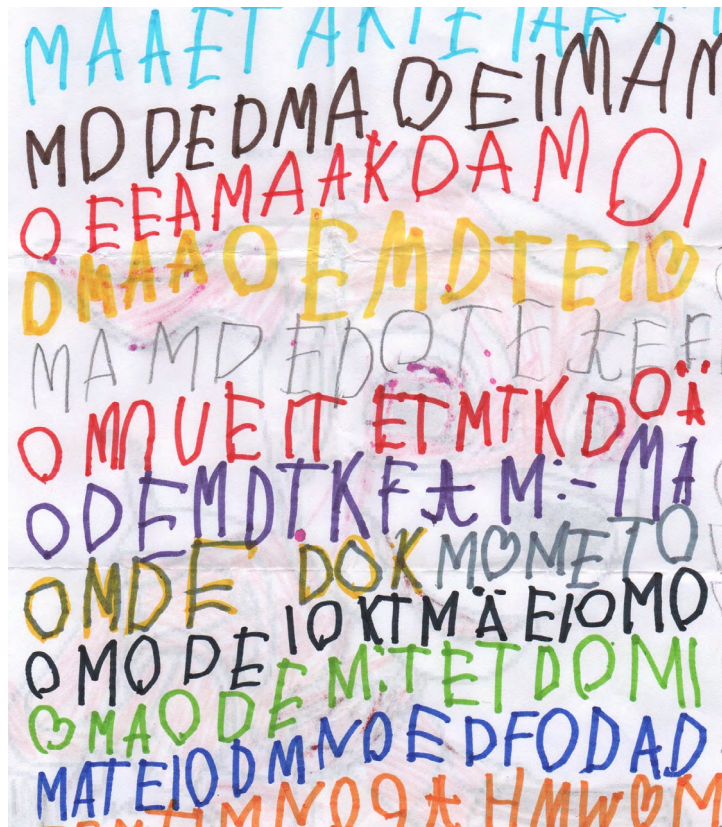


Teija Kangasvieri

”Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään”

Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta



JYU DISSERTATIONS 563

Teija Kangasvieri

**”Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata
muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään”**

**Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten
perusopetuksen yläkoulun oppilaiden
vieraan kielen oppimismotivaatiosta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Ruusuipuiston Helena-salissa
marraskuun 22. päivänä 2022 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Ruusuipuisto, lecture hall Helena-sali, on November 22, 2022, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2022

Editors

Taina Saarinen

Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Matilda Kangasvieri.

Copyright © 2022, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9208-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9208-8

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>

ABSTRACT

Kangasvieri, Teija Kaarina Elisabet

"In my opinion it is good to know other languages than your mother tongue" –

A Quantitative Study of the L2 Motivation of Finnish Comprehensive School Students

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 143 p., 2 appendices, four original articles

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 563)

ISBN 978-951-39-9208-8 (PDF)

This PhD thesis explores the L2 motivation of Finnish lower secondary education students, aiming at investigating its connections to students' language choices. The study consists of four sub studies in which the motivations for students' language choices and non-choices, their L2 motivational profiles, factors predicting their current L2 self-concept, and the connections between their motivation, grades in language studies and future study plans after basic education have been studied. The study fills the gap in the research on L2 motivation of Finnish comprehensive school students and adds latent profile analysis to the research methods in the discipline.

The study is methodologically a quantitative study based on a large-scale (N = 1206) survey and the data have been analyzed statistically. In addition to descriptive statistical analyses, a latent profile analysis and a logistic regression analysis have been made and a structure equation model has been built.

The results show that Finnish students choose optional languages because they want to, their parents choose for them, or the students find the language as obligatory (English). Students do not choose languages because the language is not offered at school, no language group is formed, or the students do not want or manage to study more languages. The study also shows that the younger the student, the more uncertain the language choice (usually made by others) is.

Among students, five different motivational profiles can be found: the most motivated (39 %), averagely motivated with low anxiety (29 %), averagely motivated (18 %), the least motivated (8 %) and students with high anxiety (6 %). The largest group of the students belonged to the most motivated.

The investigation of the L2 motivation of Finnish comprehensive school students shows that the biggest differences in their L2 motivational profiles are on the language learner level especially in language class anxiety, actual L2 self-concept, the cognitive motivational orientation and dimensions related to the teacher and teaching. In addition, grades and out-of-school factors like parents, peers and society predict students' current L2-self-concept.

The study also informs about the connections between students' motivational profiles, grades and future study plans after basic education. The more motivated the student is, the higher the grade they feel they need to intend to continue to general upper secondary education instead of vocational education.

Keywords: L2 motivation, latent profile analysis, regression analysis, structure equation model, basic education, language choices, language education policies, language teaching, language studies, survey research, language education, language class anxiety

TIIVISTELMÄ

Kangasvieri, Teija Kaarina Elisabet

”Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään.” – Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2022, 143 s., kaksi liitettä, neljä alkuperäisartikkelia (JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 563)

ISBN 978-951-39-9208-8 (PDF)

Tämä väitöstutkimus tarkastelee suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiota tavoitteenaan selvittää sen yhteyksiä oppilaiden kielivalintoihin. Tutkimus koostuu neljästä osatutkimuksesta, joissa on tutkittu oppilaiden kielivalintojen ja valitsemattomuuden syitä, oppilaiden vieraiden kielten motivaatioprofiileja, oppilaiden nykyistä kieliminää ennustavia tekijöitä ja oppilaiden motivaation ja kieliopintojen arvosanojen yhteyksiä heidän jatkosuunnitelmiinsa perusopetuksen jälkeen. Tutkimus täyttää aukon suomalaisten perusopetuksen oppilaiden kielenoppimismotivaation tutkimuksesta lisäten samalla tieteenalan menetelmiin latentin profiilianalyysin.

Tutkimus pohjautuu laajaan (N = 1206) kyselyaineistoon. Aineistosta on kuvailevien tilastoanalyysien lisäksi tehty latentti profiilianalyysi, logistinen regressioanalyysi ja rakenneyhtälömalli.

Tulokset osoittavat, että suomalaiskoululaiset valitsevat vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä, koska itse haluavat, vanhemmat valitsevat oppilaan puolesta tai oppilaat kokevat kielen pakolliseksi (englanti). Toisaalta he jättävät niitä valitsematta, koska kieliä ei koulussa tarjota, opetusryhmää ei muodostu tai he eivät jaksaa tai halua opiskella enempää kieliä. Mitä nuorempi lapsi, sitä epävarmempi (yleensä muiden tekemä) kielivalinta on.

Oppilaissa on viisi erilaista motivaatioprofiilia: motivoituneimmat (39 %), keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä (29 %), keskivertomotivoituneet (18 %), motivoitumattomimmat (8 %) ja kielijännittäjät (6 %). Suurin ryhmä oppilaista oli motivoituneita kielenoppijoita.

Motivaatioprofiilien suurimmat erot ovat kielenoppijan tasolla, erityisesti kielijännityksessä, kieliminässä, kognitiivisessa motivaatioulottuvuudessa sekä opettajaan ja oppituntiin liittyvissä motivaatiotekijöissä. Myös arvosanat ja koulun ulkopuoliset tekijät, kuten vanhemmat, ystävät ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää. Tutkimus kertoo myös oppilaiden motivaatioprofiilien, arvosanojen ja perusopetuksen jälkeisten jatkosuunnitelmien yhteyksistä. Mitä motivoituneempi oppilas, sitä korkeamman arvosanan hän kokee tarvitsevansa aikoakseen jatkaa perusopetuksen jälkeen lukiokoulutukseen ammatillisen koulutuksen sijaan.

Asiasanat: kielenoppimismotivaatio, latentti profiilianalyysi, regressioanalyysi, rakenneyhtälömalli, perusopetus, kielivalinnat, kielenopetus, kielenopiskelu, kielikoulutuspolitiikka, kyselytutkimus, kielijännitys

ABSTRAKT

”Jag anser att det är bra att också kunna andra språk än sitt modersmål” – En kvantitativ studie om inlärningsmotivationen i främmande språk hos högstadieelever i den grundläggande utbildningen i Finland

Denna doktorsavhandling behandlar de finska högstadieelevernas inlärningsmotivation i främmande språk och syftet är att reda på sambanden mellan motivationen och elevernas språkval. Studien består av fyra delstudier i vilka man har studerat elevernas orsaker till språkval och icke-val, elevernas motivationsprofiler i främmande språk, faktorer som förutser elevernas nuvarande språkval och sambanden mellan elevernas motivationsprofiler, vitsord och fortsatta planer efter den grundläggande utbildningen. Studien fyller gapet i forskningen i de finska elevernas språkinlärningsmotivation och utvidgar samtidigt disciplinens forskningsmetoder med latent profilanalys.

Studien baserar sig på en stor (N = 1206) enkätdata. Utöver deskriptiva statistiska analyser gjordes en latent profilanalys, logistisk regressionsanalys och strukturekvationsmodell.

Forskningsresultaten visar att finska elever väljer valfria och frivilliga språk för att de själv vill, föräldrarna väljer för barnet eller eleverna upplever språket som obligatoriskt (engelska). Å andra sidan väljer de inte språk för att de inte erbjuds i skolan, en undervisningsgrupp inte formas eller de inte orkar eller vill studera mera språk. Ju yngre elev desto osäkrare (gjort av andra) språkval.

Bland eleverna hittades fem olika motivationsprofiler: de mest motiverade (39 %), medelmåttigt motiverade (18 %), medelmåttigt motiverade med låg språkängslan (29 %), de minst motiverade (8 %) och elever med språkängslan (6 %). Den största gruppen av eleverna var motiverade språkinlärare.

De största skillnaderna i motivationens struktur i de olika profilerna finns på språkinlärarens nivå speciellt i språkängest, språkval, den kognitiva motivationsdimensionen samt dimensioner och faktorer relaterade till läraren och lektionen/undervisningen. Vitsorden och faktorer utanför skolan såsom föräldrar, vänner och samhället förutser elevernas nuvarande språkval. Avhandlingen ger också intressant information om sambanden mellan elevernas motivationsprofiler, vitsord och fortsatta planer efter den grundläggande utbildningen. Ju mer motiverad eleven är, desto högre vitsord känner han/hon att han/hon behöver för att ämna fortsätta till gymnasieutbildning i stället för yrkesutbildning.

Nyckelord: språkinlärningsmotivation, latent profilanalys, regressionsanalys, strukturekvationsmodell, grundläggande utbildning, språkval, språkundervisning, språkstudier, språkutbildningspolitik, enkätundersökning, språkängslan

Author's address Teija Kangasvieri
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
teija.kangasvieri@jyu.fi

Supervisors Tutkimusprofessori Taina Saarinen
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Professori Ari Huhta
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Professori Asko Tolvanen
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

Reviewers Professori
Ritva Kantelinen
Itä-Suomen yliopisto

Yliopistonlehtori, dosentti
Heta Tuominen
Helsingin yliopisto

Opponent Professori
Ritva Kantelinen
Itä-Suomen yliopisto

ESIPUHE

Tämän väitöskirjaprojektin taustalla olevaan ideaan sain ensimmäiset ajatukset työskennellessäni projektisihteerinä Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa Kielikoulutuspoliittisessa projektissa (KIEPO) vuosina 2006–2007. Tässä hankkeessa selvitettiin Minna-Riitta Luukan ja Sari Pöyhösen johdolla kattavasti suomalaisen kielikoulutuksen tilaa ja annettiin suosituksia siitä, miten maamme kielikoulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Ajatukseni kielikoulutuspolitiikan alan väitöstutkimuksesta saivat uutta pontta syksyllä 2008, kun palasin takaisin työhön Soveltavan kielentutkimuksen keskukseseen.

Työni projektitutkijana, tutkijana ja tutkimuskoordinaattorina opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen koordinoimassa kansallisessa Kielikoulutuspolitiikan tutkimus- ja kehittämisverkostossa eli Kieliverkostossa oli omiaan edesauttamaan tutkimusidean edelleen kehittämistä. Työssäni verkostossa tuli hyvin tutuksi niin opettajien, tutkijoiden kuin koulutusviranomaistenkin huoli koko ajan vähentyneestä kieltenopiskelusta perusopetuksessa, sillä nyt näyttää huolestuttavasti siltä, ettei tämänhetkisellä perusopetuksen kieltenopiskelulla kyetä vastaamaan tulevaisuuden ja työelämän tuomiin haasteisiin kielitaitotarpeiden osalta. Tästä tilanteesta syntyi halu tehdä tutkimusta perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta.

Maisterin tutkinnon kieliaineessa suorittaneena ja psykologiaa laajana sivuaineena opiskelleena halusin kytkeä yhteen näitä eri tieteenaloja ja tehdä tutkimusta, jossa pääsen hyödyntämään näitä kahta mielenkiinnon kohdettani kielikoulutuspolitiikan hyväksi. Kielenoppimismotivaatiohan on kielenoppimisen psykologiaa. Näin ollen päädyin tekemään kielenoppimismotivaatiotutkimusta, jolla on kielikoulutuspoliittisia implikaatioita.

Jo heti väitöstutkimukseni alkumetreillä sain huomata ja minua jopa varoiteltiin siitä, ettei motivaatio todellakaan ole mikään helppo tutkimuskohde. Eräsikin professori tuumasi minulle, että se on kuin upottava suo ja sitä se on totisesti välillä ollutkin tai ainakin loputon eri käsitteiden ja teorioiden viidakko, johon helposti eksyy.

Kaiketi luonteelleni ominaisesti halusin tehdä väitöskirjatutkimuksestakin itselleni äärimmäisen haasteen. Niinpä suunnittelin haastavan tutkimusasetelman, koostin itse mittariston ja keräsin massiivisen kyselyaineiston, jonka halusin analysoida tilastollisesti ilman minkäänlaista aiempaa kokemusta tällaisista analyyseistä. Kiitänkin kaikkia tutkimukseeni osallistuneita kouluja oppilaineen ja opettajineen.

Sanomattakin on selvää, että ohjaajatiimini on ollut kullanarvoinen. Haluan lämpimästi kiittää ohjaajiani tämän pitkän tutkimusmatkan kulkemisesta kanssani.

Pääohjaajakseni pelottomasti ryhtynyttä Taina Saarista, menetelmäavuksi mukaan ohjaajatiimiin saatua Ari Huhtaa ja menetelmävahvistukseksi

ohjaajatiimiin mukaan lähtenyt Asko Tolvasta. Ilman teitä tätä väitöskirjatutkimusta ei olisi olemassa.

Tutkimukseni esitarkastajina toimivat professori Ritva Kantelinen ja yliopistonlehtori dosentti Heta Tuominen. Kiitän teitä kumpaakin tutkimukseeni perehtymisestä ja saamistani asiantuntevasta ja rakentavasta palautteesta. Sen pohjalta oli hyvä muokata tutkimusta paremmaksi. Olen hyvin kiitollinen, että Ritva Kantelinen suostui myös vastaväittäjäkseni.

Lisäksi haluan kiittää Reeta Neittaanmäkeä ja Tuija Hirvelää avusta tutkimukseni mittariston rakentamisessa ja aineiston alkuvaiheen tilastollisissa analyyseissä. Haluan kiittää myös Karita Mård-Miettistä ja Elisa Kuusela avusta tutkimukseni mittariston pilotoinnissa ja seurantaryhmäni jäsentä Riikka Ullakonjojaa kaikesta opastuksesta ja kannustuksesta sekä Solkia kannustavana ja tutkimustyötä tukevana työyhteisönä.

Kiitos myös väsymättömälle visionäärille Sari Pöyhöselle, joka aikoinaan johdatti minut kielikoulutuspolitiikan saloihin ja sai minut peruuttamattomasti kiinnostumaan siitä.

Tutkimukseni rahoittamisesta haluan kiittää ensiksikin Ellen ja Artturi Nyysösen säätiötä, jonka tuen turvin sain väitöstutkimukseni hyvin käyntiin. Toiseksi haluan kiittää Emil Aaltosen Säätiötä, joka on tukenut tutkimustani useamman kerran. Ilman teidän panostanne nuoren tutkijan työhön tieteenteko olisi huomattavasti haastavampaa.

Erityiskiitos kuuluu kollegalleni ja sielunveljelleni Dmitri Leontjevälle, jonka avun ja tuen turvin tämän väitöskirjan on ollut mahdollista valmistua. Kiitos myös Maija Lappalaiselle korvaamattomasta käännösavusta sekä kaikille lukemattomille uusille ja vanhoille ystäville kannustavista sanoista tämän työlään hankkeen aikana.

Sydämellinen kiitos myös henkilökohtaisille avustajilleni Leena Polenoville ja Kristiina Siekkiselle väsymättömästä avustamisesta tämän projektin loppuunsaattamisessa. Kiitän myös kaikkia terapeuttejani kaikesta avusta, kannustuksesta ja myötäelämisestä matkallani.

Haluan myös koko sielustani ja sydämestäni kiittää rakasta aviomiestäni Karia, joka on kulkenut vierelläni koko tämän matkan sekä supermimmiäni Matilda, joka huolehtii siitä, ettei elämäni ole hiljaista tai tylsää.

Jyväskylässä lokakuussa 2022

Teija Kangasvieri

KUVIOT

KUVIO 1	Perusopetuksen tuntijako.....	24
KUVIO 2	Kielivalintaan ja kielitarjontaan vaikuttavia tekijöitä	28
KUVIO 3	Yläkoululaisten eniten opiskelemat kielet Euroopassa	35
KUVIO 4	R. C. Gardnerin mallinnus vieraan kielen oppimismotivaatiosta	51
KUVIO 5	R. C. Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli.....	61
KUVIO 6	Vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilit ja niiden voimakkuus motivaatioulottuvuuksittain.....	93

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Perusopetuksessa opiskeltavat kielet	24
TAULUKKO 2	Eri A1-kieliä 3. luokalla opiskelleet vuosina 1994–2008.....	29
TAULUKKO 3	Perusopetuksen luokkien 1–6 A-kielivalinnat 3. vuosiluokalla 2000–2019	30
TAULUKKO 4	Eri A2-kieliä 5. luokalla opiskelleet vuosina 1994–2008	31
TAULUKKO 5	Perusopetuksen luokkien 1–6 A-kielivalinnat 5. vuosiluokalla 2000–2019	31
TAULUKKO 6	Eri B2-kielten opiskelu luokilla 8–9 vuosina 1994–2008	32
TAULUKKO 7	Perusopetuksen B2-kielivalinnat vuosiluokilla 7–9 2000–2019	33
TAULUKKO 8	Perusopetuksen luokkien 7–9 oppilaiden opiskelemien kielten määrä 2007–2019.....	34
TAULUKKO 9	Kieltenopetuksen ja kielikoulutuspolitiikan kehittämisen keskeiset hankkeet 1990-luvulta 2020-luvulle.....	40
TAULUKKO 10	Keskeisimmät motivaatioteoriat ja käsitteet psykologiassa....	47
TAULUKKO 11	Suosituimpia oppimismotivaatioteorioita psykologiassa nykyään.....	48
TAULUKKO 12	Kielenoppimismotivaation tutkimuksen kehityksen päälinjat 1950-luvulta 2020-luvulle.....	53
TAULUKKO 13	Uudempia kielenoppimismotivaation tutkimuksen teorioita ja käsitteitä	59
TAULUKKO 14	Dörnyein (1994) malli kielenoppimismotivaatiosta	63
TAULUKKO 15	Williamsin & Burdenin (1997) viitekehys kielenoppimismotivaatiosta	64
TAULUKKO 16	Tutkimuksessa käytetyn motivaatiomittariston alkuperäiset ja analysoidut väittämät motivaatioulottuvuuksittain ja esimerkkiosioilla.....	76
TAULUKKO 17	Tutkimuksen alkuperäinen aineistonkeruusuunnitelma	81

TAULUKKO 18	Kaikki perusopetuksen 9. vuosiluokan oppilaat sukupuolittain koko maassa vuosina 2012–2013 ja tutkimuksen aineistossa	86
TAULUKKO 19	Tutkimuksen kyselyvastaukset määrä/kieli ja oppimäärä.....	86
TAULUKKO 20	Kyselyvastaukset prosentteina (%) sukupuolittain.....	86
TAULUKKO 21	Tutkimukseen osallistuneet koulut alueittain.....	86
TAULUKKO 22	Tutkimukseen osallistuneet koulut kunnan koon mukaan	87
TAULUKKO 23	Motivaatioulottuvuuksien Cronbachin alfat ja keskiarvot kielten oppimäärittäin	91
TAULUKKO 24	Tiivistys väitöskirjan artikkeleista ja tutkimuksen tärkeimmistä tuloksista	100
TABLE 25	A summary of the articles and main findings of the study ...	113

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

I Kangasvieri, T. "No en mie sitä voinu valita pakkoha sitä on opiskella" - Perustasteen yläkoulun oppilaiden kielivalintoihin vaikuttavat tekijät. Julkaistavaksi hyväksytty artikkeli *KieliPeda-konferenssijulkaisu 2013*. Vuonna 2015 julkaistavaksi hyväksytty vertaisarvioitu artikkeli, mutta kokoelma jäi julkaisematta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202208154067>

II Kangasvieri, T. (2019). L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students, *The Language Learning Journal*, 47(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>

III Kangasvieri, T., & Leontjev, D. (2021). Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: The role of grades, parents, peers, and society. *System*, 100, Article 102549, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102549>

IV Kangasvieri, T. (2021). Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotiivaatioprofiilien ja arvosanojen yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 129–150. <https://doi.org/10.47862/apples.107414>

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ABSTRAKT
ESIPUHE
KUVIOT
TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Tutkimuksen tavoitteet, tutkimusongelma ja -kysymykset.....	17
2	KIELTENOPISKELU PERUSOPETUKSESSA	20
2.1	Kielikoulutuspolitiikan rooli kielivalinnoissa	20
2.2	Kieliohjelma suomalaisessa perusopetuksessa	21
2.3	Kieltenopiskelun vähentyminen	25
2.4	Oppilaiden kielivalinnat.....	27
2.5	Kielivalintojen syiden aiempi tutkimus Suomessa.....	35
2.6	Kieltenopiskelun vähentymisen ongelmallisuus	37
2.7	Kieltenopiskelun monipuolistamiseksi tehty työ	38
2.8	Kieltenopetuksen varhentaminen	42
3	VIERAAN KIELEN OPPIMISMOTIVAATIO.....	44
3.1	Motivaatiotutkimuksen käsitteitä	44
3.1.1	Motiivi, motivaatio ja asenne	45
3.1.2	Amotivaatio, demotivaatio ja remotivaatio	45
3.1.3	Keskeisimmät motivaatioteoriat psykologiassa	46
3.2	Kielenoppimismotivaatio	49
3.2.1	Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksen historia	51
3.2.2	Keskeiset vieraan kielen oppimismotivaatioteoriat ja tutkimus kansainvälisesti.....	56
3.2.3	Gardnerin ja Lambertin integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio	60
3.2.4	Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli	61
3.2.5	Dörnyein malli.....	62
3.2.6	Williamsin ja Burdenin viitekehys	63
3.2.7	Dörnyein ja Ottón viitekehys	65
3.3	Kielenoppimismotivaation ulottuvuuksista	65
3.4	Kielijännitys.....	66
3.5	Aiempi vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja -tyyppien tutkimus	67
3.6	Suomalaisen kielenoppimismotivaatiotutkimuksen lähestymistavat	69

4	MITTARISTO, AINEISTO JA ANALYYSIT	71
4.1	Tutkimusmenetelmän valinta	71
4.2	Motivaatiomittaristo.....	72
4.2.1	Mittariston rakenteesta.....	73
4.2.2	Mittariston pilotoinnista	79
4.2.3	Mittariston laadusta.....	79
4.3	Aineistonkeruusuunnitelma	80
4.4	Aineistonkeruu.....	83
4.5	Osallistujat	84
4.5.1	Kouluilta ja opettajilta kerätyt tiedot	87
4.6	Analyysit.....	87
4.6.1	Käytetyt tilastolliset menetelmät	88
5	TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET	90
5.1	Artikkeli 1: Kielivalintoihin ja valitsemattomuuteen vaikuttavat tekijät	91
5.2	Artikkeli 2: Vieraan kielen motivaatioprofiilit	92
5.3	Artikkeli 3: Oppilaiden kieliminää ennustavat tekijät	95
5.4	Artikkeli 4: Motivaatioprofiili, arvosanat ja perusopetuksen jälkeiset jatkosuunnitelmat.....	97
6	POHDINTA	99
6.1	Pohdintaa tutkimuksen päätuloksista	99
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia	103
6.3	Tutkimuksen kielikoulutuspoliittiset implikaatiot.....	106
	SUMMARY.....	110
	LÄHTEET	116
	LIITE 1. MOTIVAATIOMITTARISTO	138
	LIITE 2. OPPILASKYSELY	144
	VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT	

1 JOHDANTO

Suomen kielikoulutuspoliittisessa keskustelussa on jo useiden vuosien ajan ollut esillä koululaisten ja opiskelijoiden kieltenopiskelun väheneminen, toisin sanoen kielivalintojen jatkuva vähentyminen ja kaventuminen. Huolena on se, ettei Suomessa enää opiskella kieliä niin paljon, että kielitaito riittäisi vastaamaan tulevaisuuden työelämän vaatimuksiin (ks. esim. YLE 2021a). Ongelmalliseksi koetaan myös englannin kielen valta-asema kouluissa ja oppilaitoksissa opiskeltavien kielten joukossa (ks. esim. Pöyhönen & Luukka 2007). Tämän väitöstutkimuksen ollessa aluillaan eli vuosina 2009–2011 opetusministeriö suuntasikin kunnille POP-ohjelman kautta varoja vieraiden kielten valintojen monipuolistamiseen ja kieltenopetuksen laadun parantamiseen (OPM 2008). Keväällä 2009 käynnistyi myös PROMOLING-koulutus- ja kehittämishanke suomalaisen kielikoulutuksen monipuolistamiseksi (YLE 2009). Tähän liittyen tutkimukseni tarkoituksena on selvittää perusopetuksen oppilaan vieraan kielen oppimismotivaation ja kielivalintojen ja valitsematta jättämisten syiden kautta sitä, millaiset tekijät motivoivat monipuoliseen kieltenopiskeluun ja mitkä tekijät puolestaan vähentävät kieltenopiskeluintoa. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan käyttää esimerkiksi oppilaiden motivoinnissa, kun tavoitteena on saada heidät valitsemaan ja opiskelemaan enemmän valinnaisia vieraita kieliä ja siten lisätä ja monipuolistaa perusopetuksen ja lukionkin kielivalintoja.

Sysäyksen tällaisen tutkimuksen tekoon antoi jo 1990-luvun puolivälin jälkeen laskusuunnassa ollut suomalaislasten ja -nuorten innostus opiskella pakollisen oppivelvollisuuden aikana vapaaehtoisia tai valinnaisia kieliä (ks. esim. Kumpulainen 2009). Syytä vähentyneille kielivalinnoille ja synkkeneville tilastoille on vuosien saatossa haettu niin heikentyneestä kuntataloudesta kuin englannin kielen yhä voimistuvasta asemasta suomalaisessa(kin) yhteiskunnassa (ks. esim. Leppänen ym. 2009). Elinkeinoelämä kuitenkin korostaa monipuolisen kielitaidon tärkeyttä ja tarpeellisuutta jatkuvasti (ks. esim. EK 2014; Kotkasaari 2017). Nämä toiveet eivät kuitenkaan näytä kohtaavan yläkouluikäisten nuorten ajatusmaailman kanssa, sillä kieliä opiskellaan edelleen suhteellisen vähän huolimatta erilaisista kehittämistoimenpiteistä (KIMMOKE, Promoling 2009, POP vieraat kielet 2008–2011, Kielitivolii, Uusi peruskoulu -ohjelman 2016–2018

kärkihanke 1: Kieltenopetuksen varhentaminen, kehittäminen ja lisääminen 2017–2019). Huoli on Euroopan tasolla yhteinen, sillä vähentynyt kieltenopiskelu on ongelma myös esimerkiksi Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa (ks. esim. BBC, 2019; Lanvers ym. 2019; SVT 2018). Muutenkin kieltenopiskelun kehityskulut ovat erityisesti Pohjoismaissa ja Euroopan tasolla hyvin samankaltaisia (ks. esim. Collen 2020; Lanvers & Chambers 2019; Tinsley & Doležal 2018).

Kaikkialla opiskellaan kovasti globaalia englantia saksan ja ranskan kielen merkityksen heiketessä ja espanjan tultua mukaan uutena vieraana kielenä.

Huoli riittävästä kieltenopiskelusta ja suomalaisesta kielitaitovarannosta ei sinänsä ole uusi, koska Suomessa tehtiin kieliohjelmapolitiikkaa jo 1970-luvulta alkaen kieliohjelmakomiteoissa (Numminen 2009; Piri 2001). Pienenä kielialueena Suomen on aina täytynyt kantaa huolta kansansa kielitaidosta. Suomessa on kannettu huolta kansallisen politiikan tasolla kieltenopiskelusta jo useampi vuosikymmen. Tuolloin kieltenopiskelulle asetettiin jopa prosentuaaliset tavoitteet, jotka koskivat lähinnä saksaa, ranskaa ja venäjää. Suomi oli tuolloin edelläkävijä Euroopassa kieliohjelman suunnittelussa. (Numminen 2009.) Kaikki tämä työ loi pohjaa nykyiselle suomalaiselle kielikoulutuspolitiikalle.

Kieltenopiskelun vähentyminen on itsessään kielikoulutuspoliittinen ongelma, joka on koulutusviranomaisen näkökulmasta osoittautunut yllättävän haasteelliseksi. Kansainvälistyvässä ja globalisoituvassa maailmassa nuoret eivät näytä haluavan panostaa kielitaitoon, vaikka tutkimusten mukaan pitävät sitä yhtenä tärkeimmistä kouluissa opittavista taidoista (ks. Kangasvieri ym. 2011). Ratkaisua laskeneeseen kieltenopiskeluun on haettu virallisesti asetusteitse tuntijakopäätöksin (A 793/2018) ja erilaisin kokeiluyrityksin (HE 114/1017, L 1134/2017). Keskustelu pakollisen toisen kotimaisen kielen eli lähinnä ruotsin opiskelusta suomenkielisissä kouluissa on ikuisuuskyseminen, johon taidettiin saada aikaan jonkinlainen välirauha siirtämällä kielen aloitus yläkoulusta alakouluun vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksessa (POPS 2014). Silti se on jo useamman vuosikymmenen ajan tuonut – ja yhä tuo – oman sävynsä suomalaiseen kielikeskusteluun (ks. esim. Geber 2010; Ihalainen ym. 2019). Alustavien oppimistulosten arvioinnin perusteella ruotsin varhentaminen alakouluun ei ollut kaikilta osin onnistunut ratkaisu (Kurki 2021). Vähentynyttä kieltenopiskelua on lähestytty ikään kuin ylhäältä päin rakenteiden tasolta, mutta itse toimijoita eli oppilaita ei ole tutkittu tässä yhteydessä juuri lainkaan.

Tästä syystä tämän tutkimuksen tarkoituksena on lähteä liikkeelle oppilaan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa vähentyneen kieltenopiskelun problematiikkaa lähestytään yläkoulun oppilaan näkökulmasta – siitä, mitä 15-vuotias koululainen ajattelee tekemistään opintojaan koskevista päätöksistä ja valinnoista, joilla voi olla hyvin kauaskantoisetkin vaikutukset omalla opintiellä ja tulevaisuudessa. Lähden siis liikkeelle siitä ajatuksesta, että tätä aihetta voidaan lähestyä myös psykologisesta näkökulmasta selvittämällä oppilaiden kieltenopiskelun taustalla vaikuttavan oppimismotivaation rakennetta ja voimakkuutta. Tutkimukseni lähtökohtana on oletus siitä, että vähentyneet kielivalinnat voivat johduttaa myös heikommasta tai rakenteeltaan erilaisesta kielenoppimismotivaatiosta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan

hyödyntää vieraan kielen oppimismotivaation parantamisessa ja eritoten sen lisäämisessä sekä erityisesti kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen siis kielivalintoja ja valintojen tekemättä jättämistä oppilaiden tekeminä päätöksinä. Kyseessä on siten teoreettisesti psykologiaan pohjautuva motivaatiotutkimus, ei niinkään yhteiskunnallisesta näkökulmasta tehty valikoitumistutkimus, jossa huomioitaisiin esimerkiksi koulun maantieteellisen sijainnin tai vanhempien koulutustaustan (sosioekonomisen aseman) vaikutus valintoihin. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että psykologiset tekijät, kuten oppimismotivaatio kyseisessä kielessä, vaikuttavat siihen, valitseeko oppilas vai jättääkö valitsematta kielen opintoihinsa. Tutkimuksessa keskeisin käsite on siten motivaatio, jonka kautta oppilaiden kieltenopiskelua tässä tutkimuksessa tarkastelen.

Tutkimuksestani saatavaa tietoa voidaan hyödyntää kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa mm. kieliohjelmien, opetussuunnitelmien sekä kieltenopiskelun jatkumon suunnittelussa, joihin tutkimukseni tarjoaa oppilaan näkökulman. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan käyttää myös esimerkiksi oppilaiden motivoinnissa, kun tavoitteena on saada heidät valitsemaan ja opiskelemaan enemmän vapaaehtoisia ja valinnaisia vieraita kieliä ja siten lisätä ja monipuolistaa perusopetuksen kielivalintoja, jotka jo kauan ovat hyvin voimakkaasti kaventuneet, vaikka monipuolinen kielitaito on yhä tarpeellisempi muun muassa työelämässä. Lisäksi tutkimuksen tuottaman tiedon avulla voidaan yleisesti arvioida suomalaisen kielikoulutusjärjestelmän toimivuutta ja sen mahdollisia kehittämistarpeita. Arvioinnin kohteena voi olla esimerkiksi tarve perusopetuksen kieltenopiskelun oppimäärien velvoittavuuden muuttamiselle tai kieltenopetuksen järjestämisvelvoitteiden säätäminen kunnissa.

Näen oppilaiden motivaatioprofiilien tutkimisen idean siinä, että tutkimustieto motivaatioprofiileista lisää kieltenopettajien motivaatiotietämystä ja oppilastuntemusta, jotta on mahdollista luoda mahdollisimman motivoivat olosuhteet kielenoppimiselle luokassa oleville oppijoille.

1.1 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimusongelma ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarjota tutkimustietoa suomalaisten peruskoululaisten tekemien vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten valintojen ja valitsemattomuuden syistä. Tietoa tarjotaan myös vieraan kielen oppimismotivaatiosta, kieliopintojen merkityksestä oppilaiden perusopetuksen jälkeisten jatkosuunnitelmien kannalta ja koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta oppilaiden nykyiseen kieliminään.

Tämän tutkimuksen hypoteeseja olivat, että oppilailla on erilaisia syitä kielivalinnoilleen ja valitsemattomuudelleen, oppilailla on erilaisia vieraan kielen motivaatioprofiileja, muut tekijät vaikuttavat oppilaiden nykyiseen kieliminään ja kieliopinnot vaikuttavat oppilaiden jatkosuunnitelmiin perusopetuksen jälkeen.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut oppilaslähtöisesti selvittää yläkoululaisten vieraan kielen valintojen tai valitsematta jättämisten taustalla vaikuttavia motivaatiotekijöitä. Lisäksi tutkimus tarjoaa opettajille ja tietysti erityisesti kielenopettajille tutkimustietoa kieliryhmien oppilaiden motivaatiosta ja kielivalintojen syistä, ja tarjoaa sitä kautta mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä.

Tämä tutkimus eroaa aiemmasta vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksesta erityisesti siinä, että tämä tutkimus ei kohdistu pelkästään jotain tiettyä kieltä opiskeleviin oppilaisiin – oli tämä kieli sitten valinnainen tai pakollinen. Vieraan kielen oppimismotivaatiota on niilläkin oppilailla, jotka opiskelevat ai-noastaan pakollisia kieliä, eikä vain heillä, jotka valitsevat pakollisten kielten lisäksi myös vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen. Tutkimuksessa on toisin sanoen mukana sekä vain pakollista vierasta kieltä opiskelevia oppilaita että vapaaeh-toista tai valinnaista kieltä opiskelevia oppilaita.

Tämä tutkimus on huomattavasti laajempi, kattavampi ja aineistoltaan edustavampi kuin aiemmat, lähinnä 1990-luvulla tehdyt motivaatiotutkimukset suomalaiskoululaisista. Lisäksi motivaatiota tutkitaan menetelmin, joita ei ole kielenoppimismotivaation tutkimuksessa aiemmin käytetty.

Tutkimuksessa saadaan tietoa sekä motivoituneiden että motivoitumattomien oppilaiden motivaation rakenteesta. Samalla mahdollistuu heidän motivaatiorakenteidensa vertailu. Myös oppilaiden ryhmittely on mahdollista: oppilaat voidaan jakaa motivaation voimakkuuden perusteella motivoituneisiin, heikosti motivoituneisiin ja niihin, joilla ei ole lainkaan motivaatiota. Oppilaita voidaan jaotella myös motivaation eri ulottuvuuksien voimakkuuden perusteella sen mukaan, kuinka voimakas tai heikko motivaatio on jollakin ulottuvuudella. Tällainen tieto auttaa vaikuttamaan entistä täsmällisemmin oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatioon ja erityisesti parantamaan heikkoa motivaatiota.

Tutkimuksessa selvitetään myös läheisten (*significant others*) merkitystä oppilaan tekemiin ratkaisuihin – tässä tapauksessa siis kielivalintoihin – sekä heidän vaikutustaan motivaatioon. Heitä ovat oppilaan vanhemmat ja ystävät sekä yhteiskunta¹. Tutkimuksessa kysytään myös oppilaan jatkosuunnitelmia perusopetuksen jälkeen.

¹ Tutkimukseni aineisto kattaa myös laajasti taustatekijöitä, kuten esimerkiksi oppilaiden aiempaa kieltenopiskelua, perheen kielitaustaa, kielten käyttöä ja kieliharrastuksia, mutta kaikkia näitä ei pystytty hyödyntämään tässä tutkimuksessa.

Keskeinen tutkimusongelma on:

Suomalaisen perusopetuksen yläkoulun oppilaiden kielenoppimismotivaatio ja sen yhteydet kielivalintoihin

Tutkimusongelma jakautuu tutkimuskysymyksiin:

- Millaisista syistä vieraita kieliä valitaan ja jätetään valitsematta perusopetuksen kielenopiskelussa? (Artikkeli 1)
- Millaisia vieraan kielen motivaatioprofiileja kielenoppijoista löytyy? (Artikkeli 2)
- Miten arvosanat ja muut tekijät (vanhemmat, ystävät ja yhteiskunta) ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää? (Artikkeli 3)
- Miten menestyminen kieliopinnoissa ja kielenoppimismotivaatio vaikuttavat opiskelusuunnitelmiin perusopetuksen jälkeen? (Artikkeli 4)

2 KIELTENOPISKELU PERUSOPETUKSESSA

2.1 Kielikoulutuspolitiikan rooli kielivalinnoissa

Kielikoulutuspolitiikan tehtävä on suunnitella ja kehittää koulutusta niiden kielten kohdalla, jotka ovat yhteisön kannalta keskeisimpiä. Kielikoulutuspolitiikka on perinteisesti hahmotettu koulutuspolitiikan ja kielipolitiikan väliin. Yhtäältä kielikoulutuspolitiikka on nähty erityisesti kielikoulutusta koskevana koulutuspolitiikan osana. Toisaalta se on nähty vastaamassa kielipolitiikan vaatimuksiin koulutuksen keinoin. Yhden määritelmän mukaan kielikoulutuspolitiikka osoittaa, miten kielipolitiikan ihanteet, tavoitteet ja sisällöt voidaan toteuttaa koulutuksessa siltä osin kuin kielipolitiikka koskee koulutusta. Kielikoulutuspolitiikassa tehdään päätöksiä niin kielikoulutuksen sisältämisestä kielistä, kielikoulutuksessa kehitettävistä taidoista ja asenteista kuin siitä, millaiselle tasolle kielitaidon tulisi yltää eri koulutusasteilla ja miten opettajankoulutuksen ja oppimateriaalien tarpeet tulisi kielikoulutuksessa huomioida. (Pöyhönen & Luukka 2007.)

Kielikoulutuspolitiikkaa voidaan kuitenkin ajatella myös laajemmin, sillä kielikoulutuspolitiikan asettaminen pelkästään koulutuspolitiikan ja kielipolitiikan välimaastoon ei tee oikeutta sen moninaisille yhteiskunnallisille kytköksille ja monitieteiselle luonteelle. Kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttavat koulutus- ja kielipolitiikan lisäksi useat muut tekijät, kuten historia, talous, globalisaatio, työelämä, maahanmuutto ja jopa sosiaalinen media (Cassels-Johnson 2013; Pöyhönen ym. 2019; Ricento 2006; Saarinen ym. 2019; Spolsky 2021; Tollefson & Pérez-Milans 2018; Wright 2004).

Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään yhteiskunnassa niin makro-, meso- kuin mikrotasollakin. Makrotason päätöksiä tehdään valtakunnan tasolla, kun esimerkiksi perusopetuksen tuntijakoa tai opetussuunnitelmaa uudistetaan. Kielikoulutusta ohjataan valtakunnan tasolta laeilla (esim. perusopetuslaki 628/1998), asetuksilla (valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaosta A 422/2012), opetussuunnitelmilla ja kehittämissuunnitelmilla (esim. *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*).

Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään paikallisella mesotasolla esimerkiksi kunnissa, joissa päätetään muun muassa kunnan kieliohjelmasta eli siitä, mitä kieliä perusopetuksessa tarjotaan opiskeltavaksi. Kunnissa myös päätetään kieltenopetuksen ryhmäkokoasioista eli siitä, kuinka monen oppilaan pitää valita jokin kieli, jotta kyseisen kielen opetusryhmä perustetaan.

Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään myös mikrotasolla, jolloin toimijoina ovat yksilöt, oppilaat, jotka tekevät opinnoissaan kieltenopiskelua koskevia valintoja. Nämä valinnat ovat vaikuttamassa siihen, millaiseksi näiden yksilöiden koulutuspolku ja tulevaisuus muodostuvat. Siten koulussa tehtävät kielivalinnat ovat mikrotason koulutuspolitiikkaa, joka vaikuttaa osaltaan ylemmän tason politiikkaan. Bärnlund (2020, 101) toteaa väitöskirjassaan osuvasti, että ”kielivalinnat ovat suuressa roolissa suomalaisen kielivarannon säilymisessä, ja ne ovat tapahtumana huoltajille kenties näkyvin osa kielisuunnittelua”.

Eri politiikan tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään, sillä koululaisten valinnat vaikuttavat paikallisen tason koulutuspolitiikkaan, joka puolestaan asettaa reunaehdot koululaisten valinnoille. Kansalliselta tasolta puolestaan sanellaan kunnille kielikoulutuspolitiikan suuria linjoja, mutta kunnille on myös viime vuosikymmenten aikana annettu entistä enemmän päätäntävaltaa. Koululaisten kieltenopiskelu muodostaa valtakunnan tasolla osan suomalaisesta kielitaitovarannosta (kielikoulutuspoliittisesta päätöksenteosta eri tasoilla ks. tarkemmin esim. Bärnlund 2020; Pöyhönen ym. 2019).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on puolestaan tuoda kielikoulutuspoliittiseen keskusteluun vähentyneestä kieltenopiskelusta oppilaan näkökulmaa. Oppilaita lähestytään ikään kuin mikrotason kielikoulutuspoliittisina toimijoina, joiden vieraiden kielten oppimismotivaatiolla on vaikutuksia myös kansallisen kielitaitovarannon rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

2.2 Kieliohjelma suomalaisessa perusopetuksessa

Vuoteen 2020 saakka suomalainen koululainen aloitti kieliopintonsa yleensä perusopetuksen alakoulun 3. vuosiluokalta kaikille yhteisellä A1-kielillä, joka useimmiten oli englanti. Vieraiden kielten opiskelun saattoi kuitenkin aloittaa jo 1. tai 2. vuosiluokalta, mutta tämä ei ollut kovin yleistä. Seuraavaksi kieliohjelmaan oli ja yhä on mahdollista valita vapaaehtoinen A2-kieli joko 4. tai 5. vuosiluokalta lähtien. A2-kieli tuli mukaan opetussuunnitelmaan vuonna 1994. Tämän kielen voi aloittaa jo 3. vuosiluokalla. Vuoteen 2016 saakka yläkoulun 7. luokalla alkoi puolestaan kaikille yhteinen toisen kotimaisen kielen opiskelu, joka suomenkielisessä opetuksessa tarkoittaa ruotsia. Ruotsinkielisessä opetuksessa se tarkoittaa suomea, joka aloitetaan yleensä jo 3. luokalla, ja englannin kieli aloitetaan usein 5. luokalla. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä toinen kotimainen kieli on aloitettu syksystä 2016 lähtien jo 6. vuosiluokalla. Näiden kielten lisäksi perusopetuksessa on vielä mahdollista valita yläkoulussa valinnainen B2-kieli, joka on mahdollista aloittaa 7.-9. luokalla. Yleisimmin se aloitetaan 8. luokalta (ks. Taulukko 1). Lukio-opinnoissa on

mahdollista aloittaa vielä valinnainen B3-kieli. (LOPS 2019; OPH 2019; POPS 2014.) Perusopetuksen järjestämisvelvollisuus on säädetty kunnille, ei kouluille, ja kun B2-kielen tuntimäärät eivät sisälly niin sanottuun vähimmäisvuosiviikko-tuntimäärään, B2-kielen järjestäminen on kunnille vapaaehtoinen tehtävä (Lamberg 2021). Samoin A2-kielen tarjoaminen ja sen opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista (ks. kieltenopetusta koskeva lainsäädäntö myöhemmin tässä luvussa).

A2-kielen mukaantulossa perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja perusopetuksen kieliohjelmaan lienee ensiksikin käynyt niin, että kun 1990-luvulla maailma muuttui ja kun Suomi oli liittymässä Euroopan unioniin, herättiin monipuolisen kielitaidon tarpeeseen. Tämän seurauksena koulutusviranomaiset lisäsivät uuden kielen oppimäärän perusopetuksen opetussuunnitelman alakoulun kieliohjelmaan. Halu vastata kansainvälistymisen tarpeeseen ja paineeseen lienee siten heijastunut myös perusopetuksen kieliohjelmaan (ks. esim. Rokka 2011). Kansainvälisyys on yksi opetussuunnitelmien politisoituneista teemoista (Rokka 2011, 312). Rokka (2011, 316) kirjoittaa näin:

Kaiken kaikkiaan perusteet panostavat laajaan vieraiden kielten kielivalikoimaan, vaikka avainkieliksi nousevat kaikesta huolimatta ruotsi ja englanti. Olisi kansallisesti aika pohtia uutta perustetekstiä kirjoitettaessa sitä, millaisella kielitaidolla suomalaiset parhaiten menestyvät kansainvälisillä koulutus ja työmarkkinoilla sekä kansainvälistyvässä maailmassa.

Toiseksi, koska A2-kielen opiskelu jatkuu B2-kielenä yläkoulussa, on varmaan myös ajateltu, että näin pitkäaikainen kielen opiskelu varmistaa kielen taidon. Kolmanneksi taustalla lienee myös ollut halu varmistaa toisen kotimaisen kielen taito maassamme, sillä ruotsia on opiskeltu hyvin paljon vapaaehtoisena A2-kielenä.

Vuoden 1994 lainsäädäntö (1457/1994 33§) kuuluu näin:

Kunnassa, jossa on vähintään 30 000 samankielistä asukasta, tulee yhteisenä aineena opetettavana kielenä tarjota toista kotimaista kieltä, ja peruskoululain 27 §:n 3 momentissa mainittuja kieliä. Opetus tulee järjestää, mikäli kielen ensisijaisesti valinneita on vähintään 12. Saamenkieliselle, romanikieliselle ja vieraskieliselle oppilaalle, jolle opetetaan äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä, opetetaan toisena kotimaisena kielenä suomen kieltä tai ruotsin kieltä.

Peruskoululaissa 476/1983 27 pykälän 3 momentissa säädetään näin:

Yhteisenä aineena opetettavat vieraat kielet ovat englannin, ranskan, saksan ja venäjän kieli. Asetuksella säädetään perusteista, joiden mukaan kunnan opetussuunnitelmaan tulee kuulua yhteisenä aineena yksi tai useampi mainituista vieraista kielistä ja toinen kotimainen kieli siten, että ne ovat oppilaalle peruskoulun ala-asteella opetettavaa kieltä valittaessa keskenään vaihtoehtoisia.

Tämä kunnille asetettu lainsäädännöllinen velvoite poistui perusopetuslainsäädännön uudistuksen yhteydessä samalla kun nykyinen perusopetuslaki tuli voimaan. Nykyinen perusopetuslaki on ollut voimassa 1.1.1999 alkaen. Lain esitöissä (Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi, HE 86/1997 vp) ei kuitenkaan tarkemmin käsitellä kyseisen velvoitteen poistumista (Nuutinen 2021).

Perusopetuslaissa 628/1998 tällaista asetusta ei kuitenkaan enää ollut ja yli 30 000 asukkaan kuntien velvoite tarjota useampia vieraita kieliä näin ollen lakasi. A2-kielen todellinen kulta-aika kesti siis vain noin neljä vuotta.

Rokan (2011) mukaan (Apajalahti ym. 1996, 38, 40, viitannut Rokka 2011) toteaa, että vuoden 1994 opetussuunnitelman kieliohjelma johti siihen, että englannin asema vahvistui A1-kielenä. A2-kielistä suosituin oli ruotsi. Saksasta näytti olevan tulossa eniten opiskeltu A2-kieli. Yläasteella opetettavana B2-kielinä saksa ja ranska olivat tasoissa, mutta venäjän asema oli heikko. Ruotsi taas oli tärkein B1-kieli.

Perusopetuksen alakoulun puolella aloitetun vapaaehtoisen A2-kielen opiskelua jatketaan yläkoulun puolella. Yläkoulun 7. luokan keväällä valittavaksi tulevista valinnaisaineista tämä kieli vie yhden valinnaisaineen paikan. Koko perusopetuksen aikana koululaisen on siis mahdollista opiskella yhteensä jopa neljää eri kieltä. Vähimmillään kieliä on oman äidinkielen lisäksi opiskeltavana kaksi.

Näistä kahdesta pakollisesta kielestä valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen tuntijaosta (A 422/2012) on määritelty ainoastaan B1-kielenä opiskeltava toinen kotimainen kieli. Periaatteessa kunnat siis voivat tarjota niin A1-kielenä kuin vapaaehtoisina ja valinnaisina kielinä mitä itse päättävät. Useimmiten A1-kieli on kuitenkin englanti, ja 99,5 % perusopetuksen oppimäärän suorittaneista on opiskellut sitä (Tilastokeskus 2021). Kunnilla on siis itsellään oikeus päättää siitä, mitä kieliä ne tarjoavat oppilaille kieliohjelmassaan.

Vuoden 2012 tuntijaossa (ks. Kuvio 1) A1-kieltä opiskellaan alakoulussa 11 ja yläkoulussa 7 vuosiviikkotuntia (vvt), yhteensä siis 18 vvt. Vapaaehtoista A2-kieltä opiskellaan sekä alakoulun että yläkoulun puolella 6 vvt, yhteensä siis 12 vvt. Kaikille yhteistä toista kotimaista kieltä eli B1-kieltä opiskellaan alakoulussa 2 vvt ja yläkoulussa 4 vvt, yhteensä siis 6 vvt. Valinnainen B2-kieli kuuluu yläkoulun valinnaisaineisiin, jota opiskellaan yhteensä yläkoulun aikana 4 vvt. (A 422/2012; OKM 2012).

TAULUKKO 1 Perusopetuksessa opiskeltavat kielet. Lähde: OPH 2019.

kieli/oppimäärä	aloitusajankohta	pakollisuus/valinnaisuus
A1	alkoi ennen vuotta 2020 viimeistään 3. luokalla ja vuodesta 2020 lähtien viimeistään 1. luokan keväällä	pakollinen / kaikille yhteinen
A2	alkaa yleensä 4. tai 5. vuosiluokalla	vapaaehtoinen
B1	alkoi ennen vuotta 2016 7. vuosiluokalla, ja vuodesta 2016 lähtien viimeistään 6. vuosiluokalla	pakollinen / kaikille yhteinen
B2	alkaa 7.-9. vuosiluokalla, yleisimmin 8. vuosiluokalla	valinnainen

Aine	Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Äidinkieli ja kirjallisuus		14			18				10		42
A1-kieli ¹		2			9				7		18
B1-kieli							2		4		6
Matematiikka		6			15				11		32
Ympäristöoppi		4			10						
Biologia ja maantieto ²									7		
Fysiikka ja kemia ²									7		
Terveystieto ²									3		
<i>Ympäristö- ja luonnontietoaineet yhteensä</i>					14				17		31
Uskonto/Elämäntutkimus		2			5				3		10
Historia ja yhteiskuntaoppi ³						5			7		12
Musiikki		2			4				2		8
Kuvataide		2			5				2		9
Käsityö		4			5				2		11
Liikunta		4			9				7		20
Kotitalous									3		3
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset					6				5		11
<i>Taide- ja taitoaineet yhteensä</i>											62
Oppilaanohjaus									2		2
Valinnaiset aineet						9					9
Vähimmäistuntimäärä yhteensä											224
(Vapaaehtoinen A2-kieli) ⁴							(12)				(12)
(Vapaaehtoinen B2-kieli) ⁴									(4)		(4)
-- = Oppiainetta voidaan opettaa asianomaisilla vuosiluokilla, jos opetussuunnitelmassa niin määrätään											
¹ A1-kielen opetus aloitetaan viimeistään 1. vuosiluokan kevätlukukaudella vähintään 0,5 vuosiviikkotuntilla.											
² Ainetta opetetaan osana ympäristöopin opetusta integroidusti vuosiluokilla 1–6.											
³ Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 vähintään 2 vuosiviikkotunti ja vuosiluokilla 7–9 vähintään 3 vuosiviikkotuntia.											
⁴ Oppilas voi kielestä riippuen opiskella vapaaehtoista A2-kieltä joko valinnaisena aineena tai B1-kielen sijasta opetettavana yhteisenä aineena. Oppilas voi opiskella B2-kieltä valinnaisena aineena. Vaihtoehtoisesti vapaaehtoiset A2- ja B2-kielet voidaan järjestää perusopetuksen tuntijaon vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena, jolloin niiden opetusta ei voida järjestää käyttäen tässä pykälässä määriteltyjä valinnaisten aineiden tai B1-kielen kaikille yhteistä vähimmäistuntimäärää. Kielestä riippuen oppilaalle opetetaan tällöin B1-kieltä tai sen sijasta valittavia valinnaisia aineita. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena A2-kieltä opiskelevan oppilaan kokonaistuntimäärä olisi yhteensä vähintään 236 vuosiviikkotuntia ja B2-kielen valinneen oppilaan yhteensä vähintään 228 vuosiviikkotuntia. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena sekä A2- että B2-kieltä opiskelevan kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana olisi yhteensä vähintään 240 vuosiviikkotuntia.											

KUVIO 1 Perusopetuksen tuntijako. Lähde: Finlex A 793/2018.

Lisäksi valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitettuna opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) säädetään myös näin:

Oppilaan tulee opiskella vähintään yhtä kieltä A-kielen oppimäärän mukaisesti ja vähintään yhtä kieltä B-kielen oppimäärän mukaisesti. Oppilaalle tulee varata mahdollisuus opiskella valinnaisena aineena yhtä tai useampaa vierasta kieltä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9 tehtävät, tavoitteet, sisältöalueita ja arviointiohjeita toiselle kotimaiselle kielelle ja vieraille kielille (POPS 2014). Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa keskeistä on kielikasvatusajattelu:

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Se koostuu äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohdaksi on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaisesta käytöstä sekä monilukutaidon kehittymistä. Oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytännöistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnaissa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Oppilaat käyttävät eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa. Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä. (POPS 2014, 196)

2.3 Kieltenopiskelun vähentyminen

Eurooppalaisten vertailujen perusteella suomalaisten kielitaito ei näyttäisi olevan heikoimmasta päästä (ks. esim. Euroopan komissio 2006, 2012; Eurostat 2009). Verrattuna moniin muihin Euroopan maihin suomalaiset näyttäytyvät tilastoissa suhteellisen kielitaitoisena kansana johtuen lähinnä siitä, että kaikki opiskelevat koulussa kahta itselleen vierasta kieltä jo pakollisena (ks. esim. Eurostat 2017). Mikäli toisen kotimaisen kielen opiskelu ei olisi Suomessa pakollista, huononisi Suomen asema niin eurooppalaisissa tilastoissa kuin kansallisesti peruskoululaisten opiskelemien kielten määrää koskevissa tilastoissa (ks. esim. Eurydice 2017a). Siitä tosin voidaan olla kahta mieltä, onko tilastoja parantava toinen kotimainen kieli vieras kieli. Toki se on useimmille oppilaille täysin uusi kieli, mutta kuitenkin maamme toinen kansalliskieli. Tästä syystä tässä tutkimuksessa toista kotimaista kieltä ei nähdä vieraana kielenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakaan (POPS 2014) toinen kotimainen kieli ei kuulu vieraiden kielten alle, vaan se on täysin oma oppiaineensa. Nähdäkseni toisen kotimaisen kielen oppimismotivaation tutkimus on täysin oma tutkimusaiheensa. Tämä tutkimus kohdistuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) vieraiksi kieliksi kutsuttuihin kieliin.

Tässä väitöstutkimuksessa ei käsitellä lainkaan tai oteta mitenkään kantaa maahanmuuttajien S2/R2- tai oman äidinkielen opetukseen, sillä se on täysin oma tutkimusaiheensa. Näen kuitenkin maahanmuuttajien kielet osana suomalaista kielitaitovarantoa.

Vaikka suomalaisten kielitaito vaikuttaisikin eurooppalaisella mittapuulla keskitasoiselta, kansallisesta näkökulmasta katsottuna kieliä opiskellaan aina vain vähemmän. Kielitaidon riittävyttä punnittaessa ei kannatakaan tuijottaa kansainvälisiä vertailuja vaan kansallista kielitaitovaratonta on arvioitava suhteessa maan omiin kielitaitotarpeisiin. Kieltenopiskelun vähentyminen on syytä ottaa vakavasti eikä ajatella, että muihin maihin verrattuna kielitaitovaratomme näyttää riittävältä.

Perusopetuksen oppilaiden vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt huomattavasti 1990-luvun puolivälin jälkeen tähän päivään tultaessa. Kun tarkastellaan perusopetuksen kieltenopetusta 1990-luvun alkupuolelta nykyhetkeen, suuria muutoksia on aiheuttanut A2-kielen mukaantulo opetussuunnitelman kieliohjelmaan ja peruskouluasetuksen muutos vuonna 1994. A2-kieli on luonnollisesti vähentänyt B2-kielen valintojen määrää, mutta vuosien mittaan tapahtunut A2-kielen opiskelun vähentyminen ei ole kuitenkaan nostanut B2-kielen opiskelijoiden määrää enää entiselleen. Vähentyneistä B2-kielen valinnoista ei siten voida syyttää ainoastaan A2-kielen mukaantuloa opetusohjelmaan, vaan syitä on muitakin.

Yhtenä syynä vähentyneeseen kieltenopiskeluun on pidetty heikentyneitä kuntataloutta ja yksinkertaisesti sitä, ettei kouluilla ole rahaa järjestää kieltenopetusta, koska se on niin kallista. Erityisesti A2-kieli on se kieli, joka kärsii huonontuneesta taloudellisesta tilanteesta kunnissa, sillä sen opetuksesta karsitaan kieltenopetuksessa yleensä ensimmäisenä. Kieltenopetuksen järjestämisessä kunnat asettavat ryhmän perustamiselle tietyn oppilasmäärän alarajan, jonka täytyy tulla täyteen ennen kuin ryhmää aletaan perustaa. Säästösyistä tämä ryhmäkoko asetetaan usein sen verran korkeaksi, ettei saman kielen valinneista muodostu riittävän suurta ryhmää. Näin eri kieliä valinneet oppilaat jäävät ilman opetusta. Useimmissa kunnissa tarjotaan yläkouluissa kuitenkin ainakin valinnaisena B2-kielenä ranskaa, saksaa ja venäjää, joten vähentynyt kieltenopiskelu tuskin selittyy pelkästään kuntien ja koulujen rahanpuutteella.

Toiseksi 2000-luvulle tultaessa englannin kieli on kansainvälistymisen ja globalisaation myötä vallannut alaa elämän eri osa-alueilla entistä voimakkaammin. Tutkimuksen mukaan vain joka kymmenennen suomalaisen elämässä englannin kielellä ei ole mitään merkitystä (Leppänen ym. 2009). Erityisesti nuorisokulttuurissa englannin asema on vankka, sillä se on elokuvien, musiikin ja verkon kieli. Lapset ja nuoret käyttävät siis hyvin paljon englantia myös vapaa-ajallaan koulun ulkopuolella, ja tilanne on sama myös esimerkiksi Ruotsissa (ks. Henry 2014). Koululaisten englannin kielen taitoa kahdeksassa Euroopan maassa selvittäneen tutkimuksen (Bonnet toim. 2002) mukaan Suomessa (N = 1525) 62 % oppilaista vastasi oppivansa kieltä koulussa, 23,5 % mediasta ja 15,5 % muuta kautta. Koska englantia käytetään niin runsaasti elämän eri osa-alueilla, se on varmasti osaltaan johtanut nuoria ajattelemaan, että pelkällä englannin kielellä pärjää kaikkialla. Siten nuoret eivät välttämättä enää koe tarpeelliseksi opiskella muita kieliä kuin englantia ja ehkä koulutuksen järjestäjät ajattelevat samoin (ks. esim. Ushioda 2013). Hyvä englannin kielen taito ei tosin ole mikään itsestään selvä asia nyky-Suomessakaan, sillä henkilöstöyrittäjä Baronan tekemän

selvityksen mukaan esimerkiksi työelämässä suomalaisyritykset eivät uskalla rekrytoida ulkomaista työvoimaa henkilökuntansa huonon englannin kielen taidon takia (ks. Barona 2021).

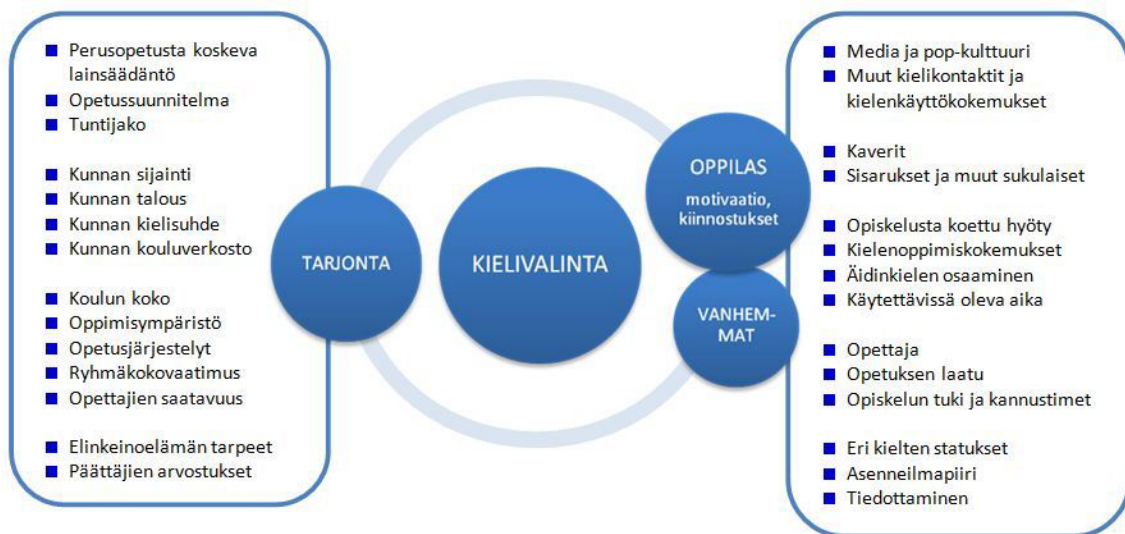
Nuorten kieltenopiskelun kohdalla voidaan puhua myös eri kielten trendikkyudesta ja muotikielistä. Esimerkiksi venäjän opiskeleminen ei ole tilastojen perusteella koskaan ollut nuorten mielestä trendikästä. Venäjä on kuitenkin yksi niistä kielistä, joita jatkuvasti pidetään elinkeinoelämän suunnasta tärkeänä (EK 2014, ks. työelämän kielitaitotarpeista myös Pyykkö 2017), ja jonka taitajia tarvittaisiin enemmän. Perinteisen saksa-ranska-venäjä-valikoiman lisäksi on yläkouluihin tullut viime vuosina myös erityisesti espanjaa, joka on osoittautunut pysyväksi suosikiksi. Espanjan kielen valintoja ei alun perin erikseen tilastoitu perusopetuksen oppilaiden osalta, mutta useissa kunnissa se on otettu mukaan kieli-valikoimaan nimenomaan oppilaiden suunnasta tulleen kysynnän vuoksi. Espanja lisättiin tilastoitavien kielten joukkoon vuodesta 2011 alkaen². Espanja on myös ylioppilastutkinnoin lyhyistä kielistä ainoa kieli, jonka kirjoittajien määrä nousi hetkellisesti 2010-luvulla (YTL 2022).

Syitä vähentyneeseen kieltenopiskeluun voitaneen hakea myös yleisistä asenteista kieliä ja kieltenopiskelua kohtaan. Jos kielistä ja kieltenopiskelusta puhutaan myönteiseen sävyyn esimerkiksi perheissä ja mediassa, tällä on väistämättä vaikutus lasten ja nuorten asenteisiin ja ajattelutapaan kieltenopiskelusta (ks. esim. Kangasvieri ym. 2011). Myös Bartram (2006a; 2006b) on tutkinut oppilaan vanhempien ja ystävien vaikutusta kieltenopiskeluun oppilasaineistolla kolmessa eri maassa. Tulosten mukaan ystävillä voi olla vaikutusta sekä kielen valintaan että sen opiskelumotivaatioon. Vanhempien myönteiset asenteet ja oma kielitaito puolestaan vaikuttavat myönteisesti oppilaan kieltenopiskeluun. Bartram kuitenkin huomauttaa, että kokonaiskuvaan vaikuttavat lisäksi monet koulutukselliset, sosiaaliset ja yksilölliset tekijät.

2.4 Oppilaiden kielivalinnat

Peruskoululaisten kielivalinnat kuten myös koulujen kielitarjonta ovat monen eri tekijän summa, kuten Kangasvieri ym. 2011 totesivat Opetushallitukselle jo yli vuosikymmen sitten tekemässään tilannekatsauksessa (ks. Kuvio 2). Kielivalinta ensinnäkin mahdollistuu kielitarjonnassa, johon vaikuttavat lainsäädännölliset, (koulutus)poliittiset, maantieteelliset, demografiset ja taloudelliset lähtökohdat. Lopullisen valinnan tekee oppilas ja hänen huoltajansa motivaatioineen, kiinnostuksineen, asenteineen, kokemuksineen ja lähipiireineen.

² Lukion puolella espanjan valitsi jo 12,9 % koko lukion oppimäärän suorittaneista (Tilastokeskus 2020).



KUVIO 2 Kielivalintaan ja kielitarjontaan vaikuttavia tekijöitä. Lähde: Kangasvieri ym. 2011, 54.

Esittelen seuraavaksi kieltenopiskelun vähenemistä ja yksipuolistumista perusteellisesti pitkällä aikavälillä. Tiedot on koottu erilaisista tilastojulkaisuista ja Viipusesta.

Aiemmin perusopetuksen ja myös lukiokoulutuksen kielivalinnoista oli vapaasti saatavilla tietoa esimerkiksi Opetushallituksen julkaisuissa *Koulutuksen määrälliset indikaattorit* ja *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja*. Myös Tilastokeskus (www.tilastokeskus.fi) julkaisee edelleen perusopetuksen ja lukion kielivalintatilastoja osana koulutustilastojaan. Lisäksi Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön ylläpitämästä Vipunen (www.vipunen.fi) tilastopalvelusta (aiemmin WERA-web-raportointipalvelu) voi tulostaa esimerkiksi opetuksen järjestäjä- ja kuntakohtaisia sekä maakuntakohtaisia kielivalintatilastoja. Myös Suomen kieltenopettajien liiton SUKOL ry:n sivuilta (www.sukol.fi) löytyy tietoa ja hieman tilastoja kielivalinnoista. Myös ylioppilastutkintolautakunta julkaisee tilastoja ylioppilastutkinnon kielikokeisiin ilmoittautuneista (www.ylioppilastutkinto.fi).

Esimerkiksi yläkoulun luokilla 7–9 alkavaa valinnaista B2-kieltä opiskeli 8.–9.-luokkalaisista vuonna 1996 42,7 % oppilaista, mutta vuonna 2019 enää 9,4 %. Myös alakoulun 4.–5. luokalla alkavan vapaaehtoisen A2-kielen opiskelijoiden määrä on laskenut reippaasti: opiskelun huippu oli vuonna 1998, jolloin A2-kieltä opiskeli 37,1 % ikäluokasta, mutta vuonna 2019 määrä oli 28,2 %. (Kumpulainen 2003, 2009; Kumpulainen & Saari 2006; Vipunen).

A2-kieliä ei valittu vielä kovin paljoa sinä vuonna, kun sen opiskelu tuli mahdolliseksi alakoulussa. Esimerkiksi A2-saksan valitsi 4,1 %, A2-ruotsin 1,7 %, A2-ranskan 0,9 % ja A2-venäjän 0,1 % ikäluokasta. A2-saksaa opiskeltiin innokkaimmin vuonna 1996, jolloin 16,9 % ikäluokasta valitsi sen. A2-ruotsin suosio on puolestaan ollut tasainen. Se kävi huipussaan vuonna 2003 8,5 %:n opiskelijamäärällä. A2-ranskaa opiskeltiin eniten vuonna 2002, kun opiskelijoita oli 3,3 % ikäluokasta. A2-venäjän osalta tilanne oli paras vuonna 1998, kun ikäluokasta

0,5 % valitsi kyseisen kielen. Sittenkin kaikkien kielten opiskelijamäärät ovat tulleet alaspäin niin, että A2-saksan osuus oli vuonna 2019 2,9 %, A2-ruotsin 3,2 %, A2-ranskan 1,0 % ja A2-venäjän 0,3 % sekä A2-espanjan 1,8 %. (Kumpulainen 2003, 2009; Kumpulainen & Saari 2006; Vipunen).

B2-kielten suosio kärsi vapaaehtoisen A2-kielen tulosta opetussuunnitelmaan. B2-kielten osalta suhteellisesti eniten suosiotaan ovat menettäneet saksan ja ranskan kieli. Vuonna 1996 B2-saksaa opiskeli 27,4 % 8.–9.-luokkalaisista ja vuonna 2019 4,0 %. B2-ranskassa vastaavat luvut ovat 11,9 % ja 1,9 %. Venäjän kielen osalta laskua ei ole tullut niin paljon: suosion huippuvuonna 1998 sitä opiskeli 1,7 % oppilaista ja vuonna 2019 0,8 % vuosiluokasta. (Kumpulainen 2003, 2009; Kumpulainen & Saari 2006; Vipunen). Maakunnittain valinnaisia vieraita kieliä opiskellaan kouluissa eniten Uudellamaalla, Pirkanmaalla ja Etelä-Karjalassa. Erot maakuntien välillä ovat kasvaneet 2000-luvulla. Valtaosa kieltenopiskelijoista on tyttöjä. (OPH 2019.)

Kielivalinnat ovat kehittyneet 1990-luvulta 2000-luvulle tultaessa A1-kielen kohdalla siten, että englannin asema on pikkuhiljaa vahvistunut muiden kielten opiskelun vähenemisen seurauksena (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2 Eri A1-kieliä 3. luokalla opiskelleet vuosina 1994–2008. Lähde: KMI 2003, 2004, 2006, 2009³.

KIELI	1994	1996	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
englanti	86,9	86,6	87,7	89,1	89,8	89,7	89,7	90,5	89,5	90,9	90,9	91,0
ruotsi	3,1	2,4	2,0	1,5	1,6	1,5	1,3	1,2	1,1	1,1	1,1	1,1
suomi	4,6	4,6	4,8	5,2	5,0	5,3	5,3	5,5	5,5	5,2	5,2	5,3
ranska	1,1	1,7	1,6	1,1	1,0	1,0	1,0	0,9	0,8	0,7	0,8	0,8
saksa	4,0	4,0	2,9	2,2	1,9	2,0	1,7	1,6	1,4	1,1	1,2	1,2
venäjä	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
saame	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
muu kieli	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Kun tarkastellaan 2000-lukua, A1-kielen trendi (ks. Taulukot 2 ja 3) on se, että englannin asema vahvistuu muiden kielten opiskelun vähentyessä, maahanmuuttajat opiskelevat yhä enemmän suomea ja 2010-luvulle siirryttäessä uutena kielenä mukaan on tullut espanja.

A2-kielen kohdalla kiinnostavinta lienee saksan opiskelijamäärän ja A2-kielen kokonaisopiskelijamäärän kehitys (ks. Taulukot 4 ja 5). On vaikea sanoa, mistä lasku molemmissa on johtunut. Ehkä A2-kielen opiskeluininnostus on vain alun jälkeen pikkuhiljaa tasoittunut oppilaiden todellista motivaatiota vastaavaksi. 2000-luvun tarkastelu (ks. Taulukko 3) osoittaa, ettei A2-kielen opiskelu ole lähtenyt uuteen nousuun missään vaiheessa, vaikka sielläkin espanja on toki uutena kielenä mukana. Tällä tavalla tarkasteltuna hankkeidenkin vaikutukset

³ KMI = Koulutuksen määrälliset indikaattorit

kielivalintoihin näyttävät hyvin vähäisiltä. Todellisuus kouluissa ja kunnissa lie-
nee se, ettei A2-kieltä yksinkertaisesti tarjota oppilaille, kun kunnilla ei ole enää
pitkään aikaan ollut velvoitetta järjestää A2-kielen opetusta. A2-kielen opetus
aloitettiin vuonna 1994 ja heti vuonna 1998 perusopetuslakia säädettiin niin, että
se nollasi A2-uudistuksen, kun vähintään 30 000 asukkaan kunnilta poistui vel-
voite tarjota useita vieraita kieliä (HS 2021, ks. myös luku 2.2). Vain noin puolessa
Suomen kunnista opiskellaan A2-kieltä ja osassa kunnista niiden tarjonta on lo-
petettu kokonaan. A2-kielen opiskelu on myös hyvin voimakkaasti alueellista
(OPH 2019).

TAULUKKO 3 Perusopetuksen luokkien 1–6 A-kielivalinnat 3. vuosiluokalla 2000–2019.
Lähde: Vipunen.

vuosi	eng- lanti	ruotsi	suomi	ranska	saksa	ve- näjä	es- panja	saame	muu kieli	Yht.
2000	89,5	1,5	5,2	1,2	2,4	0,2		0,1	0,0	99,2
2001	90,3	1,7	5,1	1,1	2,1	0,2		0,1	0,0	99,4
2002	90,1	1,6	5,4	1,1	2,1	0,2		0,1	0,0	99,6
2003	90,6	1,4	5,3	1,1	1,8	0,2		0,0	0,0	99,7
2004	90,9	1,3	5,5	0,9	1,7	0,2		0,1	0,0	99,8
2005	90,8	1,3	5,5	0,8	1,5	0,2		0,1	0,0	99,2
2006	91,7	1,2	5,2	0,7	1,3	0,2		0,1	0,1	99,2
2007	91,6	1,2	5,2	0,9	1,4	0,2		0,1	0,1	99,3
2008	91,7	1,2	5,3	0,9	1,5	0,2		0,1	0,1	99,6
2009	90,9	1,0	5,5	0,9	1,5	0,3		0,1	0,1	99,0
2010	91,1	1,1	5,3	1,0	1,6	0,2		0,1	0,1	99,3
2011	90,0	1,4	5,4	1,2	1,9	0,3	0,2	0,1	0,1	99,1
2012	91,2	1,4	5,4	1,0	1,7	0,4	0,1	0,1	0,1	99,5
2013	90,9	1,3	5,3	1,2	1,7	0,4	0,2	0,1	0,2	99,5
2014	90,7	1,2	5,3	1,1	1,9	0,4	0,2	0,1	0,2	99,7
2015	90,0	1,0	5,3	1,1	1,6	0,4	0,2	0,1	0,1	99,6
2016	91,6	1,2	5,5	1,2	1,8	0,4	0,3	0,1	0,2	99,7
2017	91,5	1,2	5,6	1,3	1,7	0,4	0,4	0,1	0,2	99,8
2018	92,0	1,3	5,6	1,3	1,7	0,4	0,4	0,1	0,1	99,9
2019	92,4	1,3	5,7	1,6	2,0	0,4	0,5	0,1	0,1	100,3

TAULUKKO 4 Eri A2-kieliä 5. luokalla opiskelleet vuosina 1994–2008. Lähde: KMI 2003, 2004, 2006, 2009.

KIELI	1994	1996	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
eng-lanti	9,6	10,4	10,2	9,7	9,1	9,8	8,2	8,7	8,3	8,2	8,0	7,4
ruotsi	1,7	6,0	6,6	7,0	8,0	8,4	8,5	8,1	7,7	8,0	7,5	7,7
suomi	0,5	0,4	0,5	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3
ranska	0,9	2,8	3,1	3,0	3,2	3,3	3,1	2,8	2,9	2,7	2,5	2,6
saksa	4,1	16,9	16,2	14,4	12,9	12,3	10,9	9,6	8,6	7,2	6,3	6,4
venäjä	0,1	0,2	0,5	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,3
saame	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
muu kieli	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2
A2-kieli yht.	16,9	36,8	37,1	35,1	34,1	33,5	31,4	29,8	28,5	26,9	25,0	25,0

TAULUKKO 5 Perusopetuksen luokkien 1–6 A-kielivalinnat 5. vuosiluokalla 2000–2019. Lähde: Vipunen.

vuosi	eng-lanti	ruotsi	suomi	ranska	saksa	ve-näjä	es-panja	saame	muu kieli	Yht.
2000	89,5	1,6	5,2	1,2	2,4	0,2		0,1	0,0	35,4
2001	90,3	1,7	5,1	1,1	2,1	0,2		0,1	0,0	34,4
2002	90,1	1,6	5,4	1,1	2,1	0,2		0,1	0,0	33,8
2003	90,6	1,4	5,3	1,1	1,8	0,2		0,0	0,0	31,9
2004	90,0	1,3	5,5	0,9	1,7	0,2		0,1	0,0	30,2
2005	90,8	1,3	5,5	0,8	1,5	0,2		0,1	0,0	28,8
2006	91,7	1,2	5,2	0,7	1,3	0,2		0,1	0,1	27,3
2007	91,6	1,2	5,2	0,9	1,4	0,2		0,1	0,1	25,4
2008	91,7	1,2	5,3	0,9	1,5	0,2		0,1	0,1	25,3
2009	90,9	1,0	5,5	0,9	1,5	0,3		0,1	0,1	25,4
2010	91,1	1,1	5,3	1,0	1,6	0,2		0,1	0,1	25,6
2011	91,0	1,4	5,4	1,2	1,9	0,3	0,2	0,1	0,1	26,6
2012	91,2	1,4	5,4	1,0	1,7	0,4	0,1	0,1	0,1	26,6
2013	90,9	1,3	5,3	1,2	1,7	0,4	0,2	0,1	0,2	26,6
2014	90,7	1,2	5,3	1,1	1,9	0,4	0,2	0,1	0,2	27,2
2015	91,0	1,0	5,3	1,1	1,6	0,4	0,2	0,1	0,1	26,5
2016	91,6	1,2	5,5	1,2	1,8	0,4	0,3	0,1	0,2	26,5
2017	91,5	1,2	5,6	1,3	1,7	0,4	0,4	0,1	0,2	27,1
2018	92,0	1,3	5,6	1,3	1,7	0,4	0,4	0,1	0,1	27,6
2019	92,4	1,3	5,7	1,6	2,0	0,4	0,5	0,1	0,1	28,2

Yläkoulussa alkavan valinnaisen B2-kielen kehityskulku näyttää siltä, että sielläkin suurimman tappion on kokenut saksa (ks. Taulukot 6 ja 7). Pudotus kokonaisopiskelijamäärässä on ollut hurja. A2-kieli arvatenkin vähensi tämän kielen valintoja, mutta se ei yksinään selittäne kaikkea laskua. 2000-luvun tarkastelu (ks. Taulukko 7) on yhtä ikävää luettavaa. Sielläkään ei valitettavasti juuri huomaa hankkeiden vaikutusta. Kun vuoden 1996 42,7 %:sta on päädytty vuoden 2019 vajaan 10 %:iin, jotakin täytyy olla taustalla. Muu kieli viitanee tilastoissa lähinnä espanjan kieleen.

TAULUKKO 6 Eri B2-kielten opiskelu luokilla 8–9 vuosina 1994–2008. Lähde: KMI 2003, 2004, 2006, 2009.

KIELI	1994	1996	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
eng-lanti	0,7	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
ruotsi	0,2	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,3	0,2	0,0	0,0	0,1
suomi	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
ranska	9,4	11,9	9,1	6,3	6,3	6,3	6,9	6,6	5,4	5,0	4,9	4,6
saksa	27,3	27,4	18,0	11,0	9,4	9,5	8,7	7,9	6,6	6,5	6,2	6,9
venäjä	0,9	1,5	1,7	0,8	0,6	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,9
saame	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
latina	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
muu kieli	0,1	0,4	0,1	0,2	0,3	0,4	0,6	0,7	0,6	0,6	0,8	1,1
B2-kieli yht.	39,4	42,7	29,8	19,4	17,4	17,5	17,7	16,7	14,1	13,3	13,1	14,2

TAULUKKO 7 Perusopetuksen B2-kielivalinnat vuosiluokilla 7-9 2000-2019. Lähde: Vipunen.

vuosi	englanti	ruotsi	suomi	ranska	saksa	venäjä	espanja	italia	saame	latina	muu kieli	Yht.
2000	0,1	0,0		4,3	7,5	0,6			0,0	0,3	0,1	13,0
2001	0,2	0,0	0,0	4,1	6,2	0,4			0,0	0,3	0,2	11,4
2002	0,1	0,0		4,1	6,3	0,4			0,0	0,3	0,2	11,5
2003	0,1	0,0	0,0	4,5	5,8	0,5			0,0	0,3	0,3	11,6
2004	0,1	0,2	0,0	4,3	5,3	0,5			0,0	0,3	0,4	11,1
2005	0,1	0,1		3,5	4,4	0,4			0,0	0,3	0,3	9,3
2006	0,1	0,0		3,3	4,3	0,4			0,0	0,3	0,3	8,9
2007	0,1	0,0		3,2	4,1	0,4			0,0	0,2	0,4	8,7
2008	0,1	0,1		3,1	4,6	0,6			0,0	0,2	0,7	9,5
2009	0,0	0,0	0,0	3,0	4,6	0,8			0,0	0,2	0,9	9,7
2010	0,1	0,0	0,0	3,2	4,6	1,0			0,0	0,1	1,1	10,1
2011	0,1	0,0		3,5	5,1	1,2	1,4	0,0	0,0	0,2	0,0	11,7
2012	0,0	0,0	0,0	3,2	5,2	1,3	1,4	0,0	0,0	0,2	0,0	11,5
2013	0,1	0,0	0,0	2,8	4,8	1,8	1,5	0,1	0,0	0,2	0,0	11,3
2014	0,0	0,2		2,8	4,6	2,3	1,4	0,1	0,0	0,1	0,0	11,8
2015	0,0	0,1		2,8	4,9	2,0	1,5	0,1	0,0	0,1	0,0	11,6
2016	0,0	0,0	0,0	2,6	5,5	1,3	1,7	0,1	0,0	0,1	0,0	11,4
2017	0,0	0,0		2,5	5,4	1,1	1,9	0,1	0,0	0,1	0,0	11,2
2018	0,0	0,0		2,0	4,8	1,0	2,0	0,0	0,0	0,1	0,0	10,3
2019	0,0	0,0	0,0	1,8	4,0	0,8	2,3	0,0	0,0	0,1	0,0	9,4

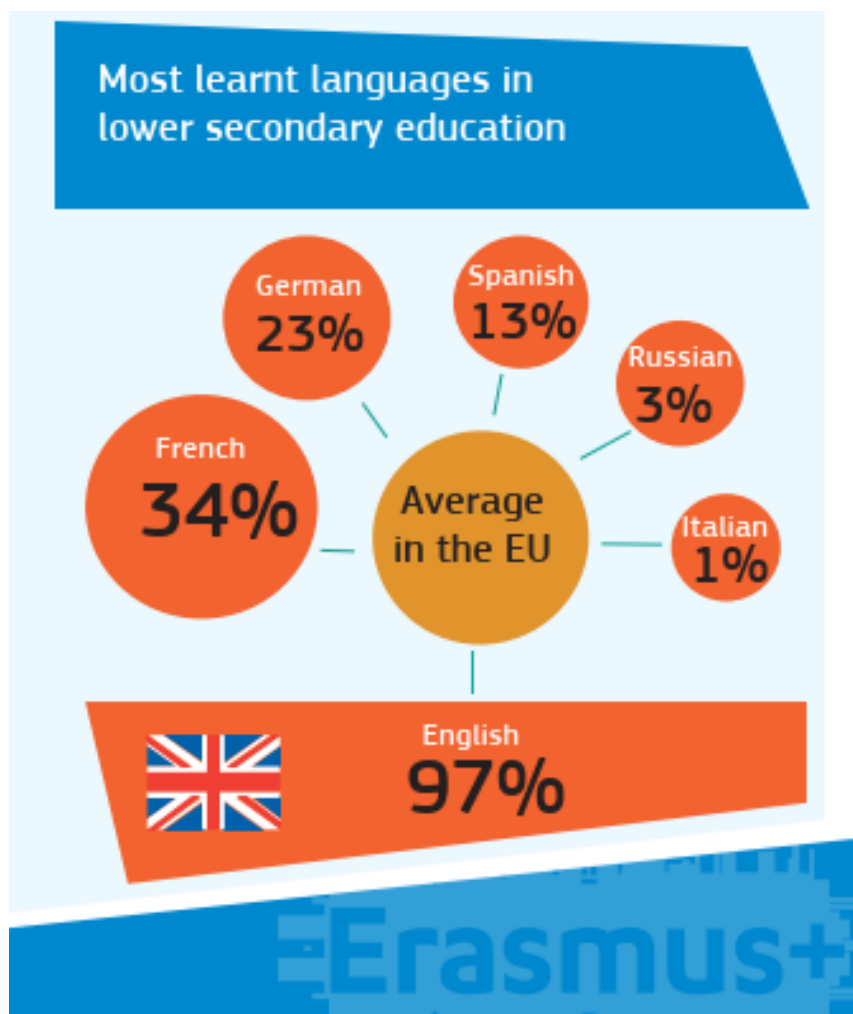
Lopuksi esittelen vielä tilaston yläkoululaisten opiskelevien kielten määrästä vuosikymmenen ajalta (ks. Taulukko 8). Tilasto kertoo lähinnä sen, että pakollisen toisen kotimaisen kielen opiskelun seurauksena enemmistö eli neljä viidesosaa oppilaista opiskelee kahta kieltä ja vajaa viidennes kolmea kieltä. Neljää kieltä opiskelevien määrä liikkuu alle prosentissa (kaikki mahdolliset kielivalinnat eli sekä A2- että B2-kieli valittu). Neljän kielen opiskelua ei haluttane eikä voitaneakaan oppilailta mitenkään edellyttää, mutta kolmen kielen ryhmää voisimme kyllä kasvattaa.

TAULUKKO 8 Perusopetuksen luokkien 7–9 oppilaiden opiskelevien kielten määrä 2007–2019. Lähde: KMI 2010, Vipunen.

vuosi	ei yhtään	1 kieli	2 kieltä	3 kieltä	4 kieltä	5 kieltä
2007	0,6	1,4	77,6	19,4	1,0	-
2008	0,6	1,1	78,6	18,9	0,7	-
2009	0,7	1,2	78,8	18,8	0,6	-
2010	0,6	1,0	79,1	18,6	0,6	-
2011	0,6	1,1	78,7	19,0	0,7	0,0
2012	0,5	1,1	78,6	19,4	0,4	0,0
2013	0,5	1,0	78,9	19,1	0,5	0,0
2014	0,5	1,1	77,9	19,8	0,7	0,0
2015	0,5	1,1	77,9	19,9	0,6	0,0
2016	0,4	1,1	78,0	19,9	0,7	0,0
2017	0,4	1,0	78,0	19,9	0,7	0,0
2018	0,4	0,9	78,9	19,1	0,6	0,0
2019	0,4	1,0	79,8	18,4	0,4	0,0

Eurooppalaisittainkin tilanne näyttää siltä, että lähes kaikki opiskelevat englantia, vajaa kolmannes ranskaa, vajaa neljännes saksaa, noin joka kymmenes espanjaa (ks. Kuvio 3). Jos jotain myönteistä tilanteesta etsii, niin kuviossa on muitakin vieraita kieliä kuin englanti. Suomi laahaa eurooppalaisen keskitason perässä kaikkien muiden kielten paitsi englannin osalta. Euroopan kouluissa opiskelluimmat vieraat kielet ovat kuitenkin samoja kuin suomalaisessa koulussa opiskelluimmat vieraat kielet.

Muissa Pohjoismaissa englanti on ensimmäinen pakollinen vieras kieli ja muita opiskelluimpia kieliä ovat saksa, ranska ja espanja eli kielivalikoima on hyvin samankaltainen kuin Suomessa. Lähinnä vain kielten aloitusajankohta vaihtelee maittain. Muissa Pohjoismaissa ja koko Euroopassa on jo tovin painittu hyvin samankaltaisten haasteiden kanssa kieltenopiskelussa kuin Suomessa (ks. lisää Kangasvieri 2019; Kangasvieri ym. 2011). Lääkkeet tilanteeseen ovat myös olleet hyvin samankaltaisia eli erilaiset kehittämishankkeet ja -ohjelmat sekä muokkaukset kielivalikoimaan, kielten aloitusajankohtaan ja kieltenopiskelun velvoittavuuteen.



KUVIO 3 Yläkoululaisten eniten opiskelemat kielet Euroopassa. Lähde: Eurydice 2017b, 1.

2.5 Kielivalintojen syiden aiempi tutkimus Suomessa

Suomessa oppilaiden kielivalintojen syitä on selvitetty aiemminkin. Niitä ovat tutkineet muun muassa Marja-Leena Nikki (1992) ja Kyösti Julkunen (1998a).

Suomalaista kielikoulutusta ja sen relevanssia sekä kielivalintojen motiiveja ja niihin vaikuttavia muita tekijöitä selvitti kolme vuosikymmentä sitten Nikki (1992), joka tutki niitä peruskoulun oppilaiden, lukiolaisten ja myös vanhempien näkökulmasta. Kielivalintojen tutkimus oli osa tutkimusta, jossa selvitettiin edellä mainittujen ryhmien lisäksi myös kouluhallintovirkamiesten näkökulmasta, kuinka relevanttina he pitivät kielikoulutusta ja millainen olisi heidän mielestään relevantti kieliohjelma. Kokonaisuudessaan tutkimus oli Suomen koulutusjärjestelmässä toteutettavaa kielikoulutusta ja sen relevanssia selvittäneen kolmeosaisen tutkimushankkeen toinen osa, jossa hän selvitti oppilaiden kielivalintojen taustalla vaikuttaneita motiiveja. Nikki selvitti tutkimuksessaan

myös, millä tavoin oppilaiden ja vanhempien suhtautuminen eri kieliin sekä muut tekijät vaikuttivat valintoihin. Tässä keskityn lähinnä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten osalta saatuihin tutkimustuloksiin, sillä he ovat myös oman tutkimukseni kohderyhmä.

Nikin tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja tehtiin aikana, jolloin kielten opiskelu oli jaoteltu kolmannella luokalla alkavaan pakolliseen A-kieleen, seitsemännellä luokalla alkavaan pakolliseen B-kieleen, kahdeksannella luokalla alkavaan valinnaiseen C-kieleen ja lukiossa alkavaan D-kieleen. Näistä tutkimus koski A-, C- ja D-kieltä siten, että A-kielten valintaa tutkittiin vanhempien valintana ja C- ja D-kieliä oppilaiden valintoina. Lisäksi tuolloin jonkin muun kuin englannin A-kielenä aloittaneilla oli mahdollisuus aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla. Myös lukio-opinnoissa oli vielä voimassa opinto-ohjelmaa rajoittava sääntö, jonka mukaan laajan matematiikan valinnee eivät voineet valita D-kieltä, kun taas yleisen matematiikan opiskelijan oli pakko valita lukiossa alkava vieras D-kieli. Tutkimuksen oppilaat opiskelivat C-kieleenään saksaa, ranskaa tai venäjää. (Nikki 1992.) Siten Nikin tutkimuksen aikana kielikoulutusjärjestelmä oli erilainen kuin mitä se on nykyään, ja tämä on vaikuttanut saatuihin tutkimustuloksiin.

Nikki tarkasteli erikseen tyttöjen ja poikien kielivalintojen motiiveja. Tulosten mukaan poikien C-kielen valintojen syyt olivat lähinnä instrumentaalisia eli kieltä haluttiin hyödyntää, kun taas tyttöjen valintoihin vaikuttivat myös kognitiiviset sekä omiin mieltymyksiin ja kielistä saatuihin kokemuksiin liittyvät motiivit. Nikin mukaan eri kielistä ranskan kielen valinta pohjautui ensisijaisesti affektiiviseen asenteeseen, kielen mielenkiintoisuuteen ja kauneuteen, kun taas saksan ja venäjän osalta instrumentaalisiiin syihin eli niiden hyödyllisyyteen tulevaisuudessa (ks. myös Williams ym. 2002, Bartram 2006a tyttöjen ja poikien käsityksiä eri kielistä). Kielen valitsematta jättäneet puolestaan kertoivat syiksi kielten opiskeluun ja pakollisiin kieliin liittyvät kielteiset kokemukset ja mahdollisuuden valita oppilaiden omasta mielestä helpompia valinnaisaineita. Nikki selvitti myös, millä ehdolla oppilaat olisivat ottaneet kielen valinnaisaineeksi. Tärkeimmäksi ehdoksi he mainitsivat omien kielten oppimistulosten parantumisen. Enemmistö oppilaista oli kuitenkin tyytyväinen tekemäänsä valinnaisainevalintaan. Nikki toteaaakin, että tutkimushetken tilanteessa C-kieltä opiskelevien määrää ole enää mahdollista lisätä. (Nikki 1992.)

Nikin (1992) tutkimuksessa kielivalintojen motiivit voitiin jakaa kolmeen ryhmään: omiin suunnitelmiin ja tulevaisuuden näkymiin perustuvat jotta-motiivit ("valitsin kielen, jotta voin käyttää sitä tulevassa ammatissani"), oppilaiden elämäntilanteeseen liittyvät ja heidän biografiaansa perustuvat koska-motiivit ("valitsin kielen, koska pidän kielten opiskelusta") ja sellaiset ulkoapäin määräytyneet koska-motiivit, joihin oppilaat eivät itse voineet vaikuttaa ("en valinnut kieltä, koska sen ryhmää ei syntynyt").

Nikin tutkimuksessa verrattiin myös ranskan, saksan tai venäjän C-kieleeseen valinneiden ja kielen valitsematta jättäneiden suhtautumista näihin kieliin. Englannin ja ruotsin osalta eroa ei arvioinneissa ole, mutta saksan, ranskan ja venäjän osalta niitä valinneet arvioivat kyseisen kielen järjestyksessä korkeammalle

kuin ei-valinneet. Muista valintoihin vaikuttaneista tekijöistä tärkeimpiä olivat oppilaiden omat mieltymykset ja heidän tulevaisuuden suunnitelmansa, kun taas vanhemmilla, ystävillä tai opettajilla ei oppilaiden mielestä juurikaan ollut vaikutusta heidän tekemiinsä valintoihin. (Nikki 1992.)

Myös Kyösti Julkunen (1998a) selvitti joensuulaisoppilaiden A2-kielen valintojen syitä tutkimuksessaan, joka oli osa KIMMOKE-hanketta. Tulosten mukaan oppilaiden kielivalintoihin vaikuttivat eniten järjestyksessä vanhemmat, kaverit, sisarukset ja sukulaiset lähes kaikissa tutkituissa kielissä: englannissa, ruotsissa, ranskassa, saksassa ja venäjässä. Poikkeuksen teki vain ranska, jonka valinnassa kavereiden merkitys oli suurin. On kuitenkin huomioitava, että Julkusen tutkimuksessa oppilasmäärät olivat hyvin pieniä. (kielivalintojen syistä oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta ks. tarkemmin esim. Kangasvieri ym. 2011).

2.6 Kieltenopiskelun vähentymisen ongelmallisuus

On itsestään selvää, ettei kaikkien lasten tai nuorten voida olettaa opiskelevan vapaaehtoisia tai valinnaisia kieliä kaikille yhteisten kielten lisäksi. Osalle oppilaista jo pakollisten kielten opiskelussa on tarpeeksi haasteita, eikä lähtökohdaksi tulekaan asettaa sitä, että kaikkien on opiskeltava mahdollisimman montaa kieltä. On lähdeittävä liikkeelle siitä ajatuksesta, että kielet ovat oppiaine muiden joukossa, eikä voida ajatella kaikkien lasten ja nuorten olevan erityisen kiinnostuneita nimenomaan kieltenopiskelusta.

On kuitenkin otettava huomioon, että jos tarkastellaan suomalaista kieltenopiskelua muutama vuosikymmen taaksepäin, kieliä opiskeltiin kouluissa huomattavasti enemmän kuin tänä päivänä. Vaikka tilastotietoja kieltenopiskelusta alettiin kerätä systemaattisesti vasta 1990-luvun alkupuolelta lähtien, voidaan silti sanoa, että kieliä opiskeltiin Suomessa enemmän 1970- ja 1980-luvuilla. Tämä johtui jo pelkästään opetusohjelman rakenteesta, jossa pakollisia kieliä oli enemmän kuin nykyään. Tästä syystä ei ole kohtuutonta väittää, että suomalaislasten ja -nuorten olisi mahdollista opiskella kieliä enemmänkin.

Tutkimusten mukaan nuoret kuitenkin arvostavat kielitaitoa ja pitävät sitä yhtenä tärkeimmistä koulussa opittavista taidoista (ks. esim. Myllyniemi 2008). Siten tilastot ja nuorten näkemykset vaikuttavat olevan ristiriidassa keskenään. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa tehdyn paikallisen tason kielikoulutuspoliittisia prosesseja selvittäneessä kuntatutkimuksessa (2008–2010) tuli ilmi, että esimerkiksi koulujen rehtoreiden näkökulmasta näyttää siltä, että nuorten maailmankuva olisi muuttunut siten, että tavoitteena on saada opiskelusta välitön hyöty. Tämä oikeastaan heijastaa nyky-yhteiskuntamme arvomaailmaa. Esimerkiksi englannin opiskelusta nuoret kokevat hyötyvänsä heti, sillä se on jo osa useimpien koululaisten arkipäivää. Muiden kielten opiskelusta koituvat edut sen sijaan ovat havaittavissa vasta pidemmän ajan kulluttua (Kyllönen & Saarinen 2010b).

Esimerkiksi talouden ja kaupan näkökulmasta on kuitenkin hyvin tärkeää, että Suomessa jatkossakin opiskellaan kieliä. Elinkeinoelämä teettää

säännöllisesti selvityksiä yritysten kielitaitotarpeista (ks. esim. EK 2010, 2014), ja niissä korostuu monipuolisen kielitaidon tarpeellisuus tulevaisuudessa. Lisäksi on tehty tutkimusta siitä, miten kaikissa ammateissa työtehtävien hoitamiseksi tarvitaan nykyään ainakin jonkinlaista peruskielitaitoa (ks. esim. Härmälä 2008). Suomen Yrittäjien kesäkuussa 2021 teettämän yrittäjägallupin (N = 1018) mukaan pk-suomalaisyrityksistä 27 % piti vieraiden kielten osaamista erittäin tärkeänä ja 31 % melko tärkeänä yritystoiminnalleen. Enemmistö yrityksistä (87 %) koki niissä olevan kielitaidon vastaavan yrityksen tarpeita. Yrityksistä 14 %:lla oli kuitenkin tarve rekrytoida henkilöitä, jotka osaavat vieraita kieliä. Yrityksistä 24 % vastasi yrityksen vieraiden kielten osaamisen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa. Eniten vieraiden kielten osaamista tarvitaan asiakaspalveluun (55 %) ja myyntiin (35 %). Eri kielistä yritysten toiminnassa tarvitaan suomea (87 %), englantia (87 %), ruotsia (44 %), saksaa (15 %) ja venäjää (12 %) (Suomen Yrittäjät 2021.) Globalisaation, kansainvälistymisen ja maahanmuuton seurauksena vieraat kielet ovat yhä yleisempi ja tarpeellisempi osa jokaisen suomalaisen arkea. Yhteiskuntamme monikulttuuristumisen myötä kieliä tarvitaan enemmän aivan tavallisessa arkipäivässä. Näistä syistä ei ainakaan voida olettaa, että kielitaitoa tarvittaisiin nyky-Suomessa vähemmän kuin aikaisemmin, joten siksi kieltenopiskelun vähentyminen on ongelmallista.

2.7 Kieltenopiskelun monipuolistamiseksi tehty työ

Kieltenopiskelun monipuolistamisen eteen on vuosien saatossa tehty paljon töitä (ks. Taulukko 9). Kielikoulutuspoliittista toimintaa ja samalla vastuuta on kovasti ulkoistettu ja hajautettu kuntiin esimerkiksi erilaisten hankerahoitusten kautta (ks. esim. Kyllönen & Saarinen 2010a). Erilaisten hankkeiden avulla kielivalintatilastoja on hetkellisesti saatu nousemaan, mutta vaikutukset ovat usein jääneet tilapäisiksi, kuten esimerkiksi KIMMOKE-hankkeen (1996–2001) seurauksena. Kielikoulutuksen suurempia suuntaviivoja tarkasteltiin Kielikoulutuspoliittisessa KIEPO-projektissa (2005–2007), joka antoi loppuraportissaan kattavasti suosituksia maamme kielikoulutuksen kehittämiseksi. Myös keväällä 2009 Opetushallituksen ja Opekon (nyk. Educodes, sittemmin osa Edita Publishing Oy:tä) yhteistyössä toteuttaman PROMOLING-kiertueen tavoitteena oli kieltenopiskelun monipuolistaminen. Sen jälkeen käynnistettiin Perusopetus paremmaksi (POP) -ohjelma, jonka yhtenä painopisteenä oli vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Tätä varten Opetushallitus suuntasi valtionavustusta vieraiden kielten valintojen monipuolistamiseen vuosiksi 2009–2011 Kielitivoli-hankkeen muodossa (ks. Tuokko ym. 2011, 2012). Uusimpana listassa on Uusi peruskoulu -ohjelman (2016–2018) kärkihanke 1: Kieltenopetuksen varhentaminen, kehittäminen ja lisääminen (2017–2019), jonka lukuisia hankkeita rahoitettiin Opetushallituksen kautta vuosina 2017–2018 (OPH 2021).

Valtio on siis yrittänyt edistää koululaisten vieraiden kielten opiskelua erilaisin keinoin, mutta kovin pysyviin tuloksiin niillä ei ole päästy.

Vuosien saatossa kieltenopiskelun monipuolistamiseen on käytetty erilaisien hankkeiden kautta miljoonia euroja pääasiassa valtion rahoja. Kouluissa opettajat ovat tehneet käsittämättömän kovan työn, samoin tutkijat ynnä muut toimijat kentällä, mutta hankkeiden vaikutukset ovat olleet ainakin tilastojen perusteella vain hetkellisiä.

Sittemmin valtiovalta on pyrkinyt vaikuttamaan kieltenopiskeluun tilaamalla kokonaisvaltaisen selvityksen maamme kielivarannon tilasta ja tasosta (Pyykkö 2017), erilaisin kokeiluyrityksin (toisen kotimaisen kielen kokeilu 2018) ja asetusteitse (kieltenopetuksen varhentaminen 2018).

Kieltenopetuksen ja kielikoulutuspolitiikan hankemoninaisuudesta saa jonkinlaisen käsityksen Taulukosta 9, johon on pyritty kokoamaan keskeisimmät aihepiirin hankkeet 1990-luvulta tähän päivään. Kehityskulku on sellainen, että aina hallituksen ja opetusministerin vaihtuessa perusopetuksen kehittämisohjelma ja sen sisällä myös kieltenopetuksen kehittämishankkeet vaihtuvat.

TAULUKKO 9 Kieltenopetuksen ja kielikoulutuspolitiikan kehittämisen keskeiset hankkeet 1990-luvulta 2020-luvulle.

HANKE	KATTOHANKE/OHJELMA	KESTO	LOPPUTULOS
KIMMOKE		1996–2001	hetkellinen kielivalintojen nousu
KIEPO valtakunnallinen kielikoulutuspoliittinen projekti	opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke	2005–2007	Projekti esitti opetusministeriölle ja muille kielikoulutuksen asiantuntijoille suosituksia ja toimenpide-ehdotuksia siitä, miten maamme kielikoulutusta tulisi uudistaa vastaamaan nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeita ja tavoitteita. Projekti tuotti myös muuta aineistoa kielikoulutuksen suunnittelun tueksi.
TOKI-hanke	toisen kotimaisen kielen (ruotsin) opetuksen kehittäminen	2007–2010	pohjustusta toisen kotimaisen kielen opiskelun varhentamiselle yläkoulusta alakouluun uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa
KIELIVERKOSTO		2009 →	opetus- ja kulttuuriministeriön Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskukselle osoittama valtakunnallinen tehtävä
PROMOLING	Opetushallituksen rahoittama ja Opekon koordinoima seminaarikiertue	2009	tietoisuuden lisääminen kielivalinnoista ja kieltenopiskelusta ja sen tilasta maassamme
KIELITIVOLI	POP-hankkeen alla	2008–2011	hetkellinen kielivalintojen nousu

jatkuu

TAULUKKO 9 jatkuu

HANKE	KATTOHANKE/OHJELMA	KESTO	LOPPUTULOS
Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta	tilaaja opetus- ja kulttuuriministeriö, toteuttaja professori Riitta Pyykkö työryhmineen	2017	erilaisten suositusten toimeenpano, mm. kieltenopetuksen varhentaminen
kärkihanke 1: Kieltenopetuksen varhentaminen, kehittäminen ja lisääminen (2017–2019)	Uusi peruskoulu	2016–2018	
toisen kotimaisen kielen kokeilu	sama kuin edellisessä		Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa (L 1134/2017), kokeilua ei koskaan tullut
Kieltenopetuksen varhentaminen	sama kuin edellisessä		A1-kieli on vuodesta 2020 lähtien alkanut kaililla jo 1. vuosiluokalla
LUKKI-verkosto ⁴			

⁴ OKM:n tukema ja SYK:n koordinoima lukion kieltenopetuksen valtakunnallinen kehittämishanke / lukion erityis-/kehittämistehtävä vuodesta 2017 alkaen.

2.8 Kieltenopetuksen varhentaminen

Koska yksi kieltenopiskelun varhentamisen tärkeimmistä tavoitteista oli oppilaiden kielennoppimismotivaation parantaminen (ks. esim. Pyykkö 2017), käsittelen varhentamista tässä erikseen lyhyesti.

Luvussa 2.7 esiteltujen hankkeiden, ohjelmien ja selvitysten myötä päädyttiin lopulta siihen, että oppilaiden motivaation parantamiseksi ja kielivarannon monipuolistamiseksi kokeillaan kieltenopetuksen varhentamista, jolla tavoitellaan hankkeita pidempikestoisempaa vaikutusta oppilaiden kieltenopiskeluun. Näin ollen ensimmäinen yhteinen eli pakollinen vieras kieli (A1-kieli) siirrettiin alkaaksi aiemman 3. vuosiluokan sijaan jo 1. vuosiluokalta.

Valtioneuvosto päätti syyskuussa 2018 muuttaa perusopetusopetuksen tuntijakoa siten, että vuosiluokkien 1 ja 2 tuntimäärää lisätään yhteensä kahdella vuosiviikkotunnilla. Tunnit kohdennetaan A1-kielen opetukseen, joka alkaa nyt 1. vuosiluokalla kaikissa peruskouluissa puolella vuosiviikkotunnilla. (OPH 2021). Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 793/2018 kuuluu näin:

Kevätlukukaudella 2020 vuosiluokalla 1 A1-kieltä opetetaan vähintään 0,5 vuosiviikkotuntia. Lukuvuonna 2020–2021 vuosiluokalla 2 A1-kieltä opetetaan vähintään 1,5 vuosiviikkotuntia.

Uudet vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 14.5.2019. Päivitetyt perusteet sisältävät kuvaukset vuosiluokilla 1–2 annettavan A1-kielen opetuksen tehtävästä, opetuksen tavoitteista ja niistä johdetuista oppimisen tavoitteista sekä tavoitteisiin liittyvistä sisällöistä. Lisäksi kuvataan, kuinka opetusta voidaan eriyttää ja kuinka oppilasta arvioidaan (OPH 2021).

Varhentamisen perimmäinen tarkoitus oli lisätä oppilaiden motivaatiota opiskella vieraita kieliä ja monipuolistaa kielivarantoa siten, että jo ensimmäiseltä vuosiluokalta alkaen Suomessa opiskeltaisiin eri vieraita kieliä.

Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen toimeenpanemassa pilottitutkimuksessa kieltenopetuksen varhentamisesta selvisi, että enemmistö oppilaista, opettajista ja huoltajista suhtautui myönteisesti varhennettuun kieltenopetukseen. Tarvittaisiin kuitenkin pitempikestoisempaa seuranta-tutkimusta esimerkiksi varhentamisen mahdollisista vaikutuksista opiskelumotivaatioon. (Huhta & Leontjev 2019.) Varhentamisen vaikutusten jatkoselvityksessä (Mård-Miettinen ym. 2021) todetaan, että niin oppilailla, opettajilla kuin huoltajilla oli edelleen myönteinen käsitys varhain alkavasta A1-englannin opetuksesta. Molemmissa tutkimuksissa mukana olleiden oppilaiden käsitys oli säilynyt hyvin myönteisenä. Kirjoittajat toteavat myös, että tavoitteena on seurata englannin opiskelumotivaation kehittymistä edelleen koko alakoulun ajan (Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021.)

Käytännössä kieltenopiskelun varhentamisessa on käynyt niin, että englannin opiskelu on varhentunut kolmannelta vuosiluokalta ensimmäiselle vuosiluokalle. Kunnat ja koulut eivät tarjoa muita kieliä ja lastensa englannin oppimisen

varmistamista haluavat huoltajat eivät uskalla valita lapsilleen mitään muuta kieltä. Peruskoululaiset opiskelevat siten edelleen perusopetuksen aikana useimmiten vain englantia ja ruotsia. Kieltenopetuksen varhentamista selvittäneessä tutkimuksessaan Pesonen (2020) toteaa, että pohtiessaan vaihtoehtoja englannin kielelle sekä luokanopettajat että vanhemmat olivat myönteisimpiä ruotsin kielelle.

Törmänen (2017) toteaa varsin osuvasti, että kielille, kielenoppimiselle ja kulttuureille myönteisen asenteen luominen on olennaista aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Varhain aloitetulla monikielisyyskoulutuksella on tutkitusti motivaatiota edistävä vaikutus ja usko omiin taitoihin ja mahdollisuuksiin kasvaa (Törmänen 2017). Isokoski & Kaikkonen (2018) saivat kieltenopetuksen varhentamista selvittäneessä tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia: osa vanhemmista siirtäisi aloituksen jo esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen.

Riitta Pyykön *Monikielisyys vahvuudeksi* -selvityksen (2017) seurannassa (2021) Kieliverkoston tutkijat toteavat, että A1-kielen varhentaminen oli tervetullut päätös, mutta käytännössä se ei muuttanut eri kielten välistä dynamiikkaa, vaan englanti aloitetaan nyt vain hieman aiemmin (Vaarala ym. 2021).

Suomi ei sentään ole ryhtynyt siihen, että englanti olisi säädetty ensimmäiseksi pakolliseksi yhteiseksi kieleksi, kuten muissa Pohjoismaissa (ks. esim. Kangasvieri ym. 2011), vaan valinnanmahdollisuus on vielä olemassa – ainakin teoriassa. Oppilaille englannin kieli näyttäytyi kuitenkin pakollisena jo aloitusajankohdan vielä ollessa 3. vuosiluokalla, kuten saamme myöhemmin tästä väitöstutkimuksesta lukea.

Valtiolta on yrittänyt vaikuttaa kieltenopiskeluun siirtämällä toisen kotimaisen kielen aloituksen yläkoulusta alakouluun ja varhentamalla kieltenopiskelun aloittamisen eli ensimmäisen kaikille yhteisen kielen opiskelun aloittamisen jo ensimmäiselle vuosiluokalle. Nämä ovat hyviä toimenpiteitä sinänsä, sillä sitä parempi, mitä varhaisemmin kieltenopiskelun aloittaa ja kiinnostuu kielistä. Kieltenopetuksessa on siis pyritty muun muassa oppilaiden kielenoppimismotivaation parantamiseen aloittamalla ensimmäinen yhteinen vieras kieli ensimmäisellä luokalla ja toinen kotimainen kieli erityisesti suomenkielisessä opetuksessa kuudennella vuosiluokalla. Näitä päätöksiä on kuitenkin tehty pedagogisesti kestävämmän eli aivan liian vähäisin ja kielikoulutuspoliittisesti epätasa-arvoisin vuosiviikkotuntimääräpäätöksin, joissa kieliä kohdellaan eri tavoin, kun A1-kielen tuntimäärää lisättiin, mutta B1-kielen tuntimäärää vain venytettiin useammalle vuosiluokalle. Näin vähäiset muutokset eivät todennäköisesti auta kieltenopetuksen tilannetta lainkaan.

Maassamme on peräänkuulutettu suunnitelmallista kielikoulutuspolitiikkaa jo vuosia. Mutta toisaalta eihän kaikki voi kulminoitua juuri perusopetukseen – vai voiko? Miksi peruskoululaisten kieltenopiskelu tuntuu olevan ratkaiseva tekijä suomalaisen kielitaitovarannon kannalta? Jatkan tätä pohdintaa väitöskirjani loppuluvuissa.

3 VIERAAN KIELEN OPPIMISMOTIVAATIO

Motivaation merkitys on sekä kielikoulutuspoliittinen että kielten opiskelun ja oppimisen kysymys. Euroopan komission koulutuspoliittinen *High Level Group on Multilingualism, Final Report* totesi jo 15 vuotta sitten seuraavaa:

Important though awareness raising among, and motivating the motivators may be, ultimately it is the learners who need to be motivated. Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is the crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe. (Euroopan komissio 2007, 9).

Mutta vaikka aikuiset tekisivät millaista politiikkaa, oppilaan oma päätös ja motivaatio ratkaisee, kuten de Bot (2007) asian varsin hyvin seuraavassa muotoilee. Tutkijoiden ja viranomaisten perustelut vieraiden kielten opiskelun tärkeydestä ovat kielenoppijalle turhia siihen saakka, kunnes niiden opiskelusta tulee oppijalle henkilökohtaisesti tärkeää ja tarpeellista:

”A language policy for foreign language teaching will succeed only when learners are convinced that there is a personal need for learning it. A rationale dictated by academics or policymakers is meaningless if it cannot be translated into personal motivation for language learning.” (de Bot 2007, 274)

3.1 Motivaatiotutkimuksen käsitteitä

Seuraavaksi käsittelen ensin yleisesti psykologian näkökulmasta motivaation käsitteitä ja keskeisimpiä motivaatioteorioita. Sen jälkeen siirryn varsinaisesti vieraan kielen oppimismotivaatioon ja sitä käsitteleviin teorioihin.

Esittelen lähinnä sellaisia yleisen psykologian käsitteitä ja teorioita, joita on hyödynnetty vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa.

Tutkimukseni tavoitteena on antaa kattava yleiskuva suomalaisoppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta, joten valitsin lukuisista työni käynnistysvaiheessa käytettävissä olleista teorioista tutkimukseeni ne, joiden lähestymistavan katsoin sopivan suomalaisen koulukontekstiin. Siten monet uudemmat

teoriat ja lähestymistavat kielenoppimismotivaatioon (esim. CDST, DMC, tiedos-
tamaton), (ks. lisää luku 3.2) rajautuivat pois.

Psykologisessa motivaatiotutkimuksessa on tapana käyttää valmiita mitta-
reita (psykometriikka), mikäli niitä on saatavilla. Näin ollen etsin ja kartoitin alan
tutkimuksissa käytettyjä mittareita ja valitsin niistä tutkimukseeni ne, jotka par-
haiten mittasivat niitä kielenoppimismotivaation piirteitä, joista olen kiinnostu-
nut.

3.1.1 Motiivi, motivaatio ja asenne

Psykologiassa *motiivit* virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen
suuntaa ja *motivaatiolla* tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Erotettavissa
ovat *sisäinen* ja *ulkoinen* motivaatio, jotka poikkeavat toisistaan käyttäytymistä vi-
rittävien ja suuntaavien motiivien osalta. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymi-
sen syyt ovat sisäisiä, kun taas ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäris-
töstä. Edelleen voidaan erottaa toisistaan *tilannemotivaatio* ja *yleismotivaatio*, joista
jälkimmäistä on joskus käytetty asenteen synonyyminä. (Ruohotie 1998.)

Asenteen ja motivaation välillä on kuitenkin eroja. *Asenne* ymmärretään
suhteellisen pysyvänä, sisäistyneenä ja hitaasti muuttuvana reaktiovalmiutena.
Motivaatio taas on melko lyhytaikainen, ja sen ajatellaan liittyvän yleensä vain
yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun ja motivaatio
siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. Toisin sanoen motivaatio viittaa sel-
laiseen ihmisen psyykkiseen tilaan, joka määrää, millä aktiivisuudella hän toimii
ja mistä hän kiinnostuu. Asenne puolestaan ymmärretään yksilön taipumuksena
tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. (Ruohotie 1998.)

3.1.2 Amotivaatio, demotivaatio ja remotivaatio

Käsitteet *amotivaatio* ja *demotivaatio* viittaavat sellaiseen tilanteeseen,
jossa motivaatiota ei ole. Amotivaatio ja demotivaatio eivät kuitenkaan tarkoita
samaa asiaa. Ne eroavat toisistaan siinä, että esimerkiksi kielenopiskeluun amo-
tivoituneella oppilaalla ei koskaan ole ollutkaan motivaatiota opiskella kieliä,
kun taas demotivoituneella oppilaalla motivaatiota on aiemmin ollut, mutta se
on joidenkin tiettyjen ulkoisten tekijöiden vuoksi vähentynyt tai kadonnut. Amo-
tivoitunutta kuvaa motivaation puute, joka johtuu siitä, ettei oppilas usko omiin
mahdollisuuksiinsa ja pitää tavoitteen saavuttamista epärealistisena (Deci &
Ryan 2000; Dörneyi 2001a; Dörneyi & Ushioda 2021; Thorner & Kikuchi 2019).

Englannin kielen oppimisen demotivaatiota Suomessa yhdeksäsluokkalai-
silla tutkinut Muhonen (2004) sai tutkimuksessaan selville, että oppilaiden eng-
lannin kielen opiskelussa demotivoivat tekijät olivat järjestyksessä opettaja, op-
pimateriaali, oppijan ominaisuudet, kouluympäristö ja oppijan kielteinen asenne
englantia kohtaan.

Myös Bäcklundin (2020) tutkimus antaa ruotsalaisessa koulukontekstissa
kiinnostavan kuvan kielenopettajan roolista oppilaiden kieliopintojen motivoin-
tiin.

(kieltenopettajan oppilaita motivoivista strategioista (MotS *motivational teaching strategies*) ks. tarkemmin esim. Dörnyei & Csizer 1998; Guilloteaoux & Dörnyei 2008; Hadfield & Dörnyei 2013; Lamb 2019; Precosky 2011).

Tutkitusti myös opettajan omalla motivaatiolla on paljon merkitystä (ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2021; Kubanyiova 2014, 2019).

Remotivaatio puolestaan tarkoittaa sitä, että motivaationsa kertaalleen menettänyt löytää sen uudelleen. (ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2021; Falout ym. 2013; Song & Kim 2017).

Yksi klassisimmista, tärkeimmistä ja kielenoppimismotivaationkin tutkimuksessa paljon käytetyistä motivaatioteorioista on Decin ja Ryanin (1985) teoria sisäisestä (*intrinsic*) ja ulkoisesta (*extrinsic*) motivaatiosta (Deci & Ryan 1985, ks. myös Markkanen 2021). Ulkoisessa motivaatiossa motivaation aikaansaa jokin ulkoinen tekijä, kuten rangaistus tai palkkio. Sisäisessä motivaatiossa motivaatio syntyy sisäisesti henkilössä itsessään omasta kiinnostuksesta tai saadusta mielihyväästä. Sisäinen motivaatio on kestävämpää kuin ulkoinen. Sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta vieraan kielen oppimisessa eri koulutustasoilla Suomessa ovat kirjoittaneet muun muassa Hurskainen (2014) ja Telih (2015).

3.1.3 Keskeisimmät motivaatioteoriat psykologiassa

Motivaation ymmärtämisessä on ollut historiallisesti erilaisia vaiheita. Esimerkiksi 1900-luvun alkupuolella Freudin teorioiden mukaan motivaatiota määrittivät ihmisluonnon tiedostamattomat ja torjutut vaistot ja vietit. Sittemmin vuosisadan puolivälissä vallitsivat behavioristisen psykologian ehdollistamisteoriat (esim. Pavlov ja Skinner). Seuraava merkittävä muutos tuli 1960-luvulla, kun humanistit Rogers ja Maslow ehdottivat, että keskeisin motivoiva tekijä on ihmisten taipumus itsensä toteuttamiseen (*self-actualizing tendency*), joka viittaa haluun saavuttaa yksilöllistä kasvua ja kehittää omia ominaisuuksia ja lahjoja. Maslowin luomassa kuuluisassa tarvehierarkiassa (1943) tarpeet jaetaan viiteen luokkaan: fysiologiset, turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden, arvonannon sekä itsensä toteuttamisen tarpeet. Ne muodostavat hierarkian, jota kuvataan viisiporraisella pyramidilla, jossa alimpana ovat ensiksi tyydytettävät perustarpeet. Nämä alimmat tarpeet tyydyttyään yksilö voi siirtyä ylempien tasojen tarpeisiin. Motivaatiopsykologiassa samoin kuin kielenoppimismotivaation tutkimuksessa oli hyvin pitkään vallalla kognitiivinen lähestymistapa. Se keskittyy siihen, miten yksilöiden tietoiset asenteet, ajatukset, uskomukset ja tulkinnat tapahtumista vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä, eli siihen, miten psyykkiset prosessit muuttuvat toiminnaksi. (Dörnyei 2001b, 7–8.)

Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä nimenomaan vieraan kielen oppimismotivaatioon, käyn tässä läpi sellaisia kognitiivisen psykologian motivaatioteorioita, joita on hyödynnetty vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa (Dörnyei 2001b, 10–11, ks. myös 2019, 45). Myös Oxford & Shearin (1994) on listannut kymmenen tunnetuinta motivaatioteoriaa ja niitä käyttäneitä tutkijoita sekä teorioiden keskeisimmät komponentit ja periaatteet. Lyhennelmä Dörnyein (2001b) yhteenvedosta on Taulukossa 10. Nurmi (2013) toteaa, että motivaatio on yksi oppimisen dynaaminen tekijä ja että oppijan ominaisuuksista

motivaatio on keskeinen oppimista ohjaava tekijä. Taulukko 10 on tässä mukana myös siksi, että tutkimukseni perustuu teoreettisesti sille kielenoppimismotivaation tutkimuksen ajanjaksolle, jolloin käytettiin paljon kognitiivisen psykologian käsitteitä ja teorioita (ks. myös luvut 3.2.5 ja 3.2.6).

TAULUKKO 10 Keskeisimmät motivaatioteoriat ja käsitteet psykologiassa. Lähde: Dörnyei 2001b, 11, oma käänös.

Teoria	Esimerkkitutkijat	Keskeisimmät motivaation komponentit
Odotusarvoteoriat (Expectancy-value theories)	Brophy (1999), Eccles & Wigfield (1995)	Menestymisen odotukset; tehtävässä menestymiseen liitetty arvo
Suoritus/saavutus-motivaatioteoria (Achievement-motivation theory)	Atkinson & Raynor (1974)	Menestymisen odotukset; kannustearvo; suoriutumistarve; epäonnistumisen pelko
Minäpystyvyysteoria (Self-efficacy theory)	Bandura (1997)	Havaittu minäpystyvyys
Attribuutioteoria (Attribution theory)	Weiner (1992)	Menneisiin onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvät attribuutiot
Itsearvostusteoria (Self-worth theory)	Covington (1998)	Havaittu itsearvostus
Päämääräteoria (Goal setting theory, goal theories)	Locke & Latham (1990)	Tavoitteen ominaisuudet: spesifisyys, vaikeus ja sitoutuneisuus
Tavoiteorientaatioteoria (Goal orientation theory)	Ames (1992)	Oppimistavoitteet ja suoritustavoitteet
Itsemääräämisteoria (Self-determination theory)	Deci & Ryan (1985), Vallerand (1997)	Sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio
Sosiaalisen motivaation teoria (Social motivation theory)	Weiner (1994), Wentzel (1999)	Ympäristön vaikutukset
Suunnitellun käyttäytymisen teoria (Theory of planned behaviour)	Ajzen (1988), Eagly & Chaiken (1993)	Asenteet; subjektiiviset normit; havaittu käyttäytymisen kontrolli

Taulukossa 11 on puolestaan esitelty tämän hetken suosituimmat psykologian motivaatioteoriat, joita ei ole merkittävästi hyödynnetty kielenoppimismotivaation tutkimuksessa. Salmela-Aron (2018, 11–12) mukaan näitä ovat Ecclesin (2004) odotusarvoteoria, Dweckin (2008) tavoiteorientaatioteoria, Hidin ja Renningerin (2006) kiinnostusteoria, Salmela-Aron (2009) elämänkulun motivaatioteoria ja Salmela-Aron ja Upadyayan (2014) vaatimusten ja voimavarojen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille, Schneiderin ynnä muiden (2016) optimaalinen oppimisteoria sekä Decin ja Ryanin (2017) itsemääräämisteoria (ks. Taulukko 11).

Tarkemmin erilaisista lähestymistavoista oppimismotivaatioon on kirjoittanut esimerkiksi Nurmi (2013).

Salmela-Aron (2018, 15) mukaan oppimismotivaatio on opittavissa ja se kehittyy nimenomaan nuoruudessa. Vaikka kielenoppimisen paras herkkyyskausi olisikin alakouluiässä (ks. esim. Hartsthorne ym. 2018), oppilaan oma motivaatio on suuremmassa roolissa ja kehitymässä yläkouluiässä (Salmela-Aro 2018, 15).

TAULUKKO 11 Suosituimpia oppimismotivaatioteorioita psykologiassa nykyään. Lähde: Salmela-Aro 2018.

Teoria	Keskeisimmät tutkijat	Käsitteet
Itsemääräämisteoria	Deci & Ryan (2017)	autonomia, kompetenssi, yhteenkuuluvuus, merkityksellisyys
Odotusarvoteoria	Eccles (2004)	odotukset selviytymisestä, asioille annetut arvot
Tavoiteorientaatioteoria	Dweck (2008)	tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus
Vaatimusten ja voimavarojen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille	Salmela-Aro & Upadyaya (2014)	vaatimukset, voimavarat, hyvinvointi, akateeminen kimmoisuus
Kiinnostusteoria	Hidi, Renninger (2006)	tilannekiinnostus, henkilökohtainen kiinnostus
Optimaalinen oppimisteoria	Schneider ym. (2016)	sopivat haasteet, taidot ja kiinnostus
Elämänkulun motivaatioteoria	Salmela-Aro (2009)	vaatimukset, haasteet, mahdollisuudet, siirtymävaiheet

Motivaatio on tutkimuskohteena niin monimutkainen, muuttuva ja laaja, että siitä on vaikea saada otetta, joten siitä on monta määritelmää yhden sijaan. Motivaatiota on kuvailtu eri tavoin, joista seuraavat määritelmät havainnollistavat motivaation varsin vaikeasti määriteltävää luonnetta.

Strictly speaking, there is no such thing as 'motivation'. (Dörnyei 2001b, 1)

Tähän lauseeseen kielenoppimismotivaation tutkija Zoltan Dörnyei on kiteyttänyt oman näkemyksensä motivaatiosta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että korostettaisiin sitä itsestäänselvyyttä, kuinka tärkeä tekijä motivaatio on esimerkiksi kieltenopiskelussa, on lähdettävä siitä, että motivaatio on abstrakti, hypoteettinen käsite, jonka avulla pyrimme selittämään, miksi ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät niin kuin tekevät. Dörnyein mukaan motivaation käsitettä käytetään siksi, että sen avulla on yksinkertaisesti kätevää viitata tähän jokseenkin monimutkaiseen asiaan. Motivaation käsite on käyttökelpoinen siitä syystä, että se liittyy yhteen ihmismielen perustavanlaatuisimmista aspekteista – siihen, mitä yksilö haluaa. (Dörnyei 2001b, 1–2.) Motivaation määrittelemisen vaikeudesta kirjoittaa edelleen myös Dörnyei (2020). Pitkän linjan amerikkalaiset motivaatiotutkijat ja klassisen itsemääräämisteorian/itseohjautuvuusteorian (*SDT Self-Determination Theory*) isät Richard M. Ryan and Edward L. Deci kuvaavat motivaatiota ikään kuin liikkeenä jotain kohti: “To be motivated means to be moved to do

something.” (Deci & Ryan, 2000, 54). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston ansioituneet motivaatiotutkijat kuvailevat motivaatiota kansainvälisiä kollegojaan monisanaisemmin. Heidän mukaansa motivaatio on tietoista hakeutumista asioiden pariin erilaisista syistä: ”Ihmiset hakeutuvat erilaisiin tilanteisiin, ympäristöihin ja toimintoihin – eivät vain reagoi vastaantuleviin asioihin ja tapahtumiin. Asiat ja tapahtumat eivät ole yhdentekeviä, vaan ne herättävät tunteita, tavoitteita, toiveita ja intohimoja. Psykologiassa tätä kuvataan ihmisen *motivaationa*.” (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, 9, kursivointi minun). Salmela-Aron (2018, 9, kursivointi minun) mukaan oppimismotivaatio on *toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä*. Määttä (2020, 2011, kursivointi minun) puolestaan näkee motivaation yksilölle tyypillisinä *ajattelu- ja toimintatapoina*. Kielenoppimismotivaation tutkijat määrittelevät motivaation näin:

In human psychology, motivation is broadly defined in terms of the choice of a particular action, the effort expended in it and the persistence with it. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 4; Ushioda 2018, 179).

Psykologiassa motivaatio on siis väljästi määriteltynä tietyn toiminnan valinta, siihen käytetty vaiva ja toiminnan sitkeys.

Motivaatio voidaan myös jakaa sisäiseen (*intrinsic*) ja ulkoiseen (*extrinsic*) motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa toiminnan syyt tulevat henkilön sisältä: hän esimerkiksi saa mielihyvää uuden kielen opiskelusta ja on aidosti kiinnostunut kieltenopiskelusta. Ulkoisessa motivaatiossa tekemistä puolestaan ohjaavat muut oppijan ulkopuoliset tekijät, kuten esimerkiksi hyvät arvosanat tai muut palkkiot.

Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi vieraan kielen oppimismotivaation – suhteellisen nuoresta iästään huolimatta jo varsin monivaiheista – historiaa, josta esitän alueella tehdyn tutkimuksen pohjalta kokoamani tiivistyksen Taulukossa 12 (ks. myös Dörnyei 2019; Guilloteaux 2007; Muir 2022; Ushioda & Dörnyei 2012).

Käyn myös läpi keskeisimpiä alan teorioita ja suomalaista alan tutkimusta. Käsittelen myös kielijännitystä, jonka rooli on kielenoppimismotivaatiossa keskeinen.

3.2 Kielenoppimismotivaatio

Kielenoppimismotivaatiolle on olemassa neurologinen perusta jo aivojen toiminnassa. Tutkimuksissa on havaittu, että kielen (niin ensikielen kuin vieraiden kielten) sanojen oppiminen aktivoi aivojen kielialueiden lisäksi myös aivojen palkitsemisjärjestelmiä saaden näin aikaan ja ylläpitäen motivaatiota oppia kieltä. Siten motivaatio kielenoppimiseen on olemassa ihmisellä läpi elämän (Ripollés ym. 2014). Vieraan kielen oppimisessa sanojen merkitsevyyden oivaltaminen aktivoi aivojen palkitsemisjärjestelmän keskus aivojuoviota, mikä synnyttää oppijassa sisäistä motivaatiota (Kimppa 2022).

Lapsen kehityksessä erityisen oleellista on vieraan kielen oppimisenkin näkökulmasta itsesäätelyn kehittyminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi osaa

riittävästi ohjata omaa toimintaansa ja keskittymistään. (Törmänen 2017.) Kuten Al-Hoorie (2017) seuraavassa lainauksessa toteaa, kielenoppimismotivaatio elää ja muuttuu oppijan elämän mukana. Kielenoppimismotivaatio on koko ajan avaintekijä kielenoppimisessa (Lasagabaster ym. 2014) erittäin monitahoisena ilmiönä (Gao 2019).

Language motivation does not emerge in a vacuum, but develops through interaction with various events over one's life history. The life history of each learner plays a major role in whether she or he decides to take up learning the language and whether she or he sees a reason to persist in it. (Al-Hoorie 2017, 5.)

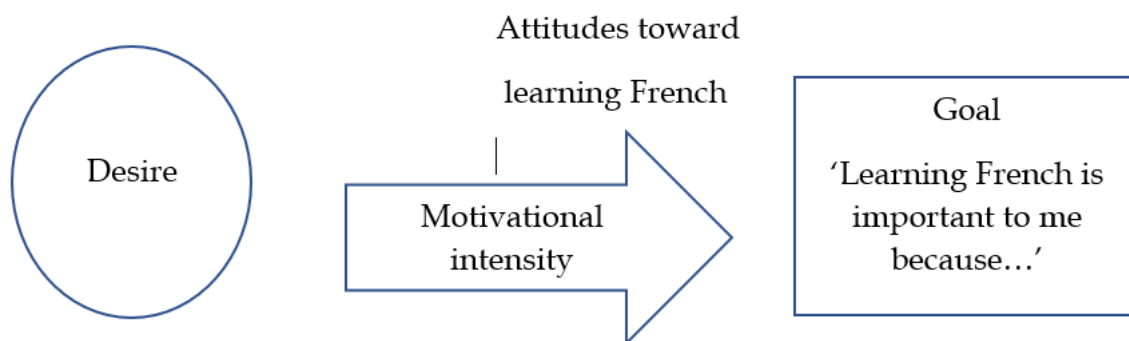
Motivation is a key aspect of second language learning. (Lasagabaster ym, 2014, 1.)

[...] motivation is an extraordinarily multifaceted phenomenon [...] (Gao, 2019, 162.)

Vieraan kielen oppimismotivaatiota voidaan tutkia taustamotivaationa ja tilannemotivaationa. Taustamotivaatiota tutkittaessa ollaan kiinnostuneita oppilaan persoonallisuuden vaikutuksesta motivaatioon. Motivaatiota ajatellaan tällöin piirremotivaationa (*trait motivation*), jonka pohjana oppilaiden oma persoonallisuus. Silloin tutkitaan sitä, miten oppilaan persoonallisuuden piirteet vaikuttavat hänen tekemiinsä kielivalintoihin eli hänen haluunsa valita ja opiskella kieliä. Tilannemotivaatiossa (*situational motivation*) on puolestaan kyse siitä, millainen vieraan kielen oppimismotivaatio on itse oppimistilanteessa (ks. esim. Julkunen 1989). Tilannemotivaatiota kartoittaneissa tutkimuksissa keskeistä on ollut tutkia esimerkiksi oppilaiden tehtävämotivaatiota, kieliminää, attribuutiotyyplejä, tilanne- ja tehtäväpreferenssejä ja jännittämistä kielten tunneilla. (Julkunen 1998b.)

Kielenoppimismotivaation aikaisempi tutkimus on keskittynyt tutkimaan jotain tiettyä vierasta kieltä opiskelevien oppilaiden motivaatiota (ks. esim. Gardner 1985). Jonkin verran on myös tutkittu vieraan kielen oppimisen demotivaatiota kielen valinneilla, mutta opiskelussaan demotivoituneilla oppilailta (ks. esim. Dörnyei 2001a). Kielenoppimismotivaation tutkimuksesta vuosina 2005–2014 kirjoitetuista julkaisuista yli 70 % käsitteli motivaatiota oppia englannin kieltä (Boo, Dörnyei & Ryan 2015). Tutkimukset, joissa on selvitetty oppilaiden motivaatiota oppia eri vieraita kieliä, ovat huomattavasti harvemmassa (ks. esim. Csizér & Dörnyei 2005; Dörnyei, Csizér & Németh 2006). Näin ollen käsillä oleva tutkimus on tässäkin mielessä hyvin tarpeellinen.

Kielenoppimismotivaation tutkimuksen kiistattoman perustajan, kanadalaisen Robert C. Gardnerin (1985, 54) mallinnus vieraan kielen oppimismotivaatiosta (ks. Kuvio 4), on edelleen erittäin osuva kuvaus vieraan kielen oppimismotivaatiosta. Motivaatio vieraan kielen oppimisessa koostuu siis halusta oppia kieltä (*desire*), asenteista kielen oppimista kohtaan (*attitudes toward learning the language*), motivaation voimakkuudesta (*motivational intensity*) ja tavoitteesta (*goal*), joka viittaa syihin opiskella kieltä. Kun nämä syyt luokitellaan, saadaan erilaisia orientaatioita (Gardner 1985, 53–54).



KUVIO 4 R. C. Gardnerin mallinnus vieraan kielen oppimismotivaatiosta. Lähde: Gardner 1985, 54.

3.2.1 Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksen historia

Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus alkoi Kanadassa 1950-luvun lopussa. Alan uranuurtajana voidaan pitää Robert C. Gardneria ja hänen oppisäänsä Wallace Lambertia, jotka aloittivat kielenoppimismotivaation tutkimuksen sosiaalipsykologisesta näkökulmasta kanadalaisessa kaksikielisessä ympäristössä, jossa tutkittiin englanninkielisten ranskan kielen oppimismotivaatiota (ks. vaihe 1 Taulukossa 12).

Kielentutkimuksen kentässä kielenoppimismotivaation tutkimus (*L2 motivation research*) on osa vieraan tai toisen kielen omaksumisen/oppimisen tutkimusta (*SLA second language acquisition research*) ja seuraa tiiviisti tämän alan kehityskulkuja ollen samalla osa soveltavan kielitieteen (*applied linguistics*) tutkimuskenttää, vaikkei tutkimusalan sijoittumisen määrittely ole kovin helppoa ja yksinkertaista (ks. Dörnyei & Ushioda 2021, 252–253). Tarkempaa tietoa vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksen synnystä omana tieteenalanaan löytyy esimerkiksi Lambin ym. (2019) teoksesta. Maailman monikielisyessä myös koko SLA-kenttä on uudelleenteorisoinnin alla (The Douglas Fir Group 2016) ja motivaatiotutkimus sen vanavedessä (ks. vaihe 5 taulukossa 12). SLA-tutkimuksen siirryttyä kohti monikielisiä kielenoppimiskonteksteja ja oppijoiden monia kieliä (ks. esim. May 2013; Ortega 2013) myös kielenoppimismotivaation tutkimus on lähtenyt kulkemaan samaan suuntaan (ks. Taulukko 12, vaihe 5).

Kielenoppimisen psykologia (*PLL Psychology of Language Learning*) on myös täysin oma tieteenalansa, joka keskittyy erityisesti kielenoppimisen yksilöllisten erojen eli ID:iden (*Individual Differences*) tutkimiseen, ja motivaatio on yksi tällainen erittäin tärkeä ID kielenoppimisessä (ks. esim. Dörnyei & Ryan 2015). Motivaatiotutkimuksena tämä tutkimus kuuluu nimenomaan kielenoppimisen psykologian alaan.

Kielenoppimismotivaation tutkimuksen suunnanmuutos koettiin 1990-luvulla tarpeelliseksi ja ajankohtaiseksi muun muassa siksi, että sosiaalipsykologisessa viitekehyksessä tehdyn tutkimuksen pedagogiset implikaatiot eivät olleet selviä eikä se onnistunut erottamaan asennetta ja motivaatiota (ks. esim. Crookes & Schmidt 1991; Dörnyei & Ushioda 2011). Lisäksi kielenoppimismotivaation

tutkimukseen haluttiin tuoda uusia tutkimusmenetelmiä psykometriikan ohelle sekä seurata kognitiivisen psykologian suuntaan menevän yleisen koulutuspsykologian teoriankehitystä. Gardnerin ja kumppaneiden teoria myös koettiin alalla liian dominoivaksi ja oli hyvin oleellista tuoda tutkimus koulukontekstiin ja sitä kautta saada tutkimustuloksista opettajille käyttökelpoisempia (ks. esim. Dörnyei 1994).

Kognitiivisen psykologian mukaantulo vieraan kielen oppimismotivaation tutkimukseen (ks. Taulukko 12 vaihe 2) oli tarpeellista siitä syystä, että sen myötä huomiota kiinnitettiin myös kielenoppijaan ja hänen kognitiivisiin ominaisuuksiinsa, käsityksiinsä ja ajatuksiinsa (ks. esim. Dörnyei 1994).

TAULUKKO 12 Kielenoppimismotivaation tutkimuksen kehityksen päälinjat 1950-luvulta 2020-luvulle.

Aika	Vaihe	Vaiheen nimitys	Keskeisiä teorioita ja käsitteitä	Keskeisiä tutkijoita meillä ja maailmalla
1950-luku	1. vaihe <i>The social-psychological period</i>	<i>social-psychological</i> sosiaalipsykologinen	<i>The socio-educational model</i> <i>sosio-kasvatuksellinen malli</i> : Integrativeness, Attitudes towards the learning Situation, Language anxiety, Motivation	Gardner, Lambert (1959), Clément
1960-luku		<i>social-psychological</i> sosiaalipsykologinen	integrative orientation, instrumental orientation	Gardner, Lambert, Clément
1970-luku		sosiaalipsykologinen	1. versio AMTB	Gardner & Lambert (1972), Gardner & Smythe (1975), Clément
1980-luku		sosiaalipsykologinen		Gardner, Lambert, Smythe, Laine (1977, 1978)
1990-luku	2. vaihe <i>The cognitive-situated period</i>	<i>cognitive-educational</i> kognitiivinen, koulutuksellinen/kasvatuksellinen, huomio luokkahuoneeseen		Gardner, Clément, Dörnyei, Tremblay & Gardner (1995), Williams & Burden (1997)
		<i>cognitive-educational</i> kognitiivinen, koulutuksellinen/kasvatuksellinen, huomio luokkahuoneeseen		Julkunen (1989), Borzova, Dörnyei (1994), Oxford, Tremblay
2000-luvun taite	3. vaihe <i>The process-oriented period</i>	<i>process-oriented</i> prosessikeskeinen, huomio motivaation muutuvuuteen	process-oriented approach	Dörnyei Ottó (1998), Ushioda, Pawlak

jatkuu

TAULUKKO 12 jatkuu

Aika	Vaihe	Vaiheen nimitys	Keskeisiä teorioita ja käsitteitä	Keskeisiä tutkijoita meillä ja maailmalla
2010-luku	4. vaihe <i>The socio-dynamic period</i> ⁵	<i>sociodynamic</i> sosiodynaaminen	L2MSS, CDST, DMC	Dörnyei, Ushioda (2009), Gardner, Dörnyei, Ushioda, Al-Hoorie, MacIntyre, Ryan, Csizér, Muir, Piniel, Lamb, Lanvers, Henry, Noels, Kormos, Papi, Gregersen, Kikuchi, Henry, Hiver, Mercer, Williams, Thompson, Irie, Dewaele, Ibrahim
2020-luku	5. vaihe <i>monikielinen käänne</i>	<i>multilingual turn</i> monikielinen käänne	PP positive psychology, (PERMA), EMPATHICS, unconscious attitudes, emotions, and motivation, language mindsets, vision, long-term motivation, student engagement, investment, identity, power, flow LOTEs, multilingual motivational self system, ideal multilingual self plurilingual ideal self, PPLI	Dörnyei, Ushioda, Al-Hoorie, MacIntyre, Ryan, Csizér, Muir, Piniel, Lamb, Lanvers, Henry, Noels, Kormos, Papi, Teimouri, Gregersen, Kikuchi, Henry, Hiver, Mercer, Thompson, Norton, Darwin, Oxford, Irie

⁵ Vaiheet 4 ja 5 ovat osin päällekkäisiä. Sosiodynaaminen kausi jatkuu edelleen, mutta päähuomio on siirtymässä monikieliseen käännteeseen. Tutkimuksen vaiheet ja niiden nimitykset voivat hieman vaihdella julkaisuittain.

En ole väitöskirjassani käynyt yksityiskohtaisesti läpi koko kielenoppimismotivaation tutkimuksen historiaa, vaan olen poiminut mukaan vain keskeisimmät vaiheet, teorit ja tutkimukseni kannalta relevanteimmat mallit ja käsitteet, joista on kokoava esitys Taulukossa 12.

Tutkimustani varten kävin luonnollisesti läpi suuren joukon erilaisia kielenoppimismotivaation teorioita, joista otin tutkimukseni pohjaksi ne, jotka olivat tutkimukselleni kaikkein relevantimpia ja jotka antaisivat mahdollisimman holistisen kuvan oppilaiden kielenoppimismotivaatiosta.

Tutkimukseni lähtökohta on pitkälti R. C. Gardnerin työ niin teoreettisesti kuin menetelmällisestikin. Tutkimuksellisesti ajatellen Gardner oli aikaansa edellä yhdistäessään teoriaansa sosiaalisia ja psykologisia ulottuvuuksia. Luke mattomista uusista vieraan kielen oppimismotivaation teorioista huolimatta hänen pohjatyötään ei ole koskaan kumottu, vaikka sitä onkin välillä voimakkaasti kritisoitu (ks. esim. Skehan 1991).

Teoreettisesti tutkimukseni nojaa eniten Dörnyein (1994) malliin vieraan kielen oppimismotivaatiosta ja menetelmällisesti tutkimuksen mittariston osalta eniten Gardnerin *Attitude/Motivation Test Batteryyn* (AMTB) (1985, 2004) ja Julkusen (1998a, 1998b) sekä Julkusen ja Borzovan (1997) tutkimuksissaan käyttämiin mittareihin.

Päädyin perustamaan tutkimukseni Dörnyein (1994) kehittämään kielenoppimismotivaation teoriaan (ks. luku 3.2.5), koska se on monipuolisin ja sopii parhaiten luokkahuonekontekstiin, johon tutkimukseni sijoittuu. Malli kattaa kielen, kielenoppijan ja oppimistilanteen tasot ja on siten hyvin kokonaisvaltainen mallinnus kielenoppimismotivaatiosta, mistä pidän hyvin paljon. Kokonaisvaltaisuus johtuu siitä, että malli yhdistää itseensä lähes kaiken aiemman tutkimus alalla tehdyn teoriankehityksen ja tutkimuksen lisäten uusia elementtejä koulutuspsykologiasta. Esimerkiksi Gardnerin ja Lambertin instrumentaalisuus ja integriivisuus (ks. Taulukko 12 ja luku 3.2.3) sisältyvät Dörnyein malliin. Näin ollen se edustaa hyvin aikansa uutta ajattelua kielenoppimismotivaation tutkimuksen siirryttyä sosiaalipsykologisesta traditiosta kognitiivisen psykologian ja koulutuspsykologian suuntaan 1990-luvulle tultaessa (ks. Taulukko 12 vaihe 2). Siirtymä johtui yksinkertaisesti siitä, että vierasta kieltä opitaan yleisimmin koulukontekstissa Gardnerin tutkimusten kaksikielisen sosiaalisen ympäristön sijaan. Koska en kuitenkaan löytänyt sellaista valmista mittaria, joka olisi sopinut tavoitteeseeni mitata motivaatiota mahdollisimman kattavasti, päädyin rakentamaan oman mittariston.

Varsin kattavan kuvan kielenoppimismotivaation tutkimuksen historiasta, käsitteistä ja menetelmistä saa Al-Hoorien ja MacIntyren toimittamasta (2020) uudesta teoksesta samoin kuin Lambin, Csizérin, Henryn ja Ryanin (2019) toimittamasta käsikirjasta *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Lisäksi tämän väitöstutkimuksen aikana on ehtinyt ilmestyä peräti kaksi uutta painosta (Dörnyei & Ushioda 2011, Dörnyei & Ushioda 2021) Dörnyein klassikosta *Teaching and Researching Motivation* (2001a).

3.2.2 Keskeiset vieraan kielen oppimismotivaatioteoriat ja tutkimus kansainvälisesti

Kuten edellä todettiin, vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus käynnistyi Kanadassa jo yli 60 vuotta sitten. Erityisesti kieliä koskevan oppimismotivaation tutkimuksen voidaan katsoa käynnistyneen Robert C. Gardnerin ja Wallace Lambertin Kanadan Montrealissa 1950-luvulla tekemästä motivaatiotutkimuksesta. Gardner ja Lambert tutkivat englanninkielisten nuorten motivaatiota kaksikielisessä ympäristössä, jossa englanninkielinen väestö opiskeli ranskaa.

Aluksi motivaatiota tutkittiin sosiaalipsykologisessa viitekehyksessä useamman vuosikymmenen ajan. Tutkimuksen näkökulmassa tapahtui muutos 1990-luvulla, jolloin keskeiseksi tuli kognitiivinen lähestymistapa. Keskustelu kävi erittäin vilkkaana (ks. esim. Gardner & Tremblay 1994) ja uusia tutkimuksia tehtiin paljon.

Motivaatiotutkimuksen keulahahmoksi nousi 1990-luvun alkupuolella unkarilainen Zoltán Dörnyei, joka yhdessä kollegoidensa kanssa teki laajoja oppilaskyselyitä Unkarissa (ks. esim. Csizér & Dörnyei 2005; Dörnyei & Csizér & Németh 2006).

Kielenoppimismotivaation tutkimuksessa on aina ollut ikään kuin kanadalainen ja eurooppalainen koulukunta. Lisäksi kielenoppimismotivaation tutkimuksessa on ollut vaikutusvaltaisia persoonallisuuksia, jotka ovat ohjanneet alaa melko voimakkaasti. Toki kielenoppimismotivaation tutkimusta tehdään paljon myös Aasiassa (ks. esim. Apple ym. 2013; Ueki & Takeuchi 2013).

Tutkimuksissaan Gardner ja Lambert (1972) jakoivat motivaation integraatiiviseen (*integrative*) ja instrumentaaliseen (*instrumental*) orientaatioon, (ks. luku 3.2.3). Tätä sangen klassista jaottelua on jälkepäin kritisoitu siitä, että se sitä on yleistetty tilanteisiin, jotka eivät vastaa niitä olosuhteita, joissa se kehitettiin. Myöhemmin on osoitettu, että instrumentaalinen motivaatio on tärkeämpi kuin integraatiivinen sellaisissa konteksteissa, joissa on vähän yhteyksiä kohdekielen puhujien kanssa (Dörnyei 1990; Clément, Dörnyei & Noels 1994). Integraatiivisuutta on sittemmin tutkittu todella paljon ja Gardner on uudistanut itse malliaan monet kerrat (ks. esim. Gardner 2010). Perusteellisen esittelyn Gardnerin luomasta klassikoksi muotoutuneesta vieraan kielen oppimisen mallista (ks. Gardner 2019).

Kanadasta vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus levisi Eurooppaan. Dörnyein (2001b, 16–17) mukaan 1990-luvulla vieraan kielen oppimismotivaation tutkimukseen tuli muutos. Motivaation sosiokulttuurisen ulottuvuuden lisäksi tutkijat halusivat yhdistää enemmän kasvatuspsykologian ja vieraan kielen oppimiseen liittyviä teorioita, koska keskittymällä liiaksi sosiaaliseen ulottuvuuteen muita tärkeitä motivaation аспекteja jäi huomiotta. Tämän seurauksena syntyi useampia laajempia teorioita, joissa yhdisteltiin sekä uutta että vanhaa. (Dörnyei 2001b, 16–17.) Crookes ja Schmidt (1989) esittelivät motivaation eri tasoja (kuten oppija, luokkahuone, opetussuunnitelma, informaali oppiminen), mikä avasi tietä uudentalaiselle lähestymistavalle ja tutkimukselle. Tämän pohjalta myös Dörnyei loi kielenoppimismotivaatioteoriaansa (1994), johon tämäkin tutkimus pitkälti pohjautuu. Tämä siitä syystä, että Suomessa vieraiden kielten

opiskelu/oppiminen tapahtuu lähinnä koulussa luokkahuonekontekstissa. Kielenoppimismotivaation tutkimus koki uuden nousun 1990-luvulla, kun vaikutteita otettiin yhä enemmän kognitiivisesta psykologiasta (ks. esim. Dörnyei 2019). Sittemmin vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksissa on löydetty lisää lukuisia eri motivaation ulottuvuuksia, ja ne ovat vaihdelleet suuresti tutkimuksittain riippuen siitä, mitä asioita tutkijat ovat itse halunneet painottaa. Yhtä yhtenäistä teoriaa ei ole olemassa (ks. esim. Julkunen 1998a). Edes 1990-luvun kielenoppimismotivaation tutkimuksen 'renessanssi' ei siis tuonut alalle yhtä yhtenäistä motivaatiota selittävää teoriaa (Dörnyei 2019, 49).

Vuosituhanne vaihtuessa vallalla oli ajatus motivaation muuttuvasta ja vaihtelevasta luonteesta (ks. Taulukko 12 vaihe 3). Motivaatiota ei tulisi ajatella stabiilina pysyvänä yksilöllisenä tekijänä vaan ajan myötä muuttuvana ja dynaamisena (ks. esim. Dörnyei 2000, 2005; Dörnyei & Ottó 1998; Pawlak 2012; Ushioda 2014b; Waninge, de Bot & Dörnyei 2014 ja luku 3.2.7).

Vuosituhanne vaihduttua oli selvää, että alalle tarvitaan uutta, holistisempaa teoriankehitystä. Niinpä kielenoppimismotivaatiotutkimus lähti SLA-tutkimuksen perässä tarkastelemaan motivaatiota kompleksisten dynaamisten systeemien (*complex dynamic systems*) näkökulmasta (ks. vaihe 4 Taulukossa 12). CDST:n (*Complex Dynamic Systems Theory*) käsitteitä soveltaen on yritetty teoretisoida ja hahmottaa motivaation alati muuttuvaa ja niin kovin yksilöllistä luonnetta (ks. esim. Dörnyei 2009b; Papi & Hiver 2020). Tutkijat ovat sittemmin jo arvioineet CDST:n käyttökelpoisuutta kielenoppimismotivaation tutkimuksessa (Dörnyei 2019, 56).

2000-luvulle päästyä motivaatiotutkimuksen suuntaa tarkistettiin jälleen uudelleen (ks. Taulukko 12 vaihe 4). Tutkimuksen painopiste siirtyi perinteisestä ulottuvuusajattelusta enemmän identiteetin, toimijuuden ja minän suuntaan (ks. esim. Ushioda teoksessa Mercer & Williams 2014a). Dörnyein (2009a) mukaan motivaatiota pitäisi ajatella enemmän oppijan minäkuvaan liittyvänä ilmiönä. Näin ollen Dörnyei kehittelikin urauurtavan *L2 Motivational Self System* (L2MSS) -teoriansa (Dörnyei, 2009a). Mallin mukaan kielenoppimismotivaatio koostuu kolmesta komponentista: ideaalista kieliminästä (*Ideal L2 Self*), *Ought-to L2 Self*, joka suomentuneen odotuskieliminäksi, ja kielenoppimiskokemuksesta (*L2 Learning Experience*). Motivaatio syntyy ideaalin kieliminän tavoittelusta. Odotuskieliminää tavoitellaan negatiivisen palautteen välttämiseksi. Oppimiskokemus puolestaan liittyy oppimisympäristön ominaisuuksiin (Dörnyei 2009a; Dörnyei & Ushioda 2009). L2MSS onkin ollut vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksen suosituin ja käytetyin malli kehittämisestään lähtien ja tutkitusti esimerkiksi ajanjaksolla 2010–2019 (Mahmoodi & Yousefi 2021).

L2MSS-teoriaan on ehdotettu myös varsin mielenkiintoisia täydennyksiä. Thompson ja Vasquez (2015) ehdottavat teoriaan lisättäväksi *anti-ought-to selfin*, jolla he tarkoittavat halua toimia kielenopiskelussa yhteiskunnan odotuksia vastaan ja joka voi olla joillekin voimakas motivaattori tai demotivaattori (vrt. Lanvers 2016 *rebellious self*). Thompson (2017a) toteaa, että *anti-ought-to self* esiintyy jossain määrin kaikissa oppijoissa. Thompson (2017b) sai selville, että *anti-ought-to self* vaikuttaa erityisesti opiskeltavan kielen valintaan. L2MSS-teoriaan

pohjautuvista tutkimuksista meta-analyysiä tehnyt Al-Hoorie (2018) puolestaan toteaa, että erilaisia minäkuvia (*self*) alkaa olla vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa jo liikaakin.

Alan uusimpia käsitteitä ovat itseohjautuvat tavoitteet (*self-concordant goals*), visio (*vision*, ks. esim. Hadfield & Dörnyei 2013), ohjatut motivaatiovirtaukset (*Directed Motivational Currents*), tiedostamaton motivaatio (*unconscious motivation*) ja implisiittiset asenteet (*implicit attitudes*) kielenoppimismotivaatiossa (ks. esim. Al-Hoorie 2017). Kiinnostuksen kohteena ovat myös pitkäkestoinen motivaatio (*long-term motivation*) ja oppilaiden sitoutuminen (*student engagement*), joka aina vain hektisemmässä somemaailmassamme on yhä haasteellisempaa saavuttaa (Dörnyei 2019; Mercer & Dörnyei 2020). Dörnyei (2020) toteaa, että tiedostamaton motivaatio (*unconscious motivation*), visio (*vision*) ja pitkäkestoinen motivaatio (*long-term motivation*) ovat tulevaisuuden kielenoppimismotivaation tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja suuntia (ks. vaihe 5 Taulukossa 12).

Kielenoppimismotivaatiota on siis tutkittu itsenäisenä tutkimusalana kuumakymmentä vuotta eli siitä lähtien, kun se alkoi 1950-luvun Kanadassa. Tuona aikana ala on ehtinyt jo nähdä lukuisat käännteet sekä koulukuntien erot ja välillä kielenoppimismotivaatio on vaikuttanut hyvin vaikealta määritellä (ks. esim. Ushioda 2012).

Kielenoppimismotivaation tutkimus seuraa siis erittäin tiiviisti SLA-tutkimuksen ja yleisen psykologian tutkimuksen trendejä, mutta yhtä yhtenäistä teoriaa ei tällä tutkimusalalla ole vielä olemassa johtuen kaiketi motivaation niin hankalasti määriteltävästä luonteesta (ks. esim. Ushioda 2010).

Tutkimusalan lupaavan sosiaalipsykologisen alun ja sitä seuranneiden runsaiden kognitiivisten ja sosiodynaamisten vaiheiden jälkeen suuntaa haetaan jälleen hyvin voimakkaasti.

Uudemmissa kielenoppimismotivaation tutkimuksissa 2010- ja 2020-luvuilla kielenoppimismotivaatiota on lähestytty muun muassa oppijan identiteetin, autonomian, toimijuuden ja minäkuvan kautta (ks. vaihe 4 Taulukossa 12). Tässä ajattelussa oppija rakentaa identiteettiään eri kielillä ja oppimisen autonomia on ajatus siitä, että oppija pystyy itse kontrolloimaan ja ohjaamaan kielenoppimistaan ja olemaan aktiivinen kielenoppija eikä vain passiivinen opetuksen kohde (ks. esim. Ushioda 2014b; Murray ym. 2011). Sittemmin kielenoppimismotivaatiota on tutkittu myös monimutkaisena dynaamisena systeeminä (CDST, *complex dynamic system theory*) ja suunnattuina/ohjattuina motivaatiovirtauksina (DMC *directed motivational currents*) (ks. esim. Dörnyei 2019; Dörnyei ym. 2014, 2016; Henry 2019; Henry ym. 2015; Muir 2022) sekä flowtilana (ks. esim. Ibrahim & Al-Hoorie 2019).

Perinteisen jaon integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon on haastanut jo 1990-luvun puolivälissä (Norton Peirce 1995) Norton panostuksen (*investment*) käsitteellä (Norton 2000, 2013, 2020, ks. Taulukko 13). Norton ja Darwin (2015, 2021) ovat jatkaneet teoretisointia kielenoppimismotivaation ja investoinnin (*investment*) sekä identiteetin (*identity*), vallan (*power*), pääoman (*capital*) sekä ideologian (*ideology*) käsitteiden välisistä yhteyksistä ja suhteista kielenoppimisessä (ks. myös Darwin & Norton 2017; Darwin 2019). Heidän mukaansa

kielenoppija ikään kuin investoi aikaansa ja energiaansa tietyn kielen opiskeluun rakentaen ja kehittämällä identiteettiään ja keräten sosiokulttuurista pääomaa, jolla voi olla merkitystä myös vallan näkökulmasta yksilön sosiaalisessa yhteisössä.

TAULUKKO 13 Uudempia kielenoppimismotivaation tutkimuksen teorioita ja käsitteitä.

Tutkija(t)	Käsite	Lähde
Norton Peirce / Norton	investment	1995, 2000, 2013, 2020
Norton & Darwin	investment, identity, power, capital, ideology	Norton & Darwin (2015, 2021, Darwin & Norton 2017, Darwin 2019)
Gregersen, Mercer, MacIntyre, Oxford	PP (<i>positive psychology</i>), PERMA (<i>positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishment</i>), EMPATHICS	McIntyre, Gregersen & Mercer 2016, MacIntyre ym. 2019, Seligman 2011, Oxford 2016
Noels, Mantou Lou	<i>Language-Mindset Meaning System</i> LMMS, LMI (<i>Language Mindset Inventory</i>)	Noels & Mantou Lou (2020, 2019a, 2019b, 2016, Noels ym. 2021), Mantou Lou & Noels 2017

Myös kielenoppimismotivaation tutkimus lähti SLA-tutkimuksen vanavedessä (ks. esim. McIntyre, Gregersen & Mercer 2016; MacIntyre ym. 2019) soveltamaan positiivista psykologiaa (PP, *positive psychology*) tutkimusalaan (ks. Taulukko 13). Tässä tiivistetysti keskeisintä on myönteisten tunteiden herättäminen ja ylläpitäminen ja niiden aikaansaama oppilaiden hyvinvoinnista kumpuava motivaatio kielenoppimiseen (ks. esim. Gregersen 2019). Niin kutsutun PERMA (*positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishment*) -teorian (Seligman 2011) hyödyntäminen kielenoppimismotivaatiossa tarkoittaa sitä, että oppilaat motivoituvat kielenopiskeluun myönteisten tunteiden ja ihmissuhteiden, sitoutumisen, merkityksen ja saavutusten kautta. Oxford (2016) on kehittänyt positiivisen psykologian pohjalta EMPATHICS-teoriaansa, jossa motivaatio on yksi osa empatiaa kielenoppimisessä korostavaa mallia.

Yksi uusi ajattelutapa on Noelsin ja Mantou Lou (2020, 2019a, 2019b, 2016; Noels ym. 2021) *Language-Mindset Meaning System* (LMMS) ja heidän (Mantou Lou & Noels 2017) sen mittaamiseen kehittämä LMI (*Language Mindset Inventory*) (ks. Taulukko 13). Tässä teoriassa mindsetit tarkoittavat oppijan uskomuksia siitä, onko hänen kykynsä kielenoppimiseen muokattavissa (ks. myös Lanvers 2020).

Oman näkemykseni mukaan investoinnin käsite sekä identiteettiin ja valtaan liittyvät pohdinnat kielenoppimismotivaation yhteydessä sopivat parhaiten käytettäväksi aikuisten ja erityisesti maahanmuuttajien kielenoppimiseen liittyvissä konteksteissa.

Positiivisen psykologian anti kielenoppimismotivaation tukemisessa voisi olla hyvinkin hedelmällinen erityisesti kielijännityksen vähentämisen

näkökulmasta suomalaisen perusopetuksen luokkahuonekontekstissa (ks. esim. Oxford 2017).

Kognitiivisen psykologian kannattajana ajattelen, että oppijoiden ajattelutapoja, kuten mindsettejä, muokkaamalla voidaan vaikuttaa kielenoppimismotivaatioon. Kaikkineen tällainen ikään kuin pehmeämpi oppijan minäkuvaa tukeva suhtautuminen kielenoppimismotivaatioon on näkemykseni mukaan hyvä tulevaisuuden suunta, vaikka määrälliset menetelmät ovat edelleen vallalla kaikeksi, että kytkös psykologiaan on niin vahva.

Kielenoppimismotivaation tutkimus on hyvin pitkään ja hyvin voimakkaasti keskittynyt tutkimaan englannin kielen oppimismotivaatiota eri konteksteissa. Vasta melko äskettäin on kunnolla herätty muiden kielten (LOTE, *languages other than English*) oppimismotivaation tutkimiseen (ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2017; Dörnyei & Al-Hoorie 2017, ks. Taulukko 12 vaihe 5) sekä useampaa kieltä opiskelevien monikieliseen kokemukseen ja siihen, miten englanti kokemukseen vaikuttaa (ks. esim. Henry 2010; Dörnyei & Al-Hoorie 2017).

Kielenoppimismotivaation tutkimuksessa pohditaan kovasti sitä, mikä on motivaatio opiskella muita vieraita kieliä ”globaalin englannin” aikakaudella (esim. Ushioda 2017). Näin ollen tämä tutkimus on ajan hermolla, sillä se käsittelee oppilaiden motivaatiota opiskella englannin lisäksi useampaa muutakin vierasta kieltä.

Ushioda (2016a, 2017) on problematisoinut globaalin englannin motivaatiota ja peräänkuuluttaa sen sijaan motivaatiota kohti ideaalia monikielistä minää (*ideal multilingual self*) (ks. esim. Henry 2017; Ushioda 2017, 2018, Henry & Thorsen 2018; Thompson 2020; Wang, McConachy & Ushioda 2021). Busse (2017, 2022) puolestaan käyttää käsitettä *plurilingual ideal Bildungs-Selbst*, jota voi hyvin soveltaa kaikkiin oppilaisiin, jotka haluavat oppia muitakin kieliä omien kielensä lisäksi. Thompson (2019) puolestaan käyttää PPLI-käsitettä (*Perceived Positive Language Interaction*), joka tarkoittaa sitä, että opitut kielet tukevat oppijassa toisiaan myönteisellä tavalla ja edesauttavat uusien kielten oppimista (ks. myös Thompson 2016, 2017b, 2020). Nähdäkseni täysin relevantteja kielenoppijan useat eri kielet huomioivia tutkimussuuntia monikielisessä maailmassamme. Kuten Ushioda (2018) osuvasti toteaa, motivaatiolla on tärkeitä sosiaalisia, kulttuurisia, poliittisia ja sosiologisia sekä psykologisia ulottuvuuksia, kun sitä sovelletaan monikielisyyden tutkimiseen.

Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin muutamia kielenoppimismotivaation teorioita/malleja/viitekehyksiä, jotka ovat edelleen oman näkemykseni mukaan relevantteja ja joihin oma ajatteluni kielenoppimismotivaatiosta perustuu. Näitä ovat Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli (1985), Dörnyein teoria (1994), Burdenin ja Williamsin viitekehys (1997) sekä Dörnyein ja Ottón (1998) teoria. Ne kaikki antavat pohjaa tutkimilleni motivaation ulottuvuuksille.

3.2.3 Gardnerin ja Lambertin integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio

Integratiivinen orientaatio tarkoittaa opiskelijan halua tulla toisen kulttuurin jäseneksi ja instrumentaalinen orientaatio halua saavuttaa sosiaalista tunnustusta

sekä taloudellisia etuja vieraan kielen opiskelun kautta. Ensimmäisessä on kyse opiskelijan kiinnostuksesta johonkin kieleen ja sen puhujia kohtaan, mutta jälkimmäisessä etusijalla ovat jonkin kielen osaamisesta seuraavat hyödyt. (Gardner & Lambert 1972, 132; Dörnyei 2001b, 16).

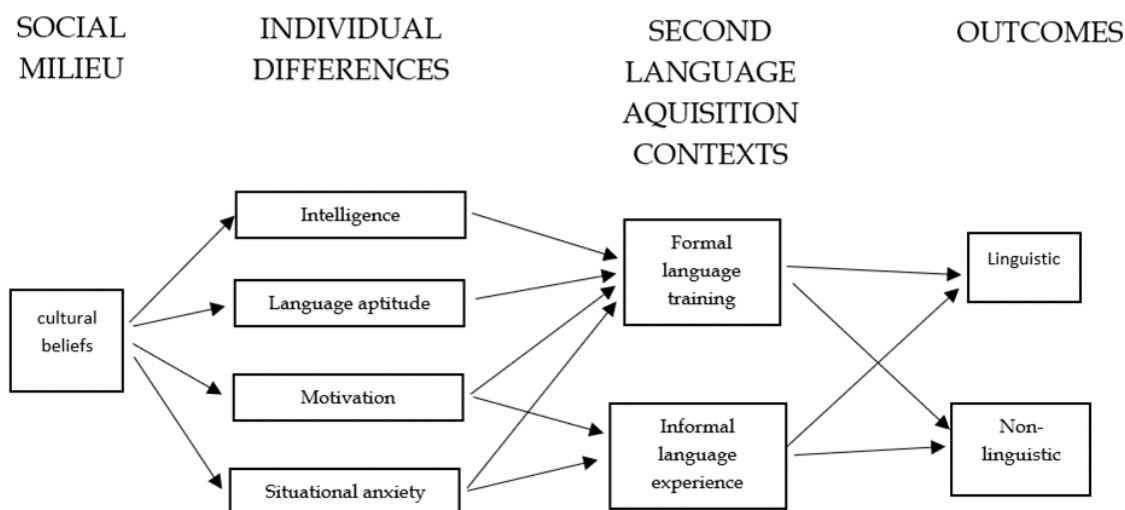
Näistä orientaatioista tutkitumpi on itse integratiivisen motiivin käsite, joka koostuu kolmesta pääkomponentista:

- integratiivisuudesta (sisältäen integratiivisen orientaation, kiinnostuksen vieraan kieleen ja asenteet L2 yhteisöä kohtaan)
- asenteista oppimistilannetta kohtaan (käsittäen asenteet opettajaa ja oppitun-
tia kohtaan)
- motivaatiosta (koostuu motivaation ponnistelusta, halusta oppia ja asenteista oppimista kohtaan). (Dörnyei & Ushioda 2011, 42; Dörnyei 2001b, 16).

Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa motivaatio on Gardnerin (1985) mukaan monitahoinen käsite, joka pitää sisällään ponnistelun (motivaation voimakkuus), kognitiot (halu) ja affektion (asenteet).

3.2.4 Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli

Kielenoppimismotivaation ehkä vaikutusvaltaisimman malli on Gardnerin (1985) sosio-kasvatuksellinen malli, jossa vieraan kielen oppimisessa motivaatio on yksi yksilöllinen eroavaisuustekijä (ks. Kuvio 5). Motivaatio viittaa ponnistukseen, haluun ja toisen kielen oppimiseen liitettyyn tunteeseen ja on tärkeä määrittämään sitä, kuinka aktiivisesti yksilö työskentelee oppiakseen kieltä (Gardner 1985, 147).



KUVIO 5

R. C. Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli. Mukailtu Gardner 1985, 147.

3.2.5 Dörnyein malli

Dörnyein mukaan vieraan kielen oppimismotivaatioon vaikuttavat useat eri tekijät kolmella eri tasolla: kielitasolla, oppijan tasolla ja oppimistilanteen tasolla (Dörnyei 1994, 2001b). Teoriassaan (ks. Taulukko 14) hän lähestyy motivaatiota luokkahuonenäkökulmasta. Dörnyein mukaan kielitasolla on kyse oppilaan integratiivisesta ja instrumentaalista orientaation alajärjestelmästä. Kielitaso käsittää vieraan kielen aspekteihin liittyvät erilaiset komponentit, kuten kulttuurin ja yhteisön, samoin kuin siihen liitetyt älylliset ja pragmaattiset arvot ja edut. Toisin sanoen tämä taso sisältää niitä vakiintuneita vieraan kielen oppimismotivaation elementtejä, jotka liittyvät integratiivisuuteen ja instrumentaalisuuteen. Oppijan taso puolestaan käsittää oppijan yksilölliset ominaisuudet, jotka hän tuo oppimistilanteeseen. Näitä kognitiivisesta psykologiasta kielenoppimismotivaation tutkimukseen mukaan otettuja käsitteitä ovat saavutusten tarve ja itseluottamus, johon sisältyy kielen käyttöön liittyvä kielijännitys, havaittu vieraan/toisen kielen kompetenssi, kausaaliattribuutiot ja minäpystyvyys. Koulutuspsykologian vaikutuksesta puolestaan Dörnyei näkee, että oppimistilanteen tasolla vaikuttavat kurssi-, opettaja- ja ryhmäkohtaiset motivationaaliset komponentit. Tämä taso liittyy tilannekohtaisiin motiiveihin, jotka liittyvät vieraan kielen oppimisen eri aspekteihin luokkahuoneympäristössä. Kurssikohtaisia ovat opetussuunnitelmaan, opetusmateriaaleihin, opetusmenetelmään ja tehtäviin liittyvät komponentit. Opettajakohtaisia puolestaan ovat opettajan persoonallisuuden motivoiva vaikutus, käytös ja opetustyyli tai -tapa. Ryhmäkohtaiset komponentit liittyvät oppijaryhmän ominaisuuksiin. (Dörnyei 1994; 2001b, 18–19.)

TAULUKKO 14 Dörnyei (1994) malli kielenoppimismotivaatiosta. Lähde: Dörnyei 2001b, 18, oma käänös.

KIELITASO	Integratiivisen motivaation alajärjestelmä
	Instrumentaalisen motivaation alajärjestelmä
OPPIJATASO	Suoriutumistarve (Need for achievement)
OPPIJATASO	Itseluottamus * Kielijännitys (Language use anxiety) * Havaittu vieraan kielen kompetenssi (Perceived L2 competence) * Kausaaliattribuutiot (Causal attributions) * Minäpystyvyys (Self-efficacy)
OPPIMISTILANTEEN TASO	
Kurssikohtaiset motivaatiokomponentit	Kiinnostus (kurssia kohtaan) Relevanssi (yksilön tarpeisiin nähden) Odotukset (onnistumisen) Tyytyväisyys (lopputulokseen)
Opettajakohtaiset motivaatiokomponentit	Affiliatiivinen motiivi (opettajan miellyttämiseksi) Auktoriteettityyppi (kontrolloiva vs. Autonomiaa tukeva) Suora motivaation sosiaalistaminen * Mallioppiminen * Tehtävien esittäminen * Palaute
Ryhmäkohtaiset motivaatiokomponentit	Tavoitesuuntautuneisuus Normi- ja palkitsemisjärjestelmä Ryhmän yhteenkuuluvuus Luokan tavoiterakenne (yhteistoiminnallinen, kilpaileva tai yksilöllinen)

3.2.6 Williamsin ja Burdenin viitekehys

Myös Williams ja Burden (1997) ovat laatineet motivaation komponenteista sosiokonstruktivistisen viitekehysten, jossa motivaatio jaetaan sisäiseen (*internal*) ja ulkoiseen (*external*) sen perusteella, mistä motivoiva vaikutus tulee. Näiden kahden kategorian sisällä he erottelevat lukuisia alakomponentteja seuraten kasvatopsykologian teemoja. Heidän viitekehksestään (ks. Taulukko 15) otin omaan tutkimukseeni mukaan ulkoisista tekijöistä läheiset eli vanhemmat, opettajat ja ikätoverit/ystävät. Sain heidän viitekehksestään tukea monelle tutkimukseni kielenoppimismotivaation ulottuvuudelle, kuten yhteiskunnalliselle, kognitiiviselle motivaatioulottuvuudelle, motivaation voimakkuudelle ja kieli-

TAULUKKO 15 Williamsin ja Burdenin (1997) viitekehys kielenoppimismotivaatiosta.
Lähde: Dörnyei 2001b, 20, oma käännös.

Sisäiset tekijät	Ulkoiset tekijät
Sisäinen kiinnostus toimintaan uteliaisuuden herääminen optimaalinen haasteen taso	Läheiset vanhemmat opettajat ikätoverit
Havaittu toiminnan arvo henkilökohtainen relevanssi odotettu tulosten arvo toimintaan liitetty sisäinen arvo	Vuorovaikutuksen luonne merkityksellisten toisten kanssa välitetyt oppimiskokemukset palautteen luonne ja määrä palkkiot tarkoituksenmukaisen kehuun luonne ja määrä rangaistukset, sanktiot
Toimijuuden tunne Syy-seuraussuhde hallintakäsitys: prosessi ja tulokset kyky asettaa sopivia tavoitteita	Oppimisympäristö mukavuus resurssit vuorokaudenaika, viikko, vuosi luokan ja koulun koko luokan ja koulun ilmapiiri
Hallinta pätevyyden tunteet tietoisuus kykyjen kehittymisestä ja vali- tun alueen hallinnasta minäpystyvyys	Laajempi konteksti laajemmat perheverkostot paikallinen koulutusjärjestelmä vastakkaiset intressit kulttuuriset normit yhteiskunnalliset odotukset ja asenteet
Minäkäsitys realistinen tietoisuus omista henkilökohtaisista vahvuuksista ja heikkouksista vaa- dituissa taidoissa henkilökohtaiset onnistumisen ja epäon- nistumisen määritelmät ja käsitykset itsetunnosta huolehtiminen opittu avuttomuus	
Asenteet kielenoppimista kohtaan yleensä kohdekieltä kohtaan kohdekielen kieliyhteisöä ja kulttuuria kohtaan	
Muut tunnetilat luottamus ahdistuneisuus, pelko	
Kehitysikä ja -vaihe	
Sukupuoli	

3.2.7 Dörnyein ja Ottón viitekehys

Esittelen tässä myös Dörnyein ja Ottón viitekehysten, koska se tuo esille hyvin tärkeän näkökulman kielenoppimismotivaatioon kuvatessaan motivaation eri vaiheita ja muuttuvaa luonnetta, vaikken sitä varsinaisesti omassa tutkimuksessani käytäkään esimerkiksi mittaristoni pohjana. Tämä teoria kuitenkin auttaa asettamaan tuloksiani perspektiiviin, sillä motivaatio on dynaaminen, ei stabiili.

Dörnyein ja Ottón malli (1998) poikkeaa aiemmista tässä esitellyistä teorioista siten, että siinä otetaan motivaatioon prosessorientoitunut lähestymistapa (*process-oriented approach*). Tämä tarkoittaa sitä, että siinä lähestytään motivaatiota dynamisesta näkökulmasta yrittäen samalla huomioida motivaatiossa ajan mittaan tapahtuvat muutokset. Kun on kyse sellaisesta pitkäaikaisesta oppimisesta kuten vieraan kielen hallinnasta, ei motivaatiota voida Dörnyein mukaan nähdä stabiilina ja kuukausia tai vuosia muuttumattomana ja pysyvänä, vaan pikemminkin motivaatio aaltoilee ylös ja alas. Tämä vaihtelu voi johtua erilaisista tekijöistä, kuten siitä, missä vaiheessa kouluvuotta ollaan. Tästä syystä on hyödyllistä sisällyttää aika-akseli motivaatiomalliin, jota sovelletaan kouluoppimiseen. (Dörnyei 2001b, 19–22, 2019, 49.)

Dörnyein ja Ottón mallissa (1998; ks. myös Markkanen 2021) motivaatio koostuu useammasta erillisestä vaiheesta. Ensinnäkin motivaatio pitää virittää, ja tätä vaihetta voidaan kutsua valintamotivaatioksi (*choice motivation*), koska viritetty motivaatio johtaa suoritettavan tavoitteen tai tehtävän valintaan. Toiseksi viritettyä motivaatiota täytyy aktiivisesti ylläpitää ja suojata toiminnan keston ajan. Tätä motivaation dimensiota voidaan kutsua toimeenpanevaksi motivaatioksi (*executive motivation*). Se on erittäin relevantti luokkahuoneessa tapahtuvassa oppimisessä, jossa oppilaat altistuvat erilaisille häiriötekijöille. Lopuksi kolmas motivaation vaihe eli motivationaalinen retrospektio (*motivational retrospection*) seuraa toiminnan päättymisen jälkeen. Se tarkoittaa oppijan jälkikäteen tapahtuvaa arviointia siitä, kuinka asiat sujuivat. Se, miten oppilaat käsittelevät menneet kokemuksensa, määrittää sitä, millaisia tehtäviä he ovat motivoituneita suorittamaan jatkossa. On tärkeää huomata, että erilaiset motiivit näyttävät käynnistävän eri motivaation vaiheita. Dörnyein mukaan motivaation alullepaneminen ja ylläpitäminen vaativat kovin erilaista harkintaa. (Dörnyei 2001b, 21.)

3.3 Kielenoppimismotivaation ulottuvuuksista

Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa on löydetty useita eri ulottuvuuksia. Nämä löydetyt ulottuvuudet ovat vaihdelleet tutkimuksen mukaan. Dörnyei (1998, 128) on tehnyt synteesiä 13 kielenoppimismotivaatiotutkimuksen pohjalta laaditusta teoriasta taulukoimalla keskeisimmät tutkimusten pohjalta olevat motivaation alueet. Näiden mallien pohjalta hän on jaotellut motivaation alueet seitsemään laajempaan ulottuvuuteen, joita ovat

- a. affektiivinen/integratiivinen ulottuvuus, viitaten yleiseen motivaation affektiiviseen ytimeen sisältäen sellaiset muuttujat kuin integratiivinen

- motivaatio, affektiivinen motiivi, kieliasteet, sisäinen motivaatio, asenteet vieraan kielen oppimista kohtaan, nautinnon ja kiinnostuksen;
- b. instrumentaalinen/ pragmaattinen ulottuvuus, viitaten ulkoiseen, esimerkiksi utilitaristisiin tekijöihin;
 - c. makrokontekstiin liittyvä ulottuvuus, viitaten laajoihin, sosiaalisiin ja sosiokulttuurisiin tekijöihin, kuten monikulttuurisiin, sisäryhmän ja etnolingvistisiin suhteisiin;
 - d. minäkäsitykseen liittyvä ulottuvuus, viitaten oppijasta riippuvaisiin muuttujiin kuten minäkäsitykseen, itseluottamukseen, minäpystyvyyteen, kielijännitykseen, estoihin, attribuutiotyyleihin, odotuksiin ja saavutustentarpeeseen;
 - e. päämäärään liittyvä ulottuvuus, käsittäen erilaiset tavoitteellisuuteen liittyvät ominaisuudet (*goal characteristics*);
 - f. oppimisympäristöön liittyvä ulottuvuus, käsittäen koulun, luokkahuoneen ominaisuudet ja arvioinnin;
 - g. läheisiin liittyvä ulottuvuus, viitaten vanhempien, perheen ja ystävien motivationaaliseen vaikutukseen.

Oma tutkimukseni seuraa hyvin pitkälti tätä Dörnyein edellä esiteltyä jaottelua ja huomioi lähes kaikki nämä motivaation ulottuvuudet pyrkimyksessään olla mahdollisimman holistinen kuvaus vieraan kielen oppimismotivaatiosta.

3.4 Kielijännitys

Koska kielijännitys oli tutkimuksessani selkeästi vieraan kielen motivaatioprofiileja toisistaan hyvin voimakkaasti erotteleva motivaation ulottuvuus, käsitellessä sitä seuraavaksi tarkemmin. Käytän yhteenvedossani käsitettä kielijännitys, koska tutkin nimenomaan oppilaiden luokkahuoneessa kielen oppitunnilla kokemaa ahdistuneisuutta (ks. esim. Pihko 2009). Käytin tutkimuksessani aluksi käsitettä ahdistuneisuus, mutta päädyin lopuksi siihen, että kielijännitys on ilmiötä huomattavasti paremmin kuvaava käsite koulukontekstissa. Ahdistuneisuus on psyykkisenä ilmiönä täysin eri asia kuin lasten ja nuorten kieltenopiskelussa kokemat emotiot. Ilmiöstä käytetään tutkimuksessa myös käsitettä kieliahdistus (ks. esim. Ojansuu 2021).

Tutkimuksessa on osoitettu kielijännityksen (*language anxiety*) vaikuttavan oppijan motivaatioon ja siten erilaisten affektiivisten tekijöiden välityksellä oppimissaavutuksiin (ks. esim. Horwitz 2001; MacIntyre & Gardner 1994). Tutkimuksessani kielijännitys kuvaa Gardnerin AMTB-mittarin mukaisesti oppilaan kokemia epämiellyttäviä tunteita ja oloa kielen oppitunnilla (1985, 2004). MacIntyren (1995) mukaan kielijännitys ja sen tarkkailu vie oppilaalta huomiota itse kielen oppimisesta, jolloin oppimissaavutukset jäävät ahdistumatonta oppilasta heikommiksi.

Kielijännityksen motivaation kautta kulkeva vaikutus on erityisen vahva. Yhdessä muiden affektiivisen alueen tekijöiden, kuten asenteiden, motivaation ja

minäkäsityksen, kanssa kielijännitys muokkaa oppilaan kielenoppimiskokemusta (Pihko 2009.) Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) ehdottivat käsitettä *Foreign Language Anxiety*, joka kuvaa oppijoiden epämiellyttäviä kokemuksia kielten oppitunnilla.

Kielijännitystä (*language anxiety*) on tutkittu kansainvälisesti hyvin paljon (ks. esim. Gkonou, Daubney & Dewaele 2017; Horwitz 2010). MacIntyre (2017, MacIntyre ym. 2020) on todennut, että kielijännitys on ollut tutkituin emootio vieraan kielen oppimisessa (SLA). Kielijännitystä on tutkittu jonkin verran myös suomalaisessa koulussa/koulutuksessa ja erityisesti CLIL-kontekstissa (ks. esim. Antila 2012; Jalkanen & Ruuska 2007; Joutsela & Kaartinen 2009; Mäkelä 2016; Ojansuu 2021; Scotson 2019; Tikkanen 2014).

Näissä tutkimuksissa Jalkanen ja Ruuska tutkivat alakoulun englannin oppijoita, Joutsela ja Kaartinen 6. luokan CLIL-oppilaita, Antila alakoulun englannin oppijoita, Mäkelä ja Tikkanen yliopisto-opiskelijoita ja Scotson maahanmuuttajataustaisia S2-oppijoita.

Ojansuun (2021) tutkimuksen perusteella vahvistui käsitys opettajan merkittävästä roolista kieliähdistuksen lisääjänä. Ojansuun (2021) laadullisessa tutkimuksessa kieliähdistuksen vaikutus osoittautui merkittäväksi kielenoppijoille. Ojansuun aineisto koostui 20:stä Suomalaisen Kirjallisuuden Seura SKS:n kirjoituskilpailusta valikoidusta eri ikäisten kielenoppijaelämäkerrasta, jotka hän analysoi temaattisella sisällönanalyysillä. Kieliähdistus aiheutti ensinnäkin vetäytymistä ja mykkyyttä, mutta vaikutti myös opiskelua koskeviin valintoihin ja aiheutti jopa kielenkäyttötilanteiden välttelyä vuosien ajan.

Gkonou ym. (2017) ehdottavat myös, että tutkimus voisi selvittää motivaation, ähdistuneisuuden ja identiteetin välisiä monimutkaisia yhteyksiä. Yan ja Horwitz (2008) ovat todenneet, että on vaikea kuvitella ähdistunutta oppijaa ilman halua tai tarvetta oppia kieltä. Näin ollen ähdistuneisuuden ja motivaation suhteen ymmärtämiseen kielenoppimisessa tulisi kiinnittää lisää huomiota.

3.5 Aiempi vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja -tyyppien tutkimus

Vieraan kielen motivaatioprofiileista/-tyypeistä on aiemmin tehty muutamia kansainvälisiä tutkimuksia. Csizér ja Dörnyei (2005) tekivät tutkimusta Unkarissa ja tutkivat kyselytutkimuksella kahdeksaluokkalaisia (N = 8 593). Kohdekielinä olivat englanti, saksa, ranska, italia ja venäjä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahtena ajankohtana. Kyselyssä oli viisi motivaation ulottuvuutta (instrumentaalisuus, integraatiivisuus, yhteisön elinvoimaisuus, asenteet kielen puhujia kohtaan ja kulttuurinen kiinnostus). He löysivät oppilaiden joukosta neljä motivaatioryhmää alhaisesta motivaatiosta korkeaan motivaatioon. Ryhmän 1 motivaatio oli alhaisin kaikilla tutkituilla ulottuvuuksilla, kun taas korkein ryhmä 4 osoitti vahvaa ideaalikieliminää. Näiden ryhmien väliin jääneillä ryhmien 2 ja 3 oppilailla ei ollut vahvaa ideaalikieliminää, mikä ryhmässä 2 liittyi oppilaiden

kielen tulevan ammatillisen relevanssin puutteeseen ja ryhmässä 3 odotuskieliminään. Eri kielistä korkein motivaatio liittyi englantiin ja matalin venäjään.

Dörnyei, Németh ja Csizér (2006) tekivät tähän mennessä massiivisimman ja monipuolisen, osittain Dörnyein ja Csizérin (2005) kanssa päällekkäisen pitkitäistutkimuksen (N = 13 391) vuosina 1993, 1999 ja 2004 Unkarissa. Viittä eri motivaatioulottuvuutta kartoittaneen kyselyaineiston pohjalta tutkijat löysivät oppilaista klusterianalyysillä neljä erilaista profiilia. Ryhmässä 4 oli motivoituneimmat vahvalla ideaalikieliminällä ja ryhmässä 1 motivoitumattomimmat. Näiden välissä oli kaksi ryhmää, joista ryhmässä 2 erityisesti oppilaiden asenteet kieliyhteisöä ja kulttuuria kohtaan olivat kunnossa ja ryhmässä 3 puolestaan instrumentaalisuus oli korkealla ja odotuskieliminä motivoi. Näistä ryhmä 3 oli motivoituneempi kuin ryhmä 2. Tässäkin tulosten tulkinnassa hyödynnettiin L2MSS-teoriaa.

Papi ja Teimouri (2014) puolestaan tutkivat Iranissa englantia opiskelevia lukiolaisia (N = 1 278) niin ikään kyselytutkimuksella, joka sisälsi kymmenen motivaation ulottuvuutta (ideaalikieliminä, odotuskieliminä, kielenoppimiskokemus, motivoitunut oppimiskäyttäytyminen, instrumentaalisuuden edistäminen ja estäminen, perheen vaikutus, asenteet kieliyhteisöä kohtaan, kulttuurinen kiinnostus ja kielijännitys). Papi ja Teimouri (2014) löysivät viisi emotionaalisilta ja kielellisiltä ominaisuuksiltaan erilaista motivaatiotyyppiä/-ryhmää.

Ryhmän 1 oppijoilla oli matalimmat arvot melkein kaikissa tutkituissa motivaatiotekijöissä. Ryhmässä 2 oppijoilla oli heikko ideaalikieliminä. Oppijoilla ryhmässä 3 arvot olivat keskitasoa useimmissa motivaatiotekijöissä. Ryhmän 4 oppijoilla oli vahva ideaalikieliminä ja ryhmällä 5 oli todella korkeat arvot kaikissa motivaatiotekijöissä. Lisäksi ryhmän 4 kielijännitys oli matalampaa kuin kaikkien muiden ryhmien. Tutkijoiden mukaan kaikilla muilla paitsi ryhmällä 4 oli vastine Csizérin ja Dörnyein (2005) tutkimuksessa.

Näissä molemmissa tutkimuksissa käytettiin analyysimenetelmänä klusterianalyysia. Sen ja tässä tutkimuksessa käytetyn latentin profiilianalyysin eroista kerrotaan tarkemmin luvussa 4.6.1. Lisäksi molemmissa aiemmissä tutkimuksissa tuloksia tulkittiin Dörnyein *L2 Motivational Self System* -teorian (2005) kautta.

Myös De Bot ja Vahtrick (2013) käyttivät pääkomponenttianalyysia ja klusterianalyysia omassa tutkimuksessaan. He selvittivät alankomaalaisten yliopistop opiskelijoiden (N = 42) ja australialaisten aikuisopiskelijoiden (N = 26) englannin motivaatioprofiileja ja käyttivät niin ikään Dörnyein L2MSS-teoriaa tulostensa tulkinnassa. Tutkijat etsivät aineistoista ensin eri motivaatioulottuvuuksien (11 kpl) pohjalta aineistoista esiin nousevia motivaatiotekijöitä ja hyödynsivät niitä tehdessään aineistoille klusterianalyysit. Alankomaalaisaineistosta löytyi kolme ja australialaisaineistosta kaksi klusteria. Klustereita tulkittiin lähinnä sen mukaan, kuinka kehittynyt opiskelijoiden ideaali tai odotuskieliminä oli.

Näin ollen sekä jotkut tämän tutkimuksen että aiempien tutkimusten tutkittuista motivaatioulottuvuuksista olivat samoja, mutta tutkimusten kohderyhmä eri-ikäinen. Niin ikään löydettyissä motivaatioprofiileissa on paljon samankaltaisuutta, kun kaikista aineistoista löytyy varsin odotetusti motivoituneimpien,

motivoitumattomien ja keskivertomotivoituneiden ryhmiä. Iranilaistutkimuksessa kielijännitys erotteli ryhmiä, mutta muuten kieliminä (joko ideaali tai odotus siitä) erotteli profiileja aiemmissä tutkimuksissa eniten toisistaan.

Tämän väitöskirjatutkimuksen kaltaista vieraan kielen motivaatioprofiilien tutkimusta, jossa käytetään latenttia profiilianalyysiä, ei siis ollut toiseen osatutkimukseeni mennessä aiemmin tehty. Mitä enemmän perehdyin tähän aiempaan profiilitutkimukseen, sitä vakuuttuneemmaksi tulin siitä, että latentti profiilianalyysi sopii tämäntyyppiseen tutkimukseen parhaiten. Tutkimukseni jälkeen myös muita LPA-tutkimuksia on tehty ja on käynnissä parhaillaan.

3.6 Suomalaisen kielenoppimismotivaatiotutkimuksen lähestymistavat

Suomessa vieraan kielen oppimismotivaation tutkimusta on tehty hyvin maltillisesti aina 1970-luvun lopulta lähtien. Tutkimusalan tutkimukset maassamme aloitti Laine kielenoppimisen ja motivaation affektiivisiin tekijöihin liittyneillä tutkimuksillaan (1977, 1978, 1987, 1988). Kielenoppimismotivaatiota ovat tutkineet myös Julkunen (1998a, 1998b, 1989) ja Julkunen ja Borzova (1997). Laine ja Pihko (1991) tutkivat motivaatioon kiinteästi liittyvää kieliminää, joka on oppilaan vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys. Se voi olla luonteeltaan joko myönteinen tai kielteinen (Laine & Pihko 1991, 15; ks. myös Kangasvieri ym. 2011, 30–34).

Sekä kansainvälisestä että kotimaisesta alkutaipaleen kielenoppimismotivaation tutkimuksesta voi tehdä sen havainnon, että se otti hyvin voimakkaasti vaikutteita saman ajan kielenoppimisen tutkimuksen (*SLA research*) teoriankehityksestä ja tutkimuksesta.

Julkunen (1998a) puolestaan tutki A2-kielen opiskelijoiden motivaatiota ja kielen valintaan vaikuttaneita tekijöitä (ks. myös luku 2.2.2). Julkunen löysi oppilaiden (N = 181) motivaatiosta viisi faktoria: integratiivinen, kommunikatiivinen, instrumentaalinen ja yhteiskunnallinen motivaatio sekä asenne kielen puhujiin -faktori. Englannin asema oli vahvin lähes kaikilla motivaation komponenteilla. Ranska, saksa ja venäjä olivat keskenään samalla tasolla ruotsin ollessa alhaisin. Tutkittujen oppilaiden ideaalinen kieliminä oli korkealla tasolla.

Ruotsin kielen oppimismotivaatiota on puolestaan väitöskirjassaan selvittänyt Lammi (2002), joka tutki erityisesti lukiolaisten ja opettajien kokemuksia kielisalkkutyöskentelyn vaikutuksista ruotsin kielen opiskeluun. Myös Mattila ja Romppanen (2012) tutkivat kielisalkkutyöskentelyn vaikutusta alakoululaisten vieraan kielen instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon. Mustila (1990) on tutkinut lukio-opiskelijoiden motivaatiota, asenteita ja kiinnostusta ruotsin kieltä kohtaan. Kantelinen ja Kettunen ovat puolestaan tutkineet ruotsin kielen opiskelumotivaatiota ammatillisessa koulutuksessa (Kantelinen 1995; Kantelinen & Kettunen 2004). Koivunen ja Koskela (2018) selvittivät 6.- ja 9.-luokkalaisten motivaatiota ja asenteita ruotsin kielen opiskeluun. Kotimainen motivaatiotutkimus

on siis kovasti keskittynyt toisen kotimaisen kielen opiskelumotivaatioon (ks. myös Juurakko-Paavola & Palviainen 2011). Kattavasti ruotsin kielen oppimisen motivaatiota läpi eri koulutusasteiden selvittäneessä tutkimuksessa (Juurakko-Paavola 2012) havaittiin, että naiset olivat miehiä motivoituneempia, hyvä taitotaso parantaa motivaatiota ja korkeakoulutuksessa motivaatiossa oli myös koulutusalaakohtaisia eroja.

Julkunen ja Borzova (1997) tekivät vertailevaa tutkimusta joensuulaisten ja petroskoilaisten 12-, 14- ja 17-vuotiaiden (N = 423) englannin kielen oppimismotivaatiosta. Tutkimuksessa löydettiin viisi faktoria: opettajaan ja opetukseen liittyvä motivaatio, instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio, opiskelun haasteellisuus sekä jännittäminen. Tuloksista selviää, että petroskoilaiset oppilaat olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi motivoituneempia englannin kielen opiskeluun kaikilla motivaation komponenteilla verrattuna joensuulaisiin oppilaisiin. Joensuulaisten oppilaiden aktuaalinen kieliminä oli parempi kuin petroskoilaisten, joilla oli merkitsevästi parempi ideaalinen kieliminä. Myös oppimistilanteeseen liittyvät preferenssit olivat petroskoilaisilla parempia kuin joensuulaisilla siten, että jälkimmäiset pitivät enemmän yksilötyöskentelystä, kun taas ensimmäiset suosivat kooperatiivisia oppimistilanteita. Eri-ikäisten motivaatiossa oli havaittavissa eroja ainoastaan siinä, että joensuulaisten motivaatio oli alhaisin 14-vuotiaana. (Julkunen & Borzova 1997, v-vi.)

Vaikka vieraan kielen oppimismotivaatiota on Suomessa tutkittu aina 1970-luvulta lähtien (Laine 1977, 1978, 1987, 1988), ei näin laajaa peruskoululaisten kyselytutkimusta ole aiemmin tehty.

4 MITTARISTO, AINEISTO JA ANALYYSIT

Väitöstutkimukseni on kvantitatiivinen poikittaistutkimus, jonka aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselyllä aikavälillä elokuu 2012 – tammikuu 2013. Koska tavoittelin tutkimuksellani mahdollisimman kattavaa ja realistista kuvausta suomalaisoppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta, toteutin tutkimuksen aineistonkeruun kyselyllä etukäteen erittäin huolellisesti laaditulla aineistonkeruusuunnitelmalla. Tutkimuksen aineistonkeruu kyselyllä mahdollisti ison vastaajajoukon.

Tutkimuksen aineisto oli 1206 oppilasvastausta eri vieraista kielistä. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin käyttäen pääasiassa ohjelmistoja IBM SPSS Statistics ja Mplus (Muthén & Muthén 1998–2012). Aineistosta tehtiin profiilianalyysi (ks. Artikkelit 2), regressioanalyysi (ks. Artikkelit 4) ja rakenneyhtälömallinnus (ks. Artikkelit 3).

4.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Vieraan kielen oppimismotivaatiota on tutkittu etupäässä määrällisin menetelmin. Tämä johtuu hyvin pitkälti siitä, että vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus alkoi sosiaalipsykologiassa, jossa kvantitatiiviset menetelmät ovat käytetyimpiä (psykometriikka). Psykologia ja yleinen motivaatiotutkimus nojaavat hyvin pitkälti määrällisen tutkimuksen perinteisiin. Laadullisten menetelmien puolesta puhuva Ema Ushioda (2009, 2016b, 2019, 2020a, 2020b) tarjoaa kokonaisvaltaisen ja perusteellisen katsauksen kielenoppimismotivaation tutkimusmenetelmiin sekä historiallisesti että tulevaisuuteen suuntautuen.

Tämäkin tutkija tasapainoili tutkimustaan aloittaessaan määrällisten ja laadullisten tai näiden yhdistelmän (*mixed methods*) eli kyselyn ja haastattelujen yhdistelmän välillä. Hän päätyi uteliaisuuttaan, omaa kiinnostustaan ja uuden oppimisen haluaan sekä psykologian tutkimusmenetelmiin luottaen seuraamaan määrällistä tutkimusperinnettä.

Perustelen valitsemani tutkimusmenetelmää siten, että oletan kyselyn olevan toimivin menetelmä perusopetuksen oppilaiden motivaatiotekijöiden selvittämiseksi esimerkiksi itsenäisen tekstin tuottamisen sijaan. Koska tavoittelin tutkimuksellani hyvää kattavuutta, en käytä myöskään haastattelua tutkimusmenetelmänä. Mittariston pituuden rajasin siten, että sen sisältö on mahdollisimman kattava, mutta vastaaminen mahdollista oppilaiden keskittymisen kannalta realistisen ajan sisällä. Laadin selkeän ohjeistuksen mittariston täyttämiseen.

Kielenoppimismotivaatiota on testattu äärimmäisen paljon erilaisilla mittareilla, jotka ovat koostuneet osioista. Käytetyin on Gardnerin (1985) kielenoppimismotivaation tutkimuksen kentällä jo ikoninen AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), johon omakin tutkimukseni pitkälti pohjautuu (ks. luku 4.2). Lisäksi mainittakoon LLOS-IEA (Noels ym. 2000) ja Guilloteauxin ja Dörnyein (2008) laadulliseen observointitutkimukseen kehittämä MOLT.

Viime vuosina yhä suositummaksi myös vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa on tullut määrällisten ja laadullisten tutkimusmenetelmien yhdistäminen. Mutta vaikka kvalitatiivisten menetelmien edut ja hyödyt tunnustetaan myös motivaatiotutkimuksessa, kvantitatiivisten menetelmien asema on hyvin vankka johtuen lähinnä kielenoppimismotivaation tutkimuksen syntyhistoriasta.

Uusia menetelmiä kielenoppimismotivaation kentällä ovat esimerkiksi Q-menetelmä (*Q methodology*) ja idiodynaaminen menetelmä (*idiodynamic method*), jotka ottavat paremmin huomioon motivaation monimutkaisen ja dynaamisen luonteen (Ushioda 2019). Q-metodia on jo kokeiltu vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa (ks. esim. Jodaei ym. 2021; Zheng ym. 2019; eri menetelmillä tehdyistä kielenoppimismotivaation tutkimuksista ks. Dörnyei & Ushioda 2021).

4.2 Motivaatiomittaristo

Koska kielenoppimismotivaatiota ei ollut aiemmin tutkittu näin monipuolisesti, koostin oman mittariston, jolla tutkin useampaa vierasta kieltä samalla kertaa yhden kielen sijaan. Tutkimustani varten rakensin tutkimusalan aiemman tutkimuksen pohjalta (Dörnyei 1990, 2001a; Gardner 1985, 2004; Iwaniec 2014; Julkunen 1998a, 1998b, Julkunen & Borzova 1997) oman motivaatiomittaristoni, jonka rakentamisen ja testaamisen kuvaan seuraavaksi. Oman toimivan mittariston koostaminen ei ollut lainkaan helppo tai yksinkertainen tehtävä. Ensinnäkin kävin läpi valtavan määrän aiempaa tutkimusta ja mittareita. Niistä piti valita ja päättää, mitä motivaatioulottuvuuksia minulla on tavoitteena tutkia, koostaa niiden pohjalta oma mittaristo ja varmistuttava, että se toimii ja mittaa sitä, mitä pitikin.

4.2.1 Mittariston rakenteesta

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta hahmottelin mittaristooni väittämiä motivaation eri ulottuvuuksilla mahdollisimman monipuolisesti. Mittaristoni tarkoituksena oli siten yrittää mahdollisimman kattavasti kartoittaa vieraan kielen oppimismotivaatiota ja sen yhteyksiä kielivalintoihin. Luokkahuonetason ulottuvuuden mukaan ottaminen oli tärkeää siksi, että oletin olevan hyvin todennäköistä, että kokemukset kieltenopiskelusta luokassa vaikuttavat haluan opiskella kieliä. Koska kaikki oppilaat ovat opiskelleet pakollisia kieliä, heille näistä oppitunneista kertyneet kokemukset ovat luonnollisesti vaikuttamassa siihen, haluavatko he opiskella kieliä myös vapaaehtoisesti. Tutkimuksen tarkoituksena ei siten ollut tutkia tehtävämotivaatiota, joka tarkoittaa oppimistilanteessa vallitsevaa motivaatiota (ks. esim. Julkunen 2001). Tässä tutkimuksessa ei myöskään keskitytty tarkemmin esimerkiksi oppilaiden kieliminään, koska näen sen myös täysin omana tutkimuskohteenaan, vaikka se hyvin kiinteästi motivaatioon liittyykin.

Aiemmat vieraan kielen oppimismotivaatiomittarit ovat keskittyneet pääasiassa johonkin tiettyyn kieleen (ks. Boo, Dörnyei & Ryan 2015), mutta koska tarkoitukseni oli tutkia mahdollisimman monipuolisesti motivaatiota opiskella vieraita kieliä ylipäätään, tarkoitukseen täysin sopivaa valmista mittaria ei ollut käytettävissä. Koska kielenoppimisympäristöt ovat erilaisia ja motivaatiokyselyt sosiaalisesti herkkiä, Dörnyein (2001a) mukaan mittareita ei voikaan käyttää mekaanisesti tekemättä huomattavia muutoksia, kun niitä käytetään muissa konteksteissa kuin missä ne kehitettiin. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö olemassa olevia mittareita voisi hyödyntää. Täytyy vain tiedostaa, että väittämillä ei välttämättä ole samoja psykometrisiä ominaisuuksia meidän otoksessamme kuin siinä populaatiossa, jota varten se alun perin laadittiin. (Dörnyei 2001a.)

Tämän perusteella on siis varsin yleistä ja aivan suotavaakin, että tutkijat kasaavat omat mittaristonsa aikaisempien mittareiden pohjalta. Siitä syystä päädyin omassa tutkimuksessani sellaiseen ratkaisuun, että mittaristo, jolla aineisto kerättiin, on muokattu ja yhdistelty pohjautuen aikaisempiin mittareihin, joihin viitataan luvun 4.2 alussa. Siten mittaristoni edelleen kuitenkin koostuu osioista, joiden toimivuus on tieteellisesti todistettu aiemmissa tutkimuksissa. Kokonaisuutena tarkastelin useita kieliä, mutta kukin oppilas vastasi vain yhden kielen näkökulmasta. Lisäksi tutkimus koskee nimenomaan Suomen kontekstia.

Tutkimustani varten koostin vieraan kielen oppimisen motivaatiota ja demotivaatiota (heikkoa tai menetettyä motivaatiota) kartoittavan motivaatiomittariston, jonka tuottaman aineiston analysoin tilastollisesti. Mittariston laatiminen oli erityisen haasteellista ja aikaa vievää, koska täysin vastaavanlaista tutkimusta on aiemmin tehty jokseenkin vähän. Luonnollisesti testasin mittariston toimivuuden (ks. luku 4.2.2) ennen varsinaista aineistonkeruuta eli tein motivaatiomittaristollani pienen pilottitutkimuksen.

Motivaatiomittaristossa käytettiin mielipide- ja asennemittauksissa varsin yleistä Likertin asteikkoa. Mittaristoon tuli siis vieraita kieliä, niiden opiskelua ja käyttöä koskevia väittämiä, joihin oppilaat vastasivat Likertin asteikolla 5 *Pitää*

täysin paikkansa – 1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa. Eri tutkimuksissa on käytetty nelii-, viisi-, kuusi-, tai seitsenportaista Likertin asteikkoa. Omaan tutkimukseeni valitsin viisiportaisen asteikon sen selkeyden vuoksi, vaikka parittomalla asteikolla helppouden vuoksi joskus valitaankin keskimäinen arvo.

Mittaristo oli siis asteikoltaan järjestys- eli ordinaalisasteikollinen, jonka vuoksi erilaisia tilastollisia testejä on käytettävissä rajallinen määrä. Toisaalta järjestysasteikollisia muuttujia voidaan luotettavasti testata myös välimatka-asteikollisten muuttujien testeillä ja laskea muuttujista esimerkiksi keskiarvoja, kunhan niitä käsitellään välimatka-asteikollisina siten, että arvojen selitteet pyritään samaan sellaisiksi, että asteikko voidaan ajatella mahdollisimman tasaväliseksi eli arvojen pisteytys on tasavälistä. (Heikkilä 1998.)

Tutkimuksen mittariston osiot mittaavat integratiivista, instrumentaalista, kommunikatiivista, kognitiivista, yhteiskunnallista ja luokkahuoneen sisäistä orientaatiota. Kuten luvussa 3.3 mainittiin, aiemmissa tutkimuksissa erilaisia motivaation ulottuvuuksia on löydetty lukuisia, joten tässä tutkimuksessa ulottuvuuksista on valittu tutkimuksen kohteena olevan motivaation ja demotivaation kannalta olennaisimmat ulottuvuudet.

Tiivistäen **kielitasolla** oppilaan mieltämää kielen käyttötarkoitusta mitataan *integratiivisella* ja *instrumentaalisella* ulottuvuudella. **Kielenoppijan tasolla** oppijan käsityksiä kielenopiskelusta, kiinnostusta ja asenteita vieraita kieliä ja niiden opiskelua kohtaan (Gardner 1985, 2004; Julkunen 1998a) ja halua kommunikoida vieraalla kielellä (Julkunen 1998a) mitataan *kognitiivisella* ja *kommunikatiivisella* ulottuvuudella. Kielijännitystä, nykyistä ja ideaalia kieliminää sekä motivaation voimakkuutta mitataan omilla ulottuvuuksillaan (Gardner 1985, 2004; Iwaniec 2014; Julkunen 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova 1997).

Oppimistilanteen tasolla oppilaan käsityksiä ja asenteita kielenopettajaa kohtaan sekä käsityksiä kielenopetuksesta ja asenteita kielenopetusmenetelmiä kohtaan (Gardner 1985, 2004) mitataan *luokkahuonetason* ulottuvuudella.

Kaksi motivaatioulottuvuutta muodosti läheisten (*significant others*) (ks. Williams & Burden 1997 ja tämän väitöskirjan luku 3.2.6) osion. Tämä osio sisälsi ystävät (*peer pressure*) (Iwaniec 2010, 2014) ja vanhemmat (*parental encouragement*) (Gardner 1985, 2004). Viimeinen ulottuvuus nimettiin yhteiskunnalliseksi orientaatioksi (*societal expectations*) ja se sisälsi väittämiä siitä, miten ympäröivän yhteiskunnan odotukset kielten osaamisesta vaikuttavat oppilaiden motivaatioon (ks. Julkunen 1998a; Williams & Burden 1997).

Tässä tutkimuksessa vieraan kielen oppimismotivaatiota tarkastellaan pääasiassa taustamotivaationa, mutta mukana on myös joitakin tilannemotivaation elementtejä. Kuten edellä kerroin, mittariston väittämät kattavat integratiivisen, instrumentaalisen, kommunikatiivisen, kognitiivisen, yhteiskunnallisen/sosiaalisen ja luokkahuonetason ulottuvuudet. Näistä neljä ensimmäistä kartoittaa oppilaiden taustamotivaatiota, viides läheisten vaikutusta motivaatioon ja viimeiseksi mainittu tilannemotivaatiota.

Kuten yllä totesin, mittaristo, jolla tutkimuksen aineiston keräsin, on rakennettu aikaisempien vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksissa käytettyjen kotimaisten ja kansainvälisten mittareiden pohjalta. Pääosin mittaristo

kuitenkin pohjautuu Dörnyein (1994) kehittämään, tämän väitöskirjan luvussa 3.2.5 esiteltyyn teoriaan, jossa kielenoppimismotivaatio jaetaan kielen, kielenoppijan ja kielenoppimistilanteen tasolle. Tätä teoriaa käytettiin tässä tutkimuksessa siksi, että mielestäni sen avulla saatiin tarkasteluun mukaan kielenoppimismotivaatio mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimukseni mittaristoa varten olin käynyt läpi suuren määrän alan tutkimusta ja eri tutkimuksissa löydettyjä motivaation ulottuvuuksia, joista otin lopulta omaan tutkimukseeni mukaan ne, jotka parhaiten kokonaisuutena mittaavat vieraan kielen oppimismotivaatiota suomalaisessa koulukontekstissa. Mittaristoa varten tein myös synteesiä eri tutkimuksissa löydettyistä samankaltaisista motivaatioulottuvuuksista. Näin edeten päädyin lopulta 13 motivaatioulottuvuuteen, joista kymmenen sijoittui kielen, kielenoppijan ja kielenoppimistilanteen tasoille Dörnyein (1994) teorian mukaisesti (ks. Taulukko 14).

Oppilaskyselyäni varten suurin osa väittämistä käännettiin englannista suomeksi ja kaksi vanhempaa tutkijaa tarkisti käännökset. Oppilaskyselyni luetutettiin läpi usealla tutkijalla, jotta väittämien kielestä saatiin mahdollisimman ymmärrettävää nuorten näkökulmasta.

Oppilaskyselyni (ks. Liite 2) rakennusvaiheessa konsultoin myös Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen silloista tohtorikoulutettavaa Jaana Viljaranta motivaation tutkimisen erityiskysymyksistä erityisesti yhteen kyselyosioon liittyen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tilastoasiantuntijoita Reeta Neittaanmäkeä ja Tuija Hirvelää kyselyn rakenteesta.

Oppilaskysely rakennettiin siten, että sen alkupuolen muodosti motivaatiota koskeva motivaatiomittaristo. Tämän jälkeen kyselyssä oli erikseen eri kieliin suhtautumista testaava osio, jossa oppilaita pyydettiin laittamaan opiskelemaan kieliä (tai halutessaan jokin muu kieli) tärkeys-, hyödyllisyys- ja miellyttävyyssjärjestykseen. Kyselyn toisen puolikkaan muodostivat taustakysymykset, joilla kerättiin tietoa oppilaasta (sukupuoli, äidinkieli, perheessä käytettävät kielet), hänen kieltenopiskelustaan (opiskellut kielet, menestyminen kieliopinnoissa arvosanoina), kielten käytöstään (vapaa-aika, kiinnostus kieliin harrastuksena) ja perusopetuksen jälkeisistä jatkosuunnitelmistaan. Kyselyssä kysyttiin myös oppilaiden kaikki kielivalinnat ja niiden syyt sekä kielten valitsemattomuuden syyt. Ihan viimeiseksi heillä oli mahdollisuus antaa vapaita kommentteja kyselystä, kielistä tai mistä tahansa kieltenopiskeluun liittyvästä.

Alun perin oppilaskyselyssä oli yhteensä 98 väittämää, jotka koskivat vieraita kieliä, niiden opiskelua ja käyttöä. Taulukossa 16 on nähtävissä tutkimuksessa käytetyn motivaatiomittariston alkuperäiset ja analysoidut väittämät motivaatioulottuvuuksittain.

TAULUKKO 16 Tutkimuksessa käytetyn motivaatiomittariston alkuperäiset ja analysoidut väittämät motivaatioulottuvuuksittain ja esimerkkiosioilla.

*poistettu motivaatioulottuvuus

TASO	MOTIVAATIOULOTTUVUUS / ORIENTAATIO	väittämien alkuperäinen lukumäärä	väittämien lopullinen lukumäärä analyyseissä	ESIMERKKIOSIO
Kielitaso	<i>integrative orientation</i> integratiivinen orientaatio (halu samaistua vieraan kielen puhujiin)	8	10	Haluan oppia tuntemaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan paremmin.
Kielitaso	<i>instrumental orientation</i> instrumentaalinen orientaatio (vieraan kielen opiskelusta saatava hyöty)	11	8	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska sitä voi olla apua tulevassa ammatissani.
Kielenoppijataso	kommunikatiivinen orientaatio (kyky käyttää vierasta kieltä kommunikointiin)	9	5	Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska voin sen avulla toimia yhdessä vieraskielisten ihmisten kanssa.
Kielenoppijataso	kognitiivinen orientaatio (miten vieras kieli ja sen opiskelu koetaan)	11	8	Olen kiinnostunut tästä kielestä ja haluan oppia sitä lisää.
Kielenoppijataso	<i>language class anxiety</i> kielijännitys (kuinka ahdistuneeksi oppija tuntee itsensä kieltä käyttäessään lähinnä koulussa)	7	6	Minua nolostuttaa vastata vapaaehtoisesti tämän kielen tunneilla.
Kielenoppijataso	<i>motivational intensity</i> motivaation voimakkuus (kuinka paljon vaivaa näkee kielenoppimisen eteen)	6	6	Teen todella kovasti töitä oppiakseni tätä kieltä.
Kielenoppijataso	<i>actual L2 self-concept</i> nykyinen kieliminä (millaisena kielenoppijana oppilas näkee itsensä)	6	8	Olen todella hyvä tässä kielessä.

jatkuu

TAULUKKO 16 jatkuu

TASO	MOTIVAATIOULOTTUVUUS / ORIENTAATIO	väittämien alkuperäinen lukumäärä	väittämien lopullinen lukumäärä analyyseissä	ESIMERKKIOSIO
Kielenoppijataso	<i>ideal L2 self</i> ideaali kieliminä (millaiseksi kielenkäyttäjäksi oppilas haluaa tulla)	5	5	Kun kuvittelen tulevaisuuden työtäni, näen itseni käyttämässä tätä kieltä.
Oppimistilanteen taso/ Luokkahuoneen sisäinen orientaatio	<i>attitudes towards teacher language teacher evaluation</i> (opettajan vaikutus vieraan kielen opiskeluun)	4	6	Tämän kielen opettajaani kiinnostaa, opinko minä kieltä tunnilla vai en.
Oppimistilanteen taso/ Luokkahuoneen sisäinen orientaatio	<i>language course evaluation attitudes towards the teaching method</i> (oppimisympäristön vaikutus vieraan kielen opiskeluun)	11	8	Odotan innolla tämän kielen tunteja.
opettajaan liittyvä ulottuvuus*		2	0	
Oppimistilanteeseen liittyvät preferenssit*		3	0	
Significant others /Läheiset	Ystävät <i>Peer pressure</i> (ystävien vaikutus kieltenopiskeluun)	5	4	Ystäväni mielestä tämän kielen opiskelu on tärkeää.
Significant others /Läheiset	Vanhemmat <i>Parental encouragement</i> (Vanhempien vaikutus kieltenopiskeluun)	7	7	Vanhempani yrittävät auttaa minua oppimaan tätä kieltä.

jatkuu

TAULUKKO 16 jatkuu

TASO	MOTIVAATIOULOTTUVUUS/ ORIENTAATIO	väittämien alku- peräinen luku- määrä	väittämien lopulli- nen lukumäärä analyyseissä	ESIMERKKIOSIO
	Yhteiskunnallinen orientaatio <i>so- cietal expectations</i> (vieraan kielen osaamisen tärkeys yhteiskunnan näkökulmasta)	3	3	Minun mielestäni koulutetun ihmisen tulee osata tätä kieltä.
	Yhteensä	98	84	

4.2.2 Mittariston pilotoinnista

Kysely testattiin ennen varsinaista aineistonkeruuta yhteensä kahdessa eri kaupungissa kolmen eri koulun neljässä eri ryhmässä. Testaukset suoritettiin joulukuussa 2011, tammikuussa 2012 ja elokuussa 2012. Yhdessä koulussa kyselyyn vastasi siis kaksi eri ryhmää. Testaukseen osallistuneet koulut ja ryhmät olivat keskenään hyvin heterogeenisiä. Tällä pyrittiin varmistamaan, että kysely toimii myös oppilasainekseltaan erilaisissa ryhmissä. Pilotointivastausten lukumäärä ei toki ollut suuri, sillä kieliryhmät olivat pieniä, mutta vastauksia kerättiin kuitenkin riittävästi ($N = 57$) kyselyn toimivuuden arvioimista varten.

Testausvaiheessa oppilailta pyydettiin palautetta, ja saadun kirjallisen ja suullisen palautteen seurauksena kyselyn väittämiä selkiytettiin ja pari väittämää poistettiin. Testausvaiheessa nopeimmat oppilaan täyttivät kyselyn noin vartitunnissa. Keskimäärin oppilailla meni aikaa vastaamiseen noin 20–30 minuuttia. Hitaimmat täyttivät kyselyä lähes koko oppitunnin. Tämän perusteella kuitenkin todettiin, että kysely on mahdollista suorittaa kouluissa yhden kielen oppitunnin aikana. Näin ollen myös huoli kyselyväittämien liian suuresta määrästä poistui.

Sähköisen kyselyn ongelmat olivat havaittavissa jo testausvaiheessa, sillä kyselylinkki oli aluksi aivan liian pitkä. Sitä lyhennettiin, jotta opettajien ja oppilaiden olisi helpompi käyttää sitä. Testausvaiheessa kävivät selväksi myös muut kyselyn täyttämiseen tietokonehuokassa liittyvät häiritteijät, kuten oppilaiden siirtyminen verkkoon kesken kyselyn täyttämisen. Lisäksi oppilaat saattoivat keskustella keskenään kyselyä täyttäessään, mikä ei tietenkään ollut toivottavaa, mutta sen ei kuitenkaan voitu todeta erityisesti häiritsevän kyselyn täyttämistä. Pilotointivastauksille tehtiin tilastollisia testejä (kuten reliabiliteettianalyysi SPSS:ssä, ks. esim. Heikkilä 2014).

4.2.3 Mittariston laadusta

Pidin oppilaskyselyni rakentamisvaiheessa tutkimuksestani esitelmiä kansainvälisissä tieteellisissä konferensseissa, joissa hieman kauhisteltiin väittämien suurta määrää. Kävin ohjaajieni kanssa useita keskusteluja siitä, kannattaako niiden määrää vähentää. Olin huolissani, että olen ottanut mukaan aivan liikaa erilaisia motivaatioulottuvuuksia. Yhdessä kuitenkin päädyimme siihen, että mitään ei vielä tuossa vaiheessa karsittu pois.

Muutamilla ulottuvuuksilla väittämien määrä on pysynyt samana, muilla se on joko lisääntynyt tai vähentynyt sen mukaan, miten hyvin väittämät ovat aineiston analyysivaiheen alun reliabiliteettianalyyseissä sijoittuneet kullekin motivaatioulottuvuudelle. Muutokset selittyvät ainakin osittain joidenkin väittämien samankaltaisuudella, mikä taas on kyselyteknisistä syistä tällaisessa kyselytutkimuksessa tarpeellista. Tämän perusteella joitakin yksittäisiä väittämiä on siirretty toiselle, paremmin toimivalle ulottuvuudelle tai jätetty täysin toimimattomia väittämiä kokonaan pois analyyseistä. Näin tehtiin myös oppilaan läheisten ulottuvuudelle sijoitetuille opettajaväittämille sekä oppimistilanteeseen liittyvien preferenssien ulottuvuuksille (ks. Taulukko 16). Alkuperäisestä

mittaristosta jäi siis yhteensä 14 väittämää pois. Poistetut väittämät kertovat siitä, miten tutkimuksen mittaristoa voidaan kehittää ja muokata paremmin suomalaiseen kontekstiin sopivaksi.

Lisäksi koska mittaristo on rakennettu yhdistämällä eri tutkimusten ja teorioiden ulottuvuuksien väittämiä samalle ulottuvuudelle, väittämien sopivuus tarkistettiin kullekin ulottuvuudelle tilastollisin menetelmin ja siirrettiin niitä tarvittaessa toiselle, paremmin soveltuvalla ulottuvuudelle. Myös joitakin yksittäisiä toimimattomia kyselyväittämiä poistettiin eri ulottuvuuksilta. Näin menetellen alkuperäisestä 98 väittämästä lopulliseen analyysiin otettiin mukaan 84 väittämää. Tilastollisia analyysyjä varten myös negatiivisesti muotoillut väittämät käännettiin.

Instrumentaaliselta ulottuvuudelta poistettiin yksi väittämä. Yksi instrumentaalinen väittämä siirrettiin integratiiviselle ulottuvuudelle. Kognitiiviselta ulottuvuudelta poistettiin yksi ja kommunikatiiviselta ulottuvuudelta yhteensä neljä väittämää. Kognitiiviselta ulottuvuudelta puolestaan siirtyi peräti viisi ja kommunikatiiviselta ulottuvuudelta yksi motivaation voimakkuuteen. Kognitiiviselta ulottuvuudelta siirtyi myös kaksi väittämää nykyiseen kieliminään ja kielijännityksestä poistettiin yksi väittämä. Oppituntiin liittyvien motivaatiotekijöiden ulottuvuudelta siirrettiin kaksi väittämää opettajaan liittyvien motivaatiotekijöiden ulottuvuudelle, poistettiin yksi väittämä ja jätettiin yksi huonosti ulottuvuudelle sopinut väittämä. Ystävien ulottuvuudelta poistettiin yksi väittämä. Näin edeten mittaristosta saatiin hyvin toimiva kokonaisuus (ks. Liite 1).

Oppilaille annettiin mahdollisuus kommentoida kyselyä lopussa olevassa avoimessa kohdassa. Eniten palautetta tuli kyselyn pituudesta, mikä tiedostettiin jo kyselyn testausvaiheessa. Tämän lisäksi oppilaat moittivat kyselyä siitä, että samaa asiaa kysyttiin useampaan kertaan. Toisin sanoen jotkin väittämät muistuttivat heidän mielestään liikaa toisiaan. Tämä on hyvin mahdollista, sillä kyselyteknisistä syistä jotkin väittämät on laadittu melko samankaltaisiksi, jotta niiden avulla voidaan selvittää vastaamisen johdonmukaisuutta. Toki väittämissä on ollut muutakin päällekkäisyyttä, mutta niitä ei kuitenkaan lähdetty karsimaan.

Kyselyssä kysyttiin oppilaiden nimi siksi, että jos sama oppilas vastaa kyselyyn kahdella eri tunnilla, toisin sanoen pakollisen ja vapaaehtoisen/valinnaisen kielen tunnilla, hänen kyselyvastauksensa olisi mahdollista yhdistää jälkeenpäin. Tällaisia oppilaita oli lopullisessa aineistossa 136.

4.3 Aineistonkeruusuunnitelma

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat perusopetuksen 9. luokan oppilaat, jotka tutkimusajankohtaan mennessä olivat aloittaneet kaikki perusopetuksessa opiskeltavat pakolliset ja vapaaehtoiset tai valinnaiset kielet. Aineistonkeruu koski nimenomaan suomenkielistä perusopetusta ja keruun ulkopuolelle jätettiin muun muassa valtion koulut ja yksityiset koulut (ks. tarkemmin myöhemmin

tässä luvussa). Tutkimus toteutettiin kouluissa, joissa oppilaille on ollut mahdollisuus joko valita tai olla valitsematta vieraita kieliä opiskeltavakseen.

Tutkimuksessa käytettiin harkittua monivaiheista aineistonkeruuta. Aineistonkeruun tärkein tavoite oli saada riittävä määrä kouluja ja vastaajia mukaan, jotta tulokset edustaisivat mahdollisimman hyvin suomenkielisen perusopetuksen 9. luokan oppilaita.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kerätä harkitusti aineistoa koko maasta, jotta saatiin mahdollisimman heterogeeninen, koko maan kattava aineisto, jotta tavoitettiin mahdollisimman hyvin kaikki mahdolliset erilaiset motivaatioprofiilit.

Koska kyseessä oli harkittu aineistonkeruu, sen eteneminen tutkimuksen kattavuuden ja tulosten luotettavuuden varmistamiseksi suunniteltiin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tilastoasiantuntijoiden kanssa hyvin huolellisesti. Haluan todeta, että tällaisen aineistonkeruun suunnittelu ja näin laajan aineistonkeruun toteuttaminen oli varsin työläs operaatio yhdelle jatko-opiskelijalle.

Aineistonkeruuta varten jaoin aluksi Suomen viiteen alueeseen (Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Keski-Suomi, Länsi-Suomi, Pohjois-Suomi). Lisäksi jaoin kunnat ja koulut kahteen alueeseen, isot kaupungit ja pienemmät kunnat. Lisäksi järjestin Opetushallitukselta saamani kielivalinta- ja kieltenopiskelutilastot sen mukaan, mitä kieliä kouluissa opiskeltiin A2- ja B2-kielinä. Alun perin aineistonkeruussa oli mukana kouluja, joissa opiskeltiin A2-saksaa ja -ranskaa sekä B2-ranskaa, -saksaa ja -venäjää. Koulujen lähdettyä innokkaasti mukaan tutkimukseeni aineistoon tuli mukaan myös vähän B2-espanjaa. Tietty koulu valikoitui siis tutkimukseen mukaan sijaintinsa, kunnan koon ja koulussa opiskeltujen vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten perusteella. Toisin sanoen, kun olin jakanut kunnat alueen ja koon mukaan, minulla oli tuo Opetushallituksen tilasto, josta poimin koulut mukaan siten, että kaikilta alueilta ja kaikenkokoisista kunnista tuli mukaan kouluja, joissa oli tutkimieni kielten ja oppimäärien opiskelijoita. Alun perin aineistonkeruusuunnitelmaan otettiin mukaan kouluja Taulukon 17 mukaisesti. Eli aineistonkeruussa oli mukana 120 koulua, mutta kaikki koulut eivät tietenkään lähde tutkimukseen mukaan ja tätä ennakoitiin poimimalla aluksi kouluja reippaasti yläkanttiin.

TAULUKKO 17 Tutkimuksen alkuperäinen aineistonkeruusuunnitelma.

Oppimäärä ja kieli	Kouluja
A1-englanti	25
A2-ranska	17
A2-saksa	17
B2-saksa	23
B2-ranska	23
B2-venäjä	15

Aineistonkeruu rajattiin ensinnäkin koskemaan vain suomenkielistä perusopetusta. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia suomenkielisten koulujen oppilaiden

vieraan kielen oppimismotivaatiota. Tämä valinta tehtiin siksi, että ruotsinkielisissä kouluissa kielivalinnat ja kieltenopiskelu toteutuvat hieman eri tavalla kuin suomenkielisissä kouluissa. Tästä syystä ruotsinkielisten koulujen oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatio on oma erillinen tutkimuskohteensa ja siten kokonaan uuden tutkimuksen paikka. Lisäksi kyselylomakkeen ja aineiston kääntämisestä olisi aiheutunut huomattavaa lisätyötä ja kustannuksia, joten käytettävissä olleilla resursseilla tähän ei lähdetty.

Aineistonkeruun ulkopuolelle jätettiin valtion koulut, yksityiset koulut ja opetuksessaan erityisesti kieliä painottavat koulut. Siten esimerkiksi normaali-koulut, steinerkoulut, kristilliset koulut, adventtiseurakunnan koulut, kielikou-lut ja kansainväliset koulut jäivät aineistosta pois. Sen sijaan aineistossa on mu-kana kouluja, joissa on esimerkiksi kielikylypyluokkia ja vieraskielistä opetusta.

Aineistonkeruuseen tuli näin edeten mukaan kouluja kaikilta Suomen eri alueilta sekä suurista kaupungeista että pienemmistä kunnista. Kaikissa näissä kouluissa oli opiskeltu yksittäisiä tai useampia edellä mainittuja kieliä edellä mainituissa oppimäärissä. Kaikissa aineistoni kouluissa opiskeltiin A1-kielenä englantia. Kolmessa koulussa oli ollut tarjolla muitakin kieliä englannin lisäksi ja yhdessä koulussa englantia oli tuolloin aloitettu jo 2. vuosiluokalla.

Tutkimusasetelman ja aineistonkeruun suunnittelu aloitettiin jo kesällä 2011. Talvella 2011 päädyttiin siihen ratkaisuun, että aineistonkeruu toteutetaan sähköisellä kyselyllä paperisen lomakkeen sijasta. Näin säästettiin sekä aikaa että kyselystä koituvia kustannuksia. Lisäksi sähköisen kyselyn myötä aineisto oli heti tilasto-ohjelmilla hyödynnettävässä muodossa ja näin välttyttiin käsin koo-daamiselta. Samalla syntyi päätös siitä käytännön järjestelystä, että kysely toteu-tetaan koulussa yhdellä kielten oppitunnilla sen sijaan, että oppilaat täyttäsivät sen omalla ajallaan. Oppilaat vastasivat kyselyyn koulussa oppitunnilla, mikä varmisti korkean vastausmäärän, kun vastaaminen oli osa koulutyötä. Aineiston-keruusuunnitelman yksityiskohtia hiottiin ja sitä tarkennettiin vielä lisää helmi-huhtikuussa 2012.

Alun perin aineistonkeruun lähtökohta oli Opetushallituksesta saatu vuo-den 2009 tilasto niistä Suomen kouluista, joissa opiskeltiin vapaaehtoista A2-kieltä ja valinnaista B2-kieltä. Tilaston tuotti tilastoasiantuntija Åke Hagman. Hagmanin jäätyä eläkkeelle Opetushallitus ei ole kyseistä tilastoa enää tuottanut, joten kyseessä oli tuorein aiheesta saatavilla ollut tilasto aineistonkeruuta suun-niteltaessa. Suunnitteluvaiheessa vielä käytössä ollut Opetushallituksen WERA web-raportointipalvelu ei tuottanut vapaasti saatavilla olevaa, nimenomaan kou-lukohtaista tietoa koulujen toteutuneesta kieltenopiskelusta, kuten ei Tilastokes-kukseen. Sen sijaan Tilastokeskuksesta olisi saanut maksullisia koulutietoja, mutta niiden hankkimista ei katsottu tarpeelliseksi Opetushallituksen tietojen ol-lessa käytössä.

Aineistonkeruuseen valittiin koulut, joissa oli ollut toteutunutta vapaaeh-toisten ja valinnaisten kielten opiskelua kolme vuotta ennen aineistonkeruun käynnistämistä. Tämä ei tietenkään taannut sitä, että näitä kieliä opiskeltaisiin kouluissa vielä tutkimusajankohtana, mutta antoi hyvän lähtökohdan aineiston-keruun suunnittelulle. Joitakin kieltenopiskelua koskevia tietoja pystyi

tarkistamaan koulujen verkkosivuilta, mutta läheskään kaikki koulut eivät ilmoita tietoja kielitarjonnastaan verkossa. Lisäksi on huomioitava, että annetut tiedot koskevat lähes aina nimenomaan tarjolla olevia kieliä, eivät oppilaiden toteutuneita kielivalintoja.

Aineiston koulut valikoituivat mukaan tutkimukseen siksi, että vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten valitsemista ja valitsemattomuutta on aiheellista sekä järkevää tutkia sellaisessa ympäristössä, jossa on toteutunutta kieltenopiskelua ja valinnanmahdollisuuksia on ylipäättään ollut olemassa. Toisin sanoen kysely voitiin toteuttaa kouluissa, joissa oppilailla on ollut mahdollisuus joko valita tai olla valitsematta vieraita kieliä opiskeltavakseen. Voidaan siis ajatella, että tutkittava ilmiö eli vieraiden kielten valitseminen tai valitsemattomuus ja sen takana vaikuttava vieraan kielen oppimismotivaatio esiintyy niissä kouluissa, joissa valinnanvaraa on ollut. Tämä teki kuitenkin tutkimusasetelman rakentamisesta varsin haasteellista, sillä kyselyn täytyi samalla kertaa soveltua kaikille näille oppilaille. Tästä syystä konsultoin runsaasti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen erikoistutkija Kari Törmäkangasta aineistonkeruusuunnitelmani teossa.

Aineistonkeruun edetessä osa alkuperäiseen aineistonkeruusuunnitelmaan kuuluneista kouluista kuitenkin kieltäytyi osallistumasta, joten niiden tilalle nostettiin tilastosta uusi varakoulu. Joidenkin paikkakuntien kohdalla kävi niin, että kaikki tilastossa mainitut koulut kieltäytyivät, jolloin tuli tarpeelliseksi selvittää ja ottaa yhteyttä kaikkiin kaupungin yläkouluihin, jotta kaikilta aineistonkeruuseen mukaan valituilta paikkakunnilta saataisiin oppilaita mukaan tutkimukseen.

Aineistoon kuuluu yhteensä 33 koulua. Aineistoon valittiin peruskouluja eri puolilta Suomea: mukana on kouluja Pohjois-, Länsi-, Keski-, Itä- ja Etelä-Suomesta. Tutkimuksessa on mukana kouluja niin suuremmista kaupungeista (yli 100 000 asukasta), kuin pienemmiltä paikkakunnilta (alle 100 000 asukasta). Näin saatiin mukaan oppilaita mahdollisimman monen kokoisista kouluista. Aineistonkeruun voidaan katsoa olevan valtakunnallisesti kohtalaisen kattava, vaikei tutkimuksen tuloksia voidakaan sen perusteella yleistää koskemaan koko maata.

Tutkimuksen aineistonkeruu oli erityisen haastavaa rakentaa ja toteuttaa, sillä koululuokissa on mukana sekä vain pakollisia että vapaaehtoisia/valinnaisia kieliä opiskelevia oppilaita.

Tutkimusaineiston keräämisessä päädyttiin käyttämään ainoastaan sähköistä kyselyä. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa harkittiin haastattelujen käyttämistä toisena aineistonkeruumenetelmänä, mutta myöhemmin tästä ajatuksesta luovuttiin, koska kyselystä muotoutui niin laaja, että sillä voitiin katsoa saavan kaikki tässä tutkimuksessa tarvittava tieto.

4.4 Aineistonkeruu

Varsinaista aineistonkeruuta suunniteltiin jo toukokuussa 2012, mutta tuolloin aikataulu osoittautui aivan liian tiukaksi, joten rehtoreilta saadun palautteen

perusteella kyselyn ajankohta päädyttiin siirtämään elokuulle 2012. Tämä oli hyvä päätös siinäkin mielessä, että aineistonkeruun aloittaminen lukuvuoden loppussa olisi ollut ongelmallista myös siksi, että aineistonkeruuta ei olisi enää voinut jatkaa syksyllä vuosiluokan vaihduttua. Toteutuneessa aineistonkeruussa koulujen loppuvuoden kiireiden vuoksi osa vastauksista saatiin vasta vuodenvaihteen jälkeen, mutta tämä ei ole ongelmallista, koska oppilaat ovat edelleen samalla vuosiluokalla. Kyselyn suorittamisvaiheessa huolehdin tarvittavien tutkimuslupien hankkimisesta asianmukaisesti. Toisin sanoen tarvittavat tutkimusluvat hankittiin aineistonkeruun edetessä kunkin kunnan ja koulun vaatimalla tavalla.

Aineistonkeruuta varten rehtoreille laadittiin saatekirje, jonka liitteeksi laitettiin oppilaiden huoltajille tarkoitettu tutkimuslupalomake. Rehtoreita lähestyttiin sähköpostitse, ja heidän ohjeistamansa käytännön mukaan tutkimuslupaa haettiin sivistys- tai opetustoimesta tai sitten rehtori myönsi luvan itse. Rehtoreita pyydettiin osoittamaan koulustaan tutkimukseen osallistuvat opettajat, ja tämän jälkeen opettajille lähetettiin ohjeistusviesti, miten kysely toteutetaan koulussa.

Tässä vaiheessa kävi niin, että joillakin kouluilla opettajat innostuivat lähtemään tutkimukseen useammalla ryhmällä kuin alun perin oli toivottu. Tästä seurasi se, että A1-englannin vastaajia on aineistossa eniten. Vastaajaryhmiä ei kuitenkaan haluttu lähteä kesken aineistonkeruun rajaamaan, sillä tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon vastaajia eri oppimääristä ja kielistä ja erityisesti kaikista tutkimuksen aineistonkeruuseen valituista kaupungeista ja kunnista.

Käytännössä oppilaat täyttivät siis kyselyn koulussa tietokonealuokassa yhden kielen oppitunnin aikana ja vastasivat kyselyyn sen kielen näkökulmasta, jonka oppitunnilla olivat.

4.5 Osallistujat

Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus on aiemmin usein keskittynyt jonkin tietyn, oppilaille vieraan kielen oppimismotivaation tutkimukseen. Suurin osa tutkimuksista on koskenut englannin kielen oppimismotivaatiota, mutta tutkimuksissa on ollut mukana myös muita kieliä, kuten esimerkiksi saksaa, ranskaa, venäjää ja italiaa (ks. Dörnyei & Csizér 2005; Dörnyei ym. 2006). Lisäksi on tehty tutkimusta vieraan kielen oppimisen demotivaatiosta (ks. esim. Chong ym. 2019; Thorner & Kikuchi 2019).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat sen sijaan kokonaiset koululuokat/kieliryhmät. Siten niissä on sekä sellaisia oppilaita, jotka opiskelevat kieliä ainoastaan pakollisina oppiaineina, että oppilaita, jotka ovat valinneet jonkin vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen, parhaimmassa tapauksessa jopa kaksi. Tämän lisäksi joukossa on myös heitä, jotka ovat jostain syystä keskeyttäneet vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen opiskelun. Ottamalla tutkimuksen kohteeksi kokonaisia luokkia kerrallaan päästään siis käsiksi niin kieltenopiskeluun

motivoituneiden, demotivoituneiden kuin amotivoituneidenkin oppilaiden motivaation rakenteeseen.

Kaikilla oppilailla voisi periaatteessa ajatella olevan edes jonkin verran viearaan kielen oppimismotivaatiota, sillä he ovat kaikki opiskelleet kieliä ainakin pakollisena. Toisaalta oppilaat voisi jaotella siten, että vain pakollisia kieliä opiskelevat ovat amotivoituneita, sillä heillä ei ole ollut motivaatiota aloittaa ylimääräisen kielen opiskelua vapaaehtoisesti. Vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen opiskelun keskeyttäneitä voisi puolestaan kutsua demotivoituneiksi, sillä he ovat jostain ulkoisesta tai sisäisestä syystä päättäneet keskeyttää ylimääräisen kielen opiskelun. Vapaaehtoisen tai valinnaisen kielen valinneita ja sen opiskelua jatkaneita voisi taas luonnehtia kielenopiskeluun motivoituneiksi.

Edellä kuvatun kaltaista jaottelua on tuskin kuitenkaan mahdollista tehdä, vaan motivaatioon on parempi suhtautua jatkuvana muuttujana, jota toisilla on enemmän ja toisilla vähemmän.

Toteutin tutkimukseni poikittaistutkimuksena perusopetuksen yhdeksännen luokan oppilailla. Tutkimus toteutettiin siis yhdessä vaiheessa, ja se sisältää kyselyllä kerätyn määrällisen tutkimusaineiston (N = 1206). Tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvat kaikki suomenkieliset perusopetuksen yhdeksännen luokan oppilaat ja tutkimuksen aineistoyksikkö oli kieliryhmä. Valitsin yhdeksäsluokalliset tutkimuskohteeksi siksi, että oletan vanhempien vaikuttavan voimakkaasti sitä nuorempien oppilaiden kielivalintoihin, kun taas yläkoululaisten uskon paremmin osaavan itse perustella tekemiään valintoja. Kysely ajoitettiin yhdeksännen luokan syyslukukaudelle.

Oppilaat olivat ennen kyselyajankohtaa ehtineet opiskella valinnaista vierasta B2-kieltä joko seitsemännen tai kahdeksännen luokan alusta saakka tai A2-kielenä 4. tai 5. luokalta.

Alun perin sain kyselyyni 1224 oppilasvastausta, jotka kävin kaikki hyvin huolellisesti läpi. Huolellisen ja pitkällisen harkinnan jälkeen päädyin poistamaan aineistosta osan vastauksista. Epäilyttäviä vastauksia aineistossa oli yhteensä 28 kappaletta. Lopuksi päädyin poistamaan 18 vastausta. Tällaisia olivat esimerkiksi ne, jotka olivat vastanneet koko väittämäpatteriston samaa numeroa. Lopulliseen analyysiin jäi näin menetellen yhteensä 1206 vastausta.

Taulukossa 18 on kuvattuna koko maan ja tutkimukseni aineiston sukupuolijakauma yhdeksäsluokallaisista. Koko maan yhdeksäsluokkalaisten määrä on vuositasolla vajaan 60 000 oppilaan luokkaa. Vaikka aineistoa ei voitu kerätä niin, että se olisi ollut tilastollisesti edustava otos yhdeksäsluokallaisista, se kuvaa laajuutensa (oppilaiden ja koulujen määrä ja alueellinen kattavuus) ansiosta todennäköisesti melko hyvin oppilaiden motivaatiota. Aineistossani on siis jonkin verran enemmän tyttöjä kuin perusopetuksen yhdeksäsluokallaisissa keskimäärin.

Taulukosta 19 on nähtävissä koko kyselyaineiston jakautuminen oppimäärittäin ja kielittäin.

Taulukossa 20 on nähtävissä kyselyaineistoni jakautuminen oppimäärittäin ja sukupuolittain. Siitä on nähtävissä, miten tyttöjen osuus oppilaista kasvaa

voimakkaasti perusopetuksen kieliohjelman edetessä. Kieltenopiskelu vaikuttaa siis hyvin vahvasti sukupuolittuneelta.

TAULUKKO 18 Kaikki perusopetuksen 9. vuosiluokan oppilaat sukupuolittain koko maassa vuosina 2012–2013 ja tutkimuksen aineistossa. Lähde: Tilastokeskus 2022.

	koko maan 9. vuosiluokka	tytöt	%	pojat	%
2012	60 482	29 780	49,2	30 702	50,8
2013	58 620	28 660	48,9	29 960	51,1
tutkimuksen aineisto	1 206	720	59,7	486	40,3

TAULUKKO 19 Tutkimuksen kyselyvastaukset määrä/kieli ja oppimäärä.

kieli	A1	A2	B2	yhteensä
englanti	709	-	-	709
saksa	-	113	145	258
ranska	-	49	107	156
venäjä	-	10	30	40
espanja	-	-	43	43
yhteensä	709	172	325	1 206

TAULUKKO 20 Kyselyvastaukset prosentteina (%) sukupuolittain.

sukupuoli	A1	A2	B2
tyttö	54	61	70
poika	46	39	30

Kyselyyn vastasi oppilaita yhteensä 33 koulusta, joista enemmistö oli Länsi- ja Etelä-Suomesta ja yli 100 000 asukkaan tai 50 000–100 000 asukkaan kunnista (ks. Taulukot 21 ja 22). Joissakin kouluissa valinnaisten kielten ryhmät oli toteutettu yhdessä kaupungin tai kunnan muiden koulujen kanssa, joten tästä syystä aineistossa on mukana muutama yksittäinen oppilas muistakin kouluista. Aineistonkeruuseen tuli mukaan yksi koulu, jossa oli vain A1-englannin opiskelua. Kaikissa muissa kouluissa oli myös vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten opiskelua.

Kaikissa tutkimukseni osatutkimuksissa on käytetty samaa aineistoa, mikä on hyvä huomioida tutkimustuloksia tarkasteltaessa.

TAULUKKO 21 Tutkimukseen osallistuneet koulut alueittain.

Alue	Koulujen lukumäärä
Etelä-Suomi	9
Itä-Suomi	6
Länsi-Suomi	10
Pohjois-Suomi	8
Yhteensä	33

TAULUKKO 22 Tutkimukseen osallistuneet koulut kunnan koon mukaan.

Kunnan koko	Koulujen lukumäärä
Yli 100 000 asukasta	15
50 000–100 000 asukasta	11
Alle 50 000 asukasta	7

4.5.1 Kouluilta ja opettajilta kerätyt tiedot

Kyselyn lisäksi opettajille lähetetyssä ohjeistuksessa opettajia pyydettiin lähettämään tietoja siitä, mitä kieliä kyseisessä koulussa on oppilaille tarjottu ja millä luokalla kielen opiskelu aloitetaan. Opettajia myös pyydettiin kertomaan, mikäli kyselyyn vastanneiden oppilaiden joukossa oli kielikylpy-, CLIL- tai muulla tavoin vieraskielisessä opetuksessa olleita oppilaita. Kouluille annettiin myös mahdollisuus lähettää tilastoja kieltenopiskelusta, mikäli sellaisia oli laadittu. Tiedot kielitarjonnasta ja aloitusajankohdista saatiin useimmilta tutkimukseen osallistuneilta kouluilta, mutta tilastotietoja lähetti vain yksi ainoa koulu.

Tutkimusaineistosta on toki mainittava vielä sen verran, että koska kyseessä olivat parhaassa teini-ikässä olevat oppilaat ja kysely täytettiin tietokonealuokassa verkossa luokkatovereiden seurassa, oppilaat innostuivat luonnollisesti myös vähän pelleilemään. Tämä näkyi muun muassa erittäin mielikuvituksellisina oppilasniminä ja kyselyn lopun avoimen kommenttikentän vastauksissa. Sinänsä tämä ei mitenkään vähentänyt aineiston luotettavuutta, vaan pikemminkin rikasti aineistoa. Lisäksi on huomattava, että kyselyvastaukset perustuvat oppilaiden omaan muistiin ja itsearviointiin, mutta 15–16-vuotias omaa jo sellaiset kognitiiviset taidot, ettei tällaisen kyselyn täyttäminen huolellisesti ole millään tapaa ylivoimainen tehtävä.

4.6 Analyysit

Kyselyaineiston analyysivaiheessa aineistosta karsittiin pois kaksi täysin toimimatonta ulottuvuutta, joka koskivat oppimistilanteeseen liittyviä preferenssejä (*situational preferences*) (3) ja opettajaa (2) (ks. Taulukko 16). Lisäksi koska mittaristo on rakennettu yhdistämällä eri tutkimusten ja teorioiden ulottuvuuksien väittämiä samalle ulottuvuudelle, tarkistettiin väittämien sopivuus kullekin ulottuvuudelle tilastollisin menetelmin ja siirrettiin niitä tarvittaessa toiselle, paremmin soveltuvalla ulottuvuudelle. Myös joitakin yksittäisiä toimimattomia kyselyväittämiä poistettiin eri ulottuvuuksilta. Näin menetellen alkuperäisestä 98 väittämästä lopulliseen analyysiin otettiin mukaan 84 väittämää. Tilastollisia analyysejä varten myös negatiivisesti muotoillut väittämät käännettiin (ks. myös luku 4.2.3).

Koska tutkimuksen tavoitteena on tutkia kielenoppimismotivaatiota Dörnyein (1994) ja Williamsin ja Burdenin (1997) teorioiden (ks. luvut 3.2.5 ja 3.2.6)

mukaan, on ryhmittelymuuttujat valittu analyysiin tämän perusteella. Muuttujien/ulottuvuuksien valinta perustuu siis suoraan tutkimuksessa käytettyihin teorioihin. Ryhmittelyratkaisu kuvaa laajasti motivaatiota, jonka taustalla on teoria. Näillä ryhmittelymuuttujilla on mahdollista antaa oppilaiden kielenoppimis-motivaatiosta kokonaisvaltainen kuva.

Mittaristossani olen lähtökohtaisesti ajatellut osioiden kuuluvan tietylle ulottuvuudelle. Ainoastaan silloin, jos jokin osio ei näyttänyt sopivan jollekin ulottuvuudelle, olen harkinnut osion sijoittamista toiselle ulottuvuudelle ja testannut sen sopivuutta reliabiliteettianalyysin avulla.

4.6.1 Käytetyt tilastolliset menetelmät

Aiemmissa kielivalintojen motiiveja kartoittaneissa tutkimuksissa Nikki (1992) ja Julkunen (1998a) ovat molemmat käyttäneet monimuuttujamenetelmiin kuuluvaa faktorianalyysyä. Konfirmatorinen faktorianalyysi on paljon käytetty tilastomenetelmä erityisesti vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa kansainvälisesti ja Suomessakin (Julkunen 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova 1997). Siinä aineistosta nousevista faktoreista on olemassa jo ennakko-oletuksia ennen aineistonkeruuta. Siten aineistosta ikään kuin haetaan vahvistusta teorialle. Nikki käytti lisäksi omassa tutkimuksessaan aineiston luokittelua, keskiarvoja, hajontoja ja t-testiä. Mittausten luotettavuutta arvioitiin Cronbachin α -kertoimella ja loogisella päättelyllä. Julkunen puolestaan muodosti faktorianalyysin pohjalta summamuuttujia.

Kuten raportoin luvussa 3.5, aiemmissa vieraan kielen motivaatioprofiileja koskevilla tutkimuksilla käytettiin klusterianalyysyä (CA) latentin profiilianalyysin (LPA) sijaan. Latenttia profiilianalyysyä voidaan pitää uutena tilastollisena menetelmänä vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksessa, vaikka psykologian ja koulutuksen tutkimuksessa sitä onkin käytetty jo kauan (ks. esim. Raufelder ym. 2013). Seuraavaksi perustelen lyhyesti, miksi LPA on klusterianalyysyä parempi. Latentti profiilianalyysi on ensinnäkin henkilösuuntautunut lähestymistapa ja se on mallipohjainen eli parametrit estimoidaan aineistosta ja mallin sopivuus testataan. Klusterianalyysi muistuttaa latenttia profiilianalyysyä, mutta jälkimmäinen päihittää edellisen, koska se on mallipohjainen ja siten sallii erilaisten mallien vertailun tarjoamiensa yhteensopivuuksien (*fit indices*) pohjalta. Mallin ja tulosten mielekäs tulkinta täytyy löytää yhteensopivuuksien avulla teoriaan pohjaten. Henkilösuuntautuneessa lähestymistavassa keskitytään yksilöihin eikä vain tiettyjen muuttujien otoskeskiarvoihin. Profiilianalyysin avulla on mahdollista löytää aineistosta nimenomaan tarkemmat ryhmät.

Henkilösuuntautuneessa lähestymistavassa olennaista onkin löytää erilaisia kiinnostavia yhdistelmiä, jotka kertovat ilmiöstä jotain muuta kuin pelkällä otoksen tasolla tehdyt tarkastelut. Esimerkiksi vaikka otoksen tasolla oppilaiden kielenoppimismotivaatio ja kielijännitys korreloivat negatiivisesti, henkilösuuntautuneiden analyysien avulla voidaan tunnistaa myös opiskelijoita, joilla on samanaikaisesti korkea kielenoppimismotivaatio ja paljon kielijännitystä.

Latentissa profiilianalyysissä eroja etsitään keskiarvoissa, jossa ryhmien varianssit saavat olla erisuuria tai yhtä suuria. Toisin kuin klusterianalyysissä, henkilöitä ei aseteta ryhmiin vaan ryhmälle estimoidaan keskiarvot ja varianssit.

Analyysivaiheen alussa tehdyt tilastolliset testit osoittivat, että rakennettu mittaristo toimi hyvin ja sen osiot mittasivat sitä, mitä oli tarkoituskin. Näin ollen kyselyn validiteetti ja reliabiliteetti olivat kunnossa.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa käytin IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmistoa lähinnä kuvailevien analyysien tekoon aineistosta.

Toisessa osatutkimuksessa käytin IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmistoa ja Mplus Version 5.1. -ohjelmistoa reliabiliteettianalyysin (ks. esim. Tavakol & Den- nick 2011) ja latentin profiilianalyysin tekoon. Latentti profiilianalyysi on malli- pohjainen analyysimenetelmä, jossa estimoitu tilastollinen malli sisältää latentin kategorisen muuttujan, joka selittää yhteyksiä aineistossa. Mallin parametrit es- timoidaan aineistosta ja mallin sopivuus testataan (ks. Muthén & Muthén 1998– 2012).

Kolmannessa osatutkimuksessa käytimme Mplus Version 7.4-ohjelmistoa (Muthén & Muthén, 1998–2012) rakenneyhtälömallin tekoon. Seurasimme Hun ja Bentlerin (1999) ohjeita mallin sopivuusindeksien tarkastelussa.

Neljännessä osatutkimuksessa käytin IBM Statistics SPSS 24 -ohjelmistoa lo- gistisen regressioanalyysin tekoon. Sitä käytetään, kun selitettävä muuttuja on kaksiluokkainen eikä jatkuva, kuten lineaarisessa regressioanalyysissä. Logisti- sessa regressioanalyysissä selittävä muuttuja voi olla kaksi- tai useampiluokkai- nen tai jatkuva. (Eddington, 2015; Gellman & Hill, 2007; Peng ym. 2002). Näin ollen logistinen regressioanalyysi soveltui oppilaiden motivaatioprofiilien, jatko- suunnitelmien ja arvosanan yhteyksien tarkastelemiseen.

Tässä tutkimuksessa aineistolle tehtiin erilaisten frekvenssijakaumien ja ris- tiintaulukointien ja erilaisten tilastollisten testien (mm. Cronbachin α -kertoimet, ks. Taulukko 23) lisäksi latentti profiilianalyysi, logistinen regressioanalyysi ja monitasomallinnus. Aineisto käsiteltiin siis varsin monipuolisesti erilaisin tilas- tollisin analyysien. Iso osa erittäin mielenkiintoista aineistoa jäi yhä analysoi- matta; näistä raportointi jää tämän työn jälkeiseen aikaan.

5 TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET

Tässä luvussa esittelen väitöstutkimukseni päätulokset artikkeleittain ja esitän taulukkomuotoisen tiivistyksen väitöstutkimukseeni sisältyvistä artikkeleista.

Koska tämä on kvantitatiivinen tutkimus, esitän alkuun hieman tilastollisia tuloksia ennen kuin siirryn käsittelemään tarkemmin artikkeleitani. Esittelen tässä luvussa vain tutkimukseni kannalta aivan keskeisimmät tilastolliset tulokset. Yksityiskohtaiset tiedot tilastollisista analyyseistä ja niiden tarkat tulokset on raportoitu väitöstutkimukseni artikkeleissa.

Alussa aineistosta otettiin motivaatioulottuvuuksien Cronbachin alfat (α), jotka osoittivat ulottuvuuksien toimivan hyvin ja mittariston reliabiliteetin olevan hyvä (ks. Taulukko 23). Cronbachin alfa mittaa käytetyn mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä (Tietoarkisto 2022). Alfa vaihtelee nolasta ykköseen. Mitä korkeampi alfa, sitä yhtenäisempi eli luotettavampi mittari. Tutkimuskirjallisuudessa ei esitetä tarkkoja raja-arvoja Cronbachin alfa-arvojen tulkintaan, mutta hyvin yleinen suositus on, että lyhyidenkin tutkimustarkoituksin käytettyjen mittareiden alfan pitäisi olla yli .70 ja vasta alle .60 arvot ovat selkeitä osoituksia ongelmista (esim. Dörnyei 2007: 207; Wagner 2010: 32–33). Näiden suositusten valossa mittaristoni motivaatioulottuvuuksien Cronbachin alfat ovat tarpeeksi hyviä eli kukin mittari on tarpeeksi yhdenmukainen tutkimusta varten. Suurin osa yksittäisten ulottuvuuksien mittareista oli hyvin yhtenäisiä (alfa-arvot yli .80) ja vain parilla ulottuvuudella ne olivat hieman matalammat, kuitenkin yli .70.

TAULUKKO 23 Motivaatioulottuvuuksien Cronbachin alfat ja keskiarvot kielten oppimäärittäin.

Motivaatioulottuvuus	Cronbachin α	A1 \bar{x}	A2 \bar{x}	B2 \bar{x}
1. Instrumentaalinen	.89	3,81	2,86	3,03
2. Integratiivinen	.88	3,33	2,41	2,64
3. Kognitiivinen	.89	3,99	2,89	3,33
4. Kommunikatiivinen	.88	3,70	2,34	2,62
5. Motivaation voimakkuus	.72	3,57	2,84	3,09
6. Kieliminä	.89	3,77	2,99	3,28
7. Ideaalikieliminä	.83	3,78	2,78	3,18
8. Kielijännitys	.89	1,86	1,97	1,89
9. Opettaja	.87	3,53	3,46	3,31
10. Luokka/oppitunti	.83	3,42	2,69	2,98
11. Ystävät	.74	3,39	2,46	2,61
12. Vanhemmat	.84	3,17	2,78	2,71
13. Yhteiskunta	.90	4,03	2,13	2,32

5.1 Artikkeliksi 1: Kielivalintoihin ja valitsemattomuuteen vaikuttavat tekijät

Väitöstutkimukseni ensimmäinen artikkeli ”No en mie sitä voinu valita pakkoha sitä on opiskella” – Perusasteen yläkoulun oppilaiden kielivalintoihin vaikuttavat tekijät oppilaiden kielivalintojen ja valitsemattomuuden syistä on kirjoitettu KieliPeda-konferenssissa Jyväskylän yliopistossa 17.5.2013 pitämäni esitelmän pohjalta. Julkaistavaksi hyväksytyä vertaisarvioitua artikkeliani ei kuitenkaan koskaan julkaistu, koska konferenssijulkaisua ei tehty loppuun. Artikkelini jäi siis julkaisematta täysin itsestäni riippumattomista syistä. Otin sen kuitenkin mukaan väitöskirjaani, koska se tarjoaa yhä arvokasta tietoa yläkouluoppilaiden kielivalintojen syistä ja erityisesti valitsemattomuuden syistä. Artikkelin tavoitteena oli selvittää, millaisista syistä vieraita kieliä valitaan ja jätetään valitsematta perusopetuksen kieltenopiskelussa.

Artikkelissa raportoitujen tulosten mukaan A1-kielivalinta on useimmiten englanti, koska tarjolla ei ole muita kieliä. A2-kielen oppilaat valitsevat useimmiten itse tai yhdessä vanhempiensa kanssa taikka sitten valitaan sama kieli ystävien kanssa. Jonkin verran on myös oppilaita, joiden vanhemmat tekevät valinnan lapsen puolesta. B2-kielen oppilaat ovat useimmiten valinneet itse ja monesti taustalla ovat instrumentaaliset syyt. A1- ja A2-kielivalintoja jää tekemättä heikon kielitarjonnan vuoksi. Opettajalla ei näytä olevan suurta vaikutusta suomalaislasten ja -nuorten kielivalintoihin.

A2-kieli jää useimmiten valitsematta, koska niitä ei koulussa tarjota tai A1-kielen opiskelu riitti. Samoin B2-kielen kohdalla valinta jää tekemättä, koska koettiin, että muiden kielten opiskelu riitti, muut valinnaisaineet kiinnostivat enemmän taikka ei muuten vain ollut kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.

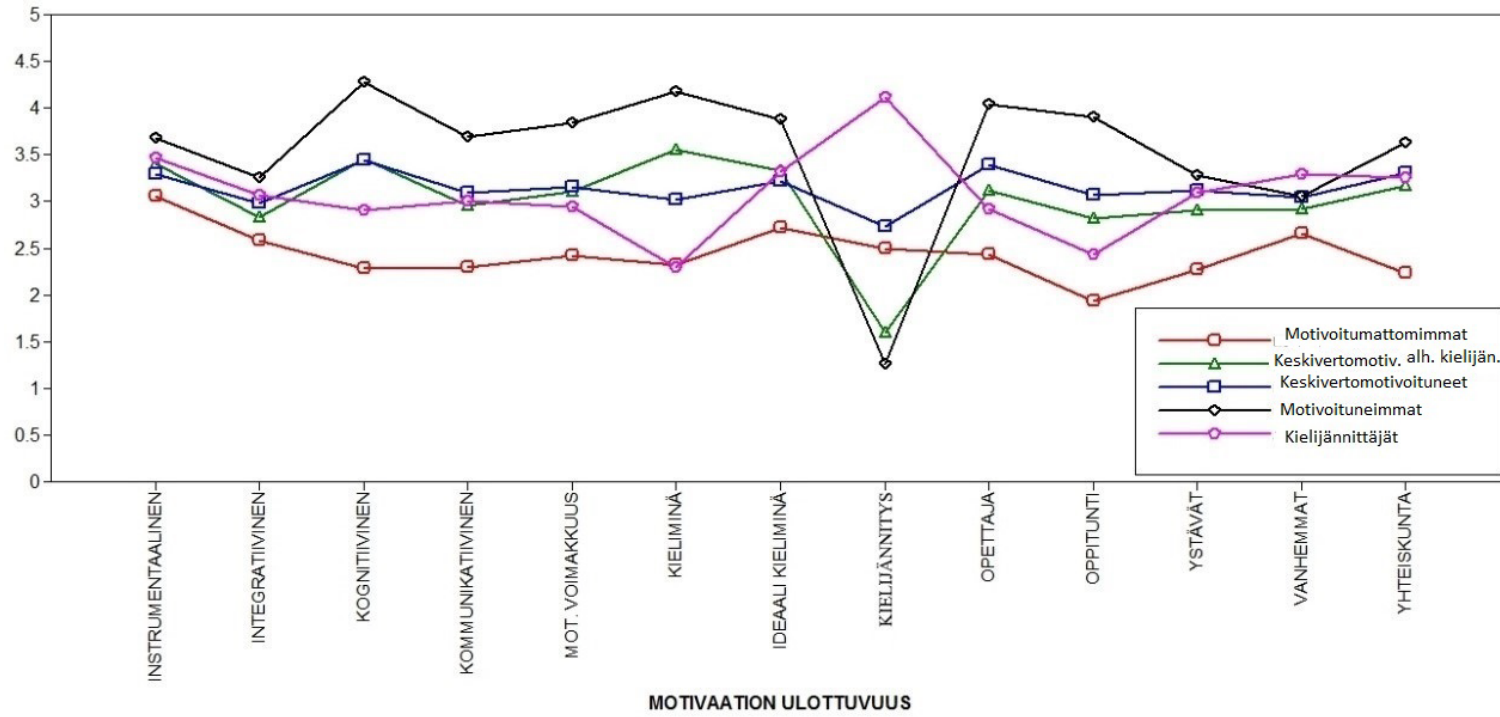
5.2 Artikkelit 2: Vieraan kielen motivaatioprofiilit

Tutkimukseni toinen artikkeli oppilaiden vieraan kielen motivaatioprofiileista pohjautuu Nottinghamissa International Conference on Motivational Dynamics and Second Language Acquisition -konferenssissa 29.8.2014 esittelemääni posteriin. Artikkelini *L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students* julkaistiin *Language Learning Journal*issa 2019. Tämän artikkelin tavoitteena on vastata tutkimuskysymykseen, millaisia vieraan kielen motivaatioprofiileja kielenoppijoista löytyy. Alun perin tavoite oli selvittää, millainen motivoitumattoman oppilaan motivaatio on verrattuna kieltenopiskeluun motivoituneeseen oppilaaseen. Miten motivaation rakenne ja sen voimakkuus motivaation eri ulottuvuuksilla eroavat toisistaan heidän välillään? Tämän selvittämiseksi valittiin paras käytettävissä oleva tilastollinen, tutkimusalueella aiemmin käyttämätön analyysimenetelmä: latenti profiilianalyysi, jolla aineistosta nousi esiin viisi toisistaan motivaation eri ulottuvuuksilla erottuvaa profiilia.

Samoin kuin aiemmissa vieraan kielen motivaatioprofiileja selvittäneissä tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa kielenoppijoista löydettiin voimakkuudeltaan erilaisia profiileja. Oppilaissa on luonnollisesti eniten ja vähiten motivoituneet ja siltä väliltä motivoituneita. Tutkimuksen taustateoriasta, tutkituista motivaatioulottuvuuksista ja tutkimuksen kontekstista riippuen näitä profiileja voidaan tulkita eri tavoin.

Tässä artikkelissa raportoitujen tulosten mukaan suomalaisista yläkouluikäisistä kielenoppijoista on latentin profiilianalyysin perusteella löydettävissä viisi erilaista vieraan kielen motivaatioprofiilia: motivoituneimmat (N = 477, 39 %), keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä (N = 348, 29 %), keskivertomotivoituneet (N = 215, 18 %), kielijännittäjät (N = 71, 6 %) ja motivoitumattomimmat (N = 95, 8 %). Suurin ryhmä oppilaista oli motivoituneita motivoitumattomien jäädessä vähemmistöön.

Kuviossa 6 on motivaation voimakkuus sen eri ulottuvuuksilla profiileittain. Kuvioista nähdään hyvin, miten profiilit eroavat toisistaan erityisesti kielijännityksen osalta.



KUVIO 6

Vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilit ja niiden voimakkuus motivaatioulottuvuuksittain.

Motivoituneimpia luonnehtii kieltenopiskelun ja kielitaidon arvostaminen ja halu oppia (useitakin) kieliä. Heidän arvonsa ja asenteensa kieliä ja kielenoppimista kohtaan ovat siis kunnossa. Toisin sanoen motivaation kognitiivinen ulottuvuus on vahva. Samoin motivoituneimpien nykyinen kieliminä on vahva eli he uskovat itseensä kielenoppijoina ja -käyttäjinä. Myös ideaali kieliminä on muita profiileja vahvempi. Motivoituneimmat eivät myöskään pöde kielijännitystä ja kokevat opettajan ja oppitunnin myönteisemmin kuin oppilaat muissa profiileissa.

Keskivertomotivoituneita alhaisella kielijännityksellä tarkastellessa tulee mieleen, että he ovat ikään kuin suorittajia, jotka pitävät arvosanat hyvinä pitämättä itse kielestä. Heillä on suhteellisen vahva kieliminä ja hyvin alhainen kielijännitys.

On erittäin kiinnostavaa, että keskivertomotivoituneita on kaksi erilaista ryhmää.

Keskivertomotivoituneita luonnehtii motivaation vaihtelu ja uuden oppimisen ilo saanee jatkamaan välillä raskaaltakin tuntuva opiskelua. Heillä on suhteellisen vahva motivaation kognitiivinen ulottuvuus, mutta melko paljon kielijännitystä.

On yllättävää, että aineistosta löytyy täysin oma kielijännittäjien profiili.

Iranilaistutkimuksessa löydettiin alhaisen kielijännityksen ryhmä, unkarilaistutkimuksessa kielijännitys ei erotellut motivaatioprofiileja (ks. luku 3.5). Tässä suomalaistutkimuksessa löytyi oikeastaan korkean kielijännityksen ryhmä. Muuten näissä kaikissa tutkimuksissa löydettiin motivoituneimpien ja motivoitumattomimpien profiilit.

Kielijännittäjiä pelottaa mennä tunneille heikoksi kokemansa kielitaidon takia. Heillä on alhainen kieliminä ja he kokevat opettajan ja opetuksen muita profiileja kielteisemmin.

Motivoitumattomimmat ovat menettäneet mielenkiintonsa kielen opiskeluun mahdollisesti jopa pysyvästi. Heidän motivaationsa on hyvin heikko kaikilla tutkituilla motivaatioulottuvuuksilla, eivätkä he koe edes yhteiskunnan odotuksia kieltenopiskelunsa suhteen.

Oppilaiden motivaatioprofiileissa oli siis kyse lähinnä eroista motivaation voimakkuudessa tutkituissa motivaatioulottuvuuksissa eikä niinkään itse motivaatioulottuvuuksissa.

Tarkasteltaessa sitä, miten vieraiden kielten oppimäärät sijoittuvat tutkimuksessa löydettyihin motivaatioprofiileihin, eniten motivoituneimpia on A1-kielessä (44,0 %, vrt. B2-kieli 38,5 %) ja vähiten A2-kielessä (23,3 %). Motivoitumattomimpia oli eniten A2-kielessä (16,9 %) ja vähiten A1-kielessä (3,1 %). Kielijännittäjiä oli eniten A1-kielessä (6,6 %) ja vähiten B2-kielessä (4,3 %). Keskivertomotivoituneita alhaisella kielijännityksellä oli eniten A2-kielessä (41,3 %) ja vähiten A1-kielessä (24,7 %). Keskivertomotivoituneita oli eniten A1-kielessä (21,6 %) ja vähiten B2-kielessä (12,3 %).

Tarkasteltaessa sitä, miten eri vieraat kielet jakautuvat tutkimuksessa löydettyihin motivaatioprofiileihin, eniten motivoituneimpia on espanjassa (55,8 %) ja vähiten venäjässä (20 %). Motivoitumattomimpia oli eniten saksassa (16,3 %)

ja vähiten englannissa (3,1 %). Kielijännittäjiä oli eniten venäjässä (7,5 %, vrt. englanti 6,6 %) ja vähiten espanjassa (2,3 %). Keskivertomotivoituneita alhaisella kielijännityksellä oli eniten venäjässä (37,5 %) ja vähiten espanjassa (20,9 %). Keskivertomotivoituneita oli eniten englannissa (21,6 %) ja vähiten espanjassa (7 %).

Suurin ryhmä oppilaista oli motivoituneita kielenoppijoita motivoitumattomien ja kielijännittäjien jäädessä pieneen vähemmistöön. Profiileja eniten toisistaan erottelevat motivaation ulottuvuudet olivat kieliminä ja kielijännitys, jotka liittyivät oppilaaseen. Myös motivaation kognitiivinen ulottuvuus ja opettajaan ja oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät erottelevat profiileja. Näin ollen nämä motivaatioulottuvuudet vaativat lähempää tarkastelua suomalaisessa koulukontekstissa. Odotetusti motivoituneimpia oli eniten englannin kielen opiskelijoissa. Motivoitumattomimpia olivat puolestaan saksan kielen opiskelijat. Nämä tulokset antavat runsaasti aihetta pohtia, miten voitaisiin parhaiten tukea oppilaita siinä, miten he näkevät ja kokevat itsensä kielenoppijoina. Miten lievittää kielijännitystä ja tehdä opetuksesta mahdollisimman motivoivaa oppilaille?

Kielijännitys on tutkimuksessa muuttuja, joka on erityisen merkityksellinen motivaatioryhmittelyssä. Voi toki pohtia, vaikka onkin vaikea sanoa, liittyykö kielijännitys ja sen iso rooli erityisesti tähän ikävaiheeseen eli siihen, että nuorten keskuudessa varsinkin suullinen ilmaisu vieraalla kielellä saatetaan kokea noloksi ja nuoret vertailevat taitojaan ja saattavat olla erityisen herkkiä pelkäämään virheitä ja naurunalaiseksi joutumista kavereiden edessä. Aiheen tutkimuksessa kielijännitys yhdistyy useimmiten suulliseen kielitaitoon ja ääntämiseen (ks. esim. Antila 2012; Jalkanen & Ruuska 2007; Joutsela & Kaartinen 2009; Mäkelä 2016; Ojansuu 2021; Scotson 2019; Tikkanen 2014).

Kielikoulutuspolitiikan näkökulmasta tulokset antavat aihetta pohtia eri kielten oppimäärien pakollisuutta ja valinnaisuutta oppilaiden kielipolun eri vaiheissa.

Profiilianalyysin yhteydessä testasin, vaihtelevatko profiilien osuudet koulukohtaisesti. Tämän analyysin tavoitteena oli estimoida koulun vaikutus jo saadulla viiden ryhmän ratkaisulla muuttamatta tätä ratkaisua. Koulun huomioiva uusi profiilianalyysi tuotti lähes tarkalleen saman lopputuloksen kuin alkuperäinen analyysi. Lopulliset luokitellut ryhmäkoot ovat täsmälleen samankokoisia. Profiilien osuudet kouluissa eivät vaihdelleet tilastollisesti merkitsevästi, sillä ryhmäkokojen erojen varianssit eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Siten motivaatioprofiilit ovat yleistettävissä perusjoukkoon.

5.3 Artikkelit 3: Oppilaiden kieliminää ennustavat tekijät

Kolmas artikkelini on kirjoitettu yhdessä Dmitri Leontjevin kanssa. Artikkelit esittelee rakenneyhtälömallin siitä, miten arvosanat, vanhemmat, ystävät ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää. Leontjev on ollut vastuussa keräämäni aineiston tilastollisista analyysistä ja niiden raportoinnista ja minä artikkelin analyysien tulosten tulkinnasta sekä yhteisesti teoriataustan ja pohdinnan sisällöistä. Artikkelit *Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school*

students: The role of grades, parents, peers, and society julkaistiin *System*-lehdessä vuonna 2021. Artikkelin tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen, miten arvosanat ja muut tekijät (vanhemmat, ystävät ja yhteiskunta) ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää. Tavoite oli siis selvittää, miten läheiset vaikuttavat vieraan kielen oppimismotivaatioon/kieliminään, joka toisen osatutkimukseni perusteella näyttää yhdeltä tärkeimmältä motivaatioulottuvuudelta.

Selvitimme, mitkä näistä tekijöistä parhaiten ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää. Tarkastelimme näitä yhteyksiä erikseen englannin kielessä ja muissa kielissä (LOTEs, ks. myös luku 3.2.2). Tuloksista selviää, että arvosanat ja yhteiskunta ennustivat oppilaiden nykyistä kieliminää eniten molemmissa ryhmissä, mutta muilla tekijöillä oli merkittävämpi rooli muiden kielten ryhmässä Englantiin verrattuna. Näin ollen voisi todeta, että kouluarvioinnilla ja yhteiskunnan asenteilla on suuri vaikutus oppilaiden kieliminään ja sitä kautta motivaatioon ja että erityisesti muissa kielissä kuin Englannissa läheisten tuki on tärkeä (ks. myös Noels ym. 2019). Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää oppilaiden nykyiseen kieliminään eikä pelkästään ideaaliin kieliminään, joka on ollut kielenoppimismotivaation tutkimuksessa kovasti viime vuosina keskiössä. Tulosten perusteella peräänkuulutamme myös opettajan tärkeää roolia oppilaiden nykyisen kieliminän tukemisessa ja sitä kautta motivaation parantamisessa. Mallissamme lähdimme liikkeelle siitä hypoteeseista, että arvosana, ystävät, vanhemmat ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää (ks. Artikkelin 3). Alkajaisiksi molemmissa ryhmissä piti tehdä konfirmatorinen faktorianalyysi. Konfirmatorinen faktorianalyysi vahvistaa mallin ja on rakenneyhtälömallinnuksen ensimmäinen vaihe. Faktorianalyyseistä selvisi, että tutkimuksessa käytetyn mittarin muuttujat latautuvat hyvin ulottuvuuksilleen eli mittarin validiteetti on hyvä. Lopullisista rakenneyhtälömalleista (ks. Artikkelin 3, Kuvio 3 ja 4) nähdään, että sekä Englannin että muiden vieraiden kielten ryhmässä arvosana ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää eniten. Muissa kielissä kuin Englannissa ystävät ennustavat oppilaiden kieliminää arvosanan ja yhteiskunnan lisäksi.

Kun konfirmatorisiin faktorimalleihin lisättiin arvosana muuttujaksi (ks. Artikkelin 3), Kuvioista 3 ja 4 nähdään, että Englannin ryhmässä arvosana ($\beta = .516$) ja yhteiskunta ($\beta = .250$) ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää eniten molemmissa ryhmissä, joskin muiden kielten ryhmässä myös ystävillä ($\beta = .160$) on yhteiskunnan ($\beta = .321$) ja arvosanan ($\beta = .516$) lisäksi vaikutusta oppilaiden kieliminään. Lisäksi koska vanhemmat korreloivat voimakkaasti kieliminän, ystävien ja yhteiskunnan kanssa, on syytä olettaa, että vanhemmatkin vaikuttavat kieliminään, vaikkeivat muiden faktoreiden läsnä ollessa suoraan merkittäväksi ennustajaksi nousekaan.

5.4 Artikkelit 4: Motivaatioprofiili, arvosanat ja perusopetuksen jälkeiset jatkosuunnitelmat

Neljäs artikkelini on kirjoitettu CoDesigns. Envisioning Multi-sited Language Education Policies -konferenssissa 20.6.2016 pitämäni esitelmän pohjalta. Se käsittelee yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanojen yhteyksiä peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. Artikkelini *Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanojen yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin* julkaistiin 2021 *Apples - Journal of Applied Language Studies* -lehdessä. Artikkelin tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen, miten menestyminen kieliopinnoissa ja kielenoppimismotivaatio vaikuttavat opiskelusuunnitelmiin perusopetuksen jälkeen. Alun perin tarkoitus oli enemmänkin selvittää, miten taustatekijät (menestyminen kieliopinnoissa, jatkosuunnitelmat) vaikuttavat motivaatioon, mutta tutkimuksen edetessä kiinnostavin yhteys löytyikin siitä, miten menestys yhdessä motivaatioprofiilin kanssa vaikuttaa oppilaan jatkosuunnitelmiin. Esimerkiksi Viljaranta (2010) on tutkinut oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitystä ja roolia koulupolun eri vaiheissa. Hänkin toteaa tulostensa pohjalta, että nuorten siirtyessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen oppiainekohtainen motivaatio ennusti nuorten koulutussuunnitelmia. Koulutukselliset siirtymät (myös koulusiirtymät, koulutussiirtymä) muokkaavat oppimismotivaatiota (myös opiskelumotivaatio) ja motivaation merkitys on niissä suuri. Vanhempien rooli on puolestaan merkittävä motivaation tukemisessa (Salmela-Aro 2018; ks. myös Tuominen 2012).

Tämän artikkelin tuloksia tukee myös se, että oppilaiden joukosta on aiemmissa tutkimuksissa (Tuominen-Soini ym. 2012) löydetty opiskelumotivaatioltaan erilaisia tavoiteorientaatioprofiileja, jotka ovat osoittautuneet suhteellisen pysyviksi ja merkityksellisiksi suhteessa koulutussiirtymiin. Tällaisia profiileja ovat sitoutumattomat, oppimisorientoituneet, menestysorientoituneet ja välttämisorientoituneet.

Tämä artikkeli selvitti oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien, kieliopinnoissa saatujen arvosanojen ja perusopetuksen jälkeisten jatkosuunnitelmien välisiä yhteyksiä logistisella regressioanalyysillä.

Tuloksista selviää, että mitä motivoituneempi oppilas on kieliopinnoissaan, sitä korkeamman arvosanan hän kokee tarvitsevansa aikaakseen jatkaa lukio-koulutukseen ammatillisen koulutuksen sijaan (ks. Artikkelit 4, Kuvio 1). Tämä tulos antaa olettaa, että kieliopinnoilla on merkitystä oppilaille toisen asteen koulutusvalinnassa. Myös motivoituneimmat kielenoppijat haluavat saavuttaa korkean arvosanan opiskelemassaan kielessä aikaakseen jatkaa lukiokoulutukseen ammatillisen koulutuksen sijaan. Tulokset antavat myös aihetta tarkastella lähemmin kielenopetuksen arviointia ja nuorten koulutusvalintoja. Artikkelini julkaisun jälkeen tosin pohdin vielä, että voisiko ollakin niin, että hyvä motivaatio ruokkii hyvän arvosanan tavoittelua, mikä puolestaan ruokkii lukiokoulutukseen hakeutumista. Eri oppilaitoksilla lienee edelleen erilainen status suomalaisessa yhteiskunnassa ja lukio nähtäneen edelleen todennäköisempänä väylänä

korkeakouluopintoihin kuin ammatillinen koulutus. Tälläkin tavalla ajatellen tullaan kuitenkin siihen lopputulokseen, että motivaatiolla ja kieliopinnoilla on merkitystä.

Tilastolliset testit osoittavat, että oppilaiden jatkosuunnitelmien ja profiilien sekä profiilien ja arvosanojen välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Profiilit 2 (keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä) ja 4 (motivoituneimmat) ovat yliedustettuina lukioon aikovissa ja vastaavasti profiilit 3 (keskivertomotivoituneet) ja 5 (kielijännittäjät) ammatilliseen koulutukseen aikovissa. Kulkevatko motivaatio ja arvosana siis käsi kädessä: mitä motivoituneempi oppilas, sitä parempi arvosana? Vai onko suhde toisen suuntainen: mitä parempi arvosana, sitä motivoituneempi oppilas? Profiili on yksinään huono jatkosuunnitelmien selittäjä, mutta yhdessä profiili ja arvosana selittävät lähes kolmanneksen jatkosuunnitelmista. Entä mitä tämä tarkoittaa (kieli)koulutuspolitiikan näkökulmasta? Onko arvioinnin rooli motivaatiota tärkeämpi oppilaiden jatkosuunnitelmista?

6 POHDINTA

6.1 Pohdintaa tutkimuksen päätuloksista

Väitöskirjani tulosluvun päätteeksi esitän vielä yhteenvetoa tutkimukseni päätuloksista artikkeleittain/tutkimuskysymyksittäin ensin taulukon muodossa ja sitten taulukkoa tiiviisti avaten. Taulukosta 24 on nähtävissä tutkimukseni artikkelien taustalla olevat tutkimuskysymykset, niissä käytetyt keskeiset käsitteet ja osatutkimusten päätulokset tiivistetysti.

Tämän tutkimuksen päätuloksina voidaan pitää sen tuottamaa tietoa kouluisten kielivalintojen ja valitsemattomuuden syistä. Kieliä valitaan ja jätetään valitsematta sekä rakenteellisista että oppilaan omasta motivaatiosta kumpuavista syistä. Rakenteelliset syyt (ei muita vaihtoehtoja tai kyseistä kieltä tarjolla taikka ei muodostu ryhmää) ovat lähinnä A1- ja A2- valinnan tai valitsemattomuuden taustalla. A2- ja B2- valinnan ja valitsemattomuuden taustalla oppilaan omalla motivaatiolla on enemmän vaikutusta eli valinnanmahdollisuuden oltua olemassa valinta tai valitsemattomuus on johtunut oppilaasta itsestään.

TAULUKKO 24 Tiivistys väitöskirjan artikkeleista ja tutkimuksen tärkeimmistä tuloksista.

Artikkeli	Tutkimuskysymys	Keskeiset käsitteet	Päätulokset
I	Mistä syistä valinnaisia ja vapaaehtoisia kieliä valitaan tai jätetään valitsematta?	kielivalinta, valitsemattomuus, kieltenopetus, kielitarjonta, kielikoulutuspolitiikka	A1-kielen valintaan vaikuttaa eniten kielitarjonta, A2-kielen valintaan vanhemmat, ryhmäkokorajat, B2-kielen valitsee useimmiten oppilas itse. A2-kieli jää valitsematta, koska ei tarjota tai A1-kielen opiskelu riitti. B2-kieltä ei valita, koska muiden kielten opiskelu riitti, muut valinnaisaineet kiinnostivat enemmän taikka ei muuten ollut kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.
II	Millaisia vieraan kielen motivaatio- profiileja kielienoppijoista löytyy?	latentti profiilianaalyysi, motivaatio- profiili, kielienoppimismotivaation ulottuvuudet	Oppilaista löytyy viisi erilaista kielienoppimismotivaatioprofiilia: motivoituneimmat, keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä, keskivertomotivoituneet, kielijännittäjät ja motivoitumattomimmat.
III	Miten vanhemmat, ystävät, arvosanat ja yhteiskunta ennustavat kielienoppijoiden nykyistä kieliminää englannin kielessä ja muissa kielissä?	kielienoppimismotivaatio, kieliminä, englanti, LOTE, rakenneyhtälömalli	Arvosanat ja yhteiskunta ennustavat eniten oppilaiden nykyistä kieliminää sekä englannin kielessä että muissa kielissä, muissa kielissä läheiset (vanhemmat ja ystävät) enemmän kuin englannissa.
IV	Millainen kielienoppimismotivaation, arvosanojen ja perusopetuksen jälkeisten jatkosuunnitelmien (lukiokoulutus vs. ammatillinen koulutus) yhteys on?	kielienoppimismotivaatio, koulutusvalinta, lukiokoulutus, ammatillinen koulutus, arviointi, logistinen regressioanalyysi	Mitä motivoituneempi oppilas on kieliopinnoissaan, sitä korkeamman arvosanan hän kokee tarvitsevansa aikoakseen jatkaa perusopetuksen jälkeen lukio- koulutukseen ammatillisen koulutuksen sijaan.

Tämän tutkimuksen mukaan A1-kieltä ei ylipäätään koeta valintana, vaan se koetaan vain pakollisena englannin kielenä, koska useimmiten tarjolla ei ole muuta. A2-kielen valintaan vaikuttavat oppilas itse, hänen vanhempansa ja muu oppilaan lähipiiri (kaverit, sukulaiset). Vasta B2-kielen kohdalla on kyse oppilaan omasta valinnasta. Oppilaat osaavat tuolloin paremmin arvioida kieltenopiskelusta saamaansa hyötyä. A2-kieltä ei valita, koska sitä ei koulussa tarjota tai kieliryhmää ei muodostu. B2-kieltä ei valita, koska koetaan, että muut kielet ovat jo tarpeeksi tai muut oppiaineet kiinnostavat kieliä enemmän, eikä siten ole kiinnostusta, halua tai jaksamista useampiin kieliin.

Tutkimukseni tarjoaa etenkin kielenopettajille hyödyllistä tutkimustietoa oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatioprofiileista (ks. esim. Kangasvieri 2017). Yläkouluoppilaista on löydettävissä viisi toisistaan selkeästi erottuvaa motivaatioprofiilia: motivoituneimmat, keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä, keskivertomotivoituneet, motivoitumattomimmat ja kielijännittäjät. Rohkaisevasti suurin osa oppilaista kuului motivoituneimpiin ja keskivertomotivoituneisiin motivoitumattomien ja kielijännittäjien jäädessä pieneen vähemmistöön. Ehkä hieman yllättäen motivaation eri ulottuvuuksista kielijännitys ja kieliminä motivaation kielenoppijan tasolla erottelevat profiileja eniten toisistaan. Tässä onkin haastetta suomalaisen kielenopetuksen pedagogiikalle. Miten minimoidaan kielijännitys kielen oppitunneilla ja luodaan kaikille oppilaille mahdollisimman myönteinen ja vahva kieliminä?

Oppilaat ovat motivoituneempia opiskelemaan englantia kuin valinnaisia kieliä, kuten erityisesti saksaa (vrt. Kormos & Csizér 2008). Oppilaat ovat motivoituneempia opiskelemaan valinnaisia B2-kieliä kuin vapaaehtoisia A2-kieliä. Englannin opiskelijat ovat yliedustettuna motivoituneimpien ryhmässä ja valinnaisten kielen opiskelijat ovat yliedustettuna motivoitumattomimpien ryhmässä.

Lisäksi haluan vielä vähän problematisoida pakollisuuden vs. valinnaisuuden dynamiikkaa, joka on aina niin paljon esillä kielenopetuksen yhteydessä. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, ettei valinnaisuus/vapaaehtoisuus lisää motivaatiota. Suomalaisoppilaat ovat motivoituneita kielenoppijoita kielen opiskelun aloitettuaan. Suurin ongelma on se, etteivät he valitse kieliä.

Kolmanneksi tutkimus tarjoaa tietoa arvosanojen, kieliopinnojen ja motivaation merkityksestä ja vaikutuksesta oppilaiden perusopetuksen jälkeisiin jatko-suunnitelmiin. Tuloksista käy ilmi, että mitä motivoituneempi oppilas on, sitä korkeamman arvosanan hän kokee tarvitsevansa kieliopinnoissaan aikaakseen jatkaa perusopetuksen jälkeen lukiokoulutukseen ammatillisen koulutuksen sijaan. Tämä antaa aihetta pohtia tarkemmin muun muassa kielenopetuksen arviointia ja nuorten koulutusvalintojen tukemista.

Neljänneksi tutkimus tarjoaa tietoa siitä, miten arvosanat, läheiset ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden nykyistä kieliminää. Tuloksista selviää, että arvosanat ja yhteiskunta ennustavat oppilaiden kieliminää eniten sekä englannin kielessä että muissa vieraissa kielissä, mutta läheisten merkitys on suurempi muissa vieraissa kielissä kuin englannissa. Tästä voisi varovasti päätellä, että yhteiskunnan arvot ja asenteet vaikuttavat voimakkaasti oppilaiden kielenopiskeluun ja käsityksiin itsestään kielenoppijoina (ks. esim. Busse 2017). Samoin kieliopinnojen arviointi vaikuttaa paljon. Oppilaan lähipiiri tulee puolestaan merkityksellisemmäksi, kun oppilas opiskelee jotain muuta kieltä kuin englantia.

Ensinnäkin opettajan rooli oppilaiden nykyisen kieliminän muotoutumisessa on merkittävä esimerkiksi arvosanojen kautta. Toiseksi on huomioitava eri kielen erilainen yhteiskunnallinen asema oppilaiden nykyisen kieliminän muotoutumisessa. Kolmanneksi vanhempien ja erityisesti ystävien tuki on erityisen tärkeää muiden kielen kuin englannin oppimisessa.

Suomalainen kielikoulutuspoliittinen keskustelu on harmillisesti jo yli vuosikymmenen juuttunut perusopetuksessa vähentyneeseen kielenopiskeluun. Tämä tutkimus osoittaa, että vaikka kielivalinnat ovatkin vähentyneet, suomalaiset peruskoululaiset ovat silti tutkitusti motivoituneita kielenoppijoita. Tutkimuksen mukaan suomalaisen yläkoulun kieliryhmissä valtaosa oli keskiverto-motivoituneita ja motivoituneimpia opiskelemassaan kielessä. Motivoitumattomimmat ja kielijännittäjät olivat selkeässä vähemmistössä. Toisin sanoen kielenopiskelun vähentymisessä ei ole kyse demotivaatiosta. Kun suomalainen oppilas opiskelee vierasta kieltä, motivaatio siihen on pääosin kunnossa. Lisäksi haluan korostaa, että mitä vanhempana oppilas tekee kielivalinnan, sitä varmemmin se perustuu hänen omaan haluunsa opiskella kieltä, mikä puolestaan parantaa kielenoppimismotivaatiota.

Oppilaiden kielenoppimismotivaation rakenteesta haluan nostaa esille myös sen, että motivaatioprofiilit erosivat toisistaan eniten kielenoppijan tasolla ja erityisesti kielijännityksen ja kieliminän suhteen. On erittäin aiheellista pohtia, mistä tämä johtuu. Potevatko suomalaisoppilaat niin paha kielijännitystä, että se estää luontaiset kielivalinnat? Onko heidän kieliminänsä niin kielteinen, etteivät he jaksakaan uskoa itseensä kielenoppijoina? Aiemman tutkimuksen mukaan kielijännitys on suomalaisoppilailla yleistä (ks. esim. Pihko 2009). Jos näin on edes osittain, on pedagogiikalle on syytä tehdä jotain. Vähintä, mitä kielenopettaja voi tehdä, on keskustella kielijännityksestä oppilaidensa kanssa. Lisäksi myönteisen kieliminän kehityksen tukemisen pitää olla kielenopetuksen ensisijainen tehtävä.

Kieliopinnoilla on myös merkitystä oppilaille. Oppilaat haluavat selkeästi menestyä kieliopinnoissaan tehdessään jatkosuunnitelmia perusopetuksen jälkeisistä opinnoistaan. Kieliopinnot eivät ole heille lainkaan yhdentekeviä tai merkityksettä, vaan niillä on oma paikkansa ja roolinsa oppilaiden opinpolulla.

Koulun ulkopuolisilla tekijöillä on myös oma vaikutuksensa oppilaiden kieliminään eli siihen, miten he näkevät itsensä kielenoppijoina. Yhteiskunnalla, vanhemmilla/hoitajilla ja ystävillä on kaikilla oma roolinsa siinä, millaisina kielenoppijoina ja -osaajina tai -käyttäjinä oppilaat itsensä näkevät. Tässä yhteisessä sosiaalisessa maailmassa, jossa elämme, olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristömme ja yhteisömme kanssa. Yhteiskunta vaikuttaa meihin ja muokkaa meitä ja ajatteluumme väistämättä, joten olisi oltava erittäin tarkkana, millaisia arvoja ja asenteita se syöttää kasvaville sukupolvillemme. Yhteiskunnan merkitys korostuu erityisesti englannin kielen kohdalla oppilaan lähipiirin ollessa merkityksellisempi muiden kielten kohdalla.

Siten on erittäin merkityksellistä, miten esimerkiksi julkisessa keskustelussa ja kodeissa puhutaan kielestä, kielistä ja kielenopiskelusta. Tämä asia koskee kaikkia, sillä onhan kieli aina kaiken keskiössä. Yhteisenä tavoitteenamme on oltava kasvattaa kielimyönteisiä uusia sukupolvia.

Kaiken tämän uuden tutkimustiedon soisi rohkaisevan kielenopettajia työsäänsä. Heillä on ryhmissään motivoituneet oppilaat, jotka tiedostavat kieliopinnojen merkityksen. Vastuu ei kuitenkaan ole pelkästään kielenopettajalla.

Täten haluankin tutkimuksellani kääntää suomalaisen kielikoulutuspoliittisen keskustelun kurssia surkuttelun ja hupenevan kielitaitovarannon potemi-sesta myönteisempään suuntaan. Meillä on pätevät kieltenopettajat, motivoitu-neet kielenoppijat ja valtiovalta, joka haluaa selkeästi panostaa kieltenopetuk-seen. Näiden lisäksi kielimyönteisiä arvoja ja asenteita on vahvistettava niin voi-makkaasti kuin mahdollista perheissä, kouluissa, kuntien opetus- ja sivistyslau-takunnissa ja erityisesti julkisessa keskustelussa.

Toisaalta haluan nostaa esille myös täysin vastakkaisen näkökulman. Miksi juuri kieltenopetus on koulussa niin valtavan tärkeää? Onko minkään muun op-piaineen ympärillä ollut näin paljon hankkeita, selvityksiä ja huolta? Miksi ihmi-nen ei saisi mennä elämäänsä läpi yksikielisenä, jos niin tahtoo tai siihen nyky-päivänä edes kykenee. Vai onko pelkona sittenkin sellainen talousdiskurssien tuottama kauhukuva, jossa Suomi ajautuu konkurssiin ja sulkeutuu ulkomaail-malta ilman kielitaitoista kansaa? Tämän tutkimuksen pohjalta voi myös perus-tavanlaatuisesti pohtia perusopetuksen kieltenopiskelun syy-seuraussuhteita. Eikö oppilailla ole motivaatiota valita vai opiskella vieraita kieliä vai ei kumpaa-kaan? Tutkimukseni valossa näyttää siltä, että motivaatiota opiskella kyllä on, mutta valita ei. Motivaatiota opiskella on, kun kieli on valittu ja aloitettu. Täytyy siis saada oppilaat valitsemaan B2-kieli. Mutta jos kieltenopiskelu ei houkuta, on käytettävä uusia keinoja saada valinta aikaan. Esitän näitä ehdotuksia työni lu-vussa 6.3.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena laajana kyselytutkimuksena, jotta sen tulokset antaisivat kuvan koko maan tilanteesta ja olisivat samalla sovelletta-vissa koko maahan. Määrällinen tutkimus rajaa kuitenkin aina ulkopuolelleen lä-hes kaiken laadullisen tiedon tutkittavasta ilmiöstä.

Lisäksi aineisto koostuu oppilaiden subjektiivisista kokemuksista ja näke-myksistä kyselyvastausten muodossa, eikä siten edusta mitään absoluuttista to-tuutta tutkittavasta ilmiöstä. Samoin tutkimuksen tulosten tulkinnat ovat suodat-tuneet tutkijan subjektiivisen linssin läpi.

Myös oma ajatteluni kielenoppimismotivaation tutkijana on muuttunut ja kasvanut tämän tutkimuksen aikana. Tutkimukseni aloitus sijoittuu eräällä tapaa alueensa taitekohtaan, jonka jälkeen tutkimusala muuttui merkittävästi. Aloitin tutkimukseni ajankohtana, jolloin uudet, enemmän oppijaan keskittyvät teoriat tekivät vasta tuloaan. Näin ollen päätin tukeutua perinteiseen kielenoppimismo-tivaation ulottuvuusajatteluun ja muuttujien mittaamiseen kvantitatiivisesti. Vaikka tutkimukseni tällä tapaa edustaa vanhaa koulukuntaa, on se edelleen re-levantti ja uusi tutkimus kielenoppimismotivaation kentällä ja erityisesti suoma-laisessa kontekstissa. Nyt en enää tekisi näin vaan toteuttaisin tutkimukseni täy-sin eri tavoin sekä teoreettisesti että menetelmällisesti. Lähtisin tutkimaan kie-lenoppimismotivaatiota sitoutumisen (*engagement*) käsitteen avulla tai ajatteluta-pojen (*mindset*) kautta laadullisia ja määrällisiä menetelmiä yhdistäen.

Toivottavasti tämä on osoitus sekä tutkimusalani että oman ajatteluni myönteisestä ja eteenpäin vievästä kehityksestä.

Tieteellisen ajatteluni kehittymisestä kertonee sekin, että oman tutkimusalan teoriankehitystä ja myös tieteellisen tutkimuksen teon menetelmiä osaa tarkastella entistä kriittisemmin. Myös oman tutkijaidentiteetin vahvistuminen ja tieteellisen ajattelutavan (analyttinen, objektiivinen, pyrkimys yhteiskunnalliseen relevanttiteuteen) ovat osoituksia tieteentekijän kasvusta väitöskirjatutkimuksen aikana.

Yksi tämän tutkimuksen merkittävimmistä haasteista oli motivaatiokäsitteen määrittämisen vaikeus ja erilaisten kielenoppimismotivaatioteorioiden ja niihin muun muassa psykologiasta lainattujen käsitteiden ja teorioiden runsaus, mikä loi ison käsitteellisen haasteen tutkimuksen teolle.

Lisäksi ajattelen, että kyselyn oppilaskommenttien perusteella myös laadulliselle kvalitatiiviselle vastaavalle motivaatiotutkimukselle on selvästi tarvetta. Laadullista tutkimusta ei toki ole kovin helppoa toteuttaa näin laajana, mutta voisi esimerkiksi haastatella oppilaita huolellisesti suunnitellun otannan avulla ja kerätä aineistoa suoraan oppilailta itseltään vaikkapa opiskelupäiväkirjan ja narratiivien avulla (ks. esim. Thompson & Vasquez 2015). Esimakua onnistuneesta ryhmähaastattelutilanteesta sain, kun haastattelin Jyväskylän normaali-koulun yläkoulun oppilaita heidän kielivalinnoistaan ja kielenopiskelustaan Kieliverkoston kielikoulutuspolitiikkakurssin video-oppimateriaalia varten. Tällainen tutkimus on siis aivan toteutuskelpoinen. Lisäksi ottaisiin käyttöön perinteisen luokkahuonehavainnoinnin selvittääkseni oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen yhteyksiä kielenoppimismotivaatioon. Kielenopetuksessakin voisi kokeilla niin sanottuja kevyitä motivaatiointerventioita, kuten hyötyarvokomus, kasvun ajattelutapa ja merkityksellisyysinterventiot (Salmela-Aro 2018).

Myös laajan asenne- ja arvokartoituksen tekeminen peruskoululaisille olisi selvästi tarpeen, jotta saadaan tutkitusti selville, mitä he oikeasti ajattelevat eri kielten ja kielitaidon merkityksestä. Monet tutkimukseni oppilaat kommentoivat, että kyselyni sai heidät pohtimaan näitä asioita tarkemmin, joten nuoria täytyy selvästi vielä herätellä tämän asian suhteen.

Kielijännityksen motivaatioulottuvuus sai yllättävän suuren roolin ja merkityksen motivaatioprofiileissa ja tutkimuksessani. Vaikka kielijännittäjiä on sinänsä kieliryhmissä vähän, kielijännitys erottelee motivaatioprofiileja ehkä jopa yllättäen kaikkein eniten. Motivaation, ahdistuneisuuden, minäpystyvyyden ja muiden yksilöllisten tekijöiden suhteet vieraan kielen oppimisessa ovat hyvin kompleksiset (ks. esim. Piniel & Csizér 2013). Tutkimukseni kielijännitys koski nimenomaan oppilaan kielen oppitunnilla kokemaa ahdistuneisuutta. Oppilaskyselyni (ks. Liite 2) väittämät koskevat muun muassa oppilaiden kokemaa epäonnistumisen pelkoa, hermostuneisuutta, avuttomuutta ja jännitystä kielen tunnilla. Vaikka kielijännitys on hyvin ristiriitainen käsite, se on myös tämän tutkimuksen perusteella hyvin tärkeä tekijä kielenoppimisessa.

Tästä syystä olisi aivan äärimmäisen kiinnostavaa tutkia oppilaiden kielijännitystä tarkemmin tätä varten kehitetyllä mittarilla (ks. Horwitz ym. 1986), jotta siihen voitaisiin tarpeen mukaan vaikuttaa.

Tämän tutkimuksen lisäksi myös esimerkiksi Ojansuun (2021) sekä Jalkasen ja Ruuskan (2007) tutkimusten pohjalta vaikuttaa siltä, että suomalaisella koululla on oppilaiden kielijännityksen suhteen vielä paljon parannettavaa. Opettajan emotionaalisella kompetenssilla on vaikutusta oppilaiden vieraiden kielten oppimismotivaatioon (Koivistoinen 2017). Tästä syystä tarvitaan pikaisesti sekä suomalaisen opettajankoulutuksen sisältöjen kehittämistä että kieltenopettajien täydennyskoulutusta aiheesta.

Kieltenopiskeluun pitäisi paneutua enemmän oppilaslähtöisesti ja kuunnella myös oppilaita. Koululaisten näkemyksiä ja kokemuksia voisi tutkia esimerkiksi Q-metodilla, joka yhdistää sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (ks. esim. Coogan & Herrington 2011). Äärimmäisen kiinnostavaa olisi myös selvittää tarkemmin, onko koululla ja kunnalla vaikutusta kielenoppimismotivaatioon. Lisäksi olisi todella kiinnostavaa tutkia tarkemmin ryhmämotivaatiota, sillä kieliä opiskellaan ryhmissä luokissa ja tällä on väistämättä vaikutusta myös motivaatioon (ks. esim. Muir 2022).

Konfirmatorisen faktorianalyysin tekemisen puuttuminen tutkimuksessa käytetystä motivaatiomittaristosta on yksi tutkimuksen rajoituksista. Se olisi hyvä jatkotutkimuksen paikka, mikäli Suomen kontekstin kielenoppimismotivaation tutkimukseen haluttaisiin validoida motivaatiomittari.

Toinen tutkimuksen mahdollinen rajoitus on se, että tutkimuksen aineisto on kerätty jo vuosina 2012–2013, kun perusopetuksen kieliohjelma oli vielä hieman toisenlainen kuin se on nyt. Samat kielivalinnat tosin tehdään perusopetuksessa nykyään kuin silloinkin. Parin oppimäärän aloitusajankohta on vain muuttunut. Aineistonkeruun aikaan A1- ja A2-kielen valinnat tehtiin alakoulussa samoin kuin nykyäänkin, A1-kielen aloitus on vain vuodesta 2020 siirtynyt jo 1. vuosiluokalle. Lisäksi kaikille yhteisen toisen kotimaisen kielen opiskelu alkoi aineistonkeruun aikaan yläkoulussa 7. vuosiluokalla, mutta vuodesta 2016 lähtien 6. vuosiluokalla alakoulussa. B2-kieli valitaan edelleen yläkoulussa. Näin ollen en näe kieliohjelman muutosten olleen niin suuria, että ne kovin oleellisesti muuttaisivat tutkimuksen tuloksia, jos aineisto kerättäisiin nyt. Kieltenopiskelun painopiste on ehkä nykyisellään hieman siirtynyt alakoulun puolelle, mitä en välttämättä näe oppilaiden motivaation kehittymisen näkökulmasta kovin myönteisenä, sillä motivaatio kehittyy syvemmin vasta yläkoululaisena.

Entä kysymys siitä, miksi peruskoululaisten kieltenopiskelu on se ratkaiseva tekijä suomalaisen kielitaitovarannon kannalta? Ei se välttämättä olekaan, mutta hyvin todennäköisesti on. Perusopetuksessa luodaan pohja, joka on jatkuvan oppimisen alku (Taalas 2021). Kun viimeistään peruskoululainen on saatu kiinnostumaan vieraista kielistä ja niiden opiskelusta, tämä kiinnostus kantaa läpi elämän. Tämä kiinnostus kumuloituu myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä, eikä kieltenopetuksen tilan surkuttelu enää periydy uusille kieltenopettajasukupolville.

6.3 Tutkimuksen kielikoulutuspoliittiset implikaatiot

Koska tutkimukseni on kielikoulutuspoliittisesta tutkimusongelmasta liikkeelle lähtenyt tutkimus, esitän seuraavaksi motivaatiotutkimukseni perusteella myös muutamia (kieli)koulutuspoliittisia toimenpide-ehdotuksia. Niiden perustelut pohjautuvat sekä suoraan väitöstutkimukseeni että työkokemukseeni ja omiin näkemyksiini kielikoulutuspolitiikan tutkijana. Koska erityisesti kielijännitys nousi tärkeäksi tekijäksi tutkimuksessani, koen, että tutkimuksellani on annettavaa myös pedagogiikan ja siten opettajankoulutuksen näkökulmasta. Esitän erilaisia toimenpide-ehdotuksia alkaen pedagogisista ja päättyen rakenteellisiin.

Haluan tutkimuksellani myös kyseenalaistaa jatkuvan hanketoiminnan (ks. luku 2.7) ja ehdottaa pysyvämpiä ratkaisuja suomalaisen perusopetuksen kieltenopetuksen kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat runsaasti aihetta pohtia, voiko motivaatiota ylipäättään tarjota lääkkeeksi vähentyvään kieltenopiskeluun. Näyttää siltä, että ei. Motivaatio onkin monesti helppo, mutta väärinkäytetty käsite, jota tarjotaan usein pikaratkaisuksi paljon suurempiin kysymyksiin. Vaikuttaa siltä, että lääkettä näihin isoihin koulutuspoliittisiin kysymyksiin on etsittävä muualta. Itse lähtisin purkamaan vyyhtiä esimerkiksi perheiden sosioekonomisten erojen ja koulutustason kautta. Näiden merkityksestä on jo olemassa paljon tutkimustietoa (ks. esim. KARVI 2020; Kosunen 2016; Kosunen ym. 2016; OKM 2019; YLE 2020). Tämä tuntuu täysin relevantilta suunnalta alati monikulttuuristuvassa ja monimuotoistuvassa Suomessa.

Kieltenopiskelu ei missään nimessä saa muuttua koululaisten tasa-arvoisuutta murentavaksi, harvojen ja valittujen korkeasti koulutettujen huoltajien lasten puuhaksi. Kun maksuton kieltenopiskelu on vielä koulussa kaikkien lasten ja nuorten saatavilla, on todella lyhytnäköistä olla tarttumatta tähän mahdollisuuteen.

Tutkimukseni pohjalta oppilaiden motivaatioon on tarpeen vaikuttaa eniten motivaation kielenoppijan ja oppimistilanteen tasolla tai luokkahuoneen sisäisellä ulottuvuudella. Näin ollen tämän tutkimuksen perusteella ne perusopetuksen yläkoululaisten vieraan kielen oppimismotivaation ulottuvuudet, jotka tarvitsevat eniten huomiota ja tukemista, ovat kielenoppimismotivaation kognitiivinen ulottuvuus, nykyinen kieliminä, kielijännitys sekä opettajaan ja oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät.

Tekemistäni kielikoulutuspoliittisista kieltenopetuksen kehittämissuunnitelmallisen kielikasvatuksen aloittaminen jo kotona ja varhaiskasvatuksessa liittyy suoraan kielenoppimismotivaation kognitiiviseen ulottuvuuteen, oppijoiden kieliminään ja myös ideaaliin kieliminään. Kielikasvatuksella saadaan lapset tutustumaan vieraisiin kieliin ja kiinnostumaan niiden opiskelusta jo varhain sekä ymmärtämään kielitaidon arvo. Samalla asenteet kaikkia vieraita kieliä kohtaan kehittyvät myönteisiksi jo pienestä pitäen. Kannustavalla kielikasvatuksella rakennetaan lapsille heti alusta alkaen myönteistä kieliminää, jonka turvin on hyvä jatkaa koulun kieliopintoihin. Lapsia täytyy vahvasti tukea

uskomaan omiin taitoihinsa ja kykyynsä oppia kieliä. Kielikasvattamiselle on jo olemassa varsin hyviä oppaita (ks. esim. Kangasvieri ym. 2021). Hyvin monet eri tekijät vaikuttavat siihen, miten käsitys itsestä kielenoppijana muodostuu (ks. esim. Huhta 2019).

Opettajaan ja oppituntiin liittyviin motivaatiotekijöihin on luonnollisesti mahdollista vaikuttaa opettajankoulutuksen ja pedagogiikan kautta. Erittäin tärkeää olisi minimoida kielteiset ja ikävät kielenoppimiskokemukset, jotka hyvin tehokkaasti vienevät kaiken motivaation. Oppimiskokemukset muokkaavat elämänkulun aikana sekä yksilön piirteitä että motivaatiojärjestelmiä (Stenberg 2018). Näen, että tähän voidaan vaikuttaa parhaiten opettajankoulutuksen sisältöjä ja opiskelijavalintaa kehittämällä. Opettajien pedagogisissa opinnoissakin on vielä paljon kehittämisen varaa (ks. Jyrhämä 2021). Oppilaskyselyni väittämät (ks. Liite 2) koskevat muun muassa opettajan tapaa ja tyyliä opettaa kieltä ja hänen suhtautumistaan oppilaisiin. Määttäkin (2020) toteaa, että sosiaalinen ympäristö eli koulussa olevien ihmisten oppilaille muodostama ympäristö on tehokas tapa edistää oppilaiden motivaatiota.

Vastuuta kielenoppimismotivaatiosta ei kuitenkaan voi säilyttää pelkästään koulun ja opettajien harteille, vaan työ on aloitettava ja sitä on ylläpidettävä myös oppilaan kotona. Tämän lisäksi tarvitaan ammattitaitoinen, kannustava ja oppilasta sopivasti haastava kielenopettaja.

Integratiivista motivaatioulottuvuutta voitaisiin matkojen ja vaihtojen sijaan tukea kielikontakteja lisäten esimerkiksi nykyteknologiaa hyödyntäen ja oppilaiden koulumaailman ulkopuoliset kielikontaktit huomioiden. Yhteiskunnan odotuksia koskeva ulottuvuus liittyy suoraan yhteisiin arvoihin ja asenteisiin kieliä ja kaikkea niihin liittyvää kohtaan. Koululaiset rakentavat omat käsityksensä aikuisilta saamansa tiedon pohjalta, joten on syytä kiinnittää vakavasti huomiota siihen, miten eri kielistä, kielenopiskelusta ja kielitaidosta puhutaan julkisessa keskustelussa ja mediassa.

Seuraavaksi annan joitakin rakenteellisia valtakunnallisia toimenpide-ehdotuksia, jotka koskevat lähinnä kielenopetuksen järjestämistä koulussa.

Koulutuspoliittisen päätöksenteon hajauttaminen kuntiin ja kielikoulutuksen kehittäminen useiden miljoonien eurojen kokeiluilla (ks. esim. OKM 2018) kuormittaa opettajia. Samalla järjestelmästä puuttuvat toimivat poliittiset mekanismit, joilla järeät ja pitkäkestoiset muutokset voitaisiin toteuttaa. Ratkaisu on löydettävissä kuntien kielenopetuksen järjestämisvelvoitteiden ja kielenopiskelun velvoittavuuden muuttamisesta.

Valtiovallan tärkeänä tehtävänä on varmistaa pätevien kielenopettajien saatavuus maassamme laadukkaalla ja oikein mitoitettulla opettajankoulutuksella.

Tämä tutkimus koskee myös ikuisuuskysymystä siitä, lisääkö valinnaisuus/vapaaehtoisuus kielivalintoja ja kielenopiskelua. Tutkimukseni pohjalta rohkenen väittää, ettei valinnaisuuden lisääminen valitettavasti paranna motivaatiota tai lisää kielivalintoja. Näin ollen näen esimerkiksi lain toisen kotimaisen kielen kokeilusta (L 1134/2017) merkityksettömänä yrityksenä kielenopiskelun monipuolistamiseksi tai lisäämiseksi. Sellaiseksi se myös osoittautui, kun kokeiluun ei haluttu osallistua (ks. esim. YLE 2018).

Voitaisiin vakavasti harkita, onko kunnille annettu liikaa koulutuspoliittista päätäntävaltaa. Onko vihdoin aika palata keskusjohtoisempaan politiikante-koon? Lainsäädännöllisesti kunnilla on velvollisuus järjestää vain A1-kielen ja toisen kotimaisen kielen opetusta. Kaikki muu jää nykyisellään kuntien hyvän tahdon varaan. Näin ollen ehdotan, että kunnille säädetään B2-kielen opetuksen järjestämisvelvollisuus.

Vain noin puolessa Suomen kunnista opiskellaan A2-kieltä. Osassa niiden tarjonta on lopetettu kokonaan. Tämä asettaa oppilaat koulutuksellisesti epätasa-arvoiseen asemaan: A2-kielen opiskelu riippuu täysin oppilaan asuinpaikkakunnasta, se on useimmiten huoltajan valinta eikä polku toiselle asteelle aina ole ole-massa. Tämän vuoksi ehdotan A2-kielen lakkauttamista ja B2-kielen muuttamista oppilaille pakolliseksi.

Panostus yläkoulun valinnaiseen B2-kieleen on mielestäni perusteltua useista syistä.

B2-kieli on jo useimmiten oppilaan oma, eikä esimerkiksi huoltajien, va-linta, joten oppilaalla on motivaatiota kielen opiskeluun, kun hän ymmärtää ala-koululaista paremmin kielestä saamansa hyödyn (ks. myös luku 2.5). Motivaatio opiskeluun tulee siis sisäisesti oppilaasta itsestään. Myös yläkoululaisen opiske-lutaidot ja itsesäätely ovat alakoululaista paremmat, mikä johtaa parempiin op-pimistuloksiin. Yläkoululainen kykenee sitoutumaan kielen opiskeluun huomata-vasti alakoululaista paremmin. Vaikka B2-kieltä opiskellaan A2-kieltä lyhy-empi aika, sitä voi jatkaa lukiossa, jolloin ero tasoittuu paljon. Lisäksi moni kou-lulainen haluaa lopettaa A2-kielen opiskelun alakoulusta yläkouluun siirtyes-sään. Vaikka B2-kieli olisi pakollinen, se on kuitenkin oppilaan itse valittavissa koulun kielivalikoimasta. Siten motivaatio ei ole vain ulkopuolelta tulevan pakon sanelemaa, vaan oppilas on itse tehnyt lopullisen valinnan, mitä kieltä hän opis-kelee.

Tekisin siis B2-kielestä kaikille pakollisen/ yhteisen valinnaisineen yläkou-luun. Tämä toteutettaisiin siten, että vieras kieli, jonka oppilas saisi valita itse, veisi yhden yläkoulun valinnaisineen paikan. Näin ollen oppilaalla itselläänkin olisi yhä päätäntävaltaa.

Lisäksi en usko, että monipuolisen B2-kielivalikoiman tarjoaminen kun-nissa tulisi sen kalliimmaksi valtiolle kuin jatkuvat hankerahoitukset saatikka vä-häiset yritykset tarjota A2-kieltä. Yläkoululaiset ovat jo riittävän kypsiä ja kou-lunkäyntitaitoisia opiskellakseen kaikki yhtä vierasta kieltä lisää. Nykyajan van-hemmat haluavat myös varmistaa lastensa hyvän englannin kielen taidon, joten olkoon sitten niin, että se on A1-kieli. Tutkimukseni perusteella suomalaiset pe-ruskoululaiset ovat hyvin motivoituneita kielenoppijoita. Täytyy vain saada kou-lulaiset aloittamaan vieraan kielen opiskelu. Äskettäin tapahtunut kielenopetuk-sen varhentaminen oli pohjimmiltaan hyvä uudistus, mutta käytännössä se ei johtanut kielivalintojen monipuolistumiseen, vaan lähinnä englannin kielen ai-kaisempaan aloitukseen. Toisaalta vieraan kielen oppimismotivaation tutkijana alan nähdä varhentamisen (olkoonkin aikaisemman englannin kielen opiskelun aloituksen) parhaan puolen siinä, että se on erittäin hyvää kielikasvatusta oppi-laille ja erityisesti vähentää oppilaiden kielijännitystä, mikä on puolestaan

äärimmäisen tärkeää kielenoppimismotivaation ja kieliminän kehittymisen kannalta. Kieltenopiskelun laatu siis paranee, vaikkei määrä näin paranisikaan.

A2-kielen poistamisesta koitua suurin ongelma on A1-kielenään jotain muuta kieltä kuin englantia opiskelleiden oppilaiden englannin kielen opiskelu, joka on monesti aloitettu A2-kielenä. Tämä ei luonnollisesti kannusta valitsemaan muuta kuin englantia A1-kieleksi, mutta näin tulisi tuskin laajemmassa mittakaavassa koskaan käymäänkään suomalaisessa perusopetuksessa.

Mitä tulee ruotsinkielisten sekä kaksi- ja monikielisten perheiden oppilaiden englannin kielen opiskeluun, joka on usein alkanut A2-kielenä, perusopetuksen kieliohjelma on kuitenkin helposti rakennettavissa muulla tavoin kuin nykyään. Ehdotuksessani sekä suomen- että ruotsinkieliset aloittavat englannin A1-kielenä 1. vuosiluokalla, toisen kotimaisen B1-kielen 6. vuosiluokalla ja pakollisen valinnaisen B2-kielen 8. vuosiluokalla. Lisäksi perusopetuksen tuntijako antaa kunnille ja opetuksen järjestäjille liikkumavaraa siinä, mitä ja kuinka montaa eri kieltä opetetaan A- ja B-kielinä (ks. myös luku 2.2), jolloin esimerkiksi toisen kotimaisen kielen opiskelu voidaan ruotsinkielisissä kouluissa järjestää monin eri tavoin.

Päätän väitöskirjani mielestäni varsin viisaisiin ja osuviin ministeri Jaakko Nummisen, tutkija Kees de Botin ja professori Katariina Salmela-Aron sanoihin:

Muistettava kuitenkin on, että kielivalinnat ovat viime kädessä kansalaisten oma asia ja perustuvat vapaaehtoisuuteen ja valinnaisuuteen. Sen vuoksi tärkeintä on kansalaisvalistus, oikeiden tietojen tarjoaminen eri kielten tarpeesta ja merkityksestä (Numminen 2009, 14).

Attitude and motivation are everything in language learning (de Bot 2007, 276).

Motivaation merkitys tulee entisestään korostumaan tulevaisuuden koulutuksessa (Salmela-Aro 2018, 10).

SUMMARY

Aim of the study

This PhD thesis explores the L2 motivation of Finnish students in lower secondary education aiming at investigating its connections to students' language choices. The study consists of four sub studies in which the reasons for students' language choices and non-choices, their L2 motivational profiles, factors predicting their current L2 self-concept and the connections between their motivation, grades in language studies and future study plans after basic education have been studied. The study fills the gap in the research on the L2 motivation of Finnish comprehensive school students and adds latent profile analysis to the research methods in the discipline.

Research questions:

What kinds of reasons are there behind language choices and non-choices of students in Finnish basic education?

What kinds of L2 motivational profiles can be found among students in Finnish basic education?

How do grades and out-of-school factors (parents, peers, society) predict students' current L2 self-concept?

How does success in language studies and L2 motivation affect future study plans after basic education?

Data and methods

The study is methodologically a quantitative study based on a large-scale (N = 1206) survey. The comprehensive data were collected with an e-questionnaire from altogether 33 schools in different parts of Finland. The target foreign languages were English, German, French, Russian, and Spanish. The data were analyzed statistically. In addition to descriptive statistical analyses, a latent profile analysis and a logistic regression analysis have been made, and a structure equation model has been built.

Substudy I: Reasons for students' language choices and non-choices

The results show that Finnish students choose optional languages because they want to, their parents choose for them, or the students experience the language as obligatory (English). Students do not choose languages because the language is not offered at school, no language group is formed, or the students do not want or manage to study more languages.

The reasons behind A1 and A2 language choices and non-choices are mainly structural (i.e., no other languages offered, the language not offered, no group formed). The main reasons behind A2 and B2 language choices and non-choices are more related to students' own motivation (own choice or together with parents).

Based on the results, it appears that the younger the student, the more uncertain the language choice is in that it is made by others (usually parents) and not the student him/herself.

Substudy II: Students' L 2 motivational profiles

The study also explored whether latent classes, i.e., subgroups of students, representing specific motivational profiles can be found among learners of different foreign languages (L2s) in Finnish comprehensive schools. The focus was also on whether motivational profiles are different for learning a compulsory foreign language (for an overwhelming majority of students English) or an optional foreign language (usually German, French, Russian or Spanish).

Five different kinds of L2 motivational profiles were found among the students: the most motivated (39 %), the averagely motivated with low language class anxiety (29 %), averagely motivated (18 %), the least motivated (8 %), and students with high language class anxiety (6 %). Thus, the largest group of the students belonged to the most motivated.

The profiles differed from each other most on the language learner level regarding actual L2 self-concept and language class anxiety and the cognitive motivational orientation and dimensions related to the teacher and teaching. This poses a challenge for language teachers in their language classroom: how can they minimize language class anxiety and help students to create as positive and strong a L2 self-concept as possible.

The most motivated were especially learners of English, and least motivated were learners of German. The study also carefully implicates that optionality does not increase motivation.

In sum, students in Finnish basic education are motivated language learners once they have started the language. The key problem is they do not choose optional languages.

Substudy III: Factors predicting students' current L2 self-concept

The study also shows how grades and out-of-school factors such as parents, peers and society predict students' current L2-self-concept in English and in LOTEs (Languages other than English, Ushioda 2017, Ushioda & Dörnyei 2017). Much of the international L2 motivation research has focused on students' ideal L2 selves leaving their current L2 self in the background. This study shows that the current self also needs attention and support in foreign language learning.

Regarding students' current L2 self-concept, the factors predicting it the most both in English and languages other than English (LOTEs) are grades and society. Parents and peers played a greater role in the LOTEs group.

Based on the findings I firstly conclude that the teacher's role in shaping students' current L2 self-concept is very important e.g., through grading. Secondly, the role of the statuses of different languages in the society that shape students' current L2 concept should be taken into consideration. Thirdly, support from parents and particularly peers become especially important in learning LOTEs.

Substudy VI: The relationships between motivational profiles, grades, and students' future study plans

In my study I explored the relationship between Finnish ninth graders' L2 motivational profiles, language grades and future study plans after basic education. The connection between the earlier found motivational profiles and students' educational choice was explored, considering the effect of grades. The results of a logistic regression analysis show that the probability to continue to general upper secondary school or vocational education in each motivational profile depends on the grade. The more motivated the student is, the higher the grade they need to intend to continue to general upper secondary education instead of vocational education. The model explains about 30 percent of the students' educational choices. Additionally, the results show that the more motivated the student is in their language studies, the higher grade they feel is needed to plan to continue to general upper secondary school after basic education. Correspondingly, less motivated students plan to continue to general upper secondary school with poorer grades than more motivated students.

Language studies also do make a difference to students when they think about their future study plans after basic education. Even the most motivated language learners want to achieve a high grade in the studied language to plan to go to general upper secondary education instead of vocational education.

Table 25 summarizes the research questions, key concepts, and main findings by each of the four articles.

TABLE 25. A summary of the articles and main findings of the study.

Article	Research question	Key concepts	Main findings
I	What kinds of reasons are there behind language choices and non-choices of students in Finnish basic education?	language choice and non-choice, language teaching, language supply language education policies	The A1 language choice is affected most by the language supply, the A2 language choice by parents and the language group size limits. The B2 language is usually chosen by the student him/herself. A2 language is not chosen because it is not offered at school or A1 language is enough. B2 language is not chosen because studying other languages was enough, other optional subjects were more interesting, or student was otherwise not interested in studying more languages.
II	What kinds of L2 motivational profiles can be found among students in Finnish basic education?	latent profile analysis, motivational profile, L2 motivation, motivational dimensions	Among students, five different motivational profiles can be found: the most motivated, averagely motivated with low language class anxiety, averagely motivated, the least motivated and students with high language class anxiety.
III	How do grades and out-of-school factors (parents, peers, society) predict students' current L2 self-concept in English and LOTEs?	L2 motivation, L2 self-concept, English, LOTE, structural equation model	In both groups, students' grades, and societal expectations shaped L2 self-concept the most, other factors (parents and peers) played a greater role in the LOTEs group than in the English group.
IV	How does success in language studies and L2 motivation affect future study plans after basic education (choice of general upper secondary vs vocational education)?	L2 motivation, educational choice, general upper secondary education, vocational education, assessment, logistic regression analysis	The more motivated the student is, the higher the grade they need to intend to continue to general upper secondary education instead of vocational education.

Implications for Finnish language education policies

From the perspective of Finnish language education policies, despite numerous projects and state funding as well as the hard work of language teachers, there has not been permanent improvement in Finnish students' language choices. Therefore, based on my research results and experience in the field, I want to give a couple of pedagogical (L2 motivation) and structural (language education policies) suggestions for action to develop language studying and teaching at Finnish schools.

Based on this study the motivational dimensions that need the most attention and support are on the language learner and learning situation level: the cognitive motivational dimension, current L2 self-concept language class anxiety, and the teacher-specific and course-specific motivational components.

Need for a systematic and early language education and language awareness support for children

Based on the findings of this study I call for systematic language education and enhancing language awareness already at home and daycare. I want to emphasize the role of home in supporting the development of children's language awareness. This is connected to the cognitive motivational dimension and L2 self-concept and ideal L2 self.

Early language education both at home and in daycare enables children to get to know foreign languages and get interested in studying them early and to realize the value of language skills. At the same time positive attitudes towards all foreign languages will develop. Early language education and language awareness support will help children to develop a positive L2 self-concept from the beginning. Children need to be strongly supported to believe in their skills and abilities. Very many different factors affect this (see e.g., Huhta 2019).

Language class anxiety, and the teacher-specific and course-specific motivational components can best be affected and improved through teacher training and pedagogy. It is extremely important to minimize bad and negative learning experiences that very effectively destroy all motivation. The school and the teacher are not only responsible for students' L2 motivation. The work needs to be started and maintained at home. Additionally, a professional, supportive and an adequately challenging language teacher is needed.

The dimension related to societal expectations is related to general values and attitudes towards language issues in the society. Students build their perceptions based on the information they get from adults, so we need to seriously pay attention in the way we talk about languages, language studies and language skills in the public debate and media.

Changes in language program and municipal language education organizing obligations needed

In Finland, municipalities are legally obligated to organize teaching in the obligatory A1 language and the second domestic language (Swedish in Finnish-speaking schools). Therefore, I suggest an organizing obligation for B2 language in municipalities.

I strongly recommend changes in the language program in basic education and the organizing obligations of language education in municipalities. I suggest we abolish the optional A2 language from the language program and make B2 language an obligatory optional subject for all students. This way the language choice is still students' own choice and they will be more motivated to study it. Teenagers are also cognitively more mature to study languages than younger children. Based on this study Finnish students are motivated language learners. We just need to get them to start studying foreign languages.

Finally, I want to point out that language studies should not become a part of students' unequal treatment in the increasingly diverse Finland.

After all, motivation is never going to lose its power or role in language learning or any learning in human beings. In my opinion, it is the most important ingredient.

LÄHTEET

- A 1457/1994 Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta.
- A 422/2012 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- A 793/2018 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open* 7(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1177%2F2158244017701976>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(4), 721–754.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Al-Hoorie, A. H. & Macintyre, P. D. (toim.) (2020). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. *Psychology of Language Learning and Teaching* Vol. 3. Bristol: Multilingual Matters.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84(3), 261–271.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Antila, M. (2012). Sukellus CLIL-opetukseen. Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osajien kokemuksista. *Maisterintutkielma, Tampereen yliopisto*.
<https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22423>
- Apajalahti M., Pietilä, A. & Vanne, A. (1996). Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. *Kehittyvä koulutus* 3/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Apple, M. T., Silva, D. D. & Fellner, T. (2013). *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (toim.) (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC: Winston and Sons.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barona (2021). *Kansainvälinen työvoima ja tulevaisuus -tutkimus. Toimialojen vertailu Baronan työnantajatutkimus kansainvälisestä työvoimasta*. 15.11.2021.
- Bartram, B. (2006a). Attitudes to language learning: A comparative study of peer group influences. *Language Learning Journal* 33(1), 47–52.
<http://dx.doi.org/10.1080/09571730685200101>
- Bartram, B. (2006b). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research* 48(2), 211–221.
<https://doi.org/10.1080/00131880600732298>
- BBC (2019). *Language learning: German and French drop by half in UK schools*. BBC News 27.2.2019.

- Boo, Z., Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Bonnet, G. (toim.) (2002). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002: A European project. European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems.
- Bot, K. (2007). Language teaching in a changing world. *The Modern Language Journal* 91(2), 274–276. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00543_12.x
- Bot, K. & Vahtrick, L. (2013). L2 motivation profiling and the role of context: A study in exploratory statistical procedures. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(2), 37–64.
- Brophy, J. E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist* 34, 75–85.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101, 566–582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Busse, V. (2022). Migration, plurilingualism and motivation: Extending the research agenda. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & F. Szabó (toim.) *Researching language learning motivation: A concise guide*. Lontoo: Bloomsbury Academic, 197–202.
- Bäcklund, K. (2020). Röster i skolan om avhopp från moderna spark. *Voices from school on abandoning the studies of Modern languages*. Examensarbete i Franska och lärande, Malmö universitet.
- Bärlund, P. (2020). Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. *JYU Dissertations 277. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8268-3>
- Chong, M. Y. C., Renandya, W. A. & Ng, Q. R. (2019). Demotivation in L2 classrooms: Teacher and learner factors. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 12(2), 64–75. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/205071/142770>
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Collen, I. (2020). *Language trends 2020. Language teaching in primary and secondary schools in England. Survey report*. UK: British Council.
- Coogan, J. & Herrington, N. (2011). Q methodology: an overview. *Research in teacher education* 1(2), 24–28. <https://doi.org/10.15123/uel.8604v>
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crookes, G. & Schmidt, R. (1989). Motivation: Reopening the research agenda. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 8(1), 217–256.
<http://hdl.handle.net/10125/38564>
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469–512.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning* 55(4), 613–59.
<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56.
doi:10.1017/S0267190514000191
- Darvin, R. & Norton, B. (2017). Language, identity, and investment in the 21st century. Teoksessa T. McCarty & S. May (toim.) *Language policy and political issues in education*. Encyclopedia of language and education. Cham: Springer, 227–240.
- Darvin R. (2019). L2 motivation and investment. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 245–264.
- Darvin, R. & Norton, B. (2021). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 1–12.
doi:10.1017/S0261444821000057
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40(1), 45–78.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78(3), 273–284.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31(3), 117–135. 10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (toim.) (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge language teaching library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology* 70, 519–538. <https://doi.org/10.1348/000709900158281>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 motivational self-system. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. (2009b). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 39–69.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Lontoo: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal* 101(3), 55–468.
<https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2, 203–229. <https://doi.org/10.1177%2F136216889800200303>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Henry, A. & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics Vol. 4*, Lontoo: Thames Valley University, 43–69.
<https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190>
- Dörnyei, Z., Muir, C. & Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents energising language learning by creating intense motivational pathways. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.) *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 9–29.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (toim.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2. painos. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. 3. painos. Harlow: Longman.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. Teoksessa R. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, NJ: Wile, 125–153.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 215–225.
<https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eddington, D. (2015). *Statistics for linguists: A step-by-step guide for novices*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- EK (2010). *Työelämässä tarvitaan yhä useampaa kieltä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- EK (2014). *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017a). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2017b). *Infographics: Foreign languages at school in Europe 2017*. Brysseli: Euroopan komissio.
- Euroopan komissio (2006). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer*. Brysseli: Euroopan komissio.
- Euroopan komissio (2007). *High level group on multilingualism, Final report*. Brysseli: Euroopan komissio.
- Euroopan komissio (2012). *Special Eurobarometer 386 Europeans and their Languages*. Brysseli: Euroopan komissio.
- Eurostat (2009). *Europe in figures. Eurostat yearbook 2009. Eurostat statistical books*. Brysseli: Euroopan komissio.
- Eurostat (2017). *Foreign language learning 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015 French: Second most popular after English. Eurostat newsrelease, 33/2017 - 23 February 2017*.
- Falout, J., Murphey, T., Fukuda, T. & Trovela, M. (2013). *Japanese EFL learners' remotivation strategies*. Teoksessa M. Cortazzi & L. Jin (toim.) *Researching cultures of learning*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137296344_17
- Gao, X. (2019). *The Douglas Fir Group framework as a resource map for language teacher education*. *The Modern Language Journal* 103, 161–166.
<https://doi.org/10.1111/modl.12526>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Lontoo: Edward Arnold.
- Garner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation test battery: International AMTB research project (English version)*. The University of Western Ontario, Canada. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. (2019). *The socio-educational model of second language acquisition*. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 21–37.

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266–272. [10.1037/h0083787](https://doi.org/10.1037/h0083787)
- Gardner R. C. & Lambert W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & Smythe P. C. (1975). *Second language acquisition: A social psychological approach*. Research Bulletin No. 332. London: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal* 78(4), 524–527. <https://doi.org/10.2307/328591>
- Geber, E. (2010). *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Magma pm 1. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Gellman, A. & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gkonou C., Daubney M. & Dewaele J.-M. (toim.) (2017). *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gkonou C., Dewaele J.-M. & Daubney M. (2017). Conclusion. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.) *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters, 217–223. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy042>
- Gregersen T. (2019). Aligning positive psychology with language learning motivation. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 621–640.
- Guilloteaux, M.-J. (2007). *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. Väitöskirja, University of Nottingham.
- Guilloteaux, M.-J. & Dörnyei, Z. (2008). *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*. *TESOL Quarterly* 42(1), 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Lontoo: Routledge.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition* 177, 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- HE 86/1997 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- HE 114/2017 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa. Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa.
- Heikkilä, T. (1998). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus. Faktorianalyysi*. Helsinki: Edita Publishing Oy. www.tilastollinentutkimus.fi

- Heikkilä, T. (2014). Tilastollinen tutkimus. Reliabiliteettikerroin Cronbachin alpha. Helsinki: Edita Publishing Oy. www.tilastollinentutkimus.fi
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 motivational self system to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(2), 149–162, <https://doi.org/10.1080/01434630903471439>
- Henry, A. (2014). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra. (toim.) *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 93–116.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal* 101(3), 548–565. <https://doi.org/10.1111/modl.12412>
- Henry, A. (2019). Directed motivational currents: Extending the theory of L2 vision. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 367–388.
- Henry, A., Davydenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal* 99, 329–345. <https://doi.org/10.1111/modl.12214>
- Henry, A. & Thorsen, C. (2018). The ideal multilingual self: Validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism* 15(4), 349–364, <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>
- Hidi S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- HS (2021). Näin kielet katosivat kouluista – HS perkasi 2000-luvun koulu-uudistukset, jotka sementoivat englannin ylivallan. *Helsingin Sanomat* 19.3.2021.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126. doi: 10.1017/S0267190501000071
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching* 43(2), 154–167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2), 125–132. <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huhta, A. (2019). Understanding self-assessment – what factors might underlie learners' views of their foreign language skills?, Teoksessa A. Huhta, G. Erickson & N. Figueras (toim.) *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala*. University of Jyväskylä:

- Centre for Applied Language Studies & EALTA European Association for Language Teaching and Assessment, 131–146.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hurskainen, M. (2014). Motivation zum deutschlernen. "Ainakaan se ei ole hukkaruotsi, vaan edes jotenkin mahdollisesti järkevää". Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201502111296>
- Härmälä, M. (2008). Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3340-1>
- Ibrahim, Z. & Al-Hoorie, A. H. (2019). Shared, sustained flow: Triggering motivation with collaborative projects. *ELT Journal* 73(1), 51–60.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccy025>
- Ihalainen, P., Nuolijärvi, P. & Saarinen, T. (2019). Kamppailua tilasta ja vallasta – Kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka – Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–60.
- Isokoski, J. & Kaikkonen, V. (2018). "Olette opettamassa väärässä vaiheessa, väärän ikäisiä" – Vanhempien näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämisestä. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201809124069>
- Iwaniec, J. (2010). Henkilökohtainen yhteydenotto 6.10.2010.
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System* 45(1), 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003>
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. (2007). Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007883>
- Jodaei, H., Zareian, G., Amirian, S. M. R. & Adel, M. R. (2021). The interplay of teacher motivation and learner motivation: A Q method study. *Current Psychology* 40, 1696–1710. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0091-5>
- Johnson D. C. (2013). What is language policy? Teoksessa D. C. Johnson (toim.) *Language Policy. Research and Practice in Applied Linguistics*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 3–25.
https://doi.org/10.1057/9781137316202_1
- Joutsela, U. & Kaartinen, S. (2009). Kielen valinta ja vaihto englanninkielisessä sisällönopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävä tapaustutkimus. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200905121579>

- Julkunen, K. (1989). Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 6. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. (1998a). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 70. Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. (1998b). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 73. Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. Teoksessa Z. Dörnyei & R. Schmidt (toim.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i, 29–41.
- Julkunen, K. & Borzova, H. (1997). English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk. Englannin kielen oppimismotivaatio Joensuussa ja Petroskoissa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 64. Joensuun yliopisto.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen Å. (toim.) (2011). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 11/2011.
- Juurakko-Paavola, T. (2012). Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 3(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla>
- Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kangasvieri, T. "No en mie sitä voinu valita pakkoha sitä on opiskella" – Perusasteen yläkoulun oppilaiden kielivalintoihin vaikuttavat tekijät. Julkaistavaksi hyväksytty artikkeli, *KieliPeda-konferenssijulkaisu 2013*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202208154067>
- Kangasvieri, T. (2017). Motivaatio tallessa vai hukassa? *Tempus* 3/2017, 6–7.
- Kangasvieri, T. (2019). L2 motivation in focus: The case of Finnish comprehensive school students. *Language Learning Journal* 47(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>
- Kangasvieri, T., Lempel, L., Palojärvi, A. & Moate J. (toim.) (2021). *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehitystyöhön. Karta och kompass för innovativ språkpedagogik: Steg på vägen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä universitet.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. (2011). Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. *Muistiot* 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.

- Kantelinen, R. (1995). Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*, n:o 2. Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.) (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* n:o 89. Joensuun yliopisto.
- KARVI (2020). Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. *Julkaisut 2020:10*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kimppa, L. (2022). Kielten opetus ja aivot – Miten kielten opiskelu näkyy aivoissa. Luento LUKKI-webinaarissa 16.2.2022.
- Klöv Piauger, M. (2016). Motivation och moderna språk. Hur motiverar lärare i moderna språk elever i årskurs 7–9? Examensarbete, Malmö högskola.
- Koivunen, M. & Koskela, O.-M. (2018). Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten asenteet ja motivaatio ruotsin kielen opiskeluun. *Maisterintutkielma*, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050723624>
- Koivisto, M. (2017). "Kyllä oppilaalla on paljon mukavampi, jos se opettaja välittää." Viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan tunnetaitojen merkityksestä vieraiden kielten oppimisessa. *Maisterintutkielma*, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20170651>
- Kotkasaari, E. (2017). Monipuolinen kielitaito on koko Suomen kilpailuetu. Elinkeinoelämän kommenttipuheenvuoro. Yrittäjäneuvos ja hallituksen puheenjohtaja Eero Kotkasaari, Joutsen Finland Oy. Suomen kielivarannon tilaa koskevan selvityksen julkistustilaisuus 13.12.2017.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning* 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kosunen, S. (2016). Families and the social space of school choice in urban Finland. *Studies in Educational Sciences* 267. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0322-2>
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. (2016). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55(10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177%2F0042085916666933>
- Kubanyiova, M. (2014). Motivating language teachers. Inspiring vision. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 71–89.
- Kubanyiova, M. (2019). Language teacher motivation research: Its ends, means and future commitments. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, Cham: Palgrave Macmillan, 389–407.
- Kumpulainen, T. (2003) (toim.). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (2004) (toim.). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kumpulainen, T. (2009) (toim.). Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (2010) (toim.). Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (2012) (toim.). Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (2014) (toim.). Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) (2006). Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kurki, T. (2021). Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. SUKOL & Svenska nu -verkosto. 29.10.2021.
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. (2010a). Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 1(4).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa>
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. (2010b). "Ei oo koulun tehtävä" - Kuntapäätäjien käsityksiä työelämän kielitaitotarpeiden huomioimisesta perusteella ja toisella asteella. Teoksessa M.ikel Garant & M.irja Kinnunen (toim.) Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional communication, education and culture. AFinLAN vuosikirja 68. Jyväskylän yliopisto, 9–28.
- L 476/1983 Peruskoululaki.
- L 628/1998 Perusopetuslaki.
- L 1134/2017 Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa.
- Laine, E. (1977). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa: Foreign language learning motivation in Finland. 1, Aikaisempi tutkimus, saavutettu käsitys motivaation rakenteesta ja todentaminen Suomen oloissa = Review of previous research and verification of the theory in the Finnish setting. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu n:o 17. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Laine, E. (1978). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa: Foreign language learning motivation in Finland. 2, Motivaatioteoria, sen kriittinen tarkastelu, koettelua laajennetulla muuttujajoukolla sekä tulkintaa oppilaan suoriutumisen kannalta. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu n:o 21. Jyväskylän yliopisto.
- Laine E. (1987). Affective factors in foreign language learning and teaching: A study of the "filter". Report 1, Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts, and the first pilot stage of research. Jyväskylä cross-language studies no 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, E. (1988). The affective filter in foreign language learning and teaching: Report 2, A validation study of filtering factors with a focus on the learner's FL self-concept. Jyväskylä cross-language studies no 15. Jyväskylän yliopisto.

- Laine, E. & Pihko, M.-K. (1991). Kieliminä ja sen mittaaminen: The foreign language self concept and how to measure it. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja, A, Tutkimuksia 47*. Jyväskylän yliopisto.
- Lamb, M. (2019). Motivational teaching strategies. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 139–161.
- Lamb, M., Csizér, K., Alastair, H. & Ryan, S. (2019). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lamberg, K. (2021). Henkilökohtainen yhteydenotto 25.10.2021 ja 2.11.2021.
- Lammi, K. (2002). Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Lanvers, U. (2016). Lots of selves, some rebellious: Developing the self discrepancy model for language learners. *System* 60, 79–92.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.05.012>
- Lanvers, U. (2020). Changing language mindsets about modern languages: A school intervention. *The Language Learning Journal* 48(5), 571–597.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1802771>
- Lanvers, U. & Chambers, G. (2019). In the shadow of global English? Comparing language learner motivation in Germany and the United Kingdom. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 429–448.
- Lanvers U., Hultgren, K. & Gayton, A. M. (2019). 'People can be smarter with two languages': Changing anglophone students' attitudes to language learning through teaching linguistics. *The Language Learning Journal* 47(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1196384>
- Lasagabaster, D., Doiz, A. & Sierra, J. M. (2014). Introduction. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.) *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–6.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. (2009). Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet. *Jyväskylä Studies in Humanities* 132. Jyväskylän yliopisto.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LOPS (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2019a). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System* 86, <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Lou, N. M. & Noels K. A. (2019b). Language mindsets, meaning-making, and motivation. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, S. Ryan (toim.)

- The Palgrave handbook of motivation for language learning, Cham: Palgrave Macmillan, 537–559.
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology* 46, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal* 101, 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2020). “Does my teacher believe I can improve?” The role of meta-layer theories in ESL learners’ mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01417>
- Lou, N., Chaffee, K. & Noels, K. (2021). Growth, fixed, and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 44(3), 1–26. doi:10.1017/S0272263121000401
- Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. (2007). Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 453–479.
- Mahmoodi, M. H. & Yousefi, M. (2021): Second language motivation research 2010–2019: A synthetic exploration. *The Language Learning Journal* 50(3), 273–296. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1869809>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44(2), 283–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79(1), 90–99. <https://www.jstor.org/stable/329395>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J. Dewaele (toim.) *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters, 11–30. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy042>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal* 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., Dewaele, J.-M., Macmillan, N. & Li, C. (2020). The emotional underpinnings of Gardner’s attitudes motivation test battery. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & P. D. Macintyre (toim.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Psychology

- of Language Learning and Teaching Vol. 3. Bristol: Multilingual Matters, 57–79.
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic Medicine* 5, 85–92. <https://doi.org/10.1097/00006842-194301000-00012>
- Markkanen, M. (2021). Monimediaisen kieltenopetuksen vaikutuksia oppijan autonomiaan, motivaatioon ja vapaa-ajan kielen käyttöön. JYU dissertations 448. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8905-7>
- Mattila, L. & Romppanen, S. (2012). Kielisalkkutyöskentely instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana vieraan kielen opiskelussa perusopetuksen 6. vuosiluokalla. Maisterintutkielma, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20120532>
- May, S. (toim.) (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muhonen, J. (2004). Second language demotivation: Factors that discourage pupils from learning the English language. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004944808>
- Muir, C. (2022). Motivation. Teoksessa T. Gregersen & S. Mercer (toim.). *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. New York: Routledge, 124–136.
- Mustila, E. T. (1990). The motivation, attitudes and interest shown by Finnish upper secondary-school pupils in learning Swedish. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, raportti 125*. Helsingin yliopisto.
- Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (toim.) (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide*. 7. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myllyniemi, S. (2008). Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 88. Nuorisoasiain neuvottelukunta julkaisuja 39. Helsinki: opetusministeriö.
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A. & Stylman, A. (2021). A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. A1-engelska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–6. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv. Rapportit ja selvitykset 2021:12. Helsinki: Opetushallitus. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Mäkelä, K. (2016). "Sisulla mennään eteenpäin" L'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires de la langue française. Maisterintutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201611212628>
- Määttä, S. (2020). Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma, & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 10–18.

- Määttä, S. (2011). Näkökulma motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-bulletin* 21(2), 12–16.
- Nikki, M.-L. (1992). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 86. Jyväskylän yliopisto.
- Noels, K. A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K. & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning* 1(1), 106–141.
<https://jpll.org/index.php/journal/article/view/noelsetal>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand R., J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50(1), 57–85.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2020). Motivation, identity and investment: A journey with Robert Gardner. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & P. D. Macintyre (toim.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. *Psychology of Language Learning and Teaching* Vol. 3. Bristol: Multilingual Matters, 153–168.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1), 9–31.
- Numminen, J. (2009). Taistelu monipuolisen kieliohjelman puolesta. Puheenvuoro Kielikoulutuspolitiikan verkoston avauseminaarissa Säätytalolla Helsingissä 26.3.2009.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44(5), 548–554.
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–15.
- Nuutinen, J. (2021). Henkilökohtainen yhteydenotto 11.10.2021.
- Ojansuu, H. (2021). Foreign language anxiety in language learning autobiographies. *Maisterintutkielma*, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202106284059>
- OKM (2012). *Tulevaisuuden perusopetus – Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM (2018). *Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 16.4.2017.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.

- OKM (2019). PISA18. Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:40. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH (2019). Fakta Express 1A/2019. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2021). Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. Verkkosivusto. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (2008). Opetusministeriö – Perusopetus paremmaksi (POP-ohjelma). Helsinki: opetusministeriö.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning* 63(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x>
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78(1), 12–28. <https://www.jstor.org/stable/329249>
- Oxford, R. L. (2016). Powerfully positive: Searching for a model of language learner well-being. Teoksessa D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (toim.) *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching. Second language learning and teaching*. Cham: Springer, 21–37.
- Oxford, R. L. (2017). Anxious language learners can change their minds: Ideas and strategies from traditional psychology and positive psychology. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J. Dewaele (toim.) *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications*. Bristol: *Multilingual Matters*, 177–197.
- Papi, M. & Hiver, P. (2020). Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value. *The Modern Language Journal* 104(1), 209–232. <https://doi.org/10.1111/modl.12624>
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language learner motivational types: A cluster analysis study. *Language Learning* 64(3), 493–525. <https://doi.org/10.1111/lang.12065>
- Pawlak, M. (2012). The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 249–278. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.7>
- Pesonen, P. (2020). Varhennettu englannin kielen opetus opettajien, esikoululaisten ja vanhempien käsityksissä – Fenomenografinen tutkimus. *Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202006013605>
- Peng, C.-Y. J., Lee, K. D. & Ingersoll, G. M. (2002). An introduction to logistic regression analysis and reporting. *The Journal of Educational Research* 96(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/00220670209598786>
- Pihko, M.-K. (2009). ”Pahinta on omin sanoin sanominen” Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus* 40(1), 60–68.

- Piri, R. (2001). Suomen kieliohjelmapolitiikka: Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6>
- Piniel, K. & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *SSLLT* 3(4), 523–550. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Precosky, K. (2011). Language teachers and L2 learning motivation: To what extent can teachers improve levels of motivation? University of Birmingham.
- Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (2007). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. (2019). Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Drury, K. (2013). The person-oriented approach in the field of educational psychology. *Problems of Psychology in the 21st Century* 5(1), 79–88.
- Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ripollés, P., Marco-Pallarés, J., Hielscher, U., Mestres-Missé, A., Tempelmann, C., Heinze, H. J., Rodríguez-Fornells, A. & Noesselt, T. (2014). The role of reward in word learning and its implications for language acquisition. *Current Biology* 24(21), 2606–2611.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2014.09.044>
- Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (2019). *Kieli, koulutus, politiikka – Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's – Channelling, choice, co-agency and

- compensation. *Advances in Life Course Research* 14(1-2), 63-73.
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-22.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources mode. *British Journal of Educational Psychology* 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Scotson, M. (2019). Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 13(3), 107-129. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 275-98. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Song, B. & Kim, T-Y. (2017). The dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students. *System* 65, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.010>
- Spolsky, B. (2021). *Rethinking language policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stenberg, J.-H. (2018). Motivaation psykologiaa. *Duodecim* 134(23), 2369-2371. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, Tilastot, Tilastotietoa kielivalinnoista, www.sukol.fi.
- Suomen Yrittäjät (2021). Yrittäjägallup kesäkuu 2021 kielitaidon merkityksestä yrityksissä. Kantar, TNS Oy, Jaakko Hyry.
- SVT (2018). Många väljer bort moderna språk. SVT Nyheter 23.5.2018.
- Taalas, P. (2021). Tarkistuspiste: Kielenopetus nyt. Kieliverkoston ja Lahden kaupungin Kielitietoisuutta ja kielitaitoa perusopetuksessa -webinaari 8.9.2021.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education* 2011(2), 53-5. <https://doi.org/10.5116%2Fijme.4dfb.8dfd>
- Telih, A. (2015). Ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys koulumenestykseen kielten opetuksessa - Tarkastelukohteena saksan kieli. Maisterintutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201504201303>
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100 (S1), 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Thompson, A. S. (2016). How do multilinguals conceptualize interactions among languages studied? Operationalizing perceived positive language interaction (PPLI). Teoksessa M. Uno, H. I. Park, A. Tyler & L. Ortega (toim.) *The usage-based study of language learning and multilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 91-112.

- Thompson, A. S. (2017a). Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System* 67, 38-49.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.004>
- Thompson, A. S. (2017b). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *The Modern Language Journal* 101(3), 483-500. <https://doi.org/10.1111/modl.12409>
- Thompson A. S. (2019). Motivation for formal learning of multiple languages. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 641-660.
- Thompson, A. S. (2020). My many selves are still me: Motivation and multilingualism. *SSLT* 10(1), 159-176.
<http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2020.10.1.8>
- Thompson, A. S. & Vasquez, C. (2015). Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal* 99(1), 158-174. <https://doi.org/10.1111/modl.12187>
- Thorner, N. & Kikuchi, K. (2019). The process of demotivation in language learning: An integrative account. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 367-388.
- Tikkanen, R. (2014). "Välillä mua on melkein itkettäny mennä luennolle" Advanced language learners' experiences with foreign language anxiety. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201411243344>
- Tietoarkisto (2022). Mittaaminen: mittarin luotettavuus.
<https://www.fsd.tuni.fi/>
- Tilastokeskus, Koulutus, Ainevalinnat, Opiskelijat ja tutkinnot.
www.tilastokeskus.fi.
- Tilastokeskus (2020, 2021) Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tinsley, T. & Doležal, N. (2018). Language trends 2018. Language teaching in primary and econdary schools in England. Survey report. UK: British Council.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A.-K. (2011). Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009-2010 koettua: Tuloksia ja toimintatapoja. Raportit ja selvitykset 2011:13. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A.-K. (2012). Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Raportit ja selvitykset 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuominen-Soini, H. (2012). Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8201-6>

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot nuorten opiskelumotivaatiossa. Teoksessa T. Asunmaa & J. Vainionpää (toim.). Samalta viivalta 6: Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2012. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–140.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* 79(4), 505–518. <https://www.jstor.org/stable/330002>
- Törmänen, M. (2017). Lasten ja nuorten kielten oppimiskyky: HE 114/2017 asiantuntijapyyntö: Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa 23.11.2017. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Ueki, M. & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching* 7(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836205>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda (toim.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 215–228.
- Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA: Bridging the gap. *EUROSLA Yearbook* 10(1), 5–20. <https://doi.org/10.1075/eurosla.10.03ush>
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? Teoksessa S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (toim.) *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 58–73. https://doi.org/10.1057/9781137032829_5
- Ushioda, E. (toim.) (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2014a). Motivational perspectives on the self in SLA: A developmental view. Teoksessa S. Mercer & M. Williams (toim.) *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 127–141.
- Ushioda, E. (2014b). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.) *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 31–49.
- Ushioda, E. (2016a). Motivation and making connections across the multilingual mind. Keynote at the ALAA Annual Conference 2016, Monash University, 5–7 December 2016.
- Ushioda, E. (2016b). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching* 49(4), 564–577. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000173>
- Ushioda, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal* 101(3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>

- Ushioda, E. (2018). Motivation and multilingualism. Teoksessa D. M. Singleton & D. L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 179–211.
- Ushioda, E. (2019). Researching L2 motivation: Past, present and future. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 661–682.
- Ushioda, E. (2020a). Researching L2 motivation: Re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the ‘wine and conversation’ approach. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & P. D. Macintyre (toim.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters, 194–211.
- Ushioda, E. (2020b). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. Teoksessa S. M. Gass & A. Mackey (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge, 396–409.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal* 101(3), 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). Kielivaranto. *Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (2021). *Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24*. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu www.vipunen.fi.
- Viljaranta, J. (2010). The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 401. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4115-4>
- Wagner, E. (2010). Survey research. Teoksessa B. Paltridge & A. Phakiti (toim.) *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. Lontoo: Continuum, 22–38.
- Wang, Z., McConachy, T. & Ushioda, E. (2021). Negotiating identity tensions in multilingual learning in China: A situated perspective on language learning motivation and multilingual identity. *The Language Learning Journal* 49(4), 420–432. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915366>
- Waninge, F., Dörnyei, Z. & De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal* 98(3), 704–723. <https://doi.org/10.1111/modl.12118>

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement motivation. *Review of Educational Research* 64(4), 557–573.
<https://doi.org/10.3102/00346543064004557>
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 91(1), 76–97.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4), 503–528.
<https://doi.org/10.1080/0141192022000005805>
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Yan, X. J. & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning* 58(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- YLE (2009). Kielten opiskelu ei kiinnosta nuoria. YLE-uutinen 19.11.2009.
- YLE (2018). Uuden kielilain lopputulos jäämässä torsoksi: Itärajan koululaiset eivät haluakaan luopua pakkoruotsista. YLE uutiset 5.2.2018, päivitetty 6.2.2018.
- YLE (2020). Ekaluokkalaisten osaamisessa jopa vuosien tasoeroja – Tutkimus kertoo, miten paljon esimerkiksi vanhempien koulutustaustalla on vaikutusta. YLE-uutiset 6.8.2020.
- YLE (2021a). Matti Ylikontiola, 24, on harvinaisuus koulutettujen nuorten joukossa: Saksan kielen osaajia on nyt niin vähän, että heistä kilpaillaan. YLE-uutiset 29.3.2021.
- Ylioppilastutkintolautakunta, Tietopalvelut, Tilastot, Tilastotaulukot ylioppilastutkinto.fi.
- YTL (2022). *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2013–2022*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Zheng Y., Xiuchuan, L. & Wei, R. (2019). Profiling Chinese university students' motivation to learn multiple languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40(7), 590–604.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571074>

LIITE 1 MOTIVAATIOMITTARISTO

(Väittämien pohjana olevat teoriat ja aiemmat mittarit ks. luvut 3.2 ja 4.2)

	VÄITTÄMÄ	ALKUPERÄINEN ULOTTUVUUS	LOPULLINEN ULOTTUVUUS
1	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska sitä voi olla apua tulevassa ammatissani.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
2	Haluan oppia tuntemaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan paremmin.	integratiivinen	integratiivinen
3	Opiskelen tätä kieltä siksi, että tulen ehkä tulevaisuudessa työskentelemään maassa, jossa sitä puhutaan.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
4	Voisin vaikka muuttaa jossain vaiheessa elämäni maahan, jossa tätä kieltä puhutaan.	integratiivinen	integratiivinen
5	Opiskelen tätä kieltä siksi, että se on minusta hyödyllinen ja tarpeellinen, jotta selviytyy maailmalla.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
6	Haluan tuntea enemmän tätä kieltä puhuvia ihmisiä.	integratiivinen	integratiivinen
7	Tätä kieltä kannattaa osata, koska sitä tarvitaan ulkomailla matkustellessa.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
8	Tämän kielen taito auttaa minua ymmärtämään ja arvostamaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän elämäntapojaan.	integratiivinen	integratiivinen
9	Haluan oppia tätä kieltä opiskelakseni myöhemmin ulkomailla.	instrumentaalinen	integratiivinen
10	Suurin osa lempiartististäni (esim. näyttelijät, laulajat) puhuu tätä kieltä.	integratiivinen	integratiivinen
11	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska siitä voi olla hyötyä työpäivän saamisessa.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
12	Opiskelen tätä kieltä, koska haluaisin olla kuten eräs ihailmani vieraskielinen henkilö.	integratiivinen	integratiivinen
13	En usko, että tulen tarvitsemaan tätä kieltä sitten kun pääsen koulusta pois.	instrumentaalinen	POISTETTU
14	Opiskelen tätä kieltä, koska haluaisin viettää pidemmän aikaa ulkomailla.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
15	Olen aina ihailnut tätä kieltä puhuvia ihmisiä.	integratiivinen	integratiivinen

16	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska se tekee minusta koulutettumman.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
17	Tätä kieltä puhuvat ihmiset ovat kohteliaita ja ystävällisiä.	integratiivinen	integratiivinen
18	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska muut ihmiset arvostavat minua enemmän, kun osaan sitä.	instrumentaalinen	instrumentaalinen
19	Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska voin helpommin olla vuorovaikutuksessa tätä kieltä puhuvien ihmisten kanssa.	integratiivinen	integratiivinen
20	Opiskelen mielelläni tätä kieltä.	kognitiivinen	kognitiivinen
21	Käytän mielelläni tätä kieltä erilaisissa käytännön tilanteissa, esimerkiksi neuvon vieraskielisille turisteille tietä.	kommunikatiivinen	kommunikatiivinen
22	Toivoisin osaavani puhua tätä kieltä täydellisesti.	kognitiivinen	kognitiivinen
23	Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska voin sen avulla toimia yhdessä vieraskielisten ihmisten kanssa.	kommunikatiivinen	kommunikatiivinen
24	Olen kiinnostunut tästä kielestä ja haluan oppia sitä lisää.	kognitiivinen	kognitiivinen
25	Käytän tätä kieltä, kun pidän yhteyttä kieltä puhuvien ihmisten kanssa, esimerkiksi puhelimitse tai internetin välityksellä.	kommunikatiivinen	POISTETTU
26	Tämän kielen oppiminen on minulle helppoa.	kognitiivinen	kieliminä
27	Vapaa-ajallani tuotan itse tekstiä, esimerkiksi kirjoitan sähköpostiviestejä, tällä kielellä.	kommunikatiivinen	POISTETTU
28	Lykkään tämän kielen läksyjen tekoa niin paljon kuin mahdollista.	kognitiivinen	motivaation voimakkuus
29	Mielestäni tämän kielen opiskelu on vaikeampaa minulle kuin keski-ikäiselle opiskelijalle.	kognitiivinen	kieliminä
30	Minulla on vieraskielisiä ystäviä, joiden kanssa kommunikoin tällä kielellä.	kommunikatiivinen	POISTETTU
31	Tämän kielen opiskelu antaa minulle usein onnistumisen tunteen.	kognitiivinen	kognitiivinen
32	Etsin kaikenlaisia mahdollisuuksia harjoitella tätä kieltä myös koulun ulkopuolella.	kommunikatiivinen	kommunikatiivinen
33	Joskus tämän kielen opiskelu on minulle taakka.	kognitiivinen	kognitiivinen

34	Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää koska voin olla yhteydessä ulkomaalaisiin.	kommunikatiivinen	kommunikatiivinen
35	Ollakseni rehellinen, minulla ei ole mitään halua opiskella tätä kieltä.	kognitiivinen	kognitiivinen
36	Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska sen avulla ymmärän lehtiä, kirjoja, TV-ohjelmia, elokuvia, musiikkia ja nettisivuja, jotka on tehty tällä kielellä.	kommunikatiivinen	kommunikatiivinen
37	Teen todella kovasti töitä oppiakseni tätä kieltä.	kognitiivinen	motivaation voimakkuus
38	Minun on helppo puhua tätä kieltä.	kognitiivinen	POISTETTU
39	Kuluttaisin mieluummin aikani muihin aineisiin kuin tähän kieleen.	kognitiivinen	kognitiivinen
40	Yritän ymmärtää kaiken tällä kielellä tehdyn materiaalin, jota näen tai kuulen.	kommunikatiivinen	motivaation voimakkuus
41	Matkustellessani käytän tätä kieltä esimerkiksi kun tilaan itselleni ruokaa.	kommunikatiivinen	POISTETTU
42	Pidän tämän kielen taitoja ajan tasalla tekemällä töitä sen eteen melkein joka päivä.	kognitiivinen	motivaation voimakkuus
43	Kun en ymmärrä jotain tämän kielen tunnilla, kysyn aina opettajaltani apua.	kognitiivinen	motivaation voimakkuus
44	En viitsi edes yrittää ymmärtää tämän kielen monimutkaisempia muotoja.	kognitiivinen	motivaation voimakkuus
45	Tämä kieli on erittäin tärkeä osa koulun opetusohjelmaa.	kognitiivinen	kognitiivinen
46	Olen todella hyvä tässä kielessä.	kieliminä	kieliminä
47	Tämän kielen tunnilla ei tarvitse jännittää tai tuntea itseään ahdistuneeksi.	kielijännitys	POISTETTU
48	Tunnen itseni usein tosi avuttomaksi tämän kielen tunneilla.	kielijännitys	kielijännitys
49	Haluaisin olla todella etevä tämän kielen opiskelija.	ideaali kieliminä	ideaali kieliminä
50	Minusta tuntuu usein, että tämän kielen opiskelijana olen ihan nolla.	kieliminä	kieliminä
51	Osaan kirjoittaa tätä kieltä hyvin.	kieliminä	kieliminä
52	En haluaisi sanoa mitään tämän kielen tunneilla, koska muut saattavat nauraa minulle.	kielijännitys	kielijännitys

53	Olen huono puhumaan tällä kielellä.	kieliminä	kieliminä
54	Kun vain ponnistelen selviän vaikeimmistakin tämän kielen tehtävistä.	kieliminä	kieliminä
55	Haluaisin osata puhua tätä kieltä yhtä hyvin kuin syntyperäinen puhuja.	ideaali kieliminä	ideaali kieliminä
56	En tahdo millään muistaa tämän kielen sanoja.	kieliminä	kieliminä
57	Sydämeni alkaa hakata, kun minun pitää vastata tämän kielen tunnilla.	kielijännitys	kielijännitys
58	Kun kuvittelen tulevaisuuden työtäni, näen itseni käyttämässä tätä kieltä.	ideaali kieliminä	ideaali kieliminä
59	Minua nolostuttaa vastata vapaaehtoisesti tämän kielen tunneilla.	kielijännitys	kielijännitys
60	Voin kuvitella puhuvani sujuvasti tätä kieltä.	ideaali kieliminä	ideaali kieliminä
61	Minusta tuntuu usein, että en halua mennä tämän kielen tunnille.	kielijännitys	kielijännitys
62	Joskus kuvittelen, että asun ulkomailla ja kommunikoin tällä kielellä.	ideaali kieliminä	ideaali kieliminä
63	Tulen hermostuneeksi, kun puhun tämän kielen tunnilla.	kielijännitys	kielijännitys
64	Pidän todella tämän kielen opettajastani.	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät
65	Tämän kielen opettajallani on innostava ja mielenkiintoinen tyyli opettaa.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät
66	Tämän kielen opettajaani kiinnostaa, opinko minä kieltä tunnilla vai en.	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät
67	Viettäisin mieluummin enemmän aikaa tämän kielen tunneilla ja vähemmän muilla.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
68	Minulla on huonoja kokemuksia tämän kielen opiskelusta koulussa.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
69	Odotan innolla tämän kielen tunnille menoa, koska opettajani on niin hyvä.	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät
70	Tämän kielen tunneilla teen tehtäviä mieluiten pareittain tai pienessä ryhmässä.	oppimistilanteeseen liittyvät preferenssit	POISTETTU
71	Haluaisin mieluummin eri opettajan tässä kielessä, kuin minulla nyt on.	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät

72	Tämä kieli on yksi lempioppiaineistani koulussa.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
73	En pidä opettajan tavasta opettaa tätä kieltä meille oppilaille.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	opettajaan liittyvät motivaatiotekijät
74	Nautin tämän kielen tuntien työskentelystä paljon enemmän kuin muiden tuntien.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
75	Tämän kielen tunneilla teen tehtäviä mieluiten yksin.	oppimistilanteeseen liittyvät preferenssit	POISTETTU
76	En keskity tämän kielen opiskeluun koulussa, koska opin sitä paremmin muualla.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
77	Pidän tämän kielen tunneistani paljon ja odotan mahdollisuutta opiskella lisää tätä kieltä tulevaisuudessa.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
78	Tämän kielen oppikirjat ovat mielenkiintoisia.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	POISTETTU
79	Luokassa haluan näyttää, että olen muita parempi tässä kielessä.	oppimistilanteeseen liittyvät preferenssit	POISTETTU
80	Odotan innolla tämän kielen tunteja.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
81	Rehellisesti sanottuna, en pidä tämän kielen tunteista.	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät	oppituntiin liittyvät motivaatiotekijät
82	Ystävieni mielestä tämän kielen opiskelu on tärkeää.	ystävät	ystävät
83	Vanhempani yrittävät auttaa minua oppimaan tätä kieltä.	vanhemmat	vanhemmat
84	Opettajani (muutkin kuin kielenopettajat) ovat kannustaneet minua tämän kielen opiskeluun.	opettajat	POISTETTU
85	Vanhempani kehottavat minua pyytämään apua opettajaltani, jos minulla on ongelmia tässä kielessä.	vanhemmat	vanhemmat
86	Ystäväni rohkaisevat minua opiskelemaan tätä kieltä.	ystävät	ystävät
87	Minun mielestäni koulutetun ihmisen tulee osata tätä kieltä.	yhteiskunta	yhteiskunta
88	Opettajani mielestä olen hyvä tässä kielessä.	opettajat	POISTETTU
89	Vanhempani ovat hyvin kiinnostuneita kaikesta, mitä teen tämän kielen tunneilla.	vanhemmat	vanhemmat
90	Ystäväni eivät piittaa tämän kielen opiskelusta.	ystävät	ystävät

91	Vanhempieni mielestä minun on hyvin tärkeää oppia tätä kieltä.	vanhemmat	vanhemmat
92	Ystävilläni on myönteinen vaikutus tämän kielen opiskeluuni.	ystävät	ystävät
93	Kaikkien suomalaisten tulisi mielestäni osata tätä kieltä.	yhteiskunta	yhteiskunta
94	Vanhempani kannustavat minua harjoittelemaan tätä kieltä niin paljon kuin mahdollista.	vanhemmat	vanhemmat
95	Luokkakavereideni mielestä olen hyvä tässä kielessä.	ystävät	POISTETTU
96	Vanhempani ovat korostaneet sitä, kuinka tärkeä tämä kieli on koulusta päästyäni.	vanhemmat	vanhemmat
97	Tämän kielen osaaminen on mielestäni osa yleissivistystä.	yhteiskunta	yhteiskunta
98	Vanhempieni mielestä minun pitäisi käyttää enemmän aikaa tämän kielen opiskeluun.	vanhemmat	vanhemmat

Liite 2 Oppilaskysely

Tulosta

Kysely kieltenopiskelusta

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Ihan ensiksi pyydän Sinua antamaan nämä tiedot itsestäsi. Niitä tarvitaan vain mahdollista kyselyvastausten yhdistämistä varten. Yhdistämisen jälkeen nimitiedot tuhotaan, eivätkä ne siis näy tutkimustuloksissa.

1. Etunimesi *

2. Sukunimesi *

3. Koulusi *

4. Kotikuntasi (välitse pudotusvalikosta) *

Akaa

5. Kieli, jonka tunnilla vastaan kyselyyn *

- englanti
- saksa
- ranska
- venäjä
- espanja

6. Oppimäärä, jota tästä kielestä opiskelen *

- A1 (alakoulussa alkava pakollinen vieras kieli)
- A2 (alakoulussa alkava vapaaehtoinen vieras kieli)
- B2 (yläkoulussa alkava valinnainen vieras kieli)

Seuraava →



Kysely kieltenopiskelusta

VASTAUSOHJEET

Tämä kysely koostuu kahdesta osasta: väittämistä ja taustakysymyksistä. Kysely alkaa väittämillä. Tarkoitus on, että vastaat niihin sen mukaan, miltä Sinusta juuri vastaushetkellä tuntuu. Vastausta ei siis tarvitse jättää miettimään pidemmäksi aikaa.

Oikeita tai väärinä vastauksia ei ole, vaan Sinun oma mielipiteesi on tärkein!

Olethan kuitenkin huolellinen ja vastaat totuudenmukaisesti joka kohtaan, vaikka kysely tuntuisi pitkältä ja väittämät keskenään hiukan samanlaisilta. Aikaa kyselyn täyttämiseen menee noin 30 minuuttia.

Vastaaminen tapahtuu siten, että valitset omaa mielipidettäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon asteikolta:

- 1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa
- 2 = Pitää vain osittain paikkansa
- 3 = Pitää puolittain paikkansa
- 4 = Pitää pääosin paikkansa
- 5 = Pitää täysin paikkansa

Eiköhän aloiteta!

<-- Edellinen

Seuraava -->



Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 1 / 11

7. Onko opiskelemastasi/valitsemastasi kielestä sinulle hyötyä nyt ja tulevaisuudessa? Entä miten suhtaudut opiskelemaasi kieltä puhuviin ihmisiin? *

	1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska siitä voi olla apua tulevassa ammatissani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia tuntemaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan paremmin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen tätä kieltä siksi, että tulen ehkä tulevaisuudessa työskentelemään maassa, jossa sitä puhutaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voisin vaikka muuttaakin jossain vaiheessa elämäni maahan, jossa tätä kieltä puhutaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen tätä kieltä siksi, että se on minusta hyödyllinen ja tarpeellinen, jotta selviytyy maailmalla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluaisin tuntea enemmän tätä kieltä puhuvia ihmisiä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tätä kieltä kannattaa osata, koska sitä tarvitsee ulkomailla matkustellessa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen taito auttaa minua ymmärtämään ja arvostamaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän elämäntapojaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia tätä kieltä opiskellakseni					

myöhemmin ulkomailla. *



Suurin osa lempiartisteistani (esim. näyttelijät, laulajat) puhuu tätä kieltä. *



[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 2 / 11

8. Onko opiskelemastasi/valitsemastasi kielestä sinulle hyötyä nyt ja tulevaisuudessa? Entä miten suhtaudut opiskelemaasi kieltä puhuviin ihmisiin? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska koska siitä voi olla minulle hyötyä työpaikan saamisessa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen tätä kieltä, koska haluaisin olla kuten eräs ihailemani vieraskielinen henkilö. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En usko, että tulen tarvitsemaan tätä kieltä sitten kun pääsen koulusta pois. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen tätä kieltä, koska haluaisin viettää pidemmän aikaa ulkomailla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen aina ihailut tätä kieltä puhuvia ihmisiä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska koska se tekee minusta koulutetumman. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tätä kieltä puhuvat ihmiset ovat kohteliaita ja ystävällisiä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska koska muut ihmiset arvostavat minua enemmän, kun osaan sitä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska koska voin helpommin olla vuorovaikutuksessa tätä kieltä puhuvien ihmisten kanssa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 3 / 11

9. Mitä pidät opiskelemastasi/valitsemastasi kielestä ja sen opiskelusta? Kuinka mielelläsi käytät kieltä ja millaisissa tilanteissa? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Opiskelen mielelläni tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän mielelläni tätä kieltä erilaisissa käytännön tilanteissa, esimerkiksi neuvon vieraskielisille turisteille tietä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toivoisin osaavani puhua tätä kieltä täydellisesti. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska voin sen avulla toimia yhdessä vieraskielisten ihmisten kanssa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kiinnostunut tästä kielestä ja haluan haluan oppia sitä lisää. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän tätä kieltä kun pidän yhteyttä kieltä puhuvien ihmisten kanssa, esimerkiksi puhelimitse tai Internetin välityksellä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen oppiminen on minulle helppoa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaa-ajallani tuotan itse tekstiä, esimerkiksi kirjoitan sähköpostiviestejä, tällä kielellä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lykkään tämän kielen läksyjen tekoa niin paljon kuin mahdollista. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mielestäni tämän kielen opiskelu on vaikeampaa minulle kuin keski-
vertokompariaalisesti opiskelijalle. *

Minulla on vieraskielisiä ystäviä, joiden kanssa kommunikoin tällä kielellä. *

Tämän kielen opiskelu antaa minulle usein onnistumisen tunteen. *

Etsin kaikenlaisia mahdollisuuksia harjoitella tätä kieltä myös koulun ulkopuolella. *

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 4 / 11

10. Mitä **pidät** opiskelemastasi/valitsemastasi kielestä ja sen opiskelusta? Kuinka mielelläsi käytät kieltä ja millaisissa tilanteissa? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Joskus tämän kielen opiskelu on minulle taakka. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska voin olla yhteyksissä ulkomaalaisiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ollakseni rehellinen, minulla ei ole mitään halua opiskella tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opiskelu on minulle tärkeää, koska sen avulla ymmärrän lehtiä, kirjoja, TV-ohjelmia, elokuvia, musiikkia ja nettisivuja, jotka on tehty tällä kielellä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen todella kovasti töitä oppiakseni tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun on helppo puhua tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuluttaisin mieluummin aikani muihin aineisiin kuin tähän kieleen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän ymmärtää kaiken tällä kielellä tehdyn materiaalin, jota näen tai kuulen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matkustellessani käytän tätä kieltä esimerkiksi kun tilaan itselleni ruokaa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän tämän kielen taitojani ajan tasalla tekemällä töitä sen eteen melkein joka päivä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kun en ymmärrä jotain tämän kielen tunnilta, kysyn aina opettajaltani apua. *

En viitsi edes yrittää ymmärtää tämän kielen monimutkaisempia muotoja. *

Tämä kieli on erittäin tärkeä osa koulun opetusohjelmaa. *

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 5 / 11

11. Millaisena kielenoppijana näet itsesi? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Olen todella hyvä tässä kielessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen tunnilla ei tarvitse jännittää tai tuntea itseään ahdistuneeksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen itseni usein tosi avuttomaksi tämän kielen tunneilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluaisin olla todella etevä tämän kielen opiskelija. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu usein, että tämän kielen opiskelijana olen ihan nolla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan kirjoittaa tätä kieltä hyvin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En haluaisi sanoa mitään tämän kielen tunneilla, koska muut saattavat nauraa minulle. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen huono puhumaan tällä kielellä. kielellä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kun vain ponnistelen, selviän vaikeimmistakin tämän kielen tehtävistä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<-- Edellinen

Seuraava -->

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 6 / 11

12. Millaisena kielenoppijana näet itsesi? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Haluaisin osata puhua tätä kieltä yhtä hyvin kuin syntyperäinen puhuja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En tahdo millään muistaa tämän kielen sanoja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sydämeni alkaa hakata kun minun pitää vastata tämän kielen tunnilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kun kuvittelen tulevaisuuden työtäni, näen itseni käyttämässä tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua nolostuttaa vastata vapaaehtoisesti tämän kielen tunneilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin kuvitella puhuvani sujuvasti tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu usein, että en halua mennä tämän kielen tunnille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joskus kuvittelen, että asun ulkomailla ja kommunikoin tällä kielellä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulen hermostuneeksi, kun puhun tämän kielen tunnilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 7 / 11

13. Mitä mieltä olet opiskelemasi/valitsemasi kielen opettajasta ja opiskelusta? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Pidän todella tämän kielen opettajastani. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opettajallani on innostava ja mielenkiintoinen tyyli opettaa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen opettajaani kiinnostaa, kiinnostaa, opinko minä kieltä tunnilla vai en. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viettäisin mieluummin enemmän aikaa tämän kielen tunneilla ja vähemmän muilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on huonoja kokemuksia tämän kielen opiskelusta koulussa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odotan innolla tämän kielen tunnille menoa, koska opettajani on niin hyvä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen tunneilla teen tehtäviä tehtäviä mieluiten pareittain tai pienessä ryhmässä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluaisin mieluummin eri opettajan tässä kielessä, kuin minulla nyt on. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämä kieli on yksi lempioppiaineistani koulussa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 8 / 11

14. Mitä mieltä olet opiskelemasi/valitsemasi kielen opettajasta ja opiskelusta? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
En pidä opettajan tavasta opettaa tätä kieltä meille oppilaille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin tämän kielen tuntien työskentelystä paljon enemmän kuin muiden tuntien. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen tunneilla teen tehtäviä mieluiten yksin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En keskity tämän kielen opiskeluun koulussa, koska opin sitä paremmin muualla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän tämän kielen tunneistani paljon ja odotan mahdollisuutta opiskella lisää tätä kieltä tulevaisuudessa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen oppikirjat ovat mielenkiintoisia. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassa haluan näyttää, että olen muita parempi tässä kielessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odotan innolla tämän kielen tunteja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehellisesti sanottuna, en pidä tämän kielen tunneista. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[← Edellinen](#)

[Seuraava →](#)

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 9 / 11

15. Miten vanhemmat, ystävät ja opettajat vaikuttavat kielen opiskeluusi? *

	1 Ei pidä olleenaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Ystävieni mielestä tämän kielen opiskelu on tärkeää. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani yrittävät auttaa minua oppimaan tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajani (muutkin kuin kieltenopettajat) ovat kannustaneet minua tämän kielen opiskeluun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani kehottavat minua pyytämään apua opettajaltani, jos minulla on ongelmia tässä kielessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ystäväni rohkaisevat minua opiskelemaan tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun mielestäni koulutetun ihmisen tulee osata tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajani mielestä olen hyvä tässä kielessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat hyvin kiinnostuneita kiinnostuneita kaikesta, mitä teen tämän kielen tunneilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ystäväni eivät piittaa tämän kielen opiskelusta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<-- Edellinen

Seuraava -->

Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Väittämät

Sivu 10 / 11

16. Miten vanhemmat, ystävät ja opettajat vaikuttavat kielen opiskeluusi? *

	1 Ei pidä olleenkaan paikkaansa	2 Pitää vain osittain paikkansa	3 Pitää puolittain paikkansa	4 Pitää pääosin paikkansa	5 Pitää täysin paikkansa
Vanhempieni mielestä minun on hyvin tärkeää oppia tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ystävilläni on myönteinen vaikutus tämän kielen opiskeluuni. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikkien suomalaisten tulisi mielestäni osata tätä kieltä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani kannustavat minua harjoittelemaan tätä kieltä niin paljon kuin mahdollista. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkakavereideni mielestä olen hyvä tässä kielessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat korostaneet sitä, kuinka tärkeä tämä kieli on koulusta päästyäni. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tämän kielen osaaminen on mielestäni osa yleissivistystä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempieni mielestä minun pitäisi käyttää enemmän aikaa tämän kielen opiskeluun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa I Kielten järjestys

Sivu 11 / 11

Seuraavaksi laitetaan opiskelemiasi kieliä järjestykseen sen mukaan, kuinka tärkeitä, hyödyllisiä tai miellyttäviä ne Sinun mielestäsi ovat!

17. Ensiksi pyydän Sinua laittamaan opiskelemasi kielet (muut kuin äidinkielet) tärkeysjärjestykseen siten, että mielestäsi yleisesti ottaen tärkein kieli kohtaan 1., toiseksi tärkein kohtaan 2. ja niin edelleen sen mukaan, kuinka montaa kieltä opiskelet.

1.

2.

3.

4.

Jos tärkein kieli on mielestäsi sellainen, jota et opiskele, voit kirjoittaa sen tähän

18. Toiseksi pyydän Sinua laittamaan opiskelemasi kielet (muut kuin äidinkielet) hyödyllisyysjärjestykseen siten, että mielestäsi itsellesi hyödyllisin kieli kohtaan 1., toiseksi hyödyllisin kohtaan 2. ja niin edelleen sen mukaan, kuinka montaa kieltä opiskelet.

1.

2.

3.

4.

Jos hyödyllisin kieli on mielestäsi sellainen, jota et opiskele, voit kirjoittaa sen tähän

19. Kolmanneksi pyydän Sinua laittamaan opiskelemasi kielet (muut kuin äidinkielet) miellyttävyyssjärjestykseen siten, että sinua itseäsi eniten miellyttävä kieli kohtaan 1., toiseksi miellyttävin kohtaan 2. ja niin edelleen sen mukaan, kuinka montaa kieltä opiskelet.

1.

2.

3.

4.

Jos miellyttävin kieli on mielestäsi sellainen, jota et opiskele, voit kirjoittaa sen tähän

<-- Edellinen

Seuraava -->



Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 1 / 7

Lopuksi pyydän Sinua vielä antamaan seuraavat taustatiedot itsestäsi valitsemalla sopivan vaihtoehdon.

PERUSTIEDOT

20. Sukupuoli *

- tyttö
- poika

21. Äidinkieli *

- suomi
- ruotsi
- muu, mikä?

22. Oletko kaksi/monikielinen? *

- Kyllä, kielet?
- En.

23. Puhuuko joku perheestäsi, sukulaisistasi tai hyvistä ystävistäsi äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin sinun omaa äidinkieltäsi? *

- Kyllä. Kuka ja mitä kieltä?
- Ei.

24. Oletko oppinut jotain vierasta kieltä jo ennen kouluikää? *

Kyllä. Mitä kieltä ja missä (esim. päiväkoti, kerho)?

En.

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 2 / 7

AIEMMAT KIELIOPINNOT

A1-kieli = ALAKOULUSSA ALKAVA PAKOLLINEN VIERAS KIELI

25. Alakoulusta lähtien (useimmiten 3. luokalta) pakollisena opiskelemani ensimmäinen vieras kieli (A1-kieli) on:

- englanti
- ruotsi
- saksa
- ranska
- venäjä
- epanja
- italia
- latina
- muu, mikä?

26. A1-kielen valintani tärkein syy (valitse yksi):

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.
- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.

- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Muu syy, mikä?

27. Oliko A1-kielen valinnallesi muita syitä tärkeimmän lisäksi? (voit valita useamman)

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.
- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.
- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Muu syy, mikä?
- Ei ollut muita syitä.

28. Minkä kielen olisit valinnut A1-kieleksi, jos tarjolla olisi ollut enemmän vaihtoehtoja?

- englanti
- ruotsi
- saksa
- ranska
- venäjä
- espanja
- italia
- latina
- muu, mikä?
- tarjolla oli riittävästi vaihtoehtoja / olisin valinnut saman kielen kuin nyt

29. Viimeisimmässä koulutodistuksessani A1-kielen arvosanani on:

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4

Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 3 / 7

A2-KIELI = ALAKOULUSSA ALKAVA VAPAAEHTOINEN VIERAS KIELI

Jos ET opiskele / ole opiskellut alakoulussa alkavaa vapaaehtoista A2-kieltä, siirry kysymykseen 36.

Jos OPISKELET / OLET OPISKELLUT alakoulussa alkavaa vapaaehtoista A2-kieltä, jatka kysymyksestä 30.

30. Alakoulusta lähtien vapaaehtoisena opiskelemani A2-kieli on:

- englanti
- ruotsi
- saksa
- ranska
- venäjä
- espanja
- italia
- latina
- muu, mikä?

31. A2-kielen valintani tärkein syy (valitse yksi vaihtoehto):

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.

- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.
- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Minun oli pakko aloittaa tämä kieli johtuen A1-kielen valinnastani.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Muu syy, mikä?

32. Oliko A2-kielen valinnallesi muita syitä tärkeimmän lisäksi? (voit valita useamman)

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.
- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.
- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Minun oli pakko aloittaa tämä kieli johtuen A1-kielen valinnastani.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Muu syy, mikä?
- Ei ollut muita syitä.

33. Millä luokalla aloitit A2-kielen opiskelun?

- 4. luokalla
- 5. luokalla

34. Viimeisimmässä koulutodistuksessani A2-kielen arvosanani on:

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4

35. Oletko jatkanut A2-kielen opiskelua?

- Kyllä, opiskelen A2-kieltä edelleen. (vastattuasi voit siirtyä seuraavalle sivulle)
- En, olen keskeyttänyt A2-kielen opiskelun. Miksi? Missä vaiheessa lopetit? Kuinka kauan opiskelit sitä? (vastattuasi voit siirtävä seuraavalle sivulle)

Jos ET ole opiskellut A2-kieltä, vastaa kysymyksiin 36–38.

36. En ole opiskellut A2-kieltä. Tärkein syy tälle oli (valitse yksi):

- Alakoulussani ei ollut mahdollisuutta aloittaa A2-kielen opiskelua.
- Siitä kielestä, jonka olisin halunnut aloittaa, ei muodostunut ryhmää.
- Minulle riitti kun opiskelin jo pakollista A1-kieltä.
- Kaverinikaan eivät valinneet A2-kieltä.
- Vanhempani eivät kannustaneet aloittamaan A2-kieltä.
- En pitänyt kielenopettajasta / kielenopettajista.
- A2-kielen opiskelusta ei olisi ollut minulle mitään hyötyä.
- En ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.
- Minulla on huonoja kokemuksia muiden kielten opiskelusta.
- Muusta syystä, mistä? _____

37. En ole opiskellut A2-kieltä. Muita syitä tälle olivat (voit valita useamman):

- Alakoulussani ei ollut mahdollisuutta aloittaa A2-kielen opiskelua.
- Siitä kielestä, jonka olisin halunnut aloittaa, ei muodostunut ryhmää.
- Minulle riitti kun opiskelin jo pakollista A1-kieltä.
- Kaverinikaan eivät valinneet A2-kieltä.
- Vanhempani eivät kannustaneet aloittamaan A2-kieltä.
- En pitänyt kielenopettajasta / kielenopettajista.
- A2-kielen opiskelusta ei olisi ollut minulle mitään hyötyä.
- En ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.
- Minulla on huonoja kokemuksia muiden kielten opiskelusta.
- Muusta syystä, mistä? _____
- Ei ollut muita syitä.

38. Onko sinua koskaan harmittanut se, ettet aloittanut/voinut aloittaa A2-kielen opiskelua?

- Kyllä, kieli jota olisin halunnut/voinut opiskella _____
- Ei.

Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 4 / 7

B2-KIELI = YLÄKOULUSSA ALKAVA VALINNAINEN VIERAS KIELI (EI TARKOITA PAKOLLISTA B1-RUOTSIA)

Jos ET opiskele / ole opiskellut yläkoulussa alkavaa valinnaista B2-kieltä, siirry kysymykseen 44.

Jos OPISKELET / OLET OPISKELLUT yläkoulussa alkavaa valinnaista B2-kieltä, jatka kysymyksestä 39.

39. Yläkoulusta lähtien valinnaisena opiskelemani B2-kieli on:

- englanti
- ruotsi
- saksa
- ranska
- venäjä
- espanja
- italia
- latina
- muu, mikä? _____

40. B2-kielen valintani tärkein syy (valitse yksi):

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.

- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.
- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Ajattelin, että tämän kielen opiskelu on tärkeää tulevaisuuteni (esim. opiskelu, työ) kannalta.
- Muu syy, mikä?

41. Oliko B2-kielen valinnallesi muita syitä tärkeimmän lisäksi? (voit valita useamman)

- Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja.
- Koulussani ei muodostunut ryhmää siitä kielestä, jonka alun perin valitsin, joten aloitin siksi tämän kielen.
- Valitsin itse tämän kielen.
- Vanhempani valitsivat puolestani.
- Valitsin tämän kielen yhdessä vanhempieni kanssa.
- Valitsin saman kielen kuin sisarukseni.
- Valitsin saman kielen kuin ystäväni.
- Opettajani ja/tai opinto-ohjaajani kehottivat minua aloittamaan tämän kielen opiskelun.
- Päätin alkaa opiskella tätä kieltä muilta kuulemieni positiivisten kokemusten perusteella.
- Ajattelin, että tämän kielen opiskelu on tärkeää tulevaisuuteni (esim. opiskelu, työ) kannalta.
- Muu syy, mikä?
- Ei ollut muita syitä.

42. Viimeisimmässä koulutodistuksessani B2-kielen arvosanani on:

- 10 9 8 7 6 5 4

43. Oletko jatkanut B2-kielen opiskelua?

- Kyllä, opiskelen edelleen B2-kieltä. (vastattuasi voit siirtyä seuraavalle sivulle)
- En, olen keskeyttänyt B2-kielen opiskelun. Miksi? Missä vaiheessa lopetit? Kuinka kauan opiskelit sitä? (vastattuasi voit siirtyä seuraavalle sivulle)

Jos ET ole opiskellut B2-kieltä, vastaa kysymyksiin 44–46.

44. En ole opiskellut B2-kieltä. Tärkein syy tälle oli (valitse yksi):

- Yläkoulussani ei ollut mahdollisuutta aloittaa B2-kielen opiskelua.
- Siitä kielestä, jonka olisin halunnut aloittaa, ei muodostunut ryhmää.
- Minulle riitti kun opiskelin jo muita pakollisia/valinnaisia kieliä.
- Valitsin muita minua enemmän kiinnostavia valinnaisaineita.
- Kaverinikaan eivät valinneet B2-kieltä valinnaisaineeksi.
- Vanhempani eivät kannustaneet aloittamaan B2-kieltä.
- En pitänyt kieltenopettajasta/kieltenopettajista.
- B2-kielen opiskelusta ei olisi ollut minulle mitään hyötyä.
- En ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.
- Minulla on huonoja kokemuksia muiden kielten opiskelusta.
- Muusta syystä, mistä?

45. En ole opiskellut B2-kieltä. Muita syitä tälle olivat (voit valita useamman):

- Yläkoulussani ei ollut mahdollisuutta aloittaa B2-kielen opiskelua.
- Siitä kielestä, jonka olisin halunnut aloittaa, ei muodostunut ryhmää.
- Minulle riitti kun opiskelin jo muita pakollisia/valinnaisia kieliä.
- Valitsin muita minua enemmän kiinnostavia valinnaisaineita.
- Kaverinikaan eivät valinneet B2-kieltä valinnaisaineeksi.
- Vanhempani eivät kannustaneet aloittamaan B2-kieltä.
- En pitänyt kieltenopettajasta/kieltenopettajista.
- B2-kielen opiskelusta ei olisi ollut minulle mitään hyötyä.
- En ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä.
- Minulla on huonoja kokemuksia muiden kielten opiskelusta.
- Muusta syystä, mistä?
- Ei ollut muita syitä.

46. Onko sinua koskaan harmittanut se, ettet aloittanut/voinut aloittaa B2-kielen opiskelua?

- Kyllä, kieli jota olisin voinut/halunnut opiskella
- Ei.

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 5 / 7

KIELTEN KÄYTTÖ JA KIELET HARRASTUKSENA

47. Oletko käyttänyt jotain opiskelemaasi kieltä/kieliä vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella?

- Kyllä. Mitä kieltä olet käyttänyt eniten? _____
- En. (voit siirtyä seuraavaksi kysymykseen 49)

48. Jos vastasit kysymykseen 47 kyllä, missä tilanteissa ja kuinka usein olet käyttänyt opiskelemaasi kieltä (voit valita useamman vaihtoehdon)? Vastaa eniten vapaa-ajalla käyttämäsi kielen perusteella.

	Joka päivä tai lähes joka päivä	1-2 kertaa viikossa	1-2 kertaa kuukaudessa	1-2 kertaa vuodessa	Harvemmin tai en koskaan
Vieraskielisten ihmisten kanssa puhuessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisiota ja elokuvia katsellessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkia kuunnellessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanoma- ja aikakauslehtiä ja kirjoja lukiessa lukiessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internetissä esim. pelejä pelatessa, keskustelupalstoilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjoittamalla esim. sähköpostiviestejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkomailla matkustellessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muissa tilanteissa, missä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Opiskeletko koulussa opiskelemaasi A1-, A2- ja / tai B2-kieltä tai jotain muuta kieltä vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella ohjatusti tai itsenäisesti (esim. kielikerhossa, kansalaisopistossa, verkkokurssilla, TV:n opetusohjelmaa seuraamalla, itsenäisesti oppikirjasta jne.)?

- Kyllä, mitä kieltä/kieliä? Millä tavalla opiskelet tätä kieltä/kieliä?
- En.

50. Oletko asunut ulkomailla?

- Kyllä. Kuinka kauan, missä ja minkä ikäisenä (esim. alakoulun vai yläkoulun aikana)?
- En.

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 6 / 7

JATKOSUUNNITELMAT

51. Mitkä ovat suunnitelmasi peruskoulun jälkeen? Aiotko todennäköisimmin hakea/mennä *

- lukioon
- ammatilliseen koulutukseen
- suorittaa kaksoistutkinnon (lukio + ammatillinen koulutus)
- kymppiluokalle
- töihin
- muualle, minne?
- en tiedä vielä

52. Oletko tähänastisten kieltenopiskelukokemustesi perusteella kiinnostunut jatkamaan koulussa opiskelemaasi A1-, A2- ja/tai B2-kielen opiskelua vapaaehtoisesti perusasteen jälkeen?

- Kyllä. Perustele halutessasi päätöstäsi tähän
- En. Perustele halutessasi päätöstäsi tähän
- En jatkaisi kyseisen kielen/kielten opiskelua ellei se olisi pakollista (esim. lukiossa).

53. Oletko tähänastisten kieltenopiskelukokemustesi perusteella kiinnostunut aloittamaan jonkin muun kielen (kuin koulussa opiskelemaasi A1-, A2- ja/tai B2-kielen) opiskelun vapaaehtoisesti perusasteen jälkeen?

- Kyllä.
- En. (voit siirtyä seuraavalle sivulle)

54. Jos vastasit kysymykseen 52 ja/tai 53 kyllä, missä ja miten haluaisit jatkaa ja/tai aloittaa kieliopintojasi? (voit halutessasi valita useamman vaihtoehdon)

opiskelemalla

työssä

harrastuksena

oleskelemalla ulkomailla

muulla tavoin, miten?

[<-- Edellinen](#)

[Seuraava -->](#)



Kysely kieltenopiskelusta

Osa II Taustatiedot

Sivu 7 / 7

TIEDOTUS

55. Mielestäni koulussani kielivalinnoista ja kielenopiskeluun liittyvistä asioista on kerrottu/tiedotettu oppilaille ja vanhemmille:

- Hyvin. Tietoa on ollut tarjolla runsaasti.
- Melko hyvin. Tietoa on ollut tarjolla kohtalaisesti.
- Melko huonosti. Tietoa on ollut tarjolla aivan liian vähän.
- Huonosti. Tietoa ei ole ollut tarjolla lainkaan.

KOMMENTIT

56. Tähän voit vielä halutessasi kirjoittaa kommentteja kyselystä tai muusta kieliin ja kielenopiskeluun liittyvästä

Valmista tuli! Tarkistathan vielä, että olet vastannut joka kohtaan. Jos olet, niin sitten voit lähettää lomakkeen.

Kiitos osallistumisestasi! 😊



ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

"NO EN MIE SITÄ VOINU VALITA PAKKOHA SITÄ ON OPISKELLA" - PERUSASTEEN YLÄKOULUN OPPILAIDEN KIELIVALINTOIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Kangasvieri, Teija 2013

Julkaistavaksi hyväksytty artikkeli

KieliPeda-konferenssijulkaisu 2013

”No en mie sitä voinu valita pakkoha sitä on opiskella” – Perusasteen yläkoulun oppilaiden kielivalintoihin vaikuttavat tekijät

Abstract

According to educational statistics studying foreign languages has significantly decreased in Finnish schools since the mid-1990s. The aim of this article is to find out the reasons behind the lost interest in language studies and the reduced language choices of students at the upper level of comprehensive school. The article will first describe the current situation of language studies in Finnish basic education, and then explore the diverse factors affecting the teaching and studying of languages at schools. Secondly, students' actual reasons behind their choices of both compulsory and optional languages will be analyzed with the help of data that was gathered with a large-scale e-questionnaire and analyzed statistically. The sample in the study was over 1 200 answers from ninth-graders at the upper level of comprehensive school. The results show that there are differences in the reasons why students choose to study compulsory and optional languages.

Keywords: basic education, foreign languages, language choice, language teaching

1 Johdanto

Tässä artikkelissa selvitetään perusasteen yläkoulun oppilaiden A1-, A2- ja B2-kielten valintoihin tai valitsemattomuuteen johtaneita syitä. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten erilaiset koulujen kieltenopetuksen järjestämiseen ja oppilaiden omiin näkemyksiin ja kokemuksiin liittyvät tekijät ovat olleet vaikuttamassa oppilaiden päätöksiin alkaa opiskella tai jättää opiskelematta alakoulun pakollista (A1) ja vapaaehtoista (A2) sekä yläkoulun valinnaista (B2) kieltä. Laajalla kyselyllä kerätyn oppilasaineiston avulla pyritään kartoittamaan sitä, missä määrin kunnan ja koulun kielitarjonta rajoittaa tehtyjä valintoja, ja missä määrin on kyse oppilaiden aidoista valinnoista. Myös vanhempien, opettajien ja kavereiden merkitystä valinnan teossa pohditaan.

Tutkimusta taustoitetaan tarkastelemalla aluksi kieltenopiskelun vähentymistä konkreettisesti tilastojen valossa, minkä jälkeen pohditaan laajemmin erilaisia kielten opetukseen, opiskeluun ja valintoihin vaikuttavia tekijöitä yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään niitä hallinnollisia, taloudellisia ja itse opetukseen liittyviä tekijöitä, jotka kunnissa vaikuttavat siihen, mitä kieliä kouluissa

tarjotaan ja miten niitä valitaan. Lisäksi selvitetään oppilaiden läheisten ja median osuutta valintoihin, ennen kuin siirrytään tarkastelemaan tutkimusaineistoa ja varsinaisia tuloksia.

1.1 Kieltenopiskelun vähentyminen peruskouluissa

Peruskoululaisten vieraiden kielten valinnat ovat viimeisen 15 vuoden aikana samanaikaisesti sekä vähentyneet että yksipuolistuneet. Englantia opiskellaan lähestulkoon aina ensimmäisenä vieraana kielenä, minkä lisäksi suurin osa oppilaista opiskelee vain toista kotimaista kieltä. Siten enemmistö peruskoulun päättävästä on opiskellut vain kahta kieltä. Alakoulussa alkavan yhteisen/pakollisen kielen (A1) valinnanmahdollisuudet ovat vähentyneet, eikä alakoulussa alkavia vapaaehtoisia A2-kieliä tai yläkoulussa alkavia valinnaisia B2-kieliä enää valita ja opiskella yhtä paljon kuin aiempina vuosina. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011.)

Tilastojen mukaan vuonna 2010 perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 opiskelijoista kahta kieltä oli opiskellut noin 79 %, kolmea noin 19 % ja vähintään neljää vierasta kieltä vain 0,6 % oppilaista. Lisäksi kolme tai useampaa kieltä opiskelevien määrä on laskenut jatkuvasti. Kaikille yhteisenä/pakollisena A1-kielenä yhdeksän kymmenestä oppilaasta opiskelee englantia. Vapaaehtoista A2-kieltä opiskeli vuonna 2010 hieman yli neljännes oppilaista, kun vastaava osuus vuonna 1996 oli lähes 37 % oppilaista. Valinnaista B2-kieltä opiskeli puolestaan vajaa 15 % oppilaista. Vuonna 1996 vastaava luku oli vielä 43 %. (OPH 2012a, Kangasvieri ym. 2011.)

Englanti on opiskelluin kieli myös koko Euroopan tasolla, ja toiseksi eniten opiskellaan saksaa tai ranskaa. Suomessa sekä ala- että yläkouluissa opiskellaan EU-maiden keskiarvoa enemmän kahta vierasta kieltä johtuen A2- ja B1-kielten opiskelusta, mutta eri kielistä yläkoulun puolella opiskellaan enää vain englantia EU-maiden keskiarvoa enemmän. (Eurydice 2012b.) Vieraiden kielten opetukseen käytetty aika on Suomessa lähellä eurooppalaista ja OECD-maiden keskitasoa (OECD 2013; Eurydice 2012a). Muissa

Pohjoismaissa englanti on perusopetuksen pakollinen ensimmäinen vieras kieli, jonka aloitusikä kuitenkin vaihtelee hieman maittain. Toisen vieraan kielen opiskelu aloitetaan yleensä yläkoulussa, ja tavallisimmin opiskellaan espanjaa, saksaa ja tanskaa. (Kangasvieri ym. 2011.)

1.2 Kielten opetukseen, opiskeluun ja kielivalintoihin vaikuttavat tekijät yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta

Kielitaidon merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa koko ajan. Yhteiskunnan monet muutokset, kuten esimerkiksi globalisaatio, kansainvälistyminen, lisääntynyt liikkuvuus, teknologisoituminen ja monikulttuuristuminen yhdessä koulutusjärjestelmässä tapahtuvien muutosten kanssa vaikuttavat kielikoulutuksen järjestämiseen (ks. esim. Sajavaara ym. 2007). Monikielisyys on myös poliittinen päämäärä Euroopan Unionin tasolla. Tavoitteena on jo lähes parin vuosikymmenen ajan ollut, että jokainen EU-kansalainen taitaisi riittävästi äidinkieltensä lisäksi kahta vierasta kieltä. (EU 1995, EU 2003). Suomessa tämä on tosin toteutunut jo 1970-luvulla tapahtuneesta peruskoulu-uudistuksesta lähtien (ks. esim. Sajavaara 2006). Suomessa esimerkiksi elinkeinoelämä korostaa aika ajoin monipuolisen kielitaidon tärkeyttä. Muun muassa Elinkeinoelämän keskusliiton selvityksissä (esim. EK 2010) on tuotu esille yritysmaailman kasvavat tarpeet kielille, joita kouluissa opiskellaan edelleen hyvin vähän.

Kielitaidon tärkeyttä on kuitenkin haasteellista perustella koululaisille pelkästään työelämästä nousevilla kielitarpeilla, ja yhteiskunnan tarpeiden lisäksi kielitaito onkin tärkeä myös yksilön kannalta. Se esimerkiksi mahdollistaa ja helpottaa opiskelua ja työskentelyä ulkomailla, matkustelua ja ylipäättään viestintää vieraskielisten kanssa. Opetushallituksen tutkimuksen (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010) ja Nuorisobarometrin (2008) mukaan nuoret kyllä arvostavat kielitaitoa ja monipuolisia kieltenopiskelumahdollisuuksia, mutta tämä ei tilastojen valossa näytä realisoituvan kielivalinnoiksi ja kielten opiskeluksi kouluissa. Julkisessa keskustelussa on usein tuotu

esille näkökanta, jonka mukaan nuoret kokevat englannin kielen opiskelun riittävän. Tämä sama trendi ja huoli kielitaidon vähentymisestä ovat olleet esillä muuallakin Euroopassa (ks. esim. BA 2013) ja muissa Pohjoismaissa, joissa myös on etsitty ja luotu keinoja koululaisten kielitaidon monipuolistamiseksi (ks. esim. Kangasvieri ym. 2011).

1.3 Kieltenopiskeluun ja -opetukseen vaikuttavat tekijät hallinnon, talouden ja opetuksen tasolla

Mahdollisia syitä vähäiseen kieltenopiskeluun voidaan hakea usealta suunnalta. Erilaiset valtakunnalliset, alueelliset, paikalliset ja hallinnolliset tekijät vaikuttavat siihen, mitä kieliä kouluissa tarjotaan ja millaisiksi oppilaiden kielivalinnat sitä kautta muotoutuvat.

Ensiksikin kansallinen ja paikallinen (kieli)koulutuspolitiikka sanelevat opetukselle tietyt reunaehdot. Perusopetuksen lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, tuntijako ja eri kielten oppimäärien pakollisuus ja vapaaehtoisuus määrittävät sitä, mitä kieliä ja missä määrin koulussa voi opiskella (L 628/1998, A 1435/2001, A 422/2012, POPS 2004).

Hallitusohjelma sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma piirtävät koulutuksen suuria linjoja (VNK 2011, OKM 2012). Toiseksi kunnilla on valta suunnitella omat kieliohjelmansa, ja saman kunnan eri kouluissa voi olla tarjolla eri kieliä.

Koululaisten ja vanhempien päätettäväksi puolestaan jää, haluaako oppilas siirtyä lähikoulustansa muualle kielen oppitunneille.

Kuntien talous nykyisessä tilanteessaan rajoittaa sitä, mitä kieliä niillä on mahdollisuus tarjota¹, ja millaisiksi kokovaatimukset kieliryhmien perustamiseksi kouluissa muotoutuvat (Kyllönen & Saarinen 2010). Suurilla kunnilla on tässä luonnollisesti enemmän liikkumavaraa, mikä puolestaan asettaa koululaiset alueellisesti eriarvoiseen asemaan. Tämä puolestaan näkyy kielten oppimistulosten arvioinneissa², joissa kaupunkikoulujen ja Etelä-Suomen oppilaat ovat menestyneet parhaiten (Väisänen 2004). Kieltenopiskelua on yritetty monipuolistaa erilaisin hankkein ja muun muassa etäopetuksen keinoin, mutta

¹ Kuntien ja koulujen tarjoamista kielistä ei ole olemassa tilastoja, mutta toteutuneesta kieltenopiskelusta (kielivalinnat) on.

² Opetushallitus julkaisee uudet vieraiden kielten oppimistulosten arvioinnit keväällä 2014.

hankkeiden ongelmiksi on usein koettu heikon talouden lisäksi koulu yhteisön tuen ja ajan puute sekä heikko sitoutuminen kehittämistyöhön. Kehittämishankkeiden myötä kieltenopiskelusta tiedottaminen esimerkiksi oppilaiden vanhemmille on kuitenkin lisääntynyt huomattavasti. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011; Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta 2012.)

Jos siirrytään tarkastelemaan tilannetta opetuksen tasolla, yksi tekijä ovat myös nykyiset kieltenopetuksen menetelmät, jotka edelleen nojaavat varsin vahvasti oppikirjaan, vaikka oppilaat tutkitusti toimivat arjessaan hyvin monimediaisesti. Kieltenopetuksen oppikirjakeskeisyyttä onkin kritisoitu vahvasti viime vuosina. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Tarnanen & Keränen 2008; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010.) Tutkimuksissa oppilaat ovat kertoneet arvostavansa opetuksessa muun muassa vaihtelevia työmenetelmiä, käytännönläheisyyttä ja ryhmässä työskentelyä (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010). Lapset ja nuoret oppivat nykyään paljon kieliä vapaa-ajallaan jo ennen koulunkäynnin aloittamista, ja tämä jatkuu myös koulussa ollessa. Siksi koulun pitäisi huomioida myös koulun ulkopuolella tapahtuva kielenoppiminen (Kangasvieri ym. 2011). Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteita uudistetaan parhaillaan, ja perusteluonnosten mukaan ollaan menossa kohti kielitietoisempaa koulua, jossa ympäröivän yhteiskunnan kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus huomioidaan ja oppilaiden monikielisyyttä tuetaan (ks. OPH 2012b).

1.4 Oppilaan lähipiirin ja median vaikutus kieltenopiskeluun ja kielivalintoihin

Vanhemmat vaikuttavat lastensa kielivalintoihin varsinkin alakoulussa. Oppilaan läheisten vaikutusta kielivalintoihin on tutkittu esimerkiksi alakoulun vapaaehtoisen A2-kielen kohdalla. Tutkimuksen mukaan valintoihin vaikuttavat eniten vanhemmat, seuraavaksi kaverit ja tämän jälkeen sisarukset ja sukulaiset (Julkunen 1998). Vanhempien näkökulmasta kieli jätetään valitsematta, jos sen opiskelun pelätään muodostuvan lapselle liian raskaaksi, oppitunnille pitää siirtyä toiseen kouluun tai englannin opiskelun ajatellaan

riittävän. Usein kielivalinta tehdään yhdessä siten, että lapsen ilmaistua olevansa kiinnostunut kielen opiskelusta vanhemmat tukevat ja kannustavat tätä opintoihin. Lisäksi valintaan vaikuttavat sekä lasten että vanhempien myönteiset kokemukset kielistä, ja myös vanhempien oma kielitausta ja asenteet, jotka välittyvät myös lapsille (Kolehmainen, Kuosmanen & Pietarinen 2010). On myös helpompaa valita lapselle kieli, jota vanhemmat ovat opiskelleet ja osaavat itse (Tuokko ym. 2011).

Yläkoulun ja lukion puolella sen sijaan nuorten omat mielipiteet tulevat kielivalinnoissa huomattavasti tärkeämmiksi. Oppilaan omiin mielenkiinnon kohteisiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin verrattuna vanhemmilla, kavereilla tai opettajilla ei juuri ole vaikutusta kielivalintoihin. Nikin (1992) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien kielivalintojen motiivit erosivat puolestaan yläkoulussa siten, että pojat arvostivat lähinnä kieltenopiskelun instrumentaalisia eli hyötynäkökulmia, kun taas tyttöjen valintoihin vaikuttivat myös omat mieltymykset ja kielistä saadut kokemukset. Esimerkiksi ranskan valinnassa korostui kielen mielenkiintoisuus ja kauneus, kun taas saksan ja venäjän valinnassa tärkeintä oli kielten hyödyllisyys tulevaisuudessa. Kielten opiskeluun ja pakollisiin kieliin liittyvät kielteiset kokemukset ja mahdollisuus valita oppilaiden omasta mielestä helpompia valinnaisaineita nousivat tärkeimmiksi syiksi jättää kieli valitsematta. (Nikki 1992.)

Median vaikutus kieltenopiskeluun ja kielivalintoihin on kaikkein selvintä englannin kielen kohdalla, sillä se on nuorten eniten vapaa-ajallaan erityisesti sähköisten medioiden parissa käyttämä kieli (Leppänen ym. 2009, Luukka ym. 2008). Tästä syystä englanti näyttäytyy hyödyllisimpänä vieraana kielenä, ja sen osaaminen lähes välttämättömyytenä, mistä syystä myös pojat pitävät sen oppimista tärkeänä (Sajavaara 2006). Englannin kieli on saavuttanut median myötä statuksen, joka saattaa muiden kielikontaktien jäädessä vähäisiksi luoda nuorille mielikuvaa siitä, että muut kielet kuin englanti ovat tarpeettomia (Kangasvieri ym. 2011).

2 Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmä

Tämä artikkeli perustuu kvantitatiiviseen poikittaistutkimukseen, jonka aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselyllä aikavälillä elokuu 2012 – helmikuu 2013. Tutkimuksen perusjoukon muodostivat perusopetuksen 9. luokan oppilaat. Yhdeksäsluokkalaiset valittiin siksi, että he olivat tutkimusajankohtaan mennessä tehneet kaikki kielivalinnat ja aloittaneet perusasteella opiskeltavat pakolliset ja/tai vapaaehtoiset tai valinnaiset kielet. Tutkimuksen kohteena olivat kokonaiset koululuokat, joissa on sekä vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä opiskelevia että opiskelemattomia oppilaita. Tutkimuksessa tarkastellut kielet ja niiden oppimäärät ovat seuraavat:

- A1-kieli: englanti
- A2-kieli: ranska, saksa, venäjä
- B2-kieli: ranska, saksa, venäjä, espanja

Nämä valittiin tutkimukseen siksi, että englanti on ylivoimaisesti opiskelluin ensimmäinen vieras kieli (ks. yllä), ja koska ranska, saksa ja venäjä, sekä viime vuosina myös espanja, ovat olleet suosituimmat A2- ja B2-kielet. Oli siis todennäköisintä, että tutkimukseen osallistuvista oppilaista suurin osa opiskelee juuri näitä kieliä näinä oppimäärinä. Tutkimus koskee lisäksi vain vieraita kieltä, eikä toista kotimaista kieltä, joten A2-ruotsin opiskelua koskevat vastaukset on jätetty analyysistä pois. Tutkimusasetelmasta johtuen osa oppilaista vastasi kyselyyn useamman kerran, mutta joka kerralla eri kielen ja oppimäärän näkökulmasta.

Tutkimuksessa käytettiin harkittua monivaiheista ryväotantaa, koska silloin aineistonkeruussa pystyttiin hyödyntämään jo olemassa olevia rakenteita eli koululuokkia, ja työ oli siten nopeampaa ja taloudellisempaa (ks. esim. Valli 2001, Dörnyei 2003). Samoista syistä aineistonkeruu päätettiin toteuttaa sähköisenä kyselynä paperisen lomakkeen sijaan. Otanta rajattiin ensinnäkin koskemaan vain suomenkielistä perusopetusta. Tämä valinta tehtiin siksi, että ruotsinkielisissä kouluissa kielivalinnat ja

kieltenopiskelu toteutuvat hieman eri tavalla kuin suomenkielisissä kouluissa. Niissä toisen kotimaisen kielen opiskelu (finska) aloitetaan useimmiten jo alakoulussa A1-kielenä ja englanti sen seurauksena A2-kielenä (ks. esim. Nyyssölä 2009, 60; OPH 2012).

Toiseksi otannan ulkopuolelle jätettiin valtion koulut, yksityiset koulut ja opetuksessaan erityisesti kieliä painottavat koulut. Siten esimerkiksi normaalikoulut, kielikoulut ja kansainväliset koulut jäivät tutkimuksesta kokonaan pois. Sen sijaan mukana on kouluja, joissa on esimerkiksi kielikyöpyluokkia ja vieraskielistä opetusta. Tutkimukseen valittiin peruskouluja eri puolilta Suomea. Tutkimuksessa on mukana kouluja niin suuremmista kaupungeista (yli 100 000 asukasta), keskisuurista kaupungeista (50 000 - 100 000 asukasta) kuin pienemmiltä paikkakunnilta (alle 10 000 asukasta). Näin saatiin mukaan oppilaita mahdollisimman monenkokoisista kouluista. Jos koulu kieltäytyi osallistumasta, sen tilalle nostettiin uusi koulu. Koulut saivat vastata valittujen oppimäärien ja kielten (ks. yllä) puitteissa kyselyyn niin monella ryhmällä kuin itse halusivat. Tällä menetelmällä kyselyyn vastasi oppilaita yhteensä 33 koulusta. Joissakin kouluissa valinnaisten kielten ryhmät oli toteutettu yhdessä kaupungin tai kunnan muiden koulujen kanssa, joten tästä syystä aineistossa on mukana muutama yksittäinen oppilas muistakin kouluista.

Kyselyllä kartoitettiin oppilaiden aiempia kieliopintoja (A1-, A2- ja B2-kieli) ja erityisesti kielten valintaan tai valitsemattomuuteen johtaneita syitä. Lisäksi oppilailta kysyttiin heidän kielten käytöstään, kielistä harrastuksena ja kiinnostuksesta opiskella kieliä jatkossa peruskoulun jälkeen. Kysely testattiin kolmessa koulussa neljällä ryhmällä, joilta pyydettiin suullista ja kirjallista palautetta kyselystä. Sen seurauksena kyselyväittämiä vielä hieman muokattiin. Kysely toteutettiin kouluissa yhdellä kielen oppitunnilla, ja sen vastauksia on analysoitu tilastomenetelmin. Kyselyn lisäksi opettajille lähetetyssä ohjeistuksessa heitä pyydettiin lähettämään tietoja siitä, mitä kieliä kyseisessä koulussa oli tarjottu oppilaille A1-, A2- ja B2-kielinä. Tietoja tarjotuista kielistä tuli yhteensä 29 koulusta, mutta joistakin kouluista ne olivat osin puutteellisia.

Näin lopulliseen otokseen kertyi yksittäisiä kyselyvastauksia kaiken kaikkiaan 1 224 kappaletta. Kuten yllä todettiin, sama oppilas saattoi kuitenkin vastata kyselyyn useamman kielen oppitunnilla, joten kyselyn lopullinen vastaajamäärä oli 1 088 oppilasta³. Useamman kerran vastanneita olisi siis yhteensä 136 oppilasta.

3 Tutkimuksen tulokset

Alueittain tarkasteltuna koulut jakautuivat melko tasaisesti ympäri maata: Länsi-Suomesta oli mukana 10 koulua, Etelä-Suomesta yhdeksän, Pohjois-Suomesta kahdeksan ja Itä-Suomesta kuusi. Suurten kuntien kouluja oli 15, keskisuurten 11 ja pienten seitsemän. Eniten A1- ja A2-kielten vastauksia saatiin Itä-Suomesta, jossa vastattiin erityisesti A1-englannin näkökulmasta. B2-kielten osalta suurin osa vastauksista saatiin Länsi-Suomen kouluista (ks. taulukko 1). Vähiten vastauksia kaikissa oppimäärissä kertyi Pohjois-Suomesta.

TAULUKKO 1. Yksittäiset kyselyvastaukset (N) alueittain

Alue	A1	A2	B2	Yht.
Etelä-Suomi	161	30	95	242
Itä-Suomi	262	81	91	423
Länsi-Suomi	165	30	110	266
Pohjois-Suomi	125	37	37	199
Yhteensä	713	178	333	1 224

³ Vrt. koko maan 9. luokan oppilaiden määrä suomenkielisessä opetuksessa v. 2012 oli 56 430 oppilasta (Tilastokeskus 2013).

Kielittäin tarkasteltuna eniten vastauksia saatiin A1-englannista. A2- ja B2-kielten osalta vastattiin eniten saksan kielen näkökulmasta, ja ranskan vastauksia kertyi toiseksi eniten. Kaiken kaikkiaan jakauma kuvastaa kohtalaisen hyvin sitä, minkä verran vieraita kieliä kouluissa opiskellaan: englannin vastausmäärä on huomattavasti suurempi kuin muissa kielissä, ja yläkoulussa espanja puolestaan kirii venäjän edelle (ks. esim. OPH 2012a). Taulukossa 2 on suluissa analyysistä pois jäävät vastaukset (nämä kyseisten kielten oppimäärät eivät kuulu tässä tutkimuksessa tarkasteltaviin).

TAULUKKO 2. Yksittäiset kyselyvastaukset (N) kielittäin/oppimäärittäin

	A1	A2	B2
englanti	709	(5)	(8)
saksa	(0)	113	145
ranska	(1)	49	107
venäjä	(2)	10	30
espanja	(1)	(1)	43

Koko kyselyaineistosta tyttöjen vastauksia oli 60 %. Tytöt olivat hienoisena enemmistönä A1-englannin vastauksissa (54 %), mutta A2-kielen kohdalla kaksi kolmesta oli tyttöjen vastauksia, ja B2-kielen kohdalla jo 70 % (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Yksittäiset kyselyvastaukset sukupuolittain (%)

	A1	A2	B2
Tyttö	54	61	70
Poika	46	39	30

Tilastojen perusteella tytöt opiskelevat A2- ja B2-kieltä hieman enemmän kuin pojat, mutta tässä aineistossa erot ovat vielä huomattavasti suuremmat tyttöjen hyväksi erityisesti B2-kielen kohdalla (ks. esim. Tilastokeskus 2012). Koska koulut saivat itse päättää, mitkä ryhmät osallistuivat tutkimukseen, on mahdollista, että mukaan valikoitui sellaisia B2-ryhmiä, joissa enemmistö oppilaista oli tyttöjä. Sajavaaran (2006) mukaan tytöt opiskelevat valinnaisia kieliä enemmän kuin pojat, ja tyttöjen osuus kasvaa kieliohjelman edetessä. Tämä selittyy sillä, että pojat valitsevat vähemmän kieliä ja myös keskeyttävät niiden opiskelun tyttöjä useammin.

3.1 Kielivalintaan johtaneet tärkeimmät syyt

Kyselyssä oppilaita pyydettiin valitsemaan opiskelemissä A1-, A2- ja/tai B2-kielten valintaan johtanut tärkein syy (ks. taulukko 4). Vastaaajien lukumäärät nousevat oppimäärittäin korkeammiksi kuin yllä (taulukot 2 ja 3) siitä syystä, että tässä on huomioitu kaikki oppilaan opiskelemat kielet, eikä vain sitä, jonka tunnilla hän on vastannut kyselyyn. Monta kertaa vastanneilta oppilailta on analyysissä huomioitu vain yksi vastaus. A1-englannin kohdalla lähes 71 % vastaajista oli valinnut kielen, koska koulussa ei ollut tarjolla muita vaihtoehtoja. Noin joka kymmenes oli valinnut kielen itse, vanhempien kanssa valinnan oli tehnyt vajaa 6 % vastaajista. Noin 8 % oppilaista ilmoitti tärkeimmäksi tekijäksi jonkin muun syyn, jota oppilailta oli mahdollisuus kyselyssä tarkentaa. Valtaosassa vastauksista oppilaat perustelivat valintaa pakollisuudella, mikä tuli eräässä koulussa esille suullisena palautteenakin aineistonkeruun yhteydessä. Englanti siis näyttäytyy oppilaille pakollisena oppiaineena, koska useimmat koulut eivät tarjoa muuta kieltä ensimmäisenä vieraana kielenä.

TAULUKKO 4. Tärkein syy valita opiskelemasi A1 / A2 / B2-kieli (%)

	A1 (N=1008)	A2 (N=223)	B2 (N=391)

Koulussani ei ollut muita vaihtoehtoja	70,7	6,7	1,5
Toisesta kielestä ei muodostunut ryhmää	0,9	8,1	7,9
Valitsin itse kielen	10,3	35,0	53,2
Vanhemmat valitsivat puolestani	1,9	10,8	3,1
Valitsin kielen yhdessä vanhempieni kanssa	5,6	15,2	9,5
Valitsin saman kielen kuin sisarukseni	0,6	2,2	1,8
Valitsin saman kielen kuin ystäväni	0,2	10,3	2,3
Opettajani ja/tai oponi kehottivat aloittamaan opiskelun	0,1	0,9	1,0
Pakko aloittaa A1-kielen valinnasta johtuen	-	2,7	-
Päätin aloittaa muiden positiivisten kokemusten perusteella	1,6	2,7	2,6
Kielen opiskelu on tärkeää tulevaisuuteni kannalta	-	-	12,8
Muu syy	8,1	5,4	4,3

Alakoulun vapaaehtoisen A2-kielen kohdalla joka kolmas vastaaja ilmoitti valinneensa kielen itse. Vanhempien kanssa valinnan oli tehnyt reilu 15 % oppilaista. Joka kymmenennen oppilaan kohdalla valinnan olivat tehneet vanhemmat oppilaan puolesta tai oppilas oli valinnut saman kielen kuin ystävä. Reilulla 8 %:lla vastaajista syy kielen valintaan löytyi siitä, että koulussa ei ollut muodostunut ryhmä siitä kielestä, jonka hän oli alun perin valinnut, joten täytyi siksi aloittaa toinen kieli. A2-kielen valintaan johtaneiksi muiksi syiksi (noin 5 %) oppilaat nimesivät muun muassa sen, että kaverit tai sukulaiset puhuvat kyseistä kieltä tai kieli koettiin tärkeäksi. Toisaalta vastausten joukosta löytyi myös oppilaita, joiden vanhemmat olivat painostaneet kielen opiskeluun.

Yläkoulun valinnaisen B2-kielen kohdalla reilu puolet vastaajista oli valinnut opiskelemaisensa kielen itse. Lähes 13 % oppilaista teki valinnan siksi, että ajatteli kielen opiskelun olevan tärkeää tulevaisuuden (esim. opiskelu, työ) kannalta. Vanhempien kanssa kielen oli valinnut noin joka kymmenes oppilas. Myös B2-kielen kohdalla oppilaiden antamat muut syyt (noin 4 %) liittyivät yhtäältä siihen, että kieli kiinnosti, sitä pidettiin hyödyllisenä ja haluttiin oppia, mutta toisaalta senkin kohdalla jotkut oppilaat kokivat vanhempien pakottaneen kielen valintaan. Sekä A2- että B2-kielen valintojen kohdalla muissa syissä oli myös oppilaita, jotka kertoivat valinneensa kielen siksi, että luulivat sen opiskelun olevan hauskaa tai kivaa. Vastauksen muodosta päätellen kielen opiskelu ei kuitenkaan ollut täyttänyt oppilaan odotuksia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että A1-kielen osalta vastaukset olivat odotetunlaisia, sillä se on kunnissa tarjotuin kieli, kuten myös tässä tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa (vain parissa oli tarjolla englannin lisäksi ruotsia ja/tai ranskaa). Kuntien tarjonta siis selvästi rajoittaa A1-kielen valintoja. A2- ja B2-kielissä ryhmäkorajat todennäköisesti muokkaavat valintoja jonkin verran, sillä ryhmiä ei näytä syntyvän joka kieleen. A2- kielessä tarjonta rajoittaa valintoja jonkin verran, mutta tutkimuksen kouluista noin puolet kuitenkin tarjosi A2-kielenä ranskaa, saksaa ja ruotsia. A2-venäjää ja -espanjaa oli tarjolla vain muutamassa koulussa. Sen sijaan B2-kielessä valinnanmahdollisuuksia vaikuttaa olevan huomattavasti paremmin, ja tutkituista kouluista lähestulkoon kaikki tarjosivatkin ranskaa ja saksaa, ja reilu puolet venäjää sekä kourallinen kouluja myös espanjaa.

Kielten oppimääriä verrattaessa oppilaan oma päätösvalta vaikuttaa kasvavan tasaisesti kieliohjelmassa eteenpäin siirryttäessä. Aiempien tutkimustulosten valossa olisi ehkä voinut olettaa, että suurempi osa olisi tehnyt A1- ja etenkin A2-kielen valintapäätöksen yhdessä vanhempien kanssa, tosin A2-kielessä näin näyttää tapahtuvankin kaikista eniten. A2-kielen kohdalla vanhemmat tekevät myös monesti päätöksen lapsen puolesta, mikä ei välttämättä ole hyvä asia, jos lapsi ei itse ole kiinnostunut kyseisen kielen opiskelusta. Ystävien

merkitys vaikuttaa olevan suurempi A2-kielen kuin A1- ja B2-kielen valinnassa. Oppilaiden vastauksia tulkitessa on kuitenkin muistettava, että kyselyajankohtana 9. luokalla näistä valinnoista on kulunut jo useita vuosia, joten vastaus perustuu oppilaan senhetkiseen käsitykseen valinnan syistä.

Kiinnostavaa on se, miten vähän sisaruksilla ja muiden oppilaiden myönteisillä kokemuksilla on vaikutusta oppilaiden kielivalintoihin. Oppilaiden vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajilla ei ole tapana kannustaa oppilaita valitsemaan kieliä, sillä kaikkien oppimäärien kohdalla vain 0,1–1,0 %:lla vastaajista opettajan ja/tai opinto-ohjaajan kehoitus aloittaa kyseisen kielen opiskelu oli ollut tärkein syy tehdä valinta. Vaikuttaa siis siltä, että oppilaan elämässä koulun kautta mukana olevilla ei juurikaan ole vaikutusta tehtyihin kielivalintoihin. Ehkä opettajat eivät koe haluavansa suoraan vaikuttaa oppilaiden päätöksiin tai kieliopintoja ei uskalleta suositella kaikille, sillä kielet nähdään edelleen vaikeana ja työllistävänä oppiaineena. Tämä näkyy usein jo siinäkin, miten kieltenopiskelua oppilaille markkinoidaan. Myös havainto siitä, että yläkoulussa kielen valintaan vaikuttaa se, että siitä voi jatkossa olla apua opintojen tai työpaikan suhteen, tukee aiempia tutkimustuloksia (ks. esim. Nikki 1992). Yläkoulun kielivalintaa tehdessään oppilailla on jo mahdollisesti ajatuksia siitä, mitä he haluavat tehdä peruskoulun jälkeen.

3.2 Kielen valitsemattomuuteen johtaneet tärkeimmät syyt

Myös niiltä oppilailta, jotka eivät olleet valinneet A2- tai B2-kieltä, kysyttiin syitä valitsemattomuuteen (ks. taulukko 5). Myös tässä useamman kerran vastanneilta oppilailta on analyysissä huomioitu vain yksi vastaus. A2-kielen kohdalla valitsemattomuuden syynä oli lähes kahdella viidestä oppilaasta se, ettei alakoulussa ollut mahdollisuutta aloittaa opiskelua. Kolmasosalle puolestaan riitti se, että opiskeli jo A1-kieltä. Yhdellä oppilaalla kymmenestä oli käynyt niin, ettei hänen haluamastaan kielestä muodostunut ryhmää, ja noin 8 % ei ollut kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä ylipäättään. Muita syitä oli vajaalla 6 %:lla: kieli ei kiinnostanut tai siitä ei pidetty tai sitten syynä oli ajanpuute tai se, ettei

haluttu enempää työtä. Joillakin oppilailla vanhemmat eivät olleet antaneet aloittaa kielen opiskelua.

TAULUKKO 5. Tärkein syyksi olla valitsematta A2 / B2-kieli (%)

	A2 (N=621)	B2 (N=537)
Ala / yläkoulussani ei ollut mahdollisuutta aloittaa	37,4	8,8
Haluamastani kielestä ei muodostunut ryhmää	10,6	5,6
A1-kielen / muiden kielten opiskelu riitti	32,5	42,5
Valitsin muita kiinnostavampia valinnaisaineita	-	16,4
Kaverinikaan eivät valinneet	0,5	0,6
Vanhemmat eivät kannustaneet aloittamaan	1,9	1,1
En pitänyt kieltenopettajasta	1,0	0,2
Opiskelusta ei olisi ollut mitään hyötyä	1,4	1,3
En ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä	8,2	14,0
Huonoja kokemuksia muiden kielten opiskelusta	0,8	2,6
Muu syy	5,6	7,1

B2-kielen kohdalla puolestaan kaksi viidestä oppilaasta koki, että muiden kielten opiskelu riitti. Oppilaat opiskelevat siis siinä vaiheessa A1-kielen lisäksi toista kotimaista kieltä (B1) ja mahdollisesti A2-kieltä. Reilu 16 % oli valinnut muita itseä kiinnostavampia valinnaisaineita, ja 14 % vastaajista ei ollut muuten kiinnostunut opiskelemaan lisää kieliä. Melkein joka kymmenellä ei ollut ollut mahdollisuutta aloittaa opiskelua. Muissa syissä (noin 7 %) mainittiin, että kieltä ei kiinnosta, halua tai jaksa opiskella. Joku koki myös

olevansa huono kielissä, joten valinta jäi siksi tekemättä. Joillakin oppilailla muut ainevalinnat olivat syöneet mahdollisuuden valita kieliä lukujärjestykseen, tai sitten kieliä olisi pitänyt opiskella ylimääräisenä aineena, mihin ei ollut haluttu lähteä.

Oppilaiden vastausten perusteella isolta osalta olivat A2-kielen valinnat jääneet tekemättä sen takia, että kyseistä oppimäärää ei koulussa tarjota. B2-kielen kohdalla tilanne on selvästi parempi, mutta siinäkin jää hieman yllättäen jonkin verran valintoja tekemättä tarjonnan puuttumisen takia. Toisaalta suuri osa oppilaista kokee opiskelevansa jo tarpeeksi kieliä, ja A2- tai B2-valinnat jäävät siksi väliin. Oppilaiden vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että A2- ja B2-kielten kohdalla kavereiden valitsemattomuus, vanhempien kannustamattomuus tai opettajat eivät sinänsä aiheuta kielten valitsemattomuutta. Hyvin harva jättää kielen valitsematta myös siitä syystä, että ei kokisi siitä olevan mitään hyötyä. B2-kielen vastauksissa näkyy myös se, että oppilaat valitsevat mielellään muita valinnaisaineita kuin kieliä, mikä on todettu jo aiemmissakin tutkimuksissa. Mielenkiintoista ja rohkaisevaa on puolestaan se, että valitsemattomuutta eivät oppilaiden vastausten perusteella aiheuta huonot kokemukset muiden kielten opiskelusta, sillä tutkimustiedon mukaan aiemmat kokemukset kieltenopiskelusta vaikuttavat halukkuuteen ja motivaatioon opiskella uusia kieliä (ks. esim. Nikki 1992).

4 Pohdinta

Tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen kyselyaineisto sekä tehtyjen valintojen ja valitsemattomuuden syyt kertovat osaltaan siitä, mitä kieliä suomalaisissa kouluissa opiskellaan ja miksi. Englannin kielestä on tullut nyky-yhteiskunnassa kansalaistaito, joten ehkä niin päättäjillä, vanhemmilla kuin oppilaillakin on siksi tarve varmistaa sen osaaminen tarjoamalla sitä ja valitsemalla se ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Valinnanvapautta ja enemmän omaa päätösvaltaa oppilaille tarjoutuu A2- ja B2-kielen myötä, mutta niiden suhdekaan ei ole kokonaiskuvan kannalta aivan ongelmaton, sillä näiden kielten valinnat tупpaavat syömään toisiaan, kuten hankkeissakin on huomattu (ks. esim. Tuokko ym. 2011,

2012). Lisäksi yläkoulun valinnaisaineiden vähäinen tuntimäärä näyttää myötävaikuttavan siihen, että oppilaat valitsevat mieluummin muita aineita kuin kieliä, eikä asiaan vaikuttaisi olevan apua tulossa uuden tuntijaonkaan myötä (ks. A 422/2012).

Vaikka kunnilla on tällä hetkellä kovia säästöpaineita myös kieltenopetuksen suhteen, ei kuitenkaan ole tulevaisuuden kannalta kovin kauaskatseista säästää perusopetuksessa, koska siellä luodaan pohjaa myöhemmille opinnoille – myös kielissä. Nykyisen hajautetun koulutuspolitiikan aikakautena kunnilla on paljon päätösvaltaa siinä, miten ne haluavat järjestää kieltenopetusta kouluissa. Koulutuspolitiikasta tulee paikallista, ja tällaisissa tilanteissa opetustoimen henkilöstön ja yksittäisen koulun rehtorin näkemykset vaikuttavat kieltenopetusta koskeviin ratkaisuihin. Usein päätöksiä tehdään talouskysymysten pohjalta. (Kyllönen & Saarinen 2010.) Kysymys kielten tarjonnasta tai tarjoamattomuudesta liittyy myös koulutukselliseen tasa-arvoon, joka on tällä hetkellä erittäin keskeinen koulutuspoliittinen tavoite (ks. OKM 2012), ja jonka soisi toteutuvan myös kieltenopetuksessa.

Tämän tutkimuksen oppilasvastaukset antavat osviittaa siitä, että kielivalintoja voitaisiin tukea vanhempien ja koulun suunnasta enemmänkin, ja vaikuttaa kielivalintoihin esimerkiksi jakamalla ja korostamalla myönteisiä kokemuksia kieltenopiskelusta. Kieltenopetuksen kehittämishankkeissa on todettu, että olisi tärkeää, että niin hallinnon kuin koulunkin tasolla sitoudutaan kieltenopetuksen kehittämistyöhön (Tuokko ym. 2011, 2012). Vaikka kieltenopetus ei tutkimuksen mukaan ole etusijalla kuntien koulutuksessa, voi ratkaisevaksi tekijäksi muodostua kuntapäätäjän oma asenne ja käsitys kieltenopetuksen tärkeydestä (Kyllönen & Saarinen 2010). Kieliopintoihin tarvitaan koko kouluyhteisön tukea ja kannustusta, ja koulun lisäksi koko ympäröivän yhteiskunnan asenteet eri kieliä ja niiden opiskelua kohtaan välittyvät helposti koululaisillekin. (Kangasvieri ym. 2011). Lisäksi tämän artikkelin tutkimuksessa kieltenopiskelu näyttäytyy edelleen hyvin vahvasti sukupuolittuneena erityisesti yläkoulun puolella antaen näin

lisäaihetta pohdinnalle siitä, miten pojat saataisiin kiinnostuneemmiksi kielistä – vapaa-ajan lisäksi myös koulussa.

Tästäkin artikkelista on käynyt ilmi, että kielivalinnan syntyminen on hyvin monenlaisten eri tasoilla tapahtuvien päätösten lopputulos. Tilannetta tarkastellaan usein laajemmasta yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta, mutta yksilön näkökulma on yhtä tärkeä. Vaikka kieltenopetuksessa tehtäviä valintoja voidaan säädellä ulkopuolisella päätöksenteolla, valinnan tekee kuitenkin lopulta yksilö itse (Sajavaara ym. 2007). Myös oppilaat vanhempineen ovat kielikoulutuspoliittisia toimijoita tehdessään päätöksiä opiskella tai olla opiskelematta vieraita kieliä koulussa. Tämä kuitenkin edellyttää, että valinnanmahdollisuus on olemassa: kieltenopiskelun monipuolistamiseksi esimerkiksi hankkeissa tehty hyvä työ valuu hukkaan, jos kunnat ja koulut eivät pysty sitoutumaan kielten tarjoamiseen.

Kirjallisuus

- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Second Language Acquisition Research. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 70.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nikki, M.-L. 1992. *Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 86.

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

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

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Verkkolähteet

A 1435/2001. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta A 20.12.2001/1435* [online].

Finlex [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>

A 422/2012. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta A 28.6.2012* [online]. Finlex

[luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

BA 2013. *Languages: The State of the Nation. Demand and supply of language skills in the UK. Summary report* [online]. London: British Academy [luettu 26.11.2013]. Saatavissa:

<http://www.britac.ac.uk/templates/asset-relay.cfm?frmAssetFileID=12274>

EK 2010. *Työelämässä tarvitaan yhä useampaa kieltä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009* [online]. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK [luettu

25.11.2013]. Saatavissa:

http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf

- EU 1995. *White paper on education and training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society* [online]. European Commission [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- EU 2003. *Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen. Toimintaohjelma 2004–2006* [online]. Bryssel 24.07.2003. KOM(2003) 449 lopullinen. Euroopan yhteisöjen komissio [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:fi:PDF>
- Eurydice 2012a. *Key Data on Education in Europe 2012* [online]. Brussels: Eurydice [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf
- Eurydice 2012b. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012 Edition* [online]. Brussels: Eurydice [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011* [online]. Muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf
- Kolehmainen, H., Kuosmanen, S. & Pietarinen, S. 2010. *Kielivalintojen tukeminen perusopetuksessa. Selvitystyön tuloksia Joensuusta* [online]. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Opettajan pedagogisten opintojen tutkielmaraportti [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://koulutuspalvelukeskus.jns.fi/file.php?fid=4606>
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. 2010. *Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa* [online]. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (verkkolehti) elokuu 2010. [luettu 27.11.2013]. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa/>
- L 628/1998. *Perusopetuslaki L 21.8.1998/628* [online]. Finlex [luettu 26.11.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet* [online]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 132 [luettu 27.11.2013]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22892/978-951-39-3815-4.pdf?sequence=1>
- Lähdeniemi, T. & Jauhiainen, J. 2010. *Tulevaisuuden koulu. Verkkohaastattelun raportti* [online]. Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/122685_Tulevaisuuden_Koulu100330.pdf
- Myllyniemi, S. 2008. *Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008* [online]. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 39. Helsinki: Opetusministeriö [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf
- Nyyssölä, K. 2009. Perusopetuksen valinnaisaineiden opiskelu. Teoksessa K. Nyyssölä & R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta* [online]. Helsinki: Opetushallitus, 51–61 [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/46907_alueellinen_vaihtelu_koulutuksessa.pdf
- OECD 2013. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma* [online]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö [luettu 25.11.2013]. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>
- OPH 2012a. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Årsbok för utbildningsstatistik 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:5 [online]. Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf

OPH 2012b. *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1–5) 14.11.2012* [online]. Helsinki: Opetushallitus [luettu 26.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [online]. Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta [online]. *Kasvatus* 2/2010, 154–165 [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/41/2/ylaktarn.pdf>

Tilastokeskus 2012. *Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat* [online]. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2012. Helsinki: Tilastokeskus [luettu: 26.11.2013].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ava/2012/02/ava_2012_02_2013-05-24_tie_001_fi.html

Tilastokeskus 2013. Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. *Esi- ja peruskouluopetus* [online]. Tilastokeskus: Helsinki [luettu 18.11.2013]. Saatavissa:

http://193.166.171.75/database/StatFin/kou/pop/pop_fi.asp

Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. 2011. *KIELITIVOLI. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraportti 2009–2010* [online]. Raportit ja selvitykset 2011:13. Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf

Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A.-K. 2012. *KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja* [online]. Raportit ja selvitykset 2012:1. Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf

VNK 2011. *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011* [online]. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia [luettu 25.11.2013]. Saatavissa:

<http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp>

Väisänen, T. 2004. *Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opetettavan ranskan, saksan ja*

venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi [online]. Oppimistulosten arviointi 1/2003.

Helsinki: Opetushallitus [luettu 25.11.2013]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/115538_perusopetuksen_9_luokan_a_kielena_opettavan_ranskan_saksan_ja_venajan_oppimistulosten_kansallinen_arviointi.pdf



II

L2 MOTIVATION IN FOCUS: THE CASE OF FINNISH COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS

Kangasvieri, Teija 2019

The Language Learning Journal, 47(2), 188–203

DOI:10.1080/09571736.2016.1258719

Uudelleenjulkaistu Taylor & Francisin luvalla.

Abstract

The aim of this study is to explore whether latent classes representing specific motivational profiles can be found among learners of different foreign languages (L2s) in Finnish comprehensive schools. More specifically, the focus is on whether motivational profiles are different for learning a compulsory foreign language, in this case English, or an optional foreign language, in this case German, French, Russian or Spanish, and if so, how do the classes differ with reference to different dimensions of motivation. The statistically representative sample was over 1 200 answers from ninth-graders at the upper level of comprehensive school. The data were analyzed with latent profile analysis (LPA). The results show that five latent classes representing different motivational profiles can be found: the most motivated, the average motivated, the average motivated with low anxiety, the least motivated and students with high anxiety. There also are clear connections between the particular profile and language being studied.

Keywords: L2 motivation, language learning, foreign languages, latent profile analysis, person-oriented approach

Introduction

By and large Finnish basic education is of high quality and leads to good learning outcomes in international comparisons (e.g. PISA, 2012), and the teachers are proficient due to a well-functioning teacher education and feel respected and valued for their work (National Board of Education [NBE], 2014a; Taajamo, Puhakka, & Välijärvi, 2014). In Finland the European goal of two languages in addition to the mother tongue (see European Council, 1995) has been reached since the late 1970s after the reform of basic education. Finnish basic education includes grades 1 to 9 of which grades 1 to 6 forms the lower level of comprehensive school, and grades 7 to 9 the upper level of comprehensive school. Compulsory education is usually started at the age of 7 years (National Board of Education [NBE], 2014b).

Mother tongue and one foreign language (the so-called A1 language), which usually starts in grade three, are compulsory in basic education in Finland (OPH 2014b). In some schools the foreign language starts already in the first or second grade. Over 90 percent study English as their first foreign language in grade three. Pupils can also choose optional languages in grade four or five (A2 language) and eight or nine (B2 language). Everyone starts to study the compulsory second national language¹, Swedish or Finnish, in the seventh grade (B1 language). English is the most popular first foreign language because in most of the municipalities and schools it is the only option offered at this stage (Kangasvieri et al. 2011). From autumn 2016 the second national language will begin already in the sixth grade (National Board of Education [NBE], 2014c).

Even if there is freedom of choice in language studies, in practice four out of five pupils have studied only English and Swedish or Finnish when they end basic education, which means that the number of pupils choosing optional languages in grade four or five and/or eight or nine has significantly decreased in Finnish schools in the last two decades (Kangasvieri et al. 2011). According to educational statistics (National Board of Education [NBE], 2003; NBE, 2014b), in 1996, almost 37% of the students at the lower level, and nearly 43% at the upper level of comprehensive school chose and studied an optional language. In contrast, in 2012 approximately 27% and 17% of the students made the same choice.

Based on the educational statistics Finnish children and youth do not seem to be as interested in studying foreign languages at school as they were some 20 years ago. Reasons for

¹ Finland is a bilingual country according to the Constitution of Finland (731/1999), and the two national languages are Finnish and Swedish.

this can be found in language education policies and in decisions made on both national and local level by policy-makers, educational authorities, teachers, and parents. However, one of the key factors is the students' own motivation to study foreign languages, as is stated also in policy documents (European Commission, 2007). As Ushioda (2006) argues, L2 motivation has also a political dimension. Decreased language choices/studies might be the result of students' lacking motivation towards learning different L2s, and the inability of current language teaching methods and practices to respond to the motivational needs of students. Therefore, the aim of this study is to inspect the situation from the students' point of view by taking a closer look at their foreign language (L2) motivation.

L2 Motivation Research from Past to Present

The research on L2 motivation is characterized with a wealth of different theories. Here the key concepts relevant to this study are presented with the help of Dörnyei and Ushioda's (2011) classification, who divide past L2 motivation research into three different phases: the social psychological period (1959–1990), the cognitive-situated period (in the 1990s), and the process-oriented period at the turn of the century. Dörnyei and Ushioda (2011) call the current period in L2 motivation research the socio-dynamic period.

Research on L2 motivation started in the 1950s in Canada by Gardner and Lambert (1972), who emphasized the social context in language learning and generated the instrumental and integrative orientation in motivation. In Gardner's (1985) theory L2 motivation consists of motivational intensity or effort, desire to learn the language and attitudes towards learning the language. He has later revised this socio-educational model of motivation and clarified the concept of integrativeness, which has been studied and criticized widely in L2 motivation research (Gardner, 2010).

According to Dörnyei and Ushioda (2011) in the 1990s a more cognitive approach emerged, and research moved to classroom contexts and was impacted by the cognitive theories of mainstream educational psychology. Based on these, new frameworks on L2 motivation were created (Dörnyei, 1994; Williams & Burden, 1997) and research started to focus also on task motivation (e.g. Julkunen, 1989). By the turn of the century researchers started to investigate motivation as a process and motivational change (see Dörnyei & Ótto, 1998) and longitudinal studies on L2 motivation appeared.

One example of such longitudinal studies is the large-scale motivation study carried out in three stages during 1993, 1999, and 2004 in Hungary (Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006). At the same time it is one of the few studies concerning several different L2s simultaneously, as the past L2 motivation research has mainly focused on the L2 motivation of students studying one specific foreign language (e.g. English) at a time rather than on comparisons between the learning of different L2s (Dörnyei & Clément, 2001). Throughout their massive study Dörnyei et al. (2006) noticed that students ranked English higher on all L2-specific variables than German, French, Russian and Italian.

Ushioda (2006) and Ushioda and Dörnyei (2009) argue that the field of L2 motivation is being re-theorized, and questions related to self and identity have become more relevant as a consequence of the increasing linguistic and sociocultural diversity in today's globalized world. Following this trend, Dörnyei's (2005, 2009) construct of the L2 motivational self system consists of the ideal L2 self, ought-to L2 self and the L2 learning experience. Here the learner's psychological desire to reduce the discrepancy between current and possible future selves acts as a powerful motivator to learn the language (Ushioda & Dörnyei, 2009).

Ushioda (2013a, 2013b) continues that the interest in L2 motivation has increased due to the impact of global English but also because of local practical concerns in language learning and education. She aptly argues that the status English now has, might affect both students' motivation to learn other foreign languages and education providers will to offer a more diverse language curriculum at schools negatively. Dörnyei and Ushioda (2011) point out that there is no clear reference group, such as a particular culture or community for global English, and therefore it is now seen just as a basic educational skill.

Ushioda (2011) points out, that motivation theory has both in mainstream psychology and in the field of L2 motivation research developed in a positivist cognitive paradigm characterized by psychometric measurement, concentrating rather on the general than on particular learners. The current attempt to find specific L2 motivational types or profiles representing learners with different kinds of motivational characteristics represents the approach to L2 motivation research described by Ushioda above.

Previous Research on L2 Motivational Profiles and Types

Research on students' L2 motivational profiles or types has been carried out before, but these studies are very few in number. For example Csizér and Dörnyei (2005) studied Hungarian

eighth-graders (N=8 593), and the target languages in their study were English, German, French, Italian, and Russian. They collected a large questionnaire data set at two separate time points. The results indicated that four different motivational profiles could be recognized among the students. These profiles differed on the five analyzed motivational dimensions (integrativeness, instrumentality, vitality of the community, attitudes towards L2 speakers, and cultural interest) included in the study, but the profiles were largely similar in the different foreign languages.

Csizér and Dörnyei (2005) interpreted their results in the light of Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self System theory. Learners in group 1 scored lowest on all the motivational scales and learners in group 4 had the highest scores indicating a salient ideal L2 self. Learners in the two interim groups, 2 and 3, did not have a strong ideal L2 self, which in group 2 was related to learners' lack of a professional future relevance of the L2, and in group 3 learners' motivation was related to the ought-to L2 self. Concerning the different languages, group 4 was associated with English, and group 1 with Russian.

More recently Papi and Teimouri (2014) studied the motivational types of Iranian secondary school students (N=1 278) learning English. They also applied Dörnyei's (2005) framework of the L2 Motivational Self System in their research. The data were collected with a questionnaire that consisted of ten motivational dimensions: ideal L2 self, ought-to L2 self, L2 learning experience, motivated learning behavior, instrumentality-promotion, instrumentality-prevention, family influence, attitudes to L2 community, cultural interest, and language anxiety. Papi and Teimouri found five different groups that had different motivational, emotional, and linguistic characteristics.

Papi and Teimouri's (2014) found that learners in group 1 had the lowest scores on almost all the motivational factors in the study, and learners in group 2 had a weak ideal L2 self. In group 3 learners had moderate scores on most of the motivational factors. Students in group 4 had a strong ideal L2 self, and group 5 had very high scores on all the motivational variables. Additionally, learners in group 4 had a lower score in L2 anxiety than all the other groups. According to the researchers all these groups except for group 4 had a match in Csizér and Dörnyei's (2005) study.

Earlier L2 Motivation Research in the Finnish Context

L2 motivation research started in Finland in the 1970s (Laine, 1977, 1978). Questionnaire studies on L2 motivation have been executed mainly in the 1990s. Laine and Pihko (1991) studied the

foreign language self concept (FL SC) of ninth-grader students (N=541) learning English as their first foreign language in Eastern and Central Finland. The researchers concluded that the FL SC is a central factor in the students' motivational process. Through cluster analysis they found three different learner types: a group with low achievement and self-esteem, a group with mediocre achievement and some FL SC discrepancy, and a group with high achievement and a strong FL SC.

Julkunen and Borzova (1997) compared the motivation to learn English between Finnish and Russian students, and found five factors in their motivational structure: instrumental, integrative, challenge (related to motivating tasks) and teacher/method motivation and anxiety. They also discovered that Russian students were more motivated on all the motivational components used in the study and experienced less anxiety than Finnish students. Additionally, Finnish students had a better foreign language self-concept, but Russian students a higher ideal self-concept.

Julkunen (1998a, 1998b) carried out a two-part research project among learners of optional A2 languages in Eastern Finland. First, he found that their L2 motivation consisted of five different factors: integrative, communicative, instrumental, and societal motivation, as well as attitude towards speakers of the target language. All these motivational constructs were stronger in English than in Swedish, German, French or Russian. Parents influenced language choices the most, followed by peers, siblings and other relatives. Secondly, he discovered that the classroom level motivation was higher for girls than for boys, and strongest in English compared with the other languages. In addition, students' anxiety level was proved to be quite low. Girls had a higher foreign language self-concept than boys, and learners of English had a higher self-concept than learners of the other languages.

Nikki (1992) studied the reasons behind students' language choices in Finnish primary and secondary education. She found out that in primary education boys chose languages for instrumental reasons whereas girls made the choice based on cognitive factors, such as their own liking for and experiences in languages. In her study Nikki also concluded that French is often studied for affective reasons, such as the beauty of the language, but German and Russian for more instrumental purposes.

A more recent study done by the DIALUKI project (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen, & Ullakonoja, 2015) in Finland compared L2 motivation of fourth and eighth graders

and gymnasium students. The results show that fourth graders were more motivated and less anxious to learn English than the older age groups and they scored higher on the scale measuring parental encouragement, whereas eighth graders and gymnasium students scored higher on instrumentality scale. Additionally, the mean for English self-concept decreased with age. Overall, the motivation to learn English was not as strong among the eighth graders as in the other age groups on most of the motivational scales used in the study.

Aim of the Present Study and Research Questions

Although previous Finnish studies on L2 motivation concern the same L2 motivation concepts, theories and foreign languages as the study reported in this article, it has a novel viewpoint: the subpopulations with different motivational profiles among Finnish L2 learners have not been explored yet. Internationally this has been done earlier in the Hungarian (Csizér & Dörnyei, 2005) and Iranian (Papi & Teimouri, 2014) context, so it is of great interest to explore, if same kind of motivational types or profiles can be found also among Finnish comprehensive school students.

Additionally, the aim of the present study is to give a broader view of the L2 motivation of Finnish comprehensive school students in the light of L2 motivational research presented above. This study encompasses several different motivational constructs and dimensions from various theories established and tested during the past phases of L2 motivation research. Furthermore, the impact of the optionality of the language being learned on L2 motivation has not been studied earlier. In this study it was hypothesized that L2 motivation would be stronger in optional languages than in the compulsory language and that motivational profiles would be different for compulsory vs. optional languages. Thus, the research questions of this study are:

1. Are there latent classes representing specific motivational profiles among learners of different foreign languages (L2s) in Finnish comprehensive schools? How do these profiles differ with reference to different dimensions of motivation?
2. Do learners studying a compulsory foreign language differ from learners studying an optional foreign language in terms of their motivational profiles? Are there connections between the languages and profiles?

The data were collected quantitatively with a questionnaire because this study aims at giving a statistically representative picture of the L2 motivation of Finnish comprehensive school students. The representativeness of the data makes the study important from the perspective of

national language education policies. The point of this study is not only to research students' L2 motivation *per se*, but to also have implications for the national language education policies. The results can be used in planning language education, as for example language programs at schools.

Method and Data

The Questionnaire

The cross-sectional data were gathered with a large-scale e-questionnaire, which consisted of two parts. The first part of the questionnaire included originally 98 items on L2 motivation. The items were answered on a five-point Likert-scale (1 = *not at all true*, 5 = *completely true*). Fourteen items were removed after preliminary reliability analysis with a total of 84 items included in the actual analysis. The second part of the questionnaire included questions regarding the reasons behind students' language choices and non-choices, previous language studies, language use, and interest in language studies after compulsory education.

The motivational part of the questionnaire was constructed on the basis of earlier L2 motivation research. The questionnaire items were mainly based on Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (1985, 2004) and questionnaires used in research done by Dörnyei (1990, 2001) and Julkunen (1998a, 1998b), and Julkunen and Borzova (1997) in the Finnish context. The items in English were translated into Finnish and the language of the items was checked by several native Finnish-speaking researchers to make sure that it fits the target group in the study.

The questionnaire included altogether 13 different motivational scales, which were based on earlier L2 motivation research. Ten of them were grouped on the language level, the learner level, and the learning situation level according to Dörnyei's theory (1994). The motivational scale named cognitive orientation includes the interest in and desire to learn foreign languages and attitudes towards them (see Gardner, 1985, 2004; Julkunen, 1998a). The scale communicative orientation refers to the desire to communicate with speakers of foreign languages (see Julkunen, 1998a). Teacher-specific motivational components include language teacher evaluation and attitudes towards him/her, and course-specific motivational components language course evaluation and attitudes towards the teaching method (see Gardner, 1985, 2004). Two motivational scales formed the part which can be called the significant others (Williams & Burden, 1997). This part included scales on peer pressure (J. Iwaniec, personal communication, October 6, 2010; Iwaniec, 2014) and parental encouragement. The last scale was named societal

expectations, and it included items on how the expectations of the surrounding society on knowing a language affect students' motivation (see Julkunen, 1998a). The number of items is given after each dimension below.

- Language level: instrumental (8), integrative (10), cognitive (8), and communicative orientation (5)
- Learner level: motivational intensity (6), L2 self-concept (8), ideal L2 self (5), and language class anxiety (6)
- Learning situation level: teacher (6) and course-specific (8) motivational components
- Significant others: peer pressure (4), parental encouragement (7)
- Societal expectations (3)

Participants

The population of the study was 15-year-old ninth-graders, who had already made all their language choices. Only Finnish-speaking schools were included in the sampling and Swedish-speaking schools were left out. This was done because the language program and language studies actualize in a partly different way in Swedish-speaking schools. Also teacher training schools, private schools², and language schools were excluded. The questionnaire was piloted in three schools and modified based on the feedback from students. The schools and teachers could decide themselves with how many language groups they wanted to take part in the study.

Students answered the questionnaire during a language lesson, and from the point of view of that language which's lesson it was. Altogether 33 Finnish-speaking schools from all parts of the country, and both big and small towns participated in the study. The final statistically representative sample was 1 206 answers (see Table 1). 59.7% of the answers were given by girls, and 40.3% by boys.

² In year 2014 there were altogether 2 498 comprehensive schools in Finland, of which only 38 were private schools (Statistics Finland, 2014).

Table 1 Answers per language and in total

Language	A1	A2	B2	Total
English	709	-	-	709
German	-	113	145	258
French	-	49	107	156
Russian	-	10	30	40
Spanish	-	-	43	43
Total	709	172	325	1206

Target Languages

The target languages were the most studied foreign languages in Finnish schools. Thus, the target compulsory A1 language in the study was English, and the optional A2 languages were French, German and Russian. Optional B2 languages included French, German, Russian, and Spanish. Swedish as the second national language was left out from the study, because it is not considered a foreign language in the curriculum for Finnish basic education (NBE, 2014c). As can be seen in Table 1, most of the answers concerned English, followed by German and French. The amounts of answers from Russian and Spanish remained small. It needs to be pointed out, that about a half of the answers in A1 English are from students who reported studying an optional language. They answered, however, from the viewpoint of A1 English (and not the optional language). This issue is elaborated more in the analysis part of the article.

Analysis of the Data and Results

The data have been analyzed statistically with the help of IBM SPSS Statistics 22 and Mplus Version 5.1. First, a reliability analysis was carried out in SPSS to test if the questionnaire items on the different motivational scales measure what was intended in a consistent way. Secondly, means were calculated separately for all the motivational scales for the compulsory A1 language and optional A2 and B2 languages. Regarding the A1 group, scores are also presented separately for students with A1 language only, labeled as A1-, and students who studied an optional language, labeled as A1+.

Table 2 Cronbach's alphas, means and SDs for compulsory and optional languages

			A1	A1-	A1+	A2	B2
			(n=709)	(n=363)	(n=346)	(n=172)	(n=325)
Motivational scale							
	<i>k</i>	α	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Instrumental orient.	8	.885	3.81 (0.77)	3.72 (0.73)	3.91 (0.81)	2.86 (0.85)	3.03 (0.84)
Integrative orient.	5	.880	3.33 (0.80)	3.22 (0.79)	3.45 (0.80)	2.41 (0.84)	2.64 (0.76)
Cognitive orient.	8	.886	3.99 (0.73)	3.92 (0.71)	4.05 (0.75)	2.89 (1.04)	3.33 (0.90)
Communic. orient.	5	.881	3.70 (0.92)	3.61 (0.89)	3.80 (0.93)	2.34 (1.01)	2.62 (0.87)
Motivat. intensity	6	.716	3.57 (0.69)	3.51 (0.64)	3.64 (0.69)	2.84 (0.81)	3.09 (0.77)
L2 Self-concept	8	.887	3.77 (0.90)	3.63 (0.92)	3.92 (0.86)	2.99 (0.93)	3.28 (0.85)
Ideal L2 self	5	.887	3.78 (0.89)	3.64 (0.86)	3.92 (0.89)	2.78 (1.09)	3.18 (0.94)
Lang. class anxiety	6	.833	1.86 (0.93)	1.83 (0.88)	1.90 (0.98)	1.97 (0.83)	1.89 (0.80)
Teacher-specific	6	.870	3.53 (0.96)	3.54 (0.97)	3.53 (0.96)	3.46 (0.93)	3.31 (1.01)
Course-specific	8	.834	3.42 (0.81)	3.38 (0.83)	3.45 (0.78)	2.69 (0.86)	2.98 (0.87)
Peer pressure	4	.735	3.39 (0.83)	3.27 (0.81)	3.52 (0.82)	2.46 (0.85)	2.61 (0.91)
Parental encourag.	7	.844	3.17 (0.92)	3.10 (0.92)	3.24 (0.91)	2.78 (0.94)	2.71 (0.91)
Societal expectations	3	.904	4.03 (0.98)	3.91 (0.99)	4.16 (0.96)	2.13 (0.93)	2.32 (0.95)

Note. *k* = number of final items; α = Cronbach's alpha; *M* = mean; *SD* = standard deviation.

Table 2 shows the reliabilities (Cronbach's alphas), the means, and standard deviations of different motivational scales for the compulsory A1 language, and optional A2 and B2 languages. As explained above, the A1 language group consisted of students studying only A1 language (N=363) and students studying an additional optional language (N=346). However, a comparison of the means on different motivational scales showed only minor level differences between these two groups, as is seen here, and also the effect sizes were small or moderate, as will be seen in Table 3 below.

The internal consistency of the motivational scales is adequate, reliabilities reaching over .70 on all motivational scales, when the acceptable values are considered ranging from .70 to .95 (Tavakol & Dennick, 2011). It is lowest for motivational intensity ($\alpha = .716$) and peer pressure (α

= .735), and highest for societal expectations ($\alpha = .904$), L2 self-concept ($\alpha = .887$), and ideal L2 self ($\alpha = .887$). The high score of the societal expectations scale can partly be explained with the content-related similarity of the three items on this scale.

The table also shows that means are strikingly higher for the compulsory A1 language than for optional A2 and B2 languages on all motivational scales. The differences are particularly high between A1 and A2 languages. Students' L2 motivation is clearly stronger in English than in other foreign languages. Especially the societal expectations scale indicates how highly valued language English is in the Finnish society. English is also the foreign language students find most useful and appreciate the most. This topic will be problematized in more detail in the conclusion of this article.

The only exception is the scale for language class anxiety, where the differences between the languages are smallest. In addition, scores on the scale regarding teacher-specific motivational components do not differ much between the languages. It seems that language class anxiety is not related to a particular compulsory or optional language. Neither seems the strength of motivation depend essentially on teachers-related factors in the different languages.

Table 3 Between group effect sizes (Cohen's *d*) for compulsory and optional languages

Motivational scale	ES Cohen's <i>d</i>	ES Cohen's <i>d</i>	ES Cohen's <i>d</i>	ES Cohen's <i>d</i>
	A1- and A1+	A1 and A2	A1 and B2	A2 and B2
Instrumental orientation	0.25	1.21	0.98	0.20
Integrative orientation	0.29	1.14	0.88	0.29
Cognitive orientation	0.18	1.38	0.84	0.46
Communicative orientation	0.21	1.45	1.19	0.30
Motivational intensity	0.20	1.02	0.67	0.32
L2 Self-concept	0.33	0.86	0.55	0.33
Ideal L2 self	0.32	1.07	0.66	0.40
Language class anxiety	0.08	0.12	0.03	0.10
Teacher-specific	0.01	0.07	0.23	0.15
Course-specific	0.09	0.89	0.53	0.33
Peer pressure	0.31	1.12	0.91	0.17
Parental encouragement	0.15	0.42	0.50	0.08
Societal expectations	0.26	1.96	1.76	0.20

Note. ES = effect size

Table 3 presents the results from the between-group comparisons of means (Cohen's *d*) of the compulsory and optional languages on the motivational scales. An effect size (ES) of .20 is considered small, .50 medium, and .80 large (Cohen, 1992). The effect sizes confirm that all the language groups are most similar on the language class anxiety scale and the scale measuring teacher-specific motivational components. The effect sizes remain smallest between the A1- and A1+ groups, and under medium also between A2 and B2 groups, but become large on many scales between A1 and A2, and A1 and B2 groups. Based on these results it was decided to treat the A1 language group as one group in the following analysis. The A2 and B2 groups are still handled as separate groups based on the fact that these languages are chosen in different grades during basic education.

Latent Profile Analysis

Next, a latent profile analysis (LPA) was carried out in Mplus version 5.1 to find out if latent classes representing different kinds of motivational L2 learner profiles can be found in the data.

According to Bergman and Wångby (2014) LPA is a person-oriented approach and one of the methods used in person-oriented empirical research. LPA is a model-based analysis where the estimated statistical model contains a latent categorical variable that explains the relationships in the data. The model's parameters are estimated from the sample and the model fit is tested (see also Muthén & Muthén, 1998–2012). For more detailed descriptions on the theoretical and methodological base of the person-oriented approach, see Bergman and Magnusson (1997), and von Eye and Bogat (2006).

According to Marcoulides and Heck (2013) LPA is a type of mixture model using continuous variables. In these models latent variables can be used to represent mixtures of subpopulations where population membership is inferred from the data. Further, in LPA the mean for each outcome variable may be expected to change across classes. A deeper explanation of the statistical basis of LPA can be found for example in the article of Pastor, Barron, Miller and Davis (2007).

LPA has been used more in the field of educational psychology (see e.g. Raufelder, Jagenow, Hoferichter, & Drury, 2013), but not in L2 motivation research. For example cluster analysis, which also resembles LPA, has been used lately (e.g. Piniel & Csizér, 2015). Compared with the previous research on L2 motivational profiles and types, both Csizér and Dörnyei (2005), and Papi and Teimouri (2014) used cluster analysis as the statistical method in their studies. However, according to statisticians cluster analysis is outperformed by LPA in many ways, as it is model-based and allows the comparison of different models with the help of the fit indexes it provides (see e.g. Marsh, Lüdtke, Trautwein, & Morin, 2009; Pastor et al., 2007; Peugh & Fan, 2013; Raufelder et al., 2013). The aim of the present study is therefore also to explore, how LPA as a person-oriented approach can be utilized also in the research of L2 motivation.

The analysis included data from both compulsory and optional languages. Parameters were estimated using maximum likelihood estimation with robust standard errors (MLR). In order to concentrate more on the qualitative (profile shape) differences, the variation in individual profile level was allowed. This was done by adding a latent level factor to the model. The factor means were fixed to zero and variances were set equal for all classes. This was done to avoid the common situation where groups differ only on the quantitative level (see Marsh et al., 2009), and to highlight how the different profiles score on the 13 motivational scales.

The statistical criteria used in this study in order to decide the optimal number of groups were adjusted Bayesian information criteria (aBIC; Sclove, 1987), and Lo-Mendel-Rubin adjusted likelihood ratio test (LMR; Lo, Mendell & Rubin, 2001). ABIC is most useful with large sample sizes (Tolvanen, 2007), so it was selected as the information criteria over AIC (Akaike information criteria; Akaike, 1987) and BIC (Bayesian information criteria; Schwartz, 1978) in this study. Lower aBIC values indicate better model fit (Tolvanen, 2007).

The LMR test compares the improvement in fit between adjoining class models (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007), and a low p-value gives reason to reject the model with one less class in favor of the estimated model with more classes (Muthén & Muthén, 1998–2012). Additionally, the standardized index of model-based classification accuracy, Entropy (Peugh & Fan, 2013) was used in deciding the number of groups. Entropy ranges from 0 to 1, and higher values indicate better classification utility (Pastor et al., 2007).

In addition to these statistical criteria and tests, when choosing the number of groups, a solution that is most rational in relation to theory, earlier research, and in interpreting the results should be selected, although researchers have lately stressed that the number of groups should be decided based on the fit indexes (Marsh et al., 2009).

Table 4 Criteria for assessing fit for different number of groups

Number of groups	aBIC	LMR	Entropy	Class counts based on most likely latent classes
1	43033.09	-	-	1206
2	31614.45	.0000	.789	389, 817
3	31234.87	.0003	.809	110, 607, 489
4	31004.75	.1616	.803	397, 150, 554, 105
5	30827.30	.0445	.834	95, 348, 215, 477, 71
6	30687.18	.0599	.823	120, 186, 474, 91, 268, 67

Note. aBIC = Sample-size adjusted Bayesian information criteria; LMR = Lo-Mendel-Rubin adjusted likelihood ratio test, $p < .05$

Based on the calculated statistical fit information for each model in Table 4, a solution of five groups fit the data best. Even though the aBIC seems to continue to decrease, the LMR test

shows statistical significance ($p < .05$) for the five-group solution. In addition, entropy is highest for five groups. Also the AvePP, which indicates the average posterior probability of membership in each group for those individuals assigned to it and would ideally be 1 but should be at least .70 (Nagin, 2005), was high in all groups. These AvePP values for the five groups were .908 in group 1, .853 in group 2, .879 in group 3, .921 in group 4, and .936 in group 5. These five groups can also be named and explained with reference to the background theory and different motivational scales. Thus, five different L2 learner profiles can be found in the whole data. Table 5, in turn, shows the effects sizes (Cohen's d) between the profiles. The effect sizes range from very small to very large indicating how different the profiles are from each other on the motivational scales.

Profile 4 (AvePP=.921) Profiles 2 (AvePP=.853) and 3 (AvePP=.879) profile 5 (AvePP=.936)
profile 1 (AvePP=.908)

Table 5 Between group effect sizes (Cohen's *d*) for the five motivational profiles

Motivational scale	Between-group effect size (Cohen's <i>d</i>)									
	C1, C2	C1, C3	C1, C4	C1, C5	C2, C3	C2, C4	C2, C5	C3, C4	C3, C5	C4, C5
Instrumental orientation	0.43	0.30	0.77	0.46	-0.14	0.32	0.08	0.47	0.22	-0.24
Integrative orientation	0.30	0.50	0.83	0.52	0.21	0.54	0.31	0.33	0.11	-0.20
Cognitive orientation	1.58	1.68	3.45	0.88	-0.01	1.28	-0.64	1.41	-0.67	-2.21
Communicative orientation	0.65	0.91	1.53	0.73	0.16	0.79	0.09	0.66	-0.07	-0.70
Motivational intensity	1.09	1.23	2.39	0.73	0.14	1.30	-0.17	1.18	-0.30	-1.41
L2 Self-concept	1.73	1.10	3.08	0.06	-0.76	0.99	-1.63	1.92	-1.00	-2.97
Ideal L2 self	0.61	0.61	1.32	0.59	-0.08	0.64	0.03	0.79	0.12	-0.61
Language class anxiety	2.24	0.62	-3.64	3.40	3.01	-1.07	6.42	-4.43	3.23	8.52
Teacher-specific	0.79	1.18	2.13	0.58	0.36	1.19	-0.16	0.84	-0.51	-1.40
Course-specific	1.68	2.11	3.59	0.89	0.54	2.02	-0.56	1.42	-0.98	-2.27
Peer pressure	0.74	1.12	1.20	1.00	0.27	0.42	0.22	0.17	-0.04	-0.20
Parental encouragement	0.34	0.47	0.48	0.69	0.12	0.13	0.37	0.01	0.27	0.25
Societal expectations	0.76	1.08	1.19	0.93	0.14	0.38	0.08	0.27	-0.06	-0.31

Note. Effect size (ES) of .20 is considered small, .50 medium, and .80 large (Cohen 1992).

Figure 1 shows how these five profiles score on the different motivational scales. The biggest differences between the profiles are on the cognitive orientation, L2 self-concept, language class anxiety, and teacher- and course-specific motivational components. By contrast, the profiles are most similar to each other concerning instrumental and integrative orientation, peer pressure and parental encouragement.

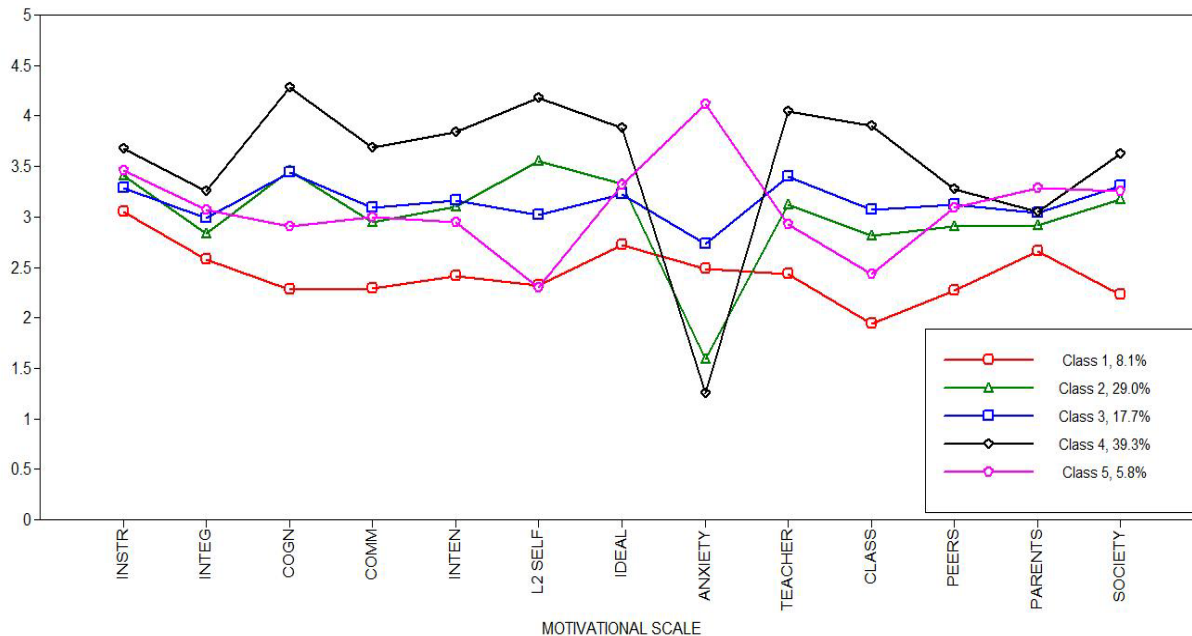


Figure 1 The five motivational profiles found in the data

Profile 4 includes clearly the most motivated language learners with very low language class anxiety. Profiles 2 and 3 represent "the average language learner", but they score different on two scales: L2 self-concept and language class anxiety. In contrast, profile 5 includes learners with a low self-concept and high language class anxiety, and profile 1 presents the least motivated learners.

The most motivated students in profile 4 score highest on most of the motivational scales, especially on the cognitive orientation, L2 self-concept, but also regarding the teacher- and class-specific motivational components. These students represent a group of learners, who clearly like the language being studied, believe in their skills, and enjoy studying in the class. As Table 6 shows, the majority (39%) of students is included in this group.

"The average language learners" in profile 2 and 3 resemble each other on all the motivational scales except for self-concept as L2 learner and language class anxiety, where students in profile 3 seem to do better with a higher self-concept and lower anxiety than students in profile 2. It seems that students in profile 3 have more confidence in themselves as language learners as students in profile 2. Almost a third (29%) of the students belongs in profile 2, the average motivated with low anxiety, followed by average motivated in profile 3 (18%) as can be seen in table 6.

Students in profile 5 are the ones who experience much anxiety in language learning. They see themselves as poor L2 learners (as the least motivated ones) and do not care for the language classes. They do not like the language as much as “the average learners”, but their ideal L2 self is on the same level as theirs. This profile scores highest on parental encouragement, which might indicate, that students with high anxiety experience more parental support.

The least motivated students in profile 1 score very low on all the motivational scales. They probably dislike language classes, and do not study the language because they would feel that the society expects them to do so. However, learners in profiles 5 and 1 form a clear minority in the whole data. The amount of least motivated students is 8%, and students with high anxiety only 6%.

Table 6 Distribution of different motivational profiles in the data

Profile	Label	% of all
1	Least motivated	8
2	Average motivated + low anxiety	29
3	Average motivated	18
4	Most motivated	39
5	High anxiety	6

Next, a cross tabulation of the compulsory and optional languages and the found L2 motivational profiles was carried out to see, if there are connections between these (see Table 7). Adjusted residuals with an absolute value over 1.96 or under -1.96 are considered significant on a level of $p < .05$. The residuals indicate whether the observed count is greater or smaller than the expected count. The cross tabulation shows that there are connections between the languages and profiles. Also the χ^2 -test for cross tabulation and the effect size indicated that the profiles differ statistically between the compulsory and optional languages, $\chi^2(8) = 96.40$, $p = .001$, Cramér's $V = .20$.

Table 7 Cross tabulation of the compulsory and optional languages and L2 motivation profiles

		L2 motivation profiles									
		1		2		3		4		5	
		Least motivated		Average + low anxiety		Average		Most motivated		High anxiety	
		(n=95)		(n=348)		(n=215)		(n=477)		(n=72)	
	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	
A1	22	-7.4	175	-3.8	153	4.1	312	3.8	47	1.3	
A2	29	4.7	71	3.9	22	-1.9	40	-4.7	10	0.0	
B2	44	4.4	102	1.2	40	-3.0	125	-0.5	14	-1.4	

Note. Adj. res. = adjusted residuals.

Table 7 shows the counts and adjusted residuals for the compulsory and optional languages and profiles. Based on the adjusted residuals learners of A1 language are underrepresented (adj.res. = -7.4) and learners of A2 and B2 languages are overrepresented (adj.res. 4.7 and 4.4, respectively) in profile 1. Additionally, learners of A1 language are overrepresented (adj.res. = 3.8) and learners of A2 language underrepresented (adj.res. = -4.7) in profile 4. This means that the most motivated learners are learners of the compulsory language (in this study English), and the least motivated learners are learners of optional languages. It seems that students are less motivated to study the optional A2 language (starts on 4th or 5th grade) than B2 language (starts on 8th grade). This might result from the fact that parents affect more often the decision to start to study an A2 language than the decision to start a B2 language (Kangasvieri et al. 2011), i.e. students' own choices might affect motivation positively.

Table 8 Cross tabulation of different foreign languages and L2 motivational profiles

		L2 motivation profiles									
		1		2		3		4		5	
		Least motivated		Average + low anxiety		Average		Most motivated		High anxiety	
		(n=95)		(n=348)		(n=215)		(n=477)		(n=72)	
	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	n	Adj. res.	
EN	22	-7.4	175	-3.8	153	4.1	312	3.8	47	1.3	
GE	42	5.7	96	3.3	26	-3.6	82	-2.9	12	-1.0	
FR	17	1.5	54	1.7	26	-0.4	51	-1.9	8	-0.4	
RU	8	2.9	15	1.2	6	-0.5	8	-2.6	3	0.4	
SP	6	1.5	9	-1.2	3	-1.9	24	2.2	1	-1.0	

Note. EN = English; GE = German; FR = French; RU = Russian; SP = Spanish; Adj. res. = adjusted residuals.

Finally, Table 8 presents in more detail the adjusted residuals and the effect size for the different foreign languages and profiles. The χ^2 -test was statistically significant, $\chi^2(16) = 103.90$, $p = .001$, Cramér's $V = .15$. In the table information for English is the same as above. Compared with English, learners of German seem to fall in the profiles in the opposite way: they are highly overrepresented (adj.res. = 5.7) in the least motivated and underrepresented (adj.res. = -2.9) among the most motivated. In contrast, learners of French seem to end up to these five different profiles as could be expected statistically. Because of the small number of students ($N < 5$) of Russian and Spanish in the different profiles, reliable conclusions are difficult to make regarding these languages.

Conclusions

The aim of this article was to present the results of a L2 motivation study carried out among Finnish comprehensive school students. The goal was to find out whether specific motivational profiles can be found among them as learners of different foreign languages. The results from the latent profile analysis (LPA) show that five different kinds of motivational profiles can be identified among Finnish L2 learners: the most motivated, the average motivated, the average motivated with low anxiety, the least motivated, and the ones with high anxiety. Thus, latent profile analysis as a person-oriented method proved to be a useful approach also in L2 motivation research.

The results of this study give some support to the findings of Csizér and Dörnyei (2005), and Papi and Teimouri (2014) in previous studies. Both in the Hungarian and the Iranian study a profile with least motivated and a profile with most motivated students as well as interim groups between these were found, as were also in the current study. However, because of the different number of the motivational dimensions explored and the theoretical frame used, the results of the previous studies and the current study are not fully comparable. In the Hungarian and the Iranian study the results were interpreted with the help of Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self System theory. In the present study L2 self-concept and language class anxiety were the motivational scales that explicitly separated profiles from each other. Thus, it is clear based on both the previous studies and this study that the motivational scales related to the language learner have a significant role in shaping the motivational profiles.

Among Finnish L2 learners, also the cognitive orientation scale, which is related to the interest in and desire to learn foreign languages and attitudes towards them, clearly separates students into different profiles. Factors regarding the learning situation, i.e. teacher- and course-specific motivational components, are also important in shaping the profiles different. Of the overall structure of L2 motivation these in addition to L2 self-concept and anxiety are obviously the scales that need to be observed and inspected in more detail in the Finnish context.

In this study it was hypothesized that students have different kind of motivational profiles for studying a compulsory language versus optional languages, which based on the results turned out to be true. Differences between the compulsory and optional foreign languages show that the most motivated students are the learners of the compulsory language (English) and least motivated students are ones with an optional language (French, German, Russian, and Spanish)

(cf. Csizér & Dörnyei, 2005). In relation to the particular languages especially learners of German seem to end up in the group of least motivated learners.

Overall the results of this study, however, indicate that the majority of Finnish comprehensive school students are quite motivated language learners, but it is also very clear that students are more motivated to study the compulsory language (English) than the optional languages (French, German, Russian, and Spanish). The results might also suggest that the optionality of the language studied does not directly correspond with a stronger motivation. It was hypothesized that choosing and studying an optional language in addition to the compulsory language would stem from a greater L2 motivation, but this does not seem to be the case. As the compulsory language in the current study is English, it is highly probable that the motivation towards the compulsory language stems from the language itself, not the obligatoriness of the language.

These results can be considered somewhat contrary to the findings of Henry and Apelgren (2008) who in their study concluded that Swedish students viewed learning a foreign language other than English more positively than they viewed learning English after receiving one year of instruction in the foreign language. At the point of filling in the questionnaire students in the current study had studied English for seven years and started their second year of studying the optional language. Students in Henry and Apelgren's study (2008) were also a bit younger (sixth-graders) than students in this study (ninth-graders).

English clearly has a special role for Finnish comprehensive school students. As it has become the most studied foreign language in Finland and the most popular media language among children and young people, other languages might appear unnecessary or useless in their eyes (Kangasvieri et al. 2011). This results from the status English has in the surrounding society, and the high presence of English in students' everyday life (see e.g. Ushioda, 2013). It is likely that Finnish students' engagement in using English outside school might affect their motivation to learn it at school (cf. Henry, 2013, 2014), but this can work in two ways: on the one hand using English in your free time might support your language studies at school, but on the other hand negative experiences about leisure time language use might decrease motivation at school and vice versa. Additionally, much of the English students learn on their free time is probably not yet utilized in language classes at schools.

The results of this study also support the results gained from the national assessment of learning outcomes in foreign languages in Finland (Finnish Education Evaluation Centre, 2014). According to this study Finnish ninth-graders' proficiency is highest in English. They consider English as the most useful foreign language and prefer it over other languages. They also believe that their skills in English are best. Against this background it is not surprising, that the students are most motivated to learn English.

At the same time, the main problem with the current study is that the results might have been considerably different, if the compulsory language in the study had been some other language than English. The amount of students studying other languages as the compulsory language is, however, very small, only a few percentages (NBE, 2014b). Therefore, the most practical and effective way to conduct this study was to choose only English as the target compulsory language. Additionally, the fact that English has such a special status among students compared to other languages supported the decision to choose it as the compulsory language in the study.

Issues related to the L2 self and the role of English are central in current L2 motivation research, and they have proven to be important also in this study. The results of this study by so far also indicate, that the biggest challenges in Finnish foreign language education in basic education is firstly to get students interested in studying other foreign languages in addition to English, and secondly, to maintain their motivation towards learning these other foreign languages. From the point of national language education policies and education policies at large, it would also be of interest to know if there are differences between the motivational profiles of students with reference to school and gender. From an international perspective it would be highly interesting to know, if similar motivational profiles can be found among L2 learners in other countries.

References

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 3, 317–332.
- Alderson, C. J., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New Perspectives on Language Assessment. New York: Routledge.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi and M. Härmälä. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa* [The language supply and the grounds for language choices in basic education]. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Muistiot 2011:3. Helsinki: National Board of Education. Retrieved November, 4, 2015, from http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf
- Bergman, L. R. & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 9 (1997), 291–319. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S095457949700206X>
- Bergman, L. R. & Wångby, M. (2014). The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(1), 2014, 29–49. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.02b>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 1992, Vol. 112, No. 1, 155–159.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55:4, December 2005, 613–659.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40, 46–78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation*

- and Second Language Acquisition* (pp. 399–432). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Harlow: Longman.
- European Council. (1995). Council resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union (95/C 207/01). Retrieved November 4, 2015, from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1995:207:0001:0005:EN:P DF>
- European Commission. (2007). Commission of the European Communities. High Level Group on Multilingualism. Final Report. Brussels: European Commission.
- Finnish Education Evaluation Centre. (2014). *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013* [Learning outcomes in foreign languages at the end of basic education]. Informaatioaineistot 2014:1. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre. Retrieved November, 4, 2015, from http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KARVI_0914.pdf
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery*. International AMTB Research Project. English version. The University of Western Ontario, Canada.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-educational Model*. Language as Social Action Vol 10. New York: Peter Lang.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Henry, A. (2013). Digital Games and ELT: Bridging the Authenticity Gap. In E. Ushioda (Ed.), *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges* (pp. 133–155). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Henry, A. (2014). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice. Language Learning & Language Teaching 40* (pp. 93–116). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Henry, A. & Apelgren, B.M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System 36* (2008), 607–623.
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System 45* (2014), 67–78.
- Julkunen, K. (1989). *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 6. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. (1998a). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät* [Foreign language learning: Students' motivation and factors relating to the choice of language]. Research reports of the faculty of education N:o 70. Joensuu: University of Joensuu.
- Julkunen, K. (1998b). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen* [Foreign language learning: Students' learning strategies and learning experiences]. Research reports of the faculty of education N:o 73. Joensuu: University of Joensuu.
- Julkunen, K. & Borzova, H. (1997). *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Research reports of the faculty of education N:o 64. Joensuu: University of Joensuu.
- Laine, E. (1977). *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Foreign language learning motivation in Finland I*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja N:o 17.

- Laine, E. (1978). *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Foreign language learning motivation in Finland II*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja N:o 21.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. (1991). *Kieliminä ja sen mittaaminen. The foreign language self concept and how to measure it*. Institute for Educational Research. Publication Series A. Research reports 47. Jyväskylä: Department of Education.
- Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (2013). Mixture models in education. In T. Teo (Ed.), *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research* (pp. 347–366). Sense Publishers.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Morin, A. J. S. (2009). Classical Latent Profile Analysis of Academic Self-Concept Dimensions: Synergy of Person- and Variable-Centered Approaches to Theoretical Models of Self-Concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16:2, 191–225, doi: 10.1080/10705510902751010
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (1998–2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagin, D. (2005). *Group-based Modeling of Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- National Board of Education [NBE]. (2014a). *Opettajat Suomessa 2013 – Lärarna i Finland 2013* [Teachers in Finland 2013]. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: National Board of Education. Retrieved November, 4, 2015, from http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- National Board of Education [NBE]. (2014b). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014 – Årsbok för utbildningsstatistik 2014* [The Statistical Yearbook of Education 2014]. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Helsinki: National Board of Education. Retrieved November, 4, 2015 from http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf
- National Board of Education [NBE]. (2014c). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* [The national core curriculum for basic education 2014]. Helsinki: National Board of Education. Retrieved November, 4, 2015 from http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

4.pdf

- Nylund, K.L., Asparouhov, T. & Muthén, B.O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14:4, 535–569, doi: 10.1080/10705510701575396
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2014). Language Learner Motivational Types: A Cluster Analysis Study. *Language Learning* 64 (3), 493–525. doi: 10.1111/lang.12065
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B.J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology* 32 (2007), 8–47. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.003
- Peugh, J. & Fan, X. (2013). Modeling Unobserved Heterogeneity Using Latent Profile Analysis: A Monte Carlo Simulation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20:4, 616–639, doi: 10.1080/10705511.2013.824780
- Piniel, K. & Csizér, K. (2015). Changes in Motivation, Anxiety and Self-Efficacy During the Course of an Academic Writing Seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 164–194). Bristol: Multilingual Matters.
- PISA (2012). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know: Key results from PISA 2012*. The OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Retrieved November, 4, 2015 from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F., & Drury, K. (2013). The Person-Oriented Approach In The Field Of Educational Psychology. *Problems of Psychology in the 21st Century, Volume 5*, 2013, 79–88.
- Sclove, S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, 52, 3, 333–343.
- Schwartz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics* 6, 2, 461–464.
- Statistics Finland. (2014). *Providers of education and educational institutions*. PX-Web Statfin. Retrieved November 4, 2015 from http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__kjarj/?tablelist=true

- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia* [The Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. First results from the upper level of comprehensive school]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2011, 2, 53–55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- The Constitution of Finland (731/1999)*. Retrieved November, 4, 2015 from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- Tolvanen, A. (2007). *Latent growth mixture modeling: A simulation study*. University of Jyväskylä: Department of Mathematics and Statistics. Report 111. Dissertation.
- Ushioda, E. (2006). Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 27, No. 2, 148–161. doi: 10.1080/01434630608668545
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11–24). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2013a). Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. In E. Ushioda (Ed.), *International Perspectives on Motivation* (pp. 1–17). Language Learning and Professional Challenges. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2013b). Foreign Language Motivation Research in Japan: An 'Insider' Perspective from Outside Japan. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 1–14). Bristol: Multilingual Matters.
- von Eye, A., & Bogat, G. A. (2006). Person-Oriented and Variable-Oriented Research: Concepts, Results, and Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 3, 390–420.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.



III

CURRENT L2 SELF-CONCEPT OF FINNISH COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS: THE ROLE OF GRADES, PARENTS, PEERS, AND SOCIETY

Kangasvieri, Teija & Leontjev, Dmitri 2021

System, 100, Article 102549

DOI:10.1016/j.system.2021.102549

Uudelleenjulkaistu Elsevierin luvalla.



Contents lists available at ScienceDirect

System

journal homepage: www.elsevier.com/locate/system

Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: The role of grades, parents, peers, and society

Teija Kangasvieri^a, Dmitri Leontjev^{b,*}^a University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies, P.O. Box 35, FI-40014, University of Jyväskylä, Finland^b University of Jyväskylä, Department of Language and Communication Studies, P.O. Box 35, FI-40014, University of Jyväskylä, Finland

ARTICLE INFO

Keywords:

L2 motivation
Current L2 self-concept
English
LOTES
SEM

ABSTRACT

L2 (second/foreign language) motivation research in Finland has been scarce. Furthermore, international motivational research has focused more on ideal and ought-to selves, leaving the current L2 self-concept in the background. In the present study, we attempted to address this gap, exploring what shapes L1 (mother tongue) Finnish students' understanding of themselves as users and learners of L2s. Using structural equation modelling, we studied the relationships between students' ($n = 1,206$) current L2 self-concept and parental encouragement, peer pressure, societal expectations, and grades. We further studied which of these factors are the best predictors of students' current L2 self-concept. We explored these relationships separately for English and languages other than English (LOTES). The analysis showed that while in both groups, students' grades and societal expectations shaped students' current L2 self-concept the most, other factors played a greater role in the LOTES group than in the English group. We discuss these findings with reference to the teacher's role in shaping students' current L2 self-concept.

1. Introduction

In the study we report on in this paper, we explored how various motivational factors and learning outcomes were related to L1 (mother tongue) Finnish students' current L2 (second/foreign language) self-concept, that is, the way they currently see themselves as language users. Our inspiration for the study was that the available research in and outside Finland has focused more on future learner selves, whereas we, following others (Iwaniec, 2014a; Thorsen, Henry, & Cliffordson, 2017), argue that the current L2 self-concept is essential in students' motivation. Furthermore, as Mercer (2011) strongly argued, the role of others and learning outcomes in learner motivation is hard to overestimate. That said, L2 motivation research focuses on single such factors, rarely if ever exploring the influence of all these on students' L2 selves together, which is the goal of this study.

Further inspiration for the study serves the lack of L2 motivation research in Finland. While there were notable early studies of learner motivation in Finland (e.g., Julkunen, 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova, 1997; Laine, 1977), recently, the motivational studies have been sparse in number and generally did not have a specific focus on learner motivation (e.g., Alderson et al., 2015; Härmälä, Leontjev, & Kangasvieri, 2017). No large-scale studies focusing explicitly on L2 motivation have been conducted lately in the Finnish context except for the research undertaken by (Kangasvieri, 2019, 2022) of the present paper.

Outside Finland, L2 motivation research has been flourishing, inspired recently by Dörnyei's L2 self-system (2005). As we outlined above, the conceptualisation focuses on possible selves in the future (Markus & Nurius, 1986). However, even though the argument

* Corresponding author.

E-mail addresses: teija.kangasvieri@jyu.fi (T. Kangasvieri), dmitri.leontjev@jyu.fi (D. Leontjev).

<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102549>

Received 20 April 2020; Received in revised form 11 May 2021; Accepted 14 May 2021

Available online 12 June 2021

0346-251X/© 2021 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

implies that for students to be motivated, the future self should be notably different from the current self, studies focusing on students' current L2 self-concept are less numerous than those focusing on future L2 selves (Thorsen, Henry, & Cliffordson, 2017). Namely, while generally, significant others, society, but also formal appraisals of performance in education have been found to influence L2 motivation (Mercer, 2011), there have been notably fewer studies exploring their role in the formation of the current L2 self-concept, especially studies considering several of such factors together.

Finally, the inspiration for the design of our study served the lack of research on learner motivation towards languages other than English (LOTes; Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Ushioda & Dörnyei, 2017). English is the most studied foreign language in schools across Europe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), including Finland (Statistics Finland, 2019), having proficiency in the English language being often taken for granted (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Dörnyei & Ushioda, 2009; Ushioda, 2013). For studying LOTes, however, parents' and peers' encouragement is lacking (e.g., Lanvers, 2017), and motivation to study LOTes is generally lower than that in English (Dewaele, 2005; Henry, 2010, 2011; Julkunen, 1998a, 1998b; Ushioda, 2017).

Considering the outlined gaps, we explored how parental encouragement, peer pressure, societal expectations, and grades explained L1 Finnish students' current L2 self-concept, studying this separately for English and LOTes. Next, we review the literature that inspired the present study.

2. Literature review

2.1. Defining current L2 self-concept

There has recently been a strong argument for reimagining L2 motivation as a self-system (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015; Ushioda, 2006). It consists of the ideal L2 self, ought-to L2 self, and the L2 learning experience. An ideal L2 self is the desirable L2 user that the student would like to become. As Dörnyei (2005; 2009) discusses, the importance of the ideal L2 self lies in that motivation to learn an L2 is partly shaped by students' desire to minimise the gap between the current and the ideal L2-self. Ought-to L2 self is what language learners consider is expected from them to possess; it is an "imported" self-image" driving L2 learning motivation through a sense of responsibility and obligations (You & Dörnyei, 2016: 498). L2 learning experience refers to self-beliefs shaping mostly due to the influence of the formal language learning contexts, including student success in the classroom and the influence of the language teacher (Martinović, 2018). The current L2 self-concept (language I [kieliminä]; Laine & Pihko, 1991) is an internalised image that a language learner has about themselves as a language user and learner.

One challenge to defining L2 self-concept emerges from various interpretations and definitions of it. Mercer (2011, p. 14), for example, defined it as "an individual's self-descriptions of competence and evaluative feelings about themselves as a Foreign Language (FL) learner." It also appears Mercer (2011) uses the terms "current L2 self-concept" and "L2 self-concept" interchangeably. Others, however, defined self-concept (and L2 self-concept) as encompassing the actual/current self, the ideal self, and the other/social self (Julkunen & Borzova, 1997; Laine 1977).

Mercer (2011) also argued for considering learner current L2 self-concept as situated and dynamic, or, rather simultaneously exhibiting both stable and dynamic aspects (see also Moyer, 2018). The author also underscored the role that others, peers, parents, and teachers, as well as measures of learning outcomes play in the formation of students' current L2 self-concept (see also Henry & Cliffordson, 2017). Others, however, conceptualise self-concept as a rather static representation of oneself that is past-oriented. Thus, it is not dependent on ideal and ought-to selves and represents students' self-beliefs about themselves (e.g., Iwaniec, 2014a), in the domain of L2, as language users and learners. This apparent difference in conceptualisation stems, perhaps, from the degree of generalness. Evidence suggests that global self-concepts are stable, whereas more specific self-concepts are malleable and situation-specific (Marsh, 1990).

In the present study, we consider the *current L2 self-concept* (also referred to as *actual L2 self-concept*) as a malleable and a changing construct. We define it as "an individual's self-descriptions of competence and evaluative feelings about themselves" (Mercer, 2011, p. 14) currently, that is, using Julkunen and Borzova's (1997, p. 27) words, "person's notions, beliefs, and cognitions of what she actually is like." Considering the research outlined above, the current L2 self-concept studied with reference to separate L2s, as we do in this study, should be malleable. We will use the term *L2 self-concept* to refer to discussions of students' L2 selves encompassing their future selves, and the term *self-concept* to refer to the corresponding construct not limited to the L2 domain. However, we will also respect the terminology used by the authors whose studies we outline in this paper.

Indeed, research focusing on what we consider current self-concept in separate L2s finds it malleable. To give an example, Yoshida (2013) in a qualitative study of L2 Japanese learners' current L2 self-concept found that through learners' experience of using the L2, their current L2 self-concepts became more positive.

Still, often the focus of research is on future selves. To build an argument for expanding L2 motivation research on the current L2 self-concept, Thorsen, Henry, and Cliffordson (2017) conducted a study of 291 L1 Swedish students of L2 English. They argued for including measures of current L2 self-concept to L2 motivation research, demonstrating that the power of ideal L2 self to explain L2 English students' effort to study English in Sweden decreased substantially from grade 7 to grade 9. (See also Henry & Cliffordson, 2017; Yung, 2019).

Therefore, it appears that in L2 motivation research, there has been a greater focus on future selves than on the current self, despite the importance of this construct. This serves as the main motivation for our inquiry.

2.2. External factors and L2 selves

The role of significant others in learner L2 motivation has been frequently studied. Similarly, the relation between learner achievement and their L2 motivation has been explored, too.

Generally, the role of parents in learning English has been found notable. Csizér and Kormos (2009) found that parental encouragement significantly predicted both the positivity of learning English and learners' L2 ought-to-selves. Chen (2017) found that parents played an important role in senior high school students' motivation. Pawlak (2016), too, found that parental encouragement played an important role in motivating BA-level students to study English. At the same time, a limited role of parental encouragement was found as well (Bartram, 2006a; Iwaniec, 2014b; Iwaniec & Ullakonoja, 2016). Iwaniec (2014b) and Iwaniec and Ullakonoja (2016), for example, studying English language learners in Finland and Poland, found that parental encouragement played a rather limited role in students' motivation in both contexts.

Iwaniec (2014b) and Iwaniec and Ullakonoja (2016) also studied the role of peer pressure (influence on learners from their peer groups) in learner L2 motivation. Iwaniec (2014b) found that the role of peers in motivation was rather low; though Iwaniec and Ullakonoja (2016) found that the Finnish sample reported more support from peers than the Polish sample did (it was limited in both samples). Still, as Bartram (2006b) found, peers' perceptions of and attitudes to the language as a school subject can influence motivation.

With regard to societal expectations, recently, Matusin (2014) studied Croatian learners' (n = 58, aged 14–18) L2 English motivation. The author found that by the age of 17–18, peers, family, and teachers had less influence on learner L2 motivation than societal

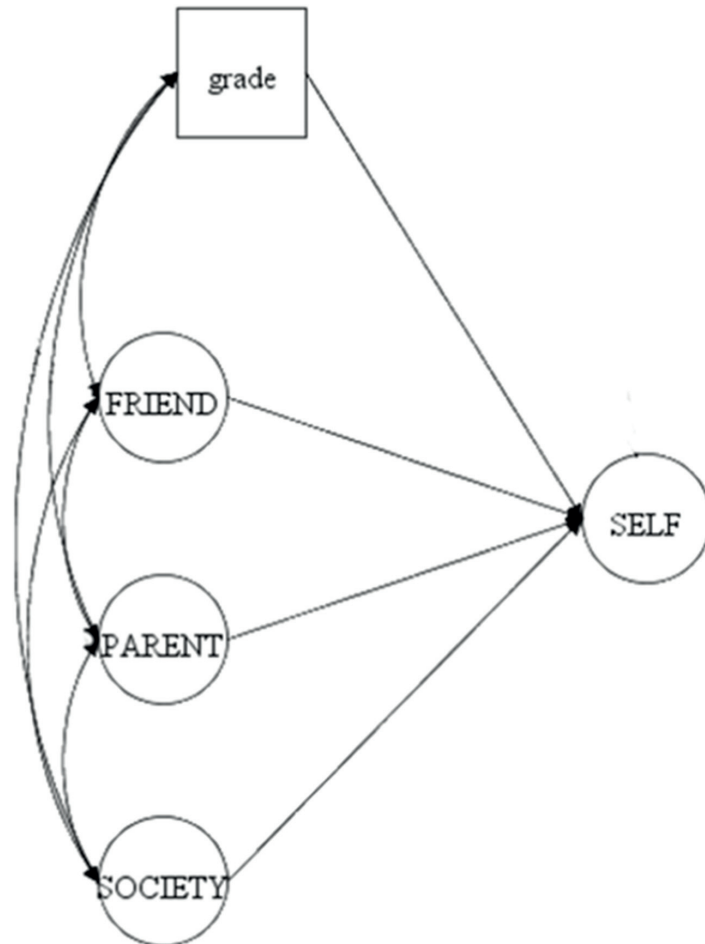


Fig. 1. The hypothesised relationships among the variables.

expectations did. Focusing on self-concept, [Prasangani \(2015\)](#) found that societal expectations had the strongest association with the 361 Sri Lankan undergraduate students' of English L2 ideal and ought-to selves among the studied variables.

Finally, grades have been found to have a powerful impact on learners' selves, as argued by, e.g., [Dörnyei and Ushioda \(2011\)](#), who also argued that grades are problematic as they focus on performance outcomes rather than the learning process. Formal appraisals of students' performance, such as grades and exam results, serve as indicators of their success by themselves and as a source for comparison with peers, both contributing to forming learners' current L2 self-concept ([Mercer, 2011](#)). Indeed, a strong association between learning outcomes and various L2-self concepts has been found. [Dörnyei and Chan \(2013\)](#) studying the relationship between Chinese L2 English and Mandarin learners' (aged 13–15) future L2 self-concepts and their grades, found that there was a positive association between learners' ideal L2-selves and achievement, though, for English, ideal L2-self correlated with grades less strongly ($r = .24$) than in Mandarin ($r = .42$). [Chao, McInerney, and Bai \(2019\)](#) studying 1092 students' of English and Chinese (current) L2 self-concept in relation to their L2 achievement measured as self-reported exam scores found that (current) L2 self-concept was a significant predictor of students' achievement. [Yung \(2019\)](#), in a study of Hong-Kong students of English, found that students had insecure actual L2 selves and to get higher grades in English, sought private tutoring. In a recent study conducted in Finland, [Härmälä, Leontjev, and Kangasvieri \(2017\)](#) found that students' ($n = 1219$) opinions of English (the current L2 self-concept being a part of it) was a strong predictor of their L2 English proficiency, their future study plans affecting their proficiency indirectly via the opinions factor. Outside the L2 field, focusing on the role of teacher rating of learners' achievement in the changes in elementary learners' academic self-concept, [Gest, Domitrovich, and Welsh \(2005\)](#) found that the former served as a significant predictor of the latter. Meta-analyses (e.g., [Huang, 2011](#)) have found a significant relationship between academic self-concept and achievement, too.

We can, therefore, conclude that grades have a powerful impact on the development of the current L2 self-concept, even if their relationship is likely to be reciprocal rather than unidirectional.

The impressive and ever-growing body of research, as we outlined above, has created a strong argument for the notable role of peers, parents, society, and learning outcomes/grades in the formation of learner L2 selves. However, studies that considered several or all of these factors simultaneously are much rarer and oftentimes lack the focus on the current L2 self-concept despite the argument for the benefit of this research. This inspired our present inquiry.

3. Method

3.1. Research questions

In the present study, our goal was to find answers to the following research questions:

- 1) What are the relationships between the grades, parental encouragement, peer pressure, and societal expectations, and students' current L2 self-concept?
- 2) Which of the following factors: parental encouragement, peer pressure, societal expectations, and school grades—are the best predictors of students' current L2 self-concept?

Both research questions were asked separately for the L2 English and LOTEs group. With reference to the first research question, we hypothesised that there are statistically significant correlations among the studied variables. With regard to the second research question, we hypothesised that both the out-of-school motivational factors and students' grades were significant independent predictors of their current L2 self-concept. We cautiously included parental encouragement as one, even though the previous research in Finland found little influence of parents on L2 motivation. The hypothesised relationships among the variables in the study are illustrated in [Fig. 1](#).

3.2. Participants

The participants in the study were ninth-graders (aged 15–16; of them, 59.7% girls and 40.3% boys) from 33 Finnish-speaking comprehensive schools all around Finland, both bigger towns and cities and rural areas. There were altogether 1206 completed survey responses. The ninth-graders were selected as the target group for the study, as by grade 9, all the L2 choices are made/done in the Finnish comprehensive school education.

The L2s covered in this study were the most frequently studied languages in the Finnish schools at the time of the data collection

Table 1
Languages in the study.

Language	Compulsory lg.	First optional lg.	Second optional lg.	Total
English	709	–	–	709
German	–	113	145	258
French	–	49	107	156
Russian	–	10	30	40
Spanish	–	–	43	43
Total	709	172	325	1,206

(Kumpulainen, 2014). In the Finnish educational system at that time, the first compulsory language (usually English) was introduced in grade three (about 9 years old). The first optional language was introduced in the fourth or fifth grade. The second optional L2 was generally introduced in grade 8 (Kumpulainen, 2014). The Swedish-medium schools were excluded from the data collection, as the foreign language studies are implemented in a different way there.

In Table 1, the studied sample is partitioned according to the languages about which the students responded.

This sample is representative of the population of year 9 students in the Finnish-medium schools in Finland in years 2012–13 with the 95% confidence, the total population of nine-graders in the Finnish-medium schools being 56,430 in the year 2012 and 54,689 in the year 2013 (Statistics Finland, 2020a, 2020b).

3.3. Data

The data in the study were collected in a large-scale survey. The data collection instrument included students' background information (of which we use only the studied languages data in this study; see Section 3.2), scales eliciting various motivational aspects, and students' self-reported grades, as we will discuss below. The instrument was piloted in several stages: (a) items checked by several senior researchers experienced in conducting surveys, experts in psychology and motivational research, and experts in applied statistical research, (b) tried out with a number of classes in comprehensive schools in two cities. The internal consistency of the motivational scales in the piloting stage suggested that the scales were reliable.

The full instrument consisted of 13 different motivational scales. The scales were based on existing instruments (Dörnyei, 1990, 2001; Gardner, 1985, 2004; Julkunen, 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova, 1997; Williams & Burden, 1997). Of these 13 motivational scales, for this study, four scales were selected: (1) the scale measuring the current L2 self-concept and those measuring (2) parental encouragement (i.e., motivation from parents; $k = 7$), (3) peer pressure (i.e., motivation from friends; $k = 4$), and (4) societal expectations (the internalised expectations of the societal importance of the language; $k = 3$). We will refer to the items, and the latent variables behind them, in the current L2 self-concept factor group as to SELF items (and the items as to SELF1, SELF2, etc.), the parental encouragement group as to PARENT items, peer pressure group as to FRIEND items, and societal expectation group as to SOCIETY items. The items in the present study are presented in Appendix A. The items originally in English were translated into Finnish, the translations checked by two L1 Finnish researchers.

Students' grades were also a variable in our study. Before we elaborate on how these data were collected, we note that grading in the Finnish comprehensive schools is given on the scale from '4' to '10', a grade of four being a fail (Finnish National Board of Education, 2014). The goals outlined in the Finnish National Core Curriculum (Finnish National Board of Education, 2004) valid at the time of the data collection (late 2012–early 2013) are the best reference for providing an overview of grading at the time of data collection. The grade of '8' is awarded when a student demonstrates the achievement of the standard of the subject-specific criteria ('good'), those in L2s including language proficiency criteria, cultural knowledge, and learning strategies. A grade of '5' ('pass') denotes that the student has demonstrated an adequate degree of performance in these criteria; a grade of '4' is a fail. The grading is done with reference to the general foreign language learning objectives, e.g., students being able to use their linguistic resources creatively in a variety of formal and out-of-school contexts and students' cultural and language awareness (Finnish National Board of Education, 2014). The final assessment grades in years 8 or 9 should be nationally comparable, but classroom assessment has mostly been teachers' responsibility, so it is difficult to generalise what exactly contributes to school grades that students receive (see Tarnanen & Huhta, 2011).

The first author sent an invitation to take the survey to the school administration, who decided how many L2 groups participated. The school administration, teachers, parents/guardians, and students were informed of the goals of the study, how the survey was to be taken, and where these (anonymised) data would be used. Written consent was obtained from all the parties.

This survey was administered online, and the students took it during one of their regular language lessons. During the data collection, the students were asked to rate statements coming from motivational scales presented in a random order in terms of how true those statements were for them on a Likert scale from 1 (consider not true at all) to 5 (consider totally true).

As it was difficult, if not impossible, to arrange otherwise, due to having to connect students' responses to the data allowing for identifying them as individuals, the students were asked to report their grades themselves. Still, we are rather confident that self-reported grades reflect students' academic achievement in the L2s we studied well (see Hattie, 2009). In Table 2, descriptive statistics for self-reported grades are presented.

While there were differences in the students' grades across the languages, there was no significant difference between them, $F(4,$

Table 2
Students' grades, partitioned by language.

	Mean	95% CI		SD	Median
		Lower	Upper		
English	8.07	7.97	8.17	1.327	8.00
German	8.12	7.96	8.29	1.338	8.00
French	8.29	8.08	8.50	1.309	8.00
Russian	8.34	7.84	8.84	1.529	9.00
Spanish	8.47	7.98	8.95	1.564	9.00
TOTAL	8.13	8.05	8.21	1.345	8.00

1172) = 1.82, $p = .123$.

The data were analysed using Mplus version 7.4 (Muthén and Muthén, 1998–2015). We followed Hu and Bentler' (1999) guidelines for fit indices: CFI and TLI larger than .95, RMSEA smaller than .06, and SRMR smaller than .08. We used all of the available data and robust multiple likelihood estimator in our analysis.

Originally, eight items targeted the current L2 self-concept. However, the reliability analysis indicated that the internal consistency of the scale was rather low. Considering the relatively low item-total correlation (.45) and its wording ("If I try hard enough, I will perform most difficult tasks") being different from the rest of the items, SELF5 was removed from the initial analysis. Of the remaining items, four (SELF2, SELF4, SELF6, and SELF8) were originally worded negatively. The direction of these items, as well as that of FRIEND3, was reversed for the analyses. The internal consistency of the resulting group of the SELF items was high, $\alpha = .893$.

Before conducting the analysis, we studied whether there were large multivariate outliers, examining the Mahalanobis distances, noting the cases for which the Chi-square value exceeded the critical value of $X^2(23) = 49.728$, $\alpha = .001$. For each identified outlier, we studied the patterns of students' responses on the whole survey. We excluded four cases whose responses indicated that students did not take their task seriously, for example, oscillating between "completely true" (5) and "not at all true" (1).

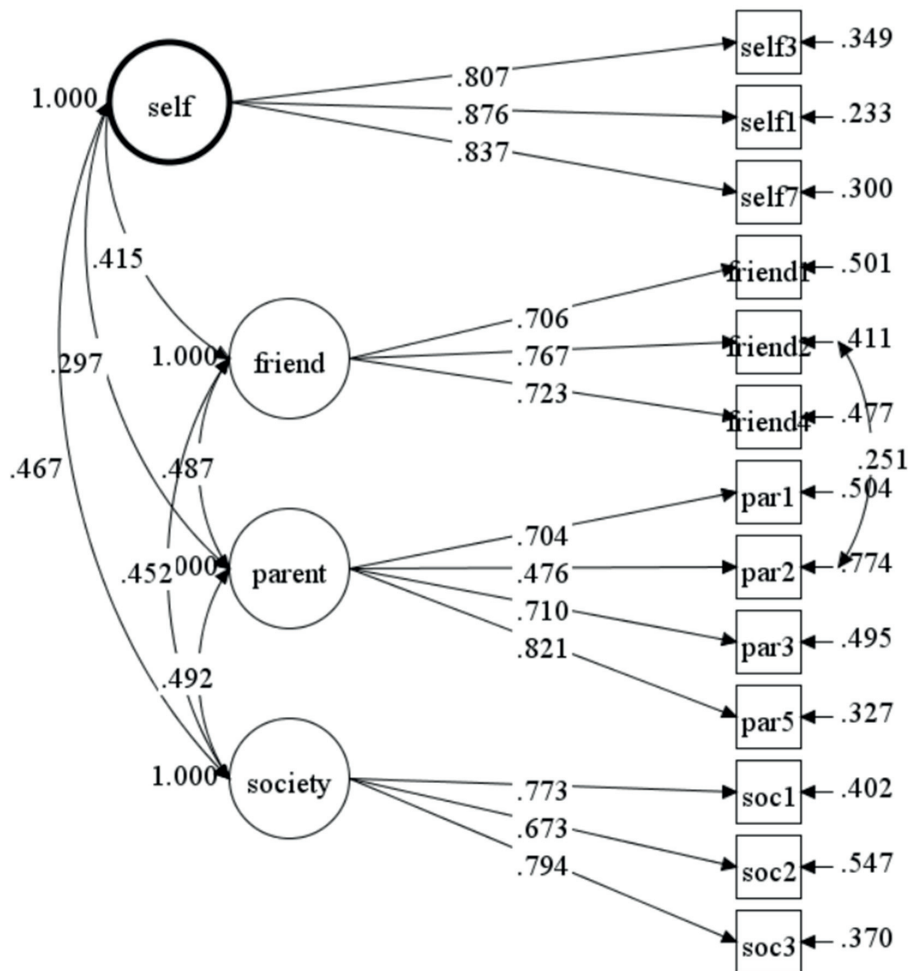


Fig. 2. Confirmatory Factor Analysis, LOTEs group.

4. Analysis

4.1. Building the models

Since the instrument was built based on the previously existing instruments, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. The CFA confirmed that with the exception of the loading of FRIEND3 (for English, $\beta = .193$; for LOTEs, $\beta = .315$), the items loaded strongly to the corresponding factors. However, the fit of the models was unsatisfactory, e.g., for the English only group, $\chi^2(183) = 1133.88$, $p < .001$, $CFI = .838$, $TLI = .814$, $RMSEA = .086$ (95% CI [.081; .090]), $SRMR = .090$.

First, we excluded all of the initially negatively worded items from the model (see Section 4.2 for our rationale). Following that, not to complicate the interpretation of the model, we excluded PARENT7, which, as the modification indices suggested, loaded to both the PARENT and the SELF factor. We propose that its wording (“In my parents’ opinion, I should spend more time studying this language”) made it also related to the current L2 self. For the same reason, we removed PARENT4 and PARENT6, which loaded to the SOCIETY factor. The wording of PARENT6 “My parents stress the importance of this language for me after I leave school.” links it to societal expectations. It is more difficult to understand how PARENT4 (“In my parents’ opinion, it is really important for me to learn this language”) connected it to the SOCIETY factor, but it might have reflected the general opinion about the importance of the languages in the Finnish society. Finally, we introduced a small residual correlation (not substantially changing the loadings) between PARENT2 (“Parents tell me to ask the teacher for help when I have problems.”) and FRIEND2 (“My friends encourage me to study this language.”), whose wording probably made them refer to the formal school context.

In the English only group, the fit of the resulting model was $\chi^2(58) = 199.14^1$, $p < .001$, $CFI = .959$, $TLI = .944$, $RMSEA = .059$ (95% CI [.050; .068]), $SRMR = .046$. In the LOTEs group, the fit was $\chi^2(58) = 83.84$, $p < .001$, $CFI = .987$, $TLI = .983$, $RMSEA = .030$ (95% CI [.014; .044]), $SRMR = .033$.

The corresponding factor scores from these models and those in the full models (with all the items and no residual correlations) correlated strongly, sharing from 91% to 99.8% of the variance. The factor determinacy scores were also high, ranging from .89 to .95. Overall, in our opinion, the models represented a good balance between fit and parsimony, allowing for making reliable generalisations. Having examined the fit and having considered the alternative models (see Section 5.2), we accepted the models as final.

In Appendices B and C, the standardised loadings are reported. As the correlations among the factors are reported separately in the paper, we did not include these in the appendices. Fig. 2 illustrates the models with reference to the languages other than English group. In the figure, standardised loadings are reported.

To give the reader a better overview, we next present what are essentially mean figures of means across items in each scale and for each of the two groups we studied (Table 3).

We next ran two structural equation models (SEM), one for English only, one for LOTEs, regressing the SELF factor on grades and the three out-of-school motivational factors, as will be discussed in the Results section.

4.2. Alternative models

We, at this point, would like to elaborate on our rationale for accepting the two models as final over other models.

The highest modification indices in the initial models implied that the initially negatively worded items had substantial shared residual variance, suggesting the common method bias (Podsakoff, MacKenzie, & Podsakoff, 2012) due to the negative wording of the items. However, the introduction of a factor accounting for the common method bias did not improve the fit to a satisfactory degree, e.g., for the English only group, $\chi^2(170) = 598.71$, $p < .001$, $CFI = .927$, $TLI = .910$, $RMSEA = .060$ (95% CI [.055; .065]), $SRMR = .075$. Hence, we excluded these items instead.

Modification indices also suggested we introduce a specific factor, to which FRIEND1 (“in my friends’ opinion, studying/learning this language is important”) loaded negatively and FRIEND2 (“my friends encourage me to study/learn this language”) and PARENT3 (“my parents are really interested in everything that I do in this language lessons”), positively. The factor significantly negatively correlated with the SOCIETY factor. The fit of that model was very good $\chi^2(52) = 96.72$, $p < .001$, $CFI = .987$, $TLI = .980$, $RMSEA = .035$ (95% CI [.024; .046]), $SRMR = .029$. We also have a working interpretation of the factor: a small number of students who have internalised the societal understanding of the English language as important did not think that there was explicit encouragement for their language learning from parents and friends.

Studying whether this factor is an actual factor could be an interesting undertaking. However, this would require rigorous

Table 3
Means of the subscales analysed in the study.

	Lg-s	Mean	SD
SELF	English	3.52	1.09
	LOTEs	2.64	1.02
FRIEND	English	3.30	.97
	LOTEs	2.39	.97
PARENT	English	3.04	1.02
	LOTEs	2.75	1.00
SOCIETY	English	4.03	.98
	LOTEs	2.26	.95

validation and detailed reporting. However, considering that the goal of this paper is different and the same generalisations could be made from the models used in the study and the alternative models, we opted for using a theoretically informed model.

5. Results

To ascertain whether there were significant relationships between students' current L2 self-concept and their grades, and the three out-of-school factors (research question 1), we examined the correlations between them. The correlational matrices (Tables 4 and 5) are extracted from the CFA models to which we added the students' grades.

In both groups, of all the variables, learner grades correlated with the students' current L2 self-concept the highest (38% of the variance in the English only group and 34%, in the LOTES group). The three out-of-school factors intercorrelated moderately to strongly, too.

However, in the English only group, of all the out-of-school factors, the current L2 self-concept correlated substantially only with the societal expectations (about 20% of the shared variance), correlations with peer pressure (7% of the variance) and parental encouragement (2% of the variance) being weak. In the LOTES group, the correlations of the three factors with the students' current L2 self-concept were notably higher (from 9% to 21% of the shared variance). Still, in both groups, societal expectations correlated with the students' current L2 self-concept the highest among the three out-of-school factors.

Therefore, while our hypothesis with regard to the first research question held, in the English only sample, the significant relationships between SELF and peer pressure and parental encouragement were due to the large sample size. However, in the LOTES group, all the out-of-school motivational factors' correlations with SELF were moderate.

To find an answer to the second research question, that is, the extent that the studied factors uniquely contributed to students' current L2 self-concept, we ran two structural equation models (SEM), regressing the SELF factor on grades and the three out-of-school motivational factors. The fit of both models was satisfactory, $X^2(52) = 210.46, p < .001, CFI = .961, TLI = .947, RMSEA = .055$ (95% CI [.047; .063]), $SRMR = .044$ for the English group and $X^2(70) = 106.96, p < .001, CFI = .982, TLI = .976, RMSEA = .035$ (95% CI [.022; .047]), $SRMR = .034$ for the LOTES group.

Figs. 3 and 4 illustrate the models. The thicker lines in the figures are regression lines. In order not to overcomplicate the figures, only significant relationships are shown. In Appendices D and E, we report the standardised coefficients for the regressions. The reader can use Figs. 3 and 4 and Appendices B and C as reference for other relationships.

While the overall trends emerging from the two models are similar, there are notable differences. In the English group, of the three out-of-school factors, only societal expectations ($\beta = .250$) uniquely explained some variance in addition to grades ($\beta = .516$). In the LOTES group, the contribution of societal expectations was higher ($\beta = .321$), and peer pressure, too, explained a small amount of variance ($\beta = .160$) in SELF.

We suggest that the reason for peer pressure and parental encouragement not emerging as strong predictors in the LOTES group was in part due to the large intercorrelations among the latent factors. As separate predictors, these variables did explain a notable amount of variance in SELF, but they did not explain much variance not accounted for by the grades and societal expectations. Still, our second hypothesis was only partially supported.

6. Discussion

The inspiration for the present study was the underrepresentation of students' current L2 self-concept in L2 motivational research as well as the lack of research on learner motivation in Finland. Our first aim was to explore the relationships between students' L2 current self-concept and grades, peer pressure, parental encouragement, and societal expectations. The second aim was to determine which studied factors serve as the best predictors of students' L2 current self-concept. We studied English and LOTES separately.

The correlational analyses indicated that for L2 English, grades and societal expectations share the most variance with the students' current L2 self-concept. These findings are not unexpected considering the status of English and the previous research (e.g. Matušin, 2014; Prasangani, 2015). The lower correlations with peer pressure and parental encouragement are interesting, though, too, expected (Iwaniec & Ullakonoja, 2016). We propose that the correlations might have to do with age, parents losing authority as students get older. It could also be that for English, students perceived encouragement from parents and peers to be lower as compared to societal

Table 4
Pearson's correlations among the students' L2-selves, the grades, and the out-of-school motivational factors; English only group.

	SELF	GRADES	FRIEND	PARENT	SOCIETY
SELF		.617	.258	.143	.451
sig.		<.001	<.001	.002	<.001
GRADES	.617		.180	.081	.382
sig.	<.001		<.001	.073	<.001
FRIEND	.258	.180		.680	.591
sig.	<.001	<.001		<.001	<.001
PARENT	.143	.081	.680		.492
sig.	.002	.073	<.001		<.001
SOCIETY	.451	.382	.591	.492	
sig.	<.001	<.001	<.001	<.001	

Table 5
Pearson's correlations among the students' L2-selves, the grades, and the out-of-school motivational factors; LOTEs group.

	SELF	GRADES	FRIEND	PARENT	SOCIETY
SELF		.587	.414	.295	.462
sig.		<.001	<.001	<.001	<.001
GRADES	.587		.198	.087	.120
sig.	<.001		<.001		
FRIEND	.414	.198		.487	.453
sig.	<.001	<.001		<.001	<.001
PARENT	.295	.087	.487		.492
sig.	<.001	.078	<.001		<.001
SOCIETY	.462	.120	.453	.492	
sig.	<.001	.023	<.001	<.001	

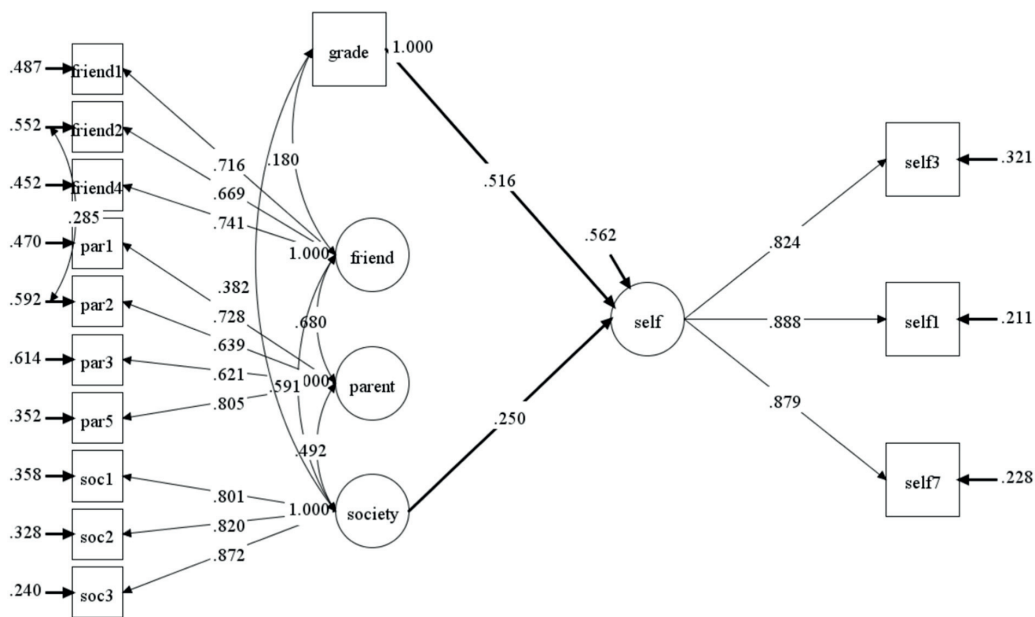


Fig. 3. Structural equation model, grades and out-of-school motivational factors predicting L2 self-concept, English only group.

expectations, or parents themselves considered that less motivation was needed. Regardless, we hypothesise that the status of English was the likely reason for the finding. However, we urge the reader not to interpret this as parents not playing any role in the formation of students' L2 English self-concept. We agree with Pawlak (2016) that parental encouragement can play a role in following steps of education as well as with Iwaniec and Ullakonjoja (2016) that parents play a larger role at the early stages of language learning.

The picture is different in the LOTEs group. In that group, the correlations between students' current L2 self-concept and motivation from peers and parents were notable, though the grades and societal expectations still correlated the highest with the L2 self-concept. This should not be interpreted as these motivational factors being rated higher in the LOTEs group (see Table 3); this was not the case (see also Lanvers, 2017). Rather, the findings for LOTEs, it is more likely that the higher the encouragement from peers and parents is, the higher the students' positive perception of themselves as users of the language (see also Sugita McEown, Sawaki, & Harada, 2017). This is, perhaps, explicable by the different status of languages. As we suggested above, for English, students need less external support from parents and friends.

What regards our second research question, grades and societal expectations were the best predictors of students' current L2 self-concept in L2 English and LOTEs groups. This finding should not be interpreted as other factors not playing any role. The correlations imply that these are related, especially for the LOTEs group. However, due to the shared variance among the factors, parental encouragement, for example, did not emerge as a unique predictor and peer pressure explained only a small additional amount of variance in the second SEM model. Still, what regards LOTEs, the correlations suggest that the higher the parents and peers motivate students, the more positive their current L2 self-concepts is, which is especially important considering the lack of motivation from them in LOTEs (Table 3).

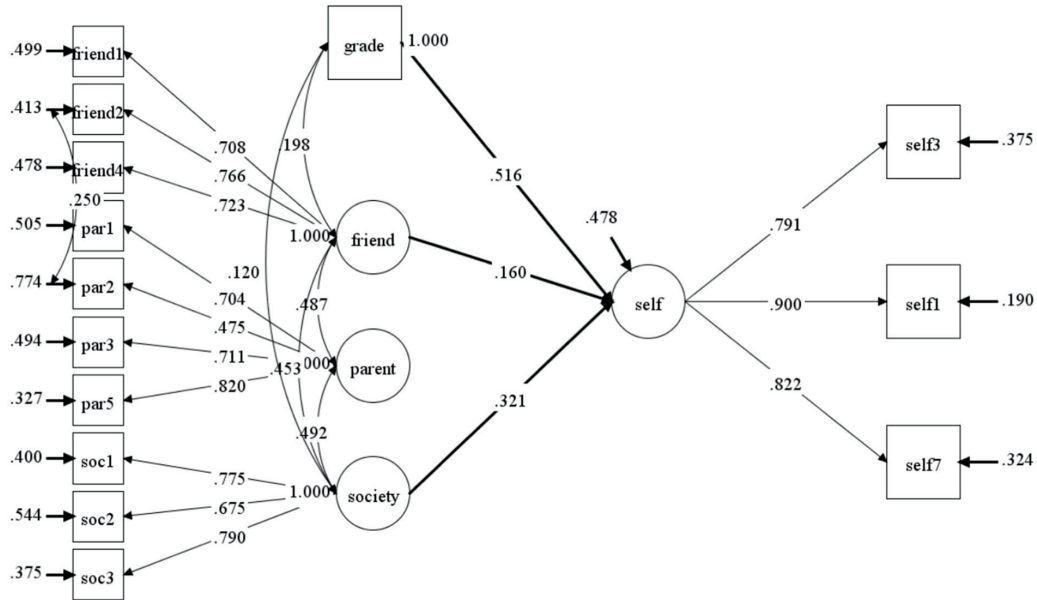


Fig. 4. Structural equation model, grades and out-of-school motivational factors predicting L2 self-concept, LOTES group.

Grades predicted the students’ current L2 self-concept to the greatest extent, which is in line with the previous research (Chao, McInerney, & Bai, 2019; Dörnyei & Chan, 2013; Härmälä, Leontjev, & Kangasvieri, 2017). This finding underscores the interrelationship between the formal appraisal of students’ performance and their current L2 self-concept. Thus, we shift our discussion to the role of formal education in the formation of students’ perceptions of themselves as users of L2s. As Mercer (2011) discussed, students’ perception of learning experiences such as their perception of achievement as success or failure depends on a variety of factors, teachers being, perhaps, the most prominent significant others mediating students’ L2 learning and, as a result, their current and future L2 self-concepts. Studying further how teachers mediate students’ experiences of grades, in turn, shaping the development of students’ L2 selves can be an interesting research direction. Dörnyei and Ushioda (2011) noted the apparent problem of grades having a strong impact on students’ L2 motivation, as they concentrate on the product rather than the process of learning. Admittedly, we have not studied the impact of other kinds of assessment, such as the formative assessment in the classroom. With the growing emphasis on formative assessment as a continuous process whose aim is to guide students’ learning in Finland (Finnish National Agency of Education, 2020), it would be an interesting direction for further research in Finland.

We argue that in addition to the ideal L2 self, it is also students’ current L2 self-concept that needs to be supported by the teacher. If students feel discouraged in their current abilities, i.e., their current L2 self-concept is hindered whereas their ideal L2 self is nurtured, this might not result in increased motivation to study a language. We, do not think their ideal L2 self will even be able to grow in this scenario. We will elaborate on the role of teachers in shaping students’ L2 self-concept in Section 7.

7. Conclusions

The goals of the study were (1) to explore empirically the relationships between students’ current L2 self-concept and their grades, parental encouragement, peer pressure, and societal expectations and (2) to find which factors among studied are the best predictors of student’ current L2 self-concept. We studied these separately for students of L2 English and LOTES.

Both similarities and differences were found in the two groups. Namely, while the overall trends were similar in that both grades and societal expectations played the largest role in the formation of the students’ current L2 self-concept, in the LOTES group, the role of parents and peers was more pronounced.

Even though we defined the relationships in the SEM models as unidirectional, we rather consider the relationship between students’ L2 self-concept and grades as reciprocal. The same should be true for the motivation from the teacher, should we have included this factor. We are not arguing that the teacher should nurture students’ selves with grades. Rather, seeing the teacher-student relationships as contributing to both students’ self-concepts and learning outcomes (Chao, McInerney, & Bai, 2019; Mercer, 2011; Wubbels, Brekelmans, Mainhard, den Brok, & van Tartwijk, 2016), we propose that teachers help students enhance their L2 self-concepts such that students become motivated (see Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Papi & Abdollahzadeh, 2012). This should then result in improved learning outcomes, in turn, feeding back to shaping of students’ L2 current and ideal selves. In other words, we

propose that teachers can take the role of mediating and guiding the students' current L2 self-concept. This can be done from two angles. First, considering the role of society in shaping students' current L2 self-concept, teachers (and parents and peers alike) can use this to guide students, building on the importance of knowing languages in society. Second, considering the previous research into teacher-student relationships (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), teachers consciously using motivational strategies (such as eliciting students' retrospective self-evaluation and increasing students' expectancy of success), building on students' grades, can help students create a positive and high image of themselves as users and learners of the language. We further suggest that Dörnyei and Csizér's (1998) ten commandments to teachers are relevant in this regard, giving teachers a list of important points to keep in mind in their teaching practice. Still, it remains to be seen whether and how such interactions with students shape their motivational self-system in the Finnish context. Future research could study the relationships we propose here among learner selves, teachers' guidance to students (and teachers' view of students' selves, their self-efficacy, self-esteem, and self-confidence) and learning outcomes more comprehensively. Additionally, there is a need to study relationships as those as explored in this paper longitudinally. Quantitative designs can include latent growth curve modelling, allowing for tracing the interrelatedness of longitudinal changes in variables under study. A prerequisite for this could be studying how changes in students' current L2 self-concept lead to changes in their ideal and ought-to selves, as well as their learning process and outcomes (see Thorsen, Henry, & Cliffordson's (2017) argument). We suggest future research look into this. We further suggest, siding with Mercer (2011) and Ushioda (2017), that a qualitative orientation of such research is warranted. One interesting suggestion for a longitudinal qualitative design would be a narrative study using learning diaries. Such design, we propose, could make it possible to explore deeper how teachers support and enhance students' current L2 self-concept and how, as a result, students' motivation changes, in turn, changing teachers' assessment of students' performance. We hope that the present study produced a stronger basis for such further research.

Still, several limitations need to be mentioned. One of them is that we studied all languages other than English together. While there is a basis for our decision as we outlined earlier, the languages we studied still have their own histories in Finland. Hence, the picture for individual languages could be different from the generalised picture that we drew in the present study. Still, our decision was also practical, as the sample sizes for separate languages other than English were rather low (see Table 1) and would not have allowed us to build reliable models. Furthermore, we did not compare the differences between the two samples, LOTEs and English, in a SEM model, instead observing similarities and differences between them. Additionally, the instrument in the study was rather long, which might have affected the reliability of the students' answers. We note, still, that our study of multivariate outliers should have minimised the possibility of this happening. Finally, to be able to claim more strongly that the current L2 self-concept shapes students' motivation, learning processes and products, and leads to changes in L2 ideal and ought-to selves, longitudinal qualitative and quantitative designs are needed following students through the years of their school education. This latter is an ambitious project, but it can be essential for strengthening the argument that we made in this study.

Endnotes

1) The problem with using chi-square index as the sole indicator of model fit is that the larger the sample, the more difficult it is to obtain a non-significant Chi-square value (e.g., Fayers & Machin, 2016). In this study, we used the normed Chi-square (Chi-square value divided by the degrees of freedom). The normed Chi-square for the English only group was 3.43 and for LOTEs group, 1.45.

Author statement

Teija Kangasvieri is responsible for conceptualisation, methodology, project administration, validation, formal analysis, investigation, data curation, and writing of the original manuscript and its revised version.

Dmitri Leontjev is responsible for methodology, formal analysis, and writing of the original manuscript and its revised version.

Acknowledgements

We are grateful to Leena Polenov for her invaluable practical assistance as we worked on the manuscript. We wish to thank Professor Asko Tolvanen for his advice on the models.

Appendix A. Questionnaire items in the study

Item	Wording
Current L2 self-concept	
SELF1	I am really good at this language.
SELF3	I can write this language well.
SELF7	Studying this language is easy.
Peer pressure	
FRIEND1	My friends think that studying this language is important.
FRIEND2	My friends encourage me to learn this language
FRIEND4	My friends have a positive impact on my studying this language.

(continued on next page)

(continued)

Item	Wording
Parental encouragement	
PARENT1	My parents try to help me to learn this language.
PARENT2	My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with this language.
PARENT3	My parents are very interested in everything I do in this language class.
PARENT5	My parents encourage me to practice this language as much as possible.
Societal expectations	
SOCIETY1	I study this language because all educated people should speak it.
SOCIETY2	All Finnish people should speak this language.
SOCIETY3	Proficiency in this language is a part of general culture.

Appendix B. Standardised estimates, Confirmatory Factor Analysis, the English only group

	Estimate	95% CI		Sig.*
		Lower	Upper	
SELF BY				
SELF1	.890	.857	.923	
SELF3	.819	.778	.860	
SELF7	.881	.849	.914	
FRIEND BY				
FRIEND1	.716	.654	.779	
FRIEND2	.669	.605	.734	
FRIEND4	.741	.683	.799	
PARENT BY				
PARENT1	.729	.673	.785	
PARENT2	.639	.574	.703	
PARENT3	.620	.559	.681	
PARENT5	.805	.759	.852	
SOCIETY BY				
SOC1	.802	.754	.850	
SOC2	.821	.782	.860	
SOC3	.870	.834	.905	
PARENT2 WITH FRIEND2	.285	.191	.379	

*p < .001 unless otherwise indicated.

Appendix C. Standardised estimates, Confirmatory Factor Analysis, LOTEs group

	Estimate	95% CI		Sig.*
		Lower	Upper	
SELF BY				
SELF1	.876	.842	.910	
SELF3	.807	.762	.851	
SELF7	.837	.788	.885	
FRIEND BY				
FRIEND1	.706	.629	.784	
FRIEND2	.767	.700	.835	
FRIEND4	.723	.649	.797	
PARENT BY				
PARENT1	.704	.638	.771	
PARENT2	.476	.391	.560	
PARENT3	.710	.649	.772	
PARENT5	.821	.766	.875	
SOCIETY BY				
SOC1	.773	.711	.835	
SOC2	.673	.604	.742	
SOC3	.794	.736	.851	
PARENT2 WITH FRIEND2	.251	.142	.359	

*p < .001 unless otherwise indicated.

Appendix D. Standardised estimates in the structural equation model, regression lines only, the English group

	Estimate	95% CI		Sig.*
		Lower	Upper	
SELF ON				
FRIEND	.059	-.065	.182	.350
PARENT	-.062	-.175	.052	.288
SOCIETY	.250	.142	.358	
GRADE	.516	.441	.591	

*p < .001 unless otherwise indicated

Appendix E. Standardised estimates in the structural equation model, the LOTEs group

	Estimate	95% CI		Sig.*
		Lower	Upper	
SELF ON				
FRIEND	.160	.047	.273	.006
PARENT	.014	-.089	.117	.786
SOCIETY	.321	.213	.429	
GRADE	.516	.449	.583	

*p < .001 unless otherwise indicated.

References

- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonjoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge.
- Bartram, B. (2006a). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211–221. <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>
- Bartram, B. (2006b). Attitudes to language learning: A comparative study of peer group influences. *Language Learning Journal*, 33(1), 47–52. <https://doi.org/10.1080/09571730685200101>
- Chao, C. N. G., McInerney, D. M., & Bai, B. (2019). Self-efficacy and self-concept as predictors of language learning achievements in an Asian bilingual context. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 139–147. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0420-3>
- Chen, S.-A. (2017). Fluctuation of L2 motivation and possible causes: Taiwanese EFL learners. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *L2 Selves and motivation in Asian contexts* (pp. 70–93). Bristol: Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98–119). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367–380. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40(1), 45–78.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. L. Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language and Learning*, 63(3), 437–462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fayers, P. M., & Machin, D. (2016). *Quality of life: The assessment, analysis and reporting of patient-reported outcomes* (3rd ed.). Chichester, UK: Wiley.
- Finnish National Agency of Education. (2020). *National core curriculum for general upper secondary education 2019*. Finnish National Agency of Education.
- Finnish National Board of Education. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National core curriculum for basic education]*. Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board of Education. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National core curriculum for basic education]*. Finnish National Board of Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery. *International AMTB research project*. The University of Western Ontario, Canada. English version.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *Tesol Quarterly*, 42(1), 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Härmälä, M., Leontjev, D., & Kangasvieri, T. (2017). Relationship between students' opinions, background factors and learning outcomes: Finnish 9th graders learning English. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(3), 665–681. <https://doi.org/10.1111/ijal.12172>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Park Square, OX: Rutledge.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/01434630903471439>

- Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.554983>
- Henry, A., & Cliffordson, C. (2017). The impact of out-of-school factors on motivation to learn English: Self-discrepancies, beliefs, and experiences of self-authenticity. *Applied Linguistics*, 38(5), 713–736. <https://doi.org/10.1093/applin/amv060>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iwaniec, J. (2014a). Self-constructs in language learning: What is their role in self-regulation? In K. Csizér, & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 189–205) (Multilingual Matters).
- Iwaniec, J. (2014b). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, 45(1), 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003>
- Iwaniec, J., & Ullakonoja, R. (2016). Polish and Finnish teenagers' motivation to learn English: The role of context. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 277–300. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0034>
- Julkunen, K. (1998a). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen [Foreign language learning: students' learning strategies and learning experiences]. *Research reports of the Faculty of Education No 73*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Julkunen, K. (1998b). Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät [Foreign language learning: students' motivation and factors relating to the choice of language]. *Research reports of the Faculty of Education No 70*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Julkunen, K., & Borzova, H. (1997). *English language learning motivation in Joensuu and petrozavodsk. Research reports of the Faculty of education No 64*. Joensuu, Finland: University of Joensuu.
- Kangasvieri, T. (2022). Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään." – Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta ["In my opinion it is good to know other languages than your mother tongue" – A Quantitative Study of the L2 Motivation of Finnish Comprehensive School Students]. In *JYU Dissertations*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kangasvieri, T. (2019). L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *The Language Learning Journal*, 47(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>
- Kumpulainen, T. (2014). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10*. Helsinki National Agency of Education.
- Laine, E. (1977). Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. *Foreign language learning motivation in Finland I. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja N:o 17*. Publications from The Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) No 17].
- Laine, E., & Pihko, M.-K. (1991). *Kielimä ja sen mittaaminen* [The foreign language self-concept and how to measure it]. Jyväskylä, Finland: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lanvers, U. (2017). Contradictory others and the habitus of languages: Surveying the L2 motivation landscape in the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 101(3), 517–532. <https://doi.org/10.1111/modl.12410>
- Martinović, A. (2018). The L2 motivational self system. *Jezikoslovlje*, 19(1), 133–157.
- Matusin, I. (2014). *Exploring the Ideal and Ought to second language Self in English as a foreign language (BA thesis)*. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences. Retrieved from <https://zir.nsk.hr/islandora/object/fhos:1097>.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.
- Moyer, A. (2018). An advantage for age? self-concept and self-regulation as teachable foundations in second language accent. *CATESOL Journal*, 30(1), 95–112.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571–594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Prasangani, K. S. N. (2015). Global English: A study of factors affect for English language learning motivation in Sri Lankan undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 794–800. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.434>
- Statistics Finland. (2019). *Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2018*. Helsinki: Tilastokeskus. Retrieved from http://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava_2018_02_2019-05-23_tie_001.fi.
- Statistics Finland. (2020a). *Pupils in comprehensive schools by region, language of the institution and grade 2012*. Retrieved from <https://www.stat.fi/>.
- Statistics Finland. (2020b). *Pupils in comprehensive schools by region, language of the institution and grade 2013*. Retrieved from <https://www.stat.fi/>.
- Sugita McEown, M., Sawaki, Y., & Harada, T. (2017). Foreign language learning motivation in the Japanese context: Social and political influences on self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533–547. <https://doi.org/10.1111/modl.12411>
- Tarnanen, M., & Huhta, A. (2011). Foreign language assessment and feedback practices in Finland. In D. Tsagari, & I. Csépes (Eds.), *Classroom-based language assessment* (pp. 129–146). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thorsen, C., Henry, A., & Cliffordson, C. (2017). The case of a missing person? The current L2 self and the L2 motivational self system. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1388356>. –17.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), 148–161. <https://doi.org/10.1080/01434630608668545>
- Ushioda, E. (Ed.). (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Springer.
- Ushioda, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher–student relationships and student achievement. In K. R. Wentzel, & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127–142). Routledge.
- Yoshida, R. (2013). Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. *System*, 41(4), 935–951. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.003>
- You, C. (Julia), & Dörnyei, Z. (2016). language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>
- Yung, K. W. H. (2019). Exploring the L2 selves of senior secondary students in English private tutoring in Hong Kong. *System*, 80, 120–133. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.003>



IV

YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN VIERAAN KIELEN OPPIMISMOTIVAATIOPROFIILIEEN JA ARVOSANAN YHTEYDET PERUSKOULUN JÄLKEISIIN JATKOSUUNNITELMIIN

Kangasvieri, Teija 2021

Apples – Journal of Applied Language Studies, vol. 15(2), 129–150

DOI:10.47862/apples.107414

Uudelleenjulkaistu Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen luvalla.

Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin

Teija Kangasvieri, Jyväskylän yliopisto

Tässä artikkelissa tarkastelen peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja kieltenopetuksessa saatujen arvosanojen yhteyttä heidän perusopetuksen jälkeisiin jatko-opiskelusuunnitelmiinsa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kriittisesti motivaation ja kouluarvosanan suhdetta kieltenopiskelussa ja pohtia tämän mahdollisia kielikoulutuspoliittisia implikaatioita. Tilastollisesti edustava tutkimusaineisto koostuu sähköisellä kyselyllä kerätyistä vastauksista (n=1 206), joista tässä tutkimuksessa tarkastelen perusopetuksen jälkeen lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen aikovien, kieliopinnoistaan arvosanansa ilmoittaneiden oppilaiden vastauksia (n=981). Tutkimuksessa oppilaiden joukosta on aiemmissa analyyseissä löydetty (Kangasvieri, 2019) viisi motivaatioprofiilia: motivoitumattomimmat, keskiwertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä, keskiwertomotivoituneet, motivoituneimmat ja kielijännittäjät. Nyt näiden motivaatioprofiilien yhteyttä oppilaiden koulutusvalintaan selvitetään huomioimalla arvosanan vaikutus. Oppilaiden vastauksista tehtiin logistinen regressioanalyysi, jonka tuloksista käy ilmi, että todennäköisyys kussakin profiilissa mennä lukioon tai ammatilliseen koulutukseen riippuu arvosanasta. Logistinen regressiomalli selittää noin 30 prosenttia oppilaiden jatkosuunnitelmien valinnoista. Lisäksi tuloksista selviää, että mitä motivoituneempi oppilas on kieltenopiskelussaan, sitä korkeamman arvosanan hän kokee tarvitsevansa aikoakseen jatkaa perusopetuksen jälkeen lukioon. Vastaaavasti heikommin motivoituneet oppilaat aikovat jatkaa lukioon huonommilla arvosanoilla kuin motivoituneemmat oppilaat. Koulutusvalinnassa on myös aina kyse oppilaiden koulutuksellisesta tasa-arvosta ja tasavertaisuudesta. Kaikilla on oltava lähtökohtaisesti samanlaiset ja tasavertaiset mahdollisuudet valita itselleen parhaimmaksi kokemansa vaihtoehto.

In this article I explore the relationship between Finnish ninth graders' L2 motivational profiles, language grades and future study plans after basic education. The aim of the study is to critically explore the relationship between motivation and language grades and reflect on the possible implications of this for language education policies. The statistically representative data was collected with an e-questionnaire (n=1 206). For this study, I analysed those who planned to continue their studies to general upper secondary school or vocational education after basic education, and who submitted their language grade (n=981). In earlier analyses of the study (Kangasvieri, 2019), five motivational profiles were found: the least motivated, averagely motivated with low anxiety, averagely motivated, the most motivated and students with high anxiety. In this study, the connection between these motivational profiles and students' education choice is explored, taking into account the effect of grades. A logistic regression analysis

Corresponding author's email: teija.kangasvieri@gmail.com

eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2021: The authors

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.107414>



was conducted. The results show that the probability to continue to general upper secondary school or vocational education in each motivational profile depends on the grade. The model explains about 30 percent of the students' educational choices. Additionally, the results show that the more motivated the student is in his/her language studies, the higher grade he/she feels is needed in order to plan to continue to general upper secondary school after basic education. Correspondingly, less motivated students plan to continue to general upper secondary school with poorer grades than more motivated students. The educational choice is always a matter of students' educational equity and equality. In principle, everyone must have similar and equal opportunities to choose the best option for them.

Asiasanat: kielenoppimismotivaatio, motivaatioprofiili, arviointi, ammatillinen koulutus, lukio, koulutusvalinta

Keywords: L2 motivation, motivational profile, assessment, vocational education, general upper secondary school, educational choice

1 Johdanto

Oppimismotivaatiota on tutkittu runsaasti sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Suomessa motivaatio on noussut keskiöön muun muassa PISA-tulosten myötä (Kupari ym. 2013; Välijärvi ym. 2015). Tulevaisuuden peruskoulua käsittelevässä raportissa (Harinen ym., 2015) motivaatio määritellään innostuneeksi ja innostavaksi sitoutumiseksi tavoitteelliseen toimintaan, ja sen merkitys keskeiseksi oppimistulosten kannalta. Motivaatiosta on tullut koulutuspoliittisesti kiinnostava aihe, mutta se siirtää huomiota yhteiskunnasta ja yhteisöstä yksilöön. Kotimaisessa tutkimuksessa nuorten toisen asteen koulutussiirtymää peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on lähestytty erityisesti sisäisen ja ulkoisen motivaation (ks. esim. Vasalampi ym. 2010; Vasalampi & Salmela-Aro, 2014) ja tavoiteorientaatioiden (ks. esim. Tuominen-Soini ym. 2012) kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutussiirtymää suhteessa motivaatioon opiskella vieraita kieliä.

Motivaation merkitys on kielenopiskelussakin ilmeinen, mutta motivaatio on myös poliittinen käsite, kuten tässä Euroopan komission koulutuspoliittisesta dokumentista ilmenee:

Important though awareness raising among, and motivating the motivators may be, ultimately it is the learners who need to be motivated. Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is the crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe (European Commission, 2007, p. 9).

Niin tärkeää kuin motivaattoreiden motivointi ja tietoisuuden lisääminen voi olla, loppujen lopuksi nimenomaan oppijoita pitää motivoida. Motivaatio on ratkaisu, ellei jopa tärkein ratkaisu menestyksekkääseen kielenopiskeluun. Oppijoiden motivaation parantaminen on ratkaiseva tekijä halutun läpimurron saavuttamiseksi kielenopiskelussa Euroopassa.

Vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt suomalaisissa kouluissa jatkuvasti viime vuosina, ja vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä opiskelee yhä harvempi peruskoulun oppilas. Pelkästään englantia ja toista kotimaista kieltä opiskelevien

osuus kasvaa (ks. Kangasvieri ym. 2011; Kumpulainen 2014; Pyykkö 2017; Tilastokeskus 2020, 2019b). Tutkimuksen lähtökohtana oli, että kielten valinnat tai valitsemattomuus heijastelevat oppilaiden motivaatiota opiskella vieraita kieliä. On toki mahdollista, että tilanne heijastelee myös yleisiä kieliäsentiteitä ja kieli-ilma-
piiriä tai on yksinkertaisesti vain seurausta kuntien synkistyneestä taloustilanteesta (ks. esim. Kyllönen & Saarinen, 2010). Ensiksi mainitusta syystä tutkimuksessa selvitettiin perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimis-
motivaatiota ja erityisesti sitä, millaisia motivaatioprofiileja oppilaiden joukosta on löydettävissä (Kangasvieri, 2019). Helposti voisi olettaa, että kieltenopiskeluun motivoituneet ja niissä menestyvät, kielet arvokkaana pääomana näkevät oppilaat aikovat jatkaa lukioon, mutta onko tämä yhteys sittenkään näin suoraviivainen?

Artikkelissa raportoidut tulokset pohjautuvat laajaan peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten parissa toteutettuun kyselytutkimukseen (Kangasvieri, 2019). Tässä artikkelissa tarkastelen aiemmin löydettyjen (Kangasvieri, 2019) motivaatioprofiilien yhteyttä oppilaiden kieliopinnoissaan saamiin arvosanoihin ja perusopetuksen jälkeisiin jatko-opiskelusuunnitelmiin. Alun taustoituksen jälkeen tarkastelen lähemmin tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa oppilaiden joukosta latenttin profiilianalyysin avulla löydettyjä profiileja, oppilaiden arvosanoja ja jatko-suunnitelmia. Tämän jälkeen selvitän näiden yhteyksiä tarkastelemalla logistisen regressioanalyysin tuloksia, minkä jälkeen ennen kuin siirryn tuloksista tehtyihin johtopäätöksiin ja pohdintaan.

Kielenoppimismotivaation ja koulutusvalinnan yhteyttä ei ole maassamme aiemmin tutkittu ja siksi tämä tutkimus on erityisen tärkeä. Tutkimuksen tavoitteena on myös valottaa motivaation ja kouluarvosanan suhdetta kieltenopiskelussa, mikä tekee tästä tutkimuksesta myös kielikoulutuspoliittisesti kiinnostavan. Kieltenopiskelu on maassamme aina ollut luonteeltaan myös poliittinen aihe, kun ajatellaan esimerkiksi toisen kotimaisen kielen opiskelua kouluissa, globaalien englannin ylivaltaa yhteiskunnassamme tai suunnitelmia siitä, mitä kieliä olisi syytä opiskella ja kuinka paljon (ks. esim. Geber, 2010; Leppänen ym., 2009; Piri, 2001). Lisäksi kyse on myös koulutuksellisesta tasavertaisuudesta, sillä voisi helposti olettaa, että perinteisesti kielipainotteisemmaksi mielletty lukiokoulutus edellyttää voimakkaampaa kielenoppimismotivaatiota, yleistä opiskelumotivaatiota ja parempia arvosanoja kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen. Kielen roolia suhteessa koulutuksen osallisuuteen ja tasavertaisuuteen on tutkittu kansainvälisesti paljonkin (ks. esim. Tollefson & Tsui, 2014), mutta Suomessa juuri tällaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty.

Arviointi on ollut hyvin paljon esillä viime vuosina ja se on erittäin keskeinen uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2014). Opetushallitus onkin jo täydentänyt opetussuunnitelman arviointia käsittelevää lukua 6 *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi*. Täsmennykset tulivat kouluissa käyttöön 1.8.2020 ja niillä haluttiin vähentää arvioinnin sattumanvaraisuutta ja kuormittavuutta sekä parantaa oppilaiden yhdenvertaisuutta heidän hakeutuessaan toisen asteen opintoihin (OPH, 2020a, 2020b).

Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa myös toisen asteen koulutuksen panokset ovat selkeästi kasvaneet. Yhteiskunnastamme on tullut hyvin suorituskeskeinen, joten nuorilla on paine menestyä jo toisen asteen opinnoissaan, ja he vaativat itseltään aiempia sukupolvia enemmän (ks. esim. Suomen Kuvalehti [SKL], 2021a, 2021b). Tämä koskee erityisesti lukiokoulutusta, joka useimmiten toimii ponnahduslautana korkeakouluopintoihin (ks. lisää koulutussiirtymistä ja koulutukseen

valikoitumisesta esim. Kalalahti ym., 2019; Mattila, 2020; Tuononen & Vanhalakka-Ruoho, 2016). Vasalampi ja Salmela-Aro (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että omat koulutukselliset tavoitteensa kuormittaviksi kokeneet oppilaat päätyivät todennäköisemmin lukioon kuin ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi Salmela-Aro ym. (2008) toteavat, että varsinkin tytöt kokevat lisääntyvästi riittämättömyyden tunteita lukiossa. Lukiokoulutukseen hakeutuminenhan saattaa edellyttää peruskoululaisilta jo lähtökohtaisesti arvosanoin mitattuna parempaa koulumenestystä kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen.

Lisäksi kun kielet aiemmin nähtiin sivistyspääomana, joita tuli osata niiden itsensä ja puhtaasti monipuolisen kielitaidon takia, nyt kielet ovat myös statussymboli tai niitä opiskellaan niiden markkina-arvon takia (ks. lisää esim. Kosunen, 2016; Beacco, 2007). Kieli vaikuttaa kytkeytyvän perheen sosioekonomiseen asemaan siten, että kielivalintoja käytetään kouluvalinnan yhtenä perusteena, eli kielivalinnalla varmistetaan haluttu koulu lapselle. Tässä artikkelissa on siis tarkoitus tutkia, millainen osa koulutusvalikoitumista kielenopiskelu on. Onko kielenopiskelulla roolia koulutusvalinnassa ja sitä kautta koulutuksen tasavertaisuudessa?

1.1 Vieraan kielen oppimismotivaatiosta ja sen tutkimuksesta

Kielenoppimismotivaation tutkimus on vuosien saatossa saanut paljon vaikutteita yleisestä psykologiasta ja yleisen oppimismotivaation tutkimuksesta, mutta se on kuitenkin oma erillinen tutkimusalansa, joka huomioi kielenoppimisen erityispiirteet (Dörnyei & Ushioda, 2011). Tutkimus sai alkunsa Kanadassa, ja 1980-luvun lopulle asti motivaatiota tutkittiin sosiaalipsykologisessa viitekehysessä (esim. Gardner, 1985). Sen jälkeen 1990-luvulla mukaan tuli koulutuspsykologian näkökulma, jossa tutkimus siirtyi luokahuoneeseen (esim. Julkunen, 1989), ja alettiin myös selvittää motivaatiota prosessina sekä sen vaihtelua (esim. Dörnyei & Ottó, 1998). 2000-luvulla kielenoppimismotivaatiota on lähestytty useista uusista näkökulmista: motivaatiota on tutkittu suhteessa identiteettiin, minäkuvaan, oppijan autonomiaan ja toimijuuteen (esim. Dörnyei & Ushioda, 2009, 2011; Murray ym. 2011), ja uusimmissa teorioissa motivaatiota on lähestytty dynaamisena systeeminä (esim. Dörnyei ym. 2015) ja suunnattuina tai ohjattuina motivaatiovirtauksina (esim. Dörnyei ym. 2016; Al-Hoorie & Macintyre, 2020; Lamb ym., 2019).

Tutkimuksissa on osoitettu kielijännityksen (*language anxiety*) vaikuttavan oppijan motivaatioon ja siten erilaisten affektiivisten tekijöiden välityksellä oppimissaavutuksiin. Kielijännityksen motivaation kautta kulkeva vaikutus on erityisen vahva. Yhdessä muiden affektiivisen alueen tekijöiden, kuten esimerkiksi asenteiden, motivaation ja minäkäsityksen kanssa kielijännitys muokkaa oppilaan kielenoppimiskokemuksia (Pihko, 2009.)

Vieraisten kielen opiskeluun ja oppimiseen liittyvästä motivaatiosta on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta, jossa motivaatiota on tarkasteltu erilaisista lähtökohdista ja näkökulmista (ks. lisää esim. Boo ym. 2015; Dörnyei & Ushioda, 2011). Suomessa vieraan kielen oppimismotivaatiota tutkittiin erityisesti 1990-luvulla (esim. Julkunen, 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova, 1997; Nikki, 1992). Meillä on myös tehty tutkimusta erityisesti ruotsin kielen oppimismotivaatiosta (Kovanen, 2004; Kantelinen & Kettunen, 2004; Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011). Lisäksi on tutkittu suomen kielen oppimismotivaatiota venäjää kotikielenään puhuvilla peruskoululaisilla (Ullakonoja ym. 2013) sekä saksan kielen oppimismotivaatiota yliopisto-opiskelijoiden parissa (Hurskainen & Ylönen, 2015). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin olleet huomattavasti suppeampia, kuin tämän artikkelin laaja-alainen tutkimus.

Lähes vuosikymmen sitten toteutetussa Opetushallituksen vieraiden kielten oppimistulosten arvioinnissa selvitettiin peruskoulun päättävien (n=10 751) käsityksiä kielten hyödyllisyydestä, kielistä pitämisestä ja omasta osaamisesta, jotka ovat kaikki läheisesti kytköksissä kielenoppimismotivaatioon. Arvioinnissa ei kuitenkaan tämän yksityiskohtaisemmin selvitetty oppilaiden motivaation rakennetta (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [KARVI], 2013). Arvioinnin tuloksista selviää, että A-oppimäärissä oppilaiden myönteisimmät käsitykset liittyivät oppiaineen hyödyllisyyteen. Erityisesti englanti, venäjä ja saksa koettiin hyödylliseksi niin työelämässä, jatko-opinnoissa kuin arkipäivän viestintätilanteissakin. Oppiaineesta pitäminen oli puolestaan keskimäärin neutraalia kaikissa arvioiduissa kielissä. Omaan osaamiseensa oppilaat luottivat eniten englannissa, hiukan vähemmän ruotsissa ja vähiten ranskassa. B-oppimäärissä puolestaan oppilaiden käsitykset olivat keskimäärin neutraaleja niin oppiaineesta pitämisen, hyödyllisyyden kuin oman osaamisenkin suhteen. Ainoastaan B-venäjässä oppilaiden käsitykset venäjän hyödyllisyydestä olivat keskimäärin myönteiset. (Hildén & Rautopuro, 2014a, 2014b, 2014c; Härmälä & Huhtanen, 2014; Härmälä ym. 2014). Tässä artikkelissa raportoidun tutkimuksen tavoitteena onkin ollut selvittää suomenkielisten peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatiota mahdollisimman laaja-alaisesti, sillä vastaavaa yhtä suurella otoksella toteutettua motivaatiotutkimusta ei ole Suomessa ennen tehty. Edellä mainitun vieraiden kielten oppimistulosten arvioinnin (Härmälä ym. 2014) englannin kieltä koskevan aineiston pohjalta tehdyssä jatkotutkimuksessa selvitettiin, miten edellä mainitut käsitykset olivat yhteydessä oppilaan jatko-opintosuunnitelmiin. Tuloksista selvisi, että käsitykset olivat myönteisempiä lukioon aikovilla (Härmälä ym., 2017).

1.2 Kieltenopiskelusta ja osaamisen arvioinnista suomalaisessa perusopetuksessa

Perusopetuksessa opiskellaan kaikille yhteisenä pakollista A1-kieltä, joka alkoi pitkään useimmiten alakoulun 3. vuosiluokalla. Tähän on syksyllä 2018 tullut ja vuonna 2020 voimaan astunut muutos siten, että ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opiskelu alkaa nykyään jo viimeistään peruskoulun ensimmäisen vuoden keväällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2018; OPH, 2019a). Vapaaehtoisen A2-kielen voi aloittaa joko 4. tai 5. vuosiluokalla, tosin nykyään jotkut aloittavat sen jo 3. vuosiluokalla. Pakollinen toinen kotimainen kieli eli B1-kieli alkaa nykyään 6. vuosiluokalla aiemman 7. vuosiluokan sijaan. Yläkoulun valinnaisen B2-kielen opiskelu alkaa vuosiluokalla 7–9, useimmiten 8. vuosiluokalla. (Kumpulainen, 2014; OPH, 2019a). Opetushallituksen tilastot perusopetuksen kielivalinnoista vuodelta 2019 osoittavat, että vuonna 2017 englantia opiskeli pakollisena A1-kielenä 89,9 prosenttia oppilaista. Alakoulun vapaaehtoista A2-kieltä opiskeli puolestaan 27 prosenttia oppilaista. Yläkoulun valinnaisen kielen oli valinnut noin 17 prosenttia oppilaista (OPH, 2019a.) Valinnaisia kieliä opiskelevien oppilaiden määrä on pudonnut huomattavasti 1990-luvun puolivälin määristä, jolloin A2-kielen opiskelijoita oli enimmillään 41 prosenttia ja B2-kielen vastaavasti 43 prosenttia (OPH, 2019a). Kieltenopiskelussa on maassamme huomattavia alueellisia eroja siten, että suurissa kaupungeissa ja Etelä-Suomessa opiskellaan kieliä enemmän (ks. esim. KARVI, 2013), ja tytöt opiskelevat kieliä edelleen huomattavasti enemmän kuin pojat (OPH, 2019a).

Kieltenopetuksen varhentaminen eli ensimmäisen vieraan kielen opiskelun aloittaminen jo esiopetuksessa tai perusopetuksen 1. vuosiluokalta alkaen oli puolestaan yksi Sipilän hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeista. Hankkeen

tavoitteena oli motivoida oppilaita, tukea heidän kieltenoppimistaan ja monipuolistaa kielivalintoja. Hankkeen seurauksena syntyi myös Riitta Pyykön selvitys *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta* (2017).

Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) on annettu hyvin yksityiskohtaiset tavoitteet vieraiden kielten eri oppimäärille. Kielenoppimista arvioidaan monipuolisesti, myös itse- ja vertaisarvioinnein. Arvioinnissa huomioidaan kaikki kielitaidon osa-alueet, joita arvioidaan Eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta laaditun suomalaisen sovelluksen avulla (Hildén & Takala, 2007). Opetussuunnitelmassa on tarkat valtakunnalliset päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle eli arvosanalle 8, joita on äskettäin täsmennetty. Opetushallitus on myös laatinut uudet päättöarvioinnin kriteerit kaikkiin oppiaineisiin myös arvosanoille 5, 7 ja 9. Uudet kriteerit otettiin käyttöön syksyllä 2021 (OPH, 2020c). Uuden opetussuunnitelman mukaan opetuksen järjestäjä voi päättää, onko arviointi vuosiluokilla 1–7 sanallista tai numeroarviointia tai niiden yhdistelmä, kun taas vuosiluokilla 8–9 käytetään numeroarviointia asteikolla 4–10 (4 = *hylätty suoritus*, 10 = *erinomainen*; päättöarvioinnissa 5 *välttävää* – 10 *erinomainen*). (OPH 2014.)

Viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä keskusteltiin paljon arvioinnin merkityksestä oppimisessa. Tutkimusten mukaan arvioinnilla voi olla myönteisen vaikutuksen lisäksi myös kielteinen vaikutus motivaatioon, ja erityisesti niin sanotut high stakes -testit¹ voivat vähentää opiskelijoiden motivaatiota (ks. esim. Ushioda 2013). Arvioinnin vaikutus motivaatioon liittyy vahvasti siihen, millaisena oppija näkee itsensä arvioinnin seurauksena. (Harlen, 2012; Harlen & Crick, 2003.) Tämä tiedostetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014), ja siitä syystä onkin ehkä hyvä, että niissä numeroin tapahtuvaa arviointia siirrettiin useita vuosiluokkia ylöspäin, ja sanallista arviointia annetaan huomattavasti pidempään kuin aikaisemmin. Sittemmin Opetushallitus on tarkentanut perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereitä (OPH, 2020c), kuten edellä mainittiin. Uusilla kriteereillä tavoitellaan sitä, että oppilaiden arvოსanat olisivat keskenään entistä vertailukelpoisempia esimerkiksi silloin, kun oppilaat hakevat toisen asteen opintoihin. Sisältötavoitteiden sijasta tärkeämpää on myös kuvata oppilaan osaaminen eri arvosanoilla.

1.3 Peruskoulun päättäneiden hakeutuminen toisen asteen opintoihin

Tilastokeskuksen (2019) mukaan noin 53,4 prosenttia kaikista 9. luokan päättäneistä oppilaista haki lukioon ja vastaavasti 41,3 prosenttia ammatilliseen koulutukseen vuonna 2018. Prosenttiosuudet ovat hieman muuttuneet viimeisten 15 vuoden aikana, sillä esimerkiksi vuonna 2002 vastaavat prosentit olivat 58,2 ja 39,2. Lukiokoulutukseen hakeutuu siis yleensä yli puolet perusopetuksen päättävistä nuorista. Sukupuolten välillä on eroa koulutukseen hakeutumisessa siten, että esimerkiksi vuonna 2018 tytöistä 66,3 prosenttia haki lukioon ja 33,7 prosenttia ammatilliseen koulutukseen, vastaavien prosenttien pojilla ollessa 44,5 ja 55,5. (Tilastokeskus 2019a.)

Metropolialueen nuorten (n≈10 000) toisen asteen koulutusvalintaa selvittäneessä raportissa (Hotulainen ym., 2016) todetaan, että perusopetuksen päättöarvosanoilla on suuri merkitys siinä, hakeeko nuori lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Metropolialueen nuorten toisen asteen valinta oli myös vahvasti sukupuolittunutta siten, että tytöt hakevat lukioon ja pojat ammatilliseen koulutukseen, mikä johtui siitä, että tyttöjen arvოსanat ovat poikia parempia. Myös kuntien

väliset sosioekonomiset erot ja vanhempien koulutustaso vaikuttivat vahvasti nuorten koulutusvalintoihin. Metropolialueen 13 500 nuoresta kaksi kolmesta haki ensisijaisesti lukioon keväällä 2014 (Kupiainen, 2016a). Raportissa todetaan myös, että nuorten toiselle asteelle etenemisen taustalla olevaan koulumenestykseen vaikuttaa lisäksi erittäin merkittävästi myös motivaatio (Kupiainen, 2016b). Motivaatiosta luotiin hetkessä merkittävä koulutuspoliittinen tekijä ja sitä tarjottiin lääkkeeksi parempaan koulumenestykseen ja yhä parempiin PISA-tuloksiin (ks. esim. OKM, 2015, Rautopuro & Juuti, 2018; YLE, 2014).

Koko maan nuorten koulutusvalintoja selvittäneen raportin (Lahtinen, 2019) mukaan nuorten koulutusvalinnat kumpuavat heidän yksilöllisten elämäntilanteidensa kokonaisuuksista, joissa merkityksellisiä ovat niin perhe, kaverit, harrastukset, sosiaaliset ja kulttuuriset ilmiöt, rakenteet ja käytännöt kuin alueelliset tekijät. Nuoret hahmottavat siis lähtökohtaisesti valintatilanteitaan kovin eri tavoin riippuen aiemmasta opintomenestyksestään ja nykyhetken kiinnostuksen kohteistaan. He puntaroivat koulutusvalintojaan toisen asteen koulutukseen pääasiallisesti omien motivaatioidensa ja epävarmuksiensa pohjalta. Koulutusvalintojen kehukset liittyvät ennen kaikkea siihen, onko nuori suuntautumassa toiselle asteelle lukiokoulutukseen vai ammatilliseen koulutukseen ja millä perusteilla hän tätä pohdiskelee.

Vasalampi ja Salmela-Aro (2014) toteavat, että useissa Euroopan maissa siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on yksi merkityksellisimmistä koulutuksellisista siirtymistä nuorten elämässä. Onkin tärkeää, että nuori tekee koulutusvalinnan itse omien kiinnostuksen kohteidensa ja arvojensa pohjalta, sillä tämä edesauttaa häntä motivoitumaan sisäisesti koulutuksellisiin tavoitteisiinsa. Tätä taustaa vasten onkin mielenkiintoista tarkastella, millainen yhteys erityisesti kielenoppimismotivaatioprofiileilla on toisen asteen koulutusvalintoihin: suuntautuvatko kieliopintoihin motivoituneet lukioon ja heikommin motivoituneet ammatilliseen koulutukseen? Entä miten tähän yhteyteen vaikuttaa kieliopinnoista saatu arvosana? Lukiokoulutukseen on perinteisesti sisältynyt huomattavasti enemmän kieliopintoja, kuin ammatillisen peruskoulutuksen tutkintoihin (ks. OPH, 2017, 2019b), mutta vaikuttaako tämä siihen, millainen koulutusvalinta erilaisissa vieraiden kielten motivaatioprofiileissa tehdään? En oleta, että vieraat kielet vaikuttavat ratkaisevasti peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin, vaan nimenomaan tutkimuksessani selvitän, ovatko vieraiden kielten opiskeluun liittyvät motivaatiotekijät yhteyksissä peruskoulun jälkeisiin valintoihin. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään jo, että kielivalinnoissa on alueellisia ja sosioekonomisia eroja (ks. erityisesti OPH, 2019a; KARVI, 2013; Kangasvieri ym. 2011), joten peruskoulun jälkeiset valinnat heijastelevat näitä eroja. Esimerkiksi korkean sosioekonomisen statuksen asuinalueella asuva oppilas opiskelee A-kielenä keskimääräistä useammin muuta kuin englantia. A2-kieltä opiskellaan vain puolessa Suomen kunnista. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin (2020) arviointitulosten mukaan perusopetuksessa jatko-opintoihin ja uravalintoihin ohjauksen saatavuus ja saavutettavuus ovat pääosin hyvällä tasolla. Lisäksi oppivelvollisuus laajenee toiselle asteelle ja muuttuu maksuttomaksi elokuusta 2021 alkaen, mikä myös vaikuttanee nuorten koulutusvalintoihin ja -siirtymiin (OKM, 2020a, 2020b).

Tutkimukseni tavoitteena on löytää vastauksia siihen, millä tavalla kieliopinnot (motivaatio ja kielten arvosana) vaikuttavat oppilaiden koulutusvalintaan ja siten koko koulutuspolkuun.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Missä määrin vieraan kielen oppimismotivaatioprofiileilla on yhteyttä oppilaiden jatko-opintosuunnitelmiin?
- 2) Mitä yhteyksiä kielestä saadulla arvosanalla on oppilaan jatko-opintosuunnitelmiin?
- 3) Onko kieltenopiskelulla rooli koulutusvalinnassa ja sitä kautta koulutuksen tasavertaisuudessa?

2 Tutkimuksen aineisto ja metodit

Tutkimuksen tilastollisesti edustava aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä käyttäen harkittua monivaiheista ryväsotantaa. Aineisto kerättiin aikavälillä elokuu 2012 – tammikuu 2013. Kysely kattoi yhteensä 13 kielenoppimismotivaation ulottuvuutta, joita kartoitettiin väittämällä, joihin oppilaat vastasivat Likertin asteikolla 5 *Pitää täysin paikkansa – 1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa*. Kysely perustui pääosin kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen (Gardner, 1985, 2004; Dörnyei, 1990, 2001; Julkunen, 1998a, 1998b; Julkunen & Borzova, 1997), ja sen tavoitteena oli kartoittaa suomalaisoppilaiden motivaatiota kokonaisvaltaisesti tekemällä synteisiä aiemmissä tutkimuksissa löydetyistä motivaatioulottuvuuksista.

Tässä tutkimuksessa motivaation ulottuvuuksista 10 jaoteltiin kielitasolle, oppijan tasolle ja oppimistilanteen tasolle Dörnyein (1994) teorian mukaisesti. Kielitasolla selvitettiin instrumentaalista, integratiivista, kognitiivista ja kommunikatiivista ulottuvuutta; oppijan tasolla motivaation intensiteettiä, kieliminää, ideaalia kieliminää ja kielijännitystä; oppimistilanteen tasolla opettajaan ja oppituntiin liittyviä motivaatiokomponentteja. Lisäksi kyselyyn sisällytettiin oppilaiden läheisten (significant others) ulottuvuus, joka sisälsi vanhempien rohkaisun ja ystävien vaikutuksen, sekä yhteiskunnan odotuksia kartoittaneen ulottuvuuden. (Kangasvieri, 2019).

Lisäksi kyselyssä oli joukko taustakysymyksiä, joilla selvitettiin oppilaiden kielivalintojen ja valitsematta jättämisen syitä sekä kielten käyttöä ja kiinnostusta kielten opiskeluun (ks. Kangasvieri, hyväksytty julkaistavaksi). Tutkimuksen kohde olivat perusopetuksen yhdeksäsluokkalaiset. Heidät valittiin tutkimuskohteeksi siitä syystä, että tuossa vaiheessa koulupolkuja kaikki kielivalinnat ovat oppilailla tehtyinä. Kysely toteutettiin kouluissa tietokonealuokassa ja yhden kielen oppitunnin aikana. Kyselyn vastaukset analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tarvittavat tutkimusluvut hankittiin aineistonkeruun edetessä kunkin kunnan ja koulun vaatimalla tavalla. Lisäksi tutkimus rajattiin koskemaan vain suomenkielistä perusopetusta, sillä ruotsinkielisessä perusopetuksessa kieliohjelma toteutuu hieman eri tavalla.

Tutkimus kohdistui sekä pakollisiin että vapaaehtoisin ja valinnaisiin kieliin. Pakolliseksi kieleksi valikoitui englanti, sillä se on yleisin yhteisenä aloitettava kieli suomenkielisessä perusopetuksessa. Vapaaehtoisia A2-kieliä olivat saksa, ranska ja venäjä. B2-kielinä mukana olivat saksa, ranska, venäjä ja espanja. Toinen kotimainen kieli ruotsi jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Vaikka ruotsin kieli on oppilaille useimmiten vieras kieli, kieliohjelman näkökulmasta se ei ole vieras, vaan toinen kotimainen kieli. Vastaajissa tytöt olivat enemmistönä kaikissa oppimäärissä ja heidän osuutensa vastaajista lisääntyi kieliohjelman edetessä siten, että A1-kiellessä tyttöjä oli 54 prosenttia, A2-kiellessä 61 prosenttia ja B2-kiellessä jo 70 prosenttia. Kaikkiaan kyselyyn osallistui oppilaita yhteensä 33 koulusta. Vastauksia kertyi yhteensä 1 206 (ks. taulukko 1). Vastaajista 59,7 % oli tyttöjä ja vastaavasti 40,3 % poikia. Useamman eri kielen näkökulmasta vastanneita oppilaita on aineistossa 136.

Taulukko 1. Vastaukset oppimäärittäin ja kielittäin.

Kieli	A1	A2	B2	Yhteensä
englanti	709			709
saksa		113	145	258
ranska		49	107	156
venäjä		10	30	40
espanja			43	43
Yhteensä	709	172	325	1206

Aineistolle tehtiin latentti profiilianalyysi tilasto-ohjelmistolla Mplus versiolla 5.1. motivaatioprofiilien löytämiseksi (ks. Kangasvieri, 2019) sekä regressio-analyysi tilasto-ohjelmistolla IBM Statistics SPSS 24 aineistosta löytyneiden profiilien, arvosanojen ja jatkosuunnitelmien välisten yhteyksien selvittämiseksi.

2.1 Oppilaiden motivaatioprofiilit

Aineistolle aiemmin tehty latentti profiilianalyysi tuotti yhteensä viisi toisistaan erottuvaa motivaatioprofiilia (ks. Kangasvieri, 2019). Kaksi viidesosaa oppilaista (39 %) kuului motivoituneimpien oppilaiden ryhmään. Vajaa kolmannes (29 %) oppilasta oli keskivertomotivoituneita, joiden kielijännitys oli matalalla tasolla. Vajaa viidennes (18 %) puolestaan oli keskivertomotivoituneita. Motivoitumattomimpien profiiliin kuului kahdeksan prosenttia oppilaista ja kielijännittäjiin kuusi prosenttia yläkouluikäisistä kielenoppijoista. Motivaatioprofiileissa oli siis lähinnä kyse eroista motivaation voimakkuudessa.

Tilastollisten analyysien tulokset osoittivat, että oppilaat ovat motivoituneempia opiskelemaan englantia, kuin valinnaisia kieliä. Valinnaisista kielistä tämä koski erityisesti saksaa. Lisäksi oppilaat ovat motivoituneempia opiskelemaan valinnaisia B2-kieliä kuin vapaaehtoisia A2-kieliä. Englannin opiskelijat ovat yliedustettuna motivoituneimpien ryhmässä ja valinnaisten kielten opiskelijat ovat yliedustettuna motivoitumattomimpien ryhmässä.

Oppilailla oli kyselyssä mahdollisuus antaa vapaita kommentteja esimerkiksi kyselystä tai kielenopiskelusta. Noin neljännes oppilaista (n=299) oli jättänyt kommentin avoimeen kenttään. Eniten he kommentoivat kyselyä, mutta moni kirjoitti mielipiteitä muun muassa eri kielistä, omasta kielenopiskelusta ja kielenopettajasta. Kun näitä vastauksia verrattiin oppilaan motivaatioprofiiliin, kävi ilmi, että oppilaiden kirjoittamista kommentteista löytyi kuvauksia, jotka sopivat hyvin siihen profiiliin, johon he sijoituivat.

Oppilaiden kuvauksista (suorat lainaukset oppilaiden vastauksista) voi tulkita, että motivoitumattomimmilla oppilailla (profiili 1) on opiskeluunsa välinpitämättön ja jollain tapaa luovuttanut asenne, eikä mielenkiintoa kielen opiskeluun enää ole olemassa lainkaan.

(1) Olen menettänyt mielenkiintoni kyseiseen kieleen pysyvästi. (motivoitumattomimmat) (poika B2-saksa)

Keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä (profiili 2) ovat puolestaan oppilaita, jotka tekevät kyllä töitä opintojen eteen, mutta eivät toisaalta ole sen syvemmin kiinnostuneita opiskelemastaan kielestä. Heitä voisikin kuvailla ikään kuin suorittajiksi. Voisi ehkä jopa ajatella, että nämä ovat oppilaita, joiden puolesta huoltaja on saattanut valita opiskeltavan kielen.

- (2) Voin opiskella sitä ja pitää arvosanat hyvinä, mutta en koskaan tule pitämään kielestä. (keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä) (tyttö, B2-saksa)

”Keskivertomotivoituneiden (profiili 3) ryhmässä motivaatio tuntuu vaihtelevan ajan ja tilanteen mukaan. Heitä oppimisen ilo yhä motivoi jatkamaan kielen opiskelua ajoittaisesta epäröinnistä huolimatta.

- (3) välillä ottaa päähän kun valitsi yhden opiskeltavan kielen lisää mutta ei kyllä silloin kun oppii jotain uutta: (keskivertomotivoituneet) (tyttö, B2-ranska)

Motivoituneimmat (profiili 4) asennoituvat kieltenopiskeluun tavoitteellisesti ja he ajattelevat ehkä muita profiileja selkeämmin opiskelusta koituvaa hyötyä. Heille kielet ja kielitaito ovat ikään kuin pääomaa.

- (4) Kielten opiskelu on mielestäni tärkeää ja haluaisin oppia paljon kieliä. (motivoituneimmat) (tyttö, B2-saksa)

Kielijännittäjien profiiliin (profiili 5) sijoittuvat ne oppilaat, joiden kieltenopiskelua dominoi kokemus itsestä huonona kielenoppijana ja epäonnistumisen pelko vie heiltä oppimisen iloa. Näiden oppilaiden kokemus kieltenopetuksesta luokkahuoneessa luokkakavereiden, ja opettajan kanssa on erittäin kielteinen ja ahdistava.

- (5)[...] minua ihan pelottaa mennä tunneille koska olen huono ääntämään ja minulle nauretaan. (kielijännittäjät) (poika, B2-ranska)

Oppilaat jakautuvat siis selkeästi toisistaan erottuviin kielenoppimismotivaatio-profiileihin. Seuraavaksi tarkastelen, millaisia jatkosuunnitelmia näihin eri profiileihin sijoittuvilla oppilailla on perusopetuksen jälkeen.

2.2 Oppilaiden kielten arvosanat

Kuten edellä mainittiin, suomalaisessa perusopetuksessa oppilaiden arvioinnissa on käytössä arvosanat 4–10 (4 = *hylätty suoritus*, 10 = *erinomainen*) (OPH, 2014). Kyselyyn vastaajia pyydettiin ilmoittamaan edellisessä todistuksessaan kyseisessä kielessä saamansa arvosana. Käytännössä tämä tarkoitti oppilaiden joko 8. luokan kevätlukukauden tai 9. luokan syyslukukauden päätteeksi saamaa arvosanaa. Arvosanatieto siis perustui oppilaiden omaan ilmoitukseen, eikä niitä voitu tarkistaa esimerkiksi opettajilta tai muulta koulun hallintohenkilökunnalta.

Tarkasteltaessa arvosanoja motivaatioprofiileittain oli huomattavissa, että profiilien 1 (motivoitumattomimmat) ja 3 (keskivertomotivoituneet) jakaumat olivat suurin piirtein normaalisti jakautuneita, mutta profiileissa 2 (keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä) ja 5 (motivoituneimmat) jakaumat olivat oikealle (hyviin arvosanoihin) vinoja, eli mitä motivoituneempi oppilas, sitä parempi arvosana.

2.3 Oppilaiden jatkosuunnitelmat perusopetuksen jälkeen

Kyselyssä oppilailta kysyttiin, mitkä ovat heidän jatkosuunnitelmansa perusopetuksen jälkeen. Vastausvaihtoehtoja oli seitsemän ja ne jakautuivat seuraavasti:

Vastaajista selkeä enemmistö oli menossa lukioon (60,7 %) ja vain noin reilu viidennes (22,4 %) ammatilliseen koulutukseen. Vastaajista kaksoistutkinnon ai-

koi suorittaa 6,7 %, töihin 0,4 % ja kymppiluokalle 0,4 %, muualle 2,4 % ja epätietoisia oli 7,0 %. Näin ollen aineiston jakauma on lievästi vino lukioon aikovien suuntaan (vrt. kaikkien yhdeksäsluokkalaisten jakauma ylempänä tässä artikkelissa), eli aineistossa on enemmän lukioon aikovia, kuin yhdeksäsluokkalaisissa koko maassa (Tilastokeskus 2019a).

Kaikki vapaaehtoista tai valinnaista kieltä opiskelevat oppilaat eivät toki aikoneet jatkaa lukiokoulutukseen. Vaikka enemmistö ylimääräisen kielen opiskelijoista oli aikeissa jatkaa joko lukiokoulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen, jäi heitä myös muihin jatkosuunnitelmavaihtoehtoihin (ks. taulukko 2). Täten ei voi tehdä johtopäätöstä, että ylimääräinen kieli automaattisesti tarkoittaa lukiokoulutusta.

Koko maan opiskelijoiden haut ja tämän tutkimuksen oppilaiden hakuaikeet jatko-opintoihin eivät kuitenkaan poikkea toisistaan täysin ja toki hakuprosenteissa on pientä vaihtelua muutenkin vuosittain. Ero prosenttiosuuksissa selittyy silläkin, että tutkimushetkellä kyse oli vasta oppilaan aikomuksesta. Nämä on toki hyvä tiedostaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen mahdollisesti vaikuttavana tekijänä.

Taulukko 2. Vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten opiskelijoiden määrät lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen aikovissa.

	AION LUKIOKOULUTUKSEEN	AION AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN
kaikki	732	270
A2-kieltä opiskelevat	134	14
B2-kieltä opiskelevat	248	35

Analyysiin otettiin kuitenkin mukaan vain lukioon tai ammatilliseen koulutukseen aikovat, arvosanansa kyselyssä ilmoittaneet opiskelijat (n=981), sillä muiden vaihtoehtojen oppilasmäärät jäivät jokseenkin vähäisiksi. Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle (kymppiluokka, töihin, muualle ja "en tiedä vielä") jäi aineistossa 10 % oppilaista. Heistä 52 % oli tyttöjä ja 48 % poikia.

3 Logistinen regressioanalyysi

Logistista regressioanalyysiä (*logistic regression*) voidaan käyttää tilanteissa, joissa selitettävä muuttuja on kaksiluokkainen eikä jatkuva, kuten lineaarisessa regressioanalyysissä. Logistisessa regressioanalyysissä selitettävä muuttuja voi olla kaksi- tai useampiluokkainen tai jatkuva. (Eddington, 2015; Gellman & Hill, 2007; Peng ym. 2002.) Näin ollen logistinen regressioanalyysi soveltuu motivaatioprofiilien, jatko-opintosuunnitelmien ja arvosanan yhteyksien tarkastelemiseen.

Logistisen regressioanalyysin tavoitteena oli tarkastella, miten ensiksikin tiettyyn motivaatioprofiiliin kuulumisen yksinään selittää oppilaan jatko-opiskelupaikan valintaa (lukio vs. ammatillinen) ja toiseksi, miten oppilaan kyseisen kielen opiskelustaan saaman arvosanan (4–10) huomioiminen vaikuttaa tähän yhteyteen. Tämän testaamiseksi rakennettiin kaksi logistista regressiomallia. Analyysiä varten profiilit 4 ja 5 vaihdettiin ristiin, jotta profiili 5 (motivoituneimmat) saatiin referenssiryhmäksi (vertailuryhmäksi) profiilin 4 (kielijännittäjät) sijaan.

Profiilien ja arvosanojen lähempi tarkastelu osoitti, että huonoimmat arvosanat saatiin oletetusti profiilissa 1 eli heikoiden motivoituneiden ryhmässä ja profiilissa 4 eli kielijännittäjienryhmässä. Parhaat arvosanat olivat puolestaan odotetusti motivoituneimmilla oppilailla profiilissa 5 ja myöskin alhaisen kielijännityksen keskivertomotivoituneilla profiilissa 2. Hieman yllättäen keskivertomotivoituneiden profiilissa 3 oli odotettua enemmän arvosanaa 6 ja vähemmän korkeimpia arvosanoja 9 ja 10.

3.1 Regressiomalli 1

Analyysissä lähdettiin liikkeelle mallista, jossa tarkasteltiin ensin pelkästään motivaatioprofiilin ja jatko-opintosuunnitelmien yhteyttä. Jatkosuunnitelmat oli siis selitettävä muuttuja ja profiili selittävä muuttuja. Profiilin 5 oppilaat asetettiin referenssiryhmäksi ja ammatillinen koulutus referenssikategoriaksi. Mallin tuloksista (ks. taulukko 3) voidaan nähdä, että profiileissa 3 (keskivertomotivoituneet; $p < .05$) ja 4 (kielijännittäjät; $p < .05$) ammatilliseen koulutukseen (lukion sijaan) aikovien oppilaiden osuus on noin 2,4–2,9-kertainen ($\text{Exp}(B)$) verrattuna oppilaisiin profiilissa 5 (motivoituneimmat). Sen sijaan profiileissa 1 (motivoitumattomimmat) ja 2 (keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä) ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa profiiliin 5 verrattuna. Malli selittää kuitenkin vain noin viisi prosenttia oppilaiden jatkosuunnitelmien valinnasta (Nagelkerke = ,050).

Taulukko 3. Logistinen regressiomalli 1 motivaatioprofiilien ja jatko-opintosuunnitelmien yhteys.

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for Exp(B)	
							Lower	Upper
Step 1 PROFIIILI			35,387	4	,000			
[motivoitumattomimmat]	-,051	,299	,029	1	,866	,951	,529	1,709
[keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä]	-,099	,188	,277	1	,599	,906	,626	1,310
[keskivertomotivoituneet]	,875	,196	19,944	1	,000	2,398	1,634	3,520
[kielijännittäjät]	1,060	,314	11,432	1	,001	2,886	1,561	5,336
Constant	-1,277	,120	104,787	1	,000	,293		
Nagelkerke R Square = ,050								

3.2 Regressiomalli 2

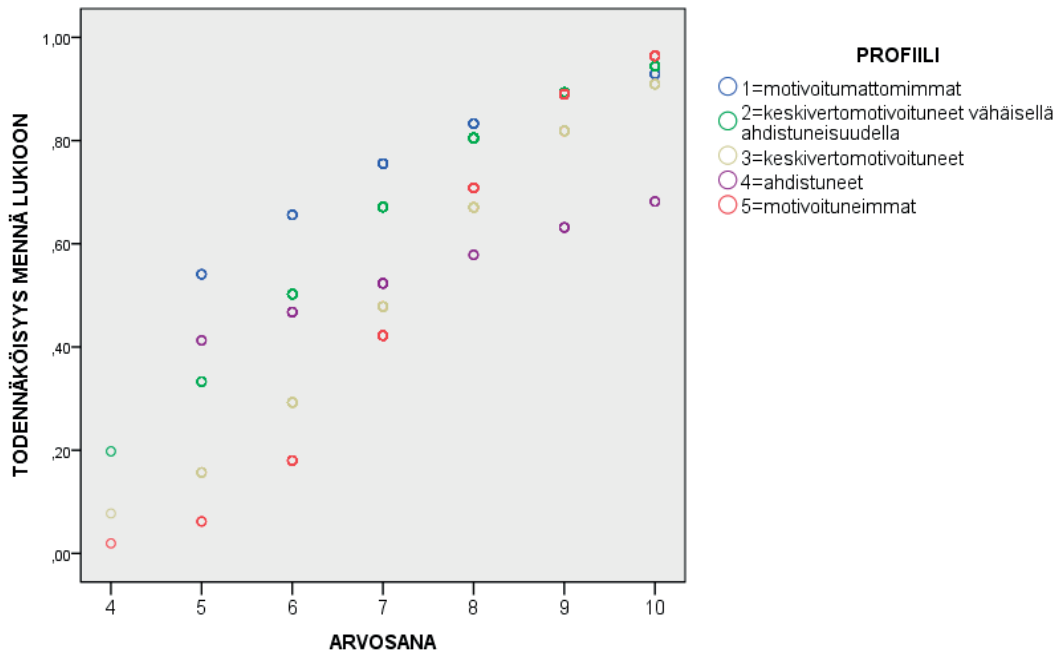
Ensimmäisen mallin lisäksi rakennettiin toinen malli, johon lisättiin arvosana selittäväksi muuttujaksi ja sallittiin lisäksi motivaatioprofiilin ja arvosanan yhteisvaikutus. Tässä logistisessa regressiomallissa jatko-opintosuunnitelmat asetettiin edelleen selitettäväksi muuttujaksi, mutta nyt sallittiin selittävien muuttujien, eli profiilin ja arvosanan yhdysvaikutus. Yhdysvaikutuksella tarkoitetaan sitä, että profiilin ja jatkosuunnitelmien yhteys riippuu arvosanan tasosta.

Taulukosta 4 nähdään, että kun yhdysvaikutus sallitaan, todennäköisyys kussakin profiilissa mennä lukioon tai ammatilliseen koulutukseen riippuu arvostuksesta. Malli selittää vajaat 30 prosenttia oppilaiden jatkosuunnitelmien valinnoista (Nagelkerke = ,294). Taulukosta 4 nähdään myös, kuinka profiilien omavaikutus on negatiivinen verrattuna profiilin ja arvosanan yhdysvaikutukseen. Arvosana vaikuttaa siihen, millainen jatkosuunnitelma profiileissa valitaan.

Taulukko 4. Logistinen regressiomalli 2 motivaatioprofiilien yhteys jatko-opintosuunnitelmiin profiilien ja arvosanan yhteisvaikutuksella (interaktiolla).

	B		Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for Exp(B)	
							Lower	Upper
Step 1 PROFIIILI								
[motivoitumattomimmat]	-6,487	1,941	11,169	1	,001	,002	,000	,068
[keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä]	-4,510	1,506	8,961	1	,003	,011	,001	,211
[keskivertomotivoituneet]	-3,062	1,609	3,621	1	,057	,047	,002	1,096
[kielijännittäjät]	-7,261	1,876	14,980	1	,000	,001	,000	,028
ARVOSANA	-1,202	,140	74,080	1	,000	,301	,229	,395
ARVOSANA * PROFIIILI			19,072	4	,001			
ARVOSANA by [motivoitumattomimmat]	,721	,259	7,741	1	,005	2,056	1,237	3,417
ARVOSANA by [keskivertomotivoituneet alhaisella ahdistuneisuudella]	,497	,189	6,897	1	,009	1,644	1,134	2,383
ARVOSANA by [keskivertomotivoituneet]	,405	,205	3,894	1	,048	1,499	1,003	2,241
ARVOSANA by [kielijännittäjät]	,979	,244	16,075	1	,000	2,662	1,649	4,295
Constant	8,728	1,138	58,842	1	,000	6175,112		
Nagelkerke R Square = ,294								

Kuviosta 1 voidaan puolestaan nähdä todennäköisyydet aikeista mennä lukioon eri profiileilla ja arvosanoilla. Kuviosta nähdään, että kun aikomuksena on jatkaa peruskoulun jälkeen lukioon, profiilien 5 (motivoituneimmat) ja 3 (keskivertomotivoituneet) oppilaat tarvitsevat korkeamman arvosanan aikoakseen mennä lukioon verrattuna oppilaisiin muissa profiileissa. Tulosten perusteella näyttää lisäksi siltä, että profiilin 1 (motivoitumattomimmat) oppilaat suuntaavat lukioon heikommilla arvosanoilla, kuin muiden profiilien oppilaat. Voitanee myös ajatella, että motivoitumattomilla on lähtökohtaisesti heikommät arvosanat kuin motivoituneilla, ja se näkyy myös näissä tutkimustuloksissa.



Kuvio 1. Todennäköisyydet mennä lukioon eri profiileilla ja arvosanoilla.

4 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä artikkelissa selvitin yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien, kielten arvosanojen ja peruskoulun jälkeisten jatko-opiskelusuunnitelmien välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että vieraan kielen opiskelusta saatu arvosana vaikuttaa siihen, kuinka todennäköisesti tutkimuksessa aiemmin löydettyissä (Kangasvieri, 2019) eri vieraan kielen oppimismotivaatioprofiileissa aiotaan jatkaa perusopetuksen jälkeen joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Rakennettu malli selittää noin kolmasosan oppilaiden tekemistä koulutusvalinnoista, joten arvosanan vaikutusta voidaan pitää merkittävänä. Motivoituneimmat kokevat korkean arvosanan tärkeämmäksi jatko-opintoja suunnitelleessaan kuin vähemmän motivoituneet. Tämä antaa aihetta vakavasti pohtia, kuinka vaativana lukiokoulutus näyttäytyy yhdeksäsluokkalaisten silmissä (ks. esim. SKL, 2021a, 2021b).

Artikkelissa raportoidun tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että motivoituneimmat ja myöskin keskivertomotivoituneet kielenoppijat kokevat tarvitsevansa korkeamman arvosanan kuin heikommin motivoituneet oppilaat tehdäkseen päätöksen jatkaa peruskoulun jälkeen lukioon.

Miksi oppilaat, joilla on korkea motivaatio vaativat itseltään korkeampaa arvosanaa, että kokevat voivansa jatkaa lukioon? Mikä yhtäältä synnyttää niin sanotuissa hyvissä oppilaissa kokemuksen, että arvosanan täytyy olla vieraassa kielessä korkea, jotta voi jatkaa opintoja lukiossa, ja toisaalta aikaansa sen, että vieraassa kielessä huonomman arvosanan saaneet motivoitumattomimmat oppilaat aikovat jatkaa suuremmalla todennäköisyydellä lukioon, kuin nämä kieliopinnoissaan motivoituneet oppilaat? Voisiko olla, että kieltenopiskeluun motivoituneimmat oppilaat myös vaativat itseltään enemmän, eli tässä tapauksessa korkeampaa

arvosanaa, jotta päättäisivät suunnata lukioon? Vai onko heikommin motivoituineilla, mutta lukioon aikovilla käytössään muita, esimerkiksi perheeseen liittyviä resursseja, joiden turvin he ponnistavat lukiokoulutukseen?

Motivoituneimpien profiilissa muutamat oppilaat näkivät selkeimmin kieltenopiskelusta koituvan (jopa taloudellisen) hyödyn ja statusarvon ja haluavat oppia paljon kieliä, joten heidän voikin olettaa jatkavan lukiokoulutukseen. Kyseiset oppilaat toteavat kyselyssä esimerkiksi näin:

- (6) Kielten opiskelu kannattaa. (tyttö, A1-englanti)
- (7) kielten opiskelu on tärkeää, jos lähtee ulkomaille!! (tyttö, B2-ranska)
- (8) Kielten opiskelu ja osaaminen on hyödyllistä melkein joka ammattia ajatellen. (tyttö, B2-ranska)
- (9) Suurin syy siihen, että haluan opiskella ahkerasti kieliä on, että pääsisin joskus tulevaisuudessa käyttämään opittuja kieliä esim. työssäni. Suurin haaveeni on valmistua tulkiksi (mieluiten englannin tulkiksi). (tyttö, B2-saksa)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on havaittavissa viitteitä siltä, että lukiokoulutus näyttääytyy peruskoululaisille todella vaativana opinahjana. Ei siis ihme, että tämän päätöksen tehdäkseen oppilas vaatii itseltään myös korkeaa arvosanaa kieliopinnoissaan. Sen sijaan motivoitumattomimmat kieltenopiskeluun mielenkiintonsa pysyvästi menettäneet ”ihana sama” -tyypit aikovat lukiokoulutukseen huonommillakin arvosanoilla. He ehkä koettavatkin vain onneaan, että pääsivätkö lukiokoulutukseen. Toki myös lukioiden välillä on paikkakunnittain ja lukioittain suuria eroja siinä, millaisella perusopetuksen päättötodistuksen keskiarvolla niihin pääsee opiskelemaan (Hotulainen ym., 2016).

Ainakin tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, ettei korkea motivaatio kieliopinnoissa yksistään riitä suuntaamaan nuorta lukioon tai heikko motivaatio ammatilliseen koulutukseen, vaan myös koulumenestyksellä kieliopinnoissa on vaikutusta koulutusvalintaan.

Tutkimukseni pohjalta ei voi olettaa, että pelkkä kouluarvosana (hyvä tai huono) joko motivoi tai ei motivoi oppilaita kieltenopiskeluun. Sen sijaan tutkimuksestani käy ilmi, että jo yläkouluikäiset osaavat arvioida kieltenopiskelun hyödyllisyyttä ja kielten tarvetta myöhemmin elämässä.

Oppilaiden motivaation puute voi mahdollisesti johtua myös siitä, että kieltenopiskelu koulussa ei motivoi (ks. myös KARVI, 2013). Kieliä, erityisesti englantia, opitaan nykyään hyvin paljon koulun ulkopuolella (ks. esim. Mustaparta, 2015; Härmälä ym. 2018), eivätkä koulumaailman (opettajien, pedagogiikan) ja oppilaiden maailmat tässä enää kohtaa. Tässä onkin paljon jatkotutkimuksen aihetta.

Tässäkin tutkimuksessa lukioon aikovista oppilaista enemmistö oli tyttöjä. Tytöt vaativat itseltään enemmän ja heidän tavoitteensa kielten opiskelussa ovat korkeammalla. Kielen arvosanan pitää olla korkeampi, jotta he voivat mennä lukioon, jossa kieliopinnot ovat tärkeämmässä roolissa kuin ammatillisessa koulutuksessa, kuten artikkelissa aiemmin totesin.

Tutkimuksen tuloksia arvioidessa on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että kyse oli yhdeksäsluokkalaisten aikomuksesta, eikä lopullisesta valinnasta perusopetuksen jälkeisten opintojen suhteen. Ei siis voida tietää, moniko oppilaista jatkoi oikeasti lukiokoulutukseen ja kuinka moni ammatilliseen koulutukseen.

Perusopetuksessa päättöarviointi annetaan kuitenkin edelleen numeerisena, mikä voi osaltaan olla vaikuttamassa oppilaiden jatkosuunnitelmiin, kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat vieraiden kielten opiskelun osalta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on todennäköisimmin niin, että lukiokoulutukseen hakeutuminen edellyttää sekä korkeaa motivaatiota että kouluarvosanoin mitattuna hyvää koulumenestystä.

Tutkimukseni rajoituksina voidaan pitää ensinnäkin sitä, että selvä enemmistö (60,7 %) tutkituista oppilaista oli aikeissa jatkaa lukioon, ja toiseksi, hyvät arvosanat painottuivat kielenopiskeluun motivoituneimpien profiilissa, joitta oli lukioon aikovissa 39 %. Tutkimus antaa kuitenkin aihetta pohtia, millä tavalla arviointi on yhteydessä kielenoppimismotivaatioon. Voiko olla niin, että kouluarvosanan rooli on motivaatiota suurempi, ja mitä tämä tarkoittaa kielikoulutuspolitiikan näkökulmasta? Ja voitaisiinko parempaa motivaatiota ja parempia oppimistuloksia kielenopiskelussa saavuttaakin keskittymällä arviointiin ja uudistamalla sitä, eikä turhaan koulutuspolitiikalla motivaatiolla (ks. esim. OKM, 2015; Rautopuro & Juuti, 2018; YLE, 2014)? Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) painotetaan nimenomaan formatiivista, oppimista tukevaa arviointia useimmiten etualalle pääsevän summatiivisen, numeerisen arvioinnin sijaan. Tässä artikkelissa raportoitujen tulosten perusteella vaikuttaa ainakin jossain määrin siltä, että arviointi on motivaatioprofiileja merkittävämpi tekijä jatko-opintosuunnitelmia tehtäessä.

Koska osaaminen ja motivaatio liittyvät toisiinsa, osaamisen lisääntyminen kohonneella arvosanalla mitattuna todennäköisesti lisää myös motivaatiota. Panokset formatiiviseen arviointiin ovatkin varmasti paikallaan oppilaiden motivaatiota ajatellen.

Lisäksi on syytä vakavasti pohtia koulutusvalintojen problematiikkaa ja kielipintojen roolia siinä, ettei tilanne eskaloitu siihen, että lukiokoulutus on tulevaisuudessa ensisijaisesti korkeakoulutettujen vanhempien jo perusopetuksessa kieliä opiskelleiden lasten opinahjo. Emme kai halua rapauttaa suomalaista tasa-arvoista ja yhdenvertaista koulutusjärjestelmäämme tällä tavoin?

Tämä tutkimus antaa lisäksi voimakkaasti aihetta pohtia, miten nuoret voisivat hankkia enemmän valmiuksia tehdä perusteltuja ja motivoivia toisen asteen koulutusvalintoja. Kieltenopiskelu on toki vain yksi pieni, vaikkakin nykymaailmassa tärkeä tekijä tämän koulutusvalinnan yhteydessä. Tärkeintä on, että kaikki nuoret löytävät oman motivoivan koulutuspolkunsa, sillä tämä edistää sosiaalista ja koulutuksellista tasa-arvoa ja tasavertaisuutta maassamme.

Kiitokset

Haluan kiittää henkilökohtaisia avustajiani Leena Polenovia ja Kristiina Siekkistä kaikesta avusta tämän artikkelikäsitelmän työstämisessä.

Loppuviite

¹ High stakes -testillä tarkoitetaan ns. korkean panoksen testiä, jonka seuraukset ovat merkittäviä testattavalle, kuten esim. ylioppilastutkinnon kokeet Suomessa (ks. esim. YTL, 2013).

Lähteet

- Al-Hoorie, A., & Macintyre, P. (toim.) (2020). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division Strasbourg: Council of Europe.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40(1), 45–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–84. <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (toim.) (2009). *Language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (toim.) (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed). Longman.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. Teoksessa Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (toim.), *Motivational dynamics in language learning* (s. 1–7). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.
- European Commission (2007). *High level group on multilingualism*. Final report, Commission of the European Communities.
- Eddington, D. (2015). *Statistics for linguists: A step-by-step guide for novices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation test battery*. International AMTB research project. The University of Western Ontario.
- Geber, E. (2010). *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys Magma pm 1*. Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J.-E., & Salmela-aro, K. (2015). Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 66–75). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2015:8. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Harlen, W. (2012). The role of assessment in developing motivation for learning. Teoksessa J. Gardner (toim.), *Assessment and learning* (s. 171–184). Sage Publications.
- Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169–207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hilden, R., & Takala, S. (2007). Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (toim.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context = Fremdsprachen und multikulturelle perspektiven im europäischen kontext* (s. 91–300). LIT Verlag.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014a). *Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014:4. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Hildén, R., & Rautopuro, J. (2014b). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014:1. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Hildén, R., & Rautopuro, J. (2014c). *Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014:5. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S. Kupiainen, S., Lindfors P., Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Vainikainen, M-P., & Wallenius, T. (2016). *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Valtioneuvoston kanslia.
- Hurskainen, M., & Ylönen, S. (2015). Vieraiden kielten oppimismotivaatio: Esimerkinä saksan yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning* (s. 73–90). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 73.
- Härmälä, M., & Huhtanen, M. (2014). *Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014:3. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., & Puukko, M. (2014). *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Julkaisut 2014:2. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- Härmälä, M., Leontjev, D., & Kangasvieri, T. (2017). Relationship between students' opinions, background factors and learning outcomes: Finnish 9th graders learning English. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(3), 665–681. <https://doi.org/10.1111/ijal.12172>
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M., & Marjanen, J. (2018). *A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018*. Julkaisut 13:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Julkunen, K. (1989). *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 6. University of Joensuu.
- Julkunen, K. (1998a). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Research reports of the Faculty of Education no. 70. Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. (1998b). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Research reports of the Faculty of Education no. 73. Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K., & Borzova, H. (1997). *English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Research reports of the Faculty of Education no. 64. University of Joensuu.
- Juurakko-Paavola, T., & Palviainen, Å. (toim.) (2011). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisu, 11/2011. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L. M., & Jahnukainen, M. (2019). Toiselle asteelle ja eteenpäin: Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 71–89). Gaudeamus University Press.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., & Härmälä, M. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Muistiot 2011: 3. Opetushallitus.
- Kangasvieri, T. (2019). L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *Language Learning Journal*, 47(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>
- Kangasvieri, T. (hyväksytty julkaistavaksi). *No en mie sitä voinu valita pakkoha sitä on opiskella” – Perus-asteen yläkoulun oppilaiden kielivalintoihin vaikuttavat tekijät*.
- Kantelinen, R., & Kettunen, S. (toim.) (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 89. Joensuun yliopisto.
- KARVI (2013). *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Informaatioaineistot 2014:1. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.
- KARVI (2020). *Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa*. Julkaisut 6:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kovanen, J. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta peruskoulussa. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa* (s. 43–52). Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 89. Joensuun yliopisto.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 267. University of Helsinki.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2014). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014 – Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Opetushallitus.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vetteranta, J. (2013). *PISA12 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kupiainen, S. (2016a). Toisen asteen valinta. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S., Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen & T. Wallenius (toim.), *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi* (s. 59–63). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Valtioneuvoston kanslia.
- Kupiainen, S. (2016b). Päätösarvosanojen ennustaminen. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen, & T. Wallenius (toim.), *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi* (s. 25–29). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Valtioneuvoston kanslia.
- Kyllönen, T., & Saarinen, T. (2010). Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa>
- Lahtinen J. (toim.) (2019). *”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisatiomaisemien kehyksissä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68. Valtioneuvoston kanslia.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (toim.) (2019). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Palgrave Macmillan.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä S., Törmäkangas T., Nissinen K., Käätä L., Virkkula T., Laitinen M., Pahta P., Koskela H., Lähdesmäki S., & Jousmäki H. (2009). *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylän yliopisto.
- Mattila, M. (toim.) (2020). *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Kalevi Sorsa -säätiö.
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (toim.) (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- Mustaparta, A.-K. (toim.) (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus.
- Nikki, M.-L. (1992). *Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 86. Jyväskylän yliopisto.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015). *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta - kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.9.2018. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020a). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hankkeet ja säädösvalmistelu. <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020b). *Oppivelvollisuus laajenee elokuussa 2021 – edellytyksiä nuorten oppimiseen ja hyvinvointiin parannetaan, työllisyysastetta nostetaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 15.10.2020. <https://okm.fi/-/oppivelvollisuus-laajenee-elokuussa-2021-edellytyksia-nuorten-oppimiseen-ja-hyvinvointiin-parannetaan-tyollisyysastetta-nostetaan>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *ePerusteet 2016*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/ammatillinenperuskoulutus>
- Opetushallitus (2019a). *Faktaa Express 1A/2019. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019b). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020a). *Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – arviointiluvunmuutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020b). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020c). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. Opetushallitus.
- Peng, C.-Y. J., Lee, K. D., & Ingersoll, G. M. (2002). An introduction to logistic regression analysis and reporting. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/00220670209598786>
- Pihko, M.-K. (2009). "Pahinta on omin sanoin sanominen" Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus*, 40(1), 60–68.
- Piri, R. (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka: Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Rautopuro J., & Juuti, K. (toim.) (2018). *PISA pintaa syvemmältä – PISA 2015 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Suomen Kuvalehti. (2021a). Kotro, A. *Lukio meni rikki*. Suomen Kuvalehti 12.3.2021.
- Suomen Kuvalehti. (2021b). Kalliokoski, M. *Aikuseksi painekattilassa*. Suomen kuvalehti 18.3.2021.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Tilastokeskus (2019a). *Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön hakeminen jatko-opintoihin, 2000–2018*. Tilastokeskuksen PX-Web -tietokannat.
- Tilastokeskus (2019b). *Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2018*. Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava_2018_02_2019-05-23_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (2020). *Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2019*. Tilastokeskus: http://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_fi.html
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (2014). Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education*, 38(1), 189–214. <https://doi.org/10.3102/0091732X13506846>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic wellbeing across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>

- Tuononen, M., & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) (2016). *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology no. 14. Itä-Suomen yliopisto.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L., & Huhta, A. (2013). Suomen kielen oppimismotivaatio, luentunymmärtäminen ja kirjoitustaito venäjää kotikielensä puhuvilla peruskoululaisilla. *Kasvatus*, 5, 508–521.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. Teoksessa E. Ushioda (toim.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (s. 1–17). Palgrave Macmillan.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2010). Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä. *Psykologia*, 45(05–06), 402–411.
- Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasu (toim.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja* (s. 12–23). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Väljäärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., Niemi-virta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J., & Vuorinen, R. (2015). Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- YLE (2014, huhtikuu). *PISA-asiantuntija: Oppilaiden motivointi on avainkysymys*. YLE uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-7166900>
- YTL (2013). *Korkean panoksen sähköiset kokeet maailmalla. Digabi-projektin työpaperi*. Ylioppilastutkintolautakunta.

LIITE 1. *Esimerkkejä oppilaskyselyn väittämistä., joihin oppilaat vastasivat Likertin asteikolla 5 Pitää täysin paikkansa - 1 Ei pidä ollenkaan paikkaansa.*

Tämän kielen opiskelu on tärkeää, koska siitä voi olla apua tulevassa ammatissani.

Haluan oppia tuntemaan tätä kieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan paremmin. Opiskelen mielelläni tätä kieltä.

Käytän mielelläni tätä kieltä erilaisissa käytännön tilanteissa, kuten esimerkiksi neuvon vieraskielisille turisteille tietä.

Olen todella hyvä tässä kielessä.

Tämän kielen tunnilla ei tarvitse jännittää tai tuntea itseään ahdistuneeksi.

Pidän todella tämän kielen opettajastani.

Tämän kielen opettajallani on innostava ja mielenkiintoinen tyyli opettaa oppilaita.

Ystäväni mielestä tämän kielen opiskelu on tärkeää.

Vanhempani yrittävät auttaa minua oppimaan tätä kieltä.