

86

Maija-Liisa Nikki

Suomalaisen koulutus-
järjestelmän kielikoulutus
ja sen relevanssi
Osa II

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1992

Suomalaisen koulutus-
järjestelmän kielikoulutus
ja sen relevanssi
Osa II

Maija-Liisa Nikki

Suomalaisen koulutus-
järjestelmän kielikoulutus
ja sen relevanssi
Osa II

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1992

URN:ISBN:978-951-39-8530-1
ISBN 978-951-39-8530-1 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-680-758-5
ISSN 0075-4625

Copyright © 1992, by Maija-Liisa Nikki
and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus
and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1992

ABSTRACT

Nikki, Maija-Liisa

Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part II.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1992, 204 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 86)

ISBN 951-680-758-5

Summary

The present study is the second part of a research project concerned with foreign language education and its relevance in the Finnish educational system. In this part, relevance of foreign language education is examined from the point of view of comprehensive-school and upper-secondary-school students, parents and educational administration authorities. The motives for language choices which students and parents make are also dealt with. Finally, relevant language education is defined. Answers are sought by means of questionnaires.

Students, parents, and educational administration authorities do not consider the present language education in comprehensive schools and upper secondary schools as relevant. The motives to choose a language depend on students' plans, their previous experiences of languages and language studies, and on pressures and incentives on them. Parents choose a language starting in the third grade, primarily, on the basis of the child's own wishes. English is chosen also because it is an international language, and other languages because the child can start to study English as a voluntary subject in the fifth grade. Relevant language education consists of two foreign languages in comprehensive ja upper secondary schools to be chosen by students. The A-language is chosen from among many languages and Swedish is voluntary or optional. Students have the opportunity to study a voluntary foreign language from the fifth grade. They can also choose voluntary languages from among a variety of foreign languages in comprehensive and upper secondary schools.

Descriptors: language education, relevance, personal relevance, social relevance, comprehensive schools, upper secondary schools, educational administration

ESIPUHE

Käsillä oleva raportti on toinen osa tutkimushankkeestani, joka käsittelee suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Alkusysäyksen tutkimukseen antoivat työssäni Keski-Suomen lääninhallituksessa ne lukuisat oppilaiden huoltajien ja kouluhallintovirkamiesten kanssa käydyt keskustelut, jotka liittyivät erilaisiin kielivalintojen aiheuttamiin pulmiin ja yrityksiin löytää niihin ratkaisuja.

Ensimmäinen tutkimusraportti käsittelee kielikoulutusta pääasiassa viranomaisostasolla, ja käsillä olevassa raportissa sitä tarkastellaan ensi sijassa oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta.

Minulla on ollut tilaisuus tehdä tutkimustani Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa. Haluan osoittaa kiitokseni sen johtajalle Jouko Karille sekä vs. johtajalle Erkki Kangasniemelle sekä laitoksen muulle henkilökunnalle, joka on antanut apuaan työni eri vaiheissa. Professori Raimo Konttinen ja assistentti Alvar Koppinen ovat myös opastaneet minua ja dosentti Sauli Takala on lukenut tutkimukseni käsikirjoituksen ja tehnyt lukuisia hyödyllisiä korjausehdotuksia. Heille kaikille kiitokseni. Professori Sirkka Hirsjärvi ja apulaisprofessori Eero Laine ovat antaneet arvokkaita vihjeitä työhöni. Professori Reijo Raivola ja professori Kari Sajavaara ovat lukeneet tutkimukseni käsikirjoituksen ja antaneet monia hyödyllisiä korjausehdotuksia. Heille kaikille kiitokseni. Suomen Akatemialta saamani apuraha on mahdollistanut irrottautumisen varsinaisesta työstäni osaksi tutkimuksen suorittamisen aikaa.

Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksen erinomaisesti hoidetut palvelut ovat tukeneet tutkimukseni valmistumista. Tutkimukseni atk-tallennuksista ovat vastanneet Kirsti Viikki ja Ritva Puttonen, joiden huolellinen työ on helpottanut aineistojen käsittelyä. Pääsuunnittelija Jukka-Pekka Kesonen on suunnitellut ja toteuttanut tutkimukseni laajojen aineistojen tietokoneajot. Heitä haluan lämpimästi kiittää.

Haluan myös kiittää tutkimusraporttini ja siihen liittyvän yhteenvedon englanninkieliseen asuun saattamisessa avustanutta Miss Penny Nasta ja kieliasun tarkastajaa lehtori Steven Salettaa. Tutkimusraporttiin ja yhteenvetoon liittyvien lukuisten kuvioiden ja graafien laadinnasta ovat vastanneet suunnittelija Juha Moksen ja toimistosihtööri Jouni Sojakka. Viimeksi mainittu on avustanut myös monissa käytännön ongelmissa ja viimeistellyt raporttini. Heille molemmille lämpimät kiitokseni.

Eryityisesti haluan kiittää apulaisprofessori Tapio Vahervaa, joka on ohjannut tutkimushankettani. Hänen joustavuuttaan ja ymmärtämystään varttuneen opiskelijan tukemisessa ja vaikeiden vaiheiden yli auttamisessa arvostan suuresti.

Lisäksi kiitokseni niille monille tutkijoille sekä kouluhallinnossa, elinkeinoelämässä ja koulutuksen parissa työskenteleville, joiden kanssa olen

voinut keskustella tutkimushankkeeseeni liittyvistä asioista ja joilta olen saanut monia hyviä vihjeitä työni aikana. Tutkimukseeni liittyvien kyselylomakkeiden laadinnassa ja arvioinnissa olen saanut apua lukuisilta keski-suomalaisilta kouluhallintovirkamiehiltä, rehtoreilta ja opettajilta. Kiitokset heille.

Olen myös kiitollinen siitä, että tutkimukseni on hyväksytty Jyväskylän yliopiston tutkimussarjaan Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Kiitän lämpimästi myös sarjan toimittajaa apulaisprofessori Paula Määttä ja julkaisutoimikunnan sihteerä Kaarina Niemistä.

Lopuksi kiitän aviomiestäni, osastopäällikkö Kalevi Nikkiä, jonka asiantuntemus ja ymmärtämys ovat olleet minulle se välttämätön taustatuki, jota ilman näin laajaa tutkimushanketta olisi ollut vaikea toteuttaa.

Jyväskylässä, toukokuussa 1992

Maija-Liisa Nikki

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	9
1.1	Kielivalintoja suorittavien näkemyksiä kielikoulutuksesta	9
1.2	Tutkimuskokonaisuuden kuvaus	10
2	KIELIKOULUTUKSEN TARKASTELUA YKSILÖN NÄKÖKULMASTA	14
2.1	Kielikoulutuksen relevanssi yksilölle	14
2.1.1	Relevanssi-käsite	14
2.1.2	Oppilaan elämismaailma	16
2.1.3	Kielikoulutus yksilöiden relevanssikokemuksena	19
2.1.4	Kielivalintojen motiivit tulkinnallisen sosiologian valossa	22
2.2	Näkökulma kielten oppimisen motivaatioon ja asenteisiin	26
2.3	Oppilaiden kielivalintaan vaikuttavia muita tekijöitä	30
3	NYKYISIÄ SUUNTAUKSIA IMPLEMENTAATIO- TUTKIMUKSISSA	32
3.1	Tutkimuksen toteuttamisen tasot	32
3.2	Implementaatiotutkimusten nykyinen vaihe	33
4	YKSILÖ KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMAA KOSKEVAN TOIMINTAOHJELMAN TOTEUTTAJANA	35
4.1	Mikroimplementaation toimeenpanijat	35
4.2	Implementaation kohderyhmät	36
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	38
5.1	Tutkimuksen tarkoitus	38
5.2	Tutkimusongelmat	39

6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN . . . . .	.41
6.1	Tutkimusaineistojen keruun perustelu . . . . .	.41
6.2	Tutkimusaineistot . . . . .	.43
6.3	Tietojen käsittely ja tilastolliset analyysit . . . . .	.47
6.4	Tutkimuksen mittareiden ja mittausten luotettavuuden arviointi . . . . .	.48
7	TUTKIMUSTULOKSET . . . . .	.51
7.1	Nykyisen kielikoulutuksen relevanssi . . . . .	.51
7.2	Suoritettavat kielivalinnat ja niiden motiivit . . . . .	.67
7.2.1	Peruskoulun oppilaiden suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit . . . . .	.68
7.2.2	Lukion oppilaiden suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit . . . . .	.80
7.2.3	Vanhempien suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit	101
7.2.4	Eri kieliin suhtautumisen yhteys kielivalintoihin . . . . .	. 107
7.2.5	Muut kielivalintoihin vaikuttavat tekijät . . . . .	. 112
7.3	Tavoiteltava relevantti kielikoulutus . . . . .	. 114
8	DISKUSSIO . . . . .	. 118
8.1	Keskeiset tulokset . . . . .	. 118
8.2	Johtopäätökset ja kielikoulutusta koskevia ehdotuksia . . . . .	. 122
8.3	Tutkimuksen arviointia . . . . .	. 125
8.3.1	Käytettyjen teorioiden, mittareiden, analyysimenetelmien ja otannan kritiikkiä . . . . .	. 126
8.3.2	Jatkotutkimusaiheita . . . . .	. 128
	SUMMARY	130
	LÄHTEET	135
	LIITTEET	142

1 JOHDANTO

1.1 Kielivalintoja suorittavien näkemyksiä kielikoulutuksesta

Peruskoulun ensimmäisestä vieraasta kielestä toteaa lukiota käyvä Katri: "Se pitäis olla jokaisen omassa harkinnassa, koska kaikkia kieliähän tarvitaan." Kahden lapsen äiti ja opettaja kertoilee mielipiteitään peruskoulun kielistä: "En kannata kovin paljon pakollisia vieraita kieliä, vaan aikaisemmassa vaiheessa valintaa. - - Minusta voisi olla yksi peruskieli kaikilla, että jokainen oppilas saisi yhden varman kielen, mutta siinä rinnalla pitäisi olla sitä valintaa. - - Se pakollinen kieli olisi englanti. Olen keskustellut lasteni kanssa. Kuka vanhempi haluaa jättää lapsensa ja nuorensa sen kulttuurin ulkopuolelle, joka tapahtuu englannin kielellä ja mitä virtaa englannin kielellä joka puolelta. Jos lukee jotakin muuta kieltä ja aloittaa englannin hyvin myöhään, niin esimerkiksi nuorten kommunikointi tietyllä tavalla on vaikeampaa, koska musiikki on hyvin pitkälle englannin kielistä." Peruskoulussa opiskelevan 15-vuotiaan Terhin mielestä peruskoulussa " - - ei kaikkien välttämättä tartsit lukea kahta kieltä, kellä ei ole yhtään kielipäätä, niin ei minun mielestä tartsit sitä stressata kahdella kielellä".

"Ruotsi on oltava pakollinen maan kaksikielisyyden kannalta. Minusta tuntuu, että sitä kaiken kaikkiaan meillä kouluissa opetetaan joko liian paljon tai sitä ei ehkä opeteta järkevällä tavalla, niin että enemmän sellaista kommunikatiivista kielen opetusta ruotsissa. Olisi järkevää, että ihmiset oppisivat puhumaan ja käyttämään sitä kieltä." Tämä on haastattelun tutkijan näkemys ruotsin kielen pakollisuudesta peruskoulussa. Ammattioppilaitoksessa opiskeleva 19-vuotias Janne taas haluaisi ruotsin kielen peruskoulussa valinnaiseksi. " - - sen takia, että se on suurimmalle osalle suomalaisia, mitä minä olen kuullut, niin vastenmielinen kieli, että sitä ei yksin-

kertaisesti voi lukea. -- Se on minusta vastenmielinen sen takia, että minun mielestä se on niin turha kieli kuin vaan voi olla. -- Se on pienestä pitäen ollut vastenmielinen. -- Siinä on varmaan vähän asennetta. Sillä kielellä ei tule missään muualla toimeen kuin Ruotsissa ja taas näe suomalaiset, jotka puhuu ruotsia, ne taas on semmosia ihmisiä, etteivät ymmärrä sitä, että Suomi on suomenkielinen. Siinä on sellaista pientä, sanotaanko, kissanhännänvetoa ruotsalaisten kanssa."

"Totta kai valinnaisia kieliä pitää olla. Ne alkais seitsemännellä: ruotsi, saksa, venäjä, ranska. Siinä vaiheessa ihmiset tietää tai pitäis tietää, mitä ne haluaa. Ne rupee miettimään tulevaisuuttaan. Semmoiset, joille on helppoa tuo kielten lukeminen, siinä vaiheessa ne saa ottaa niin paljon kieliä kuin huvittaa. -- kolme kieltä riittää peruskoulussa -- . En itse ottanut, ei kiinnostanut, en halunnut ottaa lisävaivaa, otin vaan sellaiset helpot konekirjoituksen ja kotitalouden. Ajattelin, että pääsen helpommalla, mutta olis kannattanut, olisin voinu ottaa." Näin mietiskelee 19-vuotias Sari, joka opiskelee hotelli- ja ravintolaoppilaitoksessa.

"Lukiassa pitää olla kaksi pakollista kieltä ja lisäksi valinnaisia. -- maailmalla pärjää ja työssä tarvii varmaan joka paikassa," on lukion toisella luokalla opiskelevan Hannun mielipide. Lukion kielten määrästä sekä kielten ja muiden aineiden suhteesta toteaa Katri: "-- englantia, ruotsi ja valinnaiset. -- Mä en tiedä, tarviiko kaikki, mutta mä nään sen silleen -- mä tarviin niin paljon, että mun kannattaa ottaa niitä niin paljon opiskeltavaksi. -- Musta tuntuu niin turhauttavalta käydä siellä historian tai uskonnon tunnilla."

Edellä olevat ovat esimerkkejä niistä mielipiteistä, joita tutkimusta varten haastatellut esittivät koulujen kielikoulutuksesta. 1970-luvun alusta lähtien kaikilla koulunkäyntinsä alkaneilla ja varsin suurella osalla aikaisemminkin oppivelvollisuutensa suorittaneista on myös omakohtaisia kokemuksia koulujen vieraista kielistä ja niiden opiskelusta. Nopeasti muuttuvan maailmantilanteen ja kansainvälistymisen vuoksi kielten osaamisella on entistä tärkeämpi merkitys kaikille ihmisille. Sen vuoksi kouluille ja niiden kielten opetukselle asetetaan uudenlaisia tehokkuuden ja mielekkyyden vaateita. On siis aiheellista selvittää kielivalintoja suorittavien oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä kielikoulutusta suunnittelevien ja niistä päättävien käsityksiä näistä asioista.

1.2 Tutkimuskokonaisuuden kuvaus

Tutkimushanke "Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi" on laaja peruskartoitus, jossa pyritään selvittämään, minkälainen ilmiö "suomalainen kielikoulutus" on. Sen keskeisenä elementtinä on valtakunnallinen kielenopetuksen yleissuunnitelma (Anon. 1984d), valtioneuvoston päätös, jossa määritellään kielenopetuksen järjestämisen yleiset

periaatteet ja kielenopetuksen määrälliset tavoitteet Suomen peruskouluissa ja lukioissa. Sen tavoitteena on kielitaidon monipuolistaminen. Tutkimushankkeen toisena tavoitteena on selvittää yleissuunnitelman ja sen perusteella laadittujen kuntien kieliohjelmien toteutumista ja koko kielikoulutuksen relevanssia. Oppilaan kannalta kielikoulutus on jatkumo, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu koko hänen koulu- ja opiskeluaikansa sekä elinikäisen koulutuksen periaatteen mukaisesti läpi hänen elämänsä.

Koska mitään yhtenäistä kielikoulutuksen ja sen suunnittelun teoriaa ei ole olemassa, on tutkimuksen kohdetta yritetty selvittää mahdollisimman monipuolisesti. Niinpä tutkimushankkeessa käsitellään suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta, kielenopetuksen yleissuunnitelmaa ja sen toteuttamista seuraavista lähtökohdista käsin:

- 1) poliittisena kysymyksenä, jolloin niitä selvitetään koulutuspolitiikan näkökulmasta, eli kielikoulutusta koulutuspolitiikan toteuttajana
- 2) hallintotieteellisenä kysymyksenä, jolloin niitä tarkastellaan koulutushallinnon näkökulmasta implementaatiotutkimuksena eli yleissuunnitelman toimeenpanoon liittyvänä tutkimuksena
- 3) koulutussosiologisenä kysymyksenä, jolloin niitä selvitetään sosiaalisen systeemin näkökulmasta, eli kieliohjelman toteuttaminen sosiaalisessa systeemissä tarkasteltuna strukturaalis-funktionaalisenä, makrotason sekä tulkinnallisen koulutussosiologian, mikrotason ongelmana
- 4) sosiolingvistisenä kysymyksenä, jolloin niitä tarkastellaan kielisuunnittelun näkökulmasta, eli kielikoulutuksen suunnitteluna soveltaen kielisuunnittelun malleja
- 5) kognitiiviseen psykologiaan liittyvänä kysymyksenä, jolloin niitä selvitetään oppilaiden kieltenoppimistulosten, kielivalintamotiivien ja eri kieliin suhtautumisen (asentoitumisen) kannalta ja
- 6) didaktisena kysymyksenä, jolloin niitä tarkastellaan vieraiden kielten opetussuunnitelmaan kuuluvana vieraiden kielten opetusmenetelmiin ja oppisisältöihin liittyvänä asiana.

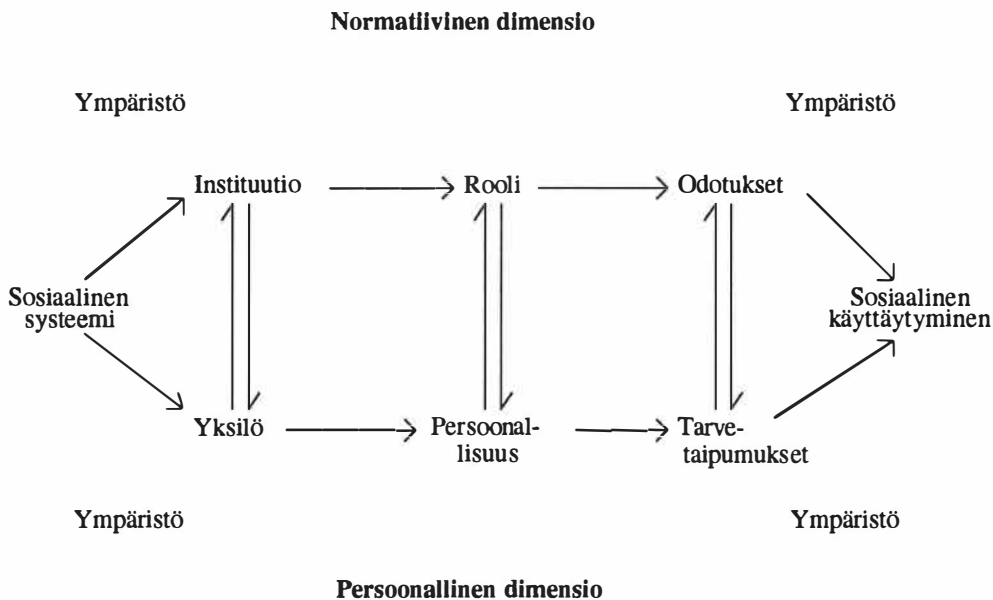
Tutkimuksen ensimmäisessä osassa (Nikki 1989) kielikoulutusta käsiteltiin kohdissa 1 - 4 mainituista näkökulmista. Tässä osassa keskitytään tarkastelemaan kielikoulutusta tulkinnallisen koulutussosiologian, mikrotason ongelmana (kohdasta 3), joka liittyy oppilaiden kielivalintamotiivien ja kieliin suhtautumisen selvitykseen (kohdasta 5). Lisäksi tarkastellaan yleissuunnitelman toimeenpanoon liittyviä tekijöitä (kohdasta 2). Muiden vielä puuttuvien näkökulmien käsittely jää myöhempien raporttien varaan, vaikkakin niihin liittyviä mittauksia sisältyi käsillä olevan tutkimuksen kyselyihin.

Tutkimuksen kohteita olisi ollut mahdollista tarkastella vieläkin laajammalti ja useammista teoreettisista lähtökohdista käsin sekä käyttää hyväksi muita tieteenalojakin. Varsin mielenkiintoinen lähestymistapa olisi

voinut olla filosofinen näkökulma, jota esimerkiksi Aittola ja Aittola (1985, 1990) ovat soveltaneet yliopisto-opiskelun mielekkyytutkimuksissaan ja Launonen (1983) aikuiskoulutuksen koulutustarvetta koskevassa selvityksessään. Niissä on yhtenä lähtökohtana ihmisen tajunnan fenomenologinen analyysi, jota Rauhala (mm. 1974, 1986) on Suomessa kehitellyt. Näitä näkökulmia ei ole kuitenkaan sisällytetty tähän tutkimushankkeeseen jo nyt varsin laajan ja monitieteisen aiheen käsittelyn vuoksi.

Tutkimushankkeessa käsitellään kielikoulutusta ja siihen liittyvää kielinopetuksen yleissuunnitelmaa toimintaohjelmana, joka toteutetaan koulutusjärjestelmän muodostamassa sosiaalisessa ympäristössä. Getzelsin (1958; Getzels & Cuba 1957; Getzels, Lipman & Campbell 1968) mukaan ihmisten sosiaalinen käyttäytyminen määräytyy kuviossa 1 esitetyllä tavalla. Normatiivisen dimension mukaan toteutunut kielikoulutus toteuttaisi valtioneuvoston määrällisen tavoitteen, ja tällä tavoin kielitaito Suomessa monipuolistuisi. Sosiaalista käyttäytymistä sosiaalisessa systeemissä määrää kuitenkin myös siinä toimivien yksilöiden käyttäytyminen eli persoonallinen dimensio.

Käsillä oleva tutkimus on toinen osa tutkimushankkeesta, jossa selvitetään suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta ja sen relevanssia. Ensimmäisessä osassa (Nikki 1989) tarkasteltiin yleissuunnitelman toteutumista makrotasolla eli valtion kouluhallinnossa ja mesotasolla eli kuntien



KUVIO 1. Getzelsin sosiaalisen käyttäytymisen normatiivista ja persoonallista dimensiota kuvaava yleinen malli (mukailtu Getzelsin 1958, 156 ja Getzelsin ym. 1968, 105 esittämistä)

kouluhallinnon toimenpiteinä. Lisäksi selvitettiin kielikoulutukseen liittyviä hallituksen toimenpiteitä, koulutuspoliittisia päätöksiä, kielipoliittista suunnittelua ja päätöksentekoa sekä yhteiskuntaan ja sen kielikoulutukseen liittyviä sosiokulttuurisia tekijöitä.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin kielikoulutusta sosiaalisen järjestelmän normatiivisella dimensiolla. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että valtioneuvoston asettamien tavoitteiden suunnassa oli edetty vain osittain (Nikki 1989) ja kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamisessa ilmeni useita ristiriitoja normatiivisen ja persoonallisen dimensioon välillä.

Tutkimuksen tässä osassa tarkastellaankin yksilöiden määrittelemää kielikoulutusta ja pyritään selvittämään syitä, miksi oppilaat ja heidän vanhempansa eivät toimi siten, että yleissuunnitelman mukainen kielikoulutus toteutuisi. Tässä osassa keskitytään oppilaaseen ja vanhempiin liittyviin tekijöihin. Vieraiden kielten opetussuunnitelmia ja niiden sisältöä vain sivutaan. Opettaja nähdään tässä pääasiassa opetussuunnitelman toteuttajana, vaikkakin keskeisenä, ja opettajan roolia käsitellään varsin suppeasti. Tutkimuksen yleisnäkökulma on koulutushallinnollinen. Säädösten (Anon. 1983a, 1983b, 1983c, 1984a, 1984b, 1984c) mukaan kieliohjelman laatii koululautakunta ja siitä päättää kunnanvaltuusto. Kielivalinnoista päättävät oppilaat ja heidän vanhempansa. Lisäksi keskeisenä mielenkiinnon ja selvittämisen kohteena ovat kielivalinnat kohdistuvat kieliin, joista oppilailla ei yleensä ole aikaisempaa omakohtaista tietoa, eivätkä he useissa tapauksissa valintoja tehdessään välttämättä edes tunne mahdollista tulevaa opettajaansa.

Tutkijan on vaikea tietää, minkälaisia syitä yksilöillä on käyttäytymiselleen eli minkä vuoksi oppilaat ja heidän vanhempansa tekevät sellaisia kielivalintoja kuin tekevät. Näiden valintojen todellisten syiden löytämiseksi pyritään oppilasta tai hänen vanhempansa ymmärtämään valintaa suorittavana yksilönä, jonka valintojen syyt vain hän itse voi kertoa. Ainoastaan valitsija pystyy myös ilmoittamaan, mikä merkitys hänen kokemillaan asioilla, kuten kielikoulutuksella, on hänelle.

2 KIELIKOULUTUKSEN TARKASTELUA YKSILÖN NÄKÖKULMASTA

2.1 Kielikoulutuksen relevanssi yksilölle

2.1.1 Relevanssi-käsite

Koulutusta koskevassa kirjallisuudessa on relevanssi-käsitteen lähikäsitteinä käytetty merkityksellisyyttä, mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta (ks. Aittola & Aittola 1985, 1990; Niinistö 1984, 1985; Olkinuora 1983).

Relevanssi-termin käyttöä ja sen tilalla käytettäviä suomenkielisiä vastineita voidaan valaista seuraavilla esimerkeillä:

- 1) "The five types of reward may be glossed as: Relevance - of the content to the student's own language needs - - " (McDonough 1981, 150).
-- sisällön tarkoituksenmukaisuus/mielekkyys opiskelijan omiin tarpeisiin nähden - -
- 2) "The important question for the rest of this chapter is the relevance of such a model to the acquisition and learning of a second language" (Brumfit 1984, 33).
-- sellaisen mallin tarkoituksenmukaisuus/mielekkyys - -
- 3) "-- sellaisilla ominaisuuksilla, mitkä ovat relevantteja yhteiskunnallisten ja ennen kaikkea tuottavaan työhön osallistumisen kannalta" (Vaherva 1983, 103).
-- tarkoituksenmukaisia - -

Relevanssi-käsitteen tilalla voidaan edellä mainituissa tapauksissa käyttää vastineita mielekkyys ja tarkoituksenmukaisuus, jotka voivat olla vaihtoehtoisia. Kuitenkin yhteyksissä, joissa on kyse erilaisista tarkoituseristä ja tavoitteista (ks. Olkinuora 1983, 18), näyttää vastine tarkoituksenmukai-

suus/tarkoituksenmukainen sopivammalta.

Merkityksellisyys voidaan määritellä johonkin (symboliseen) ilmiöön liittyvien merkitysten tietämistä ja niiden kokemista tärkeiksi, arvokkaiksi tai hyväiksi. Mielekkyys tarkoittaa samaa kuin merkityksellisyys, mutta mielekkyyteen liittyy kuitenkin enemmän henkilökohtaisen, eksistentiaalisen tai omaa olemassaoloa koskevan arvottamisen idea. Yleensä mielekästä on se, mikä on itselle merkityksellistä. (Niinistö 1985, 35.)

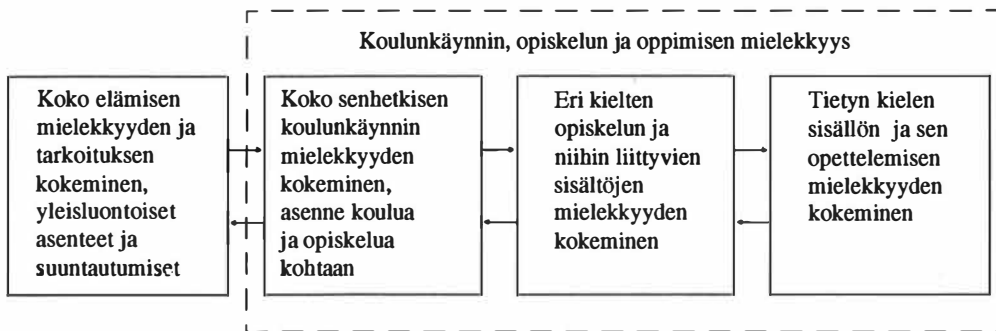
Olkinuoran (1983) mukaan oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituspäitä palvelevina (relevanssi) ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnetaan voitavan edistää kyseisten tarkoituspärien saavuttamista (Olkinuora 1983, 18). Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen perustuu siihen, että opiskeltavat asiat ja niihin liittyvät toiminnot koetaan sekä sinällensä merkityksellisiksi että erilaisia henkilökohtaisia tarkoituksia ja intressejä palveleviksi (Aittola & Aittola 1985, 69-70).

Niinistö (1984) käyttää käsitteitä relevanssi, merkityksellisyys ja mielekkyys toistensa synonyymeinä. Olkinuoran (1979) mukaan koulutuksen tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan yleensä samaa kuin opittavien asioiden relevanssilla. Koulutuksen mielekkyyden ja relevanssin välille hän haluaa kuitenkin tehdä eron siten, että pitää mielekkyyttä yläkäsitteenä ja relevanssia sen alle sijoittavana alakäsitteenä. Koulutuksen ja opeteltavien asioiden relevanssilla hän tarkoittaa niiden havaittua sovellusarvoa, eli katsovatko yksilöt saavansa koulutuksensa kautta sellaisia tietoja ja taitoja, joita he voivat menestyksellisesti soveltaa käytännön elämässä koulun ulkopuolella, työssään tai muualla vapaa-aikanaan. Opittujen asioiden ja taitojen relevanttiuden kokeminen edistää osaltaan opiskelun mielekkyyden kokemista, sillä silloin opituilla asioilla ja taidoilla koetaan olevan tiettyä merkitystä. (Olkinuora 1979, 58-59.)

Koulutuksen arvioinnin yhteydessä puhutaan usein myös koulutuksen vaikuttavuudesta. Vaikuttavuudella tarkoitetaan koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamista (Vaherva 1983, 16). Tällöin arvioinnin painopiste on näiden tavoitteiden saavuttamisessa tai niitä kohti etenemisessä (Vaherva 1983, 166).

Oppimisen ja opiskelun mielekkyyteen liittyviä eri tason mielekkyyskokemuksia ja näiden tasojen välisistä yhteyksistä on Olkinuora (1979, 56; 1983, 29) esittänyt kaavion, joka on kuviossa 2 muokattu kuvaamaan kieli-koulutuksen mielekkyyttä.

Kun Olkinuoran (1983, 26) teoretisointeja sovelletaan kielikoulutukseen, vaikuttaa koulunkäyntiä kohtaan koettu mielekkyys viitekehyksenä myös kielten opintojen mielekkyyteen. Kielten opiskelun hyödyllisyys eli kognitiivinen mielekkyys tai hauskuus eli affektiivinen mielekkyys vaikuttaa tiettyjen sisältöjen opetteluun haluun oppitunneilla sekä siihen, kuinka tehtäväorientoituneesti niihin suhtaudutaan. Se, kuinka oppilaat ja opiske-



KUVIO 2. Kielikoulutuksen mielekkyyskokemusten tasot (muokattu Olkinuoran 1979, 1983 esittämistä)

lijat tulkitsevat oppimistilanteisiin liittyvät onnistumisten ja epäonnistumisten syyt, vaikuttaa kielten opiskelun mielekkyyteen.

Suomessa on julkaistu muutamia tutkimuksia ja selvityksiä, joissa on käsitelty koulunkäynnin ja opiskelun mielekkyttä. Olkinuoran (1979, 1983) sekä Salosen, Olkinuoran ja Lehtisen (1982) kohdejoukkona on ollut peruskoululaisia, Aittola ja Aittola (1985, 1990) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden ja Niinistö (1984, 1985) aikuiskoulutuksen arvoinnissaan aikuisten kokemaa opiskelun mielekkyttä. Kaikissa näissä tutkimuksissa on mielekkyyden käsitettä lähestytty fenomenologisesta paradigmasta käsin ja yhtenä lähtökohtana ovat olleet Schutzin relevanssistruktuureja koskevat teoretisoinnit.

Relevanssi on monimutkainen käsite. Se ei ole mikään absoluuttinen ominaisuus: mikään ei ole relevanttia itsessään. Sen yhteydessä onkin kysyttävä: Relevanttia mille? Kuinka relevanttia? Miksi? (Scheffler 1969, 764). Siksi kielikoulutuksen relevanssia käsiteltäessä mielenkiinnon kohteena ovat kysymykset: Mille/kenelle relevanttia nykyinen kielikoulutus on, yhteiskunnalle vai oppilaalle? Kuinka relevanttia se on? Miksi se on/ei ole relevanttia?

2.1.2 Oppilaan elämämaailma

Oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden ja relevanttiuskokemusten sekä heidän niiden pohjalta tekemiensä kielivalintojen ymmärtämisessä ja selittämisessä voidaan käyttää hyväksi Schutzin (1970a, 1970b, 1973, 1975, 1976, 1978) teoretisointeja. Analysoidessaan yksilön käyttäytymistä Schutz lähtee yksilön jokapäiväisestä elämämaailmasta ja sen relevanssistruktuureista.

Elämämaailma (Schutzin Husserlilta omaksuma käsite) on ihmiselle itsestään selvä, jokapäiväiseksi todellisuudeksi koettu (Schutz 1970b, 1975; Schutz & Luckmann 1973; Wagner 1970). Peruskoulun ja lukion oppilaiden

sekä heidän vanhempiansa elämismaailma on se maailma, jossa he elävät ja toimivat. Elämismaailma sisältää ne toiminnot, joilla ihmiset hoitavat asioitaan, ovat tekemisissä toistensa kanssa, laativat suunnitelmiaan ja toteuttavat niitä (Schutz 1975; Schutz & Luckmann 1973; Wagner 1970). Koululaisen elämismaailmaan kuuluvat koulunkäyntiin, opettajiin ja koulutovereihin liittyvät asiat. Siihen kuuluvat myös hänen omat aikomuksensa ja suunnitelmansa sekä niiden toteuttaminen.

Elämismaailman todellisuus sisältää paitsi ihmisen kokeman luonnon myös sosiaalisen ja kulttuurisen maailman, jossa hän on. Se sisältää materiaaliset esineet ja tapahtumat, joihin ihminen joutuu ympäristössään. (Schutz & Luckmann 1973, 3-6.) Elämismaailmassaan ihminen toisten ihmisten joukossa kokee yhteiskunnan, on sen vaikutuksen kohteena ja yrittää itse vaikuttaa siihen (Schutz 1975, 116-119).

Elämismaailmaan liittyvänä todellisuutena on saman koulun oppilaille se sosiaalinen, kulttuurinen ja esineellinen maailma, joka liittyy kyseiseen kouluun. Niinpä kaikille oppilaille on valittavana samat vieraat kielet, tai valinnan mahdollisuutta ei ole, jos koulu on pieni tai laaja kielitarjonta ei sisälly kunnan kieliohjelmaan. Samalla paikkakunnalla asuville on avoinna sama koulun ulkopuolinen sosiaalinen ja kulttuurinen maailma. Se voi olla suomenkielinen tai kaksikielinen, jos paikkakunnalla asuu myös ruotsinkielisiä, jolloin oppilailla voi olla sosiaalisia kontakteja heidän kanssaan. Oppilaiden vanhempien elämismaailman todellisuuteen kuuluvat myös työ ja siihen liittyvä sosiaalinen, esineellinen ja kulttuurinen maailma, joka voi joillekin heistä olla yhteinen.

Schutzin (1976) mukaan ihminen tulkitsee elämismaailmassaan menneisyyttään, nykyisyyttään ja tulevaisuuttaan käyttäen hyväksi sitä järjestynyttä tietovarastoa, joka hänellä on käytettävissään. Se rakentuu ihmisen tietoisuuteen aikaisemmin koetuista toiminnoista, ja se muuttuu hetkestä toiseen sekä laajuudeltaan että rakenteeltaan. Ihminen on jokapäiväisessä elämässään kiinnostunut siitä, mitä hänellä on odotettavissa. Hän on valmistautunut kohtaamaan tai välttämään ennakoimansa tapahtumat. Siten hänen ennakointinsa ovat ratkaisevia hänen suunnitelmilleen ja motiiveilleen. Ne ovat hänelle relevantteja ja hän kokee nämä relevanssit toiveittensa ja pelkojensa valossa. (Schutz 1976, 281-284.)

Peruskoululainen tietää, että seitsemännellä luokalla hänen on aloitettava toisen itselleen vieraan kielen opiskelu. Suomenkielisille oppilaille tämä kieli on yleensä ruotsi. Toisille oppilaille sen opiskelu on mieluisaa, toisille ei, mutta heidänkin on kestettävä se. Jos oppilaan kielenopiskelukokemukset eivät ole myönteisiä, hän voi itse päättää, ettei opiskele kolmatta kieltä.

Schutzin (1973) mukaan elämismaailmaan liittyvä tietovarasto on monin tavoin suhteessa ihmisen **biografiseen tilanteeseen**. Se rakentuu aikaisemmin todellisuudessa olleiden kokemusten kerrostumille. (Schutz 1973, 76-77.) Jokainen kokemus lisätään tietovarastoon elettyjen kokemusten joukkoon ja biografiaan. Jokainen tilanne määrittellään ja hallitaan tieto-

varaston avulla. Tietovarasto on siten suhteessa situaatioon geneettisesti, strukturaalisesti ja funktionaalisesti. (Schutz & Luckmann 1973, 99-100.) Jotkin biograafisesti määräytyvän situaation elementit on oppilaiden otettava sellaisenaan. Tällainen on oma kykyrakenne. Niitä voivat olla myös fyysinen vamma tai avioerokoti. Joihinkin elämismaailmansa elementteihin hän sen sijaan voi itse vaikuttaa, kuten omaan opintosuunnitelmaansa sekä opiskeluun käyttämäänsä aikaan ja työmäärään.

Jokaisen ihmisen situaatio on ainutkertainen. Sitä hän ei jaa kenenkään kanssa. Kenenkään ihmisen tavoitteet ja relevanssisysteemit eivät voi olla samanlaisia kuin muiden ihmisten, koska biograafisesti määräytyneet situaatiot ovat välttämättä erilaisia. Situaatio on myös ihmisen relevanssisysteemien lähde. Yksilön toiminta ja suunnitelmat ovat järjestyneet hänen relevanssisysteeminsä mukaan. (Schutz 1975; Gurwitsch 1975.)

Jokaisen oppilaan ja vanhemman situaatio ja tietovarasto ovat erilaisia. Toisluokkalaisella ei ole vielä aikaisempia kokemuksia koulun kieltenopiskelusta, kun hän vanhempiensa kanssa keskustelee opiskeltavakseen valittavasta kielestä. Hän on kuitenkin saattanut televisiosta seurata filmejä, joissa puhutaan vieraita kieliä. Hänellä voi olla kokemuksia vieraskielisistä leikkiveroista tai sukulaisista, joiden kanssa hän on yrittänyt tulla toimeen. Vanhemmilla taas saattaa olla hyvinkin paljon kieltenopiskelukokemuksia, jotka vaikuttavat heidän kieliä koskeviin kannanottoihinsa. Vanhempien tekemään kielivalintaan vaikuttaa myös heidän roolinsa. Schutzin (1976, 123-127) mukaan ihmisen intressit samassa tilanteessa mutta eri rooleissa saattavat olla erilaisia, jopa ristiriitaisia. Niinpä vanhemmat voivat tehdä kielivalinnan vanhemman roolissa, omissa kieliopinnoissaan epäonnistuneen entisen oppilaan roolissa, kielivalintojen monipuolistamista kannattavan kansalaisen roolissa tai omaan ammattiinsa sisältyvässä roolissa.

Harkitessaan, ottaako kielen valinnaisaineeksi vai ei, peruskoulun seitsemäsluokkalaisella on jo kokemuksia koulun kielten opiskelusta. Hän on lukenut ensimmäistä vierasta kieltä jo melkein viisi vuotta ja toista kotimaista kieltä yleensä lähes vuoden. Hänellä on biograafiseen situaatioonsa pohjaten käsitys siitä, miten hän menestyy kieliopinnoissaan. Hänellä saattaa olla myös kokemuksia selviytymisestä vieraalla kielellä ulkomailta, kirjeenvaihdosta ulkomaalaisten ystävien kanssa tai kotimaassa vieraskielisten kanssa. Hänen kokemuksensa voivat olla miellyttäviä ja innostavia tai pettymyksiä ja mielipahaa aiheuttavia.

Lukion oppilaan kielten opiskelukokemukset ovat jo pitempiaikaisia. Hän on lukioon tullessaan tehnyt valinnan, ottaako laajan vai yleisen matematiikan. Hän voi välttää kielten opiskelua ja lukea vain kahta pakollista kieltä. Hänellä on halutessaan mahdollisuus opiskella neljääkin kieltä. Hänenkin valintansa perustuu hänen tulevaisuuden ennakkoinneilleen ja suunnitelmilleen sekä hänen subjektiiviseen situaatioonsa, joka on rakentunut hänen aikaisemmista vieraisiin kieliin liittyvistä kokemuksistaan.

Schutz (1975, 122) kutsuu **elämänsuunnitelmaksi** kaikkien ihmisen

tulevaisuutta koskevien suunnitelmien kokonaisuutta. Oppilaan elämänsuunnitelmaan kuuluvat hänen koulunkäyntiinsä, vapaa-aikaan ja tulevaan ammattiin liittyvät suunnitelmat ja toiveet, mutta myös lyhyemmän tähtäyksen seuraavaa tuntia tai päivää koskevat aikomukset. Vieraan kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen liittyvät aikomukset sisältyvät oppilaan elämänsuunnitelmaan. Schutz käyttää suunnitelma-termiä laajassa mielessä siten, että siihen ei välttämättä liity omaa valintaa (ks. Schutz 1975, 122; Wagner 1970, 319). Näin oppilaan elämänsuunnitelmaan sisältyy myös pakollinen kielten opiskelu, vaikkakaan hän ei millään tavoin voi siihen vaikuttaa.

Elämänsuunnitelmaan kuuluvat myös ihmiselle ulkoapäin tulevat suunnitelmat. Koko elämänsuunnitelmien systeemi muuttuu välttämättä, kun ihminen itse siirtyy elämänsä hetkestä toiseen. Hän tuntee elämänsuunnitelmiansa systeemin vain osaksi. (Schutz 1978, 40.) Näin ollen peruskoulun kolmasluokkalaisen elämänsuunnitelma ei voi kokonaan olla hänen tai hänen vanhempiansa tiedossa. Vanhemmat saattavat tehdä hänen ensimmäistä vierasta kieltään koskevan valinnan ajatellen, että lapsi jatkaa peruskoulun jälkeen opiskelua lukiossa. Lapsi saattaa kuitenkin vartuttuaan olla haluton lukio-opiskeluun, tai hän ei pääse lukioon.

2.1.3 Kielikoulutus yksilöiden relevanssikokemuksena

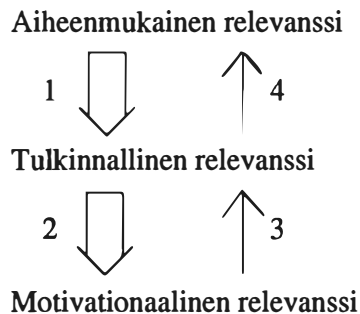
Wagner (1970, 321) on Schutzin teoretisointien pohjalta määritellyt relevanssin tärkeydeksi tai merkitykseksi, jonka ihminen katsoo kuuluvan erilaisten tilanteiden, oman toimintansa ja suunnitelmiansa tietyille aspekteille. Näiden tilanteiden määrittelyä ja käyttäytymistavoitteiden asettamista ohjaavat intressit (Wagner 1970, 319), jotka kuuluvat inhimillisiin peruspiirteisiin. Ne pohjautuvat motiiveihin (koska- ja jotta-motiiveihin) ja ne määräävät, mitkä asiat ovat ihmiselle relevantteja (Schutz 1973, 77), tärkeitä (Wagner 1983, 68).

Schutzin (1975) mukaan ihmisen erilaiset intressit ovat elementteinä hänen hierarkkisissa intressisysteemeissään, joita arkikielellä kutsutaan suunnitelmiksi. Ne ohjaavat ihmisen ajattelua, suunnittelua ja toimintaa sekä hänen relevanssistruktuureitaan. (Schutz, 1975, 122-132.) Relevanssistruktuureissa Schutz (1970a, 1975) erottaa kolme relevanssiuden muotoa. **Kohteen tai aiheenmukainen relevanssi** (thematic or topical relevance) on kyseessä silloin, kun kohde ikään kuin pakottaa suuntaamaan huomion itseensä. **Tulkinnallinen relevanssi** (interpretative relevance) tarkoittaa sitä, että tilannetta pyritään tulkitsemaan ja suorittamaan lisähavaintoja, jotta uudet asiat voidaan jollain tavoin ymmärtää ja tulkita. **Motivationalinen relevanssi** ohjaa toiminnan vaihtoehtojen suunnittelua ja itse toimintaa. Se perustuu yksilön intresseihin tietyssä tilanteessa. (Schutz 1970a; 1975; ks. myös Aittola & Aittola 1985; Niinistö 1984; Olkinuora 1982.)

Relevanssirakenteissa Schutz (1970a, 1976) erottaa kaksi lajia: sisäisen

(intrinsic) ja ulkoisen (imposed) relevanssin. **Sisäinen relevanssi** tarkoittaa, että toimitaan vapaaehtoisesti omista intresseistä ja tarpeista lähtien. **Ulkoiseen relevanssiin** kuuluvat asiat määräytyvät ulkoisten olosuhteiden mukaan ilman, että ihminen voisi muokata niitä omalla toiminnallaan. Ulkoinen relevanssi voi muuttua sisäiseksi, mutta ellei näin tapahdu, relevanssilla ei ole yhteyttä ihmisen vapaasti valitsemiin päämääriin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tämä jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen relevanssiin on kuitenkin vain rakenteellinen, sillä yleensä nämä kaksi relevanssirakennetta ovat yhteensekoittuneina ja esiintyvät hyvin harvoin puhtaassa muodossa. (Heeren 1970; Schutz 1970a, 1970b, 1976; Schutz & Luckmann 1973; ks. myös Niinistö 1984; Olkinuora 1982.)

Niinistö (1984), joka perustaa esityksensä Schutzin teoretisoinneille, kuvaa erilaisten relevanssikäsitteiden suhteita kuviossa 3 esitetyn kaavion avulla. Nuolet kuvaavat toimintaa ohjaavien tekijöiden viriämisjärjestystä esimerkiksi opittaessa uusia asioita (Niinistö 1984, 28). Ne voivat kuvata myös viriämisjärjestystä kielivalintatilanteessa. Erilaisten relevanssiusmuotojen välille ei voida vetää selviä rajoja, sillä mikään niistä ei esiinny sellaisenaan puhtaana. Ne ovat sillä tavoin toisiinsa kietoutuneita, että ne ovat tulkittavissa yhden ilmiön kolmeksi eri aspektiksi. (Schutz 1970a, 1975; Schutz & Luckmann 1973.)



KUVIO 3. Relevanssikäsitteiden suhteet (Niinistö 1984, 27-28)

Vaikkakin relevanssiuden muodot ovat yleensä toisiinsa sekoittuneita, voidaan kielivalintatilannetta jäsentää niiden perusteella. Kun koulun rehtori ilmoittaa oppilaille, että valinnaisainevalinnat tulee ilmoittaa tiettyyn päivämäärään mennessä, tilanne tulee oppilaille ulkoisesti aiheenmukaisesti relevantiksi, eli heidän on kiinnitettävä huomionsa siihen. Tästä viriää tulkinnallinen relevanssi, sillä oppilaat ryhtyvät selvittämään tilannetta itselleen hankkien ehkä lisäselvitystä vaihtoehtoihin kysymällä opinto-ohjaajalta tai muilta opettajilta. Tulkinnallinen relevanssi voi olla sisäistä, jolloin oppilas omasta vapaasta halustaan selvittää tarjolla olevia vaihtoehtoja ja niihin liittyviä mahdollisuuksia. Se voi olla myös ulkoista, jolloin

oppilas kuuntelee vain sen informaation, joka hänen luokassa istuessaan on kuunneltava. Motivationaalinen relevanssi ohjaa itse ratkaisua, mitä valinnaisaineita oppilas ottaa. Jos oppilaan omat intressit liittyvät kielten opiskeluun, hän valitsee kielen perustuen sisäiseen motivationaaliseen relevanssiinsa. Jos hän ottaa valinnaisen kielen vanhempien painostuksesta, hän toimii ulkoisen motivationaalisen relevanssin ohjaamana. Jos oppilaan alunperin ulkoisesti relevantiksi kokema kielenopiskelu alkaakin kiinnostaa häntä, se muuttuu sisäisesti relevantiksi. Oppilaan suhtautumiselle kaikkeen tulevaan toimintaan on olennaista se, minkä hän katsoo olevan itselleen relevanttia omassa tilanteessaan sekä suunnitelmiensa ja aikaisempien kokemustensa valossa (Cox 1978, 13-14).

Olkinuora (1983) on koulutuksen mielekkyyttä koskevassa pohdiske-lussaan käyttänyt hyväksi Brunerin (1972) tekemää erottelua yhteiskunnal-lisen / sosiaalisen ja persoonallisesti koetun relevanssin välillä. **Yhteiskun-nallinen relevanssi** määräytyy yhteiskunnallisesti siten, että opetettavilla asioilla pitäisi olla vaikutusta yhteiskuntaan ja sen ongelmien ratkaisemi-seen. **Persoonallinen relevanssi** on kyseessä silloin, kun opetettavat asiat ovat oppilaalle itsestään palkitsevia jonkin eksistentialistisen kriteerin mu-kaan kuten "kiinnostavia" tai "todellisia" tai "mielekkäitä". (Bruner 1972, 114.) Olkinuoraa seuraten voidaan sanoa, ettei oppilaalle riitä se, että hän ymmärtää kielikoulutuksella olevan yleistä merkitystä eli yhteiskun-nallista relevanssia. Jotta oppilas motivoituisi, hänen on koettava kielikou-lutus myös omakohtaisesti tärkeänä, hänen omia tavoitteitaan palvelevana ja tarpeitaan tyydyttävänä. (ks. Olkinuora 1983, 18.)

Brunerin (1972) määrittelemä yhteiskunnallisesti relevantti tai Schut-zin (1970a, 1975) määrittelemä ulkoisesti relevantti kielikoulutus perustuu yhteiskunnan tarpeisiin ja oppilaan ulkopuolelta tuleviin vaateisiin. Suo-men kansainvälistyvä elinkeinoelämä ja laajeneva kulttuurivaihto maail-man eri valtioiden kanssa edellyttävät, että maassamme on riittävästi aikai-sempää monipuolisemmin eri kieliä osaavia ihmisiä. Sen vuoksi valtioneu-vosto (Anon. 1984d) päätti, että Suomen peruskouluissa ja lukioissa on kielten opiskelua monipuolistettava. Tämä tavoite on Getzelsin (1958; Getzels ym. 1968) esittämän sosiaalista käyttäytymistä koskevan teorian mu-kaan toteutettavissa, jos yleissuunnitelma voidaan toimeenpanna sen nor-matiivisen dimension mukaisesti. Brunerin (1972) määrittelemä persoonal-lisesti relevantti tai Schutzin (1970a, 1975) määrittelemä sisäisesti relevantti kielikoulutus vastaa oppilaan omia tarpeita. Se on hänen mielestään miele-kästä ja palkitsee itsessään. Tällainen kielikoulutus vastaa Getzelsin (1958; Getzels ym. 1968) mallin persoonallista dimensiota eli yksilöiden määritte-lemää kielikoulutusta.

Relevanssilla on Schutzin (1970a, 14) mukaan kokonaan erilainen rakenne riippuen siitä, tarkastellaanko sitä subjektiivisesti eli kysymykses-sä olevan subjektin näkökulmasta vai objektiivisesti eli katselijan näkökul-masta. Oppilaat arvioivat kielikoulutusta subjektiivisesti omista relevans-sirakenteistaan käsin ja perustavat arvionsa omiin tavoitteisiinsa ja tarpei-

siinsa. Vanhemmat arvioivat kielikoulutusta ikään kuin lapsensa puolesta ja hänen parhaakseen. Näkökulma voi olla subjektiivinen, jos vanhemmat näkevät kielivalinnan omista subjektiivisista pyrkimyksistään käsin, perheen kunnian puolustamisena, sosiaaliseen paineeseen mukautumisena tai omien toiveiden täyttämisenä. Vanhempien näkökulma voi olla objektiivinen, jos he arvioivat kielikoulutusta viileästi aikaisemman tiedon ja lapsen tulevaisuuden tarpeet huomioon ottaen. Kouluhallintovirkamiehet arvioivat kielikoulutusta objektiivisesti, katselijoina, ja heidän arvionsa perustuu heidän käsityksiinsä siitä, mitä oppilaat tarvitsevat.

2.1.4 Kielivalintojen motiivit tulkinnallisen sosiologian valossa

Tieteen filosofiassa kielivalintaa voitaisiin pitää tekona, käyttäytymisenä, joka ymmärretään tai kuvataan johonkin tähtäävänä, päämäärähakuisena. Ihmisen käyttäytymistä määräävät hänen intentionsa ja episteeminen (tietoa koskeva) asenteensa. Nämä ovat hänen tekonsa determinantteja, ja ne muodostavat perusteen tekemiselle. Näin ollen teot selitetään viittaamalla niiden determinantteihin eli vastaamalla kysymyksiin, miksi ihmiset toimivat, kuten he toimivat. (von Wright 1976, 118-131.) Kun tarkastelemme kielivalintoja tekoina, voidaan näitä valinnan determinantteja kutsua myös motiiveiksi, niin kuin sosiologiassa ja kasvatustieteessä tehdään.

Wagnerin mukaan (1983) motivaatio tarkoittaa monia asioita: syitä (causes), vaikuttimia (impulses) tai perusteita (reasons) reagoida ja toimia määräytyissä olosuhteissa tietyllä tavalla (Wagner 1983, 58). Niistä sekä fyysiset että emotionaaliset impulssit voidaan jättää tämän tarkastelun ulkopuolelle ja keskittyä lähemmin kahteen jäljelle jääneeseen määrittelyyn. Vaikkakin niitä sanakirjamäärittelyn perusteella voidaan käyttää myös toistensa vastineina, niillä on myös eroa. "Cause" tarkoittaa henkilöä, asiaa tai tapahtumaa, joka saa jotakin tapahtumaan, ja "reason" toiminnan selitystä tai tapahtuman syytä (Longman 1984).

Schutzin (1978) mukaan motivationaalinen relevanssi perustuu kahteen erilaiseen aspektiin, motiivityyppiin. Hänen mielestään sosiaalisia ilmiöitä voidaan ymmärtää vain siinä tapauksessa, että ne voidaan muuntaa inhimilliseksi toiminnaksi. Inhimillistä toimintaa puolestaan voidaan ymmärtää vain paljastamalla sen jotta- ja koska-motiivit (Schutz 1978, 53). Motiivin käsite kattaa siis kaksi erilaista tapausta, **jotta-motiivin** (in-order-to motive), joka sisältää toiminnan suuntaamisen tulevaan tapahtumaan, ja **koska-motiivin** (because motive), joka on suhteessa menneeseen kokemukseen. Jotta-motiivin ollessa kyseessä ihmisellä on mielessä ajatus asiantilasta, joka on saatava aikaan kyseisellä toiminnalla. Tämä projisoitu tavoite, joka saavutetaan toiminnalla, on mielessä, ennen kuin toiminta aloitetaan. Toimitaan, jotta tavoite voidaan saavuttaa. (Schutz 1967, 1970a, 1970b, 1973,

1978.) Jotta-motiivit ovat integroituneet ihmisen subjektiivisiin suunnitelmiin, elämänsuunnitelmaan sekä työ- ja vapaa-ajan suunnitelmiin (Schutz 1978, 33-37).

Peruskoulun seitsemäsluokkainen saattaa ajatella: "Minulla on sukulaisia Ranskassa. Otan ranskan valinnaisaineeksi, jotta voin keskustella sukulaisteni kanssa heidän äidinkielellään." Jotta-lause viittaa tulevaisuuteen ja sisältää motiivin eli tavoitteen oppia ranskaa ainakin sen verran, että pystyy keskustelemaan. Tämä on se päämäärä, jonka toteuttamiseen itse kielen valitseminen eli toiminta on keinona. Jotta-motiivi on subjektiivinen siinä mielessä, että oppilas itse on siitä tietoinen ja se toimii ikään kuin kiihokkeena hänen kielivalinnalleen.

Kun jotta-motiivi liittyy projisoidun tavoitteen saavuttamiseen suunnitellulla toiminnalla, koska-motiivi määrää tämän toiminnan suunnittelua. Jotta- ja koska-motiivin pohjana olevat merkityssuhteet eroavat toisistaan siinä, että jotta-motiivi on olennainen osa itse toimintaa. (Schutz 1978, 33-37.) Tätä toimintaa, valintaa määrää suunnitelma "Otan ranskan valinnaisaineeksi" ja siihen sisältyy toiminnan jotta-motiivi - - , "jotta voin keskustella - -".

Koska-motiivi edellyttää ihmisen toiminnan loppuun suorittamisen jälkeen katsovan tarkkailijana taaksepäin menneeseen toimintaan tutkien, mitkä seikat saivat hänet tekemään siten, kuin hän teki. Tämän ihminen tekee vain, jos hänellä on syitä tehdä niin. Sen vuoksi koska-motiivit jäävät usein epäselviksi, sillä yksilö itse ei toiminnan aikana ehkä ole tietoinen niistä, vaikka hän pystyy erottamaan ne jälkikäteen harkitun jotta-motiivin taustalta. (Schutz 1973, 69-72.)

Kuten muutkin relevanssiuden muodot voivat motivationaalinen relevanssi ja motiivit olla sisäisiä tai ulkoisia (Schutz 1970a; Wagner 1983). Tieteen filosofiassa tehdään vastaava jako teon determinanteissa. Ne joko asettuvat sisäisesti tai ne asetetaan ulkoisesti. Intentiot ovat sisäisiä determinanteja. Ulkoisiin kuuluvat käskyt, joita on noudatettava, pyynnöt, jotka on täytettävä, kysymykset, joihin on vastattava, lait ja määräykset, joita on noudatettava. (von Wright 1976, 120-131.)

Wagner on selvittänyt, mitä yhteyttä on motiiveilla ja motivationaalisella relevanssilla. Hänen mukaansa koska-motiivit hallitsevat ulkoista motivationaalista relevanssia, vaikkakin se voi vapauttaa jotta-motiivit harkittuun toimintaan. Jotta-motiivit ovat ominaisia sisäiselle motivationaaliselle relevanssille, vaikkakin sillä on omat koska-motiivinsa. Jotta-motiivi johtaa reaktioon, koska-motiivi toimintaan riippumatta siitä, onko tilanne ulkoapäin määrätty tai vapaaehtoisesti haettu. Motivationaalisella relevanssilla on näin kaksi aspektia: koska-relevanssi ja jotta-relevanssi. (Wagner 1983, 71.) Koululaisten jotta-motiivit perustuvat henkilökohtaisiin intresseihin ja vapaaseen harkintaan, kun taas heidän tyypillisiä koska-motiivejaan ovat ulkoiset paineet ja yllykkeet, kuten opettajan antamat tehtävät (Olkinuora 1982).

Kun kielivalintaa selitetään sen determinanttien avulla (von Wright

1976, 129-131), vastataan kysymykseen, miksi oppilas valitsi niin kuin valitsi. Vastauksena on se intentio, tarkoitus, johon oppilas kielivalinnallaan pyrkii. "Valitsin saksan, jotta voin oppia puhumaan sitä." Tämä schutziläinen jotta-motiivi johdattaa lisäkysymykseen "Miksi haluat oppia puhumaan sitä?" Tämä viittaa intention "jotta voin oppia puhumaan sitä" determinantteihin, jotka voivat olla jotta-motiiveja, "jotta voi keskustella saksalaisen serkkuni kanssa" tai koska-motiiveja "koska se kuulostaa kau尼ilta".

Von Wrightin mukaan intentioiden determinantit voivat olla haluihin ja velvollisuuksiin sekä kykyihin liittyviä tekijöitä. Hänen mielestään miellyttävien asioiden luonteeseen sisältyy, että niitä halutaan. Samoin epämiellyttävien asioiden luonteeseen sisältyy, että niitä vältetään. (von Wright 1976, 129-131.) Jos oppilas pitää kielistä, hän todennäköisesti haluaa opiskella niitä. Jos hän ei pidä niistä, hän luultavasti ei myöskään ota kieltä valinnaisaineekseen.

Von Wright on pohtinut myös niitä rajoituksia ja edellytyksiä, joita ihmisten teoille voidaan osoittaa. Lapselleen kieltä valitessaan vanhemmat ovat vanhemmat-roolin haltijoita, joilla on rooliinsa liittyviä velvollisuuksia. Myös ihmisen kyvyt määräävät tekoja rajoittavasti. Halut, velvollisuudet ja kyvyt ovat suhteellisen pysyviä, mutta tilaisuudet ovat jatkuvasti muuttuvia tärkeitä edellytyksiä ihmisten teoille. (von Wright 1976, 131-134.) Niinpä kieltä valitessaan vanhemmat eivät voi ottaa esimerkiksi venäjäjä lapsensa A-kieleksi, jos sitä ei ole tarjolla kunnan kieliohjelmassa ts. heillä ei ole tilaisuutta siihen.

Vastaavanlainen erottelu, jonka Schutz tekee jotta- ja koska-motiiveissaan on nähtävissä eräiden filosofien analyyseissa, jotka koskevat ihmisen tekojen kahta selitysmallia. Kausaalisisissa selitysmalleissa viitataan menneisyyteen samoin kuin koska-motiiveissa. "Oppilas ei ottanut valinnaista kieltä, koska hän oli menestynyt huonosti kieliopinnoissaan" -tyyppisessä singulaarisessa kausaaliväittämässä (Niiniluoto 1983, 253) on tapahtuman "huono menestys kieliopinnoissa" täytynyt esiintyä ennen tapahtumaa "ei ottanut kieltä valinnaisaineekseen". Finalistisessa eli teleologisessa tekojen selitysmallissa viitataan tuleviin tapahtumiin tai asiantiloihin (Niiniluoto 1983, 253-254). "Oppilas ottaa saksan valinnaisaineekseen, jotta voisi oppia sitä." Tällöin tekoon, kielivalintaan liittyvää kysymystä "miksi?" voidaan selittää käyttäen hyväksi praktista syllogismia (von Wright 1970, 1976): "Oppilas haluaa oppia saksaa." "Oppilas katsoo, ettei hän opi saksaa, ellei hän opiskele sitä." "Oppilas ottaa saksan valinnaisaineekseen." Sama asia voidaan selittää jotta-motiivilla, joka myös viittaa tulevaisuuteen eli saksan osaamiseen tulevaisuudessa. "Oppilas ottaa saksan valinnaisaineekseen, jotta hän voisi oppia sitä."

Kausaalisen koska-motivaation ja harkintaan perustuvan jotta-motivaation erolla on pitkä historia. Se on jätetty huomiotta osaksi sen vuoksi, että koska- (because) sana on kaksiselitteinen siinä suhteessa, että se voi viitata paitsi menneeseen myös tulevaisuuteen. Schutz käytti sitä mennei-

syyteen viittaamassa, kausaalisenä (Hodgkin 1976, 25).

Schutz (1970a) tekee eron aidon ja epäaidon koska-motiivin välillä (Schutz 1970a; Wagner 1983). Seuraava esimerkki valaisee tätä eroa. "Valitsen saksan, jotta ymmärrän ja voin puhua saksaa ensi kesänä." Tässä valinnan perusteena on tyypillinen jotta-motiivi. "Otan saksan, koska aion opiskella lääkäriksi ja osa tenttikirjoista on saksankielisiä." Tässä toiminnan takana on oma suunniteltu tavoite, johon toiminnalla pyritään. Kysymyksessä on siis jotta-motiivi, koska sana voidaan korvata jotta-sanalla ja kääntää lause muotoon "Otan saksan, jotta pystyn opiskelemaan lääkäriksi". Tällöin koska-lauseessa ei ole kysymys aidosta koska-motiivista. "Otan kielen valinnaisaineeksi, koska olen menestynyt hyvin aikaisemmissa kielioopinnoissa." Tässä koska-lauseessa viitataan menneisiin kokemuksiin, eikä koska-sanaa voida korvata jotta-sanalla. Viimeksi mainittu edustaa siis aitoa koska-motiivia.

Koska-motiivit voivat selittää tiettyjä puolia ihmisen suunnitelmista sekä niiden edellytyksistä, ja niitä voidaan tarkastella ihmisen taustasta tai psyykkisestä rakenteesta käsin (Schutz 1973, 69-72). Niinpä oppilas voi perustella kielivalintaansa näin: "Otan kielen valinnaisaineekseni, jotta voin opiskelella saksaa", " - -, koska kielet ovat minulle helppoja ja koska saksa on kaunis kieli." Hänen biograafisesti määräytyneeseen tilanteeseen perustuva lahjakkuutensa ja aikaisempi menestymisensä kielioopinnoissa vaikuttavat koska-motiiveina kielivalintoihin. Viimeiseksi mainittu motiivi edustaa sellaisia koska-motiiveja, jotka ovat peräisin minän ei-rationaalisilta alueilta, ja ne liittyvät useammin tunteisiin kuin rationaaliseen harkintaan. Ne ovat olemassa ennen mitään tietoista päätöstä suunnitella ja toteuttaa tietty toiminta, tässä tapauksessa saksan valinta, jonka kohteena on jotta-objekti. Ne liittyvät niihin henkisiin toimintoihin, jotka panevat alkuun tai myötäilevät suunniteltuja toimintoja. (Wagner 1983, 154-156.)

Vaikka ihminen ei välttämättä itse ole tietoinen koska-motiiveistaan, niitä voidaan selvittää. Niinpä Wagneria (1983, 156) seuraten oppilaiden koska-motiiveja olisi mahdollista kysyä jo kielivalinnan aikana, sillä jos ihminen tietoisesti haluaa, hän pystyy ne kertomaan. Koska-motiivit ovatkin objektiivisia siinä mielessä, että ihminen voi oman toimintansa tarkkailijana niitä selvittää. Motiivien jako subjektiiviseen ja objektiiviseen kategoriaan johtuu jotta- ja koska-motiivien erilaisesta aikaperspektiivistä, jotta-motiivin suuntautumisesta tulevaan tapahtumaan ja koska-motiivin liittymisestä menneeseen kokemukseen. (Natanson 1973; Olkinuora 1982; Schutz 1970a, 1978; Schutz & Luckmann 1983.)

Kuten edellisistä esimerkeistä kävi ilmi, yhdellä teolla, kielivalinnalla, voi olla useita jotta- ja koska-motiiveja. Vastaavasti yhdellä motiivilla voi olla useita toiminnan toteuttamismahdollisuuksia. Soveltaen Wagnerin (1983, 142-144) esimerkkiä kielen opiskeluun motiivilla "jotta voin oppia ranskan kieltä" saattaa olla taustalla useita toimintamahdollisuuksia, esim. " - - menen kansalaisopistoon ranskan tunneille, jotta voin oppia ranskaa"; "menen kesäksi Ranskaan, jotta voin oppia ranskan kieltä"; "otan ranskan

valinnaisaineeksi, jotta voin oppia sitä."

Schutzin tekemästä motiivien jaottelusta jotta- ja koska-tyyppisiin motiiveihin Olkinuora (1982) toteaa, että monet teoreetikot pitävät merkityksellisenä vain jompaakumpaa motiivityyppiä, ja näkevät ne toisilleen niin vastakkaisina, että valitsevat selitykseksi niistä oikean, legitimiin selitystavan. Toiset taas, joihin Olkinuorakin lukeutuu, näkevät Schutzin tapaan jaotellut motiivityypit toisiaan täydentävinä ja pitävät olennaisena sitä, että näiden motiivityyppien välillä vallitsee tasapaino. (Olkinuora 1982, 27-31.)

Wagner (1983) ja Olkinuora (1982) ovat pohtineet ihmisen mahdollisuuksia kertoa omien toimintojensa ja tekojensa motiiveja. Psykoanalyytikot väittävät, etteivät ihmiset voi koskaan tietää käyttäytymisensä todellisia syitä ja että ne, jotka he taaksepäin toimintojaan tarkastellessaan löytävät, ovat pelkkiä rationalisointeja. Wagnerin mielestä ei ihmisillä ole olemassa mitään muita todellisia syitä tai koska-motiiveja toiminnalleen kuin ne, joita he uskovat niiden olevan. (Wagner 1983, 154-156.)

Oppilaiden antamia selityksiä siihen, miksi he ottivat valinnaisen kielen tai miksi eivät ottaneet, voidaan attribuutioteorioiden mukaan kutsua kausaaliattribuutioiksi (Kuusinen 1991). Attribuutiot viittaavat yleensä jonkin suoriutumistehtävän onnistumisen tai epäonnistumisen koettuihin syihin (Weiner 1974). Onnistumisen odotuksiin liittyvillä tulevan toiminnan attribuutioilla (Weiner 1974, 1984) voitaisiin selittää tehtyjä kielivalintoja ja vastaavasti epäonnistumisen odotuksiin liittyvillä attribuutioilla kielen valitsematta jättämistä. Oppilaiden antamia selityksiä valintojensa syistä on attribuutioteorioiden mukaan mahdollista arvioida myös niiden sijainnin perusteella. Yksilön käyttäytyminen voi olla joko ulkoisesti tai sisäisesti ohjautuvaa (Rotter 1966; Weiner 1974, 1984). Silloin kun kontrolli on ulkoista, oppilas voi katsoa tehtävän vaikeuden, onnen tai toisten avun vaikuttaneen suoriutumistulokseen. Jos oppilaan kontrolli on sisäistä, hän arvioi kykyjensä, ponnistelujensa tai vaikkapa terveytensä vaikuttaneen tehtävästä suoriutumiseen. (Weiner 1984.) Attribuutioteoriat soveltuvat kuitenkin paremmin kielten opiskelun kuin kielivalintojen selittämiseen.

2.2 Näkökulma kielten oppimisen motivaatioon ja asenteisiin

Kun kielikoulutus käsitteenä sisältää myös kielten oppimisen ja opettamisen, on syytä tarkastella motiiveja ja asenteista myös niihin liittyvistä teorioista käsin. Schutzhan ei motivaatioteoriassa tarkemmin erittele asenteita, vaan käsittelee niitä aitoina koska-motiiveina (ks. Schutz 1970a, 66).

Lukemattomissa ulkomaisissa ja suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että motivaatiolla on huomattava merkitys vieraan kielen oppimis-

tuloksissa (ks. Ellis 1986; Jakobovits 1970; Krashen 1981; Laine 1977, 1987; McDonough 1981). Kielten oppimiseen ja opetukseen liittyvissä motivaatiotutkimuksissa pisimmälle kehitetty ja laajin motivaatioteoria pohjautuu Gardnerin ja Lambertin (mm. 1972) tutkimuksille (Spolsky 1989, Stern 1984). Laine (1977, 1978, 1986, 1987) on kehittänyt kysymyksessä olevaa teoriaa ja todentanut sitä suomalaisessa kouluympäristössä. Viimeisistä suomalaisista kielen opiskelun motivaatioon ja asenteisiin liittyvistä tutkimuksista mainittakoon mm. Julkusen (1989) erityisesti tilannemotivaatioon ja Mustilan (1990) ruotsin kieleen kohdistuvat tutkimukset.

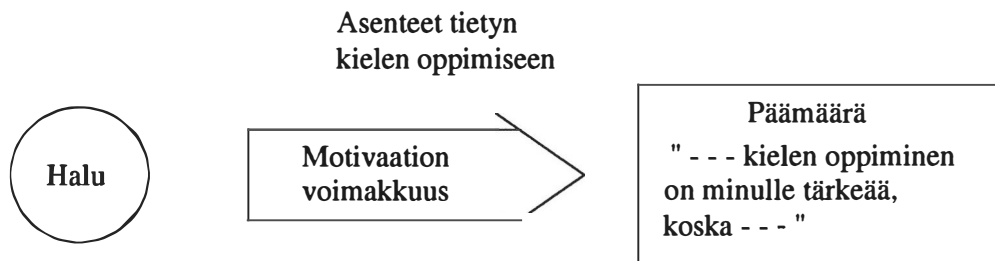
Atkinsonin (1964) teoretisointien perusteella Laine (1986, 1987) määrittelee motivaation ihmisen taipumukseksi toimia, lähestyä tavoitetta tai pidättäytyä toiminnasta, suuntautua pois päin tavoitteesta. Tärkein ilmiö on kohti päämäärää / pois päin päämäärästä, kohti menestystä / epäonnistumisen välttämistä. (Laine 1986, 1987.) Tämä erottelu on keskeistä myös käsillä olevan tutkimuksen kannalta, sillä kielivalinnan voidaan katsoa olevan etenemistä kohti päämäärää, kielenoppimista, kun taas kielen valitsematta jättäminen joissakin tapauksissa epäonnistumisen välttämistä.

Koska Gardnerin ja Lambertin teoria on ollut Suomessakin keskeisenä **kielten opiskelun motivaation ja asenteiden tutkimuksessa**, tarkastellaan tässä sen keskeisiä piirteitä.

Gardnerin (1985, 168-169) mukaan motivaatio on monimutkainen käsite, johon sisältyy ponnistelu (motivaation voimakkuus), kognitiot (halut) ja affektiot (asenteet). Kielten oppimismotivaatiota koskevien tutkimustensa perusteella Gardner ja Lambert totesivat motivaatioon liittyvän kahdenlaisen orientaation: integratiivisen ja instrumentaalisen. **Integratiivisella orientaatiolla** he tarkoittivat opiskelijan halua tulla toisen kulttuurin jäseneksi tai vähintään omaksua tuolle ryhmälle ominaisia käyttäytymispiirteitä (Gardner & Lambert 1972, 11-16). Integroitumista viiteryhmään ei Laineen (1977, 14) mukaan kuitenkaan ole realistista olettaa koulussa vierasta kieltä opiskelevien yleensä asettavan tavoitteekseen.

Instrumentaalisella orientaatiolla tarkoitetaan opiskelijan halua oppia vierasta kieltä siksi, että hän tahtoo saavuttaa sen avulla sosiaalista hyväksyntää, taloudellista etua tms. (Gardner & Lambert 1972, 11-16). Instrumentaalinen orientaatio painottaa vieraan kielen välinearvoa, kielen oppimisen käytännöllisiä syitä ilman halua kommunikoida vieraan kieliyhteisön kanssa (Gardner, Smythe & Brunet 1977). Integratiivinen orientaatio edistää vieraan kielen oppimista (Gardner 1985, 63). Laineen (1977, 8) käsityksen mukaan Suomen kaltaisessa maassa esimerkiksi suuren maailmankielen, englannin oppimisen hyöty eli instrumentaalinen orientaatio on tärkeä.

Stern (1984) puhuu integratiivisesta ja instrumentaalisesta motivaatiosta, mutta Gardner (1985) tekee eron orientaatioiden ja motivaation välillä. Niiden suhdetta hän kuvaa kuviossa 4 esitetyllä kaaviolla. Päämäärällä Gardner tarkoittaa tietyn kielen oppimisen syitä, jotka ryhmitellään. Orientaatio tarkoittaa tällaista toisen kielen oppimisen syyryhmää. Moti-



KUVIO 4. Toisen kielen oppimisen motivaation käsite (Gardner 1985, 54)

vaatio muodostuu kolmesta komponentista: asenteista tietyn kielen oppimiseen, halusta oppia kyseistä kieltä ja motivaation voimakkuudesta. Motivaation voimakkuutta arvioidaan sen perusteella, mikä verran yksilö ponnistelee tai on halukas näkemään vaivaa oppiakseen kieltä. (Gardner 1985, 50-56.)

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen (Atkinson 1964). Silloin, kun oppilas suorittaa oppimistehtävänsä ulkopuolisista syistä, kuten selviytyäkseen kokeista tai saadakseen palkkion, hän toimii ulkoisen motivaation perusteella. Kun itse oppimistehtävä koetaan tyydyttäväksi ja se sisältää palkkion itsessään, on kyseessä sisäinen motivaatio. Sisäisen motivaation arvellaan johtavan tarkempaan oppimiseen ja parempaan muistissa säilymiseen kuin ulkoisen motivaation. (Laine 1978, 29.) Jakobovitsin (1970) mukaan kielten opiskelussa instrumentaalinen orientoituminen on luonteeltaan ulkoista ja integratiivinen orientoituminen rinnastetaan sisäiseen motivaatioon. Gardner (1985, 12) pitää kuitenkin tätä eroa monimutkaisempana. Gardnerin ja Lambertin käsitysten mukaan instrumentaalinen orientaatio on minäkeskeistä, kun taas integratiivisen orientaation aiheuttama toiminta kohdistuu oman minän ulkopuolelle (Gardner & Lambert 1972; ks. myös Laine 1978).

Orientaatioiden jako integratiivisiin ja instrumentaalisiin on herättänyt myös kritiikkiä, eikä esimerkiksi Hidalgo (1986) tutkimus tukenut sitä. Mielenkiintoisen tuloksen käsillä olevan tutkimuksen kannalta on esittänyt Ely (1986), jonka mukaan oppimistuloksiin ovat yhteydessä sekä integratiiviset että instrumentaaliset orientaatiot, kun taas kolmas ryhmä, kielen opiskelu sen vuoksi, että se kuuluu opintovaatimuksiin, ei ennustanut saavutuksia.

Laine päätyy tutkimustensa perusteella määrittelemään yleisen **vieraan kielen oppimismotivaation** kolmen muuttujan eli motivaation suunnan, voimakkuuden ja orientaation avulla. Motivaation suunnalla Laine tarkoittaa oppilaan suuntautumista motivaatiokohdetta kohti tai pois päin kohteesta. Motivaation voimakkuus tarkoittaa oppilaan kestävyttä suorittaa vieraan kielen oppimistehtävä loppuun. (Laine 1987, 8 ja 26-28.) Orientaatioon kuuluu integratiivisen ja instrumentaalisen orientaation lisäksi kognitiivinen orientaatio, jonka mittarina Laine käyttää muuttujaa "kiin-

nostus vieraisiin kieliin" (Laine 1978, 88 ja 114-115). Hänen myöhemmissä tutkimuksissaan nousee oppilaiden yleisen vieraan kielen oppimismotivaation tärkeäksi tekijäksi **kommunikatiivinen tavoite** eli oppilaan halu saada kontakteja ja olla tekemisissä kohdekieltä puhuvien kanssa (Laine 1988, 35-37).

Karvonen (1967, 1970) määrittelee asenteen tiettyyn psykologiseen objektiin kohdistuvaksi reaktiovalmiudeksi. Asenne koostuu kolmesta komponentista, jotka vasta yhdessä muodostavat varsinaisen asenteen. **Affektiivinen komponentti** määrää yksilön emotionaalisen reaktiovalmiuden tutkittavaa objektiä kohtaan, **kognitiivinen komponentti** perustuu yksilön käsitykseen kohteen tärkeydestä tai käyttökelpoisuudesta hänelle ja **toiminnallinen komponentti** määrää, miten yksilö toiminnan avulla osoittaa positiivista tai negatiivista suhtautumista kohteeseen. (Karvonen 1967, 1970.) Saaren (1972) mukaan näistä kolmesta komponentista affektiivinen on suorimmin samaistettavissa opiskelumotivaatioon. Smith (1971) käytti tutkimuksissaan lisäksi neljättä komponenttia, jota hän kutsuu arvioiduksi komponentiksi. Karvosen (1967, 1970) mukaan asenne on olemassa vasta silloin, kun se voidaan sijoittaa ulottuvuudelle positiivinen - negatiivinen. Asenteiden oikea kuvaus edellyttää hänen käsityksensä mukaan jokaisen komponentin mittaamista erikseen.

Motivaatiota ja asenteita koskevista vuosia kestäneiden tutkimusten tuloksista Gardner ym. (1977, 243-244) tulivat johtopäätökseen, että vieraan kielen oppimistuloksilla on selvä yhteys asenteisiin ja motivaatioon. Spolsky (1989) on sitä mieltä, että vaikka suurempi motivaatio ja myönteisemmät asenteet johtavat parempiin oppimistuloksiin, ei päinvastainen pidä paikkaansa, eli paremmat oppimistulokset eivät välttämättä johda myönteisempiin asenteisiin viiteryhmää kohtaan. Burstallin (1978) aikaisemmat tutkimustulokset viittasivat kuitenkin tähän suuntaan.

Jo varsin varhaisessa vaiheessa Gardner ja Lambert (1959) esittivät, että ihmisen vieraan kielen oppimismotiviin vaikuttavat hänen asenteensa viiteryhmää kohtaan ja suhtautumisensa itse oppimiseen. Gardnerin (1985) mukaan tärkeimmät oppimistuloksiin vaikuttavat tekijät ovat **asenne kyseisen kielen oppimiseen ja kiinnostus vieraisiin kieliin**. Asenteet eivät kuitenkaan vaikuta suoraan oppimistuloksiin, vaan motivaatioon. (Gardner 1985; Laine 1978; Lalonde & Gardner 1984.) Tätä käsitystä epäsuorasta tai kaksitasoisesta vaikutusta Spolsky (1989, 157) laajentaa usean tason vaikutukseksi; sosiaalinen konteksti vaikuttaa asenteisiin ja motivaatio oppilaan toimintaan tietyssä oppimistilanteessa.

Laineen (1977, 50) tutkimusten mukaan ovat vieraan kielen instrumentaaliset syyt yhtä tärkeitä kuin integratiiviset syyt, jotka ovat kuitenkin selvimmin yhteydessä saavutuksiin. Tämän Laine todensi toisessa laajennetulla muuttujajoukolla suorittamassaan tutkimuksessa, jossa ilmeni myös integratiivisen motiivin selvä yhteys kognitiiviseen motiiviin (Laine 1978, 91).

Vieraan kielen opettamisen ja oppimisen affektiivisia tekijöitä tutkies-

saan Laine on (1986, 1987) ottanut mukaan myös **asenteen opiskeltavaa kieltä kohtaan**, sillä se ei ollut ollut mukana aikaisemmissa motivaatiotutkimuksissa. Laine väittää, että aito mielenkiinto ja uteliaisuus itse opiskeltavaan kieleen on varsin yleistä. (Laine 1986, 1987.) Tutkimuksen tuloksissa asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan osoittautui keskeiseksi tekijäksi ja se oli suoraan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Laine 1988, 45-85). Silloin, kun oppilaat opiskelevat useita vieraita kieliä, asenteelliset ja motivaatioainekset ovat kielispesifisiä eli saattavat vaihdella opiskellusta kielestä toiseen (Laine 1987, 52-53.)

Laineen (1977, 1978) tutkimuksista käy ilmi, että suomalaisilla koulu-
laisilla on hyvin positiiviset asenteet englantilaisia ja amerikkalaisia kohtaan. Mustilan (1990) mukaan suomalaisilla lukiolaisilla on positiiviset asenteet ruotsalaisia kohtaan. Pitääkö tämä paikkansa myös suomenruotsalaisia kohtaan, on selvittämättä (Laine 1987, 51-53). Haapa-ahon (1989) pääkaupunkiseudulla suorittaman tutkimuksen mukaan suomenkielisillä on vahva motivaatio oppia ruotsia ja se perustuu ruotsin osaamisesta koituvaan hyötyyn (Haapa-aho 1989, 100).

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä tutkiessaan Laine (1986, 1987) käyttää käsitettä **kieliminä** (foreign language self-concept), jonka hän määrittelee oppilaan käsitykseksi itsestään vieraan kielen oppijana (Laine 1988, 19). Laine saa tutkimuksistaan tukea väitteelleen, että oppilaan kieliminä on keskeinen henkilökohtainen tekijä, joka määrää, millä tavoin ja miten tehokkaasti oppilas motivoituu työskentelemään. Se että oppilas tuntee olevansa huono vieraan kielen oppija, vaikuttaa hänen työskentelynsä kielenopiskelussa (Laine 1987, 1988). Kieliminä vaikuttaa hyvin voimakkaasti kielen oppimismotivaatioon, mutta se vaikuttaa myös oppimistuloksiin vaikkakin heikommin (Laine 1988, 50). Maaseutu- ja kaupunkikouluja verratessaan Laine ja Pihko (1991) toteavat, että kieliminä on myönteisempi ja yleinen kielenoppimismotivaatio korkeampi kaupunkikouluissa.

2.3 Oppilaiden kielivalintaan vaikuttavia muita tekijöitä

Selvittäessään lasten ja nuorten käsityksiin vaikuttaneita tekijöitä Brookover ja Erickson (1975) puhuvat "merkityksellisistä muista", käsite, jonka he omaksuivat Meadiltä (1964) ja jolla he tarkoittavat joko todellisia tai kuviteltuja henkilöitä, jotka vaikuttavat ihmisen käsityksiin itsestään ja maailmasta. Nämä henkilöt voivat vaihdella riippuen tilanteista. (Brookover & Erickson 1975, 301.) Laine (1988, 56-60) lukee näihin vaikuttaviin henkilöihin oppilaan vanhemmat, toverit ja opettajat.

Koulun alussa vanhemmat ovat lapselle vielä hyvin tärkeitä ja vaikuttavat häntä koskeviin päätöksiin. Lapsen varttuessa tulevat tilalle ystävät ja toverit. Esimerkiksi 14-vuotias nuori alkaa ajatella jo omaa elämäänsä.

(Helve 1987.) Yleensä yläastetta vastaavilla luokilla suoritettut tutkimukset painottavat ystävien ja tovereiden merkitystä oppilaan päätöksiin vaikuttajina. Kuitenkin monet tutkimukset osoittavat myös, että perheellä ja sen ulkopuolisilla aikuisilla voi joissakin tapauksissa olla yhtä suuri tai suurempi vaikutus kuin samanikäisillä nuorilla. Tovereiden vaikutuksesta huolimatta oletetaan kuitenkin vanhempien olevan tärkeitä esimerkiksi uranvalinnassa. (Brookover & Erickson 1975, 302-308).

Myös Schutz (1976) puhuu "toisista". Hänen mukaansa ihmisen primäärisen relevanssin ytimenä on ulottuvilla oleva maailma, jota yksilö voi määrätä. Mutta yksilön sosiaalinen ympäristö on myös toisten ulottuvilla. Nämä tuntemattomat "toiset" (Others), joiden päämääriä ei ehkä tunneta, voivat vaikuttaa yksilön intresseihin ja relevansseihin. Yksilö voi yhä vähemmän määritellä, mikä on hänelle relevanttia. Ulkoapäin annettuihin poliittisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin relevansseihin ei voida vaikuttaa, vaan ne on otettava huomioon sellaisina kuin ne ovat. (Schutz 1976, 127-129.) Kielikoulutuksessa tällaisia tuntemattomia voivat olla poliittiset päättäjät, jotka määräävät kieliohjelman sisällön, eikä oppilailla ja vanhemmilla ole paljoakaan mahdollisuuksia vaikuttaa niihin.

3 NYKYISIÄ SUUNTAUKSIA IMPLEMENTAATIOTUTKIMUKSISSA

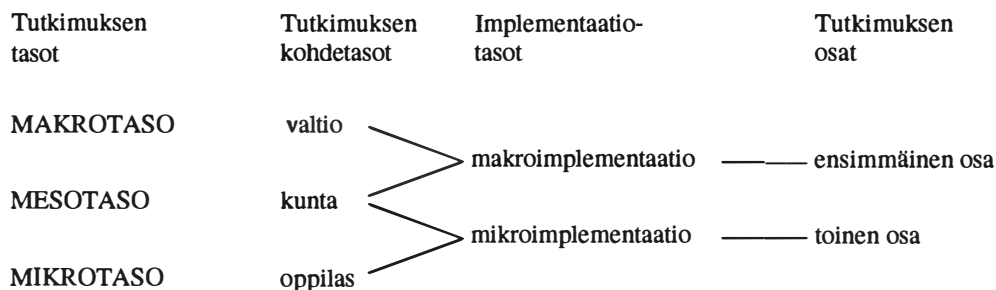
3.1 Tutkimuksen toteuttamisen tasot

Valtakunnallista kielenopetuksen yleissuunnitelmaa ja sen toimeenpanoa kuvattiin tutkimuksen ensimmäisessä osassa (Nikki 1989, 7) esitettyssä kuviossa tapahtuvaksi kolmella tasolla: makro-, meso- ja mikrotasolla. Kyseisessä osassa koulutusjärjestelmää ja siinä toteutettavaa kielikoulutusta tarkasteltiin makrotason ongelmana eli systeemitasolla. Kielikoulutusta voidaan tarkastella myös mikrotasolla, jolloin analyysi keskittyy yksilöihin. Mikronäkökulmasta toiminnat on selitettävissä motiivien ohjaamiksi ja mielenkiintoon perustuviksi tarkoituksiksi (Lerner 1986, 462-466).

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa yleissuunnitelman toteuttamista tarkasteltiin toimintaohjelman, jollaiseksi kielenopetuksen yleissuunnitelma katsotaan, implementaationa eli toimeenpanona (Nikki 1989, 53 - 64). Implementaatiokirjallisuudessa puhutaan yleensä kahdentasoisesta implementaatiosta: makro- ja mikrotason implementaatiosta (Berman 1978, McLaughlin 1987). Kuviossa 5 on esitetty tutkimuksessa käsitellyt implementaatiotasot.

Implementaation makrotasolla tarkoitetaan sitä institutionaalista viitekehystä, joka ulottuu läpi koko toimintaohjelmasektorin valtion tasolta paikalliselle tasolle (Berman 1978, 164). Tässä tutkimuksessa makroimplementaation taso käsittää kaikki valtion kouluhallinnon tasot, opetusministeriön, opetushallituksen (31.3.1991 asti kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen), lääninhallitukset ja ulottuu kunnan tasolle.

Mikroimplementaatiolla tarkoitetaan yleensä toimintaohjelman paikallista toimeenpanoa (Berman 1978, 164) eli alinta toimeenpanijatasoa, joka tässä tutkimuksessa on kunta. Näin ollen tässä yleissuunnitelman



KUVIO 5. Kielenopetuksen yleissuunnitelman implementaatiotasot

toimeenpanoa koskevassa tarkastelussa ei puhuta meso-tasosta (ks. Nikki 1989), vaan se sisältyy osittain makro- osittain mikrotason tarkasteluun.

Berman (1978, 176) kuvatessaan mikroimplementaatiota jakaa sen kahtia sen perusteella, tarkastellaanko toimeenpanoa ylhäältä hallituksen näkökulmasta vai paikallisesta, toimeenpanijoiden omasta näkökulmasta. Kun kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpanoa tarkastellaan valtion tasolta, esimerkiksi opetusministeriöstä käsin, mikroimplementaatio alkaa paikallisesta kunnanvaltuuston tekemästä kunnan kieliohjelmaa koskevasta päätöksestä ja päättyy siihen, kun kunnan koulujen oppilaitten ja vanhempien kielivalinnat ovat vakiintuneet kieliohjelman mukaisiksi.

Paikallisesta näkökulmasta katsottuna mikroimplementaatio tarkoittaa paikallisen toimintaohjelman eli kieliohjelman toimeenpanoa eikä niinkään valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpanoa. Berman (1978, 176) käyttää tästä paikalliselta tasolta tarkastellusta implementaatiosta nimitystä toteuttajaimplementaatio, joka on kuitenkin vain yksi vaihe koko mikroimplementaatioprosessissa.

3.2 Implementaatiotutkimusten nykyinen vaihe

McLaughlinin (1987) mukaan implementaatiotutkimuksissa on nähtävissä kolme perättäistä vaihetta. Ensimmäisessä, joka alkoi 1970-luvun alussa, keskityttiin toimintaohjelmien toimeenpanon ongelmatiikkaan. Toisessa vaiheessa näitä ongelmia alettiin tutkia ja keskityttiin toimintaohjelmien ja käytännön välisiin suhteisiin. Kolmanteen vaiheeseen tultiin 1980-luvun lopussa ja haasteena on nyt integroida toimintaohjelmien laatijoiden makromailma ja yksittäisten toimeenpanijoiden mikromailma. (McLaughlin 1987.) Nyt implementaatioprosessissa katsotaan toimeenpaneuvien yksilöiden merkityksen korostuvan (O'Toole 1989).

Huolimatta tehtyjen implementaatiotutkimusten erittäin suuresta määrästä ei ole olemassa sellaista yhtä implementaatioteoriaa, josta tutkijat olisivat yksimielisiä (O'Toole 1986; O'Toole & Montjoy 1984). Useimmat

näistä tutkimuksista ovat tapaustutkimuksia, jotka käsittelevät monia eri aloja ja joissa käytetään kyseisen alan käsitteitä ja terminologiaa. Esimerkkeinä mainittakoon seuraavat: yliopistoihin ja niiden kehittämiseen liittyvät Milwardin, Denhardtin, Ruckerin ja Thomasin (1983) sekä Cerychin ja Sabatierin (1986) tutkimukset, sosiaalipalveluihin liittyvät Elmoren (1977) ja Goodmanin (1988), perhesuunnittelua koskeva McFarlanen (1989), jäteveden käsittelyyn liittyvä O'Toolen (1989) ja sairaanhoidon suunnitelmien toimeenpanoa koskeva Teittisen (1985) tutkimus. Myös toimintaohjelmien toimeenpanoa koskevia malleja tai kuvauksia implementaatioprosessiin kuuluvista tekijöistä on kehitetty, esimerkkeinä Elmoren (1978) organisaationaaliset mallit, Van Meterin ja Van Hornin (1975), Alexanderin (1985) sekä Sabatierin ja Mazmanianin (1980) implementaatioprosessia koskevat kuvaukset.

Toimintaohjelmien implementaatiotutkimusten käyttämä lähestymistapa oli 1980-luvun taitteeseen asti yksinomaan ylhäältä-alas -malli (Sabatier 1986, 22). Sitä on käytetty tässäkin tutkimuksessa, koska se on ollut myös kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpanon suunta. Reaktiona ylhäältä-alas -lähestymistavan moniin heikkouksiin ja puutteisiin esitettiin alhaalta-ylös -malli (mm. Barrett & Fudge 1981; Elmore 1979-80; Hjern 1982). Siinä lähtökohtana ovat paikalliset toimijat, heidän tavoitteensa, strategiansa ja kontaktinsa. Näitä kontakteja hyväksi käyttäen luodaan menettelytapaverkosto, jolla pidetään yhteyttä paikallisiin, alueellisiin ja valtakunnan toimijoihin, jotka suunnittelevat, resurssivat ja panevat toimeen toimintaohjelmia. (Sabatier 1986, 22-33.) Sabatier esittää näitä kahta lähestymistapaa käyttäen mallin, jossa hän yhdistää molempien parhaat ominaisuudet ja soveltaa malliaan myös aiempaa pidemmän aikavälin implementaatiotutkimukseen (Sabatier 1986, 38-44).

Nykyisen lainsäädännön mukaan tullaan laatimaan uusi kielenopetuksen yleissuunnitelma, johon kuntien kieliohjelmat perustuvat (Anon. 1991a, 1991b). Sen toimeenpanossa joudutaan ottamaan huomioon se hierarkkisyyden vähentäminen, johon on pyritty viime aikoina siten, että valtion viranomaisten kontrolli on kouluhallintoa koskevassa lainsäädännössä miltei kokonaan poistettu ja päätöksentekoa siirretty kuntiin ja kouluihin. Siten toivotaan voitavan ottaa paremmin huomioon paikallisista olosuhteista lähtevät tarpeet. Tällä tavalla on luotu kunnan kouluhallinnolle mahdollisuudet toteuttaa koulutusta koskevat päätöksensä omien tarpeiden ja olosuhteiden mukaan niin, että paikalliset poliittiset päätöksentekijät voivat ottaa niihin kantaa. Näin ollen päätösten sisältö voi suurestikin vaihdella eri kuntien kesken. Vastaavanlaisia kehityssuuntia on ollut nähtävissä muuallakin (ks. Van Meter & Van Horn 1975; Berman 1978; Yin 1981; McLaughlin 1987). Silloin, kun uuden kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpanoa suunnitellaan, tulisi harkita myös tapa, jolla se tehokkaimmin voitaisiin panna toimeen.

4 YKSILÖ KIELENOPETUKSEN YLEISSUUNNITELMAA KOSKEVAN TOIMINTAOHJELMAN TOTEUTTAJANA

4.1 Mikroimplementaation toimeenpanijat

Kunnan kieliohjelman toimeenpanossa on kouluhallintoviranomaisten tehtävänä yrittää saada vanhemmat ja oppilaat tekemään kielivalintansa siten, että kieliohjelma toteutuu. McLaughlinin (1987) mukaan toimintaohjelmien implementaatiota koskevat empiiriset tutkimukset osoittavat, että erityisesti hallinnon ja instituutioiden kautta on hyvin vaikeaa saada jotakin tapahtuvaksi. Tutkimusten mukaan onnistuminen riippuu olennaisesti paikallisista kyvyistä ja halusta eli asenteista, motivaatiosta ja toimeenpanijan ohjelman tavoitteita tai strategioita koskevista käsityksistä. Motivaatio ja tahto eli sitoutuminen ohjelmaan heijastavat toimeenpanijan arviota toimintaohjelman arvosta tai strategian sopivuudesta. (McLaughlin 1987; ks. myös Van Meter & Van Horn 1975.) Näin ollen kunnan kouluhallintoviranomaisten motivaatio toteuttaa kieliohjelmaa ja sitoutua siihen riippuvat siitä, miten tärkeäksi he kokevat kieliohjelman ja pitävätkö he kieliohjelman toimeenpanoa oikeana keinona ohjelman tavoitteena olevien kielivalintojen monipuolistamiseen. Yleensä implementaatioon liittyvät tärkeimmät tekijät ovatkin niitä, jotka vaikuttavat yksilöiden motivaatioon ja yhteistyöhön eikä siihen, miten hierarkkista kontrollia lisätään (Elmore 1978).

Tutkimuksen ensimmäisestä osasta (Nikki 1989) käy ilmi, että kunnan kouluhallintoviranomaiset ovat valtion kouluhallinnon kanssa samaa mieltä ohjelman tavoitteesta eli siitä, että kielitaitoa on Suomessa monipuolistettava. Kuntien kieliohjelmat oli laadittu siten, että jos ne olisi pystytty toteuttamaan, kielenopetuksen yleissuunnitelman implementaatio olisi onnistunut. Kielitaidon monipuolistamiseen johtavasta strategiasta kunnan

kouluhallintovirkamiesten mielipiteet vaihtelivat, ja he esittivät erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja tavoitteeseen pääsemiseksi. (Nikki 1989.)

4.2 Implementaation kohderyhmät

Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat implementaatiokirjallisuuden perusteella kohderyhmiä, joille toimintaohjelma "syötetään". Kieliohjelman toimeenpanossa on oppilailla ja vanhemmilla lainsäädännön (Anon. 1983a, 1983b, 1984a, 1984b) takaamat oikeudet mutta myös velvollisuudet tehdä kielivalintoja koskevat päätöksensä. Heidän valinnoistaan riippuu yleissuunnitelman toimeenpanon onnistuminen. Päinvastoin kuin hallinnolla heillä ei ole lojaliteettivelvoitetta noudattaa kielenopetuksen yleissuunnitelman suuntaviivoja. Oppilaiden ja vanhempien käyttäytymiseen eli valintoihin pyritään mikroimplementaatiossa vaikuttamaan.

Implementaatiokirjallisuudessa on toimintaohjelman kohderyhmää käsitelty hyvin vähän eikä sitä koskevaa tutkimusta juuri ole. O'Toole on kerännyt yli sadasta implementaatiotutkimuksesta luettelon, joka sisältää niitä tekijöitä, joita tutkijat pitävät tärkeinä toimintaohjelmien implementaatiossa. Noin puolessa näistä tutkimuksista on mainittu toimintaohjelman ominaisuudet tärkeiksi ja samassa määrässä tutkimuksia on resurssit esitetty olennaisiksi. Muita usein mainittuja tekijäryhmiä ovat mm. toimeenpanijoiden lukumäärä, heidän asenteensa ja käsityksensä sekä toimeenpanon ajoitus. (O'Toole 1986, 184-189.) Edellä mainitussa luettelossa olevien Smithin (1973) sekä Sabatierin ja Mazmanianin (1983) lisäksi Lane on (1983) maininnut kohderyhmän, sen tarpeet ja motiivit, mutta muutoin näyttää siltä, että kohdejoukko nähdään joko passiivisena ohjelman hylkäävänä tai siihen mukaan lähtevänä joukkona, johon alimman eli paikallisen tason toimeenpanijat yrittävät vaikuttaa.

Kieliohjelmien implementaatiossa on kohderyhmien eli oppilaiden ja vanhempien osuus ratkaiseva; riippuahan ohjelmien toteutuminen tai toteutumattomuus olennaisesti heidän valinnoistaan. Sabatierin ja Mazmanianin (1983, 150-151) mielestä toimintaohjelmien toimeenpanijoiden on hyvä olla selvillä kohderyhmän mielipiteistä erityisesti silloin, kun ohjelma koskettaa heidän motivaatorakenteeseensa liittyviä asioita. Sabatier ja Mazmanian (1980, 185-187) varoittavat kuitenkin panemasta liikaa painoa niihin ja pitävät muita toimintaohjelman implementaatioprosessiin liittyviä tekijöitä tärkeämpinä. Ohjelman toteutumisen kannalta on keskeistä, käyttäytyvätkö kohderyhmät suunnitelman mukaisesti (Smith 1973, 204) ja ovatko he yleensä toimeenpanijoiden kontrolloitavissa (Lane 1983, 37).

Tutkimuksen ensimmäisen osan (Nikki 1989) mukaan kieliohjelmien implementaatiossa kohderyhmät eivät joka suhteessa käyttäydy suunnitelman mukaisesti eivätkä myöskään ole kaikilta osin toimeenpanijoiden ohjattavissa. Sen vuoksi huolimatta siitä, että makrotason implementaatio

on hyvin onnistunut, tulokset osoittavat, että kielitaidon monipuolistamiseen tähtäävät kielivalinnat ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet vain osittain ja joiltakin osin on kehitys ollut päinvastainen kuin mihin kielenopetuksen yleissuunnitelma ja kuntien kieliohjelmat tähtäävät.

Kielenopetuksen yleissuunnitelman implementaation keskeinen kysymys onkin, miten saadaan kohderyhmät eli oppilaat ja vanhemmat tekemään valintansa kieliohjelmien mukaisesti. Niin kuin tutkimuksen ensimmäisestä osasta käy ilmi, kunnan kouluhallintoviranomaiset ovat yrittäneet monin tavoin vaikuttaa asiaan ja uusia suunnitelmia kieliohjelmien toteuttamiseksi on tekeillä. Vaikka sanktioilla voidaan yleensä vaikuttaa kohderyhmään (mm. Cerych & Sabatier 1986; McLaughlin 1987) eivät ne kieliohjelmien toteuttamisessa ole mahdollisia. Kunnan kouluhallintoviranomaisilla ei ole käytettävissään sellaisia sanktioita, joilla he voisivat vaikuttaa kielivalintoja koskeviin oppilaiden ja vanhempien päätöksiin.

Sen vuoksi syitä siihen, miksi kuntien kieliohjelmat eivät toteutuneet, on lähdeittävä etsimään yleissuunnitelman mikrotason implementaation kohderyhmästä eli oppilaista ja vanhemmista sekä systeemistä, jonka puitteissa toimitaan.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Käsillä olevan tutkimushankkeen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin opetushallinnon eri tasojen kieliohjelmia ja niiden toteutumista sekä niihin liittyviä ongelmia. Kouluhallintoviranomaiset pyrkivät kielenopetuksen yleissuunnitelman ja kieliohjelmien implementaatiolla eli toimeenpanolla monipuolistamaan kuntien tarjoamaa kielikoulutusta. Tällöin on kyseessä makroimplementaatio ja sen onnistuminen (Berman 1978). Tutkimustulokset osoittavat, että yleissuunnitelman implementaatio on onnistunut vain osittain (Nikki 1989). Peruskoulun A-kielen monipuolistaminen ei ole edistynyt suunnitelmien mukaisesti. Yläasteen C-kielen valinnat ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet, mutta lukion sitä vastoin vähentyneet vuodesta 1983 lähtien jatkuvasti. Erityisesti venäjän kielen aseman kohottaminen näyttää vaikealta sekä peruskoulussa että lukiossa.

Implementaatiotutkimusten tavoitteista on jonkin verran ristiriitaisia käsityksiä. Williamsin (1982) mielestä niiden keskeisenä kriteerinä on toimintaohjelman relevanssi, mutta Lane (1983) ei pidä sitä tärkeänä. Tässä tutkimuksessa selvitetään kuitenkin kielenopetuksen yleissuunnitelman ja kieliohjelmien relevanssia, koska tässä tapauksessa oppilaan kokema kielikoulutuksen relevanssi on tekijä, joka määrää kieliohjelman tärkeyden ja merkityksellisyyden hänelle. Näin ollen oppilas arvioi, palveleeko se hänen tarkoituksiaan (Aittola & Aittola 1985; Olkinuora 1983; Wagner 1983).

Tutkimuksen tässä osassa tarkastellaan kieliohjelmien toteutumista mikrotason ongelmana, koska varsinaisesti niiden toteutumiseen vaikuttavat oppilaat ja heidän vanhempansa. Lainsäädäntö antaa heille oikeuden päättää kielivalinnoista kunnan kieliohjelman sallimissa puitteissa. Jos kunnan kieliohjelmaan ei sisälly esimerkiksi kolmea C-kieltä, ei niitä ole myös-

kään tarjolla valittavaksi. Mielenkiinnon kohteena tutkimuksen tässä osassa on mm. kysymys, miksi vanhemmat valitsevat lapsensa A-kieleksi tietyn kielen, miksi peruskoulun yläasteen oppilaista toiset ottavat C-kielen valinnaisaineeksi ja toiset eivät, miksi lukion oppilaista osa jatkaa C-kielen opiskelua, osa ei ja miksi jotkut ottavat opinto-ohjelmaansa D-kielen.

5.2 Tutkimusongelmat

Käsillä olevan tutkimuksen tavoitteena on ensiksi selvittää suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutuksen relevanssia, oppilaiden ja vanhempien tekemien kielivalintojen motiiveja sekä valintoja selittäviä tekijöitä ja toiseksi hahmotella oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kouluhallintovirkamiesten mielestä relevantti kieliohjelma. Tutkimuksen ongelmat on johdettu asetetusta tutkimustehtävästä.

Tutkimuksen ensimmäisenä pääongelmana on, **kuinka relevanttina peruskoulun ja lukion oppilaat sekä vanhemmat ja kouluhallintovirkamiehet pitävät nykyistä kielikoulutusta**. Vastausta tähän etsitään oppilailta, jotka omasta elämismaailmastaan käsin arvioivat kieliohjelman tarkoituksenmukaisuutta ja merkityksellisyyttä itselleen. Tällöin on kyse persoonallisesta relevanssista. Vastausta kieliohjelman relevanssia koskevaan ongelmaan haetaan myös vanhemmilta. Heidän arvionsa ei voi olla puhtaasti persoonallinen, koska he eivät tee kielivalintaa itselleen. He eivät myöskään tee valintojaan yhteiskunnan parasta ajatellen, vaan heidän arvionsa voidaan katsoa perustuvan omista kokemuksista ja lapsen tarpeista lähtien lähinnä persoonalliseen relevanssiin. Vastausta etsitään myös kouluhallintovirkamiehiltä, jotka arvioivat kieliohjelmaa omasta näkökulmastaan. Viimeksi mainitussa tapauksessa on kyse yhteiskunnallisesta relevanssista.

Pääongelmasta johdetaan seuraavat osaongelmat:

- 1.1. Kuinka relevanttina peruskoulun oppilaat pitävät nykyistä kielikoulutusta?
- 1.2. Kuinka relevanttina lukion oppilaat pitävät nykyistä kielikoulutusta?
- 1.3. Kuinka relevanttina vanhemmat pitävät nykyistä kielikoulutusta?
- 1.4. Kuinka relevanttina kouluhallintovirkamiehet pitävät nykyistä kielikoulutusta?

Tutkimuksen toisena pääongelmana on, **mitkä ovat suoritettujen kielivalintojen motiivit**. Siinä halutaan selvittää, löytyykö oppilaiden esittämistä kielivalintojensa tai valitsematta jättämisensä syistä sellaisia, joiden voidaan katsoa edustavan koska- ja jotta-motiiveja, ja ovatko nämä motiivit ryhmiteltävissä. (ks. Schutz 1970b, 1973, 1978; Wagner 1983.) Vieraaseen kieleen liittyvinä jotta-motiivit voisivat sisältää instrumentaalisia kielen hyödyksikäyttöön liittyviä motiiveja, mutta myös integratiivisiä ja kommunikatiivisesti painottuneita motiiveja. Koska ne liittyvät tulevaisuuteen,

niihin voidaan ajatella vaikutettavan tietoisilla toimenpiteillä. Koska-motivit sisältävät asenteita, jotka ovat opittuja ja perustuvat menneille kokemuksille. Näihin ei ole mahdollisuutta enää vaikuttaa niiden ajallisen taaksejäännin vuoksi. Koska-motiiveissa on myös ulkoisia ulkopuolisten toisten ("Others") aiheuttamia (mm. Olkinuora 1982; Schutz 1976) tai muutoin oppilaasta itsestään riippumattomia syitä. (mm. Schutz 1970b, 1973, 1978; Wagner 1983.) Lisäksi pyritään selvittämään, miten voimakkaasti oppilaat ja vanhemmat ovat arvioineet eri motiivien vaikuttaneen heidän valintoihinsa.

Pääongelmasta johdetaan seuraavat osaongelmat:

- 2.1. Mitkä ovat peruskoulun oppilaiden tekemien kielivalintojen ja valitsematta jättämisen motiivit?
- 2.2. Mitkä ovat lukion oppilaiden tekemien kielivalintojen ja valitsematta jättämisen motiivit?
- 2.3. Mitkä ovat vanhempien tekemien kielivalintojen motiivit?

Kolmantena pääongelmana on, mitkä muut tekijät ovat yhteydessä kielivalintoihin tai vaikuttavat niihin. Kielten opiskelussa asenteet opiskeltavaa kieltä kohtaan ovat osoittautuneet keskeisiksi siten, että ne vaikuttavat motivaatioon (mm. Laine 1986, 1988). Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa (mm. Brookover & Erickson, 1975) sekä kielten opetukseen liittyvissä tutkimuksissa (mm. Laine 1986, 1987, 1988) on pohdittu mm. oppilaan vanhempien, tovereiden ja opettajien vaikutusta oppilaan opiskeluun ja oppimistuloksiin. Sen vuoksi halutaan tietää, millä muilla tekijöillä on yhteyttä oppilaiden tekemiin kielivalintoihin.

Pääongelmasta johdetaan seuraavat osaongelmat:

- 3.1. Millä tavoin oppilaiden suhtautuminen eri kieliin on yhteydessä heidän tekemiinsä kielivalintoihin?
- 3.2. Millä tavoin vanhempien suhtautuminen eri kieliin on yhteydessä heidän tekemiinsä kielivalintoihin?
- 3.3. Missä määrin muut tekijät vaikuttavat oppilaiden tekemiin kielivalintoihin?

Tutkimuksen neljäntenä pääongelmana on, **minkälainen olisi oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kouluhallintovirkamiesten mielestä relevantti kieliohjelma.** Tässä pyritään selvittämään, minkälainen olisi kieliohjelma, joka perustuu oppilaiden ja vanhempien persoonalliseen relevanssiin. Lisäksi selvitetään, minkälainen olisi kouluhallintovirkamiesten yhteiskunnalliselle relevanssille rakentuva kieliohjelma.

Pääongelmasta johdetaan seuraavat osaongelmat:

- 4.1. Minkälainen on peruskoulun oppilaiden mielestä relevantti kieliohjelma?
- 4.2. Minkälainen on lukion oppilaiden mielestä relevantti kieliohjelma?
- 4.3. Minkälainen on vanhempien mielestä relevantti kieliohjelma?
- 4.4. Minkälainen on kouluhallintovirkamiesten mielestä relevantti kieliohjelma?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimusaineistojen keruun perustelu

Kielikoulutus on oppilaalle jatkumo, joka yleensä alkaa hänen ollessaan peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu läpi hänen koulu- ja opiskeluaikansa sekä koko elämän ajan elinikäisenä koulutuksena. Valinnan lapsensa ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi eli A-kieleksi vanhemmat joutuvat tekemään toisen luokan kevätlukukaudella. Tämä on **ensimmäinen kriittinen vaihe** lapsen kielikoulutuksessa. **Toinen kriittinen vaihe** tulee seitsemännellä luokalla, jolloin oppilas aloittaa B-kielen opinnot. B-kielen mukaan tulo ei sisällä oppilaan valintaa, koska B-kieli on pakollinen ja määrätty A-kielen valinnan perusteella. **Kolmas vaihe** on peruskoulun kahdeksannella luokalla, jolloin oppilas ottaa tai ei ota valinnaista kieltä eli C-kieltä valinnaisaineekseen. **Neljäs kriittinen vaihe** on lukion alussa, jolloin oppilaan on tehtävä ainevalinnat opinto-ohjelmaansa varten. Hänen on päätettävä, jatkaako hän peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua. Jos hän ottaa laajan matematiikan, hän voi suorittaa lukion opiskelemalla vain A- ja B-kieltä. Jos hän ottaa yleisen matematiikan, hänen on otettava myös D-kieli eli lukiossa alkava vieras kieli.

Tutkimus keskittyy edellä esitettyihin kriittisiin vaiheisiin. Kyselyt suoritettiin kolmannella luokalla olevien oppilaiden vanhemmille ja peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaille. Vaikka kahdeksatta luokkaa varten valinnat suoritetaan seitsemännen luokan keväällä, päätettiin kysely suorittaa kuitenkin yhdeksäsluokkalaisille, koska haluttiin oppilaan oma arvio hänen valintansa onnistumisesta.

Neljättä kriittistä vaihetta lukion alussa tarkastellaan lukion toisen luokan oppilaiden näkökulmasta. Toisella luokalla oppilailla on mahdollisuus arvioida valintojaan taaksepäin katsoen ja heille on mahdollisesti

muodostunut jo käsitys siitä, mitä aineita he aikovat kirjoittaa ylioppilaskokeessa. Lisäksi tässä vaiheessa on nähtävissä, minkä verran on tapahtunut sellaisia opinto-ohjelman muutoksia, joilla on yhteyttä kolmannen kielen valintaan tai välttämiseen.

Oppilaiden kielikoulutus muodostuu suoraan säädöksin määritellyistä sekä kunnan kieliohjelmaan sisältyvistä oppilaalle vieraista kielistä, niiden tuntimääristä ja sisällöistä. Kielivalinnat tehdään osittain sen perusteella, minkälaisia kielivalintavaihtoehtoja kunnan peruskoulut ja lukiot voivat tarjota eli minkälainen on kunnan kieliohjelma. Sen laatii koululautakunta (Anon. 1983c, 1984c), käytännössä siitä vastaa koulutoimenjohtaja, opetuspäällikkö tai muu kunnan koulutoimen hallintohenkilökuntaan kuuluva. Kunnanvaltuusto tekee päätöksen kunnan kieliohjelmasta (Anon. 1983c). Siksi kunnan kouluhallintovirkamiehet ovat pohtineet niitä ongelmia, joita kieliohjelman toteuttaminen ja sen monipuolistaminen aiheuttaa (Nikki 1989). Sen vuoksi kysely kieliohjelman relevanssista suunnattiin myös heille. Koska kieliohjelman laadintavaiheessa myös lääninhallitukset osallistuvat kielenopetuksen yleissuunnitelman toteuttamiseen ja joutuvat perehtymään siihen liittyviin ongelmiin, kysely osoitettiin myös lääninhallitusten kouluosastoille.

Tutkimuksen yhtenä teoreettisena lähtökohtana on ns. ymmärtävä eli tulkinnallinen sosiologia, joka ohjaa tutkimusaineistojen alustavaa hankintaa. Sen mukaan jokainen ihminen elää omassa elämismaailmassaan, joka on välttämättä eri ihmisillä erilainen. Hän tekee itseään koskevat ratkaisunsa oman situaationsa ja relevanssistruktuuriensa pohjalta. (Schutz 1970a, 1975; Schutz & Luckmann 1973.) Näin ollen hänen käsityksensä ja kokemuksensa kielikoulutuksen relevanssista ja hänen tekemiensä ratkaisujen perustelutkin ovat erilaisia kuin toisilla ihmisillä tai saavat erilaisia painoarvoja. Vain ihminen itse voi kertoa syitä, miksi hän tiettyssä valintatilanteessa valitsee siten kuin valitsee ja miksi tietyt asiat ovat hänelle relevantimpia kuin toiset (Wagner 1983). Kun halutaan selvittää oppilaiden ja vanhempien tekemien kielivalintojen syitä tai sitä, miten relevantiksi he kokevat nykyisen kielikoulutuksen, on niitä kysyttävä heiltä itseltään. Sen vuoksi kyselylomakkeitten vastausvaihtoehdot kerättiin oppilailta ja vanhemmilta haastatteluilla ja kyselyillä.

Määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen soveltaminen siten, että yritettäisiin tehdä samanaikaisesti monimutkainen määrällinen ja syvälinen laadullinen tutkimus, ei yleensä onnistu. Sen sijaan laadullista tutkimusotetta käytetään yleisesti kyselylomakkeiden laadinnassa siten, että suoritetaan ensin avoin haastattelu (Bogdan & Biklen 1982). Walker (1985) pitää tutkimuksen esivaiheessa laadullista tutkimusotetta ensisijaisena, koska se on joustava ja perustuu vuorovaikutukseen. Hänen mielestään positivistisessa tutkimuksessa tämä esivaihe onkin ainoa, jossa laadullista tutkimusotetta voidaan käyttää.

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote on ollut kielikoulutuksen relevanssin selvittämisessä ainoa mahdollinen tapa selkiyttää tutki-

muskokonaisuutta. Tähän pyrittiin siten, että haastatteluun rajattiin kieli-koulutuksen kokonaisuudesta ne osat, joihin tutkimus kohdistettiin. Lisäksi haastatteluista saatiin varsinaisiin kyselylomakkeiden kysymyksiin tarvittavat vaihtoehdot. Oppilaille henkilökohtaisesti suoritettu kysely, jossa kysymykset esitettiin suullisesti ja selitettiin sekä vastattiin mahdollisiin kysymyksiin, oli myös ainoa vaihtoehto kielivalintamotiivien selvittämisessä. Pyrkimyksenä oli löytää ne todelliset syyt, joita oppilailla oli ollut kielivalinnalleen. Aiempia tutkimuksia ei ollut käytettävissä ja kielenoppimismotivaatiotutkimukset, joita on runsaasti (esim. Ellis 1986; Gardner 1985; Gardner & Lambert 1959, 1972; Gardner ym. 1977; Jakobovits 1970; Spolsky 1989; Stern 1984) ja Suomessakin useita (mm. Julkunen 1989; Laine 1977, 1978, 1986, 1987, 1988; Mustila 1990), eivät kata kielen valintoihin liittyvien motiivien koko aluetta. Tutkimuksen yhtenä keskeisenä kysymyksenä on kielenopetuksen yleissuunnitelman implementaation onnistuminen. Yleissuunnitelman mikrotason implementaation onnistumisessa ovat keskeisinä kouluhallintovirkamiehet sekä kielivalintoja tekevät oppilaat ja vanhemmat. Implementaatiotutkimuksissa, jotka ovat yleensä tapaustutkimuksia, ei ole vastaavanlaisia aikaisempia tutkimuksia eikä käytökelpoista teoriaa, josta olisi ollut saatavissa tukea mittareiden laadinnalle.

6.2 Tutkimusaineistot

Ongelmanasettelun perusteella voidaan tutkimuksessa erottaa neljä perusaineistoa. Ensimmäinen on peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita koskeva eli **peruskoulun aineisto**, toinen lukion oppilaita koskeva eli **lukion aineisto**, kolmas peruskoulun kolmannen luokan oppilaiden **vanhempien aineisto** sekä neljäs läänien ja kuntien kouluhallintoa koskeva eli **hallinnon aineisto**.

Tutkimusaineistot kerättiin kukin omalla asianomaisella kohderyhmälle laaditulla kyselylomakkeella. Kaikki kerätyt aineistot koodattiin ja niiden tallennus sekä tietojen käsittely suoritettiin Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa.

Varsinaiset kyselylomakkeet laadittiin kolmessa vaiheessa. Pohja kyselylomakkeen **relevanssimittarille** saatiin haastatteluista. Haastateltavina oli peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten oppilaita, korkeakoulujen opiskelijoita, opettajia, kouluhallintohenkilöitä, vanhempia ja työnantajia yhteensä 42. Tarkemmat tiedot haastateltavista on liitteessä 1. Haastattelut suoritettiin teemahaastatteluna (Hirsjärvi & Hurme 1985) vuoden 1988 aikana. Haastattelun teemat oli johdettu tutkimustehtävästä ja ne on tarkemmin esitetty liitteessä 1.

Relevanssimittarin laadinnan toisena vaiheena tehtiin peruskoulun ja lukion oppilaille esimittari (esimerkkinä peruskoulun relevanssimittari liitteenä 2) suoritettujen haastattelujen pohjalta. Mittarin kysymykset esitettiin oppilaille suullisesti, ja he vastasivat kirjaallisestiperustellen sen vaihtoehdon, jonka katsoivat mielekkäimmäksi. Oppilaiden kysely suoritettiin informoituina kyselyinä (Eskola 1981) keväällä 1990. Kolmannessa vaiheessa

esikyselyn pohjalta laadittiin lopullisen mittarin kysymykset.

Varsinaisten **kielivalintamotiivimittareiden** muuttajat kerättiin oppilailta samassa esikyselyssä kuin relevanssimittarin. Kyselyt kohdistettiin peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisiin sekä lukion toisen luokan oppilaisiin. Kielivalintaa koskevissa mittareissa osiot esitettiin väittämien muodossa. Ne tehtiinsuullisesti ja vastaajia pyydettiin esittämään syyt, miksi he olivat valinneet siten kuin olivat tehneet.

Peruskoululaisten ja lukiolaisten kyselyt suoritettiin ryhmissä. Informoituun kyselyyn päädyttiin sen vuoksi, että haastatteluista ei saatu kattavasti vastausvaihtoehtoja varsinaisiin kyselylomakkeen kysymyksiin. Ryhmiä valittiin koululuokat, mikä oli tässä tapauksessa kätevin tapa. Tutkija saattoi esittää kysymykset suullisesti. Se antoi jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden tarkastella ja pohtia kohteena olevaa asiaa itsenäisesti ja ilman ohjausta. Se antoi lisäksi vastaajille mahdollisuuden tarvittaessa tehdä tarkentavia kysymyksiä.

Vanhemmille tarkoitettu kielivalintamittari laadittiin samalla tavoin kuin oppilaidenkin, mutta heidän esikyselynsä tapahtui kirjallisesti oppilaiden välityksellä lähetetyillä kyselylomakkeilla. Esilomakkeet vietiin kouluille, joista oppilaat veivät ne vanhempien vastattavaksi. Saatujen vastausten perusteella laadittiin lopullinen mittari (liite 7).

Haastatteluilla kerättyjä ja kyselynä lomakkeilla koottuja sekä aiemmista tutkimuksista saatuja (mm. Nikki 1989) tietoja käyttäen laadittiin varsinaiset kyselylomakkeet. Peruskoululaisten, lukion oppilaiden ja vanhempien lomakkeeseen sisältyy kielivalintoja koskevat mittarit. Viimeksi mainittuihin on kattavuuden varmistamiseksi jokaisen kysymyksen loppuun varattu vastaajille mahdollisuus lisätä luetteloon sellainen heidän tärkeäksi katsomansa syy, joka oli vaikuttanut heidän valintaansa mutta jota ei ollut luettelossa mainittu.

Lisäksi kaikkiin lomakkeisiin sisältyy kaikille kohderyhmille sama mittari, jonka avulla arvioidaan kohderyhmien **suhtautumista eri kieliin**. Suhtautuminen tarkoittaa sanakirjamäärittelyn mukaan asennoitumista johonkin jollakin tavalla (Nykysuomen sanakirja 1973). Erotukseksi varsinaisista asenteista tässä käytetään sanaa suhtautuminen, sillä mittarilla "Mitä mieltä Sinä olet eri kielistä" ei mitattu asenteita ulottuvuudella positiivinen - negatiivinen. Koska valintatilanteessa oppilaat ja vanhemmat joutuvat vertailemaan eri kieliä toisiinsa, päädyttiin mittariin laatimaan sen mukaiseksi. Vastaajia pyydettiin panemaan eri kielet järjestykseen sen mukaan, miten hyödyllisinä (= kognitiivinen suhtautumistapa) tai kiinnostavina (= affektiivinen suhtautumistapa) he niitä pitivät. Lisäksi heidän tuli arvioida, missä järjestyksessä he opiskelisivat niitä (= toiminnallinen suhtautumistapa). Tässä rajoituttiin viiteen yleisimpään kieleen, koska ne ovat useimmin tarjolla.

Jokaisen kohderyhmän kyselylomake, siihen sisältyvät mittarit ja niiden laadinta esitetään jäljempänä erikseen.

Peruskoulun aineisto kerättiin lomakkeella (liite 3), joka sisälsi kolme mittaria. Ensimmäisenä oli relevanssimittari, johon liittyi myös oppilaiden kannanottojen perusteluja. Toisena oli eri kieliin suhtautumisen mittari ja kolmantena C-kielen valintaan tai valitsematta jättämisen motiiveja mittaavat mittarit. Lisäksi lomake sisälsi muutamia osamittareita, joita ei käytetä tässä tutkimuksessa.

Kyselyyn tulleita kuntia ja kouluja koskeva otanta ja otos on esitetty liitteessä 4. Kysely lähetettiin kouluille joulukuussa 1990 ja vastaukset saatiin kaikista pyydetystä perusopetusryhmistä eli yhteensä 16 koulusta ja 468 oppilaalta. Lomakkeista jouduttiin hylkäämään kolme joko useiden puutteellisesti täytettyjen osioiden tai muiden vastausten epäselvyyksien vuoksi.

Pohjatiedot varsinaiseen kyselylomakkeeseen hankittiin informoidulla kyselyillä. Niissä käytettyjä lomakkeita oli yhteensä kuusi: kielivalintoja koskeva, kielikoulutuksen relevanssia koskeva, kansainvälistymistä ja koulujen vieraiden kielten opetusta koskeva, oppilaan omaa kielikoulutusta koskeva sekä suhtautumista eri kieliin ja kielienopiskelumotivaatiota selvitävät lomakkeet. Esimerkkinä näistä mittareista on liitteessä 2 peruskoulun kielikoulutuksen relevanssia koskeva esimittari.

Informoitu kysely toteutettiin siten, että koululuokissa oleville oppilaille esitettiin kysymykset suullisesti ja he vastasivat kirjallisesti lomakkeeseen avoimiin kohtiin. Täyttötilanteessa korostettiin sitä, että jokainen oppilas vastaisi siten, kuin hänestä itsestä tuntuu. Oppilailla oli myös mahdollisuus tehdä kysymyksiä tai kommentoida. Lomakkeet sisälsivät myös muutamia suoria kysymyksiä.

Informoitu kysely suoritettiin toukokuussa 1990 Karstulan kunnan yläasteella ja Jyväskylän kaupungin Kesyn yläasteella. Kyselyyn vastasi yhteensä 100 peruskoulun oppilasta, joista 43 oli seitsemännellä ja 57 yhdeksännellä luokalla.

Kielikoulutuksen relevanssia koskevassa kyselyssä oppilaat valitsivat esitetyistä kahdesta vaihtoehdosta sen, joka vastasi heidän käsitystään, ja myös perustelivat valintansa. Nämä perustelut koottiin, luokiteltiin ja useimmin esitetyt otettiin ja ryhmiteltiin kolmeksi erilliseksi perustelumittariksi. Niiden joukkoon lisättiin muutama oppilaiden yleisimmin esittämä peruskoulun kieltenopetusta koskeva väittäjä.

Oppilaiden kielivalintaa koskevat vaihtoehdot kerättiin sekä seitsemäsluokkalaisilta että yhdeksäsluokkalaisilta. Heidän valinnoilleen tai valitsematta jättämisilleen esittämät syyt koottiin ja luokiteltiin. Esitetyt syyt yritettiin pitää mahdollisimman pitkälle sellaisessa muodossa, jossa oppilaat olivat ne esittäneet. Tähän ei aina päästy, koska vastauksia jouduttiin yhdistelemään.

Kyselyssä eri kieliin suhtautumisen mittari oli kaikilla kohderyhmillä sama. Lopulliseen mittariin arvointiasteikko käännettiin päinvastaiseksi siten, että mielenkiintoisin, hyödyllisin ja ensimmäiseksi valittava kieli sai arvon 5 ja muut siitä alaspäin.

Kyselyssä oli mukana Laineen (1977, 1978) motivaatiomittareista koostettu kieltenopiskelun motivaatiota mittaava mittari. Varsinaisessa tutkimuksessa siitä luovuttiin, koska haluttiin keskittyä kielivalintoihin vaikuttavien motiivien mittaamiseen.

Mittareiden toimivuuden tarkistamiseksi ja instruktioiden ymmärrettävyyden varmistamiseksi mittariluonnokset esitettiin vastattavaksi neljälle lahjakuudeltaan eritasoiselle peruskoulun yhdeksäsluokkalaiselle. Lisäksi yksi peruskoulun yläasteen rehtori ja yksi opinto-ohjaaja tarkistivat lomakkeen. Saadun palautteen perusteella lomaketta korjattiin.

Lukion aineisto kerättiin lomakkeella (liite 5), joka sisälsi relevanssimittarin, eri kieliin suhtautumisen mittarin ja kielten valintamotiiveihin liittyvät mittarit. Lisäksi siihen sisältyi useita osamittareita, joita ei käytetä tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen kohteena olevia kuntia ja kouluja koskeva otanta on esitetty liitteessä 6. Kysely lähetettiin kouluille joulukuussa 1990 ja vastaukset saatiin kaikista pyydytyistä perusopetusryhmistä eli yhteensä 16 lukios- ta ja 482 oppilaalta. Kovin puutteellisten vastausten vuoksi yksi lomake hylättiin.

Vaihtoehdot varsinaisia mittareita varten hankittiin informoidulla kyselyllä samoin kuin peruskoulun mittareihin. Niissä käytettyjä lomakkeita oli yhteensä kuusi: lukion ainevalintoja ja ylioppilaskokeeseen osallistumista koskeva lomake, nykyisen kieliohjelman relevanssia koskeva, kansainvälistymistä ja lukion vieraiden kielten opetusta koskeva, oppilaan omaa kieliohjelmaa koskeva lomake sekä motivaatiota ja suhtautumista eri kieliin mitta-

vat mittarit.

Informoitu kysely toteutettiin samalla tavalla kuin peruskoululaisten ryhmille. Se suoritettiin toukokuussa 1990 Karstulan kunnan lukiossa ja Jyväskylän kaupungin Kesyn lukiossa. Kyselyyn vastasi yhteensä 71 lukion oppilasta.

Valintoja ja kielikoulutuksen relevanssia koskevien mittareiden laadinta tapahtui samoin kuin peruskoulun vastaavien laadinta. Kielikoulutuksen relevanssia koskevat kysymykset ovat osittain samoja kuin peruskoululaisten. Lukion mittariin on lisätty lukion kielikoulutuksen sisältöä koskevat kysymykset. Relevanssimittarissa esitettyjen kannanottojen perustelut on rajattu koskemaan vain lukiota. Syy siihen on lukion mittareiden laajuudessa. Koko lukion kyselylomake olisi paisunut liian laajaksi, jos siihen olisi otettu mukaan kaikki kielikoulutuksen relevanssia koskevien kannanottojen perustelut. Perusteluväittämiin on otettu mukaan kolme lukion kielenopetuksen sisältöä koskevaa osiota.

Eri kieliin suhtautumisen mittari on lukion oppilaille sama kuin muillekin kohderyhmille. Myös lukion mittariin sisältyy osioita, jotka eivät kuulu tähän tutkimukseen.

Mittareiden toimivuuden tarkistamiseksi ja instruktioiden ymmärrettävyyden varmistamiseksi koko lomake esitettiin neljälle eritasoiselle lukion toisen luokan oppilaille. Lisäksi yksi lukion rehtori ja opinto-ohjaaja tarkistivat lomakkeen. Saadun palautteen perusteella lomakeetta korjattiin.

Vanhempien aineisto kerättiin vanhempien lomakkeella (liite 7) peruskoulun kolmasluokkalaisten vanhemmilta ympäri Suomea tammikuussa 1991. Vanhempien lomake sisälsi oppilaan ensimmäisen vieraan kielen eli A-kielen valinnan motiiveihin liittyvän mittarin, eri kieliin suhtautumisen mittarin sekä kielikoulutuksen relevanssimittarin. Lisäksi siinä oli muutamia kysymyksiä, joita ei käytetä tässä tutkimuksessa. Varsinaiseen kyselyyn tulleita kuntia koskeva otanta ja otos on esitetty liitteessä 8. Kysely lähetettiin kuntiin tammikuussa 1991 ja vastaus saatiin kaikista kahdeksasta kohdekunnasta yhteensä 314 vanhemmalta. Yleensä muiden A-kielten kuin englannin ryhmät olivat varsin pieniä ja oppilaiden poissaolot vähensivät vielä vastaajamäärää. Lomakkeista kaksi jouduttiin hylkäämään niissä esiintyneiden puutteellisuuksien takia.

Esikyselyllä kerättiin vaihtoehdot vanhempien A-kielen valintaan liittyvää mittaria varten vanhemmilta kyselylomakkeella, joka lähetettiin oppilaiden välityksellä Jyväskylän kaupungin kahden peruskoulun ala-asteen yhteensä neljän perusopetusryhmän vanhemmille, joita oli yhteensä 85. Ryhmään sisältyi englannin, ranskan, ruotsin, saksan ja venäjän A-kieleksi valineita. Kysely toteutettiin toukokuussa 1990.

Varsinaiseen kielivalintaa koskevaan mittariin kerättiin vanhempien esittämät kielivalinnan perustelut ja ne luokiteltiin.

Vanhempien alustava lomake sisälsi lisäksi mittarin, joka on muokattu Laineen (1977 ja 1988) mittaristosta ja jolla oli tarkoitus selvittää vanhempien käsityksiä vieraiden kielten opiskelusta koulussa. Tätä ei kuitenkaan käytetty, koska kyselyn laajuutta ei haluttu lisätä.

Varsinaisen lopullisen lomakkeen toimivuus ja instruktioiden ymmärrettävyys tarkistettiin esittämällä se erilaisen koulutusohjelman omaavien kolmen peruskoululaisen äidin ja yhden isän täytettäväksi. Saadun palautteen perusteella lomakeetta korjattiin.

Hallinnon aineisto kerättiin lomakkeella (liite 9), joka sisälsi kielikoulutuksen relevanssimittarin sekä eri kieliin suhtautumisen mittarin. Lisäksi lomakkeessa oli muutama kysymys, jotka eivät kuulu tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen kohteena olevia kuntia koskeva otanta on esitetty liit-

teessä 10. Kysely lähetettiin kuntiin helmikuussa 1991. Lomakkeita palautettiin yhteensä 109 kpl, mikä on 89 % lähetetyistä. Jokaiseen lääninhallitukseen lähetettiin kolme lomaketta ja pyydettiin osastopäällikön, yhden koulutoimentarkastajan ja yhden ammattikasvatustarkastajan vastaavan niihin. Näitä lomakkeita palautettiin 29 ja palautusprosentti oli 88. Hallinnon lomake on muutoin samanlainen kuin vanhempien, mutta siitä puuttuu oppilasta koskevat osat.

6.3 Tietojen käsittely ja tilastolliset analyysit

Tutkimus on survey-tyyppinen selvitys, joten aineiston käsittelyssä käytetään kuvailun ja vertailun mahdollistavia aineiston käsittelymenetelmiä. Tutkimuksessa käytetyt tietojen käsittelymenetelmät ja analyysit esitetään pääongelmittain taulukossa 1.

Tutkimuksen kohteena olevien motiivien selittämiseen on kehitetty kuvaustapa, jossa yhdistetään Schutzin motiiviteorian (ks. luku 2.1.4) ja

TAULUKKO 1. Aineiston käsittelymenetelmät

Ongelma	Menettely	Tarkoitus
Ongelma 1	jakaumat, ristiintaulukointi, Khin neliötesti, faktorianalyysi, keskiarvot, hajonnat, varianssianalyysi	ryhmien välisten erojen toteaminen ja erojen testaaminen, muuttujien ryhmittely, ryhmien välisten erojen toteaminen ja testaus
Ongelma 2	luokittelu, faktorianalyysi, keskiarvot, hajonnat, t-testi	muuttujien kuvaus, muuttujien ryhmittely, muuttujien vertailu, ryhmien välisten erojen testaaminen
Ongelma 3	keskiarvot, hajonnat, t-testi	muuttujien vertailu, ryhmien välisten erojen testaaminen
Ongelma 4	jakaumat, ristiintaulukointi, Khin neliötesti	ryhmien välisten erojen toteaminen ja erojen testaaminen
Mittausten luotettavuuden arviointi	Cronbachin α -kerroin, looginen päättely	mittareiden reliabiliteetti, validiteetti

Laineen täydentämän Gardnerin ja Lambertin vieraan kielen oppimiseen liittyvän motiiviteorian (ks. luku 2.2) peruselementit ja tältä pohjalta lähde-tään ymmärtäen tulkitsemaan oppilaiden kielivalintojen motiiveja.

6.4 Tutkimuksen mittareiden ja mittausten luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen mittausten luotettavuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon mittareiden reliabiliteetti eli pysyvyys ja validiteetti eli pätevyys. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota otantaan, jotta tuloksia voitaisiin yleistää.

Tutkimuksessa käytettiin neljänlaisia mittareita:

- relevanssimittareita niihin liittyvine perusteluineen, jotka muodostuvat kielikoulutuksen tiettyihin alueisiin kohdistuvista kysymyksistä
- motiivimittareita, jotka pohjautuivat kohdejoukoilta kerättyyn aineis-toon
- kieliin suhtautumisen mittareita, joissa vastaajat asettavat eri kielet jär-jestykseen annettujen kriteereiden perusteella ja
- muita valintaan vaikuttaneita tekijöitä mittaavia mittareita.

Relevanssimittareissa kutakin muuttujaa vastaa yksi kysymys, joka muodostaa oman mittarinsa. Näin ollen muuttujakohtaisia mittauksen re-liabiliteetteja ei voida arvioida. Relevanssikysymysten vastausten peruste-lut eivät muodosta mitään yhtenäisiä mittareita. Näin ollen ei ole mielekäästä yrittääkään arvioida niitä varsinaisina mittareina.

Kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä mittaavien muuttujien reliabili-teetit on esitetty taulukossa 2. Koska nämä mittarit ovat rinnastettavissa asenneasteikoihin, niiden reliabiliteetit ovat alhaisempia kuin käyttäyty-misfrekvenssien (ks. Valkonen 1981). Niinpä yli .50 olevia arvoja voitaneen jo pitää tyydyttävänä ja yli .75 olevia hyvinä. Kaikkiaan neljässä mittarissa reliabiliteetti jää alle .50:n. Näistä kaksi mittaria, joiden reliabiliteetit ovat .46 ja .28, ovat hyvin lyhyitä, kuusi ja viisi muuttujaa sisältäviä. Cronbachin α -kerroin perustuu mittarin osioiden välisille korrelaatioille (Valkonen 1981). Kun edellä mainitut mittarit sisältävät muuttujia, jotka eivät korreloi keskenään, jäävät niiden reliabiliteetit tällaisissa tapauksissa alhaisiksi. Sama koskee mittareita, joiden reliabiliteetit ovat .37 ja .47.

Käytetyn teorian pohjalta ei tämän tutkimuksen kielivalintoihinkaan liittyviä mittareita voida pitää yhtenäisinä tiettyä ilmiötä, esimerkiksi kie-livalinnan motivaatiota mittaavina välineinä, vaan ne koostuvat ikään kuin useista mittareista, joissa useimmiten on vain yksi muuttuja, mutta joissa-kin kaksi tai kolmekin muuttujaa mittamassa yhtä motiivia. Nämä muut-tajat eivät läheskään aina korreloi yhdenkään toisen muuttujan kanssa.

Jos motiivimittareiden reliabiliteetteja olisi haluttu nostaa, olisi mitta-reita pitänyt jatkaa (ks. Koponen 1977, 105). Tämä ei olisi ollut mahdollista

TAULUKKO 2. Mittareiden reliabiliteetit (Cronbachin α -kerroin)

Mittari	Reliabiliteetti
Peruskoulu	
C-kielen valinnan motiivit (1. A)	.82
Tietyn kielen valinta C-kieleksi (1. A jatko)	.59
C-kielen valitsematta jättämisen motiivit (1. B)	.81
C-kielen valitsemisen ehdot (1. B jatko)	.46
Valinnaisainevalintaan vaikuttaneet muut tekijät (3)	.63
Lukio	
Peruskoulussa tehdyn C-kielen valinnan motiivit (3. A)	.79
Peruskoulussa tapahtuneen C-kielen valitsematta jättämisen motiivit (3. B)	.73
Motiivit C-kielen opiskelun jatkamiseen lukiossa (4. A)	.84
Motiivit C-kielen jättämiseen pois opinto-ohjelmasta lukiossa	.52
D-kielen valinnan motiivit (5. A)	.84
Tietyn kielen valinta D-kieleksi (5. A jatko)	.59
D-kielen valitsematta jättämisen motiivit (5. B)	.75
D-kielen valitsemisen ehdot	.28
Ainevalintoihin vaikuttaneet muut tekijät (8)	.54
Vanhemmat	
Englannin valitsemisen motiivit (1. A)	.59
Muun kielen valitsemisen ehdot (1. A jatko)	.56
Ruotsin valitsemisen motiivit (1. B)	.37
Ranskan/saksan/venäjän valitsemisen motiivit (1. C)	.47

monissakaan mittareissa, koska niihin oli jo käytetty kaikki ne vaihtoehdot, jotka oli saatu oppilailta esikyselyissä. Toinen mahdollisuus olisi ollut suurentaa sitä oppilaiden ja vanhempien määrää, jolle esikysely tehtiin, ja toivoa, että mittareihin olisi tullut lisää vaihtoehtoja. On kuitenkin epätoimennäköistä, että näin olisi saatu esiin kovinkaan paljoa uusia motiiveja, sillä oppilaat eivät olleet juuri lisänneet motiivimittareihinsa sellaisia puuttuvia syitä, joiden he katsoivat vaikuttaneen kielivalintaansa. Jokaisessa motiivimittarissa oli varattu tähän mahdollisuus. Vanhempien kielivalintamittareissa, joista puolessa oli alhaiset reliabiliteetit, olivat vastaajat lisänneet eniten niistä puuttuneita mutta heidän tekemäänsä kielivalintaan vaikuttaneita syitä. Tästä voidaan päätellä, että esikyselyssä oli liian vähäinen määrä vanhempia (yhteensä 85). Koska he jakaantuivat viiden eri kielen valinneisiin, ei mittareista muodostunut tarpeeksi kattavia. Tutkimuksen ongelmanasettelun perusteella tarkoituksena oli selvittää mahdollisimman monia oppilaiden ja vanhempien valintoihin vaikuttaneita motiiveja sekä niiden laatua ja tärkeysjärjestystä.

Kun motiivimittareista haluttiin tehdä mahdollisimman lyhyitä, koottiin ja yhdisteltiin haastatteluiden ja kyselyiden tuottamasta aineistosta

samansisältöiset osiot yhdeksi edustamaan kutakin esitettyä sisältöaluetta. Mittariin lisätyllä "kaatoluokalla", muu syy, pyrittiin varmistamaan osioiden tyhjentyvyys ja poissulkevuus (esim. Eskola 1981). Mittarit haluttiin saada lyhyiksi sen vuoksi, että niiden lukumäärä oli varsin suuri ja kuitenkin oppilaiden ja vanhempien toivottiin voivan ja jaksavan vastata kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin.

Mittareissa, joilla arvioitiin suhtautumista eri kieliin ja joissa asetettiin kielet järjestykseen, käsiteltiin kuhunkin kieleen kohdistuvien suhtautumistapojen arviointi erillisenä mittarina ja näin saaduilla kolmen osion mittareille laskettiin Cronbachin α -kertoimet. Niiden arvot vaihtelivat kohdejoukoittain seuraavasti:

englanti	.65 - .78
ruotsi	.74 - .83
ranska	.67 - .77
saksa	.69 - .80
venaja	.77 - .83

Koska kysymyksessä on asennemittareihin verrattavat mittarit, on niiden reliabiliteetteja pidettävä hyvinä.

Tutkimuksen mittausten validiteettia on arvioitava loogisesti päättelämällä. Tutkimuksen kyselyissä oli mittausten tavoitteena se, mitä Valkonen (1981) kutsuu 'raa'an empiirisesti' tehtäväksi tulkinnaiksi, eli kunkin kysymyksen ajateltiin mittaavan sitä, mitä se näytti mittaavan. Kun kyselyssä oppilailta tiedusteltiin esim. "Miksi otit juuri saksan kielen valinnaiseksi kieleksesi?", oletettiin vastauksen sisältävän syyn tai syyt tähän valintaan. Tämä esitetty syy tulkittiin sitten teoreettisen käsitteen, motiivin operationaaliseksi indikaattoriksi (Valkonen 1981). Näin pyrittiin eliminoimaan käsitevaliditeettiin liittyviä ongelmia.

Mittauksen validiteetti määritellään sen kyvyksi antaa tietoja siitä, mitä halutaan mitata (esim. Valkonen 1981). Lopullisessa mittauksessa käytettiin niitä osioita, jotka oli saatu asiantuntijoiden, tässä tapauksessa oppilaiden ja vanhempien, vastaavanlaisiin kysymyksiin antamista vastauksista. Näin ollen ei sisältövaliditeetinkaan katsota muodostuvan ongelmalliseksi.

Suhtautumista eri kieliin mitattiin panemalla ne järjestykseen kolmen eri kriteerin perusteella. Validiteetin varmistamiseksi oli kriteerit yritetty valita mahdollisimman selkeiksi ja yksiselitteisiksi eli hyödyllisyys, kiinnostavuus ja valitsemisjärjestys.

Otantamenettelyt, joina käytettiin ositettua otantaa (esim. Cohen & Manion 1986; Pahkinen & Lehtonen 1989), voitiin suorittaa asianmukaisesti. Vanhempien ryhmässä otantana käytettiin yksinkertaista satunnaisotantaa (esim. Pahkinen & Lehtonen 1989). Oppilaiden ja vanhempien otantayksikkönä käytettiin oppilasta. Palautusprosentit peruskoulun ja lukion oppilaiden sekä vanhempien ryhmissä olivat 100 % ja kouluhallintohenkilöiden ryhmässä 88 %. Tältä osin otanta ei aiheuta ongelmia tulosten yleistettävyydelle.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustehtävä ja käytettävät tutkimusaineistot ovat varsin laajat. Tulokset esitetään pääongelmittain käsitellen siinä yhteydessä kunkin osaongelmat. Tutkimuksen kohdejoukot on selostettu liitteessä 11.

7.1 Nykyisen kielikoulutuksen relevanssi

Peruskoulun ja lukion oppilaiden sekä vanhempien ja kouluhallintovirkamiesten käsityksiä kielikoulutuksen relevanssista selvitettiin kyselylomakkeiden mittareilla: "Miten pitäisi koulun kielenopetus Sinun mielestäsi/Teidän mielestänne järjestää?" (liite 3, liite 5, liite 7 ja liite 9).

Alustavissa kyselyissä, joiden perusteella varsinaiset kyselylomakkeet laadittiin, pyydettiin peruskoulun ja lukion oppilaita myös perustelevaan kannanottonsa. Esimerkiksi oppilaan tuli valita vaihtoehdosta "A Peruskoulussa pitää kaikkien opiskella kahta pakollista vierasta kieltä tai B Peruskoulussa riittää yksi pakollinen vieras kieli" se, jota he pitivät tarkoituksenmukaisimpana/mielekkäimpänä. Sen lisäksi heidän tuli perustella, minkä vuoksi he olivat sitä mieltä (ks. Scheffler 1969).

Nämä perustelut muodostivat väittämiä, jotka ryhmiteltiin kolmeksi erilliseksi mittariksi (liite 3, 1-3). Lisäksi mittareihin sijoitettiin osioita, jotka koskivat peruskoulun kielenopetuksen sisältöä. Niitä ei käytetä tässä selvityksessä. Kullekin kolmelle mittarille tehtiin faktorianalyysit. Faktorianalyysijä on käytetty karkeana luokittelijana eri kysymyksiin liittyvien perustelujen ryhmittelemiseksi (ks. esim. Sänkiaho 1974; Eskola 1981). Mittarien faktoriratkaisut on esitetty liitteessä 12.

Myös lukion oppilaita pyydettiin alustavissa kyselyissä perustelevaan kannanottonsa. Tähän tutkimukseen on otettu mukaan vain lukion

kielten määrää koskevien vastausten perustelut, joista tehtiin mittari. Mittarille tehtiin faktorianalyysi, jota käytetään luokitteluun kuten peruskoulun vastaavissa analyysissä. Faktorianalyysi on esitetty liitteessä 13.

Peruskoulun ja lukion oppilaiden sekä vanhempien ja kouluhallintovirkamiesten käsitykset kielikoulutuksesta käsitellään siten, että ensin ristiintaulukoidaan ja verrataan suomenkielisissä kunnissa asuvien ja kaksikielisissä kunnissa asuvien oppilaiden, vanhempien ja kouluhallintovirkamiesten jakaumia ja testataan niiden välisen eron merkitsevyys. Muutamissa kysymyksissä on ongelman selvittämisen kannalta ollut mielekkäämpää jakaa oppilaat sukupuolen mukaisesti kahteen ryhmään, varsinkin jos asuinkunnan kieliolosuhteiden mukaisesti jaettuna ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukossa 3 on esitetty kohderyhmien käsitykset siitä, mikä kieli heidän mielestään pitäisi olla peruskoulun ensimmäisenä vieraana kielenä eli A-kielenä. Yli 40 % sekä suomenkielisissä että kaksikielisissä kunnissa asuvista peruskoulun oppilaista on sitä mieltä, että oppilaan tulee voida itse valita A-kielensä. Kahden muun vaihtoehdon osalta ryhmien mielipiteet menevät ristikkäin. Ryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Runsaasti yli puolet lukion oppilaista kannattaa laajaa kielivalikoimaa, joskin kolmannes suomenkielisissä kunnissa asuvista lukiolaisista haluaa kaikkien aloittavan kielenopiskelun englannin kielellä. Ryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero.

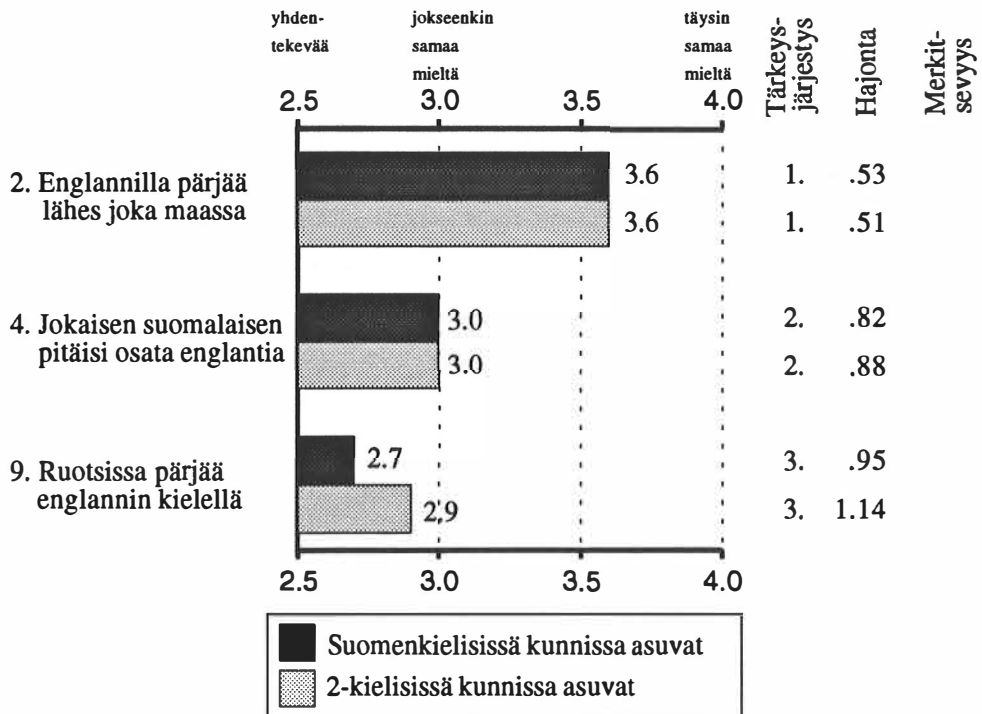
TAULUKKO 3. Kohderyhmien käsitykset peruskoulun A-kielestä

vastaaja	kaikilla englanti		englanti tai ruotsi		laaja tarjonta		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	N	%	
peruskoulun oppilaat	151	32%	106	23%	198	43%	465
- suomenk.	128	38%	65	20%	140	42%	333
- kaksik.	23	17%	51	39%	58	44%	132
lukion oppilaat	129	27%	73	15%	278	58%	480
- suomenk.	112	33%	41	12%	191	55%	344
- kaksik.	17	13%	32	23%	87	64%	136
vanhemmat	33	11%	34	11%	240	78%	307
- suomenk.	28	12%	23	10%	178	78%	229
- kaksik.	5	6%	11	14%	62	80%	78
kouluhall. virkamiehet	35	26%	13	9%	89	65%	137
- suomenk.	33	27%	11	9%	78	64%	122
- kaksik.	2	13%	2	13%	11	74%	15

Suurin osa vanhemmista kannattaa laajan valinnan mahdollisuutta. Pelkän englannin kannalla A-kieleksi on hiukan enemmän suomenkielisis-
sä kunnissa asuvia vanhempia. Erot ryhmien välillä eivät kuitenkaan ole
tilastollisesti merkitseviä. Neljännnes kouluhallintohenkilökunnasta haluaa
englannin olevan A-kielenä kaikilla peruskoulun oppilailla. Eniten kannatusta
saa kuitenkin laaja tarjonta.

Peruskoulun oppilaiden esittämien kannanottojen perustelujen selvittä-
miseksi otettiin perusteluväittämämittareista ne muuttujat, jotka liittyivät
kyseiseen kysymykseen. Perustelut muodostuvat mittarin 2 faktoreille 2 ja
4 sijoittuneista muuttujista sekä muuttujista 6 ja 8 (liite 12). Kunkin vastaus-
vaihtoehdon valinneiden oppilaiden arvioiden keskiarvot ja hajonnat las-
kettiin näille muuttujille ryhmittäin ja testattiin ryhmien välisen eron mer-
kitsevyys. Kuviossa esitetyt perustelut numeroineen vastaavat kyselylo-
makkeen osioita.

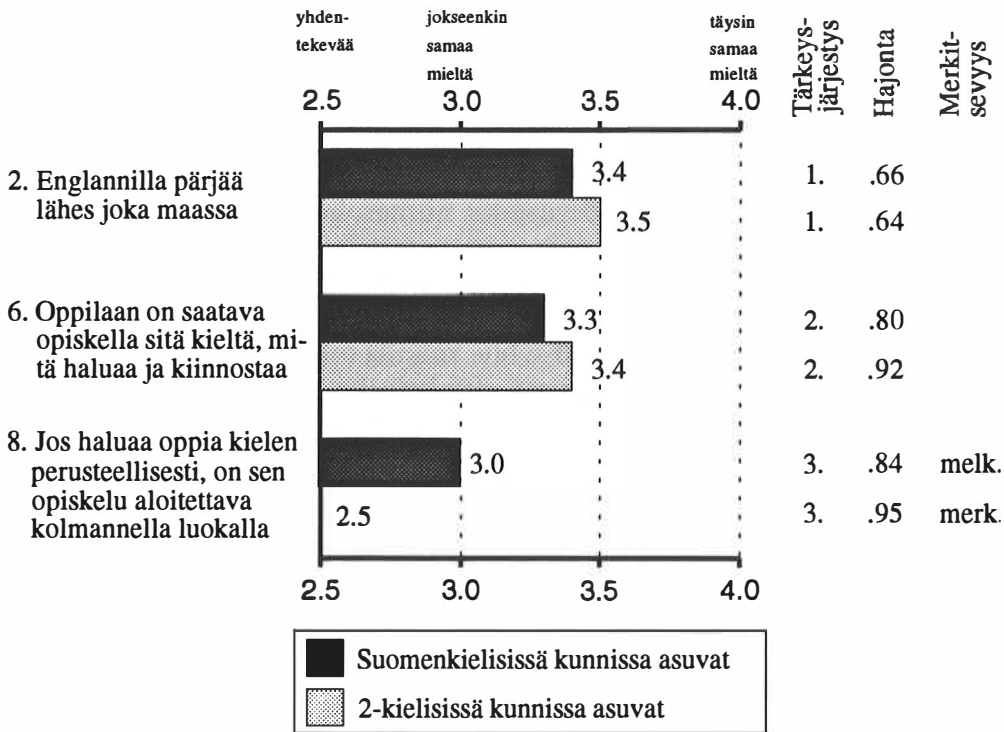
Mielipidettään "kaikilla peruskoulun oppilailla pitää A-kielenä olla
englanti" tukevat vastaajat kuviossa 6 esitetyillä perusteluilla. Tärkein
perustelu sille, että englannin tulisi olla kaikilla oppilailla A-kielenä perus-
koulussa, on sekä suomenkielisisissä että kaksikielisisissä kunnissa asuvien
peruskoulun oppilaiden mielestä sama: "englannilla pärjää lähes joka maas-



KUVIO 6. Peruskoululaisten tärkeimmät perustelut englannille A-kielenä

sa". Muutenkin näiden kahden ryhmän perustelujen tärkeysjärjestys on sama eivätkä ryhmien väliset erot ole tilastollisesti merkitseviä.

Mielipidettään "oppilaan pitää voida valita A-kieleksi joko englanti tai ruotsi" perustelevat peruskoulun oppilaat kuvion 7 mukaisesti.

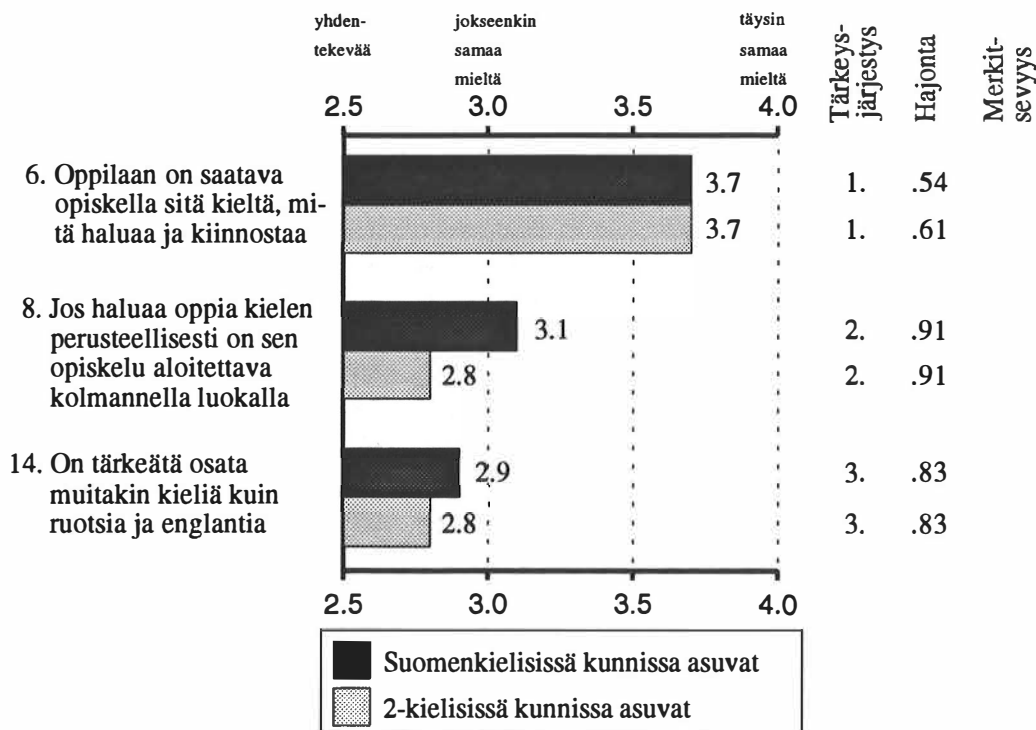


KUVIO 7. Peruskoululaisten tärkeimmät perustelut englannille tai ruotsille A-kielenä

Tämänkin mielipiteen tärkeimmissä perusteluissa ryhmät ovat varsin yksimielisiä. Tilastollisesti merkitsevä ero on vain yhden perustelun kohdalla: suomenkielisissä kunnissa asuvat pitävät kaksikielisissä kunnissa asuvia tärkeämpänä aloittaa perusteellisesti opittavan kielen opiskelu jo kolmannella luokalla.

Molemmissa ryhmissä eniten kannatusta saa vaihtoehto, jonka mukaan "oppilaan pitää voida itse valita, ottaako A-kieleksi englannin, ruotsin, ranskan, saksan vai venäjän". Tämän mielipiteen tärkeimmät perustelut on kuviossa 8.

Jälleen ryhmät ovat yksimielisiä tärkeimmistä perusteluistaan. Heidän mielestään oppilaan oman halun ja kiinnostuksen pitää olla määrääviä tekijöitä A-kielen valinnassa. Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.



KUVIO 8. Peruskoululaisten tärkeimmät perustelut A-kielen laajalle valintamahdollisuudelle

Peruskoulun pakollisten kielten määrää koskevat peruskoulun ja lukion oppilaiden vastaukset laskettiin ja verrattiin suomenkielisissä kunnissa ja kaksikielisissä kunnissa asuvien vastausprosentteja. Peruskoulun oppilaiden kohdalla ryhmien välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä. Molemmista ryhmistä 40% oppilaista on sitä mieltä, että yksi pakollinen kieli riittää peruskoulussa, ja ero on kaksi kieltä sisältävien vaihtoehtojen välillä. Kun tytöt valitsevat poikia useammin kielen valinnaisaineeseen (ks. s. 68), halutaankin selvittää, poikkeavatko tyttöjen ja poikien käsitykset peruskoulun pakollisten kielten määrästä. Lukion suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuvilla oppilailla ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa kyseisestä asiasta. Kohderyhmien käsitykset peruskoulun pakollisten vieraiden kielten määrästä on esitetty taulukossa 4.

Lähes puolet peruskoulun pojista haluaa peruskouluun yhden pakollisen kielen, tytöistä vain kolmannes. Harvemmat pojista kannattavat nykyistä kahden tietyn pakollisen kielen järjestelmää kuin tytöistä. Ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Lukion oppilaista nykyisen kahden kielen pakollisuuskäytäntöä kannattaa vähemmistö. Ero tyttöjen ja poikien välillä on muissa vaihtoehtoissa tilastollisesti merkitsevä.

Vanhemmilta nykyinen yhden vieraan kielen ja toisen kotimaisen pakollisuus saa vain vähän kannatusta, samoin yhden pakollisen kielen

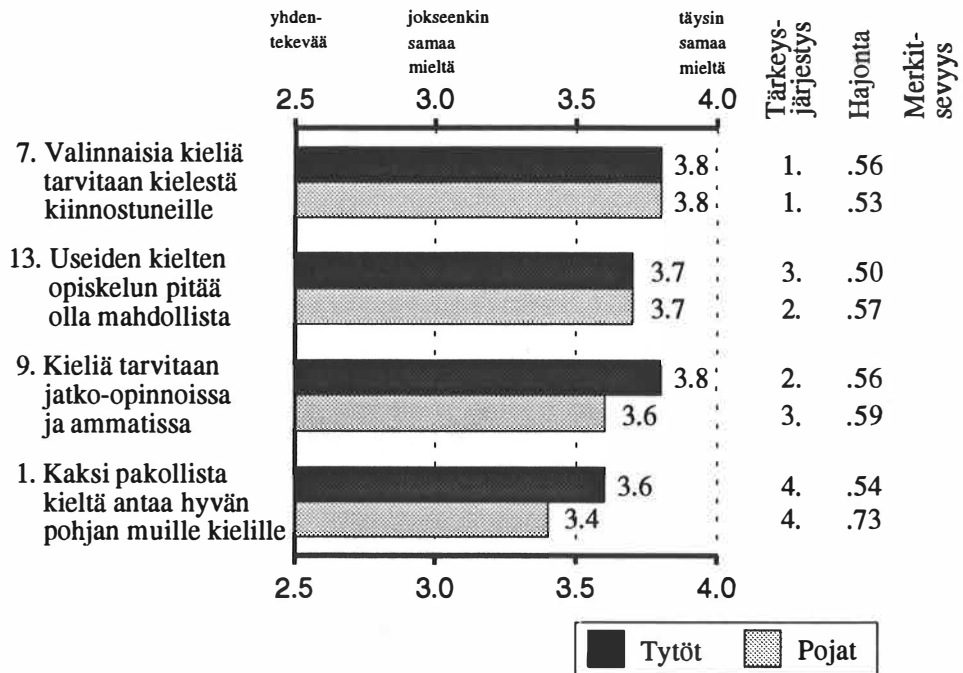
TAULUKKO 4. Kohderyhmien käsitykset peruskoulun pakollisten kielten määrästä

vastaaja	nykyinen käytäntö		kaksi, saa valita		yksi riittää		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	N	%	
peruskoulun oppilaat	93	20%	184	40%	188	40%	465
- tytöt	52	24%	93	43%	72	33%	217
- pojat	41	16%	91	37%	116	47%	248
lukion oppilaat	72	15%	242	50%	167	35%	481
- tytöt	40	15%	147	56%	75	29%	262
- pojat	32	15%	95	43%	92	42%	219
vanhemmat	27	9%	232	75%	52	16%	311
- suomenk.	18	8%	169	73%	45	19%	232
- kaksik.	9	11%	63	80%	7	9%	79
kouluhall. virkamiehet	15	11%	60	44%	61	45%	136
- suomenk.	14	12%	53	43%	55	45%	122
- kaksik.	1	7%	7	50%	6	43%	14

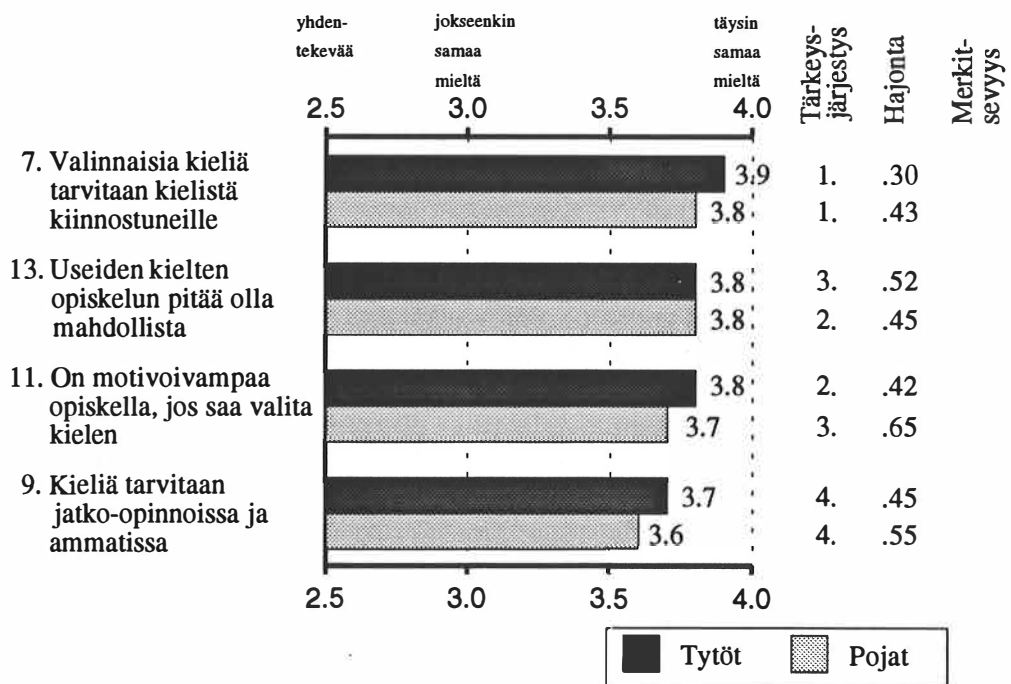
vaihtoehto. Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Kouluhallintovirkamiehistä nykyistä käytäntöä kannattaa vain kymmenesosa vastaajista. Melkein puolet heistä pitää yhtä kieltä riittävänä peruskoulussa.

Peruskoulun oppilaiden vastausten perustelut ovat mittarin 3 fakto-reille 1 ja 2 sijoittuneet muuttujat (liite 12). Tarkastelukohteena ovat kunkin vaihtoehdon valinneiden peruskoulun tyttöjen ja poikien keskiarvot ja niiden väliset erot. Vaihtoehdon **"kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyään"** valinneiden tärkeimpiä perusteluja tarkastellaan kuviossa 9. Tässä vaihtoehdossa tytöt ja pojat ovat perusteluissaan varsin yksimielisiä. Kieliä tarvitaan ja kahden pakollisen kielen lisäksi tarvitaan valinnaisia kieliä. Missään perustelussa eivät erot tyttöjen ja poikien välillä ole tilastollisesti merkitseviä.

Vaihtoehdon **"kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa itse valita"** valinneiden esittämät tärkeimmät perustelut ovat kuviossa 10. Tä-säkin vaihtoehdossa ovat tyttöjen ja poikien perustelut varsin samanlaisia. Heidän mielestään tarvitaan valinnaisia kieliä, ja valinnan mahdollisuus motivoi niiden opiskelua. Missään perustelussa ei ryhmien välillä ole tilas-tollisesti merkitsevää eroa.

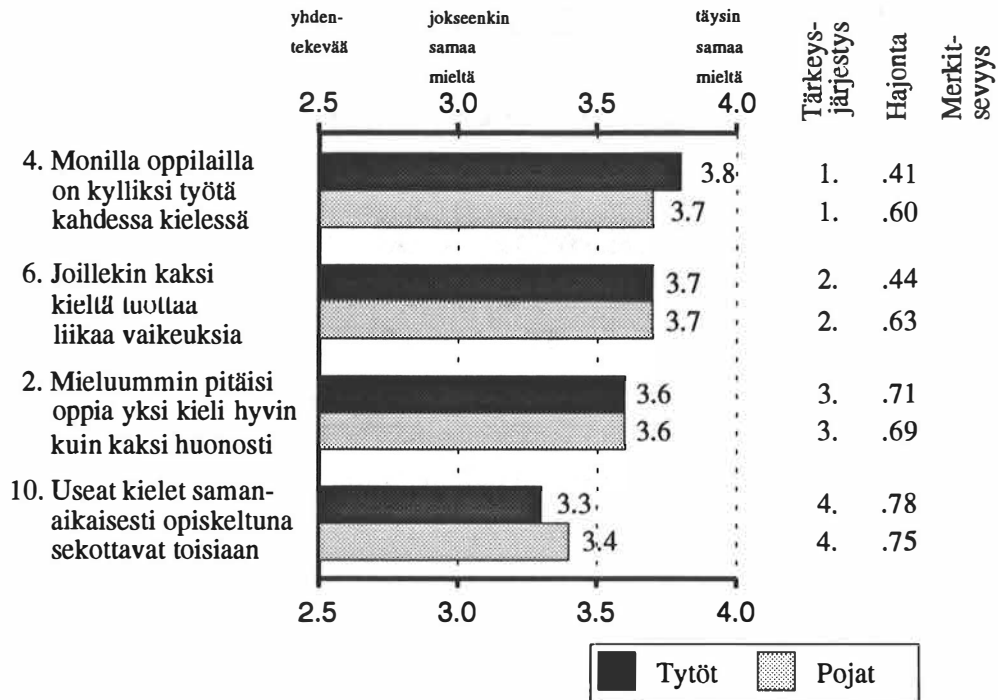


KUVIO 9. Nykyistä kahden kielen pakollisuutta kannattavien peruskoululaisten tärkeimmät perustelut



KUVIO 10. Kahden valittavan kielen käytäntöä kannattavien peruskoululaisten tärkeimmät perustelut

Vaihtoehdon "yksi pakollinen vieras kieli riittää peruskoulussa" tärkeimmät perustelut on esitetty kuviossa 11. Tässä vaihtoehdossa tyttöjen ja poikien esittämien perustelujen tärkeysjärjestys on sama ja erotkin ovat varsin vähäiset. Molemmilla kahden kielen työmäärä ja niiden aiheuttamat vaikeudet ovat tärkeimpiä perusteluja.



KUVIO 11. Yhtä pakollista kieltä kannattavien peruskoululaisten tärkeimmät perustelut

Peruskoulun ruotsin kielen asemaan on maamme ruotsinkielisillä aina ollut erittäin suuri vaikutus. Sen vuoksi tätä asiaa koskevat käsitykset tarkastellaan jakamalla kohderyhmät suomenkielisissä kunnissa ja kaksikielisissä kunnissa asuviin. Taulukossa 5 on esitetty kohderyhmien käsitykset siitä, mikä asema ruotsin kielellä tulisi olla peruskoulussa.

Kaikissa vastaajaryhmissä suomenkielisissä kunnissa asuvat ovat jyrkemmin ruotsin vapaaehtoisuuden tai valinnaisuuden kannalla. Ero ryhmien välillä on peruskoululaisten ryhmässä tilastollisesti erittäin merkitsevä ja lukiolaisten ryhmässä melkein merkitsevä.

Vanhemmista ruotsin kielen pakollisuutta pitää mielekkäänä vajaa viidesosa kaksikielisissä kunnissa asuvista vanhemmista, suomenkielisissä kunnissa asuvista vieläkin harvemmat. Ero ryhmien välillä ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Kouluhallintovirkamiehistä ruotsin kielen pakollisuutta pitää mielekkäänä alle 15 %.

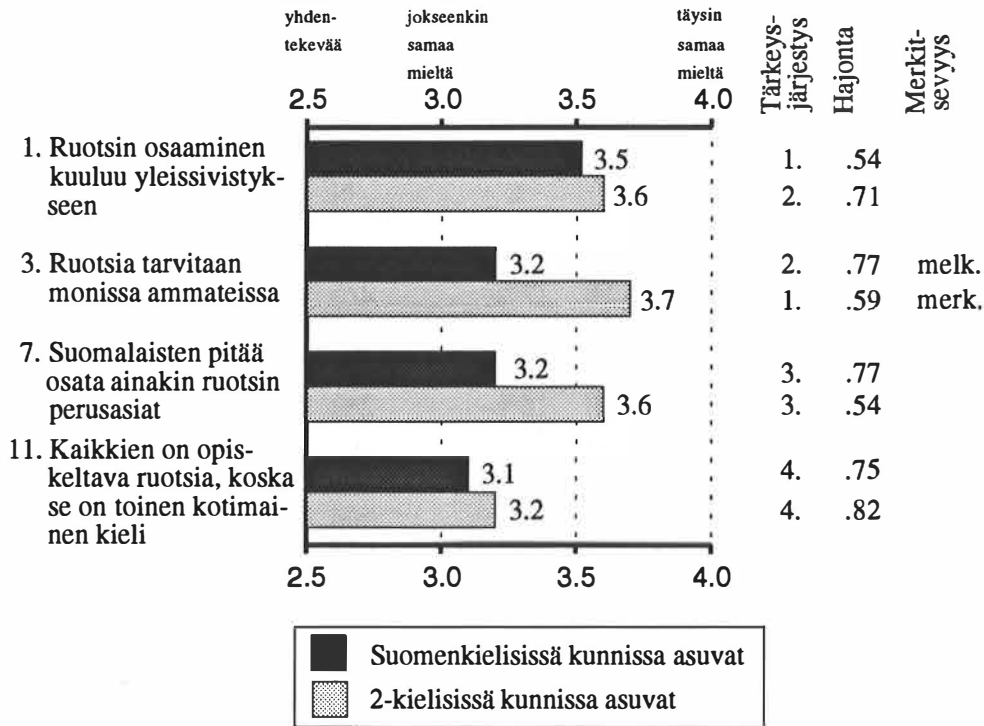
TAULUKKO 5. Kohderyhmien käsitykset ruotsin kielen asemasta peruskoulussa

vastaaja	kaikille pakollinen		vapaaehtoinen tai valinnainen		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
peruskoulun oppilaat	105	23%	360	77%	465
- suomenk.	58	17%	275	83%	333
- kaksik.	47	36%	85	64%	132
lukion oppilaat	89	19%	392	81%	481
- suomenk.	55	16%	289	84%	344
- kaksik.	34	25%	103	75%	137
vanhemmat	39	13%	271	87%	310
- suomenk.	25	11%	206	89%	231
- kaksik.	14	18%	65	82%	79
kouluhall. virkamiehet	20	14%	118	86%	138
- suomenk.	18	15%	105	85%	123
- kaksik.	2	13%	13	87%	15

Peruskoulun oppilaiden perusteluina mielipiteilleen tarkastellaan mittarin 2 faktorille 1 ja 3 sijoittuneiden muuttujien keskiarvoja ja niiden eroja eri vaihtoehdot valinneiden ryhmien välillä. Kuviossa 12 on esitetty vaihtoehdon "ruotsin kielen täytyy olla pakollinen kaikille peruskoulun oppilaille" valinneiden tärkeimmät perustelut.

Molemmissa kieliryhmissä on samat perustelut neljän ensimmäisen joukossa, kahden ensimmäisen järjestys vain on erilainen. Kaksikielisissä kunnissa asuvien arviot ovat kauttaaltaan hieman korkeammat kuin suomenkielisissä kunnissa asuvien. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero on yhdessä perustelussa. Kaksikielisissä kunnissa asuvat oppilaat pitävät tärkeänä ruotsin kielen tarvetta monissa ammateissa ja ainakin ruotsin perusasioiden hallitsemista, suomenkielisissä kunnissa asuvien mielestä tärkein perustelu on ruotsin osaaminen yleissivistykseen kuuluvana asiana.

Merkille pantavaa on se, että ruotsin kielen tarve pohjoismaisen yhteistyön vuoksi on ruotsin pakollisuuden perusteluna suomenkielisissä kunnissa asuvien oppilaiden mielestä 0-luokkaa ($\bar{x} = 2.55$) ja kaksikielisissä kunnissa asuvienkin mielestä varsin vähäinen ($\bar{x} = 2.76$). Tämä voi johtua siitä, ettei oppilailla ole kokemuksia pohjoismaisesta yhteistyöstä, ja siksi he eivät kokeneet sitä tärkeänä. Lisäksi on huomattava, että ruotsin pakollisuuden perustelu toisena kotimaisena kielenä on vasta neljännellä sijalla kummassakin ryhmässä.

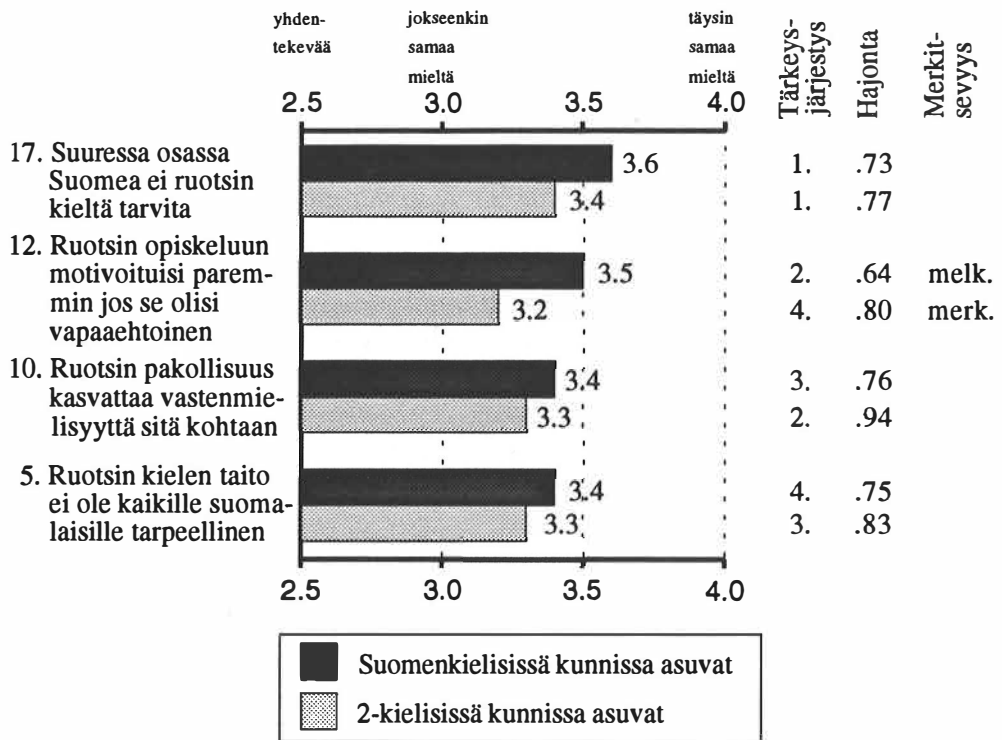


KUVIO 12. Peruskoululaisten tärkeimmät perustelut ruotsin kielen pakollisuudelle

Kuviossa 13 on esitetty vaihtoehdon "ruotsin kielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen" valinneiden tärkeimmät perustelut. Tässäkin molemmat ryhmät ovat yksimielisiä neljästä tärkeimmästä perustelusta, vaikkakin suomenkielisissä kunnissa asuvien arviot ovat kauttaaltaan hieman korkeammat kuin kaksikielisissä kunnissa asuvien. Tärkeimpänä ruotsin kielen vapaaehtoisuuden perusteluna on "suuressa osassa Suomea ei ruotsin kieltä tarvita". Oppilaiden mielestä valinnan mahdollisuus myös lisää ruotsin kielen opiskelumotivaatiota.

Nykyisin ne oppilaat, jotka lukevat A-kielenä muuta kuin englantia, voivat aloittaa englannin opiskelun vapaaehtoisena aineena peruskoulun viidennellä luokalla. Englantia A-kielenä lukevilla ei ole mahdollisuutta opiskella muuta, vapaaehtoista kieltä peruskoulun ala-asteella. Kohderyhmien käsitykset siitä, pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla tarjolla kaikille jo peruskoulun viidennellä luokalla, on esitetty taulukossa 6.

Viidennellä luokalla alkavasta vapaaehtoisesta kielestä ovat suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuvat peruskoulun oppilaat ja lukion oppilaat varsin yksimielisiä: kaksi kolmasosaa oppilaista haluaa kaikille vapaaehtoisen kielen opiskelumahdollisuuden. Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.



KUVIO 13. Peruskoululaisten tärkeimmät perustelut ruotsin kielen vapaaehtoisuudelle tai valinnaisuudelle

TAULUKKO 6. Kohderyhmien käsitykset viidennellä alkavasta vapaaehtoisesta kielestä

vastaaja	vain muuta kuin englantia lukeville		kaikille oppilaille		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
peruskoulun oppilaat	153	33%	312	67%	465
- suomenk.	106	32%	227	68%	333
- kaksik.	47	36%	85	64%	132
lukion oppilaat	157	33%	320	67%	477
- suomenk.	118	35%	222	65%	340
- kaksik.	39	29%	98	71%	137
vanhemmat	67	22%	234	78%	301
- suomenk.	49	22%	176	78%	225
- kaksik.	18	24%	58	76%	76
kouluhall. virkamiehet	56	42%	76	58%	132
- suomenk.	50	43%	67	57%	117
- kaksik.	6	40%	9	87%	15

Vanhemmista alle neljäsosa kannattaa nykyistä käytäntöä. Myös kouluhallintovirkamiehet ovat viidennellä luokalla alkavasta vapaaehtoisesta kielestä varsin yksimielisiä. Heistä kuitenkin lähes puolet rajoittaisi sen vain muuta kuin englantia opiskeleviin.

Lukion pakollisten kielten määrää kysyttiin kaikilta muilta kohderyhmiltä paitsi peruskoulun oppilailta. Kun suomenkielisissä kunnissa ja kaksikielisissä kunnissa asuvien lukiolaisten mielipiteissä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa, ja myös lukiossa tytöt valitsevat poikia useammin kieliä (ks. s. 90), tarkastellaan tuloksia sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä. Taulukossa 7 on esitetty kohderyhmien käsitykset siitä, montako pakollista kieltä pitäisi olla lukiossa.

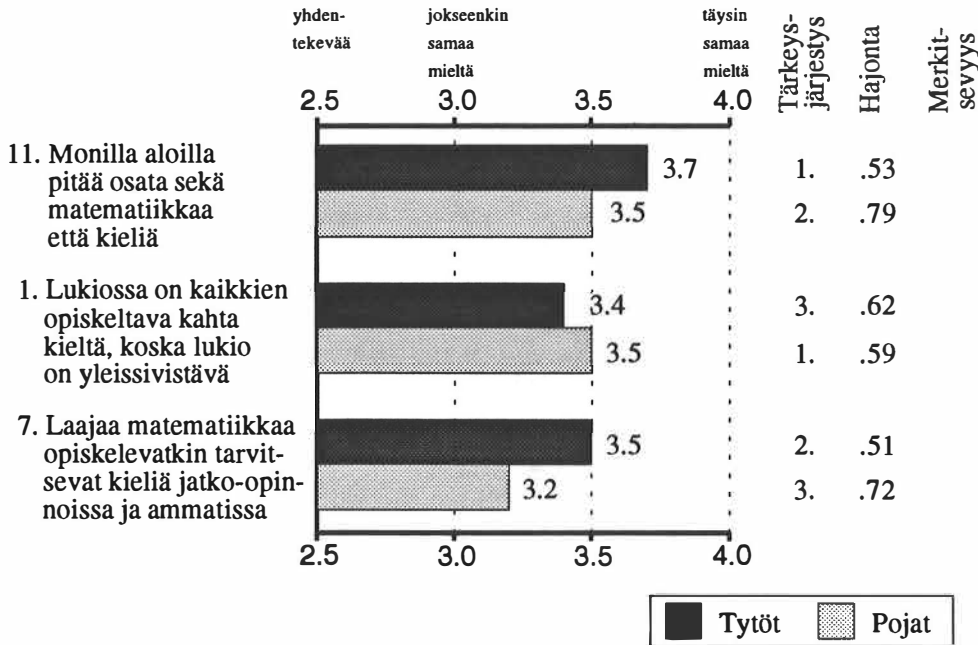
TAULUKKO 7. Kohderyhmien käsitykset lukion pakollisten kielten määrästä

vastaaja	nykyinen käytäntö		kaksi, saa valita		yksi riittää		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	N	%	
lukion oppilaat	54	11%	296	62%	131	27%	481
- tytöt	31	12%	173	66%	58	22%	262
- pojat	23	11%	123	56%	73	33%	219
vanhemmat	30	10%	260	84%	20	6%	310
- suomenk.	17	7%	196	85%	18	8%	231
- kaksik.	13	16%	64	81%	2	3%	79
kouluhall. virkamiehet	31	23%	101	73%	6	4%	138
- suomenk.	29	24%	89	72%	5	4%	123
- kaksik.	2	13%	12	80%	1	7%	15

Nykyinen käytäntö saa vain vähän kannatusta lukion tytöiltä ja pojilta. Pojistakin vain kolmasosa on sitä mieltä, että yksi pakollinen kieli riittää lukiossa. Ero tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuvien vanhempien mielipiteiden jakautumisessa on tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Vanhemmat eivät katso nykyistä käytäntöä mielekkääksi mutta eivät myöskään yhden kielen vaihtoehtoa. Kouluhallintovirkamiehetkin ovat sitä mieltä, että lukiossa ei yksi pakollinen kieli riitä. Nykyinen yhden vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen pakollisuuskaan ei saa paljoa kannatusta.

Lukion oppilaat ottivat kantaa myös erillisiin perusteluväittämiin. Ensimmäiseen vastausvaihtoehtoon liittyvät perustelut ovat mittarin 1 (liite 13) faktorille 1 sijoittuneet muuttujat. Kuviossa 14 tarkastellaan vaihtoehdon, "lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyisin" valinneiden lukion tyttöjen ja poikien esittämiä perusteluja, nii-



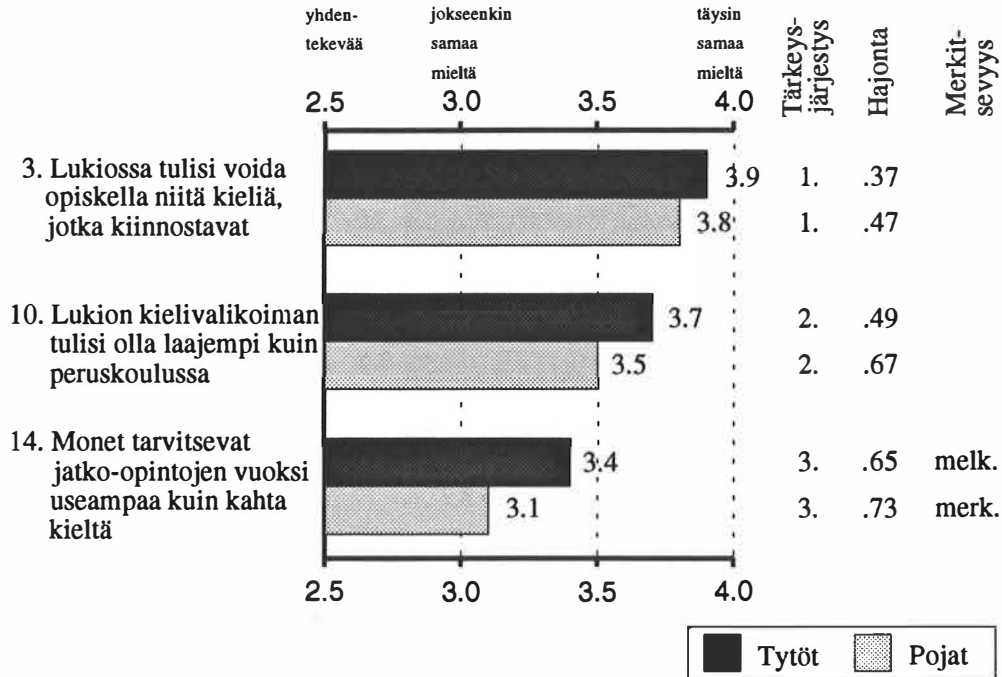
KUVIO 14. Nykyistä kahden kielen pakollisuutta kannattavien lukio-
laisten tärkeimmät perustelut

den keskiarvoja ja hajontoja sekä ryhmien välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä. Tytöillä tärkeimpänä perusteluna nykyisen käytännön jatkamiselle lukion kielten määrässä on se, että monilla aloilla pitää osata sekä matematiikkaa että kieliä, pojilla se, että lukio on yleissivistävä. Erot ryhmien välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

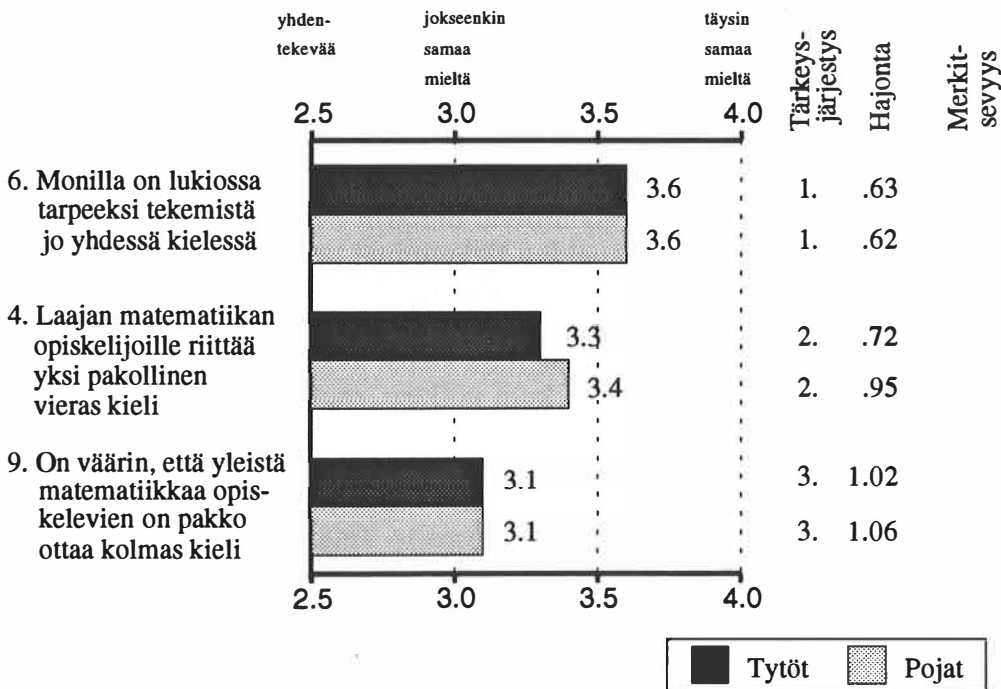
Perustelut vaihtoehtoon "lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita" sijoittuivat mittarin 1 faktorille 2. Kuviossa 15 on tämän vaihtoehdon valinneiden tärkeimmät perustelut. Sitä, miksi lukiossa tulisi kaikkien opiskella kahta kieltä, jotka oppilaat voivat itse valita, perustelevat tytöt ja pojat samalla tavoin. Tärkeimpänä perusteluna on se, että lukiossa tulisi voida opiskella niitä kieliä, jotka kiinnostavat. Tyttöjen arviot ovat hieman korkeampia kuin poikien, mutta ryhmien väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Lukion oppilaiden perustelut vaihtoehtoon "yksi pakollinen vieras kieli riittää lukiossa" sijoittuvat mittarin 1 faktorille 3. Tämän vaihtoehdon tärkeimmät perustelut on esitetty kuviossa 16. Tätäkin kannanottoa tytöt ja pojat perustelevat samoilla syillä. Tärkeimpänä on se, että monilla on lukiossa tarpeeksi tekemistä jo yhdessä vieraassa kielessä. Ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Lukion oppilailta, vanhemmilta ja kouluhallintovirkamiehiltä pyydettiin myös kannanottoa **ruotsin kielen pakollisuuteen lukiossa**. Taulukossa



KUVIO 15. Kahden valittavan kielen käytäntöä kannattavien lukiolaisten tärkeimmät perustelut



KUVIO 16. Yhtä pakollista kieltä kannattavien lukiolaisten tärkeimmät perustelut

8 on esitetty kohderyhmien käsitykset siitä, mikä asema ruotsin kielellä tulisi olla lukiossa.

Vähemmän suomenkielisissä kunnissa asuvista kohdejoukkoihin kuuluvista kannattaa ruotsin kielen pakollisuutta lukiossa kuin kaksikielisissä kunnissa asuvista. Lukion oppilailla ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, vanhemmilla ei merkitsevä.

TAULUKKO 8. Kohderyhmien käsitykset ruotsin kielen asemasta lukiossa

vastaaja	kaikille pakollinen		vapaaehtoinen tai valinnainen		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
lukion oppilaat	81	17%	396	83%	477
- suomenk.	50	15%	290	85%	340
- kaksik.	31	23%	106	77%	137
vanhemmat	55	18%	255	82%	310
- suomenk.	37	16%	194	84%	231
- kaksik.	18	23%	61	77%	79
kouluhall. virkamiehet	33	24%	105	76%	138
- suomenk.	27	22%	96	78%	123
- kaksik.	6	40%	9	60%	15

Ongelmassa 1 kysytään, kuinka relevanttina peruskoulun ja lukion oppilaat sekä vanhemmat ja kouluhallintovirkamiehet pitävät nykyistä kielikoulutusta. Taulukkoon 9 on koottu heidän arviointinsa selvityksen kohteena olevien kieliohjelman osien relevanssista. Prosenttiluvut osoittavat, kuinka moni vastaajista on katsonut nykyisen käytännön vastaavan heidän käsityksiään. Vaikka A-kielessä laaja tarjonta on mahdollinen joka kunnassa, se on käytännössä kuitenkin rajoittunut vain suurimpiin kaupunkeihin.

Pelkkää englantia A-kieleksi kannattavat suomenkielisissä kunnissa asuvista huomattavasti useammat kuin kaksikielisissä kunnissa asuvista. Vanhemmista suurin osa on laajan A-kielen tarjonnan kannalla. On kuitenkin huomattava, että kaikilla vastanneilla vanhemmilla on ollut mahdollisuus laajempaan kuin pelkän englannin käsittävään A-kielen valintaan.

Pelkkää englannin tarjontaa ei kielikoulutuksessa siis pidetä mielekkäänä. Arvioidessaan suhtautumistaan eri kieliin (liite 3, liite 5) 77% peruskoulun oppilaista ja 82 % lukion oppilaista ottaisi kuitenkin englannin ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen. Vastaavissa arvioinneissa (liite 7, liite 9) vanhemmista 54 % valitsisi englannin ja kouluhallintovirkamiehistä 66 %, jos he olisivat valitsemassa itselleen opiskeltavaa kieltä. Vanhempien

TAULUKKO 9. Peruskoulun ja lukion oppilaiden, vanhempien sekä kouluhallintovirkamiesten käsitykset nykyisen kielikoulutuksen relevanssista

vastaaja	peruskoulussa				lukiossa		
	A-kieli		nykyinen	pa-	vapaa-	nykyinen	pa-
	en	laaja	2. pa-	koll.	eht.	2. pa-	koll.
	%	%	koll.	ruot-	eng-	koll.	ruot-
	%	%	%	si	lant	%	si
			%	%	%	%	%
peruskoulun oppil.	32	43	20	23	33		
- suomenk.	38	42	24 ^a	17	32		
- kaksik.	17	44	16 ^a	36	36		
lukion oppilaat	27	58	15	19	33	11	17
- suomenk.	33	55	15 ^a	16	35	12 ^a	15
- kaksik.	17	64	15 ^a	25	29	11 ^a	23
vanhemmat	11	78	9	13	22	10	18
- suomenk.	12	78	8	11	22	7	16
- kaksik.	6	80	11	18	24	16	23
kouluhall. virkam.	26	65	11	14	42	23	24
- suomenk.	27	64	12	15	43	24	22
- kaksik.	13	74	7	13	40	13	40

a) tarkastelu suoritettu ryhmissä tytöt-pojat

osalta englannin valitsevien osuus on varsin suuri, kun otetaan huomioon, että heistä 62 % oli valinnut lapselleen muun kielen kuin englannin.

Nykyistä kahden pakollisen kielen käytäntöä pidetään varsin epämielikkäänä, varsinkin vanhemmat ja kouluhallintovirkamiehet ovat sitä mieltä. Peruskoulun pakollinen ruotsi saa kaikilta ryhmiltä hyvin vähän kannatusta, poikkeuksena kaksikielisissä kunnissa asuvat peruskoulun ja lukion oppilaat.

Viidennellä luokalla alkavan vapaaehtoisen kielen rajoittamista vain muille kuin englannin A-kieleksi valinneille pitää noin kolmannes vastaajista mielekkäänä. Poikkeuksena ovat kouluhallintovirkamiehet.

Lukion pakollisista kielistä nykykäytäntöä pidettiin varsin epämielikkäänä, poikkeuksena suomenkielisissä kunnissa asuvat kouluhallintovirkamiehet. Lukion pakollinen ruotsin kannalla oli yleensä alle viidennes kunkin ryhmän vastaajista, poikkeuksena kaksikielisten kuntien kouluhallintovirkamiehet.

7.2 Suoritetut kielivalinnat ja niiden motiivit

Kielivalintojen motiiveja selvitettiin peruskoululaisten, lukiolaisten ja vanhempien kyselylomakkeisiin sisältyvillä mittareilla. Koska lomakkeessa mainitut kielivalinnan syyt oli kerätty vanhemmilta ja oppilailta, haluttiin tarkistaa, syntyykö esitetyistä syistä muuttujaryhmiä, jotka voitaisiin tulkita valintamotiiviryhmiksi. Sen vuoksi tehtiin ensin faktorianalyysit. Ne rotatoitiin vinokulmaisella rotaatiolla, koska siten on mahdollista saada kaikkein yksinkertaisin rakenne (ks. Eskola 1966, 262) ja pohjana olevan teorian perusteella oli odotettavissa ainakin osan faktoreista korreloivan keskenään. Koska mittareissa oli vain vähän muuttujia, faktorointi suoritettiin kahdella ja kolmella faktorilla ja kussakin tapauksessa lähemmin tarkasteltavaksi otettiin selkeimmät faktoriratkaisut (ks. Sänkiäho 1974). Faktoritulkinintaan otettiin mukaan ne muuttujat, joiden painokerroin oli vähintään .35.

Kaikki kielivalintamittarit sisältävät vähäisen määrän muuttujia, joisakin vain muutaman. Ennen faktorointia karsittiin sellaiset muuttujat, jotka eivät korreloineet muiden muuttujien kanssa (ks. Eskola 1966, 264). Näitä muuttujia ei kuitenkaan voida jättää motiivitarkastelun ulkopuolelle, koska oppilaat ja vanhemmat ovat esittäneet ne valintoihinsa vaikuttavina. Sen vuoksi faktoriratkaisuja käytetään vain motiivien ryhmittelyyn ja sellaisissa tapauksissa, joissa useita muuttujia olisi jouduttu jättämään faktoriratkaisun ulkopuolelle, niitä ei käytetä lainkaan. Jatkokäsittelyt ja valintamotiivien järjestyksen tarkastelu suoritetaan alkuperäisillä muuttujilla, vaikka joidenkin muuttujien reliabiliteetit saattavat olla alhaiset.

Koska haluttiin selvittää, poikkeavatko suomenkielisissä kunnissa asuvien oppilaiden arviot kaksikielisissä kunnissa asuvien arvioista, laskettiin keskiarvot ja hajonnat erikseen kummallekin ryhmälle sekä testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyys.

Koska vieraan kielen oppimismotivaatio on yhteydessä sukupuoleen (Laine 1988, 73), haluttiin selvittää, poikkeako myös tyttöjen ja poikien kielivalinnan motiivien järjestys toisistaan ja missä määrin. Sen vuoksi laskettiin muuttujittain tyttöjen ja poikien keskiarvot ja hajonnat erikseen sekä testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyys.

Kielivalintamittareissa jokaisen mittarin loppuun saattoivat vastaajat lisätä sellaiset syyt, joiden he katsoivat puuttuvan luetelluista. Jos saman syyn oli lisännyt vähintään 5 % vastaajista, se mainitaan. Oppilaat olivat lisänneet hyvin vähän tällaisia puuttuvia syitä. Vanhemmat katsoivat joi-takin tärkeitä syitä puuttuvan ja olivat lisänneet ne lomakkeeseen. He olivat yleensä arvioineet niiden vaikuttaneen heidän kielivalintaansa paljon tai jossain määrin.

7.2.1 Peruskoulun oppilaiden suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit

Peruskoulun oppilaat olivat valinneet C-kielen valinnaisaineekseen taulukon 10 mukaisesti.

TAULUKKO 10. C-kieltä opiskelevien määrä peruskoulun oppilaista

	kokonaismäärä otoksessa	C-kieltä opiskelee	% kokonais- määrästä
suomenk. kunnat			
- tyttöjä	166	98	59%
- poikia	167	49	29%
kaksik. kunnat			
- tyttöjä	51	26	51%
- poikia	81	26	32%
	465	199	43%

Yli puolet tytöistä opiskelee C-kieltä ja pojista vain vajaa kolmannes. Sen vuoksi on syytä selvittää, mistä syistä peruskoulun tytöt ja pojat ottavat C-kielen valinnaisaineekseen, mistä syistä eivät ota ja millä ehdolla he voisivat ottaa kielen.

Peruskoulun oppilaiden kielivalintojen motiiveja selvitettiin peruskoululaisten kyselylomakkeen kielivalintamittarin kysymyksillä 1.A ja 1.B. (liite 3) Oppilaiden käsityksiä heidän tekemänsä valinnaisainevalinnan onnistumisesta selvitettiin saman mittarin kysymyksellä 2 (liite 3). C-kielen valintaan vaikuttaneita muuttujia mitattiin kysymyksen 1 A ensimmäisellä osalla (liite 3). Muuttujaryhmien selville saamiseksi tehtiin faktorianalyysi, joka on liitteessä 14.

Faktorianalyysin perusteella C-kielen valinnan motiivit voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) **kielten hyväksikäyttöön liittyvät jotta-motiivit**: "valitsin kielen, jotta voin käyttää sitä ulkomailla matkustellessa, uusiin kulttuureihin tutustukseni ja ulkomailla ihmisten kanssa keskustellessani sekä käyttää hyväksi Euroopan yhdentyessä". Tähän motiiviryhmään kuuluu myös koska-tyyppinen motiivi: "valitsin kielen, koska kielet ovat mielenkiintoisia". Tämä kahteen ryhmään sijoittuva motiivi on tulkittavissa jotta-motiivin taustalla vaikuttavaksi koska-motiiviksi: "valitsin kielen, jotta voin oppia paljon kieliä, koska kielet ovat mielenkiintoisia".

2) **tuleviin tarpeisiin liittyvät**, pidemmän tähtäyksen käyttöön suuntaavat jotta-motiivit: "valitsin C-kielen, jotta voin käyttää sitä jatko-opinnoissa ja tulevassa ammatissa".

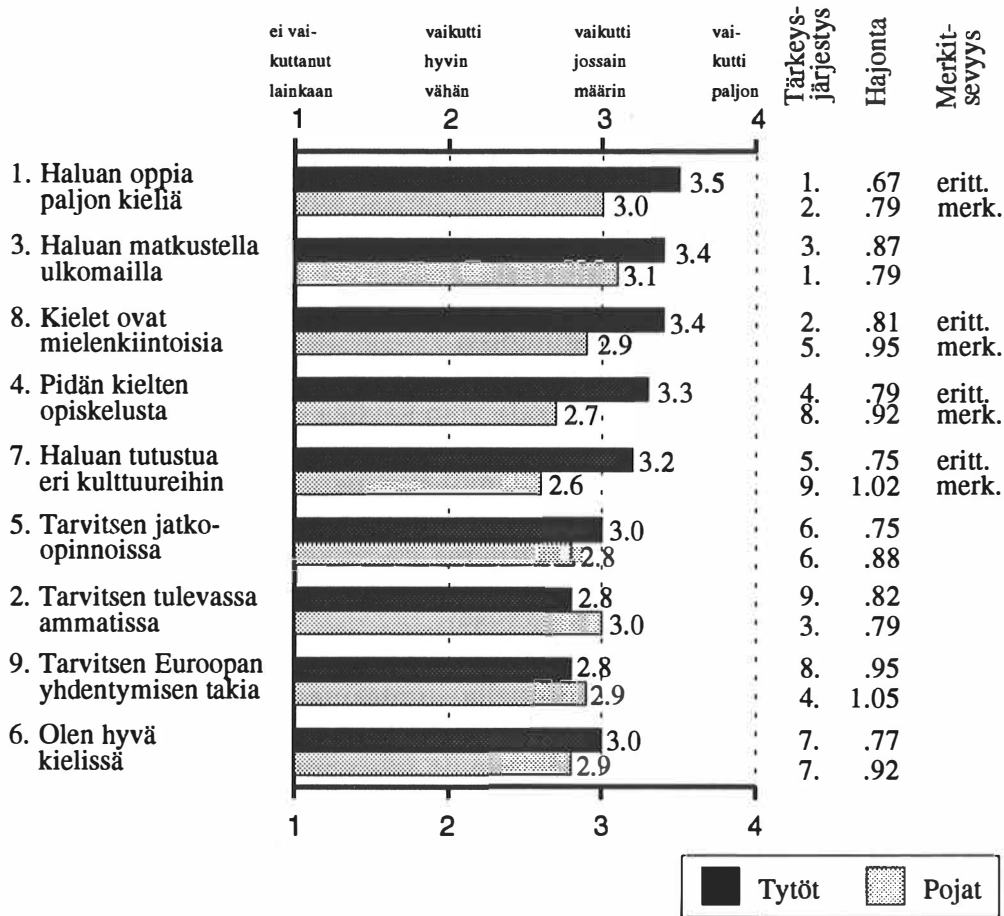
3) **omakohtaisiin menneisiin kokemuksiin perustuvat** koska-motiivit: "valitsin kielen, koska kielet ovat mielenkiintoisia, olen hyvä niissä ja pidän niiden opiskelusta". Tämä motiiviryhmä on selkeä, vaikkakin aiemmat tutkimustulokset ovat ristiriitaisia siihen nähden, miten nämä liittyvät toisiinsa (ks. Burstall 1978; Spolsky 1989).

Motiiviryhmien välisistä korrelaatioista (liite 14) voidaan päätellä, että omakohtaiset kokemukset ovat taustalla suuntaamassa kielen hyväksikäyttöä ja tulevissa tarpeissa hyödyntämistä. Koska-motiivit ovat läheisemmin yhteydessä lyhyen aikavälin suunnitelmiin, joista oppilailla on jo selkeämpi mielikuva kuin pidemmän aikavälin suunnitelmista. Kahdella jotta-motiiviryhmällä taas on yhteistä tarpeisiin perustuvaa pohjaa.

Kun laskettiin muuttujittain suomenkielisissä kunnissa asuvien ja kaksikielisissä kunnissa asuvien oppilaiden keskiarvot ja hajonnat sekä testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyys, todettiin, että muuttujassa 2 "tarvitsen niitä tulevassa ammatissani" on ero tilastollisesti melkein merkitsevä ja muuttujassa 5 "tarvitsen niitä jatko-opinnoissani" merkitsevä. Suomenkielisissä kunnissa asuvat arvioivat niiden vaikuttavan enemmän. Kysymyksessä saattaa olla kulttuuriero, kaksikielisissä kunnissa kielten osaaminen on luonnollista, koska joudutaan tekemisiin toista kotimaista kieltä puhuvien kanssa.

Kun C-kielen on valinnut tytöistä melkein kaksi kertaa niin suuri määrä kuin pojista, tarkastellaan tyttöjen ja poikien motiiveja erikseen. Sitä varten laskettiin keskiarvot ja hajonnat muuttujittain molemmille ryhmille ja testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyys. Kuviossa 17 on esitetty peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valinnan motiivit. Tyttöillä tärkein C-kielen valinnan motiivi on halu oppia mahdollisimman paljon kieliä, pojilla halu matkustella paljon ulkomailla. Tytöt ovat käyttäneet korkeampaa arviointiasteikkoa kuin pojat. Hajonnoista voidaan päätellä, että tyttöjen arviot ovat yksimielisempiä kuin poikien kahta poikkeusta lukuun ottamatta.

Eroja tyttöjen ja poikien C-kielen valinnan motiivien järjestyksessä tarkastellaan kuviossa 18 asettamalla kummankin ryhmän motiivit niiden



KUVIO 17. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valinnan motiivit

keskiarvojen suuruuden mukaiseen tärkeysjärjestykseen ja tulkitaan motiivit sekä Schutzin että Laineen täydentämän Gardnerin ja Lambertin teorian mukaisesti.

Pojilla on neljänä tärkeimpänä jotta-motiivit eli kielen valinta siksi, että sitä voi käyttää hyväksi johonkin. Näistä kaksi on selvästi instrumentaalisia. Tyttöillä neljän tärkeimmän motiivin joukossa on myös koska-motiiveja eli kielen valinta perustuu myös omiin tuntemuksiin kielistä yleensä. Tyttöillä on kahtena viimeisenä instrumentaaliset motiivit. Lisäksi on huomionarvoista se, että pojilla integratiivinen motiivi, joka painottuu kommunikointiin, on viimeisenä järjestyksessä, kun se on tyttöillä motiivien tärkeysjärjestyksen keskipaikalla. Mielenkiintoista on myös se, että molemmat ovat yksimielisiä motiiviansa järjestyksestä sijoilla 6 ja 7. Motiivi 9 "tarvitsen Euroopan yhdentymisen takia" edustaa ulkoista oppilaasta riippumatonta tapahtumaa, mutta se sisältää myös oppilaan kokeman oman

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	kognit., jotta	1	3	jotta, integr.
2.	kognit., koska	8	1	jotta, kognit.
3.	integr., jotta	3	2	jotta, instrum.
4.	aff.asenne, koska	4	9	jotta, instrum.
5.	integr. & komm., jotta	7	8	koska, kognit.
6.	instrum., jotta	5	5	jotta, instrum.
7.	kieliminä, koska	6	6	koska, kieliminä
8.	instrum., jotta	9	4	koska, aff.asenne
9.	instrum., jotta	2	7	jotta, integr.& komm.

KUVIO 18. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valinnan motiivien tärkeysjärjestys

tarpeen ja kielen hyväksikäytön, jolloin se voidaan tulkita ulkoiseksi instrumentaaliseksi motiiviksi.

Tiivistäen voidaan todeta, että C-kielen valinnan motiivit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) kielten kommunikaatioarvoa painottava, integratiivissävytteinen kielten hyväksikäytön jotta-motiiviryhmä, 2) instrumentaalinen tulevaisuuden tarpeiden jotta-motiiviryhmä ja 3) asennepohjainen omakohtaisen kokemuksen koska-motiiviryhmä. Pojilla tärkeimmiksi motiiveiksi osoittautuivat jotta-motiivit eli pojat painottivat kielen valinnassa sen hyötykäyttöön liittyviä syitä. Tyttöillä oli tärkeimpien motiivien joukossa sekä jotta- että koska-motiiveja eli tyttöillä vaikuttivat valintaan myös henkilökohtaiset kokemukset ja tuntemukset kielistä yleensä. Yksittäisiä motiiveja tarkastellen oli korkeimmiksi (3.5) ja matalimmiksi (2.7) arvioitujen motiivien keskiarvojen ero pieni, mikä merkitsee sitä, että kaikki arvioidut motiivit olivat vaikuttaneet vähintään jossain määrin kielivalintoihin.

Ne 199 peruskoulun oppilasta, jotka ovat ottaneet kielen valinnaisaineekseen, ovat valinneet eri kieliä taulukon 11 mukaisesti. Saksan kieli on yleisin C-kieli, ja pojat ovat valinneet sitä tyttöjä useammin. Sen vuoksi oppilailta tiedusteltiin, **miksi he valitsivat juuri sen kielen, jota opiskelevat.** Koska kielen opiskelussa asenteelliset ja motivaatioainekset ovat kielispesifisiä (Laine 1988, 45-85), haluttiin selvittää niitä syitä, miksi oppilaat valitsevat juuri ranskan, saksan tai venäjän. Tässä ei faktorianalyysyä käytetä, koska siitä olisi jouduttu jättämään pois useita muuttujia, jotka eivät korreloineet toisten kanssa.

TAULUKKO 11. Peruskoulun oppilaiden valitsemien eri kielten osuus C-kielestä

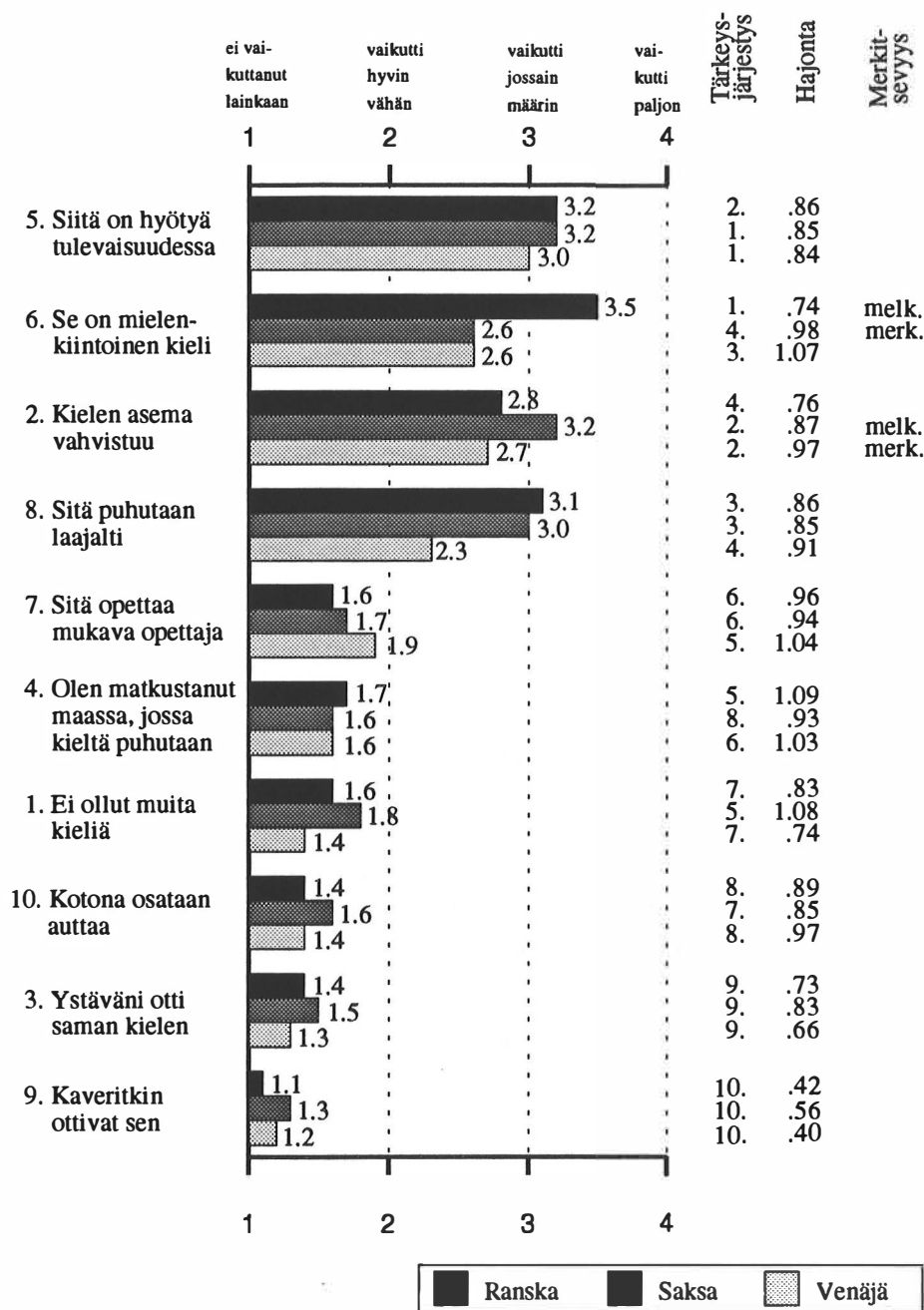
	ranska		saksa		venäjä		yhteensä
	N	%	N	%	N	%	N
suomenk. kunnat							
- tyttöjä	27	28%	56	57%	15	15%	98
- poikia	3	6%	42	86%	4	8%	49
kaksik. kunnat							
- tyttöjä	8	31%	17	65%	1	4%	26
- poikia	4	15%	21	81%	1	4%	26
	42	21%	136	68%	21	11%	199

Ranskan, saksan ja venäjän valintamotiivit ryhmitellään niiden sisälön perusteella seuraavasti:

- 1) **itse kieleen liittyvät** koska-motiivit: kieli valittiin, koska sitä puhutaan laajalti ja sen asema vahvistuu. Ne voidaan tulkita instrumentaalispohjaisiksi sen vuoksi, että niistä on tämän ominaisuutensa vuoksi hyötyä. Lisäksi tähän ryhmään kuuluvat kielen kauneuteen liittyvä affektiivinen asenne sekä instrumentaalinen jotta-motiivi: kieli valittiin, jotta sitä voi tulevaisuudessa käyttää hyväksi.
- 2) **ystäviin ja kavereihin liittyvät** instrumentaaliset jotta-motiivit: kieli valittiin, jotta voidaan jatkossakin olla yhdessä
- 3) **opettajaan liittyvä** affektiivisen asenteen koska-motiivi
- 4) **koulun tarjonnan ja**
- 5) **kodin antaman tuen** ulkoiset koska-motiivit sekä
- 6) **omiin kokemuksiin pohjautuva** kognitiivinen koska-motiivi.

Seuraavaksi tarkastellaan, onko muuttujissa eroja suomenkielisissä kunnissa asuvien ja kaksikielisissä kunnissa asuvien oppilaiden kesken. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero on yhdessä muuttujassa "ei ollut muuta kieltä valittavana" siten, että kaksikielisissä kunnissa asuvat ovat arvioineet, ettei se vaikuttanut juuri lainkaan ($\bar{x} = 1.35, s = .71$), ja suomenkielisissä kunnissa asuvat ovat arvioineet sen vaikuttavan hyvin vähän ($\bar{x} = 1.82, s = 1.06$). Jakamalla oppilaat kunnan koon mukaan kahteen ryhmään ja testaamalla tämän muuttujan keskiarvon ero havaitaan, että ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä siten, että isoissa kunnissa ($\bar{x} = 1.42, s = .76$) asuvat oppilaat ovat arvioineet, ettei muuttujalla "ei ollut muuta kieltä valittavana" ole vaikutusta. Hajonta pienten kuntien ryhmässä ($\bar{x} = 1.87, s = 1.08$) osoittaa, että kielitarjonnan laajuus niissä vaihtelee. Osa niistäkin pystyy tarjoamaan useita C-kieliä. Näyttää siltä, että suuret ja kaksikieliset kunnat pystyvät tarjoamaan useampien C-kielten valikoiman kuin suomenkieliset ja pienet kunnat.

Koska saksa on ylivoimaisesti useimmin valittu C-kieleksi ja venäjä harvimminkin, on mielenkiintoista tarkastella ranskan, saksan ja venäjän ottaneiden oppilaiden motiiveja vertaamalla eri kieliä valinneiden motiivien järjestystä. Kuviossa 19 on nähtävissä oppilaiden arviot ranskan, saksan ja venäjän valintaan vaikuttaneista motiiveista kielittäin.



KUVIO 19. Peruskoulun oppilaiden ranskan, saksan ja venäjän valinnan motiivit

Tärkein syy ranskan kielen valintaan on affektiivinen asenne: "se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli". Ero saksaan ja venäjään on tilastollisesti melkein merkitsevä. Saksan ja venäjän valinnan tärkeimmät syyt ovat instrumentaalisia: "tulevaisuudessa niistä koituva hyöty" ja "niiden aseman vahvistuminen kansainvälistymisen myötä".

Kuviossa 20 on verrattu ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneiden motiivien järjestystä.

tärkeys- järjestys	motiivin numero		
	ranska	saksa	venäjä
1.	6	5	5
2.	5	2	2
3.	8	8	6
4.	2	6	8
5.	4	1	7
6.	7	7	4
7.	1	10	1
8.	10	4	10
9.	3	3	3
10.	9	9	9

KUVIO 20. Peruskoulun oppilaiden ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneiden motiivien tärkeysjärjestys

Neljä tärkeimmiksi arvioitua motiivia on kaikilla kolmella kielellä samat, järjestys vain vaihtelee. Toiseen ryhmään sijoittuneen muuttujan 1 "ei ollut muuta kieltä valittavana" asema motiivijärjestyksessä voidaan tulkita siten, että saksa on näistä kolmesta ollut parhaiten tarjolla oleva C-kieli. Mukavan opettajan vaikutuksen ovat oppilaat arvioineet erittäin vähäiseksi kielen valintaan. Kahden viimeiseksi sijoittuneen muuttujan suhteen ovat jokaisen kielen valinneet oppilaat yksimielisiä. Kielen valintaan eivät juuri vaikuta parhaan ystävän eivätkä kavereiden tekemät valinnat. Kotona annettava apu ei paljoakaan vaikuta kielen valintaan tai oppilaat eivät halua käyttää sitä hyväkseen kieliopinnoissaan.

Tiivistäen voidaan todeta, että peruskoulun oppilaat valitsevat C-kielkseen ranskan ensisijassa affektiivisin perustein siksi, että "se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli", mikä edustaa asennepohjaista koska-motiivia. Saksan ja venäjän valinnan tärkeimpänä motiivina on niistä koituva hyöty tulevaisuudessa, mikä edustaa instrumentaalista jotta-motiivia. Yksittäis-

ten motiivien keskiarvojen erot ovat suuret korkeimman ($x = 3.5$) ja matalimman ($x = 1.1$) keskiarvon välillä. Näistä on erityisesti merkille pantavia ulkoiisiin jotta-motiiveihin luettavat kavereiden ja ystävien sekä mukavan opettajan erittäin vähäisesti vaikuttaviksi arvioidut motiivit tietyn kielen valintaan.

Valinnaisen C-kielen jätti valitsematta n. 70 % pojista ja alle 50 % tytöistä. Valitsematta jättämisen syitä selvitettiin kysymyksellä 1.B. Muuttujaryhmien selvittämiseksi tehtiin faktorianalyysi, joka on esitetty liitteessä 15. C-kielen valitsematta jättämisen motiivit voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) **kielenopiskelun vaikeuksiin liittyvät, omiin kokemuksiin perustuvat** koska-motiivit: "en ottanut kieltä, koska minulla ei ole kielipäätä ja minulla on vaikeuksia kielissä"

2) **omiin mieltymyksiin liittyvät** koska-motiivit: "en ottanut kieltä, koska en pidä kielistä eivätkä ne kiinnostaa minua"

3) **kielten opiskelun työmäärään liittyvät** koska-motiivit: "en valinnut kieltä, koska kielen opiskelu on kovaa työtä ja kaksi kieltä on jo tarpeeksi minulle". Lisäksi oman ryhmänsä muodostivat faktoriratkaisun ulkopuolelle jätetyt

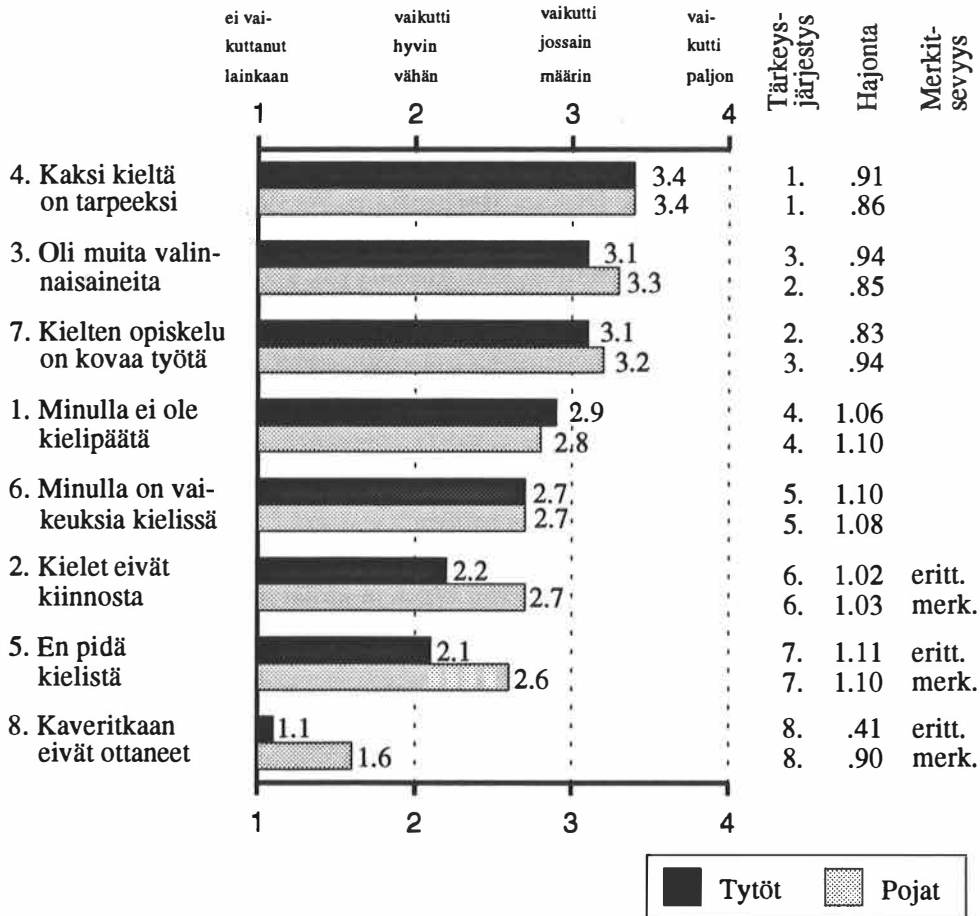
4) **muiden valinnaisaineiden ottamisen jotta-motiivi:** "en ottanut kieltä, jotta saatoin ottaa muita minulle tärkeämpiä valinnaisaineita" ja

5) **kavereiden vaikutuksen jotta-motiivi:** "en ottanut kieltä, jotta voin olla kavereiden kanssa yhdessä".

Faktoriratkaisusta käy ilmi, että kielenopiskelun vaikeuksiin liittyvä ja omiin kokemuksiin perustuva faktori selittää suurimman osan koko faktorirakenteen selitysarvosta. Lisäksi kaikki kolme ensimmäistä motiiviryhmää ovat yhteydessä keskenään. Muuttujittain tarkasteluna eivät erot ole suomenkielisissä kunnissa asuvien ja kaksikielisissä kunnissa asuvien välillä tilastollisesti merkitseviä.

Kuviossa 21 on esitetty C-kielen valitsematta jättämisen motiivit sukupuolen mukaan ryhmitettyinä. Tärkein C-kielen valitsematta jättämisen motiivi sekä tytöillä että pojilla on "kaksi kieltä on jo ihan tarpeeksi minulle". Poikien arviot ovat yleensä tyttöjen arvioita korkeammat, ja tilastollisesti erittäin merkitsevät erot on kolmessa motiivissa. Viimeiseksi sijoittuva kavereiden vaikutus on arvioitu hyvin mitättömäksi, varsinkin tytöt ovat näin tehneet.

Kuviossa 22 verrataan tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivien järjestystä asettamalla kummankin ryhmän motiivit niiden keskiarvojen suuruuden mukaiseen tärkeysjärjestykseen ja tulkitaan motiivit sekä Schutzin että Laineen täydentämän Gardnerin ja Lambertin teorian mukaisesti. Tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivien järjestys on hyvin samankaltainen. Ainoa ero on siinä, että pojat ovat arvioineet muut valinnaisaineet (motiivi 3) houkuttelevammiksi kuin tytöt. Kielen välttämismotiiveja on vaikea luokitella Laineen täydentämän Gardnerin ja Lambertin teorian mukaan, koska siinä käytetyt ilmaisut ovat



KUVIO 21. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivit

yleensä positiivisia ja ilmaisevat vetovoimaa. Useimmat C-kielen valitsematta jättämisen motiivit ovat välttämiseen perustuvia, ulkoisia ja luokittelun ulkopuolelle jääviä tai yleiseen vieraan kielen oppimismotivaatioon ja kieliminään liittyviä.

Tiivistäen voidaan todeta, että peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivit ovat varsin samanlaisia. Tärkein motiivi C-kielen välttämiseen sekä tyttöjen että poikien mielestä on ulkoisiin motiiveihin kuuluva oppilaan käsitys siitä, että kaksi kieltä riittää hänelle. Yksittäisten motiivien keskiarvojen keskinäiset erot ovat suuret korkeimmasta (3.44) matalimpaan (1.14). Oppilaat ovat arvioineet, ettei ulkoinen jotta-motiivi, kavereiden esimerkki, ole vaikuttanut heidän päätökseensä jättää C-kieli ottamatta.

C-kielen valitsematta jättäneiltä oppilailta tiedusteltiin lisäksi, valitsivatko he jollakin ehdolla kuitenkin C-kielen ja jos valitsisivat, niin millä ehdolla. Taulukosta 12 näkyy, kuinka moni oppilaista voisi ottaa C-kielen.

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	ulkoinen, koska	4	4	koska, ulkoinen
2.	kielenopp.mot., koska	7	3	jotta, ulkoinen
3.	ulkoinen, jotta	3	7	koska, kielenopp.mot.
4.	kieliminä, koska	1	1	koska, kieliminä
5.	kieliminä, koska	6	6	koska, kieliminä
6.	kognit., koska	2	2	koska, kognit.
7.	aff.asenne, koska	5	5	koska, aff.asenne
8.	ulkoinen, jotta	8	8	jotta, ulkoinen

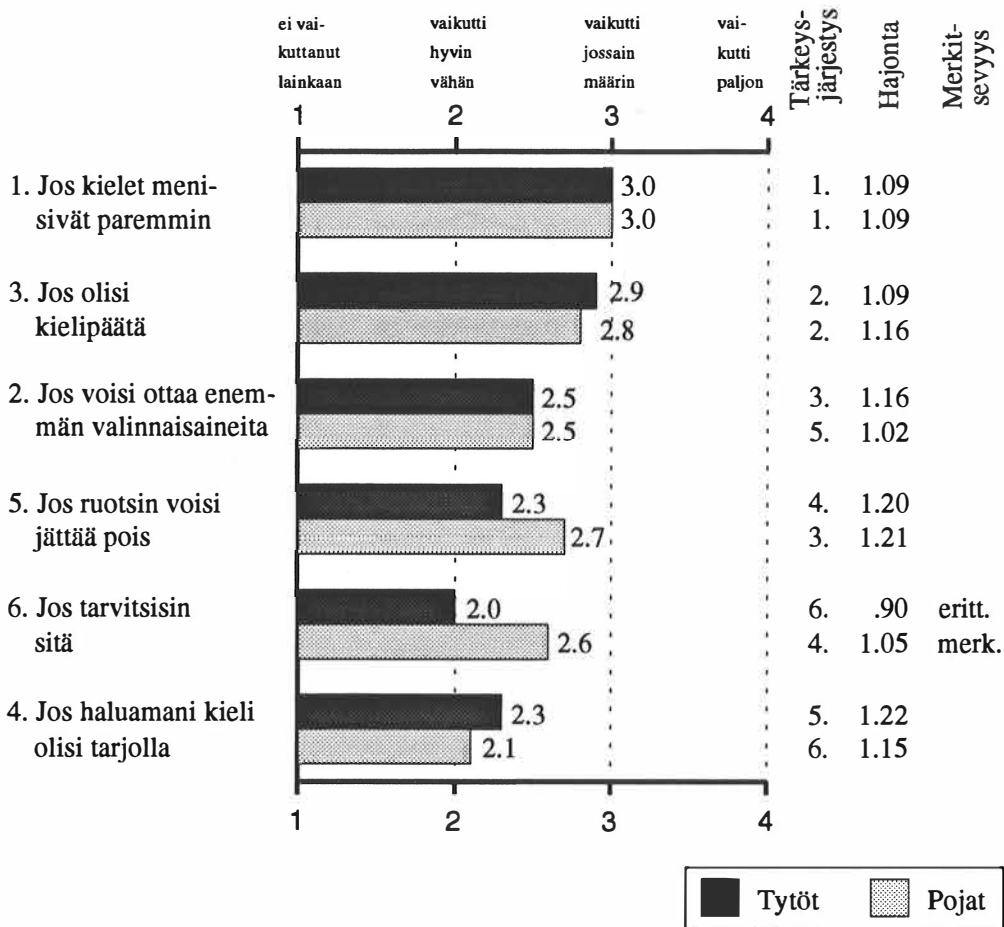
KUVIO 22. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivien tärkeysjärjestys

TAULUKKO 12. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen ehdoton tai ehdollinen valinta

	en ottaisi mil- lään ehdolla		ottaisin ehdolla, jos ...		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
suomenk. kunnat					
- tyttöjä	13	19%	54	81%	67
- poikia	48	41%	70	59%	118
kaksik. kunnat					
- tyttöjä	5	20%	20	80%	25
- poikia	26	47%	29	53%	55
	92	35%	173	65%	265

Yli puolet pojista ja 80 % tytöistä on sitä mieltä, että he ottaisivat jollakin ehdolla C-kielen. Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Kuviossa 23 tarkastellaan niitä ehtoja, joilla peruskoulun tytöt ja pojat voisivat ottaa C-kielen sekä heidän arviointejaan niiden vaikutuksesta. Tärkeimmäksi edellytykseksi C-kielen valinnalle ovat sekä tytöt että pojat arvioineet sen, että muiden kielten opiskelu menisi paremmin. Tämä on sellainen ehto, johon on vaikea vaikuttaa ulkopuolisin keinoin, sillä menestys kielten opiskelussa riippuu ensisijassa oppilaasta itsestään. Poikien



KUVIO 23. Peruskoulun tyttöjen ja poikien C-kielen valitsemisen ehdot

valintaan vaikuttaisi ruotsin poisjättämisen mahdollisuus enemmän kuin tyttöjen, eli pojat voisivat joissakin tapauksissa ottaa C-kielen, jos ruotsia ei olisi pakko opiskella. Pojat ovat arvioineet C-kielen ottamista tyttöjä enemmän myös tarpeen kannalta.

Tiivistäen voidaan todeta, että C-kielen valitsematta jättäneistä oppilaista yli puolet on arvioinut voivansa ottaa C-kielen jollakin ehdolla. Tärkeimmäksi ehdoksi ovat oppilaat arvioineet omien kieltenopiskelutulojen paranemisen.

Oppilaiden käsitystä tekemänsä valinnaisainevalinnan onnistumisesta tiedusteltiin valintamittarin kysymyksellä 2 (liite 3). Oppilaiden mielipiteet on esitetty taulukossa 13. Suurin osa oppilaista on tyytyväisiä valinnaisainevalintaansa, pojat vielä tyytyväisempiä kuin tytöt. Tytöt olisivat halukkaampia vaihtamaan kieltä. C-kieltä opiskelevien kokonaismäärä ei tämän perusteella muuttuisi. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

TAULUKKO 13. Peruskoulun oppilaiden käsitys valinnaisainevalintansa onnistumisesta

	valitsisi samoin		ei ottaisi kieltä		ottaisi muun kielen		ottaisi nyt kielen		yh- teen- sä
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
suomenk. kunnat									
- tyttöjä	107	65%	10	6%	32	19%	17	10%	166
- poikia	139	83%	13	8%	7	4%	8	5%	167
kaksik. kunnat									
- tyttöjä	33	64%	4	8%	7	14%	7	14%	51
- poikia	64	79%	9	11%	2	3%	6	7%	81
	343	74%	35	8%	48	10%	38	8%	465

Ongelmassa 2.1 kysytään, mitkä ovat peruskoulun oppilaiden tekemien kielivalintojen motiivit. Tärkeimmiksi C-kielen valinnan motiiviksi osoittautuvat pojilla integratiivinen, instrumentaalinen ja kognitiivinen jotta-motiivi. Poikien kielen valinnassa painottuvat kielen hyväksikäyttämiseen ja tuleviin tarpeisiin pohjautuvat motiivit. Tytöillä C-kielen valintaan vaikuttavat myös omat mieltymykset ja kokemukset kielistä yleensä. Heillä tärkeimpien motiivien joukossa on sekä kognitiivinen ja instrumentaalinen jotta-motiivi että kognitiivinen koska-motiivi.

Ranska valitaan C-kieleksi ensisijaisesti affektiivisista syistä siksi, että se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli. Saksan ja venäjän valinta perustuu ensisijassa instrumentaalisiin syihin, niistä tulevaisuudessa koituvaan hyötyyn.

Tärkeimmät C-kielen valitsematta jättämisen motiivit ovat tytöillä ja pojilla ulkoisiin motiiveihin kuuluvia, ja ne perustuivat negatiivissävytteisiin kokemuksiin pakollisista kielistä. Lisäksi tärkeimpiin C-kielen valitsematta jättämisen motiiveihin kuuluu muiden aineiden kiinnostavuuteen liittyvä ulkoinen jotta-motiivi.

Yli puolet pojista ja suurin osa tytöistä ottaisi C-kielen, jos omat kielten opiskelutulokset olisivat paremmat. Tässäkin kahden pakollisen kielen kokemukset ovat tärkeitä. Suurin osa oppilaista pitää kielivalintaansa onnistuneena. Tytöt olisivat halukkaampia vaihtamaan kielen toiseen kuin pojat.

7.2.2 Lukion oppilaiden suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit

Lukion oppilaista (yhteensä 481) oli 279 opiskellut peruskoulussa C-kieltä. **Lukion oppilaiden peruskoulussa suorittaman C-kielen valinnan motiiveja** tiedusteltiin kyselylomakkeen kysymyksillä 3 A ja 3 B (liite 5). Muutujaryhmien selville saamiseksi tehtiin faktorianalyysi, joka on esitetty liitteessä 16. Lukion oppilaiden peruskoulussa suorittaman C-kielen valinnan motiivit voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) **omakohtaiseen kokemukseen perustuvat** koska-motiivit: "opiskelin peruskoulussa C-kieltä, koska pidän kielistä, olen hyvä niissä ja ne kiinnostavat minua"

2) **lukion tarpeisiin liittyvät** jotta-motiivit: "opiskelin peruskoulussa C-kieltä, jotta voin hyötyä siitä lukiossa ja saan vankemman pohjan ylioppilaskirjoituksia varten"

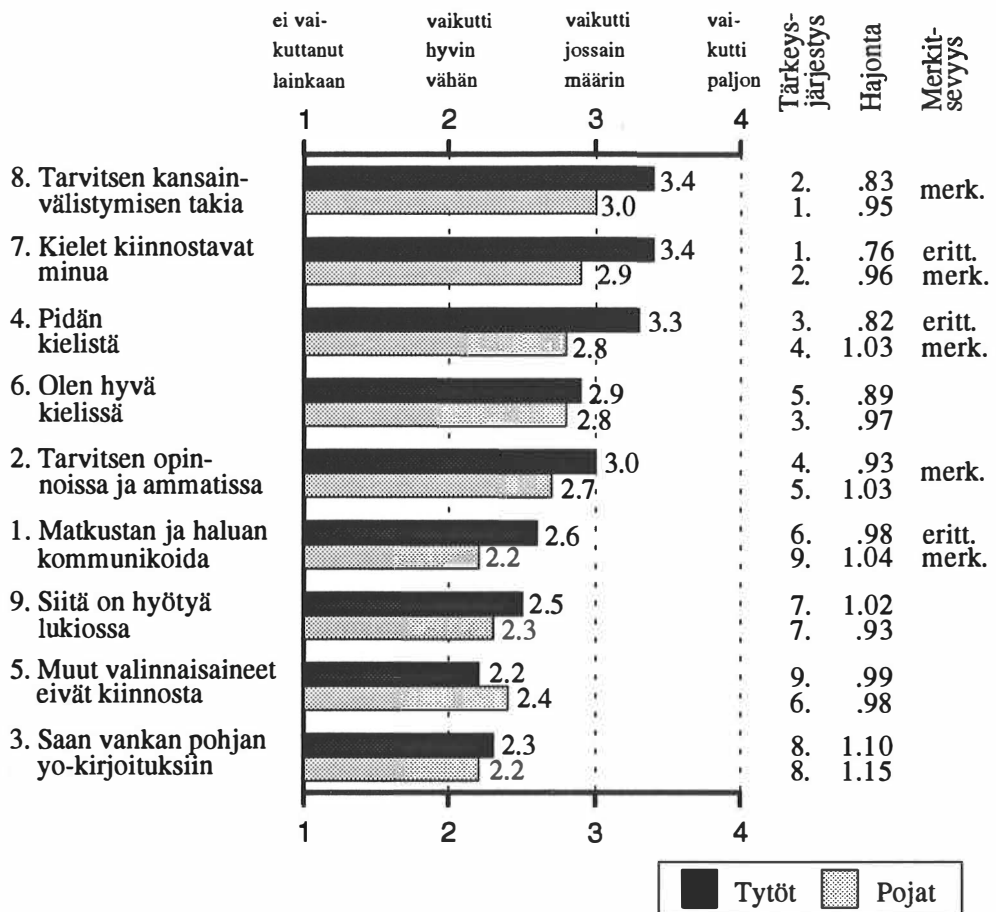
3) **kielten hyväksikäyttöön liittyvät** jotta-motiivit: "opiskelin peruskoulussa C-kieltä, jotta voin käyttää sitä matkustellessani ja opinnoissani sekä tulevassa ammatissani sekä käyttää sitä hyväksi kansainvälistymisessä". Lisäksi oman ryhmänsä muodostaa faktoriratkaisun ulkopuolelle jätetty

4) **muiden aineiden kiinnostamattomuuden** jotta-motiivi: "opiskelin peruskoulussa C-kieltä, jotta minun ei tarvinnut opiskella muita valinnaisaineita".

Motiiviryhmiä edustavien faktoreiden keskenäinen korrelaatio (motiiviryhmät 1 ja 3 sekä 2 ja 3) on selitettävissä siten, että pidemmän ja lyhyemmän tähtäyksen motiivit kielen hyväksikäytöstä ovat yhteydessä toisiinsa ja niiden taustalla vaikuttaa omakohtaisen kokemuksen koska-motiivi voimakkaammin pitkän tähtäyksen hyväksikäytön motiiveihin. Yksittäisiä motiiveja tarkastellaan laskemalla suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuvien oppilaiden arvioiden keskiarvot ja hajonnat muuttujittain ja testaamalla erojen merkitsevyys. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ryhmien välillä ole.

Koska tytöt olivat valinneet C-kielen useammin kuin pojat ja Laineen (1988) mukaan kielen oppimismotivaatio on yhteydessä sukupuoleen, on mielenkiintoisempaa verrata lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa suorittaman C-kielen valinnan motiiveja. Kuviossa 24 on esitetty lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa tehdyn C-kielen valinnan motiivien keskiarvot ja hajonnat sekä keskiarvojen erojen merkitsevyys. Pojilla tärkein C-kielen valinnan motiivi on instrumentaalinen, kansainvälistymisen aiheuttamaan kielen tarpeeseen perustuva, tytöillä kognitiivinen kielen herättämä kiinnostus. Pojat ovat kauttaaltaan käyttäneet alhaisempia arviointeja kuin tytöt, ja erot ryhmien välillä ovat viiden motiivin osalta tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä. Hajonnoista päätellen ovat tyttöjen arviot myös jonkin verran yksimielisempiä kuin poikien.

Kuviossa 25 verrataan lukion tyttöjen ja poikien C-kielen valinnan motiivien järjestystä asettamalla kummankin ryhmän motiivit niiden kes-



KUVIO 24. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa suorittaman C-kielen valinnan motiivit

kiarvojen suuruuden mukaiseen tärkeysjärjestykseen ja tulkitaan motiivit sekä Schutzin että Laineen täydentämän Gardnerin ja Lambertin teorian mukaisesti.

Kahtena ensimmäisenä on molemmilla samat motiivit vaikkakin eri järjestyksessä, samoin kolmena seuraavana ja neljänä viimeisenä. Verrattuna peruskoululaisten arviointeihin omista C-kielen valintamotiiveistaan (ks. s. 70) ei lukiolaisten tyttöjen ja poikien motiivien järjestyksessä ole aivan yhtä suuria eroavuuksia. Kuten peruskoulun niin lukionkin pojat ovat arvioineet vähiten vaikuttavaksi kommunikatiivispainotteisen integratiivisen motiivin, joka tytöillä on kuudentena. Motiivi 5, kielen ottaminen silloin, kun muut valinnaisaineet eivät kiinnosta, on pojilla tärkeämpi motiivi kuin tytöillä, samoin kieliminä "olen hyvä kielissä" (motiivi 6).

Peruskoululaisten ja lukiolaisten suorittamia arvioita omista C-kieltä koskevasta valinnoistaan ei voida suoraan verrata, koska mittarit ovat erilaiset. Tämä johtuu taas siitä, että kummankin kohderyhmän mittareiden

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	kognit., koska	7	8	jotta, instrum.
2.	instrum., jotta	8	7	koska, kognit.
3.	aff.asenne, koska	4	6	koska, kieliminä
4.	instrum., jotta	2	4	koska, aff.asenne
5.	kieliminä, koska	6	2	jotta, instrum.
6.	integr. & komm., jotta	1	5	jotta, ulkoinen
7.	instrum., jotta	9	9	jotta, instrum.
8.	instrum., jotta	3	3	jotta, instrum.
9.	ulkoinen, jotta	5	1	jotta. integr.& komm.

KUVIO 25. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa suorittaman C-kielen valinnan motiivien tärkeysjärjestys

osiot kerättiin eri pohjamittareilla. Syynä on myös perusjoukon erilaisuus, sillä peruskoululaiset ovat koko ikäluokan kattava ryhmä, kun taas lukiolaiset edustavat vain noin puolta ikäluokasta.

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion tyttöjen ja poikien arviot peruskoulussa tekemänsä C-kielen valinnan motiiveista poikkeavat jonkin verran toisistaan. Motiiviryhmät ovat affektiivisesti painottuneet omakohtaisen kokemuksen koska-motiivit, instrumentaaliset, lukion tarpeisiin liittyvät jotta-motiivit, integratiivista ja kommunikatiivista aineista sisältävät instrumentaaliset jotta-motiivit ja ulkoinen muiden valinnaisaineiden kiinnostamattomuuden jotta-motiivi. Tärkeimmät C-kielen valinnan motiivit ovat kielten kiinnostavuuden kognitiivinen koska-motiivi sekä instrumentaalinen kansainvälistämisen aiheuttaman tarpeen jotta-motiivi.

Lukion oppilaista (yhteensä 481) ei 196 ollut peruskoulussa ollessaan ottanut C-kieltä valinnaisaineekseen. Seuraavaksi tarkastellaan syitä, miksi he eivät olleet ottaneet. Tätä selvitettiin lomakkeen kysymyksellä 3 B (liite 5). Muuttujien ryhmittelemiseksi tehty faktorianalyysi on liitteessä 17. Lukion oppilaiden peruskoulussa C-kielen valitsematta jättämisen motiivit voidaan ryhmitellä seuraavasti:

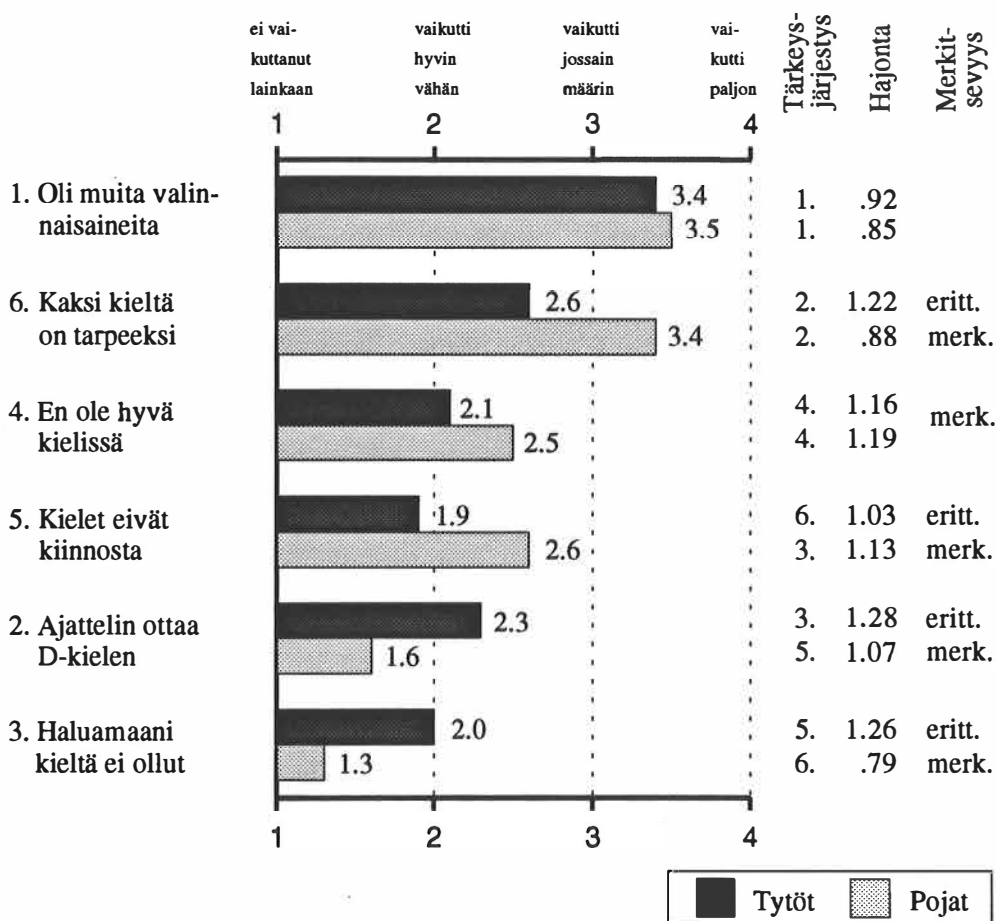
1) **omiin kokemuksiin perustuvat** koska-motiivit: "en opiskellut C-kieltä, koska en ole hyvä kielissä, ne ei kiinnosta minua ja kahdessa kielessä on tarpeeksi minulle"

2) **muihin valinnaisaineisiin liittyvät** jotta- ja koska-motiivi: "en opiskellut C-kieltä, jotta saatoin opiskella muita minua kiinnostavia valinnaisaineita, . . . , koska ryhmää ei syntynyt" ja

3) **lukion tarjoaman mahdollisuuden** jotta-motiivi.

Motiiviryhmiä edustavien faktoreitten korrelaatioista voidaan päätellä, että omiin kokemuksiin perustuvat kielteisävytteiset koska-motiivit ovat taustalla, kun oppilas ei aio ottaa lukiossa D-kieltä.

Kuviossa 26 on esitetty lukion tyttöjen ja poikien arviot peruskoulussa C-kielen valitsematta jättämisen motiiveistaan, niiden keskiarvot ja hajonnat sekä keskiarvojen erojen merkitsevyys. Poikien arvioiden keskiarvot poikkeavat huomattavasti tyttöjen vastaavista, ja tilastollisesti merkitsevä tai erittäin merkitsevä ero on yhtä lukuun ottamatta kaikissa. Tärkeimmäksi kielen valitsematta jättämisen motiiviksi nousee kummassakin ryhmässä ulkoinen jotta-motiivi, jolla oppilas tähtää kielen välttämiseen. Pojilla seuraavina on omien kokemusten kielteisyyttä korostavat motiivit. Tytöt taas painottavat enemmän lukion tarjoamaa mahdollisuutta lisäkielen opiskeluun. Pojilla ei kielitarjonta ole vaikuttanut lainkaan tehtyyn ratkaisuun. Hajonnoista päätellen eivät ryhmät näissä arvioinneissa ole kovinkaan yksimielisiä.



KUVIO 26. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa tapahtuneen C-kielen valitsematta jättämisen motiivit

Kuviossa 27 verrataan lukion tyttöjen ja poikien C-kielen valitsematta jättämisen motiivien järjestystä ja tulkitaan motiivit.

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	ulkoinen, jotta	1	1	jotta, ulkoinen
2.	ulkoinen, koska	6	6	koska, ulkoinen
3.	kielenopp.mot., jotta	2	5	koska, kognit.
4.	kieliminä, koska	4	4	koska, kieliminä
5.	ulkoinen, koska	3	2	jotta, kielenopp.mot.
6.	kognit., koska	5	3	koska, ulkoinen

KUVIO 27. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa tapahtuneen C-kielen valitsematta jättämisen motiivien tärkeysjärjestys

Suurin ero tyttöjen ja poikien motiivien tärkeysjärjestyksessä on siinä, että poikien kielen valitsematta jättäminen perustuu enemmän kognitiiviselle "kielet eivät kiinnostaneet" (motiivi 5) -välttämismotiiville kuin tyttöjen.

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion tyttöjen ja poikien arvionnit peruskoulussa tapahtuneen C-kielen valitsematta jättämisen motiiveista poikkeavat toisistaan jonkin verran. Molemmilla on tärkeimpinä motiiveina ulkoinen muiden aineiden kiinnostavuuteen liittyvä jotta-motiivi ja ulkoinen motiivi, tunne siitä, että kahdessa kielessä on tarpeeksi työtä. Pojilla korostuu kielistä kiinnostumattomuuden motiivi, tytöt taas painottavat enemmän kognitiivista lukion tarjoamaa lisäkielen opiskelumahdollisuutta. Kielitarjonta ei lukion oppilaiden, varsinkaan poikien mielestä ole vaikuttanut heidän päätökseensä olla valitsematta kieltä valinnaisaineeksi. Motiivien keskiarvot poikkeavat suuresti toisistaan korkeimman ollessa 3.4 ja matalimman 1.29.

Lukioon tullessaan oppilas voi lukiossa jatkaa tai olla jatkamatta C-kielen opiskelua. Taulukossa 14 on esitetty niiden oppilaiden määrät, jotka jatkavat lukiossa peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua.

Puolet lukion tytöistä opiskelee peruskoulussa aloittamaansa C-kieltä, pojista ei kolmannestakaan.

Taulukosta 15 käy ilmi, **mitä kieliä nämä oppilaat opiskelevat C-kielenään.** Saksan kieli on yleisin C-kieli ja pojilla yleisempi kuin tytöillä. Poikien ja tyttöjen välillä on suuret erot C-kielen opiskelun määrässä ja eri kielten valinnoissa.

TAULUKKO 14. Peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua lukiossa jatkavien oppilaiden määrä

	kokonaismäärä otoksessa	C-kieltä opiskelee	% kokonais- määrästä
suomenk. kunnat			
- tyttöjä	186	101	54%
- poikia	158	48	30%
kaksik. kunnat			
- tyttöjä	76	37	49%
- poikia	61	13	21%
	481	199	41%

TAULUKKO 15. Lukion oppilaiden opiskelemien eri kielten osuus C-kielestä lukiossa

	englanti		ranska		saksa		venäjä		yhteensä N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
suomenk. kunnat									
- tyttöjä	3	3%	19	19%	72	71%	7	7%	101
- poikia	2	4%	2	4%	41	86%	3	6%	48
kaksik. kunnat									
- tyttöjä			6	16%	27	73%	4	11%	37
- poikia			1	8%	11	84%	1	8%	13
	5	3%	28	14%	151	76%	15	7%	199

Jos oppilas on opiskellut peruskoulussa C-kieltä, hän voi jatkaa tai olla jatkamatta sen opiskelua lukiossa. Kysymyslomakkeen kysymyksellä 4 (liite 5) selvitetttiinkin, miksi oppilaat jatkavat (kysymys 4 A) tai eivät jatka (kysymys 4 B) peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua lukiossa.

Ensiksi selvitetttiin syitä, miksi lukion oppilaat jatkavat peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua lukiossa. Motiiviryhmien selville saamiseen tehty faktorianalyysi on esitetty liitteessä 18. Lukion oppilaiden

motiivit jatkaa peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelun lukiossa voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) **omiin mieltymyksiin liittyvät** motiivit, joissa on sekä koska- , että jotta-ainesta: "jatkan lukiossa peruskoulussa aloittamani C-kielen opiskelua, jotta voin oppia lisää, koska kieli kiinnostaa edelleen". Tähän ryhmään kuuluu myös ulkoinen koska-motiivi jatkamispakosta kurssimäärän täyteen saamiseksi.

2) **tuleviin tarpeisiin liittyvät** jotta-motiivit: "jatkan lukiossa C-kielen opiskelua, jotta voin kirjoittaa sen ja käyttää sitä jatko-opinnoissani ja tulevassa ammatissani"

3) **positiivisiin kokemuksiin liittyvä** motiivi: "jatkan lukiossa C-kielen opiskelua, koska sen opiskelu menee hyvin".

Motiiviryhmiä edustavien faktoreiden keskenäisiä korrelaatioita voidaan selittää niin, että omiin mieltymyksiin liittyvät motiivit ovat voimakkaammin yhtydessä positiivisten kokemusten motiiveihin mutta myös tuleviin tarpeisiin liittyviin motiiveihin.

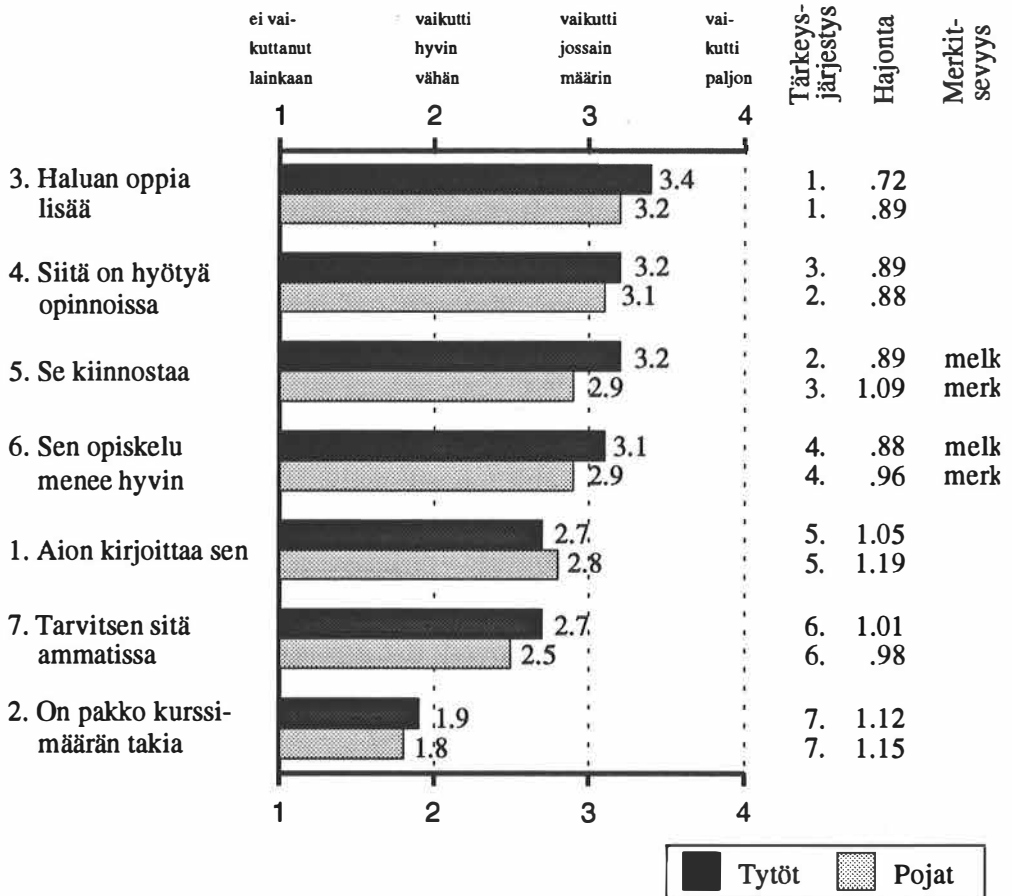
Lukion oppilaiden peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun jatkamisen motiiveja tarkastellaan kuviossa 28. Poikien arviot ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tyttöjen arvioita hieman matalammat. Tärkeimmäksi motiiviksi ovat molemmat arvioineet "haluan oppia lisää, eikä kannata lopettaa, kun on hyvä pohja". Molemmat ryhmät ovat sitä mieltä, että kurssimäärän täyteen saamisen pakko vaikuttaa vain vähän kielen opiskelun jatkamiseen ja muut syyt olivat tärkeämpiä.

Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloittaman C-kielen opiskelun jatkamisen motiivien järjestys ja tulkinta on esitetty kuviossa 29. Lukion poikien ja tyttöjen motiivien tärkeysjärjestys peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelun jatkamiseen on varsin samankaltainen. Ainoana eroavuutena on se, että pojat painottavat hieman enemmän kuin tytöt instrumentaalista kielestä aiheutuvaa hyötyä jatko-opinnoille, tytöt kognitiivista kiinnostusta kieleen.

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion tyttöjen ja poikien motiivien tärkeysjärjestys peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelun jatkamiseen on hyvin samankaltainen. Molempien tärkein motiivi on kognitiivinen jotta-motiivi, halu oppia lisää kieltä, kun on hyvä pohja.

Sellaisista lukion oppilaista, jotka ovat peruskoulussa opiskelleet C-kieltä (yhteensä 279), ei 75 jatkanut sen opiskelua lukiossa. Sen vuoksi selvitetään syitä, **miksi oppilaat eivät lukiossa jatka peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelua**. Muuttujien faktorianalyysi on esitetty liitteessä 19. Lukion oppilaiden motiivit jättää peruskoulussa aloittamansa C-kielen opiskelun lukioon tullessaan, voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1) **negatiivisiin kokemuksiin liittyvät** koska-motiivit: "en jatkanut lukiossa C-kielen opiskelua, koska se kävi liian vaikeaksi, siinä joutui tekemään liikaa työtä eikä se kiinnosta enää". Neljäs tähän ryhmään kuuluva motiivi voitaisiin luokitella myös jotta-motiiviksi: "en jatkanut C-kielen opiskelua, jotta saatan välttää opettajan, josta en pidä".



KUVIO 28. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun jatkamisen motiivit

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	kognit., jotta	3	3	jotta, kognit.
2.	kognit., koska	5	4	jotta, instrum.
3.	instrum., jotta	4	5	koska, kognit.
4.	kieliminä, koska	6	6	koska, kieliminä
5.	instrum., jotta	1	1	jotta, instrum.
6.	instrum., jotta	7	7	jotta, instrum.
7.	ulkoinen, koska	2	2	koska, ulkoinen

KUVIO 29. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloittaman C-kielen opiskelun jatkamisen motiivien tärkeysjärjestys

2) **tarjontaan liittyvät motiivit**, joissa on sekä koska-, että jotta-ainesta: "en jatkanut C-kielen opiskelua, jotta voin keskittyä muihin aineisiin". Koska-motiivi on ulkoisista olosuhteista riippuva: "en jatkanut C-kielen opiskelua, koska kielen ryhmää ei syntynyt lukiossa".

Lisäksi oman ryhmänsä muodostaa faktoriratkaisun ulkopuolelle jätetty
3) **opintosuunnitelmaan liittyvä** koska-motiivi: "en jatkanut C-kielen opiskelua, koska se ei mahtunut kurssimäärääni".

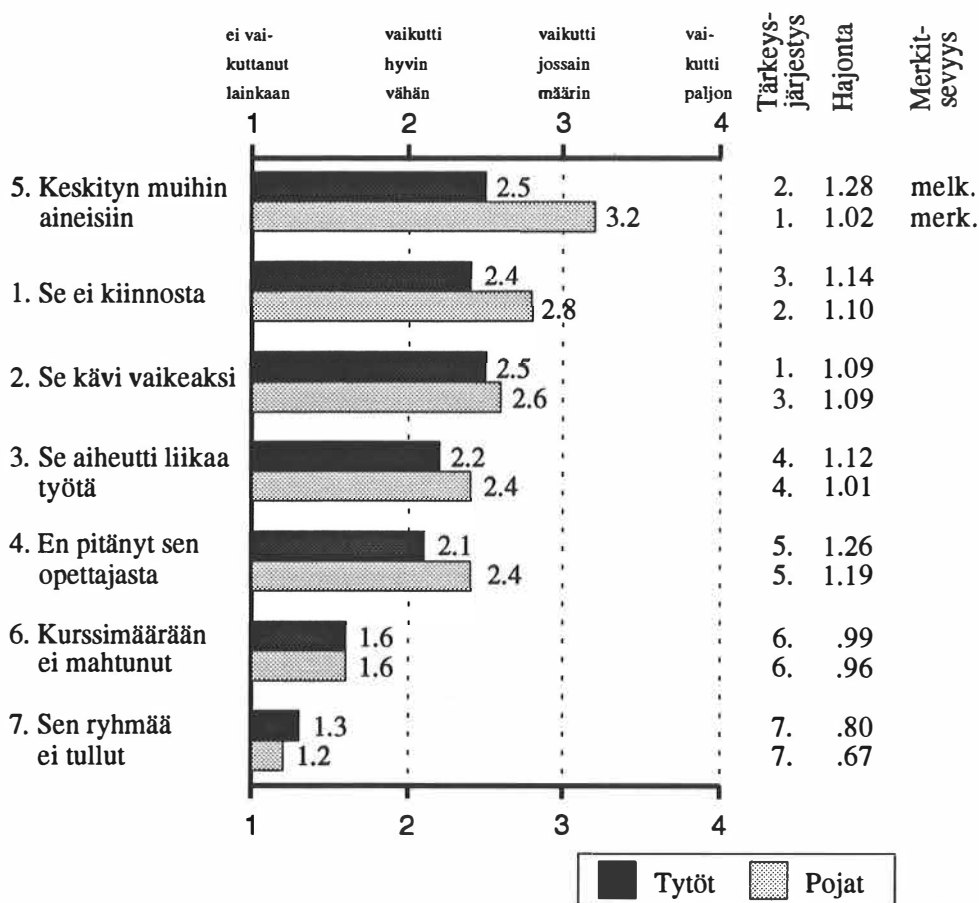
Kuviossa 30 on esitetty lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun keskeyttämiseen vaikuttaneet motiivit, niiden keskiarvot, hajonnat sekä keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys. Poikien arviointiasteikko on yhtä poikkeusta lukuun ottamatta korkeampi kuin tyttöjen, vaikka tilastollisesti melkein merkitsevä ero on vain yhdessä motiivissa. Hajonnoista päätellen eivät arviot ryhmien sisällä ole kovin yksimielisiä viimeistä motiivista lukuun ottamatta. Pojilla tärkein motiivi C-kielen opiskelun keskeyttämiseksi on halu keskittyä muihin aineisiin, tytöillä kokemus kielen opiskelun vaikeutumisesta. Ryhmän muodostumisella tai muodostumatta jäämisellä ei ole vaikutusta oppilaiden C-kielen opiskelun keskeyttämiseksi, ei myöskään kurssimäärällä.

Lukion tyttöjen ja poikien motiivien järjestystä peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun keskeyttämiseksi on verrattu ja motiivit tulkittu kuviossa 31. Sekä tytöillä että pojilla on neljän viimeisen motiivin tärkeysjärjestys sama. Ero on kolmessa ensimmäisessä, joissa tytöillä painottuu kieliminään liittyvä koska-motiivi, joka on pojilla vasta kolmantena. Molemmilla kolmen tärkeimmän joukossa on kaksi kielteisiin kokemuksiin perustuvaa koska-motiivista. Kielenopiskelun kokeminen vaikeaksi on tulkittavissa kieliminään liittyväksi, jolloin oppilas arvioi omien taitojensa riittämättömyyttä kielen oppimiseen (ks. Laine 1988).

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloitetun C-kielen keskeyttämisen motiivien tärkeysjärjestys poikkei toisistaan siten, että tyttöjen tärkein motiivi on kieliminään kuuluva arvio omien taitojen riittämättömyydestä, poikien vastaava instrumentaalinen kielen välttäminen muihin aineisiin keskittymällä. Tarjontaan kuuluvalla ulkoisella koska-motiivilla, joka liittyy ryhmän syntymiseen, ei ole vaikutusta peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun keskeyttämiseen.

Kaikilla lukioon tulevilla on mahdollisuus aloittaa siellä uuden kielen eli D-kielen opiskelu. Tutkimuksen otoksen 481 oppilaasta 160 eli 33% on aloittanut lukiossa **D-kielen opiskelun**. He jakaantuvat taulukon 16 mukaisesti.

D-kieltä opiskelee lähes kaksi kertaa enemmän tyttöjä kuin poikia ja suomenkielisissä kunnissa asuvat tytöt hieman useammin kuin kaksikielisissä kunnissa asuvat.



KUVIO 30. Lukion tyttöjen ja poikien peruskoulussa aloittaman C-kielen opiskelun keskeyttämisen motiivit

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	kieliminä, koska	2	5	jotta, instrum.
2.	instrum., jotta	5	1	koska, kognit.
3.	kognit., koska	1	2	koska, kieliminä
4.	kielenopp.mot., koska	3	3	koska, kielenopp.mot.
5.	aff.asenne, jotta	4	4	jotta, aff. asenne
6.	ulkoinen, koska	6	6	koska, ulkoinen
7.	ulkoinen, koska	7	7	koska, ulkoinen

KUVIO 31. Lukion tyttöjen ja poikien motiivien tärkeysjärjestys peruskoulussa aloitetun C-kielen keskeyttämiseksi

TAULUKKO 16. D-kieltä opiskelevien määrä lukion oppilaista

	kokonaismäärä otoksessa	D-kieltä opiskelee	% kokonais- määrästä
suomenk. kunnat			
- tyttöjä	186	79	42%
- poikia	158	37	23%
kaksik. kunnat			
- tyttöjä	76	30	39%
- poikia	61	14	23%
	481	160	33%

Lukion oppilaiden D-kielen valintamotiiveja selvitettiin kysymyksellä 5 (liite 5), jossa tiedusteltiin, miksi oppilaat ottivat D-kielen (5 A alkuosa) ja miksi he ottivat juuri sen kielen (5 A loppuosa). Muuttujaryhmien selville saamiseksi tehtiin ensin faktorianalyysi, joka on esitetty liitteessä 20. Lukion D-kielen valinnan motiivit on ryhmiteltävissä seuraavasti:

- 1) **omiin kokemuksiin perustuvat** motiivit, joissa on sekä koska- että jotta-ainesta: "aloitin D-kielen opiskelun, jotta voin oppia useita kieliä, koska kielet ovat menneet minulta hyvin ja pidän niistä"
- 2) **tuleviin tarpeisiin liittyvät** jotta-motiivit: "aloitin D-kielen opiskelun, jotta voin käyttää sitä jatko-opinnoissani ja tulevassa ammatissani"
- 3) **kielen ottamispakon** koska-motiivi.

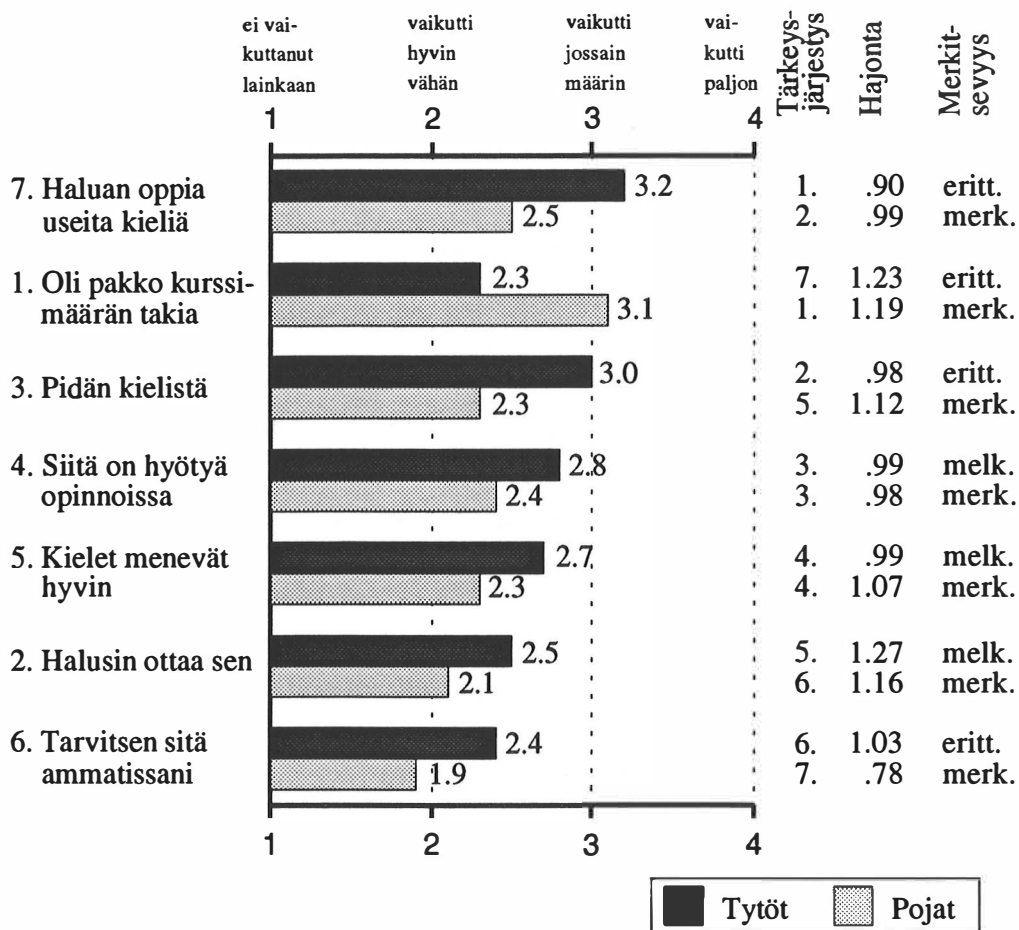
Lisäksi oman ryhmänsä muodostaa faktoriratkaisun ulkopuolelle jätetty

- 4) **halu ottaa kieli lukiossa**, mikä edustaa jotta-motiivia.

Motiiviryhmiä edustavat faktorit korreloivat keskenään. Sitä voitaisiin tulkita siten, että omiin kokemuksiin perustuviin motiiveihin pohjautuvat tuleviin tarpeisiin liittyvät motiivit sekä se, että D-kieli voitiin ottaa ilman pakkoa. Viimeksi mainittu motiivi on yhteydessä myös tuleviin tarpeisiin liittyviin motiiveihin.

Verrattaessa suomenkielisissä kunnissa asuvien oppilaiden ja kaksikielisissä kunnissa asuvien oppilaiden motiivien keskiarvoja todetaan yhdessä muuttujassa "halusin ottaa sen, kun en ottanut kieltä peruskoulussa" tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Kun tytöt ovat ottaneet jonkin verran poikia enemmän D-kieltä, on aiheellista tarkastella tarkemmin tyttöjen ja poikien D-kielen valinnan motiiveja.

Kuviossa 32 on esitetty tyttöjen ja poikien motiivien keskiarvot, hajonnat ja erojen tilastollinen merkitsevyys. Kaikissa muuttujissa on tyttöjen ja poikien välillä joko melkein merkitsevä tai erittäin merkitsevä ero ja tyttöjen arviointiasteikko korkeampi kuin poikien yhtä motiivia lukuunottamatta.



KUVIO 32. Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valintamotiivit

Tytöillä tärkeimpänä motiivina on halu oppia useita kieliä, mikä on myös peruskoulun tyttöjen tärkein C-kielen valinnan motiivi. Pojilla tärkeimmäksi nousee pakko ottaa kieli, kun muutoin ei kurssimäärä tulisi täyteen.

Kuviossa 33 verrataan lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valintamotiivien järjestystä asettamalla kummankin ryhmän motiivit niiden keskiarvojen suuruuden mukaiseen tärkeysjärjestykseen ja tulkitaan ne.

Suurimmat erot tyttöjen ja poikien motiivien tärkeysjärjestyksessä koskevat ulkoista, kielen ottamispakon koska-motiivia ja affektiivispainotteista kielistä pitämisen koska-motiivia. Tyttöillä viimeksi mainittu motiivi vaikuttaa jossain määrin, pojilla hyvin vähän.

Mitä kieliä lukion oppilaat ovat valinneet D-kielekseen, käy ilmi taulukosta 17. Kaksikolmannelle D-kielen opiskelijoista oli valinnut saksan kielen ja senkin pojat useammin kuin tytöt.

tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	kognit., jotta	7	1	koska, ulkoinen
2.	aff.asenne, koska	3	7	jotta, kognit.
3.	instrum., jotta	4	4	jotta, instrum.
4.	kieliminä, koska	5	5	koska, kieliminä
5.	kognit., jotta,	2	3	koska, aff.asenne
6.	instrum., jotta	6	2	jotta, kognit.
7.	ulkoinen, koska	1	6	jotta, instrum.

KUVIO 33. Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valintamotiivien tärkeysjärjestys

TAULUKKO 17. Lukion oppilaiden valitsemien eri D-kielten osuus

	ranska		saksa		venäjä		yhteensä N
	N	%	N	%	N	%	
suomenk. kunnat							
- tyttöjä	24	30%	47	60%	8	10%	79
- poikia	-	-	31	84%	6	16%	37
kaksik. kunnat							
- tyttöjä	9	30%	19	63%	2	7%	30
- poikia	2	14%	12	86%	-	-	14
	35	22%	109	68%	16	10%	160

D-kielen valinneilta kysyttiin, **minkä vuoksi he olivat ottaneet juuri sen kielen**, jota opiskelivat (liite 5).

Ranskan, saksan ja venäjän valinnan motiivit ryhmitellään niiden sisällön perusteella seuraavasti:

1) **itse kieleen liittyvät** koska- ja jotta-motiivit: kieli valittiin, koska se on erilainen, mielenkiintoinen ja kaunis ja sen asema vahvistuu. Kieli valittiin, jotta sitä voi käyttää tulevaisuudessa hyödyksi.

2) **ystäviin liittyvä** jotta-motiivi: "otin kyseisen kielen, jotta voin olla parhaan ystäväni kanssa"

3) **koulun tarjontaan liittyvät** koska-motiivit: tietty kieli valittiin, koska muita ei ollut tarjolla ja syntyi pieni ryhmä.

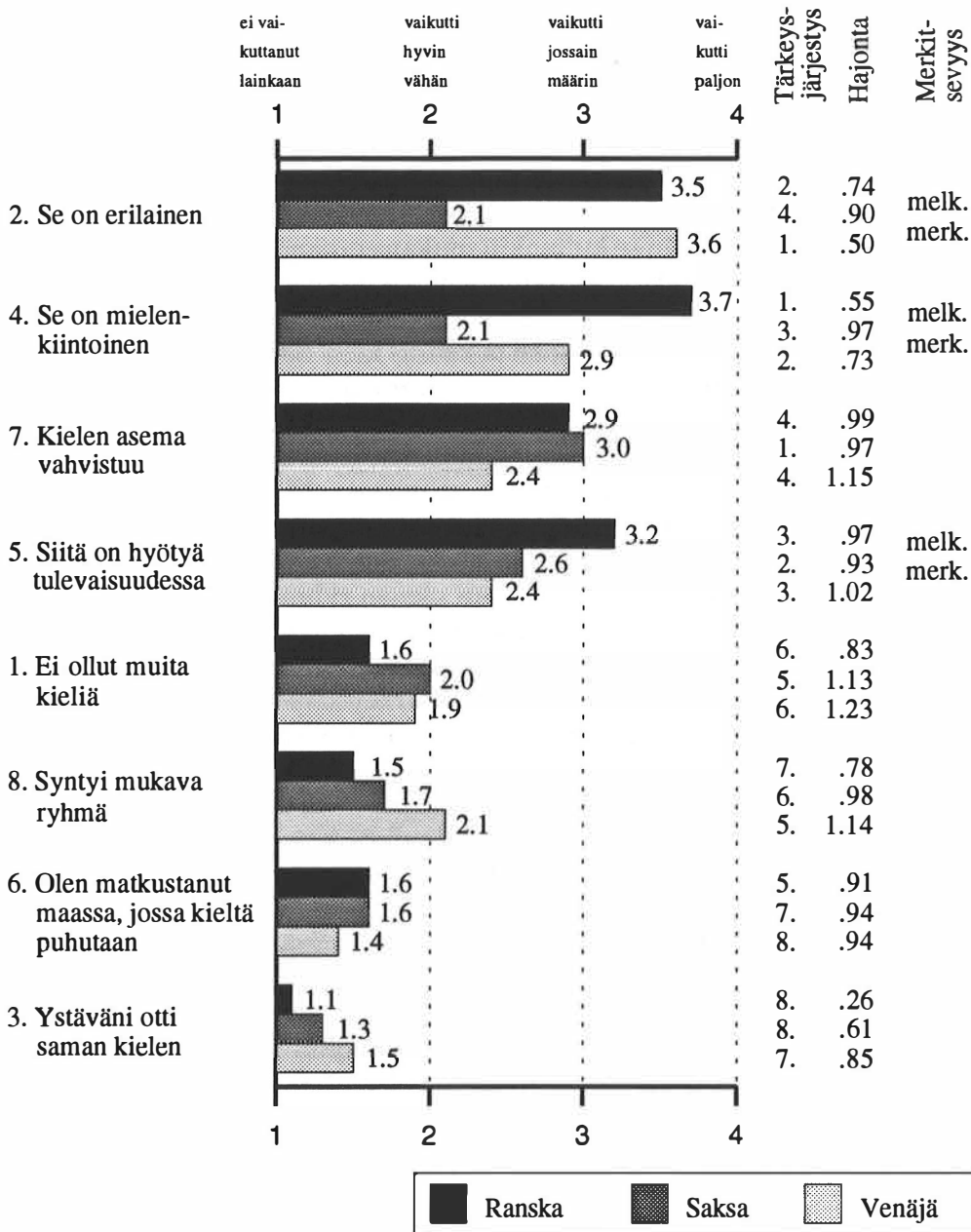
4) **omien kokemusten** koska-motiivi: "otin kielen, koska olen matkustanut maassa, jossa sitä puhutaan".

Kun eri kieliin kohdistuneet valintamotiivit halutaan selvittää kielitän, motiivitarkastelu suoritetaan jakamalla ranskan, saksan ja venäjän valinneet omiksi ryhmikseen ja vertaamalla näin saatujen ryhmien keskiarvoja, hajontoja ja erojen merkitsevyyttä. Vaikka venäjän valinneiden ryhmä jääkin pieneksi, pidetään se kuitenkin mukana omana ryhmänään. Kuviossa 34 on esitetty eri kielten valitsemiseen vaikuttaneet motiivit.

Oppilaiden tärkeimpänä ranskan valinnan motiivina on affektiivinen asenne, että se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli. Saksa valitaan ensisijaisesti koska-motiivin perusteella instrumentaalisista syistä siksi, että sen asema vahvistuu. Venäjän valinnan ensisijainen koska-motiivi on asennepohjainen erilaisuuden aiheuttama. Ulkoinen jotta-motiivi, parhaan ystävän vaikutus näkyy vähiten ranskan valinnassa. Matkustaminen kohdekieltä puhuvassa maassa vaikuttaa vähiten venäjän valintaan. Kaiken kaikkiaan oppilailla ei näytä olleen mahdollisuuksia matkustaa tai sitten sillä ei ole vaikutusta kielivalintaan. Mukavan pienen ryhmän syntymisen ulkoinen koska-motiivi on vaikuttanut eniten venäjän valintaan.

Kuviossa 35 on verrattu lukion oppilaiden ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneiden motiivien tärkeysjärjestystä. Tärkeysjärjestyksessä neljän ensimmäisen joukossa on affektiiviset kielen ominaisuuksiin liittyvät (motiivit 2 ja 4) ja instrumentaalinen sen asemaan (motiivi 7) liittyvä koska-motiivi sekä instrumentaalinen "siitä on minulle hyötyä tulevaisuudessa" (motiivi 5), mikä voidaan tulkita jotta-motiiviksi: "otin kielen, jotta voin hyötyä siitä". Se voitaisiin kääntää myös muotoon: "otin kielen, koska se on hyödyllinen". Se ei ole aito koska-motiivi, koska se viittaa tulevaisuudessa kielestä aiheutuvaan hyötyyn. Sen vuoksi se tulkitaan instrumentaaliseksi jotta-motiiviksi. Hyvin vähän tai ei lainkaan valintaan vaikuttaviin motiiveihin kuuluvat ulkoiset koska-motiiveiksi katsottavat kielitarjonnan puutteeseen (motiivi 1), opiskeluryhmän kokoon (motiivi 8) ja omiin kokemuksiin (motiivi 6) liittyvät motiivit, samoin ystävien vaikutuksen (motiivi 3) jotta-motiivi.

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion poikien tärkeimmät D-kielen valinnan motiivit ovat ulkoisia, kognitiivisia ja instrumentaalisia, tytöillä on tärkeimpien mukana myös affektiivinen asenne. Tyttöjen tärkein motiivi on sisäinen, kognitiivinen motiivi oppia useita kieliä, poikien tärkeimpänä on ulkoinen motiivi eli pakko ottaa D-kieli kieli. Eri kielten valinnoissa motiivien järjestys vaihtelee, ranska ja venäjä valitaan ensisijaisesti affektiivisistä syistä kielen kauneuden ja erikoisuuden perusteella, saksa taas instrumentaalisista syistä siksi, että sen asema tulee vahvistumaan. Ulkoinen, ystävien valinnat vaikuttaa kaikkein vähiten eri kielten valintaan.



KUVIO 34. Lukion ranskaa, saksaa ja venäjää D-kielenä opiskelevien oppilaiden valintamotiivit

tärkeys- järjestys	motiivin numero		
	ranska	saksa	venäjä
1.	4	7	2
2.	2	5	4
3.	5	4	5
4.	7	2	7
5.	6	1	8
6.	1	8	1
7.	8	6	3
8.	3	3	6

KUVIO 35. Lukion oppilaiden ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneiden motiivien tärkeysjärjestys

Kysymyksellä 5 B (alkuosa) selvitettiin, **miksi oppilaat eivät ottaneet lukiossa D-kieltä**. Liitteessä 21 esitetyn faktorianalyysin pohjalta D-kielen valitsematta jättämisen motiivit ryhmitellään seuraavasti:

1) **omiin kokemuksiin perustuvat jotta- ja koska-motiivit**: "en aloittanut D-kieltä, jotta lukio ei olisi tullut liian rankaksi minulle", "koska en katsonut kieltä tarpeelliseksi", "koska se ei minua kiinnostanut ja minulla oli muissa kielissä tarpeeksi lukemista"

2) **täyteen kurssiohjelmaan liittyvät jotta-motiivit**: "en aloittanut D-kieltä, jotta kurssimäärä ei ylity ja voin opiskella C-kieltä"

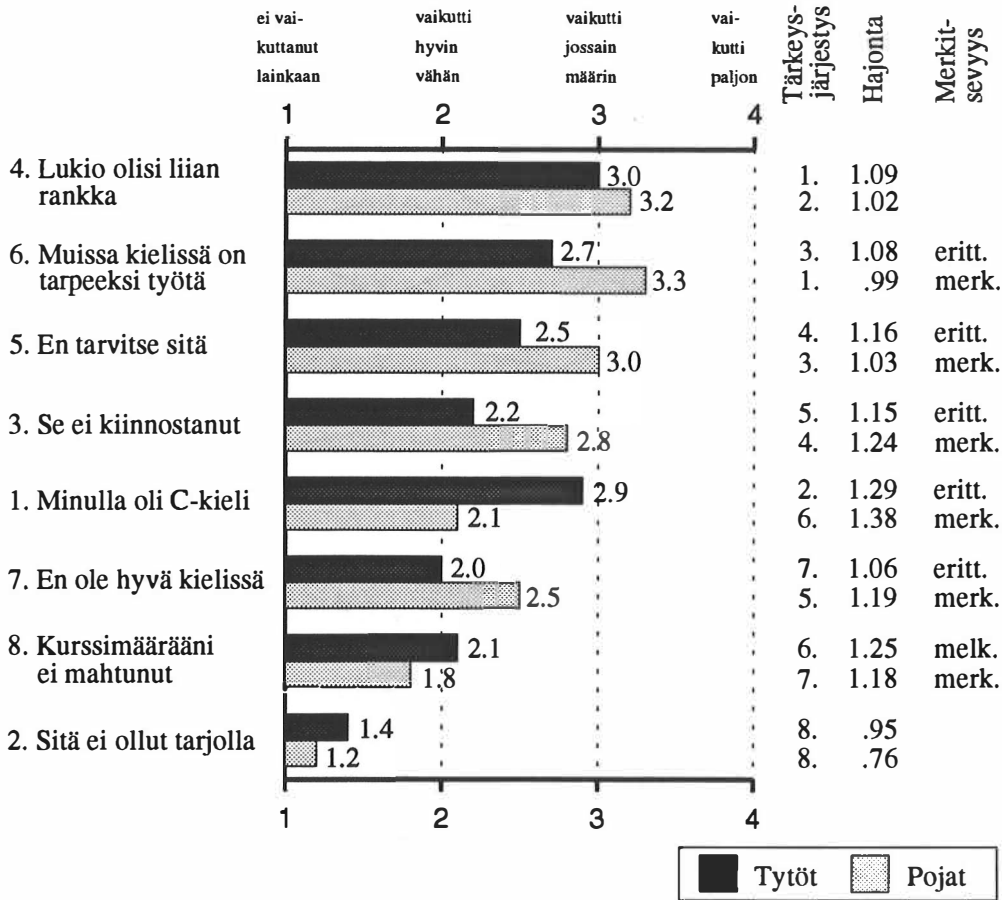
Lisäksi oman ryhmän muodostaa faktoriratkaisun ulkopuolelle jätetty

3) **kielitarjontaan liittyvä ulkoinen koska-motiivi**: "en aloittanut D-kieltä, koska sitä ei ollut tarjolla".

Lukion D-kielen valitsematta jättämisen motiiveja tarkastellaan tyttöjen ja poikien ryhmässä erikseen. Kuviossa 36 on esitetty tyttöjen ja poikien motiivien keskiarvot ja hajonnat sekä keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys. Ryhmien välillä on huomattavia eroja ja poikien arvioinnit ovat yleensä korkeampia kuin tyttöjen. Tytöillä tärkeimmäksi motiiviksi nousee lukion raskaus, pojilla muiden kielten aiheuttama työmäärä. Hajonnoista voidaan päätellä, etteivät arviot ole kovin yksimielisiä.

Kuviossa 37 näkyy lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valitsematta jättämisen motiivien tärkeysjärjestys ja tulkinta.

Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valitsematta jättämisen motiivien tärkeysjärjestys poikkeaa melkoisesti toisistaan, vain ulkoinen koska-motiivi "kieltä ei ollut tarjolla" (motiivi 2) on sellainen, joka ei ole lainkaan vaikuttanut kummankaan ryhmän valintoihin. Kieli on kyllä saattanut olla tarjolla, mutta oppilas ei ottanut sitä. Pojilla painottuvat enemmän muiden



KUVIO 36. Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valitsematta jättämisen motiivit

kielten aiheuttama työmäärä ja asennepainotteinen, kielten tarpeettomuus itselle. Tyttöillä on samoja syitä, mutta he korostavat jo opiskelemaansa C-kielen vaikutusta.

Niiltä oppilailta, jotka eivät ottaneet D-kieltä, kysyttiin lisäksi, millä ehdolla he ottaisivat D-kielen (5 B loppuosaa). Taulukossa 18 on esitetty vastausten jakautuminen. Yli puolet pojista ei ottaisi D-kieltä millään ehdolla, kun taas tytöt voisivat ottaakin joillakin ehdoilla.

Niitä ehtoja, joilla oppilaat ottaisivat D-kielen tarkastellaan muuttujittain tyttöjen ja poikien ryhmissä. Oppilaiden arvioimat ehdot käyvät ilmi kuvioista 38. Tärkein ehto D-kielen valinnalle on tyttöjen mielestä lukion pakollisten aineiden vähentäminen ja valinnanvapauden lisääminen. Saman arvioivat pojatkin tärkeäksi, vaikkakin heillä tärkein ehto on se, että voisivat jättää ruotsin pois. Ryhmän syntyminen on arvioitu vähemmän vaikuttavaksi ja muut syyt ovat vaikuttaneet enemmän.

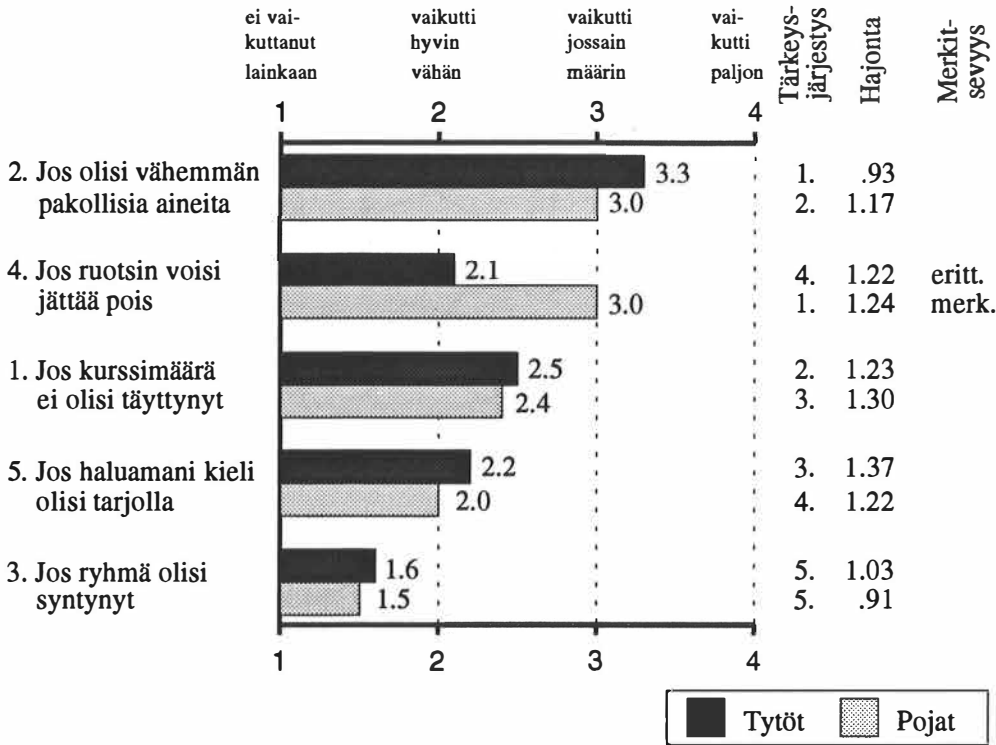
tärk. järj.	motiivin laatu	motiivin numero		motiivin laatu
		tytöt	pojat	
1.	ulkoinen, jotta	4	6	koska, kielenopp.mot.
2.	ulkoinen, jotta	1	4	jotta, ulkoinen
3.	kielenopp.mot., koska	6	5	koska, kogn.asenne
4.	kogn. asenne, koska	5	3	koska, kognit.
5.	kognit., koska	3	7	koska, kieliminä
6.	ulkoinen, koska	8	1	jotta, ulkoinen
7.	kieliminä, koska	7	8	koska, ulkoinen
8.	ulkoinen, koska	2	2	koska, ulkoinen

KUVIO 37. Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valitsematta jättämisen motiivien tärkeysjärjestys

TAULUKKO 18. Lukion tyttöjen ja poikien D-kielen ehdoton tai ehdollinen valitsematta jättäminen

	en ottaisi mil- lään ehdolla		ottaisin ehdolla, jos ...		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
suomenk. kunnat					
- tyttöjä	18	18%	81	82%	99
- poikia	57	52%	53	48%	110
kaksik. kunnat					
- tyttöjä	6	14%	36	86%	42
- poikia	28	61%	18	39%	46
	109	37%	188	63%	297

Tiivistäen voidaan todeta, että lukion tyttöjen ja poikien D-kielen valitsematta jättämisen tärkeimmät motiivit ovat kielenoppimismotivaatioon kuuluva jotta-motiivi eli käsitys lukion raskaudesta sekä yleiseen kielen oppimismotivaatioon kuuluva koska-motiivi, joka liittyy kokemukseen muiden kielten aiheuttamasta työmäärästä. Tyttöillä jo opiskeltava C-kieli eli ulkoinen jotta-motiivi on tärkeimpien joukossa, pojilla asennepohjainen kielen tarpeettomaksi kokemisen koska-motiivi. D-kieltä valitsemattomista

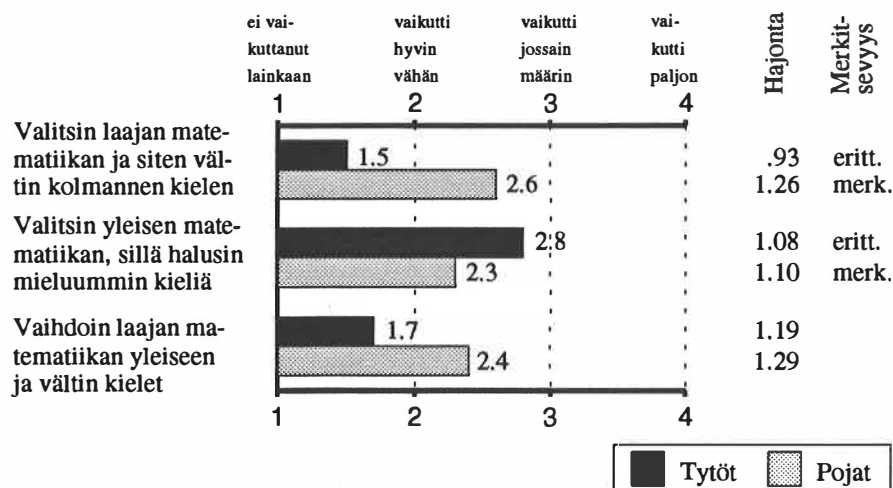


KUVIO 38. Ehdot, joilla lukion tytöt ja pojat olisivat ottaneet D-kielen

tytöistä osa voisi ottaa sen, jos lukiossa olisi vähemmän pakollisia aineita, pojista osa ottaisi D-kielen, jos saisivat jättää ruotsin pois opinto-ohjelmastaan.

Matematiikan ja kielten valinnat liittyvät toisiinsa siten, ettei laajan matematiikan valinnee tarvitse ottaa kolmatta kieltä. Yleisen matematiikan valinneiden on otettava kolmas kieli opinto-ohjelmaansa. Laajan matematiikan valinneista 237 oppilaasta oli 57 vaihtanut sen yleiseen matematiikkaan kesken lukion. Lomakkeessa tiedusteltiin oppilaiden matematiikan valintoja ja kielten vaikutusta niihin (liite 5, 1 A muuttuja 5, 1 B muuttuja 2 ja, 2 B muuttuja 2). Kuviossa 39 on esitetty oppilaiden arvioinnit niistä matematiikan valinnan motiiveistaan, jotka liittyvät jollakin tavalla myös kieliin.

Pojat ovat arvioineet kielen välttämisen mahdollisuuden vaikuttaneen matematiikan laajuuden valintaan huomattavasti enemmän kuin tytöt. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tytöt ovat vastaavasti arvioineet halunsa ottaa kieliä vaikuttaneen enemmän yleisen matematiikan valintaansa kuin pojat. Ero on tässäkin erittäin merkitsevä. Pojilla on C- ja D-kielen välttäminen vaikuttanut enemmän matematiikan kurssilaajuuden vaihtamiseen kuin tytöillä. Hajonnoista päätellen eivät arviot ole kovin yksimielisiä.



KUVIO 39. Lukion tyttöjen ja poikien arvio matematiikan ja kielten valinnan yhteyksistä lukiossa

Ongelmassa 2.2. kysytään, mitkä ovat lukion oppilaiden tekemien kielivalintojen motiivit. Lukion oppilaiden arviot peruskoulussa tekemänsä C-kielen valinnan motiiveista osoittavat, että tärkeimmät motiivit ovat sekä tytöillä että pojilla samat: kielten kiinnostavuuteen liittyvä kognitiivinen koska-motiivi ja instrumentaalinen, kansainvälistymisen aiheuttamaan tarpeeseen perustuva jotta-motiivi. Pojilla viimeksi mainittu on tärkeimpänä, tytöillä kielten kiinnostavuuteen liittyvä motiivi.

Lukion oppilaat arvioivat peruskoulussa tapahtuneen C-kielen valitsematta jättämisen tärkeimmiksi motiiveiksi ulkoisen, muiden aineiden kiinnostavuuteen liittyvän jotta-motiivin ja ulkoisen, kahden kielen aiheuttaman työ määrän riittävyteen liittyvän koska-motiivin.

Lukion oppilaiden peruskoulussa aloitetun C-kielen opiskelun lukiossa jatkamisen tärkeimpänä motiivina on kognitiivinen jotta-motiivi, halu oppia lisää kieltä, kun on hyvä pohja. Tärkeäksi kokevat oppilaat myös instrumentaalisen jotta-motiivin, kielestä jatko-opinnoissa saatavan hyödyn ja kognitiivisen, kielen kiinnostavuuteen liittyvän koska-motiivin.

Peruskoulussa aloitetun mutta lukiossa opinto-ohjelmasta pois jätetyn C-kielen opiskelun tärkein motiivi on tytöillä kieliminään kuuluva kielen opiskelun vaikeuden koska-motiivi, pojilla ulkoinen jotta-motiivi eli halu keskittyä muihin aineisiin.

Lukion D-kielen valinnan tärkein motiivi on pojilla ulkoinen koska-motiivi, pakko ottaa kieli, kun kurssimäärä ei muutoin täyty. Tytöillä tärkein motiivi on useiden kielten oppimishalun kognitiivinen jotta-motiivi. Ranska ja venäjä valitaan D-kieleksi ensisijaisesti affektiivisista syistä kielen kauneuteen tai erilaisuuteen perustuvilla koska-motiiveilla, saksa

instrumentaalisen koska-motiivin perusteella siksi, että sen asema tulee vahvistumaan.

Tärkeimmäksi **D-kielen valitsematta jättämisen** motiivikseen ovat lukion pojat arvioineet yleiseen kielenoppimismotivaatioon kuuluvan muiden kielten aiheuttaman työn koska-motiivin. Tyttöillä on tärkeimpänä yleiseen kielenoppimismotivaatioon kuuluva omien kykyjen arviointiin liittyvä D-kielen aiheuttama liiallinen työmäärä. Tyttöillä painottuu positiivinen jo opiskeltavan C-kielen ulkoinen jotta-motiivi. Poikien tärkeimmät motiivit liittyvät kielteissävytteisiin kokemuksiin ja kielen tarpeen arviointiin.

Yli puolet lukion pojista ei ottaisi D-kieltä millään ehdolla, tytöistä suurin osa voisi ottaa. Tyttöjen tärkein **ehto D-kielen valinnalle** on pakollisten aineiden vähentäminen ja valinnan vapauden lisääminen, pojilla mahdollisuus jättää ruotsi pois opinto-ohjelmastaan.

Pojat myöntävät useammin kuin tytöt sen, että laajan matematiikan valinnan motiivina on ollut siten välttyä ottamasta kolmatta kieltä. Tyttöillä taas yleisen matematiikan valintaan on poikia useammin vaikuttanut halu ottaa mieluummin kieliä. Pojat myöntävät myös, että mahdollisuus välttää C- ja D-kieli, on myös ollut motiivina aloittaa laajan matematiikan opiskelu ja vaihtaa se sitten yleiseen matematiikkaan.

7.2.3 Vanhempien suorittamat kielivalinnat ja niiden motiivit

Peruskoulun oppilaan ollessa toisella luokalla vanhemmat valitsevat sen kielen, jota oppilas alkaa opiskella kolmannelta luokalta lähtien ensimmäisenä vieraana kielenään eli A-kielenään. Suurimmassa osassa Suomen kuntia kieltä ei ole mahdollisuus valita, vaan kaikkien on otettava englannin kieli. Tässä tutkimuksessa ovat perusjoukkona sellaiset vanhemmat, joilla on ollut todelliset valintamahdollisuudet. Taulukosta 19 näkyy, mikä on eri kieliä valinneiden vanhempien osuus otoksessa.

TAULUKKO 19. Eri A-kieliä valinneiden vanhempien osuus otoksessa

	englanti		ruotsi		ranska		saksa		venäjä		yhteensä N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
suomenk. kunnat	102	44%	20	9%	52	23%	33	14%	23	10%	230
kaksik. kunnat	19	23%	20	24%	16	20%	20	24%	7	9%	82
	121	38%	40	13%	68	22%	53	17%	30	10%	312

Otantasuunnitelman (liite 8) mukaan pyrkimyksenä oli saada keskimäärin 1/5 koko otoksesta jokaista kieltä valinneita vanhempia. Tämä ei kuitenkaan toteutunut sen vuoksi, että muiden kielten kuin englannin ryhmät olivat oletettua pienempiä. Koska lähetekirjeessä pyydettiin jakamaan loput kyselylomakkeet englannin valinnoille vanhemmille, nousi heidän osuutensa jokaisessa kunnassa ennakoitua suuremmaksi, ja näin englannin valinneiden osuudeksi tuli 38 % koko otoksesta.

Vanhempien suorittamien A-kielen valintojen motiiveja selvitettiin vanhempien kyselylomakkeen kysymyksillä 1 A, 1 B ja 1 C (liite 7). **Vanhempien suorittaman englannin kielen valinnan motiiveja** mitattiin kysymyksen 1 A ensimmäisellä osalla. Sisältönsä perusteella englannin valinnan motiivit ryhmitellään seuraavasti:

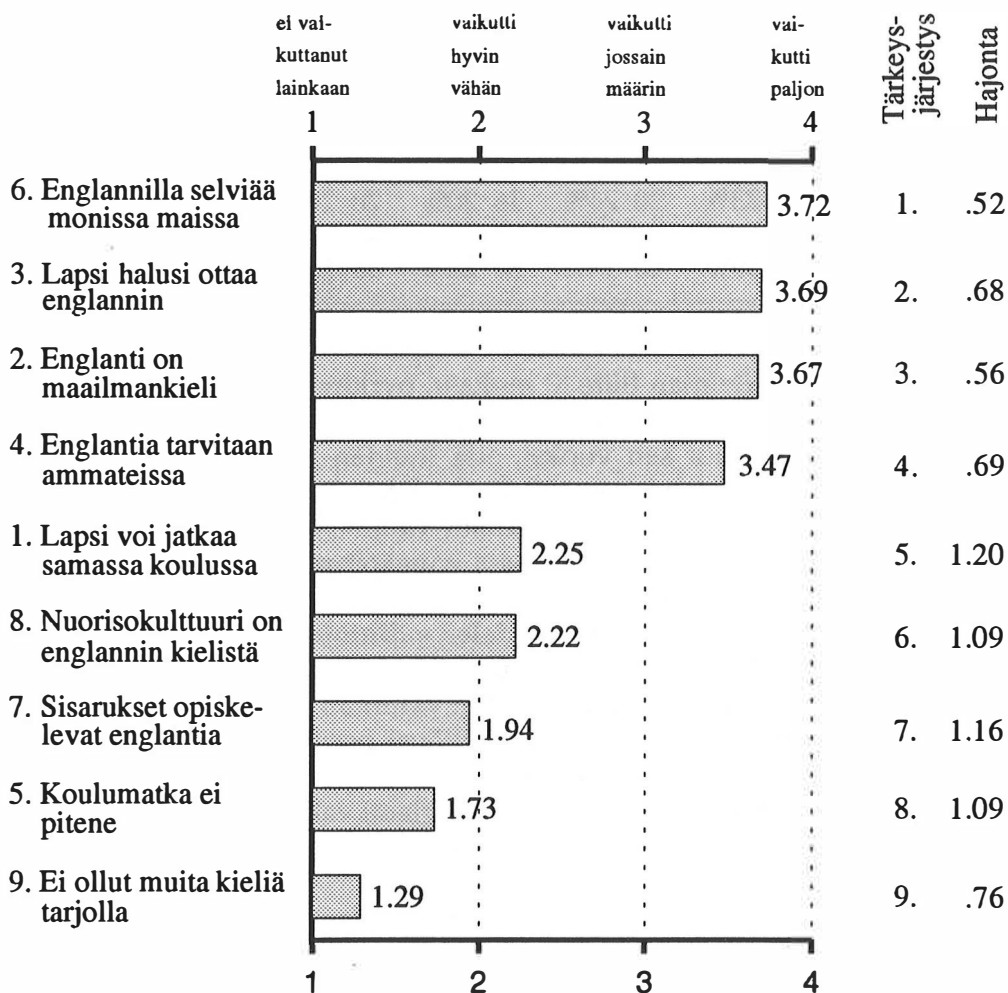
- 1) **itse kieleen liittyvät** koska-motiivit: englanti valittiin, koska se on maailmankieli, sillä tulee toimeen monissa maissa ja se on nuorisokulttuurin kieli
- 2) **englannin käyttöön liittyvä** jotta-motiivi: englanti valittiin, jotta lapsi voi käyttää sitä ammatissaan
- 3) **koulun kielitarjontaan liittyvät** motiivit. Näistä kaksi on jotta-motiivia: englanti valittiin, jotta lapsi voi jatkaa samassa koulussa eikä koulumatka

pitene. Se, että muita kieliä ei ollut tarjolla, on tulkittavissa ulkoiseksi koska-motiiviksi.

4) **sisarusten kanssa samanlaiseen valintaan perustuva**: englantia valittiin, jotta lapsi tekee kuten sisarukset. Tämä on tulkittavissa jotta-motiiviksi, jos painotetaan tulevaisuutta ja tässä tapauksessa lapsen hyötyä siitä, että vanhemmat sisarukset voivat auttaa.

5) **lapsen omaan tahtoon perustuva** jotta-motiivi: englantia valittiin, jotta lapsi saa toteuttaa omaa tahtoaan.

Koska otoksessa on kaksikielisistä kunnista vain 19 englannin valintaa vanhempaa, ei jakoa suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuviin vanhempiin toteuteta, vaan lähempi motiivitarkastelu suoritetaan yhtenä ryhmänä. Kuviossa 40 on esitetty vanhempien arvioinnit niistä muuttujista, joiden he katsovat vaikuttaneen suorittamaansa englannin valintaan lapsensa A-kieleksi.



KUVIO 40. Vanhempien englannin valinnan motiivit

Omaksi ryhmäkseen erottuu neljä tärkeintä valintamotiivia, joiden vanhemmat ovat arvioineet vaikuttaneen valintaansa vähintään jossain määrin ja joista he ovat jokseenkin yksimielisiä. Niihin kuuluu itse kieleen ja sen hyötyyn liittyviä instrumentaalisia motiiveja, jotka sisältävät sen, että lapsi voi lähitulevaisuudessa tai myöhemmin käyttää kieltä hyväkseen. Vanhemmat ovat arvioineet tärkeäksi myös lapsen omaan tahtoon liittyvän kognitiivisen motiivin. Ulkoinen motiivi "muuta kieliä ei ollut tarjolla" ei ole vaikuttanut vanhempien ratkaisuun, koska vanhemmilla olisi ollut mahdollisuus valita muukin kieli.

Lomakkeen kysymyksen 1 A loppuosalla (liite 7) selvitettiin, **voisivatko vanhemmat valita muun kuin englannin ja millä ehdolla he voisivat valita**. Taulukossa 20 näkyy vanhempien käsitys asiasta.

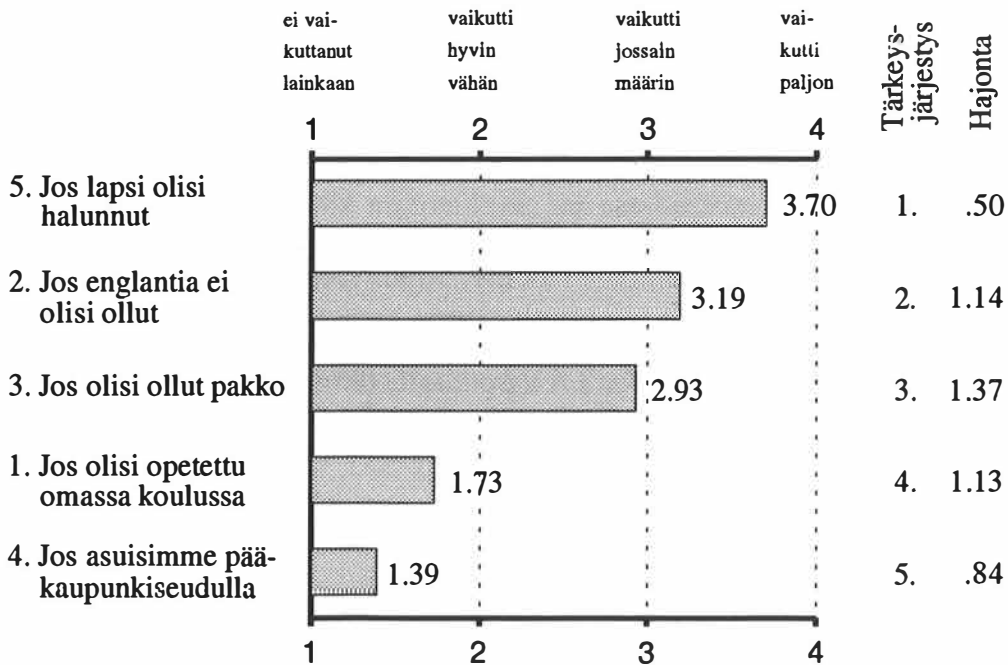
TAULUKKO 20. Vanhempien tekemän englannin kielen ehdoton ja ehdollinen valinta

	emme ottaisi millään ehdolla		ottaissimme ehdolla, jos ...		vastaajia yhteensä
	N	%	N	%	
suomenk. kunnat	54	53%	47	47%	101
kaksik. kunnat	9	50%	9	50%	18
	63	53%	56	47%	119

Puolet englannin valinneista vanhemmista ei millään ehdolla ottaisi muuta kieltä lapsensa A-kieleksi. Millä ehdoilla puolet vanhemmista olisi valinnut jonkun muun kielen näkyy kuviosta 41. Kuten englannin valinnasakin, vanhemmat asettavat lapsen oman halun valinnan tärkeäksi ehdoksi. Mahdollinen pääkaupunkiseudulla asuminen ei vaikuta vanhempien valintaan.

Vanhempien suorittaman ruotsin kielen valinnan motiiveja selvitettiin lomakkeen kysymyksellä 1 B (liite 7). Nämä motiivit ryhmitellään sisältönsä perusteella seuraavasti:

- 1) **itse kieleen liittyvät** koska-motiivit: ruotsi valittiin, koska se on toinen kotimainen kieli ja suomalaisille tärkeä. Tähän ryhmään kuuluva "ruotsi on helpompi kieli aloittaa kieliopinnot" on tulkittavissa myös jotta-motiiviksi: ruotsi valittiin, jotta lapsi voi opiskella helpompaa kieleltä.
- 2) **tuleviin opiskelun ja työelämän tarpeisiin liittyvät** jotta-motiivit
- 3) **lapsen oman tahdon toteuttamisen** jotta-motiivi ja
- 4) **vanhempiin ja sisaruksiin liittyvät** jotta-motiivit: ruotsi valittiin, jotta vanhemmat voivat edellenkin vastustaa yksipuolisuutta, auttaa lasta ja lapsi tekee kuten sisaruksetkin.

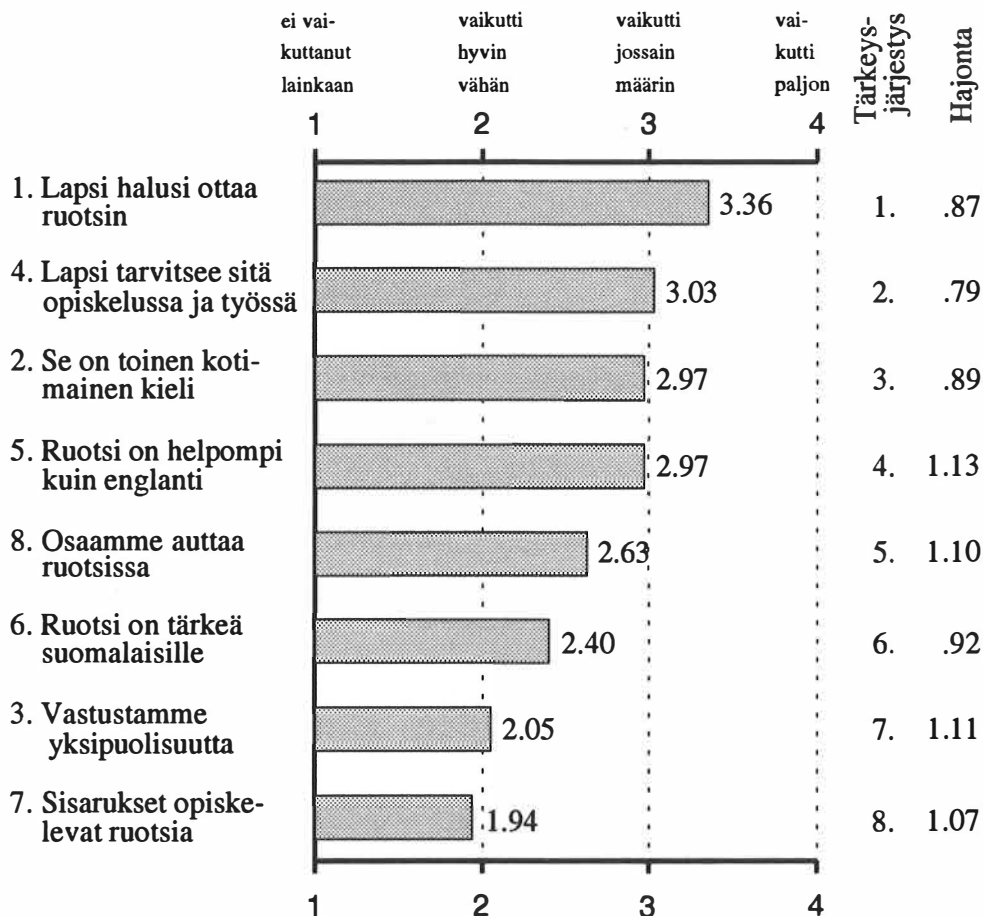


KUVIO 41. Vanhempien ehdot muun kielen kuin englannin valinnalle A-kieleksi

Koska ruotsin valinnoita vanhempia on kummassakin ryhmässä 20, käsitellään heidänkin yksittäiset motiivinsa yhtenä ryhmänä. Kuviossa 42 on esitetty ruotsin kielen valinnoiden vanhempien arviot valintansa motiiveista.

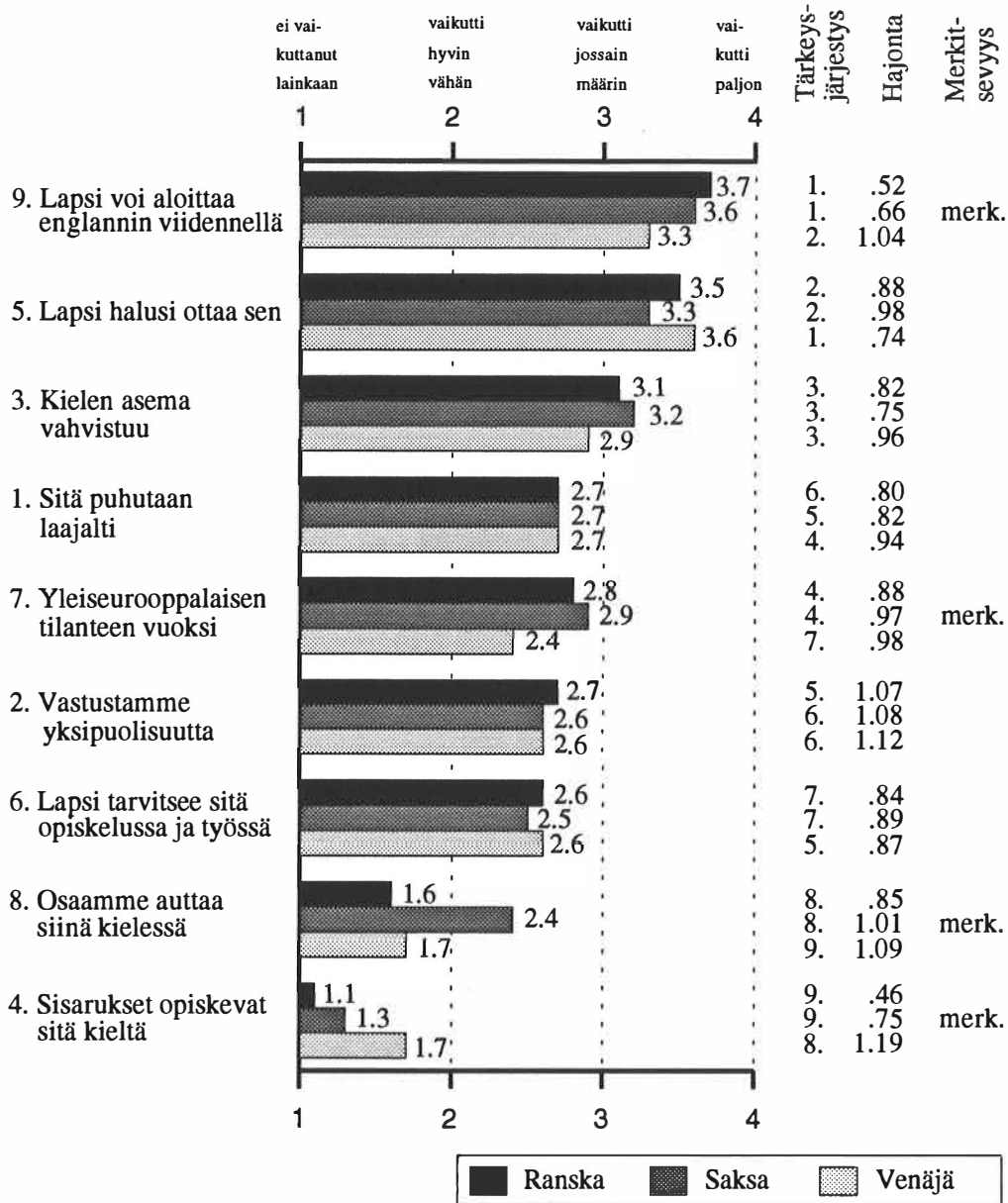
Tärkeimmäksi vanhempien ruotsin valinnan motiiviksi osoittautuu lapsen oma halu. Instrumentaalinen ruotsin tarve opiskelussa ja työssä sekä sen asema toisena kotimaisena kielenä ovat jossain määrin vaikuttaneet valintaan, samoin vanhempien käsitys, että ruotsi on helpompi kieli aloittaa kieliopinnot kuin englanti. Yksipuolisuuden vastustamisella ja sisarusten kieliopinnoilla on hyvin vähän vaikutusta ruotsin kielen valintaan. Sisarusiahan ei kaikilla edes ole. Lisäksi neljä ruotsin valinnutta vanhempaa esittää valintansa syyksi ruotsia puhuvat sukulaiset. Kolmen vanhemman valintaan on vaikuttanut se, että toinen vanhemmista on ruotsinkielinen.

Vanhempien suorittaman ranskan, saksan ja venäjän kielen valinnan motiiveja selvitettiin kysymyksellä 1 C (liite 7). Näistä motiiveista kolme on koska-motiiveja: itse kieleen liittyvät, ranska/saksa/venäjä valitaan, koska sitä puhutaan laajasti ja sen asema tulee vahvistumaan. Lisäksi "yleiseurooppalainen tilanne" on tulkittavissa ulkoiseksi koska-motiiviksi. Loput ovat jotta-motiiveja.



KUVIO 42. Vanhempjen ruotsin kielen valinnan motiivit

Kuviossa 43 tarkastellaan ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneita motiiveja kolmessa valitun kielen mukaisessa ryhmässä. Ulkoinen motiivi, viidennellä luokalla aloitettavan vapaaehtoisena opiskeltavan englannin mahdollisuus, ja lapsen oman valinnan kognitiivinen motiivi ovat tärkeimmät motiivit vanhempjen suorittamalle ranskan, saksan ja venäjän valinnalle A-kieleksi. Vanhemmat pystyvät parhaiten auttamaan lastaan saksan opinnoissa, ja vanhempjen sisarusten vaikutus on suurin venäjän kielessä, vaikka siinäkin hyvin vähäiseksi arvioitu. Molemmat viimeksi mainitut ovat tulkittavissa ulkoisiksi motiiveiksi. Lisäksi neljä ranskan ja kaksi venäjän valinnutta vanhempaa esittää valintansa syyksi sen, että kyseinen kieli on vaikea ja sen vuoksi sen opiskelu tulee aloittaa varhain. Kaksi vanhemmista on valinnut venäjän sillä perusteella, että lapsi osaa jo englantia.



KUVIO 43. Vanhempien ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneet motiivit

Vanhempien suorittaman ranskan, saksan ja venäjän valintaan vaikuttaneiden motiivien tärkeysjärjestystä tarkastellaan kuviossa 44. Kunkin kielen valinnan motiivit on asetettu niiden keskiarvojen suuruuden mukaiseen järjestykseen. Motiivi 7, yleiseurooppalainen tilanne, vaikuttaa enemmän ranskan ja saksan valintaan, mikä selittyy Euroopan yhdentymiskehityksellä, joka yleensä mielletään länsimaihin ja Suomen kannalta lähinnä

tärkeys- järjestys	motiivin numero		
	ranska	saksa	venäjä
1.	9	9	5
2.	5	5	9
3.	3	3	3
4.	7	7	1
5.	2	1	6
6.	1	2	2
7.	6	6	7
8.	8	8	4
9.	4	4	8

KUVIO 44. Vanhempien ranskan, saksan ja venäjän valitsemiseen vaikuttaneiden motiivien tärkeysjärjestys

Keski-Eurooppaan suuntautuvaksi. Venäjän valinnan motiivina on ranskaan ja saksaan verrattuna tärkeämpänä se, että sitä puhutaan laajalti.

Ongelmassa 2.3. kysytään, **mitkä ovat vanhempien tekemien kielivalintojen motiivit**. Kognitiivissävytteinen motiivi, lapsen oma halu ottaa tietty kieli on yksi tärkeimmistä vanhempien valintamotiiveista kaikissa A-kielissä. Vanhemmat valitsevat **englannin** ensisijaisesti instrumentaalisista syistä eli se on maailmankieli, jolla tulee toimeen useimmissa maissa. Puolet englannin valinneista vanhemmista ei millään ehdolla ottaisi muuta kieltä. **Ruotsin** valinnan tärkeimmät motiivit ovat sen instrumentaalinen, opintojen ja työelämän käyttöön liittyvä sekä ulkoinen, sen asemaan toisena kotimaisena kielenä liittyvä motiivi. **Ranskan, saksan ja venäjän** valinnan tärkein motiivi edellä mainitun lapsen oman halun lisäksi on ulkoinen motiivi eli englannin aloittamisen mahdollisuus viidennellä luokalla.

7.2.4 Eri kieliin suhtautumisen yhteys kielivalintoihin

Suhtautumista kieliin selvitettiin mittarilla "Mitä mieltä Sinä olet/Te olette eri kielistä?" peruskoulun (liite 3) ja lukion oppilailta (liite 5) sekä vanhemmilta (liite 7) ja kouluhallintovirkkamiehiltä (liite 9). He arvioivat eri kieliä panemalla ne järjestykseen sen mukaan, miten hyödyllisinä (= kognitiivinen suhtautumistapa) ja kiinnostavina (= affektiivinen suhtautumistapa) he niitä pitivät ja missä järjestyksessä he opiskelisivat niitä (= toiminnallinen suhtautumistapa), jos saisivat valita. Suhtautumista kuhunkin kieleen osoittaa luku, joka on saatu laskemalla affektiivista, kognitiivista ja toimin-

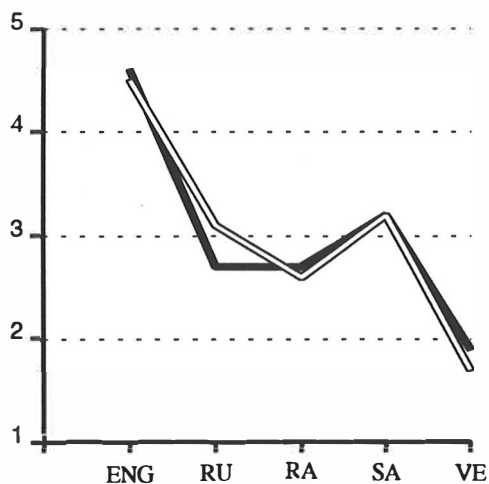
nallista suhtautumistapaa osoittavien järjestyslukujen keskiarvo jokaiselle kielelle. Tästä luvusta voidaan päätellä vain kuhunkin kieleen suhtautuminen suhteessa toisiin kieliin, ei sitä kuinka positiivista tai negatiivista suhtautuminen kieleen on.

Kohderyhmien affektiivista, kognitiivista ja toiminnallista suhtautumistapaa koskevat arvioinnit on esitetty liitteissä 22-25. Tuloksista voidaan päätellä, että eri suhtautumistavat poikkeavat toisistaan eniten ranskan kielessä: ranska herättää mielenkiintoa, mutta sen hyödyllisyys arvioidaan vähäisemmäksi. Kun verrataan suomenkielisissä kunnissa asuvien vastaajien käsityksiä kaksikielisissä kunnissa asuvien vastaajien käsityksiin on kaksikielisissä kunnissa asuvien suhtautuminen ruotsin kieleen odotetusti positiivisempaa.

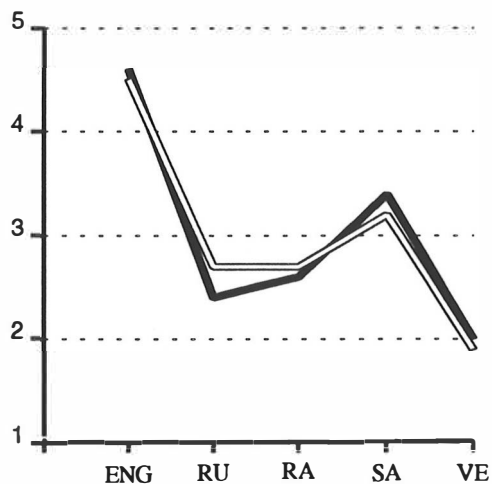
Kuvioissa 45-48 on esitetty vastaajaryhmien suhtautuminen jokaiseen arvioituun kieleen. Arvioidessaan suhtautumistaan eri kieliin kaikki vastaajaryhmät asettavat englannin järjestyksessä ensimmäiseksi, saksan toiseksi ja venäjän viimeiseksi. Ranska ja ruotsi vaihtelevat sijoilla kolme ja neljä yleensä niin, että kaksikielisissä kunnissa asuvat vastaajat asettavat ruotsin ennen ranskaa.

Seuraavaksi selvitetään, **miten peruskoulun ja lukion oppilaat sekä vanhemmat arvioidessaan suhtautumistaan eri kieliin ovat sijoittaneet valitsemansa kielen.** Taulukossa 21 esitetään ranskan, saksan ja venäjän C-kielekseen valinneiden peruskoulun oppilaiden arvioima suhtautuminen eri kieliin ja verrataan sitä kieltä valitsemattomien arviointeihin. Ranskan, saksan ja venäjän valinneiden ja C-kieltä valitsemattomien arvioinnit eivät poikkea englannin eikä ruotsin kielessä tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Sen sijaan ranskan C-kielekseen valinneet arvioivat ranskan korkeammalle järjestyksessä kuin muut peruskoulun oppilaat. Ero muista ryhmistä on tilastollisesti vähintään melkein merkitsevä. Vastaavasti sama on nähtävissä saksan ja venäjän valinneiden arvioinneissa.

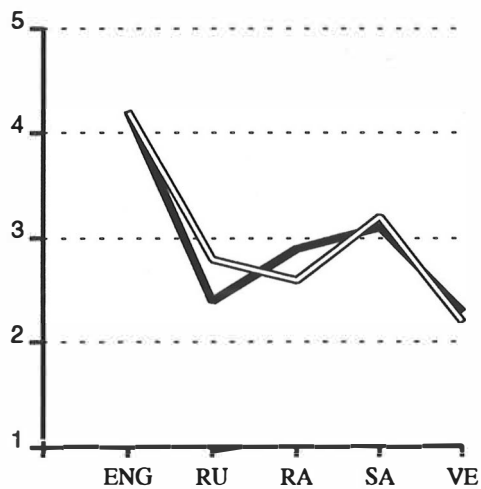
Ranskan, saksan ja venäjän D-kielekseen valinneiden lukion oppilaiden arvioima suhtautuminen eri kieliin verrattuna D-kielen valitsemattomiin on esitetty taulukossa 22. Lukion D-ranskan, -saksan ja -venäjän valinneiden ja kieltä valitsemattomien arviot englannista ja ruotsista ovat varsin lähellä toisiaan. Jälleen ranskan ja venäjän valinneiden kyseistä kieltä koskeva järjestysarvionti poikkeaa muista ryhmistä tilastollisesti vähintään melkein merkitsevästi. Saksan kielessä eivät erot ole yhtä suuria, ja D-kieltä valitsemattomien arviot ovat vastaavan suuruiset. Tämä saattaa johtua siitä, että saksan kieltä opiskellaan eniten C-kielenä ja useat sen lukijat sisältyvät ei D-kieltä opiskelevien ryhmään.



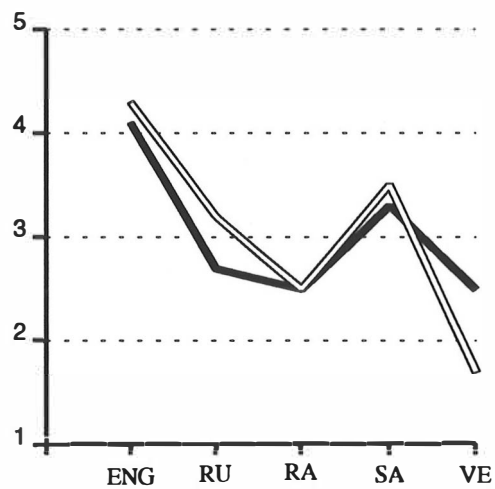
KUVIO 45. Peruskoulun oppilaiden arvioinnit kielten järjestyksestä



KUVIO 46. Lukion oppilaiden arvioinnit kielten järjestyksestä



KUVIO 47. Vanhempjen arvioinnit kielten järjestyksestä



KUVIO 48. Kouluhallintovirkamiesten arvioinnit kielten järjestyksestä

TAULUKKO 21. Ranskan, saksan ja venäjän C-kielekseen valinneiden ja kieltä valitsemattomien peruskoululaisten arvioinnit kielten järjestyksestä

kieli	ranskan valinneet (N 42)		saksan valinneet (N 136)		venäjän valinneet (N 21)		ei C-kieltä valinneet (N 265)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
englanti	4.7	.70	4.6	.65	4.8	.43	4.5	.82
ruotsi	2.5	1.16	2.8	1.14	2.4	.83	2.9	1.17
ranska	3.3	.89	2.4	.67	2.3	.95	2.7	.87
saksa	2.9	.52	3.4	.75	2.5	.79	3.1	.81
venäjä	1.6	.87	1.7	.83	3.0	.98	1.8	.94

\bar{x} = keskiarvo s = hajonta

TAULUKKO 22. Ranskan, saksan ja venäjän D-kielekseen valinneiden ja kieltä valitsemattomien lukiolaisten arvioinnit kielten järjestyksestä

kieli	ranskan valinneet (N 35)		saksan valinneet (N 109)		venäjän valinneet (N 16)		ei D-kieltä valinneet (N 321)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
englanti	4.3	1.10	4.5	.73	4.5	1.02	4.6	.68
ruotsi	2.5	1.04	2.6	1.05	2.4	1.25	2.4	1.07
ranska	3.4	.67	2.5	.91	2.4	.93	2.6	.86
saksa	2.9	.69	3.4	.75	3.0	.95	3.4	.77
venäjä	1.8	.91	1.9	.88	3.1	.84	1.9	.91

\bar{x} = keskiarvo s = hajonta

Englannin, ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän A-kieleksi valinneiden vanhempien arvioima suhtautuminen eri kieliin on esitetty taulukossa 23. Jälleen on todettavissa sama kuin peruskoululaisten ja lukiolaistenkin arvioinneissa, että kunkin kielen valinneiden arvioinnit suhtautumisesta valit-

TAULUKKO 23. Englannin, ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän A-kieleksi valinneiden vanhempien arviot eri kielistä

kieli	englannin valinneet (N 119)		ruotsin valinneet (N 40)		ranskan valinneet (N 68)		saksan valinneet (N 53)		venäjän valinneet (N 30)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
englanti	4.5	.82	4.1	.82	4.5	.76	4.0	.74	3.9	.97
ruotsi	2.5	.94	3.6	.95	2.1	.81	2.4	.95	2.1	.93
ranska	2.6	.96	2.4	1.17	3.8	.85	2.6	1.00	2.4	.96
saksa	3.1	.78	3.0	.78	3.0	.99	3.8	.78	2.8	.79
venäjä	2.2	.95	2.0	.94	2.0	.99	2.3	.91	3.9	.67

\bar{x} = keskiarvo s = hajonta

tuun kieleen poikkeavat muiden ryhmien arvioinneista tilastollisesti vähintään melkein merkitsevästi. Englannin valinneiden arviot poikkeavat tilastollisesti melkein merkitsevästi vain venäjän valinneiden arvioista. Viimeksi mainittu ryhmä onkin ainoa, jonka arvioinnit valitusta kielestä, venäjästä, ovat samoja kuin sen arvioinnit englannista. Kaikki muita kieliä valinneiden vanhempien ryhmät sekä peruskoulun ja lukion oppilaat ovat arvioineet englannin järjestyksessä korkeimmalle.

Ongelmassa 3.1. kysytään, millä tavoin oppilaiden suhtautuminen eri kieliin on yhteydessä heidän tekemiinsä kielivalintoihin. Tulosten mukaan sekä peruskoulussa C-kieleksi että lukiossa D-kieleksi ranskan, saksan ja venäjän valinneet oppilaat ovat arvioidessaan suhtautumistaan kieliin sijoittaneet opiskelemansa kielen korkeammalle järjestyksessä kuin muut peruskoulun ja lukion oppilaat. Erot ovat useimmiten tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä.

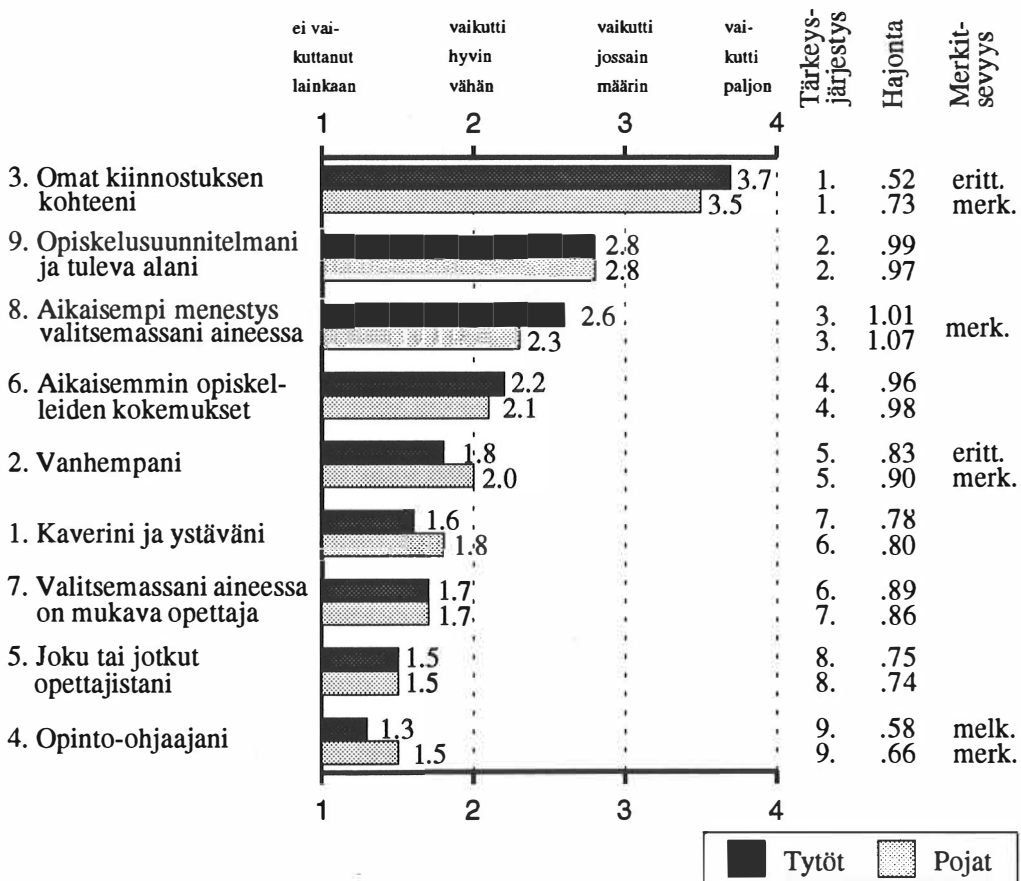
Ongelmassa 3.2. kysytään, millä tavoin vanhempien suhtautuminen eri kieliin on yhteydessä heidän tekemäänsä kielivalintaan. Tulosten mukaan ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän A-kieleksi valinneet vanhemmat ovat arvioidessaan suhtautumistaan kieliin asettaneet valitsemansa kielen korkeammalle sijalle kuin muut ryhmät. Erot ovat useimmiten tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä. Poikkeuksena on suhtautuminen englanttiin, jonka kaikki ryhmät ovat arvioineet ensimmäiselle sijalle lukuun ottamatta venäjän valinnoita, joilla nämä kielet ovat samalla sijalla.

7.2.5 Muut kielivalintoihin vaikuttavat tekijät

Peruskoulun oppilaiden tekemiin valinnaisainepäätöksiin vaikuttaneita tekijöitä selvitettiin peruskoululaisten lomakkeen kysymyksellä 3 (liite 3). Sisältönsä perusteella nämä tekijät voidaan ryhmitellä seuraavasti:

- 1) omiin kokemuksiin ja tulevaisuuteen liittyvät tekijät
- 2) opettajiin liittyvät tekijät ja
- 3) muihin henkilöihin liittyvät tekijät.

Peruskoulun tyttöjen ja poikien arviointeja valinnaisainepäätöksiinsä vaikuttaneista tekijöistä tarkastellaan kuviossa 49. Omiin kokemuksiin ja odotuksiin liittyvät tekijät ovat tärkeimpiä valinnaisainevalintaan vaikuttavia tekijöitä peruskoulun oppilaiden arvioiden mukaan. Tärkein ja selvästi muista erottuva on oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, jotka vaikuttavat tytöillä vielä voimakkaammin kuin pojilla. Vanhemmat ja ystävät sekä opinto-ohjaaja vaikuttavat poikien valintoihin hieman enemmän kuin tyttöjen. Kaikkein vähimmin molemmissa ryhmissä vaikuttavat opettajiin



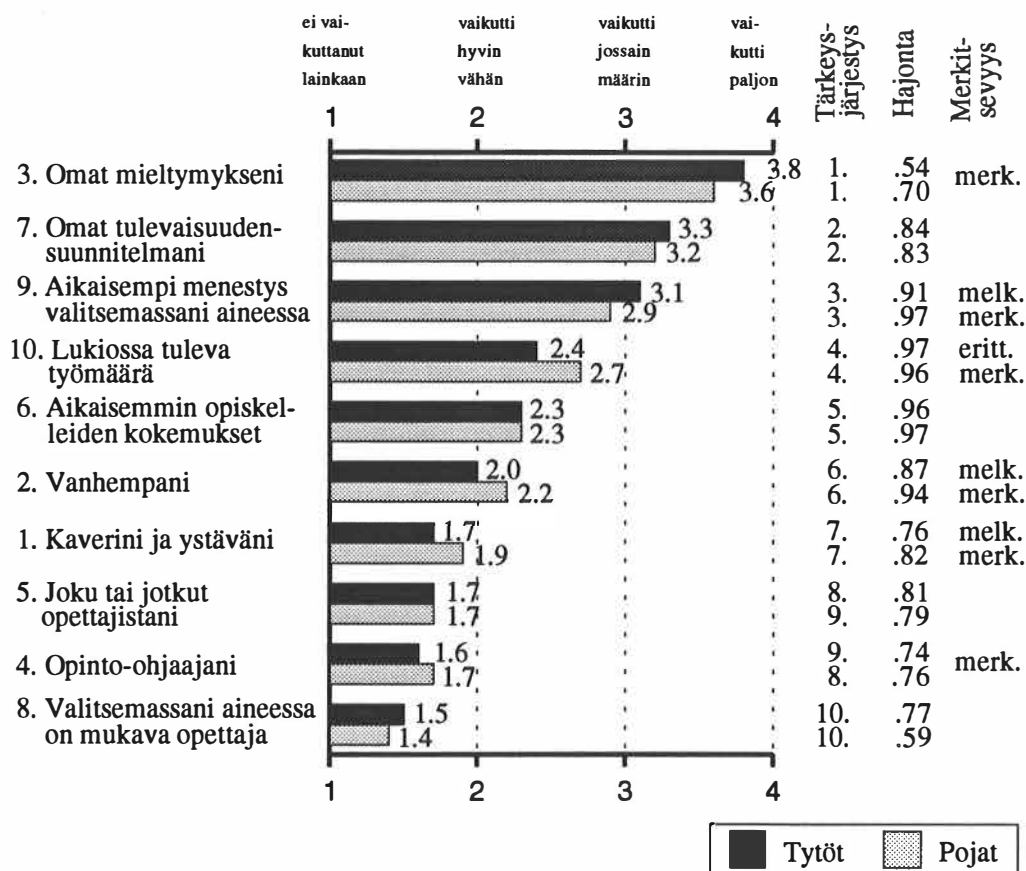
KUVIO 49. Peruskoulun tyttöjen ja poikien valinnaisainepäätöksiin vaikuttaneet tekijät

liittyvät tekijät. Valinnaisainevalintaan vaikuttavien tekijöiden tärkeysjärjestyskin on tytöillä ja pojilla yhtä poikkeusta lukuun ottamatta samanlainen.

Lukion oppilaiden ainevalintapäätöksiin vaikuttavia tekijöitä selvitettiin lukion lomakkeen kysymyksellä 8 (liite 5). Sisältönsä perusteella nämä tekijät jaettiin kolmeen ryhmään:

- 1) omiin kokemuksiin ja tulevaisuuteen liittyvät tekijät
- 2) opettajiin liittyvät tekijät ja
- 3) muihin henkilöihin liittyvät tekijät.

Kuviossa 50 tarkastellaan lukion tyttöjen ja poikien arvioita ainevalintapäätöksiinsä vaikuttavista tekijöistä. Lukionkin oppilaat ovat arvioineet tärkeimmiksi ainevalintaansa vaikuttaviksi tekijöiksi omat mieltymyksensä, tulevaisuuden suunnitelmansa ja kokemuksensa. Vanhemmat, ystävät ja opinto-ohjaaja vaikuttavat poikien valintoihin hieman enemmän kuin tyttöjen. Pojat arvioivat myös lukiossa tulevaa työmäärää tyttöjä enemmän



KUVIO 50. Lukion tyttöjen ja poikien ainevalintapäätöksiin vaikuttaneet tekijät

ainevalintoja tehdessään. Ainevalintoihin vaikuttavien tekijöiden tärkeysjärjestyskin on työillä ja pojilla yhtä poikkeusta lukuun ottamatta sama.

Ongelmassa 3.3. kysytään, missä määrin muut tekijät vaikuttavat oppilaiden tekemiin kielivalintoihin. Tulosten perusteella näyttävät sekä peruskoulun että lukion oppilaat olevan varsin samaa mieltä siitä, etteivät opettajat, opinto-ohjaaja, vanhemmat enempää kuin ystävänkään vaikuta heidän tekemiinsä ainevalintoihin. Ylivoimaisesti tärkeimmäksi vaikuttajaksi oppilaat arvioivat omat mieltymyksensä ja kiinnostuksen kohteensa.

7.3 Tavoiteltava relevantti kielikoulutus

Peruskoulun ja lukion oppilaiden, vanhempien ja kouluhallintovirkamiesten mielipiteitä nykyisestä kielikoulutuksesta ja sen mahdollisista vaihtoehdoista tiedusteltiin kyselylomakkeen mittarilla: "Miten pitäisi koulun kieltenopetus Sinun mielestäsi/Teidän mielestänne järjestää?" Vastauksista pääteltiin heidän käsityksiään nykyisen kielikoulutuksen relevanssista. Lisäksi vastuksista käy ilmi, millä tavalla järjestetyn kielikoulutuksen vastajat katsovat relevantiksi.

Taulukkoon 24 on yhdistelty vastaajien käsitykset siitä, **minkälainen heidän relevantiksi katsomansa kielikoulutus olisi siltä osin, mikä sisältyy käytettyyn mittariin.** Taulukkoon on merkitty vastausvaihtoehdoista se, jota enemmistö kustakin ryhmästä pitää tarkoituksenmukaisimpana. Jos vaihtoehdon kannatuksen prosenttiluku on alle 50, on se merkitty sulkuihin. Henkilökohtaista valintaa koskevat tiedot on saatu oppilaiden vastauksista peruskoulun relevanssimittarin kysymyksiin 3. ja 5. (liite 3) sekä lukion relevanssimittarin kysymyksiin 6. ja 8. (liite 5). Lisäksi valinnaisia kieliä koskevat kannanotot on otettu oppilaiden vastauksista peruskoulun perustelumittarin 3 väittämään 7 (liite 3) ja lukion perustelumittarin väittämiin 3 ja 10 (liite 5).

Peruskoulun oppilaiden mielipiteet A-kielestä poikkeavat eniten tutkimuksen kohteena olevien muiden ryhmien käsityksistä. Suurin ryhmä kannatti laajaa tarjontaa A-kielessä (ks. taulukko 3, s. 52), mutta erityisesti suomenkielisissä kunnissa asuvista monet kannattivat englantia (38%) ja kaksikielisissä kunnissa asuvista valintamahdollisuutta englannin ja ruotsin kesken (39%).

Peruskoulun pakollisten kielten määrästä peruskoulun oppilaiden käsitykset jakaantuvat siten, että yhden pakollisen kielen ja kahden, oppilaan valittavissa olevan kielen vaihtoehdot saivat yhtä suuren kannatuksen (ks. taulukko 4, s. 56). Peruskoulun pojista lähes puolet pitää yhtä pakollista kieltä riittävänä peruskoulussa (47%). Peruskoulun oppilaista 28 % haluaisi opiskella vain yhtä kieltä.

Ruotsin kielen asemasta peruskoulussa ovat peruskoulun oppilaat valinnaisuuden tai vapaaehtoisuuden kannalla siten, että suomenkielisissä

TAULUKKO 24. Peruskoulun ja lukion oppilaiden, vanhempien sekä kouluhallintovirkamiesten käsitykset relevantista kielikoulutuksesta

vastaaja	peruskoulussa		ruotsin asema	lukiossa		
	A-kielen tarjonta	pakoll. kieliä		vap. eht. kieli	pakoll. kieliä	ruotsin asema
perusk. oppilaat	(laaja)	(2, val.)	vap.			
- suomenk.	(laaja)	(2, val.) ^a	vap.	kaikille		
- kaksik.	(laaja)	(1) ^a	vap.	kaikille		
lukion oppilaat	laaja	2, val.	vap.			
- suomenk.	laaja	2, val. ^a	vap.	kaikille	2, val. a	vap.
- kaksik.	laaja	(2, val.) ^a	vap.	kaikille	2, val. a	vap.
vanhemmat	laaja	2, val.	vap.	kaikille	2, val.	vap.
- suomenk.	laaja	2, val.	vap.	kaikille	2, val.	vap.
- kaksik.	laaja	2, val.	vap.	kaikille	2, val.	vap.
kouluhall. virkamiehet	laaja	(1)	vap.	kaikille	2, val.	vap.
- suomenk.	laaja	(1)	vap.	kaikille	2, val.	vap.
- kaksik.	laaja	2	vap.	kaikille	2, val.	vap.

a) tarkastelu suoritettu ryhmissä tytöt - pojat
val. itse valittavissa
vap. vapaaehtoinen tai valinnainen

kunnissa asuvista yli 80% on tätä mieltä (ks. taulukko 5, s. 59). Peruskoulun oppilaista 49 % ottaisi ruotsin kielen, jos se olisi valinnainen/vapaaehtoinen. Vapaaehtoinen kieli viidennellä luokalla tulisi peruskoulun oppilaiden enemmistön mielestä tarjota kaikille oppilaille (ks. taulukko 6, s. 61). Lisäksi peruskoulun oppilaat ovat varsin yksimielisiä kannanotossaan, että "valinnaisia kieliä tarvitaan kielistä kiinnostuneille" ($x = 3.8; s = .45$).

Lukion oppilaista yli puolet on laajan A-kielen tarjonnan kannalla, kuitenkin niin että suomenkielisissä kunnissa asuvista 33% haluaisi kaikkien aloittavan kieliopintonsa englannin kielellä (ks. taulukko 3, s. 52). Enemmistö pitää kahta, itse valittavaa kieltä sopivana peruskoulun pakollisten kielten määränä kuitenkin niin, että 42% pojista katsoo yhden pakollisen kielen riittävän. Useimmat lukion oppilaat kannattavat peruskouluun kah-

ta pakollista kieltä kuin peruskoulun oppilaat (ks. taulukko 4, s. 56). Tämä saattaa johtua siitä, että ne oppilaat, joille kielten opiskelu aiheuttaa suuria vaikeuksia, eivät hakeudukaan lukioon ja lukion oppilaiden on pitänyt menestyä kohtuullisesti kahden kielen opiskelussa lähteäkseen lukioon.

Ruotsin kielen tulisi useimpien lukion oppilaiden mielestä olla peruskoulussa vapaaehtoinen tai valinnainen (ks. taulukko 5, s. 59) ja viidennellä luokalla alkava vapaaehtoinen kieli tulisi tarjota kaikille (ks. taulukko 6, s. 61). Lukiossa tulee useimpien lukion oppilaiden mielestä kaikkien opiskella kahta kieltä siten, että ne saa itse valita (ks. taulukko 7, s. 62). Kolmannes lukion pojista on sitä mieltä, että lukiossa riittää yksi pakollinen kieli. Lukion oppilaista 85 % opiskelisi vähintään kahta kieltä. Enemmistö lukion oppilaista kannattaa ruotsin kielen vapaaehtoisuutta tai valinnaisuutta lukiossa (ks. taulukko 8, s. 65). Kuitenkin 54 % ottaisi ruotsin, jos se olisi valinnainen tai vapaaehtoinen. Lisäksi lukion oppilaat ovat varsin yksimielisiä siitä, että "lukiossa tulisi voida opiskella niitä kieliä, jotka kiinnostavat" ($\bar{x} = 3.8$; $s = .45$) ja "lukion kielivalikoiman tulisi olla laajempi kuin peruskoulun" ($\bar{x} = 3.6$; $s = .62$).

Oppilaiden vanhemmat ovat yksimielisimpiä sekä peruskoulun että lukion kielikoulutusta koskevissa kannanotoissaan esimerkiksi kahden kielen määrässä kaikille oppilaille sekä peruskoulussa että lukiossa (ks. taulukko 4, s. 56 ja taulukko 7, s. 62). Tämä saattaa johtua siitä, että vanhemmilla on kokemuksia ja omakohtaista tietoa työelämän vaatimuksista, jotka edellyttävät monipuolista kielitaitoa. Englannin valinneista vanhemmista 67 % haluaisi, että heidän lapsensa voisi aloittaa toisen vieraan kielen opinnot vapaaehtoisena jo peruskoulun viidennellä luokalla. Samaa haluaa muun kuin englannin valinneista vanhemmista 91 %. Viimeksi mainittujen lapset voivat nykyään aloittaaakin tällöin englannin opinnot, mutta englannin valinneet eivät voi silloin aloittaa muuta kieltä.

Kouluhallintovirkamiesten mielipiteet hajoavat eniten peruskoulun pakollisten kielten määrää koskevissa mielipiteissä siten, että lähes saman verran kannatusta saavat yhden kielen ja kahden valittavissa olevan kielen vaihtoehdot (ks. taulukko 4, s. 56). Kaikille peruskoulun oppilaille tarjottavan vapaaehtoisen kielen kannatus on kouluhallintovirkamiesten ryhmässä pienin (58%) verrattuna muihin vastaajaryhmiin (ks. taulukko 6, s. 61). Tämä voi johtua siitä, että useat heistä ovat kunnissaan joutuneet järjestämään vapaaehtoisen kielen opetuksen ja kokeneet siitä aiheutuvat mahdolliset ongelmat.

Kouluhallintovirkamiehistä huomattava osa on sitä mieltä, että peruskoulussa riittää yksi pakollinen kieli (ks. taulukko 4, s. 56). Tämän kannanoton taustalla heillä saattaa olla kokemuksia ja tietoa, että ne oppilaat, jotka erisyistä eivät menesty kielten opinnoissa, voivat kokea kahden kielen opiskelun liian vaikeaksi ja ongelmia aiheuttavaksi. Tutkimuksen pohjana olevan teorian perusteella voidaan olettaa, että peruskoulun ja lukion oppilaiden käsitykset perustuvat heidän aikaisempiin kokemuksiinsa koulun kielten opetuksesta ja heidän senhetkiseen tilanteeseensa. Vanhempien ja

kouluhallintoviranomaisten mielipiteisiin voivat myös muut seikat vaikuttaa enemmän. Kielten opiskeluun liittyneet omat mahdolliset negatiiviset kokemukset ovat saattaneet miedontua tai unohtua ajan kuluessa.

Ongelmassa 4 kysytään, **minkälainen olisi oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kouluhallintovirkamiesten mielestä relevantti kieliohjelma.** Heidän mielestään relevantti kieliohjelma sisältäisi peruskoulussa laajan A-kielen tarjonnan, kaksi opiskeltavaa kieltä, jotka olisi valittavissa, mutta myös mahdollisuuden opiskella vain yhtä pakollista kieltä. Ruotsin kieli olisi valinnainen tai vapaaehtoinen. Kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus valita vapaaehtoinen kieli jo viidennellä luokalla, ja lisäksi olisi tarjolla laaja valikoima valinnaisia kieliä niille, jotka haluavat niitä opiskella. Relevanttiin lukion kieliohjelmaan kuuluisi kaikille oppilaille vähintään kaksi kieltä, jotka he saisivat itse valita. Myös lukiossa ruotsin kieli olisi vapaaehtoinen tai valinnainen. Lisäksi myös lukiossa olisi laaja valikoima valinnaisia kieliä tarjolla niitä haluaville.

8 DISKUSSIO

8.1 Keskeiset tulokset

Tämä tutkimus on toinen osa tutkimushankkeesta, jonka tarkoituksena on selvittää maamme koulutusjärjestelmässä toteutettavaa kielikoulutusta ja sen relevanssia. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi antaa koulutuksen suunnitteluun ja kouluhallinnolle tietoa kielikoulutuksen kehittämistarpeista. Oppilaan kannalta hänen kielikoulutuksensa on jatkumo, joka alkaa peruskoulun kolmannella luokalla ja jatkuu läpi - paitsi hänen koulu- ja opiskeluaikansa - elinikäisen koulutuksen periaatteen mukaan koko hänen elämänsä ajan.

Tässä tutkimuksen osassa selvitetään oppilaiden ja vanhempien käsityksiä nykyisen kielikoulutuksen relevanssista heille. Koska kouluhallintovirkamiehet ovat kieliohjelman mikrotason toimeenpanijoita, joiden sitoutuminen ohjelman sisältöön ja toimeenpanon strategioihin vaikuttaa implementaation onnistumiseen (esim. McLaughlin 1987), selvitetään myös heidän käsityksiään nykyisen kielikoulutuksen relevanssista. Lisäksi käsillä olevassa tutkimuksen osassa tarkastellaan niitä syitä, miksi kielenopetuksen yleissuunnitelman mikrotason toimeenpano on vaikeaa ja miksi se onnistuu vain osittain. Tässä tutkimuksen osassa tarkastelukulma on yksilön tasolla. Niinpä oppilailta ja vanhemmilta kysyttiin syitä heidän tekemiinsä kielivalintoihin eli heidän motiivejaan.

Ensimmäisessä ongelmassa kysytään, **kuinka relevanttina peruskoulun ja lukion oppilaat, vanhemmat ja kouluhallintovirkamiehet pitävät nykyistä kielikoulutusta.** Suurimmissa kunnissa on A-kielessä nykyään tarjolla kaikki ne vaihtoehdot, joista vastaajien mielipidettä kysyttiin. Vastaukset hajosivat siten, että yli puolet peruskoulun oppilaista oli suppeamman, muut ryhmät laajan tarjonnan kannalla.

Nykyistä käytäntöä peruskoulussa (kaksi pakollista kieltä, joista toinen kotimainen kieli on toisena) pitivät kaikki vastaajat epärelevanttina vaihtoehtona. Lähes yhtä epätarkoituksenmukaisena pidettiin peruskoulun ruotsin kielen pakollisuutta. Kannatusprosentit käytännölle, jossa muun kielen kuin englannin A-kieleksi valinneille tarjotaan nykyään vapaaehtoinen englanti, vaihtelivat vanhempien 20%:sta hallintovirkamiesten 43%:iin oppilaiden arvioiden jäädessä niiden väliin.

Lukion nykyistä kahden pakollisen kielen (yhden vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen) käytäntöä pitivät kaikki vastaajaryhmät varsin epämiellekkäänä. Lähes yhtä epärelevantiksi vaihtoehdoksi katsottiin ruotsin kielen pakollisuus lukiossa.

Nykyinen kielikoulutus vastasi vähiten vanhempien käsitystä relevantista kieliohjelmasta. A-kieltä lukuun ottamatta vastaajista runsaasti yli puolet piti nykyistä kielikoulutusta varsin epärelevanttina.

Toisessa ongelmassa kysytään **suoritettujen kielivalintojen motiiveja**. Tyttöjen ja poikien valintamotiiveja tarkasteltiin erikseen. **Peruskoulun** pojat valitsivat kielen ensisijaisesti instrumentaalisiin perustein: voidakseen käyttää sitä hyväkseen. Tyttöillä valinnan tärkeimpiin syihin kuuluivat myös kognitiiviset, omiin mieltymyksiin ja kokemuksiin kielistä liittyvät motiivit. Ranskan valinta perustui ensisijassa affektiiviseen asenteeseen, kielen kauneuteen ja mielenkiintoisuuteen, saksan ja venäjän instrumentaaliin perusteisiin, niistä tulevaisuudessa koituvaan hyötyyn.

Syinä siihen, etteivät oppilaat ottaneet kieltä valinnaisaineekseen, olivat kielten opiskeluun ja pakollisiin kieliin liittyvät negatiiviset kokemukset ja mahdollisuus valita muita, heidän mielestään helpompia valinnaisaineita. Omien kielten oppimistulosten parantumisen asettivat oppilaat tärkeimmäksi ehdoksi sille, että he olisivat ottaneet kielen valinnaisaineekseen. Suurin osa oppilaista oli tyytyväisiä tekemäänsä valinnaisainevalintaan. Tulosten perusteella näyttää siltä, ettei nykytilanteen vallitessa C-kieltä opiskelevien määrää ole mahdollisuuksia enää lisätä. On kuitenkin muistettava, että valtioneuvoston asettama määrällinen minimimitavoite on jo ylitetty.

Muistellessaan peruskoulussa tekemänsä C-kielen valintaa **lukion** oppilaat esittivät tärkeimmiksi valintansa perusteiksi kognitiivisen, kielten kiinnostavuuden yleensä ja instrumentaalisen, kansainvälistymisen aiheuttaman kielitaidon tarpeen. Niillä lukion oppilailla, jotka jatkoivat lukiossa C-kielen opiskelua, oli tärkeimpänä syynä kognitiivinen motiivi oppia lisää kieltä, jolle he olivat saaneet jo hyvän pohjan peruskoulussa. Myös instrumentaalinen, jatko-opintoihin kohdistuva hyöty, oli tärkeä syy jatkaa lukiossa C-kielen opiskelua. Ne, jotka eivät peruskoulussa olleet opiskelleet C-kieltä, olivat mieluummin ottaneet muita valinnaisaineita. Pojat olivat lopettaneet C-kielen opiskelun lukioon tultaessaan ensisijaisesti siksi, että halusivat keskittyä muihin aineisiin, tytöt siksi, että kokivat vaikeuksia kielten opiskelussa.

Pojilla tärkein D-kielen valinnan motiivi oli se, että heidän piti saada kurssimäärä täyteen. Tyttöillä sen sijaan motiivi oli kognitiivinen: halu oppia monia kieliä. Ranskan ja venäjän valinnalla oli asenteellinen pohja, kauneus ja erikoisuus, saksalla instrumentaalinen, sen tulevaan asemaan ja käyttöön liittyvä. Lukion aiheuttaman työn määrä ja pakolliset kielet olivat syinä siihen, etteivät oppilaat ottaneet D-kieltä. Pojat arvioivat D-kielen käyttökelpoisuutta ja kokivat sen tarpeettomaksi, tytöt esittivät esteeksi jo opiskelemaansa C-kielen.

Ehdoksi D-kielen valinnalle asettivat tytöt ja pojat pakollisten aineiden määrän vähentämisen, pojat myös mahdollisuuden vaihtaa ruotsi muuhun, D-kieleen. On väitetty, että oppilaat taktikoivat ja valitsevat laajan matematiikan välttääkseen kielten opiskelua. Pojat myönsivät tätä tapahtuvan jopa niin, että vaihto laajalta matematiikan kurssilta yleiselle tapahtui sitten, kun oli vältetty kielten "pakkovalinta".

Oppilaiden kielivalintoihin vaikuttaneet motiivit voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen kuuluvat omiin suunnitelmiin ja tulevaisuuden näkemyksiin perustuvat jotta-motiivit, joista esimerkkinä "valitsin kielen, jotta voin käyttää sitä tulevassa ammatissani". Toisena kielivalintoihin vaikuttavana motiiviryhmänä ovat oppilaiden elämäntilanteeseen liittyvät ja heidän biografiaansa perustuvat koska-motiivit, esimerkiksi "valitsin kielen, koska pidän kielten opiskelusta". Kolmannen motiiviryhmän muodostavat sellaiset ulkoapäin määräytyneet koska-motiivit, joihin oppilaat eivät itse voi vaikuttaa, esimerkkinä "en valinnut kieltä, koska sen ryhmää ei syntynyt".

Vanhemmat valitsivat lapsensa A-kielen ensisijaisesti lapsen omien mieltymysten mukaan. Mikä sitten oli lapsen motiivi ottaa jokin kieli, ei tällä tutkimuksella saada selville. Sitä lienee vaikeata selvittää muutoinkin, koska valinta suoritetaan toisen kouluvuoden lopulla lapsen ollessa vasta 8-vuotias. Motiivien sijasta onkin ehkä parempi puhua vanhempien suorittamien valintojen syistä, vaikka Schutzin määritelmän (Wagner 1983) mukaan motiivi on aihe, syy tai perustelu teolle.

Vanhempien englannin valinta perustui ensisijaisesti instrumentaaliin syihin, sen asemaan ja laajaan käyttöön maailmankielenä. Puolet englannin valinneista vanhemmista ei halunnut harkitakaan muun kielen valintaa A-kieleksi. Ruotsin valinta perustui instrumentaaliin syihin, käyttöön opinnoissa ja työelämässä sekä sen asemaan toisena kotimaisena kielenä. Ranskan, saksan ja venäjän valinnan tärkeänä perusteluna oli lapsen oman halun lisäksi mahdollisuus voida aloittaa englannin opiskelu viidennellä luokalla.

Kolmannessa ongelmassa kysytään, **mitkä muut tekijät ovat yhteydessä tai selittävät tehtyjä kielivalintoja**. Arvioidessaan suhtautumistaan eri kieliin olivat oppilaat, vanhemmat ja kouluhallintovirkamiehet varsin yksimielisesti asettaneet englannin ensimmäiseksi. Lähes samalla yksimielisyydellä oli venäjä arvioitu viimeiseksi. Saksa oli useimmiten sijoitettu toiselle sijalle sekä ranska ja ruotsi vaihdellen kolmannelle tai

neljännelle sijalle. Peruskoulun oppilaat olivat arvioineet valitsemansa C-kielen englannin jälkeen toiseksi, samoin lukion oppilaat valitsemansa D-kielen. Sama piti paikkansa vanhempien A-kielen valinnoissa. Kun valintatilanteessa tarjolla olevat kielet "kilpailivat" keskenään, oppilaat ja vanhemmat olivat valineet sen kielen, johon he suhtautuivat positiivisimmin. Mittaukset suoritettiin ajankohtana, jolloin valinnasta oli kulunut aikaa yli vuoden. Näin ollen oppilaiden mahdolliset myönteiset kokemukset kyseisen kielen opiskelusta ovat saattaneet vaikuttaa suhtautumisen myönteisyyteen. Tosin myös kielteiset kokemukset ovat yhtä hyvin voineet vaikuttaa päinvastaiseen suuntaan. Käytetty mittaustapa ei anna mahdollisuuksia tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä.

Oppilaiden valinnaisaineita koskeviin päätöksiin vaikuttivat tärkeimpänä tekijänä heidän omat mieltymyksensä ja tulevaisuuden suunnitelmansa. Yllättävää oli se, etteivät peruskoulun enempää kuin lukionkaan oppilaat katsoneet vanhempien, ystävien tai opettajien juuri vaikuttaneen heidän päätöksiinsä.

Neljännessä ongelmassa kysytään, **minkälainen olisi oppilaiden, vanhempien ja kouluhallintovirkamiesten mielestä relevantti kieliohjelma.** Relevanttissa kieliohjelmassa A-kielessä olisi laaja tarjonta, pakollisia kieliä olisi peruskoulussa yksi tai kaksi, mutta niin, että oppilas saisi itse valita opiskelemaisensa kielen tai kielet. Kaikille peruskoulun oppilaille olisi tarjolla vapaaehtoinen kieli peruskoulun viidennellä luokalla. Ruotsi olisi vapaaehtoinen tai valinnainen sekä peruskoulussa että lukiossa. Lukiossa olisi kaikkien opiskeltava kahta kieltä, jotka olisivat valittavissa. Tämän lisäksi sekä peruskoulussa että lukiossa olisi hyvät mahdollisuudet opiskella valinnaisia kieliä.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa todettiin, että kielenopetuksen yleissuunnitelman mikroimplementaatio oli vain osittain onnistunut. Tässä tutkimuksen osassa on etsitty syitä epäonnistumisiin mikrotason implementoijista eli kouluhallintovirkamiehistä, kohderyhmistä eli oppilaista ja vanhemmistä sekä itse toimintaohjelmasta eli valtakunnallisesta kielenopetuksen yleissuunnitelmasta, joka toteutetaan osana koulujärjestelmämme nykyistä kielikoulutusta.

Kouluhallintovirkamiesten sitoutumista kunnan kieliohjelman toteuttamiseen on arvioitu siitä, minkälainen oli heidän käsityksensä nykyisestä kielikoulutuksen relevanssista. A-kielessä suurin osa kannatti laajaa tarjontaa, joten sen perusteella olisi luultavaa, että he olisivat yrittäneet toimia kunnissaan valintojen monipuolistamiseksi. Toisaalta he olivat arvioidessaan suhtautumistaan eri kieliin asettaneet aika yksimielisesti englannin ensimmäiselle sijalle, mikä on ristiriidassa A-kielen monipuolistamiselle. Tässä vaikuttanevat kouluhallintovirkamiesten käsitykset niissä kunnissa, joissa on vain englanti A-kielenä. Muilta osin kouluhallintovirkamiehet eivät ole arvioineet nykyistä kielikoulutusta kovinkaan relevantiksi.

Implementaatiotutkimuksissa ei yleensä ole selvitetty kohderyhmän motiiviperustan vaikutusta toimintaohjelman implementaation onnistumi-

seen tai epäonnistumiseen. Tässä osittaista onnistunutta, osittain epäonnistunutta implementaatiota tarkasteltiin kohderyhmien motiivien ja relevanttiuskokemusten pohjalta. Laajennettua A-kielen tarjontaa lukuun ottamatta kohdejoukot eivät pitäneet nykyistä kielikoulutusta ja sillä perusteella myöskään toteutettavaa kieliohjelmaa relevanttina. Lisäksi tuloksista käy ilmi, että nykyisessä lukiossa on esimerkiksi sellaisia tuntijaosta johtuvia esteitä ja rajoituksia, jotka vaikuttavat kielivalintoihin. Ne lienevät osaltaan syinä siihen, ettei nykyistä kielikoulutusta pidetä kovinkaan relevanttina.

8.2 Johtopäätökset ja kielikoulutusta koskevia ehdotuksia

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutusta on Kieliohjelmakomitean mietinnön (1978) jälkeen käsitelty laajasti Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnassa (1986) sekä Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnassa (1991). Lisäksi kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta on selvittänyt opetusministeriön työryhmä (Opetusministeriö 1989). Näiden perusteella kielikoulutusta koskevaa lainsäädäntöä on tarkistettu. Valtioneuvoston päätös valtakunnallisesta kielenopetuksen yleissuunnitelmasta vuosille 1985-1991 (Anon. 1984d) on ohjannut kielikoulutuksen suunnittelua ja toteuttamista.

Yrittäessään monipuolistaa A-kielen valintoja kunnilla on ollut suuria vaikeuksia saada vanhemmat valitsemaan muita kieliä kuin englantia. Tämä tutkimus osoittaa, että sielläkin, missä muiden A-kielten kuin englannin ryhmiä on syntynyt, ne ovat yleensä jo aloittaessaan olleet varsin pieniä. Kun muita kieliä valinneille oppilaille on annettu mahdollisuus aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla, on muiden kielten valintoja voitu lisätä. Tulosten mukaan ranskan, saksan ja venäjän valintaan A-kieleksi vaikuttaa voimakkaasti se, että lapsi voi aloittaa englannin opiskelun vapaaehtoisena. Tätä voidaan pitää osoituksena siitä, että vanhemmat haluavat lapsensa oppivan englanninkielen koulussa varsin varhaisessa vaiheessa.

Tutkimuksen kohderyhmien peruskoulun A-kieltä koskevat vastaukset osoittavat, ettei pelkän englanninkaan tarjoamista A-kieleksi pidetä relevanttina. Arvioidessaan suhtautumistaan kieliin kaikki kohderyhmät ovat kuitenkin asettaneet englannin ensimmäiselle sijalle. Vanhemmat ja oppilaat haluavat valinnanmahdollisuuksia. Suuri osa niistäkin vanhemmista, jotka olivat ottaneet englannin ensimmäiseksi kieleksi, haluaisivat lapselleen vapaaehtoisen vieraan kielen jo viidennellä luokalla. Jos tavoitteena on kielitaidon monipuolistaminen Suomessa, tämä olisi yksi mahdollisuus sen toteuttamiseen. Näin useammat vapaaehtoisen kielen valinneet oppilaat saisivat kaksi pitkäkieltä jo ala-asteelta.

Keskusteluissa useat kouluhallintovirkamiehet ja yläasteiden sekä lukioiden rehtorit toteavat, että muiden kielten kuin englannin pienet A-kielten ryhmät, joilla muuttoliikkeen seurauksena on taipumus vielä pienentyä, ovat aiheuttamassa järjestelyvaikeuksia yläasteella ja lukioissa. Tämän lisäksi ammatillisessa koulutuksessa ei läheskään aina pystytä järjestämään A-kielten opiskelua pienille ryhmille. Taloudellisesti ne ovat kalliita suhteessa oppilasmääriin ja kukin lisäkieli aiheuttaa oman ryhmänsä lisäksi vielä E-englannin ryhmän eli viidennellä alkaneen englannin.

Suomalaisessa yhteiskunnassa on meneillään hallinnon yksinkertaistaminen ja päätöksenteon delegoiminen mahdollisimman alhaiselle tasolle. Samaan suuntaan tähtäävät hankkeet tulostietoisuuden lisäämisestä ja tulosjohtamisen soveltamiseen siirtymisestä myös koulutuksessa. Kun kuntaa tarkastellaan tulosityksikkönä, voitaisiin sille asettaa tulostavoitteeksi kielten opiskelun lisääminen ja monipuolistaminen. Tulosjohtamisideologian mukaan kunta valitsee tällöin keinot tulostavoitteisiin pääsemiseksi. Tähän asti meillä on korkealla koulutushallinnon tasolla määritelty varsin yksityiskohtaisesti, miten kielikoulutus on toteutettava, eikä kunnilla ole käytännössä ollut paljoakaan liikkumavaraa tässä asiassa. Tulosjohtaminen edellyttää myös tavoitteen asettajan luottamusta tulosityksikköihinsä, joita kunnat ovat valtakunnallisille poliittisille päätöksentekijöille itsehallintonsa perusteella. Kielitaidon monipuolistamistavoitteen kannalta on poliittisen päätöksentekijän arvioitava myös sitä, kuinka paljon on luotettava vanhempiin ja oppilaisiin, että he päättäjinä niin kunnassa kuin omia opintojaan koskien pystyvät arvioimaan, mikä on heille tärkeää, mitä heidän pitäisi ja mitä he haluavat oppia kielikoulutuksessa.

Opetusministeriön kielikoulutusta selvittänyt työryhmä (Euroopan kansalliskielten 1991) esittää espanjan nostamista asetusteitse sekä A- että C-kielen asemaan peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jos se toteutuu, eri kielten ryhmien määrät kouluissa kasvavat ja saattavat aiheuttaa lisää käytännön ongelmia. Työryhmä esittää lukioon myös toisen vieraan kielen pakollisuutta, koska ylioppilaskokeen C- ja D-kielten kirjoittajien määrä on työryhmän mukaan jyrkästi laskenut. Tutkimuksen kaikki kohderyhmät kuitenkin vastustavat pakollisuutta kielikoulutuksessa.

Mitä suuremmat mahdollisuudet oppilailla on kieliopintojensa määrän ja laajuuden valinnassa, sitä tärkeämpää on riittävä ja tehokas tiedottaminen sekä oppilaiden huomion kiinnittäminen tulevaisuuden kielitaitotarpeidensa ennakoimiseen. Tässä tiedottamisessa ovat työelämän kielitaidon tarvetutkimukset hyvänä pohjana. Varsinkin pojat motivoituvat opiskelemaan kieltä jotakin tavoitetta varten, ja erityisesti heillä kielen valitsematta jättäminen perustuu kielten opiskelusta saatuihin negatiivisiin kokemuksiin.

Positiiviset kokemukset kielten opiskelusta vaikuttivat uuden kielen valintaan, negatiiviset kokemukset johtivat kielen valitsematta jättämiseen. Olennainen kysymys onkin se, miten kielikoulutus tulisi järjestää, jotta sen avulla mahdollisimman monet oppilaat saisivat myönteisiä oppimiskoke-

muksia. Tämä kysymys liittyy sekä kielten opetussuunnitelmiin että opetukseen ja opettajiin.

Varsinaisen kielenoppimisen ja myönteisten kieltenopiskelukokemusten ohella tulisi koulun kielten opetuksen saada aikaan ja ylläpitää oppilaiden motivaatio oppia lisää. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu motivaation vaikuttavan kielten oppimistuloksiin (mm. Laine 1988, Krashen 1981, McDonough 1981). Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi sen selvittäminen, miten pakollisena opiskellun kielen opiskelumotivaatio tai sen puuttuminen vaikuttavat yleensä oppimistuloksiin ja haluun jatkaa sen opiskelua verrattuna vapaaehtoisesti opiskeltuun kieleen.

Laajan matematiikan ja C- tai D-kielen kytkentä lukiossa tulee purkaa (ks. Nikki 1989; Takala 1990), jotta oppilaiden ei tarvitsisi taktikoida kielten valinnan välttämiseksi. Erityisesti matemaattisesti orientoituneiden poikien, jotka aikovat teknisille aloille, on tärkeää oppia myös kieliä, sillä monet heistä tulevat työskentelemään vientiteollisuudessa, ja sen tuotteiden markkinointi edellyttää monipuolista ja perusteellista kielitaitoa.

Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan (1991) mukaan kieliohjelma on nähtävä osana laajempaa yhteiskunta-, talous-, sivistys- ja kulttuuripoliittikkaa. Suomessa kieliohjelma on poliittisilla päätöksillä sidottu osaksi valtakunnallista kielipoliittikkaa. Hemanus (1991) toteaa olleensa 1960-luvulla itsekin vaikuttamassa siihen, että ruotsi otettiin pakolliseksi peruskoulun opetusohjelmaan, mutta ei näe enää syytä sen pakollisuuteen. Toisaalta pakollisuuden kannattajat pelkäävät ruotsin opiskelun romahtamista, jos se tulisi vapaaehtoiseksi tai valinnaiseksi. Ekelundin (1991) mukaan lapsilla pitää olla oikeus oppia ruotsia. Esimerkiksi liike-elämän palvelukseen aikovat tarvitsevat ruotsia työssään ja kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus sen opiskeluun jo koulussa.

Enemmistö kaikista suomenkielisissä kunnissa asuvista vastaajista oli peruskoulun vapaaehtoisen ruotsin kannalla, ja lähes saman verran kannatti myös lukion vapaaehtoista ruotsia. Tutkimuksen suorittamisen aikana oli keskustelu ruotsin kielen asemasta tiedotusvälineissä vilkasta, koska se oli esillä sekä eduskunnassa että sen sivistysvaliokunnassa. Keskustelu sai paikoitellen varsin negatiivisiakin piirteitä. Kuitenkin siinä ilmapiirissä tutkimuksen otokseen sisältyvistä peruskoulun ja lukion oppilaista noin puolet ilmoitti ottavansa ruotsin, jos se olisi vapaaehtoinen tai valinnainen. Vaikka oppilaat eivät kokeneet pohjoismaista yhteistyötä kovinkaan tärkeäksi, uskoo Hemanus (1991) sen merkityksen pysyvän, vaikka sen suhteellinen painoarvo laskeekin ja ruotsin kielen painoarvo sen mukana.

Kielten opiskelun määrän lisäämisessä on niiden tekeminen pakolliseksi helppo keino. Tutkimuksia siitä, minkälaisia tällaisessa tapauksessa ovat todelliset kielten oppimistulokset, ei ole. Jos pakon ja valinnaisuuden vaihtoehtoja ryhdytään todella harkitsemaan, joudutaan pohtimaan myös sitä, tuottaako määrällisesti laaja ja pakkoon perustuva kielikoulutus yhteiskunnan tarvitseman riittävän kielitaitoisten ihmisten määrän vai olisiko määrällisesti suppeampi ja omaan valintaan sekä motiiveihin perustuva

kielikoulutus tehokkaampi turvaamaan tarvittavan kielten todellisten osaajien määrän. Olkinuoran (1982) mukaan ei koulutus, niin kuin tässä tapauksessa ei kielikoulutukseen, voi koskaan perustua pelkästään yksilön omiin tarpeisiin. Lapset ja nuoret eivät välttämättä pysty itse vielä arvioimaan sitä, mikä on heille tarpeen, vaan yhteiskunnan on voitava vaikuttaa koulutuksen sisältöön. Kuitenkin myös Raivola (1989) painottaa yksilön näkökulman voimakkaampaa esille ottamista koulutuksen suunnittelussa, koska hänen mielestään kansalaiset haluavat yhä vähemmän olla muualta ohjattuja ja ohjelmoituja toisten tahdon toteuttajia. Olkinuoran (1983) mielestä olisi tärkeää se, että koulutuksessa yhteiskunnallinen ja persoonallinen relevanssi olisivat tasapainossa. Kielikoulutuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että myös oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ja toivomuksia otettaisiin huomioon kielikoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, mitä ei tähän mennessä ole meillä tehty.

8.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tässä osassa keskityttiin kunnan kouluhallinnon tasoon, joka suunnittelee ja tekee kielikoulutusta koskevia päätöksiä, sekä oppilaisiin ja vanhempiin, jotka muodostavat kieliohjelman toimeenpanossa kohderyhmän. Kouluhallinnon ja oppilaiden välillä muodostavat koulut ja niiden opettajat sen tason, joka käytännössä toimeenpanee kielikoulutusta. Kunnanvaltuusto koululautakunnan valmistelun pohjalta ja oppilaat sekä heidän vanhempansa tekevät kunnassa varsinaiset kielikoulutusta koskevat päätökset. Tutkimustulosten mukaan myös oppilaat olivat johdonmukaisesti sitä mieltä, etteivät esimerkiksi opettajat vaikuttaneet heidän päätöksiinsä. Opettajan osuutta oppilaan kielikoulutuksessa käsitellään kuitenkin siinä yhteydessä, kun tutkimushankkeen myöhemmissä raporteissa selvitetään oppilaiden käsityksiä kielten opetuksen menetelmistä ja sisällöistä.

Vaikka kielenopetuksen alkamisikää koskeva kysymys sisältyi kyselylomakkeen pohjaksi tehtyyn kyselyyn (ks. liite 2) ei sitä kuitenkaan sisällytetty lopulliseen kyselylomakkeeseen. Syynä tähän oli, että lopullista lomaketta oli karsittava ja kielenopetuksen alkamisikää koskeva perusteellinen selvitys oli käynnissä Tampereen yliopistossa (ks. Kohonen 1990).

Kielivalinnat suoritetaan peruskoulun toisen luokan ja seitsemännen luokan keväällä sekä lukiota varten peruskoulun yhdeksännen luokan lopussa. Peruskoululaisten kysely tehtiin kuitenkin yhdeksäsluokkalaisille ja lukion kysely lukion toisluokkalaisille. Tähän päädyttiin siitä syystä, että näin saatiin tietoa myös oppilaiden käsityksistä siitä, olivatko he mielestään onnistuneet valinnoissaan ja olivatko he tehneet kurssivaihdoksia.

8.3.1 Käytettyjen teorioiden, mittareiden, analyysimenetelmien ja otannan kritiikkiä

Etsittäessä tutkimuksen perustaksi tarvittavaa relevanssiteoriaa todettiin, että valitun teorian lisäksi ei ollut tarjolla monia vaihtoehtoja. Relevanssia koskevia selvityksiä ovat tehneet Sperber ja Wilson (1986), mutta heillä tarkastelukohteena on inhimillinen kommunikaatio, joten heidän teoretisointinsa eivät olleet sovellettavissa kielikoulutukseen. Koska tutkimuksen lähtökohtana haluttiin pitää yksilön ainutkertaista persoonallista elämäntilannetta ja hänen omia suunnitelmiaan, osoittautui Schutzin relevanssiteoria käyttökelpoiseksi. Sitä on käytetty aiemminkin suomalaisissa mielekkyystudkimuksissa (esim. Aittola & Aittola 1985, 1990; Niinistö 1984, 1985; Olkinuora 1979, 1983; Salonen ym. 1982).

Kielikoulutuksen relevanssin tarkastelussa ei pyrittykään relevanssistruktuurien selvittämiseen ja analysoimiseen. Relevanssiin liittyvät kysymykset olivat yksittäisiä, kutakin kielikoulutuksen osaa selvittäviä, eräänlaisia mielipidekyselyitä. Mittarikonstruktion yksinkertaistamiseksi ja mittareiden pituuden supistamiseksi päädyttiin relevanssimittareissa käytettyyn ratkaisuun erottaa vastausten perustelut erillisiksi perustelumittareiksi.

Toinen relevanssimittareiden laadintaan liittyvä kritiikki voidaan kohdistaa mittarin otsikointiin. Poiketen esikyselyssä käytetystä otsikosta "Miten tarkoituksenmukaisina/mielekkäinä Sinä pidät nykyisiä kielten opiskelun järjestelyjä peruskoulussa?" (ks. liite 2) lopullisessa relevanssimittarissa otsikointina oli "Miten pitäisi koulun kieltenopetus sinun mielestäsi järjestää?", minkä osa vastaajista on voinut ymmärtää laajemmin kuin relevanssiuden arviointiin.

Schutzin relevanssiteorian valinta ohjasi myös motiivitarkastelun perustaksi tarvittavan teorian valinnan, sillä Schutzin motiiviteoria, jolla hän selittää yksilön käyttäytymistä, liittyy kiinteänä osana hänen relevanssiteoriaansa. Schutzin motiiviteoria soveltuikin varsin hyvin myös kielivalintojen tarkastelun pohjaksi. Sen käyttö oli haasteellista senkin vuoksi, ettei Schutz juuri itse kokeillut teoriaansa empiirisesti (Wagner 1983). Lähtien määrittelystä "motiivi on syy, peruste tai aihe toimia määrätyissä olosuhteissa tietyllä tavalla" (Wagner 1983), kaikki kielivalintamotiivit oli luokiteltavissa hänen kehittämänsä teoria perusteella.

Sitä vastoin Gardnerin ja Lambertin teorian soveltaminen osoittautui ongelmallisemmaksi. Laine (1986, 1987) määrittelee Atkinsonin (1964) mukaan motivaation ihmisen taipumukseksi lähestyä tavoitetta tai suuntautua siitä poispäin. Näin ollen voitiin motiiveiksi luokitella positiivinen tavoitteen suuntainen ja toisaalta tavoitetta välttävä motiivi. Sitä vastoin ei esimerkiksi "en ottanut kieltä, koska kaksi kieltä on minulle tarpeeksi" ollut luokiteltavissa mainitun teorian mukaan, joten tällaiset merkittiin ulkoisiksi. Samoin ulkoiseksi luokiteltiin oppilaasta riippumattomat syyt, esimerkiksi "valitsin kielen, koska oli pakko kurssimäärän takia". Näin ollen

jouduttiin ryhmään "ulkoiset motiivit" sijoittamaan useammanlaisia syitä. Tätä ongelmaa ei tullut Schutzin teorian pohjalta tehdyssä luokittelussa. Tosin kyseinen teoria on huomattavasti karkeampi kuin Gardnerin ja Lambertin teoria, joka on kehitetty kielen opiskelumotivaation tarkasteluun.

Käsiteltäessä kyselylomakkeiden vastauksia voidaan kysyä, antoivatko oppilaat sosiaalisesti suotavia vastauksia ja jos antoivat, minkä verran. Ehkä tällä tavalla vastanneita oli joukossa, mutta kun vastaaminen oli mahdollista täysin anonyymina, jäänee heidän osuutensa pieneksi. Sitä paitsi sosiaalisesti suotavasta vastaamisesta ei vastaajalle olisi koitunut mitään hyötyä.

Kuten mittareiden kelvollisuuden arvioinnissa (s. 48-50) on todettu, oli tutkimuksessa käytetyistä mittareista joidenkin luotettavuus aika alhainen. Kun kysymyksessä on survey-tyyppinen selvitys, joka on tällä alueella ensimmäinen, oli tarpeen saada se mahdollisimman kattavaksi. Tästä johtui se, että tarvittavien mittareiden määrä tuli suureksi. Kun jokaisen mittarin laadintaan tarvittiin varsin laaja pohjatyö, niitä kaikkia ei onnistuttu saamaan riittävän luotettaviksi.

Käytetyt analysointimenetelmät johtuivat osaksi tutkimuksen survey-luonteesta ja tutkimusongelmista sekä osaksi mittareista. Kielivalintamotii-
vimittareiden laadintatavasta ja pyrkimyksestä lyhyisiin mittareihin seurasi se, että niiden faktoriratkaisuja ei kannattanut käyttää muuhun kuin motiivien ryhmittelyyn eikä kaikissa tapauksissa siihenkään.

Vanhempien perusjoukkona olivat ne vanhemmat, joilla oli ollut todellinen valinnan mahdollisuus. Näin ollen siihen kuuluivat vain suurimpien kaupunkien peruskoulun kolmasluokkalaisten vanhemmat ja ulkopuolelle jäivät kaikki ne, joilla oli tarjolla vain englannin kieli. Tähän perusjoukon rajaamiseen päädyttiin sen vuoksi, että tällä joukolla valinta oli ollut todellinen eikä vain kuviteltu mahdollisuus. Lisäksi perusjoukon laajentaminen olisi huomattavasti suurentanut otosta. Syntyneitä otosta voidaan pitää myös näytteenä, sillä kaikissa otokseen tulleissa kunnissa ei tarkoitettua kielen ryhmää ollut syntynytkään ja tilalle jouduttiin ottamaan uusia kuntia.

Peruskoulun ja lukion otannassa jaettiin suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa asuvat kahteen lohkokon: alle 10 000 asukasta ja yli 10 000 asukasta käsittäviin kuntiin. Koska kielivalinnan mahdollisuudet olivat kieliohjelmien laadinnan aikana sidoksissa yläasteen ja lukion kokoon, haluttiin toiseen ryhmään kooltaan sensuuruisia kouluja, joissa oli laaja kielitarjonta, ja toiseen sellaisia, joissa pystyttiin tarjoamaan vain osa valinnaisista kielistä. Näin ollen valinnan mahdollisuudet eivät olleet sidoksissa itse paikkakunnan vaan kouluyksikön kokoon. Kuntien kieliohjelmista ja tilastoista selvitettiin, että yli 10 000 asukasta käsittävässä kunnissa kouluyksiköt olivat jo riittävän suuria, jotta ne pystyivät tarjoamaan laajan valinnaisien kielten määrän. Yli 10 000 asukasta käsittävien kuntien otoksiin tulleet kaikki peruskoulut ja lukiot tarjosivat tutkimuksessa käsiteltyjä

kieliä. Poikkeuksena oli vain yksi koulu, jossa laajasta tarjonnasta puuttui yksi kieli.

Arvioitaessa kohderyhmien suhtautumista eri kieliin rajoituttiin tässä tutkimuksessa vain viiteen yleisimpään meillä opiskeltuun kieleen: englantiin, ruotsiin, ranskaan, saksaan ja venäjään. Nämä ovat mahdollisia vaihtoehtoja A-kieleksi sekä useimmissa kouluissa yleisimmin tarjolla myös C- ja D-kieleksi.

8.3.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa käytetyillä kyselylomakkeilla kerättiin runsaasti aineistoa, jota ei tässä raportissa käsitellä. Tästä aineistosta on analysoimatta seuraavat:

- 1) peruskoulua ja lukiota koskeva aineisto
 - oppilaan ottamat kielet, jos hän saisi itse valita
 - oppilaan käsitys itsestä kielenoppijana ja
 - tämän käsityksen realistisuus (kielten arvosanat)
 - oppilaan mielipide kielenopiskelusta vapauttamisesta
 - opintosuunnitelma peruskoulun/lukion jälkeen
 - oppilaan arviot kieltenopetuksen menetelmistä ja sisällöistä
- 2) lukiota koskeva aineisto
 - halukkuus osallistua vieraalla kielellä annettavaan opetukseen
 - halukkuus lähteä vaihto-oppilaaksi
 - laajan matematiikan valinnan motiivit
 - yleisen matematiikan valinnan motiivit
 - matematiikan kurssin vaihtamisen motiivit
 - C-kielen ylioppilaskirjoituksiin osallistumisen motiivit
 - C-kielen kirjoittamisen ehdot
 - D-kielen ylioppilaskirjoituksiin osallistumisen motiivit
 - D-kielen kirjoittamisen ehdot
- 3) vanhempien ja hallinnon aineisto
 - omat kieliopinnot
 - omat kielenopiskelukokemukset
 - ammatillisen koulutuksen pakollisten kielten määrä
 - ruotsin kielen asema ammatillisessa koulutuksessa
 - vieraalla kielellä annettava opetus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa
- 4) vanhempien aineistossa arvio lapsesta kielenoppijana

Koska tutkimuksessa kielikoulutus on mielletty oppilaan kannalta jatkumoksi ja tutkimushankekokonaisuus on eräänlainen poikkileikkaus, tullaan seuraavassa kielikoulutusta käsittelevässä raportissa tarkastelemaan ammatillisessa koulutuksessa järjestettävää kielikoulutusta, sen relevanssia ja opiskelijoiden kielivalintojen motiiveja. Nykyisen kielikoulutuksen relevanssiuden arvioinnissa käytetään samaa mittaria kuin tässä on käytetty vanhemmille ja hallintovirkamiehille. Peruskoulun ja lukion relevanssimittareiden tapaan siihen on sisällytetty myös oppilaan oma kannanotto mm. ruotsin kieleen. Ammatillista aikuiskoulutusta käsitellään siltä osin kuin sitä annetaan ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta esimerkiksi kansalais- ja työväenopistoissa harjoitettavaa harrastuspohjaista kieltenopiskelua ei tulla käsittelemään. Kun tutkimuksen ensimmäisessä osassa (Nikki 1989) selvitettiin kielikoulutusta Pohjoismaissa, on myöhemmin aiheellista laatia katsaus, jossa tarkastellaan muiden maiden kielikoulutusta myös Pohjoismaiden ulkopuolisissa maissa.

Nyt saatujen tulosten pohjalta olisi mielenkiintoista jatkaa relevanssitarkeastelua ja pyrkiä kehittämään teoreettista mallia kielikoulutuksen relevanssille. Jatkotutkimuksessa olisi lähdeettävä tämän tutkimuksen "mielipidekyselyn" tasolta selvittämään, sikäli kuin se on mahdollista, koetun relevanssiuden perustaa. Myös kielivalintojen motiivipohjaa ja -rakenteita olisi aiheellista selvittää tarkemmin ja perusteellisemmin keskittymällä johonkin kohderyhmään.

SUMMARY

Background of the project

The present research study examines foreign language education in the Finnish educational system as one entity including all levels of education. From the point of view of the student, language studies are a continuum starting in the third grade of the comprehensive school, and continuing, not only through compulsory and further education, but, according to the principle of lifelong education, also through the entire life.

The present study is part of a more extensive project concerned with foreign language education and its relevance in the Finnish educational system. Foreign language education, the national plan for foreign language teaching and its implementation, are described and examined from the following theoretical starting points:

- 1) as a political issue, whereby language education is viewed from the perspective of educational politics and its implementation,
- 2) as an issue of administrative science, whereby it is examined as an implementation study connected with the implementation of the national plan for foreign language teaching,
- 3) as an issue of educational sociology, whereby the implementation of the national plan is studied in a social system both as a structural-functional macro-level problem and as a micro-level problem of interpretative educational sociology,
- 4) as a socio-linguistic issue, whereby it is examined from the perspective of language planning and applying models of language planning, and
- 5) as an issue related to cognitive psychology, whereby it is examined in terms of student learning, i.e. motivation and attitudes towards various languages. In this second part of the project, foreign language education is examined from a micro-level perspective based on theoretical starting points 2, 3 and 5 listed above.

Research task and problems

The present report contains the second part of the project which is concerned with two research tasks, firstly, the relevance of foreign language education in the Finnish educational system, motives which lead to language choices, and other factors explaining those choices, and secondly, foreign language education which is considered relevant by students, parents, and educational administration authorities.

The main problems of the project were:

- 1) How relevant do comprehensive school and upper secondary school students, parents, and educational administration authorities, consider present language education?
- 2) What are the motives of language choices?
- 3) What are the other factors which explain language choices?
- 4) What kind of language education is considered relevant by students and parents?
- 5) What kind of language education is considered relevant by educational administration authorities?

Research data and the carrying out of the project

The data concerning problems were collected directly from students of comprehensive schools and upper secondary schools, from parents, and educational administration authorities, that were selected through sampling by means of a questionnaire. The sample consisted of 465 comprehensive school students, 481 upper secondary school students, 312 parents, and 138 educational administration authorities. The questionnaires were constructed on a basis of pilot inquiry administered to students and parents as well as interviews.

Research results

Relevance of the present language education. Even if language programs are a fundamental part of language education they do not include the second domestic language. Thus, the object of the present study is language education as a whole and views of the students, the parents and educational administration authorities on the relevance of present language education. The reasons why respondents considered language education relevant were only asked from comprehensive school and upper secondary school students.

Language supply, consisting of English only as the A-language, is not considered very relevant by comprehensive school students, upper secondary school students, parents, and educational administration authorities even if nowadays, it is the most common language. At the moment every

student in comprehensive and upper secondary school must study two languages other than the native language. This fact is not considered relevant. The second domestic language, which is Swedish for Finnish speaking students, is compulsory, but neither students, parents nor educational administration authorities consider this relevant. Voluntary English (E-English) is offered from grade 5 only for those who have not taken English as their A-language. Students, parents and educational administration authorities, do not consider it relevant that this offering of a voluntary language is restricted only to those who have taken Swedish, French, German or Russian as their A-language. Students in upper secondary schools, parents, and educational administration authorities do not consider it relevant that all the students in upper secondary schools must study two languages, a foreign language and the second domestic language of the country.

Motives for language choices. One of the aims of the study is to examine why students and parents make their language choices the way they do. The most important motives of comprehensive school boys for choosing a C-language are instrumental. In other words, they choose a language in order to make use of the language. Comprehensive school girls had the same kind of motives for choosing the C-language, but they also have motives which are based on their feelings and previous experiences of foreign languages. The French language is primarily chosen on an affectional basis because it is considered to be an interesting and beautiful language. German and Russian are chosen for instrumental reasons because students think that they would benefit from them. Both comprehensive school girls and boys have the same reasons not to take a C-language as an optional subject. They consider two compulsory languages to be adequate because studying those two languages is laborious. They also find the other optional subjects more appealing. Most comprehensive school students are satisfied with their choice from a selection of optional subjects.

For boys and girls in upper secondary school the most important motives for choosing the C-language in comprehensive school have been the instrumental motive based on needs which are caused by internationalization, and the affective motive based on attractiveness of languages. They have not taken the C-language in comprehensive school because of the appeal of other optional subjects. They also feel that two languages are adequate for them. Those who continue their C-language studies in upper secondary school, do this because they want to learn more. They feel that the language is interesting and that they can use it in their future studies. Those who do not continue to study C-language in upper secondary school want to concentrate on other subjects. They also consider the C-language that they have studied in comprehensive school difficult, and they are no longer interested in it.

The choice of a D-language by boys in upper secondary school, is

primarily based on compulsion because students need it to have enough courses to fulfil the requirements. The girls choose a D-language because they want to learn many languages. French is chosen, in the first place, on an affective basis, and because it is considered an interesting and beautiful language, German for instrumental reasons as there can be future use for it, and Russian is chosen because it is interesting and different from the other languages in the foreign language supply. Students in upper secondary schools do not take a D-language because studies in upper secondary schools would become too laborious for them, and they have a sufficient work load with the languages they are already studying. In addition, many of them have taken a C-language earlier. The students who have not studied a D-language would take a D-language if there were not such a high number of compulsory subjects in the upper secondary school. Boys would take a D-language also if Swedish were not compulsory for them.

Parents choose English as their child's A-language because it is an international language which is needed for different careers, and which is understood and spoken in many countries. The child himself also has wanted to choose English. The parents would choose some other language, if the child wanted it, and if English were not included in the language supply, or if they were compelled to take some other language. Parents have chosen Swedish because the child himself has wanted it, and because the child could need it in the future. Other reasons to take Swedish are the fact that Swedish is an official language in Finland, and that parents think Swedish would be easier to learn than English. The most important reasons for choosing French, German or Russian as the child's A-language is the opportunity to start English studies as a voluntary subject, in the fifth grade, and also the child's own desire to take the language in question.

Other factors explaining language choices. Students' and parents' stand on foreign languages offered, which makes part of the concept of relevance, are assessed as factors influencing implementation of the national plan. Students and parents arranged different languages in order of priority, according to criteria of how interesting and useful they considered each language and in what order they had chosen to study them. The results show that they have ranked as second (after English) the language which they have chosen in practise. English is the first language in all the assessments.

Comprehensive school and uppersecondary school students were also asked to evaluate the factors which have influenced their choices when planning their studies. They consider their own interests to be the most important factor for their choices. Their plans for the future and success in their previous studies in that subject also influence their choices.

Relevant language education. The language education which is considered relevant by students, parents and educational administration auth-

orities, is defined on the basis of replies given on questionnaires. Both comprehensive school and upper secondary school students as well as parents are of the opinion that A-language should be chosen from a selection of many languages. All students in comprehensive schools should study two languages which they could both choose. A fair number of comprehensive school boys would like to study only one language. The Swedish language should be optional or voluntary. All students should have the opportunity to learn a voluntary language from the fifth grade. All the students in upper secondary school should study two languages which they could both choose. Swedish should be voluntary or optional also in upper secondary school. Educational administration authorities are of the same opinion as students and parents about relevant language education.

Discussion

The macro-implementation has been successful down to the municipal level. Municipal plans are consistent with the national plan but micro-implementation has been successful only in part. Municipal language programs concerning the C-language are realized in comprehensive schools. A total failure occurs in upper secondary schools because the number of students studying the C- and D-language has decreased. This failure nullifies the success in comprehensive schools and also impedes the success of the national plan for foreign language teaching.

In the implementation of the national plan for foreign language teaching, micro-implementors, i.e. local educational authorities, are important but it is the target groups which are vital. The realization of municipal language programs depends entirely on their choices. Their plans for the future and success in their previous language studies influence their choices.

The free municipality experiment (Anon. 1988) has given municipalities the impetus to grow more responsible and the freedom to carry out activities and plans based on their own needs. The new system of state grants to municipalities will provide municipalities with greater liberties than earlier to organize the education program which they are responsible for.

Language education cannot be based entirely on the relevance experienced by students. It would be most important that a balance could be found so that the needs of both the society and the students be considered. In this study students, parents, and educational administration authorities have expressed their opinions about the kind of alterations and revisions which should be made in the policy, and the setting of language programs. The objective should be to draw up a policy which corresponds to the demands set by society but which, as much as possible, corresponds to students' and parents' needs.

LÄHTEET

- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31.
- Alexander, E.R. 1985. From idea to action. *Administration & Society* 16 (4), 403-425.
- Anon. 1983a. Peruskoululaki 27.5.1983/476.
- Anon. 1983b. Lukiolaki 27.5.1983/177.
- Anon. 1983c. Laki kunnan kouluhallinnosta 27.5.1983/479.
- Anon. 1984a. Peruskouluasetus 12.10.1984/718.
- Anon. 1984b. Lukioasetus 12.10.1984/719.
- Anon. 1984c. Asetus kunnan kouluhallinnosta 12.10.1984/722.
- Anon. 1984d. Valtioneuvoston päätös kielenopetuksen yleissuunnitelmaksi vuosille 1985-1991. 19.12.1984.
- Anon. 1988. Laki vapaakuntakokeiluista. 29.7.1988/718
- Anon. 1991a. Laki peruskoululain muuttamisesta 25.1.1991/171.
- Anon. 1991b. Laki lukiolain muuttamisesta 25.1.1991/172.
- Atkinson, J.W. 1964. *An introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand.
- Barrett, S. & Fudge, C. (toim.) 1981. *Policy and action*. New York: Methuen & Co.
- Berman, P. 1978. The study of macro- and micro-implementation. *Public Policy* 26 (2), 157-184.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Brookover, W.B. & Erickson, E.L. 1975. *Sociology of education*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.

- Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.R. 1972. *The relevance of education*. London: George Allen & Unwin.
- Burstable, C. 1978. Factors affecting foreign-language learning. Teoksessa V. Kinsella (toim.) *Language teaching & linguistics: Surveys*. Cambridge: University Press, 1-21.
- Cerych, L. & Sabatier, P. 1986. Great expectations and mixed performance. The implementation of higher education reforms in Europe. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. *Research methods in education*. Dover, New Hampshire: Croom Helm.
- Cox, R.R. 1978. Schutz's theory of relevance: A phenomenological critique. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Ekelund, R. 1991. Oikeudesta oppia ruotsia. *Suomen kunnallislehti* 9, 33.
- Ellis, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmore, R.F. 1977. Lessons from follow through. *Policy Analysis* 1, 549-584.
- Elmore, R.F. 1978. Organizational models of social program implementation. *Public Policy* 26 (2), 185-228.
- Elmore, R.F. 1979-80. Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly* 94 (4), 601-116.
- Ely, C.M. 1986. Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal* 70, 28-35.
- Eskola, A. 1966. *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Porvoo: WSOY.
- Eskola, A. 1981. *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. (4. painos.) Juva: WSOY.
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunta. 1991. *Toimikunnan mietintö*. Helsinki: Tabloid Oy/Pekan Pikapaino.
- Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunta. 1986. Helsinki.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C. & Brunet, G.R. 1977. Intensive second language study: effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning* 27, 243-262.
- Getzels, J.W. 1958. Administration as a social process. Teoksessa A.W. Halpin (toim.) *Administrative theory in education*. Chicago: University of Chicago Press, 150-165.
- Getzels, J.W. & Cuba, E.G. 1957. Social behavior and the administrative Process. *School Review* 65, 423-441.

- Getzels, J.W., Lipman, J.M. & Campbell, R.F. 1968. Educational administration as a social process. New York: Harper & Row.
- Goodman, M.R. 1988. Crafting urban partnership: Implementing neighborhood assistance programs. *Administration & Society* 20 (3), 251-273.
- Gurwitsch, A. (toim.) 1975. Introduction. Teoksessa Schutz, A. *Collected Papers III*. The Hague: Martinus Nijhoff, XI-XXXI.
- Haapa-aho, I. 1989. Nyttan av att kunna svenska. Pro gradu-avhandling i nordiska språk. Helsingin yliopisto. Pohjoismaisten kielten laitos.
- Heeren, M. 1970. Alfred Schutz and the sociology of commonsense knowledge. Teoksessa J. Douglas (toim.) *Understanding everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul, 45-56.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Hemanus, P. 1991. Ja till svenska språket men inte med tvång. *Suomen Kunnallislehti* 7, 51.
- Hidalgo, M. 1986. Language contact, language loyalty, and language prejudice on the Mexican border. *Language in Society* 15, 193-220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hjern, B. 1982. Implementation research - the link gone missing. *Journal of Public Policy* 2 (3), 301-308.
- Hodgkin, R.A. 1976. Born curious. New perspectives in educational theory. London: John Wiley & Sons.
- Jakobovits, L.A. 1970. Foreign language learning. A psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Julkunen, K. 1989. Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 6.
- Karvonen, J. 1967. The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 16.
- Karvonen, J. 1970. Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa I. Teoreettinen kehys. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 63.
- Kieliohjelmakomitea. 1978. Komitean mietintö 1978. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kohonen V. 1990. Empiirisiä havaintoja englannin kielen taitojen kehittämisestä ala-asteen kokeilu- ja vertailuryhmissä. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen* 3. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13, 64-122.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttämisestä kasvatustieteissä. Keuruu: Otava.
- Krashen, S.D. 1981. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Kunnalliskalenteri 1990. Espoo: Amer-yhtymä.

- Kuusinen K-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 173-201.
- Laine, E. 1977. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja N:o 17.
- Laine, E. 1978. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLan) julkaisuja N:o 21.
- Laine, E.J. 1986. Affective factors in foreign language learning/teaching: a study of the so-called filter I. *Moniste*.
- Laine, E.J. 1987. Affective factors in foreign language learning and teaching. *Jyväskylä Cross-Language Studies No 13*.
- Laine, E.J. 1988. The affective filter in foreign language learning and teaching. *Jyväskylä Cross-Language Studies No 15*.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lalonde, R.N. & Gardner, R.C. 1984. Investigating a causal model of second language acquisition: where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science* 15, 224-237.
- Lane, B-E. 1983. The concept of implementation. *Statsvetenskaplig Tidskrift* 86 (1), 17-40.
- Launonen, L. 1983. Koettu koulutustarve aikuiskoulutuksessa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Lerner, A.W. 1986. Ambiguity and organizational analysis: The consequences of micro versus macro conceptualization. *Administration & Society* 17 (4), 461-479.
- Longman dictionary of contemporary English. 1984. Harlow, Essex: Longman.
- McDonough, S.H. 1981. *Psychology in foreign language teaching*. London: George Allen & Unwin.
- McFarlane, D.R. 1989. Testing the statutory coherence hypothesis: The implementation of federal family planning policy in the states. *Administration & Society* 20 (4), 395-423.
- McLaughlin, M.W. 1987. Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9 (2), 171-178.
- Mead, G.H. 1964. *On social psychology*. (5. painos.) Chicago: The University of Chicago Press.
- Milward, H.B., Denhardt, K.G., Rucker, R.E. & Thomas, T.L. 1983. Implementing affirmative action and organizational compliance: The case of universities. *Administration & Society* 15 (3), 363-384.
- Mustila, E.T. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Natanson, M. 1973. Introduction. Teoksessa Schutz, A. *Collected Papers I*.

- The Hague: Martinus Nijhoff, XXV-XLVII.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 23.
- Niinistö, K. 1985. Tulkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioimisessa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 39.
- Nikki, M-L. 1989. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 33.
- Nykysuomen sanakirja. 1973. Porvoo: WSOY.
- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora, E. 1982. Relevanssistrukturit toiminnan mielekkyysperustana. Raportissa P. Salonen, E. Olkinuora & E. Lehtinen (toim.) Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osareportti 1. Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:86, 12-54.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:91.
- Opetusministeriö. 1989. Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- O'Toole, L.J. 1986. Policy recommendations for multi-actor implementation: An assessment of the field. *Journal of Public Policy* 6 (2), 181-210.
- O'Toole, L.J. 1989. Alternative mechanisms for multiorganizational implementation. *Administration & Society* 21 (3), 313-339.
- O'Toole, L.J. & Montjoy, R.S. 1984. Interorganizational policy implementation: A theoretical perspective. *Public Administration Review* (6), 491-503.
- Pahkinen, E. & Lehtonen, R. 1989. Otanta-asetelmat ja tilastollinen analyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. 1989. Yleissivistävä ja ammatillinen koulutus informaatioyhteiskunnassa. Teoksessa V. Hirvi & K. Sajavaara (toim.) "Ei me niin pahoi olla kuin luullaan". Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Espoo: Weilin + Göös.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rotter, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80 (1), 1-20.
- Saari, H. 1972. Oppilaiden affektiivisista reaktioista periodin aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia 167.

- Sabatier, P. 1986. Top-down and bottom-up approaches to implementation research. *Journal of Public Policy* 6 (1) 21-48.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. 1980. The implementation of public policy: A framework of analysis. Teoksessa B.H. Raven (toim.) *Policy studies. Review Annual* 4. Beverly Hills, California: Sage Publications, 181-203.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. 1983. Policy implementation. Teoksessa S. S. Nagel (toim.) *Encyclopedia of policy studies*. New York: Marcel Dekker, 143-169.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1. Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Julkaisusarja A:86*.
- Scheffler, I. 1969. Reflections on educational relevance. *Journal of Philosophy*, 764-773.
- Schutz, A. 1967. *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Schutz, A. 1970a. *Reflections on the problem of relevance*. London: Yale University Press.
- Schutz, A. 1970b. On phenomenology and social relations. Teoksessa H. R. Wagner (toim.) *Alfred Schutz, on phenomenology and social relations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Schutz, A. 1973. *Collected Papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. 1975. *Collected Papers III*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. 1976. *Collected Papers II*. (4. painos.) The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. 1978. A critical examination of Parsons' theory. Teoksessa R. Grathoff (toim.) *The theory of social action*. Bloomington and London: Indiana University Press, 21-60.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Smith, A. 1971. The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal* LV (2), 82-88.
- Smith, T.B. 1973. "The policy implementation process". *Policy Sciences* 4, 197-209.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1986. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1984. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sänkiäho, R. 1974. *Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220.
- Takala, S. 1990. Mitä meidän tulisi oppia menneistä vuosista. *Luentomoniste*. Hanasaari 23.7.1990.
- Teittinen, T. 1985. *Julkisten toimintaohjelmien ominaisuudet ja toimeenpa-*

- no-organisaatio. Kuopion yliopiston julkaisuja. Alkuperäistutkimukset 1.
- Tilastokeskus. 1990a. Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1990. Koulutus ja tutkimus 1990:25.
- Tilastokeskus. 1990b. Lukiot kouluittain ja kunnittain syyslukukaudella 1990. Koulutus ja tutkimus 1990:21.
- Tilastokeskus. 1990c. Oppilaitokset 1990. Koulutus ja tutkimus 1991:8.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Van Meter, D.S. & Van Horn, C.E. 1975. The policy implementation process. *Administration & Society* 6 (4), 445-488.
- von Wright, G.H. 1970. Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.
- von Wright, G.H. 1976. Determinismi ja ihmistutkimus. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa II*. Hämeenlinna: Gaudeamus, 114-138.
- Wagner, H.R. 1970. Glossary of selected terms. Teoksessa H.R. Wagner (toim.) *Alfred Schutz, on phenomenology and social relations*. Chicago: The University of Chicago Press, 316-323.
- Wagner, H.R. 1983. *Phenomenology of consciousness and sociology of the life-world*. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Walker, R. 1985. An introduction to applied qualitative research. Teoksessa R. Walker (toim.) *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower, 3-26.
- Weiner, B. 1974. An attributional interpretation of expectancy-value theory. Teoksessa B. Weiner (toim.) *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, 51-69.
- Weiner, B. 1984. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. Orlando, Florida: Academic Press, 15-38.
- Williams, W. (toim.) 1982. *Studying implementation. Methodological and administrative issues*. Chatham, New Jersey: Chatham House Publishers.
- Yin, R. 1981. Life histories of innovations: How new practices become routinized. *Public Administration Review*, 21-28.

LIITE 1

Informoituja kyselyjä edeltäneiden haastattelujen teemat

1. Kielenopetuksen alkamisikä
2. Peruskoulun ensimmäinen vieras kieli
3. Peruskoulun pakolliset kielet
4. Ruotsin kielen asema peruskoulussa
5. Peruskoulun valinnaiset kielet
6. Kielenopetuksesta vapauttaminen
7. Lukion pakolliset kielet
8. Ruotsin asema lukiossa
9. Lukion valinnaiset kielet

Haastateltavat

(haastattelujen pituus 15-60 min.)

Kouluhallituksen ja ammattikasvatushallituksen edustajia	2
Lääninhallitusten edustajia	3
Rehtoreita	4
Kielten opettajia	2
Muita opettajia	5
Eri alojen korkeakouluopiskelijoita	3
Eri alojen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoita	8
Lukion oppilaita	4
Peruskoulun oppilaita	4
Tutkijoita	2
Yritysten edustajia	2
Vanhempien edustajia	3
<hr/>	
Yhteensä	42
<hr/>	

Esimittari

_____ yläaste ____ lk _____

Miten tarkoituksenmukaisina/mielekkäinä Sinä pidät nykyisiä vieraiden kielten opiskelun järjestelyjä peruskoulussa?

1. Nykyään vieraan kielen opiskelu (A-kieli) alkaa peruskoulun kolmannella luokalla.

A

Ensimmäisenä vieraana kielenä tulisi peruskoulussa olla kaikilla englannin kieli. Minkä vuoksi?

B

Ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi tulisi oppilailla olla valittavana joku seuraavista.

- englanti
 ruotsi
 ranska
 saksa
 venäjä

(Merkitse rastilla, mitä pitäisi olla tarjolla valittavaksi)

Minkä vuoksi? _____

2. Millä luokalla peruskoulussa tulisi vieraan kielen opiskelu aloittaa? Se tulisi aloittaa peruskoulun _____ luokalla. Miksi juuri silloin?

3. Nykyään Suomen peruskoulussa on kaikkien oppilaiden opiskeltava kahta pakollista vierasta kieltä. Mikä on Sinun mielipiteesi pakollisten kielten määrästä?

A

Peruskoulussa pitää kaikkien opiskella kahta pakollista vierasta kieltä. Minkä vuoksi?

B

Peruskoulussa riittää yksi pakollinen vieras kieli. Minkä vuoksi?

4. Nykyään kaikkien peruskoululaisten on opiskeltava ruotsin kieltä (B-kieli) alkaen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Mitä mieltä Sinä olet ruotsin kielen opiskelun pakollisuudesta?

A
Kaikkien suomalaisten pitää opiskella peruskoulussa ruotsia. Minkä vuoksi?

B
Ruotsin kielen pitäisi olla valinnainen peruskoulussa. Minkä vuoksi?

5. Pitäisikö Sinun mielestäsi kaikkien suomalaisten opiskella englantia jossakin vaiheessa peruskoulussa?

A
Kaikkien suomalaisten pitäisi opiskella peruskoulussa englantia. Minkä vuoksi?

B
Kaikkien suomalaisten ei tarvitse opiskella peruskoulussa englantia. Minkä vuoksi?

6. Nykyään on muun kuin englannin kielen A-kieleksi valinneilla mahdollisuus ottaa englanti vapaaehtoisena peruskoulun viidennellä luokalla. Mitä mieltä Sinä olet,

A
pitäisikö myös englantia A-kielenä lukevien saada ottaa joku muu kieli vapaaehtoisena viidennellä? Minkä vuoksi?

B
pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla mahdollista ottaa vain niiden, jotka opiskelevat muuta kuin englantia A-kielenä? Minkä vuoksi?

7. Nykyään on kahdeksannella luokalla mahdollisuus aloittaa kolmannen kielen (C-kieli) opiskelu valinnaisena aineena? Mitä mieltä Sinä olet?

A
On hyvä, että oppilaat voivat ottaa kielen valinnaisaineeksi. Minkä vuoksi? _____

B
Vierasta kieltä ei tarvita valinnaisaineena lainkaan. Minkä vuoksi? _____

8. Nykyään peruskoulun oppilas voidaan vapauttaa vieraan kielen opiskelusta. Tarvitaanko Sinun mielestäsi vapauttamista? Minkä vuoksi?

Peruskoulusi nimi: _____

MITÄ MIELTÄ SINÄ OLET KOULUN KIELENOPISKELUSTA JA OPISKELTAVISTA KIELISTÄ?

Ryhmälle oppilaita ja vanhempia tehtiin sama kysymys ja he esittivät omat mielipiteensä, jotka kirjoitettiin väittämiksi. Missä määrin Sinä olet samaa mieltä kuin he? Arvioi jokainen väittämä erikseen omalta kannaltasi ympäröimällä mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

Käytä arvioinnissasi seuraavaa asteikkoa:

täysin samaa mieltä	4
jokseenkin samaa mieltä	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

Esimerkki: Sinun on arvioitava koulun liikunnanopetuksesta esitettyä seuraavaa väittämää:

Minun mielestäni

liikunnanopetuksen tulee painottua kilpaurheiluun. 4 3 1

Jos olet asiasta jokseenkin eri mieltä, ympyröi numeron 2.

Kuten huomaat ainoaa oikeaa vastausta ei ole olemassa, vaan eri ihmisillä on erilaiset mielipiteet asiasta. Seuraavassa on esitetty monia mielipiteitä koulun kielenopiskelusta ja opetettavista kielistä. Arvioi, missä määrin Sinä olet samaa tai eri mieltä esitetyistä mielipiteistä. Merkitse välitön reaktiosi jokaisesta väittämästä heti luettuasi sen, äläkä pysähdy pohtimaan. Ole kuitenkin huolellinen ja vastaa totuudenmukaisesti!

1. Mitä mieltä Sinä olet vieraiden kielten opiskelusta?

Minun mielestäni	täysin samaa mieltä 4	jokseenkin samaa mieltä 3	jokseenkin eri mieltä 2	täysin eri mieltä 1
1. kielten opiskelu avartaa ja antaa mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen.	4	3	2	1
2. kansainvälistymisen vuoksi Suomessa tarvitaan paljon eri kieliä hyvin osaavia ihmisiä.	4	3	2	1
3. vieraiden kielten osaaminen kuuluu yleissivistykseen.	4	3	2	1
4. suomalaiset eivät osaa puhua kieliä, vaikka opiskelevat paljon niitä.	4	3	2	1
5. kielten osaaminen parantaa ammattiurakehityksen mahdollisuuksia.	4	3	2	1
6. suomalaiset eivät pärjää maailmalla, jos eivät osaa vieraita kieliä.	4	3	2	1
7. monissa ammateissa tarvitaan vieraiden kielten taitoa.	4	3	2	1
8. ulkomailla matkusteltaessa on hyvä ymmärtää ja osata puhua ihmisten kanssa.	4	3	2	1
9. kaikki eivät ole kiinnostuneita kielten opiskelusta.	4	3	2	1
10. monille riittää työelämässä englannin kielen taito.	4	3	2	1
11. on sen parempi, mitä useampia kieliä ihminen osaa.	4	3	2	1
12. Euroopan yhdentyessä, monien kielten taitoa tarvitaan entistä enemmän.	4	3	2	1
13. eivät kaikki suomalaiset tarvitse vieraita kieliä.	4	3	2	1
14. monissa työpaikoissa tarvitaan nykyisin kolmen kielen taitoa.	4	3	2	1
15. kielitaitoa tarvitaan siksi, että tulevaisuudessa voi työpaikan valita monesta maasta.	4	3	2	1

2. Mitä mieltä Sinä olet koulun vieraista kielistä?

Minun mielestäni	täysin samaa mieltä 4	jokseenkin samaa mieltä 3	jokseenkin eri mieltä 2	täysin eri mieltä 1
1. ruotsinkielen osaaminen kuuluu yleissivistykseen Suomessa.	4	3	2	1
2. englannilla pärjää lähes joka maassa.	4	3	2	1
3. Suomessa tarvitaan ruotsinkieltä monissa ammateissa.	4	3	2	1
4. jokaisen suomalaisen pitäisi osata englantia.	4	3	2	1
5. ruotsinkielen taito ei ole kaikille suomalaisille tarpeellinen.	4	3	2	1
6. jokaisen oppilaan on saatava aloittaa opiskella peruskoulun kolmannella luokalla sitä kieltä, mitä haluaa ja mikä kiinnostaa.	4	3	2	1
7. suomalaisten pitää osata vähintään ruotsin kielen perusasiat.	4	3	2	1
8. jos haluaisi oppia perusteellisesti jonkun muun kielen kuin englannin, niin silloin on kyseisen kielen opiskelu aloitettava jo peruskoulun kolmannella luokalla.	4	3	2	1
9. Ruotsissa pärjää hyvin englanninkielellä.	4	3	2	1
10. ruotsin pakollisuus kasvattaa vastenmielisyyttä sitä kohtaan.	4	3	2	1
11. kaikkien on opiskeltava ruotsia, koska se on toinen kotimainen kieleemme.	4	3	2	1
12. ruotsin opiskeluun motivoituisi paremmin, jos se olisi vapaaehtoinen.	4	3	2	1
13. kaikkien on opiskeltava ruotsia Pohjoismaisen yhteistyön takia.	4	3	2	1
14. on tärkeätä osata hyvin muitakin kieliä kuin englantia tai ruotsia.	4	3	2	1
15. ruotsinkielestä ei ole meille suomalaisille hyötyä yhdentävässä Euroopassa.	4	3	2	1
16. olisi hyödyllisempää opiskella ruotsin sijasta muita kieliä.	4	3	2	1
17. suuressa osassa Suomea ei ruotsinkieltä tarvita.	4	3	2	1

3. Mitä mieltä Sinä olet koulun kielten määrästä ja sisällöistä?

Minun mielestäni	täysin samaa mieltä 4	jokseenkin samaa mieltä 3	jokseenkin eri mieltä 2	täysin eri mieltä 1
1. kaksi pakollista kieltä antaa hyvän pohjan muiden kielten opiskelulle.	4	3	2	1
2. pitäisi mieluummin oppia yksi kieli hyvin kuin kahta huonosti.	4	3	2	1
3. nykymaailmassa kaikki suomalaiset tarvitsevat vähintään kahden vieraan kielen taitoa.	4	3	2	1
4. monelle oppilaalle on kylliksi työtä yhdessäkin kielessä.	4	3	2	1
5. kieltenopetus tulisi painottua ymmärtämiseen ja puhumiseen.	4	3	2	1
6. joillekin oppilaille kaksi kieltä tuottaa liikaa vaikeuksia.	4	3	2	1
7. valinnaisia kieliä tarvitaan kielistä kiinnostuneille.	4	3	2	1
8. peruskoulussa opiskellaan liikaa vieraiden kielten kielioppia.	4	3	2	1
9. monet oppilaat tarvitsevat kieliä jatko-opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan.	4	3	2	1
10. useat kielet samanaikaisesti opiskeltuna vain sekoittavat toisiaan.	4	3	2	1
11. on motivoivampaa opiskella, jos saa valita itselleen tärkeän kielen.	4	3	2	1
12. oppilas tulisi voida vapauttaa kieltenopiskelusta, jos se on hänelle liian vaikeaa.	4	3	2	1
13. niiden, jotka haluavat, pitää voida opiskella useita kieliä.	4	3	2	1
14. kielten opiskelussa olisi tärkeää saada keskustella syntyperäisten kielen puhujien kanssa.	4	3	2	1
15. jokainen pystyy oppimaan kahta vierasta kieltä.	4	3	2	1
16. nykyinen kieltenopetus innostaa jatkamaan kieliohjelmaa koulunkäynnin jälkeenkin.	4	3	2	1
17. vapauttamista kielten opiskelusta ei tarvita, sillä jokainen oppii kieliä, kun yrittää.	4	3	2	1
18. on tärkeää oppia tuntemaan oloja ja kulttuuria niistä maista, joiden kieltä opiskellaan.	4	3	2	1

MITEN PITÄISI KOULUN KIELTENOPETUS SINUN MIELESTÄSI JÄRJESTÄÄ?

Merkitse rastilla, mikä kunkin kysymyksen jäljessä olevista vastauksista vastaa Sinun mielipidettäsi!

1. Mikä kieli Sinun mielestäsi pitäisi olla A-kielenä?

- Kaikilla peruskoulun oppilailla pitää A-kielenä olla englanti.
- Oppilaan pitää voida itse valita A-kieleksi joko englanti tai ruotsi.
- Oppilaan pitää voida itse valita, ottaako A-kieleksi englannin, ruotsin, ranskan, saksan vai venäjän.

2. Montako pakollista kieltä pitäisi olla peruskoulussa?

- Kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyään.
- Kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa itse valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää peruskoulussa.

3. Jos peruskoulussa olisi vain yksi pakollinen vieras kieli, ottaisitko vapaaehtoisia tai valinnaisia kieliä?

- En opiskelisi muuta kuin pakollista kieltä.
- Ottaisin pakollisen lisäksi yhden kielen.
- Ottaisin pakollisen lisäksi kaksi kieltä.

4. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla peruskoulussa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

5. Ottaisitko ruotsinkielen, jos se olisi vapaaehtoinen tai valinnainen?

- Ottaisin ruotsin.
- En ottaisi ruotsia.

6. Pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla tarjolla kaikille jo peruskoulun viidennellä luokalla?

- Vain muuta kuin englantia A-kielenä lukevien tulee saada aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.
- Kaikkien peruskoululaisten tulisi voida aloittaa jonkun vieraan kielen opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.

MITÄ MIELTÄ SINÄ OLET ERI KIELISTÄ?

1. Miten hyödyllisinä Sinä pidät eri kieliä?

Merkitse alla olevat kielet hyödyllisyysjärjestykseen siten, että merkitset numeron 5 sen kielen kohdalle, joka on Sinun mielestäsi hyödyllisin, numeron 4 toiseksi hyödyllisimmän kohdalle jne. Numero 1 tulee sen kielen kohdalle, joka on Sinun mielestäsi hyödyttömin.

- venäjä
- saksa
- ranska
- ruotsi
- englanti

2. Miten kiinnostavina Sinä pidät eri kieliä?

Merkitse nyt samat kielet kiinnostavuusjärjestykseen siten, että merkitset numerolla 5 kiinnostavinta kieltä, numerolla 4 toiseksi kiinnostavinta jne ja numerolla 1 vähiten kiinnostavan kielen.

- ruotsi
- saksa
- englanti
- venäjä
- ranska

3. Mitä kieliä opiskelisit, jos voisit valita?

Missä järjestyksessä valitsisit seuraavat kielet opiskeltavaksesi? Merkitse numerolla 5 se kieli, jonka ottaisit ensimmäisenä opiskeltavaksi jne. Numerolla 1 merkitset kielen, jonka ottaisit viimeisimmäksi opiskeltavaksi.

- englanti
- venäjä
- saksa
- ruotsi
- ranska

MIKSI SINÄ OTIT TAI MIKSI ET OTTANUT C-KIELTÄ?

Ryhmälle yhdeksäsluokkalaisia tehtiin samat kysymykset ja he esittivät erilaisia syitä valintaansa. Sinun tulee nyt arvioida, minkä verran kukin heidän esittämänsä syy vaikutti myös Sinun tekemiisi kieliä koskeviin valintoihin. Arvioi jokainen syy erikseen omalta kannaltasi ympäröimällä mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

Jos luetelluista syistä puuttuu joku sellainen, joka on todella vaikuttanut Sinun C-kieltä koskevaan valintaasi, merkitse se luettelon loppuun ja arvioi myös sen vaikutus.

Käytä arvioinnissasi seuraavaa asteikkoa:

vaikutti paljon	4
vaikutti jossain määrin	3
vaikutti hyvin vähän	2
ei vaikuttanut lainkaan	1

Esimerkki: Sinun on esitettävä syy edellisen päivän poissaoloosi. Jos olet sitä mieltä, että poissaoloosi vaikutti jossain määrin seuraava syy:

Olin poissa koulusta, koska

katselin illalla televisiosta myöhäiselokuvan. 4 ③ 2 1

rengastat tällöin numeron 3.

Tehtävästä 1 vastaat joko 1.A tai 1.B kohtaan siten, että jos opiskelet C-kieltä, vastaat kysymykseen 1.A. Jos et opiskele C-kieltä, vastaat kysymykseen 1.B alkaen sivulta 9. Arvioi kunkin vastauksen alla olevat kaikki syyt!

1.A Otin C-kielen valinnaisaineeksi, koska

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
1. haluan oppia mahdollisimman paljon kieliä.	4	3	2	1
2. tarvitsen niitä tulevassa ammatissani.	4	3	2	1
3. haluan matkustella paljon ulkomailla.	4	3	2	1
4. pidän kielten opiskelusta.	4	3	2	1
5. tarvitsen niitä jatko-opinnoissani.	4	3	2	1
6. olen hyvä kielissä.	4	3	2	1
7. haluan tutustua uusiin kulttuureihin ja puhua erilaisten ihmisten kanssa.	4	3	2	1
8. kielet ovat minusta mielenkiintoisia.	4	3	2	1
9. Euroopan yhdentymisen takia tarvitsen monia kieliä.	4	3	2	1
10. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Otin opiskelemani kielen C-kieleksi, koska

1. ei ollut muuta kieltä valittavana.	4	3	2	1
2. opiskelemani kielen asema tulee vahvistumaan kansainvälistymisen myötä.	4	3	2	1
3. paras ystäväniikin otti saman kielen.	4	3	2	1
4. olen matkustanut maassa, jossa sitä kieltä puhutaan.	4	3	2	
5. siitä on minulle hyötyä tulevaisuudessa.	4	3	2	1
6. se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli.	4	3	2	1
7. sitä kieltä opettaa mukava opettaja.	4	3	2	1
8. sitä puhutaan laajalti maailmassa.	4	3	2	1
9. kaikki kaveritkin ottivat sen kielen.	4	3	2	1
10. kotona osataan auttaa siinä kielessä.	4	3	2	1
11. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Siirry sitten tehtävään 2!

Jos et opiskele C-kieltä, aloita vastaaminen tästä!

1.B En ottanut C-kieltä valinnaisaineeksi, koska

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
1. minulla ei ole kielipäätä.	4	3	2	1
2. kielet eivät minua kiinnosta.	4	3	2	1
3. oli mahdollisuus valita minulle tärkeämpiä valinnaisaineita.	4	3	2	1
4. kaksi kieltä on jo ihan tarpeeksi minulle.	4	3	2	1
5. minä en pidä kielistä.	4	3	2	1
6. minulla on jo nyt vaikeuksia kielten kanssa.	4	3	2	1
7. kielten opiskelu on kovaa työtä.	4	3	2	1
8. kaveritkaan eivät ottaneet C-kieltä.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Millä ehdolla olisit ottanut kielen valinnaisaineeksi?

Merkitse rastilla ja jos vastauksesi on b)-kohdan mukainen, arvioi jälleen sen alla olevat syyt omasta näkökulmastasi!

a) En olisi ottanut millään ehdolla.

b) Olisin ottanut kielen valinnaisaineeksi,

1. jos muiden kielten opiskelu olisi mennyt paremmin.	4	3	2	1
2. jos olisi ollut mahdollista ottaa enemmän valinnaisaineita.	4	3	2	1
3. jos minulla olisi kielipäätä.	4	3	2	1
4. jos tarjolla olisi ollut sellainen kieli, jota halusin.	4	3	2	1
5. jos olisin saanut jättää ruotsin pois.	4	3	2	1
6. jos olisin tarvinnut sitä johonkin.	4	3	2	1
7. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Vastaa kaikkiin kysymyksiin tästä eteenpäin!

2. Oletko tyytyväinen tekemääsi valinnaisainevalintaan, vai valitsisitko toisin, jos olisit uudelleen valintatilanteessa?

Merkitse rasti yhteen kohtaan, siis a, b, c tai d-kohtaan sen mukaan, mitä mieltä Sinä olet.

- a) Valitsisin samalla tavalla.
- b) En ole tyytyväinen, sillä nyt kokemukseni perusteella en ottaisi kieltä valinnaisaineeksi.
- c) Ottaisin mieluummin jonkun muun kielen.
- d) En valinnut kieltä silloin, mutta nyt ottaisin kuitenkin kielen valinnaisaineeksi.

3. Harkitessasi, mitkä aineet otat valinnaisaineiksi, kuka tai mikä vaikutti Sinun tekemääsi päätökseen?

Arvioi jälleen jokainen kohta erikseen omasta näkökulmastasi!

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vaikuttanut lainkaan
		3	2	1
Tekemääni valinnaisaine päätökseen vaikuttivat				
1. kaverini ja ystäväni				
2. vanhempani	4	3	2	1
3. omat kiinnostuksen kohteeni	4	3	2	1
4. opinto-ohjaajani	4	3	2	1
5. joku tai jotkut opettajistani	4	3	2	1
6. aikaisemmin opiskelleiden kokemukset	4	3	2	1
7. se, että valitsemassani aineessa on mukava opettaja.	4	3	2	1
8. aikaisempi menestys valitsemassani aineessa (tai kielissä)	4	3	2	1
9. opiskelusuunnitelmani ja tulevaalani.	4	3	2	1
10. joku muu, mikä? _____	4	3	2	1
_____	4	3	2	1

Lopuksi muutamia taustatietoja Sinusta

1. Olen

- tyttö
 poika

2. Minkä arvosanan annat itsellesi vieraiden kielten oppijana? (ympyröi itsellesi antama arvosana)

10 9 8 7 6 5 4

3. Mitä kieliä Sinä opiskelet ja mitkä ovat viimeiset arvosanasi niissä?

Opiskelen

A-kielenä _____, jossa arvosana

B-kielenä _____, jossa arvosana

C-kielenä _____, jossa arvosana

4. Minne aiot ensisijaisesti pyrkiä/mennä peruskoulun jälkeen?

- lukioon
 johonkin ammatilliseen oppilaitokseen
 10-luokalle
 työhön
 en osaa vielä sanoa

Lisäkommenttejasi koulun kielistä ja kieltenopiskelusta voit kirjoittaa lomakkeen taakse.

Kiitokset Sinulle!

LIITE 4

Peruskoulun ja lukion otannan lähtökohdat

Otanta varten selvitettiin ensin suomenkielisissä kunnissa asuvien ja kaksikielisissä kunnissa asuvien asukkaiden määrät. Tämä haluttiin tehdä siksi, että kaksikielisessä kunnassa opiskeltaessa toista kieltä koulussa on oppilailla lisäksi vapaa-aikanaan mahdollisuudet käyttää sitä (ks. Stern 1984, 279). Vuonna 1990 asui suomenkielisissä kunnissa n. 3 564 600 asukasta ja kaksikielisissä kunnissa n. 1 340 500 eli suomenkielisissä kunnissa asui 73 % ja kaksikielisissä kunnissa 27 % asukkaista, kun ruotsinkieliset on jätetty pois (Kunnalliskalenteri 1990). Tämän vuoksi otokseen pyrittiin saamaan suomenkielisissä kunnissa asuvia ja kaksikielisissä kunnissa asuvia oppilaita suhteessa 3:1. Tilastoista selvitettiin otokseen tulleiden kuntien koulujen opetusryhmien koko, jonka mukaan määräytyi otokseen tulleille kouluille lähetettävien lomakkeiden määrät (Tilastokeskus 1990a, 1990b, 1990c). Sekä peruskoulu että lukion otoksen kokonaisoppilasmääräksi haluttiin 400 - 500 oppilasta.

Peruskoulun otanta

Perusjoukkona oli Suomen kaikki suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa sijaitsevien peruskoulun yläasteiden yhdeksänsien luokkien oppilaat. Otossuunnitelma muodostui seuraavanlaiseksi:

	pk-kunnat, joissa yli 10000 asukasta	pk-kunnat, joissa alle 10000 asukasta
suomenkielisten kuntien opp.	93 kuntaa 6 perusopetusryhmää n.180 oppilasta	228 kuntaa 6 perusopetusryhmää n. 180 oppilasta
kaksikielisten kuntien opp.	14 kuntaa 2 perusopetusryhmää n. 60 oppilasta	7 kuntaa 2 perusopetusryhmää n. 60 oppilasta

Peruskoulujen yläasteiden luokkakooksi arvioitiin 25 - 30 oppilasta. Suomenkielisten kuntien ja kaksikielisten kuntien oppilaiden suhteeksi tavoiteltiin asukasmäärien suhdetta 3:1.

Peruskoulun otanta suoritettiin ositettuna otantana seuraavasti:

1. Kaikki sellaiset kunnat, joissa oli yläaste, jaettiin ensin kahteen lohkokon siten, että toiseen tulivat suomenkieliset kunnat ja toiseen kaksikieliset kunnat.
2. Nämä lohkot jaettiin edelleen kahteen lohkokon siten, että toisen lohkon muodostivat yli 10000 asukkaan kunnat ja toisen alle 10000 asukkaan kunnat.
3. Kunnat luetteloidiin lohkoittain. Ensimmäinen kunta otettiin arpomalla jokaisesta lohkokon ja sitten kustakin systemaattisesti tarvittava määrä kuntia.
4. Jos kunnassa oli useampia yläasteita, otettiin niistä yksinkertaisella satunnaisotannalla yksi yläaste.
5. Koulut valitsivat annettujen ohjeiden mukaan opetusryhmän, joka vastasi kyselyyn.

Otokseen tulleet kunnat jakaantuivat seuraavasti:

lääni/ kielisyys	>10000 asukasta otos		<10000 asukasta otos		yhteensä
Uusimaa					
suomenk.	9	1	4		1
kaksik.	9	1	4	2	3
Turku-Pori					
suomenk.	12		39	1	1
kaksik.	2	1	2		1
Häme	15	1	24		1
Kymi	10	1	10	1	2
Mikkeli	5		18		
Pohjois-Karjala	5		13		
Kuopio	6	1	18	1	2
Keski-Suomi	7		19	1	1
Vaasa					
suomenk.	7		30	1	1
kaksik.	3		1		
Oulu	11	1	37	1	2
Lappi	6	1	16		1
	107	8	235	8	16

Otokseen tulivat suomenkielisistä kunnista:

- Viljamaan koulu, Orimattila,
- Pirkkala yläaste,
- Lönnrothin yläaste, Lappeenranta,
- Kauppisheikin yläaste, Iisalmi,
- Haukiputaan yläaste,
- Muurolan yläaste, Rovaniemen maalaiskunta
- Toholammin yläaste,
- Pyhäjoen yläaste,
- Varpaisjärven yläaste,
- Pirkkalan-Saaren yläaste,
- Jämijärven yläaste ja
- Konneveden yläaste

Kaksikielisistä kunnista otokseen tulivat:

- Kupittaaan yläaste, Turku,
- Hankoniemen yläaste, Hanko,
- Karjaan yläaste ja
- Myllyharjun yläaste, Loviisa

Lukiosi nimi: _____

MITÄ MIELTÄ SINÄ OLET KOULUN KIELENOPISKELUSTA JA OPISKELTA VISTA KIELISTÄ?

Ryhmälle oppilaita ja vanhempia tehtiin sama kysymys ja he esittivät omat mielipiteensä, jotka kirjoitettiin väittämiksi. Missä määrin Sinä olet samaa mieltä kuin he? Arvioi jokainen väittämä erikseen omalta kannaltasi ympyröimällä mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

Käytä arvioinnissasi seuraavaa asteikkoa:

täysin samaa mieltä	4
jokseenkin samaa mieltä	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

Esimerkki: Sinun on arvioitava koulun liikunnanopetuksesta esitettyä seuraavaa väittämää:

Minun mielestäni

liikunnanopetuksen tulee painottua kilpaurheilun. 4 3 (2) 1

Jos olet asiasta jokseenkin eri mieltä, ympyröi numeron 2.

Kuten huomaat ainoaa oikeaa vastausta ei ole olemassa, vaan eri ihmisillä on erilaiset mielipiteet asiasta. Seuraavassa on esitetty monia mielipiteitä koulun kielelopiskelusta ja opetettavista kielistä. Arvioi, missä määrin Sinä olet samaa tai eri mieltä esitetystä mielipiteistä. Merkitse välitön reaktiosi jokaisesta väittämästä heti luettuasi sen, äläkä pysähdy pohtimaan. Ole kuitenkin huolellinen ja vastaa totuudenmukaisesti!

Mitä mieltä Sinä olet lukion kieltenopiskelusta?

Minun mielestäni	täysin samaa mieltä 4	jokseenkin samaa mieltä 3	jokseenkin eri mieltä 2	täysin eri mieltä 1
1. lukiossa on jokaisen opiskeltava vähintään kahta vierasta kieltä, koska lukio on yleissivistävä.	4	3	2	1
2. lukion kielenopetuksessa pitäisi suullisen kommunikaation oppiminen olla tärkeintä.	4	3	2	1
3. lukiossa tulisi voida opiskella niitä kieliä, jotka kiinnostavat.	4	3	2	1
4. laajan matematiikan opiskelijoille riittää yksi pakollinen vieras kieli.	4	3	2	1
5. lukiossa painotetaan liikaa vieraiden kielten kielioppia.	4	3	2	1
6. monilla on lukiossa tarpeeksi tekemistä jo yhdessä vieraassa kielessä.	4	3	2	1
7. laajaa matematiikkaakin opiskelevat tarvitsevat kieliä jatko-opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan.	4	3	2	1
8. lukion kielenopetuksen tärkeänä tavoitteena tulisi olla se, että pystyy osallistumaan ylioppilaskirjoituksiin.	4	3	2	1
9. on väärin, että yleistä matematiikkaa opiskelevien on pakko ottaa kolmas kieli.	4	3	2	1
10. lukion tarjoaman kielivalikoiman tulisi olla laajempi kuin peruskoulun.	4	3	2	1
11. on monia aloja, joissa pitää osata sekä matematiikkaa että kieliä.	4	3	2	1
12. kieliä pitäisi voida painottaa lisäämällä niitä opinto-ohjelmaansa siten, että voisi vähentää esim. reaaliaineiden osuutta.	4	3	2	1
13. kielistä kiinnostuneiden pitäisi voida opiskella lukiossa viittä kieltä.	4	3	2	1
14. monet tarvitsevat jatko-opintojensa vuoksi useampaa kuin kahta kieltä.	4	3	2	1

MITEN PITÄISI KOULUN KIELTENOPETUS SINUN MIELESTÄSI JÄRJESTÄÄ?

Merkitse rastilla, mikä kunkin kysymyksen jäljessä olevista vastauksista vastaa Sinun mielipidettäsi!

1. Mikä kieli Sinun mielestäsi pitäisi olla A-kielenä?

- Kaikilla peruskoulun oppilailla pitää A-kielenä olla englanti.
- Oppilaan pitää voida itse valita A-kieleksi joko englanti tai ruotsi.
- Oppilaan pitää voida itse valita, ottaako A-kieleksi englannin, ruotsin, ranskan, saksan vai venäjän.

2. Montako pakollista kieltä pitäisi olla peruskoulussa?

- Kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyään.
- Kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa itse valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää peruskoulussa.

3. Mikä asema ruotsinkielellä pitäisi olla peruskoulussa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

4. Pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla tarjolla kaikille jo peruskoulun viidennellä luokalla?

- Muuta kuin englantia A-kielenä lukevien tulee saada aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.
- Kaikkien peruskoululaisten tulee voida aloittaa jonkun vieraan kielen opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.

5. Montako pakollista kieltä pitäisi olla lukiossa?

- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyisin.
- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää lukiossa.

6. Jos lukiossa olisi vain yksi pakollinen vieras kieli, ottaisitko vapaaehtoisia tai valinnaisia kieliä?

- En opiskelisi muuta kuin pakollista kieltä.
- Ottaisin pakollisen lisäksi yhden kielen.
- Ottaisin pakollisen lisäksi kaksi kieltä.
- Ottaisin pakollisen lisäksi kolme kieltä.
- Ottaisin pakollisen lisäksi neljä kieltä.

7. Mikä asema ruotsinkielellä pitäisi olla lukiossa?

- Ruotsin tulee olla pakollinen kaikille lukion oppilaille.
- Ruotsin pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

8. Ottaisitko ruotsinkielen, jos se olisi vapaaehtoinen tai valinnainen?

- Ottaisin ruotsin.
- En ottaisi ruotsia.

9. Haluaisitko, että joitakin aineita opetettaisiin vieraalla kielellä esimerkiksi englanniksi?

- Haluaisin, että opetusta järjestettäisiin myös vieraskielisenä.
- En halua muiden aineiden opetusta vieraalla kielellä.

10. Lähtisitkö vaihto-oppilaaksi ulkomaille, jos Sinulle tarjottaisiin siihen mahdollisuutta?

- Lähtisin vaihto-oppilaaksi.
- En lähtisi vaihto-oppilaaksi.

MITÄ MIELTÄ SINÄ OLET ERI KIELISTÄ?

1. Miten hyödyllisinä Sinä pidät eri kieliä?

Merkitse alla olevat kielet hyödyllisyysjärjestykseen siten, että merkitset numeron 5 sen kielen kohdalle, joka on Sinun mielestäsi hyödyllisin, numeron 4 toiseksi hyödyllisimmän kohdalle jne. Numero 1 tulee sen kielen kohdalle, joka on Sinun mielestäsi hyödyttömin.

- venäjä
- saksa
- ranska
- ruotsi
- englanti

2. Miten kiinnostavina Sinä pidät eri kieliä?

Merkitse nyt samat kielet kiinnostavuusjärjestykseen siten, että merkitset numerolla 5 kiinnostavinta kieltä, numerolla 4 toiseksi kiinnostavinta jne ja numerolla 1 vähiten kiinnostavan kielen.

- ruotsi
- saksa
- englanti
- venäjä
- ranska

3. Mitä kieliä opiskelisit, jos voisit valita?

Missä järjestyksessä valitsisit seuraavat kielet opiskeltavaksesi? Merkitse numerolla 5 se kieli, jonka ottaisit ensimmäisenä opiskeltavaksi jne. Numerolla 1 merkitset kielen, jonka ottaisit viimeisimmäksi opiskeltavaksi.

- englanti
- venäjä
- saksa
- ruotsi
- ranska

**MINKÄLAISIA AINEVALINTOJA SINÄ TEIT LUKION
OPINTO-OHJELMAASI VARTEN JA MIKSI VALITSIT
SITEN? OLISITKO VOINUT VALITA TOISIN?**

Ryhmälle lukiolaisia tehtiin samat kysymykset ja he esittivät erilaisia syitä valintoihinsa. Sinun tulee nyt arvioida, minkä verran kukin heidän esittämänsä syy vaikutti myös Sinun tekemiisi ainevalintoihin. Arvioi jokainen syy erikseen omalta kannaltasi ympäröimällä mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

Jos luetelluista syistä puuttuu joku sellainen, joka on todella vaikuttanut Sinun ainevalintaasi, merkitse se luettelon loppuun ja arvioi myös sen vaikutus.

Käytä arvioinnissasi seuraavaa asteikkoa:

vaikutti paljon	4
vaikutti jossain määrin	3
vaikutti hyvin vähän	2
ei vaikuttanut lainkaan	1

Esimerkki: Sinun on esitettävä syy edellisen päivän poissaoloosi. Jos olet sitä mieltä, että poissaoloosi vaikutti jossain määrin seuraava syy

Olin poissa koulusta, koska

katselin illalla televisiosta myöhäiselokuvan. 4 ③ 2 1

rengastat tällöin numeron 3.

Kysymyksistä 1 - 7 vastaat joko A tai B kohtiin riippuen siitä, mikä on Sinun todellinen valintasi. **Arvioi vastauksen alla olevat kaikki syyt erikseen.**

1. Valitsitko laajan vai yleisen matematiikan?

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vai- kuttanut lainkaan
1.A Valitsin laajan matematiikan, koska	4	3	2	1
1. se antaa useampia vaihtoehtoja jatko-opinnoille.	4	3	2	1
2. pidän matematiikasta.	4	3	2	1
3. matematiikka oli peruskoulussa vahva aineeni.	4	3	2	1
4. matematiikka tarjoaa haasteita.	4	3	2	1
5. siten voin välttyä ottamasta kolmatta kieltä.	4	3	2	1
6. olen kiinnostunut matematiikasta.	4	3	2	1
7. halusin kokeilla, pärjääkö laajassa matematiikassa.	4	3	2	1
8. se on vaatimuksena haluamalleni alalle.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1
1.B Valitsin yleisen matematiikan, koska				
1. kykyeni eivät riitä laajaan matematiikkaan.	4	3	2	1
2. halusin ottaa mieluummin kieliä.	4	3	2	1
3. tulevaisuudensuunnitelmani ei vaadi laajaa matematiikkaa.	4	3	2	1
4. laaja matematiikka vie paljon aikaa ja muut aiheet kärsivät.	4	3	2	1
5. matematiikka ei kiinnosta minua.	4	3	2	1
6. en ole hyvä matematiikassa enkä viitsi tehdä siihen työtä.	4	3	2	1
7. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

2. Opiskeletko edelleen alkuperäisen valintasi mukaisesti vai oletko vaihtanut opinto-ohjelmaa?

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vaikuttanut lainkaan
2.A Opiskelen edelleen tekemäni valinnan mukaista matematiikan oppimäärää, koska	4	3	2	1
1. taso on minulle sopiva.	4	3	2	1
2. olen pärjännyt kohtuullisesti.	4	3	2	1
3. valitsemani matematiikka aiheuttaa minulle töitä ihan sopivasti.	4	3	2	1
4. valinta on täyttänyt odotukseni.	4	3	2	1
5. en halunnut vaihtaa, vaikka valinta ei vastaa odotuksiani.	4	3	2	1
6. kurssimääräni ja ainevalintani eivät salli laajan matematiikan vaihtamista yleiseen.	4	3	2	1
7. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1
2.B Olen vaihtanut laajan matematiikan yleiseen, koska				
1. laaja matematiikka osoittautui minulle liian vaikeaksi.	4	3	2	1
2. saatoin näin välttää C- ja D-kielen.	4	3	2	1
3. laaja matematiikka vaati liikaa aikaa ja työtä.	4	3	2	1
4. en pitänyt laajan matematiikan opettajasta.	4	3	2	1
5. laajan matematiikan aiheuttaman työmäärän takia muiden aineiden opiskelu kärsi.	4	3	2	1
6. huomasin, että en tarvitse sitä jatkossa.	4	3	2	1
7. saan todennäköisesti paremman numeron yleisestä ja voin kirjoittaa sen.	4	3	2	1
8. muu syy, mikä? _____		3	2	1

3. OPISKELITKO PERUSKOULUSSA C-KIELTÄ?

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vai- kuttanut lainkaan
3.A Opiskelin peruskoulussa C-kieltä, koska	4	3	2	1
1. matkustelen paljon ja haluan kommunikoida erilaisten ihmisten kanssa.	4	3	2	1
2. tarvitsen kieliä tulevaisuudessa opinnoissani ja ammatissani.	4	3	2	1
3. ylioppilaskirjoituksia varten saan vankemman pohjan C- kielellä kuin D-kielellä.	4	3	2	1
4. pidän kielistä.	4	3	2	1
5. muut valinnaisaineet eivät minua kiinnostaneet.	4	3	2	1
6. olen hyvä kielissä.	4	3	2	1
7. kielet kiinnostavat minua.	4	3	2	1
8. kansainvälistymisen takia voin tarvita monia kieliä.	4	3	2	1
9. siitä on hyötyä lukiossa.	4	3	2	1
10. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

3.B En opiskellut peruskoulussa C-kieltä, koska

1. muut valinnaisaineet olivat minusta kiinnosta vampia.	4	3	2	1
2. ajattelin ottaa lukiossa D-kielen.	4	3	2	1
3. haluamaani kieltä ei ollut tarjolla.	4	3	2	1
4. en ollut hyvä kielissä.	4	3	2	1
5. kielet eivät kiinnostaneet minua.	4	3	2	1
6. kahdessa kielessä oli minulle ihan tarpeeksi työtä.	4	3	2	1
7. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Kysymys 4 koskee vain Sinua, joka opiskelit peruskoulussa C-kieltä. Toiset voitte siirtää kysymykseen 5.

4. Jatkatko lukiossa peruskoulussa aloittamaasi kieltä?

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vai- kuttanut lainkaan
4.A Jatkan lukiossa C-kielen opiskelua, koska	4	3	2	1
1. aion kirjoittaa sen.	4	3	2	1
2. on pakko jatkaa, että kurssimäärä tulee täyteen.	4	3	2	1
3. haluan oppia lisää, eikä kannata lopettaa, kun on hyvä pohja.	4	3	2	1
4. siitä on minulle hyötyä jatko-opinnoissani.	4	3	2	1
5. se kiinnostaa edelleen.	4	3	2	1
6. C-kielen opiskelu menee minulta ihan hyvin.	4	3	2	1
7. tarvitsen sitä tulevassa ammatissani.	4	3	2	1
8. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1
4.B En jatka lukiossa C-kielen opiskelua, koska				
1. se ei kiinnosta enää.	4	3	2	1
2. se kävi liian vaikeaksi.	4	3	2	1
3. siinä joutui tekemään liikaa työtä.	4	3	2	1
4. en pitänyt sen opettajasta.	4	3	2	1
5. halusin keskittyä muihin aineisiin.	4	3	2	1
6. kurssimääräni ei mahtunut.	4	3	2	1
7. opiskelemani kielen ryhmää ei tullut.	4	3	2	1
8. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

5. Aloititko lukiossa D-kielen opiskelun?

5.A Aloitin lukiossa D-kielen opiskelun, koska	vaikutti paljon 4	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
1. se oli pakko ottaa, jotta saisin kurssimäärän täyteen.	4	3	2	1
2. halusin ottaa sen, kun en ottanut kieltä peruskoulussa.	4	3	2	1
3. pidän kielistä.	4	3	2	1
4. siitä on minulle hyötyä jatko-opinnoissa.	4	3	2	1
5. kielet ovat minulta menneet hyvin.	4	3	2	1
6. tarvitsen sitä tulevassa ammatissani.	4	3	2	1
7. haluan oppia useita kieliä.	4	3	2	1
8. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

Otin opiskelemani kielen D-kieleksi, koska

1. muita kieliä ei ollut tarjolla.	4	3	2	1
2. valitsemani kieli kiehtoi erilaisuudellaan.	4	3	2	1
3. paras ystäväni otti saman kielen.	4	3	2	1
4. se on mielenkiintoinen ja kaunis kieli.	4	3	2	1
5. siitä on minulle hyötyä tulevaisuudessa.	4	3	2	1
6. olen matkustanut maassa, jossa sitä kieltä puhutaan.	4	3	2	1
7. sen asema tulee vahvistumaan kansainvälistymisen myötä.	4	3	2	1
8. syntyi mukavan pienen ryhmä.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
5.B En aloittanut lukiossa D-kieltä, koska				
1. minulla oli jo C-kieli.	4	3	2	1
2. sitä ei ollut tarjolla.	4	3	2	1
3. se ei kiinnostanut minua.	4	3	2	1
4. lukio olisi tullut liian rankaksi minulle.	4	3	2	1
5. en katsonut sitä itselleni tarpeelliseksi.	4	3	2	1
6. minulla oli muissa kielissä jo ihan tarpeeksi lu- kemista.	4	3	2	1
7. en ole niin hyvä kielissä, että olisi kannattanut ottaa.	4	3	2	1
8. kurssimäärääni ei mahtunut.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Millä ehdolla olisit ottanut D-kielen?

Merkitse rastilla ja jos vastauksesi on b)-kohdan mukainen, arvioi jälleen sen alla olevat syyt omasta näkökulmastasi!

a) En olisi ottanut millään ehdolla.

b) Olisin ottanut, jos

1. kurssimääräni eivät muutoin olisi tulleet täy- teen.	4	3	2	1
2. pakollisia aineita ei olisi niin paljon, vaan olisi enemmän valinnanvapautta.	4	3	2	1
3. ryhmä olisi syntynyt.	4	3	2	1
4. ruotsin olisi voinut jättää pois.	4	3	2	1
5. tarjolla olisi ollut haluamani kieli.	4	3	2	1
6. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Et varmaankaan ole vielä varma vastauksistasi kahteen seuraavaan kysymykseen, mutta vastaa sen mukaan, miltä Sinusta tällä hetkellä tuntuu.

6. Aiotko kirjoittaa C-kielen ylioppilaskirjoituksissa?

Vastaa tähän kysymykseen vain, jos opiskelet C-kieltä.

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vai- kuttanut lainkaan
6.A Aion kirjoittaa C-kielen, koska	4	3	2	1
1. siitä ei ole haittaakaan, niin aion kokeilla.	4	3	2	1
2. siitä saan lisäpisteitä.	4	3	2	1
3. haluan kirjoittaa kuusi ainetta.	4	3	2	1
4. tarvitsen sen kirjoitustuloksia tulevaisuudessa.	4	3	2	1
5. olen hyvä kielissä.	4	3	2	1
6. kielet ovat menneet minulta hyvin ja haluan "näyttää".	4	3	2	1
7. siitä voi olla minulle hyötyä jatko-opinnoissa.	4	3	2	1
8. sillä voin korottaa yleisarvosanaani.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1
6.B En aio kirjoittaa C-kieltä, koska				
1. en ole menestynyt siinä niin hyvin.	4	3	2	1
2. en katso sitä itselleni niin tärkeäksi, että kirjoitaisin.	4	3	2	1
3. muissa aineissa on minulla tarpeeksi tekemistä.	4	3	2	1
4. opetus ei minusta vastaa vaadittavaa tasoa.	4	3	2	1
5. haluan keskittyä muihin aineisiin.	4	3	2	1
6. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1
Millä ehdolla kirjoittaisit C-kielen?				
Merkitse rastilla ja jos vastauksesi on b)-kohdan mukainen, arvioi jälleen sen alapuolella olevat syyt omasta näkökulmastasi!				
a) <input type="checkbox"/> En kirjoita millään ehdolla.				
b) <input type="checkbox"/> Kirjoitaisin, jos				
1. opetus siinä olisi tehokkaampaa.	4	3	2	1
2. ensi vuosi menee hyvin C-kielessä.	4	3	2	1
3. tarvitsisin sitä johonkin.	4	3	2	1
4. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

7. Aiotko kirjoittaa D-kielen ylioppilaskirjoituksissa?

Vastaa tähän kysymykseen vain, jos opiskelet D-kieltä.

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
7.A Aion kirjoittaa D-kielen, koska				
1. se on vahvin kieleni.	4	3	2	1
2. yritän, sillä se ei vaikuta yleisarvosanaan, vaikka menisi huonosti.	4	3	2	1
3. siitä saan lisää puoltoääniä.	4	3	2	1
4. haluan kirjoittaa kuusi ainetta.	4	3	2	1
5. kun olen opiskellut sitä, haluan nähdä lopputuloksen.	4	3	2	1
6. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

7.B En aio kirjoittaa D-kieltä, koska

1. en osaa sitä riittävän hyvin.	4	3	2	1
2. muut kielet tuottavat minulle jo tarpeeksi työtä.	4	3	2	1
3. en uskalla yrittää.	4	3	2	1
4. en tarvitse sitä mihinkään.	4	3	2	1
5. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

Millä ehdolla kirjoittaisit D-kielen?

Merkitse rastilla ja jos vastauksesi on b)-kohdan mukainen, arvioi jälleen sen alapuolella olevat syyt omasta näkökulmastasi!

- a) En kirjoita millään ehdolla.
b) Kirjoittaisin, jos

1. D-kielessä ei vaadittaisi samaa oppimäärää kuin C-kielessä.	4	3	2	1
2. ei tarvitsisi kirjoittaa ruotsia.	4	3	2	1
3. C- ja D-kieltä ei tarvitsisi kirjoittaa samana päivänä.	4	3	2	
4. jos tarvitsisin sitä johonkin.	4	3	2	1
5. muu syy, mikä? _____ _____	4	3	2	1

8. Harkitessasi lukion ainevalintoja, kuka tai mikä vaikutti Sinun päätökseesi?

Arvioi jälleen jokainen kohta erikseen omasta näkökulmastasi!

Päätökseeni vaikuttivat:	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vaikuttanut lainkaan
	4	3	2	1
1. kaverini ja ystäväni	4	3	2	1
2. vanhempani	4	3	2	1
3. omat mieltymykseni	4	3	2	1
4. opinto-ohjaajani	4	3	2	1
5. joku tai jotkut opettajistani	4	3	2	1
6. aikaisemmin opiskelleiden kokemukset	4	3	2	1
7. omat tulevaisuudensuunnitelmani	4	3	2	1
8. se, että valitsemassani aineessa on mukava opettaja.	4	3	2	1
9. aikaisempi menestymiseni valitsemassani aineessa (tai kielissä).	4	3	2	1
10. lukiossa tuleva työmäärä	4	3	2	1
11. muu, mikä? _____	4	3	2	1
_____	4	3	2	1

Lopuksi muutamia taustatietoja Sinusta

1. Olen

- tyttö
 poika

2. Minkä arvosanan annat itsellesi vieraiden kielten oppijana? (ympyröi itsellesi antama arvosana)

10 9 8 7 6 5 4

3. Mitä kieliä opinto-ohjelmaasi kuuluu ja mitkä ovat viimeiset arvosanasi niissä? Opinto-ohjelmaani kuuluu

A-kielenä _____, jossa arvosana

B-kielenä _____, jossa arvosana

C-kielenä _____, jossa arvosana

D-kielenä _____, jossa arvosana

4. Minne aiot ensisijaisesti pyrkiä/mennä lukion jälkeen?

- korkeakouluun
 johonkin ammatilliseen oppilaitokseen
 työhön
 en osaa vielä sanoa

Lisäkommenttejasi koulun kielistä ja kielten opiskelusta voit kirjoittaa lomakkeen taakse.

Kiitokset Sinulle !

LIITE 6

Lukion otanta

Perusjoukkona oli Suomen kaikki suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa sijaitsevien lukioiden toisen luokan oppilaat. Otossuunnitelma muodostui seuraavanlaiseksi:

	lukiokunnat, joissa yli 10000 asukasta	lukiokunnat, joissa alle 10000 asukasta
suomenkielisten kuntien opp.	90 kuntaa 5 perusopetusryhmää n.180 oppilasta	156 kuntaa 7 perusopetusryhmää n. 180 oppilasta
kaksikielisten kuntien opp.	12 kuntaa 2 perusopetusryhmää n. 60 oppilasta	5 kuntaa 2 perusopetusryhmää n. 60 oppilasta

Isojen kuntien lukioiden luokkakooksi arvioitiin 35 oppilasta ja pienten 25 - 30 oppilasta. Suomenkielisten kuntien ja kaksikielisten kuntien oppilaiden suhteeksi tavoiteltiin asukasmäärien suhdetta 3:1. Lukion otanta toteutettiin ositettuna otantana seuraavasti:

1. Sellaiset kunnat, joissa oli lukio, jaettiin ensin kahteen lohkoon siten, että toiseen tulivat suomenkieliset kunnat ja toiseen kaksikieliset kunnat.
2. Nämä lohkot jaettiin edelleen kahteen lohkoon siten, että toisen lohkon muodostivat yli 10000 asukkaan kunnat ja toisen alle 10000 asukkaan kunnat.
3. Kunnat luettelointiin lohkoittain. Ensimmäinen kunta otettiin arpomalla jokaisesta lohkoista ja sitten kustakin systemaattisesti tarvittava määrä kuntia.
4. Jos kunnassa oli useampia lukioita, otettiin niistä yksinkertaisella satunnaisotannalla yksi lukio.
5. Koulut valitsivat annettujen ohjeiden mukaan opetusryhmän, joka vastasi kyselyyn.

Otokseen tulleet kunnat jakaantuivat seuraavasti:

lääni/ kielisyys	>10000 asukasta	otos	<10000 asukasta	otos	yhteensä
Uusimaa					
suomenk.	9	1	3		1
kaksik.	7	1	4	1	2
Turku-Pori					
suomenk.	11		26	1	1
kaksik.	2				
Häme	14	1	14		1
Kymi	10		7	1	1
Mikkeli	4	1	13	1	2
Pohjois-Karjala	5		8	1	1
Kuopio	6		12	1	1
Keski-Suomi	7	1	13	1	2
Vaasa					
suomenk.	7		21	1	1
kaksik.	3	1	1	1	2
Oulu	11	1	23		
Lappi	6	–	16		
	102	7	161	9	16

Otokseen tulivat suomenkielisistä kunnista:

- Tikkakosken lukio, Jyväskylän maalaiskunta,
- Nastolan lukio
- Lyseonmäen lukio, Heinola,
- Järvenpään lukio,
- Toppilan lukio, Oulu,
- Virolahden lukio,
- Elisenvaaran lukio
- Lappajärven lukio,
- Kontiolahden lukio,
- Pihtiputaan lukio,
- Juvan lukio ja
- Karttulan lukio.

Kaksikielisistä kunnista otokseen tulivat:

- Porkkalan lukio, Kirkkonummi,
- Onkilahden lukio, Vaasa
- Kauniaisten lukio ja
- Kristiinankaupungin lukio

Lapsenne koulun nimi _____

Hyvät peruskoulun kolmasluokkalaisten vanhemmat

Tämän valtakunnallisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä mieltä Te olette peruskoulussa opiskeltavista kielistä ja kielten opiskelusta yleensä. Lisäksi halutaan selvittää sitä, minkä kielen Te valitsitte lapsellenne ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi ja miksi valitsitte juuri sen kielen. Tutkimusta suorittaa KL Maija-Liisa Nikki Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa Jyväskylän yliopistossa.

Tietänette niitä syitä, miksi Suomessa joudutaan lähiaikoina arvioimaan uudelleen keinoja, joilla kielitaitoa voidaan monipuolistaa ja lisätä. Koska se, mitä kieliä Teidänkin lapsenne haluaa opiskella, riippuu myös Teistä, on tärkeää, että ilmaisette omat käsityksenne asiasta. Näin voitte osaltanne olla vaikuttamassa siihen, minkälaisia ratkaisuja peruskoulun kieltenopiskelua koskevissa asioissa tehdään.

MINKÄ KIELEN VALITSITTE LAPSELLENNE PERUSKOULUSSA ENSIMMÄISEKSI VIERAAKSI KIELEKSI JA MINKÄ VUOKSI VALITSITTE JUURI SEN KIELEN?

Ryhmälle kolmasluokkalaisten huoltajia tehtiin sama kysymys ja he esittivät erilaisia syitä valintaansa. Teitä pyydetään nyt arvioimaan, minkä verran kukin heidän esittämänsä syy vaikutti myös Teidän tekemäänne kielivalintaan. **Arvioikaa jokainen syy erikseen omalta kannaltanne ympäröimällä mielipidettänne vastaava vaihtoehto.**

Jos luetelluista syistä puuttuu joku sellainen, joka on todella vaikuttanut Teidän kielivalintaanne, merkitkää se luettelon loppuun ja arvioikaa myös sen vaikutus.

Käyttäkää arvioinnissanne seuraavaa asteikkoa:

vaikutti paljon	4
vaikutti jossain määrin	3
vaikutti hyvin vähän	2
ei vaikuttanut lainkaan	1

Esimerkki: Teidän on esitettävä syy lapsenne edellisen päivän poissaoloon. Jos olette sitä mieltä, että poissaoloon vaikutti paljon seuraava syy

Lapseni oli poissa koulusta, koska
hän katseli illalla televisiosta myöhäiselokuvan. (4) 3 2 1

Tällöin rengastatte numeron 4.

1. Minkä kielen valitsitte lapsenne ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi ja minkä vuoksi valitsitte juuri sen kielen?

Vastatkaa tähän kysymykseen seuraavasti:

englannin valinneet, vastatkaa kysymykseen 1 A (tämä sivu)

ruotsin valinneet, kysymykseen 1 B (seuraava sivu)

ranskan, saksan tai venäjän valinneet, kysymykseen 1 C (seuraava sivu)

1. A Valitsimme englannin, koska	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin	vaikutti hyvin vähän	ei vaikuttanut lainkaan
		3	2	1
1. lapsi voi jatkaa samassa koulussa, eikä tarvitse erota ystäväistä.	4	3	2	1
2. englanti on maailman kieli.	4	3	2	1
3. lapsi halusi itse ottaa englannin.	4	3	2	1
4. englantia tarvitaan monissa ammateissa.	4	3	2	1
5. muutoin koulumatka olisi pidentynyt, kun olisi pitänyt vaihtaa koulua.	4	3	2	1
6. englannilla tulee toimeen useimmissa maissa.	4	3	2	1
7. vanhemmat sisarukset opiskelevat englantia.	4	3	2	1
8. nuorisokulttuuri esim. musiikki on yleensä englanninkielistä.	4	3	2	1
9. muita kieliä ei ollut tarjolla.	4	3	2	1
10. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

Olisitteko voinut valita muun kuin englannin ja millä ehdolla olisitte valinneet?

Merkitkää rastilla ja jos vastauksenne on b)-kohdan mukainen, arvioikaa jälleen sen alla olevat syyt omasta näkökulmastanne!

a) Emme olisi millään ehdolla valinneet muuta.

b) Olisimme valinneet muun kielen kuin englannin,

1. jos omassa koulussa olisi opetettu muutakin kuin englantia.	4	3	2	1
2. jos englanti ei olisi ollut tarjolla.	4	3	2	1
3. jos olisi ollut pakko.	4	3	2	1
4. jos asuisimme pääkaupunkiseudulla.	4	3	2	1
5. jos lapsi olisi halunnut muun kielen.	4	3	2	1
6. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

1. B Valitsimme ruotsin, koska

	vaikutti paljon	vaikutti jossain määrin 3	vaikutti hyvin vähän 2	ei vai- kuttanut lainkaan 1
1. lapsi halusi itse ottaa ruotsin.	4	3	2	1
2. se on toinen kotimainen kieli Suomessa.	4	3	2	1
3. halusimme vastustaa yksipuolisuutta.	4	3	2	1
4. lapsi tulee tarvitsemaan sitä opiskelussaan ja työelämässä.	4	3	2	1
5. ruotsi on mielestämme helpompi kieli aloittaa kieliopinnot kuin englanti.	4	3	2	1
6. suomenkielen jälkeen ruotsi on suomalaisille tärkein.	4	3	2	1
7. vanhemmat sisarukset opiskelevat ruotsia.	4	3	2	1
8. pystymme auttamaan lasta ruotsin opinnoissa.	4	3	2	1
9. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

1. C Valitsimme

- ranskan (merkitkää rasti
 saksan valitsemanne
 venäjän, kielen kohdalle)

koska

1. sitä kieltä puhutaan laajalti.	4	3	2	1
2. halusimme vastustaa yksipuolisuutta.	4	3	2	1
3. kansainvälistyminen tulee vahvistamaan valitsemamme kielen asemaa.	4	3	2	1
4. vanhemmat sisarukset opiskelevat samaa kieltä.	4	3	2	1
5. lapsi halusi itse ottaa sen kielen.	4	3	2	1
6. lapsi tulee tarvitsemaan sitä opiskelussaan ja työelämässä.	4	3	2	1
7. yleiseurooppalaisen tilanteen vuoksi.	4	3	2	1
8. pystymme itse auttamaan lasta sen kielen opinnoissa.	4	3	2	1
9. lapsi voi aloittaa englannin vapaaehtoisena viidennellä luokalla.	4	3	2	1
10. muu syy, mikä? _____	4	3	2	1

2. Lapsenne aloitti ensimmäisen vieraan kielen opinnot kolmannella luokalla. Jos on mahdollista, että koulussa tarjotaan toisen vieraan kielen aloittamismahdollisuus vapaaehtoisena jo viidennellä luokalla kaikille oppilaille, (myös englannilla aloittaneille), haluaisitteko, että Teidän lapsenne aloittaisi sen. *(Merkitkää rastilla!)*

- Haluan, että lapseni voisi aloittaa toisen vieraan kielen opinnot jo viidennellä luokalla.
- En halua, että lapseni aloittaisi toisen vieraan kielen opintoja viidennellä luokalla.

3. Miten arvioitte lapsenne menestyvän kieliopinnoissaan koulussa? *(Ympyröikää käsitystänne vastaava numero!)*

erittäin hyvin	hyvin	tydyttävästi	välttävästi	heikosti
5	4	3	2	1
Kolmasluokkalaisemme on		<input type="checkbox"/> tyttö	<input type="checkbox"/> poika	

4. Montako vierasta kieltä olette itse opiskellut koulussa tai myöhemmissä opinnoissanne? *(Merkitkää rastilla!)*

Olen opiskellut	Vastajana
<input type="checkbox"/> yhtä kieltä.	<input type="checkbox"/> äiti
<input type="checkbox"/> kahta kieltä.	<input type="checkbox"/> isä
<input type="checkbox"/> kolmea kieltä.	<input type="checkbox"/> muu huoltaja
<input type="checkbox"/> useaa kieltä.	
<input type="checkbox"/> En ole opiskellut kieltä.	

5. Minkälaisia muistoja/kokemuksia Teillä on omista kieliopinnoistanne koulussa? *(Ympyröikää käsitystänne vastaava numero!)*

hyvin miellyttäviä	miellyttäviä	ei erityisiä	epämiellyttäviä	hyvin epämiellyttäviä
5	4	3	2	1

MITÄ MIELTÄ TE OLETTE ERI KIELISTÄ?

1. Miten hyödyllisinä Te pidätte eri kieliä?

Merkitkää alla olevat kielet hyödyllisyysjärjestykseen siten, että merkitsette numeron 5 sen kielen kohdalle, joka on mielestänne hyödyllisin, numeron 4 toiseksi hyödyllisimmän kohdalle jne. Numero 1 tulee sen kielen kohdalle, joka on Teidän mielestänne hyödyttömin.

- venäjä
- saksa
- ranska
- ruotsi
- englanti

2. Miten kiinnostavina Te pidätte eri kieliä?

Merkitkää nyt samat kielet kiinnostavuusjärjestykseen siten, että merkitsette numerolla 5 kiinnostavinta kieltä, numerolla 4 toiseksi kiinnostavinta jne ja numerolla 1 vähiten kiinnostavan kielen.

- ruotsi
- saksa
- englanti
- venäjä
- ranska

3. Mitä kieltä Te opiskelisitte, jos Te itse olisitte nyt koulussa ja voisitte valita?

Missä järjestyksessä valitsisitte seuraavat kielet opiskeltavaksenne? Merkitkää numerolla 5 se kieli, jonka ottaisitte ensimmäisenä opiskeltavaksi jne. Numerolla 1 merkitsette kielen, jonka ottaisitte viimeisimmäksi opiskeltavaksi.

- englanti
- venäjä
- saksa
- ruotsi
- ranska

MITEN PITÄISI KOULUJEN JA OPPILAITOSTEN KIELTENOPETUS JÄRJESTÄÄ TEIDÄN MIELESTÄNNE?

Merkittävä rastilla, mikä kunkin kysymyksen jäljessä olevista vastauksista vastaa
Teidän mielipidettänne!

1. Mikä kieli Teidän mielestänne pitäisi olla peruskoulun ensimmäisenä vieraana kielenä eli A-kielenä?

- Kaikilla peruskoulun oppilailla pitää A-kielenä olla englanti.
- Oppilaan (huoltajan) pitää voida itse valita A-kieleksi joko englanti tai ruotsi.
- Oppilaan (huoltajan) pitää voida itse valita, ottaako A-kieleksi englannin, ruotsin, ranskan, saksan vai venäjän.

2. Montako pakollista kieltä pitäisi olla peruskoulussa?

- Kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyään.
- Kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa itse valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää peruskoulussa.

3. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla peruskoulussa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

4. Pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla tarjolla kaikille jo peruskoulun viidennellä luokalla?

- Muuta kuin englantia A-kielenä lukevien tulee saada aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.
- Kaikkien peruskoululaisten tulee voida aloittaa jonkin vieraan kielen opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.

5. Montako pakollista kieltä pitäisi olla lukiossa?

- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyisin.
- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää lukiossa.

6. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla lukiossa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

7. Montako pakollista kieltä pitäisi olla ammatillisessa koulutuksessa?

A. Kouluasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä.
- kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- yksi pakollinen kieli riittää kouluasteen koulutuksessa.

B. Opistoasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä.
- kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- yksi pakollinen kieli riittää opistoasteen koulutuksessa.

8. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla ammatillisessa koulutuksessa?

A. Kouluasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- ruotsin tulee olla pakollinen kaikille opiskelijoille.
- ruotsin pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

B. Opistoasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- ruotsin tulee olla pakollinen kaikille opiskelijoille.
- ruotsin pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

9. Pitäisikö mielestänne lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opettaa joitakin aineita vieraalla kielellä esimerkiksi englanniksi?

A. Lukiossa

- Mielestäni lukiossa voitaisiin järjestää joidenkin aineiden opetusta myös vieraskielisenä.
- Lukiossa ei pidä opettaa muita aineita vieraalla kielellä.

B. Ammatillisessa koulutuksessa

- Mielestäni ammatillisissa oppilaitoksissa voitaisiin järjestää joidenkin aineiden opetusta myös vieraskielisenä.
- Ammatillisissa oppilaitoksissa ei pidä opettaa muita aineita vieraalla kielellä.

Lisäkommenttejanne koulujen nykyisistä kielistä ja kielenopetuksesta

Vanhempia koskeva otanta

Vanhempia koskevan otannan lähtökohdat olivat samat kuin lukion ja peruskoulun otannassa. Tavoitteena oli saada otokseen suomenkielisissä kunnissa ja kaksikielisissä kunnissa asuvia vanhempia suhteessa 3:1. Kuntien kieliohjelman laajuus selvitettiin lomakkeista, joihin kunnat olivat vastanneet tutkimuksen ensimmäistä osaa varten (Nikki 1989). Otoksen tulevien vanhempien määräksi haluttiin 300 - 350 vanhempaa.

Perusjoukkona on kolmasluokkalaisten oppilaiden vanhemmat sellaisissa Suomen suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa, joissa on ollut kolmannelle luokalle tarjolla jokin muukin kuin englannin kieli. Otossuunnitelma muodostui seuraavanlaiseksi:

	Laajan tarjonnan toteuttaneista kunnista kieliryhmät				
	englanti	ruotsi	ranska	saksa	venäjä
suomenkielis- ten kuntien vanhemmat	50	50	50	50	50
kaksikielis- ten kuntien vanhemmat	18	18	18	18	18

Laajennettua A-kielen tarjontaa oli yhteensä 48 suomenkielisen ja 18 kaksikielisen kunnan kieliohjelmassa. Koska näiden kuntien määrä oli vähäinen, käytettiin yksinkertaista satunnaisotantaa. Kunnat valitsivat annettujen ohjeiden mukaan ne opetusryhmät, joiden vanhemmat vastasivat kyselyyn. Otokseen tulivat seuraavat suomenkieliset kunnat: Oulu, Rovaniemi, Ylöjärvi, Jämsänkoski, Keuruu, Pori ja Joensuu. Kaksikielisistä kunnista mukaan tuli Espoo.

Vastaajan nimi _____

Vastaajan kunta _____

Vastaajan virka-asema _____

MITEN PITÄISI KOULUJEN JA OPPILAITOSTEN KIELTENOPETUS JÄRJESTÄÄ TEIDÄN MIELESTÄNNE?

Merkitkää rastilla, mikä kunkin kysymyksen jäljessä olevista vastauksista vastaa
Teidän mielipidettänne!

1. Mikä kieli Teidän mielestänne pitäisi olla peruskoulun ensimmäisenä vieraana kielenä eli A-kielenä?

- Kaikilla peruskoulun oppilailla pitää A-kielenä olla englanti.
- Oppilaan (huoltajan) pitää voida itse valita A-kieleksi joko englanti tai ruotsi.
- Oppilaan (huoltajan) pitää voida itse valita, ottaako A-kieleksi englannin, ruotsin, ranskan, saksan vai venäjän.

2. Montako pakollista kieltä pitäisi olla peruskoulussa?

- Kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyään.
- Kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa itse valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää peruskoulussa.

3. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla peruskoulussa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

4. Pitäisikö vapaaehtoinen kieli olla tarjolla kaikille jo peruskoulun viidennellä luokalla?

- Muuta kuin englantia A-kielenä lukevien tulee saada aloittaa englannin opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.
- Kaikkien peruskoululaisten tulee voida aloittaa jonkin vieraan kielen opiskelu vapaaehtoisena viidennellä luokalla.

5. Montako pakollista kieltä pitäisi olla lukiossa?

- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta pakollista kieltä kuten nykyisin.
- Lukiossa on kaikkien opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- Yksi pakollinen vieras kieli riittää lukiossa.

6. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla lukiossa?

- Ruotsinkielen täytyy olla pakollinen kaikille oppilaille.
- Ruotsinkielen pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

7. Montako pakollista kieltä pitäisi olla ammatillisessa koulutuksessa?

A. Kouluasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä.
- kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- yksi pakollinen kieli riittää kouluasteen koulutuksessa.

B. Opistoasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- kaikkien on opiskeltava kahta pakollista kieltä.
- kaikkien on opiskeltava kahta kieltä, mutta ne saa valita.
- yksi pakollinen kieli riittää opistoasteen koulutuksessa.

8. Mikä asema ruotsin kielellä pitäisi olla ammatillisessa koulutuksessa?

A. Kouluasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- ruotsin tulee olla pakollinen kaikille opiskelijoille.
- ruotsin pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

B. Opistoasteen tutkintoon johtavassa koulutuksessa

- ruotsin tulee olla pakollinen kaikille opiskelijoille.
- ruotsin pitää olla vapaaehtoinen tai valinnainen.

9. Pitäisikö mielestänne lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opettaa joitakin aineita vieraalla kielellä esimerkiksi englanniksi?

A. Lukiossa

- Mielestäni lukiossa voitaisiin järjestää joidenkin aineiden opetusta myös vieraskielisenä.
- Lukiossa ei pidä opettaa muita aineita vieraalla kielellä.

B. Ammatillisessa koulutuksessa

- Mielestäni ammatillisissa oppilaitoksissa voitaisiin järjestää joidenkin aineiden opetusta myös vieraskielisenä.
- Ammatillisissa oppilaitoksissa ei pidä opettaa muita aineita vieraalla kielellä.

10. Montako vierasta kieltä olette itse opiskellut koulussa tai myöhemmissä opinnoissanne? (Merkitäkää rastilla!)

- yhtä kieltä.
- kahta kieltä.
- kolmea kieltä.
- useampaa kuin kolmea kieltä.
- En ole opiskellut kieliä.

11. Minkälaisia muistoja/kokemuksia Teillä on omista kieliopinnoistanne koulussa? (ympyröikää käsitystänne vastaava numero!)

hyvin miellyttäviä	miellyttäviä	ei erityisiä	epämiellyttäviä	hyvin epämiellyttäviä
5	4	3	2	1

MITÄ MIELTÄ TE OLETTE ERI KIELISTÄ?

1. Miten hyödyllisinä Te pidätte eri kieliä?

Merkitkää alla olevat kielet hyödyllisyysjärjestykseen siten, että merkitsette numeron 5 sen kielen kohdalle, joka on mielestänne hyödyllisin, numeron 4 toiseksi hyödyllisimmän kohdalle jne. Numero 1 tulee sen kielen kohdalle, joka on Teidän mielestänne hyödyttömin.

- venäjä
- saksa
- ranska
- ruotsi
- englanti

2. Miten kiinnostavina Te pidätte eri kieliä?

Merkitkää nyt samat kielet kiinnostavuusjärjestykseen siten, että merkitsette numerolla 5 kiinnostavinta kieltä, numerolla 4 toiseksi kiinnostavinta jne ja numerolla 1 vähiten kiinnostavan kielen.

- ruotsi
- saksa
- englanti
- venäjä
- ranska

3. Mitä kieltä Te opiskelisitte, jos olisitte nyt koulussa ja voisitte valita?

Missä järjestyksessä valitsisitte seuraavat kielet opiskeltavaksenne? Merkitkää numerolla 5 se kieli, jonka ottaisitte ensimmäisenä opiskeltavaksi jne. Numerolla 1 merkitsette kielen, jonka ottaisitte viimeisimmäksi opiskeltavaksi.

- englanti
- venäjä
- saksa
- ruotsi
- ranska

Lisäkommenttejanne koulujen nykyisistä kielistä ja kieltenopetuksesta

Kouluhallintovirkamiehiä koskeva otanta

Lähtökohtana oli Suomen kunnat vuonna 1990 (yhteensä 460), joista vähennettiin 24 ruotsinkielistä kuntaa. Suomenkielisten kuntien määrä oli 396 ja kaksikielisten kuntien 40, mikä oli 9 % niiden yhteismäärästä. Sopivaksi otoksen kooksi arvioitiin n. 30 % kuntien määrästä. Kouluhallintovirkamiesten perusjoukkona pidettiin koulutoimenjohtajia tai vastaavia sellaisissa suomenkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa, joissa oli vähintään yksi yläasteen koulu. Tällaisia kuntia oli yhteensä 342. Perusjoukko ja otos olivat seuraavat:

lääni/ kielisyys	kuntia, joissa on vähintään yläaste	otos
Uusimaa		
suomenk.	13	5
kaksik.	13	5
Turku-Pori		
suomenk.	51	17
kaksik.	4	3
Häme	39	13
Kymi	20	6
Mikkeli	23	9
Pohjois-Karjala	18	7
Kuopio	24	8
Keski-Suomi	26	9
Vaasa		
suomenk.	37	13
kaksik.	4	3
Oulu	48	17
Lappi	22	8
	342	123

Otanta suoritettiin ositettuna otantana seuraavasti:

1. Kaikki sellaiset kunnat, joissa on vähintään yläaste, jaettiin ensin kahteen lohkokon siten, että toiseen tulivat suomenkieliset kunnat ja toiseen kaksikieliset kunnat.
2. Lohkojen kunnat luettelointiin, ensimmäinen kunta otettiin arpomalla ja

sitten molemmista lohkoista tarvittava määrä kuntia. Otokseen tuli yhteensä 123 kuntaa, joista 11 on kaksikielistä eli 9 % otoksen kunnista. Kaksikieliset kunnat ovat tässä hieman yliedustettuina, koska niiden osuus perusjoukon 342 kunnasta on 6 %.

Tutkimuksen kohdejoukot

Tutkimuksessa on mukana yhteensä 465 peruskoulun oppilasta, jotka jakautuvat seuraavan taulukon mukaisesti.

TAULUKKO Tutkimuksessa mukana olevat peruskoulun oppilaat sukupuolen ja asuinkunnan kieliolosuhteiden mukaan

Kunnan kieliolosuhteet	kuntia N	tyttöjä		poikia		yhteensä	
		N	%	N	%	N	%
suomenkielisiä	12	166	76%	167	67%	333	72%
kaksikielisiä	4	51	24%	81	33%	132	28%
yhteensä	16	217	100%	248	100%	465	100%

Peruskoululaisista 28 % on kaksikielisistä kunnista, joita on yhteensä 4. Otos vastaa tehtyä otossuunnitelmaa (liite 4). Tyttöjen osuus otoksesta on 47 %, kun se valtakunnallisesti on 49 % (Tilastokeskus 1990a). Kysymyksiä herättää seikka, miksi otokseen on kaksikielisistä kunnista tullut määrällisesti huomattavasti enemmän poikia kuin tyttöjä.

* * *

Lukion oppilaita on tutkimuksessa yhteensä 481. He jakautuvat sukupuolen ja asuinkunnan kieliolosuhteiden perusteella seuraavan taulukon mukaisesti.

TAULUKKO Tutkimuksessa mukana olevat lukion oppilaat sukupuolen ja asuinkunnan kieliolosuhteiden mukaan

Kunnan kieliolosuhteet	kuntia N	tyttöjä		poikia		yhteensä	
		N	%	N	%	N	%
suomenkielisiä	12	186	71%	158	72%	344	72%
kaksikielisiä	4	76	29%	61	28%	137	28%
yhteensä	16	262	100%	219	100%	481	100%

Tutkimuksessa mukana olevista lukion oppilaista 28% on kaksikielisiä kunnista, mikä vastaa otantasuunnitelmaa (liite 6). Tyttöjen osuus otoksessa on 54 %, kun se valtakunnallisesti on 57 % (Tilastokeskus 1990b).

* * *

Vanhemmista tutkimuksen perusjoukkona on sellaiset vanhemmat, joilla on ollut todellinen A-kielen valinnan mahdollisuus ja otoksessa heitä on yhteensä 312. He jakautuivat seuraavan taulukon mukaisesti

TAULUKKO Tutkimuksessa mukana olevat peruskoulun oppilaiden vanhemmat asuinkunnan kieliolosuhteiden mukaan

Kunnan kieliolosuhteet	kuntia kouluja		vanhempia	
	N	N	N	%
suomenkielisiä	7	15	230	74%
kaksikielisiä	1	7	82	26%
yhteensä	8	22	312	100%

Tutkimuksessa mukana olevista vanhemmista on 26 % kaksikielisistä kunnista, joka vastaa otantasuunnitelmaa, koska Suomen asukkaista 27 % asuu kaksikielisissä kunnissa.

* * *

Tutkimuksen neljäs kohderyhmä on lääninhallitusten ja kuntien **kouluhallintovirkamiehet**. Seuraavassa taulukossa on esitetty, miten heidän otoksensa jakaantuu.

TAULUKKO Tutkimuksessa mukana olevat kouluhallintovirkamiehet asuinkunnan kieliolosuhteiden mukaan

Kunnan kieliolosuhteet	kunnan kouluhallintovirkamies		lääninhallituksen virkamies		Yhteensä N
	N	%	N	%	
suomenkielisiä	99	80%	24	20%	123
kaksikielisiä	9	60%	6	40%	15
yhteensä	108	78%	30	22%	138

Kaksikielisistä kunnista on kouluhallintovirkamiehiä enemmän kuin heidän osuutena on perusjoukosta.

Peruskoulun oppilaiden perustelut kieliohjelman relevanssia koskeville käsityksilleen

Oppilaiden perustelut kielikoulutuksen relevanssia koskeville kannanotoille kerättiin kolmella mittarilla, joissa osiot olivat väittämien muodossa. Ensimmäiseen näistä, **"Mitä mieltä Sinä olet vieraiden kielten opetuksesta?"** oli otettu paitsi oppilaiden perusteluja kannanotoilleen myös heidän esittämiään käsityksiä vieraiden kielten opiskelusta yleensä. Siitä jouduttiin poistamaan muuttuja 4 "Minun mielestäni suomalaiset eivät osaa puhua kieliä, vaikka opiskelevat paljon niitä", koska sen kommunaliteetti oli kovin alhainen. Toinen mittari, **"Mitä mieltä Sinä olet koulun vieraista kielistä?"** sisälsi oppilaiden mielipiteitä ruotsin ja englannin asemasta Suomessa. Siihen oli lisäksi sisällytetty kaksi A-kieleen liittyvää väittämää, jotka eivät ole faktoriratkaisussa alhaisten kommunaliteettien vuoksi. Kolmannessa mittarissa, **"Mitä mieltä Sinä olet koulun kielten määrästä ja sisällöstä?"** oli oppilaiden esitutkimuksessa esittämiä perusteluja koulussa opiskeltavien kielten määrää koskeviin vastauksiin. Lisäksi siihen oli sisällytetty viisi yleisintä oppilaiden esittämää koulun kieltenopetusta koskevaa kannanottoa, joita ei tässä käytetä. Perusteluiksi on otettu kaikki sellaiset muuttujat, joiden painokerroin on vähintään .25.

LIITE 12 (jatkuu)

MITTARI 1 "Mitä mieltä Sinä olet vieraiden kielten opiskelusta?"
Muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Kielten opiskelu avartaa ja antaa mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen.	.64	-.01	-.01	.42
2. Kansainvälistymisen vuoksi Suomessa tarvitaan paljon eri kieliä hyvin osaavia ihmisiä.	.56	.02	.17	.41
3. Vieraiden kielten osaaminen kuuluu yleissivistykseen.	.65	-.17	-.06	.48
5. Kielten osaaminen parantaa ammatturakehityksen mahdollisuuksia.	.48	-.03	.16	.33
6. Suomalaiset eivät pärjää maailmalla, jos eivät osaa vieraita kieliä.	.47	-.05	.05	.25
7. Monissa ammateissa tarvitaan vieraiden kielten taitoa.	.47	.01	.22	.35
8. Ulkomailla matkusteltaessa on hyvä ymmärtää ja osata puhua ihmisten kanssa.	.78	.06	-.27	.50
9. Kaikki eivät ole kiinnostuneita kielten opiskelusta.	-.03	.36	.14	.14
10. Monille riittää työelämässä englannin kielen taito.	.10	.61	-.14	.36
11. On sen parempi, mitä useampia kieliä ihminen osaa.	.44	.01	.12	.25
12. Euroopan yhdentyessä, monien kielten taitoa tarvitaan entistä enemmän.	.51	.01	.24	.41
13. Eivät kaikki suomalaiset tarvitse vieraita kieliä.	-.16	.55	-.03	.37
14. Monissa työpaikoissa tarvitaan nykyisin kolmen kielen taitoa.	.12	-.02	.54	.35
15. Kielitaitoa tarvitaan siksi, että tulevaisuudessa voi työpaikan valita monesta maasta.	.15	.00	.44	.26
Ominaisarvo	3.60	.75	.52	4.87
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	25.7	5.4	3.7	34.8
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	73.9	15.5	10.6	100.0

(jatkuu)

LIITE 12 (jatkuu)

MITTARI 2 "Mitä mieltä Sinä olet koulun vieraista kielistä?"
Muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit				h ²
	I	II	III	IV	
1. Ruotsin kielen osaaminen kuuluu yleissivistykseen Suomessa.	-.76	.01	-.07	-.02	.64
2. Englannilla pärjää lähes joka maassa.	.01	-.05	-.04	.54	.28
3. Suomessa tarvitaan ruotsin kieltä monissa ammateissa.	-.61	.16	-.06	-.08	.46
4. Jokaisen suomalaisen pitäisi osata englantia.	-.15	.35	-.03	.36	.31
5. Ruotsin kielen taito ei ole kaikille suomalaisille tarpeen.	.44	-.11	.23	.24	.46
7. Suomalaisten pitää osata vähintään ruotsin kielen perusasiat.	-.73	.06	-.01	.12	.53
9. Ruotsissa pärjää hyvin englannin kielellä.	.07	.00	.11	.45	.26
10. Ruotsin pakollisuus kasvattaa vastenmielisyyttä sitä kohtaan.	.18	.12	.53	.09	.48
11. Kaikkien on opiskeltava ruotsia, koska se on toinen kotimainen kieli.	-.76	-.02	-.06	.07	.61
12. Ruotsin opiskeluun motivoituisi paremmin, jos se olisi vapaaehtoinen.	-.09	-.05	.86	-.04	.64
13. Kaikkien on opiskeltava ruotsia Pohjoismaisen yhteistyön takia.	-.65	.12	.05	-.04	.43
14. On tärkeitä osata hyvin muitakin kieliä kuin englantia tai ruotsia.	-.15	.52	.02	-.00	.30
15. Ruotsin kielestä ei ole meille suomalaisille hyötyä yhdentyvässä Euroopassa.	.46	.34	.10	.01	.39
16. Olisi hyödyllisempää opiskella ruotsin sijasta muita kieliä.	.58	.63	.09	-.01	.78
17. Suuressa osassa Suomea ei ruotsin kieltä tarvita.	.49	.10	.02	.14	.31
Ominaisarvo	4.56	1.21	.56	.54	6.87
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	30.4	8.1	3.8	3.6	45.9
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	66.2	17.7	8.3	7.8	100.0

LIITE 12 (jatkuu)

MITTARI 3 "Mitä mieltä sinä olet koulun kielten määrästä ja sisällöstä?"
Muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Kaksi pakollista kieltä antaa hyvän pohjan muiden kielten opiskelulle.	-.27	.34	.18	.27
2. Pitäisi mieluummin oppia yksi kieli hyvin kuin kahta huonosti.	.58	-.00	.02	.33
3. Nykymaailmassa kaikki suomalaiset tarvitsevat vähintään kahden vieraan kielen taitoa.	-.27	.31	.14	.23
4. Monelle oppilaalle on kylliksi työtä yhdessäkin kielessä.	.70	.13	.05	.48
6. Joillekin oppilaille kaksi kieltä tuottaa liikaa vaikeuksia.	.57	.17	-.08	.40
7. Valinnaisia kieliä tarvitaan kielistä kiinnostuneille.	.11	.39	.01	.16
9. Monet oppilaat tarvitsevat kieliä jatko-opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan.	-.05	.53	.12	.32
10. Useat kielet samanaikaisesti opiskeltuna vain sekoittavat toisiaan.	.54	-.12	-.03	.32
11. On motivoivampaa opiskella, jos saa valita itselleen tärkeän kielen.	.23	.41	-.17	.27
12. Oppilas tulisi voida vapauttaa kieltenopiskelusta, jos se on hänelle liian vaikeaa.	.19	.01	-.44	.32
13. Niiden, jotka haluavat, pitää voida opiskella useita kieliä.	-.01	.38	-.09	.14
15. Jokainen pystyy oppimaan kahta vierasta kieltä.	-.18	.09	.42	.30
17. Vapauttamista kielten opiskelusta ei tarvita, sillä jokainen oppii kieliä, kun yrittää.	.24	-.08	1.08	.96
Ominaisarvo	2.63	1.07	.80	4.5
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	20.3	8.2	6.2	34.7
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	58.5	23.6	17.9	100.0

LIITE 13

Lukion oppilaiden perustelut kieliohjelman relevanssia koskeville käsitksilleen.

MITTARI 1 "Mitä mieltä sinä olet lukion kieltenopiskelusta?"
Muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Lukiossa on jokaisen opiskeltava kahta vierasta kieltä, koska lukio on yleissivistävä.	.35	.00	-.49	.47
3. Lukiossa tulisi voida opiskella niitä kieliä, jotka kiinnostavat.	.01	.38	.22	.18
4. Laajan matematiikan opiskelijoille riittää yksi pakollinen vieras kieli.	-.41	.14	.25	.29
6. Monilla on lukiossa tarpeeksi tekemistä jo yhdessä vieraassa kielessä.	-.14	.02	.56	.38
7. Laajaa matematiikkaakin opiskelevat tarvitsevat kieliä jatko-opinnoissaan ja tulevassa ammatissaan.	.74	-.01	.05	.53
9. On väärin, että yleistä matematiikkaa opiskelevien on pakko ottaa kolmas kieli.	.11	-.09	.46	.20
10. Lukion tarjoaman kielivalikoiman tulisi olla laajempi kuin peruskoulun.	.14	.44	-.06	.25
11. On monia aloja, joissa pitää osata sekä matematiikkaa että kieliä.	.43	.15	.03	.22
12. Kieliä pitäisi voida painottaa lisäämällä niitä opinto-ohjelmaansa siten, että voisi vähentää esim. reaaliaineiden osuutta.	.03	.35	-.10	.14
13. Kielistä kiinnostuneiden pitäisi voida opiskella lukiossa viittä kieltä.	-.14	.55	-.05	.29
14. Monet tarvitsevat jatko-opintojensa vuoksi useampaa kuin kahta kieltä.	.28	.35	-.04	.25
Ominaisarvo	1.82	.89	.49	3.2
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	16.6	8.1	4.5	29.2
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	56.9	27.7	15.4	100.0

LIITE 14

Peruskoulun oppilaiden C-kielen valintaan liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Haluan oppia paljon kieliä	.37	.08	.35	.43
2. Tarvitsen tulevassa ammatissa	.13	.81	.01	.75
3. Haluan matkustella ulkomailla	.62	.19	-.08	.45
4. Pidän kielten opiskelusta	.29	.06	.65	.71
5. Tarvitsen jatko-opinnoissani	.02	.58	.22	.43
6. Olen hyvä kielissä	-.07	.11	.65	.41
7. Haluan tutustua eri kulttuureihin	.69	-.09	.11	.53
8. Kielet ovat mielenkiintoisia	.61	-.28	.44	.73
9. Tarvitsen Euroopan yhdentymisen takia	.41	.19	-.06	.24
Ominaisarvo	3.30	.95	.42	4.67
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	36.7	10.5	4.7	51.9
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	70.7	20.2	9.1	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	FI	FII	FIII	
Faktori I	1.00			
Faktori II	.36	1.00		
Faktori III	.48	.16	1.00	

LIITE 15

Peruskoulun oppilaiden C-kielen valitsematta jättämiseen liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Minulla ei ole kielipäätä	.81	-.08	-.08	.64
2. Kielet eivät kiinnosta	.02	-.85	.03	.77
4. Kaksi kieltä on tarpeeksi	.07	-.14	.58	.52
5. En pidä kielistä	-.00	-.89	.01	.80
6. Minulla on vaikeuksia kielissä	.76	.08	.18	.72
7. Kielten opiskelu on kovaa työtä	-.00	.02	.78	.59
Ominaisarvo	3.18	.59	.27	23.23
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	53.0	9.9	4.5	67.4
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	78.6	14.7	6.7	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	F I	F II	F III	
Faktori I	1.00			
Faktori II	-.62	1.00		
Faktori III	.73	-.58	1.00	

LIITE 16

Lukion oppilaiden peruskoulussa tehtyyn C-kielen valintaan liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Matkustan ja haluan kommunikoida	-.02	-.02	.70	.46
2. Tarvitsen opinnoissa ja ammatissa	.18	.14	.57	.59
3. Saan vankan pohjan yo-kirjoituksiin	.06	.96	-.08	.89
4. Pidän kielistä	1.00	.08	-.13	.91
6. Olen hyvä kielissä	.58	-.03	.13	.42
7. Kielet kiinnostavat minua	.82	-.05	.13	.77
8. Tarvitsen kansainvälistymisen takia	.03	.04	.71	.56
9. Siitä on hyötyä lukiossa	-.05	.52	.10	.32
Ominaisarvo	3.40	1.05	.48	4.93
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	42.5	13.1	5.9	61.5
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	69.1	21.3	9.6	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	FI	FII	FIII	
Faktori I	1.00			
Faktori II	.27	1.00		
Faktori III	.59	.50	1.00	

LIITE 17

Lukion oppilaiden peruskoulussa tehdyn C-kielen valitsematta jättämiseen liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Oli muita valinnaisaineita	-.04	.67	.14	.44
2. Ajattelin ottaa D-kielen	.01	.11	.75	.56
3. Haluamaani kieltä ei ollut	-.15	-.37	.27	.33
4. En ole hyvä kielissä	1.03	-.12	.14	.89
5. Kielet eivät kiinnosta	.60	.12	-.13	.52
6. Kaksi kieltä on tarpeeksi	.52	.23	-.33	.68
Ominaisarvo	2.34	.62	.45	3.41
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	39.0	10.3	7.4	56.7
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	68.8	18.2	13.0	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	FI	FII	FIII	
Faktori I	1.00			
Faktori II	.32	1.00		
Faktori III	-.46	-.11	1.00	

LIITE 18

Lukion oppilaiden peruskoulussa aloittaman C-kielen opiskelun jatkamiseen liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Aion kirjoittaa sen	.03	.23	.42	.34
2. On pakko kurssimäärän takia	-.48	.05	-.17	.33
3. Haluan oppia lisää	.92	.09	-.15	.78
4. Siitä on hyötyä opinnoissa	.07	1.01	-.10	1.00
5. Se kiinnostaa	.66	.06	.16	.63
6. Sen opiskelu menee hyvin	.31	.01	.73	.90
7. Tarvitsen sitä ammatissa	-.01	.68	.15	.57
Ominaisarvo	3.42	.79	.33	4.54
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	48.9	11.2	4.7	64.8
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	75.5	17.3	7.2	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	FI	FII	FIII	
Faktori I	1.00			
Faktori II	.50	1.00		
Faktori III	.60	.42	1.00	

LIITE 19

Lukion oppilaiden peruskoulussa aloittaman C-kielen opiskelun keskeyttämiseen liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II		
1. Se ei kiinnosta	.49	-.17	.29	
2. Se kävi vaikeaksi	.87	.07	.75	
3. Se aiheutti liikaa työtä	.45	-.25	.29	
4. En pitänyt sen opettajasta	.40	.17	.17	
5. Keskityn muihin aineisiin	-.13	-.61	.37	
7. Sen ryhmää ei tullut	-.21	.50	.32	
Ominaisarvo	1.50	.69	2.19	
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	25.0	11.6	36.6	
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	68.3	31.7	100.0	
Faktoreiden väliset korrelaatiot:	FI	FII		
Faktori I	1.00			
Faktori II	-.13	1.00		

LIITE 20

Lukion oppilaiden D-kielen valintaan liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit			h ²
	I	II	III	
1. Oli pakko kurssimäärän takia	-.13	.14	.47	.40
3. Pidän kielistä	.86	.06	-.18	.84
4. Siitä on hyötyä opinnoissa	.08	-.96	.10	.92
5. Kielet menevät hyvin	.88	-.05	.15	.72
6. Tarvitsen sitä ammatissani	-.05	-.75	-.12	.62
7. Haluan oppia useita kieliä	.60	-.12	-.19	.62
Ominaisarvo	3.41	.52	.20	4.13
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	56.9	8.7	3.3	68.9
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	82.6	12.6	4.8	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:				
	F I	F II	F III	
Faktori I	1.00			
Faktori II	-.66	1.00		
Faktori III	-.47	.52	1.00	

LIITE 21

Lukion oppilaiden D-kielen valitsematta jättämiseen liittyvien muuttujien rotatoitu faktorirakenne

Muuttujat	Faktorit		h ²
	I	II	
1. Minulla oli C-kieli	-.03	.49	.25
3. Se ei kiinnostanut	.53	-.34	.51
4. Lukio olisi liian rankka	.75	.21	.50
5. En tarvitse sitä	.58	-.17	.43
6. Muissa kielissä on tarpeeksi työtä	.89	.09	.76
7. En ole hyvä kielissä	.62	-.22	.53
8. Kurssimäärääni ei mahtunut	.02	.52	.26
Ominaisarvo	2.65	.59	3.24
Osuus kokonaisvaihtelusta (%)	37.8	8.5	46.3
Osuus yhteisestä vaihtelusta (%)	81.6	18.4	100.0
Faktoreiden väliset korrelaatiot:			
	F I	F II	
Faktori I	1.00		
Faktori II	-.32	1.00	

LIITE 22

Peruskoulun oppilaiden arvioimien eri kielten järjestyksen keskiarvot ja hajonnat

	Suomenkieliset		Kaksikieliset		T-testi p<
	x	s	x	s	
KOGNITIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.74	.90	4.75	.78	ns
Ruotsi	2.73	1.24	3.14	1.25	.01
Ranska	2.40	.93	2.31	.80	ns
Saksa	3.26	.89	3.25	.81	ns
Venäjä	1.83	1.07	1.53	.96	.01
AFFEKTIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.41	1.04	4.33	1.03	ns
Ruotsi	2.59	1.40	2.91	1.47	.05
Ranska	2.93	1.19	2.79	1.12	ns
Saksa	3.08	1.02	3.17	1.01	ns
Venäjä	1.95	1.15	1.78	1.13	ns
TOIMINNALLINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.60	.99	4.48	.91	ns
Ruotsi	2.77	1.33	3.16	1.34	.01
Ranska	2.65	1.05	2.56	1.10	ns
Saksa	3.10	.94	3.08	.98	ns
Venäjä	1.85	1.14	1.69	1.09	ns
Peruskoulun oppilaiden arvioima eri kielten järjestys					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.58	.77	4.52	.70	ns
Ruotsi	2.70	1.12	3.07	1.19	.01
Ranska	2.66	.85	2.55	.87	ns
Saksa	3.15	.79	3.17	.82	ns
Venäjä	1.88	.94	1.67	.93	.05

LIITE 23

Lukion oppilaiden arvioimien eri kielten järjestyksen keskiarvot ja hajonnat

	Suomenkieliset		Kaksikieliset		T-testi
	x	s	x	s	p<
KOGNITIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.85	.69	4.69	.99	ns
Ruotsi	2.44	1.18	2.83	1.19	.001
Ranska	2.24	.93	2.34	.94	ns
Saksa	3.55	.74	3.43	.76	ns
Venäjä	1.90	.95	1.71	1.00	.05
AFFEKTIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.36	1.05	4.20	1.14	ns
Ruotsi	2.22	1.29	2.45	1.31	ns
Ranska	2.98	1.18	3.09	1.22	ns
Saksa	3.26	1.10	3.06	1.17	ns
Venäjä	2.17	1.20	2.21	1.35	ns
TOIMINNALLINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.69	.82	4.57	1.02	ns
Ruotsi	2.44	1.24	2.89	1.22	.001
Ranska	2.65	1.09	2.62	1.07	ns
Saksa	3.34	.96	3.06	1.01	.01
Venäjä	1.86	1.04	1.88	1.22	ns
<hr/>					
Lukion oppilaiden arvioima eri kielten järjestys					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.63	.69	4.49	.86	ns
Ruotsi	2.37	1.06	2.72	1.06	.001
Ranska	2.63	.89	2.68	.89	ns
Saksa	3.39	.75	3.18	.81	.01
Venäjä	1.97	.88	1.93	1.03	ns

LIITE 24

Vanhempien arvioimien eri kielten järjestyksen keskiarvot ja hajonnat

	Suomenkieliset		Kaksikieliset		T-testi p<
	x	s	x	s	
KOGNITIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.65	.91	4.56	.98	ns
Ruotsi	2.66	1.19	3.08	1.25	.01
Ranska	2.37	1.26	2.10	1.10	ns
Saksa	3.25	.94	3.24	.96	ns
Venäjä	2.13	1.17	2.06	1.08	ns
AFFEKTIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	3.86	1.25	3.83	1.18	ns
Ruotsi	2.09	1.16	2.55	1.50	.05
Ranska	3.46	1.42	3.13	1.42	ns
Saksa	2.97	1.11	3.23	1.15	ns
Venäjä	2.70	1.43	2.36	1.32	ns
TOIMINNALLINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.21	1.12	4.14	1.03	ns
Ruotsi	2.49	1.23	2.85	1.40	.05
Ranska	2.91	1.37	2.59	1.40	ns
Saksa	3.19	1.13	3.24	1.09	ns
Venäjä	2.19	1.31	2.24	1.32	ns
Vanhempien arvioima eri kielten järjestys					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.24	.86	4.18	.81	ns
Ruotsi	2.41	.94	2.83	1.17	.01
Ranska	2.91	1.11	2.60	1.08	.05
Saksa	3.13	.89	3.23	.85	ns
Venäjä	2.34	1.10	2.22	.99	ns

LIITE 25

Hallintovirkamiesten arvioimien eri kielten järjestyksen keskiarvot ja hajonnat

	Suomenkieliset		Kaksikieliset		T-testi p<
	x	s	x	s	
KOGNITIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.32	1.43	4.60	1.06	ns
Ruotsi	2.85	1.20	3.40	1.12	ns
Ranska	2.11	1.27	2.13	1.19	ns
Saksa	3.40	.82	3.40	.63	ns
Venäjä	2.38	1.07	1.67	.72	.05
AFFEKTIIVINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	3.69	1.39	3.93	1.10	ns
Ruotsi	2.39	1.38	2.73	1.49	ns
Ranska	2.85	1.41	3.00	1.36	ns
Saksa	3.21	1.14	3.40	1.30	ns
Venäjä	2.92	1.44	1.93	1.16	.05
TOIMINNALLINEN SUHTAUTUMISTAPA					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.16	1.36	4.36	1.15	ns
Ruotsi	2.82	1.23	3.64	.93	.05
Ranska	2.50	1.33	2.27	1.28	ns
Saksa	3.25	1.05	3.57	.76	ns
Venäjä	2.33	1.30	1.36	.50	.001
<hr/>					
Hallintohenkilöiden arvioima eri kielten järjestys					
<u>Kieli</u>					
Englanti	4.06	1.16	4.30	.93	ns
Ruotsi	2.70	1.09	3.21	1.13	ns
Ranska	2.48	1.02	2.47	1.17	ns
Saksa	3.29	.79	3.46	.76	ns
Venäjä	2.54	1.10	1.68	.64	.001