



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PAKONEN STIINA

Peruskoulun oppilaiden kokemuksia A2-saksan opiskelusta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education
2017



Intercultural Teacher Education		Tekijä/Author Pakonen Stiina	
Työn nimi/Title of thesis Peruskoulun oppilaiden kokemuksia A2-saksan opiskelusta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 56+liitteet (6)
Tiivistelmä/Abstract <p>Perusopetuksessa opiskeltavat kielet jaetaan pakollisiin ja vapaavalintaisiin kieliin. Vuonna 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisätty A2-kieli tarkoittaa vapaavalintaista kieltä, jonka opiskelu aloitetaan viimeistään 5. luokalla. A2-kielten tarjonta ja opiskelijamäärät ovat laskeutuneet runsaasti 1990-luvun lopulta, minkä vuoksi A2-kielten opiskelun tutkiminen on tärkeää. Tässä tutkimuksessa keskityin A2-saksan opiskeluun oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa otin selvää, mitä taustatekijöitä oppilailla on A2-saksan valintaan, ja millaisia kokemuksia oppilailla on A2-saksan opiskelusta. Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisena tutkimuksena avoimen kyselylomakkeen avulla, johon vastasi yhteensä 47 oppilasta neljästä eri saksan opiskelijaryhmästä. Yksi opiskelijaryhmä koostui 5.-6. luokan oppilaista, yksi 7. luokan oppilaista ja kaksi 9. luokan oppilaista. Oppilaiden antamat vastaukset analysoin temaattisen sisällönanalysin avulla.</p> <p>Suomen kielipolitiikka vaikuttaa osaltaan oppilaiden kielivalintoihin, sillä se määrittelee mitä kieliä kouluissa tarjotaan. Tässä tutkimuksessa annetuista vastauksista kävi ilmi, että oppilaille oli tarjottu myös muita kielivaihtoehtoja A2-kieleksi, kuten ranskaa ja espanjaa, mutta suurimmalla osalla saksa oli ollut ensimmäinen vaihtoehto. Osa oppilaista kuitenkin totesi, ettei itselle mieluisinta kieltä ollut tarjolla tai siitä ei muodostunut ryhmää. Kielten tarjonnan lisäksi taustatekijöiksi oppilaiden antamissa vastauksissa nousi oppilaiden kieliasenteet, jotka kävivät ilmi kielen tuomassa hyödyssä, mielenkiinnossa kieltä kohtaan sekä sosiaalisissa suhteissa. Osa oppilaista valitsi saksan, koska uskoi hyötyvänsä siitä esimerkiksi työelämässä. Moni kertoi syyksi valinnalle mielenkiinnon kielen opiskelua kohtaan. Sosiaalisista suhteista oppilaiden valintaan vaikuttivat vanhemmat, kaverit sekä sisarukset. Vanhempien vaikutus valinnalle oli sekä positiivista että negatiivista, sillä osa oppilaista kertoi vanhempien suositelleen kieltä, kun taas osa koki vanhempien pakottaneen valitsemaan saksan.</p> <p>Kieliasenteet ja kieli-identiteetti olivat tärkeässä roolissa oppilaiden saksan kielenopiskelun kokemuksissa. Oppilaiden vastauksissa kokemuksiin vaikuttivat eniten mielenkiinto kieltä ja sen opiskelua kohtaan, odotukset opiskelun suhteen, tyytyväisyys opiskeluun ja omaan oppimiseen sekä kielen opiskelun tuoma hyöty. Kokemukset vaihtelivat suuresti oppilaiden välillä, sillä vastauksista kävi ilmi sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Eniten vastauksista nousi esille se, että saksan kieli koettiin vaikeana kielenä. Osa mielestä saksa oli sopivan haastavaa, mutta osalla oppilaista kielen vaikeus laski opiskelumotivaatiota runsaasti. Moni myös koki saksan opiskelun olevan passiivista ja välillä tylsää. Eniten positiivisia kokemuksia oppilaille toivat pelit ja ryhmätyöt. Oppilaat totesivat kampaavansa opiskeluun enemmän leikkisyyttä, iloa ja vuorovaikutusta muihin oppilaisiin, minkä vuoksi kommunikatiivisten opetusmenetelmien käyttö on oppilaiden motivaation kannalta tärkeää.</p>			

Asiasanat/Keywords kielenopiskelu, A2-saksa, kieliäsenne, opiskelukokemus

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	KIELTEN OPISKELU SUOMESSA.....	3
2.1	Kielipolitiikka Suomessa	3
2.2	A2-kielten opiskelu peruskouluissa	5
2.3	Kielenopiskelun tavoitteet A2-kielissä	8
3	KIELIVALINTOJEN TAUSTATEKIJÄT JA KIELENOPISKELUN KOKEMUKSET	10
3.1	Kieliasenteiden muodostuminen	10
3.2	Kielivalintojen taustatekijät	12
3.3	Kieli-identiteetin merkitys kielenopiskelussa	14
3.4	Kielenopiskelun kokemukset	15
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
4.1	Tutkimuskysymykset	19
4.2	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja temaattinen sisällönanalyysi.....	19
4.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä.....	21
4.4	Tutkimusaineiston hankinta ja tutkimushenkilöt	24
4.5	Tutkimusaineiston analysoiminen.....	27
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	29
5.1	Kielivalinnat.....	29
5.1.1	<i>Hyöty</i>	29
5.1.2	<i>Mielenkiinto</i>	30
5.1.3	<i>Sosiaaliset suhteet</i>	31
5.1.4	<i>Kielten tarjonta</i>	32
5.2	Kielenopiskelun kokemukset	33
5.2.1	<i>Mielenkiinto</i>	33
5.2.2	<i>Odotukset</i>	36
5.2.3	<i>Tyytyväisyys</i>	38
5.2.4	<i>Hyöty</i>	41
5.3	Yhteenveto	42
6	POHDINTA.....	46
6.1	Tutkimuksen luotettavuus	46
6.2	Tutkimuksen eettisyys	48
6.3	Loppupäätelmät	49
	Lähteet.....	52

1 JOHDANTO

Valitsin pro gradu-tutkielmani aiheeksi A2-saksan opiskelun, ja tutkimukseni kohteena on peruskoulun oppilaiden kokemukset A2-saksan opiskelusta. Tutkimuksessani selvitän, minkä vuoksi oppilaat ovat valinneet saksan vapaavalintaiseksi kielekseen, ja millaisia kokemuksia heillä on tämän kielen opiskelusta. Valitsin kyseisen aiheen, sillä opiskelen saksaa sivuaineena ja aion hankkia pätevyyden opettaa saksaa ala- ja yläkouluissa. Tämän tutkimuksen avulla haluan pystyä kehittämään omaa ammatillista osaamistani. Selvittämällä oppilaiden kielenopiskelun kokemuksia, ja syitä näille kokemuksille, voin kehittää omaa opetustani siten, että oppilaat viihtyisivät kielten oppitunneilla. Lisäksi aihe on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä kielten opiskelun ja opetuksen tärkeydestä käydään jatkuvaa keskustelua.

Esimerkiksi vuonna 2015 Opettaja-lehti julkaisi 18.numerossaan Riitta Korkeakiven kirjoituksen otsikolla ”Minne menet kieltenopetus?”. Jutussa kerrotaan, kuinka suomalaisten kielipääoma painottuu Etelä-Suomessa asuville koulutettujen vanhempien hyvin menestyville lapsille, minkä vuoksi nuoret joutuvat epätasa-arvoiseen asemaan esimerkiksi töitä tai opiskelupaikkoja hakiessaan. OAJ:n mielestä kieltenopetusta pitäisi tästä syystä laajentaa ja aikaistaa, sillä suomalaisten kielitaito ohenee ohenemistaan. OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo on todennut, että vapaavalintaisten kielientarjonnan keskittyessä Etelä-Suomeen lapsia ja nuoria uhkaa koulutuksellinen epätasa-arvo. Jotta suomalaisten lasten ja nuorten kielipääomaa voitaisiin laajentaa, vaaditaan tahtoa kunnilta ja kouluilta. Oppilaita ja vanhempia tulisi innostaa valitsemaan uusia kieliä, sillä jos uusi kieli otetaan tavoitteeksi ja sitä markkinoidaan, kieliryhmiä syntyy. (Korkeakivi 2015, 14–16.)

Nykyaikana laajaa kielitaitoa arvostetaan suuresti työmarkkinoilla, minkä vuoksi on todella tärkeää, että vieraita kieliä tarjotaan ja valitaan mahdollisimman paljon myös tulevaisuudessa. Korkeakivi (2015, 17) toteaaakin, että peruskoulussa saadulla kielipohjalla on kauaskantoiset seuraukset, sillä varhain aloitettu kielten opiskelu jatkuu todennäköisemmin myös yliopistossa. Vaikka ylimääräisten kielten valinta on ollut laskussa 2000-luvun alusta lähtien (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 10), on viime vuosina ollut havaittavissa pieni suosion nousu (Opetushallitus 2014, 45). Ottamalla selvää oppilaiden kokemuksista vapaavalintaisen kielen opiskelun suhteen, voidaan kieltenopetusta kehittää siihen suuntaan, että oppilaat valitsevat kieliä enemmän.

Tutkimukseni on empiirinen tutkimus, johon keräsin aineistoni syksyn 2016 aikana. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, joita loin kaksi kappaletta. Keräsin aineistoa sekä ala- että yläkoulujen puolelta yhteensä neljältä saksan opiskelijaryhmältä. Ennen tutkimuksen empiiristä osuutta käyn läpi tutkimukseni teoreettisen osuuden, johon liittyy olennaisesti kielten opiskelun tämänhetkinen asema Suomessa sekä A2-kielten opiskelun merkitys ja tavoitteet. Tämän lisäksi avaan tutkimukselleni olennaiset käsitteet, joita ovat kielivalintojen taustatekijät, kieli-asetteet, kieli-identiteetti ja kielenopiskelun kokemukset. Analysoin keräämäni aineiston temaattisen sisällönanalyysin kautta jakaen teemat aluksi tutkimuskysymyksiini mukaan kielivalintoihin ja kielenopiskelun kokemuksiin liittyviin alateemoihin. Lopuksi teen tuloksistani yhteenvedon ja pohdin saamiini tuloksien yhteyttä aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimukseni auttaa selventämään, mitkä asiat motivoivat oppilaita ylimääräisen kielen opiskeluun ja mitkä heikentävät oppilaiden mielenkiintoa. Tämä lisää tutkimukseni yhteiskunnallista merkittävyyttä, sillä kielitaito on tärkeä asia globalisoituvassa maailmassa. Lisäksi A2-kielten opiskelu kaipasi ajankohtaista tutkimusta, sillä lähes kaikki löytämäni A2-kieliä koskevat tutkimukset ovat peräisin 1990-luvulta. Löytämässäni tutkimuksissa ei keskitytty yhteen kieleen, joten näin myös hyödylliseksi selvittää nimenomaan saksan kieleen kohdistuvia kokemuksia.

2 KIELTEN OPISKELU SUOMESSA

2.1 Kielipolitiikka Suomessa

Yhteiskunnan kielipolitiika vaikuttaa kielten opiskeluun ja opetukseen Suomessa. Mantila (2006) kirjoittaa Tieteessä tapahtuu- lehdessä julkaistussa artikkelissaan, että globalisaation myötä eri kielet kuuluvat arkipäivään myös Suomessa. Tämän vuoksi kielipoliittinen keskustelu on pinnalla usein. Termi kielipolitiikka voidaan määritellä yläkäsitteeksi, jonka alle kuuluvat kielenhuollosta, kielilainsäädännöstä sekä sen sovelluksista, että kielten opetuksesta tehtävät päätökset. Joskus voidaan käyttää myös termiä kielisuunnittelu. Päätettäessä, mitä vieraita kieliä on syytä opettaa, on kyse kielen ohjailusta. (Mantila 2006.)

Myös Sorjonen, Vilkuna ja Lappalainen (2010) toteavat kielipolitiikan ja kielensuunnittelun olevan toisiinsa kiinteästi liittyviä käsitteitä. Kielipolitiikan he määrittelevät yleisiksi tietoisiksi toimiksi, joilla kielen tai kielten ja yhteiskunnan suhteita järjestetään. Kielisuunnittelu sen sijaan viittaa kielipolitiikkaa laajempaan ilmiöön. Suhde kielipolitiikan ja kielensuunnittelun välillä on kaksisuuntainen. Kielipolitiikkaan sisältyy kielenhuollon perustoimet, kielenopetus sekä kielten aseman säätely yhteiskunnassa esimerkiksi lakien kautta. Kielipolitiikan avulla ohjailaan esimerkiksi vieraiden kielten opetuksen luonnetta ja määrää. (Sorjonen ym. 2010, 11.)

Tiililän (2010) mukaan kielipolitiikka on sekä tietoista että tiedostamatonta. Kielilainsäädäntä on olennainen osa tietoista ja suunnitelmallista kielipolitiikkaa. Suomessa kielilait määrittelevät mitkä kielet lukeutuvat virallisiin kieliin ja vaikuttavat näin palveluiden saamiseen eri kielillä. Tiedostamattomaan eli suunnittelemattomaan kielipolitiikkaan kuuluvat päätökset, joilla ei suoranaisesti määritellä kielen asemaa, mutta joilla ohjataan kieltenkäyttöä. Tahaton kielipolitiikka vaikuttaa kieliin ja kieltenkäyttöön yhtä paljon kuin tarkoituksellinen kielipolitiikka. (Tiililä 2010, 159.)

Sajavaara (2006) toteaa, että Suomessa vieraiden kielten opiskelun kehittämistä on alusta alkaen ohjannut kysymys kansalaisten kielitaitovarannon monipuolistamisesta. Taustatekijöinä kehittämisessä ovat olleet ajatukset monipuolisen kielitaidon kehittämisestä sekä pelko kielteisistä seurauksista, jos rajoitutaan vain pelkkään englannin kieleen. Suomalaiset suhtautuvat kielten opiskeluun useimmiten myönteisesti, mihin maan kaksikielisyydellä on ollut

ainakin välillinen vaikutus. Kun yleinen koulutustaso nousee, hyvän vieraiden kielten hallinnan merkitys kasvaa. (Sajavaara 2006, 223–228.) Nykyaikana on tärkeää osata englannin ja kotimaisten kielten lisäksi myös muita vieraita kieliä. Useiden kielten käyttöä rinnakkain tapahtuu nykyään sekä yksilöiden että yhteisöjen tasolla. On tärkeää ymmärtää kunkin kielien merkitys eri tilanteissa. (Mantila 2006.)

Myös Opetushallitus tiedostaa eri kielten rinnakkaineloa ja vuorovaikutuksen keskenään. Koulut nähdään osana kulttuurisesti muuntuvaa yhteiskuntaa, jossa globaali ja paikallinen sitoutuvat yhteen. Koulun arjessa eri kielten käyttö rinnakkain tulisi olla luontevaa ja eri kieliä tulisi arvostaa. Jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tulisi tukea monipuolisesti. Opetuksen järjestäjä on aina vastuussa käytännöstä eli siitä, miten eri kielten opetus järjestetään ja miten oppilaiden eri kieli-identiteettejä tuetaan. (Opetushallitus 2016, 27, 86–88.)

Yhtenä tärkeänä työkaluna Suomen kielipolitiikassa voidaan nähdä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Näissä perusteissa yhdeksi opetuksen laaja-alaisista tavoitteista asetetaan seuraava tavoite: ”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurillisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen.” (Opetushallitus 2016, 21). Tämän lisäksi oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi niin omalla äidinkielellä kuin muillakin kielillä tulee tukea. Rohkaiseminen vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla kuuluu opettajan tehtäviin. (Opetushallitus 2016, 21.)

Pakollisten kielten jälkeen valitut kielet kuuluvat vapaavalintaisiin aineisiin. Valinnaisaineille on varattua yhdeksän vuosiviikkotuntia opetusaikaa 1.-9. luokilla. Opetuksen järjestäjän päätäntävaltaan kuuluu, mitä valinnaisia aineita oppilaille tarjotaan. Tehdessään näitä päätöksiä valinnaisaineiden tarjonnasta sekä arvioinnista, huomioon tulee ottaa perusopetukselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet. Opetuksen järjestäjällä on valta päättää, mitkä ovat oppilaille mahdollisesti tarjottavat vapaaehtoiset ja valinnaiset kielet, miten niiden vuosiviikkotunnit jaetaan vuosiluokittain ja mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokittain. (Opetushallitus 2016, 95–96.)

Stenvall (2009) on tehnyt tutkimuksen, jossa hän paneutui Suomen kielipolitiikkaan ja A2-kielten opetukseen. Hän totesi, että A2-kieltenopetus on vähennyt valtakunnallisesti kuntien kielipoliittisten ratkaisujen takia, jotka tehdään taloudellisiin syihin vedoten. Isommissa kaupungeissa tarjonta on runsaampaa, mutta pienemmällä paikkakunnilla A2-kielten opetuksen

järjestäminen koetaan vaikeaksi. Oppilaat myös valitsevat A2-kieliä vähemmän, mihin vaikuttaa osaltaan englannin kielen valta-asema. Kieltenopetuksen asiantuntijat ovat huolissaan kansallisesta kielitaitovarannosta valinnaisten kielten tarjonnan heiketessä. He kuitenkin kokevat, ettei heillä ole keinoja tilanteen parantamiseksi. Kieltenopetuksen tarjonnan kehittäminen vaatisi yhteistyötä ja sitoutumista monelta eri taholta kuten kouluilta ja kunnilta. (Stenvall 2009.)

2.2 A2-kielten opiskelu peruskouluissa

Perusopetuksessa opiskeltavat kielet jaetaan pakollisiin ja vapaaehtoiisiin kieliin, joista molemmat voivat olla oppimäärältään eri laajuisia. Kaikille pakollisen A1-kielen opiskelu aloitetaan yleensä 3. luokalla, mutta alakouluissa oppilas voi valita myös vapaaehtoisen A2-kielen, jonka opiskelu aloitetaan viimeistään 5. luokalla. Yleensä A2-kielen opiskelu aloitetaan kuitenkin jo 4. luokalla. (Kangasvieri ym. 2011, 8.)

Julkunen (1998b) on todennut omassa tutkimuksessaan, että saksa soveltuu A2-kieleksi opettajien mielestä hyvin. Vaikeuksia opiskelulle tuottaa kuitenkin kieliopin runsaus ja sanojen sekaantuminen englannin kanssa. Ääntäminen on opettajien näkökulmasta suhteellisen helppoa. Kuullunymmärtämisen harjoittelu opiskelun alusta alkaen nähdään tärkeänä. Tutkimuksen mukaan opettajan näkökulmasta lauserakenne- ja sanastoharjoitukset ovat opetuksen kannalta parhaita. Oppilaat kuitenkin innostuvat eniten pelinomaisista harjoitteista. (Julkunen 1998b, 75–76.)

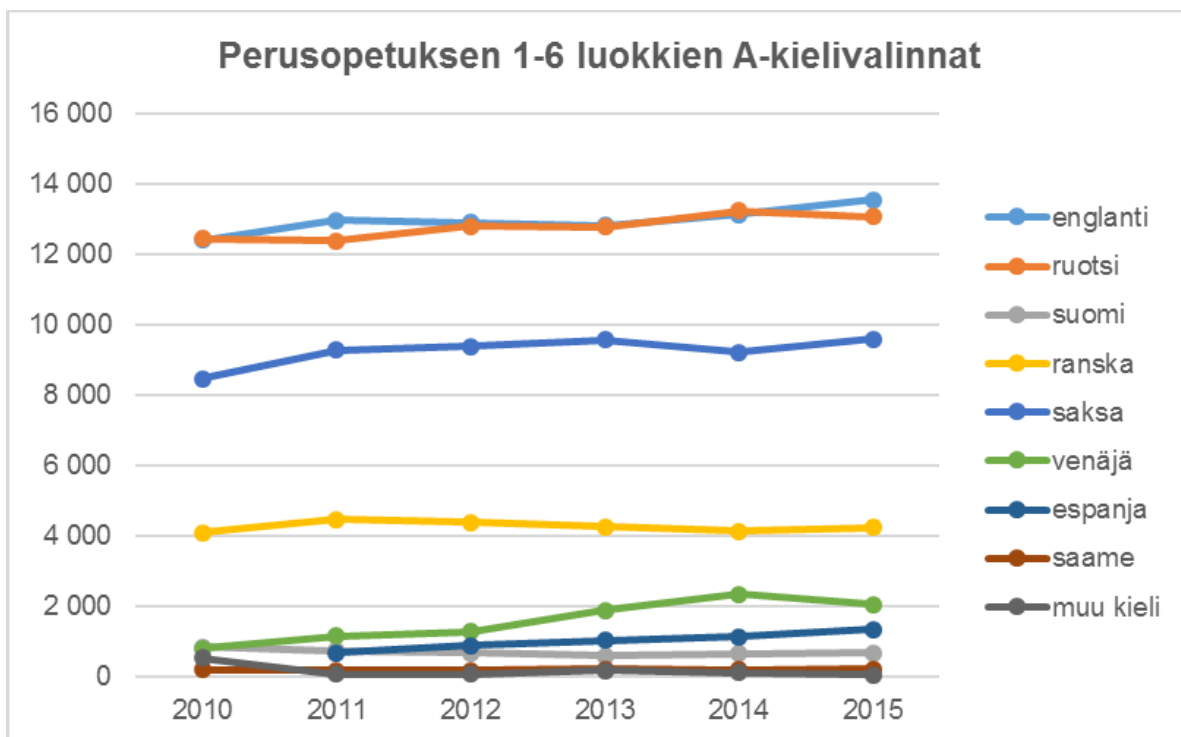
Oppilaille on mahdollisuus valita useita vieraita kieliä, joiksi lasketaan kaikki muut kielet paitsi koulun opetuskieli (Opetushallitus 2014, 44). Kieliopintojen tarjonta vaihtelee hyvin paljon paikkakuntien välillä. Syitä tälle vaihtelulle ovat esimerkiksi kunnan koko, sijainti, suomen- ja ruotsinkielisten osuus väestöstä sekä taloudelliset resurssit. Kielivalinnat kouluissa ovat monien osatekijöiden summa, sillä kielenopetuksen toteutuminen ja monipuolisuus edellyttävät yhteistyötä useiden eri tahojen välillä. (Kangasvieri ym. 2011, 6.) Nykyään vapaavalintaisia kieliä tarjotaan huomattavasti enemmän Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa kuin muualla Suomessa (Korkeakivi 2015, 16).

Vapaaehtoinen A2-kieli lisättiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994, jolloin A2-kieltä opiskeli vähän alle 17 prosenttia 5. luokkalaisista. Seuraava vuonna

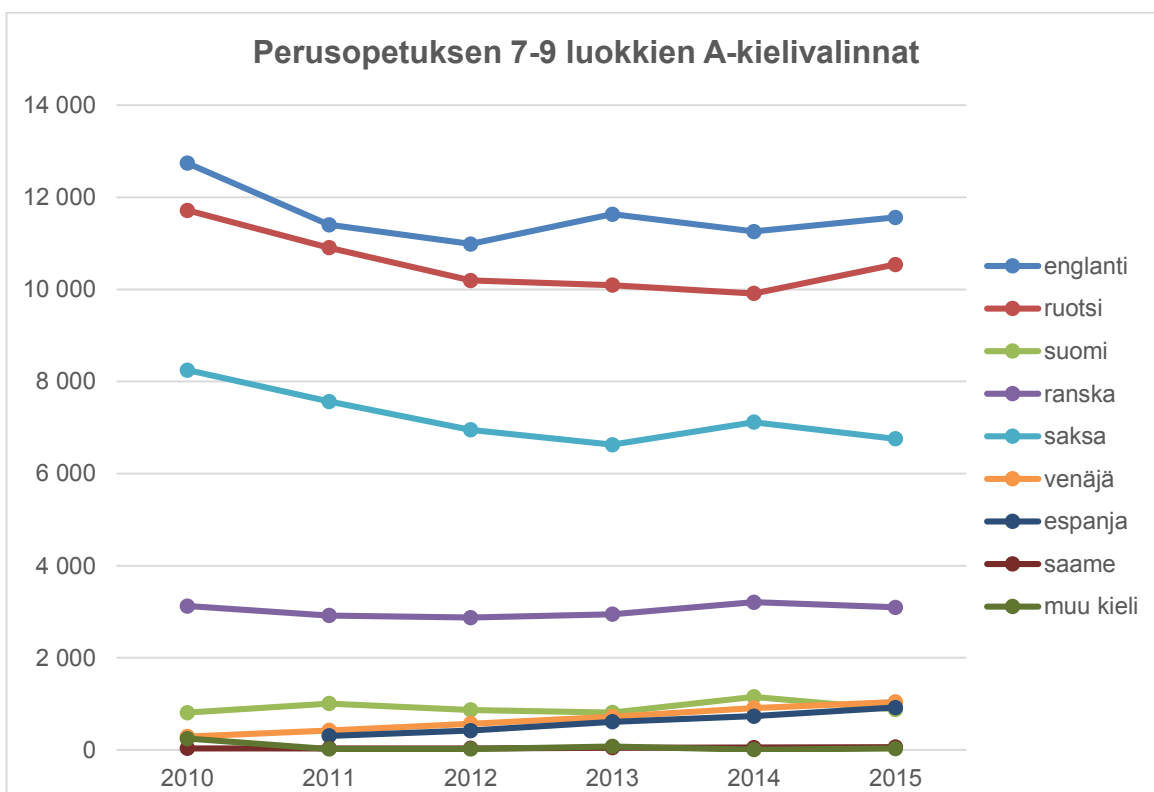
määrä nousi runsaasti jopa 36 prosenttiin. Eniten A2-kieliä opiskeltiin 1990-luvun loppupuolella, jolloin 5. luokkalaisten A2-kielten opiskelijoiden määrä oli 41 prosenttia. Tuolloin opiskelluin A2-kieli oli saksa. 1990-luvun lopulta alkaen kahta A-kieltä opiskelevien oppilaiden määrä on laskenut Suomessa tasaisesti, ja saksan opiskelijoiden määrä on pudonnut eniten. Vuonna 2009 enää 23,5 prosenttia 5. luokkalaisista opiskeli A2-kieltä, ja saksan opiskelijoiden määrä oli tuolloin 5,4 prosenttia. (Kangasvieri ym. 2011, 8–10.)

2010-luvun alussa A2-opiskelijoiden yleinen määrä kääntyi pieneen nousuun, sillä vuoden 2012 tilastoissa 5. luokkalaisista 26,6 prosenttia luki A2-kieltä. Saksan lukijoiden osuus nousi myös hiukan, sillä kyseisenä vuonna saksan lukijoita oli 6,2 prosenttia. Saksan kieli A2-kielenä on kuitenkin jäänyt suosiossaan englannin ja ruotsin kielen taakse. (Opetushallitus 2014, 45.) Vuonna 2015 A2-kielten lukijamäärä on pysynyt samoissa lukemissa, sillä kyseisenä vuonna A2-kieltä luki 26,5 prosenttia 5. luokkalaisista oppilaista. Saksan kieli on kuitenkin menettänyt suosiotaan, sillä sen valitsi A2-kielekseen enää 5,5 prosenttia 5. luokkalaisista. (Vipunen 2016.)

Kokonaisuudessaan alakouluissa 1.-6. luokilla saksa oli vuonna 2015 edelleen kolmanneksi valituin A2-kieli, ja sitä luki 2,9 prosenttia kaikista alakoulun oppilaista. Kuviot 1 ja 2 havainnollistavat A2-kielten lukijamääriä Suomessa 2010-luvulla sekä alakoulujen että yläkoulujen puolella. Etelä-Suomessa saksan lukijoiden määrä on ollut aivan lähivuosina kasvussa, mutta esimerkiksi Pohjois-Pohjanmaalla ja Kainuussa saksan lukijoiden osalta laskukäyrä on ollut selvä. Tyttöjen määrä A2-saksan lukijoissa on ollut 2010-luvulla joka vuosi suurempi kuin poikien määrä. Esimerkiksi vuonna 2015 pojista 2,5 prosenttia opiskeli A2-saksaa, kun taas tyttöjen vastaava luku oli 3 prosenttia. (Vipunen 2016.)



KUVIO 1. Perusopetuksen 1.-6. luokkien A2-kielivalinnat Suomessa 2010-luvulla (Lähde: Vipunen Opetushallituksen Tilastokeskus. Haettu 14.11.2016.)



KUVIO 2. Perusopetuksen 7.-9. luokkien A2-kielivalinnat 2010-luvulla (Lähde: Vipunen Opetushallituksen Tilastokeskus. Haettu 14.11.2016.)

2.3 Kielenopiskelun tavoitteet A2-kielissä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määriteltyinä vapaaehtoisten ja valinnaisien A2-kielten keskeiset sisällöt ja tavoitteet. A2-kielen laajuudeksi määritetään vähintään 12 vuosiviikkotuntia. Opetuksen järjestämiseen käytettävät tunnit voivat olla valinnaisiin aineisiin varattuja vuosiviikkotunteja sekä perusopetuksen vähimmäistuntimäärän ylittäviä vuosiviikkotunteja. Opetuksen järjestäjä päättää, miten vuosiviikkotunnit jaetaan vuosiluokille. Tavoitteet ja päättöarviointikriteerit ovat A2-kielen osalta samat kuin kaikille yhteisessä A-kielissä. (Opetushallitus 2016, 96.)

A-kielten osalta tavoitteisiin alakoulun puolella kuuluu kolme päätavoitetta, jotka ovat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaidot sekä kehittyvä kielitaito, johon kuuluu taito toimia vuorovaikutuksessa sekä taito tuottaa ja tulkita tekstejä. Ensimmäiseen tavoitteeseen sisältyy tutustuminen kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen sekä opiskeltavaan kieleen. Lisäksi ensimmäiseen tavoitteeseen kuuluu tiedonhankkiminen kielen ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Oppilaiden tulee pohtia omaa kieli- ja kulttuuritaustaansa sekä harjoitella arvostavaa kielenkäyttöä vuorovaikutuksessa. On myös tärkeää, että oppilaat kuuntelevat eri kieliä, tutustuvat eri tapoihin kirjoittaa ja tekevät havaintoja sanojen lainautumisesta kielestä toiseen. Lisäksi oppilaat pohtivat, miten voi toimia, jos ei vielä osaa kieltä paljon. (Opetushallitus 2016, 224.)

Kielenopiskelutaitojen tavoitteeseen kuuluu yhdessä yhteisen toiminnan suunnittelun oppiminen, sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen opettelu. On tärkeää, että oppilas oppii ottamaan vastuuta. Tehokkaiden kielenopiskelutapojen opettelu on olennainen osa kielten opiskelutaitoja, joista esimerkkinä voidaan mainita uusien sanojen ja rakenteiden aktiivinen käyttö omissa kielellisissä ilmaisuissaan. Oppilaan tulee opetella myös keinoja painaa sanoja muistiin sekä päättelemään tuntemattomien sanojen merkitystä asiayhteydestä. Oma kielitaitoa opetellaan arvioimaan esimerkiksi eurooppalaista kielisalkkua käyttäen. (Opetushallitus 2016, 224.)

Kolmanteen tavoitteeseen liittyy kuulemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan opettelu. Keskeisiä aihepiirejä ovat oppilas itse, perhe, ystävät, koulu, harrastukset ja vapaa-ajanvietto sekä kohdekielen ympäristön elämä. Oppilaiden tulee osallistua aiheidenvalintaan, ja sisältöjen valinnassa lähtökohtana tulee olla oppilaiden jokapäiväinen elämänpiiri ja kiinnostuksen kohteet. Olennaista on myös, että aiheet ovat ajankohtaisia. Oppilaiden tulee opetella eri

kielenkäyttötarkoituksia kuten tervehtiminen, avunpyytäminen tai oman mielipiteen kertominen. Sanaston ja rakenteiden opetteluun tulee tapahtua monenlaisten tekstien kautta. Opiskelussa voidaan käyttää esimerkiksi pieniä tarinoita, näytelmiä, haastatteluja ja sanoituksia. Oppilaille tulee myös tarjota mahdollisuuksia haastaa itseään vaativimpien kielenkäyttötilanteiden avulla. Opiskeluun kuuluu myös kohdekielisen aineiston verkosta etsimisen opettelu sekä äänteiden, sana- ja lausepainojen, puherytmin ja intonaation runsas harjoittelu. Oppilaat harjoittelevat myös tunnistamaan opiskeltavan kielen foneettisen tarkekirjoituksen merkkejä ja tuottamaan kielen kirjoitusmerkkejä. (Opetushallitus 2016, 225.)

Kielenopetus luetaan osaksi kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Tarkoituksena on herättää oppilaissa kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja rohkaista heitä viestimään kielten alkuperäisissä ympäristöissä. Koulujen tehtävänä on ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. Kielivalintatiedotuksen tulee olla kiinnostavaa ja vahvistaa sukupuolten tasa-arvoa. Oppilaita tulee rohkaista tekemään aidosti itseään kiinnostavia kielivalintoja sukupuolesta riippumatta. Lisäksi sukupuolten välistä tasa-arvoa tulee vahvistaa käyttämällä vaihtelevia toiminallisia työtapoja sekä käsittelemällä monipuolisesti erilaisia aiheita opetuksessa. (Opetushallitus 2016, 219.)

Kielten opiskelu tarjoaa oppilaille valmiudet suunnitelmalliseen ja luovaan työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa. Tavoitteena on luoda oppilaille mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa eri puolilla maailmaa, mikä on mahdollista luontevasti esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian avulla. Opetuksen tarkoituksena on tarjota valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa. Lisäksi sen tulee vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Oppilaiden yksilöllisyys tulee ottaa huomioon opetuksessa tarjoamalla mahdollisuus edetä oman tason mukaisesti. Kielten opetus kehittää oppilaiden monilukutaitoa ja oppilaat oppivat käsittelemään erilaisia tekstejä. Oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet tulee huomioida tekstien valinnassa. Tavoitteena on luoda siltoja eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielen käyttöön. Opettajan tulee myös ohjata oppilaita hakemaan tietoa kaikilla osaamillaan kielillä. (Opetushallitus 2016, 219.)

3 KIELIVALINTOJEN TAUSTATEKIJÄT JA KIELENOPISKELUN KOKEMUKSET

3.1 Kieliasenteiden muodostuminen

Garret (2010) toteaa, että kieliasenteen määrittely lähtee asenteen yleisestä määrittelystä, sillä yleisiä asenteita koskettavat asiat kuuluvat myös kieliasenteisiin. Hänen mukaansa asenteisiin liittyy peruskysymyksiä, joita ovat muun muassa asenteen rakenne, alkuperä, toiminta sekä pysyvyyden ja vaihtuvuuden laatu. Asenteen voidaan katsoa olevan vaikuttamista psykologista objektia kohtaan, ja tämä vaikuttaminen voi olla negatiivista tai positiivista. Asenne voidaan nähdä myös opittuna taipumuksena ajatella, tuntea ja käyttäytyä tiettyllä tavalla henkilöä tai objektia kohtaan. Lisäksi asenne voidaan määritellä abstraktiksi käsitteeksi, joka ei ole suoraan ymmärrettävissä. Asenne on sisäinen mielen komponentti, joka tulee ilmi suorasti tai epäsuorasti erilaisten ideoiden, ajatusten, stereotyyppien, uskomusten ja tunteiden kautta. Asenteita ei voida koskaan havainnoida suoraan, mutta ne ovat silti olennainen osa ihmisluonnetta. (Garret 2010, 19–20.)

Kajalan (1999) mukaan termi kieliasenne merkitsee asennetta, joka ihmisillä on joko eri kieliiä tai näiden puhujia kohtaan. Kieliasenteita ei ole tutkittu kovinkaan pitkään, vaan niiden tutkimuksen katsotaan alkaneen 1960-luvulla. Kieliasenteet määritellään yleisesti mentalistisesti. Asenteella tarkoitetaan ihmisen sisäistä tilaa, jonka aiheuttajana toimii jokin ärsyke, ja joka saattaa myöhemmin ohjata ihmisen käyttäytymistä. Kieliasenteista puhuttaessa nämä ärsykkeet ovat kielellisiä, joko puhetta tai kirjoitusta, ja reaktiot voivat olla joko kielteisiä tai myönteisiä. Kieliasenteet muodostuvat sen mukaan, miten kyseisen kielen puhujiin suhtaudutaan omassa yhteisössä, joten voidaan todeta, että kieliasenteet ovat sosiaalista perimää. (Kajala 1999, 46–47.)

Baker (1995) määrittelee kieliasenteen termiksi, jonka alle lukeutuu asenteita tiettyjä kielenosia kohtaan. Näitä ovat esimerkiksi asenne kielen vaihtelua, murretta ja puhetyyliä kohtaan sekä asenne uuden kielen oppimista kohtaan. Lisäksi mukaan lukeutuvat asenteet vähemmistökieliä, kieliryhmiä sekä kielen oppitunteja kohtaan. Baker viittaa kirjassaan E. Glyn Lewisiin (1975), jonka mukaan kieliasenteella on kuusi eri ulottuvuutta. Näitä ulottuvuuksia ovat yleinen hyväksyntä, kielen sitoutuminen käytäntöön, kansallinen perinne, taloudellinen ja sosiaalinen tärkeys, perheellinen ja ympäristöllinen näkökulma sekä henkilökohtainen

ideologia. Tämä tarkoittaa sitä, että kieliasteissa näkyy eri tavoin kielen tuoma hyöty, kuten esimerkiksi paremmat työmahdollisuudet tai kiinnostus kyseisen kielen kirjallisuutta kohtaan. (Baker 1992, 29–31.)

Kieliasteilla on suuri merkitys sekä kielen tuottamiseen, että sen vastaanottamiseen. Kieliasteet ja sosiokulttuuriset normit, joihin kieliasteet ovat sidoksissa, liittyvät olennaisesti ihmisten kommunikatiiviseen kyvykkyyteen. Arkielämän kielenkäytössä kieliasteet eivät vaikuta ainoastaan reaktioihin muita kielenkäyttäjiä kohtaan vaan ne myös helpottavat ennakoimaan muiden reaktioita omaa kielenkäyttöä kohtaan. Näin ollen kieliasteet vaikuttavat valintoihin, joita ihmiset tekevät kommunikoidessaan toistensa kanssa. Pyrkimässä saamaan tietynlaisia reaktioita muilta ihmisiltä puhuja muokkaa puhettaan eri tavoilla. (Garret 2010, 21.) Baker (1992, 9) on todennut, että kieliasteet ovat tärkeässä roolissa kielten säilyttämisessä.

Garret (2010) toteaa, että asenteet eivät ole synnynnäisiä vaan opittuja. Asenteita opitaan monin eri tavoin, mutta tärkeimpinä syinä asenteiden muodostumisessa ovat henkilökohtaiset kokemukset sekä ihmisen oma sosiaalinen ympäristö, johon vaikuttaa esimerkiksi media. Ihminen oppii asenteita muun muassa havainnoimalla muiden ihmisten käyttäytymistä ja heidän käytöksensä seurauksia. Toinen tapa asenteiden oppimiseen on instrumentaalinen oppiminen, jossa ihminen käsittelee asenteiden seurauksia ja sitä, seuraako asenteesta palkintoja vai haittoja. On todettu, että osa perimmäisistä kieliasteista vakiintuu oppilaisiin heidän mennessään kouluun, sillä vanhemmilla ja opettajilla on vaikutus oppilaisiin henkilökohtaisella tasolla. (Garret 2010, 23.)

Myös Baker (1992) on sitä mieltä, että vanhempien kieliasteet vaikuttavat heidän lastensa kieliasteisiin, sillä kotona puhutulla kielellä on vaikutus asenteisiin. Joillakin lapsilla näkemykset voivat poiketa vanhempien näkemyksistä, mutta asenteiden yhteneväisyys vanhempien kieliasteiden kanssa on yleisempää, sillä mallintaminen, matkiminen, samaistaminen, palkkiot ja rangaistukset toimivat myötävaikuttavina tekijöinä vanhempien ja lasten kieliasteiden yhteneväsyydelle. Perheen vaikutus kieliasteisiin ajatellaan kuitenkin vähentyneen, sillä muiden vaikuttimien arvo on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. Näitä vaikuttimia ovat esimerkiksi media sekä vertaisryhmät kuten ystävät ja luokkatoverit. Nuorisokulttuurilla on suuri vaikutus lasten kieliasteisiin. (Baker 1995, 109.)

3.2 Kielivalintojen taustatekijät

Kielten valintaan vaikuttavat monet erilaiset perusteet, jotka voidaan jakaa kasvatuksellisiin, yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin. Yksilön tavoitteet eroavat usein yhteiskunnan koulutukselle asettamista tavoitteista. Esimerkiksi peruskoulutasolla yhteiskunnan asettamat tavoitteet mm. ammattiin valmistautumisesta, yhteiskunnallisesta liikkuvuudesta ja älyllisten toimintapajojen kehittämisestä eivät välttämättä ole motivoivia oppilaille henkilökohtaisella tasolla. Tällaiset pitkäkantoiset tavoitteet voivat kuitenkin vaikuttaa oppilaaseen tämän omien vanhempien kautta. (Sajavaara 2006, 248.) Oppilaan henkilökohtaisiin taustatekijöihin kuuluvat integratiivinen orientaatio, kieliasteet sekä motivaatio, joihin paneudun seuraavaksi tarkemmin.

Peruskouluissa kieliin kohdistuva kiinnostus kumpuaa useammin niin sanotusta integratiivisesta orientaatiosta, johon lukeutuu esimerkiksi halu löytää toisia kieliä puhuvia kavereita ja halu tutustua toisiin maihin ja kulttuureihin. Tällaiset kielenopiskelun motiivit vetoavat kuitenkin selvemmin tyttöihin kuin poikiin. Poikien kohdalla halu lukea esimerkiksi saksan kieltä voi juontaa juurensa pyrkimykseen lukea teknisiä aloja tulevaisuudessaan. Hyvän motivaation kielen lukemiseen takaa se, että opiskelija kokee kielen tarpeelliseksi itselleen. (Sajavaara 2006, 249–250.)

Myös kieliasteet vaikuttavat suuresti kielivalintoihin. Garret (2010) toteaa, että asenteilla on kolme pääkomponenttia, jotka ovat kognitio, affekti ja käytös. Asenteet ovat kognitiivisia siinä suhteessa, että ne sisältävät käsityksiä maailmasta ja objektien välisistä sosiaalisista merkityksistä. Asenteiden affektiivinen puoli sen sijaan näkyy siinä, että asenteet sisältävät tunteita asenteen kohdetta kohtaan. Käytös-komponentissa on kyse alttiudesta toimia tietyllä tavoin johdonmukaisesti omien kognitiivisten ja affektiivisten arvostelujen mukaan. Nämä komponentit ovat mukana myös asenteessa vieraitten kielten opiskelua kohtaan. (Garret 2010, 23.)

Kangasvieri ym. (2011) kirjoittaa, että motivaatiolla on vaikutus oppilaan haluun opiskella kieliä ja sen myötä motivaatio vaikuttaa myös kielivalintoihin. Motivaatiotekijät toimivat oppimisen liikkeellepanevana voimana, ja vaikuttavat siten myös oppimistuloksiin. Vieraiden kielten opiskeluun ja oppimiseen liittyvästä motivaatiosta löytyy paljon kansainvälisiä tutkimuksia, mutta nämä tutkimukset ovat peräisin 1980- ja 1990-luvuilta. (Kangasvieri ym. 2011, 30.) Ball (1977, 2) toteaa, ettei motivaatio ole tarkoin määritelty tila, vaan motivaatio ja sen puute ovat subjektiivisia asioita. Motivaatio on pikemminkin tilannesidonnainen asia,

joka vaihtelee tilanteesta riippuen ja voidaan jakaa tilannemotivaatioon ja yleismotivaatioon. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Motivaatio ohjaa ihmisen käyttäytymistä tavoitteensa suuntaan, ja sen avulla ihminen jaksaa toimia tietyllä innokkuudella (Liukkonen & Jaakkola 2013, 146).

Motivaatioon vaikuttavat tekijät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäinen motivaatio tarkoittaa, että motivaatio kumpuaa ihmisestä itsestään esimerkiksi haluna kehittää omia taitojaan. Ulkoinen motivaation lähde on sen sijaan jokin ulkoinen syy, esimerkiksi halu miellyttää toista ihmistä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179.) Oppijan tavoitteiden näkökulmasta tarkastellen tärkeimmäksi motivaation lähteeksi nousee ihmisen luontainen halu oppia. Kielenopiskelussa motivaatio voi lähteä liikkeelle kiinnostuksesta kieleen, sen rakenteisiin ja lainalaisuuksiin sekä tarpeesta samaistua omaan vertaisryhmään. (Julkinen & Borzova 1996, 13–14.)

Kielivalintojen taustatekijöitä pohdittaessa on otettava huomioon myös äidinkielen oppimistuloksissa havaitut ongelmat. Oppilaan oma äidinkieli on monin tavoin kulttuurin perusta ja merkitysten ensisijainen lähde. Ihmisen identiteetti kulttuurisena toimijana rakentuu äidinkielen luomalle perustalle. Jos äidinkieli ei ole kunnossa, vieraiden kielten ja kulttuurien ymmärtäminen ja omaksuminen vaikeutuvat suuresti. Monikielisyyden arvostaminen perustuu siis oppijan koettuun asemaan omassa kielessään ja kulttuurissaan. (Sajavaara 2006, 247.)

Saari (1998) on tehnyt tutkimuksen, jossa hän selvitti A2-kielen oppimismotivaatiota ja tehtyjen kielivalintojen motiiveja. Hän totesi, että oppimismotivaatio muodostui oppilaan halusta oppia sujuva kohdekielen taito, kohdekielen opiskelumotivaatiosta ja instrumentaalisesta ja integratiivisesta orientaatiosta. Oppilaat, joiden motivaatio oli korkea, menestyivät opinnoissa paremmin. Motiiveiksi kielivalinnalle nousivat tässä tutkimuksessa kiinnostus vieraita kieliä kohtaan ja halu oppia puhumaan kieliä sekä tietämys hyvän kielitaidon merkityksestä. Lisäksi osalla oppilaista motiiveiksi nousi vanhempien tahto kielen opiskeluun ja ystävien valinnat, mutta näiden motiivien perusteella valintansa tehneet olivat vähemmän motivoituneita kuin muut. (Saari 1998.)

Myös Rosti ja Suomalainen (2003) ovat tehneet tutkimuksen A2-kielivalinnoista, ja he ovat todenneet, että vanhemmat vaikuttavat lähes aina vähintään jonkin verran lastensa kielivalintoihin. Vanhempien jälkeen toiseksi eniten vaikuttavina henkilöinä nähtiin ystävät ja sisarukset. Vaikka valinnoista puhuttiin kotona oppilaiden mukaan melko paljon ja lasten oma

kiinnostus kieltä kohtaan oli monen kohdalla tärkeä valintaperuste, osa oppilaista koki tehneensä valintansa vanhempien pakottamana. (Rosti & Suomalainen 2003.)

3.3 Kieli-identiteetin merkitys kielenopiskelussa

Kieli on aina keskiössä kokemuksissamme siitä, keitä olemme, mihin kuulumme ja miten samaistumme ympärillämme oleviin ihmisiin (Joseph 2010, 9). Kieli on siis aina yhteydessä omaan identiteettiimme. Identiteetti ei tule esiin vain yhdellä analyttisellä tasolla, vaan se ilmenee monilla tasoilla samanaikaisesti. Identiteetti on diskursiivinen käsite, joka tulee ilmi vuorovaikutuksessa. (Bucholtz & Hall 2010, 19.) Identiteetistä voidaan käyttää myös käsitettä minäkäsitys, joka viittaa yksilön itseään koskeviin havaintoihin (Julkunen 1998b, 44).

Julkunen (1998a) viittaa kieli-identiteettiin termillä kieliminä, jonka hän määrittelee oppilaan käsitykseksi itsestään kielenoppijana. Hän toteaa kielikohtaisen minäkäsityksen liittyvän aina tiettyyn kieleen. (Julkunen 1998a, 36.) Dörnyei ja Ushiodan (2009) mukaan kieli-identiteetti rakentuu kielenoppijan sisäisestä identifikaatio prosessista omaa minäkuvaansa kohtaan. He viittaavat psykologiseen teoriaan, jonka mukaan ihmisillä on useampi ”mahdollinen minä”. Tämän teorian mukaan ”mahdolliset minät” edustavat yksilön seuraavia ajatuksia itsestään; millainen minusta voi tulla, millaiseksi haluan tulla ja millaiseksi en halua tulla. (Dörnyei & Ushioda 2009, 3.)

Laine ja Pihko (1991) ovat toteuttaneet tutkimuksen otsikolla ”Kieliminä ja sen mittaaminen”. Heidän mukaansa kieliminä viittaa oppilaan vieraan kielen opiskeluun liittyvään minäkäsitykseen. Tämä kieliminä voi olla luonteeltaan positiivinen tai negatiivinen. Kieliminä on melko pysyvä perusasenne itseä ja omia mahdollisuuksia kohtaan. Sen avulla oppilas säätelee omaa suhtautumistaan opiskeluunsa, mikä näin ollen vaikuttaa myös opiskelun tuloksiin. Kieliminä muotoutuu vähitellen kielenopiskelun myötä. Muotoutumiseen vaikuttaa etenkin opettajalta ja luokkatovereilta saatu palaute. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Dörnyei ja Ushioda (2009) toteavat, että toista kieltä opiskellessa kieli-identiteetti linkittyy motivaatioon. He viittaavat tekstissään Nortoniin (2000, 10), joka käyttää käsitettä ”sijoitus” kuvaamaan kielen oppijan historiallisesti ja sosiaalisesti rakentunutta suhdetta kohdekieleen ja haluun oppia ja harjoitella kyseistä kieltä. Kun oppija sijoittaa kieleen, hän tekee tämän

tietoisena siitä, että hän hankkii samalla laajemman skaalan symbolisia ja materiaalisia resursseja. Näiden resurssien avulla oppija kasvattaa omaa kulttuurista pääomaansa ja kehittää omaa identiteettiään. (Dörnyei & Ushioda 2009, 4.)

Kieli-identiteettiin eli kieliminään kuuluu olennaisesti itseluottamus ja minäpystyvyys. Oppimisen ja tiedon konstruoinnin suhteen nähdään tärkeänä se, miten yksilö hahmottaa maailmaansa ja millaisena hän näkee itsensä oppimistilanteessa. Oppijan tulee kyetä tulkitsemaan oppimiskokemuksiaan sekä onnistuessaan että epäonnistuessaan. Kieliminä voidaan jakaa yleiseen, kielikohtaiseen ja taito-/tehtäväkohtaiseen kieliminään. Taito-/tehtäväkohtainen kieliminä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, kuinka yksilö kokee osaavansa puhua kieltä tai kuinka hän kokee osaavansa kyseisen kielen kieliopin. (Julkunen 1998b, 44.)

Julkunen (1998b) käyttää myös käsitteitä ideaali ja aktuaalinen kieliminä. Ideaali kieliminä viittaa ajatukseen siitä, millainen kielenopiskelija yksilö haluaa olla ja aktuaalinen kieliminä sen sijaan vastaa yksilön todellisesta kieliminää. Hän toteaa, ettei ole realistista ajatella kieliminän olevan kovin vahva vain vuoden opiskelun jälkeen, mutta hänen tekemänsä tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista koki oppivansa kieltä hyvin. Tyttöjen kieliminä oli tutkimuksessa parempi kuin poikien kieliminä. Yleisesti ottaen on myös todennäköistä, että A2-kielen opiskelijoilla on parempi käsitys itsestään kielenoppijana, sillä A2-kieli ei ole pakollinen kieli. Kieliminä voi kuitenkin joutua koetukselle, jos ryhtyy lukemaan toisena vierana kielenä vaikeampaa kieltä kuin ensimmäinen vieras kieli. (Julkunen 1998b, 100–103.)

3.4 Kielenopiskelun kokemukset

Kielen todetaan olevan oppimisen ja ajattelun edellytys, sillä kieli on osa kaikkea koulun toimintaa. Jokainen opettaja nähdään kielen opettajana. Kielten opiskelun katsotaan edistävän ajattelutaitojen kehittymistä ja se tarjoaa mahdollisuuden monikielisen ja- kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle. Kun oppilas oppii kielen rakennetta ja sanavarasto kehittyy, vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehittyvät oppimisen myötä. Kielten opiskelu antaa hyvän alustan ilolle, leikkisyydelle ja luovuudelle. (Opetushallitus 2016, 218.) Sajavaara (2006, 248) lisää, että kielten opiskelu opettaa ymmärtämään ihmisten toimintaa ja oman kieliyhteisön tai vieraitten kieliyhteisöjen luonnetta ja erityislaatua.

Alanen (2006) toteaa, että kun tavoitellaan vieraan kielen oppimista, kielen luonteen ymmärtäminen on osa oppimisprosessia. Tähän kielen luonteen ymmärtämiseen kuuluu olennaisesti kielellinen tietoisuus, eli kyky nähdä kieli tietynlaisena prosessina, joka mahdollistaa tietoisesti kielen kontrollin. Itsesäätely, johon kuuluu oman toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi, luo yhteyden tietoisuuden ja oppimisen välille. Kun lapsi kykenee tiedostamaan oman ymmärryksensä vieraasta kielestä ja sen tuottamisesta, hän kykenee myös hallitsemaan ja säätelemään sitä. (Alanen 2006, 15–17.)

Asenteet, joita oppijoilla on opiskelemaansa kieltä ja sitä puhuvia ihmisiä kohtaan, vaikuttavat voimakkaasti oppimiseen niin luonnollisessa kuin muodollisessakin oppimisympäristössä. Kun oppija haluaa samaistua opittavan kielen puhujiin, lähtökohta kielen oppimiselle on otollinen. (Sajavaara 1999, 92.) Myönteisten oppimiskokemusten saavuttaminen riippuu myös siitä, tuottaako opiskelu tuloksia. Kun kieli alkaa toimia halutussa tarkoituksessa, eli ihmisten vuorovaikutuksen välineenä, tuottaa se positiivisia oppimiskokemuksia. Opettajalla on mahdollisuus edistää myönteisiä oppimiskokemuksia toimimalla pikemmin ohjaajana, avustajana ja valmentajana kuin tuomarina. Oppilaan tulee toimia vastuuhenkilönä omassa opiskelussaan. Oppilaiden tulee itse tehdä oppimisen työ, mutta opettaja voi ohjata oppilaitaan kielen maailmaan sellaisin tavoin, että oppiminen helpottuu. (Sajavaara 2006, 251.)

Julkunen (1998a) toteaa, että optimaalista oppimista tapahtuu, kun oppija on motivoitunut. Vierasta kieltä opiskeltaessa motivaatio on saavutusten osalta tärkein tekijä. Motivaatio vaikuttaa sekä oppilaiden oppimisstrategioihin, että opiskelun jatkuvuuteen. Motivaation lähteenä voi toimia integratiivinen tai instrumentaalinen motivaatio. Integratiiviseen orientaatioon kuuluu halu oppia kieltä ja asenne kielen oppimiseen, kun taas instrumentaalisessa orientaatioissa on kyse kielen oppimisen tuomista hyödyistä ja eduista. (Julkunen 1998a, 22–23.) Myös ulkopuoliset tekijät vaikuttavat oppilaan motivaatioon oppimistilanteissa. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa sosiaaliset, poliittiset ja henkilökohtaiset tekijät. (Julkunen & Borzova 1996, 13–14.)

Myös Dörnyei ja Ushioda (2009) puhuvat motivaation tärkeydestä uutta kieltä opeteltaessa. Heidän mukaansa nykypäivään asti kielenoppimisen motivaation teoriassa yleisimmin ollaan puhuttu niin sanotusta integroivasta orientaatiosta, joka voidaan määritellä aidon ja henkilökohtaisen kiinnostuksen heijastamiseksi toista ihmisryhmää ja heidän kulttuuriaan koh-

taan. Tämän orientaation mukaan toisen kielen oppijan on oltava halukas samaistumaan toisen kieliryhmän jäseniin ja jäljittelemään heidän käyttäytymistään. (Dörnyei & Ushioda 2002, 2.)

1990-luvun lopulla Julkunen (1998b) tutki alakoulun oppilaiden A2-kielten opiskelunkokemuksia ja totesi, että opetuksen kokeminen ja oppimiskokemukset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opiskelukokemuksien osalta tutkimuksessa käytettiin mittaria, joka koostui neljästä komponentista; mielenkiinto, relevanssi, odotukset ja tyytyväisyys. Tulokset osoittivat, että kaikkien neljän komponentin taso oli suhteellisen korkea, eli tutkimukseen osallistuneet oppilaat jaksoivat panostaa opiskeluunsa. Jotta oppilaiden motivaatio pysyisi ylhäällä, on oppilaiden oltava tyytyväisiä saavutuksiinsa. Lisäksi oppilaille tulee tarjota valinnan- ja vastuunottamisenmahdollisuuksia. (Julkunen 1998b, 91.)

Julkunen (1998b) viittaa tutkimuksessaan Kelleriin (1994), joka on todennut, että positiivisten oppimiskokemuksien takaa löytyy neljä vaatimusta; oppilaiden tulee olla kiinnostuneita opetuksesta, opetuksen on oltava relevanttia, oppilaiden odotusten menestymisen suhteen tulee olla myönteisiä ja oppilaiden tulee olla tyytyväisiä saavutuksiinsa. (Julkunen 1998b, 91.) Myös Heinonen (1976) on sitä mieltä, että yksilön odotukset yhdessä kokemusten kautta vaikuttavat siihen, miten oppilas opiskeluun suhtautuu. Kun odotukset ja kokemukset ovat yhdenmukaisia, oppilas motivoituu opiskeluun. (Heinonen 1976, 82.)

Järvinen, Nikula & Marsh (1999) kirjoittavat, että kielenoppimisen kannalta tärkeää on mielekäs kielenkäyttö. Kun oppilas itse tuottaa kieltä ja saa mielekästä harjoitusta, kielitaito automatisoituu, mikä on kielenoppimisen kannalta positiivista. Kielisuihkuopetuksen on todettu herättävän positiivisia oppimiskokemuksia. Tällainen opetus edistää oppilaiden rohkeutta käyttää kieltä ja aktivoi oppilaita kielitaidon kehittämiseen. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 235–251.) Dörnyei ja Ushioda (2009, 1) toteavat, että ihminen oppii toista kieltä väistämättä, jos hänet asetetaan alttiiksi kielidatalle.

Dufva (2006) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä kielenoppimisessa ja opiskelussa. Oppiminen on tulos oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksesta sen sijaan, että oppiminen tapahtuisi niin sanotusti oppijan päässä. Vuorovaikutuksesta puhuttaessa voidaan käyttää termiä dialoginen oppiminen, mikä tarkoittaa sitä, että yksilön tieto muotoutuu vuorovaikutussuhteissa. Vieraan kielen opiskelussa tulisi edistää sosiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. (Dufva 2006, 47-48.) Vuorovaikutus on oleellinen osa myös kommunikatiivista kieltenopetusta, jonka tavoitteena on, että oppija pystyy viestimään kohdekielellä (Harjanne 2006, 79).

Korkealehto (2014, 12) viittaa tutkimuksessaan Browniin (2007), jonka mukaan kommunikatiivisessa kielenopetuksessa kieli on pääasiassa viestinnän väline ja kielen opettelu painottuu suullisiin harjoituksiin.

Julkusen (1998b, 91) mukaan tytöt kokevat kielten opiskelun motivoivampana kuin pojat. Myös Sajavaara (2006, 241) toteaa saman ja lisää, että tytöt saavuttavat yleensä parempia tuloksia kielissä. Tytöt kokevat useammin pystyvänsä keskittymään kielten opiskeluun ja todella oppivansa kieltä. Yksi selittävä tekijä voi olla, että tytöt kokevat oppimateriaalit kiinnostavampina kuin pojat. Oppimisstrategiat ovat toinen merkittävä tekijä, joka tekee eroja poikien ja tyttöjen välille. (Julkunen 1998b, 92.) Toisaalta kielet eivät ole ainoa aine, jossa pojat jäävät helposti tytöistä jälkeen, sillä esimerkiksi Jääskeläinen (2015) huomauttaa tyttöjen menestyvän peruskoulussa myös yleisellä tasolla poikia paremmin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia A2-saksan opiskelua peruskouluissa oppilaiden näkökulmasta. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyin kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Mitä taustatekijöitä oppilaille on A2-saksan valintaan?

Millaisia kokemuksia oppilaille on A2-saksan opiskelusta?

Päädyin näihin tutkimuskysymyksiin, sillä halusin ottaa selvää siitä, mitkä asiat vaikuttavat oppilaiden päätökseen aloittaa saksan kielen opiskelu ja millaisia kokemuksia oppilaille on saksan kielen opiskelusta. Nämä tutkimuskysymykset ohjasivat tutkimukseni etenemistä koko tutkimuksen ajan. A2-kielen ollessa vapaavalintainen kieli jokaisen oppilaan tulisi opiskella sitä vapaaehtoisesti. Tämän vuoksi halusin selvittää miksi oppilaat ovat kielen valinneet, ja miltä vapaaehtoinen kielenopiskelu on tuntunut.

Tutkimukseni teoriaosuus painottuu tutkimukseni taustoihin ja auttaa lukijoita ymmärtämään A2-kielten opiskelun merkitystä ja asemaa Suomessa etenkin saksan kielen näkökulmasta. Lisäksi teoriaosuus antaa vastauksen sille, minkä tekijöiden on jo aikaisemmin todettu vaikuttavan kielivalintoihin ja mitkä tekijät vaikuttavat opiskelukokemuksiin. Tutkimukseni empiirisessä osuudessa otin selvää tulevatko samat asiat esille myös käytännössä nykypäivänä, sillä en löytänyt aiheesta 2010-luvulla tehtyjä tutkimuksia.

4.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus ja temaattinen sisällönanalyysi

Eskola ja Suoranta (1998) nimeävät laadullisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen toistensa synonyymeiksi. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus voidaan yksinkertaisimmillaan ymmärtää tutkimuksena, jossa kuvataan aineiston muotoa ei-numeraalisesti. On kuitenkin huomioitava, että samaa aineistoa, kuten esimerkiksi haastattelua, voidaan tutkia sekä määrällisesti että laadullisesti. Laadullisessa tutkimuksessa paneudutaan yleensä varsin pieneen määrään tapauksia, ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perin pohjaisesti. Aineiston osalta tieteellisyyden kriteerinä ei nähdä määrää vaan laatua. (Eskola & Suoranta 1998, 11–15.)

Tuomi ja Sarajärvi (2004) toteavat, että laadullisen tutkimus voidaan määritellä sen mukaan, mikä laadullisen tutkimuksen suhde on teoriaan. Heidän mukaansa täytyy pohtia, tarvitaanko laadullisessa tutkimuksessa teoriaa. He vastaavat tähän kysymykseen toteamalla teorian merkityksen olevan ilmeinen laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen teoriolla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettista osuutta. Teoriapohjaa tarvitaan, jotta tutkimuksen metodit, luotettavuus, etiikka ja kokonaisuus voidaan hahmottaa. Teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista on se, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään ja mikä on tutkimusta ohjaava metodologia. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 17–18.)

Tuomi ja Sarajärvi (2004) toteavat, että laadullista tutkimusta tehdessä on perusteltua joka kerta määrittää erikseen mitä on tekemässä. Tämä on tärkeää, sillä erilaisista yleisistä ohjeistuksista huolimatta jokaiseen tutkimukseen sisältyy yksilölliset eettiset ongelmat. Jotta tutkimuksen tieteellinen ilmaisu ei kärsisi, tutkijan on tärkeää pystyä perustelevaan valintoihin. Laadullisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään kysymykseen, kuinka ihminen voi ymmärtää toista ihmistä. Tämä kysymys on kaksisuuntainen siinä suhteessa, ettei kysymyksessä ole vain, kuinka tutkija voi ymmärtää tiedonantajiaan, vaan myös se, kuinka muut ihmiset voivat ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. Tutkijan on syytä muistaa, että laadullinen tutkimus on kokonaisuus, jossa aineiston kerääminen ja analyysi ovat erottumattomia. Tutkijan tulee miettiä käyttämäänsä analysointitapaa jo ennen haastatteluiden tekemistä, jotta tutkija voi käyttää sitä ohjenuoranaan haastatteluja suunniteltaessa ja purkaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 68–69.)

Laadullinen tutkimusmenetelmä oli luonnollinen valinta omalle tutkimukselleni, sillä aikomukseni oli kerätä aineistoni pieneltä määrältä vastaajia. Halusin esittää avoimia kysymyksiä vastaajille, mikä on laadulliselle tutkimukselle ominaista. Vaikka aineistoa kertyi lopulta enemmän kuin ajattelin, en käsittele aineistoani numeraalisesti. Jos olisin toteuttanut tutkimukseni määrällisenä, olisin tarvinnut vielä enemmän vastauksia, jolloin vastausten laatu olisi saattanut kärsiä. Lisäksi tutkimuskysymykseni ovat laadullisia, joten määrällisen tutkimuksen avulla en kenties olisi löytänyt riittävästi vastauksia esittämiini kysymyksiin. Tutkimukseni suhde teoriaan on yhtenäinen Tuomen ja Sarajärven määritelmän kanssa. Teoriapohja selventää valitsemiani taustoja ja tutkimiani käsitteitä. Teoriapohja täydentää tutkimukseni empiiristä osuutta, ja auttaa näin lukijoita hahmottamaan tutkimukseni kokonaisuuden.

Sisällönanalyyseissä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105). Temaattisessa sisällönanalyyseissä tutkija lähestyy aineistoaan tematisoinnin kautta, eli hän nostaa aineistostaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämä mahdollistaa eri teemojen vertailun niiden esiintymisen ja ilmenemisen suhteen. Aineiston teksteistä halutaan löytää tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Teemoittelun avulla tutkija kykenee nostamaan tekstiaineistosta esille kokoelman erilaisia vastauksia kysymyksiin. Teemoittelua suositellaan aineiston analysointitavaksi ratkaistaessa käytännöllisiä ongelmia. (Eskola 1998, 126–129.)

Teemoittelussa tekstistä nostetaan tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisia sitaatteja, joiden suhdetta teoriaan tutkija vertaa. Kun tutkimustekstissä näkyy empirian ja teorian vuorovaikutus, on tematisointi onnistunutta. On olemassa neljä eri tapaa, joilla aineiston tekstiä voidaan pelkistää. Tutkija voi muun muassa perustella tekemiään tulkintoja käyttäen tekstikatkelmia hyväkseen. Lisäksi sitaatteja voidaan käyttää esimerkkeinä kuvaamaan aineistoa. Lainaukset myös elävöittävät tekstiä. Neljäntenä tapana on pelkistää aineistosta tiivistettyjä kertomuksia. Sitaattien määrästä ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita vaan tutkijan on itse mietittävä mikä on sitaattien ja tutkimustekstinsuhde. (Eskola 1998, 126–130.)

Valitsin aineiston analysoitavakseni temaattisen sisällönanalyyseihin, sillä se sopii tutkimukseeni parhaiten. Sitaattien käytön avulla pystyin helpoiten perustelemaan analyysini tuloksia oppilaiden vastauksien perusteella. Vastauksista nousi esiin eri teemoja, jotka jaottelin tutkimuskysymyksieni mukaan ja pohdin, miten valitsemani teemat olivat yhteydessä tutkimukseni teorian kanssa.

4.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tuomi ja Sarajärvi (2004) toteavat, että yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin laadullisessa tutkimuksessa lukeutuvat kyselyt, havainnointi, haastattelut ja dokumentteihin perustuvat tiedot. Näistä kysely ja haastattelu ovat yksinkertaisia ja järkeviä tutkimusmuotoja, sillä kun halutaan selvittää ihmisen ajattelua tai toimintaa, on järkevintä kysyä heiltä suoraan. Tuomi ja Sarajärvi (2004) viittaavat Alasuutariin (2001), jonka mukaan ei kuitenkaan ole olemassa sellaista väylää, jonka kautta absoluuttista totuutta ihmisten ajatuksista voitaisiin saada selville. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73–74.)

Haastattelun ja kyselyn ero tulee siinä, vastaako tiedonantaja kirjallisesti vai suullisesti. Kysely on tutkimustapa, jossa tutkimuskohteet täyttävät itse heitä varten tehdyn kyselylomakkeen joko valvotusti tai itsenäisesti. Kyselylomakkeen ongelmana voi olla vastausten vähäisyys, sillä jos tutkimuskohteet eli tiedonantajat eivät osaa ilmaista itseään tarpeeksi selkeästi, tutkimus ei välttämättä kerro mitään tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi haastattelu voi olla luotettavampi tutkimistapa. Kyselylomakkeen etu tulee esille resursseissa ajan ja rahan suhteen, sillä haastattelu vie kyselyyn verrattuna runsaasti enemmän aikaa ja rahaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73–75.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) lisäävät, että haastattelun tekeminen vaatii taitoa ja kokemusta, joten aloittelevan tutkijan kohdalla kyselylomake saattaa tuottaa luotettavampia vastauksia.

Valli (2010) toteaa, että kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusaineistonkeruumenetelmistä, sillä sitä on käytetty erityisenä aineistonkeruumenetelmänä jo 1930-luvulta alkaen. Kyselylomake on oleellinen aineistonkeruumenetelmä, jolle on oma paikkansa ja käyttötarkoituksensa. Kyselyn muoto riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja kohderyhmästä. Kyselylomakkeella aineistoa voidaan kerätä yksittäin esimerkiksi postikyselyn tavoin tai samanaikaisesti useammalta koehenkilöltä kuten koululuokalta. (Valli 2010, 103.)

Päädyin tässä tutkimuksessa valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, sillä koin sen tutkimuksen onnistumisen kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi. Uskon myös, että haastatteluina saamani vastaukset eivät olisi poikenneet paljoa kyselylomakkeen avulla saamistani vastauksista, jolloin haastatteluiden aiheuttama työmäärä ei olisi tuonut tutkimukselleni lisähyötyä. Tämän lisäksi uskon, että kynnyksellä tutkimukseen osallistumiseen oli oppilaille matalampi, kun kyseessä oli kyselylomakkeella toteutettava tutkimus. Tällöin oppilaiden ei tarvinnut käyttää omaa aikaansa, kuten välitunteja, tutkimukseen osallistumiseen. Kyselylomakkeen avulla oppilaiden anonymiteetti oli myös helpompi säilyttää. Ajankäytön kannalta kyselylomakkeen käyttö oli todella järkevää, sillä haastattelut olisivat vaatineet paljon enemmän aikaa ja informanttien määrä olisi ollut huomattavasti pienempi. Halusin saada mahdollisimman paljon vastauksia kerralla, joten kyselylomake oli myös siitä syystä järkevä ratkaisu tässä tutkimuksessa.

Sekä haastattelut että kyselyt voidaan jakaa strukturoituihin ja avoimiin. Strukturoiduissa haastatteluissa ja kyselyissä jokaiselle tiedonantajalle esitetään samat kysymykset, joihin tiedonantajat vastaavat annettujen vastausvaihtoehtojen puitteissa. Tätä aineistonkeruume-

telmää käytetään yleensä kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Avoimissa haastatteluissa ja kyselyissä sen sijaan tiedonantajille ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja esitettyihin kysymyksiin vaan tiedonantajat saavat vastata omin sanoin. Avoimia kyselyitä käytetään yleensä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74–77.)

Valli (2010) painottaa, että kysymysten muodostaminen kyselylomaketta varten, ja näiden kysymysten huolellinen pohtiminen on tärkeä vaihe tutkimuksen onnistumisen kannalta. Kysymysten huono tai epäselvä asettelu aiheuttavat eniten virheitä tutkimustuloksiin, sillä jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä samoin kuin tutkija, tulokset vääristyvät. Kysymykset eivät saa olla epämääräisiä tai johdattelevia. Kysymysten muodostamisen lähtökohtana tulee olla tutkimuskysymykset, jotta kyselyn avulla voidaan saada vastauksia tutkimusongelmiin. Näin varmistetaan myös, että tiedonantajilta kysytään kaikki olennainen, muttei turhia kysymyksiä. (Valli 2010, 104.)

Tämän tutkimuksen ollessa laadullinen tutkimus loin kyselylomakkeeni siten, että kaikki kysymykseni olivat avoimia kysymyksiä. Käyttämäni kyselylomakkeet löytyvät tutkimuksen lopussa liitteinä (LIITE 2 ja LIITE 4). Avoimien kysymysten avulla vastaajille jäi mahdollisuus ilmaista itseään vapaasti. Pyrin olemaan hyvin tarkka siitä, että kysymykset olisivat ymmärrettäviä lasten näkökulmasta. Kyselylomaketta luodessa pohdin kysymyksiäni huolella ja muutin alkuperäisten kysymysten muotoa moneen kertaan. Mietin tarkasti, millä kysymyksillä saisin parhaiten vastauksia omiin tutkimuskysymyksiini, mutta pyrin muodostamaan kysymykseni siten, etteivät ne olisi johdattelevia. Näytin kumpaakin tekemääni kyselylomaketta useammalle henkilölle, jotta pystyisin näkemään luomani kysymykset eri perspektiiveistä. Muokkasin lomaketta saamani palautteen mukaan. Pohdin jokaista kysymystä huolella, ja jätin pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset kysymykset.

Kyselylomaketta muodostaessa tutkijan kannattaa kiinnittää huomiota myös kysymysten järjestykseen, sillä jos tutkimus on pitkä, vastaajien motivaatio saattaa hiipua loppua kohden, jolloin tärkeimmät kysymykset kannattaa sijoittaa kyselyn alkuun. Lomakkeen pituus kannattaa miettiä huolella, sillä liian pitkä lomake ei houkuttele vastaajia. Myös vastaajien ikä tulee huomioida, sillä esimerkiksi alakoululaisille suunnatussa kyselyssä kyselyn ei kannata ylittää kahta sivua. Tutkijan tulee arvioida kuinka kauan vastaaja jaksaa keskittyä kyselyyn. (Valli 2010, 104–106.)

Omaa kyselylomaketta tehdessäni pidin tärkeänä ohjenuorana sitä, että kyselylomakkeesta ei tulisi liian pitkä, sillä tutkimushenkilöni olivat lapsia. Pyrin myös järjestämään kysymykset siten, että tärkeimmät kysymykset olivat lomakkeen alussa, jottei oppilaiden vastausmotivaatio ehtisi hiipua. Jouduin kuitenkin muokkaamaan kyselylomakettani ensimmäisen aineistonkeruun jälkeen, ja lisäämään muutamia kysymyksiä, jotta saisin mahdollisimman kattavan aineiston. Ensimmäisen aineistoni keräsin alakoulun puolelta, mutta toiseen kyselylomakkeeseen vastasivat yläkouluikäiset oppilaat, minkä otin huomioon muotoillessani kysymyksiäni uudelleen. Päätelin, että vastaajien ollessa vanhempia, kyselylomakkeen pidentäminen muutamalla kysymyksellä ei tuottaisi vastaajille ongelmia. Alakoulun oppilaiden kanssa käytin LIITE 2 lomaketta ja yläkoulu oppilaiden kanssa LIITE 4 lomaketta.

Kun kyselylomake teetetään samanaikaisesti isolle ryhmälle ja tutkija on itse paikalla, etuna on se, että tutkija voi selventää kysymyksiä, mikäli hän huomaa, että jokin kysymys on epäselvä tai väärinymmärretty. Tällöin myös koehenkilöt voivat itse kysyä, jos jokin kohta ei ole heille selkeä. Tällaisessa aineistonkeruumenetelmässä vastausprosentti on verrattain korkea ja siten tutkijan kannalta edullinen, sillä näin tutkija tavoittaa yhdellä kertaa useita koehenkilöitä. (Valli 2010, 108–109.) Olin itse joka kerta paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen, jotta kykenisin tarvittaessa selventämään kysymyksiäni. Kysymykset olivat ilmeisesti selkeitä oppilaille, sillä selventäviä kysymyksiä ei noussut. Koin kuitenkin tärkeäksi olla paikalla oppilaiden täyttäessä kyselylomakkeita, sillä tällöin pystyin paremmin vetoamaan oppilaisiin, jotta he vastaisivat kysymyksiin tarkasti ja rehellisesti.

4.4 Tutkimusaineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Tutkimusaineistoni hankinta oli monivaiheinen prosessi, jonka tein vuoden 2016 syksyllä. Koska tutkimuskohteenani oli alaikäiset lapset, lupien hankkiminen oli oleellinen osa tutkimusaineistoni keräämistä. Esittelin aluksi tutkimukseni yhden alakoulun rehtorille ja saksan opettajalle. Saatuaani tutkimusluvan heiltä molemmilta menin alakouluikäisten oppilaiden A2-saksan oppitunnille vierailulle esittelemään tutkimukseni, ja jaoin heille tutkimuslupalomakkeet (LIITE 1) kotiin vietäväksi. Tutkimuslupalomakkeessa pyysin vanhempia keskustelemaan yhdessä lapsensa kanssa tutkimukseen osallistumisesta, ja pyysin allekirjoituksen suostumuksen merkiksi sekä vanhemmalta että oppilaalta itseltään. Parin viikon päästä tulin takaisin kouluun ja teetin kyselylomakkeet kyseisellä saksan opiskelijaryhmällä.

Kyseinen A2-saksan ryhmä muodostui 5.-6. luokan oppilaista, joita oli ryhmässä yhteensä 20. Heistä 13 vastasi kyselylomakkeeseen. Vastanneista seitsemän oli poikia ja kuusi tyttöjä. Tämän ryhmän kanssa käyttämäni kyselylomake löytyy tutkimuksen lopusta (LIITE 2). Ryhmästä suurin osa oli opiskellut saksaa vuoden verran, mutta yksi oppilas oli opiskellut saksaa jo kolme vuotta. Oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen saksan oppitunnin aikana, ja jokainen oppilas sai vastausaikaa juuri sen verran kuin itse halusi. Olin itse paikalla, kun oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, ja kehotin heitä vastaamaan mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti esittämiini kysymyksiin. Painotin oppilaille sitä, että he saivat vastata kyselyyn nimettömästi, ja että heidän vastauksiaan ei tule lukemaan kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä eli minä. Tältä ryhmältä saamani vastaukset jäivät melko suppeiksi, sillä suurin osa vastauksista oli hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia. Osa vastauksista oli vain yhden sanan mittaisia. Epäilemättä vastaajien nuori ikä vaikutti osaltaan vastausten lyhyeyteen, sillä suurin osa vastaajista oli vain 11-vuotiaita. Oppilaat eivät vaikuttaneet kovin innokkailta vastaamaan kyselyyn, joten koin heidän vastaamismotivaationsa olleen muutamaa oppilasta lukuun ottamatta melko alhainen.

Otin seuraavaksi yhteyttä kahteen yläkoulun rehtoriin ja näiden koulujen saksan opettajiin, ja pyysin heiltä tutkimusluvan heidän kouluihinsa. Luvat saatuani en tällä kertaa mennyt esittelemään tutkimustani oppilaille, vaan kerroin tutkimukseni taustat kyseisten saksan ryhmien opettajille, ja he selittivät tutkimuksen tarkoituksen oppilaille. He myös jakoivat samalla tutkimuslupalomakkeet (LIITE 3) oppilaille kotiin vietäväksi. Toisella näistä yläkouluista kävin yhtenä päivänä teettämässä kyselylomakkeen yhdelle 9. luokan opiskelijaryhmälle ja toisella yläkoululla vierailin kahtena päivänä, joista toisena päivänä kyselyyn vastasi 9. luokan opiskelijaryhmä ja toisena 7. luokan opiskelijaryhmä. Yläkoulun oppilaita varten muokkasin kyselylomakettani ja lisäsin muutamia kysymyksiä. Käytin samaa kyselylomaketta (LIITE 4) jokaisen yläkouluryhmän kanssa.

Ensimmäisellä vieraillemallani yläkoululla A2-saksan opiskelijaryhmä koostui yhdestätoista 9. luokanoppilaasta, joista viisi oli poikia ja kuusi oli tyttöjä. Tästä ryhmästä jokainen osallistui tutkimukseen. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta jokainen oppilas oli aloittanut saksan kielen opiskelun 5. luokalla. Yksi oppilas oli aloittanut opinnot jo 4. luokalla. Myös tämä ryhmä vastasi kyselyyn saksan oppitunnin aikana, jota ennen kertosin vielä oppilaille tutkimuksen tarkoituksen. Oppilailla meni vastaamiseen noin 20-30 minuuttia, ja jälleen jokainen oppilas sai haluamansa verran vastausaikaa. Oppilaat keskittyivät vastaamiseen hyvin ja kirjoittivat huolellisia ja pitkiä vastauksia lähes jokaiseen kysymykseen. Oppilaat vaikuttivat

melko motivoituneilta kyselyyn vastaamiseen, sillä vastaamistilanne oli rauhallinen ja keskittynyt.

Toisella yläkoululla kyselylomakkeeseen vastasi aluksi 9. luokan oppilaista koostuva A2-saksan ryhmä. Ryhmä oli kooltaan 12 oppilaan ryhmä, mutta tunnilla, jolla kyselylomake täytettiin, paikalla oli 10 oppilasta. Nämä kaikki 10 oppilasta vastasivat kyselylomakkeeseen. Heistä kuusi oli poikia ja neljä tyttöjä. Oppilaista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat aloittaneet saksan opiskelun 4. luokalla, mutta yksi oli aloittanut opiskelun 5. luokalla. Myös tämä ryhmä vaikutti kiinnostuneelta tutkimuksen suhteen ja he keskittyivät myös tarkasti kyselyyn vastaamiseen. Vastausaikaa ei ollut rajoitettu, ja oppilaat vastasivat suunnilleen samassa ajassa kuin toinenkin 9. luokan ryhmä eli noin 20-30 minuutissa.

Seuraavaksi samalla koululla teetin kyselylomakkeen 7. luokan A2-saksan opiskelijaryhmälle. Tässä ryhmässä oppilaita oli 16, joista kaikki olivat oppitunnilla paikalla. Heistä 13 osallistui tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista neljä oli poikia ja yhdeksän oli tyttöjä. Myös tällä kerralla kyselylomake täytettiin saksan oppitunnin alussa, ja oppilailla meni aikaa vastaamiseen varttitunnista puoleen tuntia. Osa oppilaista keskittyi vastaamiseen huolellisesti, mutta osalla vastaamismotivaatio oli melko alhainen, mikä näkyi nopeassa vastaamisessa ja vastauksien lyhyessä mitassa. Tässä ryhmässä tytöt kirjoittivat pidempiä ja huolellisempia vastauksia kuin pojat. Kyseisestä ryhmästä jokainen oppilas oli aloittanut saksan opiskelun 4. luokalla.

Keräsin aineistoni yhteensä neljältä A2-saksan opiskelijaryhmältä, joista yksi koostui 5.-6. luokan oppilaista, yksi 7. luokan oppilaista ja kaksi 9. luokan oppilaista. Vastaajien yhteismäärä oli 47 oppilasta, joista 25 oli tyttöjä ja 22 oli poikia. Oppilaiden ikä luonnollisesti vaikutti oppilaiden vastauksien laatuun, sillä 9. luokan oppilaat pystyivät kuvailemaan tarkimmin omia kokemuksiaan, ja antoivat syvällisimpiä vastauksia. En kuitenkaan halunnut jättää aineistonanalyysivaiheesta pois 5.-6. luokan oppilasryhmän ja 7. luokan oppilasryhmän vastauksia, sillä myös heidän vastauksistaan nousi esiin tärkeitä asioita tutkimukseni suhteen. Mielestäni eri ikäluokilta kerätyt vastaukset tuovat tutkimukselleni lisäarvoa, sillä tällöin aineistoni on heterogeenisempi. Lisäksi käyttäessäni eri luokka-asteilta saamiani vastauksia pystyin myös tarkastelemaan vastauksien eroja ja yhtäläisyyksiä eri ikäisten oppilaiden välillä.

Taulukko tutkimukseen osallistuneista oppilaista:

	Tytöt	Pojat	Yht.
5.-6. luokan oppilasryhmä	6	7	13
7. luokan oppilasryhmä	9	4	13
9. luokan oppilasryhmä (1.)	6	5	11
9. luokan oppilasryhmä (2.)	4	6	10
Yht.	25	22	47

4.5 Tutkimusaineiston analysoiminen

Toteutin aineistoni analysoimisen temaattisen sisällönanalyysin kautta. Teetettyäni kyselylomakkeen ensimmäiselle A2-saksan oppilasryhmälle, joka koostui 5.-6.-luokkalaista, totesin vastausten olevan melko pintapuolisia, joten päätin muokata kyselylomakettani, jotta saisin tutkimukseni kannalta relevantteja vastauksia. Tutkimukseni teoriaosuudessa viittasin Julkusen (1998b) tekemään tutkimukseen, jossa hän tutki oppilaiden A2-kielten opiskelukokemuksia neljän eri komponentin avulla. Nämä neljä komponenttia olivat *mielenkiinto*, *relevanssi*, *odotukset* ja *tyytyväisyys*. Päätin luoda uuden kyselylomakkeeni käyttäen näitä komponentteja hyväksi, ja hain kysymyksilläni vastauksia siihen, kokevatko oppilaat opiskelun mielenkiintoiseksi, kokevatko he hyötывänsä opiskelusta, mitä odotuksia oppilailla on ollut opetuksen suhteen ja ovatko he olleet tyytyväisiä opiskeluun ja kehitykseensä.

Ryhdyin tekemään analyysiani aluksi lukemalla oppilaiden vastaukset useampaan kertaan läpi. Pohdin, mitkä asiat toistuivat vastauksissa usein, ja niiden asioiden pohjalta loin mielilekartan, johon listasin mahdollisia teemoja. Teemojen selkiytyttyä kävin vastaukset uudelleen läpi ja merkkasin värikoodien avulla eri teemojen alle lukeutuvia vastauksia. Kävin

vastaukset läpi luokka-asteittain erotellen tyttöjen ja poikien antamat vastaukset, jotta pystyin arvioimaan mahdollisia eroja sukupuolten ja eri luokka-asteiden vastauksien välillä.

Pääteemakseni vastauksista nousi oppilaiden *kieliasenteet*, jotka vaikuttivat sekä oppilaiden kielivalintaan, että opiskelukokemuksiin. Jaoin analyysini kahteen osioon kielivalintojen ja kielenopiskelun kokemusten suhteen, ja loin molempiin omat alateemat saamieni vastauksien perusteella. Kielivalintojen suhteen alateemoikseni jaoin *hyödyn, mielenkiinnon, sosiaaliset suhteet ja kielten tarjonnan*, sillä nämä tekijät tulivat oppilaiden vastauksissa eniten esille. Kielenopiskelun kokemusten puolesta alateemoikseni muodostuivat *mielenkiinto, odotukset, tyytyväisyys ja hyöty*. Nostan aineistostani esille sitaatteja esimerkeiksi, joiden pohjalle perustan analyysini. Pohjustan sitaatteja kertomalla alkuun vastaajan sukupuolen (T/P) ja luokka-asteen (5-6.lk./7.lk./9.lk.), jotta myös tutkimukseni lukijoille havainnollistuu erot ja yhteneväisyydet sukupuolten ja luokka-asteiden välillä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Kielivalinnat

Kieliasenteiden suhteen kielivalintojen osalta esiin nousivat hyödyn, mielenkiinnon, sosiaalisten suhteiden ja kielten tarjonnan merkitys.

5.1.1 Hyöty

Kielten opiskelun tuoma hyöty tuli esille useissa vastauksissa kielivalinnan suhteen:

(T 9.lk.) ”...*ajattelin, että saksan kielestä saattaisi olla hyötyä tulevaisuudessa.*”

(P 9.lk.) ”...*sitä (saksaa) suositeltiin että se kannattaa ottaa ja että siitä olisi hyötyä.*”

(T 7.lk.) ”...*tiesin, että tarvitsen saksaa jossain.*”

(T 7.lk.) ”...*tiesin, että on hyödyllistä osata kieliä, koska kielitaitoa tarvitaan aina.*”

(T 5.-6.lk.) ”...*niistä (kielistä) voi olla myöhemmin paljon apua.*”

Moni vastaajista koki, että kielistä tai nimenomaan saksan kielestä olisi hyötyä tulevaisuudessa, mutta he eivät osanneet määritellä mitä tämä hyöty olisi. Sekä tyttöjen että poikien vastauksissa ilmeni tällainen määrittelemätön hyöty kaikilla luokka-asteilla, mutta tytöt mainitsivat sen poikia useammin. Osa oppilaista osasi kuitenkin ilmaista tarkemmin, minkä vuoksi kokivat saksan opiskelun hyödylliseksi, kuten seuraavista sitaateista käy ilmi:

(P 9.lk.) ”...*koska saksan kielen taidosta on hyötyä työelämässä ja esim. lomamatkoilla.*”

(T 7.lk.) ”...*kun esim. hakee työpaikkoihin, niihin on sitä paremmat mahdollisuudet, mitä enemmän kieliä osaa.*”

(T 7.lk.) ”...*saksaa tarvitaan monessa maassa.*”

(P 7.lk.) ”...*silloin (kun opiskelen saksaa) voin käydä enemmän Saksassa*”

(T 5.-6.lk.) ”*Käydään joka kesä kavereiden luona Münchenissä*”

Useissa vastauksissa valintaperusteeksi annettiin saksan kielen hyöty etenkin työelämässä ja matkustelun parissa. Monet vastasivat tarvitsevansa saksaa matkustaessaan nimenomaan

Saksaan, mutta muutamat mainitsivat matkustelun vain yleisesti. Työelämän osalta kielitaidon ja etenkin saksan kielen taidon koettiin olevan hyödyksi sekä työpaikan haussa, että itse työtä tehdessä. 9.-luokkalaiset pojat perustelivat valintaansa eniten näiden konkreettisten hyötyjen kautta. Vastauksien perusteella yleinen asenne vastaajien keskuudessa vaikutti olevan se, että kielitaito nähtiin ylipäätään kannattavana asiana. Eräs vastaajista ilmaisi asian näin:

(P 9.lk.) ”*Eihän siitä (saksan kielestä) haittaakaan ole.*”

5.1.2 Mielenkiinto

Mielenkiinto kielten opiskelua kohtaan oli myös toinen tärkeä peruste oppilaiden kielivalinnalle. Monet ilmaisivat olevansa kiinnostuneita kielten oppimisesta yleisesti, mutta osa kertoi haluavansa oppia juuri saksan kieltä:

(T 5.-6.lk.) ”*Uusia kieliä on kiva oppia.*”

(P 5.-6.lk.) ”*...koska halusin oppia saksaa.*”

(T 7.lk.) ”*Tykkään myös kielten opiskelusta.*”

(P 7.lk.) ”*...saksan kieli vaikutti minusta silloin mielenkiintoiselta.*”

(P 9.lk.) ”*Teki mieli opiskella jotain kieltä englannin rinnalla... lisäksi saksa vaikutti mielenkiintoisimmalta A2-vaihtoehdolta.*”

(T 9.lk.) ”*Englanti oli minulle helppoa ja siksi ajattelin, että voisin ottaa toisen kielen. Muutenkin pidän kielten opiskelusta.*”

Myös menestyminen englannin kielen opinnoissa kävi ilmi perusteena saksan kielen opiskelun aloittamiselle. Mielenkiinto kielten opiskelua kohtaan ja halu oppia uusia kieliä oli yhtä yleinen peruste kielivalinnalle niin poikien kuin tyttöjenkin keskuudessa, ja kuten sitaateista ilmenee, mielenkiinto kielten opiskelua kohtaan mainittiin valintaperusteena jokaisella luokka-asteella. Vastauksista kävi ilmi, että suurin osa vastaajista oli valinnut saksan omasta tahdostaan, eli syynä valinnalle oli sisäinen motivaatio. Osa totesi saksan vaikuttaneen kivalta tai mielenkiintoiselta vaihtoehdolta ennen opiskelun aloittamista, eli kieliasteet olivat positiivisia valintaa tehdessä. Osalla myös aiempi saksan opiskelutausta oli syynä saksan kielen valinnalle:

(T 7.lk.) ”*Olen asunut Saksassa pienenä ja halusin, etten unohda miten saksaa puhutaan.*”

(P 5.-6.lk.) ”*Opiskelin valmiiksi saksaa ja valitsin saksan.*”

5.1.3 Sosiaaliset suhteet

Melko moni oppilaista mainitsi syyksi saksan kielen valinnalle sosiaaliset suhteet. Osa kertoi vanhempien pakottaneen valitsemaan saksan, mutta osa halusi itse mallintaa vanhempien käytöstä tai noudattaa vanhempien kehotusta:

(P 5.-6.lk.) ”*...koska äitini opiskeli saksaa*”

(T 5.-6.lk.) ”*Molemmat vanhempani ovat opiskelleet saksaa ja minä halusin myös.*”

(P 9.lk.) ”*...äiti sanoi, että se (saksan opiskelu) kannattaa.*”

(P 9.lk.) ”*Minut pakotettiin siihen (saksan opiskeluun).*”

(T 9.lk.) ”*En erityisesti halunnut aloittaa saksan opiskelua. Vanhemmat sanoivat, että minun täytyy aloittaa ranska tai saksa.*”

(T 7.lk.) ”*äitini kehotti (aloittamaan saksan opiskelun).*”

(P 7.lk.) ”*vanhemmat kannattivat ajatusta (aloittaa saksan opiskelu).*”

Vanhempien vaikutus kielen valintaan näkyi sekä tytöillä että pojilla kaikilla luokka-asteilla, mutta tyttöjen keskuudessa vanhempien vaikutus mainittiin useammin kuin poikien keskuudessa. Niillä oppilailla, jotka olivat valinneet saksan pelkästään vanhempien tahdon mukaisesti, kieliasenne oli negatiivisempi kuin niillä, jotka olivat tehneet valinnan omasta tahdostaan. Niiden oppilaiden määrä, jotka kertoivat vanhempien pakottaneen valitsemaan saksan, oli suhteellisen pieni. Sosiaalisten suhteiden osalta vanhemmat eivät olleet kuitenkaan ainut vaikuttava tekijä, vaan myös kavereiden ja sisarusten kielivalinnoilla oli vaikutusta valintaan:

(P 9.lk.) ”*...kaverit aloittivat myös (saksan opiskelun).*”

(T 9.lk.) ”*Kaveritkin valitsi (saksan) ja halusimme päästä samalle luokalle yläasteella.*”

(P 7.lk.) ”*...koska kaikki kaveritkin aloittivat (saksan).*”

(T 7.lk.) ”*...pari kaveriani oli myös aloittamassa saksan.*”

(P 9.lk.) *”Veli opiskeli ranskaa ja olin itsekkin ottamassa sitä, mutta ranskan ryhmää ei tullut.”*

(T 5.-6.lk.) *”Halusin saksan, koska veljeni opiskeli saksaa.”*

(T 9.lk.) *”...koska isoveljeni on opiskellut aikoinaan saksaa.”*

Kavereiden ja sisarusten vaikutus valintaan näkyi valintaperusteissa enemmän yläkouluikäisten kuin alakouluikäisten vastaajien joukossa. Kavereiden vaikutus mainittiin selvästi useammin kuin sisarusten tai vanhempien vaikutus. Vastauksien mukaan kaverit ja sisarukset vaikuttivat yhtä useasti niin tyttöjen kuin poikien kielivalintaan. Ne oppilaat, jotka olivat valinneet saksan, koska kaverit tai sisarukset opiskelivat myös kyseistä kieltä, suhtautuivat opiskeluun positiivisemmin kuin ne, joilla vanhempien suosittelu tai tahto oli ollut ratkaisevana tekijänä valinnan suhteen.

5.1.4 Kielten tarjonta

Kielten tarjonta oli myös peruste kielivalinnalle. Suurimmalla osalla oli ollut vaihtoehtona valita myös ranskan kieli, mutta muutama totesi saksan olleen ainut vaihtoehto. Osa mainitsi vaihtoehtoja olleen, muttei nimennyt muita vaihtoehtoja erikseen. Pari oppilasta kertoi myös espanjan olleen yksi vaihtoehdoista. Moni oli valinnut saksan, koska yksinkertaisesti halusi valita sen. Osan mielestä saksa vaikutti ranskan kieltä kiinnostavammalta kieleltä tai he uskoivat saksan olevan vaihtoehdoista hyödyllisin kieli:

(T 9.lk.) *”Mietin espanjan ja saksan välillä, mutta ajattelin saksasta olevan enemmän hyötyä minulle.”*

(P 7.lk.) *” Oli mahdollisuus valita ranska, mutta se ei vaikuttanut niin mielenkiintoiselta.”*

(T 5.-6.lk.) *”Minulla oli myös vaihtoehtona ranska mutta en oikein innostunut siitä koska se vain kuulosti oudolta.”*

(P 5.-6.lk.) *”...olisi ollut (vaihtoehtona) ranska enkä halunnut, koska vanha luokkalainen sanoi sitä tylsäksi.”*

(P 9.lk.) *”En halunnut muita kieliä, koska ne eivät kiinnostaneet ja ryhmissä ei olisi ollut ennalta tuttuja.”*

Suurimalla osalla saksa oli ollut ykkösvaihtoehto ja he olivat sen saaneet. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että osa oli valinnut saksan, koska muitten kielten ryhmiä ei järjestetty tai oppilaalle itselleen mieluisinta kieltä ei ollut tarjolla. Näitä tapauksia oli kuitenkin melko vähän vastaajien joukossa:

(T 7.lk.) ”*Olisin ensisijaisesti halunnut valita Espanjan, koska käyn siellä niin monesti, eli tulisin tarvitsemaan sitä enemmän.*”

(P 9.lk.) ”*...ranskan ryhmää ei tullut, joten menin saksan ryhmään.*”

(T 9.lk.) ”*Valitsin ranskan, mutta ryhmää ei tullut, joten aloitin saksan. Olisin valinnut ranskan, koska se vaikutti mielenkiintoisemmalta.*”

(T 9.lk.) ”*Olisin ottanut Venäjän, muttei ryhmää muodostunut. Venäjänkin olisi ollut hyödyllinen kieli.*”

Muina kielinä, joita oppilaat olisivat halunneet valita, mainittiin espanja, ranska ja venäjä. Osa oppilaista koki nämä kielet joko mielenkiintoisimpina, hyödyllisempinä tai kaverit tai vanhemmat olivat suositelleet näitä kieliä.

5.2 Kielenopiskelun kokemukset

Kielenopiskelun kokemuksien osalta analysoin oppilaiden kieliäseniteitä mielenkiinnon, odotusten tyytyväisyyden ja hyödyn näkökulmista.

5.2.1 Mielenkiinto

Mielenkiinnon osalta pohdin, mikä oli oppilaiden mielenkiinnon yleinen taso eri ryhmissä, mitkä asiat lisäsivät tai vähensivät mielenkiintoa ja miten oppilaat kokivat sen, miten opiskelu voisi olla mielenkiintoisempaa. Oppilaiden kieliäsenne oli oleellinen tekijä oppilaiden mielenkiinnon suhteen. Aineistosta kävi ilmi suunnilleen saman verran positiivista kuin negatiivista suhtautumista saksan kielen opiskeluun. Äsenneet saksan kielen opiskelua kohtaan vaihtelivat suuresti oppilaiden ja ryhmien kesken. Toisessa 9. luokan opiskelijaryhmässä lähes kaikkien äsenne opiskeluun oli pääasiassa positiivinen. Toisessa 9. luokan ryhmässä sen sijaan ilmeni enemmän negatiivisia kuin positiivisia kommentteja saksan kieltä ja sen opiskelua kohtaan. 7. luokan ja 5.-6. luokan oppilaiden keskuudessa suhtautuminen oli pääsään-

töisesti vaihtelevaa, sillä vastauksista ilmeni myös sekä positiivisia, että negatiivisia kommentteja. Yleisesti ottaen poikien ja tyttöjen suhtautumisella ei ollut juurikaan eroa vastaa-
jien joukossa.

Mielenkiinto opiskelua kohtaan ilmeni muun muassa näissä sitaateissa:

(P 9.lk.) ”*Opiskelu on ollut mukavaa. Uusien asioiden oppiminen on aina kivaa.*”

(T 9.lk.) ”*Se (saksa) kuulostaa kivalta. En malta odottaa milloin pääsen testaamaan omaa saksan kielen taitoa tosi tilanteessa.*”

(P 7.lk.) ”*On mielenkiintoista oppia uusia sanoja.*”

(T 7.lk.) ”*Saksan opiskelu on ollut mukavaa, koska se on vapaampaa ja rennompaa kuin pakollisten kielten opiskelu.*”

(T 7.lk.) ”*Saksan opiskelu on useimmiten mukavaa, kun on tehty jotain kivaa.*”

(T 7.lk.) ”*Minusta saksan on ihan mielenkiintoista, kun meillä on hyvä opettaja.*”

Oppilaat mainitsivat erilaisia syitä, jotka tekivät opiskelusta mielenkiintoista. Osa kertoi opiskelun alun olleen helppoa ja mukavaa ja osan mielenkiintoa lisäsi uuden oppiminen. Osa kertoi pitävänsä siitä, kuinka saksan tunneilla tehdään erilaisia asioita ja kertoi saksan tuntien olevan mielenkiintoisempia kuin muiden aineiden oppitunnit. Saksan opiskelun koettiin olevan osittain rennompaa kuin muiden kielten opiskelun. Myös maan kulttuurista ja kirjallisuudesta oppiminen teki opiskelusta mielenkiintoista. Osa koki kielen hauskana ja piti uusien sanojen oppimisesta. Monille puhumaan oppiminen oli tärkein motivaation lähde, ja kokemukset omasta osaamisesta ilman kirjan apua lisäsivät mielenkiintoa saksan kielen opiskelua kohtaan. Oppilaiden mielenkiintoa opiskelua kohtaan lisäsi myös se, että opettaja ja opiskelijakaverit koettiin mukaviksi.

Vastauksien joukossa oli toisaalta myös paljon kommentteja, jotka osoittivat, että oppilaat eivät koe opiskelua mielenkiintoiseksi:

(T 5.-6.lk.) ”*...minusta saksa on aika vaikeaa ja tylsää.*”

(P 5.-6.lk.) ”*... (saksan opiskelu on tuntunut) aika tylsältä ja haluaisin lopettaa sen.*”

(P 9.lk.) ”*En opi mitään enkä jaksa yrittää. ... kieli on niin monimutkainen.*”

(T 9.lk.) ”...minua ei kiinnosta saksan kieli ja se kuulostaa suoraan sanottua kauhealta.”

(T 7.lk.) ”...on ärsyttävää, kun joutuu olemaan enemmän koulussa kuin ne, joilla ei ole valinnaista kieltä. ... en tule tarvimaan saksan kieltä missään ja opiskelu on tylsää.”

Suurimpana syynä mielenkiinnon puutteelle vastauksissa ilmeni se, että oppilaat kokivat opiskelun tylsäksi ja työlääksi. Osa myös koki, ettei opiskelusta hyödy mitenkään tai ettei ole oppinut mitään. Moni kertoi, että kielioppi ja sanasto tekevät opiskelusta todella vaikeaa, sillä ne eivät jää mieleen, ja ovat outoja. Opittujen asioiden todettiin unohtuvat helposti esimerkiksi kesän aikana. Asioiden ulkoaopettelu koettiin hankalaksi. Osa totesi itse kielen olevan kiinnostava, mutta opiskelun ei. Toiset sen sijaan totesivat, etteivät pidä itse kielestä, vaikka muiden kielten opiskelu on kiinnostavaa. Jotkut kokivat opiskelun ns. ”pakkopulhana” eivätkä pitäneet siitä, ettei opiskelua saa lopettaa. Muutama koki tuntien ajankohdat ongelmallisiksi, sillä päivän ensimmäisellä tai viimeisellä tunnilla oli oppilaiden mukaan vaikeata keskittyä. Aamutuntien mainittiin olevan ongelmallisia myös siksi, ettei niille jaksaa herätä. Yhtenä syynä mielenkiinnon puuttumiselle annettiin se, ettei kielivalintaa tehdessä oltu kerrottu, että saksan kieli vie yhden valinnaisen aineen yläasteella. Hankalaksi koettiin myös se, että saksaa kuulee paljon vähemmän kuin englantia. Lähes jokainen koki englannin helpompana kielenä ja monelle se oli myös mielenkiintoisempi ja mielekkäämpi kieli.

Moni vastaajista suhtautui opiskeluun myös vaihtelevasti. Opiskelun kerrottiin olevan välillä tylsää, mutta silti mukavaa. Lähes kaikkien mielestä kieli oli haastavaa, mutta osan totesi pitävänsä haastavuudesta tai haluavansa oppia haasteista huolimatta:

(P 9.lk.) ”On se (saksan opiskelu) ihan mielenkiintoista. Se on vain aika vaikeaa.”

(T 9.lk.) ”...kun yläaste alkoi, niin halusin lopettaa (saksan). En kyllä enää halua lopettaa, vaikka on vaikeaa, mutta tykkään tästä kielestä.”

(T 7.lk.) ”Välillä se (saksan opiskelu) on myös tylsää, mutta yleensä ihan kivaa, kun ajattelee sen olevan hyödyksi.”

(P 5.-6.lk.) ”Sinne (saksan tunneille) lähteminen on aina tuntunut inhottavalta, mutta tunnilla on ollut ihan ok.”

(T 5.-6.lk.) ”Se (saksan opiskelu) on ollut ihan mukavaa, mutta joskus on tuntunut vähän tylsältä.”

Oppilaat totesivat, että saksan oppiminen vaatii todella kovaa työtä, ja osan mielestä oppimisen eteen työskentely kannatti, kun taas osa oli sitä mieltä, että työskentelystä saatu hyöty ei ole heidän näkemänsä vaivan arvoista. Muutama totesikin, että kannattaa miettiä tarkkaan ennen kuin aloittaa saksan kielen opiskelun, mutta osa kertoi suosittlevansa saksan opintoja.

Kyselylomakkeessa, jota käytin yläkouluryhmien kanssa, kysyin oppilailta, miten heidän mielestään saksan kielen opiskelua ja oppitunteja voisi kehittää. Oppilaat antoivat muun muassa seuraavia esimerkkejä:

(T 7.lk.) *”Ei olisi niin paljon vain kirjasta opiskelua, vaan myös toimintaa.”*

(P 7.lk.) *”Tekemällä alusta mielenkiintoisempaa niin perusasiat mieleen niin muut asiat on helppo oppia.”*

(P 9.lk.) *”Tehdä niistä elävämpiä. Enemmän keskustelua.”*

(T 9.lk.) *”Oppitunnit lyhyempiä, koska pitkästy. Voitaisiin pelailla tai tehdä jotain muuta kuin istua ja kuunnella, koska silloin mikään ei jää mieleen.”*

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että oppilaat toivoisivat opiskelun keskittyvän enemmän arkipäivän sanaston ja keskustelun harjoitteluun sekä vapaan puheen tuottamiseen. Lisäksi sanojen opettelu koettiin liian yksitoikkoisena, ja siihen toivottiin erilaisia tapoja, esimerkiksi musiikin käyttämistä sanaston opettelussa. Oppilaat toivoivat enemmän toiminnallisuutta, esimerkiksi pelin ja leikin kautta, ja vähemmän vihkoon kirjoittamista ja tehtävien tekoa. Muutenkin monet toivoivat oppitunneille enemmän aktiivisuutta ja keskustelua. Osa oli sitä mieltä, että asioita tulisi kerrata enemmän, jotta perusasiat opittaisiin heti alusta lähtien. Eräs vastaajista ehdotti myös, että kokeita tulisi olla tiheämmin välein, mutta pienemmillä koealueilla, sillä opittavaa on niin paljon. Jotkut toivoivat, että oppitunnit olisivat lyhyempiä, jotta jaksaisi keskittyä paremmin.

5.2.2 Odotukset

Oppilailla oli erilaisia odotuksia ja tavoitteita saksan opiskelun suhteen. Monet olettivat saksan valitessaan kielen opiskelun olevan helpompaa ja mukavampaa:

(P 9.lk.) *”Se (saksan opiskelu) on tylsempää kuin aluksi luulin.”*

(P 7.lk.) *”Ei ollut muita odotuksia, paitsi että saksa voisi olla hauska lisä koulunkäyntiin. Loppujen lopuksi se ei ollutkaan niin mielenkiintoista.”*

(T 7.lk.) *”Ei ole ihan vastannut odotuksiani. Saksa on vielä vaikeampaa kuin luulin.”*

(T 9.lk.) *”Odotukset oli, että (saksa olisi) helppoa ja kivaa. Odotukset ovat vastanneet päinvastaisesti, vaikeaa ja ärsyttävää.”*

(T 7.lk.) *”Ajattelin, että saksan opiskelu olisi kivaa ja helppoa, koska englantikin oli, mutta ei ollut. Saksa on mielestäni vaikea kieli.”*

Ne, oppilaat joiden odotukset eivät ole täyttyneet, kokivat opiskelun suurimmalta osin negatiivisena asiana ja heidän motivaationsa oli alhainen. Tämä ei kuitenkaan pitänyt paikkaansa kaikkien oppilaiden kohdalla, sillä vaikka osa koki kielen vaikeammaksi kuin oletti, heillä oli silti halua oppia kieltä. Muutama oppilaista oli osannut odottaa kielen olevan haastavaa, jolloin heidän motivaationsa oli korkeampi ja kieliasteensa olivat positiivisempia:

(T 9.lk.) *”Odotettavissa oli, ettei se (saksan opiskelu) tulisi olemaan helppoa ja onhan se toki töitä vaatinutkin, mutta kehittymistäkin on tapahtunut.”*

(T 9.lk.) *”Odotin saksan olevan suht. haasteellista, mutta mukavaa. ... Opiskelu on vastannut odotuksia, sillä saksa on aika haasteellista, mutta olen kyllä oppinut paljon.”*

Monet totesivat, ettei heillä ollut minkäänlaisia odotuksia, tai he eivät maininneet odotuksia ollenkaan. Muutamat olettivat, ettei saksan kielen opiskelu poikkea muiden kielten opiskelusta, ja he kokivat odotuksensa toteutuneen. Muutamat sen sijaan oletti opiskelun olevan rennompaa, kun kyseessä on valinnainen kieli, ja nämä oppilaat kokivat, ettei heidän odotuksensa olleet täyttyneet ainakaan täysin. Tavoitteita ja odotuksia maininneista oppilaista noin puolet koki odotusten ja tavoitteidensa täyttyneen, kun taas puolet koki, ettei opiskelu ollut vastannut omia odotuksia ja tavoitteita. Oppilaat kertoivat enemmän tavoitteistaan kuin odotuksistaan. Vähän yli puolet heistä, joilla tavoitteet olivat täyttyneet, olivat tyttöjä. Tavoitteiksi mainittiin muun muassa hyvien arvosanojen saaminen ja kielen puhumisen/ymmärtämisen osaaminen:

(T 7.lk.) *”Tavoitteenani oli opiskella hyvin tarkasti saksan kieltä, jotta oppisin sen mahdollisimman hyvin ja nopeasti. Olen mielestäni kutakuinkin päässyt tavoitteeseeni.”*

(P 9.lk.) *”Halusin oppia perusasiat ja osata puhua vähän, jos joku puhuu minulle saksaa. (opiskelu) On (vastannut odotuksia), koska osaan perusasiat”*

(T 9.lk.) *”Halusin oppia puhumaan ja ymmärtämään saksaa. On vastannut odotuksia, mutta vähän vaikeampaa kuin luulin.”*

(P 7.lk.) *”(Tavoitteena) saada saksa ysiiksi, opiskelu on vastannut odotuksia.”*

Suurin osa heistä, jotka eivät kokeneet päässeensä tavoitteisiinsa, olivat hyvin epävarmoja osaamisestaan etenkin saksan puhumisen suhteen. Muutama totesi, ettei kokenut oppineensa juuri ollenkaan tai ainakaan niin paljon kuin olisi halunnut oppia:

(P 9.lk.) *”Tavoitteenani oli pystyä puhumaan/kirjoittamaan (saksaa) sujuvasti, mihin en vielä ainakaan pysty.”*

(P 9.lk.) *”Oletin, että helppo kieli, mutta en osaa puhua paljo yhtään kieltä.”*

(T 9.lk.) *”Ei ollut tavoitteita muuta kuin, että osaisin perusasiat saksan kielestä. Olen oppinut jonkin verran saksaa, mutta puhuminen tuottaa paljon hankaluuksia.”*

(T 7.lk.) *”... en ole oppinut asioita niin hyvin kuin oletin oppivani.”*

Eroja luokka-asteiden välillä ei juuri ollut tavoitteiden ja odotusten suhteen, sillä sekä 7. että 9. luokkalaiset mainitsivat samanlaisia odotuksia ja tavoitteita opiskelun suhteen. Odotusten ja tavoitteiden toteutuminen oli myös molemmilla luokka-asteilla samaa luokkaa. Alakouluikäisten kyselylomakkeessa en kysynyt oppilailta heidän odotuksiaan tai tavoitteitaan eikä niitä myöskään vastauksista ilmennyt.

5.2.3 Tyytyväisyys

Oppilaiden tyytyväisyyden suhteen analysoin sitä, mistä asioista oppilaat olivat opiskelussa ja oppitunneilla pitäneet, ja mitkä asiat olivat tehneet opiskelusta epämiellyttävää. Lisäksi pohdin sitä, miten oppilaiden kieliminä näkyi oppilaiden vastauksissa tyytyväisyyden suhteen. Kysyttäessä mistä asioista oppilaat olivat pitäneet opiskelussa ja oppitunneissa ylivoimaisesti suurimmaksi tekijäksi nousi pelin ja leikkien kautta oppiminen:

(T 5.-6.lk.) *”Olen tykännyt Kahootista ja leikeistä.”*

(P 5.-6.lk.) *”Pidin tosi paljon Kahootista!”*

(T 7.lk.) *”Olen pitänyt Kahootteista ja muista peleistä mitä ollaan pelattu saksan tunnilla.”*

(P 7.lk.) *” ... (olen pitänyt) ryhmätöistä ja Kahootteista.”*

(T 9.lk.) *”Kivoja on ollut kaikki pelit mitä ollaan pelattu kahoot, quiz.live yms.”*

(P 9.lk.) *”Toiminnalliset jutut ja kilpailut ovat olleet hauskoja.”*

Tietovisapeli Kahoot! tuli esille oppilaiden vastauksissa todella useaan otteeseen. Suurin osa oppilaista mainitsi nauttivan peleistä ja leikeistä, ja vain yksi oppilas sanoi, ettei pidä saksankielisistä leikeistä. Pelien lisäksi useat oppilaat mainitsivat pitävänsä ryhmätöistä ja projekteista. Parin kanssa keskustelua pidettiin myös hyvänä opiskelutapana. Uutisten ja muiden saksankielisten ohjelmien katselu oli monista vastaajista motivoivaa. Myös helpot ja sopivan haastavat tehtävät tuottivat tyytyväisyyttä vastaajien joukossa. Pieni osa vastaajista koki oppikirjan tehtävät ja kuuntelutehtävät miellyttäväiksi, mutta muutamat mainitsivat juuri näiden tehtävien laskevan omaa tyytyväisyyttään. Vastaukset siitä, mistä oppilaat eivät pitäneet, vaihtelivat suuresti:

(P 5.-6.lk.) *”En pidä kirjoittamisesta.”*

(T 5.-6.lk.) *”En tykkää sanakokeista.”*

(P 7.lk.) *”...yksin työskentely on toisinaan vähän tylsää.”*

(T 7.lk.) *”En pidä, kun joudumme lukemaan kappaleet ääneen.”*

(P 9.lk.) *”Vihkoon kirjoittaminen on tylsempää.”*

(T 9.lk.) *”En pidä kokeista enkä vaikeista kielioppi asioista.”*

Eniten vastauksien joukosta ilmeni kielteistä suhtautumista kokeita ja testejä kohtaan. Muutama totesi, että koealueet ovat liian laajoja. Moni koki myös kieliopin harjoittelun vähentävän omaa tyytyväisyyttään opiskelua kohtaan, sillä he kokivat kieliopin todella vaikeana asiana. Moni koki sanojen tai muun kirjoittamisen ja kappaleiden suomentamisen vihkoon epämiellyttävänä asiana. Jotkut mainitsivat myös läksyjen liiallisen määrän tai läksyt ylipäättänsä negatiivisena asiana. Oppilaat eivät pitäneet asioiden ulkoa opettelusta eivätkä liian vaikeista tehtävistä. Muutama myös totesi, etteivät kirjan tehtävät ole motivoivia. Yksin työskentely nähtiin myös ikävänä asiana ja osan mielestä kappaleiden ääneen lukeminen tai

esitelmien pitäminen tuntui epämiellyttävältä, sillä oman kielitaidon ei koettu riittävän siihen. Muutama vastaaja totesi, ettei pitänyt opiskelussa oikein mistään.

Oppilaiden kieliminä tuli vahvemmin esille yläkouluikäisten kuin alakouluikäisten oppilaiden vastauksissa, mikä oli täysin odotettavaa. Oppilaiden tyytyväisyyteen vaikutti vahvasti se, kuinka paljon oppilaat kokivat kieltä osaavansa:

(T 9.lk.) ”*Olen (tyytyväinen), koska osaan enemmän saksaa nyt kuin ennen saksan opiskelua.*”

(P 9.lk.) ”*Joo (olen tyytyväinen), jos tulen tarvimaan saksaa, osaan käyttää sitä riittävän hyvin.*”

(T 7.lk.) ”*Olen (tyytyväinen), koska osaan opetellut asiat hyvin, mutta välillä ne unohtuvat eivätkä pysy mielessä.*”

(P 7.lk.) ”*Olen (tyytyväinen), koska olen oppinut edes jotain.*”

(P 9.lk.) ”*En (ole tyytyväinen). En oo oppinu siten miten ajattelin.*”

(T 7.lk.) ”*En ole oppinut juuri mitään.*”

(T 9.lk.) ”*En ole tyytyväinen edistykseeni, koska en osaa käyttää saksan kieltä, vaikka kokeista saamani numerot ovat hyviä.*”

Suurin osa oppilaista koki olevansa tyytyväinen omaan edistymiseensä saksan kielen opiskelussa. Monet kuitenkin ilmaisivat haluavansa kehittyä vielä enemmän. Tyttöjen ja poikien välillä tyytyväisyydessä ei ollut juuri eroja, mutta eri ryhmien välillä niitä ilmeni. Toisen 9. luokan ryhmän oppilaiden joukossa suurin osa oli tyytyväisiä omaan oppimiseensa, kun taas toisen ryhmän sisällä melkein puolet oppilaista olivat eri mieltä. 7. luokan oppilaiden osalta suurin osa oli myös tyytyväinen omaan oppimiseensa. Oppilaiden kokeista ja testeistä saamat arvosanat eivät juuri vaikuttaneet oppilaiden kokemukseen omasta osaamisesta, sillä tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä oppimiseen ilmeni kaikilla arvosanoilla. Vain muutama oppilas perusteli omaa tyytyväisyyttään saamallaan arvosanoilla, mikä oli yleisempää 7. luokan oppilaiden keskuudessa. Muutama oppilas totesi, ettei kokenut osaavansa kieltä, vaikka kokeet olivat menneet hyvin.

Oppilaille oli erilaisia näkemyksiä itsestään kielenoppijana. Monista vastauksista kävi ilmi, että oppilaat ymmärsivät ahkeran työskentelyn merkityksen oman oppimisen kannalta:

(P 7.lk.) ”*Olen toisinaan ihan hyvä oppija, joka oppii tekemällä ja kuuntelemalla.*”

(P 9.lk.) ”(Koen itseni) *Hyväksi (kielenoppijaksi), mutta äärettömän laiskaksi. Ehkä voisin oppia enemmän suuremmalla työmäärällä*”

(T 9.lk.) ”*Olen valmis työskentelemään oppimisen eteen ja haluan oppia kieltä.*”

(T 7.lk.) ”*Olen ihan hyvä (kielenoppija), koska osallistun tuntityöskentelyyn ja teen läksyt.*”

Monet totesivat, että saksaa ei opi, jos ei näe vaivaa oppimisen eteen. Vain muutama oppilas totesi oppivansa tai omaksuvan asioita helposti. Monet oppilaista korostivat oppivansa kieltä kielen kuuntelemisen kautta, ja korostivat sen merkitystä oppimisessaan. Jotkut oppilaista kertoivat kokevansa itsensä huonoiksi kielenoppijoiksi, koska eivät halua oppia tai koska saksa on liian vaikea kieli. Muutama oppilas kertoi, ettei opi helposti. Osa taas totesi oppivansa muita kieliä hyvin, mutta saksan olevan poikkeus. Myös ne oppilaat, jotka kokivat itsensä melko hyväksi kielenoppijoiksi, totesivat, että saksan kielessä asiat eivät jää helposti mieleen. Osa mainitsi, ettei opi kieltä, koska ei käytä sitä paljoa. Enemmistö oppilaista kuitenkin mielsi itsensä joko hyväksi tai keskiverto kielenoppijaksi, joten yleisesti ottaen vastaajien kieliminä oli positiivinen.

5.2.4 Hyöty

Suurin osa oppilaista uskoi hyötyvänsä saksan kielen opiskelusta jossain vaiheessa elämänsä. Jokaiselta luokka-asteelta sekä tyttöjen että poikien vastauksien joukosta ilmeni opiskelun tuomia hyötyjä. Alakoulun oppilaista suurin osa koki hyötyvänsä opiskelusta matkustelun parissa:

(P 5.-6.lk.) ”*Jos menen Saksaan, siellä on halvempaa, sillä tavalla hyödyn.*”

(T 5.-6.lk.) ”*Jos joskus menen Saksaan niin osaan puhua saksaa siellä.*”

Myös kyky puhua saksaa saksalaisille tuli useampaan kertaan esille alakoululaisten vastauksissa. Kolmas hyöty, joka 5.-6. luokkaisten vastauksissa ilmeni, oli kavereiden kanssa samalle luokalle pääseminen yläasteella, mikä tuli ilmi poikien vastauksissa. Eniten mainittu hyöty yläkouluikäisten vastauksissa liittyi työelämään. Osa totesi kielitaidon olevan avuksi työnhaussa, ja osa taas totesi saattavansa tarvita saksaa itse työnteossa:

(P 9.lk.) ”*Kielen osaaminen tulee olemaan avuksi työnhaussa.*”

(T 9.lk.) ”*Saan varmaan helpommin töitä, kun ihmiset kuulevat, että olen opiskellut saksaa.*”

(P 7.lk.) ”*Ainakin, jos menen töihin asiakaspalveluun, niin siinä tarvii paljonkin kielitaitoa.*”

(T 7.lk.) ”*Saatan tarvita sitä (saksaa) ammatissa.*”

Työelämässä saadun hyödyn lisäksi myös yläkoulun oppilaat mainitsivat hyötyvänsä matkustelusta joko saksankielisissä maissa tai muualla. Jotkut mainitsivat, että voivat muuttaa Saksaan, jos osaavat kieltä. Osa totesi hyötyvänsä myös silloin, kun saksalaisia tulee Suomeen, jolloin voi puhua heidän kanssaan saksaa. Muutama oppilas mainitsi myös vaihtoon lähtemisen olevan joko mahdollista tai helpompaa, kun on opiskellut saksaa. Vain muutama oppilas koki hyötyvänsä saksan kielen opiskelusta siten, että kykenee ymmärtämään saksankielisiä tekstejä, videoita ja kirjallisuutta. Pojat kertoivat enemmän työelämään liittyviä hyötyjä, kun taas tytöt kertoivat enemmän muihin asioihin liittyviä hyötyjä.

Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa minkäänlaista hyötyä saksan kielen opiskelusta. Muutama totesi, ettei halua puhua kieltä ja pari kertoi, ettei koe osaavansa tarpeeksi hyötyäkseen kielen opiskelusta. Lähes kaikki oppilaiden mainitsevat hyödyt liittyivät tulevaisuuteen ja harva kertoi hyötyvänsä saksan kielen opiskelusta tällä hetkellä tai käyttävänsä saksaa vapaa-ajallaan. Moni mainitsi tekevänsä vain kotitehtävät tai lukevansa kokeisiin. Monet myös kertoivat, etteivät opiskele lainkaan vapaa-ajallaan. Muutamat kuitenkin kertoivat käyttävänsä saksaa esimerkiksi netissä tai TV:tä katsoessaan tai matkustellessaan:

(T 9.lk.) ”*... katson joskus saksan kielisiä sarjoja tai elokuvia.*”

(P 7.lk.) ”*Ulkomailla käytän saksaa.*”

(T 7.lk.) ”*Käytän saksaa vapaa-ajallani, koska katson joitakin ohjelmia saksaksi ja meillä asuu välillä saksalaisia, joille puhun saksaa.*”

(P 9.lk.) ”*Joskus käytän saksaa online peleissä, kun tapaan toisen saksan kieltä omaavan.*”

5.3 Yhteenveto

Tutkimukseni teoriaosuudessa viittasin Kajalaan (1999, 46-47), jonka mukaan kieliäsenne merkitsee asennetta kieltä tai kielenpuhujia kohtaan. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastaukset ilmentävät sitä, että kieliäsenneiden merkitys on kielenopiskelussa olennaista,

minkä myös Sajavaara (1999, 92) on todennut. Kieliasenteet vaikuttivat oppilaiden motivaatioon niin kielenvalinnassa kuin kielenopiskelussakin. Julkusen (1998a, 22-23) mainitsema integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio tulivat yhtä selkeästi esille oppilaiden vastauksissa hyödyn ja mielenkiinnon suhteen sekä kielivalinnoissa että kielenopiskelun kokemuksissa.

Oppilaiden vastauksissa näkyi enemmän asenne itse kieltä kuin kielenpuhujia kohtaan. Saamani vastaukset osoittivat myös, ettei kieliasenne ollut aina pysyvä, sillä osalla oppilaista asenne oli muuttunut saksan kielen opiskelun aikana. Kajala (1999, 46-47) mainitsi, että kieliasenteisiin vaikuttaa se, miten kyseiseen kieleen suhtaudutaan omassa yhteisössä. Saamistani vastauksista huomasin, että ryhmien sisällä asenteet olivat saman tyyppisiä, joten oman yhteisön vaikutus oppilaiden asenteisiin näkyi myös tässä tutkimuksessa.

Teoriaosuudessa kerroin Sajavaaraan (2006, 248) todenneen kielivalintojen taustatekijöinä olevan kasvatukselliset, yhteiskunnalliset ja yksilölliset tekijät. Nämä kaikki tekijät löytyivät myös saamistani vastauksista. Kasvatukselliset tekijät ilmenivät oppilaiden sosiaalisissa suhteissa muun muassa siten, että vanhempien suunnalta ilmeni niin positiivista kuin negatiivistakin vaikutusta oppilaiden kielivalintaan. Oma tutkimustulokseni oli yhteneväinen Rostin ja Suomalaisen (2003) tekemän tutkimuksen tulosten kanssa siinä suhteessa, että osa oppilaista koki vanhempien pakottaneen valitsemaan kielen, mutta heidän tuloksistaan poiketen omassa tutkimuksessani ystävät mainittiin vanhempia useammin syyksi kielivalinnalle.

Yhteiskunnalliset tekijät kielenvalinnassa liittyivät instrumentaaliseen orientaatioon eli opiskelun tuomaan hyötyyn ja kielten tarjontaan, mihin vaikuttaa yhteiskunnan kielipolitiikka, joka määrittää mitä kieliä on tarjolla. Yleisesti ottaen oppilailla ei ollut juurikaan valinnanvaraa kielen suhteen, vaan kieli täytyi valita sen mukaan, mihin kieleen muodostui ryhmä. Toisaalta moni oppilaista halusi valita nimenomaan saksan, sillä he kokivat siitä olevan eniten hyötyä esimerkiksi työpaikkaa hakiessaan, mikä osaltaan ilmentää yhteiskunnallista suhtautumista saksan kieleen.

Yksilölliset tekijät kieliasenteiden, integratiivisen orientaation sekä motivaation suhteen ilmenivät oppilaiden mielenkiinnossa ja sosiaalisissa suhteissa. Oppilailla oli vahva halu oppia kieliä, mutta tarve samaistua kielenpuhujiin ei ollut kovin vahva. Toisin kuin (Sajavaara 2006, 249–250) on todennut, tässä tutkimuksessa integratiivinen orientaatio ei ollut poikien osalta heikompi kuin tyttöilläkään, vaan molemmilta ilmeni saman verran halua oppia kieltä.

Suurin osa oppilaista koki valintavaiheessa kielen itselleen hyödylliseksi, ja he valitsivat kielen sisäisen motivaation vuoksi. Toisaalta ulkoisen motivaation syyt näkyivät esimerkiksi siinä, että valinta tehtiin kavereiden valinnan perusteella. Vastauksista ilmenneet taustatekijät kielivalinnoille olivat pitkälti yhdenmukaisia Saaren (1998) ja Julkusen ja Borzovan (1997) saamien tuloksien kanssa, sillä oppilailla ilmeni kielivalinnoissa oppimisen halun lisäksi tarve samaistua omaan vertaisryhmään.

Kielenopiskelun kokemuksien suhteen oppilaiden asenteesta kävi selkeimmin ilmi se, että saksa koettiin vaikeana kielenä. Kuten jo aiemmin mainitsin, Keller (1994) on todennut oppilaiden positiivisten opiskelukokemusten riippuvan neljästä niistä neljästä tekijästä, jotka ovat mielenkiinto, relevanssi eli hyöty, odotukset ja tyytyväisyys. Tutkimukseni tulokset olivat suurelta osin yhteneväisiä tämän teorian kanssa. Ne oppilaat, jotka kokivat opiskelun mielenkiintoisena, eivät nähneet saksan kielen vaikeutta ylitsepääsemättömänä asiana, vaan totesivat, että ahkera työskentely on palkitsevaa. Positiiviset kokemukset olivat myös yhteydessä realistisiin odotuksiin kielen opiskelun suhteen, sillä ne oppilaat, jotka eivät osanneet olettaa saksan olevan vaikeaa, suhtautuivat kielen opiskeluun negatiivisesti.

Kuten myös Sajavaara (2006, 251) on todennut, myönteiset opiskelukokemukset olivat yhteydessä kokemuksiin opiskelun tuloksista eli tyytyväisyyteen omaan oppimiseen. Toisaalta myös osa niistä oppilaista, jotka kokivat olevansa tyytyväisiä omaan oppimiseensa, kertoivat kokeneensa opiskelun negatiivisena asiana. He olivat tyytyväisiä omaan oppimiseensa, mutta asennoituivat silti saksan kieleen negatiivisesti. Lähes kaikki oppilaat näkivät hyötyvänsä kielen opiskelusta, vaikka eivät välttämättä kokeneet positiivisia opiskelukokemuksia. Toisin kuin Julkunen (1998b, 91) ja Sajavaara (2006, 241) ovat todenneet, eroja tyttöjen ja poikien välillä ei juuri ilmennyt, vaan molempien joukosta löytyi yhtä paljon negatiivisia kuin positiivisia asenteita saksan kielen opiskelua kohtaan.

Oppilaiden kieli-identiteetti oli suhteellisen positiivinen verrattuna siihen, kuinka vaikeaksi he kielen kokivat. Vastauksissa esiintyi usein Dörneyein ja Ushiodan (2009) esittelemä ”mahdollinen minä”, eli se millaiseksi oppilaat uskoivat voivansa tulla tehdessään töitä ja millaiseksi he haluaisivat tulla. Oppilaat totesivat, että panostaessaan eli tehden ”sijoituksia”, kuten Norton (2010, 10) ilmaisi, oppilaat kokivat hyötyvänsä opiskelusta. Toisaalta oppilaat toivat ilmi myös Julkusen (1998b, 100–103) mainitseman aktuaalisen kieliminänsä, eli sen kuinka paljon kokivat todellisuudessa osaavansa saksaa. Oppilaiden kieli-minä oli saksan kielen osalta huomattavasti heikompi kuin englannin kielen osalta, mikä ilmeni siitä,

että englantia koettiin todella paljon helpommaksi kieleksi ja sitä oppilaat kokivat osaavansa. Oppilaat totesivat käyttävänsä ja kuulevansa englantia runsaasti enemmän ja moni koki sen myös mielenkiintoisemmaksi. Oppilaat kertoivat käyttävänsä saksan kieltä melko vähän arkielämässään.

Suurimalla osalla oppilaista ilmeni sekä negatiivista että positiivista suhtautumista saksan kieleen opiskeluun. Eniten vastauksista ilmeni, että opiskelu koettiin ainakin osittain tylsänä ja passiivisena. Oppilaiden kokemusten mukaan opiskelusta voitaisiin tehdä mielekkäämpää käyttämällä enemmän hyväksi pelien ja leikin kautta oppimista. Ilolle, leikkisyydelle ja luovuudelle tilan antamista voidaan myös perustella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2016, 218). Lisäksi oppilaat toivoivat lisää yhdessä tekemistä niin parityöskentelyn kuin ryhmätyöskentelyn avulla. Kuten myös Dufva (2006, 47-48) on todennut, sosiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus ovat vieraiden kielten opiskelussa todella olennaisia asioita. Tella (2017) suosittelee kommunikatiivisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa oppilaiden motivaation lisäämiseksi.

Teoriaosuudessa viittasin E. Glyn Lewisin (1975) kehittelemiini kieliasenteiden ulottuvuuksiin, joista oppilaiden vastauksissa ilmeni kielen yleinen hyväksyntä, taloudellinen ja sosiaalinen tärkeys sekä henkilökohtainen ideologia. Yleisesti ottaen oppilaat ymmärsivät useiden kielten osaamisen merkityksen ja he totesivat hyötyvänsä saksan kielen opiskelusta tulevaisuudessaan taloudellisesti ja sosiaalisesti. Oppilailla saksan kieli ei kuitenkaan ilmennyt juurikaan heidän arkipäivissään, joten kielen sitoutuminen käytäntöön ja perheellinen sekä ympäristöllinen ulottuvuus kieliasenteissa jäi suurilta osin näkymättömäksi.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisessa yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tutkimuksen luotettavuutta, sillä luotettavuuden arvioimisella pyritään välttämään virheiden mahdollisuuksia. Laadullisessa tutkimuksessa nostetaan yleisesti esiin kysymykset objektiivisuudesta ja totuudesta. Näkemykset totuuden luonteesta voivat vaihdella eri tutkimuksissa, mikä vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Totuusteorioita on neljä erilaista, jotka ovat korrespondenssiteoria, koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria ja konsensukseen perustuva totuusteoria. Laadullisessa tutkimuksessa yleistä on sanoutua irti korrespondenssiteoriasta, jonka mukaan väite on totta vain, jos se vastaa todellisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa totuus perustuu pragmaattiseen totuusteoriaan, jonka mukaan uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen, sekä konsensukseen perustuvaan totuusteoriaan, jossa ihmiset luovat totuuden yhteisymmärryksellisesti. Lisäksi laadullisen tutkimuksen on oltava totta koherenssiteorian mukaisesti, jonka mukaan totuus määritellään väitteiden yhtäpitävyyden ja johdonmukaisuuden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131–133.)

Kun mietitään tutkimuksen objektiivisuutta, on olennaista erottaa havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pystyykö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa vai vaikuttaako tutkijan omat henkilökohtaiset ominaisuudet kuten ikä, ammatti, sukupuoli jne. siihen, miten hän kuulee ja havainnoi tiedonantajaa. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tavallista myöntää, että tutkijan on mahdoton olla täysin puolueeton, sillä hän on tutkimuksen luoja ja tulkitsija. Tärkeää laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kokonaisuuden johdonmukaisuus. Lukijalle tulee olla täysin selvää mitä tutkija tutkii ja miksi, ja miten aineiston keruu on tapahtunut. Kun tutkija kertoo tarkkaan ja yksityiskohtaisesti mitä on tehnyt, tutkimustulokset selkeytyvät. Perusvaatimuksena laadullisessa tutkimuksessa on, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tehdä tutkimuksensa. Lisäksi luotettavuutta parantaa muiden tekemä arviointi tutkimusprosessista. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 132–139.)

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että selostan jokaisen tutkimusvaiheeni tarkasti ja perustelen tekemäni valinnat selkeästi. Rungas sitaattien käyttäminen aineistoni analyysin apuna lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä lukija näkee selkeästi, miten olen päässyt teke-

miini johtopäätöksiin. Vaikka tutkimukseni on laadullinen tutkimus, uskon, että runsas aineiston määrä tekee tutkimuksestani luotettavamman, sillä oppilaiden vastauksista tekemäni tulkinnat edustavat monen eri oppilaan mielipiteitä. Lisäksi käytin sitaateissani kaikkien luokka-asteiden ja molempien sukupuolten kirjoittamia vastauksia mahdollisimman tasapuolisesti, jotta sitaatit edustaisivat kattavasti koko aineistoani. Tekemäni päätelmät olivat mielestäni johdonmukaisia ja yhtäpitäviä tutkimukseni teorian kanssa, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta.

Pyrin jatkuvasti tutkimusta tehdessäni suhtautumaan tutkimusaiheeseeni objektiivisesti ja laittamaan henkilökohtaiset näkemykseni sivuun. Minulla ei ollut tutkimuskysymyksieni suhteen valmiita hypoteeseja, mikä helpotti avointa ja objektiivista tulkintaa tutkimustuloksieni suhteen. Toisaalta, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2004) totesivat, täysi objektiivisuus ei ole koskaan mahdollista, joten jos joku toinen olisi lukenut aineistoni, olisivat tulokset voineet poiketa omistani ainakin vähän.

Olen käyttänyt tutkimukseni tekemiseen runsaasti aikaa, jottei tutkimusprosessini olisi liian hätäinen. Olen aloittanut tutkimukseni suunnittelun jo vuosi sitten, jotta olen voinut rauhassa pohtia, miten suunnitelmani toteutan. Olen lukenut ja muokannut omaa tekstiäni moneen otteeseen, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman selkeä ja informatiivinen. Lisäksi olen keskustellut tutkimuksestani ulkopuolisten henkilöiden kanssa sekä näyttänyt heille kirjoittamaani tekstiä, ja saanut näin rakentavaa palautetta tutkimuksestani. Myös tutkimukseni oleellinen teoriaosuus tekee tutkimuksestani luotettavamman. Olen hakenut runsaasti tietoa eri lähteistä, ja vaikka tutkimukseni sijoittuu suomalaiseen kontekstiin, olen käyttänyt myös runsaasti kansainvälisiä lähteitä, mikä lisää osaltaan tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimukseni luotettavuutta vähentää kuitenkin osittain se, että tämä oli ensimmäinen tekemäni tutkimus, jossa hankin aineistoni itse. Aloittelevana tutkijana kysymysten muotoilu oli haastavaa. Toisekseen lapsia tutkittaessa minun oli vaikeaa miettiä, miten saan haluamani asiat selville ilman johdattelevia kysymyksiä. Tehdessäni toista kyselylomakettani etsin selkeästi tiettyjä asioita oppilailta, joten kysymykseni olivat kenties hiukan johdattelevia. Toisaalta näiden kysymysten avulla sain kattavan aineiston, mikä parantaa tutkimukseni luotettavuutta. Jos kuitenkin tekisin tutkimukseni uudelleen, teettäisin pilottikyselyn useammalle ryhmälle, jotta osaisin muodostaa kysymykseni mahdollisimman hyvin.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessä eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. On olemassa tieteen etiikan peruskysymyksiä, joita tutkijan tulee pohtia tehdessään tutkimusta. Tutkijan on pohdittava esimerkiksi, millaista on hyvä tutkimus ja millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella. Ihmisoikeudet luovat perustan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisyydelle. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on selvitettävä tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen täytyy olla täysin vapaaehtoista ja osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen on oltava tärkein asia tutkimuksessa. Tutkimustietojen täytyy olla luottamuksellisia ja tietoja tutkittavista ei saa luovuttaa muille tai käyttää muihin tarkoituksiin kuin alun perin on sovittu. Tutkijan on noudatettava tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 122–130.)

Tutkimukseni eettisyyden osalta on erityisen tärkeää huomioida se, että tutkimuskohteenani ovat lapset. Vehkalahti ym. kirjoittavat, että yleiset eettiset suuntaviivat ja periaatteet liittyvät olennaisesti myös lapsiin ja nuoriin liittyvään tutkimukseen, mutta että lasten ja nuorten tutkimuksen aihepiiristä nousee esille myös erityispiirteitä. Heidän mukaansa nuoria tutkittavia on vaikeaa kohdella täysivaltaisina subjekteina. Lisäksi he kokevat ongelmallisena rajan, joka vedetään lasten suojelun oikeuden ja lasten osallistumisoikeuden välille. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström, Pösö 2010, 15.) Valitessani tutkimusaiheekseni lapset ja heidän kokemukset pyrin alusta alkaen antamaan heille vapauden ilmaista itseään ja näkemään heidät yhdenvertaisina tiedonantajina aikuisiin nähden.

Tutkimukseni eettisyyden kannalta tutkimuslupia hakiessani oli mielestäni tärkeää, että oppilaat ymmärsivät tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Tämän vuoksi pyysin tutkimuslupalomakkeessani (LIITE 1 ja LIITE 3) allekirjoituksen sekä vanhemmilta, että oppilaalta itseltään. Jos lupalomakkeesta puuttui oppilaan oma allekirjoitus, ei hänen tarvinnut kyselylomakkeeseen vastata, vaikka vanhemmilta lupa olisi saatukin. Lapsilla ryhmäpaine osallistua tutkimukseen, johon suurin osa omasta ryhmästä osallistuu, voi olla kova. Tämän vuoksi halusin painottaa, ettei kenenkään tarvitse vastata kyselyyn vasten omaa tahtoaan. Uskon, että saamani vastaukset ovat rehellisiä, sillä kaikki oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkimukseni eettisyyttä lisää myös se, että tutkimukseen osal-

listuminen ei sisältänyt mitään riskejä osallistujia kohtaan. En myöskään pimitänyt tutkimukseen osallistujilta mitään tietoja, vaan kerroin avoimesti mistä tutkimuksessani on kyse, mikä oli tutkimukseni kannalta eettistä.

Suurin uhka tutkimukseni eettisyydelle oli oppilaiden anonymiteetin säilyttäminen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää selostaa mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lähtökohdat siten, ettei oppilaita voi tunnistaa vastauksien perusteella. Anonymiteetin vuoksi en paljasta, missä kouluissa kyselylomakehaastattelut on tehty. Mustasin myös tutkimuksen liitteenä löytyvistä tutkimuslupalomakkeista koulujen ja saksan opettajien nimet. Lisäksi tutkimuksen valmistuttua hävitin asianmukaisesti sekä tutkimuslupalomakkeet että kyselylomakkeet, jotta vastaajien antamat tiedot eivät voi päätyä asiattomaan käyttöön. En näyttänyt oppilaiden antamia vastauksia kenellekään, kuten liitteinä löytyvissä kyselylomakkeissa vastaajille lupasin, mikä on tutkimukseni eettisten arvojen mukaista.

Tutkimuseettisen neuvottelukunta on määrittänyt hyvän tieteellisen käytännön ohjeen (HTK). Sen mukaan tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus. Lisäksi tutkijan tiedonhankinta-, tutkimus ja arviointimenetelmien tulee olla eettisiä. Tutkija myös hankkii tarvittavat tutkimusluvut sekä kunnioittaa muita tutkijoita antamalla heidän saavutuksilleen arvon viittaamalla heihin asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Noudatin näitä periaatteita koko tutkimukseni ajan niin teoriaosuutta kuin empiiristä osuuttani tehdessä, mikä tekee tutkimuksestani eettisesti kestävä.

6.3 Loppupäätelmät

Aloitin itse A2-saksan opiskelun 5. luokalla, koska vanhempani sitä suosittelivat ja sisaruseni opiskelivat sitä myös. Lukiossa opiskelin saksan pitkän oppimäärän, mutta päädyin ylioppilaskirjoituksissa kirjoittamaan saksan B-kielenä. Nyt yliopistossa ollessani valitsin saksan sivuaineekseni, sillä haluan tulevaisuudessa kyetä opettamaan saksaa niin ala- kuin yläkouluissakin. Oma kieliäsenteeni saksan kieltä kohtaan on vaihdellut suuresti elämäni aikana, sillä ala- ja yläkouluaikanani pidin saksasta, kun taas lukiossa motivaationi lopahti. Oma suhtautumiseni saksan kielen opiskeluun oli suurin syy, miksi valitsin saksan kielen opiskelun kokemukset omaksi tutkimusaiheekseni. Halusin selvittää, millaisia kokemuksia peruskoulun oppilaille on saksan kielestä nykypäivänä.

Tutkimuksestani selvisi, että oppilaat kokevat saksan kielen todella vaikeaksi kieleksi ja opiskelun vähintäänkin välillä tylsäksi, mikä ei ollut mielestäni yllättävää. Oppilaat kaipaavat tunneille enemmän toimintaa, vuorovaikutusta ja leikkisyyttä. Olisi tärkeää, että oppilaiden mielipiteet huomioitaisiin ja opetusta pyrittäisiin kehittämään siihen suuntaan, että oppilaat viihtyvät oppitunneilla, etenkin kun kyse on valinnaisaineesta. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden kieli-asenteisiin tekemällä opiskelusta motivoivaa. Jotta opiskelu voi olla motivoivaa, opettajan tulee tuntea oppilaat ja heidän kiinnostuksen kohteensa ja huomioitava ne. Tämä on kuitenkin suuri haaste opettajille.

Mielenkiintoista on, että tässä tutkimuksessa erot tyttöjen ja poikien välillä olivat suhteellisen pieniä. Vain pieni enemmistö tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli tyttöjä, joten sain kattavasti vastauksia molemmilta sukupuolilta. Omat tutkimustulokseni erosivat aiemmista tutkimuksista siten, etteivät poikien kieli-asetteet tai kieli-identiteetit olleet yleisesti ottaen tyttöjä negatiivisempia, sillä molempien joukosta löytyi kieleen negatiivisesti, että positiivisesti suhtautuvia oppilaita. On tärkeää, ettei poikiin tai tyttöihin kohdisteta sukupuoleen liittyviä ennakkoluuloja heidän asenteidensa suhteen, vaan oppilaat tulee kohdata yksilöinä.

Myös oppilaiden suhteellisen vahva kieli-identiteetti oli yllättävää, sillä suurin osa koki oppivansa saksaa, vaikka pitikin sitä vaikeana kielenä. Tämä on mielestäni hyvä asia, sillä kun kieli-identiteetti on vahva, oppilas jatkaa opintojaan helpommin. Koen todella tärkeänä, että opettaja pyrkii vahvistamaan oppilaiden kieli-identiteettiä, jotta motivaatio kielen opiskelua kohtaan pysyisi yllä. Liika testaaminen ja kieliopin painottaminen opetuksessa saa oppilaat helposti tuntemaan, etteivät he osaa. Tärkeää olisikin panostaa enemmän oppilaita käyttämään kieltä paljon, siten kun he osaavat, ja opetella kielioppia pikkuhiljaa puheen ja keskustelun kautta. Kommunikatiivisten opetusmenetelmien käyttöä tulisi painottaa opiskelussa.

Tutkimuksen tekeminen oli minulle opintojeni suurin haaste, sillä se vaati todella paljon aikaa, voimavaroja ja keskittymistä. Onnistuin tutkimuksessani silti mielestäni melko hyvin, sillä saamani tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiini kattavasti. Valitsin omat tutkimusmenetelmäni harkiten ja tein teoria- ja empiriaosuuteni huolellisesti. Koen oppineeni paljon tästä prosessista, sillä olen joutunut menemään pois omalta mukavuusalueeltani ja työskentelemään todella itsenäisesti. Kehitettäviä asioita tässä tutkimuksessa on mielestäni se, että teoriaosuus voisi olla vieläkin laajempi ja kysymystenasettelu kyselylomakkeessani voisi olla monipuolisempi ja kattavampi. Aiheesta olisi hyvä tehdä jatkotutkimusta ja selvittää

tarkemmin, miten oppilaiden ja kuntien asennetta monipuolisempaa kielten opiskelua ja opetusta kohtaan voitaisiin muokata positiivisempaan suuntaan.

Lähteet

- Alanen, R. (2006). Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. 9–36.
- Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki. Gaudeamus.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon. Multilingual Matter Ltd.
- Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. New York. Academic Press.
- Brown, H.D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman Publishing
- Bucholtz, M & Hall, K. (2010). Locating Identity in Language. Teoksessa C. Llamas & D. Watt (toim.) *Language and identities*. Edinburgh. Edinburgh University Press. 18–28.
- Dufva, H. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. 37–52.
- Dörnyei, Z. & Ushioda E. (2009). *Motivation, language and the L2 self*. Bristol. Multilingual Matters.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.
- Harjanne, P. (2006). ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 273. Yliopistopaino
- Heinonen, V. (1976). *Oppimisen psykologia opetustyössä*. Jyväskylä. Oy Keskisuomalainen. Neljäs painos.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Joseph, J. (2010). Identity. Teoksessa C. Llamas & D. Watt (toim.) *Language and identities*. Edinburgh. Edinburgh University Press. 9–17

- Julkunen K. (1998a). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Julkunen K. (1998b). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Joensuu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Julkunen K. & Borzova H. (1996). *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Joensuu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Järvinen H., Nikula T. & Marsh D. (1999). Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kannet ER-paino Ky. 229–257.
- Jääskeläinen, L. (2015). *Poikien kannustaminen parempiin oppimistuloksiin on tasa-arvotyötä*. Opetushallituksen blogi. Haettu 9.1.2017. Saatavilla http://www.oph.fi/ajankoh-taista/blogi/101/0/poikien_kannustaminen_parempiin_oppimistuloksiin_on_tasa-arvotyota
- Kajala P. (1999). Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kannet ER-paino Ky. 45–72.
- Kangasvieri T., Miettinen E., Kukkohovi P. & Härmälä M. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet peruskouluissa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Opetushallitus. Muistiot 2011:3. ISBN 978-952-13-4945-4 (pdf)
- Keller, J. (1994) Motivation in instructional design. Teoksessa T. Husén & T. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Toinen painos. Oxford. Pergamon Press. 3943–3947
- Korkeakivi R. (2015). Minne menet kieltenopetus? Julkaisussa *Opettaja* 18, 14–18.
- Korkealehto, K. (2014). ”Ajattelin, että opettaja on opettavinaan ja me ollaan oppivinaan, mutta tässä on oppii oikeasti!” *Suullisen kielitaidon kehittyminen Kajaanin ammattikorkeakoulun aikuistradenomiopiskelijoiden englannin monimuotokurssilla*.” Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.

Laine, E. & Pihko, M. (1991). *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Lewis, E.G. (1975). Attitude to language among bilingual children and adults in Wales. Julkaisussa *International Journal of the Sociology of Language* 4. 21–103.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki. WSOY Opmateriaalit Oy.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä. PS-Kustannus. Opetus 2000. 144–161.

Mantila, H. (2006). Kielipolitiikka ja suomalainen arki. Julkaisussa *Tieteessä tapahtuu* 3, 10. artikkeli, 39–41.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow. Longman

Opetushallitus. (2014). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. (toim.) T. Kumpulainen. Tampere. Juvenes Print–Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavilla ISBN 978-952-13-5903-3 (pdf)

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. Next Print Oy. Saatavilla ISBN 978-952-13-5999-6 (pdf)

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu. Otava.

Rosti H. & Suomalainen H. (2003). *"Äiti vaan sano, että ei toista kieltä tarvita": neljännen luokan oppilaiden A2-kielivalinnat ja valintaan liittyvät tekijät*. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

Saari M. (1998). *A2-kielen oppimismotivaatio, asenteet kohdekielen edustajia kohtaan sekä tehtyjen kielivalintojen motiivit*. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kan-net ER-paino Ky. 73–102.
- Sajavaara, K. (2006). Kielivalinnat ja kielen opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. 223–254
- Sorjonen, M., Vilkuna, M. & Lappalainen, H. (2010). Johdatuskirjan artikkeleihin. Teoksessa H. Lappalainen, M. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki. Hakapaino. 9–21.
- Stenvall, S. (2009). ” *We’re aware of the situation but our hands are tied*” *Thematic Evaluation Study on A2 Language Education and Policies in Finland*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Tella, S. *Kommunikatiivinen kielenopetus*. Helsingin yliopisto. Vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskus. Haettu 9.1.2017. Saatavilla <http://www.helsinki.fi/~tella/kommkielenopetus.pdf>
- Tiililä, U. (2010). Kielipolitiikka- Tietoisten ja tahattomien toimien summa. Teoksessa H. Lappalainen, M. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Helsinki. Hakapaino. 158–175.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapainos Oy.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu 12.12.2016. Saatavilla http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valli R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä. PS-Kustannus. 103–127.
- Vehkalahti K., Rutanen N., Lagström H. & Pösö T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto.

Vipunen Opetushallinnon tilastopalvelu. Haettu 25.10.2016 Saatavilla <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>

LIITE 1: TUTKIMUSLUPALOMAKE NRO 1

Tutkimuslupakysely

Hei!

Olen Stiina Pakonen, 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistolta, ja teen pro gradu -tutkielmaa otsikolla ”Alakoululaisten kokemuksia A2-saksan opiskelusta”. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkä vuoksi oppilaat ovat valinneet A2-saksan ja millaisia kokemuksia alakouluikäisillä oppilailta on saksan opiskelusta. Tutkimuksen avulla haluan pyrkiä kehittämään saksan opetusta oppilaiden kokemusten perusteella. Tutkimusta varten olen tehnyt kyselylomakkeen, johon toivon saavani vastauksia [REDACTED] oppilailta, jotka opiskelevat saksaa A2-kielenään.

Tällä tutkimuslupakyselyllä pyydän teiltä ja lapseltanne suostumusta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen kyselylomake täytetään saksan oppitunnin aikana 19.10., ja lomakkeen täyttäminen vie noin 15 - 20 minuuttia. Keskustelkaa lapsenne kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja palauttakaa tämä saksan opettaja [REDACTED] 19.10. mennessä.

Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä eikä vastauksia käytetä muuhun kuin esittelemääni tutkimukseen.

Oppilaan nimi: _____

Osallistuu tutkimukseen Ei osallistu tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Kysely alakoululaisille A2-saksan opiskelijoille

Syntymävuosi: _____

Sukupuoli: _____

Luokka: _____

Milloin olet aloittanut saksan kielen opiskelun?

Miksi halusit aloittaa saksan kielen opiskelun?

Oliko sinulla mahdollisuutta valita muita kieliä? Olisitko halunnut valita jonkin muun kielen? Minkä ja miksi?

Millaiseksi olet kokenut saksan kielen opiskelun, kuinka kuvailisit sitä? Kerro miltä sinusta on tuntunut!

Mistä asioista olet erityisesti pitänyt saksan kielen opiskelussa ja oppitunneilla, tai mistä et ole pitänyt niin paljon? Anna esimerkkejä.

Opiskeletko saksaa myös vapaa-ajallasi? Jos opiskelet, anna jokin esimerkki miten.

Millaisia arvosanoja olet saanut saksan kokeista/testeistä?

Jos vertaat saksan kieltä ja saksan kielenopiskelua englannin kielenopiskeluun, millaisia eroja näet?

Miten koet hyötyväsi saksan kielen opinnoista nyt tai tulevaisuudessa? Anna esimerkki

Haluatko vielä lisätä/kertoa jotain saksan opiskeluun liittyen?

Kiitos vastauksistasi!

Antamasi vastaukset ovat luottamuksellisia, ja niitä ei lue kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä, Stiina Pakonen.

LIITE 3: TUTKIMUSLUPALOMAKE NRO 2

Tutkimuslupakysely

Hei!

Olen Stiina Pakonen, 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistolta, ja teen pro gradu -tutkielmaa otsikolla ”Oppilaiden kokemuksia A2-saksan opiskelusta”. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkä vuoksi oppilaat ovat valinneet A2-saksan ja millaisia kokemuksia oppilailla on saksan opiskelusta. Tutkimuksen avulla haluan pyrkiä kehittämään saksan opetusta nimenomaan oppilaiden kokemusten perusteella. Tutkimusta varten olen tehnyt kyselylomakkeen, johon toivon saavani vastauksia oppilailta, jotka opiskelevat saksaa A2-kielenään.

Tällä tutkimuslupakyselyllä pyydän teiltä ja lapseltanne suostumusta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen kyselylomake täytetään saksan oppitunnin aikana, ja lomakkeen täyttäminen vie noin 20 - 30 minuuttia. Keskustelkaa lapsenne kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja palauttakaa tämä saksan opettaja [REDACTED] seuraavaan saksan oppituntiin mennessä.

Oppilaat vastaavat tutkimukseen **nimettömästi**, eikä vastauksia käytetä muuhun kuin esittelemääni tutkimukseen. Vastauksia ei näe kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä, ja tutkimuksen jälkeen vastauslomakkeet hävitetään asianmukaisesti.

Oppilaan nimi: _____

Osallistuu tutkimukseen Ei osallistu tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 4: KYSELYLOMAKE NRO 2

Kysely A2-saksan opiskelijoille

Syntymävuosi: _____

Sukupuoli: _____

Luokka: _____

Milloin olet aloittanut saksan kielen opiskelun?

Miksi halusit aloittaa saksan kielen opiskelun?

Oliko sinulla mahdollisuutta valita muita kieliä? Olisitko halunnut valita jonkin muun kielen?
Minkä ja miksi?

Mitä odotuksia ja tavoitteita sinulla oli saksan opiskelua kohtaan aloittaessasi kielen opiskelun?

Onko opiskelu vastannut odotuksiasi? Perustele vastauksesi.

Millaiseksi olet kokenut saksan opiskelun? Kuvaile kokemuksiasi mahdollisimman **tarkasti**

Koetko saksan opiskelun mielenkiintoiseksi? Perustele vastauksesi.

Mistä asioista olet erityisesti pitänyt saksan kielen opiskelussa ja oppitunneilla, tai mistä et ole pitänyt niin paljon? Anna esimerkkejä.

Miten saksan kielen opiskelua ja oppitunteja voisi mielestäsi kehittää?

Opiskeletko tai käytätkö saksaa myös vapaa-ajallasi? Jos opiskelet/käytät, anna esimerkkejä, miten.

Millaiseksi kielen oppijaksi koet itsesi?

Millaisia arvosanoja olet saanut saksan kokeista/testeistä?

Oletko tyytyväinen edistymiseesi saksan kielen opiskelussa? Perustele vastauksesi.

Jos vertaat saksan kieltä ja saksan kielenopiskelua englannin kielenopiskeluun, millaisia eroja näet?

Miten koet hyötyväsi saksan kielen opinnoista nyt tai tulevaisuudessa? Anna esimerkkejä

Haluatko vielä lisätä/kertoa jotain saksan opiskeluun liittyen?

Kiitos vastauksistasi! Antamasi vastaukset ovat luottamuksellisia, ja niitä ei lue kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä, Stiina Pakonen.