

MOTIVAATIO JA ASENTEET RUOTSIN KIELEN OPPIMISESSA

Anja Nurhonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

NURHONEN, A.: Motivaatio ja asenteet ruotsin kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 104 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yhdeksän oppilaan motivaatiota ja asenteita ruotsin opiskelua kohtaan yhteiskunnassamme, jossa ruotsin kielen asema ja arvostus on kyseenalainen. Tutkimukselle asetettiin kolme päätehtävää: mitkä tekijät ovat vaikuttaneet peruskoulun oppilaiden ruotsin kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen, millainen opiskelumotivaatio oppilailla on ruotsin kielen oppimisessa ja millaisia ovat heidän asenteensa ruotsin opiskelua, ruotsin kieltä ja kulttuuria kohtaan. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kolme peruskoulun 5.-luokkalaista oppilasta, joilla ruotsi oli vapaaehtoisena A2-kielenä ja kuusi peruskoulun 7.-luokkalaista oppilasta, joista kolmella ruotsi oli A2-kielenä ja kolmella pakollisena B1-kielenä. Tutkimushenkilöt olivat iältään 11 – 13-vuotiaita ja heistä poikia oli kolme ja tyttöjä kuusi. Tiedonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelua. Tutkimus osoitti, että oppilaat olivat tyytyväisiä ruotsin kielen opiskeluun riippumatta siitä, oliko kielen opiskelun aloittaminen ollut heidän oma valintansa vai yhteiskunnan säätämä pakko. Ruotsin opiskelumotivaatio oli vahva ja sitä lisäsivät mm. opettajan ja lähiympäristön kannustus ja tuki, sekä tietojen lisääntyminen oppimisen edetessä. Oppilaiden asenteet ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan olivat myönteiset. Oppilaat pitivät ruotsin kieltä suomalaisille merkityksellisenä kielenä, joten heidän mielestään se tulisi säilyttää kaikille pakollisena oppiaineena suomalaisten yleisestä mielipiteestä poiketen. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että vahvan opiskelumotivaation ja myönteisten asenteiden syntyminen ja ylläpitäminen ruotsin kieltä kohtaan, on mahdollista myös sellaisessa ilmapiiirissä, jossa kielen merkitystä yleisesti vähätellään. Koulussa oppilaiden motivoimiseen ja myönteisten asenteiden herättämiseen tulisikin kiinnittää entistä suurempaa huomiota.

Avainsanat: peruskoulu, kielivalinta, motivaatio, asenteet, ruotsin kieli, oppiminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NÄKÖKULMIA MOTIVAATIOON	7
2.1	Motivaatio – oppimisen syy vai seuraus?	7
2.2	Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä	7
2.3	Motivaatioteorioita	9
2.3.1	Behavioristinen motivaatioteoria	10
2.3.2	Sosiokognitiivisia motivaatioteorioita	12
2.3.3	Tarveteorioita	17
2.4	Motivointi ja motivaation ylläpitäminen luokkatyöskentelyssä	20
3	MOTIVAATIO KIELEN OPPIMISESSA	22
3.1	Integratiivinen ja instrumentaalinen motivaatio	22
3.2	Kielivalintojen motiivit	25
4	ASENTEET KIELEN OPPIMISESSA	27
4.1	Mitä asenteet ovat?	27
4.2	Asenteisiin vaikuttavia tekijöitä	28
4.3	Asenneteorioita	29
4.4	Asenteiden muodostuminen ja muuttuminen	32
4.5	Kielen oppimiseen vaikuttavia asenteita	34
5	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	36
5.1	Tutkimustehtävät	36
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä	36
5.3	Tutkimuksen toteutus	39
5.4	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	41
5.5	Aineiston analyysi	43
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	45

6	TULOKSET	48
6.1	Kielivalinta – ruotsia ennemmin tai myöhemmin	48
6.1.1	Valinnan mahdollisuus oppilaalla	48
6.1.2	”Pakkoruotsi” – yhteiskunnan kielivalinta	51
6.2	Motivaatio – tuulta oppimisen purjeisiin	55
6.2.1	Opiskelumotivaatiota ohjaavat tekijät	56
6.2.2	Sisäinen innostus tai ulkoinen kannustin oppimisen suuntaajana	63
6.2.3	Suoritukset, selitykset, tavoitteet ja tarpeet oppimisessa	71
6.2.4	Motivaation muuttuminen tietojen ja taitojen lisääntyessä	79
6.3	Asenteet – arvostavat uskomukset	80
6.3.1	Toimintapyrkimyksiä ruotsin kielen opiskelussa	80
6.3.2	Tunneperäisiä reaktioita ruotsin opiskelua, ruotsin kieltä ja Ruotsia kohtaan	83
6.3.3	Uskomuksia ruotsalaisista ja ruotsin kielen tärkeydestä	85
6.4	Yhteenvedo oppilaiden motivaatiosta ja asenteista ruotsin kielen opiskelussa	88
7	POHDINTA	92
7.1	Keskeiset tulokset	92
7.2	Tutkimuksen uskottavuus	94
7.3	Pedagogiset sovellukset ja jatkotutkimusmahdollisuudet	97
	LÄHTEET	99

1 JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää peruskoulun oppilaiden ruotsin kielen valintaan vaikuttaneita tekijöitä, motivaatiota ja asenteita ruotsin opiskelua kohtaan aikana, jolloin ruotsin kielen asemaa ja arvostusta on kyseenalaistettu. Tuskin mikään muu kouluaine on suomalaisessa peruskoulussa aiheuttanut niin paljon ristiriitaisia mielipiteitä kuin niin sanottu pakkoruotsi. Ruotsin kieli on ollut pakollinen oppiaine 1970-luvulta lähtien, jolloin suomalainen koulujärjestelmä muuttui kansakoulusta peruskouluksi. Viime vuosina ruotsin kielen asemaa kaikille pakollisena oppiaineena on kuitenkin haluttu kyseenalaistaa. (Westermarck 1993.)

Useat suomalaiset ovatkin sitä mieltä, että ”pakkoruotsi” tulisi poistaa. Tämä käy ilmi tutkimuksesta, jonka mukaan 71 % suomalaisista tukee valinnaista ruotsin kieltä. He perustelevat mielipiteensä sillä, että on väärin pakottaa kaikkia oppilaita lukemaan ruotsia, jota puhuu äidinkielenään enää alle 6 % suomalaisista ja heistäkin suurin osa on kaksikielisiä. Ruotsin kielen pakollisuuden vastustajat vetoavat myös siihen, ettei Ruotsikaan ole ollut kovin halukas antamaan siellä asuville suomalaisille vastaavanlaisia kielellisiä oikeuksia. Skandinaavisuus ja pakollinen ruotsin kieli on nähty jopa esteenä suomalaisten kansainvälistymiselle. Useat ruotsin kielen pakollisuutta vastustavat suomalaiset ovat sitä mieltä, että vapaaehtoisuus loisi myönteisen oppimisasenteen ja se parantaisi myös opetuksen tasoa. (Kärkkäinen 1993, 121; Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993, 139 – 140; Westermarck 1993, 1.)

Kevään 2001 ylioppilaskirjoitusten aikana keskustelu ruotsin pakollisuudesta oli jälleen esillä. Suomessa on vuodesta 1995 lähtien ollut 29 kokeilukoulua, joissa ei ole tarvinnut muiden koulujen tapaan kirjoittaa ruotsin kieltä. Vain äidinkielen koe on pakollinen, ja loput kolme koetta ylioppilaskokelaat saavat valita toisen kotimaisen kielen, pitkän vieraan kielen, matematiikan ja reaalin joukosta. ”Pakkoruotsin” vastustajat haluavatkin samanlaisen käytännön lakisäätöisenä voimaan jokaiseen lukioon. Opetusministeri Maija Rask on esittänyt oman kantansa ylioppilastutkinnon uudistustyöryhmälle: ruotsi olisi edelleen pakollinen aine koulussa, mutta vapaaehtoinen koe ylioppilastutkinnossa. Suomalaisten enemmistö, 61 %, on samaa mieltä kuin opetusministeri Rask: ruotsin kielen koe tulisi muuttaa vapaaehtoiseksi ylioppilaskirjoituksissa. (Liiten 2001, A10.)

Yleinen, kielteinen asenne ruotsin kieltä kohtaan on osaltaan saattanut aiheuttaa sen, että yhä harvemmat oppilaat valitsevat ruotsin kielen ensimmäiseksi kielekseen ala-asteella. Moni jättää ruotsin kielen valitsematta myös peruskoulun 5. luokalla, jolloin valitaan vapaaehtoista A2-kieltä. Oppilaat ja heidän vanhempansa uskovat, ettei ruotsin kielellä ole käyttöä myöhemmin, ja valitsevat mieluummin englannin, saksan tai ranskan. Viimeistään peruskoulun yläasteella, 7. luokalla, oppilaat kuitenkin aloittavat ruotsin kielen opiskelun. ”Pakkoruotsipuheidän” ympäröiminä oppilaiden motivaatio kielen opiskeluun tuskin kasvaa ja asenteet ruotsia kohtaan eivät ainakaan parane – päinvastoin!

Tulevana ruotsin kieleen erikoistuneena luokanopettajana olen seurannut kiinnostuneena keskustelua ”pakkoruotsista” ja halusin tutkia peruskoulun oppilaiden kielivalintojen perusteita sekä motivaatiota ja asenteita ruotsin kielen oppimisessa. Miksi jotkut valitsevat ruotsin kielen A2-kieleksi ja miksi jotkut jättävät sen valitsematta? Millainen on oppilaiden ruotsin kielen opiskelumotivaatio? Millaiset ovat heidän asenteensa naapurimaatamme Ruotsia, sen asukkaita ja kieltä kohtaan? Tiedonkeruun menetelmänä käytin teemahaastattelua, koska se mahdollistaa luontevan ja vapaan keskustelun oppilaiden kanssa.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä luon pohjaa omalle tutkimukselleni edeten yleisesti oppimiseen sovellettavien motivaatioteorioiden kautta vielä selvemmin nimenomaan vieraan kielen oppimismotivaatiota tarkastelemaan lukuun. Seuraavassa luvussa tarkastelen asenteita ja asenneteorioita kielen oppimisen näkökulmasta. Tämän jälkeen selvitän tutkimuksen etenemisen ja tarkastelen tuloksia.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena ei ole yleistää haastattelemieni oppilaiden käsityksiä ja mielipiteitä. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja tulkita näiden yksilöllisten, persoonallisten tapausten motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun ja heidän asenteitaan ruotsia kohtaan nyky-yhteiskunnassa, joka arvostaa useita muita kieliä, mutta joka kyseenalaistaa ruotsin kielen merkityksen osana yleissivistystä ja osana kattavaa kielitaitoa.

2 NÄKÖKULMIA MOTIVAATIOON

2.1 Motivaatio – oppimisen syy vai seuraus?

Miksi oppilaani eivät innostuneet ruotsin sanajärjestyksen opettelemisesta? Miksei kukaan halunnut olla kauppias, kun opettelimme ruotsin lukusanoja kauppaleikin avulla? Miksi keväinen luontoretki ei innostanutkaan oppilaitani opettelemaan luontoaiheisia sanoja ruotsiksi? Kun opiskelu ei innosta tai työhön ei jaksa tarttua, vedotaan usein motivaation puutteeseen (Kuusinen 1995, 192). Opettajat arvioivat, miten motivoituneita oppilaat ovat, ja pyrkivät keksimään keinoja oppilaiden motivaation lisäämiseksi. Linnarud (1993) painottaa, että motivaatiolla on keskeinen merkitys kaikessa oppimisessa, ja Kuusinen (1995) toteaa, että erityisesti kasvattajien ja opettajien on ymmärrettävä, mikä merkitys motivaatiolla on ihmisen toiminnassa, kun yksilö tulisi saada pyrkimään kohti asetettuja tavoitteita. Mitä motivaatio sitten oikein on?

Motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Yksinkertaisesti ja lyhyesti määriteltynä motivaatiota on kaikkea, mikä saa yksilön pyrkimään kohti tiettyä tavoitetta. Motivaatio käsite on johdettu latinan sanasta *movere*, joka merkitsee liikkumista (Peltonen & Ruohotie 1992, 16; Salmi 1993, 80). Myöhemmin termiä on laajennettu tarkoittamaan järjestelmää, joka ohjaa ja virittää käyttäytymistä. Motivaation kantasana on motiivi, ja motiiveista puhuttaessa on usein viitattu haluihin, vietteihin, sisäisiin ylläkkeisiin ja tarpeisiin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Takalan (1992) mukaan motivaatio syntyy yhtä paljon itse kokemisesta ja toiminnasta kuin on toiminnan virike. Näin motivaatio voi siis olla yhtä paljon oppimisen tulos kuin sen syy. Motivaatiota ei kannata vain passiivisesti odottaa, vaan sitä voi myös itse kehittää ja luoda. (Takala 1992, 109.)

2.2 Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä

Opiskelumotivaatiota voidaan lähestyä eri tasojen avulla. Viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana luokkahuonetilanteessa esiintyviin tekijöihin ja motivaation eri tasoihin on kiinnitetty lisääntyvää huomiota. (Julkunen 1998, 26.)

Opiskelumotivaatioon liittyvät tekijät voidaan jakaa kolmelle tasolle: globaali, spesifinen eli tilannekohtainen ja tehtäväorientoitunut. Globaali edustaa pitkäkestoista motivaatiota, kun taas tilannekohtainen ja tehtäväorientoitunut viittaavat lyhytkestoisen motivaation tyyppeihin. (Julkunen 1998, 26 - 27.)

Samoin Dörnyei (1990, 45 – 71; 1994, 273 - 284) jakaa opiskelumotivaation komponentit kolmelle tasolle: kielitaso, oppijataso ja oppimistilannetaso. Kielitaso sisältää integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation (ks. 3.1). Oppijataso taas sisältää ne yksilön ominaisuudet, jotka ovat osa hänen persoonallisuuttaan kuten itsetunto ja saavutusten tarve. Saavutusten tarve saa yksilön työskentelemään hellittämättömästi ja päämäärätietoisesti kohti oppimistavoitteita. Oppimistilannetaso sisältää kurssiin, ryhmään ja opettajaan liittyvät tekijät.

Julkunen ja Borzova (1997) ovat tutkimuksessaan verranneet peruskoulun ja lukion oppilaiden englannin kielen opiskelumotivaatiota Joensuussa ja Petroskoissa. Julkunen ja Borzova (1997) esittävät opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät hierarkkisessa järjestyksessä edeten oppijasta katsoen ylhäältä alaspäin. Järjestys on seuraava:

1. Sosiaalis-poliittinen tilanne oppijan kotimaassa. Tämä ryhmä muodostaa tietyn taustan, joka vaikuttaa koulutuksen yleiseen arvostukseen maassa ja erityisesti erillisten oppiaineiden arvostukseen.
2. Metodologisen kehityksen taso erillisen oppiaineen opettamisessa. Tämä toinen ryhmä vaikuttaa yksittäiseen oppilaaseen lukujärjestyksen, oppikirjojen, opetustavan ja opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden kautta.
3. Opettajaan liittyvät tekijät. Opettajan merkitys oppilaiden motivaatioon on keskeinen. Hänen asenteensa oppilaisiin ja koko työhön, opetustaitonsa ja opetustekniikkansa heijastuvat oppilaisiin ja vaikuttavat siten heidän motivaatioonsa.
4. Opiskeluryhmän ominaisuuksiin liittyvät tekijät. Oppijan omalla ryhmällä, jonka kanssa hän opiskelee, on vaikutusta motivaatioon.
5. Oppijan lähiympäristöön liittyvät tekijät. Lähiympäristö eli oppijan perhe, ystävät ja yhteisö vaikuttavat myös motivaatioon. Lapsuuden koti ja kasvuympäristö vaikuttavat oppijan yleiseen oppimiskykyyn ja motivaatioon (Mustila 1990, 56).
6. Yksittäiseen oppijaan liittyvät tekijät.

Julkunen ja Borzovan (1997) luettelon pohjalla on oppija yksilöllisine piirteineen. Oppija kokee tarpeistaan, mieltymyksistään ja kiinnostuksen kohteis-

taan riippuen yllä mainittujen tekijöiden vaikutukset omalla henkilökohtaisella tavallaan. (Julkunen & Borzova 1997, 12 – 13.)

Opiskelumotivaatiota voidaan tarkastella myös perusmotivaationa eli pitkän aikavälin motivaationa ja toisaalta tilannemotivaationa, jolloin on kyse lyhyen aikavälin motivaatiosta. Perusmotivaatio on suhteellisen pysyvä tila, jonka oppilas oppii liittämään tiettyihin tilanteisiin, esimerkiksi ruotsin kielen opiskeluun koulussa, omien aikaisempien kokemustensa pohjalta. Perusmotivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä vireyttä ja suuntaa, eräänlaista keskimääräistä tasoa. Tilannemotivaatio taas on riippuvainen tilannesidonnaisista tekijöistä ja vaihteleekin runsaasti tilanteesta riippuen. Tilannemotivaatioon vaikuttaa aina myös perusmotivaatio. Opiskelusta yleisesti kiinnostunut oppija on helpompi saada kiinnostumaan tarvittaessa myös uuden oppiaineen tai erilaisten oppimismenetelmien kokeilusta kuin opiskeluun kylästänyt oppilas. (Julkunen 1989, 40; Ruohotie 1982, 7; 1998, 41.) Kiiskinen ja Lehtivaara (1988, 19) toteavat, että opiskeluun liittyvillä tilannetekijöillä voidaan parantaa puutteita, joita esiintyy perusmotivaatiossa, mutta tilannetekijöillä voidaan myös heikentää perusmotivaatiota.

2.3 Motivaatioteorioita

Arkielämässä motivaatio on meille hyvinkin yleinen ja käyttökelpoinen sana, mutta tieteellisessä viitekehyksessä se on monimutkainen ja vaikeasti lähestyttävissä oleva psykologinen ilmiö. Tarkastellessamme motiiveja ja motivaatiota etsimme syitä ihmisen käyttäytymiseen. Vastaus riippuu tieteenalasta, koulukunnasta ja yhteiskunnan arvoista. (Kuusinen 1995, 192.) Motivaatiota on lähes mahdotonta rajata jonkin tietyn tarkastelutavan puitteisiin, joten motivaatiota onkin käsitelty kymmenissä eri viitekehyksissä (esim. Gardner 1985; Gardner & Lambert 1972; Julkunen 1998; Kantelinen 1995; Metsämuuronen 1995, 1997; Peltonen & Ruohotie 1992; Takala 1992; Tynjälä 1999; Vikainen 1974).

Koska motivaatioteorioita on runsaasti, hankaluutena onkin löytää omaa tutkimusta parhaiten tukevat teoriat. Olen valinnut lähemmän tarkastelun kohteeksi mahdollisimman hyvin koulumaailmaan ja oppimiseen sovellettavissa olevat motivaatioteoriat, jotka ovat behavioristinen motivaatioteoria, sosiokognitiiviset motivaatioteoriat, tarveteoriat ja integratiivista ja instrumentaalista motivaatiota kuvaava teoria.

2.3.1 Behavioristinen motivaatioteoria

Behavioristisen oppimisteorian keskeisenä ajatuksena on ärsyke - reaktio-kytkennän vahvistaminen palkkioiden avulla. Motivaatiokin on sidoksissa palkkioihin ja rangaistuksiin siten, että palkkioiden avulla motivaatiota pidetään yllä ja lisätään ja vastaavasti rangaistusten katsotaan laskevan motivaatiota. Koulussa palkkioiden käyttö onkin ollut keskeinen motivointikeino. (Tynjälä 1999, 98 - 99.) Opettajat panevat usein leimoja ja tarroja oppilaiden kirjoihin palkkioksi hyvästä suorituksesta. Samoin he saattavat palkita yhteisesti koko luokkaa vaikkapa laittamalla lasipurkkiin yhden helmen, jos luokka on edistynyt tavoitteiden mukaisesti. Opettajien toimien motiivina on ollut vahvistaa hyvää suoritusta tai käytöstä konkreettisten palkkioiden avulla. Opettajat käyttävät myös sosiaalisen vahvistamisen periaatetta eli antavat positiivista palautetta oppilaille hyvän suorituksen jälkeen kehumalla ja kannustamalla heitä julkisesti (Tynjälä 1999, 98 - 99).

Positiivisen vahvistamisen periaate saattaa näyttää yksinkertaiselta, mutta se muuttuu kuitenkin monimutkaisemmaksi, kun tarkastellaan motivaatiota erikseen sisäisen ja ulkoisen motivaation osalta. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan henkilön omasta sisäisestä halusta ja innostuksesta lähtevää toimintapyrkimystä, jossa henkilö itse palkitsee itseään (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 151; Laine 1978, 29; Mustila 1990, 7). Lasten leikki on eräitä parhaita esimerkkejä sisäisesti motivoituneesta toiminnasta. Lapsi leikkii leikkimisen ilosta, sen itsensä vuoksi (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 151). Sisäisesti motivoitunut oppija on oivaltanut opittavan asian käyttöarvon omalla kohdallaan, ja opiskelu on kriittistä, koska oppijan huomio kohdistuu itse opittavaan asiaan eikä vain suoritukseen (Engeström 1987, 29). Ruotsin kielen oppimiseen sovellettuna oppilaalla on sisäinen motivaatio oppia ruotsia, jos kielen oppimisen tarve on lähtöisin hänestä itsestään vaikkapa haluna pystyä keskustelemaan sujuvasti ruotsalaisten ystävien kanssa tai pystyä lukemaan ruotsinkielistä kaunokirjallisuutta.

Ulkoinen motivaatio taas kytkeytyy ympäristön palkkioihin ja rangaistuksiin, ja se on lyhytjännitteistä ja tilanteeseen sidottua (Laine 1978, 29; Lahdes 1986, 268). Ruotsin kielen opiskeluun sovellettuna oppilaalla on ulkoinen motivaatio kielen opiskeluun, jos esimerkiksi hänen vanhempansa edellyttävät hyviä arvosanoja ruotsista ja se on ainut syy opiskella kieltä. Samoin motivaatio on usein ulkoinen, jos

oppilasta itseään ei ole kuunneltu kielen valintaa koskevissa kysymyksissä (Westermarck 1993, 10 - 11).

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan oppimisen kokonaistilanteessa on yleensä mukana sekä sisäisiä että ulkoisia motivaatiotekijöitä (Laine 1978, 29). 1970-luvulla tehdyissä sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon liittyvissä tutkimuksissa (Lepper & Greene 1975, 479 - 486) keskeisenä tuloksena oli, että mikäli jokin toiminta on sisäisesti motivoitunutta, niin ulkoiset palkkiot vähentävät yksilön kiinnostusta itse suoritukseen. Palkkiot sinänsä eivät sammuta sisäistä motivaatiota vaan se, että palkkion mainitseminen etukäteen saa toimijan näkemään tehtävän vain keinona saavuttaa muu päämäärä. Ilmiötä, jossa luonnostaan kiinnostavan toiminnan mielekkyyttä vähennetään palkitsemisella, kutsutaan yliperusteluefektiksi. Sisäistä motivaatiota eivät sammuta palkkiot, jotka toimija saa jälkikäteen täysin yllätyksenä, vaan nimenomaan ennen toimintaa tapahtuva palkkion saannin korostaminen. Samoin rangaistuksen uhka heikentää sisäistä motivaatiota. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 151 - 152.)

Opettajat ovatkin vaikean haasteen edessä luokkatilanteessa, jossa sisäisesti motivoituneiden oppilaiden intoa ei saisi sammuttaa ulkoisilla palkkioilla, mutta ulkoisesti motivoituneita oppilaita puolestaan tulisi kannustaa palkkioiden avulla (Tynjälä 1999, 99). Vaikka ulkoiset, materialistiset palkkiot alentaisivatkin sisäisesti motivoituneen oppilaan omaa intoa, sosiaalisesta vahvistamisesta eli kehuista ja kannustuksista ei oman opettajakokemukseni mukaan ole kenellekään haittaa, sillä ne vahvistavat oppilaan itseluottamusta.

Keltinkangas-Järvisen (1998) mukaan koululla on suuret mahdollisuudet lisätä lapsen uskoa omiin kykyihin ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. Hänen mukaansa oppilaan yksilöllinen palkitseminen on suhteellisen helppoa, ja sen merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta on keskeinen. Koepapereissa voisi olla viesti siitä, mikä kohta oli mennyt erityisen hyvin ja minkä asian oppilas oli selvästi oppinut. Varsinkin huonoille oppilaille on näillä yksinkertaisilla viesteillä suuri oppimista motivoiva merkitys. Hyviäkään oppilaita ei saisi unohtaa, kun kiitetään menestymisestä. Usein opettaja saattaa ajatella, että hyvä koe-numero on heille jo riittävä palkinto, mutta pienikin henkilökohtainen kiitos ja kannustus motivoi niin hyviä kuin heikompiakin oppilaita. (Keltinkangas-Järvinen 1998, 180; 195 - 198.)

2.3.2 Sosiokognitiivisia motivaatioteorioita

Sosiokognitiiviset teorit näkevät oppijan oman aktiivisuuden tärkeänä osana motivaatiota. Keskeisiä motivaatiotekijöitä ovat oppijan omat käsitykset itsestään oppijana ja tulkinnat oppimistilanteista, kun taas behavioristisen motivaatioteorian mukaan motivaatio on ensi sijassa vahvistamiskysymys. (Tynjälä 1999, 100.)

Motivaatioon liittyvät käsitykset voidaan jakaa pääasiallisesti kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat oppijan omiin arvostuksiin ja tavoitteisiin liittyvät käsitykset ja toiseen ryhmään taas oppijan selitykset toimintansa onnistumisesta ja epäonnistumisesta. (Tynjälä 1999, 100.) Tarkastelen sosiokognitiivisista teorioista tarkemmin suoritusmotivaatio- ja attribuutioteorioita, sekä tavoiteorientaatioteoriaa.

Suoritusmotivaatioteoria

Tärkein ja joskus jopa ainoa teoriasuuntaus motivaatiotutkimuksen alueella on ollut 1950-luvulta alkaen suoritusmotivaatioteoria (Kuusinen 1995, 203; Lehtinen 1988, 149). Suoritusmotivaation tutkimus lähti liikkeelle Murrayn teoriasta, jossa hän kuvasi 20 tarvetta, joita ihmisillä on. Suoriutumistarve (need for achievement) oli yksi tarpeista (Kuusinen 1995, 203). Atkinson (1957, 359 – 372) jatkoi suoritusmotivaation tutkimista laboratorio-oloissa, ja hänen mukaansa riskinottohalukkuus on tulosta lähestymispyrkimyksen ja välttämispyrkimyksen välisestä emotionaalisesta ristiriidasta. Jokaisessa toiminnassa on mahdollisuus onnistumiseen, mikä toisi mukanaan kunniaa tai epäonnistumiseen, josta seuraisi häpeän tunne. Suhde onnistumisen toiveen ja epäonnistumisen pelon välillä vaikuttaa siihen, miten yksilöt suuntautuvat erilaisiin suorituksiin. Jos onnistumisen toive on voimakkaampi kuin epäonnistumisen pelko, on tuloksena lähestymismotivaatio ja yksilö ponnistelee toiveensa mukaisesti. Jos taas epäonnistumisen pelko on hallitseva, on tuloksena välttämismotivaatio, jolloin toiminta koetaan epämiellyttäväksi. (Atkinson 1957, 359 – 372.)

Suoritusmotivaatio määritellään melko pysyväksi pyrkimykseksi menestyä erilaisissa suoritustilanteissa (Peltonen & Ruohotie 1992, 66). Suoritusmotivaatioon liittyy myös onnistumisen todennäköisyyden arviointi, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja arvioon käsillä olevan tehtävän vaikeudesta. Yksilölle

syntyy kohteesta mielensisäinen jännite, joka suuntaa hänen toimintaansa kohteeseen tai pois siitä. Tämä kohteen valenssi eli yllykearvo voi olla positiivinen tai negatiivinen. Kun kohteella on positiivinen yllykearvo, sitä pyritään lähestymään, ja vastaavasti, jos kohteella on negatiivinen yllykearvo, sitä pyritään välttämään. (Entwistle 1983, 195 - 199.)

”Lähestymismotivoitunut” oppilas valitsee usein keskivaikeita tehtäviä, koska onnistuminen niissä tuottaa suurempaa mielihyvää kuin helpoissa tehtävissä onnistuminen, joissa todennäköisyys onnistua on muutenkin suuri. ”Välttämismotivoitunut” oppilas puolestaan valitsee usein joko aivan helppoja tai hyvin vaikeita tehtäviä. Niissä onnistuminen on joko varma tai sitten täysin epävarma. Näin vältetään epäonnistumisesta syntyvä ahdistuneisuus, sillä vaikeissa tehtävissä epäonnistuminen on oikeutettua. (Entwistle 1983, 195 – 199; Lehtinen 1988, 150; Takala 1992, 116.) Toisin sanoen on houkuttelevaa onnistua vaikealta tuntuvassa ja vähemmän houkuttelevaa onnistua helpolta tuntuvassa tehtävässä. Sama koskee epäonnistumisen negatiivista yllykearvoa: on pelottavaa epäonnistua helpolta tuntuvassa ja vähemmän pelottavaa epäonnistua vaikealta tuntuvassa tehtävässä. Koulun keskeiseksi tehtäväksi näenkin oppilaiden itseluottamuksen vahvistamisen, jolloin onnistumisen toive voittaisi epäonnistumisen pelon ja oppilaat suhtautuisivat tehtäviin myönteisen ”lähestymismotivoituneina”.

Attribuutioteoria

Weiner (1986) on esitellyt attribuutioteorian täydennykseksi suoritusmotivaatioteorialle. Teorian mukaan ihmiset tulkitsevat jatkuvasti omaa ja toisten käyttäytymistä, ja tekevät päätelmiä tapahtumien syistä. Syy päätelmiä voidaan tehdä mitä erilaisimmille tapahtumille, mutta olennaista motivaatiotutkimuksen kannalta on menestymisen ja epäonnistumisen syiden havaitseminen ja nimeäminen. Attribuutioteorian mukaan ihminen pyrkii jokaisessa toiminnassaan selittämään onnistumistaan tai epäonnistumistaan. Näitä syyteltyksiä kutsutaan kausaaliattribuutioiksi. Yleisimmin menestymisen tai epäonnistumisen syyksi havaitaan kyky, ponnistukset, tehtävän vaikeus tai onni. Muina mahdollisina tekijöinä on mainittu myös mieliala, pysyvä ahkeruus tai laiskuus, sekä toiset henkilöt, jotka voivat olla avuksi tai häikäisi. Mahdolliset syyt voidaan jakaa kolmeen luokkaan:

1. Syyn sijainti: sisäinen (ihmisessä itsessään) – ulkoinen (tilanteessa, ihmisen ulkopuolella).
2. Ajallinen pysyvyys: menestymisen ja epäonnistumisen muuttuminen tai muuttumattomuus ajan mukana.
3. Kontrolloituavuus – kontrolloimattomuus: missä määrin ihminen itse voi menestymiseen vaikuttaa. (Weiner 1986, 44 – 51.)

Taulukkoon 1 on koottu tavallisesti koulussa käytettyjä selittäjiä.

TAULUKKO 1. Kausaaliattribuutioiden ulottuvuudet (Weiner 1974, 6.)

	Sisäinen		Ulkoinen	
	Pysyvä	Muuttuva	Pysyvä	Muuttuva
Ei kontrolloitavissa	Kyvyt	Mieliala	Tehtävän vaikeus	Onni, sattuma
Kontrolloitavissa	Yrittäminen (sitkeys)	Yrityshalu	Opettajan ennakkokäsitys	Muilta saatu satunnainen apu

Saaren (1983) mukaan kykyyn kohdistuvat päätelmät vaikuttavat siihen todennäköisyyteen, jolla suhtaudutaan seuraavaan tehtävään. Voimakkaasti motivoituneelle epäonnistuminen merkitsee, ettei hän yrittänyt tarpeeksi. Epäonnistumisella ei ole hänelle voimakasta kielteistä merkitystä. Hän luottaa siihen, että seuraavalla kerralla onnistuu, jos ponnistelee enemmän. Esimerkiksi, jos voimakkaasti motivoitunut oppilas epäonnistuu ruotsin kokeessa, hän selittää syyksi harjoittelemisen puutteen, joka ei liity mitenkään omien kykyjen puutteeseen. Koska syy on kontrolloitavissa, hän valmistautuu seuraavan kerran kokeeseen paremmin ja mitä todennäköisimmin onnistuukin edellistä kertaa paremmin. (Covington 1998, 58 - 61; Rogers 1987, 195 – 212; Saari 1983, 77 - 81.)

Heikosti motivoitunut taas selittää epäonnistumisen, esimerkiksi ruotsin kielen kokeessa ”huonolla kielipäällään”, jolloin oma kykenemättömyys nähdään epäonnistumisen syynä. Näin oppilas saattaa ikään kuin alistua tilanteeseen ja lakata yrittämästä, sillä syy on sisäinen, pysyvä, eikä se ole kontrolloitavissa. Epäonnistumisella on hänelle voimakas kielteinen merkitys, ja hän ei luota ponnistelujen merkitykseen. Jos epäonnistuminen selitetään kykyjen puutteella, se herättää häpeän tunteita ja vastaavasti, jos yrittämättömyys selitetään epäonnistumisen syyksi, tuntee

epäonnistuja syyllisyyttä. (Covington 1998, 58 - 61; Rogers 1987, 195 - 212; Saari 1983, 77 - 81.)

Vastaavasti onnistumisia selitetään riittävällä yrittämisellä, onnella tai omilla kyvyillä. Voimakkaasti motivoituneet oppijat selittävät onnistumisensa syyksi sisäiset tekijät eli kyvykkyytensä tai yrittämisen. Heikosti motivoituneet oppijat taas selittävät onnistumistaan useimmiten ainoastaan ulkoisilla tekijöillä kuten onnella tai tehtävän helppoudella. (Covington 1998, 58 - 61; Rogers 1987, 195 - 212; Saari 1983, 77 - 81.)

Lahdes (1986) on kritisoinut kausaaliattribuutioiden esittämistä liian yksinkertaistettuna kuviona, sillä se ei vastaa todellisuutta. Masennus ja stressi ovat sisäisiä ja lähinnä muuttuvia, mutta niiden kontrolloitavuutta ei ole kovin helppo määritellä. Kunkinhetkisen suoritusilanteen mukaan stressi ja masennus on tulkittava lähinnä ei-kontrolloitaviksi, mutta pitkän ajanjakson näkökulmasta ne ovat kontrolloitavissa rentoutuksella ja lääkkeillä. (Lahdes 1986, 262.)

Koulun arvostuksia kuvaa se, että siellä palkitaan ja kannustetaan usein oppilasta, joka yrittää vaikkei hänellä ole kykyjä. Oppilasta, joka ei yritä vaikka hänellä taas olisi kykyjä, usein tavalla tai toisella rangaistaan. Näin oletetaan kyvyn olevan yhteydessä vastuuntuntoon. (Takala 1992, 113.)

Tavoiteorientaatioteoriat

Tavoiteorientaatioteoriat ovat myös sosiokognitiivisia motivaatioteorioita ja niihin liittyvät olennaisesti samat uskomukset kuin attribuutio- ja suoritusbmotivaatiotutkimuksissa. Koulussa oppimista ohjaavat tavoitteet, joihin pyritään. Oppilaan omia toimintapyrkimyksiä ohjaavat hänen omat, henkilökohtaiset tavoitteensa eri oppimistilanteissa. Opettajan vaikutus siihen, miten oppilas suhtautuu oppimistehtävään on suuri. Tavoiteorientaatioteoriat kuvaavat oppilaan asettamien tavoitteiden ja niiden pohjalta syntyvien toimintapyrkimysten kokonaisuutta. Keskeisimpiä perusorientaatioita tai suuntautumistapoja ovat neljä seuraavaa: 1) tehtäväorientaatio, 2) sosiaalinen riippuvuusorientaatio, 3) välttämisorientaatio ja 4) omistautumaton orientaatio. (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen 1995, 21 - 35; Olkinuora 1988, 59 - 69.)

Tehtäväsuuntautunut oppilas suorittaa tehtävän alusta loppuun asti keskittyneesti välittämättä juuri ollenkaan ulkoisista häiriötekijöistä. Oppilaassa virit-

tyy uteliaisuuden, kiinnostuksen ja innostuksen tunteita, jotka edistävät pyrkimystä suorittaa tehtävä kunnolla loppuun. Hän uskoo ja luottaa, että on olemassa univiersaaleja ja loogisia kriteereitä, joiden mukaan hän voi ratkaista tehtävän. Epäonnistumiset eivät häntä masenna, vaan hän luottaa itseensä ja yrittää uudelleen. Kun oppilas luottaa omiin kykyihinsä ratkaista tehtävät, hän jaksaa yrittää sinnikkäästi kunnes on itse tyytyväinen suoritukseensa. Opettajan odotuksilla ei ole suurta merkitystä, vaan tärkeintä on tunne oman toiminnan hallitsemisesta. Kun oppilas huomaa taitojensa kehittyneen, hän motivoituu entisestään ja vastaa opetukseen lisääntyvällä itseluottamuksella ja paneutumalla tehtäviin entistä innokkaammin. (Lehtinen ym. 1995, 21 - 35; Olkinuora 1988, 59 - 69; Vauras, Salonen, Kinnunen, Lehtinen & Silvén 1993, 17 - 35.)

Sosiaalisesti riippuvaiset oppilaat pyrkivät täyttämään opettajan odotukset saadakseen hänen hyväksyntänsä. Oppilaan toimintaa ohjaa ensisijaisesti muilta saatu palaute, ja hän pyrkiikin saamaan mahdollisimman paljon myönteistä palautetta niin oppilailta kuin opettajalta tehtävää tehdessään. Tehtävien ratkaisussa hän luottaa ennen kaikkea muilta saatuihin sosiaalisiin vihjeisiin eikä omaan logiikkaansa. Sosiaalisesti riippuvainen oppilas pyytää helposti apua muilta oppilailta ja opettajalta. Kun oppilaan tehtävien suorittaminen on jatkuvasti riippuvainen muilta saadusta avusta, sosiaalisesta hyväksynnästä ja palautteesta, alkaa hän pian kokea opetustilanteet turvattomina ja pelkää hylätyksi tulemistä. Jo lievätkin sosiaaliset paineet ja esteet voivat muotoutua voimakkaaksi sisäiseksi ristiriidaksi, joka ehkäisee tehtäväorientaation ja itseohjautuvuuden. Koska oppilas pyrkii täyttämään opettajan odotuksen, hän on myönteinen ja aktiivinen oppilas, mutta hänelle oppiminen on väline saada sosiaalista hyväksyntää. (Lehtinen ym. 1995, 21 - 35; Vauras ym. 1993, 17 - 35.)

Kun oppilas ei oppimistilanteissa suuntaudu itseohjautuvasti eikä sosiaalisesti, hän usein kokee oppimistehtävät ja -tilanteet omaa minää uhkaaviksi. Hän uskoo varmasti epäonnistuvansa ja pyrkiikin välttämään tilanteita, joissa epäonnistumisen mahdollisuus on olemassa. Pienikin vaikeus, opettajan vaatimus tai parannusehdotus tehtävän aikana saattaa muodostua tehtävän tekemisen esteeksi, sillä se vahvistaa uskoa epäonnistumisesta. Välttämisorientoitunut oppilas pyrkii suojelemaan omaa minää, ja hänen aktiivisuutensa suuntautuu tehtävän suorittamisen kanalta epäolennaisiin asioihin. Kun oppilaan suoritustaso ei vastaa tehtävän edellyttämää vaatimustasoa, asian taustalla saattaa piillä juuri välttämisorientaatio eli

minädefensiivinen orientaatio eikä pelkästään oppilaan älyllisen suorituksen riittä-
mättömyys. Tehtävän antajan ja oppilaan tavoitteet eivät kohtaa, sillä minädefensiiv-
isesti suuntautuneen oppilaan päämääränä tehtävää ratkaistaessa on hallita oppi-
mistilanteen uhka- ja painetekijöitä. (Lehtinen ym. 1995, 21 – 35; Vauras ym. 1993,
17 - 35.)

Jos oppilas menettää kaiken toivonsa tulevaisuuden mahdollisuuksiensa
suhteen ja kieltää koulutuksen ja oppimisen merkityksen ja arvokkuuden, hän ei
asetta itselleen minkäänlaista vaatimustasoa. Tällaista orientaatiota kutsutaan omis-
tautumattomaksi orientaatioksi. Omistautumaton orientaatio saattaa saada alkunsa
siitä, ettei oppilaan alakulttuuri arvosta koulumenestystä. (Olkinuora 1988, 59 - 69.)

2.3.3 Tarveteorioita

Ilmeisesti tunnetuin tarvealueen teoria on Maslow'n tarvehierarkiateoria (Metsämuu-
ronen 1997, 10). Maslow'n tarvehierarkian (taulukko 2) keskeinen ajatus on, että
alemmat tarpeet luovat pohjan korkeamman asteen tarpeiden tyydytykselle. Alempia
perustarpeita ovat fysiologiset perustarpeet ja turvallisuustarpeet. Kun nämä tarpeet
ovat tyydyttyneet, voidaan siirtyä keskitason tarpeisiin, jotka ovat hellyyden ja ryh-
mään kuulumisen tarpeet. Näiden tultua tyydytetyiksi siirrytään ylempiin perustar-
peisiin eli arvostustarpeisiin, ja viimeisenä tarvehierarkiassa ovat metatarpeet eli it-
sensä toteuttamisen tarpeet. Itseään toteuttavia ja kypsiä ihmisiä, joiden perustarpeet
on tyydytetty, motivoivat korkeammat motiivit eli metamotiivit. (Takala 1992, 117 -
118; Vikainen 1974, 1.)

TAULUKKO 2. Maslow'n tarpeiden hierarkia (Takala 1992, 118.)

Tarpeiden hierarkia	
Metatarpeet	Itsensä toteuttaminen
Ylemmät perustarpeet	Arvostustarpeet
Keskitason tarpeet	Hellyyden ja ryhmään kuulumisen tarpeet
Alemmat perustarpeet	Turvallisuustarpeet ja fysiologiset tarpeet

Maslow'n teorian hierarkkisuuuua on myös kritisoitu. Teoria ei selitä, miksi kaikki ihmiset eivät pääse etenemään tarvehierarkian ylimmälle, itsensä toteuttamisen tasolle, vaikka alemmat tasot olisivatkin tyydyttyneet. (Mustila 1990, 37.) Teorian heikkoutena on myös se, että siihen voidaan aina lisätä jokin "uusi" motiivi, ellei edellisissä ole tarpeeksi. Ennustettavuusongelma on eräs teorian ongelmista, sillä teorian avulla on vaikea ennustaa yksilön käyttäytymistä ja sitä, mikä erityisesti motivoi yksilöä. (Metsämuuronen 1997, 12.)

Koulussa oppimisen kannalta juuri tarvehierarkian ylin taso eli itsensä toteuttamisen taso on erittäin tärkeä. Tällä tasolla oppilaat käyttävät lahjojaan ja älyllistä suorituskyykyään ja valmiuksiaan tehokkaimmalla tavalla. (Mustila 1990, 38.) Koulussa onkin pyritty luomaan parhaat mahdolliset edellytykset itsensä toteuttamisen tasolle pääsemiseen. Kouluissamme fysiologiset perustarpeet, kuten ravinnontarve, on turvattu kouluruokailulla. Turvallisuuden, hellyyden ja ryhmään kuulumisen tarpeet täyttyvät ihannetapauksessa oman ryhmän tarjoamassa suojassa ja oppilaan ja opettajan välisessä aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Pyrkimyksenä on tyydyttää arvostuksen tarve, ja toteutuessaan se mahdollistaa oppilaiden siirtymisen itsensä toteuttamisen tasolle. Toteuttaessaan itseään ihminen voi kasvaa ihmisenä, löytää itsestään ja maailmasta uusia puolia pohdiskelevan ja kriittisen ajattelun avulla.

Maslow'n malli on syntynyt humanistisen psykologian pohjalta, ja Madsen on esittänyt oman tarveteoriansa sen pohjalta, mutta hän perustaa sen aivo-fysiologisiin ominaisuuksiin. Madsenin teoria ei ole nykytutkimuksissa kuitenkaan yhtä käytetty kuin Maslow'n tarveteoriat. Madsenin mukaan tietyt aivojen osat ovat vastuussa tietyistä motiiveista. Madsen jakaa motiivit viiteen eri ryhmään: orgaanisiin motiiveihin, emotionaalisiin motiiveihin, sosiaalisiin motiiveihin, älyllisiin motiiveihin ja toimintamotiiveihin. (Madsen & Egidius 1974, 20 - 41.)

Orgaanisia motiiveja ovat nälkä, jano, sukupuolivietti, lämpötilamotiivi, kipumotiivi ja mielihyvämotiivi. Tällä motiiviryhmällä aivojen ulkopuolella olevat tekijät aiheuttavat motivoivat prosessit. (Madsen & Egidius 1974, 20 - 23.)

Emotionaalisisia motiiveista kaksi tärkeintä ovat pelko ja viha. Opetustilanteissa ei luonnollisestikaan ole eduksi, jos toimintaa ohjaa opettajan rankaisun pelko tai kokeessa epäonnistumisen pelko. Myöskään ärsyyntyminen ja viha opettajaa tai yhteiskuntaa kohtaan eivät ole pedagogisesti tarkoituksenmukaisia motiiveja. Esimerkiksi ruotsin kielen opiskelija, joka ei haluaisi opiskella ruotsia, saattaa tuntea

vihaa koko yhteiskuntaa ja opettajaa kohtaan, sillä yhteiskunta on säätänyt ruotsin pakolliseksi oppiaineeksi ja opettaja tuo oppiaineen osaksi oppilaan arkipäivää. Monilla muilla emotionaalisilla motiiveilla taas voidaan edistää oppimista. Jännityksen, turvallisuuden, tunnelman ja kauneuden kokeminen ovat tärkeitä tekijöitä osana toimivaa oppimisprosessia. (Madsen & Egidius 1974, 23 - 27.)

Sosiaaliset motiivit aktivoituvat sosiaalisissa tilanteissa. Ne voidaan luokitella kontaktimotiiveihin, valtamotiiveihin ja suoritusmotiiveihin. Kontaktimotiivi on sosiaalinen perusmotiivi, ja se syntyy tilanteissa, jotka saavat yksilön etsimään kosketusta toisiin ihmisiin ja säilyttämään saavutetun yhteyden. Tämä motiivi selittääkin syitä ihmisten sosiaaliseen käyttäytymiseen ja ryhmien muodostumiseen. Yksilölle on tärkeää säilyttää hyvät suhteet elämänsä keskeisiin ihmisiin, joihin opettajatkin usein kuuluvat. Opettajien vaatimukset, kiellot, toiveet ja kannustukset voivatkin motivoida yksilöä opetustilanteissa juuri kontaktimotiivin takia. Valtamotiivia esiintyy ihmisillä taisteluna omasta alueestaan ja taisteluna sijoittumisesta sosiaaliseen arvojärjestykseen. Suoritusmotiivi (ks. 2.3.2) on myös sosiaalinen motiivi, jolla on suuri pedagoginen ja sosiaalinen merkitys. (Madsen & Egidius 1974; 27 - 32.)

Madsen luokittelee kognitiivisiksi motiiveiksi joukon motivoivia tapahtumasarjoja, jotka saavat alkunsa aivokuoren kognitiivisten alueiden aktivoitumisesta. Ihmisen tutkivan käyttäytymisen muodot voivat aiheutua uteliaisuusmotiivista, joka on tärkein kognitiivisista motiiveista. Myös motivoiva asenne ja mielikuvitus voidaan luokitella kognitiivisiksi motiiveiksi. (Madsen & Egidius 1974, 32 - 34; Metsämuuronen 1997, 58 - 61.)

Toimintamotiivin saa aikaan ärsykkeiden puuttuminen eli se motivoi toimimaan toiminnan itsensä vuoksi. Toimintamotiivia on kutsuttu myös ärsykkeiden näläksi. Tällaisia motiiveja ovat mm. liikkumisen tarve, jännityksen tarve, luomistarve ja matkustushalu. Uteliaisuus ja toiminnan tarve ovatkin tärkeitä liikkeelle panevia voimia sekä lapsilla että aikuisilla. Ne antavat energiaa ja mielekkyyttä niin leikeille ja harrastuksille kuin tieteelliselle tutkimustyöllekin. (Madsen & Egidius 1974, 34 - 36.)

2.4 Motivointi ja motivaation ylläpitäminen luokkatyöskentelyssä

Koska motivaatiolla on todettu olevan myönteinen vaikutus oppimistuloksiin ja koska sen on toisaalta todettu kouluoppimisen aikana laskevan, motivaation viritämiseen ja ylläpitämiseen opetuksellisin keinoin on syytä kiinnittää huomiota. Tärkeitä motivaation lähteitä ovat opetuksen sisältö ja tavoitteet, oppimisympäristö sekä opetuksesta saadut tulokset ja kokemukset. (Peruskoulun kielen opetuksen opas 1983, 7.)

Kärkkäisen, Palolan ja Tiaisen (1993, 152) tutkimuksen mukaan oppilaat kyllä ymmärtävät ruotsin kielen opiskelun merkityksen, mutta jostain syystä eivät pidä sen opiskelusta. Tähän ongelmaan ratkaisuksi he näkevät opiskelumotivaation parantamisen ja varsinkin opintojen affektiseen puoleen panostamisen. Heidän mukaansa ruotsin kielen opiskelumotivaation kannalta on erittäin keskeistä, että oppilaat kokevat opiskelun tärkeäksi ja hyödylliseksi. Jotta motivaatio pysyisi hyvänä on olennaista, että oppilas kokee edistyvänsä opinnoissaan ja pitää opiskelua mukavana ja mielenkiintoisena. Opettajalla on suuri vaikutus luokkatyöskentelyssä oppilaiden motivaatioon, sillä hän voi välittää omaa innostunutta ja myönteistä asennettaan. (Kärkkäinen ym. 1993, 152.) Opettajalla on myös suuri vaikutus luokkaan oppimisympäristönä, jonka tulisi olla vapautunut, erilaisuutta arvostava ja virheiden tekemisen salliva ja ymmärtävä (Peruskoulun kielenopetuksen opas 1983, 7).

Motivaatiota voidaan edistää myös käyttämällä vaihtelevia, tarkoituksenmukaisia ja oppilaita aktivoivia ja kiinnostavia työtapoja ja oppimistehtäviä. Oppimateriaalien monipuolisuus ja yksilöllisten ja yhteisöllisten työtapojen vaihtelu huomioivat erilaisten oppijoiden oppimistyyliä ja mieltymyksiä. Kiinnostavimpia ovat tehtävät, jotka ovat ajankohtaisia ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä oppilaille. Tällaisia tehtäviä ovat todellisen elämän ongelmatilanteet sekä oppilaiden harrastuksiin ja omaan kokemusmaailmaan kiinteästi liittyvät tehtävät. Usein motivaatiota virittää oppilaille suotu valinnanmahdollisuus erilaisista teemoista tai tehtävistä oman mieltymyksen mukaan. Jorosen ja Juvosen (1987, 14) mukaan ruotsin kielen oppikirjojen tulisi tutustuttaa oppilaat jo ensimmäisestä kirjasta lähtien ruotsalaiseen kulttuuriin, jotta myönteiset asenteet kehittyisivät opintojen alusta lähtien. Kielenopetuksessa motivaatiota saattaa herättää, jos kielen edustamaa maata ja kulttuuria verrataan omaan maahan, jolloin omasta maasta ja kulttuurista löytyy kaikilla omakohtaisia kokemuksia, joille näin saadaan vertailupohjaa uuden oppimi-

sen myötä. (Kärkkäinen ym. 1993, 152; Peruskoulun kielenopetuksen opas 1983, 6 – 8; Tynjälä 1999, 108.)

Julkusen (1989, 14) mukaan vieraan kielen oppimisen motivaatiota voidaan tukea käyttämällä kokemuksellisen oppimisen pedagogiikkaa. Kokemuksellisessa oppimisessa huomioidaan oppijan omat kokemukset kohdekielestä ja kohdekulttuurista, ja ne ovat opetuksen lähtökohtana. Lehtovaara (1998) painottaa-kin suuresti juuri kulttuurin merkitystä vieraan kielen oppimisen tehostamisessa. Hänen mukaansa vieraan kielen oppiminen on tehokasta ja mielekästä, kun vieraan kulttuurin opiskelu tuodaan osaksi jokapäiväistä kielen oppimista. Näin opiskelusta tulee kokonaisvaltaista, kokemuksellista elämäntaidon ja ihmiseksi kasvun opiskelua. Kokemuksellisessa oppimisessa halu oppimiseen ja ymmärtämiseen syntyy oppimisprosessissa itsessään pelien, leikkien ja oppiaineita integroivien projektityöskentelyjen muodossa. Kognitiivisen puolen lisäksi kokemuksellisessa oppimisessa on huomioitu ihmisen tunteet, asenteet ja koko persoonallisuus (Rogers 1985, 121 – 122).

Vastuun jakamisella ja toiminnan kontrolloinnilla on myös vaikutusta motivaation ylläpitämiseen luokkatyöskentelyssä. Oppilaiden omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö edistää ja ylläpitää motivaatiota, kun taas kontrolloivassa auktoriteetti-ilmastossa toiminta usein muuttuu ulkoa ohjautuvaksi. Itseohjautuvuuden kehittyminen vaatii kuitenkin opettajan ja vanhempien tukea sekä asteittaista vastuun ja kontrollin siirtoa opettajalta ja vanhemmilta oppilaille itselleen. Kun oppilaat huomaavat saavansa arvostusta itsenäisestä ajattelusta ja toiminnasta, he todennäköisesti alkavat toimia jatkossakin niin. (Tynjälä 1999, 109.)

Arviointi on yksi keskeisimmistä oppimistilanteisiin ja motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten muoto ja tehtävätyypit ohjaavat lukion opettajien opetusta ja oppilaiden valmistautumista kokeisiin. Perinteiset arviointimenetelmät ovat olleet hyvin tuotos- tai lopputuloskeskeisiä. Oppilaille on näin muodostunut suoritusta korostava lähestymistapa koulutyöhön, jota saattaa vielä korostaa arvioinnin osittainen julkisuus, kun oppilaat vertailevat arvosanojaan keskenään. Tehtävä- ja oppimisorientaation kannalta edullisia ovatkin sellaiset arviointimenetelmät, joissa korostuu oppilaan oppimisen yksilöllinen seuraaminen eikä vertailu luokkatovereihin. (Tynjälä 1999, 110.)

3 MOTIVAATIO KIELEN OPPIMISESSA

3.1 Integratiivinen ja instrumentaalinen motivaatio

Laineen (1978) mukaan heikkoa menestymistä vieraan kielen opinnoissa on usein selitetty motivaation puutteella. Linnarud (1993, 89 – 91) painottaa kuitenkin, että vieraan kielen opiskelun sujuminen ei ole selviö riittävästä motivaatiosta huolimatta. Vieraan kielen oppimismotivaatiota on yleensä tapana tarkastella Gardnerin ja Lambertin (1972) tutkimusten valossa. Heidän motivaatioteoriaansa onkin nimenomaan suunnattu vieraan kielen oppimismotivaatioon, vaikka samat tarpeet ja lainalaisuudet vaikuttavat sekä vieraan kielen oppimismotivaatioissa että motivaatioissa yleensä.

Gardner ja Lambert (1972) erottavat motivaatioissa kaksi lajia: instrumentaalisisessa motivaatioissa ovat keskeisiä hyötynäkökulmat, ja integratiivisessa motivaatioissa painottuvat sosiaaliset syyt. Heidän mukaansa menestyksellinen kielen oppiminen edellyttää integratiivista motivaatiota, sillä se on pohjana pitkäjänteiselle ja kestäväälle vieraan kielen opiskelumotivaatiolle.

Instrumentaalinen motivaatio tarkoittaa sitä, että kielen oppiminen on oppilaalle väline johonkin tavoitteeseen. Opiskelija haluaa hyötyä kielen osaamisesta. Saavutettuja hyötyjä voivat olla jatko-opiskelupaikan saaminen, mieleiseen työpaikkaan pääseminen, yleneminen uralla tai palkankorotus kielen osaamisen ansiosta. Lähitulevaisuuden tavoitteita, jotka motivoivat kielen opiskelijaa, voivat olla pakollisen koulukurssin suorittaminen, hyvän arvosanan saaminen todistukseen tai selviäminen ylioppilaskirjoituksista. Matkailijalla tavoitteena voi olla asioiminen postissa ja pankissa kohdekielellä, jolloin motivaatio on instrumentaalinen. (Gardner & Lambert 1972, 132.) Tällainen motivaatio ei luo kestävästä kiinnostuksesta vieraan kielen opiskeluun, sillä mielenkiinto vieraan kielen opiskeluun loppuu, kun ulkoinen tavoite on saavutettu (Kantelinen 1995, 46 - 47).

Integratiivinen motivaatio tarkoittaa sitä vastoin, että kielen opiskelija on ymmärtänyt, mikä arvo kielellä on nyt ja tulevaisuudessa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hän on erittäin kiinnostunut niistä ihmisistä, jotka puhuvat kohdekieltä, samoin heidän yhteiskunnastaan. Häntä motivoi halu pystyä kommunikoimaan ryhmän jäsenten kanssa ja omaksua ryhmälle ominaisia käyttäytymistapoja. Integratiivisesti motivoitunut oppija haluaa myös uuden oppimisen myötä laajentaa omaa maa-

ilmankatsomustaan ja saada uusia haasteita ja virikkeitä. Integratiivinen motivaatio sisältää äärimmillään opiskelijan halun tulla mahdollisimman täydellisesti osaksi kohdekielen kulttuuria ja samastua kohdekieltä puhuviin ihmisiin. (Gardner 1988, 106; Gardner & Lambert 1972, 132.) Integratiivinen motivaatio voi esiintyä henkilöstä riippuen hyvinkin eri tavalla. Henkilö voi haluta opiskella kohdekieltä, koska hän pitää kohdekieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan kiinnostavina. Jollakin toisella henkilöllä integratiivinen motivaatio voi olla vielä syvempää siten, että hän ihailee kohdekieltä puhuvia ihmisiä ja heidän kulttuuriaan, ja haluaisi itse pystyä käyttämään kieltä ihailemiensa, syntyperäisten ihmisten tavoin erottumatta heistä juuri ollenkaan. (Kantelinen 1995, 46.)

Gardnerin ja Lambertin teoriaa on myös kritisoitu (esim. Dörnyei 1990; Laine 1978; Linnarud 1993; Mustila 1990). Integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation ei tarvitse olla niin keskeisellä sijalla kielen oppimisessa kuin Gardner ja Lambert ovat esittäneet. Vaikka Gardner ja Lambert painottivatkin, että kielen oppimismotivaatiossa on kyse nimenomaan erityisestä motivaation lajista, niin heidän olisi pitänyt huomioida lisäksi yleinen koulumotivaatio, esim. halukkuus käydä koulua (Mustila 1990, 42).

Linnarudin (1993) mukaan Gardnerin ja Lambertin teoriaa on kritisoitu ja väitetty, ettei onnistunut kielen oppiminen välttämättä vaadi integratiivista motivaatiota. Raja integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation välillä ei ole jyrkkä, vaan molemmat voivat vaikuttaa samanaikaisesti kielen opiskelijan motivaatioon. Lisäksi motivaatioon vaikuttaa tilanneyhteys. Siitä riippuu, kumpi motivaatio vie parempiin tuloksiin. Linnarudin esittelemän tutkimuksen mukaan kielen oppiminen on mahdollista myös ilman persoonallisuuden muutosta ja täydellistä sosiaalista yhdenytymistä kohdekielen kulttuuriin. Intiaanien todettiin oppivan sujuvaa englantia ilman halua kuulua englantilaiseen kulttuuriin tai edes ilman tarvetta hyväksyä se. (Linnarud 1993, 91.)

Samansuuntaiseen tulokseen on päätyneet myös Dörnyei (1990, 70), sillä hänen mukaansa menestyksellinen kohdekielen oppiminen on mahdollista, jos instrumentaalinen motivaatio on korkea ja suoriutumisen tarve suuri. Kuitenkin hän korostaa integratiivisen motivaation merkitystä "todellisessa ja syvällisessä" kohdekielen oppimisessa.

Vaikka Gardner ja Lambert (1972) aluksi saivat tutkimuksessaan tuloksen, että integratiivinen motivaatio antaa parempia tuloksia kielen oppimisessa, he

ovat myöhemmin itsekin tarkistaneet tuloksiaan. Menestyksellinen vieraan kielen oppiminen vaatii kyllä suurta motivaatiota, mutta motivaation tyyppi voi vaihdella kulttuurista riippuen.

Laine (1977, 1978) on testannut Gardnerin ja Lambertin teoriaa Suomen oloissa ja samalla laajentanut teoriaa. Laineen (1978, 114 - 115) mukaan integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio eivät välttämättä ole kaikkein ratkaisevimpia vieraan kielen oppimisessa. Hänen mukaansa myös yleisellä kiinnostuksella vieraita kieliä kohtaan, luokan yleisellä ilmapiirillä, kotioloilla sekä opettajan pätevyydellä on vaikutusta kielen oppimiseen. Laineen (1978, 1987, 1988) mukaan vieraan kielen opiskelussa vaikuttaa myös kognitiivinen orientaatio, joka koostuu useista tekijöistä. Kognitiivinen orientaatio perustuu ihmisen luontaiseen uteliaisuuteen, haluun oppia ja ymmärtää aina vain lisää ja lisää. Jos oppilaalla on kognitiivinen orientaatio oppia ruotsin kieltä, hänen oppimistaan ohjaa ainakin uteliaisuus kieltä kohtaan ja syvällisellä tasolla halu kehittää omaa itseään uuden oppimisen kautta. (Laine 1987, 30 - 31.)

Laine käyttää integratiivisesta ja instrumentaalista motivaatiosta termiä orientaatio. Gardner (1985, 54 - 55) on todennut, ettei monissa motivaatiotutkimuksissa tehdä eroa motivaation ja orientaation välillä. Hänen mukaansa orientaatio kuitenkin viittaa syihin, jonka vuoksi yksilö haluaa opiskella vierasta kieltä. Motivaatio sen sijaan pitää sisällään sekä orientaation että yksilön halun oppia ja motivaation voimakkuuden.

Jakobovits (1970, 256) on rinnastanut toisaalta sisäisen motivaation (ks. 2.3.1) ja integratiivisen motivaation ja toisaalta ulkoisen (ks. 2.3.1) ja instrumentaalisen motivaation. Hänen tutkimuskohteenaan on ollut, miten motivaatio- ja asennetekijät vaikuttavat yksilön sinnikkyuteen opiskella vierasta kieltä ja miten ne vaikuttavat yksilön pyrkimyksiin saada kontakteja kohdekielen kulttuuriin. Jakobovitsin (1970) mukaan sisäinen-integratiivinen motivaatio edistää menestyksellistä kielen oppimista huomattavasti enemmän verrattuna ulkoiseen-instrumentaaliseen motivaatioon. Jakobovitsin (1970) tutkimustulos ei siis poikkeakaan Gardnerin ja Lambertin tutkimustuloksista, mutta hän on katsonut aiheelliseksi yhdistää kaksi merkitykseltään toisiaan muistuttavaa motivaation piirrettä yhdeksi käsitteeksi. Teorioiden antaman kuvan pohjalta rinnastus tuntuu varsin mielekkäältä, sillä integratiivisella ja sisäisellä motivaatiolla ja vastaavasti instrumentaalilla ja ulkoisella motivaatiolla on monia yhteisiä piirteitä. Sekä sisäisessä että integratiivisessä motivaatiossa oppi-

jan oma sisäinen halu ja kiinnostus oppia ohjaavat toimintaa, ja vastaavasti taas ulkoisessa ja instrumentaalisessa motivaatiossa jokin ulkoinen tekijä houkuttelee oppimaan.

Gardner (1985, 11 - 12) on kuitenkin perustellen kumonnut väitteen liian yksinkertaisena. Hänen mukaansa integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation välinen ero on monimutkaisempi kuin sisäisen ja ulkoisen motivaation välinen ero. Sekä integratiivisen että instrumentaalisen motivaation taustalla voi olla jonkin ulkoisen tavoitteen saavuttaminen, esimerkiksi integratiivisesti motivoituneella kielinopijalla halu kommunikoida kohdekielen puhujien kanssa ja instrumentaalisesti motivoituneella oppijalla halu saada koulukurssi suoritettua. Sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneiden oppilaiden taustalta puolestaan ei löydy vastaavanlaisia yhtäläisyyksiä. Tästä syystä integratiivisen motivaation rinnastaminen sisäiseen motivaatioon on liiallista yleistämistä. Gardnerin perustelun pohjalta saa käsityksen, että sisäisesti motivoituneella oppijalla on integratiivistakin oppijaa suurempi halu ja sisältä päin nouseva tarve oppia oppimisen itsensä vuoksi aivan kuten lapsella on halu leikkiä leikkimisen vuoksi.

3.2 Kielivalintojen motiivit

Kieli omaksutaan sosiaalisessa kontekstissa, ja kontekstin merkitys korostuu myös kieltä valittaessa. Kielen omaksumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat Julkusen (1998, 31) mukaan sosiaaliset tekijät kuten kontaktit tavoitekielen puhujiin, affektiset tekijät kuten motivaatio, pelko ja ahdistus ja kognitiiviset tekijät kuten taipumus ja persoonallisuus.

Peruskoulun opetussuunnitelmaan kuuluu kaikille yhteisenä aineena vieraan kielen opetusta, jota voi lisäksi olla vapaaehtoisena. Kielen opetuksen laajuudet määritellään seuraavasti: A1 = ala-asteelta alkava kaikille yhteinen kieli, A2 = ala-asteelta alkava vapaaehtoinen kieli ja B1 = yläasteelta alkava yhteinen toinen kotimainen kieli tai englanti, jos oppilaalla on A1-kielenä toinen kotimainen kieli. Lisäksi yläasteella voi aloittaa valinnaisen B2-kielen opiskelemisen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 18.)

Kaikissa Suomen kouluissa ei välttämättä voi opiskella mieleistään kieltä, sillä kielitarjonta on kunnissa ja kouluissa rajallinen ja usein pienissä kou-

luissa tarjotaan vain yhtä A1-kieltä eli englantia (Herberts & Landgärds 1992, 3). A2-kielten ja B2-kieltenkin tarjonta vaihtelee kouluittain.

Jos oppilaalla on mahdollisuus valita kieli, päätökseen vaikuttavat Julkusen (1998, 31 - 33) mukaan useat yksittäiset tekijät. Oppijan lähiympäristöllä - perheellä, ystävillä ja yhteisöllä - on keskeinen merkitys kielivalintoja tehtäessä. Erityisesti vanhempien omat kokemukset ja mielipiteet kielestä heijastuvat lapsiin. Ystäväpiirissä vallitsevilla asenteilla kieltä kohtaan on myös tärkeä merkitys. Jos oppilaan ystävät pitävät ranskaa kauniina ja hienona kielenä, oppilas saattaa valita ranskan jonkin toisen kielen sijaan. Pojat tarvitsevat tyttöjä useammin kielivalinnalleen hyötynäkökulman. Tyttöjen valintaan vaikuttavat poikia useammin omiin kokemuksiin ja mieltymyksiin liittyvät motiivit. Samoin kiinnostus tavoitekieltä puhuvista ihmisistä, heidän maastaan ja kulttuuristaan sekä kielen tärkeys ja elävyys nykyajan maailmassa vaikuttavat kielen valintaan. (Julkunen 1998, 31 - 33.)

“Pakkoruotsikeskustelu” Suomessa on saattanut vaikuttaa osaltaan ruotsin kielivalintoihin. Yhä harvemmat oppilaat valitsevat ruotsin A1-kieleksi tai A2-kieleksi. Kun yhteiskunta asennoituu negatiivisesti ruotsin kieleen, ei suomalaisten oppilaiden motivaatio ruotsin kielen opiskeluun ainakaan kasva. Herberts ja Landgärds (1992) ja Kärkkäinen (1993) esittelevät tutkimuksissaan syitä, miksi suomalaiset puhuvat “pakkoruotsista” ja haluavat siitä eroon. Ruotsin kieli nähdään suomenruotsalaisen eliitin kielenä, joka ei ole yhtä tärkeä suomalaisille kuin useat muut kielet. Ruotsia ei haluta pakolliseksi, koska se on vain pienen vähemmistön äidinkieli Suomessa ja koska ruotsi ei myöskään ole avain muihin kieliin.

Ruotsin kielen pakollisuuden puolestapuhujat perustelevat kantaansa mm. sillä, että Suomi on historiallisesti, kulttuurisesti ja lainsäädännöllisesti kaksikielinen maa ja ruotsin kieli on silta Pohjoismaihin ja pohjoismaiseen yhteistyöhön. Ruotsin kielen pakollisuutta ei nähdä muista oppiaineista poikkeavana pakkona, sillä myös muita oppiaineita, esimerkiksi biologiaa ja matematiikkaa, on pakko opiskella peruskoulussamme. Lisäksi ruotsin kielen opiskelu nähdään keskeisenä osana yleissivistystä. (Herberts & Landgärds 1992, 1 - 34; Kärkkäinen 1993, 121.)

4 ASEENTEET KIELEN OPPIMISESSA

4.1 Mitä asenteet ovat?

Vaikuttavatko asenteet motivaatioon vai motivaatio asenteisiin? Aikaisemmissa tutkimuksissaan Gardner ja Lambert (1972) eivät tehneet eroa motivaation ja asenteiden välillä. Yleinen tulos vieraan kielen opiskelumotivaatiotutkimuksissa näyttää olevan, että oppijan asenteet kohdekieltä ja sen puhujia kohtaan vaikuttavat oppijan motivaatioon, ja korkea motivaatio puolestaan johtaa hyviin oppimistuloksiin. Oppimistulokset voivat vastaavasti vaikuttaa asenteisiin ja sitä kautta motivaatioon. (Kristiansen 1992, 32 – 33.) Asenteet vaikuttavat motivaatioon ja päinvastoin, mutta niin asenteet kuin motivaatiokin ovat kiinnostavia myös itsenäisinä tekijöinä osana oppimisprosessia.

Rouhotien (1998, 41 – 42) mukaan muutokset tietyn alueen motivaatiossa eivät välttämättä edellytä muutoksia saman alueen asenteissa. Hänen mukaansa asenteen ja motivaation välillä on paljon eroja, joten sekaannusten välttämiseksi niiden eroihin tulisi kiinnittää huomiota. Asenne on sisäistynyt, pysyvä ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio taas määrää sen, mihin ihminen mielenkiinton-
sa suuntaa ja millä aktiivisuudella. Motivaatio liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan ja on kestoltaan lyhytaikainen. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun ja motivaatio siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. (Ruohotie 1998, 41 – 42.)

Psykologiassa, erityisesti sosiaalipsykologiassa, on tutkittu asenteita, ja niiden mittaamista on pidetty helpompana kuin niiden määrittelyä (Mustila 1990, 12). Yleisesti asenteet voidaan määrittellä myönteisesti tai kielteisesti värityneeksi toimintavalmiudeksi, joka suuntautuu johonkin kohteeseen. Näitä kohteita voivat olla ihmiset, asiat, järjestelmät, laitokset tai ideat. (Karvonen 1967, 9; Mustila 1990, 13 – 14.) Ahon (1986) mukaan asenteet syntyvät, kun ajatukset, tunteet ja uskomukset ovat sellaisessa keskinäisessä suhteessa, että ne voidaan liittää reaktiotaipumuksina johonkin kohteeseen, kuten ihmisiin, asioihin tai tapahtumiin. Asenteet voidaan myös määrittellä ihmisen sisäiseksi tilaksi, jonka jokin ärsyke on saanut aikaan. Myöhemmin tämä ärsyke alkaa ohjata ihmistä hänen tuntiessaan, toimiessaan, havainnoidessaan ja ajatellessaan jotakin asiaa (Kalaja 1999, 47; Mustila 1990, 14). Kie-
liasenteilla tarkoitetaan ihmisten asenteita eri kieliä ja niiden puhujia kohtaan.

Kieliasenteet tarkoittavat myös asenteita, joita ihmisillä on saman kielen alueellisia tai sosiaalisia murteita ja niiden puhujia kohtaan. Kieliasenteisiin sovellettuna ihminen reagoi kielelliseen ärsykkeeseen, puheeseen tai kirjoitukseen, joko myönteisesti tai kielteisesti. (Kalaja 1999, 46.)

4.2 Asenteisiin vaikuttavia tekijöitä

Opettajan välittämällä asenteilla on keskeinen vaikutus koko oppimisprosessiin ja sen tuloksiin (Linnarud 1993, 93). Opettajien odotuksiin vaikuttaa oppilaan etninen tausta, ja opettajilla on taipumus kohdella oppilaitaan omaksumiensa etnisten stereotyyppien mukaan (Kalaja 1999, 55). Toisin sanoen, jos opettaja pitää suomenruotsalaisia ylpeinä, hän on löytävinään saman piirteen luokassa olevasta suomenruotsalaisesta oppilaastaan. Opettaja saattaa myös pitää maahanmuuttajaoppilaita vähemmän älykkäinä kuin suomalaisoppilaita, ja sen vuoksi edellyttää maahanmuuttajaoppilailta vähemmän kuin muilta oppilailta. Suomessakin on nykyään kouluissa paljon erilaisia etnisiä ryhmiä, joten opettajien on syytä miettiä, minkälaisia asenteita he omalla käytöksellään välittävät koko luokkaan.

Opettajan asenteiden lisäksi muiden oppilaalle tärkeiden henkilöiden asenteet vaikuttavat oppilaan asenteisiin. Avainasemassa ovat vanhemmat ja ystävät. Oppilaat omaksuvat vanhempiensa myönteisiä ja kielteisiä asenteita. Myöhemmin, varsinkin murrosiässä, ystävien asenteiden merkitys tulee keskeiseksi. Jos jokin oppiaine, esimerkiksi ruotsi, on ystävien keskuudessa kivaa ja tärkeää, yleinen myönteinen asenne edistää oppimista. Vastaavasti, jos ruotsin kielen opiskelu on oppilaalle tärkeiden ystävien mielestä hyödytöntä, pakollista ja ikävää puurtamista, heidän kielteiset asenteensa heikentävät oppilaan omaa oppimista. (Linnarud 1993, 93.)

Asenteisiin vaikuttavat myös oppimiskokemukset. Jos oppimisprosessi on ollut mielekäs ja oppija on kokenut onnistumisen elämyksiä, asenteet kyseistä oppiainetta tai oppialaa kohtaan muodostuvat myönteisiksi. Jos oppilaalla taas on ollut jatkuvasti epäonnea jonkin oppiaineen suhteen, muodostuvat asenteet sitä ainetta kohtaan kielteisiksi. Sama asia liittyy myös motivaatioon. Mitä paremmaksi oppija jossakin tiettyssä oppiaineessa tai asiassa tulee, sen motivoituneempi hän on oppimaan lisää. Myötämielinen asenne ja korkea motivaatio kasvavat onnistumisen

tunteen myötä. Tämän vuoksi ei voida liikaa painottaa luokassa vallitsevan myönteisen ja kannustavan ilmapiirin merkitystä. (Linnarud 1993, 92 - 93.)

Asenteisiin vaikuttaa myös pelkkä jonkin asian tuttuus. Mitä tutumpi jokin ihminen tai sosiaalinen kohde on, sitä miellyttävämmäksi se koetaan. Kun ihmiselle on näytetty valokuvia ja peilikuvia hänestä itsestään, hän on pitänyt enemmän omasta peilikuvastaan kuin valokuvastaan. Vastaavasti omien tuttavien valokuvista ihminen on pitänyt enemmän kuin heidän peilikuvistaan. Oma peilikuva ja tuttavien kohdalla taas valokuvan välittämä kuvakulma olivat ihmiselle kaikkein tutuimpia eli niistä hän piti eniten. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 189.)

Jos oppilaat kuulisivat ympärillään yhtä paljon ruotsia kuin englantia, myös heidän asenteensa ruotsin kieltä kohtaan saattaisivat kehittyä myönteisiksi. Kun oppilaat tottuisivat lukemaan ruotsinkielisiä nuorten lehtiä, katsomaan ruotsinkielisiä televisiosarjoja, kuuntelemaan ruotsalaista musiikkia ja pelaamaan ruotsinkielisiä tietokonepelejä, tulisi ruotsinkieli heille mahdollisesti huomaamattakin tutuksi. Nykyään englannin kieli on jo osa nuorten arkipäivää viihdemaailman myötä. Ruotsin kieli tulisi varmasti erityisen tutuksi ja luonnolliseksi osaksi oppilaiden arkipäivää, jos heillä olisi ruotsia äidinkielenään puhuvia ystäviä. Tarve kommunikoida olisi näin voimakas oppimisen kannustin. Asenteet ruotsia kohtaan kehittyisivät tuttuuden ansiosta myönteisiksi, kun oppilaille olisi mahdollisuus kuulla ruotsin kieltä päivittäin eri viestintäkanavien kautta. Nyt vain harvoille suomalaisille oppilaille ruotsi on tuttu kieli, osa päivittäistä elämää, vaikka Suomi on kaksikielinen maa.

4.3 Asenneteorioita

Asenteita pyritään selittämään ja ymmärtämään pääasiassa kahden keskenään kilpailevan teorian valossa. Toinen teoria on behavioristinen teoria eli kolmen osatekijän teoria, jota on tutkinut mm. Karvonen (1967, 1970). Toinen teoria taas on yhden osatekijän teoria, ja sitä ovat esitelleet mm. Fischbein ja Ajzen (Aho 1986, 46; Westermarck 1993, 2 - 4).

Behavioristisen teorian mukaan asenteet voidaan käsittää järjestelmäksi, joka koostuu kolmesta osatekijästä: toiminnallisesta, affektisesta ja kognitiivisesta tekijästä. Asenteet ovat johdonmukaisia reaktiovalmiusjärjestelmiä, jotka ilmenevät juuri kolmelle edellä mainitulla reaktioalueella. Asenteita voidaan tutkia

havainnoimalla ihmisten käytöstä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Karvonen 1967, 14 - 16; 1970, 8.) Behavioristisen teorian mukaan asenteet ovat siis valmiuksia toimia tietyllä tavalla tietyssä asiassa.

Toiminnallinen osatekijä sisältää kaikki toimenpiteet, joihin yksilö ryhtyy asenneobjektin suhteen. Myönteinen asenne virittää lähestymispyrkimyksiä asennekohteeseen, ja vastaavasti kielteinen asenne aiheuttaa asennekohteen välttämistä. Yksilö saattaa esimerkiksi toivoa tapaavansa ruotsia puhuvia henkilöitä, jolloin hän kenties matkustaa Ruotsiin tai ottaa yhteyttä omalla kotipaikkakunnallaan mahdollisesti asuviin ruotsinkielisiin. Jos hän taas pyrkii kielteisen asenteensa vuoksi välttämään ruotsia puhuvien henkilöiden tapaamista, hän ei ainakaan haluaisi matkustaa Ruotsiin tai muuttaa paikkakunnalle, jossa Suomessa asuu paljon ruotsinkielisiä. Toimenpiteiden ei välttämättä tarvitse olla konkreettisia toimintoja, vaan tietynlainen toimintavalmius suhteessa kohteeseen riittää. (Karvonen 1967, 16 - 19; 1970, 8; Mustila 1990, 13.)

Affektinen osatekijä tarkoittaa yksilön tunnealueen, emotionaalisen alueen reaktiovalmiuksia suhteessa asennekohteeseen. Affektinen osatekijä kuvailee, kuinka miellyttävä tai epämiellyttävä kohde on yksilölle. Asennekohde, esimerkiksi ruotsalaisen henkilön tapaaminen, voidaan kokea miellyttävänä tai epämiellyttävänä. Affektisella alueella voi tapahtua ulospäin suuntautuvaa "ilmireagointia" suhteessa asennekohteeseen, jolloin ulkopuolisenkin on helppo havaita, onko kyseessä myönteinen vai kielteinen asenne. Toisaalta reaktio voi olla yksilön sisällä tapahtuvaa tunnealueen reagoitua, jolloin ulkopuolisen tarkkailijan on vaikea ellei lähes mahdoton havaita kyseistä reaktiota. (Karvonen 1967, 16 - 17; Karvonen 1970, 8; Mustila 1990, 13.)

Kognitiivinen osatekijä sisältää yksilön tai ryhmän tiedot, arvioinnit, mielipiteet ja oletukset suhteessa asennekohteeseen, eli käsittääkö yksilö tai ryhmä asennekohteen lähinnä myönteisenä vai kielteisenä. Yksilö voi nähdä asennekohteen, esimerkiksi ruotsalaisen sanomalehden lukemisen, haitallisena tai hyödyllisenä. Kognitiivisen arvioinnin ei tarvitse perustua pelkästään todelliseen tietoon, vaan kysymyksessä voi olla lähinnä yksilön uskomukset asennekohteesta. Kognitiivisen alueen reaktiovalmiuksia nimitetäänkin usein uskomuksiksi. (Karvonen 1967, 17 - 18; 1970, 8; Mustila 1990, 13.)

Asenneosatekijät pyrkivät Karvosen (1970, 10 - 11) mukaan keskenään tasapainoon, jolloin muutos yhdessä osatekijässä vaikuttaa muihin osatekijöihin.

Lapsi omaksuu ensimmäiseksi affektisen osatekijän mukaiset toimintavalmiudet. Affektinen osatekijä omaksutaan nopeasti, mutta se muuttuu osatekijöistä hitaimmin. Toimintaosatekijä taas muuttuu kaikkein herkimmin. Kognitiivisella osatekijällä saattaa joissakin asenteissa olla hyvinkin heikko lataus. Ihmisillä saattaa olla hyvinkin kielteinen asenne jotakin poliittista puoluetta tai kansallisuutta kohtaan, vaikka heillä ei olisikaan mitään tietoja tai uskomuksia kyseisestä ryhmästä. Tässä tapauksessa affektinen osatekijä painottuu asenteenmuodostuksessa. Vastaavasti joillakin ihmisillä saattaa olla hyvinkin myönteinen asenne vaikkapa puolueeseen, joka ajaa heidän mielestään tärkeitä asioita ilman että heillä on puhtaasti affektisia tunteita puoluetta kohtaan. Näin ollen paino on kokonaan asenteen kognitiivisella osatekijällä. (Karvonen 1967, 17 - 18.; 1970, 10 - 11.)

Kilpailevan teorian mukaan asenteet ovat pikemminkin sisäinen valmiustila kuin havaittava reaktio. Asenne selitetään yleiseksi ja melko pysyväksi tunteeksi jotakin ihmistä tai asiaa kohtaan. Tunteet voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Asenteen tärkein tuntomerkki on sen voimakas affektisuus. Teoriaa onkin kutsuttu yhden osatekijän teoriaksi sillä perusteella, että vain yksi osatekijä eli affektinen tekijä sisältyy teorian mukaan asenteisiin. Asenne määrää käyttäytymistä, ja samalla se palvelee ja täydentää ihmisen koko persoonallisuutta. (Aho 1986, 46; Westermarck 1993, 7 - 9.)

Eräs nimenomaan kieliasenteisiin liittyvä teoria on mukautumisteoria, joka liittyy vuorovaikutustilanteisiin. Teorian kaksi keskeisintä käsitettä ovat yhtäläistäminen ja erilaistaminen. Yhtäläistäminen tarkoittaa sitä, että henkilö A mukauttaa puheensa keskustelukumppaninsa B puhetyyliin. Esimerkiksi, jos henkilö A on aluksi käyttänyt puhuessaan murretta, hän vaihtaakin yleiskieleen, kun havaitsee keskustelukumppaninsa käyttävän sitä. Vastaavasti erilaistamisessa henkilö A haluaa vaihtaa kesken keskustelun johonkin alueelliseen tai sosiaaliseen murteeseen havaittuaan heidän molempien käyttävän aluksi yleiskieltä. Alkuun ajateltiin, että yhtäläistämisen syynä on halu tulla hyväksytyksi ja erilaistamisen syynä halu pitää etäisyyttä keskustelukumppaniin. Myöhemmin on käynyt ilmi, että asiat ovat paljon luultua monimutkaisemmat. Kuitenkin on selvää, että eri kielellisillä piirteillä on merkitystä vieraiden kielten oppimisessa ja ryhmien välisessä viestinnässä. (Kalaja 1999, 58 - 59.)

Mukauttamista ja erilaistamista voisi soveltaa ruotsin kielen oppimiseen oppilaan haluna tulla hyväksytyksi ruotsalaisten kanssa puhuessa tai nimenomaan haluna erottua heistä ja pitää heihin etäisyyttä. Jos oppilas pyrkii puhumaan mahdollisimman aidosti ruotsalaisittain ääntäen, hänen voisi olettaa haluavan samastua ruotsalaisiin ja tuntea siten kuuluvansa joukkoon. Vastaavasti, jos oppilas haluaa puhua korostetun erilailla ruotsia kuin puhekumppaninsa, oli tämä sitten suomenruotsalainen tai ruotsalainen, saattaisi kyseessä olla pyrkimys erilaistamiseen ja sitä kautta haluun pitää puhekumppani tietyllä etäisyydellä itsestä. Ääntämisarkeus voi myös olla syynä erilaistamiseen. Suomalainen oppilas saattaa kokea helpommaksi, turvallisemmaksi ja luonnollisemmaksi ruotsin kielen ääntämisen suomenruotsalaisittain kuin riikinruotsalaisittain, koska riikinruotsi poikkeaa ääntämiseltään selvästi suomen kielestä.

4.4 Asenteiden muodostuminen ja muuttuminen

Jos asenteet on opittu varhaislapsuudessa, niitä on vaikea muuttaa, sillä ihminen pyrkii ylläpitämään olemassa olevia asenteita etsimällä niille jatkuvasti vahvistusta. Kun yksilö löytää asennettaan tukevaa tietoa, hänen asenteensa vahvistuu entisestään ja sen muuttuminen vaikeutuu. Asenteita onkin helpompi oppia kokonaan uusia kuin muuttaa tai korvata entisiä. Asenteet voivat silti muuttua yksilön tarpeiden muuttuessa, tai jos eri asenneosatekijöiden välillä on ristiriita. Jos yksilö joutuu jostain syystä käyttäytymään omiin asenteisiinsa nähden ristiriitaisella tavalla, saattaa seurauksena olla jopa asenteen muuttuminen. (Aho 1986, 46 – 47.)

Asenteet kehittyvät kokemusten pohjalta, ja behavioristisen eli kolmen osatekijän teorian mukaan niiden ajatellaan syntyvän ja muuttuvan vain oppimalla (Karvonen 1967, 30 - 39; 1970, 10 - 11). Asenteiden muuttumista oppimalla Karvonen (1967, 1970) selittää kolmen eri teorian avulla. Karvosen teorioita lukiessa kannattaa huomioida se, että ne ovat yli kolmekymmentä vuotta vanhoja ja ne ovat saaneet vaikutteensa vahvasti behavioristisesta suuntauksesta.

Ensimmäinen teoria selittää asenteiden oppimista assosiaatioiden oppimisena. Asennekohteeseen assosioidaan eli liitetään muita ärsykeitä, joista oppijalla on jo ennestään mielikuva myönteisinä tai kielteisinä. Klassisen ehdollistumisteorian mukaan samanaikaisesti esiintyessään affektinen lataus kytkeytyy myös asennekohteeseen. Näin syntyvät asenteet voivat olla hyvinkin järjettömiä, sillä nii-

den oppimismekanismin ei ole tarvinnut olla yhteydessä persoonallisuuden kognitiiviseen alueeseen. (Karvonen 1967, 30 – 39; 1970, 10 – 11.) Esimerkiksi yksilö voi liittää ruotsin kieleen ja ruotsin kielen opiskeluun mielikuvia vauhdikkaista risteilyistä Tukholmaan, mukavista ruotsalaisista sukulaisista tai hyviksi havaitsemista opetusmenetelmistä, joita ruotsin opettajalla on tapana käyttää. Vastaavasti yksilö voi liittää ruotsin kielen opiskeluun myös etukäteen kielteisiksi kokemiaan asioita, kuten epämieluisia matkoja Ruotsiin, hankalia ruotsalaisia tuttavvia tai väsymyksen tunteen iltapäivän oppitunneilla, jolloin ruotsin tunnit aina ovat olleet.

Instrumentaalisen oppimisen mallin mukaan yksilö oppii asenteita ympäristöltä saamansa palautteen mukaan. Ympäristö voi joko palkita tai rangaista yksilön reagointia johonkin asennekohteeseen. Ympäristön palautteen perusteella yksilö oppii, minkälaisesta reagoinnista on hänelle hyötyä tavoitteisiin pyrittäessä ja vastaavasti, mistä voi olla jopa haittaa hänelle. Palkkiot ja rangaistukset voivat olla hyvinkin erilaisia tilanteesta riippuen, esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa palkkiot ja rangaistukset voivat olla myös ei-kiellettisiä viestejä kuten ilmeitä ja eleitä. (Karvonen 1967, 30 – 39; 1970, 10 – 11.) Yksilö saattaa esimerkiksi haukkua luokkatovereilleen ruotsalaisia ja saada ympäristöltä hyväksyviä katseita ja kiinnostuksen osoitusta naurunpurskahduksin. Ympäristö voi myös reagoida päinvastaisesti ja näyttää sen paheksuvin katsein ja kriittisin vastaväittein. Ympäristön antama palaute toimii siis yksilölle palkkiona tai rangaistuksena, joka vahvistaa tai heikentää hänen asennettaan.

Kognitiivisen oppimisen mallin mukaan asenteenmuodostumista edistävät ongelmanratkaisutilanteet, joissa yksilö joutuu punnitsemaan eri vaihtoehtoja aikaisempien kokemustensa ja hankkimiensa tietojen varassa. Yksilö joutuu ongelmanratkaisutilanteissa suorittamaan myös arvoasetelmia ja valitsemaan toimintavaihtoehdot ärsyketilanteessa tekemiensä tulkintojen mukaan. (Karvonen 1967, 30 – 39; 1970, 10 – 11.) Esimerkiksi yksilö harkitsee kesätyön etsimistä Ruotsista, jolloin hän saisi tutustua uuteen kulttuuriin ja oppisi ruotsin kieltä. Toisaalta häntä harmittaa viettää kesä erossa perheestään ja ystävistään, ja hän kokee kesätyön ja asunnon etsimisen vieraasta maasta vaivalloiseksi. Yksilö ratkaisee tilanteen arvioimalla erilaisia kriteereitä ja niiden tärkeysjärjestystä omalla kohdallaan.

Kognitiivinen dissonanssiteoria on lähestymistapa, joka selittää päätöksen jälkeisiä tapahtumia ja niiden pohjalta asenteiden muuttumista. Jokin päätös voi aiheuttaa kognitiivisen dissonanssin eli erittäin epämiellyttävän tilan, jossa kognitiiv-

viset elementit ovat ristiriidassa keskenään. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 159 – 160; 198.)

Oppilas on saattanut miettiä, valitseeko A2-kieleksi ruotsin vai jonkin muun kielen. Hän näkee paljon sekä hyviä että huonoja puolia ruotsin kielen valinnassa. Lopulta hän päättää valita vanhempiensa ja opettajansa kannustamana ruotsin kielen vaikkei itse olekaan aivan varma valinnasta. Tämän valinnan kanssa on ristiriidassa ympäristön mielipide, jonka mukaan ruotsi on turha ja tylsä kieli. Kaverit, jotka eivät ole valinneet ruotsin kieltä, saattavat kyseenalaistaa oppilaan kyvyn tehdä järkeviä ratkaisuja. Dissonanssiteorian mukaan yksilö muuttaa asenteitaan toimintansa mukaiseksi, jos toiminnalla ei muuten ole järkevää perustelua. Kun yksilö alkaa asennoitua myönteisesti omaan valintaansa, minkäänlaista ristiriitaa tehdyn valinnan ja siihen suhtautumisen välillä ei ole. Valittu vaihtoehto nostetaan suureen arvoon ja siihen aletaan suhtautua koko ajan myönteisemmin, ja valitsematta jääneet vaihtoehdot alkavat näyttää entistä huonommilta. Dissonanssiteoria korostaa ihmisen tarvetta löytää perustelut teoilleen ja valinnoilleen. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 198 – 200.) Ruotsin kielen valinnut oppilas alkaa asennoitua entistä myönteisemmin ruotsin kieleen päätöksensä jälkeen. Hän alkaa nähdä vain valintansa hyvät puolet, jolloin valinta on osoittautunut oikeaksi. Oppilas on poistanut asenteenmuutoksella ikävän päätöksen jälkeisen epävarmuustilan, joka koskee oman päätöksen järkevyyttä. Oppilas joutuisi katumaan omaa päätöstään ja myöntämään sen virheellisyyden, jos hän suhtautuisi ruotsin kieleen ja sen opiskeluun kielteisesti.

4.5 Kielen oppimiseen vaikuttavia asenteita

Myönteinen asenne kielen oppimista kohtaan vaikuttaa myönteisesti oppimiseen (Linnarud 1993, 92). Oppimiseen vaikuttavat lisäksi kielenoppijan asenteet kohdekieltä puhuviin ihmisiin. Myötämielinen asenne kohdekieltä puhuviin ihmisiin edistää merkittävästi oppimista, jos oppilas on luonnollisessa vuorovaikutuksessa kohdekieltä puhuvien ihmisten kanssa vaikkapa asumalla samalla paikkakunnalla. Sama vaikuttaa myös toisinpäin: jos oppijalla on kielteinen asenne kieltä puhuviin ihmisiin, jotka ovat osa hänen elinympäristöään, tämä asenne vaikuttaa kielteisesti myös oppimiseen. Jos kohdekieltä puhuvat ihmiset ovat pitkän etäisyyden päässä - toisessa maassa tai varsinkin toisessa maanosassa - ei ole kovin paljon merkitystä, mitä mieltä oppija heistä on. (Linnarud 1993, 92.)

Suomen oloihin sovellettuna suomalaisten ruotsin opiskeluun vaikuttavat heidän asenteensa ruotsalaisia kohtaan, sillä Suomessa monet ihmiset ovat päivittäin tekemisissä ruotsalaisten tai suomenruotsalaisten kanssa. Suomessa on 41 kaksikielistä kuntaa ja 8 kokonaan ruotsalaista kuntaa eli näissä kunnissa asuvat suomalaiset kohtaavat suomenruotsalaisia jokapäiväisessä elämässään (Lytz & Finäs 1991, 4). Samoin Pohjois-Suomessa, Suomen ja Ruotsin rajalla, olevat rajanaapurikunnat tekevät aktiivista yhteistyötä, ja siellä suomalaiset ovat vuorovaikutuksessa ruotsalaisten kanssa, joten suomalaisten asenteilla ruotsalaisia kohtaan on merkitystä kielen oppimisessa. Monilla suomalaisilla on kielteinen asenne venäläisiä kohtaan, mikä saattaa johtua Suomen ja Venäjän välisistä sodista. Tämä asenne heijastuu myös kieleen, eli moni suomalainen ei ole opiskellut venäjää eikä osaa sitä sanaakaan, vaikka naapurimaassa sitä puhuu noin 150 miljoonaa ihmistä. Venäjän kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen on varmasti vaikuttanut arvioitu kielen käyttötarve.

Oppimiseen vaikuttavat oppijan asenteet kieltä puhuviin ihmisiin, samoin hänen asenteensa sitä maata kohtaan, missä kieltä puhutaan. Laineen (1987) tutkimuksesta käy ilmi, että positiivinen käsitys sen maan kulttuurista, jonka kieltä opiskellaan, edistää oppimista. Kieli ja kulttuuri liittyvät niin kiinteästi toisiinsa, ettei niitä voi erottaa. Kielen oppijaa kiinnostaa varmasti saada lisätietoa kieltä puhuvista ihmisistä, heidän toiveistaan ja peloistaan sekä maan tavoista ja perinteistä niin arkena kuin juhlanakin. Kielen oppiminen vie oppijan sitä kautta osaksi maan kulttuuria, ja myönteinen asennoituminen kulttuuriin taas vie kohti onnistuneita oppimiskokemuksia.

Koulussa oppilaiden asenteet voivat vaikuttaa heidän kielivalintoihinsa. Monet selittävät valinneensa ranskan, koska se on kaunis kieli. (Linnarud 1993, 92.) Samaa selitystä kuulee harvoin ruotsin kielen valinnan perusteista. Usein kuulee myös selityksen, ettei oppilas ole valinnut ranskaa, koska se on vaikea kieli. Samoin venäjän kielen valinnoita on Suomessa hyvin vähän, mikä ei välttämättä johdu itse kielestä, vaan pikemminkin suomalaisten kielteistä asenteista venäläisiä ja Venäjää kohtaan.

5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa kartoitan ja kuvailen peruskoulun 5.-luokkalaisten ja 7.-luokkalaisten oppilaiden motivaatiota ja asenteita ruotsin kielen opiskeluun. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 10 – 16) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä muun muassa arvosidonnaisuus, joustavuus, vuorovaikutus, luonnollisuus ja kokonaisvaltaisuus. Tiedonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä peruskoulun oppilaiden motivaatiosta ja asenteista ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Sitä vastoin haastatteluilla keräämäni tieto kertoo pienen, edustamansa osan näkemyksistä ja valottaa siten hiukan motivaation ja asenteiden merkitystä ja asemaa ruotsin kielen oppimisessa.

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tehtävät muodostuvat kolmesta pääkysymyksestä:

- 1) Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet oppilaiden ruotsin kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen?
- 2) Minkälainen motivaatio peruskoulun oppilailla on ruotsin kielen opiskeluun?
- 3) Minkälaisia asenteita oppilailla on ruotsin kielen opiskelua, ruotsin kieltä, Ruotsia ja ruotsalaisia kohtaan?

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmä koostui yhdeksästä Jyväskylän normaalikoulun oppilaasta. Kuusi oppilasta opiskeli haastattelujen toteutushetkellä peruskoulun 7. luokalla. Heistä puolella eli kolmella oppilaalla ruotsi oli vapaaehtoisena A2-kielenä, jonka opiskelemisen he olivat aloittaneet peruskoulun 5. lukuvuoden alussa. Kolmella oppilaalla ruotsi oli alkanut pakollisena B1-kielenä peruskoulun 7. lukuvuoden alkaessa. Tutkimukseni kohderyhmästä kolme oppilasta opiskeli haastattelujen toteutushetkellä peruskoulun 5. luokalla ja heillä ruotsi oli vapaaehtoinen A2-kieli, jonka opiskelun he olivat aloittaneet 5. lukuvuoden alussa. Haastattelemistani oppilaista poikia oli kolme ja tyttöjä kuusi. Taulukkoon 3 on koottu haastattelemieni oppilaiden

luokka-astetta ja ruotsin kielen oppimäärää koskevat tiedot. Jokaisen oppilaan nimi on muutettu.

TAULUKKO 3. Tutkimushenkilöiden luokka-aste ja ruotsin kielen oppimäärä

	Luokka-aste	Ruotsin kielen oppimäärä
Anna	5. lk.	A2
Johanna	5. lk.	A2
Saku	5. lk.	A2
Eetu	7. lk.	A2
Katri	7. lk.	A2
Panu	7. lk.	A2
Iina	7. lk.	B1
Maija	7. lk.	B1
Sari	7. lk.	B1

Pattonin (1990, 184) mukaan otannan koolle laadullisessa tutkimuksessa ei ole mitään ohjeita. Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus ei hänen mukaansa perustu otoskoolle, vaan tapausten tietorikkauteen. Eskola ja Suoranta (1998, 61) käyttävät laadullisen tutkimuksen yhteydessä otannan sijaan käsitteitä harkinnanvarainen näyte tai tarkoituksenmukainen poiminta erotukseksi tilastollisista otantamenetelmistä. Keskeytin itse suhteellisen pieneen määrään tapauksia eli yhdeksään peruskoulun oppilaaseen, joita pyrin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston koko tuntui olevan sopiva, sillä tapahtui ns. aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Samat asiat alkoivat kertaantua haastatteluissa eli uudet tapaukset eivät enää tuottaneet tutkimusongelmaan nähden uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 62 – 64.)

Haastattelemi oppilaat opiskelivat ruotsia kolmessa eri ruotsin opetusryhmässä ja jokaisella ryhmällä oli eri opettaja. 5.-luokkalaiset, A2-kieltä opiskelevat oppilaat muodostivat keskenään yhden opetusryhmän, jossa oppilaita oli 13. He opiskelivat ruotsia koko lukuvuoden ajan kahden viikkotunnin verran. Jyväskylän normaalikoulun 5.-luokkalaisista (62 oppilasta) 69 % oli valinnut A2-kielen. Heistä 51 % oli valinnut ranskan, 30 % ruotsin ja 19 % englannin.

7.-luokkalaiset, A2-kieltä opiskelevat oppilaat olivat ruotsin tunnilla samassa ryhmässä keskenään samoin kuin 7.-luokkalaiset, B1-kielenä ruotsia opiskelevat oppilaat. A2-kielen opetusryhmässä oli 13 oppilasta ja B1-kielen opetusryh-

mässä 20 oppilasta. Niin A2-kielen lukijoilla kuin B1-kielen lukijoillakin on ruotsia 7. luokan aikana 3 kurssia. Jyväskylän normaalikoulun 7. luokalla opiskeli haastattelujen toteuttamisajankohtana 101 oppilasta. Heistä 55 % opiskeli jotakin kieltä A2-kielenä. Englantia opiskeli 32 %, ranskaa 25 %, ruotsia 23 % ja saksaa 20 % oppilasta.

Otin yhteyttä jokaisen opetusryhmän opettajaan ja pyysin heiltä luvan oppilaiden haastattelemiseen ruotsin tuntien aikana ja sovimme ajankohdan, jolloin tulisin pyytämään kolmea vapaaehtoista oppilasta kustakin ryhmästä saman tien alkaviin haastatteluihin. Oppilaille en siis ilmoittanut etukäteen tulostani, vaan ainoastaan opettajille. Tällaisen yhteydenottomuodon haittana on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 84) mukaan se, ettei haastattelijä voi etukäteen olla varma, suostuvatko henkilöt haastateltaviksi, kun asiaa tiedustellaan vasta paikanpäällä. Luotin kuitenkin, että saan joka ryhmästä tarvitsemani kolme henkilöä haastateltaviksi saman tien.

Esittelin kohderyhmälle itseni, tutkimuksen tarkoituksen, miksi halusin haastateltavat juuri heidän ryhmästään ja korostin tutkimuksen luottamuksellisuutta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi kerroin, kuinka kauan haastattelut kunkin oppilaan osalta arviolta kestäisivät. Grönforsin (1982, 78 - 79) mukaan luottamuksellisen suhteen syntyminen tutkijan ja tutkittavan välille edellyttää, että tutkija ei salaa tutkimuksen luonnetta, vaan ilmoittaa sen perusteellisesti ja rehellisesti jo yhteydenottovaiheessa. Selvitettyäni ryhmälle tutkimuksen tarkoituksen pyysin vapaaehtoisia oppilaita ilmaisemaan viittaamalla halukkuutensa haastateltaviksi. Kahdessa ryhmässä halukkaita oli noin puolet luokan oppilaista, ja valitsin heistä sattumanvaraisesti kolme henkilöä. 5.-luokkalaisten, A2-kielen opetusryhmässä sen sijaan halukkaita oli vain kolme, joten valitsin juuri heidät. Eskola ja Suoranta (1998, 93) painottavat haastateltavien valinnassa nimenomaan vapaaehtoisuutta, jota omassa tutkimuksessani halusin noudattaa.

Tutkimukseni kohderyhmänä olleiden oppilaiden ikä vaihteli 11-vuotiaista 13-vuotiaisiin. Oppilaat elivät elämänsä aikana nuoruusvaihetta, joka nykyään on varsin pitkä ajanjakso yksilön elämässä. Nurmen (1995) mukaan nuoruus alkaa toisen elinvuosikymmenen alusta jatkuen aina kolmannelle vuosikymmenelle asti. Yksilöllisistä vaihteluista huolimatta nuoruudesta voidaan erottaa eri vaiheita. Tutkimukseni kohteena olleet oppilaat elivät varhaisnuoruuden vaihetta (ikävuodet 11 - 14), jolloin puberteetin alkaminen on eräs keskeinen nuoruusikää määrittävä tapahtuma. Biologinen kehitys ja fyysinen kasvu luovat pohjan nuoruuden kehityksel-

le, sillä nuoren suhtautuminen itseensä ja ympäristöönsä muuttuu sukupuolikypsyyden saavuttamisen ja kehon kasvun johdosta. Myös nuoren ajattelumuodot kehittyvät aikuisen ajattelun abstraktille ja loogiselle tasolle nuoruusiän tässä vaiheessa, kuitenkin yksilöllisesti biologisen kypsymisen tahdissa. (Nurmi 1995, 256 – 269.)

Nuoruuteen kuuluu (Nurmen 1995, 263 – 267) mukaan myös keskeisenä tapahtumana oman elämän yksilöllinen ohjaus. Nuori alkaa ohjata omaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla niiden mukaisesti. Yhteiskunta ja ympäröivä kulttuuri kuitenkin luovat haasteita ja rajoituksia nuoren valinnoille. Uusiin mahdollisuuksiin vaikuttavat aina myös aiemmin tapahtuneet päätökset ja valinnat.

Jokaisella nuorella on tietystä elämäntilanteesta erilaisia mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat hänen aiempaan elämänhistoriaansa. Nuori vertaa näitä yksilöllisiä motiivejaan ympäristön arvoihin, mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tältä pohjalta hän muodostaa omat henkilökohtaiset tavoitteensa ja toiveensa. Nuoret eivät kuitenkaan ole usein tietoisia tavoitteidensa asettelun taustalla olevista motiiveista. Monet tavoitteet eivät myöskään ole itsenäisesti ja rationaalisesti pohdittuja, vaan ne pohjautuvat vanhemmilta, ystäviltä ja jopa tiedostusvälineistä saatuihin malleihin ja käsityksiin. Tehdessään erilaisia omaa elämäänsä koskevia ratkaisuja ja valintoja nuori muodostaa samalla kuvaa omasta itsestään. Hän etsii omaa identiteettiään ja maailmankatsomustaan ja pyrkii löytämään oman paikkansa ja roolinsa yhteisössä. (Nurmi 1995, 258 – 269.)

5.3 Tutkimuksen toteutus

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 61) mukaan tavallinen tapa toteuttaa haastattelut käytännössä. Kolmen 5.-luokkalaisten haastattelujen ajankohta oli toukokuussa 2000. He olivat ehtineet opiskella ruotsin kieltä siinä vaiheessa lähes yhden lukuvuoden ajan. 7.-luokkalaisten haastattelut puolestaan toteutin tammikuussa 2001. A2-kielenä ruotsia opiskelevat olivat haastattelujen toteutushetkellä opiskelleet ruotsia kahden kokonaisen lukuvuoden ja yhden lukukauden ajan. B1-kielenä ruotsia opiskelevat olivat lukeneet ruotsia yhden lukukauden ajan siis 7. luokan syyslukukauden. Haastattelut ajoittuivat tammikuun alkupuolelle, jolloin kevätlukukausi oli vasta alkamassa. Haastattelujen ajankohta määräytyi luontevasti oman tutkimussuunnitelmani ajankäytön mukaan ottaen huo-

mioon koulujen loma-ajankohdat. Kaikki haastattelut tapahtuivat oppilaan koulupäivän aikana.

Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen, sillä teemahaastattelussa pyritään hyvään kontaktiin haastateltavan ja haastattelijan välillä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74). Koska haastattelin oppilaita, oli heidän oma koulunsa luonteva valinta haastattelupaikaksi. Etuna oli se, että oppilaat oli helppo tavoittaa eikä heidän tarvinnut siirtyä oman kouluympäristönsä ulkopuolelle. Myöskään minulla ei kulunut aikaa paikasta toiseen siirtymiseen. Kouluympäristössä tapahtuvien haastatteluiden vaikeutena saattaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 74) mukaan olla rauhallisen tilan löytyminen. Peruskoulun 5.-luokkalaisten haastatteluja varten sain käyttööni tarkoitukseen erinomaisesti sopivan, rauhallisen pienryhmätilan. Peruskoulun 7.-luokkalaisia, B1-kielen lukijoita haastattelin luokkahuoneessa, joka oli varattu käyttööni haastattelujen ajaksi. Sen sijaan 7.-luokkalaisten, A2-kielen lukijoiden haastattelua varten paikan löytäminen oli hankalampaa. Lopulta jouduin tekemään haastattelut heidän luokkahuoneensa ja kirjaston väliin jäävässä aulassa.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 74) toteavat, ettei haastattelujen kestolle ole yleispäteviä ohjeita. Grönfors (1982, 110) mainitsee, että haastattelujen keston tulisi olla sellainen, että käsiteltävistä asioista saadaan riittävän tyhjentävää tietoa aiheuttamatta kuitenkaan haastateltavalle kyllästymistä ja väsymystä. Tekemäni haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Joukossa oli sekä hiukan lyhyempiä että pidempiä haastatteluja oppilaiden puheliaisuudesta ja pohtimisinnokkuudesta johtuen.

Haastattelujen tallennusvälineenä käytin kasettinauhuria. Nauhurin käyttöön liittyy Grönforsin (1982, 137 – 138) mukaan sekä etuja että haittoja. Nauhurin hyvinä puolina hän mainitsee mm. sanatarkan taltioimisen mahdollisuuden ja alkuperäisen viestin kuuntelemisen kerta kerran jälkeen. Nauhoilta asiat on myös mahdollista kirjoittaa paperille juuri siinä muodossa kuin ne on esitetty. Grönforsin (1982) mukaan huonoja puolia nauhurin käytössä on ainakin se, että nauhurin käyttö vaikuttaa aina jonkin verran tutkittavien käyttäytymiseen ja sitä kautta tiedon laatuun. Lisäksi nauhurin käyttöön saattaa liittyä teknisiä ongelmia ja nauhojen analysointi on työlästä.

5.4 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelun tarkoituksena on selvittää haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita eli asioita, joita emme voi havainnoida. Haastattelua ohjaa käsitys, jonka mukaan toisen ihmisen näkökulmat ovat tärkeitä ja tutkijalla on mahdollisuus saada kuva haastateltavan elämysmaailmasta kysymällä asioita häneltä suoraan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; Patton 1990, 278 – 279.)

Haastattelun etu muihin tiedonkeruumenetelmiin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta vastaajia myötäillen. Haastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden kertoa vapaasti itseään koskevia asioita eli ihminen on tutkimustilanteessa subjekti. Haastattelun aikana tutkija voi selventää ja syventää saatavia tietoja sekä tulkita haastateltavan ilmeitä ja eleitä. Haastatteluun liittyy myös huonoja puolia, joista eräs on se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltavat saattavat myös kokea haastattelutilanteen itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200 – 202.)

Haastattelulajeja erotetaan tavallisesti sen mukaan, miten strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. Yhtenä ääripäänä on täysin strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, jossa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. Toisena ääripäänä on strukturoimaton eli täydellisen vapaa haastattelu, jossa haastattelija selvittää haastateltavan mielipiteitä ja ajatuksia sen mukaan kuin ne tulevat aidosti vastaan keskustelun kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43 – 46; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204 – 206.)

Tutkimushaastatteluni tyyppi, puolistrukturoitu haastattelu, on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelutyyppiä teemahaastatteluksi. Patton (1990, 280) käyttää vastaavanlaisesta, puolistrukturoidusta haastattelusta nimitystä “the general interview guide approach”. Teemahaastattelussa puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta haastattelu ei kuitenkaan ole täysin vapaa niin kuin avoin haastattelu. Teemahaastattelussa haastattelija kohdentaa keskustelun tiettyihin ennalta suunnittelemiinsa teemoihin, jotka pohjautuvat tutkimusongelmiin. Haastattelun teemat eli aihepiirit pysyvät samoina ja haastateltavan tulee varmistaa, että ne myös käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Näiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen, koska haastattelu on kes-

kustelunomaista ja tilannesidonnaista. (Eskola & Suoranta 1998, 86 - 88; Patton 1990, 288.)

Ennen haastattelua tutkija ei siis laadi yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teemahaastattelurungon, jossa hän selvittää teema-alueet. Teemat ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, mutta varsin pelkistettyjä ja iskusanamaisia luetteloita. Haastattelutilanteessa teema-alueet toimivat haastattelijan muistilistana, ja hän tarkentaa niitä kysymyksillä. Teema-alueiden tarkentajana voi toimia niin tutkija kuin tutkittavakin, sillä teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että tutkittava on nähtävä tutkimustilanteessa merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Kun tutkija on laatinut teema-alueet riittävän väljiksi, paljastuu mahdollisimman hyvin tutkittavaan ilmiöön sisältyvä käsitysten ja ajatusten rikkaus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66 - 67; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201 - 206).

Valitsin juuri teemahaastattelun, koska se mahdollistaa luontevan, keskustelunomaisen ilmapiirin syntymisen ja syvällisenkin tiedon saamisen haastateltaviltani. Ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi esihaastattelua, jolloin sain harjoitusta haastattelijan roolistani, kohdejoukkoni elämysmaailmasta ja kysymysten muotoilusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72 - 73) mukaan esihaastattelut ovat teemahaastattelun tärkeä osa, ja niiden tarkoituksena on testata haastattelurunkoa.

Tutkimushaastattelut etenivät seuraavien teemojen varassa: kielivalinta, ruotsin kielen arvostus, ruotsin kielen opiskelu, koti, ystävät, tulevaisuus, sekä käsitykset ruotsalaisista ja Ruotsista. Kun haastattelutilanteessa tarkensin teemoja kysymyksillä, pyrin muotoilemaan kysymykset selvästi ja täsmällisesti. En myöskään esittänyt kysymyksiä, jotka haastateltava saattoi kokea loukkaavina tai arkaluontoisina.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 106) mukaan kysymykset voidaan jakaa karkeasti kahteen luokkaan: tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin. Kysymykseni olivat pääasiassa mielipidekysymyksiä, joihin luetaan myös asennekysymykset ja arvot. Grönforsin (1982, 107) mukaan haastattelu kannattaa aloittaa verytelykysymyksellä, jonka tarkoituksena on jännityksen poistaminen ja myönteisen haastatteluilmapiirin luominen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 107) puhuvat avauskysymyksestä, jonka tulisi olla laaja ja helppo. Itse avasin keskustelun hiukan eritavalla ilmapiiristä riippuen. Saatoin aloittaa esimerkiksi kysymällä, minkälaista ruotsin opiskelu on ollut nyt yläasteella. Mielestäni kysymys oli tarpeeksi laaja, jolloin se mahdollisti aiheen käsittelyn haastateltavaa itseään kiinnostavasta näkökulmasta.

Ajattelin lisäksi, että kysymys on riittävän helppo avauskysymykseksi, sillä siihen oli mahdollista vastata myös hyvinkin yleisellä tasolla. Haastattelun edetessä käytin selventäviä ja syventäviä lisäkysymyksiä, kun halusin saada selville asioiden välisiä yhteyksiä tai tarkentaa esiin nousseita asioita. Samoin tarkensin välillä yhteenvedonomaisesti, olinko käsittänyt haastateltavani selityksen oikein.

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä tiivistämällä hajanainen aineisto selkeäksi ja mielekkääksi kuvaukseksi, empiiriseksi yleistykseksi tai teoreettiseksi johtopäätöksiksi. Laadullisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuin esimerkiksi aineiston tilastollisesta käsittelystä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Grönforsin (1982, 144) mukaan analysointimenetelmät tulisikin kehittää kerätyn aineiston pohjalta palvelemaan parhaalla mahdollisella tavalla kyseisen tutkimuksen tarkoituksia.

Kun haastattelin tutkimushenkilöitäni, tein samalla havaintoja asioiden ja käsitysten toistuvuudesta ja toisaalta erityistapauksista. Näin saatoin alustavasti hahmotella aineistoani syntyneiden havaintojen perusteella jo itse haastattelutilanteessa. Grönforsin (1982, 145) mukaan laadulliselle aineiston analyysille onkin tyyppillistä, että se tapahtuu osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Näin kenttätö ja aineiston analysoiminen täydentävät toisiaan. Heti haastattelujen jälkeen purin aineiston kirjoittamalla sen nauhalta sanasta sanaan tekstiksi. Tätä sanasanaista puhtaaksikirjoitusta kutsutaan litteroinniksi, joka voidaan tehdä koko haastatteludialogista tai valikoiden esimerkiksi tema-alueista tai vain haastateltavan puheesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Itse kirjoitin nauhalta sanasanaisesti kaiken, mitä haastateltavani olivat sanoneet, mutta jätin siis omat kysymykseni kirjoittamatta, koska pystyin vaivattomasti päättelemään oman kysymykseni haastateltavan vastauksesta.

Syrjälä ja Numminen (1988, 126) painottavat puretun aineiston lukemista läpi useaan kertaan, jotta se tulee tutkijalle tutuksi ja hän kokee hallitsevansa sen sisällön. Vaikka aineiston sisällöt olivat minulle jo osittain tuttuja itse haastattelutilanteen ja purkamisvaiheen perusteella, analysoimisen kannalta oli paljon hyötyä siitä, että luin aineistoa läpi uudelleen ja uudelleen. Jokaisella lukukerralla löysin uu-

sia näkökohtia ja käyttäytymis- ja ajattelutapoja. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 163) suosittavat erilaisten värien, alleviivausten ja reunamerkintöjen käyttöä tekstin jäsentämiseksi, kun tekstiä luetaan ensimmäisessä vaiheessa. Itse koin tarkoituksenmukaiseksi eriväristen värikynien käytön, joiden avulla pystyin hahmottamaan ja jäsentämään aineistoani parhaiten.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 143 – 145) mukaan aineiston käsittely sisältää monia vaiheita. Pääosiltaan se on sekä analyysia että synteisiä. Analyysissa pyritään kokonaisuudesta osiin luokittelemalla ja erittelemällä aineistoa. Synteisissä puolestaan tavoitellaan kokonaiskuvan luomista aineistosta ja pyritään esittämään tutkittava ilmiö uudessa näkökulmassa. Kun ilmiö pyritään saattamaan synteessin tasolle eli takaisin kokonaisuuteen, aineistoa tulkitaan ja sitä pyritään ymmärtämään syvällisemmin ja teoreettisemmin. Grönforsin (1982, 145) mukaan analyysi-käsite on hieman harhaanjohtava, koska se tarkoittaa vakiintuneessa käytössä sekä analyysia että synteisiä. Hän ehdottaakin, että abstrahointi-sana olisi osuvampi nimitys tutkimuksen tälle vaiheelle, jossa aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi.

Aineiston analyysia voi tarkastella myös prosessina, johon kuuluvat aineiston kuvaus, luokittelu, yhdistely ja tulkinta. Analyysin perusta on aineiston kuvaileminen, jossa kartoitetaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden piirteitä ja ominaisuuksia. Luokittelussa puolestaan on kyse päättelystä, mikä on olennainen osa analyysia. Se luo pohjan, jonka varassa on mahdollista myöhemmin yhdistellä ja tulkita aineistoa. Luokitellessaan aineistoa tutkija pyrkii löytämään aineiston edustamien käsitysten ja näkökulmien eri ulottuvuuksia ja kerroksia. Tätä vaihetta, jossa tekstistä etsitään ja luokitellaan tutkimustehtävän kannalta olennaisia kohtia, kutsutaan myös koodaukseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143 – 149; Syrjälä & Numminen 1988, 118 – 134.) Aineiston koodaamisessa on olemassa Eskolan ja Suorannan (1998, 150 - 153) mukaan ainakin kaksi erilaista tapaa. Toisessa tavassa analysoidaan aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettista viitekehystä, jolloin aineistosta itsestään nousevat teemat ohjaavat analysointia. Toinen lähestymistapa, jota itse käytin, pohjautuu jo olemassa oleviin teorioihin ja aineiston analyysin pohjaksi otetaan tietoisesti jokin teoreettisesti perusteltu näkökulma. Aineistoni koodaamisessa käytin apuna paitsi teorioita myös niihin pohjautuvaa teemahaastattelurunkoa, tutkimustehtäviä ja jossain määrin myös aineistoa itsessään.

Yhdistelyssä pyritään löytämään säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia luokkien esiintymisen välille. Tämän vaiheen jälkeen tavoitteena on tehdä erityisesti laadullisessa analyysissä ja haastatteluaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa onnistuneita tulkintoja. Tulkitessaan merkityksiä tutkija ei tyydy ainoastaan kuvailemaan ja tarkastelemaan aineistossa näkyvissä olevia ilmiöitä, vaan pyrkii löytämään myös sellaisia piirteitä, jotka eivät ole suoraan tekstissä lausuttuina. Kun tutkija tekee tulkintoja aineistostaan, hän käyttää hyväkseen omaa elämäkokemustaan, arkiajatteluaan, aikaisempia tutkimustuloksia ja kentällä saamaansa tietoa. Taustalla vaikuttavat aina tutkijan ihmiskäsitys ja teoreettiset näkökulmat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137 – 151; Syrjälä & Numminen 1988, 130 – 134.) Tutkimuksessani tärkeä apuneuvo oli teoreettinen viitekehys, jonka avulla pyrin aineistoani tulkitsemaan.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijansa ja samalla itsensä erilaisin tutkimustekstissä näkyvin merkein tutkimuksensa laadusta ja luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimusta voidaan arvioida realistisen luotettavuusnäkökuvan pohjalta, jossa on kysymys siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Realistisessa luotettavuusnäkökuvassa käytetään määrällisestä tutkimuksesta peräisin olevia validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Validiteetilla tarkoitetaan nimenomaan tutkimuksessa tehtyjen johtopäätösten vastaavuutta sen todellisuuden kanssa, josta ne on saatu eli tieteellisten löydösten tarkkuutta. Aineiston tulkinta puolestaan on reliabeeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 173 - 179; Eskola & Suoranta 1998, 211 - 215.) Tässä yhteydessä tarkastelen tutkimusmenetelmäni eli haastatteluun liittyviä luotettavuusnäkökulmia ja pohdinnassa puolestaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan haastattelussa kieli on hyvin keskeisessä asemassa, koska vuorovaikutus koostuu ihmisen sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Kieli on näin ollen myös keskeinen tekijä haastattelumenetelmän luotettavuutta arvioitaessa. Uskon, että sinänsä vapaamuotoinen teemahaastattelu antoi haastateltaville mahdollisuuden sanoa sanottavansa, vaikka en voikaan olla varma, sanoivatko he kaiken todella niin kuin ajattelivat ja ajattelivatko he todella niin kuin sanoivat. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 53) mukaan verraten avoin ja sitomaton haastattelumenetelmä eli juuri teemahaastattelu on taita-

vasti suoritettuna kaikkein joustavin ja paljastavin ihmisen kohtaamismuoto. Kuitenkin haastatteluaineisto on aina tilannesidonnainen eli haastateltavat saattaisivat puhua jossakin muussa tilanteessa toisin kuin haastattelutilanteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 203).

Haastattelumenetelmän luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavalla on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 202) mukaan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelemani oppilaat saattoivat jättää sanomatta jotakin kielteistä ruotsin kielen opiskeluun liittyvää, koska halusivat antaa minulle myönteisen kuvan itsestään. He kenties päättelivät minun suhtautuvan ainakin enemmän myönteisesti kuin kielteisesti ruotsin kielen opiskeluun, koska halusin tutkia kyseistä aihetta. Toisaalta kenelläkään oppilaalla ei olisi pitänyt olla syytä saada minut vakuuttuneeksi omasta innostuksestaan ruotsin kielen opiskeluun, sillä olin heille täysin tuntematon ihminen ja painotin erityisesti haastatteluiden luottamuksellisuutta. Jotkut oppilaat tosin ovat saattaneet antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia myös siksi, että he kenties näkivät minut enemmän opettajana kuin neutraalina tutkijana, sillä kerroin esittelyvaiheessa opiskelevani opettajaksi. Näin he ovat mahdollisesti halunneet antaa itsestään myönteisen oppijan kuvan minulle opettajana, vaikka en heitä missään vaiheessa tulisi opettamaankaan.

Oma roolini haastattelijana on myös saattanut vaikuttaa haastateltaviin ja siten saadun aineiston luotettavuuteen, sillä haastattelu on vuorovaikutusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 127) mukaan haastateltavan halu vastata kysymyksiin voi vähentyä, jos haastattelijalla suorittaa tehtävänsä haluttomasti. Itse olin aidosti innostunut kuulemaan tutkimushenkilöideni mielipiteitä, joten heille varmaankin välittyi kuva minusta tehtävästään innostuneena haastattelijana. Uskon myös, että oma roolini keskustelijana, ei ainoastaan kyselijänä vapautti tunnelmaa ja teki tilanteesta aidon vuorovaikutustilanteen.

Kun korostetaan tutkimuksen mahdollisuutta kuvata inhimillisiä tunteita, ongelmia ja mielipiteitä yksilökohtaisesti ja tutkimuksen arvosidonnaisuutta, ovat eettiset kysymykset keskeisessä asemassa. Erityisesti tutkimustulosten julkaisemiseen liittyvät eettiset valinnat ovat keskeisellä sijalla laadullista tutkimusta, sillä tutkittavien puhe ei samalla tavalla huku taulukoihin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 52 – 59; Syrjälä & Numminen 1988, 160 – 166.)

Grönforsin (1982, 190) mukaan saattaa olla olemassa sellaisia ongelmia, joiden tutkiminen yleensä on eettisesti arveluttavaa. Hänen mukaansa kannattaa

verrata tutkimuksen hyötyjä siitä mahdollisesti aiheutuviin haittoihin, jolloin voidaan ratkaista, ovatko tutkimusongelmat eettisesti sopivia. Omat tutkimustehtäväni olivat siinä mielessä varsin turvallisia tutkittavien kannalta, etten tutkinut mitään poikkeavaa käyttäytymistä. Tutkimuksesta aiheutuvat mahdolliset haitat olivat myös mielestäni pienet.

Tutkijan velvollisuutena on selvittää oma asemansa, tutkimuksen tarkoitus, sisällöt ja mahdolliset riskit niin selvästi, että tutkittavat ymmärtävät ne ja voivat niiden tietojen pohjalta perustellusti päättää omasta osallistumisestaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 56). Tämä informointiin perustuva suostumus toteutui omassa tutkimuksessani, sillä kerroin tutkittavilleni mielestäni kaiken tarpeellisen tutkimuksen luonnetta ja tarkoitusta koskevan tiedon, jonka perusteella vapaaehtoiset ilmaisivat suostumuksensa haastatteluihin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan myös itse haastattelutilanteeseen liittyy eettisiä kysymyksiä, sillä haastattelutilanne voi aiheuttaa haastateltavalle stressiä ja muutoksia minäkuvassa. Tehdessäni haastatteluja pyrin mahdollisimman suureen luottamukseen ja avoimeen vuorovaikutukseen itseni ja haastateltavieni välillä, jotta kukaan heistä ei kokisi haastattelua uhkaavana ja pelottavana tilanteena. Eskolan ja Suorannan (1998, 58) mukaan haastattelutilanteessa ei saa myöskään millään tavalla toimia epärehellisesti esimerkiksi nauhoittamalla salaa haastateltavien puhetta. Itse käytin nauhuria avoimesti ja perustelin, miksi sitä käytän eikä kukaan sen käytöstä kieltäytynyt tai näyttänyt häiriintyvän. Haastattelujen jälkeen purkaessani aineistoa eli litteroidessani pyrin noudattamaan uskollisesti haastateltavien suullisia ilmauksia, mikä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan osoittaa luottamuksellisuutta.

Haastattelujen raportoinnissa tulee ottaa huomioon luottamuksellisuus ja ne seuraukset, joita julkaistulla raportilla on haastateltaville (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Pyrin itse varmistamaan saamieni tietojen luottamuksellisuuden muuttamalla haastateltavieni nimet tutkimusraporttia kirjoittaessani. Puhun myös yleisesti tietyn koulun, tiettyjen luokka-asteiden oppilaista, joita on yhteensä useita kymmeniä. Haastattelemani henkilöt eivät siis edusta niin pientä ja erityistä ryhmää, että heidän tunnistamisensa olisi pääteltävissä annettujen tietojen perusteella. Näin ollen julkaistulla raportillani ei pitäisi olla kielteisiä seurauksia kenellekään haastattelemalleni henkilölle, sillä heidän henkilöllisyytensä paljastuminen raportissani on epätodennäköistä.

6 TULOKSET

6.1 Kielivalinta - ruotsia ennemmin tai myöhemmin

Tarkastelen seuraavassa kielivalintaan liittyviä näkökulmia kahdelta kannalta: oppilaiden ruotsin kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen liittyneitä tekijöitä ja toisaalta sitä, miten oppilaat selittävät yhteiskunnan kielivalintaa ruotsin kielen pakollisuudesta ja miten he siihen suhtautuvat.

6.1.1 Valinnan mahdollisuus oppilaalla

Ruotsin kielen valinta – harkittu päätös tai sattumaa!

Vain yksi kuudesta ruotsin kielen vapaaehtoiseksi A2-kieleksi valinneesta oppilaasta kertoi valinnan olleen hänen oma, harkittu päätöksensä. Perusteellisemman kielitaidon hankkiminen ennen lukioon menoa oli Eetun kielivalinnan motiivi.

No, minä ite sen päätin, kun aion lukioon mennä niin on sitten jo pidemmällä ruotsissa. (Eetu 7. lk.)

Kukaan muu ruotsin kielen opinnot ala-asteella aloittanut oppilas ei ollut valinnut ruotsia pelkästään omasta sisäisestä halustaan oppia kieltä, vaan kaikilla heillä oli kielenvalintaan vaikuttanut jokin ulkoinen tekijä. Julkusen (1998) mukaan kielivalintaan vaikuttavat erityisesti vanhempien omat kokemukset ja mielipiteet kielestä. Vanhempien ja muiden läheisten ihmisten mielipide osoittautuikin kahdella haastateltavistani ratkaisevaksi syyksi valita ruotsin kieli.

Meidän äiti ja isä oli sillee, että...no mä olin eka valitsemassa ranskaa, mutta sitten meidän äiti ja isä sanoi, että jos otat niin ota mieluummin ruotsi niin siitä on hyötyä sitten yläasteella. Saa parempia arvosanoja ja on sitten helpompaa, kun on jo lukenut. (Saku 5. lk.)

Oikeastaan mummi ja siskot ja äiti ja isä. Meillä kun vähän ruotsinkielinen suku niin niitten mielestä mun niinku kuulu aloittaa ruotsi jo silloin ala-asteella. (Katri 7. lk.)

Ruotsin kielen valinta oli joillakin ollut enemmänkin olosuhteiden sanelema pakko kuin itsenäinen ja harkittu valinta. Annalla kielen valintaan oli vaikuttanut ulkoisena tekijänä koulun rehtori. Annan ruotsin kielen valinnan motiivit olivat täysin kieleen liittymättömät, sillä hänelle ruotsin kielen valinnalla oli välineellistä arvoa – hän pääsi sitä kautta haluamaansa kouluun.

Mä vaihoin vasta niinku viime vuonna, tämän vitosen alussa Norssille, ja mä en olis välttämättä päässyt niinku tänne, jos en olis ottanut ruotsia. Se sanoi niinku se rehtori, että ranskan lukijoita on niin paljon, että pitäs ottaa ruotsi. Mä olin Lohikosken koulussa ennen. (Anna 5. lk.)

Johanna ja Panu taas joutuivat valitsemaan ruotsin kielen, kun toivotusta kielestä ei muodostunutkaan ryhmää.

Mä olisin mennyt saksaan, mutta sitä ryhmää ei tullut, mutta sitten mä menin ruotsiin, koska ei ranskaa paljon tarvita, eikä paljon muita valinnanvaroja ollut. (Johanna 5. lk.)

Syyt jättää ruotsi valitsematta A2-kieleksi

Herberts ja Landgårds (1992) ja Kärkkäinen (1993) esittelivät tutkimuksissaan syitä, miksi suomalainen yhteiskunta asennoituu kielteisesti ruotsin kielen opiskeluun. Heidän mukaan ruotsia ei pidetä yhtä tärkeänä kuin monia muita kieliä ja ”pakkoruotsista” halutaan eroon. Yleistä, ruotsin kielen merkitystä vähättelevää asennoitumista ei ollut havaittavissa kenelläkään haastattelemistani oppilaista. Kukaan ruotsin kielen A2-kieleksi valitsematta jättänyt ei selittänyt syyksi ruotsin kielen tarpeettomuutta tai tylsyyttä. Kahdella oppilaalla kolmesta olisi ollut mahdollisuus valita ruotsin kieli peruskoulun 5. luokalla. He eivät olleet valinneet ruotsia, koska tiesivät sen kuitenkin alkavan 7. luokalla. Pakollisuus oli heille kummallekin myönteinen asia, sillä he saivat etuoikeuden opiskella monia vieraita kieliä.

Aattelin silloin, että sitä saa niinku enemmän kielitaitoa, kun valitsee eka muun kuin ruotsin. Otin sitten saksan A2-kieleksi, sillä oppii sit niinku kolmea kieltä, kun ruotsi tulee kuitenkin seiskalla ja sen saa siten automaattisesti. (Sari 7. lk.)

No, ei mun mielestä kannattanut ottaa ruotsia viidennellä, vaan saksa. Ruotsihan alkoi nyt seiskalla kuitenkin ja saksa saan jatkaa, kun sen oon jo aloittanut. (Maija 7. lk.)

Pojat valitsevat kielen enimmäkseen järjellä ja tytöt tunteella

Pojat tarvitsevat Julkusen (1998) mukaan tyttöjä useammin kielivalinnalleen hyötynäkökulman. Tämä ero ilmeni myös haastattemieni tyttöjen ja poikien välillä. Olivatpa pojat valinneet ruotsin kielen itsenäisesti tai vanhempien neuvoa noudattaen he löysivät tai halusivat löytää valinnalleen järkiperusteluita.

Kyl se on hyvä, kun alotin jo nyt lukemaan ruotsia, sillä siitä on sitten hyötyä yläasteella, kun ei sitten tarvii aloittaa ihan alusta. (Saku 5. lk.)

Tyttöjen kielivalinnan perusteina tuntuivat olevan poikia enemmän omiin kokemuksiin ja mieltymyksiin liittyvät motiivit. Mielikuva ruotsin kielestä helppona ja mukavana oli saanut heidät vakuuttumaan kielen valitsemisesta vaikkei se ollutkaan heidän aivan omaehtoinen tai alkuperäinen valintatoive.

Ruotsi on aika helppo ja kiva kieli, ja kun mun eno asuu Ruotsissa ja kyllä me aina kesällä siellä käydään. (Anna 5. lk.)

Mulla oli sellanen käsitys, ettei se ole mitään tyhmää. Et ainakin se on helppoa ja ihan mukavaakin. (Johanna 5. lk.)

Varmasti ja vahvasti: "En kadu!"

Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin (1998) mukaan ihmisellä on tarve löytää itseään tyydyttävät perustelut valinnoilleen ja teoilleen. Jos omalle päätökselle ei löydy järkeviä perusteluja ja se alkaa kaduttaa, on ihmisellä erittäin epämiellyttävä tila. Tämä ns. kognitiivinen dissonanssi on seurausta kognitiivisten elementtien ristiriidasta. Eräs dissonanssiteorian väittämistä onkin, että ihminen muuttaa tarvittaessa asenteitaan päätöksensä mukaisiksi, jos toiminnalle ei muuten ole riittävää perustelua.

Kukaan kuudesta A2-kielen valinneesta oppilaasta ei katunut päätöstään valita ruotsin kieli jo ala-asteella. Jokaisen oppilaan ehdoton varmuus kielen va-

lintansa järkevyydestä saattaa kuvastaa kognitiivista dissonanssiteoriaa. Voisi olettaa, että oppilailla olisi ollut aihetta epävarmuuteen ruotsin kielen valinnan jälkeen, sillä viisi oppilasta kuudesta oli ensin aikonut valita jonkin muun kielen. Olosuhteiden pakosta he olivat kuitenkin joutuneet valitsemaan ruotsin. Osalla se oli kielivalinnan toissijainen vaihtoehto, osalla puolestaan vanhempien tai rehtorin osoittama ainut mahdollinen vaihtoehto. Kukaan ei kuitenkaan katunut ruotsin kielen opiskelun aloittamista eikä harmitellut muiden vaihtoehtojen toteutumattomuutta. Kognitiivisen dissonanssiteorian mukaisesti tehty valinta oli nostettu suureen arvoon ja sille oli löydetty perusteluita.

En todellakaan kadu. Tämä on ollut hyvätuntuinen järjestely.
(Katri 7. lk.)

En, en todellakaan kadu, että hyvin on lähtenyt käyntiin tämä ruotsin opiskelu (Saku 5. lk.)

No en kadu, se on niin semmonen, että sitä usein käytetään, se on hyvä kieli. (Johanna 5. lk.)

6.1.2 ”Pakkoruotsi” – yhteiskunnan kielivalinta

“Eiks se ole niinku toinen äidinkieli?” – oppilaiden selityksiä sille, miksi yhteiskunta on säätänyt ruotsin pakolliseksi

Kaikki oppilaat riippumatta siitä lukivatko he ruotsia A2-kielenä vai B1-kielenä, löysivät perusteluja sille, miksi Suomessa opiskellaan ruotsin kieltä. Heidän vastauksistaan käy ilmi, että he pitävät ruotsin opiskelua erittäin tärkeänä. Viidesluokkalaiset tytöt korostavat selityksissään ennen kaikkea ruotsin kielen tarvetta, koska Ruotsi on naapurimaamme.

Kyllähän se on sillai, kun se on naapurimaa, että sitä pitää osata. Ja sitä käytetään paljon monissa maissa, tai ei nyt niin hirveen monissa, mutta kyllä sillä ainakin aika monissa maissa pärjää. (Johanna 5. lk.)

Ruotsi on sillai kuitenkin aika tärkeä maa meidän kannalta. Sinne matkustetaan paljon, ja sillai ollaan tekemisissä. (Anna 5. lk.)

He olivatkin ainoat, joiden selityksen voi tulkita viittaavan ruotsin kielen opiskelun merkitykseen pohjoismaisen yhteistyön kannalta. Samoin heidän vastauksistaan heijastuu Suomen asema Ruotsin naapurimaana ja siten myös osana muita Pohjoismaita. Kaikki muut seitsemän oppilasta näkevät ruotsin kielen toisena äidinkielenä, mikä velvoittaa heitä osaamaan kieltä. Heidän perustelunsa ruotsin kielen opiskelulle Suomessa viittaa pohjoismaisen yhteistyön sijaan kansalliseen yhteistyöhön suomenruotsalaisten ja suomalaisten välillä.

No se on sillai, että Vaasassa ja Turussa ja näissä rannikkokaupungeissa puhutaan, no ehkä enemmänkin Vaasassa puhutaan paljon ruotsia. Ja sitä kuitenkin tarvitaan, kun se on tavallaan niinku Suomen kakkoskieli, ja oikeastaan sitä on pakko oppia, ja kuitenkin täällä on paljon ruotsalaisia jonkun verran just Vaasassa ja rannikolla. On hyvä tietää, että osaa, kun menee sitten jonnekin rannikolle niin se on sitten hyödyksi. (Saku 5. lk.)

Varsinkin 7.-luokkalaiset vetosivat Sakun tavoin nimenomaan ruotsin kielen asemaan Suomen toisena virallisena kielenä eivätkä niinkään ruotsin kielen käyttömahdollisuuksiin Pohjoismaissa. Koska haastateltavat olivat jyvaskyläläisiä lapsia ja nuoria, joilla tuskin on käytännössä tarvetta käyttää toista kotimaista kieltä kotikaupungissaan, herääkin kysymys, onko perustelu enemmänkin ulkoa opittu kuin omista tarpeista lähtevä syy-seuraus.

No, koska eiks se ole niin kuin toinen äidinkieli ja muutenkin miks sit luettas englantia, jos ei luettas ruotsiakaan. (Iina 7. lk.)

No varmaan just siks, että se on toinen virallinen kieli ja se on ihan velvollisuus osata puhua sitä. Ja kuitenkin kun Suomessa on niin paljon ruotsinkielisiä, että se on ihan tärkeä. (Maija 7. lk.)

Kärkkäisen, Palolan ja Tiaisen (1993) tutkimuksen perusteella selvisi, että suomalaiset peruskoululaiset ymmärtävät kyllä ruotsin kielen opiskelun merkityksen, mutta kaikki eivät siitä silti pidä. Motivaation kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat kielen opiskelun tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haastattelemieni oppilaiden kohdalla näin tuntui olevankin, sillä he löysivät perusteluita ruotsin kielen opiskelulle.

Ei pahaa sanaa sanottavana "pakkoruotsista"

Kukaan kolmesta oppilaasta, jolla ruotsin kieli oli alkanut pakollisena oppiaineena 7. luokan alussa, ei suhtautunut ruotsin opiskelun alkamiseen pakollisena harmina. Kaikki suhtautuivat jopa erittäin myönteisesti kielen alkamiseen suomalaisten enemmistön kielteisestä asenteesta poiketen.

Musta se oli vaan kivaa, kun alkoi uus kieli, kun mää muutenkin kielistä tykkään. (Iina 7.lk.)

On se ihan kivaa ollut, että ei se ole tuntunut niinku pakkopuurtamiselta, että ihan mielellään. (Maija 7. lk.)

En mää sitä mitenkään pakollisena aatellut, kun Suomessa kuitenkin tarvii ruotsia. Rannikolla ja tuolla. Kyllä mää aattelin, että se on tärkeä. (Sari 7. lk.)

Oppilaiden ajatukset erosivat selvästi viime aikoina tehdyistä selvityksistä, joiden mukaan suomalaiset ovat tyytymättömiä ruotsin kielen pakollisuuteen. Helsingin Sanomien artikkelissa (Liiten 2001, A10) opetusministeri Maija Rask kertoo oman kantansa ruotsin kielen pakollisuudesta. Hän ei kannata ruotsin kielen opiskelun muuttamista vapaaehtoiseksi. Sen sijaan hän on esittänyt ylioppilastutkinnon uudistustyöryhmälle ruotsin kielen kokeen muuttamista vapaaehtoiseksi. Suomalaisista suurin osa (61 %) tukee Maija Raskin mielipidettä. Vuonna 1993 tehdyn tutkimuksen mukaan 71 % suomalaisista kannattaa "pakkoruotsin" poistamista eli ruotsin opiskelun muuttamista vapaaehtoiseksi (Westermarck 1993).

"Pitäsin mää sen pakollisena"

Vain yksi oppilas muuttaisi ruotsin kielen vapaaehtoiseksi, jos hänellä olisi päätösvalta asiassa. Kaikki muut kahdeksan oppilasta taas pitäisivät ruotsin kielen edelleenkin kaikille pakollisena oppiaineena. Tämä kyseinen oppilaskin todennäköisesti itse valitsisi ruotsin kielen, sillä hän oli sen omasta tahdostaan valinnut 5. luokan alussa eikä valintaansa katunut.

Sillee mä tekisin, ettei sitä olis pakko lukea, mutta ne ketkä haluaa vois lukea enemmän. (Eetu 7. lk.)

Kaikki muut oppilaat pitäisivät ruotsin pakollisena. Heidän mielestään kaikkien suomalaisten tulisi osata ruotsia.

Pitäsin mää sen pakollisena, koska ainakin suurimman osan, mieluiten kaikkien tulisi osata ruotsia. (Katri 7. lk.)

No, mun mielestä kaikkien suomalaisten tulisi osata ruotsia, kun se on toinen äidinkieli täällä. Paitsi ei nyt voida vaatia kauheen vanhalta ihmiseltä, että kauheesti osais. Mutta nyt ketkä käy koulua, että ne sitten osais, niin sen pitäs mun mielestä olla pakollinen. (Sari 7. lk.)

Ois se hyvä olla pakollisena, sillä muuten joku saattas jättää sen valitsematta sen takia, että sillä on jotain ennakkoluuloja. Kun se on pakollisena, niin ei ketään sitten harmita myöhemmin, ettei osaakaan yhtään, vaikka sitten tarvii. (Maija 7. lk.)

”Ehkä ne aattelee, että ruotsalaiset on semmosia ihan tyhmiä!” – oppilaiden selityksiä sille, miksi kaikki eivät pidä ruotsista

Suomalaiset haluavat eroon pakollisesta ruotsin kielen opiskelusta, koska se on vain pienen vähemmistön kieli Suomessa ja lisäksi se nähdään suomenruotsalaisen eliitin kielenä. Ruotsin kielen hyöty nähdään myös kansainvälisesti ajatellen vähäisenä, sillä se ei ole avain muihin kieliin. (Herberts & Landgärds 1992.) Näiden oppilaiden selitykset sille, miksi suomalaiset puhuvat “pakkoruotsista” ja haluavat siitä eroon, vaihtelivat yleisestä kielten opiskelun vaikeudesta suomalaisten kielteiseen asenteeseen ruotsalaisia kohtaan. Kukaan ei kuitenkaan arvellut syyn johtuvan suomalaisten enemmistön tapaan siitä, että suomalaiset ovat kärsineet vääryyttä, kun kaikki on pakotettu lukemaan pienen vähemmistön kieltä (Westermarck 1993). Suurin osa oppilaistahan päinvastoin korosti ruotsin kielen tärkeyttä suomalaisille toisena äidinkielenä. Linnarudin (1993) mukaan oppimiseen vaikuttavat kielenoppijan asenteet paitsi itse kohdekieltä kohtaan myös kohdekieltä puhuvia ihmisiä kohtaan. Katrin ja Maijan selitykset viittaavat nimenomaan suomalaisten kielteisiin asenteisiin ruotsalaisia kohtaan, mikä heidän mukaansa selittäisi ruotsin opiskelun välttämishalua.

Ehkä ne aattelee, että se on turha kieli eikä sitä tarvii tai jotain. Ne varmaan myös aattelee, että ne ruotsalaiset on semmosia ihan tyhmiä ja kuka nyt semmosta kieltä haluais sitten opetella. (Maija 7. lk.)

Se liittyy vähän siihen, kun niitä ruotsalaisia pilkataan, ehkä siitä. (Katri 7. lk.)

Iina puolestaan arvelee syyn ruotsista eroon haluamiseen johtuvan nimenomaan ruotsin opiskelemisen pakonomaisuuden korostamisesta. Iina arvelee, että ruotsi valittaisiin kuitenkin, vaikei siihen pakkoa olisikaan.

Se vaan tulee siitä, että se on luotu, että se on niinku pakkoruotsi. Jos se olis samalla tavalla vapaaehtoinen, niin kyllä sit varmaan aika moni sen ottas kuitenkin. Onhan se otettu ala-asteellakin. (Iina 7. lk.)

Kaikkien muiden kuuden oppilaan selitykset viittaavat lähinnä yleiseen kielten opiskelun haluttomuuteen tai vaikeuteen.

No, jos kaikki ei osaa sitä ja se tuntuu vaikealta, niin se voi aiheuttaa sen, että se tuntuu ikävältä, ja ei haluaisi sitten lukea sitä. (Sari 7. lk.)

Jos ei tykkää kielistä ollenkaan, ja sit on kumminkin pakkoruotsi. (Panu 7. lk.)

6.2 Motivaatio – tuulta oppimisen purjeisiin

Motivaation osalta tarkastelen aluksi tekijöitä, jotka vaikuttivat oppilaiden motivaatioon. Seuraavaksi kuvaan oppilaiden motivaatiota ruotsin kielen oppimisessa: korostuuko oppilaiden motivaatiossa kielen arvo sosiaalisissa tilanteissa vai pelkästään hyötynäkökulmat, ja toisaalta ilmeneekö heillä sisäistä innostusta oppia vai tarvitaanko oppimiseen ulkoisia palkkioita. Selvitän myös oppilaiden suuntautumista erilaisiin suorituksiin onnistumisen toiveen ja epäonnistumisen pelon mukaan ja heidän selityksiään onnistumiselleen ruotsin kielen opiskelussa. Kuvaan myös oppilaiden tavoitteita ja tarpeita ruotsin kielen opiskelussa sekä lopuksi sitä, miten motivaatio on muuttunut opintojen edetessä.

6.2.1 Opiskelumotivaatiota ohjaavat tekijät

”Ei kai se nyt niin hirveen arvostettu ole” – ruotsin kielen yleinen arvostus maassamme

Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan oppilaiden motivaatioon vaikuttaa sosiaalipoliittinen tilanne oppijan kotimaassa. Tämä tilanne taas vaikuttaa koulutuksen arvostukseen ja nimenomaan yksittäisen oppiaineen arvostukseen maassamme. Suomessa koulutusta kyllä arvostetaan, mutta ruotsin kielen merkitys on kyseenalaistettu. Julkusen ja Borzovan mukaan tämä ruotsin kielen ristiriitainen asema maassamme vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Yhdeksästä oppilaasta seitsemän suhtautui varovaisen epäilevästi ruotsin kieleen maassamme yleisesti arvostettuna kielenä. He olivat siis ilmeisesti aistineet yhteiskuntamme epäilykset ruotsin kielen tärkeydestä ja vetäneet niistä epäilyistä sen johtopäätöksen, ettei ruotsi ole yleisesti arvostettu kieli.

No..., ei kai se nyt niin hirveen arvostettu ole. (Anna 5. lk.)

No, en mä nyt oikein tiedä, onks se mikään arvostettu kieli. Kyllä jotkut aina sanoo vähän rutisevampaakin ruotsista, mutta kyllähän se ihan...Suomessakin kun on ruotsalaisia, että ei sitä mitenkään hirveesti pilkata. (Johanna 5. lk.)

No sillai, ettei nyt hirveen moni ihan vapaaehtoisesti sitä ottais, joten ei se nyt ihan suosituimmasta päästä ole. (Katri 7. lk.)

Sakukin suhtautui ruotsin kieleen arvostettuna kielenä hiukan varauksellisesti, mutta hän kuitenkin itse uskoi ruotsin kielen tärkeyteen heti englannin ja saksan jälkeen.

No, en tiiä, mutta tota noin arvostettu kieli...No englanti on ehkä enemmän, että sitä puhutaan enemmän ja saksaakin ehkä enemmän. Mutta kyllä se ruotsi, mä luulen, että kyllä se sieltä perästä vielä tulee. (Saku 5. lk.)

Ainoastaan kahden oppilaan käsitys ruotsin kielen asemasta maassamme on enemmän kielen arvostusta korostava kuin vähättelevä.

No tota, kyllähän sitä nyt aika paljon puhutaan, että kyllähän se nyt ihan. Ettei nyt mikään ihan mitätön kielenä. (Maija 7. lk.)

Ainakin historiassa tuntuu olevan ihan arvostettu kieli. Kyllä se varmaan vieläkin on ihan suht hyvässä arvossa. (Sari 7. lk.)

Oppilaat olivat siis saaneet kukin oman käsityksensä kielen asemasta ja arvosta maassamme. Vaikka he olisivatkin arvelleet yhteiskuntamme käsityksen ruotsista sen merkitystä vähätteleväksi, he eivät Panua lukuun ottamatta uskoneet tällä käsityksellä olevan merkitystä omassa ruotsin kielen opiskelussaan. Heidän motivaatioonsa ei siis näyttäisi, ainakaan heidän omasta mielestään, vaikuttavan ruotsin kielen yleisen arvostuksen taso maassamme, mikä Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan vaikuttaisi yksittäisen oppilaan motivaatioon. Panuun ympäristön ”pakkoruotsipuheet” ja ruotsin arvostuksen vähyys vaikuttavat jonkin verran. Hän ei kuitenkaan osannut sanoa, miten nämä puheet häneen vaikuttavat. Kaikki muut oppilaat vakuuttavat, ettei ympäristön puheilla ole heihin mitään vaikutusta.

Ei se muhun vaikuta, en mä sitä sillee aattele, että mitä muut aattelee. (Katri 7. lk.)

Ei vaikuta, sillä mä ite pidän sitä vaan jotenkin tärkeänä. (Eetu 7. lk.)

No, ei oikeastaan, sillä musta on kyllä silti kiva opiskella ruotsia, vaikka muut puhuis mitä. (Maija 7. lk.)

”Se on kyllä hyvä kirja” - oppikirjojen merkitys oppimista motivoivina tekijöinä

Kaikkien yhdeksän oppilaan mielestä oppikirjoilla on merkitystä oppimisessa, ja heidän mielipiteistään voi päätellä, että heidän ruotsin oppikirjansa innostavat opiskelamaan. Erityisesti kaikkien haastattelemini tyttöjen motivaation kannalta oli tärkeää, että kirjan visuaalisuuteen oli panostettu.

Kyllä meillä on ihan kivat kirjat. Kyllä siitä tulee ihan mukava tunne, sillä siinä on kaikkia kivoja, nättejä kuvia ja aika hyviä juonia. Ne kappaleetkin on ihan viisaita ja tehtävät kivoja. Kyllä ne on hyvät kirjat. Ei niitä olis kauheen kiva lukea, jos niissä ei olis mitään kauniita kuvia. (Sari 7. lk.)

Se on kyllä hyvä kirja, värikäs ja paljon erilaisia juttuja. (Johanna 5. lk.)

Ruotsin kirja on ainakin tällä hetkellä parempi kuin meidän englannin kirja. Se on niinku mielenkiintosempi ja siinä kulkee niinku sillai yks tarina. Eli siis samat henkilöt koko ajan ja niitten puuhia seurataan. Englannin kirjassa on sellasia lehtijuttuja ja ne on vähän ihmeellisiä. Ja ruotsin kirjassa on paljon kuvia ja ne on sillai kiinnostavan näkösiä. (Iina 7. lk.)

Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan mm. oppikirjat vaikuttavat seuraavalla tasolla kielen yleisen arvostuksen jälkeen oppijan motivaatioon. Myös Kärkkäisen, Palolan ja Tiaisen (1993) mukaan oppikirjoilla on merkitystä oppilaan motivoimisessa. Oppikirjojen tulisi käsitellä nuoria kiinnostavia, ajankohtaisia aihepiirejä ja tehtävien tulisi olla monipuolisia, jotta motivaation ylläpitäminen luokkatyöskentelyssä onnistuisi.

“Ope kannustaa aina ja tsemppaa” – opettajan merkitys oppimisen innoittajana

Seuraavalla tasolla oppijan motivaatioon vaikuttavat Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan opettajaan liittyvät tekijät, jotka ovat oppijan motivaation kannalta erittäin keskeiset. Myös Linnarud (1993) korostaa opettajan merkitystä oppijan motivaatioon. Innostunut, oppiainettaan arvostava ja opetustaitojaan jatkuvasti kehittävä opettaja saa oppilaansakin motivoitumaan. Aikaisempien tutkimustulosten (esim. Kalaja 1999) mukaan opettajan omilla asenteilla on vaikutusta oppilaiden asenteisiin. Opettajan oma myönteinen asenne oppiaineeseen, oppilaisiin ja koko työhön tarttuu helposti oppilaisiin oppimista edistäen. Näin on saattanut käydä haastattelemieni, ruotsia opiskelevien oppilaiden luokissa, sillä kaikkien mielestä heidän oma opettajansa on innostanut heitä oppimaan olemalla itse innostunut, kannustava ja oman ai-neensa asiantuntija. Samoin opettajan asenne opettamiseen ja ruotsin kieleen on heidän mielestään myönteinen, joten he ovat itsekin iloisesti mukana oppimassa.

Joo, kyllä se aina sanoo, että opiskelkaa sitten hyvin ja sanoo, että lukekaahan hyvin kokeisiin ja olkaa ahkeria. Ja sit se opettaa ne asiat sillai, että ne jää mieleen ja ne tehtävät ei ole sillai tylsiä, että ne vaihtelee. (Johanna 5. lk.)

Meillä on tosi kiva opettaja, sillä on niiku hyvä asenne siihen opettamiseen ja se saa niinku ainakin meidän ryhmän iloisesti siihen

mukaan. Opettaja vaikuttaa aika ratkasevasti, koska sitä niinku panostaa siihen opiskeluun, jos on mukava opettaja ja tylsästäkin aineesta voi saada kivaa sen opettajan johdolla. (Iina 7. lk.)

No kyllähän se nyt aika paljon vaikuttaa, että jos se opettaja on sellanen innostava ja positiivinen niin kyllähän se on paljon mielekkäämpää ja kivempaa se aine. Meidän ruotsin ope on ite niinku innostuneesti mukana siellä tunnilla ja me tehdään vaihtelevia juttuja, niin sitä jaksaa itekin olla innostunut. Meidän opettaja myös tietää tarpeeks ruotsista ja osaa puhua sitä. Aina, kun siltä kysyy niin se kyl tietää. (Maija 7.lk.)

Saku myös selvästi arvostaa opettajan antamaa suullista ja kirjallista palautetta tuntityöskentelystä. Sakun itsetuntoon olivat opettajan kirjoittamat viestit vaikuttaneet mitä ilmeisimmin myönteisesti. Keltinkangas-Järvisen (1998) mukaan opettajien tulisikin kirjoittaa kokeisiin ja tehtäviin palautetta, jotta oppilaan itseluottamus vahvistuisi.

No kyllä se kannustaa ja on muutenkin semmonen hyvä opettaja, ettei anna liikaa läksyjä, muttei liian vähääkään, sillai sopivasti ja pitää sen oppimisen sillai vahvana. Ja se sanoo, että hyvin on tehty työt tai että hyvin olet ollut mukana. Ja kokeeseen se laittaa sitten aina palautetta työskentelystä ja semmosesta. (Saku 5. lk.)

Sarin ja Annan mielestä opettajan merkitys on tärkeä siinä mielessä, että hän vahvistaa oppilaiden osaamisen tunnetta painottamalla taitoja ja tietoja, joita oppilailla jo on.

Meillä on kyllä kiva opettaja, että se antaa ymmärtää, ettei ruotsi ole vaikeeta. Se aina sanoo, että eiks tämä olekin ihan helppoa. Että kyllä tulee sellanen hyvä mieli. Se antaa aina ymmärtää, että me osataan jo paljon. Sellanen niinku kannustaa ja antaa uskoa, että oppii sit myös ne vaikeentuntuset kielioppijutut. (Sari 7. lk.)

Ope kannustaa aina ja tsemppaa ja sanoo aina, jos ei meinaa osata jotakin juttua, että muistelepa sitä ja sitä. Kyllä sä sen osaat ja mietipä sitä ja tätä ja hyvä ja just noin. Se ei koskaan sano, että nyt et oo tehnyt hyvin näitä, vaan tosta vois vähän parantaa. (Anna 5. lk.)

Linnarudin (1993) mukaan oppilaan motivaatio paranee ja asenteet ruotsia kohtaan muodostuvat myönteisiksi, kun hän huomaa osaavansa. Tähän motivaation ja myönteisten asenteiden sekä onnistumisen kokemusten väliseen kiertokulkuun opettaja voi

vaikuttaa ratkaisevasti omalla kannustavalla asenteellaan ja luomalla koko luokkaan myönteisen, oppimista tukevan ilmapiiriin.

Opettaja saattaa myös omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaan motivaatiota laskevasti. Kukaan ei sanonut oman opettajansa vaikuttavan heidän oppimisintoaan alentavasti. Jos opettaja olisi tyhmä, liian tiukka tai sellainen joka ei kannusta yhtään, vaikuttaisi se Eetun, Panun ja Katrin motivaatiota alentavasti.

No kyl se sillai vaikuttaa, että jos opettaja ei kannusta yhtään, eikä auta. Ei se sitten niin kauheen kiva ole sitä opiskella. (Katri 7. lk.)

No, jos on tyhmä opettaja niin sitten se koko oppiaine on tylsempää. (Eetu 7. lk.)

Jos opettaja on kauheen tiukka niin sitten ei jaksaa opiskella. (Panu 7. lk.)

“On se kivempi sillai yhdessä” – opiskeluryhmän ominaisuuksiin liittyvät tekijät

Seuraava taso, joka Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan vaikuttaa oppijan motivaatioon on oppijan oma ryhmä, jonka kanssa hän opiskelee. Maslow'n tarveteoriat (esim. Metsämuuronen 1997) sisältää keskitason tarpeena hellyyden ja ryhmään kuulumisen tarpeet. Samoin Madsenin (1974) motiiviluokitukseen kuuluvat sosiaaliset motiivit kuten kontaktimotiivi. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki halusivat mieluiten opiskella ruotsia ryhmässä, joten he pyrkivät tyydyttämään Maslow'n tarvehierarkian ryhmään kuulumisen tarvetta samoin kuin Madsenin kontaktimotiivia. Oppilaiden mielestä ryhmässä opiskeleminen oli heille antoisaa, koska ryhmässä sai olla kavereiden kanssa, jakaa erilaisia mielipiteitä ja tehdä paritöitä.

Siellä meidän ruotsin ryhmässä on hirveen mukavia kavereitakin löytynyt, vaikka siellä ei meidän luokalta olekaan yhtään poikaa, mutta tosta viereiseltä luokalta. (Saku 5. lk.)

On kiva opiskella ryhmässä, kun on useampia niin on erilaisia mielipiteitäkin ja kivempi tehdä kaikkia juttuja yhdessä kuin yksin. Voi tehdä paritöitä ja tällasta. (Katri 7. lk.)

Ryhmässä, sillä olen muutenkin sellanen ihminen, että tykkään olla seurassa. On se kivempi sillai yhessä, kun on muitakin siinä vieressä. (Sari 7. lk.)

Panulla ei ollut yhtä voimakasta tarvetta kuin muilla saada ryhmään kuulumisen tarvettaan tyydytetyksi ruotsin opiskelun yhteydessä. Hänen mielestään pienryhmä olisi paras opiskelumuoto.

No, ehkä semmosessa pienessä ryhmässä mä opiskelisin mieluiten. Tai joskus joku asia on sillai, että haluais ihan rauhassa keskittyä siihen, niin silloin olis hyvä opiskella yksin. (Panu 7. lk.)

Kaikkien yhdeksän oppilaan mielipiteistä saa sen käsityksen, että heidän omalla opiskeluryhmällään on merkitystä ruotsin opiskelun motivaation kannalta kuten Julkunen ja Borzova (1997) totesivat. Seitsemän oppilaan mielestä oma opiskeluryhmä on lisännyt heidän motivaatiotaan. Motivaatioon näytti vaikuttavan myönteisesti luokan hyvä ilmapiiri, muiden oppilaiden myötämielinen asenne ruotsin opiskeluun ja lähes samantasoinen ryhmä.

Koska siellä on aina hyvä meininki siellä ruotsin tunnilla, niin sinne on aina mukava mennä. Jaksaa aina itekin innostua asioista. (Saku 5. lk.)

Meiän ryhmä on kyl mukava, kun kukaan ei siellä inhoo ruotsia. (Maija 7. lk.)

On siellä kiva opiskella, meillä on ihan mukava ryhmä. Kaikki on sillee suunnilleen samantasosia niin voidaan edetä sillee ihan nopeesti. Ettei tarvii jäädä tolkkuttamaan jotain samaa asiaa kovin pitkäksi aikaa. (Sari 7. lk.)

Kahden oppilaan motivaatiota ruotsin opetusryhmä oli ainakin jonkin verran alentanut. Katria häiritsi luokan melu ja Panua puolestaan muut oppilaat, jotka olivat ruotsin kielen taidoissaan pidemmällä kuin hän.

Joskus on vähän liikaa melua ja sellasta hälinää ympärillä. Ei siellä luokassa mitenkään riidellä tai muuta, mutta kyllä tollanenkin ainakin muhun vaikuttaa. Ei jaksais olla siellä ja kuunnella sitä melua, eikä ainakaan jaksaa keskittyä niiden tehtävien tekemiseen. (Katri 7. lk.)

No se ei ole niin kauheen kivaa, kun ne muut meiän ryhmässä on sellasia kymppin oppilaita. Ei oo kovin kiva olla siellä seassa. (Panu 7. lk.)

”Mun veli sano, että se ei ole mikään vaikea kieli” – oppijan lähiympäristön vaikutus motivaatioon ja asenteisiin

Seitsemän oppilaan kohdalla erityisesti omat sisarukset tai omat vanhemmat olivat motivoineet heitä ruotsin opiskelun alkuun ja välittäneet siitä myönteistä kuvaa. Näillä kaikilla oppilailta eli Iinalla, Maijalla, Sarilla, Katrilla, Annalla, Johannalla ja Sakulla motivaatio oppimiseen oli hyvä tai melko hyvä ja myös omat asenteet olivat ainakin enemmän myönteiset kuin kielteiset ruotsin oppimista kohtaan.

Joo mun isosisko, se on kakskyt, se ite tykkäs ruotsista kauheesti ja se oli siinä tosi hyvä ja se sanoi mulle, että kyllä määhän ruotsia helposti opin, kun muutkin kielet menee hyvin. Ruotsi on kuitenkin niin helppoa se sano. (Iina 7. lk.)

No kyllä mun veli sano, että se ei ole mikään vaikea kieli, ettei sillee pelännyt, että voi vitsi, että se on varmaan sellanen, ettei millään muista edes yhtä sanaa. Että alotin ihan mielellään sen lukemisen. (Katri 7. lk.)

Mun vanhemmat on myös sitä mieltä, että se on tärkeä ja hyvä kieli. Ainakin äiti, isästä mä en sillai tiedä. (Sari 7. lk.)

Mun vanhemmatkin sanoi, että ihan sillai helppo kieli. Jos vaikka vertaa saksaan, ne sanoi, että se on paljon monimutkaisempi kuin ruotsi. Että ihan kaikkee positiivista. (Johanna 5. lk.)

Ainoastaan Panu ja Eetu olivat kuulleet omassa lähipiirissään kielteisiä käsityksiä ruotsin kielestä. Kummankin omat ystävät olivat puhuneet ruotsista kielteiseen sävyyn. Ystävien puheet eivät kuitenkaan olleet vaikuttaneet Panuun ja Eetuun, sillä he olivat valinneet ruotsin vapaaehtoiseksi kieleksi eikä heidän asenteensa ruotsiin ollut samalla tavalla kielteinen kuin kavereiden välittämä kuva.

No, mun kaverit sanoi, että se on tyhmää. (Eetu 7. lk.)

Mun kavereiden mielestä ruotsi on turhaa ja vaikeeta. (Panu 7. lk.)

Oppijan lähiympäristö eli vanhemmat, sisarukset ja ystävät vaikuttavat Julkusen ja Borzovan (1997) mukaan oppilaiden motivaatioon. Nämä henkilöt vaikuttavat Linna-rudin (1993) mukaan myös oppilaiden asenteisiin.

6.2.2 Sisäinen innostus tai ulkoinen kannustin oppimisen suuntaajana

“Jos mä meen semmoseen töihin, jossa tarvii sitä ruotsin kieltä” – instrumentaalinen motivaatio

Gardnerin ja Lambertin (1972) mukaan kielenoppijan motivaatiossa on kaksi eri lajia: instrumentaalinen ja integratiivinen. Motivaatio on instrumentaalinen, jos kieli on oppijalle väline johonkin ulkoiseen tavoitteeseen ja kielestä saatava hyöty korostuu. Kaikkien yhdeksän oppilaan vastauksista heijastuu ruotsin kielen osaamisesta saatava hyöty, joten heidän motivaationsa oppia ruotsin kieltä on sillä perusteella instrumentaalinen. Seitsemän oppilasta mainitsi hyötyvänsä ruotsista matkustaessaan, jolloin kieli on väline selvitä turistina.

Kyllä se helpottaa, että osaa, jos käy jossain matkoillakin, niinku Ruotsissa tai laivalla, niin siellä sitten selviää. Ja Suomessakin, jos matkustaa ympäriinsä niin Pohjanmaalla ja sielläpäin saattaa tarvita joissain tilanteissa. (Maija 7. lk.)

Matkoilla ja laivalla on hyötyä, että osaa. Ja just jossain Vaasassa, kun käy ostoksilla niin voi tarvita. (Katri 7. lk.)

No varmaan, jos mä lähen Ruotsiin ja muualle ulkomaille niin ei sit tule sellasia tilanteita, joissa ei osais selvittää jotain juttua. (Panu 7. lk.)

Jokainen oppilas kertoi hyötyvänsä ruotsin kielen osaamisesta työelämässä, mikä myös kuvastaa instrumentaalista motivaatiota.

Jos mä meen semmoseen töihin, jossa tarvii sitä ruotsin kieltä, että joutuu puhumaan siellä, johonkin Vaasaan tai johonkin muualle, jossa tarvii tätä kieltä. Tai laivaan työhön, kyllähän siellä tarvii ruotsin kieltä, ainakin laivoissa tällä Suomen ja Ruotsin välillä, Viking ja nämä. Että kyllä siellä tarvii paljonkin puhua ruotsia ja muutenkin. (Saku 5. lk.)

Voi aatella sitten sellasia ammatteja, missä sitä kieltä tarvii. Enemmän on niinku mahdollisuuksia työpaikkaa valitessa, kun osaa ruotsia. Vaikkapa kaikki palveluammatit, että ainakin olis sitten joku pohja. (Sari 7. lk.)

Iina kokee, että ruotsin osaamisensa ansiosta hänellä on edellytyksiä päästä parempiin ammatteihin. “Parempi ammatti” pitää sisällään arvoasetelman suhteessa johonkin muuhun ammattiin, johon hän kenties joutuisi ilman ruotsin kielen taitoaan. Il-

maisuu “parempi ammatti” voi tarkoittaa ammattia, joka on voittanut palkan suuruudessa, työoloissa, työajoissa, haastavuudessa ja muissa eduissa vertailun kohteena olleen ammatin.

Pääsee parempiin ammatteihin isompana ja musta ruotsi on ihan tarpeellinen kaikessa. (Iina 7. lk.)

Kahdella pojalla instrumentaalista motivaatiota kuvastavat heidän pyrkimyksensä saada hyvä arvosana todistukseen. Ruotsin kielen osaaminen on heille väline saada jatko-opiskelujen kannalta hyvä kielitaito, josta hyvä arvosana todistuksessa kertoo.

Kun sitä opiskelee, niin siitä hyötyy ja saa parempia numeroita. Ja voi päästä lukioon hyvillä numeroilla. (Eetu 7. lk.)

On siitä hyötyä, että alotin jo viidennellä. Kerkiää oppia enemmän ennen lukiota ja saa parempia numeroita, kun osaa jo aika hyvin. (Panu 7. lk.)

“Ehkä mä voisin muuttaakin Ruotsiin” – syvä integratiivinen motivaatio

Annalla ja Sakulla oli mielipiteitä, jotka viittaavat kohdekielen kulttuurin ihannointiin ja jopa haluun integroitua siihen. Anna haluaa kommunikoida Ruotsissa asuvan, ruotsalaisen kulttuurin piirissä olevan enonsa kanssa. Sekä Anna että Saku näkevät mahdollisina vaihtoehtoina tutustumisen täysin ruotsalaisiin ihmisiin, ystäväystymisen heidän kanssaan ja jopa muuttamisen Ruotsiin: integroitumisen ruotsalaiseen kulttuuriin.

No, voin sitten puhua sille mun enolle ruotsia, kun ollaan käymässä siellä, tai kyllähän se siis tietenkin suomeakin osaa, mutta... jos mä tutustun joihinkin ruotsinkielisiin. Ja ehkä mä voisin muuttaakin Ruotsiin tai ainakin mä haluaisin sieltä ystäviä. (Anna 5. lk.)

Onhan se Ruotsi sillai hirveen iso maa ja tosi kaunista siellä on ja kyl mää varmaan saattasin sinne muuttaakin, sittenpäähän nähdään tulevaisuudessa. Että oishan sinne ihan kiva muuttaa, että mukava maa ja varmaan ihan mukavat ihmiset. Kyllä mulle ihan sopis sellanen kirjeystäväkin Ruotsista, ei olis ainakaan haittaa, mutta toisaalta nämä harrastukset vie aika paljon aikaa. (Saku 5. lk.)

Gardnerin ja Lambertin (1972) motivaatioteorian mukaan integratiivinen motivaatio oppia kohdekieltä ilmenee haluna käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja kiinnostuksena kohdekielen yhteisöstä. Annalla ja Sakulla motivaatio oppia ruotsia näyttäisi olevan integratiivinen. Äärimmillään integratiivinen motivaatio pitää sisällään kielenoppijan halun tulla mahdollisimman täydellisesti osaksi kohdekielen kulttuuria.

Samoin Maija tuntuu suhtautuvan myönteisesti ajatukseen Ruotsiin muuttamisesta. Hän ei haluaisi muuttaa sinne lopullisesti, mutta pitää mahdollisena väliaikaista asumista Ruotsissa, mikä kuitenkin viittaa haluun tutustua lähemmin ruotsalaiseen kulttuuriin ja ystävystyä ruotsalaisten kanssa. Samoin hänen kohdallaan integratiiviseen motivaatioon viittaa ihaileva asenne nimenomaan ruotsalaisten, ei suomenruotsalaisten, puhumaa ruotsin kieltä kohtaan. Hän pitää ruotsalaisten puhumaa ruotsia kauniina ja haluaisi itsekin oppia puhumaan ruotsia samalla tavalla.

No, emmä nyt varmaan sillai pysyvästi, että mä rupeaisin siellä elämään. En nyt sillai, että aattelis, että eläisin lopun elämäni, mutta väliaikaisesti. Olis ihan kiva, jos siellä olis joku kaveri niin vois sitten pitää aina yhteyttä. Ja vois oppia sitten itekin puhumaan ruotsia sillai vähän kauniimmin, miten ruotsalaiset puhuu. Ite kun ei osaa sillai puhua niin se kuulostaa niin erilaiselta. (Maija 7. lk.)

Gardnerin ja Lambertin (1972) mukaan integratiivinen motivaatio pitää sisällään nimenomaan halun samastua kohdekieltä puhuviin ihmisiin, ja Kantelisen (1995) mukaan halu käyttää kieltä syntyperäisten ihmisten tavoin erottumatta heistä juuri ollenkaan, ilmentää syvää integratiivista motivaatiota.

”Pystyy sit puhumaan ruotsalaisten kanssa” – vähemmän syvä integratiivinen motivaatio

Myös Iinalla ja Katrilla oli mielipiteitä, jotka viittaavat integratiiviseen motivaatioon ruotsin opiskelussa. Heillä integratiivinen motivaatio ei kuitenkaan ole sillä tasolla, että heistä Ruotsiin muuttaminen tuntuisi mieluisalta vaihtoehdolta.

No, en varmaankaan muuttas Ruotsiin, en mä lähtis täältä mihinkään. (Iina 7. lk.)

En mäe sinne haluais muuttaa. Ehkä joskus hamassa tulevaisuudessa, jos jotenkin olis niinku pakko. Ihan Suomessa haluan kyllä asua. (Katri 7. lk.)

Kantelinen (1995) on tarkentanut Gardnerin ja Lambertin teoriaa ja tullut siihen tulokseen, että integratiivisen motivaation syvyys vaihtelee yksilöittäin. Oppija voi olla integratiivisesti motivoitunut vaikkei hänellä olisikaan halua integroitua kohdekielen kulttuuriin tai ihailevaa asennetta kohdekielen kansalaisia kohtaan.

Kuitenkin integratiiviseen motivaatioon viittaa Iinan ja Katrin halu käyttää ruotsin kielen taitojaan käytännössä, ruotsia äidinkielenään puhuvien ihmisten kanssa viestimässä. Iinaa ja Katria motivoi halu selvittää kohdekielellä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Katrin mielestä on tärkeää, että on riittävä kielitaito, jotta hän voi kommunikoida ruotsiksi, paitsi ruotsalaisten, myös suomenruotsalaisten kanssa. Hän on siis itse valmis puhumaan Suomessakin ruotsia sen sijaan, että edellyttäisi suomenruotsalaisten puhuvan ja ymmärtävän suomea.

Mä tarviin ruotsia kaikkien niitten mun ruotsalaisten sukulaisten kanssa ainakin. Ja sit tietty, jos tutustuu muihinkin ruotsalaisiin Ruotsissa käydessä. Ja semmosissa paikoissa, missä puhutaan ruotsia Suomessakin. Kyllä se helpottaa, että edes vähän osaa, kun osa puhuu ruotsia niin ei varmaan ihan heti tuu semmosta, että mitäs mäe nyt teen, jos menee vaikka jonnekin, missä niitä suomenruotsalaisia on. (Katri 7. lk.)

Iina olisi halunnut jo pitkään ruotsalaisen kirjeenvaihtoystävän. Vaikka niin ei tähän mennessä ollutkaan tapahtunut, hän uskoo solmivansa tulevaisuudessa ruotsalaisten kanssa ystävyysuhteita. Hän ei pitänyt mahdollisena ajatusta ruotsalaisen pojan kanssa seurustelemisestä. Integratiiviseen motivaatioon ja samalla hyvin epäitsekääseen syyhyn saavuttaa riittävä kielitaito, viittaa Iinan halu auttaa Suomessa matkailuvia ruotsalaisia.

Kyllä mäe olisin halunnut jo ala-asteella kirjekavereita Ruotsista, mutta ei sitten siihenkään oikein tullut mahdollisuutta. Mutta tulevaisuudessa, jos vaikka solmii sitten ystävyysuhteita. Voisin mäe kuvitella ruotsalaisen pojan kaa vaikka seurustelevani. Ja on hyvä osata ruotsia, jos vaikka tulee sellaisia tilanteita täällä Suomessa, että tarvii auttaa vaikka ruotsalaisia turisteja. (Iina 7. lk.)

Kaikilla yhdeksällä oppilaalla ilmeni instrumentaaliseen motivaatioon viittaavia mielipiteitä. Kuitenkin viidellä heistä ilmeni myös integratiivista motivaatiota: kolmella oppilaalla jopa sellaisella tasolla olevaa integratiivista motivaatiota, jonka voi luokitella syväksi. Gardnerin ja Lambertin teoriaa kritisoineet tutkijat (mm. Dörnyei 1990; Laine 1978) ovat esittäneet, että instrumentaalisen ja integratiivisen motivaation rajat eivät välttämättä ole niin jyrkät kuin Gardner ja Lambert ovat esittäneet. Sama henkilö voi olla sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti motivoitunut. Samoin tutkijat (mm. Dörnyei 1990; Laine 1977, 1978, 1987, 1988) ovat todistaneet, että menestyksellinen kielen oppiminen voi olla mahdollista myös ilman integratiivista motivaatiota. Itse asiassa useimmilla ihmisillä on myös jokin hyötynäkökulma kielen oppimiseen. Vaikka Annan, Sakun, Maijan, Iinan ja Katrin motivaatiossa ruotsin kielen opiskeluun olikin paljon integratiivisen motivaation piirteitä, myös instrumentaalista motivaatiota ilmeni heistä jokaisella hyötynä ruotsin kielestä työpaikkaa etsiessä, lukioon pyrkiessä tai matkustaessa.

Sisäinen kipinä ohjaa ruotsin kielen oppimista – sisäinen motivaatio

Behavioristisen motivaatioteorian (esim. Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998; Laine 1978; Mustila 1990) esittelemässä sisäisessä motivaatiossa ja ulkoisessa motivaatiossa on monia piirteitä, jotka muistuttavat integratiivista motivaatiota ja instrumentaalista motivaatiota. Jakobovits (1970) onkin katsonut aiheelliseksi rinnastaa sisäisen motivaation ja integratiivisen motivaation ja ulkoisen motivaation ja instrumentaalisen motivaation. Yhdistävänä tekijänä hänen mukaansa on se, että sisäisessä ja integratiivisessa motivaatiossa oppimista eivät ohjaa ulkoiset palkkiot kuten ulkoisessa ja instrumentaalisessa motivaatiossa. Gardner (1985) ei kuitenkaan pidä rinnastusta oikeutettuna. Hänen mukaansa integratiivisesti motivoituneillakin oppijoilla selviytyminen kohdekielellä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimii eräänlaisena palkkiona. Sisäinen motivaatio on vieläkin enemmän kuin integratiivinen motivaatio sisäsyntyistä innostusta ja tarvetta oppia ilman minkäänlaista halua hyötyä kielen osaamisesta. Tämän pienen eroavuuden vuoksi onkin hankala erottaa, mikä on sisäistä ja mikä vastaavasti integratiivista motivaatiota. Sakun, Maijan, Iinan ja Annan mielipiteet voisi tulkita kuvaavan jopa sisäistä motivaatiota, sisäistä oppimisen ”kipinää”.

Mutta kyllä mä enemminkin oon sitä mieltä, että on hyvä, kun sitä opiskelee ja oppii ne sanat ja oppii puhumaan sitä ruotsia. Siitä tulee niinku itelleenkin sellanen olo, että hyvä, kun opin tonkin jutun. (Saku 5. lk.)

On se hieno tunne, kun tietää osaavansa puhua ruotsia. Siitä oppimisesta saa itelleen niinku varmuutta. (Maija 7. lk.)

No, mä olen kiinnostunut ruotsista ja mä tykkään siitä kielestä. Ja mä olen aina ite sitä halunnut oppia. Kyllä musta tuntuu kivalta se, että huomaa oppivansa aina enemmän. (Iina 7. lk.)

No, musta on kiva oppia. (Anna 5. lk.)

Saku, Maija, Iina ja Anna eivät myöskään missään vaiheessa maininneet kokeita tai arvosanoja opiskelunsa syyksi, joten sekin vahvistaa käsitystä heidän sisäisestä motivaatiosta ruotsin opiskeluun. Myöskään vanhempien ei ole koskaan tarvinnut painostaa heitä opiskelemaan eivätkä vanhemmat edellytä hyviä arvosanoja. Vanhemmat ovat mielissään hyvistä arvosanoista, mutta oppilaille ei ole tullut tunnetta, että vanhemmat vaatisivat hyvää opintomenestystä. Vaatimuksillaan vanhemmat eivät ole asettaneet ulkoista pakkoa ruotsin kielen opiskelemiselle.

Ei ne sillai mitenkään. Kyllä ne tietty tykkää, kun menestyy, mutta ei sillai mitenkään patista hyviin numeroihin. (Maija 7. lk.)

No ei mitenkään. Kyllä meidän mummi ainakin tykkää, että mä olen hyvä, mutta ei se mun käske mitenkään lukea enemmän tai mitään. Se vaan on aina iloinen, jos menee vaikka koe hyvin. (Anna 5. lk.)

Ei mulla koskaan ole ollut tunnetta, että vanhemmat painostas. (Iina 7.lk.)

Ulkoiset tekijät kannustavat oppimaan – ulkoinen motivaatio

Neljällä oppilaalla yhdeksästä oppimisen halu näytti lähtevän sisältäpäin. Muillakin näin saattoi olla, mutta ainakin kolmella oppilaalla tuntuisi olevan enemmän ulkoista kuin sisäistä motivaatiota ruotsin kielen oppimiseen. Laineen (1978) mukaan ulkoinen motivaatio kytkeytyy ympäristön palkkioihin ja rangaistuksiin. Kaikki kolme mainitsivat jonkin tekijän, joka heidän kohdallaan oli selvä ulkoinen kannustin tai oli

jossain vaiheessa ruotsin opiskelua toiminut ulkoisena kannustimena. Ulkoisina palkkioina toimivat kokeet, arvosanat tai kotitöistä välttyminen.

Silloin, kun mä alotin sen ruotsin opiskelun, niin mun vanhemmat anto kaikkia vapauksia, että mä olisin tehnyt läksyni ja lukenut muutenkin sitä ruotsia. Mun ei tarvinnut tehdä kotihommia, tyhjentää pesukonetta, viedä roskiksia ja tällasta. (Panu 7. lk.)

Ois kokeita enemmän niin silloin tulis luettuakin. (Eetu 7. lk.)

On se hyvä, jos saa kokeista hyviä numeroita, ja silloin mä luen paljonkin. (Johanna 5. lk.)

Pienet palkkiot oppimisen hyötynä tai haittana

Kuuden 7.-luokkalaisen oppilaan kanssa oli puhetta myös siitä, tekisivätkö he ruotsin tehtäviä enemmän, jos niiden tekemisestä saisi joitakin pieniä palkintoja. Kahdella oppilaalla, Eetulla ja Panulla, karkkien saaminen toimisi oppimisen ulkoisena kannustimena. Katri taas ei maininnut karkkia ulkoisena palkkiona, mutta hänkin uskoi motivoituvansa paremmin, jos tavoitteiden saavuttamisen jälkeen saisi jonkinlaisen palkkion.

No, olis se hyvä jos olis jotain tavoitteita, vaikka 10 tehtävää ja sit sais jonkun jutun. Ja jos niihin varattas sitten aikaa, niin kyllä niitä tehtäviä silloin varmaan tekis enemmän. (Katri 7. lk.)

No, jos karkkia sais niin kyllä mä tekisin kaikki mahdolliset tehtävät. (Eetu 7. lk.)

Kyllä sitä varmaan tulis tehtyä enemmänkin eri harjoituksia, jos jokaisesta sais karkkia. Ei nyt enää sillee niinku joskus ala-asteella sai jotain ihme leimoja hakee opelta, kun oli tehnyt tehtävän. Mutta karkeista mä kyllä tekisin vieläkin. (Panu 7. lk.)

Kolmella oppilaalla kuudesta 7.-luokkalaisesta näyttäisi olevan tarvetta ulkoisille oppimisen kannustimille. Heistä kenelläkään ei ollut sisäistä motivaatiota ilmaisevia ajatuksia. Panulla ja Eetulla sen sijaan oppimista ohjasivat ainakin osittain todelliset ulkoiset kannustimet kuten kokeet tai vanhempien palkkiot. Panun ja Eetun mukaan

myös heidän vanhempansa edellyttävät hyviä arvosanoja ruotsin kielessä, mikä myös osaltaan ilmentää heidän ulkoista motivaatiotaan.

Kyllä mun vanhemmat edellyttää, että pärjää. (Eetu 7. lk.)

Mun vanhempien mielestä mun ruotsin opiskelu vois sujua vähän paremminkin. Kyllä ens kokeesta pitäis niitten mielestä saada parempi numero. (Panu 7. lk.)

Sari ja Iina puolestaan eivät usko, että ulkoisilla palkkioilla kuten karkeilla olisi vaikutusta heidän intoonsa tehdä tehtäviä. Iina oli myös yksi niistä neljästä oppilaasta, joiden ajatukset oli tulkittavissa sisäiseksi motivaatioksi ruotsin kielen oppimiseen, joten ulkoisten palkkioiden tehoamattomuus häneen antaa vahvistusta sisäiselle motivaatiolle. Sarilla ei esiintynyt mielipiteitä, jotka olisivat viitanneet suoraan sisäiseen motivaatioon, muttei myöskään ulkoiseen motivaatioon. Häneenkään eivät mahdolliset ulkoiset kannustimet tehoaisi, joten motivaatio hänen osaltaan on enemmän sisäinen kuin ulkoinen.

En mä oikein usko, että sellaset kauheesti vaikuttas, ainakaan muhun. (Sari 7. lk.)

No, emmää sellaseen kyllä lähtis. (Iina 7. lk.)

Lepperin ja Greenen (1975) tutkimustulosten mukaan ulkoiset palkkiot vähentävät sisäisesti motivoituneen oppijan kiinnostusta itse suoritukseen. Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (1998) ovat vielä tarkentaneet väitettä painottamalla, että sisäistä motivaatiota sammuttavat palkkiot, joiden saamisesta mainitaan ennen tehtävän suorittamista. Maijan ajatuksista oli pääteltävissä, että hänellä on sisäistä motivaatiota ruotsin kielen oppimiseen, ja ulkoiset palkkiot tuntuvat sammuttavan hänen sisäistä intoaan oppia. Panu, Eetu ja Katri uskoivat ulkoisten palkkioiden vaikuttavan myönteisesti heidän oppimiseensa. Iina ja Sari eivät uskoneet ulkoisten kannustimien vaikuttavan heihin mitenkään. Maija sen sijaan ajatteli, että ulkoisista palkkioista voisi jopa olla hänelle haittaa.

No, en mä tykkäis sillee, että tekis tollasten juttujen eteen. Se olis oikeastaan aika rasittavaa, koska muutenkin on hyvä tehdä ne hommat. (Maija 7. lk.)

6.2.3 Suoritukset, selitykset, tavoitteet ja tarpeet oppimisessa

Suoritusmotivaatio - onnistumisen toive tai epäonnistumisen pelko

Atkinsonin (1957) mukaan suhde onnistumisen toiveen ja epäonnistumisen pelon välillä vaikuttaa siihen, miten yksilö suuntautuu erilaisiin suorituksiin. Jos onnistumisen toive on voimakas, yksilö pyrkii tekemään kaikkensa toiveensa toteutumisen eteen. Jos epäonnistumisen pelko taas on voimakkaampi, yksilö yrittää välttyä suorituksesta. Keskustelimme oppilaiden kanssa heidän tavastaan valita tehtävät ja vastata tunnilla. Seitsemän oppilasta yhdeksästä valitsee mieluiten keskivaikeita tehtäviä, joten he ovat Atkinsonin (1957) teorian mukaan lähestymismotivoituneita ruotsin kielen opiskeluun. Onnistuminen keskivaikeissa tehtävissä tuottaa heille suurempaa mielihyvää kuin helpoissa tehtävissä. Välttämismotivoitunut oppija puolestaan valitsee mm. Entwistlen (1983) mukaan vaikeita tehtäviä, jolloin hän saa epäonnistumisensa niissä oikeutetuksi tehtävän mahdottomuuden vuoksi tai helppoja tehtäviä, joissa onnistuminen on varma.

Vaikka kaksi oppilasta näistä seitsemästä valitsee myös vaikeita tehtäviä, se ei ilmeisesti viittaa heidän kohdallaan välttämismotivaatioon, sillä he pyrkivät arvioimaan omia taitojaan suhteessa tehtävän vaikeuteen ennen kuin tekevät tehtävät. Näin he pyrkivät onnistuneeseen lopputulokseen myös vaikeissa tehtävissä. Lisäksi lähestymismotivoitumiseen viittaa heidän kohdallaan se, että heistä ei ole houkuttelevaa onnistua helpoissa tehtävissä, vaan nimenomaan vaikeissa tehtävissä.

Keskivaikeita ja vaikeitakin, kun mää kuitenkin osaan sillai aika hyvin, ettei niitten helppojen tekemisessä ole mitään järkeä. Kyllä mää sillai ite katon, mitä mää ite pystyn tekemään. (Anna 5. lk.)

No, ehkä mää teen niitä vaikeempia tehtäviä sen takia, että jos tulee joku virhe niin siitä sitten oppii. Helpommista ei ole sillai mitään hyötyä, periaatteessa. (Iina 7. lk.)

Sari puolestaan mainitsee, että välillä on kiva tehdä helppoja tehtäviä, mutta näyttäisi siltä, että hänen kohdallaan syy tehdä niitä on enemmänkin niiden ratkaisemisen nopeus kuin tarve välttää epäonnistuminen. Epäonnistumisen pelkoa ei hänelläkään näyttäisi olevan, sillä hän valitsee myös keskivaikeita, haasteellisia tehtäviä ja jopa ihan mielellään. Onnistumisen toiveeseen viittaa vahvasti hänen kuvailunsa haasteellisten tehtävien ratkaisusta, jolloin hän asettaa itselleen mielessään haasteen ja ky-

seenalaistaa omat mahdollisuutensa ja taitonsa ratkaista tehtävä. Tämän jälkeen hän haluaa saada selville omat taitonsa ja yrittää parhaansa tehtävää tehdessään. Onnistumisen toive on paljon vahvempi kuin epäonnistumisen pelko.

No, on se välillä kiva tehdä jotain helppoja tehtäviä nopeasti, mutta kyllä sitten mielellään teen semmosia haastavampia. Niissä voi sitten miettiä, että osaankohan mä ja kokeilla. En mää mitenkään jätä vähän vaikeampia tehtäviä syrjään, että niitä on ihan mukava tehdä.
(Sari 7. lk.)

Sen sijaan kahdella oppilaalla tuntuu olevan jonkinasteista välttämismotivaatiota tehtävien valinnan perusteella. He valitsevat mieluiten helpohkoja tehtäviä välttääkseen epäonnistumisen tuoman häpeän tunteen ja saadakseen itselleen varmasti ilon tunteen onnistumisen vuoksi.

No mä teen sellasia selkeitä tehtäviä, missä tietää, mitä pitää tehdä ja osaakin. Kyllä mä välillä teen vaikeampiakin. Ei se haittaa, jos kerran epäonnistuu, mutta jos aina. (Panu 7. lk.)

Jos kauheesti väsyttää niin ei kauheen mielellään pakerra mitään hirveen vaikeita kielioppijuttuja. Helppoja on siitä kiva tehdä, että saa itelleen tunteen, että jes, mä osaan tän homman. (Johanna 5. lk.)

Tehtävien valinnan perusteella lähestymismotivoituneet oppilaat toimivat myös vastaavalla tavalla tunnilla viitattaessaan. Heillä ei näyttäisi olevan epäonnistumisen pelkoa, sillä he olivat valmiita ottamaan myös riskin vastatessaan. Atkinsonin (1957) mukaan riskinottohalukkuus on emotionaalisen ristiriidan tulos. Jos onnistumisen toive on voimakkaampi kuin epäonnistumisen pelko, oppilas uskaltaa tunnilla viitata usein, vaikkei täysin varma vastauksen oikeellisuudesta olisikaan.

Kyllä mä tunnilla olen aktiivinen. Kyllä sitä joskus ottaa riskin ja vastaa, vaikkei nyt ihan varma olekaan, onko se niin. On käynny sillai, että on luullu, että se on toi. Sit joku muu vastaakin eri tavalla, miten ite olis sanonut ja huomaa, et eihän se toi olekaan, vaan noin miten se sanoi.
(Maija 7. lk.)

Mä pyrin viittaamaan tunnilla kaikkiin kysymyksiin, joihin mä luulen tietäväni vastauksen. Kyllä mä voin niinku viitata ja yrittää vaikken mä nyt ihan varma olisikaan. (Katri 7.lk.)

Kyllä mää viittaa usein ja olen aktiivinen. Kyllä sitä riskejäkin ottaa. Sitten vaan sanon, jos menee väärin, että eiks tämä ollutkaan näin.

Meillä on sellanen opettaja, et se ei tunnu kauheesti tyrmäävän. Ettei ole sellanen olo, että täytyis pakolla tietää. (Saku 5. lk.)

Sen sijaan samat kaksi oppilasta, jotka valitsevat mieluiten helppoja tehtäviä varmistaakseen itselleen onnistumisen ilon ja välttääkseen epäonnistuksen tuoman syyllisyyden tunteen, vastaavat tunnilla vain harvoin jos ollenkaan. He ovat haluttomampia kuin lähestymismotivoituneet luokkatoverinsa ottamaan riskejä viitatessaan, joten heidän tuntiaktiivisuutensa on vähäistä. He viittaavat vain silloin, kun kysymys on niin helppo, että he voivat olla täysin varmoja vastauksensa totuudenmukaisuudesta. Epäonnistumisen pelko on heillä hallitsevampi kuin onnistumisen toive, joten he ovat välttämismotivoituneita. Kun he keskittyvät tunnilla pääasiassa kuuntelemiseen tai vastaavat erittäin harvoin, he välttelevät tilanteita, joissa epäonnistuminen olisi mahdollista.

No, mää oikeastaan tunnilla enemmänkin kuuntelen. En mä sillai usein oikeastaan viittaa, kun siellä on niitä kymppin oppilaita, jotka kumminkin aina tietää oikeat vastaukset. En mää sit viitti lähtee arvaileekaan. (Panu 7. lk.)

En mää viittaa usein. Jos viittaaan niin vaan sillon, kun oon ihan varma. (Johanna 5. lk.)

Selityksiä ruotsin kielen opinnoissa onnistumiselle

Suoritusmotivaatioteoriaa täydentävän attribuutioteorian mukaan ihminen pyrkii selittämään epäonnistumisensa tai onnistumisensa syitä (Weiner 1986). Kaikki oppilaat ovat mielestään onnistuneet ruotsin kielen opiskelussaan. Seitsemän oppilasta on onnistunut mielestään hyvin ja kaksi kohtalaisesti. Weinerin (1974, 1986) mukaan yleisimpiä syitä onnistumiselle ovat kyvyt ja ponnistelut. Tämä ilmeni myös näiden yhdeksän oppilaan kohdalla.

Annan selitys onnistumiselleen ruotsin kielen opinnoissa on syysuhteen sijainnin suhteen sisäinen, sillä hänellä on omaa yrityshalua, joka ilmenee ruotsin opiskelemisena. Toisaalta Anna on käynyt enonsa luona Ruotsissa, minkä hän saattaa kokea jo sinänsä vaikuttaneen hänen sisäisiin kykyihinsä oppia ruotsin kieltä. Hän on saattanut tulkita sukulaisuussuhteen Ruotsissa asuvaan henkilöön ja vierailut hänen

luonaan vaikuttaneen suoraan hänen onnistumiseensa ruotsin kielessä. Syysuhde taas ei Annan selityksessä ole välttämättä pysyvä, sillä yrityshalu lukemiseen saattaa vaihdella. Kausaalisuus on myös Annan selityksessä kontrolloitavissa, sillä yrityshalua, hänen selityksensä mukaan lukemista, voi säädellä.

No, kyllä mä sillai aika hyvä. No, kun mä olen lukenut ruotsia ja kun mä olen käynyt siellä mun enon luona. (Anna 5. lk.)

Johannan syyselitys sille, miksi hän on onnistunut ihan kohtalaisesti ruotsin kielen opinnoissaan on se, että hänellä on ollut yrityshalua eli hän on lukenut. Yrityshalua on löytynyt erityisesti kokeiden lähestyessä. Hänen syyselityksensä on sisäinen, muuttuva ja kontrolloitavissa oleva.

No, emmää nyt tiedä ihan kohtalainen, kyllä mää luen sitä aika paljon, jos on vaikka kokeet. (Johanna 5. lk.)

Samoin Saku selittää osaamistaan ruotsin kielessä yrityshalulla, sillä hän on harjoitellut kieltä ja keskittynyt tunnilla täysillä opiskeluun eli hänen valikoiva tarkkaavuutensa on suuntautunut itse opetukseen. Hänen syyselityksensä ovat sisäisiä, sillä yrityshalu on yksilön kannalta sisäistä. Yrityshalu saattaa kuitenkin vaihdella, joten se ei ole pysyvää kuten esimerkiksi luontainen kyky. Samoin tarkkaavuus tunneilla saattaa vaihdella. Yrityshalu ja tarkkaavuus ovat kontrolloitavissa, ja Saku onkin pyrkinyt kontrolloimaan tarkkaavuuttaan jättämällä kavereiden kanssa puhumisen ja suuntaamalla valikoivan tarkkaavuutensa opetukseen, jolloin hän on onnistunut opinnoissaan.

Olen minä aika hyvä, se on lähtenyt hyvin käyntiin. Aika paljon johtuu siitä, että mä olen harjoitellut sitä kieltä ja olen ollut tunnilla reippaasti mukana. En ole höpissyt mitään, niin se jää kuitenkin ihan hyvin päähän. (Saku 5. lk.)

Samoin Iina, Eetu ja Panu selittävät osaamisensa syyksi lähinnä yrityshalun, mikä on Weinerin (1986) attribuutioteorian mukaan sisäinen, muuttuva ja kontrolloitavissa oleva syy.

No, miten nyt muissakin kielissä, että kyllä se ihan helppoa on. No, emmää tiiä, mää tykkään opetella niitä ja niinku paneutua siihen kielen opiskeluun. (Iina 7. lk.)

Oon mää ihan hyvä, kun mää olen lukenut sitä. (Eetu 7. lk.)

Keskiverto mä olen. No mää luen ruotsia. (Panu 7. lk.)

Useinkaan pelkkä kova yrittäminen ei pelkästään riitä hyviin oppimistuloksiin, vaan ruotsin kielen opinnoissa menestyminen vaatii mitä todennäköisimmin sekä kykyä että yrittämistä. Kuitenkaan kukaan näistä kuudesta ei selittänyt osaamistaan omilla kyvyillä, vaan pistivät onnistumisen yrittämisen seuraukseksi. Saattaa olla mahdollista, että suomalaisen perusluonteeseen kuuluvat ujous ja vaatimattomuus aiheuttivat sen, ettei kukaan halunnut selittää tuntemattomalle haastattelijalle itsevarmana olevansa yksinkertaisesti lahjakas ruotsin kielessä. He kenties pelkäsivät, että se kuulostaa liialliselta itsensä kehumiselta. Vaatimattomampi selitys ruotsin opiskelussa onnistumiselle oli yrityshalu, mikä myös on sisäinen syy onnistumiselle kyvykkyyden ohella.

Kolmen oppilaan selitykset onnistumiselle ruotsin kielen opinnoissa sen sijaan viittaavat myös kyvykkyyteen, vaikka hekään eivät sanoneet suoraan olevansa luontaisesti lahjakkaita kielissä. Maija vetoaa selityksessään siihen, että muut kielet auttavat häntä myös ruotsin kielen opinnoissa. Syy on lähinnä sisäinen, sillä hänen on täytynyt tiedostaa osaavansa muita kieliä tarpeeksi hyvin, jotta niistä olisi apua tämän viimeisimmäksi alkaneen kielen eli ruotsin kielen oppimisessa. Hänen selityksensä näyttäisi viittaavan luontaiseen kykyyn, kielipäähän. Silloin selitys on sisäinen, pysyvä ja kontrollin ulkopuolella. Lisäksi Maija selittää hyvän muistin osasyiksi hyvään menestymiseen ruotsin opiskelussa. Muistikin on ihmisen sisäinen kyky, joka on pysyvä, sillä ihmisellä on mielestään joko hyvä muisti tai huono muisti riippumatta eri tilanteista tai ajankohdista. Kykyjen tapaan muisti ei ole kontrolloitavissa, sillä ihminen ei suoranaisesti voi kontrolloida omaa muistamistaan tai muistamattomuuttaan. Tosin ihminen voi kehittää erilaisia muististrategioita muistamisen helpottamiseksi, mutta kuitenkin muisti ei ole samalla tavalla kontrolloitavissa kuin esimerkiksi oma yrityshalu.

Olen mä hyvä. Olen saanut kymppejä pääasiassa. No, ehkä se nyt varamaan auttaa, kun osaa muitakin kieliä ja kielet on mulle aika helppoja. Se saattaa niinku jossain kielioppiasioissa varsinkin auttaa, kun on

kuitenkin monet jutut samanlaisia kuin monissa muissa kielissä. No emmää tiedä, onko sitten, että muistaa aika helposti juttuja ja tälle näin. (Maija 7. lk.)

Sari ja Katri selittävät osaamistaan sillä, että he ovat muutenkin hyviä koulussa. He eivät sanoneet suoraan omaavansa luontaisia kykyjä, mutta "hyvä koulussa" ilmaisu viitanee enemmänkin luontaiseen kykyyn kuin kovaan yrittämiseen. Kun heillä on luontaista kykyä yleensä koulun asettamiin tavoitteisiin nähden, on heillä siinä tapauksessa luontaista kyvykkyyttä myös ruotsin opiskelussa. Heidän syyselityksensä olivat kyvykkyyden osalta sisäisiä, pysyviä ja kontrolloimattomissa. Kumpikin heistä sanoi myös lukevansa ruotsia, eli heidän onnistumiseensa vaikuttivat sekä yrittäminen että luontainen kyvykkyys.

Kyllä mä pidän itteeni ihan hyvänä. No, mä en ole sillai muutenkaan mikään surkea koulussa ja mä ihan tykkään ruotsista. Kyllä mä suht ahkerasti jaksan opiskellakin. (Sari 7. lk.)

Ainakin olen saanut hyviä numeroita, että olen mä nähtävästi aika hyvä. Mä olen aika hyvä yleensäkin koulussa, ei tarvii ponnistella mitenkään erityisesti. Tai kyllähän mä tietty aina kokeisiin luen. (Katri 7. lk.)

Covington (1998), Rogers (1987) ja Saari (1983) toteavat, että hyvää motivaatiota ilmentävät Weinerin attribuutioteorian sisäiset selitysmallit kuten kyky, yrittäminen eli sitkeys tai yrityshalu. Kaikki haastattelemani oppilaat olivat motivoituneita ruotsin kielen oppimiseen, koska näkivät he onnistumisensa syyksi kyvyn tai yrittämisen, syy on sisäinen motivaatiota ilmentävä tekijä.

Keskustelimme 7.-luokkalaisten kanssa myös koemenestymisestä. Neljä oppilasta kuudesta selittivät kokeessa hyvin menestymisen syyksi yrityshalun. He olivat kuunnelleet tunnilla ja lukeneet kokeeseen. Syy koemenestymiseen oli heillä sisäinen, muuttuva ja kontrolloitavissa.

No se meni tosi hyvin. Ei ollut melkein yhtään virhettä. No koska mä olin tunnilla seurannut hyvin, ettei ollut jäänyt mitään asioita epäselväksi. No tietysti myös se vaikutti, että olin lukenut kokeeseen, ettei tullu mitään ontoja kohtia siinä kokeessa. (Maija 7. lk.)

Aika hyvin se meni. No kun olen ollut aktiivisesti tunnilla ja luin kokeeseen. (Eetu 7. lk.)

Panu sen sijaan ei kertonut, että edellinen ruotsin koe olisi mennyt hänen mielestään hyvin. Hän ei suoraan sanonut epäonnistuneensa kokeessa, muttei selvästi ole aivan tyytyväinenkään koemenestymiseensä. Saaren (1983) mukaan voimakkaasti motivoitunut oppija ei lannistu epäonnistumisesta, vaan yrittää seuraavalla kerralla paremmin. Panu näyttäisi tällä perusteella olevan motivoitunut ruotsin kielen oppija, sillä hän ei koe epäonnistumisensa johtuvan omista sisäisistä kyvyistään, vaan yrityshalun puutteesta. Omiin sisäisiin kykyihin hän ei voisi vaikuttaa, mutta motivoituneena oppilaana hän pyrkii vaikuttamaan seuraavassa kokeessa onnistumiseen ponnistelemalla enemmän.

No, se meni sillai...no ei se nyt ihan hyvinkään mennyt. Sanotaan nyt, että se meni melkein kohtalaisesti. Mutta kyllä se numero vois ens kerralla noustakin, jos mä luen enemmän ja yritän kuunnella tunnilla enemmän. (Panu 7. lk.)

Yksi oppilas näistä kuudesta selitti kokeessa onnistumisen ulkoisella tekijällä. Hänen mukaansa koe oli mennyt hyvin, koska se oli helppo. Weiner (1986) on luokitellut tehtävän vaikeuden ulkoiseksi ja pysyväksi tekijäksi, jota ei voi kontrolloida. Opettajan laatiessa kokeen oppilas ei itse voi siihen mitenkään vaikuttaa, joten syy on ulkoinen ja kontrolloimattomissa. Tehtävän vaikeus on lisäksi pysyvä, koska se ei vaihtele kuten onni. Opettajalla on taipumus tehdä aina vaikeita tai helppoja kokeita, joten ainoastaan hyvä tai huono onni voi enää vaikuttaa menestymiseen. Heikosti motivoituneet oppilaat selittävät onnistumistaan ainoastaan ulkoisilla tekijöillä kuten tehtävän helppoudella tai onnella (mm. Covington 1998). Sari on kokeessa menestymisen selityksensä perusteella heikosti motivoitunut, sillä hänen syyselityksensä on pelkästään ulkoinen.

No se meni tosi hyvin, koska se oli helppo koe. (Sari 7. lk.)

Tavoitteet ohjaavat suoritusta

Iinalla ja Maijalla on halua ja intoa tehdä tehtävät alusta loppuun asti, vaikka tehtävät eivät tulisikaan kotiläksyiksi. Opettajan odotuksilla ei ole heille hallitsevaa merkitystä, sillä silloin he tekisivät loppuun asti vain tunnilla kesken jääneet tehtävät, jotka

myös tulevat läksyksi. Tehtävien ratkaisua suuntaa heidän kohdallaan enemmänkin sinnikkyys, josta seuraa tunne oman toiminnan hallitsemisesta.

Mää teen sitten kyllä kotona ne tehtävät loppuun, mitkä jää tunnilla kesken vaikkei ne tuliskaan läksyksi. (Iina 7. lk.)

No, jos nyt on sillai, että jää tekemättä joku juttu ja sitten tuleekin jotkut muut tehtävät kotiläksyksi, niin kyl mä ainakin yleensä sen kesken-eräisenkin teen kotona loppuun. (Maija 7. lk.)

Olkinuoran (1988) mukaan tavoiteorientaatiot kuvaavat oppilaan asettamien tavoitteiden ja niiden pohjalta syntyvien toimintapyrkimysten kokonaisuutta. Tehtäväorientoituneet oppijat pyrkivät suorittamaan Lehtisen, Vauraan, Salosen, Olkinuoran ja Kinnusen (1995) ja Olkinuoran (1988) mukaan tehtävät kunnolla loppuun. Muilla oppilailta Iinan ja Maijan lisäksi ei ollut havaittavissa vastaavia tehtäväsuuntautumiseen viittaavia merkkejä.

Kyllä, jos joku tehtävä tulee läksyksi, niin kyllä mä sen sitten teen kotona loppuun. Mutten mää mitenkään vapaaehtosesti niitä tee, olin aloittanut tai en. (Katri 7. lk.)

Jos se tulee kotiläksyksi niin kyllä mä sen sitten teen, muuten en. (Eetu 7. lk.)

Panun tuntikäyttäytyminen viittaa hiukan sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon, sillä hän turvautuu usein tuntityöskentelyssä muilta saatuun apuun. Lehtinen ym. (1995) ja Olkinuora (1988) ovat havainneet tutkimuksissaan, että sosiaalisesti riippuvainen oppija pyytää helposti apua muilta oppilailta ja opettajalta.

Mää kysyn ensin vieruskaverilta, mutta jos sillä ei ole aikaa, koska ei se aina jaksa vastata, kun mä kysyn, niin sit mä kysyn opelta. (Panu 7. lk.)

Arvostuksen tarpeen tyydyttyminen

Lähes kaikilla oppilailta näytti olevan tarvetta tyydyttää ryhmään kuulumisen tarvetta (ks.6.2.1). Iinalla, Maijalla ja Sarilla on myös halua näyttää osaavansa ja pärjäävänsä, eli he pyrkivät tyydyttämään Maslow'n tarvehierarkian (Takala 1992) ylempiä pe-

rustarpeita: arvostuksen tarpeita. Iina haluaa näyttää opettajalle osaavansa ruotsin kieltä, mikä voi tarkoittaa sitä, että hän haluaa saada opettajalta arvostusta osaamisensa johdosta. Maija puolestaan kaipaa vanhempien oppilaiden, jotka ovat jo pidemmällä ruotsin kielen opinnoissaan, arvostusta omien ruotsin kielen taitojensa vuoksi. Sari ei olisi mitään sitä vastaan, että kaikki ihmiset tietäisivät hänen menestymisestään ruotsin kielen opinnoissa. Sari saattaa tarkoittaa ilmaisulla ”kaikki” ainakin kaikkia hänen lähipiirissään olevia ihmisiä kuten vanhempia, koulukavereita ja opettajia. Kun kaikki tietäisivät hänen taitonsa, hän saisi heiltä arvostusta.

No, ehkä mä opettajalle haluan näyttää, että osaan. (Iina 7. lk.)

Joo, kyllä se on kiva tavallaan niinku näyttää, että osaa. En nyt mitenkään sillai, että mä osaan nää kaikki ja mä olen tosi hyvä. Jos vaikka joku rupeaa mahtailee, joka on lukenut vuoden enemmän ruotsia, että sä et kyllä osaa vielä mitään, niin semmoselle haluais näyttää, että kyllä mä jo aika paljon osaan. (Maija 7. lk.)

Kyllä mun puolesta kaikki saa ihan tietää, että mä pärjään ruotsissa. Ja saatankin sanoa, että sain kokeista hyvän numeron ja tällai. (Sari 7. lk.)

6.2.4 Motivaation muuttuminen tietojen ja taitojen lisääntyessä

Onnistumisen tunteen ja motivaation myönteinen kiertokulku

Kaikki oppilaat olivat mielestään sillä hetkellä innostuneempia ruotsin kielen opiskelusta kuin opintoja aloittaessaan. Motivaation ja innostuksen kasvamisen oli aiheuttanut taitojen karttuminen.

Tällä hetkellä ehkä enemmän innostunut, kun nyt sitä jo osaa enemmän kun silloin aluksi. (Iina 7. lk.)

Välillä on aika helppoja juttuja, että huomaa, että osaa jo näin paljon. Niin sitä aattelee, että vois sitten helpommin oppia lisääkin ja jaksaa sit paremmin yrittää. (Maija 7. lk.)

On se innostus kasvanut, kun on paljon helpompaa nyt kun viidennellä. (Eetu 7. lk.)

Enkku ja ruotsi on molemmat ihan kivoja, mutta ehkä englantia on vähän mukavampaa, kun sitä on opiskellut enemmän ja sitä niinku osaakin enemmän. Mutta ruotsikin on ihan kivaa, kun huomaa, että voi edetä aika nopeasti tai mennäänkin aika nopeasti eteenpäin, kun ei ole sillai kauheen vaikeeta. (Anna 5. lk.)

Kristiansen (1992) ja Linnarud (1993) ovat todenneet korkean motivaation kasvavan onnistumisen tunteen johdosta. Heidän mukaansa myös myötämielinen asenne kasvaa onnistumiskokemusten mukana. Kun oppilas kokee osaavansa enemmän ja paremmin ruotsia, hänen asenteensa ruotsia kohtaan muuttuvat entistä myönteisimmiksi ja hänen motivaationsa oppia ruotsia kasvaa entisestään. Näin myös oppimistulokset useimmiten taas paranevat, joten asenteiden, motivaation ja uuden oppimisen myönteinen kiertokulku jatkuu.

6.3 Asenteet – arvostavat uskomukset

Oppilaiden asenteita ruotsin kielen oppimisessa tarkastelen kolmen eri asenneosatekijän valossa. Toiminnallisen osatekijän suhteen tarkastelen, millaisia toimintapyrkimyksiä oppilailla on ruotsin opiskelun edistämiseksi. Asenteiden affektisen osatekijän kannalta kuvaan oppilaiden tunneperäisiä reaktioita ruotsin opiskelua, ruotsin kieltä ja Ruotsia kohtaan. Lopuksi tarkastelen, millaisia uskomuksia oppilailla on ruotsalaisista ja ruotsin kielen tärkeydestä eli käsityksiä, jotka kuvaavat asenteiden kognitiivista osatekijää.

6.3.1 Toimintapyrkimyksiä ruotsin kielen opiskelussa

“Mää katon yhtä ruotsalaista tv-ohjelmaa” – toimintapyrkimykset ruotsin opiskelun suhteen

Karvosen (1967, 1970) mukaan asenteet ovat järjestelmä, joka koostuu kolmesta eri osatekijästä. Näistä osatekijöistä yksi on toiminnallinen osatekijä, joka kuvaa yksilön valmiuksia lisätä tai vähentää kaikkia toimiaan asennekohteen eli tässä yhteydessä ruotsin kielen opiskelun suhteen. Erilaisiin harjoittelutilanteisiin innokkaasti hakeutuminen on konkreettinen merkki pyrkimyksestä lähestyä asennekohdetta, mikä puolestaan kuvastaa myönteistä asennoitumista kohteeseen. Saku, Katri, Iina, Anna

ja Maija harjoittelevat ruotsin kielen taitoja omatoimisesti vapaa-ajallaan ja järjestävät myös itse itselleen tilanteita, joissa ruotsia on mahdollista käyttää. Karvosen (1967, 1970) asenneteorian mukaan heidän aktiiviset lähestymispyrkimyksensä kertovat myönteisestä asenteesta ruotsin opiskeluun. Saku haluaa saada käytännön harjoitusta puhumalla ruotsia pelimatkoillaan, ja Katri taas harjoittelee ruotsin kielen ymmärtämistä televisio-ohjelmaa aktiivisesti kuuntelemalla.

No, me ollaan salibandyjoukkueen kanssa käyty Ruotsissa turnauksissa. Aika paljon on siellä tullut puhuttua ruotsia. Kun muut puhuu englantia niin mä puhun aina ruotsia. On se hyvä, kun sitä siellä tarvii kuitenkin ja oli mukava puhua, ja on se aina hyödyksi. (Saku 5.lk.)

No, mää katon yhtä ruotsalaista tv-ohjelmaa sillee, että mä yritän, etten kattos suomennoksia ollenkaan, vaan yritän ihan ymmärtää sitä puhetta. (Katri 7. lk.)

Iinalla, Sakulla, Maijalla ja Annalla on myös innokkuutta ja halua käyttää ruotsin kieltä ja muitakin kieliä vapaa-ajallaan kotona ilman todellista tarvetta, harjoituksen vuoksi. He haluavat mitä ilmeisimmin soveltaa oppimaansa käytäntöön ja saada erityisesti suullisen kielitaidon harjoitusta, jonka harjoittelu oppitunneilla jää usein vähemmälle. Suullista kielitaitoa vaativia kotitehtäviä annetaan koulussa harvemmin, joten motivoituneiden oppilaiden täytyy kehittää omia tapoja saadakseen riittävästi harjoitusta.

No, äitin kanssa me puhutaan aina kaikilla muillakin kielillä. Tai sillai, kun mä luin ala-asteella venäjää ja äiti on lukenut venäjää joskus nuorempana ja muitakin kieliä, ja se haluaa aina niinku muistella niitä. Mustakin on kiva niinku oikeasti puhua just vaikka ruotsia, kun äitille koittaa selvittää jotain juttua. (Iina 7. lk.)

No, kotona mä pääasiassa niin tota niin, jos mää vaikka kauankin kotona harjoittelen niin alan muutenkin puhua kotona aina ruotsia, kun on jäänyt päähän niin välillä tulee suusta aina ruotsinkielisiäkin sanoja. (Saku 5. lk.)

Kyl mä joskus saatan ihan huvikseni vastata vaikka äidille ruotsiksi. (Anna 5. lk.)

Vaikka muilla neljällä oppilaalla ei olekaan yhtä vahvoja lähestymispyrkimyksiä ruotsin kielen opiskelun edistämiseksi, ei heidän asenteitaan voida määritellä sillä perusteella kielteisiksikään. Karvosen (1967, 1970) mukaan kielteistä asennetta asen-

nekohteeseen kuvaa siihen kohdistuva välttämisyrittäminen. Sari ei pyri harjoitteluun ruotsin kielen taitoja kovin aktiivisesti koulun ulkopuolella, sillä hänellä ei ole varsinaisia toimintapyrkimyksiä, jotka lisäisivät ruotsin kielen oppimista. Hän ei kuitenkaan millään tavoin pyri välttämään ruotsin kielen opiskelua ja ruotsin kielen käyttöä. Jos hänen kohdalleen tulisi luonnollinen ruotsin puhumista vaativa tilanne, hän pyrkisi suoriutumaan tilanteesta ruotsin kielellä ilman halua ja pyrkimystä välttää tällainen tilanne.

Onhan se kiva, jos sitten osaa jonkun sanan sanoa, jos tulee sellanen tilanne. Mutta en mä mitenkään sillai tee, että nyt puhutaan ruotsia, koska mä haluan puhua ruotsia. Et ei sitä kyl paljon koulun ulkopuolella tule harjoiteltua. Mutta jos tulis joku luonteva tilanne. (Sari 7. lk.)

Muutkaan kolme oppilasta eivät Sarin tavoin aktiivisesti hakeudu ruotsin kielen harjoittelutilanteisiin koulun ulkopuolella. Heistä jokaisella on kuitenkin lähestymisyrittämyksiä asennekohteeseen eli ruotsin kielen opiskeluun kokeiden lähestyessä. Myös läksyjen tekeminen kokeisiin lukemisen lisäksi on vapaa-ajan ruotsin opiskelun toimintamuoto. Kukaan ei pyri välttämään kokonaan ruotsin kielen käyttöä ja harjoittelua, joten kaikkien asenne ruotsin kielen opiskeluun on toiminnallisen osatekijän perusteella enemmän myönteinen kuin kielteinen.

No joo, mä luen niitä ruotsin sanoja ja teen tietenkin kaikki kotitehtävät ja sitten niin tota luen ruotsia. (Eetu 7. lk.)

No, jos on vaikka kokeet, niin kyllä mä silloin harjoittelen kotona, ja sitten äiti opiskelee mun kanssa tai sitten opettaa mulle kielioppia. (Johanna 5. lk.)

Kyllä mää kotihommat teen. Luen niitä sanoja kotona ja kappaleita. (Panu 7. lk.)

6.3.2 Tunneperäisiä reaktioita ruotsin opiskelua, ruotsin kieltä ja Ruotsia kohtaan

“Musta on mukava mennä ruotsin tunnille” – tunneperäinen suhtautuminen ruotsin opiskeluun

Viiden oppilaan tunneperäinen suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun on selvästi myönteinen. Neljällä oppilaalla puolestaan vaihdellen myönteinen ja kielteinen. Myönteisesti ruotsin kielen opiskeluun suhtautumista kuvastaa viidellä oppilaalla heidän ilon tunteensa ja mukavuuden kokemuksensa ruotsin kielen oppitunneilla ja kotitehtäviä tehdessä.

Musta on mukava mennä ruotsin tunnille, ja musta ruotsin opiskelu on hauskaa. Mää teen kyllä ihan mielelläni myös kotitehtävätkin.
(Iina 7. lk.)

On ihan hauskaa, kun ilmapiiri siellä tunnilla on ihan kiva ja on ihan kiva lukea kieliä. Ja kotitehtävätkin mää teen ihan mielelläni, kun tietää, että ne ei ole mitenkään ylitsepääsemättömän vaikeita.
(Anna 5. lk.)

Yksi kolmesta asenteiden osatekijästä on Karvosen (1967, 1970) mukaan affektinen osatekijä. Se kuvaa yksilön asennekohteeseen kohdistamaa tunneperäistä, joko myönteistä tai kielteistä suhtautumista. Affektinen osatekijä ruotsin opiskelun suhteen näyttäisi olevan kaikilla ainakin joskus myönteinen. Neljän oppilaan tunneperäinen suhtautuminen ruotsin opiskeluun vaihtelee tehtävien vaikeuden ja ilmeisesti yleisenkin mielialan mukaan.

No, on se joskus hauskaa. On se välillä vähän tylsääkin, aika vaihtelevaa. (Katri 7. lk.)

Jos on jotain vaikeita kielioppijuttuja, niin silloin ruotsin tunneilla ei ole niin kivaa. Kotitehtävätkään ei silloin ole kivoja, jos on joku tyhmä tai pitkä tehtävä. (Johanna 5. lk.)

No joskus, kun on vähän vaikeita tehtäviä, niin ei se niin hauskaa ole.
(Panu 7. lk.)

“On se kyllä aika kaunista” – suhtautuminen ruotsin kieleen

Asenteiden affektinen osatekijä, kun asennekohteena tarkastellaan suhtautumista ruotsin kieleen, on viidellä oppilaalla myönteinen. Kieltä pidettiin kauniina, ainakin silloin, kun ruotsalaiset sitä puhuivat.

On mun mielestä ruotsi kaunis kieli. (Anna 5. lk.)

On se ihan kaunis, ainakin nyt kauniimpi kuin suomen kieli.
(Eetu 7. lk.)

On se kyllä aika kaunista, kun sitä kuulee. Se on semmosta hirveen, aika niinku nopeeta, nopeita sanoja siinä tavallaan käytetään ja ne tulee niin nopeesti ne sanat niinku vettä vaan. Ruotsalaisten suusta, kun kuulee niin se kyllä kuulostaa kauniilta. (Saku 5. lk.)

Neljän oppilaan tunneperäinen suhtautuminen ruotsiin kielenä ei ole suoraan myönteinen tai kielteinen. He eivät pidä kieltä varsinaisesti kauniina, mutta heidän kuvailunsa ja käsityksensä ruotsin kielestä ei myöskään ole kielteisesti sävyttynyt. Ruotsin kieli kuvaillaan lähinnä erikoiseksi tai ihmeelliseksi.

No, on se osaks ihan sillai. Välillä tietysti ei oo niin kaunis, jos aattelee sanoissa, kun on paljon kaikkea ä:tä ja r:ää, mutta onhan suomessakin sillai. (Maija 7. lk.)

Se on vähän erilainen kuin muut kielet. Emmää sitä kauniiks sanois, vaan erikoiseks. (Sari 7. lk.)

No ne on vähän ihmeellisiä ne sanat. (Johanna 5. lk.)

“No se on tosi hieno paikka” – suhtautuminen Ruotsiin maana

Asenteiden affektisen osatekijän määrittelyä voidaan tarkastella myös oppilaiden suhtautumisena Ruotsiin, kuinka miellyttävänä tai epämiellyttävänä oppilaat naapurimaamme kokevat. Kaikilla yhdeksällä oppilaalla asenteet Ruotsia kohtaan ovat myönteiset. Asennekohteena Ruotsi herättää joillakin jopa erittäin myönteisen ja vahvan tunnealueen reaktion. Laineen (1987) tutkimuksen mukaan myönteinen asenne siihen maahan, jonka kieltä opiskellaan, edistää oppimista.

Ruotsi on hirveen kaunis maa siis sillee, että upeita maisemia. Ruotsi on sillee niinku isompi kuin Suomi ja Tukholma pääkaupunkina niin se on aika massiivisen kokoinen se Tukholmakin. Kyllä se Ruotsi on hieno maa ja lämmintä on ainakin siellä etelässä Göteborgissa ja siellä. (Saku 5. lk.)

No se on tosi hieno paikka. Ainakin se Tukholman keskusta oli todella kiva. Kaikki linnat ja vanhat kadut. Mä kyllä tykkäsin kovasti. (Sari 7. lk.)

Neljä oppilasta vertailee Ruotsia Suomeen, ja he pitävät maita hyvin samankaltaisina eli hyvinä paikkoina asua ja elää.

Siellä on ainakin kaunista ja muutenkin aika samantyylistä kuin täällä. (Iina 7. lk.)

No se on kans, jos nyt Suomen kanssa niinku vertaa, niin hyvä maa, jos sillai voi sanoa. Niinku asiat on siellä hyvin, ettei se ole mikään kehitysmaa. Sillee korkeatasoinen valtio ja ihan niinku Suomessakin niin hyvä elintaso. (Maija 7. lk.)

6.3.3 Uskomuksia ruotsalaisista ja ruotsin kielen tärkeydestä

“Kyllä kai ne ihan tavallisia ihmisiä sit kumminkin on” – uskomukset ruotsalaisista

Kognitiivinen osatekijä asenteissa käsittää Karvosen (1967, 1970) mukaan yksilön tiedot ja uskomukset asennekohteesta. Asennekohteena tarkastelen oppilaiden suhtautumista ruotsalaisiin, sillä Linnarudin (1993) mukaan oppimisen kannalta on merkitystä oppilaan asenteilla kohdekieltä puhuviin ihmisiin. Kaikki 5.-luokkalaiset suhtautuvat ruotsalaisiin melko neutraalisti, mikä osaltaan saattaa johtua siitä, että heillä ei ole omakohtaisia kokemuksia ruotsalaisista. He eivät myöskään ole omak-suneet joidenkin suomalaisten välittämää, usein halveksivaa ja vihamielistä kuvaa ruotsalaisista, mikä ilmenee mm. ruotsalaisvitseissä. Niissä suomalaiset ovat aina sankareita ja ruotsalaiset joutuvat naurunalaisiksi.

No tota, mä en nyt tunne ketään varsinaisesti. Että kyllä ne varmaan ihan tavallisia on. Aika samanlaisia kuin suomalaisetkin. Tai onhan tietty eri kulttuurit ja muut. Mutta ne ei varmaan ole kauheen paljon köyhempiä kuin me ja ihan tavallisia ihmisiä. (Johanna 5. lk.)

No, emmää nyt sillai tunne niitä, mutta ihan mukavia. (Anna 5. lk.)

No, ne on semmosia, aika tommosia rauhallisia. Ne ei tee nopeita jöhtöpäätöksiä mistään, vaan ne ottaa asiat rauhallisesti ja elää sen mukaan, mitä tapahtuu. (Saku 5. lk.)

Maijan osalta asenteiden kognitiivinen osatekijä, kun asennekohteena ovat ruotsalaiset, näyttää olevan myönteinen. Hän onkin ainoa yhdeksästä oppilaasta, jonka tiedot, mielipiteet ja arvioinnit ruotsalaisista perustuvat hänen omaan kokemukseensa ruotsalaisista.

No, ne on ainakin, mitä siellä oon käyny ja keitä ruotsalaisia tavannut, niin ystävällisempiä kuin suomalaiset. (Maija 7. lk.)

Kaikkien muiden oppilaiden mielipide ruotsalaisista on lähinnä uskomusten, ei todellisen tiedon, muodostama. Karvosen (1967, 1970) mukaan kognitiivisen arvioinnin asennekohteesta ei tarvitse perustua todelliselle, omakohtaiselle tiedolle. Yksilön uskomukset ja oletukset asennekohteesta riittävät antamaan kuvan kohteesta lähinnä myönteisenä tai kielteisenä tai hyödyllisenä tai haitallisena yksilölle itselleen. Asteiden kognitiivisen osatekijän sisältämät uskomukset ruotsalaisista näyttävät saaneen vahvasti vaikutteita Suomessa pilkkamielessä kerrottavista ruotsalaisvitseistä. Ne välittävät ruotsalaisista ivallista kuvaa, jolloin syntyy helposti kielteisiä uskomuksia ruotsalaisista, jos ihmisellä ei ole omakohtaisia, myönteisiä kokemuksia heistä. Oppilaat tuntuvat osittain uskovan ruotsalaisvitsien antamaan kuvaan, joten mitä todennäköisimmin he ovat muodostaneet vitsien perusteella mielipiteensä ruotsalaisista. Kaikki oppilaat, jotka ilmaisevat käsitystään ruotsalaisista ruotsalaisvitsien kautta, ovat 7. luokan oppilaita. Voisikin olettaa, että pilkkamielisten ja usein tuhmienkin ruotsalaisvitsien kertomiskulttuuri yleistyy vasta yläasteella, sillä kukaan 5.-luokkalaisista ei vedonnut mielipiteessään vitsien välittämään kuvaan. Eetu ei pystynyt selittämään käsitystään ruotsalaisista, sillä hän alkoi nauraa tirkkua itseksensä eikä voinut kuulemma vastata. Samoin Panun suupielet väännyivät leveään hymyyn, kun hän kuvaili ruotsalaisia.

Ne on rentoja ja tota noin, en mä sanokaan enempää. (Panu 7. lk.)

Arvelen, että poikien käsityksiin ruotsalaisista vaikuttavat ilkeämieliset ruotsalaisvitsit. Heitä ilmeisesti nolostutti sanoa todellista mielipidettään ruotsalaisista. Naurusta ja vastaushaluttomuudesta voi vetää sen johtopäätöksen, että käsitys on kuitenkin enemmän kielteinen kuin myönteinen ja ennen kaikkea ehkä ivallinen. Kumpikin poika kertoo osittain uskovansa ruotsalaisvitseihin.

No, jonkun verran. (Eetu 7. lk.)

No just sen takia ne onkin niin rentoja. (Panu 7. lk.)

Kolmen 7.-luokkalaisen tytön kohdalla asenteet ruotsalaisia kohtaan ovat sikäli ristiriitaiset, etteivät tytöt oikein tiedä, uskoako ruotsalaisvitsien välittämään kuvaan vai ei. Kun he miettivät omaa käsitystään ruotsalaisista, heille tuli mieleen vitsien välittäminen kuva, jonka mukaan ruotsalaiset eivät olisi ”tavallisia” ihmisiä. Sari itse uskoo, että vitseissä voi olla osa tottakin.

No tota noin. Kyllä kai ne ihan tavallisia ihmisiä sit kumminkin on. Onhan kaikkia ruotsalaisvitsejä ja –juttuja, mutta kyllä mä uskon, että ne on ihan normaaleja ihmisiä. Sekin on tietysti ihan ihmisestä kiinni, millanen se on. Voihan niissä vitseissä jotain perää ollakin, mutta ehkä se johtuu sittenkin enemmän Suomen ja Ruotsin välisestä kärhämästä. (Sari 7. lk.)

Katri uskoo ainakin välillä vitsien välittämään kuvaan ruotsalaisista. Hän ajattelee, että vitsit saattavat olla liioiteltuja, mutta vain vähän.

No on kai ne ihan tavallisia. Suomessahan kumminkin aika paljon vitsaillaan niistä ja tälle. En mä osaa oikein ite sanoo. En mä aina usko niihin vitseihin. On ne ehkä vähän liioiteltuja. (Katri 7. lk.)

”Suomessa ehkä ruotsi on tärkeämpää” – uskomukset ruotsin kielen tärkeydestä

Ne oppilaat, jotka eivät olleet valinneet ruotsia A2-kieleksi, näyttävät pitävän ruotsia jopa tärkeämpänä kuin omaa A1-kieltään, joka kaikilla on englanti. Heidän tiedolliset arviointinsa ja uskomuksensa ruotsin kielestä ovat siis erittäin vahvasti ruotsin kielen tärkeyttä ja merkitystä korostavia.

Englannilla pärjää muissakin maissa, mutta Suomessa ehkä ruotsi on tärkeämpää. (Iina 7. lk.)

No kyllä englantikin aika tärkeä sillai on. Sillä tietysti pärjää aika pitkälti muissa maissa enemmän kuin ruotsilla, mutta tota kyllähän se, no ne on molemmat aika tärkeitä kieliä, mutta kyllä Suomessa pakollisempaa ja tärkeämpänä olis just ruotsi. (Maija 7. lk.)

Ehkä englannilla pärjää paremmin ympäri maailmaa. Mutta jos tässä Suomessa aatellaan, niin ruotsi olis kyllä tasavertanen ellei jopa parempikin sitten. (Sari 7. lk.)

Ihminen voi kokea asennekohteen Karvosen (1967, 1970) mukaan lähinnä itselleen tärkeäksi tai vähemmän tärkeäksi, jopa haitalliseksi, perustuen kognitiiviseen arviointiin. Kaikkien oppilaiden asenteet ruotsin kieleen ovat kognitiivisen osatekijän mukaan myönteiset, koska he arvioivat ruotsin kielen tärkeäksi kieleksi itselleen. Vaikka kuusi oppilasta arvioikin englannin kielen tärkeämmäksi kuin ruotsin kielen, he kaikki arvostavat myös ruotsin kieltä.

No, emmää tiedä. Englanti on kumminkin mulla A1-kielenä, että kyllä se vähän tärkeämpää on. Mutta kyllä se ruotsikin vaikka englanti vähän viekin voiton. (Saku 5. lk.)

Englanti on tärkeämpää, kun sitä puhutaan maailmassa enemmän. (Katri 7. lk.)

Kyllä mä ruotsia arvostan vaikken nyt ihan huippukielenä pidäkään. (Eetu 7. lk.)

6.4 Yhteenveto oppilaiden motivaatiosta ja asenteista ruotsin kielen oppimisessa

Edellä kuvaamani esimerkkien valossa näyttäisi siltä, että oppilaiden motivaatio ruotsin opiskelussa on vahvempi kuin suomalaisilla keskimäärin. Myös asenteet olivat kaikilla ainakin enemmän myönteiset kuin kielteiset ruotsin kielen oppimiseen. Jokaisella oppilaalla oli ainakin jokin Karvosen (1967, 1970) määrittelemistä asenneosatekijöistä myönteinen suhteessa johonkin ruotsin kielen opiskeluun liittyvään asennekohteeseen. Kristiansenin (1992) tulkinnan mukaan oppijan asenteet kohdekieltä kohtaan vaikuttavat oppijan motivaatioon. Korkea motivaatio taas vaikuttaa oppimista edistävästi. Tämä Kristiansenin (1992) esittämä motivaation ja asenteiden

välinen syy-yhteys näkyi joillakin oppilailla selvästi. Taulukkoon 4 on koottu eräät keskeisimmät motivaation ja asenteiden ulottuvuudet. Niiden pohjalta tarkastelen, miten eri motivaatio- ja asennetekijät yhdistyvät kunkin oppilaan kohdalla.

Erittäin vahvaan motivaatioon viittaa kolmen oppilaan kohdalla se, että heillä oli integratiivista motivaatiota, jopa syvää integratiivista motivaatiota, jonka lisäksi heillä oli sisäiseen motivaatioon viittaavia mielipiteitä. Nämä motivoituneet oppilaat eivät uskoneet ulkoisista palkkioista olevan heille mitään hyötyä ja yhdelle näistä kolmesta, vahvasti motivoituneesta oppilaasta olisi jopa haittaa ulkoisista palkkioista, joita annettaisiin ennen suoritusta. Näillä kolmella oppilaalla oli myös asenteiden toiminnallisen osatekijän mukaisia toimintapyrkimyksiä ruotsin opiskelun lisäämiseksi ja tehostamiseksi. Asenteiden affektinen osatekijä suhteessa ruotsin opiskeluun oli heillä selvästi myönteinen. Kaikilla heillä oli asenteiden kognitiivinen osatekijä suhteessa ruotsalaisiin joko myönteinen tai neutraali.

Kolmen oppilaan kohdalla kaikki edellä mainitsemani tekijät hyvästä ruotsin opiskelun motivaatiosta ja myönteisestä asenteesta ruotsin opiskelua kohtaan yhdistyvät kuten taulukosta 4 voi nähdä. Muillakin oppilailla oli monia vahvaan motivaatioon ja myönteiseen asenteeseen viittaavia käsityksiä, muttei yhtä selvästi ja johdonmukaisesti kuin Annalla, Sakulla ja Maijalla.

Vastaavasti joidenkin oppilaiden kohdalla yhdistyivät sellaiset motivaation ja asenteiden piirteet, jotka eivät selvästi ilmennä vahvaa motivaatiota ja myönteistä asennetta. Kahdelta oppilaalta eli Eetulta ja Panulta puuttuivat kaikki ne piirteet, jotka ohessa olevassa taulukossa otin tarkastelun kohteeksi, ja jotka nimenomaan kuvaavat vahvaa motivaatiota ruotsin kielen opiskeluun ja erittäin myönteistä asennetta sitä kohtaan. Heillä oli pelkästään instrumentaalista motivaatiota ruotsin kielen oppimiseen samoin kuin ulkoista motivaatiota. Ulkoinen motivaatio ilmeni heidän saamistaan todellisista palkkioista oppimisen kannustimina ja myönteisenä suhtautumisena mahdollisiin palkkioihin, joita opiskelusta saisi. Heillä ei ollut ollenkaan integratiivista motivaatiota eikä sisäistä motivaatiota. Asenteet ruotsin kielen oppimisessa olivat heilläkin pääosin myönteisiä. Vaikka heillä ei ollutkaan asenteiden toiminnallisen osatekijän mukaisia välttämisyryrkimyksiä ruotsin kielen opiskelun suhteen, ei heillä myöskään ollut vapaaehtoisia lähestymisyryrkimyksiä ruotsin kielen opiskelun lisäämiseksi. Samoin asenteiden affektinen osatekijä suhteessa ruotsin opiskeluun oli heillä ehdottoman myönteisen sijaan vaihtelevasti myönteinen ja kielteinen. Kognitiivinen osatekijä suhteessa ruotsalaisiin oli heillä myönteisen tai

neutraalin kannan sijaan ruotsalaisvitseistä vaikutteita saanut. Heidän suhtautumisensa ruotsalaisiin oli vitsien mukaisesti hiukan epäilevä, jopa ivallinen.

TAULUKKO 4. Keskeisten motivaatio- ja asennetekijöiden esiintyminen oppilaiden käsityksissä

	MOTIVAATIO			ASENTEET		
	Integratiivinen	Sisäinen	Palkkioista haittaa	Toimintapyrkimystä	Aina myönteinen opiskeluasenne	Epäilyksättömän asenne ruotsalaisiin
Anna	Kyllä	Kyllä		Kyllä	Kyllä	Kyllä
Johanna	Ei	Ei		Ei	Ei	Kyllä
Saku	Kyllä	Kyllä		Kyllä	Kyllä	Kyllä
Eetu	Ei	Ei		Ei	Ei	Ei
Katri	Kyllä	Ei		Kyllä	Ei	Ei
Panu	Ei	Ei		Ei	Ei	Ei
Iina	Kyllä	Kyllä		Kyllä	Kyllä	Ei
Maija	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Sari	Ei	Ei		Ei	Kyllä	Ei

Kaikkia oppilaita yhdisti se, että he olivat sillä hetkellä innostuneempia ruotsin kielen opinnoistaan kuin aloittaessaan opinnot eli taitojen karttuminen ja onnistumisen kokemusten saaminen olivat lisänneet oppilaiden motivaatiota ja myönteistä suhtautumista ruotsin opiskeluun. Kun oppilas oli huomannut osaavansa ja edistyvänsä, opettajalta saatu myönteinen palaute ja rohkaisu olivat entisestään lisänneet motivaatiota ja myönteistä asennetta ruotsin opiskelua kohtaan. Paitsi antamalla myönteistä huomiota opettaja oli voinut vaikuttaa tähän motivaation, asenteiden ja onnistumisten kokemusten väliseen kiertokulkuun luomalla koko luokkaan myönteisen, oppimista tukevan ilmapiirin. Näin oli mahdollisesti tapahtunut haastattelemieni oppilaiden luokassa, sillä jokaisen oppilaan mielestä opettaja oli innostava ja kannustava. Lisäksi suurin osa oppilaista koki omassa ryhmässä opiskelun mieluisaksi. Entistä myönteisempään asenteeseen ja lisääntyneeseen motivaatioon oli saattanut myös vaikuttaa se, että oppilaat olivat huomanneet ruotsin kielen olevan mukavaa ja helppoa opiskeltuaan sitä jonkin aikaa. Oppilaat suhtautuivat myötämielisesti ruotsin opiskeluun, vaikka moni heistä oli joutunut valitsemaan ruotsin olosuhteiden pakosta. He eivät

siis olleet vahvasti motivoituneita aloittamaan ruotsin kielen opiskelua, sillä vain yhdellä A2-kielen lukijalla ruotsi oli ollut ensisijainen vaihtoehto. Kuitenkin kaikki oppilaat, niin A2-kielen lukijat kuin B1-kielen lukijat, olivat erittäin tyytyväisiä ruotsin opiskeluun lukukauden tai joidenkin kohdalla kahden ja puolen vuoden ruotsin opiskelun jälkeen. Kukaan ei myöskään katunut tekemiään kielivalintoja.

Haastattelemieni oppilaiden mielipiteet ruotsin kielestä ja sen opiskelusta olivat päinvastaisia kuin suomalaisten enemmistön mielipide. Jos nämä oppilaat olisivat päättämässä ruotsin kielen asemasta maassamme, kielen arvoa ja tarpeellisuutta tuskin kyseenalaistettaisiin. Päinvastoin - he varmasti innostaisivat muutkin ruotsin oppimisen iloiseen kehään, jossa kannustuksen ja omien taitojen lisääntymisen johdosta jaksaa taas ponnistaa eteenpäin.

7 POHDINTA

Tarkastelen aluksi luvussa 7.1 tutkimukseni päätuloksia, jonka jälkeen pohdin niiden uskottavuutta. Laadulliseen aineistoon pohjautuvan tapaustutkimuksen uskottavuuden arvioinnin lähtökohtana on koko tutkimusprosessi. Tutkimusprosessin arvioinnin taustalla on perimmiltään kyse sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 209 – 213). Tarkastelen luvussa 7.2 koko prosessin osalta uskottavuutta ja tulosten käyttökelpoisuutta eli asioita, joita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osalta on tärkeä arvioida. Luvussa 7.3 pohdin, miten tuloksiani voisi soveltaa käytäntöön ja millaisia jatkotutkimushaasteita tutkimukseni tarjoaa.

7.1 Keskeiset tulokset

Ruotsin kielen tärkeyttä kaikille oppilaille pakollisena oppiaineena on kyseenalaistettu maassamme. Jos ei ruotsin kieltä olla kokonaan poistamassa, niin ainakin ylioppilaskirjoitusten pakollisten aineiden joukosta sen poistamista suunnitellaan. (Liiten 2001, A10.) Tutkimukseni päätarkoituksena oli selvittää peruskoulun oppilaiden kielen valintaan vaikuttaneita tekijöitä, heidän motivaatiotaan ja asenteitaan ruotsin kielen opiskelussa aikana, jolloin ruotsin kielen merkitystä vähätteleviä keskusteluja käydään vilkkaasti.

Ruotsin kielen valintaan vaikuttivat haastattelemillani oppilailla lähinnä muut tekijät kuin oppilaan oma sisäinen tahto. Kuitenkin he tuntuivat olevan hyvin motivoituneita ruotsin kielen opiskeluun, ja heidän asenteensa kieltä ja siihen liittyvää ruotsalaista kulttuuria kohtaan näyttivät olevan hyvinkin myönteisiä. Ne oppilaat, jotka eivät olleet valinneet ruotsia, perustelivat päätöstään sillä, että he saavat ruotsin kielen kielivalikoimaansa 7. luokalla. Kaikki oppilaat olivat tyytyväisiä tekemiinsä kielivalintoihin. Kukaan oppilaista ei myöskään kyseenalaistanut ruotsin kielen tärkeyttä ja lähes kaikki heistä pitäisivät yhä edelleen ruotsin kaikille pakollisten oppiaineiden joukossa suomalaisten enemmistön mielipiteestä poiketen.

Väitteillä ruotsin kielen tarpeettomuudesta ei näyttäisi olevan vaikutusta näiden oppilaiden kielen opiskelun motivaatioon, vaikka he itse olivatkin tiedostaneet ruotsin kielen yleisen arvostuksen puutteen. Tämä tulos eroaa Julkusen ja

Borzovan (1997) tutkimustuloksesta, jonka mukaan kielen asema ja arvostus oppijan kotimaassa vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Monipuoliset oppikirjat, myönteistä asennetta ruotsin kieleen välittävä ja kannustava opettaja, innostava opiskeluryhmä ja luottamusta ja tukea opinnoille antava perhepiiri olivat lisänneet kaikilla oppilailla opiskelumotivaatiota.

Jokaisella oppilaalla tuntui olevan instrumentaalista motivaatiota, jossa kielen opiskelua ohjaa ennen kaikkea siitä saatava hyöty. Kuitenkin joillakin oppilailla korostui integratiivinen motivaatio, jossa kielen oppiminen nähdään sosiaalisten suhteiden kannalta merkityksellisenä. Samoin niillä oppilailla, joilla oli integratiivista motivaatiota ruotsin opiskelussa, näyttäisi olevan myös sisäistä motivaatiota, jolloin kielen opiskelusta mahdollisesti saatavilla palkkioilla ei ole mitään merkitystä, vaan oppimista suuntaa oma sisäinen tarve ja innostus. Pelkästään instrumentaalisti motivoituneilla oppilailla oli vastaavasti ulkoisen motivaation piirteitä, sillä heidän kohdallaan pienet palkkiot motivoivat ruotsin kielen opiskelemiseen. Saman henkilön kohdalla tuntui oppimista suuntaavana voimana vaikuttavan erilaisia motivaation piirteitä, mikä ilmeni myös aikaisemmissa tutkimustuloksissa (esim. Dörnyei 1990; Laine 1988).

Suurin osa oppilaista näyttäisi olevan lähestymismotivoituneita kielen opiskeluun tehtävän vaikeusasteen valinnan ja tuntiaktiivisuuden perusteella. Kun oppilaat selittivät onnistumistaan ruotsin kielen opiskelussa, he käyttivät lähinnä Weinerin (1986) attribuutioteorian sisäisiä, muuttuvia ja kontrolloitavissa olevia selitysmalleja kuten yrityshalua. Joillakin oppilailla oli myös tehtäväorientaatioon viittaavia käsityksiä ja tarvetta saada Maslow'n (esim. Takala 1992) tarvehierarkian ylempiä perustarpeita eli arvostuksen tarpeita tyydytettyä ruotsin opiskelun myötä.

Kaikilla oppilailla riippumatta siitä, minkälaista motivaatiota heillä ilmeni tai millä perusteella kielivalinta alun perin oli tehty, oli motivaatio ruotsin opiskelemiseen sillä hetkellä suurempi kuin opintojen alussa. Oppilaat kokivat opiskelun mielekkäämmäksi lisääntyneiden taitojensa ansiosta, joista he olivat saaneet myönteistä palautetta. Samanlaisia tuloksia onnistumisen kokemusten myönteisestä vaikutuksesta oppimisinnokkuuteen ovat saaneet mm. Kristiansen (1992) ja Linnarud (1993). Motivaation lisääntymiseen opiskelujen edetessä oli osaltaan saattanut vaikuttaa opettajan kannustava asenne ja luokan positiivinen oppimisympäristö. Kärkäisen, Palolan ja Tiaisen (1993) tutkimuksessa ilmeni nimenomaan opettajan keskeinen vaikutus oppimisen innostajana ja myönteisen oppimisympäristön luojana.

Niillä oppilailla, joilla oli integratiivista motivaatiota, oli myös asenteiden toiminnallisen osatekijän mukaisia toimintapyrkimyksiä ruotsin kielen opiskelun tehostamiseksi. Lisäksi heistä lähes jokainen suhtautui aina myönteisesti ruotsin opiskeluun eli asenteiden affektinen osatekijä ruotsin opiskelun suhteen oli myönteinen. Kaikki oppilaat suhtautuivat Ruotsiin maana hyvin myötämielisesti, ja suurimmalla osalla myös tunneperäinen suhtautuminen ruotsin kieleen oli myönteinen. Asenteiden kognitiivisen osatekijän käsittämät uskomukset ruotsalaisista olivat ainoana asenneosatekijänä suurimmalla osalla oppilaista selvän myönteisen käsityksen sijaan hiukan epäileviä. Oppilaat kyseenalaistivat ruotsalaisten tavanomaisuuden vitseinä leviävien ruotsalaiskäsitysten vaikutuksesta.

Tutkimustulosteni perusteella saa käsityksen peruskoulun oppilaista innokkaina ruotsin opiskelijoina, jotka suhtautuvat pääasiassa aina myönteisesti tärkeänä pitämäänsä ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. Näiden yksittäisten tapausten mielipiteet ja mielikuvat ruotsin kielestä ja sen opiskelusta olivat erilaisia kuin suomalaisten mielipiteet yleensä.

7.2 Tutkimuksen uskottavuus

Voi olla, että tutkimustulosteni mukaiseen, varsin myönteiseen, kuvaan oppilaiden motivaatiosta ja asenteista ruotsin kielen oppimisessa on vaikuttanut tutkimushenkilöiden valintamenettely. Koska halusin painottaa osallistumisen vapaaehtoisuutta, mikä Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan on haastattelun toteutuksessa tärkeää, en valinnut haastateltaviani luokasta täysin satunnaisesti esimerkiksi arpomalla tarvitsemani henkilöt oppilasluettelosta. Tässä tapauksessa olisin saattanut joutua suostuttelemaan joitakin arvan valitsemia henkilöitä haastatteluun, jos he eivät muuten olisi olleet halukkaita osallistumaan. Tosin Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 85) mielestä haastatteluun voi ja usein pitääkin suostutella ihmisiä, sillä haastattelijan tehtävä on saada epäröiväkin henkilö suostumaan haastatteluun.

Koska kaikki haastatteluun tulleet oppilaat, olivat itse ilmaisseet halukkuutensa haastatteluun, he myös mitä todennäköisimmin suhtautuivat kaikkein myönteisimmin haastatteluun ja sitä koskevaan aihepiiriin. Vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet oppilaat ovat saattaneet olla luokaltaan juuri niitä, joiden mielestä ruotsin kieli on eräs mieluisimmista oppiaineista. Myönteisesti ja innostuneesti ruotsin opiskeluun suhtautuvat oppilaat ovat mahdollisesti kokeneet ruotsin kieleen liittyvän tut-

kimuksen tärkeänä ja halunneet mielellään osallistua siihen. Puolestaan niitä oppilaita, joita ruotsin opiskelu ei erityisesti kiinnostanut, ei tutkimukseni ja siihen osallistumisenkaan saattanut innostaa. Toisaalta joillekin oppilaille haastatteluun suostuminen on saattanut olla vain tapa päästä pois tunnilta, mikä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 132) on mahdollista nuoria haastateltaessa. Heidän mukaansa nuoret ovat erityisen herkkiä sille, että haastattelu edustaa jollakin tavalla koulua, mitä vastaan he kapinoivat. Tätä saattoi vielä korostaa se, että tekemäni haastattelut tapahtuivat koulussa ja kouluaikana.

Mahdollisessa jatkotutkimuksessa olisikin tarkoituksenmukaista toteuttaa tutkimushenkilöiden valinta esimerkiksi siten, että henkilöt valittaisiin satunnaisesti tietystä joukosta, jonka jälkeen valituilta kysyttäisiin suostumus haastatteluun. Kun tutkimushenkilöitä ei valittaisi vapaaehtoisten joukosta, tulosten uskottavuus tältä osin paranisi.

Konkreettinen haastattelutilanne sisälsi myös joitakin tutkimukseni uskottavuutta mahdollisesti heikentäviä tekijöitä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 127) mainitsevat, että ulkoiset häiriötekijät kuten muiden ihmisten läsnäolo saattaa vaarantaa haastattelun. Missään haastattelutilanteessa ei ollut läsnä minun ja haastateltavan lisäksi muita henkilöitä, mutta kahden haastattelutilanteen aikana meidät keskeytettiin. Erään haastattelun aikana ulkoisena häiriötekijänä toimi koulun henkilökunnan jäsen, joka tuli luokkaan sisään omilla avaimilla, vaikka ovenssa oli varausilmoitus luokkahuoneen käytöstä haastattelutarkoituksiin. Erään toisen haastattelun aikana puolestaan koulun keskusradion kautta tullut kuulutus keskeytti haastattelun. Näiden ulkoisten häiriöiden vaikutusta aineiston uskottavuuden kannalta on vaikea arvioida, mutta jonkin verran ne vaikuttivat ainakin yleiseen tunnelmaan ja ajatusten kulkuun haastattelun aikana.

Haastattelumenetelmä oli mielestäni varsin pätevä laadullisen aineiston keruumenetelmä, mutta uskottavuutta tutkimuksessani olisi varmasti vielä parantanut useamman kuin yhden menetelmän käyttö. Tällaista monimetodista lähestymistapaa kutsutaan triangulaatioksi, jolloin tutkimuksen uskottavuutta pyritään lisäämään käyttämällä monia menetelmiä (Patton 1990, 187). Oman tutkimukseni uskottavuus olisi lisääntynyt, jos olisin haastattelujen lisäksi esimerkiksi havainnoinut oppilaiden luokkatyöskentelyä. Havainnoinnin avulla on mahdollista saada välitöntä, suoraa tietoa oppilaiden toiminnasta ja käyttäytymisestä heidän luonnollisessa luokkaympä-

ristössään. Olisin voinut verrata havainnoimalla ja haastatteleamalla keräämäni aineiston välittämää kuvaa oppilaiden motivaatiosta ja asenteista.

Triangulaatiossa voidaan erottaa monien menetelmien käytön lisäksi myös kolme muuta tyyppiä: monien tutkijoiden, monien aineistojen ja monien teorioiden käyttö tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi (Patton 1990, 187). Koska suoritin tutkimuksen yksin, ei minulla ollut mahdollisuutta keskustella tekemistäni tulkinnoista toisen tutkijan kanssa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) toteavat kuitenkin, ettei toisen arvioitsijan käyttö välttämättä paranna oleellisesti uskottavuutta, sillä tuskin kaksi erilaista ihmistä ymmärtää kolmannen sanoman täysin samalla tavalla. Vaikka kaksi eri tutkijaa käsitteellistääkin aineistoa eritavalla, omien näkemysten perustelevinen toiselle tutkijalle ja yhteiset pohdinnat olisivat voineet tuoda tulkintaan lisää syvyyttä ja rikkautta. Triangulaatio eri teorioiden osalta sen sijaan toteutui omassa tutkimuksessani, sillä tulkitsin aineistoa eri teorioista käsin.

En myöskään haastatellut samaa henkilöä kahteen kertaan varmistaakseni saman tuloksen. Tästä tutkimustuloksiin kohdistuvasta uskottavuusmääritelmästä voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan luopua, sillä ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos. Pyrin kuitenkin haastattelujen aikana kysymään samaa asiaa hiukan eri muodoissa samalta henkilöltä varmistaakseni käsityksen pysyvyyden.

Koska haastattelussa kaksi ihmistä erilaisine tulkintoineen ja käsityksineen kohtaa, on aina olemassa se mahdollisuus, etteivät tutkijan tekemät tulkinnat ja käsitteellistykset vastaa tutkittavan käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Kun halutaan lisätä tutkimuksen uskottavuutta tulisi Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan tarjota haastateltaville mahdollisuus tutustua haastattelijan tulkintoihin. Omassa tutkimuksessa en näin kuitenkaan menetellyt järjestelyjen hankaluudesta johtuen. Eskola ja Suoranta (1998, 212) toteavatkin, ettei tutkimuksen uskottavuus välttämättä lisäännä, vaikka tulkinnat vietäisiin tutkittavien arvioitaviksi, sillä tutkitavat saattavat olla sokeita omalle kokemukselleen ja tilanteelleen.

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa myös teorian ja aineiston suhde. Grönfors (1982, 174) ehdottaa tältä osin tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi aikaisempien tutkimusten hyödyntämistä teoreettisten johtopäätösten teossa. Olenkin pyrkinyt tutkimukseni uskottavuuden lisäämiseen viittaamalla sopivissa kohdissa kirjallisuuteen tulosten raportoinnin yhteydessä.

Aineiston uskottavuuteen vaikuttaa myös se, etten pysty yleistämään saamiani tuloksia muihin peruskoululaisiin tai muihin tilanteisiin, koska tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus, jossa keskityin pieneen määrään ainutlaatuisia tapauksia. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut missään vaiheessa pyrkiä tulosten yleistettävyyteen, vaan yhdeksän erilaisen tapauksen esittämien käsitysten kuvaamiseen ja tulkintaan. Tutkimustulosten rajoittuminen vain tiettyjä tapauksia koskeviksi ei Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 188) mielestä ole ongelma, kun myönnetään, että jokainen yksilö on erilainen eikä tutkimuksessa pyrittykään yleistettävyyteen.

7.3 Pedagogiset sovellukset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Vahva motivaatio ja myönteinen asenne helpottavat niin kielen oppimista kuin opimista yleensäkin. Motivaatio ja myönteinen asenne opittavaa asiaa kohtaan voivat kasvaa onnistumisen tunteen myötä, jolloin kannustavan oppimisympäristön luominen on opettajalle tärkeä ja haasteellinen tehtävä. Jo opettajankoulutuksen alusta lähtien voitaisiin erityisesti korostaa opettajan merkitystä myönteisen palautteen antajana ja oman innostuksensa välittäjänä.

Koska vanhempien ja muiden läheisten ihmisten merkitys motivaation ja myönteisten asenteiden kannalta on olennainen, opettajat voisivat vanhempainiloissa painottaa myös kodin tuen ja kannustuksen merkitystä oppilaan motivoimisessa. Kun koti ja koulu ovat yhteistyössä oppimisen tukemisessa, on oppimiselle luotu suotuisat edellytykset.

Kun oppilaille tarjottaisiin suoria kontakteja suomenruotsalaiseen ja ruotsalaiseen väestöön ja Pohjoismaihin, tulisivat ruotsin kieli ja kulttuuri omakohteisesti merkityksellisiksi ja tutuiksi. Kun luonnollinen kieliympäristö olisi oppilaiden ympärille, heidän sisäinen innostuksensa ja tarpeensa oppia kieltä saattaisi herättä. Pohjoismaissa toteutettavat leirikoulut tarjoaisivat mahdollisuuksia kieleen, ihmisiin ja heidän tapoihin tutustumiseen aivan eritavalla kuin luokkahuone. Erinomaisia tilaisuuksia aidon kieliympäristön tuomiselle osaksi oppilaiden arkipäivää olisivat eri tavoin toteutetut oppilasvaihdot. Myös opettajavaihdot Suomen ja Ruotsin välillä rikastuttaisivat opetusta monin tavoin: suomalaisten oppilaiden omalla opettajalla olisi varmasti uusia ideoita ja paljon kokemuksia jaettavanaan palatessaan kotiin ja syntyperäinen ruotsalainen opettaja motivoisi oppimista eri tavalla kuin suomalainen ruotsin kielen opettaja.

Kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia olisivat tyttöjen ja poikien väliset erot ruotsin kielen opiskelumotivaatiossa ja asenteissa kieltä kohtaan samoin kuin lukiolaisten ja peruskoululaisten väliset eroavuudet motivaation ja asenteiden suhteen. Jatkotutkimushaasteen tarjoaisivat myös oppilaiden motivaatiossa ja asenteissa ilmenevät alueelliset erot. Suomenruotsalaisella alueella, esimerkiksi Vaasassa, peruskoulua käyvän oppilaan motivaatio ja asennoituminen ruotsin opiskeluun saattaisi olla erilainen kuin jyväsyläläisen lapsen tai nuoren. Vaikka en itse aivan heti jatkotutkimushaasteisiin tarttuisikaan, seuraan joka tapauksessa mielenkiinnolla vilkkaana käytävää keskustelua ruotsin kielestä: sen arvosta ja asemasta maassamme.

LÄHTEET

- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:112.
- Atkinson, J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review* 64, 359 – 372.
- Covington, M.V. 1998. The will to learn. A guide for motivating young people. University of California, Berkeley. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 1990. Conceptualising motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45 – 78.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273 – 284.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Entwistle, N. 1983. Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lectures. Chichester: John Wiley & Sons.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, R.C. 1985. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 1988. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning* 38, 101 – 126.
- Gardner, R.C. & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Herberts, K. & Landgärds, A.-S. 1992. Tvång eller privilegium? Debatten om obligatorisk svenskundervisning i den finska grundskolan. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapporter 17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jakobovits, L.A. 1970. Foreign language learning. A psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, MA: Newbury House.
- Joronen, P. & Juvonen, T. 1987. Om grundskoleelevernas attityder till nordbor. Jyväskylän yliopisto. Pohjoismaisten kielten laitos. Pohjoismaisen filologian pro gradu –työ.
- Julkunen, K. 1989. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. University of Joensuu. Publications in education 6.
- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 70.
- Julkunen, K. & Borzova, H. 1997. English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen–Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45 – 69.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 21.
- Karvonen, J. 1967. The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 16.
- Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa 1. Teoreettinen viitekehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 63.
- Keltinkangas–Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kiiskinen, A.-L. & Lehtivaara, R.-L. 1988. Oppija, opettaja ja oppimistehtävät ammattitaidon oppimisprosessin eri vaiheissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 22.

- Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. University of Helsinki. Department of education. Research bulletin 82.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 191 – 222.
- Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121 – 139.
- Kärkkäinen, K., Palola, S. & Tiainen, M. 1993. Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 139 – 153.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, E. 1977. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa 1. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 17. Turku.
- Laine, E. 1978. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa 2. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 21. Turku.
- Laine, E. 1987. Affective factors in foreign language learning and teaching: A study of the filter. Report 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Cross-Language Studies 13.
- Laine, E. 1988. The affective filter in foreign language learning and teaching. Report 2. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Cross-Language Studies 15.
- Lehtinen, E. 1988. Motivaation harjaannuttamisohjelmat koulun kehittämisessä. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B:19, 145 - 164.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-term development of learning activity: motivational, cognitive and social interaction. Educational Psychologist 30, 21 – 35.

- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:14.
- Lepper, M & Greene, D. 1975. Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 31, 479 – 486.
- Liiten, M. 2001. Ministeri Rask kannattaa yhä ruotsin valinnaisuutta. *Helsingin Sanomat* 24.3.2001, A10.
- Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lytz, R. & Finnäs, F. 1991. *Språkattityder hos fullmäktigemedlemmar i svenskfinland*. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapporter 16.
- Madsen, K. B. & Egidius, H. 1974. *Oppiminen ja motivaatio*. Suom. A. Laakso. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Metsämuuronen, J. 1995. *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, J. 1997. *Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit*. Opetushallitus. Tutkimus 3.
- Mustila, E. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Nurmi, J.-E. 1995. *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 256 – 288.
- Olkinuora, E. 1988. *Pupil's orientations, school achievements and sense of control: A follow-up study of adaptive development*. *Nordisk Pedagogik*, 2, 59 - 69.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

- Peruskoulun kielenopetuksen opas. 1983. Koulutus- ja täydennysosa. Vieraat kielet. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogers, C. 1985. Freedom to learn. Teoksessa N. Entwistle (toim.) *New directions in educational psychology 1. Learning and teaching*. Basingstoke: Taylor & Francis, 121 - 123.
- Rogers, C. 1987. Attribution theory and motivation in school. Teoksessa N. Hastings & J. Schwieso (toim.) *New directions in educational psychology 2. Behaviour and motivation in the classroom*. Basingstone: Taylor and Francis, 195 – 212.
- Rouhotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 6.
- Rouhotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Saari, H. 1983. Koulusaavutusten affektiiviset oheissaavutukset. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 348.
- Salmi, H. 1993. Science centre education. Motivation and learning in informal education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 119.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., Kinnunen, R. & Silvén, M. 1993. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet: ymmärtäminen, oppiminen ja motivaatio. Teoksessa M. Vauras (toim.) *Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen*. Acta psychologica fennica. Soveltavan psykologian monografioita 6, 17 - 36.

- Vikainen, I. 1974. Motivaation lajit ja koulumenestystaso. Turun yliopisto.
Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:34.
- Weiner, B. 1974. Achievement motivation and attribution theory. New Jersey:
General Learning Press.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York:
Springer-Verlag.
- Westermarck, A. 1993. Kolmasluokkalaisten asenteiden kehitys ruotsalaisuuteen,
ruotsin kieleen ja sen opiskeluun suomenruotsalaisessa ja ruotsalaisessa
kunnassa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma.