

Alakoululaisten käsityksiä ruotsin kielen oppimisesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
kasvatustiede
tammikuu 2020
Suvi Salonen

Ohjaajat: Raili Hildén, Sari Ylinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Suvi Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel Alakoululaisten käsityksiä ruotsin kielen oppimisesta		
Title Opiskelija		
Oppiaine - Läroämne - Subject kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Raili Hildén, Sari Ylinen	Aika - Datum - Month and year tammikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Opetussuunnitelmauudistusten (2016; 2020) myötä lapset aloittavat ruotsin opinnot yhä varhaisemmassa vaiheessa suomalaisessa peruskoulussa eli viimeistään 6. vuosiluokalta. Alakouluikäisten käsityksiä ruotsin oppimisesta on kuitenkin tutkittu vain vähän Suomessa, sillä tutkimukset ovat painottuneet yläasteikäisiin ja sitä vanhempiin oppilaisiin. Näin ollen tutkimuksen tavoitteena oli tutkia lasten käsityksiä siitä, missä ja miten ruotsia opitaan. Lisäksi tutkittiin lasten ruotsin kielen valintamotivaatiota hyödyntämällä Dörnyein ja Ottón Motivaation prosessimallia (1998). Lasten käsitysten perusteella esitetään kehitysehdotuksia ruotsin opetukselle.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena kieliä ja matematiikkaa yhdistävällä tiedeleirillä, johon osallistui 26 alakouluikäistä lasta. Aineistoa kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla ja piirrostehtävällä. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan yleisin käsitys oli, että ruotsia opitaan koulussa oppikirjasta lukemalla ja tehtäviä tekemällä. Toisaalta muutamien käsityksissä ruotsia opittiin instituutioiden ulkopuolella lähipiiriltä ja matkustamalla. Enemmistö lapsista halusi oppia ruotsia tulevaisuudessa, minkä perusteella heidän valintamotivaationsa oli myönteinen. Yleisin syyryhmä myönteisen valintamotivaation taustalla oli <i>kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio</i>. Lapset olivat kiinnostuneita ruotsalaisesta kulttuurista ja halusivat oppia puhumaan ruotsia, jotta voisivat kommunikoida ruotsinkielisten kanssa. Käsitykset oppimiskyvystä ruotsin kielessä olivat pääosin myönteisiä, ja suhtautuminen ruotsin kieleen ja ruotsalaisiin oli neutraalia.</p> <p>Vastapainoksi oppikirjakeskeiselle opetukselle ehdotetaan toiminnallisten työtapojen aktiivisempaa hyödyntämistä koulun ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden harjoittelua varten. Tärkeää olisi myös keskustella lasten kanssa, miksi ruotsia opiskellaan ja luoda tarpeita oppia ruotsia hyödyntämällä autenttisia oppimateriaaleja. Kielenoppimista olisi myös hyvä laajentaa lapsen luonnollisen ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord käsitykset, ruotsin oppiminen, valintamotivaatio		
Keywords beliefs, Swedish learning, choice motivation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Suvi Salonen		
Työn nimi - Arbetets titel Primary school students' beliefs of Swedish learning		
Title Student		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Raili Hildén, Sari Ylinen	Aika - Datum - Month and year January 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Based on the reformations of the National Curriculum (2016; 2020) children start their Swedish studies in Finnish comprehensive school earlier than before, no later than on the sixth grade. However, studies on beliefs of Swedish learning in Finland have been more focused on older students, less on primary school students. Thus, the purpose of this study was to find out where and how children perceive learning Swedish. In addition, by utilizing the Process model of L2 motivation by Dörnyei and Ottó (1998), the choice motivation of children was investigated. Based on the children's beliefs, this study gives suggestions to improve Swedish education.</p> <p>This study was a qualitative case study performed on a science camp combining mathematics and languages. 26 children participated both the camp and the study. The data was gathered with semi-structured interviews and drawings. The data was analysed with the help of a phenomenographic analysis.</p> <p>The most common belief was that Swedish was learned in school through reading textbooks and completing exercises. On the other hand, a few believed Swedish was learned outside of institutions, from close relatives and by travelling. The majority of the children experienced a positive choice motivation towards learning Swedish in the future. The most common orientation behind the positive choice motivation was <i>communication and being in touch with culture</i>. The children showed interest towards Swedish culture and they wanted to learn to speak Swedish in order to communicate with Swedish-speaking people. Most had positive beliefs towards their capabilities to learn Swedish, and beliefs towards Swedish language and Swedes were neutral.</p> <p>To counterbalance textbook focused education, the study suggests a more functional approach to teaching languages which supports use of the language outside of school. It is also important to discuss in class why Swedish is studied and to use authentic teaching materials. It would be beneficial to expand language learning to include more ordinary life settings outside of school.</p>		
Avainsanat - Nyckelord käsitykset, ruotsin oppiminen, valintamotivaatio		
Keywords beliefs, Swedish learning, choice motivation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	FENOMENOGRAFIA: KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	4
	2.1 Fenomenografian käsitysnäkemykset.....	4
	2.2 Kontekstuaalinen lähestymistapa käsityksiin.....	5
3	TOISEN KIELEN OPPIMISEN TUTKIMUS.....	6
	3.1 Toisen kielen omaksuminen ja oppiminen.....	6
	3.2 Toisen kielen oppimismotivaatio	8
	3.3 Motivaation prosessimalli.....	14
	3.4 Aikaisempi ruotsin kielen motivaatiotutkimus	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko	22
	5.2 Aineiston keruu	24
	5.3 Aineiston analyysi.....	28
6	KÄSITYKSET RUOTSIN KIELEN OPPIMISESTA	30
	6.1 Oppiminen instituutioissa	30
	6.2 Oppiminen instituutioiden ulkopuolella	34
	6.2.1 Ruotsin oppiminen matkustamalla.....	35
	6.2.2 Ruotsin oppiminen lähipiiriltä	37
	6.3 Yhteenveto	38
7	LASTEN VALINTAMOTIVAATIO RUOTSIN KIELTÄ KOHTAAN.....	38
	7.1 Valintamotivaation suunta.....	39
	7.2 Syyt valintamotivaation taustalla	42
	7.2.1 Työelämäorientaatio.....	43
	7.2.2 Kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio	44
	7.2.3 Kansainvälinen orientaatio	46
	7.2.4 Henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan.....	49
	7.2.5 Ulkoinen ympäristö.....	50
	7.2.6 Syyt kielteisen valintamotivaation taustalla	52
	7.3 Käsitteet omasta oppimiskyvystä.....	53
	7.3.1 Myönteistä käsitystä mahdollistavat tekijät	54
	7.3.2 Myönteistä käsitystä uhkaavat tekijät.....	55
	7.4 Käsitteet ruotsin kielestä, Ruotsista ja ruotsalaisista.....	56
	7.4.1 Käsitteet ruotsin kielestä	56
	7.4.2 Käsitteet Ruotsista	56

7.4.3 Käsitukset ruotsalaisista	57
7.5 Yhteenveto	57
8 LUOTETTAVUUS.....	58
9 POHDINTAA	61
LÄHTEET.....	65
LIITTEET.....	69

TAULUKOT

Taulukko 1 Tutkimusjoukon sukupuoli- ja ikäjakauma	24
Taulukko 2 Valintamotivaation suunta tutkimusjoukossa	39
Taulukko 3 Käsitys omasta oppimiskyvystä.....	54

KUVIOT

Kuvio 1 Ulkoisen motivaation sisäistyminen (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 45)	12
Kuvio 2 Minä oppimassa ruotsia koulussa	31
Kuvio 3 Minä en opi ruotsia	32
Kuvio 4 Minä oppimassa ruotsia Ruotsissa	35
Kuvio 5 Minä oppimassa ruotsia isällä.....	37

1 Johdanto

Peruskoulu-uudistuksen myötä 1968 (467/1968) yhdeksänvuotinen peruskoulutus muuttui pakolliseksi, minkä yhteydessä päätettiin, että oppilaiden tulee opiskella vähintään kahta vierasta kieltä koulussa, joista toisen täytyy olla toinen kotimainen kieli (Eduskunta, 2019). Suomessa tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kaikki oppilaat ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevat suomea ja suomenkielisissä kouluissa ruotsia toisena kielenä (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011, s. 13). Verrattuna muihin yleissivistävään koulutukseen kuuluviin pakollisiin oppiaineisiin on ruotsin kielen pakollisuus herättänyt runsaasti enemmän keskustelua sekä puolesta että vastaan niin oppilaiden, opettajien, vanhempien kuin poliittisten päättäjienkin keskuudessa. Voimakkaimmat kannanotot ovat usein olleet kielteisesti värittyneitä, jolloin keskusteluissa nostetaan esiin ”pakkoruotsi” -käsite ja vaaditaan oppiaineen muuttamista vapaaehtoiseksi. Tätä perustellaan esimerkiksi ruotsinkielisen väestön vähäisellä määrällä Suomessa, mikä tekee kielestä tarpeettoman monille suomenkielisille. Sen sijaan ruotsin kielen puolustajat vetoavat maamme viralliseen kaksikielisyysjärjestykseen, oikeuteen saada palveluja omalla äidinkielellä ja ruotsin kielen osaamisen myötä avautuviin opiskelu- ja työmahdollisuuksiin Pohjoismaissa. (Kettunen, 2004, s. 25.)

Ruotsin kieli oppiaineena on kohdannut monia muutoksia 2000-luvulla. On pohdittu esimerkiksi sitä, tulisiko oppiaineen vapaaehtoisuus kiinnostusta ruotsin kieltä kohtaan (Kettunen, 2004, s. 27). Vuonna 2005 tätä kokeiltiin käytännössä muuttamalla ruotsin kieli vapaaehtoiseksi aineeksi ylioppilaskirjoituksissa, minkä seurauksena kokeeseen osallistuvien määrä kuitenkin laski (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011, s. 15). Muutamien vuosien päästä Valtioneuvoston kielikertomuksessa (2009) tuotiin esiin, että osaaminen ruotsin kielen pakollisessa B-oppimäärässä on heikentynyt ja sukupuolten väliset erot osaamisessa ja asennoitumisessa ruotsin kieltä kohtaan kasvavat. Myös Tuokon (2009) tutkimus osoitti osaamisen romahtamisen ja melko kielteisen suhtautumisen B-ruotsia kohtaan yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö reagoi tähän asettamalla työryhmän vuosiksi 2011–2012, jonka tavoitteena oli laatia parannusehdotuksia ruotsin kielen opetusta ja oppimista koskien (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 8). Työryhmä tuli lopulta siihen johtopäätökseen, että seitsemännen luokan aloitusajankohta ruotsin opinnoille on ongelmallinen, minkä vuoksi opetuksen varhentamista pitää harkita. Myös opetussuunnitelmia ja opetusmenetelmiä täytyy uudistaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 5, 58.)

Työryhmän antamat esitykset vaikuttivat osaltaan siihen, että Opetushallitus laati uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joka sisälsi muutoksia myös toista kotimaista kieltä koskien. Syksystä 2016 lähtien kuudesluokkalaiset ovat aloittaneet ruotsin opiskelun peruskoulussa pakollisena B1-kielenä aiemman seitsemännen luokan sijaan. Ruotsi toisena kielenä opinnot on mahdollista aloittaa myös aikaisemmin pakollisena A1-kielenä kolmannelta luokalta tai vapaaehtoisena A2-kielenä 4. tai 5. luokalta, mutta suurin osa oppilaista aloittaa opinnot myöhemmin (Opetushallitus, 2019, s. 2). Uudessa opetussuunnitelmassa korostuu asenteiden ja motivaation merkitys oppimisen kannalta. Laulu, leikki, pelillisuus ja draama nostetaan esiin ruotsin kielen opetuksen työtapoina, joita hyödyntämällä oppilaalla on mahdollisuus käsitellä kehittyvää kielitaitoaan ja asenteitaan. Myös kielenkäytön merkityksellisyyttä pyritään painottamaan opetuksessa. (POPS, 2014, s. 206.)

Toinen merkittävä kaikkia vieraita kieliä koskeva muutos astuu voimaan tammikuusta 2020 alkaen, jolloin oppilaat aloittavat vieraan tai toisen kotimaisen kielen opiskelun viimeistään peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan keväänä. Osana Kielten kärkihanketta oppilaille on järjestetty jo ennen tätä uudistusta tutustumista vieraisiin ja toiseen kotimaiseen kieleen kielisuihkutusten ja kielimaistiaisten yhteydessä paikallisina kokeiluina niin varhaiskasvatuksessa kuin esi- ja perusopetuksessakin. Tavoitteena on ollut herättää lasten kiinnostus eri kieliä kohtaan ja motivoida lapsia opiskelemaan kieliä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 1, 5, 11.)

Aktiivinen yhteiskunnallinen keskustelu ruotsin kielen asemasta pakollisena oppiaineena ja B-oppimäärässä tapahtunut osaamisen ja oppimismotivaation lasku sekä oppiaineeseen kohdistuneet uudistukset ovat saaneet minut pohtimaan, mitä oppilaat ajattelevat ruotsin kielen opiskelusta tällä hetkellä, ja ovatko he ylipäätään halukkaita oppimaan sitä. Ruotsin kielen varhentaminen alkamaan jo kuudennelta luokalta suuntaa kiinnostustani ala-asteikäisiin oppilaisiin, joille tulen pian valmistuvana luokan- ja ruotsinopettajana mahdollisesti opettamaan myös itse ruotsin kieltä. Ala-asteikäisten oppilaiden käsityksiä liittyen ruotsin kielen oppimiseen on tutkittu vähän Suomessa tutkimusten painottuessa peruskoulun päättäviin oppilaisiin (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011; Tuokko, 2009) ja aikuisopiskelijoihin (Juurakko-Paavola, 2011; Kantelinen, 2011). Monille näille tutkimuksille (ks. esim. Juurakko-Paavola, 2011; Kantelinen, 2011, Tuokko, 2009) on yhteistä se, että niissä on keskitytty lähinnä selvittämään oppijoiden motivaatiota määrällisenä muuttujana, jolloin oppijoiden oma ääni on jäänyt taka-alalle.

Tässä tutkielmassa pyritään täydentämään tutkimuksellista aukkoa selvittämällä laadullisesti alakoululaisten käsityksiä ruotsin kielen oppimiseen liittyen. Käsityksiä kartoitetaan haastatteluiden ja niitä tukevien piirrosten avulla, jotta lasten käsityksistä muodostuisi mahdollisimman monipuolinen kuva. Tarkoituksena on selvittää, mitä ruotsin kielen oppiminen alakoululaisten mielestä on: missä, miten ja miksi ruotsia opiskellaan. Miksinäkökulmassa pureudutaan tarkemmin lasten motivaationaaliseen ajatteluun. Tarkoituksena on selvittää lasten valintamotivaatiota ruotsin kieltä kohtaan hyödyntämällä Dörnyein ja Ottón (1998) kehittämää Motivaation prosessimallia.

Tutkielmassa haastatellaan lapsia, jotka eivät ole vielä aloittaneet ruotsin opintoja peruskoulussa. Voidaan kuitenkin olettaa, että lapsille on jo muodostunut ennakkokäsityksiä ruotsin kielestä ja sen oppimisesta esimerkiksi kielimaistiaisten, lähipiirin ja median kautta. Arokin (2003, s. 284) toteaa, että lapset ovat vieraiden kielten ympäröimiä alusta alkaen, jolloin ei ole syytä olettaa, että he kielten opiskelun aloittaessaan olisivat tabula rasoja kielten suhteen. Tämä tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä oppilaiden ajattelusta ja tarjota siten tietoa ruotsin kielen opetuksen tarpeisiin. Kieltenopettajan on tärkeää olla tietoinen oppilaiden käsityksistä koskien opiskeltavaa kieltä, koska käsitysten on osoitettu vaikuttavan siihen, miten yksilö suhtautuu kieleen, ja millaisia oppimisstrategioita hän käyttää (Riley, 1997).

Seuraavassa luvussa määritellään tutkielman pääkäsite *käsitys* tutkielmassa hyödynnetävän fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmasta. Kolmannessa luvussa luodaan katsaus toisen kielen oppimisen tutkimukseen tämän tutkielman muiden keskeisten käsitteiden: *toinen kieli*, *omaksuminen*, *oppiminen* ja *motivaatio* näkökulmasta. Neljännessä luvussa esitellään tarkemmin tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset. Viides luku painottuu tämän tutkielman toteutustapoihin, josta edetään tutkielman keskeisiin tuloksiin ja tulkintaan kuudennessa ja seitsemännessä luvussa. Tutkielman kahdeksannessa luvussa pohditaan luotettavuutta ja viimeisessä luvussa saatujen tulosten hyödynnettävyyttä opetuksessa.

2 Fenomenografia: käsitykset tutkimuksen kohteena

Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tutkielmassa hyödynnetyn fenomenografisen tutkimusotteen käsitysnäkemyksiin ja maailmankuvaan.

2.1 Fenomenografian käsitysnäkemyks

Yksi tapa tutkia ihmisten käsityksiä on tarkastella niitä fenomenografian näkökulmasta, joka kehitettiin 1970-luvulla kasvatustieteen piirissä. Tutkimusotteen kehittäjänä oli Marton tutkijakollegoineen Göteborgin yliopistosta Ruotsista. Fenomenografiaa on hyödynnetty niin kielikäsitusten tutkimisessa (ks. esim. Ilola, 2018; Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014) kuin muissakin käsitystutkimuksissa (Valkonen, 2006). Yksimielistä näkemystä käsityksestä ei näyttäisi olevan fenomenografian piirissä. Esimerkiksi Uljens (1989, s. 19) painottaa eroa käsityksen ja mielipiteen välillä. Käsitykset ovat ihmisen perustavanlaatuaista ymmärrystä jostakin ilmiöstä, kun taas mielipiteissä asetetaan arvostus jotakin asiaa kohtaan. Fenomenografia tutkii hänen mielestään nimenomaan ensimmäistä näistä. Sen sijaan Marton (1994, s. 4425) määrittelee käsityksen tapana kokea jokin asia. Käsitys jostain ilmiöstä muodostuu subjektin (ilmiön kokijan) ja objektin (koetavan ilmiön) välisessä sisäisessä suhteessa, jossa yksilö muodostaa ilmiöstä kokemuksensa kautta tietyn käsityksen. Kokija ja ilmiö ovat ikään kuin erottamattomat, koska kokija ei olisi sama ilman sitä ilmiötä, jonka hän kokee. Samoin jos yksi ilmiö ymmärretään ihmisten erilaisten käsitysten kautta, jotka heijastelevat heidän henkilökohtaisia taustojaan, ei ilmiö voi olla sama ilmiö ilman henkilöä, joka kokee sen. (Marton & Booth, 2000, s. 148.) Näin ollen fenomenografian maailmankuvan voi nähdä olevan non-dualistinen, minkä perusteella on olemassa yksi maailma, joka on sekä todellinen että ihmisten kokemusten perusteella kuvattu maailma (Marton & Booth, 2000, s. 149).

Fenomenografia perustuu humanistiseen käsitykseen, jonka mukaan kaikilla ihmisillä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset (Aarnos, 2018, s. 155). Siten fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on osoittaa ne laadullisesti eroavat tavat, miten ihmiset kokevat, käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät eri ilmiöitä ympäröivässä maailmassa (Marton & Booth, 2000, s. 147). Martonin ja Boothin (2000, s. 148) mukaan ihmisen muodostaessa käsitystä jostakin ilmiöstä hän on siitä tietoinen jollakin tapaa. Ihmisen tietoisuus ilmiöstä on kuitenkin rajallinen tietyssä tilanteessa, jolloin ilmiöstä koetaan vain osia. Ihmisten käsitysten erilaisuus johtuu Martonin (1994, s. 4427) mukaan puolestaan heidän erilaisista kokemustaustoistaan, jotka vaikuttavat siihen, miten he ovat tietoisia kustakin ilmiöstä kussakin tilanteessa. Toisaalta ihmisten käsityksissä on

myös havaittavissa samankaltaisia yleisinhimillisiä piirteitä (Aarnos, 2018, s. 155). Marton ja Booth (2000, s. 165) perustelevat tätä sillä, että ihmiset eivät voisi keskustella maailman ilmiöistä ja kokea maailman yhdenmukaisuutta, jos jokainen kokisi saman ilmiön eri tavalla. Esimerkiksi Dufvan (1995) tutkimuksessa aikuisten kielikäsitteet perustuivat omaan henkilöhistoriaan ja kokemuksiin kielenoppijana, mutta toisaalta käsityksissä oli havaittavissa myös suomalaiselle kieli- ja kulttuuriyhteisölle tyypillisiä näkemyksiä tai mielipiteitä, kuten kielteinen asennoituminen pakkoruotsia kohtaan ilman rationaalisia perusteluja.

2.2 Kontekstuaalinen lähestymistapa käsityksiin

Marton ja Booth (2000, s. 165) esittävät, että tietystä ilmiöstä on olemassa rajallinen määrä erilaisia tapoja, miten se koetaan. Rajallisuus perustuu heidän mukaansa siihen, että ajankohdasta, tilanteesta ja henkilöistä riippuen tietty ilmiö nähdään aina erityisen näkökulman kautta. Käsitteiden määrän rajallisuus tietystä ilmiöstä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita niiden määrän pysyvyyttä. Esimerkiksi tieteellinen tutkimus paljastaa jatkuvasti uusia näkökulmia ilmiöiden kokemisessa. Vaikuttaisi siltä, että fenomenografiassa käsitteet nähdään siten kontekstuaalisen lähestymistavan kautta. Kontekstuaalissa lähestymistavassa käsitteitä ei nähdä pysyvinä tietorakenteina oppijoiden mielessä, vaan ne ovat vahvasti kontekstisidonnaisia, jolloin ne rakentuvat erilaisissa konteksteissa ja muovautuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yhden ihmisen käsitteet voivat muuttua tai pysyä samana ajan kuluessa tai tiettyssä tilanteessa. Lisäksi yhden ihmisen käsitteet voivat olla keskenään jopa ristiriitaisia. (Kalaja, Ferreira, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2015, s. 5, 10.)

Esimerkiksi Aro (2003; 2006) on osoittanut tutkimuksissaan kontekstuaalisten tekijöiden yhteyden lasten kielikäsitteisiin. Hän tutki lasten käsitteitä englannin kielestä ja tuli siihen johtopäätökseen, että koulu haastattelukontekstina muovasi mahdollisesti oppilaiden antamia vastauksia. Lapset toivat haastatteluissa esiin lähinnä kouluenglannin, vaikka olivat käyttäneet englantia myös vapaa-ajalla esimerkiksi tietokonepelejä pelatessaan. Lisäksi kysymyksen asettelu vaikutti Aron tutkimuksissa lasten käsitteisiin englannin kielestä. Kysyttäessä motiveja sille, miksi ihmiset opiskelevat englantia, vastaukset painottuivat puhumisen oppimisen tärkeyteen, kun taas henkilökohtaisella tasolla lapset toivat esiin englannin kielen pakollisena oppiaineena.

Tässä tutkielmassa käsitteet ymmärretään Martonin ja Boothin (2000) esittämän mukaisesti tapana kokea jokin asia. Käsitteet voivat myös sisältää arvottavia elementtejä,

mikä tuli esille lasten esittäessä syitä valintamotivaation taustalla. Käsitusten oletetaan muovautuvan omanlaisiksi tietyssä kontekstissa. Lisäksi yhdenkin ihmisen käsitykset voivat muuttua tai pysyä samana ajan kuluessa tai tietyssä tilanteessa ja olla keskenään jopa ristiriitaisia.

3 Toisen kielen oppimisen tutkimus

Tässä luvussa perehdytään tarkemmin toisen kielen oppimisen tutkimukseen (engl. *Second Language Acquisition SLA*), jonka tavoitteena on tutkia, miten ihmiset oppivat kieliä äidinkielen tai useampien varhaislapsuudessa omaksuttujen kielten jälkeen. Toisen kielen oppimisen tutkimuskenttä on hyvin laaja, jolloin on tärkeää rajata asian tarkastelua tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen kannalta keskeisiin asioihin. Luvun alussa tehdään selkoa käsitteistä toinen kieli, omaksuminen ja oppiminen. Tästä edetään motivaatiotutkimuksen historialliseen katsaukseen ja esitellään tässä tutkielmassa hyödynnetty Dörnyei ja Ottón Motivaation prosessimalli (1998). Malli on syntynyt aiempien motivaatioteorioiden pohjalta, jolloin historiallinen katsaus toimii taustoituksena mallille. Luvun lopussa esitellään aiempaa ruotsin kielen motivaatiotutkimusta Suomessa.

3.1 Toisen kielen omaksuminen ja oppiminen

Tutkimusalan englanninkielinen nimi *Second Language Acquisition* viittaa suorana käännöksenä toisen kielen omaksumisen tutkimukseen. Alan tutkimus kohdistuu kuitenkin kielten omaksumisen lisäksi myös kielten oppimiseen. Keskeistä onkin tehdä eroa näiden kahden käsitteen välillä. Omaksuminen viittaa alitajaiseen toimintaan, jossa yksilö omaksuu kielen luonnollisessa ympäristössään vuorovaikutuksessa kielenpuhujien kanssa. Tällöin keskeistä on viestinvälittäminen ja ymmärtäminen kielen muotoseikkojen opetteluun sijaan. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12–13.) Omaksuminen tapahtuu ikään kuin vahingossa kokemusten kautta erilaisissa arkielämäntilanteissa, mistä voidaan myös käyttää käsitettä informaali oppiminen (Singh, 2015, s. 20). Usein äidinkielen oppiminen on nimenomaan kielen omaksumista. Sen sijaan käsitteellä oppiminen viitataan ennakolta suunniteltuun ja ohjattuun toimintaan, jolle on asetettu tavoitteet. Kielten oppiminen sijoittuu perinteisesti koulukontekstiin, jossa kieliä opitaan esimerkiksi kielioppisääntöjen avulla. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12–13.) Singhin (2015, s. 20) mukaan tällaista koulukontekstissa tapahtuvaa oppimista voi kutsua myös formaaliksi oppimiseksi. Pietilä ja Lintunen (2014, s. 13) kuitenkin huomauttavat, että eroa omaksumisen ja oppimisen vä-

lille voi olla haastavaa tehdä yksilön kielenoppimisen näkökulmasta, koska omaksuminen ja oppiminen voivat olla osittain päällekkäisiä tapahtumia. Tällöin kieltä opitaan, esimerkiksi koulussa, ja omaksutaan vapaa-ajalla televisio-ohjelmista.

Miettisen (2015, s. 2) mukaan vuosikymmenten kuluessa kielten opetuksessa on siirrytty kielioppipainotteisesta opetustavasta lähemmäs kielten omaksumista, jolloin oppijan tekemät virheet jäävät marginaaliin ja keskiössä on ennemminkin kielenkäyttäjien välinen ymmärrys heidän kommunikoidessaan. Tämä näkyy myös uudessa opetussuunnitelmassa, jonka perusteella opetuksessa pyritään häivyttämään kielen omaksumisen ja oppimisen rajoja muun muassa hyödyntämällä opetuksessa vapaa-ajalla opittuja kieliä, vuorovaikutusta autenttisisissa tilanteissa ja autenttisia oppimateriaaleja (POPS, 2014, s. 124–125). Vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetus on osaltaan kielikasvatusta, joka tähtää eri kielten ja kulttuurien arvostamiseen. Kielten opetuksessa korostuu kommunikatiivisuus, ja kielten opetuksen lähtökohtana nähdään kielen käyttö eri tilanteissa. Esimerkiksi B-ruotsin opetuksen tavoitteiksi mainitaan 3–6. luokalla erilaisten suullisten viestintätilanteiden harjoittelu, viestin perille saaminen ja kohteliaisuuden ilmausten harjoittelu. Ruotsia opiskellaan vaihtelevilla ja toiminnallisilla työtavoilla laulun, leikin, pelillisyyden ja draaman avulla. Oppimisen keinoina hyödynnetään niin kuulemista, puhumista, lukemista kuin kirjoittamistakin. (POPS, 2014, s. 197, 199, 206.)

Skinnari ja Halvari (2018) toteavat, että Suomessa lapset oppivat kieliä yhä varhaisemalla iällä sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tätä väitettä tukee esimerkiksi A1-kielen varhentaminen alkamaan kolmannen luokan sijaan jo ensimmäiseltä luokalta keväästä 2020 lähtien. Lisäksi lapsia voidaan tutustuttaa kieliin alustavasti niin sanottujen kielisuihkutusten avulla jo ennen A-kieliopintojen alkamista. Kielisuihkuksissa hyödynnetään usein toiminnallisia työtapoja, kuten lauluja, leikkejä, pelejä ja liikuntaa. Kielisuihkuksia voidaan järjestää niin kouluissa esimerkiksi osana oppitunteja kuin non-formaaleissa oppimisympäristöissä, kuten kielikerhoissa. (POPS, 2014, s. 128.) Singh (2015, s. 20) esittää non-formaalin oppimisen olevan vaihtoehtoista formaalille oppimiselle. Non-formaali oppiminen on kuitenkin epävirallisempaa esimerkiksi kansanopistojen ja avointen yliopistojen järjestämää toimintaa. Tällöin oppimiseen osallistuminen on usein vapaaehtoista. Myös Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvierin (2014) tutkimus osoitti, että esikoululaiset oppivat kieliä varsin moninaisissa tilanteissa. Lapset kertoivat oppivansa kieliä päiväkodin lisäksi myös kotona omilta vanhemmiltaan, ulkomaanreissuilla ja seuraamalla vanhempien sisarustensa kieliopintoja. Sen sijaan alakouluikäisten oppijoiden käsitykset kielenoppimisesta olivat yksipuolisempia verrattuna esikouluikäisiin oppijoihin. He liittivät kielenoppimisen vahvemmin koulukontekstiin Aron (2006) tutkimuksessa.

Kielen omaksumista ja oppimista suhteutetaan yleensä äidinkieleen tai äidinkieliin. Termillä toinen kieli viitataan perinteisesti maan viralliseen kieleen tai kieleen, jota käytetään laajalti yksilön luonnollisessa ympäristössä. Suomessa ruotsin kieltä voi kutsua toiseksi kieleksi sen virallisen aseman perusteella. Toisaalta ruotsin kieli voi olla myös vieras kieli esimerkiksi Itä-Suomessa, koska kielen puhuma-alueet ovat maantieteellisesti rajoittuneet lähinnä Suomen etelä- ja länsirannikolle sekä Ahvenanmaalle. Lisäksi ruotsin kieli voi olla myös äidinkieli Suomessa. Yleisesti ottaen termi toinen kieli ei välttämättä tarkoita yksilön järjestyksessä toista oppimaa kieltä äidinkielen jälkeen, vaan kaikkia niitä kieliä, jotka opitaan siinä ympäristössä, jossa niitä puhutaan. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14–15.) Tässä tutkielmassa tutkitaan sellaisten lasten käsityksiä ja motivaatiota, joille ruotsin kieli on toinen kieli sen virallisen aseman merkityksessä. Voidaan olettaa, että ruotsin kieli on tutkittaville toinen kieli myös maantieteellisessä merkityksessä, koska tutkimus toteutettiin eräässä kaupungissa Etelä-Suomessa, jossa asuu jonkin verran ruotsinkielistä väestöä. Toisaalta toisen kielen määritelmä ei täyty, jos ottaa huomioon kielten oppimisjärjestyksen, koska monet lapset olivat jo aloittaneet jonkun muun vieraan kielen opinnot koulussa ruotsin sijaan.

3.2 Toisen kielen oppimismotivaatio

Toisen kielen oppimismotivaation tutkimuskenttä on laaja, ja vuosien kuluessa tutkimukset ovat alkaneet painottua myös vieraan kielen oppimismotivaatioon. Tutkimusta tehdään hyvin eri ikäisistä oppijoista, jotka useimmiten opiskelevat englantia vieraana kielenä. On selvää, että motivaatio on yksi merkittävimmistä tekijöistä kielenoppimisessa, koska Dörnyein (2005, s. 65) mukaan sen on osoitettu olevan yhteydessä menestykseen kieliopinnoissa. Hän esittää, että ilman riittävää motivaatiota kyvykkäimmäkään kielenoppijat eivät pysty saavuttamaan tavoitteita, eikä laadukas opetuskaan pysty takaamaan menestyksestä oppimista motivaation puuttuessa. Yksimielisyyttä motivaation määritelmästä ei ole vuosien varrella tutkijoiden keskuudessa syntynyt, mutta Dörnyei ja Ushioda (2013, s. 4) toteavat, että suurin osa tutkijoista on kuitenkin yhtä mieltä siitä, että motivaatio kuvaa ihmisen käytöksen suuntaa ja laajuutta. Tällöin keskitytään selvittämään, miksi ihmiset päättävät tehdä jotakin, kuinka kauan he ovat halukkaita sitoutumaan toimintaan ja kuinka sinnikkäästi he ovat valmiita tavoittelemaan päämääriään. Tiivistetysti ilmaistuna motivaatioteorioiden tarkoituksena on selittää, miksi ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät tietyllä tavalla. Ihmisen käytöksen selittäminen yhden teorian varassa on kuitenkin kyseenalaista Dörnyein ja Ushiodan (2013, s. 197) mukaan, koska motivaatio on moniulotteinen ja abstrakti ihmismieleen liittyvä termi, jota ei voi havaita

suoraan. Tällöin tutkijan on tyydyttävä tekemään johtopäätöksiä motivaatiosta epäsuorien menetelmien avulla. Pietilän (2014, s. 49) mukaan tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kielenoppijalta kysytään hänen omia käsityksiään motivaatiosta esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Oppijan antamia arvioita ei voi kuitenkaan pitää täysin luotettavina, koska omaa motivaatiota voi olla vaikeaa arvioida ja omia vastauksia saatetaan kaunistella. Lisähaastetta motivaatiotutkimukselle tuo se, että lähivuosina motivaatiota on alettu pitää dynaamisena ilmiönä, joka vaihtelee ajassa ja paikassa.

Ushiodan (2012, s. 58) mukaan on myös pohdittu sitä, eroaako kielen oppimismotivaatio muiden tieteenalojen oppimismotivaatioista. Perinteisesti kielen oppimismotivaation erottavana piirteenä on pidetty sen sosiaalipsykologista luonnetta. Tämä näkemys juontaa juurensa toisen kielen oppimismotivaatio -tutkimuksen alkulähteille, 1950-luvun lopun kaksikieliseen Kanadaan, jossa tutkijat Gardner ja Lambert selvittivät maansa kieliyhteisöjen välisiä suhteita ja kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Heidän keskeinen hypoteesinsa oli se, että oppijan asenteet kohdekielen puhujayhteisöä kohtaan vaikuttavat hänen motivaatioonsa oppia toista kieltä. Gardner (1985, s. 53) näkee motivaation muodostuvan kolmesta komponentista, joita ovat halu oppia, motivaation intensiteetti eli yksilön panostus oppimista kohtaan ja asenteet kielenoppimista kohtaan. Lisäksi Gardner (1985, s. 52–54) tekee eron integratiivisen ja instrumentaalisen orientaation välillä, jotka kuvaavat yksilön päämääriä eli syitä siihen, miksi yksilö haluaa oppia kieltä. Integratiivisilla syillä viitataan yksilön haluun oppia kieltä, jotta hän voisi kommunikoida kohdekielen puhujayhteisön kanssa. Yksilö haluaa myös perehtyä kohdekielen puhujayhteisön kulttuuriin ja lähentyä tai jopa samaistua puhujayhteisön jäsenten kanssa. Instrumentaaliset syyt viittaavat puolestaan taloudellisiin ja käytännöllisiin syihin kielenoppimisen taustalla. Tällaisia voivat olla, esimerkiksi kielen osaamisen myötä avautuvat opiskelu- ja työmahdollisuudet. Gardner esittää integratiivisen orientaation olevan tehokkaampi ylläpitämään oppijan sitoutumista kielenoppimiseen verrattuna instrumentaalisiin syihin.

Seuraavat 20 vuotta tutkimuskenttää hallitsikin Gardnerin näkemykset motivaatiosta, jolloin tutkimukset keskittyivät selvittämään integratiivista ja instrumentaalista orientaatiota sekä niiden suhteellista vaikutusta motivaatioon ja menestykseen kielenoppimisessa (Ushioda, 2012, s. 59). Toisen kielen motivaatiotutkimuksen kentällä tapahtui kuitenkin merkittävä käänne, kun Crookes ja Schmidt (1991) esittivät kritiikkiä liittyen Gardnerin sosiaalipsykologiseen motivaationäkökulmaan. He totesivat Gardnerin näkemysten olleen niin hallitsevia, että vaihtoehtoisia näkökulmia ei ole edes osattu ottaa huomioon.

Lisäksi he eivät pitäneet integratiivista orientaatiota yhtä merkittävänä tekijänä oppimisessa sellaisilla alueilla, joissa kieltä opitaan vieraana kielenä luokkahuoneessa, jolloin kohdekielen puhujiin on mahdotonta samaistua. (Crookes & Schmidt, 1991, s. 473, 501.) Esimerkiksi Clément ja Kruidenier (1983) osoittivat tutkimuksessaan kohdekielen puhujajoukon tavoitettavuuden vaikuttavan siihen, mitkä syyt oppia kieltä korostuivat. Sekä moni- että yksikulttuurisilla alueilla tiedon hankinta, instrumentaaliset syyt, ystävyys ja matkailu olivat keskeisiä syitä oppia kieltä, kun taas integratiivinen orientaatio oli merkittävä vain monikulttuurisilla alueilla, joissa kohdekielen puhujayhteisö oli läsnä.

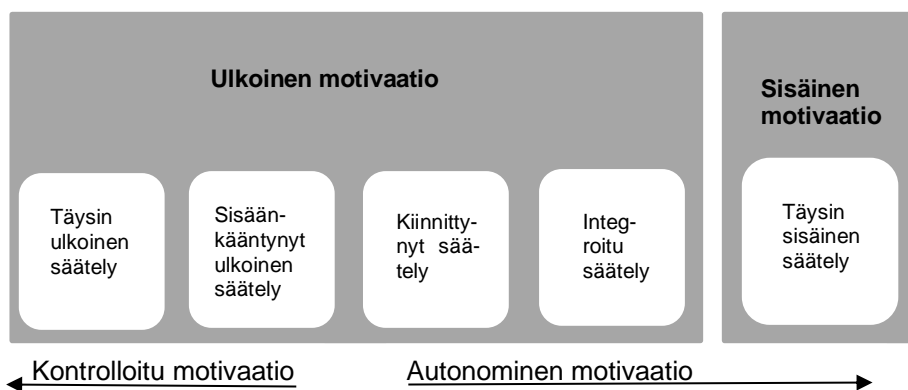
Lisäksi Crookes ja Schmidt (1991, s. 482–483) olivat sitä mieltä, että toisen kielen motivaatiotutkimuksessa pitäisi hyödyntää enemmän pitkittäistutkimusta ja luokkahuoneisiin soveltuvaa tutkimusta. He eivät ymmärtäneet vallalla olevaa näkemystä motivaatiosta tiedostamattomana toimintana, vaan pitivät motivaatiota ennemminkin tietoisena, valintaan ja yrittämiseen liittyvänä ilmiönä. Dörnyein ja Ushiodan (2013) mukaan motivaatiotutkimuksessa tapahtui näkökulman vaihdos yksilön sosiaalista kontekstia painottavasta sosiaalipsykologisesta näkökulmasta kognitiiviseen näkökulmaan, jolloin keskityttiin enemmän itse oppijaan luokkahuoneessa. Motivaation nähtiin olevan yksilön mielenrakenteissa, mutta ei poissuljettu kuitenkaan sosiaalisten ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutusta yksilön motivaationaaliseen kognitioon (Dörnyei & Ushioda, 2013, s. 13). Motivaationaalaisella kognitiolla viitataan Ushiodan (2012, s. 61–63) mukaan oppijan minäkäsitykseen, erilaisiin päämääriin ja odotuksiin sekä attribuutioihin eli henkilökohtaisiin arvioihin omasta menestymisestä ja epäonnistumisesta, jotka vaikuttavat joko sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen oppimista kohtaan. Toisen kielen motivaatiotutkimuksessa alettiin nähdä yhtäläisyyksiä muita tiedonaloja koskevan tutkimuksen kanssa, jolloin ryhdyttiin hyödyntämään myös muilla osa-alueilla kehitettyjä teorioita ja käsitteitä.

Yksi keskeinen kognitiivista näkökulmaa edustava motivaatioteoria on alun perin Ryanin ja Decin (1985) kehittämä Itsemääräämisteoria (engl. *Self-determination theory*), jota hyödynnetään paljon myös tällä hetkellä motivaatiotutkimuksessa (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, s. 11). Itsemääräämisteorian mukaan ihminen on luonnostaan aktiivinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita ja pyrkii saavuttamaan niitä. Koska ihminen toimii vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa, määrittää ihmisen toimintaympäristö paljolti sen, miten ihminen lopulta motivoituu. Yksilöiden välillä on eroa niin sen suhteen, miten paljon heitä kiinnostaa jokin asia kuin sen, minkä takia he ovat motivoituneita tekemään jotakin. Kun toinen motivoituu opiskelusta saadakseen hyviä arvosanoja, toiselle opiskelu tuottaakin iloa. Nämä erilaiset syyt opiskella voivat johtaa hyvin erilaisiin

lopputuloksiin. Itsemääräämisteoriassa motivaation laatuerojen nähdäänkin muodostavan jatkumon välillä ulkoinen motivaatio – sisäinen motivaatio. (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 42.)

On hyvin tavallista, että ihminen tavoittelee elämänsä aikana asioita, jotka ympäröivä yhteiskunta on asettanut. Jotta yksilö voisi kokea itseohjautuvuutta toiminnassaan, hän pyrkii luonnostaan sisäistämään ympäristössään yleisesti hyväksytyt tavat, arvot ja normit osaksi minäkuvaansa ja arvojaan. Tällöin voidaan puhua ulkoisen motivaation asteittaisesta sisäistymisestä. Mikäli yksilö motivoituu tekemään jotakin ainoastaan muiden ihmisten painostuksen takia, hän toimii *täysin ulkoisesti säädeltyjen* motiivien varassa. Täysin ulkoapäin ohjailtu toiminta voi kuitenkin osittain sisäistyä sen vaikuttaessa yksilön tunteisiin. Yksilö motivoituu toimimaan esimerkiksi välttääkseen häpeän, syyllisyyden tai ahdistuksen tunteita, jolloin voidaan puhua *sisäänkääntyneestä ulkoisesta säätelystä*. Näitä kahta motivaatiotyyppiä nimitetään myös *kontrolloiduksi motivaatioksi*, joka ei välttämättä johda kovin pitkäjänteiseen toimintaan. (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 44–45.)

Kiinnittyneestä säätelystä on kyse silloin, kun yksilö on osittain hyväksynyt toiminnan arvon osaksi omia arvojaan. Hänen toimintaansa voi kuitenkin yhä ohjata esimerkiksi halu saada hyväksyntää toiminnastaan sosiaalisessa ympäristössään. *Integroitu säättely* on jo hyvin lähellä sisäistä motivaatiota. Tällöin yksilö on liittänyt toiminnan tavoitteet osaksi omia tavoitteitaan, jolloin toiminta on yksilölle henkilökohtaisesti tärkeää. Toiminta itsessään ei kuitenkaan aina välttämättä tuota mielihyvää. Sitä vastoin *täysin sisäisessä säättelyssä* toiminta itsessään tuottaa yksilölle iloa ja mielihyvää. Näistä kolmesta motivaatiotyypistä käytetään myös käsitettä *autonominen motivaatio*, koska motivaatio on hyvin itseohjautuvaa. (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 45.) Seuraava kuvio (Kuvio 1) havainnollista motivaation laatueroja Itsemääräämisteoriassa.



Kuvio 1 Ulkoisen motivaation sisäistymisen (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 45)

Itsemääräämisteorian mukaan yksilön sosiaalinen ympäristö, kuten vanhemmat, ystävät ja opettajat voivat tukea yksilön sisäistä motivaatiota. Teorian perusteella tämä onnistuu siten, että ympäristö tukee yksilön kolmea psykologista perustarvetta, joita ovat tarve autonomiaan, tarve pystyvyyden tunteeseen ja tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Autonomian tarve viittaa yksilön mahdollisuuksiin päättää omista asioistaan. Yhtä lailla yksilöt haluavat kokea olevansa päteviä siinä, mitä tekevät ja hyväksytyjä muiden ihmisten joukossa. (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 47.)

Noels, Pelletier, Clément ja Vallerand (2000, s. 77) toteavat, että ulkoinen ja sisäinen motivaatio ovat hyödyllisiä termejä, jotka auttavat ymmärtämään orientaatioiden merkitystä toisen kielen oppimismotivaation muotoutumisessa. He havaitsivat tutkimuksessaan instrumentaalisen orientaation eli kielenoppimisesta saatavien ulkoisten palkkioiden olevan yhteydessä ulkoiseen motivaatioon. Samoin Clémentin ja Kruidenierin (1983) kehittämät orientaatiot: kielenoppiminen tiedon kartuttamista, matkustamista ja ystävyys-suhteiden luomista varten osoittautuivat olevan yhteydessä sisäisen motivaation autonomian ja pätevyyden tarpeen tyydyttämisen kanssa. Sen sijaan he eivät löytäneet suoraa yhteyttä integratiivisen orientaation ja sisäisen tai ulkoisen motivaation välillä. Toisaalta integratiiviseen orientaatioon kuuluvat positiiviset asenteet viittasivat heidän mielestään sisäiseen motivaatioon, toisaalta taas orientaatioissa painottuva sosiokulttuurisen kontekstin merkitys motivaation muotoutumisessa viittasi ulkoiseen motivaatioon. (Noels ym., 2000, s. 77.)

Toinen merkittävä kognitiivisen paradigman aikakaudella kehitetty motivaatioteoria on Dörnyein (1994) Vieraan kielen oppimismotivaatio -malli. Dörnyei (1994, s. 273, 279) kehitti mallin Crookesin ja Schmidtin (1991) esittämän kritiikin pohjalta tarkoituksenaan

laajentaa näkemystä toisen kielen oppimismotivaatiosta ottamalla huomioon myös koulukontekstin, jossa kielten oppiminen usein tapahtuu. Malli koostuu kolmesta tasosta, joita ovat *Kielen taso*, *Oppijan taso* ja *Oppimistilanteen taso*. *Kielen taso* käsittää erilaiset orientaatiot ja motiivit, jotka määrittelevät oppimistavoitteita ja selittävät kielen valintaa. Näitä motiiveita kuvataan integratiivisuuden ja instrumentaalisuuden avulla, jotka Dörnyei yhdisti malliin Gardnerin (1985) motivaatioteoriasta. Vaikka Dörnyei (1994, s. 275) hyödynsi jaottelua integratiivisuuden ja instrumentaalisuuden välillä, hän muistuttaa, että orientaatioita voi olla myös enemmän riippuen kielenoppijasta, kielestä ja oppimiskontekstista.

Oppijan tasolla keskitytään yksilön motivaationaaliseen kognitioon, jolloin keskeisiksi käsitteiksi nousevat itseluottamus ja suoriutumistarve. Itseluottamus viittaa yksilön käsitykseen siitä, että hän on kykenevä saavuttamaan tavoitteet ja saattamaan erilaiset tehtävät loppuun. Itseluottamus viittaa myös rohkeuteen käyttää kieltä ja erilaisiin selitysmalleihin eli attribuutioihin, joilla yksilö selittää epäonnistumisiaan ja onnistumisiaan. Suoriutumistarve on melko pysyvä yksilön piirre, joka vaikuttaa hänen käytökseensä. Yksilö, jolla on korkea suoriutumistarve kestää hyvin haasteita, osallistuu aktiivisesti toimintaan ja työskentelee intensiivisesti annettujen tehtävien parissa. (Dörnyei, 1994, s. 277, 279.)

Oppimistilanteen taso vie motivaation tarkastelukulman koulukontekstiin. Erilaiset kurssiin liittyvät tekijät, kuten opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja työtavat voivat osaltaan vaikuttaa oppimismotivaatioon. Samoin opettajaan liittyvät tekijät, kuten opettajan antama palaute ja auktoriteettityyppi vaikuttavat osaltaan joko motivaatiota vahvistaen tai heikentäen. Koulussa opiskellaan osana ryhmää, jolloin myös esimerkiksi ryhmän työskentelytavat ja ryhmän yhtenäisyys muovaavat yksilön oppimismotivaatiota. (Dörnyei, 1994, s. 278, 280.)

2000-luvulla alettiin tiedostaa motivaation dynaaminen luonne. Dörnyein ja Ushiodan (2013, s. 60) mukaan aiemmissa motivaatioteorioissa puutteena oli se, etteivät ne onnistuneet kuvaamaan motivaation muuttumista ajassa. He esittävät, että motivaation muuttuva luonne on keskeistä kielenoppimisessa, joka on yleensä usean vuoden projekti käsittäen eri vaiheita tavoitteiden asettelusta itse oppimistilanteeseen ja oppimisen jälkiarviointiin. Motivaation voi katsoa muuttuvan niin mikrotasolla, kuten yhden tehtävän suorittamisen aikana kuin makrotasollakin käsittäen esimerkiksi yksilön suorittaman kielikurssin. Dörnyei ja Ottó (1998) kehittivätkin Motivaation prosessimallin, jonka tavoitteena oli osoittaa motivaation dynaaminen luonne. Tästä mallista kerrotaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Lisäksi Dörnyei ja Ushioda (2013, s. 70, 77) esittävät, että

2000-luvun motivaatiotutkimuksessa on yhä enemmän alettu ottaa huomioon kontekstin merkitys motivaation kehittymisessä ja muuttumisessa. Kontekstia ei nähdä enää staattisena tekijänä, vaan muuttuvana prosessina, jonka kanssa yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Näkemyks motivaatiosta dynaamisena ilmiönä on haastanut korvaamaan perinteiset motivaatiotutkimuksessa käytetyt määrälliset, syy–seuraussuhteita selvittävät tutkimusmenetelmät, vaihtoehtoisilla tutkimusmenetelmillä. Dörnyei ja Ushioda (2013, s. 75–76) esittävät, että toisaalta syy–seuraussuhteita selittävillä teorioilla on vahva ihmisen käytöstä selittävä voima, ja niitä voidaan soveltaa eri tutkimusjoukkoihin ja -konteksteihin. Toisaalta vahva selitysvoima rajautuu vähäiseen määrään muuttujia, joilla yritetään selittää merkittävää osaa ihmisen käytöksestä. Näin ollen nämä tutkimukset antavat ihmisen käytöksestä varsin yksinkertaistavan kuvan. Ushioda (2009, s. 215–216) jatkaa kritiikkiä todeten, että tällaiset tutkimukset eivät kuvaa riittävästi eroja yksilöiden välillä, vaan niissä tyydytään esittämään keskiarvoja ja kokonaissummia, joita ryhmä yksilöitä jakaa esimerkiksi sisäisen motivaation suhteen. Tämä näkökulma rajaa pois sen, miten yksittäinen oppilas on tai ei ole motivoitunut ja miksi. Lisäksi hän toteaa, että aiemmissa teorioissa konteksti on nähty taustamuuttujana, joka vaikuttaa motivaatioon, mutta johon yksilöllä ei ole kontrollia. Hän kehottaakin huomioimaan toisen kielen oppijat ihmisinä tiettyssä kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Ushioda (2012, s. 68) esittääkin, että laadullinen tutkimus voisi soveltua mahdollisesti paremmin selvittämään motivaation dynaamista luonnetta ajan kuluessa ja eri konteksteissa.

3.3 Motivaation prosessimalli

Dörnyei ja Ottó (1998, s. 43–44) kehittivät Motivaation prosessimallin (engl. *A process modell of L2 motivation*), jossa motivaatio nähdään muuttuvana ja kehittyvänä ilmiönä yksilön kielenoppimisprosessin eri vaiheissa. Malli on suunniteltu lähinnä kielen formaaliin oppimiseen luokkahuonekontekstissa, jolloin sen tavoitteena on osoittaa mahdollisimman yksityiskohtaisesti erilaiset motivaationaaliset vaikutukset, jotka ovat yhteydessä yksilön toimintaan luokkahuoneessa. Dörnyein ja Ottón (1998, s. 47) malli koostuu kahdesta ulottuvuudesta, joita ovat *toimintajakso* ja *motivaationaaliset vaikutukset*. Toimintajakso käsittää yksilön käyttäytymisprosessit, jossa erilaiset halut ja toiveet muotoutuvat päämääristä aikomuksiksi johtaen toimintaan ja parhaimmassa tapauksessa tavoitteiden saavuttamiseen. Toimintaproessin lopuksi yksilö arvioi omaa toimintaansa. Motivaationaaliset vaikutukset puolestaan ovat ikään kuin toiminnan energian lähteenä, jolloin ne joko edistävät tavoitteen toimeenpanoa tai tukahduttavat yksilön pyrkimyksiä.

Nämä vaikutukset vaihtelevat toimintajaksojen eri vaiheissa, joita ovat *esitoiminnallinen, toiminnallinen ja jälkitoiminnallinen vaihe*. Koska tämä tutkielma rajautuu mallin esitoiminnalliseen vaiheeseen, käsitellään sitä yksityiskohtaisemmin seuraavissa kappaleissa. Sen sijaan muita vaiheita sivutaan lyhyesti luvun lopussa, jotta mallista muodostuisi kokonaisvaltainen kuva.

Esitoiminnallista vaihetta kutsutaan myös valintamotivaatioksi, johon kuuluu *tavoitteen asettelu, aikomuksen muotoutuminen ja aikomuksen toteuttamisen alullepano* (Dörneyi & Ushioda, 2013, s. 65). Yksilön asettama tavoite muotoutuu hänen toiveidensa, halujensa ja mahdollisuuksiensa perusteella, jolloin tavoite ilmenee *minä haluan* -tyyppisenä sisäisenä väittämänä (Dörneyi & Ottó, 1998, s. 53). Tavoite ei vielä suoraan määrittele toimintaa, mutta sen asettaminen on välttämätöntä, jotta toimintavaihe voi tulevaisuudessa alkaa. Aikomus sisältää jo yksilön sitoutumisen, jolloin se katsotaan mallissa laadullisesti erilaiseksi käsitteeksi tavoitteeseen verrattuna. Huomionarvoista on se, että usein kouluympäristössä tavoitteet on asetettu yksilöstä riippumatta, esimerkiksi opettajien ja vanhempien toimesta, jolloin yksilön sitoutumisen voi nähdä ennemminkin sopeutumisenä vallitseviin olosuhteisiin. Tavoitteeseen sitoutuminen ei kuitenkaan ole vielä riittävää toiminnan alkamiselle, vaan yksilön täytyy tehdä vielä toimintasuunnitelma, joka sisältää konkreettiset suuntaviivat toiminnalle, kuten toiminnan aloittamisajankohdan ja erilaiset strategiat tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä aikomuksen toteuttamisen alullepano -vaihe on jo välitön toiminnan edeltäjä, mutta on syytä ottaa huomioon, että esimerkiksi tarvittavien resurssien puute voi estää toiminnan alkamisen. (Dörneyi & Ottó, 1998, s. 47.)

Edellä kuvattua soveltaen tässä tutkielmassa valintamotivaatio ymmärretään ennen oppimista tapahtuvaksi tavoitteen asettamisprosessiksi, jonka aikana yksilö pohtii kannattaako toimintaan ryhtyä. Tämä tutkielma rajautuu selvittämään valintamotivaation suuntaa eli yksilön halua oppia ruotsia tulevaisuudessa. Tällöin asetetun tavoitteen voi olettaa karkeasti vaihtelevan välillä *minä haluan oppia ruotsia – minä en halua oppia ruotsia*. Tutkittaessa pakolliseen oppiaineeseen kohdistuvaa valintamotivaatiota, on selvää, että tavoitteeseen sitoutumisessa on kyse ainakin osittain sopeutumisesta vallitseviin olosuhteisiin. Tällöin tavoite on ulkoapäin asetettu ikään kuin valmiiksi lapsille. On kuitenkin mielenkiintoista nähdä, kuinka paljon tämä heijastuu lasten antamissa vastauksissa eli käytännössä, esitetäänkö ruotsin pakollisuus motiivina sille, miksi ruotsia halutaan oppia. Myös toimintasuunnitelma on tehty ainakin osittain lapsille valmiiksi, koska ruotsin kieli alkaa viimeistään kuudennella luokalla ja tarvittavat resurssit, kuten oppimateriaalit saa

koulusta. Toisaalta on mielenkiintoista selvittää, mihin konteksteihin lapset liittävät ruotsin opiskelun siinä vaiheessa, kun ruotsin kouluopinnot eivät ole vielä alkaneet kenelläkään tutkittavista.

Tavoitteen asettamisen vaiheessa Dörnyei ja Ottó (1998, s. 52–53) erottavat viisi keskeistä motivaationaalista vaikutusta. Ensinnäkin yksilön aiempien kokemusten perusteella muodostuneet henkilökohtaiset arvot ja normit vaikuttavat tavoitteen asetteluun taustalla. Kyse on yksilön erilaisista käsityksistä, uskomuksista ja tuntemuksista liittyen siihen, kuinka yksilö näkee itsensä suhteessa ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Nämä henkilökohtaiset arvot ja normit vuorovaikuttavat kannustin arvojen kanssa, jotka viittaavat puolestaan tavoitteen saavuttamisesta koituviin oletettuihin lopputuloksiin. Toiminta itsessään voi olla kiinnostavaa tai tärkeää yksilön mielestä. Toisaalta toiminnasta saatavat ulkoiset hyödyt voivat motivoida aloittamaan toiminnan. Ulkoiset hyödyt viittaavat kielenoppimisessa usein alun perin Gardnerin (1985) esittämään instrumentaaliseen orientaatioon. Aikaisempien kokemusten perusteella muodostuneet arvot ja normit ovat myös yhteydessä siihen, miten yksilö kokee saavuttavansa tavoitteen. Yksilö arvioi mahdollisuuksiaan tavoitteen saavuttamiseksi ja tarvittaessa hylkää epärealistisina pitämänsä halut ja toiveet. Myös ulkoinen ympäristö vaikuttaa huomattavasti asetettuihin tavoitteisiin. Tällaisia ulkoisia tekijöitä voivat olla, esimerkiksi maantieteellinen sijainti, sosioekonominen tausta ja perheen odotukset. Etenkin kielten kouluoppimisessa ulkoiset tekijät ovat keskeisiä motivaationaalisia vaikutuksia. Koska malli koskee toisen kielen oppimismotivaatiota myös käsitykset kohdekielestä, sen puhujista ja sen oppimisesta vaikuttavat valintamotivaatioon. Nämä tekijät viittaavat Gardnerin (1985) integratiivisuuden käsitteeseen.

Edellä kuvattua soveltaen tässä tutkielmassa pyritään kartoittamaan motivaationaalisten vaikutusten laadullista sisältöä tavoitteen asettamisen vaiheessa. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, tutkittavien äänelle on haluttu antaa mahdollisimman paljon tilaa. Tällöin motivaationaalisia vaikutuksia on selvitetty osittain myös varsin avoimella kysymyksellä: miksi haluat tai et halua oppia ruotsia. Näin ollen onkin mielenkiintoista tutkia, missä määrin mallin esittämät vaikutukset heijastuvat lasten vastauksista, jolloin malli toimii myös analyysin tukena. Sen sijaan käsityksiä selvittää asetetusta tavoitteesta, eli tässä tapauksessa ruotsin kielen oppimisesta, selvitetään hyvin suoralla kysymyksellä samoin kuin käsityksiä ruotsin kielestä, ruotsalaisista ja ruotsin kielen oppimisesta.

Toiminnallisesta vaiheesta käytetään myös käsitettä toimeenpanomotivaatio. Tällöin yksilö on esimerkiksi jo ilmoittautunut kielikurssille. (Dörnyei & Ushioda, 2013, s. 65.) Toiminnallisessa vaiheessa yksilö kehittää ja suorittaa erilaisia välitavoitteita ja -tehtäviä. Samanaikaisesti hän arvioi jatkuvasti omia saavutuksiaan suhteessa saamaansa palautteeseen, ympäristön odotuksiin ja omiin henkilökohtaisiin odotuksiinsa. Myös itsesäätelyprosessit ovat tärkeitä etenkin siinä vaiheessa, kun toiminta näyttää hidastuvan tai siirtyvän väärille raiteille. Toiminnallisessa vaiheessa motivaatioon vaikuttavat eri tekijät kuin esitoiminnallisessa vaiheessa. Tällöin toimintaa ylläpitää tai estää suurelta osin koulukontekstiin liittyvät tekijät, kuten opettajan antama palaute, opetustyyli ja opetusryhmässä vallitseva ilmapiiri. (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 51, 57.)

Jälkitoiminnallinen vaihe alkaa joko silloin, kun tavoite on saavutettu tai toiminta on lakannut tai vaihtoehtoisesti toiminnan jäädessä pidemmälle tauolle, esimerkiksi loman takia. Tässä vaiheessa yksilö arvioi omia saavutuksiaan suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin ja suunnittelee arviointinsa pohjalta, kuinka toimia tulevaisuudessa. Motivaatioon vaikuttaa suurelta osin yksilön muodostamat selitysmallit koskien epäonnistumisiaan ja onnistumisiaan, ympäristöltä saatu palaute ja itseluottamus. Arvioinnin pohjalta yksilöllä on mahdollisuus muodostaa itsestään vakaa kuva menestyvänä oppijana, asettaa uusi tavoite ja siirtyä jälleen esitoiminnalliseen vaiheeseen. (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 51, 61.)

Dörnyei ja Ottó (1998, s. 62–63) esittävät muutamia keskeisiä rajoitteita Motivaation prosessimallille. Ensinnäkin malli ei ota huomioon mahdollisia tiedostamattomia ja järjenvastaisia motiiveja, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Lisäksi esitoiminnallinen vaihe sellaisenaan on kyseenalainen, koska useat toimintaepisodit voivat olla samaan aikaan aktiivisia, jolloin yksilö esimerkiksi ryhtyy uuteen toimintaan, vaikka aiempi olisi vielä arviomatta. Mahdollista onkin, että esitoiminnallinen ja toiminnallinen vaihe ovat päällekkäisiä. Malli myös esittää, että toiminnallinen jakso tapahtuu ikään kuin eristyksissä muusta meneillään olevasta toiminnasta, johon yksilö on osallisena. Esimerkiksi luokkahuoneessa on mahdotonta sanoa tarkasti, milloin oppimisprosessi alkaa tai päättyy. Useat prosessit voivat olla käynnissä samanaikaisesti vaikuttaen toisiinsa. Myöhemmin Dörnyei ja Ushioda (2013, s. 70) myös esittävät, että malli keskittyy paljolti suoriin syy–seuraussuhteisiin, jolloin se ei ota riittävästi huomioon motivaation dynaamista luonnetta monimutkaisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja kontekstin välillä.

3.4 Aikaisempi ruotsin kielen motivaatiotutkimus

Ruotsin kielen motivaatiotutkimuksissa toistuu usein sama tulos, jonka mukaan tyttöjen osaaminen ja motivaatio ovat vahvempaa verrattuna poikiin, oli kyse sitten peruskoulun päättävistä opiskelijoista (Hildén & Rautopuro, 2013; Tuokko, 2009) kuin aikuisopiskelijoistakin (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen, 2011; Juurakko-Paavola, 2011). Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen (2011, s. 100) kuitenkin huomauttavat, että on varottava tekemästä sukupuoleen liittyvistä eroista liian suoria yleistyksiä, sillä yksilön opiskelutausta ja -tutumukset sekä tulevaisuuden pyrkimykset voivat vaikuttaa oppimismotivaatioon merkittävästi enemmän kuin itse sukupuoli. Näyttäisi kuitenkin siltä, että motivaatio on yhteydessä osaamiseen ruotsin kielessä niin hyvässä kuin pahassa (ks. esim. Kantelinen, 2011; Tuokko, 2009), jolloin ilmiön syvällisempi tutkiminen on keskeistä kehitettäessä ruotsin kielen opetusta. Jauhojärvi-Koskelo ja Palviainen (2011, s.100) pohtivat tarkemmin motivaation ja osaamisen välisen suhteen problematiikkaa kysymällä, johtaako myönteinen motivaatio hyviin oppimistuloksiin vai onko ennemminkin niin, että tunne hyvästä kielitaidosta johtaa myönteiseen motivaatioon.

Toinen keskeinen tulos, mikä toistuu ruotsin kielen motivaatiotutkimuksessa, on A-ruotsin lukijoiden myönteisempi suhtautuminen oppiaineeseen verrattuna B-ruotsin lukijoihin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus on teettänyt vuosien varrella sekä A- että B-ruotsin osaamiseen ja motivaatioon liittyviä tutkimuksia 9.-luokkalaisten keskuudessa. Näistä tutkimuksista uusimmasta A-ruotsia koskevasta Hildénin ja Rautopuron (2013) tutkimuksesta selvisi, että osaaminen näytti olevan suhteellisen hyvää, koska kuullun ymmärtäminen ja puhuminen olivat erinomaisella tasolla ja kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen hyvällä tasolla. Oppilaiden motivaatiota tutkittiin kolmelta eri osa-alueelta, jotka olivat oppiaineesta pitäminen, oppiaineen hyödyllisyys ja oppilaan käsitys omasta osaamisesta. Oppilaiden käsitykset omasta osaamisesta ja ruotsin oppiaineesta pitäminen olivat neutraalia, kun taas oppiaineen hyödyllisyys tiedostettiin myönteisessä valossa. Käsitys omasta osaamisesta näytti olevan vahvimmin yhteydessä motivaation muihin osa-alueisiin. Mikäli käsitys omasta osaamisesta oli vahva, myös oppiaineesta pidettiin enemmän ja sen hyödyllisyys tiedostettiin. Autenttiset opetustavat edistivät oppiaineesta pitämistä ja vahvistivat käsitystä sen hyödyllisyydestä. Myös suullisen kielitaidon harjoittelu oli positiivisessa yhteydessä kaikkien motivaation osa-alueiden kanssa. Näiden opetusmenetelmien hyödyntämisestä on toivottu oppilaiden taholta enemmän ruotsin kielen opetuksessa myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011; Tuokko, 2009).

Vastaavasta B-ruotsia koskevasta tutkimuksesta selvisi, että osaaminen jäi tyydyttävälle tasolle. Kirjoittaminen ja puhuminen oli selvästi heikompaa verrattuna luetun ja kuullun ymmärtämiseen. Lisäksi erot sukupuolten välillä olivat merkittäviä tyttöjen eduksi. Myös tässä tutkimuksessa selvitettiin oppijoiden motivaatiota kolmelta ulottuvuudelta, jotka olivat oppiaineesta pitäminen, oppiaineen hyödyllisyys ja oppilaan käsitys omasta osaamisesta. Tulosten perusteella ruotsin kieltä ei yleisellä tasolla opiskeltu mielellään ja se koettiin vaikeaksi oppiaineeksi. Sen sijaan oppiaineen hyödyllisyys tiedostettiin jossain määrin etenkin työelämän kannalta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin avoimella kysymyksellä oppilaiden käsityksiä ruotsin opetuksesta. Oppilaiden vastauksissa korostui opettajan merkitys motivaation kannalta. Tärkeää oli selkeä ja rauhallinen eteneminen oppitunneilla. Vastaajia kiinnosti eniten oppia puhumaan ruotsia, ymmärtämään kuultua ja kirjoittamaan. Onnistumisen kokemukset, kuten hyvät arvosanat ja ruotsin kielen käyttö arkielämäntilanteissa edistivät positiivista motivaatiota oppilaiden näkökulmasta. Sen sijaan kielioppi ja sanojen ulkoa opettelu koettiin ikävinä, motivaatiota laskevinä tekijöinä. (Tuokko, 2009.)

Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) tutkivat 9.-luokkalaisten motivaatiota ruotsin kieltä kohtaan laadullisilla menetelmillä hyödyntäen haastatteluja ja oppilaiden kirjoittamia tekstejä ruotsin opetukseen liittyen. Tutkittavat opiskelivat eri puolella Suomea joko A- tai B-ruotsia. Tutkimuksesta selvisi, että ruotsin kieli ei ollut täysin vieras kieli oppilaille ennen kouluopiskelujen alkamista lukuun ottamatta Itä-Suomen opiskelijoita. Ruotsia oli kuultu esimerkiksi televisiosta, ruotsinkielisiltä sukulaisilta tai matkustamalla Ruotsiin ja Ahvenanmaalle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden käsityksiä ruotsinkielisistä ja ruotsin kielestä. Useimmiten oppilaat nimesivät naapurimaan, Ruotsin maana, ruotsin kielen, Tukholman ja Ruotsin lipun. Ruotsalaiset olivat oppilaiden mielestä blondeja, ruskeatuneita, iloisia, avoimia ja samanlaisia kuin suomalaiset. Suomenruotsalaisia ei mainittu lainkaan, mutta ruotsin kielen asema virallisena kielenä tiedostettiin. Kielteiset mielleyhtymät olivat harvassa, joista tavallisin oli, että ruotsin kieli on vaikeaa. Vain muutamat esittivät stereotypian, jonka mukaan kaikki ruotsalaiset ovat homoseksuaaleja.

Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) löysivät tutkimuksessaan myönteistä, kaksijakoista ja kielteistä suhtautumista ruotsin opiskelua kohtaan. Myönteisesti suhtautuvat pitivät ruotsista, koska kokivat opettajan ja opetuksen hyväksi. Myös kieli koettiin helpoksi ja hyödylliseksi. Ruotsin kielen hyödyllisyyttä perusteltiin mahdollisilla tulevaisuuden opinnoilla Ruotsissa tai Ahvenanmaalla, muutolla Ruotsiin ja työelämätarpeilla. Lisäksi vedottiin ruotsin viralliseen toisen kielen asemaan Suomessa ja koettiin useiden kielten osaaminen tärkeäksi. Kaksijakoisesti suhtautuvat näkivät ruotsin kielen oppiaineeksi

muiden joukossa, kokivat kielen helpoksi ja olivat yleisesti kiinnostuneita oppimaan useita kieliä. Toisaalta he kuitenkin kyseenalaistivat ruotsin kielen osaamisen tarpeen tulevaisuudessa vedoten esimerkiksi englannin kielitaidon riittävyteen. Kielteisesti suhtautuvien mielestä ruotsin kielen osaaminen oli turhaa, koska ruotsia puhutaan vain Ruotsissa ja englannilla pärjää maailmalla. Mediasta peräisin oleva ”pakkoruotsi” -käsite nousi esiin kielteisessä suhtautumisessa vain vähän. Kaiken kaikkiaan suurin osa tutkitavista suhtautui ruotsin opiskeluun myönteisesti. Tuokon (2009) tutkimuksen tavoin myös tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat oppivansa ruotsia parhaiten kuuntelemalla ja puhumalla. Oppilaat toivoivat autenttisia oppimateriaaleja, suullisia harjoituksia, kuunteluharjoituksia, parityöskentelyä ja opiskelurauhaa ruotsin kielen oppitunneille.

Pohjautuen Gardnerin (1985) motivaatiotutkimukseen Kantelinen (2004, s. 115–118) kehitti Suomen oloihin neljä faktoria, jotka kuvasivat ruotsin kielen oppimismotivaation sisäisiä ulottuvuuksia yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Ensimmäinen faktori kuvasi oppijan omakohtaista kiinnostusta ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Ruotsia opiskeltiin, koska kieli nähtiin tärkeänä ja mielenkiintoisena ja sen opiskelua haluttiin jatkaa myös tulevaisuudessa. Toinen faktori kuvasi työelämässä pärjäämiseen liittyvää orientaatiota. Ruotsia opiskeltiin, koska se mahdollistaisi tulevaisuudessa paremmin työpaikan saamisen. Kolmas faktori nimettiin kommunikaatiopainotteiseksi integratiiviseksi orientaatioksi, joka kuvasi yksilön halua kommunikoida ruotsin kielellä ruotsinkielisten kanssa ja hyödyntää kielitaitoaan tutustuessaan ruotsalaiseen kulttuuriin eri muodoissaan. Neljäs faktori kuvasi yksilön halua oppia ruotsia itsensä kehittämisen kannalta. Koska tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että eri kouluympäristöissä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sisäisissä ulottuvuuksissa, olisi ruotsin kielen oppimismotivaatiota syytä tarkastella Kantelisen (2004, s. 123) mukaan koulutusasteittain.

Näitä orientaatioita hyödynnettiin myöhemmin Kantelisen (2011), Juurakko-Paavolan (2011) ja Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011) tutkimuksissa, jotka selvittivät ruotsin kielen osaamista ja motivaatiota eri koulutusasteilla. Kantelinen (2011) tutki ammattikouluopiskelijoiden motivaatiota ruotsin kieltä kohtaan. Tutkimuksesta selvisi, että työelämään liittyvä orientaatio motivoi opiskelijoita eniten ruotsin opinnoissa. Mikään orientaatio ei osoittanut kuitenkaan selkeästi vahvaa ja myönteistä motivaatiota. Yleistä kuvaa ammattikoulun opiskelijoiden motivaatiosta oli haastavaa antaa, koska motivaatiossa oli runsaasti eroja yksilöiden välillä. Sen sijaan Juurakko-Paavolan (2011) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopiskelijoita motivoi eniten kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio, jonka perusteella ruotsia haluttiin käyttää ruotsalaisten kanssa kommunikointiin. Verrattuna ammattikoulun ja ammattikorkeakoulun opiskelijoihin yliopisto-

opiskelijat olivat yleisesti motivoituneempia oppimaan ruotsia Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011) tutkimuksessa. Tutkimuksessa löydettiin myös kulttuuriseen koostamiseen liittyvä orientaatio, joka kuvasi yksilön halua oppia ruotsia, jotta hän voisi tutustua ruotsinkieliseen väestöön. Ystävyyssuhteiden luominen ruotsinkielisen väestön kanssa näytti motivoivan kuitenkin vähiten opiskelijoita oppimaan ruotsia.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Käsillä olevan laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä lasten ajattelusta koskien ruotsin kielen oppimista. Aihetta lähdetään tutkimaan keräämällä aineistoa haastattelemalla ja piirrostehtävällä lapsijoukolta, joka osallistui kesällä 2019 matematiikkaa ja kieliä yhdistävälle tiedeleirille. Tavoitteena on saada vastauksia seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. **Missä ja miten ruotsia opitaan lasten käsityksissä?**
2. **Millä tavoin lasten ilmaiset käsitykset ilmentävät ruotsin kielen valintamotivaatiota?**

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä ilmiötä ruotsin oppiminen tarkastellaan missä ja miten -kysymysten näkökulmista, jolloin keskeistä on kartoittaa erilaisia kielen oppimisen konteksteja ja keinoja. Toisella tutkimuskysymyksellä tarkastellaan lasten motivaationaalista ajattelua, joka kohdistuu ruotsin oppimiseen.

Kun näihin kysymyksiin saadaan vastauksia, niiden perusteella on mahdollista vetää johtopäätöksiä siitä, miten ruotsin kielen opetusta voisi kehittää lapsia motivoivaksi. Tämä on tarpeellista, koska kyseistä aihepiiriä on tutkittu lähinnä yläasteikäisten (ks. esim. Tuokko, 2009) ja sitä vanhempien oppilaiden piirissä (ks. esim. Kantelinen 2011). Alakoululaisten tutkiminen tätä aihepiiriä koskien on tarpeellista myös siinä mielessä, että ruotsin kielen opinnot aloitetaan Suomessa yhä varhaisemmassa vaiheessa opetus-suunnitelmauudistusten (2016; 2020) takia, jolloin tarvitaan myös nuoremmille oppilaille soveltuvaa kielipedagogiikkaa.

Perusteena laadulliselle motivaatiotutkimukselle on niiden suhteellisen vähäinen määrä verrattuna alaa hallinneeseen määrälliseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimus voi tarjota syvällisempää tietoa motivaatiosta määrällisen tutkimuksen rinnalle. Lisäksi sen

avulla voi mahdollisesti paremmin tuoda esiin käsitysten ja motivaation dynaamista luonnetta (Ushioda, 2012, s. 68). Motivaation prosessimalli (1998) ja Suomessa toteutetut ruotsin kielen oppimismotivaatiota käsittelevät aiemmat tutkimukset (ks. esim. Kantelinen, 2004; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011) toimivat hyvinä vertailupohjina tämän tutkielman tuloksia analysoitaessa. Tämän tutkielman ongelman asetelua on inspiroinut Aron (2003; 2006) sekä Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvierin (2014) kielikäsitustutkimukset, jolloin ne toimivat myös mielenkiintoisina vertailuasetelmina peilattaessa niihin tämän tutkielman tuloksia. Vertailusta tekee entistä mielenkiintoisemman se, että tämä tutkielma koskee hieman eri teemaa ja asettuu erilaiseen kontekstiin.

Seuraavassa luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta ja esitellään tutkittavat yksityiskohtaisemmin.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tarkemmin tämän tutkielman tutkittavat ja tutkimuskonteksti. Lisäksi kerrotaan aineistonkeruuprosessista ja kerätyn aineiston analyysimenetelmistä.

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko

Tämän tutkielman tutkimusjoukko koostui kahdesta lapsiryhmästä, jotka osallistuivat vapaaehtoisesti koulujen kesäloma-aikana kesäkuussa 2019 matematiikkaa ja kieliä yhdistävälle tiedeleirille. Myös osittain näiden lasten vanhemmat osallistuivat tutkimukseen, koska he antoivat lapsistaan taustatietoja. Sama leiri järjestettiin kaksi kertaa, ja yhden leirin kesto oli viisi päivää. Leirin järjestäjänä oli yliopiston yhteydessä toimiva tiedekasvatustukikeskus ja leirin ohjaajina toimi minun lisäksi yksi matematiikan aineenopettajaopiskelija ja ranskan aineenopettajaopiskelija. Omalta taustaltani olen puolestaan luokanopettaja- ja ruotsinopettajaopiskelija. Kaikki leirille osallistuneet lapset olivat minulle ennestään tuntemattomia. Leirillä käsiteltävät teemat pohjautuivat omiin opiskelutautoihimme, jolloin leirillä oli sekä matematiikkaan että ranskan ja ruotsin kieleen liittyviä aktiviteetteja. Lasten ilmoittautuessa leirille leirikuvauksessa kerrottiin yleisellä tasolla leirin olevan matematiikkaa ja kieliä yhdistävä leiri. Tarkemmat sisällöt esiteltiin myöhemmin leirikirjeen aikataulussa, joka lähetettiin lasten vanhemmille muutama viikko ennen leirin alkua.

Leirin tavoitteena oli innostaa lapsia opiskelemaan kieliä ja matematiikkaa sekä herätellä lasten kielitietoisuutta. Leirillä matkustettiin ajassa taaksepäin, jolloin yhtenä päivänä tehtiin aikamatka Rooman valtakuntaan ja tutustuttiin Caesarin salakirjoitukseen. Toisena päivänä oltiinkin 1900-luvun Ranskassa, jossa tutustuttiin ranskalaiseen arkkitehtuuriin geometrian näkökulmasta ja opittiin myös ranskaa. Kolmas päivä vei mennessään viikinkien aikakaudelle, jolloin tutustuttiin riimukirjoitukseen ja ruotsin kieleen. Lapsia tutustutettiin ranskan ja ruotsin kieleen pääasiassa toiminnallisesti erilaisten leikkien ja pelien kautta sekä hyödyntämällä draamaa. Oppimisympäristönä olivat yliopiston luokkatilat ja piha-alueet.

Lasten vanhemmat olivat antaneet luvan lastensa tutkimiseen leirille ilmoittautumisen yhteydessä. Lisäksi tiedotin lasten vanhempia tutkimuksestani leirikirjeessä, johon liitin myös lapsia koskevan taustatietolomakkeen (liite 1). Taustatietolomakkeen avulla selvitettiin lasten ikä, sukupuoli, kansallisuus, äidinkieli, ruotsin opintojen alkamisajankohta ja oppimäärä sekä mahdolliset muut tiedot liittyen lasten kieli- ja kulttuuriympäristöön. Taustatietolomakkeen tarkoituksena oli siten löytää potentiaalinen tutkimusjoukko, joilla ruotsin kielen kouluopinnot eivät olisi vielä alkaneet ja jotka tulisivat opiskelemaan ruotsia toisena kotimaisena kielenä. Nämä kriteerit olivat keskeisiä, koska tavoitteena oli tutkia ruotsin kieleen toisena kotimaisena kielenä kohdistuvaa valintamotivaatiota. Edellä mainittujen kriteerien lisäksi otin tutkimukseeni mukaan vain ne lapset, jotka ilmaisivat henkilökohtaisesti halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Edellä esittämieni kriteerien perusteella tämän tutkielman tutkimusjoukoksi valikoitui 26 (N=26) 8–11-vuotiasta lasta, joista 13 oli tyttöjä ja 13 oli poikia. Kyseessä oli siten kollektiivinen tapaustutkimus, koska Syrjälän (1994, s. 10, 12) mukaan tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus, joka voi muodostua ihmisjoukosta. Vaikka tapaukseen kuuluisi useitakin ihmisiä, nämä eivät ole kuitenkaan satunnainen otos perusjoukosta. Nuorimmat tutkittavista olivat käyneet ensimmäisen luokan ja vanhimmat neljännen luokan. Kaikki lapset olivat syntyneet Etelä-Suomessa lukuun ottamatta yhtä lasta, joka oli syntynyt Irlannissa. Suurimmalla osalla äidinkieli oli suomi (N=24) ja muutamalla suomi ja englanti (N=2). Ruotsin opinnot tulisivat alkamaan enemmistöllä tutkittavista B1-kielenä kuudennella luokalla (N=19), muutamilla A2-kielenä neljännellä luokalla (N=4), ja loput vanhemmista ei osannut vielä sanoa, olisiko oppimäärä A2 vai B1 (N=3). Huomionarvoista on se, että piirroksen sain 24 lapselta, koska kaksi ei palauttanut minulle piirustustaan. Sen sijaan haastattelun sain 22 lapselta, joista loput jäivät haastatteleematta joksiksi, että lapsi ei halunnut haastateltavaksi tai ajan puutteen vuoksi. Sekä piirroksen että haastattelun sain 20 lapselta.

Taulukko 1 Tutkimusjoukon sukupuoli- ja ikäjakauma

Sukupuoli	(N)	8-vuotias (N)	9-vuotias (N)	10-vuotias (N)	11-vuotias (N)
tyttö	13	4	3	6	0
poika	13	4	5	2	2
Yhteensä	26	8	8	8	2

Lasten vanhempien antamien taustatietojen perusteella tutkittavien lasten kieliympäristöstä piirtyi suhteellisen monipuolinen kuva (ks. Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014). Jotkut olivat aloittaneet jo ensimmäisellä tai toisella luokalla vieraan kielen opinnot, esimerkiksi englannin, espanjan tai saksan. Osalla oli vieraskielisiä tuttavuuksia tai sukulaisia, ja muutama lapsi oli asunut ulkomailla. Myöskään ruotsin kieli ei näyttäytynyt täysin vieraana kielenä tutkimusjoukossa, koska joidenkin vanhemmat olivat käyttäneet ruotsia lomamatkoilla lasten kuullen. Lisäksi muutamilla oli ruotsinkielisiä sukulaisia tai tuttavuuksia, ja yksi tutkittavista oli asunut vuoden Ruotsissa ja ollut siten ruotsinkielisessä päiväkodissa. Muutamat olivat tutustuneet ruotsin kieleen alustavasti myös kielisuihkuksella koulussa. Suomen kielen lisäksi hyvin moni lapsi kertoi haastattelussa osaavansa englantia. Muita lasten osaamia kieliä heidän kertomansa perusteella oli ranska, ruotsi, italia, espanja, saksa, japani ja thai-kieli.

5.2 Aineiston keruu

Keräsin tutkielman aineiston kesäkuussa 2019 tiedeleirillä, jossa toimin myös ohjaajana kahden muun opettajaopiskelijan kanssa. Yksi leiri kesti viisi päivää maanantaista perjantaihin, ja se järjestettiin kaksi kertaa niin, että viikonloppu oli välissä ennen kuin seuraava leiri alkoi. Molemmilla leireillä oli omat lapsiryhmät, joilta keräsin aineistoa. Suoritin aineiston keruun ajallisesti suhteellisen samalla tavalla molemmilla leireillä. Haastatteluja tein tiistaina ja keskiviikkona, kun taas torstaina keräsin aineistoa piirrostehtävällä, ja perjantaina ehdin vielä haastatella muutamia heidän piirrosten pohjalta. Haastattelut ajoittuivat usein iltapäivään, jolloin leirillä oli vapaampaa toimintaa, kuten ulkoilua. Tällöin haastateltavat eivät myöskään jääneet paitsi yhteisistä aktiviteeteista. Leirin ensimmäisen päivän halusin jättää tutustumiselle, jolloin ohjaajat esittäytyivät lapsille kertoen muun muassa opiskelutaustoistaan, ja lapset pääsivät tutustumaan toisiinsa erilaisten tutustumisleikkien kautta. Aarnos (2018, s. 147–148) toteaa, että lasten on saatava tarkkailla tutkijaa ja tottua häneen vähintään yhden päivän ajan ennen haastattelua. Lapsilta pitäisi myös kysyä henkilökohtainen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Kysyinkin

jokaiselta lapselta aina henkilökohtaisesti, haluaisiko hän osallistua haastatteluun, ja piirroksia kerätessä varmistin lapsilta henkilökohtaisesti, saanko hyödyntää niitä tutkimuksessani. Lapset olivat varsin yhteistyöhaluisia ja osa innokkaitakin osallistumaan tutkimukseen.

Päädyin keräämään aineistoa haastattelemalla, koska se on yleinen tiedonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa (Marton, 1994, s. 4424). Tämä perustuu siihen, että fenomenografiassa ihminen nähdään tietoisena olentona, joka rakentaa käsityksiään tietoisesti ja kykenee kielen avulla ilmaisemaan käsityksensä (Ahonen, 1994, s. 121–122). Toteutin haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna, jolle on tyypillistä tutkijan valmiiksi suunnittelemat teemat ja teemoihin muotoillut kysymykset. Kaikille tutkitaville esitetään tällöin samat tai lähestulkoon samat kysymykset. Puolistrukturoidussa haastattelussa on mahdollista vaihtaa kysymysten järjestystä haastattelusta toiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Puolistrukturoitu haastattelu tuntui luontevimmalta ratkaisulta, koska olin aloittelija lasten haastattelemisessa, jolloin pystyin tukeutumaan valmiisiin kysymyksiin haastattelutilanteessa. Toisaalta haastattelumuoto tarjosi myös mahdollisuuden esittää muitakin kuin ennalta suunniteltuja kysymyksiä, mikäli lapset innostuivat kertomaan jostakin asiasta enemmän. Kysyin kaikilta haastateltavilta vähintään etukäteen suunnittelemani kysymykset (liite 2). Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 38) mukaan yksi tapa suunnitella haastattelun teemat, on johtaa ne teoriasta. Hyödynsinkin Dörnyein ja Ottón (1998) Motivaation prosessimallia teemoja ja kysymyksiä muotoillessa. Lisäksi otin esimerkkiä aiemmista lapsia koskevista kielikäsitustutkimuksista (ks. esim. Aro, 2003, 2006), jotta pystyisin varmistumaan siitä, että lapset ymmärtäisivät esittämäni kysymykset.

Päädyin pitämään sekä yksilohaastatteluja (10 kpl) että parihaastatteluja (6 kpl). Yksilohaastatteluun otin oman näkemykseni perusteella rohkeita ja puheliaita lapsia tai lapsia, joilla ei näyttänyt olevan läheistä kaveria leirillä. Parihaastatteluun otin taas kaveruksia, koska ajattelin, että se tekisi haastattelusta vähemmän jännittävän tilanteen, jolloin lapset rohkaistuisivat puhumaan avoimemmin näkemyksistään. Ensimmäisen haastattelun pidin parihaastatteluna luokahuoneessa, mikä toimi samalla myös koehaastatteluna. Kysyin lapsilta haastattelun jälkeen, kokivatko he kysymykset vaikeiksi. Etenkin ruotsin kieleen ja ruotsalaisiin liittyvä kysymys koettiin vaikeaksi. En kuitenkaan päätenyt muuttamaan kysymystä, koska seuraavat haastateltavat vastasivat kysymykseen ongelmitta. Tulini lopulta siihen johtopäätökseen, että vaikeus ei liittynyt välttämättä vaikeuteen ymmärtää kysymystä, vaan siihen, ettei kaikilla ollut vielä muodostunut kokemuksia ja sitä

kautta käsityksiä esittämistäni asioista. Ensimmäisessä haastattelussa tunnelma oli hyvin jännittynyt, mikä johtui luultavasti siitä, että tilanne oli uusi sekä minulle että lapsille. Pohdin myös sitä, että mahdollisesti luokkatila haastattelukontekstina vaikutti osaltaan jännittyneeseen tunnelmaan, koska siellä valta-asemani ohjaajana ja opettajana lapsiin nähden korostui. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 30) toteavat, että haastattelua ei välttämättä kannata tehdä liian virallisessa tilassa, jossa haastateltava voi tuntea olonsa epävarmaksi. Myös tietty tila järjestelyineen voi vahvistaa rooleja haastattelijan ja haastateltavan välillä. Päädyinkin pitämään loput haastattelut käytävien sohvanurkkauksissa ilmapiirin keventämiseksi ja roolien häivyttämiseksi.

Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 33) esittävät, että haastattelu kannattaa aloittaa helppoilla kysymyksillä, jotka eivät kosketa vielä itse aihetta, koska käsiteltävä aihepiiri ei välttämättä ole haastateltavalle ajankohtainen ja pyöri siten aktiivisesti mielessä. Alkujutustelulla luodaan myös avoimempi ilmapiiri keskustelulle. Lisäksi Aarnos (2018, s. 150) toteaa, että haastattelukysymysten pitäisi edetä lasten ehdoilla ja eri teemojen välillä olisi hyvä jutustella niitä näitä. Lapsille olisi myös hyvä kertoa, mitä tutkija tekee nauhoitetuilla tiedostoilla. Kerroin lapsille aina haastattelun alussa, että tulisin äänittämään haastattelut puhelimellani, jotta muistaisin, mitä lapset ovat minulle kertoneet. Lisäksi lupasin lapsille, että nauhaa ei tulisi kuulemaan kukaan muu kuin minä ja tulisin hävittämään nauhan sen kuuntelemisen ja muistiinmerkitsemisen jälkeen. Tämän jälkeen kysyin vielä lapsilta, hyväksyvätkö he asian. Haastattelun alkuun esitin helppoja kysymyksiä, kuten pyysin lapsia esittelemään itsensä ja tiedustelin, mitä kieliä he osaavat, josta etenin vähitellen haastattelun teemoihin. Joissakin haastatteluissa lapset innostuivat kertomaan vitsejä tai puhumaan arkipäiväisistä asioista, joille pyrin myös antamaan tilaa.

Karlsson (2010, s. 128) nostaa esiin ongelmakohtia, jotka korostuvat etenkin lapsia haastateltaessa. Ensinnäkin haastattelusta voi helposti tulla kuulustelun tyyppinen tilanne, avoimen keskustelun sijaan, jossa aikuinen kysyy, lapsi vastaa ja aikuinen arvioi lapsen antaman vastauksen. Tämä voi johtaa siihen, että lapsi ryhtyy vastaamaan niin kuin aikuinen toivoo hänen vastaavan. Aikuisella on myös aina valta-asema lapseen nähden, jolloin hän määrittelee aihepiirin, josta odottaa lapsilta vastauksia (Karlsson, 2012, s. 45). Pyrin tietoisesti välttämään lasten vastausten arviointia esittämällä heti lapsen vastauksen perään uuden kysymyksen. Painotin haastatteluissa myös sitä, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia ja olisin kiinnostunut kuulemaan nimenomaan lasten mielipiteitä asioista. Lisäksi esitin lapsille myös muutamia varsin avoimia kysymyksiä, kuten miksi he haluavat tai eivät halua oppia ruotsia. Myös piirrostehtävässä oli yksi hyvin avoin kohta, jossa lapset saivat määritellä, mitä he haluaisivat oppia, jolloin

teema ei ollut enää rajattu pelkkään ruotsin kieleen. Joka tapauksessa nämä seikat eivät sulje pois sitä tosiasiaa, että suurimmaksi osaksi aihepiiri oli määritelty ennalta ja valta-asemani aikuisena oli läsnä.

Karlsson (2010, s. 129) esittää kritiikkiä haastattelun soveltuvuudesta lapsia tutkittaessa todeten, että haastattelulle tyypillinen vuoropuhelun muoto on usein vieras alle 12-vuotiaille lapsille. Karlsson (2010, s. 135) lisää, että lapset ilmaisevat itseään kielen lisäksi myös monilla muilla tavoilla, kuten leikin, mielikuvituksen ja toiminnallisuuden kautta. Ahonen (1994, s. 141) puolestaan toteaa, että tutkittavien ajattelua kannattaa tutkia useista eri näkökulmista, mikä onnistuu hyödyntämällä tutkimuksessa eri tiedonkeruumenetelmiä eli triangulaatiota. Aarnoksen (2018, s. 151–152) mukaan esimerkiksi piirrookset yhdistettynä haastatteluun auttavat syventämään haastattelua ja liittävät sen lapsen omaan kokemusmaailmaan. Piirroksia voi kutsua myös projektiivisiksi menetelmiksi siinä mielessä, että lapsi usein reflektoi niihin itseään. Ahosen (1994, s. 141–142) mukaan piirrostehtävien etu on myös siinä, että tutkijan vaikutus tutkittaviin ei ole yhtä vahvasti läsnä kuin esimerkiksi haastattelussa. Lisäksi piirrookset voivat haastatteluihin yhdistettyinä paljastaa, miten pysyviä vastaajien esittämät käsitykset ovat. Näin ollen päädyin hyödyntämään haastattelujen lisäksi toisena tiedonkeruumenetelmänä piirrostehtävää.

Piirrostehtävä kerättiin molemmilla leireillä ruotsin kieleen ja viikinkeihin liittyvänä teemapäivänä. Ennen piirrostehtävää lasten kanssa oli tutustuttu ruumiinosiin ja tervehdysiin ruotsin kielellä erilaisten toiminnallisten leikkien kautta. Lisäksi oli keskusteltu lyhyesti ruotsin kielen asemasta Suomessa ja Ruotsin maantieteellisestä sijainnista Suomeen nähden. Ohjeistin lapset piirrostehtävään siten, että esittelin tyhjän tehtäväpaperin heijastettuna valkokankaalle ja selostin samalla, kuinka tehtävän kanssa tulisi toimia. Kerroin lapsille, että piirroksen aiheena on Minä oppimassa ruotsia. Kuva piirrettäisiin paperin tyhjälle puolelle ja toiselle puolelle täydennettäisiin lauseet piirretyn kuvan perusteella (liite 3). Päädyin piirtämisen ja kirjoittamisen yhdistelmään siitä syystä, että tekstit tulisivat helpottamaan piirrosten tulkintaa, koska aikataulullisesti en ehtisi haastatella kaikkia piirrosten perusteella. Toiseksi ajattelin, että kaikki eivät välttämättä innostu piirtämään, jolloin saisin edes täytetyt lauseet analyysiäni varten. Ohjeistuksen yhteydessä painotin jälleen sitä, että tehtävään ei ole olemassa oikeita vastauksia. Pyysin myös lapsia palauttamaan valmiin piirroksen minulle, mikäli saisin käyttää sitä tutkimuksessani. Hyödynsin tehtävän suunnittelussa aiempaa lapsia koskevaa kielikäsitelututkimusta (ks. Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014).

5.3 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin pääosin laadullisella fenomenografisella analyysillä, joka vaikutti luontevalta ratkaisulta, koska tutkimuksen kohteena oli lasten käsitykset. Analyysin tavoitteena on osoittaa laadullisesti erilaiset tavat siinä, miten ilmiö tutkimusjoukossa koetaan (Marton & Booth, 2000, s. 176). Aluksi litteroin eli muutin haastatteluaineiston kirjalliseen muotoon. Martonin (1994, s. 4428) mukaan seuraavissa vaiheissa haastattelusta otetaan katkelmia ja ryhmitellään niitä. Tavoitteena on ymmärtää niin syvällisesti kuin mahdollista, mitä on sanottu ja tarkoitettu. Analyysiyksiköksi muodostuu käsitykset yhden henkilön sijaan, sillä yksikin henkilö voi ilmaista useita käsityksiä samasta ilmiöstä. Ahonen (1994, s. 143) esittää, että analyysiyksikkö on aina ajatuksellinen kokonaisuus. Lisäksi hän toteaa, että mikäli haastattelussa on käytetty valmiita teemoja, niihin liittyvät keskustelut muodostavat usein oman analyysiyksikkönsä.

Omassa aineistossani valmiisiin teemoihin liittyvät keskustelut muodostivatkin melko selkeästi yhden kokonaisuuden, josta tulkitsin erilaisia käsityksiä. Esimerkiksi *tavoitteet ja syyt oppia kieltä* -teeman alta lähdin ryhmittelemään käsityksiä, jotka ilmensivät syitä oppia ruotsia. Haastattelun lisäksi ryhmittelin käsityksiä myös piirrostehtävästä. Piirrostehtävä oli tarkoin etukäteen strukturoitu, jolloin ryhmittelin siitä käsityksiä pääasiassa liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Käsitykset ilmenivät tekstissä muutamana sanana: *"Ihan hyvin"*, joka sisälsi myönteisen käsityksen omasta oppimiskyvystä tai yhtenä lauseena: *"Minä opin ruotsia koulussa"*, joka sisälsi käsityksen, että ruotsia opitaan koulussa. Toisaalta käsitykset ilmenivät myös pidempinä ajatuskokonaisuuksina: *"Kuitenkin kun kieliä on aivan hyvä osata, muutaki ku vaan omaa äidinkieltä. Sen takii, että voi puhua useammassa maassa kuin vain yhdessä"*, joka sisälsi käsityksen, että on hyvä osata muitakin kieliä kuin äidinkieltä, jotta voisi puhua useassa maassa. Lisäksi yksikin lause saattoi sisältää useita käsityksiä: *"Totta kai, koska musta tulee eläinlääkäri, ja äiti sanoi et ruotsii vois tarvita, ja sit mul on yks sarjakuva ruotsiks, niin mä haluan myös lukee sen"*, joka sisälsi käsitykset, että ruotsia tarvitsee äidin mukaan eläinlääkäri ammattissa ja ruotsia tarvitsee, jotta voi lukea ruotsinkielisen sarjakuvan. Joitakin käsityksiä jouduin tulkitsemaan myös käyttäen apuna aiemmin haastattelussa ilmi tulleita asioita.

Käsitysten ryhmittely tapahtuu Martonin (1994, s. 4428) mukaan siten, että tutkija pohtii samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia käsitysten välillä. Ryhmittelyn jälkeen mietitään suhdetta ryhmien välillä pohtien, mitkä ovat erottavia osia niiden välillä. Näin luodaan kuvauskategorioita, jotka osoittavat ilmiöön liittyvien käsitysten vaihtelun eli variaation. Martonin ja Boothin (2000, s. 163) mukaan kuvauskategorioiden välille voidaan löytää

looginen suhde ja ne voidaan asettaa myös hierarkkisesti ylä- ja alatason kategorioiksi. Tällaista järjestäytyntä kuvauskategorioiden ryhmää kutsutaan tulosavaruudeksi, joka on fenomenografisen tutkimuksen päätulos (Marton, 1994, s. 4424). Ahosen (1994, s. 123) mukaan kuvauskategoriat muodostetaan siinä mielessä aineistolähtöisesti, että käsityksiä ei ryhmitellä ennakolta teoriaan perustuen. Lisäksi Ahonen (1994, s. 127, 146) esittää, että toisaalta kuvauskategorioiden muodostusta ohjaa teoria, johon tukeutumalla tutkija löytää aineistosta relevantit käsitykset ja tietää, mitkä käsitykset kuuluvat yhteen. Näin ollen tulosluvun yhteydessä tulisi osoittaa kategorioiden teoreettiset yhteydet. Kaiken kaikkiaan kuvauskategoriat kuvaavat käsityksiä kollektiivisella tasolla, jolloin ne ilmaisevat erilaisia käsityksiä koko tutkimusjoukossa yksittäisten ihmisten käsitysten sijaan (Marton & Booth, 2000, s. 162). Valkosen (2006, s. 25) mukaan fenomenografia onkin usein saanut kritiikkiä yksilön äänen hävittämisestä.

Edellä kuvattua soveltaen jo ennen aineiston keruuta tutustuin erilaisiin käsitysnäkemyksiin ja motivaatioteorioihin. Aineiston keräämisen ja litteroimisen jälkeen luin sen useaan kertaan läpi. Vähitellen ryhdyin teema kerrallaan ryhmittelemään käsityksiä. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ryhmittelin aluksi selkeästi toisistaan eroavat käsitykset ruotsin oppimiskonteksteista omiin ryhmiinsä, kuten koulu, leiri ja koti. Tämän jälkeen pohdin erottavia tekijöitä ryhmien välillä: koti oppimiskontekstina oli selvästi erilainen kuin koulu ja leiri. Ryhmittelyä ohjasi osittain teoriaosassa esitetyt käsitteet formaalista, non-formaalista ja informaalista oppimisesta. Näin ollen koulu ja leiri muodostivat oman kuvauskategoriansa, jonka nimesin *Oppimiseksi instituutioissa*, kun taas koti oli luontevinta sijoittaa kuvauskategoriaan nimeltä *Oppiminen instituutioiden ulkopuolella*. Myös oppimisen tavat näyttivät eroavan kategorioiden välillä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin siten vastaukseksi kahdesta kuvauskategoriasta *Oppiminen instituutioissa* ja *Oppiminen instituutioiden ulkopuolella* muodostuva tulosavaruus. *Oppiminen instituutioiden ulkopuolella* -kategoria oli vielä mahdollista jakaa kahteen alakategoriaan: *Ruotsin oppiminen matkustamalla* ja *Ruotsin oppiminen lähipiiriltä*. Periaatteessa *Oppiminen instituutioissa* olisi myös ollut luontevaa jakaa alakategorioihin formaalin ja non-formaalin oppimiskontekstin suhteen, mutta kategorioiden muodostamiseen ei ollut riittävästi aineistoa. Etenin hyvin samalla tavalla myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoiden teeman kerrallaan.

Ahosen (1994, s. 151) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on mahdollista kuvata aineistoa myös kvantitatiivisesti, vaikkakin tuloksia ei voi yleistää. Aineiston määrällinen kuvaus voi kuitenkin selkeyttää tuloksia siinä mielessä, että se osoittaa käsitysten

esiintymisen tutkimusjoukossa. Päädyin kuvaamaan aineistoa myös määrällisesti laske-
malla kuvauskategorioissa esiintyvien käsitysten määrän. Näin pystyin ilmaisemaan,
mikä oli yleisin kuvauskategoria tutkimusjoukossa. Mielestäni tämä selkeytti tulosten
esittämistä, etenkin silloin, kun jokin kuvauskategoria oli selvästi hallitseva.

Seuraavissa luvuissa tulosten esittämisen yhteydessä nostan esiin haastattelukatkelmia,
joissa kirjainlyhenteellä HA viitataan itseeni haastattelijana. Tutkittavat on yksilöity suku-
puolen, vastaajanumeron ja iän mukaan, jolloin esimerkiksi lyhenne P1/8v tarkoittaa poi-
kaa nro. 1, joka on 8-vuotias.

6 Käsitteet ruotsin kielen oppimisesta

Tässä luvussa vastataan tämän tutkielman ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka
tavoitteena oli selvittää, missä ja miten ruotsia tutkittavien mielestä opitaan. Lasten kä-
sitteet jakaantuivat ruotsin oppimiseen erilaisissa instituutioissa ja instituutioiden ulko-
puoliseen oppimiseen. Instituutioiden ulkopuolisessa oppimisessa oli vielä erotettavissa
matkustamisen yhteydessä hankittu osaaminen ja lähipiiriltä opittu ruotsin kieli.

6.1 Oppiminen instituutioissa

Suurin osa tutkittavien käsityksistä liittyi ruotsin oppimiseen erilaisissa instituutioissa (18
käsitystä). Oppimisen tiloina mainittiin sekä formaaleja oppimisympäristöjä: koulu ja da-
gis eli ruotsinkielinen päiväkotia että leiri non-formaalina oppimisympäristönä. Näistä op-
pimisympäristöistä koulu oli selvästi yleisin paikka, johon ruotsin oppiminen yhdistettiin.
Muutamit olivat tutustuneet ruotsin kieleen alustavasti kielisuihkulla koulussa, ja eräälle
lapselle oli jäänyt mieleen koulun musiikin kirjassa esiintyvät ruotsinkieliset sanat. Suurin
osa vaikutti kuitenkin liittävän ruotsin opinnot kouluun, vaikka ruotsin kouluopinnoista ei
ollut vielä omakohtaista kokemusta. Ruotsin oppimisen nähtiin tapahtuvan lukemalla tai
koulumaailmalle tyypillisillä tavoilla: opettelemalla, opiskelemalla, opettaja opettaa ja op-
pimalla. Myös esikouluikäiset käyttivät hyvin samankaltaisia koulumaailman käsitteitä
kielten kouluoppimisesta Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvierin (2014) tutkimuk-
sessa. Se, mitä lapset tarkemmin ottaen tarkoittivat näillä käsitteillä, olisi kaivannut lisä-
selvitystä, esimerkiksi haastattelemalla. Näyttäisi kuitenkin siltä, että monet viittasivat
käsitteillä ruotsin oppimiseen kirjasta lukemalla tai tehtäviä tekemällä, koska suurim-
massa osassa piirroksia, joissa näitä käsitteitä oli käytetty, kuvattiin oppilas tai oppilaita

istumassa pulpetin ääressä kirja, kynä ja kumi edessään. Seuraava kuva (Kuvio 2) havainnollistaa tyypillistä kouluaiheista piirrosta tutkimusjoukossa.



Kuvio 2 Minä oppimassa ruotsia koulussa

Kuvaan liittyvistä täytetyistä lauseista selvisi, että tutkittava koki oppivansa ruotsia koulussa luokkansa kanssa (Kuvio 2). Oppiminen tapahtuu siten, että opettaja opettaa. Kuvassa näyttäisi olevan kaksi oppilasta, jotka istuvat pulpetin ääressä kirja ja kynä edessään. Kirjat ovat auki, ja toinen oppilaista tekee merkintöjä kynällä kirjaan. Seuraava kuva (Kuvio 3) ja siihen liittyvä haastattelukatkelma näyttäisi tukevan tulkintaa oppikirja-keskeisyydestä kielten oppimisessa. Tutkittava on täydentänyt kuvan takana olevaan lauseeseen oppivansa ruotsia koulussa, mutta loput lauseet hän on kääntänyt kielteiseksi: ”*Minä en opi ruotsia.*”



Kuvio 3 Minä en opi ruotsia

- HA: "Kerrotsa vähän et mitä sä oot piirtänyt siihen?"
 T9/8v: "Tossa on mä, joka lukee tota kirjaa, ja sit mä sanon pölöpölä. Oletko ihan varma, että siinä lukee pölöpölä, ja tuolla on kello ja ABC..."
 HA: "Miks sä oot kirjottanut tähän, että en opi ruotsia?"
 T9/8v: "No mä en varmaan koskaan saa sellasta ruotsia kirjaa, ja mä en varmaan kuitenkaan opi ruotsia niin hankalia sanoja, ja mistä mä muutenkaan oppisin ruotsia kuin kirjasta..."
 HA: "Kukas tää on?" (henkilö oikealla)
 T9/8v: "Opettaja."
 HA: "Mitä tää pölöpölä tarkoittaa?"
 T9/8v: "No pölöpölä tarkoittaa pölöpölä."
 HA: "Onks tuol noita sanoja (kirjassa), joita me eilen katottiin siel tunnilla?"
 T9/8v: "Joo, mut mä laitoin tohon päälle tommostet, koska tos lukee pölöpölä."

Ennen kuvan piirtämistä leirillä oli käsitelty ruotsinkielisiä kehonosia. Olin harjoituksessa kunto-ohjaajan roolissa, joka puhui lapsille sekä ruotsia että suomea. Alkuverryttelyn jälkeen kirjoitin taululle kehonosia ruotsiksi: *ben, arm, rygg ja huvud*. Seuraavaksi pyysin lapsia arvuuttelemaan, mitä kehonosat voisivat olla suomeksi. Arvuuttelun jälkeen lapsien tuli kehittää pienryhmissä yhtä kehonosaa harjoittava liike ja esitellä se muulle ryhmälle. Samat sanat näyttivät nyt siirtyneen lapsen piirroksessa avonaiseen kirjaan, jota hän pitelee käsissään koulussa. Sanat on vedetty yli, ja lapsi lukee ääneen kirjaa, jossa näyttäisikin lukevan hänen mielestään *pölöpölä*. Tämän kuultuaan opettaja kysyy lapselta: "Oletko varma, että siinä lukee pölöpölä?" (Kuvio 3). Haastattelussa ei käynyt suoraaan ilmi, mitä tutkittava oli tarkoittanut termillä *pölöpölä*. Irrallisena lausumana *pölöpölä* ei tarkoita mitään, jolloin asian voisi tulkita niin, että termillä viitattaisiin tutkittavan käsitykseen ruotsin sanoista vaikeina. Ennestään tuntemattomat leirillä käsitellyt vieraskieliset sanat eivät ikään kuin merkinneet tutkittavalle oikein mitään. Vaikuttaisi siltä, että

leirillä tehty arvuuttelutehtävä oli aiheuttanut hämmennystä, koska sanojen merkitystä ei voinut tarkistaa perinteisesti kirjasta. Oppikirjattomuus, joka poikkesi lapselle totutuista tavoista oppia kieltä, sai hänet mahdollisesti kokemaan, ettei hän opi ruotsia. Lapsen kanssa käyty keskustelu oli myös rakentavaa palautetta suunnittelemani aktiviteetista. Arvuuttelutehtävään olisi todennäköisesti ollut luontevampaa valita enemmän sellaisia sanoja, jotka muistuttavat jo lasten osaamia kieliä, kuten suomea ja englantia, jolloin arvaaminen olisi ollut helpompaa ja mielekkäämpää.

Ruotsin oppimisen liittäminen koulukontekstiin ei ole poikkeava tulos, koska aiemmat koululaisten parissa tehdyt tutkimukset viittaavat siihen, että heidän mielestään kieliä opitaan koulussa ja kirjoista (ks. esim. Aro, 2006). Aro (2006, s. 98) esittää, että koulu maailmassa on usein tapana nostaa esiin oppikirjojen ja sieltä löytyvän kielen tärkeyttä, jolloin oppijoille muodostuu kuva kirjoitetun kielen ensisijaisuudesta kielten oppimisessa. Myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimuksessa oppikirjalla oli merkittävä rooli ruotsin kielen oppitunneilla peruskoulussa. Dufva (2014) toteaa myös, että suomalaisessa kulttuurissa painottuu kirjallinen maailmankuva. Kontekstuaalisesta näkökulmasta lasten kouluun liittämät käsitykset ovat voineet myös kehittyä leirillä käydyssä vuorovaikutuksessa (Kalaja, ym., 2015). Ennen piirustuksen tekemistä oli keskusteltu ruotsin kielen asemasta Suomessa, jonka yhteydessä olin maininnut, että Suomessa suomenkieliset lapset opiskelevat ruotsia koulussa ja ruotsinkieliset suomea. Useimpien kanssa keskusteltiin haastattelussa myös ruotsin opintojen alkamisajankohdasta koulussa. Lapset olivat yleisesti hyvin tietoisia siitä, milloin opinnot alkavat.

Hieman yllättävää oli se, että leirin mainitsivat ruotsin kielen oppimiskontekstina vain muutamat lapset, vaikka leiri oli tutkimuskontekstina, ja siellä oli tutustuttu ruotsin kieleen vähän ennen piirustustehtävää. Tämä tutkimustulos poikkeaa Aron (2006, s. 99–100) johtopäätöksestä, että tietty tutkimuskonteksti sai haastateltavat mahdollisesti antamaan siihen liittyviä vastauksia. Toisaalta voi olla niin, että suurin osa tutkittavista liitti ruotsin opiskelun kouluun siksi, että ajallisesti heillä jokaisella oli kertynyt enemmän kokemuksia kielten opiskelusta koulussa verrattuna leiriin, jolloin koulukokemukset ovat toimineet vahvempana pohjana, josta käsityksiä on johdettu (ks. Uljens, 1989, s. 14).

Lapset kokivat oppivansa ruotsia leirillä yksin, kun taas koulukontekstissa korostui kavereiden merkitys. Monet lapset tulivat leirille yksin, jolloin muutamassa päivässä ei ole välttämättä ehditty luoda niin pysyviä kaverisuhteita verrattuna kouluun, jossa lapsi viettää suurimman osan arjestaan. Seuraavalle haastateltavalle kaverit olivat myös vertaisopettajia, jotka pystyvät tarvittaessa auttamaan ruotsin opinnoissa.

P5/11v: ”Joo mä en oo ollu missään muus ku englannissa nää kaks vuotta, meinasin alottaa ehk ens vuonna...kutosel tulee se ruotsi pakollisena.”

HA: ”Kutosel tulee se ruotsi pakollisena...”

P5/11v: ”Mä alotan sen jo ehk vitosella, niin se on vähän helpompaa.”

P5/11v: ”Mun kaks luokkalaista on ollu siel jo vuoden, ne voi opettaa mua.”

Haastateltava oli opiskellut tähän mennessä kaksi vuotta englantia koulussa. Nyt hän pohtii, jos aloittaisi ruotsin opinnot jo viidennellä luokalla, koska se olisi hänen käsitystensä mukaan silloin vähän helpompaa. Myös ruotsia osaavat kaverit voisivat toimia vertaisopettajina tarvittaessa. Mitä aikaisemmin kielten oppimisen aloittaa, sitä helpompaa niiden oppiminen on näyttäisi olevan yleinen suomalaisessa kulttuuriympäristössä vallitseva käsitys, mikä on ollut myös taustalla kielten oppimisen varhentamisessa peruskoulussa (Miettinen, 2015, s. 5). Kavereiden merkitys kielten oppimisessa ja vertaisopettajan rooli korostui myös esikoululaisten kielikäsitksissä Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvierin (2014) tutkimuksessa. Käsitys näyttäisi olevan linjassa myös opetussuunnitelman sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jonka perusteella oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa (POPS, 2014, s. 17). Kavereiden lisäksi lapset kokivatkin oppivansa ruotsia koulukontekstissa myös luokan, opettajan tai isän kanssa.

Muutammat kokivat kuitenkin, että ruotsia opitaan koulussa puhumalla, mikä poikkeaa Aron (2006) tutkimuksesta. Tämä käsitys näyttäisi olevan ikään kuin vastakkainen edellä kuvatulle oppikirjakeskeiselle kielenoppimiskäsitykselle. Väljästi tulkittuna oppikirjakeskeistä käsitystä voisi luonnehtia perinteisenä formaalina kielikäsitksenä, jossa painotetaan kielen muotoseikkojen ja kielioppisääntöjen opettelua, jolloin opetuksessa korostuu lukemis- ja kirjoitustaitojen harjoittaminen. Puhumiseen liittyvä käsitys näyttäisi taas viittaavan funktionaaliseen kielikäsitkseen, jossa korostetaan kielen merkitystä, jolloin opetuksen kohteena on puhuttu kieli ja sen osaaminen. (ks. Dufva, 2014.) Lasten käsityksestä näyttäisi myös heijastuvan opetussuunnitelmassa paljon painotettu kommunikatiivisen kielitaidon harjoittaminen (ks. POPS, 2014, s. 21).

6.2 Oppiminen instituutioiden ulkopuolella

Tutkittavat liittivät ruotsin oppimisen myös instituutioiden ulkopuoliseen oppimiseen, jota luonnehti kielen omaksuminen erilaisissa luonnollisissa ympäristöissä (9 käsitystä). Kuvauskategorialle oli tyypillistä informaaliset oppimisympäristöt, joissa ruotsia koettiin oppivan lähinnä kuuntelemalla ja katselemalla muita ihmisiä. Kattegoria jakaantui alakategoriioihin, joita kuvaillaan seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1 Ruotsin oppiminen matkustamalla

Jotkut kokivat oppivansa ruotsia omakohtaisten kokemusten kautta matkustaessaan vanhempiansa kanssa Ruotsissa. Oppimiskontekstina oli useimmiten Ruotsi, mutta joku oli tiedostanut myös sen, että Viking Linella voi oppia ruotsia. Matkustaessaan lapsi otti ikään kuin sivusta seuraavan havainnoitsijan roolin ja oppi ruotsia kuuntelemalla tai katselemalla ympärillä olevia ruotsinkielisiä ihmisiä. Vaikutti siltä, että osa kuvatuista matkustuskokemuksista ei välttämättä kokonaan tai ollenkaan perustunut lapsen todellisiin omakohtaisiin kokemuksiin, vaan lapsi oli kuvitellut itsensä Ruotsiin oppimaan kieltä. Karlsson (2010, s. 135) toteaaakin, että lapset ilmaisevat itseään usein mielikuvituksen avulla. Lapsen ajattelu voi sijoittua samanaikaisesti sekä todelliseen että kuviteltuun maailmaan. Seuraava lapsen piirtämä kuva (Kuvio 4), ja sitä tukeva haastattelu ilmentävät tätä.



Kuvio 4 Minä oppimassa ruotsia Ruotsissa

HA: "No hei me piirrettiin eilen tällaset kuvat ni mitäs sä oot piirtäny tähän?"

T6/9v: "Ruotsin."

HA: "Onks nää henkilöt niinku Ruotsissa?"

T6/9v: "Ööm joo."

HA: "Okei, ketäs täs on?"

T6/9v: "Minä (vasen), mun kaveri (keskellä) ja joku ruotsalainen (oikealla)."

HA: "Joo kerro vaan iha vapaasti tost kuvast et..."

T6/9v: "Sit sen ruotsalainen koti on tässä, ja me opitaan puhuu ruotsia, ku toi ruotsalainen puhuu ruotsia."

T6/9v: "...ja sitten vähän niinku et tää puhuu tän kaa, ja tää lähtee vaikka kauppaan."

T6/9v: "Mä oon saattanu ehkä käydä Ruotsissa, mut mä en tiää, onks mä käyny siellä."

Piirroksessa lapsi on ystävänsä kanssa Ruotsissa. He seisovat jonkun ruotsalaisen kanssa hänen kotinsa pihalla. Oppimiskontekstia ilmentää myös ruotsin lippu perinteisenä kulttuurisena symbolina. Kaverukset oppivat puhumaan ruotsia haastattelun ja lap-

sen täydentämän lauseen perusteella kuuntelemalla ruotsalaista, kun hän puhuu. Puhumisen oppiminen näyttäisi ikään kuin seuraavan automaattisesti kuuntelemisen seurauksena (ks. Aro, 2006, s. 94). Tutkittava ryhtyy haastattelun edetessä mielikuvituksensa varassa rakentamaan tarinaa kuvansa ympärille: *"Sitten vähän niinku et tää puhuu tän kaa, ja tää lähtee vaikka kauppaan."* Myöhemmin haastattelussa tutkittava pohtii, onko hän aiemmin edes käynyt Ruotsissa, mistä tulee sellainen vaikutelma, että hänen piirtämänsä kuva oli mielikuvituksen tuotetta. Kontekstuaalisesta näkökulmasta katsottuna voi olla niin, että ennen piirroksen tekemistä hyödyntämäni opettaja roolissa työtapa, jossa olin ruotsinkielisen kunto-ohjaajan roolissa, muovasi osaltaan lasten käsityksiä siihen suuntaan, että ruotsia voi oppia kuuntelemalla ruotsalaisia. Lapsille tyypillinen vilkas mielikuvitus oli vienyt heidät kuitenkin leirin sijasta Ruotsiin.

Selvästi muista käsityksistä erottuva kielenoppimiskäsitys matkustusteemassa ilmensi oppimiskontekstin vaihdosta Ruotsista Suomeen ja tarkemmin ottaen metroon, jolla lapsi oli tekemässä matkaa johonkin. Ruotsin oppiminen tapahtui kuitenkin edelleen kuulon varassa. Lapsi oli selvästi tiedostanut luonnollisessa ympäristössään ilmenevän kaksikielisyyden, kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta käy ilmi.

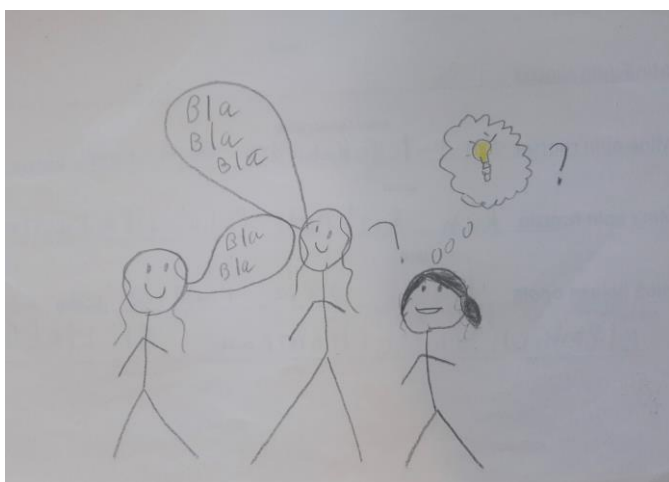
HA: "Missäs sä oot oppinu?"
 T7/8v: "Ai ruotsia?"
 HA: "Niin."
 T7/8v: "Ääh metrossa."
 HA: "Miten, kerro mulle?"
 T7/8v: "Haha, no esimerkiksi kala on fisk."
 HA: "Fiskhamnen!"
 T7/8v: "Niin!"

Haastattelukatkelman perusteella lapsi oli oppinut ruotsia kuuntelemalla suomalaisessa metrossa kaksikielisiä asemakuulutuksia. Ainakin sanan kala ruotsinkielinen vastine *fisk* oli jäänyt hänellä mieleen Kalasataman ruotsinkielisestä, *Fiskhamnen*, asemakuulutuksesta. Ehkä hieman yllättävääkin on se, että aineistossa ilmeni ainoastaan yksi kielenoppimiskäsitys, jonka perusteella ruotsin kieltä koettiin oppivan Suomen kaksikielisessä ympäristössä. Tuskin lapsi oli ainut tutkittavista, joka oli joskus matkustanut julkisilla kuluneuvoilla, joissa kaksikielisyys on läsnä. Suomessa on myös runsaasti ruotsinkielistä materiaalia saatavilla, kuten televisio-ohjelmat, musiikki ja kirjat, joista ruotsia olisi mahdollista oppia instituutioiden ulkopuolella. Tämä tuskin on jäänyt lapsilta huomaamatta. Sen sijaan he eivät vain välttämättä tuo näitä asioita esiin vastauksissaan, koska ne poikkeavat perinteisestä kielten kouluoppimisesta. Näin ollen lapset eivät ole välttämättä mieltäneet näitä ympäristöjä ja materiaaleja oikeiksi paikoiksi ja tavoiksi oppia kieltä.

Dufva, Heikkilä ja Martin (2003, s. 326) esimerkiksi esittävät, että koulun ulkopuolista oppimista ei usein pidetä oikeana oppimisena.

6.2.2 Ruotsin oppiminen lähipiiriltä

Lähipiiriltä oppiminen tapahtui lapsen kotona tai jonkun hänen sukulaisensa kotona. Vanhempi tai vanhemmat olivat joko tietoisesti opettaneet lapselle vähän ruotsia, tai sitten lapsi oli jälleen sivusta seuraavan havainnoitsijan roolissa kuuntelemassa, kun hänen lähipiiristään joku puhui ruotsia. Opettajan roolissa oli usein äiti, mutta myös äiti ja isä yhdessä tai serkku. Myös Mård-Miettisen, Kuuselan ja Kangasvierin tutkimuksessa (2014, s. 327) esikouluikäiset mainitsivat usein äidin sellaisena henkilönä, jolta he oppivat jotakin kieltä. Käsitykset näyttivät olevan tässä aineistossa peräisin lasten omista todellisista kokemuksista. Seuraava piirros ilmentää tällaista todellisuuteen perustuvaa omakohtaista kielenoppimistilannetta (Kuvio 5).



Kuvio 5 Minä oppimassa ruotsia isällä

Kuvan piirtämän lapsen kertoman ja hänen täydentämien lauseidensa perusteella kuvassa oleva tummatukkainen henkilö on lapsi itse. Hänen vieressään on hänen äitipuolensa ja tämän kaveri, jotka keskustelevat keskenään ruotsiksi. Henkilöt ovat lapsen isän luona. Kysymysmerkki symboloi lapsen hämmennystä, koska hän ei oikein ymmärrä, mistä aikuiset keskustelevat. Lopulta lapsi kuitenkin oppii ruotsia, kun hän kuuntelee äitipuolen puhetta. Oppimisen hetkeä symboloi hehkulampun syttyminen. Myös aiemmissa tutkimuksissa lapset ovat tuoneet esille oppivansa kieliä koulun ulkopuolella lähipiiriltään tai matkustamalla (ks. esim. Mård-Miettinen, Kuusela ja Kangasvieri, 2014). Lasten rooli sivusta seuraavana kuuntelijana instituutioiden ulkopuolisessa oppimisessa

voi kertoa lasten perinteisestä roolista yhteiskunnassa aikuisiin nähden. Kukaan ei esimerkiksi kokenut oppivansa kieltä osallistumalla itse ruotsinkieliseen keskusteluun. Toisaalta kuuntelemalla oppiminen on luonteva vastaus tutkimusjoukossa siinä mielessä, että kukaan ei juuri osannut ruotsia ennestään, jolloin kielen tuottaminen voi olla vielä haastavaa.

6.3 Yhteenveto

Yleisimmin ruotsin oppiminen liitettiin erilaisiin instituutioihin, joista koulu oppimisen paikana korostui lasten keskuudessa. Koulussa ruotsia koettiin oppivan lähinnä oppikirjoista lukemalla tai erilaisia tehtäviä tekemällä, mikä on linjassa aiempien koululaisten parissa tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa (ks. Aro, 2006). Toisaalta jotkut lapset yhdistivät ruotsin oppimisen myös koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten matkustamiseen ja lähipiiriltä opittuun ruotsin kieleen. Koulun ulkopuolinen oppiminen tapahtui usein kuuntelemalla ja katselemalla ympärillä olevia ihmisiä. Mahdollisesti puute omakohtaisista kokemuksista liittyen ruotsin kouluopintoihin voi antaa tilaa myös koulun ulkopuolisille oppimiskokemuksille ja näkyä siten tässä aineistossa vahvemmin. Myös tutkimusjoukon suhteellisen monikielinen tausta voi auttaa lasta huomaamaan ympärillä olevat oppimisen paikat ja tavat monitahoisemmin. Osaltaan myös uudessa opetussuunnitelmassa painotettu kielten kouluoppimisen ja vapaa-ajanoppimisen rajojen häivyttäminen voi heijastua lasten käsityksistä (POPS, 2014, s. 124–125). Sen sijaan lapsen luonnollisessa ympäristössä vallitsevan kaksikielisyyden hyödyntäminen ruotsin oppimisessa, lukuun ottamatta lapsen lähipiiriä, tai erilaiset toiminnalliset tavat oppia kieltä, kuten pelaaminen tai leikkiminen, eivät juurikaan saaneet mainintoja.

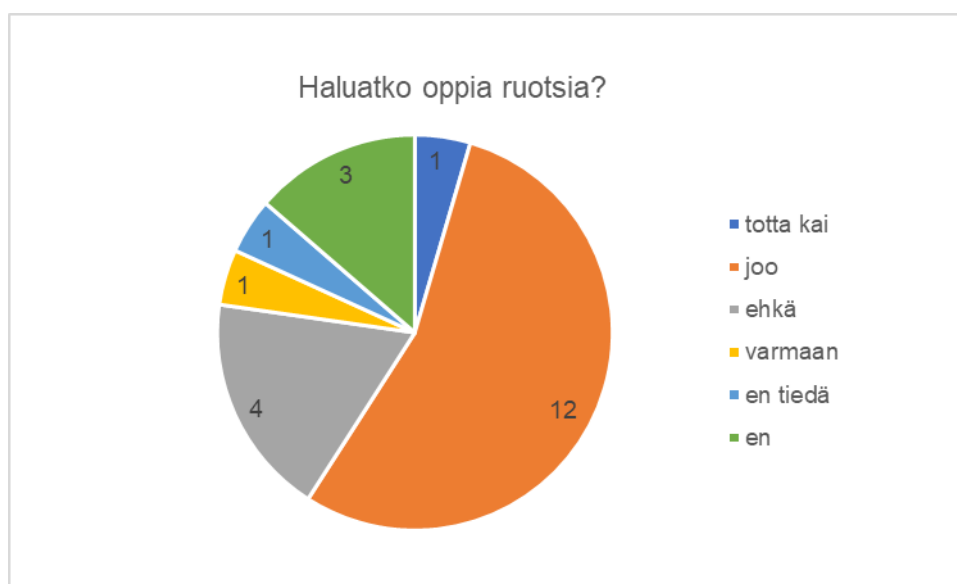
7 Lasten valintamotivaatio ruotsin kieltä kohtaan

Tässä luvussa vastataan tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli tutkia, millä tavoin lasten ilmaisemat käsitykset ilmentävät ruotsin kielen valintamotivaatiota. Ensinnäkin käsitykset ilmensivät lasten valintamotivaation suuntaa eli halua oppia ruotsia tulevaisuudessa. Toiseksi käsitykset ilmensivät valintamotivaatioon vaikuttavia motivaationaalisia vaikutuksia. Lapset esittivät erilaisia syitä valintamotivaation taustalla, joista osa kuvasi lasten henkilökohtaista motivaatiota, kun taas osa liittyi yleisempiin syihin, jotka olivat lasten tiedossa, mutta joihin he eivät välttämättä itse samaistuneet. Lisäksi käsitykset liittyivät oppimiskykyyn ruotsin kielessä, ruotsin kieleen, Ruotsiin ja ruotsalaisiin. Näitä esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

7.1 Valintamotivaation suunta

Käsitettä valintamotivaatio käytetään siinä vaiheessa, kun yksilö ei ole vielä ryhtynyt toimimaan. Kyse on tavoitteen asettamisprosessista, jonka aikana yksilö pohtii, kannattaako toimintaan ryhtyä. Mikäli yksilö päättää aloittaa toiminnan, hän muodostaa siitä *minä haluan* -tyyppisen väittämän (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 53). Näin ollen valintamotivaation suuntaa tutkittiin kysymällä jokaiselta lapselta (n=22), haluaisiko hän oppia ruotsia. Kuten taulukosta voidaan nähdä (Taulukko 2) enemmistö lapsista (13/22) vastasi kysymykseen myöntävästi *totta kai* ja *joo* -vastauksilla. Joukossa oli myös lapsia, jotka olivat epävarmoja kannastaan (6/22) *ehkä*, *varmaan* ja *en tiedä* -vastauksilla. Vähemmistö lapsista näytti suhtautuvan tulevaisuuden ruotsin opintoihin kielteisesti (3/22) *en* -vastauksilla.

Taulukko 2 Valintamotivaation suunta tutkimusjoukossa



Myönteisesti suhtautuvista kaikki osasivat antaa jonkun syyn, miksi haluaisivat oppia ruotsia lukuun ottamatta yhtä lasta. Myönteisesti suhtautuvien joukossa esitettiin koko tutkimusjoukon henkilökohtaisimmat perustelut valintamotivaation taustalla, mikä ilmeni *minä* -muodon käyttönä lausumissa. Nämä lapset vaikuttivat olevan Dörnyein ja Ottón (1998) Motivaation prosessimallia mukailleen jo aika sitoutuneita tavoitteeseensa oppia ruotsia. Toisaalta myönteisesti suhtautuvien joukossa oli myös lapsia, joita näytti motivoivan ulkoisemmat tekijät. Myönteisesti suhtautuminen näkyi myös piirrostehtävään liittyvästä lauseentäydennystehtävästä, jossa kaikki vastasivat haluavansa oppia ruotsia tai tarkemmin ottaen jotain siihen liittyvää lukuun ottamatta yhtä lasta, joka halusi oppia

jotain. Seuraavat lauseet ovat myönteisesti suhtautuvien lapsien antamia vastauksia haastattelussa ja lauseentäydennystehtävässä. Alleviivatut kohdat ovat lapsen tuottamaa tekstiä lauseentäydennystehtävässä.

HA: "Haluisiko T4/10v oppia ruotsia?"

T4/10v: "Totta kai, koska musta tulee eläinlääkäri, tai ainakin mä haluisin eläinlääkäriks, ja äiti sanoi et ruotsii vois tarvita jonkin verran, ja *sit mul on yks sarjakuva ruotsiks niin mä haluun myös lukee sen.*"

T4/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska haluan eläinlääkäriksi ja sitä voi tarvita

HA: "No miltäs teist tuntuu, haluisittekste oppii sitä ruotsin kieltä?"

T11/10v: "Joo."

HA: "Minkä takia?"

T11/10v: "Suomessa toinen kieli on ruotsi."

Ensimmäisessä esimerkissä lapsen antamat syyt ovat hyvin henkilökohtaisia, mikä ilmenee runsaana *minä* -muodon käyttönä: "*mä haluisin eläinlääkäriks*" ja "*mä haluun myös lukee sen.*" Toisaalta ruotsia voisi tarvita tulevaisuuden ammatissa, mikä viittaa Gardnerin (1985) instrumentaaliseen orientaatioon. Toisaalta lapsi haluaisi myös pystyä lukemaan ruotsinkielisen sarjakuvan, mikä kertoo kiinnostuksesta ruotsalaiseen kulttuuriin ja olisi yhdistettävissä Gardnerin (1985) integratiiviseen orientaatioon. Orientaatioiden muodostumisen taustalla näyttäisi olevan ulkoisena tekijänä äiti, joka on lapsen kertoman mukaan sanonut, että ruotsia voisi tarvita työelämässä ja ostanut ruotsinkielisen sarjakuvan. Etenkin käsitys ruotsin tarpeellisuudesta työelämässä näyttää olevan melko pysyvä, koska muutaman päivän päästä haastattelusta lapsi mainitsee asian uudelleen lauseentäydennystehtävässä. Toisessa esimerkissä lapsesta riippumaton ulkoinen tekijä eli ruotsin kielen virallinen asema Suomessa näyttäisi olevan syynä sille, miksi lapsi haluaa oppia ruotsia. Dörnyein ja Ottón (1998, s. 49) Motivaation prosessimallia hyödyntäen syyn voisi tulkita vallitseviin olosuhteisiin sopeutumisenä.

Epävarmojen joukko oli kolmijakoinen: osa lapsista antoi jonkin syyn, miksi mahdollisesti haluaisi oppia ruotsia tulevaisuudessa ja jatkoi samalla linjalla myös lauseentäydennystehtävässä. Missään vastauksissa ei tosin käytetty *minä* -muotoa. Yksi osasi antaa haastattelussa jonkin syyn, mutta lauseentäydennystehtävässä vastasikin haluavansa oppia yleisesti kieliä pelkän ruotsin sijaan. Yksi taas ei osannut antaa haastattelussa syytä ollenkaan ja vastasikin lauseentäydennystehtävässä haluavansa oppia englantia. Seuraavat lasten antamat vastaukset ilmentävät edellä kuvattua.

HA: "No haluaisit oppii ruotsin kieltä?"

P6/10v: "Ehkä."

HA: "No miks sä ehkä haluaisit oppii sitä?"

P6/10v: "*No on hyvä osata monia kieliä*, ja koska sitä on oikeestaan pakko opiskella Suomessa."

P6/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska sitä on pakko oppia.

HA: "No haluaisitko oppia ruotsia?"

P3/9v: "No emmä tiiä ehkä."

HA: "Miksi sä ehkä haluaisit oppia sitä?"

P3/9v: "Noo koska onhan se sit hyödyllistä, jos osaa."

P3/9v: Minä haluan oppia kieliä, koska niistä on hyötyä.

HA: "No haluaisit oppii ruotsin kieltä?"

P4/9v: "Ehkä."

HA: "No miksi sä ehkä haluaisit oppii sitä?"

P4/9v: "Emmä tiiä."

P4/9v: Minä haluan oppia englantia, koska...

Ensimmäisessä esimerkissä lapsi haluaisi oppia ruotsia, koska näyttäisi arvostavan kielten osaamista yleensä: "*On hyvä osata monia kieliä*." Toinen syy näyttäisi olevan ulkoinen lapsesta riippumaton tekijä: "*sitä on oikeestaan pakko opiskella Suomessa*", minkä voisi Dörnyein ja Ottón (1998, s. 49) Motivaation prosessimallia hyödyntäen tulkita sopeutumiseksi vallitseviin olosuhteisiin. Lapsi näyttäisi jatkavan samalla linjalla myös muutaman päivän päästä lauseentäydennystehtävässä. Toisessa esimerkissä lapsi näyttäisi haluavan oppia ruotsia, koska kokee siitä olevan jotakin hyötyä. Lisäkysymyksellä olisi saanut vielä syvennettyä lapsen näkökulmaa siitä, millaisesta hyödystä hänen mielestään olisi tarkemmin ottaen kysymys. Lauseentäydennystehtävässä hän ilmaisee kuitenkin haluavansa oppia kieliä yleensä, mikä tukee hänen epävarmaa kantaansa ruotsin kieltä kohtaan. Sama epävarmuus näkyy vielä vahvemmin kolmannessa esimerkissä, jossa lapsi ei osaa antaa syytä ollenkaan ja vastaakin piirrostehtävässä haluavansa oppia englantia. *Miksi sinä ehkä haluaisit oppia ruotsia* -kysymys saa lapsen mahdollisesti enemminkin miettimään syitä halulleen oppia ruotsia. Epävarman näkökulman syventämiseksi epävarmasti suhtautuvilta lapsilta olisi voinut olla järkevää kysyä myös, miksi he mahdollisesti eivät halua oppia ruotsia. Seuraavassa esimerkissä voi havaita motivaation dynaamisen luonteen (ks. Dörnyei & Ushioda, 2013, s. 65) epävarmasti suhtautuvan lapsen antamista vastauksista.

T6/9v: Minä haluan oppia ruotsia hyvin, koska se on kiva kieli.

HA: "No haluaisit oppii ruotsii?"

T6/9v: "Emmä tiiä, mä haluisin Ruotsiin enemminkin käymään. Mä oon saattanu ehkä käydä siellä, mut mä en tiiä oonks mä käyny siellä."

Lapsen vastaus piirrostehtävään: "*Minä haluan oppia ruotsia hyvin, koska se on kiva kieli*", näyttäisi ilmentävän sisäistä motivaatiota, jossa kieli itsessään motivoi lasta oppimaan (Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 44). Seuraavana päivänä,

kun lasta haastatellaan piirrostehtävän perusteella hän ei enää tiedä, haluaisiko oppia ruotsia, vaan ennemminkin Ruotsiin matkustaminen voisi kiinnostaa häntä. Näillä tiedoilla on mahdotonta lähteä vetämään johtopäätöksiä siitä, mikä on saanut lapsen muuttamaan kantaansa. Kontekstuaalisesta näkökulmasta katsottuna voidaan kuitenkin todeta, että lapsen käsitykset ovat muuttuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esimerkiksi leirillä tai kotona. On syytä kuitenkin ottaa huomioon myös se mahdollisuus, että lapsi on vastannut piirrostehtävään kaunistellen, kun taas haastattelussa hän on jo ehtinyt tutustua minuun paremmin, jolloin hän on myös uskaltanut ilmaista todellisen epävarman kantansa.

Kielteisesti suhtautuvat perustelivat kantansa varsin yhdenmukaisilla syillä. Kaksi kielteisesti suhtautuvaa kolmesta palautti paperinsa tutkimuskäyttöön. Toisen lapsen kohdalla kielteinen käsitys halusta oppia ruotsia säilyi piirrostehtävästä haastattelutilanteeseen. Sen sijaan toisen lapsen valintamotivaation suunta oli kielteinen haastattelussa, mutta parin päivän päästä lauseentäydennystehtävässä hän olikin jo keksinyt syyn oppia ruotsia. Yhden lauseen perusteella oli kuitenkin mahdotonta vetää johtopäätöstä siitä, oliko käsitys halusta oppia ruotsia muuttunut myönteisemmäksi (ks. 7.2.6 Syyt kielteisen valintamotivaation taustalla).

Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että valintamotivaatiossa oli suuriakin eroja yksilöiden välillä. Yksilölliset erot ruotsin kielen oppimismotivaatiossa on todettu myös aiemmin (Kantelinen, 2004). Esimerkiksi ne, joilla oli myönteinen käsitys halustaan oppia ruotsia tulevaisuudessa, näyttivät olevan kuitenkin eri tavoin sitoutuneita tavoitteeseensa oppia ruotsia. Henkilökohtaiset syyt antoivat sitoutuneemman kuvan, kun taas ulkoiset tekijät viestivät epävarmuudesta.

7.2 Syyt valintamotivaation taustalla

Tässä luvussa syvennytään tarkemmin valintamotivaatioon vaikuttaviin syihin, jotka jakautuivat valintamotivaation suunnan perusteella syiksi myönteisen ja kielteisen valintamotivaation taustalla. Syitä kartoitettiin tarkemmin joko kysymällä lapselta *miksi sinä haluat oppia ruotsia* tai *miksi sinä et halua oppia ruotsia?* Lasten esittämät syyt muodostivat kuusi erilaista syyryhmää, jotka olivat työelämäorientaatio, kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio, kansainvälinen orientaatio, henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan, ulkoinen ympäristö ja syyt kielteisen valintamotivaation taustalla. Syitä tarkasteltiin sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla.

7.2.1 Työelämäorientaatio

Jo alakouluikäiset lapset näyttivät tiedostavan, että ruotsin kieltä voisi tarvita tulevaisuudessa työskennellessä Suomessa tai työmatkalla Ruotsissa. Kyseessä oli taloudellinen syy oppia kieltä, jonka voisi yhdistää Gardnerin (1985) instrumentaaliseen orientaatioon. Myös Kantelinen (2004) löysi työelämässä pärjäämiseen liittyvän instrumentaalisen orientaation tutkiessaan vanhempien oppilaiden ruotsin kielen oppimismotivaation taustalla vaikuttavia syitä. Työelämään liittyviä käsityksiä esitettiin vähiten verrattuna muihin orientaatioryhmiin, mutta mikäli ruotsin kielen tarve oli tiedostettu tulevaisuuden unelma-ammattissa, se näytti olevan varsin motivoiva syy oppia ruotsia, kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta käy ilmi.

HA: "Haluisiko T4/10v oppia ruotsia?"

T4/10v: "Totta kai, koska musta tulee eläinlääkäri, tai ainakin mä haluisin eläinlääkäriks, ja äiti sanoi et ruotsii vois tarvita jonkin verran."

T4/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska haluan eläinlääkäriksi ja sitä voi tarvita.

Lapsi haaveilee eläinlääkärin ammatista, jossa äidin sanojen mukaan voisi tarvita ruotsin kielen taitoa. Työelämäorientaatio näyttäytyy vahvana motivoivana tekijänä, koska lapsi vastaa kysymykseen *"totta kai"* ja esittää taustalla olevan syyn ilman, että sitä tarvitsee erikseen kysyä. Muutaman päivän päästä sama syy esitetään lauseentäydennystehtävässä, jolloin ulkoinen tekijä äiti on jätetty jo pois. Lapsi näyttäisi ikään kuin itsekin alkaa uskoa ruotsin kielen mahdolliseen tarpeeseen hänen tulevaisuuden ammatissaan. Myös seuraava lapsi oli tiedostanut ruotsin kielen tarpeellisuuden työelämässä, mutta lausuma ei ollut yhtä henkilökohtainen verrattuna edelliseen.

HA: "No miltäs susta tuntuu, haluisitsä oppii ruotsii?"

T8/10v: "No haluisin."

HA: "Minkä takii sä haluisit oppii sitä?"

T8/10v: "Se on aika tärkeä esim. töissä, mut ehkä englanti on vielä vähän tärkeempi töiden kannalta, mut kyllä ruotsikin on tärkeä, ku se on meidän toinen kieli kuitenkin."

Lausuman persoonaton esitystapa tekee siitä vähemmän henkilökohtaisen: *"Se on aika tärkeä esim. töissä."* Myöskään tiettyä ammattia ei mainita. Lapsi näyttäisi myös arvostavan englannin osaamisen vielä tärkeämmäksi työelämässä verrattuna ruotsin kieleen: *"mut ehkä englanti on vielä vähän tärkeempi töiden kannalta."* Englannin aseman korostaminen lingua francana, ja sen arvostaminen korkeammalle ruotsin kieleen nähden on hyvin tyypillinen näkemys myös yhteiskunnallisessa keskustelussa (Miettinen, 2015, s. 5). Toisaalta lapsi kuitenkin perustelee ruotsin kielen tärkeyttä työelämässä vedoten sen asemaan suomalaisessa yhteiskunnassa: *"mut kyllä ruotsikin on tärkeä, ku se on meidän toinen kieli kuitenkin."* Suomessa monissa palvelualan työtehtävissä onkin hallittava

sekä suomen että ruotsin kielen taito. Myös tuomioistuimessa ja viranomaisten kanssa pitäisi pystyä asioimaan kummalla kielellä tahansa, mikä on kirjattu myös Suomen perustuslakiin. (Kettunen, 2004, s. 18–19.) Seuraava käsitys liittyen työelämään esitettiin kysyttäessä yleisellä tasolla syitä ruotsin kielen oppimiseen.

HA: "Mitä te luulette, et miks ihmiset ylipäättään opiskelee ruotsia? Mitä syitä siihen vois olla?"

T3/9v: "...ja on tärkeitä joissain maissa osata...vaikka jos kaikki ruotsalaiset ei osaa englantia, ja sun pitää pitää joku opinto Ruotsissa, niin sä haluat pitää sen niiden kielellä."

Lapsen esittämä lausuma: "*sun pitää pitää joku opinto Ruotsissa*" näyttäisi luovan sellaisen vaikutelman, että kyseessä on jonkinlainen työmatka Ruotsissa, johon kuuluu "*opinion*", mahdollisesti koulutuksen tai esitelmän, pitäminen ruotsalaisille. Lausuma: "*niin sä haluat pitää sen niiden kielellä*" näyttäisi viittaavan nimenomaan puhumiseen ruotsin kielellä. Lausumasta näyttäisi välittyvän myös tietynlainen vieraanvaraisuuden arvostaminen, koska lapsi toteaa: "*jos kaikki ruotsalaiset ei osaa englantia, niin sä haluat pitää sen niiden kielellä.*" Huomionarvoista on se, että syy ei välttämättä kuvannut lapsen henkilökohtaista motivaatiota, koska se on esitetty yleiseen kysymykseen.

7.2.2 Kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio

Kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio oli yleisin syyryhmä lasten henkilökohtaisen valintamotivaation taustalla. Orientaatio kuvasi halua kommunikoida ruotsin kielellä ruotsinkielisten ihmisten kanssa joko Suomessa tai Ruotsissa erilaisissa vapaaajan tilanteissa. Ruotsin kielen osaaminen helpottaisi myös kosketusta ruotsalaiseen kulttuuriin esimerkiksi matkustaessa ruotsinkielisillä alueilla tai lukiessa ruotsinkielistä kirjallisuutta. Näin ollen kielen lisäksi myös ruotsalainen kulttuuri herätti kiinnostusta eri muodoissaan. Orientaatioissa ilmenevä halu kommunikoida kohdekielen puhujayhteisön kanssa ja kiinnostus kulttuuria kohtaan on yhdistettävissä Gardnerin (1985) integratiiviseen orientaatioon. Orientaatioissa on myös hyvin samankaltaisia piirteitä Kantelisen (2004) kehittämän kommunikaatiopainotteisen integratiivisen orientaation kanssa, joka kuvasi peruskoulun päättävien ja sitä vanhempien oppilaiden syitä oppia ruotsia. Seuraavat lasten antamat vastaukset ilmentävät orientaatiota.

HA: "Miksi haluaisit oppia ruotsia?"

T2/10v: "Ööö kyl mäki silleen haluisin oppii ruotsii, et ku Suomeski on ihmisii, jotka puhuu ruotsin kieltä niin sit mä kuitenkin ymmärtäisin niitä."

T7/8v: "No vaikka mä haluisin puhua sen mun serkun isän kanssa vähän paremmin."

P11/9v: "No et sitä voi puhua Ruotsissa."

T4/10v: "Ja sit mul on yks sarjakuva ruotsiks niin mä haluan myös lukee sen."

T7/8v: Minä haluan oppia laittamaan ruotsalaisia ruokia, koska haluan syödä niitä.

P5/11v: "Se on kivaa, jos menee...oon mä matkustellut Ruotsiin kolme neljä kertaa."

Ensimmäisen lapsen lausuma kertoo halusta ymmärtää Suomessa asuvaa ruotsinkielistä väestöä: *"kyl mäki silleen haluisin oppii ruotsii, et ku Suomeski on ihmisii, jotka puhuu ruotsin kieltä niin sit mä kuitenkin ymmärtäisin niitä."* Lausumasta heijastuu jopa tietynlainen uteliaisuus vieraskielistä väestöä kohtaan. Mielenkiintoista on se, että vuorovaikutus jää yksipuoliseksi: *"sit mä kuitenkin ymmärtäisin niitä"*, kun taas kahdessa seuraavassa lausumassa vuorovaikutus on molemminpuolista, koska ruotsin kieltä käytetään *puhumiseen* jonkun kanssa. Lausumissa, joissa käytetään verbiä *puhua*, keskustelukumppanina näyttäisi olevan lapselle tuttu henkilö *serkun isä* samoin kuin kolmannen lausuman esittäjän kohdalla: *"No et sitä voi puhua Ruotsissa"*, koska haastattelussa oli käynyt ilmi, että lapsella asuu Ruotsissa tuttavina. Ensimmäisestä lausumasta puolestaan, jossa on käytetty verbiä *ymmärtää*, saa taas sellaisen vaikutelman, että kyseessä on lapselle tuntemattomat ihmiset, Suomessa asuva ruotsinkielinen väestö yleensä, joiden kanssa ei välttämättä uskalla ryhtyä *puhumaan*. Neljäs lausuma: *"ja sit mul on yks sarjakuva ruotsiks niin mä haluan myös lukee sen"* ja viides vastaus: *"Minä haluan oppia laittamaan ruotsalaisia ruokia, koska haluan syödä niitä"*, näyttäisivät viestivän kiinnostuksesta ruotsalaisen kulttuurin eri osa-alueita kohtaan: kirjallisuus ja ruoanlaitto. Viimeisessä lausumassa lapsi on tiedostanut ruotsin kielen hyödyllisyyden matkustaessaan Ruotsiin: *"Se on kivaa, jos menee...oon mä matkustellut Ruotsiin kolme neljä kertaa."* Lausumasta ei kuitenkaan käy ilmi, miksi kieltä on *kiva osata, jos menee Ruotsiin*. Sen sijaan kysyttäessä yleisellä tasolla lapset esittivät konkreetteja esimerkkejä siitä, mihin ruotsin kielen taitoa matkustaessa voisi tarvita.

HA: "Miksi ihmiset opiskelevat ruotsin kieltä?"

T7/8v: "Niin ja sitten, jos haluaa mennä Ruotsiin niin niil on vaikka Ruotsissa nälkä niin ne voi sitten vaikka siellä puhua ruotsia."

T1/10v: "Jos esim. menee Ruotsiin niin sit voi siellä ostaa jotain."

Ensimmäinen lausuma näyttäisi viittaavan siihen, että ruotsin kieltä käytetään matkustaessa puhumiseen tilattaessa ruokaa esimerkiksi ravintolassa tai ostaessa ruokaa kaupasta: *"jos haluaa mennä Ruotsiin niin niil on vaikka Ruotsissa nälkä niin ne voi sitten siellä puhua Ruotsia."* Toinen lausuma on samankaltainen, siinäkin *ostetaan jotain*, jolloin syntyy todennäköisesti tarve ainakin vähäiselle kommunikoinnille ruotsinkielisen väestön kanssa. Voi olla niin, että lapset eläytyivät yleisen kysymyksen kohdalla aikuisten rooliin, jotka yleensä hoitavat puhumisen ulkomaanreissuilla. Sen sijaan itseään he eivät miellä ainakaan toistaiseksi hoitamaan puhumista tuntemattomien vieraskielisten ihmisten kanssa, vaan tyytyvät uteliaina tarkkailemaan ympärillä olevia ihmisiä ja kielitaidon avulla *ymmärtämään*, mitä he sanovat.

Orientaatioissa ilmenevä integroituminen kohdekielen puhujayhteisön kanssa syveni kyttäessä lapsilta yleisellä tasolla syitä ruotsin kielen oppimiselle. Seuraavat lasten lausumat heijastelevat Gardnerin (1985) integratiiviseen orientaatioon kuuluvaa halua lähentyä tai jopa samaistua kohdekielen puhujayhteisön kanssa.

HA: "Miksi ihmiset opiskelevat ruotsin kieltä?"

T4/10v: "Niin sitten jos sä saat vielä kaverin, joka on ruotsinkielinen..."

T3/9v: "Niin sitten sun pitää osata puhua sen kanssa sen omaa kieltä."

T9/8v: "Ehkä jos ne suunnittelee vaikka aikuisena Ruotsiin muuttamaan."

Ensimmäisessä lausumassa lähennyttään kohdekielen puhujayhteisön kanssa *saamalla kaveri, joka on ruotsinkielinen*. Toinen lapsi täydentää lausumaa parihaastattelussa toteamalla: "Niin sitten sun pitää osata puhua sen kanssa sen omaa kieltä." Tästä lausumasta heijastuu jälleen halu kommunikoida, joka tarkoittaa käytännössä *puhumista* ruotsinkielisen henkilön kanssa. Lausumasta heijastuu myös tietynlainen vieraanvaraisuuden arvostaminen ja painottaminen: "sun pitää osata." Vieraanvaraisuus näyttäisi mahdollistuvan, kun oppii *sen toisen omaa kieltä*. Viimeisessä lausumassa: "Ehkä jos ne suunnittelee aikuisena vaikka Ruotsiin muuttamaan", integraation aste syvenee jopa samaistumiseksi kohdekielen puhujajoukon kanssa. Lapsi puhuu *aikuisista, jotka muuttaa*, eikä välttämättä heijasta tulevaisuuden minäänsä lausumaan, koska käyttää itsestään etäännyttävää pronominia *ne*.

Vaikuttaisi siltä, että ainakaan tässä vaiheessa lapsia ei henkilökohtaisesti motivoi oppia ruotsia, jotta he voisivat ystäväystyä ruotsinkielisen väestön kanssa. Samankaltaisia tuloksia on saatu tosin myös aikuisopiskelijoiden keskuudessa (ks. esim. Kantelinen, 2011). Toisaalta on syytä pohtia sitä, onko kyse kiinnostuksen puutteesta vai jo edellä esiin tulleesta mahdollisesta kielijännityksestä, joka nostaa kynnystä ryhtyä molemminpuoliseen vuorovaikutukseen tuntemattomien vieraskielisten ihmisten kanssa. Myös esi-kouluikäiset lapset olivat näiden lasten tavoin kiinnostuneita oppimaan vieraita kieliä kommunikointia ja matkustelua varten. Lisäksi he olivat kiinnostuneita eri maiden ruokakulttuureista. (ks. Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014, s. 326.)

7.2.3 Kansainvälinen orientaatio

Kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatiota ja kansainvälistä orientaatiota yhdisti halu oppia kieltä, jotta voisi kommunikoida vieraskielisten ihmisten kanssa. Erona oli kuitenkin se, että kansainvälisessä orientaatioissa ruotsin kieli näyttäytyi yhtenä kielistä, jonka hallitseminen auttaisi muiden kielten rinnalla pärjäämään maailmassa, kun

taas kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatiossa keskityttiin nimenomaan ruotsin kielen hyötyarvoihin Suomessa tai Ruotsissa ja osoitettiin kiinnostusta ruotsalaista kulttuuria kohtaan. Kansainvälisessä orientaatiossa ruotsin kielen osaamista perusteltiin lähinnä sillä, että on hyvä osata monia kieliä. Lisäksi orientaatiossa oli myös kognitiivisen motivaation ulottuvuus, joka ilmensi kiinnostusta kielten opiskelua kohtaan. Orientaatiossa kielet nähtiin ikään kuin pääomana, joka helpottaisi elämää. Näin ollen orientaation voisi katsoa ilmentävän jopa tietynlaista maailmankansalaisen identiteettiä. Seuraavat lasten vastaukset kuvaavat orientaatiota.

HA: "Miksi sinä haluaisit oppia ruotsia?"

T12/9v: Minä haluan oppia ruotsia enemmän, koska se on kivaa harjoitella eri kieliä

T1/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska että osaisin monta kieltä.

T3/9v: Minä haluan oppia ruotsia, koska eläminen on helpompaa eri kielillä.

T2/10v: Minä haluan oppia puhumaan ja ymmärtämään ruotsia, koska on hyvä osata monia kieliä.

Ensimmäinen vastaus ilmentää kognitiivista ulottuvuutta, jossa ruotsin oppimista perustellaan sillä, että kielten opiskelu ylipäätään on kiinnostavaa: *"se on kivaa harjoitella eri kieliä."* Toisesta vastauksesta saa sellaisen vaikutelman, että kielet ovat vastaajalle ikään kuin pääomaa, ja ruotsin kieli on yksi kieli muiden joukossa: *"Minä haluan oppia ruotsia, koska että osaisi monta kieltä."* Kolmannesta vastauksesta voi myös löytää pääomametaforan: *"eläminen on helpompaa eri kielillä."* Neljännessä vastauksessa tarkentuu se, mitä ruotsin kielen taidolla tehdään: *puhutaan ja ymmärretään*, mikä viittaa vastavuoroiseen kommunikointiin kielellä. Tämäkin vastaaja arvostaa monien kielten osaamista: *"on hyvä osata monia kieliä."*

Gardner (1985) on yhdistänyt yleisen kiinnostuksen vieraita kieliä kohtaan tutkimukseensa integraatiivisen motivaation osa-alueeksi. Kantelinen puolestaan (2004) löysi ruotsin kielen motivaatiotutkimuksessaan itsensä kehittämisen orientaation, jossa yksilö koki kehittävänsä itseään opiskelemalla ruotsia tai kieliä ylipäänsä. Tässä orientaatiossa voisi myös olla kyse itsensä kehittämisestä osaamalla useita kieliä, mutta lapset eivät kuitenkaan käyttäneet kehittämisen käsitettä. Tässä tutkielmassa esiin noussut perustelu: *"on hyvä osata monia kieliä"*, näytti heijastuvan suomalaiselle kulttuuriyhteisölle yleisesti hyväksytystä normista, että maailmalla pärjätäkseen on hyvä osata monia kieliä (ks. Dufva, 1995). Näin ollen syyryhmä sai nimekseen kansainvälinen orientaatio. Seuraavassa haastattelukatkelmassa kulminoituu edellä kuvattu.

HA: "Miks ylipäättään ihmiset opiskelee ruotsin kieltä?"

P8/9v: "Noo kuitenkin, ku kieliä on aivan hyvä osata, muutakin kun vaan omaa äidinkieltä."

HA: "Minkä takia sun mielestä?"

P8/9v: "Sen takii, että voi puhua useimmissa maissa kuin vain yhdessä."

T2/10v: "Niin ja sit just, ku kaikkialla ei puhuta enkkuu, niin on hyvä osata muitakin kieliä."

Lasten vastatessa yleiseen kysymykseen sama arvostus monia kieliä kohtaan näyttää toistuvan: *"kuitenkin ku kieliä on aivan hyvä osata."* Perustelut monien kielten osaamiselle vielä tarkentuvat yleisen kysymyksen kohdalla: *"Sen takii, että voi puhua useimmissa maissa kuin vain yhdessä"* ja *"kaikkialla ei puhuta enkkuu, niin on hyvä osata muitakin kieliä."* Monien kielten osaaminen näyttäisi helpottavan elämää, koska silloin on mahdollista kommunikoida useiden eri ihmisten kanssa useissa eri maissa. Kaikki eivät myöskään välttämättä osaa englantia, jolloin on hyvä oppia, esimerkiksi ruotsia. Myös peruskoulun päättävät opiskelijat perustelivat ruotsin oppimista sillä, että on hyvä osata muitakin kieliä kuin englantia (ks. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 24).

Hieman poikkeava näkökulma esitettiin sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla verrattuna edellä kuvattuun. Kun kielet yleensä oli nähty ikään kuin pääomana, tässä näkökulmassa pohdittiin nimenomaan ruotsin arvoa kielenä.

HA: "Miksi sinä haluaisit oppia ruotsia?"

T3/9v: "Mmm ehkä sit kans, et mä pärjäisin eri maissa."

HA: "Miksi ihmiset opiskelee ruotsia?"

T6/9v: "Noo ruotsi ehkä on aika yleinen, et jos sitä puhuu vaik jossai toises maassa tai ymmärtää, niinku englantiki."

Ensimmäinen lapsi haluaisi oppia ruotsia, jotta *"pärjäisi eri maissa"*. Tässä hän ikään kuin pohtii ruotsin arvoa kielenä. Ruotsin osaaminen mahdollistaisi pärjäämisen useissa eri maissa. Toisaalta lausumaa on tarkasteltava kriittisesti, koska sen voi myös tulkita toisella tavalla. Haastattelussa kävi ilmi, että lapsi osasi jo hieman saksaa, jolloin hän on voinut myös tarkoittaa, että oppiessaan saksan lisäksi vielä ruotsia hän pärjää eri maissa. Yleiseen kysymykseen vastatun lausuman perusteella on sen sijaan hyvin selvää, että ruotsin arvoa kielenä pohditaan. Lapsen käsityksissä ruotsi saattaisi olla *"aika yleinen"* ja voisi olla jopa rinnastettavissa englantiin, kun sitä *"puhuu tai ymmärtää jossai toises maassa"*. Ruotsin arvon esittäminen myönteisessä valossa muistuttaa yhteiskunnallisessakin keskustelussa ruotsin kielen puolustajien keskuudessa esitettyä yleistä argumenttia, että ruotsin osaaminen avaa mahdollisuuksia myös muissa Pohjoismaissa (Kettunen, 2004, s. 25). Kaiken kaikkiaan ei ole yllättävää, että tällainen syyryhmä löytyi lapsijoukon keskuudessa, joiden voidaan yleisesti olettaa olevan kiinnostuneista kielistä.

Lisäksi opetussuunnitelman perusteella oppilaita opetetaan arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita peruskoulun alkutaipaleelta lähtien (POPS, .2014, s. 100).

7.2.4 Henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan

Kun kaikki edellä esitellyt orientaatiot kuvasivat Dörnyein ja Ottón (1998, s. 53) Motivaation prosessimallissa esitettyjä asetetun tavoitteen saavuttamisesta koituvia hyötyarvoja, henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan kuvasi ennemminkin mallissa esitettyä tavoitteeseen liittyvä sisäistä arvoa. Karkeasti voisi puhua sisäisestä motivaatiosta ruotsin kieltä kohtaan, koska kieli itsessään näytti olevan sen oppimishalun lähteenä (ks. Ryan & Deci, viitattu lähteessä Vasalampi, 2017, s. 44). Orientaatio oli lähes identtinen Kantelisen (2004, s. 115) kehittämän omakohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan -orientaation kanssa. Hänen orientaationsa kuvasi halua oppia ruotsia ja valmiutta jatkaa opiskelua pakollisen kouluoppimisen jälkeen. Tällainen vapaaehtoinen opiskelu ei tullut tosin ilmi tässä tutkielmassa. Sekä tämän tutkielman orientaatiossa että Kantelisen (2004) orientaatiossa oli myös kognitiivinen ulottuvuus, jonka perusteella ruotsin oppiminen koettiin mielenkiintoisena. Seuraavat lausumat kuvaavat henkilökohtaisen kiinnostuksen syryhmää.

HA: "Miksi sinä haluaisit oppia ruotsin kieltä?"

P7/8v: "Sen takii, koska se on aika kiinnostava kieli."

T5/8v: Minä haluan oppia ruotsia, koska se on hassua ja kivaa.

P12/8v: Minä haluan oppia ruotsia, koska ruotsin oppiminen on kivaa.

HA: "Miksi ihmiset opiskelee ruotsia?"

P9/9v: "No se on ihan hyvä kieli."

Ensimmäisessä ja toisessa lausumassa ruotsin kieltä kuvaillaan myönteisillä adjektiiveilla: *kiinnostava, hassu ja kiva*. *Kiva* olikin yleisin adjektiivi, jolla lapset kuvasivat ruotsin kieltä. Kolmas vastaus ilmentää orientaation kognitiivista ulottuvuutta: "*Minä haluan oppia ruotsia, koska ruotsin oppiminen on kivaa*." Henkilökohtaisen kiinnostuksen orientaatiota ilmeni yksinomaan henkilökohtaisen tason kysymykseen vastatessa lukuun ottamatta yhtä tapausta, jossa yleiseen kysymykseen vastattiin: "*No se on ihan hyvä kieli*." Ruotsin kielen herättämät myönteiset mielikuvat näyttivät olevan syynä lasten halulle oppia sitä. Samankaltaisia tuloksia saatiin myös esikoululaisia koskevassa tutkimuksessa, jossa tutkittiin heidän esittämiä syitä kielten oppimiselle (ks. Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri, 2014, s. 326).

7.2.5 Ulkoinen ympäristö

Myös ulkoiseen ympäristöön liittyvät tekijät nousivat esiin valintamotivaatioon vaikuttavina tekijöinä lasten esittämistä käsityksistä. Ulkoiseen ympäristöön liittyvät tekijät näyttivät jakautuvan kahteen eri teemaan, jotka esitetään myös Dörnyein ja Ottón (1998, s. 53) kehittämässä Motivaation prosessimallissa. Ensinnäkin maantieteelliseen sijaintiin liittyvät tekijät aiheuttivat lapsista riippumattoman syyn oppia ruotsia. Toiseksi käsityksissä nousi esiin perheen odotukset ja jopa tietynlainen sosiaalinen paine perheen sisällä, jotka vaikuttivat valintamotivaation suuntaan myönteisesti. Kaikissa käsityksissä näytti olevan kyse ikään kuin sopeutumisesta vallitseviin olosuhteisiin (ks. Dörnyei & Ótto, 1998, s. 49). Seuraavat lasten esittämät vastaukset kuvaavat maantieteelliseen sijaintiin liittyviä tekijöitä valintamotivaation taustalla.

HA: "Miksi sinä haluat oppia ruotsia?"

T10/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska Ruotsi on meidän naapurimaa.

T8/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska se on Suomen toinen kieli.

P6/10v: Minä haluan oppia ruotsia, koska sitä on pakko oppia.

Ensimmäisessä vastauksessa vedotaan Ruotsin läheiseen sijaintiin Suomeen nähden: "*Ruotsi on meidän naapurimaa*", mikä näyttäisi olevan motiivina oppia ruotsia tulevaisuudessa. Toisessa lausumassa viitataan ruotsin kielen viralliseen asemaan Suomessa: "*se on Suomen toinen kieli*." Ruotsin kielen virallinen asema Suomessa aiheuttaa lapselle ikään kuin velvollisuuden oppia sitä tulevaisuudessa, jolloin sellaisenaan lausuman voisi tulkita sopeutumiseksi vallitseviin olosuhteisiin. Vastaus on sävyiltään neutraali, koska siinä vain todetaan ruotsin kielen virallinen asema, kun taas kolmas vastaus viestii samasta asiasta, mutta vastaajan suhtautuminen velvollisuuteen oppia ruotsia näyttäisi olevan kielteisempi: "*sitä on pakko oppia*." Vetoaminen ruotsin kielen viralliseen asemaan oli yleisin syy, minkä lapset esittivät maantieteelliseen sijaintiin liittyen pohtiessaan syitä henkilökohtaiselle valintamotivaatiolleen. Viralliseen asemaan vedottiin joko pelkästään tai sitten siihen tukeutuen perusteltiin muita syitä oppia ruotsia (ks. 7.2.1 Työelämäorientaatio). Myös yleisellä tasolla vedottiin yksinomaan ruotsin kielen viralliseen asemaan. Tällainen syy ei sinänsä ole yllättävä, koska sitä esiintyy myös paljon yhteiskunnallisessa keskustelussa niiden keskuudessa, jotka haluavat säilyttää ruotsin kielen oppiaineen pakollisena peruskoulussa (ks. Kettunen, 2004, s. 27).

Mielenkiintoista on se, että Aron (2006) tutkimuksessa lapset vastasivat useimmiten opiskelevansa englantia, koska sitä on pakko oppia, kun taas tässä tutkimuksessa vain yksi lapsi esitti samankaltaisen syyn. Aron (2006) tutkimuksessa lapset opiskelivat jo englantia koulussa, kun taas tässä tutkimuksessa kukaan ei ollut aloittanut vielä ruotsin

kouluopintoja. Voi olla niin, että koulukokemusten puuttuessa ruotsin kieli näyttäytyi ainakin toistaiseksi lasten käsityksissä ennemminkin Suomen virallisena kielenä kuin pakollisena oppiaineena.

Seuraavissa lasten esittämässä käsityksissä ilmenee lapsen perheen odotukset, jotka kohdistuvat ruotsin oppimiseen. Näiden lasten perheissä usein äiti näytti olevan sellainen henkilö, joka pyrkii edistämään lapsen myönteistä valintamotivaatiota ruotsin kieltä kohtaan.

HA: "Haluisiko T4/10 oppia ruotsia?"

T4/10v: "Totta kai...mul on yks sarjakuva ruotsiks niin mä haluan myös lukee sen."

HA: "Okei mikä sarjakuva?"

T4/10v: "No se on joku semmonen Bamse, jonka äiti toi joku tuhat vuotta sitten."

HA: "No mitäs mieltä P8/9v on, haluaisit oppia sitä ruotsia?"

P8/9v: "No mä en haluisi oppia, mutta äiti pakottaa minut oppimaan...Se haluaa, että mulla on monipuolinen ööö toi kielivalikoima, ja äiti sano, et jos opiskelee enkkua kakkosella niin sit niinku ei enää kovin hyvin pysty opiskelee mitään muuta kieltä sen jälkeen."

Ensimmäisessä esimerkissä lapsi haluaisi oppia ruotsia, jotta hän pystyisi lukemaan ruotsinkielisen sarjakuvan. Keskustelun edetessä selviää, että sarjakuvan on ostanut lapsen äiti. Näin ollen äiti on ikään kuin luonut lapselle tarpeen oppia ruotsia. Toisessa esimerkissä lapsi ei haluaisi oppia ruotsia, mutta äidin mielipide *monipuolisen kielivalikoiman* tärkeydestä saa lapsen harkitsemaan, kannattaisiko ruotsia sittenkin haluta oppia. Äiti näyttäytyy lapselle tärkeänä auktoriteettina, jonka sanoja kannattaa kuunnella. Dörnyei ja Ottó (1998, s. 53) esittävät, että jotkut yksilön haluista eivät ole ulkoisen ympäristön tukemia, jolloin yksilön on toimittava kuten ympäristössä on sopivaa ja odotusten mukaista toimia. Jälkimmäinen lausuma näyttäisi olevan konkreettinen esimerkki tästä. Edellisistä hieman eroava käsitys, mutta edelleen lapsen perheeseen liittyvä, oli seuraavanlainen.

HA: "Minkä takia sä haluisit oppia ruotsia?"

T3/9v: "Mmm ois kiva kans ku mun kumpiki vanhempi osaa, ja mun isoveliki varmaa alkaa osata niin ei ois kivaa perheestä, jos mä oisin ainoo, joka ei osaa."

Kun edellisissä esimerkeissä vanhempi loi tarpeen oppia ruotsia, tässä esimerkiksi vanhempien ja muiden perheenjäsenten ruotsin osaaminen luo lapselle tarpeen oppia ruotsia. Kyse näyttäisi olevan tietynlaisesta sosiaalisesta paineesta perheen sisällä ja halusta olla tasavertainen perheenjäsen osaamisen suhteen, kuten lapsi toteaa: "*ei ois kivaa perheestä, jos mä oisin ainoo, joka ei osaa.*" Lausumasta heijastuu jopa tietyn tyyppinen *en halua olla suvun musta lammas* -ajattelutapa.

7.2.6 Syyt kielteisen valintamotivaation taustalla

Kielteisesti ruotsin oppimiseen tulevaisuudessa suhtautuvat esittivät keskenään hyvin samankaltaisia syitä suhtautumiselleen. Vastauksista heijastui tietynlaiset arvomielymykset ja ruotsin kielen osaamisesta saatavien hyötyarvojen puute. Seuraava haastattelukatkelma ilmentää tätä.

T9/8v: Minä haluan oppia minä en halua oppia ruotsia, koska pa...

HA: "Mitä se tarkoittaa se pa?"

T9/8v: "No se jäi vähän kesken..."

HA: "Miks sä oot laittanu tähän ettetsä haluis oppia ruotsia?"

T9/8v: "Noo kun mä osaan jo muita kieliä esim. vähän englantia, enkä käy usein Ruotsissa, niin mulla ei oo mitään järkeä oppia."

Lapsi oli ensin lauseentäydennystehtävässä täyttänyt avoimeen kohtaan, mitä haluat oppia: "*Minä en halua oppia ruotsia*", mistä ilmenee kielteinen valintamotivaation suunta. Syy kielteiselle suhtautumiselle jäi sen sijaan epäselväksi keskeneräisen sanan perusteella, eikä sille saanut myöskään selkoa haastattelussa. Lapsi kuitenkin kertoi haastattelussa erikseen syyt kielteiselle suhtautumiselleen. Lausumasta: "*Noo kun mä osaan jo muita kieliä esim. vähän englantia*" saa sellaisen vaikutelman, että lapsi arvostaa muiden kielten, etenkin englannin osaamista ruotsia korkeammalle. Lisäksi vaikuttaisi siltä, että hänen käsityksissään englannilla ja muilla kielillä jo pärjää ilman ruotsiakin. Toinen syy näyttäisi olevan se, että ruotsin osaamisesta ei saa mitään hyötyarvoa vähäisen Ruotsiin suuntautuvan matkustamisen takia: "*enkä käy usein Ruotsissa.*" Seuraava esimerkki on hyvin samankaltainen, mutta lauseentäydennystehtävään annettu vastaus ilmentää myönteisempää suhtautumista verrattuna edelliseen.

HA: "Noo miltäs teistä tuntuu, haluisko P9/9v oppia sitä ruotsia?"

P9/9v: "Ei tarte."

HA: "Minkä takia ei tarvii?"

P9/9v: "No ku mä en jaksa."

HA: "Okei, tuleeko muita syitä mieleen, miks et haluu?"

P9/9v: "No ku siitä ei oo kauheesti hyötyä."

HA: "Okei, miks siitä ei oo hyötyä?"

P9/9v: "No ku mä käyn niin harvoin Ruotsissa, ja englantia tarvitaan enemmän, kun englantia joka puolella puhutaan."

P9/9v: Minä haluan oppia sanomaan ruotsiksi en osaa ruotsia, koska en osaa ruotsia.

Tässä esimerkissä tulee hyvin esille yleiseksi todettu haaste lapsia haastateltaessa. Lapsilla on tapana vastata kysymyksiin aikuisia niukkasanaisesti (Karlsson, 2010, s. 129). Näin ollen yksityiskohtaiset syyt ilmenevät keskustelussa vasta usean tarkentavan kysymyksen esittämisen jälkeen. Jälleen matkustamisen puute Ruotsiin: "*No ku mä käyn niin harvoin Ruotsissa*", oli syynä kielteiselle suhtautumiselle. Toinen syy oli englannin osaamisen arvostaminen korkeammalle lingua franca -kielenä: "*englantia tarvitaan*

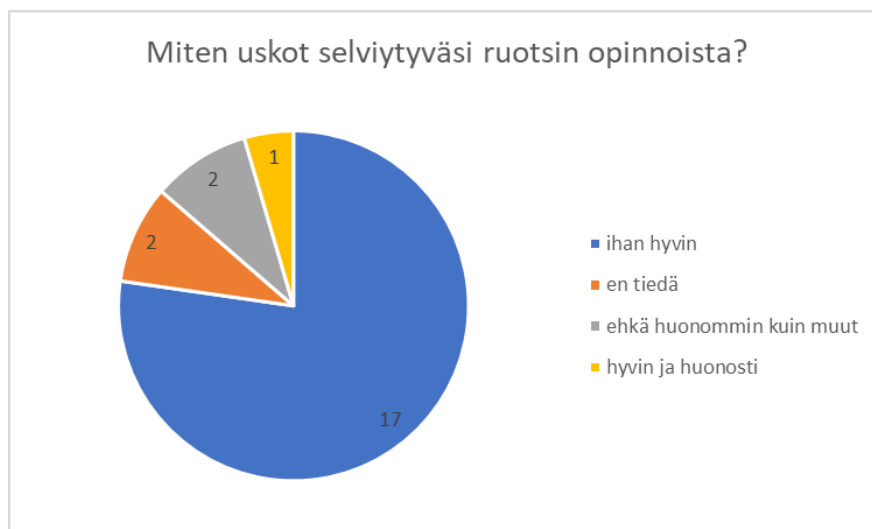
enemmän, kun englantia joka puolella puhutaan.” Muutaman päivän päästä lauseentäydennystehtävässä lapsi oli kuitenkin keksinyt haluavansa ”*oppia sanomaan ruotsiksi en osaa ruotsia*” kielitaitonsa puutteen takia. Vastauksesta saa myönteisemmän vaikutelman verrattuna haastatteluun. Lisäksi lapsi olisi voinut vastata avoimeen kysymykseen mitä tahansa, esimerkiksi halun oppia englantia niin kuin jotkut epävarmasti suhtautuvat vastasivat. Yhden lauseen varassa on kuitenkin mahdotonta sanoa, olisiko kielteinen käsitys halusta oppia ruotsia muuttunut muutamassa päivässä myönteisempään suuntaan.

Mielenkiintoista on se, että lapset nostivat matkustamisen puutteen yhtenä tekijänä, kielteiselle suhtautumiselle, kun taas kielteisesti ruotsin oppimiseen suhtautuvat, peruskoulun päättävät oppilaat totesivat, että englannin kielellä pärjäisi myös Ruotsissa matkustaessa (ks. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 32). Tässä tulee jälleen ilmi aineistossa esiin noussut vieraanvaraisuuden arvostaminen. Lapset näyttivät ajattelevan, että jos menee johonkin maahan niin on hyvä osata sitä kieltä, mitä siellä puhutaan.

7.3 Käsitykset omasta oppimiskyvystä

Ennen kuin yksilö päättää ryhtyä toimimaan asettamansa tavoitteen saavuttamiseksi hän pohtii mahdollisuuksiaan sen saavuttamiseksi. Kyse on subjektiivisesta kokemuksesta, jossa epärealistisena koetut halut ja toiveet hylätään. (Dörnyei & Ottó, 1998, s. 53.) Lasten käsitykset ilmensivät myös heidän mahdollisuuksiaan oppia ruotsia tulevaisuudessa eli oppimiskykyä ruotsin kielessä. Käsityksiä selvitettiin kysymällä lapsilta, *miten uskot selviytyväsi ruotsin opinnoista tulevaisuudessa?* Kuten taulukosta voidaan huomata enemmistöllä (17/22) lapsista oli myönteinen käsitys omasta oppimiskyvystään ruotsin kielestä *ihan hyvin* -vastauksilla ja vähemmistö (5/22) oli epävarmoja omasta oppimiskyvystään tulevaisuudessa *en tiedä, ehkä huonommin kuin muut* ja *hyvin ja huonosti* -vastauksilla (Taulukko 3). Huomionarvoista oli se, että kaikki, jotka halusivat oppia ruotsia tulevaisuudessa, suhtautuivat myönteisesti myös omaan oppimiskykyynsä ruotsin kielessä. Sen sijaan kaikki ne, jotka eivät halunneet oppia ruotsia tulevaisuudessa, suhtautuivat epävarmasti omaan oppimiskykyynsä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu hyvin samankaltaisia tuloksia, että ne, jotka uskovat osaavansa ruotsia hyvin, pitävät ruotsista enemmän myös oppiaineena (ks. Hildén & Rautopuro, 2013).

Taulukko 3 Käsitys omasta oppimiskyvystä



Monet myös perustelivat käsityksiään omasta oppimiskyvystä refleктоimalla aiempia kokemuksiaan vieraiden kielten oppijoina. Tässä tuli selkeästi esiin aiempien kokemusten vaikutus ihmisten muodostaessa käsityksiä jostakin ilmiöstä (ks. Marton, 1994). Näissä perusteluissa oli havaittavissa tekijöitä, jotka näyttivät mahdollistavan myönteisen käsityksen omasta oppimiskyvystä tai jotka olivat ikään kuin uhkana myönteiselle käsitykselle omasta oppimiskyvystä.

7.3.1 Myönteistä käsitystä mahdollistavat tekijät

Aiemmat onnistumisen kokemukset vieraiden kielten opinnoissa näyttivät olevan yleisin tekijä, mikä mahdollisti myönteisen käsityksen omasta oppimiskyvystä myös ruotsin kielessä. Onnistumisen kokemukset kieliopinnoissa ovat osoittautuneet tärkeiksi myös vanhemmille oppilaille aiemmissä tutkimuksissa (ks. Tuokko, 2009, s. 38). Seuraavat lasten vastaukset ilmentävät edellä kuvattua.

HA: "Mites sä uskot et sä selviydyt ruotsin opinnoissa?"

T8/10v: "Noo aika hyvin, enkustakin mä sain arvosanaks olet suorittanut tavoitteet hyvin."

T3/9v: "Ihan hyvin mä oon oppinut ton saksan, niin mä luulen et ruotsi menee ihan yhtä helposti."

Vaikutti siltä, että etenkin kieliopinnojen alussa myönteinen käsitys omasta oppimiskyvystä oli vahvaa, koska opiskeltavat asiat olisivat vielä helppoja. Toisaalta myönteisen käsityksen säilyttämiseksi kielten oppiminen vaatisi myös ahkeraa itseohjautuvaa harjoittelua. Seuraava lapsen vastaus ilmentää tätä.

HA: "Miten sä luulet et sä selviydyt ruotsin opinnoista?"

T5/8v: "Aluks meil ois ihan helpompia juttuja, kyl mä sillon pärjäisin, ja kunhan mä muistan vaikka harjotella, jos on sellasia julisteista, joissa lukee jotain ruotsin kieleks. Niin meil on ainakin luokas, kun meil on espanjaa, kun mä luen sitä. Niin on espanjan ope joka päivä käskeny ottaa jonkun sanan luettavaksi, kertaa sitä päivän aikana pään sisällä..."

Myös ulkoisen ympäristön tuki voisi edistää myönteistä käsitystä omasta oppimiskyvystä ruotsin kielessä. Jo ruotsin kieltä osaavilta kavereilta voisi saada tukea oppimiseen, kun taas vanhempien painostus saisi oppimaan kieltä, vaikka alussa oppiminen tuntuisikin hitaalta.

HA: "Miten sä uskot et sä selviydyt ruotsin opinnoista?"

P5/11v: "No kyl mä varmaan ihan hyvin. Mun kaks luokkalaista on ollu siel jo vuoden, ne voi auttaa mua."

T4/10v: "Mmm mä kyl uskon, et aika hyvin. Siin menee aina jonkin aikaa. Äiti painosti täs kolmosel iha sairaasti enkkuu."

7.3.2 Myönteistä käsitystä uhkaavat tekijät

Etenkin laajojen asiakokonaisuuksien ulkoa opettelu näytti uhkaavan myönteistä käsitystä omasta oppimiskyvystä vieraisissa kielissä. Myös Tuokko (2009, s. 38) osoitti tutkimuksessaan, että peruskoulun päättävät oppilaat pitivät ruotsin opinnoissa ikävänä asioiden ulkoa opettelua. Seuraava lapsen vastaus kuvaa tätä.

HA: "Miten sä uskot et sä selviydyt ruotsin opinnoista?"

T8/10v: "Mut välil enkku on ollut mulle vähän vaikeeta, varsinki opetella joku satu ulkoota. Se on ollut stressaavinta."

Myös vieraisissa kielissä ilmenevät suomen kielelle epätyypilliset kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet aiheuttivat hämmennystä. Lapsille näytti olevan tärkeää, miten joku vieraan kielen sana lausutaan oikein. Tämä ei sinänsä ole yllättävää, koska jo edellä esitettyjen tulosten perusteella lapsille oli usein tärkeää oppia puhumaan ruotsin kieltä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että vanhemmatkin oppilaat arvostavat lausumisen harjoittelua ruotsin opinnoissa (ks. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 28). Seuraavassa esimerkissä lapselle tuotti hankaluuksia englannin kielessä ilmenevän kirjaimen c lausuminen oikealla tavalla.

HA: "Miten sä uskot et sä selviydyt ruotsin opinnoista?"

T6/9v: "Emmä tiä, ekaks varmaan hirveen helppoja, mut ne on silti vaikeita, ku ei niistä tiedä yhtään mitään. Sit mul on englannis silleen et mä en pysty lausuu, se on hirveen vaikeet lausuu kaikki sanat. Mä osaan vaan silleen, ku se on kirjoitettu yleensä."

HA: "Mistä sä luulet et se johtuu?"

T6/9v: "No ku mä en ikinä voi...esimerkiks C sitä ei yleensä oo suomessa. Niin englannissa, jos jossain on C, mä en tiedä, onks se S vai K."

7.4 Käsitukset ruotsin kielestä, Ruotsista ja ruotsalaisista

Motivaation prosessimallissa esitetään alun perin Gardnerin (1985) integratiivisuuden käsitteeseen perustuen, että valintamotivaatioon vaikuttavat myös yksilön käsitykset toisesta kielestä ja sen puhujista (Dörnyei & Ótto, 1998, s. 53). Käsitteitä selvitettiin tarkemmin kysymällä jokaiselta lapselta, *mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsi tai ruotsalainen?* Lasten käsitykset jakaantuivat kahtia siten, että ne liittyivät joko ruotsin kieleen, maahan ja kansaan tai ruotsiin ja ruotsalaiseen sanan tasolla. Lapset esimerkiksi esittivät vastaukseksi samalta kuulostavia sanoja tai sanoissa ruotsi ja ruotsalainen ilmeneviä äänteitä. Tämä voi kertoa lapsille tyypillisestä konkreetista ajattelusta tai mahdollisesti myös siitä, että lapsilla ei vielä ollut kokemuksia ruotsista kielenä, maana tai kansana, jolloin he pohtivat esitettyä kysymystä sanatasolla. Kaiken kaikkiaan käsitykset olivat hyvin neutraaleita. Yleisin käsitys sanasta ruotsi oli, että se on maa ja ruotsalaisesta, että kyseessä on Ruotsissa syntynyt tai asuva ihminen. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin lasten esittämiä vastauksia.

7.4.1 Käsitukset ruotsin kielestä

Ruotsin kieleen liittyviä käsityksiä esitettiin vähiten. Käsitukset näyttivät olevan peräisin omakohtaisista oppimiskokemuksista kotona, koulussa tai leirillä. Ruotsin kieltä kuvailtiin samankaltaiseksi englannin kanssa, ja siinä tiedostettiin myös olevan joitakin samanlaisia sanoja kuin suomen kielessä. Monet näyttivät olevan tietoisia myös ruotsin kielen virallisesta asemasta Suomessa. Ainoastaan yhden lapsen käsityksissä ruotsin kieli näyttäytyi vaikeana (vrt. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 19). Käsitys näytti olevan peräisin leirin aktiviteetistä, joka osoittautui turhan haastavaksi ainakin nuorimpien lasten osaamistasoon nähden (ks. 6.1 Oppiminen instituutioissa). Seuraavat lasten lausumat ilmentävät edellä kuvattua.

HA: "Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsi?"

T4/10v: "No kielestä mun mielestä se kuulostaa vähän hassulta ja tuntuu vähän samalta ku englanti ei se hirveesti eroa."

P5/11v: "Ruotsissa voi olla jotain suomen sanan kaltasia ainakin."

P6/10v: "Noo että ruotsi on Suomen toinen virallinen kieli."

T9/8v: "...Niin hankalia sanoja."

7.4.2 Käsitukset Ruotsista

Ruotsista tuli ensisijaisesti mieleen maa tai Suomen naapurimaa (ks. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 19). Jotkut muistelivat myös matkustuskokemuksiaan Ruot-

sisä tai siellä asuvia sukulaisiaan. Myös historialliset teemat nousivat esiin, kuten viikingit, joista oli keskusteltu leirillä, ja Ruotsin puolustusvoimien taistelut alueiden hallinnosta. Vanhimmilla haastateltavilla näytti olevan jo runsaasti perustietoa Ruotsista, kuten rahayksikkö, pääkaupunki, kuningaskunta ja Ruotsi osana Pohjoismaita. Vastauksia esitettiin myös sanatasolla. Seuraavat haastattelukatkelmat kuvaavat lasten käsityksiä Ruotsista.

HA: "Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsi?"

P10/10v: "Ruotsi-niminen maa."

T6/9v: "Ehkä ne pillitikkarit tulee jostain syystä mieleen, ku mä söin mun ensimmäisen pillitikkarin Ruotsissa varmaan tai mä luulen et se oli Ruotsis."

T8/10v: "Ehkä mun serkut, kun ne asuu Ruotsissa."

P1/8v: "Viikingit."

P8/9v: "Ruotsin puolustusvoimat."

P1/8v: "Ruostunut tikka, se kuulostaa vähän samalta."

7.4.3 Käsitykset ruotsalaisista

Ruotsalainen oli lasten käsityksissä yleisimmin Ruotsissa syntynyt tai asuva ihminen. Erään lapsen mielestä ruotsalaiset näyttävät erilaiselta kuin suomalaiset, mutta ovat kuitenkin samanlaisia, koska molemmat ovat ihmisiä. Jotkut ajattelivat myös ruotsinkielisiä sukulaisiaan tai esittivät vastauksiaan sanatasolla. Myös suomenruotsalaiset mainittiin, mikä ei ole sinänsä yllättävää, koska niistä oli keskusteltu leirillä. Seuraavat haastattelukatkelmat ilmentävät lasten käsityksiä ruotsalaisista.

HA: "Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsalainen?"

P10/10v: "Ruotsissa syntynyt tai asuva ihminen."

T4/10v: "Emmä tiiä, mä jotenki aattelen, et se näyttää vähän erilaisemmalta ku suomalainen, vaikka molemmat onki ihan vaa ihmisiä."

T7/8v: "Haha, no se serkun isä."

T6/9v: "Vähän niinku suomalainen kirjakauppa ja ruotsalainen kirjakauppa. Se kuulostaa aika hassulta."

P1/8v: "Suomenruotsalainen."

7.5 Yhteenveto

Enemmistöllä lapsista halusi oppia ruotsia tulevaisuudessa, minkä perusteella heidän valintamotivaationsa oli myönteinen. Syyt valintamotivaation taustalla jakaantuivat kuuteen eri kuvauskategoriaan, joita olivat työelämäorientaatio, kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio, kansainvälinen orientaatio, henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan, ulkoinen ympäristö ja syyt kielteisen valintamotivaation taustalla. Kolme ensimmäistä orientaatiota kuvasi kielen oppimisesta saatavia hyötyarvoja, kun taas henkilökohtainen kiinnostus kuvasi nimensä mukaisesti sisäistä kiinnostusta ruotsin kieltä kohtaan, ja ulkoinen ympäristö puolestaan liittyi ulkoisiin tekijöihin, kuten vanhempien

vaikutukseen. Yleisin syyryhmä myönteisen valintamotivaation taustalla oli kommunikatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio. Lapset halusivat oppia ruotsia, jotta voisivat kommunikoida kielellä ruotsinkielisten kanssa. Kommunikointi tarkoitti pääasiassa halua oppia puhumaan ruotsia. Myös ruotsalainen kulttuuri herätti kiinnostusta. Enemmistöllä lapsista oli myös myönteinen käsitys omasta oppimiskyvystä ruotsin kielessä. Ne lapset, joilla oli myönteinen käsitys omasta oppimiskyvystä, oli myös myönteinen valintamotivaatio. Sen sijaan kielteisesti suhtautuvat olivat epävarmoja omasta oppimiskyvystään ruotsin kielessä. Useimmiten erilaiset onnistumisen kokemukset aiemmissa vieraan kielen opinnoissa näyttivät mahdollistavan myönteisen käsityksen omasta oppimiskyvystä myös ruotsin kielessä. Käsitykset ruotsin kielestä, Ruotsista ja ruotsalaisista olivat kaikkiaan neutraaleja. Sana ruotsi toi yleisimmin mieleen Ruotsi-nimisen maan, ja ruotsalainen oli lasten käsityksissä Ruotsissa syntynyt tai asuva ihminen.

8 Luotettavuus

Ahosen (1994, s. 152) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus muodostuu aineiston ja johtopäätösten validiteetista. Validiteetti jakaantuu kahteen ulottuvuuteen, joita ovat *aitous*: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia ja *relevanssi*: aineiston ja johtopäätösten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Seuraavissa luvuissa käsitellään tutkimuksen validiteettia aineiston hankintaprosessin, saadun aineiston ja tehtyjen johtopäätösten osalta.

Tutkimusjoukon valinta onnistui siinä mielessä, että he täyttivät kriteerit sen mukaan, mitä oli tarkoituskin tutkia eli alakouluikäisten ruotsin kieleen nimenomaan toisena kotimaisena kielenä kohdistuvaa valintamotivaatiota. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että tutkittavat osallistuivat vapaaehtoisesti matematiikkaa ja kieliä yhdistävälle tiedeilemille, jolloin voidaan olettaa, että monet lapsista olivat yleisesti kiinnostuneita kielistä ja kokivat ehkä myös niiden opiskelun mielenkiintoiseksi ja/tai helpoksi. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että enemmistön käsitykset ruotsin oppimisesta olivat varsin myönteisiä. Tutkimuksen tulokset eivät siten välttämättä paljasta sellaisten lasten käsityksiä, joille kielten oppiminen on haastavaa.

Haastattelut pidettiin pääosin käytävien sohvanurkkauksissa, jotta ilmapiiri olisi rennompia ja asemani auktoriteettina ei olisi liian korostunut. Pääasiassa käytävätila oli rauhallinen ja turhilta haastateltavien ajatuksia sekoittavilta keskeytyksiltä vältyttiin. Haastatteluajan-

kohtana oli useimmiten iltapäivä, jolloin leirillä oli vapaampaa toimintaa. Haastatteluajan kohta näytti olevan hyvä, koska pääasiassa lapset keskittyivät vastaamaan esitettyihin kysymyksiin ja olivat haastattelutilanteessa rauhallisia. Osa haastatteluista pidettiin samana päivänä kuin oli ollut ranskan kielen teemapäivä. Tämä näytti sekoittavan etenkin nuorempia lapsia, jolloin he esittivät haastatteluissa ranskan kieleen ja ranskalaisiin liittyviä asioita. Näitä vastauksia ei siten huomioitu tutkimuksessa. Lisäksi vastaan tuli Karlssonin (2010, s. 129) esittämä yleinen ongelma lapsia haastateltaessa, joka oli se, että lapset vastasivat kysymyksiin niukkasanaisesti tai en tiedä -vastauksilla. Näin ollen yhden haastattelun kesto oli noin 5–10 minuuttia, jolloin analysoitavan aineiston määrä jäi odotettua vähäisemmäksi. Piirrostehtävän ohjeistus oli ymmärretty siinä mielessä oikein, että piirrokset näyttivät vastaavan täytettyjä lauseita. Tämä oli tärkeää siitä syystä, että ajan puutteen vuoksi jouduin analysoimaan suurimman osan piirroksista lauseiden perusteella. Mitään piirrosta en lähtenyt analysoimaan ilman lauseita tai piirtäjän haastattelua.

Aineiston *aitous* tulee Ahosen (1994, s. 153) mukaan siitä, että tutkittavat ilmaisevat käsityksiä nimenomaan tutkittavasta ilmiöstä. Pääosin haastattelukysymykset ja piirrostehtävä palvelivat hyvin käsitysten tutkimista ilmiöstä ruotsin kielen oppiminen. Kysymys: *Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsi tai ruotsalainen*, jolla selvitettiin käsityksiä kohdekielestä ja sen puhujista, sai jotkut lapset kuitenkin pohtimaan asiaa liian konkreettilla tasolla, jolloin vastaukseksi esitettiin muun muassa sanoissa ruotsi ja ruotsalainen ilmenviä ääniteitä (ks. 7.4 Käsitykset ruotsin kielestä, Ruotsista ja ruotsalaisista). Tämä ei kuitenkaan ollut kysymyksen tarkoitus, vaan pikemminkin selvittää lasten suhtautumista kohdekieleen ja sen puhujiin. Ongelmallinen kysymyksessä vaikutti olevan *sana*, jonka pois jättäminen olisi voinut auttaa asiaa. Myös kysymykset *Millaisia ruotsalaiset ovat?* ja *Miltä ruotsin kieli kuulostaa/tuntuu puhuessa?* olisivat voineet auttaa suuntaamaan vastauksia nimenomaan kohdekieleen ja sen puhujiin.

Ahosen (1994, s. 153) mukaan aineiston *aitous* tulee myös siitä, että haastateltavat ovat päässeet sanomaan sen, mitä todella ilmiöstä ajattelevat ilman, että haastatteliija on liikaa päässyt ohjailemaan heidän vastauksiaan. Pyrin siihen, että lapset vastaisivat nimenomaan sen, mitä itse ajattelivat ilmiöstä. Aloitin haastattelut vasta toisena leiripäivänä, jotta lapset saivat rauhassa tarkkailla ja tottua minuun. Painotin haastattelun ja piirrostehtävän yhteydessä sitä, että olisin kiinnostunut nimenomaan lasten näkökulmista ilmiöön ja että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia. Lisäksi haastatteluissa pyrin esittämään uuden kysymyksen lapsen vastauksensa perään, jolloin tarkoituksena oli välttää lapsen vastauksen arviointi. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että

yhdessä viikossa on haastavaa luoda kovin luottamuksellista suhdetta lapsiin verrattuna esimerkiksi luokanopettajan suhde hänen oppilaisiinsa. Lapset tiesivät taustani ruotsinopettajaopiskelijana, mikä on osaltaan voinut saada heidät vastaamaan siten kuin he olettavat, että toivon heidän vastaavan. Myös tutkimuskontekstilla ja siellä käydyllä vuorovaikutuksella on oma vaikutuksensa lasten käsityksiin, mitä on pohdittu tulosten esittämisen yhteydessä. Toisaalta piirrostehtävässä läsnäoloni ei ollut niin vahva kuin haastattelussa, jolloin lapset pääsivät vapaammin ilmaisemaan käsityksiään.

Ahonen (1994, s. 154) esittää aineiston *relevanssin* riippuvan siitä, miten tutkija onnistuu teoreettisen perehtyneisyytensä avulla esimerkiksi haastattelussa syventämään tutkittavien esittämiä näkökulmia. Kun ryhdyin lukemaan litteroitua aineistoa läpi, huomasin, että paikoitellen minun olisi pitänyt tarttua aktiivisemmin lasten vastauksiin esittämällä niihin tarkentavia jatkokysymyksiä, koska jotkut lasten vastaukset jäivät sellaisenaan turhan ohuiksi analyysiä varten. Esimerkkinä liian ohuesta lausumasta oli käsitys, että ruotsin oppimisesta on hyötyä, jota oli mahdotonta sijoittaa mihinkään kuvauskategorioista, koska lausuma ei sellaisenaan kertonut, minkälaisesta hyödystä oli tarkemmin ottaen kysymys. Myös kaikkien haastattelemisen piirroksen perusteella olisi antanut syvällisempiä näkökulmia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätökset ilmaistaan kuvauskategorioina, joiden *aitous* tarkoittaa sitä, että ne vastaavat tutkittavien ilmaisemia asioita (Ahonen, 1994, s. 154). Eri kuvauskategorioiden esittelyn yhteydessä olen tuonut esille lasten esittämiä käsityksiä haastattelukatkelmilla ja piirrosesimerkeillä, joiden pohjalta olen kategoriat luonut. Näin ollen lukijan on mahdollista arvioida kategorian vastaavuus tutkittavien ilmaisiin nähden. Toisinaan kategorioiden luominen oli haastavaa, koska joissakin kategorioissa näytti olevan yhteisiä elementtejä. Esimerkiksi työelämäorientaatiota, kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatiota ja kansainvälistä orientaatiota yhdisti kielen osaamisesta saatavat erilaiset hyödyt ja halu kommunikoida kielellä. Ulkoinen ympäristö muodosti myös oman kategoriansa, johon ryhmittelin konkreettisesti kielen tasolla ilmenneet ulkoisen ympäristön vaikutukset valintamotivaatiolle. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että esimerkiksi äiti ulkoisena tekijänä mainittiin tekstissä. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että periaatteessa ulkoinen ympäristö on osaltaan vaikuttanut kaikkien orientaatioiden muodostumisessa, koska ihminen ei elä tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa. Esimerkiksi kansainvälisessä orientaatioissa ilmennyt halu oppia monia kieliä näyttäisi olevan yleisesti hyväksytty normi suomalaisessa yhteiskunnassa.

Marton ja Booth (2000, s. 163) esittävät, että kategorioiden pitäisi olla siinä mielessä täydellisiä, että mikään esitetyistä käsityksistä ei jää niiden ulkopuolelle. Suurin osa käsityksistä oli mahdollista yhdistää kategorioihin, mutta muutamat jäivät ulkopuolelle niiden merkityksen ohuuden takia. Tämä olisi voitu estää jo edellä kuvastusti tarttumalla vielä aktiivisemmin lasten esittämiin näkemyksiin. Esimerkkinä ohuesta lausumasta on käsitys: *”Minä haluan oppia kaikki ruotsin sanat, koska että pärjään ruotsissa.”* Lausumasta on mahdotonta sanoa, halusiko lapsi pärjätä Ruotsissa matkustellessaan, ruotsin oppiaineessa vai viittasiko hän sanalla ruotsi mahdollisesti johonkin muuhun.

Ahosen (1994, s. 155) mukaan kategorioiden *relevanssi* ilmaistaan kytkemällä ne teoriaan ja tutkimusongelmiin. Kuvauskategorian esittelyn yhteydessä pyrin raportoimaan sen yhteydet teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Näin ollen lukijan on mahdollista arvioida kategorioiden relevanssia.

9 Pohdintaa

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena lasten käsityksistä koskien ruotsin kielen oppimista, jolloin tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia alakouluikäisiä lapsia Suomessa. Vaikutti kuitenkin siltä, että lasten käsityksissä oli paljon samaa suomalaiselle kulttuuriyhteisölle tyypillisten käsitysten kanssa, kuten suullisen kielitaidon ja monien kielten osaamisen arvostaminen (ks. Aro, 2006, s. 95; Dufva, 1995). Tällöin voisi olettaa, että samankaltaisia tuloksia saataisiin mahdollisesti myös laajemmalla otoksella. Motivaation prosessimalli (1998) osoittautui toimivaksi teoriapohjaksi etenkin analysoidessa lasten esittämiä syitä valintamotivaation taustalla. Mallissa esitetyt alun perin Gardnerin (1985) instrumentaalisuuden ja integratiivisuuden käsitteet näyttivät olevan yhä edelleen relevantteja käsitteitä syitä ryhmitellessä.

Kantelisen (2004) kehittämät ruotsin kielen oppimismotivaation sisäisiä ulottuvuuksia kuvaavat työelämässä pärjäämiseen liittyvä orientaatio, kommunikaatiopainotteinen integratiivinen orientaatio ja omakohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan -orientaatio olivat lähes identtisiä tässä tutkielmassa löydettyjen työelämäorientaation, kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaation ja henkilökohtainen kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan -orientaation kanssa. Sen sijaan Kantelisen (2004) kulttuurien kohtaamiseen liittyvä orientaatio, joka kuvasi halua ystäväystyä ruotsinkielisen väestön kanssa, ei näyttänyt kuvaavan lasten henkilökohtaista motivaatiota, vaan tämänkaltaisia syitä esitettiin vain yleisellä tasolla. Kantelisen kehittämä (2004) itsensä kehittämisen orientaatio korvautui

tässä tutkimuksessa kansainvälisellä orientaatiolla. Vaikka orientaation voisikin nähdä itsensä kehittämisenä opiskelemalla monia kieliä, lapset pukivat asian sanoiksi hieman eri tavalla. Heidän lausumistaan heijastui arvostus monien kielten osaamista kohtaan, ja he kokivat kielten osaamisen keinona pärjätä maailmassa. Mielenkiintoista olisikin tutkia, oliko kansainvälinen orientaatio tyypillinen vain tälle yleisesti kielistä kiinnostuneelle lapsiryhmälle vai löydettäisiinkö samankaltainen syyryhmä myös laajemmalla ja monipuolisemmalla otoksella. Tällöin orientaation voisi nähdä mahdollisesti olevan perusopetuksessa toteutettavan kielikasvatuksen seurausta, jonka perusteella lapsia opetetaan arvostamaan kieliä ja kulttuureita peruskoulun alusta alkaen (ks. POPS, 2014, s. 100).

Kun tarkastellaan ilmiötä ruotsin kielen oppiminen, tässä tutkielmassa esitettyjen kysymysten kautta: missä, miten ja miksi, saadaan seuraavia vastauksia aineistosta nousseiden yleisimpien käsitysten perusteella: koulussa, oppikirjoista lukemalla ja tehtäviä tekemällä ja halu kommunikoida ruotsin kielellä. Vastauksia keskenään tarkastellessa huomaa ristiriidan miten- ja miksi-kysymysten vastausten kesken. Keskeisenä motiivina ruotsin kielen oppimiselle oli halu kommunikoida ruotsinkielisten kanssa, missä kommunikoinnilla tarkoitettiin usein ruotsin kielellä puhumista. Sen sijaan ruotsia oppisi lukemalla ja tekemällä oppikirjan tehtäviä. Tämä pitää sinänsä paikkansa, koska tehtäväkirjassakin voi olla suullisia harjoituksia, joilla puhumista voi oppia. Joka tapauksessa vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä olisi hyvä kehittää oppikirjan vastapainoksi, jotta kielten oppiminen ei näyttäytyisi liian yksipuolisena.

Aro (2006) sai tutkimuksessaan hyvin samankaltaisia tuloksia. Tosin hänen aineistossaan halu kommunikoida kuvasi motivaatiota yleisellä tasolla, kun taas henkilökohtaisella tasolla lapset kertoivat oppivansa englantia, koska se on pakollinen oppiaine. Sen sijaan tässä aineistossa lapset antoivat varsin monipuolisia syitä myös henkilökohtaisella tasolla. Mielenkiintoista olisikin tutkia, muuttuvatko syyt yksipuolisemmiksi Aron (2006) tutkimuksen tavoin lasten aloittaessa ruotsin opinnot koulussa. Jotta ruotsin oppimisen syyt eivät kaventuisi pelkäksi ruotsin oppimiseksi koulua varten, tärkeää näyttäisikin olevan ottaa opetuksen lähtökohdaksi lasten välinen keskustelu siitä, miksi ruotsia opiskellaan. Tällöin myös kielteisesti suhtautuvat voisivat saada vertaisiltaan vinkkejä siitä, missä tilanteissa ruotsin kielen osaamisesta voi olla hyötyä.

On syytä ottaa huomioon, että tässä tutkimuksessa muutamien lasten käsityksissä ruotsia voisi oppia myös instituutioiden ulkopuolella. Nämä koululaiset näkivät kielen oppimisen monipuolisemmin verrattuna Aron (2006) tutkimukseen. Voi olla niin, että ruotsin kouluoppimiskokemusten puuttuessa, oppiminen nähtiin monipuolisemmin. Toisaalta

myös tutkimusjoukon monikielinen tausta voi edesauttaa heitä näkemään kielen oppimisen monitahoisemmin. Mahdollisesti tämä voi olla myös perusopetuksen kielikasvatuksen seurausta, joka tähtää omaksumisen ja oppimisen rajojen häivyttämiseen kielen oppimisessa. Huomionarvoista onkin, että Aron (2006) tutkimuksen aikoihin toteutettiin vielä aiempaa opetussuunnitelmaa.

Tässä tutkimuksessa enemmistö lapsista halusi oppia ruotsia tulevaisuudessa, ja enemmistön käsitykset omasta oppimiskyvystä ruotsin kielessä olivat myös myönteisiä. Tämä tutkimus antoi siten positiivisemmän kuvan lasten käsityksistä verrattuna Tuokon (2009) tutkimukseen, jossa selvitettiin peruskoulun päättävien oppilaiden vastaavia käsityksiä. Erona oli se, että Tuokon (2009) tutkimuksessa tutkittavat olivat jo opiskelleet usean vuoden ruotsia peruskoulussa, kun taas tässä tutkimuksessa lapset eivät olleet vielä edes aloittaneet opintojaan. Jotta lasten myönteisen motivaation saisi ylläpidettyä myös heidän siirtyessään ruotsin opintojen pariin, esitän pohdintani päätteeksi muutamia kehitysehdotuksia ruotsin opetukselle oppikirjan vastapainoksi. Perustan ehdotukseni tutkimuksen tuloksiin ja havaintoihini leiriohjaajana.

Yleisin syyryhmä myönteisen valintamotivaation taustalla oli kommunikaatio ja kosketus kulttuuriin -orientaatio. Lapset näyttivät olevan siten kiinnostuneita asioista, jotka tällä hetkellä ovat ajankohtaisia heidän elämässään, kuten matkustaminen ja ruotsinkielisten sukulaisten luona kyläily. Matkustamisen puute taas oli kielteisen valintamotivaation taustalla. Erilaiset toiminnalliset työtavat voisivat toimia hyvänä vastapainona oppikirjakeskeiselle opetukselle. Esimerkiksi draaman avulla voidaan harjoitella koulun ulkopuolisia kielenkäyttötilanteita mielikuvamatkaamalla vaikkapa Ruotsiin. Matkustamisen yhteydessä voidaan harjoitella pienimuotoisia viestintätilanteita, kuten matkalipun ostamista ja ravintolassa tilaamista. Roolissa voi olla myös matalampi kynnys puhua vierasta kieltä. Periaatteessa draamassa vain mielikuvitus on rajana, jolloin opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia lapsia kiinnostavia teemoja. Leirillä draaman keinoin matkustettiin ajassa taaksepäin viikinkien aikaan, joka teemana herätti lasten keskuudessa hyvin paljon kiinnostusta. Myös leikkimieliset kilpailut innostivat lapsia. Eräässä ruotsinkielisessä tervehdysleikissä muiden piti silmät kiinni arvata, kuka kavereista sanoi luokan edessä *hejsan*. Se, jolla oli eniten arvauksia lopulta oikein, voitti leikin. Ryhmän viltimmätkin tapaukset keskittyivät leikkiin, ja ujoimmat halusivat vapaaehtoisiksi luokan eteen tervehdymään ruotsiksi.

Kuten jo edellä todettiin, opetuksessa olisi hyvä tuoda esille, miksi ruotsia opiskellaan. Pelkkien syiden toteaminen ei välttämättä kannata kovin pitkälle, vaan opetuksessa olisi

tärkeää konkreettisesti luoda tarpeita ruotsin oppimiselle. Tätä voisi edesauttaa erilaisten autenttisten oppimateriaalien hyödyntäminen opetuksessa. Ruotsinkieliset sarjakuvat, lastenkirjallisuus, elokuvat ja televisio-ohjelmat voisivat toimia innostuksen lähteenä. Opetuksessa olisi myös hyvä tuoda esille, miten näihin aineistoihin pääsee helposti käsiksi myös vapaa-ajalla, esimerkiksi vieraillemalla kirjastossa tai katsomalla ruotsinkielistä tv-kanavaa.

Ylipäätään olisi hyvä osoittaa opetuksen kautta lapsille heidän luonnollisessa ympäristössään ilmenevä ruotsin kieli. Yhtenä tehtävänä voisi olla kirjoittaa ylös tai taltioida puhelimella, missä kaikkialla lapsi kuulee tai näkee ruotsin kieltä vapaa-ajallaan. Yhtäkkiä sanastoa voikin oppia pelkän oppikirjan lisäksi lukemalla katukylttejä, muropaketin selostetta tai kuuntelemalla metron asemakuulutuksia. Jo vähäisenkin kielitaidon karttuessa olisi hyvä rohkaista lapsia käyttämään kieltä vapaa-ajalla ja kertomaan kohtaamisestaan kielenkäyttötilanteista muulle ryhmälle.

On myös hyvä muistaa, että vaikka opettaisi esimerkiksi pelkästään ruotsin kieltä, saattaa samanaikaisesti opetuksellaan vaikuttaa lasten motivaatioon oppia myös muita kieliä. Jotta lapsille muodostuisi myönteinen käsitys omasta oppimiskyvystä kielissä, on tärkeää luoda lapsille mahdollisuuksia onnistua kielen oppijana.

Lopuksi on tärkeää huomioida, että edellä esitetyt kehitysehdotukset eivät ole uusia asioita, koska esimerkiksi opetussuunnitelmassa nostetaan esiin toiminnallisuuden ja autenttisten oppimateriaalien hyödyntäminen kielten opetuksessa. Kyse on ennemminkin siitä, jumittuuko koulun kielten opetus tästä huolimatta liikaa oppikirjakeskeiseen opetukseen.

Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelut ja dokumentit. Teoksessa E. Aarnos & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos). (s. 147–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aro, M. (2003). Lasten käsityksiä englannin kielestä: käsitykset kielen oppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. *AFinLAn Vuosikirja* 33(61), 277–294. Viitattu 16.9.2019. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59894>.
- Aro, M. (2006). Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja opettamisesta. *AFinLAn Vuosikirja*, 36(64), 87–103. Viitattu 16.9.2019. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59959>.
- Clément, R. & Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning* 33(3), 273–291.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41(4), 469–512.
- Dufva, H. (1995). Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä ja sen oppimisesta. *AFinLAn Vuosikirja* 25(53), 25–43. Viitattu 16.9.2019. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/56443>.
- Dufva, H., Heikkilä, H. & Martin, M. (2003). Koulun kahlitsemat – arjen selviytyjät: näkökulmia kielen oppimiseen. *AFinLAn Vuosikirja* 33(61), 317–335. Viitattu 4.12.2019. Saatavissa: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59899>.
- Dufva, H. (2014). Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Volosinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(1). Viitattu 27.11.2019. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2014/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta>.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78(4), 273–284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in applied linguistics* 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. (2nd. ed.). London: Routledge.
- Eduskunta. (2019). *Peruskoulun puitelaki hyväksytään 1968*. Viitattu: 18.9.2019. Saatavissa: <https://www.eduskunta.fi/FI/tietoaeduskunnasta/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/peruskoulun-puitelaki-hyvaksytaan.aspx>.

- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa E. Aarnos & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos). (s. 24–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Lontoo: Edward Arnold Publishers.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2013). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Viitattu: 14.10.2019. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KARVI_0114.pdf.
- Ilola, M. (2018). *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Jauhojärvi-Koskelo, C. & Palviainen, Å. (2011). ”Jag studerar gärna svenska, men är inte nöjd med det jag kan” Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. (s. 81–102). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. (2011). Yrkehögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. (s. 61–80). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (2011). Svenskans 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*. (s. 9–22). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kantelinen, R. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaation sisäiset ulottuvuudet eri kouluopiskelukonteksteissa: Peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. (s. 103–121). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. (2011). Kan yrkesstuderande svenska och vill de alls lära sig det? Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. (s. 41–60). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–142). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (2. korjattu painos). (s. 17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kettunen, S. (2004). Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulujärjestelmässä. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. (s. 18–31). Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Viitattu 18.9.2019. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingiensia_27.pdf?sequence=2.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville. (toim.), *The international encyclopedia of education: Volume 8, Par-Rec*. (2nd ed.). (s. 4424–4429). Oxford: Pergamon.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Miettinen, N. (2015). Minne vie kielenopetuksen tie? – kansalaisten käsityksiä kielistä ja kielenopetuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6(4), 1–10. Viitattu 7.1.2020. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2015/minne-vie-kielenopetuksen-tie-2212-kansalaisten-kasityksia-kielista-ja-kielenopetuksesta>.
- Mård-Miettinen, K., Kuusela, E. & Kangasvieri, T. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielen oppimisesta. *Kasvatus* 45(4), 320–332.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R. & Vallerand, L. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning* 50(1), 57–85.
- Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. (3. täysin uudistettu painos). (s. 5–12). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2019). *Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielen opiskelusta ja kielivalinnoista*. Viitattu 18.9.2019. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Viitattu 6.5.2019. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa*. Viitattu 6.5.2019. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161216/Kieltenopetuksen%20varhentamiskokeilujen%20satoa-esite.pdf>.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (s. 45–67). Helsinki: Gaudeamus.
- Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL* 23, 125–153.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu*. Viitattu 18.11.2019. Saatavissa: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning. Why recognition matters*. New York: Springer Open.

- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(4). Viitattu 14.10.2019. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 9–66). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuokko, E. (2009). *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Viitattu 6.5.2019. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Teoksessa E. Ushioda & Z. Dörnyei (toim.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (s. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? Teoksessa S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (toim.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. (s. 58–73). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti ja isä? : viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvosto. (2009). *Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2009*. Viitattu 18.9.2019. Saatavissa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76161/kielikertomusfin_netti240309.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa J. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet*. (3. täysin uudistettu painos). (s. 42–53). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liitteet

LIITE 1 Tiedote lasten vanhemmille
Osallistuminen Pro gradu -tutkimukseen
Suvi Salonen
toukokuu 2019
050 xxxx xxx

Hei,

Opiskelen luokan- ja ruotsinopettajaksi Helsingin yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa liittyen lasten käsityksiin ruotsin kielen oppimisesta. Kerään aineistoni lapsilta kirjallisena tuotoksena. Tulen myös tekemään noin 15 minuuttia kestäviä yksilöhaastatteluja lapsille. Tämän lisäksi on vielä vanhemmille tarkoitettu taustakysely.

Tutkimus on anonymi ja se on myös täysin vapaaehtoinen. Tutkimukseen osallistumisen voi jättää kesken missä vaiheessa tahansa. Jos Teillä on kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voitte laittaa minulle sähköpostia osoitteeseen xxx

Terveisin,
Suvi Salonen

Taustakysely

Lapsen nimi		Luokka-aste	
Syntymävuosi		Syntymäpaikka	
Sukupuoli			

1. Kielet, joita käyttävät

äiti isä äiti ja isä yhdessä

sisarukset muut

2. Mikä on lapsen äidinkieli?

3. Mikä on kieli, jota lapsi käyttää koulussa?

4. Mikä on lapsen ensisijainen kieli leikkissä tai kavereiden kanssa?

5. Onko lapsi opiskellut ruotsia peruskoulun ulkopuolella? Jos on, milloin hän on aloittanut ja missä?

6. Millä luokka-asteella lapsi aloitti/aloittaa ruotsin opinnot peruskoulussa?

7. Minkä oppimäärän mukaisesti lapsi opiskelee/tulee opiskelemaan ruotsia peruskoulussa? Merkitse rasti.

ruotsin kieli ja kirjallisuus (äidinkielen oppimäärä)

ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (maahanmuuttajille)

toinen kotimainen kieli (pitkä ruotsi) A1-oppimäärä

toinen kotimainen kieli (valinnainen pitkä ruotsi) A2-oppimäärä

toinen kotimainen kieli (keskipitkä ruotsi) B1-oppimäärä

muu, mikä?

8. Tuleeko teille mieleen jotain muuta liittyen lapsenne taustaan kielistä ja kulttuureista?

LIITE 2 Haastattelurunko

Tavoitteet ja syyt oppia kieltä

Haluaisitko sinä oppia ruotsia?

Miksi haluaisit/et haluaisi oppia ruotsia?

Minkä takia ihmiset opiskelee ruotsia? Mitä hyötyä siitä on niille?

Käsitys omasta oppimiskyvystä

Miten uskot selviytyväsi ruotsin opinnoista?

Käsitykset ruotsin kielestä ja sen puhujista

Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsi?

Mitä sinulla tulee mieleen sanasta ruotsalainen?

LIITE 3 Piirrostehtävä

Nimi: _____	MISSÄ?
Minä opin ruotsia _____	KUKA? / KETKÄ? / YKSIN?
Minä opin ruotsia _____	kanssa.
Minä opin ruotsia _____	MITEN?
Minä opin ruotsia _____	MITÄ?
Minä haluan oppia _____	,koska
_____	MIKSI?

--