

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys koulumenestykseen kielten opetuksessa

– tarkastelukohteena saksan kieli –

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANTON TELIH
Tammikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Anton Telih: Ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys koulumenestykseen kielten opetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 2 liitesivu

Tammikuu 2015

Tässä pro gradu- tutkielmassa tarkastellaan erään alakoulun saksan kielen opiskelijoiden ulkoista ja sisäistä motivaatiota ja sen yhteyttä koulumenestykseen kielten opetuksessa.

Tutkielman aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ala-asteen oppilaiden antamista vastauksista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuka vaikuttaa oppilaiden kielivalintoihin peruskoulussa ja miten paljon oppilaiden oma halu vaikuttaa valintaan. Toisena tavoitteena oli selvittää miten ulkoinen ja sisäisen motivaatio vaikuttaa kielten opiskeluun.

Tutkimus edustaa määrällistä tapaustutkimusta, jonka aineistokeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Kysely toteutettiin *Likert*-asteikollisella e-kyselylomakkeella ja kysymyksiin vastasi yhteensä 55 saksankielenopiskelijaa 4., 5. ja 6 luokalta

Tulosten perusteella voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa ulkoiset motivaationtekijät vaikuttavat oppilaiden kielivalintoihin saksan kielen kohdalla. Suurin vaikuttava taho on vanhemmat ja sen jälkeen tulee opettaja. Mitä nuorempi oppilas on, sitä suurempi on ulkoisten tekijöiden vaikutus. Lisäksi tulokset osoittavat, että eri sukupuolet reagoivat eri tavoin kielivalintoihin. Tyttöjen valintoihin vaikuttivat selkeästi muut ulkoiset tekijät, kuten vanhemmat, opettaja ja saksankieliset kaverit, kun taas poikien kohdalla näin vahvaa tendenssiä ei saatu näkyviin.

Avainsanat: motivaatio, oppimismotivaatio, opiskelu, kielivalinnat, vieras kieli.

SISÄLLYS

SISÄLLYS	2
1. JOHDANTO	4
2. VIERAAN KIELEN OPISKELU JA VALINTA SUOMESSA	8
2.1 VIERAIDEN KIELIEN VALINTA ALAKOULUSSA	9
2.2 VIERAIDEN KIELIEN VALINTA YLÄKOULUSSA	11
2.3 KIELIPROJEKTIT	14
2.3.1 <i>KISU – hanke</i>	14
2.3.2 <i>Kielitivol</i>	15
2.3.3 <i>AinO – keskus ja Kielipäivän tempaukset</i>	15
3. SUOMI - KOULUN KIELILINJAUKSET	17
3.1 SUOMEN KIELIPOLITIikka	17
3.2 SAKSAN KIELI PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA.....	19
3.3 SAKSAN KIELEN OPISKELU A-TASOISENA KIELENÄ JA B-TASOISENA KIELENÄ.....	19
4. MOTIVAATIO	23
4.1 <i>ULKOINEN JA SISÄINEN MOTIVAATIO</i>	26
4.2 <i>MOTIVAATIO VIERAAN KIELEN OPPIMISESSA</i>	28
4.3 <i>OPPIMISMOTIVAATIO</i>	30
5. MOTIVAATIOTEORIAT VIERAAN KIELEN OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA	33
5.1 <i>BEHAVIORISTINEN MOTIVAATIOTEORIA</i>	33
5.2 <i>SUORITUSMOTIVAATIOTEORIA</i>	34
5.3 <i>ODOTUSARVOTEORIA</i>	36
5.4 <i>ATTRIBUUTITEORIA</i>	37
5.3 <i>TARVETEORIA</i>	38
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
6.1 <i>TUTKIMUSKYSYMYKSET</i>	41
6.2 <i>TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</i>	42
6.3 <i>KYSELYLOMAKKEEN RAKENNE</i>	44
6.4 <i>AINEISTON ANALYSOINTIMENETELMÄT</i>	45
7. TULOKSET	47
7.1 <i>TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMASTA RELEVANTIT KYSYMYKSET</i>	48
7.2 <i>KUKA TEKEE VALINNAN KIELIVALINNOISSA – OPPILAAN TODELLISET MAHDOLLISUUDET</i>	49
7.3 <i>Sukupuoli ja kielivalinta</i>	49
7.3 <i>LUOKKA-ASTEIDEN EROT</i>	53
7.3.1 <i>Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 4 – luokka</i>	56
7.3.2 <i>Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 5 – luokka</i>	58
7.3.3 <i>Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 6 – luokka</i>	60
7.4 <i>OPPILAIKEN MIETTEITÄ</i>	61
7.5 <i>KESKEISET TULOKSET</i>	62
8. POHDINTA	64
8.1 <i>ULKOISESTA MOTIVAATIOSTA KOHTI SISÄISTÄ</i>	64
8.2 <i>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</i>	65
9. LÄHDELUETTELO	67

10 . LIITTEET..... 74

JOHDANTO

Suomalaiset suhtautuvat positiivisesti vieraiden kielten opiskeluun. Tämä selviää Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosaston selvittämän ”Eurobaromerin erityiskyselyssä” (2001) jossa tiedusteltiin eurooppalaisten mielipiteitä vieraiden kielten opiskelusta. Tulosten mukaan yli puolet suomalaisista pitää yhden vieraan kielen taidon hallitsemista välttämättömänä ja yksi kolmasosa kansasta suosii kahta vierasta kieltä. Suomalaiset ovat myös tilaston kärkipäässä, puhuttaessa vieraiden kielten hyödyllisyydestä, sekä käyttömahdollisuuksista maailmalla. Miltei 90 % kansalaisista pitää kyseistä asiaa tärkeänä. Yleinen positiivinen asenne vieraiden kielten opiskelua kohtaan on vaikuttanut myös koulun kielitarjontaan, joka on tunnetusti laaja ja mahdollistaa muun muassa englannin, ranskan, saksan ja venäjän kielen opiskelun. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myös ottanut esille omissa kehityshankkeissaan, että koulun pitäisi tarjota iästä ja elämänalueesta riippumatta elinikäistä mahdollisuutta oppimisen suhteen yhteiskunnan kaikilla osa-alueilla (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 15).

Suomen kieltä ei puhuta maailmalla ja siksi suomalaisten pitää hankkia hyvä kielitaito selviytyäkseen entistä globaalimmasta maailmasta. Airola (2004, 66) korostaakin, että nykypäivänä laajan kielitaidon omaava yksilö menestyy parhaiten alati muuttuvilla työmarkkinoilla. Kari Sajavaara (2006, 223) toteaa, että vallalla on käsitys, jossa ainakin englantia on kielenä tärkeää työn ja ihmisten välisen kanssakäymisen vuoksi. Saajavaran ajatuksia tukee viimeisin Opetushallituksen suorittama seurantaraportti ”Kielitivoli” (Tuokko, ym. 2010), jonka tuloksissa on näkyvissä pientä noususuhdannetta englannin kielen suosion suhteen. Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin esittänyt huolensa, että vieraiden kielten opiskelu peruskoulussa ja lukiossa on globalisaation vaatimuksiin nähden painottunut liiaksi englannin kieleen. Ratkaisuksi on esitetty kielipohjan laajentamista riittäväällä ja alueellisesti kattavalla opetustarjonnalla (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 18).

Sajavaaran (2006) ajatuksia tukevat myös viimeisimmät Tilastokeskuksen (2014) ja Suomen kieltenopettajienliiton (2012) tulokset, joista selviää että englantia oli luetuin kieli niin vuonna 2012 kuin 2013 syyslukukaudella. Vuosiluokkien 1–6 oppilaista 66 prosenttia opiskeli englantia joko yhteisenä tai vapaaehtoisena vieraana kielenä. Muita vieraita kieliä opiskelevien osuudet jäivät 5

prosenttiin tai sen alle. Siirryttäessä yläasteelle englannin kielen suosio nousi miltei koko maan kattavaksi 99,4 prosentilla.

Olen havainnut viime aikoina niin omassa perheympäristössä kuin koulussa työskennellessäni apuopettajana ilmiön, jossa saman oppilaan opiskelemien kielten arvosanojen vaihteluväli on saattanut olla yllättävän suuri. Kyseinen ilmiö korostuu erityisesti ruotsin kielen kohdalla. Suomessa ruotsin kieli on toinen virallinen kotimainen kieli ja sen opiskelu Suomen kouluissa on pakollista. Kevään 2005 jälkeen ylioppilastutkinto uudistui ja heikensi ruotsin kielen vahvaa asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa, joka näkyy opetus- ja kulttuuriministeriön tekemässä selvityksessä. Uudistuksen myötä ylioppilastutkinnon ainoa kaikille pakollinen koe on äidinkieli ja kirjallisuus. Tutkintorakenteen muutoksen jälkeen toisen kotimaisen kielen kirjoittaneiden määrä on tasaisesti vähentynyt. Vuositasolla toisen kotimaisen kielen kirjoittaneiden määrä on vuonna 2009 laskenut runsaaseen 68 prosenttiin. (Ylioppilastutkinnon koevalinnat 2010,3; Sajavaara 2002, 279-284)

Uudistuksella on ollut myös huomionarvoinen vaikutus sukupuolten välisiin eroihin valinnoissa. Toisen kotimaisen kielen kokeen valinnoissa suurin muutos oli miehillä. Heistä runsas 52 prosenttia suoritti viimeisimpänä tarkasteluvuonna kyseisen kokeen. Muutos on ollut yli 44 prosenttiyksikköä. naisista sen sijaan toisen kotimaisen kielen kokeen suorittaa edelleen lähes 80 prosenttia. Muutos on ollut noin 20 prosenttiyksikköä. (Ylioppilastutkinnon koevalinnat 2010,6).

Tutkintorakenteen muutoksen myötä on lähtenyt vilkas keskustelu ”pakko ruotsista”, joka on myös omalta osaltaan vaikuttanut kielivalintoihin negatiivisesti. Kyseisen ilmiön kohdalla on menty jo niin pitkälle, että siitä on tehty virallinen kansalaisaloite jossa halutaan saada ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla kouluasteilla. Lisäksi aloitteella pyritään siihen, etteivät ruotsia opiskelemattomat oppilaat joutuisi jatko-opintojen ja työuran suhteen epätasa-arvoiseen asemaan suhteessa ruotsia opiskeleviin. Julkiset palvelutehtävät on järjestettävä niin, että suomenkielinen voi ruotsia osaamatta toimia julkisissa tehtävissä ja ruotsinkieliset saavat hyvää palvelua niiltä, joiden kielitaito perustuu vapaaehtoiseen ruotsin opiskeluun. (Vapaa Kielivalinta ry, Kansalaisaloite: ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla kouluasteilla, 2013). Ruotsin kielen negatiivinen leima yhteiskunnassa vaikuttaa varmasti laskeviin valintamääriin. Näyttää siltä, että kieltä jota joudutaan opiskelemaan pakosta, korreloi kielteisesti kielen arvosanoihin ja asennoitumiseen. Ruotsin kielen kohdalla ilmiö on saanut aikaiseksi ”pakko ruotsi” – termin (Kettunen 2004, 148). Tutkijana oma kiinnostuksen kohteeni on selvittää, onko kyseistä ilmiötä havaittavissa myös muiden kielten opiskelussa. Tämän tutkimuksen tarkastelukohteena on saksan kieli.

Sanotaan, että oppilaalla on mahdollisuus valita itsenäisesti kieli, jota hän haluaa opiskella. Todellisuudessa oppijan lähiympäristöllä – perheellä, ystävillä ja yhteisöllä – on keskeinen vaikutus

kielivalintoja tehtäessä (Nurhonen 2001,26). Pakonomaiseksi kielen opiskelun tekeekin se, että kielen valintaan ovat vaikuttaneet vanhemmat, ystävät tai opettaja. Muiden valintaan vaikuttavat tekijät heijastuvat oppimistuloksiin usein kielteisesti.

Tutkimukseni on määrällinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on selvittää yhden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ala-asteen oppilaiden antamien vastauksien perusteella motivaation yhteyksiä kielen opiskeluun. Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti saksan kieltä. On hyvin todennäköistä, että oppiaineesta tai opiskelusta motivoitunut oppilas menestyy oppiaineessa. Sen vuoksi otan tarkastellussani huomioon myös seikan; mikä motivoi oppilasta ja näkyykö se aina erinomaisena oppimistuloksena.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan selvittää vain tämän pienen joukon (55 oppilasta) ajatuksia ja motivaatiota kieliopiskelun suhteen, sekä miettiä heidän kohdalla olevia motivaatiotekijöitä, jotka vahvistavat tai heikentävät opiskelua. Toisena tavoitteena on saada selville ketkä tai mitkä asiat vaikuttavat kielivalintaan ja millä lailla kyseiset ilmiöt nousevat esille eri-ikäisten oppilaiden tuloksissa.

Tutkimuksessa selvitetään miten ulkoinen ja sisäinen motivaatio on yhteydessä kielen arvosanan määräytymiseen. Voidaanko olettaa, että vahva ulkoinen motivaatio katoaa jossain vaiheessa, vai luoko se pohjan oppilaan sisäisen motivaation kasvulle. Tutkittavan joukon kohdalla selvitän myös, johtuuko ulkoisen motivaation pakko oppimisesta vai voiko se luoda pohjan sisäiselle opiskelulle? Tiedetään, että motivaatioon vaikuttavat monet tekijät. Tekijöitä voivat olla opiskelijan oma motivaatio, hänen omat henkilökohtaiset tavoitteensa kuten tulevaisuuden työpaikan vaatimukset, esitetyt ja koetetut tarpeet, sekä suorat ja epäsuorat opettajan opetuskäytännöt, elämäntilanne, sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Lähestyn tutkimustehtävää kysymällä: ”Kuka vaikuttaa oppilaan kielivalintoihin?” ja ”Millä tavalla ulkoinen motivointi vaikuttaa kielen opiskeluun?”. Etsin vastausta tutkimustehtävääni kysymällä: Mikä yhteys ulkoisella motivaatiolla on arvosanoihin? Minkälainen asenne oppilailla on kielten opiskeluun, jos valintaan on vaikuttanut joku muu kuin oma tahto? Miten oppimistuloksissa esiintyvät suuret erot on selitettävissä kieleen asennoitumisen ja siihen liittyvään ympäristön samaistumiseen? Tutkimuksessa tarkastellaan millä tavoin ulkoiset ja sisäiset tekijät vaikuttavat motivaatioon, voiko vierasta kieltä opiskella menestyksekkäästi, vaikka se on valittu vanhempien miellyttämisen takia, vai onko ainut tie menestymiseen oma sisäinen halu opiskella vierasta kieltä?

Tutkimukseni eteni niin, että laadin kyselylomakkeen, jossa tiedustelin oppilailta oppimistavoitteita, kielellisiä kiinnostuksia, asenteita opetukseen, motivaatiota ja arvosanoja. Kyselylomakkeeseeni vastasivat yhden helsinkiläisen ala-asteen 4., 5. ja 6. luokan saksan kielen

valinneet oppilaat. Vertasin oppilaiden antamia vastauksia heidän saksan kielen arvosanoihinsa. Lisäksi tiedustelin myös muiden kielten arvosanoja.

Tutkimukseni etenee niin, että esittelen luvussa 2 vieraan kielen opiskelua ja valintaa Suomessa. Luvussa tarkastellaan kieliopetuksen tavoitteita ja vieraskielten eri laajuisia oppimääriä. Tämän jälkeen siirryn esittelemään Suomen koulutusjärjestelmää, jossa kerron maan kielipolitiikasta ja käyn läpi saksan kielen opetuksen perusopetuksessa opetussuunnitelman mukaan. Luvussa 4 käsittelen motivaation käsitettä ja syvennyn jaottelemaan ulkoisia sekä sisäisiä motivaatiotekijöitä. Samassa luvussa käyn läpi myös oppimismotivaatiota, erityisesti vieraan kielen opiskelussa. Motivaatio käsitteen lisäksi käyn luvussa 5 läpi aikamme ja oman tutkimukseni kannalta tärkeimpiä motivaatioteorioita. Tarkempi selostus tutkimuksen etenemisestä, aineiston keruusta, menetelmistä ja analysoinnista tapahtuu luvussa 6. Luvuissa 7 ja 8 käyn läpi tutkimustuloksia ja pohdin sainko vastauksia tutkimuskysymyksiini. Viimeisessä luvussa teen yhteenvedon tutkimuksesta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

VIERAAN KIELEN OPISKELU JA VALINTA SUOMESSA

Perusopetuksessa kielen opetus on kaikille yhteisenä aineena vuosiluokilla 1–6. Yhteisten opintojen lisäksi oppilas voi opiskella toista kieltä vapaaehtoisena aineena. Vuosiluokilla 7–9 opiskellaan yhteisesti kahta kieltä, jonka lisäksi oppilas voi valita valinnaisia kieliopintoja. Lukion kieliohjelmaan voi kuulua myös lukiossa alkavia kieliä. (Anna Halme 2014, Suomen kieltenopettajien liitto)

Perusopetuksen kielivalinnat jakaantuvat oppimäärältään eri laajuisiin yhteisiin-, vapaaehtoiseen- ja valinnaisiin kieliin. Vieraan kielen opiskelu aloitetaan kaikille yhteisen A-kielen opinnoilla yleisimmin perusopetuksen 3. vuosiluokalla, joskin sitä opiskelee pieni osa jo ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista. Neljännellä tai viidennellä vuosiluokalla oppilas voi valita vapaaehtoisen A-kielen, joka toimiikin A2-kielenä. Kaikille yhteinen B-kieli alkaa 7. vuosiluokalla. Kahdeksannella vuosiluokalla oppilas voi aloittaa valinnaisen B-kielen opiskelun. (Anna Halme 2014, Suomen kieltenopettajien liitto)

Suomen kieltenopettajien liiton mukaan yleisellä tasolla kielenopetuksen tehtävänä on herättää oppilas kiinnostumaan vieraista kielistä ja kulttuureista. Vieraan kielen oppiminen on monipuolista kielikasvatusta, jolla pyritään tukemaan oppilaan tiedollista ja taidollista kehittymistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 mukaan (2004, 92) vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuurien elämänmuotoa. Lisäksi oppilas oppii, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieraskieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine.

2.1 Vieraiden kielten valinta alakoulussa

Tässä luvussa tarkastelen Suomessa valittujen vieraiden kielten valintoja peruskoulussa. Käsittelen ja vertaan tyttöjen ja poikien eroja kielivalintojen suhteen. Tarkastelussa otan esille kaikki suosituimmat kielet vuonna 2013. Aineistona käytän Tilastokeskuksen vuoden 2013 tekemää selvitystä. Tyttöjen ja poikien vertailu on hyvinkin validia tässä tapauksessa, koska vuosiluokilla 1–6 oli yhteensä 351 663 oppilasta, joista poikia oli 180 041 ja tyttöjä 171 622 ja vuosiluokilla 7–9 oli yhteensä 176 008 oppilasta, joista poikia oli 90 267 ja tyttöjä 85 741 (Tilastokeskus 2014).

Opiskeltu kieli	Yhteinen kieli A1	Vapaaehtoinen kieli A2	Yhteensä
Englanti	111 729	6 596	118 325
Ruotsi	1 361	5 719	7 080
Suomi	7 118	457	7 575
Ranska	1 092	1 697	2 789
Saksa	1 420	4 664	6 084
Venäjä	443	817	1 260
Espanja	169	439	608
Italia	0	0	0
Saame	1	92	93
Muu kieli	138	74	212

Taulukko 1. Alakoulun kielivalinnat 2013, pojat

Taulukossa 1. näkyy Tilastokeskuksen vuoden 2013 alakoulun poikien kielivalinnat, jotka osoittavat että englanti on ylivoimaisesti suosituin kieli peruskoulussa, niin yhteisenä A1 – kielenä kuin vapaaehtoisena A2 - kielenä. Kyseistä kieltä luki yhteensä 118 325 oppilasta, joka on miltei 66 % koko peruskoulun poika populaatiosta. Toiseksi suosituin kieli oli yllättäen suomen kieli, jota luki yhteensä 7 575 poikaa ja kyseinen osuus oli 4 % luokkaa. Suomen kielen kohdalla on nostettava esille se, että yhteisenä A1 – kielenä sitä luki 7 118 poikaa, joka oli myös tässä kategoriassa englannin kielen jälkeen ylivoimaisesti suosituin. Tulos osoittaa, että nykypäivänä Suomessa on

paljon lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomen kieli. Se lisää myös tarvetta kehittää koululaitosta entistä heterogeenisemmäksi. Ruotsin kieli ei jäänyt poikien valinnoissa kauas suomen kielestä, vaan sitä luki 7 080 oppilasta. Tässä kohdassa on hyvä ottaa esille se, että A1- kielen kohdalla ruotsin kieltä luki miltei 6 000 poikaa vähemmän kuin suomen kieltä.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoisin sarake on saksan kielen kohdalla, joka sijoittuikin neljänneksi suosituimmaksi kieleksi poikien keskuudessa 6 084 opiskelijalla. Yhteisenä A1 – kielenä sitä luki 1 420 ja vapaaehtoisena A2- kielenä 4 664 poikaa, molemmat luvut ovat neljänneksi suosituimmat. Saksan kielen ollessa suurimpia pudottajia oppilasmäärän perusteella viimeisempien 20 vuoden aikana, vuoden 2013 tulos osoittaa että ainakin poikien kohdalla sillä löytyy vetovoimaisuutta 3,4 % verran koko peruskoulun opetettavien kielten keskuudessa.

Muita maailmalla paljon puhuttavia kielijä, joita Suomessa myös luetaan, ovat venäjä, ranska ja espanja. Kyseisestä kolmikosta ranskan kieli on ylivoimaisesti suosituin peruskouluikäisten poikien keskuudessa, 2 789 lukijalla. Ranskan kielen kohdalla pienin jako on A1- ja A2- kielten valinnoissa. Kokonaisuudessa sen osuus kuitenkin jää verraten pieneksi, koska sen prosentuaalinen osuus on 1,5 % kaikista kielistä. Kolmikon vertailussa toiseksi sijoittui venäjän kieli, joka oli viimeisin kieli jota luki yli tuhat poikaa. Tähän tulokseen vaikuttaa todennäköisesti yhä Suomen ja Venäjän välinen historia. Espanjan kielen suosio vielä ei näy Suomen tilastoissa poikien keskuudessa ja sitä lukikin reilut 600 poikaa vuonna 2013 tehdyn selvityksen mukaan.

Opiskeltu kieli	Yhteinen kieli A1	Vapaaehtoinen kieli A2	Yhteensä
Englanti	106 744	7 169	113 913
Ruotsi	1 635	7 166	8 801
Suomi	6 920	415	7 335
Ranska	1 579	2 794	4 373
Saksa	1 633	5 563	7 196
Venäjä	591	1 033	1 624
Espanja	176	642	818
Italia	0	0	0
Saame	1	128	129
Muu kieli	160	80	240

Taulukko 2. Alakoulun kielivalinnat 2013, tytöt

Tarkastaessa tyttöjen valintoja taulukko 2. perusteella, vieraiden kielien kohdalla peruskoulussa, mitään merkittävää eroa ei poikiin verrattuna löydy. Tulokset osoittavat lähes samoja lukemia niin tyttöjen kuin poikienkin kohdalla. Tyttöjen kohdalla ylivoimaisesti eniten valittu kieli on englanti, jota opiskeli 66, 4 % kaikista peruskoulun tytöistä. Huomioitavaa on se, että vapaaehtoisessa A2 – kielessä ruotsin kieli on yhtä suosittu kuin englanti. Tytöt näyttävät määrällisesti lukevan myös enemmän ruotsia kuin pojat, tämä myös näkyy tarkistaessa prosentuaalisia osuuksia. Tytöistä 5,1 % luki vuonna ruotsin kieltä joko A1- tai A2- kielenä peruskoulussa, kun poikien vastaava luku oli 3,9 %.

Saksan kielen kohdalla trendi näyttää pysyvän samana kuin poikienkin kohdalla, se on neljänneksi suosituin vieras kieli peruskoulussamme. Tyttöjen kohdalla saksan kieli on kuitenkin lähes yhtä suosittu valinta kuin suomen kieli. Tyttöjen paikalla (4,3 %) saksan kielen prosentuaalinen kokonaisuus on yli 1 % verran suurempi kuin poikien kohdalla. Ranska on toinen kieli, jonka kohdalla näkyy samaisessa vertailussa prosentin verran nousua lukijoiden kohdalla.

2.2 Vieraiden kielien valinta yläkoulussa

Tässä luvussa esittelen yläkoulun, eli 7.-9. luokkalaisten oppilaiden tekemiä vieraan kielen valintoja. Aineisto on sama kuin edellisessä luvussa käytetty Tilastokeskuksen vuoden 2013 materiaali. Tarkastelun lisäksi otan vertailua alakoulun tuloksista, näin pystyy näkemään kunkin kielen suosion tarkastelua.

Opiskeltu kieli	Yhteinen kieli A1	Vapaaehtoinen kieli A2	Yhteinen kieli B1	Valinnainen kieli B2	Yhteensä
Englanti	78 562	6 622	100	56	85 340
Ruotsi	847	6 327	72 241	2	79 417
Suomi	4 452	564	80	5	5 101
Ranska	711	2 257	98	3 689	6 755
Saksa	898	4 011	218	4 887	10 014
Venäjä	305	485		1 975	2 585
Espanja	8	379		1 895	2 282
Italia	0	0	0	113	113

Saame	0	29		4	33
Muu kieli	29	32		72	72

Taulukko 3. Yläkoulun kielivalinnat 2013, tytöt

Tyttöjen kielivalintoja tarkastaessa huomataan yläkoulun ja alakoulun yhtäläisyys, sillä englanti on luetuin kieli. Englannin kieltä luki 85 340 tyttöä ja se muodostikin 99,5 % osuuden kaikista 7 – 9 luokkalaisista tytöistä. Näin olleen viimeistään 7 – luokasta eteenpäin miltei kaikki oppilaat opiskelevat Suomessa englannin kieltä. Toiseksi yleisin oli ruotsin kieli, jota luki yhteensä 79 417 tyttöoppilasta ja heidän osuudeksi muodostuikin yläasteen populaatiosta 92,6 %. Ruotsin kielen jyrkkä suosion nousu perustuukin yhteiseen B1 – kieleen, koska se on pakollinen suurimmalle osalle oppilaista siirtyessä yläasteelle ja sitä lukikin 72 241 tyttöä.

Englannin ja ruotsin kielten lisäksi saksan ja ranskan kielten suosio kokee merkittävän nousun siirtyessä ala-asteelta yläasteelle. Vuonna 2013 saksan kieltä lukikin yhteensä 10 014 tyttöä ja heidän osuus kaikista yläkoulun tyttöoppilaista muodostikin miltei 12 %. Saksan kielen kohdalla suosio näyttää selkeästi kasvavan vapaaehtoisen A2 – kielen suhteen (4 011) ja yläasteella tulleen valinnaisen B2 – kielen kohdalla (4 887). Ranskan kielen kohdalla on näkyvissä sama ilmiö kuten saksan. Nimittäin tilastollisesti suurimmat nousut tapahtuvat A2- ja B2- kielten kohdalla. Ranskan osuudeksi muodostuu yläasteen tyttöjen kohdalla 7,9 %.

Opiskeltu kieli	Yhteinen kieli A1	Vapaaehtoinen kieli A2	Yhteinen kieli B1	Valinnainen kieli B2	Yhteensä
Englanti	83 057	6 450	101	36	89 644
Ruotsi	733	4 787	77 499	2	83 021
Suomi	4 768	522	83	10	5 383
Ranska	474	1300	77	1 380	3 231
Saksa	693	3 081	233	3 435	7 442
Venäjä	225	278	-	1 204	1 707
Espanja	7	272	-	869	1 148
Italia	0	0	0	29	29

Saame	1	0	-	4	5
Muu kieli	26	25	-	7	58

Taulukko 4. Yläkoulun kielivalinnat 2013, pojat

Poikien yläasteen kielivalinnoissa on nähtävissä sama tendenssi kuin tyttöjenkin puolella eli englanti ja ruotsi kasvattavat suosiotaan. Molemmat kielet kattavat koko maan poikien kieliopiskelun, suomen kielen lisäksi.

Ranska, saksa ja venäjä lisäävät myös kannatustaan yläkouluun mentäessä. Muutos ei ole niin suuri kuin tyttöjen puolella, mutta huomion arvoinen. Kaikilla kolmella kielellä nousuun vaikuttaa vapaaehtoisen B2 – kielen tulo yläkoulun puolella. Vapaaehtoisen B2 – kielen merkitys näkyy myös italian kielen kohdalla, jota luki yläasteella 29 poikaa. Kukaan pojista ei valinnut vuoden 2013 raportin mukaan italian kieltä A1 – tai A2 – kieleksi.

Tarkastellessa tyttöjen ja poikien eroja kielivalinnoissa, mitään merkittävä kärkeä kielten kohdalla ei löydy. Tilastollisesti suurimmat erot löytyvät ranskan kielen kohdalla, luokilla 1 – 6 kyseinen ero 1 % verran tyttöjen eduksi mutta yläkoulussa ero kasvaakin yli 4 %. Tämän perusteella voimme todeta, että tyttöjen mielenkiinto ranskan kieleen näyttää kasvavan yläasteelle mentäessä. Kyseinen ilmiö näyttääkin esiintyvän myös muiden kärkikielien ulkopuolella valittavien kielten suhteen.

Yhteenvetona todetaan, että Tilastokeskuksen tutkimuksen perusteella englanti oli vuonna 2013 yleisimmin opiskeltu vieras kieli peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Vuosiluokkien 1–6 oppilaista 66 prosenttia opiskeli englantia joko yhteisenä tai vapaaehtoisena vieraana kielenä. Muita vieraita kieliä opiskelleiden osuudet jäivät 5 prosenttiin tai sen alle. Yläasteella englannin kielen kohdalla ilmiö kasvoi ja lähes kaikki vuosiluokkien 7–9 oppilaat opiskelivat kieltä. (Tilastokeskus 2014). Yläasteen puolella ruotsin kielen kohdalla on näkyvässä suurin muutos ja sen osuus kattaakin miltei kaikki opiskelijat, mutta lukuja tarkastaessa on muistettava että kielen lukeminen on määritelty pakolliseksi kaikille oppilaille. Toiseksi esille nostettu kielen negatiivinen ”pakko” leima todennäköisesti vaikuttaa muiden kielten suosioon nousuun, mikäli yhteinen B1 – kieli muutettaisiin täysin vapaaksi valittavaksi kieleksi. Mikäli tämä toteutuisi, niin voimme olettaa että erityisesti saksan ja ranskan kielten kohdalla olisi näkyvässä suuriakin positiivisia muutoksia. Tämän tilaston perusteella voimme pitää Suomea kolmikielisenä maana, jossa opiskellaan suomen lisäksi pääsääntöisesti ruotsin ja englannin kieltä.

2.3 Kieliprojektit

Totesin jo aiemmin, että maailma on muuttunut entistä globaalimmaksi ja kansainvälisemmäksi paikaksi. Isossa kuvassa pienen maan kuten Suomi on pysyttävä entistä paremmin muutoksissa ja reagoitava niihin mahdollisimman nopeasti. Suomalaiset ovatkin nostaneet merkittävästi kielitaitonsa ja yhä useampi ihminen osaa vieraita kieliä (Kielitaito 2006). Kansainvälistymisen myötä työelämä vaatii yhä useammalta suomalaiselta monipuolista ja ennen kaikkea vuorovaikutuksellista vieraan kielen osaamista. Suomalaiset ovat omaksuneet hyvin yhden maailman johtavimmista kielistä, englannin. Suomalaisten taitotaso tämän kielen kohdalla on hyvä ja sijoitumme Kielikouluttaja EF Education First kehittämän EF EPI – indeksin mukaan maailman viidenneksi parhaimmaksi maaksi englannin kielen taidon suhteen (Spektri, 2012; Talousanomat). Englannin kielen suosio ja siinä menestyminen kansainvälisesti on erittäin positiivista, mutta samalla se luo uhkakuvia kielivaraston yksipuolistumiseen.

Edellä mainitut uhat sekä mahdollisuudet ovatkin synnyttäneet erilaisia hankkeita Suomen kouluissa. Esitän seuraavaksi kolme vaikutusvaltaisempaa tapaa ja projektia joilla on pyritty vastaamaan vieraiden kielten opiskelu vaatimuksiin.

2.3.1 KISU – hanke

Kisu – projekti, jonka lyhenne koostuu seuraavista sanoista kielitaitoinen suomi tai kolme kieltä iloisesti sisukkaasti uutterasti. Kolmivuotinen projekti perustettiin SUKOLIN johtamana. Sen tarkoituksena oli parantaa suomalaisten kielten osaamista ja kielten opiskelun merkitystä. Tarkoituksena on monipuolistaa nuorten suomalaisten kielitaitoa. Projektivetäjien mielestä oppilaita tulisi innostaa opiskelemaan vähintään kolmea vierasta kieltä. Vapaaehtoisia kieliä luetaan kokoajan vain vähemmän ja harvinaisten kielten ryhmiä perustetaan entistä harvemmin. Suurin syy siihen, että ryhmiä ei synny ovat säästötoimenpiteet jonka vuoksi ryhmien minimikokojen lukumäärää on nostettu. (Saarinen ja Halme, 2005).

Informaatiota Kisu – projektista levitettiin julkisissa tapahtumissa, radio-ohjelmissa ja internetissä. Näissä jaettiin tietoa kielivalinnoissa ja kielten opiskelusta, kuten myös kielipelejä piristämään opetusta ja info-paketteja vanhempien tiedotustilaisuuksia varten. Projektin merkittävimpänä ehdotuksena voidaan pitää ajatusta, ettei englannin kieltä aloitettaisi opiskelemaan ensimmäisenä vieraana kielenä, koska lapset oppivat sen joka tapauksessa. (Valokari ja Halme, 2005 8 – 9)

2.3.2 Kielitivoli

Opetushallituksen raporttien mukaan merkittävä osa perusopetuksen oppilaista opiskelee kieliä vain minimimäärän eli kahta kieltä, joista toinen on toinen kotimainen kieli ja toinen lähes aina englanti. Syiksi vieraiden kielten opiskelun yksipuolistumiseen on esitetty johtuvan: oppilaiden haluttomuudesta opiskella useampaa kieltä, kielitarjonnan yksipuoleisuus tai halukkaita on liian vähän. Opetushallitus reagoikin nopeasti vieraiden kielten opiskelun yksipuolistumiseen peruskouluissa ja lukioissa käynnistämällä ensimmäisen Kielitivoli – hankkeen 2009 ja toisen vuotta myöhemmin. Kielitivoli – hanke on ollut maamme yksi merkittävimmistä hankkeista vieraiden kielten opiskelun monipuolistumisen näkökulmasta. Hankkeeseen on osallistunut yli 150 perusopetuksen järjestäjää. Seurannoissa havaittiin, että kielivalintojen monipuolistaminen onnistuu hyvin, jos kaikki toimijat sitoutuvat edistämään samaa tavoitetta. Toimijoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa kuntaa, koulujen johtokuntaa, luokanopettajia ja oppilaan ohjaajia. Kaikilla edellä mainituille toimijoille on tärkeä osuus vieraiden kielten opiskelumahdollisuuksien laajentamisessa. Ennen kaikkea oppilaille on annettava mahdollisuus tutustua uusiin kieliin ennen valintojen tekemistä ja antaa realistinen kuva kielten opiskelusta. (Tuokko, ym. 2012)

2.3.3 AinO – keskus ja Kielipäivän tempaukset

Kouluissa järjestettävät kielitempaukset ovat AinO – keskuksen ja SUKOL:n kanssa yhteistyössä järjestämä tapahtuma vuodesta 2006 alkaen. AinO – keskus on Helsingin yliopiston humanistiseen tiedekuntaan syksyllä 2006 perustettu kieltenopettajakoulutuksen kehittämis-, tutkimus- ja resurssikeskus. Keskuksen tavoitteena on pyrkiä parantamaan kieltenopiskelijoiden opintoja tarjoamalla toimintaa, tapahtumaa ja kursseja, joissa tarkastellaan kieltenopetuksen, -opiskelun ja -oppimisen näkökulmia. (Immonen, J. 2010, 45)

Kielitempausten tavoitteena on tuoda kouluissa esiin vieraita kieliä ja kulttuureja, ja siten kannustaa oppilaita valitsemaan kieliä. Tapahtumissa vieraan kielen tutustumisen lisäksi taustalla ovat erilaiset lahjakkuuden lajit ja oppimistyyli sekä toiminnallisuus. Tempausten tarkoituksena on herättää aikaisessa vaiheessa oppilaiden kiinnostusta vieras kielten opiskeluun. Kohderyhmänä ovat alakoulujen 2. ja 3. luokkalaiset oppilaat ja opettajat. Vuosittain tempauksiin on osallistunut noin 600–800 oppilasta. (Helsingin yliopiston, AinO – keskus)

Tempauksissa kieltenopettajat ja kieltenopettajaopiskelijat suunnittelevat sekä toteuttavat työpajoja yhdessä toimien. Työpajojen ansiosta opiskelijat saavat mahdollisuuden nähdä erilaisia

työtapoja ja näkökulmia opetukseen. Samalla Kielitempaukset edistävät tulevien kieltenopettajaopiskelijoiden taitotasoa ja valmiutta toimia luokkaympäristössä. (Immonen, J. 2010)

SUOMI - KOULUN KIELILINJAUKSET

Opetus- ja kulttuuriministeriö ryhmittelee Suomen koulutusjärjestelmän koulutusasteisiin. Tämä tarkoittaa, että vain alemman asteen opinnot suorittanut opiskelija voi opiskella ylemmän asteen koulutuksessa. Koulutukselle määritellään tavoitteet kunkin koulutussektorin lainsäädännössä. Lainsäädännön ohella laadunvarmistukseen kuuluvat opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteet, koulutuksen järjestämis- ja toimiluvat sekä ulkoinen arviointi.

Suomessa kuusivuotiailla lapsilla, jotka aloittavat peruskoulun seuraavana vuonna, on oikeus esiopetukseen. Näin ollen perusopetus alkaa silloin, kuin lapsi täyttää seitsemän vuotta ja se koskee koko ikäluokkaa. Perusopetus on maksutonta yleissivistävää koulutusta, joka kestää yhdeksän vuotta. Suoritettuaan peruskoulun oppimäärän, on oppilas suorittanut oppivelvollisuutensa. Perusopetuksen suorittaminen antaa kelpoisuuden hakeutua sen jälkeisiin koulutuksiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö)

Peruskoulun jälkeen on mahdollista suunnata lukiokoulutukseen ja ammatillisen koulutukseen (ammatilliset perustutkinnot, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot). Lukiokoulutus on yleissivistävää ja valmistaa ylioppilastutkintoon. Lukion jälkeen opiskelija voi hakea ammatilliseen peruskoulutukseen tai korkea-asteen opintoihin. Lukiokoulutus, sekä ammatillinen koulutus kestää 3 vuotta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö)

3.1 Suomen kielipolitiikka

Kielellä on keskeinen merkitys yksilölle ja ihmisryhmille koko valtion olemassaololle. Joseph Greenbergin mukaan kieli on perusta muille kulttuureille, sekä traditioiden ja kulttuuriperinnän jatkumiselle. Kieli ei ole ainoastaan tärkeää kulttuurille, vaan se on myös osa sitä. Greenberg myös toteaa, että ihmiskunnalle itsestäänselvyudet kuten järjestäytynyt poliittinen järjestelmä, lainsäädäntö, tiede ja uskonto ovat mahdottomia ilman tätä keskeistä ihmisen työkalua eli viestinnän kielellistä järjestelmää. Kuten muutkin yhteiset käyttäytymisen muodot yksilö omaksuu kielen tietyn sosiaalisen yhteisön jäsenenä monivaiheisen oppimisen tuloksena (Greenberg 1963, 126).

Suomen systemaattinen kielipolitiikka on varsin nuori käsite maailmanlaajuisesti, koska kielipolitiikka alkoi näkyä vasta autonomian ajalla vuonna 1809. Tuolloin maan kielitilanne oli kolmen kielen taistelutanner: 1) suurruhtinaskunnan alueella valtaväestö puhui suomea, 2) hallinnon ja kulttuuritoiminnan kieli oli ruotsi ja 3) emämaan kieli venäjä haki asemaansa näiden kahden välillä. Suomen kielen kannalta merkittävin uudistus tapahtui Säätyvaltiopäivillä säädetyin kieliasetuksen myötä vuonna 1863. Asetus nosti merkittävästi suomen kielen asemaa ja samalla mahdollisti tasavertaisuuden ruotsin kielen rinnalle. Sen saavuttamiseksi meni kuitenkin liki 20 vuotta. (Leblay, Lammervo & Tarnanen 2014, 14)

Kansallinen kielipolitiikka on yleensä keskeinen tekijä kun päätetään siitä, mitä kieliä kouluissa opetetaan eli mikä kielipoliittinen tai kieliohjelma on käytössä koulujen vieraiden kielten opetuksessa. Toinen keskeinen tekijä on kansakunnan kulttuuri ja poliittinen orientoituminen toisiin kansoihin. Tämä tekijä vaikutti esimerkiksi Suomen kielipolitiikkaan toisen maailmasodan jälkeen, kun Suomella oli ulkopoliittinen asenne molempia Saksoja kohtaan passiivinen. Passiivisuus näkyi saksan kielen suosion laskemisessa ja englannin kielen opiskelijoiden määrän nousuna. Englannin kielen yleistyminen alkoi Euroopan unionin laajetessa pohjoiseen 1990-luvun puolivälissä, sekä Euroopan maiden keskinäisen yhteistyön syventyessä. Samanaikaisesti saksan ja ranskan kielen suosio alkoi lisääntyä Suomessa kaikissa eri koulumuodoissa. (Piri 2001,79)

Vieraan kielen opettaminen koko ikäluokalle aloitettiin Suomessa kansainvälisesti katsoen varhain, 1960-luvulla peruskoulun syntyessä. Koko koulua käyvän ikäluokan vieraiden kielten opiskelun kehittämistä on Suomessa alusta alkaen hallinnut kysymys kansakunnan kielitaitovarannon monipuolistamisesta. Siihen ovat vaikuttaneet monipuolisen kielitaitovarannon tarpeellisuudesta kansainvälisten yhteyksien kannalta ja pelko yhteen kieleen, siis Englantiin, rajoittumisen mahdollisista kielteisistä seurauksista. (Sajavaara 2006, 227).

Opetusministeriön edustajat Jaakko Numminen ja Riitta Piri kirjoittavat, että pienellä kansalla on kokoajan kansainvälistyvässä ajassa tuskin kulttuuripoliittisesti tärkeämpää kysymystä kuin se, minkä kielitaidon annamme nuorelle sukupolvelle. Näin ollen kansakunnan kieliohjelma on siis ensiarvoinen asia (Takala & Sajavaara 1998, 7). Opetusministeriön edustajien käsitys saa vahvistusta, nimittäin kielioppimista on tutkittu runsain mitoin ja viime vuosikymmenien tutkimustiedot ovat muuttaneet käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta. Näistä tekijöistä johtuen uudet vieraan kielen opetustavat, kuten kielikylpyopetus ja vieraalla kielellä annettava opetus ovat saavuttaneet myös Suomessa suosion (Seikkula-Leino 2002, 15).

Maamme kaksikielisyys, sekä suomen kielen eroavuus muista Euroopan suurempien kielten kieliryhmästä tuo omat haasteet. Suomen kieli on esimerkiksi rakenteeltaan, sanastoltaan ja intonaatioiltaan kieli poikkeaa ratkaisevasti niin naapurimaiden kielistä kuin yleensäkin Euroopan

kielistä. Nämä asiat pakottavatkin suurta huomiota kehittäessä kieliohjelmaa ja kielenopetuspolitiikkaa. (Takala & Sajavaara 1998, 7). Olemme olleet pitkään kieltenopetuksessa eturivin maa, meidän on kuitenkin edelleen panostettava aktiiviseen kieltenopetuksen suunnitteluun, jos haluamme pysyä kehityksen kärjessä. (Takala & Sajavaara 1998, 21).

3.2 Saksan kieli perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Tämän luvun alaluvuissa käsittelemme saksan kieltä vuonna 2004 uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta. Vieraan kielen, kuten myös saksan kielen kohdalla annettavan opetuksen lähtökohtana ovat yleiset opetussuunnitelmien perusteet. Silti siinä on myös omia opetuksellisia tavoitteita ja ominaispiirteitä. Opettajan suurimmaksi tavoitteeksi asetetaan mielekkäiden käytäntöjen ja työtapojen kehittäminen, jotka edesauttavat opetuksen monipuolistamisen. (Hosio, M. 2014, Jatkuvuutta ja uusia linjauksia kielten opetussuunnitelmissa)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 138) opetuksen tavoitteeksi luetellaan antaa oppilaille valmiuksia kommunikoida erilaisissa viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuurien elämänmuotoa. Lisäksi oppilas oppii, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieraskieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine. Opetussuunnitelmaa noudattaen tavoitteena on valmistaa alaluokilta lähtien mahdollisimman monipuolisia kielenkäyttäjiä, jotka selviävät niin yksinkertaisista päivänaskareista kuin vähän spesifisemmistä toimista.

3.3 Saksan kielen opiskelu A-tasoisena kielenä ja B-tasoisena kielenä

”A-kieltä opiskellaan kaikille yhteisenä aineena. Lisäksi A-kieli voidaan aloittaa vapaaehtoisena. Hyvien opiskelutottumusten omaksuminen kaikille yhteisen A-kielen opetuksessa luo pohjaa myöhemmin alkaville kielioopinnoille. A-kielen opiskelun myötä oppilailta alkaa myös kehittyä kulttuurien välinen toimintakyky”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 92.)

A-kielen lukeminen voidaan aloittaa ensimmäiseltä tai toiselta vuosiluokalta lähtien, jolloin opiskelussa keskitytään kuullun ymmärtämiseen, toistamiseen ja soveltamiseen sekä suullisen kommunikaation harjoittamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 92.). A-kielen valinta ensimmäisellä kahdella vuosiluokalla on kuitenkin kasvanut vuodesta 1994, jolloin A1 kieltä opiskeli yhteensä 2,3 % ensimmäisen vuosiluokan opiskelijoista ja 2,4 % toisen vuosiluokan oppilaista. Vastaavat luvut vuonna 2012 olivat 6,9 % ensimmäisen vuosiluokan ja 12,5 % toisen vuosiluokan kohdalla. (Opetushallitus, Kieli tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa, 9.) Pääosin kuitenkin A-kielen lukeminen aloitetaan 3. vuosiluokalla ja se on usein oppilaan ensimmäinen vieras kieli, joka edesauttaa luomaan pohjaa, sekä tukipilareita oppilaan myöhemmille kieliopinnoille. Oppilailla on myös mahdollisuus valita vapaaehtoisesti toinen A-kieli, niin sanottu A2-kieli. Kyseinen valinta tapahtuu peruskoulun neljännellä tai viidennellä vuosiluokalla.

”Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas viestimään vieraalla kielellä hyvin konkreettisissa ja itselleen läheisissä tilanteissa aluksi pääsääntöisesti suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Hänen tulee tiedostaa, että kielet ja kulttuurit ovat erilaisia, mutta eivät eriarvoisia. Oppilaalle tulee kehittyä hyviä kielenopiskelutottumuksia.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 92–95.)

Opetushallitus asettaakin tavoitteeksi 3–6 vuosiluokalle: Oppilaan tulee ”kertomaan perustietoja itsestään ja lähipiiristään sekä viestimään kohdekielellä yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa tarvittaessa puhekumppanin apuun tukeutuen, ymmärtämään arkielämää ja rutiininomaisia tapahtumia käsittelevän puheen tai tekstin keskeisimmän sisällön tilanneyhteyden tukemana ja kirjoittamaan lyhyen viestin kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.”

Esitän alla Opetussuunnitelmasta (2004) lainaamani vieraan kielen osaamisen taitokuvauksen 6. luokalla. Taulukossa esitetään englannin ja muiden vieraiden kielten taitovaatimukset. Tarkoituksena on selvittää millaisia tavoitteita on asetettu niin opettajalle kuin oppilaalle kielenopetuksessa. Huomion arvoista on se, että englannin kielen kohdalla vaatimustaso on korkeampi kuin muilla vierailla kielillä.

	Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittami nen
--	-------------------------	-----------	-------------------------	--------------------

Englanti	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito
Muut kielet	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito	A1.3 Toimiva alkeiskielitaito	A1.2 Kehittyvä alkeiskielitaito

Taulukko 5. Kielen osaamisen taso 6. luokalla taitotasokuvausten mukaisesti

Taulukko 5 havainnollistaa mitä vieraan kielen opettamisessa on otettava huomioon. Taulukossa on esitetty englannin ja muiden vieraiden kielen osaamisen taso 6. luokalla. Taulukkoa tutkiessa huomaamme, että saksan kielen opettamisessa ja arvioinnissa on otettava huomioon kuullun ymmärtämisen taidot, jotka kielen suullinen tuottaminen, kirjoitetun tekstin ymmärtäminen ja kirjoittaminen kohde kielellä.

Opetushallituksen luoman kielitaidon tasojen kuvausasteikon (Opetushallitus 2014, Kielitaidon tasojen kuvausasteikko) mukaan kuullun ymmärtämisen kohdalla taitotaso A1.3 tarkoittaa toimivaa alkeiskielitasoa, johon sisältyy ymmärrys yksinkertaisista lauseista. Lauseet liittyvät henkilöön itseensä ja muihin arkipäivän asioihin. Puhumisen kohdalla englannin kielen taitotaso on korkeampi, kuin muiden vieraiden kielten kohdalla. Englannin kielen kohdalla tavoitteena on toimiva alkeiskielitaito (A1.3), kun muiden kohdalla riittää kehittyvä alkeiskielitaito (A1.2) taso. Taidollisesti oppilaan pitäisi pystyä viestimään suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä, sekä vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tekstin ymmärtämisen suhteen taitotaso on sama kuin kielenymmärtämisessä eli A1.3, jonka vaatimustaso on seuraavan lainen: ”Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita. Kirjoittamisen suhteen taitotaso nousee taas korkeammaksi A1.2 ja tarkoittaa että oppilas osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein ja osaa kirjoittaa lyhyitä ilmaisuja itsestään ja muista lähipiiriin kuuluvista.

B- tasoinen kieli (B1) on toinen kotimainen kieli ja pakollinen kaikille. Kyseinen kieli aloitetaan peruskoulun 7. luokalla. Suomessa B- tason kieli on ruotsi, mikäli oppijan A1- tason kielenä toimii englanti ja päinvastoin. Oppilailla on monissa kouluissa myös mahdollisuus valita 8. tai 9. vuosiluokalla niin sanottu valinnaisaineena B2-tasoinen kieli. Yleisimmät B2-tasoiset kielivaihtoehdot ovat saksa, ranska, ja venäjä. Opetushallituksen teettämän raportin ” Kieli tarjonta

ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa” (2011) mukaan B2- kielen opiskelu on vähentynyt eniten kaikista perusopetuksen kielivalinnoista vuosina 1994- 2009. Tähän ovat vaikuttaneet valinnaisaineiden tuntimäärien supistuminen ja A2- kielen yleistyminen. Valituin B2-kieli on koko tarkasteluajanjakson ollut saksa, mutta sen opiskelijamäärässä on myös tapahtunut huomattava pudotus: saksan opiskelijoiden määrä on kutistunut noin neljännekseen alkuperäisellä tarkasteluajanjaksolla ja nykyään sitä opiskelee B2- kielenä 6,7 %. Parhaimmillaan kielen suosio oli 27,3 % kaikista luetuista kielistä.

Opetushallituksen viimeisimmän tekemän selvityksen mukaan Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013 (Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014, 7 - 12), ovat kieliosaamisen näkökulmasta hyvin vakuuttavia. Esitän lyhyesti selvityksestä saatuja tuloksia, joiden osaamistavoitteita on avattu ylhäällä esitetyn taulukon mukaisesti.

Saksan A-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 010 oppilasta. Oppilaista yli puolet (57,5 %) oli tyttöjä, poikien osuus oli 42,5 %. Saksan B2-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistui 1 349 oppilasta, joista vajaa kaksi kolmasosaa (62,3 %) oppilaista oli tyttöjä ja runsas kolmannes (37,7 %) poikia. Molempien ryhmien arvioinnissa mitattiin kielitaidon neljää osataittoa: kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä ja puhe- ja kirjoittamistaitoja.

Kuullun ymmärtämisessä enemmistö oppilaista (44 %) sijoittui hyvän osaamisen tasolle A2.2 eli tavoite saavutettiin hyvin. Luetun ymmärtämistaidossa hyvän osaamisen tavoitetaso A2.2 ylitti 64 % oppilaista vähintään yhdellä tasoaskelmalla, joten tavoitteet saavutettiin erinomaisesti. Puhumisessa kaikkiaan 59 % oppilaista sijoittui hyvän osaamisen tavoitetasolle A2.1 tai sitä korkeammalle, joten tavoitteet saavutettiin keskimäärin hyvin. Myös kirjoittamisen taitotasotavoitteet toteutuivat hyvin, joskin täpärästi. Enemmistö eli 52 % oppilaista ylisi tavoitetasolle A2.1 tai ylitti sen.

Kuullun ymmärtämisessä 19 % oppilaista sijoittui tavoitetasoille A.1.2–A1.3 ja enemmistö (78,1 %) ylitti ne vähintään yhdellä askelmalla eli tavoitetasot saavutettiin erinomaisesti. Luetunymmärtämistaidossa tavoitetasoille A.1.2–A1.3 sijoittui 12,1 % oppilaista ja ne ylitti vähintään yhdellä tasoaskelmalla 79,9 % oppilaista eli myös tämän osataidon tavoitteet saavutettiin erinomaisesti. Puhumisessa vajaa kolmannes (31,5 %) oppilaista sijoittui tavoitetasoille A1.1–A1.2 ja noin kaksi oppilasta kolmesta (65,4 %) ylitti ne vähintään yhdellä tasolla. Tavoitetasoihin ylettiin tässäkin osataidossa erinomaisesti. Kirjoittamisen tavoitetasoille A1.1–A1.2 sijoittui 46,7 % oppilaista ja ne ylitti 47,3 % eli tavoitetasot saavutettiin hyvin.

4. MOTIVAATIO

Käsite motivaatio on aina ollut pinnalla luokkahuoneissa ja siellä tapahtuvassa opetuksessa. Oppiaineesta riippumatta luokanopettajat ja aineopettajat ovat pähkäilleet, miten saada oppilaista maksimaalinen keskittyminen oppitunnin ajaksi. Jo 1700-luvun loppupuoliskolla saksalainen pedagogi Ernst Christian Trapp sanoi: ”Miten voin auttaa nuoren sielun kypsymistä, sekä mistä aloitan kun luokassani on joukko erilaisia oppijoita, joilla kaikilla on erilainen lähtötaso ja mahdollisuus oppimiseen minun luokassani?” (Trapp 1780, 220). Tämä perusteella voimme todeta, että mikäli haluamme parantaa tai ylläpitää oppilaiden motivaatiota on meidän päivitettävä käytäntöjä luokkahuoneopetuksessa, sekä tieto- että taitotasolla.

Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää ihmisen toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Näin ollen motivaatio vastaa kysymykseen: miksi ihminen asettaa tietynlaisia tavoitteita? (Malmberg & Little 2002, 128).

Ihmisen halutessa oppia jotakin uutta, oli kyse sitten kielistä tai jostain muusta oppiaineesta, taustalla toimii jokin syy miksi kyseistä taitoa haluaa oppia. Kyseistä syytä kutsutaan motiiviksi, joka on oppimistavoitteen lähtökohta. Sauli Takala toteaa, että motivaatio käsite on vaikea määritellä, sillä se ei ole yksiselitteinen. Se voi olla niin oppimisen tulos, kuin myös sen syy. Motivaatiota ei tarvitse odottaa, vaan sitä voidaan myös kehittää ja luoda. (Takala 1992, 109; Byman, 2002, 26) Motivaatiota voidaan myös vahvistaa tai heikentää ja lopulta tukahduttaa palauteprosessin kautta (Peltonen & Ruohotie 1992, 17).

Motivaatio on alun perin johdettu latinalaisesta sanasta *movere*, joka merkitsee liikkumista. Motivaation kantasana on motiivi. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Motiiveista puhuttaessa on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit siis virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Näin ollen ne ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedustamattomia. (Ruohotie 1998, 36–37). Tämä tarkoittaa, että motiivit ovat laajuudeltaan, voimakkuudeltaan ja ajalliselta kestoaltaan hyvin erilaisia. Ne saattavat olla vaikutukseltaan ja sisällöltään joko

samansuuntaisia tai keskenään enemmän tai vähemmän ristiriitaisia. Motiivien väliset suhteet myös muuttuvat toimintaprosessin kuluessa ja objektiivisten tilannetekijöiden vaihdellessa jatkuvasti: uusia motiiveja syntyy ja motiivien voimakkuudet vaihtelevat. (Vepsäläinen 1976, 19)

Suomalainen motivaationtutkija Ruohotie (1998, 37) jaottelee motivaation kolmeen lokeroon, jotka edesauttavat ymmärtämään sen toimintaa ja käsitystä.

Ensimmäiseksi hän nostaa *vireyden*, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla. Toiseksi tulee *suunta*, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen eli ihmisellä on luotuna tavoitteina tai unelmia, joita kohtaan hän lähtee suuntautumaan. Kolmanneksi seuraa *systeemiorientoituminen*, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristössä oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänen luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.

Kokonaisuudessa tämä tarkoittaa sitä, että ihmisellä on lähtökohtaisesti sisäistä energiaa ja luontaista kiinnostusta asioihin, joiden avulla ihminen haluaa esimerkiksi oppia hallitsemaan uusia asioita ja taitoja. Kiinnostuksen jälkeen ihminen luo itselle tavoitteita ja päämääriä, joiden avulla hän tulee saavuttamaan kyseiset taidot ja omaksuu uudet asiat. Asetettuaan päämäärät ihminen tarvitsee harjoitteita, jotta hän pystyisi kehittymään ja saavuttamaan asetetut määränpäätt. Harjoitteluvaiheessa nousee esille hänen oppimisympäristönsä, joka sitten palautteen kautta vahvistaa tai heikentää harjoittelumotivaatiota. Harjoittelumotivaation tippuessa alhaiselle tasolle on vaarana, että ihminen luopuu omista tavoitteista ja suuntaakin harjoitteluun käyttämänsä energian ja motivaation johonkin uuteen mielekkääseen asiaan tai toimintoon.

Saksalainen K. Bundschuh (1988, 86) definioi motivaatio-käsitteen kirjassaan ”Emootio, motivaatio ja oppiminen” seuraavalla tavalla: ”Motivaatio on syy, joka saa subjektin toimimaan saadakseen positiivisia onnistumisen kokemuksia, kun taas liiallinen negatiivisuus palautteessa saa motivaation hiipumaan ja huonoimmassa tapauksessa katoamaan kokonaan.”

J. Zhalolovin (U.G Mamarasulov 2012, Molodoi utsonij nro 4) mukaan motivaatio on – sisäisen ja ulkoisen inspiiraation tulos ja näin ollen impulsiivinen syy kaikkeen ihmisen toimintaan. Hän toteaa, että erityisesti vieraan kielen oppimistuloksissa motivaatiolla on keskeinen rooli sekä kielen sisällöllisen oppimisen, että käytännöllisten kokemusten kannalta.

I. A. Zimnia (U.G Mamarasulov 2012) kutsuu motivaatiota oppimisprosessin lähtökohdaksi olipa kyseessä fyysinen työ tai aivollinen oppimisprosessi, jossa omaksutaan uutta tietoa. Samalla se ruokkii ja ylläpitää oppijan tavoitteita ja suorituksia. Mikäli tämä ei onnistu, niin motivaatio katoaa ja tämä heikentää suorituskykyä, sekä sen toimintaa.

Modernin motivaatiopsykologian mukaan motivaatio lähtee ihmisen kiinnostuksesta, mielihalusta, intohimosta ja toiveista. Motivaation nähdään nykyään myös syntyvään joistain ulkoisista tekijöistä, jotka saavat aikaiseksi kiinnostusta ja tämän jälkeen toimintaa. Aikaisemmin on ollut vahva käsitys siitä, että motivaation ajateltiin perustuvan yksilön sisäisiin vietteihin ja tarpeisiin, jotka ohjasivat ihmisen toimintaa. Myös ihmisen omat vaikuttamismahdollisuudet ovat nousseet esille ja elinympäristön vaikutus motivaation syntyyn ja kehitykseen. Tämä perustuu siihen, että elin- tai oppimisympäristön muuttuessa voi muuttua myös motivaatio (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 6-7). Suomalaiset motivaation tutkijat Peltonen ja Ruohotie toteavat, että motivaatio on tilannesidonnainen ja luonteeltaan dynaaminen, joka voi vaihdella tilanteesta toiseen. Samalla he erottavat motivaation kahteen osa-alueeseen: yleismotivaation ja tilannemotivaation. Yleismotivaatio voidaan pitää asenteen synonyyminä eli se muuttuu hitaammin, kun taas tilannemotivaatio on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Näin olleen mikäli sinulla on kiinnostusta työhösi, niin sinun on esimerkiksi helpompi lähteä kokeilemaan uusia asioita töiden kehittämisen suhteen. (Ruohotie & Peltonen 1992, 17)

Ryan ja Deci esittävät teoriassa sisäsyntyisestä motivaatiosta, että motivaatio syntyy tarpeista, jotka jaetaan kolmeen osa-alueeseen: kompetenssitarpeet, yhteenkuuluvuuden tarve ja autonomian tarpeeseen. Ihmisen itse valitessa tavoitteensa (autonomia), hänen toteuttaessa sen (kompetenssi), jonka jälkeen hän saa arvostusta ryhmältään mihin halusi päästä (yhteenkuuluvuus). Tyydytettäessä kyseiset tarpeet eri tavalla eri ympäristöissä, seurauksena on vaikutus sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 16–17;76–77)

Termiä motivaatio käytetään päivittäin monissa konteksteissa. Dörney (2001b, 7) toteaa, että motivaatio käsitteenä on kuitenkin monimutkainen ja vaikeasti ymmärrettävä. Termiä on oltu kieltämässä käytöstä sen monimuotoisuuden ja laajuisuuden takia.

Motivaatio ei ole siis ominaisuus tai lapsuudesta juontuva luonteenpiirre, joka leimaa eri määrin eri ihmisiä. Motivaation on enemmänkin jonkin prosessin tulos (Niermeyer & Seyffert 2004, 12). Motivaatio saa oppilaat ponnistelemaan kohti asetettuja tavoitteita. Onnistumiset tai vastaavasti epäonnistumiset vaikuttavat motivaation, joko negatiivisesti tai positiivisesti. Onnistumisia ja epäonnistumisia vahvistavat erilaiset palkkiot tai rangaistukset. Oppilas voi siis toimia täysin palkkioiden vaikutuksen alaisena, vaikkakin hänen oma sisäinen motivaatio olisikin heikompi. Motivaation ollessa positiivinen saa se oppilaita yrittämään entistä enemmän. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin, mitkä seikat ovat yhteydessä oppilaiden motivaatioon saksan kielen opiskelussa. Toimiiko motiiveina oma sisäinen halu oppia, ystävät jotka valitsivat saksan kielen vai vanhemmat jotka lupasivat viedä matkalle Berliiniin, mikäli oppimistulokset ovat positiiviset? Tarkastelen erityisesti ulkoisten motivaatiotekijöiden vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Otan huomioon

myös motiivien merkitystä oppimistuloksiin ja vertailen eri oppilaiden motivaatiota oppimismenestykseen.

4.1. Ulkoinen ja sisäinen motivaatio

Tarkastellessa motivaatiota tieteiskirjallisuuden näkökulmasta, nousee esille jako sisäisen ja ulkoisen motivaatioon välillä. Tarkastelen molempia motivaation osa-alueita tässä tutkimuksessa saksan kielen opiskelun suhteen. Ruohotie (1998, 39) kuitenkin toteaa, että kyseistä kahta lohkoa ei voi tyystin erottaa toisistaan ja näin olleen ne esiintyvät yleensä samanaikaisesti ja täydentävät toisiaan. Sisäisten tai ulkoisten motiivien vaikutus ja voimakkuus on sidoksissa tilanteeseen ja ympäristöön. Esimerkkinä voidaan käyttää kokeesta saatua hyvää arvosanaa. Itsessään arvosana toimii hyvänä ulkoisena inspiroijana, jonka seurauksena oppilas todennäköisesti saa positiivista palautetta opettajalta, vanhemmilta ja kavereilta. Palautteen tuoma positiivisuus nostaa itseluottamusta ja saa oppilaan uskomaan omiin taitoihinsa, jonka seurauksena oppilaan sisäinen motivaatio vahvistuu. Parhaimmassa tapauksessa oppilas syventyy oppiaineeseen niin paljon, että ulkoiset motiivit jäävät taka-alalle sisäisten tullessa etusijalle.

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että ihmisen toimintaa säätelevät palkkiot tai rangaistukset. Opiskeluun liittyy usein myös ulkoinen motiivi kokeet, arvosanat, kurssin suorittaminen, opintopisteet ja valmistuminen. Oppiminen on usein jotain, mikä on tehtävä opiskeluympäristöstä nousevan vaatimuksen ja paineen kohtaamiseksi (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2005, 203.) Näin ollen Ruohotie (1992, 38) toteaa, että ulkoiset palkkiot ovat yleensä kestoiltaan lyhytaikaisia ja tarve niiden saamiseksi esiintyy hyvin usein, esimerkiksi koulumaailmassa.

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan puolestaan sitä, että toiminta itsessään on palkitseva eikä ihminen toimi ulkoisten motiivien perusteella. Toisinaan ulkoinen motivaatio auttaa pääsemään sisäiseen motivaatioon. Esimerkiksi innostava opettaja saattaa saada oppijan innostumaan ja kiinnostumaan asiasta niin paljon, että hän rupeaa opiskelemaan asiaa ihan vain itsensä vuoksi. Opettajana pitää kuitenkin muistaa, että omalla panoksella voi myös saada aikaiseksi päinvastaisen reaktion oppilaissa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 203.)

Ruohotien (1998, 39) mainitsee, että sisäisen motivaation synnyn takana ovat ihmisen omat halut ja kiinnostuksen kohteet. Opiskelun kannalta ihmisen sisäisiä motiiveja on pidetty pitkäkestoisempia, kuin ulkoisia tekijöitä. Sisäisen motivaation ylläpitäjiin voidaan luokitella saatu

nautinto opiskelusta, tiedollinen menestyminen oppiaineessa, sekä halu kehittää itseään lisäämällä haasteita ja vaativuustasoa opiskeluun. Sisäinen motivaatio on näin olleen yhteydessä ylempiin asteisiin tarpeiden tyydyttämisessä, jotka ovat esimerkiksi itsensä toteuttaminen ja kehittäminen (Peltonen & Ruohotie 1992, 18). Näin olleen todetaan Ruohotien ajatusten pohjalta, että opettajan näkökulmasta oppilaat, jotka ovat sisäisesti motivoituneita odottavat opetukselta enemmän kuin ne joilla sitä ei ole.

Ulkoisen motivaatio ei tuota yhtä myönteisiä mielikuvia kuin sisäinen motivaatio. Sitä ei yleensä pidetä oppimisen kannalta yhtä toivottavana. Ulkoisen motivaation ei-toivottavuus johtuu siitä, että sitä pidetään usein pelkästään sisäisen motivaation vastakohtana. Kuitenkin on aivan selvää, että esimerkiksi koulussa kaikki oppiminen ei voi perustua pelkästään sisäiseen motivaatioon. Deci ja Ryan (1985) toteavat, että ulkoisen motivaatio voi vaihdella suuresti sen suhteen, missä määrin se on autonomista. Kyseisen käyttäytymisen syynä on usein ulkoisten vaatimusten täyttäminen tai jonkin palkkioin tavoittelu. (Byman 2002, 28, 33)

Ulkoisen motivaation lähde on ihmisen ulkopuolella ja se on riippuvainen ympäristöstä, tässä tapauksessa puhumme koulu-, koti- ja leikkiympäristöstä. Palkkiot ovat tällöin ulkoisia, esimerkiksi hyvä arvosana kokeesta, koska niitä välittää joku muu kuin henkilö itse. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät alemman asteen tarpeita, kuten yhteenkuuluvuuden tai turvallisuuden tarpeita luokkahuoneessa (Ruohotie 1998, 38.)

Ulkoisesti motivoitunut toimii sen perusteella, mitä muut haluavat. Hänelle ovat tärkeämpää saavuttaa suosiota, hyväksyntään, palkkioita ja samalla välttää rangaistuksia (Malmberg & Little 2002, 129). Esimerkiksi toisten ihmisten läsnäolo vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja suorituskyykyyn. Käyttäydymme hiukan eri tavoin ollessaan yksin kuin mitä toisten ihmisten seurassa. Toisten läsnäolo saa yksilön mukauttamaan käyttäytymisensä toisten oletettuihin odotuksiin (Ojala 1993, 49).

Edellä mainittujen ajatusten perusteella on todettava, että konkreettista rajaa kahden motivaatiotekijän välille on hyvin vaikea, ellei mahdotonta vetää. Molemmat faktorit voivat vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti oppimiseen ja sitä kautta oppimistuloksiin. Kyseiset vaikutukset tulevat oppilaan ympäröivästä elinympäristöstä, sekä yhteisöistä, oli se sitten perhe tai koulu. Kotiväen pitäminen tyytyväisenä hyvien arvosanojen johdolla tai kuuluminen johonkin yhteisöön, voivat olla hyvä alku opiskelun suhteen mutta eivät välttämättä vie pitkälle.

4.2 Motivaatio vieraan kielen oppimisessa

”Motivaatio on yksi tärkeimmistä määräävistä tekijöistä menestymiseen vieraan kielen oppimisessa. Kuitenkin motivaatio on monimutkainen ilmiö ja mitä enemmän sen rakenteita ymmärretään sitä paremmin pystymme ymmärtämään, missä määrin voimme vaikuttaa siihen. Opettajat voivat kehittää opiskelijoiden motivaatiota vaihtelevasti ja heillä on keskeinen rooli aktivoijina ja ylläpitäjinä.”

- *Simon James Nicholson*

Maapallon globaalistuessa entistä nopeammin, on vieraan kielen opiskelu saanut suuremman paikan ihmisten arkipäiväisessä toiminnassa. Vieraan kielen opiskelu mahdollistaa persoonan kehittämistä ja kvalifikaation nostoa. Vieraan kielen ansiota on mahdollisuus päästä toteuttamaan itseään suuremmissa määrissä, koska sen ansiota pystyy kommunikoimaan ja luomaan lähempää tuttavuutta muiden ihmisten kanssa ympäri maailmaa. Vieraan kielen tuntemus on kiistaton ominaisuus, joka vaaditaan miltei jokaiselta nykyaikaiselta sivistyneeltä ihmiseltä.

Zoltan Dornyeita lainaten, motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä vieraan kielen oppimisen kannalta. Puhuessa oppimismotivaatiosta puhumme samoista perusteista mitä on mainittu aikaisemmin eli motiiveista jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät oppimisaktiiviteettia (Ruohotie 1998, 143). Seikkula-Leino (2002, 59) yhtyy Dorneyen ajatukseen, mutta toteaa että tutkijoiden keskuudessa ei ole kuitenkaan täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä motivaatio on vieraan kielen oppimisessa. Seuraavia piirteitä on kuitenkin löydettävissä tästä motivaation osa-alueesta: energia, halu oppia, hellittämättömyys, mielenkiinto, oppitunneista nauttiminen, innostuneisuus ja kielitaidon hyödyntäminen. Samalla oppilaan oppiessa vierasta kieltä, motivaation vaikuttavat tekijät voivat liittyä oppilaasta jopa ulkomaan matkoihin tai televisio-ohjelmiin. Schalk kysyykin: ”Tarkoitetaanko motivaatiolla syitä, miksi opiskelijat opiskelevat kieltä, vai tarkoitetaanko sillä tarkkaavaisuutta, vaivannäköä ja kestävyyttä jolla kieltä opiskellaan?” (Schlak 2002, 4).

Venäläiset tutkijat nostavat omassa tutkimuksessa esille sen, että vieraan kielen opiskelu motivaation syntymiseen ja sen laatuun vaikuttavat kaksi tekijää; opiskelijan omat kokemukset sekä sosiaalinen ympäristö. Yksilön omat kokemukset vaikuttavat oleellisesti motivaatioon kielen opiskelussa, jotka parhaimmillaan oppijan positiiviset kokemukset menestyksen muodossa voivat vahvistaa motiiveja opiskelun suhteen, kun taas negatiiviset aiheuttavat päinvastaisen vastakaian.

Sosiaalinen ympäristö, johon kuuluvat muun muassa media, perhe ja koulu, luo rajoittamattoman tietolähteen ja mahdollisuuden tiedon keräämiselle. Sosiaalisen pääoman ansiosta yksilö voi innostua vieraan kielen opiskelusta sukulaisperheen myötä, joka asuu ulkomailla. (Liontiev, D. A. 2002, 40–41)

Motivaatiolla on keskeinen rooli puhuttaessa oppilaiden halukkuudessa opiskella kieliä. Oppilaan halu ja motivaatio vaikuttavat kielivalintoihin. Motivaatiolla on siis merkittävä voima, joka saa oppilaat opiskelemaan ja ennen kaikkea saavuttamaan hyviä oppimistuloksia. Opiskelumotivaatioon vaikuttaa muukin kuin pelkästään oppijan oma motivaatio, sillä se muodostuu sosiaalisten suhteiden kautta. Esitän seuraavaksi vieraan kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä:

1. Oppijan kotimaan sosiaalis-poliittinen tilanne, esimerkiksi nykypäivän ”pakkoruotsi” keskustelu on vaikuttanut negatiivisesti opiskelijoihin asenteisiin kieltä kohtaan ja sitä kautta kielen oppimistuloksiin.
2. Vieraiden kielten opettamisen metodologian kehityksen taso; Tällä tarkoitetaan koulun kielipolitiikan asettamien tavoitteiden kautta, esimerkiksi opetustavat, yksittäisen opiskelijan opinto-ohjelma ja oppikirjat.
3. Opettajaan liittyvät tekijät. Opettajan roolin tärkeys on kiistämätön, hänen opetusprosessin ymmärtämyksenä, asenteensa oppilaisiin, opetustaitonsa, opetustekniikkansa ja ylipäättänsä asenteensa työhönsä jolla on vaikutusta oppilaiden motivaatioon.
4. Oppijan opiskeluryhmän ominaisuuksiin liittyvät tekijät. Opiskeluryhmän ollessa motivoitunut vaikutus on positiivinen, kun taas ryhmän ollessa antimotivoitunut vaikutus on päinvastainen.
5. Oppijan lähiympäristön liittyvät tekijät (perhe, ystävät, yhteisö).
6. Yksittäiseen oppijaan liittyvät tekijät.

Listan viimeisenä mainittu oppijaan liittyvät yksittäiset tekijät ovat omat asenteet, tavoitteet ja tarpeet jne. Kyseiset tekijät, sekä edellä mainitut vaikutukset ovat vuorovaikutuksessa keskenään jonka jälkeen muodostavat oppijan asenteen oppiainetta kohtaan. (Kangasvieri, T., ym 2011; Julkunen 1998, 25–26)

Laura Hellenin (1999, 96) tutkiessa Turun yliopistossa italian kielen opiskelijoita ja heidän motivaatiotaan kieltä kohtaan, nousi esille että oleminen kohdemaassa lisää huomattavasti opiskelumotivaatiota kyseistä kieltä kohtaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden halu päästä jäseniksi kielelliseen ympäristöön ja kommunikointi äidinkieltä puhuvien kanssa luo paremman mahdollisuuden motivaation kehitykselle ja ylläpidolle.

4.3 Oppimismotivaatio

Psykologian kentällä on tutkittu paljon motivaation ja oppimisen välistä suhdetta. Otan tässä esille muutamia psykologian periaatteita. Edward Thorndiken (Naapila 2009, 6) muotoili vaikutuksen lain. Hän muotoili lain eläimillä ja ihmisillä suoritettujen kokeiden perusteella. Tunnetuimmat kokeet ovat hänen ongelmahäkissä kissoilla tekemät kokeet. Ongelmahäkki on rakennettu siten, että eläin pystyy aukaisemaan sen lyömällä aukaisumekanismia, joka ei ole itse ovesa. Kissat pantiin nälkäisinä häkkiin, jolloin heillä oli motiivi päästä sieltä pois, ja samalla hän pani kalan häkin ulkopuolelle. Lain ja tutkimuksen tulosten mukaan; reaktioilla, joilla on positiivinen vaikutus, on taipumus toistua vastaavissa tilanteissa, kun taas reaktiot, joilla on negatiivinen vaikutus, pyrkivät vähenemään vastaavissa tilanteissa. (Madsen & Egidius 1976, 11–13)

Edellä mainittu vaikutuksen laki, käynnisti teoreettisen keskustelun ja antoi aiheen uusiin psykologisiin kokeisiin. Amerikkalaiset psykologit, R. M. Yerkes ja J. D. Dodson, esittivät oman lain missä käy ilmi, että liian voimakas motivaatio saattaa vaikuttaa haitallisesti oppimiseen. Yerkesin - Dodsonin lain avulla voidaan selittää motivaation ja oppimisen välisen suhteen: tehtävän jokaisessa vaikeusasteessa on motivaatiolla optimaalinen voimakkuutensa. Oppimisen laatu ja määrä nousevat motivaation voimakkuuden myötä, kunnes optimaalinen voimakkuus on saavutettu. Näin olleen maksimaalinen suoritus on suoraan riippuvainen optimaalisesta motivaatiosta. Esimerkiksi voidaan ottaa kokeeseen lukeva oppilas, jolla on liian korkea motivaatio. Oppilaan liian korkea motivaatio ja mahdollinen epäonnistuminen kokeessa voi johtaa siihen, että oppilas ei osaa rentoutua ja tämä johtaa lukkiutumiseen koetilanteessa. (Madsen & Egidius 1976, 13–16)

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan, oppimista säätelevät valmius ja motivaatio. Valmius tarkoittaa yksilön hankittuja taitoja ennen uutta oppimistilannetta ja motivaatio taas sen mitä hän haluaa tehdä. Kyseiset asiat kulkevat käsi kädessä, koska pelkästään motivaation lisäämisellä ei paranneta oppimistuloksia, vaan on oltava hyvä peruspohja taidollisesti, jotta suoritustaso nousee. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.)

Valmiuden ja motivaation lisäksi, opiskelua määräävät ympäristöön liittyvät tekijät. Monet ympäristötekijät, esimerkiksi materiaalit tai koulun opettajakapasiteetti, voivat rajoittaa tai helpottaa yksilön suoriutumista tehtävistään. Blumberg ja Pringel ovat jakaneet oppimissuoritusta kolmeen tekijään – halu (motivaatio), kapasiteetti (valmiuden) ja mahdollisuuksien (tilannetekijöiden)-vuorovaikutuksen funktiona. Jos jokin edellä mainitusta kolmesta tekijästä puuttuu, on koko tulos nollan arvoinen (Peltonen & Ruohotie 1992, 22). Edellä mainittujen funktioiden lisäksi Ruohotie ja

Peltonen toteavat, että oppimisen kannalta on tärkeää oppilaan itseluottamus, usko omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppimiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 27).

Vepsäläinen (1980) jakaa oppimismotivaation kolmeen päävaiheeseen, jotka kehittyvät kronologisessa järjestyksessä. Aluksi oppilas kokee oppimisen tärkeäksi ja haluaa tehdä ahkerasti kaikki tehtävät oppiaineesta riippumatta. Oppimisella halutaan ennemmin saada arvostusta opettajalta, sekä ilahduttaa vanhempia. Oppimismotivaation kehityksen toisessa vaiheessa, oppilaiden kiinnostukset eriytyvät eri oppiaineisiin ja oppimistehtäviin. Tällä tasolla oppimismotivaatiota ohjaavat oppilaiden keskinäiset suhteet, sekä luokka- ja kouluyhteisön dynamiikka. Kolmannessa vaiheessa oppilaan motivaatiota ohjaavat hänen omat käsityksensä ja toiveensa tulevaisuuden sijoittumisesta työyhteisöön. (Vepsäläinen 1980, 51–52)

Julkunen ottaa esille Brownin (1981) jaon, missä hän jakaa opiskelumotivaation kolmelle tasolle: globaali, spesifinen eli tilannekohtainen ja tehtäväorientoitunut. Spesifinen ja tehtäväorientoitunut motivaatio edustavat lyhytkestoista motivaatiota, kun taas globaali viittaa pitkäkestoiseen motivaatioon. (Julkunen 1998, 26–27)

Myös Dörnyein (1994, 280) tarkastelee vieraan kielen oppimismotivaatiota kolmella eri tasolla:

- 1) Kielitaso sisältää integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation alajärjestelmän.
- 2) Oppijataso sisältää ne ominaisuudet ja kognitiot, jotka ovat osa yksilön persoonallisuutta. Ainakin kaksi motivaationaalista komponenttia, saavutusten tarve ja itsetunto, liittyvät tähän alueeseen.
- 3) Oppimistilannetaso sisältää kurssiin, opettajaan ja ryhmään liittyvät motivaationaaliset komponentit.

Dörnyenin (1994) mukaan jaon yleisin taso on kielitaso, joka keskittyy suuntaviivoihin ja motiiveihin jotka ovat sidoksissa vieraiden kielten lukuisiin eri näkökulmiin kuten kulttuuriin ja yhteisöön, jossa kieltä käytetään. Nämä yleiset motiivit määrittelevät oppimisen perustavoitteet ja selittävät kielen valintaa.

Gardnerin (Gardner, 1985, 55) lähestymistavan mukaisesti nämä perus ja yleiset motivaationtasot voidaan jakaa karkeasti kahteen motivaation osajärjestelmään, integroivaan ja instrumentaaliseen järjestelmään. Integroiva “osajärjestelmä” keskittyy yksilön vieraan kielen taipumukseen sisältäen sosiaaliset, kulttuuriset ja etniset piirteet, mutta myös yleisen kiinnostuksen

vieraita maita ja kieliä kohtaan. Instrumentaalinen osajärjestelmä koostuu sen sijaan hyvin sisäistetyistä ulkoisista motiiveista, jotka keskittyvät yksilön tulevaisuuden uratavoitteisiin.

Vieraan kielen motivaation toinen taso on oppijantaso, joka sisältää tunteita ja ajatuksia, jotka muodostavat melko vakaat persoonallisuuden piirteet. Myös tällä tasolla voidaan tunnistaa kaksi prosessia; saavuttamisen tarve ja itseluottamus, jälkimmäisen kattaen useita eri näkökohtia kielen ahdistuksesta, vieraankielen oppimisesta, vanhoista kokemuksista ja omista kyvyistä.

Vieraan kielen motivaation kolmas taso on oppimistaso, joka koostuu ulkoisista ja sisäisistä motiiveista ja motivaation ehdoista, jotka voi jakaa kolmeen alueeseen: 1) kurssikohtainen motivaatio, jolla on vaikutus oppimäärään, opetusmenetelmään, opetusmateriaaleihin ja oppimistehtäviin. Näitä kuvaa parhaiten Crookesin ja Schmidtin neljä motivaation olosuhdetta; kiinnostus, merkitys, odotettavuus ja tyytyväisyys. 2) opettajasta johtuvat motivaattorit sisältävät halun miellyttää opettajaa, auktoriteetin ja suoran oppilaan motivoinnin (mallinnus, tehtävien esitystapa ja palaute). 3) ryhmästä johtuvat motivaattorit koostuvat neljästä pääosasta: tavoitteellisuus, normi – ja palkitsemisjärjestelmä, ryhmädynamiikka ja luokan tavoitteet.

5. MOTIVAATIOTEORIAT VIERAAN KIELEN OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

Opiskelumotiivit ja – motivaatio ovat olleet laajana kiinnostuksen kohteena kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Motivaatiokenttä on pirstoutunut moniin toisistaan oleellisesti poikkeaviin alueisiin, joten sen rajaaminen on vaikeaa (Metsämuuronen 1997,33). Seuraavaksi käyn läpi tutkimukseni kannalta olennaisia motivaatioteorioita.

5.1 Behavioristinen motivaatioteoria

Behavioristinen oppimisteoria on yksi klassinen teoria, jossa ei varsinaisesti puhuta motivaatiosta, mutta se kuitenkin kuvaa motivaationaalisia ilmiöitä. Perusajatuksena sillä on, että jos jostakin toiminnasta palkitaan, tullaan toimintaa todennäköisesti jatkamaan. Tämä tarkoittaa tietysti motivaation lisääntymistä (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 397). Myös Tynjälä (1999, 98–99) toteaa, että behavioristisen oppimisteorian keskeisenä periaatteena on ärsyke – reaktio – kytkennän vahvistaminen. Tällöin motivaation oletetaan kytkeytyvän palkkioiden saamiseen. Vastaavasti motivaation katsotaan laskevan, mikäli reaktiosta seuraa rangaistus. Opetustilanteissa palkkioiden ja rangaistusten käyttö onkin ollut keskeinen motivointikeino.

Opetustilanteissa opettaja voi kokea, että oppilas arvostaa oppiainetta ja sen opiskelua, jos hän voi palkita oppilaan pyrkimykset arvosanojen avulla. Toisaalta arvosanojen aleneminen muodostaa oppilaalle uhkan. Heikosti menneen kokeen tai heikon todistuksen arvosanoja ei uskalleta näyttää kotona rangaistuksen pelossa. Numeroarvosanat muodostavat täten opettajalle myös vallan välineen.

Behavioristista teoriaa voidaan kritisoida siitä, että sen mielestä vain ihmisen ulkopuoliset seikat aiheuttavat käyttäytymistä. Yksilön sisäisellä tilalla ja prosesseilla ei ole näin olleen mitään vaikutusta yksilön käytökseen ja toimintaan (Huuskonen 1989, 14). Opiskelutasolla on kuvattu, että behavioristiselle perustalle rakentuvan motivoinnin vahvistusmekanismeja hyväksikäyttävillä opetusjärjestelyillä on saatu nopeita ja selviä vaikutuksia. Tulokset ovat kuitenkin usein lyhytaikaisia ja niihin voi liittyä negatiivisia oheisvaikutuksia. Aineelliset palkinnot menettävät arvonsa ajan

kuluessa ja motivoitunut toimintapa ei yleistä vaan odotus kasvaa vastaavista materiaalisista palkinnoista myös muissa tilanteissa ja suorituksissa (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 180).

Tutkimuksessani pyrin selvittämään ulkoisen motivaation vaikutusta saksan kielen opiskeluun. Arvosanat kuvaavat parhaiten behavioristista motivaatioteoriaa eli edellä mainittua ärsyke – toiminta yhdistelmää. Arvosana on ärsyke, joka saa aikaiseksi toimintaa opiskelijoissa. Toiminta määräytyy ärsykkeen laadusta ja tasosta. Selvitänkin onko arvosanoilla erilaisia vaikutuksia juuri kielen opiskelun aloittaneilla 3 – luokkalaisilla ja jo kolmatta vuotta kieltä opiskelleilla 6 – luokkalaisilla. Tämän avulla pystyn myös näkemään ovatko tulokset lyhytaikaisia vai pitkäkestoisia.

5.2 Suoritusmotivaatioteoria

Koulu on paikka, missä lapset oppivat tietoja ja taitoja. Niistä on hyötyä heidän tulevaisuudessaan esimerkiksi työelämään sijoittumisen kannalta. Maailman globalisoitumisen johdosta kilpailu työpaikoista on kiristynyt ja tämä on mielestäni vaikuttanut koululaitoksiin. Olen esimerkiksi huomannut, että jo esikoululaiset vertailevat omia suorituksia muihin ja myös kilpailevat siitä kuka saa eniten kehuja opettajalta. Mentäessä ala-asteelle kilpailu numeroista eri oppiaineissa korostuu selkeästi. Opiskelun yhteydessä esille nousevat suoritustavoitteet, eli opintojen edetessä nousee halu suoriutua erilaisista oppimishaasteista. Suoritusten kohdalla motivaatio voi vaihdella toimintaympäristön ja asiayhteyden mukaan. Tarkastellessa suoritusmotivaatiota on otettava huomioon sen tilannesidonnaisuus (Salovaara 2005, 26 ja Lallimo & Veermans 2005, 13). Seuraavaksi esitän suoritusmotivaatioteorian ja suoritusmotiivin, koska niillä on suuri pedagoginen ja sosiaalinen merkitys oppimiseen ja oppimistuloksiin.

Suoritusmotivaatioteoria lähtee ajatuksesta, jossa motiivit ovat sosiaalisia ja kognitiivisia konstruktioita. Lähtökohdan tällaiselle ajatukselle ja teorialle ovat luoneet Atkinsonin ja McClellandin kehittämät suorituksen odotusarvoteoria 1950- ja 60- luvuilla (McClelland 1961; Atkinson & Birch 1978). Suoritusmotivaatiotutkimus pyrkii selittämään yksilön valintoja sekä toimintapyrkimyksen voimaa ja kestoja. Suorituksen odotusarvoteorian mukaan motiivit ovat opittuja, kognitiivisia ja tunteisiin liittyviä odotuksia niistä seurauksista, joita toiminta tuottaa yksilölle (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 184 – 185; Takala 1992, 115).

Suoritusmotiivi on motiivi, joka syntyy kilpailutilanteissa: joko kahden tai useamman yksilön keskinäisessä kilpailussa tai yhden ainoan yksilön kilpaillessa itsensä kanssa. Suoritusmotiivin

voimakkuus riippuu erityisesti ympäristöstä, jossa yksilö on kasvatettu. Yksilöt joilla on voimakas suorituspäämäärä, omaavat yleensä voimakkaan onnistumisen tunteen. Vastaavalla tavalla heikon suorituspäämäärän omaavat ovat enemmän taipuvaisia voimakkaaseen epäonnistumisen pelkoon (Madsen & Egidius 1976, 31).

Suorituspäämäärän voimakkuus vaikuttaa yksilöihin tehtävatasolla. Voimakkaan suorituspäämäärän omaavat valitsevat mieluummin keskivaikeita tehtäviä ja kohtalaisen suuren onnistumismahdollisuuden. Sitä vastoin ne, joilla on heikko suorituspäämäärä, valitsevat joko hyvin vaikeita tai liian helppoja tehtäviä (Madsen & Egidius 1976, 31; Huuskonen 1989, 17).

Atkinson selittää erot henkilöiden motivaatioissa suoriutumistarpeen eroilla. Motivaatio tiettyä tehtävää kohtaan on tulosta menestymisodotuksista ja epäonnistumisen pelosta. Menestymisodotukset ja epäonnistumisen pelko ovat seurausta:

- suoriutumiseen liittyvistä tarpeista
- menestymis- tai epäonnistumisodotuksista (todennäköisyys)
- menestymisen tai epäonnistumisen palkkioarvosta itselle.

Atkinsonin teorian mukaan paras työmotivaatio on niillä, jotka haluavat kovasti suoriutua tehtävästä, mutta eivät pelkää siinä mahdollisesti tapahtuvan epäonnistumisen seurauksia (Huuskonen 1989, 16 – 17).

Peltosen ja Ruohotien (1987) mukaan suoritukseen vaikuttavat kaksi tekijää: valmius ja motivaatio. Valmiudella tarkoitetaan yksilössä itsessään olevia edellytyksiä suoriutua annetuista tehtävistä. Motivaation vaikutukset suoritukseen riippuvat yksilön valmiudesta ja valmiuden vaikutus suoritukseen riippuu motivaatiosta. Valmius ja motivaatio ovat siis vuorovaikutuksessa keskenään. Näin olleen oppilaan opiskelusuoritus on heikko, jos valmius tai motivaatio on heikko. Suoritus sen sijaan paranee, kun jompikumpi tekijä voimistuu.

Valmiuteen vaikuttavia tekijöitä ovat kyvyt, luonteenpiirteet, arvot, asenteet, tiedot ja taidot. Kyseisiä tekijöitä yhdistää se, että ne ovat melko pysyviä, eivät muutu tilanteesta toiseen. Valmiuden voidaan sanoa koostuvan kypsyydestä ja aikaisemmin opitusta. (Peltonen & Ruohotie 1987, 26–27).

Oppilaiden menestymiseen vaikuttavat omat henkilökohtaiset odotukset, mutta ennen kaikkea kodin ilmapiiri ja kasvatus. Kodin vaikutus voi tehdä lapsesta menestyvän ja motivoituneen opiskelijan koulussa, mutta liialliset odotukset ja pieni epäonnistumisen kerroin voivat aiheuttaa motivaation laskemista ja heikkoja oppimistuloksia. Tutkimuksen kannalta onkin mielenkiintoista nähdä millaisia oppimistuloksia ja millaisen motivaation oppilaat omaavat, joiden valintaan on vaikuttanut vanhemmat tai esimerkiksi muut sukulaiset ja tuttavat.

5.3 Odotusarvoteoria

Motivaatioon vaikuttavat tarpeiden ja kannusteiden lisäksi myös havainnot ja odotukset. Odotuksilla tarkoitetaan tässä tietyn tarpeen tyydyttyvyyden tai palkkioin saavutettavuuden astetta, joka perustuu yksilön havaintoihin ja aikaisempiin kokemuksiin. Samaa tehtävää tekevien oppilaiden suorituksissa on ero, sen mukaan miten he havaitsevat tai tulkitsevat tilanteen eri piirteet ja millaisia odotuksia heille muodostuu näiden havaintojen pohjalta (Peltonen & Ruohotie 1987, 61).

Yksilön havaintomekanismi tulkitsee:

- 1) tehtävän asettamat vaatimukset, miten haasteellinen tehtävä on. Tämä muodostaa odotusarvon. On todettu, että motivaation kannalta on edullista, jos tehtävä on sopivan vaativa – ei liian helppo eikä liian vaikea.
- 2) palkkioiden saavutettavuuden, miten todennäköistä on saada opinnoistaan palkkiota. Tämä muodostaa välinearvon.
- 3) opinnoista saatavien palkkioiden arvon, kuinka todennäköistä on saavuttaa tarpeita vastaavia kannusteita. Tästä käytetään nimitystä yllykearvo.

Odotusarvoteorian mukaan yksilö motivoituu tehtävän suorittamiseen, kun hän pitää kannusteita houkuttelevina, työntekoa eli opiskelua palkkioiden saavuttamisen välineenä ja tehtävässä onnistumista haasteellisena (Peltonen & Ruohotie 1987, 61).

Huuskonen (1989, 26) toteaa, että odotusarvoteoria perustuu käsitykselle, että ihminen tietoisesti tai intuitiivisesti arvioi ponnistusten henkilökohtaista kustannus-hyötysuhdetta ja maksimoi odotettua kokonaisuutta. Kyseessä ovat koko ajan tulevaisuuteen kohdistuvat mielikuvat ja odotukset.

Odotusarvoteorian mukaan oppilas joka näkee hyödyllisyyden saksan kielen opiskelussa tai pystyy omasta mielestään saavuttamaan asetetun tavoitteen ja sitä kautta saada hyvän arvosanan, omaa korkean motivaation. Tutkimuksen näkökulmasta tavoitteena on saada selville eri luokka-asteiden eroja oppiaineen odotusten suhteen. Muuttuvatko odotukset iän myötä ja miten käy motivaation?

5.4 Attribuutioteoria

Attribuutioteoriaa ei ole alun perin kehitetty varsinaisesti yksilön motivaatiota kuvaavaksi teoriaksi vaan kuvaukseksi siitä, miten ihmiset havaitsevat ja selittävät toisten ihmisten tekojen motiiveja. Attribuutioteorian peruslähtökohta on, että ihmisellä on luontainen pyrkimys antaa selitys havaitsemilleen tapahtumille. Hän haluaa tietää, mikä on tällaisen tapahtuman syy ja motiivi (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007, 186).

Attribuutioteoria perustuu tulkinnalle, miten yksilö selittää onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Kyseisiä onnistumisia ja epäonnistumisia voidaan selittää monenlaisilla eri syytekijöillä, jotka ovat muun muassa ponnistelu, kyky, onni ym., eli kausaaliattribuuteilla. Oppilas voi analysoida omia koulusuorituksia seuraavasti: onnistuin, koska olin hyvä – epäonnistuin, koska en yrittänyt tarpeeksi. Erityisesti siinä vaiheessa, kun lopputulos on odottamaton, niin varsinkin silloin etsitään tapahtuneelle syitä. (Seikkula-Leino 2002, 60). Attribuutioteorialle on ominaista lähinnä kognitiiviset ja affektiiviset piirteet, sillä on varsin epätodennäköistä, että esimerkiksi biologiset tarpeet ohjaisivat opiskeluun liittyvää käyttäytymistä. (Seikkula-Leino 2002, 60).

Yksilön pohtiessa vaikutuksia oppimiseen, voidaan ne jakaa kolmeen syyhyn: 1) yksilöstä tai ulkopuolisista tekijöistä johtuva (*locus*), 2) vaikutuksen pysyvyys (*stabiliteetti*) ja 3) yksilön mahdollisuudet vaikuttaa asiaan (*kontrolloitavuus*). (Ruohotie 1998, 62 – 63).

Pysyvyydellä tarkoitetaan, sitä onko syy säilyvä vai vaihteleva. Puhuesssa pysyvistä syistä voidaan ottaa esille kyky ja tehtävien vaikeus, kun taas yritys ja sattuma ovat sekä muuttuvia että vaihtelevia syitä. Syyn pysyvyys vaikuttaa odotuksiin. Oppilaan menestyessä saksan kielen kokeessa, saa hän siitä onnistumisen tunnetta ja uskoo itseensä sekä mahdollisuuksiinsa onnistua saksan kieltä vaativissa tehtävissä ja tilanteissa jatkossakin. Vastaavasti epäonnistumiset ruokkivat toivottomuutta myös jatkossa. (Weiner 1992, 250, 278–279; Seikkula-Leino 2002, 61; Peltonen & Ruohotie 1992, 73).

Sijainti kuvaa attribuution kohdistumista ihmiseen itseensä tai ympäristöön. Oppilaan kohdatessa onnistumisia tai epäonnistumisia koulutehtävissä, hakee hän yleensä syyselityksiä itsestään tai ulkoisista tekijöistä. Sisäiset syyselitykset ovat esimerkiksi yritys halu ja kyky, kun taas ulkoiset selitykset voivat olla opettajan opetustyyli tai onni. Sisäiset ja ulkoiset attribuutti syysuhteet vaikuttavat itsetunnon kehittymiseen. Onnistuessa attribuointi omiin sisäisiin, pysyviin tekijöihin johtaa mahdollisesti itsetunnon nousuun, kun taas epäonnistumisen liittäminen omiin pysyviin kykyihin, saattaa laskea itsetuntoa. (Weiner 1986, 128; Peltonen & Ruohotie 1992, 73; Seikkula-Leino 2002, 61)

Kontrolloitavuus vastaa kysymykseen: onko syy kontrolloitavissa vai ei? Esimerkiksi oppilaan mieliala ja kyvyt ovat kontrollisia, kun taas yrityshalu ja opettajan opetustyyli ovat kontrolloitavissa. Sisäisiin, kontrolloitaviin tekijöihin attribuointi johtaa yksilön epäonnistuksessa syyllisyyden tunteeseen. Vastaavasti epäonnistuksessa attribuointi sisäisesti kontrolloimattomiin tekijöihin johtaa häpeän tunteeseen. (Weiner 1992, 279; Takala 1992, 112; Seikkula-Leino 2002, 61)

Attriibuttiteoriaan nojaten tutkimuksessani pyrin kuvaamaan tutkimuksessa millä lailla oppilaat reagoivat epäonnistumisiin ja onnistumisiin saksan kielen opiskelun kohdalla. Pyrin analysoimaan erityisesti attribuution sijaintia epäonnistumisen suhteen eli miten oppilaat tulkitsevat epäonnistumisen syitä.

5.3 Tarveteoria

Tarve määritellään sisäiseksi epätasapainon tilaksi, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Inhimillisissä tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja tarpeiden suhteellinen voimakkuus tietyllä hetkellä ohjaavat tärkeällä tavalla yksilön yrityshalua ja suoriutumista tehtävästä (Peltola & Ruohotie 1992, 52).

Tunnetuin tarvealueen teoria on Maslow´n tarvehierarkia- teoria. Teoria pohjautuu ihmisten tarpeisiin, jotka ovat hierarkkisessa järjestyksessä alimmasta ylimpään:

1. Fysiologiset tarpeet, jotka ovat ihmiselle välttämättömiä mutta toistuvia, esimerkiksi ravinnon tarve.
2. Turvallisuuden tarve, joka esiintyy taipumuksena pysytellä tutuissa ympäristöissä.
3. Liittymisen tarve, joka näkyy siinä että ihminen on sosiaalinen olento ja tarvitsee toisten ihmisten seuraa.
4. Arvostuksen tarve, johon kuuluvat itsekunnioitus ja toisten osoittama luottamuksen tarve.
5. Itsensä toteuttamisen tarve. Vaikka kaikki edelliset tarpeet olisivatkin tyydytetty, niin ihminen tuntee pystyvänsä vielä parempaan.

(Peltola & Ruohotie 1992, 53–55)

Tarvehierarkian keskeinen ajatus on siinä, että alemmat tarpeet luovat ikään kuin pohjan korkeamman asteen tarpeiden tyydytykselle. (Metsämuuronen 1997, 10)

Takala (1992) puolestaan esittää teoksessaan ”Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön” Maslowin tarvehierarkian, jakamalla edellä mainitut tarpeet lokeroihin. Alimpiin perustarpeisiin

kuuluvat: fysiologiset- ja turvallisuustarpeet, keskitason tarpeet: hellyyden ja ryhmään kuulumisen tarpeet, ylempiin perustarpeisiin: arvostustarpeet ja metatarpeet: itsensä toteuttaminen. Ihmisen tyydyttäessä alemmat tarpeet, pääsee hän tyydyttämään korkeampia tarpeita.

Toinen tarveteorian esittäjä Madsen, perusti oman teorian aivofysiologisten ominaisuuksien pohjalle, kun taas Maslowin teoria pohjautui humanistisen psykologian pohjalta (Metsämuuronen 1997, 11). Hän jakoi motiivit viiteen ryhmään: orgaaniset motiivit, emotionaaliset motiivit, sosiaaliset motiivit, älylliset motiivit ja toiminta motiivit. (Madsen & Egidius 1976, 20–41) Hänen ajatuksena oli, että eri aivo-osa alueet säätelevät eri motiiveja. (Metsämuuronen 1997, 11)

Orgaaniset motiivit ovat aivojen ulkopuolella olevia tekijöitä, jotka aiheuttavat motivoivat prosessit. Kyseiset motiivit ovat nälkä, jano, sukupuolivietti, lämpötilamotiivi, kipumotiivi, mielihyvämotiivi ja ne eivät aiheudu pelkästään sisäisistä tekijöistä, vaan niihin vaikuttavat myös ulkoiset motivoivat tekijät. (Madsen & Egidius 1976, 20–21). Oppilaan on esimerkiksi tyydytettävä näläntarve, ennen kuin hän voi täysin fokuoittaa opetukseen.

Emotionaaliset motiivit pohjautuvat tunteisiin ja ne esiintyvät eri tilanteissa, sekä samalla ohjaavat meidän käyttäytymistä. Kaksi tärkeintä emotionaalista motiivia ovat pelko ja viha. Opettajan halutessa luoda mahdollisimman ihanteellisen oppimisympäristön on hänen pyrittävä järjestämään mahdollisimman avoin ja turvallinen ympäristö, koska rankaisu ja epäonnistumisen pelko eivät ole opetuksessa tarkoituksenmukaisia motiiveja. (Madsen & Egidius 1976, 23–26)

Ihmisen ollessa vuorovaikutustilanteessa aktivoituvat hänen sosiaaliset motiivinsa. Sosiaaliset motiivit ovat kontaktimotiivi, valtamotiivi ja suoritusmotiivi. Kontaktimotiivi on sosiaalinen perusmotiivi ja se syntyy, kun ihminen on itselle mielekkäässä sosiaalisessa tilanteessa ja haluaa jatkossakin ylläpitää sitä. Tämä motiivi on tärkein syy ryhmien muodostamiseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Valtamotiivi on opiskelijoiden näkökulmasta taistelua omasta alueesta ja sosiaalisesta arvojärjestyksestä oppimisympäristössä eli koulussa. (Madsen & Egidius 1976, 27–32) Pedagogisesti merkittävä motiivi on suoritusmotiivi, joka syntyy kilpailutilanteissa. Koulussa tämä näkyy esimerkiksi oppilaiden kilpailuna kokeiden arvosanoista tai opettajan suosioon pääsemisestä.

Älylliset motiivit ovat ryhmä motivoivia tapahtumasarjoja, jotka syntyvät aivokuoressa tapahtuvien kognitiivisten prosessien vaikuttaessa aktivointijärjestelmään. Tärkein älyllinen motiivi on uteliaisuus. Opettajan on siis tärkeää ylläpitää uteliaisuutta oppiaineessa, tarpeeksi voimakkailla ja erilaisilla ärsykeillä jotka voivat olla: uudet, yhdistyneet, epäselvät ja ristiriitaiset ärsykkeet. Mikäli ärsykkeet ovat oppilaalle liian voimakkaita, aiheuttaa se usein paon uteliaisuuden sijasta. (Madsen & Egidius 1976, 32–34)

Toimintamotiivi eroaa olennaisesti muista motiiveista siinä, että sen aiheuttaa ärsykkeiden puuttuminen. Motiivia on myös kutsuttu ärsykkeiden näläksi. Arkikielessä puhumme tämän

motiivin kohdalla kilpailemisesta ja selitämme sitä muun muassa: liikkumisen-, jännityksen- ja luomistarpeella. Opettajan on siis vältettävä oppimistilanteissa yksitoikkoisuutta ja ikävystymistä, mikäli hän haluaa ylläpitää opiskelijoiden motivaatiota. (Madsen & Egidius 1976, 34–36).

Oppaineen kiinnostavuuteen vaikuttaa itse oppiaineen luoma kuva ja opettaja, sekä hänen tyyliinsä opettaa. Koulu on iso kilpailukenttä, jossa oppilaat kilpailevat toisiaan vastaan, sekä pyrkivät heille asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Työn kannalta onkin oleellista huomata, millä tavalla ulkoiset motivaation tekijät synnyttävät uteliaisuutta oppiainetta kohtaan ja tämän kautta halun menestyä siinä. On selvää, että kolmasluokkalaisten uteliaisuuteen vaikuttavat eri tekijät kuin esimerkiksi viidesluokkalaisten uteliaisuuteen.

Työn kohdalla on hyvin vaikeata määritellä tarkasti teoreettista mallia jolle empiirinen aineisto perustuu, motivaatiokentän ollessa niin pirstoutunut. Tutkimus lähtee liikkeelle ärsyke-reaktio kytkennästä, joka edustaa behavioristista oppimisteoriaa. Erityisesti opetuksen alkupuolella oppilaan kiinnostuksen voittaminen on erittäin tärkeää, opetuksen jatkuvuuden kannalta. Kiinnostus saadaan vahvistettua yleensä onnistumisen johdosta seuraamista palkkioista. Alakouluissa onkin vakiintunut tapa antaa muun muassa erilaisia tarroja hyvistä suoristuksista, joka myös esiintyy tutkimukseen osallistuneiden luokkien kohdalla.

Kiinnostuessa oppiaineesta oppilaiden taustalla on muutakin kuin suoristuksista saadut tarrat. Useimmiten oppilaiden oma sisäinen tarve toteuttaa itseään ja sisältä kumpuava uteliaisuus. Työssä behavioristinen oppimisteoria, sekä tarveteoriat tukevat toinen toisiaan ja niiden avulla pyritään ratkaisemaan ulkoisen motivaation yhteyttä opiskelumotivaatioon saksan kielen kohdalla.

Tarkastellessa sisäisen motivaation yhteyttä opiskelumotivaatioon työssä lähestytään suoritus-, odotus- ja attribuutioteorioiden näkökulmista. Opiskelijat tekevät erilaisia johtopäätöksiä omista onnistumisista ja epäonnistumisista. Teorian avullakin pyritään ymmärtämään oppilaiden opintomotivaatiota saksan kielen opiskelun kannalta. Opiskelun jatkuvuuden kannalta on myös tärkeää, että opiskelijan mielestä opiskeltava aine on jollain tavalla hyödyllinen hänelle. Hyödyllisyys on myös yhdistettävissä suoritustarpeeseen onnistua opiskelussa. Suoritusmotiivien voimakkuuden takana on nähtävissä kodin ilmapiirin, joita osin voidaan nähdä kyselyn perusteella. Miten paljon vanhempien vaikutus näkyy valinnoissa ja niiden merkittävydessä.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole yleistää mielipiteitä, jotka vaikuttava saksan kielen opiskeluun, motivaatioon tai valintoihin. Tutkimus on määrällinen tapaustutkimus. Määrällinen tutkimus on menetelmä, joka antaa yleisen kuvan muuttujien (mitattavat ominaisuudet) välisistä suhteista ja eroista. Tutkimus vastaa yleisesti kysymyksiin *kuinka paljon, miten usein ja kuinka moni*. Omassa tutkimuksessa pyrin selvittämään esimerkiksi monenko oppilaan kohdalla kielivalintaan vaikuttaa jokin ulkoinen motivaatiotekijä ja kuinka paljon siitä on jatkossa haittaa tai hyötyä. Tutkimukseni tarkoituksena on pääosin selittää ulkoisen ja sisäisen motivaation vaikutuksia saksan kielen opiskelussa eli keskittyä kausaalisuhteiden määrittämiseksi. (Vilka, 2007, 14–19) Näin ollen määrällisen tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää kyseisen kohderyhmän ajatuksia ja motivaatiota saksan kielen opiskelua kohtaan.

Kyselytutkimuksen etuna pidetään yleensä sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto, sen avulla voidaan kysyä paljon ja saada tavoitettua runsaasti henkilöitä. Kyselymenetelmä on myös tehokas ja tutkijan näkökulmasta aikaa säästävä. Kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu takaa myös nopean tiedonkäsittelyn ja analysoinnin.

Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia. Ei ole esimerkiksi mahdollista saada täyttä varmistusta siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko he vastanneet huolellisesti ja rehellisesti. Toiseksi ei ole selvää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Kyselyä ei voi kontrolloida tai huomioida mahdollisia väärinymmärryksiä. Aikaisemmin puhuin kyselylomakkeen tekemisen nopeudesta ja vaivattomuudesta, niin pitää muistaa että hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii myös tutkijalta laajaa tietotaitoa. Edellä mainittujen heikkouksien takia, kyselytutkimuksen aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia vaatimattomina. (Vilka 2007, 195)

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Kuka vaikuttaa oppilaiden kielivalintoihin ja millaisia sukupuolisia eroja tai yhtäläisyyksiä esiintyy?
- 2) Millä tavalla ulkoinen motivointi on yhteydessä kielen opiskeluun ja miten se näkyy arvosanoissa?
- 3) Minkälainen asenne oppilailla on kielten opiskelua kohtaan, jos valintaan on vaikuttanut joku muu kuin oma tahto?

Etsin vastausta tutkimustehtävääni kysymällä: Mikä yhteys ulkoisella motivaatiolla on arvosanoihin? Miten oppimistuloksissa esiintyvät suuret erot on selitettävissä kieleen asennoitumisen ja siihen liittyvään ympäristön samaistumiseen? Tutkimuksessa tarkastellaan millä tavoin ulkoiset ja sisäiset tekijät vaikuttavat motivaatioon, voiko vierasta kieltä opiskella menestyksekkäästi, vaikka se on valittu vanhempien miellyttämisen takia vai onko ainut tie menestymiseen oma sisäinen halu opiskella vierasta kieltä?

6.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteuttaminen

Tässä kappaleessa kerron miten olen toteuttanut ja kerännyt tutkimusaineistoni. Kuvailen ja jaottelen kysymyslomakettani jota käytin tutkimusaineiston saantiin ja analysointiin. Käyn läpi myös aineiston analysointitavan ja kerron miten saamiani tuloksia pitää eritellä ja tutkia.

Tutkimusaineisto koostuu yhden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ala-asteen oppilaiden antamista vastauksista. Koulu on opiskelijamäärältään iso ja sitä käykin yli 400 oppilasta. Koulu tarjoaa normaalien luokkien lisäksi erillisen painotusluokan kolmannelta luokalta lähtien, joka koskee taito- ja taideainetta ja siihen pyritään toisen luokan kevätlukukaudella. Painotusluokan ansiosta koulun oppilasaines on valikoituneempaa kuin tavallisissa kouluissa. Lisäksi on myös hyvä huomioda, että koulu sijaitsee omakotialueella, joka on myös taloudellisesti hyväosaista seutua.

Tutkimusta toteuttaessani otin yhteyttä koulun kieltenopettajaan ja tiedustelin onko kyseisen tutkimuksen tekeminen mahdollista. Opettaja lupasi laittaa viestiä oppilaiden koteihin. Kaikkien oppilaiden vanhemmilta tuli suostumus ja näin päätimme tehdä kyselyn seuraavan viikon ATK-tunnin yhteydessä. Tunnin alussa esittäydyin oppilaille ja kerroin mitä varten teen tutkimusta. Esittelyn tavoitteena oli luoda mahdollisimman luotettava ilmapiiri. Luottamuksellinen suhde edellyttää avoimen ilmapiirin (Grönfors 1982, 79) ja edellyttääkin selkeän kuvailun tutkimuksen luonteesta ja käyttötarkoituksesta. Esittelyn jälkeen kävin yhdessä vielä läpi, että jokainen vastaa tutkimukseen nimettömänä ja osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Olin etukäteen sopinut

opettajan kanssa, että mikäli oppitunti ei riitä kyselyn vastaamiseen, sitä saa jatkaa välitunnin. Oppilailta ei kuitenkaan mennyt kyselyyn vastaamiseen kuin keskimäärin 15–20 minuuttia, joten lopputunnista ehdittiin vielä pelaamaan saksankielistä peliä.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselylomaketta, joka on yksi tyypillisimmistä tavoista kerätä laajalta joukolta tietoa ja jossa tiedustellaan ihmisten asenteita, mielipiteitä ja ominaisuuksia. Lomakkeessa kysymykset ovat vakioidut eli kaikilta vastaajilta kysyttiin samat kysymykset, samassa järjestyksessä ja samalla tavalla. (Vilka 2007, 28)

Kysely toteutettiin *Likert*-asteikollisella e-kyselylomakkeella keväällä 2014. Likertin asteikkoa käytetään tutkiessa asenteita ja mielipiteitä, tavallisesti 5- tai 7-portaisena järjestysasteikkona. Järjestysasteikossa on yleensä kaksi ääripäätä, jossa toisena ääripäänä on *täysin samaa mieltä* ja toisena ääripäänä *täysin eri mieltä*. Tavoitteena oli saada vastaaja valitsemaan parhaiten omaa käsitystään vastaava vaihtoehto (Heikkilä 2010, 53.). Itse käytin 4 - portaista asteikkoa. Käyttötarkoituksen takana oli selkeä ajatus, että mitä vähemmän vastausvaihtoehtoja on tarjolla sitä paremmin nuorimmatkin oppilaat pystyvät arvioimaan omia mielipiteitä. Näin olleen oppilaat pystyisivät antamaan totuudenmukaisempia vastauksia esitettyihin väittämiin, jotka suoraan vaikuttavat tulosten luotettavuuteen.

Kysymyksiin vastasi yhteensä 55 saksankielenopiskelijaa 4., 5. ja 6 luokalta. Alla oleva taulukko 1. näyttää sukupuolijakauman kyselyyn vastanneiden kesken ja näyttää myös kuinka paljon eri luokissa on tyttöjä ja poikia kokonaisuudessa. Taulukko osoittaa, että enemmistö vastanneista on poikia joita oli 31, kun taas tyttöjä 24. Kokonaisuudessa voidaan nähdä, että sukupuolivertailu on luontevaa koska oppilaita oli miltei yhtä paljon molemmista ryhmistä.

		Luokka			Summa	
		4 - luokka	5 - luokka	6 - luokka		
Sukupuoli:	Poika	Määrä	9	8	14	31
		Määrällinen keskiarvo	9,0	11,8	10,1	31,0
	Tyttö	Määrä	7	13	4	24
		Määrällinen keskiarvo	7,0	9,2	7,9	24,0
Summa		Määrä	16	21	18	55
		Määrällinen keskiarvo	16,0	21,0	18,0	55,0

KUVIO 1. Sukupuolijakauma kyselyyn osallistuneista.

Kaikki 55 oppilasta vastasivat suomeksi kyselylomakkeeseen, joka koostui yhteensä 27 monivalintakysymyksestä ja yhdestä avoimesta kysymyksestä jossa oli tilaa omille kommenteille ja ajatuksille. Vastausvaihtoehdot monivalintakysymyksissä olivat 1-4:

- 1= Olen täysin samaa mieltä
- 2= Olen jokseenkin sama mieltä
- 3= En osaa sanoa
- 4= Olen täysin eri mieltä

6.3 Kyselylomakkeen rakenne

Aineiston keruumenetelmänä käytin kyselylomaketta, joka on yksi tyypillisimmistä tavoista kerätä laajalta joukolta tietoa, jonka tavoitteena on tiedustella ihmisten asenteita, mielipiteitä ja ominaisuuksia. Lomakkeessa kysymykset on vakioitu eli kaikilta vastaajilta kysytään samat kysymykset, samassa järjestyksessä ja samalla tavalla. (Vilka 2007, 28)

Kyselylomakkeen tekemiseen käytin E-lomake ohjelmaa, jonka avulla pystyy helposti luomaan verkkolomakkeita. Ohjelma luo lomakkeelle oman internet-osoitteen, jossa sen voi sen jälkeen käydä täyttämässä. Käytin nimenomaan e – lomaketta sen yksinkertaisuuden takia oppilaiden näkökulmasta ja oman jatkotyön kannalta. Vastaukset ovat heti valmiina käsittelyä varten, eikä oppilaiden tarvitse keskittyä muun muassa käsialan huolellisuuteen vastattaessa kysymyksiin. Lisäksi näin säästyy paperia ja aikaa. Oppilaat on myös helpompi motivoida vastaamaan kyselyyn, kun se tehdään tietokoneella.

Itse lomake voidaan jakaa kahteen osioon *demografiseen* ja *motivaatio osioon*. Lomakkeen ensimmäinen osio edustaa demografista osiota, jossa kartoitetaan vastaajien taustatietoja. Oppilaiden tuli merkitä sukupuoli (tyttö vai poika), luokka-aste (4, 5 tai 6) ja millä luokalla saksan

kieli on aloitettu (A1-kieli on aloitettu 3-luokalla ja A2-kieli 4-luokalla). Kyselylomakkeessa tiedusteltiin myös kaikkia vieraita kieliä, joita oppilas luki ja niiden tämän hetkistä arvosanaa. Oppilaiden yksityissuoja otettiin myös huomioon ja näin olleen kysely toteutettiin anonymisti.

Kyselylomakkeen motivaatio osiossa tiedustelin oppilaiden motivaatiota saksan kielen opiskelun suhteen ja lopuksi myös muiden vieraiden kielten suhteen. Lomakkeessa esitetyt kysymykset motivaatioon liittyen voidaan jakaa kahteen ryhmään: sisäiset motivaation tekijät ja ulkoiset motivaation tekijät. Kysymyksissä 2, 4, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 25 ja 13 selvitettiin ulkoisia seikkoja kuten vanhempien, ystävien ja tuttavien vaikutusta kielivalintaan. Kysymyksissä 28, 30, 32–33 kysyttiin mielipidettä (kyllä, ei, en tiedä ja en lue kieltä), kuinka mielellään opiskelee kieliä: englantia, ruotsia, saksaa ja muuta kieltä. Lisäksi kyseiset kysymykset selvittivät kuinka helppona oppilas kutakin kieltä pitää, kuinka hyödylliseksi hän kieltä arvostaa ja kuinka paljon luulee käyttävänsä, sekä tarvitsevänsä kieltä tulevaisuudessa.

6.4 Aineiston analysointimenetelmät

Työni tavoitteena on saada selville miten ulkoiset ja sisäiset motivaation tekijät vaikuttavat kielivalintaan ja sitä kautta saksan kielen opiskeluun. Tavoitteena on selvittää onko sukupuolisia eroja ja jos on niin millaisia, sekä eroavatko luokka-asteet keskenään. Saatua tulokset, jaoin ne heti kahteen luokkaan:

- 1) Sukupuoli, (tytöt/pojat)
- 2) Luokka-aste

Tutkimuksessa käytin Microsoft Excelin tarjoamaa korrelaatio-ohjelmaa. Syötin saadut tulokset ohjelmaan ja annoin ohjelman laskea korrelaation jokaisen kysymyksen vastauksen ja arvosanojen välille. Korrelaatio tarkoittaa sananmukaisesti riippuvuussuhdetta. Tutkimuksessa nostan esille ne kysymykset, joiden kohdalla on suuri poikkeama nollalinjasta ylös - tai alaspäin. Tämän avulla yritänkin löytää mahdollisia eroja ja selityksiä eri ryhmien välillä.

Tulosten suhteen katsoin, mitä enemmän kyselylomakkeiden vastaukset poikkeavat toisistaan, sitä lähempänä haluttu korrelaatiokerroin on nollaa. Korrelaatiokertoimen ollessa suurempi kuin nolla on kyseessä korrelaatio. Korrelaatiokertoimen ollessa negatiivinen on kyseessä antikorrelaatio (Vilka 2007, 130). On huomioitava, että tässä tutkimuksessa haetaan nimenomaan

antikorraatiota, koska vastausvaihtoehdoissa vastaus ”Olen täysin samaa mieltä” saa arvon 1 eli pienimmän mahdollisen merkityksen.

Vastaukset voidaan korraatioarvon mukaan jakaa 5 osaan:

1 – 0,4 = Vahva korraatio

0,4 – 0,2 = Heikko korraatio

0,2 – -0,2 = Ei korraatiota

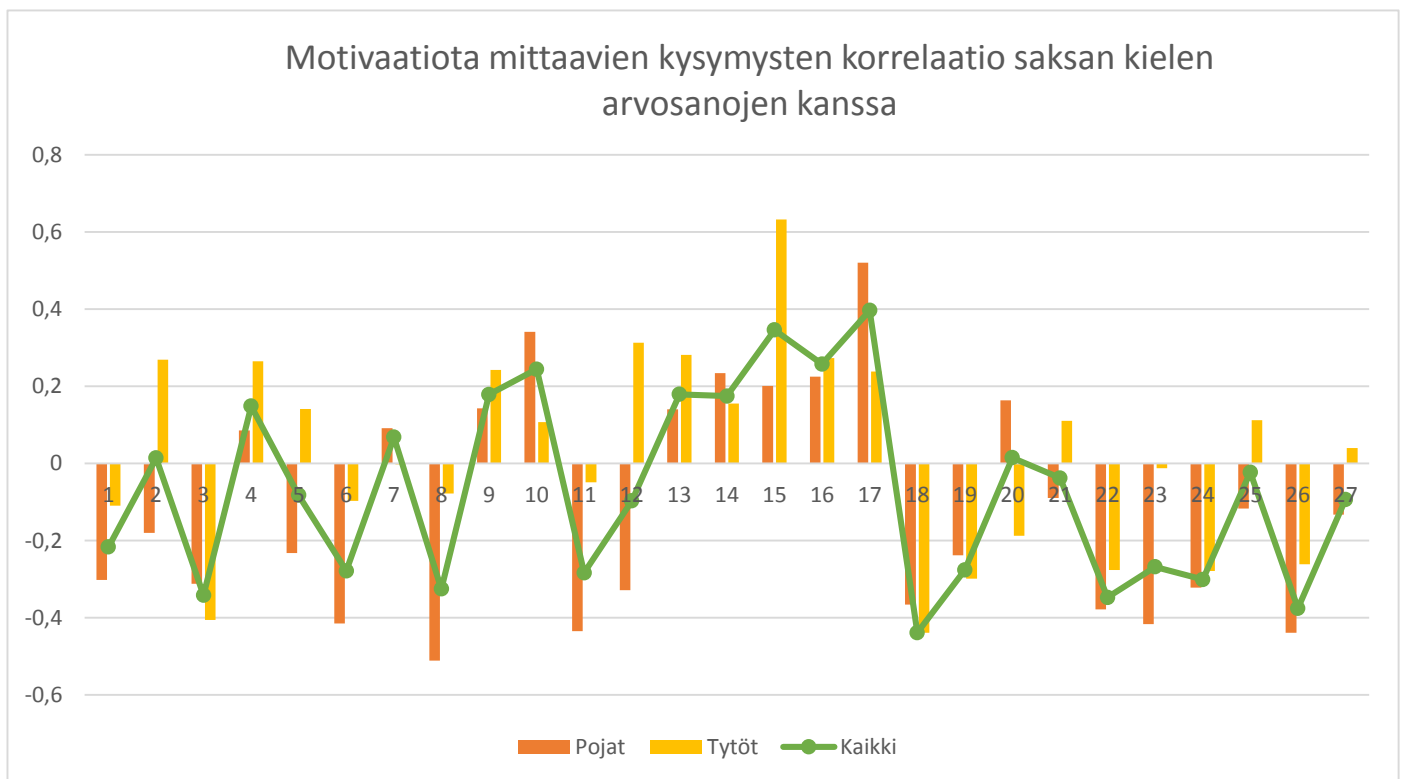
- 0,2 - -0,4 = Heikko antikorraatio

- 0,4 - -1 = Vahva antikorraatio

7.TULOKSET

Tulosten kohdalla teen jaon, tarkastelen saamiani tuloksia kahdesta näkökulmasta ja lopuksi vertaan niitä toisiinsa. Aluksi tuon esille relevanteiksi nousseet kysymykset ulkoisten motiivien näkökulmasta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan sisäisen motivaation aikaansaamia tuloksia. Tarkastelen mitä eroja ja yhtenäisyyksiä löytyy kielivalintojen kohdalla sukupuolen ja luokka-asteen näkökulmista.

Kuviossa 2. on esitetty kaikkien kysymysten, jotka mittaavat motivaatiota, korrelaatiokertoimet saksan kielen arvosanojen kanssa. Olen jakanut tulokset kolmeen ryhmään: pojat (oranssi pylväs), tytöt (keltainen pylväs) ja molempien sukupuolten tulokset (vihreä viiva). Kysymykset joiden arvot poikkeavat alueen 0,2 – - 0,2 väliltä ja liittyvät ulkoisiin motivaatiotekijöihin on todettu relevanteiksi tutkimuksessa. Kyseiset kysymykset esitetään ja tarkastellaan myöhemmin tarkemmin.



KUVIO 2. Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, sukupuoli

7.1 Tutkimuksen näkökulmasta relevantit kysymykset

Kuviosta 1. nousseet ”Ulkoisen motivaation” - kannalta relevantit kysymykset (Liite 2):

2. Valintaani vaikuttivat vanhemmat
4. Valintaani vaikutti opettaja.
10. Arvosana (numero) on minulle tärkeämpi kuin tieto.
15. Kielen opiskelu on minulle työstä ja sen takia minun pitää pakottaa itseni tekemään tehtäviä.
16. Valitsin saksan kielen, koska minulla on saksankielisiä kavereita.
17. Jos olisi mahdollista, poistaisin saksan kielen opetuksen lukujärjestyksestä.
20. Valitsin saksan kielen, koska minulla on saksankielisiä sukulaisia.
25. Valitsin saksan kielen, koska mielestäni se on tärkeä kieli tulevaisuuden kannalta.
27. Valitsin saksan kielen, koska se parantaa minun todistuksen keskiarvoa.
32. Saksan kielen tunnit ovat kivoja.

Kuviosta 1. nousseet ”Sisäisen motivaatio” - kannalta relevantit kysymykset:

1. Valitsin saksan kielen koska pidän siitä
2. 3. Mikäli olen poissa oppitunnilta, otan selvää mitä tunnilla käytiin ja teen tehtävät
3. 5. Yritän tehdä tehtäviä mahdollisimman paljon itsenäisesti
4. 8. Valitsin saksan kielen, koska pidän kielten opiskelusta
5. 11. Valitsin saksan kielen, koska halusin opiskella kieltä
6. 12. Uskon, että kaikki mahdollinen tieto saksan kielestä ja kulttuurista on arvokasta ja haluan tietää siitä mahdollisimman paljon.
7. 18. Valintaani vaikutti oma halu opiskella kieltä
8. 19. Saksan kielen opiskelu antaa minulle mahdollisuuksia oppia itseäni varten
9. 22. Saksan kielen opiskelu kiinnostaa minua, ja haluan tietää aiheesta mahdollisimman paljon
24. Kohdatessa haasteita kielen suhteen, lisää se vain minun motivaatiota oppia kieltä.
10. 26. Jos jokin aihe tuottaa ongelmia, haluan selvittää ja ymmärtää asia.

7.2 Kuka tekee valinnan kielivalinnoissa – oppilaan todelliset mahdollisuudet

Aluksi tarkastellessa koko tutkimusryhmän tuloksia näyttää siltä, että esille nousevat vain oppilaiden omat sisäiset motiivit kielivalinnan ja sen opiskelun suhteen. Kielen valintaan on tämän kohdejoukon kohdalla vaikuttanut mielenkiinto vieraisiin kieliin ja positiiviset asenteet saksan kieltä kohtaan.

Tarkastellessa kielivalintaa sisäisten motiivien näkökulmasta nousee esille opiskelijoiden oma halu opiskella saksan kieltä. Tässä tapauksessa pitää ottaa esille luokka-asteiden merkitys kyseisen tuloksen kohdalla, nimittäin vain 4. – luokkalaiset opiskelevat saksan kieltä A1-kielenä, kun muiden kohdalla saksan kieli on vapaaehtoinen. Tämä selittää osin kyseisen tuloksen, koska suurin osa otannan joukosta opiskelee saksan kieltä vapaaehtoisena. Halun lisäksi oppilaiden tuloksista ilmenee oma-aloitteellisuus ja mielenkiinto opetusta kohtaan. Saksan kieltä pidetään mielenkiintoisena, jolla viitataan sen mielenkiintoon ja halun selvittää opiskelun tuomia haasteita itsenäisesti. Väitettä tukevat seuraavat tulokset: oppilaat eivät ole halukkaita poistamaan saksan kielen opetusta heidän lukujärjestyksestä ja saatu tieto on merkittävämpää kuin numeerinen arvosana. Kolmanneksi nostan esille tulosten pohjalta oppilaiden valintavaiheessa ilmennyt pitkäjänteisyyttä ajattelua saksan kielen suhteen, nimittäin moni on ajatellut jatkavansa opiskelua tulevissa opinahoissa ja ajatusta on uhrattu miettimään kielen hyödyllisyyttä myöhäisemmässä vaiheessa elämää, esimerkiksi valitun kielen ja töiden mahdollistamisen suhteen. Tämän tiedon suhteen pitää kuitenkin muistaa, että kyseessä ovat alakoululaiset jotka ovat vasta koulu-uransa alkutaipaleella. Opiskeluajan aikana on hyvin todennäköistä, että mielipiteet ja unelmat muuttuvat moneen kertaan.

Yhteenvetona näyttää siltä, että oppilaiden mielestä saksan kielen opiskelu on mielekästä eikä sitä pidetä ”pakkopullana”. Seuraavaksi jatkan tulosten selvittelyä sukupuolen ja luokka-asteiden merkeissä, joiden perusteella tuloksista ilmenee moniulotteisempi analyysikenttä.

7.3 Sukupuoli ja kielivalinta

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa sukupuolen näkökulmasta nousee esille, että tyttöjen ja poikien kielivalinnoissa oli eroja. Erityisesti tyttöjen vieraiden kielten valinnoissa nousee esille ulkoisten tekijöiden merkitys. Tässä tutkimuksessa vanhempien ja opettajan rooli nousee esille, niin korrelaation kuin vapaasti kirjoitettujen tulosten mukaan. Sama tulos ilmenee myös aikaisemmissa tuloksissa (Nurhonen 2001 ja Julkunen 1998), joiden mukaan vanhempien ja läheisten ihmisten,

johon opettajan voimme laskea, mielipide kielestä vaikuttaa valintaan. Kuviosta 1 (46) näkee selkeästi, että erityisesti tyttöjen kohdalla vanhempien ja opettajan vaikutus kieleen on kohtalaisen merkittävä ja negatiivinen. Tytöt joiden saksan kielen arvosana on heikko, ovat vastanneet myönteämmin kysymyksiin koskien ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta valintaan. Tulosta vahvistaa myös avoimeen kysymykseen vastanneet samanmieliset vastaukset;

”Äiti ja mummu sanoivat, että saksaa kannattaa lukea”

Tyttö 4. lk

”Kotona sanottiin, että saksa on hyödyllinen kieli. Myös ope sanoi samaa koulussa”

Tyttö 5. lk

Pojilla taas vanhempien ja opettajan vaikutus ei näyttänyt vaikuttavan lainkaan eli nähtävästi he ovat olleet enemmän itsenäisiä kielivalintoja tehdessä. Tämän lisäksi poikien kohdalla nousi esille kysymys 1, jossa käy ilmi että heidän valintaan vaikutti myös se, että he pitävät saksan kielestä. Jatkotarkastelujen kohdalla on hyvää pitää mielessä tämä tulos, joka osoittaa että poikien kohdalla valintaan on vaikuttanut sisäinen motivaatio eli mielenkiinto kieltä kohtaan. Tulosta voidaan pitää mielestäni mielenkiintoisena, koska kyse on kuitenkin ala-astelaisista, jotka ottavat pitkälti vaikutteita ja mielipiteitä omilta vanhemmiltaan ja opettajilta.

Tytöillä myös saksankieliset kaverit ja saksankieliset sukulaiset ovat vaikuttaneet valintaan, mutta kyseisessä kohdassa on nähtävissä sama negatiivinen vaikutus kun valintaan on vaikuttanut jokin muu, kuin oma tahto. Kyseinen tulos tukee Saajavaaran (2005, 14) mainintaa, että saksan kielen kohdalla valintaan vaikuttaa merkittävästi kotitausta.

”Äidin serkut asuvat Saksassa ja kun käydään siellä niin siellä on paljon lapsia jotka puhuvat vaan saksaa.”

Tyttö 5.lk

”Isän suku on Saksasta, joten on hyvä osata sitä kieltä.”

Tyttö 4. lk

Poikien kohdalla kyseisissä väitteissä ei ole mitään yhteyttä ja vaikutusta. Molemmilla sukupuolilla oli kuitenkin yhtenäistä, että omien kavereiden mielipiteellä tai valinnalla ei ole ollut mitään merkitystä. Tarkastelen myöhemmin, onko luokka-asteilla eroja kyseisen väittämän suhteen, koska yleisesti nuorilla lapsilla kaverit ovat aikuisten jälkeen se yleisin kohdejoukko, josta haetaan vaikutteita omaan identiteettiin ja tekemiseen (Kumpula 2012).

Totesin aikaisemmin, että tehdessä kielivalintoja pojat punnitsevat enemmän kielen mahdollisia hyötyjä tulevaisuuden kannalta. Kysymyksen 25 tulos, jossa tiedustelin saksan kielen mahdollisten tulevaisuuden käyttömahdollisuuksien vaikuttavuutta valintaan, vahvistaa ja ylläpitää kyseistä näkökulmaa. Pojat olivat nimittäin selkeästi miettineet kielen käyttömahdollisuuksia pidemmällä aikavälillä, kun taas tytöt eivät puolestaan ole ainakaan vielä uhranneet ajatuksia kyseiselle asialle. Tässä nousee esille Robert Gardnerin ja Wallace Lambertin (1972) opiskelumotivaation jako instrumentaaliseen ja intergratiiviseen vieraiden kielten opiskelussa. Opiskelija jonka tarkoituksena on hyötyä kielestä esimerkiksi matkustaessa, omaa välillisen orientoinnin, joka tarkoittaa, että kieli on väline jolla saavutetaan päämääriä.

” Se että oppii sitä kieltä, osaa puhua ja lukea ja selviää muuallakin kuin Suomessa.”

Poika 6. lk

”Saksan kielen opiskelussa on kivointa se kun on oppinut kielen niin voi puhua sitä”

Poika 4. lk

Avoimissa vastauksissa esiintyy integratiivista motivaatiota, vaikkakin matemaattisten tulosten mukaan merkittävää korrelaatiota ei löytynyt. Näen tärkeänä nostaa, että molempien sukupuolten kohdalla on havaittavissa kyseistä ilmiötä. Gardnerin ja Lambertin (1972) mukaan integratiivinen orientointi tarkoittaa opiskelijan intressiä opiskelussa on soluttautua kielenkantajien kohderyhmään.

”Pääsee saksaan puhumaan serkkujen ja niiden kavereiden kanssa niiden kielellä.”

Poika 6. lk

”Vois muuttaa ehkä joskus sinne Berliiniin, kun se on niin hieno kaupunki.”

Tyttö 6. lk

Tiedon merkityksessä poikien kohdalla nousi kiinnostava tulos, nimittäin pojille tieto merkitsee enemmän kuin saatu arvosana. Tyttöillä taas yhteyttä näiden kahden välillä ei löytynyt. Tämä on mielestäni hyvin mielenkiintoista ja samalla positiivinen tulos koulun ja opettajan kannalta, koska lähtökohtaisesti oppilaat, tässä tapauksessa pojat, haluavat oppia eivätkä halua pelkästään katsoa arvosanoja. Edellä esitettyä tulosta tukee seuraava väite. Tytöt ja pojat eivät ole halukkaita poistamaan saksan kielen lukujärjestyksestä joka osoittaa, että oppilaat kyllä viihtyvät tunneilla. Väittämää tukee myös kysymyksen 32. vastaukset, missä tytöt toteavatkin saksan tuntien olevan kivoja. Pojilla kyseistä yhteyttä ei löytynyt. Voimme olettaa, että yksi vaikuttaja oppilaiden mielipiteisiin on opettaja ja hänen opetustyylinsä. Muun muassa Linnarudin (1993) ja Nurhosen (2001) tutkimuksissa ilmenee opettajan tärkeä rooli opiskelijoiden motivaation ylläpitäjänä, sekä jatkajana.

Tyttöjen ja poikien kielivalinnoissa oli eroja. Tyttöjen osalta vanhempien, sekä opettajan vaikutus kielen valintaan näytti olevan kohtalaisen merkittävää ja negatiivinen. Tytöt joiden saksan kielen arvosana on heikko, ovat vastanneet myönteävämmiin kysymyksiin koskien ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta valintaan. Tämä merkitsee myös sitä, että alussa mainittu hypoteesini, ”Ulkoiset motivaation tekijät vaikuttavat kielteisesti oppimiseen ja arvosanaan”, pätee kyseisten tyttöjen kohdalla. Pojilla taas vanhempien ja opettajan vaikutus ei näyttänyt vaikuttavan lainkaan. Nähtävästi he ovat olleet enemmän itsenäisiä kielivalintoja tehdessä. Tulos on mielestäni kiintoisa, koska kyse on kuitenkin ala-astelaisista, jotka ottavat vaikutteita ja mielipiteitä omilta vanhemmilta ja opettajilta. Tämä voidaan osin perustella sillä, että pojat ehkä haluavat tuoda enemmän omaa itsenäisyyttään esille kuin mitä heillä todellisuudessa on.

Tyttöillä myös saksankieliset kaverit ja saksankieliset sukulaiset ovat vaikuttaneet valintaan, mutta kyseisessä kohdassa on nähtävissä sama negatiivinen vaikutus kun valintaan on vaikuttanut jokin muu kuin oma tahto. Kyseinen tulos tukee Saajavaara (2005, 14) mainintaa, että saksan kielen kohdalla kotitaustan vaikutus valintaan on merkittävä. Pojilla kyseisellä väitteellä ei ole mitään yhteyttä tai vaikutusta. Molemmille sukupuolille oli kuitenkin yhtenäistä, että omien kavereiden mielipiteillä tai valinnoilla ei ollut mitään merkitystä. Tarkastelen myöhemmin onko luokka-asteilla

eroja kyseisen väittämän kohdalla, koska yleisesti lasten kavereiden tekeminen vaikuttaa omaan ajatteluun ja tekemiseen.

Pojille tieto merkitsee enemmän kuin saatu arvosana, tytöillä taas yhteyttä näiden kahden välillä ei löytynyt. Tämä on mielestäni hyvin mielenkiintoista ja samalla positiivinen tulos koulun ja opettajan kannalta, koska lähtökohtaisesti oppilaat, tässä tapauksessa pojat, haluavat oppia eivätkä halua pelkästään katsoa arvosanoja. Pojat olivat myös selkeästi miettineet kielen käyttömahdollisuuksia tulevaisuudessa, tytöt eivät puolestaan ole ainakaan vielä uhranneet ajatuksia kyseiselle asialle. Edellä esitettyä tulosta tukee seuraava väite. Kummatkaan, tytöt tai pojat, eivät ole halukkaita poistamaan saksaa lukujärjestyksestään. Tämä osoittaa, että oppilaat kyllä viihtyvät tunneilla. Väittämää tukee myös kysymyksen 32. vastaukset, missä tytöt toteavat saksan kielentuntien olevan kivoja. Pojilla kyseistä yhteyttä ei löytynyt. Näin ollen ne tytöt kenellä on hyvä arvosana saksan kielestä, myös pitävät tunteja kivoina. Tämä ei ole suuri yllätys, koska yleensä oppilas pitää tunneista, jos hän menestyy kyseisessä aineessa.

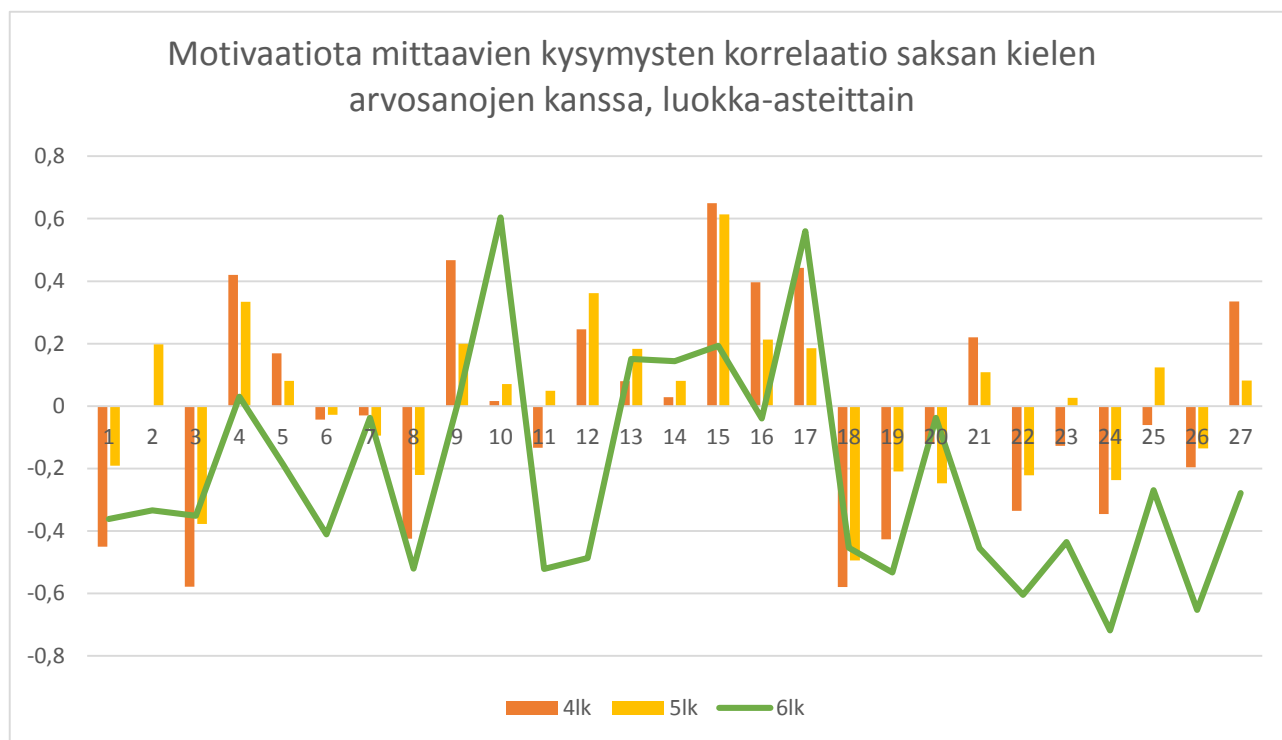
7.3 Luokka-asteiden erot

Tässä luvussa tarkastelen edellä mainittuja tärkeitä tuloksia luokka-aste tasolla. Käytän apuna havainnollistamiseksi kahta kuviota 3. (52) ja 4. (53), joista ensimmäinen havainnollistaa luokka-asteiden kokoa ja toinen näyttää kysymysten jakaumaa luokka-asteittain. Tämän käsittelyn jälkeen syvennyn luokka-asteiden sisäiseen vertailuun ja otan esille tärkeimmät huomiot luokka-asteen sisällä muodostuviin sukupuolieroihin.

	Frekvenssi	Prosentti	Validi Prosentti	Kumulatiivinen Prosentti
Validi 4 - luokka	16	29,1	29,1	29,1
5 - luokka	21	38,2	38,2	67,3
6 - luokka	18	32,7	32,7	100,0
Summa	55	100,0	100,0	

KUVIO 3. Oppilasmäärän jakautuminen luokka-asteittain

Kuviosta kaksi näemme kokonaisjoukon jakautumisen eri luokka-asteille. Luokkakoot ovat keskiarvollisesti pienempiä kuin yleisesti yleisopetuksen parissa. Luokkakoon perusteella on vaikea tehdä johtopäätöksiä, mutta voimme nähdä laskusuhdannetta vanhemmista nuorempiin oppilaisiin. Tuloksella voidaan kuitenkin nähdä yhtäläisyyttä Sajavaaran (2006) tekemään tulokseen, jossa hän mainitsee saksan kielen olevan yksi suurimmista häviäjistä oppilaiden suosioon verrattavissa.



KUVIO 4. Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa luokka-asteittain.

Kiinnostavaa on huomata kysymyksiä yksi ja kaksi ristiriita nuorempien oppilaiden kohdalla. Neljäsluokkalaiset ovat vastanneet, että vanhempien vaikutus on merkitsevä negatiivisella tavalla, mutta samalla vakuuttavat että valintaan on vaikuttanut heidän pitäminen saksan kielestä. Näin ollen vanhempien esiintulo valinnassa on ilmeinen, vaikkakin samalla oppilaat eivät siitä ole pitäneet mutta tällä hetkellä heistä kuitenkin tuntuu siltä että he pitävät kielestä. Tämä osin voidaan yrittää selittää sillä, että oppilaat ovat jo miltei opiskelleet saksan kieltä yhden lukuvuoden verran ja moni on voinutkin innostua kielestä, vaikka alussa vanhempien valinta on tuntunut ikävältä. Avomien kysymysten kohdalla nousikin tulosta myönteisiä vastauksia.

*”Äiti ja mummu sanoivat, että saksaa kannattaa lukea”
Tyttö 4. lk*

Muilla luokka-asteilla selvää tendenssiä ei näy, vaan se jopa muuttuu positiivisemmaksi 6 -luokkalaisten kohdalla. Tulosten kohdalla on kuitenkin taas otettava huomioon, että 4.luokkalaiset ovat ainoa ryhmä joka lukee saksan kieltä A1-kielenä eli ensimmäisenä pakollisen yhteisenä vieraana kielenä. Voimme todeta, että ensimmäistä kieltä valittaessa vanhempien rooli on suuri, mutta samalla oppilaiden omia toiveita ja ajatuksia ei oteta huomioon. Vanhempien oppilaiden kohdalla, jotka lukevat saksan kieltä A2- kielenä ja joka on vapaaehtoinen kieli, oppilaiden päätökseen vaikuttivat omat intressit. Mielestäni olisi kiinnostavaa tutkia kyseisten oppilaiden kohdalla heidän ajatuksia A1-kielen suhteen ja valinnan vaikuttaneista tekijöistä.

Toisen ulkoisen tekijän, eli tässä tapauksessa opettajan vaikutus kielivalintaan oli myös korkein 4.- luokkalaisten keskuudessa ja sen vaikutus opiskelumotivaatioon on negatiivinen, kun taas 6.- luokkalaisten kohdalla yhteyttä ei löytynyt. On huomioitava, että vanhemmilla oppilailla on valinnasta muutama vuosi ja näin olleen valintaan vaikuttaneet tekijät voivat olla heikosti muistissa. Yllättävän suuri vaikutus opettajalla valintoihin oli kuitenkin 5.-luokkalaisille, joka oli miltei 4.-luokkalaisten tasoa. Kyseinen ilmiö voidaan osin selittää avoimista vastauksista esiin nousseista vastuksista. Niistä selvisi, että koulussa viidesluokkalaisille järjestettiin vuotta aikaisemmin ”Kielipäivä”, jossa he saivat käydä tutustumassa koulussa tarjolla oleviin kieliin. ”Kielipäivä” ja opettaja liitettiin hyvin vahvasti toisiinsa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvinnyt, miksi oppilaat kuitenkin suhtautuvat negatiivisesti valintaan.

*”Viime vuonna oli kielipäivä ja ope sano että kannattaa valita saksa jos tykkää kielistä”
Poika 5 lk.*

”Opettaja puhui saksaa ja se oli hauskaa.”

Poika 5 lk.

Yllä mainittuun tulokseen, on kuitenkin mielenkiintoista peilata väittämien 32. ja 37. kohdalla saatuihin tuloksiin. Väittämissä tiedustellaan saksan kielituntien mielenkiintoisuutta ja tylsyyttä, joissa 4.- luokkalaiset nousevat positiivisesti näkyviin. He ovat ainoa ryhmä joiden kohdalla esille nousee, että saksan kielen tunnit ovat kivoja, kun taas muiden luokka-asteiden kohdalla yhteyttä ei löytynyt kummassakaan väittämässä. Mikään luokka-aste ei myöskään haluaisi poistaa saksan kieltä

lukujärjestyksestä. Erityisesti kaikkein nuorimmilla oli selkeä yhteys saksan tuntien viihtyvyyden kanssa. Etenkin 4.- ja 5. luokan oppilaat kertoivat viihtyvänsä hyvin tunneilla.

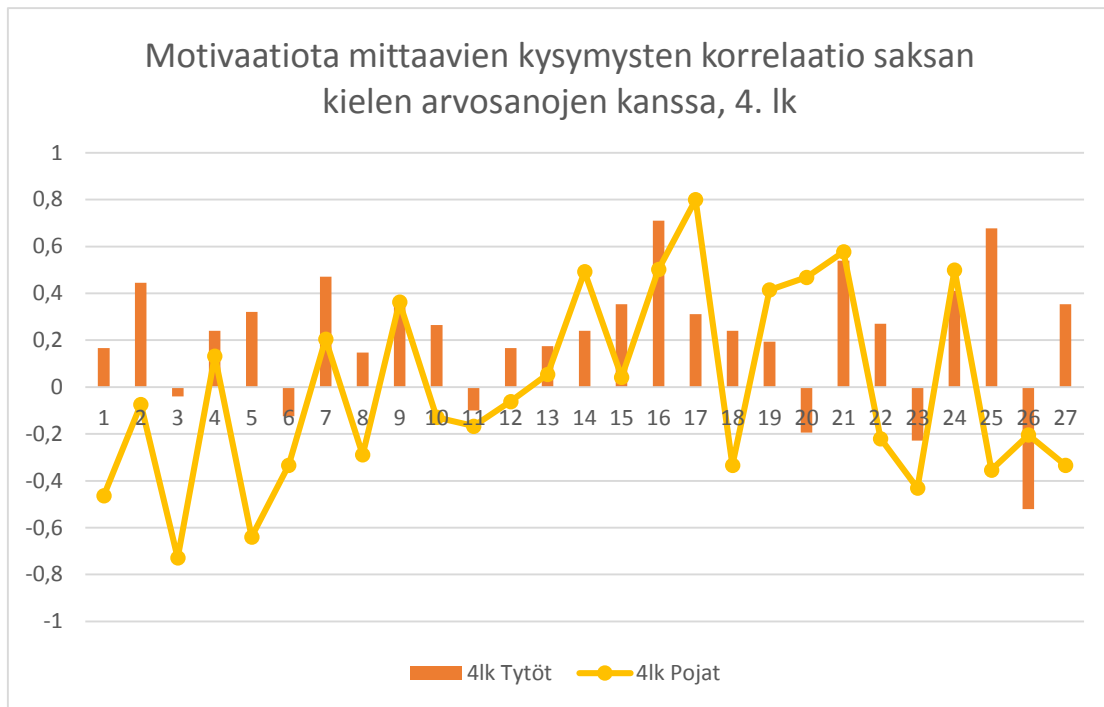
Huomionarvoista on myös nähdä, että mitä vanhemmiksi oppilaat tulevat ja mitä lähempänä siirtyminen yläkouluun on, sitä tärkeämmäksi nousee tieto eikä pelkästään saatu arvosana. Väittämässä 10. on huomattavissa selkeä ero luokka-asteiden välillä, sillä suurin osa kuudesluokkalaisista jotka ovat saaneet hyvät arvosanat, ovat selkeästi sitä mieltä että tieto on tärkeämpi kuin saatu arvosana. Mielestäni tässä on selkeästi aistittavissa, että kuudesluokkalaisilla on viimeinen puolikas lukuvuodesta jäljellä ja katseet on siirretty jo yläkouluun. Oppilaat hakevat myös yläasteille heti alkuvuodesta. Kuudesluokkalaiset ovat myös ainoa luokka-aste, jotka mainitsivat että saksan kieli on tärkeä heidän tulevaisuutensa kannalta. Tässä näkyy, että mitä vanhemmaksi oppilaat tulevat, sitä enemmän he rupeavat ajattelemaan kokonaisuuksia, eivätkä pelkästään keskity yhteen hetkeen.

Luokka-asteita vertaillen esille nousi väittämä 9. (Teen tehtäviä koulussa ja kotona, koska opettaja tai vanhemmat pakottavat minua), jossa 4. luokkalaisten kohdalla vaikutus on päinvastainen. Oppilaat joilla on hyvä arvosana, tekevät tehtäviä itsenäisesti eivätkä tarvitse muiden painostusta tehtävien tekoon. Vaikkakin nuorempien oppilaiden kohdalla valintaan ovat vaikuttaneet ulkoiset tekijät ja se näkyy negatiivisena, tekevät he silti tehtäviä oma-aloitteisesti. Muiden luokka-asteiden kohdalla yhteyttä ei löytynyt

Tämä voidaan nähdä intona, jota on todennäköisesti enemmän nuorimmilla oppilailla. Muiden luokka-asteiden kohdalla yhteyttä ei löytynyt.

7.3.1 Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 4 – luokka.

Seuraavaksi otan esille neljäsluokkalaisten kohdalla nousseita sukupuolisia eroja ja tarkastelen edellä mainittuja tuloksia kuvion 3 avulla.



KUVIO 5. Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, tarkastelussa 4 – luokka.

Kuviosta huomaamme, että neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen kohdalla löytyy eroja. Seuraavat tulokset vahvistavat aikaisemmin selvitettyjä tuloksia poikien ja tyttöjen kohdalla. Pojilla valintaan on vaikuttanut oma tahto, kun taas tytöillä kyseistä yhteyttä ei löydy neljäsluokkalaisten kohdalla. Tehtävien suhteen näyttää olevan, että tytöt tekevät tehtäviä enemmän muiden pakosta kuin omasta tahdosta. Tämä näkyy myös siinä, että tyttöjen kohdalla asennoituminen tehtävien itsenäiseen tekoon on tuloksellisesti positiivinen eli he eivät halua tehdä tehtäviä itsenäisesti. Kyseinen tulos voidaan nähdä johtuvan siitä, että kielivalintaan on vaikuttanut muut ulkoiset tahot sekä niiden tarjoamat mahdolliset hyödyt. Tyttöjen kohdalla arvosanalla oli merkittävämpi rooli kuin saadulla tiedolla. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että tyttöjen kohdalla ulkoinen palkinto tai saatu arvostus on tärkeämpi (Babakulova 2011). Poikien kohdalla itsenäisten tehtävien teon kohdalla ja niiden selvittämisen poissaolon takia tulos on päinvastainen, mikä voidaan taas nähdä kumpuavasta sisäisestä motivaatiosta.

Totesin jo aiemmin, että sukupuolten välillä löytyy selkeitä eroja valitessa kieliä niiden mahdollisten tulevaisuuden käyttö- ja hyötymahdollisuuksien mukaan. Tulos osoittaa, että kyseinen

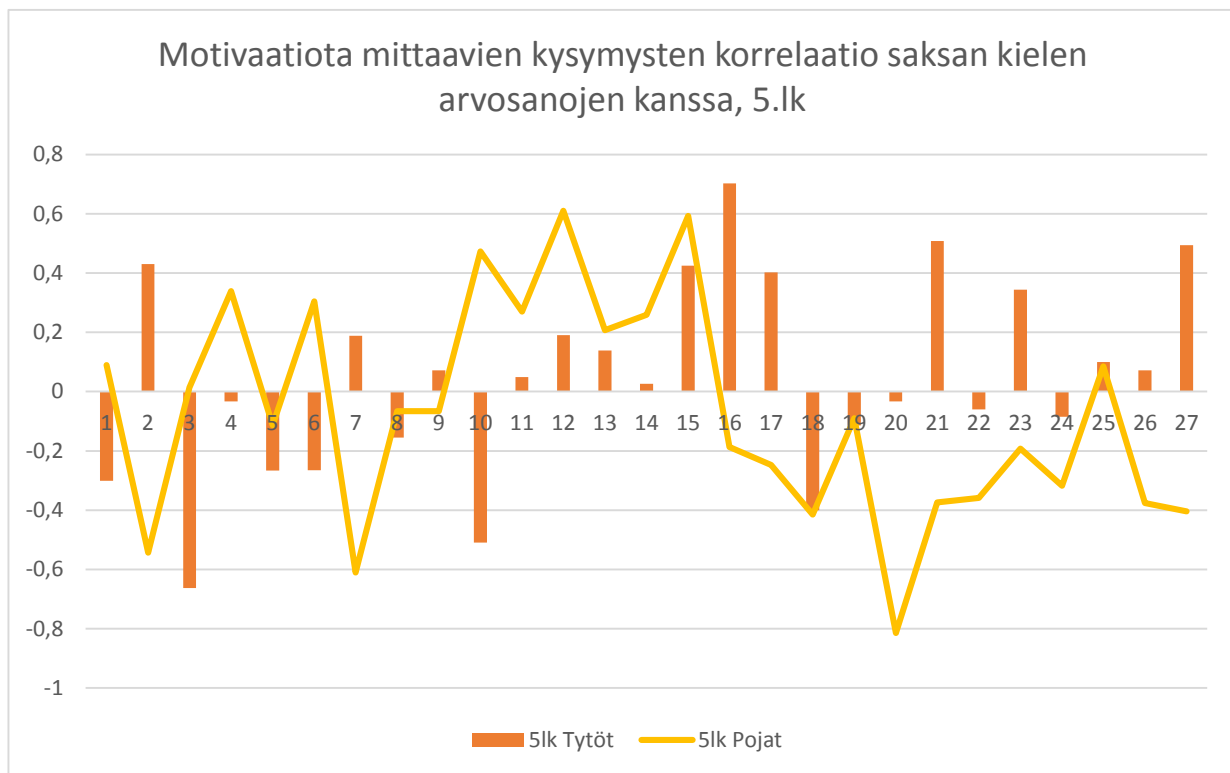
ero on jo havaittavissa neljäsluokkalaisten kohdalla. Pojat ovat miettineet kielen käyttötarkoitusta tulevaisuudessa, joka muun muassa näkyy myös siinä, että he ovat ajatelleet jatkavan sen opiskelua jatko-opinnoissa ja ajattelevat tarvitsevänsä sitä tulevaisuuden ammatissa. Tyttöjen kohdalla kyseistä ajatusta ei löytynyt. Korostan, että kyseisen tuloksen kohdalla pitää tehdä varovaisia johtopäätöksiä, sillä kyseessä on 9 – 10 vuotiaita lapsia.

Aikaisempia tuloksia vahvistavat myös muut havaitut yhtäläisyydet. Kokonaisuudessa tytöt ovat vähemmän innokkaita saksan kielen opiskelun kohtaan. Tämä näyttäisi johtuvan suurimmaksi osaksi muiden tekijöiden vaikutuksesta valintaan, kumpikaan sukupuoli ei halunnut poistaa saksan kielen opetusta omasta työjärjestyksestä. Pojat, sekä tytöt viihtyvät tunneilla ja molempiin eivät valinnan vaiheessa vaikuttaneet omat kaverit. Jälkimmäinen tieto voi hyvinkin johtua siitä, että niin nuorten kohdalla vanhemmilla on niin suuri rooli päätöstä tehdessä.

Tarkastelu toi myös uutta tietoa, koska molemmat sukupuolet eivät ajattele oppivansa itseään varten. Tämä tieto selvisi kysymyksen 19 kohdalla, jossa tiedustelin opiskelun tärkeyttä itseään varten. Tyttöjen kohdalla tämän pystyy ymmärtämään verratessa muihin tuloksiin, mutta poikien sijaan on kyseessä ristiriitainen ilmiö. Perusteluna voi toimia liian vaikeasti ymmärrettävä kysymys ja sen asettelu, tai se että niin nuoret eivät pysty vielä täysin hahmottamaan kysymyksen ydintä eli mitä itsensä vuoksi opiskelu tarkoittaa.

7.3.2 Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 5 – luokka

Seuraavaksi otan tarkasteluun viidesluokkalaiset, jotka lukevat saksan kieltä A2- kielenä eli toisena pitkänä vapaaehtoisena kielenä, joka on aloitettu 4. luokalla.



KUVIO 6. Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 5 – luokka.

Tarkastellessa kuviota on todettava heti alkuun, että viidesluokkalaisten kohdalla tulokset ovat hyvin erilaisia verrattuna aikaisemmin esiteltyihin tuloksiin. Tämän luokan kohdalla nousee vahvasti esille poikien vähemmän positiivinen asennoituminen saksan kieltä kohtaan. Tyttöjen kohdalla on taas nähtävissä oma-aloitteellisuutta ja mielenkiintoa vierasta kieltä kohtaan. Tyttöjen kohdalla valintaan vaikutti mielenkiinto saksan kieltä kohtaan, poikien kohdalla yhteyttä ei löytynyt. Tulos poikkeaa edellä mainituista tuloksista, sillä aikaisemmin tarkastusten kohdalla pojat ovat olleet niitä, joiden oma mielenkiinto saksan kieltä kohtaan on vaikuttanut valintaan positiivisesti. Vanhempien vaikutus näyttää olevan sama kuin koko tutkimuksen ajan. Pojat väittävät, että heidän kohdalla sitä ei ollut, kun taas tyttöjen puolella vaikutus on ollut merkittävä ja arvosanojen nähden negatiivinen.

Tehtävien teon kohdalla löytyy poikkeus neljäsluokkalaisiin verrattuna. Poikien kohdalla ei löytynyt mitään yhteyttä kun taas tytöillä oli intoa tehdä ja selvittää poissaolosta johtuvia tehtäviä. Tytöt ovat myös innokkaimpia tekemään itsenäisesti tehtäviä sekä selvittämään niiden asettamia haasteita. Kyseinen tulos poikkeaa niin 4 – luokkalaisten kuin myös koko ryhmän vastauksista.

Toinen merkittävä ero niin 4 – luokkalaisiin kuin koko otantaan verrattuna löytyi poikien kohdalla mielipiteistä saksan tuntien opetuksen mielekkyydestä. Viidesluokkalaiset pojat olivat myös ainoat koko ryhmästä, jotka olisivat halukkaita poistamaan saksan kielen opetuksesta. Tämä

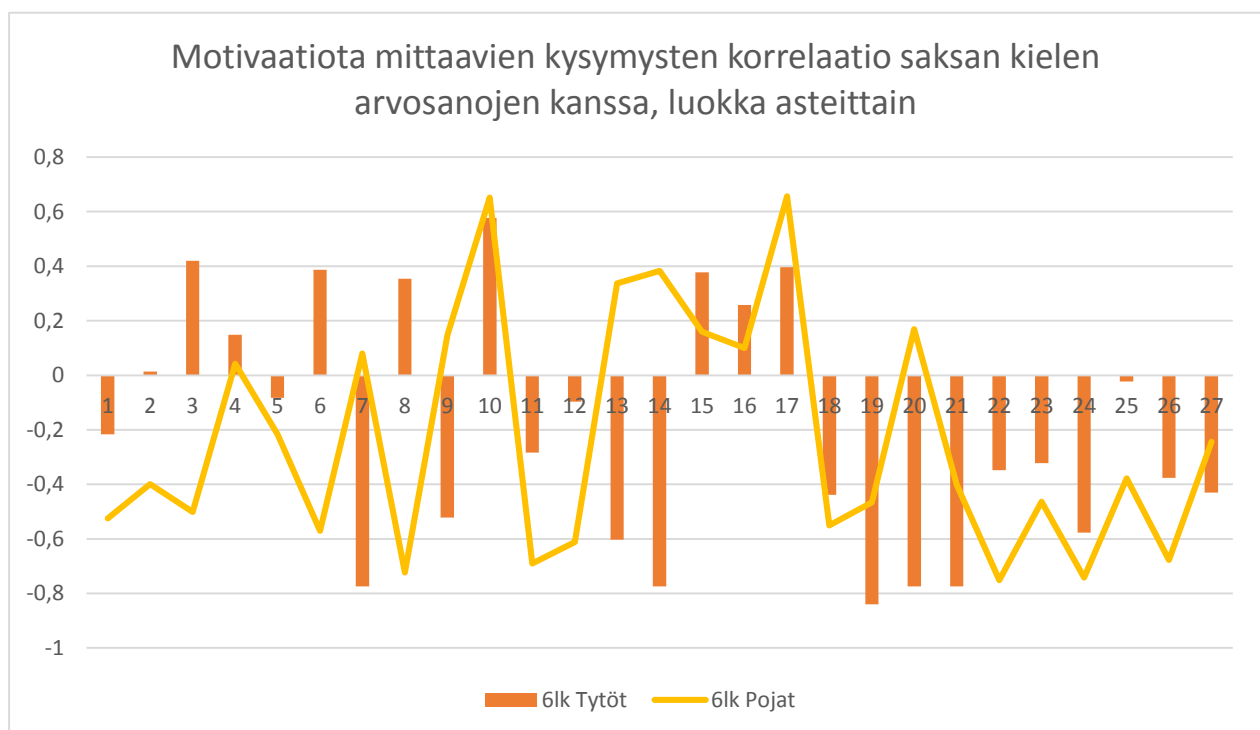
voi johtua myös pitkälti siitä, että pojat eivät olleet valinneet saksaa heidän omasta tahdosta. Tämä ajatus saa vahvistusta siitä, että kyseistä ryhmästä vain tytöt olivat miettineet jatkavansa saksan kielen opiskelua tulevaisuudessa.

Viidesluokkalaisten kohdalla tyttöjen ollessa kokonaisuudessa enemmän motivoituneita sisäisiä syistä kuin poikien, he pitivät silti enemmän arvosanan merkitystä tärkeämpänä kuin itse tietoa. Ilmiö voisi juontua siitä, että tyttöjen on nähty olevan aikojen saatossa kilttejä ja hyvin menestyneinä oppilaita (Karttunen & Salemaa 2001). Onkin hyvin mahdollista, että kyseinen roolimalli on siirtynyt sukupolvelta toiselle ja samalla olisi mielenkiintoista tutkia kyseisen luokan luomaa asennetta tyttöjen ja poikien käyttäytymismalleille.

Seuraavaksi siirryn esittämään kuudesluokkalaisten tuloksia, joita on mielenkiintoista verrata viidesluokkalaisten mielipiteisiin. Onko mahdollista, että valitessa toista pitkää vapaaehtoista kieltä tyttöjen asenne edustaa enemmän sisäistä motivaatiota kuin poikien?

7.3.3 Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 6 – luokka

Viimeiseksi käsittelen kuvion 5. avulla alakoulun vanhimpien eli kuudesluokkalaisten mietteitä, sekä erittelen tulokset sukupuolen mukaan.



KUVIO 7. Korrelaatio saksan arvosanojen kanssa, 6 – luokka.

Kuudesluokkalaisten kohdalla tulokset näyttävät pitkälti noudattavan samaa kaavaa kuin tarkastellessa kokonaisjoukkoa. Muun muassa poikien valintaan on vaikuttanut oma tahto ja he pyrkivät tekemään tehtäviä mahdollisimman itsenäisesti verrattuna tyttöihin. Kuudesluokkalaisten tyttöjen kohdalla nousi aiemmista tuloksista poikkeava näyttö vanhempien vaikutuksesta kielivalintaan, jota ei tuloksien valossa löytynyt. Tytöt ovat kuitenkin vähemmän innokkaita tekemään tehtäviä itsenäisesti ja vaativatkin usein muita ulkoisia tekijöitä avittamaan tehtävien teossa.

Kuudesluokkalaiset pojat olivat myös tässä ryhmässä miettineet saksan kielen instrumentaalista mahdollisuutta. Pojat ovat aikeissaan jatkaa kielen opiskelua jatkossa sekä ovat miettineet kielen käyttöä mahdollisuuksia mahdollisissa haave ammateissaan. Tyttöjen kohdalla kyseisten kohtien kohdalla yhteyttä ei löytynyt tai se on päinvastainen, joka vastaa kokonaistuloksien arvioita. Poikien kohdalla tulos noudatteli samaa kaavaa, kuin aikaisemmat tulokset.

Molempien sukupuolten kohdalla oli kuitenkin selkeä ero edellisiin tuloksiin verrattuna kun kysyttiin tiedon merkitystä heille. Tytöt sekä pojat olivat sitä mieltä, että tieto nousee selkeästi numeron edelle. Tämä voidaan hyvin nähdä merkinä vanhempien ala-astelaisten varhaisesta kypsyydestä. Edessä on kuitenkin siirto yläkouluun ja sen myötä enemmän vastuuta, niin itsenäisten tehtävien kuin tulevaisuutta koskevien valintojen muodossa. Toinen esitetty väittämä, joka koski neljäsluokkalaisten mahdollista suppeata käsitystä itseään varten opiskelusta, sai vahvistusta. Kuudesluokkalaiset pojat, jotka opiskelevat kieltä motivoituneesti, vastasit myös kysymykseen myöntävästi, jossa kysyttiin opiskelevatko he itseään varten.

Suurimpana poikkeamana tämän luokka-asteen kohdalla nousi mielenkiintoinen tulos, joka koski kavereiden vaikutusta kielivalintoihin. Vanhemmat tytöt olivat nimittäin ainoa ryhmä, jonka saksan kielen valintaa vaikuttivat omat kaverisuhteet.

7.4 Oppilaiden mietteitä

Viimeisessä kysymyksessä, joka oli avoin kysymys, tiedustelin oppilaiden mielipiteitä siitä, mikä on mielenkiintoisinta, hauskinta ja mukavinta kielten opiskelussa. Vastaukset jakautuivat kolmeen kategoriaan:

1) Oppilaat, jotka eivät löytäneet mitään mielenkiintoa tai eivät osanneet kertoa: ”En tiedä.” ja ”Ei mikään” olivat tyypillisimmät vastaukset tässä ryhmässä.

2) Oppilaat, jotka olivat selkeästi miettineet kielen hyödyllisyyttä ja pitivät uuden kielen oppimista kivana asiana: ”On kivaa kun oppii muita kieliä. Voi matkustella paljon kun osaa montaa kieltä.” ”Kielten opiskelussa on kivointa se, kun on oppinut kielen niin voi puhua sitä.” ”Minusta hauskipinta uusien asioiden opiskelussa on se, että saa oppia paljon uutta ja kaikkea hauskaa kieleen liittyvää.”, ”Se kun huomaa ymmärtävänsä vierasta kieltä.”. Tässä ryhmässä erityisesti korostui kielen käyttömahdollisuudet ulkomailla.

3) Oppilaat joiden näkemys kieliopiskeluun liittyi positiivisesti opettajan takia: ” Kiva opettaja” ja ” Meidän saksan kielen opettaja on huippu!”.

Mielestäni on tärkeätä nostaa esille, että yksikään oppilas ei kirjoittanut mitään negatiivista kieltenopiskeluun liittyen. Tietenkin kyseinen tulos voi johtua monista tekijöistä, mutta miettiessäni omaa koulu-uraani nostan esille opettajan vaikutuksen. Opettaja on se henkilö, joka saa ne heikosti motivoituneetkin ja heikot oppilaat osallistumaan opetukseen. Näin ollen uskon, että kyseiset vastaukset osoittavat oppilaiden olevan tyytyväisiä opettajaan ja hänen tyyliinsä. Tämä tietenkin vaatisi lisätutkimusta ja olisikin erittäin mielenkiintoista saada selville, miten opettajan tyyli vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja motivaatioon.

7.5 Keskeiset tulokset

Kielivalinnoissa löytyi sukupuolisia eroja. Tulosten mukaan kielivalinnoissa erityisesti tyttöihin vaikuttivat ulkopuoliset tekijät kuten vanhemmat, opettaja, saksankieliset sukulaiset ja kaverit, kun taas poikien kohdalla kyseiset tekijät eivät olleet relevantteja valintojen näkökulmasta. Tulosten kohdalla näkyi myös yhteys arvosanoihin, joka yleensä näkyi heikompana muihin oppilaisiin nähden. Tytöt joiden kohdalla ulkoiset tekijät olivat vaikuttaneet valintaan, näyttivät myös saavan heikompia numeroita ja pitivät saksan kielen opiskelua haastavana ja aikaa vievänä oppiaineena. Toisaalta näiden tyttöjen kohdalla ei kuitenkaan näkynyt tämän tutkimuksen perusteella olevan pakonomaista suhtautumista kielen opiskeluun, vaan he pitivät saksan kielen tunneista.

Tarkastellessa luokka-asteita tulokset osoittivat että mitä nuorempia oppilaat olivat, sitä suurempi vaikutus vanhemmilla ja opettajalla on kielivalinnoissa. Tämä osin selittyy sillä, että 4. luokkalaiset olivat ainoa ryhmä joka luki saksan kieltä A1 eli ensimmäisenä vieraana kielenä, kun taas toiset kaksi ryhmää olivat valinneet saksan kielen vapaaehtoisena eli A2-kielenä. Neljäsluokkalaiset olivat iältään luontaisesti nuorin ryhmä ja tämä selittää osin vanhempien ihmisten ja erityisesti omien vanhempien vaikutusta tärkeiden valintojen kohdalla.

Toinen merkittävä tulos oli arvosanojen merkityksen häviäminen iän karttuessa. Kuudesluokkalaisille arvosanalla oli vähiten painoarvoa, heille tärkeintä oli tieto ja kyky oppia uusia asioita. Tutkimustuloksien mukaan voimme todeta, että ulkoisen palkkion merkitys vähenee ensimmäisistä oppimisvuosista, jolloin ulkoisten tekijöiden vaikutuksella on tulosten kannalta suurin merkitys. Tämän tuloksen perusteella on hyvä muistaa, että todennäköisesti arvosana ei itsessään menetä merkitystään. Suomalainen koulu perustuu siihen että oppilas, jolla on hyvät arvosanat saa paremmat mahdollisuudet hakea ja päästä jatko-opiskelemaan. Iän karttuessa oppilaat alkavat myös arvostamaan osaamista, joka ilmenee niin numerona kuin taitona selviytyä uusista tilanteista.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuka vaikuttaa oppilaiden kielivalintoihin peruskoulussa ja miten paljon oppilaiden oma halu vaikuttaa valintaan. Toisena tavoitteena oli selvittää miten ulkoinen ja sisäinen motivaatio vaikuttaa kielten opiskeluun. Jakautuuko kyseisten motivaation osa-alueiden merkitys tasaisesti vai onko jommallakummalla hallitsevampi rooli ja miten kyseiset toiminnot vaikuttavat opiskelijan saksan kielen arvosanaan?

8.1 Ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä

Tulosten perusteella voin toteaa, että tässä tutkimuksessa ulkoiset motivaationtekijät vaikuttavat oppilaiden kielivalintoihin saksan kielen kohdalla. Suurin vaikuttava taho on vanhemmat ja sen jälkeen tulee opettaja. Mitä nuorempi oppilas on, sitä suurempi on ulkoisten tekijöiden vaikutus. Kyseinen tulos ei ole yllätys, koska mitä nuorempi oppilas on, todennäköisempää on, että hän altistuu auktoriteettien toiveisiin. Vaikka tavoitteena ei ollut yleistäminen, niin kyseiset tulokset antavat viitteitä siitä, että muidenkin kielten osalta tulos voisi olla samantyyppinen. Mitä nuorempi oppilas on kyseessä, sitä todennäköisemmin hänen valintojen taustalla on jokin muu kuin hänen omat intressit.

Lisäksi tulokset osoittavat, että eri sukupuolet reagoivat eri tavoin kielivalintoihin. Tyttöjen valintoihin vaikuttivat selkeästi muut ulkoiset tekijät, kuten vanhemmat, opettaja ja saksankieliset kaverit. Tästä voidaankin kysyä, että myöntyvätkö tytöt helpommin auktoriteettien painostuksesta.

On mielenkiintoista huomata, vaikka valintoihin olivat vaikuttaneet ulkoiset motivaationtekijät ja joita pidetään heikentävänä tekijänä motivaation suhteen, mikään luokka-aste tai sukupuoli ei haluaisi poistaa saksan kielentunteja opetusohjelmastaan. Erityisesti on nostettava esiin kaikkein nuorimmat oppilaat, joiden kohdalla vanhemmilla ja opettajalla oli suurin vaikutus kielivalintaan, vaikkakin oppilaat itse sitä vastustivat. Tämän ansiosta voidaan olettaa, että vaikka valintaan ovat vaikuttaneet muut kuin omat intressit, oppilaat ovat löytäneet opiskelun edetessä sisäistä motivaatiota opiskelun suhteen. Kyseistä ilmiötä on mielenkiintoista tutkia jatkossa laajemmin muidenkin kielten osalta. Onko tyypillistä, että sisäinen motivaatio muodostuu ulkoisen ansiosta.

Tuloksista selvisi, että mitä vanhempi oppilas oli kyseessä, sitä enemmän hän oli tehtäväorientoitunut. Tässä nousikin esille Madsenin (1976) ja Maslow´n tarvehierarkia- teoria (mm Peltonen & Ruohotie 1992), jossa oppilaat olivat edenneet alemmista tarpeista kohti korkeampia eli lopuksi arvosanalla ei ollut niin suurta merkitystä kuin saadulla tiedolla. Edellinen tulos selittää osin sen, että mitä nuorempi oppilas oli kyseessä, sitä voimakkaammin hänen opiskeluunsa vaikutti instrumentaalinen motivaatio. Oppilaan opiskeluun ja tahtoon menestyä kielten opiskelussa vaikutti siitä saava hyöty. Tämä korostaa ulkoista motivaatiota, joka säilyi palkkioiden avulla. Alemmilla luokilla instrumentaalisen motivaation lisäksi näkyi myös integratiivinen motivaatio (Dörnyei 1994a) eli vaikka taustalla on ulkoista motivaatiota, niin silti oppilaat omasivat innostuneisuutta ja mielenkiintoa opetukseen omasta sisäisestä tahdosta. Näin ollen todetaan, että opiskelijan opiskeluun vaikuttaa samanaikaisesti monta eri tekijää. Kyseisiä tekijöitä on vaikeaa jakaa yksipuolisesti vain ulkoisiin tai sisäisiin motivaationtekijöihin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Toistaessa tutkimusta saadaan täsmälleen sama tulos riippumatta tutkijasta. (Vilka 2007, 149.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231) Tutkimuksen validiuksella tarkoitetaan tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoituskin mitata (Vilka 2007, 150).

Omassa tutkimuksessani tavoitteena oli tutkia vain yhtä pientä ryhmää sekä heidän opiskeluun vaikuttavia ulkoisia motivaationtekijöitä. Tämän ansiota on hyvin vaikeaa arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, koska kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia. Ainutlaatuisuus tarkoittaa, ettei ole olemassa kahta samanlaista tapausta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Tässä tutkimuksessa tärkeintä oli, että oppilaat ymmärtäisivät kysymykset ja osaisivat vastata niihin oikein. Sanallisten järjestysasteikkojen laatimista pidetään suhteellisen vaikeana, koska käsitteet, jotka esiintyvät lomakkeessa tarkoittavat eri ihmisille eri asioita. Vastaajien on helpompi taipua vastaamaan asteikon ääripäihin *usein* tai *ei koskaan*, kun taas arvioidessa toimintaansa seuraavien vastausvaihtoehtojen perusteella *joskus* tai harvoin on haasteellisempaa (Vilka 2007, 52). Tämän takia pyrin tekemään mahdollisimman yksinkertaisen kyselyn ja käytin 4 – portaista Likert asteikkoa. Tällä otettiin huomioon oppilaiden ikä, joka vaatii erilaista lähestymistapaa.

Mielestäni onnistuin tässä, koska ennen tutkimuksen aloittamista kävin yhteisesti läpi miten lomaketta täytetään sekä selvitin, että vastauksista ei tulla saamaan selville oppilaiden henkilösyöttä.

Tällä varmistin, että oppilaat ymmärtävät varmasti olevansa täysin anonyymeja. Kyseisellä ohjauksella pyrin saamaan oppilaille turvallisen olon ja ohjaaman heitä mahdollisimman rehellisiin vastauksiin. Luetettavuutta heikentävänä asiana voidaan pitää vastausvaihtoehdoissa esiintynyttä 4-portaista Likert asteikkoa. Asteikon vastausvaihtoehdoissa oli kaksi positiivista vastausta (täysin samaa mieltä / jokseenkin samaa) mieltä yksi neutraali (en tiedä) ja yksi negatiivinen (täysin eri mieltä). Tämä saattoi ohjata opiskelijoita valitsemaan ristiriitaisissa tilanteissa herkemmin positiivisen vaihtoehdon.

On otettava huomioon, että alakoululaiset ovat iältään hyvin nuoria ja heidän keskittymiskyky ei ole vielä täysin kehittynyt. Tämä näkyi muun muassa siinä, että kaikki eivät olleet jaksaneet keskittyä loppuun asti lomaketta täyttäessä. Kyselylomakkeen avoimen vastauksen kohdassa oli selkeästi nähtävissä, että kiinnostus vastaamiseen oli loppunut tai jokin muu häiriötekijä oli vienyt asiasta huomion. Mitä nuorempi opiskelija on, sitä voimakkaammin häneen vaikuttavat kaikenlaiset ärsykkeet. Huomiota häiritseviä ärsykejä voivat olla esimerkiksi toisen oppilaan toiminta tai kirkas auringonpaiste.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys sai tukea ja vahvistusta tutkimustuloksista. Tulokset osoittavat, että saksan kielen valinnan kohdalla esimerkiksi behavioristinen tyyli on aina läsnä. Opettajien sekä vanhempien on saatava oppilaat kiinnostumaan oppiaineesta ja sen opiskelusta, jotta oppilaalle syntyisi myöhäisemmässä vaiheessa sisäinen tarve opiskeluun.

Tutkimusta tehdessä onnistuin hyvin samaan tietoa nimenomaan ulkoisen motivaation vaikutuksista kieliopinnoissa. Pitää muistaa, että tulokset ja johdetut johtopäätökset ovat tehty matemaattis-tilastolliseen korrelaatioon perusteella. Tämä ei täysin anna kokonaiskuvaa oppilaiden ajatuksista ja toiminnasta. Lisäksi on huomioitava, että jokaiseen kyselyyn vaikuttavat monet eri tekijät joihin ei voida vaikuttaa. Harva oppilas on lähtökohtaisesti vapaaehtoisesti halukas istumaan mieluummin koulun penkillä kuin esimerkiksi leikkiä päivät pitkät kavereiden kanssa. Tämä on myös kyselytutkimuksen vaikuttavuuden kannalta suuri kysymysmerkki eli ei voida varmasti tietää miten vakavasti oppilaat ovat suhtautuneet kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 195).

9 LÄHDELUETTELO

Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. 2006. Kielen päällä Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Atkinson, J., Birch, D. 1978. Introduction to motivation. New York: Van Nostrand.

Airola, A. 2004. Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 17. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Babakulova, A. 2012. Lapsen itsetunnon tukeminen : opas esi- ja alkuopetuksen opettajille. Lahti: Lahden ammattikoulu.

Bundschuh, K. 1988. Emotionalität. Motivation und lernen. Berlin: Pabst Science Publishers.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002 Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Dornyei, Z. 2001. Teaching and Researching Motivation. UK, Essex: Pearson Education Limited.

Gardner, R. C. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. UK, London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Greenberg, J.H. 1963. Language and Linguistics. „In Berelson B. The Behavioural sciences today“. New York: Harper & Row.

Grönfors M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen K., Lonka K., Lipponen L. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, T. 2010. Tilastollinen tutkimus. 7. – 8. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Helle, L. (1999). Mistä puhtia filologiaopintoihin? Turun yliopiston Italian kielen ja kulttuurin opiskelijoiden opiskelumotivaatio ja motivointi. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (Toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:190.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Huuskonen, V. 1989. Katsaus motivaatioteorian kehitykseen. Turun yliopisto: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja Keskustelua ja raportteja 5:1989

Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. N:o 70, Joensuun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

Kettunen, S. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Ritva Kantelinen & Sinikka Kettunen (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto, 124–159.

Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Lund: Studentlitteratur.

Liontiev, D, A. 2002. Sovremennaja psihologia motivatsii. Moskova: ”Smisil”.

Madsen, K.B, Egidius, H. 1976. Oppiminen ja motivaatio. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Malmberg, L.-E., Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela – Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS – kustannus, 127–144.

McClelland, D.C. 1961. The achieving society. NJ: Van Nostrand Princeton.

Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus.

Naapila, S. 2009. Kouluttajan vaikutus kadetin opiskelumotivaatioon perusopinnoissa. Maanpuolustuskoulu.

Niermeyer, R., Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. 2002. Goal construction, reconstruction and depressive symptomatology in a life span context: The transition from school to work. Journal of Personality, 385-420. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nurhonen, A. 2001. Motivaatio ja asenteet ruotsin kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopistoarkisto.

- Ojala, T. 1993. Rakentava vuorovaikutus. WSOY, Helsinki.
- Peltonen, M., Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M., Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Keuruu: Otava.
- Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka: Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö.. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 223– 254.
- Sajavaara, K. 2002. Englannin kieli – maailmankieli. Teoksessa P. Ihalainen (toim.), Britannia. Saarivaltakunnan Eurooppa-suhteiden historia, Jyväskylä: Atena, 269-293.
- Salmela–Aro, K., Nurmi, J.–E. 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Schlak, T. 2002. Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. München: Ehrenwirth.
- Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja – Ser. C OSA – TOM. 190.
- Takala, S., Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
- Trapp, E. C. 1780. Versuch einer Pädagogik. Berlin: Nicolai.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Valokari, J., Halme, A., 2005. Opettajien kokemuksia KISU – sivuston käytöstä. Tempus 2005: 8.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuu: Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Vepsäläinen, K. 1976. Näkökohtia motivaatiosta pedagogisen psykologian kannalta tarkasteltuna. Joensuu: Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osasto.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa – määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. 1992. Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park: Sage Publications.

§1Internet-lähteet:

AinO-keskus, 2004. Helsingin yliopisto.

Viitattu 15.2.2015

<http://www.helsinki.fi/aino/esittely/>

Dornyei, Z. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom".

Viitattu 13.12.2014.

[http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dornyei\(1994\)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf](http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dornyei(1994)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf) –

Euroopan Komissio, 2001. Koulutuksen ja kulttuurin pääosasto, Ammatillinen koulutus, Kielipolitiikka. Eurooppalaiset ja kielet: Eurobarometrin erityiskysely.

Viitattu 23.12.20014

<http://www.pakkoruotsi.net/pdf/EU-kielet.pdf>

Cimon verkkolehti, 4/2005 1.12.2005. KISU-hankkeen tavoitteena on kielitaitoinen Suomi.

Viitattu 2.1.2015

http://home.cimo.fi/campus/4_2005/kisu.html

Halme, A. Suomen kieltenopettajien liitto.

Viitattu 11.12.2013.

http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

Hildén, R., Rautopuro, J. 2014. Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Opetushallitus.

Viitattu 10.11.2014

http://www.oph.fi/julkaisut/2014/saksan_kielen_a_ja_b_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013

Hosio, M. 2014. Jatkuvuutta ja uusia linjauksia kielten opetussuunnitelmissa.

Viitattu 15.2.2015

http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/opetussuunnitelman_perusteista

Immonen, J. 2010. AinO-keskusta tarvitaan. Kieli, koulutus ja yhteiskunta.
Viitattu 15.2.2015

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26988>

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa, tilannekatsaus joulukuun 2011. Opetushallitus: Verkkojulkaisut
Viitattu 11.12.2013.

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf

Karttunen, M., Salemaa, P. 2001. Kunnan tyttö pienessä mekossa. Tutkimus suomalaisesta tyttöydestä 2000-luvun alkaessa. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
Viitattu 19.2.2015

http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2001/KarttunenMinna.pdf

Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 4.4.2014.

http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf

Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. 2011. Kielitivoli - Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantareportti 2009–2010. Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 14.12.2014

http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf

Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P., Mustaparta, A.-K. 2012. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Helsinki: Opetushallitus.

Koulutusjärjestelmä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
Viitattu 11.12.2013.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/>

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>

Kumpula, M. 2012. Nuorten sosiaalisen pääoman muotoutuminen kaverisuhteissa. Lapin Yliopisto
Viitattu 21.2.2015

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77284/Kumpula.Maarit.pdf?sequence=1>

Lallimo, J., Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita.
Viitattu 16.2.2015

<https://www.avoin.helsinki.fi/esittely/yhteisollisenverkkoppimisen.pdf>

Leblay, T., Lammervo, T., Tarnanen, M. 2014. Yleiset kielitutkinnot 20 – vuotta. Opetushallitus:
Verkojulkaisut.
Viitattu 10.11.2014

http://www.oph.fi/download/161916_yleiset_kielitutkinnot_20_vuotta.pdf

Nicholson, S. M. 2013. Influencing Motivation In The Foreign Language Classroom, Journal of
International Education Research – Third Quarter 2013 Volume 9, Number 3, 277-286.
Viitattu 27.12.2014.

<http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JIER/article/viewFile/7894/7953>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 15.2.2015

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Saarinen, S., Halme, A. 2005. KISU – hankkeen tavoitteena on kielitaitoinen Suomi.
Viitattu 19.2.2015

http://home.cimo.fi/campus/4_2005/kisu.html

Salovaara, H. 2004. Motivaatio oppimisessa. Suomen virtuaaliyliopisto.
Viitattu 16.2.2015

http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm

Takala, S. 2012. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä
peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?
Viitattu: 17.7.2014

<http://vnk.fi/tiedostot/julkinen/pdf/2012/Takalaraportti.pdf>

Taloussanomien. Suomalaisten englanti maailman viidenneksi parasta 2011.
Viitattu 12.11.2014

<http://www.taloussanomien.fi/tyo-ja-koulutus/2011/03/30/suomalaisten-englanti-maailman-viidenneksi-parasta/20114451/139>

Tilastokeskus. Ainevalinnat 2014.
Viitattu 12.11.2014

<http://www.stat.fi/til/ava/index.html>

Tilastokeskus. Aikuiskoulututkimus, Kielitaito 2006.
Viitattu 12.11.2014

http://www.stat.fi/til/aku/2006/03/aku_2006_03_2008-06-03_kat_001_fi.html

Uutiskirje Spektri 2012. Opetushallitus
Viitattu 12.11.2014

http://www.oph.fi/ajankohtaista/spektri-lehti/102/0/suomalaiset_osaavia_mutta_vastahakoisia_kielten_kayttajia

Vapaa Kielivalinta ry 2013. Kansalaisaloite: ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi kaikilla kouluasteilla.
Viitattu 10.11.2014

<http://www.vapaakielivalinta.fi/ajankohtaista.php?artikkeli=Kansalaisaloite%3A+ruotsin+kieli+valinnaiseksi+oppiaineeksi+kaikilla+kouluasteilla>

Ylioppilastutkinnon koevalinnat selvitetty: – toinen kotimainen kieli vähentynyt, reaaliaineiden suosio kasvanut, 2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
Viitattu: 17.7.2014

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/ylioppilastutkinto.html?lang=fi&extra_locale=fi.

10. LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen osoite : <https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/11477/lomake.html>

Liite 2. Relevanteiksi todettujen kysymysten korrelaatio tulokset.

Kuvio 1. Kysymysten korrelaatio saksan kielen arvosanojen kanssa.

	Tytöt	Pojat	Kaikki
2.	0,269094367	-0,1798971	0,01381152
4.	0,29029	0,085494	0,154987
10.	0,106793	0,341467	0,24406
15.	0,632786	0,201098	0,346055
16.	0,272735	0,227984	0,258846
17.	0,236897	0,520411	0,396389
20.	-0,23321	0,112481	-0,04436
25.	0,112381	-0,11696	-0,02298
27.	0,039889	-0,13243	-0,09414
32.	-0,12158	-0,25073	-0,20132

Liite 3.

Kuvio 2. Kysymysten korrelaatio saksan kielen arvosanojen kanssa, luokka-asteittain.

	4.-lk	5.-lk	6.-lk
2.	1	0,19720266	-0,3340479
4.	0,468755	0,374555	0,030463
9.	0,379628	0,118554	0
10.	0,015846	0,07028	0,603946
15.	0,650046	0,613219	0,192598
16.	0,396239	0,213014	-0,03973
17.	0,442701	0,185199	0,5596
20.	-0,16116	-0,31026	-0,03782
25.	-0,6014	0,123508	-0,26932
27.	0,334825	0,081349	-0,27877
32.	-0,34796	-0,1118	0