) englantia opiskelleista opiskelijoista.



Kuvio 4

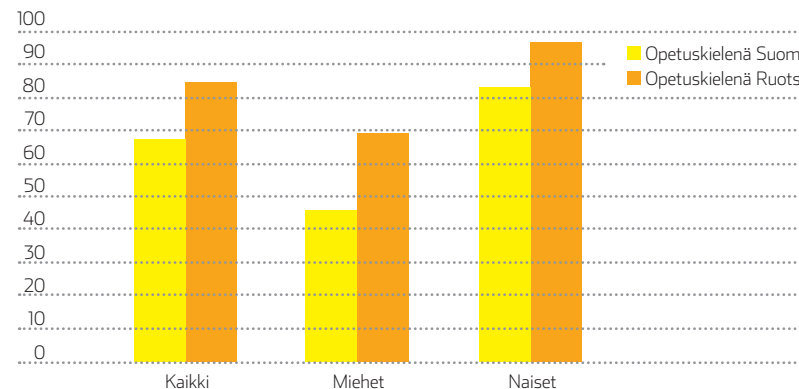
Naisopiskelijoiden kielten opiskelu suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa lukiokoulutuksen päättäneillä vuonna 2013. Kieltä opskelleiden opiskelijoiden osuus (%) englantia opiskelleista opiskelijoista.



Kuvio 5 havainnollistaa tiivistetysti vieraiden kielten (pois lukien englanti ja ruotsi) opiskelun laajuutta suomen- ja ruotsinkielisten osalta. Vertailun prosenttiluvut on saatu laskemalla yhteen vieraita kieliä opskelleiden prosenttiosuudet. Näissä prosenttiluvuissa on myös niitä, jotka ovat opskelleet kyseisiä kieliä neljäntenä tai jopa viidentenä kielenä, joten luku ei kerro, kuinka suuri osuus ryhmään kuuluvista

Kuvio 5

Muiden vieraiden kielten kuin englannin ja toisen kotimaisen opiskelun yleisyys suomen- ja ruotsinkielisten oppilaitosten lukio-opiskelijoiden kesken.



on opiskellut vieraita kieliä kolmantena kielenä. Prosenttiluku kelpaa kuitenkin ryhmien välisten vertailujen tekemiseen.

Suomenkielisten lukion suorittaneiden vieraiden kielten opiskelun laajuutta kuvaa vertailuluku 67,5 %. Se kertoo, että korkeintaan 67,5 prosenttia suomenkielisessä lukiokoulutuksessa olevista, mutta todellisuudessa jonkin verran harvempi, on opiskellut jotain kolmatta itselle vierasta kieltä. Ruotsinkielisissä kouluissa vastaava prosenttiluku on selvästi korkeampi eli 85 %.

Kun otetaan huomioon myös sukupuoli, suomenkielisten miesten huono asema nousee esille. Heistä selvästi alle puolet (46 %) on opiskellut jotain kolmatta itselle vierasta kieltä; vastaava osuus ruotsinkielisistä miehistä on 69 %. Suomenkieliset naiset ovat myöskin huonommassa asemassa verrattuna ruotsinkielisiin naisiin, joista lähes jokainen on opiskellut jotain kolmatta itselle vierasta kieltä (97,2 %). Järjestelmä hyödyttää siten eniten ruotsinkielisiä naisia, mutta myös ruotsinkielisiä miehiä suhteessa suomenkieliseen miehiin.

SUOMENKIELISTEN KIELIKUORMA JA MENETETYT MAHDOLLISUUDET

Tyypillisesti Euroopassa on opiskeltu yhtä itselle vierasta kieltä, esimerkiksi Saksassa on opiskeltu englantia. Viime vuosina eurooppalaiseen kielipolitiikkaan on ajettu periaatetta, jonka mukaan koko ikäluokka opiskelee kahta itselle vierasta kieltä. Näin useissa Euroopan maissa peruskouluikäisten on opiskeltava kahta itselle vierasta kieltä. Joissakin maissa on nimetty yksi pakollinen kieli, ja useimmiten tämä kieli on englantia. Näissä maissa on siis kaikkien opiskeltava englantia. Englanti on Suomea lukuun ottamatta muissa Pohjoismaissa kaikille pakollinen kieli. (Eurydice 2012.) Myös Suomessa englantia on käytännössä pakollinen, koska englannin taitaminen on kiistattomasti välttämätöntä.

Onkin tärkeää tehdä ero pakollisten kielten (määrän) ja nimettyjen pakollisten kielten välillä. Useimmissa Euroopan maissa on perusopetuksessa kaksi pakollista kieltä, mutta nimetty pakollisuus on hyvin harvinaista, eikä se koske – Suomea lukuun ottamatta – oman maan vähemmistökieltä. (Eurydice 2012.) Tätä selvennetään seuraavassa.

Pohjoismaiden ulkopuolella perusopetukseen kuuluu hyvin monessa maassa toinen pakollinen kieli ja aika monessa tapauksessa se alkaa jo ennen kuin A1-kieli Suomessa. Tällaisia maita ovat Viro, Kreikka, Kypros, Latvia, Liettua, Luxemburg, Malta, Portugali, Romania, Slovenia, Slovakia, Islanti sekä alueena Belgian hollanninkieliset osat (Eurydice 2012, 30). Pakollisia kieliä on useampi kuin yksi tavallisesti siksi, että historialliset ja maantieteelliset syyt puoltavat muiden vieraiden kielten, kuten englannin opiskelua. Esimerkiksi Virossa on suuri venäjän ja saksan osaamisen tarve.

Suomenkielisten ongelma Suomessa on se, että tämä toinen itselle vieras kieli (ruotsi) on nimetty pakollinen kieli. Toista kieltä ei voi itse valita, kuten muissa maissa.

Niissä Euroopan maissa, joissa pakollisia opiskelijalle vieraita kieliä on nimetty (Eurydice 2012; European Commission, Eurostat 2012, 43), nämä kielet ovat suuria eurooppalaisia tai maailman kieliä, kuten englantia ja ranska. Vain todella harvoissa poikkeustapauksissa toinen pakollinen kieli on nimetty. Vähemmistön kieltä, ellei tämä ole suuri kieli, ei opiskella pakollisena nimettynä kielenä missään. Esimerkiksi Belgiassa hollanninkielisen väestön on opiskeltava ranskaa, mutta ranskankielisen enemmistön ei ole pakko opiskella hollantia.

Onko edellä todetusta poikkeuksia?

Pienessä Luxemburgissa, joka on suurten eurooppalaisten valtioiden Saksan ja Ranskan ympäröimä, puhutaan kotikieltä, joka on lähellä toisen naapurimaan kieltä, ja siellä opiskellaan sekä ranskaa että saksaa pakollisina kielinä.

Islannissa on englannin lisäksi myös tanska (nimetty) pakollinen kieli. Tanska on koko Islannin väestölle samassa määrin tuttu tai vieras kieli – ja itse asiassa kuitenkin islannin sukuinen kieli. Lisäksi maa on pienuutensa vuoksi riippuvainen tanskalaisesta korkeammasta koulutuksesta. Islanti on Suomeen nähden vertailukelvoton, koska Suomessa ruotsi on pienen vähemmistön äidinkieli ja Suomessa on omakielinen laaja korkeakoululaitos.

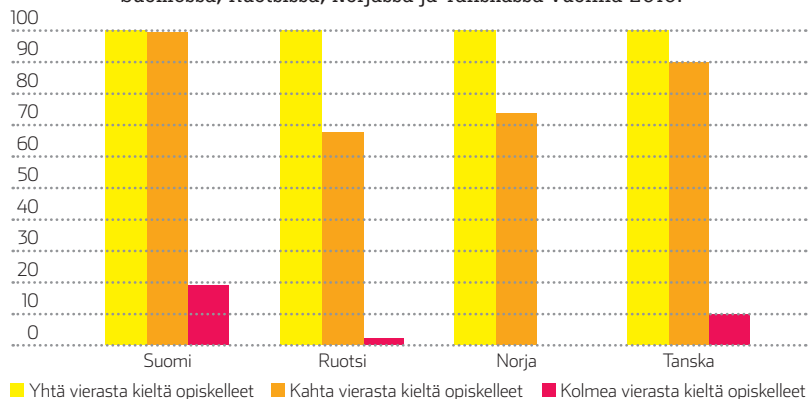
Irlandissa iirin kieli on nimetty pakollinen kieli. Iirin kieli on perinteen näkökulmasta irlantilaisten oma alkuperäinen äidinkieli. Tästä ei ole alkuperäisten irlantilaisten keskuudessa mitään kiistaa. Iirin kieli on siten täysin riidattomasti äidinkieleksi rinnastettavissa oleva kieli, jonka irlantilaiset historiallisista (kolonialistisista) syistä ovat menettäneet. Iirin kielen opiskelu liittyy siis etnis-kulttuurisiin pyrkimyksiin elvyttää omaa perinnettä. Kukaan ei väitä, että ruotsi olisi tässä merkityksessä suomea puhuvan väestön alkuperäinen kieli.

Ruotsin pakollisuus johtaa siihen, että jokaisen suomenkielisen, joka haluaa opiskella kahta itse valitsemaansa vierasta kieltä, on opiskeltava kolmea itselle vierasta kieltä. Opiskellakseen kahta maailmankieltä suomenkielisen on opiskeltava kolmea itselle vierasta kieltä. Mikään muu kielellinen väestö ei ole vastaavassa asemassa.

Suomenkielisten kielten opiskelun haasteet näkyvät, kun tilannetta verrataan muihin Pohjoismaihin. Kaikissa Pohjoismaissa kaikki opiskelevat perusopetuksessa vähintään yhtä vierasta kieltä. Suomessa kuitenkin lähes kaikki opiskelevat lisäksi toista itselle vierasta kieltä eli kahta kieltä, kun muissa Pohjoismaissa kahden kielen lukijat ovat selvästi harvemmassa. Vieraiden kielten opiskelua perusopetuksessa on havainnollistettu Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan osalta kuviossa 6. (Kangasvieri ym. 2011, 8, 12, 14, 15, 16.)

Kuvio 6.

Yhtä, kahta ja kolmea vierasta kieltä opiskelleiden osuus (%) perusopetuksessa Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa vuonna 2010.³



³ Kahden vieraan kielen vertailutiedot perustuvat Ruotsin ja Tanskan osalta vuosiluokkaa 9 koskeviin tilastoihin ja Norjan osalta vuosiluokkaa 8 koskeviin tilastoihin. Kolmen vieraan kielen vertailutiedot perustuvat Ruotsin osalta vuosiluokkia 8–9 koskeviin tilastoihin ja Tanskan osalta vuosiluokkaa 9 koskeviin tilastoihin. Suomen osalta tilastoissa on huomioitu vuosiluokat 7–9.

Ruotsissa pojista 38,6 % ja tytöistä 27 % ei opiskellut viimeisellä luokalla toista vierasta kieltä (9. vuosiluokka 2010–2011). Pojista runsas kolmannes ja tytöistä runsas neljännes ei opiskellut englannin lisäksi muuta vierasta kieltä. Suomessa sen sijaan käytännössä jokainen peruskoululainen opiskelee pakollisena kahta itselle vierasta kieltä ja lisäksi noin viidesosa peruskoululaisista opiskelee kolmea itselle vierasta kieltä.

Erityisesti suomenkielisten poikien kannalta tilanne on Ruotsiin verrattuna raskas. Suomenkielinen poika ei saa oppivelvollisuuttaan suoritetuksi opiskelematta kahta itselle vierasta kieltä koulun loppuun asti. Ruotsalaisen pojan sen sijaan ei ole pakko opiskella (toista) itselle vierasta kieltä, ja mikäli hän valitsee opiskelun, hän voi sen myös vapaasti lopettaa, mikäli aine tuntuu raskaalta. Näin moni myös tekee. Esimerkiksi lukuvuonna 2010–2011 kuudennen vuosiluokan pojista Ruotsissa 69,7 % opiskeli englannin lisäksi jotain vierasta kieltä, mutta 9. vuosiluokan pojista vain 61,4 %. Pudotusta on siis peräti 8,3 prosenttiyksikköä. Lukuja voidaan tulkita kertovan suuntaa-antavasti keskeyttäneiden määrästä.

Suomessa poikia ja heidän vanhempiaan on alettu syyllistää vääristä asenteista ruotsin opiskelua kohtaan. Kun muualla Pohjoismaissa otetaan joustavasti huomioon opiskelijoiden taipumukset ja motivaatio kielten opiskeluun, niin Suomessa koululaisia ja vanhempia pakotetaan ja syyllistetään. Koulun kielteinen asenne kohdistuu erityisesti poikiin. Ruotsin opiskelun pakollisuus on johtanut suomenkielisiä koskevaan koulutuksen kielipainotteiseen raskauteen. Suomalaisen koulun kielipainotteisuus paljastuu, kun kielten opiskelua verrataan Pohjoismaiden kesken.

Suomen koulun kielipainotteinen raskaus on monien kohdalla arveluttava asia, kun ajatellaan muiden tärkeiden aineiden, kuten äidinkielen, osaamista. Esimerkiksi Ruotsissa on mahdollista vaihtaa toisen vieraan kielen opinnot oman äidinkielen lisätunteihin. Äidinkieli on monin tavoin kulttuurin perusta, merkitysten ensisijainen kantaja ja välittäjä. Kuten Kari Sajavaara (2006, 246) on todennut, ”[o]ppiminen ja henkinen

kasvu perustuvat ratkaisevasti äidinkielen hallintaan. Äidinkielestä riippuu pitkälti se, miten ihminen kykenee tietojen hankintaan, analysointiin ja käsittelyyn ja miten hän pystyy ilmaisemaan, argumentoimaan, tulkitsemaan ja arvioimaan tietoja. Äidinkieli on myös se perusta, jolle rakentuu ihmisen identiteetti kulttuurisena toimijana.”

Suomenkielisillä on perusteltu syy olla huolissaan paitsi äidinkielen heikoista oppimistuloksista peruskoulun kuuden ensimmäisen vuoden aikana (Lappalainen 2003) myös ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen tulosten ratkaisevasta heikkenemisestä (Leino 2002). On huolestuttavaa, että ylioppilaskirjoitusten tulokset osoittavat PISA-tutkimuksen ylistämän lukijakansan kirjoittamistaitojen ja kielentuntemuksen rapistuvan (Leino 2002). Kehitykseen liittyy myös se, että pojat saavat kauttaaltaan myös äidinkielessä heikompia tuloksia kuin tytöt (Väljärvi & Linnakylä 2002, 196; Sajavaara 2006, 247).

Maamme kielikoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä painottuu tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden kannalta tärkeiden tekijöiden kustannuksella pyrkimys kielivalintojen monipuolistamiseen kyseenalaistamatta kysymystä ruotsin pakollisuudesta (Sajavaara 2006, 247).

Oman kysymyksensä muodostaa suomenkielisen ja ruotsinkielisen väestön koulutuksellinen ja muu tasa-arvo.

2.8

VASTAAMINEN LISÄÄNTYVIIN KIELITAIDON TARPEISIIN

Miten turvataan kielitaidon monipuolistaminen ja kansallinen kieli-varanto ajatellen elinkeinoelämän kilpailukykyä ja kulttuuriyhteyksiä? Mitä kieliä oikeasti tarvitaan? Kuinka laajasti ruotsia tarvitaan työelämässä? Mikä vaikutus ruotsin osaamisella on Ruotsin kanssa käytävässä kaupassa? Mitä kieliä ulkomaankaupan käymisessä tarvitaan? Tärkeiden

maailmankielten osaaminen on Suomessa heikompaa kuin kilpailijamaissa, eikä tilanne ole muuttumassa. Ruotsin pakollisuus haittaa kansallisesti kielitaidon monipuolistumista.

Mitä kieliä tarvitaan: elinkeinoelämä ja kulttuuriyhteydet

Kansainvälistyminen on tehnyt vieraiden kielten osaamisesta tärkeän strategisen kysymyksen. On tosiasia, että yhä useammilta vaaditaan englannin kielessä työkielen taso. Yle tutki jokin aika sitten talouselämän kielitarpeita. 90 suurimmassa yrityksessä konsernikieli on englanti. Ulkomaankauppaliiton mukaan ruotsi on Suomen kaupassa kymmenenneksi tärkein kieli. Erityinen ongelma on esimerkiksi pkt-yritysten huono kielitaito, minkä takia ne eivät kykene kansainvälistymään. Myös Aasian kielten osaamisella on kasvavaa merkitystä. EU:n tavoitteena on kahden kielen osaaminen äidinkielen lisäksi.

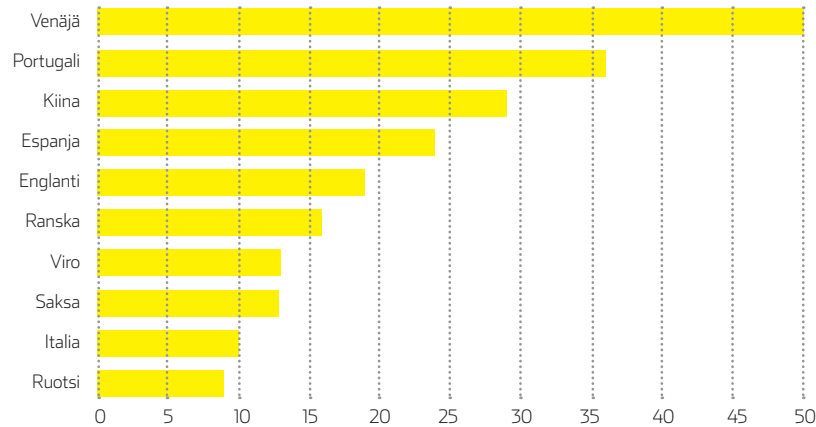
Kun Suomessa kaikkien on aloitettava ruotsin opiskelu jo peruskoulussa, hallitsevaksi kieliyhdistelmäksi on muodostunut englanti–ruotsi. Toisen suuren maailmankielen kuten saksan, ranskan tai espanjan osaaminen on vähentynyt hälyttävästi. Useissa yhteyksissä onkin todettu, että Suomessa osataan liian vähän ranskaa, saksaa, venäjää, espanjaa ja kiinan kieltä ajatellen esimerkiksi kansallisen kilpailukyyn tarpeita. Opetushallitus on pyrkinyt lisäämään näiden kielten opiskelua, mutta tästä huolimatta vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen opiskelijoiden määrä on vähentynyt. Venäjää on muun muassa tarjolla enää harvassa koulussa koko maassa, ja vapaaehtoista A-kieltä tarjoavien kuntien määrä on vähentynyt. Yliopistotutkintoihin kuuluva ruotsi on puolestaan käytännössä kaventanut yliopistoissa kielikokeiden suorittamisen englanti–ruotsi-yhdistelmään.

EK:n selvityksen (2010) mukaan yrityksessä kiinnitetään tulevaisuudessa työntekijöiden rekrytoinnissa lisääntyvästi huomiota venäjän,

portugalin, kiinan, espanjan ja jossain määrin myös ranskan osaamiseen, tässä järjestyksessä (ks. kuvio 7). Näiden kielten osaaminen näyttäisi lisääntyvän tulevaisuuden rekrytointikriteerinä ja ohittavan saksan ja ruotsin osaamisen tarpeen.

Kuvio 7

Tulevaisuuden kasvavat kielitaitotarpeet EK:n jäsenyrityksissä.
Kielten arvioitu merkitys tulevaisuuden rekrytointikriteerinä vuonna 2009.
(Elinkeinoelämän keskusliitto 2010, Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä.)

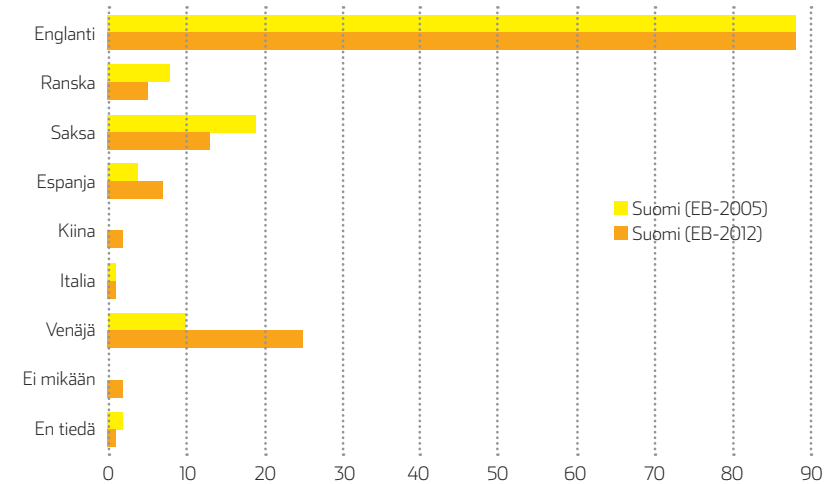


Eurobarometrin (2005, 2012, ks. kuvio 8) mukaan suomalaiset ovat arvioineet hyödyllisimmäksi kieleksi oman henkilökohtaisen kehittymisen kannalta englannin (88 %). Vuonna 2012 toiseksi hyödyllisimmäksi kieleksi on arvioitu venäjä (25 %). Saksan kieli on kolmannella sijalla (13 %), kun taas ranska ja espanja on arvioitu selvästi vähemmän hyödyllisiksi kieliksi (alle 7 %). Kuviossa 8 on näky dramaattinen muutos suhtautumisessa venäjän kieleen: vuonna 2012 venäjän kielen on kokenut joka neljäs suomalainen hyödyllisenä, kun vuonna 2005 vain joka kymmenes arvioi hyötävänsä venäjän kielestä. Tämä kehitys on samansuuntainen EK:n kielitaitotarpeita koskevan selvityksen kanssa.

Kuvio 8

Suomalaisten hyödyllisimpinä kokemat kielet oman henkilökohtaisen kehittymisen kannalta arvioituna. Eurobarometrin tulosten vertailu vuonna 2005 ja 2012.

(European Commission 2012, Special Eurobarometer 386, Europeans and their Languages, 70.)



Yhteydet Pohjoismaihin

Ruotsin pakollisuutta on perusteltu Suomen ja suomalaisten kiinteillä yhteyksillä Pohjoismaihin ja tähän liittyvillä niin työelämää kuin kulttuuri-identiteettiäkin koskevilla kielitaidon tarpeilla. Tämä Suomen valtion omaksuma peruste on antanut syykkeitä suomenkielisiä syrjivän kieli-ilmapiirin syntyyn Pohjoismaissa. Taustalla on Suomen eliitin vuosikymmenien mittaan omaksuma karkea ja kova asenne suomenkielisiä kohtaan. Kovuutta omaa ryhmää kohtaan pidetään ehkä keinona erottautua massasta (vrt. Bourdieu 1985). Seuraava esimerkki valaisee asiaa. Martti Ahtisaari mainitsee haastattelussaan vuodelta 2012, että ulkoministeriössä on virkamiehiä, jotka ovat ehdottaneet englantia

käytettäväksi pohjoismaisissa yhteyksissä (Arvidsson 2012, 45). Ahtisaari vastaa ajatukseen tavalla, joka ilmentää tyyppillistä suomenkielisiä syrjivää asennetta:

”Ei tule kuuloonkaan, entinen tasavallan presidentti sanoo painokkaasti. Yhteistyöstä häviäisi tietty tuttavallisuus, jos sitä tehtäisiin vieraalla kielellä, joka englantia kuitenkin on. Sellaisia ystävyyssuhteita ei voi luoda vieraan kielen keinoin.” (Emt., 45–46). Ahtisaaren pohjoismaiselle yleisölle suunnattu lausuma antaa ymmärtää, että ruotsi ei ole suomalaisille vieras kieli. Käytännössä ne, joille ruotsi ei ole äidinkieli tai joille ruotsi on suhteellisen vieras kieli, jäävät Ahtisaaren kuvaileman tuttavallisuuden ulkopuolelle. Suomenkieliset, joille ruotsi on heikompi kieli kuin englantia, eli useimmat meistä, saavatkin jäädä sivuun täysipainoisesta kanssakäymisestä?

Suomenkielisille kysymys kielestä kommunikaatiovälineenä Pohjoismaissa asettuu siis toisin kuin ruotsinkielisille. Suomenkielisille on edullisempaa ja hedelmällisempää käyttää kanssakäymisessä englantia eikä ruotsia. Tähän on useita syitä. Ensiksi muissa Pohjoismaissa englantia on pakollinen kieli ja sitä osataan yleisesti ja varsin hyvin. Yhteydenpitoon ei siis oikeastaan tarvita ruotsia. Toiseksi kun kanssakäyminen englanniksi tapahtuu molemmille osapuolille vieraalla kielellä, on se tasapuolisempaa ja tasa-arvoisempaa. Tämä tasoittaisi kommunikaatiota suomenkielisten hyväksi ja auttaisi näin suomenkielisiä. Useimpien suomenkielisten kohdalla englantia sujuu paremmin kuin ruotsi. Kolmanneksi kanssakäyminen kouluruotsilla sujuu varsin huonosti etenkin tanskalaisten ja norjalaisten kanssa, joita on yhteensä yhtä paljon kuin varsinaisia ruotsinkielisiä. Tämäkin puoltaa englannin käyttämistä viestinnän sujuvuuden varmistamiseksi. Neljänneksi ruotsin käyttäminen haittaa suomalaisten keskinäistä yhtenäisyyttä, koska se sulkee, kuten Ahtisaari edellä osoitti, ruotsia osaamattomat täysipainoisen kanssakäymisen ulkopuolelle.

Kulttuurisyyistä kanssakäymisessä voidaan käyttää ruotsia, mutta vain silloin, kun se perustuu vapaaehtoisuuteen ja kunnioittaa suomenkielisiä eikä syrji heitä. Suomenkielisten etujen vastaista on sen sijaan se, että ruotsin käyttämistä edellytetään tai siitä tehdään Pohjoismaiden kansalaisten yhteydenpidossa normi. Todellisuudessa ammatillinen ja muu suomenkielisten kanssakäyminen ruotsalaisten, tanskalaisten ja norjalaisten kanssa tapahtuukin käytännössä englanniksi.

On tietysti myös tehtäviä, joissa ruotsin käyttämiseen englannin sijasta saattaa sisältyä hyötyjä. Tällaisia ovat esimerkiksi vientitehtävät, vaikka tätäkin liioitellaan, koska englantia on tavallisesti kuitenkin toimivien vaihtoehto. Lisäksi ruotsin osaajia on Suomessa paljon, selvästi enemmän kuin missään muussa Skandinavian ulkopuolisessa maassa.

Kielten osaamista selvittäneen Eurobarometrin (2012) mukaan valtaosa suomalaisista (70 %), ruotsalaisista (86 %) ja tanskalaisista (86 %) ovat ilmaisseet osaavansa keskustella englannin kielellä. Sen sijaan vain 44 % suomalaisista on ilmoittanut pystyvänsä keskustelemaan ruotsin kielellä. (European Commission, Special Eurobarometer 2012, 21.) Näistä syistä myös Suomen julkisen vallan tulisi edistää englannin käyttöä pohjoismaisessa kommunikaatiossa. Ruotsin käyttäminen suomenkieliseltä lupaa kysymättä ja sen osaamisen edellyttäminen ei ole tahdikasta suomenkielisiä kohtaan. On suomenkielisten etu, että englannin käyttämisestä muodostuu normi silloin, kun me olemme vuorovaikutustilanteen osapuolina.

Maailmankielten osaaminen ja osaamisen kehittyminen

Suomen kansallinen kielivaranto kapenee eikä levene. Eri kielten osaamisen taso laskee ja opiskelijoiden määrä vähenee. Muiden kuin englannin ja ruotsin kielten osaajat vähenevät koko ajan. Kieliosaami-

nen jää siten yhä kauemmaksi kielitaidon osaamisvaatimuksista, kun ajattelemme niitä kieliä, joiden arvioitiin kasvattavan merkitystään yritysten rekrytoinneissa, eli venäjää, portugalia, kiinaa ja espanjaa.

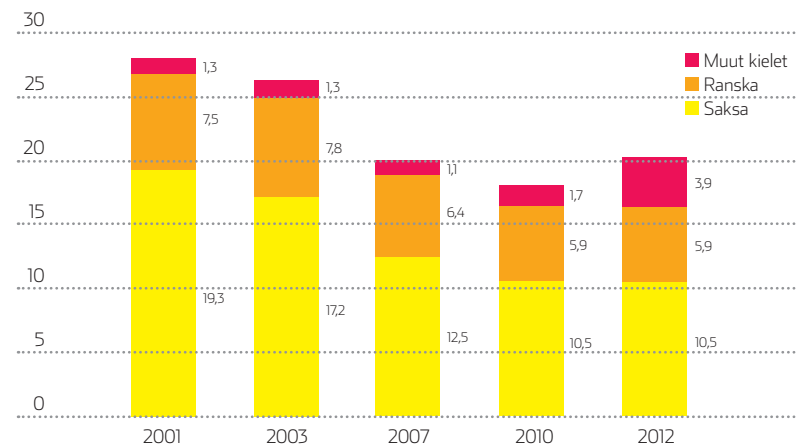
On tosiasia, että ruotsi vie pakollisena kielenä yhden kielen paikan oppilaiden lukuohjelmasta. Tätä tosiasiaa ei kuitenkaan haluta hyväksyä. Kun englantia on käytännöllisistä syistä välttämätön ja sitä kautta pakolliseksi rinnastettava kieli, on koululaisten ohjelmassa käytännössä kaksi pakollista kieltä. Muiden kielten aseman parantamiseen tarvitaan tästä syystä erilaisia menettelyjä, joilla pyritään laajentamaan oppilaiden kieliohjelmaa, sikäli kuin siihen on mahdollisuuksia tai oppilailla riittää siihen tahtoa tai innostusta. (Sajavaara 2006, 245.)

Koko ikäluokasta ylimääräistä valinnaista kieltä opiskeli lukuvuonna 1990–1991 vielä noin 42 %. Valinnaisuuden voitiin havaita lisänsä sukupuolten välisiä eroja: valtaosa kielten opiskelijoista oli tyttöjä. (Sajavaara 2006, 230; Numminen & Piri 1998, 15.) Suomenkieliset opiskelevat englannin ja ruotsin lisäksi muita kieliä pääasiassa A2-kielenä. A2-kielen opiskelu on kuitenkin 2000-luvulla vähentynyt. Vuonna 2000 A2-kieltä opiskeli 30 prosenttia, mutta vuonna 2010 enää 25 prosenttia viidennen vuosiluokan oppilasmäärästä. (Opetushallitus 2012, 49.)

Tiedot perusopetuksen opiskelijoiden kielivalinnoista vuosilta 2001, 2003, 2007, 2010 ja 2012 kertovat, että saksan opiskelu on puolittunut ja ranskan opiskelu on vähentynyt jonkin verran. Saksaa opiskeli vuotta 2012 koskevan tiedon mukaan noin joka kymmenes peruskoululainen ja ranskaa noin joka kahdeskymmenes. Venäjän opiskelu on lisääntynyt, mutta vuosiluokkien 7–9 oppilaista venäjää opiskelee edelleen vain noin 2 %. Myös espanjaa on alettu vähäisessä määrin opiskella peruskoulussa. (Tilastokeskus; ks. kuvio 9.)

Kuvio 9

Perusopetuksen opiskelijoiden kielivalintojen kehitys vuodesta 2001 vuoteen 2012. Kielten opiskelijoiden osuus (%) vuosiluokkien 7–9 oppilaista. (Tilastokeskus.)



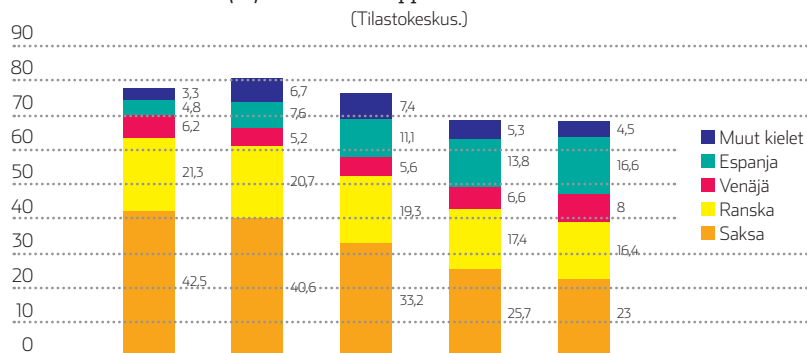
Kielten opiskelun kehitys lukiossa

Kielten opiskelun kehitys lukiossa heijastaa suuressa määrin tulevien asiantuntijoiden kielitaitoa. Tavallisesti perusopetuksen aikana opiskeltujen kielten opiskelu jatkuu lukiokoulutuksen aikana. Lukiossa alkavana kielenä on valinnainen B3-kieli.

Kielten opiskelu on jossain määrin vähentynyt lukiolaisten keskuudessa 2000-luvulla. Vuosituhannen alussa (vuonna 2001) 66 % lukiokoulutuksen oppimäärän suorittaneista oli opiskellut lukioaikana vähintään kolmea vierasta kieltä, kun vuonna 2010 vastaava osuus oli enää vajaa 54 %. Myös neljää kieltä opiskelevien osuudessa oli tapahtunut hienoista laskua (14,9 %:sta 11,1 %:iin). (Opetushallitus 2012, 104) Kuvio 10 havainnollistaa lukion koko oppimäärän suorittaneiden osalta eri kielten opiskelun kaikkia kielivalintoja koskevaa kehitystä vuodesta 2001 vuoteen 2013 (A-, B1-, B2- ja B3-kieli).

Kuvio 10

Kielten opiskelun kehitys lukiossa vuodesta 2001 vuoteen 2013. Kieltä opiskel-
leiden osuus (%) lukion koko oppimäärän suorittaneiden osalta.



Vuonna 2013 valmistuneista lukiolaisista enää 23,0 % eli 6 961 opiskelijaa oli opiskellut edes hieman saksaa ja samana vuonna valmistuneista lukiolaisista vain 16,4 % eli 4 968 oli opiskellut edes jossain määrin ranskaa. Venäjää opiskelleita lukiolaisia oli 2 415 (8,0 %) ja espanjaa opiskelleita 5 030 (16,6 %). Lukion koko oppimäärän suoritti keväällä 2013 yhteensä 30 231 opiskelijaa.

Vastaavasti vuonna 2001 lukiosta valmistui 14 686 opiskelijaa (42,5 %), jotka olivat opiskelleet saksaa ja 7 367 (21,3 %) opiskelijaa, jotka olivat opiskelleet edes jossain määrin ranskaa. Venäjää opiskelleita lukiolaisia oli 2 128 (6,2 %) ja espanjaa opiskelleita 1 663 (4,8 %). Lukion koko oppimäärän keväällä 2001 suorittaneiden määrä oli 34 538.

Saksaa opiskelleiden osuus on reilun 10 vuoden aikana vähentynyt rajusti eli lähes puolittunut. Ranskaa lukeneiden osuus on vähentynyt noin neljänneksen. Venäjän opiskelu on kiinnostanut vain pientä opiskelijamarginaalia koko tarkastelujakson ajan. Venäjän vähäistä opiskelua voidaan pitää Suomen kielikoulutuksen häpeäpilkkuna, sillä kyseessä on suuren naapurivaltion kieli, jonka merkitys on maamme kannalta monella tavoin huomattava.



Ratkaisun mahdollisuudet

Edellä on käyty perusteellisesti läpi ruotsin pakollisuuden aiheuttaman hyvinvointitappion ulottuvuuksia. Miten hyvinvoinnin kannalta haitallisesta tilanteesta päästäisiin irti?

Kokeiluun ryhdyttiin lähes 50 vuotta sitten ilman pedagogista ja koulutuspoliittista harkintaa, sellaisen poliittisen pelin tuloksena, jossa panoksena olivat suomenkielisten edut ja tarpeet. Toisen kotimaisen pakollisuus on jo niin vakiintunut osa suomalaista yhteiskuntaa, että järjestelmän kyseenalaistaminen vaatii riippumatonta mieltä. Koko kansan pakottaminen ruotsin opiskeluun on perinne, josta on yhä vaikeampi irrottautua. Puolueet ovat sitoutuneet järjestelmään: on vaikea kuvitella SDP:tä vaatimassa ruotsia vapaaehtoiseksi, kokoomus on niin sanotun kansalliskielistrategian lipunkantaja ja keskustapuolueen Johannes Virolainen oli 1960-luvulla järjestelmän pääkättilö. Lisäksi Ruotsin valtio ja ruotsalainen pääoma sekä myös Suomen ruotsinkielinen ja kaksikielinen rahavalta tekevät parhaansa, jotta ruotsin pakollisuus Suomessa säilyisi. Pelissä ovat luonnollisesti niin tavara- ja palvelumarkkinoiden kuin työmarkkinoidenkin toimivuutta koskevat taloudelliset edut.

Tilanne on vaikea. Suomenkielisten näkökulmien esittäjät ovat ahtaalla, painitermiä käyttäen he ovat jo ”sillassa”. Ruotsin vapaaehtoisuuden kannattajat on ajettu ulos virallisesta kielipoliittisesta keskustelusta. Puhuuko joku kielivalintoja koskevista suomenkielisten kielellisistä oikeuksista? Tasapainoiset ja älyllisesti rehelliset kouluihmiset, joilla

voisi olla asiaan laajempi näkökulma, ovat olleet jo kauan eläkkeellä tai eivät ole enää elossa. Kielikoulutuspoliittinen projekti, jonka työhön emeritusprofessori Kari Sajavaara vielä vaikutti, esitti yhtenä vaihtoehtona harkittavaksi sitä, että ruotsin voisi vaihtaa johonkin toiseen opiskelijalle vieraaseen kieleen (ks. Pöyhönen & Luukka 2007). Tämän jälkeen virallinen Suomi on sulkenut yhä tiiviimmin ovet kielipoliittikan realisteilta. Rahoituksesta kilpailevat tutkijat ja tutkimuslaitokset eivät haasta virallista totuutta. Tämä on ymmärrettävää, koska niukkenevien resurssien oloissa akateeminen tutkimus on pakotettu etsimään rahoitusta. Valtiolla ja ruotsinkielisillä säätiöillä on valta sitoa tai päästää. Mikään taho ei tarkastele kielipoliittikkaa kokonaisvaltaisesti suomenkielisen väestön kannalta. Sellaista käsitettä kuin suomenkielinen väestö, saati käsitettä ”suomea puhuva kansa”, ei viranomaisille ja tutkijoille oikeastaan ole olemassa. Tässä tilanteessa kenelläkään ei näytä olevan moraalista, eettistä tai teoreettista intressiä ottaa huomioon suomenkielisten sivistyksellisiä ja yhteiskunnallisia tarpeita. Seuraavassa muutama esimerkki tästä suomenkielisten ohittamisesta:

”Meidän koulussa ei ole pakkoruotsia, meillä ruotsia opiskellaan mielellään...”

(Ote rehtorin puheesta oppiainevalintoja koskevassa tilaisuudessa vanhemmille.)

Miksi rehtori noin sanoi? Ruotsi ei kuitenkaan ole vapaasti valittava oppiaine. Mitä hän tarkoitti? Miksi rehtori nosti ruotsin esille oppiainesten joukosta kieltäen sitä koskevan motivaatio-ongelman?

”Koko Suomi on pidettävä ruotsinkielisenä.”

(Opetusministeri Virkkunen vastauksessaan Itä-Suomen kuntien pyyntöön kokeilla vapaampia kielivalintoja venäjän osaamisen lisäämiseksi.)

Miten koko Suomi pidetään ruotsinkielisenä – entä asuttuna? Ruotsin kieltä äidinkielenään puhuvia on noin 4,5 % koko väestöstä, heistä enemmistö osaa suomea ja 95,6 % ruotsinkielisistä (276 000) asuu varsin pienellä alueella.

Edelliset esimerkit kertovat julkisen vallan yrityksistä pitää yllä virallista kielipoliittista totuutta. Perustuslain tulkinta on alkanut muodostua tässä entistä keskeisemmäksi välineeksi. Kouluviranomaisten älyllinen epärehellisyys tulee esille ruotsin pakollisuuden puolustamisessa ja suomenkielisten näkökulmasta piittaamattomuudessa ja tiivistyessä yleissivistystä koskevassa ja perustuslakiin vetoavassa käsitteväärännöksessä sekä ruotsin osaamistarpeen määrätietoisessa ja järjestelmällisessä liioittelussa.

3.1

PERUSTUSLAKI JA TOTUUS ”TOISESTA KOTIMAISESTA”

Opetushallituksen laatimassa kansalliskieliselvityksessä (Opetushallitus 2011a) katsotaan, että ruotsin (ja suomen) nimeämisestä kansalliskieliksi seuraa kyseisten kielten osaamisen kuuluminen jokaisen suomalaisen yleissivistykseen ja siten jokaiselle koululaiselle opetettaviin oppiaineisiin. Tästä todetaan seuraavasti:

”Suomen ja ruotsin nimeämisestä kansalliskieliksi voidaan katsoa seuraavan, että kummankin kielen osaaminen kuuluu yleissivistykseen, josta koululaitoksen tulee huolehtia. Näin ollen ruotsin ja suomen kielen opetusta toisena kotimaisena kielenä ei tarvitse perustella vain sillä, että kieltä on

osattava voidakseen pärjätä tietyissä ammateissa ja että kielilaki edellyttää virkamiehiltä tiettyjä kielitaitoja. Perusteet kummankin kansalliskielen osaamiselle juontavat juurensa syvemältä yhteiskunnasta ja kulttuuriperinnöstä.” (Opetushallitus 2011a, 8.)

Kansalliskieliselvityksessä (emt., 8) tulkitaan peruslain 17 §:ää seuraavasti: ”Perustuslain 17 §:ään sisältyvä käsite kansalliskieli on itsessään tärkeä. Se osoittaa, etteivät suomi ja ruotsi ole pelkästään virallisia kieliä, vaan kumpikin kieli on Suomessa yhteiskunnallinen sivistyskieli, joka kuuluu syvällisesti osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria, kansallista identiteettiämme. Säännöksen syntyäikoihin, Suomen juuri itsenäistyttyä, valtiopäivillä keskusteltiin hallitusmuotoon otettavasta käsitteestä. Ehdotus siitä, että Suomella tulisi olla kaksi kansalliskieltä, oli ristiriidassa vanhan suomalaiskansallisen ajattelutavan kanssa, jonka mukaan yhdellä kansakunnalla ja yhdellä kansalla voi olla vain yksi kansalliskieli. (Valtiopäiväpöytäkirjat 1917–1919.) Eduskunta hyväksyi kuitenkin ehdotuksen kahdesta kansalliskielestä.”

Edellisestä tulkinnasta voidaan esittää lukuisia huomautuksia. Perustuslaissa ei käytetä sanaa kansa tai kansakunta. Perustuslaki ei sano, että (yhden) kansakunnan tai suomen kansan kaksi kieltä ovat ruotsi ja suomi. Perustuslaki ei kosketele käsitteen kansa ja käsitteen kieli suhteita. Perustuslaki liittää kielet alueeseen ja väestöön (”maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön”). Peruslaki liittää kielet myös valtioon nimeltä Suomi (”Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi”). Ajatus kahdesta kansalliskielestä on ristiriidassa sen ajattelutavan kanssa, jonka mukaan yhdellä valtiolla voi olla vain yksi kieli, mutta ei se myöskään kiellä kansan ja kielen yhteyttä koskevaa ajattelutapaa.

Uudessa perustuslain tulkinnassa on johdettu yleissivistystä koskeva väite tulkitsemalla termien kansalliskieli, kansa ja kansakunta välisiä suhteita, joita laki ei itse asiassa tarkastele lainkaan. Perustuslaki käsittelee kansalaisten perusoikeuksia. Laki ei käsittele, eikä ole tar-

koitettu käsittelemään, yleissivistyksen alaa tai määrittelyä. On kaukaa haettua johtaa perustuslaista yleissivistyksen määritelmää ja esittää se käytännössä suomenkielistä väestöä koskevaksi velvoitteeksi. Tulkinta on tarpeettoman rohkea.

Perustuslain lause ”Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan” selittää osaltaan mitä kansalliskielillä tarkoitetaan. Tällöin ei puhuta kansasta tai kansakunnasta, vaan ”maan väestöstä”. Ei puhuta kansasta, joka on suomen- ja ruotsinkielinen, vaan suomen- ja ruotsinkielisestä väestöstä väestöinä, kuitenkin erillisinä väestöinä, joilla on omia tarpeitaan. Itse asiassa näyttää siltä, että juuri termiä kansa vältetään, eikä näin ollen oteta kantaa kysymykseen ”kansan” tai ”kansakunnan” kielestä. Perustuslakiin ei sisälly kannanottoa siitä, mikä on Suomen kansa, eikä myöskään kannanottoa siitä, että toinen väestö osaisi tai sen tulisi osata maan toisen väestön kieli.

Perustuslaki ei myöskään rajoita suomenkielisten (ja ruotsinkielisten) oikeutta muodostaa ja rakentaa omaa kieleen perustuvaa identiteettiä. Väestön sivistykselliset (kulttuuriset) ja yhteiskunnalliset tarpeet voidaan tulkita ryhmää koskevana. Oikeus äidinkieliseen kulttuuriin ja samaistumiseen oman kielen puhujiin onkin ollut molempien kieliryhmien kohdalla vanhastaan itsestään selvä lähtökohta. Tämä voi sisältää myös mahdollisuuden elää yhteiskunnassa kokonaan suomenkielisinä ja ruotsia osaamatta.

”Väestön tarpeet”, joihin laki viittaa, on luonnollisesti ymmärrettävä inhimillisinä tarpeina, eli ne edellyttävät toimijan tietoista panosta, omaa tahtoa. Inhimillisiä tarpeita ei voida määrittellä esimerkiksi valtion taholta, ulkopuolelta, riippumatta ihmisten tietoisuudesta ja tahdosta. Toimija voi olla yksilö tai ryhmä (yksilösubjekti tai kollektiivinen subjekti). Näiden tarpeiden esille tuominen ja esille saaminen muodostaa oman haasteensa. Tarpeiden esille tuominen voi tapahtua ja tapahtuu

kansalaisyhteiskunnassa, ei johtamalla tarpeet (vrt. yleissivistys) lainsäädännöstä.

Yksilönäkökulmasta myös persoonan koskemattomuus sisältää oikeuden määrittää omaa identiteettiä. Tätä kielellisiä oikeuksia koskeva säädös ei voi loukata. Perustuslain tulkinnoissa, joissa ruotsi katsotaan lain nojalla yleissivistykseksi, rajoitetaan tarpeettomasti sekä suomenkielisen väestön kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tarpeiden tunnistamista että yksilöitä koskevia oikeuksia.

Opetushallituksen esittämä näkemys yleissivistyksestä on uusi ja ennenkuulumaton.

Peruskoulujärjestelmään siirtymistä valmisteltaessa ruotsin osamista ei pidetty kaikille kuuluvana yleissivistyksenä, vaan ainoaksi kaikille pakolliseksi (itselle) vieraaksi kieleksi kaavailtiin englantia. Jos ruotsi ei ollut kaikilta vaadittavaa yleissivistystä yli 50 vuotta sitten, miten se olisi sitä nykypäivänä, kun kansalaisille asettuu esimerkiksi juuri kielitaidosta entistä moninaisempia osaamisvaatimuksia? Yleensäkin osaamisvaatimukset koko ajan kasvavat. Ruotsi otettiin lopulta opetussuunnitelmaan poliittista (ks. esim. Sajavaara 2006, 243–244) eikä peruslaillisista syistä.

Esimerkiksi kun Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen johtaja Pirkko Nuolijärvi kosketteli vuonna 2005 kielilain säätämisen taustaa, hän ei viitannut tällaiseen ajatukseen ruotsista yleissivistyksenä: *”Kielilaki ei ota kantaa koulutuspolitiikkaan eikä siten myöskään ruotsin tai suomen kielen pakollisuuteen kouluopetuksessa tai ylioppilaskirjoituksissa. Kuten aikaisemminkin, nämä asiat määritellään muussa lainsäädännössä. Kielilaissa ei mikään viittaa siihen, että lain noudattaminen edellyttäisi ilman muuta koulutukseen lisäresursseja. Mikään kielilain kohta ei myöskään riveillä eikä rivien välissä viittaa siihen, että ruotsin opetuksen tulisi olla pakollista suomenkieliselle oppilaalle tai suomen kielen opetuksen pakollista ruotsinkieliselle oppilaalle. Tämä on syytä todeta erikseen siksi, että julkisessa*

keskustelussa koulun kielenopetus ja kielilain velvoitukset sekoitetaan joskus toisiinsa. Kielilaki siis edellyttää, että suomea tai ruotsia taitavia henkilöitä on kaksikielisten viranomaisten palveluksessa riittävä määrä ja että viranomainen kykenee palvelemaan asiakkaita riittävän hyvin kummallakin kielellä.” (Johansson & Pyykkö 2005, 290–291.)

Toinen suora lainaus, joka koskee eduskunnan toimintaa koulupoliitiikassa, osoittaa, että ruotsin osaamista ei ole pidetty yleissivistyksenä: *”Vuosikymmenen vaihteessa oli käyty vilkasta keskustelua, kahteenkin otteeseen, toisen kotimaisen kielen asemasta peruskoulun ohjelmassa. Vuosina 1991–92 toiminut tuntijakotyöryhmä esitti kahden pakollisen kielen opiskelua siten, että englannista tehtäisiin pakollinen kieli ja toinen kotimainen muuttuisi vaihtoehtoiseksi saksan, ranskan ja venäjän kanssa (Piri 2001: 171–173). Koulut olisivat olleet velvoitettuja joka tapauksessa järjestämään yläasteella toisen kotimaisen kielen opetusta. Työryhmän ehdotusta ei hyväksytty.”* (Sajavaara 2006, 231.)

Tuskin kenelläkään on otsaa sanoa, että ruotsin osaamisen tarkastelu yleissivistyksenä olisi johtunut huolimattomuudesta, siitä, että eduskunta tai kouluviranomaiset eivät olisi vuosina 1967–2011 tulleet ajatelleeksi sitä, että ruotsi kuuluu yleissivistykseen.

Suomalaisen yleissivistyksen määrittely perustuslakia lukemalla niin, että yleissivistykseen kuuluu kummankin kansalliskielen osaminen, on yksipuolista, suoraviivaista ja tarkoitushakuista. Peruslakiin sijoitetaan näin omia toiveita ja päämääriä, joita lain säätäjillä ei ollut, ja ohitetaan vaihtoehtoiset tulkinnat. Ainoana vaihtoehtona esitetty tulkinta rajoittaa tarpeettomasti suomenkielisten oikeuksia, kuten sivistyksellisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden tunnistamista. Edellä on todettu useita seikkoja, jotka tukevat toisenlaista tulkintaa.

Kouluhallituksen esittämä suomalaiskansallinen yleissivistyksen määrittely on omaperäinen ja liian ahdas. Into palvella ruotsinkielisen väestön oletettuja kielipoliittisia tarpeita on ollut niin suuri, että yleisen

sivistyksen alaa ja rajoja ei ole pohdittu syvemmin ja kansainvälisestä näkökulmasta. ”Eri kieliä puhuvien kontaktien määrän ja laadun muuttuessa” muuttuvia osaamistarpeita ja kielitaidon tarpeita ei ole otettu huomioon ja samalla on unohdettu suomenkielisen väestön näkökulma. Maan hallituksen ohjauksessa tehty nurkkakuntainen kansallinen sivistysfilosofia halventaa perustuslakia ja varjostaa kouluviranomaisen moraalista eheyttä. Perustuslain tulkintaa ja yleissivistyksen käsitettä koskevan aiheen laajankantoisuus vaatisi syvällistä kansalaiskeskustelua.

3.2

PALJONKO RUOTSIN OSAAMISTA JA OSAAJIA TARVITAAN?

Paljonko ruotsin osaamista ja osaajia Suomessa tarvitaan? Tätä on itse asiassa vaikea tietää. Suomenkieliset tekevät asiasta arkihavaintoja. Niiden mukaan useimmissa työtehtävissä ruotsia ei tarvita lainkaan. On varsin yleinen johtopäätös, että ruotsalaisten kanssa on väärinkäsitysten välttämiseksi viisainta puhua englantia.

Onko käytännöllisiä perusteita vaatia ruotsin opiskelua kaikilta? Onko ruotsin kielen taito yleinen työhön liittyvä vaatimus ruotsin todellisen käytettävyyden mielessä? (Vrt. EU-neuvoston direktiivi [2000/43/EY] 2. ja 4. artikla syrjintään liittyen.) Kysymykset koskevat itse asiassa kansanryhmän (suomenkielisten) syrjintää, koska etniselle ryhmälle ei voida asettaa vaatimusta omaksua (ellei se itse halua) itseensä nähden toisen etnisen ryhmän ominaisuuksia, ellei tämä ole käytännöllisesti tarpeellista. Edellä on todettu suomenkielisten tapa lykätä käytännöllisen järjenkäytön perusteella ruotsin opiskelun aloittamista niin pitkälle kuin laki sallii. Ruotsin opiskelu aloitetaan vasta kun on pakko, koska ruotsia ei tarvita kovin paljon. Kaikki merkit viittaavat siihen, että ruotsin kielen taitovaatimus on valtion säädöksillään rakentama, ei käytännön

vaatimus. Tämä tekee ymmärrettäväksi edellä kuvatun taktiikan, jossa pakollisen ruotsin kannattajat markkinoivat ruotsin opintoja ”oikeutena yleissivistykseen”.

Suomenkielisten arkihavaintoja vastassa on valtion viranomaisten arvovallalla tilattu tieto, jota koostetaan tarkoitushakuisesti, sekä tähän nojaava, mutta varsin epämääräinen julkisuuden hellimä käsitys toisen kotimaisen ehdottomasta tarpeellisuudesta. Tiedetään, että ruotsin käytettävyys yhteiskunnassa on vähentynyt, ja ehkä juuri siksi sen tarpeellisuutta korostetaan entistä enemmän.

Ruotsin osaamisen tarve liittyy yleisesti työelämän vaatimuksiin ja erityisesti kysymykseen ruotsinkielisten palveluiden turvaamisesta.

Esimerkki työssä tarvittavan ruotsin osaamisen suurentamisesta:

Opetushallituksen laatimassa kansalliskieliselvityksessä todetaan: ”*Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n tutkimus osoitti, että 65 %:ssa yrityksistä ruotsin kielen taito oli vuonna 2005 työhönottoedellytys*” (Opetushallitus 2011a, 13). Opetushallitus antoi ensinnäkin ymmärtää, että 65 prosenttia yrityksistä on sellaisia, että niihin ei ole asiaa, jos ei osaa ruotsia. Tosiasiassa EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelussa yrityksiä pyydettiin ilmoittamaan kielet, joiden taitoa painotetaan uusien henkilöitä palkattaessa (EK 2010, 5–6). Kyseisissä yrityksissä ruotsin kielen taito oli (yksi) rekrytointikriteeri. On vilpillistä sanoa, että ruotsin taito oli näissä yrityksissä työhönottoedellytys. Niinpä EK:n selvityksessä (2010, 6) todetaan venäjän kielen taidosta rekrytointikriteerinä: ”*Vuonna 2009 venäjän kielen taitoa painotti rekrytointikriteerinä 29 prosenttia vastaajayrityksistä.*” Opetushallituksen tapaan tulkiten tämä tarkoittaisi, että lähes joka kolmannessa yrityksessä venäjän taito olisi työhönottoedellytys. Aika moni yritys olisi ollut tukalassa asemassa, olisiko saanut lainkaan työntekijöitä? Opetushallituksen kansalliskieliselvityksen arvio

ruotsin osaamisen tarpeesta on skandaalimaisen harhaanjohtava.

Toiseksi Opetushallitus vaikenä käytettävissään olleesta ajantasaisemmasta tiedosta. EK:n selvityksessä (2010, 6) vuodelta 2010 nimittäin sanotaan: *”Kuten myös EK:n aiemmissa selvityksissä, ruotsin kieli oli vuonna 2009 toiseksi tärkein kielivaatimus, vaikkakin ruotsin painotus rekryointikriteerinä on vähentynyt merkittävästi. Ruotsia painotti nyt puolet kyselyyn vastanneista yrityksistä, kun aiemmassa vuoden 2005 tiedustelussa osuus oli 65 prosenttia.”* Uudemman tiedon jättäminen kertomatta ei ollut tarkoittamaton erehdys, vaan tarkoitushakuista väristelyä. Opetushallituksen selvitys nimittäin jatkuu: *”Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n tutkimus osoitti, että 65 %:ssa yrityksistä ruotsin kielen taito oli vuonna 2005 työhönottoedellytys. (...) EK:n vastaavassa kyselyssä vuonna 2009 ruotsin kielen tarve rekryoinnissa vaihteli toimialoittain.”* (Opetushallitus 2011a, 13.) Kansalliskieliselvitys kertoi, että kriteeriä painotti vuonna 2005 useampi yritys kuin vuonna 2004, mutta vaikenä vuotta 2009 koskevasta uudemmasta tiedosta, vaikka selvityksen tekijät olivat tietoisia uudemmasta selvityksestä.

Opetushallituksen selvitys (emt., 14) toteaa työntekijöistä, johtajista ja asiantuntijoista sekä pienyrityksistä, että kielitaidon tarpeen aiheuttaa Suomessa asuvien ruotsinkielisten palveleminen heidän omalla kielellään ja pohjoismaisten yhteyksien hoitaminen, ja tekee sitten näitä ammatteja koskevan yhteenvedon: *”Näissä ammateissa molempien kansalliskielien osaaminen ja käyttö työkielenä ei perustu perustuslakiin tai kielilainsäädäntöön vaan on ammatissa toimimisen edellytys.”*

Vuosituhanneen vaihteessa tehdyt tutkimukset viittaavat siihen, että ruotsin osaamisen tarve työelämässä ei ollut ratkaisevasti suurempi kuin saksan osaamisen tarve. Tutkimukset viittaavat siihen, että kaikissa yrityksissä tarvittiin englantia (100 %), lähes kaikissa saksaa (67 %) ja noin puolessa yrityksistä ruotsia (52 %) (ks. Huhta 2010, 200). Kuten arkihavainnot vahvistavat, englannin tarve on eri kokoluokassa kuin mikään

muun kielen tarve (1999, ks. Huhta 2010, 201). Toisessa tutkimuksessa useampi kuin seitsemän kymmenestä työntekijästä tarvitsi useimmissa yrityksissä englantia. Ruotsia tarvittiin jonkin verran 90 prosentissa yrityksistä, mutta tarve koski vain suhteellisen rajallista joukkoa eli 1–3 työntekijää kymmenestä. (Huhta 2010, 201.) Kenenkään mieleen ei tulisi vaatia saksaa pakolliseksi kieleksi. Missään nimessä ruotsin osaaminen ja käyttö työkielenä ei ole ammatissa toimimisen edellytys palvelualojen työntekijöillä, asiantuntijoilla, pienyrityksillä tai johtajilla.

Näyttää siltä, että koulutoimesta vastaavat viranomaiset suurentelevat järjestelmällisesti ruotsin osaamisen tarvetta. Toiminta on tarkoitushakuista ja sikäli skandaalimaista, että vilpillistä tulkintaa harjoittaa virkavastuulla toimiva valtion viranomainen.

3.3

RUOTSINKIELISTEN PALVELUIDEN TURVAAMINEN

Lainsäädäntö, kuten uusi kielilaki, ei edellytä, että virastoissa jokainen henkilökuntaan kuuluva kykenee palvelemaan toisella kotimaisella kielellä. Oleellista on se, että virastoissa voi saada palvelua omalla kielellään. (Sajavaara 2006, 243.) Kielilaki velvoittaa siten palvelua tarjoavaa organisaatiota. Organisaation on pystyttävä osoittamaan henkilö, joka osaa palvella asiakasta tämän äidinkielellä, ja huolehdittava siitä, että asiakkaan tarvitsemat dokumentit ja asiakirjat ovat saatavissa kansalliskielillä. Omakieliselle palvelulle on siis taattava luontevat edellytykset. Kielilaki ei sen sijaan edellytä, että kaikki työntekijät selviytyisivät työtehtävistään molemmilla kielillä, vaan kyse on siitä, että asiakkaan kielelliset oikeudet toteutuvat. Hyvässä palvelussa on kysymys tehtävien tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä. (Sajavaara 2005a, 288.)

Kielilakiin liittyvät laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003) ja valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin

kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003). Esimerkiksi korkeakoulututkintoa edellyttävissä valtion viroissa viranomaiselta edellytetään kaksikielisellä alueella väestön enemmistön kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. Yksikielisellä alueella edellytetään viranomaisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa. Kielilain mukaan julkisia tehtäviä hoitavilla henkilöillä tulee olla viran tai tehtävän edellyttämä riittävä kielitaito, jolla tarkoitetaan tehtäväkohtaisesti suomen, ruotsin ja muiden kielten taitoa. (OM 2006; ks. myös Jukkala 2005).

Opetushallituksen kansalliskieliselvitys (2011a, 13) toteaa viranomaisammateista: *”Viranomaisammateissa valtion viranomaisten asiakkaita palvelevien sekä kaksikielisten kuntien ja alueiden virkamiesten on hallittava molemmat kotimaiset kielet.”* Nyt ruotsin osaamista edellytetään jokaiselta viranomaistehtävässä toimivalta.

Vaatimus on epärealistinen. Järkevä ja oikeudenmukainen ruotsinkielisten palveluiden turvaamisen lähtökohta on se, että kansalainen saa palveluja. Jokaisen palvelutehtävässä toimivan ei tarvitse osata ruotsia. Nykyiset vaatimukset rajoittavat suomenkielisten mahdollisuuksia viranomaistehtäviin eivätkä siten ota huomioon suomenkielisten etuja ja oikeuksia. Palvelujen tarjoaminen voitaisiin järjestää toisinkin kuin vaatimalla kaikilta ruotsin osaamista, kaksikielisillä alueilla toisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa ja yksikielisellä alueella toisen kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa. Epätarkoituksenmukaisia lakeja tulisi muuttaa. Pitäessään kiinni yleisistä vaatimuksista osata ruotsia julkinen valta on laiminlyönyt ruotsinkielisten palvelujen turvaamisen. Ei ole paneuduttu siihen, miten palvelut voidaan turvata todellisuudessa.

Laadukas sosiaali- ja terveystalvelu vaatii korkeatasoisen kielitaidon. Tätä virkamiesruotsi ei takaa. Osan viranomaistehtävissä toimivista

tai palveluja tuottavista tulisi hallita ruotsi hyvin, mutta ei kaikkien. Palveluja ruotsinkielisille tulisi kehittää ennakkoluulottomasti, huolehtien siitä, että ruotsin osajia on palvelutehtävissä ja asiakasrajapinnassa riittävästi. Tässä tulee käyttää nykyistä ennakkoluulottomammin ja monipuolisemmin sekä palvelujen eriyttämistä ja tähän liittyvää profiloimista että uutta tietotekniikkaa. Nämä mahdollisuudet kytkeytyvät ajankohtaisiin sosiaali- ja terveystalvelujen uudistamiseen ja kuntautdistukseen.

Varsin suuressa määrin ruotsinkielisistä palveluista voivat vastata äidinkielenään ruotsia puhuvat tai kaksikieliset suomalaiset. Asiaa voidaan tarkastella maakunnittain.

Yksikielisesti suomenkielisissä maakunnissa ruotsinkielisten palvelujen tarve on niin satunnaista, että palvelujen tarjoaminen edellyttää tehokkaita ja järkeviä erityisjärjestelyjä. Erityisjärjestelyitä voidaan toki käyttää myös niillä alueilla, joissa ruotsinkielisiä varsinaisesti asuu. Erityisjärjestelyiden puolesta puhuu myös ruotsinkielisten palvelujen satunnainen tarve, mikä asettaa käytännössä suuria haasteita kielitaidon ylläpitämiselle. Erityisesti tulisi kehittää uusia tapoja toimia internetissä. Suomi voisi olla tällaisissa palveluissa edelläkävijämaa. Tamperelainen passipoliisi tai terveydenhoitaja, joka kohtaa hädässä olevan ruotsinkielisen, voisi, ilman että asiakkaan tarvitsee tätä pyytää, ottaa mobiililaitteella suoran yhteyden vaikkapa Närpiössä päivystävään kollegaan. Yhteyden avaamisen jälkeen ruotsia osaava ammattilainen hoitaisi asian loppuun. Kyse on uuden tekniikan ennakkoluulottomasta käyttöönotosta. Viime kädessä kyse on asenteista. Tämä vaatii luonnollisesti myös resursseja, mutta niiden kokoluokka on aivan toinen kuin se, mitä ruotsin opettaminen koko ikäluokalle nyt vaatii.

Sellaisissa maakunnissa, joissa ruotsinkielisiä asukkaita on suhteellisen vähän (alle 10 %), on suunnilleen tätä väestöosuutta (10 %) vastaavasti palvelutehtävissä toimivia ammattilaisia, joiden äidinkieli on

ruotsi. Näissä maakunnissa asianajajista ja syyttäjäistä on ruotsinkielisiä likimäärin 9 %, poliiseista 8 %, lääkäreistä 8 %, terveydenhuollon asiantuntijoista 8 %, sosiaalityöntekijöistä 7 %, hammashoitajista ja optikoista 5–6 %. (Opetushallitus 2011a, 15.)

Sellaisissa maakunnissa, joissa ruotsinkielisiä asukkaita on väestöstä yli 15 %, on vastaavasti myös varsin paljon ruotsinkielisiä palveluammattien harjoittajia. Näissä maakunnissa ruotsinkielisiä on (likimäärin) hälytyspäävystäjistä 35 %, kunnanjohtajista 25 %, palomiehistä 25 %, rakennus ja palotarkastajista 18 %, sosiaali- ja terveydenhuollon päälliköistä 17 %, farmaseuteista 17 %, psykoterapeuteista 16 % ja kirjastonhoitajista ja informaatioista 15%. (Opetushallitus 2011a.)

Näissä maakunnissa, joissa on ruotsinkielistä asutusta, riittäisi ruotsinkielisten palveluiden tarjoamiseksi, että pieni osa suomenkielisistä opiskelisi ruotsia. Mikäli esimerkiksi 5–10 % suomenkielisistä palveluammatteihin tähtäävistä opiskelisi ruotsia, saataisiin kaksikielisiin maakuntiin tarvittava määrä ruotsia osaavia eri alojen ammatinharjoittajia. Suomenkieliset esimerkiksi niillä paikkakunnilla, joilla on runsaasti ruotsinkielisiä ja joiden on siten helpompi oppia ruotsia, opiskelisivat varmasti ruotsia tässä laajuudessa vapaaehtoisuuden pohjalta. Ruotsin opiskeluun voidaan myös kannustaa palkitsemalla ruotsin osaamisesta. Myös maahanmuuton kannustaminen Ruotsista voisi olla yksi vaihtoehto palvelualoja koskevan riittävän ruotsin kielitaidon turvaamisessa.

4

Yhteenveto ja johtopäätökset

4.1

SUOMENKIELISTEN HYVINVOINTITAPPIOT

Tässä raportissa on selvitetty, mitä ruotsin opiskelu merkitsee suomenkielisille ja mitä suomen opiskelu merkitsee ruotsinkielisille vertailemalla järjestelmällisesti virallisia tilastoja ja analysoimalla viranomaisten ja tutkijoiden antamia tietoja. Tarkastelu koskee sekä koululaisten ja perheiden toiminnallisia pyrkimyksiä että elämänuran valintoja, joihin linkittyvät niin kielivalinnat, kokemukset ja asenteet kielen opiskelusta kuin kielten oppimistuloksetkin.

Kielitaidon tarpeesta keskusteltaessa on haluttu erottaa yksilöiden ja yhteiskunnan tarve. Ruotsinkielisillä ”yksilöiden omaksi kokema kielitaidon tarve” ja ”yhteiskunnan määrittelemä tarve” ovat sama asia, toisin kuin suomenkielisillä, joiden toivotaan sopeutuvan yhteiskunnan tarpeeseen.

Koululaisten ja perheiden pyrkimysten voidaan olettaa heijastuvan kielivalinnoissa näkyvänä opiskeluhalukkuutena, kokemuksina ja oppimistuloksina. Kielitaidon saavuttaminen vaatii vaivannäköä ja vahvaa motivaatiota, joka syntyy aidosta tarpeesta ja henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. Vieraan kielen opiskelu ja oppiminen voi perustua sekä välineellisiin pyrkimyksiin että yhteenliittymistä koskeviin pyrkimyksiin. Välineelliset pyrkimykset voivat liittyä paitsi välittömän toiminnan

tasoon myös työ- ja elämänuraan. Suomenkielisten ruotsin opiskelua ja ruotsinkielisten suomen opiskelua koskevat pyrkimykset, motiivit ja kiinnostukset kumpuavat kuitenkin eri lähtökohdista.

Ruotsinkielisten kiinnostus suomen kieleen kytkeytyy luonnollisesti arkitoimintaan ja käytännön pärjäämiseen sekä etenemiseen ammatissa. Tämä on luonnollista maassa, jossa 90 % väestöstä on äidinkieltään suomenkielisiä. Suomen tarpeellisuutta ei tarvitse heille todistella. Tämä ilmenee myös ruotsinkielisten kielivalinnoista. Vuonna 2010 ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaista peräti 92,1 prosenttia valitsi ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen (A1) suomen, kun suomenkielisen perusopetuksen oppilaista 96,5 prosenttia valitsi englannin. Näitä valintoja voidaan tulkita niin, että ruotsinkieliset kokevat suomen osaamisen jopa englantia hyödyllisemmäksi.

Suomenkielisten tilanne ”toisen kotimaisen” suhteen on edellisen vastakohta. Selvimmin ruotsin tarpeettomuuden kokemus näkyy ammatillisessa koulutuksessa. Enemmistö suomenkielisistä ammattikoululaisista koki ruotsin kielen taidon täysin tai lähes tarpeettomaksi tulevan työelämänsä käytännön tilanteissa. Koska ruotsin käytettävyys koululaisten ja opiskelijoiden arjessa on vähäistä, ruotsin kieli ei suomenkielisillä yhdisty välittömän toiminnan pyrkimykseen. Valtion määrittämä jatko-opintoihin liittyvä ruotsin kielen välineellinen merkitys opintialalla etenemiseen on sen sijaan suomenkielisille suuri, mutta kyse on kuitenkin suhteellisen etäisestä tavoitteesta. Suomenkielisten motiivi opiskella ruotsia perustuukin voittopuolisesti ruotsin pakollisuuteen jatko-opinnoissa.

Kielen opiskelu voi perustua myös yhteenliittymisen pyrkimykseen. Yhteenliittymistä koskee, käsitteellisellä ja etäisellä tasolla, valtiollinen määritelmä suomalaisten identiteetistä, johon ruotsin kieli kytketään. Suomenkielisten kannalta suhde tähän annettuun identiteettiin on ristiriitainen ja etäinen ja varsin usein vailla kokemuspohjaa.

Maan suomenkielisen väestön sivistyksellisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden, joista perustuslain mukaan tulee huolehtia, pitää koskea myös suomenkielisten kuulumista omaan etniseen ryhmäänsä ja tätä vastaavan identiteetin omaksumista, toisin sanoen itsetuntoa ja kykyä toteuttaa itseään. Useimmat suomenkieliset samaistuvat suomenkieliseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön. Tätä tulee kunnioittaa. Myös tästä lähtökohdasta suomenkieliset kokevat ruotsin pakollisen opiskelun omia valintojaan rajoittavana. Tämä ruokkii edelleen kokemuksia opiskelun epätarkoituksenmukaisuudesta ja vaatimusten kohtuuttomuudesta ja epäoikeudenmukaisuudesta. Maan suomenkielisen ja ruotsinkielisen väestön tarpeet ja strategiat eivät ole identtiset, vaan niiden erilaisuus globaalissa maailmassa tulee tunnistaa ja tunnustaa.

Vieraita kieliä ja kulttuureja koskevat yhteenliittymisen pyrkimykset ovat tytöillä voimakkaampia kuin pojilla. Kansainväliset vertailut ja tutkimukset osoittavatkin, että tytöt opiskelevat kieliä mieluummin kuin pojat ja että heidän oppimistuloksensa ovat paremmat kuin poikien. Kun kielen välineellinen merkitys kasvaa, kielen opiskelussa poikien ero tyttöihin näyttäisi vähenevän. Juuri näin on tapahtunut Suomessa englannin kielen kohdalla. Tämän seurauksena tyttöjen etumatka poikiin oppimistulosten osalta on poistunut.

On tärkeää tarkastella ruotsin opiskelun pakollisuutta myös suomenkielisten keskinäisen sosiaalisen eheyden kannalta. Ruotsin opiskelu jakaa nimittäin suomenkielisiä sosiaalisesti. Tilastojen perusteella ruotsin opiskeluun liittyy paitsi sukupuolittainen myös opintopolkujen (ammattillinen väylä vai akateeminen väylä) koskeva eriytyminen.

Suhtautumisessa ruotsin opiskeluun on suomenkielisten opiskelijoiden keskuudessa sukupuolten välillä suuri ero, sillä tilastot osoittavat, että tytöillä on keskimäärin paremmat kielten oppimistulokset. Eroa voidaan selittää tyttöjen ja poikien erilaisella tavalla motivoitua kielten opiskeluun: pojat motivoituvat paremmin kokiessaan opiskelun hyö-

dylliseksi (välineellinen pyrkimys), kun taas tytöillä näyttää yhteenliittymisen pyrkimys lisäävän opiskelumotivaatiota. Kyseistä sukupuolten välistä eroa ei tavata ruotsinkielisten keskuudessa suhteessa suomen kieleen. Onkin ilmeistä, että suomen kielen hyödyllisyys konkretisoituu ruotsinkielisille arjessa ja se tarjoaa riittävän välineellisen perusteen myös pojille opiskella suomea.

Suomenkielisten pitäisi sen sijaan hyväksyä valtion määrittelemät kielitarpeet ja ammentaa opiskelumotivaatio niistä. Kun lapsen tai nuoren kokemus ruotsin käytettävyydestä ohitetaan, kokemus opiskelusta jää suhteellisen turhauttavaksi ja kielteisiksi. Ruotsin opiskelu vaatiikin perheiltä erityistä motivointityötä. Tämä taas johtaa sosiaaliseen eriytymiseen, sillä vanhempien sosioekonomisten ja koulutuksellisten erojen vuoksi on oletettavaa, että perheiden mahdollisuudet ja valmiudet motivointityöhön ovat erilaiset.

Mistä sitten motivointityössä on kysymys? Ensinnäkin motivointi merkitsee pakollisen ruotsin kohdalla perheille ”yhteiskunnan tarpeeksi” määritellyn muuntamista oman toiminnan perusteeksi. Yhteiskunnalliset tarpeet, joilla pakollista ruotsia perustellaan kaikille, ovat

- väestön yhteinen kulttuuriperintö
- Suomen historiallisen kehityksen ymmärtäminen
- lähinaapurius Ruotsin kanssa
- ruotsin asema toisena kansalliskielenä
- pohjoismaisen yhteistyön helpottaminen
- oman maan tuntemuksen kasvattaminen seuraamalla

ruotsinkielisten keskistä vuorovaikutusta.

(Ks. Stenbäck 2003, 43–44; Opetushallitus 2011a.)

Perusteita voidaan kuvata yhteiskunnallisesti ja akateemisesti merkityksellisiksi, mutta lapsille ja nuorille ne jäävät etäisiksi ja heidän on

omalla kohdallaan vaikea ymmärtää niiden merkitystä. Näiden erityistä motivointityötä vaativien perusteiden osalta kodit eroavat toisistaan, mikä johtaa sosiaalisen eriarvoisuuden suomenkielisten keskuudessa sekä suomenkielisten epäedulliseen asemaan suhteessa ruotsinkielisiin. Näitä ilmiöitä, kuten ruotsin opiskelun motivaatiota koskevaa sosioekonomista eriytymistä, tulisivat tutkia empiirisesti enemmän⁴.

Oppimistulokset ruotsin kielessä ovat suhteellisen vaatimattomat. On arvioitu, että vain kolmannes ruotsia B-kielenä peruskoulussa opiskelleista kykenee käytännössä hyötymään opinnoistaan puhutun kielen tilanteissa. Lisäksi poikien tulokset ovat huomattavasti heikkomat kuin tyttöjen.

Sama asetelma toistuu myös muilla kouluasteilla. Suomenkielisten ruotsin kielen osaaminen on heikkoa paitsi peruskoulussa myös lukiossa, ammattikoulussa, ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa. Ammatillisen koulutuksen aikana kaikki opiskelijat eivät pysty saavuttamaan ruotsin kielessä korkea-asteen opintoihin vaadittavaa tasoa, ja jatko-opintokelpoisuus näyttäisikin ruotsin kielen osalta puuttuvan jopa suurimmalta osalta ammattikoulun opiskelijoista. Tämä heikko lähtötaso heijastuu taas ammattikorkeakoulun ruotsin oppimistuloksiin, sillä lähes puolet ammattikorkeakoulujen opiskelijoista ei ole opintojensa päätyttyä saavuttanut ammattikorkeakoulujen ruotsin opintojen lähtötasoa vastaavaa osaamista. Myös suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso on laskenut 2000-luvulla ja heikot ruotsin kielen taidot omaavien opiskelijoiden osuus on kasvanut.

⁴ Motivointityössä on kysymys siitä, miten vanhemmat suuntautuvat inhimillisen ja sosiaalisen pääoman tavoitteluun jälkikasvuun ajatellen. Perheiden erilaiset motiivoinnin valmiudet eivät koske vain vanhempien kykyjä ja taitoja, vaan motivointityön voi asettaa myös laajempaan yhteyteen. Kielikoulutuksen voi muun koulutuksen tavoin odottaa luovan erilaista pääomaa. Inhimillinen pääoma koskee koulutusta, tietoja ja taitoja. Sosiaalinen pääoma liittyy puolestaan toimintaan perheen ja ystävien kesken tai mm. verkostoitumiseen. Identiteettipääoma koskee itsetuntoa ja itsensä toteuttamisen kykyä.

Suomenkielisten ja ruotsinkielisten eriarvoisuus, johon kotimaisten kielten pakollisuus johtaa, heijastuu muun muassa opintopoluilla etene- miseen. Suomenkielisten heikko ruotsin kielen taito vaikeuttaa opintoja korkeakouluissa ja yliopistossa. Pakollinen ruotsi saattaa suomenkieliset siten epäedulliseen asemaan suhteessa ruotsinkielisiin sekä haittaa li- säksi erityisesti suomenkielisiä poikia ja niitä, joiden vanhemmilla on vähän koulutusta. Oppimistulosten valossa tarkastellen pakolliset ruot- sin opinnot ovat siis suurelle osalle koululaisia ja opiskelijoita, ja jopa enemmistölle pojista, turhauttava kiusa ja vaikuttavat pääsyyn ylemmälle asteelle ja halutuille aloille, kuten opiskelemaan oikeustieteitä tai kaup- patieteitä. Ruotsinkielisten tilastoidut suomen kielen oppimistulokset ovat sen sijaan kaikilla kouluasteilla hyvät: heillä ei siis ole tätä ”toisen kotimaisen” kielen rasitetta opintourallaan.

Parempien jatko-opintomahdollisuuksien vuoksi jotkut suomen- kieliset valitsevat lapsilleen kaksikielisyuden tai ruotsinkielisyyden. Vanhemmat ovat tietoisia siitä, että ruotsinkieliseen korkea-asteen koulutukseen on helpompi päästä kuin suomenkieliseen. Valtion tu- lisi kuitenkin kunnioittaa suomenkielisen väestön yhtenäisyyttä eikä ohjata koulutuspolitiikalla suomenkielisiä äidinkieltensä vaihtamiseen.

Ruotsin pakollisuus varjostaa koulutuksen tuloksellisuuden ja vai- kuttavuuden kannalta oleellisempien seikkojen huomioimista. Tällainen on esimerkiksi äidinkielen oppiminen, jonka osalta oppimistulokset peruskoulussa ja lukiossa ovat heikentyneet. Koska äidinkieli on monin tavoin kulttuurin perusta, merkitysten ensisijainen kantaja ja välittäjä, tulisi Suomessakin olla huolissaan siitä, että pojat saavat kauttaaltaan myös äidinkielessä heikompiä tuloksia kuin tytöt. Esimerkiksi Ruotsis- sa äidinkielen oppimista tuetaan niin, että oppilaalla on mahdollisuus vaihtaa vieraan kielen opintoja äidinkielen lisäopinnoiksi. Tämä ei valitettavasti ole Suomessa mahdollista.

Useissa Euroopan maissa peruskouluikäisten on opiskeltava kahta

itselle vierasta kieltä. On kuitenkin tärkeää tehdä ero pakollisten kielten ja nimettyjen pakollisten kielten välillä. Nimetty pakollisuus tarkoit- taa sitä, että pakollisena opiskeltava kieli nimetään eikä sitä voi itse valita. Toisen vieraan kielen nimetty pakollisuus on hyvin harvinaista. Suomenkielisten ongelma on siis se, että toinen itselle vieras kieli on nimetyksi ruotsi eikä sitä voi itse valita, kuten muissa maissa.

Suomen kaltaista tilannetta ei ole muualla. Luxemburgissa, joka on suurten eurooppalaisten valtioiden Saksan ja Ranskan ympäröimä, puhu- taan kotikieltä, joka on lähellä toisen naapurimaan kieltä, ja siellä opiskel- laan suuria eurooppalaisia kieliä eli ranskaa ja saksaa pakollisina kielinä. Islannissa on tanska (nimetty) pakollinen kieli, mutta on syytä huomata, että tanskan kieli on kuitenkin islannin sukulaiskieli. Islanti on Suomeen nähden kahdesta syystä vertailukelvoton tapaus: ensiksi ruotsi on Suo- messa vähemmistön äidinkieli ja toiseksi Suomessa on omakielinen laaja korkeakoululaitos, toisin kuin Islannissa. Irlannissa iirin kieli on nimetty pakollinen kieli. Iirin kieli on kuitenkin irlantilaisien oma alkuperäinen äi- dinkieli, jonka he historiallisista (kolonialistisista) syistä ovat menettäneet. Iirin kielen opiskelulla pyritään siis elvyttämään oma etnis-kulttuurinen perinne. Ruotsi taas ei ole suomea puhuvan väestön alkuperäinen kieli.

Pakollisena ruotsi vie myös yhden kielen paikan oppilaiden ohjelmas- ta. Kun Englanti on käytännössä pakollinen, on koululaisten ohjelmassa käytännössä kaksi pakollista kieltä. Ruotsin pakollisuus johtaa siihen, että jokaisen suomenkielisen, joka haluaa opiskella kahta itse valitsemaansa vierasta kieltä, on opiskeltava kolmea itselle vierasta kieltä.

Kielivalintojen monipuolistamispyrkimyksistä huolimatta Suomen kansallinen kielivaranto kapenee ja eri kielten osaamisen taso laskee ja opiskelijoiden määrä vähenee. Kysymys on myös Suomen elinkei- noelämälle tärkeä. Muiden kuin Englannin ja Ruotsin kielten osaajat vähenevät. Kieliosaaminen jää siten yhä kauemmaksi kielitaidon osaa- misvaatimuksista, kun ajatellaan venäjää, Portugalia, Kiinaa tai Espanjaa –

eli kieliä, joiden merkitys tulevaisuudessa oletettavasti kasvaa. Esimerkiksi vuodesta 2001 vuoteen 2013 tultaessa saksaa opiskelleiden osuus lukiossa on puolittunut, ranskaa lukeneiden osuus on vähentynyt noin neljänneksen ja venäjän opiskelu on pysynyt alle 10 prosentin tasolla. Suomenkielisille ruotsin pakollisesta opiskelusta koituu siis mittavia hyvinvointitappioita, joita sen sijaan suomen kielen pakollisuus ei aiheuta ruotsinkielisille. Pakollisen ruotsin opiskelun suomenkielisille aiheutuvat hyvinvointitappiot koskevat

- kielen pakollisuuden ja vähäisen käytettävyyden ristiriidasta syntyvää turhautumista
- vaihtoehtoisten hyötyjen menettämistä (menetetty mahdollisuus opiskella muita kieliä ja panostaa vaikkapa äidinkielen lisäopintoihin)
- vastentahtoisen opiskelun aiheuttamia haittoja koulu-viihtyvyydelle
- hukkaan heitettyä aikaa ja suhteellisen huonoja oppimistuloksia ja tämän aiheuttamaa kielteistä kokemusta
- huonompia mahdollisuuksia hankkia jatko-opiskelupaikka tai saada tutkinto valmiiksi
- koulun kielipainotteista raskautta
- kasvavaa suomenkielisten keskinäistä eriarvoisuutta, joka liittyy oppilaiden sosiaaliseen taustaan (vanhempien koulutus) ja sukupuoleen

- muiden kielten kuin englannin ja ruotsin suhteellisen vähäistä osaamista ja tästä aiheutuvia rajoitteita työelämässä ja kulttuuri-yhteyksissä sekä epäedullista asemaa verrattuna ruotsinkielisiin
- kaksikielisyys-identiteetin vierastamista ja tätä kautta koettua heikompaa itsetuntoa ja huonommuuden kokemusta suhteessa ruotsinkielisiin.

Lisäksi vallitseva kielipolitiikka merkitsee muitakin kuin suoraan opiskeluun liittyviä hyvinvointihaittoja suomenkielisille. Näitä ovat esimerkiksi ruotsin kieltä koskevat ylimitoitettut osaamisvaatimukset julkisissa tehtävissä sekä suomenkielisten näkökulmasta piittaamaton ruotsin kielen aseman ylläpito pohjoismaisessa yhteistyössä.

Toisen kotimaisen kielen pakollisuus kohdistuu siis rasituksena (pakollinen, ei hyödylliseksi koettu kieli) suomenkielisiin, mutta ei ruotsinkielisiin (pakollinen, mutta hyödylliseksi koettu kieli). Vaikka suomen kielen merkitys maamme ruotsinkielisille on kokonaan toisenlainen kuin ruotsin merkitys suomenkielisille, silti toisen kotimaisen kielen opetusta kummallekin ryhmälle perustellaan tasa-arvolla. Kotimaisten kielten kuuluminen jokaiselle koululaiselle opetettaviin oppiaineisiin ottaa siten huomioon ruotsinkielisten tarpeet, mutta ei suomenkielisten tarpeita, eikä siten kohtele kieliryhmiä tasapuolisesti. Toisen kotimaisen kielen määrääminen pakolliseksi sekä peruskoulussa että lukiossa oli puhtaasti poliittinen ratkaisu, jota tehtäessä ei otettu huomioon pedagogisia tai koulutuspoliittisia näkökohtia suomenkielisten kohdalla. Ratkaisu loukkaa tältä osin perustuslakia.

Tämän raportin vertailu paljastaa, että suomenkieliset ja ruotsinkieliset koululaiset ja opiskelijat näkevät ”toisen kotimaisen” opiskelun hyödyllisyyden täysin päinvastaisesti. Tämä tulisi ottaa vakavasti eikä kuitata nuoren havaintoja ja kokemusta asenteina. Ihmisten elämänty-

tännöt ja niihin kytkeytyvä järkeväksi mielletty toiminta ohjaa asenteita kieliin, eikä niinkään toisinpäin (Bourdieu 1985). Opiskelumotivaation vahvistamiseksi ja myönteisten asenteiden kannalta on erittäin tärkeää, että jokainen saa valita, mitä kieliä opiskelee.

4.2.

RATKAISU ON KIELIVAPAAUS JA TYÖ SEN PUOLESTA

Valtiovalta tulkitsee nyt yksipuolisesti sitä, mitä suomen ja ruotsin asema maan kansalliskielinä merkitsee. Perustuslain mukaan julkisen vallan tulisi huolehtia maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön yhteiskunnallisista ja sivistyksellisistä tarpeista. Nyt julkinen valta kuitenkin sulkee silmät hyvinvointihaitoilta ja menetyksiltä, jotka ovat seurausta ruotsin pakollisuudesta suomenkieliselle väestölle ja koko yhteiskunnalle. Suomenkielistä väestöä tulisi rohkaista toimimaan omien tarpeidensa mukaan eikä yksipuolisesti sen mukaan, mikä on poliittisesti määritelty yhteiskunnan tarpeeksi. Yhteiskunnan etu ei ole se, että suomenkielisten tarpeet ohitetaan.

Kielten opiskeluun kaivataan käytännöllistä ja tasapainoista taroituksenmukaisuutta, jossa otetaan huomioon suomenkielisten näkökulma, alueellisuus, kielitaitovaatimusten monipuolisuus, vaatimusten kohtuullistaminen sekä lasten ja nuorten erilaisuus. Tarvitaan nykyistä joustavampaa kielipolitiikkaa, ja on suvaittava enemmän vaihtelua, valinnaisuutta ja vapaaehtoisuutta. Lähtökohtana tulee olla läntisen maailman vapautta koskevat arvot ja vapaus perusoikeutena. Yleissivistyksen tulee tarkoittaa yhtäältä yksilöiden itsenäistä käytännöllistä aikuisuutta ja tähän liittyviä yleisiä tietoja ja taitoja ja toisaalta osallisuutta yleismaailmalliseen kulttuuriin ja tieteseen ja niiden kehitykseen. Sivistysnäkökuvan on oltava laajempi ja moniarvoisempi kuin kansalliskieliä painottava nurk-

kakuntainen käsitys, jossa valtio pakottaa kansalaisille identiteettiä, tekee ruotsin osaamisesta veloitteen väärin ymmärretyin pohjoismaalaisuuden nimissä. Ruotsinkielisten yksilöiden käytännölliseen toimintakykyyn liittyvä yleissivistys saattaa edellyttää suomen osaamista. Valtion ei kuitenkaan tarvitse eikä pidä määrätä tätä.

Joustava kielipolitiikka on pitkällä aikavälillä myös taloudellisesti järkevää. Myös Elinkeinoelämän keskusliitto on korostanut rakenteellisten muutosten tarpeellisuutta ja toisen kotimaisen kielen pakollisuudesta luopumista, jotta kielten opiskelua voidaan monipuolistaa. (EK 2010.)

Valtiovalta toimii kuitenkin toiseen suuntaan. Sen sijaan että ruotsia ja suomea koskevien osaamistarpeiden ja lähtökohtien erilaisuus tunnustettaisiin, koulutuksen asiantuntijat ohittavat tutkimustulokset koululaisten motiiveista ja tarjoavat selitykseksi ruotsin opiskelua koskevaan ongelmaan ”yhteiskunnassa nykyisin vallitsevaa kieli-ilmapiiiriä”. Lääkkeeksi tähän he tarjoavat paremmin suunnattua tietoa jatko-opintoihin sisältyvistä kielivaatimuksista ja kannustavat nuoria hankkimaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa myönteisiä kokemuksia ruotsin kieltä kohtaan. (Opetushallitus 2011a, 63.) Asennetyö valitettavasti lisää eriytymistä yhteiskunnassa, sillä asenteisiin vaikuttaminen vetoaa yhteenliittymisen pyrkimykseen, joka tehoaa enemmän tyttöihin kuin poikiin. Lisäksi se perustuu motivointityöhön, jota kykenevät lähinnä keskimääräisesti koulutetummat vanhemmat tekemään.

Mikäli kyseessä ovat koko väestöä koskevat tarpeet, pitää sekä suomen- että ruotsinkielisten voida ilmaista nämä tarpeet riittävän selkeästi. Nyt näin ei tapahdu. Valtio tukee vain ruotsinkielisen väestön tarpeiden esilletuomista esimerkiksi suomenruotsalaisten kansankäräjillä (Svenska Finlands folktinget), mutta suomenkielisten tarpeet ohitetaan. Svenska Finlands folktingetillä on lailla turvattu ja valtion budjettirahoitukseen perustuva erityisasema. Maan suomenkielisellä

väestöllä tulee olla oikeus vastaavaan järjestäytymiseen, jonka lähtökoh-
ta voisi olla pitkät perinteet omaava Suomalaisuuden Liitto. Julkisen
vallan olisikin kiinnitettävä huomiota myös suomenkielisten tarpeiden
tunnistamiseen. Valtion tulisi tästä syystä aktiivisesti tukea sellaista
organisoitumista, jonka kautta myös suomenkielisten tarpeita voitaisiin
tuoda esille. Perinteiset järjestöt, kuten Suomalaisuuden Liitto, voisivat
ottaa tämän roolin, mutta saattaisi olla tarpeen myös luoda ja tukea
uutta kansalaistoimintaa, jossa näitä tarpeita voitaisiin tuoda esille ja
tutkia.

Kokemukset osoittavat, että vapaampaan kielipolitiikkaan ei päästä
vain hyviä perusteluita esittämällä. Perusteluita voidaan ja pitää esittää, ja
niitä pitää jaksaa toistaa yhä uudelleen ja uudelleen. Kyse on kuitenkin
myös yhteiskunnallisesta ja poliittisesta vaikuttamisesta.

Kansalaisaloite ”Ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla
kouluasteilla” on esimerkki tällaisesta vaikuttamistyöstä. Aloittees-
sa tehdään ehdotus ryhtymisestä lainvalmisteluun, jossa hallitus ja
eduskunta ryhtyvät toimiin ruotsin kielen opiskelun muuttamiseksi
vapaaehtoiseksi. Aloitteessa vaaditaan, että kieli- ja koulutuspolitiikan
pitää turvata, että ne oppilaat, jotka eivät opiskele ruotsia, eivät joudu
jatko-opintojen ja työuran suhteen epätasa-arvoiseen asemaan suhtees-
sa ruotsia opiskeleviin ja että minkään kouluasteen tutkinnoissa ei pidä
vaatia ruotsin kielen osaamista. Julkiset palvelutehtävät tulee järjestää
niin, että suomenkielinen voi ruotsia osaamatta toimia julkisissa teh-
tävässä ja ruotsinkieliset saavat hyvää palvelua niiltä, joiden kielitaito
perustuu vapaaehtoiseen ruotsin opiskeluun.

Tätä vaikuttamistyötä tulee jatkaa. Vaali vaalilta ehdokkailta tulee
vaatia kantaa ruotsin vapaaehtoisuuteen. Vaali vaalilta ne puolueet ja
ehdokkaat, jotka puoltavat suomenkielisten kielivapautta, pitää palkita,
ja ne, jotka asettuvat kielivapauden esteeksi, pitää saada maksamaan
ylimielisyyden hinta vähenevänä kannatuksena. Loppujen lopuksi de-

mokratiassa vain tämä toimii. Mutta se toimii vain ja siinä määrin kuin
sinä toimit. Kansalaisaloitteen edustajan Heikki Orsilan sanoin: ”*Tulos
on työn funktio.*” Jokainen kansalainen voi edistää omalla toiminnallaan
ruotsin pakollisuuden poistamista esimerkiksi

1. tuomalla eri yhteyksissä esille ruotsin pakollisuuden hyvin-
vointitappioita suomenkielisille ja korostamalla vapaaehtoisen
ruotsin etuja koko yhteiskunnalle
2. kertomalla oman kantansa poliitikoille ja äänestämällä tämän
mukaisesti
3. tukemalla henkisesti ja aineellisesti aloitteita, joissa puoluste-
taan suomenkielisten tarpeita ja oikeuksia
4. liittymällä kielivapautta edistäviin järjestöihin, kuten
Suomalaisuuden Liittoon tai Vapaa kielivalinta ry:hyn
ja toimimalla niissä.

4.3

VALTIOLTA VAADITTAVAT TOIMENPITEET

Suomen valtiolta on vaadittava seuraavia toimenpiteitä:

1. Vapaus valita kansalliskieli. Ruotsin kielen opiskelu on
muutettava vapaaehtoiseksi. On luovuttava kielikoulutus-
politiikasta, jossa ruotsi on nimetty pakollinen kieli.
Minkään kouluasteen tutkinnoissa ei tule vaatia ruotsin
kielen opiskelua pakollisena kielenä.

2. Valinnan vapaus on toteutettava tasaveroisista mahdollisuuksista huolehtien. Kieli- ja koulutuspolitiikan pitää turvata, että ne kansalaiset, jotka eivät opiskele ruotsia, eivät joudu jatko-opintojen ja työuran suhteen epätasa-arvoiseen asemaan suhteessa ruotsia opiskeleviin. Julkiset palvelu- ja viranomais-tehtävät on järjestettävä niin, että suomenkielinen voi ruotsia osaamatta toimia näissä tehtävissä. Virkamiesruotsista on luovuttava tutkinnoissa ja työhönotossa.
3. Ruotsinkieliset palvelut turvataan ruotsia äidinkielenään puhuvalla henkilöstöllä tai henkilöstöllä, jonka ruotsin kielen taito perustuu vapaaehtoiseen opiskeluun. Lisäksi palvelujen tarjoamisessa tulisi käyttää nykyistä monipuolisemmin ja tehokkaammin tekniikan suomia mahdollisuuksia. Kaikissa viranomaisorganisaatioissa on oltava ruotsia osaavia, mutta osaamisvaatimus on määriteltävä tehtäväkohtaisesti eikä yleisesti.
4. Suomen valtion on asetettava tavoitteeksi, että kaikki pohjoismaalaiset voivat kommunikoida keskenään ensisijaisesti englanniksi (vrt. Pohjoismaiden ministerineuvoston [2007, 42] tavoite skandinaavisista kielistä kanssakäymisen välineenä).
5. On muodostettava valtion tukema järjestö, jolla on virallinen asema ja jonka tehtävänä on tunnistaa ja pitää esillä suomenkielisten yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä tarpeita kielipolitiikassa ja kielikoulutuspolitiikassa poliittisista suhdanteista riippumatta.

LÄHTEET

Arvidsson, K. (2012) Martti Ahtisaaren haastattelu teoksessa: Onko Pohjolalla kieli SOLMUSSA? Pohjoismaiden neuvosto ja Pohjoismaiden ministerineuvosto. Saatavissa: <http://www.norden.org/fi/julkaisut/julkaisut/2012-007>.

Block, L. (2003) The social turn in second language acquisition. Edinburgh textbooks in applied linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bourdieu, P. (1985) Sosiologian kysymyksiä. Suomentanut J. P. Roos. Tampere: Vastapaino.

Corson, D. (1999) Language policy in schools. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Gardner, R.C. (1985) Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Arnold.

Gardner, R.C. ja W. Lambert (1972) Attitudes and motivation in second language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

Elinkinoelämän keskusliitto (2010) Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009.

EU-neuvoston direktiivi (2000/43/EY) 2. ja 4. artikla.

European Commission (2012) Special Eurobarometer 386, Europeans and their Languages. Report.

Eurydice (2012) Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 Edition. Brussels: Eurydice. Saatavissa: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Huhta, M. (2010) Language and communication for professional purposes - Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders. Espoo: Helsinki University of Technology.

Johansson, M. ja Pyykkö, R. (2005) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä. Helsinki: Gaudeamus.

Jukkala, T. (2005) Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 297–310.

Julkunen, K. (1998) Vieraan kielen oppiminen. A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kangasvieri, T., Elisa Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. (2011) Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Opetushallitus, Muistiot 2011:3.

Kieliohjelmakomitea 1978. Kieliohjelmakomitean mietintö. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Lappalainen, A. (1985) Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskoulun johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Tutkimuksia 8. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Lappalainen, H.-P. (2003) Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Helsinki: Opetushallitus.

Leino, P. (2002) Isänmaa ja äidinkieli, Hiidenkivi 4/2002, 6–10.

Nikki, M.-L. (1998) Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa: Takala, S. ja K. Sajavaara (toim.), Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23–45.

Numminen, J. ja R. Piri (1998) Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa: Takala, S. ja K. Sajavaara (toim.). Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.

Nuolijärvi, P. (2005) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä. Helsinki: Gaudeamus, 2005.

OM 2006. Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavissa: <http://www.om.fi/uploads/vimir.pdf>.

Opetushallitus (2011a) Kansalliskieliselvitys. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:7. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131517_Kansalliskieliselvitys.pdf.

Opetushallitus (2011b) Opetushallituksen TOKI-hankkeen 2007–2010 loppuraportti. Opetushallituksen Raportit ja selvitykset 2011:10.

Opetushallitus (2012) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Toimittanut Timo Kumpulainen. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Saatavissa: http://www.opph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf.

Pavlenko, A. & J.P. Lantolf (2000) Second language learning as participation and the (re)construction selves. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), Sociocultural theory and second language learning, Oxford: Oxford University Press, 155–177.

PMN (2006) Pohjoismainen kielipoliittinen julistus. Pohjoismaiden neuvosto. Saatavissa: http://www.norden.org/fi/julkaisut/julkaisut/2007-746/at_download/publicationfile. [Viitattu 19.2.2014.]

Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (2007) (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Sajavaara, K. (2005a) Suomen uusi kielilaki. Teoksessa: K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 283–295.

Sajavaara, K. (2005b) Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Saatavissa: <http://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/sajavaara.pdf>.

Sajavaara, K. (2006) Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa: R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 2006, 223–254.

Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. (2007) Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa: Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–42.

Schuller, T. Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A. & Bynner, J. (2004) The Benefits of Learning. The Impact of education on health, family life and social capital. London: RoutledgeFalmer.

Stenbäck, P. 2003. Vision och verklighet. En handbok i överlevnad för Svenskfinland. Helsingfors: Söderströms.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 17.1 § – 17.2 §.

Takala, S. (2012) Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Saatavissa: http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38aZgyl/Takala_raportti.pdf. [Viitattu 5.1.2014.]

Tilastokeskus (2014) Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://tilastokeskus.fi/til/ava/>. [Viitattu: 19.2.2014.]

Valtioneuvoston kanslia (2012) Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. Saatavissa: http://vnk.fi/julkaisukansio/2012/j04-kansalliskielistrategia-nationalsspraksstrategi-j07-strategy/PDF/J0412_Kansalliskielistrategia_net.pdf.

Väljærvi, J. ja P. Linnakylä (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

PAKKORUOTSI VAI HYÖTYRUOTSI?

**MINKÄLAISTA KIELIOSAAMISTA SUOMALAISET
TARVITSEVAT TULEVAISUUDESSA?**

ONKO SUOMI KÄYTÄNNÖSSÄ KAKSIKIELINEN MAA?

**TARVITAANKO RUOTSINKIELISTEN PALVELUIDEN
TUOTTAMISEEN KAIKILLE PAKOLLISTA
RUOTSIN OPISKELUA?**

Kaksi kolmesta suomalaisesta vastustaa pakollista ruotsin opiskelua. Tästä huolimatta keskustelu kieliopintojen vapaudesta on jäänyt varsin väisäksi. Kysymys ruotsin opiskelusta kytkeytyikin vahvasti kysymykseen maan kaksikielisyydestä, jota harva haluaa kyseenalaistaa. Suomen Perusta -ajatuspajan kirjassa *Vapaaehtoinen ruotsi on hyvinvointietu – suomenkielisten näkökulma kielipolitiikkaan* Vapaa kielivalinta ry:n puheenjohtaja Ilmari Rostila tarttuu rakentavassa hengessä pakolliseen ruotsin kielen opiskeluun ja kaksikielisyyteen liittyviin kysymyksiin.

SUOMEN  PERUSTA

Suomen Perusta -ajatuspaja
Yrjönkatu 10 B 25 • 00120 HELSINKI
www.suomenperusta.fi