

Reetta Rantala

AFFEKTIIVISET TEKIJÄT JA OPPIJAN HALUKKUUS PUHUA VIERAALLA KIELELLÄ

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus affektiivisista tekijöistä ja
vieraalla kielellä puhumisesta luokkaympäristössä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Marraskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Reetta Rantala: Affektiiviset tekijät ja oppijan halukkuus puhua vieraalla kielellä: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus affektiivisistä tekijöistä ja vieraalla kielellä puhumisesta luokkaympäristössä
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Marraskuu 2023

Maailman kansainvälistyessä vieraiden kielten osaamisen ja suullisen kielitaidon merkitys ovat korostuneet. Vieraan kielen oppiminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista ja erilaisten kognitiivisten ja väestötieteellisten tekijöiden lisäksi siihen ovat yhteydessä myös affektiiviset tekijät, joilla viitataan ihmisten toimintaa ohjaaviin tunteisiin ja mielialoihin. Vieraan kielen oppiminen on myös yksilöllistä ja oppijoiden välillä on eroja muun muassa siinä, kuinka halukkaita he ovat käyttämään kohdekieltä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä tarkemmin affektiivisten tekijöiden ja vieraalla kielellä puhumisen väliseen yhteyteen tarkastelemalla aihepiiriin liittyviä aiempia tutkimuksia. Tutkimuksella pyritään kartoittamaan, mitkä affektiiviset tekijät ovat nousseet aiemmissä tutkimuksissa esille ja millä tavoin näiden tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen luokahuoneympäristössä. Tutkimuksessa halutaan myös kartoittaa sitä, millaisiin kohderyhmiin aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet.

Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja aineiston luokittelussa apuna käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta tietokannasta ja hakuprosessissa hyödynnettiin ja sovellettiin Finkin mallia. Hakuprosessin myötä tähän kirjallisuuskatsaukseen valikoitui 12 kansainvälistä ja vertaisarvioitua tutkimusartikkelia, joissa käsitellään eri näkökulmista affektiivisiä tekijöitä ja vieraan kielen oppijoiden halukkuutta tai haluttomuutta puhua kohdekielillä.

Tarkastelluista tutkimuksista nousee esille kuusi affektiivistä tekijää (kieliahdistus, motivaatio, itsevarmuus, tunteet, asenteet ja pidättyväisyys), joiden voidaan todeta olevan yhteydessä oppijan kommunikointihalukkuuteen sekä toistensa että erilaisten sosiaalisten, henkilökohtaisten ja oppimistilanteeseen liittyvien tekijöiden kautta. Tutkimuksien kohderyhmät olivat taas luokiteltavissa demografisten tekijöiden perusteella viiteen luokkaan, jotka ovat osallistujien kotimaa, sukupuoli, ikä, koulutusaste sekä opinnot. Tämä tutkimus osoittaa muun muassa sen, että affektiiviset tekijät ovat yhteydessä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen monien erilaisten tekijöiden kautta ja että niiden kokonaisvaltainen huomioiminen osana opetusta tukee oppijoiden vieraan kielen oppimista sekä halua ja uskallusta käyttää vierasta kieltä.

Avainsanat: affektiiviset tekijät, vieras kieli, kommunikointihalukkuus, luokahuoneympäristö, systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	AIEMPI KIRJALLISUUS	6
2.1	Vieraan kielen oppiminen ja vieraalla kielellä puhuminen	6
2.1.1	<i>Suullinen kielitaito ja vieraalla kielellä puhuminen</i>	8
2.1.2	<i>Halukkuus tai haluttomuus puhua vieraalla kielellä</i>	9
2.2	Affektiiviset tekijät ja vieraan kielen oppiminen.....	12
2.2.1	<i>Affektiiviset tekijät ja vieraalla kielellä puhuminen</i>	12
2.2.2	<i>Affektiiviset tekijät ja oppijan kommunikointihalukkuus</i>	14
2.2.3	<i>Koulun vieraiden kielten opetus, affektiiviset tekijät ja kommunikointihalukkuus</i> ..	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
3.1	Tutkimustehtävä	18
3.2	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	18
3.3	Tutkimusaineisto	20
3.3.1	<i>Tietokannat ja tiedonhaun kriteerit sekä seulonta</i>	21
3.3.2	<i>Valitut tutkimusartikkelit</i>	24
3.4	Sisällönanalyysi.....	25
4	TULOKSET	30
4.1	Tutkimuskysymys 1. Mitkä affektiiviset tekijät nousevat tutkimuksissa esille?	30
4.2	Tutkimuskysymys 2. Millaisten tekijöiden kautta affektiivisten tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä oppijoiden vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen luokkahuoneympäristössä?	32
4.3	Tutkimuskysymys 3. Millaisiin kohderyhmiin tutkimukset ovat keskittyneet?	35
5	POHDINTA	40
5.1	Tulosten pohdinta	40
5.1.1	<i>Affektiiviset tekijät ja niiden vaikutus vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta</i>	40
5.1.2	<i>Affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät</i>	42
5.1.3	<i>Tutkimuksissa tarkastellut kohderyhmät</i>	50
5.1.4	<i>Yhteenveto</i>	51
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	53
5.3	Jatkotutkimusaiheita	55
6	SYSTEMAATTISEN KIRJALLISUUSKATSAUKSEN AINEISTO	58
	LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Vieraiden kielten osaamisen merkitys on entisestään korostunut maailman muuttuessa monikielisemmäksi ja monikulttuurisemmaksi esimerkiksi lisääntyneen kansainvälisen liikkuvuuden ja kaupankäynnin sekä yhteiskuntien avautumisen seurauksena (Harjanne & Tella, 2010; Pietilä & Lintunen, 2014; Pyykkö, 2017; Sajavaara, 2006). Vieraan kielen oppiminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista vaan siihen lukeutuu muun muassa monia kognitiivisia tekijöitä kuten esimerkiksi oppimisstrategiat ja kielenoppimiskyvyt, sekä väestötieteellisiä tekijöitä kuten esimerkiksi oppijan ikä, yhteisö ja elinympäristö (Bao & Liu, 2021; Henter, 2014). Näiden lisäksi kielen oppimiseen ja sisäistämiseen vaikuttavat merkittävästi myös affektiiviset tekijät, joilla viitataan ihmisen tunteelliseen ulottuvuuteen (Merke, 2012) eli tunteiden ja mielialojen eri puoliin, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilö toimii ja käyttäytyy eri tilanteissa (Guo & Wang, 2013). Affektiivisiin tekijöihin lukeutuvat muun muassa itsevarmuus, ahdistus ja motivaatio (esim. Brown, 2006; Lee & Lee, 2020; Ni, 2012), ja nämä tekijät ovat yhteydessä muun muassa yksilön kommunikointitaitoihin, suorituskyykyyn ja oppimistuloksiin (esim. Henter, 2014; Lee & Lee, 2020; Ni 2012).

Luokkahuone on yksi tärkeimmistä vieraan kielen oppimisympäristöistä (Wang ym., 2020) ja affektiiviset tekijät vaikuttavatkin koulussa tapahtuvan vieraan kielen oppimisen kaikkiin osa-alueisiin (Halupka-Rešetar ym., 2018). Tämän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kuitenkin keskittyä tarkemmin pelkästään suulliseen kielitaitoon ja puhumiseen tarkastelemalla affektiivisten tekijöiden yhteyttä koulussa vierasta kieltä opiskelevien halukkuuteen ja haluttomuuteen puhua kohdekielellä. Vieraan kielen oppijat eroavat olennaisesti toisistaan esimerkiksi siinä, kuinka paljon he puhuvat kohdekielellä ja nämä erot ovat osittain selitettävissä oppijoiden kommunikointihalukkuudella (Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), jolla viitataan siis oppijan valmiuteen ja halukkuuteen osallistua kommunikaatio- ja keskustelutilanteeseen vieraalla kielellä (MacIntyre ym., 1998).

Kommunikointihalukkuudella on tärkeä rooli vieraan kielen opetuksessa sekä oppimisessa, sillä aiheeseen keskittyvän kirjallisuuden ja tutkimuksien mukaan sitä pidetään muun muassa yhtenä tärkeimpänä oppijoiden osallisuuteen vaikuttavana tekijänä (esim. Hamasaid ym., 2021; Mulyono & Saskia; 2021).

Affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden väliseen yhteyteen perehtyminen on ajankohtaista ja suositeltavaa, koska vieraiden kielten osaamisen ja suullisen kielitaidon tarve kasvaa jatkuvasti. Esimerkiksi Cookin (2016) mukaan puhutun kielen asema on vuosien kuluessa alkanut korostua kirjallista kieltä enemmän, minkä voidaan ajatella johtuvan muun muassa suullisen kielitaidon muuttumisesta aiempaa merkityksellisemmäksi maailman monikielisyyden ja -kulttuurisuuden lisääntyessä. Suullista kielitaitoa pidetään myös yhtenä kielen opiskelun tärkeimmistä päämääristä (esim. Aro, 2013; Sato, 2023), minkä vuoksi on oppimisen kannalta olennaista, että oppijat ovat halukkaita käyttämään kohdekieltä sekä kirjallisesti että suullisesti (Öksüz-Zerey & Cephe, 2020). Tämän vuoksi on mielestäni tärkeää perehtyä aiheeseen lisää ja kartoittaa aiempien tutkimuksien avulla sitä, millainen yhteys affektiivisilla tekijöillä on oppijoiden vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen, sillä parempi ja kattavampi ymmärrys affektiivisten tekijöiden ja suullisen kommunikoinnin sekä kielen tuottamisen välisestä yhteydestä mahdollistaa sekä tehokkaamman kielten opettamisen että itse oppimisen (Bao & Liu, 2021; Ni, 2012).

Tämän kirjallisuuskatsauksen aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja keskeisiä käsitteitä käsittelevien kappaleiden jälkeen avaan tarkemmin tutkimuksen tutkimuskysymyksiä ja tavoitteita. Esittelen myös systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmänä ja käyn läpi aineistonkeruuprosessini ja sen pohjalta valitsemieni tutkimusten analysoinnin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tämän jälkeen käsittelen ja tarkastelen saamiani tuloksia ja niiden perusteella tekemiäni johtopäätöksiä. Lopuksi tarkastelen kriittisesti tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joiden avulla affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden väliseen yhteyteen voitaisiin perehtyä vielä tarkemmin ja määrätietoisemmin.

2 AIEMPI KIRJALLISUUS

2.1 Vieraan kielen oppiminen ja vieraalla kielellä puhuminen

Entistä monikulttuurisemmassa ja monikielisemmässä maailmassa on siis nykyään usein suotavaa ja joskus myös välttämätöntä opiskella vieraita kieliä eli jotakin sellaista kieltä, joka ei ole yksilön äidinkieli tai yksi ensimmäisistä kielistä (Moeller & Catalano, 2015; Pietilä & Lintunen, 2014). Pietilä ja Lintunen (2014) lisäävät, että vieraalla kielellä tarkoitetaan sellaista kieltä, jolla ei ole oppijan maassa varsinaista virallista asemaa, mikä erottaa sen toisesta kielestä, joka taas useimmiten on maan virallinen kieli ja jota saatetaan käyttää laajalti oppijan ympäristössä. Monipuolisten vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja kulttuurien välisen kommunikoinnin mahdollistamisen lisäksi vieraan kielen opiskelu auttaa esimerkiksi kehittämään ja syventämään oppijan ymmärrystä sekä hänen omasta kulttuuristaan että myös muiden kulttuureista ja kielistä, mikä muun muassa mahdollistaa asioiden tarkastelun erilaisista kulttuurisista ja kielellisistä näkökulmista (Meriläinen & Piispanen, 2019; Moeller & Catalano, 2015).

Vieraan kielen oppiminen on monimuotoinen ilmiö, joka rakentuu lukuisista erilaisista yhteistyötä tekevästä tasoista ja tekijöistä (Pietilä & Lintunen, 2014). Esimerkiksi vieraan kielen oppimisen eri osa-alueet voidaan jakaa produktiivisiin eli aktiivisiin taitoihin, joihin lukeutuvat kirjoittaminen ja puhuminen, sekä reseptiivisiin eli passiivisiin taitoihin, joihin taas kuuluvat kuunteleminen ja lukeminen (Cook, 2016; Pietilä & Lintunen, 2014). Näiden eri kielitaidon osataitojen kehittymiseen vaikuttavat samanaikaisesti monet eri asiat, joista merkittävänä tekijänä pidetään muun muassa oppijan ikää, oppimisympäristöä ja opetusmenetelmiä sekä tässä tutkielmassakin käsiteltäviä affektiivisia tekijöitä, kuten motivaatiota ja kielijännitystä (esim. Cook, 2016; Meriläinen & Piispanen, 2019; Mäntylä, 2021; Pietilä, 2014). Vieraan kielen oppimisen ollessa monimutkainen ja pitkäkestoinen prosessi, tässä kirjallisuuskatsauksessa

tullaankin keskittymään tarkemmin vain vieraalla kielellä puhumiseen sekä kouluympäristössä tapahtuvaan vieraan kielen oppimiseen.

Yhtenä vieraan kielen oppimisen tavoitteena on aikaisemmin pidetty natiivipuhujan kaltaista kielitaitoa, mutta tällaisen kielitaidon tarpeellisuutta ja välttämättömyyttä on alettu kyseenalaistaa (esim. Cook, 2016; Lintunen, 2014; Moeller & Catalano, 2015). Nykyään vieraan kielen oppimisen keskeisenä päämääränä pidetään sen sijaan muun muassa kommunikatiivista kompetenssia, jolla tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää vierasta kieltä onnistuneesti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa (esim. Cook, 2016; Halupka-Rešetar ym., 2018; Järvinen, 2014). Myös eurooppalainen viitekehys, joka kuvaa eurooppalaisittain vieraan kielen oppimista, opettamista ja arviointia sekä niiden tavoitteita ja sisältöjä, perustuu kommunikatiiviseen kompetenssiin (Euroopan neuvosto, 2020). Molemmat Pyykkö (2017) ja Veivo (2014) nostavat esille, että viitekehys pitää vieraan kielen oppimisen tavoitteena erityisesti myös erilaisista tilanteista suoriutumista. Tämän lisäksi vieraan kielen oppimisella pyritään muun muassa kriittiseen kielitietoisuuteen, jolla viitataan muun muassa tietämykseen kielen eri käyttötavoista, ymmärrykseen eri kielten välisistä yhtäläisyyksistä ja eroista (Mäntylä, 2021; Sajavaara, 2006) sekä monenlaisten kulttuurien syvällisempään ymmärtämiseen ja monikielisuuden arvostamiseen (Cook, 2016; Mäntylä, 2021; Pyykkö, 2017; Sajavaara, 2006). Sajavaara (2006) lisää, että kielten oppimisen päämääränä on myös lisätä oppijan ymmärrystä ihmisten toiminnasta ja eri kieliyhteisöjen luonteista ja ominaisuuksista.

Vieraan kielen opetuksessa on myös siirretty aiemmista opettajälähtöisistä ja toistamiseen ja imitointiin perustuvista opetustavoista enemmän oppilaslähtöisiin ja osallistaviin opetusmenetelmiin (esim. Moeller & Catalano, 2015; Veivo, 2014). Meriläisen ja Piispasen (2019) mukaan vieraan kielen oppimisen ja opettamisen perustana toimii nykyään oppijan tarve käyttää vierasta kieltä erilaisissa tilanteissa, jotka ovat hänelle merkittäviä. Tämän vuoksi on heidän mielestään tärkeää pyrkiä opetuksessa luomaan kielenkäyttötilanteita, jotka vastaavat mahdollisimman hyvin arjen tilanteita, jotta oppija tulee tietoiseksi vieraan kielen oppimisen konkreettisista hyödyistä. Näin ollen vieraan kielen opettamisen tulee olla käytännönläheistä, autenttista ja aktiivisesti oppilaita osallistavaa, jotta oppijan kommunikaatiotaidot kehittyvät ja hän pystyy tarvittaessa käyttämään kieltä tehokkaasti ja onnistuneesti myös

kouluympäristön ulkopuolella (Meriläinen & Piispanen, 2019; Moeller & Catalano, 2015). Keskeisinä opetuksen päälähtökohtina voidaankin siis pitää oppijoiden kommunikatiivisen kompetenssin kehittämistä (Halupka-Rešetar ym., 2018; Sato, 2023) sekä pyrkimystä mahdollistaa erilaisten ihmisten ja ryhmien välinen vuorovaikutus ja kommunikointi (Cook, 2016). Opetustilanteissa tulee kuitenkin muistaa, että myöskään vieraan kielen opetuksen ei tule rakentua vain yhden opetustavan ympärille vaan sen tulee olla monipuolista, sillä erilaiset tilanteet ja erilaiset oppijat vaativat erilaisia opetusmenetelmiä onnistuneen oppimisen takaamiseksi (Aro, 2013; Moeller & Catalano, 2015).

2.1.1 Suullinen kielitaito ja vieraalla kielellä puhuminen

Suullinen kielitaito on yksi kielen oppimisen taitoalueista ja sillä viitataan oppijan kykyyn ja taitoihin vastaanottaa, ymmärtää ja tuottaa vierasta kieltä suullisesti (Cook, 2016; Euroopan neuvosto, 2020; Pietilä & Lintunen, 2014). Suullinen kielitaito rakentuu erilaisista osa-alueista, joihin lukeutuvat muun muassa ääntäminen sekä sanaston ja kieliopin hallinta (Cook, 2016; Lintunen, 2014; Ullakonoja & Dufva, 2016). Eurooppalainen viitekehys sisällyttää suulliseen kielitaitoon myös suullisen vuorovaikutuksen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi taitoa ylläpitää keskustelua eri aiheista niin virallisissa kuin epävirallisissa tilanteissa erilaisten keskustelukumppanien kanssa (Euroopan neuvosto, 2020).

Suullinen kielitaito on tiukasti sidoksissa nykyisin vieraan kielen oppimisen tavoitteenakin pidettävään kommunikatiiviseen kompetenssiin eli taitoon ja tietämykseen siitä, mitä missäkin tilanteessa tulee vieraalla kielellä sanoa ja millä tavalla (Cook, 2016; Järvinen, 2014). Korostuneen suullisen kielitaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin myötä erilaiset vuorovaikutteiset ja viestinnälliset opetusmenetelmät ovat yleistyneet, joista keskeisenä vieraan kielen opetusmenetelmänä on pidetty esimerkiksi kommunikatiivista kieltenopetusta (Byram & Méndez García, 2009; Cook, 2016; Harjanne & Tella, 2010). Kommunikatiivisessa kieltenopetuksessa korostuvat kommunikatiivisen kompetenssin lisäksi myös muun muassa vuorovaikutustaidot sekä viestinnällinen kielitaito, joita voidaan kehittää erilaisten roolipelien ja leikkien ympärille rakentuville harjoituksille, joissa oppilaat pääsevät puhumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa aidontuntuissa tilanteissa (Byram & Méndez

García, 2009; Harjanne & Tella, 2010; Järvinen, 2014; Meriläinen & Piispanen, 2019). Esimerkiksi vuorovaikutustaitoja pidetään usein välttämättömänä vieraan kielen oppimiseksi (Byram & Méndez García, 2009; Wang ym., 2019), minkä vuoksi suullisen kielitaidon kehittäminen yhdessä kommunikatiivisen kompetenssin kanssa on tärkeää, jotta vieraan kielen käyttäminen vuorovaikutuksen välineenä onnistuu (Cook, 2016; Sajavaara, 2006).

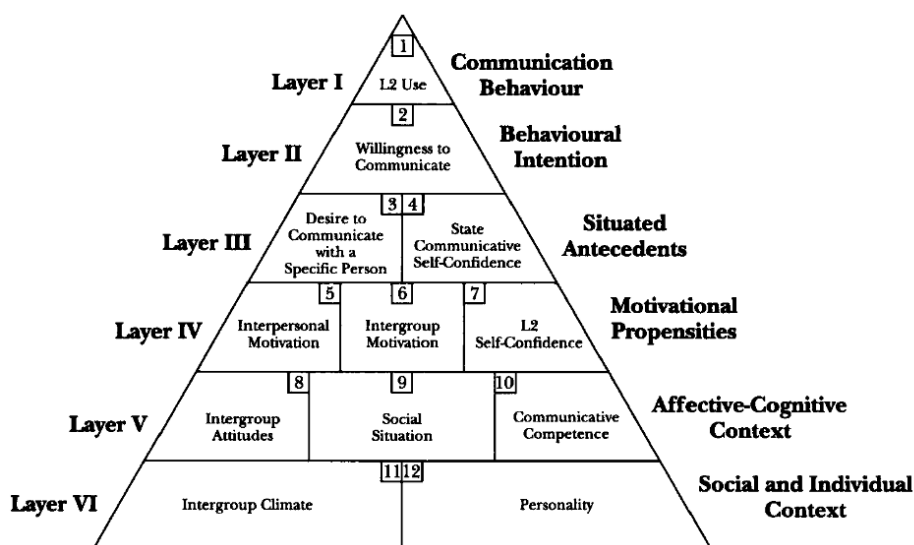
Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa painotetaan myös puheen sujuvuuden harjoittamista (Järvinen, 2014). Sujuvuus on tiukasti sidoksissa esimerkiksi puheen ja vuorovaikutuksen tehokkuuteen (Bygate, 2009) ja se mainitaan myös eurooppalaisessa viitekehyksessä yhtenä hyvän suullisen kielitaidon ominaisuutena (Euroopan neuvosto, 2020). Järvisen (2014) mukaan puheen sujuvuuden sekä tarkkuuden kehittymiseksi on tärkeää korjata mahdolliset oppijan tekemät virheet, mutta sekä hän että Cook (2016) lisäävät, että kommunikatiivisessa kielenopetuksessa virheet tulee kuitenkin nähdä ensisijaisesti yhtenä oppimisprosessin osana. Suullisen kielitaidon merkittävydestä ja sujuvan suullisen puheen korostuneesta asemasta huolimatta, Cook (2016) kuitenkin muistuttaa, että suullinen kielitaito ei saa täysin syrjäyttää kirjallista kielitaitoa, sillä esimerkiksi kirjoitusvirheet saattavat vaikuttaa vieraan kielen käyttäjän elämään enemmän kuin hänen aksenttinsa. Kommunikatiivisen kielenopetuksen ei siis tule keskittyä vain suulliseen kielitaitoon, vaan sen tulee sisältää myös muun muassa kieliopin ja rakenteiden opetusta (Harjanne & Tella, 2010; Järvinen, 2014).

2.1.2 Halukkuus tai haluttomuus puhua vieraalla kielellä

Vaikka vieraan kielen suullisen kielitaidon merkitys korostuu jatkuvasti, on kuitenkin hyvä muistaa, että oppijan suullisen kielitaidon taso ei aina kerro kaikkea hänen kokonaisvaltaisesta vieraan kielen osaamisestaan. Esimerkiksi Bygaten (2009) mukaan hyvin vierasta kieltä lukevalla ja kirjoittavalla oppijalla ei välttämättä ole yhtä hyviä vieraan kielen puhumisen taitoja, koska suullisen kielen oppiminen on usein omanlaisensa haaste, joka eroaa kirjoitetun kielen oppimisesta esimerkiksi opetusmenetelmien ja oppimistavoitteiden suhteen. Hyvä vieraan kielen kielitaito ei myöskään takaa esimerkiksi oppijan halukkuutta ja valmiutta puhua ja kommunikoida vieraalla kielellä erilaisissa tilanteissa

(Halupka-Rešetar ym., 2018; Khajavy ym., 2018; MacIntyre ym., 1998). Tämä johtuu muun muassa siitä, että kielitaidon lisäksi erilaiset yksilölliset ja tilannekohtaiset tekijät ovat yhteydessä siihen, miksi samanlaisissa olosuhteissa toiset oppijat puhuvat enemmän kuin toiset (Öksüz-Zerey & Cephe, 2020).

Näitä oppijoiden välisiä vieraan kielen puhumiseen ja puheliaisuuteen liittyviä eroja voidaan osittain selittää esimerkiksi oppijoiden kommunikointihalukkuudella (Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), jolla viitataan oppijan yksilölliseen taipumukseen ja aikomukseen kommunikoida muiden kanssa, kun hänelle on tarjoutunut siihen tilaisuus (Wang ym., 2019). Kommunikointihalukkuus eli se, miten halukas oppija on vieraalla kielellä puhumaan, voi vaihdella eri kielten välillä ja MacIntyren ym. (1998) mukaan onkin hyvin epätodennäköistä, että oppijan vieraan kielen kommunikointihalukkuus vastaa täysin hänen ensimmäisen kielen kommunikointihalukkuuttansa. Kommunikointihalukkuus on yhteydessä moniin eriin tekijöihin, joihin lukeutuvat muun muassa erilaiset affektiiviset, henkilökohtaiset, psykologiset ja sosiaaliset tekijät (esim. Halupka-Rešetar ym., 2018; Wei & Xu, 2022; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), joiden välisiä yhteyksiä MacIntyre ym. (1998) havainnollistavat ehdottamassaan toisen/vieraan kielen kommunikointihalukkuuden mallissaan (kuvio 1). Lyhyesti selitettynä mallin mukaan vieraan kielen opetuksen keskeisin tavoite on pyramidin huipulla oleva vieraan kielen käyttäminen, joka on suoraan riippuvainen seuraavan kerroksen kommunikointihalukkuudesta, joka taas on yhteydessä loppujen kerrosten eri tekijöihin (MacIntyre ym., 1998).



KUVIO 1. MacIntyren ym. (1998) ehdottama malli toisen/vieraan kielen kommunikointihalukkuudesta.

Kommunikointihalukkuus on siis yksi olennainen osa vieraan kielen oppimisprosessia, koska sillä on keskeinen rooli esimerkiksi vieraan kielen omaksumisessa sekä oppijan kommunikatiivisen kompetenssin ja kommunikointitaitojen kehittymisessä (Darasawang & Reinders, 2021; Wei & Xu, 2022). Kommunikointihalukkuus on tiukasti sidoksissa esimerkiksi oppijan suulliseen tuottamiseen ja osallisuuteen vierasta kieltä opittaessa, mitkä tukevat ja edistävät esimerkiksi juuri kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä (Hamasaïd ym., 2021), minkä vuoksi on tärkeää, että oppija on halukas puhumaan kohdekielellä. Oppijan kommunikointihalukkuus on siis merkittävästi yhteydessä hänen kykynsä kommunikoida ja käyttää vierasta kieltä, minkä vuoksi sitä pidetäänkin välttämättömänä avoimen, toimivan ja aidon kielenkäytön saavuttamiseksi (MacIntyre ym., 1998).

Kommunikointihalukkuus on tärkeä huomioida osana vieraan kielen oppimisprosessia ja opetusta myös siksi, että aiemmat tutkimukset ovat esimerkiksi Darasawangin ja Reindersin (2021) sekä Fatiman ym. (2020) mukaan osoittaneet, että oppijoiden kommunikointihalukkuus vaihtelee muun muassa sen mukaan, tapahtuuko kommunikointi luokkahuoneen sisä- vai ulkopuolella. Näin ollen, vaikka opetus tukisikin kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä ja oppijat osaisivatkin kommunikoida vieraalla kielellä luokkahuoneen sisällä, he eivät välttämättä ole suostuvaisia puhumaan kohdekielellä luokan ulkopuolella (MacIntyre ym., 1998). Jotta oppija pystyy käyttämään vierasta kieltä onnistuneesti sekä luokassa että arjen erilaisissa tilanteissa, on tärkeää, että he kokevat olevansa halukkaita käyttämään ja puhumaan kohdekielellä (Hamasaïd ym., 2021; Sato, 2023), minkä vuoksi esimerkiksi MacIntyren ym. (1998) mukaan yhtenä vieraan kielen oppimisen tavoitteena olisi hyvä pitää myös oppijoiden kommunikointihalukkuuden lisäämistä ja tukemista. Aiheeseen onkin siis tärkeä perehtyä, jotta esimerkiksi koulujen vieraan kielen opetuksessa osataan paremmin tukea ja rohkaista oppilaita puhumaan ja kommunikoidaan vieraalla kielellä myös luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa (Darasawang & Reinders, 2021).

2.2 Affektiiviset tekijät ja vieraan kielen oppiminen

Affektilla tarkoitetaan tunteita ja niiden eri puolia, jotka ovat yhteydessä siihen, miten yksilö käyttäytyy erilaisissa tilanteissa (Bao & Liu, 2021; Brown, 2006; Guo & Wang, 2013). Affektiivisten tilojen ja tunteiden kehittymiseen liittyy monenlaisia persoonallisuustekijöitä, joihin lukeutuvat muun muassa yksilön tunteet sekä häntä itseään että muita ihmisiä kohtaan (Brown, 2006). Vieraan kielen opetuksessa affektiivisilla tekijöillä viitataan oppijan yksilöllisiin tunnepohjaisiin tekijöihin ja ominaisuuksiin, joilla voi olla joko myönteinen tai kielteinen vaikutus oppijan oppimiskokemukseen ja oppimiseen (Guo & Wang, 2013; Ni, 2012). Erilaisia affektiivisiä tekijöitä on monia, mutta merkittävimpinä tekijöinä pidetään usein oppijan itsevarmuutta, kieliahdistusta sekä motivaatiota (esim. Bao & Liu, 2021; Brown, 2006; Ni, 2012), joita tarkastellaan seuraavassa kappaleessa hieman tarkemmin.

Brownin (2006) mukaan ihmisten käyttäytymisen ja tunteiden ymmärtäminen on vieraan kielen oppimisen kannalta erityisen tärkeää. Kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa onkin korostettu affektiivisten tekijöiden tärkeyttä, sillä niillä on merkittävä rooli vieraan kielen oppimisessa ja opetuksessa niiden ollessa yhteydessä muun muassa oppimistuloksiin sekä siihen, miten yksilö kommunikoi ja käyttää kohdekieltä (Bao & Liu, 2021; Lee & Lee, 2020b; Ni, 2012). Kielteiset tuntemukset saattavat esimerkiksi hankaloittaa kielen oppimisprosessia, kun taas myönteiset tunteet usein edistävät sitä (Bao & Liu, 2021; Henter, 2014; Ni, 2012). Sekä vieraan kielen opettajan että oppijan itse olisi hyvä olla tietoinen affektiivisista tekijöistä, jotta he osaavat ottaa ne paremmin huomioon opetuksessa ja oppimisessa (Bao & Liu, 2021).

2.2.1 Affektiiviset tekijät ja vieraalla kielellä puhuminen

Merken (2012) mukaan myönteisiä ja kielteisiä tunnelatauksia voi syntyä, kun vieraan kielen oppija kohtaa esimerkiksi uusia ja odottamattomia vuorovaikutus- ja keskustelutilanteita. Nämä tunnelataukset ovat tiukasti sidoksissa affektiivisiin tekijöihin, sillä esimerkiksi kieliahdistuksen vuoksi saattaa muodostua hermostuneisuuden ja ahdistuksen tunteita, kun taas tunne avoimesta ja hyväksyvistä ilmapiiristä saattaa lisätä puhujan itsevarmuutta (Ni, 2012).

Kieliahdistuksella viitataan siis oppijan pelkoon tai ahdistukseen, jota he tuntevat joutuessaan ilmaisemaan itseään suullisesti vieraalla kielellä (Bao & Liu, 2021; Guo & Wang, 2013; Henter, 2014) ja siihen yhdistetään usein muun muassa myös epävarmuuden, huolen ja levottomuuden tunteita (Guo & Wang, 2013). Kielijännitys saattaa haitata esimerkiksi oppijan suullista suorituskykyä ja oppimistavoitteiden saavuttamista sekä hankaloittaa opetukseen ja oppimiseen keskittymistä (Fatima ym., 2020, Henter, 2014; Ni, 2012). Kielijännitys usein myös vähentää oppijan itseluottamusta, mikä saattaa johtaa myös kommunikointihalukkuuden vähenemiseen (MacIntyre ym., 1998). Yksilö saattaa kokea kieliahdistusta esimerkiksi silloin, kun hän ei koe vieraan kielen taitojensa olevan riittävän päteviä verratessaan itseään muihin oppijoihin (Ni, 2012). Kieliahdistusta voi tapahtua kaikilla kielen oppimisen alueilla, mutta esimerkiksi Guon ja Wangin (2013) mukaan juuri suullisen kommunikoinnin ja muiden edessä puhumisen uskotaan herättävän eniten ahdistusta ja jännitystä.

Vieraan kielen oppimisen yhteydessä itsevarmuudella taas tarkoitetaan sitä, millainen käsitys oppijalla on itsestään ja kuinka paljon hän luottaa omaan taitoihinsa (Brown, 2006; Guo & Wang, 2013; MacIntyre ym., 1998). Vieraan kielen puhetilanteissa luonteenpiirremäinen itsevarmuus erotetaan usein tilannekohtaisesta itsevarmuudesta, jolla viitataan hetkelliseen itsevarmuuden tunteeseen tietyssä tilanteessa (Bao & Liu, 2021; MacIntyre ym., 1998). Tilannekohtainen itsevarmuus on yhteydessä muun muassa kieliahdistuksen vähäisyyteen sekä kommunikatiiviseen kompetenssiin eli kykyyn kommunikoida tehokkaasti annetussa tilanteessa (MacIntyre ym., 1998). Itsevarmuus ja usko omaan kykyihin ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä (Bao & Liu, 2021; Guo & Wang, 2013), sillä itsevarmuudella on huomattava yhteys muun muassa kielelliseen suorittamiseen, tavoitteiden saavuttamiseen sekä oppijan halukkuuteen puhua vieraalla kielellä (esim. Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020; Guo & Wang, 2013; Ni, 2012). Niin (2012) mukaan itsevarmuudella on keskeinen rooli myös riskien ottamisessa ja uusien asioiden kohtaamisessa, jotka nekin edesauttavat vieraan kielen oppimisessa onnistumista.

Esimerkiksi Baon ja Liun (2021) sekä Fatiman ym. (2020) mukaan vieraan kielen puhumiseen liittyvät kieliahdistus ja itsevarmuus ovat käänteisesti verrannollisia keskenään, mutta ne ovat vahvasti yhteydessä myös kolmanteen

keskeiseen affektiiviseen tekijään, oppijan motivaatioon (Guo & Wang, 2013; Ni 2012). Motivaatio ohjaa ja innostaa oppijaa oppimaan vierasta kieltä (Ni, 2012) ja se voi usein kertoa esimerkiksi siitä, kuinka hyödyllisenä oppija pitää kohdekieltä ja sen opiskelua (Harjanne & Tella, 2010; Sajavaara, 2006). Motivaatio voi olla joko sisäistä eli lähtöisin oppijasta itsestään ja hänen omista tavoitteistaan tai ulkoista, jolloin motivaatio on lähtöisin oppijan ympäristöstä (Brown, 2006; Pietilä, 2014). Sisäinen motivaatio korreloi usein integratiivisen motivaation kanssa, jolla tarkoitetaan oppijan halua ja kiinnostusta tutustua kohdekieleen ja sen kulttuuriin, ja ulkoinen motivaatio taas instrumentaalisen motivaation kanssa, jolla viitataan oppijan haluun saavuttaa käytännön tavoitteita (Brown, 2006; Pietilä, 2014). Yhdessä kieliahdistus, itsevarmuus ja motivaatio, muiden affektiivisten tekijöiden ohella, ovat yhteydessä siihen, millaisena oppija kokee vieraalla kielellä puhumisen. Esimerkiksi itsevarmoilla oppijoilla on usein korkea motivaatio ja vähemmän kieliahdistusta, mikä rohkaisee heitä puhumaan vieraalla kielellä edesauttaen näin myönteisten oppimistulosten saavuttamista (Bao & Liu, 2021; Fatima ym., 2020; Guo & Wang, 2013). Matala motivaatio vieraan kielen oppimista ja suullista kommunikointia kohtaan saattaa taas kertoa esimerkiksi itsevarmuuden puutteesta tai kieliahdistuksesta (Bao & Liu, 2021), minkä vuoksi oppiminen ja kohdekielellä puhuminen voi olla vähäisempää (Ni, 2012).

2.2.2 Affektiiviset tekijät ja oppijan kommunikointihalukkuus

Vieraan kielen oppimiseen keskittyvässä kirjallisuudessa on usein nostettu esille affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välinen yhteys (esim. Darasawang & Reinders, 2021; Hamasaid ym., 2021; Lee & Lee, 2020a; Mulyono & Saskia, 2021; Wei & Xu, 2022). Monissa tutkimuksissa affektiivisten tekijöiden on huomattu ennustavan oppijan halukkuutta kommunikoida vieraalla kielellä ja olevan yhteydessä siihen, haluaako vai pelkääkö yksilö kommunikoida ja lähestyä muita kohdekielellä (esim. Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020; MacIntyre ym., 1998). Molempien sekä myönteisten että kielteisten tunteiden on todettu vaikuttavan oppijan halukkuuteen puhua ja kommunikoida vieraalla kielellä (Khajavy ym. 2018) ja affektiivisista tekijöistä erityisesti itsevarmuuden, kielijännityksen ja motivaation on todettu olevan yhteydessä oppijan

kommunikointihalukkuuden kehittymiseen (esim. Fatima ym., 2020; Khajavy ym., 2018; Sato, 2023; Wei & Xu, 2022). Esimerkiksi Lee ja Leen (2020a) sekä Mulyonon ja Saskian (2021) tutkimuksissa erityisesti kieliahdistus yhdistettiin kielteisesti oppilaiden halukkuuteen kommunikoida vieraalla kielellä luokkahuoneessa, kun taas itsevarmuuden ja motivaation lisääntyminen paransivat sitä.

Affektiivisten tekijöiden yksilöllinen yhteys oppijan kommunikointihalukkuuteen ei kuitenkaan aina ole samanlainen vaan se saattaa vaihdella eri tilanteissa (MacIntyre ym., 1998; Mulyono & Saskia, 2021). Esimerkiksi itsevarmuus ja kieliahdistus ovat tilannesidonnaisia (MacIntyre ym., 1998), mikä näkyy esimerkiksi Mulyonon ja Saskian (2021) tutkimuksessa, jossa kieliahdistus vaikutti kielteistemmin oppilaiden ja opiskelijoiden kommunikointihalukkuuteen luokkahuoneen sisäpuolella kuin sen ulkopuolella tai erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä. Myös Leen & Leen (2020a) tutkimuksessa opiskelijat olivat halukkaampia käyttämään vierasta kieltä digitaalisissa ympäristöissä kuin luokkahuoneessa, sillä he kokivat eniten kieliahdistusta juuri luokkahuoneessa joutuessaan puhumaan toisten opiskelijoiden edessä. MacIntyren ym. (1998) mukaan onkin tärkeää tutkia sitä, miksi yksilö on halukas puhumaan vieraalla kielellä yhdessä tilanteessa, mutta ei toisessa, jotta voidaan paremmin ymmärtää niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä vieraan kielen käyttämiseen luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella.

2.2.3 Koulun vieraiden kielten opetus, affektiiviset tekijät ja kommunikointihalukkuus

Merkittävä osa vieraan kielen oppimisesta tapahtuu kouluissa ja Khajavyn ym. (2018) mukaan tunteilla on suuri rooli oppijan koulumenestyksessä ja suorituskyvyssä. Tämän vuoksi affektiivisiin tekijöihin olisi hyvä kiinnittää huomiota vieraiden kielten opetuksessa, jotta voidaan edesauttaa sitä, että oppijalle muodostuu myönteinen käsitys kielten oppimisesta ja hänestä itsestään kielen oppijana ja käyttäjänä. Affektiivisilla tekijöillä on siis yhteys siihen, millaisena oppija kokee vieraan kielen käyttämisen sekä siihen, millainen asenne hänellä on kieltä kohtaan yleisesti (Guo & Wang, 2013; Henter, 2014). Oppijan motivaation, asennoitumisen ja tuntemuksien on huomattu olevan yhteydessä

muun muassa koulussa tehtäviin valinnaisiin kielivalintoihin (Harjanne & Tella, 2010) sekä hänen suhtautumiseensa erilaisia oppimisalueita, kuten ääntämistä, kohtaan (Ullakonoja & Dufva, 2016). Mikäli oppijan suhtautuminen on kielijännityksen tai itsevarmuuden puutteen vuoksi kielteinen, hän saattaa olla huonosti motivoitunut opettelemaan esimerkiksi ääntämistä kokiessaan omat taitonsa huonoiksi, mikä taas vaikuttaa kielteisesti heidän suullisen kielitaitonsa kehittymiseen (Guo & Wang, 2013; Ullakonoja & Dufva, 2016). Affektiivisia tekijöitä ja niiden vaikutuksia ei kuitenkaan voida pitää täysin yksiselitteisinä, koska sekä Brown (2006) että Guo ja Wang (2013) nostavat esille muun muassa sen, että jännitys ei aina välttämättä ole kielteistä vaan kohtuullinen jännittäminen saattaa toisaalta myös parantaa oppijan keskittymistä oppimiseen.

Oppijoiden tunneilmaukset myös jäsentävät opetusta ja tuntitoimintaa (Merke, 2012), ja Ni (2012) sekä Penttinen ja Kyyrönen (2005) korostavatkin, että oppimisen edistämiseksi tulee luoda oppimisympäristö, joka sekä vahvistaa oppijoiden myönteisiä asenteita ja tuntemuksia oppimista kohtaan että tukee ja kannustaa oppijaa. Opetus, joka huomio esimerkiksi MacIntyren ym. (1998) pyramidin (kts. kuvio 1) eri kerrokset, tukee oppijaa mahdollisten affektiivisten esteiden ylittämiseksi edesauttaen näin oppijan kommunikointihalukkuutta ja motivaatiota käyttää kohdekieltä (Darasawang & Reinders, 2021). Tällaisen affektiiviset tekijät huomioon ottavan oppisympäristön luominen on pitkälti opettajan vastuulla. Opettajan tehtävänä on luoda rento ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka edesauttaa oppijoiden itsevarmuutta, vähentää kielijännitystä ja herättää motivaatiota, ja jossa oppijat uskaltavat ottaa riskejä käyttäessään ja puhuessaan kohdekielellä (Bao & Liu, 2021; Guo & Wang, 2013; Maijala, 2018; Ni, 2012). Opettajan ei tule toimia vain tuomarina ja arvioijana vaan ennemminkin esimerkkinä, ohjaajana ja valmentajana (Maijala, 2018; Sajavaara, 2006) luomalla merkityksellisiä ja interaktiivisia oppimistehtäviä, jotka osallistavat oppilaita (Moeller & Catalano, 2015). Tällaisen oppimisympäristön luominen on merkityksellistä muun muassa siksi, että oppijoiden heikko itsevarmuus saattaa estää heitä osallistumasta opetukseen ja näin ollen myös kohdekielellä puhumiseen (Bao & Liu, 2021), mikä on keskeisessä roolissa esimerkiksi kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisessä (Hamasaïd ym., 2021). Näin ollen on tärkeää, että opettajat tiedostavat ja kiinnittävät huomiota affektiivisiin

tekijöihin sekä pyrkivät edistämään oppilaiden myönteistä asennetta vieraalla kielellä puhumista ja sen käyttöä kohtaan (Ni, 2012).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tutkimustehtävä*

Tämän tutkimuksen tavoitteena on perehtyä ja syventyä affektiivisten tekijöiden ja vieraalla kielellä puhumisen väliseen yhteyteen hyödyntämällä systemaattista kirjallisuuskatsausta. Tutkimus pyrkii kartoittamaan ja tarkastelemaan sitä, mitkä affektiiviset tekijät nousevat aiemmissa tutkimuksissa esille ja millä tavoin näiden tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä vierasta kieltä opiskelevien puhumishalukkuuteen. Tutkimuksessa halutaan myös tutkia sitä, millaisiin kohderyhmiin aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet. Tämän lisäksi tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, mitä tulevaisuudessa olisi järkevää ja hyödyllistä tutkia, jotta koulussa tapahtuvaa vieraan kielen oppimista ja opettamista voitaisiin entisestään kehittää tukemalla samalla oppijoiden halukkuutta käyttää ja puhua kohdekielellä. Tutkimuksen aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

1. Mitkä affektiiviset tekijät nousevat aiemmissa tutkimuksissa esille?
2. Millaisten tekijöiden kautta affektiivisten tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä oppijoiden vieraan kielen halukkuuteen/haluttomuuteen luokkahuoneympäristössä?
3. Millaisiin kohderyhmiin aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet?

3.2 *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä*

Kirjallisuuskatsauksella viitataan tutkimustekniikkaan, jossa uutta tutkimusta tehdään jo olemassa olevasta tutkimuksesta eli aikaisempien tutkimuksien kartoittaminen ja tiivistäminen toimivat ikään kuin perustana ja pohjana uudelle tutkimukselle (Salminen, 2011). Baumeister ja Leary (1997, s. 311) kuvailevat kirjallisuuskatsausta myös siltana laajan tutkimusartikkelivalikoiman ja tietystä aiheesta kiinnostuneen lukijan välillä. Kirjallisuuskatsausta voidaan hyödyntää tieteellisenä metodina, kun halutaan esimerkiksi arvioida ja tarkastella jotakin

olemassa olevaa teoriaa, rakentaa yhteenvetoa ja kokonaiskuvaa jostakin aihealueesta tai kun tarkoituksena on löytää aikaisempien tutkimuksien erilaisia ongelmia ja mahdollisia tutkimusaukkoja (Baumeister & Leary, 1997; Salminen, 2011). Salminen (2011) nostaa esille myös sen, että kirjallisuuskatsauksen tulee muiden tutkimusmetodien tavoin noudattaa tieteen metodille asetettuja yleisiä vaatimuksia, joihin lukeutuvat Haaparannan ja Niiniluodon (2016) mukaan esimerkiksi kriittisyys, objektiivisuus, julkisuus sekä itsekorjaavuus.

Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsaus on metodina monipuolinen, koska se voidaan jakaa erilaisiin tyyppihin, joilla on omat erityispiirteensä esimerkiksi aineiston rajaamisen tiukkuuden ja tutkimuskysymysten asettamisen suhteen. Yksi näistä tyypeistä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jota siis käytetään tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käydään Salmisen (2011) mukaan läpi suuri määrä tietyn aihepiirin tutkimusartikkeleita, joista tiukan ja tarkan seulonnan jälkeen saadaan tiivistelmä tutkimusten olennaisista tuloksista ja sisällöistä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus toimii usein muita tutkimusmetodeja tukevana tekniikkana, mutta Salminen (2011) korostaa, että sitä voidaan hyödyntää myös itsenäisenä tutkimusmenetelmänä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus valikoitui tämän tutkimuksen tutkimusmetodiksi, koska tarkoituksena on kartoittaa ja käydä systemaattisesti läpi aiempaa tutkimusaineistoa affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisestä yhteydestä, jotta voidaan tehokkaasti tiivistää aikaisempien tutkimuksien tuloksia ja sisältöjä. Systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta on hyötyä myös aikaisempien tutkimusten mahdollisten puutteiden, ongelmien ja tutkimusaukkojen paljastamisessa (Petticrew & Roberts, 2006; Salminen, 2011), joiden pohjalta on mahdollista tehdä alustavia ehdotuksia ja johtopäätöksiä tulevaisuuden tutkimuksia ajatellen (Baumeister & Leary, 1997). Tämä on myös yksi tämän tutkimuksen tavoitteista, sillä tutkimus pyrkii saamaan tietoa myös muun muassa siitä, miten vieraan kielen opettamista voitaisiin entisestään kehittää, ja miten oppilaiden halukkuutta puhua kohdekielellä voitaisiin paremmin tukea.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekeminen ei kuitenkaan ole täysin haasteetonta. Kirjallisuuskatsauksien yleisimpiä ongelmia ovat esimerkiksi tutkijan omat ennakkokäsitykset ja objektiivisuuden puute, katsauksen ja tutkimustulosten pinnallisuus ja puolueellisuus sekä tutkimusartikkeleihin liittyvät

tutkijasta johtuvat valikointi- ja vahvistusharhat sekä vinoumat, jotka saattavat johtaa harhaanjohtaviin ja vääristyneisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin (Baumeister & Leary, 1997; Petticrew & Roberts, 2006). Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa näitä ongelmia pyritään tietoisesti rajoittamaan johdonmukaisen, järjestelmällisen ja huolellisen aineistonkeruu- ja seulontaprosessin avulla (Petticrew & Roberts, 2006). Baumeister ja Leary (1997) nostavat esille, että kirjallisuuskatsauksia tehdessä onkin hyvä antaa aineiston ohjata katsauksen tekijää ja tutkimuksen etenemistä. On tärkeää myös tarkastella tutkimuksia kriittisesti sen sijaan, että keskittyy esimerkiksi vain löytämään perusteita tietylle argumentille, jolloin katsauksen hyödyllisyys ja uskottavuus kärsivät (Baumeister & Leary, 1997; Salminen, 2011). Kriittisyys systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa auttaa myös vähentämään informaation ylikuormitusta, jolla viitataan jatkuvasti kasvavaan tutkimusartikkelien määrään, mikä saattaa hankaloittaa luotettavan ja ajankohtaisen tiedon seulomista ja tunnistamista (Petticrew & Roberts, 2006).

3.3 Tutkimusaineisto

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus noudattaa tietynlaisia ohjeita ja suuntaviivoja, joilla pyritään vähentämään muun muassa aineiston vinoumia ja vääristymiä (Petticrew & Roberts, 2006; Salminen, 2011). Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu hyödyntämällä ja soveltamalla Salmisen (2011) esittelemää Finkin mallia, jota voidaan käyttää systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusprosessirunkona. Kyseinen malli selventää kirjallisuuskatsauksen eri vaiheita aina tutkimuskysymyksen asettamisesta ja hakutulosten seulonnasta katsauksen tekemiseen ja tulosten raportointiin (Salminen, 2011). Malli rakentuu seuraavista seitsemästä vaiheesta:

1. Tutkimuskysymyksen asettaminen
2. Tietokantojen valinta
3. Hakutermien valinta
4. Käytännön seulan asettaminen
5. Metodologisen seulan asettaminen
6. Katsauksen suorittaminen
7. Synteesin tekeminen tuloksista

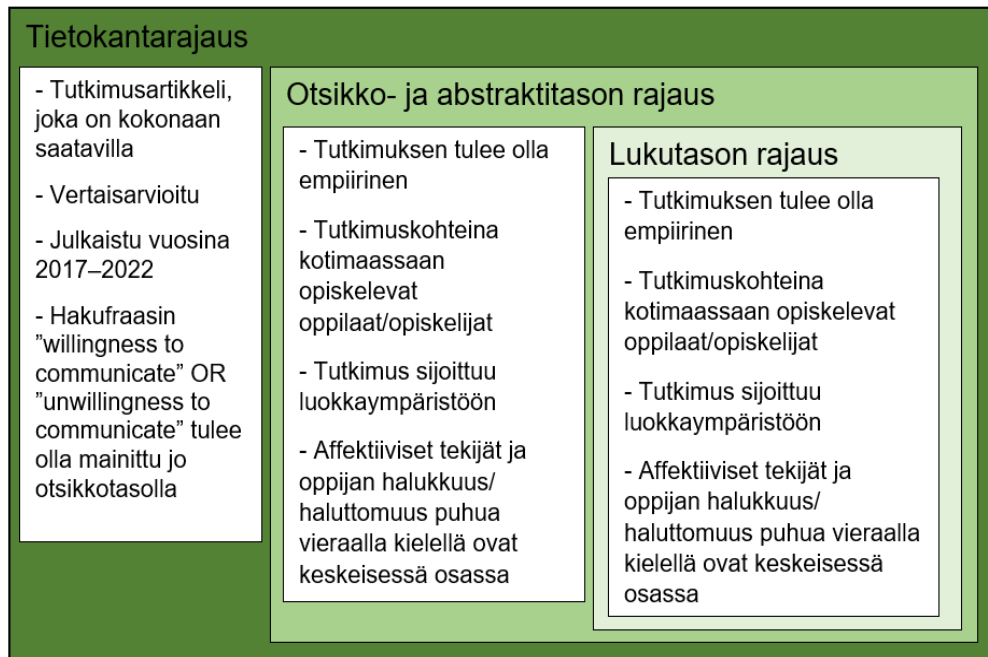
(Salminen, 2011, s. 11)

3.3.1 Tietokannat ja tiedonhaun kriteerit sekä seulonta

Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen kirjallisuuskatsauksessa käytettävät tietokannat valittiin Tampereen yliopiston Andor-hakupalvelusta. Tietokantoihin perehtymisen jälkeen aineiston hakua varten päädyttiin käyttämään Taylor Francis Online - ja Education Collection (ProQuest)-tietokantoja, joista jälkimmäinen kattaa Education database - ja ERIC-tietokannat. Nämä kyseiset tietokannat valikoituivat tähän kirjallisuuskatsaukseen sen vuoksi, että ne keskittyvät kasvatustieteen tutkimusalueeseen sisältäen runsaasti tutkimuksen aiheeseen liittyviä kansainvälisiä ja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Tiedonhaku molemmista tietokannoista suoritettiin tammikuussa 2023.

Molemmissa tietokannoissa käytettiin samaa englanninkielistä hakulauseketta *"affective factors" OR "affective variables" AND "willingness to communicate" OR "unwillingness to communicate"*. Kyseiset hakutermit valittiin huolellisen harkinnan ja pohdinnan jälkeen, mikä on systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tärkeää, jotta tutkimushaun rajauksessa jäljelle jäävät tutkimukset vastaavat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiin (Salminen, 2011). Haut suoritettiin pelkästään englanniksi, koska affektiivisista tekijöistä ja vieraan kielen oppijoiden halukkuudesta puhua kohdekielellä ei löytynyt riittävästi kotimaisia suomenkielisiä tutkimuksia. Tutkimusaihetta tullaan siis tarkastelemaan kansainvälisestä näkökulmasta.

Tietokantojen ja hakulausekkeen valintojen jälkeen vuorossa oli aineiston seulonta ja hakutulosten rajaaminen. Ensimmäisellä hakukerralla ennen tarkempaa aineiston rajaamista hakutuloksia saatiin tietokannoista yhteensä 7041. Näiden tulosten rajaamiseksi aineistoa lähdettiin seulomaan kolmen vaiheen hakuprosessin kautta hyödyntämällä erilaisia sisällyttämiskriteerejä, jotka näkyvät kuviossa 2. Koko hakuprosessin yksityiskohtaisempi eteneminen esitetään myöhemmin kuviossa 3.



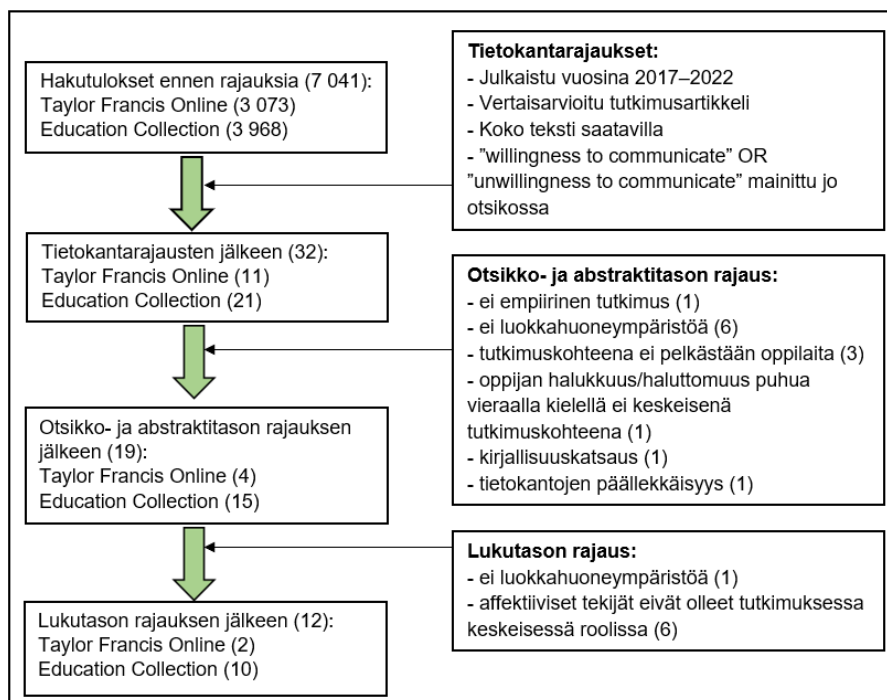
KUVIO 2. Kirjallisuuskatsauksen sisällyttämiskriteerit.

Ensimmäisessä seulontavaiheessa molempien tietokantojen tutkimusartikkelien haku rajattiin koskemaan vain kokonaan saatavilla olevia vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita, jotka ovat julkaistu vuosien 2017–2022 välillä, jotta katsauksessa tarkasteltavat tutkimukset ovat tieteellisiä ja ajankohtaisia. Jotta valituissa tutkimuksissa tutkittaisiin ja käsiteltäisiin varmasti juuri vieraan kielen oppijoiden halukkuutta tai haluttomuutta puhua vieraalla kielellä, rajattiin hakua molemmissa tietokannoissa myös niin, että hakufraasin *"willingness to communicate" OR "unwillingness to communicate"* tuli esiintyä jo heti tutkimusartikkelin otsikossa. Toinen hakufraasi *"affective factors" OR "affective variables"* sai esiintyä missä kohtaa tekstiä tahansa. Tietokantarajauksen jälkeen tutkimuksia oli yhteensä 32.

Seuraavassa vaiheessa loppuja tutkimuksia rajattiin vielä lisää käymällä ne läpi otsikko- ja abstraktitasolla. Otsikko- ja abstraktitasolla sopivien tutkimusartikkeleiden yleisinä sisällyttämiskriteereinä olivat empiirisuus sekä tutkimuksien keskittyminen affektiivisiin tekijöihin ja kommunikointihalukkuuteen. Näiden kriteereiden lisäksi tutkimuksien tuli sijoittua kouluun tai luokkahuoneympäristöön. Tämän rajauksen perusteella pelkästään muun muassa online- ja virtuaaliympäristöjä käsitteleviä tutkimuksia ei otettu tähän

kirjallisuuskatsaukseen mukaan. Viimeisenä keskeisenä kriteerinä oli se, että tutkimushenkilöiden tulee olla kotimaassaan vierasta kieltä opiskelevia oppilaita/opiskelijoita, minkä vuoksi esimerkiksi opettajia, vaihto-oppilaita ja kansainvälisiä opiskelijoita tarkastelevat tutkimukset jätettiin tämän kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle. Tällä rajauksella pyrittiin selkeyttämään tutkimuksen rajausta ja varmistamaan, että tutkimusympäristöjen ja kohdehenkilöiden lähtökohdat ovat mahdollisimman samankaltaisia, jotta ne ovat vertailtavissa. Myös yksi kirjallisuuskatsaus ja yksi tietokantojen päällekkäisyys jätettiin pois tästä kirjallisuuskatsauksesta. Ennen viimeistä rajausvaihetta tutkimusartikkeleita oli jäljellä 19.

Viimeisessä eli kolmannessa seulontavaiheessa aineiston viimeiset rajaukset ja valinnat tehtiin lukutasolla lukemalla jäljelle jääneet tutkimusartikkelit kokonaan läpi. Lukutason rajausta tukivat ja auttoivat tutkimuksista tehdyt muistiinpanot sekä tutkimusten sisältöjen ja aineistojen peilaaminen kirjallisuuskatsauksen hakukriteereihin ja -vaatimuksiin. Tässä vaiheessa pois jäi vielä seitsemän tutkimusartikkelia, joissa ei joko käsitelty tai keskitytty riittävästi affektiivisiin tekijöihin tai tutkimus ei sijoittunut koulu-/luokahuoneympäristöön. Viimeisen seulontavaiheen jälkeen tutkimusartikkeleita oli jäljellä yhteensä 12 ja yhdessä nämä tutkimukset muodostavat tämän kirjallisuuskatsauksen aineiston.



KUVIO 3. Kirjallisuuskatsauksen hakuprosessi.

3.3.2 Valitut tutkimusartikkelit

Huolellisen rajauksen, tutkimuksiin tutustumisen ja muistiinpanojen tekemisen jälkeen tähän kirjallisuuskatsaukseen valikoitui siis 12 tutkimusartikkelia, jotka käsittelevät eri näkökulmista affektiivisia tekijöitä ja vieraan kielen oppijoiden halukkuutta tai haluttomuutta puhua kohdekielellä. Tutkimuksista yhdeksän oli kvantitatiivisia ja kaksi kvalitatiivisia. Yksi tutkimus käytti mixed method -lähestymistapaa eli tutkimuksessa käytettiin monimenetelmällisesti sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Valituista tutkimusartikkeleista kaksi on julkaistu vuonna 2018, yksi vuonna 2019, kaksi vuonna 2020, neljä vuonna 2021 ja kolme vuonna 2022. Neljä tutkimusta oli toteutettu ja julkaistu Länsi-Aasiassa eli Lähi-idässä, kolme Itä-Aasiassa, kaksi Etelä-Aasiassa, kaksi Kaakkois-Aasiassa ja yksi Euroopassa. Tutkimuksiin osallistuneiden määrä vaihteli huomattavasti. Pienimmällään tutkimuksiin osallistui 10 henkilöä ja suurimmillaan yli 1800. Taulukossa 1 on nähtävillä yhteenvetona perustiedot kaikista kirjallisuuskatsaukseen valituista tutkimusartikkeleista.

TAULUKKO 1. Lopulliset tutkimusartikkelit.

	Kirjoittaja(t)	Julkaisun/artikkelin nimi	Julkaisu- vuosi	Aineistonkeruu- maa(t)	Tutkimukseen osallistuneiden määrä
1.	Alam, R., Ansarey, D., Halim, H. A., Rana, M., Milon, R. K. & Mitu, R. K.	Exploring Bangladeshi university students' willingness to communicate (WTC) in English classes through a qualitative study	2022	Bangladesh	10
2.	Alimorad, Z. & Farahmand, M.	A case study on willingness to communicate in english in the iranian tertiary educational context	2021	Iran	10
3.	Alrabai, F.	Modeling the relationship between classroom emotions, motivation, and learner willingness to communicate in EFL: applying a holistic approach of positive psychology in SLA research	2022	Saudi-Arabia	328
4.	Darasawang, P. & Reinders, H.	Willingness to communicate and second language proficiency: A correlational study	2021	Thaimaa	1836
5.	Fatima, I., Ismail, S. A. M. M., Pathan, Z. H. & Memon, U.	The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment	2020	Pakistan	234

		in Predicting L2 Willingness to Communicate			
6.	Halupka-Rešetar, S., Knežević, L. & Topalov, J.	Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: the Serbian perspective	2018	Serbia	171
7.	Hamasaïd, H. H., Soleïmani, H. & Hamamurad, A. M.	Reticence and Willingness to Communicate to Predict Daily Class Participation Among Iranian and Iraqi-Kurdistan Kurdish EFL Learners	2021	Iran ja Irak	200
8.	Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. & Barabadi, E.	Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research	2018	Iran	1 528
9.	Lee, J. & Lee, K.	Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students	2020	Etelä-Korea	217
10	Lin, Y.	Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and Communication Confidence	2019	Taiwan	701
11	Mulyono, H. & Saskia, R.	Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face- to-face and digital environments	2021	Indonesia	436
12	Wei, X. & Xu, Q.	Predictors of willingness to communicate in a second language (L2 WTC): Toward an integrated L2 WTC model from the socio-psychological perspective	2022	Kiina	1 007

3.4 Sisällönanalyysi

Hakuprosessin ja tutkimusartikkeleiden valikoitumisen jälkeen vuorossa oli systemaattisen kirjallisuuskatsauksen viimeinen vaihe eli synteesin tekeminen tuloksista. Synteesillä tarkoitetaan aineiston analysointia, jolloin kerättyä aineistoa muun muassa tarkastellaan, raportoidaan, eritellään ja jäsennetään (Salminen, 2011; Silvasti, 2014). Erilaisia aineiston analyysimenetelmiä on lukuisia, mutta esimerkiksi sisällönanalyysia pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen tyypillisenä analyysimenetelmänä (Silvasti, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissa tarkoituksena on perehtyä systemaattisesti siihen,

millaisista aiheista ja teemoista aineistossa kerrotaan, jonka jälkeen tutkittavasta ilmiöstä pyritään antamaan tiivis, selkeä ja objektiivinen kuvaus ilman, että aineistosta saatavaa informaatiota katoaa analyysia tehtäessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2021). Sisällönanalyysia voidaan lähtökohtaisesti hyödyntää ja soveltaa kaikkiin kirjallisessa muodossa oleviin aineistoihin, jotka voivat olla muodoltaan hyvinkin erilaisia (Silvasti, 2014). Silvastin (2014) mukaan sisällönanalyysi sopii esimerkiksi sekä kyselyiden että laajempien elämänkertojen analysointiin ja se mahdollistaa myös erilaisten aineistojen yhdistelyn. Sisällönanalyysi voi olla joko teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä, jolloin jokin teoria ohjaa analyysia enemmän tai vähemmän, tai aineistolähtöistä, jolloin teoreettiset ennakkokäsitykset ja -oletukset eivät johdattele aineiston analyysia vaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat ja aiheet nousevat esiin suoraan aineistosta itsestään (Silvasti, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2021).

Sisällönanalyysi valikoitui tämän kirjallisuuskatsauksen analyysityökaluksi, koska sitä voidaan soveltaa myös silloin, kun on kyse sekundaariaineistosta, johon lukeutuu muun muassa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltava aikaisempien tutkimuksien pohjalta kerätty aineisto (Silvasti, 2014). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ja lähtökohdat eivät pohjaa tai perustu mihinkään etukäteen harkittuun tiettyyn teoriaan, minkä vuoksi sisällönanalyysin lähtökohdaksi valikoitui aineistolähtöisyys. Vaikka systemaattinen kirjallisuuskatsaus onkin teoreettinen tutkimus, aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan silti käyttää kyseisen tutkimusmenetelmän analyysityökaluna, sillä sen avulla voidaan laatia ja jäsentää systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston luokittelurunko (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tehty aineiston luokittelu ei kuitenkaan vielä ole Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan varsinaista analyysia vaan ennemminkin apukeino tiivistää tutkimusartikkeleista esille nousevaa tietoa, jonka jälkeen aineistoa voidaan lähteä analysoimaan tarkemmin tarkastelemalla ja peilaamalla sitä lähteisiin ja aiempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan pelkistämällä eli redusoimalla aineisto niin, että kaikki tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset asiat rajautuvat pois (Silvasti, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistäminen tapahtuu purkamalla aineisto pienempiin osiin, jolloin aineistosta koodataan eli etsitään ja nimetään tutkimuksen kannalta oleelliset

alkuperäisilmaukset, jotka kirjataan ylös yhdessä niiden sisältöä kuvaavien pelkistettyjen ilmausten kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Konkreettista koodausta voi tehdä monella eri tavalla ja päätin itse käyttää ilmaisujen merkitsemiseen väritystä ja numerointia (esim. Silvasti, 2014). Osoitin jokaiselle tutkimuskysymyksille eri värin, jotta koodit ja merkinnät on helpompi erottaa toisistaan, ja lisäsin jokaisen merkinnän yhteyteen myös tutkimusartikkelin numeron (kts. taulukko 1). Kävin aineiston useasti läpi keskittyen aina yhteen tutkimuskysymykseen kerralla tehden samalla merkintöjä sekä itse aineistoon että erillisiin muistiinpanoihin. Käänsin myös tässä vaiheessa löytämäni alkuperäisilmaukset englannista suomeksi (taulukko 2). Silvasti (2014) nostaa esille, että aineistolähtöisessä sisällönanalysissa koodeja saattaa tulla paljon ja tämä piti paikkaansa erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla koodeja ja alkuperäisilmauksia tuli vähemmän ja ne olivat valmiiksi jo hyvin pelkistettyjä ja selkeitä, sillä niihin lukeutuivat yksittäiset affektiiviset tekijät sekä tutkimuksien kohdehenkilöiden kotimaat, iät, sukupuoli, koulutusasteet ja opinnot.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä alkuperäisilmauksien pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>“Reihaneh, the student who demonstrated relatively high WTC, expressed annoyance and irritation at her classmates’ reaction to her mistake.” “Reihaneh, opiskelija, joka osoitti suhteellisen korkeaa kommunikointihalukkuutta, ilmaisi ärtyneisyyttä luokkatovereidensa reaktiosta hänen virhettään kohtaan.” (2. Alimorad & Farahmand, 2021)</p>	Ärsytyksen tunteet
<p>“...learners’ WTC in L2 is largely negatively influenced by the feelings of anxiety aroused in trying to communicate in this language within the L2 classroom.”</p>	Ahdistuksen tunteet
<p>“Ahdistuksen tunteet, jotka ovat aiheutuneet yrityksestä kommunikoida kohdekielellä vieraan kielen luokkahuoneessa, vaikuttavat suurelta osin kielteisesti oppijoiden vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen.” (3. Alrabai, 2022)</p>	

<p>"It is important for teachers to be welcoming rather than stringent and critical in class, in order to make students feel at ease to speak English, especially when responding to teachers."</p> <p>"On tärkeää, että opettajat ovat luokassa vastaanottavaisia eivätkä tiukkoja ja kriittisiä, jotta oppilaat voivat tuntea olonsa mukavaksi puhuessaan englantia, etenkin kun he vastaavat opettajille." (7. Hamasaid ym., 2021)</p>	Opettajan käytös
---	------------------

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin seuraavassa vaiheessa koodatut ja pelkistetyt alkuperäisilmaukset klusteroidaan eli ryhmitellään niin, että samankaltaiset ja samaa tarkoittavat ilmaukset ja käsitteet muodostavat oman ryhmänsä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nämä ryhmät muodostavat alaluokkia, jotka nimetään niiden sisältöä kuvailevilla käsitteillä. Taulukossa 3 on nähtävillä muutama esimerkki alaluokkien muodostumisesta.

TAULUKKO 3. Alaluokkien muodostuminen pelkistetyistä ilmauksista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Tylsistymisen tunteet Turhautumisen tunteet Epämukavuuden tunteet Ärsytyksen tunteet Ahdistuksen tunteet	Kielteiset tunteet
Opettajan käytös Opettajan suunnittelema opetus Oppijoiden huomioiminen opetuksessa opettajan toimesta	Opettajan toiminta

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ryhmittely on osa abstrahointi- eli käsitteellistämisprosessia, jolla viitataan teoreettisten käsitteiden muodostamiseen tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon pohjalta. Käsitteellistämisessä aineiston luokittelua jatketaan niin pitkään kuin se on mahdollista. Alaluokat voidaan yhdistää yläluokiksi, joita yhdistelemällä muodostuu taas mahdollisesti pääluokkia ja lopulta yhdistäviä luokkia, jotka kuvaavat aineistosta esille nousevia ilmiöitä ja aiheita. Muodostuvien luokkien määrä ja taso on aina aineistokohtainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018), minkä vuoksi

luokkien muodostumisessa saattaa olla eroja eri tutkimuskysymysten välillä. Taulukossa 4 on nähtävillä esimerkkejä yhdistävän luokan muodostumisesta tarkastellun aineiston pohjalta.

TAULUKKO 4. Esimerkkejä yhdistävän luokan muodostumisesta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Kommunikatiivinen itsevarmuus Luonnepohjainen itsevarmuus Itsearvioitu itsevarmuus	Vieraan kielen itsevarmuus	-	Affektiiviset tekijät
Kielteiset tunteet Myönteiset tunteet	Tunteet	-	
Tulevat jatko-opinnot Tulevat työmahdollisuudet Uratoiveet Matkustaminen	Tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset	Henkilökohtaiset tekijät	Affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät
Virheiden tekemisen pelko Naurunalaiseksi joutumisen pelko Arvostelluksi tulemisen pelko	Mahdolliset pelot		
Opettajan tuki ja kannustus Opettajan toiminta Opettajan ja oppijan välinen suhde Opettajien odotukset	Opettajan vaikutus	Sosiaaliset tekijät	
Luokkatovereiden tuki Luokkatovereiden käytös Oppijan suhde luokkatovereihin Luokkatovereiden kielitaito	Luokkatovereiden vaikutus		

4 TULOKSET

Tämän kirjallisuuskatsauksen aineistoksi valikoitui siis 12 tutkimusartikkelia, joista kerättyä aineistoa tarkastellaan tässä luvussa tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee tutkimuksissa tarkasteltuja affektiivisia tekijöitä, ja tähän liittyen alaluokat olivat luokiteltavissa kuuteen yläluokkaan, joiden yhdistävänä luokkana toimii affektiiviset tekijät. Toinen tutkimuskysymys taas tarkastelee affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välistä yhteyttä. Alaluokista muodostui kaksitoista yläluokkaa, jotka olivat luokiteltavissa neljään pääluokkaan. Näiden pääluokkien yhdistävä luokka nimettiin affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät -luokaksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen kautta pyritään taas tarkemmin avaamaan sitä, millaisiin kohderyhmiin tarkastelluissa tutkimuksissa on keskitytty ja tähän liittyen ala- ja yläluokista muodostui viisi pääluokkaa, joiden yhdistäväksi luokaksi muodostui demografiset tekijät.

4.1 Tutkimuskysymys 1. Mitkä affektiiviset tekijät nousevat tutkimuksissa esille?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta pyrittiin ensin selvittämään, mitä affektiivisia tekijöitä aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu ja käsitelty. Tutkimuksista nousi esille kuusi erilaista affektiivista tekijää, jotka ovat kieliahdistus, vieraan kielen itsevarmuus, motivaatio, tunteet, asennoituminen sekä pidättyväisyys. Osassa tutkimuksista tarkasteltiin vain yhtä affektiivista tekijää ja toisissa enimmällään kolmea. Eniten tutkittuja affektiivisia tekijöitä olivat kirjallisuudessaakin korostuneet kieliahdistus ja motivaatio, sillä kumpaakin tekijää tarkasteli seitsemän tutkimusta kahdestatoista. Kolmatta kirjallisuudessa keskeisenä tekijänä pidettyä tekijää eli itsevarmuutta tutki viisi tutkimusta, kun

taas tunteiden yhteyttä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen käsitteli neljä tutkimusta. Erilaisia asenteita vieraan kielen oppimista kohtaan käsitteli kolme tutkimusta ja pidättyväisyyttä tutki vain yksi tutkimus. Taulukossa 5 näkyy yhteenvetona, mitä affektiivisiä tekijöitä mikäkin tutkimus käsitteli ja kuinka monessa tutkimuksessa eri affektiiviset tekijät esiintyivät.

TAULUKKO 5. Tutkimuksista esille nousseet affektiiviset tekijät.

Tutkimukset	kieliahdistus	itsevarmuus	motivaatio	tunteet	asenteet	pidättyväisyys
Tutkimus 1				X	X	
Tutkimus 2	X	X		X		
Tutkimus 3	X		X	X		
Tutkimus 4		X	X			
Tutkimus 5	X	X				
Tutkimus 6			X		X	
Tutkimus 7	X					X
Tutkimus 8	X			X		
Tutkimus 9			X			
Tutkimus 10		X	X			
Tutkimus 11	X	X	X			
Tutkimus 12	X		X		X	
Yhteensä	7	5	7	4	3	1

Suurin osa analyysin myötä löytyneistä ilmauksista affektiivisiin tekijöihin liittyen oli yksittäisiä käsitteitä, jotka olivat jo valmiiksi hyvin pelkistettyjä, mutta yksittäiset affektiiviset tekijät oli kuitenkin mahdollista jakaa muutamaaan pienempään luokkaan. Kieliahdistuksen alaluokka muun muassa rakentui puheahdistuksesta sekä tunne- ja luonnepohjaisesta ahdistuksesta, kun taas itsevarmuus oli jaettavissa kommunikointitilanteisiin liittyvään tilannekohtaiseen itsevarmuuteen, luonteenpiirremäiseen itsevarmuuteen ja itsearvioituun itsevarmuuteen. Motivaatiota tutkittiin tutkimuksissa sekä sisäisen ja ulkoisen motivaation että instrumentaalisen ja integratiivisen motivaation näkökulmista. Tunteita käsittelevät tutkimukset jakoivat tunteet kielteisiin tunteisiin, joihin kuuluivat muun muassa tylsistymisen, turhautumisen, epämukavuuden, ärsytyksen ja ahdistuksen tuntemuksia sekä myönteisiin tunteisiin, joihin lukeutuivat viihtymisen, tyytyväisyyden ja sisukkuuden tunteet. Asenteita käsittelevä tutkimus taas tarkasteli oppijoiden asenteita vieraan kielen oppimista kohtaan aikaisempien kokemusten, luokahuoneympäristön, englannin kielen

opetuksen ja muiden oppimistilanteessa olevien henkilöiden näkökulmista. Vieraan kielen oppijoiden pidättyväisyys oli luokiteltavissa alaluokkiin muun muassa ahdistuksen, puheen ajoitus- ja esitystaitojen sekä ajatusten organisoinnin mukaan.

4.2 Tutkimuskysymys 2. Millaisten tekijöiden kautta affektiivisten tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä oppijoiden vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen luokkahuoneympäristössä?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli perehtyä tarkemmin siihen, millaisten tekijöiden kautta affektiiviset tekijät ovat yhteydessä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen. Tähän liittyviä ilmauksia aineistosta löytyi runsaasti ja pelkistettyjen ilmausten pohjalta muodostui yli 50 alaluokkaa. Alaluokat olivat luokiteltavissa kahteentoista yläluokkaan, joista oli mahdollista muodostaa neljä pääluokkaa. Näiden kaikkien pääluokkien yhdistävä luokka sai nimekseen affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät (kuvio 4).



KUVIO 4. Affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät.

Sosiaalisten tekijöiden pääluokka muodostui kahdesta yläluokasta, luokkatovereiden vaikutus ja opettajan vaikutus, jotka olivat luokiteltavissa kahdeksaan alaluokkaan (taulukko 6). Opettajiin liittyviä ilmauksia löytyi tutkimuksista paljon, sillä kahdeksan tutkimusta ([1], [2], [4], [5], [7], [8], [9], [12]) korosti opettajan roolia oppijoiden vieraan kielen kommunikointihalukkuuden edistäjänä. Myös luokkatovereiden merkitys affektiivisten tekijöiden ja

kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavana tekijänä nousi esille muutamassa tutkimuksessa ([1], [2], [8], [9]).

TAULUKKO 6. Sosiaaliset tekijät -pääluokan muodostuminen.

Sosiaaliset tekijät	
Luokkatoverien vaikutus	Opettajan vaikutus
- Luokkatovereiden tuki	- Opettajan tuki ja kannustus
- Luokkatovereiden käytös	- Opettajan toiminta
- Oppijan suhde luokkatovereihin	- Opettajan ja oppijan välinen suhde
- Luokkatovereiden kielitaito	- Opettajien odotukset

Henkilökohtaisten tekijöiden pääluokka oli luokiteltavissa viiteen yläluokkaan, joihin kuuluvat oppijan käsitys omista vieraan kielen taidoistaan, oppijan oppimiskokemukset, mahdolliset pelot, halu/haluttomuus oppia kohdekieltä sekä tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset. Nämä yläluokat muodostuivat seitsemästätoista alaluokasta (taulukko 7). Henkilökohtaisista tekijöistä tutkimuksissa korostui erityisesti oppijan käsitykset omista vieraan kielen taidoistaan, sillä kuusi tutkimusta nosti esille, miten oppijan varmuus tai epävarmuus hänen omista taidoistaan voi olla yhteydessä hänen kommunikointihalukkuuteensa ([1], [2], [5], [6], [10], [12]). Oppijan käsitysten lisäksi kuudessa tutkimuksessa korostui myös se, miten oppijan halu/haluttomuus oppia kohdekieltä on yhteydessä affektiivisiin tekijöihin ja kommunikointihalukkuuteen ([3], [5], [6], [9], [10], [12]). Myös oppijan tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset nousivat esille neljässä tutkimuksessa ([6], [9], [10], [12]).

TAULUKKO 7. Henkilökohtaiset tekijät -pääluokan muodostuminen.

Henkilökohtaiset tekijät				
Oppijan käsitys omista vieraan kielen taidoistaan	Oppijan oppimiskokemukset	Mahdolliset pelot	Halu/haluttomuus oppia kohdekieltä	Tulevaisuuden suunnitelmat ja odotukset

- Tyytyväinen ja varma omista taidoistaan	- Aikaisemmat hyvät kokemukset	- Virheiden tekemisen pelko	- Myönteinen suhtautuminen kohdekieltä kohtaan	- Tulevat jatko-opinnot
- Epävarmuus omista taidoistaan	- Aikaisemmat huonot kokemukset	- Naurunalaiseksi joutumisen pelko	- Kielteinen suhtautuminen kohdekieltä kohtaan	- Tulevat työmahdollisuudet
	- Nykyiset hyvät kokemukset	- Arvostelluksi tulemisen pelko	- Kohdekielen hyödyllisyys	- Uratoiveet
	- Nykyiset huonot kokemukset			- Matkustaminen
				- Tietynlaiseksi kielenkäyttäjäksi pyrkiminen

Oppimistilanteisiin liittyvien tekijöiden pääluokka on jaettavissa kolmeen yläluokkaan, opetusmenetelmät, kommunikointitilanteet ja luokkahuoneympäristö, jotka rakentuivat kahdestatoista alaluokasta (taulukko 8). Oppimistilanteisiin liittyvistä tekijöistä erityisesti luokkahuoneympäristön merkitys korostui jollakin tavalla useissa tutkimuksissa ([1], [2], [4], [5], [6], [8], [10], [12]). Luokkahuoneympäristön lisäksi myös opetusmenetelmät nousivat esille kahdeksassa tutkimuksessa affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavina tekijöinä ([1], [2], [4], [5], [6], [8], [9], [12]). Kommunikointitilanteisiin liittyen viidestä tutkimuksesta löytyi myös viittauksia esimerkiksi kommunikointitilanteiden mahdollistamisen tai niiden vähyyden yhteydestä oppijan kommunikointihalukkuuteen affektiivisten tekijöiden kautta ([1], [2], [4], [6], [12]).

TAULUKKO 8. Oppimistilanteeseen liittyvät tekijät -pääluokan muodostuminen.

Oppimistilanteeseen liittyvät tekijät		
Opetusmenetelmät	Kommunikointitilanteet	Luokkahuoneympäristö
- oppimisaktiviteetit ja harjoitukset/tehtävät	- kommunikointitilanteiden mahdollistaminen	- ilmapiiri
- liian kielioppipainotteiset tehtävät ja opetus	- kommunikointitilanteiden vähyys	- ryhmäkoko
- kommunikointi- ja suullista kielitaitoa vaativien tehtävien vähyys	- puheenaiheet	- ryhmäpaine
	- muut kommunikointitilanteessa olevat henkilöt	- kanssakäyminen muiden oppilaiden kanssa
		- kanssakäyminen opettajan kanssa

Toisiinsa yhteydessä olevat affektiiviset tekijät muodostavat toisen tutkimuskysymyksen viimeisen pääluokan. Viidestätoista alaluokasta muodostui

kaksi yläluokkaa, affektiiviset tekijät myönteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta ja affektiiviset tekijät kielteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta (taulukko 9). Toisiinsa yhteydessä olevat affektiiviset tekijät nousivat esille jollakin tavalla kaikissa tarkastelluissa tutkimuksissa yhtä tutkimusta lukuun ottamatta [9] ja yhdessä ne joko tukivat oppijan vieraan kielen kommunikointihalukkuutta tai lisäsivät oppijan haluttomuutta kommunikoida kohdekielellä.

TAULUKKO 9. Toisiinsa yhteydessä olevat affektiiviset tekijät -pääluokan muodostuminen.

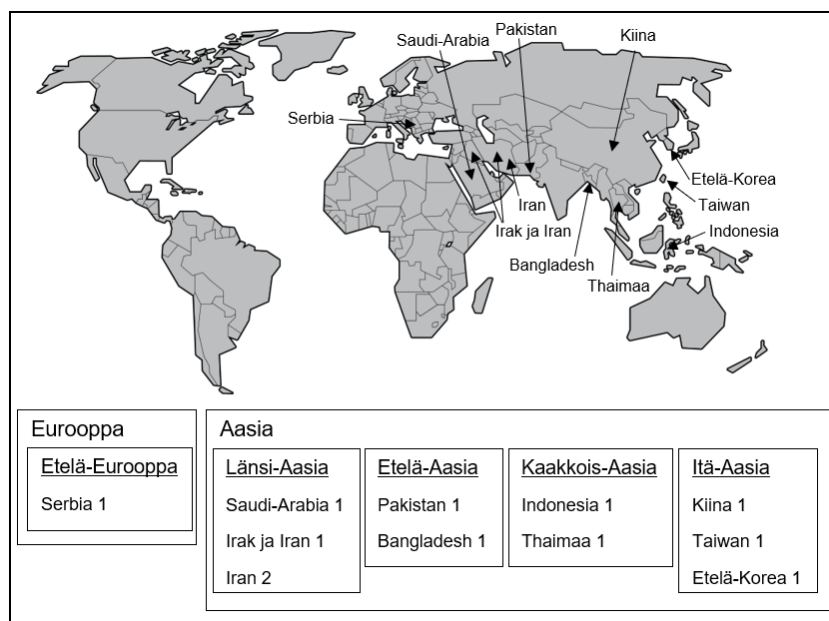
Toisiinsa yhteydessä olevat affektiiviset tekijät	
Affektiiviset tekijät myönteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta	Affektiiviset tekijät kielteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta
<ul style="list-style-type: none"> - Myönteiset tunteet ja asennoituminen myönteisesti yhteydessä toisiinsa - Asennoituminen ja motivaatio myönteisesti yhteydessä toisiinsa - Itsevarmuus vähentää kieliahdistusta - Kieliahdistuksen puute lisää itsevarmuutta - Kieliahdistuksen puute ja myönteiset tunteet myönteisesti yhteydessä toisiinsa - Itsevarmuus ja tunteet myönteisesti yhteydessä toisiinsa - Motivaatio ja myönteiset tunteet myönteisesti yhteydessä toisiinsa - Motivaatio ja itsevarmuus myönteisesti yhteydessä toisiinsa 	<ul style="list-style-type: none"> - Kielteiset tunteet ja asennoituminen kielteisesti yhteydessä toisiinsa - Asennoituminen ja motivaatio kielteisesti yhteydessä toisiinsa - Kieliahdistus ja tunteet kielteisesti yhteydessä toisiinsa - Kieliahdistus ja asennoituminen kielteisesti yhteydessä toisiinsa - Kieliahdistus vähentää itseluottamusta - Kieliahdistus vähentää motivaatiota - Pidättyväisyys ja kieliahdistus kielteisesti yhteydessä toisiinsa

4.3 Tutkimuskysymys 3. Millaisiin kohderyhmiin tutkimukset ovat keskittyneet?

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisiin kohderyhmiin tutkimuksissa on keskitytty. Kohderyhmät oli mahdollista luokitella demografisten tekijöiden perusteella viiteen eri pääluokkaan, jotka ovat

osallistujien kotimaa, sukupuoli, ikä, koulutusaste sekä opinnot. Kohderyhmiä ei ollut tarpeellista luokitella erikseen opiskeltavan vieraan kielen mukaan, sillä kaikissa tutkimuksissa tarkasteltu vieras kieli oli englanti.

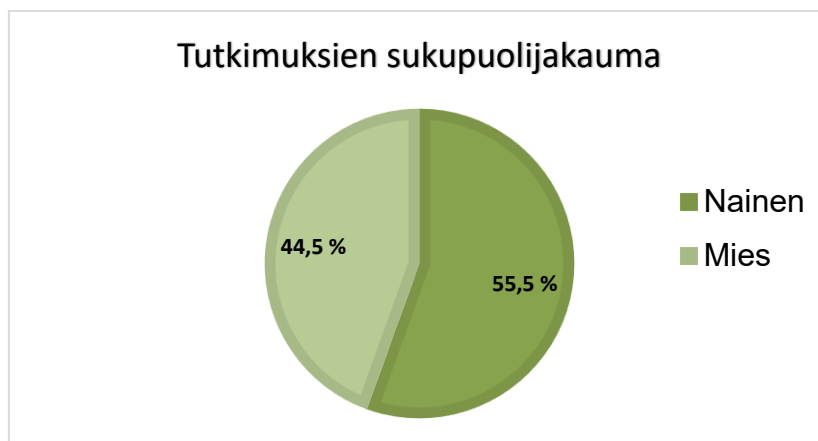
Tarkasteltuihin tutkimuksiin osallistui henkilöitä yhdestätoista eri maasta, jotka olivat Bangladesh, Etelä-Korea, Indonesia, Irak, Iran, Kiina, Pakistan, Saudi-Arabia, Serbia, Taiwan ja Thaimaa. Tutkimushenkilöiden kotimaat oli mahdollista luokitella maantieteellisen sijainnin perusteella viiteen alaluokkaan, jotka ovat Etelä-Eurooppa, Länsi-Aasia, Etelä-Aasia, Kaakkois-Aasia ja Itä-Aasia. Näistä alaluokista muodostui lopulta kaksi yläluokkaa, Aasia ja Eurooppa (kuvio 5), jotka yhdessä muodostavat yhden kolmannen tutkimuskysymyksen pääluokista nimeltään tutkimuksiin osallistujien kotimaat. Kuten kuviosta 5 näkyy, suurin osa tutkimuksista oli toteutettu Itä- ja Länsi-Aasiassa ja yli 90 % tutkimuksiin osallistuneista oli aasialaisia. Eniten tutkimuksia oli toteutettu joko kokonaan tai osittain Iranissa (3 kpl) ja vain yksi tutkimus oli eurooppalainen.



KUVIO 5. Tutkimuksiin osallistuneiden kotimaat.

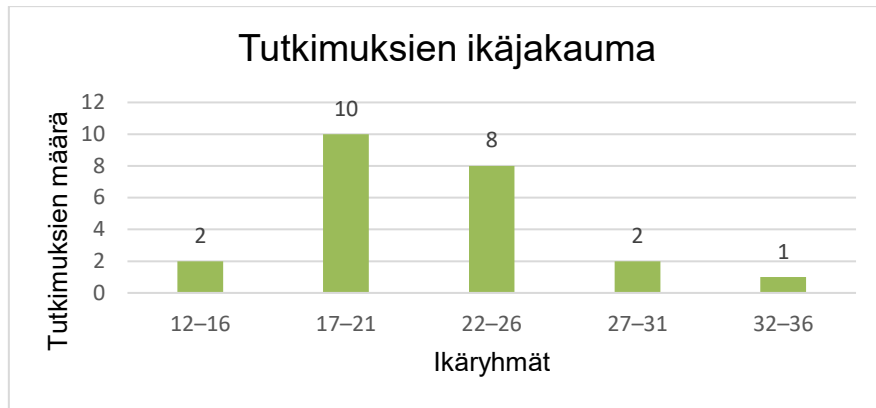
Tutkimuksien kohderyhmiä on mahdollista tarkastella myös sukupuolen mukaan, joka on toinen kolmannen tutkimuskysymyksen pääluokista. Kahta tutkimusta lukuun ottamatta, tutkimukset olivat ilmoittaneet tutkittavien henkilöiden sukupuolijakauman ja saatavilla olevien tietojen perusteella

tutkimuksiin osallistuneista henkilöistä 2592 oli tyttöjä/naisia (55,5 %) ja 2079 poikia/miehiä (44,5 %) (kuvio 6). Mikään tutkimuksista ei maininnut muunsukupuolisia, joten muunsukupuolisia ei joko tutkittu tai tutkimuksien sukupuolta mittaavat muuttujat ovat olleet vaihtoehdoiltaan dikotomisia eli vain kaksi arvoa sisältäviä. Tulosten pohjalta naisia osallistui tutkimuksiin 11 % enemmän kuin miehiä, mutta on kuitenkin hyvä muistaa, että nämä tulokset eivät kata kaikkien tutkimuksien sukupuolijakaumaa, sillä kahdessa tutkimuksessa ei tehty erottelua osallistujien sukupuolten välille.



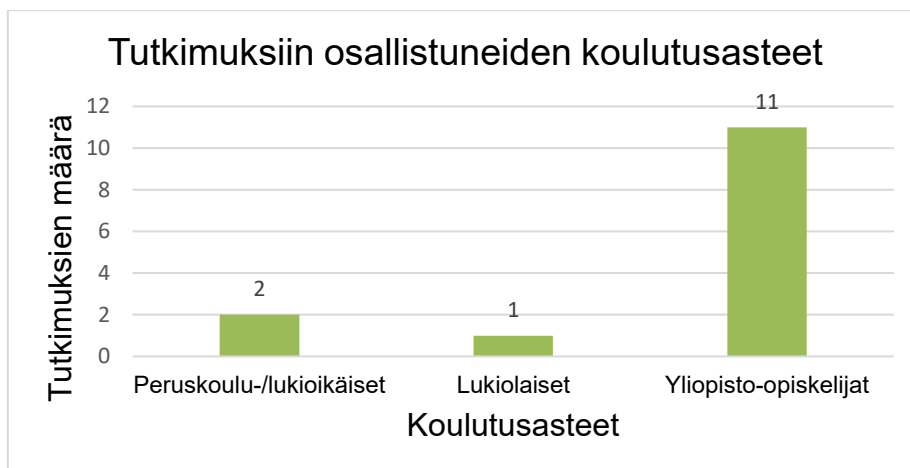
KUVIO 6. Tarkasteltujen tutkimuksien sukupuolijakauma.

Kotimaan ja sukupuolen lisäksi tutkimuksien kohderyhmät olivat luokiteltavissa myös iän eli kolmannen pääluokan perusteella. Kahdessa tutkimuksessa osallistujien tarkkaa ikää ei ollut kerrottu, mutta molemmissa tutkimuksissa kohdehenkilöt olivat yliopisto-opiskelijoita, joten he olivat oletettavasti enimmäkseen nuoria aikuisia. Muissa tutkimuksissa osallistujien iät vaihtelivat 12 vuodesta 35 vuoteen. Kahden tutkimuksen kohderyhmän joukossa oli 12–16-vuotiaita, kymmenessä tutkimuksessa 17–21-vuotiaita, kahdeksassa tutkimuksessa 22–26-vuotiaita, kahdessa tutkimuksessa 27–31-vuotiaita ja yhdessä tutkimuksessa 32–36-vuotiaita (kuvio 7). Saatujen tulosten perusteella tutkimuksien kohderyhmissä oli eniten 17–26-vuotiaita nuoria aikuisia.



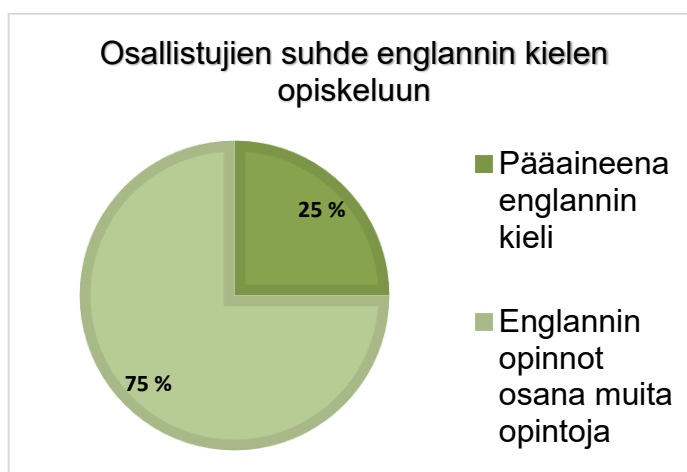
KUVIO 7. Tarkasteltujen tutkimuksien ikäjakauma.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksena oli kartoittaa ja tarkastella koulussa vierasta kieltä opiskelevia oppilaita ja opiskelijoita. Tutkimuksien kohderyhmät oli näin mahdollista luokitella myös osallistujien koulutusasteen mukaan, joka on siis neljäs kolmannen tutkimuskysymyksen pääluokista. Tämä pääluokka muodostui kahdesta yläluokasta, korkeakouluaste ja perusaste/toinen aste, jotka taas muodostuivat kolmesta alaluokasta, yliopisto-opiskelijat, lukio-opiskelijat ja peruskoulu-/lukioikäiset (secondary school students). Yhdeksän tutkimusta tutki pelkästään yliopisto-opiskelijoita, yksi tutkimus sekä yliopisto-opiskelijoita että lukiolaisia, yksi tutkimus peruskoulu-/lukioikäisiä sekä yliopisto-opiskelijoita ja yksi pelkästään peruskoulu-/lukioikäisiä. Kaikki tutkimukset yhtä lukuun ottamatta tutkivat siis joko pelkästään tai osittain yliopisto-opiskelijoita, kaksi osittain tai kokonaan peruskoulu-/lukioikäisiä ja yksi osittain lukiolaisia (kuvio 8). Näin ollen suurin osa tutkimuksiin osallistuneista oli korkeakouluasteen opiskelijoita, ja loput opiskelivat perusasteella tai toisella asteella Suomen koulutusjärjestelmään verrattaessa.



KUVIO 8. Tutkimuksiin osallistuneiden koulutusasteet.

Koulutusasteen lisäksi tutkimuksien kohderyhmät oli mahdollista luokitella myös osallistujien vieraan kielen opintojen perusteella, joka on kolmannen tutkimuskysymyksen viimeinen pääluokka. Kaikissa tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastelluissa tutkimuksissa osallistujien opiskelema vieras kieli oli siis englantia. Kolmen tutkimuksen kohderyhmään kuului pelkästään englantia pääaineenaan opiskelevia henkilöitä ja muissa tutkimuksissa osallistujat opiskelivat muihin opintoihin tai tutkintoon kuuluvia englannin kielen opintoja/kursseja (kuvio 9). Näiden tulosten perusteella neljännnes tutkimuksien kohderyhmistä opiskeli englantia vapaaehtoisesti (25 %), kun taas enemmistölle (75 %) se oli edellytys muiden opintojen suorittamiseksi.



KUVIO 9. Tutkimuksiin osallistuneiden suhde englannin kielen opiskeluun.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ja kartoittaa, mitä erilaisten affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisestä yhteydestä on aiemmin tutkittu. Tutkimus pyrki myös selvittämään, millaisiin kohderyhmiin aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet. Affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden tutkiminen tapahtui systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kautta ja tulosten analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Lopulliseksi tutkimusaineistoksi valikoitui 12 kansainvälistä ja vertaisarvioitua tutkimusartikkelia. Tulosten pohdinnan ja johtopäätösten jälkeen tarkastelen lopuksi vielä tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

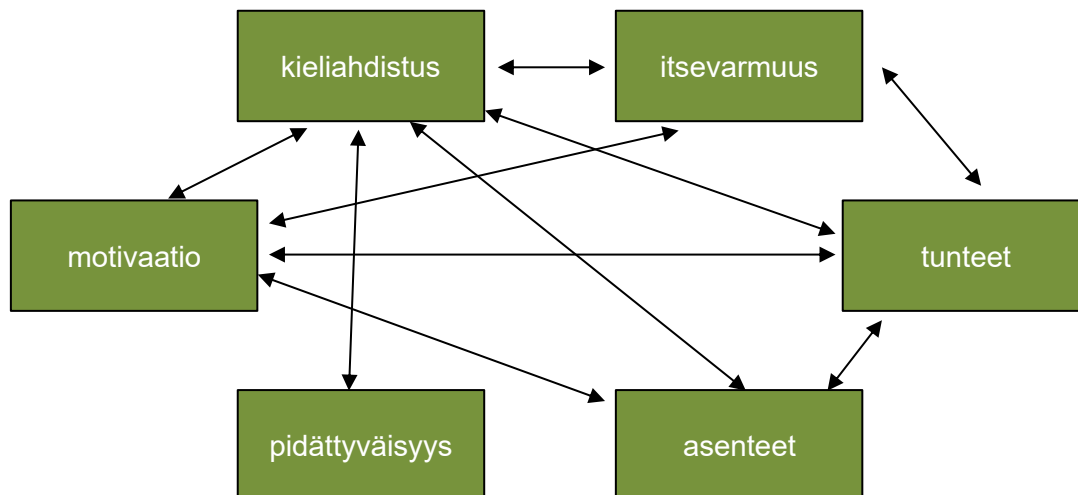
5.1.1 Affektiiviset tekijät ja niiden vaikutus vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta

Tarkastellusta aineisto nousi esille siis kuusi erilaista affektiivista tekijää, jotka ovat kielijännitys, motivaatio, itsevarmuus, tunteet, asenteet ja pidättyväisyys. Eniten tutkittuja affektiivisia tekijöitä olivat kieliähdistus ja motivaatio, joita seurasi kolmantena itsevarmuus. Tämä vahvistaa aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa ja muissa tutkimuksissa esille nostettuja käsityksiä siitä, että nämä kolme tekijää ovat usein keskeisessä roolissa vieraan kielen oppijan kommunikointihalukkuuden kehittymisessä (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Lee & Lee, 2020a; MacIntyre ym., 1998; Sato, 2023). Kolmen keskeisimmän affektiivisen tekijän lisäksi muutama tutkimus tarkasteli myös oppijoiden tunteita ja asenteita. Mainittavan arvoista tunteisiin liittyen on muun muassa se, että

Alrabain (2022) ja Khajavyn ym. (2018) mukaan myönteisten tunteiden yhteyttä kommunikointihalukkuuteen on tutkittu vähemmän kuin kielteisiä tunteita, joten oli hieman yllättävää, että tämän kirjallisuuskatsauksen suhteellisen pieneen otantaan mahtui kolme tutkimusta, joissa käsiteltiin myös myönteisten tunteiden roolia (Alimorad & Farahmand, 2021; Alrabai, 2022; Khajavy ym., 2018). Tämä kuitenkin korostaa sitä, että myös myönteisten tunteiden yhteyttä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen olisi suotavaa tarkastella enemmän, sillä tarkasteltujen tutkimuksien perusteella esimerkiksi sisukkuuden ja viihtymisen tunteiden on todettu edistävän oppijan halukkuutta puhua kohdekielellä (Alrabai, 2022; Khajavy ym., 2018). Tässä kirjallisuuskatsauksessa pidättyväisyyttä tarkasteli vain yksi tutkimus (Hamasaid ym., 2021) ja muussakin aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa sitä on tutkittu selvästi muita tarkasteltuja affektiivisia tekijöitä vähemmän. Hamasaidin ym. (2021) ja Saton (2023) mukaan pidättyväisyyden on kuitenkin muissa tutkimuksissa huomattu olevan yhteydessä muun muassa oppijan kielitaitoon ja osallisuuteen, minkä vuoksi myös sen huomioiminen vieraan kielen kommunikointihalukkuutta tarkasteltaessa on tärkeää, jotta esimerkiksi oppijan suullisen kielitaidon kehittymistä voidaan paremmin tukea.

Aineiston tulosten pohjalta nousi esille myös se, miten affektiiviset tekijät ovat yhteydessä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen toistensa kautta sekä myönteisesti että kielteisesti. Vieraan kielen oppimiseen liittyvässä kirjallisuudessa on usein nostettu esille esimerkiksi itsevarmuuden ja kieliahdistuksen välinen yhteys (esim. Bao & Liu, 2021; Brown, 2006; MacIntyre ym., 1998; Ni, 2012; Sato, 2023), mutta tämän kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella myös muut affektiiviset tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Kuviossa 10 on nähtävissä, miten kaikki kuusi tutkimuksissa esille nousutta affektiivista tekijää ovat yhteydessä joko yhteen tai useampaan muuhun tekijään sekä esimerkiksi se, miten kieliahdistus on itsevarmuuden lisäksi yhteydessä kaikkiin muihinkin tarkasteltuihin affektiivisiin tekijöihin. Tarkasteltujen tutkimuksien perusteella kieliahdistuksen yhteys kommunikointihalukkuuteen toisten affektiivisten tekijöiden kautta on usein kielteinen sen vähentäessä itsevarmuutta ja motivaatiota, herättäessä kielteisiä tunteita ja asenteita sekä lisätessä pidättyväisyyttä, kun taas sen puute tukee oppijan halua kommunikoida vieraalla kielellä (Alimorad & Farahmand, 2021; Fatima ym., 2020; Hamasaid ym., 2021;

Wei & Xu, 2022). Itsevarmuus ja motivaatio, joita pidetään usein vieraan kielen oppimista edistävinä tekijöinä (esim. Bao & Liu, 2021; Brown, 2006; Ni, 2012), taas tukevat katsauksen tutkimuksien mukaan toistensa kautta oppijan kommunikointihalukkuutta (Lin, 2019; Mulyono & Saskia, 2021) vahvistaen näin kirjallisuudessaakin esille nousseita käsityksiä. Tutkimuksista oli huomattavissa esimerkiksi myös tunteiden myönteinen sekä kielteinen yhteys kommunikointihalukkuuteen asenteiden, kieliahdistuksen, itsevarmuuden ja motivaation kautta (Alam ym., 2022; Alimorad & Farahmand, 2021; Alrabai, 2022; Khajavy ym., 2018). Nämä esimerkit korostavat sitä, että affektiiviset tekijät eivät ole toisistaan irrallaan olevia tekijöitä, minkä vuoksi ne tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti tarkasteltaessa niiden yhteyttä vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen (MacIntyre ym., 1998; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020).



KUVIO 10. Toisiinsa yhteydessä olevat affektiiviset tekijät.

5.1.2 Affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavat tekijät

Affektiivisten tekijöiden lisäksi muita affektiivisten tekijöiden ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavia tekijöitä ovat tutkimuksien perusteella erilaiset sosiaaliset, henkilökohtaiset ja oppimistilanteeseen liittyvät tekijät. Sosiaalisten tekijöiden ollessa yksi keskeinen osa vieraan kielen oppimista ja kommunikointia (esim. Cook, 2016; Wang ym., 2020, ei ollut yllättävää, että ne nousivat esille myös tarkastelluista tutkimuksista.

Sosiaalisista tekijöistä korostuivat sekä opettajan että muiden oppijoiden yhteys siihen, kuinka halukas oppija on puhumaan kohdekielellä.

Eryteisesti opettajien merkitys oppijan kommunikointihalukkuuden kehittymiselle korostui monessa tarkastellussa tutkimuksessa ja myös kirjallisuudessa on usein painotettu opettajan toiminnan, käytöksen ja vastuun merkittävyyttä vieraan kielen oppimisessa (esim. Brown, 2006; Cook, 2016; Maijala, 2018; Meriläinen & Piispanen, 2019; Moeller & Catalano, 2015; Ni, 2012). Veivon (2014) mukaan opettajan tekemät valinnat ja käsitykset kielen oppimisesta vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia menetelmiä opetuksessa käytetään ja millä tavoin oppilaiden kielitaitoa pyritään kehittämään. Esimerkiksi Alimoradin ja Farahmandin (2021) sekä Darasawangin ja Reindersin (2021) tutkimusten pohjalta opettajan valitsemat ja mahdollistamat kommunikointitilanteet ja -harjoitukset, jotka ovat mukautettu oppijoiden erilaisiin tarpeisiin ja joissa oppijat tuntevat olonsa mukavaksi puhuessaan kohdekielellä, voivat muun muassa lisätä myönteisiä tunteita ja oppijan itsevarmuutta, mikä taas tukee kommunikointihalukkuutta. Fatima ym. (2020) ja Hamasaid ym. (2021) nostavat esille myös sen, että opettajan on hyvä olla tietoinen affektiivisista tekijöistä ja ottaa ne huomioon toiminnassaan, mikä myös edistää kommunikaatiohalukkuuden kehittymistä. Kommunikaatiohalukkuuden lisäksi opettajan tietämys ja käsitykset affektiivisista tekijöistä ja niiden kehittymistä tukevat myös oppilaiden aktiivisuutta sekä kielellistä osaamista (Ni, 2012), mikä sekkin korostaa opettajan toiminnan ja vastuun tärkeyttä vieraan kielen oppimisessa ja käyttämisessä.

Opettajan toiminnan lisäksi myös opettajan ja oppijan välisellä suhteella ja vuorovaikutuksella on yhteys vieraan kielen oppimiseen, affektiivisiin tekijöihin ja kommunikointihalukkuuteen (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Ni, 2012; Sato, 2023). Esimerkiksi Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa opettajan ja oppijoiden välinen suhde saattoi olla yhteydessä kommunikointihalukkuuteen sekä myönteisesti että kielteisesti. Tutkimuksen mukaan opettajaan ja hänen käyttökseen kohdistuvat kielteiset tunteet vähensivät oppijan halukkuutta puhua, kun taas myönteiset tunteet ja opettajasta pitäminen lisäsivät oppijan suullista aktiivisuutta. Opettajan käytöksellään osoittamalla tuella ja kannustuksella voi olla myönteinen yhteys myös esimerkiksi oppijan motivaatioon (Bao & Liu, 2021; Pietilä, 2014) ja tämän huomattiin pitävän paikkaansa myös

tarkastelluissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Wein ja Xun (2022) tutkimuksessa opettajan tuki edesauttoi kommunikointihalukkuutta lisäämällä oppijoiden kiinnostusta ja motivaatiota kohdekieltä kohtaan. Myös Lee ja Lee (2020b) ehdottavat tutkimuksensa pohjalta, että opettajan kannustus voi auttaa ja motivoida oppijaa käyttämään kohdekieltä. Motivaation lisäksi opettajan tuki voidaan tutkimuksien mukaan yhdistää myös muun muassa viihtyvyyden tunteisiin sekä kieliahdistuksen ja pidättyvyyden vähentymiseen, joiden ansiosta voidaan edistää oppijan halua kommunikoida kohdekielellä (Hamasaid ym., 2021; Khajavy ym., 2018). Opettajalta saatavan tuen puute saattaa taas vähentää oppijan kommunikointihalukkuutta (Aksak & Cubukcu, 2020), mutta tämä ei ilmennyt tarkastelluissa tutkimuksissa. Opettajan antaman tuen lisäksi myös opettajien odotukset mahdollistivat Leen ja Leen (2020b) sekä Wein & Xun (2022) tutkimuksissa affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden. Oppijan halu miellyttää ja vastata opettajan odotuksiin saattaa muun muassa motivoida oppijaa (MacIntyre ym., 1998) ja tämä nousi esille myös tarkastelluissa tutkimuksissa.

Opettajan toiminnan ja käytöksen lisäksi myös oppijoiden väliset suhteet ja keskinäinen vuorovaikutus voivat ennakoida ja olla yhteydessä siihen, millä tavalla oppilas käyttäytyy ja kommunikoi luokkahuoneessa (Wang ym., 2020), ja tämä näkyi tarkastelluissa tutkimuksissa muun muassa siten, että oppijan suhtautuminen toisia oppijoita kohtaan saattoi joko lisätä tai vähentää kommunikointihalukkuutta, mikä on korostunut myös muissa tutkimuksissa (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Wang ym., 2020; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020). Esimerkiksi muiden oppijoiden käytöksellä todettiin olevan yhteys oppijan kommunikointihalukkuuteen, sillä Alamin ym. (2022) tutkimuksessa kohdehenkilöiden haluttomuus kommunikoida kohdekielellä lisääntyi heidän huomatessaan muiden puhuvan vieraan kielen oppitunneilla vain äidinkielellään. Myös muiden oppijoiden kielitaidolla, jota muun muassa MacIntyre ym. (1998) pitävät yhtenä keskeisenä kommunikointihalukkuuteen yhteydessä olevana sosiaalisena tekijänä, oli tutkimuksien perusteella sekä kielteinen että myönteinen yhteys oppijan kommunikointihalukkuuteen. Alamin ym. (2022) tutkimuksen kohdehenkilöt muun muassa kokivat epämukavaksi muiden kanssa vieraalla kielellä puhumisen, mikäli muiden kielitaito oli heikompi kuin heidän omansa, kun taas Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa toisen

oppilaan samantasaisen tai heikomman kielitaidon huomattiin lisäävän oppijan itseluottamusta puhua kohdekielellä. Khajavyn ym. (2018) mukaan myös oppijoiden toisilleen antama tuki ja yhteenkuuluvuuden tunne voivat edistää kommunikointihalukkuutta, mikä tukee esimerkiksi Baon & Liun (2021) huomiota siitä, että oppilaiden tekemä yhteistyö voi vähentää muun muassa kielijännitystä.

Vieraan kielen oppimisen ja sen käyttämisen ollessa yksilöllistä (Cook, 2016; Moeller & Catalano, 2015; Pietilä, 2014), oli odotettavissa, että myös erilaiset henkilökohtaiset tekijät mahdollistavaisivat affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden. Kirjallisuudessa on nostettu esille, miten muun muassa oppilaan pätevyys ja kielitaidot saattavat selittää kommunikointihalukkuuteen liittyviä eroja eri oppijoiden välillä (esim. MacIntyre ym., 1998; Sato, 2023), mutta tämän lisäksi myös oppijan omat käsitykset hänen omista taidoistaan ovat tarkasteltujen tutkimuksien perusteella yhteydessä hänen halukkuuteensa kommunikoida vieraalla kielellä. Myönteinen suhtautuminen omaa osaamista kohtaan ja varmuus omista taidoista muun muassa lisäävät tutkimuksien mukaan oppijan motivaatiota ja itsevarmuutta sekä vähentävät kielijännitystä edistäen näin myös kommunikointihalukkuutta (Alimorad & Farahmand, 2021; Fatima ym., 2020; Halupka-Rešetar ym., 2018; Lin, 2019; Wei & Xu, 2022), kun taas epävarmuus omista taidoista saattaa vähentää kommunikointihalukkuutta aiheuttamalla muun muassa kieliahdistusta, kielteisiä tunteita ja motivaation puutetta (Alam ym., 2022; Alimorad & Farahmand, 2021). Epävarmuus omista taidoista saattaa usein ilmetä myös vieraan kielen käyttämiseen ja sillä puhumiseen liittyvien mahdollisten pelkojen yhteydessä, sillä esimerkiksi virheiden tekemisen ja muiden arvostelun kohteeksi joutumisen peloilla saattaa olla kielteinen yhteys kohdekielellä puhumiseen (Aksak & Cubukcu, 2020). Tämä mainittiin myös muutamassa tarkastellussa tutkimuksessa, joissa oppijan mahdolliset pelot ja huolet saattoivat muun muassa lisätä kieliahdistusta ja kielteisiä tunteita (Alam ym., 2022; Alimorad & Farahmand, 2021; Mulyono & Saskia, 2021). Mahdollisten pelkojen hyväksyminen ja ylitsepääseminen voivat kuitenkin lisätä oppijan itsevarmuutta ja motivaatiota hänen kokiessaan olonsa turvalliseksi kommunikointitilanteessa (Guo & Wang, 2013; Sato, 2023), minkä vuoksi Bao ja Liu (2021) ehdottavatkin, että pelkoja käsitteleminen esimerkiksi luokan kesken on tärkeää muun muassa juuri kieliahdistuksen vähentämiseksi.

Myös aikaisemmat ja nykyiset oppimiskokemukset olivat tarkastelluissa tutkimuksissa yhteydessä oppijoiden halukkuuteen puhua kohdekielellä. Oppimiskokemukset saattavat muun muassa motivoida oppijaa ja lisätä itsevarmuutta (Brown, 2006; MacIntyre ym. 1998; Pietilä, 2014), mutta ne voivat olla yhteydessä kommunikointihalukkuuteen myös kielteisesti esimerkiksi kieliahdistuksen myötä (MacIntyre ym., 1998). Esimerkiksi Alamin ym. (2022) tutkimuksessa myönteiset aikaisemmat vieraan kielen oppimiskokemukset tukivat kommunikointihalukkuuden kehittymistä, kun taas kielteiset asenteet oppimiskokemuksia kohtaan vähensivät sitä. Myös Khajavy ym. (2018) ehdottavat tutkimuksensa perusteella, että oppimiskokemuksistaan pitävät oppijat ovat halukkaampia kommunikoimaan kohdekielellä. Oppimiskokemusten voidaan ajatella olevan sidoksissa myös oppijan kiinnostukseen ja haluun oppia kohdekieltä sekä oppijan tulevaisuuden suunnitelmiin ja toiveisiin. Mikäli oppija kokee vieraan kielen kiinnostavana ja tarpeellisenä esimerkiksi omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, on hän usein myös motivoitunut ja halukas oppimaan sitä (Guo & Wang 2013; MacIntyre ym., 1998; Pietilä, 2014; Sajavaara, 2006), jolloin hänen kommunikointihalukkuutensa on oletettavasti korkeampi. Tämä piti paikkaansa muun muassa Alrabain (2022), Leen ja Leen (2020b), Linin (2019) sekä Wein ja Xun (2022) tutkimuksissa, joissa erityisesti motivaatio ja oppijan halu oppia kohdekieltä esimerkiksi akateemisten tavoitteiden saavuttamiseksi olivat myönteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen. Muutamassa tutkimuksessa korostuivat myös oppijoiden tulevaisuuden suunnitelmat ja toiveet esimerkiksi ura- (Lee & Lee, 2020b; Lin, 2019; Halupka-Rešetar ym., 2018) ja jatko-opintotoiveiden (Lee & Lee, 2020b), matkustamisen (Lee & Lee, 2020b; Halupka-Rešetar ym., 2018) sekä tietynlaiseksi kielenkäyttäjäksi pyrkimisen (Lee & Lee, 2020b; Wei & Xu, 2022) näkökulmista, joiden ansiosta oppijoilla oli myönteinen asennoituminen kohdekieltä kohtaan, ja he olivat halukkaampia ja motivoituneempia puhumaan sillä.

Kolmannen affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden mahdollistavan luokan oppimistilanteeseen liittyvät tekijät nousivat esille monissa tutkimuksissa (esim. Alam ym., 2022; Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020; Khajavy ym. 2018; Lin, 2019; Wei & Xu, 2022). Esimerkiksi oppimistilanteen ilmapiiri ja luokahuoneympäristö ovat merkittävästi

yhteydessä vieraan kielen oppimiseen ja oppijan haluun käyttää kieltä (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Guo & Wang, 2013; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), sillä oppijat saattavat tuntea olonsa muun muassa haavoittuvaiseksi vieraskielisessä ympäristössä (Bao & Liu, 2021). Merken (2012) mukaan tunteet ovatkin keskeisessä roolissa oppitunneilla, ja tarkastelluista tutkimuksista myös muun muassa Khajavyn ym. (2018) tutkimuksessa nousi esille, miten luokkahuoneen ilmapiirillä voi olla myönteinen yhteys kommunikointihalukkuuteen myönteisten tunteiden sekä kieliahdistuksen puutteen kautta. Myös Halupka-Rešetar ym. (2018) ja Wei & Xu (2022) ehdottavat tutkimuksensa perusteella, että myönteinen ja kannustava affektiivinen ilmapiiri luokassa voi johtaa parempaan kommunikointihalukkuuteen lisääntyneen motivaation ja myönteisten asenteiden kautta.

Sosiaalisissa tekijöissä esille nousseet opettajan ja muiden oppijoiden roolit ovat tarkasteltujen tutkimuksien perusteella sidoksissa myös oppimistilanteeseen. Niin tarkastelluissa tutkimuksissa (Fatima ym., 2020; Khajavy ym. 2018; Lin, 2019; Wei & Xu, 2022) kuin muussakin kirjallisuudessa (esim. Guo & Wang, 2013; Henter, 2014; Öz ym., 2015) on korostettu, miten opettaja voi toiminnallaan luoda turvallisen ja positiivisia asenteita sekä motivaatiota edistävän oppimisympäristön ja ilmapiirin, joka tukee muun muassa kommunikointihalukkuutta ja itsevarmuutta sekä vähentää kieliahdistusta. Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa huomattiin myös muista oppijoista lähtöisin olevan ryhmäpaineen kielteinen yhteys kommunikointihalukkuuteen esimerkiksi kieliahdistuksen ja kielteisten tunteiden kautta, mikä on noussut esille myös muun muassa Aksakin ja Cubukcun (2020) tutkimuksessa.

Myös erilaiset opetusmenetelmiin ja -aktiviteetteihin liittyvät tekijät olivat tarkastelluissa tutkimuksissa yhteydessä affektiivisiin tekijöihin ja kommunikointihalukkuuteen. Oppilaiden orientoituminen oppimistehtäviä ja -harjoituksia kohtaan on yhteydessä heidän kommunikointihalukkuuteensa, minkä vuoksi on tärkeää, että oppijat pitävät tehtäviä sekä mielenkiintoisina että riittävän haasteellisina, jolloin ne tukevat muun muassa motivaation ja itsevarmuuden kehittymistä sekä myönteisten tunteiden muodostumista (esim. Fatima ym., 2020; Khajavy ym. 2018; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020). Tarkastelluista tutkimuksista esimerkiksi Leen ja Leen (2020b) tutkimuksessa puhumiseen

pohjautuvat harjoitukset motivoivat oppilaita parantaen näin heidän halukkuuttansa kommunikoida kohdekielellä, vaikka usein muiden edessä puhuminen ja esimerkiksi esitelmien pitäminen yhdistetään kuitenkin vahvasti muun muassa kieliahdistukseen (esim. Fatima ym., 2020; Guo & Wang, 2013; Lee & Lee 2020a). Tämän vuoksi ei ollut kovin yllättävää, että Alamin ym. (2022) ja Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksissa juuri muiden edessä puhumista vaativat harjoitukset herättivät joissakin oppijoissa kielteisiä tunteita ja kieliahdistusta, jotka vähensivät heidän kommunikointihalukkuuttansa. Toisaalta muutamassa tutkimuksessa nousi esille myös kommunikointi- ja suullista kielitaitoa vaativien tehtävien vähyys, jonka huomattiin olevan kielteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen esimerkiksi itsevarmuuden puutteen kautta (Alam ym., 2022; Darasawang & Reinders, 2021; Wei & Xu, 2022). Nämä tulokset ja havainnot korostavat sitä, miten tärkeää erilaisten puhumista vaativien tehtävien mahdollistaminen on, kunhan niillä pyritään myös tukemaan oppijoiden motivaatiota ja itsevarmuutta sekä vähentämään kieliahdistusta, jotta oppijoiden halukkuus kommunikoida kohdekielellä kehittyy (Aksak & Cubukcu, 2020; Darasawang & Reinders, 2021; Wei & Xu, 2022; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020).

Myös liian kielioppipainotteisten tehtävien ja opetuksen huomattiin tarkastelluissa tutkimuksissa olevan kielteisesti yhteydessä kommunikointihalukkuuteen. Alamin ym. (2022) tutkimuksessa oppilaat eivät pitäneet liiallisesta kieliopin oppimisesta, sillä he kokivat sen aiheuttavan muun muassa kieliahdistusta ja kielteisiä tunteita, mikä hidasti heidän vieraan kielen kommunikointitaitojensa ja kommunikaatiohalukkuutensa kehittymistä. Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa oppijat taas pitivät kieliopista, mutta myös he kokivat, että kielioppipainotteiset tehtävät eivät mahdollistaneet puhumisen harjoittelua, mikä vähensi heidän kommunikointihalukkuuttansa. Tutkimuksien mukaan monissa vieraan kielen kokeissa mitataan usein erityisesti kirjoitus- ja lukutaitoja (esim. Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020; Wei & Xu, 2022), mikä saattaa osittain selittää opetuksen kielioppipainotteisuuden sekä kommunikointia ja puhumista vaativien tehtävien vähyden. Tarkasteltujen tutkimuksien havaintojen ja tulosten voidaan kuitenkin nähdä tukevan kommunikatiivisen kielenopetuksen hyödyntämistä kielioppipainotteisuuden sijasta, mikä on korostunut myös muussa kirjallisuudessa (esim. Byram & Méndez García, 2009; Cook, 2016; Harjanne &

Tella, 2010), sillä tutkimuksien mukaan kommunikatiivinen opetus ja kommunikointia vaativat harjoitukset ovat myönteisesti yhteydessä oppijoiden kommunikointihalukkuuteen muun muassa lisäämällä heidän itseluottamustaan ja rohkaisemalla heitä käyttämään vierasta kieltä (esim. Alam ym., 2022; Darasawang & Reinders, 2021; Halupka-Rešetar ym., 2018; Khajavy ym. 2018).

Opetusmenetelmien yhteydessä nousivat esille myös erilaiset kommunikointitilanteisiin liittyvät tekijät, jotka mahdollistavat affektiivisten tekijöiden ja kommunikointihalukkuuden välisen yhteyden. Vieraan kielen oppiminen ja kommunikatiivisen kompetenssin kehittäminen edellyttävät kommunikointia (esim. Byram & Méndez García, 2009; Hamasaid ym. 2021; Pietilä & Lintunen, 2014; Sato, 2023), ja mikäli oppija ei saa mahdollisuuksia harjoitella vieraalla kielellä puhumista ja suullista kielitaitoa, hänelle saattaa muodostua kurjistunut ja köyhtynyt kokemus vieraan kielen oppimisesta (Bygate, 2009), mikä saattaa olla kielteisesti yhteydessä hänen halukkuuteensa kommunikoida kohdekielellä. Tarkastelluissa tutkimuksissakin nousi esille, miten erilaisten kommunikointitilanteiden mahdollistaminen sekä niiden vähyys ovat yhteydessä kommunikointihalukkuuteen. Tutkimuksissa muun muassa ehdotetaan, että kommunikointitilanteiden mahdollistaminen lisää oppijoiden itsevarmuutta ja halukkuutta kommunikoida kohdekielellä sekä vähentää kieliahdistusta (Alimorad & Farahmand, 2021; Darasawang & Reinders, 2021; Halupka-Rešetar ym., 2018), kun taas kommunikointitilanteiden vähyys on yhteydessä itsevarmuuden puutteeseen ja kielteisiin tunteisiin, jotka taas vähentävät kommunikointihalukkuutta (Alam ym., 2022; Darasawang & Reinders, 2021; Wei & Xu, 2022).

Kommunikointitilanteiden mahdollistamisen lisäksi myös muilla kommunikointitilanteessa olevilla henkilöillä on yhteys oppijan kommunikointihalukkuuteen (Wang ym., 2020; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), sillä esimerkiksi kommunikointitilanteessa olevien henkilöiden määrä saattaa olla yhteydessä muun muassa kieliahdistukseen (MacIntyre ym., 1998). Esimerkiksi Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa vähemmän kommunikointihalukkaat oppijat olivat halukkaampia puhumaan kohdekielellä, kun muita keskustelukumppaneita oli vähemmän ja kun he olivat tuttuja, jolloin oppijat olivat itsevarmempia sekä kokivat enemmän myönteisiä tunteita, mikä tukee kirjallisuudessakin esille nousseita havaintoja (esim. Sato, 2023; Öksüz-

Zerey & Cephe, 2020). Myös Alamin ym. (2022) tutkimuksessa oppijoiden halukkuus kommunikoida kohdekielellä oli vähäisempää, jos he eivät tunteneet kunnolla muita kommunikointitilanteissa olevia. Kommunikointitilanteiden puheenaiheet ja oppijoiden tietämys sekä kiinnostus niitä kohtaan saattavat nekin olla yhteydessä muun muassa oppijan osallisuuteen sekä kommunikointihalukkuuteen (Aksak & Cubukcu, 2020; Alimorad & Farahmand, 2021; Hamasaid ym., 2021; Sato, 2023). Tämä nousi esille Alimoradin ja Farahmandin (2021) tutkimuksessa, jossa oppijat kokivat olevansa itsevarmempia puheenaiheen ollessa heille tuttu, minkä ansiosta heidän kommunikointihalukkuutensa oli myös korkeampi.

5.1.3 Tutkimuksissa tarkastellut kohderyhmät

Tämän kirjallisuuskatsauksen kautta pyrittiin myös kartoittamaan, millaisia kohderyhmiä aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu. Yhtä tutkimusta (Halupka-Rešetar ym., 2018) lukuun ottamatta, kaikki tutkimuksiin osallistuneet kohderyhmät olivat aasialaisia. Tämä voi johtua muun muassa hyödynnettyjen tietokantojen vähyydestä ja tutkimushaun tiukoista kriteereistä, joiden seurauksena esimerkiksi osa eurooppalaisista tutkimuksista jäi katsauksen ulkopuolelle. Muutamat tutkimukset (esim. Alam ym., 2022; Alimorad & Farahmand, 2021; Arabai, 2022; Fatima ym., 2020; Lin, 2019; Mulyono & Saskia, 2021) perustelevat omaa tutkimustehtäväänsä myös sillä, että vieraan kielen kommunikointihalukkuutta ei ole juurikaan tutkittu kyseisten tutkimuksien kohdemaissa. Tämä saattaa viitata esimerkiksi siihen, että erityisesti Aasiassa on viime vuosina keskitytty affektiivisiin tekijöihin ja vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen enemmän kuin esimerkiksi Euroopassa, minkä vuoksi aineistonhaussa korostuivat juuri aasialaiset tutkimukset haun kattaessa vain vuosien 2017–2022 välillä julkaistut tutkimusartikkelit.

Saatujen tulosten perusteella suurin osa tarkasteltujen tutkimuksien tutkimuskohteista oli yliopistoa käyviä nuoria aikuisia, jotka ovat olleet usein myös muiden aihepiiriin liittyvien tutkimuksien keskeisin kohderyhmä (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Lee & Lee, 2020a; Sato, 2023; Wang ym., 2020; Öz ym., 2015). Tämä ei kuitenkaan ole kovin yllättävää, sillä kyseinen kohderyhmä on usein opiskellut kohdekieltä useamman vuoden ajan, jolloin heille on kertynyt sen

opiskelusta ja käyttämistä riittävästi kokemusta, jota voidaan tutkia ja tarkastella, mikä nousee esille esimerkiksi Alamin ym. (2022), Fatiman ym. (2020) ja Linin (2019) tutkimuksissa. Yliopisto-opiskelijoiden lisäksi muutamassa tutkimuksessa tarkasteltiin myös peruskoulu- ja lukioikäisiä (Khajavy ym., 2018; Lee & Lee, 2020b; Mulyono & Saskia, 2021), mutta tutkimuksien tuloksista ei noussut esille selkeitä eroja eri ikäluokkien välillä, mikä saattaa johtua esimerkiksi tarkasteltujen tutkimuksien vähyydestä. Affektiivisten tekijöiden yhteyttä kommunikointihalukkuuteen olisi kuitenkin järkevää tarkastella vertailemalla tarkemmin eri ikäisiä vieraan kielen oppijoita, sillä esimerkiksi Baon ja Liun (2021) mukaan nuoremmat lapset kokevat tavallisesti vähemmän esimerkiksi pidättyvyyttä ja kieliahdistusta kuin vanhemmat oppijat, minkä ansiosta he ovat usein pelottomampia ja aktiivisempia osallistumaan oppitunneille.

Kaikki tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellut tutkimukset eivät erotelleet kohderyhmäänsä sukupuolen perusteella, mutta saatavilla olevien tulosten mukaan hieman yli puolet tutkimuksiin osallistuneista olivat tyttöjä ja naisia. Suurimmassa osassa tutkimuksia ei kuitenkaan vertailtu sukupuolten välisiä mahdollisia eroja ja mikäli niitä vertailtiin, tyttöjen ja poikien välillä ei ollut selkeää eroa sen suhteen, millä tavalla eri affektiiviset tekijät ovat yhteydessä heidän kommunikointihalukkuuteensa, mikä tukee myös muiden tutkimuksien havaintoja (esim. Sato, 2023; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020). Ainoastaan Khajavyn ym. (2018) tutkimuksessa tyttöjen todettiin olevan hieman halukkaampia kommunikoidaan vieraalla kielellä kuin pojat huolimatta siitä, että heidän huomattiin kokevan myös hieman enemmän kielijännitystä. Nämä tulokset tukevat muun muassa käsitystä siitä, että affektiiviset tekijät ovat ennen kaikkea yksilöllisiä tekijöitä (Bao & Liu, 2021; Guo & Wang, 2013; Ni, 2012) ja niiden yhteys vieraan kielen kommunikointihalukkuuteen on usein tilannekohtaista (Lee & Lee, 2020a; MacIntyre ym., 1998; Sato, 2023) eikä esimerkiksi pelkästään sukupuoleen sitoutunutta.

5.1.4 Yhteenveto

Tämä kirjallisuuskatsaus antoi paremman käsityksen affektiivisten tekijöiden ja oppijan vieraan kielen kommunikointihalukkuuden välisestä yhteydestä erityisesti aasialaisessa kontekstissa. Tutkimuksessa käy selkeästi ilmi, miten monet eri

affektiiviset tekijät ovat yhteydessä oppijan halukkuuteen kommunikoida kohdekielellä sekä myös se, miten esille nousseet affektiiviset tekijät ja kommunikointihalukkuus voivat olla sekä myönteisesti että kielteisesti yhteydessä toisiinsa erilaisten sosiaalisten, henkilökohtaisten, oppimistilanteeseen liittyvien ja muiden affektiivisten tekijöiden kautta. Katsaukseen valikoituneita tutkimuksia tarkasteltaessa painottui muun muassa se, miten affektiivisten tekijöiden yhteys kommunikointihalukkuuteen voi olla oppijakohtaista ja tilanteen mukaan vaihtelevaa, mikä tukee myös muiden tutkimuksien havaintoja (esim. Aksak & Cubukcu, 2020; Sato, 2023; Wang ym., 2020). Tämä korostaa ja tukee käsityksiä affektiivisten tekijöiden yksilöllisyydestä ja tunnepohjaisuudesta sekä niiden merkittävydestä vieraan kielen oppimisen kannalta (Bao & Liu, 2021; MacIntyre ym., 1998; Ni, 2012), minkä vuoksi on tärkeää ymmärtää, että niiden yhteys kommunikointihalukkuuteen ja vieraan kielen oppijoihin yleisestikin ei ole yksiselitteistä.

Tämä kirjallisuuskatsaus siis vahvistaa ja tukee aiempien tutkimuksien johtopäätöksiä ja ehdotuksia siitä, että affektiivisiin tekijöihin tulee kiinnittää vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa aikaisempaa enemmän huomiota juuri esimerkiksi oppijoiden kommunikointihalukkuuden parantamiseksi. Esimerkiksi vuorovaikutus muiden kanssa, oppijan kiinnostus, päättäväisyys ja halukkuus oppia sekä aktiivinen osallistuminen puhumista vaativiin harjoituksiin koetaan usein keskeiseksi onnistuneen vieraan kielen oppimisen takaamiseksi (esim. Alam ym., 2022; Hamasaid ym., 2021; Wang ym. 2020), minkä vuoksi on tärkeää, että oppijat ovat halukkaita kommunikoidaan kohdekielellä. Eri kielitaustoista tulevat ihmiset ovat myös yhä enemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja usein kommunikointi tapahtuu juuri suullisesti (Bygate, 2009; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020), minkä vuoksi on tärkeää, että ihmiset pystyvät ja haluavat puhua vieraalla kielellä, sillä kielelliset viestintätaidot ovat tiukasti sidoksissa esimerkiksi työelämään ja kansainvälisessä maailmassa menestymiseen (Meriläinen & Piispanen, 2019; Sajavaara, 2006). Näin ollen affektiivisten tekijöiden ymmärtäminen ja kokonaisvaltainen huomioiminen osana vieraan kielen opetusta ja oppimista on merkittävää, jotta koulussa tapahtuvan opetuksen kautta pystytään mahdollisimman tehokkaasti tukea oppijoiden halua ja uskallusta käyttää ja kommunikoida vieraalla kielellä.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämä kirjallisuuskatsaus on toteutettu noudattamalla hyviä eettisiä ja tieteellisiä käytäntöjä seuraamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistuksia ja peruseriaatteita. Tutkimuksessa on ohjeistusten mukaisesti pyritty noudattamaan rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta raportoimalla tutkimuksen toteutus ja tulosten analysointi avoimesti, todenmukaisesti ja puolueettomasti. Huolellisuuden ja tarkkuuden lisäksi tutkimus on pyritty toteuttamaan ja raportoimaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja kattavasti, jotta lukija saa selkeän käsityksen tutkimusprosessista ja tutkimustuloksista, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Baumeister & Leary, 1997; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa ihmisiin ja tutkittaviin kohdehenkilöihin liittyvät eettiset kysymykset ja ongelmat eivät olleet aiheellisia, mutta tutkimuksen eri vaiheiden avoin ja rehellinen raportointi tukee luotettavuuden lisäksi myös tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu myös arvostus ja kunnioitus muita tutkijoita ja tieteellisen toiminnan osapuolia kohtaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) ja tämä on huomioitu viittaamalla muiden tekemiin julkaisuihin ja tutkimuksiin asianmukaisella ja yhtenäisellä tavalla. Tutkimus on myös tarkastettu plagiointin varalta Turnitin-plagiaatintunnistusohjelmistolla.

Tämä tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa keskeistä on tutkimusmenetelmän systemaattisuus sekä huolellinen ja johdonmukainen toteutus (Petticrew & Roberts, 2006). Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, kuten muidenkin tieteellisten menetelmien, tulee olla julkinen ja toistettavissa, mikä muun muassa vähentää tutkimuksen puolueellisuutta (Haaparanta & Niiniluoto, 2016). Tämä pyrittiin toteuttamaan dokumentoimalla muun muassa aineistonkeruuprosessi mahdollisimman tarkasti Salmisen (2011) esittelemää Finkin (2005) mallia seuraten, jotta tutkimus on helposti toistettavissa, mikä lisää sen luotettavuutta. Myös huolellisesti ja perustellusti valitut tietokannat ja hakulausekkeet sekä niiden selkeä esittäminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta sekä toistettavuutta. Haaparannan ja Niiniluodon (2016) mukaan tieteellisten menetelmien kriteereihin liittyy myös kriittisyys ja itsekorjaavuus, jolla viitataan siihen, että tutkimuksen virheet on mahdollista myöhemmin poistaa ja korjata uusien tutkimuksien avulla, mikä

edistää muun muassa tieteen edistymistä. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltuihin tutkimuksiin ja muihin julkaisuihin on suhtauduttu kriittisesti samoin kuin laadittuihin tutkimuskysymyksiin, joita on harkittu ja muotoiltu uudelleen aineistonkeruuprosessin aikana ja sen jälkeen. Tämä on Baumeisterin ja Learyn (1997) mukaan kirjallisuuskatsauksessa suotavaa ja toivottua, jotta tutkimus pysyy avoimena uusille ideoille eikä väkisin pitäydy alkuperäisissä, mikäli ne eivät täysin vastaakaan tutkimuksen aihetta, jolloin tutkimuksen luotettavuus kärsii.

Huolellisesta toteutuksesta huolimatta systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja sen luotettavuuteen liittyy joitakin huomionarvoisia rajoitteita. Esimerkiksi objektiivisuus ja puolueettomuus ovat tieteellisen menetelmän vaatimuksia (Baumeister & Leary, 1997; Haaparanta & Niiniluoto, 2016; Petticrew & Roberts, 2006), mutta laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat taustat ja lähtökohdat vaikuttavat vääjäämättä tutkimusasetelmaan tutkijan ollessa tutkimuksen aineiston ja tuloksien tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt esimerkiksi se, että tutkimuksella olisi ollut aineistonkeruu- ja tulosten analyysivaiheessa useampi tekijä (Petticrew & Roberts, 2006), mutta se ei tässä kandidaatintutkielmassa ollut mahdollista. Tämä kirjallisuuskatsaus pyrittiin kuitenkin tekemään mahdollisimman huolellisesti ja järjestelmällisesti aineiston ehdoilla ilman, että tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttivat tutkimusaineiston valitsemiseen, rajaamiseen tai analysointiin. Toinen tutkimuksen luotettavuutta mahdollisesti vähentävä tekijä on joidenkin keskeisten tutkimuksien poisjäänti aineistonkeruu- ja rajausvaiheessa (Petticrew & Roberts, 2006). Tarkasteltavien tutkimuksien tiukka rajaus oli aiheellinen ajatellen tämän kandidaatintutkielman laajuutta, mutta sen vuoksi jotkin oleelliset tutkimukset saattoivat jäädä tämän kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle. Tietokantojen hakufraasirajauksen lisäksi keskeisiä tutkimuksia saattoi jäädä aineiston ulkopuolelle myös otsikko- ja abstraktitason rajausvaiheessa, minkä vuoksi tämän tutkimuksen tuloksiin tulee suhtautua kriittisesti. Myös tietokantojen vähyys, joita tässä tutkimuksessa oli vain kaksi, saattaa olla kielteisesti yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen, koska se lisää mahdollisuutta sille, että joitakin keskeisiä tutkimuksia jäi rajauksen ulkopuolelle.

Muita mahdollisia tämän kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa tutkimuksen aineiston laajuus sekä tarkasteltujen tutkimuksien maantieteellinen jakautuminen. Tässä

kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin vain kahtatoista tutkimusta ja vaikka se on riittävä määrä kandidaatintutkielmalle, näin pienen aineiston tarkastelu ei välttämättä anna täysin realistista kuvaa tutkittavasta aiheesta. Suppean aineiston seurauksena tietyt tekijät ja tulokset saattavat esimerkiksi korostua ja painottua enemmän tai vähemmän verrattuna siihen, jos tutkittava aineisto olisi laajempi. Tarkasteltujen tutkimuksien maantieteellinen jakautuminen saattaa myös olla yhteydessä siihen, kuinka kattavasti saadut tulokset edustavat tutkittua aihetta. Tutkimukset olivat yhtä lukuun ottamatta Aasiasta, joten tämän kirjallisuuskatsauksen tulokset eivät välttämättä täysin vastaa tai ole yleistettävissä ja sovellettavissa esimerkiksi eurooppalaiseen kontekstiin muun muassa vieraan kielen opetukseen ja englannin kielen asemaan liittyvien erojen vuoksi. Kaikki tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellut tutkimukset olivat englanninkielisiä, minkä vuoksi virheellisten tulkintojen ja käännösten mahdollisuus aineiston ja alkuperäisilmauksien kääntämisvaiheessa pitää myös ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa.

Mainittavan arvoista on myös se, että kirjallisuuskatsauksen aineisto kerättiin tammikuussa 2023, mutta varsinainen analysointi ja tulosten pohdinta suoritettiin vasta syksyn 2023 aikana. Henkilökohtaisien syiden takia tutkielma jouduttiin jättämään tauolle reiluksi puoleksi vuodeksi, jotta tutkimuksen teolle ja sen aineiston analysoinnille sekä pohdinnalle olisi riittävästi aikaa, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksista. Päätös tutkielman tauottamisesta tehtiin, jotta tutkimuksen aiheeseen olisi mahdollista perehtyä kunnolla ja jotta pystyttäisiin paremmin välttämään se, ettei aineiston ja tulosten analysointi jäisi kiireen vuoksi liian hätäiseksi, pintapuoliseksi ja suppeaksi.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Yksi tämän kirjallisuuskatsauksen myötä löytyneistä tutkimusaiheista liittyy tarkasteltujen tutkimuksien kohderyhmiin, sillä tutkimuksiin osallistuneet olivat pääsääntöisesti pelkästään korkeakouluopiskelijoita. Myös muissa affektiivisia tekijöitä ja vieraan kielen kommunikointihalukkuutta käsittelevissä tutkimuksissa on usein tutkittu ainoastaan korkeakouluopiskelijoita (esim. Lee & Lee, 2020a; Sato, 2023; Öz ym., 2015). Tämän kohderyhmän yhteydessä mainitaan usein

muun muassa se, että korkeakouluopiskelijat ovat opiskelleet vierasta kieltä useamman vuoden ajan, jolloin he ovat altistuneet kohdekielellä jo jonkin aikaa, varsinkin, jos vieras kieli on englanti (esim. Alam ym., 2022; Fatima ym., 2020, Lee & Lee, 2020a; Lin, 2019). Tämän myötä heillä on toki kokemusta vieraan kielen opiskelusta, mutta toisaalta olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia enemmän myös nuorempia vieraan kielen oppijoita ja heidän suhtautumistaan kohdekielellä puhumiseen jo opintojen alussa. Kielen oppimisesta puhuttaessa on tärkeää muistaa, että eri-ikäisten kieltenoppijoiden vahvuudet, lähtökohdat ja tavoitteet ovat erilaisia (Cook, 2016; Mäntylä, 2021; Pietilä, 2014), minkä vuoksi tutkimuksien olisi hyvä keskittyä kattavammin eri ikäluokkien tarkasteluun ja vertailuun. Vieraalla kielellä puhuminen esimerkiksi herättää usein kielijännitystä (Fatima ym., 2020; Guo & Wang, 2013; Lee & Lee 2020a), mikä saattaa muun muassa haitata oppijan oppimista ja opetukseen osallistumista (Fatima ym., 2020; Hamasaid ym., 2021), joten sen vähentämiseksi olisi mielestäni järkevää tutkia myös nuorempien oppijoiden kokemuksia ja ajatuksia vieraalla kielellä kommunikoinnista. Näin voitaisiin mahdollisesti paremmin sekä ymmärtää kommunikointihaluttomuuden ja kielijännityksen aiheuttajia että löytää aikaisemmin keinoja lisätä oppijoiden itsevarmuutta käyttää kieltä, mikä myös parantaisi ja tukisi heidän kommunikointihalukkuuttansa ja sen kehittymistä.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksia ei rajattu opiskeltavan vieraan kielen mukaan, mutta silti kaikkien katsauksessa tarkasteltujen tutkimuksien tutkima vieras kieli oli englanti. Englannin kielen asema lingua francana eli monien eri kulttuurien, kieliryhmien ja yhteisöjen välisenä yhteisenä kommunikation kielenä (Cook, 2016; Pyykkö, 2017; Öksüz-Zerey & Cephe, 2020) sekä englannin opiskelun pakollisuus, suosio ja kannattavuus monissa maissa (esim. Alam ym., 2022; Darasawang & Reinders, 2021; Khajavy ym., 2018) ovat todennäköisesti muutamia syitä sille, miksi monet vieraan kielen opiskelua tutkivat tutkimukset käsittelevät juuri englantia. Englannin kielen opiskelu saattaa kuitenkin asemansa puolesta erota muiden vieraiden kielten opiskelusta, koska se on esimerkiksi Suomessa vahvasti läsnä myös koulun ulkopuolisessa elämässä (Sajavaara, 2006), minkä vuoksi voisi olla mielenkiintoista tutkia enemmän myös muita vieraana kielenä opiskeltavia kieliä ja vertailla, mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia niiden ja englannin kielen opiskelun väliltä mahdollisesti löytyy. Ovatko esimerkiksi affektiiviset tekijät

samalla tavalla yhteydessä oppijan kommunikointihalukkuuteen myös muissa kielissä ja millä tavalla enemmän kuin yhtä vierasta kieltä opiskelevan oppijan kommunikointihalukkuus vaihtelee eri kielien välillä? Muita kieliä tutkimalla voitaisiin löytää uusia näkökulmia esimerkiksi suullisen kielitaidon opettamiseen sekä siihen, millä tavalla oppijat suhtautuvat vieraiden kielten oppimiseen, ja tätä kautta vieraiden kielten opiskelua ja oppimista pystyttäisiin edelleen kehittämään.

Monipuolisempien kohderyhmien ja muiden vieraiden kielten lisäksi tulevaisuudessa olisi hyödyllistä toteuttaa enemmän tutkimuksia, joissa tarkastellaan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia affektiivisten tekijöiden yhteydestä vieraiden kielten oppimiseen ja opettamiseen. Monet tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuksista nostavat esille opettajan roolin oppijoiden kommunikointihalukkuuden tukemisessa (esim. Alimorad & Farahmand, 2021; Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020; Hamasaid ym., 2021; Khajavy ym., 2018; Wei & Xu, 2022) ja näiden tutkimuksien mukaan muun muassa opettajan tuki ja välitön läheisyys sekä tämän valitsemat opetusmenetelmät ovat yhteydessä oppilaiden osallisuuteen ja kommunikointihalukkuuteen (esim. Khajavy ym., 2018; Wei & Xu, 2022). Oppilaiden haluttomuus kommunikoida kohdekielellä on yksi vieraan kielen opetuksen ja oppimisen monista haasteista (Hamasaid ym., 2021) ja opettajien parempi tietämys affektiivisista tekijöistä saattaisi auttaa heitä parantamaan oppilaiden kommunikointihalukkuutta (Fatima ym., 2020), minkä vuoksi olisi hyödyllistä tutkia ja kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi siihen, miten opettajat käsittävät affektiiviset tekijät, millä tavalla he huomioivat affektiiviset tekijät omassa opetuksessaan ja miten he ovat huomanneet niiden olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja suhtautumiseen esimerkiksi vieraalla kielellä puhumista kohtaan.

6 SYSTEMAATTISEN KIRJALLISUUSKATSAUKSEN AINEISTO

1. Alam, R., Ansarey, D., Halim, H. A., Rana, M., Milon, R. K., & Mitu, R. K. (2022). Exploring Bangladeshi university students' willingness to communicate (WTC) in English classes through a qualitative study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(2), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00129-6>
2. Alimorad, Z., & Farahmand, M. (2021). A case study on willingness to communicate in English in the Iranian tertiary educational context. *TEFLIN Journal*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v32i1/1-28>
3. Alrabai, F. (2022). Modeling the relationship between classroom emotions, motivation, and learner willingness to communicate in EFL: applying a holistic approach of positive psychology in SLA research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2053138>
4. Darasawang, P., & Reinders, H. (2021). Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study. *Education Sciences*, 11(9), 517–. <https://doi.org/10.3390/educsci11090517>
5. Fatima, I., Mohamed Ismail, S. A. M., Pathan, Z. H., & Memon, U. (2020). The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate. *International Journal of Instruction*, 13(3), 909–924. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13360a>
6. Halupka-Rešetar, S., Knežević, L., & Topalov, J. (2018). Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: the Serbian perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 912–924. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454456>
7. Hamasaid, H. H., Soleimani, H., & Hamamurad, A. M. (2021). Reticence and Willingness to Communicate to Predict Daily Class Participation Among Iranian

and Iraqi-Kurdistan Kurdish EFL Learners. *Research in English Language Pedagogy*, 9(1), 159–181. <https://doi.org/10.30486/relp.2021.1912818.1234>

8. Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605–624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>

9. Lee, J., & Lee, K. (2020b). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(1), 147–161. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>

10. Lin, Y. (2019). Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and Communication Confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0417-y>

11. Mulyono, H., & Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1911282>

12. Wei, X., & Xu, Q. (2022). Predictors of willingness to communicate in a second language (L2 WTC): Toward an integrated L2 WTC model from the socio-psychological perspective. *Foreign Language Annals*, 55(1), 258–282. <https://doi.org/10.1111/flan.12595>

LÄHTEET

- Aksak, K. & Cubukcu, F. (2020). An Exploration of Factors Contributing to Students' Unwillingness to Communicate. *Vestnik Za Tuje Jezike/ Journal for Foreign Languages*, 12(1), 155–170.
<https://doi.org/10.4312/vestnik.12.155-170>
- Alam, R., Ansarey, D., Halim, H. A., Rana, M., Milon, R. K. & Mitu, R. K. (2022). Exploring Bangladeshi university students' willingness to communicate (WTC) in English classes through a qualitative study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(2), 1–17.
<https://doi.org/10.1186/s40862-022-00129-6>
- Alimorad, Z. & Farahmand, M. (2021). A case study on willingness to communicate in english in the iranian tertiary educational context. *TEFLIN Journal*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v32i1/1-28>
- Alrabai, F. (2022). Modeling the relationship between classroom emotions, motivation, and learner willingness to communicate in EFL: applying a holistic approach of positive psychology in SLA research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2053138>
- Aro, M. (2013). Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. AFinLAn vuosikirja 2013* (s. 11–28). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/60042/21054>
- Bao, Y. & Liu, S. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Longman.
- Bygate, M. (2009). Teaching the spoken foreign language. Teoksessa K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson (toim.), *Handbook of foreign language communication and learning* (s. 401–438). Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110214246>
- Byram, M. & Méndez García, M. C. (2009). Communicative language teaching. Teoksessa K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson (toim.), *Handbook of foreign language communication and learning* (s. 491–516). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214246>
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.4324/9781315883113>
- Darasawang, P. & Reinders, H. (2021). Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study. *Education Sciences*, 11(9), 517–. <https://doi.org/10.3390/educsci11090517>
- Euroopan neuvosto. (2020). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Fatima, I., Mohamed Ismail, S. A. M., Pathan, Z. H. & Memon, U. (2020). The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate. *International Journal of Instruction*, 13(3), 909–924.
<https://doi.org/10.29333/iji.2020.13360a>

- Guo, M. & Wang, Y. (2013). Affective Factors in oral English Teaching and Learning. *Higher Education of Social Science*, 5(3), 57–61.
<https://core.ac.uk/download/pdf/236305602.pdf>
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun* (Uudistettu painos). Gaudeamus.
- Halupka-Rešetar, S., Knežević, L. & Topalov, J. (2018). Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: the Serbian perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 912–924.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454456>
- Hamasaid, H. H., Soleimani, H. & Hamamurad, A. M. (2021). Reticence and Willingness to Communicate to Predict Daily Class Participation Among Iranian and Iraqi-Kurdistan Kurdish EFL Learners. *Research in English Language Pedagogy*, 9(1), 159–181.
<https://doi.org/10.30486/relp.2021.1912818.1234>
- Harjanne, P. & Tella, S. (2010). Vieraiden kielten opetus Suomessa. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat* (s. 35–48). Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8011-9>
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 373–378.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>
- Järvinen, H-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (luku 5). Gaudeamus.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. & Barabadi, E. (2018). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605–624.
<https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>

- Lee, J. S. & Lee, K. (2020a). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, 24(6), 813–833.
<https://doi.org/10.1177/1362168819831408>
- Lee, J. & Lee, K. (2020b). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(1), 147–161.
<https://doi.org/10.1007/s10936-019-09675-6>
- Lin, Y. (2019). Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and Communication Confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0417-y>
- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (luku 8). Gaudeamus.
- MacIntyre, P., Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
<https://doi.org/10.2307/330224>
- Maijala, M. (2018). Aitoa vuorovaikutusta vieraan kielen oppitunnilla. *Kielikukko*, (4), 17–20. <https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/02/Kielikukko-4-2018-www.pdf>
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2019). The early bird gets the word. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 11–17.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2019155332>
- Merke, S. (2012). Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä*, 116(2), 198–230. <https://journal.fi/virittaja/article/view/6568>

- Moeller, A. K. & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. Teoksessa J. D. Wright (toim.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed.) (s. 327–332). Elsevier.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=teachlearnfacpub>
- Mulyono, H. & Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1911282>
- Mäntylä, K. (2021). Varhainen kielen oppiminen ja kielitietoisuus. Teoksessa H. Hurme, & M. Maijala (toim.), *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille* (s. 21–28). Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8477-0>
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(7), 1508–1513.
<https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1508-1513>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=239885>
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (luku 3). Gaudeamus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (luku 1). Gaudeamus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

- Sajavaara, K. (2006). Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* (s. 223–254). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Vaasan yliopiston julkaisuja*. Vaasan yliopisto.
https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sato, R. (2023). Examining fluctuations in the WTC of Japanese EFL speakers: Language proficiency, affective and conditional factors. *Language Teaching Research*, 27(4), 974–994.
<https://doi.org/10.1177/1362168820977825>
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa: I. Massa (toim.), *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen* (s. 33–48). Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Helsinki.
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Ullakonoja, R. & Dufva, H. (2016). Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(2), 4–18.
<https://bulletin.nmi.fi/?s=Toisen+ja+vieraan+kielen+%C3%A4%C3%A4nt%C3%A4misen+oppimis>
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (luku 2). Gaudeamus.

- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 16.12.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>
- Wei, X. & Xu, Q. (2022). Predictors of willingness to communicate in a second language (L2 WTC): Toward an integrated L2 WTC model from the socio-psychological perspective. *Foreign Language Annals*, 55(1), 258–282. <https://doi.org/10.1111/flan.12595>
- Öz, H., Demirezen, M. & Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269–275. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.009>