

Leena Aro

UNKARILAISTEN SUOMEN KIELEN OPIKELIJOIDEN OPIKELUMOTIVAATIO JA TOIMIJUUS

Kyselyaineistoon perustuva tutkimus suomea vieraana kielenä
käyttävien unkarilaisten parissa

TIIVISTELMÄ

Leena Aro: Unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatio ja toimijuus - Kyselyaineistoon perustuva tutkimus suomea vieraana kielenä käyttävien unkarilaisten parissa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten tutkinto-ohjelma, suomen kielen opintosuunta

Elokuu 2022

Tutkimus tarkastelee unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden opiskelu- ja oppimismotivaatiota sekä toimijuutta suomen kielen käyttäjinä kyselyaineiston valossa. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, mikä saa unkarilaiset yliopisto-opiskelijat aloittamaan suomen kielen opiskelun ja jatkamaan sitä, sekä tarkastella, mitkä tekijät motivoivat tähän ja mitkä vastaavasti vähentävät motivaatiota opiskelua kohtaan. Lisäksi tavoitteena on ollut selvittää, miten opiskelijat kuvaavat suomen kielen käyttämistään niin formaaleissa kuin epäformaaleissakin tilanteissa, ja miltä suomen kielen tulevaisuus näyttää unkarilaisten suomen kielen yliopisto-opiskelijoiden silmissä. Analyysin kohteena on siis suomen kieltä koskevan motivaation ja toimijuuden tutkiminen unkarilaisten suomea vieraana kielenä opiskelevien antamien kyselyvastausten perusteella.

Tutkielman aineisto koostuu 13 unkarilaisen suomen kielen opiskelijan tai vastavalmistuneen vastauksista sähköiseen kyselylomakkeeseen. Aineisto kerättiin lähettämällä kyselylomake kolmeen unkarilaiseen yliopistoon, joissa opetetaan suomea. Kyseisten yliopistojen suomen opettajat saivat jakaa lomaketta oppilailleen parhaaksi näkemällään tavalla. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja tapahtui vapaa-ajalla. Kyselylomake oli suomenkielinen ja koostui motivaatiota ja toimijuutta käsittelevistä kysymyksistä, ja se sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Aineisto analysoitiin pääasiassa laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen.

Aineiston laadulliseen analyysiin perustuvien tulosten mukaan unkarilaisilla suomen kielen opiskelijoilla on monia syitä aloittaa suomen opiskelu, mutta yhdistäviä tekijöitä tutkitussa joukossa ovat esimerkiksi ystävät ja sukulaiset, henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet, suomen kieleen ja kulttuuriin liittyvät syyt sekä käytännön syyt. Motivaatiosyyt opiskelun jatkamiseen ovat pitkälti samoja kuin aloitussyyt, mutta opiskelumotivaatiota lisää usein myös oman edistymisen huomaaminen. Vastaavasti motivaatiota vähentää erityisesti se, että opiskelijat kokevat tekevänsä kielenkäytössä virheitä vielä monen vuoden opiskelun jälkeenkin.

Unkarilaiset suomen kielen opiskelijat näyttävät tässä tutkitun pienehkön otannan mukaan käyttävän suomea erittäin moninaisissa tilanteissa ja hyödyntävän näitä tilanteita aktiivisesti kieltä oppiakseen. Opiskelijat myös vaikuttavat käyttävän suomea mielellään ja ovat innokkaita ja kiinnostuneita suomen kielen opiskelun tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan. Tuloksia tulkitessa on otettava huomioon kyselyyn vastaamisen vapaaehtoisuus ja mahdollinen miellyttämismotivaatio. Kaikilla opiskelijoilla oli saatujen vastausten perusteella kuitenkin opintojen alkaessa tai niiden edetessä toiveita ja tavoitteita suomen kieleen liittyen joko työn tai Suomeen muuton näkökulmasta.

Tutkimus liittyy sekä suomen kielen että motivaation ja toimijuuden tutkimuskenttään, ja tuo suppeasta otannastaan huolimatta tutkimustietoa siitä, miksi ja miten suomen kieltä opiskellaan ja käytetään vieraana kielenä Unkarissa. Se myös vahvistaa joitakin aiempia tutkimustuloksia, joita on saatu vieraan kielen ja erityisesti suomea vieraana kielenä opiskelevien keskuudessa kielenoppimisen motivaatiotekijöistä.

Avainsanat: motivaatio, opiskelumotivaatio, toimijuus, suomi vieraana kielenä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällys

1 Johdanto ja tutkimuskysymykset	5
1.1 Aihe ja sen tausta.....	5
1.2 Tutkimuskysymykset.....	6
2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto	8
2.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu	8
2.1.1 Kyselylomake aineistonkeruumetodina	9
2.1.2 Kyselylomakkeen rakenne ja kysymystyypit	10
2.1.3 Vastaaajien profiili.....	12
2.1.4 Tutkimusetiikka.....	15
2.2 Aineiston analyysimenetelmät	15
2.3 Aineiston keruukontekstit.....	16
2.3.1 Budapest	18
2.3.2 Debrecen	19
2.3.3 Szeged	20
3 Motivaatio ja toimijuus kielen opiskelussa ja oppimisessa	21
3.1 Motivaatio kielen oppimisessa	21
3.1.1 Motivaatiotutkimuksen historiaa	21
3.1.2 Vieraan kielen oppimismotivaatio	23
3.1.3 Kielenoppimismotivaation tekijöitä	24
3.2 Toimijuus vieraan kielen oppimisessa	26
3.2.1 Näkökulmia toimijuuteen kielenoppimisessa.....	26
3.2.2 Toimijuus formaaleissa ja epäformaaleissa tilanteissa	28
4 Analyysi	30
4.1 Opiskelumotivaatio	30
4.1.1 Aloitusmotivaatio	30
4.1.2 Motivaatio opiskelun jatkamiseen.....	33
4.1.3 Motivaatiota lisäävät tekijät	36
4.1.4 Motivaatiota vähentävät tekijät	39
4.2 Suomen kielen käyttäminen	41
4.2.1 Toimijuus	41
4.2.2 Kielenkäyttö formaaleissa oppimisympäristöissä	43
4.2.3 Kielenkäyttö epäformaaleissa oppimisympäristöissä	44

4.2.4 Suomen kielen käyttämisen mielekkyys	48
4.3 Tulevaisuus.....	50
4.3.1 Suomen kieli työelämässä	51
4.3.2 Suomeen muuttaminen.....	52
4.3.3 Suunnitelmien kehittyminen opiskelun aikana	53
5 Tulosten koonti ja tutkimusasetelman arviointi	56
Lähteet.....	61
Liitteet	66
Liite 1: Kyselylomake	66

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

1.1 Aihe ja sen tausta

Motivaatio on yksi olennaisimmista tekijöistä vieraan kielen opiskelussa. Se on yhteydessä oppimisen mielekkyyteen, aiheen kiinnostavuuteen ja jopa oppimisen helppouteen tai vaikeuteen. (Dörnyei 2005; Gardner 1985.) Kielenoppimismotivaation tutkimus taas liittyy tällaisten asioiden tarkasteluun nimenomaan kielenoppimisen näkökulmasta. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden suomen kieleen liittyvää opiskelumotivaatiota ja toimijuutta heidän itsensä käsittämänä – heidän antamiensa kyselyvastausten pohjalta.

Kiinnostuin suomen kielen opetuksesta ja opiskelijoiden suomen kielen opiskeluun kohdistuvasta opiskelumotivaatiosta ollessani opetusharjoittelussa Debrecenin yliopistossa keväällä 2020. Suomen kielen opetus ulkomailla on aina kiinnostanut minua, ja harjoittelun kuluessa tutkimukseni tarkka aihe alkoi muotoutua. Opettaessani ja ystävästyessäni opiskelijoiden kanssa huomasin, että suomen kielen opiskelijoilla vaikutti olevan hyvin erilaisia syitä opiskella juuri suomea, ja tämän vuoksi kiinnostuinkin asiasta juuri motivaation tutkimisen näkökulmasta. Harjoittelussa saamani kokemuksen sekä Unkarissa luomieni institutionaalisten suhteiden ansiosta tutkimuksen tekeminen tuli mahdolliseksi.

Suomen kielen opiskelulla on Unkarissa pitkä historia. Budapestin Loránd Eötvös-in yliopistossa eli ELTE-yliopistossa suomea alettiin opettaa jo 1800-luvulla ja muualla Unkarissa muutama vuosikymmen tämän jälkeen. Suomi onkin vakiintunut tärkeäksi, vaikkakin suhteellisen pieneksi aineeksi Unkarissa, ja siitä kiinnostuneita on verrattain paljon. (Raanamo & Tuomikoski 1997: 11–12.) Suomen kielen asema ja opetusmäärät ovat siis vaihdelleet historian mittaan useasti eri kaupungeissa, ja 2020-luvun alussa enää Budapestissä, Debrecenissä ja Szegedissä oli suomen kielen pysyvää yliopistotasosta opetusta, suomen kielen lehtorin vakituinen virka sekä Suomesta lähetetty opettaja (OPH 2021a; 2021b; 2021c). Sen vuoksi tutkimukseni kohdistuukin näiden kolmen kaupungin opiskelijoihin.

Suomen kielen opiskelijoita on Unkarissa aina muutaman kurssin käyneistä tohtoriopiskelijoihin, ja opiskelumahdollisuuksia löytyy yksittäisistä suomen kursseista väitöskirjatutkimukseen asti (OPH 2021a; 2021c; 2021c). Unkarilaisten yliopistojen suomen kielen laaja opetus sekä opiskelijoiden suuri kiinnostus suomen kieleen selittyy osin laajasti tiedossa olevalla

kielisukulaisuudella ja sitä kautta suomen kielen tuttuudella, mutta syitä opiskella vaikuttaa tuntumani perusteella olevan hyvin monenlaisia. Aiemman tutkimustiedon perusteella tiedetään, että syitä voivat sukulaisuussuhteiden lisäksi olla esimerkiksi halu haastaa itsensä, sillä suomen kieltä pidetään maallikoiden näkökulmasta Euroopan kielten joukossa hyvin poikkeuksellisenä (Pajunen 2002: 563–565).

Tutkimukseni tarkoituksena onkin siis selvittää, millaiset tekijät motivoivat unkarilaisia opiskelijoita aloittamaan ja jatkamaan suomen kielen opiskelua yliopistossa Unkarissa. Opiskelijoille suunnatun kyselytutkimuksen avulla olen tutkinut opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia suomen opiskelusta sekä opiskeluun liittyviä motivaatiotekijöitä. Lisäksi tutkimus selvittää, miten ja millaisissa tilanteissa opiskelijat kuvaavat käyttävänsä suomen kieltä sekä tarkastelee suomen kielen tulevaisuutta unkarilaisissa yliopistoissa opiskelijoiden näkökulmasta.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden suhdetta suomeen yksilöllisellä ja ryhmätasolla. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten unkarilaiset suomen kielen opiskelijat kuvaavat motivaatiotaan opiskella suomen kieltä?
2. Miten opiskelijat kuvaavat suomen kielen käyttämistään ja siihen liittyvää toimijuuttaan?
3. Mitä tämän kyselytutkimuksen perusteella voidaan päätellä suomen kielen asemasta ja tulevaisuudesta unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden keskuudessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on siis selvittää, mikä saa unkarilaiset suomen kielen opiskelijat aloittamaan suomen kielen opiskelun yliopistossa ja toisaalta myös jatkamaan sitä ensimmäisten kurssien jälkeen. Tarkastelen syitä, joita Budapestin, Debrecenin ja Szegedin suomen kielen opiskelijat ovat esittäneet suomenopiskelumotivaationsa alkutekijöinä sekä tekijöitä, jotka yhtäältä lisäävät, toisaalta mahdollisesti heikentävät heidän motivaatiotaan.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitän sitä, miten kyselyyn vastanneet kuvaavat käyttävänsä suomen kieltä eri tilanteissa, ja millainen osa suomen kielellä on heidän toiminnassaan. Taustalla on tavoite selvittää, missä määrin suomen käyttäminen opiskelijoiden arjessa keskittyy joihinkin tiettytyyppisiin tilanteisiin tai toimintoihin luokkahuoneen ulkopuolella. Sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kysymykset olivat enimmäkseen suljettuja

kysymyksiä, mutta joukossa oli myös avoimia kysymyksiä, joilla oli mahdollista tarkentaa vastausta. Esittelen lomakkeen tarkemmin luvussa 2.1.2.

Viimeisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisena suomen kielen asema näyttäytyy tämän kyselytutkimuksen mukaan nyt ja tulevaisuudessa unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden keskuudessa. Tätä ei varsinaisesti tiedustella missään tietyssä osassa kyselyä, vaan kolmas tutkimuskysymys ennemminkin kokoaa tutkimuksen annin.

2 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO

Seuraavaksi luvussa 2.1 ja sen alaluvuissa esittelen tutkimusaineistoni ja sen keruun sähköisellä kyselylomakkeella, vastaajien profiilin sekä kyselylomakkeen karkeat sisällöt. Sen jälkeen esittelen analyysimenetelmiäni (luku 2.2). Luvussa 2.3 esittelen vielä tarkemmin aineiston keruukontekstia eli niitä kolmea unkarilaista yliopistoa, joiden opiskelijoiden antamista vastauksista aineistoni koostuu.

2.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimusaineistoni koostuu 13 vastaajan tuottamasta vastauskokonaisuudesta, jonka keräsin sähköisellä kyselylomakkeella (ks. liite 1). Vastauksia tuli kaikista kolmesta yliopistosta: Budapestistä vastaajia oli kolme, Debrecenistä yhdeksän ja Szegedistä yksi. Tutkimusaineisto on siis varsin pieni, mutta riittävä laadulliseen tarkasteluun. Yleistyksiä tämän kokoisen aineiston pohjalta ei juurikaan voi tehdä, mutta yleistettävyyden sijaan tutkimus pyrkiikin syväluotaamaan yksilöllisiin suomen oppimisen motiiveihin ja konteksteihin sekä hankkimaan näin laadullista tietoa siitä, millaiset tekijät saavat unkarilaiset aloittamaan ja jatkamaan suomen kielen opiskelua kotimaassaan. Ottaen lisäksi huomioon suomen kielen opiskelijoiden tämänhetkisen määrän Unkarissa, on 13 vastausta kuitenkin suhteellisen suuri määrä. Tuoreimpien saatavilla olevien tilastojen mukaan 2020-luvun alussa suomen kieltä opiskeli Unkarin yliopistoissa noin 80 opiskelijaa (OPH 2021a; OPH 2021b; OPH 2021c).

Aineisto on kerätty 2020-luvun alkupuolella sähköisesti käyttäen Microsoft Forms -lomaketta. Tarkkaa aineistonkeruun ajankohtaa ei kuitenkaan tuoda tässä esiin vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi. Vastausten kerääminen sähköisesti on nopeaa ja mahdollista, vaikka vastaajat olisivat eri maassa kuten tässä tutkimuksessa (ks. myös Valli 2018: 101–102, 116). Ennen varsinaisen kyselyn jakamista vastaajille testasin kyselylomaketta joukolla, joka koostui maisteriseminaariini osallistuneista suomen kielen opiskelijoista.

Lähetin kyselylomakkeen linkin saatekirjeineen Budapestin, Debrecenin ja Szegedin yliopistoiden suomen kielen lehtoreille. Yhteyden saaminen opetushenkilökuntaan sujui vaivattomasti, koska minulla oli harjoitteluni ansiosta ennestään kontaktit suomea näissä yliopistoissa opettavaan henkilökuntaan. Suomen lehtoreilta oli kysytty jo aiemmin heidän halukkuuttaan jakaa kyselyä oppilailleen, ja kaikki olivat halukkaita yhteistyöhön tutkimukseni edistämiseksi. He suhtautuivat myönteisesti myös oppilaiden halukkuuteen vastata kyselyyn. Esiin nousi kuitenkin jo tässä kohtaa, että oppilaat saavat vastata kyselyyn vapaaehtoisesti, eikä kysely ole esimerkiksi pakollinen osa kurssia. Käytännössä tämä tarkoitti, että muutenkin suhteellisen pienistä

opiskelijamäärästä saattaisi karttua hyvin pieni määrä vastauksia. Varauduin tähän suunnittelemalla kyselyn sellaiseksi, että materiaali tarjoaisi aineksia tutkimukseen, vaikka vastaajia kertyisi suhteellisen vähäinen määrä. Lehtorit jakoivat kyselyn linkin oppilailleen parhaaksi näkemällään tavalla. Tämä tapahtui esimerkiksi yliopiston suomen kielen opiskelijoiden Facebook-ryhmän tai sähköpostilistan kautta. Tämä valinnaisuus oli hyödyllistä monesta syystä. Lehtorit osasivat ohjata kyselyn linkin juuri oikeille henkilöille ja sellaisiin paikkoihin, joista opiskelijoiden oli se helppo löytää. Itse en olisi pystynyt tavoittamaan yhtä laajasti näitä henkilöitä. Lähetin opettajille välitettäväksi muistutusviestin kyselyyn vastaamisesta noin kuukautta myöhemmin, mikä vielä lisäsi vastausten määrää.

Ohje oli, että kyselyyn voivat vastata kaikki suomen kielen opiskelijat ja vastavalmistuneet, joiden suomen kielitaito on heidän oman arvionsa mukaan vähintään Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2012) tasolla A2.2 Vastaajia neuvottiin vastaamaan suomeksi, mutta englantia sai käyttää apukielenä. Apukielenä oli nimenomaan englanti, sillä en itse osaa unkaria sillä tasolla, että olisin pystynyt vastauksia tulkitsemaan. Tutkimuksen kohderyhmän määrittelyni vähintään taitotasolle A2.2 perustui siihen, että tällä tasolla oletin, että vastaajat ymmärtäisivät ja osaisivat vastata kysymyksiin suomeksi tai englantia apuna käyttäen.

2.1.1 Kyselylomake aineistonkeruun menetelmänä

Kyselylomake on monikäyttöinen aineistonkeruun menetelmä, sillä sen avulla voidaan kerätä aineistoa niin määrälliseen kuin laadulliseenkin tutkimukseen. Kyselylomake on myös esimerkiksi haastattelua nopeampi keino saada kerättyä laaja aineisto, ja siinä jokainen vastaaja vastaa varmasti samalla lailla muotoiltuihin kysymyksiin. Tämän vuoksi kyselylomakkeita onkin käytetty monenlaisten tutkimusten aineistojen keruussa. (Valli 2018: 92.) Kyselylomaketta on käytetty paljon myös vieraan kielen oppimismotivaation tutkimiseen. Esimerkiksi Zoltán Dörnyei on kehittänyt monia kyselyitä toisen kielen oppimismotivaation tutkimiseksi. Dörnyein (2003) mukaan kyselyt sisältävät usein asiakysymyksiä eli demografisia tietoja kerääviä kysymyksiä, kokemuksia ja henkilöhistoriaa käsitteleviä kysymyksiä sekä asennekysymyksiä. Koska tutkimuskysymykseni liittyvät oppimismotivaatioon ja vastaajien omiin kokemuksiin, olen käyttänyt samantyyllisiä kysymyksiä myös omassa kyselylomakkeessani.

Kyselytutkimus sopii Alasen (2011: 149) mukaan aineistonkeruun menetelmäksi erityisen hyvin tutkimukseen, joka käsittelee aihetta, josta löytyy jonkin verran jo aiempaa tutkimustietoa ja kyselyitä. Vieraan kielen oppimisen motivaatiota onkin kyselytutkimuksen keinoin tutkittu jo

aiemmin suhteellisen laajasti (Alanen 2011: 149), ja oma tutkielmani liittyy tähän tutkimusjatkumoon.

Kuten kyselytutkimuksen laatimista ja toteuttamista tukeva menetelmäkirjallisuus tuo esiin, kyselyn laatiminen vaatii monien eri asioiden pohtimista. On olennaista miettiä, miksi ja mihin tarkoitukseen kyselylomake tehdään. Kyselyä laatiessa tulee pohtia, onko tarkoituksena kerätä lisää tietoa jonkin asian kartoittamiseksi vai ollaanko tutkimassa esimerkiksi jonkin tietyn osallistujajoukon asenteita ja kokemuksia. Kyselylomaketta laatiessa jokaisen kysymyksen tulisi vastata tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, ja jokaisen kysymyksen muotoilu tulisi miettiä tarkoin, sillä väärät muotoilut tai johdattelu voivat vääristää tuloksia. (Valli 2018: 93–95.) Tutkija ei voi lisätä kyselyyn mitä tahansa kysymyksiä, vaan jokaisen kysymyksen tulee olla tutkimuksen avulla perusteltu.

Myös vastaajajoukko vaikuttaa kyselyn laatimiseen (Alanen 2011: 148). Suuremman joukon kanssa on nopeampaa, jos kysymykset ovat selkeitä ja helpporajaisia. Pienemmän joukon kanssa voi käyttää myös avoimia kysymyksiä, joista saa yleensä syvällisempää tietoa. Tällainen tutkimus on usein tapaustutkimusta, jossa ei pyritä tietyn otoksen tilastolliseen edustettavuuteen. (Alanen 2011: 147–149.) Oma tutkimukseni perustuu juuri tällaiselle periaatteelle.

Tutkimuksen laajuus, ulkonäkö ja selkeys vaikuttavat suhteellisen paljon kyselyn onnistumiseen. Alkuun kannattaa laittaa ”lämmittelykysymykset” ja vasta sen jälkeen vaikeammat ja arkaluonteisemmat kysymykset. (Valli 2018: 94–95.)

2.1.2 Kyselylomakkeen rakenne ja kysymystyypit

Laatimassani kyselylomakkeessa oli yhteensä 28 kysymystä, jotka oli jaettu viiteen eri osaan niiden käsittelemien aiheiden perusteella (liite 1). Ensimmäisessä osiossa kysyttiin vastaajan perustietoja eli ikää, sukupuolta, opiskelukaupunkia ja koulutustaustaa. Tämän lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan monivalinnasta kielitaitonsa Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) mukaan, kertomaan millä tavoin he ovat opiskelleet suomea, kauanko he ovat opiskelleet suomea, montako kertaa he ovat käyneet Suomessa ja miksi. Lisäksi vastaajat saivat vapaaehtoisesti kertoa, mitä muuta he ovat mahdollisesti opiskelleet yliopistossa, ja mitä muuta he haluaisivat kertoa suhteestaan Suomeen ja suomen kieleen.

Kysymykset 1–4 ja 6–8 olivat suljettuja kysymyksiä, koska tarkoituksena oli saada vastaajien taustatiedot esille mahdollisimman yksiselitteisesti ja helposti. Kysymyksillä 1–4 selvitettiin vastaajien ikä, sukupuoli, opiskelukaupunki ja koulutustaso. Kysymyksissä 6–8 puolestaan kysyttiin, miten vastaaja oli oppinut tai opiskellut suomea aiemmin, mille tasolle hän arvioisi kielitaitonsa sekä

montako kertaa vastaaja oli käynyt Suomessa. Kysymykseen 6 pystyi valitsemaan monta eri vastausvaihtoehtoa, sillä suomen oppimista oli mahdollisesti tapahtunut monilla eri tavoilla. Kysymykset 5, 9 ja 10 olivat avoimia, sillä niihin ei osattu olettaa vaihtoehtoja, ja kaikilla ei välttämättä ollut niihin vastattavaa, joten kysymykset 5 ja 10 olivat lisäksi vapaaehtoisia. Näillä kysymyksillä pyrittiin saamaan lisätietoa opiskelijoiden taustasta. Kysymyksessä 5 tiedusteltiin, mitä muuta vastaaja oli mahdollisesti opiskellut ja kysymyksessä 9 kysyttiin, miksi vastaaja oli käynyt Suomessa. Kysymyksessä 10 vastaaja sai itse kertoa vapaasti suomen kieleen, Suomeen tai suomalaisiin.

Toisessa ja kolmannessa osiossa kysyttiin opiskelijan suomen kielen opiskelumotivaatiosta ja suomen kielen käyttämisestä. Osiossa oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Avoimet kysymykset oli pyritty muotoilemaan niin, että vastaajan oli mahdollista vastata mahdollisimman laajasti. Tällä tavalla saatiin myös sellaisia vastauksia, joita ei ollut osattu edes odottaa. Esimerkiksi kysymys 18 ”Mitä muuta haluaisit sanoa motivaatiostasi suomen kielen opiskeluun?” oli tällainen. Vastaajat saivat kertoa vapaasti motivaatiostaan suomen kielen opiskeluun, ja esiin nousi monia sellaisia asioita, sillä mahdollisten vastausten kirjoa olisi ollut vaikea ennakoida ja laatia riittävän kattavaa tai yksityiskohtaista vastausvaihtoehtojen luetteloa.

Osassa suljetuista kysymyksistä (14 ja 19) sovelsin Likertin asteikkoa, jonka avulla pystytään helposti toteamaan, ovatko vastaajat asioista samaa vai eri mieltä, sekä edelleen sitä, missä määrin vastaajien näkemyksissä tai kokemuksissa esiintyy hajontaa, tai muodostuuko suhteessa joihinkin väittämiin ääripäitä (Alanen 2011: 150; Valli 2018: 106). Kysymyksessä 23 ”Kuinka usein käytät suomea luokkahuoneen ulkopuolella” käytettiin tavallista monivalintaa, sillä kysymykseen pystyi määrittämään selkeät vaihtoehdot, joista kukin vastaaja pystyi valitsemaan häntä parhaiten kuvaavan vaihtoehdon.

Kyselyn neljännessä osassa oli kaksi avointa kielikäsitteeseen liittyvää kysymystä, joihin vastaajia pyydettiin vastaamaan lyhyesti 1–3 sanalla. Näiden kysymysten tarkoituksena oli selvittää vastaajien ajatuksia suomen ja unkarin kielestä ja mahdollisesti tuoda esiin myös vertaileva näkökulma.

Kyselylomakkeen suunnittelussa lähdin siitä, että se olisi mahdollisimman selkeä ja ottaisi huomioon vastaajien taustan ja kielellisen taitotason. Kysymykset oli muotoiltu niin, että ne olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä ja niissä käytetyt käsitteet helppoja ja ymmärrettäviä, mutta kuitenkin sellaisia, että vastausten pohjalta olisi mahdollista tehdä tutkimustavoitteen mukaisia päätelmiä. Kysymykset oli myös pyritty rakentamaan niin, että ne eivät ohjailleet vastaajia mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan antoivat mahdollisuuden vastata mahdollisimman laajasti. Nämä ovat

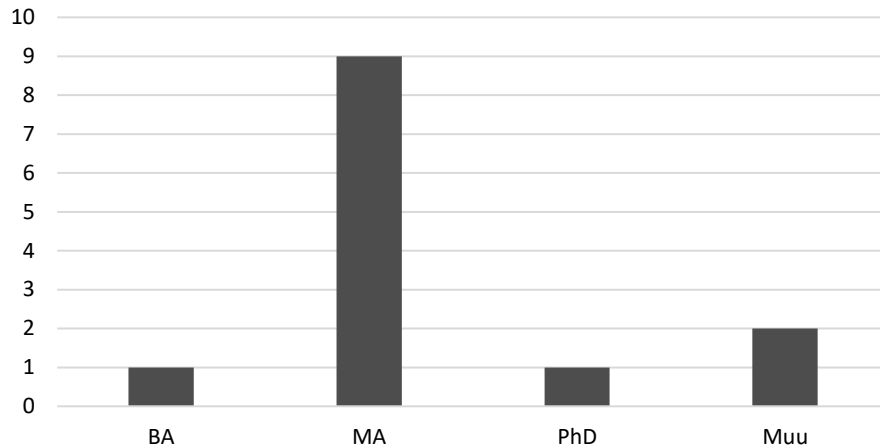
lomaketutkimuksessa sovellettavia yleisiä periaatteita, joita pyrin noudattamaan (vrt. myös Valli 2018: 92–94).

2.1.3 Vastaajien profiili

Seuraavaksi tarkastelen kyselyyn vastanneen vastaajajoukon profiilia. Kuten aiemmin mainitsin, kyselyn alussa vastaajilta tiedusteltiin sellaisia taustatietoja, joilla arvelin olevan vaikutusta tutkimuksen kannalta. Suurin osa kysymyksistä oli monivalintoja, mutta vastaajan omaa selitystä vaativat kysymykset olivat avoimia.

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan ikänsä valitsemalla neljästä ikäkategoriasta oikea. 18–20-vuotiaita on aineistossa vastaajien antamien tietojen perusteella yksi, 21–24-vuotiaita kolme, 25–30-vuotiaita seitsemän ja yli 30-vuotiaita kaksi. Vastaajista viisi ilmoitti sukupuolekseen mies, seitsemän ilmoitti sukupuolekseen nainen ja yksi valitsi vaihtoehdon ”muu”. Vastaajien ikä tai sukupuoli eivät sinänsä ole olennaisia tutkimustavoitteen kannalta, mutta ne antavat relevanttia lisätietoa opiskelijoiden taustoista.

Vastaajista yhdeksän eli suurin osa ilmoitti koulutustasokseen maisterin tutkinnon (MA; ks. kuvio 1). Saaduista vastauksista ei voida päätellä, opiskelivatko vastaajat ilmoittamaansa tutkintoa vastaushetkellä vai ovatko he suorittaneet maisterintutkinnon jo aiemmin. Tällä ei kuitenkaan ole suurta merkitystä tutkimuksen kannalta, sillä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena vertailla niinkään vastaajien koulutustasoja vaan sitä, miten motivaatio on vaikuttanut vastaajien suomen opiskelun pituuteen. Vastaajajoukossa oli myös yksi kandidaatin tutkinnon (BA) koulutustasokseen valinnut, yksi tohtorin tutkinnon (PhD) valinnut ja yksi ”muu”-vaihtoehdon valinnut, joka kertoi olevansa tällä hetkellä väitöskirjatutkijana Suomessa. Yksi vastaajista oli lisäksi vastannut ”muu” ja tarkentanut vastaustaan sanalla ”valmistunut”. Hän ei kuitenkaan maininnut, minkä tasoisen tutkinnon oli suorittanut.

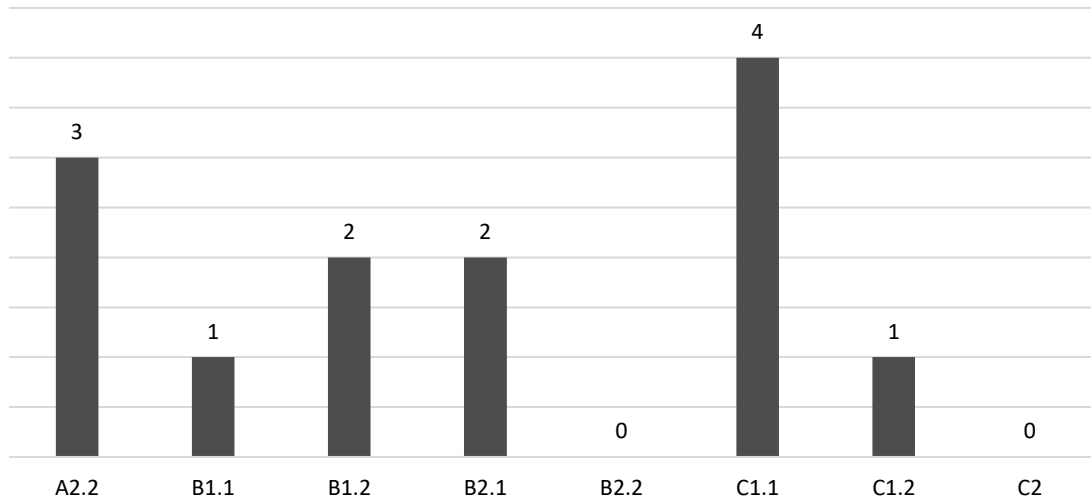


Kuvio 1. Vastaajien (N=13) ilmoittama koulutustaso.

Kaikki vastaajat ilmoittivat opiskelleensa yliopistossa jotain muutakin ainetta suomen kielen lisäksi. Seitsemän vastaajaa kertoo opiskelevansa tai opiskelleensa yliopistossa suomen kielen lisäksi unkaria, jotain suomalais-ugrilaista kieltä tai jotakin muuta kieltä. Vastauksissa mainitaan kuitenkin monia eri aloja, kuten esimerkiksi etnografia, psykologia, historia, laboratorioala, oikeustiede, maantiede ja biologia. Opiskelualojen suuri vaihtelevuus ei ole yllättävä tieto siksi, että tällä hetkellä Budapestissä, Debrecenissä tai Szegedissä ei ole mahdollista opiskella suomea kandidaattivaiheessa pääaineena. Monella opiskelijalla suomi onkin aluksi sivuaine, jonka he saattavat vaihtaa pääaineeksi maisterivaiheeseen siirtyessään. (OPH 2021a; 2021b; 2020c). Kyselyssä ei kysytty, opiskeleeko vastaaja tällä hetkellä suomea pääaineenaan vai sivuaineenaan, mutta vastausten perusteella suomi on monelle sivuaine.

Kuten edellä jo kävi ilme, vastaajat saivat määrittellä kielitaitonsa valitsemalla kielitaitotasoaan parhaiten vastaavan kohdan kahdeksasta vaihtoehdosta. Vaihtoehdot olivat Eurooppalaisen viitetaitokehyksen (EVK 2012) tasot A2.2-C2. Tätä alempia osaamistasoja ei ollut vaihtoehtoina, sillä kyselyyn vastaaminen edellytti A2.2-tason kielitaitoa, ja tämä oli kerrottu myös kyselyn saateviestissä. Jälkeenpäin arvioituna vaikuttaa siltä, että vastaajien omat arviot olivat hyvin onnistuneita, kun vertaa heidän raportointejaan kielitaidosta tasoon, jolla avoimiin vastauksiin oli vastattu. Kuten seuraavasta kuviosta 2 voidaan havaita, vastaajista neljä arvioi kielitasonsa C1.1-tasolle, kolme A2.2-tasolle, ja muut vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti neljälle muulle taitotasolle. Ainoastaan B2.2-tasolle tai C2-tasolle ei kukaan arvioinut kielitaitoaan.

Mille tasolle arvioisit kielitaitosi?



Kuvio 2. Vastaajien (N=13) itseraportointiin perustuva kielitaitotasojen jakauma.

Taustatieto-osiossa kysymyksessä 6 kysyttiin, millä tavoin vastaajat ovat opiskelleet ja oppineet suomen kieltä tähän mennessä. Monivalintakysymyksessä saattoi valita useita vaihtoehtoja. Suurin osa vastaajista (11) sanoi opiskelleensa suomea yliopiston kurssilla. Kolme vastaajaa sanoi opiskelleensa suomea jonkun muun tahon kurssilla. Viisi vastaajaa kertoi oppineensa suomea epämuodollisesti, yhdellä oli Unkarissa kontakteja suomalaisiin ja neljä oli oppinut suomea Suomessa käydessään. Kaksi vastaajaa oli myös valinnut kohdan ”muu”. Mielenkiintoista oli, että arvioitu kielitaito vaihteli suhteellisen paljon samalla koulutustasolla olevien kanssa. Lisäksi ne vastaajat, jotka olivat oppineet suomea myös epämuodollisesti, arvioivat kielitaitonsa suhteellisesti muita vastaajia korkeammaksi.

Taustatiedoissa kysyttiin myös, montako kertaa vastaajat ovat käyneet Suomessa ja mikä Suomessa vierailuun oli ollut syynä. Vain kolme kyselyyn vastanneista ei ollut käynyt Suomessa koskaan. 1–2 kertaa Suomessa oli käynyt viisi vastaajaa, 3–4 kertaa yksi vastaaja ja yli 5 kertaa neljä vastaajaa. Syyt Suomessa käymiseen olivat vastaajilla hyvin samankaltaisia. Lähes kaikki vastaajat olivat olleet Suomessa vaihto-opiskelun merkeissä tai kesäkurssilla. Kesäkurssilla tarkoitetaan luultavasti kaikkien vastaajien kohdalla Opetushallituksen (ent. CIMO:n) kesäisin Suomessa järjestämiä kursseja, joilla eritasoiset ulkomaiset suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat voivat opiskella suomea suomalaisten opettajien johdolla. Tavallisten kesäkurssien lisäksi Opetushallitus järjestää myös erikoiskursseja, jotka voivat liittyä esimerkiksi kääntämiseen tai kirjallisuuteen. (OPH 2022.) Yksi vastaaja kertoi olleensa vastaushetkellä Suomessa väitöskirjatutkijana useamman vuoden

ajan. Tätä ennen hän kertoi olleensa Suomessa myös muun muassa opetusharjoittelijana, vaihto-opiskelijana ja kielikursseilla.

Viimeiseksi opiskelijat saivat kertoa vapaasti suhteestaan suomen kieleen, Suomeen ja suomalaisiin. Kysymys oli vapaaehtoinen, mutta 10 vastaajaa oli vastannut myös siihen. Suuri osa vastauksista käsitteli syitä suomen kielen aloittamiseen, vaikka tätä kysyttiin myös myöhemmin kyselyssä. Moni vastaaja kertoi positiivisesti suhteestaan Suomeen ja suomen kieleen. Esimerkiksi yksi vastaaja vastasi tähän kohtaan ytimekkäästi ”*mina rakastan suomea*”. Yhdellä vastaajalla oli kuitenkin myös hyvin ristiriitainen suhde Suomeen hänen täällä taustansa takia kohtaamansa rasismin vuoksi.

2.1.4 Tutkimusetiikka

Kyselytutkimus toteutettiin anonymisti, ja vastaajille tehtiin heti kyselyn alussa selväksi, että vastaaminen tapahtuu nimettömästi, vastauksia säilytetään tietoturvallisesti ja niitä käytetään vain tämän tutkimuksen aineistona. Lisäksi lomakkeen lopussa vastaaja vielä itse vahvisti, että hänen tietojansa saa käyttää tutkimusaineistona. Vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, sillä se tapahtui jaetun linkin kautta vapaa-ajalla, eikä vastaaminen tai vastaamatta jättäminen vaikuttanut opiskelijan opintoihin tai niiden arviointiin. Tutkimuksen aikana aineisto oli vain tutkijan eli itseni käytettävissä, ja tässä tutkimusraportissa kyselystä saatuja tietoja analysoidaan tasolla, josta yksittäisiä vastaajia tai eri yliopistoista saatuja vastauksia ei pysty tunnistamaan yksityiskohtaisesti.

Vastaajien anonymiteettia turvaa myös se, että tarkkaa aineistonkeruuvuotta ei mainita. Vastaajat ovat lisäksi unkarilaisia suomen kielen opiskelijoita ja yhtä lukuun ottamatta kaikki heistä ovat ainakin vastausaikaan myös asuneet Unkarissa. Tunnistamismahdollisuuden pienentämiseksi aineistonäytteissä ei tuoda ilmi vastaajan opiskelukaupunkia, vaan vain vastaajan ilmoittama sukupuoli.

2.2 Aineiston analyysimenetelmät

Käytän aineistoni analysoimisessa sekä laadullista että määrällistä analyysia. Laadullista sisällönanalyysia sovellan avointen kysymysten analysointiin, sillä sen tarkoituksena on etsiä tekstistä aineistolähtöisesti merkityksiä (Tuomi & Sarajarvi 2018: 117), mikä on tutkimukseni kannalta hyvin olennaista. Laadullisen analyysin ohella käytän erilaisia kuvioita ja diagrammeja havainnollistamaan määrällisesti analysoituja tietoja, jotka on kerätty suljetuilla kysymyksillä. Suljettujen kysymysten etuna on, että niillä saa nopeasti kerättyä tietynlaista tietoa ja luokittelu on

helppoa (Alanen 2011: 151). Joitakin määrällisesti analysoituja kysymyksiä, kuten kysymystä 23 ”Kuinka usein käytät suomea luokkahuoneen ulkopuolella”, hyödynnän kuitenkin myös osana laadullista analyysiä.

Tutkimukseni analyysiosio perustuu siis pitkälti laadulliseen analyysiin, sillä suurin osa motivaatioon ja toimijuuteen liittyvistä kysymyksistä oli avoimia, ja myös osaan Likert-asteikolla vastatuista kysymyksistä pystyi tarkentamaan vastaustaan avoimeen kohtaan. Koska kyseessä on lomakekyselyllä saatu aineisto, vastauksista ei tarvinnut poistaa epärelevanttia tietoa eli aineistoa ei tarvinnut redusoida, kuten laadullisessa sisällönanalyysissä yleensä on aineiston luonteesta riippuen tapana (Tuomi ja Sarajärvi 2018: 112).

Luokittelin kyselylomakkeella saadut vastaukset kysymyksittäin. Muodostin avoimiin kysymyksiin saaduista vastauksista sisällönanalyysin pohjalta kategoriat, joita käytän analyysissäni. Tämän jälkeen ryhmittelin jokaisesta avoimesta kysymyksestä saamani aineiston samankaltaisuudet ja eroavaisuudet eli klusteroin aineiston. Kaikki vastauksista saatu informaatio oli oletusarvoisesti tutkimustavoitteeni kannalta merkityksellistä ja otettiin huomioon ryhmittelyssä sekä itse analyysia tehdessä luvussa 4. Analyysin perusteella teen aineistosta päätelmät ja vastaan tutkimuskysymyksiin ja luon teoreettista käsitteistöä eli abstrahoin aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 125.) Luvussa 5 kokoon analyysin pohjalta nousevat päätelmät.

Analyysin yhteydessä (luku 4) havainnollistan avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia suorien aineistolainauksien avulla. Olen antanut jokaiselle vastaajalle vastaajakoodin, joka koostuu vastaajan juoksevasta numerosta (1–13) sekä vastaajan kyselylomakkeessa ilmoittamasta sukupuolesta (N, M tai Muu). Aineistolainauksen kirjoitusasu on alkuperäinen, sillä vastausten muokkaaminen kielipillisesti oikeiksi ei ole olennaista, vaan muokkaus ennemminkin haittaisi aineiston autenttisuutta. Osaa vastauksista olen siteeratessani lyhentänyt, jos niissä on ollut useampaan eri kategoriaan (muuhunkin kuin havainnollistettavaan) liittyviä elementtejä. Tekstin poistaminen aineistoesimerkeistä on merkitty yhdysviivoilla (--).

2.3 Aineiston keruukontekstit

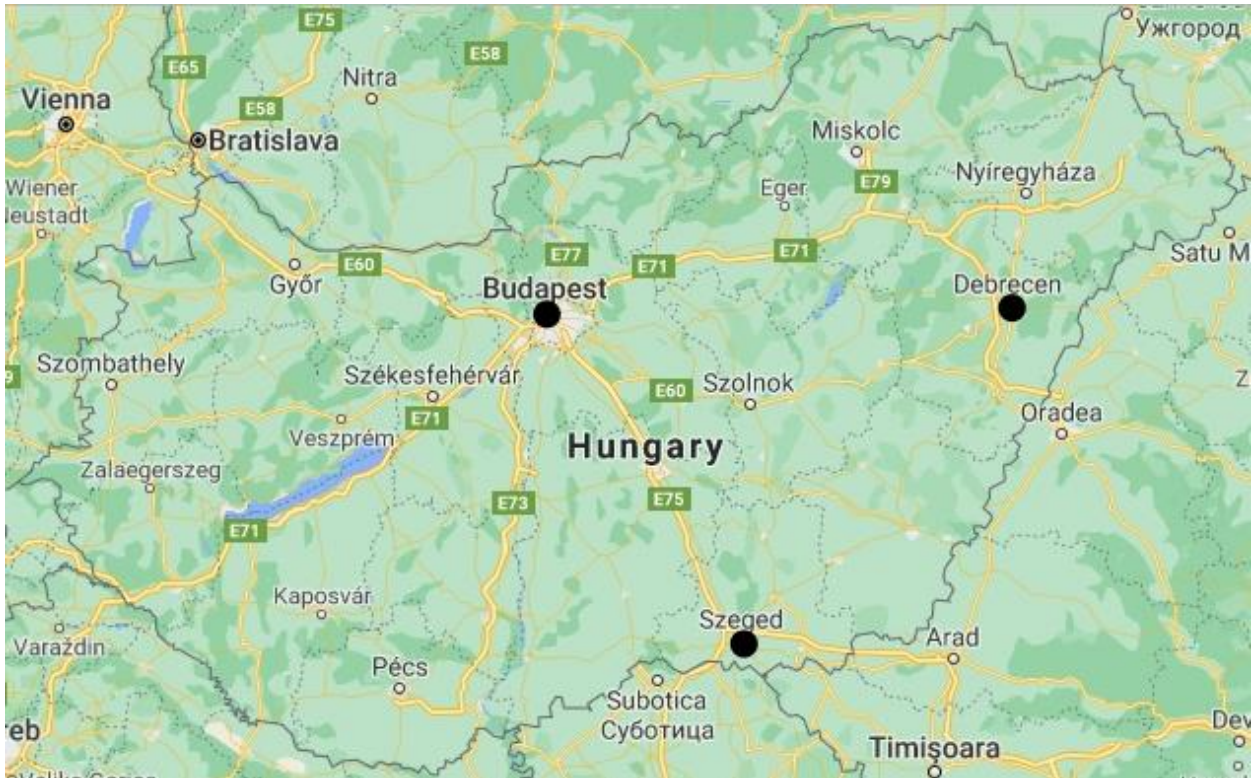
Tässä luvussa syvennän tietoja aineiston keruukontekstista esittelemällä lyhyesti niitä yliopistoja ja yliopistokaupunkeja, joista aineistot on kerätty. Lisäksi tarkastelen hieman Suomen ja Unkarin välistä suhdetta ja yhteistä historiaa sekä suomen kielen opetusta vieraana kielenä Unkarissa.

Suomen ja unkarin kielisukulaisuudesta on ollut tietoa jo 1600-luvun loppupuolelta lähtien (Korhonen 1984: 22–27), ja sitä alettiinkin tutkia kunnolla seuraavalla vuosisadalla (Korhonen 1984: 28–29). Kielisukulaisuus nousi laajemmin tietoon 1800-luvuilla, jolloin monissa maissa vallalla oli

kansallinen herääminen. Sekä suomalaiset alkoivat tuolloin kiinnostumaan ”veljeskansastaan” Unkarista että unkarilaiset Suomesta. Toisaalta joidenkin mielestä oli myös vaikeaa hyväksyä kahden hyvin erilaisen maan kielisukulaisuus. Etenkin unkarilaiset pitivät itseään ylväänä kansana, jolla ei heidän mielestään voinut olla yhteyttä vililleihin ja alkukantaisiin suomalaisiin (Tervonen 1984: 44). Suomen ja Unkarin välinen kulttuurisopimus solmittiin vuonna 1937, mutta tätä ennenkin oli toki ollut jo maiden välistä kulttuuriyhteistyötä sekä yksittäisten ihmisten välisiä yhteyksiä ja tekemiä matkoja maasta toiseen (Numminen 2018: 17–18). Vuonna 1950 perustettiin lisäksi Suomi-Unkari Seura (Koski 2010: 130).

Kulttuurisopimuksen myötä osapuolet sitoutuivat edistämään unkarin kielen opintoja Suomessa ja suomen kielen opintoja Unkarissa sekä ylläpitämään lehtorin virkoja yliopistoissaan (Numminen 1984: 19). Näitä virkoja onkin ollut olemassa yhtäjaksoisesti tuosta lähtien. Suomen kielen opetus aloitettiin siis Unkarissa 1800-luvulla Budapestissä, samoin kuin unkarin kielen opetus Suomessa (Tarvainen 2010: 145). Tämän jälkeen suomea on opetettu myös Debrecenin, Pécsin ja Szegedin yliopistoissa. Lukuvuonna 2022–2023 suomea opetetaan myös Egerin Eszterházy Károly -yliopistossa (Eszterházy Károly Egyetem 2021). Lisäksi Piliscsaban katolisessa yliopistossa ja Szombathelyn Berzsényi Dániel -korkeakoulussa on aikoinaan ollut suomen opetusta (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 119–120). Opiskelijoita on tietävästi houkutellettu opiskelemaan suomea kielisukulaisuus, mutta nykyään vaikutelma on, että suomen opiskeluun motivoi muitakin syitä, joita tässä tutkielmassa tavoitteenani on siis lähemmin selvittää. Suomen opiskelua yliopistotasoisesti pidetään Unkarissa kielentutkimuspiireissä tärkeänä, samoin kuin unkarin opiskelua Suomessa. Unkarissa kaikki unkarin kieltä pääaineenaan opiskelevat käyvät myös yhden suomen kielen kurssin. (finlandabroad 2022.)

Viime vuosina Unkarissa on kansallismielisten keskuudessa kuitenkin noussut esiin väite siitä, että suomen ja unkarin kielten välistä kielisukulaisuutta ei olisi olemassa, ja asiaa on esitetty laajemminkin totena esimerkiksi oikeistolaisien poliitikkojen taholta. Kielitieteilijöiden puolelta yhteyttä ei kuitenkaan kiistetä. (HS 2013.) Jos tällainen diskurssi jatkuu pitkään, suomen kielen asema saattaa muuttua Unkarissa merkittävästi.



Kartta 1. Unkarin kaupungit, joissa voi opiskella suomen kieltä yliopistossa. Budapest sijaitsee maan keskiosassa pohjoisessa, Debrecen idässä ja Szeged etelässä. (Kuvakaappaus: Google Maps 22.3.2021)

2.3.1 Budapest

Budapest on Unkarin pääkaupunki ja maan hallinnollinen sekä kulttuurillinen keskus. Kaupungissa asuu yli 1,7 miljoonaa ihmistä, ja se on ylivoimaisesti Unkarin suurin kaupunki. Budapestissä toimii monia yliopistoja, muun muassa koko maan suurin yliopisto, Eötvös Loránd Tudományegyetem eli ELTE.

Budapestin ELTE-yliopiston suomen kielen opetuksen historia ulottuu aina 1870-luvulle. Vuonna 1872 Budapestin yliopistossa aloitti suomalais-ugrilainen laitos, jonka lehtorina toimi József Budenz. Varsinainen suomen kielen lehtorin virka perustettiin vasta 1940-luvun alkupuolella, jolloin lehtorina toimi Viljo Tervonen. Varsinaisen oppiaineen aseman suomen kieli sai kuitenkin vasta vuonna 1982. Vuonna 2006 Budapestissä siirryttiin erilliseen kandidaatti- ja maisteritasojen opetukseen, mutta suomen kielen asema ei vahvistunut, vaan se pysyi osana laajempaa ainekokonaisuutta. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 119–120.)

Vuonna 1959 Unkarin ja Suomen välille solmittiin kulttuurivaihtosopimus, joka uusittiin vuonna 1995. Nykyinen ELTE-yliopiston suomen kielen lehtorin virka perustuu tälle sopimukselle. Lisäksi vuonna 1983 perustettiin vierailevan apulaisprofessorin virka, jota ovat hoitaneet monet Suomesta lähetetyt professorit. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 119–120.)

Tuoreimpien saatavilla olevien tilastojen mukaan ELTE-yliopiston suomen kielen laitoksella oli neljä opettajaa, joista yksi oli Opetushallituksen lähettämä. Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoita oli 36. Suomea saattoi opiskella joko kandidaatin tutkinnon sivuaineena tai maisterin tutkinnon pääaineena. Suomesta pystyi tekemään myös tohtorin tutkinnon. Lisäksi suomea oli mahdollista opiskella yksittäisinä kieli- tai kulttuurikursseina. (OPH 2021b.)

2.3.2 Debrecen

Debrecen on noin 200 000 asukkaan kaupunki itäisessä Unkarissa, Hajdú-Biharin läänissä. Se on Unkarin toiseksi isoin kaupunki ja itäisen Unkarin keskus. Debrecenissä toimii Debrecenin yliopisto (unkariksi Debrecen Egyetem), joka antaa opetusta lähes kaikilla yliopistoaloilla.

Suomalais-ugrialaisten kielten tutkimus ja opetus aloitettiin Debrecenissä vuonna 1914, jolloin se oli osa unkarin kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen laitosta. Suomen opetuksesta vastasi tällöin professori József Papay. Syksyllä 1952 laitos jakautui unkarin kielen laitokseksi ja suomalais-ugrilaisen kielitieteen laitokseksi, jolloin johtajaksi tuli Béla Kálmán. Vuodesta 1963 fennougristiikkaa ja suomen kieltä on voinut opiskella sivuaineena. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 121.) Vuonna 1990 suomen kieli nostettiin laajaksi sivuaineeksi, mikä kasvatti opiskelijamääriä ja suoritettuja tutkintoja, ja suomen kielen lehtorin lisäksi palkattiin myös viron kielen lehtori. Vuonna 2007 Bolognan prosessin myötä opiskelurakenne uudistui suuresti, ja suomen kielestä tuli kandidaatin tutkintoon kuuluva 50 opintopisteen suuntautumisvaihtoehto. Vuonna 2009 aloitettiin myös maisteritason pääainekokonaisuus, minkä lisäksi suomen kielestä on vuodesta 2002 asti ollut mahdollista väitellä myös tohtoriksi. Debrecenissä on aiemmin ollut mahdollisuus kouluttautua myös suomen kielen aineenopettajaksi, mutta tämä päättyi Bolognan prosessin myötä. Suomen kielen lisäksi laitoksella on ollut myös saamen ja viron kielten opetusta. (Keresztesz 2015.)

Vaikka suomen kieltä on Debrecenin yliopistossa opetettu sen perustamisesta lähtien, ensimmäinen varsinainen Suomesta lähetetty lehtori tuli laitokselle vasta vuonna 1972. Tämä oli seurausta vuonna 1971 perustetusta Suomen ja Unkarin välisestä kulttuurivaihtosopimuksesta. Tämän jälkeen laitoksella on ollut jatkuvasti lähetetty suomen kielen lehtori. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 121.)

Lukuvuonna 2020–2021 Debrecenissä oli neljä suomen kielen opettajaa, joista yksi oli Opetushallituksen lähettämä. Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoita oli 195, mutta määrään on laskettu myös yksittäisille suomen kielen kursseille osallistuneet opiskelijat. Varsinaisia sivu- ja pääaineopiskelijoita oli 22. Suomen kieltä voi Debrecenissä opiskella kandidaatin tutkinnon

sivuaineena, maisterin tutkinnon pääaineena tai yksittäisillä kursseilla. Suomen kielestä voi tehdä lisäksi tohtorin tutkinnon. (OPH 2021a.)

2.3.3 Szeged

Szeged on Unkarin kolmanneksi isoin kaupunki ja eteläisen Unkarin keskus. Kaupungissa asuu noin 160 000 ihmistä. Szegedissä toimii Szegedin yliopisto (unkariksi Szegedi Tudományegyetem), joka on yksi maan isoimmista yliopistoista.

Suomen kielen opetus aloitettiin Szegedin yliopistossa jo 1920-luvulla, jolloin se oli osa unkarin kielen laitosta. Vuonna 1959 perustettiin suomalais-ugrilainen laitos, johon myös suomen kielen opetus siirtyi. Laitoksen ensimmäisenä esimiehenä toimi professori G. Mészoly. Ensimmäinen Suomesta lähetetty lehtori tuli Szegediin vuonna 1975, ja siitä lähtien lähetettyjä lehtoreita on ollut Szegedissä jatkuvasti nykypäivään saakka. Lehtorin lisäksi suomea opettavat assistentit ja jatko-opiskelijat, jotka vastaavat lähinnä unkarin kielen opiskelijoiden pakollisten peruskurssien ja kaikille yliopiston opiskelijoille avointen perus- ja jatkokurssien pitämisestä. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 124–125.) 2020-luvun alussa laitoksella oli neljä opettajaa, joista yksi oli Opetushallituksen lähettämä. Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoita oli 95, tosin määrä sisältää myös kaikille opiskelijoille avoimien kielikurssien opiskelijat. Varsinaisia fennougristiikan sivuaine- ja pääaineopiskelijoita oli yhteensä 14. (OPH 2021c.)

Suomen kielen ja kulttuurin kurssit kuuluvat Szegedissä suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineeseen, jonka pääkieleksi opiskelijat valitsevat joko suomen tai udmurtin. Suomi on mahdollista valita sivuaineeksi kandidaatin tutkinnossa tai pääaineeksi maisterin tutkinnossa. Lisäksi suomalais-ugrilainen laitos järjestää kaikille avoimia suomen kielikursseja. (OPH 2021c.)

3 MOTIVAATIO JA TOIMIJUUS KIELEN OPISKELUSSA JA OPPIMISESSÄ

Motivaatiota voidaan pitää yhtenä vieraan kielen oppimisen perusedellytyksistä. Sitä voidaan kielellisen lahjakkuuden rinnalla pitää jopa tärkeimpänä oppimiseröja aiheuttavana tekijänä. On helppoa ajatella, että kielestä kiinnostunut ja sitä oppia haluava ihminen oppii sitä helpommin kuin kielestä vähemmän kiinnostunut. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, eikä motivaatiota pysty mittaamaan helposti. Tämän vuoksi sitä pyritään usein mittaamaan erilaisilla kyselyillä, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. Ongelmana on kuitenkin se, että myös oman motivaation määrittely voi joissain tapauksissa olla vaikeaa. (Pietilä 2014: 39.) Toinen tutkimukseni kannalta olennainen käsite, toimijuus, ei ole yhtään sen helpommin määriteltävissä. Motivaatio ja toimijuus kuitenkin limittyvät kielenoppimisessa tiivisti yhteen, sillä oppijan motivaatio vaikuttaa toimijuuden laatuun (van Lier 1996).

3.1 Motivaatio kielen oppimisessa

Kielen oppimiseen liittyy valtavasti motivaatiotekijöitä, jotka vaihtelevat oppijasta riippuen (esim. Dörnyei 2005). Näitä tekijöitä voi luokitella eri tavoilla, jolloin oppimismotivaatiosta saadaan tarkempi kuva. Tarkastelen seuraavaksi motivaatiotutkimuksen historiaa nimenomaan vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Sen jälkeen tuon esille vieraan kielen oppimiseen liittyvää motivaatiota sekä kielenoppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.

3.1.1 Motivaatiotutkimuksen historiaa

Motivaatiota on tutkittu 1950-luvulta lähtien hyvin paljon, ja käsitykset motivaation vaikutuksesta kielen oppimiseen ovat muuttuneet ajoittain (Pietilä 2014: 40). Tämän vuoksi taustoitin analyysiäni seuraavassa tarkastelemalla vain motivaatiotutkimuksen suurimpia sekä tutkimuksen kannalta olennaisimpia teorioita.

Sosiaalipsykologinen teoria oli ensimmäinen motivaatiotutkimuksen merkittävä suuntaus ja se oli vallalla 1950-luvulta 1990-luvulle. Sen alkuunpanijat olivat kanadalaiset tutkijat Robert Gardner ja Wallace Lambert (1972), jotka tutkivat kotimaansa Kanadan kieliyhteisöjen suhdetta ja kielenoppimiseen liittyviä tekijöitä. Heidän mukaansa vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat asenteet ja kulttuuristereotypeit, ja kieli on erottamaton osa ihmisten välistä kanssakäymistä sekä ihmisen identiteettiä. Tämän vuoksi vieraan kielen oppimisessa on heidän mielestään kyse identiteetin

muutoksesta. Gardner on luonut sosiokasvatuksellisen toisen kielen omaksumisen mallin (socio-educational model of SLA). (Gardner 1985.) Tätä mallia käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa 3.1.2. Gardner (1985) kehitti myös testistön kielenoppijoiden motivaation mittaamiseksi, ja sitä on käytetty motivaatiotutkimuksessa paljon, ja käytetään osittain edelleen, vaikkakin sen lisäksi on tullut myös uusia motivaatiokäsityksiä.

1990-luvulla kielenoppimismotivaatiossa alettiin korostaa oppijan omia käsityksiä itsestään kielenoppijana. Lisäksi varsinaiseen oppimistilanteeseen ja oppimisen tavoitteisiin alettiin kiinnittää huomiota, jolloin motivaation tarkastelu ei ollut enää yhtä teoreettista. Tätä näkökulmaa kutsutaan kognitiiviseksi teoriaksi. (Pietilä 2014: 40.) Yksi tärkeimmistä kognitiiviseen näkökulmaan kuuluvista teorioista on itsemäärämisteoria (self-determination theory), jonka esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa. Sen mukaan on olemassa sisäinen ja ulkoinen motivaatio, ja ne muodostavat jatkumon. Sisäinen motivaatio tulee oppijasta itsestään, kun taas ulkoinen vaikuttaa oppijaan ulkoapäin. Sisäinen motivaatio on yleensä hyvä oppimisen kannalta, ja esimerkiksi halu oppia kieltä omaksi iloksi voi olla sisäistä. Ulkoinen motivaatio taas voi tulla esimerkiksi vanhempien tai opettajien taholta, eikä siksi tuota yhtä hyviä tuloksi kuin ulkoinen motivaatio. (Noels ym. 2000.)

Toinen kognitiivinen motivaatioteoria on attribuutioteoria, jonka mukaan se, miten oppija selittää itselleen onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan, vaikuttaa hänen oppimismotivaatioonsa (Weiner 1986). Jos oppija siis tuntee onnistuneensa, koska on hyvä, hänen motivaationsa kasvaa, ja jos siksi, että hänelle sattui esimerkiksi helpot kysymykset tentissä, hänen motivaationsa ei vahvistu yhtä paljoa. Samalla tavalla tulkitaan epäonnistumisia. Erityisesti kaksi attribuutiomallia vaikuttavat tutkimusten mukaan positiivisesti motivaatioon. Ensimmäisessä onnistumisen tulkitaan johtuvan omista kyvyistä ja toisessa epäonnistumisen johtuvan yrityksen puutteesta. (Weiner 1986: 565.)

2000-luvulla motivaatiotutkimuksessa alettiin korostaa motivaation dynaamisuutta eli muuttuvuutta. Motivaatio saattaa saman päivän aikanakin muuttua monta kertaa, ja kielenoppimisessa motivaatio vaihtelee eri vaiheiden mukaan. Tätä näkökulmaa kutsutaan prosessimalliksi (process model of motivation), ja sen kehittivät Zoltán Dörnyei ja István Ottó (Dörnyei & Ottó 1998). Heidän mukaansa motivaatiossa on kolme vaihetta: oppimista edeltävä, oppimisen aikainen ja oppimista seuraava, ja näitä kaikkia vaihteita voidaan pitää motivaation kannalta yhtä tärkeitä. (Dörnyei & Ottó 1998: 47–51.) Käsitellen prosessimallia vielä lisää seuraavassa luvussa 3.1.2.

Gardner ja Dörnyei ovat tutkineet sekä toisen että vieraan kielen oppimismotivaatiota, joskin jotkut mallit on tehty erityisesti vain toisen perusteella (ks. esim. Gardner 1985, Dörnyei 2003). Monet mallit kuitenkin soveltuvat pääsääntöisesti sekä toisen että vieraan kielen oppimismotivaation

tarkasteluun. Tässä tutkielmassa tarkastelen vieraan kielen oppimiseen liittyvää motivaatiota. Erona toisen kielen ja vieraan kielen välillä on se, että vierasta kieltä opitaan yleensä sellaisessa maassa, jossa se ei ole kyseessä olevan maan arkikieli, eikä syötettä silloin saa kuin luokkahuoneessa. Toista kieltä taas opitaan pääsääntöisesti maassa, jossa puhutaan opittavaa kieltä yleisesti. Tämän vuoksi jotkin motivaatiotekijät toisen ja vieraan kielen välillä voivat hieman vaihdella, mikä analyysiosioistakin käy ilmi.

3.1.2 Vieraan kielen oppimismotivaatio

Vieraan kielen oppimismotivaatio on erittäin monimutkainen ilmiö. Koska se on muuttuva ja monitasoinen, on se usein vaikeasti havaittavissa. Tämän vuoksi motivaatiota tutkittaessa täytyy päättää, mistä näkökulmasta sitä aletaan tutkia ja mitä tutkimusmenetelmiä tutkimuksessa käytetään. (Dörnyei 2001b.) Dörnyein ja Ottón (1998: 64) mukaan vieraan kielen oppimismotivaatio on oppijan sisällä oleva jatkuvasti muuttuva tahto, joka aloittaa, ohjaa, koordinoi, vahvistaa ja lopettaa prosesseja, joiden kautta alkuperäiset tavoitteet ja toiveet priorisoituvat ja toiminnallistuvat. Vieraan kielen oppimismotivaatiota voidaan tutkia monista eri näkökulmista, joita tutkimukseni kannalta tärkeimpiä tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

Gardnerin (1985) luomassa sosiokasvatuksellisessa toisen kielen omaksumisen mallissa korostuu oppijan kiinnostus kohdekieleen, kulttuuriin ja sen puhujiin. Tätä kutsutaan integratiiviseksi motivaatioksi. Halua oppia jotain kieltä käytännön tavoitteen saavuttamiseksi taas kutsutaan instrumentaaliseksi motivaatioksi. Vaikka Gardner korosti integratiivisen motivaation merkitystä mallissaan, on myöhemmin huomattu, että myös instrumentaalinen motivaatio on usein tehokas. Viime vuosina integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation ero on hämärtynyt myös siksi, että englannin oppiminen liittyy yhä enemmän muuhunkin, kuin vain kiinnostukseen itse kielestä. (Dörnyei 2006: 52–53.) Gardner listaa motivaation tekijöiksi kolme asiaa: motivaation intensiteetin, asenteet oppimista kohtaan sekä halun oppia. Nämä kaikki tulevat esille myös hänen toisen kielen omaksumisen mallissaan. (Gardner 1985: 53–55.) Integratiivisen sekä instrumentaalisen motivaation sekä aiemmin jo mainittujen sisäisen ja ulkoisen motivaation voidaan nähdä vastaavan toisiaan osittain (Pietilä 2014: 40–41). Toisaalta instrumentaalisesti motivoituneella oppijalla voi olla sisäinen motivaatio, ja hän haluaa omasta tahdostaan opiskella kieltä.

Zoltán Dörnyei ja István Ottó kehittivät 2000-luvun vaihteessa motivaation prosessimallin (Dörnyei & Ottó 1998). Sen mukaan motivaatiolla on kolme vaihetta: oppimista edeltävä, oppimisen aikainen ja oppimista seuraava vaihe. Tutkijoiden mukaan ennen oppimista oppijaan vaikuttavat hänen asenteensa kieltä kohtaan, tavoitteensa ja syynsä oppia kieltä sekä käsityksensä

oppimiskyvystään. Tätä kutsutaan valintamotivaatioksi. Sen mukaan oppijalla on oltava jo ennen kielen opetteluun aloitusta tavoitteita ja myönteinen asenne. Jotta kielen opiskelu jatkuu, kiinnostusta täytyy pitää yllä, eli motivaatiota on ruokittava. Tätä kutsutaan toimeenpanomotivaatioksi, ja siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi oppimisen miellyttävyys, opettajan kannustus ja ryhmä, jossa oppija toimii. Kolmannessa vaiheessa oppija punnitsee syitä onnistumiselleen ja epäonnistumiselleen. Oppijan oma käsitys kyvyistään sekä hänen saamansa palaute vaikuttavat siihen, miten hän motivoituu jatkossa. Tätä kutsutaan oppimiskokemusten jälkipuinniksi. (Dörnyei & Ottó 1998: 47–51.)

Prosessimallin lisäksi Dörnyei (2006) on esittänyt oppijan minäkäsitykseen perustuvan motivaatiotulkinnan, jonka mukaan yksilön motivaatio on heijastus siitä, millainen hän haluaisi olla. Eli jos henkilö haluaa esimerkiksi ihmiseksi, joka osaa jotakin kieltä, hän on motivoitunut oppimaan sitä. Gardnerin termein hänellä on silloin integratiivinen suhtautuminen kielen oppimiseen. Dörnyein (2006) minäkäsitykseen liittyy kuitenkin myös ”velvollisuusminä”, joka vastaa instrumentaalista motivaatiota eli näkee kielen oppimisesta saatavan hyödyn.

Itsemääräämisteoria, myös itseohjautuvuusteoria (Ryan & Deci 2017) on yksi tämän hetken suosituimmista oppimismotivaatioteorioista. Sen mukaan oppilaita motivoi mahdollisuus vaikuttaa itse omaan tekemiseensä. Teorian mukaan oppijan perusmotiiveja ovat autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus. Viime aikoina mukaan on lisätty myös merkityksellisyys. (Salmela-Aro 2018: 11.) Vaikka itsemääräämisteoria ei kohdistu suoranaisesti vieraan kielen oppimiseen, on sillä monia yhteyksiä kielenoppimismotivaatioteorioissa esitettyihin tekijöihin. Autonomian halu, kompetenssi ja merkityksellisyys löytyvät myös esimerkiksi Dörnyein prosessimallista ja autonomia näkyy selkeästi Gardnerin integratiivisessa motivaatioissa. Yhteenkuuluvuuden käsite liittyy paljolti myös toimijuuteen, jota käsittelemme lisää luvussa 3.2.

3.1.3 Kielenoppimismotivaation tekijöitä

Myös yksittäisiä vieraan kielen oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä on tutkittu aiemmin suhteellisen paljon. Aiemmin on tullut esille jo opettajan vaikutus opiskelijoiden motivaatioon. Tutkimusten mukaan opettajan tuki motivoi oppilaita monilla eri koulutasoilla (Lerkanen & Pakarinen 2018: 187). Dörnyein ja Ottón (1998) prosessimallissa tuli esille myös, että myös oman edistyksen huomaaminen motivoi oppijaa jatkamaan kielen opiskelua. Lisäksi on Gardnerin mainitsema instrumentaalinen motivaatio eli kielen opiskelu siitä saatavan hyödyn vuoksi (Gardner 1985).

Dörnyei (1994a) jakaa vieraan kielen oppimismotivaation kolmelle eri tasolle, jotka ovat hänen mukaansa kielitaso, oppijataso ja oppimistilannetaso. Dörnyein mukaan kielitaso sisältää integratiiviset ja instrumentaaliset tekijät. Oppijatasolla taas ovat ne tekijät, jotka ovat osa yksilön persoonallisuutta, kuten esimerkiksi saavutusten tarve. Oppimistilannetasolla taas ovat kurssiin, opettajaan ja ryhmään liittyvät tekijät. (Julkunen 1998: 27.) Dörnyein (1994a) mukaan eri tasot ovat toisistaan erillään ja itsenäisiä, jolloin tekijöiden muuttuessa jollain tasolla koko kokonaismotivaatio voi muuttua.

Borzova (1995) jakaa motivaatioon vaikuttavat tekijät hierarkkiseen järjestelmään. Sen mukaan opittavan kielen motivaatioon vaikuttaa kuusi eri tekijää:

1. Oppijan kotimaan sosiaalis-politiininen tilanne
2. Vieraiden kielten opettamisen metodologian kehityksen taso
3. Opettajaan liittyvät tekijät
4. Opiskelijaryhmään liittyvät tekijät
5. Oppijan lähiympäristö (perhe, ystävät, yhteisö)
6. Yksittäiseen oppijaan liittyvät tekijät

Borzovan mukaan siis ensimmäisenä vaikuttava tekijä on oppijan maassa vallitseva arvotus opittavaa asiaan kohtaan, toisena taas on opetuksen organisointiin liittyvät tekijät ja kolmantena opettajan taito ja asenne ainetta kohtaan, sekä tämän heijastuminen oppilaisiin. Opiskelijaryhmän vaikutus on neljäntenä ja viidentenä mainitaan perheen, ystävien ja muun yhteisön vaikutus. Borzova listaa vasta viimeiseksi oppijan omat halut, mieltymykset ja kiinnostuksenkohteet. Jako ei tietenkään ole näin yksinkertainen ja selvä, vaan kaikki tekijät ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, ja muodostavat näin oppijan ominaisuuksien kanssa asenteen kieltä kohtaan (Borzova 1995). Esimerkiksi halu puhua eri maasta olevan kumppanin tai ystävän kanssa voi nousta tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi, ohi esimerkiksi sosiaalipoliittisen tilanteen.

Vieraan kielen oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat siis muun muassa ihmissuhteet, kiinnostuksenkohteet, opettaja ja oppimisryhmä, kielen arvostus, hyödyn saaminen kielen opiskelusta ja oman edistymisen huomaaminen. On tärkeää huomata, että nämä asiat vaikuttavat monissa eri kohdissa motivaatiota: vieraan kielen aloitusmotivaatioon voivat vaikuttaa eri asiat, kuin kielen opiskelun jatkamiseen, ja toisaalta joskus nämä tekijät voivat olla myös samoja eri motivaation kohdissa. (Dörnyei & Otto 1998.)

3.2 Toimijuus vieraan kielen oppimisessa

Toimijuudelle ei ole yhtä tyhjentävää määritelmää, vaan sen merkitystä ja määritelmää on pohdittu paljon. Se on motivaation tapaan hypoteettinen rakenne, johon liittyvät olennaisesti oppijan omat käsitykset itsestään (Mercer 2011: 429), eli oppija vaikuttaa itse omalla käytöksellään ja käsityksillään toimijuuteensa. Yleisin määritelmä toimijuudelle on Ahearnin (2001) määritelmä, jonka mukaan toimijuus kuvataan sosiokulttuurisesti välittyneenä kykynä toimia. Myös kielen oppimisessa toimijuudella on iso rooli: kielen menestyksekkäs käyttäminen edellyttää kielenoppijalta aktiivisuutta, itsesääätelyä ja oma-aloitteisuutta (van Lier 2008: 163). Mercerin (2011) mukaan juuri itsesääätely ohjaa toimijuutta, ja sillä on olennainen merkitys oppimiskäyttäytymisessä.

Seuraavissa luvuissa 3.2.1 ja 3.2.2 tarkastelen toimijuutta tarkemmin. Tarkastelen toimijuutta ensin kielenoppimisen näkökulmasta ja sen jälkeen käsittelen toimijuutta formaaleissa ja epäformaaleissa tilanteissa.

3.2.1 Näkökulmia toimijuuteen kielenoppimisessa

Viime vuosituhanen vaihteessa tapahtui niin sanottu sosiaalinen käänne, kun yksilöihin keskittynyt kielenoppimistutkimus alkoi saada rinnalleen sosiaalista toimintaa tarkastelevaa tutkimusta. Tämä oli seurausta kielen, kontekstin ja toiminnan yhteyden nostamisesta esille monissa kielentutkimuksen suuntauksissa. Kielenoppiminen alettiin tämän käänteen seurauksena nähdä sosiaalisena toimintana. (Kuruhila 2003.)

Sosiaalisuutta korostava näkökulma nosti esiin monenlaisia teorioita, joita ovat esimerkiksi sosiokulttuurinen oppimisen teoria (esim. Lantolf 2000), ekologinen näkökulma (van Lier 2008) ja etnometodologinen keskustelunanalyysi (Sacks 1992; Heritage 1996). Sosiokulttuurisessa oppimisen teoriassa tärkeää on oppijan saama tuki yhteisöön sosiaalistumisessa, eli paremmin kieltä osaava auttaa oppijaa edistymään. Ekologisessa näkökulmassa tärkeitä ovat affordanssit eli tarjoumat, Näitä tarjoumia hyödyntäen oppija voi tukea kielenoppimistaan. Etnometodologista keskustelunanalyysia ei alun perin kehitetty oppimisen tarkastelua varten, vaan se on sosiologinen metodi vuorovaikutuksen, kielen ja sosiaalisen toiminnan tutkimiseen, mutta globaalistuvassa maailmassa tuli tarve tutkia myös muilla kielillä käytyä keskustelua. (Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski 2019 s. 11–12.) Tällaista tutkimusta on tehty pääasiassa tarkastelemalla tilanteita, joissa osallistujat pyrkivät oppimaan jonkin asian itse (ks. esim. Lilja 2010).

Van Lier on havainnoinut ja tutkinut kielenoppimista sekä siihen liittyvää toimijuutta erityisesti luokkahuoneessa (1988). Van Lierin ekologisen näkökulman (1996) mukaan kielitaito kehittyy neljän

samanaikaisen prosessin tuloksena vähitellen. Nämä neljä prosessia ovat altistuminen (exposure), työstäminen (engagement), sisäistäminen (intake) ja taitaminen (proficiency). Altistuminen on ehto kielenoppimiselle, ja opittavaa kieltä kutsutaan altistuskieleksi (Van Lier 1996: 42–57). Van Lierin (1996) mukaan kielenoppimisen kannalta hyödyllisiä ovat siis tarjoumat, joita voivat olla esimerkiksi yksittäiset keskustelutilanteet opittavaa kieltä puhuvan ihmisen kanssa tai havainnot uudesta kulttuurista, eli toisin sanoen lähes kaikki kielenoppijalle tarjotut mahdollisuudet vuorovaikutukseen opittavalla kielellä. Van Lierin (1996) mukaan keskustelut eivät ole tärkeitä vain taitavamman kielenkäyttäjän kanssa, vaan myös taidollisesti samalla tai jopa alhaisemmalla tasolla olevien muiden oppijoiden kanssa. Myös Scotsonin (2020) mukaan näiden tarjoumien hyödyntäminen edellyttää kuitenkin toimijuutta.

Altistuskielestä tulee työstämällä käyttökelpoista, ja työstämisessä tärkeitä tekijöitä ovat vastaanottavaisuus, avoimuus ja valmius, joihin vaikuttavat oppijan sisäsyntyinen motivaatio ja uteliaisuus (Alanen 2000: 110). Sisäistäminen tarkoittaa prosessoimista monella tavalla, jotta se iskostuisi oppijaan sisälle. Kielen taitaminen taas tarkoittaa sen säilyttämistä muistissa, helposti saatavilla ja automatisoituneena. (Alanen 2000: 111.)

Luokkahuoneen ulkopuolella toimijuutta on tutkinut esimerkiksi Mercer (2011), ja erityisesti suomea toisena kielenä opiskelevien kohdalla Scotson (2020). Mercerin (2011) mukaan kielenoppijan toimijuus näyttäytyy monimutkaisena rakenteena, jossa oppijan käsityksillä ja oma-aloitteisuudella on keskeinen rooli oppiskäyttäytymisensä kannalta. Myös Scotsonin (2020) mukaan kielenkäyttäjän toimijuus on monitahoinen ilmiö, jossa yhdistyvät sekä kielenkäyttäjistä itsestään että ympäristöstä johtuvat tekijät, kuten esimerkiksi kielenkäyttäjän tunteet ja käsitykset itsestään. Ne liittyvät tiiviisti yhteen, ja niillä on olennainen merkitys toimijuuden toteutumisessa (Scotson 2011: 79). Scotsonin (2020: 81) mukaan kielenoppijalta vaaditaan oma-aloitteisuutta ja sinnikkyyttä, jotta hän pystyy käyttämään suomea vuorovaikutuksessa suomenkielisen puhujan kanssa. Oppijan toimijuudella onkin tässä olennainen merkitys suomenkielisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Scotson (2020: 82) on kuitenkin havainnut, että toimijuutta rajoittaa usein virheiden tekemisen pelko. Lisäksi tilannetekijöillä ja muiden ihmisten toiminnalla on merkittävä vaikutus kielenoppijan toimijuuteen. Kielenoppija voi havaita tarjouman ja yrittää hyödyntää sen, ja tällöin puhelukumppanin toiminta voi olla joko oppijan toimijuutta tukevaa tai rajoittavaa. (Scotson 2020: 83.)

Oppimisen onnistumisen näkökulmasta on tärkeää siis se, että oppija aktiivisesti havaitsee ympäristöstään informaatiota samalla kun hän on osana oppimisen kannalta merkityksellistä toimintaa. Siten oppijan toimijuudella on perustavanlaatuinen merkitys kielenoppimisessa. (van Lier 2004, 2008.) Eri oppijoita erottava tekijä kielenoppimisen suhteen ei ole siis kielelle altistumisen määrä tai erilaiset oppimistilanteet, vaan se, miten oppija näkee oman kykynsä toimia, ja kuinka hän

etsii sekä hyödyntää mahdollisuuksiaan (Kalaja, Alanen, Palviainen ja Dufva 2011: 48). Van Lierin (2008) mukaan toimijuus voi joissain tapauksissa ilmetä myös ulkoisesti, mutta oppijan aktiivinen tiedon vastaanottaminenkin vaatii toimijuutta.

3.2.2 Toimijuus formaaleissa ja epäformaaleissa tilanteissa

Toimijuuden voi siis nähdä olevan edellytys tehokkaalle kielen oppimiselle ja käytölle (esim. Van Lier 1996; Mercer 2011; Scotson 2020). Toimijuus ei kuitenkaan ole aina samanlaista edes saman henkilön kohdalla, sillä ihmisen toimijuuteen vaikuttavat monet eri asiat, ja toimijuuden laatu voi vaihdella näistä riippuen. Tämän lisäksi myös kielenkäytön konteksti vaikuttaa toimijuuteen. (Scotson 2020: 79–83, 86.) Sen vuoksi onkin olennaista tarkastella toimijuutta sekä formaaleissa että epäformaaleissa tilanteissa. Tästä näkökulmasta aihetta tarkastellessa on kuitenkin tärkeää muistaa, ettei jako formaaleihin ja epäformaaleihin tilanteisiin ole aina täysin mustavalkoinen (Kotilainen ym. 2019, 16–17).

Werquinin (2010: 21) mukaan oppiminen formaalissa tilanteessa tarkoittaa organisoidussa ja jäsenellyssä ympäristössä tapahtuvaa oppimista. Vieraan kielen formaali oppiminen tapahtuu yleensä luokkahuonetilanteessa ja maassa, jossa opittava kieli ei ole arkipäiväisessä käytössä. Formaaliin oppimiseen yhdistetään perinteisesti luokkahuoneen lisäksi koulutettu opettaja ja opetustilanne. Formaalit luokkahuonetilanteet ovat monille se ”oikea” tapa opiskella kieltä, mutta niiden ongelmana on, että ne ovat arkielämän tilanteita rajoittuneempia, eivätkä siksi useinkaan pysty vastaamaan jokapäiväisen elämän kommunikointitarpeita. (Kotilainen ym. 2019: 16.) Lisäksi tutkimuksissa on huomattu, että opettajan käyttämät puheenvuorot ovat usein tarpeettoman pitkiä, eivätkä aina edistä oppimista, jos ne keskittyvät esimerkiksi rutiininomaisiin vastausten korjauksiin tai epävarmojen puheenvuorojen nopeaan loppuunsaattamiseen (Walsh 2002).

On kuitenkin tärkeää muistaa, että formaali kielenoppiminen on usein tärkeä osa vieraan kielen oppimista, vaikka sitä onkin alettu tarkastella myös kriittisesti (Martin 1995: 64; Kotilainen ym. 2019: 16–17). Varsinkin toisessa maassa vieraan kielen oppiminen on lähes mahdotonta muuten kuin formaalien oppimismenetelmien kautta, ja formaalissa opetuksessa saatavan eksplisiittisen tiedon on todettu edistävän myös implisiittisen tiedon kehittymistä (Sundman 2015: 104). Lisäksi kuten jo motivaatiota käsittelevässä luvussa 3.1.2 mainitsin, on tutkittu, että hyvä opettaja voi edistää kielenoppimista, mikä myös todistaa formaalin, luokkahuoneessa tapahtuvan, kielenoppimisen tärkeyttä. Lisäksi Mercer (2011) korostaa opettajien tunneällyn ja empaattisuuden merkitystä positiivisen ryhmädynamiikan luomisessa. Luokkahuoneesta poistuminen ei siis automaattisesti tarkoita parempaa kielenoppimista (Kotilainen & Kurhila 2019).

Epäformaaleissa tilanteissa oppimisella tarkoitetaan päivittäistä ja organisoimatonta oppimista. Epäformaali oppiminen tapahtuu siis luokkahuoneen ulkopuolella, tilanteissa, jotka tapahtuvat luokkaa ”arkisemmissa ja luonnollisemmissa” ympäristöissä. (Werquin 2010: 22.) Epäformaali kielenoppiminen vaatii siis kielenoppijalta erilaista toimijuutta, kuin formaali oppiminen, sillä epäformaaleissa tilanteissa toimitaan usein eri tavalla, ja opettajankaltaista henkilöä ei useinkaan ole apuna, vaikka tilanne sitä vaatisi. (Kotilainen ym. 2019.) Epäformaaleiden oppimistilanteiden etuna on ennen kaikkea ”tavallisissa” jokapäiväisissä tilanteissa oppiminen, jonka tavoitteena on oppia arkielämän kieltä ja siihen liittyviä tapahtumia mahdollisimman hyvin (Van Lier 1996).

Epäformaaleihin oppimistilanteisiin voidaan hakeutua itse tietoisesti, mutta usein tällaisia tilanteita ei edes mielletä oppimistilanteiksi, ja niihin voidaan joutua myös tahtomatta (Kotilainen ym. 2019: 9). Tämän vuoksi epäformaaleita kielenoppimistilanteita voi olla haastavaa tutkia, sillä aitoja tilanteita voi olla vaikeaa etsiä. Lisäksi oppituntien ulkopuolella tilanteet ovat aina sidoksissa myös muihin asioihin (Kotilainen ym. 2019: 16), mikä myös vaikuttaa tutkimukseen. Kielenoppijan toimijuutta voidaankin tutkia myös luokkahuoneen ja sen ulkopuolisen maailman ”välimaastossa”, sillä myös luokkahuone voi joissakin tilanteissa tarjota epäformaalin tilanteiden kaltaisia toimijuutta korostavia suuntauksia (Ellis 2003).

4 ANALYYSI

Edellisissä luvuissa olen kuvaillut tutkimusaiheeni ja -aineistoni, sen keruun sekä tutkimukseni taustoittamisen kannalta olennaista tutkimuskirjallisuutta. Kuten luvussa 2.2 kuvasin, olen analysoinut kyselymenetelmällä hankkimani tutkimusaineiston suljettujen kysymysten osalta määrällisestä näkökulmasta ja avovastausten osalta laadullisen sisällönanalyysin periaatteita käyttäen. Seuraavaksi käsittelem keräämäni aineiston havainnot, jotka ovat tutkimuskysymysteni kannalta merkityksellisimpiä eli vastaan aineiston avulla tutkimuskysymyksiini. Aloitan käsittelemällä ensin luvussa 4.1 vastaajien opiskelumotivaatioon liittyviä käsityksiä. Tämän jälkeen luvussa 4.2 siirryn opiskelijoiden suomen kielen käyttämistä sekä toimijuutta käsitteleviin kysymyksiin. Viimeiseksi luvussa 4.3 tarkastelen aineiston pohjalta unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden ajatuksia tulevaisuudestaan ja suomen kielestä osana sitä. Kuten jo mainittua, aineistoni on määrällisesti pieni, minkä vuoksi yleistettäviä päätelmiä ei aineiston pohjalta voi tehdä. Sen sijaan analyysin keskiössä onkin kokemusten ja näkemysten yksilöllisyys ja se, millaisen kuvan tämä aineisto antaa vastaajien yksilöllisten ajatusten kirjoista liittyen suomen kielen opiskelun motiiveihin ja kielen käyttämiseen Unkarin kontekstissa.

4.1 Opiskelumotivaatio

Kyselyn (liite 1) aloittaneen taustakysymysoseion jälkeen toisessa osiossa tiedusteltiin motivaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä. Opiskelijoilta kysyttiin, mikä motivoi heitä aloittamaan suomen kielen opiskelun ja toisaalta myös jatkamaan sitä. Lisäksi kysyttiin suomen opiskelua lisääviä ja vähentäviä tekijöitä. Näiden kysymysten tarkoituksena oli selvittää, miten motivaatiota lisäävät ja vähentävät tekijät vaikuttavat opintojen jatkumiseen. Seuraavaksi tarkastelen aineiston valossa näitä tekijöitä edellä mainitussa järjestyksessä.

4.1.1 Aloitusmotivaatio

Motivaatiota käsittelevän luvun ensimmäinen kysymys ”Mikä sai sinut aloittamaan suomen kielen opiskelun?” pyrki selvittämään, miksi vastaajat olivat aloittaneet suomen kielen opiskelun. Kysymys oli avoin, jotta vastaajat pystyisivät kertomaan mahdollisimman vapaasti omat syynsä suomen opiskelun aloittamiseen.

Vastauksissa tuli esiin hyvin monenlaisia syitä aloittaa suomen kielen opiskelu, ja kahdeksan vastaajaa mainitsi useamman kuin yhden aloittamiseen liittyvän syyn. Tämän vuoksi syitä opiskelun

aloittamiseen on aineistossa enemmän kuin vastaajia. Vastaajat toivat esiin yhteensä 23 syytä aloittaa suomen kielen opiskelu. Olen luokitellut vastaukset viiteen kategoriaan, joita ovat *ihmissuhteet*, *suomen kieli ja kulttuuri mielenkiinnonkohteena*, *muut mielenkiinnonkohteet*, *muut kieleen liittyvät syyt* sekä *käytännön syyt*.

Ihmissuhteisiin liittyviä syitä aloittaa suomen kielen opiskelu oli neljä. Yksi vastaaja mainitsi, että hänellä on suomalaisia sukujuuria, ja kolme mainitsi aloittaneensa suomen opiskelun ystäviensä vuoksi. Kukaan näistä kolmesta ei kuitenkaan maininnut, oliko kyseessä unkarilainen, suomalainen vai jonkin muun maalainen ystävä. Ihmissuhteiden ohella kielen opiskeluun saattoi motivoida esimerkiksi mielikuva kielestä (ks. esimerkkiä 1).

(1) ”Ystävät ja kauniilta kuulostava kieli.” (N2)

Perheellä tai ystävillä on myös aiemman tutkimuksen valossa huomattu olevan ulkoista vaikutusta suomen kielen opiskelun aloittamiseen (Alatalo 2005: 53; Borzova 1995). Alatalon (2005) mukaan sukulaisuudesta johtuva kielen opiskelu on yleensä suhteellisen omaehtoista, ja silloin opiskelijat ovat myös melko motivoituneita.

Suomen kieli ja kulttuuri mielenkiinnonkohteena -kategoriassa on yhteensä kahdeksan vastausta. Käsittelen vastaukset yhdessä, sillä ne olivat vastauksissa kytköksissä toisiinsa, ja suomalainen kulttuuri oli mainittu yksinään vain yhdessä vastauksessa. Suomen kieleen liittyvissä vastauksissa tuotiin esiin *suomen kielen äänneasu*, *kauneus* ja *melodia*.

(2) ”Kieli kuulosti hauskalta kun kuulin sen eka kertaa, sen takia opiskelin.” (N1)

(3) ”Kielen melodia” (N10)

Unkarin ja suomen kielen puheen rytmi, painotus ja monet sanatkin kuulostavat usein hyvin samalta. Muunkielinen ei aina edes erota kieliä toisistaan niitä kuullessaan (Suomi-Unkari seura 2008). Unkarin kielessä on kuitenkin suomea enemmän konsonantteja, minkä vuoksi kielen äänneasu on paikoin erilainen (Markus, Vecsernyés & Wichmann 2019: 8–9).

Neljässä vastauksessa mainittiin Suomen kulttuuri ja sen kiinnostavuus. Tosin vain yhdessä vastauksessa se oli ainut tekijä, kun taas kolmessa muussa vastauksessa se oli annettu yhdeksi tekijäksi suomen kielen ja ystävien rinnalla. Tämän perusteella voidaan todeta, että ainakaan näiden vastaajien keskuudessa suomalainen kulttuuri itsessään ei ole yksi suurimmista motivaattoreista suomen kielen opiskelua aloitettaessa. Kulttuuria ei kuitenkaan ollut määritelty vastauksissa

tarkemmin, joten vastausten perusteella ei ole täysin selvää, mihin kaikkeen vastaajat kulttuurilla viittasivat (ks. esimerkkejä 4–5).

(4) ”Koska minä pidän suomalaisen kulttuuri -- (N3)

(5) ”Tykkään kielestä ja kulttuurista. -- ” (M7)

Muut mielenkiinnonkohteet -kategoria muodostuu *suomalaiseen musiikkiin ja urheiluun* sekä *suomalaisiin henkilöihin* liittyvistä vastauksista, ja niitä oli yhteensä viisi. Kahdella vastaajalla syy suomen kielen opiskelun aloittamiseen oli suomalainen henkilö. Toinen heistä, N10 (ks. esimerkkiä 6) kertoi taustakysymyksissä olevansa suomalaisen HIM-yhtyeen ihailija, ja vastasi tässä kysymykseen:

(6) ” Halusin kerran minun elämässäni puhua Ville valon kanssa suomeksi.” (N10)

Suomalainen musiikki mainittiin kahdessa eri vastauksessa, joskaan kummassakaan vastauksessa se ei ollut ainut mainittu syy. Yhdessä vastauksessa (esimerkki 7) mainittiin myös urheilu ja Kimi Räikkönen.

(7) ” Teininä seurasin myös Formula-ykköstä ja kannustin Räikköstä. :) – ” (N12)

(8) ” Koska minä pidän -- ja musikki.” (N3)

Muusikot ja urheilijat ovat viimeisten vuosikymmenien aikana olleet yhä useammin syynä suomen kielen opiskelun aloittamiseen. Martinin (2007) mukaan esimerkiksi Ville Valo ja Kimi Räikkönen ovat vedonneet ihailijoihinsa niin suuresti, että nämä ovat halunneet aloittaa idolinsa kielen opiskelun. Ilmiö on kuitenkin yleistynyt vasta viimeisten vuosien aikana internetin yleistymisen vuoksi. Sen kautta julkisuuden henkilöiden ympärille on pystynyt kehittymään globaali joukko, joka kokee yhteenkuuluvuutta idolinsa kanssa. (Martin 2007: 25.)

Kahdessa vastauksessa mainittiin myös jokin muu kieleen liittyvä seikka. Toinen vastaajista (N1) mainitsi suomen kielen opiskelun olevan hänelle *haaste*, sillä suomi on hänestä täysin erilainen kieli, kuin muut Unkarin kouluissa opetettavat kielet. Yksi vastaaja (M9) kuvasi syytään aloittaa suomen kielen opinnot sanoilla ”olen masokistinen”. Tämä viittaa luultavasti suomen kielen kieliopin

vaikeuteen, johon monet vastaajat viittasivat myöhemmissäkin kysymyksissä. Käsittelen tätä aihetta myöhemmin luvussa 4.1.4.

Jokin käytännön syy opiskelun aloittamiseen mainittiin yhteensä neljässä eri vastauksessa. Yksi vastaaja (N13) kertoi suomen kielen opintojen aloitusmotivaatioksi *opintojen maksuttomuuden*. Unkarissa joistakin yliopisto-opinnoista joutuu maksamaan suuriakin summia (Study in Hungary 2022), joten opintojen maksut saattavat Unkarissa vaikuttaa alan valintaan.

(9) ”Se oli ilmainen, koska tavallisesti yliopistossa sinun täytyy maksaa, että sinä haluaisit opiskella jokaista kieltä.” (N13)

Käytännön syitä aloittaa suomen kielen opiskelu oli opintojen maksuttomuuden lisäksi se, että unkarin kieltä pääaineenaan opiskelevat pystyivät monen vastauksen mukaan ottamaan suomen kielen sivuaineekseen.

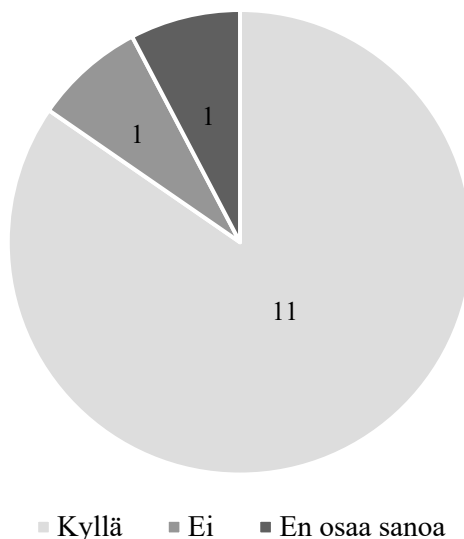
(10) ”eri yliopistossa erikositunut unkarin kirjallisuuden ja kielen opettajana pakolliseksi voi opiskella suomea vieraalisena kielenä” (M5)

Tämän syyn mainitsi kolme eri opiskelijaa, joista yksi mainitsi sivuainevalintaan vaikuttaneen myös suomen ja unkarin kielen kielisukulaisuuden.

4.1.2 Motivaatio opiskelun jatkamiseen

Motivaatiota suomen opiskelun jatkamiseen tiedusteltiin kysymyksessä 12 ”Aiotko jatkaa suomen opiskelua yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa tulevaisuudessa?”. Kysymys oli monivalinta (kyllä / ei / en osaa sanoa), johon 13 vastaajasta 11 vastasi ”kyllä”, yksi ”en osaa sanoa” ja yksi ”ei”, eli lähes kaikki vastaajat aikoivat jatkaa suomen kielen formaalia opiskelua myös jatkossa (ks. kuviota 3).

Aiotko jatkaa suomen opiskelua yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa tulevaisuudessa?



Kuvio 3. Vastaajien aiheet liittyen suomen kielen opiskeluun jatkossa. (N=13)

Seuraava kysymys ”Miksi aiot jatkaa / et aio jatkaa?” oli avoin, jotta vastaajat saivat määritellä opiskelun jatkamisen tai lopettamisen syyn mahdollisimman tarkasti. Opiskelija, joka oli vastannut, ettei aio jatkaa suomen kielen opiskelua, kertoi syyksi, että ”ei jäänyt yliopiston lähelle”. Hänen kohdallaan syy suomen kielen opiskelun lopettamiseen oli siis käytännöllinen. Opiskelija, joka vastasi opiskelun tulevaisuutta koskevaan monivalintakysymykseen ”en osaa sanoa” kertoi lopettaneensa suomen kielen opiskelun yliopistossa, mutta aikoi kuitenkin jatkaa sitä kurssien ulkopuolella, esimerkiksi tandem- ja keskusteluilloissa. Vastaajien näkökulmia formaaleihin ja epäformaaleihin oppimisympäristöihin analysoin tarkemmin luvuissa 4.2.2 ja 4.2.3.

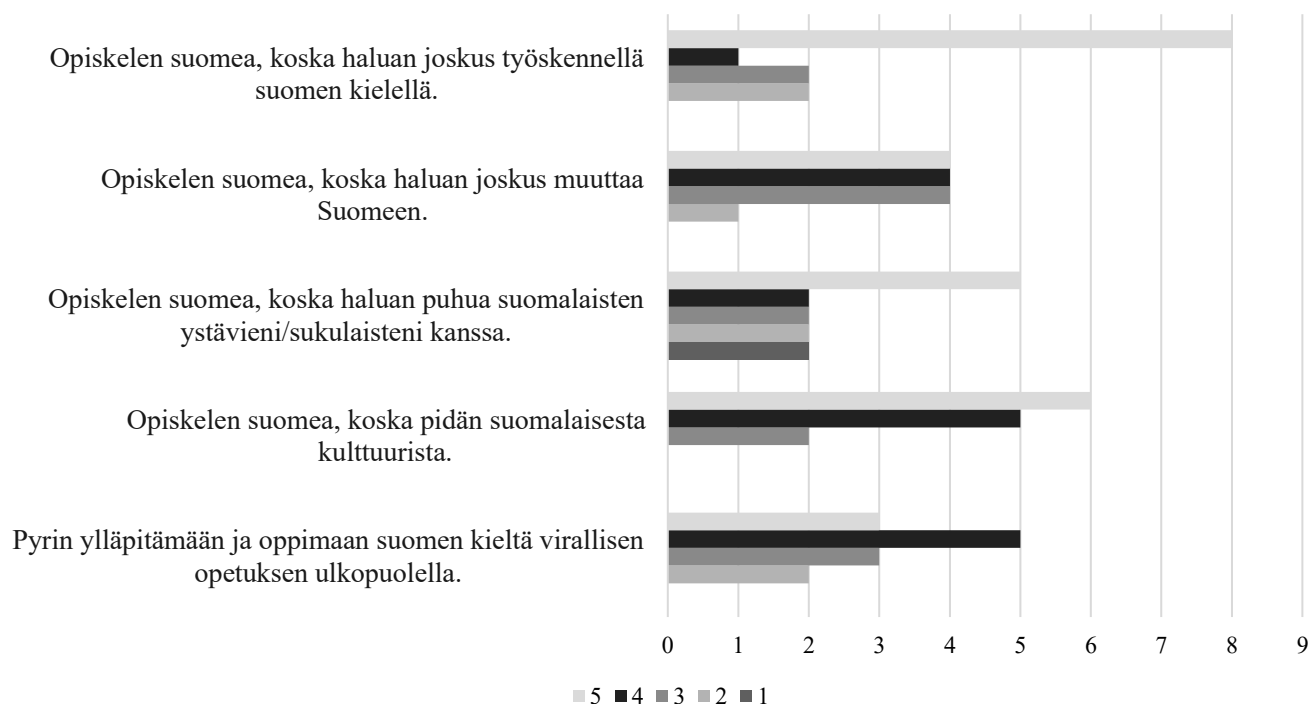
Opiskelijat, jotka aikoivat jatkaa suomen kielen opiskelua, kertoivat syyksi, että pitivät suomen kielestä, halusivat oppia sitä lisää tai käyttivät sitä jo nyt päivittäin töissä (ks. esimerkkejä 11 ja 12).

(11) ”Töissä käytän suomea mutta olisi hyvä vielä parantaa ja kehittää kielitaitoani.” (N1)

(12) ”Koska minä haluaisin puhua suomea hyvin.” (M7)

Kysymyksessä 14 vastaajien tuli arvioida omaan opiskelumotivaatioonsa liittyviä tekijöitä Likert-asteikolla (Kuvio 4) Vastaajan tuli kunkin väittämän kohdalla valita viisiportaisen Likert-asteikon numerosta se, joka kuvaisi parhaiten hänen omaa näkemystään tai kokemustaan opiskelumotivaatiostaan kyseisellä mittarilla arvioituna. Asteikko kunkin väittämän kohdalla oli (1)

“täysin eri mieltä”, (2) “jokseenkin eri mieltä”, (3) “ei samaa eikä eri mieltä”, (4) “jokseenkin samaa mieltä” ja (5) “täysin samaa mieltä”.



Kuvio 4. Vastaajien (N=13) perustelut suomen opiskelulle (väittämät asteikolla 1-5; 1=täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Suurin osa vastaajista, kahdeksan vastaajaa kolmestatoista, oli täysin samaa mieltä väittämän ”Opiskelen suomea, koska haluan joskus työskennellä suomen kielellä” kanssa. Valtaosa vastaajista siis haaveili työskentelystä suomen kielellä tulevaisuudessa, vaikkakin loput vastaajat yhtä lukuun ottamatta edustivat ajatuksineen toista ääripäätä: kaksi oli väittämän kanssa täysin ja kaksi jokseenkin eri mieltä.

Väittämässä ”Opiskelen suomea, koska haluan joskus muuttaa Suomeen” vastaajien ajatukset jakautuivat tasaisemmin. Vastaajista yksi oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä, loput 12 vastaajaa edustivat tasaisesti Likert-asteikon valintoja 3–5 (ks. kuvio 4). Halu muuttaa Suomeen mainittiin myös motivaatiota lisääviä tekijöitä koskevassa kysymyksessä, joten käsittelen aihetta yhdessä tämän kysymyksen kanssa luvussa 4.1.3. Kysymyksessä 15 yksi vastaaja kertoi Suomeen muuttoon liittyvästä motivaatiostaan näin:

(13) ”Haluaisin elää pysyvästi Suomessa, ja siihen on iso etu puhua kieltä sujuvasti.” (Muu8)

Väittämässä ”Opiskelen suomea, koska haluan puhua suomalaisten ystäväni/sukulaisteni kanssa” viisi vastaajaa valitsi vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä”, ja loput vastaukset jakautuivat tasaisesti muulle asteikolle. Aloituspöytäkirjaa kysyttäessä vain neljä vastaajaa kertoi aloittaneensa suomen kielen opiskelun, koska heillä oli suomalaisia ystäviä tai sukulaisia. Tämän väittämän mukaan suurin osa vastaajista kuitenkin opiskeli suomea, koska halusi puhua suomalaisten ystäviensä tai sukulaistensa kanssa. Tämän perusteella voisi päätellä, että monet opiskelijat ovat mahdollisesti saaneet suomalaisia ystäviä opintojensa aikana, mikä on oletettavasti tapahtunut luokkahuoneen ulkopuolella, eli suomea on tällöin käytetty myös epäformaaleissa tilanteissa. Ystävät mainitaankin vielä myös motivaatiota lisääviä tekijöistä käsittelevässä luvussa 4.1.3, jossa käsittelemme asiaa vielä lisää.

Kuten kuvioista 4 ilmenee, suurin osa vastaajista ilmoitti opiskelevansa suomea, koska piti suomalaisesta kulttuurista. Kaksi vastaajaa vastasi vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”, ja kaikki muut olivat vähintään jokseenkin samaa mieltä. Kuten aiemmin mainittua, suomalainen kulttuuri ei ollut yleinen aloituspöytäkirjan tekijä, mutta opintojen jatkuessa se vastausten perusteella muuttuu hyvin monella yhdeksi motivoivaksi tekijäksi.

Seitsemän vastaajaa oli valinnut arvon 4 tai 5 väittämän ”Pyrin ylläpitämään ja oppimaan suomen kieltä virallisen opetuksen ulkopuolella” kohdalla. Kolme heistä oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa ja neljä jokseenkin samaa mieltä. Kolme vastaajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä, ja kaksi vastaajaa oli jokseenkin eri mieltä. Käsittelemme suomen kielen epäformaalia oppimista ja siihen liittyviä tekijöitä lisää luvussa 4.2.3.

4.1.3 Motivaatiota lisäävät tekijät

Kysymys 15 ”Mitkä asiat lisäävät motivaatiotasi suomen kielen opiskeluun?” oli avoin kysymys, joka siis pyrki selvittämään vastaajien opiskelumotivaatiota lisääviä tekijöitä. Aineiston analyysi osoitti, että nämä tekijät olivat paljolti samoja kuin kielen opiskelun aloittamiseen liittyvät motivaatiotekijät. Tämän aineiston perusteella siis monet suomen kielen opiskeluun kannustavat, motivaatiota lisäävät tekijät säilyvät samoina kielen opiskelun jatkuessa. Tekijät ovat voineet olla myös alusta asti täysin samoja, ja tavoite on vain tullut lähemmäksi. Tällaisia tekijöitä aineistoni vastaajien mukaan olivat *ystävät* sekä *suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin* liittyvät seikat. Tämän lisäksi opiskelun jatkamiseen motivoivat myös *hyvä opettaja*, *halu muuttaa Suomeen* sekä *edistyminen suomen kielen opiskelussa*.

Kahta vastaajaa (Muu8, M9) motivoi halu muuttaa Suomeen. Suomeen muuttoa perusteltiin halulla asua maassa pysyvästi ja työskennellä siellä. Muuttaminen ja asuminen jossakin maassa on

hyvin yleinen motivaation lähde vieraan kielen opiskelulle, ja liittyy usein juuri instrumentaaliseen motivaatioon tai velvollisuusminään, eli tässä tapauksessa kielitaidon tuomaan hyötyyn (Gardner 1972; Dörnyei 2006). Tällainen motivaatio voi kuitenkin olla myös sisäistä ja siten hyvin voimakasta, sillä oppija tietää hyötyvänsä taidosta jatkossa, ja on usein itse asettanut tavoitteen oppia kieltä itselleen (Pietilä & 2014: 41).

(14) ”Suomessa työmahdollisuuksia ja palkkoja ovat paremmat, kuin Unkarissa. (M9)

Ne vastaajat, jotka kysymyksessä 13 ”Miksi aiot jatkaa / et aio jatkaa? (suomen opiskelua)” ilmaisivat haluavansa joskus työskennellä suomen kielellä, olivat myös kysymyksessä 15 kertoneet suomen kielen opiskeluaan motivoivan halu asua Suomessa jonain päivänä.

Vastausten perusteella suurin motivaatiota lisäävä tekijä oli kuitenkin *oman edistymisen huomaaminen* kielenopiskelussa sekä *asioiden ymmärtäminen suomeksi*. Viidessä eri vastauksessa kerrottiin motivaation kasvavan, kun huomaa edistyneensä tai ymmärtävänsä suomea eri konteksteissa. Esimerkissä 15 vastaaja kertoo huomanneensa edistymisensä musiikin ja elokuvien kohdalla, kun taas esimerkeissä 16 ja 17 kuvataan edistymisen huomaamista yleisesti.

(15) ”Esimerkiksi, kun minä kuntelen musiikkia ja ymmärrän kaikki sanot, tai katson elokuvat ja ymmärrän monta sanaa.” (N3)

(16) ”Jos koen menestyksen. Minusta se tuntuu aina hyvältä, jos minä ymmärrän jotain ja jos voin tehdä harjoituksia hyvin.” (N6)

(17) ”Kun tunnen että ymmärrän asioita suomeksi.” (M7)

Oman edistymisen huomaaminen motivoi oppijoita erittäin paljon, varsinkin, jos oppija huomaa edistymisen itse (Dörnyei & Ottó 1998). Dörnyein (2005) mukaan oppimiskokemusten jälkipuinti kasvattaa motivaatiota, jos oppijan käsitys omasta osaamisestaan on myönteinen. Jotta tähän asti päästään, oppilaan täytyy kuitenkin ensin motivoida itseään muilla asioilla, sillä kielenoppiminen ei ole nopea prosessi (Dörnyei 2005). Aineistoni kahdessa vastauksessa mainittiinkin, että suomi on aluksi vaikeaa, mutta sen oppiminen helpottuu ajan myötä, jolloin myös motivaatio kasvaa:

(18) ”Oppia suomea on erittäin vaikea alussa, mutta myöhemmin on helpompi ymmärtää kieltä minkä takia motivaatio kasvaa.” (N10)

Kaksi vastaajaa (N1, M7) kertoi Suomessa asuvien ystävien motivoivan heitä suomen opiskeluun. Ystävien vaikutus kielenoppimismotivaatioon on huomattu myös aiemmissa tutkimuksissa (Alatalo 2005, Borzova 1995).

(19) ”Ystävä suomessa --” (N1)

Samoin kahdessa vastauksessa (N3, M5) mainittiin suomalainen musiikki ja muu suomalainen kulttuuri:

(20) ”suomen kirjallisuus, aikalaisen metallimusiikki --” (M5)

Myös suomen kielen erikoisuutta ja haasteellisuutta pidettiin kahdessa vastauksessa pikemminkin motivaatiota lisäävänä kuin vähentävänä tekijänä. Nämä vastaajat kokivat kielen erikoisuuden nimenomaan hyvänä asiana, sillä muut kielet olivat heistä tylsiä. Opiskeltavan kielen haastavuutta motivaatiota lisäävänä tekijänä voi selittää esimerkiksi käsitys itsestään hyvänä kielenoppijana ja halu tulla vieraan kielen puhujaksi, koska se kuuluu oppijan omaan ihanneminiään (Dörnyei 2006). Myös mielenkiinto kieliä kohtaan voi motivoida opiskelemaan haastavaltakin tuntuvia kieliä.

(21) ”Että suomen kielen on erikoisen. Mulle englantia ja saksaa ovat tylsiä. Kielen vuoksi voin oppia kulttuuriakin. Lisäksi voin kokea, että miten suomalaisia ajattelevat asiasta.” (M4)

(22) ”Erikoinen kielioppi, matkustaminen” (N2)

Hyvän opettajan vaikutus oppimismotivaatioon mainittiin yhdessä kysymykseen 15 saaduista vastauksista. Opettajan rooli oppilaidensa motivaation ja kiinnostuksen kasvattajana on huomattu jo aiemmin monissa tutkimuksissa (esim. Lerkkanen & Pakarinen 2018: 187; Juuti & Levonen 2018: 140–141). Opettajan vaikutus oppimismotivaatioon saattaa liittyä esimerkiksi toimeenpanomotivaatioon, mikä tarkoittaa, että opettajan kannustus motivoi opiskelussa ylläpitäen motivaatiota (Dörnyei 2005).

(23) ”Minun mieleni mukaan riippuu opettajalta, koska jos hän tykkää opettamisesta ja innoittaa hänen opiskelijoita, sitten ihan sama mitä hän opettaa, koska tunnit ovat aina kivat.” (N13)

Yksi vastaus kysymykseen 15 summasi yhteen monia eri motivaatiotekijöitä tämän vastaajan suomen kielen opiskelun varrelta:

(24) ”Motivaationi on muuttunut paljon siitä lähtien kun aloitin opiskella suomea. Ensin pidin haasteesta, kielen äänistä. Kuuntelin paljon suomalaista pop musiikkia ja halusin ymmärtää, mistä laulut kertovat. Kun tulin Suomeen lyhyemmäksi tai pidemmäksi ajaksi, motivaationi kohdistui vuorovaikutukseen. Halusin puhua suomalaisten kanssa mahdollisimman ”suomlaisemmin”. Nyt opiskelen yliopistossa Suomessa, mikä motivoi jo aika paljon. Haluan oppia akatemista kieltä ja alani sanastoa.” (N10)

Esimerkin 24 vastaajan (N10) vastaus kaiuttaa niitä aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan motivaatiota lisäävät tekijät harvoin pysyvät samoina koko kielenopiskelun ajan, vaan muuttuvat enemmänkin prosessinomaisesti. Motivaatiotekijät voivat muuttua opiskelun aikana kokonaan, vaihtua osittain tai vaihdella eri aikoina (Dörnyei 2005). Esimerkin 24 vastaajan kokemuksessa yhdistyy hyvin monia niistä eri motivaatiotekijöistä, joita myös muut vastaajat toivat esiin. Vastauksessa näkyvät hyvin myös Dörnyein (2005) motivaatiota koskevan prosessimallin eri osat. Vastaajan N10 tapauksessa valintamotivaationa ovat toimineet kielen haaste ja äänneet, toimeenpanomotivaationa vuorovaikutus suomen kielellä, ja oppimiskokemusten jälkipuintia on tapahtunut kielen eri tasojen oppimisen jälkeen. Vastaajan muiden vastausten perusteella näkyy myös, että toimeenpanomotivaatiota ja jälkipuintia on tapahtunut vuorotellen, ja yhden asian opittuaan vastaaja on motivoinut itseään opiskelemaan aina lisää edellisten onnistumisten kautta.

4.1.4 Motivaatiota vähentävät tekijät

Kysymyksen 16 ”Mitkä asiat vähentävät motivaatiasi suomen kielen opiskeluun?” tarkoituksena oli selvittää motivaatiota vähentäviä tekijöitä, kun taas aiemmassa kysymyksessä oli selvitetty sitä lisääviä tekijöitä. Avoin kysymys antoi tässäkin vastaajille mahdollisuuden tuoda esiin ajatuksiaan vapaasti. Monet annetuista vastauksista olivat samankaltaisia, joita tutkimuksissa on myös aiemmin todettu kielen opiskeluun liittyvää motivaatiota vähentäviksi tekijöiksi (esim. Alatalo 2005). Vastauksista erottui neljä eri kategoriaa: suomen *kielen vaikeus*, *rasismi* ja ihmisten *asenteet suomen kielen opiskelua kohtaan* sekä lisäksi *suomen kielen huono asema Unkarin työmarkkinoilla*. Suomen kielen vaikeuden mainitsi kahdeksan ja rasismin kaksi vastaajaa. Ihmisten asenteen suomen kielen opiskelua kohtaan mainitsi yksi, ja samoin suomen kielen huonon aseman Unkarin työmarkkinoilla mainitsi yksi vastaaja.

Mielenkiintoista on, että motivaatiota vähentävistä tekijöistä löytyi yksi sama tekijä kuin tekijöistä, joita nostettiin motivaatiota lisäävinä tekijöinä. Tämä tekijä oli *suomen kielen vaikeus*. Siinä missä kaksi vastaajaa toi esiin *erikoisen kieliopin* ja *haastavan kielen* olevan heille motivaatiota lisäävä tekijä, jopa kahdeksan muuta vastaajaa puolestaan kertoi sen olevan heille oppimismotivaatiota

vähentävä tekijä. Suhde kielen haastavuuteen eli se, pitääkö kielen vaikeutta positiivisena haasteena vai negatiivisena tekijänä riippuu paljon ihmisen luonteesta ja syystä opiskella kieltä (Pietilä 2014: 40–43). Jos ihminen pitää haasteista, on rohkea kielenkäyttäjä ja ei lannistu virheistä, hän luultavasti pitää kielen opiskelua positiivisempaan asiana. Myös syy kielenopiskeluun vaikuttaa paljon motivaation luonteeseen. Jos kieltä opiskelee omasta sisäisestä halustaan, on kielen opiskelu lähes aina mielekkäämpää kuin pakollinen opiskelu. (Gardner 1985.)

Omassa aineistossani vastaajat kuvasivat suomen kielen haasteiksi esimerkiksi kieliopin, astevaihtelun, objektin sekä suomen yleisen vaikeuden vuosienkin jälkeen:

(24) ”Se, että 10 vuoden opiskelun jälkeen löytyy virheitä ja vaikutan epäluonnolliselta kielenkäyttäjältä. Se masentaa. Onhan suomi vaikea kieli.” (M4)

(26) ”Kielioppitaulut voivat olla joskus todella pelottavia.” (M7)

(27) ”Alussa oli liian paljon sääntöjä, joita oli vaikea ymmärtää ja muistaa.” (Muu8)

(28) ”Objekti. Varsinkin partitiivi. ./ --.” (N12)

Suhde kielen haastavuuteen eli se, pitääkö kielen vaikeutta positiivisena haasteena vai negatiivisena tekijänä riippuu paljon ihmisen luonteesta ja syystä opiskella kieltä (Pietilä 2014: 40–43). Jos ihminen pitää haasteista, on rohkea kielenkäyttäjä ja ei lannistu virheistä, hän luultavasti pitää kielen opiskelua positiivisempaan asiana. Myös syy kielenopiskeluun vaikuttaa paljon motivaation luonteeseen. Jos kieltä opiskelee omasta sisäisestä halustaan, on kielen opiskelu lähes aina mielekkäämpää kuin pakollinen opiskelu. (Gardner 1972.)

Yhden vastaajan motivaatiota suomen kielen opiskeluun vähensi Suomessa kohdattu rasismi. Vastauksessa kuitenkin todettiin, että rasismi ei estä kielen opiskelua, koska kieltä ja huonoja kokemuksia ei pitäisi yhdistää:

(29) ”Rasistiset kokemukseni vähentävät sitä jonkin verran, mutta ne eivät kuitenkaan estä opiskelun jatkamista. Kiinnostus kielestä (ja kirjallisuudesta) ja huonot kokemukset ovat eri asioita, minusta minun ei pitäisi liittää niitä yhteen.” (N12)

Yksi vastaaja (M4) taas vastasi motivaatiota vähentävän muiden ihmisten asenne ja kyseenalaistus suomen kielen opiskelua kohtaan. Hän ilmaisi turhautumistaan siihen, että usein oletetaan, että englannin kielellä tulee toimeen, eikä esimerkiksi suomea siksi tarvitse opiskella (ks. esimerkkiä 30).

Martinin (2007) mukaan suomea ulkomailla opiskelevilta tiedustellaankin usein syytä suomen kielen opiskeluun.

(30) ”Hullujen ihmisten kulluisia kysymyksiä. Miski sinä opiskelet suomea, jos puhut englantia? -- ”
(M4)

Vastaaja M9 (esimerkki 31) ei myöskään koe suomen kielestä olevan hyötyä Unkarissa töitä ajatellen. Tämän vuoksi suomen kielen opiskelu voi ymmärrettävästi tuntua välillä epämotivoivalta.

(31) ”Unkarissa ei ole paljon töitä, jossa voin hyödyntää suomen kielen taitoani.” (M9)

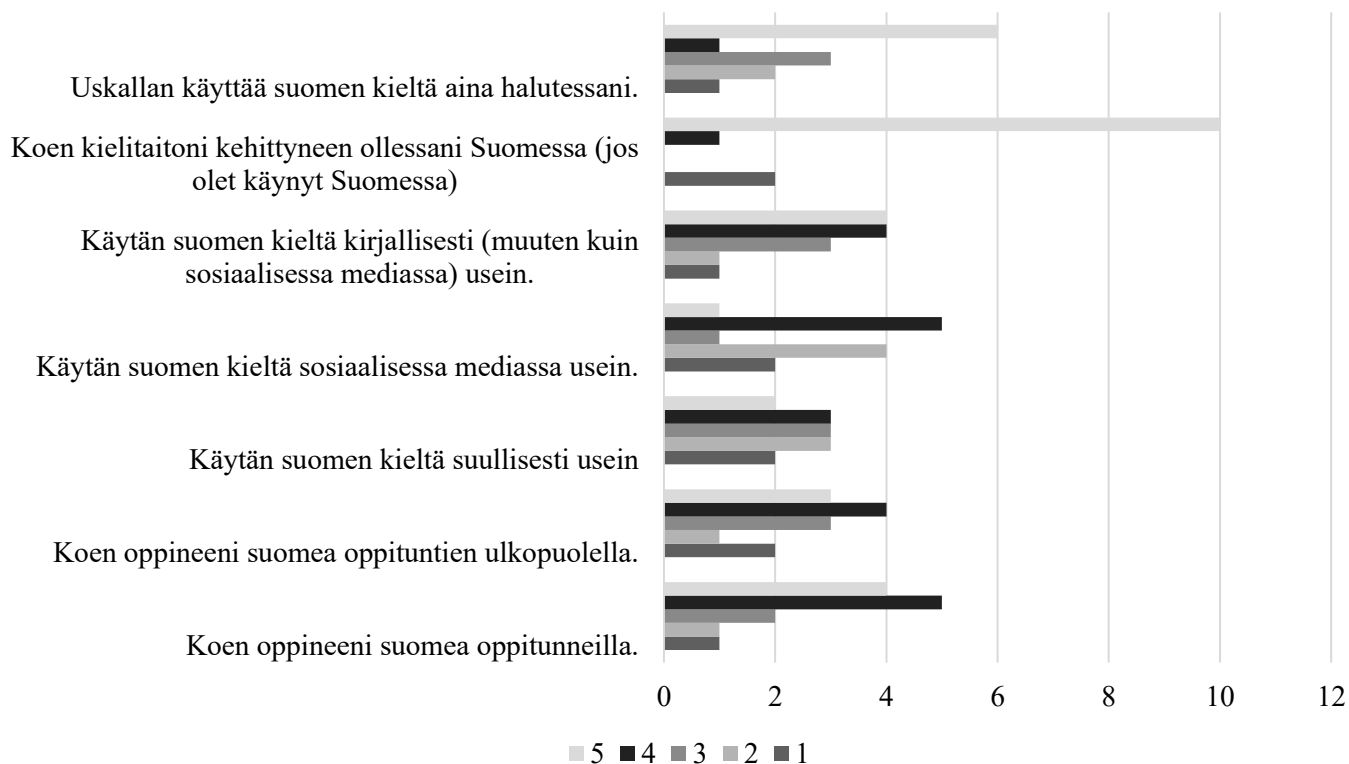
Kaksi vastaajaa koki, *ettei heidän opiskelumotivaatiotaan vähennä mikään*. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että vastaajat ovat motivoineet kielen opiskelunsa sisäisillä syillä, jotka motivoivat heitä jatkamaan haasteista huolimatta.

4.2 Suomen kielen käyttäminen

Kyselylomakkeen kolmannessa osassa kysyttiin toimijuuteen ja suomen kielen käyttöön liittyviä kysymyksiä. Kysymykset liittyivät suomen kielen käyttämiseen formaaleissa ja epäformaaleissa tilanteissa sekä suomen käytön mielekkyyteen eri tilanteissa. Tarkastelen näitä näkökulmia aineistoni valossa sekä erikseen että yhdessä, sillä kyseiset näkökulmat ovat olennaisesti yhteydessä toisiinsa. Kuten motivaatioonkin liittyvissä avoimissa kysymyksissä, monien vastaajien vastaukset sisälsivät useita erilaisia mainintoja suomen kielen käyttämiseen liittyen, minkä vuoksi mainintoja on tässäkin tapauksessa määrällisesti enemmän kuin vastaajia. Seuraavassa erittelen vastaajien esiin tuomia seikkoja tarkemmin.

4.2.1 Toimijuus

Kysymyksessä 19 vastaajat arvioivat suomen kielen käyttämistään eri tilanteissa Likert-asteikolla 1–5 (Kuvio 5). Vastauksissa esiintyi yhtä väittämää (Koen kielitaitoni kehittyneen ollessani Suomessa) lukuun ottamatta paljon vaihtelua ääripäiden välillä.



Kuvio 5. Vastaajien raportoima suomen kielen käyttäminen eri tilanteissa (N=13). (väittämät asteikolla 1-5; 1=täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä)

Kuusi vastaajaa oli täysin samaa mieltä väittämän ”Uskallan käyttää suomen kieltä aina halutessani.” kanssa, mikä on lähes puolet kaikista vastaajista. Yksi vastaaja vastasi vaihtoehdon ”jokseenkin samaa mieltä”, kolme ”ei samaa eikä eri mieltä”, kaksi ”jokseenkin eri mieltä” ja yksi vastaaja ”täysin eri mieltä”. Vastaajien suomen kielen käytön mielekkyyttä tarkastelen lisää luvussa 4.2.4.

Väittämässä ”Koen kielitaitoni kehittyneen ollessani Suomessa (jos olet käynyt Suomessa).” oli valinnut vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” seitsemän vastaajaa niistä kymmenestä, jotka ilmoittivat käyneensä joskus Suomessa. Yksi vastaaja oli väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä ja kaksi vastaajaa jokseenkin eri mieltä. Kielenoppimisen onkin tutkittu edistyvän erityisen hyvin kohdemaassa, jossa kieltä kuulee arkipäiväisissä tilanteissa, eikä vain luokkahuoneessa. Tällöin yleensä myös autenttinen kielitaito kasvaa, kun kieltä kuulee sen äidinkielisiltä puhujilta. (Kotilainen ym. 2019).

Väittämään ”Käytän suomen kieltä kirjallisesti (muuten kuin sosiaalisessa mediassa) usein.” vastasi vaihtoehdon ”täysin eri mieltä” vain yksi vastaaja. Suhteellisen moni vastaajista ilmaisi käyttävänsä suomen kieltä kirjallisesti usein muuallakin kuin sosiaalisessa mediassa. Tätä voi pitää

yllättävänä, mutta vastausten jakaumaa voi selittää se, että moni on voinut laskea tähän mukaan myös yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa tapahtuvan kirjallisen tuottamisen. Neljä vastaajaa olikin vastannut olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa, ja samoin neljä oli jokseenkin samaa mieltä.

Väittämän ”Käytän suomea kieltä sosiaalisessa mediassa usein.” vastauksissa oli edellistä väittämää enemmän vaihtelua. Viisi vastaajaa vastasi olevansa ”jokseenkin samaa mieltä”, mutta vain yksi vastaaja oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Sen sijaan ”täysin eri mieltä” oli kaksi vastaajaa ja ”jokseenkin eri mieltä” kolme vastaajaa.

Vastaukset väittämään ”Käytän suomea kieltä suullisesti usein.” jakautuivat melko tasaisesti kaikkien vaihtoehtojen välillä. Vastaajissa oli siis niitä, jotka olivat ”täysin eri mieltä” väittämän kanssa, mutta myös niitä, jotka ilmaisivat käyttävänsä suomea usein suullisesti. Koska väittämässä ei eritelty, missä suomen käyttäminen suullisesti tapahtuu, ovat vastaajat oletettavasti laskeneet mukaan niin formaaleissa kuin epäformaaleissakin tilanteissa tapahtuvan suullisen kielenkäytön, mikä olikin kysymyksen tarkoituksena.

Väittämän ”Koen oppineeni suomea oppituntien ulkopuolella.” kohdalla suurin osa vastaajista eli seitsemän vastaajaa valitsi vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” tai ”jokseenkin samaa mieltä”. Vastauksessa oli kuitenkin enemmän hajontaa, kuin formaalia oppimista koskevassa väittämässä. Kaksi vastaajaa ei kokenut oppineensa suomea oppituntien ulkopuolella ja vastasi vaihtoehdon ”täysin eri mieltä”, ja yksi vastaaja vaihtoehdon ”jokseenkin eri mieltä.” Kaksi vastaajaa oli valinnut myös vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”. Epäformaalia kielenoppimista ja siihen liittyviä vastauksia käsittelemme enemmän luvussa 4.2.3.

Väittämään ”Koen oppineeni suomea oppitunneilla.” yhdeksän vastaajaa vastasi olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Täysin samaa mieltä olevia oli neljä, ja jokseenkin samaa mieltä oli viisi. Sen sijaan vain yksi vastaaja oli valinnut vaihtoehdon ”täysin eri mieltä”, ja samoin yksi vastaaja oli vastannut ”jokseenkin eri mieltä”. Lisäksi kaksi vastaajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa. Suurin osa vastaajista siis koki oppineensa suomea formaalissa luokkahuonetilanteessa. Formaalia kielenoppimista koskevia vastauksia käsittelemme lisää seuraavassa luvussa.

4.2.2 Kielenkäyttö formaaleissa oppimisympäristöissä

Kielenkäyttöä formaaleissa oppimisympäristöissä eli luokkahuoneessa ja muissa virallisissa opetustilanteissa tiedusteltiin vastaajilta kyselylomakkeen muutamassa eri kysymyksessä. Formaaliin kielenkäyttöön oppimisympäristöissä liittyivät kysymys 12 ”Aiotko jatkaa suomen opiskelua

yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa tulevaisuudessa?” sekä edellisessä luvussa käsitellyn kysymyksen 19 väittämä ”Koen oppineeni suomea oppitunneilla”, ja lisäksi muista kysymyksistä esiin tulleet yksittäiset vastaukset. Kysymystä 12 käsiteltiin tarkemmin luvussa 4.1.2. ja kysymystä 19 luvussa 4.2.1.

Kuten edellä jo kävi ilmi, suurin osa vastaajista vastasi oppineensa suomen kieltä oppitunneilla, mikä vahvistaa formaalin opetuksen tärkeyttä epäformaaleissa oppimisympäristöissä (eli luokkahuoneen ulkopuolella) tapahtuvan oppimisen rinnalla. Lisäksi luvussa 4.2.4 käsitellään suomen kielen käytön mielekkyyttä, ja vastauksissa tulee esille myös formaaleja kielenkäyttötilanteita. Formaaleihin oppimisympäristöihin liittyvää kielenkäyttöä on kuvattu esimerkiksi vastauksissa kysymykseen 21 ”Millaisissa tilanteissa sinusta on mukavaa käyttää suomen kieltä?” ja 22 ”Millaisissa tilanteissa sinusta on epämukavaa käyttää suomen kieltä?”. Käsitelen näitä tarkemmin luvussa 4.2.4.

4.2.3 Kielenkäyttö epäformaaleissa oppimisympäristöissä

Epäformaalia oppimista eli kielen käyttämisestä luokan ulkopuolella tiedusteltiin avoimessa kysymyksessä 20 ”Missä ja millaisissa tilanteissa tuntien ulkopuolella käytät suomen kieltä?”. Kysymyksen avulla pyrittiin saamaan tietoa vastaajien suomen kielen käytöstä opetuskontekstin ulkopuolella. Vastaukset on laadullisen sisällönanalyysin pohjalta jaettu neljään eri kategoriaan: *ihmissuhteet, työt, sosiaalinen media ja muu media*.

Ihmissuhteita käsittelevän kategorian vastauksissa epäformaalit kielenkäyttötilanteet liittyivät lähinnä ystävyysuhteisiin. Seitsemän vastaajaa kertoi käyttävänsä kieltä suomea puhuvien ystäviensä, työkaveriensa tai tuttaviansa kanssa. Yksi vastaaja (esimerkki 35) kertoi käyttävänsä suomen kieltä myös puhuessaan suomalaisten vieraiden kanssa.

(32) ”Töissä, ystävien kanssa --.” (N1)

(33) ”Minulla on suomalaisia ystäviä, joiden kanssa puhumme aina suomea. Sen lisäksi kuuntelen suomalaisia musiikkeja ja TV ohjelmia kans.” (Muu8)

(34) ”Ystävien, työkavereiden ja tuttavien kanssa keskustellessani kasvokkain, sosiaalisessa mediassa, sähköpostissa tai puhelimesta.” (N12)

(35) ”Jos puhun suomalaisten vieraiden kanssa (enimmäkseen kapakoissa:).” (N6)

Kuten jo luvussa 4.1.3 kävi ilmi, ystävät ovat tutkimallani unkarilaisryhmällä yksi hyvin keskeinen syy aloittaa suomen kielen opiskelu, ja myös jatkaa sitä ensimmäisten kurssien jälkeen. Aineistoni vastausten mukaan suomea myös käytetään paljon epäformaaleissa tilanteissa juuri ystävien kanssa. Tämä on hyvä esimerkki oppijan tilanteesta, jossa tarjolla olevia kielenoppimismahdollisuuksia hyödynnetään.

Työhön liittyviä vastauksia aineistossa oli kaikkiaan neljä. Vastaukset olivat sisällöllisesti hyvin generisiä (ks. esimerkkejä 36–37), ja kaikissa töihin liittyvissä vastauksissa mainittiin myös ystävät. Vastausten mukaan töissä suomen kieltä käyttävillä on yleensä myös suomea puhuvia ystäviä. Tämä selittyy luultavasti paljolti myös sillä, että suomea ei unkarissa käytetä monilla työpaikoilla, jolloin suomea töissä käyttävillä on usein jokin kytkös suomen kieleen myös töiden ulkopuolella.

(36) ”Töissä ja ystävien kanssa.” (N2)

(37) ”Opiskelu, ystävät, työ.” (N10)

Sosiaalisessa mediassa suomen kieltä käyttäviä vastaajia ilmeni vastausten perusteella olevan kuusi. Suomen kieltä ilmoitettiin käytettävän suomenkielisten videoiden, sivustojen ja pelien yhteydessä. Kaksi vastaajaa ei ollut tarkemmin määrittelyt, missä sosiaalisissa medioissa kieltä käyttää. Lisäksi yksi vastaaja kertoi asettaneensa älypuhelimensa kieleksi suomen, minkä olen laskenut tässä luokittelussa myös sosiaalisen median käytöksi.

(38) ”Minä katson suomalainen sivustot joskus.” (N3)

(39) ”Internetillä (esim: peleissä) -- ” (M7)

(40) ”Minun älypuhelimien kieli on suomen kieli -- ” (N13)

Muu media -kategoriaan sijoittuvia vastauksia oli aineistossa yhteensä yhdeksän, ja useassa vastauksessa mainittiin monia eri medioita. Neljä vastaajaa kertoi kuuntelevansa musiikkia suomeksi. Osa näistä vastaajista oli samoja, jotka olivat vastanneet suomalaisen musiikin olleen myös yksi motivaatiotekijän suomen kielen opiskelun aloittamiseen.

(41) ”musiikikuuntelu” (M5)

(42) ”Kuuntelen suomalaisia musiikkia.” (M9)

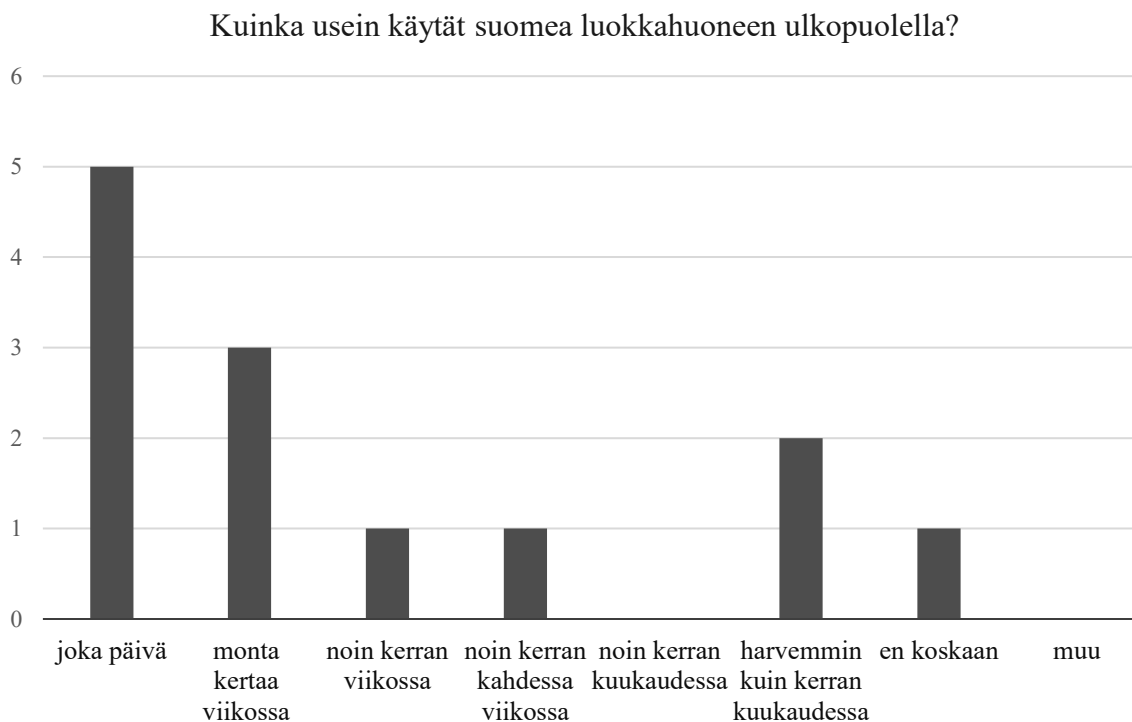
Kolme vastaaja kertoi katsovansa suomenkielisiä tv-ohjelmia, ja kaksi vastaajaa kertoi lukevansa suomenkielistä kirjallisuutta (ks. esimerkkejä 43 ja 44).

(43) ”lukemassa kaunokirjallisuutta.” (N1)

(44) ”Katson suomen kielisiä videot ja tv ohjeet netissä ja kuuntelen musiikkiakin.” (M4)

Sosiaalinen media ja muu media tarjoavat nykypäivänä yhä enemmän mahdollisuuksia toimia vieraalla kielellä, jos mahdollisuuksista vain on itse kiinnostunut ja hyödyntää niitä aktiivisesti. Vastaajat ovatkin vastaustensa perusteella löytäneet monia eri keinoja toteuttaa kielenoppijan toimijuuttaan.

Kysymyksessä 23 ”Kuinka usein käytät suomea luokkahuoneen ulkopuolella?” selvitettiin, miten paljon vastaajat kuvaavat käyttävänsä suomen kieltä epäformaaleissa ympäristöissä eli missä tahansa luokkahuoneen ulkopuolella. Kysymys oli tyypiltään monivalinta (Kuvio 6), josta vastaajat saivat valita mielestään omaa toimintaansa parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Lisäksi vastausta oli tämän lisäksi mahdollista tarkentaa vaihtoehtoon *muu*, mutta kukaan vastaajista ei käyttänyt tätä mahdollisuutta.



Kuvio 6. Vastaajien (N=13) ilmoittama kielenkäyttö luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa.

Kuten kuviosta 6 ilmenee, vastaajista viisi kertoi käyttävänsä suomea joka päivä. Näistä vastaajista neljä kertoi edellä käsitellyssä kysymyksessä 20 käyttävänsä suomen kieltä ystäviensä kanssa, ja kolme vastaajaa vastasi samaan kysymykseen käyttävänsä suomea myös töissä. Myös seuraavan vaihtoehdon ”monta kertaa viikossa” valinneet olivat edellisessä vastauksessa kertoneet käyttävänsä suomea puhuessaan eri ihmisten kanssa luokkahuoneen ulkopuolella. ”Noin kerran viikossa” ja ”noin kerran kahdessa viikossa” suomea käyttävien kysymykseen 20 kuvatut epäformaalit kielenoppimistilanteet (kielenkäyttötilanteet luokan ulkopuolella) olivat keskenään erilaisia, ja ne liittyivät erityyppisiin asioihin. Toinen vastaaja (M7) kuvasi käyttävänsä suomea internetissä ja toinen (M9) pubeissa. Sen sijaan vaihtoehdon ”harvemmin kuin kerran kuukaudessa” vastasi kaksi vastaajaa, jotka olivat vastanneet kysymykseen 20 käyttävänsä suomen kieltä jonkinlaista mediaa käyttäessään. Vastausten perusteella suomea siis käyttivät luokkahuoneen ulkopuolella enemmän ne vastaajat, jotka kuvasivat käyttävänsä suomea ystäviensä kanssa ja töissä, kuin ne, jotka kertoivat käyttävänsä suomea median seuraamiseen.

Yksi vastaaja (N3) vastasi, ettei käytä suomea koskaan luokkahuoneen ulkopuolella eli epäformaalisti. Kysymyksessä 20 hän kuitenkin mainitsi *katselevansa suomalaisia sivustoja*, jota yleisesti pidetään epäformaalina kielenkäyttämistilanteena, sillä se tapahtuu vapaa-ajalla ja luokkahuoneen ulkopuolella. Vastaaja onkin voinut ymmärtää kysymyksen esimerkiksi niin, että siinä haettiin pelkästään ihmisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyviä

kielenkäyttötilanteita, minkä vuoksi hän on vastannut, ettei käytä suomea luokkahuoneen ulkopuolella.

4.2.4 Suomen kielen käyttämisen mielekkyys

Kysymyksillä 21 ”Millaisissa tilanteissa sinusta on mukavaa käyttää suomen kieltä?” ja 22 ”Millaisissa tilanteissa sinusta on epämukavaa käyttää suomen kieltä?” haluttiin kysymysten mukaisesti selvittää, missä tilanteissa vastaajat kuvaavat suomen kielen käyttämisen olevan heistä mukavaa ja missä tilanteissa epämukavaa. Samalla vastausten toivottiin tuovan valaisua siihen, mistä tämä johtuu.

Kuusi vastaajaa kertoi hieman eri sanamuodoin käyttävänsä suomea mielellään *missä tahansa tilanteessa*. Nämä vastaajat olivat pääosin niitä, jotka olivat aiemmissa kysymyksissä kertoneet työskentelevänsä suomen kielellä tai sen parissa.

(45) ”Aina :)” (N1)

(46) ”Ei ole väliä. --” (N2)

(47) ”Kaikessa tilanteessa. Pidän käyttää suomesta. Rakastan höpistä suomea ystäville, joille eivät ymmärtää.” (M4)

(48) ”Aina” (N10)

(49) ”Kaikissa tilanteissa --.” (N12)

Muiden vastaajien vastauksissa oli enemmän variaatiota. Kahden vastaajan mielestä suomen kieltä on mukavaa käyttää *Suomessa ollessa*, kun taas yksi vastaaja kertoi käyttävänsä suomea mielellään, kun sitä voi käyttää *Unkarissa suomalaisten kanssa*. Kaksi vastaajaa kertoi käyttävänsä suomea mielellään *lukiessaan*. Lisäksi yksi vastaaja kertoi käyttävänsä suomea mielellään *ollessaan humalassa*. Tämä saattaa liittyä siihen, että humalassa ihmisen itsekriittisyys itseään kohtaan saattaa laskea, jolloin vieraan kielen puhuminen on helpompaa, vaikkei kielellisissä taidoissa tapahdukaan muutosta.

(50) ”Yliopistossa kaverin kanssa.” (N3)

(51) ”Kun olen ihan humalainen.” (M7)

(52) ”Kun Unkarissa voin käyttää suomea suomalaisien seurassa.” (Muu8)

(53) ”Kun olin Suomessa.” (M9)

Kysymykseen 22 kolme vastaajista (N3, Muu8, M11) vastasi, *ettei ole sellaista tilannetta, jossa he eivät puhuisi mielellään suomea*. Hieman yllättäen vastaajat eivät kuitenkaan olleet samoja, jotka olivat edellisessä kysymyksessä vastanneet pitävänsä suomen puhumista mukavana aina tai missä tahansa tilanteessa. Vastausten erot selittyvät kuitenkin luultavasti sillä, että vastaajat ovat alkaneet miettiä epämukavia puhumistilanteita vasta kysymyksen 22 kohdalla, jossa niitä erityisesti tiedusteltiin.

(54) ”Ei ole sellaista” (Muu8)

Kolme vastaajaa (N1, N2, N12) ilmaisi, että pitää suomen kielen puhumista epämukavana, ”kun ihmiset vaihtavat englantiin heidän puhuessaan suomea”. Ilmiö on huomattu aiemminkin, ja se on erityisesti Suomessa yleinen. Suomea äidinkielenään puhuvat vaihtavat kielen usein englantiin, vaikka keskustelukumppani osaisikin jonkin verran suomea. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että kielen vaihtamista pidetään kohteliaana tai todetaan, ettei asiaa saisi hoidettua pelkällä suomella. Suomalaisten englannin kielen käyttöä koskevan tutkimuksen mukaan suomalaiset myös puhuvat englantia mielellään aina tilaisuuden tullen (Leppänen ym. 2009). Tämä kuitenkin vaikeuttaa suomen kielen oppimista.

(55) ”Kun suomalaiset vastaavat engalnniksi...” (N1)

(56) ”En tykännyt alussa - pari vuoden opiskelun jälkeen kun pystyin jo puhumaan suomea ihan selvästi – että ihmiset yhtäkkiä vaihtoivat englantiin kuultuaan korostustani. Se on loukkaava. --.” (N2)

Kaksi vastaajaa (M4, N13) kertoi kokevansa suomea puhumisen epämukavaksi tilanteissa, joissa *he eivät osanneet ilmaista itseään kunnolla tai yhtäkkisissä tilanteissa, joissa he eivät löydä sanoja*. Myös aiemman tutkimuksen (esim. Alatalo 2005; Korhonen 2012) mukaan tällaisissa tilanteissa vieraan kielen puhuminen koetaan usein hyvin vaikeaksi ja ahdistavaksi, minkä takia tilanteita voidaan jopa vältellä.

(57) ”Jos joku sanoo mulle jotain yhtäkkiä ja tässä hetkessä en ymmärrä ei mitään. Toiseksi, kun minun täytyy improvisoida, ja sanoja ei tule mieleen. Se tapahtuu monta kertaa tunneilla.” (M4)

(58) ”Vain tässä asiassa, kun en tiedä jotainta ja en osaa ilmaista minua hyvin, siis minä ei käytää suomea” (N13)

Loput vastauksista olivat keskenään hyvin erilaisia. Vastaaajien mielestä oli epämukavaa puhua suomea *opettajan seurassa, stressaavassa tenttitilanteessa, väsyneenä, sekä uskonnollisiin ja poliittisiin tilanteisiin liittyen*. Lisäksi yksi vastaaja (M7) toi esiin, että hänestä oli epämukavaa puhua suomea, jos hän ei ole humalassa. Vastaaja oli sama, joka edellisessä kysymyksessä kertoi suomen puhumisen olevan mukavaa, jos hän on humalassa.

(59) ”viljelysmaa, uskonto, valtiolliset kysymykset” (M5)

(60) ”Jos minun opettaja on siellä kanssani.” (N6)

(61) ”Ehkä silloin, kun olen väsynyt.” (N10)

Vieraan kielen käyttämisen mielekkyyteen vaikuttavat monet eri syyt ja tekijät. Esimerkiksi oppijan motivaation syyt oppia kieltä tai persoonallisuus voivat vaikuttaa siihen, tunteeko tämä vieraan kielen puhumisen miellyttävänä vai ei erilaisissa tilanteissa. (Dörnyei 2005.) Tämä taas vaikuttaa monin tavoin oppijan toimijuuteen ja kielenkäyttötilanteiden hyödyntämiseen oppimisen näkökulmasta.

4.3 Tulevaisuus

Kyselylomakkeen kolmannessa osassa oli myös vastaajien tulevaisuudensuunnitelmiin ja suomen kieleen osana sitä liittyviä kysymyksiä (kysymykset 24 ja 25). Näillä kysymyksillä pyrittiin selvittämään, onko vastaajilla suomen kieleen liittyviä tulevaisuudensuunnitelmia, ja ovatko ne syntyneet opiskelun aikana vai onko niitä ollut jo ennen opiskelun aloittamista. Tarkastelen näihin kysymyksiin saatuja vastauksia ensin vastaajien kertomien suunnitelmien näkökulmasta ja siirryn sen jälkeen tarkastelemaan, mitkä näistä suunnitelmista vastaajien antamien tietojen perusteella olivat olemassa jo ennen suomen opiskelun aloittamista ja näin ollen mahdollisesti yksi opintojen aloittamissyistä.

4.3.1 Suomen kieli työelämässä

Kysymys 24 ”Millä tavalla suomen kieli liittyy tulevaisuudensuunnitelmiisi? Haaveiletko esimerkiksi työstä, jossa sinulla olisi hyötyä suomen kielestä?” selvitti vastaajien tulevaisuudensuunnitelmia sekä sitä, mihin ne liittyivät. Kaikissa kolmessatoista vastauksessa oli mainittu *suomen kielellä tai sen parissa työskenteleminen* tai *vaihtoehtoisesti Suomeen muuttaminen*. Monissa vastauksissa oli mainittu kumpikin. Suomeen muuttamiseen liittyviä vastauksia käyn läpi tarkemmin luvussa 4.3.2. Lisäksi kahdessa vastauksessa mainittiin halu parantaa tietämystä suomen kielestä ja kulttuurista, mutta nämä maininnat liittyivät kummassakin tapauksessa suomen kielellä työskentelyyn tai Suomeen muuttamiseen.

Aineistoni 13 vastaajasta yhdeksän kertoi tulevaisuudensuunnitelmiinsa kuuluvan suomen kielen parissa tai suomen kielellä työskentely. Suurin osa vastaajista ei määritellyt tarkemmin, minkälaista työtä he haluaisivat tehdä, mutta vastauksissa mainittiin muun muassa toive toimia kääntäjänä ja oppaana.

(62) ”Kyllä, olisi mukava työskennellä myöhemmin Suomessa.” (M9)

(63) ”Kyllä, haluan työskennellä oppaana” (N3)

(64) ”Joo, aina. Kun lopuin BA-kurssilla, olin kiinnostunut vain suomen kielestä, ja minä sanoin kotona ja kaikkialla, että minä haluaisin työskennellä kääntäjäksi.” (N13)

Suomea ulkomailla yliopistossa vieraana kielenä opiskelevat työllistyvät ilmeisesti suhteellisen usein ainakin hetkeksi suomen kielen opettajaksi laitokseen, jossa ovat itse opiskelleet suomea (OPH 2021a; 2021b; 2021c). Kolme vastaajaa halusikin tulevaisuudessa tehdä töitä juurin suomen kielen opettajana (ks. esimerkkejä 65 ja 66).

(65) ”Olisi kiva tehdä töitä U2 opettajana Suomessa – ” (N2)

(66) ”Haluan opettaa suomea toisena kielenä, opiskella Suomen yliopistossa ja opiskella suomeksi – ” (N10)

Kolmesta vastauksesta tuli ilmi, että vastaaja käyttää tälläkin hetkellä suomea työssään. Näiden vastaajien vastauksista olikin jo aiemmissa kysymyksissä tullut ilmi, että he työskentelevät suomen kielen kanssa. Kyseisten vastaajien suomen kieleen liittyvä toimijuus oli siis hyvin edennyttä, eikä

heidän kohdallaan enää voi välttämättä puhua vain kielenoppijan toimijuudesta, vaan kielen vakiintuneesta käyttämisestä.

(67) ”Töissä käytän” (N1)

4.3.2 Suomeen muuttaminen

Edellisessä luvussa jo osin käsiteltyyn kysymykseen 24 tuli runsaasti vastauksia myös liittyen Suomeen muuttamiseen. Vastaajista kahdeksan ilmaisi suoraan haluavansa tai haaveilevansa muuttamisesta Suomeen jonain päivänä. Osa vastaajista kertoi haluavansa muuttaa Suomeen väliaikaisesti, osa taas pysyvästi. Osasta vastauksista kävi ilmi, että vastaaja halusi muuttaa Suomeen juuri siksi, että opiskeli suomea.

(68) ”ehkä voin elää Suomessa tulevaisuudessa” (M5)

(69) ”Minä haluaisin muuttaa Suomeen ja elää siellä pysyvästi.” (Muu8)

Yhdessä vastauksessa (esimerkki 70) taas ilmaistiin päinvastaisesti, että vastaaja halusi muuttaa Suomeen, ja hänen täytyi sen takia oppia puhumaan myös suomen kieltä. Vastaus oli mielenkiintoinen, sillä kaikissa muissa vastauksissa, joissa mainittiin Suomeen muuttaminen, oli asetelma siis se, että vastaaja halusi muuttaa Suomeen, sillä oli opiskelun kautta oppinut suomen kieltä, ja mahdollisuus tai ajatus Suomeen muutosta oli syntynyt siitä.

(70) ”Halusin muuttaa Suomeen ja ajattelin että mun täyty puhua suoma Suomessa.” (M7)

Työn tekemisellä suomeksi ja Suomeen muuttamisella oli vastauksissa ymmärrettävästi selvä yhteys. Yhteensä viisi vastaajaa mainitsi sekä suomen kielellä työskentelyn että Suomeen muuttamisen kuuluvan tulevaisuudensuunnitelmiinsa.

(71) ”Kyllä, olisi mukava työskennellä myöhemmin Suomessa.” (M9)

(72) ”Minä haluaisin muuttaa Suomeen ja työskennellä siellä.” (N6)

Kielen opiskeluun liittyvään toimijuuteen liittyy myös aiempien tutkimusten mukaan (esim. Alatalo 2005) joissakin tapauksissa halu asua maassa, jossa kohdekieltä puhutaan, ja suomen kieltä opiskeltaessa muuttamishalut kohdistuvat tietysti Suomeen. Tällaisilla opiskelijoilla on usein suhteita

Suomeen ja suomalaisiin jo ennalta, ja heidän toimijuutensa voi perustua halulle asua Suomessa, koska se kuuluu heidän ihanneminaansa. (Alatalo 2005: 51, 66.)

4.3.3 Suunnitelmien kehittyminen opiskelun aikana

Opiskelun alussa olemassa olevat suunnitelmat muuttuivat tai vaihtuivat monien vastaajien kohdalla opintojen aikana. Kysymys 25 ”Oliko sinulla tällaisia suunnitelmia jo kun aloitit suomen kielen opiskelun? Ovatko suunnitelmiasi muuttuneet?” (viitaten kysymykseen 24) pyrki selvittämään, olivatko vastaajilta edellisessä kysymyksessä tiedustellut tulevaisuudensuunnitelmat olleet heille selvillä jo suomen kielen opiskelua aloittaessa vai olivatko suunnitelmat muodostuneet kerrotunlaisiksi vasta opintojen aikana.

Mielenkiintoista on, että vastaajista kahdeksalla ei ollut suomen kieleen tai Suomeen liittyviä suunnitelmia ennen opiskelua, vaan ne kehittyivät opintojen aikana. Vastauksista käy ilmi, että kiinnostus suomen kieleen ja Suomeen sekä niihin liittyviin mahdollisuuksiin on kehittynyt ja jalostunut opintojen aikana.

(73) ”Kun aloitin suomen kielen opiskelun ei oli tällaisia suunnitelmia.” (N3)

(74) ”Minulla en ollut. Se syntyi askelesta askeleen.” (M4)

(75) ”Ei ollut, tajusin vasta maisteriopintojen ensimmäisen vuoden lopulla, että voisin yhdistää suomen kielen taitoni ja rakkauttani kirjallisuutta kohtaan tutkimalla Suomen kirjallisuutta. Akateeminen ”ura” tuli mieleen jo ennen maisteriopintoja, mutta hain fennougristiikan (sen sisällä fennistiikan) maisteriohjelman (enkä Unkarin kirjallisuuden tai yleisen kirjallisuustieteen ohjelmaan) siksi, että halusin ylläpitää sen vaihtoehdon, ettei minusta kuitenkaan tulisi tutkija. Siinä tapauksessa olisin voinut käyttää suomea jonkin kansainvälisen yrityksen työntekijänä Unkarissa. Sitä en kuitenkaan halunnut, koska halusin hyödyntää oppimiani asioita työssäni, ja kieltä lukuun ottamatta sitä en olisi voinut tehdä akateemisen kentän ulkopuolella. Toinen vaihtoehto olisi ollut jatkaa suomen opettamista, mistä pidinkin, mutta koin tarvitsevani sen lisäksi jotain, mikä vaatii abstraktisempaa ajattelua ja tarkoittaa suurempaa haastetta.” (N12)

(76) ”Minulla ei ollut, vain sitten, kun minä harrastin enempiä suomen kielen mukaan.” (N13)

Kaikissa esimerkeissä, mutta erityisesti aineistoesimerkissä 75 näkyy selvästi vastaajan N12 kielenopiskelun aikana muuntunut ja vaihdellut motivaatio sekä kielenoppimiseen vaikuttanut toimijuus, joka on muuttunut ja muovaantunut opintojen edetessä. Vastaaja on selvästi tarttunut

saamiinsa kielenoppimistilaisuuksiin ja kehittänyt itseään aktiivisesti eteenpäin. Hän on myös ollut itse tietoinen omista taidoistaan ja haluistaan sekä mahdollisuuksistaan, mikä on tärkeää aktiivisen toimijuuden näkökulmasta. Sen ansiosta hän on myös osannut viedä suomen opiskelua ja siihen liittyviä työtilaisuuksia haluamaansa suuntaan.

Viidellä vastaajalla oli ollut suomen kieleen tai Suomeen liittyviä suunnitelmia jo opintojen alkaessa. Vastaajista kolme avasi tarkemmin, millaisia suunnitelmia heillä oli ollut opintojen alkaessa. Yhden vastaajan (esimerkki 77) suunnitelmana oli ollut kääntää (suomenkielistä) kirjallisuutta, mutta se ei ollut jostain tuntemattomaksi jääneestä syystä onnistunut.

(77) ”Olisin halunnut myös kääntää paljon kirjallisuutta, ei se onnistunut :(” (N1)

Kaksi vastaajista taas kertoi, että heillä oli ollut Suomeen tai suomen kieleen liittyviä tulevaisuudensuunnitelmia jo opintojen alkaessa, mutta ei määritellyt tarkemmin millaisia (esimerkki 78). Edellisen kysymyksen perusteella suunnitelmat kuitenkin liittyivät Suomeen muuttamiseen ja/tai siellä työskentelemiseen. Vastausten perusteella nämä suunnitelmat eivät myöskään ole muuttuneet opintojen edetessä.

(78) ”Kyllä, mulla oli tällaisia suunnitelmia. Ja suunnitelmani eivät muuttuneet.” (M7)

Yksi vastaajista (esimerkki 79) oli suunnitellut Suomeen muuttoa, mutta päättänyt, että haluaisikin jäädä opettamaan suomea Unkariin. Toisessa vastauksessa (esimerkki 80) tilanne oli tavallaan päinvastainen, sillä vastaaja ilmaisee, ettei olisi uskonut voivansa tehdä töitä Suomessa suomen kielen parissa.

(79) ”Joo, minä mietin, että ehkä muuttaminen Suomeen olisi hyvä. Mutta asti kun aloitin opettaa suomen kielestä ja tykkään sitä, luulen, että ehkä haluaisin jäädä Unkarissa ja opettaa.” (N6)

(80) ”Olen aina halunnut tehdä työtä suomen parissa, mutta en olisi uskonut, että voin tehdä sitä Suomessa. Aluksi halusin vain käyttää sitä, myöhemmin myös opettaa.” (N10)

Vaikuttaa siis siltä, että niille opiskelijoille, joilla ei ennen opintojen aloittamista ollut suomen kieleen tai Suomeen liittyviä suunnitelmia, kehittyi niitä opintojen aikana. Joillakin toimijuus oli aktiivisempaa ja säädellympää kuin toisilla, mutta kaikkien vastaajien vastauksissa näkyy jonkinlaista itsestä peräisin olevaa suomen kielen käyttämistä. Niillä vastaajilla, joilla oli jo opintojen alkaessa suomen kieleen tai Suomeen muuttoon liittyviä suunnitelmia, suunnitelmat pysyivät kyllä koko opintojen ajan, mutta ne saattoivat hieman muokkaantua ja jalostua. Aktiivisella toimijuudella pystyy

siis muokkaamaan suunnitelmia, tai toimijuus voi jopa synnyttää uusia mahdollisuuksia monia asioita ajatellen. Suomea vieraana kielenä opiskelevien mahdollisuudet kielen käytön ja siitä saatavan hyödyn suhteen riippuvat siis hyvin paljon heistä itsestään.

5 TULOSTEN KOONTI JA TUTKIMUSASETELMAN ARVIOINTI

Tutkimukseni tehtävänä on ollut tarkastella unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatiota sekä suomen kieleen liittyvää toimijuutta kyselytutkimuksen keinoin eli selvittämällä kohderyhmän omia ajatuksia ja käsityksiä motivaatiotekijöistä ja toimijuudesta suomen kielellä. Motivaatiota olen tarkastellut aloitus- ja jatkamismotivaation sekä motivaatiota lisäävien ja vähentävien tekijöiden kannalta. Toimijuuden tarkastelu on tapahtunut vastaajien kuvaaman suomen kielen käyttämisen sekä tulevaisuuteen liittyvien suunnitelmien näkökulmasta. Tässä luvussa esitän päätulokset, jotka perustuvat kyselylomakkeella saadun aineiston sisällönanalyysiin sekä muutamista määrällisesti tarkastelluista Likert-asteikollisista ja monivalintakysymyksistä saatuihin vastauksiin. Niiden perusteella vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Lopuksi käsittelen vielä tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimukseni luotettavuuteen.

13 vastaajan kyselyaineistoni analyysin perusteella voidaan todeta, että tutkimassani kolmessa unkarilaisessa yliopistossa opiskelijoilla on suomen kielen opiskelun aloittamiseen liittyviä syitä monia, eikä vastaajajoukolla ole yhtä tai kahta tiettyä syytä aloittaa juuri suomen opiskelu. Tämä osoittaa, että suomen kielellä ja Suomella on monia kiinnostavia puolia, jotka saavat opiskelijoita ulkomaita myöten kiinnostumaan suomen kielen alasta ja sen opiskelusta yliopistotasoisesti. Aloittamiseen liittyvät tekijät olivat hyvin samanlaisia kuin aiempien tutkimusten mukaan muissakin maissa suomea yliopistoissa opiskelevien aloitussyyt (esim. Alatalo 2005; Korhonen 2012). Aineistoni vastaajien ilmoittamia suomen opiskelun aloittamisen syitä olivat ihmissuhteisiin, suomen kieleen ja kulttuuriin, muihin mielenkiinnonkohteisiin, käytännönsyihin sekä muihin kielen osa-alueisiin liittyvät tekijät. Suomalainen kulttuuri mainittiin vastauksissa kuitenkin vain kerran erillään suomen kielestä, minkä perusteella se ei ole suurimpia motivaatiotekijöitä opiskelua aloitettaessa. Aloitusmotivaation tekijät ovat siis niin instrumentaalisia kuin integratiivisia (Gardner 1985).

Motivaatiota lisäävät tekijät osoittautuivat pitkälti samoiksi, kuin suomen kielen opiskelun aloitukseen liittyvät tekijät. Dörnyein ja Ottón prosessimallin (1998) mukaan motivaatio vaatiikin jatkuvaa ruokkimista, minkä perusteella on ymmärrettävää, että motivaatiotekijät pysyvät ainakin osittain samoina, vaikka ne jalostuvatkin, ja rinnalle saattaa tulla myös muita tekijöitä. Mielenkiintoista kuitenkin on, että suomalainen kulttuuri oli kuitenkin tässä vaiheessa noussut jo merkittäväksi motivaatiotekijäksi monelle. Suomalainen kulttuuri on siis alkanut kiinnostaa vastaajia opiskelua edetessä.

Opiskelijat kuvasivat haluaan muuttaa Suomeen suomen kielen opiskelun jatkamiseen liittyvässä kysymyksessä. Halu muuttaa Suomeen näkyi myös muissa motivaatioon liittyvissä kysymyksissä. Motivaatiota vähentävät tekijät liittyivät pitkälti siihen, miten suomen kieli tuntuu vaikealta vielä pitkänkin ajan jälkeen. Vastauksissa näkyi turhautuminen siihen, että vaikka suomen kieltä osaisi jo hyvin, siinä tekee silti jatkuvasti virheitä. Opiskelijat kuvasivat kuitenkin ylipäättään motivaatiotaan suomen kieleen hyvin innokkaaksi, ja lähes kaikilla vastaajilla oli tavoitteita suomen kieleen ja sen opiskelusta seuraavaan hyötyyn liittyen. Tämä voi liittyä esimerkiksi siihen, että oppilailla on myönteinen kuva itsestään ja kyvyistään, ja he ovat tämän vuoksi selittäneet vaikeudet itsestään riippumattomiksi (Dörnyei & Ottó 1998; Weiner 1986). Myös hyvällä ja kannustavalla opettajalla sekä oppimisryhmällä saattaa olla vaikutusta tähän (Dörnyei & Ottó 1998: 47–50).

Opiskelijoiden antamat kuvaukset heidän suomen kielen käyttämisestään olivat erittäin moninaisia, ja heidän toimijuutensa suomen kielen käyttäjinä oman käsityksensä mukaan tuli vastauksista hyvin esille. Vastauksissa tuli odotuksenmukaisesti esiin myös kielenkäyttö formaaleissa oppimisympäristöissä eli luokkahuoneessa, mutta erityisesti kielenkäyttö epäformaaleissa tilanteissa korostui vastauksissa. Vastaajat kertoivat käyttävänsä suomea luokkahuoneen ulkopuolella erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä eri medioiden kautta. Tämä osoittaa aktiivista toimijuutta, jota kieltä oppiakseen jokaiselta vaaditaan (Van Lier 1996; Mercer 2011). Suomen kieltä kuitenkin vaikuttavat käyttävän enemmän luokkahuoneen ulkopuolella ne vastaajat, jotka kertoivat käyttävänsä suomea ystäviensä kanssa ja töissä, kuin ne, jotka kertoivat käyttävänsä suomea medioiden seuraamiseen. Tämä voi selittyä muun muassa ystävien ja töissä tavattujen ihmisten tukevalla vaikutuksella tarjoumien hyödyntämiseen (Scotson 2020: 83).

Suurin osa vastaajista ilmoitti käyttävänsä suomea mielellään lähes kaikissa tilanteissa, mutta vastusten mukaan oli myös tilanteita, joissa suomea ei käytetä niin mieluusti. Suomen kielen käyttöä ei koettu mieluisaksi tilanteissa, joissa suomalaiset vaihtavat englantiin tai joissa kieltä täytyy käyttää yhtäkkiä. Tämä saattaa johtua siitä, että oppija tuntee tällöin epäonnistuneensa kielenkäytössä. Myös opettajan seura, stressaava tenttitilanne, väsymys, sekä uskonnolliset ja poliittiset tilanteet mainittiin. Monet näistä syistä ovat oletettavasti sellaisia, joissa vastaajat tuntevat olonsa myös muihin asioihin liittyen epämieluisaksi. Dörnyein ja Ottón (1998: 48–51) mukaan miellyttävyydellä onkin merkittävä rooli motivaatiossa.

Vastausten perusteella tässä tutkimani opiskelijat ovat olleet erittäin aktiivisia oppimaan suomea ja etsimään sille käyttötarkoituksia ja -paikkoja sekä Unkarissa että Suomessa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että moni vastaaja kertoi jo työskentelevänsä suomen kielen parissa. Lähes jokainen vastaaja myös mainitsi halustaan muuttaa Suomeen ja/tai työskennellä suomen kielellä tai sen parissa joskus tulevaisuudessa. Kahdeksalla vastaajalla ei kuitenkaan ollut näitä ajatuksia

vielä opintojen alkaessa, vaan kiinnostus suomen kieleen ja Suomeen sekä niihin liittyviin mahdollisuuksiin on kehittynyt ja jalostunut opintojen aikana. Opiskelijat ovat oletettavasti tarttuneet tarjolla oleviin tarjoumiin, joiden avulla heidän osaamisensa on kehittynyt (Van Lier 1996), minkä ansiosta myös mahdollisuudet ovat kasvaneet.

Sekä motivaatioon että toimijuuteen liittyvissä vastauksissa korostui niiden positiivinen luonne. Lähes kaikkien opiskelijoiden antamista vastauksista välittyi vahva kiinnostus suomen kieleen ja halu oppia ja käyttää sitä lisää. Tästä voisi päätellä, että näiden vastaajien keskuudessa suomen kielen käyttäminen tulee jatkumaan myös tulevaisuudessa. Aineiston perusteella unkarilaiset suomen kielen opiskelijat myös käyttävät suomea paljon erilaisissa epäformaaleissa tilanteissa. Yksi opetuksen keskeinen tehtävä onkin ohjata oppijoita huomaamaan luokan ulkopuolella olevat tarjoumat ja rohkaista oppijaa käyttämään suomea informaaleissa oppisympäristöissä tukemalla henkilön toimijuutta (Scotson 2020: 89). Tässä Unkarin yliopistoissa tapahtuvan suomen kielen opetuksen voi siis katsoa onnistuneen erittäin hyvin tämän kyselytutkimuksen valossa.

Suomen kielen asema Unkarin yliopistoissa vaikuttaa aineiston perusteella opiskelijoiden keskuudessa erittäin optimistiselta. Vastaajien motivaatio ja halu käyttää kieltä vaikuttavat erinomaisilta, mikä lisää aineen haluttavuutta ja ehkä myös näkyvyyttä. On hyvä kuitenkin muistaa, että suomen kielen kokoisen oppiaineen asema ja opiskeleminen ulkomailla – tässä tapauksessa Unkarissa – riippuu myös monista sellaisista tekijöistä, joihin opiskelijat eivät itse pysty vaikuttamaan. Tällä hetkellä suomen kielen asema maasteritason oppiaineena vaikuttaa kuitenkin suhteellisen turvatulta (OPH 2021a; 2021b; 2021c). Suomen kielen haluttavuuteen oppiaineena vaikuttaa tietysti myös julkinen mielipide ja imago kielestä, mihin taas vaikuttavat monet asiat aina yksittäisistä ihmisistä valtion tasolle.

Kuten kaikkiin tutkimuksiin, myös omaan tutkimukseeni liittyy tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimusaineistoni heikkous on sen pieni koko, mikä oli jo tutkimusta suunniteltaessa odotettavissa. Tästä syystä tutkimukseni ei alun alkaenkaan tähdännyt erityisesti yleistettävyyteen, vaan vastaajien yksilöllisyyden kirjon tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt nimenomaisesti unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden motivaation ja toimijuuden tutkimiseen, ja on hyvä muistaa, että vastaukset voivat olla maasta tai jopa kaupungista riippuvaisia. Tutkimukseni vastaajat edustivat kuitenkin kolmea eri yliopistoa, eivätkä vastaukset yliopistoittain merkittävästi eronneet toisistaan tässä aineistossa. Positiivisesti painottuvia tuloksia tulkitessa on joka tapauksessa hyvä ottaa huomioon, että kyselyyn vastaaminen on tapahtunut vastaajien omalla ajalla ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastauksissa voikin joltain osin esiintyä niin kutsuttua miellyttämismisvinaa. Lisäksi voidaan olettaa, että monet vastaajat ovat luultavasti olleet keskimääräistä motivoituneempia ja Suomesta ja suomen kielestä kenties erityisen kiinnostuneita

opiskelijoita. Tämä selittäisi osaltaan useisiin esimerkiksi vastaajien tulevaisuudensuunnitelmia koskeviin kysymyksiin saatuja vastauksia, joissa sekä suomen kieli että Suomi esiintyivät varsin näkyvästi.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake on rakennettu niin, että se ei ohjailisi vastaajaa. Jälkeenpäin ajatellen joidenkin kysymysten muotoilu osoittautui vastausten valossa osin hieman epäselväksi. Esimerkiksi kysymys 19 ”Käytän suomen kieltä kirjallisesti (muuten kuin sosiaalisessa mediassa) usein.” olisi kannattanut muotoilla täsmällisemmin, sillä saatujen vastausten perusteella moni vastaaja oli luultavasti laskenut myös yliopistossa formaalisti tapahtuvan kirjallisen suomen kielen käytön mukaan, vaikka tarkoituksena oli tarkastella sitä nimenomaan epäformaaleissa tilanteissa. Myös se, että vastaajien äidinkieli on eri kuin kyselylomakkeen kieli, on saattanut vaikuttaa vastauksiin. Vaikka pyrin rakentamaan kyselylomakkeen mahdollisimman selkeäksi suomea vieraana kieltä käyttävälle kohderyhmälleni, on mahdollista, että esimerkiksi jotkut sanat tai rakenteet ovat olleet osalle vastaajista vieraita. Olen kuitenkin kiinnittänyt huomiota mahdollisiin väärinymmärryksiin ja lisäksi esittänyt aineistolainaukset autenttisina (virheitä korjaamatta), jotta lukijan on mahdollista tehdä päätelmiä vastaajien kielitaidon hallinnan tasosta aineistoesimerkkien avulla.

Olen pyrkinyt aineistoa tarkastellessani toimimaan mahdollisimman puolueettomasti. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan esimerkiksi oma asema suhteessa vastaajiin tai omat kokemukset ja mielipiteet eivät saisi vaikuttaa vastausten käsittelyyn ja analysointiin. Koska toimin itse opettajana, olen kiinnittänyt tähän erityistä huomiota. Lisäksi, kuten edellä totesin, olen säilyttänyt vastauksista esiin nostetut aineistoesimerkit täysin alkuperäisessä muodossaan, eikä niitä ole muokattu joiden lainausten lyhentämistä lukuun ottamatta, jotta tekemääni analyysiä ja johtopäätöksiä on ulkopuolisen lukijan mahdollista arvioida näiden avulla. Tutkimuskysymyksiin olen pyrkinyt analyysin avulla vastaamaan perusteellisesti ja selvästi, ja analyysiä havainnollistamaan olen käyttänyt paitsi aineistoesimerkkejä myös havainnollistavia kuvioita.

Motivaatiotutkimuksen teoreettinen kenttä on erittäin laaja, ja motivaation määrittelemisestä ja rakentumisesta on monia eri näkemyksiä. Kaikkien mahdollisten motivaatioteorioiden ottaminen mukaan tutkimukseen olisi ollut liki mahdotonta, minkä vuoksi olenkin kytkenyt analyysini yleisimpiin motivaationäkemyksiin ja erityisesti Dörnyein motivaatiomalleihin sekä Gardnerin toisen kielen omaksumisen malliin. Olen kuitenkin käsitellyt vastauksia monitahoisesti ja eri lähteisiin pohjaten, sillä tutkimuksen näkökulman rakentaminen monien eri teorioiden pohjalle lisää sen uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lisäksi kuten motivaatiokin, myös toimijuus on hyvin vaikeasti määriteltävä käsite. Toimijuuden kohdalla olen samoin keskittynyt yleisimpiin

määritelmiin, ja analysoinut vastauksia peilaten joihinkin yleisimpiin teoreettisiin näkemyksiin (esim. Ahearn 2001, Mercer 2011, Van Lier 1996).

Motivaatiotutkimus on monitahoinen ala, minkä vuoksi samasta aiheesta voidaan tehdä monia erilaisia tutkimuksia, kun käytetään erilaisia menetelmiä tai kun aihetta lähestytään eri motivaatiotutkimuksen haaran näkökulmasta. Yleisesti vieraan kielen oppimismotivaatiota on tutkittu jo paljon, mutta myös suomen kielen oppimismotivaatiota vieraana kielenä nimenomaan ulkomaisissa yliopistoissa olisi hedelmällistä tutkia vielä lisää. Jatkotutkimusta voisi toteuttaa esimerkiksi yksittäisten tai ryhmähaastatteluiden keinoin, sillä haastattelu tuo esille monia sellaisia puolia, joita kyselyn avulla ei voida saada esille. Esimerkiksi juuri motivaation ja toimijuuden yhteydestä voisi saada vielä tarkempaa tietoa haastattelun keinoin, sillä niiden suhde on kiistaton (van Lier 1996).

Kaiken kaikkiaan aineistoni tulokset avaavat sitä, miksi suomen kieltä aletaan opiskella Unkarissa, vaikka suomi on kielenä pieni, eikä sen opiskelu ole välttämättä aina yhtä hyödyllistä kuin suurempien kielten opiskelu. Suomen valttikorttina näyttääkin olevan juuri sen erilaisuus ja mielenkiintoisuus verrattuna isompiin kieliin. Suomen kielen opiskelun aloitettuaan kielenkäyttäjät myös näyttävät käyttävän sitä ainakin tämän kyselytutkimuksen perusteella suhteellisen paljon ja aktiivisesti.

LÄHTEET

- AHEARN, LAURA 2001: Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, s. 109–13
- ALANEN, RIIKKA 2000: Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. *AfinLAN Vuosikirja*, 30 (58) s. 95–120.
- 2011: Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa Kalaja, Paula – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. s.141–151 Tietolipas 154. Helsinki: Finn Lectura.
- ALATALO, SUSANNA 2005: *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatio*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- BORZOVA, HELEN 1995 *Teaching of foreign languages in Karelia* (manuscript).
- DÖRNYEI, ZOLTAN 1994a: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 3, s. 273–284.
- 2001b: *Teaching and Researching Motivation*. UK, Essex: Pearson Education Limited.
- 2003: *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 2005: *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 2006: Individual differences in second language acquisition. *AILA review* 19, s. 42–68.
- DÖRNYEI, ZOLTAN – OTTÓ, ISTVAN 1998: Motivation in Action: A Process Model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4, s. 43–69.
- ELLIS, ROD 2003: *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eszterházy Károly Egyetem 2021: *Sikerés pályázat a Magyar Nyelvészeti Tanszéken*. Saatavissa: [Sikerés pályázat a Magyar Nyelvészeti Tanszéken \(uni-eszterhazy.hu\)](http://uni-eszterhazy.hu) (4.8.2022)
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2012: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2012. Helsinki: WSOY.
- GARDNER, ROBERT – LAMBERT, WALLACE 1972: *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. US, MA, Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- GARDNER, ROBERT 1985: *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. UK, London: Edward Arnold.
- HERITAGE, JOHN 1996: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Gaudeamus: Helsinki.

HS = Helsingin Sanomat 2013: Suomi ei enää kelpaa unkarilaisille sukulaiskieleksi. Päivitetty: 30.3.2013. Saatavilla: <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000002628735.html> (28.7.2022)

JULKUNEN, KYÖSTI 1998: *Vieraan kielen oppiminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

JUUTI, KALLE – LEVONEN, JARI 2018: Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina (toim.): *Motivaatio ja oppiminen*, s. 140–149. Jyväskylä: PS-kustannus.

KALAJA, PAULA – ALANEN, RIIKKA – PALVIAINEN, ÅSA – DUFVA, HANNELE 2011. From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.): *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 47–58.

KERESZTES, LÁSZLO 2002: *Debrecenin Yliopiston Suomalais-ugrilainen laitos 50-vuotias (1952–2002)*. Debrecen: FOLIA URALICA DEBRECENIENSIA 9.

KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA 2019: Mitä opettajattomuudesta seuraa? Teoksessa Kotilainen, Lari – Kurhila, Salla – Kalliokoski, Jyrki (toim.): *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, s. 33–60. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA – KALLIOKOSKI, JYRKI 2019: Johdatus luokahuoneen ulkopuoliseen oppimiseen. Teoksessa Kotilainen, Lari – Kurhila, Salla – Kalliokoski, Jyrki (toim.): *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, s. 7–32. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KORHONEN, MIKKO 1984: Suomalais-ugrilaisen kielitieteen alkuvaiheet. Teoksessa Heikkilä, Päivi – Karig, Sara – Nagy, János – Numminen, Jaakko (toim.): *Ystävät, sukulaiset – Suomen ja Unkarin kulttuurisuhteet 1840–1984*, s. 25–24. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KORHONEN, SEIJA 2012: *Oppijoiden suomi - Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja. Helsinki: Unigrafia Oy.

KOSKI, HEIKKI 2010: Sukulaiset ystävinä. Teoksessa Sievers, Jaakko (toim.): *Veljeskansan keskuudessa – Suomen Unkarin-edustustoiminnan historiikki*, s. 127–135. Suomen suurlähetystö, Budapest.

KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsingin yliopisto.

KÄRNÄ, LEENA – LEHMUSVAARA, TIINA 2007: Suomen kielen ja kulttuurin opetusasteet ulkomaisissa yliopistoissa. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.): *Kielisilloja maailmalle – Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa*, s. 48–147. Kansainvälisen vaihdon keskus CIMO.

LANTOLF, JAMES 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

LEPPÄNEN, S., PITKÄNEN-HUHTA A., NIKULA T., KYTÖLÄ S., TÖRMÄKANGAS T., NISSINEN K., KÄÄNTÄ L., VIRKKULA T., LAITINEN M., PAHTA P., KOSKELA H., LÄHDESMÄKI S. & JOUSMÄKI, H.

2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 13.
- LERKKANEN, MARJA-KRISTINA – PAKARINEN, EIJA 2018: Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, Katariina (toim.): *Motivaatio ja oppiminen*, s. 140–149. Jyväskylä: PS-kustannus.
- LILJA, NIINA 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 146.
- MARKUS, KAIJA – VECSENYÉS, ILDIKÓ – WICHMANN, IRENE 2019: *Unkarin kielioppia helposti*. Suomi-Unkari Seura.
- MARTIN, MAISA 1995: Matkailijana Morfologiassa. Teoksessa Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. s. 51–71. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MARTIN, MAISA 2007: Muutoksen tuulet – Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.): *Kielisilloja maailmalle – Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa*. s. 21–38 Kansainvälisen vaihdon keskus CIMO.
- MERCER, SARAH 2011: *The complexity of learner agency*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- NOELS, KIMBERLY 2000 Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50:1, 57–85.
- NUMMINEN, JAAKKO 1984: Unkarin ja Suomen kulttuurisuhteiden kehitys. Teoksessa Heikkilä, Päivi – Karig, Sara – Nagy, János – Numminen, Jaakko (toim.): *Ystävät, sukulaiset – Suomen ja Unkarin kulttuurisuhteet 1840–1984*, s. 16–24. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- OPH = Opetushallitus 2021a: *Toimintakertomus lukuvuodelta 2020–2021*. Debreceni Egyetem (Debrecen, Unkari): Suomalais-ugrilaisen kielitieteen laitos.
- 2021b: *Toimintakertomus lukuvuodelta 2020–2021*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest, Unkari): Fennougristiikan laitos.
- 2021c: *Toimintakertomus lukuvuodelta 2020–2021*. Szegedi Tudományegyetem (Szeged, Unkari): Suomalais-ugrilaisen kielitieteen laitos.
- 2022: Suomen kielen ja kulttuurin opinnot ulkomaisissa yliopistoissa – Suomen kielen ja kulttuurin kesäkurssit 2022. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/tietoa-kansainvalistymisrahoituksesta/suomen-kielen-ja-kulttuurin-opinnot/suomen-kielen-ja-kulttuurin-kesakurssit-2021> (3.8.2022)
- PAJUNEN, ANNELI 2002: Suomen kieli maailman kielten joukossa. Virkaanastujaisesityelmä Tampereen yliopistossa 22. toukokuuta. *Virittäjä* 2002 s. 563–569.

- PIETILÄ, PÄIVI 2014: Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka (toim.): *Kuinka kieltä opitaan?* s. 36–54 Helsinki: Gaudeamus Oy.
- RAANAMO, ANNA-MAIJA – TUOMIKOSKI, PAULA (toim.) 1997: *Kielisillan rakentajat. Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö. Edita.
- RYAN, RICHARD – DECI, EDWARD 2017: *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on Conversation I & II*. Jefferson (toim.). Oxford: Blackwell.
- SALMELA-ARO, KATARIINA 2018: Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Katariina Salmela-Aro 2018 (toim.): *Motivaatio ja oppiminen*, s. 6–15. Jyväskylä: PS-kustannus.
- SCOTSON, MIA 2020: *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations.
- Study.eu: Study in Hungary – Tuition fees and cost of living in Hungary. Saatavissa: <https://www.study.eu/country/hungary> (17.6.2022)
- SUNDMAN, MARKETTA 2014: Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka (toim.): *Kuinka kieltä opitaan?* s. 90–107 Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Suomi ulkomailla sivustot: Unkari – Suomi ja Unkari. Saatavissa: <https://finlandabroad.fi/web/hun/edustusto> (27.8.2022)
- Suomi-Unkari seura: Unkari – sukukieli. Julkaisuaika: 28.8.2008. Saatavissa: <https://suomiunkari.fi/kieli/unkari-sukulaiskieli/> (28.7.2022)
- TARVAINEN, ANNA 2010: Suomen ja Unkarin kieli- ja kirjallisuussuhteet. Teoksessa Sievers, Jaakko (toim.): *Veljeskansan keskuudessa – Suomen Unkarin-edustustotoiminnan historiikki*. s. 142–157. Suomen suurlähetystö, Budapest.
- TERVONEN, VILJO 1984: Kulttuurisuhteiden rakentajia 1800-luvulla. Teoksessa Heikkilä, Päivi – Karig, Sara – Nagy, János – Numminen, Jaakko (toim.): *Ystävät, sukulaiset – Suomen ja Unkarin kulttuurisuhteet 1840–1984*. s. 46–87. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- VALLI, RAINE 2018: Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Raine Valli – Ella Aarnos (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle s. 81–99, Jyväskylä: PS-kustannus.
- VAN LIER, LEO 1988. *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

- 2004: *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- 2008: *Agency in the classroom*. Teoksessa J. P. Lantolf – M. E. Poehner (toim.): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. s. 163–86. London: Equinox.
- WALSH, STEVE 2002: Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research* 6 (1). s. 3–23.
- WEINER, BERNARD 1986: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Spinger.
- WERQUIN, PATRICK 2010. *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD Publishing

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Kysely unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden opiskelusta ja suomen käyttämisestä

Opiskelen Tampereen yliopistossa suomen kieltä ja teen pro gradu -tutkielmaani unkarilaisten suomen kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja suomen kielen käyttämisestä. Kerään aineistoni tällä kyselylomakkeella, johon toivon sinun vastaavan. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja kerättyjä aineistoja säilytetään luotettavasti. Kyselyyn vastaaminen kestää 10–15 minuuttia.

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,
Leena Aro

* Pakollinen

Taustatiedot

1. Ikä *

- 18-20
- 21-24
- 25-30
- yli 30

2. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen
- Muu
- En halua sanoa

3. Opiskelukaupunki *

- Budapest
- Debrecen
- Szeged

4. Koulutustaso *

- BA
- MA
- PhD
- Muu

5. Mitä muuta opiskelet tai olet opiskellut yliopistossa kuin suomen kieltä?

6. Millä tavoin olet opiskellut ja oppinut suomen kieltä tähän mennessä? *

- yliopiston kursseilla
- kursseilla jossain muualla kuin yliopistossa
- epämuodollisesti: minulla on kotimaassani kontakteja suomalaisiin
- epämuodollisesti: olen viettänyt aikaa Suomessa
- Muu

7. Mille tasolle arvioisit kielitaitosi? *

- A2.2
- B1.1
- B1.2
- B2.1
- B2.2
- C1.1
- C1.2
- C2

8. Montako kertaa olet käynyt Suomessa? *

- 0
- 1-2
- 3-5
- enemmän kuin 5

9. Miksi olet käynyt Suomessa? Oletko ollut esimerkiksi lomalla, vaihdossa tai kielikursseilla? *

10. Mitä muuta haluaisit kertoa suhteestasi suomen kieleen, Suomeen tai suomalaisiin?

Motivaatio ja suomen kielen opiskelu

11. Mikä sai sinut aloittamaan suomen kielen opiskelun? *

12. Aiotko jatkaa suomen opiskelua yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa tulevaisuudessa? *

- kyllä
- ei
- en osaa sanoa

13. Miksi aiot jatkaa / et aio jatkaa? *

14. Arvio seuraavia väittämiä asteikolla 1–5. (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
Pyrin ylläpitämään ja oppimaan suomen kieltä virallisen opetuksen ulkopuolella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen suomea, koska pidän suomalaisesta kulttuurista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen suomea, koska haluan puhua suomalaisten ystävieni/sukulaisteni kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen suomea, koska haluan joskus muuttaa Suomeen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelen suomea, koska haluan joskus työskennellä suomen kielellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Mitkä asiat lisäävät motivaatiotasi suomen kielen opiskeluun? *

16. Mitkä asiat vähentävät motivaatiotasi suomen kielen opiskeluun? *

17. Millainen on innostava suomen kielen oppitunti? Mitä innostavalla oppitunnilla tehdään? *

18. Mitä muuta haluaisit sanoa motivaatiostasi suomen kielen opiskeluun?

Suomen kielen käyttäminen

19. Arvio seuraavia väittämiä asteikolla 1–5. (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
Koen oppineeni suomea oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen oppineeni suomea oppituntien ulkopuolella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän suomen kieltä suullisesti usein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän suomen kieltä sosiaalisessa mediassa usein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän suomen kieltä kirjallisesti (muuten kuin sosiaalisessa mediassa) usein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen kielitaitoni kehittyneen ollessani Suomessa (jos olet käynyt Suomessa).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskallan käyttää suomen kieltä aina halutessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Missä ja millaisissa tilanteissa tuntien ulkopuolella käytät suomen kieltä? *

21. Millaisissa tilanteissa sinusta on mukavaa käyttää suomen kieltä? *

22. Millaisissa tilanteissa sinusta on epämukavaa käyttää suomen kieltä? *

23. Kuinka usein käytät suomea luokkahuoneen ulkopuolella? Voit tarkentaa vastaustasi Muu-kohtaan. *

- joka päivä
- monta kertaa viikossa
- noin kerran viikossa
- noin kerran kahdessa viikossa
- noin kerran kuukaudessa
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- en koskaan
- Muu

24. Millä tavalla suomen kieli liittyy tulevaisuudensuunnitelmiisi? Haaveiletko esimerkiksi työstä, jossa sinulla olisi hyötyä suomen kielestä? *

25. Oliko sinulla tällaisia suunnitelmia jo kun aloitit suomen kielen opiskelun? Ovatko suunnitelmasi muuttuneet? *

Kielikäsitys

26. Kuvaile suomen kieltä 1–3 sanalla. *

27. Kuvaile unkarin kieltä 1–3 sanalla. *

Vastausten käyttö tutkimustarkoitukseen

28. Vastauksiani saa käyttää tutkimusaineistona. Vastaukset ovat anonyymeja, ja niitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. *

Kyllä

Ei

Tämä ei ole Microsoftin luoma tai suosittelemia sisältöä. Lähetettävät tiedot lähetetään lomakkeen omistajalle.

Microsoft Forms