

Enemmistökielisten motivaatio oppia vähemmistökieltä

Sukupuolten väliset erot Suomessa ja Sloveniassa

MAGDOLNA KOVÁCS JA ENIKÓ MARTON

1 Johdanto

Vuoden 2014 ylioppilastutkinnon uutisoinnissa nousi esille erityisesti ruotsin kielen koe. Uutisissa kiinnitettiin huomiota kirjoittaneiden määrän huomattavaan pienemiseen ja kirjoittajien sukupuolijakauman epätasaisuuteen: tytöistä ruotsin kirjoitti suuri enemmistö, seitsemän kymmenestä, mutta pojista vain kolmannes. Ruotsin kielestä tuli Suomessa vapaaehtoinen ylioppilasaine vuonna 2005. Kymmenessä vuodessa on tapahtunut oleellinen muutos: ruotsin kielen kirjoittavien määrä on laskeutunut 90 %:sta 55 %:iin. (MTV 2014a.) Tyttöjen ja poikien koulusuoritusten eroihin on kiinnitetty huomiota laajemminkin: muun muassa PISA-tutkimusten yhteydessä on noussut esiin huoli poikien huonommasta koulumenestyksestä (vrt. Lahelma 2009: 136).

Ruotsin kielen asema Suomessa on muutenkin ollut runsaasti esillä viimeaikaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Mediassa on käyty vilkasta ja usein negatiivis-sävyyistä keskustelua kahden kansalliskielen taloudellisista seuraamuksista sekä siitä, onko enemmistön mielekästä opiskella ruotsia pakollisena aineena varsinkaan niillä alueilla, joilla ei juuri ole kontaktia ruotsinkielisiin. Toukokuussa 2014 eduskunta käsitteli kansalaisaloitetta ruotsin opiskelun vapaaehtoisuudesta (MTV 2014b), ja marraskuussa 2014 eduskunnan sivistysvaliokunta järjesti julkisen kuulemisen asiasta (Sivistysvaliokunta 2014). Puolueet ratsastavat aiheella myös vaaliteemoissaan (MTV 2014c). Tämä keskustelu ja etenkin kriittiset asenteet voivat liittyä ruotsin kielen opiskelumotivaatioon.

Tässä artikkelissa tarkastelemme lähemmin nimenomaan sitä, millainen motivaatio enemmistökielen puhujilla on oppia koulussa alueen vähemmistökieltä. Tarkoituksenamme on tutkia, millaisia sukupuolten välisiä eroja voidaan havaita oppimisessa, ja osoittaa tarkemmin, millä motivaation alueella nämä erot ilmenevät. Tutkittavana on kaksi maata, Suomi ja Slovenia, joissa vähemmistöjen kielelliset oikeudet on taattu

laissa ja vähemmistökieltä opetetaan kouluissa myös enemmistökielen puhujille.¹ Haluamme selvittää ruotsin kielen oppimismotivaatiota Suomen Uudellamaalla ja unkarin kielen oppimismotivaatiota Slovenian Prekmurje-alueen itäosassa (unkariksi *Muravidék*). Keskitymme enemmistökielisten keskiasteen oppilaiden motivaatioon oppia vähemmistökieltä. Kahdesta maasta saaduilla tuloksilla pyrimme valottamaan vähemmistökielten oppimismotivaatiota laajemmasta perspektiivistä. Vaikka ruotsin kielellä on Suomessa kansallisen kielen asema, voidaan ruotsinkielisten määrän takia puhua vähemmistön kielestä tai vähemmistökielestä.

Lähestymme ensin luvussa 2 aihettamme kielipolitiikan ja opiskeltavan vähemmistökielen elinvoimaisuuden kannalta, koska nämä seikat voivat oleellisesti vaikuttaa opiskeluhaluun. Luvussa 3 tarkastelemme opiskelumotivaatioon ja asenteisiin liittyviä teoreettisia kysymyksiä sekä vähemmistökieliin liittyviä aikaisempia tutkimustuloksia sukupuolieroista. Sen jälkeen, luvussa 4, esittelemme aineiston ja tutkimusmenetelmät. Viidennessä luvussa analysoimme oppimismotivaatiota kvantitatiivisesti, ja kuudennessa luvussa täydennämme analyysia asenteiden laadullisella tarkastelulla. Luvussa 7 kokoamme tutkimustulokset yhteen ja pohdimme niiden merkitystä.

2 Suomenruotsin ja slovenianunkarin elinvoimaisuus

Tässä luvussa tarkastelemme suomenruotsin ja slovenianunkarin elinvoimaisuutta käyttämällä apuna elinvoimaisuusmittaria. Käsittelemme ensin suomenruotsin tilannetta lyhyesti, sitten siirrymme slovenianunkariin. Koska elinvoimaisuuden kuvaaminen toimii kirjoituksemme taustatietona, emme analysoi yksittäisiä tekijöitä kovin yksityiskohtaisesti. Slovenianunkarin yhteydessä esittelemme myös joitakin historiallisia seikkoja, jotka ovat oleellisesti vaikuttaneet sen elinvoimaisuuteen.

Giles, Bourhis ja Taylor (1977) ovat kehittäneet niin sanotun etnolingvistisen elinvoimaisuusmittarin (vitaliteettimittarin), jonka perusteella voidaan mitata jonkin kielellisen ryhmän elinvoimaisuutta. Tämän teorian objektiivisina mittareina käytetyt kolme tärkeintä tekijää – kielellinen status, demografiset tekijät ja institutionaalinen representaatio (kieli yhteiskunnan eri instituutioissa, esim. koululaitoksessa ja mediassa) – eivät ole juuri muuttuneet 40 viime vuoden aikana. Myöhemmin on myös kehitetty mittarin subjektiivinen osuus (Bourhis, Giles & Rosenthal 1981), joka mittaa, miten johonkin kielelliseen ryhmään kuuluvat henkilöt itse arvioivat oman ryhmänsä elinvoimaisuutta.² Alkuperäisellä mittarilla kuvataan yleensä vähemmistökieltä puhuvan *ryhmän* elinvoimaisuutta (esimerkiksi mittarin demografiset tekijät kuvaavat pääasiassa juuri ryhmää), kun taas tässä artikkelissa keskitymme enimmäkseen *kielen* elinvoimaisuuteen. Käytämme teorian objektiivisiä mittarikriteerejä eli kielellistä statusta, demografisia seikkoja ja kielen institutionaalista representaatiota edustavia osa-

1. Artikkelissa käytetään termejä *vähemmistökieli* ja *toinen (kotimainen) kieli*, kun viitataan unkarin kieleen Sloveniassa ja ruotsin kieleen Suomessa.

2. Vitaliteettimittarin eduista, käytöstä ja kriittisestä tarkastelusta ks. esim. Yagmur 2011 ja Yagmur & Ehala 2011.

tekijöitä apuna kuvataksemme suomenruotsin ja slovenianunkarin tilaa. Emme analysoi mittarin kaikkia osatekijöitä, vaan arvioimme elinvoimaisuutta pääasiassa sanallisesti. Mittarin asteikko on suhteellisen karkea: siinä on kolme tasoa (korkea, keski- ja matala taso).

Suomenruotsin asema on suomalaisille lukijoille varsin tuttu aihe. Esittelemme kuitenkin sen pääpiirteittäin, jotta vertailu slovenianunkariin olisi helpompaa. Elinvoimaisuusmittarin ensimmäisen kriteerin, kielellisen statuksen, perusteella voidaan todeta, että ruotsin kielellä on Suomessa korkea status ja sitä tukevia institutionaalisia rakenteita on paljon. Ruotsin kielen asema kansalliskielenä on määritelty perustuslaissa ja kielilaisissa jo itsenäisyyden alkuaikoina. Vuonna 2004 voimaan astunut uusi kielilaki (Kielilaki 2003: 1. §), joka korvaa vuonna 1922 annetun kielilain, vahvistaa ruotsin aseman kansalliskielenä. Kielilain tarkoituksena on varmistaa yksilön oikeus käyttää äidinkieltään asioidessaan viranomaisten kanssa. Kielilain alueellisen jaotuksen perusyksikkönä toimivat kunnat, jotka laki jakaa yksi- tai kaksikieliseksi. Lain mukaan kunnat on säädettävä kaksikieliseksi, jos vähemmistön osuus on vähintään kahdeksan prosenttia tai määrä vähintään 3 000. Kaksikielisillä alueilla tärkeimmät palvelut on taattava molemmilla kansalliskielillä. Suomenkielisten on suoritettava niin sanottu virkamiesruotsin koe, jos haluaa valtion tai kunnan virkoihin. Suomenkielisten ruotsintaidon kehittämiseksi on toisen kotimaisen kielen opiskelu pakollista peruskoulun 7. luokalta lukion loppuun ja vuoteen 2004 asti ruotsi oli myös pakollinen ylioppilaskirjoitusten aine. Ruotsin pakollisuus ylioppilastutkinnossa kumottiin vuonna 2005.

Demografisesta näkökulmasta katsottuna ruotsinkielisten tilanne on kielen statusta huonompi: ruotsinkielisten osuus on vähentynyt vuodesta 1900 vuoden 2014 loppuun mennessä 12,9 %:sta 5,3 %:iin; vuoden 2014 lopussa ruotsinkielisten määrä oli 290 747 (SVT 2014; Tandefelt & Finnäs 2007). Institutionaalinen edustus sen sijaan on hyvä: Suomen mediassa ruotsin kieli on hyvin edustettuna. Ruotsinkieliset lehdet, omat televisio- ja radiokanavat sekä muiden kanavien ruotsinkieliset tekstitysmahdollisuudet palvelevat kaksikielisyyden säilymistä. Suomessa on ruotsinkielisiä perus- ja keskiasteen oppilaitoksia sekä ruotsin- tai kaksikielisiä korkeakoululaitoksia. Vaikka ruotsin kielen asema onkin virallisesti tuettu ja sen institutionaalinen representaatio varsin laaja, ruotsin kielen käyttö ja käyttöalueet supistuvat (Londen & Östman 2012). Ruotsin kielen säilymiseksi on laadittu toimintaohjelma (Tandefelt 2003). Green-Vänttisen, Korkmanin ja Lehti-Eklundin (2010: 9) sekä Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011: 8) mukaan ruotsin kielestä koulujen pakollisena oppiaineena on Suomen mediassa käyty viime aikoina negatiivissävyistä keskustelua. Turun ja Tampereen yliopistojen kanssa yhteistyössä tehdyn, vuonna 2014 uutisoidun Åbo Akademin kyselytutkimuksen mukaan kolme neljäsosaa vastanneista luopuisi pakollisesta ruotsinopiskelusta, vaikka 60–70 % kuitenkin suhtautuu positiivisesti ruotsin kielen ja kulttuurin säilyttämiseen Suomessa, ja vähän yli puolet opiskelisi ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista (HS 2014).

Seuraavaksi esittelemme unkarin kielen tilannetta Sloveniassa, jossa pieni unkarilaisvähemmistö muodostaa 0,35 % osuuden koko väestöstä. Vaikka Unkarin kaikissa naapurimaissa asuu huomattavasti enemmän unkarinkielisiä, yhteensä lähes 2,5 miljoonaa,

on Slovenia kuitenkin ainoa Unkarin naapurivaltio, jossa unkarinkielisen vähemmistön perinteisillä asuinalueilla unkaria opetetaan myös enemmistölle (Vidmar 2011) ja jossa sillä on tietyllä alueella virallisen kielen asema. Ennen kielen nykytilanteen analysointia elinvoimaisuusmittarin perusteella esittelemme unkarilaisten asuinalueita ja joitakin historiallisia seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet sen kehittymiseen.

Suurin osa nyky-Slovenian unkarinkielisestä väestöstä asuu alkuperäisväestönä maan pohjoisosassa, Murajoesta pohjoiseen ja koilliseen (ks. tarkemmin tuonnempana). Keskiajalta vuoteen 1918 sekä vuosien 1941–1945 välisenä aikana alue oli osa Unkaria. Vuosien 1918–1941 ja 1945–1991 välisenä aikana alue kuului Jugoslaviaan (valtion virallinen nimi vaihteli), ja vuodesta 1991 se on kuulunut Sloveniaan. Tällä historiallisella alueella on asunut sekä unkarilaisia että sloveeneja. Unkarilaisalue muodosti yhtenäisen, noin 50 kilometriä pitkän ja 5–10 kilometriä leveän vyöhykkeen nyky-Sloveniasta katsottuna Unkarin rajan läheisyydessä. Unkarilaiset ja sloveenit elivät perinteisesti eri kylissä, eikä erikielisten sekoittumista samassa kylässä juuri tapahtunut ennen Jugoslavian muodostamista (Göncz 2001). Kun alue liitettiin Jugoslaviaan, yhtenäinen vähemmistöalue ja Unkarin rajan läheisyys olisivat voineet tukea unkarin kielen säilymistä, mutta uusi valtio yritti katkaista alueella asuvien siteet Unkariin. Tuolloin muun muassa kaksi rautatien päälinjaa katkaistiin ja kaupankäynti lopetettiin. Aikaisemmin yhtenäistä aluetta alettiin murtaa hallinnollisilla muutoksilla ja alueelle siirrettiin väestöä muualta Jugoslaviasta (mt.).

Kahden maailmansodan välisenä aikana alueen unkarilaisten tilannetta kuvasi jatkuva epävarmuus. Viralliset kielet olivat silloin ja myös toisen maailmansodan jälkeen sloveeni ja serbokroaatti. Entisestä virallisesta kielestä, unkarista, tuli vähemmistökieli, joka väistyi ensin hallinnollisesta elämästä ja myöhemmin, 1930-luvulla, menetti myös oppiainestatuksensa kouluissa. Toisen maailmansodan aikana, kun alue liitettiin takaisin Unkariin (1941–45), kieli- ja opetusolot muuttuivat, mutta vain lyhyeksi ajaksi. Toisen maailmansodan jälkeen monet muuttivat paremman elämän toivossa pois kylistä ja seudulle jääneet alkoivat viedä lapsiaan sloveeninkielisiin kouluihin. Yhtenäinen kielialue murentui entisestään. (Bokor 2001: 37.) Unkarin kielen status ja varsinkin sen asema käytännössä oli paljon huonompi Jugoslaviassa kuin suomenruotsin asema Suomessa. Vasta vuonna 1974 Jugoslavian perustuslaissa unkarilaiset ja italialaiset saivat oleellisia vähemmistöoikeuksia (Vidmar 2011: 32). Nämä oikeudet siirtyivät myös vuoden 1991 Slovenian perustuslakiin.

Unkarin ja italian kielen virallisen aseman määrittelee Slovenian vuoden 1991 perustuslaki, joka takaa oikeudet näiden alkuperäiskielten säilyttämiseen unkarilaisten ja italialaisten perinteisillä asuinalueilla (ConstSl 1991, artikla 5). Unkarilaisten suhteen tämä tarkoittaa viittä kuntaa Prekmurjen/Muravidékin alueella (ks. tarkemmin seur. sivulla). Perustuslain artiklan 11 mukaan alueilla, joissa asuu unkarilaisia ja italialaisia, unkarilla ja italialalla on virallisen kielen asema ja ne ovat tasa-arvoisia sloveenin kielen kanssa. Artiklan 61 mukaan jokaisella on oikeus ilmaista kuuluvansa eri kansallisuuteen ja kulttuuriin. Jokainen voi kirjoittaa omalla kielellään ja artiklan 62 mukaan käyttää omaa kieltään myös viranomaisten kanssa. Artikla 64 säätelee, että italialaisilla ja unkarilaisilla alkuperäisvähemmistöillä on oikeus käyttää myös omia kansallisia symbolejaan, säilyttää kansallinen identiteettinsä ja käydä omakielistä kou-

lua – ja valtion on tuettava tätä toimintaa. Heillä on myös edustaja parlamentissa. (ConstSl 1991.) Mainitut viisi kuntaa, joissa on unkarinkielinen enemmistö, muodostavat oman itsehallintoalueensa (ONM 2012). Edellä kuvattu merkitsee virallisen kielen asemaa mainitulla alueella. Virallisen kielen statuksen rajoittuminen muutamaan kuntaan muistuttaa enemmän saamen kuin ruotsin kielen asemaa Suomessa. Siinä, että vähemmistökielen opiskeleminen on pakollista myös enemmistölle (Vidmar 2011) – vaikkakin vain alueellisesti –, Slovenian unkarilaisten kielellinen tilanne muistuttaa kuitenkin enemmän suomenruotsin kuin saamen tilannetta.

Kun tarkastellaan elinvoimaisuusmittarin toista kriteeriä eli demografista tilannetta, voidaan todeta, että Slovenian unkarilaiset ovat suomenruotsalaisia paljon heikommassa tilanteessa: tällä hetkellä he ovat määrältään paljon lähempänä Suomen saamelaisia kuin suomenruotsalaisia. Unkarinkielisten osuus nykyistä Sloveniaa vastaavalla maantieteellisellä alueella oli vuoden 1910³ väestönlaskennan mukaan 1,6 %, kun suomenruotsalaisten osuus Suomen alueella samoihin aikoihin oli 11,6 %. Murajoesta pohjoiseen ja koilliseen sijaitsevalla Prekmurjen/Muravidékin alueella unkarinkieliset kuitenkin muodostivat lähes neljäsosan 90 000 hengen väestöstä. Itävalta-Unkarin hajottua vuonna 1918 Prekmurjen/Muravidékin unkarinkielinen väestö (arviolta n. 20 000–22 000 henkilöä) jäi Unkarin rajan ulkopuolelle. (Göncz 2001.) Vuoden 1921 väestönlaskennassa unkarilaisten määräksi ilmoitettiin 15 000; alueen noin 30 unkarilaisemmistöisessä kylässä unkarinkielisten määrä oli noin 13 000 ja prosentuaalinen osuus 82,8 %, mutta vuonna 1991 tämä osuus oli enää 50 % (Bokor 2001: 35).⁴ Vuoden 1991 väestönlaskennassa Prekmurjen/Muravidékin vähemmistöalueella ilmoitti 8 000 henkilöä itsensä unkarilaiseksi ja koko Sloveniassa 8 720. Vastaavat luvut vuoden 2002 väestönlaskennassa ovat 6 243 ja 7 713. (ONM 2012.) Tämä tarkoittaa unkarilaisten lukumäärän vähenemistä edelleen 22 prosentilla (1 757 henkilöä) ja unkarinkielisten määrän vähenemistä 11,5 %:lla (1 007 henkilöä) 11 vuodessa.⁵ Vuoden 2002 väestönlaskennan mukaan suurin osa Slovenian unkarilaisista, 5 212 henkilöä (83,5 %), asuu Prekmurjen/Muravidékin vähemmistöalueella viidessä kunnassa (Lendava/Lendva, Dobrovnik/Dobronak, Hodoš/[Öri]hodos, Šalovci/Sal, Moravske Toplice /Alsómarác).

Äidinkieltä tukevia instituutioita, jotka ovat elinvoimaisuusmittarin kolmas kriteeri, on slovenianunkarilaisilla vähemmän kuin suomenruotsalaisilla. Heillä on kuitenkin omia järjestöjään ja oma mediansa, jotka tukevat kielen säilymistä. Suurin osa toiminnasta keskittyy kuitenkin yhteen paikkaan, Lendavan/Lendvan kaupunkiin. Pitkään toimineen viikkolehden (*Népszás*) lisäksi perustettiin vuonna 2004 unkarinkielinen radio- ja televisiostudio. On unkarinkielisiä kirjastoja, ja myynnissä

3. Tähän aikaan Slovenian valtiota ei ollut vielä olemassa, ja (Prekmurjen/) Muravidékin alue kuului Itävalta-Unkariin.

4. Tutkijoiden mukaan vuosien 1910 ja 1921 väestönlaskennat vääristävät jonkin verran todellisuutta (Göncz 2001). Poliittisista syistä ei-unkarilaisetkin saattoivat ilmoittaa itsensä unkarilaiseksi vuoden 1910 väestönlaskennassa. Sitä vastoin Jugoslavian (viralliselta nimeltään vuosina 1918–1929 Serbien, kroaattien ja sloveenien kuningaskunta) vuoden 1921 väestönlaskennassa unkarilaisetkin saattoivat ilmoittaa itsensä sloveeniksi.

5. Vuodeksi 2011 odotettu väestönlaskenta muuttui rekisteriperustaiseksi, josta ei enää saa tilastoja vähemmistöjen lukumäärästä tai kielenkäytöstä (Kolláth 2012: 23).

on unkarinkielisiä kirjoja. Bánffy-keskus ja kulttuurikeskus internetkahviloineen ja multimediakeskuksineen tarjoavat palveluja myös nuorille. (ONM 2012.)

Tärkeimpiä kielen institutionaalisia tukikohtia ovat koulut. Nykyisen Slovenian alueen unkarinkielisten opetus perustui Jugoslavian aikana vuoteen 1959 asti segregaatioon eli eristämiseen: peruskoululaiset saivat unkarinkielistä opetusta, mutta maan virallisen kielen opetus jäi vähäiseksi ja oli tehotonta. Unkarinkielisten toisen asteen oppilaitosten puuttuessa tämä järjestelmä vaikeutti unkarinkielisten pääsyä toisen ja kolmannen asteen oppilaitoksiin ja edisti heidän eristämistään ja syrjäytymistään. Kolláthin (2012: 26) mielestä tämä oli umpikuja, joka oleellisesti vähensi äidinkielen arvostusta ja johti unkarilaisväestöä kohti kielenvaihtoa. Eristämiseen johtavan opetuksen tilalle tuli jo vuodesta 1959 kaksikielinen opetus, mutta Kolláthin mukaan (mp.) sekin on palvellut lähinnä assimilaatiota.

Vuoden 1991 perustuslain hengessä Prekmurjen/Muravidékin unkarilaisväestöisissä kunnissa on vain kaksikielisiä peruskouluja, joissa opiskelee sekä unkarin- että sloveeninkielisiä – ja osittain myös muunkielisiä, joita alueelle muutti Jugoslavian aikana. Ainoa kaksikielinen keskiasteen oppilaitos sijaitsee Lendavassa/Lendvassa (*Dvojezična Srednja Šola Lendava / Kétnyelvű Középszola, Lendva*), ja siellä osa opetuksesta on sloveeniksi, osa unkariksi. Tästä oppilaitoksesta voi saada lukion, ammattilukion tai ammattikoulun päättötodistuksen (DSŠL 2013). Kaksikielinen opetus, johon vuonna 2010 osallistui 319 oppilasta, aloitti toimintansa jo Jugoslavian aikana, luvulla 1981–82 (Vidmar 2011: 41). Nykyään kaksikielinen opetus on pakollista mainitulla alueella eikä muita vaihtoehtoja ole. Suunnitelmien mukaan oppiaineita opetettaisiin saman verran molemmilla kielillä. Tämä koulujärjestelmä poikkeaa Suomen järjestelmästä, jossa suomen- ja ruotsinkielisille on eri oppilaitokset. Järjestelmien eron voidaan ajatella vaikuttavan oppimismotivaatioon ja asenteisiin. Kaksikielisessä koulussa opetuksen tasavertaisuus voi käytännössä kärsiä. Kolláthin (2012: 26–27) mukaan Prekmurjen/Muravidékin alueen kaksikielinen opetussuunnitelma, jonka pohjalta oppiaineita opetettaisiin saman verran molemmilla kielillä, on kaunis mutta utopistinen. Suunnitelma ei ole toiminut käytännössä, vaan opetuksessa on dominoinut enemmistökieli. Sloveeninkieliset oppivat korkeintaan ymmärtämään unkarin kieltä, mutta eivät aktiivisesti kommunikoimaan sillä.

Oikeudellinen mahdollisuus tasavertaiseen kaksikielisyyteen ja sen toteutuminen käytännössä eivät siis välttämättä kohtaa. Bokorin (2001: 37–38) mukaan suurin ongelma on se, että kaksikielisyyttä ei arvosteta, vaan kielenvalintaa ohjaa kielten hierarkia. Näin kaksikielisyyys palvelee toivotun integraation sijaan lähinnä assimilaatiota. Kolláthin (2012) mukaan pakollisuus on aiheuttanut molemmissa ryhmissä pikemminkin närää kuin yhteisymmärrystä. Tästä huolimatta eivät vähemmistö- eivätkä enemmistökielen puhujatkaan halua enää palata yksikieliseen opetukseen (mts. 25–30). Muunkielisten, esimerkiksi alueella asuvien kroaattien, kannalta sloveeni–unkari-kaksikielisen koulun mielekkyys lienee kyseenalainen.

Peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten ohella myös päiväkodit ovat kaksikielisiä (Vidmar 2011: 34). Unkarin kieltä voi opiskella oppiaineena Mariborin yliopistossa, josta valmistuu myös kaksikielisten koulujen opettajia (ONM 2012). Muut kuin unkarin kielen ja unkarilaisen kirjallisuuden opiskelijat eivät kuitenkaan voi opiskella omia pääaineitaan

unkariksi vaan ainoastaan sloveenin kielellä. Tämä herättää kysymyksen, osaavatko tulevat opettajat käytännössä antaa riittävän hyvää opetusta unkariksi.

Slovenian unkarilaisten tilanne muistuttaa siis suomenruotsalaisten tilannetta osittain siten, että alun perin myös Suomen ainoa virallinen kieli oli nykyisen vähemmistön kieli. Toisaalta maiden kielellinen tilanne eroaa kuitenkin monessa mielessä. Ruotsi on ollut koko itsenäisen Suomen ajan toinen kansalliskieli, kun taas vähemmistöunkari tunnustettiin tasa-arvoiseksi ja sille annettiin alueellisia oikeuksia vasta vuonna 1974 Jugoslavian perustuslaissa ja vuonna 1991 Slovenian perustuslaissa. Unkarin kielellä Sloveniassa näyttää kuitenkin olevan paljon suppeammat käyttömahdollisuudet kuin ruotsin kielellä Suomessa. Kielivähemmistöön syntyvän lapsen kielen kehittymisen tärkeä tukikohta on kodin lisäksi koulu ja äidinkielen opetus. Slovenian unkarilaiset eivät näytä saavan äidinkielistä syötettä riittävästi Slovenian kaksikielisissä kouluissa, joissa tutkimusten mukaan kaksikielisyysopetus ei toteudu tasavertaisesti, vaan enemmistökieli dominoi. Järjestelmä voi vaikuttaa myös vähemmistökielisten oppilaiden (kieli-)identiteettiin.

Viime aikoina myös Suomessa on pohdittu kaksikielistä opetusta yhtenä mahdollisuutena parantaa enemmistön ruotsinosaamista ja muuttaa asenteita myönteisemmiksi ruotsin kieltä kohtaan, mutta on myös tuotu esiin sen mahdollisia haittoja ruotsinkielisille oppilaille. Myös Sundman (2013: 47–67) esittää edellä mainitut huolet kaksikielisten koulujen suhteen. Hänen näkemyksensä mukaan vaikka kaksikielinen koulu voisi auttaa suomenkielisiä oppimaan paremmin ruotsia, se kuitenkin vähentäisi ruotsinkielisten ja ruotsi–suomi-kaksikielisten ruotsinkielistä syötettä ja voisi mahdollisesti viedä ruotsin- ja kaksikielisten identiteettiä suomenkielisten identiteetin suuntaan. Kaksikielisissä kouluissa olisi siis erityisen tärkeää varmistaa äidinkielen syöteen riittävä määrä.

Unkari ja ruotsi ovat molemmat plurisentrisiä eli monikeskisiä kieliä. Monikeskisten kielten toisistaan jonkin verran tai paljonkin poikkeavia, kodifioituja variantteja puhutaan eri maissa; kielen käyttäjiä yhdistää saman kielen käyttö, mutta erottaa kodifioitujen varianttien eroavuus (ks. esimerkiksi Clyne 1992: 1–7). Lehti-Eklund (2011: 131) on todennut, että joissakin tapauksissa monikeskisyys voi auttaa lisäämään kielen käyttöalueiden tarjontaa: esimerkiksi suomenruotsin mediatekstien vähäisyyttä voivat osittain korvata ruotsinruotsin mediatekstit.⁶ Unkarin kielen monikeskisyydestä Lanstyák (2009: 42) on kuitenkin todennut, että monien mielessä siihen liittyy pelkoja unkarilaisen kansakunnan ja kielen yhtenäisyyden hajoamisesta.⁷ Slovenianunkari ei myöskään ole kodifioitu variantti, vaan sitä pidetään unkarin kielen murrevarianttina. Tämä seikka ei tietenkään vähennä Slovenian unkarilaisten mahdollisuuksia hyödyntää Unkarin tai sen naapurimaiden unkarinkielistä mediatarjontaa.

Edellä esitettyjen elinvoimaisuustekijöiden perusteella (status, demografia, institutionaalinen edustus) suomenruotsi sijoittuu vitaliteettimittarissa korkeammalle ta-

6. Artikkelissa puhutaan äidinkielen kokeeseen liittyvistä teksteistä, mutta asia voitaneen ymmärtää laajemminkin.

7. On otettava huomioon, että rajantakaiset unkarilaiset lasketaan yleensä unkarilaiseen kansakuntaan kuuluvaksi, kun taas suomenruotsalaisia ei lasketa ns. yhteiseen ruotsalaiseen kansakuntaan kuuluvaksi.

solle kuin slovenianunkari. Vähemmistöryhmän kielen virallinen status on molemmissa maissa hyvä, ja sen mukaan sekä suomenruotsi että slovenianunkari sijoittuisivat korkealle tasolle, vaikka hienojakoisemmassa asteikossa suomenruotsi pääsisi korkeammalle tasolle kuin slovenianunkari, koska sillä on kansallisen kielen asema. Myös vähemmistön demografisen tilanteen perusteella suomenruotsi asettuisi mittarin korkeammalle tasolle kuin slovenianunkari, joka pienen puhujaryhmänsä takia asettuu matalimmalle tasolle. Eroista huolimatta molempia kieliä äidinkielenään puhuvien suhteellinen määrä on oleellisesti vähentynyt 1900-luvun alusta lähtien. Suomenruotsia puhuvien määrä on 1990-luvulta asti kuitenkin pienentynyt prosentuaalisesti huomattavasti vähemmän kuin Slovenian unkarilaisten, joihin alueen epävakaa poliittis-historiallinen asema (esim. assimilatio, maastamuutto) on vaikuttanut kielteisemmin. Myös institutionaalinen edustus on suomenruotsalaisilla korkealla tasolla, slovenianunkarilaisilla keskitasoa. Lisäksi on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, miten olemassa oleva institutionaalinen edustus toimii käytännössä. Sloveniassa huomio kiinnittyy erityisesti kaksikieliseen opetukseen, joka tutkijoiden mukaan on teoriassa kaunis, mutta käytännössä ei näytä toimivan. Tämä on tutkimusaiheemme kannalta tärkeä seikka: sillä on mitä todennäköisimmin vaikutusta toisen kielen oppimismotivaatioon.

3 Kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä: motivaatio, asenteet ja sukupuoli

Tässä luvussa käsittelemme toisen kielen oppimiseen liittyviä teoreettisia kysymyksiä, jotka antavat pohjan tutkimuksellemme. Nostamme esiin kolme kielenoppimiseen vaikuttavaa tekijää: oppimismotivaation, asenteen ja sukupuolen. Ensin tarkastelemme motivaation ja asenteen käsitettä ja näihin liittyviä tutkimuksia. Motivaatiolla on keskeinen rooli vieraan ja toisen kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa. Dörnyein ja Ushiodan (2011: 4) mukaan motivaatio ohjaa ihmisiä valitsemaan tiettyjä tekemisiä sekä sen, miten paljon ja miten pitkään he suostuvat ponnistelemaan päämääränsä eteen. Dörnyei ja Ottó (1998: 64) kuvaavat motivaatiota toisen kielen oppimisessa dynaamiseksi prosessiksi:

– – yleisellä tasolla motivaatio voidaan määritellä henkilökohtaiseksi, dynaamisesti muuttuvaksi kumulatiiviseksi herätteeksi, joka panee alulle, ohjaa, koordinoi, vahvistaa, päättää ja arvioi kognitiivisia ja motorisia prosesseja, joiden avulla alkuperäiset aikomukset ja toiveet valikoidaan, priorisoidaan, operationalisoidaan ja (onnistuneesti tai epäonnistuneesti) toteutetaan.⁸

8. Käännös on tekijöiden. Englanninkielinen alkuperäisteksti on seuraava: "– – in a general sense, motivation can be defined as the *dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.*"

Asenne yleisellä tasolla tarkoittaa suhtautumista ihmisiin ja asioihin. Toisen kielen oppimisessa se tarkoittaa suhtautumista kielenoppimiseen, toiseen kieleen, sen puhujaryhmään sekä ryhmän edustamaan kulttuuriin. Kielenoppimisessa sekä motivaatio että asenne kuuluvat ei-kognitiivisiin eli affektiivisiin tekijöihin ja vaikuttavat tavoitteen saavuttamiseen. (Gardner & McIntyre 1993; Ushida 2005.) Gardnerin (1985, 2010) mallissa oppimiseen vaikuttavat motivaation taso, halu oppia kieltä ja asenteet toisen kielen oppimista kohtaan. Gardner on korostanut motivaation ja orientaation (päämäärän) yhteyttä. Orientaation kaksi tärkeintä osa-aluetta ovat integratiivinen ja instrumentaalinen orientaatio. Integratiivinen orientaatio tarkoittaa suhtautumista toisen kielen puhujaryhmään ja halua oppia, instrumentaalinen orientaatio taas viittaa kielenoppimisen käytännöllisiin syihin (ks. tarkemmin lukua 4).⁹ Näiden mittaamista varten on kehitetty Gardnerin asenne- ja motivaatiotestisarja (AMBT; ks. lukua 4). Oppimiseen vaikuttavien tekijöiden joukkoon Dörnyei (1994: 280) lisää vielä oppijan tason (yksilölliset tekijät) sekä oppimistilanteen (kurssi-, opettaja- ja ryhmäspesifiset tekijät). Käytämme tutkimuksessamme Gardnerin asenne- ja motivaatiotestin kategoriaita ja muuttujia, koska katsomme sen soveltuvan hyvin kahdessa maassa ja useassa koulussa tehtyyn makrotason kyselytutkimukseen.

Oman tutkimuksemme kannalta tärkeä kielenoppimiseen vaikuttava tekijä on myös sukupuoli. Sukupuolen vaikutusta kielelliseen käyttäytymiseen on tutkittu monesta eri näkökulmasta sekä yksi- että kaksikielisessä ympäristössä. Tutkimusta on myös kritisoitu siitä, että usein keskitytään pelkkään biologiseen eroon eikä tarkastella yhteiskunnallista kontekstia. Kritiikki on kohdistunut myös siihen, että tutkimukset ovat liian yleistäviä ja siksi saman sukupuolen sisäiset, joskus isotkin yksilölliset erot katoavat. (Swann 1998; Lahelma 2009.) Tyttöjen ja poikien kirjoitustaitoja Pohjois-Amerikassa tutkineiden Pajaresin ja Valianten (2001) mukaan erot taidoissa eivät riippuneet varsinaisesta sukupuolesta vaan stereotyyppisestä suhtautumisesta sukupuoleen.

Tutkimusten mukaan tietyissä sosiaaliluokissa naiset katsovat usein toisen kielen taidon tarjoavan mahdollisuuden sosiaaliseen nousuun kaksikielisessä ympäristössä. Esimerkiksi Itävallan Burgenlandin unkarilaista alkuperäisvähemmistöä tutkineen Galin (1998) mukaan unkarilaisten maanviljelijöiden tyttäret vaihtoivat kieltänsä saksaksi päästäkseen kaupunkilaisympäristöön kevyempiin töihin ja naimisiin. Toisaalta on myös todettu naisten olevan äidinkielen säilyttäjiä (Burton 1994), mikä on sopusoinnussa myös naisten perinteisen roolin kanssa äidinkielen välittäjinä. Bilaniuk (2003), joka tutki Neuvostoliiton hajoamisen jälkeisessä Ukrainassa ukrainan, venäjän ja englannin kielen arvostusta, toteaa, että Ukrainan itsenäistyttyä taloudelliset motiivit saattoivat kariuttaa perinteisiin tukeutuvan kielellisen käyttäytymismallin. Koska tutkimustulokset ovat kuitenkin eriäviä, Pillerin ja Pavlenkon (2005) mukaan on vaikeaa löytää yleisiä säännönmukaisuuksia sukupuolen vaikutuksesta kaksikielisyyteen. Kuten Pavlenko (2001: 138) toteaa, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät, eri kielten status, kielelliset ideologiat ynnä muut tekijät saattavat vaikuttaa eri sukupuolten kielelliseen käyttäytymiseen oleellisesti.

9. Menetelmää on kehitetty eteenpäin (esim. Gardner 2010), mutta sen keskeiset tekijät ovat pysyneet samoina.

Edellä mainitut tutkimukset kuvaavat valintoja kaksikielisyystilanteissa, mutta eivät liity kielenoppimistilanteisiin. Myös vieraan ja toisen kielen oppimistutkimuksissa on kiinnitetty huomiota sukupuolieroihin. Esimerkiksi Baker ja MacIntyre (2000), jotka vertasivat kielikylpyopiskelua perinteisin menetelmin tapahtuvaan kielen opiskeluun, totesivat, että perinteisessä kielenopiskelussa pojat olivat tyttöjä haluttomampia oppimaan vierasta kieltä. Myöhemmät tutkimukset ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että miehillä on yleensä heikompi motivaatio oppia vierasta kieltä kuin naisilla. Dörnyein ja Csizérin (2002) laajassa, viiden vieraan kielen (englanti, italia, ranska, saksa, venäjä) oppimista Unkarissa tutkivassa kyselytutkimuksessa 30:sta motivaatioon liittyvästä muuttujasta 21:ssä tytöt näyttivät olevan poikia motivoituneempia. Naisten motivoituneemman oppimisen osoittaa myös Martonin ja Vinczen (2012) aikaisempi tutkimus. Motivaatioon vaikuttavat pelkkien biologisten erojen sijaan yleensä sosiaaliset normit. Esimerkiksi ”*real boys don’t do languages*” -miehisyyshnormit ja -asenteet (Carr & Pauwels 2006) vähentävät kielen oppimisen halukkuutta. Yhdeksäsluokkalaisten ranskan kielen oppimismotivaatiota Kanadassa tutkineen Kissaun (2006) tulosten mukaan poikien motivaatioon vaikuttavat erityisesti juuri sosiaaliset tekijät (neljässä muuttujassa viidestä merkitsevästi). Poikien tyttöjä kielteisemmät asenteet vaikuttavat siihen, että he eivät ole valmiita tekemään yhtä paljon töitä kuin tytöt oppiakseen toista kieltä. Poikien heikomman oppimishalun on ajateltu johtuvan myös siitä, että kielenopettajissa on vähemmän miehiä kuin naisia. Heikompi oppimishalu johtaisi taas siihen, että miesopettajia valmistuisi yhä vähemmän. Tämä puolestaan vähentäisi edelleen poikien kielenoppimismotivaatiota. (Ma.)

Kaksikielillä alueilla vähemmistöryhmään kuuluvien miesten on myös todettu olevan naisia vähemmän kiinnostuneita oppimaan enemmistökieltä. Tätä on selitetty sillä, että miehillä olisi naisia voimakkaampi etnolingvistinen identiteetti, toisin sanoen omaan (kieli)ryhmään kuulumisen olisi miehillä tärkeämpi identiteetin rakentaja kuin naisilla. Sosiaalinen painostus miehisyyshnormeineen voi myös lisätä haluttomuutta kielenopiskeluun, koska se koetaan feminiiniseksi ilmiöksi (Goddard & Patterson 2000; Williams, Burden & Lanvers 2002). Hruskan (2004) mukaan sukupuolittuneet normit täytyy ottaa huomioon jo päiväkotikäisillä lapsilla. Hänen mielestään näitä normeja voi kuitenkin kehittää ja muuttaa opetustilanteessa.

Omaan tutkimuskohteeseemme liittyviä, enemmistön vähemmistökielen oppimismotivaatiota tai motivaation sukupuolittuneisuutta käsitteleviä, slovenianunkaria koskevia tutkimuksia ei juurikaan ole. Kolláthin (2012) Slovenian unkarilaisten kielellistä tilannetta esittelevän teoksen osana on kyselytutkimus, jossa kysyttiin kaksikielisten oppikirjojen tarpeellisuudesta. Tämä valaisee lähinnä asenteita, eikä vastauksia ole analysoitu sukupuolen mukaan. Tulosten mukaan enemmistö opiskelijoista piti kaksikielisiä kirjoja tarpeettomina, ja vastauksissa esiintyi myös ”Sloveniassa sloveeniksi” -asenteita. (Mts. 33–47).

Suomessa ruotsin kielen oppimismotivaatiota ja motivaatioihin vaikuttavia asenteita on tutkittu enemmän. Esimerkiksi Lempiäisen (2009) pro gradu -tutkielma osoittaa, että tytöt ovat motivoituneempia ruotsinoppijoita kuin pojat. Lammin (2002) väitöskirjassa, jossa verrattiin ruotsin niin sanottuja kielisalkkuopiskelijoita tavallisiin me-

netelmin opiskeleviin, tytöt suhtautuivat poikia myönteisemmin ruotsin opiskeluun ja heidän oppimismotivaationsa oli korkeampi. Takalan (2008) vuoden 2001 ja 2008 tutkimusten yhteenveto raportoi samansuuntaisista eroista tyttöjen ja poikien välillä, samoin eriasteisia oppilaitoksia käsittelevä Juurakko-Paavolan ja Palviaisen (2011) toimittama teos.

Green-Vänttinen, Korkman ja Lehti-Eklund (2010: 9) tutkivat lukioita, jotka ovat menestyneet hyvin ruotsin opiskelussa, Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011: 8) peruskouluja. He kaikki tarkastelevat motivaatiota siltä kannalta, miten opiskelijoita voitaisiin paremmin motivoida ruotsin opiskeluun, ja korostavat erityisesti innostavan opettajan roolia sekä (hänen luomansa) viihtyisän ilmapiirin merkitystä. Heidän mukaansa ruotsin oppimisen kannalta muita tärkeitä asioita ovat ruotsinopintojen parissa vietetty aika (opintojen aikaistaminen), tutustuminen paremmin ruotsinkieliseen kulttuuriin, arki-ruotsin oppiminen ja kommunikaatiokyvyn lisääminen autenttisen materiaalin avulla sekä tavoitteiden riittävän korkea taso (mikä osaltaan lisännee ruotsin arvostusta).

Oppimismotivaatiota ja asenteita tarkasteltaessa oleellista on myös se, että vieraan tai toisen kielen oppimismotivaatio pystyttäisiin näkemään myös muiden oppiaineiden motivaatiotutkimuksen ja oppimistulosten valossa. Jakku-Sihvosen (2013) tutkimuksessa verrataan sukupuolen mukaan suomalaisten suomen- ja ruotsinkielisten koulu- ja oppimistuloksia ja asenteita eri kouluaineissa. Pääosin yhdeksäsluokkalaisiin keskittyvän tutkimuksen tulokset osoittavat, että osa aineista näyttää olevan sukupuolineutraaleja, esimerkiksi maantiede (mts. 13), kun taas toisissa on selkeää sukupuolenmukaista vaihtelua. Äidinkielen oppimisessa ja asenteissa on selviä eroja tyttöjen ja poikien välillä: tyttöjen oppimistulokset ovat parempia, he myös suhtautuvat poikia myönteisemmin opiskeluun ja pitävät oppiainetta hyödyllisempänä kun pojat (mts. 7–10; ks. myös Lappalainen 2011). Eriytyminen on havaittavissa jo kolmannella luokalla (Huisman 2006). Tämä on tärkeä löydös, koska hyvillä äidinkielen taitajilla lienee paremmat eväät myös vieraan ja toisen kielen oppimiseen. Yhteiskuntaoppia kumpikin sukupuoli pitää kaikkein hyödyllisimpänä oppiaineena, ja oppimistulokset ovatkin hyviä molemmissa ryhmissä, tytöillä hieman poikia paremmat (Jakku-Sihvonen 2013: 13). Hyödyllisyydellä näyttää siis olevan tärkeä rooli opiskelun motivoinnissa. Hyötysyyt ovat myös tärkeitä motivoivia tekijöitä vanhempien valitessa lapsilleen ruotsin kielikylpyä (Bergroth 2007: 11).¹⁰

Kissaun (2006) edellä mainitun tutkimuksen mukaan myös opettajan sukupuoli voi vaikuttaa oppimismotivaatioon. Piesasen, Kiviniemen ja Valkosen (2007: 37) mukaan Suomen opettajankoulutuksessa naisten osuus on 70,1 %. Raportista selviää myös, että valtakunnallisessa otannassa peruskoulun ja lukion kielten opettajista naisten osuus on yli kolminkertainen miehiin verrattuna (mts. 39). Lahelma (2009) on kuitenkin kritisoinut naisopettajien syyllistämistä poikien (tai tyttöjen) oppimiseen liittyvissä

10. Hyödyllisyysperiaatetta on tutkittu eri yhteiskuntayhteyksissä. Kielen (taloudelliseen) hyödyllisyyteen perustuu myös Bourdieun (1977) kielellinen pääoma ja kielelliset markkinat -teoria. Sen mukaan jokaisella kielellä on myös symbolista arvoa – ihmiset pääasiassa valitsevat niitä kielimuotoja, joista heille on eniten hyötyä.

asioissa. Hänen tutkimuksessaan oppilaat eivät tuoneet esille, että opettajien suosio oppilaiden keskuudessa riippuisi sukupuolesta.

Edellä käsitelimme oman tutkimuksemme kannalta tärkeiden kielenoppimiseen vaikuttavien tekijöiden, motivaation ja asenteen teoreettisia lähtökohtia ja aikaisempaa tutkimusta. Motivaatio- ja asennetutkimuksen teorioista nostimme esiin Gardnerin (1985) mallin, jossa hän korostaa motivaation ja päämäärän (orientaation) yhteyttä. Orientaation tärkeimpinä osa-alueina hän pitää asennetta (suhtautumista) toisen kielen puhujaryhmään, halua oppia sekä kielenoppimisen käytännöllisiä syitä. Näiden lisäksi olemme käsitelleet tutkimuksia, jotka liittyvät sukupuolten eriyvään käyttäytymiseen vieraan ja toisen kielen oppimisessa ja käytössä, koska sukupuolittuneisuus on kolmas tekijä, johon kiinnitämme huomiota artikkelissamme. Sukupuolittuneesta käyttäytymisestä kaksikielisessä ympäristössä on hieman ristiriitaisia tutkimustuloksia. Sen sijaan toisen kielen oppimisessa – Suomessa myös tiettyjen muidenkin aineiden oppimisessa – naiset näyttävät orientoituvan opiskeluun enemmän kuin miehet. Seuraavaksi esittelemme oman kyselytutkimuksemme aineiston ja menetelmät.

4 Aineisto ja menetelmät

Aineisto kerättiin keväällä 2012 keskiasteen oppilaitoksissa. Slovenian Prekmurje/Muravidék -alueelta kyselyyn osallistui 121 oppilasta ja Suomessa Uudeltamaalta neljästä oppilaitoksesta 501 oppilasta.¹¹ Kyselyyn osallistuneista sloveeninkielisistä tyttöjä oli 45 % ja suomenkielisistä 62 %. Kaikki informantit olivat enemmistökielisiä, eli heidän äidinkieltensä oli suomi tai sloveeni; kaksikieliset oppilaat on jätetty aineiston ulkopuolelle. Kysely jaettiin Suomessa suomenkielisenä, Sloveniassa sloveeninkielisenä. Oppilaat vastasivat kyselyyn oppitunnilla. Heille selitettiin kyselyn tarkoitus, mainittiin tutkimuksen kansainvälisyys, korostettiin kaikkien vastausten arvoa (”ei vääriä vastauksia”) sekä täyttämisen vapaaehtoisuutta. (Samat asiat on myös esitetty kirjallisena kyselyn alussa.) Suomessa informoinnin hoiti yleensä kyselyn tekijä itse (toinen artikkelin kirjoittajista) tai hänen tutkimusassistenttinsa, Sloveniassa (ja koulun pyynnöstä joissakin luokissa myös Suomessa) opettaja. Kyselyn alkukysymykset kartoittivat oppilaan kielioloja (kieliympäristön ja kontaktien selvittämiseksi ja kaksikielisten poissulkemiseksi). Kielenopiskeluun liittyvät kysymykset ja väittämät oli laadittu Gardnerin (Gardner & MacIntyre 1993; Gardner 2010) asenne- ja motivaatiotestiä mukaillen (*Attitude/Motivation Test Battery*, AMTB). Vastauksista käytämme tässä artikkelissa jäljempänä mainittuja, motivaatioon ja asenteisiin liittyviä osia.

Analyysimme päärunkona on tilastollinen analyysi, jota täydennämme oppilaiden vapaaehtoisilla kommenteilla. Tilastollisessa analyysissä otimme huomioon kuusi motivaatioon liittyvää, AMTB:hen perustuvaa muuttujaa, jotka mielestämme kuvaavat parhaiten kielenoppimisen motivaation tehoa, oppimisen halua ja asenteita vieraan tai vähemmistökielen oppimista kohtaan.

11. Emme mainitse kyselyyn osallistuneiden oppilaitosten nimiä, koska emme saaneet kaikilta lupaa siihen.

Olemme mitanneet integratiivista muuttujaa eli suhtautumista toisen kielen puhujaryhmään kolmella ja muita muuttujia neljällä kysymyksellä (yhteensä 23 kysymystä¹²). Vastausvaihtoehtoja oli jokaisessa kysymyksessä viisi: 1 = ”täysin eri mieltä”... 5 = ”täysin samaa mieltä”. Luotettavuuden mittarina on käytetty Cronbachin alfaa (α), joka mittaa kyselylomakkeen väittämien välistä yhdenmukaisuutta (korrelaatiota). Arvon on suositeltavaa olla vähintään 0,60 asteikossa 0–1. Mittarin luotettavuus oli hyvä (ks. kohdat 1–6).

Käyttämämme muuttujat:

1) *Kiinnostus vieraisiin kieliin*. Tämä muuttuja mittaa kiinnostusta vieraisiin kieliin yleensä (Gardner 2010). Esimerkiksi: *Haluaisin todella oppia monia vieraita kieliä*. Mittarin luotettavuus molemmissa maissa oli hyvä (Sloveniassa $\alpha = 0,66$, Suomessa $\alpha = 0,74$).

2) *Instrumentaalinen orientaatio*. Muuttuja mittaa sitä, missä määrin ruotsin tai unkarin kielen oppimismotivaatioon vaikuttavat käytännölliset syyt (Gardner 2010). Esimerkiksi: *Ruotsin/unkarin opiskelu on tärkeää, koska se on tarpeellista ajatellen uraani*. Mittarin luotettavuus Sloveniassa oli $\alpha = 0,65$, Suomessa $\alpha = 0,84$.

3) *Integratiivinen orientaatio*. Integratiivinen orientaatio tarkoittaa sitä, että kielenoppijalla on sosiaalisia pyrkimyksiä, tarkoitus lähestyä tavoitekieltä puhuvan ryhmän jäseniä, keskustella heidän kanssaan, ottaa osaa heidän kulttuuriaktiiviteetteihinsä ym. (Gardner 2010). Esimerkiksi: *Ruotsin/unkarin opiskelu on tärkeää, koska se mahdollistaa keskustelun useampien ja erilaisten ihmisten kanssa*. Mittarin luotettavuus Sloveniassa oli $\alpha = 0,65$, Suomessa $\alpha = 0,79$.

4) *Halu oppia kieltä*. Halu oppia kieltä liittyy yksilön myönteiseen tai kielteiseen ajatteluun kielenoppimisesta (Gardner 2010). Tässä muuttuja tarkoittaa halua oppia ruotsin tai unkarin kieltä. Esimerkiksi: *Haluan oppia ruotsia/unkaria niin hyvin, että sen käyttämisestä tulee minulle luonnollista*. Mittarin luotettavuus Sloveniassa oli $\alpha = 0,79$, Suomessa $\alpha = 0,85$.

5) *Motivaation intensiteetti*. Motivaation intensiteetti tarkoittaa sitä, paljonko kielenoppija on valmis ponnistelemaan oppiakseen tavoittelemaansa kieltä (Gardner 2010). Esimerkiksi: *Teen paljon töitä oppiakseni ruotsia/unkaria*. Mittarin luotettavuus sekä Sloveniassa että Suomessa $\alpha = 0,71$.

6) *Toisen kielen pelko*. Vieraan tai toisen kielen pelolla tarkoitetaan pelkoa, joka ilmenee silloin, kun oppijan täytyy suorittaa tehtävä tavoittelemallaan kielellä, jossa

12. Toiston välttämiseksi esitämme tässä vain yhden esimerkkiväittämän kutakin muuttujaa kohti. Seuraavassa luvussa kuvailemme muuttujien avulla saatuja tilastollisia tuloksia sanallisesti myös muiden väittämien avulla.

hän ei ole vielä riittävän pätevä (Gardner & MacIntyre 1993). Tässä muuttuja tarkoittaa ruotsin tai unkarin kielen pelkoa käyttötilanteessa. Esimerkiksi: *Tunnen oloni epämukavaksi, jos joku kysyy minulta jotain ruotsiksi/unkariksi*. Mittarin luotettavuus Sloveniassa oli $\alpha = 0,74$, Suomessa $\alpha = 0,84$.

5 Sukupuolittuneet erot motivaatiossa: tilastollisen analyysin tulokset

Olemme analysoineet sukupuolen vaikutusta edellisessä luvussa esitettyihin muuttujiin monen muuttujan varianssianalyysillä (MANOVA). Ennen päätulosten esittämistä referoimme lyhyesti Suomesta ja Sloveniasta saatuja tuloksia motivaatiosta yleensä. Vaikka puhumme tulosten esittelyssä Suomesta ja Sloveniasta tai suomen- ja sloveeninkielisistä, tulokset koskevat vain niitä keskiasteen oppilaitoksia, joista aineisto on kerätty. Koko maahan yleistettäviä tuloksia voitaisiin saada vain koko maan kattavalla satunnaisotannalla.

Tilastolliset tulokset näyttävät, että enemmistön motivaatiossa opiskella vähemmistökieltä on vain vähäisiä eroja Suomen ja Slovenian välillä. Taulukko 1 näyttää kahden maan tutkittujen alueiden keskiarvot motivaatiossa.

Taulukko 1.

Sloveenin- ja suomenkielisten motivaation keskiarvot (*ka*) ja keskihajonta (*kh*) sekä kahden maan alueiden vertailu ilman sukupuolimuuttujaa. **: $p < 0,01$.¹³

	Kiinnostus vieraisiin kieliin	Instrumentaalinen orientaatio	Integratiivinen orientaatio	Halu oppia kieltä	Motivaation intensiteetti	Toisen kielen pelko
Slovenia ka (kh)	3,62 (0,80)	2,95 (0,84)	3,25 (0,89)	3,02 (1,00)	3,20 (1,04)	2,95 (0,69)
Suomi ka (kh)	3,66 (0,78)	3,20 (0,84)	3,23 (0,82)	3,36 (0,95)	3,16 (0,74)	3,33 (0,83)
<i>F</i>	0,12	7,97**	0,00	0,972**	1,14	19,45**
η^2	0,000	0,013	0,000	0,016	0,002	0,032

Tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona on yleisesti pidetty lukua 0,05. Tilastollisesti merkitseviä maakohtaisia eroja ($p < 0,01$) on muuttujissa *instrumentaalinen orientaatio*, *halu oppia kieltä* ja *toisen kielen pelko*. Erojen vaikutuksen suuruus eli *efektikoko* on kuitenkin pieni näissä muuttujissa (etan neliö eli $\eta^2 = 0,013-0,032$), jolloin se

13. Varianssianalyysissä *F*-testi kuvaa, millä todennäköisyydellä voidaan hylätä ns. nollahypoteesi kahden ryhmän samuudessa. *F*-testilukua tulkitaan siihen liittyvän *p* (*probability*) -arvon avulla. Jos $p < 0,05$, se tarkoittaa, että kahden ryhmän samuuden todennäköisyys on vain 5 %. Toisin sanoen ryhmät ovat 95 %:n todennäköisyydellä erilaisia. Taulukossa 0,05:n raja merkitään usein yhdellä tähdellä ja 0,01:n raja, jossa samuuden todennäköisyys on 1 %, kahdella.

selittää vain muutaman prosentin todetuista eroista. Efektikoko on soveltavassa kieli-tieteessä yleensä tulkittu seuraavasti: $\eta^2 = 0,01$ tarkoittaa pientä, $0,06$ keskisuurta ja $0,14$ suurta vaikutusta (Dörnyei 2007).

Varianssianalyysin tulokset sukupuolittuneista eroista on esitetty taulukossa 2. Kuten taulukosta käy ilmi, tilastollisesti merkitseviä sukupuolittuneita eroja on sekä sloveeninkielisten että suomenkielisten oppilaiden kaikissa motivaation osa-alueissa (viidessä muuttujassa p -arvo on alle $0,01$, kuudennessa muuttujassa *toisen kielen pelko* p -arvo on sloveeninkielisillä pienempi kuin $0,05$). Sukupuolen vaikutus (η^2) on joko keski-suuri tai suuri viidessä muuttujassa molemmissa ryhmissä. Sukupuolen vaikutus *toisen kielen pelkoon* on molemmissa maissa pieni.

Taulukko 2.

Sukupuolen vaikutus vähemmistökielen oppimisen motivaatioon sloveenin- ja suomenkielisillä (varianssianalyysi).

	Sloveeninkieliset (N = 119)		Suomenkieliset (N = 501)	
	F	η^2	F	η^2
Kiinnostus vieraisiin kieliin	12,33**	0,12	71,63**	0,13
Instrumentaalinen orientaatio	26,91**	0,22	85,43**	0,15
Integratiivinen orientaatio	15,43**	0,14	108,23**	0,18
Halu oppia kieltä	6,70**	0,07	115,05**	0,19
Motivaation intensiteetti	14,64**	0,13	73,10**	0,13
Toisen kielen pelko	5,07*	0,05	12,32**	0,02

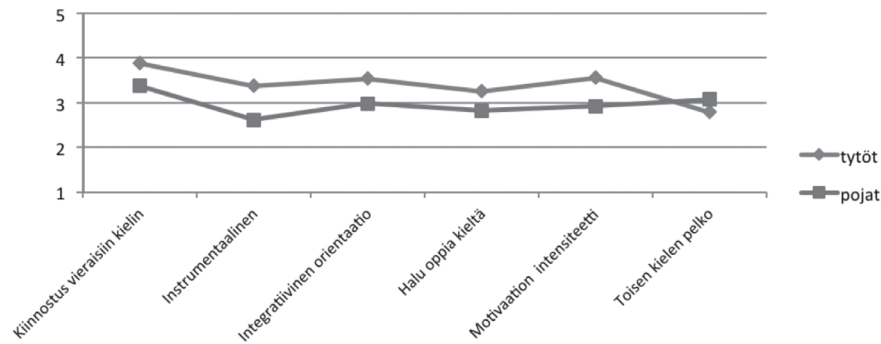
*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

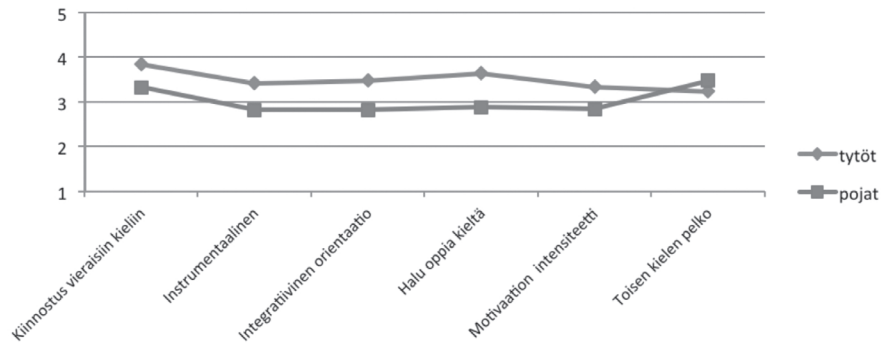
Kun kaikki muuttujat analysoidaan yhdessä, tulokset näyttävät, että monen muuttujan tasolla sukupuoli vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi¹⁴ sekä sloveeninkielisten (*Wilksin* $\lambda = 0,73$, $F(6,90) = 5,68$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,28$) että suomenkielisten (*Wilksin* $\lambda = 0,75$, $F(6,494) = 28,03$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,25$) motivaatioon opiskella toista (kotimaista) kieltä, ja efektikoko on suuri molemmissa ryhmissä.

Kaaviot 1 ja 2 esittävät kuusi muuttujaa erikseen kuvattuna (yksimuuttujatesti). Kaavio 1 sisältää sloveeninkielisten ja kaavio 2 suomenkielisten motivaation keskiarvoja erikseen tytöillä ja pojilla. Kuten kaavioista 1 ja 2 näkyy, tyttöjen motivaatioarvot ovat poikia positiivisemmat molemmissa maissa. Suuremmat arvot esittävät positiivisempaa motivaatiota, matalammat negatiivisempaa, paitsi muuttujassa *toisen kielen pelko* päinvastaisesti.

14. *Wilksin* λ :lla on samanlainen funktio monisuuntaisessa analyysissä kuin F -testillä yksisuuntaisessa analyysissä. F -luvun toinen luku viittaa muuttujien, toinen taas kyselyyn osallistuneiden määrään.



Kaavio 1. Sukupuolierot eri motivaatiomuuttujilla Sloveniassa ($N = 119$). Kaikki muuttujat on mitattu asteikolla 1–5. Kuviossa on esitetty keskiarvot.



Kaavio 2. Sukupuolittuneet erot eri motivaatiomuuttujilla Suomessa ($N = 501$). Kaikki muuttujat on mitattu asteikolla 1–5. Kuviossa on esitetty keskiarvot.

Ensimmäinen muuttujaryhmä koski vieraista kieliä yleensä. Analyysin perusteella vastaukset voidaan tulkita niin, että molemmilla tutkituilla alueilla tytöt ovat merkittävästi kiinnostuneempia vieraista kielistä kuin pojat. Tytöistä vieraiden kielten opiskelu on keskimäärin mukavampaa kuin pojista, he haluaisivat oppia monia kieliä ja lukea lehtiä vierailla kielillä sekä tavata vieraista kieliä puhuvia ihmisiä keskimäärin enemmän kuin pojat.¹⁵ Sukupuolen vaikutus on keski-suuri molemmilla alueilla. Tämä muuttuja on kuitenkin se, joka saa sekä tytöiltä että pojilta eniten ”motivaatiopisteitä”.

Käytännölliset syyt vaikuttavat ruotsin tai unkarin kielen opiskelussa tyttöjen motivaatioon merkittävästi enemmän kuin poikien motivaatioon (*instrumentaalinen orientaatio*). Tytöt ajattelevat poikia useammin, että ruotsi on tarpeellinen koulutusta ja uraa varten ja siitä on hyötyä työpaikan saannissa. Sukupuolen vaikutus tähän muuttujaan on suuri sekä suomen- että sloveeninkielisillä.

15. Tässä ja muissakin muuttujissa motivaation sanallinen kuvaus mukailee testiväittämien tekstiä.

Tytöillä on myös merkittävästi enemmän sosiaalisia pyrkimyksiä ruotsin tai unkarin oppimiseen kuin pojilla (*integratiivinen orientaatio*). Omaksamalla kielen he voivat keskustella monien erilaisten ihmisten kanssa ja toivovat ymmärtävänsä toista kulttuuria paremmin. Myös tähän muuttuun sukupuolen vaikutus on suuri sekä suomenettä sloveeninkielisillä.

Tytöt haluavat poikia enemmän oppia hyvin vähemmistön kieltä (*halu oppia kieltä*), jotta sen käytöstä tulisi sujuvaa ja luonnollista. He ovat myös valmiita panostamaan enemmän tämän päämäärän saavuttamiseen kuin pojat (*motivaation intensiteetti*). Sloveenien ryhmässä sukupuolen efektikoko on kuitenkin pieni.

Tytöillä on hieman poikia vähemmän pelkoja ruotsin tai unkarin kielen käyttötilanteissa (*toisen kielen pelko*). He tuntevat olonsa vähemmän epämiellyttäväksi kuin pojat, jos heidän täytyy puhua toista kieltä luokkahuoneen ulkopuolella. Koska efektikoko on pieni, sukupuolen vaikutus toisen kielen pelkoon on kuitenkin pieni molemmissa ryhmissä.

6 Vähemmistökielen oppimismotivaatio oppilaiden kommentoissa

Kyselyn viimeisessä kohdassa oli mahdollista esittää avoimia kommentteja. Suomenkieliset olivat aktiivisempia kommentoimaan kuin sloveeninkieliset: kommentteja suomenkielisiltä tuli yhteensä 159 ja sloveeninkielisiltä viisi.¹⁶ Noin kaksi kolmasosaa kyselyyn vastanneista kommentoi itse kyselykaavaketta. Yksi kolmasosa esitti mielipiteitä, jotka saattavat vaikuttaa heidän opiskelumotivaatioonsa.

Muutamia pitempiä kommentteja lukuun ottamatta opiskelumotivaatioon liittyvät kommentit ovat enimmäkseen yksi- tai kaksilauseisia. Noin puolet kommentteista on poikien kielteisiä kommentteja – vain kaksi poikaa on esittänyt myönteisen mielipiteen. Tämä tukee tilastollisia tuloksia poikien kielteisemmästä suhtautumisesta ruotsinopiskeluun. Toisaalta tyttöjenkään kommentit eivät ole pelkästään myönteisiä, vaan he esittävät myös kritiikkiä. Koska motivaatioon liittyviä avoimia kommentteja on saatu vain runsaalta kymmenesosalta oppilaita, niistä ei ole tehty tilastollisia analyyskejä eikä niissä voida osoittaa koulukohtaisia eroja.

Kommenteista tulevat esille melkein kaikki jo mainitut motivaatioon vaikuttavat muuttujaryhmät; vain motivaation intensiteetti ja toisen kielen pelko puuttuvat. Tekstien lyhydestä johtuen jokainen kommentti liittyy yleensä vain yhteen muuttuun. Edellisen luvun kaavioista 1 ja 2 käy ilmi, että suurimmat positiiviset arvot sekä tytöiltä että pojilta sai *kiinnostus vieraisiin kieliin*. Kommenteista näkyy kiinnostus vieraisiin kieliin. Kritiikki kohdistuu kiinnostusta vähentäviin tekijöihin. Dörnyein (1994) korostama kielenoppimisen kolmannen tason eli oppimistilanteen merkitys on tärkeä: osa kritiikistä kohdistuu opettajiin ja opetusmenetelmiin (esim. 1–2). Kiinnostus vieraisiin kieliin ja kiinnostus vähemmistökieleen saattavat liittyä toisiinsa käänteisesti: jotkut katsovat ruotsin estävän vieraiden kielten oppimista (3). Vieraisiin kie-

16. Suomenkieliset kommentit esitetään alkuperäisessä muodossaan (puuttumatta oikeinkirjoitukseen tms.), sloveeninkieliset suomennettuina.

liin yleensä liittyviä mielipiteitä oli kuitenkin vain muutama, loput koskivat nimenomaan ruotsia.

- (1) Olen kiinnostunut erittäin paljon kielten opiskelusta, mutta niiden opetuksessa ja opetusmenetelmissä olisi parantamisen varaa > mielenkiintoisemmaksi. <T>¹⁷
- (2) En pidä kieltenopettajistani, he eivät ole kannustavia. <P>
- (3) Ruotsin opiskelu vähentää suomalaisten kielitaitoa, koska se vie aikaa jonka voisi käyttää jonkun muun kielen opiskeluun jos ruotsi ei kiinnosta. <P>

Gardnerin (2010) tärkeimmät motivaation osa-alueet ovat instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio. Kommenteissa tulevat esiin myös kielenopiskelun motivaation käytännölliset syyt – työpaikan saaminen, vaihtoon pääseminen ja menestyminen ylioppilaskokeissa (esim. 4–6).

- (4) ruotsinkieltä on pakko osata jos haluaa työpaikan <T>
- (5) ruotsiin vaihtoon ensi syksynä <T>
- (6) Aijon kirjoittaa ruotsin YO-kokeissa <P>

Muutamissa tyttöjen kommentteissa viitataan myös kielenopiskelun sosiaaliseen motivaatioon. Ruotsinkielisiin tutustuminen näkyy haaveena esimerkissä (7). Monen opiskelumotivaatiota voi vähentää ruotsinkielisen sosiaalisen ympäristön puute. Kommenttien laadullinen tarkastelu paljastaa myös sen mediakeskusteluista tutun ilmiön, että vähemmistöstä välittyvä stereotyyppinen myönteinen kuva¹⁸ voi ärsyttää enemmistön jäseniä. Tämä puolestaan voi vaikuttaa kielteisesti opiskelumotivaatioon (esim. 8–9).

- (7) En tunne yhtään suomenruotsalaista, mutta olisi kiva tuntea. <T>
- (8) Suomenruotsalaisten ns. ”ryhmittely” ärsyttää. Esim. ”suomenruotsalainen elämäntapa”. <T>
- (9) Ruotsinkieliset EIVÄT ole sen parempia tyyppisiä kuin vain suomea puhuvat. <T>

Halu oppia kieltä tulee negatiivisesti esille kommenteissa ja tähän liittyvät mielipiteet paljastavat sellaisen motivaatioon liittyvän aspektin, joka ei sisällynyt tilastollista analyysia varten laadittuun kyselyyn. Kommenttien mukaan kielenopiskelun motivaatiota vähentää ruotsin oppiaineen pakollisuus. Erityisesti pojat kirjoittivat tästä innokkaasti ja jotkut hyvinkin negatiivisävyisesti (myös muutamalla tytöllä oli sama

17. Merkintä <T> tarkoittaa tytön ja <P> pojan kommenttia.

18. Heikkilä (2011: 3) luettelee väitöskirjansa tiivistelmässä seuraavat stereotypiat, jotka selittävät esimerkkejämme 8 ja 9: ”– suomenruotsalaisia tuntuu leimaavan stereotyyppinen kuva legitiimimmästä tai ’paremmasta’ elämäntyylistä kuin valtaväestöllä. Tätä käsitystä tukevat lukuisat kvantitatiiviset tutkimukset, joiden mukaan ruotsinkielinen väestö on valtaväestöä terveempi ja varakkaampi ja menestyy heitä paremmin esimerkiksi työmarkkinoilla.”

asenne, ks. esim. 11). Kommenteissa ehdotetaan kommunikaatiöväliseksi mieluummin englantia, käytetään nationalistisia iskulauseita tai vedotaan verorahojen tuhlaukseen (esim. 10–12). Nationalistissävyyssissä kommentteissa esiintyy eniten alatyylisiä ilmauksia. Tytöissä on myös ruotsin pakollisuuden puolustajia (esim. 13).

- (10) pakkoruotsi on vääräys <P>
- (11) Ruotsin opiskelu on pelkkää verorahojen tuhlausta – – Ruotsi laskee oppilaiden keskiarvoa, pitkittää valmistumista, vie voimavaroja. <T>
- (12) Suomessa puhutaan suomea. <P>
- (13) Ruotsi on hyvä pitää pakollisena kielenä. <T>

Sloveeninkielisistä vain viisi kirjoitti vapaaehtoisia kommentteja. Eräs tyttö kehui mielenkiintoista kyselyä. Neljän pojan kommentit ilmaisevat kielteistä suhtautumista toisen kielen opiskelua, kaksikielisyttä tai kaksikielisiä alueita kohtaan (esim. 14–15, vrt. Kolláthin [2012: 33–47] tutkimuksessa esiin tulevaan ”Sloveniassa sloveeniksi”-asenteeseen).

- (14) Jos olisi mahdollista, täytyisi lopettaa unkarinkielinen opetus kouluissa. <P>
- (15) Olisi hyvä lakkauttaa kaksikieliset alueet. <P>

Kyselyyn vastanneiden vapaaehtoiset sanalliset kommentit täydensivät tilastollisia tuloksia, ja ne toivat myös esille sellaisia asioita, joita tilastollisessa analyysissä ei näkynyt. Näistä tärkeimpiä ovat seuraavat: a) osa opiskelijoista näkee ruotsin esteenä vieraiden kielen opiskeluun, b) osan mielestä oppiaineen pakollisuus vähentää motivaatiota, c) mediassa vähemmistöstä välittyvä positiivinen kuva näyttää vaikuttavan joidenkuiden oppimismotivaatioon kielteisesti ja d) opettajat ja opetusmenetelmät vaikuttavat myös oleellisesti oppimismotivaatioon (vrt. Dörnyein 1994 korostama oppimistilanne motivaatiotekijänä).

7 Oppimismotivaation sukupuolittuneisuus

Tavoitteenamme on ollut selvittää, millainen rooli sukupuolella on enemmistön vähemmistökielen oppimisessa kahdella kaksikielisellä alueella, Prekmurjen/Muravidékin alueella Sloveniassa ja Uudellamaalla Suomessa. Tulokset kuvaavat tilannetta näillä tutkituilla alueilla. Tilastollinen analyysi sisältää 622 suomen- tai sloveeninkielisen henkilön vastaukset kyselyyn, joka liittyi ruotsin tai unkarin oppimismotivaatioon. Kysely perustuu Gardnerin asenne- ja motivaatiotestiin, AMTB:hen (Gardner & MacIntyre 1993; Gardner 2010). Kvantitatiivisia tuloksia täydentävät kyselyyn vastanneiden vapaaehtoiset kommentit. Taustaksi on kuvattu unkarin ja ruotsin kielen elinvoimaisuuteen vaikuttavia tekijöitä Sloveniassa ja Suomessa.

Tilastollisessa analyysissä on käytetty seuraavia muuttujia: *kiinnostus vieraisiin kieliin, instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio, halu oppia ruotsia tai unkaria, motivaation intensiteetti sekä ruotsin tai unkarin kielen pelko*. Kun kahden maan

kaksikielisyysalueiden vastauksia vertailtiin ensin ilman sukupuolimuuttujaa, tulokseksi saatiin vähäisiä eroja. Muuttujissa *instrumentaalinen orientaatio* ja *halu oppia kieltä* keskiarvo on suurempi suomenkielisillä, ja muuttujan *toisen kielen pelko* keskiarvo (negatiivinen muuttuja motivaatiossa) on pienempi sloveeninkielisillä. Vaikutuksen suuruus on kuitenkin pieni. Vähäisille maakohtaisille eroille löytynee joitakin selityksiä tilastojen ulkopuolelta. Suomenkielisten hieman korkeampaa *halua opiskella kieltä* voitaneen selittää Suomen pitemmällä kaksikielisyysperinteellä ja monen kielen opiskelun yleisyydellä jo perusasteella. Sloveeninkielisten motivaatiota vähentävinä tekijöinä voitaisiin pitää Bokorin (2001: 37–38) esille nostamaa kaksikielisyysvähäistä arvostusta (pitkän historian ajan ja käytännössä nykyisinkin) sekä myös sitä, että kaksikielisyysopetus ei käytännössä toimi (vrt. Kolláth 2012: 26–27). Viimeksi mainittu seikka kannattaisi ottaa huomioon mahdollisessa kaksikielisyyskoulujen suunnittelussa Suomessa, jottei niistä koituisi Sundmanin (2013: 47–67) esittämiä mahdollisia haittoja ruotsinkielisille.

Instrumentaalista orientaatiota ja opiskeluhaluutta vähentäviä tekijöitä Sloveniassa saattavat olla demografiset tekijät ja hyödyllisyysajattelu (vrt. Bourdieuin 1977 kielen symbolinen arvo). Slovenian unkarilaisia on vähemmän kuin suomenruotsalaisia, ja esimerkiksi sloveeninkieliset etsivät työpaikkoja Unkarin sijaan muun muassa saksankielisestä Itävallasta – kun taas suomalaiset ovat perinteisesti hakeutuneet töihin Ruotsiin.

Vähäiset maakohtaiset erot puolestaan vahvistanevat tyttöjen ja poikien tilastollisia eroja toisen kielen oppimisessa. Sukupuolen huomioon ottavat tilastolliset tulokset antavat vastauksen tutkimuskysymykseemme: sukupuolella on tilastollisesti merkitsevä rooli oppimismotivaation kaikissa kuudessa muuttujassa, joilla mittasimme sitä. Vaikutuksen suuruus oli kuitenkin pieni muuttujassa *toisen kielen pelko* molemmissa maissa. Tutkimustulokset ovat sopusoinnussa Suomessa aikaisemmin tehtyjen, ruotsin kielen oppimismotivaatioon liittyvien ja sukupuolieroja käsittelevien tutkimusten kanssa (esim. Juurakko-Paavola & Palviainen toim. 2011). Eroja selvitettäessä täytyy vastauksia useasti etsiä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä.

Dörnyein ja Csizérin (2002) aiemmin mainitun, vieraiden kielten opiskeluhaluutta Unkarissa kartoittavan tutkimuksen perusteella sukupuolittuneet erot näyttävät koskevan kaksikielisyysalueiden toisen kielen oppimisen lisäksi myös vieraita kieliä: tytöt ovat selvästi poikia motivoituneempia oppimaan vieraita kieliä. Omassa tutkimuksessammekin tytöillä on poikia suurempi motivaatio opiskella myös vieraita kieliä. Dörnyein ja Csizérin (ma.) ja Kissaun (2006) tutkimukset sekä eurooppalainen vertaileva tutkimus (Huguet & Lasagabaster 2007) paljastavat myös, että englannin kielen merkitys *lingua francana* on korostunut ja esimerkiksi ranska ja saksa ovat menettäneet entisen asemansa. Tämä saattaisi olla osasy siihen, että kiinnostus myös oman maan vähemmistökiel(t)en opiskelua kohtaan hiipuu.

Kuten Kissaun (2006) ja Suomessa esimerkiksi Lahelma (2009) ovat todenneet, sukupuolittuneet erot johtuvat usein asenteista eivätkä biologisista eroista. Tyttöjen korkeampaa toisen kielen oppimismotivaatiota voisivat osittain selittää esimerkiksi Galin (1998) ja Bilaniukin (2003) tutkimustulokset, joiden mukaan naiset käyttävät kielitaitoa sosiaaliseen liikkuvuuteen tai statuksen nostamiseen enemmän kuin

miehet. Toisaalta miesten maskuliiniset roolimallit ja uskomukset ”oikeista pojista” (Carr & Pauwels 2006), jotka eivät ole kiinnostuneita feminiiniseksi koetusta kielenopiskelusta, sekä miesten mahdollisesti voimakkaampi etnolingvistinen identiteetti saattavat estää miehiä omaksumasta toisen ryhmän kieltä. Kielten opetusalan naisistuminen poikien kiinnostusta vähentävänä tekijänä kielenopiskeluun ei tullut esille tutkimuksemme vapaaehtoisissa kommentteissa eikä sitä kysytty motivaatiotestissäkään (vrt. mt.; Kissau 2006).

Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että tytöillä on poikia korkeampi motivaatio myös äidinkielen oppimisessa (Jakku-Sihvonen 2013). Äidinkielen hyvä hallinta, johon kuuluu myös hyvä luku- ja kirjoitustaito, lienee paras edellytys muiden kielten omaksumiseen. Jos eriytyminen tyttöjen ja poikien äidinkielen taitojen välillä näkyy jo kolmannella luokalla (Huisman 2006), silloin poikien heikompi motivaatio ja oppimistulos ruotsin kielessä koulujen myöhemmässä vaiheessa ei ole yllättävä.

Oman kyselymme vapaaehtoisissa suomenkielisissä kommentteissa tulee esille toisen kielen pakollisuuden motivaatiota heikentävä vaikutus, erityisesti pojilla. Myös Kolláth (2012: 25–30) korostaa, että unkarin pakollisuus on negatiivinen tekijä. Suomenruotsin poistaminen ylioppilastutkinnon pakollisten aineiden listalta ei ole kuitenkaan lisännyt ruotsin suosiota lukiolaisten keskuudessa, vaan kirjoittajien määrä on oleellisesti vähentynyt vuodesta 2005 (MTV 2014a). Kyselymme vastaajien, erityisesti poikien, kommentteissa korostuva kielteinen suhtautuminen vähemmistökieleen ja sen puhujiin vaikuttanee myös opiskelumotivaatioon. Kommentit näyttävät heijastavan vastaavanlaisia media-, internet- ynnä muita keskusteluja. Hruskan (2004) mukaan sukupuolittuneet asenteet ja käytännöt suhtautumisessa toiseen kieleen näkyvät jo päiväkodissa. Yhteiskunnallisella tasolla olisi siis syytä panostaa kaksikielisyyden etujen korostamiseen. Myös kouluopiskelussa on tärkeä panostaa opiskelijoiden myönteiseen motivointiin. Siinä opettajalla on luonnollisesti suuri rooli, kuten esimerkiksi Green-Vänttisen ym. (2010) sekä Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimuksissa on korostettu.

Lopuksi kertaamme tärkeimmät tutkimustuloksemme. Olemme tutkineet enemmistökielisten halukkuutta oppia vähemmistökieltä kahdessa maassa, Suomessa ja Sloveniassa. Tutkimustuloksemme osoittavat, että slovenianunkarin ja suomenruotsin elinvoimaisuuden eroista ja erilaisesta historiallisesta taustasta huolimatta oppimismotivaation maakohtaiset erot ovat vähäiset. Sen sijaan motivaation sukupuolittuneisuus oli molemmissa maissa kaikissa muuttujissa tilastollisesti merkitsevä. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden vapaaehtoiset sanalliset kommentit vahvistivat toisaalta oppimismotivaation sukupuolittuneita eroja, toisaalta ne toivat esille myös uusia, tilastollisesti ei-tutkittuja näkökulmia, esimerkiksi opettajien ja opetusmenetelmien vaikutusta motivaatioon. Euroopan kahdelta eri alueelta, Suomesta ja Sloveniasta saadut samantyyppiset tuloksemme vähemmistökielen oppimismotivaatiosta puhuvat sen puolesta, että opiskelijoiden motivointia suunniteltaessa ei sukupuolittuneita eroja voida jättää huomioimatta. Kielenopiskelussa – ja suomalaisten tutkimustulosten perusteella myös äidinkielessä – poikien motivointiin on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Yksityiskohtaisen motivointistrategian luomiseen tarvittaisiin tutkijoiden sekä perus- ja keskiasteella toimivien opettajien tiivistä yhteistyötä.

Lähteet

- BAKER, SUSAN C. – MACINTYRE, PETER D. 2000: The role of gender and immersion in communication and second language orientations. – *Language Learning* 50 s. 311–341.
- BERGROTH, MARI 2007: *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. Vaasa: Vaasan yliopisto.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-204-5.pdf (28.5.2013).
- BILANIUK, LAADA 2003: Gender, language attitudes, and language status in Ukraine. – *Language in Society* 32 s. 47–78.
- BOKOR, JÓZSEF 2001: A magyar nyelv és használata a szlovéniai Muravidéken az ezredforduló küszöbén. – *Magyar Nyelv* 97 s. 34–52.
- BOURDIEU, PIERRE 1977: The economics of linguistic exchanges. – *Social Science Information* 6 s. 645–668.
- BOURHIS, RICHARD Y. – GILES, HOWARD – ROSENTHAL, DOREEN 1981: Notes on construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2 s. 145–155.
- BURTON, PAULINE 1994: Women and second-language use. – Pauline Burton, Ketaki Kushari Dyson & Shirley Arden (toim.), *Bilingual women. Anthropological approaches to second language use* s. 1–29. Cross-cultural perspectives on women 9. Oxford: Berg Publishing.
- CARR, MARY JOANNA – PAUWELS, ANNE 2006: *Boys and foreign language learning. Real boys don't do languages*. New York: Palgrave.
- CLYNE, MICHAEL G. 1992: Pluricentric languages. Introduction. – Michael G. Clyne (toim.), *Pluricentric languages. Differing norms in different nations* s. 1–7. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ConstSl 1991 = *The Constitution of the Republic of Slovenia / Ustava Republike Slovenije*. – *Official Gazette RS* 33/1991–I, 42/1997, 66/2000 & 24/2003. <http://www.seepag.info/download/slovenia/The%20Constitution%20of%20the%20Republic%20of%20Slovenia%20-%20bilingual.pdf> (19.6.2013).
- DSŠL 2013 = *Dvojezična Srednja Šola Lendava = Kétnyelvű Középiskola, Lendva*. www.dssl.si (15.5.2013).
- DÖRNYEI, ZOLTÁN 1994: Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *Modern Language Journal* 78 s. 273–284.
- 2007: *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN – CSIZÉR, KATA 2002: Some dynamics of language attitudes and motivation. Results of a longitudinal nationwide survey. – *Applied Linguistics* 23 s. 421–462.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN – OTTÓ, ISTVÁN 1998: Motivation in action. A process model of L2 motivation. – *Working Papers in Applied Linguistics* 4 s. 43–69. Thames Valley University, London. <http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1998-dorneyi-otto-wp.pdf> (23.11.2015).
- DÖRNYEI, ZOLTÁN – USHIODA, EMA 2011: *Teaching and researching motivation*. Applied Linguistics in Action Series. Harlow: Longman.
- GAL, SUSAN 1998: Peasant men can't get wives. Language change and sex roles in a bilingual community. – Jennifer Coates (toim.), *Language and gender. A reader* s. 147–160. Oxford: Blackwell Publishing.
- GARDNER, ROBERT C. 1985: *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. The Social Psychology of Language 4. London: Edward Arnold.
- 2010: *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang.
- GARDNER, ROBERT C. – MACINTYRE, PETER D. 1993: On the measurement of affective

- variables in second language learning. – *Language Learning* 43 s. 157–194.
- GILES, HOWARD – BOURHIS, RICHARD Y. – TAYLOR, DONALD M. 1977: Towards a theory of language in ethnic group relations. – Howard Giles (toim.), *Language, ethnicity and intergroup relations* s. 307–348. New York: Academic Press.
- GODDARD, ANGELA – PATTERSON, LINDSEY MEÄN 2000: *Language and gender*. London: Routledge.
- GREEN-VÄNTTINEN, MARIA – KORKMAN, MONICA CHRISTINA – LEHTI-EKLUND, HANNA 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Nordica Helsingiensia 22. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- GÖNCZ, LÁSZLÓ 2001: *A Muravidéki magyarság 1918–1941*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet. <http://mek.oszk.hu/02200/02239/html/01.htm> (26.5.2014.)
- HEIKKILÄ, RIIE 2011: *Bättre folk, bättre smak? Suomenruotsalaisten maku ja kulttuuripääoma*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 5/2011. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26320/battrefo.pdf?sequence=1> (4.2.2015).
- HRUSKA, BARBARA L. 2004: Constructing gender in an English dominant kindergarten. Implications for second language learners. – *TESOL Quarterly* 38 s. 459–485.
- HS 2014 = Valtaosa suomalaisista haluaa eroon pakoruotsista. Puolet suomenkielisistä pitää ruotsinkielisiä etuoikeutettuina. Marjukka Liiten. – *Helsingin Sanomat* 22.12.2014. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1419215630306#> (15.1.2015).
- HUGUET, ÁNGEL – LASAGABASTER, DAVID 2007: The linguistic issue in some European bilingual contexts. Some final considerations. – David Lasagabaster & Ángel Huguet (toim.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* s. 234–251. Clevedon: Multilingual Matters.
- HUISMAN, TUULAMARJA 2006: *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47277_aikima3.pdf (18.6.2013).
- JAKKU-SIHVONEN, RITVA 2013: *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:5. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/150062_Sukupuolenmukaista_vaihtelua_koululaisten_oppimistuloksissa_ja_asenteissa.pdf (30.7.2013).
- JUURAKKO-PAAVOLA, TAINA – PALVIAINEN, ÅSA (toim.) 2011: *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 11. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kielilaki 2003 = *Kielilaki* 423/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030423> (12.6.2013).
- KISSAU, SCOTT 2006: Gender differences in motivation to learn French. – *Canadian Modern Language Review* 62 s. 401–422.
- KOLLÁTH, ANNA 2012: *A szlovéniai magyar nyelv a többnyelvűség kontextusában*. Mednarodna knjižna zbirka ZORA 92. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- LAHELMA, ELINA 2009: Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* s. 136–156. Tampere: Vastapaino.
- LAMMI, KATI 2002: *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa. Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- LANSTYÁK, ISTVÁN 2009: *Nyelvművelés, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés. Jazyková kultúra, jazykové plánovanie, jazykový manažment*. Pozsony: Stimul.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2011: *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf (23.11.2015).
- LEHTI-EKLUND, HANNA 2011: Äidinkielen kokeen tehtävänannot ja opiskelijoiden valinnat suomeksi ja ruotsiksi. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 118–154. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1304. Tiede. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTI-EKLUND, HANNA – GREEN-VÄNTTINEN, MARIA 2011: *Svenska i finska grundskolor*. Nordica Helsingensia 27. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- LEMPIÄINEN, KATJA 2009: *Om motivation och attityder hos högstadielärover att lära sig svenska i två finska skolor*. Pro gradu -tutkielma. Tammerfors universitetet, institution för språk och översättningvetenskap, Nordiska språk.
- LONDEN, MONICA – ÖSTMAN, JAN-OLA 2012: Ambivalens och ansvar. Domänforlost som implicit process vid ett tvåspråkigt universitet. – *Nordand, Nordisk tidskrift för andrespråkforskning* 7 s. 113–141.
- MARTON, ENIKŐ – VINCZE, LÁSZLÓ 2012: Why are girls interested more in bilingualism? Gender effects on learning and using the minority language among majority language speakers in Finland and South-Tyrol. – *Europa Ethnica* 69 s. 97–101.
- MTV 2014a = Vain kolmannes pojista kirjoittaa yo-ruotsin – lukioiden välillä huimia eroja. Uutiset, kotimaa 31.5.2014. <http://m.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/vain-kolmannes-pojista-kirjoittaa-yo-ruotsin-lukioiden-valilla-huimia-eroja/3411776> (31.5.2014).
- 2014b = Eduskunta pohtii tänään: Onko pakkoruotsi tarpeellista? Uutiset, kotimaa 15.5.2014. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/eduskunta-pohtii-tanaan-onko-pakkoruotsi-tarpeellista/3376616> (29.5.2014).
- 2014c = Pakkoruotsi perussuomalaisille vaaliteema – RKP:lle kynnyskysymys 22.12.2014. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/pakkoruotsi-perussuomalaisille-vaaliteema-rkp-lle-kynnyskysymys/4634044> (15.1.2015).
- ONM 2012 = Hungarian National Community. Republic of Slovenia. Office for national minorities. http://www.arhiv.uvn.gov.si/en/minorities/hungarian_national_community/ (10.7.2013).
- PAJARES, FRANK – VALIANTE, GIOVANNI 2001: Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students. A function of gender orientation? – *Contemporary Educational Psychology* 26 s. 366–381. doi:10.1006/ceps.2000.1069. <http://www.idealibrary.com> (15.3.2014).
- PAVLENKO, ANETA 2001: Bilingualism, gender and ideology. – *International Journal of Bilingualism* 5 s. 117–151.
- PIESANEN, ELLEN – KIVINIEMI, ULLA – VALKONEN, SAKARI 2007: *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa*. Tutkimuslustoja 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/img/portal/9021/G038.pdf> (23.11.2015).
- PILLER, INGRID – PAVLENKO, ANETA 2005: Bilingualism and gender. – Tej K. Bhatia & Wil-

- liam C. Ritchie (toim.), *The handbook of bilingualism* s. 489–511. Oxford: Blackwell.
- Sivistysvaliokunta 2014 = Sivistysvaliokunnan julkinen kuuleminen kansalaisaloitteesta Ruotsin kieli valinnaiseksi oppiaineeksi ti 11.11. Sivistysvaliokunnan tiedotteet 2014. <http://web.eduskunta.fi/Resource.phx/valiokunnat/valiokunta-sivo1/tiedotearkisto.htx?templateId=39.htx&id=6989&cache=no> (31.1.2015).
- SUNDMAN, MARKETTA 2013: Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? – Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* s. 47–67. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- SVT 2014 = *Suomen virallinen tilasto*. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/tau.html> (23.11.2015).
- SWANN, JOAN 1998: Language and gender. Who, if anyone, is disadvantaged by what? – Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey & Janet Maw (toim.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* s. 146–161. Buckingham: Open University Press.
- TAKALA, SAULI 2008: *Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?* Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38aZgyl/Takala_raportti.pdf (23.11.2015).
- TANDEFELT, MARIKA 2003: *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/tank_om_1.pdf (16.6.2013), http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/tank_om_2.pdf (16.6.2013).
- TANDEFELT, MARIKA – FINNÄS, FJALAR 2007: Language and demography. Historical development. – *International Journal of the Sociology of Language* 187/188 s. 35–54.
- USHIDA, EIKO 2005: The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. – *CALICO Journal* 23 s. 49–78. https://calico.org/html/article_131.pdf (15.7.2013).
- VIDMAR, TADEJ 2011: Schooling of national minorities in Slovenia. Two approaches. – *Facta Universitatis. Series Philosophy, Sociology, Psychology and History* 10 s. 31–43. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pas/pas2011/pas2011-04.pdf> (2.10.2013).
- WILLIAMS, MARION – BURDEN, ROBERT – LANVERS, URSULA 2002: French is the language of love and stuff. Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. – *British Educational Research Journal* 28 s. 503–528.
- YAGMUR, KUTLAY 2011: Does ethnolinguistic vitality account for the actual vitality of ethnic groups. A critical evaluation. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 s. 111–120. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2010.541914> (4.2.2015).
- YAGMUR, KUTLAY – EHALA, MARTIN 2011: Tradition and innovation in the ethnolinguistic vitality theory. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 s. 101–110. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2010.541913> (3.2.2015).

SUMMARY

Motivation for learning minority languages: Gender discrepancies in Finland and Slovenia

This article analyses the relative learning motivation among students for two minority languages within majority-language cultures, namely for learning Swedish in Finland and for learning Hungarian in Slovenia. Particular attention is paid to gender discrepancies revealed in the results. Language policy and the relative historical linguistic contexts are also analysed. Both languages have high official status in the given country (though Hungarian only has official status in a small part of Slovenia) and both languages are taught to majority-language speakers.

The data is based on questionnaires, which were filled out by a total of 622 students in the two countries. Six motivational variables were analysed using Gardner's (2000) Attitude/Motivation Test Battery: interest in foreign language, instrumental orientation, integrative orientation, desire, motivational intensity, and second-language anxiety.

The results of the MANOVA analyses show that, at the multivariate level, girls are significantly better motivated than boys in learning the minority language in both countries. The univariate tests demonstrated that the majority of girls have higher motivation in learning the minority language in each of the six variables separately and in both countries overall. The statistical analyses were complemented with a short qualitative analysis of the respondents' optional comments, which confirmed the gender difference.

The results confirm the findings of earlier Finnish research on learning motivation for Swedish by the majority Finnish-speaking population. Similar results from the Slovenian data, with regard to Hungarian, are in line with these observations. What might explain the gender difference is that women's language learning and use is often more prestige-oriented, i.e. aimed at achieving higher social status and mobility. Some observations also suggest that, compared to boys, girls have higher motivation and show higher interest than boys in learning their mother tongue as a school subject. Higher motivation and better performance in the mother tongue as a school subject may also improve the motivation for learning other languages.

Enemmistökielisten motivaatio oppia vähemmistökieltä: Sukupuolten väliset erot Suomessa ja Sloveniassa

Artikkeli käsittelee vähemmistökielen oppimismotivaatiota enemmistönuorilla: Suomessa ruotsin ja Sloveniassa unkarin oppimista. Erityisesti kiinnitetään huomiota sukupuolten välisiin eroihin. Taustaksi kuvataan myös Suomen ja Slovenian kielellistä kontekstia. Molemmilla vähemmistökielillä on omassa maassaan korkea kielellinen status (tosin unkarilla vain alueellisesti), ja niitä opetetaan myös enemmistölle.

Artikkeli perustuu 622 oppilaan vastauksiin kyselytutkimuksessa, joka tehtiin keskiasteen oppilaitoksissa. Tilastollisessa analyysissä käytettiin Gardnerin (2000) asenne- ja motivaatiotestin kuutta muuttujaa: 1) kiinnostusta toiseen kieleen, 2) instrumentaalista orientaatiota, 3) integraatiivista orientaatiota, 4) halua oppia kieltä, 5) motivaation intensiteettiä ja 6) toisen kielen pelkoa.

Tulokset osoittavat, että enemmistökieltä puhuvilla tytöillä on tilastollisesti korkeampi motivaatio opetella vähemmistökieltä jokaisen kuuden motivaatiotekijän osalta. Tilastollista analyysia täydentää oppilaiden vapaista kommentteista koottu osuus, joka osaltaan vahvistaa tuloksia.

Tulokset vahvistavat Suomessa aikaisemmin saatuja tutkimustuloksia tyttöjen korkeammasta motivaatiosta oppia ruotsia. Slovenian aineisto puolestaan vahvistaa tuloksia unkarin kielen oppimismotivaatiosta. Kahdesta maasta saadut tulokset vahvistanevat myös aikaisempia kansainvälisiä tutkimuksia naisten prestiisipohjaisesta toisen kielen omaksumisesta ja käytöstä.

Suomessa tehtyjen tutkimusten mukaan tytöillä on korkeampi oppimismotivaatio myös äidinkielen oppiaineessa ja he suoriutuvat siitä paremmin kuin pojat. Hyvä äidinkielen taito antaa pohjan toisen kielen omaksumiselle. Lisätutkimuksilla tulisi selvittää, kumpi vaikuttaa oppimismotivaatioon enemmän, prestiisitekijät vai enemmistön äidinkielen taitotasoa. On kuitenkin selvää, että enemmistölle suunnatun vähemmistökielten opetuksen suunnittelussa sukupuolitekijöitä ei voida jättää huomiotta.

Kirjoittajien yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@helsinki.fi