Koskela, M. & N. Pilke (toim.) 2003. Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, s. 361–381.

▼▼▼▼

RUOTSINOPISKELU JA RUOTSINOPISKELUOLOSUHTEET ERÄÄNÄ SYYNÄ OPPILAIDEN RUOTSIKIELTEISYYTEEN

Virve Hartikainen
Joensuun yliopisto

Many students see the value of Swedish and adopt a positive or neutral attitude to it. But Swedish is also, or has a reputation of being, a subject disliked by many students. Why? 30 Swedish teachers, who work in Joensuu, tell through theme interviews a few reasons they see as explanations for them. This article deals with the answers concerning the Swedish lessons.

According to the informants, some students have negative attitudes toward Swedish because of the students´ unpleasant personal experiences of Swedish lessons and the unfavourable circumstances for language learning. If it is possible to become aware of what they are, it is possible to try to work them out on Swedish lessons.

The main purpose of the study is to obtain information to be used as a tool in Swedish teaching and in Swedish teacher training.

Keywords: students´ attitude to Swedish, students´ personal experiences of Swedish lessons, circumstances for language learning, language self-concept

1 JOHDANTO

Oppilaan suhtautuminen ruotsin kieleen vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti opettajan työhön. Suhtautumisesta riippuu, saavuttaako opiskelija koskaan toimivaa kielitaitoa ruotsin kielessä. Oppilaan suhtautumisella ruotsin kieltä kohtaan on myös yhteiskunnallista merkitystä koska koulusta ja opiskelusta hankittu yksilön kielipääoma siirtyy opiskelijoiden välityksellä palvelemaan yhteiskuntaa. Oppilaan suhtautuminen ruotsin kieleen on siis keskeinen kysymys ruotsinopettajan, kielenoppijan itsensä ja yhteiskunnan kannalta.

Ruotsinopettajan työtä koskevan tutkimukseni informanttien, joensuulaisten peruskoulun (pe), lukion (lu), toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen (pkky) ja ammattikorkeakoulun (amk) ruotsinopettajien, tutkimushaastattelujen (N=30) perusteella valtaosa oppilaista suhtautuu ruotsinopiskeluun neutraalisti tai positiivisesti (ks. myös mm. Kantelinen 1995; Elsinen 2000; Kantelinen & Varhimo 2000). Kuitenkin pakkoruotsipuheet ja ”miksi tätä pitää lukea?”- kysymykset ovat ruotsintunnilla ajoittain pinnalla, useimmiten poikien esittämänä. Kautta linjan haastatteluista välittyy myös oppilaiden ruotsinopiskelukielteisyys (ks. myös Mustila 1990; Jaakola & Mäkinen 1994; Kärkkäinen 1993a, 1993b; Kärkkäinen & Paola & Tiainen 1993; Airola 1996).

Joidenkin oppilaiden välinpitämättömyys, kielteisyys tai peräti vihamielisyys ruotsinopiskelua kohtaan antavat aiheen pohtia, mistä kielteisyys johtuu. Asian tiedostaminen ja ratkaisujen pohtiminen on tarpeellista juuri ruotsinopettajatasolla kuten myös huomioitava aihepiiri ruotsinopettajaksi opiskelevien koulutuksessa. Nimenomaan ruotsin kielen opettajalla on mahdollisuus pyrkiä opetuksensa kautta oikaisemaan ruotsikielteisyyttä aiheuttavia epäkohtia. Samalla hänellä on tilaisuus vaikuttaa opiskelijan asenteeseen ja ruotsin kielen imagoon.

Päätavoitteeni onkin saada tutkimustietoa ruotsinopettajan työvälineeksi.

Ruotsin kielen opettajilla on laaja yleiskuva ja kokemus oppilaidensa kielenopiskelusta ja he kohtaavat mahdollisen ruotsinopiskelukielteisyyden. Mitä he nimeävät syiksi tai taustoiksi joidenkin oppilaiden kielteiselle suhtautumiselle? Haastattelemani joensuulaiset ruotsin kielen opettajat näkevät oppilaidensa ruotsikielteisyyden johtuvan/aiheutuvan 1) oppilaan aiemmista huonoista kokemuksista ruotsinopiskelusta ja/tai kielenopiskeluolosuhteista 2) oppilaan sidosryhmiltään perimistä ja oppimista asenteista, 3) (Joensuu-sidonnaisesta) subjektiivisesti heikoksi koetusta ruotsin koulutustarpeesta 4) Ruotsinvallan ajoista ja ennakkoluuloista ruotsalaisia ja/tai ruotsinkielisiä kohtaan sekä 5) median pakkoruotsikampanjoista.

Tässä artikkelissa tarkastelen kohtaa 1 eli ruotsinopiskelun ja ruotsinopiskeluolosuhteiden yhteyttä joidenkin oppilaiden ruotsinopiskelukielteisyyteen, ruotsinopettajien teemahaastatteluiden (n=30) pohjalta. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa hankin tarkentavaa tutkimusmateriaalia oppilailta.

2 RUOTSINOPISKELU JA RUOTSINOPISKELUOLOSUHTEET

Joensuulaisten ruotsinopettajien haastatteluiden perusteella oppilaan kielteinen suhtautuminen ruotsinopiskelua kohtaan osaltaan syntyy, pysyy yllä ja voimistuu epätyydyttävistä ruotsinopiskelukokemuksista. Kokemusten negatiivinen sävy on usein seurausta epäsuotuisista kielenopiskeluolosuhteista, mutta myös oppilaasta itsestään johtuvista tekijöistä.

Seuraavassa kerron tarkemmin, mistä epäkohdista epätyydyttävät kielenopiskeluolosuhteet tutkimushaastattelujeni perusteella rakentuvat. Tuon myös esille, mitä opettajat kertovat

mm. oppilaidensa ruotsin kielen taidosta ja opiskeluotteesta. Käsittelen niin ikään kielenopiskeluolosuhteiden ja muuttuneen oppilasaineksen yhteyttä ruotsin tunnin työskentelytapoihin. Ensiksi kuitenkin tarkastelen kieliminää.

2.1 KIELIMINÄ

Oppijan vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys on nimeltään kieliminä ja se on osa oppilaan yleistä kouluminää, joka puolestaan on osa oppilaan yleistä minäkäsitystä (Laine & Pihko 1991; 14-15, 24-25). Kielenopiskelukokemukset muovaavat kieliminän (esim. Laine & Pihko 1991) kautta oppilaan käsitystä itsestään (kohde)kielenoppijana sekä antavat suuntaa, kuinka (kohde)kielen opiskeluun asennoidutaan. Positiivisista kokemuksista virtaa opiskelijaan uskoa ja voimaa kielikurssin ulkopuolellekin vahvistuneen kieliminän, opiskelijaminän ja minäkäsityksen myötä (ks. esim. Elsinen 2000; Julkunen 1989, 1998a, 1998b; Kantelinen 1995; Koli & Kylämä 2000:16; Laine & Pihko 1991). Haastattelujeni perusteella monen ruotsiin kielteisesti suhtautuvan kohdalla on ilmeisesti käynyt päinvastoin.

Kieliminän yleisellä tasolla ilmenee oppijan yleinen tyytymättömyys, ahdistuneisuus ja vieraantuneisuus, kieltenopiskelu ei tunnu mielekkäältä tai tarpeelliselta. Kielten opiskelu on ahdistavaa ja kielitunnit tuntuvat vierailta. Kuinka uhkaavaksi oppija kielenoppimisprosessin kokee ja kuinka paljon se herättää hänessä estoja ja minän puolustuskäyttäytymistä, riippuu yksilön luonteenpiirteistä ja itseensä asennoitumisesta kuten myös yleisestä minäkäsityksestä ja kieliminästä. Jos kielenoppija on asettanut itselleen epärealistisen korkean vaatimustason, alkaa kriittinen minä rajoittaa ja passivoida oppijan suorituksia. Epävarmuus siitä, riittävätkö omat kyvyt tietyn asian ilmaisemiseen vieraalla kielellä, voi saada kielenoppijan epäilemään omia kykyjään niin, että hän jopa karttaa kielen-

käyttötilanteita. Mukana on myös virheiden pelko; puutteellisen vieraan kielen taidon vuoksi kielenkäyttäjä ehkä ymmärretään väärin tai hän joutuu naurunalaiseksi. Muutenkin luokkatilanne lisää esiintymispaineita ja verratessaan itseään muihin, oppija saattaa kokea huonommuudentunnetta ja kriittinen kieliminä voi nujertaa orastavan osallistumishalun. (Laine & Pihko 1991: 10, 19-20, 37-38.)

Samalla kun oppija opiskelee tiettyä oppiainetta hän oppii myös jotain itsestään; millainen hän itse on näissä oppiaineissa, minkälainen merkitys näillä aineilla hänelle on ja kuinka paljon hän on valmis uhraamaan energiaansa näiden opiskeluun sekä mihin hän näiden oppiaineiden tarjoamaa tietoa tarvitsee (Korpinen 1993: 14). Ensiarvoisen tärkeää opiskelumotivaation kannalta on, että oppilaat kokevat ruotsin opinnot tärkeiksi ja hyödyllisiksi. Mutta tärkeää on myös se, että oppilaat näkevät opintonsa mielenkiintoisina ja mukavina ja kokevat edistyvänsä opinnoissaan. Kun oppilaalla on tunne, että hän on johonkin panostanut ja siinä menestyksekkäästi onnistunut, se kirvoittaa vahvasti lisämotivaatiota. Oppilaan tulisi saada, heti alusta alkaen, positiivisia ja mielekkäitä oppimiskokemuksia, kehuja ja ylipäätään positiivista palautetta edistymisestään sekä kannustusta ponnistellessaan ruotsin opiskelussaan yhä parempiin tuloksiin. (Kärkkäinen & Palola & Tiainen 1993: 152; Leino 1979: 66; Mustila 1990: 7,114; ks. myös Elsinen 2000: 116-117; ks. myös Kantelinen 1995: 42.) Haastattelemistani opettajista osa kertoo oppilaista, joille ruotsinopiskelu tai koulu ylipäätään, ei ole juurikaan tarjonnut myönteisiä oppimiskokemuksia.

> (…) Kun jos aatellaan meiän ammattikoulun oppilaita, niin siellä on semmosia, jotka on, tuota yläasteella (huokaus) on koko ajan ollu epämotivoituneita ja koko yläasteen ajan niitä niin kun päähän potkittu. Ja niillä on semmonen tunne, että hyö ei pärjää ja, ja nää on ihan, koulu on tylsää. Niin sitten täällä tuota pitäs, pitäs jotenkin muuttaa se ajattelutapa, että ´kyllä työ nyt pystytte ja jokainen tekkee omalla tasollaan ja eikä tässä mitään hätää´. Niin, niin niin, luoda semmosta myönteistä juttua. H11(pkky)

2.2 RUOTSINOPISKELUN ULKOISET PUITTEET

Haastattelemani ruotsin kielen opettajat tuovat esille kielenopiskeluolosuhteiden epäkohtia, jotka vaikuttavat kielteisesti toteutettavaan opetukseen ja näin myös oppilaiden saamiin ruotsinopiskelukokemuksiin. Tällaisia ovat mm. ristiriita pienen tuntiresurssin ja ruotsin opetukselle asetettujen tavoitteiden välillä, kuten myös suuret, ruotsintaidoltaan heterogeeniset oppilasryhmät.

2.2.1 Pieni tuntiresurssi vs. korkeaksi asetetut tavoitteet

Tutkimushaastatteluissani tuodaan esille pienen tuntiresurssin ja ruotsinopetukselle asetettujen tavoitteiden välinen ristiriita (Asetetuista tavoitteista ruotsin kielen opetuksen osalta ks. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, lukion osalta esim. Joensuun normaalikoulun lukion opetussuunnitelma 1996: 35-38, ammatillisessa koulutuksessa esim. Rakennusalan perustutkinto 1999: 30-35, AMK:n osalta tavoitteista ks. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256; ks. myös Kantelinen 1998a:109; 1998b:75, 91).

Haastateltavieni mukaan tavoitteiden ja tuloksien saavuttamiseksi ruotsinkurssin kyydittäjäksi tulee kiire ja lähes koko areena on varattava tiiviille opiskelulle. Tehotyöskentely jättää vähän tilaa kielenopiskeluun liittyvälle ”muulle kivalle” kuten kulttuuritietoudelle, jota opettaja itse pitää tärkeänä ja joka oppilaille olisi mielekästä.

> No huonointa on se, että tunteja on vähän. Ja ymmärrän kyllä, että niitä tuskin saamme lisää, en, en sitä tässä (naurahdus) valita. Mut tunteja on vähän ja paljon ois kivaa asiaa, mitä vois ottaa ja kaikkee kivaa, mitä vois tehä. Että se helposti supistuu sitten siihen, että siellä joutuu tiukasti vetämään asiaa. Sen ku...sen mukavankin kustannuksella, semmosen kulttuuritiedon, joka on nyt hirmu tärkee asia. Et sitä pitää pystyä ujuttamaan siihen. Se on just sitä mukavinta, se kokonaisvaltasuus, semmonen, että se. Voi niitä omia kokemuksiakin tuua ja

sitten, niin kun ehkä osottaa niille oppilaille, että ei tää, tää on mukavaa tää ruotsi (naurahdus). Mm. Tai ainakin mä yritän sitä, tiiä sitten. H10(pelu)

Niukka tuntimäärä ei riitä ruotsille myönteisen hengen luomiseen, riittävään motivointiin, asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja mahdollisten aiempien ”ruotsipatoutumien” purkamiseen. Monet alussa ruotsinopiskeluun kielteisesti suhtautuvat oppilaat pehmenevät kurssin edetessä ruotsin kielen opiskelulle vastaanottavaisemmiksi. Liian usein kurssi loppuu kuitenkin siinä vaiheessa kesken eikä orastavaa oppimishalukkuutta päästä riittävästi jalostamaan oppimistuloksiksi.

Elikkä niillä on aika semmosia, negatiivisia kokemuksia. Ei kaikilla, mutta hyvin monella. Ja sen takia musta on sääli, et meillä on niin vähän tunteja, että niitten kokemusten aukipurkamisseen. Ko ennen meillä oli 60 tuntia, sekkää ei oo paljoon, nyt tässä muutamana viimisenä vuonna. Nin nin, me kerittiin jonkun verran, meil tavallaan meni se ensimmäinen puolisko siihe, et myö purettiin auki niitä vanhoja. Ja ne opiskelijat pääs siihe, ´ et joo, et täshä, minähä oon oppinu yhtä ja toista ja minä pystyn oppimaan´. Ja sitte saatii se toinen kolkyt tuntii käytettyy ihan tehokkaasti opiskeluun ja kaikkeen tämmöseen. Opiskeltiin tietysti se eka kolkyt tuntiakin mut se oli vähän toisen..niin kun toisellaiselta näkökantilta. Ja tota, nin nin, niin, moni niin kun sano, että ´tähä oli ihan erilaista ja opin. Ja koskaan, en oppinu koko peruskoulussa niin paljon kun nyt´. Ja näin päin pois. Nyt meillä on enää se 28 tuntia ja siinä ei keritä tehä sitä, niinkun se aukipurkamistyö saahaan niin kun, sitä tehään yhtä aikaasen tehokkaan opiskelun kanssa ja sitä aukipurkamista ja välillä tuntuu et opiskelijat tuntee, et kauhee kiire on ja itestä tuntuu siltä. Että voi että tää on tällästä ravihevosen elämmää. Mutta tota, nin nin, opiekelijat sanoo monesti sen kurssin lopussa, et ´tän pitäs jatkuu. Et nyt niin ku vasta alkaa päästä tästä jyvälle´.
Ja se on sääli. H24(pkky)

2.2.2 Suuret, ruotsintaidoltaan heterogeeniset oppilasryhmät

Ruotsin opetukselle asetettujen tavoitteiden ja pienen tuntimäärän yhteensovittamiseksi opiskelutahtia on kiristettävä ja opiskelutapoja tehostettava: lisää painavaa asiaa oppitunneille ja enemmän vetovastuuta oppilaalle itselleen. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan opi yhtä nopeasti saati kykene itseohjautuvaan työtapaan, mikä tiukkatahtisessa opiskelussa olisi keskeinen taito, etenkin kun oppilasryhmät ovat suuria. Eriyttäminen ja oppilaan huomioiminen yksilönä eivät välttämättä toteudu toivotulla tavalla:

> (…)Koska yksinkertasesti aika ei riitä niissä isoissa ryhmissä. Varmaan jokaisen toive ois se, siihen pyritään, en minä sitä sano. Mutta käytännössä, näillä kouluresursseilla se ei oo ollu mahollista. Ne on paperilla kauniit ajatukset (naurahdus). Niin. H10(pelu)

Hitaammin edistyvät oppilaat eivät aina saa riittävästi ohjausta, jäävät jälkeen ja tuntevat itsensä turhautuneiksi ja nimenomaan he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun erityisen kielteisesti (Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993: 152). Haastattelujeni pohjalta voi todeta, että oppilasryhmien suuruus myös kaventaa opettajan mahdollisuuksia havaita opiskelijan potentiaalinen kielteinen suhtautuminen kieltenopiskelua kohtaan, tosin asennemuokkaus niukkojen tuntiresurssienkin puitteissa on joka tapauksessa ongelmallista. Massaan on kuitenkin helppo unohtua tai piiloutua, mikä on oppilaan itsensä kannalta huono vaihtoehto. Etäännyttäähän se oppilasta opiskelutilanteesta tuoden oman lisänsä oppilaan epävarmaan oloon ja ainesta mahdolliselle pakkoruotsiajattelulle.

Haastateltavani kertovat, että jo peruskoulusta alkaen muodostuu selviä tasoeroja, jotka ovat läsnä kertautuvana ongelmana myöhemmissäkin ruotsinopinnoissa (ks. myös Elsinen 2000: 126; Kantelinen 1998a: 109 ; 1998b: 33-34). Ammatillisella puolella samassa ryhmässä voi olla ruotsintaidoltaan

lukion käyneitä, peruskoulutasoisia, mahdollisesti Ruotsissa vuosia työskennelleitä ja täysin 0-tasolta lähteviä opiskelijoita. Kuinka opettaa niin, että ruotsin kielen taidoiltaan edistyneemmät eivät pitkästy ja toisaalta taas heikommatkin pysyisivät opetuksessa jotenkin mukana?

Onnistunut eriyttäminen on käytännössä hankalaa, jopa mahdotonta, toisille opetus on kuitenkin liian helppoa ja toisille liian vaikeaa (Kantelinen 1994: 200; 1998a: 109; 1998b: 33-34, 88-89, 101-103; ks. myös Kärkkäinen 1993b: 155, 160). Kärkkäinen (1993b) huomauttaa, että eriyttäminen hyödyttää yleensä ainoastaan heikoimpia, silti heidän opiskeluinnostuksensa ei kohene vähäisten onnistumisen elämysten vuoksi. Juuri ryhmien heterogeenisuus pakottaa tinkimään tavoitteista, hidastamaan opetusta ja käyttämään opetuskielenä äidinkieltä. Edistyneempi jää herkästi ilman tarvitsemaansa haastetta ja liian vähäiselle huomiolle. Heterogeenisten ryhmien oppilailla viihtyvyys kärsii ja opetustason tiputtamisen myötä osa oppilaista antautuu alisuoriutumiseen. (Kärkkäinen 1993b: 155, 160.) Kielissä alisuoriutujat tyytyvät huomattavasti heikompaan arvosanaan kun mitä muissa lukuaineissa saavat (Laine 1978: 51).

2.3 OPPIJA

Nimetessään taustoja joidenkin oppilaiden ruotsikielteisyydelle haastattelemani opettajat tuovat esille epätyydyttävien kielenopiskeluolosuhteiden ohella myös oppilaslähtöisempiä syitä. Opettajat havaitsevat ruotsin olevan usealle oppilaalle vaikea oppiaine ja joidenkin ruotsintaito jääkin perin heikoksi. Osaamattomuuden tunteen myötä ruotsintunnit eivät tunnu oppilaasta mieluisalta, joskin monen kohdalla osaamattomuus johtuu riittämättömästä työpanoksesta. Oppilasaineksen muuttuminen ongelmallisempaan suuntaan näkyy myös oppilaiden ruotsinopiskeluasenteissa samalla kun se rajaa pois oppilaslähtöisiä työskentelytapoja.

2.3.1 Vaikea oppiaine

Motivoituakseen opiskelijan tulee kokea opittavat sisällöt paitsi omalta kannaltaan tärkeäksi, myös omaan kapasiteettiinsa nähden sopivan vaativiksi. Jos ne arvioidaan liian vaikeiksi tai liikaa ponnistelua vaativiksi, opiskelija ei todennäköisesti ryhdy kyseisiä oppisisältöjä opiskelemaan. (Pintrich & Schunk 1996: 76, 295; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994: 10, 45-51; ks. myös Kantelinen 1995: 32-33, 41, 162-163, 168.)

Tutkimukseni ruotsinopettajat tietävät, että osalle oppilaista ruotsinopinnot tuottavat vaikeuksia. Ruotsintaidoltaan heikomman yrittämishalukkuus ja ruotsinopiskelumotivaatio laskevat, kun ruotsintaidon eteen tarvittavat ponnistukset tuntuvat liian uuvuttavilta.

> (…) Ja tota, ruotsis on kyllä..öö..siin niin kun tulee hirveen suurii tasoeroja sit kans hyvin äkkiä. Et tota se voi olla, et jossain vaiheessa voi käydä oppilaalle niin, et se motivaatio laskee sen takia, että se tuntuu niin hirveen vaikeelta. Ja sit ku ruotsis on enemmän semmost, sitä just niit päät...näit päätteiden ja muotojen opetteluu, niin ne kokee semmosen kauheen työlääks. H28(pe)

2.3.2 Matala ruotsinkielen taito

Kuten edellä on käynyt ilmi, ruotsi on osalle oppilaista vaikea oppiaine. Vaikea tuntuu epämiellyttävältä ja voimattomuus tai haluttomuus paneutua asiaan tuo puutteellisen taidon. Haastateltavieni mukaan joidenkin oppilaiden ruotsintaito jää perin matalaksi, mikä jatko-opinnoissa tuottaa vaikeuksia pärjätä ammatillisen puolen ruotsinopiskelussa, jossa kielet pyritään integroimaan muihin oppiaineisiin (esim. Airola 1996, 168).

> No mä ainakin oon sitä mieltä, että mä olen vähän huolissani siitä, että mihin tuo meidän peruskoulu ja koulutus, eli toinen aste on menossa kun ajatellaan ruotsin kieltä. Voi olla, että muutaman vuoden kuluttua me joudutaan niiden suurten kysymysten äärelle, että, että minkälaista ruotsinopetusta me voidaan täällä korkeakoulussa antaa. Kun opetus pienenee ja vähenee siellä perusasteella, koko ajan ruotsissa. Niin

> mä olen todella huolissani siitä, saammeko me tänne enää sellaisia opiskelijoita, joiden kanssa me voimme tätä kieltä käyttää integroidusti. Elikkä, mä huudan sen asian perään, että ruotsin kielessä annetaan lukiotasolla viimestään niin hyvä pohja opiskelijalle, tai nimenomaan niin päin, että opiskelija opiskelee niin hyvin kielen perusteet, että hänestä on mukava tehdä sen kielen kanssa sitten töitä täällä. (…) H29(amk)

Joidenkin oppilaiden ruotsintaito on todellisuudessa niin alkeellisella tasolla, että jatko-opinnoissa ammatillisen kielenopetuksen mahdollistamiseksi, ja sen kustannuksella ja sen sijasta, on välttämätöntä kerrata – tai lähinnä opettaa uutena - ruotsin perusasioita.

> (…) Niin kun näkee, kun ne tulee tänne peruskoulusta, niin ei ne, on osa, joka ei osaa oikeestaan mitään. Et vaik ne on tunneilla istunneet. Se on kai ilmeisesti sitten niin vastenmielistä, että he ei oo halunnu oppiikkaan. H5(pkky)

2.3.3 Osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunne, pelko

Heikko ruotsintaito ja riittämättömyyden tunne tulevat toistuvasti vastaan oppilaalle itselleen, mutta myös julki opettajan ja luokkatovereiden edessä. Heikosti ruotsissa pärjäävälle vajetta jää kielitaidon lisäksi myös tunnepuolelle.

Epävarmuus, osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunne saavat oppilaan uskomaan, ettei hän osaa ruotsia (vaikka osaisikin) ja ettei hän ruotsia edes voi oppia. Huoli huonosta ruotsin arvosanasta, tai pelko siitä, että tutkinto ruotsinkurssin takia jää saavuttamatta, lamauttavat yrittämishalukkuutta.

> Noo, on se yleensä aina aluks semmosta, siel on ensinnäkin, siellä saattaa olla pelkoa. Et joku, just ku nää on tyttöjä, ja tytöt on monta kertaa aika tunnollisii. Sit he saattaa ajatella, että ´voi ei, tuleeks tästä nyt huono numero´. Et heillä on niinkun semmosta, et ´mä en osaa sit mitään´. Et ihmiset niin kun.. Hirveen moni sanoo, et ´mä en osaa sit mitään, mä ilmotan heti aluks, mä en osaa mitään´, tai sit mikä pahinta, ´mä en myöskään opi mitään´. Sitä saattaa tulla.(…) H4(pkky)

Joidenkin heikosti ruotsia taitavien kohdalla oma osaamattomuus voi aiheuttaa voimakastakin ruotsivastaisuutta. Pelko oman ”tyhmyyden” paljastumisesta (etenkin ruotsintaidoltaan heterogeenisessa ryhmässä) on opiskelijalle kauhistus ja esimerkkitapaus epämiellyttävästä ruotsinopiskelukokemuksesta.

> Mä nään sen opiskelijan silmin sillä tavalla, että ne opiskelijat, jotka on vähän lukenu, nii ne on, ne on siellä kauhuissaan. Ne on siellä kauhuissaan ja ne tuntee ittensä äärettömän tyhmäks, osaamattomaks. Ja, ja jollain tavalla niin kun ihan ulkopuoliseks. Ja se on vaikee. H25(amk)

2.3.4 Oppijan työpanos

Epäsuotuisat kielenopiskeluolosuhteet ovat monessa tapauksessa yhteydessä saavutettavan ruotsinkielen taidon määrään ja laatuun sekä ruotsinopiskelusta tulevien kokemusten sävyyn. Haastatteluistani käy kuitenkin ilmi, että monen oppilaan kohdalla ruotsintaito jää puutteelliseksi ja ruotsinopiskelu tuntuu epämiellyttävältä yksinkertaisesti liian säästeliään opiskeluotteen ja riittämättömän työpanoksen vuoksi, peruskoulusta alkaen. Ruotsinkielen kohdalla joidenkin näyttää olevan vaikea hyväksyä, että kielitaidon – tai edes kurssin läpäisemisen - eteen joutuu peräti **itse** tekemään töitä. Moni oppilas asettaakin omat tavoitteensa ruotsinopiskelussa varsin alas: kurssi läpi mahdollisimman vähällä vaivalla ja pienimmällä mahdollisella arvosanalla, minkä joidenkin oppilaiden mielestä pitäisi järjestyä ilman merkittävämpiä oppilaslähtöisiä ponnistuksia:

> (...)Niin kyl siellä aika monella on sitä, et kun pääsis vaan läpi. Et se on silleen, et kun pääsis vaan läpi. Onhan siellä tietysti joillakin, että on semmonen, että ´no seiska kasi´. Mut että, kyllä mie väitän, että suurimmalla osalla se on, että ´ku sais ees sen vitosen, miten sen vitosen sais?´ Ja sitä ei kyllä lukiossa sitä vitosta ihan noin vaan tule. Se on niin kun silleen, et sekkiin on niin kun, et se on yläasteella toisenlainen. Et jos yläasteella on 30 % maksimissa mikä on niin kun vitosen yläasteella, ee, siis lukiossa, niin se on vähintään 50%. Ja se niin kun ai...niitä sitten säikyttää. Sitten tuntuu, että no se on opet-

tajan vika, että ´onpa kauhe´. Et ne niin kun miun mielestä ainakin (naurahdus) niin se on peruskoulun syytä. Yläasteella, että siellä niin kun liian helpolla ne pääsee ja sit ne kuvittelee, että lukiossa on ihan samanlais...samanlaista. Että se on vaan opettajasta, että ´on ärsyttävä, inhottava, että hirveesti nipottaa, että kun ei päästä läpi´. ´Nii joo, että vitosen, pitäähän sen nyt saaha kuka tahansa´. H27(lu)

2.3.5 Muuttunut oppilasaines

Tutkimushaastatteluissani opettajat kertovat oppilasaineksen muuttuneen muutaman vuoden aikana mm. opiskeluotteeltaan, työtavoiltaan ja käytökseltään, mikä osaltaan vaikeuttaa ruotsinopetuksen ja –opiskelun häiriötöntä soljumista. Joidenkin oppilaiden puutteellinen äidinkielentaito, luki- ja oppimisvaikeudet, heikko yleinen koulumenestys ja henkilökohtaiset ongelmat asettavat rajoitteita ruotsinopetuksen toteuttamiselle.

Opettajan ammatissa ihmissuhdekysymykset ovat kuormittavia tekijöitä, polttopisteen ollessa opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa, nimenomaan murrosikäisten oppilaiden kanssa. Mm. työrauhakysymykset ja oppilaiden välinpitämättömyys (viesti ei mene perille) voivat tuoda ongelmia opetustilanteeseen. (Ks. Ojanen 1982: 72, 82, 85; vrt. myös Lamminpää 1999: 109; ks. myös Salo 2000: 13, 39.) Opettajat kohtaavat entistä erilaisempia oppijoita, jotka oppimisedellytystensä turvaamiseksi tarvitsevat aikuisen ihmisen vahvaa, tervehenkistä kasvatuksellista ymmärtämystä, tukea ja ohjausta, joskus myös pakotustakin (Uusikylä & Atjonen 2000: 178). Kaikki nuoret eivät halua tai jaksa käydä koulua kunnolla: koulupinnaus, vandalismi, opettajan (väkivaltainen) vastustaminen kuten myös koulunkäynnin keskeyttäminen eivät ole harvinaista (Kari 1990: 106).

Haastatteluissani opettajat tuovat esille, että erityisoppilaiden määrä, kuten myös häiriökäyttäytyminen, lisääntyvät, mikä vaikuttaa kielteisesti ruotsinopiskeluilmapiiriin ja saavutettaviin tuloksiin. Ihatsu (1996: 38) kertoo ammattioppilaitoksissa joidenkin opiskelijoiden kohdalla ilmenevistä

käytöshäiriöistä. Oppilas voi häiriköidä oppituntien aikana, käyttää sopimatonta kieltä ja tehdä välihuutoja, joita tehostaakseen hän saattaa pompata tuolilta ja ”mölistä käsittämätöntä” sen lisäksi, että kärsii keskittymisvaikeuksista. Käyttäytymishäiriöiden taustatekijät liittyvät mm. joihinkin oppiaineisiin kuten - ”pakkoruotsiin”. (Ihatsu 1996: tiivistelmä, 40, 69.)

Haastateltavieni mukaan jotkut opiskelijat, kyetäkseen työskentelemään tai ruodussa pysyäkseen, vaatisivat opettajan jatkuvan vahtivan läsnäolon. Koska se ei ole mahdollista, he tekevät muiden ryhmäläisten ruotsinopiskelun ja opettamisen hankalaksi sabotoimalla opetusta. Tilanne petaa alaa ryhmän kollektiiviselle ruotsikielteisyydelle houkuttelemalla ruotsiin neutraalimminkin suhtautuvia vastustamaan ruotsinopiskelua. Työrauhasta ja järjestyksestä käytävä opettajan ja oppilaiden välinen valtataistelu ja pakkoruotsitason verbaalipaini invalidisoi opetusta ja hankaloittaa henkilökohtaista ohjausta. Eikä ainakaan edistä myönteisen ruotsinopiskeluilmapiirin tai henkilökohtaisen ruotsinopiskelusuhteen syntymistä.

Ruotsin kielen opettajan oma motivaatio, innostuneisuus ja myönteinen suhtautuminen heijastuvat myönteisesti myös oppilaiden asennoitumiseen (Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993: 152; ks. myös Kantelinen 1994: 203), mutta työskentely voittopuolisesti hankalan ja vastaanhangoittelevan ryhmän kanssa syö opettajan omaa motivaatiota, joka taasen peilautuu takaisin oppilaille.

> (…) Niin tota, on se vähän semmosta tuskaa mennä sinne tunnille, kun tietää, sen tietää jo etukätteen, mikä se vastaanotto on. Että se on semmosta vihamielistä mulkoilua sieltä ja tuota ja tuota semmosta tunnin sabotointia ja niin kun ihan mitä tahansa odotettavissa. Että sie voit, periaatteessa aina voi pahimpaan varrautua, että ne saattaa keksiä mitä vaan. Että se ei niin kun ollenkaan mukava tunne mennä sinne tunnille ite, itelläkään sitten. H11(pkky)

2.4 RUOTSINTUNNIN TYÖSKENTELYTAVAT JA TOTTUMUKSET

Opettaja voi motivoida opiskelijoitaan opiskelemaan ruotsia työtavoilla, jotka ovat monipuolisia, vaihtelevia, riittävän haastavia, käytännönläheisiä, opiskelijakeskeisiä ja jotka vastaavat opiskelijoiden edellytyksiä, kykyjä, tarpeita ja toiveita (Kantelinen 1994: 203; 1995: 54, 159-162; 1998b: 32). Eikä positiivista, myönteistä, turvallisesta ja kannustavaa ilmapiiriäkään tule unohtaa (Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993: 152; Leino 1979: 66; ks. myös Elsinen 2000: 122-123, 176). Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jolle yhteistoiminta antaa nostetta. Yhdessä työskentely vastuullisena, tavoitteellisena ja kurinalaisena toimintana, jossa ryhmän jäsenet auttavat ja tukevat toisiaan, voi olla paitsi tehokasta myös hauskaa. Tiimityö ja kyky oppia toisilta ovat aikaansa seuraavan työntekijänkin meriittejä. (Lehtinen & Jokinen 1996: 67.)

Monen haastattelemani opettajan mukaan suuret oppilasryhmät ja oppilasaineksen kirjavuus sekä pieni tuntimäärä ja ajan puute karsivat työskentelytapoja. Esimerkiksi oppilaiden toivomat ryhmätyöt eivät toimi jo tilanahtauden, järjestelystä aiheutuvan kaaoksen ja oppitunnin lyhyyden vuoksi. Joissakin oppilasryhmissä ei parityöskentelykään onnistu. Suuressa ryhmässä oppilaslähtöiset metodit jättävät opettajalle vähemmän mahdollisuuksia kontrolloida oppilaidensa työskentelyä, mikä houkuttelee joitakin näennäistyöskentelyyn, muuhun puuhasteluun ja oppitunnin häirintään. Järjestyksen säilymisen ja opiskelussa etenemisen vuoksi ratkaisuna voi olla jokaisen oppilaan yksintyöskentely tai opettajajohtoinen opetus, mikä osaltaan ravistanee ruotsia lempiainelistalla pykälän pari alemmas.

> (…) Että ei muuta kun itsenäistä työtä ommaan tahtiin ja katon että hyö tekee aina sen tuntiannoksensa. Et tämmösiä on ollu mielessä, että pitäs ihan ruveta kehittämään että. Ja toisaalta, sitten tuo parityö on kans niitä. Kun siis fiksussa porukassa, miten hyviä ne on ne pariharjoitukset tänä päivänä, harjoituskirjoissa valmiitakin on. Ja mä ite tyk-

kään tehä niitä semmosa ohjattuja parikeskusteluja. Niin tota, mutta jos on porukka joka, ku parin kanssa päästään, niin jutellaankin, mitä eilisiltana joit. No mitäs sillon teet? Yks opettaja luokassa ja kymmenen paria tekee töitä. Niin tota sillä tavalla oon ruvennu miettimään, että mitä näitten kanssa sitten enää. Että kai sekin on parempi, että jos ne tekis vaikka itekseen sen vähän ja oppisivat siitä jotakin, jos ei osata parinkaan kanssa tehä. Että (naurahdus), niin, tämmösiä nyt oon mielessäni miettiny. H21(pe)

3 VIITTAUKSET PERUSKOULUUN

Eräänä syynä ruotsin ”asennevammaan”, kuten haastatteluissa asia ilmaistaan, nähdään oppilaiden huonot kokemukset aiemmista ruotsinopinnoista, joilla viitataan etupäässä peruskoulusta kumpuaviin ikäviin muistoihin. Kaikki ruotsinopiskeluvaikeuksien kanssa tuskailevat eivät ole saaneet riittävästi henkilökohtaista apua ja tukea, motivointi ei ole tavoittanut toivotulla tavalla kaikkia oppilaita eivätkä kaikki ole peruskoulun aikana oppineet itsenäistä työskentelytapaa ja vastuullista työotetta. Viittaukset peruskoulun työtapoihin tai opetukseen selitykseksi ruotsinopiskelukielteisyydelle tuodaan haastatteluissa esille lähinnä peitellysti osoittamalla kontrasti oppilaan aiemman ruotsinlukuhaluttomuuden ja nykyisen ruotsinopiskeluinnokkuuden välillä. Aiempien kielteisten kokemusten tiedetään ohjaavan myöhemmässäkin koulutuksessa suhtautumaan ruotsinopiskeluun vähättelevästi tai kielteisesti - ainakin ruotsinkurssien alussa, kunnes asenteen kerrotaan monien osalta ruotsin kurssin edetessä hellittävän.

Peruskouluun osoittelevan oppilaan puheissa ruotsinopiskelukokemukset voivat jälkeenpäin värittyä todellisuutta negatiivisemmiksi. Oppilas löytää ”tarvittaessa” varsin näppärästi alkusyyn olemattomaan ruotsintaitoonsa ja opiskeluhaluttomuuteensa muualta kuin itsestään. Oppilas vetäytyy omasta vastuustaan, hän välttyy pohtimasta omaa rooliaan ruotsintaitonsa ja ruotsinopiskelukokemustensa luojana. Oman haluttomuutensa, laiskuutensa ja viitsimättömyytensä vuoksi

vähälle jäänyt ruotsinopiskelu ja sen myötä torso ruotsintaito ja mitätön innostus on helppo jälkikäteen selittää jonkun muun tahon syyksi, jonka varjolla oppilas voi saada verukkeen olla paneutumatta ruotsinopiskeluun seuraavassakaan oppilaitoksessa. Oppilaan selitykset edeltävän koulun ”kehnosta” ruotsinopetuksesta tai ”huonosta” opettajasta uppoavat ainakin oppilaaseen itseensä, mutta ilmeisen vaivattomasti myös seuraavan oppilaitoksen ruotsinopettajaan. Kuitenkin samoilta peruskoulun luokilta, joilta tulee itselleen olemattoman ruotsintaidon riipineitä, opetusta kritisoivia oppilaita, tulee myös ruotsia oppineita, opetukseen tyytyväisiä oppilaita. Valitettavan usein positiiviset repliikit vain hautautuvat kielteisten ja äänekkäiden alle.

Haastattelemani peruskoulun ruotsin kielen opettajat ovat ammatillisesti päteviä ja kokeneita, vaikuttavat asiastaan innostuneilta ja oppilaistaan välittäviltä. Ruotsintunnin luokkahuonetilanne ei vaikuta peruskoulussa synkeämmältä kuin millään muullakaan koulutasolla, eikä oppilaiden voimakkain kollektiivinen ruotsinopiskelukielteisyys välity peruskoulun ruotsin kielen opettajien haastatteluista. Vaikka nykyinen opettaja edellisen oppilaitoksen opetusta kritisoivan oppilaan puheita kuulee, kuuntelee ja ymmärtää, ”raakaa faktaa” ne tuskin ovat, joten kriittinen suhtautuminen niihin lienee paikallaan. Ei tule unohtaa kollegiaalista lojaalisuuttakaan, joka oman ja toisen työn arvostamisen ohella luo pohjaa opettajien väliselle yhteistyölle yli ”asterajojen”, mikä taas on tärkeää opetuksen laadun ja tehokkuuden parantamiseksi ja oppimisen edistämiseksi.

Kielteisen suhtautumisen myötä monelta oppilaalta jää toimiva ruotsintaito saavuttamatta. Mutta oppilaan ruotsinopiskelukielteisyyttä ei voi selittää yksinomaan aiemmilla ruotsinopiskelukokemuksilla, onhan monella peruskoululaisella kielteinen asenne ruotsinopiskelua kohtaan jo seitsemännen luokan ensimmäisellä ruotsintunnilla. Tällaisella oppilaalla on valmis ”tilaus” pakkoruotsiasenteelle:

No tota työlästä siinä, siis just sen takia, että kun on osa niin ennakkoluulosia, että he ei niin kun, heillä on jo ennakkoasenne, vaikka ei ois mitään. Ensimmäisellä tunnille tulevat, että ne ei oo tavannu minua eikä kieleen suurta kosketusta oo vielä ollu, niin se on jo semmosta, että ´mitäs varten tätä pitää lukee, ei tätä tarvita ja se on ihan, ruotsalaiset on hölmöjä´ ja niin edelleen. Että, siis ruotsalaiset on hölmöjä. Et se tuntuu niin hassulta, että heti tämmönen suhtautuminen. H21(pe)

4 LOPUKSI

Haastattelemieni opettajien kerronnassa on runsaasti myönteisiä asioita ruotsin kielen opettajan työstä: ruotsin kieli on kiinnostavaa, opetustyö on innostavaa, monet oppilaat ovat mukavia ja ruotsiin myönteisesti suhtautuvia, hyvät kollegat ovat yhteistyökumppaneita ja ystäviä… Näiden näkyväksi tekeminen valottaisi osaltaan ruotsikielteisen ”imagomuurin” sisäpuolelta löytyvää ruotsimyönteisyyttä, loisi yleistä suopeampaa ilmapiiriä ruotsin kielelle ja ehkä nostaisi ruotsin kielen imagoa. Esimerkki tällaiseen tähtäävästä toiminnasta on Suomen ruotsinopettajat ry:n *Fram med svenskan!*- projekti, jonka taustavoimina ovat Svenska Kulturfonden ja Kulturfonden för Sverige och Finland.

Omassa tutkimuksessani käsittelen kuitenkin ruotsin kielen opettajan työn synkkäsävyisempiä puolia, mikä myöskin on positiiviseen ruotsi-ilmapiirin tähtäävää. Kielteisten asioiden tiedostamisen myötä myönteisten ratkaisumallien etsiminen täsmentyy ja päätavoitteenihan on saada tutkimustietoa ruotsinopetuksen edistämiseksi. Ruotsin kielen opettaja on avainhenkilö vaikuttamaan opiskelijan ruotsinopiskeluasenteeseen ja ruotsin kielen imagoon. Mutta kielenopiskelu- ja kielenopetusolosuhteiden tulisi antaa ehdottomasti paremmat mahdollisuudet tämän tehtävän suorittaminen.

LÄHTEET

Airola, A. 1996. Kielten opetus ammattikorkeakoulun opetuksen osana. Teoksessa P. Maljojoki (toim.*) Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana*. Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulun julkaisuja. A: Tutkimuksia, 2. Joensuu: Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulu.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256

Elsinen, R. 2000.*"Kielitaito- väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan. " Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana.* Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 62.

Ihatsu, M. 1996. *Käyttäytymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.

Jaakola, T. & M. Mäkinen 1994. Lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun – asenteet ja motivaatio. Teoksessa K. Yli-Renko (toim.) *Kielenopettajan oman työnsä tutkijana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45, 175-212.

Joensuun normaalikoulun lukion opetussuunnitelma. 1996. 35-38.

Julkunen, K. 1989. *Situation – and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 6.

Julkunen, K. 1998a. *Vieraan kielen oppiminen: A-2 kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 70.

Julkunen, K. 1998b. *Vieraan kielen oppiminen: A-2 kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät.* Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 73.

Kantelinen, R. 1994. Ruotsin kielen opettamisesta ja opiskelusta koti- ja laitostalousalan ammatillisessa koulutuksessa: opettajan näkökulma. Teoksessa S. Tella (toim.) *Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi*. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä 4.2.1994. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129. Helsinki: Yliopistopaino, 196-204.

Kantelinen, R. 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Tutkimus koti- ja laitostalousalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja 21.

Kantelinen, R. 1998a. Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101-115.

Kantelinen, R. 1998b. *Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työ ja koulutustarve*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 72.

Kantelinen, R. & P. Varhimo 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!”. Teoksessa P. Kajala & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä: AFinLA, 325-345.
Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
Koli, H. & M. Kylämä 2000. *Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategia – välineitä kehittämistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 13-19.
Kärkkäinen, K. 1993a. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa*? *Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121-139.
Kärkkäinen, K. 1993b. Ruotsin opetus on muuttunut – vai onko? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä*. *Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 155-167.
Kärkkäinen, K. S. Palola & M. Tiainen 1993. Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arvi-ointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 139-153.
Laine, E. 1978. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II*. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 21.
Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa *Hyvinvointi opetustyössä.* 1. painos. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 109-110.
Lehtinen, E. & T. Jokinen 1996.*Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylän yliopisto.
Leino, A.-L. 1979. *Kielididaktiikka*. Keuruu: Otava
Mustila, E. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa 1999. Opetushallitus. Helsinki: Ylioppilaspaino, 46-47.

Pintrich, P.R. & D.H. Schunk 1996. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
Ojanen, S. 1982. *Opettajien stressi*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
Rakennusalan perustutkinto 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelma ja sen näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus. Utbildningsstyrelsen.
Salo, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
Uusikylä, K. & P. Atjonen 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
Yrjönsuuri, R. & Y. Yrjönsuuri 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.