

WIENIN YLIOPISTON SUOMEN KIELEN OPISKELIJOIDEN OPPIMISMOTIVAATIO

**Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2005**

Susanna Alatalo

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos/ Suomen kielen laitos
Tekijä – Author ALATALO, Susanna Maarita	
Työn nimi – Title Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatio	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2005	Sivumäärä – Number of pages 74 s., 3 liites.
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatiota. Tutkielma kuuluu suomi toisena ja vieraana kielenä -alaan, mutta aihe liittyy myös psykolingvistiikkaan.</p> <p>Tutkimustehtävänä on selvittää, mitkä motiivit ja motivationaaliset osatekijät ovat yhteydessä Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden suomen opintojen aloittamiseen ja mitkä käsitykset heillä on itsestään suomen kielen oppijoina. Tutkielmassa tarkastellaan myös oppijoiden suhtautumista suomen kieleen, sen oppimiseen sekä suomalaiseseen kieliyhteisöön. Tutkimusnäytteen muodostavat Wienin yliopiston suomen kielen oppijat, joille kaikille suomi on vieras kieli (L2).</p> <p>Tutkielman aineisto on kerätty Wienin yliopiston fennougristiikan laitoksella syyslukukaudella 1999-2000. Aineiston keruumenetelminä on käytetty avoimia ja suljettuja kyselyitä sekä luokkahuoneobservointia. Avoimet kyselyt tehtiin poikittaistutkimuksena ja suljetut kyselyt tehtiin toistettuna poikittaistutkimuksena kahdesti lukukauden aikana. Luokkahuoneobservointia suoritettiin kolmen kuukauden ajan.</p> <p>Kyselyaineistot analysoitiin ja tulkittiin pääsääntöisesti kvalitatiivisin menetelmin. Observoinnin analyysissa ja tulkinnassa käytettiin sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista menetelmää. Tutkielman teoriapohja perustuu aiempiin motivaatioteorioihin ja malleihin, erityisesti on hyödynnetty Zoltan Dörnyein ja István Ottón malleja L2-motivaatiosta.</p> <p>Tutkielman tuloksena oppijoiden motiivien ja motivationaalisten osatekijöiden perusteella löytyi viisi erilaista oppijaprofiilia, joiden edustajiin voi kuhunkin yhdistää tietynlaisia motivaatiopiirteitä. Profiilit eivät ole selvärajaisia kokonaisuuksia, vaan niiden rajat ovat häilyviä ja ne muodostavat toisiinsa limittyneiden yksiköiden kokonaisuuden. Merkittävimpien profileissa esiintyneiden motiivien ja motivationaalisten osatekijöiden perusteella on mahdollista arvioida kunkin oppijaprofiilin oppijoiden tuon hetkinen motivoituneisuuden aste.</p> <p>Tässä tutkielmassa esiintyneet merkittävimmät motiivit tai motivaation lajit olivat pääasiassa integratiivisia ja instrumentaalisia. Oppijoiden itsearvioinnissa itseluottamuksella ja saavutusten tarpeella yhdessä oppitunnin etenemiseen osallistumisen kanssa vaikutti olevan yhteys korkeaan suomen kielen oppimismotivaatioon.</p>	
Asiasanat – Keywords L2-oppimismotivaatio, profiili, motiivi, motivationaalinen osatekijä, integratiivisuus, instrumentaalisuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto/ Suomen kielen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. SUOMEN KIELI ULKOMAILLA	5
2.1. Suomen kielen opetus ulkomailla	5
2.2. Wieniläinen oppimisympäristö	6
3. MOTIVAATIO KIELEN OPPIMISESSA	8
3.1. Motivaatio	8
3.2. Toisen ja/ tai vieraan kielen oppimismotivaatio	10
4. MOTIVAATIOTUTKIMUS 1970-LUVULTA NYKYPÄIVÄÄN	13
4.1. Menneiden vuosikymmenten tutkimustuloksia	13
4.2. Robert Gardnerin motivaatioteoria	17
4.3. Motivaatiotutkimuksen muutoksia 1990-luvulla	19
4.4. L2-Motivaation ”kolmitasomalli”	22
4.5. L2-Motivaation prosessimalli	27
5. TUTKIMUSTEHTÄVÄT	33
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
6.1. Tutkimuksen kohde	35
6.2. Tutkimusmenetelmä	37
6.3. Aineiston keruu ja luokitteluperiaatteet	39
7. TULOKSET	45
7.1. ”Siirtolaiset”	50
7.2. ”Paluu juurille”	53
7.3. ”Eurooppalaiset”	56
7.4. ”Pakon edessä”	59
7.5. ”Harrastajat”	62
8. YHTEENVETO JA POHDINTA	65
LÄHDELUETTELO	71
LIITTEET 1-3	
1. Avoin kyselyn kysymykset saksaksi.	
2. Suljetun kyselyn väittämät suomeksi.	
3. Observointilomake.	

1. JOHDANTO

Human motivation is at its highest when people are competent, have sufficient autonomy, set worthwhile goals, get feedback and are affirmed by others.

(Walker & Symons, 1997, 16–17).

Tässä suomen kielen pro gradu -työssä tarkastellaan Wienin yliopistossa suomea vieraana kielenä opiskelevien opiskelumotivaatiota. Motivaatio on opiskeluun, ja muuhunkin inhimilliseen toimintaan, tarvittava perusominaisuus, joka saa aikaan toimintaa. Se on siis opiskelunkin liikkeellepaneva voima. Motivaatio on olennainen osa opiskelua: edellytys opiskelun alkamiselle ja jatkuvuudelle sekä luonnollisesti sen loppuun saattamiselle; tavoitteen saavuttamiselle.

Kiinnostus tähän aiheeseen heräsi Erasmus -vaihto-opiskeluvuoden aikana Wienissä v.1997–98, jolloin havaitsimme opiskelutoverini kanssa, että suomen kieli on varsin suosittu oppiaine kaupungin yliopistossa. Tämän ohella myös laitoksen vilkas ja elinvoimainen toiminta, suomen kielen lehtori Holtarista puhumattakaan, innostivat perehtymään aiheeseen lisää. Aloimme pohtia, mitä ovat ne syyt, jotka saavat keskieurooppalaiset nuoret aikuiset kiinnostumaan pienestä ja kaukaisesta Pohjolan kielestä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä Wienin yliopiston suomen kielen oppijoiden suomen kielen opintojen aloittamiseen ja millaisia käsityksiä heillä on itsestään suomen kielen oppijoina. Samalla tarkastellaan, miten oppijat suhtautuvat suomen kieleen, sen opiskeluun, suomalaisiin ja suomalaisuuteen yleensä. Tarkastelun kohteena on osittain siis myös keskieurooppalaisen oppijan arvomaailma ja suomen kielen asema tässä arvomaailmassa. Tutkimuksessa oletetaan jo lähtökohtaisesti, että kaikki oppijat ovat jollakin tavalla motivoituneita oppimaan suomea. Tutkimuksen tavoitteena on erilaisten motivaatiopiirteiden avulla muodostaa erilaisia oppijaprofiileja ja selvittää näiden profiilien avulla, millaisissa eri muodoissa vieraan kielen oppimismotivaatioita esiintyy Wienin kaltaisessa oppimisympäristössä.

Tällaisten profiilien avulla voidaan tukea suomen kielen opetusta. Ne antavat Wienin kaltaisessa vieraan kielen oppimisympäristössä suomea vieraana kielenä opettaville mahdollisuuden tutustua opiskelijoidensa pyrkimysten ja kielen opiskelun suhteeseen. On tärkeää, että opettajat ja pedagogit ovat perillä siitä, miltä oppijan sisäinen maailma näyttää ja millaiset voimat ja motiivit vaikuttavat opiskelun taustalla ja lomassa. Tällaista oppijoiden kartoittamista voi hyödyntää käytännössä mm. opetuksen ja oppimateriaalien kehittämisessä, mikä puolestaan voi edesauttaa Wienin kaltaisten vieraan kielen opetuspisteiden aseman vahvistamisessa ja kehittämisessä.

Wienin opetusyksikkö on relevantti tutkimuskohde tutkittaessa oppimismotivaatiota, koska se edustaa vakiintunutta opetusyksikköä. Sitä voidaan pitää opiskelijamääränsä perusteella tyypillisenä keskieurooppalaisena suomen kielen laitoksena. Myös suomen kielen asema ja sijainti yliopistossa akateemisena aineena on hyvin tyypillinen keskieurooppalaiselle opetusyksikölle. Wienissä suomen kielen opiskelijoita ilmoittautuu kursseille vuosittain 60–80, mikä jopa ylittää keskieurooppalaisen keskitason ja muiden samanikäisten opetuspisteiden oppilasmäärät. (Raanamo & Tuomikoski, 1997, 173–200.)

Keski-Euroopassa on lukuisia suomen kielen opetusyksiköitä (n. 30 kpl). Tästä huolimatta eurooppalainen kielten opetus on kuitenkin hyvin epätasa-arvoista, koska englantia, ranskaa, saksaa, espanjaa ja venäjää opetetaan runsaasti ja pienempiä kieliä vain vähän (Byram & Risager, 1999, 12). Tämä selittyy luonnollisesti näiden valtakielten suuremmilla puhujamäärillä ja taloudellis-poliittisella asemalla. Tällaisessa tilanteessa pienten kielten opetusta on jatkuvasti kehitettävä ja kannustettava, jotta ne eivät jäisi suurempien kielten jalkoihin. Monen pienen kielen, kuten suomen, asemaan on vaikuttanut EU-jäsenyys. Status EU:n virallisena kielenä tekee kielen näkyväksi ja vie sitä muiden EU-kansalaisten tietoisuuteen. Suomen kielen asema EU:n virallisena kielenä on haasteellinen verrattuna muihin pieniin kieliin, esim. tanskaan tai italiaan, koska suomalais-ugrilaiseen kielikuntaan kuuluvana sillä ei ole indoeurooppalaisten kielten laajoja sukulaisuussuhteita etunaan. Keskieurooppalaisesta näkökulmasta katsottuna suomen kieli voi tuntua monelle liian vieraalta ja vaikealta; paikallisen oppijan voi olla helpompaa opetella jokin lähisukulaiskieli, jonka muoto- ja lauserakenteet muistuttavat omaa kieltä ja josta voi olla enemmän käytännön hyötyä niin arjessa kuin työelämässäkin. Tällaisessa tilanteessa on olennaista korostaa suomalaista kieli- ja kulttuurivientä ja näin

edistää suomen kielen asemaa Euroopassa ja muualla maailmassa. Suomen asema teknologisesti ja kaupallisesti edistyneenä maana on kohonnut globaalilla tasolla. Tässä Nokian ja metsäyhtiöiden johtamassa kehityksessä suomen kielen ja kulttuurin asema on jäänyt taustalle. Kaupallisen viennin ohella myös kulttuurisen ja lingvistisen viennin tärkeys tulisi pitää mielessä.

Tällaisten seikkojen vuoksi on hyvin tärkeää aktiivisesti kehittää suomi vieraana kielenä opetusta ja kiinnittää huomiota mahdollisimman moniin tekijöihin, jotka vaikuttavat tähän kehittämistyöhön. Suomen kielen oppimismotivaation tuntemus on tässä työssä eduksi, koska on peräisin niistä perustekijöistä, joita ilman suomen kielen opetusta ei olisi eli oppijoista itsestään.

Tässä tutkimuksessa noudatetaan aiempien motivaatioteorioiden perinnettä. Erityisesti hyödynnetään Zoltan Dörnyein ja Istvan Ottón ja malleja L2-motivaatiosta. Dörnyein L2-motivaation kolmitasomalli (1994a) ja Dörnyein ja Ottón (1998) L2-motivaation prosessimalli sopivat selkeytensä ja monipuolisuutensa vuoksi juuri oppijoiden profilointiin. Dörnyein ja Ottón mallit antavat L2-motivaatiosta jäsenyneen mutta monivivahteisen kuvan, eivätkä vangitse sen osatekijöitä liian ahtaisiin kehyksiin, vaan tuovat esiin sen vaihtelevan ja häilyvärajaisen luonteen. Dörnyein ”kolmitasomalli” erottelee toisistaan kieli-, oppija- ja oppimistilannetason motivaatioelementit. Sen avulla on mahdollista tarkastella motivaatiotekijöiden esiintymistä erillisinä kokonaisuuksina. L2-motivaation prosessimalli taas huomioi motivaation temporaalisuuden ja dynaamisen luonteen. Mallien yhteen soveltamisen avulla on siis mahdollista tarkastella motivaatiota ja sen muutoksia useammastakin näkökulmasta.

Luvussa 2 esitellään lyhyesti suomen kielen ja kulttuurin opetuksen asemaa ulkomaisissa yliopistoissa ja eritellään wieniläisen opetusyksikön ominaisuuksia. Luku 3 keskittyy motivaation ja vieraan kielen oppimismotivaation tarkasteluun. Luvussa 4 käydään läpi tärkeimpiä L2-motivaation tutkimussuuntauksia ja esitellään tutkimusalan merkittävimpiä tutkijoita, teorioita sekä alan läpikäymää tutkimussuuntausten muutosta 1990-luvulla. Luvun loppuosa keskittyy tälle tutkimukselle olennaisiin Dörnyein ja Ottón L2-motivaation malleihin. Luvussa 5 esitellään tutkimustehtävät ja luvussa 6 tutustutaan tarkemmin tutkimuksen kohteeseen eli Wienin yliopiston suomen kielen oppijoihin, tutkimusmenetelmään ja aineistoon. Tutkimusmenetelmien suunnittelu ja aineiston keruu

on toteutettu yhdessä Minna Hultusen (os. Hiltunen) kanssa Wienissä lukuvuonna 1999–2000. Luku 7 käsittelee tutkimuksen tuloksia eli varsinaisia tutkimuksesta esiin nousseita oppijaprofiileja, jotka kuvaillaan yksityiskohtaisesti. Tämän tutkimuksen päättää luvun 8 yhteenveto-osa, jossa pohditaan tutkimustulosten antia ja koko tutkimuksen toteutusta.

2. SUOMEN KIELI ULKOMAILLA

Suomea voi opiskella ulkomailla useilla eri tasoilla aina lasten alkeisopetuksesta yliopistotasolle saakka. Suomi-koulut järjestävät kerhomuotoista opetusta sellaisille 3 –18 -vuotiaille, joilla toinen tai molemmat vanhemmista ovat suomalaisia. Suomi-kouluja toimii n. 130 maassa ympäri maailmaa. (www.oph.fi) Peruskoulu- ja lukiotason opetusta järjestetään lähinnä Suomen naapurimaissa, Ruotsissa, Norjassa, Venäjällä ja Virossa. Tässä luvussa esitellään lyhyesti suomen kielen yliopistotason koulutuksen nykytilanne maailmalla ja Wienin yliopistossa.

2.1. Suomen kielen opetus ulkomailla

Suomen kieltä ja kulttuuria on opetettu ulkomaisissa yliopistoissa jo 1800-luvulta lähtien mm. Tartossa ja Upsalassa. Toisen maailmansodan jälkeen, 1940-luvulla, opetus alkoi vähitellen lisääntyä. 1960- ja 1970-luvut oli laajentumisen aikakausia, jolloin suurin osa jo vakiintuneista opetuspisteistä perustettiin. Tällöin sovittiin runsaasti kulttuurisopimuksia, vaihto-ohjelmia ja muita yhteistyösopimuksia Suomen ja muiden valtioiden välillä. (Raanamo & Tuomikoski, 1997, 11–12.) Myös Wienin opetuspiste perustettiin tuona ajanjaksona. Nykyisin suomen kieltä ja kulttuuria voi opiskella yli 100 yliopistossa, yli 30 maassa (toukokuu 2005), eri puolilla maailmaa – miltei kaikissa Euroopan maissa, Aasiassa ja Pohjois-Amerikassa. Suomen opettajia on maailmalla kaksi sataa ja opiskelijoita noin neljä tuhatta. Wienin yliopisto on ainoa itävaltalainen yliopisto, jossa opetetaan suomea. Myös seuraavissa keskieurooppalaisissa yliopistoissa opetetaan suomea: Italiassa Bolognan ja Firenzen yliopistoissa, Saksassa 16 yliopistossa, Slovakiassa Bratislavan yliopistossa, Tshekeissä Prahan, Brnon ja Olomoucien yliopistoissa sekä Unkarissa Budapestin ohella viidessä muussa yliopistossa. (www.cimo.fi)

Suomen kielen asema ja sijainti vaihtelee yliopistoittain pääaineen ja valinnaisen aineen sekä laitosten välillä. Raanamon ja Tuomikosken (1997) mukaan alueellinen lähestymistapa ja kiinnostus ns. area studies -opintoihin ovat lisänneet myös kiinnostusta suomen kieleen ja kulttuuriin. Suomi kiinnostaa pohjoismaana, Baltian yhteyksiensä

vuoksi, geopoliittisen sijaintinsa takia ja myös EU-jäsenyytensä vuoksi. Opetuspisteissä opettajina toimivat nk. ulkomaanlehtorit, jotka toimivat asemamaassaan myös kulttuurinvälittäjänä ja Suomi-asiantuntijana. Opetuspisteiden toimintaa ja ulkomaanlehtoraattien täyttämistä organisoi ja koordinoi 1960-luvulla perustettu UKAN eli ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunta, joka on opetusministeriön asettama asiantuntijaelin. Suomen kielen ja kulttuurin opetus on tärkeä osa Suomen kansainvälistä kulttuuripolitiikkaa. Tämän vuoksi opetusministeriö tukee opetuspisteiden perustamista. 1990-luvun lopulla ulkomaanlehtoriverkostoa ei pyritty enää niinkään laajentamaan vaan keskityttiin tukemaan jo olemassa olevia vakiintuneita opetuspaikkoja. (Raanamo & Tuomikoski, 1997, 14–20.)

2.2. Wieniläinen oppimisympäristö

Wienin yliopistossa suomea opetetaan fennougristiikan laitoksella. Se kuuluu filologis-kulttuuritieteelliseen tiedekuntaan (*Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät*) ja toimii eurooppalaisen ja vertailevan kieli- ja kirjallisuustieteen laitoksen (*Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft*) alaisuudessa yhdessä nederlandistiikan, skandinavistiikan ja vertailevan kirjallisuustieteen laitosten kanssa (www.univie.ac.at/evsl/). Fennougristiikan laitos (*Institut für Finno-Ugristik*) on tarjonnut suomen kielen ja kulttuurin opetusta jo vuodesta 1974 lähtien. Tuolloin laitoksen johtajana toimi professori Karoly Rédei. Vuodesta 2000 laitosta on johtanut professori Johanna Laakso. (www.univie.ac.at)

Vuosittain Wienin yliopiston fennougristiikan laitoksella 60–100 opiskelijaa opiskelee suomen kieltä. Tällä hetkellä opiskelijat voivat valita kahden pääaineen, fennistiikan tai hungarologian, väliltä. Näissä aineissa voi suorittaa kolmessa vuodessa ns. *Bakkalaureat*-tutkinnon, joka lähinnä vastaa suomalaista kandidaatin tutkintoa. Hungarologian opiskelijat voivat jatkaa tohtoritasolle asti. Fennistiikan maisteri- ja tohtoritasoista opetusta ei ole tarjolla, mutta fennisteillä on sen sijaan mahdollisuus opiskella fennougristiikan maistereiksi ja tohtoreiksi. Wienin yliopistossa suomen kieltä opettavat tuntiopettaja Riitta af Ekenstam, lehtori Anja-Leena Holtari ja laitoksen tutor eli

apuopettaja Anna Sickl. Myös professori Johanna Laakso pitää laitoksella luentoja (raportti UKAN:lle).

Itävaltalaisien yliopistojen lukukaudet jaksottuvat hieman eri tavalla kuin Suomessa. Syyslukukausi (= talvilukukausi eli *Wintersemester*) alkaa lokakuun alussa ja päättyy tammikuun lopussa. Kevätlukukausi (= kesälukukausi eli *Sommersemester*) alkaa maaliskuun alussa ja päättyy kesäkuun lopussa. Helmikuu on opiskelusta vapaata, joskin silloin voidaan pitää tenttejä. Laitoksen opetussuunnitelma ja tutkintovaatimukset ovat muuttuneet syksystä 2003 alkaen eli ne ovat erilaiset kuin tutkimuksen aineiston keruun ajankohtana. Tällä hetkellä pidetään joka lukuvuosi kaksi suomen kielen peruskurssia (peruskurssi I ja peruskurssi II); opetustunteja harjoituksineen on yhteensä 20 tuntia viikossa. Lisäksi pidetään kaksi harjoituskurssia (harjoitus I/II ja harjoitus III/ IV), joiden tuntimäärät ovat tutorin harjoitusten kanssa myös 20 tuntia viikossa. Kielen opetuksen lisäksi laitos järjestää kurseja suomen kulttuurin tuntemuksesta, kirjallisuudesta, kieliopista, kaksikielisyydestä ja vaihtelevasti muista Suomea koskevista aiheista esim. poliittisesta historiasta. Opetuksen ulkopuolella tapahtumia ja tilaisuuksia on myös runsaasti. Kuukausittain kokoontuu suomalainen kirjallisuuspiiri ja suomalainen elokuvailta järjestetään vähintään kerran kuussa. Pikkujoulut järjestetään joulukuussa ja laitos toimii kiinteissä suhteissa Suomen suurlähetystöön, Itävalta-Suomi-yhdistykseen, Suomalaiseen opiskelijayhdistykseen, Suomalaiseen kouluyhdistykseen ja Suomen talousfoorumiin. (raportti UKAN:lle.)

Wienin yliopiston suomen kielen laitos on siis erittäin vireä ja elinvoimainen yksikkö, joka on vakiinnuttanut asemaansa vuosi vuodelta. Suuri edistysaskel oli upouusien opetustilojen käyttöönotto ja muutto uudelle kampusalueelle v.1998 sekä uuden vierailevan suomen kielen professuurin saaminen v. 2003.

3. MOTIVAATIO KIELEN OPPIMISESSA

Motivaatio on yksi vieraan kielen oppimisen perusedellytyksistä. Ilman motivaatiota oppiminen vaikeutuu tai jopa keskeytyy. Useimmissa ihmisissä motivaatio ilmenee positiivisena vireystilana, energisyytenä. Kielen oppimisessa motivaatio toimii kantavana voimana ja oppimisen etenemisen määrittäjänä. Motivaation nousut edistävät oppimista ja laskut puolestaan hidastavat sitä. Kielen oppimisen motivaatiotutkimus keskittyy mm. tällaisten ilmiöiden ja muiden motivaation vaikutusten tutkimiseen.

3.1. Motivaatio

Motivaatio: johonkin toimintaan johtavien motiivien kokonaisuus, vaikuttimet, syyt, perusteet. (Suomen kielen perussanakirja, 1992, 232).

Motivaatio on varmasti jokaiselle tuttu termi. Useimmat ovat monestikin joko kuulleet sanottavan tai ovat itse sanoneet olevansa ”motivoituneita” tai että ”motivaatio laski”. Motivaatio on kuvaava ja käyttökelpoinen ilmaistaessa arkielämän innostusta tai haluttomuutta. Tuo viattoman oloinen termi käsittää kuitenkin lukuisia yksilön mieltä ja käyttäytymistä suuntaavia ja aktivoivia elementtejä.

Yleisellä tasolla motivaatio viittaa toimintaa edeltäviin tekijöihin. Motivaatiopsykologian pääkysymys on: mitä nämä toimintaa edeltävät tekijät ovat? Inhimillinen käyttäytyminen jakautuu kahteen tasoon – suuntaan ja voimakkuuteen – ja motivaation määritelmä koskee molempia. Motivaatio vastaa tietyn toiminnan *valinnasta*, siihen käytetystä *vaivannäöstä* ja siihen liitetystä *sinnikkydestä*. Tämän vuoksi motivaation avulla voidaan selittää, *miksi* ihmiset päättävät tehdä jotakin, *kuinka kovasti* he aikovat tavoitella haluamaansa ja *kuinka kauan* he ovat valmiita pitämään toimintayllä. (Dörnyei, 2001a, 7.)

Motivaatio viittaa tavoitesuuntautuneeseen käyttäytymiseen, ja motivaatiota mitattaessa huomio voidaan kohdistaa yksilön moniin piirteisiin. Motivoitunut yksilö yrittää, on sinnikäs ja tarkkaavainen tehtävää kohtaan. Hänellä on myös tavoitteita, haluja ja pyrkimyksiä. Hän nauttii toiminnastaan ja kokee vahvistumista onnistumisesta ja

pettymystä epäonnistumisesta. Motivoitunut henkilö myös tekee johtopäätöksiä aiemmista menestyksistään ja/ tai epäonnistumisistaan, on virkeä ja käyttää apunaan strategioita saavuttaakseen tavoitteitaan. Toisin sanoen motivoituneessa yksilössä ilmenee sellaista käyttäytymistä, tunteita ja kognitioita jne., jotka puuttuvat motivoitumattomalta yksilöltä. (Masgoret & Gardner, 2003, 173.)

Motivaatiopsykologia ja sosiaalipsykologia ovat kaksi keskeistä inhimillistä käyttäytymistä tutkivaa traditiota psykologiassa. Näistä ensimmäinen yhdistää käyttäytymisen ajatteluprosesseista lähteviin motiiveihin ja jälkimmäinen tarkastelee toimintaa laajemmassa sosiaalisessa ja yksilöidenvälisessä kontekstissa. Tämä toiminta heijastuu ensisijaisesti yksilön asenteina. (Dörnyei, 2001b, 19–20). Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan sekä oppijoiden yksittäisiä motiiveja että motivaatioita ja heidän asenneilmastoaan yleensä.

Peltonen on tarkentanut motivaatio-käsitteen eroa motiivin ja asenteen käsitteisiin. Motiivi voi olla mikä tahansa yksilön sisäinen tai ulkoinen seikka tai ilmiö (esim. syy, aihe, vaikutin, yllyke, palaute, ohjaustoimenpide, tehtävä, tilanne jne.), joka vaikuttaa henkilön motivoitumiseen. Näin ollen motivaatio on psyykkinen tila ja motiivit usein sen syytä. Asenteen ja motivaation eroa Peltonen valottaa vertaamalla säätilan suhdetta ilmastoon. Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio taas lyhytaikainen ja liittyy monesti vain yksittäisiin työtilanteisiin. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun ja motivaatio puolestaan toiminnan suorittamisen vireyteen. Motivaation muutokset eivät välttämättä edellytä ko. alueen asenteen muutoksia. Toisin sanoen motivaatio on kuin säätila: tilannekohtainen ja suppealla alueella esiintyvä. Asenne vastaa ilmastoa eli se on laaja-alainen, pysyvä ja vaikeasti muutettava. Asenteet ovat motivaation pohja; kuitenkin monet samantasoiset, samantapaisissa tilanteissa esiintyneet motivaatiot saattavat muuttaa ko. alueeseen esim. kielen oppimiseen kohdistuvaa asennetta. (Peltonen, 1981, 72.)

Edellä mainittua voi soveltaa vaivattomasti juuri kielten opiskeluun, mutta yhtä hyvin mihin tahansa ihmiselämän osa-alueeseen, kuten urheiluun, sosiaalisiin suhteisiin, työelämään jne. Kielten opiskelussa yksilö valitsee kielen, jonka hän haluaa oppia. Voimakkuus riippuu mm. siitä kuinka hyvin hän haluaa tuota kyseistä kieltä tulevaisuudessa taitaa. Taustalla voivat vaikuttavat useat tekijät, kuten esimerkiksi

kiinnostuksen kohteet, ihmissuhteet, ammatilliset tavoitteet tai niiden puuttuminen. Näiden taustavaikuttimien eli motiivien mukaan määräytyvät siis kielen opiskelun sinnikkyys kuten esimerkiksi opiskeluun käytetty aika, ponnistelu tai yritys, joista esimerkkinä voi mainita mm. kiitettäviin opintosaavutuksiin tähtäämisen. Yksilö siis käyttää aikaansa kielen opiskeluun ja asettaa itselleen haasteellisia tavoitteita mikäli hänellä on vahvat motiivit. Esimerkiksi kielen hallinta työnsaannin ehtona voi toimia tällaisena voimakkaana motiivina tai motivationaalisenä tekijänä. Motivaation käsite ja motivaation tutkiminen ei kuitenkaan ole edellä mainitun ”arkiesimerkin” tavoin noin yksinkertaista. Motivaatio koostuu useista osatekijöistä ja siihen vaikuttavat monet kompleksiset tekijät. Esimerkin tarkoitus on esittää motivaation käsite yksinkertaistettuna selventämistarkoituksessa.

Termiä motivaatio on käytetty ja käytetään lukuisissa tutkimuksissa. Dörnyein mukaan suuri osa niin termin arki- ja kuin ammattikäytöstä ei kuitenkaan kata termin monimutkaista luonnetta ja sen käsitteellistä epämääräisyyttä. Termiä ollaan jopa oltu korvaamassa toisella, koska motivaatiolla on jo liikaa merkityksiä. (Dörnyei, 2001b, 7.)

3.2. Toisen ja/ tai vieraan kielen oppimismotivaatio

Toisen ja vieraan kielen oppimismotivaatiotutkimuksen merkittävimpiin tutkijoihin kuuluva Robert Gardner esitti jo vuonna 1972 tutkimusalalle olennaisen kysymyksen: ”Mistä johtuu, että jotkut ihmiset voivat oppia toisen tai vieraan kielen niin helposti ja edistyä, kun taas toisille, samoin edellytyksin opiskeleville, se vaikuttaa lähes mahdottomalta?” (Gardner, 1972, 130.)

Naiivi oppimisteoria olettaa, että optimaalista oppimista tapahtuu, kun oppija on motivoitunut eli kun hän haluaa oppia. Myös behavioristiset oppimisteoriat edellyttävät motivaatiota: vahvistaminen ja palkkiot pitävät motivaatiota yllä. Kognitiiviset oppimisteoriat puolestaan yhdistävät motivaation moniin sisäisiin tapahtumiin, perustarpeisiin, suunnitelmiin, määränpäihin ja tulevaisuudenodotuksiin. Vieraan kielen oppimismotivaatio liittyy tavallisesti kohdekieliseen kommunikaatiokykyyn. (Carroll, 1976, 9-16.)

Oppimismotivaatio on monisärmäinen ja pulmallinenkin rakenne. L2-kielen oppimismotivaatio on Dörnyein mukaan vieläkin monimutkaisempi ilmiö: toisaalta L2 on opittavissa oleva aine, jonka kommunikatiiviset elementit voidaan opettaa eksplisiittisesti. Toisaalta taas kieli on sidoksissa kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään eli L2:n hallinta on syvästi sosiaalinen tapahtuma, joka vaatii monien L2-kulttuurin laajojen elementtien yhdistämistä. (Dörnyei, 1994a, 274.)

Vieraan kielen oppimisen on määritelty tapahtuvan sellaisessa paikassa, missä ko. kieli ei ole tyypillinen arkikommunikaation viestintäväline. Vieraan kielen oppijat ovat äidinkieltensä ympäröimiä ja joutuvat tekemään töitä löytääkseen stimulaatiota ja inputia kohdekielellä. He saavat yleensä inputia vain keinotekoisesti luokkahuonetilanteessa. Toisen kielen oppimistilanne on vastakohtainen vieraan kielen oppimistilanteelle. Kielen oppimisen alan määritelmän mukaan toista kieltä opitaan sellaisessa ympäristössä, missä ko. kieltä yleensä käytetään jokapäiväisessä kommunikaatiossa. Toisen kielen oppija on kohdekielisen visuaalisen ja auditiivisen stimulaation ympäröimä. Täten tällaisella oppijalla on monia motivationaalisia ja tiedollisia etuja käytettävänä vieraan kielen oppijaan verrattuna. (Oxford, 1996, 4.)

Dörnyei ja Ottó ovat määritelleet vieraan kielen (L2) oppimisen motivaation seuraavasti:

Yleisesti motivaatio voidaan määritellä yksilössä olevaksi dynaamisesti muuttuvaksi ja kasaantuvaksi tahdoksi, joka laittaa alulle, ohjaa, koordinoi, laajentaa, lopettaa ja arvioi niitä kognitiivisia ja motorisia prosesseja, joissa alkuperäiset toiveet ja halut valikoituvat, priorisoituvat, toiminnallistuvat ja jotka (menestyksekkäästi tai epäonnistuneesti) tulevat esiin toiminnassa. (Dörnyei & Ottó, 1998, 65.)

Tämä Wienin yliopiston suomen kielen oppijoita koskeva tutkimus on nimenomaan vieraan kielen oppimisen motivaation tutkimusta. Oppijoilla on elinympäristössään vain vähän, tai ei ollenkaan, kontakteja äidinkielenään suomea puhuviin. Heidän arkisen elinympäristönsä kieli on pääsääntöisesti saksa. Osa oppijoista on lisäksi poikkeuksellisessa tilanteessa siksi, että heidän äidinkieltensä ei ole saksa vaan jokin muu kieli. He siis opiskelevat toisella kielellä vierasta kieltä.

Vieraan tai toisen kielen oppimismotivaatiotutkimuksen urauurtaviin nimiin kuuluu Robert C. Gardner. Retrospektiivisesti tarkasteltuna kanadalainen tutkija Gardner kollegoineen kuuluu motivaatiotutkimukseen ”kanadalaiseen koulukuntaan”. Tälle koulukunnalle vastapoolina on toiminut ”eurooppalainen koulukunta”, jonka johtohahmona vaikuttaa mm. unkarilaissyntyinen, nykyisin Nottinghamin yliopiston englannin kielen laitoksen professori, Zoltan Dörnyei. Vieraan kielen oppimismotivaatio on kompleksinen ja monisärmäinen ilmiö. Dörnyein (2001b) mukaan motivaatio on vaikeasti havaittavissa, monitasoinen ja dynaamisesti muuttuva, mikä tekee siitä monimutkaisen tutkimuskohteen. Se ei kuitenkaan ole tutkijan ulottumattomissa, vaan tutkimus vaatii päätöksentekoa siitä, mistä näkökulmasta motivaatiota tutkitaan ja mitä tutkimusmenetelmiä käytetään. (2001b, 186.) Vieraan ja toisen kielen oppimisen motivaation mahdollisia eroja on tutkittu paljon erityisesti 1990-luvulla (ks. Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990).

Seuraavassa luvussa käsitellään pääpiirteittäin mainittujen koulukuntien ja L2-motivaatiotutkimuksen tutkimussuuntauksia (4.1., 4.2. ja 4.3.) sekä tässä tutkimuksessa hyödynnettyjä L2-motivaation malleja (4.4. ja 4.5.).

4. MOTIVAATIOTUTKIMUS 1970-LUVULTA NYKYPÄIVÄÄN

Kielen oppimisen motivaatiotutkimus on saanut aineksensa psykologiasta 1950-luvun loppupuolella, jolloin Robert Gardner yhdisti motivaatiopsykologian ja kielitieteen tutkimusaloja. Tästä lähtien on oppimismotivaation tutkiminen innoittanut useita tutkijoita eri mantereilla ja erilaisissa kieliyhteisöissä jo vuosikymmenien ajan. Gardnerilainen ”kanadalainen koulukunta” hallitsi tutkimusalaa aina 1990-luvun alkuun, jolloin useat tutkijat alkoivat kyseenalaistaa gardnerilaisen teorian valta-asemaa ja alkoivat muokata tutkimusparadigmaa uusilla kasvatustieteellisillä suuntauksilla ja teorioilla. 1990-luvulta lähtien toisen ja vieraan kielen oppimisen motivaatiotutkimus on innoittanut uutta tutkijasukupolvea ja tuloksena on saatu uusia mielenkiintoisia teorioita ja oppimismotivaatiotutkimuksen ”uusi nousu”. Oppimismotivaatiotutkimusta tehdään edelleen: Csizériltä ja Dörnyeilä (2005) on tulossa uusi tuore tutkimus ja useiden uusien ja vanhojen tutkijoiden ohella myös Gardner on jatkanut työtään tällä vuosituhanella.

4.1. Menneiden vuosikymmenten tutkimustuloksia

Zoltan Dörnyei on kehittänyt oman L2-motivaatiomallinsa (1994a), joka tavallaan sekoitus eri motivaatioteorioiden vanhoista ja tuorempien suuntausten uusista aineksista. Yhdessä Istvan Ottón kanssa Dörnyei laati L2-motivaation prosessimallin (1998), jota hyödynnetään tässä tutkimuksessa. Ennen Dörnyein ja hänen kollegansa L2-motivaatiomallien esittelyä on tarpeen käydä läpi niitä tärkeimpiä tutkimustuloksia, joita eri tutkijat ovat viime vuosikymmenien aikana kehittäneet. Tällä tavoin Dörnyein L2-motivaatiomallien kombinaatioluonne selkenee. Näiden teorioiden ja teoriasynteesien tarkastelu on olennaista, koska tämä tutkimuksen perusta on Dörnyein teorioissa.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteet ovat yksi yleisimmistä ja tunnetuimmista jaoista motivaatioteorioissa. Ulkoisesti motivoitulla käyttäytymisellä tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä, josta yksilö saa ulkoisia palkkioita esim. hyvän arvosanan tai palkankorotuksen. Sisäisesti motivoitussa käyttäytymisessä palkkiot ovat sisäisiä, esim. työn ilo tai uteliaisuuden tyydyttäminen. Ulkoisen motivaation on perinteisesti ajateltu

heikentävän sisäistä motivaatiota. Monet tutkimukset ovat kuitenkin osittaneet, että tietyissä olosuhteissa ulkoiset palkkiot voivat yhdistyä sisäiseen motivaatioon ja jopa johtaa siihen. Näiden ulkoisten tekijöiden tulee kuitenkin olla tehokkaan omaehtoisia ja sisäistettyjä. (Dörnyei, 1994a, 275.)

Omaehtoisuusteoria (Self-determination theory) on yksityiskohtaisempi versio sisäisen ja ulkoisen motivaation rakenteesta. Omaehtoisuudella tarkoitetaan tässä yksilön luontaista ja inhimillistä autonomian tarvetta. Se viittaa yksilön oma-aloitteisuuteen ja itsesääteilyyn. Omaehtoisuus on toimintaan sitoutumista. Tähän toimintaan ja siihen sitoutumiseen vaikuttavat täysin yksilön oma halu, hänen vapautensa tehdä valintoja ja hänen henkilökohtainen toiminnan hyväksyntänsä. Voidaankin sanoa, että tällöin toiminta on lähes täysin vapaa ulkoisista pakotteista, joita voivat asettaa esimerkiksi työ tai vanhemmat jne.

Sisäisesti motivoituneella toiminnalla tarkoitetaan sellaista toimintaa, josta koetaan nautintoa. Tämä teoria ei näe ulkoista motivaatiota sisäiselle vastakkaisena, vaan se sijaitsee omaehtoisen ja kontrolloidun motivaation välisellä jatkumolla ja esiintyy neljänä erilaisena tyyppinä. *Ulkoisen sääntely (external regulation)* on vähiten omaehtoinen ulkoisen motivaation muoto. Tällaisia sääntelymuotoja ovat toiminnat, joihin aloite tulee ulkoapäin, kuten palkkiot tai uhkaukset (esim. opettajan keuhut tai yhteenotto vanhempien kanssa). *Sisäistetty sääntely (introjected regulation)* käsittää ulkoapäin määrätyt säännöt, jotka oppija hyväksyy häntä painostavana normina (esim. ”Minun olisi pitänyt valmistautua tunnille”). Näiden normien noudattaminen estää mahdolliset syyllisyyden tunteet. *Samastuvaa sääntelyä (identified regulation)* tapahtuu, kun oppija sitoutuu toimintaan, koska hän arvostaa ja samastuu tähän käyttäytymiseen ja tajuaa sen hyödyllisyyden. Ulkoisen motivaation pisimmälle kehittynein muoto on *integroitu sääntely*, jonka sisältämä valinnainen käyttäytyminen on täysin samassa linjassa yksilön omien muiden arvojen, tarpeiden ja identiteettien kanssa esim. kielen opiskelun hyödyllisyyden havaitseminen mm. harrastusten tai muiden intressien tavoittelussa. Kahteen viimeksi mainittuun kategoriaan kuuluvat ne motiivit, jotka on perinteisesti luokiteltu instrumentaalisiksi; kumpaan, riippuu siitä, kuinka tärkeäksi oppija mieltää L2-oppimisen tavoitteensa. (Deci & Ryan, 1985, 129 -148.)

Noels, Pelletier, Clément, Vallerand (2003) ovat huomioineet, että sekä lisääntynyt valinnanvapaus että oppijan havaitsemat taidot ovat yhteydessä omaehtoisempiin motivaation muotoihin ja vähäiset havainnot valinnanvapaudesta ja taidoista puolestaan viittaavat korkeaan motivoitumattomuuden tasoon. (Noels, Pelletier & Vallerand, 2003, 53.) Tässä tutkimuksessa pyritään kiinnittämään huomiota oppijoiden omaehtoisuuteen ja sen voimakkuuteen.

Tavoitteenasettamisteorian mukaan inhimillinen toiminta on tarkoituksellista ja toiminnalla on oltava tavoitteet (ks. Locke, 1996). Tavoitteet eroavat toisistaan erityisyyden, vaikeuden ja voimakkuuden sekä erityisesti tavoitteeseen sitoutuneisuuden mukaan. Tavoitteellisen toiminnan taustalla vaikuttaa erilaisia mekanismeja. Nämä mekanismit suuntaavat huomion ja ponnistelun tavoiterelevanttiin toimintaan, ne säätelevät ponnistelua siten, että se on sopiva tehtävän vaikeuteen nähden. Ne myös edistävät tavoitteen saavuttamiseen tarvittavaa sinnikkyyttä ja olennaisten toimintasuunnitelmien etsintää. (Dörnyei, 1998, 120.)

Motivaation kognitiiviset komponentit on huomioitu kasvatustutkimuksessa jo 1970-luvulta lähtien. Motivaatiotutkimuksen *kognitiiviset komponentit* käsittävät motivaation mielummin henkilön ajattelun toiminnaksi kuin vaisto-, tarve-, vietti- tai asematoiminnoiksi. Toisin sanoen uskomukseksi koodattu ja muutettu tieto on toiminnan lähde. Tällaisia kognitiivisia motivaatiosysteemejä ovat mm:

1) *Attribuutioteoria* (Weiner, 1992), jossa aiempien onnistumisten ja epäonnistumisten kausaaliset syyt vaikuttavat tuleviin tavoiteodotuksiin. Esimerkiksi vähäisistä kyvyistä tai tehtävän vaikeudesta johtuva epäonnistuminen vähentää tulevan menestyksen odotuksia enemmän kuin esimerkiksi yrityksen puutteesta tai huonosta onnesta johtuva epäonnistuminen. (Weiner, 1992, 240–242). Dörnyei (1990) on huomioinut, että aiemmista epäonnistumisista johtuvat attribuutiot ovat erityisen merkittäviä vieraan kielen oppimisen (FLL) kontekstissa ja hän onkin erottanut tämän seikan itsenäiseksi L2-motivaation komponentiksi.

2) *Itsensä kannustaminen (self-efficacy)* viittaa yksilön omiin arvioihin omista kyvyistään tietyn toiminnan suorittamisessa. Tällä käsitteellä tarkoitetaan siis eräänlaista ”itsekkannustusta” ja yksilön kokemaa yritteliäisyyden tunnetta ja halua. Arkikielinen vastine tälle termille olisi ”tsemppaaminen” tai itsensä ”sparraaminen”. Tässä työssä

termistä käytetään jatkoa nimeä *itsekannustus*. Aiemmillä saavutuksilla on tärkeä rooli itsekannustuksen kehittymisessä. Sellaiset yksilöt, joilla on matala itsekannustuksen taso, saattavat vältellä tehtävän suorittamista. Niiden yksilöiden, joilla on korkea itsekannustuksen taso, arvellaan puolestaan yrittävän ja sinnittelevän kohdatessaan vaikeuksia tehtävän suorittamisessa. Ihmiset myös arvioivat omaa itsekannustuksen tasoaan tulkitsemalla ympäristöään. Toisilta tuleva havainnointi, suostuttelu, vahvistus ja arviointi toimivat vaikuttimina. (Schunk, 1991, 208.) Vahvan itsekannustuksen tunteen kehityttyä epäonnistumisella ei ole välttämättä paljoakaan vaikutusta. (Dörnyei, 1994a, 277.)

3) *Itseluottamus* eli usko tulosten tuottamisen kykyyn, tavoitteiden saavuttamiseen ja tehtävien suorittamiseen on minäkäsityksen tärkeä taso. Clémentin (1980, 151) mukaan itseluottamus sisältää kielenkäyttöahdistuksen (affektiivinen eli tunnepohjainen aspekti) ja L2-taitojen itsearvioinnin. Itseluottamuksen käsite kehitettiin aluksi monikulttuurisen ympäristön tulkitsijaksi mutta sen osoitettu soveltuvan myös sellaisiin vieraan kielen oppimisympäristöihin, missä suoraa kontaktia L2-yhteisöön ei ole (Clément, Dörnyei & Noels, 1994, 436.)

4) *Saavutusten tarve* on klassisen saavutustarveteorian (*achievement motivation theory*) (mm. Atkinson & Raynor, 1974) keskeinen elementti. Saavutusten tarve on suhteellisen vakaa persoonallisuuden piirre, jonka on katsottu vaikuttavan käyttäytymiseen henkilön elämän joka alueella, siis myös kielen oppimisessa. Korkean saavutusten tarpeen omaavat yksilöt ovat kiinnostuneita ansioista niiden itsensä takia, pyrkivät aloittamaan saavutuksiin johtavia toimintoja, työskentelevät ahkerasti tehtävien parissa ja jatkavat sinnikkäästi epäonnistumisen jälkeen. Saavutusten tarpeen vastakohta on epäonnistumisen pelko. On huomattava kuitenkin, että institutionaalisissa ja akateemisissa tilanteissa saavutusten tarpeella on suuri rooli, koska näissä konteksteissa akateemisten saavutusten mahdollisuudet ja tilanteet ovat hyvin korostuneita. (Dörnyei, 1994a, 277.)

L2-kirjallisuudessa on 1980-luvun lopulta lähtien kiinnitetty enenevässä määrin huomiota niihin motiiveihin, jotka koskevat itse oppimistilannetta. Kurssi-, opettaja- ja ryhmäspesifit motivationaaliset komponentit eli motiivit ja motivationaaliset olosuhteet ovat näistä tärkeimpiä. (Dörnyei, 1994b, 277.)

Uusia tutkimussuuntia siis kehittyi etenkin 1990-luvulla. Jotkut tutkijat julistivat jopa ”motivaation kuolemaa”. Syy tähän tieteelliseen muutoksen tarpeeseen oli kasvatopsykologisten ja L2-tieteenalan motivaatioteorioiden lähentäminen. Jotkut tutkijat olivat sitä mieltä, että keskittyttäessä pääosin sosiaalisen tason tutkimukseen, muita tärkeitä näkökohtia jää vähemmälle huomiolle tai kokonaan huomiotta. Ensisijainen huomio oli, mm. Crookes & Schmidtin (1991, 469) mukaan, aiemmin kohdistettu asenteisiin ja muihin sosiaalipsykologisiin näkökohtiin, jolloin kasvatustieteelliset näkökohdat eli L2-opettajien tarpeet jäivät toisarvoisiksi. Näiden tarpeiden seurauksena kehitettiin useita uusia motivaatorakenteita, jotka koostuivat vanhojen ja uusien elementtien synteeseistä. (Dörnyei, 2001a, 16.)

4.2. Robert Gardnerin motivaatioteoria

Robert C. Gardner on (L2) oppimismotivaation tutkimuksen alan urauurtavia tutkijoita. Hänen teoriaansa pidetään perinteisenä motivaatioteorianä. Hän aloitti tutkimustyönsä jo 1950-luvun lopulla ja on jatkanut tutkijan uraansa aina 2000-luvulle saakka. Gardnerin teorian lähtökohdaksi vaikuttaa Kanadan ainutlaatuinen kielitilanne, jossa kaksi kieliyhteisöä käyttää kahta maailman elinvoimaisimpiin kuuluvaa kieltä. (Dörnyei, 2001b, 48.)

Gardner ja hänen kollegansa Wallace E. Lambert näkivät toisen kielen (L2) toimivan yhdistävänä tekijänä eri etnolingvististen yhteisöjen välillä monikulttuurisessa ympäristössä. Tästä johtuen he päättelivät toisen yhteisön kielen oppimisen motivaation olevan se ensisijainen voima, joka voimistaa tai estää kulttuurien välistä viestintää ja yhteyttä. Avainperiaate tälle näkemykselle on se, että sekä yksilön asenteet L2- yhteisöä ja -kieltä kohtaan että tämän yleinen etnosentrinen suuntautuminen vaikuttavat suoraan yksilön L2-oppimiskäyttäytymiseen. (Gardner & Lambert, 1972, 132–134.)

Gardner ja Lambert lanseerasivat käyttöön yhä nykyäänkin laajalti käytetyt käsitteet integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio (Gardner, 1985, 51). Dörnyein mukaan Gardnerin orientaatio-käsite ei täysin vastaa motivaatio-käsitettä sinällään sillä se ei kuulu motivaation ydinkäsitteeseen vaan on pikemminkin motivaatiota edeltävä tekijä. (Dörnyei,

2001, 48.) Huolimatta käsitteellisistä erimielisyyksistä Gardnerin integratiivinen ja instrumentaalinen ”motivaatio” ovat olleet hyödyllisiä työkaluja kielen oppimisen motivaatiotutkimuksessa; näin myös tässä tutkimuksessa.

Integraation käsite on Gardnerin sosiaalipsykologisen teorian ”johtotähti” eli kieltä opiskellaan joko kulttuurisen tai lingvistisen integraation vuoksi. Integratiivisuus vaikuttaa hänen teorianensa kaikilla tasoilla. Integratiivisella orientaatiolla Gardner tarkoittaa yksilön myönteistä mieltymystä L2-ryhmää kohtaan sekä halua olla vuorovaikutuksessa L2-yhteisön kanssa ja jopa tulla samanlaiseksi kuin arvostamansa jäsenet tuossa yhteisössä. Instrumentaalinen orientaatio on Gardnerille integratiivisen orientaation käytännöllinen vastakohta ja se on yhteydessä L2-taitojen mahdollisiin käytännöllisiin tavoitteisiin, kuten esim. paremman työn tai palkan saavuttamiseen. (Gardner, 1985, 11.)

Gardnerin mukaan varsinainen motivaatio sisältää seuraavat kolme osatekijää: motivationaalisen voimakkuuden (*intensity*), halun oppia kieltä ja asenteet kielen oppimista kohtaan. Näistä tekijöistä muodostuu motivaatio. Täten hänen motivaationsa viittaa eräänlaiseen keskeiseen mentaaliseen ”moottoriin” tai ”energia-keskukseen”, joka sisältää yrityksen, halun ja tehtävänäutinnon (affektin). Nämä kolme osatekijää kuuluvat yhteen, koska todella motivoitunut yksilö ilmaisee näitä kaikkia. Orientaatioiden rooli on avustaa motivaation heräämistä ja suunnata sitä asetettuja tavoitteita kohden joko laadultaan voimakkaan interpersonaalisen (integratiivinen) tai käytännöllisenä (instrumentaalinen). (Gardner, 1985, 53 -56.)

Edellä keskityttiin Gardnerin käsityksiin orientaatioista ja motivaatiosta. Gardnerin varsinainen motivaatioteoria koostuu neljästä erillisestä alueesta. Näitä ovat integratiivinen motiivi (A), sosio-kasvatustieteellinen malli (B), joka on yleinen oppimismalli ja sen kulmakivenä on motivaatio. Gardnerin motivaatioteoriaan kuuluu myös nk. AMTB eli *Attitude/ Motivation Test Battery* (C), joka on hänen kehittämänsä suosittu testausmenetelmä, jolla mitataan psykometrisiä ominaisuuksia. AMTB tarjoaa myös listan erilaisista vaikuttavista motivationaalisisista faktoreista esim. luokkahuonespesifeistä muuttujista kuten opettajan tai kurssin arvioinnista. Lisäksi Gardnerin teoriaan kuuluu laajennettu L2-motivaatiorakenne (D), jonka hän on kehittänyt

v. 1995 yhdessä Paul Tremblayn kanssa (Tremblay & Gardner, 1995). (Dörnyei, 2001b, 49.)

4.3. Motivaatiotutkimuksen muutoksia 1990-luvulla

Motivaatiota tutkittiin Gardnerin ja Lambertin 1980-luvun lopulle asti sosiaalipsykologisessa viitekehysessä (Julkunen, 1998, 22). Gardnerin ja hänen kollegoidensa vaikutusvaltaiset teoriat saivat 1990-luvun alussa kritiikkiä osakseen. Tällöin kiinnostus motivaatioteorioihin heräsi uudelleen. Kriittistä kirjoittelutaistelua tutkimusparadigman tilasta käytiin 1990-luvun alkupuolella alan julkaisujen, erityisesti *Modern Language Journal* -lehden, sivulla. Gardnerin ja Lambertin tekemää integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation välistä jakoa arvosteltiin liian yleistäväksi. Heidän teoriansa oli luotu Kanadassa vallitsevaa kaksikielistä tilannetta varten. Tällainen jako ei kuitenkaan ole osoittautunut riittäväksi moniin muihin kielitilanteisiin.

Unkarilaistutkija Zoltan Dörnyei kiinnitti huomiota teorian puutteellisuuteen yksikielisen oppimiskontekstin yhteydessä. Hän on tehnyt useita tutkimuksia oppimismotivaatiosta unkarilaisessa oppimisympäristössä (mm. Dörnyei & Csizér, 2002; Dörnyei & Clément, 2001). Unkarin kaltaista oppimisympäristöä luonnehtii voimakkaasti kohdekieliseen yhteisöön kohdistuvien kielikontaktien puuttuminen, mikä taas ei ole luonteenomaista Kanadan kaltaiselle, voimakkaan kaksikieliselle, tilanteelle. Voimakkaan kaksikielisellä tarkoitetaan tässä molempien kielten puhujien suhteellisen suurta lukumäärää. Kanadassa puhuu äidinkielenään englantia 59 % ja ranskaa 23 % väestöstä (www.dfait-maeci.gc.ca). Suomea ei tämän määritelmän mukaan voida luokitella voimakkaan kaksikieliseksi, koska ruotsinsuomalaisten prosentuaalinen osuus (6 %) on huomattavasti pienempi valtaväestöön nähden. Itävallan virallinen kieli on saksa, jota puhuu äidinkielenään n. 95 % väestöstä. Saksan lisäksi maassa puhutaan vähemmistökielinä kroatiaa, sloveniaa ja unkaria. Kroatialla ja slovenialla on virallisen kielen asema niissä osavaltioissa, joissa on kroatialaista, slovenialaista tai sekoittunutta väestöä (Steiermark, Burgenland, Kärnten)

(http://de.wikipedia.org/wiki/Republik_Österreich). Itävaltalainen kielitilanne on siis verrattavissa Suomen tai Unkarin kaltaiseen kielitilanteeseen.

Dörnyei arvioi artikkelissaan (1994b), että Gardnerin ja hänen kollegoidensa teorioiden suurimmat puutteet ovat sekä tarpeellisten yksityiskohtien että teoriaa tukevan empiirisen todistusaineiston puute. Hänen mielestään L2-motivaation tutkimus joutui 1990-luvun alussa vääjäämättömään ja yleensä tutkimusparadigmoille luontaiseen muutosvaiheeseen, ”myrskyyn”. Tämän vaiheen tarkoituksena ei ollut suinkaan olemassa olevien teorioiden kumoaminen, vaan niiden vahvuuksien hyödyntäminen ja uusien tuoreiden aineksien esiintuominen, uusien teorioiden luominen vanhaa perustaa ja tietoutta hyväksikäyttäen. (Dörnyei, 1994b, 522.)

Myös Oxford (1996) korostaa, että tieteellisessä käänteessä ei ollut kyse aiemman dominoivan teorian (Gardnerin sosiaalipsykologinen teoria) hylkääminen vaan tutkimuskentän laajentaminen lisäämällä teorioihin uusia faktoreita, jotka keskittyisivät enemmän oppimistilanteeseen. Oxford kuvaa Gardnerin tutkimusta kolmen vuosikymmenen aikana avautuneeksi sosiaalipsykologiseksi tieksi, jolta on hyvä poiketa kasvatustieteellisille poluille etsimään uusia, entisiä näkemyksiä laajentavia kasvatustieteellisiä teorioita. (Oxford, 1996, 6-8.) Gardner ja Tremblay itse viittaavat 1990-luvulla uudelleen alkaneeseen motivaatiotutkimukseen ja aiheesta virinneeseen kiivaaseen keskusteluun ”motivaationaalisen renessanssin” aikakautena (Gardner & Tremblay, 1994, 526).

Gardnerin ja Lambertin sosiaalipsykologisen tutkimustradition keskeiset tulokset pitävät edelleen paikkansa mutta Dörnyein lailla useat tutkijat, mukaan lukien Tremblay ja Gardner itse, ovat täydentäneet niitä muilla relevanteilla teorioilla (ks. Julkunen 1989, Dörnyei 1994b, Tremblay & Gardner, 1995) (Julkunen, 1998, 25). Julkunen (1989) on esimerkiksi laajentanut oppimismotivaation käsitettä lisäämällä siihen kielen pääfunktion eli ihmisten väliseen kommunikointiin nojaavan *kommunikaatiomotiivin*.

Dörnyein mukaan 1990-luvulle tultaessa motivaatiopsykologian alalla oli kehitelty lukuisia kasvatustieteellisiä tutkimuksia pedagogisista aiheista mutta nämä olivat yleisluontoisia ja siksi vaikeita hyödyntää käytännön L2-oppimiseen ja -opettamiseen. Kasvatustieteellistä käännettä ei voi paikantaa tiettyyn koulukuntaan tai tutkijaan, sillä ympäri maailmaa tehtiin samoihin aikoihin samansuuntaisia tieteellisiä projekteja.

”Ilmassa oli kasvatustieteellistä suuntausta”, kuten Dörnyei asian ilmaisee (Dörnyei, 2001b, 105). Käänteen tehneenä pioneiritutkimuksena pidetään Crookes & Schmidtin tutkimusta (1991), jossa tutkijakaksikko muotoili uuden, Gardnerin integratiivisuus-instrumentaalisuus -jaolle vaihtoehtoisen, monitasoisen motivaatiomallin.

1990-luvun uusia tutkimussuuntia yhdisti kolme teemaa: 1) Sosiaalipsykologista (Gardner ym.) lähestymistapaa yritettiin tietoisesti täydentää lukuisilla, siihen saakka L2-tutkimuksessa huomioimattomilla, valtavirran psykologian käsitteillä. Gardnerin teorian sosiaalisen tason tärkeyttä ei yritetty kuitenkaan kumota, vaan sen asema oppimismotivaation tärkeimpänä tasona kyseenalaistettiin. 2) Tutkijat yrittivät myös käsitteellistää motivaatioita siten, että se selittäisi erityisesti kielenoppimiskäyttäytymistä ja -tehtäviä eikä vain laajoja yhteisöllisen tason sosiaalisia taipumuksia. 3) Uudistusmieliset artikkelit ja tutkimukset eksplisiittisesti peräänkuuluttivat käytännönläheisempää ja kasvatustieteeseen keskittyvää motivaatiotutkimusta, jota olisi relevanttia soveltaa suoraan luokkahuonetilanteeseen. Tutkimuksen päähuomio siirtyi sosiaalisista asenteista (Gardner) luokkahuoneen todellisuuteen. (Dörnyei, 1998, 125.) Tämä tutkimus pyrkii huomioimaan oppijoiden motivaation sosiaalisen tason ohella myös heidän oppimistilannetasonsa motivaatiota.

Tutkimusparadigman muutoksilla oli Dörnyein mukaan vapauttava vaikutus L2-motivaation tutkimukseen. Viiden vuoden aikana ”tutkimusbuumi” muotoili koko tieteenalan uuteen uskoon ja luokkahuonekontekstia koskevat aiheet sisällytettiin tutkimusagendaan. Dörnyei kuitenkin varoittaa, että uusista kasvatustieteellisistä suuntauksista saattaa tulla vain yhä käsitteellisempiä mutta vailla riittävää tutkimusperustaa olevia rakenteita. Hän huomauttaa, ettei hänen omillakaan motivaatorakenteillaan ole vielä huomattavaa empiiristä tukea. (Dörnyei, 2001b, 107.)

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan Zoltan Dörnyein ja hänen kollegansa kehittämiä L2-motivaatiomalleja. Wienin tutkimus perustuu vahvasti näille motivaatiomalleille ensinnäkin siitä syystä, että teoriat soveltuvat Wienin kaltaiseen, yksikulttuuriseen, vieraan kielen oppimisympäristöön. Lisäksi mallit ja jaottelut ovat monipuolisia ja selkeitä, minkä vuoksi ne soveltuvat hyvin profiloinnin tarkoitukseen. Ensin käsitellään Dörnyein ”kolmitasomalli” (1994a) ja sen jälkeen Dörnyein ja Ottón (1998) L2-motivaation prosessimalli.

4.4. L2-motivaation ”kolmitasomalli”

Dörnyein vieraan kielen oppimisen motivaatioteoria (1994a) jakautuu kolmelle eri tasolle. Muista alan teorioista, erityisesti gardnerilaisista, poiketen tämä teoria on kehitetty nimenomaan yksikulttuurista kontekstia varten. Yksikulttuurisella tarkoitetaan oppimisympäristöä, jossa kontaktit kohdekieliseen väestöön ja yhteisöön ovat minimaaliset tai ne puuttuvat kokonaan. Dörnyein teoria huomioi sosiaalisen kontekstin ohella myös oppimistilanteen eli kognitiiviset komponentit ovat vahvasti tässä teoriassa mukana. Dörnyein vieraan kielen oppimisen motivaatioteoria muodostuu kieli-, oppija- ja oppimistilannetasoista. Nämä tasot ovat yläkategorioita, jotka jakautuvat edelleen alakategorioihin:

a) Kielitaso

integratiivinen motivationaalinen alasysteemi

instrumentaalinen motivationaalinen alasysteemi

b)Oppijataso

saavutusten tarve

itseluottamus

c) Oppimistilannetaso

kurssiin liittyvät (kurssispesifit) osatekijät,

opettajaan liittyvät (opettajaspesifit) osatekijät

ryhmään liittyvät (ryhmäspesifit) osatekijät.

(Dörnyei, 1994a, 280.)

Tämä kolmeosainen motivaatioteorian rakenne käsitteellistää L2-motivaation yleisen rakenteen. Dörnyein mukaan (1994a) rakenne sopii yhteen ja täsmää L2-oppimisprosessin kanssa (L2, L2-oppija ja L2-oppimisympäristö). Lisäksi rakenne heijastaa kielen kolmea aspektia eli opittavien sisältöjen tasoa, henkilökohtaista tasoa ja sosiaalista tasoa.

Kaikkein yleisluontoisin tasoista on kielitaso (a). Tällä tasolla huomio keskittyy niihin orientaatioihin ja motiiveihin, jotka liittyvät kohdekielen erilaisiin aspekteihin, kuten esim. kulttuuriin, jota kieli välittää tai ilmaisee, yhteisöön, jossa sitä puhutaan ja sen taitamisen mahdollisiin älyllisiin ja käytännöllisiin arvoihin ja hyötyihin. Nämä yleiset motiivit määrittävät oppimisen perustavoitteet ja selittävät kielivalintaa. Tätä yleistä motivationaalista tasoa voidaan kuvata perinteisten integratiivisen ja instrumentaalisen alakategorioiden avulla. Ne ovat laajoja motivationaalisia alasysteemejä, jotka koostuvat löyhästi toisiinsa liittyvistä kontekstiriippuvaisista motiiveista.

Integratiivinen motivationaalinen alasysteemi on keskittynyt yksilön kohdekieleen liittyvien mieltymysten ympärille. Näihin kuuluvat sekä sosiaaliset, kulttuuriset ja etnolingvistiset osatekijät että yleinen kiinnostus ulkomaalaisuutta ja vieraita kieliä kohtaan. *Instrumentaalinen motivationaalinen alasysteemi* koostuu hyvin sisäistetyistä ulkoisista motiiveista (joko samastuvasti tai integroidusti säännellyistä), jotka keskittyvät yksilön tuleviin urapyrkimyksiin. (Dörnyei, 2001a, 18–19; Dörnyei, 1994a, 279–280.)

Dörnyei on arvioinut, että vieraan kielen oppijoille instrumentaalinen motivaatio voi olla integratiivista tärkeämpi, sillä he saavat vain harvoin tarpeeksi kokemuksia kohdeyhteisöstä muodostaakseen selkeitä asenteita ko. yhteisöä kohtaan. Tämän vuoksi he eivät ole sitoutuneita integroitumaan kohdeyhteisöön. (Dörnyei, 1990, 69.)

L2-motivaatorakenteen toinen taso eli oppijataso (b) sisältää ne oppijan yksilölliset luonteenpiirteet, jotka hän tuo mukanaan oppimisprosessiin eli se käsittää ne kognitiot ja affektit, joista muodostuvat yksilön suhteellisen vakaina pysyvät persoonallisuuden piirteet. *Saavutusten tarve ja itseluottamus* ovat tällä tasolla vaikuttavat osatekijät. Itseluottamukseen kuuluvat *kieliahdistuksen* tai *kielenkäyttöpelon* monet aspektit, *oppijan omat käsitykset L2-kompetenssistaan*, aiemmista kokemuksista johtuvat, *kausalliset attribuutiot* ja *itsekannustus*.

L2-motivaation kolmas taso eli oppimistilannetaso (c) koostuu sisäisistä ja ulkoisista motiiveista ja niistä motivationaalisista olosuhteista, jotka koskevat kurssia, opettajaa ja ryhmää eli niistä tilannespesifeistä motiiveista, jotka esiintyvät L2-oppimisen luokkahuoneessa. *Kurssispesifit motivationaaliset osatekijät* (c1) liittyvät opintosuunnitelmaan, oppimateriaaliin, opettamismetodiin ja tehtäviin. Näitä voi Dörnyein mukaan parhaiten kuvata Crookes & Schmidtin (1991) motivationaalisten

tilojen viitekehyksessä eli kurssin *mielenkiinnon*, kurssin *olennaisuuden*, menestyksen *odotusten* ja tuloksiin *tyytyväisyyden* käsitteillä. *Opettajaspesifit motivationaaliset osatekijät* (c2) sisältävät tarpeen miellyttää opettajaa, *auktoriteettityypin* (kontrolloiva vs. itsenäisyyttä tukeva) ja oppijamotivaation *suoran sosialisaation* eli *suunnittelun, tehtävien esittelyn* ja *palautteen*. Toisin sanoen näitä ovat opettajan persoonallisuuden, käyttäytymisen ja opetustyylin vaikutukset. *Ryhmäspesifit motivationaaliset osatekijät* (c3) liittyvät oppijaryhmälle luonteenomaisiin piirteisiin. Ne muodostuvat ryhmän *tavoiteorientoituneisuudesta, normi- ja palautesysteemistä, ryhmäkoheesiosta* ja luokan *tavoiterakenteesta*, joka voi olla yhteistyöhenkinen, kilpaileva tai individualistinen. (Dörnyei, 2001a, 18; Dörnyei, 1994a, 277 - 280.)

Dörnyei perustelee kolmijakonsa toimivuutta sillä, että kukin näistä itsenäisistä tasoista voi vaikuttaa yksinään kokonaismotivaatioon eli jos yhden tason olosuhteet tai tekijät muuttuvat voi kokonaismotivaatio muuttua täysin. Esimerkiksi tietyn oppijan motivaatio voi muuttua samassa oppimistilanteessa täysin kohdekielen tai vaikkapa opettajan vaihtuessa. Jokainen taso siis tuottaa vaikutuksensa itsenäisesti ja niillä kullakin on riittävästi vaikutusta kahden muun tason motiivien vaikutusten mitätöimiseen. (Dörnyei, 2001b, 112–113.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti Dörnyein kolmitasomallin kahdelle ensimmäiselle tasolle eli kieli- ja oppijatasolle. Oppimistilannetasoa tarkastellaan eräänlaisena sovelluksena Dörnyein mallin oppimistilannetasosta, koska Wienin tutkimus keskittää huomionsa oppituntikäyttäytymiseen ja -osallistumiseen. Näin ollen opettaja-, ryhmä- ja kurssispesifien motivationaalisten osatekijöiden tarkastelu jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Dörnyei on itse huomionnut eräitä puutteita kolmitasomallissaan. Hänen mukaansa mallista puuttuvat viittaukset komponenttien välisiin suhteisiin, joten se ei ole täydellinen motivaatiomalli. Mallin komponentit ovat myös erilaisia luonteeltaan, joten niitä ei ole, hänen mukaansa, helppo soveltaa empiiriseen testaamiseen. Lisäksi tavoite- ja omaehtoisuuskomponentit puuttuvat sekä kielitason integratiivisuus-instrumentaalisuus -dikotomia on liian yksinkertaistava kuvaamaan L2-motivaation sosiaalista tasoa. (Dörnyei, 1998, 126.) Integratiivisuus-instrumentaalisuus -jakoa on kritisoinut yksinkertaistavaksi myös jaottelun ”kantaisä” Robert Gardner (ks. Gardner & Tremblay,

1994). Mahdollisista puutteista huolimatta Wienin tutkimus perustuu Dörnyein kolmijakomalliin, koska sen sisältämät motivationaaliset osatekijät kattavat varsin laajalti motivaation eri aspekteja. On myös mielenkiintoista selvittää, millaisia tuloksia tämä tutkimus antaa kiistellyn integratiivisuus-instrumentaalisuus -jaon suhteen. Oppijaprofiileja kartoitettaessa huomiota ei voi kiinnittää liian yksityiskohtaisiin seikkoihin, koska tällöin profiileja muotoutuisi oppijoita vastaava määrä, tai jopa enemmän, sillä kahta täysin samanlaista oppijaa ei ole. Jokainen oppija on yksilöllinen persoonallisuus. Profiilit jaotellaan motivationaalisten komponenttien mukaan, jolloin itse komponenttien väliset suhteet eivät ole oleellisesti tarkastelun kohteena.

Erytisen huomionarvoista kuitenkin on, että Dörnyein ja Csizérin (2002) tutkimus unkarilaisten koululaisten vieraan kielen oppimisen motivaatiosta ja asenteista osoitti jälleen todeksi integratiivisuus-instrumentaalisuus -dikotomian paikkansapitävyyden. Tässä pitkittäistutkimuksessa oli selvästi havaittavissa sekä integratiivisten että instrumentaalisten motiivien suuri rooli koululaisten havainnoissa vieraista kielistä ja heidän kielivalinnoissaan. (Dörnyei & Csizér, 2002, 444.)

Unkarilaisten tutkimuksessa syvennyttään integratiivisuuden olemukseen ja päädyttään siihen havaintoon, että integratiivisuus on muutakin kuin pelkkä syy tai tavoite opiskella vierasta kieltä. Integratiivisuus voi tarkoittaa myös eräänlaista psykologista ja emotionaalista identifioitumista L2-yhteisöä kohtaan. Näiden huomioiden lisäksi Dörnyei ja Csizér arvelevat, että todellisen tai metaforisen L2-yhteisöön integroitumisen sijaan integratiivisuudessa voi olla myös kyse yksilön minäkäsitykseen liittyvästä sisäisestä identifikaatioprosessista. Tämä selittäisi heidän mukaansa sen, että integratiivista motivaatiota esiintyy sellaisilla oppijoilla, joilla on vain vähän tai ei lainkaan kontakteja kohdekieliseen yhteisöön. Tällainen minäkäsitykseen liittyvä identifikaatioprosessi liittyy Dörnyein ja Csizérin mukaan sosiaalipsykologian *mahdollisien minuuksien* käsitteisiin. Mahdolliset minuudet edustavat yksilöiden ajatuksia siitä, mitä heistä saattaa tulla, miksi he haluaisivat tulla ja miksi he pelkäävät tulevansa. Tämä käsite tarjoaa samalla käsitteellisen yhteyden kognitioiden ja motivaation välille. (Dörnyei & Csizér, 2002, 444–454.)

Markus ja Nurius ovat jakaneet mahdolliset minuudet kahteen osaan: *ihanneminuuksiin (ideal selves)* ja *”pitäisi” – minuuksiin (ought selves)*. Ihanneminuudet

sisältävät ne ominaisuudet, jotka yksilö haluaisi omistaa ja ”pitäisi”-minuudet puolestaan ne ominaisuudet, jotka yksilö uskoo, että hänellä tulisi olla. Edelliseen liittyviä ominaisuuksia ovat tietyt toiveet, pyrkimykset ja halut ja jälkimmäiseen liittyviä velvollisuuden tunto, sitoumukset ja vastuut. (Markus & Nurius, 1986, 954.) Tällä tavoin vieraan kielen oppimismotivaatio liittyy mahdollisten minuuksien tavoitteluun ja aktuaalisten minuuksien ja ihanneminuuksien välisten ristiriitojen ratkaisemiseen. (Dörnyei & Csizér, 2002, 444–454.)

Csizér ja Dörnyei ovat viimeisimmässä tutkimuksessaan pohtineet näiden mahdollisten minuuksien roolia integratiivisuudessa ja instrumentaalisuudessa ja tulleet siihen tulokseen, että oppijan minäkäsityksen näkökulmasta integratiivisuuden ja instrumentaalisuuden korrelaatio voidaan selittää ihanneminän käsitteellä: tällainen sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti motivoituneen oppijan L2-ideaaliminä on kielen taitajan ohella myös ammatillisesti pätevä. Tutkijat ovat myös huomioineet, että instrumentaalisuuden voi jakaa kahteen tyyppiin, instrumentaaliseen ihanneminään tai pitäisi-minään, ulkoisten motiivien omaksumisen asteen mukaan (ks. omaehtoisuusteoria, luku 4.2.). Instrumentaaliset, omaksutut ulkoiset motiivit liittyvät läheisesti ihanneminään ja samalla siis integratiivisuuden L2-identiteetin ihanteeseen tai ideaaliin. Omaksumattomat instrumentaaliset motiivit, jotka ovat yhteydessä pitäisi-minään, ovat lyhytaikaisia eivätkä saa aikaan toimintaan sitoutumista. (Csizér & Dörnyei, 2005, 28–30.)

Tämä tutkimus suomen kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta perustuu siis tässä luvussa esiteltyihin motivaatiopiirteisiin. Tutkimuksen pääpaino on Dörnyein kolmijaossa (1994a) mutta sivuaa myös Dörnyein ja Ottón (1998) L2-motivaation prosessimallia. Kuitenkin motivaation osatekijät nojaavat myös aiempiin tutkimuksiin; kuten Dörnyein kolmijakokin.

4.5. L2-motivaation prosessimalli

Edellä esitellyn motivaation kolmitasomallin kehittelyn lisäksi Zoltan Dörnyei on kiinnittänyt erityistä huomiota myös motivaation dynaamiseen luonteeseen. Motivaatio ei ole vakaa ja muuttumattomana pysyvä ominaisuus, vaan se vaihtelee aaltomaisesti kuin vuorovesi. Tätä dynaamisuutta ja motivaation vaihteluita kuvaamaan Dörnyei on kehittänyt yhdessä tutkijakollegansa István Ottón (ks. Dörnyei & Ottó, 1998) kanssa L2-motivaatiomallin, joka kuvaa motivaatiota ajallisena prosessina. Motivaation prosessimalli jakautuu kolmeen eri vaiheeseen:

1. *Esitoiminnallinen vaihe*
2. *Toiminnallinen vaihe*
3. *Jälkitoiminnallinen vaihe*

Kussakin vaiheessa on yhtäaikaaisesti käynnissä kaksi erillistä prosessia: *toimintajakso* ja *motivatioon vaikuttavat vaikutukset*. Toimintajakso tarkoittaa sellaista käyttäytymisprosessia, jossa yksilön alkuperäiset toiveet, halut ja mahdollisuudet muuttuvat tavoitteiksi ja edelleen hankkeiksi, joka johtavat lopulta toimintaan ja ideaalitapauksessa tavoitteiden toteutumiseen. Viimein koko prosessin päättää lopullinen arviointi. Prosessimallin motivationaalisilla vaikutuksilla tarkoitetaan niitä energialähteitä ja motivationaalisia voimia, jotka ovat em. käyttäytymisprosessin perustana ja antavat sille voimaa. Esitoiminnallinen vaihe edeltää varsinaisen toiminnan käynnistymistä; se vastaa valintamotivaatiota (*choice motivation*). Toiminnallinen vaihe puolestaan vastaa johtomotivaatiota (*executive motivation*), joka antaa energiaa varsinaiselle toiminnalle. (Dörnyei & Ottó, 1998, 47.)

Tämä tutkimus keskittyy suurelta osin edellä esitellyn prosessimallin esitoiminnalliseen vaiheeseen, koska perimmäistarkoituksena on tutkia juuri suomen kielen oppimiseen johtaneita syitä sekä niitä asenteita ja mielikuvia, joita oppijoilla on suomen kieltä ja suomea puhuvaa yhteisöä kohtaan. Wienin tutkimuksessa oppijat profiloituaan heidän motivaationsa esitoiminnallista vaihetta ja valintamotivatioon vaikuttavia tekijöitä silmällä pitäen. Osa avoimista kyselyistä keskittyy takautuvasti oppijoiden

suomen kielen opiskelun aloittamissyihin eli valintamotivaatioon. Profilointia suhteutetaan edelleen observointihavaintoihin, jolloin päähuomio keskittyy toiminnalliseen vaiheeseen eli johtomotivaatioon. Suljettujen kyselyiden väittämien avulla tarkkaillaan oppijoiden omia havaintoja itsestään, omista L2-kyvyistään ja itsetehostuksestaan sekä mahdollisia ajallisia muutoksia näissä muuttujissa.

Toisin sanoen toiminnallista vaihetta tarkastellaan havainnoimalla oppijoiden käsityksiä omasta kielenoppimisestaan ja etsimällä mahdollisia motivationaalisia syy-seuraussuhteita esitoiminnallisen ja toiminnallisen vaiheen välillä. Toisin sanoen halutaan tutkia millaisia ovat ne esitoiminnalliset motiivit, jotka saavat oppijat hakeutumaan suomen kieltä oppimaan ja onko motivaation taso mahdollisesti muuttunut toiminnallisessa vaiheessa, kun opiskelu on jo käynnistynyt. Jälkitoiminnallinen vaihe jää tutkimuksesta kokonaan pois eli esimerkiksi oppijoiden opintomenestyksen mittaaminen ja arviointi on jätetty kokonaisuudessaan tutkimuksen ulkopuolelle. Jälkitoiminnallisen vaiheen tarkastelun suurin hyöty liittyy oppijoiden tulevien tavoitteiden saavuttamiseen ja menestyksen ennustamiseen, mikä ei ole tämän tutkimuksen aihe.

Esitoiminnalliseen vaiheeseen kuuluu kolme alaprozessia tai toiminnan jaksoa. Niitä ovat *tavoitteiden asettaminen, hankkeen muotoutuminen ja hankkeen hyväksymisen alullepano*. Ennen tavoitteen asettamista yksilöllä on lukuisia toiveita, haluja ja mahdollisuuksia (esim. halu oppia uusi kieli), joista osa johtaa toimintaan ja osa ei. Tavoitteen asettamisen prosessi johtaa siis varsinaisen tavoitteen muotoutumiseen, jolloin motivoitunut käyttäytyminen todella alkaa. Tavoite ei kuitenkaan suoraan saa aikaan toimintaa vaan sitä edeltää hanke, joka sisältää sitoutumisen ja on näin laadullisesti poikkeava tavoitteen käsitteestä. Yksilöllä voi olla samanaikaisesti enemmän tavoitteita ja pitkän tähtäimen suunnitelmia verrattuna niihin harvalukuisempiin konkreettisiin hankkeisiin, jotka hän toivoo toteuttavansa. Tuottaakseen täysin toimivan hankkeen yksilön on vielä kehitettävä konkreettinen ja mukautuva toimintasuunnitelma, joka sisältää toiminnalle välttämättömät tekniset yksityiskohdat. Toimintasuunnitelman tulisi sisältää konkreettiset suuntaviivat ja ajalliset kehykset. Jokainen tarvitsee ainakin yleisluontoisen suunnitelman kyetäkseen toimimaan. (Dörnyei & Ottó, 1998, 47–50.) Hanke ei yksinään saa aikaan toimintaa vaan toiminnan alkaminen vaatii myös

oikeanlaisen alkutilanteen (*start condition*) ja saatavilla olevat keinot ja voimavarat. (Heckhausen & Kuhl, 1985, 137).

Wienin tutkimuksen kaikki oppijat ovat jo kukin käyneet läpi oman esitoiminnallisen vaiheensa ja siirtyneet toiminnalliseen vaiheeseen. Tämä tutkimus pyrkii kartoittamaan niitä motivationaalisia osatekijöitä, jotka ovat mitä todennäköisimmin vaikuttaneet oppijoihin esitoiminnallisessa vaiheessa siinä määrin, että oppijat ovat aloittaneet suomen kielen opinnot.

Toiminnallisessa vaiheessa yksilö on ryhtynyt toimimaan (esim. ilmoittautunut kielikurssille) ja on sitoutunut tähän toimintaan. Tällöin painotus siirtyy harkinnasta ja päätöksen teosta toiminnan toteuttamiseen. Toisin sanoen valintamotivaatio muuttuu johtomotivaatioksi. Toiminnalliseen vaiheeseen vaikuttaa kolme perusprosessia: *välitehtävien tai -tavoitteiden kehittäminen ja toteuttaminen, jatkuvan arvioinnin prosessi ja erilaisten toiminnan kontrollointimekanismien soveltaminen*. (Dörnyei & Ottó, 1998, 50.)

1. *Välitehtävien tai -tavoitteiden kehittäminen ja toteuttaminen* viittaavat ”tosissaan” oppimiseen. Toiminnan alullepano alkaa toimintasuunnitelmassa eriteltyjen välitehtävien toteuttamisella. Nämä välitehtävät ja -tavoitteet muuttuvat kuitenkin usein toiminnan edetessä, sillä yksilön toimintasuunnitelmat ovat harvoin perinpohjaisia tai täydellisiä.

2. *Jatkuva arviointi* viittaa siihen, että yksilö arvioi jatkuvasti ympäristöstään tulevaa virikkeiden joukkoa ja omaa edistystään toiminnan tuloksen saavuttamisessa vertaamalla todellisia tapahtumia oletetun tai vaihtoehtoisen toimintajakson tarjoamiin tapahtumiin (esim. esitoiminnallisen vaiheen toimintajaksot). Oppija voi mm. pohtia omaa oppimistaan ja miettiä, vastaako esimerkiksi kielivalinta tai kurssin taso hänen kykyjään, toiveitaan ja tarpeitaan.

3. *Toiminnan kontrollointimekanismit* liittyvät läheisesti arviointiprosessiin. Niitä ovat itsesäätelymekanismit, joita käytetään lisäämään, keskeyttämään tai suojelemaan oppimiseen liittyvää toimintaa. Tällaisten mekanismien aktiivinen käyttö saattaa pelastaa toiminnan, mikäli jatkuva arviointi paljastaa, että se uhkaa hidastua, seisahtua tai katketa kokonaan. Itsesäätelymekanismeja ovat motivaation ylläpitämisstrategiat, kielen oppimisstrategiat ja tavoitteen asettamisstrategiat. (Dörnyei & Ottó, 1998, 50.)

Arvioinnin ja kontrollointiprosessien yhteistoiminta johtaa jonkinlaiseen toiminnalliseen tulokseen. Ihannetapauksessa yksilö saavuttaa tavoitteensa mutta toisena ääripäänä on toiminnan täydellinen päätyminen. Toiminnan lukkiutuminen toiminnallisessa vaiheessa ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että toiminta hylättäisiin. Mikäli alkuperäisen toiveen tai halun motivationaalinen perusta on voimakas, yksilö voi palata henkisesti esitoiminnalliseen vaiheeseen, muuttaa konkreettista tavoitettaan ja muodostaa uuden hankkeen esim. alentamalla kunnianhimonsa tasoa. Vaihtoehtoisesti alkuperäinen hanke voi säilyä mutta yksilö säätää tai muuttaa tavoitteeseen pyrkimiseen liittyviä strategioitaan ja välitavoitteitaan toiminnalliseen vaiheeseen. Väliaikaisen keskeyttämisenkin jälkeen toiminta voidaan aloittaa uudelleen myöhempänä ajankohtana. (Dörnyei & Ottó, 1998, 51.)

Motivaation prosessimallin toiminnallisten jaksoiden tasoa täydentää *motivationaalisten vaikutusten* taso. Nämä energialähteet voivat olla toimintaa lisääviä tai ehkäiseviä riippuen siitä, että myötävaikuttavatko ne tavoitteen onnistuneeseen toteuttamiseen vai oppijan pyrkimysten vaimentamiseen. Motivationaaliset vaikutukset koskevat esitoiminnallisessa vaiheessa tavoitteiden asettamista, hankkeen muotoutumista, sen hyväksymisen alullepanoa. Itse toimintaan eli toiminnalliseen vaiheeseen vaikuttavat johtomotivationaaliset vaikutukset. Motivationaaliset vaikutukset koskevat myös jälkitoiminnallisen vaiheeseen arviointia. (Dörnyei & Ottó, 1998, 51–52.)

Esitoiminnallisessa vaiheessa tavoitteen asettamiseen vaikuttaa neljä motivationaalista tekijää: *kieleen liittyvät subjektiiviset arvot ja normit*, L2-oppimiseen liittyvät *kannustavat arvot, tavoitteiden mahdollisuus, ulkoinen ympäristö*.

1) *Subjektiiviset arvot ja normit* ovat kehittyneet reaktiona aiemmille kokemuksille. Niitä ovat perususkomukset ja tunteet kansainvälisestä avoimuuden merkityksestä, vieraiden kielten tuntemuksesta ja kulttuurien väliseen viestintään osallistumisesta. Integratiivisuuden käsite kattaa paljolti näitä tekijöitä.

2) *Kannustavia arvoja* ovat kielen oppimisesta saadut sisäiset tyytyväisyyden tunteet ja instrumentaaliset hyödyt, kuten hyvä työ tai lisääntyneet matkustusmahdollisuudet.

3) *Arvomieltymykset* auttavat myös määrittelemään *tavoitteiden yleisen mahdollisuuden* eli subjektiivisen tunteen tai odotuksen tavoitteen saavuttamisen yleisestä todennäköisyydestä.

4) *Ulkoisella ympäristöllä*, kuten esim. perheen odotuksilla ja opiskeluympäristön roolilla, on myös huomattava vaikutus mahdollisten tavoitteiden valintaan. (Dörnyei & Ottó, 1998, 52–53.)

Hankkeen muotoutumista määrittävät *oppijan havaitsemat onnistumisen odotukset, tavoitteen havaittu olennaisuus* esim. kuinka tärkeää L2-oppiminen on yksilön elämäntilanteelle, yksilön tekemät *haitta-hyöty-vertailut* eli positiivisten ja negatiivisten arvojen vertailu. Lisäksi hankkeen muotoutumiseen vaikuttavat *saavutusten tarve* ja *epäonnistumisen pelko, omaehtoisuus eli oppijan autonomia*, lukuisat *tavoitteen ominaisuudet*, kuten tavoitteen erityisyys, läheisyys, oppijan kokemus tavoitteen ja kilpailevien tavoitteiden harmonian ja konfliktien vastakkaisuus ja oppijan kunnianhimon taso. *Tehtävämahdollisuuksien ja -vaihtoehtojen saatavuus, oppijan uskomukset L2-oppimisesta, tieto oppimisstrategioista ja ainekohtainen tieto* vaikuttavat myös hankkeen/tarkoituksen muotoutumiseen. Nämä tekijät muodostavat oppijoissa oppimisprosessiin yhteydessä olevia ominaisuuksia ja ne ovat peräisin oppijoiden perheiltä, vertaisryhmiltä ja aiemmista opiskelukokemuksista.

Joskus hankkeen muotoutumiseen ei riitä, että mainitut tekijät vaikuttavat, vaan lisäksi sitoutuminen voi vaatia tietyn *pakon tai tarpeen*, voimakkaita *ulkoisia vaatimuksia* (esim. työn edellyttämä kielikokeen läpäisy) tai ainutlaatuisen *tilaisuuden* (esim. ulkomaanmatkan). Hankkeen muotoutumisen jälkeen niitä ei suinkaan aina saateta alulle ja usein itse toiminnan ja hankkeen muotoutumisen välillä on viive. Toisinaan muotoutuneet hankkeet eivät edes saavuta toiminnallista tasoa. Tämä viittaa siihen, että näiden kahden vaiheen väliin sijoittuu erillinen prosessivaihe, eli hankkeen hyväksymisen alullepano. Hankkeen muotoutuminen tarkoittaa siis päätöstä tehdä tietty asia. Hankkeen hyväksymisen alullepanolla taas tarkoitetaan oikean hetken löytämistä, jotta tarkoitus toimia aktualisoituu. Tähän tarvitaan sopivien mahdollisuuksien etsimistä ja käyttöä sekä valmistautumista alullepanoon. (Dörnyei & Ottó, 1998, 54–56.)

Hankkeen hyväksymisen alullepanoon vaikuttavat toisilleen vastakkaiset *toiminta- ja asemaorientaatio*. Toimintaorientoitunut yksilö on keskittynyt valmiiseen ja realistiseen toimintasuunnitelmaan. Hän voi kuvitella itsensä toiminnassa ja saa itsensä toimimaan. Asemaorientoituneen yksilön huomio kiinnittyy nykytilan status quoon tai menneisyyteen, erityisesti aiempiin epäonnistumisiin tai tuleviin epärealistisiin

tavoitteisiin. (Kuhl, 1987, 289.) Toinen hankkeen alullepanoon vaikuttava muuttuja on yksilön havaitsema *käyttäytymiskontrolli*, joka tarkoittaa yksilön uskoa ponnistelujen vaikutukseen tuloksen saavuttamiseksi. Hankkeen alullepanoon voivat vaikuttaa myös *negatiiviset tekijät*. Keskeyttävät vaikutukset tai esteet voivat vaikuttaa alullepanoon erityisesti, jos vahvoja kilpailevia toimintasuuntia on tarjolla. Viimeinen vaikuttava tekijä on yksilön havaitsemat *toimimattomuuden seuraukset*. (Dörnyei & Ottó, 1998, 56.) Mikäli toimimattomuuden seuraukset jollain tavoin kumoavat toiminnan ”oletetut” seuraukset tai hyödyt, ei toimintaa synny.

Varsinaiseen toimintaan ryhdyttäessä esitoiminnallisessa vaiheessa vaikuttaneet valintamotivationaleiset vaikutukset muuttuvat johtomotivationaleisiksi vaikutuksiksi. Toimintaan vaikuttavat lukuisat eri tekijät. Näitä ovat *oppimiskokemuksen laatu* (uutuus, miellyttävyys, tavoitteen ja/ tai tarpeen tärkeys, selviytymismahdollisuudet sekä oppijan minäkuva ja sosiaalinen imago), oppijan havaitsema *toiminnan ja tuloksen välinen suhde* sekä *edistys ja menestys*. Lisäksi toimintaan eli tässä tutkimuksessa suomen kielen oppimiseen vaikuttavat *oppijan omaehtoisuus, opettajan* (ja vanhempien) *vaikutus autonomiaa tukevana tai kontrolloivana, affiliatiivinen tarve miellyttää opettajaa ja motivaation suora sosiaalistaminen*. Myös *suoritusten arviointi, palkkiorakenne ja luokan tavoiterakenne* vaikuttavat toimintaan. Muita tekijöitä ovat *oppijaryhmän vaikutukset, luokan ilmapiiri ja kouluympäristö*. *Tehtäväkonflikteilla, kilpailevilla toimintasuunnilla* ja muilla *häiritsevillä vaikutuksilla* on toimintaan liittyvää motivaatiota heikentävä vaikutus. Tieto ja taito käyttää itsesäätelymekanismeja voi poistaa häiriöt ja estää toiminnan päättymisen. Samoin kuin esitoiminnallisessakin vaiheessa, myös toiminnallisessa vaiheessa tavoitteen saavuttamiseen liittyvät haitat voivat vaikuttaa negatiivisesti. Oppijan havaitsemat *toiminnan hylkäämisen seuraukset* voivat kuitenkin antaa energiaa toiminnan jatkamiseen. (Dörnyei & Ottó, 1998, 57.)

5. TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Wienin tutkimuksen tehtävänä on keskittyä tutkimaan kolmenkymmenen suomea vieraana kielenä opiskelevan yliopisto-opiskelijan oppimismotivaatiota. Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on selvittää, mitkä motivaatiotekijät ovat olleet yhteydessä oppijoiden suomen kielen opintojen aloittamiseen.

Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa heidän käsityksiään itsestään suomen kielen oppijoina sekä tarkastella heidän asenteitaan suomen kieltä sekä suomalaista kieliyhteisöä ja kulttuuria kohtaan. Tutkimus huomioi motivaation temporaalisuuden ja dynaamisen luonteen ja keskittyy niihin motivationaalsiin osatekijöihin ja motiiveihin, joita ilmenee L2-motivaation esitoiminnallisessa vaiheessa ennen toimintaa eli ennen varsinaisen kielen opiskelun alkamista. Tutkimuksessa huomioidaan kuitenkin myös toiminnallisen vaiheen ilmiöitä. Läpileikkauksen tavoin tutkimus pyrkii myös kartoittamaan oppijoiden motivaatiota Dörnyein L2-motivaation ”kolmitasomallin” (1994a) tavoin eri tasoilla eli kieli-, oppija- ja oppimistilannetasolla.

Tämä tutkimus on siis eräänlainen temporaalis-staattinen ristikkäisleikkaus vieraan kielen oppimisen motivaatiosta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää toisistaan poikkeavia oppijaprofiileja, eräänlaisia oppijatyyppejä, joiden mukaan otoksen oppijat voidaan luokitella. Löytyneet profiilit voivat hyödyttää Wienin kaltaisten, keskieurooppalaisten opetusyksiköiden aseman kehittämisessä ja vahvistamisessa. Niitä voidaan käyttää apuna mm. oppimateriaalien, -tuntien ja opetusmetodien suunnittelussa ja kehittämisessä. Tiedettäessä oppijoita motivoivat tekijät, voidaan oppimateriaaleista ja -tunneista tehdä ”oppijan näköisiä”. Tällainen oppijalähtöinen lähestymistapa on avainasemassa, kun halutaan kehittää suomen opetusta opiskelijoita houkuttavaan suuntaan. Tutkimus auttaa nykyisiä ja tulevia S2-opettajia tunnistamaan erilaiset oppijatyyppit ja selvittämään keskieurooppalaista oppijaa motivoivat ja kiinnostavat seikat.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on luonteeltaan survey-tyyppinen kartoitus, jonka avulla pyritään kuvailemaan niitä L2-motivaation ominaisuuksia ja motivationaalisia tekijöitä, joita suomea vieraana kielenä oppivien keskuudessa esiintyy. Wienin yliopiston fennougristiikan laitos edustaa vakiintunutta ja tyypillistä keskieuropalaista suomen kielen opetusyksikköä. Tämän vuoksi tutkimuskohdetta voidaan pitää oleellisena juuri tälle tutkimukselle. Survey-tutkimuksilla on vahva perinne L2-motivaation tutkimuksessa. Sen avulla on säännöllisesti tutkittu L2-oppijoiden asenteellisia ja motivationaalisia taipumuksia erilaisissa maantieteellisissä, sosiokulttuurisissa ja institutionaalisissa konteksteissa. (Dörnyei, 2001b, 216.)

Tämä motivaatioprofiilitutkimus on tehty suurelta osin poikittaistutkimuksena, koska poikittaistutkimusten tyypillinen tarkoitus on kerätä tietoa tutkimusnäytteeseen kuuluvien ajattelusta, käytöksestä tai tunteista tietyssä ajankohtana. Tämän lisäksi työssä on kuitenkin hyödynnetty muutamia pitkittäistutkimuksen avulla saatuja tuloksia. Tässä vaiheessa on syytä vielä muistuttaa, että tutkimuksen aineisto kerättiin kahta tutkimusta varten, usealla eri tiedonkeruumenetelmällä. Tiedonkeruumenetelminä käytettiin observointia sekä avoimia että suljettuja kyselyjä. Oppijoita observoitiin luokkahuonetilanteessa yhden lukukauden ajan. Suljetut kyselyt tehtiin kahdesti eli toistettuna poikittaistutkimuksena lukukauden alussa ja lopussa. Avoimet kyselyt tehtiin lukukauden puolivälissä. Wienin tutkimuksen tuloksia analysoidaan pääsääntöisesti kvalitatiivisin menetelmin; tutkimus sisältää myös kvantitatiivista tietoa. Motivaatiotutkimus on ollut perinteisesti vahvasti kvantitatiivisiin menetelmiin perustuvaa. Kvalitatiivinen lähestymistapa antaa kuitenkin motivaatiotutkimukselle mahdollisuuksia nähdä tutkittavia ilmiöitä uudessa valossa ja se auttaa näkemään millaisia ajattelu- ja uskomuskaavoja motivaatio sisältää ja mikä muovaa oppijoiden sitoutumista oppimisprosessiin. (Ushioda, 2001, 95–96.)

Motivaatio on monipuolinen ja monivivahteinen käsite. Sitä ei voi vangita tiukkarajaisiin kategorioihin, vaan näiden kategorioiden rajat joustavat. Tämän vuoksi tutkimuksen kerätty tieto analysoidaan lähinnä kvalitatiivisin menetelmin, koska on epätodennäköistä, että aineistosta löytyvät oppijaprofiilitkaan ovat selkeärajaisia

kategorioiden väliset rajat ovat häilyviä ja osa kategorioiden saattaa olla vahvasti toisiinsa limittyneitä. Lisäksi on huomioitava, että myös oppijat ovat monivivahteisine ja muuttuvine motivaatiopiirteineen tiukkoihin laskennallisiin luokkiin jakautumattomia yksilöitä. Tällaisessa tutkimustilanteessa on siis luontevampaa antaa enemmän tilaa tulkinnalliselle kuin numeeriselle tiedolle. Tiedon analyysissä tarkoituksena on etsiä dominantteja, systemaattisesti profiloituvia piirteitä. Faktorianalyysi antaisi luonnollisesti tarkkaa tietoa, mutta pikkutarkan kvantitatiivisen menetelmän mukaan muotoutuisi todennäköisesti profiilien asemesta eräänlainen piirrerihmasto, joka ei välttämättä antaisi tilaa luokitella oppijoita mihinkään tiettyihin profiileihin.

6.1. Tutkimuksen kohde

Wienin yliopistossa suomen kieltä voi opiskella sekä pää- että sivuaineena. Vielä lukuvuonna 1999–2000 fennougristiikan laitos tarjosi suomen kielen opetusta vapaana sivuaineena myös muiden tiedekuntien opiskelijoille. He muodostivat tuolloin alkeiskurssien II-ryhmän, jota opetti tuntiopettaja af Ekenstam. Muut opetusryhmät olivat lehtori Holtarin vetämä alkeiskurssi I sekä jatkokurssi III, jota opettivat lehtori Holtari ja apuopettaja Paulanne yhdessä. Syksyllä 1999 Wienin yliopiston fennougristiikan laitoksella suomen kieltä opiskeli yhteensä 42 (13+23+6) opiskelijaa. Heistä 13 aloitti fennougristien alkeiskurssilla (F-U I = *Finnisch für Finno-Ugristen*), 23 kaikkien tiedekuntien opiskelijoille tarkoitettulla vapaan sivuaineen alkeiskurssilla (FfaF II = *Finnisch für alle Fakultäten*) ja kuusi opiskelijaa jatkoi suomen opintojaan jatkokurssilla (F-U III).

Tutkimukseen osallistui kaikista kolmesta kurssiryhmästä eli koko populaatiosta yhteensä 30 opiskelijaa eli vastausprosentiksi muodostui 71 %. Osa syksyllä aloittaneista lopetti kesken ja muutama oppija kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. He karsiutuivat täten automaattisesti tutkimuksestamme. Osalta ei saatu kaikkiin kyselyihin vastauksia lukuisista yhteenotoista ja postitetuista kyselylomakkeista huolimatta. Myös heidät jouduttiin karsimaan lopullisesta tutkimusjoukosta. Fennougristien peruskurssilta (F-U I)

tutkimukseen osallistui kymmenen (10) opiskelijaa eli 77 % koko ryhmästä. Vapaan sivuaineen peruskurssilta osallistuneita oli yhteensä neljätoista (14) eli noin 61 % ja jatkokurssilta kaikki kuusi (6) eli 100 % osallistuivat tutkimukseen. Oppijoista 53 % oli naisia ja 47 % miehiä. F-U I-ryhmässä naisia oli seitsemän eli 70 % ja miehiä kolme eli 30 %. FfaF II-ryhmässä jakauma meni tasan: molempia oli seitsemän eli 50 %. F-U III-ryhmässä naiset taas olivat vähemmistönä: heitä oli kaksi eli 33 % ja miehiä neljä eli 67 % ryhmästä. Tutkimuksen sukupuolijakauma ja osallistumisjakauma on esitelty taulukossa 1.

	F-U I	FfaF II	F-U III	Yht.
Naiset	7	7	2	16
Miehet	3	7	4	14
poissa	3	9	-	12
n	10	14	6	30
N	13	23	6	42

Taulukko 1. Suomea vieraana kielenä opiskelevien sukupuolijakauma ja tutkimukseen osallistumisjakauma Wienin yliopistossa lukuvuonna 1999–2000, (n=näyte, N = koko populaatio).

Suurin osa oppijoista puhui äidinkielenään saksaa (77 %), unkarinkielisiä oli puolestaan (17 %). Kaikki uncaria puhuvat olivat Finnisch I – kurssilla eli suomen kielen peruskurssilla. Heterogeenisin ryhmistä oli vapaan sivuaineen ryhmä II (FfaF), jossa saksankielisen enemmistön lisäksi oli yksi äidinkielenään slovakiaa ja yksi englantia puhuva oppija. Täysin saksankielinen oli suomen jatkoryhmä III (F-U III). Peruskurssilaisten (F-U I & FfaF II) aiemmat suomen kielen opinnot olivat aika vähäiset. Fennougristien joukosta kolme oli opiskellut suomea aiemmin; eräs itseopiskeluna puoli vuotta, toinen kahdeksan vuotta ja kolmas yhden lukukauden. Vapaan sivuaineen ryhmästä vain kaksi henkilöä oli yhden lukukauden verran opiskellut suomea elämänsä aikana. Jatkokurssilaisilla (F-U III) oli luonnollisesti aiempia opintoja. Poikkeuksen

muista muodostivat yhden lisälukukauden opiskellut oppija ja jo vuodesta 1985 saakka suomea opiskellut oppija, joka oli monivuotinen tuttavuus fennougristiikan laitoksella.

6.2. Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tiedot perustuvat kyselylomakkeiden ja luokkahuoneobservoinnin avulla saatuihin tietoihin. Kyselylomakkeita oli kahdenlaisia. Oppijat vastasivat kahdesti suljettuun, ns. Likert-tyyppiseen, kyselyyn ja kerran avoimeen kyselyyn, johon he kirjoittivat itse vastauksensa. Erityyppisten kyselyjen tarkoituksena oli saada mahdollisimman eriteltyä ja tarkkaa tietoa. Avoimen kyselyn ajateltiin tarjoavan mahdollisesti sellaista tietoa, joka saattaisi jäädä epäselväksi suljetuissa kyselyissä. Avoimiin kysymyksiin oppijat vastasivat kirjoittamalla vastauksensa omin sanoin. Suljetuissa kysymyksissä he ilmaisivat kyselyväittämille vastakkaiset tai samanmieliset mielipiteensä ympäröimällä mieleisensä vastausvaihtoehdon numeroasteikolta 1-5.

Vallin (2001) mukaan kyselylomaketutkimuksen etuna on mm. se, että tällöin tutkija ei vaikuta olemuksellaan eikä läsnäolollaan vastauksiin, kuten esim. haastattelututkimuksessa. Tämän lisäksi kyselylomaketutkimuksessa voidaan esittää runsaasti kysymyksiä ja ne esitetään kaikille vastaajille täysin samassa muodossa. (Valli, 2001, 101.) Kahdenlaisia kyselyitä käyttämällä tarjoutuu myös mahdollisuus verrata vastauksien mahdollisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia keskenään. Kyselyiden tarkoitus on siis muodostaa mahdollisimman monipuolinen tutkimusmetodi, joka antaa mahdollisuuden tietojen vertailuun ja kuvailevien vastausten kvalitatiiviseen analyysiin.

Avoimia kyselyitä analysoitiin kvalitatiivisen tarkastelun keinoin etsimällä vastauksista yhteisiä teemoja. Kvalitatiivinen lähestymistapa antaa enemmän sijaa oppijoiden vastausten tulkinnalle kuin esimerkiksi perinteinen suljettujen kyselyiden numeerisen tiedon kvantitatiivinen tarkastelu. Avoimissa kyselyissä vastaajalla on enemmän vapauksia vastatessaan. Vallin (2001) mukaan avointen kysymysten etuna on se, että niistä voi saada vastaajan mielipiteen perusteellisesti selville ja lisäksi vastausten joukossa voi olla hyviä ideoita hyödynnettäväksi (Valli, 2001, 111.) Suljetut kysymykset luovat suhteellisen tiukat raamit, joiden sisällä vastaaminen on jo etukäteen sovitettu

tiettyyn muotiin. Luonnollisesti avoimetkaan kyselyt eivät ole täysin vapaasti tulkittavissa, vaan kysymykset sisältävät tutkijan ennakko-oletuksia ja saattavat tällä tavalla ohjata oppijoita vastaamaan tietyllä, jopa tutkijaa ”miellyttävällä”, tavalla. Tämä tutkimus vaatii kuitenkin myös avoimien kyselyjen osalta tietynlaista, ennalta määrättyä struktuuria, koska lähtöolettamuksena on, että oppijat ovat tavalla tai toisella motivoituneita ja huomion kohteena ovat nimenomaan ne syyt, jotka ovat herättäneet oppijoiden mielenkiinnon suomen opiskelua kohtaan ja saaneet heidät toimimaan kielen oppimisen hyväksi.

Luokkahuoneobservointi suoritettiin oppitunteja havainnoimalla ja merkitsemällä observointilomakkeeseen oppijoiden oma-aloitteiset vastaukset, lisäkysymysten esittäminen, muu kommentointi ja poissaolot. Havainnoitu aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti. Opettajat jätettiin kokonaisuudessaan havainnoinnin ulkopuolelle, koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppijoiden motivaatioita suomen kielen opiskelun aloittamiseen. Observoinnin yksi tarkoitus tässä työssä oli saada selkeä kuva siitä, mitä suomen oppiminen vieraana kielenä on autenttisessa keskieuropalaisessa oppimisympäristössä. Ilman observointia tutkimuksen kohde olisi jäänyt liian etäiseksi ja vieraaksi. ”Observointi kytkee tiedon muita menetelmiä paremmin kontekstiin” (Valli, 2001, 127). Observointia käytetään tässä tapauksessa mahdollisten kyselyitä myötäilevien tai vastustavien havaintojen tueksi. Sen avulla tarkkaillaan ilmeneekö motivoituneissa oppijoissa oppituntien aikana enemmän aktiivisuutta tai muita huomionarvoisia seikkoja kuin vähemmän motivoituneissa. Observointi toteutettiin ns. ei-osallistuja-observointina eli tiedon kerääjinä emme osallistuneet oppituntien kulkuun. von Lierin (1988, 39) mukaan luokkahuoneobservoinnissa on olennaista yrittää herättää observoinnin kohteissa ja samassa kontekstissa olevissa luottamuksen tunne observoijaa kohtaan, koska muutoin vaarana on nk. *observoijan paradoksi* (ks. Labov, 1972, 209), jonka vuoksi observointi voi epäonnistua. Observoijan paradoksilla tarkoitetaan tilannetta, jossa ylimääräiset, vaiteliaat, merkintöjä tekevät henkilöt saattavat synnyttää salaperäisen vaikutelman. Erityisesti opettajat voivat kokea tilanteen uhkaavana ja saattavat siten ohjata tuntia eri tavalla kuin ”häiriöttömässä” tilanteessa. Tällä voi olla edelleen vaikutuksia oppijoihin, joten täysin luonnollisen ja häiriöttömän oppituntin observointi voi olla mahdotonta. (von Lier, 1988, 39.)

Wienin tutkimuksessa pyrimme eliminoimaan observoijan paradoksia ja herättämään luottamusta sekä oppijoissa että opettajissa esittäytymällä heille useaan otteeseen ja kertomalla tarkoituksistamme. Heille kerrottiin, että keräämme aineistoa suomalaista *Magister Arbeitia* eli pro gradu -työtä varten. Tutkimuksen aihetta ei luonnollisestikaan voitu paljastaa, koska se olisi voinut vaikuttaa oppijoiden oppituntikäyttäytymiseen ja kyselyvastauksiin. Observoijan läsnäolo herätti aluksi uteliaisuutta mutta lukukauden edetessä oppijat näyttivät tottuvan tähän. Observoinnit toteutettiin luonnollisesti opettajien suostumuksella. Luottamuksen herättäminen heissä osoittautui hyvin tärkeäksi. Heidän oli tärkeää varmistua siitä, ettei tarkkailun alla ole heidän opetustyyhinsä tai persoonansa, vaan ainoastaan oppijoiden osallistuminen oppitunnin etenemiseen.

6.3. Aineiston keruu ja luokitteluperiaatteet

Suljetut kyselyt tehtiin talvilukukauden 1999 alkupuolella viikolla 43 ensi kerran. Sama kysely toistettiin talvilukukauden lopussa viikolla 2 vuonna 2000. Avoimet kyselyt tehtiin talvilukukauden puolivälissä viikolla 48.

Kyselyjen täyttämiseen varattiin aikaa 20–30 minuuttia oppitunnin päätteeksi. Oppitunnit lopuivat ryhmästä riippuen kello 16.00 ja 18.00 välillä eli osaan vastaajista on saattanut vaikuttaa kiire joko seuraavalle luennolle ja vapaa-ajan viettoon. Mahdollisuutta kyselyihin vastaamiseen oppituntien alussa ei ollut, sillä se olisi todennäköisesti haitannut liiaksi sekä oppitunnin kulkua että kyselyiden täyttöä. Oppijoille ilmoitettiin, että heidän vastauksena käsiteltäisiin luottamuksellisesti. Luokkahuoneobservointia suoritettiin ajalla 13.10.99 – 11.1.2000 ei-osallistuvana observointina koko talvilukukauden ajan.

Aineiston luokitteluperiaatteista on syytä huomioida se, että aineisto on kerätty kahta tutkimustyötä ja kahdenlaisia tutkimustarpeita varten, joten luokittelussa voi vaikuttaa olevan hajontaa. Erityisesti suljettujen kyselyiden osalta on mainittava se, että niiden väittämistä käytetään tätä tutkimusta varten vain noin kolmasosaa. Minna Hultunen tekee samasta aineistosta toisen tutkimuksen, jossa hän tulee analysoimaan suljettuja kysymyksiä yksityiskohtaisemmin kuin tämä tutkimus. Työnjako aineiston analyysissä tehtiin siten, että Hultunen tulee kohdistamaan päähuomionsa suljettuihin kyselyihin ja käyttämään tälle tutkimukselle oleellisempaa observoinnin analyysia oman tutkimuksensa

tukena. Avoimet kyselyt molemmat tutkijatahot analysoivat omine painotuksineen, omia tutkimustarpeitaan varten.

Avoimet kyselyt

Avoimissa kyselyissä oli yhteensä 28 kysymystä. Näiden lisäksi viimeisenä kysyttiin oppijoiden omakohtaista käsitystä heidän oppimismotivaatiostaan. Oppijat arvioivat tuon hetkistä motivaatiotaan akselilla *hyvin motivoitunut - hieman motivoitunut – ei ollenkaan motivoitunut - ei osaa sanoa*. Tässä tutkimuksessa oppijoiden oma arviointi motivaatiostaan on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle, koska ihmiset käsittävät motivaation hyvin eri tavalla. Tämän tutkimus keskittyi tarkastelemaan oppijoiden motivaatiota ulkopuolelta. Oppijoiden omakohtaisen motivaatiokäsitysten tarkastelu voisi olla erillisen tutkimuksen aihe. Kaikki avoimien kyselyiden kysymykset esitellään saksaksi liitteessä 2. Avoimet kysymykset keskittyvät pääosin Dörnyein L2-motivaatorakennetta mukailevan motivaatiomallin kielitasolle. Kysymyksillä haluttiin saada selville niitä motiiveja, jotka ovat mahdollisesti olleet yhteydessä oppijoiden päätökseen aloittaa suomen kielen opinnot. Kysymykset koskivat suomen opintojen aloittamissyytä, mahdollisia suomen kieleen liittyviä tulevaisuudensuunnitelmia, kontakteja Suomeen ja suomalaisiin, matkustushaluja Suomeen, suomen kielen asemaa oppijan arvomaailmassa, kiinnostusta suomen kielen piirteisiin jne. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella avoimien kyselyiden vastauksista esiin nousevia piirteitä ja suhteuttaa niitä Dörnyein L2-motivaation ”kolmitasomallin” (1994a) tasolle ja Dörnyein ja Ottón (1998) L2-motivaaton prosessimallin eri vaiheisiin.

Avoimen kyselyn kysymykset on jaoteltu siten, että suurin osa kysymyksiä sijoittuu Dörnyein L2-motivaation ”kolmitasomallin” (1994a) kielitason jompaankumpaan luokkaan eli joko integratiiviseen tai instrumentaaliseen alakategoriaan. Tälle tasolle sijoittui 22 kysymystä eli yhteensä 79 % kysymyksistä. Oppijatasoa koskevia kysymyksiä oli kolme ja opetustilannetasoa koskevia vain yksi. Kaksi kysymystä jätettiin yleisluontoisuutensa vuoksi luokkien ulkopuolelle: ”Miksi opiskelet suomea?”, ”Miksi olet aloittanut suomen kielen opinnot?” (ks. Liite 2.) Avointen kysymysten jakaminen

luokkiin on vain löyhä rakennelma, jossa tulkinnan pääpaino siirtyy vastauksiin. Tiettyyn luokkaan sijoitettu kysymys voi tuottaa täysin eri luokkaan sijoittuvan vastauksen. Tätä aineiston osaa analysoidaan ja tulkitaan siksi kvalitatiivisesti. Vastausten luokittelun selventämiseksi ne on jaettu kuitenkin samoihin luokkiin ja alaluokkiin kuin suljettujen kyselyiden väittämät. Tällä tavoin kuva aineistosta muodostuu selväpiirteiseksi ja yhtenäiseksi. Huomioitavaa ja mielenkiintoista on kuitenkin, se että oppijoiden vastauksia ei voi ennakoida ja siksi on mahdollista, että vastauksista nousee esiin uusia luokkia, uusia motivationaalisia tekijöitä. Seuraavaksi tarkastellaan suljettujen kyselyiden väittämien luokittelua.

Suljetut kyselyt

Suljettujen kyselyjen väittämät noudattelevat aiemmin tehtyjen tutkimusten perinteitä (ks. Julkunen, 1998). Kyselyiden taustatiedoissa kysyttiin vastaajien nimeä, ikää, pääainetta, suoritettuja suomen kielen kursseja, aikeita suorittaa yliopiston tarjoamia suomen kursseja, aiempia suomen opintoja, sukulaisten suomen kielen osaamista ja vierailuja Suomessa. Likert-tyyppisen kyselyn vastauskaava oli 1-5, jolloin 1= täysin samaa mieltä, 2= lähes samaa mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= lähes eri mieltä, 5= täysin eri mieltä. Väittämiä oli yhteensä 79, kaikki väittämät esitellään suomeksi liitteessä 1.

Väittämät luokiteltiin kolmeen eri tasoon, lähinnä Dörnyein (1994a, 280) vieraan kielen motivaatiomallia mukailleen. Kyseisiin kategorioihin on koottu väittämiä, joiden avulla haluttiin selvittää niitä syitä ja motiiveja, jotka ovat saaneet aikaan oppijoiden suomen kielen opiskelun ja jotka keskittyvät oppijoiden omiin käsityksiin itsestään kielen oppijana. Suljetuista kyselyistä huomioitiin oppijatason väittämät, jotka keskittyivät oppijoiden suoritustarpeen ja itseluottamuksen tarkasteluun. Oppimistilannetasoa koskevat väittämät jätettiin tässä tutkimuksessa huomiotta, sillä Wienin tutkimus keskittyy tarkastelemaan oppimistilannetasoa luokkahuoneobservoinnin avulla ja kielitasoa tarkastellaan avoimen kyselyiden avulla. Vertailun vuoksi voidaan osoittaa, että kieli- ja oppijatason väittämät jakautuivat tasaisesti (33 – 31) seuraaviin luokkiin, joista oppijataso on olennainen tässä tutkimuksessa.

1) KIELITASO (=33)**A. Integratiivinen motivationaalinen alaluokka (=28)**

- a) ihmissuhteet ja kontaktit (7)
- b) asenteet suomen kieltä (L2) kohtaan (11)
- c) asenteet L2-yhteisöä kohtaan (4)
- d) asenteet vieraisiin kieliin (4)

B. Instrumentaalinen motivationaalinen alaluokka (=5)

- e) opiskeluun ja ammattiin liittyvät tekijät (5)

2. OPPIJATASO (=31)**A. SAAVUTUSTARVE (6)****f) saavutusten tarve (6)**

- 41. Haluaisin hallita suomen kielen kuin natiivipuhuja.
- 43. Haluaisin kehittyä hyväksi suomen kielen opiskelijaksi.
- 57. Haluaisin oppia puhumaan suomea kuin natiivipuhuja.
- 65. Haluaisin oppia lukemaan suomea kuin natiivipuhuja.
- 35. Suomen kielen opiskelu on minulle haaste.
- 9. Haluaisin oppia kirjoittamaan suomea kuin natiivi.

B. ITSELUOTTAMUS (25)**g) Kielenkäyttöpelko (7)**

- 39. Minun on vaikea ilmaista itseäni suomen kielen tunnilla.
- 14. Minua ahdistaa suomen kielen tunnilla.
- 3. Puhun mielelläni suomea tunnilla.
- 12. Minun on helppo kommunikoida suomen kielen tunnilla.
- 66. Tunnen itseni usein avuttomaksi suomen kielen tunnilla.
- 34. Menen mielelläni suomen kielen tunnille.
- 76. Suomen kielen tunneille on epämiellyttävää mennä.

h) Kausaaliset attribuutiot (7)

- 17. Kun onnistun tentissä, se johtuu useimmiten onnesta.
- 29. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten epäonnesta.
- 38. Kun epäonnistun tentissä, johtuu se kilpailun puutteesta.

- 46. Kun onnistun tentissä, johtuu se useimmiten kilpailusta.
- 49. Kun onnistun tentissä, johtuu se useimmiten omasta yrityksestäni.
- 67. Kun onnistun tentissä, se johtuu usein helpoista tehtävistä.
- 72. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten yrityksen puutteesta.
- 78. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten vaikeista tehtävistä.

i) Itsetehostus (6)

- 6. Olen ylpeä suomen kielen taidoistani.
- 51. Menestyn yleensä hyvin suomen kielen tenteissä.
- 37. Suomen kielen opiskelu on minulle vaikeaa mutta onnistun, kun yritän kovasti.
- 18. Otan suomen kielen opiskelun vakavasti.
- 23. Suomen kielen opiskelu on hauskaa.

j) Havaittu L2-kompetenssi (5)

- 4. Suomen kielen opiskelu on minulle helppoa.
- 16. Osaan kirjoittaa suomea hyvin.
- 25. Mielestäni olen huono suomen kielessä.
- 40. Osaan puhua suomea hyvin.
- 77. Mielestäni osaan suomea hyvin.

Observointi

Observointi toteutettiin siten, että kaikkien ryhmien oppitunteja havainnoitiin koko talvilukukauden ajan. Näiden kolmen kuukauden aikana kutakin ryhmää kohden kertyi seitsemän eli yhteensä 21 opetuskertaa. Havainnoitavat oppitunnit olivat nimenomaan kielikursseja. Maantuntemuksen tai kirjallisuuden oppitunnit jätettiin havainnoimatta, koska niiden osanottajat olivat sekaryhmiä eli osanottajat saattoivat olla minkä tahansa kielikurssin ryhmästä tai kielikurssien ulkopuolisia opiskelijoita. Tutkimusnäyte haluttiin pitää tasaisena siten, että kaikista oppijoista kerättiin määrältään ja laadultaan yhtäläistä informaatiota. Siten esim. maantuntemuksen kurssin oppijoiden ylimääräinen havainnointi olisi tuottanut poikkeamia aineistoon, koska heistä olisi ollut enemmän tutkimusaineistoa verrattuna toisiin oppijoihin ja tämä olisi haitannut profilointia ja vääristänyt syntyviä profiileja.

Observoinnin välineenä käytettiin observointilomaketta (liite 3.), jonka avulla havainnoitiin oppijoiden luokkahuonekäyttäytymistä. Lomakkeella kerättiin tietoja oppijoiden tuntiaktiivisuudesta ja osallistumisesta oppituntien etenemiseen merkitsemällä ylös heidän oma-aloitteiset vastauksensa, esittämänsä lisäkysymykset ja kommentoinnit

sekä kirjaamalla heidän poissaolonsa. Tässä tutkimuksessa oma-aloitteisilla vastauksilla tarkoitetaan vastauksia sellaisiin kysymyksiin, joita opettaja suoraan osoita kenellekään tietylle oppijalle vaan vastaamiseen liittyy oppijan oma halu tai tarve. Oma-aloitteisten vastausten, lisäkysymysten esittämisen ja kommentoinnin arvioidaan tässä tutkimuksessa olevan merkki lisätiedon tarpeesta, minkä voidaan arvioida viittaavan motivoituneisuuteen. Wienin tutkimuksen tarkoituksena on suhteuttaa observoinnin tuloksia oppijaprofiileihin ja etsiä mahdollisia yhtäläisyyksiä korkean motivaation ja aktiivisen oppitunnin kulkuun osallistumisen kanssa, ja päinvastoin.

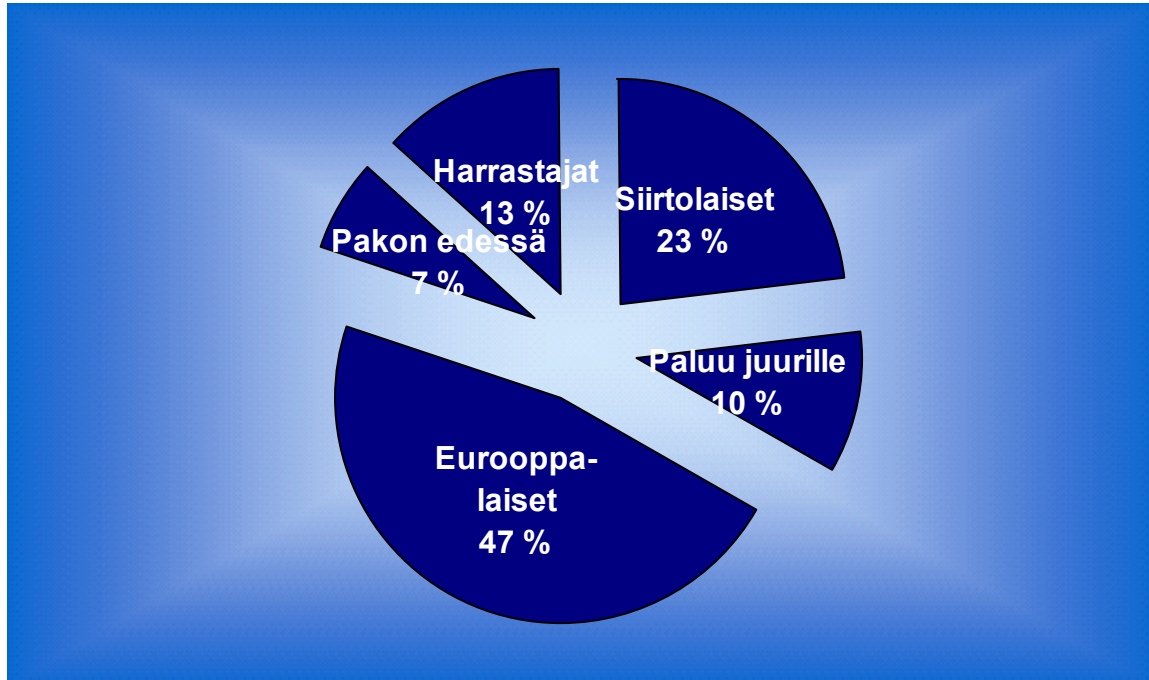
7. TULOKSET

Tutkimuksen perimmäinen tarkoitus oli kartoittaa tutkittavien joukosta erilaisia oppijaprofiileja. Näiden oppijaprofiilien muodostamisen perustana käytettiin oppimismotivaatiotutkimuksen pitkän perinteen aikana kehitettyjä motivaatiomuuttujia. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat erityisesti Zoltan Dörnyein ja hänen kollegansa kehittämisiin vieraan kielen oppimismotivaation ”kolmitasomalliin” ja -prosessimalliin. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Dörnyeinkin motivaatorakenteissa on aineksia aiemmasta, perinteisestä L2-motivaatiotutkimuksesta.

Wienin tutkimuksen aineistosta oli mahdollista nostaa esille viisi erilaista oppijaprofiilia. Profiileja voi kuvata viidestä erillisestä, mutta toisiinsa limittyneestä, yksiköstä muodostuvaksi kokonaisuudeksi. Profiilit ovat omine piirteineen erillisiä yksiköitä, mutta niillä on omaleimaisuutensa lisäksi paljon yhteisiä piiteitä ja motivaatiotekijöitä muiden profiilien kanssa.

Profiilien nimeämisperusteena on käytetty avoimien kyselyiden vastauksissa esiintyneitä motiiveja. ”Siirtolaiset”-profiilissa ilmeni vahva integroitumistarve Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin. ”Paluu juurille” -profiilissa tärkeimpänä motiivina esiintyi tarve etsiä yhteyttä sukujuuriin. ”Eurooppalaiset”-profiilia luonnehti vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemuksen tarve sekä monikulttuurisuuden tärkeys. ”Harrastajat”-profiilissa vahvimpana motiivina oli sekä vapaa-ajan käyttäminen hyödyllisesti että vaihtelun halu opinnoissa. ”Pakon edessä” -profiilin edustajia taas motivoivat opintoihin liittyvät syyt.

Profiilijako on yleisluontoinen ja tarkoitukseltaan suuntaa-antava. Yhteisten motivationaalisten osatekijöiden ja piirteiden lisäksi otoksesta saattoi selvästi löytää myös erottavia motiiveja. Profiilien kokonaisuudesta erottautui viisi toisiinsa limittynyttä profiilia. Profiilien jakauman esittelee seuraavan sivun kuvio 1. ja profiilien muodostamaa kokonaisuutta selkiyttää kuvio 2 (s. 48).



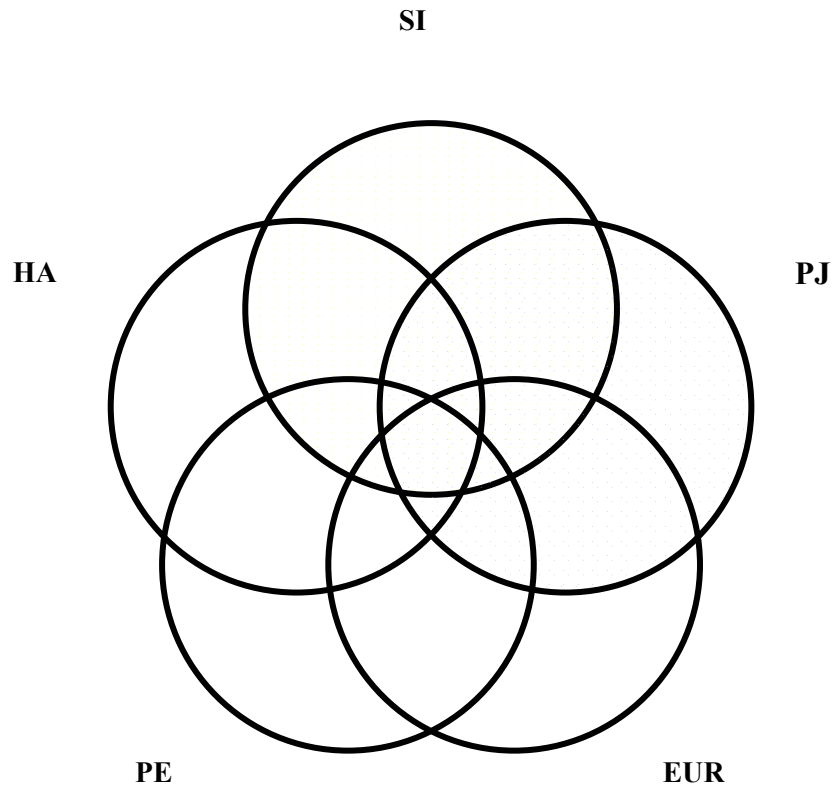
Kuvio 1. Suomea vieraana kielenä opiskelevien motivaatioprofiilijakauma Wienin yliopistossa lukuvuonna 1999–2000.

Tutkimuksen kvalitatiivisesta luonteesta ja tarkastelusta huolimatta täysin vapaa tulkinta ei ole mahdollinen, koska ennalta tehdyt kysymykset ovat todennäköisesti ohjailleet jonkin verran oppijoiden vastauksia. Vapaammin tulkittavaa tietoa olisi saatu esim. luentopäiväkirjojen avulla kootusta aineistosta. Toinen huomionarvoinen seikka on se, että oppijat ovat vieraan kielen opiskelijoita, jolloin heitä kaikkia yhdistää sama asia ja näin ollen vastauksista olikin luettavissa tiettyjä kaikille yhteisiä piirteitä. Avoimien kysymysten joukossa oli kysymyksiä, joihin oppijat vastasivat hyvin yhtenäisesti. Tällaisia kysymyksiä olivat mm. matkustushalukkuuteen ja vieraiden kielten opiskelun tärkeyteen liittyvät kysymykset. Kaikki kokivat vieraiden kielten opiskelun tärkeäksi; vain vastausten perustelut vaihtelivat. Ennen varsinaisten profiilien erittelyä, on syytä esitellä niitä piirteitä, jotka olivat yhteisiä kaikille oppijoille, koko näytteelle.

Tutkimus jakautui teoreettisesti kahdelle toisiaan läpileikkaavalle tasolle. Dörnyein ja Ottón teoria L2-motivaation prosessimallista (1998) huomioi motivaation ajassa

muuttuvana ilmiönä ja Dörnyein ”kolmitasomalli” taas huomioi L2-motivaation kolme erillistä tasoa, jotka vaikuttavat oppijan vieraan kielen motivaatioon koko ajan, kontekstisidonnaisesti. Mainittuja teorioita on sovellettu siten, että prosessimallin esitoiminnallista vaihetta on pyritty kartoittamaan retrospektiivisesti kysymällä oppijoilta avoimien kyselyiden avulla syitä opiskella suomea. Kysymykset 1. ja 4. (ks. liite1.) eli ”Miksi opiskelet suomea?” ja ”Miksi olet aloittanut suomen kielen opiskelun?” suuntaavat menneeseen, esitoiminnalliseen vaiheeseen, jossa tavoitteiden asettamisen, hankkeen muotoutumisen ja hankkeen hyväksymisen alullepanon kautta halu tai toive opiskella suomea saa aikaan asteittaisen siirtymisen prosessimallin toiminnalliseen vaiheeseen, jossa suomen opinnot aloitetaan.

Avoimien kyselyiden avulla selvitettiin myös niitä motiiveja ja motivationaalisia osatekijöitä, jotka vaikuttavat Dörnyein L2-motivaation ”kolmitasomallin” (1994a) kielitasolla ja niitä valintamotivatioon vaikuttaviksi, jotka vaikuttavat prosessimallin (1998) esitoiminnallisessa vaiheessa. Näiden kahden teorian yhdistäminen ja soveltaminen mahdollistaa motiivien monipuolisemman tarkastelun ja selvittää selkeämmin motiivien yhteyttä oppimisprosessiin. Luokkahuoneobservoinnin avulla selvitettiin toiminnallisen vaiheen oppituntikäyttäytymistä, lähinnä oppitunnin etenemiseen osallistumisen astetta. Tässä tutkimuksen vaiheessa hyödynnettiin kvantitatiivista menetelmää. Tutkimuksessa käytetyt teoriat ja mallit eivät varsinaisesti huomioi oppituntikäyttäytymistä ja sen aktiivisuutta. Tässä tutkimuksessa ne on kuitenkin otettu huomioon, jotta saataisiin selville mahdolliset korrelaatiot esitoiminnallisen vaiheen ja kielitason yhteydestä oppituntikäyttäytymiseen. Observoitu oppituntikäyttäytyminen on tavallaan sovellus Dörnyein (1994a) ”kolmitasomallin” oppimistilannetasosta. Suljettujen kyselyiden avulla selvitettiin ”kolmitasomallin” oppijatason motiiveja sekä prosessimallin esitoiminnallisen ja toiminnallisen vaiheen valinta- ja johtomotivatioon vaikuttaviksi.



Kuvio 2. Suomea vieraana kielenä opiskelevien motivaatioprofiilien kokonaisuus Wienin yliopistossa lukuvuonna 1999–2000.

Lyhenteiden selitykset:

SI = ”Siirtolaiset”

PJ = ”Paluu juurille”

EUR = ”Eurooppalaiset”

PE = ”Pakon edessä”

HA = ”Harrastajat”

Tämän tutkimuksen tuloksena syntyneiden profiilien kokonaisuutta luonnehtivat muutamat jokaisen viiden profiilin, kaikille oppijoille yhteiset motiivit tai motivationaaliset osatekijät. Kaikilla oppijoilla oli myönteinen asenne vieraita kieliä ja

niiden oppimista kohtaan. Tällä perusteella voidaan sanoa, että kaikki oppijat ovat ainakin hieman integratiivisesti motivoituneita. Tällainen ajatus vieraiden kielten tärkeydestä kuuluu prosessimallissa esitoiminnallisen vaiheen valintamotivationalisiin tekijöihin: positiiviset subjektiiviset arvot ja normit edesauttavat L2-motivaation nousua. Oppijat arvostivat vieraiden kulttuurien tuntemusta, maailmankuvan avartumista, kulttuurien välisen kommunikaation, yhteistyön ja ymmärryksen merkitystä.

Edellä mainitun motiivin lisäksi myös matkustushalukkuus Suomeen oli yhteinen kaikille oppijoille. Oppijat selvittivät matkustushalukkuuttaan pääsääntöisesti kahdella eri perusteella: he halusivat tutustua paremmin suomalaiseen kulttuuriin ja ihmisiin, sekä parantaa kielitaitoaan. Matkustushalukkuus on tässä tutkimuksessa sijoitettu kolmitasomallin kielitason integratiiviseen alaluokkaan, koska matkustamiseen ja matkailuun liittyy lähes aina jonkinasteinen yhdentymishalu kohdekulttuuriin ja sen jäseniin. Matkustushalun voisi sijoittaa myös integratiivisen ja instrumentaalisen alaluokan väliin, koska kielen opiskelu voi toimia myös välineenä matkustamiselle tai päinvastoin, kuten osalla tämän tutkimuksen kohteista: he haluavat matkustaa Suomeen oppiakseen kieltä esim. kielikurssilla. Edellä mainitun lisäksi matkustushalukkuus on yhdistetty L2-prosessimallissa (Dörnyei & Ottó, 1998) myös esitoiminnallisen vaiheen valintamotivationalisiin vaikutuksiin, tarkennettuna nk. kannustaviin arvoihin.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet oppijatason suljettujen kyselyiden väittämät esitellään liitteessä 2. Kausaalisia attribuutioita käsittelevät kohdat jouduttiin sulkemaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska suurin osa oppijoista jätti vastaamatta niihin. Väittämät käsittelivät aiempaa opintomenestystä, minkä oppijat ilmeisesti käsittivät nimenomaan suomen kielen opintomenestyksenä. Alkeisryhmillä aiempaa kokemusta suomen kielen opinnoista ei ollut ollenkaan tai sitä oli vähän, joten suuri osa heistä ohitti ko. väittämät. Observoinnin tuloksia esittelee taulukko 3.

	Siirtolaiset		Paluujuurille		Eurooppalaiset		Harrastajat		Pakon edessä		Yht.	
opp.	7		3		14		4		2		30	
	lkm	ka	lkm	ka	lkm	ka	lkm	ka	lkm	ka	lkm	ka
lisäkys.	218	31	28	9	81	6	73	18	20	10	420	14
oav.	257	37	56	19	275	20	125	31	33	17	746	25
komm.	20	3	2	1	14	1	17	4	1	1	54	1,8
poissa	8	1	0	0	9	0,6	2	0,5	3	1,5	22	0,73

Taulukko 3. Suomea vieraana kielenä opiskelevien profiilikohtainen tuntikäyttäytyminen Wienin yliopistossa lukuvuonna 1999–2000: lukumäärät ja keskiarvot.

Lyhenteiden selitykset:

opp.= oppijamäärä

lisäkys. = esitetyt lisäkysymykset

oav = oma-aloitteinen vastaus

komm. = muu kommentointi

lkm= lukumäärä

ka = keskiarvo

Seuraavaksi esitellään aineistossa esiintyneet profiilit yksitellen. Profiloinnin lähtökohtana olivat avoimet kyselyt, joiden avulla tarkasteltiin suomen opintoihin johtaneita syitä ja oppijoiden asenteita suomen kieltä, suomalaista yhteisöä ja vieraita kieliä kohtaan. Tämän jälkeen profiilit suhteutettiin observoinnin tuloksiin ja etsittiin kullekin profiilille ominaisia tuntikäyttäytymisen piirteitä. Suljetuista kyselyistä etualaistettiin oppijoiden omat havainnot itsestään suomen kielen oppijana ja tarkasteltiin niiden korrelaatiota profiileihin.

7.1. ”Siirtolaiset”

Tähän profiiliin sijoittui seitsemän (7) oppijaa, joista kuusi oli miehiä. Heistä yksi oli alkeisryhmästä, kolme vapaan sivuaineen ryhmästä ja kolme jatkoryhmästä. ”Siirtolaiset”-

profiilissa oli viisi itävaltalaisista, yksi slovakialainen ja yhdellä oppijalla oli Itävalta-Saksa-kaksoiskansalaisuus. Toisin sanoen ainoastaan yhden oppijan äidinkieli oli muu kuin saksa.

Tässä profiilissa yhdistyivät sekä integratiiviset että instrumentaaliset motivaation osatekijät. Kaikki oppijat ovat joko halukkaita muuttamaan Suomeen opiskelemaan tai työskentelemään ja yksi heistä oli jo opiskellut Suomessa vuoden. Yhtä oppijaa lukuun ottamatta kaikilla oli kiinteät ihmissuhteet suomalaisiin. Eräälle oppijalle oli tärkeää kyetä keskustelemaan vaimonsa suomalaisten sukulaisten kanssa ja kasvattaa poikansa kaksikieliseksi. Kuudella oli ystäviä Suomessa ja heistä kahdella oli vielä lisäksi suomalainen elämäkumppani (vaimo/ tyttöystävä).

”Tästä (suomen opinnoista) voin enemmän tai vähemmän syyttää vaimoani.”
-Mies, 28 v.-

”Suomi on kiinnostanut minua lapsuudestani lähtien; ja minulla on myös ystäviä siellä.”
-Mies, 19 v.-

”Siirtolaiset”-profiiliin sijoittuvilla oli pääsääntöisesti positiivinen asenne suomalaisiin, joita pidettiin luotettavina, ystävällisinä, vieraanvaraisina, avuliaina, rauhallisina, ei-elitistisinä ja hauskoina. Vastaavasti suomalaisia kuvailtiin kuitenkin myös karkeiksi ja viinankestäviksi sekä tuttavuuden alussa sulkeutuneiksi. Tämän profiilin sisällä muista erottui oppija, jolla ei ollut lainkaan ihmissuhdekontakteja Suomeen; hän oli kuitenkin muilta piirteiltään hyvin samanlainen toisten kanssa eli työ ja opiskelu Suomessa kiinnosti. Hän mainitsi selvästi kielen opiskelun syyksi halun opiskella Suomessa. Yhteistä tämän profiilin oppijoille oli myös voimakas kiinnostus suomen kieleen ja kulttuuriin. Suomen koskematonta luontoa arvostettiin, äänekkäistä hyttysistä huolimatta. ”Siirtolaiset” arvostivat myös kielten opiskelun tärkeyttä ja nimenomaan myös suomen kielen opiskelun tärkeyttä:

”Erityisesti aikana, jolloin saksalainen kieli-imperialismi on voimissaan, pitäisi meidän ottaa mallia pienistä kielistä, joiden puhujat opiskelevat vieraita kieliä itsestäänselvyytenä.”
-Mies, 29 v.-

”Siirtolaiset”-profiilin edustajat olivat hyvin aktiivisia oppitunneilla. He esittivät keskimäärin eniten lisäkysymyksiä ja oma-aloitteisia vastauksia. Suurin ero toisiin profiileihin muodostui lisäkysymysten esittämisessä. ”Siirtolaisten” keskiarvo oli 31, mikä on yli kaksi kertaa suurempi kuin koko otoksen lisäkysymysten keskiarvo (14). Lisäkysymysten esittämisessä toiseksi aktiivisimman profiilin keskiarvo oli 18, joten ero on varsin huomattava. Jokainen ”Siirtolaiset” -profiilin edustaja esitti siis keskimäärin 4 lisäkysymystä jokaisella seitsemällä opetuskerralla. Oma-aloitteisten vastausten lukumäärä oli 257 vastausta lukukaudessa, jolloin vastausten keskiarvoksi tulee 37 oppijaa kohden. Jokainen ”Siirtolaiset”-profiilin oppija siis vastasi keskimäärin 5 kertaa yhden opetuskerran aikana oma-aloitteisesti. Tämä on reilusti kokonaiskeskiarvon (3,55) yläpuolella. Kommentoinnissa tämä profiili oli toiseksi aktiivisin ja reilusti keskitason yläpuolella. Yllättävää oli, että aktiivinen ”Siirtolaiset”-profiili oli aktiivinen myös poissaoloissa. Heillä oli toiseksi eniten poissaoloja (8 kpl). Observoitujen havaintojen perusteella ”Siirtolaisten” profiilin oppijoita voidaan pääsääntöisesti pitää aktiivisina ja kiinnostuneina oppimaan suomea. Poissaolojen runsas määrä selittyy sillä, että osa poissaoloista sijoittui lukukauden alkuun eli poissaoloihin ovat voineet vaikuttaa muut syyt kuin esim. oppimisen kokeminen ahdistavaksi. Huomattavaa on myös se, että osa poissaoloista kohdistuu erääseen tiettyyn oppijaan. Hänen poissaolonsa nostavat koko profiilin poissaolojen osuutta. Tämän profiilin voidaan sanoa edustavan motivoitunutta oppija-ainesta pidettäessä oppitunnin kulkuun osallistumista motivoituneisuuden indikaattorina.

Suljettujen kyselyiden vastausten perusteella ”Siirtolaiset”-profiilin edustajilla oli varsin korkea suoritustarve. Yhtä oppijaa lukuun ottamatta he kaikki halusivat saavuttaa mahdollisimman hyvät suomen kielen taidot ja kehittyä opinnoissaan. He myös kokivat suomen kielen opiskelun haasteena. Tämän profiilin edustajat eivät tunteneet mainittavaa kielenkäyttöpelkoa yhtä oppijaa lukuun ottamatta. Tämä oppija koki itsensä ilmaisun ja suomen puhumisen hankalaksi oppitunneilla. Myös tunneille meneminen oli hänelle epämiellyttävää. Ylimääräisen kyselyväittämän tarkastelu osoittikin, että hän pinnasi joskus suomen tunneilta. ”Siirtolaiset”-profiilin edustajien omat arviot kielenopiskelustaan (itsekannustus) olivat kahtalaiset: kolme oppijaa oli ylpeitä suomen kielen taidoistaan ja

kaksi taas ei; kaksi muuta eivät osanneet sanoa. Kaksi oppijaa ei myöskään suhtautunut vakavasti suomen opintoihin mutta kaikkien mielestä suomen opiskelua oli kuitenkin hauskaa. Lähes kaikki kuitenkin yrittivät kovasti opintojensa eteen. Yhtä oppijaa lukuun ottamatta ”Siirtolaiset” kokivat suomen opiskelun helpoksi ja havainnoivat itsensä suhteellisen kyvykkäiksi suomen kielen osaamisessa, puhumisessa ja kirjoittamisessa. Vain yksi oppija oli mielestään melko huono suomen kielessä.

Näiden havaintojen perusteella ”Siirtolaiset”-profiilin voidaan katsoa edustavan tämän tutkimusnäytteen motivoituneinta osaa. Oppijat olivat motivoituneita sekä kieliettä oppijatason motiivien ja motivationaalisten osatekijöiden perusteella. Tarkasteltaessa retrospektiivisesti oppijoiden esitoiminnallisen vaiheen oletettuja valintamotivatioonaisia vaikutuksia, voidaan havaita, että subjektiivisten arvojen ja normien, kannustavien arvojen ja ulkoisen ympäristön vaikutusten perusteella tämän profiilin oppijat ovat hyvin motivoituneita. Perheellä tai ystäväpiirillä näytti olevan ulkoisen ympäristön aikaansaamaa vaikutusta oppijoiden suomen kielen opintojen aloittamiseen. Myös muiden valintamotivatioonailisten vaikutusten ja oppijatason motivationaalisten tekijöiden osalta ”Siirtolaiset”-profiili vaikutti olevan hyvin motivoitunut: heissä oli havaittavissa sekä suoritustarvetta että omaehtoisuutta ja heidän itseluottamuksensa oli hyvä. Näillä oppijoilla oli havaittavissa myös toimiva käyttäytymiskontrolli eli yksilön usko ponnistelujen vaikutukseen tuloksen saavuttamiseksi, joka on rinnastettavissa oppijatason itsehostukseen. Toiminnallisessa vaiheen johtomotivatioonailisten vaikutusten osalta voidaan sanoa, että ”Siirtolaiset”-profiilin oppijat kokemus oppimiskokemuksen laadusta oli pääsääntöisesti positiivinen ja miellyttävä. Näiden havaintojen perusteella voidaan sanoa, että tämä profiili vaikuttaa olleen motivoitunut sekä esitoiminnallisessa vaiheessa että toiminnallisen vaiheen käynnistyessä ja edetessä.

7.2. ”Paluu juurille”

Tähän profiiliin sijoittui kolme oppijaa. Voimakkain heitä suomen opintoihin motivoiva tekijä oli suomalaiset sukulaiset. Oppijat olivat siis integratiivisesti motivoituneita. Profiilin ainoa mies oli amerikkalainen vaihto-oppilas, jonka suomalaiset isovanhemmat

asuivat USA:ssa sekä amerikkalaiset tati ja setä Suomessa. ”Paluu juurille” -profiilin molemmilla naisilla oli toinen vanhemmista ulkosuomalainen.

Toisella naisista oli Suomi-Itävalta-kaksoiskansalaisuus ja toinen oli sveitsiläinen. Heistä kaksi oli vapaan sivuaineen ryhmästä ja yksi alkeisryhmästä. ”Siirtolaiset”-profiilin edustajista heidät erotti instrumentaalisen motiivin puuttuminen eli vähäinen innokkuus työskennellä tai opiskella Suomessa. Pääsääntöisesti he olivat epävarmoja (*ehkä/ en tiedä*) kysyttäessä halua työskennellä tai opiskella Suomessa. Samoin he olivat myös epävarmoja halustaan asua Suomessa, lukuun ottamatta kaksoiskansalaisuuden haltijaa, joka oli asunut Suomessa aiemmin. He kaikki korostivat sukujuurtensa tärkeyttä ja mainitsivatkin sukulaisuussuhteet suomen opintojen aloittamissyiksi:

”Opiskelen suomea, koska minulla on suomalaisia sukulaisia ja haluaisin vieraila heidän luonaan ja saada selville, mitä Suomessa on meneillään.”

-Mies, 23 v.-

”Minulle on välittynyt isäni kulttuurista kaikki muu paitsi kieli.”

-Nainen, 34 v.-

Suomen kieli merkitsi heille yhteyttä syntyperään. Tämän profiilin oppijat kuvailivat suomalaisia ”Siirtolaiset”-profiiliin verrattuna harvasanaisemmin ja vähemmän ”ylistävämmin”. Suomalaiset olivat heidän mielestään ystävällisiä, rauhallisia, sydämellisiä, alkoholisteja, vieraanvaraisia, depressiivisiä ja hyviä huonekalunvalmistajia (?).

”Paluu juurille” -profiilin oppijat sijoittuivat tuntikäyttäytymisessään kaikin puolin keskitason alapuolelle. Reilusti keskitason alapuolella he olivat kommentoinneissa. Tämän profiilin oppijoilla ei ollut kuitenkaan yhtään poissaoloa. Tämän profiilin oppijat olivatkin ainoita aina oppitunneilla läsnä olleita. Näiden observointihavaintojen perusteella voidaan arvioida, etteivät tämän profiilin oppijat vaikuta kovinkaan motivoituneita oppituntikäyttäytymisessään, tai he eivät ainakaan osoita sitä selvästi. Läsnäolot kuitenkin osoittavat, että heillä on syynsä tulla oppitunnille mukaan.

Suljettuja kyselyitä tarkastelemalla osoittautui, että kaikilla ”Paluu Juurille” -profiilin oppijoilla oli korkea saavutusten tarve. He halusivat oppia suomen kieltä kaikin puolin (kirjoittamaan, puhumaan ja lukemaan) ja kokivat tämän haasteellisena sekä halusivat

kehittyä suomen kielen opiskelijoina. Itseluottamusta mittaavien kielenkäyttöpelkoväittämien vastausten perusteella ainoastaan yksi oppija tunsi tässä profiilissa jonkinlaista kielenkäyttöpelkoa: hän kyllä puhui mielellään suomea tunnilla mutta hänen oli vaikea ilmaista itseään, syksyllä hänestä ei ollut epämiellyttävää mennä suomen tunneille mutta keväällä hän ei enää osannut sanoa. Tämä sama miesoppija myös kielsi ottavansa suomen opiskelun vakavasti, toisin kuin muut. Profiilin naisoppija ei tuntenut halua yrittää suomen kielen opintomenestyksen vuoksi. Oppijoiden omat käsitykset L2-kyvyistään vaihtelivat. He eivät kokeneet itseään huonoiksi suomen kielessä ja osasivat mielestään suomea hyvin, lukuun ottamatta yhtä miesoppijaa, joka tunsi hieman kielenkäyttöpelkoa. Päinvastoin kuin muut, tämä oppija koki suomen kielen opiskelun vaikeaksi ja koki osaavansa puhua tai kirjoittaa suomea huonosti.

Edellä mainittujen havaintojen perusteella voidaan sanoa, että ”Paluu juurille” -profiilin oppijat ovat jonkin verran motivoituneita. Heidän motiivinsa olivat kielitasolla lähinnä integratiivisia eli instrumentaaliset motiivit puuttuivat lähes kokonaan. Oppijatason motivationaalisista osatekijöistä heillä voidaan katsoa olevan suhteellisen korkea saavutusten tarve, mutta jo yhden oppijan (33 %) kokema alhainen itseluottamus heikentää koko profiilin motivaatiota. Myös esitoiminnallisen vaiheen valintamotivatiivien vaikutusten osalta ”Paluu juurille” -profiiliin oppijat näyttivät olevan suhteellisen motivoituneita. Ainoastaan kannustavien arvojen ja käyttäytymiskontrollin osalta heidän motivaationsa voidaan katsoa olevan alhaisempi kuin esim. ”Siirtolaiset” -profiilissa. Tämä johtuu sekä instrumentaalisuuden puutteesta että yhden oppijan kokemasta suoritustarpeen ja ponnisteluun uskomisen puutteesta. Johtomotivatiivien vaikutusten osalta tämän yhden oppijan osuuden voidaan katsoa joko heikentävän tai vahvistavan koko profiilin oppimiskokemuksen laadun arvoa minäkuvan osalta, riippuen siitä tulkitaanko oppijan minäkuvan liittyvän vain oppijan käsityksiin itsestään L2-oppijana vai myös hänen identiteettiinsä L2-yhteisön kaukaisena jäsenenä. Jälkimmäisessä tapauksessa L2-minäkuva voi olla hyvinkin vahva, vaikkei minäkuva L2-oppijana tätä olisikaan. Motiiviansa ja motivationaalisten osatekijöidensä perusteella ”Paluu juurille” -profiilin oppijoiden voidaan katsoa olevan myös suhteellisen omaehtoisia, sillä heitä ohjaa oma halu oppia tuntemaan ”isiensä” kieli ja kulttuuri. Tämän profiilin oppijoiden voidaan sanoa olevan melko motivoituneita.

7.3. ”Eurooppalaiset”

Tämä profiili osoittautui sisällöltään heterogeenisimmaksi ja oppijamäärältään laajimmaksi. Profiiliin sijoittui 14 oppijaa, joista 10 oli naisia kymmenen ja neljiä miehiä. Oppijoista yksi oli saksalainen, kaksi unkarilaisia ja loput 11 itävaltalaisia. Yli puolet 57 % oppijoista oli vapaan sivuaineen kurssilta, 29 % alkeiskurssilta ja loput 14 % jatkokurssilta. Voimakkaimmin tätä profiilia luonnehtivat integratiiviset motiivit eli oppijoiden runsas kiinnostus kieliin yleensä sekä kiinnostus Suomeen ja Pohjolaan, suomalaiseen kulttuuriin, halu opiskella suomea, jotta kykenisi kommunikoimaan suomalaisten kanssa heidän omalla kielellään. Myös suomen ja unkarin kielen sukulaisuussuhteella oli merkitystä.

Viidellä tämän profiilin oppijoista oli ihmissuhdekontakteja Suomeen. Nämä kontaktit olivat pääasiassa ystävyys-suhteita; erään oppijan äiti on suomalainen. Näiden piirteiden perusteella heidät voisi oletettavasti sijoittaa joko ”Siirtolaiset” tai ”Paluu Juurille” -profiiliin, mutta tarkasteltaessa vastauksia kokonaisuutena, heidät on luontevampaa sijoittaa tähän profiiliin. Ihmissuhdekontaktit eivät kuitenkaan olleet heidän ensisijainen syynsä tai motiivinsa opiskella suomen kieltä. Kielen opiskelua luonnehtivat eniten kielten ja vieraiden kulttuurien arvostus, joka oli helposti havaittavissa vastauksista. Tämän profiilin oppijoilla oli hyvin positiiviset subjektiiviset arvot ja normit. He korostivat monikulttuurisuuden tärkeyttä, kulttuurien välistä yhtenäisyyttä ja kommunikaatiotaitojen välttämättömyyttä. He olivat kiinnostuneita Suomesta, jopa siinä määrin, että olisivat voineet kuvitella asuvansa Suomessa jonkin aikaa. Eräs naisoppija oli jo asunut Suomessa vuoden ajan:

”Olen jo työskennellyt Suomessa ja senpä vuoksi haluankin sanoa, että Suomessa täytyy maksaa uskomattoman korkeita veroja.

-Nainen, 25 v.-

He poikkesivat kuitenkin ”Siirtolaisista” siinä suhteessa, että työskentely ja opiskelu Suomessa olisi vain hetkellistä eikä kielen nähty tarjoavan erityisiä mahdollisuuksia tai hyötyjä tulevaisuudelle eli instrumentaaliset motiivit olivat vähäisiä. He ovat kiinnostuneita kielikursseista tai vaihto-opiskelusta. Osa piti mainittuja vaihtoehtoja

mahdollisina vain sopivan tilaisuuden koittaessa. Kielen opiskelu koettiin hauskana ja maailmankuvaa avartavana. Myös Suomen EU-jäsenyydellä oli monelle tämän profiilin oppijalle oleellinen merkitys:

Suomen kielen opiskelu on tärkeää, koska Suomi on EU-jäsen. Sille (suomen kielelle) on ollut tähän saakka liian vähän tilausta Itävallan suunnalta.”
-Nainen, 22 v.-

”Eurooppalaisilla” oli positiivinen ja osittain neutraali asenne suomalaisiin. Suomalaisia pidettiin myös suorina ja emansipoituneina sekä urheiluhenkisinä. Suomalaiset nähtiin myös ahkerina, luotettavina ja edistyksellisinä sekä välittöminä ja inhimillisinä, joskin vaiteliaina, sulkeutuneina ja melankolisina eli:

”Toisaalta avoimia ja toisaalta sulkeutuneita.”
-Nainen, 29 v.-

Eräs oppija kuvasi suomalaisia seuraavasti:

”He ovat alakuloisia ja synkkiä talvisin, mutta kesäisin ovat iloisia ja hauskoja ja pistävät ranttaliksi.”
-Nainen, 25 v. -

Suomen kielellä oli oppijoille suuri merkitys. Kieli koettiin porttina heidän arvostamaansa kulttuuriin, joka haluttiin oppia tuntemaan. Suomen kieli toi elämään iloa ja hauskuutta, ja lisäksi se koettiin yhtä tärkeäksi kuin mikä tahansa eurooppalainen kieli. Muutama oppija kuvasi suhdettaan suomen kieleen varsin emotionaalisin sanankääntein:

”Minä rakastan suomen kieltä.”
-Nainen, 19 v.-

”Suomen kielellä on suuri merkitys: ne muutamat ihmiset, jotka merkitsevät minulle paljon, puhuvat suomea.”
-Nainen, 21 v.-

”Paluu juurille” -profiilin lailla myös ”Eurooppalaiset” sijoituivat tuntikäyttäytymisessään kaikin puolin koko näytteen keskitason alapuolelle. Aktiivisimmillaan he olivat oma-aloitteellisessa vastaamisessa ja tällöin he sijoituivat suhteellisen lähelle keskitasoa. ”Eurooppalaiset”-profiilin oppijat olivat lisäkysymysten esittämisessä kaikkein passiivisimpia. Heidän keskiarvonsa koko lukukautena oli 6, kun koko näytteen keskiarvo oli 14. Poissaoloja heillä oli kuitenkin keskitasoa vähemmän. Tämän laajimman profiilin oppijat olivat sangen yhtenäisiä niissä suljettujen kyselyiden vastauksissaan, jotka koskivat suoritustarvetta. Heillä kaikilla vaikutti olevan tarve kehittyä suomen kielen opiskelussaan ja yltää joskus taidoissaan (kirjoittaminen, puhuminen, lukeminen) jopa natiivin tasolle. He myös kokivat suomen kielen opiskelun haasteena. Yhden oppijan kohdalla huomionarvoista on se, että hänen suoritustarpeensa on havaittavissa selvä lasku syksyn ja kevään kyselyn välillä lähes jokaisessa väittämässä. ”Eurooppalaiset”-profiilissa noin puolet oppijoista tunsivat kielenkäyttöpelkoa oppitunneilla mutta se ei vaikuttanut tunneille menoon, joka koettiin miellyttävänä. Kaikki kokivat suomen kielen opiskelun hauskana ja vain kolme oppijaa ei arvostanut suomen taitojaan. Yhtä oppijaa lukuun ottamatta he ottivat suomen opinnot vakavasti ja yrittivät kovasti opintojensa vuoksi. L2-kompetenssia koskevat väittämät paljastivat, että puolet heistä koki suomen opiskelun vaikeana ja muut eivät osanneet sanoa. Yksi oppija koki keväällä opinnot helpommaksi kuin syksyllä. Suuri osa (70 %) koki myös suomen kielen kommunikatiiviset taitonsa huonoiksi. Kirjoittaminen koettiin puhumista helpommaksi. Tästä huolimatta he eivät kuitenkaan tunteneet itseään huonoiksi suomen kielessä. Vain noin viidesosa oppijoista koki, ettei osaa suomea hyvin ja tunsivat itsensä melko huonoksi tai huonoksi. Kaksi oppijaa oli muuttanut käsitystään syksystä kevääseen melko radikaalisti ”melko hyvästä” huonoon.

Näistä havainnoista voidaan päätellä, että kieli- ja oppijataso motiivien ja motivationaalisten osatekijöiden osalta ”Eurooppalaiset”-profiilin oppijat osittain hyvin motivoituneita. Integratiivisia motiiveja esiintyy runsaasti, mutta instrumentaalisuus puuttuu lähes kokonaan. On huomioitavaa, että integratiivisuus kohdistuu suomen kielen ja kulttuurin ohella vahvasti myös muihin vieraisiin kieliin ja kulttuureihin. Oppijatasolla heillä on korkea saavutusten tarve, mutta itseluottamuksen osalta motivaatio laskee hieman: moni kokee sekä kielenkäyttöpelkoa suomen kielen opiskelun vaikeana.

Esitoiminnallisen ja toiminnallisen vaiheen valinta- ja johtomotivatioaalisten vaikutusten osalta ”Eurooppalaiset”-profiilin voidaan katsoa olevan suhteellisen motivoitunut. Ainoastaan tavoitteen asettamiseen vaikuttavan ulkoisen (perhe, ystävät) ympäristön vaikutukset puuttuvat. Johtomotivatioaalisten vaikutusten osalta tämän profiilin oppijat olivat omaehtoisia. Vastausten perusteella myös heidän oppimiskokemuksensa laadun voidaan arvioida olevan hyvä, sillä vastaukset korostivat suomen ja muiden kielten tärkeyttä ja miellyttävyyttä sekä niiden tärkeää asemaa oppijoiden henkilökohtaisessa elämässä. Näiden tekijöiden perusteella voidaan sanoa, että suomen kielen oppimiskokemus todennäköisesti kohottaa tämän profiilin oppijoiden sekä kielellistä minäkuvaa että sosiaalista imagoa. Suhteutettaessa oppitunneilla tehtyjä observointihavaintoja kyselyiden tuloksiin, voidaan näiden perusteella tulosten havaita olevan samassa linjassa keskenään. Vastausten analyysi tuottaa samat motivaatiotason määritelmät. Tämä runsasjäsenisin profiili muodostaa kaikkien profiilien keskitason; jatkumolla se sijoittuisi keskelle. Näiden eri tavoin saatujen tulosten perusteella ”Eurooppalaisten” voidaan katsoa olevan, edellisen ”Paluu juurille” -profiilin lailla, melko motivoituneita.

7.4. ”Pakon edessä”

Tähän profiiliin sijoittui vain kaksi naisoppijaa. He olivat molemmat alkeisryhmän opiskelijoita. Heistä toinen oli unkarilainen ja toinen Itävallan unkarilainen. Heidän suomen kielen opiskelunsa syyt liittyivät fennougristiikan opiskeluun. Erityisesti toiselle heistä suomen opiskelu oli pakko, jotta hän voisi jatkaa unkarin kielen opintojaan. Toiselle opinnon syy oli esteettinen eli suomen kielen kauneus vaikutti. Muiden kysymysten analysointi kuitenkin paljasti, että suomen kielen merkitys liittyi hänenkin opintojen jatkumiseen. ”Pakon edessä” -profiilin edustajissa ei ollut havaittavissa kiinnostusta Suomessa työskentelyyn tai opiskeluun. Esteinä olivat mm. suomen kielen taidot ja suomen kielen marginaalinen asema sekä Suomen kylmä ilmasto ja etäisyys Unkarista. Suomen kielen opiskelua ei myöskään koettu erityisen hyödylliseksi: unkarin kielen (äidinkieli) ja romaanisten (saksa, englanti) kielten asema oli etusijalla. Oppijat

eivät myöskään kokeneet suomen kielestä olevan erityistä hyötyä heidän tulevaisuuden ammatilleen:

”Jos olisin vain fennougristi, olisi suomi tärkeää, mutta sen suhteen minulla on vähän mahdollisuuksia.”

-Nainen, 22 v.-

”En oikein usko, mutta eihän sitä koskaan tiedä.”

-Nainen, 20 v.-

Tämän profiilin oppijoilla ei ollut sukulaisuus- tai ystävyys-suhteita suomalaisiin. Asenne suomalaisiin oli neutraali. Suomalaiset olivat heidän mielestään rakastettavia ja rentoja, vieraanvaraisia sekä luontoa, kahvia ja saunaa rakastavia. Muista profiileista poiketen ”Pakon edessä” -profiilin edustajat eivät olleet kiinnostuneet suomalaisesta kulttuurista lainkaan tai suomalainen kulttuuri ei ollut tuttu:

”Oma kulttuurini miellyttää minua enemmän, koska mielestäni unkarilainen kulttuuri on aivan ainutlaatuinen; sillä on myös riippumaton kehityskulku suomalais-ugrilaisten kansojen keskuudessa.”

-Nainen, 23 v.-

”Pakon edessä” -profiilin edustajat olivat observoinnin tulosten perusteella kaikkein passiivisimpia. He sijoittuivat keskitason alapuolelle sekä oma-aloitteellisessa vastaamisessa, lisäkysymysten esittämisessä että kommentoinnissa ja heillä oli myös keskimäärin eniten poissaoloja. Ainoastaan lisäkysymysten esittämisessä kahden muun profiilin (”Eurooppalaiset” ja ”Paluu juurille”) oppijat olivat passiivisempia kuin tämä profiilin oppijat. Tämän profiilin tuntikäyttäytymisen voidaan katsoa osoittavan melko alhaista motivaatiota.

Suljettujen kyselyiden tuloksista kävi ilmi, että tämän profiilin kaksi oppijaa erosivat täysin toisistaan tarkasteltaessa heidän saavutusten tarpeensa astetta. Toinen oppija halusi kehittyä hyväksi suomen kielen opiskelijaksi ja hallita suomen kieltä natiivin lailla; tosin keväällä hänen vastauksensa olivat hieman epäröivämpiä. Toisen oppijan saavutusten tarve oli kaikin puolin alhainen. Hän ei halunnut kehittyä tai hallita suomen kieltä eikä kokenut opiskelua haasteellisena. Molemmille oppijat menivät mielellään suomen

oppitunneille ja puhuivat suomea mielellään tunneilla. Kummankin oli kuitenkin vaikea kommunikoida tunnilla. Toisaalta toiselle itsensä ilmaiseminen tunnilla oli helppoa. Kumpikaan oppijoista ei ollut erityisen ylpeä suomen kielen taidoistaan ja vain toinen otti suomen kielen opiskelun vakavasti; hänestä suomen opiskelu oli hauskaa. Toinen ei pitänyt suomen opiskelua hauskana. He molemmat kuitenkin ilmaisivat yrittävänsä suomen kielen opintojen vuoksi. Oppijoiden arvioidessa omia L2-kykyjään, toinen heistä koki itsensä aika huonoksi ja kyvyttömäksi sekä puheentuottamisessa, kirjoittamisessa että yleensä suomen kielen osaamisessa. Hänestä suomen opiskelu oli vaikeaa. Toinen oppija koki itsensä melko hyväksi ainoastaan kirjoittamisessa eikä osannut sanoa suomen kielen helppoudesta tai omasta puheentuottamisestaan. Omasta mielestään hän ei osannut suomea hyvin mutta arvioi kuitenkin keväällä olevansa melko hyvä suomen kielessä.

Tällaisten huomioiden perusteella voidaan kokonaisuudessaan sanoa, että ”Pakon edessä” -profiilin oppijat ovat kielitason motiivien suhteen ainoastaan instrumentaalisesti motivoituneita: heidän motiivinsa liittyvät opintojen jatkumiseen. Oppijatasolla tämän profiilin oppijoissa oli havaittavissa sekä alhaista saavutusten tarpeen tasoa ja itseluottamusta että selvää saavutusten tarpeen laskua ja epävarmuutta itseluottamuksen suhteen. Myös valintamotivatiivien vaikutusten osalta on havaittavissa, että alhainen saavutusten tarve, omaehtoisuuden ja onnistumisen odotusten puuttuminen yhdessä vajaan käyttäytymiskontrollin kanssa laskevat tuntuvasti tämän profiilin oppijoiden motivaatiota. Myös johtomotivatiiviset vaikutukset voidaan tämän profiilin edustajissa katsoa melko alhaisiksi. Observoinnin avulla saadut havainnot tukevat sekä alhaisen itseluottamuksen ja saavutusten tarpeen havaintoja että melko vähäistä kiinnostusta suomen kieltä ja suomalaista kieliyhteisöä kohtaan.

Tämän profiilin motiiveja luonnehtii erityisesti ulkoisen ympäristön eli opintojen tai akateemisen ympäristön vaikutus. Motiivit opiskella suomea toimivat välineenä tai reittinä muihin opintoihin. Tällä perusteella voidaan päätellä, että ”Pakon edessä” -profiilin oppijoiden motivaatio opiskella suomen kieltä on varsin alhainen. On kuitenkin erityisesti huomiotava, ettei alhainen motivaatio kuitenkaan tarkoita motivaation puuttumista: tarpeeksi voimakas ulkoinen vaikutus voi myös taata tavoitteen onnistuneen saavuttamisen ja ihannetapauksessa ulkoiset motiivit voivat edesauttaa sisäisten motiivien kasvuun ja kehittymiseen.

7.5. ”Harrastajat”

Tämän profiilin neljä edustajaa kuuluvat ns. yllätysprofiiliin. Tämän profiilin tekee yllättäväksi se, että oppijoiden motiivit opiskella suomea poikkeavat suuresti muissa profiileissa esiintyvistä motiiveista. Tähän profiiliin sijoittui yksi miesoppija kultakin kurssilta (3) ja yksi naisoppija alkeiskurssilta. Syyt suomen opiskeluun olivat vaihtelun halu, huvi, toisen sivuaineen tarve sekä suomen kuuluminen unkarin opintoihin. Viimeksi mainitun syyn antoi joukon ainoa naisoppija; hänen voisi luulla kuuluvan ”Pakon edessä” -profiiliin mutta hän profiloitui muiden vastaustensa perusteella tähän ko. profiiliin. Tälle profiilille oli ominaista suomen kielen opiskelun kokeminen harrastuksena: suomen opinnot olivat mukava lisä arkeen. Osa vastauksista oli humoristisia, mikä osoitti, ettei suomen opiskeluun suhtauduttu samanlaisella vakavuudella kuin esim. ”Siirtolaisten” tai ”Eurooppalaisten” profiilissa. Kysyttäessä suomen opintojen aloittamissyötä, eräs oppija vastasi:

”Oikeastaan luulin, että Suomessa vaaleat naiset juoksentelevat alastomina metsissä...no jaa; vain harvat suomalaiset ovat vaaleita eikä kukaan juokse alasti metsässä; mutta en halua nyt enää lopettaakaan opiskelua.”
-Mies, 22 v.-

Tämän profiilin oppijoista vain yhdellä oli yksi tuttu Suomessa ja pari suomalaista tuttua Wienissä eli sukulaisuus- ja ystävyysuhteet puuttuivat lähes kokonaan. Kuten muissakin profiileissa, vieraiden kielten opiskelua arvostettiin:

”Isoisäni sanoi eläessään vain kaksi älykäästä asiaa: nauti ja opettele vieraita kieliä – Sitten selviät!”
-Mies, 22 v.-

Tämän profiilin oppijoista yksi arvosti suomen kielen opiskelun tärkeyttä ja hyödyllisyyttä suomen kielen pienen ja erityisen aseman vuoksi: suomen kielen osaaja on Keski-Euroopassa erikoinen harvinaisuus. Tästä huolimatta englantia ja ranska olivat kuitenkin merkitykseltään tärkeämmässä asemassa. Toiset kokivat, ettei suomen kielestä ole hyötyä; muttei haittaakaan. Suomen kielellä ei ollut erityistä voimakasta merkitystä oppijoille. Se oli harrastus, Leningrad Cowboys’n ja Mika Häkkinen kotikieli. Eräs

oppijoista olisi ollut sopivan mahdollisuuden koittaessa kiinnostunut työskentelemään Suomessa mielenkiintoisessa työssä, ei kuitenkaan puunhakkaajana, ja asumaan ”*Helsingin lähellä, järven rannalla vaatimattomassa 600m² hirsimökissä*”. Myös profiilin ainoa naisoppija piti opiskelua ja työn tekoa Suomessa mahdollisena kielitaidon parantamisen kannalta. Kahdelle muulle ajatus Suomeen muuttamisesta ei sopinut joko suunnitelmiin tai Suomen kylmä ilmasto oli este. Suomalaisiin tämän profiilin edustajat suhtautuivat aika neutraalisti lukuun ottamatta yhtä miesoppijaa, jonka mukaan suomalaiset olivat kommunikatiivisia, ystävällisiä ja avoimia saunassa istujia. Toisten mielestä suomalaiset olivat erilaisia ja sellaisia, jotka ottavat juhlat tosissaan. Lisäksi suomalaisten sanottiin olevan ystävällisiä, vaaleatukkaisia ja -ihoisia murtomaahiihtäjiä. Suomalaisten arveltiin myös olevan itävaltalaisia ystävällisempiä. Suomalaiseen kulttuuriin he eivät tunteneet kiinnostusta. Kieltä itseään kuvattiin vaikeaksi, mutta mielenkiintoiseksi ja kirjoitusasultaan miellyttäväksi; sekä myös seuraavasti:

”Suomen kieli on korkeamman logiikan abstrakti muoto, jota voi verrata astrofysiikkaan tai kvanttimekaniikkaan; kaikelle on varmasti looginen selitys -minä en vain ole sitä tähän mennessä löytänyt.”
-Mies, 22 v.-

Tuntikäyttäytymisen observoinnissa ”Harrastajat”-profiilin oppijat sijoittuivat reilusti keskitason yläpuolelle oma-aloitteellisessa vastaamisessa. Myös lisäkysymysten esittämisessä he ylittivät keskitason. He olivat kaikkein aktiivisimpia kommentoinnissa: heidän keskiarvonsa oli 4, kun koko otoksen keskiarvo oli 1,80. Keskimääräisesti arvioituna tässä profiilissa oli toiseksi vähiten poissaoloja; heidän poissaolonsa (0,50) olivat lähinnä keskitasoa (0,73).

Suljettujen kyselyiden tulosten perusteella tämän profiilin oppijoilla oli korkea suoritustarve. He halusivat pyrkiä lähes natiivin tasoiseen suomen kielen hallintaan sekä lukemisessa että puhumisessa. Kirjoittamisen osaaminen ei ollut yhdelle oppijalle (25 %) erityisen tärkeää. Tämän profiilin oppijat eivät tunteneet mainittavaa kielenkäyttöpelkoa oppitunnilla eivätkä tunneille meno tai tunneilla olo tuntunut ahdistavalta. Puolet oppijoista oli ylpeitä suomen kielen taidoistaan ja puolet ei. Vastausten perusteella ne, jotka olivat ylpeitä taidoistaan, ottivat myös suomen opiskelun vakavasti ja yrittivät kovasti; toiset ottivat sen ”puolitosissaan”. Kaikkien mielestä suomen opiskelu oli

kuitenkin hauskaa. Omaa L2-kompetenssia arvioidessaan puolet koki suomen opiskelun itselleen vaikeaksi, yksi ei osannut sanoa ja yhden käsitys oli muuttunut syksystä kevääseen ”melko vaikeasta” ”melko helpoksi”. Oppijat eivät kokeneet osaavansa kirjoittaa tai puhua suomea hyvin; yksi oppija ei osannut sanoa. He eivät kuitenkaan kokeneet itseään huonoiksi ja lukuun ottamatta ainoaa naisoppijaa, joka myös tunsu, ettei osaa suomea hyvin. Eräs miesoppija koki, ettei ole huono muttei myöskään osaa suomea hyvin. Kaksi miesoppijaa koki osaavansa suomea hyvin, yksi ei osannut sanoa. Tällaiset ristiriitaisilta vaikuttavat mielipiteet viittaavat todennäköisesti siihen, että oppijat voivat ajatella itsensä kahteen erilliseen kielelliseen viitekehykseen. He voivat suhteuttaa itsensä ja kielen osaamisensa sekä oppimisympäristöönsä ja oppijatovereihinsa että kohdekieliseen kieliympäristöön. Osaamisen taso voidaan nähdä hyvinkin erilaisena riippuen siitä, kumpaan kieliympäristöön oppijat itsensä kulloinkin kuvittelevat.

Tämä profiili on poikkeuksellinen siinä suhteessa, että kieli- ja oppijatason motiiveja ja motivationaalisia osatekijöitä tarkasteltaessa voi havaita Zoltan Dörnyein (Dörnyei, 2001b, 112–113) huomio L2-motivaation ”kolmitasomallin” eri tasojen itsenäisestä toiminnasta. Oppijoiden vastausten perusteella voidaan havaita, että kielitason vahvojen integratiivisten ja instrumentaalisten motiivien puuttumisesta huolimatta oppijatason saavutusten tarve ja itseluottamus voivat olla suhteellisen korkeat. Esitoiminnallisen vaiheen valintamotivaationaalisista vaikutuksista huomioitavaa on, että ”Harrastajat”-profiilissa oli pääsääntöisesti kyse myös korkeasta omaehtoisuuden tasosta. Myös esitoiminnallisen vaiheen saavutusten tarve vaikutti olevan korkea; toisaalta käyttäytymiskontrolli eli usko ponnisteluihin oli puolella oppijoista melko alhainen. ”Harrastajien” oppimiskokemuksen laadun voidaan arvioida suhteellisen hyvän huolimatta siitä, ettei suomen kieli ole heille erityisen tärkeässä asemassa. He olivat hyvin aktiivisia ja kiinnostuneita oppitunneilla, ja heillä oli vähän poissaoloja. Verrattaessa eri menetelmin saatuja tuloksia keskenään tästä profiilista saadut tulokset eivät asetu yhtenäiselle linjalle toistensa kanssa eli tulokset eivät tue toisiaan, kuten esim. ”Eurooppalaisten” profiilissa. Avointen kyselyiden vastausten perusteella tämä profiilin oppijat eivät vaikuttaneet niin motivoituneelta kuin suljettujen tulosten perusteella. Tällainen poikkeama eri tuloksissa ei kuitenkaan vaikuta olevan melko korkeakaan motivaation este. Kaiken kaikkiaan näiden havaintojen perusteella voidaan arvioida, että

”Harrastajat”-profiilin oppijoiden motivaatio opiskella suomea on melko korkea tai ainakin selvästi keskitason yläpuolella, sillä hyvä itseluottamus, omaehtoisuus ja aktiivisuus oppitunneilla nostavat tämän profiilin edustajien motivaatiota.

8. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen lopuksi pohdin sekä profiilien muodostumista että niiden olemusta omina yksikköinä että profiilien muodostamana kokonaisuutena, Dörnyein (1994a) ja Dörnyei & Ottón (1998) tutkimustausta vasten. Tämä tapahtuu arvioimalla käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja syntyneitä tuloksia.

Wienin tutkimuksen tulosten perusteella voidaan havaita, että keskieurooppalaisessa oppimisympäristössä suomea vieraana kielenä opiskelevia yhdistää yleinen kiinnostus vieraita kulttuureja kohtaan. Kaikki oppijat olivat suhteellisen nuorta sukupolvea (19–34 –vuotiaita), jolle vieraat kulttuurit ovat helposti saavutettavissa Euroopan yhdentymisen, globalisaation ja internetin kaltaisten ilmiöiden myötävaikutuksella. Mielikuvatasolla maailma muuttuu pienemmäksi ja välimatkat lyhenevät: maailma on mahdollisuuksia täynnä. Tämän lisäksi myös fyysinen matkustaminen ja paikasta toiseen liikkuminen on lisääntynyt matkailun kehittymisen ja vaihto-ohjelmien suosion myötä.

Kaikkein motivoituneemmaksi profiiliksi osoittautuivat ”Siirtolaiset”-profiilin edustajat. Tämän profiilin oppijoilla oli korkea motivaatio kaikilla tutkituilla L2-motivaation tasoilla. Kielitasolla he olivat sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti motivoituneita, oppimistilannetasolla he olivat aktiivisia ja oppijatasolla heillä oli korkea saavutusten tarve. Itseluottamuksen osalta profiili ei ollut yhtenäinen eli erään oppijan itseluottamus oli heikompi kuin profiilin toisilla jäsenillä. Oppijoiden suhteellisen korkea poissaoloaste selittyy osaksi sillä, että tämä kyseinen oppija oli usein poissa ja myönsi pinnaavansa melko usein suomen tunneilta. Toiminnallisessa vaiheessa tämän profiilin oppijoiden johtomotivatioonaiset tekijät vaikuttavat myönteisiltä, sillä he kokevat opiskelun laadun pääsääntöisesti myönteisenä. Huomionarvoista on, että 85 % tämän profiilin oppijoista oli miehiä ja, ennalta otaksuttavasti, puolet jatkoryhmäläisistä F-U III

sijoittui tähän profiiliin eli aiemmat suomen opinnot ovat todennäköisesti motivoineet jatkamaan opintoja.

Tutkimuksen lähtökohdan perusteella voidaan päätellä, että voimakkaat esitoiminnallisen vaiheen kielitason integratiiviset ja instrumentaaliset motiivit voivat korreloida positiivisesti oppituntiaktiivisuuden sekä oppijatason korkean saavutusten tarpeen ja itseluottamuksen kanssa. ”Siirtolaiset”-profiilissa näkyi myös L2-motivaation prosessimallin mukainen dynaaminen luonne: esitoiminnallisen vaiheen voimakkaat valintamotivationaleiset vaikutukset ovat johtaneet myönteiseen toiminnallisen vaiheen opiskelukokemukseen lähes kaikkien tämän profiilin oppijoiden kohdalla. Tämä havainnon perusteella voidaan todeta jo aiemmissakin tutkimuksissa tehty huomio, että integratiiviset motiivit voivat toimia vahvoina vaikuttimina myös yksikulttuurisessa oppimisympäristössä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan myös havaita, että integratiiviset ja instrumentaaliset motiivit voivat molemmat vaikuttaa yksikulttuurisessa oppimisympäristössä kummankaan olematta erityisesti toista vahvempi. Tämä havainto tukee Dörnyein ja Csizérin (2002) tekemää havaintoa unkarilaisten koululaisten motivaatiosta. Csizérin ja Dörnyein (2005) havainnot ihanne- ja pitäisi-minuuksista pitävät myös paikkansa tässä profiilissa. ”Siirtolaisten” integratiivisuus vaikuttaa olevan yhdistelmä sekä perinteistä aktuaalista integraatiota L2-yhteisöön, eli muuttamista Suomeen, että myös L2-yhteisön ihannoimista minäkäsityksen tasolla. ”Siirtolaisten” instrumentaaliset motiivit vaikuttavat myös liittyvän ihanneminiään, jolloin nämä motiivit liittyvät myös läheisesti suomalaisen yhteisön ihannointiin ja siihen integroitumiseen eli työskentelyyn Suomessa. ”Siirtolaiset”-profiilin oppijoiden voidaan omaehtoisuusteorian perusteella katsoa myös olevan toiminnassaan eli suomen kielen oppimisessa hyvin omaehtoisia. He vaikuttavat oppimiseen sitoutuneilta juuri oman halun, valinnan ja henkilökohtaisen hyväksynnän kautta.

”Siirtolaiset”-profiilille läheinen ”Paluu Juurille” -profiili oli yllättävä siinä suhteessa, että vain sukulaisuussuhteet olivat voimakas integratiivinen motiivi. Muut integratiiviset motiivit eli asenteet suomen kieleen ja kieliyhteisöön olivat neutraalimpia kuin ”Siirtolaiset”-profiilissa. Tämän profiilien oppijoiden vastauksista oli havaittavissa eräänlaista uteliaisuutta suomalaista kulttuuria ja kieliyhteisöä kohtaan. He saavat siis

sisäisiä palkkioita käyttäytymisestään tyydyttäessään uteliaisuuttaan opiskelemalla suomea. Toisaalta on muistettava, että persoonallisuus- ja ympäristötekijöillä on todennäköisesti suuri merkitys tällaisissa identiteettiin ja sukujuurten merkitykseen liittyvissä elementeissä, joita ”Paluu Juurille” -profiilissa oli havaittavissa. Oman identiteetin etsimiseen ja tutkimiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi perheen sisäinen sukulaisten ja juurien arvostus, ikä ja lukuisat muut taustatekijät. Tätä identiteettiin liittyvää havaintoa tukee integratiivisuuden sisältämä psykologinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Profiilin amerikkalaista miesoppijaa motivoi tietävästi myös lyhyen välimatkan suoma harvinaislaatuinen tilaisuus tavata sukulaisiaan Suomessa (kirj. huom.).

Merkille pantava seikka on se, että lähes kaikissa profiileissa esiintyi tiettyä hajaannusta: jokaisessa profiilissa esiintyi yksi tai muutama oppija, jonka motiivit tai motivationaaliset osatekijät rikkoivat profiilin yhtenäisyyttä. Kaikille oppijoille yhteisten motiivien lisäksi myös tästä aiheutuu profiilien välinen rajankäynti ja limittyneisyys. Tämän tyyppistä limittyneisyyttä oli havaittavissa eniten ”Pakon edessä” -profiilissa, jossa molempien oppijoiden motiivit olivat kielitasolla yhtenäiset mutta oppijatasolla motivationaaliset osatekijät olivat lähes täysin toisistaan poikkeavat. Tässä samaisessa profiilissa on havaittavissa negatiivinen korrelaatio oppituntikäyttämisen ja -aktiivisuuden sekä integratiivisten motiivien välillä. Erytisen merkittävää on, että voimakas instrumentaalinen motivaatio voi korreloida negatiivisesti sekä oppijatason motivationaalisten osatekijöiden että oppituntikäyttämisen kanssa. Instrumentaalisuuden laadulla on siis merkitystä: ”Pakon edessä” -profiilin toisen oppijan kohdalla kyse oli vain pakollisen kurssin läpäisemisestä, kun taas esim. ”Siirtolaiset” -profiilissa oli kyse työstä tai opinnoista Suomessa. Täysin päinvastaisesti kuin ”Siirtolaiset” -profiilissa, tämän profiiliin oppijoiden omaehtoisuuden voidaan sanoa olevan suhteellisen alhainen. Erytisesti toisen oppijan kohdalla voidaan puhua sisäistetystä sääntelystä, jossa oppija hyväksyy tietyt säännöt eli suomen kurssin pakollisen suorittamisen ehtona opintojen jatkamiselle painostavana normina. Tämä tulos tukee Csizérin ja Dörnyein (2005) käsitystä instrumentaalisten motiivien jakautumisesta ihanneminään ja pitäisi-minään liittyviksi. Tässä profiilissa instrumentaalisuus on selvästi pitäisi-minään liittyvää ja oppiminen velvoitteen tai velvollisuuden täyttämistä.

”Eurooppalaiset”-profiilin oppijoiden voimakkaimpia motiiveja oli integratiivinen asennoituminen suomen kieleen ja kulttuuriin, vieraiden kulttuurien arvostuksen ohella. Muut integratiiviset motiivit olivat vähäisiä. Tämä havainto on yhtenäisessä linjassa Dörnyein ja Csizérin olettamuksen kanssa oppijan sisäisen, minäkäsitykseen liittyvän identifikaatioprosessin olemassaolosta. ”Eurooppalaisilla” oli vain vähäisiä kontakteja L2-yhteisöön, mutta silti he olivat integratiivisesti motivoituneita. Tällainen kielten ja kulttuurien arvostus näyttää korreloivan tässä profiilissa positiivisesti oppijatason korkean suoritustarpeen kanssa. Voidaankin arvioida, että ”Eurooppalaiset”-profiili edustaa aika yleistä vieraan kielen opiskelijaa, nk. ”kieli-ihmistä”, jonka minäkuvalle on todennäköisesti tärkeää kokea mentaalista yhtenäisyyttä ja yhteyttä ympäröivään maailmaan kielitaidon kautta. Tällöin integratiivisuudessa on todennäköisesti kyse niistä mahdollisista minuuksista; ihanneminästä jollaisena oppijat haluavat itsensä nähdä. Myös tässä profiilissa omaehtoisuuden aste vaikutti melko korkealta. Oppijat olivat suhteellisen sitoutuneita oppimiseen, ainakin avoimien kyselyiden vastausten perusteella. Heidän kielen oppimistaan motivoi ja tuki heidän arvomaailmansa. Suljetuissa kyselyissä oli enemmän hajontaa. On huomioitava, että tämä profiili oli myös laajin kaikista profiileista: mitä enemmän edustajia, sitä enemmän myös vastauksissa voi olla persoonallisuuden mukanaan tuomaa vaikutusta tulokseen. Yllättävää tämän profiilin oppijoissa oli heidän alhainen aktiivisuutensa oppitunnilla ja selvästi havaittavissa oleva itseluottamuksen puute. Heidän olisi voinut olettaa olevan varmempia ja luottavaisempia, koska heidän arvostuksensa kieliä ja vieraita kieliyhteisöjä kohtaan on korkea. Toisaalta alhaisen aktiivisuuden ja matalahkon itseluottamuksen syynä saattaa olla korkealla asetetut tavoitteet ja korkea kunnianhimon taso. Tämän profiilin oppijoiden itselleen asettamat menestyksen mittarit saattavat olla täysin erilaiset kuin esim. ”Harrastajat”-profiilissa, jonka oppijoille suomen kieli tuo hupia ja vaihtelua.

”Eurooppalaiset”-profiilin vaihtoehtoinen nimi olisi voinut olla myös ”Maailman kansalaiset”, mutta EU:n merkitys korostui vastauksissa vahvasti ja suuntasi näin nimeämistä. Euroopan yhdentymisen on luonut uusia yhteyksiä ja mahdollisuuksia ihmisille. Kielitaidon kartuttaminen koettiin tässä profiilissa erityisen tärkeänä. Monet oppijat mainitsivat myös välttämättömyyden osata myös useampaa kuin vain kahta kieltä. Vaatimustaso siis vaikuttaa myös kasvavan nykymaailmassa. On kuitenkin huomioitava

aineiston keruun ajankohta (1999–2000), jolloin Itävallan ja Suomen EU-jäsenyydet olivat vain viisi vuotta vanhoja, jolloin niihin on voinut liittyä enemmän lupauksia ja mahdollisuuksia niiden ”uutuudenviehätyksen” mukana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät EU ja sen luomat mahdollisuudet ja vaatimukset olisi todellinen motiivi. Globalisaatio ja maailmanpoliittiset tilanteet ohjaavat ihmisiä yhä suurempiin kuviteltuihin yhteisöihin, joihin kuulumisen edellyttää myös kielitaitoa. Kielitaito ja erityisesti maailmankielten (englanti, ranska jne.) hallinta on 2000-luvun perusedellytyksiä. On hyvä, että tässä kehityksessä myös suomen kieltä arvostetaan ja että se pysyy kehityksessä mukana, kuten ”Eurooppalaisten” vastaukset antavat ymmärtää.

”Harrastajat”-profiili osoitti sen, että kieltä voidaan opiskella monista erilaisista syistä. Motiivin ei välttämättä tarvitse olla integratiivinen tai instrumentaalinen; kuten monet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. ”Harrastajat”-profiili vaikuttaisi myös sellaiselta profiililta, joka ei ole välttämättä kontekstisidonnainen. Kielen opiskelu vaihtelun halun tai hovin tarkoituksessa, vailla suurempia tarkoituksia, voidaan käsittää universaalina piirteenä. ”Harrastajat” vaikuttivat melko omaehtoisilta suomen kielen oppimisessaan, sillä he saavat stimulaatiota itse toiminnasta, jota motivoivat heidän ”vaihtoehtoiset” motiivinsa, kuten vaihtelu ja hauskuus. Tällainen viittaa siihen, että he ovat sisäisesti motivoituneita.

Vertailtaessa profiilien oppijoita toisiinsa oppijatason motivationaalisten osatekijöiden eli saavutusten tarpeensa ja itseluottamuksensa suhteen, voidaan havaita, että esitoiminnallisen ja toiminnallisen vaiheen välillä esiintyy huomattavaa korrelaatiota vain ”ääriprofiileissa” eli erittäin motivoituneissa ”Siirtolaisissa” ja vähiten motivoituneissa ”Pakon edessä” -profiilissa. ”Siirtolaisten” sekä integratiivinen että instrumentaalinen motivaatio korreloi korkean saavutusten tarpeen ja itseluottamuksen kanssa. ”Pakon edessä” -profiilissa integratiivisuuden ja pitäisi-minuuteen liittyvä instrumentaalisuus taas korreloivat matalan saavutusten tarpeen ja itseluottamuksen puutteen kanssa. Tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät toimivat oppijatyypin profiloinnin kannalta tarkoitusta vastaavasti. Erityisesti avoimien kyselyiden tulosten sallima kvalitatiivinen lähestymistapa auttoi saamaan pelkkää numeerista tietoa laajempia ja monipuolisempia näkökulmia oppijoiden ajattelusta ja motiivien kokonaisuudesta. Toisaalta on muistettava, että myös kysymysten asettelu on

jossain määrin voinut ohjata oppijoiden vastauksia niin avoimissa kuin suljetuissakin kyselyissä. Luokkahuoneobservointi ei välttämättä anna täysin selviä syy-seuraussuhteita motivaation ja oppituntiaktiivisuuden välillä, koska oppijan persoonallisuustekijätkin vaikuttavat oppituntikäyttäytymiseen. Ujot ja tunnilla hiljaiset oppijat voivat olla hyvinkin motivoituneita passiivisuudestaan huolimatta. Tarkan ja monipuolisen observoinnin avulla saadaan kuitenkin selville laajojakin oppimista suuntaavia ja oppimiseen vaikuttavia piirteitä

Tutkimuksen tarkoitus oli luoda yleisluontoisia linjauksia vieraan kielen oppimisen aloittamisen motivaatioista ja luoda tältä pohjalta oppijaprofiileja. Tässä suhteessa tutkimuksen voidaan katsoa täyttäneen tehtävänsä. On kuitenkin erityisen huomion arvoista, että vieraan kielen oppimismotivaatio on hyvin monitahoinen ja kompleksinen ilmiö, jota voidaan kuvailla, tutkia ja käsitellä monista eri näkökulmista onnistumatta kuitenkaan tavoittamaan sen syvintä olemusta. L2-motivaatiota voi loppujen lopuksi olla mahdotonta hallita: virtaavan veden tavoin se on aina liikkeessä, sen korkeus vaihtelee ja voi olla lähes mahdotonta päätellä tarkoin, mistä se on lähtöisin ja minne matkalla. Kompleksisuudestaan huolimatta L2-motivaatiotutkimus on edelleen hyvin mielenkiintoinen ja olennainen tutkimusalue kielten oppimisen tutkimuksessa.

Tämä tutkimus antoi vastauksia mutta loi samalla uusia mielenkiintoisia kysymyksiä. Jatkotutkimuksellisesti olisi kiinnostavaa toistaa kyseinen tutkimus samalla laitoksella. Näin voitaisiin selvittää, profiilien pysyvyyttä ja yleisyyttä sekä lisäksi tutkia millaisia uusia profiileja mahdollisesti syntyy. Tutkimusmenetelmää voisi myös laajentaa kattamaan jälkitoiminnallisen vaiheen, jolloin olisi mahdollisuus tarkastella oppijoiden oppimistuloksia ja niiden korrelaatioita muihin toiminnallisiin vaiheisiin ja L2-motivaation tasoille.

Tätä tutkimusta voi käyttää välineenä esimerkiksi oppituntien ja -materiaalien suunnittelussa. Siitä voi hyötyä esimerkiksi valitsemalla tuntien sisällön oppijalähtöisesti, oppijaa kiinnostavasta näkökulmasta. Suuri osa tutkimuksen kohteena olleista oppijoista oli erittäin kiinnostunut sekä vieraista kulttuureista yleensä että suomalaisesta kulttuurista ja suomalaisista. Heidän käsityksensä olivat kuitenkin paikoin aika stereotyyppiset, joten ajankohtaista suomalaista kulttuurivientiä on lingvistisen viennin hyvin olennaista jatkaa ja paikoin kehittää.

LÄHTEET

KIRJALLISUUS

ATKINSON, J. W. & RAYNOR, J.O. (eds.) 1974: *Motivation and Achievement*. US, Washington DC: Winston and Sons.

BYRAM, M. & RISAGER, K. 1999: *Language Teachers, Politics and Cultures*. UK, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CLÉMENT, R. & DÖRNYEI, Z. & NOELS, K. A. 1994: Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* 44: 3, 417-448.

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. 1991: Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning* 41: 4, 469-512.

CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. 2005: The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* 89:1, 19-36.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. 1985: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. US, New York: Plenum.

DÖRNYEI, Z. 1990: Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning* 40: 1, 45-78.

----- 1994a: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 3, 273-284.

----- 1994b: Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal* 78: 4, 515-523.

----- 1998: Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117-135.

----- 2001a: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.

----- 2001b: *Teaching and Researching Motivation*. UK, Essex: Pearson Education Limited.

----- & CLÉMENT, R. 2001: Motivational Characteristics of Learning Different Languages: Results of a Nationwide Survey. - Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*. US, HI, Honolulu: The University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

----- & OTTÓ, I. 1998: Motivation in Action: A Process Model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4, 43-69.

----- & CSIZÉR, K. 2002: Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide study. *Applied Linguistics* 23: 4, 421-462.

GARDNER, R. C. 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. UK, London: Edward Arnold.

----- & LAMBERT, W. E. 1972: *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. US, MA, Rowley: Newbury House Publishers, Inc.

----- & TREMBLAY P. F. 1994: On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations. *The Modern Language Journal* 78: 4, 524-527.

HECKHAUSEN, H. - KUHL, J. 1985: From Wishes to Action: The dead ends and short cuts on the long way to action. – In Frese, M. Sabini, J. (eds) *Goal-directed Behaviour: The Concept of action in Psychology*. US, NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

JULKUNEN, K. 1989: *Situation- and Task-specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu, University of Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskusku.

----- 1998: *Vieraan kielen oppiminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

KUHL, J. 1987: Action Control: The Maintenance of Motivational States. – In Hersh, F. & Kuhl, J. (eds) *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer.

LABOV, W. 1972: *Sociolinguistic Patterns*. US, Philadelphia: University of Pennsylvania.

von LIER, L. 1988: *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research*. UK, Essex, Longman Group Ltd.

LOCKE, E. A. 1996: Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology* 5, 117-124.

MASGORET, A.-M. & GARDNER, R. C. 2003: Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. - Dörnyei, Z. (ed.) *In Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. UK & US: Blackwell.

MARKUS, H. & NURIUS, P. 1986: Possible Selves. *American Psychologist* 41: 954 – 969.

NOELS, K.A. & PELLETIER, L. G. & CLÉMENT, R. & VALLERAND, R. J. 2003 : Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-

Determination Theory. - Dörnyei, Z. (ed.) *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. UK & US: Blackwell.

OXFORD, R. L. 1996: *New Pathways of Language Learning Motivation*. – Oxford, R.L. (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. US, HI, The University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.

----- & SHEARIN, J. 1994: *Language Learning Motivation: expanding the Theoretical Framework*. *The Modern Language Journal* 78: 4, 12-28.

PELTONEN, M. 1981: *Aikuisdidaktiikan perusaineksia*. Helsinki: WSOY.

RAANAMO A.-M. & TUOMIKOSKI, P. (toim.) 1997: *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Opetusministeriö, Helsinki: Oy Edita Ab.

RAPORTTI UKANille. 2004: *Wienin yliopiston fennougristiikan laitoksen raportti Ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opintojen neuvottelukunnalle*. Julkaisematon raportti. Lähdetiedot julkaistu UKANin pj:n, professori Maisa Martinin luvalla.

SCHUNK, D. H. 1991: *Self-Efficacy and Academic Motivation*. *Educational psychologist* 26: 3&4, 207-231.

SUOMEN KIELEN PERUSSANAKIRJA 1992: *Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

TREMBLAY, P. F. & GARDNER, R. C. 1995: *Expanding the Motivation Construct in Language Learning*. *The Modern Language Journal* 79: 4, 505-520.

USHIODA, E. 2001: *Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking*. – Dörnyei Z. & Schmidt, R. W. (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*. US, HI: University of Hawai'i, second Language Teaching and Curriculum Center.

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

WALKER, C. J. & SYMONS, C. 1997: *The Meaning of Human Motivation*. - Bess, J. L. (ed.) *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teaching Effectively*. US, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

WEINER, B. 1992: *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. US, CA, Newbury Park: Sage.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

<http://www.cimo.fi/resource.phx/cimo/suomen/ulkomaiset yliopistot.htx>

Ulkomaiset yliopistot. 11.3.2005. Päivitetty 16.11.2004.

<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/suomen/ulkomaisissa.htx>

Suomen kielen ja kulttuurin opinnot ulkomaisissa yliopistoissa. 11.3.2005. Päivitetty 17.11.2004.

http://dfait-maeci.gc.ca/canadaeuropa/finland/menu.en.asp?mid=22&cat=729&did2655#_5

Population of Canada. 14.3.2005. Päivitetty 2.6.2004.

<http://www.univie.ac.at/EVSL>

Universität Wien. Institut für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft. 11.3.2005. Päivitetty 21.1.2005.

<http://www.univie.ac.at/Finno-Ugristik/geschichte.htm>

EVSL - Abteilung Finno-Ugristik. Geschichte des Instituts. 11.3.2005. Päivitetty 10.1.2005.

<http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=27443#lang>

Facts Sheet Finland. Languages. 23.3.2005. Päivitetty lokakuu 2004.

http://de.wikipedia.org/wiki/Republik_Österreich

Österreich. Aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie. Bevölkerung und Sprache. 24.3.2005. Päivitetty 23.3.2005.

LIITE 1. Avoimen kyselyn kysymykset saksaksi.

1. Warum studierst Du Finnisch?
4. Warum hast du angefangen Finnisch zu studieren?

1. KIELITASO

A. INTEGRATIIVINEN MOTIVATIONAALINEN ALALUOKKA

a) Ihmissuhteet & kontaktit

5. Hast Du finnische Freunde oder Verwandte? Wenn ja, wer und wo?
6. Hast Du sonst Freunde oder Verwandte in Finnland? Wenn ja, wer?
9. Möchtest Du nach Finnland fahren? Warum? / Warum nicht?
11. Möchtest Du in Finnland wohnen? Wenn ja, wo und warum? / Warum nicht?
17. Sprichst Du Finnisch anderswo als im Finnischkurs? Wenn ja, wo?

b) Asenteet suomen kieltä (L2) kohtaan

8. Findest Du es wichtig finnisch zu studieren? Warum? / Warum nicht?
21. Was für eine Bedeutung hat die Finnische Sprache für Dich?
25. Lernst Du Finnisch wegen eines speziellen Merkmals der Sprache? Wenn ja, welches?
26. Warum hast Du Finnisch und nicht Estnisch gewählt?
28. Wie ist die Finnische Sprache nach Deine Meinung?

c) Asenteet L2-yhteisöä kohtaan

10. Wie sind die Finnen nach Deine Meinung? (Mit welchen Adjektiven würdest Du Finnen beschreiben?)
14. Was für ein bild hast Du von Finnland?
22. Hast Du Interesse an irgendwelchen bestimmten Gebieten der finnischen Kultur? Wenn ja, welche?
23. Wie unterscheidet sich nach Deine Meinung die finnische Kultur von Deine eigene Kultur? Welche gefällt Dir besser?
2. In welchen Quellen hast Du Information zu der Finnischen Sprachen gefunden?

3. In welchen Quellen hast Du Information zu Finnland und dessen Kultur gefunden?

d) Asenteet vieraita kieliä kohtaan

7. Findest Du es wichtig Fremdsprachen zu studieren? Warum? Warum nicht?

26. Warum hast Du Finnisch und nicht Estnisch gewählt?

B. INSTRUMENTAALINEN MOTIVATIONAALINEN ALALUOKKA

e) Opiskeluun ja ammattiin liittyvät seikat

13. Möchtest du in Finnland studieren? Warum? / warum nicht?

12. Möchtest Du in Finnland arbeiten? Warum? / Warum nicht?

15. Was für einen beruf strebst Du an?

16. Denkst Du, dass die finnische Sprache in Deinem zukünftigen beruf brauchst? Warum? / Warum nicht?

18. Denkst Du es nützlich Finnisch zu studieren ist? Warum? / Warum nicht?

LIITE 2. Suljetun kyselyn kysymykset suomeksi.

1. KIELITASO

A. INTEGRATIIVINEN MOTIVATIONAALINEN ALALUOKKA

a) Ihmissuhteet ja kontaktit

- 59. Haluaisin enemmän kontakteja suomalaisiin.
- 53. Opiskelen suomea, koska minulla on suomalaisia sukulaisia.
- 60. Opiskelen suomea, koska haluaisin suomalaisen tyttö-/ poikaystävän.
- 63. Haluaisin saada ystäviä Suomesta.
- 26. Opiskelen Suomea, jotta voin matkustaa Suomeen lomaillessani.
- 13. Suomen opiskelu on minulle tärkeää siksi, että voin kommunikoida suomalaisten kanssa.
- 63. Haluaisin saada ystäviä Suomesta.

b) Asenteet L2 kohtaan

- 2. Suomen kieli on mielestäni ainutlaatuinen.
- 11. Suomen kieli on mielestäni looginen.
- 19. Suomi on eurooppalainen.
- 31. Suomi on eksoottinen kieli.
- 36. Suomi on vaikea kieli.
- 47. Suomen kieli kiinnostaa minua.
- 48. Suomen kieli on kaunis kieli.
- 45. Suomen kielen opiskelu ei kiinnosta minua.

c) Asenteet L2-yhteisöä kohtaan

- 30. Opiskelen Suomea, koska suom. kulttuuri kiinnostaa minua.
- 54. Haluaisin tuntea suomalaisia.
- 75. Haluaisin oppia tuntemaan suomalaista kulttuuria.
- 71. Haluaisin enemmän kontakteja suomalaiseen kulttuuriin.
- 42. Voisin kuvitella muuttavani joskus Suomeen.
- 22. Seuraan Suomen tapahtumia lehdistä/ internetistä/ TV:stä.
- 32. Luen suomalaista kirjallisuutta myös opiskelun ulkopuolella.

d) Asenteet vieraita kieliä kohtaan

- 1. Opiskelen suomea, koska se on niin erilaista kuin oma äidinkieleni.
- 55. Opiskelen suomea, koska se on suomalais-ugrilainen kieli
- 21. Kielet kiinnostavat minua.
- 28. Haluan oppia mahdollisimman monia kieliä.

B. INSTRUMENTAALINEN MOTIVATIONAALINEN ALALUOKKA

e) Opiskeluun ja ammattiin liittyvät seikat

- 7. Suomen opiskelu on minulle tärkeää, koska tarvitsen sitä tulevassa työssäni.
- 10. Opiskelen suomen kieltä, jotta voin joskus opiskella omaa alaani Suomessa.
- 44. Opiskelen suomen kieltä, koska se pakollista opintojeni kannalta.
- 61. Opiskelen suomea, koska haluan luoda uran fennougristiikan alalla.
- 56. Opiskelen suomea, koska on pakollisena opinto-ohjelmassani.

2. OPPIJATASO

A. SAAVUTUSTEN TARVE

f) saavutusten tarve

- 41. Haluaisin hallita suomen kielen kuin natiivipuhuja.
- 43. Haluaisin kehittyä hyväksi suomen kielen opiskelijaksi.
- 57. Haluaisin oppia puhumaan suomea kuin natiivipuhuja.
- 65. Haluaisin oppia lukemaan suomea kuin natiivipuhuja.
- 35. Suomen kielen opiskelu on minulle haaste.
- 9. Haluaisin oppia kirjoittamaan suomea kuin natiivi.

B. ITSELUOTTAMUS

g) Kielenkäyttöpelko

- 39. Minun on vaikea ilmaista itseäni suomen kielen tunnilla.
- 14. Minua ahdistaa suomen kielen tunnilla.
- 3. Puhun mielelläni suomea tunnilla.
- 12. Minun on helppo kommunikoida suomen kielen tunnilla.
- 66. Tunnen itseni usein avuttomaksi suomen kielen tunnilla.
- 34. Menen mielelläni suomen kielen tunnille.
- 76. Suomen kielen tunneille on epämiellyttävää mennä.

h) Kausaaliset attribuutiot

- 17. Kun onnistun tentissä, se johtuu useimmiten onnesta.
- 29. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten epäonnesta.
- 38. Kun epäonnistun tentissä, johtuu se kilpailun puutteesta.
- 46. Kun onnistun tentissä, johtuu se useimmiten kilpailusta.
- 49. Kun onnistun tentissä, johtuu se useimmiten omasta yrityksestäni.
- 67. Kun onnistun tentissä, se johtuu usein helpoista tehtävistä.
- 72. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten yrityksen puutteesta.
- 78. Kun epäonnistun tentissä, se johtuu useimmiten vaikeista tehtävistä.

i) Itsethostus

- 37. Suomen kielen opiskelu on minulle vaikeaa mutta onnistun, kun yritän kovasti.
- 18. Otan suomen kielen opiskelun vakavasti.
- 23. Suomen kielen opiskelu on hauskaa.

j) Havaittu L2-kompetenssi

- 4. Suomen kielen opiskelu on minulle helppoa.
- 16. Osaan kirjoittaa suomea hyvin.
- 25. Mielestäni olen huono suomen kielessä.
- 40. Osaan puhua suomea hyvin.
- 77. Mielestäni osaan suomea hyvin.
- 51. Menestyn yleensä hyvin suomen kielen tenteissä.
- 6. Olen ylpeä suomen kielen taidoistani.

OPPIMISTILANNETASO

Opettajaspesifit motivationaaliset osatekijät

- 15. Pidän opettajastani.
- 24. Opettaja on kiinnostunut kielitaitoni kehittymisestä.
- 58. Opettajan mielestä olen hyvä suomen kielessä.
- 62. Olen tyytyväinen saamiini suomen kielen arvosanoihin
- 70. Minusta tuntuu, ettei opettaja pidä minusta.
- 73. Opettajan mielestä en osaa hyvin suomea.

Kurssispesifit motivationaaliset osatekijät

- 20. Valmistaudun tunnille kertaamalla aiempaa oppimateriaalia.
- 74. Teen yleensä kaikki annetut kotitehtävät.
- 50. Oppimateriaali on mielestäni huonoa.
- 69. Mielestäni oppimateriaali on innostavaa.
- 8. Haluaisin enemmän kotitehtäviä.
- 27. Pidän opettajan opetusmetodeista.
- 33. Mielestäni meillä on liikaa kotitehtäviä.
- 64. Pinnaan usein suomen kielen tunneilta.

- 52. Opetus on mielestäni inspiroivaa.
- 79. Laitokseni järjestämä suomen kielen opetus on mielestäni riittävää.
- 5. Suomen kielen kurssilla on mukava käydä.
- 68. Ilmapiiri on suomen kielen tunneilla positiivinen.

