

MOTIVAATIO VALINNAISEN VIERAAN KIELEN OPISKE-
LUUN LUKIOSSA

Noora-Maaria Kinnunen

Pro gradu – tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**Työn nimi:** Motivaatio valinnaisen vieraan kielen opiskeluun lukiossa**Tekijä:** Noora-Maaria Kinnunen**Koulutusohjelma:** Kasvatustiede**Työn laji:** Pro gradu – työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö **Sivumäärä:** 67 + 2 liitettä**Vuosi:** 2018**Tiivistelmä**

Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, mitkä tekijät motivoivat lukiolaisia valinnaisen vieraan kielen opiskeluun. Tarkastelun fokuksena on se, kuinka opiskelijat ovat orientoituneet kielen opiskeluun, millainen suhde heillä on valinnaiseen kielen opiskeluun, sekä mitä tavoitteita he liittävät valinnaisen vieraan kielen opiskelulle.

Tutkimus toteutettiin sähköisellä avokysymyslomakkeella, johon vastasi eräässä pohjoissuomalaisessa lukiossa valinnaista vierasta kieltä opiskelevia opiskelijoita. Tutkimusongelmaa lähestytään fenomenografisesta näkökulmasta, ja aineistonanalyysissa sovelletaan sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat ovat orientoituneet kieltenopiskeluun joko instrumentaalisesti tai integratiivisesti. Kieli on valittu, koska siitä voi hyötyä tulevaisuudessa, tai koska se koetaan mielenkiintoisena. Myös yksinkertaisesti halu oppia uusi kieli on ollut opiskelijoiden valintaperusteena. Opiskelijat ovat myönteisesti asennoituneita vieraita kieliä kohtaan.

Kielenopiskelulle nimettyjä tavoitteita ovat muun muassa työskentely vieraalla kielellä, hyötyminen jatko-opintoihin hakiessa ja kommunikointi sujuvasti kielen natiivipuhujien kanssa. Sujuva kielen käyttö ja hyvä suullinen kielitaito ovat vastauksissa toistuvia asioita. Kaikki vastaajat ovat halukkaita opiskelemaan jatkossakin vieraita kieliä. Saavutettu kielitaito halutaan ylläpitää.

Avainsanat: valinnainen kieli, kognitiivinen motivaatio, suullinen kielitaito, fenomenografiaSuostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 MOTIVAATIO KÄSITTEENÄ JA TEORIAN KOHTEENA	8
2.1 Kognitiivinen näkökulma motivaatioon	11
2.2 Tavoitteet ja motivaatio	14
2.3 Aiempia tutkimuksia kieltenopiskelumotivaatiosta	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1 Fenomenografia tutkimusta ohjaavana metodina	25
3.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	26
3.3 Aineiston hankinta ja analyysi	27
3.4 Tutkimuksen eettisyydestä	31
4 TULOKSET	33
4.1 Orientoituminen opiskeluun	33
4.2 Suhde valinnaisen kielen opiskeluun	38
4.3 Tavoitteet opiskelulle	46
5 POHDINTA	53
5.1 Tutkimustulosten tarkastelua	53
5.2 Tutkimuksen toteutuksen reflektointia	56
5.3 Lopuksi	58
LÄHTEET	60
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Julkisessa keskustelussa on kannettu huolta vieraiden kielten asemasta kouluissa. Vieraiden kielten opiskelun suosio näyttäisi vähentyneen lukioikäisten keskuudessa. Muun muassa Savon Sanomat (2017) on uutisoinut kieltenopiskelun suosion laskusta. Saksan kielen opiskelijoiden määrä on laskenut viimeisen kymmenen vuoden aikana 70 prosenttia pitkässä ja 60 prosenttia lyhyessä oppimäärässä. Myös ranskan kielen opiskelijoiden määrän lasku on ollut suurta: pitkän oppimäärän kirjoittajien määrä on laskenut 40 prosentilla ja lyhyen oppimäärän 60 prosentilla. Suomen kielenopettajien liiton puheenjohtaja Sanna Karppanen sanoo tilanteen olevan huolestuttava. Hänen mukaansa kielten opiskelussa piilee tasa-arvo-ongelma, sillä vain suurimmissa kaupungeissa on mahdollista opiskella harvinaisempia kieliä. Suurin osa kielten kirjoittajista on tyttöjä. (Vieraiden kielten suosio romahti yo-kokeessa 8.2.2017.) Ilmiö on mielestäni mielenkiintoinen, sillä itse kirjoitin ylioppilaskirjoituksissa äidinkielen lisäksi kolme muutakin kieltä; englannin, ruotsin ja saksan.

Yle uutisoi venäjän kielen opiskelun puolestaan olevan suuressa nousussa Pohjois-Suomessa (Venäjän opiskelun suosio räjähti pohjoisessa 23.8.2013). Tähän voisi olettaa yhtenä syynä olevan venäläiset turistit, joita esimerkiksi Rovaniemellä paljon liikkuu. Myös Itä-Suomessa liikkuu runsaasti venäläisiä turisteja ja venäjän opintoja on ollut lukiossa hyvin tarjolla. Venäläisten turistien merkitys kaupunkien taloudelle on ollut huomattava, joten on ymmärrettävää, että heitä halutaan palvella mahdollisimman hyvin, jotta he palaisivat jatkossakin Suomeen.

Suomessa vieraan kielen opiskelu aloitetaan nuorella iällä. Vieraskielisiä päiväkoteja sekä kielikylpyjä järjestetään paljon ja perusopetuksessa vierasta kieltä otetaan jo varhain mukaan opetukseen. Vuonna 2015 Yle kirjoitti, että Kemissä on ensimmäisellä luokalla toteutettu englannin ja ruotsin kielen kielisuihkuja, joiden tavoitteena on rohkaista oppilaita kielenkäyttöön leikin ja laulun kautta. Kemin Syväkankaan koulun rehtori Susanne

Nyman kertoo vähemmän oppikirjoihin pohjautuvan kielenopiskelun herättäneen oppilaisissa suurta innostusta. Kieltä opetellaan pikkuhiljaa, ilman mitään paineita. (Kielisuihku sujauttaa uusia sanoja muistiin leikin lomassa 20.11.2015.)

Peruskoulussa vieraan kielen opinnot alkavat useimmin kolmannella luokalla. Tämä kieli on nimeltään A1-kieli, ja useimmilla se on englanti. Toinen pakollinen kieli, B1-kieli, alkaa yleensä seitsemännellä luokalla. Vapaaehtoinen A2-kieli on mahdollista aloittaa viidennellä luokalla, ja vapaaehtoinen B2-kieli kahdeksannella luokalla. Vuonna 2012 kahta vierasta kieltä on lukenut 7-9-luokkalaisista noin 79% ja kolmea vierasta kieltä on opiskellut 19%. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2012, 42–43.) Yleisin A1-kieli on englanti. A2- ja B2-kielistä suosituin on saksa. Venäjää B2-kielenä opiskelevien määrä on noussut huomattavimmin. Esimerkiksi vuodesta 2008 vuoteen 2012 kielen opiskelijoiden määrä on kaksinkertaistunut. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2012, 46–47.)

Uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan vuodesta 2016 ruotsin kieli toisena kotimaisena kielenä alkaa jo kuudennella luokalla seitsemännen luokan sijaan. Yle (2017) kirjoittaa myös A1-kielen opiskelun aikaistuvan. Helsingissä kaikki syksyllä 2018 ensimmäiselle luokalle menevät oppilaat aloittavat vieraan kielen opinnot. Valita voi joko englannin tai jonkin toisen vieraan kielen. Helsingin kaupungin toteuttaman kyselyn mukaan suurin osa toivoisi monipuolista kielitarjontaa, mikä viittaa haluun opiskella jotain muuta kieltä kuin englantia A1-kielenä. (Kieltenopetuksen varhentaminen kiihtyy 5.12.2017.)

Lukiossa voi jatkaa jo aiemmin aloitettujen kielten opiskelua. Näiden lisäksi on mahdollista valita B3-kieli. Useampaa kuin kolmea vierasta kieltä opiskelevien määrä on viime vuosina laskenut huomattavasti. Vuonna 2003 vähintään kolmea vierasta kieltä lukiossa opiskeli 63% opiskelijoista, kun taas vuonna 2013 opiskelijoiden määrä oli 53%. Yleisimmät B2 ja B3-kielet lukiossa ovat saksa ja ranska. Näiden opiskelijoiden määrät ovat olleet jatkuvassa laskussa. Espanjan ja venäjän kielten opiskelu lukiolaisten keskuudessa on ollut nousussa. Vuonna 2013 venäjän opiskelu on ollut B2-kieltä opiskelevien joukossa 89% korkeampaa kuin vuonna 2010. Saksan kielen suosion vähentyminen on ollut

suurinta. Vuonna 2013 saksaa luki B2-kielenä 18% ja B3-kielenä 19% vähemmän kuin vuonna 2010. (Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2012, 98–99, 101.)

Jatkuvasti globalisoituvassa maailmassa kielitaidosta on suuri etu. Englanti on maailmanlaajuisesti puhuttu kieli, jonka osaaminen on erittäin yleistä. Muiden kielten osaaminen on kuitenkin suuri etu ja rikkaus, jota hyödynnetään vaihtelevasti. Yle (2018) uutisoi maaliskuussa, kuinka erään yrityksen henkilöstön kehittämispäällikkö kehottaa nuoria lukemaan kieliä. Yrityksessä on jopa jouduttu keskeyttämään muuten pätevältä vaikuttavan hakijan työhaastattelu, jos on selvinnyt, ettei tämä kykene riittävään suulliseen ja kirjalliseen kommunikointiin vieraalla kielellä. (Kielitaito rapistuu ja kapeutuu 21.3.2018.) Englannin kieli on nykypäivänä perusvaatimus. Vieraat, harvinaisemmat kielet ovat hyödyllisiä osata, ja niiden avulla voi parantaa omaa työllistymistä ja ammatillista pätevyyttä.

Tässä pro gradu - tutkielmassani tarkastelen lukiolaisten motivaatiota valinnaisten vieraiden kielten opiskeluun. Tarkastelen motivaatiota kognitiivisena ilmiönä, johon liittyvät tavoitteet sekä asenteet opiskeltavaa kieltä kohtaan. Asenteilla näen olevan yhteyden kielten opiskelumotivaatioon. Lähestyn tutkimusongelmaani fenomenografisesta näkökulmasta. Vastaukset on kerätty eräässä pohjoissuomalaisessa lukiossa valinnaista vierasta kieltä opiskelevilta opiskelijoilta. Analyysitapana käytän sisällönanalyysia.

Tutkimusongelmani on se, mitkä tekijät motivoivat opiskelemaan valinnaista kieltä. Tarkastun ongelmaan seuraavilla tutkimuskysymyksillä: 1) *Kuinka opiskelijat ovat orientoituneet valinnaisen kielen opiskeluun?* 2) *Millainen suhde opiskelijoilla on valinnaisen kielen opiskeluun?* sekä 3) *Mitä tavoitteita kielenopiskelulle asetetaan?*

Selvittämällä sitä, mitä syitä lukiolaiset valinnaisen kielen valinnalle kertovat, voidaan kielten opiskelua pohtia ja kehittää niin, että se vastaisi paremmin nyky maailman tarpeita. Siitä huolimatta, että kielten opiskelun suosio on lukiolaisten keskuudessa ollut laskussa

viimeiset kymmenen vuotta, siitä ei ole tehty runsaasti tutkimuksia. Suurin osa tutkimuksista painottuu peruskouluikäisiin kielten opiskelijoihin, joten lukiolaisten kieltenopiskelumotivaation tutkimiselle on selvästi paikkansa kasvatustieteiden tutkimuskentällä.

2 MOTIVAATIO KÄSITTEENÄ JA TEORIAN KOHTEENA

Motivaatiota on tutkittu paljon, ja siitä on useita eri määritelmiä ja teorioita. Ymmärrän motivaation tavoitteelliseksi toiminnaksi, jolla pyritään tiettyyn päämäärään (ks. Laine 1978).

Motivaatio ilmenee tietyssä tilanteessa tapahtuvana tavoitteellisena toimintana. Motivaatiosta voidaan erottaa myös motiivit. Nämä Eero Laine (1978) määrittelee suhteellisen pysyviksi taipumuksiksi reagoida tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla. Näihin taipumuksiin kuuluvat motivaation suunta ja voimakkuus. Laine jakaa englannin kielen opiskelumotivaatiota tutkivassa tutkimuksessaan motiivit sosiaalsiin, kognitiivisiin ja emotionaalsiin motiiveihin. (Laine 1978, 49–50.) Jere Brophy (2010) mukaan motivaatio voidaan määrittää teoreettiseksi konstruktioksi, jonka avulla voidaan selittää erityisesti tavoitteiden ohjaaman käytöksen aloittamista, ohjausta, intensiivisyyttä, sinnikkyyttä sekä laatua. Motiivit puolestaan selittävät, miksi ihmiset tekevät jotain. Tavoitteet ovat toiminnan seurauksia ja strategiat niitä toimintatapoja, joilla pyritään tavoitteisiin. (Brophy 2010, 3.)

Motivaatiosta puhuttaessa mainitaan usein kannustimen käsite. Ihmisillä on tarpeita, joita pyritään tyydyttämään tietyllä käyttäytymisellä. Nämä tarpeet ovat yhteydessä kognitiivisiin tekijöihin, jotka puolestaan kiinnittävät huomiota ulkoisiin tekijöihin. (Gorman 2004, 57.) Suorat kannustimet motivoivat epäsuoria kannustimia enemmän. Suorat ja epäsuorat kannustimet kuitenkin sekoittuvat arjessa keskenään, ja niiden vuorovaikutus on päämielenkiinnon kohde motivaatioita tarkasteltaessa. Myös havainnointi vaikuttaa osaltaan suuresti motivaatioon. Kun näkee toisen onnistuvan jossain, kopioimalla tätä käytöstä voi ajatella itsekin saavuttavan samanlaisia etuja. (Bandura 1977, 125.)

Anne-Marie Masgoret ja Robert Gardner (2002) ovat tarkastelleet sitä, millä vahvuudella asenteet ja motivaatio vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Kielen oppimisen sosiokasvatuksellisessa mallissa asenne ja motivaatio on jaettu viiteen luokkaan. Näitä luokkia ovat integratiivisuus, oppimistilannetta kohtaan olevat asenteet, motivaatio sekä integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio. Integratiivisuus, asenteet sekä motivaatio ovat kielen oppimiseen liitettäviä käsitteitä. Integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio ovat syitä sille, miksi kieltä opiskellaan. Instrumentaalinen orientaatio sisältää käytännölliset syyt kielen opiskelulle. (Masgoret & Gardner 2002, 168, 171.) Nimitän näitä syitä järjestyksessä ja käytän niitä apuna tulkinnassani.

Integratiivisuus, eli avoimuus identifioitua vieraan kielen puhujien kieliryhmään, pitää sisällään integratiivisen orientoitumisen. Tällä tavoin orientoituneet opiskelijat haluavat kielen avulla olla vuorovaikutuksessa jonkun kieliyhteisön kanssa. He ovat motivoituneita oppimaan kielen, ovat avoimia toista kieliyhteisöä kohtaan sekä omaavat suotuisia asenteita oppimistilanteita kohtaan. (Masgoret & Gardner 2002, 171, 174.) Kielen avulla halutaan siis päästä kommunikoimaan ja ehkä jopa osaksi jotain toista kuin omaa kieliyhteisöä. Aito halu ymmärtää, kommunikoida ja samaistua toisiin synnyttää vahvaa motivaatiota, jonka saavuttamiseksi ollaan valmiita ponnistelemaan. Kielen oppimisen sosiokasvatuksellisen mallin mukaan integratiivisuus sekä asenteet kielen opiskelua kohtaan ovat keskenään korreloivia, ja tukevat yksilön kielenoppimismotivaatiota. Kielitaidon saavuttaminen kuitenkin on riippuvainen motivaatiosta. Integratiivisuus ja asenteet siis vaikuttavat kielen oppimiseen epäsuorasti motivaation kautta. (Mt., 169–170.)

Masgoretin ja Gardnerin (2002) mukaan sekä integratiivisuus, motivaatio, asenne kielen opiskelutilannetta kohtaan, että instrumentaalinen ja integratiivinen orientoituminen ovat positiivisesti yhteydessä kielitaidon saavuttamiseen. Näistä viidestä muuttujasta motivaatio vaikuttaa vahvimmin kielitaidon saavuttamiseen. Oppilaiden ikä tai kielen ”oleminen” oppijan välittömässä ympäristössä eivät vaikuta heidän saamiinsa tutkimustuloksiin. (Mt., 205.) Instrumentaalisen ja integratiivisen motivaation vaikutusta kielenoppimiseen on tutkittu paljon, eivätkä tulokset ole yksiselitteisiä. Usein integratiivinen motivaatio

nähdään joka tapauksessa oppimista paremmin edistävänä kuin instrumentaalinen motivaatio. (Haagensen 2007, 55.) Esimerkiksi muutettaessa vieraaseen maahan, ei riitä se, että ympärillä olevat ihmiset puhuvat vierasta kieltä. Yksilön itse tulee haluta oppia ja hakeutua tilanteisiin, joissa kieltä voi autenttisesti käyttää ja tätä kautta oppia.

Itseohjautuvuusteorian mukaan motivaatiosta voidaan erottaa kaksi eri tyyppiä. Toinen motivaatio perustuu tehtävään kohdistuvaan sisäiseen kiinnostukseen, ja toinen motivaatio taas kumpuaa tehtävästä saatavista ulkoisista palkkioista. Sisäinen motivaatio määritellään yleensä motivaatioksi paneutua tehtävään, koska tehtävä on mieleinen ja tyydyttävä. Ulkoinen motivaatio puolestaan viittaa toimintaan, jota motivoi ulkoinen kannustin kuten esimerkiksi rangaistuksen välttäminen tai palkkion saaminen. (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 1999, 38–39.) Omassa analyysissäni tarkastelen opiskelijoiden integroitumista kieleen, mutta myös sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat erotettavissa, vaikken niitä suoraan nimeä. Instrumentaalinen orientoituminen kielen opiskeluun, eli pyrkimys hyötyä kielestä esimerkiksi jatko-opinnoissa, voidaan nähdä ulkoisena motivaationa. Vastaavasti instrumentaalinen orientoituminen, eli halu kommunikoida kielellä sujuvasti, on sisäistä motivaatiota.

Tutkiessaan ulkoista ja sisäistä motivaatiota Kimberly Noels (1999, 52) kollegoineen esittää, että oppimisen edistämisen tukemiseksi tulisi oppilaat vakuuttaa siitä, että kielestä on heille henkilökohtaisesti hyötyä. Kun kielenopiskelu koetaan itselle hyödylliseksi, mielekkääksi ja merkitykselliseksi, jaksaa siihen panostaa paljon enemmän kuin ilman tällaista motivaatiota. Usein kielen opiskelun motivoimattomuudesta puhuttaessa esiin nousee juuri se, että kielen opiskelusta ei koeta olevan hyötyä itselle. Tämä hyötyaspekti pitäisi jotenkin saada esiin ja ”myytyä” opiskelijoille. Brophy (2010) erottaa sisäisen motivaation ja motivaation oppia toisistaan. Motivaatio oppia on pääosin kognitiivinen prosessi ja siihen liittyy yritys ymmärtää oppimistilanteessa vastaanotettua tietoa, liittyy tämä uusi tieto osaksi aiempaa tietoa ja hallita tämä uusi taito. Sisäinen motivaatio liitetään tunteellisiin kokemuksiin, kuten itse oppimistapahtumasta nauttimiseen. (Brophy 2010, 12.) Kirsi Sjöblom (2017) tarkasteleekin tunteita oppimisessa intohimon näkökulmasta. Intohimoa vahvistaa voimakas kiinnostus suoritettavaa tehtävää kohtaan. Se vähentää

tehtävän rasittavaa vaikutusta ja voi parhaimmillaan antaa energiaa. Intohimo mahdollistaa yksilön pääsyn hänelle parhaimpaan mahdolliseen suoritukseen, sekä kasvun ja itsen kehittämisen. (Sjöblom 2017, 223, 229, 231.) Omassa aineistossani mainitaan joitain tunteita sekä tunnesanoja ja erittelen niitä tarkemmin analyysiluvussani.

Kun integratiivinen ja instrumentaalinen orientoituminen edustavat motivaation suuntaa, eli sitä, miksi kieltä opiskellaan, sisäinen ja ulkoinen motivaatio puolestaan kuvaavat motivaation laatua. Sisäinen motivaatio on tehtäväsuuntautunutta ja sitä tukevat kognitiiviset motiivit. Laine (1997) määrittelee kognitiiviset motiivit ”tarpeena tietää ja ymmärtää”. Hänen mukaansa tätä ei kuitenkaan ole kyetty hyödyntämään kouluopiskelussa, sillä arvosanoista kilpaileminen, kokeiden läpäiseminen ja valmistuminen ammattiin ovat edelleen koulumaailmassa keskeisiä. Ulkoinen motivaatio on puolestaan saavutusmotiivien ruokkimaa. (Laine 1977, 30.) Koulumaailman arvosanakeskeisyys ohjaa juuri tähän ulkoiseen motivaatioon, jolla pyritään saamaan hyviä arvosanoja. Arvosanoja tärkeämpää olisi ymmärtää, että oppimista tapahtuu, vaikkei arvosana olisikaan paras mahdollinen eivätkä arvosanat välttämättä kerro osaamisesta kaikkea.

Motivaatio siis on toimintaa, jolla pyritään saavuttamaan jotain. Jako sisäiseen ja ulkoiseen tai instrumentaaliseen ja integratiiviseen motivaatioon on yleistä motivaatiotutkimukselle. Orientoitumisen laatu vaikuttaa motivaatioon joko heikentävästi tai vahventavasti. Orientoitumisen takana vaikuttavat syyt, miksi opittavaa asiaa halutaan tehdä. Palkkioiden tavoittelu johtaa pinnalliseen motivoitumiseen. Omasta itsestä lähtevä aito halu oppia taas johtaa syvempään motivoitumiseen, joka onnistumisten myötä ruokkii halua syventää omaa osaamista.

2.1 Kognitiivinen näkökulma motivaatioon

Motivaatio käsitteenä pyrkii vastaamaan siihen, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla. Siihen liitetään tavoitteet, jotka koetetaan saavuttaa omaa toimintaa säätelemällä. Jos tähän

liitetään henkiset prosessit, kuten tilanteen looginen arviointi ennen toimintaa, on tarkastelun kohteena motivaatio kognitiivisena ilmiönä. (Gorman 2004, 1–2.) Tässä työssäni tarkastelen motivaatiota erityisesti kognitiivisesta näkökulmasta. Ymmärrän sen yksilöstä itsestään lähtevänä ilmiönä, johon ympäristö kyllä vaikuttaa, mutta pääpaino on yksilöstä itsestään lähtevissä ajatteluprosesseissa.

Kognitiivisesta motivaatiosta puhuttaessa tulee määritellä kognition käsite. Erno Lehtinen, Jorma Kuusinen ja Marja Vauras (2007, 75) määrittelevät kognition ”tajunnan sisälöksi, ja kognitiiviset prosessit ovat tajunnan sisältöihin liittyviä tapahtumia”. Kognition liittyvät siis ajatteluumme, ja kognitiivinen motivaatio on motivaatiota, joka kumpuaa omista ajatuksistamme. Kognitiivisessa käsityksessä ihmistä pidetään ikään kuin tietojenkäsittelijänä, joka asettaa itselleen tavoitteita ja ohjaa omaa toimintaansa. Tavoitteita ja toimintatapoja muokataan aiempien kokemusten ja havaintojen pohjalta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 77–78.)

Motivaation avulla voidaan selittää sitä, kuinka käytöstä aktivoidaan ja pidetään yllä. Kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltaessa motivaatiolle ominaista on kyky kuvailla tulevaisuuden toiminnan seurauksia ajattelussa. Käytöksen motivaattoreina toimivat kognitiiviset tulevaisuuden tulosten representaatiot. (Bandura 1977, 160–161.) Ihminen siis pystyy ennakoimaan tekojensa seurauksia, ja tätä kautta säätelemään ja muokkaamaan toimintaansa niin, että se johtaa halutunlaiseen lopputulokseen. David Elkind (1974, 99) kirjoittaa tämän ihanteiden muodostamisen ja päättelykyvyn mahdollistavan tulevaisuuden ajattelun niin, että se on mahdollista todellisuutta. Opiskelija siis pystyy kuvittelemaan jonkin tilanteen, jota toivoo; esimerkiksi itsensä asumaan Saksaan ja puhumaan sujuvasti saksaa. Hän ymmärtää, että tämä hänen kuvitelmansa voi jonain päivänä olla totta, jos hän opiskelee saksan kieltä.

Martin E. Ford (1992) on eritellyt kognitiiviset tavoitteet. Nämä ovat mielen representatioita, joita ihmiset pyrkivät joko säilyttämään tai kehittämään. (Ford 1992, 87.) Taru Kivi

(2000, 10) jatkaa tästä sanomalla representatiivisen ajattelun kehittymisen olevan välttämätöntä, jotta päästään korkeampiin kognitiivisiin prosesseihin. Gunn Imsen (1984) puolestaan korostaa sisäistä maailmaa kognitioista puhuttaessa. Hänen mukaansa yksilö ei toimi siksi, että saa palkkiota toiminnastaan. Toimintaa ohjaa halu löytää merkityksiä ja kuuluvuutta todellisuuteen. (Imsen 1984, 35.) Kognitiivisuus siis nähdään pikemmin sisäisenä, integratiivisena motivaationa eikä tavoitteisiin tähtäävänä instrumentaalisenä motivaationa. Oppimistoiminnalla saadaan jotakin aineetonta palkkiota itselle.

Päivi Tynjälä (2002) lähestyy kognitiivisuutta konstruktivisesta näkökulmasta. Siinä oppimisen sisäinen säätely on keskeisessä roolissa, ja yksilö tulkitsee uusia havaintoja ja informaatioita aiempien kokemusien kautta. Oppimisessa keskeistä on merkitysten rakentaminen, eli oppijalta vaaditaan ymmärrystä asioiden ulkoa muistamisen sijaan. (Tynjälä 2002, 41, 43.) Kielten opiskelussa tämä voisi ilmetä esimerkiksi ymmärryksenä siitä, kuinka käyttää kieltä arkipäivän tilanteissa sen sijaan, että muistaisi ulkoa listoja epäsystemaattisista verbeistä ja kielioppisäännöistä.

Motivaation kognitiiviset mallit painottavat oppijan subjektiivisia kokemuksia, kuten tarpeita, tavoitteita ja motivaatioon liittyvää ajattelua (Brophy 2010, 4). Behaviorismissa motivaatio nähdään sosiaalisena prosessina, jossa opitaan muilta mallioppimisen kautta. Kognitiivisessa näkökulmassa painotetaan yksilön omia tekoja eikä siinä olla niinkään kiinnostuneita oppimisen sosiaalisesta puolesta. Laine (1978, 28) nimeää tutkimuksessaan kognitiiviset motiivit älyllisiksi motiiveiksi, eli niillä pyritään toteuttamaan itseään sekä laajentamaan omaa ymmärrystä ja tietoa. Eero Mustilan (1990, 36) mukaan opiskelija on kognitiivisesti motivoitunut, kun hän pohtii tosiasioiden avulla niitä tuloksia ja hyötyjä, joita hän koulutuksesta saa. Kun opiskelija pohtii kielenvalintaa ja reflektoi niitä asioita, joita hän kieltä opiskelemalla voi saavuttaa, hän on kognitiivisesti motivoitunut.

Albert Bandura (1988) kuvaa kognitiivisesti tuotettua motivaatiota toiminnaksi, jossa ihmiset itse motivoivat itseään ja ohjaavat toimintaansa ennalta käytyjen ajatusprosessien

kautta. Toiminnalta odotetaan haluttuja tuloksia, itselle asetetaan tavoitteita ja omaa toimintaa suunnitellaan ennalta. Hän jatkaa tästä jakamalla kognitiiviset motivaattorit kolmeen osaan. Näitä ovat kausaaliset attribuutiot, eli selitykset, odotukset toiminnan tuloksille ja kognitiiviset tavoitteet. (Bandura 1988, 37.)

Bandura (1977) nimeää kognitiivisperustaisen motivaation lähteeksi myös tavoitteiden asettamisen ja itsesäätelyn vahvistamisen tuottamat tulokset. Motivaation vaikutukset eivät kumpua tavoitteista itsestään, vaan siitä, että ihmiset arvioivat omaa käytöstään. Tavoitteiden kautta asetetaan vaatimukset itsesäätelylle. Tyypillistä on, että tavoitteen saavutettuaan ihminen ei ole kauaa tyytyväinen, vaan alkaa jälleen asettaa itselleen uusia tavoitteita, joita pyrkii saavuttamaan näin kehittämällä jälleen itseään. (Bandura 1977, 161.) Kokemus omista kyvyistä on kognitiivinen tekijä, joka vaikuttaa huomattavasti siihen, kuinka yksilö säätelee omaa haluaan menestyä. Jos jatkuvasti epäilee itseään, epäonnistuminen on huomattavasti todennäköisempää. Ne yksilöt, jotka ovat varmoja osaamisestaan yrittävät entistä tarmokkaammin epäonnistuessaan ja jatkavat yrittämistä, kunnes he saavuttavat tavoitteensa. (Bandura 1988, 42.)

Kognitiivisessa näkökulmassa motivaatioon oppimisen siis nähdään oppijasta itsestään lähtevänä, oman itsen, ajattelun ja oppimisen reflektointina ja kontrollointina. Keskeistä on tiedon työstäminen, organisointi ja käyttö (Mustila 1990, 27). Mustila (1990) ymmärtää kognitiivisen psykologian keskittyvän ihmiseen yksilönä ja kokonaisuutena. Näen itsekin asian näin, mutta näen myös ulkopuolisten vaikutteiden, kuten sosiaalisten tilanteiden, välillisesti vaikuttavan yksilöön ja muokkaavan yksilön ajattelumalleja ja -tapoja.

2.2 Tavoitteet ja motivaatio

Tavoiteteoriat edustavat yleisellä tasolla sosio-kognitiivista näkökulmaa motivaatioon. Tavoitteisiin vaikuttavat sekä yksilö että ympäristö. (Maehr & Zusho 2009, 82.) Yksilö määrittää itse ne asiat, joita haluaa, mutta esimerkiksi ympäristöstä saatu palaute muokkaa myös yksilön asenteita. Ford (1992) lähestyy tavoitteita persoonallisten tavoitteiden

käsitteen kautta. Tavoitteet ovat representaatioita saavutettavista tai vältettävistä toiminnan seurauksista. Ne ohjaavat ihmisen toimintaa, jotta nämä seuraamukset toteutuisivat tai eivät toteutuisi. (Ford 1992, 83.)

Tavoitteidenasetusteorian mukaan motivaatio vaatii tavoitteen, jota kohti työskennellä. Phil Gormanin (2004, 69–70) mukaan Locke & Latham (1990) ovat esittäneet seuraavien tekijöiden vaikuttavan tavoitteiden asettamisen tuomaan menestykseen:

- 1) vaativat tavoitteet tuovat helppoja tavoitteita enemmän onnistumista
- 2) tarkat tavoitteet ovat epämääräisiä tavoitteita motivoivampia
- 3) palaute on motivaation ylläpitämisen kannalta elintärkeää.

Vaativien tavoitteiden saavuttaminen vaatii enemmän ponnistelua, mistä seuraa enemmän opiskelua ja oppimista. Tarkat tavoitteet auttavat hahmottamaan sitä, mihin tulee keskittyä, ja myös ikään kuin kirkastavat ajatusta siitä, mihin pyritään. Palautteella on suuri merkitys; jos saamme kannustavaa palautetta se motivoi yrittämään entistä kovemmin. Negatiivinen palaute voidaan monesti kokea lannistavana eikä sitä saatuaan jaksaa enää panostaa. Myös Brophy (2010) tuo esiin tavoiteteorian, ja hän määrittelee tavoitteen suunnitellun toiminnan tulokseksi. Jos henkilöllä on jokin tavoite, hän on sitoutunut saavuttamaan sen. Tämä prosessi tavoitteen saavuttamiseen voi olla valvottu ja seurattu, ja saadulla palautteella toimintaa pyritään muokkaamaan niin, että tavoitteen saavuttaminen on helpompaa. (Brophy 2010, 6.)

Kun opiskelijat arvostavat opiskeltavaa asiaa, on heidän panostuksensa suurempaa. Kun opiskelu nähdään liian vaivalloisena, ei siihen jaksaa panostaa. (Wigfield, Tonks & Kluda 2009, 59.) Tehtävän arvo muodostuu kiinnostusarvosta, hyötyarvosta ja tärkeysarvosta. Nämä arvot yhdessä muodostavat sen, kuinka paljon ja miksi yksilö sitoutuu meneillään olevaan tehtävään. (Viljaranta 2017, 68.)

Heidi Grantin ja Carol Dweckin (2003, 541) mukaan saavutustavoitteet pyrkivät vahvistamaan henkilön osaamista ja oppimistavoitteet pyrkivät uusien taitojen omaksumiseen. Brophy (2010, 79) esittää Grantin ja Dweckin (2003) määrittämien tavoitteiden eri tyypit seuraavassa muodossa: 1) tulostavoitteet, jotka keskittyvät kurseilla hyvin menestymiseen sekä hyvien arvosanojen saantiin, 2) kykytavoitteet, joissa omaa älykkyyttä määritetään koulutyön kautta, ja 3) normitavoitteet, joissa halutaan pärjätä muuta luokkaa paremmin.

Oppimistavoite on aktiivista toimintaa, jolla pyritään kohti kehitystä ja pätevyyden lisääntymistä. Toimija itse tunnistaa oppimisen tärkeyden ja hyödyn ja tämä ohjaa toimintaa. (Grant & Dweck 2003, 543.) Hyvän arvosanan saamista tärkeämpää on subjektiivinen kokemus siitä, että on oppinut jotain. Saavutustavoitteissa menestystä mitataan esimerkiksi hyvien arvosanojen muodossa. Nämä eri tavoiteorientaatiot eivät kuitenkaan ole yksittäisiä, vaan samalla opiskelijalla voi olla eri orientaatioita yhtä aikaa, jolloin yksi orientaatio painottuu toista enemmän. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2017, 83.)

Heta Tuominen-Soini, Katariina Salmela-Aro ja Markku Niemivirta (2010) nimeävät tavoiteorientaatiot oppimiseen ja suoriutumiseen liittyviksi suuntautumistavoiksi. Motivaation määrää tärkeämpää on motivaation laatu ja ne sisällöt, joihin tavoitteilla pyritään. Tavoiteorientaatiot ovat yhteydessä oppimistuloksiin ja suorituksiin sekä niihin käsityksiin ja uskomuksiin, jotka haittaavat tai tukevat oppimista. Oppimisorientaatio, joka sisältää tiedon omaksuntaa ja hallintaa, on yhteydessä positiivisiin oppimistuloksiin sekä kokemuksiin ja jopa opiskelijan hyvinvointiin. Suoritusorientaatio, jonka avulla pyritään suoriutumaan annetuista tehtävistä ja saavuttamaan esimerkiksi palkkioita tai muita asioita, puolestaan vaikuttaa oppimiseen sekä myönteisesti että negatiivisesti. Suoritusorientaatio on yhteydessä vaivannäköön ja sinnikkyuteen, mutta myös pintapuoliseen oppimiseen. (Mt., 113–115.)

Toiminnan säätelyn tehokkuus riippuu osittain siitä, kuinka kauas tulevaisuuteen opiskelijan tavoite on asetettu. Lähitavoitteet ohjaavat toimintaa ja mobilisoivat ponnistelua. Kaukaiset tavoitteet eivät ole tehokkaita kannustimia, mutta niihin voi pyrkiä motivoimalla itseä täsmällisillä ja läheisillä tavoitteilla. Nämä täsmälliset tavoitteet ovat tärkeitä kauempien tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamiselle. (Bandura 1977, 162.) Tällainen pidempiaikainen tavoite, jota kohti työskennellään, voisi olla vaikkapa halu lähteä yliopistossa vaihtoon. Lukiossa voi alkaa suunnata tätä tavoitetta kohti opiskelemalla kieltä ja asettamalla itselleen välitavoitteita, kuten hyviä arvosanoja kursseista ja ylioppilaskirjoituksista. Banduran (1998) mukaan kognitiivinen motivaatio, joka pohjaa tavoitteisiin, on välittäjänä kolmenlaisille itsevaikutteille: affektiiviselle itsearviointille, kokemukselle omista kyvyistä tavoitteiden saavuttamisessa sekä omien vaatimusten muokkaukselle. Tavoitteet motivoivat tuottamalla itsearviointia omistautumista tehtävään. Ihmiset haluavat tyydytystä täyttämällä itselle asettamia tavoitteita, ja jos he eivät ole tyytyväisiä omaan toimintaansa, he pyrkivät tehostamaan sitä. (Bandura 1988, 42.)

Imsen (1988) nimeää suoritusmotivaation keskeiseksi koulumotivaatioksi. Hän kirjoittaa hyvin pärjäävällä oppilaalla olevan sitkeyttä ja kykyä keskittyä. Oppilas ymmärtää, että saavuttaakseen pitkän aikavälin tavoitteen hänen tulee ottaa pieniä askelia, jotka mahdollisesta tylsyydestä huolimatta ovat tarpeellisia. Huonommin pärjäävää opiskelijaa Imsen kuvaa epävarmaksi omasta osaamisesta, ehkä jopa hermostuneeksi. Imsenin mukaan tämä kuvailu on suoritusmotivaation ydin. Keskeistä on oppilaan tarve tehtäviin, joilla on jokin tavoite. Tärkeää on myös tavoitetta valittaessa pohtia sen todenmukaisuutta, eli onko sitä mahdollista saavuttaa ja että mihin asioihin kannattaa keskittyä panostamaan. (Imsen 1988, 99–100.) Samankaltaista on myös Brophyn (2010) nimeämä oppilaan motivaatio. Se, kuinka paljon huomiota opiskelija kiinnittää annettuun tehtävään, juontaa juurensa opiskelijan subjektiivisista kokemuksista. Erityisesti ne kokemukset, jotka liittyvät opetukseen keskittymiseen halun, vaikuttavat opiskelijan motivaatioon. (Brophyn 2010, 3.) Omilla kokemuksilla ja arvoilla on suuri vaikutus motivaatioon. Jokainen varmasti muistaa esimerkiksi koulusta, kuinka itselle mieluisiin aineisiin jaksoi panostaa, mutta epämieluisien aineiden opiskelu tuntui vaikealta ja tylsältä.

Itsensä motivoiminen tarkkailemalla omaa käytöstä, asettamalla tavoitteita ja vahvistamalla toimintaa on suuri alue motivaation ilmiössä. Saavutusmotivaatio on esimerkiksi tästä. Mitä korkeammat tavoitteet ihmiset asettavat toiminnalleen, sitä paremmat heidän saavutuksensa luultavasti ovat. Ihmiset, jotka asettavat itselleen matalia tavoitteita, saavuttavat alhaisia tuloksia. Korkeita tuloksia saavuttavat ihmiset puolestaan liittävät tyytyväisyytensä vaikeiden tavoitteiden saavuttamiseen. (Bandura 1977, 163.) Henkilö saa siis tavoitteiden saavuttamisen kautta henkistä mielihyvää, mikä edelleen ruokkii motivaatiota muodostaen positiivisen itsen kehittämisen kehän. Asenteen vaikutuksella oppimiseen on todettu olevan suurempi rooli kieliohjelmassa, jonka tavoitteena on, että kohdekieli tulee osaksi opiskelijan käytöstä ja olemusta. Perinteisissä, kielen kognitiivisiin piirteisiin kuten kielioppiin ja kääntämiseen, liittyvissä kursseissa motivaatiolla ei ole niin suurta roolia. (Ks. Haagensen 2007.) Jos kielen koetaan tuovan itselle jotain hyödyllistä, kuten kykyä kommunikoida kohdekielen puhujien kanssa, on asenne sen opiskeluun myönteisempi kuin jos kielenopiskelu koetaan vain tylsänä ja hyödyttömänä verbien opiskeluna.

Hanna Salovaara (2005) esittää, että tavoitteet ovat itsesäädellyn oppimisen ydintekijöitä, jotka yhdistävät kognitiiviset ja motivaationaaliset oppimisen osat toisiinsa. Tehtäväkohteisessa tavoitenäkökulmassa tavoitteet ovat representaatioita siitä, mitä oppija kognitiivisesti tavoittelee. Suoritustavoitenäkökulmassa puolestaan tavoitteet ovat yleisiä käytäytymissäntöjä, joihin liittyy uskomuksia, kognitiivisia strategioita ja niiden käyttöä sekä akateemisia saavutuksia. (Salovaara 2005, 33.)

Tavoitteilla ja motivaatiolla nähdään aiemmissa tutkimuksissa olevan selvä yhteys. Tavoitteet ja niiden saavuttaminen ruokkivat motivaatiota, joka puolestaan korottaa tavoitteita. Yleisesti ottaen oppimistavoitteet ovat motivaation kannalta hedelmällisempiä kuin saavutustavoitteet, sillä ne pyrkivät aitoon oppimiseen hyvien arvosanojen saamisen sijaan. Saavutustavoitteet, joilla pyritään esimerkiksi hyvään arvosanaan, ovat kuitenkin myös motivoivia, sillä usein hyvä suoriutuminen tehtävästä kannustaa jatkamaan tehtä-

vän parissa. On otettava huomioon myös lukio-opintojen valinnaisuus. Opiskelijat tekevät valinnan lukion ja ammattikoulun välillä, ja lukiolaisilla voisi olettaa olevan ammattikoululaisia enemmän halua opiskella ja lukea.

2.3 Aiempia tutkimuksia kielenopiskelumotivaatiosta

Opetushallituksella on ollut vuosina 2009-2011 käynnissä Kielitivoli-hanke. Perusopetuksen vieraiden kielten kehittämistyön tarkoituksena on monipuolistaa sekä kielitarjontaa että kielten opetusta. Tavoitteena on, että yhä useampi oppilas voisi lukea englannin lisäksi myös toista vierasta kieltä jo peruskoulun alaluokalla. Onnistuneita toimintatapoja, joita voidaan jatkaa hankkeen päättymisen jälkeen, ovat olleet teemapäivät, missä tutustutaan opiskeltavien kielten maiden kulttuureihin, kielisuihkut sekä kieltenopettajien vertaismentorointipäivät. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011.) Kielten opiskelun suosio on riippuvainen populaarikulttuurista, ja esimerkiksi tv-ohjelmat, bändit ja urheilijat suosioillaan vaikuttavat kielten opiskelun suosioon (Sippel 14.3.2018). Kulttuuritietouden tuominen lähelle opiskelijaa auttaa motivoimaan kielen opiskelussa.

Auri Raitio (2015) on tutkinut pro gradu - tutkielmassaan kuudesluokkalaisten motivaatiota valinnaisen kielen opiskeluun. Tutkielmassa keskitytään siihen, millaisin perustein oppilaat valitsevat valinnaisen kielen sekä millainen motivaatio heillä on kielen opiskelua kohtaan. Motivaatio jaetaan vastausten perusteella sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Keskeisenä havaintona on se, että saksaa opiskelevat ovat sisäisesti motivoituneita, kun taas ruotsia opiskelevat oppilaat ovat enemmän ulkoisesti motivoituneita. Opiskelijoita motivoi sanojen opiskelu, tulevaisuuden suunnitelmat sekä kulttuurin opiskelu. Myös yleinen tieto siitä, missä kieltä voisi tarvita, motivoi vastaajia. (Ks. Raitio 2015.)

Kyösti Julkunen (1998) on tutkinut alakoululaisten A2-kielen opiskelijoiden motivaatiota sekä kielivalinnan syitä. Hän on tutkimuksessaan jakanut motivaation viiteen eri luokkaan. Näitä luokkia ovat integratiivinen motivaatio, kommunikatiivinen motivaatio, inst-

rumentaalinen motivaatio, yhteiskunnallinen motivaatio sekä asenne kielenpuhujiin. Julkusen tutkimuksessa esiin nousee tiedotusvälineiden merkitys kielivalintoja tehdessä; oppilaat ja heidän vanhempansa muodostavat median avulla kuvaa siitä, kuinka tarpeellisia vieraat kielet ovat. Kielten tarpeellisenä pitämisen todetaan edistävän erityisesti integraatiivista motivaatiota. Kommunikatiiviseen motivaatioon Julkunen liittää kognitiiviset tekijät. Kognitiivinen motivaatio ilmenee haluna oppia monia vieraita kieliä sekä uteliaisuutena vieraita kulttuureja kohtaan. Julkusen tutkimustuloksissa kognitiivista orientatiota edustaa muun muassa oppilaiden vastaukset, jotka koskevat halua ymmärtää oppikirjojen tekstejä sekä kiinnostusta kieleen. (Julkunen 1998.)

Reetta Asikainen ja Riikka Mikkola (2008) ovat tarkastelleet yläaste- ja lukioikäisten kieltenopiskelijoiden vastauksia omasta kieliminästään. Vastaukset ovat osa OSKU-hanketta, jossa pyrittiin tutkimaan ja kehittämään kielikasvatusta. Hankkeen puitteissa on kehitetty, kokeiltu, pohdittu ja arvioitu pedagogisia toimintatapoja, joiden avulla kielikasvatus olisi entistä paremmin vastaamassa monikulttuurisen ja globaalin toimintaympäristön vaateisiin. (Hildén 2006, 1). Tutkielmassaan Asikainen ja Mikkola tarkastelevat opiskelijoiden vastauksia neljää kieliminää ja ihannekieliminää koskevassa kysymyksessä.

Kolmannes lukiolaisista ilmoittaa vahvuudekseen suullisen kielitaidon. Tästä huolimatta suullinen kielitaito nousee vastauksissa tärkeimmäksi kohteeksi, jota haluttaisiin kehittää. Vastaajat kaipaavat muun muassa rohkeutta puhua, sanavalmiutta tai ääntämisen sujuvuutta. Myös kirjallista kielitaitoa halutaan parantaa. Asikainen ja Mikkola (2008) arvelevat tämän johtuvan ylioppilaskirjoitusten asettamasta vaateesta kieliopin hallintaan, kun halutaan saavuttaa hyvä arvosana. Kielen sujuvuus ja kommunikaatio ovat tärkeitä teemoja, joita opiskelijat halusivat jatkossa oppia. Vastauksissa tulee usein esiin myös toive oman sanavaraston kartuttamisesta. Pari opiskelijaa on lisäksi maininnut kulttuuritiedon oppimisen. Opiskelijoilta kysyttiin myös sitä, miten he aikovat oppia luettelemansa kehitettävät asiat. Autenttisessa ympäristössä kielen käyttäminen on monen tavoitteena ja toiveena, ja opiskelijat ilmoittavat muun muassa toivovansa kehittävänsä kielitaitoaan lukemalla ja seuraamalla elokuvia vieraalla kielellä sekä matkustamalla ja puhumalla kieltä äidinkielenään puhuvien kanssa. (Asikainen & Mikkola 2008.)

Tuloksiaan tarkastellessa Asikainen ja Mikkola (2008) huomaavat lukiolaisten liittävän kielenopiskelun pikemminkin luokkahuoneen ulkopuolelle, ”oikeaan maailmaan”. Autenttisille kokemuksille annetaan suuri rooli kielen oppimisessa. (Asikainen & Mikkola 2008.)

Nada Al Rifai (2010) on tutkinut englannin kielen opiskeluun liittyviä asenteita, motivaatiota ja vaikeuksia, sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kielenoppimismotivaatioon. Sekä yleinen asenne, että integratiivinen ja instrumentaalinen motivaatio kielen oppimista kohtaan ovat vastaajien keskuudessa hyvin positiivisia. Asenne on yhteydessä motivaatioon, sillä opiskelijan asenteen parantuessa myös motivaatio paranee, ja toisin päin. (Al Rifai 2010.) Hellin Pietikäinen (2017) puolestaan on tutkinut pro gradu - tutkielmassaan saamen kielen merkitystä saamea Enontekiöllä opiskeleville nuorille. Saamen kielelle asetetaan suuri merkitys kulttuurin kannalta, ja myös oma identiteetti kaksikielisenä linkittyy saamen kieleen. Saamen kielen käyttö liitetään poroaidalla kommunikointiin sekä käsistöiden tekoon, eli asioihin, joiden kautta omaa saamelaisuutta toteutetaan. Halukkuus käyttää kieltä myös tulevaisuudessa opintojen jälkeen on vastaajille yleistä. (Pietikäinen 2017.)

Myös pakollisen ruotsin kielen opiskelumotivaatiota on tarkasteltu yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Tarkastelun kohteena ovat peruskoulu, lukio ja aikuislukio sekä ammatillinen koulutus. Aineisto on kerätty kirjallisesti sekä avo- että monivalintakysymyksillä, ja sitä eritellään sekä yksittäin että vertailemalla eri kouluasteita. (Kantelinen & Kettunen 2004.) Sanna Uotila (2004) on tarkastellut lukiolaisten ja aikuislukiolaisten motivaatiota ruotsin opiskeluun. Lukiolaisten motivaatio ruotsin kielen opiskeluun on tutkimustulosten mukaan aikuislukiolaisia heikompaa. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat ovat lukiolaisia motivoituneempia. Lukiolaiset ovat vahvimmin instrumentaalisesti orientoituneita. Myönteisesti oppimiseen kerrotaan vaikuttavan opettaja, kontaktit kieleen sekä tulevaisuuden tarve kielelle. Motivaatiota laskee kielen vaikeus ja tarpeettomuus sekä oma osaamattomuus. Aikuislukiolaisten joukossa työläys ja ajanpuute

ovat negatiivisia asioita, kun taas hyvä opetus sekä oma osaaminen vahvistavat motivaatiota. (Uotila 2004.)

Mustila (1990) on tutkinut suomalaisten lukio-opiskelijoiden motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun. Hän nostaa esiin nousee viisi eri motivaatioluokkaa. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista suurin osa on motivoitunut ruotsin kielen opiskeluun instrumentaalisesti, eli he perustelevat kieliopintoja tulevaisuuden tarpeella esimerkiksi ammatissa. Integratiivinen motivaatio puolestaan sisältää asenteet kielen puhujia ja itse kieltä kohtaan. Sen katsotaan voivan olla tärkeää kielen oppimisen kannalta. Kolme muuta Mustilan muodostamaa motivaatioluokkaa ovat heikosti motivoituneet, ruotsia oppitunneilla opiskelevat, sekä läksyjien lukijat. (Mustila 1990.)

Anton Telih (2015) on Pro gradu – tutkielmassaan eritellyt ala-asteikäisten saksan kielen opiskelijoiden ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteyttä heidän oppimistuloksiinsa. Hänen tutkimustuloksissaan tytöt kertovat vanhempien mielipiteiden vaikuttaneen valinnaisen kielen valintaan. Pojat kertovat valinneensa saksan, koska pitävät kielestä. Pojat ovat myös pohtineet tulevaisuutta ja kertovat voivansa hyötyä saksan kielen taidosta tulevaisuudessa. Yleisesti ottaen vastaajat pitävät saksan kielen opiskelusta, mikä näkyy esimerkiksi siinä, etteivät he ole valmiita poistamaan saksan tunteja lukujärjestyksestä. Mielenkiintoista Telihin saamissa tutkimustuloksissa on se, että pojat kertoivat oppitunneilla saadun tiedon olevan heille arvosanoja tärkeämpää. (Telih 2015.)

Myös Vuokko Rossi (2003) on tutkinut saksan kielen opiskelumotivaatiota. Hänen tutkimuksessaan kohteena ovat yläasteikäiset kielen opiskelijat. Rossin mukaan oppilaat kertoivat valinneensa saksan, koska siitä on hyötyä työelämää ja jatko-opiskeluja ajatellen. Opiskelijoilla on myös paljon kommunikatiivista motivaatiota, eli he toivovat kielen opiskelun avulla kykenevänsä kommunikoimaan ymmärrettävästi saksan kieltä käyttäen. Opiskelijat toivovat tunneille enemmän kulttuuritietoutta videoiden, vieraiden sekä uutisten lukemisen kautta. (Rossi 2003.)

Opetusministeriö on seurannut A- ja B-saksaa opiskelevien peruskoululaisten tuloksia ja koonnut niistä raportin vuonna 2013. Raportin mukaan peruskoulussa B2-saksaa opiskelevat opiskelijat ovat saavuttaneet kuullun ja luetun ymmärtämisessä sekä puheen tuottamisessa asetetut tavoitteet erinomaisesti. Kirjoittamiselle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin. (Hildén & Rautopuro 2014, 193.) Tämä luo hyvän pohjan kielitaidon syventämiselle lukiossa.

Kieltenopiskelumotivaatiota on tutkittu paljon, mutta lukioon kohdistuvia tutkimuksia löytyy yllättävän vähän, varsinkaan Suomessa tehtyinä. Tämän tason kielenopiskelun motivaation tutkimiselle on siis selkeästi oma tarpeensa ja paikkansa, varsinkin kun otetaan huomioon nykyinen, laskeva kielenopiskelumotivaatio. On tärkeää selvittää, miksi valinnaisia kieliä valitaan ja mitä opiskelijat kielten opiskelulta toivovat. Näin kielten opiskelun suosiota voidaan muokata vastaamaan opiskelijoiden toiveita ja koettaa vahvistaa valinnaisten kielten suosiota lukiolaisten keskuudessa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutan tutkimukseni laadullisena fenomenografisena analyysinä. David Silverman (2011) kuvaa laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä seuraavasti. Ensinnäkin, laadullinen tutkimus alkaa yleensä jostain tapauksesta, jota ollaan kiinnostuneita tutkimaan. Ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä joko havainnoimalla, nauhoittamalla tai analysoimalla kirjallista materiaalia. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesi muodostetaan yleensä aineiston analyysin avulla, eikä ennen analyysia. Aineiston analyysitapaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, ja siinä voi myös yhdistellä eri tapoja. (Silverman 2011, 5.)

Teoria ja aineisto ovat laadullisessa tutkimuksessa vuorovaikutuksessa keskenään. Teorian avulla rakennetaan tutkimuksen viitekehys, jossa esitellään tutkimukselle keskeiset käsitteet sekä niiden väliset suhteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 24.) Kari Kiviniemi (2015) kuvaa tutkittavan ilmiön käsitteellistämisen olevan laadullisen tutkimuksen ydin, ja teorian avulla tutkijan muodostama viitekehys ohjaa tätä analyysiprosessia. Oma empiria ja tutkimuksen viitekehys ovat suhteessa toisiinsa ja keskustelevat keskenään. (Kiviniemi 2015, 78.) Teoriakappaleessani esittelen myös ne tutkijat, joiden kanssa käyn keskustelua omista tutkimustuloksistani.

Omassa teoriakappaleessani esittelen runsaasti erilaisia motivaatioteorioita. Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (1994, 132) kirjoittavat, että fenomenografista tutkimusta tekevä tutkija muodostaa tutkittavasta aiheesta teoreettisen kuvan ennen aineistonkeruuta. Toimin itse tämän mallin mukaan, sillä koin aineiston analyysiin lähtemisen helpommaksi, kun minulla oli teoreettista kuvaa kielenopiskelumotivaatiosta. Esittelen useita eri teorioita ja tutkijoita, sillä koen näiden teorioiden auttaneen ja selkeyttäneen omaa analyysiani. Omat analyysiluokkani muodostin aineiston perus-

teella, mutta lukemani teoriakirjallisuus auttoi näiden luokkien tunnistamisessa ja muodostamisessa. Vaikka analyysini on aineistolähtöinen, runsas teoria auttoi analyysiprosessissa.

Oman tutkimukseni päätin toteuttaa laadullisesti, sillä haluan ymmärtää niitä erilaisia syitä ja motiiveja, joita kielten opiskelun takana piilee. Tätä kautta voidaan miettiä keinoja kielten opiskelun houkuttelevuuden lisäämiseen. Laadullinen tutkimus antaa mielestäni enemmän vapauksia tulkintaan ja omaan ajatteluun, ja koin sen itselleni mielenkiintoisemmaksi tavaksi lähteä tutkimaan motivaatiota.

3.1 Fenomenografia tutkimusta ohjaavana metodina

Fenomenografian tarkoituksena on kuvata sitä, millaisena tietty joukko ihmisiä maailman kokee. Tutkittavien kokemusten synnyttämiä käsityksiä tutkitaan refleктоimalla. Ensin kuvaillaan erilaisia tapoja kokea tutkittava asia, ja tästä lähdetään yleistämään ja hierarkisoimaan näitä asioita. (Niikko 2003, 15–16, 22–23.) Valitsin fenomenografian omaksi lähestymistavakseni, sillä olen kiinnostunut kielten opiskelun valinnasta ilmiönä: mitä syitä valinnaisten kielten opiskelulle kerrotaan. Fenomenografiaa analyysissäni soveltamalla voin muodostaa opiskelijoiden kieltenopiskelun valintaan nimeämien tekijöiden kautta kuvaa siitä, millaisena ilmiönä kieltenopiskelu, ja erityisesti kielten valinta näytetään.

Pyrin analyysilläni tavoittamaan sen, kuinka lukion kielenopiskelijat kokevat kielten opiskelun. Näistä kokemuksista poimin ne tekijät, jotka vaikuttavat kielen opiskelumotiivaatioon joko kielteisesti tai myönteisesti. Tarkastelen myös, millaisia tavoitteita opiskelijoilla on, ja onko näiden tavoitteiden ja motivaation välillä yhteyttä. Kysyn lisäksi, onko opiskelijoilla halua lukea vieraita kieliä jatkossakin. Näiden teemojen kautta pyrin muodostamaan käsitystä siitä, miksi valinnaisia kieliä halutaan lukea.

Leena Valkonen (2006) kirjoittaa, että kuvaamalla ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä voi siitä hahmottaa kokonaiskuva. Fenomenografisessa ajattelussa nähdään todellisuuden saavan merkityksensä yksilöiden oman ajattelun kautta, joten tutkija ei kykene muodostamaan yhtä kaikille yhteistä todellisuutta. Tutkijan pyrkimyksenä on kuvata niitä vaihteluita, joita ilmiöön liittyvässä ajattelussa on. Fenomenografiassa ilmiötä pyritään siis ymmärtämään selvittämällä erilaisia ajattelutapoja kokea tutkittava ilmiö. (Valkonen 2006, 23.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää on toisen asteen näkökulma. Tämä tarkoittaa toisten tapaa kokea jotain asiaa omat käsitykset tulkinnan ulkopuolelle jättäen. Aineiston analyysivaiheessa nämä omat käsitykset ja kokemukset tuleekin tunnistaa ja sulkeistaa analyysin ulkopuolelle. (Niikko 2003, 24–25.) Itse olen todella innostunut ja kiinnostunut kieltenopiskelusta, joten haasteenani onkin se, että onnistun jättämään omat ajatukseni, kokemukseni ja mielipiteeni analyysin taustalle. Anneli Niikko (2011, 31) kuvaakin fenomenografista tutkijaa oppijaksi, joka etsii tutkittavan ilmiön rakennetta ja merkityksiä.

Fenomenografialle keskeinen käsite on kuvauskategoriat. Nämä ovat analyysin tulos, jossa tiivistyy tutkittujen käsitysten merkitykset. Yksilöiden käsitykset yhdistetään muiden yksilöiden käsityksiin, ja niistä muodostetaan käsitysten kokonaisuus, joka on fenomenografian ydin. Kuvauskategorioita voidaan nimittää tutkijan tulkinnoiksi saadusta aineistosta. (Valkonen 2006, 25–26.)

3.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksellani pyrin selvittämään, mikä motivoi lukiolaisia opiskelemaan valinnaista vierasta kieltä. Erityisen kiinnostunut olen siitä, miksi vieras kieli valitaan sekä mitä tavoitteita opiskelijoilla kielen opiskelun suhteen on. Esiin nousee myös opiskelijoiden suhde valinnaiseen kieleen, sillä näen sen osaltaan olennaisesti vaikuttavan opiskelumotivaatioon. Tutkimusongelmani on ”Mitkä tekijät motivoivat opiskelemaan valinnaista kieltä?”

Lähestyn sitä seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Kuinka opiskelijat ovat orientoituneet valinnaisen kielen opiskeluun?
2. Millainen suhde opiskelijoilla on valinnaisen kielen opiskeluun?
3. Mitä tavoitteita kielen opiskelulle asetetaan?

Näiden kysymysten avulla avaan tutkimusongelmaa ja luon kuvaa lukiolaisten kieltenopiskelumotivaatiosta sekä niistä syistä, joita kielivalintojen takana piilee.

3.3 Aineiston hankinta ja analyysi

Helmikuussa 2018 lähestyin erään pohjoissuomalaisen lukion rehtoria sähköpostitse ja kysyin, olisiko mahdollista tulla heidän koululleen keräämään aineistoa. Sain jo seuraavana aamuna vastauksen, jossa minua pyydettiin kertomaan lisää tutkimuksestani. Lähetin viestin, jossa tarkensin tutkimusmetodiani ja sitä, keneltä aineistoa haluaisin kerätä. Tämän jälkeen rehtori suostui tutkimuspyyntööni. Sain tutkimusluvan kaupungilta nopeasti. Sen jälkeen lähestyin vieraan kielen opettajaa, jotta voisimme sopia aineistonkeruun aikataulusta tarkemmin.

Alkuperäinen suunnitelmani oli toteuttaa tutkimus viemällä paperiset lomakkeet kahdelle eri valinnaisen kielen ryhmälle. Vähäisen osallistujamäärän vuoksi päädyin muokkaamaan aineistonkeruumenetelmäni ja luomaan sähköisen kyselylomakkeen, jonka vieraan kielen opettaja lupasi lähettää kaikille heidän koulunsa valinnaisen kielen A opiskelijoille. Vastausaikaa annoin viikon. Määräaikaan mennessä olin saanut vasta seitsemän vastausta, joten päätin lähettää myös muille B2-kielen opettajille pyynnön välittää linkki kyselyyn heidän opiskelijoilleen. Vastausaikaa annoin jälleen viikon. Määräaikaan mennessä sain valinnaisen kielen B opiskelijoilta seitsemän vastausta lisää, joten yhteensä vastauksia kertyi 14 kappaletta.

Tyypillisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografiassa on avoin yksilöhaastattelu. Tutkimuskysymysten tulisi olla objektiivisia eikä pohjautua tutkijan ennakko-oletuksiin. Avoimien kysymysten toivotaan auttavan vastaajaa kuvaamaan ja refleктоimaan omia kokemuksiaan. (Niikko 2003, 31–32.) Oman tutkimukseni toteutin avoimella verkkokyselylomakkeella, jonka opiskelijat voivat itsenäisesti täyttää. Vaikka kysymyslomakkeet mielletään osaksi määrällistä tutkimusta, oma tutkimukseni on laadullinen. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kysymyslomakkeen, sillä sen avulla saan helposti vastaukset suurehkolta joukolta opiskelijoita samoihin kysymyksiin. Päädyin käyttämään avoimia kysymyksiä, sillä koin avovastaukset hyväksi keinoksi lähestyä tutkimusongelmaani. Sähköisen lomakkeen etuna on se, että käsialoja ei tarvitse tulkita, vaan kaikki vastaukset ovat tältä osin analyysikelpoisia.

Kysymyksiä tehtäessä tulisi ne muotoilla mahdollisimman selkeästi, lyhyesti ja yksiselitteisesti (Jyrinki 1977, 82). Kysymykset eivät myöskään saisi olla johdattelevia. Testasin omaa lomakettani ensin muutamalla kaverillani, jonka jälkeen lähetin sen ohjaajalleni. Osa kysymyksistä oli johdattelevia, joten muokkasin niitä edelleen ja lisäsin vielä muutamaman kysymyksen. Näin päädyin kymmeneen kysymykseen, joka määrällisesti ei kuulosta kovin paljolta. Vastaukset kuitenkin eritellään laadullisesti, ja pyrkimys on tehdä mahdollisimman tarkkaa analyysia.

Avokysymyksissä on se vaara, että opiskelijat vastaavat lyhyesti vain muutamalla sanalla. Koetin täsmentää kysymyksiä lisäämällä sulkuihin ohjaavia kysymyksiä, kuten miksi/miksi et? Kirjotin myös lomakkeen alun ohjeistukseen pyynnön siitä, että opiskelijat koettaisivat perustella vastauksiaan. Toiveenani oli saada mahdollisimman pitkiä vastauksia, sillä ajattelin sen olevan analyysin kannalta helpompaa. Erkki Jyrinki (1997) mainitsee avoimien kysymysten eduksi sen, että ne eivät ole johdattelevia eivätkä pakota vastaajaa valitsemaan tietystä vastausjoukosta. Avoimilla kysymyksillä ilmi voi tulla tietoa, jota kyselyä laadittaessa ei ole osannut edes arvella ilmenevän. Avoimet kysymykset myös antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista itseään luontevasti. (Jyrinki 1997, 95.) Nämä syyt ovatkin perusteeni lomakkeiden laadulliselle analyysille.

Lähtiessäni tarkastelemaan vastauksia huomasin erään opiskelijan vastanneen luultavasti kahdesti, sillä sain kaksi identtistä lomaketta. Toisen lomakkeen jätin analyysistä pois, joten lomakkeita oli lopulta 13. Analysoitavia vastauslomakkeita sain näin ollen valinnaista kieltä A opiskelevilta kuusi ja valinnaista kieltä B opiskelevilta opiskelijoilta seitsemän kappaletta. Vastaajien sukupuolijakauma on tyttövoittoinen, sillä vain yksi vastaajista on poika. En tarkastele vastauksia sukupuolen mukaan tästä epätasaisuudesta joutuin. Iältään vastaajat ovat 16-18-vuotiaita, ja valinnaista kieltä he ovat opiskelleet pisimmillään pienestä asti ja lyhyimmillään vasta yhden kurssin. Yksi vastaaja on lopettanut valinnaisen kielen opiskelun yhden lukion kurssin jälkeen. Olen nimennyt opiskelijat O1, O2 ja niin edelleen, joka tarkoittaa opiskelija 1, opiskelija 2.

En ole kategorisoinut opiskelijoita erojen, kuten esimerkiksi sukupuolen tai kulttuuri-identiteetin mukaan. Keskipisteessä tutkimuksessani on motivaatio ja valinnaisten kielen valinta ilmiönä, joten keskityn niihin. Jaottelin vastaajat itselleni sen mukaan, mitä valinnaista kieltä he lukevat. Varsinaisessa analyysissäni en kuitenkaan suoraan tuo esiin, mitä kieltä kukin vastaaja lukee. Osa vastaajista mainitsee opiskelemansa kielen vastauksissaan, mutta itse en kieliä varsinaisesti mainitse ja erittele. En kokenut sen olevan tärkeää, koska en vertaile eri kielten opiskelijoita keskenään, vaan tutkimukseni pääkohde on valinnaisten kielten valinta ja opiskelu ilmiönä kielestä riippumatta.

Aineistoni analyysi on yhdistelmä fenomenografiaa ja sisällönanalyysia. Muodostin fenomenografisia kuvauskategorioita aineistostani, ja näihin luokituksiin tartuin sisällönanalyysilla. Yhdistin fenomenografiset kuvauskategoriat sisällönanalyysiin, sillä koin sisällönanalyysin luontevaksi tavaksi jäsentää ja eritellä aineistoani. Sisällönanalyysilla sain myös tehtyä pelkkää kategorisointia tarkempaa analyysia. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2018) jakavat sisällönanalyysin yleisesti neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa päätetään, mihin asioihin huomion analyysissa kiinnittää. Toisessa vaiheessa aineisto käydään läpi, ja sieltä merkitään ne asiat, jotka ensimmäisessä vaiheessa valitsi

kiinnostuksen kohteiksi. Muut asiat jätetään aineiston ulkopuolelle. Kolmannessa vaiheessa aineistosta valitut kohdat luokitellaan tai teemoitellaan. Neljännessä vaiheessa näistä teemoista kirjoitetaan yhteenveto, eli oma analyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Lomakkeita lähdin jäsentämään jakamalla lomakkeet kahteen luokkaan opiskeltavan kielien perusteella. Luin lomakkeita ensin sellaisenaan läpi, jonka jälkeen järjestin vastaukset leikkaa-liimaa tekniikalla kysymys kerrallaan siten, että jokaisen kysymyksen vastaukset olivat jäsennettynä omalle pahviarkilleen. Näin vastauksia oli helppo tarkastella kysymyksittäin. Värikoodasin myös vastaajat eri väreillä, jotta pystyin helposti levällään olevista papereista hahmottamaan saman vastaajan kaikki vastaukset. Liitin myös joka vastaukseen opiskelijalle luomani lyhenteen (esimerkiksi O7), jotta varmasti pysyn perillä siitä, mikä vastaus kuuluu kenellekin.

Luin vastauksia läpi, ja lopulta minulle alkoi hahmottua sieltä kolme selkeää teemaa: halu puhua kieltä, yleinen kiinnostus kieliä kohtaan sekä toive opiskella kieliä tulevaisuudessa. Jatkoin jakamalla pahviarkit kolmeen pinnoon näiden teemojen mukaan. Sitten lähdin lukemaan vastauksia teemoittain, katsoen löytyisikö vastauksista jotain toistuvia asioita. Aineistoa tarpeeksi monta kertaa luettuani aloin hahmottaa sieltä toistuvia asioita, joita vastauksissa mainittiin.

Osa vastaajista oli vastannut todella pitkästi, kuten toivoin. Sain myös todella lyhyitä, yhden – kahden sanan mittaisia vastauksia, joista analyysin tekeminen oli haastavampaa. Tämä vaati itseltäni sitä, että kävin vastaajien lomakkeita kokonaisuutena tarkemmin läpi, ja pyrin muodostamaan vastaajista kokonaiskuva. Tähän kokonaiskuvaan peilaten ja soveltaen pystyin analysoimaan myös lyhyitä vastauksia. Luin aineistoa läpi uudelleen ja uudelleen, kunnes se oli minulle todella tuttu ja muistin ilman aineistoa katsomattakin, mitä esimerkiksi opiskelija 7 motivaatiosta kertoo. Fenomenografia ohjasi sisällönanalyysia niin, että luin aineistoa tavoitteenani huomata sieltä yhteneväisyyksiä, jotka muodostaisivat kielten opiskelun valintaa selittäviä ilmiöitä.

3.4 Tutkimuksen eettisyydestä

Tutkimuksessani noudatan tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on listannut sivuillaan hyvän tieteellisen käytännön osatekijät, joiden mukaan aion toimia. Näitä ovat koko tutkimusprosessin aikana jatkuva rehellisyys, huolellisuus sekä tarkkuus sekä eettisesti kestävä tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmät. Rehellisyys, sekä asianmukaiset lähdeviitteet, sekä yleinen kunnioitus toisten tutkijoiden tutkimusta kohtaan on myös tärkeää. Asianmukaiset tutkimusluvut tulee olla hankittuna, sekä tutkimuksen tulee olla läpinäkyvää. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa 2012, 6–7.)

Tutkimuslupia minun tuli hankkia kaupungilta sekä koulun rehtorilta. Harkitsin lupien kysymistä myös opiskelijoiden vanhemmilta, mutta koska kyselyyn vastaavat opiskelijat ovat yli 15-vuotiaita, voivat he määrätä osallistumisestaan itse. Varmistin koulun rehtorilta sopiiko, ettei vanhemmilta kysytä lupia. Tutkimuseettinen neuvottelukunta toteaa sivuillaan, että rehtorin myöntämä tutkimuslupa riittää, jos hän arvioi tutkimuksen olevan oppilaitokselle hyödyllinen, eikä siitä aiheudu erikoistoimia heille. Esimerkiksi havainnointi ja lomaketutkimus voidaan toteuttaa ilman huoltajan lupaa, jos ei tallenneta yksilöiviä henkilötietoja, kuten nimeä ja osoitetta. (Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi 2009.) Mainitsin opiskelijoille tutkimukseni esittelytekstissä, että olisi hyvä, jos he keskustelisivat tutkimukseen osallistumisestaan vanhempiensa kanssa. Näin pyrin varmistamaan, että heidän vanhempansa tiesivät tutkimuksestani ja halutessaan voivat kieltää lastaan osallistumasta.

Tutkittavien anonymiteetin takasin sillä, etten nimeä kaupunkia enkä lukiota, jossa tutkimukseni toteutui. Lomakkeessani kysyin opiskelijoilta heidän etunimensä ja ikänsä, joten tarkkoja henkilötietoja en kerännyt. Jätin kuitenkin myös nämä tiedot kokonaan analyysin ulkopuolelle, ja ne toimivat vain itselleni taustatietoina. Arja Kuula (2013) listaa kvalitatiivisen aineiston anonymisointiin seuraavat pääpiirteet. Henkilönimet, sekä muut erisni-

met (omassa tutkimuksessani kaupungin sekä koulun nimi ja opiskelijoiden etunimet) tulee muuttaa. Arkaluontoiset tiedot tulee myös harkintaa käyttäen joko poistaa kokonaan, tai muuttaa. Viimeiseksi taustatiedot tulee luokitella kategorioihin. (Kuula 2013, 214.) Itse luokittelin nämä kategoriat opiskelijoiden opiskelemien kielten perusteella.

4 TULOKSET

Esittelen tutkimustulokseni tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen niitä syitä, miksi opiskelijat valitsivat valinnaisen kielen. Toisessa alaluvussa katson tarkemmin, millainen suhde vastaajilla valinnaiseen kieleen on, ja viimeinen alaluku keskittyy niihin tavoitteisiin, joita opiskelijat kielenopiskelulle liittävät. Jokaisen alaluvun lopussa teen lyhyttä yhteenvetoa esittämistäni tutkimustuloksista. Tutkimustulosten kokonaisvaltaisempi tarkastelu ja pohdinta ovat luvussa 5.

4.1 Orientoituminen opiskeluun

Kysymykseen *Miksi valitsit valinnaisen vieraan kielen?* vastauksista voidaan erottaa sekä järki-, kiinnostus- että tunnesyitä. Järkisyinä mainitaan muun muassa halu turvata työllistymistä sekä pisteiden saaminen jatko-opintoihin hakeutuessa. Monet opiskelijat kertovat aloittaneensa valinnaisen kielen puhtaasti siksi, että kieli vaikutti kiinnostavalta. Myös halu kommunikoida tulee opiskelijoiden myöhemmissä vastauksissa selvästi ilmi, vaikkei sitä suoraan syyksi kielenopiskelulle mainitakaan. Jaan Julkusen (1998) tutkimustuloksia mukailien orientoitumisen instrumentaaliseen ja integratiiviseen orientaatioon. Integratiivisen orientaation kanssa limittäin esiintyy myös Julkusen omassa tutkimuksessa tunnistamaa kommunikatiivista orientaatiota.

Osa opiskelijoista on valinnut vieraan kielen lähinnä instrumentaalisisista syistä.

Tiesin siitä [kielen opiskelusta, NK] olevan jatkossa hyötyä, ja tiesin sen myös erottuvan/näyttävän hyvältä CV:ssä. O11

[Valitsin vieraan kielen, NK] Jotta voisin saada enemmän pisteitä jatko-opintoja ajatellen yliopistossa. O6

Opiskelijat ovat selvästi miettineet kielen valintaa heidän tulevaisuutensa kannalta ja näkevät opiskelun keinona parantaa opiskelu- ja työnsaantimahdollisuuksiaan. Kuvailu siitä, kuinka vieraan kielen osaaminen näyttäytyy ansioluettelossa edukseen, on tulevaisuuden pohdintaa, ja opiskelija kokee työllistyvänsä paremmin, jos hän osaa vierasta kieltä. Jo lukioaikana pohditaan jatko-opintoja, ja esimerkiksi valitaan opiskeltavaksi aineita, joista on hyötyä jatko-opintoihin pyrittäessä. On ymmärrettävää, että kielten valinnan taustallakin on näitä ”järkisyitä”.

Vastaamisessa saattavat yhdistyä sekä järkisyyt, kuten työllistyminen, että oma kiinnostus kieliä kohtaan.

Halusin laajentaa kielitaitoa ja esim. parantaa työnsaantia. O2

Pidän valtavan paljon kielistä sekä haluan turvata edes hiukkasen työllistymistäni tulevaisuudessa. O8

Orientaatiot saattavat mennä limittäin eli opiskelija voi olla orientoitunut sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti. Näin ollen opiskelija voi opiskella kieltä, koska on aidosti kiinnostunut siitä. Taustalla voi vaikuttaa tietoisuus siitä, että osaamalla kielen siitä voi hyötyä tulevaisuudessa. Tämä tilanne on suotuisa, sillä siinä yhdistyvät sekä oma mielenkiinto että kannustimet. Voisi olettaa, että motivaatiota ilmenee enemmän, kun motivoivia tekijöitä on kaksi tai enemmän.

Integratiivisesti orientoituneet opiskelijat korostavat vastauksissaan mielenkiintoa vieraita maita sekä vieraiden kielen puhujia kohtaan syinä valita valinnainen kieli. Kognitiiviset motiivit, kuten toive puhua useita kieliä, näkyvät vastauksissa.

... toivon pääseväni asumaan useissa eri maissa elämäni aikana... O7

Haluan tulevaisuudessa osata monta kieltä sujuvasti. O10

Molempiin vastauksiin voi tulkita liittyvän myös kommunikatiivista orientaatiota. Eri maissa eläminen on hyvä motivaattori oppia kyseisten maiden kieltä, jotta kykenee kommunikoidaan paikallisten kanssa heidän äidinkielellään. Myös toisen opiskelijan kertoman halun osata kieliä ongelmitta tulkitsen toiveena hyvästä kommunikointikyvystä.

Yksi vastaajista kertoo opiskelleensa valinnaista kieltä aivan pienestä asti.

...se on minun sukulaisteni äidinkieli, joten haluan myös itse opiskella sitä.

Se on minulle tärkeä. O1

Opiskelija kuvailee kieltä itselleen merkityksellisenä. Tämän nimeän tunnesyyksi. Koska kieli on hänen sukulaistensa äidinkieli, hän on luultavasti kasvanut kuullen kieltä, ja tätä kautta oppinut kielen. Kouluopiskelulla kieltä voidaan vahvistaa, ja oppia enemmän kielioppisääntöjä ja kielen teknisiä аспектеja. Myös Laine (1977) nimeää omassa tutkimuksessaan opiskelijoiden kielen opiskelulle emotionaalisen motiivin. Hänen tutkimuksessaan emotionaalinen motiivi on ahdistuneisuus, mutta omassa tutkimuksessani emotionaalinen motiivi on positiivinen tunneside kieleen. Omassa aineistossani vastauksissa ei mainittu kielenopiskelusta aiheutuvaa ahdistusta, joten kielenopiskelulla on pääasiassa positiivisia emotionaalisia vaikutuksia.

Moni opiskelija kuvailee olevansa kiinnostunut kielistä. Vaikka kaikissa vastauksissa ei suoraan mainita sanaa *kiinnostaa*, on niistä kuitenkin tulkittavissa mielenkiinto ja positiivinen asenne kieltä kohtaan. Yksi voimakkaimmista motivaation osatekijöistä on kiinnostus kieliin, mutta se ei itsessään ole mikään motiivi, vaan yleinen asenne kielten opiskelua kohtaan (ks. Laine 1977, 15–16). Valinnaisen kielen aloittavalla opiskelijalla on tätä kiinnostusta ja mielenkiintoa hänen aloittaessaan kielen opiskelun. Tätä innostusta tulisi ylläpitää ja tukea niin, että se kehittyisi motivaatioksi.

Saksan opiskelu alkoi kiinnostaa heti lukion alettua ja päätin kokeilla. O12

Kieli vaikutti mielenkiintoiselta. O4

Aineistossani on selkeästi nähtävissä asenteiden vaikutus opiskelumotivaatioon. Useissa tutkimuksissa uteliaisuus ja kiinnostus kieliä kohtaan ovat syitä kielen opiskelun aloittamiselle (mm. Pietikäinen 2017, Raitio 2015). Uteliaisuus on ihmisille luontaista, ja se ohjaa meitä kokeilemaan uusia asioita. Tämä uteliaisuus tulisi saada säilytettyä niin, että se säilyisi alkuinnostuksen jälkeen ja opiskelija jatkaisi kielen parissa, vaikka alkuinnostus hälvenisi. Uteliaisuus myös vahvistaa kognitiivista motivaatiota. Positiivinen kieli- asenne ilmenee kielen mielenkiintoiseksi kuvailuna. Tällaista positiivisuutta omissa vastauksissanikin ilmenee paljon. Ne opiskelijat, joiden asennoituminen on ”huono” ja orientoituminen instrumentaalista (O11), kertovat olevansa kehnompia opiskelijoita kuin aidosti opiskelusta kiinnostuneet. Läksyjen teko ei kiinnosta heitä ja opiskelu tuntuu vaikealta tai turhalta. Kielten valinnan syyt vaikuttavat siis suorasti opiskelumotivaatioon, ja kielen valinta ”väärästä” (O11, O6) syystä on motivaation kannalta epäsuotuisaa.

Yleisesti ottaen valinnaisia kieliä valitsevat opiskelijat ovat kiinnostuneita kielistä ja pitävät niiden opiskelusta. Kaikista vastaajista on nähtävissä positiivinen asenne kieliä ja kieltenopiskelua kohtaan, vaikkei heidän tällä hetkellä opiskelemansa kieli olisikaan ollut

kovin mieluinen. Kysyttäessä opiskelijoiden mielipidettä aiemmin aloitetuista kielistä vastaukset ovat todella myönteisiä.

Englanti ja ruotsi molemmat kivoja kieliä. O5

Tykkään kaikista kielistä. O9

Englanti on yksi lempiaineistani ja se sujuu hyvin. Ruotsi on vaikeampaa, mikä johtuu osittain sen vähäisestä käytöstä. O10

Jotkut vastaajista mainitsevat ruotsin olevan heille hankalampaa kuin englannin tai valinnaisen kielen. Eräs opiskelija sanoo, että hänen mielestään ruotsin kielestä pitäisi tulla valinnainen. Toinen opiskelija taas kertoo englannin opiskelumotivaationsa lopahtaneen, mutta ruotsissa hän haluaisi pärjätä. Yleisessä keskustelussa on ollut paljon puhetta ruotsin kielen asemasta Suomessa ja siitä, pitäisikö ruotsista tehdä valinnainen kieli. Yle (2018) uutisoi, kuinka kuudessa Suomen kunnassa on haettu mukaan kokeiluun, jossa opiskelijat voivat opiskella pakollisen ruotsin sijasta jotain toista valinnaista kieltä, kuten esimerkiksi venäjää tai espanjaa. Opetushallituksen mukaan kokeiluun osallistuu hieman alle 500 viides- tai kuudesluokkalaista opiskelijaa, jotka aloittavat vieraan kielen opiskelun elokuussa 2018. (Ruotsin vaihtaminen toiseen kieleen ei herättänyt suurta kiinnostusta 23.2.2018.) Määrä ei ole kovin suuri, joten puheista huolimatta näyttää siltä, ettei moni ole valmis luopumaan pakkoruotsista. Myös aineistoni vastaajat ovat yleisesti ottaen hyvin positiivisesti suhtautuneita ruotsin opiskeluun. Kyselyn pohjalta voi tulkita niin, että ruotsin kieleen ovat myönteisimmin suhtautuneet opiskelijat, jotka pitävät muitakin kielistä ja kielten opiskelusta.

Ne opiskelijat, joita kielet eivät kiinnosta tai joille kielet tuottavat hankaluuksia, ovat negatiivisempia ruotsin kieltä kohtaan. Orientaatio voi myös muuttua iän myötä. Lukiossa

orientoituminen voi olla instrumentaalista, mutta aikuisiällä se voi muuttaa muotoaan integratiiviseksi. (Ks. Uotila 2004, 56.) Tämä on mielenkiintoinen huomio, joka tukee myös muita päätelmiä (esim. Leinonen 2015), joiden mukaan aikuisiällä aloitettujen kielen opintojen on todettu olevan nousussa. Mitä tässä välissä tapahtuu, joka saa kielen opiskelun muuttumaan houkuttelevaksi ja mielekkääksi?

Voisikin tulkita, että valinnaisia kieliä opiskeleva opiskelija pitää myös aiemmin aloittamistaan kielistä sekä kielistä yleisesti. Kielen opiskeluun orientoitumisessa on tyypillistä, ettei orientoitumista voi luokitella vain yhdellä tavalla, vaan orientoitumiset ovat limitäisiä vahvistaen toisiaan. Valinnaisen kielen opiskelun voi nähdä vapaaehtoisena, sillä nimensä mukaisesti sen valinta on oma valinta eikä pakon edessä tapahtuvaa opiskelua. Syyt valinnan takana kuitenkin voivat vaikuttaa heikentävästi opiskelun tehokkuuteen esimerkiksi edellä mainitun instrumentaalisen orientoitumisen kautta. Aineistossani muutama opiskelija kertoo jättävänsä kielten opiskelun vähemmälle, sillä se vie aikaa muiden aineiden opiskelulta. Hekin puhuvat kielestä positiivisesti ja pitävät opiskelusta, mutta kielen voisi katsoa olevan ylimääräinen, hauska ja vapaaehtoinen oppiaine muiden, pakollisten tai tärkeämpänä nähtyjen aineiden rinnalla. On tärkeää, että opiskelijoilla on tällaisia aineita, joiden opiskelusta he nauttivat ilman suurempia paineita menestymisestä. Tällöin opiskeluun pystyy keskittymään ilman suurta stressiä ja nauttimaan opiskelusta. (Ks. esim. Telih 2015.)

Opiskelijat näyttävät orientoituneen kielten opiskeluun erityisesti integratiivisella otteella. Integratiivinen orientoituminen ilmenee vastauksissa haluna ja kiinnostuksena oppia vieras kieli, ja siihen saattaa olla sekoittuneena tiedostus siitä, että valinnaisen kielen osaaminen voi olla tulevaisuudessa töitä hakiessa olla hyödyllistä. Instrumentaalista orientoitumista synnyttää halu työllistyä tai päästä itselle mieluisiin jatko-opintoihin.

4.2 Suhde valinnaisen kielen opiskeluun

Seuraavaksi tarkastelen, millainen suhde opiskelijoilla on valinnaisen kielen opiskeluun. Tätä lähestyn tarkastelemalla, mistä asioista opiskelija pitää kielen opiskelussa, millaisena hän sen kokee sekä millaiseksi kielten opiskelijaksi hän itseään kuvailee.

Kysymykseen *Mitä pidät valinnaisen kielen opiskelusta?* opiskelijoiden vastaukset ovat melko myönteisiä.

Se tuo lisää työtä ja ehkä jopa stressiä kouluun mutta on yleensä ollut mukavampaa kuin pakollisten kielten opiskelu. Eli monipuolisempaa tekemistä tunneilla. O2

Saksa on yllättävän paljon vaikeampaa kuin luulin, mutta pidän haasteista. O7

Se on palkitsevaa ja mukavaa, kunhan tahti ei ole liian nopea. O13

Valinnainen kieli nähdään haastavana, mutta pakollisia kieliä innostavampana. Koska kieli on itse vapaaehtoisesti valittu, on ymmärrettävää, että siitä pidetään ja hankaluuksista huolimatta siihen halutaan panostaa. Monissa vastauksissa mainitaan kielen opiskelu palkitsevana, mutta enempää ei eritellä sitä, millä tapaa tämä palkitsevuus ilmenee. Yhdessä vastauksessa kerrotaan kielten opiskelun olevan palkitsevaa, ”kun osaa juttuja” (O3). Oletan näiden ”juttujen” liittyvän sekä kielen suulliseen, että kirjalliseen hallintaan. Kielen opiskelun mainitaan myös olevan välillä hankalaa, mutta usko siitä, että kielestä on tulevaisuudessa hyötyä, motivoi (O12). Kyseinen opiskelija kertoo tavoitteenaan olevan työskennellä tulevaisuudessa opiskelemallaan kielellä, joten opiskeluun jaksetaan hankaluudesta huolimatta panostaa, jotta itselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Hän kertoo suunnitelleensa vaihto-opiskelua yliopiston aikana, joten sekin osaltaan motivoi kielen opiskeluun, sillä konkreettiset tavoitteet ruokkivat kognitiivista motivaatiota.

Kysyttäessä millaisena opiskelijat valinnaisen kielen opiskelun kokevat, mainitaan kielen opiskelun vaativuus, mutta samalla kuitenkin jo edellä mainittu antoisuus.

Jos haluaisi oikeasti osata, se veisi aikaa. Hankalaa venäjän opiskelussa on se, ettei sitä kuule missään, niin joutuu tekemään enemmän töitä. O3

Kohtalaisen helppoa, kuitenkin aikaa vievää, jos haluaa hyvän kielitaidon saavuttaa. Tarvitaan motivaatiota. O9

Aika vaikeaa mutta varmasti palkitsevaa. O12

Eräs opiskelija vastaa kielen opiskelun olevan helppoa mutta myös tylsää, ja kuvailee itseään huonoksi kielten opiskelijaksi (O1). Hän kuitenkin vastauksiensa perusteella pitää kielten opiskelusta ja on motivoitunut oppimaan. Oman itsen huonoksi opiskelijaksi kuvailu voisi liittyä siihen, ettei hän jaksakaan panostaa tehtäviin, koska ne ovat hänelle liian helppoja. Kyseinen opiskelija on opiskellut kieltä pienestä asti, sillä se on hänen sukulaistensa äidinkieli, joten voi olla, ettei lukion opetus tarjoa hänelle riittävästi haasteita ja virikkeitä. Tehtävien sopivan tason on todettu motivoivan liian helppoja tai vaikeita tehtäviä enemmän. Liian helpot tehtävät eivät vaadi ponnistelua, mikä voi käydä tylsäksi. Liian vaikeat tehtävät puolestaan voivat aiheuttaa epätoivoa ja lannistumista, mikä puolestaan laskee motivaatiota. (Ks. Kettunen 2004.) Kielten ryhmissä on usein todella eritasoisia opiskelijoita, joten kaikkien tarpeisiin on hankala vastata.

Opiskelijat tiedostavat kielten opiskelun vievän aikaa, ja he ovat valmiita panostamaan opiskeluun. Tämä kertoo motivaatiosta. Kotitehtäviin käytetty aika korreloi oppimistulosten kanssa niin, että mitä enemmän aikaa kotitehtäviin käyttää, sitä parempiin tuloksiin opiskelija yltää (ks. Hildén & Rautopuro 2014). Saamissani vastauksissa mainitaan kielen

opiskelun haastavuus, työläys ja aikaa vievyys. Työläydestä huolimatta opiskelijat kertovat pitävänsä kielen opiskelusta ja kertovat kielen opiskelun olevan mukavaa. Pienet haasteet ylläpitävät motivaatiota, sillä haasteet pyritään selättämään. Kun oppii jonkin itselleen vaikean asian, se tuntuu palkitsevalta, minkä opiskelijat aineistossani mainitsivat.

Opiskelijat kuvailevat itseään kielten opiskelijana myös reippaaksi, innostuneeksi ja oma-aloitteiseksi. Omasta itsestä oppijana puhutaan todella positiiviseen sävyyn.

Opin helposti kieliä. O5

Olen aidosti kiinnostunut kielten oppimisesta. Toivon todella oppivani käyttämään mahdollisimman monia kieliä ja säilyttämään kaiken kielitaidon läpi elämäni. O7

Yleensä olen ahkera ja tunnollinen, ja minulta löytyy mielenkiintoa oppia uutta. O10

Eräs vastaaja (O5) kertoo rakastavansa kieliä, ja kuvailee niiden olevan hänelle intohimo. Intohimo antaa energiaa ja mahdollistaa parhaat mahdolliset saavutukset (ks. Sjöblom 2017). Intohimon voidaan kuvailla auttavan ihmistä puhkeamaan kukkaan ja saavuttavan suurimman mahdollisen potentiaalinsa. Intohimo vahvistaa motivaatiota, mutta sitä ei voida pakottaa. Aineistossani opiskelijat eivät mainitse sanaa intohimo yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, mutta se on tulkittavissa osan opiskelijoista (esim. O7) vastauksista siinä, kuinka he valinnaisen kielen opiskelusta puhuvat. Intohimottomuus puolestaan on havaittavissa instrumentaalisesti orientoituneiden opiskelijoiden vastauksissa, sillä ne ovat

melko lyhyitä ja pinnallisia. Opiskelijat käyttävät vastauksissaan tunteita ilmaisevia sanoja kuten nautinto, tylsyys tai mukavuus, mutta eivät avaa tarkemmin näitä kielten opiskelun herättämiä tunteita.

Jotkut opiskelijat vastaavat, etteivät pidä kielten opiskelusta.

Kielet kiinnostavat minua, mutta en nauti saksan opiskelusta tällä hetkellä, koska käytössä olevat opiskelumenetelmät eivät sovi minulle. O10

Opetustavoilla on suuri vaikutus siihen, kuinka oppii. Tämän huomaa myös saamistani vastauksista, sillä sopimattomat opetustavat vaikuttavat suorasti opiskelumotivaatioon niin, ettei kotitehtäviä jakseta tehdä. Opiskelija (O10) ei kuitenkaan avannut, mitä nämä sopimattomat opiskelumenetelmät ovat eikä kuvaile itselleen sopivia oppimistapoja. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mitä nämä tavat ovat. Esimerkiksi opetuksen yksipuolisuus tai tylsät tehtävät voivat latistaa opiskeluininnostusta (Kettunen 2004, 136). Kun tehtävät ovat mielenkiinnottomia ja epämotivoivia, kotitehtävät jäävät helposti tekemättä, kuten omassa aineistossanikin kerrotaan. Kotitehtävien tekemättä jättäminen johtaa siihen, ettei oppimista tapahdu. Oma osaamattomuus voidaan kokea todella epämotivoivana, mikä puolestaan heikentää jatkossa tehtäviin panostamista.

Myös ”väärän” kielen opiskelu voi olla epämotivoivaa.

En tykkää saksan opiskelusta, vaan haluaisin opiskella espanjaa tai ranskaa. O11

Opiskelija kertoo lomakkeen alussa valinneensa opiskelemaansa valinnaisen kielen, koska hänen toivomiaan valinnaisia kieliä ei ollut tarjolla ja hän ajatteli kielen osaamisesta olevan hyötyä. Kieli kuitenkin osoittautui itselle epämieluisaksi. Motivoimattomuus johtaa

siihen, että kielen opiskelu koetaan haastavaksi ja jopa tarpeettomaksi tuntuiseksi. Itsensä opiskeluun motivoiminen vaatii tahtoa ja työtä.

Kielen opiskelu on tällä hetkellä aika vaikeaa, enkä ole kovin motivoitunut esim. tekemään läksyjä. O10

[Kielen opiskelu on, NK] Aikaa vievää ja suhteellisen haastavaa. Osittain myös tylsää ja hyödyttömän tuntoista koska sitä puhutaan vain kolmessa maassa. O11

Opiskelijan kommentti siitä, kuinka kielen opiskelu tuntuu tylsältä, on mielenkiintoinen. Lukioiden tarjoamat valinnaiset kielet, kuten esimerkiksi saksa, ranska ja venäjä, ovat sellaisia, joilla on paljon puhujia Euroopassa. Kielen tarpeettomuus mainitaan Uotilankin (2004) ruotsia opiskelevien lukiolaisten vastauksissa. Kieltä kuvaillaan turhan tuntuiseksi tulevaisuuden kannalta, ja myös oman asenteen kuvailtiin olevan huono. (Uotila 2004, 58.) Ehkä kulttuuritietoutta opettamalla voisi laajentaa opiskelijoiden käsitystä siitä, millainen kieli on ja missä sitä puhutaan sekä millainen kulttuuri kielenpuhujilla on. Kulttuurin käsittely voisi myös olla mielenkiintoista vaihtelua kielioppitehtäville.

Omassa aineistossani eräs opiskelija mainitseekin kielten avulla voitavan ymmärtää eri kulttuureita. Yhdellä vastaajista on sukulaisia siitä maasta, jonka kieltä hän opiskelee, ja juuri hän mainitsi kulttuuritietouden vastauksessaan.

Kyllä haluaisin [opiskella jatkossakin vieraita kieliä, NK], kielet ovat tärkeä osa kulttuurejen ymmärtämistä. O1

Myös maininnat halusta asua ulkomailla tai kommunikoida kielen puhujien kanssa rinnastan haluksi oppia kulttuurista. Halu työskennellä vieraalla kielelläkin liittyy vahvasti

kulttuuriin, sillä työskentelemällä vieraskielisten kanssa pääsee osaksi erilaista työkulttuuria. Kielen oppiminen ja kulttuuri ovat mielestäni yhteydessä toisiinsa, sillä ymmärtämällä kielenpuhujien kulttuuria heidän kanssaan toimiminen ja kommunikointi helpottuvat. Eri kulttuureilla on omat norminsa kommunikointiin, omaan tilaan ja yleiseen keskusteluun liittyen. Kulttuuritietous auttaa ymmärtämään näitä normeja, ja omaa käytöstä voi sopeuttaa maan normeihin sopivaksi. (Ks. Telih 2005.)

Vaihto-opiskelu ja kielikurssit ovat hyvä keino tutustua kohdekieleen ja sen kulttuuriin. Kysyn lomakkeessa, ovatko opiskelijat innokkaita osallistumaan kielikursseille tai haluaisivatko he lähteä vaihto-opiskelijaksi. Vaihto-opiskelua ja kielikursseja kohtaan osoitetaan mielenkiintoa, mutta raha on monelle opiskelijalle esteenä. Muutama opiskelija myös kertoo suunnitelleensa vaihtoon lähtöä yliopistossa tai jo olleensa kielikurssilla. Mielenkiintoista on, kuinka opiskelijat ovat halukkaita osallistumaan englannin, ei heidän opiskelemaisensa valinnaisen kielen, kurssille. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että englannin kieli arvotetaan valinnaisia kieliä tärkeämmäksi erityisesti vaihtoon lähtiessä, ja että sen oppimiseen halutaan panostaa eniten.

Olen osallistunut keväällä 2016 englanninkieliselle kielikurssille. [Valinnaisen, NK] kielen kielikursseja en ole suunnitellut. O1

Kielikurssille olisi kiva päästä englanninkieliseen maahan. O2

Haluaisin ehdottomasti päästä vaihtoon esimerkiksi Yhdysvaltoihin, Kanadaan tai Espanjaan. O7

Haluaisin osallistua kielimatkalle parantaakseni englannin kielitaitoani ja jotta uskaltaisinkin käyttää sitä enemmän... O11

Englannin kieli on yleisin Suomessa luettu vieras kieli (esim. Telih 2015) ja kansainvälisesti laajalle levinnyt kieli. Englannilla pärjää melkein missä vain, ja kieleltä on vaikea välttyä arkielämässäkään. Halu englannin kielen vahvistamiseen on siis ymmärrettävä. Kuitenkin juuri englannin kielen yleisyyden ja levinneisyyden vuoksi voisi myös pohtia, onko sitä helppoa oppia ilman kielikurssejakin. Valinnaisen kielen kielikurssille mennessä tulisi varmasti käytettyä sekä englantia että valinnaista kieltä, joten näin voisi oppia kahta kieltä samalla matkalla. Voi olla, etteivät opiskelijat tulleet ajatelleeksi asiaa tästä näkökulmasta, tai sitten valinnaiset kielet vain eivät kiinnostaneet niin paljoa, että niiden vuoksi olisi lähdetty kielikursseille.

Mielenkiintoinen asia vastauksissa on myös opiskelijoiden kokemus siitä, ettei kielikursseista ja vaihto-opiskelusta ollut tarpeeksi tietoa saatavilla.

Olisin halunnut vuodeksi vaihtoon, mutta koin, että siitä olisi pitänyt päättää jo varhaisessa vaiheessa, eikä minulla ollut asiasta tietoa tai aikaa sen selvittämiseen. O10

En, koska en ole saanut niistä tarpeeksi tietoa. O13

Kun pohdin omaa lukioaikaani, en itsekään muista vaihto-opiskelusta olleen paljoa informaatiota koulussa. Toki jos on aidosti motivoitunut, selvittäisi asian itsenäisesti, mutta monelle koulusta saatava tieto voisi olla se kannustava sysäys hakeutua vaihtoon. Esimerkiksi opinnonohjauksessa voisi käydä tarkemmin läpi erilaisia kansainvälistymismahdollisuuksia, kuten vaihto-opiskelua.

Jotkut vastaajat kuvailevat itseään laiskaksi tai helposti väsyväksi, mutta he korostavat myös innokkuuttaan ja halukkuuttaan oppia. Kielen oppimisen aikaa vievyys tiedostetaan, ja ymmärretään että se vaatii aikaa. Vastauksista päätellen opiskelijat ovat tähän

sitoutuneita. Kohdekielen ”syväällisempi” opiskelu vaihto-opintojen kautta ei ole kovin suosittua vastaajien keskuudessa, mikä on mielenkiintoista, sillä he vaikuttivat kuitenkin olevan hyvin motivoituneita ja sitoutuneita valinnaisen kielen opiskeluun.

4.3 Tavoitteet opiskelulle

Vastaajat ovat asettaneet itselleen sekä saavutus- että oppimistavoitteita. Näitä tavoitteita ilmenee opiskelijoiden vastauksissa limittäin, ja vain muutama vastaaja on asettanut itselleen selvästi yhdenlaisia tavoitteita. Vastaukset ”Oppia puhumaan kieltä” (O5) sekä ”Haluan oppia puhumaan sujuvasti venäjää” (O3) ovat ilmeinen esimerkki oppimistavoitteista. Oppilaat kertovat suoraan tavoitteenansa olevan kielen oppiminen. Osa opiskelijoista mainitsee tämän halun oppia vieras kieli myös syynä kielen valinnalle.

Suurin osa vastaajista on asettanut itselleen saavutustavoitteita. Saavutustavoitteiset opiskelijat asettavat itselleen joko tulos- tai kykytavoitteita. Normitavoitteita, joilla pyritään olemaan opiskelutovereita parempia, ei opiskelijoiden vastauksissa mainittu. (Ks. Grant & Dweck 2003.) Kuten aiemmassa alaluvussa integratiivista ja instrumentaalista motivaatiota analysoidessa, myös oppimis- ja saavutustavoitteet ovat osittain limittäisiä.

Tulostavoitteet liitetään vastauksissa ylioppilaskirjoituksiin. O6 kertoo haluavansa ”saada hyvä arvosana kirjoituksissa” ja O9 aikoo ”kirjoittaa se [valinnainen kieli, NK] yo-kirjoituksissa ja saavuttaa hyviä arvosanoja”. Ylioppilaskirjoituksia varten valmistaudutaan läpi lukion ja niistä puhuminen alkaa heti lukion alussa. Ei siis ole yllättävää, että ylioppilaskirjoitukset ja niissä pärjääminen mainitaan opiskelijoiden vastauksissa.

Kykytavoitteina kerrotaan yleinen kielitaito, sekä myös tarkempia tavoitteita kuten kirjallisuuden lukeminen kohdekielellä. Näiden voi tulkita olevan myös oppimistavoitteita. Kirjan lukeminen ei tuota ihmiselle mitään suoranaista palkkiota, mutta se palkitsee mielihyvällä, jota saa, kun kykenee viimein lukemaan kohdekielellä.

...tulevaisuudessa saada jokin romaani luettua saksaksi! ☺ O8

Kirjan lukeminen on konkreettinen tavoite, jota kohti voi työskennellä omaa kielitaitoaan kehittämällä. Siinä näkee myös hyvin oman kielitaidon kehittymisen. Tämän tavoitteen voi myös pitää itsellään kauan, aloittamalla helpomman tasoisesta kirjasta ja kielitaidon parantuessa siirtymällä pidempiin ja vaikeampiin kirjoihin. Myös omassa lähipiirissäni on ihmisiä, jotka ovat asettaneet itselleen tällaisia kirjanlukemistavoitteita. Lukiessa vieraalla kielellä oman kielitaidon ”näkee” konkreettisesti, joten se on motivoivaa. Omat taitonsa näkee lukiessa heti, ja jos ei ymmärrä lukemaansa, tietää että tulee opiskella lisää. Jos lukeminen sujuu, se innostaa jatkamaan kielen käyttöä ja kielitaidon kehittämistä.

Eräs instrumentaalisesti ja huonosti kielen opiskeluun motivoitunut opiskelija kertoo tavoitteekseen ”Saada kielestä käytössä oleva eikä välttelyn kohde” (O11). Vaikka opskeltava kieli ole mieluisa, se kuitenkin nähdään tärkeänä asiana osata. Kyseisellä opiskelijalla ei ole aikeissa kirjoittaa vierasta valinnaista kieltä ylioppilaskokeissa, mutta tavoitteena on kuitenkin saada jo opitut asiat osaksi omaa kommunikointia.

Suurin osa opiskelijoista on motivoitunut kehittämään vieraan kielen kommunikaatiotaitoja. Kielenopiskelun tavoitteita kysyttäessä moni vastaa tavoitteekseen kielen sujuvan puhumisen. Tämä liitetään monesti kommunikatiiviseen motivaatioon (esim. Julkunen 1998).

Haluan oppia puhumaan sujuvasti venäjää. O3

Puhuminen ja kirjoittaminen mahdollisimman sujuvaa erilaisiin tilanteisiin. O4

Haluaisin puhua kieltä mahdollisimman sujuvasti O1

On hyvä, että opiskelijoiden kielenoppiminen alkaa painottua enemmän kohti kommunikaatiota, sillä tärkeintä kielen käyttäminen on arkipäiväisissä tilanteissa (ks. Hilden & Rautopuro 2014). Hienolla kielioppisääntöjen hallinnalla ei ole suurta merkitystä, jos itseään ei kykene ilmaisemaan kielellä ymmärrettävästi toisten kielenpuhujien kanssa kommunikoidessa. Yksi opiskelija on vastauksessaan tähdentänyt juuri tämän arkipäiväisen kielitaidon osaamista.

...tavoitteenani olisi hyötyä osaamistani kielistä mahdollisimman paljon jokapäiväisessä elämässä, eikä niinkään osata kielioppisääntöjä ulkoa. O7

Toinen opiskelija puolestaan kuvaa itseään kielten opiskelijana käytännönläheiseksi, ja myös hän nostaa esiin puhetaidon.

Osaan eniten puhekieltä ja osaan myös puhua sujuvasti esim. englantia. O2

Kielen luonteva käyttö on analyysin perusteella se asia, johon kielen opiskelulla pyritään. Luontevuus mainitaan vastauksissa usein, joten se näyttää olevan tällä hetkellä pinnalla oleva asia valinnaisten kielten opiskelussa. Tavoitteena se on kunnianhimoinen, sillä kielen käytön sujuvaksi kehittyminen vie aikaa ja siihen tarvitaan panostusta. Opiskelijoiden mainitsema suullisen kommunikaation luontevuus on tavoitteena hyvä ja motivoiva, mutta voi kysyä, jääkö kirjallisen kielitaidon opiskelu vähemmälle huomiolle. Analyysini perusteella opiskelijat eivät mainitse kirjallista kielitaitoa suoraan. Sen sijaan se ilmenee välillisesti esimerkiksi opiskelijoiden kertoessa halustaan pärjätä ylioppilaskokeissa. Suullinen kommunikaatio ja sen luontevuus mainitaan usein, mikä kertoo siitä, että se on tiedostettu tavoite, joka motivoi opiskelemaan. Tämä onkin tärkeä huomio tulevaisuuden kielenopetusta suunniteltaessa ja tulisi pohtia, kuinka suullisia taitoja saisi integroitua

opetukseen lisää. Usein kielten tunneilla sanasto- ja kielioppitehtävät korostuvat kommunikointia enemmän. Tunneilla esimerkiksi muodostetaan itse kirjallisia lauseita tai tehdään kielioppitehtäviä suullisten harjoitteiden jäädessä vähemmälle. (Ks. Hilden & Rautopuro 2014, 229–230.)

Omissa tuloksissani esimerkiksi Julkusen (1998) ja Rossin (2003) nimeämää kommunikatiivisuutta esiintyy integratiivisesti orientoituneilla opiskelijoilla. Kielen avulla halutaan kommunikoida työelämässä tai yleisesti ottaen saavuttaa taso, jolla kieltä kykenee käyttämään. Tavoitteena on:

Tulevaisuudessa tehdä töitä joissa tulen tarvitsemaan opiskelemiani kieliä.
O12

...ylläpitää olemassaolevaa taitoa. O2

Opiskelumotivaatiota ja tavoitteita tarkasteltaessa instrumentaalisesti motivoituneet opiskelijat eivät osoita järjin suurta motivaatiota tai tavoitteellisuutta, ja vastauksissa korostuu edelleen instrumentaalisuus.

...en tunne tarvetta kirjoittaa ainetta, josta en nauti. O11

Saada hyvä arvosana kirjoituksissa. O6

Näiden opiskelijoiden vastauksia lukiessa kieli on ikään kuin jokin asia, joka heidän täytyy tehdä, mutta he eivät puhu siitä kovin innostuneesti tai intohimoisesti. Integratiivisesti orientoituneiden opiskelijoiden vastauksissa puolestaan näkyy kielestä pitäminen ja halu oppia kieltä.

Koen sen [kielten opiskelun, NK] itselleni miellyttäväksi ja hyödylliseksi asiaksi. O4

Opiskelun tulisi olla nautinnollista, ja oman analyysini perusteella valinnaisen kielen opiskelijat pitävät kielen opiskelusta ja saavat siitä mielihyvää. Tämä on muutos ajattelutavasta, jossa korostetaan ahkeruutta ja työntekoa. Nautinto on yhteydessä opiskelumotiivaatioon. Ne opiskelijat, jotka kertovat, ettei kielen opiskelu ole nautinnollista, eivät ole kovin motivoituneita kielen opiskeluun (O10, O11).

Saamissani vastauksissa arvosanat liitetään siihen, onko kielen kirjoittaminen suunnitelmassa. Kielen kirjoittamista suunnitellaan, koska opiskelijat kokevat menestyvänsä kielten kokeissa. Tämä voidaan nähdä taktikointina; kirjoituksiin valitaan ne aineet, joissa pärjää, jotta saadaan mahdollisimman hyvä ylioppilastodistus. Al Rifain (2010, 5224) tutkimuksessa opiskelijat, joiden arvosanat ovat keskiarvoa parempia, motivoituvat paremmin opiskelemaan kieltä kuin ne opiskelijat, joiden arvosanat ovat keskiarvoa huonompia. Arvosanoilla voidaan nähdä olevan vaikutusta opiskelumotiivaatioon: hyvät oppimistulokset kannustavat jatkamaan.

En tiedä vielä. Suunnitelmissa kyllä lukee että aion [kirjoittaa valinnaisen kielen, NK], mutta jos kurssit menee tosi huonosti, niin en varmaan ala kirjoittamaan. O3

Aion [kirjoittaa valinnaisen kielen, NK]. Koska olen kielissä suht hyvä ja koen saavani niistä helposti hyviä arvosanoja. O10

Ylioppilastodistuksella haetaan jatko-opintoihin, joten siinä mielessä on ymmärrettävää, että arvosanoja mietitään ja kirjoitetaan vain ne aineet, joissa oikeasti pärjää. Yksi opiskelija (O7) painottaa puhetaitoa ensisijaisena kielioppiin nähden, ja vastauksesta on tulkittavissa, ettei ylioppilaskokeiden arvosanalla nähdä olevan suurta korrelaatiota oman kielitaidon kanssa, tai arvosanaa ei pidetä merkittävänä mittarina omalle kielitaidolle.

Toivon voivani tulevaisuudessa puhua opiskelemiani kieliä mahdollisimman hyvin arkielämässä. Esimerkiksi pärjäisin vaikkapa asua Saksassa omalla kielitaidollani yhtä hyvin kuin kuka tahansa saksalainen itse. Kielioopin hallitseminen on vasta toissijaisena tavoitteena. O7

Opiskelija arvottaa arkielämän kielitaidon koulussa pärjäämistä korkeammalle. Hän tiedostaa, että voi osata kieltä hyvin, vaikkei osaisikaan kielioppia täydellisesti. Oppitunneilla saatu tieto arvioidaan arvosanoja tärkeämmäksi (ks. Telih 2015). Koska kouluopiskelu voi olla arvosanapainotteista ja menestykseen tähtäävää, on vaihtelevaa nähdä vastauksia, joissa kielten opiskelua pidetään muunakin kuin vain hyvien arvosanojen tavoitteluna. Nämä selkeät kognitiiviset tavoitteet, kuten kielen puhuminen natiivitasolla, ylläpitävät motivaatiota ja kannustavat jatkamaan opiskelua.

Kaikki opiskelijat ilmaisevat halukkuutensa jatkaa kieliopintoja tulevaisuudessa.

Kyllä, haluan ylläpitää opittuja kieliä mahdollisimman pitkään. O12

Haluaisin, koska on iso rikkaus osata kieliä. O3

Haluaisin ja aionkin, koska mielestäni tulevaisuudessa kielitaidosta on runsaasti hyötyä. O10

Kielitaitoa arvostetaan, ja saavutetut taidot halutaan säilyttää. Tämä on hyvin positiivinen tulos, ja näyttää opiskelijoiden kielenopiskelumotivaation. Sopimattomista opiskelumenetelmistä tai hankaluuksista huolimatta ei haluta luovuttaa, vaan jatkaa kielten opiskelua tai ainakin varmistaa, ettei opittuja taitoja unohdeta.

Vastauksissa mainitaan myös uusien kielten aloittaminen. Erityisesti ranskan kielen opiskelu mainitaan opiskelijoiden vastauksissa. Yksi opiskelija (O11) kuvailee haluavansa opiskella joko ranskaa tai espanjaa, koska ne ovat kauniita kieliä. Toinen opiskelija suunnittelee ranskan aloittamista vielä lukion aikana.

Suunnitteillani on aloittaa ranskan kielen opiskelu ehkä jopa ensi vuonna, kunhan saan ensin saksan ja ruotsin haltuun kohtalaisen hyvin. Mielestäni olisi myös hyvin mielenkiintoista oppia jotain viittomakieltä tai muita vähemmän käytettyjä kieliä. O7

Vastauksesta näkyy selkeästi opiskelijan suuri mielenkiinto kieliä ja niiden opiskelua kohtaan. Opiskelijan ymmärrys kielten oppimisesta myös näkyy, sillä hän tiedostaa haluavansa ensin osata tietyn tason aiemmin aloitetuissa kielissä ennen kuin on järkevää lähteä opettelemaan kokonaan uutta kieltä. Tämä oman osaamisen reflektointi on suuri vahvuus kielten opiskelun kannalta.

Opiskelijoiden tavoitteet kielenopiskelulle vaihtelevat. Osa haluaa hyötyä kielestä työelämässä tai jatko-opinnoissa. Jotkut puolestaan haluavat aidosti oppia kommunikoimaan useilla kielillä ja asua eri maissa kieltä aktiivisesti käyttäen. Kaikkia vastaajia yhdistää myönteinen asenne kieliä ja niiden opiskelua kohtaan, sekä halu joko ylläpitää jo opittuja kieliä tai jatkaa kielten opiskelua lukion jälkeenkin.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää lukiolaisten motivaatiota valinnaisten kielten opiskeluun. Lähestyin aihetta orientoitumisen ja tavoitteiden kautta pyrkien selittämään sitä, millaisia syitä ja tavoitteita lukiolaiset valinnaisen kielen opiskelulleen liittävät. Tarkastelin myös yleisesti sitä, millainen suhde opiskelijoilla on valinnaiseen kieleen.

Tässä luvussa tarkastelen saamiani tutkimustuloksia kokonaisuutena. Peilaan niitä teoriaosassa esittelemiini tutkimuksiin ja tarkastelen myös valitsemaani aineistonkeruu ja -analyysitapaa sekä koko tutkimusprosessia. Lopuksi pohdin sitä, mitä asioita esittämistäni tutkimustuloksista voisi seurata kielten lukio-opetukselle.

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Analyysin perusteella valinnaisen vieraan kielen opiskelijat ovat aidosti kiinnostuneita kielistä. Opiskelijat kertovat pitävänsä ruotsin ja englannin kielistä. Kaikki vastaajat haluaisivat opiskella kieliä tulevaisuudessakin. Yleinen asenne kieliä kohtaan on siis todella myönteinen. Pietikäisen (2017) tutkimuksessaan tunnistama positiivinen kieliasenne toistuu tässä kyselyssä. Jo hankittu kielitaito halutaan ylläpitää tai sitä parantaa.

Opiskelijat ovat orientoituneet kielen opiskeluun joko instrumentaalisesti tai integratiivisesti. Instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio näkyvät kerroksittain monissa vastauksissa. Opiskelijat kertovat esimerkiksi valinneensa kielen, koska pitävät kielistä ja kokevat kielitaidon keinona turvata työllistymistään tulevaisuudessa. Omat tutkimustulokseni mukailevat aiempia tutkimuksia (Julkunen 1998, Mustila 1990), joissa instrumentaalista ja integratiivista motivaatiota esiintyy limittäin.

Instrumentaalisesti orientoituneet opiskelijat kertovat haluavansa työllistyä tai päästä haluamiinsa jatko-opintoihin kielen avulla. He eivät osoita kovin suurta mielenkiintoa ja motivaatiota kieltä itseään kohtaan, vaan opiskelevat saavutettavien palkkioiden toivossa. Instrumentaalinen suhde opiskeluun ei ole motivaation ylläpitämisen kannalta yhtä tehokasta kuin kognitiivinen ja integratiivinen motivaatio, joten instrumentaalisesti orientoituneiden opiskelijoiden heikompi motivaatio ei tullut yllätyksenä. Vastaajilla kielen opiskelu on selvästi vain väline, jolla saa paremmat pisteet yliopistoon hakiessa tai hyötyy muuten esimerkiksi työelämässä. Opiskelu näin ollen ei ole kovinkaan motivoivaa, eikä siihen jakseta panostaa. Instrumentaalisesti motivoituneet opiskelijat kertovat kielen opiskelun olevan vaikeaa ja aikaa vievää.

Instrumentaalisesti orientoituneet opiskelijat reflektoivat kielivalinnan avulla tulevaisuuteen, ja kieliopinnoilla pyrkivät mahdollistamaan omaa työllistymistään tai jatko-opintoaaveitaan. Myös Hellin (2017), Telih (2015) ja Rossi (2003) ovat todenneet oppilaiden pohtineen paljon kielestä saatuja hyötyjä valinnaista kieltä valitessaan. Kielestä hyötyminen tulevaisuudessa voidaan siis nähdä aiempien ja omien tutkimustuloksieni valossa yleisenä syynä opiskella vieraita kieliä. Omassa analyysissäni en erotellut vastaajia sukupuolen mukaan, koska heissä oli vain yksi poika. Ainoa tutkimukseeni osallistunut poika on instrumentaalisesti motivoitunut kielen opiskeluun. Telihin (2015) tutkimuksessa pojat ovat tyttöjä paljon vahvemmin välillisesti orientoituneita, eli he haluaisivat hyötyä kielen opiskelusta jollain tavoin.

Integratiivisesti kielen opiskeluun orientoituminen ilmenee haluna käyttää kieltä tulevaisuudessa työelämässä. Myös kuvailu siitä, että pitää kielistä tai haluaa laajentaa kielitaitoa, on integratiivista orientaatiota. Opiskelijat nimeävät opiskelun tavoitteeksi kielen sujuvan suullisen käytön. Puhetaito mainitaan myös monissa aiemmissa tutkimuksissa. Asikainen & Mikkola (2008) kirjoittavat opiskelijoiden toivovan esimerkiksi rohkeutta puhua kieltä. Hildén ja Rautopuro (2014) esittävät raportissaan kielen suullisen harjoittelun olevan yläasteen oppitunneilla harvinaista. Tässä on selvä ristiriita oppilaiden toiveiden ja todellisuuden välillä. Myös aineistoni vastaajat toivoivat suullisen kielitaidon hallintaa,

joten voisikin pohtia, tulisiko lukio-opetusta muokata enemmän suulliseen kommunikointiin painottuvaksi oppikirjatehtävien sijaan. Tietenkin myös kieliopin ja kirjallisen kielen hallitseminen on tärkeää, mutta vieraita kieliä käyttäessä on tärkeää vuorovaikutusluontoinen ymmärretyksi tuleminen.

Kommunikointi lisää omaa kielellistä pätevyyttä sekä avaa uusia ovia ja mahdollisuuksia. Oppikirjan seuraaminen tulisi saada kielten tunneilla pienempään osaan ja antaa opiskelijoiden käyttää kieltä vapaasti. Jokapäiväisessä elämässä kieltä käytetään usein suullisesti, joten valmiudet puhua vierasta kieltä suhteellisen spontaaneissakin tilanteissa antavat opiskelijalle varmuutta omasta kielitaidosta. Suullista kommunikointia ja varmuutta käyttää kieltä ei voi oppia oppikirjasta, joten mahdollisimman autenttisten keskustelutilanteiden luominen oppitunneilla olisi tärkeää.

Analyysini perusteella huomattavissa on selkeä muutos kielenopiskelun luonteessa. Menetyksen ja arvosanojen painottamisesta on siirrytty kohti nautinnollista opiskelua. Tärkeää opiskelijoille on se, että kielen opiskelu on miellyttävää. Nautinnollinen opiskelukokemus synnyttää motivaatiota. Vastauksissa painottuu myös kielen osaamisen sujuvuus. Asikainen ja Mikkolakin (2008) mainitsevat raportissaan lukiolaisten toiveen sujuvasta kielenkäytöstä. Olisi hyvä tiedostaa tämä opiskelijoiden sujuvan kielenkäytön korostaminen, kun kielten opetusta suunnitellaan.

Monissa ala-asteikäisten kielenoppimismotivaatiota käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Julkunen 1998, Telih 2015, Raitio 2015) oppilaat kertovat, että kielen valintaan ovat vaikuttaneet vanhemmat, sisarukset ja sukulaisten mielipiteet sekä toiveet. Omassa tutkimuksessani tätä ei tullut vastauksissa esiin, ja suurin osa vastaajista oli aidosti motivoitunut valinnaisen kielen opiskeluun.

Koska lukioikäisiä voisi pitää jo enemmän itsenäisinä, heidän voisi ajatella valitsevan opiskelemaansa aineet oman mielenkiintonsa perusteella. Edellä mainituissa tutkimuksissa vanhempien vaatimusten perusteella valittu kieli ei ollut opiskelijasta kovin motivoivaa, ja opiskelu tapahtui vanhemmista, ei itsestä lähtevistä syistä. Tämän perusteella ulkoisten tekijöiden vaikutus motivaatioon näyttäisi olevan sisäisiä tekijöitä heikompa.

Opiskelijoilla on selvästi mielenkiintoa valinnaisten kielten opiskelua kohtaan ja tämä mielenkiinto tulisi säilyttää ja sitä tulisi vahvistaa oppitunneilla. Opetuksen kehittäminen oppilaiden toivomaan suuntaan olisi hyvä askel. Kun opetus on mielekästä ja sellaista, josta opiskelijat kokevat saavansa aidosti hyödyllisiä taitoja, motivoi se enemmän ja kielten opiskelu voisi tuntua houkuttelevammalta. Opetussuunnitelmassa mainittavat asiat on kuitenkin ehdittävä opettaa opiskelijoille. Siirtyminen sähköisiin ylioppilaskirjoituksiin lisää jo omalta osaltaan tunneille ”ylimääräistä” tehtävää, joten kaikkeen ei ole aikaa. Teknologiaa hyödyntämällä opiskelijoiden toivoman kulttuurien tarkastelun voisi kuitenkin ottaa helposti osaksi oppitunteja pienin asioin, kuten katsomalla lyhyitä videoita YouTubesta tai lukemalla uutisia. Jatkossa kielten opetusta voisikin kehittää enemmän kohti kommunikointia ja kulttuurituntemusta, niin että kieliopin opettelu olisi siinä rinnalla.

5.2 Tutkimuksen toteutuksen reflektointia

Alkukankeuksien jälkeen tutkimuksen teko sujui nopeasti. Sähköinen lomake toimi hyvin, ja voisin käyttää sitä jatkossakin sen helppokäyttöisyyden ja vastaajien tavoitettavuuden vuoksi.

Aineistoa järjestäessäni muodostin kolme kategoriaa, joiden aineistoni perusteella tulkitisin vaikuttavan kieltenopiskelumotivaatioon. Luomani kategoriat, eli orientoituminen opiskeluun, suhde valinnaiseen kieleen sekä tavoitteet kielenopiskelulle, ovat fenomenografiset kuvauskategoriani. Näitä päätin lähteä analysoimaan sisällönanalyysin keinoin, sillä useat vastaajistani vastasivat lyhyesti kysymyksiin, eivätkä kertoneet mitään ylimää-

räistä tai vastanneet tarkentaviin kysymyksiin. Omasta mielestäni kategorioiden yhdistäminen sisällönanalyysiin toimi. Onnistuin mielestäni saamaan aineistostani olennaisia asioita irti, ja muodostamaan kuvaa siitä, millaisena ilmiönä valinnaisten kielten opiskelu lukiossa ilmenee.

Opiskelijat vastasivat kysymyslomakkeeseen vaihtelevasti. Olin lisännyt lomakkeen kysymyksiin tarkentavia *miksi/miksi et?* kysymyksiä, joiden toivoin ohjaavan opiskelijoita perusteluun. Osa vastaajista tarttui näihin kysymyksiin. Yllätyksekseni moni jätti vastauksena perustelematta. Osallistuminen kuitenkin oli vapaaehtoista, joten oletan vastaajien aidosti halunneen vastata lomakkeeseen. Vastauksien pituus vaihteli muutamasta sanasta moneen lauseeseen. Valitsin kysymysten muodoksi avokysymykset, sillä motivaatio on monisyinen ilmiö, enkä katso, että monivalintakysymyksillä olisin saanut tutkimuskohteesta irti yhtä paljon kuin antamalla opiskelijoiden kirjoittaa vapaasti omin sanoin.

Analyysiprosessi ei ollut helpoin mahdollinen, ja varsinkin aineistonkeruuvaiheessa koin hetkellistä epävarmuutta valitsemastani tavasta kerätä aineisto. Ensisilmäyksellä aineistoni näytti todella suppealta lyhyiden vastausten takia, mutta aineistoa järjestelmällisesti lukemalla sieltä alkoi löytyä paljon analysoitavaa. Aineiston analyysiin kului paljon aikaa. Tiedostin tämän jo aineistonkeruutapaa valitessani, mutta silti analyysin aikaa vievyys yllätti. Laadullinen analyysi on kuitenkin armollista, ja tarkalla lähiluvulla aineistosta saa paljon materiaalia, jota analysoida.

Opiskelijat myös reflektoivat vastauksissa itseään ja vastaamisen voi nähdä eräänlaisena identiteettiprosessina. He pohtivat millaisia opiskelijoita he ovat, ja mainitsivat esimerkiksi heikkouksiaan, mikä osoittaa syvempää pohdiskelua. He myös pohtivat tulevaisuuttaan kertomalla tavoitteistaan ja toiveistaan. Rajasin tätä pohdiskelua analyysini ulkopuolelle, sillä vaikka sitä oli mielenkiintoista lukea, ei se vastannut tutkimusongelmaani.

5.3 Lopuksi

Vaikka kieltenopiskelun suosio on laskussa, kieliä opiskelevat lukiolaiset ovat todella motivoituneita. Suuri toive suulliselle kommunikoinnille tuli itselleni yllätyksenä, sillä olen aina pitänyt kielioppitehtävistä ja sanakokeista. Tarkemmin ajateltuna tulos ei ole yllättävä, sillä kielen suullinen käyttö on kommunikoinnin kannalta välttämätöntä, ja on hyvä, että opiskelijat tiedostavat tämän. Heillä on aito halu käyttää kieltä arkielämässä sekä työskennellä opiskelemallaan kielellä.

Voisiko jatkossa siis muokata lukion kielten kursseja niin, että viestintä ja arkipäiväisten keskustelujen harjoittelu painottuisi enemmän? Kielten ylioppilaskokeet uudistuvat, ja suullista kielitaitoa arvioidaan osana ylioppilaskoetta aikaisintaan vuonna 2022 (Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten digitaalisten kokeiden määräykset 2017). Lukioissa voisi koettaa hyödyntää myös mahdollisten vaihto-opiskelijoiden läsnäoloa kutsumalla heitä kielten tunneille. Opiskelijat saisivat näin ollen kuulla ja käyttää kieltä luokkahuoneessa, sekä esittää kysymyksiä maasta ja sen kulttuurista. Lapin yliopistossa on tarjolla ”teach and learn” – kursseja, joilla suomalainen opiskelija ja vaihto-opiskelija opettavat toisilleen omaa kieltään ja kulttuuriaan. Voisi pohtia, olisiko mahdollista soveltaa tätä menetelmää myös lukiotasolla resurssien salliessa.

Omien kokemuksieni mukaan kielten opiskelussa on suuri ero lukion ja yliopiston välillä. Lukion saksan tunneilla kielioppi ja kirjallinen tuottaminen olivat suuressa osassa kuten aiemmissa tutkimuksissa todetaan (esim. Hildén & Rautopuro 2014). Tietenkin tämä on ymmärrettävää, sillä aloitin saksan opiskelun lukiossa ja tähtäsin ylioppilaskirjoituksiin, joten tietty pohja oli luotava. Yliopistossa saksan opiskelun aloittaessani on se ollut huomattavasti enemmän kommunikointiin kannustavaa, ja kielioppia on käyty suullisten harjoitusten ja kulttuuriin tutustumisen sivussa. Sivuainekokonaisuus valmisti itseäni enemmän saksan kielen suulliseen käyttöön, ja koen kyllä keränneeni todella paljon itsevarmuutta omaa kielen suullista käyttöäni ajatellen. Lukiossa puhuminen oli aina pelottavaa. Jotenkin tätä suullisen kommunikoinnin luonnollisuutta tulisi saada osaksi jo lukio-opiskelua, jolloin itsevarmuutta kommunikoida kerääntyisi heti kielen opetteluun alkumetreiltä

asti. Analyysini tukee tätä suullisen kielitaidon harjoittelun tärkeyttä, sillä opiskelijoiden vastauksissa on selkeä toive sujuvasta kielenkäytöstä erityisesti suullisesti kommunikoidessa.

Mielenkiintoinen ilmiö on kieliopintojen suosio vanhemmalla iällä. Lukiossa ja yliopistoissa kielten kurssit ovat puolityhjiä – itse olen ollut yliopistossa saksan kurssilla, jossa oli kolme opiskelijaa ja lukiossa suoritin yhden kurssin itsenäisesti – mutta kielten opinkelu aikuisiällä on nousussa ja kansalaisopistojen kurssit täynnä. Esimerkiksi Tampereen kansalaisopistossa on tarjolla 15 eri kieltä, ja joidenkin kielten kohdalla perustetaan lisäryhmiä (Leinonen 2015). Tässä on suuri ero lukiolaisten vähenevän mielenkiinnon kanssa. Voidaankin pohtia, mitä tässä välillä tapahtuu, ja kuinka innostus kielten opinkeluun voitaisiin synnyttää jo aiemmin.

Tutkimukseni perusteella valinnaista kieltä opiskelevilla opiskelijoilla on motivaatiota kielen opinkelua kohtaan myös tulevaisuudessa. Kuitenkin näitä motivoituneita opiskelijoita tulisi saada lisää, jotta kielten monipuolinen opetus voidaan turvata jatkossakin. Tutkimustulosteni valossa olen sitä mieltä, että opiskelijoiden ääntä tulisi kuulla ja ottaa heidän toiveitaan enemmän huomioon opetusta suunnitellessa. Opiskelijoilla on käsityksiä siitä, mitkä taidot heille ovat hyödyllisiä ja millaiset opinkelutavat ovat heille sopivia, joten heidän toiveidensa kuuntelu voisi olla hyödyllistä ja hedelmällistä kielten opetusta kehitettäessä.

Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin opiskelijoiden näkemyksiä lukion kieltenopetuksesta. Omassa aineistossani mainitaan sopimattomat opetusmenetelmät, ja jäin pohtimaan sitä, mitä nämä menetelmät ovat. Eräs opiskelija myös kertoo, ettei pidä ”...*tavasta jolla opiskelemme ruotsia.*” Opetusta järjestetään opiskelijoita varten, joten sen tulisi vastata heidän tarpeisiinsa. Paras tapa kehittää opetusta on ottaa myös opiskelijoiden toiveet ja mielipiteet huomioon opetussuunnitelman sallimissa rajoissa.

LÄHTEET

Al Rifai, Nada 2010. Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 5216–5227.

Asikainen, Reetta & Mikkola, Riikka 2008. Kieliminä ja ihanneminä: OSKU-hankkeen tuloksia. Oulun yliopisto. Oulu. Luettu 17.3.2018. Saatavilla verkossa: <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/virmo/virmo-1/osku/osku-alkukartoituksen-tuloksia/Asikainen%20ja%20Mikkola%202008%20pedaop%20tut-kielma%20Oulu.doc/view>

Bandura, Albert 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, Inc.

Bandura, Albert 1988. Self-Regulation of Motivation and Action Through Goal Systems. Artikkeliteoksessa Hamilton, Vernon, Bower, Gordon H. & Frijda, Nico H 1988. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 37–61.

Brophy, Jere 2010. *Motivating Students to Learn*. Third edition. New York: Routledge.

Elkind, David 1974. *Lapset ja nuoret: Jean Piagetin kehityspsykologiaa*. Jyväskylä: Gummerus.

Ford, Martin E. 1992. *Motivating Humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. California: SAGE Publications, Inc.

Gorman, Phil 2004. Motivation and emotion. Routledge modular psychology. Sussex: Routledge.

Grant, Heidi & Dweck Carol S. 2003. Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology* 2003, Vol. 85, No. 3, 541–553.

Haagensen, Bodil 2007. Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie I svenska på universitetsnivå. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Hildén, Raili, 2006. Uudistavan kielikasvatuksen jäljillä - Teorialuotauksia Kielikasvatuksen tutkimus- ja kehittämishanke OSKUn kokeilukaudelle 2006–2009. Helsingin yliopisto, soveltavan psykologian laitos.

Hildén, Raili & Rautopuro, Juhani 2014. Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Luettu 8.5.2018. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/download/162060_saksan_kielen_A_ja_B_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaihees.pdf

Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi 2009. Luettu 15.2.2018. Saatavilla verkossa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa 2012. Luettu 22.1.2018. Saatavilla verkossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Imsen, Gunn 1984. *Eleuens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Julkunen, Kyösti 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jyrinki, Erkki 1997. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Kantelinen, Ritva & Kettunen, Sinikka (toim.) 2004. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kettunen, Sinikka 2004. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Teoksessa Kantelinen, Ritva & Kettunen, Sinikka (toim.) 2004. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 124–159.

Kielisuihku sujauttaa uusia sanoja muistiin leikin lomassa 20.11.2015. Yle. Luettu 9.6.2018. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-8467181>

Kielitaito rapistuu ja kapeutuu 21.3.2018. Yle. Luettu 9.6.2018. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10124510>

Kieltenopetuksen varhentaminen kiihtyy – Sekä Helsingissä että Tampereella kaikki aloittavat vieraan kielen jo ekaluokkalaisena 5.12.2017. Yle. Luettu 6.6.2018. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9962127>

Kivi, Taru 2000. Oppimisen taidot. Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, Kari 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, Raine & Aaltonen, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2012. Opetushallitus. Luettu 29.3.2018. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja

Kuula, Arja 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, Eero 1977. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja.

Laine, Eero 1978. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja.

Lehtinen, Erno, Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.

Leinonen, Liisa 2015. Kansalaisopistojen kielikurssit täyttyvät – suomen kieli kasvattaa suosiotaan. Luettu 16.5.2018. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-8236270>

Locke, E. A., & Latham, G. P. 1990. A theory of goal setting & task performance. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. 2002. Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. Teoksessa Dörnyei, Zoltan (editor) 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Michigan: University of Michigan, 167–210.

Maehr, Martin L. & Zusho, Akane 2009. Achievement Goal Theory. The Past, Present and Future. Teoksessa Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan, 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 77–104.

Mustila, Eero T. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard & Vallerand, Robert J. 1999. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. Teoksessa Dörnyei, Zoltan (editor) 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Michigan: University of Michigan, 33–63.

Pietikäinen, Hellin 2017. ”Kielitaito on jokaisen ihmisen etu” laadullinen kyselylomake-tutkimus saamen kielen merkityksestä saamea opiskeleville nuorille Enontekiöllä. Pro gradu- tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Raitio, Auri 2015. Kuudesluokkalaisten motivaatio vapaaehtoisen kielen opiskelua kohtaan. Pro gradu- tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Rossi, Vuokko 2003. MOTIVATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.

Ruotsin vaihtaminen toiseen kieleen ei herättänyt suurta kiinnostusta 23.2.2018. Yle. Luettu 11.6.2018. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10090307>

Salovaara, Hanna 2005. Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning. Oulu: Oulun yliopisto.

Silverman, David 2011. Interpreting Qualitative data: a guide to the principles of qualitative research. 4th edition. Thousand Oaks: Sage.

Sippel, Peter 14.3.2018. Konversationkurs Deutsch. Saksan keskustelukurssin luento. Lapin yliopisto.

Sjöblom, Kirsi 2017. Intohimo. Teoksessa Salmela-Aro, Katriina & Nurmi, Jari-Erik 2017. Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 222–223.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Telih, Anton 2015. Ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys koulumenestykseen kielten opetuksessa - tarkastelukohteena saksan kieli. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten digitaalisten kokeiden määräykset 2017. YTL. Luettu 26.6.2018. Saatavilla verkossa: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sahkoiset_kielikokeet_maarayset_30.11.2017_fi.pdf

Tuokko, Eeva, Takala, Sauli & Koikkalainen, Päivikki 2011. Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen Seurantaraportti 2009–2010. Luettu 4.4.2018. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen, Heta, Pulkka, Antti-Tuomas, Tapola, Anna & Niemivirta, Markku 2017. Taivoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. 2017. Odotusarvoteoria – odotusten ja arvosotusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, Katriina & Nurmi, Jari-Erik 2017. Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 80–98.

Tuominen-Soini, Heta, Salmela-Aro Katriina & Niemivirta Markku 2010. Ajallinen pyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa. Artikkelit teoksessa Samalta viivalta 6. Asunmaa, Tuuli & Vainionpää, Jorma (toim.) Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2012. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–140.

Tynjälä, Päivi 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uotila, Sanna 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio lukiossa. Teoksessa Kantelinen, Ritva & Kettunen, Sinikka (toim.) 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 53–59.

Valkonen, Leena 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Luettu 8.6.2018. Saatavilla verkossa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>

Venäjän kielen suosio räjähti pohjoisessa 23.8.2013. Yle. Luettu 14.11.2017. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-6792278>

Vieraiden kielten suosio romahti yo-kokeessa 8.2.2017. Savon sanomat. Luettu 10.10.2017. Saatavilla verkossa: <http://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Vieraiden-kielten-suosio-romahti-yo-kokeessa---Olemme-todella-huolissamme/925908>

Viljaranta, Jaana 2017. Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, Katriina & Nurmi, Jari-Erik 2017. Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–80.

Wigfield, Allan, Tonks, Stephen & Klaua, Susan Lutz 2009. Expectancy-Value Theory. Teoksessa Teoksessa Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 55–75.

LIITTEET

Tutkimuspyyntö opiskelijoille

Hei!

Olen Noora-Maaria Kinnunen Lapin yliopistosta. Opiskelen viidettä vuotta yleistä kasvatustiedettä, ja teen tällä hetkellä Pro gradu – tutkielmaani lukiolaisten motivaatiosta valinnaisen vieraan kielen opiskeluun. Tutkimukseni ohjaa professori Kirsti Lempiäinen kasvatustieteiden tiedekunnasta.

Tutkimusaineistoni kerään valinnaista kieltä opiskelevilta opiskelijoilta avoimilla kysymyslomakkeilla. Saat ohessa linkin sähköiseen Google Forms – lomakkeeseen, jossa on 10 avokysymystä kielen opiskeluun liittyen. Jos haluat osallistua, vastaisitko viimeistään 25.2. mennessä, kiitos.

Tutkittavien anonymiteetti säilytetään, eli en mainitse nimeäsi missään vaiheessa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tarkempia lisätietoja voit kysellä halutessasi minulta. Olisi hyvä, jos keskustelisit tutkimukseen osallistumisesta myös huoltajasi kanssa, jotta he tietävät siitä.

Olen saanut tutkimusluvan XXX lukiolta sekä XXX kaupungilta.

Ystävällisin terveisin

Noora-Maaria Kinnunen,

nkinnune@ulapland.fi

Kysymyslomake

Tällä lomakkeella kerään aineistoa pro gradu - tutkielmaani, jossa selvitän lukiolaisten motivaatiota valinnaisen vieraan kielen opiskeluun. Vastaathan jokaiseen kysymykseen, ja koetathan perustella vastauksiasi. Kiitos!

Etunimi:

Ikä:

Valinnainen kieli, jota opiskelet:

1. Kuinka kauan olet opiskellut valinnaista kieltä?

2. Miksi valitsit valinnaisen kielen?

3. Mitä pidät aiemmin aloittamiesi kielten opiskelusta? (englanti, ruotsi, joku muu?)

4. Mitä pidät valinnaisen vieraan kielen opiskelusta?

5. Millaisena koet valinnaisen vieraan kielen opiskelun? (esim. helppoa, vaikeaa, aikaa vievää, tylsää...)

6. Millaiseksi kielten opiskelijaksi kuvailisit itseäsi?

7. Mitä tavoitteita sinulla on valinnaisen kielen opiskelulle?

8. Oletko harkinnut opiskelijavaihtoon/kielikurssille yms. osallistumista? (miksi/miksi et?) Tai oletko mahdollisesti jo osallistunut jollekin kielikurssille yms?

9. Aiotko kirjoittaa valinnaisen vieraan kielen ylioppilaskirjoituksissa? (miksi/miksi et?)

10. Haluaisitko jatkossakin opiskella vieraita kieliä? (miksi/miksi et?)

PALJON KIITOKSIA VASTAUKSISTASI! ☺