

**"Oo vaa chill se auttaa" : Oppilaiden ajatuksia
kielijännityksestä ruotsin kielen oppitunneilla**

Annika Mäkipelto & Petra Niemi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkipelto, Annika ja Niemi, Petra. 2023. "Oo vaa chill se auttaa" - Oppilaiden ajatuksia kielijännityksestä ruotsin kielen oppitunneilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kuudesluokkalaisten oppilaiden kielijännityksen yleisyyttä sekä sitä, mitkä tekijät aiheuttavat oppilaissa kielijännityksen tunteita. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden näkemiä keinoja, joilla kielijännitystä voidaan ennaltaehkäistä ja vähentää.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tutkimuksena, jonka kohteena olivat B1-ruotsin kieltä opiskelevat kuudesluokkalaiset oppilaat. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla, joka sisälsi pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä, ja vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan.

Tulokset osoittivat, että noin 90 prosenttia oppilaista on kokenut kielijännitystä ruotsin kielen oppitunneilla. Kielijännitystä aiheutti oppitunneilla puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja koetilanteet. Suurimmat tekijät, jotka aiheuttavat oppilaissa kielijännitystä olivat koetilanteet ja puhuminen. Suurin osa oppilaista kuitenkin näki, että kielijännityksen tunteeseen voi vaikuttaa. He kokivat, että kielijännitystä voi vähentää muun muassa kielen oppiminen, itsensä kehittäminen, luokkatovereiden ymmärtäväisyys sekä opettajan tuki ja tiettyjen opetustapojen välttäminen.

Tutkimuksemme on ajankohtainen, koska B1-ruotsin kieli on melko uusi oppiaine alakoulussa, ja kielijännitystä on tutkittu melko vähän erityisesti suomalaisessa alakoulukontekstissa. Tutkimuksemme antaa tärkeää tietoa kielijännityksen vaikuttavista tekijöistä, joiden tietämyksestä on hyötyä, jotta opettajat osaisivat ottaa oppilaiden kielijännityksen paremmin huomioon.

Asiasanat: kielijännitys, ruotsin kielen opetus, nuoret kielenoppijat, alakoulu, kielenoppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 KIELIJÄNNITYS	8
2.1 Käsitteen määrittely	8
2.2 Aikaisemmat tutkimukset	9
2.3 Kielijännitystä aiheuttavat tekijät	13
2.4 Kielijännityksen seuraukset.....	18
2.5 Kielijännityksen ennaltaehkäisy ja vähentäminen.....	21
2.5.1 Opettajan keinot kielijännityksen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä	21
2.5.2 Oppijan keinot kielijännityksen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä	25
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMISKYSYMYKSET	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
4.1 Tutkimuskonteksti	28
4.2 Tutkimukseen osallistujat	28
4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
4.4 Aineiston analyysi.....	31
4.5 Eettiset ratkaisut.....	36
5 TULOKSET	41
5.1 Kielijännityksen kokeminen sekä sitä lisäävät tekijät	41
5.1.1 Kielijännityksen kokeminen.....	41
5.1.2 Puhuminen	42

5.1.3	Kirjoittaminen	44
5.1.4	Kuunteleminen.....	45
5.1.5	Lukeminen.....	45
5.1.6	Koetilanteet.....	46
5.1.7	Luokkakaverit ja opettaja jännityksen lisääjinä	47
5.2	Oppilaiden näkemyksiä tavoista ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä	48
5.2.1	Oppilaiden omat keinot ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä	48
5.2.2	Oppilaiden näkemykset miten opettaja voi ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä.....	49
5.2.3	Luokkakaverit apuna kielijännityksen ennaltaehkäisyssä ja vähentymisessä	51
6	POHDINTA.....	53
6.1	Johtopäätökset	53
6.1.1	Kielijännityksen kokeminen sekä sitä lisäävät tekijät ja tilanteet.....	53
6.1.2	Oppilaiden näkemyksiä keinoista ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä	59
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	63
6.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	65
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Jokaisella meistä on erilaisia tunteita omilta kouluajoiltamme ja nämä tunteet ohjaavat monelta osin toimintaamme. Tunteet ovat yksilöllisiä ja vaihtelevat usein esimerkiksi tilanteen mukaan. Jännittäminen on tunne, jota esiintyy oppilailla esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jännittäminen voi olla ohimenevä hermostus tai pitkäkestoinen ahdistus (Almonkari, 2007a). Kielten opiskeluun liittyvästä jännityksestä puhutaan käsitteellä kielijännitys (eng. language anxiety). Tutkimuksessamme käytämme sanaa kielijännitys, mutta terminä se kattaa kuitenkin jännittämisen lisäksi monenlaisia tunteita kuten esimerkiksi ahdistusta, pelkoa, arkuutta ja hermostuneisuutta (Almonkari, 2007a). Kielijännitys voidaan luokitella tilannesidonnaiseksi jännittämiseksi, sillä sitä ilmenee nimenomaan vieraan kielen kommunikointitilanteissa (Horwitz ym., 1986). Se onkin varsin yleinen tunnetila, jota monet vieraan kielen opiskelijat kokevat eri puolilla maailmaa (ks. esim. Nilsson, 2019; Tóth, 2017; Pihko, 2007; Aida, 1994; Horwitz ym., 1986).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) toisen kotimaisen kielen kielikasvatuksen opetuksesta mainitaan, että sen on vahvistettava oppilaiden uskoa omiin taitoihin oppia kieltä ja vaikka oppija osaisi kieltä vain vähän, hän uskaltaisi käyttää sitä rohkeasti. Jotta tällaiseen ihanteelliseen tilanteeseen päästään, on tunteet otettava opetuksessa huomioon. Kielijännityksen ilmiön ymmärtäminen on tärkeää etenkin opettajille, jotta sitä on mahdollista tarvittaessa ehkäistä ja vähentää kielen oppimistilanteissa. Silti suomalaisen alakoulukontekstin tutkimuksissa ei ole kuitenkaan vielä tutkittu kielijännitystä ruotsin tunneilla, jonka vuoksi koemme, että ruotsi oppiaineena ja kielijännityksen näkökulmasta on tärkeä ja ajankohtainen tutkimuskohde. Suomessa on kuitenkin tehty runsaasti tutkimuksia ruotsin kielen oppimismotivaatiosta ja asenteista (ks. esim. Salonen, 2020; Koivunen & Koskela, 2018; Pitkänen & Westinen, 2017; Juurakko-Paavola, 2012; Nurhonen, 2001).

Tutkimuksessamme keskityimme B1-ruotsin kielen oppimistilanteissa esiintyvään kielijännitykseen. B1-oppimäärä tarkoittaa keskipitkää oppimäärää. Vuonna 2016 uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) myötä ruotsin kielen B1-oppimäärän tuntijaosta siirtyi kaksi oppituntia alakoulun kuudennelle luokalle, joka tarkoittaa, että ruotsista tuli pakollinen oppiaine myös alakoulussa. Lisäksi muutos tarkoitti sitä, että yläkoulun vuosiviikkotuntimäärä väheni.

Uudistuksen tavoitteena oli muun muassa parantaa oppijoiden motivaatiota ja asennetta ruotsin kieltä kohtaan (Opetushallitus, 2014). Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) ja Svenska nu -verkoston teettämällä tutkimuksella haluttiin selvittää, onko uudistus tuottanut toivottuja tuloksia. Heidän tutkimuksensa perusteella liian vähäinen tuntimäärä uudistuksen jälkeen sekä alakoulussa että yläkoulussa aiheutti sen, että oppimista ei tapahdu yhtä tehokkaasti. Lisäksi opettajat joutuvat kiirehtimään opetustaan suurien ryhmäkokojen takia eikä heillä ole aikaa opettaa opetussuunnitelman mukaisesti. (Kurki, 2021.) Kyseisen uudistuksen jälkeenkin ruotsi on jatkuva puheenaihe mediassa (ks. esim. Ruotsala, 2023; Kivimäki, 2023) sen pakollisuuden vuoksi. Erityisesti mediassa nouseekin esille niin sanotun pakkoruotsiin liittyvät näkemykset (ks. esim. Hemmilä, 2022; Seppänen, 2022). Lisäksi keskustellaan paljon siitä, miten oppimistulokset ovat huonontuneet ja kielen opetusta halutaan vahvistaa (ks. esim. Opetushallitus, 2023; Härmälä & Marjanen, 2023). Toisaalta mediassa puhutaan kielestä myös positiivisemmin ja tuodaan esille sen hyötyjä (ks. esim. Rautoma & Ikävalko, 2022; Leppänen, 2022). Kielen asema herättää Suomessa runsaasti keskustelua ja asenteet kieltä kohtaan vaikuttavat myös kielenkäyttökokemuksiin ja tuntemuksiin oppitunneilla.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää alakouluikäisten oppilaiden ruotsin tunneilla tapahtuvia kielijännityskokemuksia. Tämän tutkimuksen avulla pyrimme tarkastelemaan sitä, mitkä tilanteet ja tekijät aiheuttavat kielijännitystä ruotsin kielen oppitunneilla. Haluamme myös selvittää, miten opettajan rooli on yhteydessä kielijännitykseen ja miten opettaja voisi oppilaiden näkökulmasta auttaa oppilasta tunteen hallitsemisessa. Toivomme, että tutkielmamme saa lukijan pohtimaan kielijännityksen merkitystä omassa elämässään ja

ymmärtämään paremmin sitä tunnemaailmaa, jota kuudesluokkalaisilla oppilailla on ruotsin oppitunneilla. Lisäksi haluamme avata pedagogeille tietämystä oppilaiden kielijännityksen tekijöistä ja keinoja, joilla kielijännitystä tuntevia oppilaita voisi auttaa oppimistilanteissa niin, että heidän kielen oppiminen ja kielen käyttäminen olisi mahdollisimman sujuvaa.

2 KIELIJÄNNITYS

2.1 Käsitteen määrittely

Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) loivat vuonna 1986 englannin kielen käsitteen *foreign language anxiety*, kun he oivalsivat, että vieraan kielen opiskelussa tapahtuva jännittäminen on erilaista kuin muissa tilanteissa tapahtuva jännittäminen. Käsitettä on kuitenkin määritelty vähän eri tavoin suomalaisessa kontekstissa, koska käsitteestä on käytetty suomalaisissa tutkimuksissa sekä suomennosta *kieliahdistus* että *kielijännitys*. Esimerkiksi Pihko (2007) käytti tutkimuksessaan molempia käsitteitä synonyymeinä, mutta pääkäsitteenä hän puhui kielijännityksestä.

Kielitoimiston sanakirjan (2022) mukaan *jännitys* tarkoittaa “vaarallisen tai tärkeän tilanteen aiheuttama psyykinen tila, jonka sävy vaihtelee innokkaasta odotuksesta pelkoon ja ahdistuneisuuteen”. *Ahdistus* tarkoittaa puolestaan epämääräisen painostavaa ja pelonsekaista tunnetilaa (Kielitoimiston sanakirja, 2022). Kangasvieri (2022) pohtii väitöskirjassaan käsitettä *kielijännitys* ja päätyy *ahdistuksen* sijasta käyttämään sanaa *jännitys*, sillä se sopii paremmin koulukontekstiin. Hän kuvailee, miten ahdistuneisuus psyykkisenä ilmiönä ei kuvaa lasten ja nuorten kokemia tunteita kielten opiskelussa (Kangasvieri, 2022). Sanat *ahdistuneisuus*, *pelko* tai *fobia* saattavat tuntua liian voimakkaita tunteilta, ja suomalaiset ovatkin tottuneet käyttämään käsitettä *jännitys*. Ahdistuneisuuden verrattuna jännittäminen saattaa kuulostaa neutraalimmalta ja lievemältä. (Almonkari, 2007a) Tästä syystä olemme päätyneet siihen tulokseen, että tutkimaamme ilmiötä kuvaa paremmin sana *kielijännitys*, joten tulemme tutkielmassamme käyttämään tätä käsitettä.

Kielijännitys on yleinen ilmiö, josta monet kielenoppijat kärsivät opiskellessaan jotakin vierasta kieltä. Horwitz ym. (1986) ovat kuvanneet kielijännitystä erilliseksi kokonaisuudeksi tunteita, uskomuksia, itsetuntemusta ja käyttäytymistä, jotka ovat vallallaan luokkahuoneen erilaisissa kieltenoppimistilanteissa. MacIntyre ja Gardner (1994) ovat puolestaan

määrittäneet kielijännityksen pelon ja jännitteiden tunteiksi, joita ilmenee vierasta kieltä opiskellessa, puhuessa ja kuunnellessa. Myös Pihko (2007) on määritellyt kielijännityksen suomalaisessa tutkimuskontekstissa niin, että kielijännitystä on vieraan kielen opiskelutilanteissa koettuja erilaisia ahdistuksen ja jännityksen tunteita. Kielijännitys voi ilmetä oppitunneilla kireän olon tunteena tai oppilasta voi jännittää tietyt suoritukset, esimerkiksi ääneen puhuminen. Kielijännitystä pidetään siis tilannesidonnaisena erillisenä kielenopiskelutilanteisiin liittyvänä ahdistuneisuuden muotona, joka voidaan erottaa yleisestä ahdistuneisuudesta. (Pihko, 2007.) Erityisesti kielijännitystä aiheuttaa vieraan kielen ääneen lausuminen, kuunteleminen ja erilaiset suullisen viestinnän tilanteet (Pihko, 2007).

2.2 Aikaisemmat tutkimukset

Yleisesti jännittämistä on tutkittu paljon niin kansallisella tasolla kuin kansainvälisesti ja siitä on kerrottu tarkemmin esimerkiksi erilaisten oppaiden muodossa (Almonkari, 2007a). Kansainvälistä tutkimusta toisen ja vieraan kielen kielijännityksestä on tehty runsaasti. Kielijännitystä onkin tutkittu 1980-luvulta lähtien, kun Elaine Horwitz alkoi tutkimusryhmänsä kanssa määrittelemään tarkemmin käsitettä kielijännitys (eng. *foreign language anxiety*). He halusivat tarkentaa käsitteen määritelmän ja nimetä sen tarkemmat vaikutukset kielenoppimiseen. Horwitz ym. (1986) havaitsivat tutkimuksessaan, että kielijännitys on yleinen ilmiö, jota esiintyy monilla kielen opiskelijoilla. Heidän mukaansa kielijännitystä kokevat opiskelijat pelkäsivät kielen oppitunneilla muun muassa muiden virheiden tekemistä, arvostelun pelkoa sekä puhumista ilman valmistelua (Horwitz ym., 1986).

Kielijännitystä ovat tutkineet myös laajasti 1980–90-luvuilla Peter MacIntyre ja Robert Gardner. Vuoden 1989 tutkimuksessa he tutkivat kanadalaisten ranskan kieltä vieraana kielenä opiskelevien opiskelijoiden kielijännitystä, ja tutkimus vahvisti Horwitzin ym. (1986) teorian siitä, että kielijännitys on oma ilmiönsä (MacIntyre & Gardner, 1989). Myöhemmin he ovat

havainneet esimerkiksi sen, että kielijännitystä kokevat henkilöt aliarvioivat opiskelemaansa vieraan kielen kielitaidon (Gardner & MacIntyre, 1993) ja, että kielijännityksellä on negatiivinen yhteys kielen oppitunneilla suoriutumiseen (MacIntyre & Gardner, 1994).

Young (1990) on tutkinut Yhdysvalloissa espanjan kieltä opiskelevien yliopisto- ja lukio-opiskelijoiden kielijännityksen esiintymistä ja sen tekijöitä sekä sitä, mitä opettaja voisi tehdä, jotta opiskelijoiden kielijännitys vähenisi. Tulokset ovat samankaltaisia Horwitzin ym. (1986) tutkimuksen kanssa. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että opettaja voi vähentää kielijännitystä muun muassa siten, että ei huomioi oppilaiden tekemiä virheitä suuresti eikä pakota opiskelijoita vastaamaan kysymyksiin. Lisäksi selvisi, että pienryhmätyöskentely nähtiin kielijännitystä vähentävänä tekijänä. (Young, 1990.) Myös Aida (1994) on tutkinut Yhdysvalloissa kielijännitystä ja hänen tutkittavat olivat japanin kieltä opiskelevia yliopisto-opiskelijoita. Tutkimuksessa selvisi, että yli kolmasosa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä koki kielijännitystä kieltä opiskellessa. Kielijännitykseen vaikuttivat muun muassa opiskelijoiden pelko hylätyn arvosanan saamisesta, negatiiviset asenteet kielen opiskelua kohtaan sekä epämukavuus puhua kieltä natiivipuhujan kanssa. Lisäksi selvisi, että kielijännitys vaikutti negatiivisesti opiskelijoiden suorituskykyyn japanin kielellä. (Aida, 1994.)

Myös Gregersen ja Horwitz (2002) ovat tutkineet kielijännitystä vertailemalla jännityksen ja perfektionismin välistä suhdetta erilaisten kielenoppijoiden keskuudessa. Huang ym. (2010) ovat puolestaan tutkineet Taiwanissa opettajien ja luokkatovereiden antamaa tuen vaikutusta kielijännitystä kokevan oppijan jännitykseen. Tutkittavat olivat aikuisia englannin kielen opiskelijoita. Tulokset osoittivat, että kielijännityksellä ja tuella oli selvä yhteys sekä opiskelijan oppimiselle olivat tärkeitä sekä opettajan, että luokkatovereilta saatu tuki. (Huang ym. 2010.)

Kielijännitystä on tutkittu jonkin verran myös Euroopassa. Tóth (2011) on tutkinut englannin kielen pääaineopiskelijoita Unkarissa ja hänen tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, miten edistyneiden vieraiden kielten oppijoiden

kielijännitystä voi kuvailla, mitkä tekijät vaikuttivat sen kehittymiseen sekä miten kielijännityksen kokeminen vaikutti opiskelijoihin. Tóthin (2011) mukaan jännitys oppitunneilla johtui esimerkiksi siitä, että opiskelijat pelkäsivät puhua kieltä koko luokan kuullen. Nilsson (2019) on puolestaan tutkinut Ruotsissa alakoululaisten englannin kielen kielijännityksen esiintymistä sekä sitä, mitkä tekijät sitä eniten aiheuttavat. Suurin osa tutkimukseen osallistujista koki kielijännitystä sekä eniten kielijännitystä aiheutti oppilaissa suullinen tuottaminen (Nilsson, 2019).

Suomessa kielijännitystä on tutkinut erityisesti Marja-Kaisa Pihko (2007), joka on selvittänyt yläkouluikäisten englannin kielen opiskelun affektiivisia tuloksia. Kielijännityksen osalta Pihko (2007) tutki sitä, erosivatko perinteisen englannin kielen opetuksen ja englanninkielisen sisällönopetuksen (CLIL) oppilaiden kielijännityksen kokeminen toisistaan. Tutkimus osoitti, että molempien ryhmien oppilaat kokivat runsaasti kielijännitystä, mutta huomionarvoista oli se, että sisällönopetuksen oppilaat kokivat enemmän kielijännitystä verrattuna perinteisen englannin kielen opetukseen. Tutkittavat jännittivät erityisesti vieraan kielen puhumista ja pelkäsivät opettajan ja koulutovereidensa arvostelua heidän kielitaitoa kohtaan. (Pihko, 2007.)

Myös korkeakouluopiskelijoiden kielijännitystä on tutkittu jonkin verran Suomessa. Scotsonin (2019) pitkittäistutkimuksessa on tutkittu aikuisten korkeakoulutettujen maahanmuuttajien tunteita suomen kielen käytöstä ja tutkimuksessa selvisi, että kielijännitystä esiintyi erityisesti suullisissa vuorovaikutustilanteissa, joihin liittyi virheiden tekemisen pelko. Mäkelä (2016) on puolestaan tutkinut pro gradu -tutkielmassaan ranskan kieltä opiskelevien yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia kielijännityksestä. Tutkimuksessa selvitettiin, että kielijännitystä esiintyy ranskan puhetilanteissa, joka saattaa johtaa luentojen välttelyyn. Kielijännitys johtuu Mäkelän (2016) tutkittavien mukaan siitä, että opiskelijoilla on kielitaidossa huomattavia eroja. Myös esimerkiksi opettajien vaatimukset ja opiskelijoiden käsitykset kielenoppimisesta erosivat toisistaan, mikä osaltaan vaikuttaa kielijännityksen syntyyn. Tikkanen (2014) tutki gradussaan vieraiden kielten

pääaineopiskelijoiden kielijännityskokemuksia. Samoin kuin monessa muussakin tutkimuksessa, tutkittavat kokivat kielijännitystä eniten puhumis- ja esiintymistilanteissa. Ojansuu (2021) on tutkinut kielijännitystä myös koulumaailman ulkopuolisessa kontekstissa. Maisterintutkielmassa selvitettiin kielenoppijaelämäkertojen avulla tutkittavien kielijännitystilanteita ja niiden vaikutuksia kielen oppimiseen sekä oppijaan. Tutkimuksessa selvisi muun muassa se, että opettajan rooli kielijännityksen lisääjänä on merkittävä riippuen esimerkiksi tuntien aktiviteeteista tai opetusmenetelmistä.

Kielijännitystä on myös tutkittu Suomessa muutamissa pro gradu - tutkielmissa alakoulun englannin oppijoiden kokemana. Antilan (2012) gradussa on tutkittu neljäsluokkalaisten CLIL-oppilaiden kokemuksia opetuksesta ja taitotasojen eroavaisuuksista. Tutkimuksessa saatiin selville, että oppilaiden sanasto-osaamisen puutteellisuus oli yhteydessä kielijännitykseen. Myös Joutselan ja Kaartisen (2009) gradussa tutkittiin alakoululaisen englanninkielisen sisällönopetuksen oppilailta heidän kokemuksiaan. Gradun tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kielivalintoja tunneilla, ja valintaa tarkasteltiin muun muassa kielijännityksen näkökulmasta. Tutkimuksessa he saivat selville, että myös kokeneilla kielenkäyttäjillä esiintyy kielijännitystä. Näiden kahden tutkimuksen lisäksi Jalkanen ja Ruuska (2007) ovat tutkineet gradussaan oppilaiden affektiivisia tekijöitä eli tunteita alakoulun englannin tunneilla. Heidän tutkielmassaan on keskitytty siihen, mistä kielijännitys johtuu ja miten paljon oppilaat kokevat kielijännitystä. Myös heidän tutkimuksessaan kielijännitystä esiintyi peräti puolella tutkituista oppilaista ja ääneen puhuminen englannin kielellä koko luokan kuullen oli jännitystä eniten lisäävä tekijä.

Suomessa ruotsin kielen oppimisen kontekstissa tapahtuvaa kielijännitystä on tutkittu suhteellisen vähän, ja alakoulukontekstissa sitä ei ole tutkittu lainkaan. Jonkin verran on kuitenkin tutkittu vanhempia ikäluokkia, kuten yläkouluikäisten ja korkeakouluopiskelijoiden kielijännitystä. Esimerkiksi Ilomäki (2015; 2012) on tutkinut sekä kandidaatin että maisterin tutkielmassaan korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia kielijännityksestä ruotsin kielen kielenkäyttötilanteissa. Lisäksi muun muassa Hollmén (2007) on tutkinut

lukiolaisten kokemuksia kielen oppimisprosessiin vaikuttavasta viestintäarkuudesta. Ruotsin kielen oppimisen tunteiden osalta on kuitenkin paljon tehty tutkimusta muun muassa oppilaiden asenteista kieltä kohtaan ja motivaatiosta oppia sitä. (ks. esim. Kovács & Marton, 2015; Koskenranta, 2012; Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011; Tuokko, 2011).

2.3 Kielijännitystä aiheuttavat tekijät

Kielijännitys voi vaikuttaa negatiivisesti vieraan kielen opiskelussa suoriutumiseen. On tärkeää ymmärtää juurisyytä sille, miksi kielijännitystä ylipäänsä ilmenee, ja minkälaiset tilanteet sen laukaisevat, jotta siihen on mahdollista puuttua ajoissa. Kielijännitystä lisäävät tekijät voivat olla erilaisia tilanteita tai oppijan ominaisuuksiin liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi Tóthin (2011) tutkimuksessa suurimmat kielijännitystä lisäävät tekijät vieraan kielen oppitunneilla olivat paine menestyä, virheiden tekemisen pelko, keskittyminen kielenkäytön tarkkuuteen ja sopivuuteen, mahdollisuus opettajan negatiiviseen arviointiin, mahdollisuus muiden opiskelijoiden arvosteluun ja pelko omasta epäpätevyydestä muiden oppilaiden edessä. Hentisen ja Piskosen (1998) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat kielijännitystä eri tavoin ja eri tasoisena. Siihen vaikuttavia osatekijöitä ovat oppilaan asenne, motivaatio, minäkäsitys, luonne sekä saavutukset (Hentinen & Piskonen, 1998). MacIntyre (2017) toteaa, että kielijännityksen seuraukset ovat osittain myös sen tekijöitä: esimerkiksi kielitaidon puute vaikuttaa kielijännityksen syntyyn, mutta toisaalta jännitys voi myös vaikeuttaa kielen oppimista.

Kielijännitystä voi ilmetä kenellä tahansa kaikenlaisissa kielenkäyttötilanteissa: puhuessa, kirjoittaessa, lukiessa ja kuunnellessa. Kielijännitystä ilmenee kuitenkin eniten tuottaessa kieltä. (Tikkanen, 2014.) Kommunikaatioarkuus on yksilön kokemaa jännitystä, joka liittyy puhumiseen tai kuulijan roolissa puheen vastaanottamiseen (Pihko 2007). Pihkon (2007) lisäksi Tóth (2017) ja Gkonou (2017) väittävät, että juuri suullinen vuorovaikutus on suurin jännitystä lisäävä tekijä. Myös Woodrow (2006) tutki kielijännitykseen

vaikuttavia tekijöitä ja tutkimuksessa tuli ilmi, että kielijännitystä esiintyy eniten vuorovaikutustilanteissa. Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) mukaan oppilaille on pelko vuorovaikutustilanteissa siitä, että he eivät ymmärrä kieltä, kun heille puhutaan. Myös Jalkanen ja Ruuska (2007) havaitsivat puheen kuuntelemisen yhtenä kielijännittämistä lisäävänä tekijänä. Kuuntelua enemmän kielijännitykseen vaikuttaa kuitenkin kielen tuottaminen, kuten puhuminen. Jännitys on erityisesti läsnä esitystilanteissa, mutta myös opettajalle puhuminen ja ryhmäkeskustelut aiheuttavat jännitystä. (Tikkanen, 2014.) Ilomäen (2015) tutkimuksessa saatiin selville, että kielijännitystä tapahtuu myös esimerkiksi suullisen kokeen aikana. Kuitenkin jännittävämpänä tilanteena vieraan kielen oppitunneilla on koettu koko luokan edessä puhuminen (Nilsson, 2019; Tóth, 2011; Jalkanen & Ruuska, 2007; Young, 1991; Horwitz ym., 1986). Hashemi (2011) toteaa, että puhumisessa natiivin kaltaisen ääntämisen saavuttamisen paine on kielijännitystä lisäävä tekijä. Tóthin (2011) tutkimuksessa opiskelijat kertoivat, miten ajatuksen kulku ja puhe vieraalla kielellä eivät ole samalla tasolla, joka voi turhauttaa heitä. Myös se tuntuu epämiellyttävältä, että ennen puhumista pitää ajatella pidempään, mitä tulee sanomaan, sillä keskustelu saattaa sisältää pitkiä hiljaisia hetkiä. Opiskelijat kertoivat myös, miten heitä surettaa se, etteivät he kykene ilmaisemaan itseään niin hyvin kuin he haluaisivat. (Tóth 2011.)

Gkonou (2011) kritisoi artikkelissaan sitä, että kielijännitystä koskevissa tutkimuksissa ylikorostetaan puhumisen aiheuttamia tuntemuksia eikä niinkään kielen muita osa-alueita: kirjoittamista, lukemista ja kuuntelua. Hänen mielestään tällainen lähestymistapa vieraan kielen jännitykseen pakottaa kyseenalaistamaan tiettyjen kyselyiden soveltuvuudesta oppijoiden kielijännityksen kokonaisvaltaiseen tunnistamiseen. Kirjoittaminen on myös yksi viestinnän muoto, joka voi hyvinkin aiheuttaa monella oppilaalla ahdistuksen tai jännityksen tunteita. Gkonoun (2011) tutkimuksessa kirjoitukseen liittyvä kielijännitys kumpuaa negatiivisista asenteista kirjoitustunteja kohtaan, itsensä vähättelystä kirjoittaessa vieraalla kielellä ja negatiivisen arvioinnin pelosta. Lisäksi Rasool ym. (2023) mainitsevat artikkelissaan oppijoiden sanavaraston niukkuuden ja sopivien kielellisten ilmaisujen puutteen syyksi siihen, että

kielijännitystä esiintyy kirjoitustilanteissa. Myös vieraalla kielellä lukeminen saattaa aiheuttaa ja lisätä kielijännitystä. Tämä johtuu siitä, että oppilaat eivät välttämättä ymmärrä lukemaansa, vaikka pystyisivätkin sujuvasti lukemaan tekstiä. (Saito ym., 1999.)

Koko luokan kuullen puhumisen jännittäminen johtuu siitä, että muiden ihmisten läsnäolo lisää paineita kielen tuottamisessa. Koska puhumisen jännittäminen ja ujous nähdään usein negatiivisena piirteenä, sosiaalisissa tilanteissa tapahtuva jännittäminen lisää pelkoa siitä, että muut luokassa ajattelevat puhujasta negatiivisia asioita (Almonkari, 2007a). Muiden arvioinnin pelko aiheuttaa siis kielijännitystä (Oravuo, 2021; Scotson 2019; Gregersen 2003; Gregersen & Horwitz, 2002). Pihkon (2007) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat pelkäsivät sekä opettajan, että koulutovereidensa arvostelua heidän kielitaitoaan kohtaan.

Muiden oppilaiden luoma paine kielten oppitunneilla johtuu omien kykyjen vertailusta toisiin. Tikkasen (2014) tutkimuksessa opiskelijat kokivat pelkoa siitä, että muut arvostelevat heidän tuottamaa kieltä. Tóthin (2011) tutkimuksessa opiskelijat eivät halunneet, että muut luokassa saavat selville, että he eivät tiedä tai osaa riittävästi. Kyseiset opiskelijat vertailivat itseään muihin luokassa ja tunsivat jännitystä riippuen siitä, oliko ympärillä opiskelijoita, joiden taitotaso oli korkeampi kuin heidän. Oppijan huono itsetunto ja kilpailuhenkisyys johtaa vertailuun luokassa. Kun oppilas näyttäytyy muiden silmissä osaamattomalta, kielijännityksen tunne lisääntyy. (Young, 1991.)

Opettaja vaikuttaa kielijännityksen syntyyn ja lisääntymiseen. Huangin ym. (2010) mukaan kielen opettajien tehtävänä on luoda luokkaan vähemmän stressiä sisältävä ilmapiiri. Opettajan arvioinnin pelko onkin yksi yleisimmistä kielijännitystä aiheuttavista tekijöistä. Tóthin (2011) tutkimuksessa opiskelijat kertoivat, että kielijännitystä esiintyi oppitunneilla siksi, että opettajan pelättiin arvioivan heitä jatkuvasti. Huonon arvosanan pelko aiheutti sen, että virheitä piti piilotella ja välttää. Opiskelijat pitivät häpeällisenä sitä, että opettaja korjasi heidän virheitään kaikkien edessä tai kommentoi opiskelijan kielitaitoa nöyryyttävällä tavalla. (Tóth, 2011.) Myös Huang (2012) kertoo tutkimuksessaan,

miten jotkut opettajat arvostelivat jokaisia oppilaiden tekemiä virheitä tai korjasivat usein heidän huonoa ääntämistään. Virheiden korjaaminen ei siis ole itsessään kielijännitystä lisäävä tekijä vaan kielijännityksen syntyyn vaikuttaa se, miten, kuinka usein ja missä tilanteissa virheitä korjataan (Young, 1991).

Kielijännitystä lisäävät opettajan käyttäytymisen lisäksi myös opetusmenetelmät (Oravuo, 2021). Huangin (2012) mukaan opettajakeskeinen oppitunti, jossa oppilaat ovat passiivisina tiedon vastaanottajina, saa oppijat tuntemaan ahdistuksen tunteita kielten oppimisesta. Opetusmenetelmien ja kielijännityksen yhteyttä ovat tutkineet tarkemmin Briesmaster ja Briesmaster-Paredes (2015), joiden tutkimuksessa tuli ilmi, että kielijännitystä lisäävät erityisesti sellaiset opetustyyli, joissa opettaja keskittyy enemmän tiedon siirtämiseen ja palautteen antamiseen, korostaa tavoitteiden saavuttamista ja odotusten täyttämistä sekä painottaa opetuksessaan perinteistä eli opettajajohtoista opetustyyliä.

Opettajan korkeat odotukset oppilaiden kielitaidosta aiheuttavat oppilaissa jännitystä kielen oppitunneilla. Tämä saattaa johtaa siihen, että kun oppilaat tarvitsevat tukea opettajalta, oppijat kokevat avun pyytämisen heikkoutena, epäkypsyytenä tai jopa merkkinä heidän heikosta kielitaidoistaan. Tällaisessa tilanteessa oppilaat saattavat pelätä sitä, että opettaja huomaa heidän olevan avuttomia kielen oppitunnilla. (Aida, 1994.) Tóthin (2011) tutkimuksessa tuli puolestaan ilmi, että oppilaat ikään kuin näkivät kielen tunnit jatkuvina koetilanteina, jossa heidän täytyy todistaa, että heidän kielitaitonsa on oletetun taitotason mukainen. Tutkimuksessa oppilaat kertoivat, että jännittämistä esiintyy enemmän luokassa, ja luokan ulkopuolella tapahtuvat kielenkäyttötilanteet eivät aiheuta samalla tavalla paineita (Tóth, 2011). Samankaltaisia tuloksia saivat myös Piniel ja Albert (2018), joiden tutkimuksessa selvisi, että oppilailla on positiivisempia tunteita luokan ulkopuolella tapahtuvia kielenkäyttökokemuksia kohtaan, kun taas luokassa oppilaat kokivat negatiivisempia tunteita, erityisesti kielijännitystä. Myös Hashemi (2011) mainitsee, että tiukka ja muodollinen luokahuoneympäristö, jossa kohdekielen käytön odotetaan olevan oikeaoppista, lisää kielijännitystä.

Kielenoppimistilanteissa tapahtuva jännittäminen on vahvasti yhteydessä puhujan epävarmuuteen omasta kielitaidosta. Kielijännitys näyttäytyy ensisijaisesti heikompien kielenoppijoiden ongelmana, mutta myös muut voivat kärsiä siitä (Tóth, 2017; 2011; Pihko 2009; Marcos-Llinás & Garau, 2009; Ewald, 2008; Kitano, 2001). Elkhafaifin (2005) mukaan kielijännitystä kokee kuitenkin enemmän sellaiset opiskelijat, jotka ovat opiskelleet kieltä vähemmän. On yleistä, että kielijännityksen aiheuttajaksi mainitaan puutteellinen kielitaito (ks. esim. Oravuo, 2021; MacIntyre & Gardner, 1989). Negatiivisiksi koettuja tuntemuksia voi ilmetä esimerkiksi silloin, kun oppija kokee muiden olevan parempia kielitaidoiltaan (Ilomäki 2015; Jalkanen & Ruska, 2007). Kielitaito nähdään huonona, kun puhuja vertailee taitojaan muihin ja on itsekriittinen itseään kohtaan. Kielijännityksestä kärsivillä ja perfektionismiin taipuvaisilla ihmisillä on monia yhteisiä piirteitä ja nämä piirteet hidastavat kielen oppimista ja tekevät siitä epämiellyttävää (Gregersen & Horwitz, 2002). Gregersen ja Horwitzin (2002) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kielijännityksen ja perfektionismin välistä suhdetta vertailemalla opiskelijoiden reaktioita ja kommentteja omiin videohaastatteluihin. Tutkimuksessa kielitaito ei ollut yhteydessä korkeaan kielijännitykseen, sillä kyse oli enemmänkin opiskelijoiden liian korkeista odotuksista ja perfektonismin piirteistä. Puolestaan Pihkon (2009) mukaan oppilailla, jotka kärsivät kielijännityksestä, on heikohko kielenoppimiseen liittyvä minäkäsitys.

Täydellisen kielitaidon ihanne vaikeuttaa vuorovaikutusta vieraalla kielellä ja aiheuttaa pelkoa virheiden tekemisestä (Scotson, 2019). Virheiden teko kielen tunneilla saattaa olla esimerkiksi sitä, että henkilö ääntää jonkin sanan väärin tai tekee kirjoitusvirheen. Virheiden tekeminen onkin osa kielen oppimista. Silti niiden tekeminen saattaa tuntua epämiellyttävältä. Yksi kielijännitystä aiheuttavista tekijöistä on virheiden tekeminen (Nilsson, 2019; Tóth, 2011; Jalkanen & Ruuska, 2007; Hentinen & Piskonen, 1998). Virheiden tekeminen aiheuttaa oppijoissa pelkoa, sillä he saattavat tällöin joutua naurunalaiseksi (Galmiche, 2017).

Myös koejännitys on yksi kielijännitystä lisäävä tekijä (Jalkanen & Ruuska, 2007; Horwitz ym., 1986). Koejännitys on ahdistusmuoto, jossa oppija laittaa

itselleen suuren paineen asettaessaan itselleen korkeita, jopa epärealistisia tavoitteita tavoitellessaan täydellistä onnistumista. Henkilö siis pelkää suorituksessa epäonnistumista. (Pihko 2007.) Oppija voi myös pelätä hylätyn arvosanan saamista tai oletettuja hylätyn arvosanan seuraamuksia (Brown, Woods & Nuttal, 2022). Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) yksi kielijännityksen komponentti on koejännitys ja syy koejännitykseen on se, että tutkimukseen osallistuneet kertoivat unohtaneensa kaikki opitut asiat koetilanteessa. Kielijännittäjä kokee suorittamisena kielitaitoa testaavat kokeet, mutta myös erilaiset pelit, leikit ja tehtävät (Pihko 2009). Madsen, Brown ja Jones (1991) saivat selville, että oppilaat jännittävät tietynlaisia kielikokeisiin liittyviä tehtäviä enemmän kuin toisia. Tämän lisäksi kielijännitystä lisäsi se, että oppilaat ovat opiskelleet ja harjoitelleet kokeisiin tunneilla opettujen asioiden mukaisesti, mutta kokeissa vaaditaankin soveltavaa osaamista, josta oppilailta ei ole minkäänlaista kokemusta (Madsen ym., 1991). MacIntyre ja Gardner (1991) tekivät tutkimuksessaan huomion, että koejännitys ei korreloi kielijännitykseen kielten luokassa eli koejännitys oli heidän mielestään yleinen ahdistuksen ongelma, eikä se ole pelkästään kielijännityksestä kärsivien ongelma. Aida (1994) on saanut samankaltaisia tuloksia tutkiessaan japanin kieltä opiskelevia. Monet tutkijat kuitenkin pitävät myös kielten kokeissa tapahtuvaa jännitystä kielijännityksenä (esim. Pihko, 2007; Madsen ym., 1991; Horwitz ym., 1986), jonka vuoksi päätimme pitää koejännityksen yhtenä kielijännityksen osa-alueena tutkimuksessamme.

2.4 Kielijännityksen seuraukset

Kielijännitys vaikuttaa vieraan kielen oppijoihin monin eri tavoin. Almonkarin (2007a) mukaan kielenoppijat kokevat jännittämisen eri tavoin: joku saattaa saada hyvän esiintymisvireen ja toinen voi ahdistua jo pelkästä ajatuksesta, että pitää esiintyä. Seuraukset tunteiden kokemisen aikana ja jälkeen riippuu niiden voimakkuudesta ja ihmisen omasta tulkinnasta. (Almonkari, 2007a.) Tikkasen (2014) mukaan kielijännitystä kokeva ihminen ei välttämättä pysty ilmaisemaan

omia mielipiteitään ja ajatuksiaan sillä tavalla, jolla he haluaisivat. Toisin sanoen henkilö, joka kokee kielijännitystä ei pysty ilmaisemaan itseään tarpeeksi hyvin ja tästä syystä hän voi kokea olonsa turhautuneeksi (Tikkanen, 2014). Jokainen oppija voikin kokea epämukavia tuntemuksia luokassa johtuen jännityksestä. Oppija voi kokea vähäisenkin jännityksen epämiellyttävänä, mutta voimakas jännitys voi haitata opetukseen osallistumista ja suoriutumista (Pihko, 2009). Pahimmassa tapauksessa kielijännityksen seurauksena henkilö voi olla kykenemätön miettimään mitään muuta kuin omia ahdistuksen tuntemuksiaan. Hän voi jopa lamaantua täysin, joka tekee kielenoppimisen mahdottomaksi. (Tikkanen, 2014.)

Kielijännitys vaikuttaa opiskelijoiden käyttäytymiseen tunneilla (Tikkanen, 2014; Tóth, 2011). Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) mukaan kielijännityksestä kärsivä saattaa reagoida tunteeseen monin eri tavoin. Jotkut saattavat vältellä kotitehtäviä, puhumista tunnilla tai istuvat takarivissä, toiset taas välttelevät pakollista kielen opiskelua viimeiseen asti (Horwitz ym., 1986). MacIntyre ja Gardner (1991) huomasivat myös, että jännityksestä kärsivä oppilas vältteli kotitehtävien tekoa. Bekleyen (2009) tutkimuksessa selvisi puolestaan, että osa tutkittavista kertoi jopa välttelevän television katselemista kielijännitystä aiheuttavalla kielellä, koska he kokivat olonsa pettyneiksi, jos he eivät ymmärtäneet kieltä.

Tóthin (2011) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että jännityksen tunteet rajoittivat heidän aktiivista osallistumistaan. Kaikki viisi haastateltavaa kertoivat olleensa hiljaa, vaikka heillä olisi ollut jotakin sanottavaa luokassa käsiteltävästä aiheesta. Tällainen käytös ei ollut pelkästään koko luokan yhteisessä toiminnassa tapahtuvaa vaan sitä ilmeni myös pari- ja ryhmäkeskusteluissa. (Tóth, 2011.) Myös Bekleyen (2009) tutkimuksen mukaan kielijännityksestä kärsivillä henkilöillä oli tapana vältellä tilanteita, jotka vaativat vieraan kielen kuuntelemista, muille puhumista ja luokkahuoneaktiviteetteihin osallistumista. Pihkon (2007) tutkimuksessa selvisi puolestaan, että henkilö, joka kokee arvostelun pelkoa välttää tilanteita, joissa hän pelkää joutuvansa toisten kielteisen arvostelun kohteeksi. Myös Gregersen (2003) sekä MacIntyre ja

Gardner (1991) ovat todenneet, että kielijännityksestä kärsivät opiskelijat osallistuvat vähemmän oppitunnilla tapahtuvaan toimintaan, koska he haluavat suojella imagoaan vähentämällä mahdollisuutta tehdä kielellisiä virheitä opettajan ja luokkatovereiden läsnä ollessa. Kielijännittäjien osallistumisen puutteen vuoksi, kielijännityksestä kärsivät kehittyvät heikommin kielellisissä taidoissaan (Gregersen, 2003).

Kielijännityksestä kärsivä henkilö voi myös yrittää viivyttää asioiden tekemistä, jotka aiheuttavat jännitystä. Tikkasen (2014) tutkimuksessa tuli ilmi, että kielijännitystä kokeva henkilö viivytteli asioiden tekemistä, jotka häntä hermostutti. Viivästyttäminen oli erityisesti tyypillistä aikaa vievissä ja haastavissa projekteissa sekä tilanteissa, joissa henkilö pelkäsi, että hän ei saa tehtävää tehdyksi. Tämä johti usein ahdistuksen tunteeseen. (Tikkanen, 2014.) Lisäksi jos oppija kokee suurta jännitystä opiskellessaan kieliä, voi hän helposti alkaa tuntemaan vastenmielisyyttä kielten opiskelua kohtaan (Pihko, 2009). Kielijännitys voi siis aiheuttaa mielenkiinnon menettämisen kielen opiskelua kohtaan (Tikkanen, 2014). Kielijännityksen onkin todettu vaikuttavan kielteisesti oppimismotivaatioon (Kangasvieri, 2021; Tikkanen, 2014). Kangasvierin (2021) ja Pihkon (2009) mukaan tämä voi heijastua negatiivisesti oppimismenestykseen. Lisäksi se voi heikentää kielenoppijan itseluottamustaan kielenoppijana ja -käyttäjänä (Pihko, 2009). Kielijännitys on todettu myös vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden suorituskykyyn kielessä (Gregersen, 2003; Gregersen & Horwitz, 2002; Aida, 1994; Young, 1991).

Kielijännityksen on todettu vaikuttavan kielen oppimiseen ja sitä vaativaan toimintaan. Tikkasen (2014) mukaan kielijännitys rajoittaa kielijännittäjän kykyä tehdä parhaansa tehtävissä. Kielijännityksestä kärsivällä henkilöllä voi olla vaikeuksia aloittaa jokin kirjallinen työ vieraan kielen oppiaineessa tai erilaisten tehtävien ja kurssien suorittaminen loppuun ovat viivästyneet kielijännityksen takia. Kielijännitys voi vaikuttaa myös työn lopputulokseen. (Tikkanen, 2014.) Elkhafafin (2005) tutkimuksen mukaan kielijännittäjät saavat huonompia kurssiarvosanoja kuin opiskelijat, jotka eivät koe kielijännitystä. Lisäksi kielijännitys vaikuttaa oppijan kognitiiviseen prosessointiin, kuten tiedon

muistiin painamiseen, muistissa pysymiseen sekä muistista palauttamiseen (Pihko 2009). Gregersen (2003) on puolestaan havainnut, että opiskelijat, jotka jännittävät tekevät enemmän virheitä ja huomasivat vähemmän virheiden tekemistä kuin oppijat, jotka eivät jännittäneet ollenkaan.

Kielijännityksellä voi olla tunteiden lisäksi myös fyysisiä seurauksia. Tóthin (2011) tutkimuksessa oppijoiden jännittäminen näyttäytyi vapinana, hikoiluna, sykkeen tiheytenä ja värisevänä äänenä. Nämä oireet lisäsivät jännittyneisyyttä entisestään. Pahimmassa tapauksessa kielijännitys voi johtaa pidempiaikaisiin fyysisiin oireisiin, kuten hiustenlähtöön sekä vatsa- ja verenpaineongelmiin (Tóth, 2011). Bekleyen (2009) tutkimuksessa saatiin selville, että kielijännityksen kokeminen aiheuttaa opiskelijoilla fyysisiä vaikutuksia, kuten kiihtyneitä sydämenlyöntejä, punastumista, hikoilua ja änkyttämistä. Myös Horwitz ym. (1986) tutkimuksessa tuli esille, että kielijännityksen kokeminen aiheutti opiskelijoissa hikoilua, sydämentykytyksiä, tärinää sekä unihäiriöitä.

2.5 Kielijännityksen ennaltaehkäisy ja vähentäminen

Joskus kielen oppijan polulla ratkaiseva este voi olla jännittämisen tunne, joka estää oppimista ja haittaa osallistumista. On tärkeää muistaa, että jännittäminen on luonnollinen osa haasteellisilta tuntuvia tilanteita, eikä sitä aina tarvitsekaan ehkäistä (Suntio, 2015). On silti selvää, että omat tunteet on huomioitava kielten opiskelussa ja opettajan rooli on olla myös oppijan tunteista tietoinen. Kielen oppimiskokemusten parantamiseksi opettajan tehtävänä on vähentää negatiivisia tunteita ja rohkaista positiivisiin tunteisiin oppitunneilla. (Piniel & Albert, 2018.) Oppijan on myös mahdollista itse tunnistaa ja vähentää omaa kielijännitystä.

2.5.1 Opettajan keinot kielijännityksen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä

Opettaja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan luokkahuoneen jännittyneisyyteen ja oppijoiden jännitykseen. Horwitzin ym., (1986) mukaan opettajilla on kaksi vaihtoehtoa opiskelijoiden kanssa, jotka kokevat kielijännitystä: he voivat auttaa

oppilaita selviytymään ahdistuksen kanssa tai he voivat tehdä oppimiskontekstista vähemmän stressaavan. Opettajan on kuitenkin tiedostettava kielijännityksen olemassaolo ennen kuin hän voi auttaa oppilaita siinä. He kuitenkin huomauttavat myös sen, että kielten opettajilla ei ole riittävästi aikaa eikä riittävästi ammattitaitoa käsitellä useita ahdistusreaktioita. Tällaiset oppilaat kannattaa ohjata muille tahoille, kuten terapeuteille tai oppimisalan erityisasiantuntijoille saamaan tarkennettua apua. (Horwitz ym., 1986.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainittava turvallinen luokan ilmapiiri on suuressa osassa myös jännityksen tunteen hallitsemisessa. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että merkittävä tekijä kielijännityksen vähentämisessä on luoda luokahuoneeseen sellainen ilmapiiri, jossa esiintyisi vähemmän kielijännitystä (Horwitz, 2017; Hashemi, 2011; Huang ym., 2010; Aida, 1994; Young, 1991). Luokan ilmapiirin on hyvä olla kannustava (Horwitz, 2017). Ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteissa mainitaankin, että oppilaan viestinnällisiä taitoja harjoitellaan sallivassa opiskeluilmapiirissä (Opetushallitus, 2014). Opettajan tehtävänä on siis luoda opiskelijoille sellainen ilmapiiri, jossa sallitaan virheet ja kielitaidon puutteellisuus. Aida (1994) toteaa, että luomalla ystävällisen ja turvallisen ilmapiirin luokkaan, kielenoppijoiden virheiden tekemisen häpeän tunnetta voidaan vähentää muiden luokkatovereiden edessä. Myös Horwitz (2017) näkee parhaimpina vaihtoehtoina opettajan tuen ja kannustava luokkaympäristön. Horwitz (2017) kuitenkin huomauttaa, että ei ole olemassa mitään yksittäisiä hoitokeinoja, jotka auttaisivat kaikkia kielijännityksestä kärsiviä henkilöitä.

Edistääkseen kielijännityksestä kärsivän henkilön kielen oppimista sekä vähentääkseen hänen jännitystään opettajalla tulisi olla hyvä suhde kyseisen oppilaan kanssa. (Huang ym., 2010). Opettajan on oltava myös avoin ja vastaanottavainen opiskelijoiden tarpeille, koska nämä asiat voivat vaikuttaa kielijännitykseen. Opettaja voi myös auttaa kielenoppijoita omaksumaan tehokkaan oppimisen ja oppimistavat, jotka omaksuttuaan kielijännitys voi vähentyä. (Aida, 1994.) Myös Horwitz (2017) tähdentää, että on tärkeää, että

kielten opettajilla olisi riittävä ymmärrys kielijännityksen luonteesta, jotta he osaisivat auttaa kielen oppijoita tuntemaan olonsa mukavaksi ja menestyksekkäiksi. Kielenoppijat voivatkin oppia enemmän opettajalta, joka osaa tunnistaa kielijännitystä kokevan oppijan ja osaa tehdä oikeita toimenpiteitä auttaakseen heitä pääsemään yli jännityksestä (Aida, 1994.) Myös Horwitz (2008) kertoo, että kielenopettaja voi helpottaa kielijännityksestä kärsivien oppilaiden tuntemuksia auttamalla heitä tunnistamaan omia epämukavuuden tuntemuksia, ja luomaan kohtuulliset ja saavutettavissa olevat odotukset kielen oppimisesta. Opettajan tehtävä onkin parantaa oppilaiden kykyä selviytyä kielijännityksen tuomista negatiivisista tuntemuksista (Nilsson, 2019). Youngin (1991) mukaan myös kielijännitystä vähentäisi se, että opettaja ei ylireagoi oppilaiden virheisiin eikä hän korjaisi niitä niin tarkasti. Hän mainitsee myös, että opettajan tulisi tuntua enemmän auttavalta kaverilta kuin auktoriteetilta, joka laittaa oppilaat suorittamaan (Young, 1991).

Myös erilaiset työtavat voidaan nähdä tapana ennaltaehkäistä kielijännitystä. Horwitzin (2008) mukaan opettajan olisi hyvä mahdollistaa oppilaille ryhmä- ja parityöskentelyä, jotta he tuntisivat olonsa mukavaksi opetustilanteessa. Nilssonin (2019) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että pienryhmässä keskusteleminen ei aiheuta tutkitusti yhtä paljon jännityksen tunteita kuin koko luokan edessä puhuminen, jolloin kielen oppitunneilla tapahtuva pienryhmätyöskentely on suotuisaa. Tämän lisäksi kaikki oppilaat saavat tällöin mahdollisuuden harjoitella suullisia kielitaitojaan. Koska puhuminen on ylipäätään suurin kielijännitystä lisäävä tekijä, olisi tärkeää lisätä oppitunneilla sellaisia tilanteita, joissa puhumista voitaisiin harjoitella turvallisesti. (Nilsson, 2019.) Pihkon (2007) tutkimuksessa oppilaiden mukaan kuitenkin jo puhumisen ja ääntämisen harjoittelun lisääminen oppitunneilla auttoi oppilaita vähentämään puhumisjännitystä. Myös Horwitz (2017) on vahvasti sitä mieltä, että kielijännitystä vähentäisi se, jos koe- ja puhetilanteista tehtäisiin mielekkäämpiä, ja opettajat kannustaisivat oppilaita enemmän. Hashemin (2011) tutkimuksessa opettajat ehdottivat sellaista aitoa keskustelevaa lähestymistapaa tunneille, jolloin oppilaat voivat osallistua myös puutteellisella

kielitaidolla. Myös draama- tai roolileikkiharjoitusten käyttöä suositeltiin, sillä niiden avulla oppijat voivat käyttää kieltä keksityllä identiteetillä, mikä tekee kielen opiskelusta turvallisempaa.

Huangin ym. (2010) tutkimus osoitti, että opettajan henkilökohtainen tuki vaikutti merkittävästi oppilaiden oppimismukavuuteen englannin kielen opinnoissa ja vähensi heidän pelkoaan siitä, että eivät läpäisisi kurssia. Kielijännityksestä kärsivät kielenoppijat kokivat vähemmän pelkoa arvostelusta ja kurssin läpäisemisestä, jos he saivat opettajaltaan akateemista tukea. Tulokset osoittivat myös, että opiskelijan oppimiselle tärkeää on opettajan tuen lisäksi myös luokkatovereilta saatu tuki. Kielten tunnilla sekä opettaja, että luokkatoverit voivatkin auttaa kielenoppijaa tuntemaan olonsa vähemmän ahdistuneeksi. (Huang ym., 2010.) Horwitz (2017) puolestaan kertoo, että opettajan antama yksilöllinen tuki positiivisessa luokkaympäristössä voisi olla paras lähestymistapa auttaa oppilaita, jotka kärsivät kielijännityksestä. Myös Tikkasen (2014) tutkimuksessa tutkittavat kokivat muiden ihmisten antaman positiivisen palautteen, mutta erityisesti opettajien, keinona hälventää heidän hermostuneisuutta. Härmälä (2022) on saanut omassa tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia siitä, että opettajan kehu oppilaille nähtiin keinona vähentää heidän kielijännitystään. Lisäksi Bekleyen (2009) tutkimuksen mukaan avun pyytäminen esimerkiksi opettajalta nähtiin vähentävän kielijännitystä.

Kielijännitystä voivat vähentää myös immersiiiviset pelit, joissa pyritään tarjoamaan pelaajille mahdollisimman realistinen ja elämyksellinen pelikokemus. Peliin liittyvät palkinnot ja pisteiden kerääminen vähensi kielijännitystä ja lisäsi oppilaiden itseluottamusta erityisesti kommunikointitilanteissa (Edwards, 2022). Myös Horwitz (2008) on listannut, että oppilaiden jännitystä lievittääkseen opettajien tulisi käyttää opetuksessa huumoria, pelejä ja leikkejä luomaan rauhallinen ja vähemmän jännitystä aiheuttava ilmapiiri. Kuitenkin Youngin (1991) mukaan jännitystä voi vähentää osallistumalla lisäopetukseen, tukiryhmään tai koulun järjestämään kielikerhoon ja työskentelemällä yksityisopettajan kanssa. Lisäksi sellainen oppilas, joka

kokee kielitaidon olevan syynä kielijännitykseen, voi hyötyä kielten oppimisstrategioiden ja tiedon rakentumisen opastuksesta (Woodrow, 2006).

2.5.2 Oppijan keinot kielijännityksen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä

Vaikka kielijännitys on varsin ikävä ilmiö kielenoppimisen saralla, kielenoppija voi itse vaikuttaa omaan kielijännitykseensä. Tikkasen (2014) tutkimuksen mukaan yksi merkittävimmistä keinoista vähentää kielijännitystä on vieraan kielen taidon kehittäminen. Tutkittavat uskoivat, että jännitys helpottuisi, jos kieltä osaisi paremmin (Tikkanen, 2014). Myös Ilomäen (2015) tutkimuksessa selvisi, että jännitys väheni opiskelujen myötä, mikä viittaisi siihen, että syynä nähtiin olevan juuri kielitaidon paraneminen. Myös Härmälän (2022) tutkimuksessa oppilaat uskoivat, että kielitaidon parantumisen katsottiin tekevän englannin kielen puhumisesta vähemmän jännittävää.

Kielitaidon harjoittelu auttaa kielenoppijoita selviytymään kielijännityksen kanssa (Tikkanen, 2014; Bekleyen, 2009). Bekleyen (2009) on tutkinut englannin kielen pääaineopiskelijoiden selviytymiskeinoja kielijännitykseen, jossa suuressa osassa nähtiin juuri kielen harjoittaminen. Tutkittavat kertoivat harjoittelevansa vierasta kieltä katsomalla englanninkielisiä elokuvia ja tv-ohjelmia sekä kuuntelemalla kasetteja sekä radio-ohjelmia. Opiskelijat kertoivat, että mitä enemmän he harjoittelivat kielen kuuntelemista, sitä vähemmän he kokivat kielijännitystä. (Bekleyen, 2009.) Myös Tikkasen (2014) mukaan vieraan kielen kuunteleminen ja lukeminen vapaa-ajalla auttaa hälventämään kielijännitystä. Pihkon (2007) tutkimuksen mukaan tutkittavat olivat puolestaan sitä mieltä, että kielijännityksestä pääsee parhaiten eroon puhumisen harjoittelulla.

Yksi tapa käsitellä kielijännitystä on asettua luokassa sellaiseen paikkaan, jossa kielijännittäjä koee olonsa turvalliseksi. Esimerkiksi luokan takaosassa henkilö voi kokea olevansa vähemmän näkyvillä ja kuuluvissa. Kielijännitystä helpottavat myös tilanteet, joissa kielijännitystä kokeva yrittäisi laittaa itsensä tilanteeseen, jossa hän voisi harjoitella kieltä niin paljon kuin mahdollista.

(Tikkanen, 2014.) Jopa matkustaminen maahan tai alueelle, jossa puhutaan kieltä, joka aiheuttaa kielijännitystä, koettiin yhtenä kielijännitystä vähentävänä tekijänä (Bekleyen, 2009).

Tunneille valmistautuminen etukäteen on nähty myös jännitystä ehkäisevänä toimintana (Bekleyen, 2009). Tikkasen (2014) mukaan kielijännitystä voi ehkäistä harjoittelemalla etukäteen tilanteita, joissa henkilö voisi kokea jännitystä. Jos henkilö valmistautuu hyvin etukäteen hän voi tuntea olevansa hallinnassa tilanteessa. Se myös auttaa häntä pysymään rauhallisena. (Tikkanen, 2014.) Myös Almonkarin (2007b) tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että jännittämisen voimakkuuteen vaikuttaa merkittävästi valmistautuminen. Tutkittavat kokivat, että mitä enemmän asioita valmisteltiin, sitä vähemmän heitä jännitti. (Almonkari, 2007b). Esimerkiksi Bekleyen (2009) tutkimuksessa tuli ilmi, että osa opiskelijoista jopa kuunteli kasetilta vieraan kielen tunnin materiaaleja ennen varsinaista kielen oppituntia, koska he kokivat valmistautumisen vähentävän heidän kielijännitystään.

Myös positiivinen ajattelu on nähty yhtenä selviytymiskeinona kielijännitykseen (Tikkanen, 2014; Bekleyen, 2009). Jännityksestä kärsivä henkilö voi esimerkiksi ajatella, että jännittävä tilanne tulee menemään hyvin. Myös Youngin (1991) mukaan jännitystä voi vähentää harjoittelemalla itsensä kannustamista, kuten kertomalla positiivisia toteamuksia itsestään. Puolestaan Woodrow'n (2006) mukaan hyviä keinoja vähentää jännityksen tunnetta on pelon kohtaaminen sekä tilanteeseen ja tunteeseen totuttelu. Myös Almonkari (2007b) kertoo, että suosittuja keinoja ovat muun muassa mielen hallintaan liittyvät selviytymiskeinot.

Jännitystä voidaan vähentää myös rentoutumalla. Almonkarin (2007b) mukaan esimerkiksi liikunnan harrastaminen tai ruoasta ja juomasta mielihyvän hakeminen voivat auttaa jännityksen tunteessa. Young (1991) tähdentää, että jännitystä voi vähentää tekemällä rentoutumisharjoituksia. Myös Almonkarin (2007b) mukaan hengitysharjoitukset voivat auttaa. Lisäksi ystävien tuki voidaan nähdä keinona selviytyä jännityksestä (Almonkari, 2007b).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMISKYSYMYKSET

Tutkimuksemme käsittelee kuudesluokkalaisten oppilaiden ruotsin kielen kielijännityskokemuksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisissa ruotsin kielen oppitunneilla tapahtuvissa tilanteissa kuudennen luokan oppilaat kokevat jännittämistä ja mitkä tekijät lisäävät kyseistä tunnetta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastelimme oppilaiden mielipiteitä siitä, miten omalla, opettajan ja luokkatovereiden toiminnalla kielijännittämistä voisi ennaltaehkäistä ja vähentää.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

1. Mitkä tekijät tai tilanteet lisäävät kielijännitystä ruotsin kielen oppitunneilla oppilaiden kokemusten mukaan?
2. Miten jännittämistä voi oppilaiden näkökulmasta ennaltaehkäistä ja vähentää?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessa halusimme tarkastella ruotsin kielen kielijännitystä ilmiönä alakoulussa eli tavoitteenamme oli luoda parempaa ymmärrystä ilmiöstä, joka on myös laadullisen tutkimuksen lähtökohta (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten kokemuksia, ajatuksia ja tunteita tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksen toteutimme siis pääosin laadullisena tutkimuksena, mutta aineiston analysoimme sekä kvantitatiivisin, että kvalitatiivisin menetelmin. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä auttaa havainnollistamaan tutkimuksen tuloksia, koska vain yksittäisten menetelmien käyttäminen tutkimuksessa altistaa virheiden teolle (Patton 2015).

Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti, koska tarkoituksena oli selvittää kuudesluokkalaisten oppilaiden B1-ruotsin kieltä opiskelevien oppilaiden kielijännityskokemuksia. Fenomenologinen lähestymistapa on kiinnostunut ilmiöistä, joissa tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavien henkilöiden elämismaailmaa (Huhtinen & Tuominen, 2020). Fenomenologia tarkasteleekin henkilöiden itse koettua ja elettyä maailmaa eli heidän kokemuksiaan (Laine 2015). Lisäksi tutkimukseen on lisättävä hermeneuttista puolta, koska ilmiötä on tarpeen tulkita (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Laine 2015). Hermeneutiikassa onkin yleisesti kyse ilmiön ymmärtämisestä ja sen tulkinnasta (Laine 2015).

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavana olivat kaksi kuudesluokkalaista ryhmää Keski-Suomessa sijaitsevasta koulusta. Kyseinen koulu valikoitui tutkimukseen siitä syystä, että tutkijoiden oli vaivatonta matkustaa koululle tutkittavien luokse. Yhteensä tutkittavia muodostui tutkimukselle 38 oppilasta, joista 23 oli tyttöjä ja 13 poikia. Lisäksi kaksi oppilasta eivät kokeneet kuuluvansa kumpaankaan kategoriaan eli

olivat vastanneet kysymykseen vaihtoehdon ”muu”. Alkuperäisenä tavoitteena oli toteuttaa kysely kolmella eri ryhmällä, mutta aikatauluongelmien vuoksi aineistoksi lopulta päätyi vain kaksi eri kuudesluokkalaista ryhmää. Olennaista oli kuitenkin, että tutkittavat opiskelivat kuudennella luokalla ja olivat jo lähes kokonaisen lukuvuoden ajan opiskelleet B-ruotsia. Tutkittaviksi päätyi oppilaita, jotka kokivat kyselyn vastaamishetkellä kielijännitystä, mutta myös sellaisia oppilaita, jotka olivat mahdollisesti aiemmin kokeneet kielijännitystä tai eivät olleet sitä koskaan aikaisemmin tunteneet. Voi myös olla, että vastaaja ei ollut aiemmin osannut sanoittaa tai tunnistaa, että ruotsin oppitunneilla koettu epä mukavuuden tunne saattaisi johtua kielijännityksestä.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto kerättiin kertaluontoisena paperisen kyselylomakkeen avulla Keski-Suomessa huhtikuussa 2023. Lomakekysely on soveltuva aineistonkeruumenetelmä laadullista tutkimusta toteuttaessa, vaikka usein sitä käytetäänkin kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alanen (2011) mainitsee, että kysely on monipuolinen sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen työkalu, ja sitä käytetäänkin usein kokemusperäisen, empiirisen tiedon keräämiseen. Koska tutkimuksessamme halusimme kartoittaa oppilaiden tuntemuksia ja kokemuksia erilaisista tilanteista oppitunnilla, jotka aiheuttavat kielijännitystä, koimme kyselyn olevan tutkimukseemme sopiva aineistonkeruumenetelmä.

Kielijännityksestä on olemassa melko paljon tutkimustietoa, ja jo olemassa olevia kyselyitä, joten päätimme soveltaa kyselyä luodessamme myös muiden tekemiä kyselyitä aiheeseen liittyen (esim. Jalkanen & Ruuska, 2007; Pihko, 2007; Horwitz ym., 1986). Alasen (2011) mukaan aikaisempien aiheeseen liittyvien tutkimusten kyselylomakkeita kannattaa, ja on jopa välttämätöntä hyödyntää. Kyselylomakkeesta (ks. liite 1.) rakentui vajaa kolmesivuinen ja se sisälsi sekä avoimia, että suljettuja kysymyksiä. Näin osallistujilta saatiin syvällisempää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Avokysymysten tarkoituksena onkin tarkentaa

suljettuja kysymyksiä sekä ne antavat tilaa tutkittavan omalle äänelle (Alanen, 2011). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tarkentavat, että kyselyn tarkoituksena on saada selville tutkittavien ajatuksia mahdollisimman paljon määrättyjen kysymysten pohjalta. Kyselymme pohja antoi raamit sille, minkälaisia vastauksia halusimme oppilailta. Liian pitkä kysely vaikeuttaa kuitenkin keskittymistä, mikä edelleen vaikuttaa negatiivisesti kyselyn vastauksiin ja tutkimustuloksiin (Alanen, 2011). Tästä syystä ja myös oppilaiden ikä huomioon ottaen päätimme, että kyselyyn vastaamisaika oppilailla oli noin 20 minuuttia ja rajasimme kyselyn pituudeksi kolme sivua.

Kysely luotiin huolellisesti, pitämällä mielessä kenelle kysely teetetään ja mihin tarkoitukseen se laaditaan, jotta jokainen kyselyn kohta olisi mahdollisimman yksiselitteisesti tulkittavissa. Alasen (2011) mukaan kyselyn vastaukset voidaan tulkita eri tavoin. Hänen mukaansa ne ovat siis aina niin tutkittavien kuin myös tutkijan omia tulkintoja kyselyn eri kohdista. Koska kysely ei ole samankaltainen kuin haastattelu, jossa pystyisi kysymään tarkentavia kysymyksiä tai pyytämään perusteluja, kyselyn on oltava alusta lähtien sellainen, joka olisi mahdollisimman helposti tulkittavissa. (Alanen, 2011.) Kyselyä laatiessa on muistettava se, että siinä saa kysyä ainoastaan tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta tärkeimmät kysymykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tästä syystä refleктоimme jokaista kyselyn kysymystä tutkimuskysymyksiimme ja muokkasimme sitä niiden mukaan. Emme myöskään kysyneet oppilailta kysymyksiä, jotka olisivat olleet merkityksettömiä tutkimuksemme kannalta. Kyselymme laadittua pilotoimme kyselyn kahdeksalla kuudesluokkalaisella, jotka eivät kuuluneet tutkittavien joukkoon. Pilottitutkimus on hyödyllinen keino saada tietoa kohderyhmää vastaavalta joukolta kyselyn toimivuudesta (Alanen, 2011). Pyysimme pilottikyselyyn osallistuneilta palautetta kyselylomakkeesta ja tarkensimme muutamaa kysymystä palautteiden perusteella. Pohdimme myös tarkasti ohjeistukset kyselyn täyttöön, jotta saisimme mahdollisimman syvällisiä pohdintoja oppilaiden kokemuksista.

Ennen kyselyyn vastaamista, ohjeistimme oppilaita vastaamaan rehellisesti ja avoimesti, ja korostimme sitä, ettei vastauksissa ole oikeita tai vääriä mielipiteitä. Kerroimme oppilaille, miksi tutkimuksemme on merkityksellinen ja mihin pyrimme tutkimustuloksilla. Toimme esille sen, että vastauksista on hyötyä sekä oppilaille itselleen, että kasvatusalan ammattilaisille. Painotimme ohjeistuksen aikana tutkimuksen luotettavuutta ja nimettömyyttä. Annoimme myös oppilaille saatekirjeen ennen kyselyn tekemistä, jossa kerroimme mikä kyselyn tarkoitus on, ja annoimme yleiset ohjeet kyselyn täyttämiseen.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysivaiheen perimmäisenä tarkoituksena on selvittää tutkimusongelmiin vastaukset (Hirsjärvi ym., 2009). Laadullista aineistoa analysoitaessa tutkijoiden apuna ovat heidän omat ajattelu- ja toimintamallit, ennakkokäsitykset sekä teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijoiden onkin keskityttävä analyysivaiheeseen erityisen paljon, jotta aiheesta voidaan luoda uutta tietoa (Puusa, 2011). Analyysivaiheen tehtävänä on laatia aineistosta sellainen kokonaisuus, josta voidaan saada laadukkaita tulkintoja sekä laatia luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020; Tracy, 2020; Patton, 2015). Aineisto on siis ensiksi jaettava osiin valitun analyysimenetelmän mukaisesti, jonka jälkeen sen osat yhdistetään ja se kootaan uudelleen (Puusa, 2011). Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat kuitenkin, että aineiston tiivistäminen pitää tehdä niin, että samalla ei kadoteta oleellista tietoa. On myös muistettava tutkimusten tuloksia purettaessa, että niiden analysointi ei ole vielä riittävän tarkka metodi kuvata tuloksia, vaan aineistosta on vielä koottava synteesejä, jotka auttavat johtopäätösten luomisessa (Puusa, 2011). Toisin sanoen analyysivaihe tarkoittaa niin aineiston erittelyä, tiivistämistä, luokittelua kuin myös synteesien tekemistä, jossa tarkoituksena on laatia aineistosta kokonaiskuva sekä kuvata tutkimuskohde uudesta näkökannasta käsin (Puusa, 2020; Tracy, 2020).

Kyselylomakkeiden avoimien kysymyksien aineiston analysoinnin päätimme toteuttaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Se onkin

perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida niin kirjoitettua, kuin suullistakin viestintää, ja jossa asioiden ja toimintojen merkityksiä, seurauksia sekä yhteyksiä voidaan analysoida (Latvala & Vanhanen-Nuutinen, 2003). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan lähes jokaista kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia voidaan analysoida sisällönanalyysin avulla objektiivisesti ja johdonmukaisesti. Koska tutkimuksemme ilmiönä oli oppilaiden kokemukset kielijännityksestä, ja aineistoksi muodostui oppilaiden tuottamat kyselyt aiheesta, koimme sisällönanalyysin parhaimpana analyysitapana tutkimukselle. Lisäksi analysoimme kyselymme monivalintakysymyksiä määrällisesti. Laskimme, kuinka monta prosenttia kyselyyn vastaajista koki kielijännitystä ja kuinka usein. Selvitimme myös, kuinka montaa tutkittavaa jännitti puhuminen koko luokan kuullen, puhuminen parin tai ryhmän kanssa sekä puhuminen opettajan kanssa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin tavoitteena on etsiä aineistosta merkityksiä, sekä saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Myös Puusa (2020) kertoo, että sisällönanalyysissä empiirinen aineisto on tarkoitus järjestää tulkintaa varten. Mitä tulee aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, tavoitteena on yhdistellä aineistosta esiin nousevia käsitteitä, joiden pohjalta saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Analyysi perustuukin tutkijoiden omiin näkemykseen ja päätelmiin aineistosta, jossa tarkoituksena on siirtyä empiirisestä aineistosta kohti teoreettisempaa tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aloitimme avoimien kysymysten analyysin tarkistamalla kerätyt kyselylomakkeet mahdollisilta virheiltä (Hirsjärvi ym., 2009). Meidän tapauksessamme tämä tarkoitti erityisesti sitä, että tarkistimme kyselyn tehneiden oppilaiden äidinkielen. Kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden äidinkieli oli suomi. Jos tutkittavan äidinkieli olisi ollut ruotsi, olisi meidän pitänyt jättää sellainen henkilö tutkimuksen ulkopuolelle, koska hänen osallistumisensa olisi voinut vääristää tutkimustuloksia. Tällaisia osallistujia ei kuitenkaan löytynyt tutkittavien joukosta.

Tutkimuksen seuraavana vaiheena tallensimme aineiston (ks. Heikkinen, 2018) varmuuskopioimalla kyselylomakkeet yliopiston U-asemalle. Aineiston analyysin aloitimme läpikäymällä tutkimusaineiston eli oppilaiden täyttämät kyselyt. Loimme tiedoston, johon listasimme kyselyn jokaisen kysymyksen ja tutkittavien koodit ja vastaukset kysymyksittäin. Oppilaiden vastaukset kirjoitimme tiedostoon niiden alkuperäisessä muodossa. Metsämuurosen (2008) mukaan aineisto onkin muutettava analysoitavaan muotoon, ennen kuin sitä voidaan alkaa kunnolla analysoidaan. Kaikki tutkimukseen valikoituneet vastasivat kyselyyn. Yleisesti ottaen he vastasivat jokaiseen kysymykseen, muutamaa vastaajaa lukuunottamatta. Tutkittavat korvasimme aineistossa koodeilla, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu (Kuula, 2015). Erottelimme oppilaat numeroilla, esimerkiksi oppilas 16.

Säilytimme tiedostoa yliopiston U-asemalla tutkimuksen ajan. Luimme aineistoa useaan otteeseen huolella läpi, samalla keskustellen ja tekemällä muistiinpanoja aineistosta heräävistä huomioista. Pyrimmekin tarkastelemaan vastauksia yksittäin sekä kokonaisuutena, jotta aineiston analyysimme olisi mahdollisimman luotettavaa. Kun olimme luoneet alustavan kokonaiskuvan aineistosta, jaoimme aineiston osiin tutkimuskysymysten mukaan ja aloitimme tarkastelemaan sitä yksityiskohtaisemmin. (Puusa, 2020.)

Varsinaisen sisällönanalyysin aloitimme pelkistämällä aineiston eli karsimalla aineistosta pois kaiken epäolennaisen. Toisin sanoen aloimme tiivistämään dataa ja pilkkomaan aineistoa osiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puusan (2020) mukaan pelkistämävaiheessa täytyy pitää erityisesti mielessä tutkimustehtävä, koska se auttaa aineiston rajaamisessa. Tämän työvaiheen tavoitteena on lisätä aineiston tietoarvoa. Koska aineisto on usein hyvin hajanaista, on sitä tiivistettävä (Puusa, 2020.) Toteutimme pelkistämisen niin, että etsimme tutkittavien vastauksista yhteneväisyyksiä ja erilaisuuksia. Korostimme kohdat samoilla värikoodeilla, joissa tutkittavat olivat kuvanneet yhteneviä asioita vastauksissaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Oppilaiden vastauksista oli mahdollista luoda useampia pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavaksi loimme kaikista alkuperäisilmauksista eli tutkittavien vastauksista niitä kuvaavia

pelkistettyjä ilmauksia (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Huomioimme myös sen, että yhdestä vastauksesta oli mahdollista luoda useampi pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi 2018). Listasimme pelkistetyt ilmaukset allekkain samaan taulukkoon, johon olimme merkinneet myös alkuperäisilmaukset.

Sisällönanalyysin toisena vaiheena ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset eli etsimme ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen, 2003). Puusa (2020) kertoo, että tuomalla tekstistä esiin eri aiheita, voidaan vertailla niiden esiintymistä aineistossa. Tätä työvaihetta voidaan myös kutsua klusteroinniksi, jossa tarkoituksena on luoda perusta tutkimuksen rakenteelle sekä luoda alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ryhmittelimme samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset, yhdistimme ne samaksi alaluokaksi sekä annoimme luokille niitä kuvaavan käsitteen (ks. taulukko 1) (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 1

Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen aineiston ryhmittelystä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oppia ruotsin kieltä niin en jännittäisi menikö asia oikein vaiko ei (Oppilas 9)	Ruotsin kielen oppiminen, jotta ei jännitä virheiden tekoa	Kielen oppiminen
Opetella paremmin (Oppilas 35)	Opetella asiat paremmin	Kielen osaaminen
Osaamalla ja hyvällä asenteella (Oppilas 38)	Osaamalla asiat paremmin Hyvä asenne	Kielen osaaminen Asenne
Yrittää ajatella että ei haittaa jos menee väärin (Oppilas 29)	Itsensä lohduttelu	Itsensä lohduttaminen
Että hengittäisin syvään, rauhoittelisin itseäni ja ottaisin vähän rennommin (Oppilas 8)	Itsensä rauhoittelu Rennosti ottaminen Syvään hengittäminen	Itsensä rauhoittelu Itsensä rauhoittelu Hengittely

Kolmantena analyysin vaiheena aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin, jossa olennainen tieto eroteltiin ja sen mukaan rakennettiin niitä kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aikaisemmassa vaiheessa luodut alaluokat linkitettiin siis yhteen yläluokiksi samankaltaisuuksien perusteella (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Latvala & Vanhanen-Nuutinen, 2003.) Tämän jälkeen yläluokat vielä nimettiin niitä kuvaavalla nimellä (ks. taulukko 2) (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Taulukko 2

Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka
Kielen oppiminen	Kielen oppiminen
Kielen osaaminen	
Ääntämisen oppiminen	
Itsensä rauhoittelu	Itsensä rauhoittelu
Itsensä lohduttaminen	
Hengittely	
Muusikin kuunteleminen	
Lisärohkeuden saaminen	Itsensä kehittäminen
Jännityksen siedätys	

Yläluokkien muodostamisen jälkeen yhdistimme niistä yleensä vielä pääluokat, joista saadaan tulokset tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä kategorioiden kokoamista jatketaan yleensä niin kauan kuin se on sisällöllisesti toteutettavissa (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018), mutta meidän tapauksessamme riitti pelkkä yläluokkien rakentaminen, joista saimme muodostettua kategoriat eli tutkimuskysymysten vastaukset.

Ageen (2009) mukaan tutkimuskysymyksiä muokataan ja tarkennetaan kaikissa tutkimusmatkan vaiheissa. Aineistoa analysoidessa päädyimme muuttamaan ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa kysyttiin millaisissa

tilanteissa kielijännitystä esiintyy. Tarkensimme lopulliseen tutkimuskysymykseen tilanteiden lisäksi myös tunnetta lisäävät tekijät. Kielijännitystä ei tapahdu ainoastaan erilaisissa tilanteissa, vaan myös useat tekijät voivat vaikuttaa sen lisääntymiseen, kuten esimerkiksi arvioinnin pelko tai ryhmäpaine. Lisäksi halusimme tutkia nimenomaan kielijännitystä, eikä jännitystä yleisesti, joten lisäsimme oikean termin ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Alun perin meillä oli kolme tutkimuskysymystä, joista kolmannen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia seurauksia oppilaiden kokemuksien mukaan kielijännityksellä on heidän käytökseen, ajatuksiin, tunteisiin ja fyysisiin tuntemuksiin. Päätimme kuitenkin jättää tutkimuskysymyksen pois tutkimuksestamme, sillä emme olisi voineet saada kielijännityksen seurauksista riittävän luotettavia tuloksia.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekoon kuuluu eettisten periaatteiden noudattaminen (Aaltio & Puusa, 2020). Suomalaisen tiedeyhteisön ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) yhteistyössä laadittu tutkimuseettinen ohje hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK) on ohjannut meitä koko tutkimusprosessin ajan. HTK:n (2023) ohjeissa kerrotaan, mitä hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa: rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. HTK on vahvasti yhteydessä tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin, joita tutkija joutuu väistämättä tekemään. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) muistuttavat, että reflektiota tutkimusprosessista ja oman toiminnan arviointia on välttämätöntä tehdä koko ajan tutkimusprosessin alusta loppuun. Luotettavuuden arviointi onkin osa hyvää tutkimuskäytäntöä (Aaltio & Puusa, 2011).

Tutkimuslupien saamiseksi laitoimme koululle selkotietosuojailmoituksen ja luvat tutkimukseen osallistumisesta oppilaita varten sekä oppilaiden vanhemmille tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä tutkimuslupapyyntöt. Lomakkeet olivat yleisen tietosuojasetuksen (GDPR;

EU 2016/679) mukaiset ja pohjana käytimme Jyväskylän yliopiston mallipohjia. Varmistimme, että lomakkeet oli muotoiltu asianmukaisesti ja korjasimme palautteen myötä ne entistä selkeämmiksi. Lupa tutkimukseen kysyttiin sekä koululta että oppilailta ja heidän huoltajiltaan. Koulu hoiti luvat oppilaiden huoltajilta. Laitoimme myös sähköpostitse viestiä koulun ruotsin opettajille, jossa kerroimme lyhyesti tutkimuksestamme ja kysyimme sopivaa ajankohtaa kyselyn toteuttamiselle. Sekä oppilaiden suostumus että heidän huoltajiensa lupa mahdollisti jokaisen tutkimukseen kutsutun oppilaan osallistumisen tutkimukseen.

Ennen kyselyä annoimme vielä oppilaille selkotietosuojailmoituksen ja luvan tutkimukseen osallistumisesta. Kerroimme alkuun, miksi tutkimme kielijännitystä, kenellä on pääsy kyselyn vastauksiin, miten vastauksia käsitellään ja pääpiirteittäin myös sen, mitä kyselyssä kysytään. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi se, että emme salanneet tutkittavilta tutkimuksemme tarkoitusta ja merkitystä, mikä mahdollisti tutkimuksen läpinäkyvyyden. Meidän tapauksessamme tutkittavat olivat lapsia, joten tutkimukseen ja kyselyyn liittyvät esittelyt oli kerrottava tutkittavien ikätaso huomioon ottaen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeissa on esitetty alaikäisten tutkimisen eettiset periaatteet, joissa ohjeistetaan antamaan alaikäiselle tietoa tutkimuksesta siten, että heillä on selkeä käsitys siitä, mihin ovat osallistumassa. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, että tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä vastaamisen on oltava vapaaehtoista. Korostimme siis oppilaille ennen kyselyyn vastaamista tutkimukseen osallistumisen ja kysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuutta.

Tietosuojalain (1050/2018) tavoitteena on turvata tutkimukseen osallistuvien yksityiselämän suoja henkilötietojen käsittelyssä. Tutkimusaineistossa kysyimme tutkittavilta heidän sukupuolta ja äidinkieltä, jotka ovat tietoarkiston (2023) mukaan epäsuoria tunnisteita. Näitä ovat tiedot, joilla ei ilman muita tietoja pysty tunnistamaan kyseistä henkilöä, mutta kun tiedot yhdistää, on tunnistaminen mahdollista. Emme kysyneet tutkittavilta

suoria tunnisteita (kuten nimeä) ja käsitelimme henkilötietoja niin, että niistä ei ole mahdollista selvittää tutkittavien henkilöllisyyttä. Jos vastauksissa ilmeni henkilökohtaista tai sensitiivistä tietoa oppilaasta, opettajasta tai koulusta, emme käyttäneet sitaattia tuloksia esitellessämme. Tämän lisäksi vastaajien kyselylomakkeet korvattiin tutkimuksessamme koodeilla (esim. oppilas 13). Henkilötietojen koodaaminen eli pseudonymisointi on yleisin anonymisoinnin keino (Kuula, 2015). Pseudonymisoinnilla turvataan se, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu.

Nimettömyys tutkimuksessa ei välttämättä takaa sitä, että henkilö ei ole tunnistettavissa. Tästä syystä on tärkeää, että aineiston säilytys ja henkilötietojen käsittely hoituu tietoturvallisesti (ks. Jyväskylän yliopisto, 2022). Ennen tutkimuksen aloittamista määrittelimme mahdollisimman tarkasti sen, mihin ja miten tulemme käsittelemään henkilötietoja. Päätimme hyödyntää yliopiston U-asemaa siitä syystä, että se on tietoturallinen ja toimintavarma (Jyväskylän yliopisto, 2022). Emme käyttäneet aineiston käsittelyyn tai analysointiin muita laitteita. Varmuuskopioimme kyselylomakkeet yliopiston U-asemalle. Alkuperäiset paperiset kyselylomakkeet päätimme säilyttää koskemattomana paikassa, johon vain meillä oli pääsy. Jyväskylän yliopiston (2023) tietosujoaohjeiden mukaan tutkimuksen jälkeen on tärkeää, että henkilötietoja sisältävä aineisto tuhotaan tietoturvallisesti. Tästä syystä veimme aineiston Jyväskylän yliopiston lukolliseen tietoturvaroskalaatikkoon, josta aineisto päätyi silppuriin. Koko tutkimusprosessin päätteeksi tuhosimme tietokoneella olevan aineiston ylikirjoittamalla, mikä estää pääsyn alkuperäisiin tiedostoihin. Tähän käytimme Wipefile-ohjelmaa.

Kuten koetilanteissakin, tutkittavia voi jännittää tutkimukseen osallistuminen ja kyselyyn vastaaminen. Puusa (2020) huomauttaakin, että jännityksen seurauksena tiettyjen aihepiirien vastaukset saattavat olla niin sanottuja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Huomioimme tämän parhaamme mukaan kyselyä suunnitellessa ja ohjeistaessa. Kyselyn aikana täsmensimme oppilaille, ettei oikeita tai väärä vastauksia ole. Korostimme myös kyselyn alussa kysymyksiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Eskolan ja Suorannan (1998)

mukaan tietojen antaminen onkin oltava vapaaehtoista eikä tutkijan ja tutkittavan välinen suhde saa vaikuttaa siihen.

Tutkijan on oltava avoin subjektiivisuudestaan ja hän on tutkimuksensa olennainen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus riippuu pääasiallisesti tutkijasta itsestään, jolloin luotettavuutta on syytä arvioida koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola ja Suoranta, 1998.) Myös Aaltio ja Puusa (2020; 2011) huomauttavat, että subjektiivisuuden reflektointi on välttämätöntä luotettavalle tutkimukselle, mutta täydellistä objektiivisuutta on mahdotonta saavuttaa. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa arvovapaata tutkimusta ei ole olemassa (Puusa & Julkunen, 2020). On kuitenkin tärkeää, ettei anna omien subjektiivisten ennakkokäsitysten vaikuttaa tutkimukseen (Metsämuuronen, 2008). Olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman avoimia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja refleктоimaan omaa subjektiivisuuttamme esimerkiksi siten, että tiedostamme ennakkokäsitystemme olemassaolon. Tästä lisää luvussa 6.2.

Tutkija joutuu tekemään tuhansia isoja ja pieniä päätöksiä tutkimuksen aikana. Jokaiseen kysymykseen ei kuitenkaan löydy suoraa vastausta, vaan tutkija joutuu tekemään monia päätöksiä itse. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkijan oma tulkinta tekee esimerkiksi analyysivaiheen kategorioiden muodostamisesta erityisen ratkaisevan vaiheen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Silloin on kuitenkin pidettävä huoli siitä, ettei tutkijan subjektiivisuus ja ennakkokäsitykset muuta analyysia. Onkin tärkeää muistaa, että eri ihmiset ymmärtävät saman asian eri tavoin esimerkiksi kokemustensa mukaan. (Metsämuuronen, 2008.) Tutkimusta analysoitaessa olemmekin pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja rehellisesti analyysin teon eri työvaiheita, jotta tutkimus olisi helposti toteutettavissa myös uudelleen. Tämä on osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Puusa (2020) huomauttaa, että tutkijoiden avoimuus aineistoa ja sen lukemista kohtaan on arvokasta tutkimuksen tavoitteen kannalta. Hän jatkaa, että tutkijan on otettava ”teoreettiset silmälasit” pois ja tarkasteltava aineiston sisältöä niin, ettei mitään teoriasta poikkeavaa jää huomaamatta. Olemme

pyrkineet olemaan mahdollisimman neutraaleja ja säilyttämään ammattimaisen otteen koko tutkimuksen ajan.

Analyysi oli toteutettu yhteistyössä ja pohdimme tuloksia yksityiskohtaisesti eri näkökulmista keskustellen. Jos olimme tulkinnasta eri mieltä, perustelimme mielipiteemme, palasimme takaisin teoriaan ja tulimme aina jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen. Konsensuksen saavuttaminen vaati meiltä molemmilta joustavuutta ja syvällistä ymmärrystä aiheesta.

5 TULOKSET

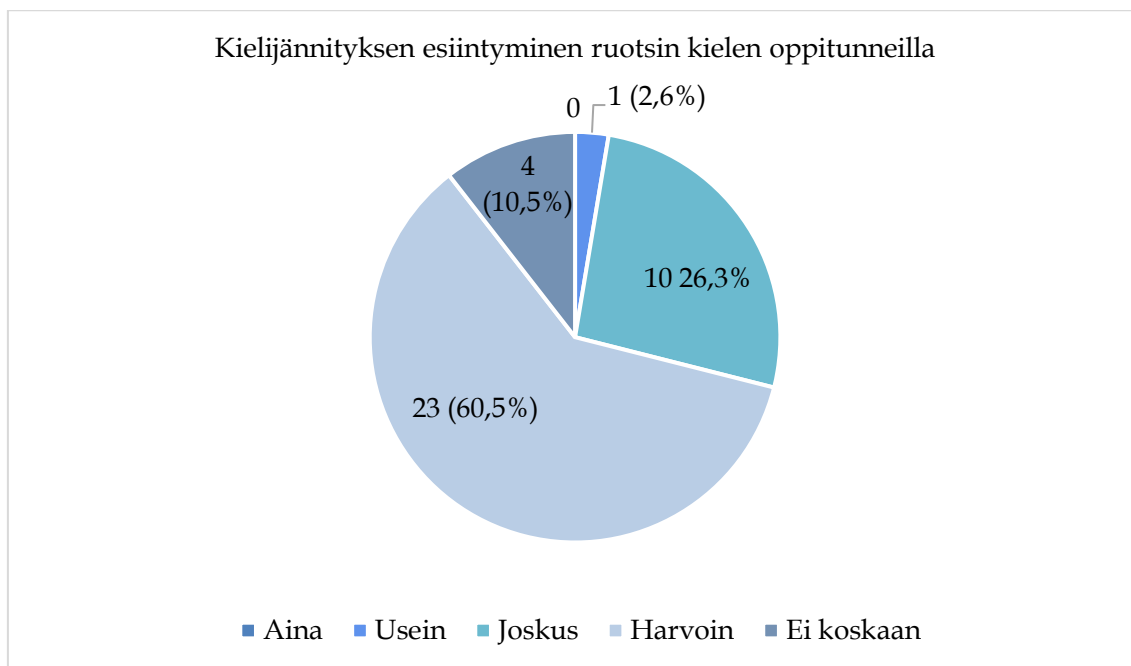
5.1 Kielijännityksen kokeminen sekä sitä lisäävät tekijät

5.1.1 Kielijännityksen kokeminen

Kysyimme kyselyssä oppilailta jännittääkö heitä ruotsin kielen oppitunneilla, joista 34 (89,5%) olivat kertoneet kokeneensa kielijännitystä tuntien aikana. Heistä yksi (2,6%) koki kielijännitystä usein tunneilla, 10 (26,3%) koki jännitystä joskus tunneilla ja 23 oppilasta (60,5%) koki kielijännitystä harvoin oppituntien aikana (ks. kuvio 1).

Kuvio 1

Kielijännityksen kokeminen



Kukaan oppilaista ei ollut kuitenkaan kokenut kielijännitystä jokaisella ruotsin kielen oppitunnilla. Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä eroja tutkimukseen osallistuneista tytöistä 22 (95,7%) ja pojista 10 (77%) olivat kokeneet kielijännitystä. Kaksi oppilasta, jotka olivat vastanneet kysymykseen vaihtoehdon "muu" kokivat myös kielijännitystä. Kahdeksan tyttöä (34,8%)

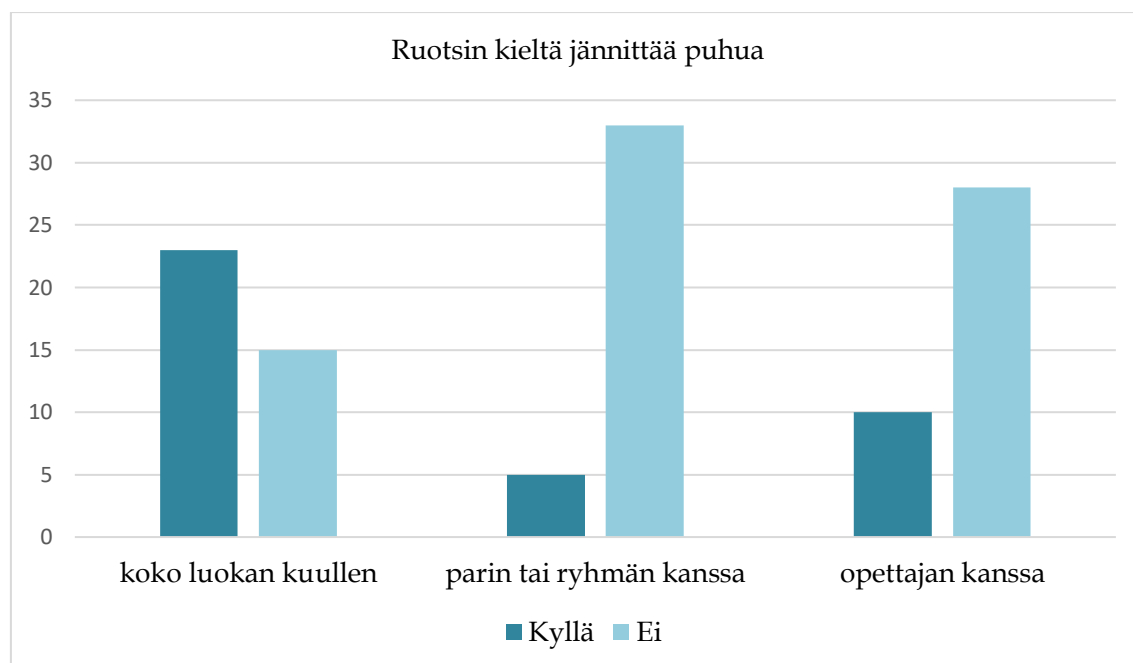
olivat kertoneet kokevansa kielijännitystä joskus, 14 tyttöä (60,9%) harvoin ja yhtä oppilasta ei ollut koskaan jännittänyt ruotsin kielen oppitunneilla. Pojista yksi koki kielijännitystä usein, kaksi (15,4%) koki kielijännitystä joskus, seitsemän (53,9%) harvoin ja kolme poikaa (23,1%) mainitsi, että he eivät koskaan olleet kokeneet kielijännitystä. Kaksi muuta olivat kertoneet kokevansa kielijännitystä harvoin.

5.1.2 Puhuminen

Kielijännitystä koettiin niin puhuessa, kirjoittaessa, kuunnellessa kuin lukiessakin ruotsin kielen oppitunneilla. Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä, jotka kokivat kielijännitystä, 22 (57,9%) kertoi puhumisen aiheuttavan jännitystä ruotsin kielen oppitunneilla. Kyselyn puhumisen yhteyttä kielijännitykseen käsittelevä osio oli kaksiosainen, jonka toinen osa oli suljettu kysymys ja toinen avoin. Suljetussa kysymyksessä selvisi, että jännitystä aiheutti erityisesti puhuminen koko luokan kuullen (60,5 %), mutta osa oppilaista koki jännitystä myös puhuessaan luokkatovereiden kanssa (13,2 %) sekä opettajan kanssa (26,3 %) (ks. kuvio 2).

Kuvio 2

Ruotsin kielen puhumisen jännittäminen



Toinen puhumista käsittelevä kysymys oli avoin, johon kyselyn vastaajat kertoivat taidon puutteen, virheiden pelon, epävarmuuden omista taidoista, puhumisen koko luokalle sekä esitysten pidon aiheuttavan jännitystä. Suurimpina tekijöinä nähtiin virheiden pelko ja taidon puute, jotka mainittiin molemmat yhdeksän kertaa aineistossa. Taidon puutteella tarkoitettiin osaamattomuutta puhua ruotsia ja oikein ääntämistä. Esimerkiksi oppilas 9 kirjoitti: "Vähän koska en ole hyvä ruotsin puhumisessa ja normaalisti lausun sanoja väärin". Virheiden pelolla tarkoitettiin puolestaan nimensä mukaisesti virheiden tekemistä puhuttaessa ruotsin kieltä. Tässäkin kategoriassa oppilaat pelkäsivät ääntämisvirheitä, mutta myös sitä, että sanovat väärän sanan. Esimerkkinä oppilas 19 vastaus väärin ääntämisen pelosta: "Ruotsin kielen puhuminen jännittää minua joskus, koska jännittää että äännäkö jonkun sanan väärin".

Kuuden oppilaan vastauksissa tuli ilmi puhuminen koko luokan kuullen yhtenä kielijännitystä aiheuttavana tekijänä. Näissä vastauksissa tuli ilmi, että oppilaat eivät jännitä puhumista muuten kuin tilanteissa, joissa heidän tulee puhua kieltä luokassa koko muun luokan kuunnellessa: "Ei, koska osaan sitä ihan hyvin paitsi ehkä vähän koko luokalle" (Oppilas 34). Vastauksissa ilmeni myös epävarmuutta omista taidoista. Seitsemän vastaajaa oli maininnut, että heitä jännitti puhua ruotsin kieltä, jos he kokivat, että eivät omaa hyviä kielen puhumisen taitoja. Eräs oppilas kertoi, että "Harvoin mutta silloin kun minua jännittää se johtuu siitä, että joutuu puhumaan muille vieraalla kielellä jota ei osaa vielä sujuvasti" (Oppilas 16).

Lisäksi kahden tutkittavan vastauksista ilmeni, että heitä jännitti esitysten pitäminen: "Ruotsin kielen puhuminen tunneilla ei jännitä, muuten kun jos pitää pitää jotain esitelmää" (Oppilas 11). Myös muiden arvostelun pelkoa olivat kokeneet kaksi kyselyn vastaajista. Esimerkkinä oppilas 17: "Kyllä jännittää. En osaa lausua kaikkia sanoja oikein ja minua pelottaa että minulle nauretaan". Oppilaat pelkäsivät, että muut nauraisivat heille, jos he sanovat ruotsiksi jotain väärin.

5.1.3 Kirjoittaminen

Tutkimukseen osallistuvista oppilaista 13 (34,2 %) ilmaisi kokevansa kielijännitystä kirjoittaessa ruotsin kielellä kielen oppitunnin aikana. Kirjoittamiseen liittyvä kielijännitys johtuu oppilaiden mukaan taidon puutteesta, virheiden pelosta, muiden arvostelun pelosta, oppimisvaikeudesta tai epävarmuudesta omiin ruotsin kielen taitoihin. Seitsemän oppilaan vastauksessa mainittiin taidon puutteen olevan syy kielijännityksen tunteeseen ruotsin kielellä kirjoittamisen yhteydessä. Taidon puute tarkoitti vastauksissa oikeinkirjoituksen jännittämistä, osaamattomuutta, uuden asian opetteluun liittyviä ongelmia tai oppilas koki kielellä kirjoittamisen vaikeana. Esimerkiksi eräs vastaajista kirjoitti vastauksessaan jännittävänsä, koska hänellä ei ollut riittävästi taitoja kirjoittaa ruotsin kielellä. Myös kokeeseen harjoittelun vähäisyys saattoi aiheuttaa kielijännitystä kirjoittamistilanteissa: "Koen joskus, koska jos en ole harjoitellut kokeeseen. Sillä ei olisi kiva tehdä sitä uudestaan." (Oppilas 31). Kolmessa vastauksessa puolestaan tuli ilmi piirteitä epävarmuudesta omia taitojaan kohtaan, esimerkiksi: "Kyllä se jännittää, koska en tiedä osaanko kirjoittaa asioita ruotsiksi." (Oppilas 9).

Virheiden pelko on myös yksi kirjoitustilanteiden kielijännitystä lisäävä tekijä, joka mainittiin viiden oppilaan vastauksessa. Yksi vastaajista kirjoitti kirjoitusvirheiden tai kokeessa tapahtuvien virheiden mahdollisuuden aiheuttavan kirjoittaessa kielijännitystä. Toinen mainitsi vastauksessaan myös oikeinkirjoituksen aiheuttavan pientä kielijännitystä, mutta ei koe paineita virheistä: "En mielestäni koe jännitystä kuin vain siinä, että kirjoitanko sanan oikein. Jännitys on vain pieni, koska tiedän, ettei haittaa saada väärin" (Oppilas 30). Eräs oppilas kertoi kyselyssä, että kirjoitusvirheiden tekeminen jännittää, koska virheen sattuessa tulee pelko muiden reaktiosta: "Kyllä, koska minua pelottaa, että muut nauravat minulle, jos kirjoitan väärin." (Oppilas 17). Kyseisen oppilaan vastaus liittyy myös muiden arvostelun pelkoon, joka mainittiin yhteensä kolmessa vastauksessa. Yksi oppilas mainitsi oppimisvaikeuden hankaloittavan kirjoittamista ruotsin kielellä.

Kirjoittaminen ei aiheuttanut tai lisännyt kielijännitystä suurimmalla osalla (24) vastaajista. Perusteluna oppilaat kertoivat vastauksissaan asenteen oppiainetta kohtaan, itseluottamuksen ja virheiden hyväksymisen osana oppimista. Myös luokan oppimista edistävä ilmapiiri koettiin syyksi siihen, ettei kirjoittaminen lisännyt kielijännitystä: "Ei jännitä, koska ruotsin tunnilla on mukava ja turvallinen ilmapiiri ja virheet kuuluu oppimiseen." (Oppilas 38). Lisäksi neljä oppilasta koki ruotsin kielellä kirjoittamisen helpoksi, mikä oli syynä siihen, että kirjoittamisen yhteydessä ei koettu kielijännitystä.

5.1.4 Kuunteleminen

Yksi vastaajista mainitsi tietyn kuuntelutilanteen olevan kielijännitystä lisäävä tilanne: "Ei jännitä muulloin kun kokeen aikana kuuntelutehtävässä, että ymmärräkö vai enkö." (Oppilas 14). Kuudesluokkalaisista oppilaista kuitenkin kukaan muu ei maininnut kokevansa kielijännitystä ruotsin kieltä kuunnellessa kielen oppitunneilla. Syyksi tähän vastaajat mainitsivat opettajan rauhallisen puhetyylin, luokan oppimista edistävän ilmapiirin, opettajaan liittyvät positiiviset piirteet sekä positiivisen asenteen ruotsin oppiainetta ja oppimista kohtaan.

5.1.5 Lukeminen

Yhden kielijännitystä lisääväksi tekijäksi kyselyyn vastanneista oppilaista 11 (28,9%) mainitsi ruotsin kielellä lukemisen. Lukeminen mainittiin lisäävän kielijännitystä, kun oppilaiden on luettava ääneen, ääntämisessä koetaan ongelmia, ymmärtämisessä on haasteita, on oppimisvaikeus, on epävarmuutta omista taidoista ja on ruotsin kielen opiskeltavaan aiheeseen liittyvä vaikea asia. Yleisin lukemiseen liittyvä kielijännitys johtui ääneen lukemisesta muiden kuullen, joka mainittiin kahdeksan oppilaan vastauksessa, esimerkiksi eräs oppilas kirjoitti näin: "Lukeminen itsekseen ei jännitä, mutta ääneen jännittää." (Oppilas 5). Näistä viidessä vastauksessa mainittiin vielä tarkemmin luetun tekstin ääntämisen olevan kielijännitystä lisäävä tekijä: "Kyllä, koska en osaa kunnolla ääntää kaikkia sanoja ja lukeminen muutenkin ääneen on jännittävää."

(Oppilas 12). Sen sijaan neljässä ääntämiseen liittyvässä vastauksessa oli selkeä yhteys epävarmuuteen omista ruotsin kielen ääntämistaidoista, esimerkiksi: "Jos täytyy lukea ääneen niin sitten jännittää, koska en osaa lausua kaikkia sanoja oikein." (Oppilas 17). Muita lukemiseen liittyviä haasteita oli yhdessä vastauksessa mainittu luetun ymmärtäminen: "Vähän, jos ei tiedä, mitä jotkut sanat tarkoittaa." (Oppilas 7). Myös oppimisvaikeus mainittiin syyksi kielijännityksen kokemiseen lukiessa. Lisäksi yksi oppilas mainitsi ruotsin kielen opiskeltavaan aiheeseen liittyvän vaikean asian olevan syynä siihen, että hän kokee kielijännitystä lukiessa ruotsin kielellä.

Suurin osa oppilaista (26) koki kuitenkin, että lukeminen ei aiheuta tai lisää kielijännitystä ruotsin tunneilla. Selityksiä tähän oli kielitaidon hyvä hallitseminen ja positiivinen asenne kieltä kohtaan. Lisäksi mainittiin kielen sanojen opettelu ennen lukemista: "Ei, koska sanoja opetellaan ensin, joten sanat osaa aika hyvin jo etukäteen." (Oppilas 29). Yhden oppilaan vastauksessa mainittiin myös syyksi hyvä yhteishenki luokassa.

5.1.6 Koetilanteet

Puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen lisäksi oppilaissa jännitystä aiheuttivat koetilanteet. Tutkittavista 24 (63,2%) kertoi kokevansa koejännitystä ruotsin kielessä. Heistä viisi vastaajaa oli maininnut, että heitä jännittää aina koetilanteissa, seitsemän oli kertonut, että heitä jännittää välillä ja kuutta henkilöä jännitti vähän. Oppilaiden vastauksissa ilmeni, että kielijännitystä aiheuttivat epävarmuus omista taidon puutteista, suorituspainet, harjoittelun puute sekä muistivaikeudet.

Oppilaista seitsemän oli kertonut kokevansa epävarmuutta omista taidoistaan. Viisi oppilasta oli ilmaissut suorituspainoiden luovan kielijännitystä: "Kyllä, koska haluan saada mahdollisimman hyvän numeron" (Oppilas 9). Yksi henkilö oli myös maininnut kokeen reputtamisen pelon olevan syynä kielijännitykseen: "Kyllä, koska en haluaisi tehdä koetta uudestaan (Oppilas 31). Kaksi kyselyyn vastaajista oli maininnut harjoittelun puutteen olevan syynä koejännitykseen. Esimerkiksi oppilas 11 oli kirjoittanut koetilannejännityksestä:

“Koetilanne saattaa jännittää jos en ole mielestäni kerrannut tarpeeksi”. Lisäksi kaksi oppilasta oli maininnut muistivaikeuksien olevan syynä koejännitykseen: “Ruotsin kielen koetilanteet jännittävät minua, koska [...] joskus pää on vain tyhjä eikä tiedä mitä vastata” (Oppilas 19). Lisäksi eräs oppilas kertoi, että häntä pelottaa koetilanteissa se, että ei osaa.

5.1.7 Luokkakaverit ja opettaja jännityksen lisääjinä

15 (39,5 %) oppilasta kyselyssä oli sitä mieltä, että joko luokkakaverit tai opettaja tai molemmat lisäävät kielijännitystä ruotsin kielen oppitunneilla. Näistä yhdeksän oppilasta mainitsi vastauksessaan sekä luokkatovereiden että opettajien lisäävän kielijännitystä. Yksi henkilö mainitsi pelkästään opettajan ja viisi oppilaista mainitsi ainoastaan luokkatovereiden olevan syynä kielijännityksen lisääntymiseen. Oppilaat mainitsivat huomion keskipisteenä olemisen, virheiden teon ja sitä kautta muiden arvioinnin pelon, luokan ilmapiirin, oppilaiden ja opettajan läsnäolon sekä tuijotuksen olevan syitä kielijännitykseen.

Yleisin syy, mikä lisäsi oppilailla kielijännityksen tunnetta oli huomion keskipisteenä oleminen, joka tuli esille seitsemän oppilaan vastauksessa, esimerkiksi: “Jos muut katsovat ja tekee yksin jotain asiaa niin silloin jännittää, muuten ei.” (Oppilas 11). Myös luokan edessä virheiden teko mainittiin syyksi kahden oppilaan vastauksessa, joista toisessa mainittiin myös muiden arvioinnin pelko: “Kyllä yleensä vain luokkakaverit, koska minua pelottaa, että saan vastausvuoron ja vastaukseni on väärin ja kaikki nauravat.” (Oppilas 17). Kahdessa vastauksessa oppilaat mainitsivat luokan ja opettajan läsnäolon olevan kielijännitystä lisäävä tekijä: “Joskus. Luokkakaverit ja opettaja lisäävät jännitystä olemalla paikalla.” (Oppilas 2). Yhden oppilaan vastauksessa mainittiin ryhmäpaineen olevan syynä kielijännityksen voimistumiseen. Toisen vastauksessa tuijottaminen vaikutti kasvavassa määrin kielijännitykseen: “Opettaja lisää jännityksen tunnetta ruotsin ja muiden aineiden tunneilla, koska he tuijottavat minua (joskus) kun teen tehtäviä.” (Oppilas 19). Lisäksi yhden

oppilaan vastauksessa tuli ilmi luokan painostavan ilmapiirin olevan syynä kielijännityksen lisääntymiseen.

22 (57,9 %) kyselyyn osallistuneista vastaajista kuitenkin koki, etteivät luokkatoverit tai opettaja vaikuta heidän kielijännityksen tunteen vahvistumiseen. Syitä oli esimerkiksi se, että muut oppilaat koettiin mukavina ja auttavaisina: "Ei, koska on helpompi puhua kavereille ja opettajille, koska he voivat auttaa." (Oppilas 31). Lisäksi opettajan oli koettu tukevan oppimista.

5.2 Oppilaiden näkemyksiä tavoista ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä

5.2.1 Oppilaiden omat keinot ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä

Kielijännitystä kokevia oli tutkimuksessa yhteensä 34. Heistä neljä oli kertonut, että heillä ei ole keinoja ennaltaehkäistä tai vähentää kielijännitystä, vaikka he olivat kokeneet sitä. Kymmenen kyselyn vastaajaa puolestaan koki, että he eivät tiedä keinoja, jotka auttaisivat kielijännitykseen. Lisäksi yksi tutkittava oli kertonut, että hänen ei tarvitse tehdä kielijännitykselleen mitään, vaikka hän kokee sitä. Sen sijaan 17 tutkittavaa oli maininnut jonkin keinon ennaltaehkäistä tai vähentää omaa kielijännitystä. Oppilaat kokivat keinoiksi kielen oppimisen, itsensä kehittämisen, itsensä rauhoittelun, jännityksestä puhumisen, positiivisen asenteen, puhumisen välttelyn ja huomion kiinnittämisen toisaalle.

Yleisin oppilaan oma keino oli kielen oppiminen. Yhteensä kuusi oppilasta oli maininnut sen keinoksi vähentää ja ennaltaehkäistä kielijännitystä. Kielen oppimisen keinona tutkittavat olivat kokeneet muun muassa kielen harjoittelun. Yksi oppilas oli kirjoittanut kyselyssään näin: "Oppia ruotsin kieltä niin en jännittäisi menikö asia oikein vaiko ei" (Oppilas 9). Toinen oppilas oli kertonut, että häntä auttaisi kielijännityksessä se, että hän opettelisi asiat paremmin. Myös yksi tutkittavista oli maininnut ruotsin kielen lausumisessa kehittymisen tapana helpottaa kielijännitystään. Myös kieleen totuttelu nähtiin yhtenä keinona ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä.

Itsensä kehittämällä tutkittavat olivat tarkoittaneet pelon voittamista, jännityksen tunteeseen totuttelemista sekä rohkeuden lisäämistä. Esimerkiksi yksi oppilas oli kertonut pelon voittamisesta ja tunteeseen totuttelemisesta näin: “Yrittää voittaa jännityksen ja sitä kautta totutella” (Oppilas 5). Toinen oppilas oli kertonut kyselyssä, että hän voisi selättää kielijännityksen olemalla rohkeampi. Itsensä rauhoittelulla on puolestaan ajateltu rennosti ottamista sekä nimensä mukaisesti itsenä rauhoittelua, kuten esimerkiksi ajattelemalla positiivisesti: “Yrittää ajatella että ei haittaa jos menee väärin” (Oppilas 29). Myös syvään hengittäminen nähtiin keinona vähentää kielijännitystä: “Että hengittäisin syvään, rauhoittelisin itseäni ja ottaisin vähän rennommin” (Oppilas 8). Lisäksi yksi tutkittava oli kokenut, että musiikin kuuntelu auttaa häntä kielijännityksessä. Oppilaat kokivat myös positiivisen asenteen kielen opiskelua kohtaan vähentävän tai ennaltaehkäisevän kielijännitystä.

Kielijännitystä vähensi tai ennaltaehkäisi myös aiheesta puhuminen. Eräs oppilas koki, että häntä auttaa kielijännityksessä se, että sanoo asiasta jollekin kaverille. Toinen oppilas puolestaan koki, että kielijännitystä helpottaa se, että kiinnittää jännityksestä huomion toisaalle. Tutkittava kertoi, että kielijännitys vähenee, jos yrittää ajatella jotain muita asioita kuin itse jännitystä. Myös puhumisen välttely nähtiin yhdessä vastauksessa auttavan kielijännitykseen.

5.2.2 Oppilaiden näkemykset miten opettaja voi ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä

Kyselyyn osallistuneista oppilaista 16 kuvaili keinoja, joita hyödyntämällä opettajan on mahdollista ennaltaehkäistä tai vähentää kielijännitystä ruotsin tunneilla. Näitä ovat pakottamisen välttäminen, tuki, tiettyjen opetustapojen välttäminen, rauhallinen puhetyyli, ymmärrys, työrauhan antaminen, kielijännityksen huomiotta jättäminen ja ilmapiirin kehittäminen. Eniten oppilaat olivat maininneet opettajan antaman tuen ja pakottamisen välttämisen auttavan kielijännitykseen.

Oppilaista yhteensä kuusi kuvaili opettajan antamaa tukea keinona, joka pitää sisällään opettajan ja oppilaan väliset keskustelut, tuen lausua

ruotsinkielisiä sanoja, tehtävissä auttamisen ja välittömän kysymyksiin vastaamisen. Esimerkiksi eräs oppilas kuvaili: "Opettaja jo vähentää jännitystä, kun se auttaa lausumaan sanat oikein." (Oppilas 2). Toinen oppilas puolestaan kertoi, että kielijännityksen aikana yksi keino tunteen helpottamiseksi olisi se, että opettaja keskustelisi oppilaan kanssa: "Että jos jännittäisi, [opettaja] tulisi puhumaan asiasta rauhallisesti." (Oppilas 8).

Toiseksi eniten mainittu keino oli pakottamisen välttäminen ruotsin kielen oppitunneilla, jonka oli maininnut viisi oppilasta. He kokivat, että kielijännitystä pystyy ennaltaehkäisemään ja vähentämään siten, että opettaja ei pakota oppilaita vastaamaan tai puhumaan luokan edessä. Lisäksi koettiin, että opettaja ei antaisi puheenvuoroja sellaisille oppilaille, jotka eivät viittaa: "[...] ei pakota vastaamaan, jos ei edes tiedä" (Oppilas 14). Yksi ehdotti, että opettaja ei laittaisi oppilaita laisinkaan puhumaan ruotsin tunneilla, sillä puhuminen lisää kielijännitystä.

Myös tiettyjen opetustapojen välttäminen on oppilaiden mukaan keino, jolla opettaja voi vähentää luokassa kielijännitystä. Oppilaista yksi mainitsi vastauksissaan nimenomaan esitysten välttämisen. Toinen ehdotti keinoksi sen, että yksilöesitysten sijaan oppilaat voisivat esittää parin kanssa. Lisäksi yksi oppilas koki, että kielijännitystä voisi vähentää se, että opettaja kysyisi vähemmän kysymyksiä ruotsin oppitunneilla. Myös esimerkiksi opettajan rauhallinen puhetyyli ruotsin oppitunneilla mainittiin kahden oppilaan vastauksessa keinona kielijännityksen ennaltaehkäisyyn ja vähentämiseen: "Varmaan auttaa jossain tehtävässä tai lausumisessa ja puhuu rauhallisesti" (Oppilas 15).

Yhtenä keinona mainittiin opettajan ymmärrys oppilaita kohtaan, jotka ovat vasta aloittaneet ruotsin kielen opiskelun: "Opettaja tekee omalta osaltaan jo paljon. Hän ymmärtää, että kieli on meille uusi [...]" (Oppilas 18). Yhdessä vastauksessa puolestaan tuli ilmi, että kielijännitystä vähentäisi se, että opettaja antaisi työrauhan oppilaille: "Että [opettajat] eivät jäisi tuijottamaan kun teen tehtäviä" (Oppilas 19). Lisäksi koettiin, että oppilaiden oppimisympäristön edistäminen olisi keino vähentää kielijännitystä. Myös kaksi oppilasta kertoi, että

paras keino, millä opettaja pystyy vähentämään kielijännitystä olisi se, että jatkaisi opetusta eikä kiinnittäisi kielijännitykseen minkäänlaista huomiota.

Vastaajista kolme vastasi, ettei tiedä keinoja, jolla opettaja voisi ennaltaehkäistä tai vähentää kielijännitystä. 12 oppilasta koki, että opettaja ei voi tehdä mitään kielijännityksen ennaltaehkäisyyn tai vähentämiseen. Yksi kertoi, että opettaja ei voi tehdä mitään, sillä ”joissain tilanteissa on normaalia jännittää.” (Oppilas 29). Toinen oppilas kuvaili, miten opettajalla ei ole kielijännityksen tunteeseen minkäänlaista vaikutusta, joten opettaja ei silloin voi asialle mitään.

5.2.3 Luokkakaverit apuna kielijännityksen ennaltaehkäisyssä ja vähentymisessä

Kyselyssä kysyimme myös keinoista, mitä luokkakaverit voisivat tehdä, jotta henkilö, joka kokee kielijännitystä ei tuntisi oloaan niin jännittyneeksi ruotsin kielen oppitunneilla. 22 oppilasta oli maininnut joitakin keinoja, ja osa vastaajista olivat listanneet useamman keinon, jolla luokkatoveri voisi auttaa luokassa kielijännittäjää kokemaan olonsa vähemmän jännittyneeksi.

Toisen tukeminen kielijännityksen keinona tarkoittaa niin oppimisen tukea kuin yleisempääkin tukea. Monet oppilaat olivat maininneet vastauksissaan esimerkiksi toisten auttamisen ja tuen saannin keinona vähentää ja ennaltaehkäistä kielijännitystä. Osa vastaajista oli maininnut tuen ja auttamisen yleisellä tasolla, mutta muutama oppilas oli kertonut konkreettisia tapoja auttaa. Esimerkiksi eräs oppilas oli kertonut, että hän tukisi kielijännittäjää hänen suoriutumisessaan auttamalla esimerkiksi tehtävien teossa ja lausumisessa. Toinen vastaaja oli kertonut, että hän tukisi luokkakaveriaan siten, että auttaisi häntä totuttelemaan kieleen. Myös yksi oppilas oli maininnut nonverbaalisen tukikeinon tapana, jolla kaverit voisivat auttaa häntä kielijännityksen kanssa: ”He voisivat hymyillä ja olla ymmärtäväisiä [...]” (Oppilas 13). Monet vastaajat olivat myös maininneet kaverin kannustamisen puhumalla esimerkiksi rohkaisevasti. Yksi oppilas oli vastannut kysymykseen, että hän auttaisi kaveriaan rauhoittelemalla häntä. Useampi tutkittava oli maininnut lohdutuksen

ja rohkaisun yhtenä keinona. Esimerkiksi oppilas 36 oli kirjoittanut näin: "No voisin kertoa jännittävälle kaverille, että epäonnistumisessa ei ole hätää". Toinen vastaaja oli kertonut, että sanoisi kaverille lohduttavia sanoja: "Itse auttaisin ja sanoisin, että ei se maailma kaadu vaikka epäonnistuisi" (Oppilas 26). Lisäksi yksi oppilas oli kokenut kielijännittäjälle jutteleminen keinona vähentää hänen jännitystä.

Toisen nolaamisen välttämiseksi tutkittavat olivat lähinnä tarkoittaneet sitä, että oppilaat eivät nauraisi toisten virheille tai epäonnistumisille. Esimerkiksi yksi oppilas oli vastannut kysymykseen näin: "Kannustaa ja olla nauramatta, edes vitsillä" (Oppilas 17). Useampi tutkittava oli myös korostanut ymmärtäväisyyttä keinona vähentää kielijännitystä. Tällä tarkoitettiin sitä, että luokkatovereiden olisi hyvä olla ymmärtäväisiä jännityksen suhteen eikä tuomittaisi toista jos hän epäonnistuu jossain tehtävässä: "Että kaverit tsemppaisivat tekemään niitä asioita ja jossei halua tehdä niin kaverit ymmärtäisi ja ajattelisivat että "hyvä kun sentään yritit"." (Oppilas 8).

Tutkittavat olivat myös kertoneet kyselyn vastauksissa konkreettisia tapoja, joita he voisivat tehdä, jotta luokkakaveri tuntisi olonsa vähemmän jännittyneeksi. Yksi oppilas kertoi, että jos hänen kaverinsa kokisi kielijännitystä, hän voisi auttaa häntä niin, että vastaisi hänen puolesta johonkin kysymykseen. Lisäksi oppilaat olivat nähneet neuvomisen yhtenä keinona kielijännityksen vähentämiseen. He olivat kertoneet, että auttaisivat toista antamalla hänelle neuvon hengittää tai tehdä hengitysharjoituksia. Yksi oppilas kertoi, että hän neuvoisi kaveriaan ottamaan rennosti kielijännityksen kanssa: "Oo vaa chill se auttaa" (Oppilas 10). Lisäksi tutkittavat olivat korostaneet vastauksissaan painostamisen välttämistä keinona vähentää kielijännitystä. Esimerkiksi yksi oppilas oli maininnut, että tunneilla ei saisi pakottaa luokkatoveria puhumaan, jos hän ei halua. Myös toinen oppilas oli kertonut, että oppitunneilla ei saisi painostaa muita.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

6.1.1 Kielijännityksen kokeminen sekä sitä lisäävät tekijät ja tilanteet

Tutkimuksemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää minkälaiset tilanteet ja tekijät vaikuttavat kielijännityksen syntyyn ja lisääntymiseen kuudesluokkalaisilla oppilailla ruotsin kielen oppitunneilla. Tutkimuksessamme oppilaista suurin osa oli kokenut kielijännitystä ruotsin tunneilla erinäisissä tilanteissa. Kielijännitystä koetaankin enemmän kielen oppimisen alkuvaiheessa (Marcos-Llinás & Garau, 2009; Dewaele ym., 2008; Elkhafaifi, 2005). Tämä voisi olla yksi selittävä tekijä siihen, miksi kielijännitystä on kokenut suurin osa tutkimuksemme osallistuneista oppilaista, sillä he aloittivat opiskelemaan ruotsia samana lukuvuonna, kun toteutimme tutkimuksen. Silti suurin osa oppilaista koki kielijännitystä vain harvoin, mikä saattaa johtua siitä, että tunnetta esiintyy vain tietyissä tilanteissa. Voi myös olla, että oppilailla ja opettajilla on jo olemassa monia keinoja kielijännityksen ennaltaehkäisyyn ja vähentämiseen, joita he ovat hyödyntäneet ruotsin tunneilla. Kyselymme tulosten mukaan tytöt kokivat kielijännitystä enemmän kuin pojat. Saamamme tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa (ks. esim. Dewaele ym., 2016; Marcos-Llinás & Garau, 2009; Jalkanen & Ruuska, 2007; Pihko, 2007).

Koetilanteet ja puhuminen olivat tutkimuksemme kyselyyn vastanneiden oppilaiden keskuudessa yleisimmät tilanteet, jotka aiheuttivat heillä kielijännitystä. Nämä tulokset ovat osittain linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tikkasen (2014) mukaan kielijännitystä ilmenee kuitenkin eniten tuottaessa kieltä eli puhuessa ja kirjoittaessa. Samoin Jalkasen ja Ruuskan (2007) tuloksissa sosiaaliset tilanteet loivat eniten jännitystä. Näiden lisäksi myös Pihko (2007), Tóth (2017) ja Gkonou (2017) pitivät suullisen vuorovaikutuksen olevan selvästi eniten kielijännitystä aiheuttava tekijä. Tutkimuksemme mukaan kuitenkin koetilanteet aiheuttivat oppilaissa eniten

kielijännitystä, vaikka ruotsin kielellä puhuminen aiheutti sitä myös melkein yhtä monella oppilaalla. MacIntyre ja Gardner (1991) eivät pitäneet kokeissa jännittämistä kielijännityksen muotona, vaan pitivät sitä yleisen ahdistuksen ongelmana. On todennäköistä, että ruotsin tunneilla tapahtuva koejännitys ei ole tutkimukseemme osallistuneilla oppilailla ainoastaan kyseiseen oppiaineeseen sidonnainen, vaan sitä voi tapahtua muidenkin oppiaineiden koetilanteissa. Ihmisille on tyypillistä jännittää tilanteissa, kun taitoja arvioidaan ja on halua suoriutua hyvin. Huomionarvoista kuitenkin on, että monet tutkijat pitävät myös kielikokeissa tapahtuvaa jännitystä kielijännityksenä (Pihko, 2007; Madsen ym., 1991; Horwitz ym., 1986).

Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mukaan koejännityksen aikana tapahtuva kielijännitys johtui omista taidon puutteista, suorituspainesta, harjoittelun puutteesta sekä oppilaiden kokemista muistivaikeuksista. Pihkon (2007) mukaan koejännitys johtuu oppilaan asettamista, liian korkeista tavoitteista ja epäonnistumisen pelosta. Tutkimuksemme tulokset ovat samankaltaisia Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) tutkimuksen tulosten kanssa, sillä myös heidän tutkimuksessaan oppilaat kertoivat kärsivänsä muistivaikeuksista kielen koetilanteen aikana. Myös täydellisyyteen pyrkiminen on nähty lisäävän kielijännitystä (Pihko, 2007). Tämä tulee ilmi myös meidän tutkimuksemme tuloksissa. Hyvän suorituksen tavoittelu on toki positiivinen asia, mutta jos se johtaa siihen, että oppilas ei kykene sietämään epäonnistumisia ja virheitä, on tavoitteet kenties asetettu epärealistiselle tasolle. Olisikin tärkeää muistuttaa oppilaita, että numero ei välttämättä kerro kielen osaamisesta ja numero itsessään ei ole se, mitä kielen oppimisessa pitäisi tavoitella. Arvosanaa olennaisempaa on se, että kielen oppiminen ja siihen liittyvät tavoitteet ovat myös oppilailla keskeisin päämäärä. Mielestämme kielen oppiaineen kohdalla arviointi painottuu liikaa koearvosanoihin, mikä ei ole tarkoituksenmukaista erityisesti kielissä. Ihmiset mieltävätkin usein kielitaidon numeeriseen arviointiin perustuvaksi, vaikka tämä näkemys ei välttämättä vastaa todellisuutta. Tällainen ajattelutapa on yleistä myös oppilailla ja heidän vanhemmillaan.

Puhuminen ruotsin kielellä jännitti kyselyymme vastanneista oppilaista reilu puolea. Suurinta osaa heistä jännitti puhuminen koko luokan kuullen. Muissa tutkimuksissa on myös mainittu suurimmaksi kielijännityksen syyksi koko luokan edessä puhumisen (ks. esim. Nilsson, 2019; Young, 1991; Horwitz ym., 1986). Tutkimuksemme mukaan kielijännitystä aiheutti myös opettajalle puhuminen sekä pari- että ryhmäkeskustelut. Young (1991) selittää muiden edessä tapahtuvaa kielijännitystä huonolla itsetunnolla ja kilpailuhenkisyudellä. Näin perustelisimme myös meidän tutkimustuloksen. Tutkimuksessamme oppilaat mainitsivat myös kielijännityksen lisääntyvän puhuessa taidon puutteen, virheiden pelon, omien taitojen epävarmuuden, koko luokalle puhumisen ja esitysten pidon vuoksi. Almonkarin (2007a) mukaan sosiaalisissa tilanteissa tapahtuva jännittäminen johtuu siitä, että puhuja kuvittelee muiden ajattelevan hänestä negatiivisia asioita. Tutkimuksemme tulosten perusteella kielijännitystä kokevat oppilaat tuntevat, että heitä arvostellaan eivätkä he halua tuntea häpeää omasta kielitaidostaan, kun puhuvat ruotsia muiden edessä. Tämä tulos on linjassa myös muiden tutkijoiden näkemysten kanssa (ks. esim. Oravuo, 2021; Scotson, 2019; Tóth, 2014; Gregersen, 2003; Gregersen ja Horwitz, 2002).

Tutkimuksemme mukaan kielijännitystä kokevat oppilaat ovat myös epävarmoja omista kyvyistään ja haluavat välttää virheiden tekemistä. Esimerkiksi yksi oppilas kertoo: “[...] Koska olen aika ujo niin muutenkin muille puhuminen on jännittävää. Ja se kun en osaa ääntää kunnolla.” (Oppilas 12). Vastauksessa oppilaan kielijännitystä lisää oppilaan ominaisuus tai luonteenpiirre, ujous, jota tapahtuu myös ruotsin oppituntien ulkopuolella. Tällöin jännittäminen on yleisempää, sosiaalista jännittämistä, vaikka toki eri kielellä kommunikointi lisää sosiaalisista tilanteista ahdistuvan ihmisen epävarmuutta entisestään. Toisaalta Horwitz, Horwitz ja Cope (1989) huomauttavat, että tällaisessa tapauksessa oppilas saattaakin tuntea olonsa vapaammaksi, kun on mahdollista piiloutua kielen tuoman uuden identiteetin taakse.

Myös ääntämiseen tai puhumisen vaikeuteen liittyvä kielijännitys on tutkimuksessamme melko yleinen. Kielijännitystä aiheuttaa tutkimuksemme

mukaan siis myös se, että oppilas kokee olevansa huono puhumaan ruotsia, ja että kielen osaaminen pitäisi jo olla korkeammalla tasolla. On toki ymmärrettävää, että kielen oppimisen alkutaipaleella oppilas tuntee epävarmuutta siitä, että kielen osaaminen ei ole vielä haluamallaan tasolla. Itseluottamuksen puute ja itsensä leimaaminen huonoksi on kuitenkin myös kielijännitystä lisäävä tekijä. Youngin (1991) mukaan oppilaan huono itsetunto johtaa vertailuun, mikä lisää kielijännitystä. Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) ennustivat, että opettajat tulevat todennäköisesti yhä enemmän kohtaamaan oppilaita, jotka kokevat kielen tunneilla kielijännitystä, sillä kielenoppimisen vaatimukset korostavat yhä enemmän suullista vuorovaikutusta. Nykyään suullista kielitaitoa korostetaan kielen opetuksessa entistä enemmän.

Ruotsin kielellä kirjoittaminen ei aiheuttanut kielijännitystä tutkittavissa yhtä paljon kuin puhuminen. Syynä voi olla se, että kirjoittaminen ei tyypillisesti tapahdu muiden edessä ja tällöin esimerkiksi virheiden teko voi olla huomaamaton. Kirjoittaessa tapahtuva kielijännitys mainittiin johtuvan taidon puutteesta, virheiden pelosta, muiden arvostelun pelosta, oppimisvaikeudesta ja omasta ruotsin kielen taidon epävarmuudesta. Kielitaidon nähdään olevan yksi kielijännitystä aiheuttava tekijä, mutta kielijännitystä voi esiintyä niilläkin, joiden kielitaito on korkea (Tóth, 2017, 2011; Pihko 2009; Marcos-Llinás, & Garau, 2009; Ewald, 2008; Kitano, 2001). On kuitenkin yleistä, että puutteellinen kielitaito mainitaan kielijännityksen aiheuttajaksi (MacIntyre & Garner, 1089). Osittain kielitaidon puutteellisuus johtuu kuitenkin liian korkeista odotuksista ja epävarmuuksista omia taitojaan kohtaan. Oppilaalla on oletus, että juuri opittu asia olisi osattava heti täydellisesti eikä ole annettu tai ei anna itselleen tilaa tehdä virheitä. Gkonoun (2011) tutkimuksessa kielijännitys kirjoittaessa johtuu asenteista, alhaisesta itseluottamuksesta ja arvioinnin pelosta. Myös meidän tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden vastauksista teimme samankaltaisia johtopäätöksiä.

Kielijännitystä lisäsi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemusten mukaan myös ruotsin kielellä lukeminen, mutta huomattavasti pienempi määrä oppilaita koki kyseisten tilanteiden aiheuttavan jännityksen tunnetta.

Kielijännitystä lisäsi ääneen lukeminen ja ääntäminen, ymmärtämisen haasteet, oppimisvaikeus, epävarmuus omista taidoista ja vaikea opittava asia. Yleisin näistä oli ääneen lukeminen, joka toisaalta liittyy myös puhumiseen ja usein koko luokan edessä esiintymiseen. Lukeminen koettiin jännittäväksi myös silloin, kun ei ymmärrä, mitä lukee. Tämä on linjassa Saiton ym. (1999) tutkimuksen kanssa. Suurin osa oppilaista kuitenkin koki, ettei lukeminen lisää kielijännitystä. Kielijännitystä ei välttämättä esiinny yhtä paljon lukemisen aikana, koska ymmärrystä voi helposti peitellä muilta oppilailta ja opettajalta. Lukemista ja puhumista verrattaessa ei ole samanlaista painetta osata kieltä täydellisesti vaan lukiessa on hyväksyttävämpää, ettei kaikkea välttämättä ymmärrä.

Kuuntelua vaativat kielitilanteet aiheuttivat kielijännitystä vain yhdellä oppilaalla kaikista kyselyyn vastanneista ja kyseisen oppilaan vastauksessa puhutaan lähinnä koejännityksestä. Tämä on vastoin Horwitzin, Horwitzin ja Copen (1986) tutkimustuloksia, jossa tulee ilmi, että oppilaat pelkäävät kuuntelutilanteissa sitä, ymmärtävätkö kieltä, kun heille puhutaan. Tutkimuksessamme suurin osa oppilaista myönsi, etteivät koe ruotsin kielen kuuntelemisen aikana kielijännitystä. Kuunteluun liittyvä kielijännityksen puute saattaa johtua siitä, että lukemisen tavoin kuuntelun aikana ymmärrystä voi helposti peitellä. Osaamattomuus saattaa siis olla kuuntelutilanteissa huomaamaton. Syy voi olla myös siinä, että oppilaat uskaltavat helpommin myöntää, jos eivät jotain ymmärrä. Tämä riippuu siitä, onko luokassa hyvä ilmapiiri tai oppilaiden mielestä turvallinen opettaja, jolle uskaltaa näyttää osaamattomuutta ja puutteita kielen ymmärryksessä. Silti ongelmallista voi olla nimenomaan kuuntelussa tapahtuva huomaamaton kielijännitys, koska opettaja ei osaa ottaa sitä pedagogisissa ratkaisuissa huomioon (Pihko, 2009).

Tilanteiden lisäksi myös luokkakaverit ja opettajat lisäävät kielijännitystä kuudesluokkalaisilla ruotsin kielen oppitunneilla. Oppilaat mainitsivat tarkemmin huomion keskipisteenä olemisen, virheiden teon ja sitä kautta muiden arvioinnin pelon, luokan ilmapiirin, oppilaiden ja opettajan läsnäolon sekä tuijotuksen olevan syitä kielijännitykseen. Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna tutkimuksemme tuloksissa ei eritoten korostettu sitä, että pelätään

nimenomaan opettajan arviointia, vaikka opettaja olikin mainittu kielijännitystä lisääväksi tekijäksi. Esimerkiksi Tóthin (2011) ja Huangin (2012) tutkimuksien tuloksissa oppilaan pelkäsivät, että opettaja arvioi heitä jatkuvasti, mikä johti siihen, että omia virheitä peiteltiin. Tutkimuksessamme yksi oppilas mainitsi, että luokassa on painostava ilmapiiri, mikä lisäsi kielijännitystä. Opettajalla on vastuu luoda luokkaan ilmapiiri, jossa oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, ja jossa hän kokee virheet sallituiksi. Toisin sanoen opettajan on luotava vähemmän stressiä sisältävä ilmapiiri (Huang ym., 2010). Oppilaat eivät kuitenkaan kritisoineet ruotsin opettajien toimintaa tai opetusta tunneilla muutoin kuin kysymyksiin vastaamisen ja tuijottelun osalta. Tóthin (2011) tutkimuksessa oppijat eivät pitäneet siitä, että opettaja kommentoi heidän virheitään kaikkien edessä. Tällaista ei kuitenkaan noussut esille meidän tutkimuksessamme.

Monen oppilaan mielestä kielijännitys on niin arkinen osa kielen oppimista, että he kokevat, ettei asialle välttämättä tarvitse tehdä mitään eikä jännittämistä aina pidetä oppimista estävänä tekijänä. Jalkasen ja Ruuskan (2007) tutkimuksessa eräs tutkittavista kertoi, että kielen puhuminen jännittää, mutta piti sitä kuitenkin mukavana toimintana. Myös meidän tutkimuksessamme osa oppilaista koki kielijännitystä, mutta eivät nähneet sitä välttämättä huonona asiana: "En tiedä. Minulle pieni jännitys on oikeastaan hyvä, koska sitten saan myös asioita tehtyä." (Oppilas 18). Tämän oppilaan vastauksessa tulee hyvin esille se, että kielijännitys voi olla aikaansaamisen kannustimena. Suntio (2015) muistuttaa, että jännittäminen on luonnollista haastavissa tilanteissa eikä tunteiden ehkäisy aina ole tarpeen.

Virheiden tekeminen ei myöskään tuntunut tutkimukseemme osallistuneista oppilaista ylitsepääsemättömältä: "[...] Jännitys on vain pieni, koska tiedän ettei haittaa saada väärin." (Oppilas 30). On siis hyvinkin mahdollista, että osa oppilaista ymmärtää virheiden olevan osa oppimista ja vaikka niiden tekeminen saattaa hetkellisesti tuntua epämukavalta, voi muistuttaa itseään, etteivät muut ihmiset välitä oppijan virheistä yhtä paljon kuin mitä hän kuvittelee. Vaikka on oppilaita, joille kielijännitys on selkeä este oppimiselle ja vaikuttaa vahvasti esimerkiksi motivaatioon tai aktiivisuuteen

tunneilla, on myös oppilaita, joiden kielijännitys on lievempää. Heillä kielijännitys on sellaista, mistä ei välttämättä tarvitse päästä eroon, vaan on oikeastaan merkki siitä, että oppiaine on heille merkityksellinen ja opiskelu otetaan tosissaan. Lievä kielijännitys saattaa antaa tarvittavaa energiaa ja asennetta opiskella kieltä. Monen oppilaan kohdalla olisikin tärkeää, että kykenee rohkeasti osallistumaan ruotsin oppitunneilla tapahtuviin tilanteisiin jännityksestä huolimatta.

6.1.2 Oppilaiden näkemyksiä keinoista ennaltaehkäistä ja vähentää kielijännitystä

Tutkimuksemme toisena tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä siitä, miten jännitystä voisi ennaltaehkäistä ja vähentää. Tutkimuksemme mukaan oppilailla on keinoja ennaltaehkäistä ja/tai vähentää omaa kielijännitystään: itseään kehittämällä, itseään rauhoittamalla, kielen oppimisella, jännityksestä puhumalla, puhumisen välttelyllä, kiinnittämällä huomion toisaalle ja positiivisella asenteella. Kielen oppiminen oli eniten mainittu keino kielijännityksen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä. Myös esimerkiksi Tikkanen (2014), Ilomäki (2015) ja Bekleyen (2009) saivat tutkimuksissaan selville, että kielitaidon kehittäminen, kielen harjoittelu ja kielen oppiminen nähtiin vähentävän kielijännitystä. Kuitenkin on muistettava, että kielijännitys ei ole vain heikompien kielenoppijoiden ongelma (Tóth, 2017, 2011; Pihko, 2009; Marcos-Llinás & Garau, 2009; Ewald, 2008; Kitano, 2001). Silti on yleistä, että kielen oppimisen myötä oppijalle tulee enemmän varmuutta omista kielitaidoistaan, joka saattaa monen tapauksessa vähentää siihen liittyvää kielijännitystä. Lisäksi kielen käytön hallinta on aikaisempaa paremmalla tasolla, mikä luo tietynlaista turvaa siitä, että vieraalla kielellä on mahdollista esimerkiksi kommunikoida ja virheitä saattaa tulla aiempaa vähemmän. Tutkimuksessamme oppilaat eivät kuvailleet tarkemmin, mitä ”kielen oppiminen” tarkoittaa konkreettisesti apukeinona, sillä esimerkiksi Bekleyen (2009) tutkimuksessa tutkittavat kertoivat elokuvien ja tv-ohjelmien katselun opittavalla kielellä helpottavan kielijännitystä. Samoin Tikkasen (2014) mukaan

kohdekielellä lukeminen vapaa-ajalla auttaa kielen oppimisessa ja tällöin myös hälventämään kielijännityksen tunnetta.

Pelon voittaminen, itsensä rauhoittelu, positiivinen asenne ja rentoutuminen ovat kaikki oppilaiden esittämiä keinoja, joilla kielijännitystä saisi vähennettyä. Samankaltaisia keinoja on esittänyt myös Young (1991), jonka mukaan itsestä positiivisesti ajattelu on kielijännitystä vähentävä keino. Myös Woodrow'n (2006) mukaan pelon kohtaaminen ja tilanteeseen siedättäminen vähentävät kielijännityksen tunnetta. Mielestämme tämä ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen ongelmanratkaisukeino, jos tavoitteena on vähentää kielijännitystä. Voi olla, että siedättäminen jopa lisää kielijännitystä entisestään. Positiivisten asioiden ajattelu tilanteessa, jossa kokee epämukavia tunteita voi toimia joillakin, mutta toisilla se saattaa olla epäterveellistä negatiivisten tunteiden kieltämistä, niin sanottua toksista positiivisuutta. Kun ihminen kokee negatiivisia tunteita, kehokin reagoi niihin. Pitkällä jaksolla ahdistaviin tilanteisiin altistaminen saattaa johtaa pidempiaikaisiin ongelmiin, esimerkiksi hiustenlähtöön (Tóth, 2011). Tärkeää onkin, että siedättäminen tapahtuisi hiljalleen, turvallisessa ympäristössä ja oppilaan tunteita kuunnellen. Tavoitteita voisi myös eriyttää oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Onnistumisen kokemukset edesauttavat sitä, että oppilas kokee oppiainetta kohtaan positiivisia tunteita, jolloin kielijännitys saattaa vähentyä.

Lisäksi oppilaat mainitsivat hengittelyn, musiikin kuuntelun, puhumisen välttelyn ja kielijännityksestä puhumisen keinoiksi vähentää kielijännitystä. Youngin (1991) ja Almonkarin (2007b) mukaan rentoutusharjoitukset ovat hyvä keino vähentää kielijännitystä. Tällaisia voivat olla juuri esimerkiksi hengittely tai musiikin kuuntelu. Tikkasen (2014) tutkimuksen mukaan kielijännitystä helpottaa se, että oppija pyrkisi tilanteisiin, joissa joutuisi harjoittelemaan kieltä mahdollisimman paljon ja siten vähentää kielijännityksen tunnetta. Tästä poiketen tutkimuksessamme yksi oppilas mainitsi keinoksi sen, että välttää kielen puhumista kokonaan, jolloin kielijännitystä ei ilmenisi laisinkaan. Tämä on kuitenkin ongelmallista kielen oppimisen näkökulmasta, sillä pyrkimys välttää negatiivisia tunteita ei tarjoa kestäväää ratkaisua kielijännityksen

käsittelyyn. Myös kielijännityksestä puhuminen on tutkimuksemme ja Almonkarin (2007b) mukaan yksi keino vähentää kielijännitystä. Puhuminen voi olla monelle terapeutista. Lisäksi se auttaa käsittelemään vaikeita tunteita ja normalisoimaan niitä.

Oppilaat toivat esille monia ajatuksia siitä, miten opettaja voisi vähentää ja ennaltaehkäistä oppijoiden kielijännitystä. Tutkimuksessamme oppilaat mainitsivat esimerkiksi sen, että opettaja auttaa lausumisen harjoittelussa, vastaa heti kysymyksiin, ei pakota puhumaan luokan edessä, puhuu rauhallisesti, vähentää kysymysten esittämistä oppilaille ja ei tuijottaisi tehtäviä tehdessä. Nämä ovat kaikki keinoja, joilla opettajan on mahdollista kehittää opetustaan sellaiseksi, että oppilailla on turvallinen olo tehdä virheitä, kysyä ja ihmetellä kielen oppimisen ongelmakohtia opettajan kanssa. Merkittävin tekijä tutkijoiden mukaan on ilmapiirin luominen turvalliseksi myös niille, jotka kokevat kielijännitystä (ks. esim. Huang ym., 2010; Aida, 1994). Aida (1994) mainitsee myös tutkimuksessaan, että opettajan on oltava avoin ja vastaanottavainen oppijoiden tarpeille, koska tämä vähentää kielijännitystä.

Tutkimuksessamme oppilaat eivät maininneet arviointiin, palautteenantoon tai oppimistavoitteisiin liittyviä asioita keinoina, joilla opettaja voisi vähentää kielijännitystä. Horwitz (2008) kuitenkin mainitsee kielijännitystä helpottavana keinona myös sen, että opettajan on hyvä asettaa kohtuulliset ja saavutettavissa olevat odotukset kielen oppimisesta. Yksi oppilas kuitenkin kuvaili sitä, että opettaja ymmärtää, että oppilaat ovat vasta aloittaneet kielen opiskelun. Kyseisen oppilaan vastaus voisi viitata siihen, että hänen opettajansa asettamat tavoitteet oppilaille ovat realistisella tasolla, mikä vähentää hänen kielijännitystään.

Huomionarvoista oppilaiden tuomissa vastauksissa on se, että yksi oppilas mainitsi opettajan keinoksi sen, että kun opettaja huomaa oppilaan tuntevan kielijännitystä, hän tulisi puhumaan asiasta rauhallisesti. Toisaalta eräs toinen oppilas halusi, että opettaja ei puuttuisi tilanteeseen mitenkään, vaan jatkaisi opetusta. Keinot, jolla opettaja voi auttaa oppilaita riippuu täysin vastaajasta ja on yksilöllistä, miten kukin toivoo, että opettaja käyttäytyy tunneilla. Tämä vaatii

opettajalta tilannetajua ja hyvää oppilaantuntemusta, jotta osaisi toimia tilanteissa oikealla ja oppimista edistävällä tavalla. Haastavaa onkin tilanteissa, joissa kielijännitys on näkymätöntä, eikä oppilas itse tule opettajalle kertomaan, että kokee kielijännitystä. Tällaisissa tilanteissa on mahdotonta myöskään ottaa tilannetta tai oppilasta huomioon pedagogisissa ratkaisuisissa (Pihko, 2009).

Kysyimme oppilailta omien ja opettajien keinojen lisäksi myös heidän ajatuksiaan luokkatovereiden keinoista, joilla muut voisivat vähentää oppijan kielijännitystä. Oppilaat kuvailivat sekä omia keinoja, joilla voisivat auttaa muita, sekä muiden keinoja, joilla muut voisivat auttaa heitä. Keinoja olivat neuvominen, ymmärtäväisyys, toisen tukeminen, painostamisen välttäminen, toisen nolaamisen välttäminen ja konkreettinen apu. Huomionarvoista oli se, että oppilaat osasivat kertoa useita eri keinoja, miten luokkatoverit voisivat auttaa vertaistaan kielijännityksen tunteessa. Myös sellaiset vastaajat, jotka eivät ole kokeneet kielijännitystä, osasivat kertoa keinoja, joilla voisivat auttaa muita. Tämä kertoo hyvistä vuorovaikutustaidoista. Oppilaat ymmärtävät, että empatialla ja ymmärryksellä on suuri rooli toisten tunteiden tukemisessa. Myös Almonkarin (2007b) tutkimuksen mukaan ystävien tuki nähtiin keinona selviytyä jännityksestä.

Opettajalla on vastuu näyttää omalla käytöksellään oppilaille mallia siitä, miten oppilaiden tulisi kohdella toinen toisiaan. Saattaa kuitenkin olla tilanteita, jossa opettaja ei pysty samaistumaan oppilaan kokemusmaailmaan, jolloin vertaisten tuki on korvaamattomassa asemassa. Tutkimuksemme tuloksissa tämä näkyi siten, että oppilaat osasivat kertoa enemmän keinoja vertaistensa tukemiseen kuin siihen, miten opettaja voisi tukea heitä kielijännityksen vähentämisessä. Tämä saattaa selittyä sillä, että samassa oppimisen vaiheessa olevat, samanikäiset ja monesti samankaltaisia kiinnostuksen kohteita omaavat oppilaat pystyvät helpommin tukemaan ja ymmärtämään toisiaan kuin opettaja, joka on usein eri sukupolvea. Myös Huangin, Eslamin ja Hun (2010) mukaan luokkatovereilta saatu tuki on oppimiselle tärkeää.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseen osallistuneita oli tutkimuksessa melko vähän. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin tähdentävät, että opinnäytteen teko on harjoittelua, eikä sen aineiston kokoa voida pitää opinnäytteen merkittävimpänä kriteerinä. Tilastollinen edustettavuus perusjoukon suhteen ei ole siis laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Alanen, 2011; Eskola & Suoranta, 1998) eikä se ollut myöskään meidän tutkimuksemme tavoitteena. Tuomi ja Sarajärvi (2018) jatkavat, miten tilastollisen yleistämisen sijaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan tulkinta ilmiölle. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada tietoa yhden suomalaisen koulun kuudennen luokan oppilailta, jotka ovat kokeneet tai kokevat edelleen kielijännitystä B-ruotsin oppitunneilla. Emme kuitenkaan oleta heidän edustavan kaikkia Suomen alakoululaisia. Tutkimuksessa ei olekaan pyritty yleistämään kielijännityksen kokemista, vaan tuoda esiin yksittäisten oppilaiden kokemuksia siitä sekä heidän mahdollisia keinojaan sen vähentämiseksi. Olemme halunneet luoda ymmärrystä siitä, mitkä tilanteet ja tekijät altistavat kielijännityksen tunteelle, jotta kielijännitystä kokevia oppilaita voisi auttaa kyseisen tunteen hallitsemisessa.

Pilotoimme kyselylomakkeen usealla kuudesluokkalaisella ja teimme muutamia korjauksia kyselyyn ennen kuin suoritimme aineistonkeruun tutkittavilla. Huomasimme kuitenkin aineistonkeruun jälkeen, että kyselyyn olisi voinut tehdä vielä muitakin muutoksia. Esimerkiksi kyselyn ensimmäinen kysymys (ks. liite 1.) olisi voinut olla vasta myöhemmin kyselyssä, koska osa kyselyn vastauksista oli ristiriidassa tämän kysymyksen vastausten kanssa. Osa oppilaista oli laittanut kysymykseen, että ei koe koskaan kielijännitystä ruotsin kielen oppitunneilla, mutta muista kyselyn osioiden vastauksista tuli kuitenkin ilmi, että hekin kokevat kielijännitystä joissakin tilanteissa. Lisäksi koejännityksen laadun selvittämiseksi olisimme voineet kysyä oppilailta, kokevatko he koejännitystä myös muiden oppiaineiden koetilanteissa vai kohdistuuko koejännitys vain ruotsin kielen kontekstiin. Tällöin olisimme saaneet varmistuksen siitä, onko koejännitys todella kielijännityksen yksi osa-

alue vai onko koetilanteissa tapahtuva jännitys yleistä jännittämistä. Olisimme voineet myös lisätä kysymykseen kahdeksan enemmän vastausvaihtoehtoja kuin vain vaihtoehdot kyllä tai ei. Useampi oppilas ei aina kokenut kielijännitystä esimerkiksi puhuessaan opettajan kanssa ruotsin kielellä, mutta joskus kyllä. Lisäksi kyselyssä oli pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä, joka tarkoitti sitä, että vastaajat kirjoittivat vastaukseksi sen mitä heille sillä hetkellä heille ilmaantui mieleen. Kyselyyn käytettävä aika rajasi oppilaiden vastausaikaa, jolloin oppilaat eivät ehtineet välttämättä pohtia ja reflektoida syvällisesti ajatuksiaan aiheesta. Nämä kaikki edellä mainitut tekijät saattavat vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin.

Aineistonkeruun toteutimme oppilaiden ruotsin tuntien aikaan luokissa, joissa heillä oli aina ruotsin kielen oppitunnit. Aineistonkeruun hetkellä luokassa oli paikalla oppilaiden ja tutkijoiden lisäksi myös oppilaiden ruotsin kielen opettaja. Huomionarvoista on se, että tutkittavilla ryhmillä oli eri opettaja ja he käyttäytyivät eri tavalla aineistonkeruun aikana. Toinen opettajista puuttui tutkimustilanteen kulkuun siten, että hän kommentoi oppilaiden edessä kyselyn kysymysten asettelua. Hän kertoi kysymysten johdattelevan liikaa siihen olettamukseen, että kielijännitystä esiintyy kaikilla. Opettaja myös ohjeisti heitä vastaamaan kysymykseen perusteluja, jos he eivät koe kielijännitystä. Lisäksi opettaja ohitti tutkijoiden antamia ohjeistuksia kyselyn täyttöön. Olimme esimerkiksi antaneet tutkittaville ohjeeksi, että kyselyn saisi pitää itsellään vähintään kymmenen minuuttia, jotta oppilaat vastaisivat annettuihin kysymyksiin huolella. Yksi oppilas kertoi olevansa valmis jo reilusti ennen tätä antamaamme palautusaikaa ja opettaja puuttui tilanteeseen sanomalla, että oppilas saisi jo palauttaa kyselyn.

Koemme, että emme kyenneet tarjoamaan toisen ryhmän tutkittaville sellaista ympäristöä, jossa heidän olisi ollut turvallista vastata kysymyksiin täysin heidän omien näkemysten mukaan. Kyseisen opettajan toiminta luokassa onkin saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin, joka vähentää tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Kokemattomina tutkijoina emme osanneet varautua aineistonkeruun hetkellä mahdollisiin ulkoisiin tekijöihin. Emme kuitenkaan

kokeneet tarpeelliseksi jättää toista ryhmää kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle siitä syystä, että pidimme heidän nostamia näkökulmia tutkimuksemme kannalta merkityksellisinä. Aineistomme olisi ollut määrältään myös liian puutteellinen, jos tutkimuksessa olisi lopulta ollut mukana vain toinen ryhmistä.

Oppilaiden kyselyjen vastauksia lukiessa huomasimme, että osa vastauksista oli melko tulkinnanvaraisia, joten emme aina ymmärtäneet, mitä jollain vastauksilla tarkoitettiin. Tässä tapauksessa olisi ollut tarpeellista, että olisimme päässeet kysymään oppilaalta, mitä hän on vastauksellaan tarkoittanut. Tämä vaikutti väistämättä tutkimustuloksiin, koska nyt olemme voineet tehdä omia tulkintoja tutkittavien vastauksista. Vaikka pyrimme tutkimuksessa objektiivisuuteen, on todettava, että tutkimus on myös jossain määrin subjektiivinen, koska olemme tehneet ratkaisut itse (Aaltio & Puusa, 2011; Eskola & Suoranta, 1998). Toisaalta tutkijoita on ollut tässä tutkimuksessa kaksi, jotka ovat päätyneet samaan lopputulokseen, joka lisää tutkimuksemme reliabiliteettia (Aaltio & Puusa 2020). Lisäksi olemme pyrkineet avoimesti ja mahdollisimman tarkasti kertomaan ja perustelemaan jokaisen tutkimukseen liittyvän päätöksen. Tutkimustulokset olisivat kuitenkin voineet olla luotettavampia, jos kyselyn lisäksi olisimme myös haastatelleet oppilaita aiheeseen liittyen. Se ei kuitenkaan ajan puutteen vuoksi ollut mahdollista.

6.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tässä tutkielmassa on saatu tietoa oppilaiden kielijännityksen kokemisesta ruotsin kielen oppitunneilla sekä heidän näkemyksiään siitä, miten kielijännityksen kokemista voi vähentää ja ennaltaehkäistä. Tutkimuksessa käytettiin kuitenkin vain yhtä aineistonkeruumenetelmää, joten oppilaiden kokemusten syvällisempi tutkiminen olisi suotuisaa. Tässä tutkimuksessa saimme tuloksia oppilaiden kielijännityksen kokemuksista, mutta jatkotutkimusaiheena voisi olla opettajien käsitykset oppilaiden ruotsin kielen oppituntien kielijännityksestä. Mielenkiintoista olisi myös selvittää ruotsin tunneilla tapahtuvan kielijännityksen vaikutukset oppimiseen ja asenteisiin.

Pihkon (2009) mielestä kaivattaisiin erityisesti lisää tutkimusta juuri kielijännityksen vaikutuksista oppijan toimintaan. Kielijännitystä voisi tutkia myös alakoululaisten ja yläkoululaisten välisten erojen näkökulmasta. Samoin voisi vertailla A-ruotsin ja B-ruotsin oppijoiden välisiä kielijännityksen eroja tai yhtäläisyyksiä.

Tutkimuksemme yksi tavoitteista oli se, että tuloksia voisi hyödyntää ruotsin kielen opettajat sekä oppijat. Myös muut kielijännityksestä ja kielen opetuksesta sekä oppimisesta kiinnostuneet saattavat saada uudenlaisia näkökulmia aiheeseen liittyen. Mielestämme tärkein tutkimuksen edetessä tehty oivalluksemme on se, että jo pelkkä tietoisuus kielijännityksen luonteesta voi vaikuttaa suuresti kielen oppimiseen ja opettamiseen. Lukemamme tutkimustiedon pohjalta olemme saaneet selville, että jokaisessa kielen luokassa on oppijoita, jotka enemmän tai vähemmän kokevat kielijännitystä. Lapsien kokema jännitys ei välttämättä näyttäyty kielijännitykselle tyypillisin oirein eivätkä he sitä välttämättä halua tai uskalla tunnetta opettajalle myöntää. Tämä vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja taitoa luoda tilaa aidolle kohtaamiselle. Opettajan tehtäviin kuuluu myös tunnistaa lapsen olemuksen, ilmeiden, eleiden, puheiden ja käyttäytymisen takana oleva tunne tai ongelma, jonka kanssa lapsi saattaa tarvita enemmän tukea.

Tutkimuksemme myötä opettaja tiedostaa, mitkä tilanteet ja tekijät saattavat laukaista kielijännitystä oppilaissa. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa näihin tilanteisiin ja tekijöihin tuntuun suunnitelmien, toiminnan ja puheen kautta. Olisi tärkeää pohtia yhdessä oppilaiden kanssa, mistä kielijännitys johtuu ja miten sitä voi helpottaa, jos se tuntuu olevan oppimisen esteenä. Pedagogisissa ratkaisuissa kielten opettajien voisi olla tarpeellista suunnitella tunteja, joissa esimerkiksi kielen puhumista tulisi mahdollisimman paljon ja luonnollisesti, jotta vieraalla kielellä kommunikointi ei olisi oppilaille tavanomaisesta poikkeava hetki vaan osa jokaista kielen tuntia. Samalla voisi korostaa oppilaille, että puhuminen on tärkeä osa kielen oppimista ja on mahdotonta osata puhua kieltä heti täydellisesti. Virheet saa näkyä ja kuulua, eikä niitä tarvitse häpeillä.

Koejännityksen helpottaminen saattaa olla osalle ruotsin kielen oppijalle tarpeellista, osa kokee jännityksen sen antavan energiaa suorituksen tekoon. Tässäkin oppilaantuntemus nousee oleelliseksi. Myös huolellinen kokeeseen kertaus ruotsin oppitunneilla ennen koetta saattaa lievittää jännitystä. Lisäksi oppilas itse voi helpottaa kielijännityksen tunnetta koetilanteissa, jos esimerkiksi rauhoittelee ja kannustaa itseään ennen koetta, keskustelee opettajan kanssa suorituspainesta, harjoittelee kokeeseen huolellisesti hyvissä ajoin ja kehittää muistiaan.

Kuten jo aiemmin olemme maininneet, negatiivisetkin tunteet ovat osa oppimista ja on normaalia kokea epämukavuuden tunteita uutta asiaa opiskeltaessa. Turvattomuuden tunnetta on hyvä käsitellä myös oppilaiden kanssa yhteisesti – mistä muiden edessä puhuminen vieraalla kielellä johtuu? Mitkä asiat siihen auttavat ja miten yhdessä voitaisiin luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, että virheitä saa ja pitääkin tulla, jotta oppimista tapahtuu? Toisaalta opettajan ja oppilaiden on yhteistyöllä huolehdittava siitä, että kielen tunneilla pätee samat säännöt kuin muutenkin koulussa: kiusaamista ei hyväksytä. Esimerkiksi virheille nauraminen ei tunnu kaikista kivalta. Osalle se voi olla rentouttava keino päästä yli kiusallisesta tilanteesta, toiset taas kokevat, että se pahentaa sitä.

Huomioitavaa on, että vastaaja tai tutkimuksemme lukija ei ole välttämättä aiemmin osannut sanoittaa tai tunnistaa, että ruotsin oppitunneilla koettu epämukavuuden tunne saattaisi olla kielijännitystä. Jo kyselyyn vastaaminen saattaa auttaa oppilasta reflektoimaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan kielenkäyttötilanteita kohtaan. Niistä kysyminen ja perusteellinen pohdinta saattaa jo itsessään helpottaa asian käsittelyä. Myös ne, jotka eivät koe kielijännitystä tunneilla, saattavat kyselyyn vastaamisen ja tutkimuksemme lukemisen myötä tunnistaa kielijännitystä esimerkiksi luokkatovereissa aiempaa paremmin ja kykenevät tällöin auttamaan heitä.

Tutkimuksemme on tuottanut uutta tietoa ruotsin kielen oppitunneilla tapahtuvasta kielijännityksestä suomalaisessa alakoulukontekstissa. Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kielijännitys on osa monen

oppilaan arkea. Toivomme, että tutkimuksesta on hyötyä erityisesti ruotsin kielen opettajille, jotka osaisivat ottaa kielijännittäjäoppilaat paremmin huomioon oppituntien aikana, jotta heillä olisi mukavampi olla tunneilla ja jännittäminen ei rajoittaisi heidän oppimistaan. Jokainen oppilas ansaitsee tuntea olonsa koulussa mukavaksi ja rennoksi.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.177–188). Gaudeamus.
- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). JTO.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431–447.
<https://doi.org/10.1080/09518390902736512>
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign-language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Alanen, R. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* (s. 146–161). Finn Lectura.
- Almonkari, M. (2007a). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities, 86 [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13462>
- Almonkari, M. (2007b). Jännittäminen ja opiskelukyky. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2007* (s. 133-141). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51253>
- Antila, M. (2012). *Sukellus CLIL-opetukseen – Etnografinen tapaustutkimus opetuksen toteutuksesta alakoulussa ja taitotasoltaan erilaisten englannin kielen osaajien kokemuksista* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/83394>
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664–675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>

- Briesmaster, M., & Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSSETs' anxiety levels. *System*, 49, 145–156.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.012>
- Brown, K., Woods, K., & Nuttall, C. (2022). 'I'm going to feel stressed, but now I know how to handle it': Reducing test anxiety and improving student well-being at GCSE. *Support for Learning*, 37(2), 351–372.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12412>
- Dewaele, J., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Dewaele, J., MacIntyre, P., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41–63.
<https://doaj.org/article/017e2987645b456383653fe4d2ef5ed8>
- Edwards, J. (2022). Gamification, anxiety, & motivation in second language learners: A qualitative systematic review. *LET Journal*, 2(2), 98–127.
<https://orcid.org/0000-0003-1769-8663>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Ewald, J. D. (2008). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122–142.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x>
- Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25–53. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233538>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>

- GDPR. (2016). Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679, annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojaa-asetus). Euroopan unionin virallinen lehti, L119/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32016R0679>
- Gkonou, C. (2011). Anxiety over EFL speaking and writing: A view from language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 267–281. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.6>
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (s. 135–155). Multilingual Matters.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Hashemi M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 30, 1811–1816. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.349>
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa A. Laajalahti, R. Valli, J. Aaltola, & S. Herkama (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (5., Uudistettu ja täydennetty painos, s. 149–167). PS-Kustannus.
- Hemmilä, I. (26.9.2022). Perussuomalaiset toistaa vaatimuksensa pakkoruotsin poistamisesta – julkaisi uuden ”suomalaisuusohjelman”. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009094928.html>

- Hentinen, P. & Piskonen, T. (1998). *Vieraan kielen arkuus ala-asteella*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10358>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15.–16. painos) Tammi.
- Hollmén, J. (2007). *Finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/11435>
- Horwitz, E. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (s. 31–48). Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
<https://doi.org/10.2307/327317>
- Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1520–1525.
<https://doi.org/10.4304/tpsls.2.7.1520-1525>
- Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R. J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3(1), 32–40. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p32>
- Huhtinen, A. K., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus.
- Härmälä, J. (2022). *Spoken foreign language anxiety during English lessons among junior high school students* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81033>

- Härmälä, M., & Marjanen, J. (2023). B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*. Julkaisut 10:2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI_1023.pdf
- Ilomäki, S. (2012). *Universitetsstudenters tankar om och upplevelser av svenskspråkiga talsituationer* [Kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38150>
- Ilomäki, S. (2015). "Puhuminen, no emmä tiiä oonko mä siinä hyvä, mutta kyllä mä siitä ihan tykkään": *språkstudenters uppfattningar om och upplevelser av sin muntliga språkfärdighet och muntlig kommunikation på svenska och tyska* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45514>
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. (2007). *Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10684>
- Joutsela, U. & Kaartinen, S. (2009). *Kielen valinta ja vaihto englanninkielisessä sisällönopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävä tapaustutkimus* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20127>
- Juurakko-Paavola, T. (2012). Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2012/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla>
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. 2011. Svenskas plats i den finska utbildningen. Teoksessa T., Juurakko-Paavola, & Å. Palviainen (toim.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9-19). Gaudeamus.

- Jyväskylän yliopisto. (16.5.2023). Tietosuojaohjeet opiskelijoille.
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Jyväskylän yliopisto. (8.5.2022). Tallentaminen, jakaminen ja pääsynhallinta.
<https://openscience.jyu.fi/fi/tutkimusdata/tutkimusaineistojen-hallinta/tallennus-jakaminen-ja-paasynhallinta#autotoc-item-autotoc-3>
- Kangasvieri, T. (2021). Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanan yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 129–150. <https://doi.org/10.47862/apples.107414>
- Kangasvieri, T. (2022). "Mielestäni on hyödyä yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään.": Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/83719>
- Kielitoimiston sanakirja. (2022). Jännitys. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy.
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/jannitys?searchMode=all>
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
- Kivimäki, A. (19.2.2023). Lukijan Sanomat: Savolaisopettaja lopettaisi pakkoruotsin tykkänään: "Ruotsin opettaminen ja opiskelu ovat hukkaan heitettyä aikaa ja rahaa". *Savon sanomat*.
- Koivunen, M. & Koskela, O.-M. (2018). *Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten asenteet ja motivaatio ruotsin kielen opiskeluun*. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050723624>
- Koskenranta, R. (2012). "Jos vaikka muutan Ruotsiin tai en tiiä, meen ruotsalaisen kanssa naimisiin": *Inställning och motivation gentemot att lära sig svenska hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40564>

- Kovács, M., & Marton, E. (2015). Enemmistökielisten motivaatio oppia vähemmistökieltä: Sukupuolten väliset erot Suomessa ja Sloveniassa. *Virittäjä*, 119(4). <https://journal.fi/virittaja/article/view/46324>
- Kurki, T. (2021). *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL & Svenska nu -verkosto. Hanasaari – ruotsalaissuomalainen kulttuurikeskus. <https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/11/Ruotsin-kielen-oppimistulokset-tuntijako-ja-varhentamisuudistuksen-jalkeen.pdf>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (4. Painos, s. 28–45). PS-Kustannus.
- Latvala, E., & Vanhanen-Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.), *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä* (s. 21–43). WSOY.
- Leppänen, P. (30.10.2022). Pakkoruotsin inho karisi armeijassa – ”Jännitin, paljonko ehdin sanoa tönkköruotsillani, ennen kuin toinen vaihtaa suomen kieleen”. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20002784>
- MacIntyre, P. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (s. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Madsen, H. S., Brown, B. L., & Jones, R. L. (1991). Evaluating students' attitudes toward second language tests. Teoksessa E. K. Horwitz, & D. J. Young (toim.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (s. 65–86). Prentice Hall.
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M.J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42, 94–111. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uudistettu painos). International Methelp.
- Mäkelä, K. (2016). *Sisulla mennään eteenpäin. L'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires de la langue française*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201611212628>
- Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 1–21. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201902191584>
- Nurhonen, A. (2001). *Motivaatio ja asenteet ruotsin kielen oppimisessa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10705>
- Ojansuu, H. (2021). *Foreign language anxiety in language learning autobiographies*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/76869>
- Opetushallitus. (16.2.2023). Toisen kotimaisen kielen oppimista kouluissa vahvistetaan – valtionavustus nyt haettavissa. *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/toisen-kotimaisen-kielen-oppimista-kouluissa-vahvistetaan-valuationavustus-nyt>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

- Oravuo, S. (2021). "I fear being exposed as an imposter who cannot really speak English" *Foreign language anxiety among Finnish university learners of English*. [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto].
<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/25828>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practise* (4. painos.). SAGE Publications, Inc.
- Pihko, M.-K. (2007). *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivista tuloksista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Pihko, M.-K. (2009). "Pahinta on omin sanoin sanominen". *Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa*. *Kasvatus*, 40(1), 60–68.
- Piniel, K., & Albert, A. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.6>
- Pitkänen, V., & Westinen, J. (2017). *Talar du svenska? En undersökning om finskspråkigas attityder till svenskan och de svenskspråkiga*. E2.
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 114–125). JTO.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. Z. (2023). An investigation of foreign language writing anxiety and its reasons among pre-service EFL teachers in Pakistan. *Frontiers in Psychology*, 13, 947867.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.947867>

- Rautoma, H. & Ikävalko, K. (6.11.2022). Keskellä suomenkielistä kaupunkia on koulu, jossa puhutaan ruotsia – oppilaat opettivat suomea puhuvan kaverin saamaan kokeesta kympin. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20003516>
- Ruotsala, T. (25.3.2023). Keskipohjanmaan pääkirjoitus: suomalaiset tarvitsevat monipuolista kielitaitoa – Pelkkä englanti ei riitä. *Keskipohjanmaa*.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.
<http://www.jstor.org/stable/330336>
- Salonen, S. (2020). *Alakoululaisten käsityksiä ruotsin kielen oppimisesta*. [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto].
<https://core.ac.uk/download/pdf/288487337.pdf>
- Scotson, M. (2019). Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 107–129.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Seppänen, P. (13.12.2022). Pekka Seppäsen kolumni: En keksi yhtään järkisyytä, miksi ruotsin kielellä pitäisi olla sellainen asema Suomessa kuin sillä on. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20007634>
- Suntio, R., & Kastikainen, M. (2015). *Kesyttä jännitys: Opas kasvattajalle*. PS-kustannus.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tietoaarkisto. (2023). Tunnisteellisuus ja anonymisointi.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>

- Tietosuojalaki, 1050/2018 (2019), Annettu Helsingissä 5. päivänä joulukuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tikkanen, R. (2014). "Välillä mua on melkein itkettäny mennä luennolle" *Advanced language learners' experiences with foreign language anxiety*. [Pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44725>
- Tóth, Z. (2011). Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP*, 5, 39–57.
<https://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W5Toth.pdf>
- Tóth, Z. (2017). Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners' communication experiences in the target language: A study of high vs low-anxious learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J-M. Dewaele (toim.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (s. 156–174). Multilingual Matters.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2. painos). Wiley-Blackwell.
- Tuokko, E. (2011). Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. (s. 23–40). HAMKin julkaisuja 11/2011.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest. *The Modern Language Journal*. (Boulder, Colo.), 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.2307/329492>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Tutkimus kuudesluokkalaisten kielijännityksen kokemisesta ruotsin kielen oppiaineessa

Tämä kyselyn tarkoituksena on kerätä tietoa Jyväskylän yliopistossa suoritettavaa pro gradu-tutkielmaa varten. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisissa ruotsin oppitunneilla tapahtuvissa tilanteissa kuudennen luokan oppilaat kokevat jännittämistä ja miten jännittämistä voisi ennaltaehkäistä ja vähentää.

Lomake koostuu erilaisista sekä monivalintakysymyksistä (joissa vastausvaihtoehdot on valmiina) että avoimista kysymyksistä (johon saat itse kirjoittaa omin sanoin).

Toivomme, että olet kyselyssä avoin ja rehellinen, jotta tutkimuksemme olisi mahdollisimman luotettava! Kiitos jo etukäteen tutkimukseen osallistumisesta!

1. Sukupuoli

Tyttö Poika Muu

2. Äidinkieli/äidinkielet

Suomi Ruotsi Jokin muu, mikä? _____

3. Miten usein koet jännitystä ruotsin kielen oppitunnilla? (ympyröi)

aina usein joskus harvoin en koskaan

4. Jännittääkö ruotsin kielellä kirjoittaminen tunneilla? Jos kyllä, miksi?

5. Jännittääkö ruotsin kielen kuunteleminen tunneilla? Jos kyllä, miksi?

12. Minkälaisia seurauksia olet huomannut jännityksen aiheuttavan? (esimerkiksi puhumisen välttely tunneilla tai kiinnostuksen puute ruotsin kieltä kohtaan)

13. Mitä sinä itse voit tehdä, jotta jännitys vähenisi ruotsin kielen oppitunneilla?

14. Mitä mielestäsi opettaja voisi tehdä jännityksen vähentämiseksi?

15. Mitä mielestäsi luokkakaverit voisivat tehdä, jotta et tuntisi itseäsi niin jännittyneeksi ruotsin oppitunneilla tai miten itse voisit auttaa, jos luokkakaveri jännittää?

Tarkastathan vastauksesi vielä kertaalleen. Kiitos rehellisistä vastauksista!

Ihanaa kevättä ja intoa opiskeluun toivottavat



Annika Mäkipelto ja Petra Niemi