

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 30–53.

Teija Kangasvieri, Ari Huhta & Paula Kalaja
Jyväskylän yliopisto

Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi

Nostot

- Motivaatio on yksi avaintekijöistä kielenoppimisessa.
- Kielenoppimismotivaatio koostuu halusta oppia kieltä, asenteista, toiminnan intensiteetistä ja tavoitteista.
- Nykytutkimuksen valossa keskeistä on rakentaa kielenoppijoiden monikielistä minäkuvaa.
- Kielikoulutusjärjestelmämme ei nykyisellään tue riittävästi oppijoiden kielenoppimismotivaatiota.

Abstract

This article reviews one of the key concepts involved in the learning and teaching of Modern Foreign Languages (MFL), namely, motivation. The article attempts to define motivation and other closely related terminology and outlines developments in research on the issue over the past few decades by summarizing empirical research carried out in Finland and elsewhere. The article draws on the framework of the Douglas Fir Group (2016), and thus, motivation is approached from a variety of starting points: individuals, groups of people, and society, or the concept is viewed from micro, meso and macro levels of society. The article concludes by discussing some practical applications and indicating a need for further education of those involved in MFL teaching to ensure their agency in classrooms and to empower them in pursuing their professional careers.

Keywords: L2 motivation, language learning, language teaching, multilingualism
Asiasanat: kielenoppimismotivaatio, kieltenopiskelu, kieltenopetus, monikielisyys

1 Johdanto

Kielenoppimismotivaatio on laaja, dynaaminen ja monitahoinen ilmiö, jolle ei ole yhtä kattavaa määritelmää. Kielenoppimismotivaatiolla tarkoitetaan oppijan halua oppia ja käyttää jotain kieltä, mihin usein liittyy pyrkimys hakeutua tilanteisiin, joissa voi käyttää kyseistä kieltä (ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2021). Koska motivaatio on pääosin yksilön ominaisuus, artikkelimme liittyy kiinteimmin yksilötason kielenoppimiseen etenkin koulua käyvillä lapsilla ja nuorilla eli tämän teemanumeron johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) esitellyn Douglas Fir Groupin (DFG) viitekehyksen (2016) mikrotasoon. Ilmiön monitahoisuuden takia käsittelemme myös yhteisöjen ja yhteiskunnan tasoja eli DFG:n meso- ja makrotasoja: nekin vaikuttavat yksilöiden haluun ja mahdollisuuksiin oppia ja käyttää kieliä. Oppijoiden kieliopinnot ja niiden taustalla vaikuttava kielenoppimismotivaatio rakentavat ja ylläpitävät osaltaan kansallista kielivarantoa. Koulussa kartutettu kielitaito on hyödyksi myöhemmin yksilölle itselleen henkilökohtaisessa elämässä ja laajemmin yhteisölle ja yhteiskunnalle esimerkiksi työelämän kautta.

Eniten kielenoppimismotivaatiota on tutkittu yksilötasolla, koska sen arvellaan vaikuttavan esimerkiksi oppimisen nopeuteen ja saavutettuun kielitaidon tasoon. Liittyyhän motivaatio oppijan haluun panostaa aikaa ja vaivaa kielen opiskeluun. Suomessa useimmat lapset oppivat muita kieliä pääosin koulussa, joten kouluyhteisö on merkittävä yksilön kielenoppimismotivaatioon vaikuttava tekijä. Kielten kohtaminen ennen kouluikää ja koulun ulkopuolella vapaa-aikana esimerkiksi perhe- ja ystäväpiirissä, harrastuksissa, matkoilla ja mediassa sekä verkossa voivat tuki vaikuttaa haluun oppia kieltä myös koulussa.

Koulujen kielenopetusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat (OPH 2014a; OPH 2019b) sisältävät lukuisia viittauksia oppimismotivaatioon ja keinoihin

lisätä sitä esimerkiksi käyttämällä vaihtelevia, ikätasolle ja oppijalle sopivia työskentelytapoja, eriyttämistä, palautetta ja arviointia. Motivaation kannalta relevantteja opetuksen tavoitteita kielissä ovat ainakin kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, johon kuuluu mm. oppilaiden motivointi arvostamaan niin maailman kuin myös oman koululuokan tai naapuriston kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta (esim. OPH 2014a). Myös opetussuunnitelmauudistuksia, kuten toisen kotimaisen kielen aloittamista jo 6. vuosiluokalla ja kielenopetuksen aloittamista 1. vuosiluokalla on perusteltu oppilaiden opiskelumotivaation lisäämisellä (Kurki 2021; OKM 2012; Pyykkö 2017). Opiskelumotivaation ylläpitäminen ja parantaminen onkin yksi keskeisiä koulutuksen tavoitteita. Valtakunnallisten ja paikallisten opetussuunnitelmien lisäksi oppijoiden motivaatioon voivat vaikuttaa mm. opettajan käytännön toiminta, oppimateriaalit ja lukiokoulutuksessa ylioppilastutkinto.

Kielenoppimismotivaatiolla on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, ja useat tahot voivat muokata näkemyksillään oppilaita esimerkiksi huoltajien ja kaveripiirin kautta. Poliitikot, opetusviranomaiset ja työmarkkinajärjestöt luovat päätöksillään ja toiveillaan yleistä ilmapiiriä, joka voi vaikuttaa yksilöiden haluun opiskella tiettyjä kieliä (ks. esim. EK 2014; Pyykkö 2017, ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Keskustelu maamme kansalliskielten opiskelusta ja erityisesti toisen kotimaisen kielen pakollisuudesta on tästä hyvä esimerkki samoin kuin kysymys venäjän kielen opiskelun tarpeellisuudesta Suomessa. Päättäjät voivat myös yrittää vaikuttaa oppilaiden motivaatioon muuttamalla koulutuksen rakenteita, kuten varhentamalla kieltenopetusta. Kansainvälisetkin aloitteet voivat välittyä opetussuunnitelmien kautta kouluihin ja vaikuttaa oppijoiden motivaatioon (esim. Eurooppalainen viitekehys, EVK; Euroopan neuvosto 2001, ja kielisalkku, OPH 2014b).

Pienenä kielialueena Suomi on jo pitkään pitänyt kieltenopetusta tärkeänä. 1970-luvun peruskoulu-uudistus laajensi kieltenopetuksen koskemaan kaikkia. Oppilaiden tuli opiskella sekä maan toista virallista kieltä (suomi tai ruotsi) että jotain muuta kieltä. Lisäksi tuli mahdolliseksi valita kolmas kieli peruskoulun yläasteella ja vielä neljäs lukiossa. Vielä 1980-luvulla (1983–84; Takala 1986) noin 32 % peruskoululaisista opiskeli toisen kotimaisen lisäksi kahta muuta kieltä, mutta sen jälkeen kieltenopiskelu on vähentynyt, ja useimmat opiskelevat vain toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä, yleensä englantia. Esimerkiksi lukuvuonna 2020–2021 vain 7,6 % perusopetuksen päättävistä opiskeli toisen kotimaisen lisäksi kahta muuta kieltä (Vipunen 2022). Samanlainen kielivalikoiman kapeutuminen näkyy myös lukiokoulutuksessa ja muiden kielten kuin ruotsin, suomen tai englannin ylioppilaskokeiden suorittajien määrissä. (Nykytilanteeseen johtaneesta koulutuspolitiikasta ks. myös Pollari ym. 2022 sekä Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa).

Kieltenopiskelun kaventumiseen on useita syitä. Osa näistä on rakenteellisia, kuten esimerkiksi se, ettei kunta tarjoa kuin yhden perusopetuksen alusta alkavan A1-kielen tai se, ettei kunta tarjoa myöhemmin alkavaa vapaaehtoista A2-kieltä. Muita rakenteellisia syitä ovat vaatimukset tietystä ryhmäkoosta, jonkin kielen opetuksen

aloittamiseksi. Lukiossa rakenteelliset syyt liittyvät yleensä ylioppilastutkintoon. Erityisen paljon vaikutti ilmeisesti uudistus, jossa tuli mahdolliseksi suorittaa yhden reaalikokeen sijasta useita erillisiä reaaliaineiden kokeita. Uudet muutokset korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa, erityisesti matematiikan ylioppilastutkinnon arvosanan painottaminen, ovat nekin vähentäneet kielten opiskelua lukiossa. (esim. OPH 2019a; Vipunen 2023; YTL 2021.)

Kieliopintojen vähentymiseen on toki myös asenteisiin liittyviä syitä. Näistä ehkä tärkein on uskomus englannin riittämisestä sekä työelämässä että vapaa-ajalla. Myös käsitykset kieltenopiskelun työläydestä voivat vähentää oppilaiden halua valita ylimääräisiä kieliä, etenkin perusopetuksen 7.–9. luokilla, joilla oppilaiden suosiosta kilpailee monta muuta, vähemmän vaativaksi miellettyä oppiainetta. Englannin suosioon voi vaikuttaa myös sen tärkeä rooli nuorten vapaa-ajalla, jolloin sitä opitaan myös koulun ulkopuolella, mikä saattaa vähentää sen oppimisen koettua vaikeutta verrattuna muihin kieliin (esim. Kangasvieri ym. 2011).

Vuosikymmenten mittaan on järjestetty useita valtakunnallisia hankkeita, joilla kieltenopiskelua on yritetty monipuolistaa (esim. KIMMOKE 1996–2001, Kielitivolii 2008–2011, ks. myös Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa), mutta niiden tulokset ovat olleet vähäiset ja hetkelliset. Myös uudemmilla muutoksilla kuten kieltenopetuksen varhentamisella ja kielikasvatusajattelulla pyritään monipuolistamaan kieltenopiskelua parantamalla oppilaiden motivaatiota aloittaa ja jatkaa kieliopintoja. Näiden muutosten tuloksia ei vielä tiedetä (esim. Kangasvieri 2022).

Uuden näkökulman kielivarantoon on tuonut Suomen monikielistyminen työelämän ja opiskelun kansainvälistymisen ja maahanmuuton takia, (ks. myös Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Jo 8,3 % Suomessa asuvista puhuu ensikielensä jotakin muuta kuin Suomen kansalliskieliä (Tilastokeskus 2022), ja heistä suuri osa on monikielisiä. Maamme monikielistyminen lisää tarvetta pohtia, millaisia seurauksia tällä on tulevien sukupolvien kielenoppimismotivaatiolle. Moninaistuva ensikielten kirjo ei kuitenkaan liene riittävä ratkaisu kansalliselle kielivarannolle (ks. Pyykkö 2017). Kielivarantoa on arvioitava suhteessa maan omiin kielitaitotarpeisiin, jotka Suomella pienenä kielialueena ovat aivan omanlaisensa ja edellyttävät kielenoppimismotivaatiota kaikilta Suomessa asuvilta kielenoppijoilta.

2 Kielenoppimismotivaation mikrotason määrittelyä

Artikkelissa lähdemme liikkeelle siitä, että motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä kielenoppimisessa. Tässä luvussa johdattelemme motivaatioon ja sen lähikäsitteisiin. Luvussa 3 elaboroimme motivaation käsitettä lisää käsitellessämme kielenoppimismotivaation tutkimuksen kehityskaaria.

Yksilön näkökulmasta kielenoppimismotivaatiolle on perusta jo aivoissa (ks. esim. Ripollés ym. 2014). Yhteisön näkökulmasta sen toiminta käy mahdottomaksi

ilman yksilöiden kielenoppimismotivaatiota, sillä yhteisöt ovat monikielisiä. Samoin laajemmin yhteiskunnan näkökulmasta kielenoppimismotivaatio on välttämätön sen toimimiseksi, sillä maailma on monikielinen. Kielten oppimisessa motivaatio on yksi avaintekijä ja kieltenopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on herättää, tukea ja ylläpitää sitä. Tutkimuksissa on havaittu, että kielen (niin ensikielen kuin vieraiden kielten) sanojen oppiminen aktivoi aivojen kielialueiden lisäksi myös aivojen palkitsemisjärjestelmiä, mikä luo ja ylläpitää motivaatiota oppia kieltä. Siten motivaatio kielenoppimiseen on elinikäinen ilmiö (Ripollés ym. 2014).

Yksilön tasolla kielenoppimismotivaatio liittyy kiinteästi oppijan kieliminään, joka tarkoittaa oppijan minäkuvaa kielenoppijana ja -käyttäjänä. Motivaatio liittyy myös identiteettiin eli siihen, missä määrin oppija kokee motivaation panostuksena (*investment*) kielenoppimiseen, voimaantumisen välineenä ja osallisuuden mahdollistajana sosiaalisessa yhteisössään (esim. Darwin & Norton 2021; Dörnyei & Ushioda, 2009, 2011; Murray ym. 2011).

Yhteisön tasolla eli mesotasolla koulutuksen järjestäjien asenteet ja arvot kieltenopetuksen tarjoamisessa sekä yleisemmin yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat osaltaan vaikuttavat siihen, miten oppilaiden kielenoppimismotivaatio voi toteutua käytännössä. Tähän voidaan vaikuttaa mm. tarjotulla kielivalikoimalla, ryhmäkoko- rajoilla, oppituntien sijoittelulla ja kielikoulutuksen jatkumon varmistamisella sekä koulujen yhteistyöllä ja joustavilla opetustavoilla.

Kielenoppimismotivaation merkitys näkyy myös laajemmin *makrotasolla* kansallisessa ja eurooppalaisessa (kieli)koulutuspolitiikassa, esimerkiksi opetussuunnitelmissa, tuntijaoissa ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Kielenoppimismotivaatio on oppilaiden kielivalintojen taustana ja heidän opiskelunsa osaltaan rakentaa ja ylläpitää kansallista kielitaitovarantoa. Kielikoulutuspoliittisesta näkökulmasta tarkasteltuna mikrotasolla oppilaiden kielenoppimismotivaation ilmentymänä voidaan pitää heidän tekemiään kielivalintoja koulussa (esim. Kangasvieri 2022).

Eräs motivaation määritelmä kuuluu: "[...] motivation is broadly defined in terms of the choice of a particular action, the effort expended in it and the persistence with it" (Dörnyei & Ushioda 2021: 4). Motivaatio siis ikään kuin määrittää sen, mitä yksilö tekee, kuinka kauan hän toimintaa tekee ja millä sinnikkyydellä. Voikin kysyä onko motivaation käsite olemassa vain, jotta sillä voidaan viitata siihen äärimmäisen dynaamiseen, monitahoiseen ja yksilölliseen ilmiöön, jolla yritämme selittää, miksi ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät niin kuin tekevät (ks. esim. Dörnyei 2001).

Tutkimuksen mukaan (ks. esim. Al-Hoorie & McIntyre 2020; Dörnyei & Ushioda 2021; Lamb ym. 2019) *motiivit* virittävät motivaatiota, joka tarkoittaa oppijan toimintaa jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ja toiminnan voimakkuutta. *Asenne* puolestaan kuvaa suhteellisen pysyvää suhtautumista johonkin asiaan, kun taas motivaatio voi vaihdella tilanteesta ja hetkestä toiseen.

Motivaatiotutkimuksessa erotellaan usein erilaisia motivaatiotyyppisiä ja eri tavoin motivoituneita oppijoita. Esimerkiksi *piirremotivaatiolla* tarkoitetaan oppilaan persoo-

nallisuudesta juontuvaa motivaatiota ja *tilannemotivaatiolla* tilanteittain vaihtuvaa motivaatiota. *Sisäinen motivaatio* taas viriää oppijasta itsestään, kun taas *ulkoinen motivaatio* on ulkoisten tekijöiden sanelemaa (esim. Ruohotie 1998).

Amotivoituneella oppijalla ei ole koskaan ollut motivaatiota, *demotivoituneella* sitä on ollut, mutta hän on sen menettänyt, ja *remotivoitunut* on motivoitunut toimintaan motivaation menettämisen jälkeen uudelleen. *Kausaaliattribuutioilla* tarkoitetaan puolestaan sitä, miten oppija selittää kieltenopiskelun (epä)onnistumisiaan joko itsestään tai ulkopuolisista tekijöistä johtuvista syistä. Motivaation ja sen lähikäsitteiden runsaus johtuu siitä, ettei sille ole olemassa yhtä kattavaa määritelmää yleisessä psykologiassa saatikka kielenoppimismotivaation tutkimuksessa. Näitä motivaation eri tyyppejä tiedostamalla ja tunnistamalla opettaja voi kuitenkin auttaa oppilaitaan motivoitumaan kieltenopiskeluun lisää, uudelleen ja erilaisin keinoin ja menetelmin (esim. Dörnyei & Ushioda 2021).

3 Kielenoppimismotivaatiotutkimuksen kehityskaaria

3.1 Kansainvälistä tutkimusta

Kielenoppimismotivaation tutkimus on ollut vaiherikasta ja polveilevaa (ks. taulukko 1). Tutkimus alkoi 1950-luvun Kanadassa, kaksikielisessä maassa, jossa englanninkieliset opiskelevat ranskaa ja ranskankieliset englantia (vrt. Suomen kaksikielisyys). Nyt aihetta tutkitaan suhteessa monikielistyvään maailmaan, mm. DFG:n viitekehuksesta (2016) käsin.

Tässä artikkelissa (ja taulukossa 1) käsittelemme kielenoppimismotivaatiota alkaen tutkimusalueen yhden perustajan Robert C. Gardnerin teoretisoinnista ja päätyen alan uusimpiin näkemyksiin, kuten Bonny Nortonin ajatteluun motivaatiosta panostuksena (*investment*) ja Tammy Gregersenin näkemykseen tunteiden merkityksestä kielenoppimismotivaatiossa.

Kielentutkimuksen kentässä kielenoppimismotivaation tutkimus on osa vieraan tai toisen kielen oppimisen tutkimusta (*Second Language Acquisition, SLA*) ja seuraa tiiviisti tämän alan kehityskulkuja ollen samalla osa soveltavan kielitieteen tutkimuskenttää, vaikkei tutkimusalan sijoittumisen määrittely olekaan kovin helppoa (ks. Dörnyei & Ushioda 2021). Kielenoppimismotivaation tutkimus seuraa myös yleisen, kasvatus- ja koulutuspsykologian teoriankehitystä.

Kielenoppimisen psykologia (*Psychology of Language Learning, PLL*) on oma tieteenalansa, joka keskittyy nimenomaan kieltenoppijoiden yksilöllisten erojen (*Individual Differences, IDs*) tutkimiseen. Motivaatio on yksi tällainen tärkeä tekijä kielenoppimisessa (esim. Dörnyei & Ryan 2015).

TAULUKKO 1. Kielenoppimismotivaation tutkimuksen suuntauksia 1950-luvulta nykyaikaan.

Ajanjakso	Vaiheen nimi	Avaintutkijoita
1950–1980-luku	Sosiaalipsykologinen	Gardner & Lambert, Clément, Smythe
1990-luku	Kognitiivinen / koulutuksellinen/ kasvatuksellinen	Dörnyei, Williams & Burden
Vuosituhatluvun vaihde	Prosessiorientoitunut	Dörnyei & Ottó
2000-luvun alku, 2010-luku	Sosiodynaaminen	Dörnyei, Ushioda, Al-Hoorie, Muir, Henry, MacIntyre, Gregersen, Mercer
2010- ja 2020-luku	Monikielinen käänne	Dörnyei, Ushioda, Henry, Thompson, Hiver, Papi, Csizér

Aluksi tutkimusta tehtiin **sosiaalipsykologisessa** kontekstissa, jossa kaksikielinen ympäristö loi puitteet toisen kielen oppimiselle. Gardnerin mukaan kielenoppimismotivaatio koostuu halusta oppia kieltä, asenteista kieltä ja kielenoppimista kohtaan, opiskelun/toiminnan/motivaation voimakkuudesta ja tavoitteesta tai orientaatiosta eli siitä, mistä syystä kieltä opiskelee.

Gardnerin sosiaalipsykologisessa sosio-kasvatuksellisessa vieraan kielen oppimisen mallissa (*Socio-educational Model*, Gardner 1985) motivaatio on yksi tekijöistä, joiden suhteen oppijat eroavat toisistaan. Tässä mallissa motivaatio viittaa ponnistukseen, haluun ja toisen kielen oppimiseen liitettyyn tunteeseen ja on tärkeä määrittämään sitä, kuinka aktiivisesti yksilö työskentelee oppiakseen kieltä. Alkuun kielenoppimismotivaatiota kuvattiin enimmäkseen kaksijakoisena ilmiönä, jolloin oppija haluaa oppia kieltä joko *integratiivisista* syistä samaistua kieliyhteisöön tai halusta tulla kielen puhujien kaltaiseksi tai *instrumentaalista* syistä, kuten kielen oppimisesta koituvan hyödyn takia (Gardner & Lambert 1972).

Myöhemmässä ajattelussaan Gardner (2010: 26) toteaa, että “[...] motivation is an attribute of the individual that can be fostered and nurtured.” Tällä hän tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että opettajat suoraan kykenisivät motivoimaan oppilaitaan, motivaatio on pikemminkin nähtävä kielenopiskelussa tärkeänä yksilöllisenä ominaisuutena, jota opettaja voi opetuksellaan edistää ja kasvattaa. Lopulta kukin oppija on itse vastuussa motivaatiostaan.

1990-luvulla kielenoppimismotivaation tutkimus koki renessanssin, kun tutkimustuloksista haluttiin paremmin kielenopetuksessa hyödynnettäviä ja tutkimus siirtyi sosi-

aalipsykologiasta **kognitiiviseen psykologiaan ja kasvatus- ja koulutuspsykologiaan** ja alettiin hyödyntää näiden alojen teorioita ja käsitteitä. Kielenoppimismotivaatiota alettiin tuolloin tarkastella kielen, kielenoppijan ja luokkahuoneen tasoilla sekä oppijan sisäiset että ulkopuoliset tekijät huomioiden (Dörnyei 1994; Williams & Burden 1997). Tutkimuksessa keskityttiin oppilaan käsityksiin, ajatuksiin ja uskomuksiin, ja yhtenä päämääränä oli kehittää erilaisia motivointistrategioita, joilla opettaja voi motivoida oppilaita (esim. Dörnyei & Csizér 1998).

Vuosituhanen vaihteessa kielenoppimismotivaation tutkimuksessa koettiin **proessorientoitunut** kausi, jolloin huomio kiinnittyi motivaation muuttuvaan ja dynaamiseen luonteeseen ja sen eri vaiheisiin (ks. esim. Dörnyei & Ottó 1998). Samoihin aikoihin alkanut **sosiodynaaminen** kausi toi tutkimukseen mm. Dörnyein vaikutusvaltaisen L2MSS-teorian (*L2 motivational self-system*, Dörnyei & Ushioda 2009), jonka keskeisiä käsitteitä ovat: 1) kielenoppijan odotuskieliminä (*Ought-to L2 Self*) eli millaista kielenoppimista oppija kokee häneltä odotettavan, 2) ideaali kieliminä (*Ideal L2 Self*) eli millaista kielenoppimista oppija itse haluaa saavuttaa ja 3) oppijan aikaisemmat kielenoppimiskokemukset (*L2 Learning Experience*). Thompson ja Vasquez (2015) ehdottavat teoriaan lisättäväksi vastaodotusminää (*Anti-ought-to-self*) eli halua toimia kielenopiskelussa yhteiskunnan odotuksia vastaan, mikä voi olla joillekin voimakas motivaattori tai demotivaattori.

2000-luvulta lähtien kielenoppimismotivaatiota on tarkasteltu moniulotteisempana ilmiönä ja erityisesti kielenoppijan minäkuvaan (*L2 Self*), identiteettiin ja autonomiaan sekä toimijuuteen liittyvänä tekijänä. Tässä ajattelussa oppija rakentaa identiteettiään eri kielillä ja niiden osaamisella. Kielenoppimismotivaatioon vaikuttavat myös oppimisen autonomia ja toimijuus eli käsitykset siitä, että oppija pystyy itse kontrolloimaan ja ohjaamaan sekä hallitsemaan kielenoppimistaan ja olemaan aktiivinen oppija eikä vain opetuksen kohde (esim. Ushioda 2014; Murray ym. 2011). 2010-luvulla kielenoppimismotivaation tutkimus on saanut vaikutteita myös positiivisesta psykologiasta, jolloin keskeistä on myönteisten tunteiden herättäminen ja ylläpitäminen ja niiden aikaansaama oppilaiden hyvinvoinnista kumpuava motivaatio (esim. Gregersen 2019; Oxford 2016).

Kielenoppimismotivaation tutkimuksen voi katsoa kärsineen yksikielisyyden harhasta, kun eniten on tutkittu motivaatiota opiskella englannin kieltä eri koulutusasteilla (Boo ym. 2015). Olennaista on kuitenkin tutkia monikielistä yksilöä, joka opiskelee useita kieliä ensikiel(t)ensä lisäksi. Monikielisyyden yksilötason näkökulmasta kielenoppimismotivaatiossa keskeistä on oppijan monikielinen minäkuva (Henry & Thorsen 2018).

Sosiodynaamisen kauden yhä jatkuessa ollaankin **monikielisessä käänneessä**, joten on katsottu tärkeäksi tutkia oppilaiden motivaatiota opiskella muitakin kieliä kuin globaalia englantia (*Languages Other Than English, LOTEs*, Ushioda & Dörnyei 2017). Kielenoppimismotivaation tutkimus onkin nykyään kiinnostunut oppilaiden monikielisestä motivaatiosta, jossa nämä tavoittelevat monikielistä ideaaliminää

(*Ideal Multilingual Self*) ja motivaatiota opiskella muita kieliä oman kielen tai omien kielten lisäksi pitäen lähtökohtana sitä, että oppilaan monet kielet tukevat toisiaan (*Perceived Positive Language Interaction, PPLI*, Thompson 2019. Loun & Noelsin (2017) *Language-Mindset Meaning System (LMS)* -teoriassa puolestaan ajattelutavat tarkoittavat oppijan uskomuksia siitä, onko hänen kykynsä kielenoppimiseen muokattavissa. Alan uusimmissa teorioissa (Ushioda 2013, 2018; Ushioda & Dörnyei 2017) hahmotellaan-kin siis monikielistä ideaaliminää, sillä oppijoiden tulisi nykymaailmassa olla valmiita opiskelemaan useampia kieliä globaalien englannin lisäksi.

Muita uudempia käsitteitä kielenoppimismotivaation tutkimuksessa ovat esimerkiksi DMC (*directed motivational currents*) ja tiedostamaton motivaatio (*unconscious motivation*). Näiden lisäksi tutkimuksessa on kiinnostuttu sitoutumisesta (*engagement*), ja pitkäkestoisesta motivaatiosta, joilla peräänkuulutetaan oppilaiden sitoutumista ja motivaation kestävyyttä kieltenopiskelussa, mikä vaatii pitkäjänteistä työtä (ks. lisää esim. Dörnyei 2020; Mercer & Dörnyei 2020).

Johtuen tutkimusalan sosiaalipsykologisesta taustasta, jossa psykometriikka eli ihmisen psykologisten ominaisuuksien tutkiminen tilastotiedettä ja matematiikkaa hyödyntäen on ollut keskeistä, kielenoppimismotivaatiota on tutkittu enimmäkseen kvantitatiivisin menetelmin. Gardnerin kehittänyt *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB, 1985) onkin kielenoppimismotivaation tutkimuksen klassikkomittari, jota on käytetty lukemattomissa tutkimuksissa. Sittemmin tutkimuksessa on käytetty vaihtelevasti sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (ks. esim. Dörnyei 2007; Dörnyei & Ushioda 2021). Jatkossa kielenoppimismotivaation perinteisen määrällisen tutkimuksen rinnalle toivotaankin oppijoiden kokemukset aidosti huomioivaa laadullista tutkimusta (Ushioda 2019, 2020a, 2020b). Kielenoppimismotivaatiota on siis tutkittu vuosikymmeniä hyvin erilaisista teoreettisista lähtökohdista ja hyödyntäen laajaa kirjoa eri tutkimusaineistoja ja analysointitapoja. Tutkimusalan kehittymiseksi toivoisimme enemmän tutkimusta oppijoiden näkökulmasta, keskittymistä opettamiseen sekä oppimiseen oppijoiden kokemana ja koko tunnekirjolla sekä tutkimusmenetelmien monipuolistamista – verbaaleista visuaalisiin ja mahdollisesti muihinkin taideperustaisiin aineistoihin.

3.2 Kotimaista tutkimusta

Suomessa kielenoppimismotivaation tutkimusta on tehty vähäisesti lähinnä Gardnerin tutkimusta mukailien 1970-luvun lopulta lähtien, jolloin tutkimukset aloitti Laine (1977); 1980-luvulla Laineen (1987) lisäksi myös Julkunen (1989). 1990-luvulla peruskoulu-
laisten kielenoppimismotivaatiota tutkivat etupäässä Julkunen (1998a, 1998b) sekä Julkunen ja Borzova (1997). (Lyhyt katsaus kielenoppimismotivaation tutkimukseen, ks. Kangasvieri ym. 2011). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiota korkeakoulutuksessa on tutkinut Haagensen (2007) ja ammatillisessa koulutuksessa Kantelinen (1995).

Motivaation tutkimuksen kansainvälistä valtavirtaa menetelmiseen ja perus-oletuksineen tutkittavasta ilmiöstä on kyseenalaistettu joissain pienimuotoisissa kotimaisissa laadullisissa tutkimuksissa, jotka ovat saaneet osin inspiraationsa diskursiivisen sosiaalipsykologian edustajilta. Kalaja ja Leppänen (1999) pohtivat motivaation tutkimusta diskursiivisesti rakentuneena kahden oppilaitoksen (yliopisto vs. ammattikorkeakoulu) englannin kielen opiskelijoiden kirjoittamissa elämäkerroissa ja ryhmäkeskusteluissa. Huhta ym. (2006) puolestaan tutkivat attribuutioita eli selityksiä ylioppilaskirjoituksissa (epä)onnistumiselle abiturienttien äänipäiväkirjoissa ja ryhmäkeskusteluissa: onnistumisia selitettiin lähinnä abiturienttien omalla toiminnalla (esim. ahkeruus) tai ominaisuuksilla (esim. hyvä muisti), epäonnistumisia puolestaan muiden aiheuttamaksi (esim. opettaja, huono onni). Lisäksi on pyritty monipuolistamaan motivaation tutkimuksessa käytettyjä perinteisiä menetelmiä (kyselyt ja haastattelut) ja täydentämään verbaalista (suullista tai kirjallista) aineistoa visuaalisella aineistolla. Esimerkiksi Kalaja ja Mäntylä (Kalaja & Mäntylä 2018; Mäntylä & Kalaja 2019) pyysivät tulevia englannin kielen opettajia visioimaan ”unelmiensa oppitunnin” visuaalisesti piirroksena tai muuna kuvana ja kommentoimaan asiaa vielä kirjallisesti: aineisto oli siis multimodaalista. Visiointi on tapa motivoida kieltenoppijoita tai -opettajia saavuttamaan tavoitteensa.

Laajemmassa määrällisessä tutkimuksessa Kangasvieri (2019, 2021) tutki perusopetuksen englantia, saksaa, ranskaa, venäjää ja espanjaa opiskelevien yläkoululaisten kielennoppimismotivaatiota. Tutkimuksen (Kangasvieri 2022) mukaan oppilaiden joukosta löytyi viisi toisistaan selkeästi erottuvaa motivaatioprofiilia: 1) motivoituneimmat, 2) keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä, 3) keskivertomotivoituneet, 4) motivoitumattomimmat ja 5) kielijännittäjät. Suurin osa oppilaista kuului motivoituneimpien ja keskivertomotivoituneiden ryhmään motivoitumattomimpien ja kielijännittäjien jäädessä pieneen vähemmistöön (oppilaiden nykyisestä kieliminästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä eri kielissä ks. Kangasvieri & Leontjev 2021). Tiivistetysti motivoituneimmat olivat aidosti kiinnostuneita oppimaan useitakin kieliä, keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä olivat suorittajia, keskivertomotivoituneilla motivaatio vaihteli, motivoitumattomimmat olivat menettäneet kiinnostuksensa kieltenopiskeluun mahdollisesti jopa pysyvästi ja kielijännittäjiä kieltenopiskelu pelotti ja ahdisti.

Yllättäen motivaatioprofileja toisistaan eniten erottelevaksi motivaatioulottuvuudeksi paljastui *kielijännitys*, joka tarkoitti tutkimuksessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta, epäonnistumisen pelkoa, hermostuneisuutta, avuttomuutta ja jännitystä kielen oppitunnilla. Esimerkiksi monikielisiä ja -kulttuurisia oppijoita voi jännittää tuoda esille ja hyödyntää omaa osaamistaan luokassa. Tämän takia onkin erityisen tärkeää, että opettaja luo opetukseen kaikkien oppilaiden monikielisyttä kannustavan, hyväksyvän ja motivoivan ilmapiirin. Oppijat voivat oppia kieliä myös toisiltaan, kunhan opettaja osaa luoda tälle suotuisat olosuhteet ja herättää oppilaiden motivaation. Yleisemminkin tutkimustieto motivaatioprofileista voi auttaa

kieltenopettajia luomaan mahdollisimman motivoivat olosuhteet eri tavoin motivoituneille oppijoille.

4 Kielenoppimismotivaation mesotaso: mitä kielenopettaja ja koulu yhteisö voivat tehdä?

Kielten oppiminen on elinikäistä: sen voi aloittaa minkä ikäisenä tahansa ja kieliä voi oppia monella eri tavalla ja eri konteksteissa. Oppijan tekemät virheet ovat luonnollinen osa kielenoppimisprosessia: ne ovat oppimisen edellytys ja edistymisen merkki. Niistä ei siis pidä ahdistua; ne eivät ole myöskään pilkan asia. Välillä kielen oppiminen on helppoa, välillä haastavaa. (Epä)onnistumisten syyt ovat monenlaisia erään klassisen motivaatioteorian eli attribuutioteorian (Weiner 1986) mukaan. Osaan oppija voi itse vaikuttaa (esim. ahkeruus vs. laiskuus), osaan ei (esim. hyvä vs. huono onni). Kielten oppiminen on myös tunteiden vuoristorataa, ja oppilaiden suhde opettajaansa on merkittävä tässä suhteessa: oleellista on mm. kannustaako ja motivoiko opettaja vai ei. Positiivinen psykologia, joka on yksi uusimpia motivaatiotutkimuksen suuntauksia, peräänkuuluttaa kielen oppimiseen toisaalta iloa, 'leikkiä ja laulua', mutta toisaalta myös sitkeyttä – oppijan tulisi myös itse olla valmis panostamaan oppimiseen pitkäjänteisesti (esim. Gregersen 2019). Ennen kaikkea kielen oppiminen on oppijoiden identiteetin rakentamista: eri kielen käyttäjäksi ja monikielisyyteen kasvua opiskelemalla suomen, ruotsin ja englannin lisäksi muitakin kieliä (kielenoppijoiden identiteetistä, ks. Skinnari ym. tässä teemanumerossa).

Yleensä kielen opettajat ja tutkijat ovat keskittyneet pohdinnoissaan kysymykseen: ovatko oppijat motivoituneita vai eivät? Tällöin keskitytään oppijoiden pään sisäisiin asioihin ja siten eroihin heidän ajattelussaan ja tunteissaan, kun he opettelevat kieliä. On kuitenkin ehdotettu (esim. Darwin & Norton 2021), että pitäisi myös kysyä: ovatko oppijat halukkaita panostamaan kielenopiskeluun? Tällöin keskityttäisiin oppijoiden suhteeseen muihin ihmisiin eli heidän identiteettiinsä ja sellaisiin oppijoiden ulkopuolisiin tekijöihin kuten koululuokan tai yhteiskunnan käytänteisiin (esim. vallitsevat ideologiat ja diskurssit) sekä valtasuhteisiin (vrt. DFG:n (2016) yhteiskunnan taso). Lisäksi pohdittaisiin, mitä kielitaito kulttuurisena tai sosiaalisena pääomana tarkasteltuna mahdollistaa: esimerkiksi ihmissuhteita, koulutusta, työtä, matkustelua, kotoutumista, asuinpaikan vaihtoa. Kokevatko oppijat itsensä eri yhteisöjen jäseniksi ja saavansa äänensä kuuluviin sekä kielitaitonsa riittäväksi? Kielten oppijat voivat olla motivoituneita, mutta on eri asia, ovatko he sittenkään valmiita panostamaan opiskeluun. Kieltenoppimisen ymmärtämiseen muuttuvassa nykymaailmassa tarvitaan siis sekä motivaation että panostamisen huomioon ottamista.

Oppijoiden motivaation kannalta opettajan tärkeä tehtävä on myös minimoida oppijoiden kokemaa kielijännitystä ja voimakkaan kielteiset oppimiskokemukset. Kieltenopettajan on oltava kannustava, empaattinen ja lämmin, mikä edesauttaa

oppilaiden myönteisen kieliminän kehittymistä ja sitä kautta vahvistaa kielenoppimismotivaatiota (esim. Bäcklund 2020). Opettaja voi keskustella oppijoiden kanssa siitä, miksi kielten tunnilla jännittää tai ahdistaa, miltä se tuntuu ja mitä sille voisi yhdessä tehdä.

Oppijoiden kannattaa luoda itselleen monikielistä kieliminää, mihin usein tarvitaan opettajan tukea. Opettaja voi esimerkiksi keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä hyötyä useiden kielten osaamisesta voi olla ja miltä oma ja muiden monikielisyys tuntuu ja missä määrin itse kukin on jo monikielinen. Tällä tavalla oppilaat voivat alkaa visioida (ks. esim. Dörnyei & Kubanyiova 2014) ja rakentaa itselleen monikielistä identiteettiä, joka motivoi kieltenopiskeluun. Monikielistä kieliminää tukeva pedagogiikka on maassamme kuitenkin vasta kehitteillä (esim. Kieliprofiili; Inha ym. 2021; OPH 2019b).

Ushioda (2011) ehdottaa, että kielten tunneilla tunnistettaisiin oppilaiden erilaiset arjen identiteetit (*transportable identities*), esimerkiksi jääkiekkoilija, videopelien pelaaja, tubettaja, ja tunnustettaisiin, että oppilaat saattavat olla opiskeltavan kielen tai (opetus)teknologian parempia asiantuntijoita kuin heidän opettajansa. Perinteisiä opettajan ja oppilaiden rooleja voitaisiin näin vaihdella, mikä voisi motivoida oppilaita. Monikielisyyspedagogiikan soveltaminen luokassa voi tarkoittaa esimerkiksi, että luokan oppilaiden monikielisyyttä hyödynnetään opetuksessa vertailemalla käytäntöjä eri kielissä, mikä merkitsisi samalla oppijoiden erikoisosaamisen eli monikielisyyden arvostamista (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Myös kieltenopettajan omalla motivaatiolla on merkitystä kielenopetuksessa (Dörnyei & Ushioda 2021; Kubanyiova 2019). Tutkimuksen pohjalta onkin kehitelty kielenopettajille oppilaita motivoivia strategioita (*motivational teaching strategies, MotS*, ks. esim. Dörnyei 2001; Guilloreaux & Dörnyei 2008; Hadfield & Dörnyei 2013; Lamb ym. 2019).

Gaon (2019) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi entistä painokkaammin pohtia seuraavia kysymyksiä: 1) miksi opettaa kieliä, 2) miten oppia kieliä, 3) miten kieliä voi opettaa, ja 4) mitä kielistä pitäisi opettaa? Kielenoppimismotivaation monitahoisuus luo opettajien koulutukselle uusia haasteita kaikkiin edellä mainittuihin asioihin liittyen. Ensinnäkin olisi kyseenalaistettava oletukset syntyperäisistä kielen puhujista ja heidän roolistaan opetuksessa. Toiseksi opettajien pitäisi osata suunnitella tehtäviä, jotka valmentavat oppilaita tosielämän erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Kolmanneksi kielten opetuksessa tulisi soveltaa toiminnallista lähestymistapaa (*usage-based approach*, ks. esim. Tomasello 2000). Lähdetäisiinkin rakenteiden sijaan merkityksistä ja kielen käytöstä eri tilanteissa eli pragmatiikasta. Neljänneksi opettajien tulisi tarkastella kriittisesti omia käsityksiään kielistä, niiden opettamisesta ja oppimisesta sekä monikielisydestä ja olla valmiita päivittämään näitä. Tarvittaessa heidän on myös uskallettava kyseenalaistaa muiden toimijoiden (esim. oppilaat, huoltajat, rehtorit, koulutuspäälliköt) käsityksiä, jotta he voisivat toimia luokassa päivitettyjen periaatteidensa mukaisesti. Vain näin voidaan varmistaa opettajien toimijuus opetustilanteissa ja voimaantuminen kielten oppimisen ja opettamisen asiantuntijoina.

Suomessa A1-kielen opetuksen varhentaminen alkamaan perusopetuksen 1. luokalta vuoden 2020 alusta edellytti eri toimijoiden (täydennys)koulutusta, kun uutena kohderyhmänä olivatkin pienet lapset (*early language learning*), ja perehtymistä mm. monikielisyyspedagogiikan (*multilingual pedagogy, plurilingual education*) ja limittäiskieleilyn (*translanguaging*) lähtökohtiin (käytännön sovelluksista, ks. luku 5.2; ks. myös Ennser-Kananen ym., Lehtonen ym. ja Mård-Miettinen ym. tässä teemanumerossa). Harvalla opettajalla on näistä vielä kokemusta oman opintopolun tai työuran varrelta.

5 Kielenoppimismotivaation makrotaso: mitä yhteiskunta voi tehdä?

Tehtyjen makro-, meso- ja mikrotason päätösten, valintojen ja toimenpiteiden seurauksena olisi voinut odottaa Suomen kansallisen kielivarannon kasvaneen ja suomalaisten osaavan useampia kieliä ja osaavan niitä paremmin, mutta onkin käynyt päinvastoin: motivaatio opiskella vieraita kieliä on laskenut (ks. esim. Vipunen 2022, 2023). Samaan aikaan Suomi on kuitenkin väestöltään, ja siten myös kielenoppijoiltaan, monikielistynyt ja -kulttuuristunut, mikä on tuonut kielenopetukseen aivan uudenlaisia haasteita (ks. Mustonen ym. ja Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Tähän saakka olemme käsitelleet kielenoppimismotivaatiota ikään kuin oppijoiden, ja osin opettajien, vastuulla olevana ilmiönä, mutta DFG:n viitekehyksen (2016) mukaan myös makrotason toimijat erilaisine käsityksineen (ml. erilaiset koulutuspoliittiset dokumentit, kuten opetussuunnitelmat), lait, päätökset ja toimenpiteet sekä tutkimus vaikuttavat myös kielenoppijoiden motivointiin. Näin ollen kielenoppimismotivaatiota on tärkeä tarkastella ei vain mikro- ja mesotasolla vaan myös makrotasolla.

5.1 Opetussuunnitelmat ja ylioppilastutkinto (de)motivoivina rakenteina

Valtakunnallisissa Perusopetuksen ja Lukion opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014a, 2019b) opetettavilla kielillä on erilaisia statuksia. Opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan useita kieliä, joita nimetään äidinkieliä (suomen ja ruotsin lisäksi esim. saame, viittomakieli), mutta myös monia kieliä, joita kutsutaan vieraiksi kieliksi (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Vieraisiin kieliin kuuluvat mm. englanti, saksa, ranska, espanja ja venäjä, ja näiden kielten opetuksen voidaan sanoa edustavan ja vahvistavan eliittimonikielisyttä Euroopassa (vrt. päivitetty laajempi käsitys monikielisydestä; ks. esim. Euroopan neuvosto 2001, 2020). Siinä tunnustetaan jo, että Euroopassa käytetään monia muitakin kieliä kuin mitä koulussa opetetaan. Englanti toki eroaa muista vieraista kielistä: se on statukseltaan maailmankieli tai lingua franca, jolloin sitä käyttävät sekä syntyperäiset että ei-syntyperäiset puhujat.

Englantia käytetään eri tasoisesti, ja sitä opitaan muodollisuusasteeltaan erilaisissa konteksteissa: ei vain koulussa vaan myös arjessa ja vapaamuotoisessa koulutuksessa kuten keskusteluryhmissä. Englannin erilainen status (verrattuna muihin opetettaviin vieraisiin kieliin) on huomioitu vasta nykyisissä opetussuunnitelmissa, joissa englannin kielen opetuksen tavoitteet ovat korkeammat esimerkiksi taitotasokuvauksissa.

Englannin vahvan aseman takia osa oppilaista voikin kokea englannin ”kolmanneksi kotimaiseksi” kielekseen etenkin, jos he ovat päässeet käyttämään sitä eri konteksteissa (ks. esim. Leppänen ym. 2008). Toisaalta englanninkin opiskelun motivaatiota saattaa laskea se, että oppilaat kokevat sen opetuksen koulussa liian teoreettiseksi verrattuna heidän positiivisiin kokemuksiinsa englannin käyttäjinä arjen eri tilanteissa (ks. esim. Pitkänen-Huhta & Nikula 2013; muualla Euroopassa ks. esim. Busse 2017). Toisen kotimaisen kielen eli (suomenkielisissä kouluissa) ruotsin opiskelua voi puolestaan demotivoida se, että jotkut oppilaat saattavat kokea ruotsin vieraaksi kieleksi, koska heillä on vain vähän omakohtaista kokemusta kielen käytöstä eri konteksteissa.

Minimissään suomenkielistä koulua käyvät suorittavat perusopetuksen opiskelulla vain ruotsia ja yleensä englantia, ja abiturientit kirjoittavat osana ylioppilaskirjoituksia englannin kielen kokeen ja mahdollisesti yhden tai useamman muiden vieraiden kielten kokeen (näiden opiskelua on tosin vapaaehtoistettu jo 1990-luvulta lähtien) ja/tai toisen kotimaisen kielen. Tuoreet tilastot ovat kuitenkin synkkiä: niin ruotsin kuin vieraiden kielten kokeisiin osallistujien määrät ovat laskeneet dramaattisesti viime vuosina – ja oikeastaan jo muutaman vuosikymmenen ajan (YTL 2023). Ylioppilastutkintoa uudistettiin viimeksi vuonna 2022 (YTL 2021): neljän kokeen sijaan abiturientit suorittavat viisi pakollista koetta tietystä valikoimasta oppiaineita, joista yksi on vieraan kielen koe. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry on ehdottanut vieraan kielen koetta pakolliseksi, mutta se on vielä valinnainen. Tämä on siis tuorein yritys painottaa monikielisuuden tärkeyttä osana yleissivistävää perusasteen ja toisen asteen koulutusta.

Englanti on ylivoimaisesti suosituin kieliaine perusopetuksessa ja lukiossa, ja muiden kielten opiskelun tarjonta vaihtelee. Lukiolaiset saattavat suorittaa yksittäisiä vieraiden kielten kursseja, mutta eivät kuitenkaan kirjoita kielten kokeita ylioppilastutkinnossa. Motivaatio opiskella muita kieliä saattaa siis lopahtaa viimeistään lukioaikana. Pollarin ym. (2022) mukaan lukiolaiset kokevat vieraiden kielten opiskelun työlääksi. Osallistumista kielikokeisiin on lisäksi demotivoitunut toisen kotimaisen kielen kokeen vapaaehtoistaminen vuodesta 2005 alkaen, vaikka alun perin tarkoituksena olikin motivointi eli kokeen pakollisuus poistamalla vähentää ruotsin opiskeluun liittyviä kielteisiä asenteita. Kielikokeisiin osallistumista on vuodesta 2020 lähtien vähentänyt myös korkeakoulujen todistusvalinta, jossa on painotettu matematiikkaa. Pollari ym. (2022) toteavat, että todistusvalinnan takia jopa englannin asema on heikentynyt siinä mielessä, että abiturienttien on taktisesti järkevämpää suorittaa lyhyen englannin koe mahdollisesti paremmalla arvosanalla kuin pitkän englannin koe heikommalla arvo-

sanalla. Todistusvalintaa ollaan tosin kehittämässä kielenopiskelua motivoivampaan suuntaan vuodesta 2026 (ks. Valintahanke 2023).

Toisaalta abiturienttien osallistumista useamman kielen kokeeseen voisi motivoida korostamalla ylioppilastodistuksen arvoa myös työnhaussa osoituksena hakijan monipuolisesta kielitaidosta: perustuvathan arvosanat usean vuoden aikana hankittuun osaamiseen ja luotettavaan, yhteismitalliseen arviointiin. On kuitenkin muistettava, että ylioppilaskokeiden pitkän ja lyhyen kielen kokeen sama arvosana (esim. eximia) kertoo kuitenkin hyvin eri tasoisesta kielitaidosta. Ylioppilastutkinnon kielten arvosanojen läpinäkyvyyttä ja mahdollisesti myös lukiolaisten motivaatiota osallistua etenkin valinnaisten kielten kokeisiin voisi lisätä tutkinnon arvosanojen raportointi myös opetussuunnitelmien tai EVK:n taitotasoina (ks. tarkemmin Juurakko-Paavola & Takala 2013; Huhta 2020).

5.2 Kielten statukset, kielitaitokäsitykset ja arviointi (de)motivoivina voimina

DFG:n viitekehyksen (2016) mukaisesti yhteiskunnan eri tasoilla näyttää Suomessa (ja muuallakin) esiintyvän erilaisia diskursseja eri kielten oppijoiden motivoimiseksi. Nämä makrotason diskurssit toimivat oppilaita (de)motivoivina voimina kielenopiskelussa.

Osana **diskurssia 1** englannin kielen opiskeluun on jo pitkään motivoitu Suomessa (ja muuallakin Euroopassa, ks. esim. Busse 2017) sillä, että ”englannilla pärjää maailmalla/kaikkialla”. Maailmalla syntyperäisiä englannin kielen käyttäjiä on vähemmän kuin ei-syntyperäisiä: englantia ensikielenä puhuvia (esim. brittejä ja amerikkalaisia) arvioidaan olevan n. 400 miljoonaa, toisena kielenä puhuvia (esim. aasialaisia ja afrikkalaisia) toiset 400 miljoonaa, ja muita englannin kielen käyttäjiä n. 600–700 miljoonaa. Englannin kielen käyttäjistä enemmistö on siis ei-syntyperäisiä.

Englannin kielen levinneisyys on tuonut mukanaan myös uusia haasteita. Perinteisesti on ajateltu kielen ja kulttuurin kulkevan käsi kädessä. Englannin kielen osalta tilanne on monimutkaisempi, koska kielen käyttäjien kulttuuritaustat ovat moninaisia eivätkä ne välttämättä edusta englanninkielisiä maita. Niinpä kielenopetuksen ja -oppimisen tavoitteiden kuvauksissa ja arviointikriteerien määritelmässä ollaan siirtymässä pois viittauksista syntyperäisiin puhujiin (ei vain englannin osalta vaan yleisemminkin, ks. esim. Euroopan neuvosto 2020). Englannin osalta voidaan kuvata sen käyttöä maailmankielenä (*lingua francana*), jolloin oppijan kielitaidon arvioinnissa ollaan sallivampia mm. oikeakielisyyden ja ääntämisen osalta, mikä on uusi haaste oppilaiden kielitaitoa arvioitaessa (Harding & McNamara 2017).

Englannin ylivalta on puolestaan demotivoinut muiden vieraiden kielten opiskelua (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Se ikään kuin kyseenalaistaa monikielisuuden merkitystä ja muiden kielten opiskelun tarpeellisuutta. Esimerkiksi A1-kielten opetuksen varhentamisen tarkoituksena oli alun perin motivoida muiden kielten opiskelua, mutta onkin käynyt niin, että englannilla

aloitetaan yhä useammin jo 1. luokalta (SUKOL 2023; Vipunen 2023). Makrotasolla esimerkiksi SUKOL onkin alkanut puhua osana **diskurssia 2**, että ”vähäinenkin kielen taito riittää” tavoitteeksi muiden kuin englannin kielen oppimisessa. Eurooppalaisittain on ehdotettu myös, että kieltenoppijoita (ja myös heidän huoltajiaan, kavereitaan jne.) tulisi kannustaa tarkistamaan asenteitaan eri kieliä kohtaan ja oppia arvostamaan monikielisyttä (Busse 2017; Haukås ym. 2022).

Etenkin muiden kuin englannin kielen osalta on myös merkittävää (ja motivoivaa), että kielitaidon arvioinnin käytänteet ovat muuttuneet (ks. myös Huhta ym. tässä teemanumerossa). Aiemmin oppilaiden tuotoksia arvioitiin lähinnä puutteellisuuksina ja virheinä verrattuna syntyperäisten osaamiseen. Taitotasokuvaukset niin opetus-suunnitelmissa kuin EVK:ssä kuvaavat, mitä oppija jo osaa sen hetkisillä mahdollisesti vähäisilläkin taidoillaan. On siis siirrytty demotivoivista arviointikäytännöistä motivoivampiin: heikkouksista vahvuuksiin. Muutosta näkemyksissä kielitaidosta edustaa myös ns. profiliajattelu. Tunnustetaan, että kielitaito ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan eri osa-alueita voidaan hallita eri tasoisesti, esimerkiksi tekstin ymmärtämistaito voi olla vahvempi kuin puhuminen; samoin eri kieliä on luonnollista hallita eri tasoilla riippuen tarpeista ja tilaisuuksista oppia niitä. Tällaista ajattelua korostetaan mm. EVK:ssä (Euroopan neuvosto 2001, 2020) ja Kieliprofilissa (ks. OPH 2019b).

Diskursseissa 1 ja 2 oletuksena on ollut, että viestintätilanteet ovat yksikielisiä, ja niissä odotetaan käytettävän vain yhtä kieltä kerrallaan. Kieltenopetuksen käytänteet ovat myös olleet paljolti kielikohtaisia: kurssit, oppitunnit, oppimateriaalit, oppijoiden tuotokset ja arviointi. **Diskurssissa 3** lähdetään puolestaan siitä, että useimmat ihmiset ovatkin nykymääritelmillä monikielisiä (Gorter & Cenoz 2017; Piccardo 2020; Ushioda 2017), ja viestintätilanteissa on tavallista vaihtaa kielestä toiseen, limittäin ja lomittain. Tästä käytetään termiä limittäiskieleily (*translanguaging*, ks. esim. Cenoz 2013): viestijä voi tilanteesta tai hetkestä toiseen käyttää erimittaisia yksiköitä osaamistaan kielistä eli kielirepertuaaristaan ja turvautua muihin semioottisiin resursseihin, kuten eleisiin (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Oppijoiden eri kielten taitoja voidaankin tarkastella kokonaisuutena (*multicompetence*, ks. esim. Cook 1992) eikä erikseen eri kielissä. Mallina tai normina toimivat arjen monikieliset yksilöt, jotka vaihtavat tarvittaessa kielestä toiseen, eivätkä idealisoidut ”täydellisen kielitaidon” omaavat syntyperäiset. Eri kielten osaaminen on tällöin luonnollisesti myös eritasoista.

Diskurssi 3 kyseenalaistaa perinteisiä käsityksiä kielten oppimisesta ja tavoitteista sekä oppijan roolista. Se tuo myös uudenlaisia haasteita opetuskäytänteille ja arvioinnille (monikielisyyspedagogiikan, limittäiskieleilyn ja plurilingvaalin kasvatuksen käytännön sovelluksista ks. esim. Cenoz & Gorter 2020; Heugh ym. 2019; Potts & Cutrim Schmid 2022). Oppijoita pidetään alusta alkaen monikielisinä, ja mallina toimivat useita eri kieliä taitavat yksilöt. Näin päästään eroon vertailusta idealisoituihin syntyperäisiin kielenpuhujiin, jossa on vaarana nähdä oppijan osaamisessa vain virheitä ja puutteita ja pitää tavoitteena myyttistä ”täydellistä” opittavan kielen taitoa (esim. Vogl 2018). Tietyn kielen tunnilla voidaan sallia muidenkin kielten käyttö ja kielten välinen vertailu:

tämä motivoi eritaustaisia ja muita kieliä osaavia oppilaita ikään kuin asiantuntijoina mukaan oppitunnin toimintoihin (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Kyse on myös heidän monikielisyytensä tunnustamisesta ja kunnioittamisesta.

Työelämän tarpeita ei myöskään kannata unohtaa kielten opiskeluun motivoinnissa. Työpaikoilla pidetään monesti itsestään selvänä, että työntekijät osaavat suomea ja englantia ja vasta muiden kielten taitoa arvostetaan. Työelämässä ollaan huolissaan, löytyykö Suomesta jatkossa näitä monikielisiä työntekijöitä ja eri työtehtävissä tarvittavaa monipuolista kielitaitoa (ks. esim. EK 2014). Kun Suomessa työntekijöitä rekrytoidaan yhä enemmän ulkomailta, saatetaan toisaalta vaatimuksia myös suomen kielen taidoista joutua pohtimaan uudelleen: millaisia taitoja tarvitaan eri työtehtävissä? Ei ole mielekäästä vaatia ”täydellistä” suomen osaamista kaikilta työntekijöiltä (ks. Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Suomalaisten(kin) olisi hyvä tottua erilaisiin ei-syntyperäisten suomen kielen aksentteihin (vrt. englantia *lingua francana*).

Suomen kielivarannon nykyistä tilaa eli kielitaitomme huolestuttavaa kaventumista ja ohentumista ei lopulta kuitenkaan selitä lasten tai nuorten heikko motivaatio opiskella toista kotimaista tai vieraita kieliä perusopetuksessa tai lukiossa (ks. luku 3.2 ja Pollari ym. 2022), eivätkä heikosti onnistuneet yritykset motivoida oppilaita. Itse asiassa opettajat ovat yrittäneet parhaansa (ks. tarkemmin esim. Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021), tosin valitettavan heikoin tuloksin, (vrt. valtakunnalliset hankkeet, ks. luku 1). Toisin sanoen nykytilanne ei selity DFG:n viitekehyksen (2016) mikro- ja mesotasojen toimijoiden toimista tai toimimattomuudesta. Kielivalintojen laskussa on otettava huomioon myös makrotason ilmiö eli kielikoulutuspolitiikka (ks. luku 1). Siksi on toivottavaa, että valtakunnallisesti kriittisesti arvioitaisiin tehtyjä kielikoulutuspoliittisia päätöksiä, jotka ovat heikentäneet peruskoululaisten ja lukiolaisten mahdollisuuksia opiskella kieliä opinpolkunsu varrella ja jopa estäneet näiden opiskelun aloittamisen tai jatkamisen koulutusasteelta toiselle sekä etsittäisiin samalla uusia ja erilaisia kieltenopetuksen kehittämisevaihtoehtoja (ks. esim. Kangasvieri 2022: luku 6.3), jotta taattaisiin tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset kielenoppimismahdollisuudet kaikille suomalaisille lapsille ja nuorille. Myös tutkimusta yhteiskunnan makrotason ilmiöiden vaikutuksesta yksilöiden motivaatioon kaivataan lisää. Lisäksi tarvitaan makrotason päätöksiä, jotta yksilön motivaatio opiskella muitakin kieliä ja tulla monikieliseksi maailmankansalaiseksi mahdollistuisi myös todellisuudessa.

6 Lopuksi

Kuten artikkelin alussa totesimme, on kielenoppimismotivaatio lähikäsitteineen todellakin poikkeuksellisen monitasoinen ja moninainen ilmiö: Motivaatio on osin oppijan päänsisäinen ilmiö, osin sosiaalisesti rakentunutta eli se on myös osa sosiaalista maailmaa, jossa kieltä opitaan. Motivaatio liittyy siten DFG:n viitekehyksen (2016) kaikkiin kielenoppimisen ja -opettamisen kolmeen tasoon. Mikrotasolla motivaatio

liittyy mm. oppijoiden omiin kielikäsitteisiin, asenteisiin ja kognitiiviseen kapasiteettiin; mesotasolla opettajien ja oppilaiden vuorovaikutustilanteisiin sekä oppituntien ulkopuolella kanssakäymiseen muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa (perhe, naapurusto, työ, harrastukset). Makrotasolla motivaatio liittyy puolestaan kansallisten ja kansainvälisten tahojen, kuten poliittisten päättäjien, EU:n, Euroopan neuvoston ja koulutusviranomaisten, alan tutkimuksen ja työelämän ajamiin ideologioihin diskursseihin kielistä ja niiden opettamisesta, oppimisesta ja arvioinnista.

Ennakoimme, että motivaatiosta tulee kaikessa koulutuksessa entistä tärkeämpi tekijä, jonka tukeminen ei saa riippua oppijan taustasta koko ajan monikielistyvässä ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassamme. Motivaation merkitystä lisää se, että kielten oppiminen on elinikäistä ja se, että oppimista tapahtuu muuallakin kuin oppilaitoksissa.

Tiivistämme luvun johtopäätökset seuraavasti:

Kielenoppimismotivaation ja monikielisyyden näkökulmasta kieltenopetuksessa liikkeelle tulisi lähteä siitä, että jokainen kielenoppija uskoo kykyihinsä oppia kieliä ja hänelle kehittyy myönteiset asenteet kieliä ja kielenoppimista kohtaan sekä myönteinen käsitys kielitaidon arvosta elämässä. Monikielisessä maailmassa ja monikielistyvissä kouluissa ja yhteisöissä on yhä tärkeämpää, että oppija arvostaa eri kieliä, niitä käyttäviä ihmisiä ja monien kielten osaamista ja käyttämistä, sekä omaa että toisten. Lisäksi tarvitaan myös enemmän tutkimusta motivaatiosta oppia muitakin kieliä kuin englantia. Globaalia englantia opiskelevahan on käytännössä yksikielinen maailmankansalainen, kun taas muiden vieraiden kielten opiskelija on aidosti **monikielinen maailmankansalainen** (Zheng ym. 2019).

Kirjallisuus

- Al-Hoorie, A. H. & P. D. Macintyre (toim.) 2020. *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959). Psychology of language learning and teaching*, Vol. 3. Bristol: Multilingual Matters.
- Boo, Z., Z. Dörnyei, & S. Ryan 2015. L2 motivation research 2005–2014: understanding a publication surge and a changing landscape, *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Busse, V. 2017. Plurilingualism in Europe: exploring attitudes towards English and other languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566–582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Bäcklund, K. 2020. Röster i skolan om avhopp från moderna spark. Voices from school on abandoning the studies of Modern languages. Examensarbete i franska och lärande, Malmö universitet.
- Cenoz, J. 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. & D. Gorter 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cook, V. 1992. Evidence for a multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
- Darvin, R. & B. Norton 2021. Investment and motivation in language learning: what's the difference? *Language Teaching*, 1–12. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- DFG 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78 (3), 273–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2020. *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & K., Csizér 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229. <https://doi.org/10.1177%2F136216889800200303>
- Dörnyei, Z. & M., Kubanyiova 2014. *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & I. Ottó 1998. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (toim.) 2009. *Language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (toim.) 2011. *Teaching and researching motivation* (2. painos). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2021. *Teaching and researching motivation* (3. painos). Harlow: Longman.
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu*. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

- Euroopan neuvosto 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Gao, X. (A.) 2019. The Douglas Fir Group framework as a resource lap for language teacher education. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement), 161–166. <https://doi.org/10.1111/modl.12526>
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Lontoo: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2010. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner R. C. & W. E. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gorter, D. & J. Cenoz 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31 (3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Gregersen T. 2019. Aligning positive psychology with language learning motivation. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 621–640.
- Guilloteaux, M.-J. & Z. Dörnyei 2008. Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly* 42(1), 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Haagensen, B. 2007. Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska på universitetsnivå. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-181-9>
- Hadfield, J. & Z. Dörnyei 2013. *Motivating learning*. Lontoo: Routledge.
- Harding, L. & T. McNamara 2017. Language assessment: the challenge of ELF. Teoksessa J. Jenkins, M. J. Dewey & W. Baker (toim.), *Routledge Handbook of English as a lingua franca*. Lontoo: Routledge, 570–582.
- Haukäs Å., A. Storto, & I. Tiirikova 2022. School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>
- Henry, A. & C. Thorsen 2018. The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (4), 349–364. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>
- Heugh, K., M. French, J. Armitage, K. Taylor-Leech, N. Billingham, & S. Ollerhead 2019. *Using multilingual approaches: moving from theory to practice. A resource book of strategies, activities and projects for the classroom*. Lontoo: British Council.
- Huhta, A. 2020. Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. Teoksessa M. Härmälä & M. Puukko (toim.) *Taitotasoja ja suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 25–47. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf
- Huhta, A., P. Kalaja & A. Pitkänen-Huhta 2006. Discursive construction of a high-stakes test: the many faces of a test-taker. *Language Testing* 23 (3), 1–25. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt331oa>
- Inha, K., A. Halvari & K. Kuukka 2021. Lukion opetussuunnitelman monikielinen käänne. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/lukion-opetussuunnitelman-monikielinen-kaanne>
- Julkunen, K. 1989. *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 6. Joensuun yliopisto.

- Julkunen, K. 1998a. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Research reports of the Faculty of Education n:o 70. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. 1998b. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Research reports of the Faculty of Education n:o 73. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. & H. Borzova. 1997. *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk* [Englannin kielen oppimismotivaatio Joensuussa ja Petroskoissa]. n:o 64. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juurakko-Paavola, T. & S. Takala. 2013. *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle*. Ylioppilastutkintolautakunta.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi, & M. Härmälä 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kangasvieri, T. 2019. L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *Language Learning Journal*, 47 (2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>
- Kangasvieri, T. 2021. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanojen yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 129–150. <https://doi.org/10.47862/apples.107414>
- Kangasvieri, T. 2022. "Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään.": kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. JYU Dissertations 563. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Kangasvieri, T. & D. Leontjev 2021. Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: the role of grades, parents, peers, and society. *System*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102549>
- Kalaja, P. & S. Leppänen 1999. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 165–180.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä 2018. "The English class of my dreams": envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 34–52.
- Kantelinen, R. 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21. Joensuun yliopisto.
- Kieliprofiili. <https://www.oph.fi/fi/kieliprofiili> Helsinki: Opetushallitus.
- Kubanyiova, M. 2019. Language teacher motivation research: its ends, means and future commitments. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 389–407.
- Kurki, T. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL & Svenska nu -verkosto. 29.10.2021.
- Laine, E. 1977. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa: Foreign language learning motivation in Finland. 1, Aikaisempi tutkimus, saavutettu käsitys motivaation rakenteesta ja todentaminen Suomen oloissa* = Review of previous research and verification of the theory in the Finnish setting. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 17.
- Laine E. 1987. *Affective factors in foreign language learning and teaching: a study of the "filter". Report 1, Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts, and the first pilot stage of research*. University of Jyväskylä Jyväskylä cross-language studies no 13.
- Lamb, M., K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan 2019. *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Leppänen, S., L. Kääntä & T. Nikula (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen: lähikuvia Englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lou, N. M. & K. A. Noels 2017. Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1): 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Mercer, S. & Z. Dörnyei 2020. *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, G., X. Gao & T. Lamb (toim.) 2011. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2019. "The class of my dreams" as envisioned by student teachers of English: what is there to teach of the language? Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: more than words*. Bristol: Multilingual Matters, 254–274.
- 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>
- 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. Language, change and society*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 217–233.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2012. Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH 2014a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014b. Tiivistelmä: Perusopetuksen eurooppalainen kielisalkku Suomessa. http://kielisalkku.edu.fi/wp-content/uploads/2014/08/EKS_tiivistelma_2014.pdf
- OPH 2019a. Fakta Express 1A/2019. *Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford R. L. 2016. Powerfully positive: searching for a model of language learner well-being. Teoksessa D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (toim.) *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Cham: Springer, 21–37.
- Piccardo, E. 2020. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching holistic concept. *Translanguaging: Opportunities and Challenges in a Global World*, 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Pitkänen-Huhta, A. & T. Nikula 2013. Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa P. Benson & L. Cooker (toim.) *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to autonomy, agency and identity*, Sheffield: Equinox, 104–118.
- Potts, D. & E. Cutrim Schmid 2022. Plurilingual practice in language teacher education: an exploratory study of project design and ideological change. *AILA Review*, 35(1), 60–88. <https://doi.org/10.1075/aila.22007.pot>

- Ripollés, P., J. Marco-Pallarés, U. Hielscher, A. Mestres-Missé, C. Tempelmann, H. J. Heinze, A. Rodríguez-Fornells & T. Noesselt 2014. The role of reward in word learning and its implications for language acquisition. *Current Biology*, 24 (21), 2606–2611. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.09.044>
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- SUKOL 2023. *Tilastotietoa kielivalinnoista*. https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista [luettu 26.1.2023].
- Takala, S. 1986. Language planning in Finland: contribution of research? Esitelmä IIEP delegaatiolle Kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. 23.4.1986.
- Thompson A. S. 2019. Motivation for formal learning of multiple languages. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 641–660.
- Thompson, A. & C. Vasquez 2015. Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99 (1), 158–174. <https://doi.org/10.1111/modl.12187>
- Tilastokeskus 2022. *Väestörakenne. Väestö kielen mukaan 31.12.2021*. https://stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaesto-kielen-mukaan [luettu 11.5.2022].
- Tomasello, M. 2000. First steps toward usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1–2), 61–82. https://www.let.rug.nl/nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello_2000.pdf
- Ushioda, E. 2011. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Ushioda, E. (toim.) 2013. *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. 2014. Motivation, autonomy and metacognition: exploring their interactions. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.) *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins, 31–49.
- Ushioda, E. 2017. The impact of global English on motivation to learn other languages: toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Ushioda, E. 2018. Motivation and multilingualism. Teoksessa D. M. Singleton & D. L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 179–211.
- Ushioda, E. 2019. Researching L2 motivation: past, present and future. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, 661–682. Cham: Palgrave Macmillan, 661–682.
- Ushioda, E. 2020a. Researching L2 motivation: re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the 'Wine and Conversation' approach. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & P. D. Macintyre (toim.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters, 194–211.
- Ushioda, E. 2020b. *Language learning motivation: an ethical agenda for research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. & Z. Dörnyei 2017. Beyond global English: motivation to learn Languages in a multicultural world: introduction to the special Issue. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>
- Valintahanke 2023. *Esitys todistusvalinnan pisteytykseksi vuoden 2026 opiskelijavalinnoista alkaen*. https://blogs.helsinki.fi/valintahanke/files/2023/05/Pisteytysesitys_final.pdf

- 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. Ainedidaktisia tutkimuksia* 20. Helsingin yliopisto, 49–70. <http://hdl.handle.net/10138/340235>
- Vipunen 2022. *Perusopetuksessa opiskeltujen kielten määrä 2021/2022* Opetushallinnon tilastopalvelu. Excel Web Access - /fi-fi/Raportit/Perusopetus - ainevalinnat - kielten lkm.xlsb (vipunen.fi) [luettu 11.5.2022].
- Vipunen 2023. *Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kaikki ainevalinnat 2021/2022* Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20alakoulu.xlsb [luettu 30.1.2023].
- Vogl, U. 2018. Standard language ideology and multilingualism: results from a survey among European students. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (2), 185–208.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Williams, M. R. & L. Burden 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YTL 2021. *Kevään 2022 tutkintouudistus*. Viimeisin päivitys 25.5.2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus> [luettu 26.1.2023].
- YTL 2023. *Ylioppilastutkinto: ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2014–2023*. <https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2023A2014T2010.pdf> [luettu 26.1.2023].
- Zheng Y., L. Xiuchuan & W. Ren 2019. Profiling Chinese university students' motivation to learn multiple languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40 (7), 590–604. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571074>