

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 18–42.*

**Karoliina Inha<sup>1</sup>, Outi Veivo<sup>2</sup>, Katja Mäntylä<sup>1</sup> & Jaana Toomar<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Jyväskylän yliopisto, <sup>2</sup>Turun yliopisto

## **”Muutakin pitäisi olla kun sitä samaa hiuksenharmaata”: Opiskelijoiden kokemuksia ja toiveita vieraiden kielten opetuksesta lukiossa**

### **Nostot**

- Lukion opiskeluilmapiiri, käytetyt opetusmenetelmät sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät välttämättä motivoi monipuoliseen kielten opiskeluun.
- Kielten opiskelua kuormittavat erityisesti nopea etenemismuutos, yksilöllisen tuen puute sekä arviointikäytännöt.
- Kielten opiskeluun toivotaan monipuolisempia opetusmenetelmiä ja lisää suullisen kielitaidon harjoittelua.
- Lukiolaiset toivovat oppivansa lukiossa kieltä, josta on hyötyä arjen kielenkäyttötilanteissa.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia lukion kielten opetuksesta ja heidän toiveitaan sen kehittämistä. Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 22 lukiolaista neljällä eri paikkakunnalla kevään ja syksyn 2022 aikana. Lukiolaisille järjestettiin puolistrukturoituja yksilö- ja ryhmähaastatteluita. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tulokset viittaavat siihen, että ympäristön tapa puhua kielten opiskelusta ja käytetyt opetusmenetelmät eivät välttämättä motivoi usean kielen opiskeluun. Opiskelijat mainitsivat myös etenemisvauhdin, yksilöllisen tuen puutteen sekä arviointikäytännöt opiskelua kuormittaviksi tekijöiksi. Lisäksi opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät tuntuneet opiskelijoista itselle merkityksellisiltä. Opiskelijat toivoivat lukion kielten opetukseen monipuolisempia opetusmenetelmiä, lisää suullisen kielitaidon harjoittelua ja tunnetta siitä, että hankitulla osaamisella selviäisi arjessa.

**Asiasanat:** lukio, opiskelijat, kielten opiskelu

## Abstract

This article reports on how first- and second-year students experience language teaching in general upper secondary school and what they would like to see improved. A total of 22 students from four different locations were interviewed during spring and autumn 2022. Semi-structured individual and group interviews were used for data gathering. The data were analysed through content analysis. The results suggest that the current learning environment and teaching methods do not always motivate students to study additional languages. Students referred to the fast pace of teaching, lack of individual support, and assessment practices as factors that hindered their learning. In addition, the students did not see the objectives and content of language teaching relevant. The students expressed a desire for more varied teaching methods, more spoken language practice, and for attaining a sense of being able to cope in everyday life with the language skills learned in school.

**Keywords:** general upper secondary school, students, language learning

## 1 Johdanto

Yhä harvempi opiskelee lukiossa valinnaisia kieliä (Opetushallitus 2018), ja jo peruskoulussa alkanut kielen opiskelu keskeytyy usein lukiossa. Kieltenopettajien mukaan syitä keskeyttämiseen ovat muun muassa kielten opiskelun koettu työläys sekä erilaiset koulukohtaiset, opetusjärjestelyihin liittyvät syyt, kuten lukujärjestys (Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021). Opettajat kertovat tehneensä kaikkensa, jotta omassa koulussa valittaisiin kieliä monipuolisesti, ja he toivovatkin kielivalintoja helpottavia muutoksia koulun ja koulujärjestelmän rakenteisiin (Veivo ym. 2021).

1980-luvulta lähtien koulujärjestelmään on tehty monia muutoksia, joiden vaikutukset ovat olleet kielten opiskelun kannalta epäedullisia ja osaltaan kielivalintoja kaventavia. Lukiossa on esimerkiksi vapautettu matematiikan laajan oppimäärän

valinneet toisen vieraan kielen opiskelusta jo 1980-luvulla (Lukioasetus 719/1984). Velvoite opiskella kahta vierasta kieltä poistettiin kaikilta lukiolaisilta vuonna 1993 (Asetus lukioasetuksen muuttamisesta 689/1993). Vuonna 2005 toinen kotimainen kieli muutettiin valinnaiseksi osaksi ylioppilastutkintoa (Lukiolaki 629/1998) ja vuonna 2006 ylioppilastutkinnon reaalkoe palasteltiin yksittäisiksi reaalikokeiksi (Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta 915/2005). Tämä lisäsi yksittäisten reaaliaineiden kirjoittamista ylioppilaskokeissa, mutta vähensi samalla tarvetta kirjoittaa kieliä, koska vaaditun ylioppilasarvosanojen minimimäärän saa kirjoittamalla useamman reaaliaineen kokeen.

Kun on tarkasteltu kielten opiskelun mahdollisuuksia, on harvemmin nostettu esiin, miten oppijat itse kokevat kielten opiskelun kontekstin ja miten he perustelevat omia kielivalintojaan. Kun Lukiolaisten liitto kartoitti vuosina 2019 ja 2022 suomalaisten lukiolaisten suhtautumista lukio-opintoihin yleisemmin, valtaosa vastaajista kertoi kummallakin kerralla olevansa hyvin tyytyväisiä saamaansa opetukseen (Suomen lukiolaisten liitto 2019, 2022). Tyytyväisyys oli myös kahden kyselykerran välillä kasvanut. Tässä tutkimuksessa pureudutaan kuitenkin tarkemmin siihen, miten juuri kielten opiskeluun suhtaudutaan.

Pollari ym. (2022) tutkivat opiskelijoiden kantaa kielten opiskelun työläyteen. Tapaustutkimuksen löydökset osoittivat, että vaikka opiskelijat keskeyttävät kielten opiskelun moninaisista yksilöllisistä syistä johtuen, nämä yksilölliset syyt heijastelevat rakenteellisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta (Pollari ym. 2022). Tässä haastattelututkimuksessa tavoite on pureutua syvemmin lukiolaisten näkemyksiin ja tutkia, millaisia mahdollisesti kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä lukiolaiset itse nostavat esiin keskusteluissa lukion kielten opetuksesta.

Vastamme keräämämme aineiston pohjalta tässä artikkelissa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaista kielten opetus koulussa on lukiolaisten kuvaamana?
2. Minkälaisia lukiolaiset toivoisivat kielten opetuksen koulussa olevan?

Tutkimus on osa laajempaa hanketta, jossa kartoitamme lukiolaisten suhtautumista kielten opiskeluun sekä heidän käsityksiään kielten opetuksen tavoitteista, monikielisyydestä ja tulevaisuuden kielitaitotarpeista. Kielenoppijoiden tarpeiden ja kieltenopiskelukokemusten huomioiminen kielten opetuksen kehittämisessä on tärkeää tilanteessa, jossa kielivalinnat yksipuolistuvat ja opetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun pohditaan syitä kielivalintojen taustalla tai kun halutaan löytää keinoja kielenoppijoiden motivoimiseksi ja tukemiseksi koulun arjessa.

## 2 Teoriaa ja tutkimusta suhtautumisesta kielten opiskeluun

Tämä tutkimus täydentää aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta tuomalla esiin oppijoiden omia kokemuksia ja toiveita lukion kielten opetuksesta. Seuraavassa määrittelemme näiden näkökulmien kannalta olennaisimmat käsitteet ja nostamme esiin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi kielten opetus koetaan.

### 2.1 Oppijoiden kokemukset, asenteet ja käsitykset

Olemme halunneet tutkia kielten oppimista nimenomaan oppijoiden itsensä kokemana (emic-näkökulma), jotta voimme tehdä siitä päätelmiä ulkoapäin (etic-näkökulma) (Mostowlansky & Rota 2020; vrt. Kalaja ym. 2015: 10). Tutkimuksemme keskiössä ovat oppijoiden *kokemukset*, joilla tarkoitamme yksilöllisiä havaintoja ja niihin perustuvia tulkintoja oppimisesta, oppimistilanteista ja niiden puitteista. Oppijoiden omien kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä ne vaikuttavat siihen, millaisia *asenteita* oppimiseen kohdistuu (Gardner ym. 1985) ja millaisia *käsityksiä* oppijoilla on kielten oppimisesta (Kalaja ym. 2015). Asteet ovat melko pysyviä suhtautumistapoja, mutta erilaiset kokemukset voivat muokata niitä (Gardner ym. 1985). Esimerkiksi miellyttävä kokemus opettajasta, luokkatovereista tai oppimateriaaleista voi muokata asenteita oppimista kohtaan positiiviseksi (Day & Ford 1998).

Kokemukset ovat tärkeitä myös erilaisten *käsitysten* kannalta. Käsitykset oppimisesta voidaan määritellä esimerkiksi ajatuksiksi tai mielipiteiksi kielten oppimisesta (Horwitz 1987), joiden taustalla on yksilöllisiä kokemuksia ja ympäristön, kuten vanhempien, opettajien tai ystävien, mielipiteitä (Wenden 1986). Sittemmin käsityksiä on määritelty eri tavoin ja eri näkökulmista. Esimerkiksi Kalaja ym. (2015) nojaavat sosiokulttuuriseen ja dialogiseen näkökulmaan määritellessään käsitykset tilanteina, joissa oppija reflektoi kielten oppimista tai opetusta suhteuttamalla niitä omiin kokemuksiinsa ja antamalla niiden kautta oppimisille ja opetukselle omia merkityksiään. Kirjoittajat toteavat edelleen, että koska näissä tilanteissa on mukana myös muita, käsitysten voidaan sanoa olevan myös ajassa ja paikassa jaettuja kokemuksia. Tällainen sosiokulttuurisen kontekstin huomioiva määritelmä sopii myös tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkimme lukiolaisia yhteisönsä jäseninä.

Opittavaan kieleen, näkemyksiin itsestä kielenoppijana, oppimisprosessiin ja oppimiskontekstiinkin liittyy siis aina positiivisia ja negatiivisia kokemuksia, jotka antavat oppimisen osatekijöille yksilöllisiä merkityksiä (vrt. Kalaja & Barcelos 2013). Kokemukset opetuksesta ovat merkityksellisiä myös siksi, että niiden muovaamien käsitysten tiedetään vaikuttavan oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin (ks. esim. Dörnyei & Ryan 2015) sekä oppimismotivaatioon (Dörnyei 2009).

Kokemus käsitteenä on monitahoinen ja se voidaan nähdä esimerkiksi Vygotskin (1994) tapaan kokonaisuudeksi, jossa sekä yksilön ominaisuudet että koetun ympäristön piirteet vaikuttavat siihen, millaiseksi se muodostuu (tästä kokonaisvaltaisesta kognitiivis-emotionaalisesta kokemuksesta ks. esim. Scotson 2020). Kielten oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa, että yksilön ominaisuudet, kuten luonteenpiirteet tai vaikkapa kielikyky, vaikuttavat siihen miten luokkahuonevuorovaikutus tai opettajan valitsemat harjoitukset koetaan, mutta samalla ne muokkaavat myös sitä, millaisia oppimistilanteista muodostuu. Yhtä lailla myös opetustilanteen fyysiset puitteet, kuten luokkatilan koko tai valaistus, tai sen pedagogiset puitteet, kuten opettajan materiaali- ja menetelmävalinnat, vaikuttavat siihen, millainen oppimiskokemuksesta muodostuu (Conteh-Morgan 2002). Esimerkiksi positiivinen kokemus luokkahuone-tilanteesta ja opettajasta voi heijastella itseluottamukseen ja vaikuttaa myönteisesti motivaatioon (Krashen 1984; Thommen 2023).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös oppijoiden *toiveita* kielten opetuksen sisällöistä ja toteutustavoista. Oppijoiden muotoilemien toiveiden voidaan ajatella pelaavan heidän käsityksiään siitä, mitä kielitaito on, miten kieliä opitaan ja mitkä ovat hyviä menetelmiä kielten oppimiseen. Toiveet heijastelevat samalla myös kokemuksia: opetukselta toivotaan todennäköisesti lisää jotain sellaista, joka on koettu hyväksi tai enemmän jotain sellaista, jota omista kokemuksista koetaan puuttuvaksi.

## 2.2 Oppijoiden kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä

Kielten oppimisen psykologiaa on tutkittu paljon (ks. esim. Dewaele 2023), joten tiedetään, että monet yksilölliset tekijät vaikuttavat myös kokemukseen kielten opetuksesta. Kielten opiskelu ja oppiminen herättävät esimerkiksi erilaisia tunteita, joita on tutkittu enemmän vasta viime vuosina (ks. esim. Oxford 2021), ja paljolti motivaation yhteydessä (ks. esim. MacIntyre & Vincze 2017; Dewaele 2023). Erityisesti positiivisten tunteiden ja kokemusten yhteys motivaatioon opiskella vierasta kieltä on vahva (MacIntyre & Vincze 2017), kun taas kielenkäyttötilanteiden aiheuttamat negatiiviset tunteet voivat johtaa kieliahdistukseen (*language anxiety*, ks. Horwitz ym. 1986) tai kielihäpeään, etenkin jos oppija ei ole varma kielitaitonsa riittävydestä. On myös mahdollista kokea positiivisia ja negatiivisia tunteita yhtä aikaa, eli vaikkapa olla innostunut kielen oppimisesta, mutta jännittää vieraalla kielellä puhumista (Oxford 2021).

Oppimistilanteiden herättämät tunteet vaikuttavat siihen, millaisiksi oppimiskokemukset muotoutuvat. Esimerkiksi Dewaele ym. (2023) osoittivat, että positiiviset tunteet oppimista ja opettajaa kohtaan ovat otollisia flow-tilaan pääsemiseksi, kun taas tylsistyminen oppitunneilla haittaa sitä. Vastoin aiempien tutkimusten tuloksia, kielihäpeä (*anxiety*) ei vaikuttanut siihen, miten oppilaat kielen opiskelun kokivat. Dewaele ym. (2023) sekä Dewaele ja MacIntyre (2022) korostavatkin opettajan merkitystä oppituntien ja luokkahuoneen ilmapiirin luomisessa. He nostavat esiin myös

sen, miten tärkeää on, että tehtävät koetaan mielekkäiksi. Samaa korostavat esim. Dörnyei ja Muir (2019) todetessaan, että vaikka vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, luokahuoneessa oleellista ovat paitsi oppimista kognitiivisesti tukevat käytänteet, myös inspiroiva ja innostava ilmapiiri, joka motivoi oppijoita. Heidän mukaansa tylsäksi koettu opetus voi kyllä tuottaa lyhyellä aikavälillä hyviä koetuloksia, mutta oppilaat eivät sitoudu oppimiseen tai innostu kohdekielestä. Sitoutumiseen varsinkin itsenäiseen opiskeluun ja harjoitteluun vaikuttaa myös lukioikäisten aivojen ja hormonitoiminnan kehitysvaihe, jossa on vaihtelua eri opiskelijoiden välillä. Kaikki eivät ole vielä lukio-opintojen aikana kykeneviä itsensä johtamiseen ja itseohjautuvuuteen, joita opiskelu lukiossa usein edellyttää. (Kettunen ym. 2009; Hermanson & Sajaniemi 2018.) Opettajan opetuskäytänteiden lisäksi oppimista tukevaan, psykologisesti turvalliseen ilmapiiriin luokassa vaikuttaa myös ryhmän sisäinen dynamiikka ja sen johtaminen (Thommen 2023).

Opettajan käytänteitä motivaation luomisessa korostaa myös Hennebry-Leung ja Xiaon (2023) tuore tutkimus, jossa tarkasteltiin kattavasti oppijoiden piirteitä ja opettajan käytänteiden vaikutusta oppimismotivaatioon vieraan kielen tunneilla. Oppijoiden tunnollisuus ja avoimuus uusille kokemuksille kasvattivat motivaatiota, mutta opettajan käytänteiden ja eritoten palautteenannon havaittiin vaikuttavan positiivisesti oppijoiden motivaatioon sekä pystyvyyssuomuksiin, jotka puolestaan ovat yhteydessä oppimistuloksiin.

### 3 Kielten opetuksen puitteet ja toteutuminen Suomessa

Kielten opetuksen puitteet on Suomessa määritelty opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa, joita tarkennetaan paikallisesti. Opetuksen toteutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät kunnan ja koulujen resursseista aina opettajien koulutukseen saakka. Perusopetuksen puolella näitä tekijöitä ovat tarkastelleet esimerkiksi Hildén ja Kantelinen (2012), ja vaikka he toteavatkin kielten opetuksen Suomessa olevan laadukasta, he tunnistavat siinä myös useita haasteita, muun muassa kapenevan kieli-  
valikoiman. Tarkastelemme seuraavassa, miten lukion opetussuunnitelman perusteet määrittelevät kielten opetusta Suomessa eli sen tärkeimpiä tavoitteita ja sisältöjä. Sen jälkeen esittelemme aiempaa tutkimusta kielten opetuksen toteutumisesta Suomessa.

#### 3.1 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukiolain (714/2018) myötä julkaistiin uudet lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019, [LOPS 2019]). Kielten opetussuunnitelmiin ei tehty suuria muutoksia verrattuna edellisiin vuoden 2015 perusteisiin (Opetushallitus 2015). Uutta perusteissa on laaja-alaisen osaamisen oppiaineittainen kirjaus sekä kieliprofilin

sisällyttäminen osaksi toisen kotimaisen ja vieraiden kielten sisältöjä. Vieraiden kielten opetuksen yleisiksi tavoitteiksi nimetään kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät taidot, opiskelutaitojen kehittäminen sekä vuorovaikutustaitojen ja tekstin tulkinta- ja tuottamistaitojen kehittäminen (Opetushallitus 2019).

Vuoden 2019 lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019) on kirjattu vahvasti opintojen yksilöllisyys ja merkityksellisyys. Niiden mukaisesti lukiossa tulisi hyödyntää monipuolisia opetus-, ohjaus- ja opiskelumenetelmiä sekä huomioida opiskelijoiden yksilöllisyys. Lisäksi tulisi huomioida opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet opiskeluympäristöjen ja -menetelmien kehittämisessä ja valinnassa (LOPS 2019: 19–20). Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja tukea opiskelijaa kehittämään työskentelytaitojaan siten, että hän voi saavuttaa asetetut tavoitteet (LOPS 2019: 45). Jokainen lukion opiskelija on oikeutettu tukeen, jossa tulee huomioida mm. yksilölliset lähtökohdat ja tarpeet. Lisäksi lukiolain muutos toi myös erityisopetuksen osaksi lukiokoulutusta (Lukiolaki 714/2018). Ohjausta tehdään opetushenkilöstön yhteistyönä, ja aineenopettajan rooli on ohjata opiskelijoita oppiaineensa opiskelutaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämisessä (LOPS 2019: 27).

Kaiken kaikkiaan kielten opetussuunnitelman kantava ajatus on opiskelijoiden rohkaiseminen monipuoliseen kielenkäyttöön ja elinikäiseen kielenoppimiseen sekä heidän tukemisensa kasvuun kielitietoisiksi, demokraattista yhteiskuntaa edistäviksi aktiivisiksi kansalaisiksi. Perusteissa korostuvat myös yksilölliset oppimispolut ja oppijoiden erilaiset tuen tarpeet.

### 3.2 Kielten opetuksen toteutuminen Suomessa

Aiemmassa tutkimuksessa on kuvattu suomalaista kielten opetusta etenkin opettajien näkökulmasta. Sen perusteella esimerkiksi tiedetään, että vuonna 2010 kielten opettajat tukeutuivat opetuksessa ensisijaisesti oppikirjoihin, ja vaikka he sanoivat käyttävänsä opetuksessa kommunikatiivisia suullisen kielitaidon harjoituksia ja autenttisia tehtäviä, oppilaat käyttivät kohdekieltä luokassa melko vähän ja aitojen kielenkäyttötilanteiden harjoittelu oli rajallista (Harjanne ym. 2015). Kun opetusmateriaalien ja -strategioiden käyttöä vieraiden kielten opetuksessa selvitettiin kyselytutkimuksella 12 vuotta myöhemmin, kävi ilmi, että oppikirjojen ja omien opetusmateriaalien rinnalle olivat vahvasti nousseet myös digitaaliset pelit ja sovellukset sekä verkosta löytyvät oppimateriaalit (Mäkipää, ym. 2024). Etenkin lukiossa opettajat kertoivat kuitenkin tukeutuvansa hyvin paljon painettuihin ja sähköisiin oppikirjoihin sekä käyttävänsä mekaanisia harjoituksia. Tämä viittaa siihen, että mahdollisuuksia harjoitella kieltä merkityksellisissä autenttisissa tilanteissa tarjoutuu lukion kielten opetuksessa yhä suhteellisen vähän. Toisaalta taas vaikkapa suullisen kielitaidon kehittämisen esteenä voi olla oppilaiden oma puhumishalukkuuden puute. Kun Hahl ym. (2023) tutkivat, miten pandemian aikainen etäopetusjakso vaikutti kielten opetukseen, kävi ilmi, että vaikka opettajat

tarjosivat mahdollisuuksia kohdekielen puhumiseen erilaisten sähköisten kanavien kautta, näitä mahdollisuuksia ei juurikaan hyödynnetty.

Opetussuunnitelman ja vuosiviikkotuntimäärän muutosten vaikutusta oppimistuloksiin ovat tutkineet Hahl ja Mäkipää (2022), jotka totesivat, että 9.-luokkalaisten ruotsin reagointi- ja kirjoitustaidot sekä sanaston ja rakenteiden osaaminen paranivat kun opetukseen oli käytettävissä 2 vuosiviikkotuntia aiempaa enemmän. Toisaalta vaikka samassa tutkimuksessa mukana olleessa harjoittelukoulussa opetustuntien määrää ei lisätty, sen oppilaiden oppimistulokset olivat parempia kuin toisessa tutkimukseen valitussa koulussa. Kirjoittajat toteavatkin, että opetussuunnitelman ja opetukseen käytettävissä olevan tuntimäärän lisäksi oppimistuloksiin vaikuttavat muun muassa opetuksen laatu, opetusmenetelmät ja oppilasaines.

Lukion opiskelijoiden näkökulmaa on aiemmassa tutkimuksessa tarkasteltu suhteessa arviointiin. Tulokset osoittivat, että kielten opetuksen arviointi ei ole niin monipuolista kuin mihin opetussuunnitelman perusteet ohjaavat: palautetta annetaan niukasti eikä sitä välttämättä koeta hyödylliseksi (Mäkipää 2021a). Kun opiskelijoilta ja opettajilta kysyttiin, miten vieraiden kielten opetuksessa tuetaan lukiolaisten itsesäätelytaitojen (*self-regulated learning*) kehittymistä itsearviointitaitojen avulla, selvisi, että itsearviointia käytetään vielä vähän ja opiskelijat saavat itsearviointitaitoistaan niukasti palautetta, usein vain opintojaksojen lopussa (Mäkipää 2021b). Itsearviointitaitojen harjoittelu tukee itsesäätelytaitojen kehittymistä, minkä vuoksi olisi tärkeää, että opiskelijat saisivat siihen tukea opetuksesta. Sama ilmiö näkyy jo ennen lukiota: Karvin vuonna 2022 julkaistun arviointiraportin mukaan vain harva yhdeksäsluokkalainen suunnittelee omaa työskentelyään. Sen sijaan itsearviointi ja vertaispalautteen antaminen ovat lisääntyneet yläkoulussa verrattuna vuoden 2013 selvitykseen (Härmälä & Marjanen 2022).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostuvat yksilöllisyys ja merkityksellisyys. Aiempien tutkimusten valossa puolestaan tiedetään, että lukiossa käytetyt oppimateriaalit ja -menetelmät eivät tarjoa kovin paljon mahdollisuuksia autenttiseen vuorovaikutukseen, että opetusmenetelmät ja opetuksen laatu saattavat vaikuttaa oppimistuloksiin enemmän kuin opetussuunnitelman linjaukset ja että lukiolaiset eivät saa kielten opetuksessa edellytettyjen itsesäätelytaitojen kehittämiseen riittävästi tukea. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan, miten tämä tutkimus toteutettiin ja millaisia seikkoja lukiolaiset nostavat esiin kuvatessaan kielten opetusta.



## 4 Aineisto ja analyysi

### 4.1 Tutkimuksen kulku ja osallistujat

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 22 lukiolaista neljällä eri paikkakunnalla kevään ja syksyn 2022 aikana. Halusimme kuulla opiskelijoita eri kouluista ja eri puolilta Suomea, jotta yksittäinen koulu tai opettaja ei vaikuttaisi liikaa tuloksiin. Etsimme osallistujia pienten ja keskisuurten kuntien lukioista rehtoreiden ja opettajien kautta. Aluksi otettiin yhteyttä rehtoreihin ja pyydettiin rehtorilta tai kunnan sivistystoimenjohtajalta kirjallinen tutkimuslupa. Sen jälkeen koulun kielenopettajilta pyydettiin mahdollisuutta tulla esittelemään tutkimusta lukiolaisille ja etsimään heidän joukostaan vapaaehtoisia haastateltavia.

Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisiä ohjeita (TENK 2019). Yli 15-vuotiailta ei tarvitse pyytää huoltajien lupaa, mutta heitä tulee tiedottaa. Esittelytilaisuudessa lukiolaisille kerrottiin tutkimuksen taustasta ja tavoitteista sekä painotettiin tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta vetäytyä pois tutkimuksesta, vaikka suostumus olisikin jo annettu. Jokainen tutkimuksesta kiinnostunut sai mukaansa kotiin vietävän tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen.

TAULUKKO 1. Tiedot haastatteluista ja niihin osallistuneista opiskelijoista.

Haastattelu	Haastateltavat	Lukukausi	Koulu	Koulun opiskelijamäärä (kymmenien tarkkuudella)
H1	O1, O2	1. kevät	Koulu 1	70
H2	O3, O4, O5	1. kevät	Koulu 1	70
H3	O6, O7, O8	1. kevät	Koulu 2	700
H4	O9, O10	1. kevät	Koulu 2	700
H5	O11	1. kevät	Koulu 2	700
H6	O12	1. kevät	Koulu 2	700
H7	O13, O14	1. kevät	Koulu 2	700
H8	O15, O16	1. kevät	Koulu 3	250
H9	O17, O18, O19	2. syksy	Koulu 4	60
H10	O20, O21, O22	2. syksy	Koulu 4	60

Tiedot haastatteluista ja niihin osallistuneista opiskelijoista on koottu taulukkoon 1. Opiskelijat olivat haastattelun ajankohtana joko viimeistelemässä ensimmäistä lukuvuottaan tai juuri aloittamassa toista lukuvuottaan lukiossa.

## 4.2 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla (10 kpl), jotta niihin saatiin mukaan tutkimuskysymyksiin liittyvät olennaiset näkökulmat ja pystyttiin samalla tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin heitä kiinnostavia ja koskettavia näkökulmia. Teemahaastattelun kysymykset (liite 1) perustuivat aiempaan abiturienttien haastattelututkimukseen (Pollari ym. 2022). Niitä muokattiin tämän tutkimuksen tavoitteisiin sopiviksi ja pilotoitiin pitämällä testihaastattelu kolmen ensimmäisen vuosikurssin lukiolaisen kanssa. Testihaastattelun jälkeen kysymyksiä tarkennettiin. Haastattelukysymyksiin myös lisättiin yksi kysymys digitaalisten materiaalien käytöstä lukiossa, sillä lukiolaiset itse pitivät sitä ajankohtaisena ja tärkeänä aiheena.

Yksi tutkimusryhmän jäsen vastasi haastatteluista sekä yhteydenotoista kouluihin ja opiskelijoihin. Opiskelijat valikoituivat mukaan tutkimukseen oman mielenkiintonsa pohjalta. Haastattelut järjestettiin siten, että haastateltavilla olisi mahdollisimman turvallinen olo kertoa avoimesti kokemuksistaan. Opiskelijat saivat siksi mahdollisuuden ilmoittautua joko yksilö- tai ryhmähaastatteluun sen perusteella, kumpi heistä tuntui mukavammalta. Kaikki haastateltavat tapasivat tutkijan ainakin kerran ennen haastattelua. Haastatteluiden ajankohdasta sovittiin sähköpostitse, ja ne kestivät noin 40 minuuttia. Haastattelut pidettiin koulun tiloissa tai etänä verkkoyhteyden kautta. Haastattelut äänitettiin nauhurilla ja litteroitiin pseudonymisoiduiksi litteraateiksi siten, että kaikki osallistujien suorat tunnistetiedot poistettiin.

## 4.3 Analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä (Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysi soveltuu useaan eri tutkimustraditioon erilaisten tekstien merkitysten analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja luettiin tarkasti läpi ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Sen jälkeen tutkijat kävivät litteraattit läpi tehden merkintöjä merkityksellisistä kohdista ja kiinnittäen huomiota haastatteluissa toistuviin teemoihin.

Analyysiyksikkönä pidettiin yksittäistä sanaa, lausetta, virkettä tai puheenvuoroa, joka käsitteli samaa teemakokonaisuutta. Näiden havaintojen pohjalta tutkijat luonnostelivat yhdessä alustavan temaattisen luokittelun, jossa oli yhteensä 42 alateemaa. Jaottelusta näihin alateemoihin keskusteltiin yhdessä, jotta voitiin taata yhdenmukainen merkintätapa ja varmistaa, että ne olivat samalla abstraktiotasolla. Tässä keskustelussa osaa alateemoista tarkennettiin ja osa niistä taas tuotiin ylemmälle tasolle. Esimerkiksi

alateemoja 'arvioinnin vaikutukset' ja 'arvioinnin validius' tutkimusryhmä piti liian yksityiskohtaisina, joten ne yhdistettiin alateemaksi 'arviointi". Lopullisia alateemoja oli yhteensä 34. Yhdeksän niistä liittyi monipuolisiin opetusmenetelmiin ja loput jakautuivat myönteisiin ja kielteisiin käsityksiin, esimerkiksi 'myönteinen/kielteinen maininta kielten opetuksen herättämistä tunteista'. Sen jälkeen kaikki litteraattit käytiin läpi merkiten niihin kohdat, joissa viitattiin johonkin luokittelun teemoista. Jokaisen litteraatin kävi läpi kaksi tutkijaa itsenäisesti luotettavuuden parantamiseksi. Mahdollisista epäselvistä tapauksista keskusteltiin yhdessä. Tässä artikkelissa keskitymme esittelemään kielten opiskelua ja opetusta koskevia teemoja, joita aineistosta nousi kahdeksan. Ensimmäiset 5 teemaa koskevat lukiolaisten kokemuksia koulun kielten opetuksesta. Kolme muuta teemaa liittyivät opiskelijoiden toiveisiin siitä, mitä kielten opetus voisi olla.

## 5 Tulokset

### 5.1 Lukiolaisten kokemuksia koulun kielten opiskelusta

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski lukiolaisten kokemuksia kielten opetuksesta lukion ensimmäisenä vuonna. Lukiolaiset nostivat keskusteluissa esiin seuraavat viisi teemaa, joihin he liittivät niin myönteisiä kuin kielteisiä merkityksiä: 1) tapa puhua kielten opiskelusta, 2) opetusmenetelmät, 3) etenemisvauhti ja yksilöllinen tuki, 4) opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä 5) arviointi.

#### 5.1.1 Puhetta kielten opiskelusta

Lukiolaisten haastatteluissa nousi esiin, että kokemus kielten opiskelusta väriytyy usein tavasta, jolla siitä puhutaan. Opiskelijoiden mukaan niin opettajat kuin toiset opiskelijatkin arvottavat puheissaan kielten opiskelua eri tavoin. Näissä puheissa korostui negatiivisuus: kielten opiskelua pidettiin monesti suhteellisen vaikeana tai turhana. Vaikeana saatettiin pitää pitkää oppimäärää tai tiettyä kieltä, kuten englantia. Tähän vaikuttivat myös koulupolun lopussa hämmöttävät ylioppilaskokeet, joista puhuvat niin opettajat kuin opiskelijatkin:

Varsinkin englannilla on peloteltu et niinku silleen tavallaan myös niille jotka osaa sitä, että, "tää tulee olemaan vaikea", niin sitten tulee vielä entistä enemmän semmoinen fiilis että joo mä en ole menossa sinne [yo-koe] sitten niinku (O20)

Opiskelijoita varoiteltiin paitsi ylioppilaskokeilla, myös kielten opiskelun vaikeudella yleensä, etenkin jos kieliä on lukujärjestyksessä useampia:

29 "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

**opettajat** just sano sitä että **jos ottaa paljon pitkiä kieliä niin saattaa olla vaikeata** (O16)

Haastatteluista ei käynyt ilmi, mihin varoitellut vaikeudesta perustuivat.

Yleinen puhe kielten opiskelusta ja etenkin muiden opiskelijoiden käsitykset monipuolisen kielten opiskelun tai tietyn yksittäisen kielen hyödyistä voivat vaikuttaa merkittävästi motivaatioon valita kieliä lukio-opintoihin. Useimmat haastatteluihin osallistuneet opiskelijat opiskelivat lukiossa vain A-englantia ja B1-ruotsia. Lukiotovereiden puhe voi vahvistaa ajatusta siitä, ettei monipuolisemmasta kielten opiskelusta ole tulevaisuudessa mitään hyötyä:

aika moni on silleen että "miksi sä nyt opiskelisit jotain turhaa kieltä mitä sä et ikinä tule käyttämään" (O17)

Haastatteluissa erityiseen rooliin nousi ruotsin kieli, jonka pakollisuus oli herättänyt tunteita eritoten yläkouluaikana. Sitä ei pidetty niinkään vaikeana, mutta osallistujat kertoivat, että yleinen asenne ruotsin kieleen on negatiivista, ja tälle ajattelulle on luotu pohjaa jo peruskoulussa. Julkisessa keskustelussakin pulpahtaa aina tasaisin väliajoin esiin keskustelu pakkoruotsista, ja siten seuraavat aineisto-esimerkit eivät yllätä:

siis ylipäätään motivaatio, ehkä ne niinku, **ilmapiiri ja asenne siinä ympärillä**, että niinku esim yläkoulussa varsinkin **puhuttiin "pakkoruotsista"**, että niinku, se oli ehkä kauhein aine mitä oli, koska sut pakotettiin opiskelemaan sitä. (O20)

Samasta asenteesta kertoo myös seuraava esimerkki, jossa opiskelija kuvaa sitä, miten muiden tapa puhua ruotsin opiskelusta vaikutti hänen motivaatioonsa:

Se ehkä, silloin kun ruotsin opiskelu alkoi, niin sitä kuuli niin paljon ympärillä että tää on aivan hirveää ja miksi meidän pitää opiskella ruotsia. **Mä niinku sitten oletin että, oon sitten vastakkaista mieltä, että tää on ihan hyvä että me opiskellaan ruotsia**, tää on vieras kieli ja jee, tää menee hyvin, **mutta nyt mä olen pikkuhiljaa alkanut miettimään, että miksi me opiskellaan ruotsia ja se on koko ajan laskenut se motivaatio.** (O14)

Negatiivisen puhutavan lisäksi myös oma kokemus siitä, että kielitaito ei kehity, on saattanut vaikuttaa kielen ja sen opiskelun arvottamiseen:

Siinä on jonkin verran ollut niinku, joskus kun se ruotsi on alkanut, **että jos porukka puhunut, että miksi opiskellaan ruotsia tai ruotsi on aivan huonoa tai mitä tahansa tämmöistä niin, totta kai se pikkaisen, kyllä se silloin niinku vaikutti**, mutta sitten aika nopeasti kun sitä jatkettiin eteenpäin ja niinku totesi, että min-käläinen se opetustyylillä on ja minkäläistä se niinku ylipäätensä se kielen, kielen osaaminen sitten on, niin se aika paljon loi semmoista että "noh, ei tää, ei tää oikein hauskaa sitten ollutkaan". **Niin se vähän sitten loi myös semmoista vihaa ruotsia**

**kohtaan, sitä niinku kieltä kohtaan, että tää nyt ei oikein niinku etene mihinkään, miksi tätä pitäisi oikein opiskella ja tän tyylistä (O13)**

Merkillepantavaa on, että edellisissä esimerkeissä molemmilla opiskelijoilla oli opintojen alussa melko neutraali asenne ruotsin kieleen, mutta se muuttui ajan myötä. Ruotsin opiskelun arvottaminen negatiivisesti kuvastaa todennäköisesti myös sitä, että ruotsin kielellä on nuorten arjessa merkittävästi vähäisempi rooli kuin englannilla. Näin ollen myös ruotsin opiskelusta saatu hyöty kyseenalaistetaan helposti eivätkä vastakkaiset mielipiteet saa kannatusta.

### 5.1.2 Opetusmenetelmät

Kun opiskelijoilta kysyttiin, millaista kielten opetus lukiossa on, moni vastaajista nosti esille opetusmenetelmien yksipuolisuuden. He kokivat, että kieltä ei välttämättä tunnilla pääse käyttämään ja että kielten oppitunnit eivät tarjoa haasteita. Kielten tunnit koettiin tehtävien tekemiseksi tai niiden tarkistamiseksi, ja opiskelijoiden oma osallistuminen jäi vähäiseksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

**muutakin pitäisi olla kun sitä samaa hiuksenharmaata:** mene tunnille, opettaja antaa tehtävät, teet, onko ne tehtyjä, sitten tehdään tehtävät yhdessä läpi ja opettaja käytännössä kertoo vastaukset kaikkiin niihin tehtäviin mitkä piti tehdä eli siis sinun ei tarvitse tehdä yhtään mitään tunnilla, että **niinkun sen vuoksi niinku jotenkin pientä twistiä tai muutosta**, joku niin simppele kuin Kahoot (O3)

Opiskelijat toivat myös esille, että tehtävien mekaanista läpikäymistä ei koettu opetuksiksi tai oppimista edistäväksi:

sillähän on se että **se ei niinku tavallaan opeta enkussa**, vaan kun, meillä on ne niinku ne, missä lukee ne, siellä sähköisessä kirjassa, niin se [opettaja] niinku lukee käytännössä sen mitä mekin voidaan lukea, **niin en mä opi sillä tavalla** (O20)

Vaihtelevat työtavat ja opetuksen suunnitteluun panostaminen kyllä huomioidaan, kuten seuraava opiskelijan kannanotto osoittaa:

se oikeasti **suunnittelee ne tunnit tosi hyvin** koska meillä niinku se tunnin rakenne on silleen että me niinku joka tunti on silleen erilainen ja me niinku just saatetaan niinku **pelata jotain semmoista yhteispeliä** niinku kahoottia tai jotain sen tyyppistä ja sitten tota on **tehtävien tekoa** ja sitten se opettaa **kielioppia** (O2)

Tämä esimerkki korostaa perinteisiä kielten opetuksen elementtejä, kuten sanaston harjoittelua, tehtävien tekoa ja kieliopin opiskelua. Puhumisen ja suullisen vuorovaikutuksen opetus on saman haastateltavan mukaan kuitenkin jäänyt vähäiseksi, mikä vaikuttaa uskallukseen käyttää kieltä ja voi johtaa jopa kieliähdistykseen:

31 "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

kaikilla on ihan kauhea **kynnys siihen puhumiseen** että sitten kukaan ei uskalla tai halua puhua ikinä niin kuin ruotsia tai englantia **koska sitä ei ole tehty niinku...** no englantia ehkä enemmän mut varsinkin ruotsia niin tuota koska sitä ei ole tehty niin **se jännittää tosi paljon** (O2)

Monista haastatteluista kävi ilmi, että lukiolaiset toivoivat suullisen kielenkäytön olevan opetustilanteissa omaehtoista:

Meidän opettajat, ainakaan enkun opettajat ei pommita sua niinku sillä tavalla kysymyksillä (O21)

H: Hyvä vai huono?

Mulle hyvä, mun mielestä hyvä, **koska sitten tulee semmoinen mukavampi ja turvallisempi olo et siellä tunnilla**, et vähän niinku että on suojassa (O20)

Suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta tämä on ristiriitaista. Kynnys puhumiseen voi kasvaa sitä suuremmaksi, mitä harvemmin siihen on tilaisuus. Eräs haastateltava nostikin esille, että vaikka kaikkien osallistaminen voi tuntua ahdistavalta tai jopa painostavalta, lopulta kieltä oppii vain puhumalla:

ala-asteella oli just kielissä silleen että niinku opettajat yleensä, yleensä mentiin vaan joku järjestyksessä, että kaikki vastaa tai sitten vaan ne jotka viittasi niin vastasi, mutta nykyään niinku **lukiossa, niinku, mikään ei riitä (...)** Opettaja vaan kysyy suoraan joltakin, niin silleen, vaikka se onkin vähän sellaista **painostavaa**, niin siinä, siinä **oikeasti niinku oppii sitten niinku käyttämään sitä oikeasti sitä kieltä, ja sitten kun sä joudut puhumaan just siellä luokan edessä** (O15)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat toivoivat opetukseen monipuolisuutta, etenkin vaihtelevuutta tunnin rakenteeseen. He tekivät myös itse ehdotuksia opetuksen monipuolistamiseksi, mutta heidän mainitsemansa menetelmät eivät sinänsä olleet uusia, vaan ennestään tuttuja, kuten Kahoot-peli. Vastauksissa nousi esiin myös oppijoiden yksilöllisyys, mistä syystä on ymmärrettävää, että opettajien on vaikea löytää kaikille sopivia opetusmenetelmiä ja yhteisiä toimintatapoja.

### 5.1.3 Etenemisivauhti ja yksilöllinen tuki

Haastatteluissa opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan eroja peruskoulun ja lukion kielten opetuksen välillä. Opiskelijoiden mukaan ero on hyvin selkeä: peruskoulussa koettiin etenemistahdin olleen sellainen, että siinä pysyi hyvin mukana, mutta lukiossa etenemistähti koettiin kiivaaksi. Osa vastaajista koki, että ainoa tapa pysyä tahdissa mukana oli tehdä paljon töitä itsenäisesti, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

musta tuntuu että se hankaloittaa sitä, että siinä **mennään niin hirveää kyytiä** niitä asioita mitä meillä on, (...) mentiin **niin hirveää vauhtia ettei pysynyt niinku kärryillä**, että sitten mäkin tein itse niitä tehtäviä niinku sitten kotona ja viikonloppuisin

oon tehnyt että pääsee niinku mukaan taas, ja niinku kaikki ovat joutuneet tekemään silleen koska **mennään vaan niin järkyttävää vauhtia** (O11)

Nopeaan etenemiseen liittyi vastauksissa se, että tukea ei koettu olevan riittävästi tarjolla. Kova etenemisvauhti, suuret opetusryhmät ja lukion korkeat osaamistavoitteet näkyivätkin joidenkin vastaajien kohdalla juuri siten, että saatu tuen määrä koettiin riittämättömäksi. Vaativampien seikkojen perusteelliseen läpikäyntiin ei ollut tunnilla aikaa, joten opiskelijat kokivat, että he jäivät yksin oppimisen kanssa. Heidän oletettiin olevan itsenäisiä ja ohjaavan itse omaa oppimistaan. Haastateltujen opiskelijoiden kokemuksen mukaan heillä ei kuitenkaan ollut kokemusta ja valmiuksia tähän lukiossa vaadittuun opiskelutapaan:

että täällä [lukiossa] **se on niinku tyrkätty kaikki sun vastuulle**, siinä, niinku varsinkin englannin kielen opiskelussa, **eikä sua niinku periaatteessa auteta juuri mitenkään** — sulta niinku just oletetaan enemmän että sä osaat ne perusasiat ja ei **ole niin paljon sellaista kädestä pitäen opetusta** — myös se ryhmäkoko vaikuttaa että, meidän yhdellä kurssilla saattaa olla vaikka 30 ihmistä, niin **eihän se opettaja mitenkään pysty opettamaan kaikkia** yksilö[llisesti] (O21)

Seuraava esimerkki osoittaa hyvin, että osa opiskelijoista tarvitsee enemmän suoraa ohjausta ja tukea, koska omat opiskelutaidot eivät välttämättä vielä lukiossa riitä kannattelemaan harjoittelurytmiä tai synnyttämään sisäistä motivaatiota opiskeluun: itse on sellainen että jos siellä ei ole sitä opettajaa niin sitten ei niinku, ei oikein niinku saa tehtyä mitään, että **mulla pitää olla siinä joku joka sanoo että ”teet tämän”**, et niinku merkitsee sinne että, niinku ”nämä täytyy olla tehtynä” (O6)

Itseohjautuvuudessa on varmasti myös paljon yksilöllisiä eroja, jotka eivät näin pienellä otoksella nouse esiin, mutta vastaukset osoittivat, että osa tämänikäisistä nuorista kaipaa valmiita raameja, joita olisi helppo noudattaa.

#### 5.1.4 Opetuksen tavoitteet ja sisällöt

Kun keskusteltiin opetuksen ja oppituntien sisällöistä ja niiden mielekkyydestä, opiskelijat mainitsivat haastatteluisa usein sanojen ja sanastojen pönttäämisen. Opiskelijat osoittivat turhautumisensa (varsinkin A-englannin) sanastoihin, joiden ei koettu liittyvän arkielämän kielenkäyttötarpeisiin. Tämä ehkä heijastelee sitä, miten nuoret käyttävät arjessaan englantia sosiaalisessa mediassa, jossa kielenkäyttö ja teemat voivat olla hyvinkin epämuodollisia. Lukio-opintojen yksi tehtävä on valmentaa kolmannen asteen opintoihin, ja siten kielten oppitunneilla käsiteltävät teemat ja sanastot varmasti eroavat opiskelijoiden arkikokemuksesta:

jos joku tulee kysymään multa kadulla neuvoa että ”miten mä pääsen tänne”, niin mä osaan neuvoa, mutta **mun ei tarvitse osata puhua politiikasta englanniksi**,

**33** "MUUTAKIN PITÄISI OLLA KUN SITÄ SAMAA HIUKSENHARMAATA":  
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESTA LUKIOSSA

koska mä en osaa puhua siitä edes suomeksi, niin siinä vaiheessa mulla menee jo yli hilseen, kun **ne niinku sanastot on jotain ihan niinku älytöntä** (O21)

Englannin kielessä myös koettiin, että vaadittu taitotaso oli liian korkea, ja odotukset opiskelijoiden osaamisesta liian isot. Ero ruotsin kieleen oli selkeä: ruotsin kielen kohdalla opiskelijat kokivat, että eteneminen on tasaisempaa ja odotukset ja osaaminen kohtaavat paremmin, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Tuntuu sitten just että **ruotsissa nousee porras kerrallaan, mutta sitten englannissa sun pitäisi olla jo siellä kerrostalon päällä** valmiiksi, silleen että, että **ei ole sitä, niitä väliaskelia** vaan että sun pitäisi olla jo siellä (O17)

Ero ruotsin ja englannin välillä tuli esiin myös siinä, mitä kielellä osattiin tehdä. Siinä missä englannin lukio-opiskelun koettiin poikkeavan arkikokemuksesta, ruotsin osalta koettiin, että omat taidot eivät riitä arjessakaan kommunikointiin:

ois niinku jotenkin kuvitellut ehkä että osaisi silleen niinku jotenkin edes **kommunikoida silleen paremmin** ruotsiksi (O1)

Tämä havainto liittyy myös siihen, mitä lukiolaiset kertoivat kielten opetukselta toivovansa (alaluku 4.2. alla).

### 5.1.5 Arviointi

Arvioinnista puhuttaessa haastateltavat nostivat esiin, että se ei heidän mielestään aina kohdistu olennaisiin asioihin, mutta vielä useampi kiinnitti huomiota arvioinnin vaativuuteen:

Jos mä kirjoitan kirjeen jollekin ruotsalaiselle ystävälleni, niin musta tuntuu et **se mun ruotsalainen ystävä ei kyllä lähetä minulle lappua missä on niinku arvosana siitä että kirjoitan kaksi kirjoitusvirhettä kirjeeseen** (O3)

Haastatteluissa nousi esiin myös ristiriita opetuksen sisältöjen ja arvioinnin vaatimusten välillä:

**kokeissa niinku vaaditaan tosi paljon** ja sitten myöskin, ehkä tun-, ehkä silleen **niinku tunneilla ei vaadita tarpeeksi** niinku sitä niinku panostusta oppilailta, **mitä verrataan siihen että kuinka paljon kokeessa sitten vaaditaan sitä tietotaitoa** (O11)

Opiskelijoiden näkemys kielitaidosta, jossa virheettömyys ei ole pääasiallinen tavoite, vaikuttaa heijastavan enemmän opetussuunnitelman perusteiden ajatusta rohkeasta kielenkäyttäjyydestä. Yllä olevat esimerkit alleviivaavat ristiriitaa, mikä syntyy, kun toisaalta opiskelijoille puhutaan monipuolisen kielitaidon tärkeydestä ja vähäisenkin kielitaidon arvosta sekä arvostamisesta esimerkiksi kieliprofilissa ja toisaalta taas



arvioitavissa tehtävissä vaaditaan tarkkaa tai virheetöntä osaamista. Haastateltavat korostivat, että vajavaisemmalla kielitaidolla selviää arjen viestintätilanteissa. Vaikka siis LOPSissa korostetaan vähäisenkin kielitaidon merkitystä, oppimateriaalit ja arviointitavat eivät opiskelijoiden kokemusten mukaan aina tätä ajatusta tue.

## 5.2 Lukiolaisten toiveita: millaista kielten opetuksen toivottaisiin olevan?

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin lukiolaisten ajatuksia hyvästä kielten opetuksesta ja kielten opetuksen muutostarpeista. Haastatteluissa nousi erityisesti esiin kolme teemaa: 1) toive monipuolisista opetusmenetelmistä, 2) suullisen kielitaidon osuuden vahvistaminen sekä 3) tarve päästä harjoittelemaan ”käyttökieltä” lukiossa.

### 5.2.1 Monipuolisia menetelmiä

Moni haastatelluista mainitsi vaihtelevien ja monipuolisten menetelmien olevan osa hyvää kielten opetusta. Oppikirjojen tehtävät koettiin hyödyllisiksi, mutta niiden lisäksi kaivattiin myös monipuolisempaa harjoittelua ja oppimateriaaleja:

just se että sitä niinku sanastoa ja sitä oikeinkirjoitusta harjoiteltaisiin **muutenkin kuin vaan niiden tehtävien kautta** (O8)

Opiskelijat ehdottivat esimerkiksi elokuvia ja sarjoja monipuolistamaan oppituntien menetelmiä. Huomionarvoista seuraavassa esimerkissä on myös se, että vastaavia menetelmiä voidaan laajentaa oppituntien ulkopuolelle, esimerkiksi jatkamalla hyväksi havaittu sarjaa kotona lisäämään kielen harjoittelua koulun ulkopuolella:

olisi esim niinku joku tyyliin **elokuva jossa on** niinku paljon sen **kurssin sanastoa**, niin sittenhän se olisi niinku erittäin otollinen ottaa [...] jollekin tunnille. [...] joku elokuva tai niinku, tyyliin jonkun sarjan niinku ensimmäinen jakso ja sitten sitä **voi jatkaa kotona** jos kiinnostaa (O6)

Haastatteluissa korostui myös se, että lukiolaiset toivoivat kielten opetukseen menetelmiä, joissa oppijalla on aktiivinen rooli:

että tehdään niinku just **pelataan** tai sitten just jotain **harjoituksia** jossa tehdään jotain **ettei vaan niinku istuta ja kuunnella luentoa** koska luennot ei ole ikinä kivoja ja sitten en mä tiedä tehtäisiin just jotain **kuuntelua ja puhumista** ja tämmöistä (O1)

Lukiolaiset eivät itse eritelleet syitä siihen, miksi heidän mainitsemaansa menetelmät olisivat hyviä, mutta vastauksissa on nähtävissä se, että monipuoliset menetelmät koettiin motivoiviksi ja toisaalta niiden ajateltiin vaikuttavan myös oppimistuloksiin eli monipuolisen kielitaidon kehittämiseen. Ajatus monipuolisista menetelmistä

liittyy siis kiinteästi myös siihen, millaisia tavoitteita haastatellut lukiolaiset näkivät kielten opetuksella.

### 5.2.2 Lisää puhumista, kommunikointia

Mitä lukiolaiset sitten haluaisivat kielten tunneilla oppia? Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan ennen kaikkea suullista kielitaitoa ja erityisesti puhumista. Vastaajat kokivat, että opetuksessa korostui kirjallisen kielitaidon, sanaston ja kieliopin harjoittelu, mutta että suulliselle kielitaidolle ei juurikaan jäänyt aikaa. Varsin moni toivoi kielten opetukseen nykyistä enemmän puhumisen harjoittelua ja totesi, että sen lisääminen myös parantaisi kielten opiskelun motivaatiota:

kyllä se niinku **nostaisi motivaatiota jos niinku oikeesti pääsisi käyttämään sitä kieltä** jossain, eikä vaan että opiskellaan teoriaa, vaan oikeasti **niinku pääsisi puhumaan** ja tämmöistä, että se lisäisi sitä motivaatiota (O13)

Puhuminen nähtiin osana monipuolisia opetusmenetelmiä eli myös osana monipuolista kielitaitoa. Samoin puhumiseen yhdistettiin kielitaidon karttumisesta saatu hyöty:

**olisi siistiä jos osaisi puhua ruotsia** ja silleen että se olisi kätevä jos sillä pärjää koska sitä jonkun verran Suomessakin silleen, aika harvoin mutta niinku jonkun verran sitä käytetään, ja sitten jos niinku lähtee käymään Ruotsissa tai Norjassa, niin sitten sitä niinkö, siellä käytetään niin, tavallaan **se olisi hyödyllinen taito osata** (O11)

Nämä esimerkit havainnollistavat hyvin sitä, että opiskelijat pitävät puhumista tärkeänä ja haluaisivat osata kommunikoida vieraalla kielellä, mutta puhuminen jää heidän mielestään oppitunneilla liian vähiin ja tilaisuuksia osaamisen kerryttämiseen ei juurikaan ole. Vaikka opetussuunnitelman perusteet ohjaavat monipuoliseen kielitaidon kehittämiseen, opiskelijoiden kokemus on, että suullista kielitaitoa ei lukiossa riittävästi harjoitella.

### 5.2.3 Arjen "käyttökieltä"

Suullisen kielitaidon korostamisen lisäksi haastatteluista nousi esiin, että haastatellut nuoret halusivat oppia erilaisissa arjen tilanteissa tarvittavaa kieltä:

tosin paljon pitäisi mun mielestä enemmän keskittyä siihen että **miten niinku oikeassa elämässä tullaan käyttämään** ja pitäisi käyttää sitä englantia kun taas sitten sitä että miten niinku se menisi oppikirjan mukaan, koska **ethän sä nyt oikeasti oikeassa elämässä kuule sitä että joku lausuu kaikki täydellisesti ja ihan kokonaan selkeästi** (O8)

Vastauksissa nousi myös esiin ristiriita lukion ja niin sanotun "oikean elämän" välillä. Lukiolaisista osa koki, että oppimateriaaleissa on mukana paljon marginaalista sisältöä,

jonka hyötyä oman tulevaisuutensa kannalta he eivät nähneet. Moni haastatelluista sen sijaan pohti kielitaitoaan tulevaisuuden työelämän tarpeiden näkökulmasta. Tässäkin näkyi hyötynäkökulma, eli nuoret halusivat oppia sellaista kieltä, josta olisi hyötyä tulevissa työtehtävissä:

**lukion jälkeen niin mitä sä oikeasti tulisit tarvitsemaan, ja se on just se että, kun mulla on paljon sanastoa muusta, mutta sitten kaikki ku politiikka tai työasiat, niin niistä mä tiedän jonku work ja job ja tolle, et niistä on tosi vähän, että pitää sitten katsoa niinku netistä ja sitten sekin sana on ihan vieras tyyliin, niin ehkä niitän voisi alkaa jo aiemmin opettamaan (O16)**

Kaiken kaikkiaan moni haastateltava toivoi kielten opetukselta lisää monipuolista ”käyttökieltä”, josta olisi suoraan hyötyä autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Esimerkit kertovat kuitenkin myös yksilöllisistä eroista oppimisen tavoitteissa: opetuksen tavoitteiden puhuttaessa yksi haastatelluista opiskelijoista korosti, että hänellä ei ole tarvetta puhua politiikasta englanniksi, kun taas yllä oleva esimerkki osoittaa, että osa opiskelijoista haluaisi nimenomaan laajentaa kieliosaamistaan työelämän kielitaitotarpeisiin.

## 6 Pohdinta ja yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet, millaisia kokemuksia ja toiveita lukiolaisilla on kielten opetuksesta. Haastatteluaineistomme perusteella niitä muokkaavat ennen kaikkea oppimisen sosiaaliset ja pedagogiset puitteet. Tulosten tulkinnessa on huomattava, että monet myös monet tämän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet yksilöiden piirteet ovat voineet vaikuttaa siihen, miten opetus on koettu (vrt. Scotson 2020). Emme myöskään analysoineet opetuksen fyysisten puitteiden (vrt. Conteh-Morgan 2002) tai mahdollisten etäopetusjaksojen vaikutusta lukiolaisten suhtautumiseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski opiskelijoiden näkemyksiä ensimmäisen lukiovuoden kielten opetuksesta. Tulokset viittaavat siihen, että tapa puhua kielten opiskelusta ja käytetyt opetusmenetelmät eivät välttämättä kannusta monipuoliseen kielten opiskeluun. Myös jos opettajan persoona tai hänen näkemyksensä kielestä tai oppimisesta ja opettamisesta ovat opiskelijan odotusten vastaiset, into opiskella kieltä laskee. Aiemmissakin tutkimuksissa opettajan rooli ja erityisesti psykologisesti turvallisen oppimisympäristön luomisen taidot ovat osoittautuneet merkittäväksi opiskeluun vaikuttavaksi tekijäksi (Thommen 2023).

Opiskelijoiden puheessa heijastuivat myös muiden käsitykset kielten opiskelun vaikeudesta ja turhuudesta. Jälkimmäiseen liittyi erityisesti ajatus, että englannin kielellä pärjää. Huomionarvoista on, etteivät nämä ajatukset välttämättä pohjautuneet opiskelijoiden omiin kokemuksiin, vaan esimerkiksi koulun opinto-ohjaajien ja opettajien tai vanhempien ja kavereiden mielikuviin. Tämä osoittaa sen, miten asen-

teet ja käsitykset rakentuvat sosiaalisesti (vrt. Kalaja ym. 2015). Haastatteluissa vain muutama opiskelija nosti esiin vaikeudet oppia kieltä. Sen sijaan opiskelijat puhuivat paljon *epäolennaisuuksista*, eli siitä, miten opittava asia ei tuntunut itselle merkitykselliseltä. Tulosten perusteella käsitystä kielten oppimisen työläydestäkin tulisi selvittää lisää, sillä haastateltavien vastausten perusteella se näyttäisi osittain liittyvän kielten opetuksen sisältöihin ja osin siihen, että lukio kokonaisuudessaan koettiin raskaaksi.

Tulokset osoittavat myös, että siirtymä peruskoulusta lukioon ei ole mutkaton. Lukiossa opiskelijoilta odotettu lähtötaso on korkealla. Opiskelijoiden kokemus on, että peruskoulun ja lukion välillä on merkittävä ero etenemisvauhdissa, saadun tuen määrässä sekä opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Kun opetusryhmät ovat yhä suurempia ja heterogeenisempiä, voivat etenemisvauhti ja odotettu lähtötaso johtaa lisääntyneeseen tarpeeseen saada yksilöllistä tukea, joka on opiskelijoille tuttu turva perusopetuksen puolelta. Kun ohjausta ja tukea ei saa riittävästi, opiskelijan opinnoissa menestyminen jää enemmän omien opiskelutaitojen ja itsensä johtamisen varaan. Samalla kuitenkin tiedetään, että itsensä johtaminen lukio-opinnoissa voi ainakin osalle lukioikäisiä olla hyvin vaikeaa jo aivojen kehitysasteen ja hormonaalisten muutosten vuoksi (Kettunen ym. 2009; Hermanson & Sajaniemi 2018).

Toinen tutkimuskysymyksemme koski opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaista kielten opetuksen lukiossa toivottaisiin olevan. Keskusteluissa painottui toive monipuolisista menetelmistä sekä puhumisen ja hyödylliseksi pidetyn, 'oleellisen kielitaidon' harjoittelusta. Opiskelijat nostivat usein esiin opetuksen painottumisen tehtävien tekemiseen, sanaston harjoitteluun ja oikeakielisyyden viilaamiseen. Tätä painotusta ei kuitenkaan välttämättä pidetty merkityksellisenä oman arjen ja tulevaisuuden suunnitelmien kannalta. Tämä kuvastaa ehkä laajemminkin ristiriitaa, joka liittyy lukiokoulutukseen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan lukion tavoitteena on yhtäältä antaa yleissivistävää koulutusta ja tukea opiskelijoiden kasvua kielitietoisiksi demokraattisen yhteiskunnan hyvinvoiviksi jäseniksi, mutta toisaalta lukion päätteeksi järjestettävien ylioppilaskokeiden tarkoituksena on toimia välineenä, jolla opiskelijat voidaan laittaa paremmuusjärjestykseen kolmannen asteen koulutusten (todistus)valintaa varten. Nämä kaksi tehtävää eivät ole aina sopusoinnussa keskenään ja se varmasti näkyy myös lukiolaisten kokemuksissa opetus- ja arviointikäytänteistä. Lisäksi löydös herättää kysymyksen, näkevätkö opiskelijat kielitaidon vain arjen käyttötaitona vai myös akateemisena, jatko-opinnoissa ja työelämässä vaadittavana taitona. Toisaalta on myös niin, että lukiolaiset ovat varsin kirjava joukko. Osa haluaa jatkaa korkea-asteelle ja tarvitsee ainakin englannissa hyviä akateemisia taitoja, mutta osa jatkaa muihin opintoihin tai siirtyy jopa työelämään suoraan lukiosta, ja heille olisivat arjen taidot tärkeämpiä kuin akateemiset taidot.

Opiskelijat toivoivat lukioon lisää aikaa suullisen kielitaidon harjoittelulle. Lukiolaisten toive suullisen kielitaidon harjoittelun lisäämisestä on hyvin linjassa LOPSin (2019) kanssa. Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on LOPSin mukaan rohkaista opiskelijaa käyttämään eri kieliä kaikkea kielitaitoa

arvostaen. Tämän lisäksi LOPSissa (2019) todetaan, että sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten opetuksen tehtävä on kehittää opiskeltavan kielen taitoa monipuolisesti mukaan lukien suullinen kielitaito. Vieraiden kielten osalta tavoitteeksi on nostettu selkeästi myös se, että opiskelija rohkaistuu kielenkäyttäjänä globaalissa maailmassa, vaikkei hänen kielitaitonsa olekaan äidinkiellisen kielenkäyttäjän tasoinen. Oleellisempaa kuin virheetön kielen rakenteiden hallinta on rakentava vuorovaikutus ja keskinäinen ymmärrys. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että juuri tällaisia taitoja lukiolaiset monesti haluaisivat oppia, mutta kokevat, ettei opetus siihen useinkaan keskity.

Tulokset nostavat myös esiin opetuksen suunnittelun kannalta haastavan ristiriidan lukiolaisten kokemusten ja toiveiden välillä: vieraan kielen puhuminen koetaan monesti jännittäväksi, mutta suullista harjoittelua ja arjen käyttökieltä toivotaan samalla lisää. Opetuksen yksilöllistämiseen voidaan kenties etsiä ratkaisuja teknologian avulla, mutta teknologiakaan ei auta, jos sitä ei olla valmiita hyödyntämään (vrt. Hahl ym. 2023), eli puhumaan oppii ainoastaan puhumalla kuten tämänkin tutkimuksen osallistujat totesivat.

Tutkimus on kokonaisuudessaan osoittanut katvealueita jatkumossa perusopetuksesta toiselle ja kolmannelle asteelle. Opiskelijat kokevat jo nyt lukiossa, ettei opetuksessa pysy mukana. Tämä kokemus voi vahvistua entisestään, jos itseohjautuvuustaidot eivät ole kehittyneet riittävästi (vrt. Thommen 2023). Herää kysymys, miten näiden opiskelijoiden käy, jos he päättävät hakeutua korkea-asteelle, jossa ei ole erikseen varattu aikaa tai tukea paikata sitä, mihin lukiossa ei ole päästy. Korkea-asteella oletetaan lukiosta tulleiden osaavan jo kieltä hyvin, mutta näinhän ei välttämättä ole: kuilun välillä, mihin on päästy lukiossa ja mistä aloitetaan korkea-asteella, on usein liian syvä. Myös opiskelijoiden kaipaama yksilöllinen tuki on vähäisempää korkea-asteella.

Tutkimukseen pyrittiin osallistamaan kaikenlaisia oppijoita. Koska tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, on kuitenkin mahdollista, että siihen hakeutui juuri sellaisia lukiolaisia, joilla oli suurempi tarve puhua näistä kysymyksistä, eli esimerkiksi niitä, joilla oli ollut enemmän haasteita lukion kielten opiskelussa kielitaidon tai motivaation osalta. Tämä selittäisi myös sen, miksi monet haastatteluissa esiin nousseista kokemuksista kielten opiskelusta olivat värittyneet kielteisesti. Kielteisten kokemusten tuominen esiin ei siis ollut kirjoittajien valinta, vaan se perustui mainintojen yleisyyteen aineistossa.

Suhteellisen pienen otoksen takia tutkimuksemme tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, mutta ne tarjoavat näkökulman siihen, miltä lukion kielten opetus näyttää eri puolilla Suomea opiskelevan lukiolaisjoukon näkökulmasta. Aihetta olisi hyvä tutkia laajemmalla otoksella, jotta saataisiin tietää, miten yleisiä kielteiset kokemukset kielten opetuksesta lopulta ovat. Ainakaan alustavat tulokset laajasta kyselytutkimuksesta eivät tätä vahvista, vaan viittaavat pikemminkin siihen, että kielten opiskeluun suhtaudutaan melko positiivisesti (Veivo ym. 2023). Tutkimus herättää kysymyksiä siitä, miten ratkaistaan se, että lukion ensimmäisellä vuosikurssilla on

opiskelijoita, jotka kokevat tarvitsevansa paljon nykyistä enemmän tukea lukion kielten oppimäärän suorittamiseen.

Kielten opetuksen kehittämisen näkökulmasta tämän tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ovat, että lukiolaiset toivovat opetukseen monipuolisempia opetusmenetelmiä, lisää suullisen kielitaidon harjoittelua ja tunnetta siitä, että koulussa hankitulla kielitaidolla voi selvitä arjen kielenkäyttötilanteissa.

## Kirjallisuus

- Asetus lukioasetuksen muuttamisesta 689/1993. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930689>
- Conteh-Morgan, M. 2002. Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28 (4), 191–196. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00282-3](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00282-3)
- Day, R. & B. Ford 1998. *Extensive reading in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. & P. Macintyre 2022. "You can't start a fire without a spark". Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*, 5 (2), 403–426. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>
- Dewaele, J.-M. 2023. Psychology of language learning: Personality, emotion and motivation. Teoksessa Li Wei, Zhu Hua & J. Simpson (toim.) *Routledge handbook of applied linguistics*. Lontoo: Routledge, 274–385. <https://doi.org/10.4324/9781003082637>
- Dewaele, J.-M., P. Macintyre, I. Ahmed & A. Albakistani 2023. Emotional, attitudinal, and sociobiographical sources of flow in online and in-person EFL classrooms. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amad071>
- Dörnyei, Z. 2009. Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. *Language Learning*, 59, 230–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- Dörnyei, Z., & C. Muir 2019. Creating a motivating classroom environment. Teoksessa X. Gao (toim.) *Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer, 719–736. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36)
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Gardner, R. C., R. N. Lalonde & R. Moorcroft 1985. The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35 (2), 207–227. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Hahl, K & T. Mäkipää 2022. Vertailututkimus opetussuunnitelmien ja opetusmäärien vaikutuksesta ruotsin kielen oppimiseen. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–60. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114595>
- Hahl, K., T. Mäkipää & M. Luodonpää-Manni 2023. Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta. *Kasvatus*, 54 (4), 341–353. <https://doi.org/10.33348/kvt.138070>
- Harjanne, P., J. Reunamo & S. Tella 2015. Finnish foreign language teachers' views on teaching and study reality in their classes: The KIELO project's rationale and results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (5), 913–923. <https://doi.org/10.17507/jltr.0605.02>

- Hennebry-Leung, M. & H. A. Xiao 2023. Examining the role of the learner and the teacher in language learning motivation. *Language Teaching Research*, 27 (1), 30–56.  
<https://doi.org/10.1177/1362168820938810>
- Hermanson, E. & N. Sajaniemi 2018. Nuoruuden kehitys – mitä tapahtuu pinnan alla? *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 134 (8), 843–849.  
<https://www.duodecimlehti.fi/duo14286>
- Hildén, R., & R. Kantelinen 2012. Language education-foreign languages. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 161–176.
- Horwitz, E. 1987. Surveying Students Beliefs about Language Learning. Teoksessa A. L. Wenden, & J. Rubin (toim.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 119–129.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70 (2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan – A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/englantia-koronapandemian-aikaan-englannin-osaaminen-9-luokan-lopussa-kevaalla-2021>
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos 2013. Beliefs in second language acquisition: Learner. Teoksessa C.A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden MA: Wiley Blackwell.
- Kalaja, P., A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Kettunen, K., N. Lindberg, A. Castaneda, A. Tuulio-Henriksson & T. Autti 2009. Aivojen kehityksen sukupuolierot – korrelaatio psykiatristen häiriöiden kirjoon. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 125 (11), 1185–1193.  
<https://www.duodecimlehti.fi/duo98095>
- Krashen, S. D. 1984. *Principles and practice in second language acquisition* (Repr.). Oxford: Pergamon press.
- Lukioasetus 719/1984. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1984/19840719>
- Lukiolaki 629/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>
- Lukiolaki 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L5P28>
- MacIntyre, P. D. & L. Vincze 2017. Positive and negative emotions in motivation for second language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 61–88.  
<https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.4>
- Mostowlansky, T. & A. Rota (2020) 2023. Emic and etic. Teoksessa F. Stein (toim.). *The Open Encyclopedia of Anthropology*, Facsimile of the first edition in *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Mäkipää, T. 2021a. “I have never received feedback from my teachers.” *Students’ perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. Väitöskirja. Helsinki Studies in Education, number 125. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>
- Mäkipää, T. 2021b. Students’ and teachers’ perceptions of self-assessment and teacher feedback in foreign language teaching in general upper secondary education – A case study in Finland. *Cogent Education*, 8 (1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1978622>
- Mäkipää, T., K. Hahl, M. K. Luodonpää-Manni & L. Lahti 2024. Teaching strategies and materials in foreign language teaching in Finland: Focus on basic and upper secondary education. *The Nordic journal of language teaching and learning*, 12 (1), 106–134. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i1.1235>



- Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2018. *Key figures on general upper secondary education in Finland*. Reports and surveys 2018: 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki: Opetushallitus
- Oxford, R. L. 2021. Emotion. Teoksessa T. Gregersen & S. Mercer (toim.) *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Lontoo: Routledge, 178–190. <https://doi.org/10.4324/9780429321498-17>
- Pollari, P., K. Mäntylä, O. Veivo & J. Toomar 2022. Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. AFinLA:n vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 217–233. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114478>
- Scotson, M. 2020. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä : toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen lukiolaisten liitto 2019 & 2022. Lukiolaisbarometri. <https://lukio.fi/lukiolaisbarometri/> [12.5.2024]
- TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019: 3.
- Thommen, D. 2023. *Die Bedeutung der Motivation im Unterricht: Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Motivation und Unterrichtsqualität aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden*. Abhandlung (kumulative Dissertation) zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: Universität Zürich. [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/233603/1/Thommen\\_Desiree\\_Dissertation.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/233603/1/Thommen_Desiree_Dissertation.pdf)
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta 915/2005. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915>
- Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar & K. Mäntylä 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Helsingin yliopisto, 49–70.
- Veivo, O., K. Mäntylä, K. Inha & J. Toomar 2023. Nuoret arvostavat monipuolista kielitaitoa ja haluavat osata kieliä laajentaakseen maailmankuvaansa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023/nuoret-arvostavat-monipuolista-kielitaitoa-ja-haluavat-osata-kielia-laajentaakseen-maailmankuvaansa>
- Vygotsky, L. S. 1994. The problem of the environment. (Alkuteos 1935). Teoksessa R. Van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 338–354.
- Wenden, A. L. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts 1. *Applied linguistics*, 7 (2), 186–205. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>



## Liite 1 Haastattelurunko

1. Miten lukion ensimmäinen vuosi on sujunut?
2. Mitä kieliä olette opiskelleet perusopetuksessa?
3. Mitä kieliä jatkoitte lukiossa?
4. Aloititko uuden kielen tai olisitko halunnut aloittaa jonkin kielen lukiossa?  
(Miksi aloitit?)
5. (Jos lopettanut: Mitä ajattelet lopettamisesta nyt? Aiotko jatkaa kielen X opiskelua joskus myöhemmin?)
6. Jos ei olisi mitään rajoitteita, aikapaineita tms., mitä kieliä haluisitte opiskella ja osata?
7. Miten lukion kielten opetus eroaa peruskoulun kielten opetuksesta?
8. Mitä haluat enemmän (tai vähemmän) kielten tunneille?
9. Mihin teidän mielestänne lukion kielten opetuksessa pitäisi panostaa?
10. Miten ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat kielten opiskeluunne ja tekemiinne valintoihin kielten opiskelun suhteen?
11. Mitä kielten opetus voisi olla tulevaisuudessa?
12. Mitä mieltä olette digimateriaalin käytöstä kielten opetuksessa?
13. Mitä ajatuksia kielivalintojen yksipuolistuminen teissä herättää?