

Motivaatio ja oppiminen edistyneiden S2-oppijoiden tarinoissa

Inkeri Kanninen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Elokuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

KANNINEN, INKERI: Motivaatio ja oppiminen edistyneiden S2-oppijoiden tarinoissa

Pro gradu -tutkielma, 44 s., 1 liites.

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Elokuu 2020

Pro gradu -tutkielmani käsittelee aikuisten S2-oppijoiden oppimisprosessia ja siihen liittyviä motivaation kysymyksiä. Työni tavoitteena on tutkia, millaisia toisen kielen oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä tarinallisuuden ja vapaamuotoisen kirjoittamisen avulla voidaan saada näkyviin ja millaisia tekijöitä oppijat itse pitävät tärkeinä oman oppimisensa edistymisen kannalta.

Työn teoreettinen ja metodologinen osuus pohjautuu motivaation tutkimukseen ja narratiiviseen lähestymistapaan. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana oleva narratiivinen viitekehys liittyy tutkimuksen osaksi eri tieteenaloille yhteistä narratiivista tutkimusperinnettä. Tämän vuoksi lähdemateriaali ulottuu narratiivisuuden osalta kielentutkimuksen ulkopuolelle, ja tutkimuksessa hahmotetaan narratiivisuuden määritelmiä muun muassa sosiologisen, psykologisen ja etnografisen tutkimuksen avulla.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdestatoista aikuisen suomenoppijan kirjoittamasta vapaamuotoisesta elämän kertomuksesta, joissa kirjoittajat pohtivat motivaation ja oppimisen kysymyksiä itselleen tärkeistä näkökulmista. Kirjoittajat olivat Turun yliopiston KOROKKE-hankkeen osallistujia lukuvuonna 2019–2020.

Tulosten mukaan myönteiset kokemukset kielestä ja oppimisesta vaikuttavat kannattelevan oppijan motivaatiota tilanteessa, jossa kielen oppiminen on edennyt haasteelliselle tasolle ja jossa eteneminen on vaikeaa. Hyväkään taitotaso ja menestyminen opinnoissa eivät kuitenkaan vaikuta riittävän, jos tavoitteet ovat niin korkealla, että niihin pyrkiminen ei enää tuota mielihyvän ja pärjäämisen tunteita. Aikuisuuteen liittyvät velvollisuudet ja vastuut piirtyvät tarinoissa esiin motivaatiota lisäävinä tekijöinä, ja kirjoituksissa korostuu oman hyvinvoinnin lisäksi oman toiminnan vaikutus läheisten ihmisten hyvinvointiin. Vallitsevien olosuhteiden aiheuttama ristiriita taas vaikuttaa lisäävän tyytymättömyyttä ja turhautumista, mikä vähentää motivaatiota.

Aikuisten oppijoiden elämäntilanteessa elämyksellisyys tai uusien kokemusten kartuttaminen eivät vaikuta riittävän motivoivilta syiltä jatkaa kielen opiskelua. Useimmissa aineiston tarinoissa mainitaan kielen rakenteelliset vaikeudet, mutta niiden vaikutus motivaatioon ei nouse korostuneesti esiin. Sen sijaan ihmissuhteet voivat aineiston mukaan vaikuttaa oppimismotivaatioon tavoilla, jotka ovat yllättäviä tai vaikeasti ennakoitavissa. Kirjoittajien intensiivinen heittäytyminen annettuun kirjoitustehtävään antaa viitteitä siitä, että vapaaseen kirjoittamiseen perustuvaa aineistonkeruuta olisi mahdollista hyödyntää edistyneillä oppijoilla myös mahdollisen jatkotutkimuksen yhteydessä.

Asiasanat: S2-tutkimus, suomi toisena kielenä, motivaation tutkimus, narratiivisuus, tarinallisuus

Sisällys

1	Johdanto	2
1.1	Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	2
1.2	KOROKE-hankkeen esittely	4
2	Teoreettiset lähtökohdat	6
2.1	Motivaation tutkimus	6
2.1.1	Motivaation määritelmä	6
2.1.2	Oppimismotivaatio	9
2.1.3	Motivaatioteorioita	10
2.2	Narratiivinen viitekehys	13
2.2.1	Narratiivisuus tutkimusmenetelmänä	13
2.2.2	Narratiivit tutkimusaineistona	15
3	Aineiston analyysi	17
3.1	Aineistonkeruutehtävän esittely	17
3.2	Kirjoitelmien analyysi	19
3.2.1	Suomeen tulon syyt	19
3.2.2	Suhtautuminen kielenoppimisprosessiin	20
3.2.3	Tarinoiden merkittävät toiset	22
3.2.4	Oppimiskokemukset tarinoissa	26
3.2.5	Elämänmuutokset motivaatiotekijöinä	31
3.2.6	Näkyviin kirjoitetut motivaatiotekijät	34
4	Keskeisten tulosten pohdintaa	38
4.1	Tutkimuskysymysten käsittely	38
4.2	Lopuksi	41
	Lähteet	43
	Liite 1: Luovan kirjoittamisen tehtävä	45

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Pro gradu -tutkimukseni on syntynyt kahden itselleni merkityksellisen osa-alueen yhdistymisen kautta. Ensimmäinen näistä liittyy omaan koulutushistoriaani ja ammatilliseen taustaani. Opettajana ja aikuisena opiskelijana olen kiinnostunut oppimisen prosessista ja erityisesti niistä syistä, jotka saavat aikuisen lähtemään opiskelupolulle ja pysymään valitulla reitillä. Suomen kielen oppimisen ja opettamisen alueella keskeinen mielenkiintoni kohde on aikuisten S2-oppijoiden oppimisprosessi ja siihen liittyvät motivaation kysymykset: Millaiset tekijät herättävät tarpeen oppia ja mikä saa aikuisen oppijan jatkamaan opintojaan? Syitä kielen opiskelun aloittamiseen on lukuisia, mutta aikuisten oppijoiden kohdalla ensisijaisen tärkeitä ovat tekijät, jotka vievät opintoja eteenpäin. Miten oppijat itse hahmottavat motivaation kysymyksiä ja mitä motivaatio heille tarkoittaa? Motivaation olemassaolo on ilmeistä, mutta käsitteenä se pakenee yksiselitteisiä määrittelyjä. Motivaation kysymykset voivat näyttäytyä sekä ulkoapäin tulevana yhteiskunnan ja kulttuurin asettamina vaatimuksina että yksilöllisinä sisäisinä kannustimina. Usein motivaatio kuitenkin on jonkinlainen yhdistelmä, joka elää näiden ääripäiden välillä.

Toinen työni taustalla vaikuttava ilmiö on ihmisten ja yhteisöjen tapa jäsentää todellisuutta tarinoiden avulla. Liitymme ja liitämme itsemme osaksi yhteistä kulttuuria kertomusten välityksellä ja viestimme ajatuksistamme sekä toiveistamme kertomalla ja kuuntelemalla. Suomea toisena kielenä opiskelevat aikuiset ovat kokeneet elämässään erilaisia vaiheita, ja heidän opintojensa taustalla vaikuttavat tekijät voivat olla laajoja ja moninaisia. Koska käsitykseni ihmisyydestä kietoutuu niin kulttuurisiin kuin yksilöllisiin tarinoihin, lähestyn aiheitani aineistolähtöisesti ja etsin vastauksia motivaation kysymyksiin yksilöllisten näkökulmien kautta. Ajatus aineistoon perustuvasta ja avoimuuteen pyrkivästä lähestymistavasta ohjasi minua kokoamaan tutkimusaineiston luovan ja osittain vapaamuotoisen aineistonkeruutehtävän avulla ja antamaan puheenvuoron vastaajille itselleen.

Työni teoreettinen ja metodologinen osuus pohjautuu motivaation tutkimukseen ja narratiiviseen lähestymistapaan. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdestatoista aikuisen suomenoppijan kirjoittamasta vapaamuotoisesta elämän kertomuksesta, joissa kirjoittajat pohtivat motivaation ja oppimisen kysymyksiä itselleen tärkeistä näkökulmista (Liite 1). Kirjoittajat olivat Turun yliopiston

KOROKE-hankkeen osallistujia lukuvuonna 2019–2020 (ks. luku 1.2). Narratiivinen tutkimusote antoi mahdollisuuden ohjata aineistonkeruutehtävää haluttuun suuntaan tukikysymysten avulla, mutta kuitenkin niin, että tehtävänanto jäi tietyiltä osin vapaasti tulkittavaksi. Aineiston teksteissä kirjoittajat käsittelivät aihetta itse valitsemallaan tavalla ilman strukturoitua vastauskaavaketta.

Työni tavoitteena on tutkia, millaisia toisen kielen oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä tarinallisuuden ja vapaamuotoisen kirjoittamisen avulla voidaan saada näkyviin ja millaisia tekijöitä oppijat itse pitävät tärkeinä oman oppimisensa edistymisen kannalta. Keskeiset tutkimuskysymykset tiivistyvät seuraaviin:

1. Millaisia kielen opiskeluun ja motivaatioon liittyviä tekijöitä osallistujien tarinoista on löydettävissä?
2. Millä tavoin osallistujat kuvailevat oman motivaationsa syntyä, kehittymistä ja säilymistä?
3. Miten tärkeäksi osallistujat kokevat kielitaidon tämänhetkisessä elämäntilanteessaan?
4. Miten osallistujat kuvailevat kirjoituksissaan suomen kieltä tai suhdettaan kieleen?

Kielen oppimista käsittelevä tutkimus on usein soveltavaa tutkimusta, jossa voidaan hyödyntää monenlaisia lähtökohtia. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana oleva narratiivinen viitekehys liittyy tutkimuksen osaksi eri tieteenaloille yhteistä narratiivista tutkimusperinnettä. Tämän vuoksi lähdemateriaali ulottuu narratiivisuuden osalta kielentutkimuksen ulkopuolelle, ja tutkimuksessa hahmotetaan narratiivisuuden määritelmiä muun muassa sosiologisen, psykologisen ja etnografisen tutkimuksen avulla. Kielitaidon merkitystä ja motivaatiota on tutkittu aiemmin sekä pro gradu -tutkimuksissa että väitöskirjatöissä. Uusinta tutkimusta edustaa Markku Nikulinin tekeillä oleva väitöskirja, jossa käsitellään akateemisen kielitaidon merkitystä ei-suomenkielisten akateemisella alalla työskentelevien elämässä (Nikulin, tulossa). Samaan aihepiiriin kuuluu myös Heidi Niemelän väitöskirja (Niemelä, tulossa), jossa kieliasenteita on tutkittu piirtämistehtävien avulla. Niemelän mukaan luovat tehtävät voivat auttaa kielentämään sellaisia aiheeseen liittyviä ajatuksia, joita muuten voisi olla vaikea tuoda kirjoitettuun muotoon.

Tämän tutkimuksen keskiössä olevaa narratiivista lähestymistapaa on aiemmin käytetty muuan muassa Teppo Sintosen (1999) sosiologis-etnografisessa väitöstyössä ”Etninen identiteetti ja narratiivisuus” ja Anne Partasen (2011) kasvatustieteen alaan kuuluvassa minäpystyvyyttä käsittelevässä väitöskirjassa ”Kyllä minä tästä selviän – Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina”. Kummassakin tutkimuksessa aihetta on lähestytty sisäisestä ja yksilöllisestä näkökulmasta käsin. Narratiiveja on hyödynnetty myös Vilma Hännisen (2000) sosiologian alaan kuuluvassa väitöstyössä ”Sisäinen tarina, elämä ja muutos”.

Tutkimus perustuu sekä motivaation tutkimusta käsittelevään kirjallisuuteen että narratiivisiin näkökulmiin ja jakautuu rakenteeltaan neljään osaan. Ensimmäinen luku esittelee aihetta ja tutkimuksen lähtökohtia yleisesti. Toisessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja perehdytään sekä motivaation tutkimukseen että narratiiviseen viitekehykseen lähdekirjallisuuden ja aiemmin tehdyn tutkimuksen pohjalta. Kolmas luku on jaettu kolmeen alalukuun, ja siinä kuvataan aineiston keruuta ja käsittelyä sekä edetään aineiston analyysiin lukuisten aineistoesimerkkien avulla. Viimeisessä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia, onnistumista ja haasteita sekä käsitellään mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Tutkimuksen liitteenä on aineistonkeruussa käytetty tehtävänanto- ja lupakyselylomake.

1.2 KOROKKE-hankkeen esittely

Tutkimus on toteutettu Turun yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen KOROKKE-hankkeen piirissä.¹ KOROKKE-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama vuosille 2019–2021 ajoittuva kokonaisuus, jonka tavoitteena on edistää korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymistä ja opintopoluilla edistymistä. Hankkeessa on hyödynnetty kokemusta Turun yliopistossa aiemmin järjestetyistä akateemisille ja edistyneille suomenoppijoille suunnatuista hankkeista, jotka ovat sisällöltään osittain vastaavia KOROKKE-hankkeen kanssa (ks. Kekki & Jokela 2018). Turun yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen KOROKKE-kieliklinikka tarjoaa sekä yksilöohjausta että pienryhmäopetusta Turun seudun korkeakoulutetuille maahanmuuttajille ja ei-äidinkielisille korkeakouluopiskelijoille. Brahea-keskuksen osahanke vastaa osallistujien ura- ja opinto-ohjauksesta.

Kieliklinikan opetus ja ohjaus on tarkoitettu erityisesti sellaisille henkilöille, joilla on jo melko hyvä suomen kielen taito mutta joiden on vaikea löytää tasoaan vastaavaa ja yksilöllistä suomen kielen opetusta. Kevääseen 2020 mennessä kieliklinikka oli tavoittanut noin 40 kohderyhmään kuuluvaa henkilöä. Osa heistä opiskeli hankkeessa joko syys- tai kevätkauden ajan ja osa oli mukana koko toimintakauden 2019–2020. Osallistujat valittiin alkukartoituksen perusteella. Kartoituksen tarkoitus oli selvittää hakijoiden kielitaitoa, heidän aiempia opintojaan sekä suunnitelmiaan tulevaa työtä tai

¹ Luvun 1.2 tiedot on saatu hankkeen vastuulliselta johtajalta Hanna Jokelalta sekä www-sivulta (<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/suomen-kieli-ja-suomalais-ugrilainen-kielentutkimus/koroke>) 1.3.2020. Pro gradu -tutkielmaa varten kerätty aineisto kuuluu KOROKKE-hankkeen aineistojen, tutkimuslupien ja tietosuojan piiriin.

opintoja ajatellen. Alkukartoituksessa saatuja taustatietoja hyödynnettiin ohjauksen suunnittelussa ja kohdentamisessa, jotta opetus vastaisi mahdollisimman hyvin osallistujien yksilöllisiin tarpeisiin.

Kaikilla hankkeen osallistujilla oli vähintään alempi korkeakoulututkinto joko lähtömaasta tai Suomesta, ja joissakin tapauksissa molemmista. Hankkeessa edustettuina olivat muun muassa tietotekniikan, terveydenhuollon ja kasvatustieteen alat. Osa osallistujista oli suomalaisessa työelämässä, mutta alalla, joka ei vastannut heidän koulutustaustaansa tai ammatillisia toiveitaan. Näiden osallistujien yhtenä tavoitteena oli päivittää osaamistaan, jotta he voisivat tehdä koulutustaan vastaavaa työtä Suomessa. Osa osallistujista oli hakeutumassa uuteen koulutukseen tai oman alansa täydennyskoulutukseen. Hankkeessa oli mukana myös henkilöitä, jotka opiskelivat joko suomen- tai englanninkielisissä korkeakouluohjelmissa. Kaikki osallistujat olivat osallistuneet aiemmin muodolliseen suomen kielen opetukseen esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa, aikuiskoulutuksessa tai korkeakoulussa, ja pidempään Suomessa asuneilla oli taustallaan myös S2-opintoja peruskoulusta ja lukiosta.

Osallistujien ikähaarukka oli laaja: vanhimmat olivat syntyneet 60-luvun lopulla ja nuorimmat 90-luvun alussa. Heidän Suomessa oloaikansa jakautui yhden vuoden ja yli kahden vuosikymmenen välille. Keskimäärin osallistujat olivat olleet Suomessa seitsemän vuotta, ja heillä oli jo paljon käytännön kokemusta suomalaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista. Osallistujien äidinkieliä oli toimintakauden 2019–2020 aikana yhteensä viisitoista: arabia, bosnia, slovakki, japani, espanja, kurdi, persia, italia, puola, venäjä, unkari, ukraina, urdu, albaani ja dari. Kaikkien osallistujien kielitaito oli hyvällä tasolla, ja he käyttivät kieltä vapaa-ajalla jokapäiväisessä elämässään. Hankkeen alkaessa osallistujat arvioivat kielitaitonsa oman kokemuksensa tai aiemmin tekemiensä kielitaitotestien perusteella keskimäärin B1–B2 -tasolle.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Motivaation tutkimus

Motivaation tutkimus liittyy ihmisyyden peruselementtien tutkimiseen. Millaisia asioita ihmiset haluavat ja millaiset tarpeet ohjaavat heitä toimimaan tietyllä tavalla? Mitkä tekijät pitävät motivaatiota yllä? Motivaatioteoriat ottavat huomioon erilaisia taustatekijöitä ja auttavat tunnistamaan käyttäytymisen suuntautumista esimerkiksi eri kulttuurillisissa ympäristöissä tai erilaisten elämäkokemusten yhdistämissä ihmisryhmissä. Ihmisyyteen liittyvät fysiologiset perustarpeet ovat kaikille yhteisiä, mutta yksilölliset ominaisuudet rakentavat näiden perustarpeiden ylle monimutkaisen persoonallisuusverkoston, jossa yhtenä tekijänä toimii motivaatio. Motivaation tutkimuksen avulla selvitetään, millaiset tarpeet nousevat ihmisyydestä itsestään ja mitkä tekijät nousevat kulttuurillisesta ja sosiaalisesta maaperästä. (Reeve 2005, 15–16.)

2.1.1 Motivaation määritelmä

Motivaatiokäsitteen taustalla on latinankielinen sana *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaatio viittaa käyttäytymiseen ja toimintaan. Eri lähteistä nousevat yllykkeet virittävät ihmisessä tarpeen toimia tietyllä tavalla ja tietyn tavoitteen suuntaisesti. Motivaation kantasana on *motiivi*, jolla tarkoitetaan erilaisia syitä, tarpeita ja haluja käyttäytyä tai toimia halutulla tavalla. Motiivit tai motivaatiotekijät ovat tämän suuntautuneen ja tavoitehakuisen toiminnan taustalla vaikuttavia sisäisiä tai ulkoisia yllykkeitä, joiden ohjaamana toiminta etenee ja kohdistuu. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Seikkula-Leino 2002, 57.) Peltonen ja Ruohotien (1992, 16–17) mukaan motivaatio on motiivien aikaansaama tila, jossa näkyvät sekä toiminnan vireys että suunta, johon toiminnalla tai käyttäytymisellä pyritään. Toiminnan vireys tai energia saa yksilön ohjaamaan käyttäytymistään tavoitetta kohti (Seikkula-Leino 2002, 57). Peltonen ja Ruohotie (1992, 17) kuvailevat motivaatiota myös *systemioituneisuuden* kautta. Käsite viittaa abstraktiin palautejärjestelmään, joka syntyy sekä yksilön omien palauteprosessien että ulkoapäin tulevien palautteiden vuorovaikutuksessa. Saadun palautteen perusteella toiminnan suunta ja intensiteetti joko vahvistuu tai vähenee, mikä näkyy käyttäytymisen tai toiminnan muutoksena.

Motivaatio voidaan jakaa *tilanne- ja yleismotivaatioon* sekä *sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon*. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Seikkula-Leino 2002, 58) *Tilannemotivaatiolla* tarkoitetaan suhteellisen lyhytkestoista muutoksille altista tilannetta, jossa sisäiset tai ulkoiset motiivit ohjaavat toiminnan suuntaa. Mikäli toiminnan taustalla olevat motiivit muuttuvat, myös toiminta muuttuu.

Tilannemotivaatio on dynaamista ja siten nopealiikkeistä. *Yleismotivaatio* koostuu samoista aineksista, mutta se on luonteeltaan pysyvää ja pitkäkestoista. Peltonen ja Ruohotie (1992, 17) vertaavat yleismotivaatiota asenteen käsitteeseen. Vaikka motivaatio ja asenne eivät täysin toimi toistensa synonyymeina, asenteen käsitteeseen liittyvät pysyvät ja hitaasti muuttuvat elementit ovat myös yleismotivaatiosta tunnistettavia piirteitä (Asenteen käsitteestä ks. luku 2.1.2). Seikkula-Leinon (2002, 57) mukaan yleismotivaatio vaikuttaa intensiivisemmin yksilön persoonassa läsnä oleviin piirteisiin ja voi näkyä esimerkiksi itsetunnossa. Tilannemotivaation muutokset sen sijaan eivät vaikuta ihmisen perusominaisuuksiin, vaan näkyvät selkeämmin ulkoisena toiminnan tai käyttäytymisen muuttumisena. Tilanne- ja yleismotivaatio ovat toisiinsa kietoutuneita ja toisistaan riippuvaisia prosesseja, ja ne vaikuttavat toisiinsa kahteen suuntaan. Peltonen ja Ruohotien (1992, 17) mukaan erityisesti tilannemotivaatio on riippuvainen yleismotivaatiosta: jos yleismotivaatio on vankka, toiminnan suuntaaminen ja vireystilan säilyttäminen on mahdollista myös silloin, kun yksittäiset motivaatiotekijät aiheuttavat muutoksia tilannemotivaatiossa.

Motivaation syntyyn ja säilymiseen vaikuttavat sekä sisäiset että ulkoiset tekijät (Seikkula-Leino 2002, 58). *Sisäistä ja ulkoista motivaatiota* voidaan selittää ja tulkita eri tavoin riippuen siitä, millaisen teorian tai näkökulman kautta aihetta lähestytään. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat myös monelta osin toisiinsa kietoutuneita, eikä niitä voida yksiselitteisesti erottaa toisistaan. Peltonen ja Ruohotie (1992, 19) korostavatkin, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio täydentävät toisiaan ja voivat näyttäytyä saman ilmiön eri puolina, usein kuitenkin siten, että jotkin motivaatiotekijät nousevat esille näkyvämpinä ja helpommin tunnistettavina kuin toiset. Koska motivaatio kuvaa ihmisen sisäistä tilaa, on tärkeää huomata, että sisäisten ja ulkoisten tekijöiden erottelu toisistaan on aina haasteellista eikä se johda tyhjentävään lopputulokseen. Ihmistä ei voida muuttaa matemaattiseksi malliksi, vaan todellisuus on aina esitettyjä malleja runsaampi ja moniulotteisempi (Dörnyei 2005, 66; Seikkula-Leino 2002, 58).

Sisäistä motivaatiota voidaan kuvailla tilaksi, jossa toiminta tuottaa sisäistä mielihyvää tai jossa käyttäytymisen syyt nousevat sisäisistä tarpeista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19; Seikkula-Leino 2002, 58–59.) Sisäinen motivaatio kiinnittyy ylemmän asteen tarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen. Ylemmän asteen tarpeet voivat liittyä esimerkiksi itsensä toteuttamiseen tai kehittämiseen, ja niiden voidaan katsoa olevan pitkäkestoista mielihyvää ja tyydytyksen tunnetta tuottavia, syvälle ihmisen persoonaan kiertyneitä kannustimia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Ulkoinen motivaatio yhdistyy alemman asteen tarpeisiin ja on riippuvainen ympäristöstä. Alemman asteen tarpeet voivat olla abstrakteja ja käsitteellisiä samoin kuin ylemmänkin tason tarpeet, mutta ne palvelevat perustarpeita ja niiden tyydyttymättä jääminen vaikuttaa nopeasti elämänlaatuun ja päivittäiseen olemassaoloon. Alemman tason tarpeita ovat esimerkiksi turvallisuuden ja

yhteenkuuluvuuden tarve. Alemman tason tarpeet tyydyttyvät nopeammin, mutta niiden tyydyttymisestä seuraava mielihyvä on kestoaltaan lyhytaikaisempaa kuin ylemmän asteen tarpeiden kohdalla. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19; Seikkula-Leino 2002, 58.)

Maslowin tarvehierarkian (Maslow 1987, 8) mukaan ylempänä hierarkiassa olevan tarpeen tyydyttäminen vaatii sitä, että alemman tason tarve on tyydytetty ensin. Asia voidaan viedä myös pidemmälle: mikäli alempaa tarvetta ei tyydytetä, ylempää tarvetta ei synny lainkaan. Maslowin mukaan ihminen on aina tarpeidensa ja sisäisten viettiensä johdattama, ja hänellä on luontainen tarve haluta asioita. Kun ensisijainen tarve tulee tyydytetyksi, se korvaantuu uudella tarpeella, ja kun se on tyydytetty, ihminen hakeutuu kohti seuraavaa päämäärää. Ihminen ei siis koskaan tule valmiiksi, vaan tarpeet ja tilanteet ovat jatkuvassa muutoksessa. (Maslow 1987, 8.)

Tarpeet vaikuttavat ensi silmäyksellä yksinkertaisilta, mutta lähempi tarkastelu osoittaa niiden määrittelyn ongelmallisuuden. Subjektiviiselta vaikuttava syy osallistua vaikkapa koulutukseen voi todellisuudessa olla motivoitunut yksilöllisten tarpeiden sijaan ympäröivän kulttuurin vaatimuksista. Tarve voi myös herätä vasta sitten, kun sitä tarjotaan hyödynnettäväksi: tarjonta siis lisää kysyntää. (Nurmi 1995, 17.) Tarpeiden määrittelyyn vaikuttavat myös määrittelijän omat näkemykset ja intressit. Esitettyjen määritelmien takana on siis aina valintoja, jotka liittyvät arvoihin ja painotuksiin. (Maslow 1987, 8; Nurmi 1995, 17.)

Vaikka sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovatkin havainnollisia välineitä motivaation kuvailemiseen, niiden käyttö voidaan nähdä myös keinotekoisena. Nurmen (1995, 17) mukaan motivaatio syntyy yhteiskunnallisten olosuhteiden ja käsillä olevan elämäntilanteen asettamissa puitteissa, eikä sisäisellä motivaatiolla ole todellista mahdollisuutta kehkeytyä irrallaan, vaan se on kytköksissä vallitsevaan tilanteeseen. Myös Peltonen ja Ruohotie (1992, 18) nostavat esiin motivaatiokäsitteen käyttöön liittyviä ongelmia, jotka on hyvä ottaa motivaation tutkimuksessa huomioon. Heidän mukaansa ensimmäinen haaste on motivaation havaitsemisen ja mittaamisen mahdottomuus. Motivaatio voi näkyä toiminnassa, mutta sitä ei voida suoraan havaita tai mitata. Motivaatio on siis abstrakti ja käsitteellinen ilmiö, ja siitä tehdyt päätelmät ovat aina hypoteeseja. Toinen ongelma liittyy käyttäytymisestä tehtyihin havaintoihin: käyttäytymistä ohjaa lukuisa määrä tekijöitä, joten käyttäytymisen tulkitseminen ainoastaan motivaatiosta johtuvaksi johtaa virheellisiin päätelmiin. Kolmas haaste on motivaation prosessiluonne. Motivaatio kehkeytyy useiden tekijöiden yhteisessä vaikutuspiirissä, eivätkä motivaatioteoriat pysty ottamaan huomioon kaikkia olemassa olevia prosessin osatekijöitä. Viimeinen esiin tuotu ongelma on arvojen ja tavoitteiden vuoropuhelu yksilöiden, ryhmien ja yhteiskunnan välillä. Tämä arvojen ja tavoitteiden kehä on jatkuvassa muutoksessa kaikilla sosiaalisen elämän tasoilla, joten motivaation alkuperän jäljittäminen on hyvin vaikeaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)

2.1.2 Oppimismotivaatio

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että motivaation käsitteellä kuvataan erilaisia haluja ja tarpeita, joiden täyttämiseen ihmisellä on sisäisesti tai ulkoisesti virittynyt yllyke (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Oppimismotivaatiota tutkittaessa määritelmää on tarpeen tiivistää vastaamaan niihin motivoitumisen kysymyksiin, jotka liittyvät läheisesti oppimisen problematiikkaan. Salmela-Aro (2018, 9) kuvaa oppimismotivaatiota toimijuuden, pystyvyyden ja merkityksellisyyden avulla. Kuvaukset ovat yleisluonteisia, mutta ne antavat käsityksen siitä, millaisia tekijöitä oppimisen taustalta voidaan tunnistaa. Tulkintani mukaan toimijuus viittaa mahdollisuuteen vaikuttaa itse omiin valintoihin ja toimia oman osaamisen edistäjänä. Toimijuus vahvistuu, kun toiminnasta seuraa onnistumisia ja kun henkilö voi kokea pystyvänsä toteuttamaan valitsemaansa tehtäviä. Parhaimmassa tapauksessa toimijuus ja pystyvyys tuottavat merkityksellisyyden ja tarpeellisuuden tunteita, joiden voidaan olettaa lisäävän halua oppia ja edistävän motivoitumisen positiivista kierrettä. Lisäksi Salmela-Aro (2018, 9–10) pitää olennaisena taitoa asettaa riittävän selkeitä tavoitteita ja pyrkiä niitä kohti, mutta toisaalta myös kykyä sietää epävarmuutta ja vastoinkäymisiä.

Peltonen ja Ruohotie (1992, 22–37) kuljettavat oppimismotivaation rinnalla käsitteitä valmiudesta, tyytyväisyydestä ja ympäristössä vallitsevasta ilmapiiristä. Lisäksi heidän mukaansa oppimismotivaation taustalla vaikuttavat asenteet, joiden kautta oppija lähestyy ympäristöään ja siten myös oppimisen kohdetta. Valmius liittyy osaamiseen: motivaatio ohjaa sitä, mitä halutaan tehdä, ja valmius taas vaikuttaa siihen, mihin yksilön taidot riittävät. Jos valmiudet tehtävän toteuttamiseen ovat olemassa, motivaation lisääminen voi parantaa tehdyn suorituksen laatua. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22). Dörnyei kuvailee motivaation ja oppimisen välistä yhteyttä toisen kielen oppimisen yhteydessä: hänen mukaansa motivoitunut oppija voi päästä kielen oppimisessa pitkälle, vaikka oppimisympäristö tai oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet olisivat oppimisen kannalta puutteellisia. Motivaatio voi siis paikata puutteita oppimiseen tarvittavissa tiedoissa ja taidoissa. Toisaalta hyvätkään oppimisen edellytykset eivät välttämättä riitä opinnoissa etenemiseen, mikäli oppijalla ei ole motivaatiota opiskelemiseen. (Dörnyei 2005, 65.)

Tyytyväisyys ja motivaatio ovat yhteydessä toisiinsa, ja niitä voidaan pitää käsitteellisinä sukulaisina. Peltonen ja Ruohotien (1992, 33) mukaan tyytyväisyyttä voidaan kuvata havainnollistamalla sitä pitämisen kautta: tiettyyn opiskelu- tai työympäristöön tyytyväinen henkilö enemmänkin pitää kuin ei pidä kyseiseen ympäristöön liittyvistä ominaisuuksista. Tyytyväisyys ja suoritus eivät kuitenkaan korreloi samaan tapaan kuin motivaatio ja suoritus. Tyytyväisyys ei siis automaattisesti lisää onnistumisia tai tuota parempia työ- tai opiskelusuorituksia (Peltonen & Ruohotie 1992, 33–34.)

Yksilön elämä kiinnittyy havaittavissa olevaan ympäristöön, kuten tiloihin ja paikkoihin, mutta myös abstraktimpaan sosiaaliseen verkostoon ja ihmisten välisiin kohtaamisiin. Ympäristön vaikutus

oppimismotivaatioon on ilmeinen ja se voi toteutua eri tavoin. Peltonen ja Ruohotie (1992, 37) tarkoittavat ympäristön ilmapiirillä erityisesti erilaisten organisaatioiden sisäistä tunnelmaa, joka syntyy yksilöiden ja organisaatioiden välisessä vuorovaikutuksessa ja virittää yksilötasolla erilaisia tarpeita. Salmela-Aron (2018, 15) mukaan viime aikojen oppimismotivaation tutkimuksessa korostuvat yksilöllisen näkökulman sijaan oppimismotivaatioon liittyvät sosiaaliset näkökulmat. Tällöin oppiminen nähdään vuorovaikutustapahtumana, joka on sidoksissa vallitsevaan tilanteeseen ja jaettuihin oppimiskokemuksiin. Merkitykselliset toiset (*significant others*) tai oppimisen merkittävät muut viittaavat henkilöihin, jotka luovat yksilön ympärille sosiaalisen verkoston ja ovat osaltaan rakentamassa yksilön minäkuvaa (Antikainen 1998, 211; Crossman, 2018; Partanen 2011, 26). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä sivutaan fyysistä toimintaympäristöä, mutta keskitytään erityisesti ympäristössä vaikuttaviin merkitykselliseen toisiin eli niihin henkilöihin, jotka toiminnallaan tai olemassaolollaan vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti kielen oppimisen prosessiin ja oppimismotivaatioon. Merkityksellisyys ei tarkoita ainoastaan läheistä ihmissuhdetta tai perheenjäsenten välisiä suhteita, vaan se voi syntyä myös etäisempien kohtaamisten kautta (Crossman 2018). Aineiston analyysissä merkityksellisillä toisilla tarkoitetaan kaikkia niitä henkilöitä, jotka kirjoittaja on tarinassaan halunnut tuoda esiin ja joiden olemassaolo kytkeytyy motivaation kysymyksiin.

Asenteet liittyvät samaan merkityskenttään arvojen, mielipiteiden ja ideologioiden kanssa ja ne limittyvät myös motivaation käsitteeseen. Asennetta voidaan kuvata yksilön taipumukseksi arvostaa tiettyjä asioita ja väheksyä toisia – asenteen kohde voi siis olla yksilön näkökulmasta myönteisiä tai kielteisiä reaktioita herättävä. Asenteet ovat tietoisesti tai tiedostamattomasti opittuja rakennelmia, jotka voivat olla syvällisesti ja perustavanlaatuisesti sisäistettyjä tai toisaalta vähemmän sisäistyneitä ja muuttuvia, mutta suhteessa motivaatioon asenteet ovat hidasliikkeisempiä ja pysyvämpiä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39-40.)

2.1.3 Motivaatioteorioita

Tässä luvussa esitellään lyhyesti kolme oppimismotivaatioteoriaa, jotka Salmela-Aron ja Nurmen (2017, 14–15; Salmela-Aro 2018, 11) mukaan vaikuttavat tämänhetkisessä motivaation tutkimuksessa. Ensimmäisenä esiteltävän itsemääräämisteorian osa-alueita on hyödynnetty useissa toisen kielen oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa 90-luvun alkupuolelta alkaen. Itsemääräämisteoriaa käyttäneitä tutkijoita ovat kiinnostaneet erityisesti sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden vaikutukset toisen kielen oppimismotivaatiossa. (Dörnyei 2005, 76–77.) Odotusarvoteoria ja tavoiteorientaatioteoria taas tuovat esiin oppijan odotuksia ja sitä, miten he

suhtautuvat käsillä olevaan tehtävään ja millaisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta oppimismotivaatio syntyy.

Tässä tutkimuksessa narratiivinen lähestymistapa antoi kirjoittajille tilaa pohtia motivaation kysymyksiä useista erilaisista näkökulmista. Koska aineistonkeruutehtävän suunnittelu ei perustunut yksittäisten oppimismotivaatioteorioiden pohjalle vaan pikemminkin laajaan käsitykseen yksilöllisten kokemusten merkityksellisyydestä, motivaatioteorioita hyödynnetään tutkimustulosten pohdinnassa lähinnä yleisellä tasolla. Myöskään kouluympäristö tai tietyt oppilaitosinstituutiot eivät olleet tutkimuksen kannalta relevantteja tekijöitä, joten teorioissa käytettyihin oppimisympäristöihin liittyviin osatekijöihin kiinnitetään analyysiluvussa huomioita vain yksittäistapauksissa.

Itsemääräämisteoria

Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin itsemääräämisteorian mukaan olennaisia tekijöitä oppimismotivaation syntymisessä ja säilymisessä ovat oppilaan itsenäisyys ja riippumattomuus sekä mahdollisuus toimia omien sisäisten vaikuttimiensa ohjaamana. Keskeisiä motivaatiotekijöitä autonomisuuden lisäksi ovat pystyvyyden tunne ja yhteenkuuluvuus. Näiden psykologisten perustarpeiden lisäksi keskeiseksi perustarpeeksi on ehdotettu merkityksellisyyden kokemusta. (Salmela-Aro 2018, 11.) Vasalammen (2017, 59–60) mukaan perustarpeiden ohittaminen vaikuttaa yksilön hyvinvointiin, ja myös motivaation kannalta on olennaista, että nämä tarpeet täyttyvät. Teoriassa erotellaan toisistaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio ja selitetään, millä tavoin ne ovat kytkeytyneitä toisiinsa. Sen mukaan ulkoinen motivaatio voi sisäistyä joko osittain tai kokonaan, mikäli henkilö omaksuu sen osaksi omaa sisäistä minäkuvaansa. (Salmela-Aro 2018, 11; Salmela-Aro & Nurmi 2017, 14–15; Vasalampi 2017, 54–59.)

Itsemääräämisteorian mukaan autonomisella eli täysin tai lähes täysin sisäistyneellä motivaatiolla on myönteinen yhteys yksilön hyvinvointiin. Teoriassa kuitenkin korostetaan, että ulkoiset motivaatiotekijät eli niin sanottu kontrolloitu motivaatio ei sulje pois autonomisen motivaation mahdollisuutta. Usein erilaiset motivaatiot ovat olemassa samanaikaisesti, ja vaikka teoria korostaakin sisäistyneen motivaation merkitystä hyvien oppimistulosten ja hyvinvoinnin lisäämisessä, siinä otetaan huomioon myös yksilöiden henkilökohtaisten erojen asettamat vaatimukset. Käytännön tasolla on siis hyödyllistä, että esimerkiksi heikommin suoriutuvia oppilaita kannustetaan myös ulkoisen ohjauksen avulla, eikä luoteta pelkästään sisäisen motivaation riittävyyteen. (Vasalampi 2017, 54–59.) Vasalampi (2017, 59) mainitsee myös, että jos sosiaalinen ympäristö tukee yksilön hyvinvointia täyttämällä psykologisia perustarpeita, se auttaa myös muun muassa motivaation ja energisyyden lisäämisessä. Jos taas perustarpeita ei huomioida, vaikutus motivaatioon on kielteinen.

Odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria on Jacquelynne Ecclesin ja hänen kollegoidensa (1983) luoma teoria, joka keskittyy tutkimaan motivaatiota erityisesti koulu- ja opiskeluympäristössä (Viljaranta 2017, 66). Sen mukaan oppimisessa keskeistä ovat oppijan odotukset ja käsitykset itsestään ja käsillä olevasta tehtävästä. Mikäli oppija arvostaa tietyssä tehtävässä onnistumista ja näkee onnistumisen hyödyllisenä myös tulevaisuuden kannalta, hän myös motivoituu suorittamaan tehtävän mahdollisimman hyvin. Tehtävän arvolla tarkoitetaan sitä, missä määrin se houkuttelee henkilöä sitoutumaan juuri kyseiseen tehtävään. Arvot voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: kiinnostusarvoon, hyötyarvoon ja tärkeysarvoon. Kiinnostusarvo viittaa sisäisen mielihyvän kokemukseen ja hyötyarvo siihen, millä tavoin tehtävästä suoriutuminen voi auttaa muiden päämäärien saavuttamisessa. Tärkeysarvo taas kuvaa tehtävässä onnistumisen merkitystä yksilön minäkuvan kannalta. (Viljaranta 2017, 68.)

Odotusarvoteoriassa keskeisessä osassa ovat oppijan minäkäsitys ja ymmärrys omista valmiuksista. Itseensä ja taitoihinsa myönteisesti suhtautuva oppija menestyy tehtävissään ja uskoo selviytyvänsä niistä myös tulevaisuudessa. Tämän teorian mukaan oppija myös punnitsee tehtävän hintaa: viekö se aikaa muilta kiinnostavilta asioilta tai aiheuttaako se ahdistusta tai muita negatiivisia tunteita? (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 14; Viljaranta 2017, 66–71).

Tavoiteorientaatioteoria

Dweckin (2006) kehittämän tavoiteorientaatioteorian mukaan oppijat ovat joko minäsuuntautuneita tai tehtäväsuuntautuneita. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 15). Tehtäviin suuntautuneet oppijat näkevät tehtävän mahdollisuuksien kenttänä, jonka puitteissa oppija voi kehittää älykkyyttään ja lahjakkuuttaan. He tiedostavat, että taidot ovat opittavissa ja vastoinkäymiset kuuluvat oppimisen prosessiin. Ajattelussa korostuu ahkeruus ja sen myötä mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen. Minäsuuntautuneet taas näkevät ominaisuudet ja kyvykkyyden ennalta annettuina ominaisuuksina eivätkä pidä kykyjen kehittämistä mahdollisena. Tällöin myös motivaatio on heikkoa eikä kanna mahdollisten vastoinkäymisten yli. Tavoiteorientaatioteoriaan liittyy myös välttämissuuntautunut toimintamalli, jossa henkilö pelkää epäonnistumista ja jättää sen vuoksi käsillä olevan tehtävän tekemättä. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 14–15.)

Tavoiteorientaatioteoriassa korostetaan, että oppimistilanteessa motivaatio syntyy usean eri tekijän yhteisvaikutuksesta, eikä näitä moninaisia tekijöitä voida jättää huomioimatta. Motivoitumiseen vaikuttavat niin yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, vireystila kuin ympäristössä vallitseva tunnelmakin. Tavoiteorientaatiot ovat pysyväisluonteisia, mutta mielekkäät muutokset vaikkapa oppimisympäristössä voivat herättää välttämisorientoituneessa oppijassa innostuksen oppimista kohtaan. Teorian mukaan opetusjärjestelyillä on merkittävä rooli motivaation ylläpitämisessä, ja

oppijoiden erilaiset tarpeet tulisi huomioida esimerkiksi tehtävänannoissa. (Tuominen ym. 2017, 92–93.)

2.2 Narratiivinen viitekehys

Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat nousseet vuosituhannen loppupuolelta alkaen merkittäväksi osaksi ihmistieteiden tutkimuksen kenttää. Narratiivinen tutkimus kuuluu tähän viime vuosikymmenten aikana kehittyneiden kvalitatiivisten tutkimustraditioiden joukkoon. Hänninen (2000, 16) kuvaa narratiivista tutkimusta avoimeksi keskusteluverkostoksi, jossa yhdistävänä tekijänä toimii kertomuksellisuuden tai tarinallisuuden käsite. Hänen mukaansa narratiivinen tutkimus on kasvanut laajasti moneen suuntaan, minkä seurauksena osa tutkimuksen tekemisen tavoista voi olla jo varsin etäällä toisistaan. Koska narratiivisuutta voidaan hyödyntää eri tieteenaloilla, myös metodologiset ratkaisut täytyy tehdä kunkin tieteenalan tarpeiden ja asetettujen tutkimuskysymysten mukaan, vaikka tarinallisuus olisikin taustalla yhdistävänä tekijänä. (Hänninen 2000, 16.)

Hänninen (2000, 16) käyttää työssään tarinallisen tutkimusotteen käsitettä (*narrative inquiry*). (Ks. myös Heikkinen 2001, 116; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarinallisuuden ja narratiivisuuden käsitteitä käytetään synonyymisesti sekä toisteisuuden vähentämiseksi että suomen- ja englanninkielisten lähteiden välisen vuoropuhelun sujuvoittamiseksi.

2.2.1 Narratiivisuus tutkimusmenetelmänä

Narratiivinen tutkimus on saanut alkunsa kertomusten analyysistä. Analyysin historialliset juuret voidaan johtaa Aristoteleen Runousoppiin saakka, ja myöhemmin sitä on kehitetty ja käytetty sekä kirjallisuudentutkimuksen eri tutkimussuuntauksissa että kansanperinteen tutkimuksessa. (Hänninen 2000, 16.) Kirjallisuudentutkimuksen yhteydessä kertomuksen käsite on tarkasti rajattu, ja kertomus nähdään osana kirjallisuuden kaanonin ja kerronnan perinnettä. Yhtenä keskeisenä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksena pidetään *narratologiaa*, joka kehittyi 1960-luvulla Ranskassa. Narratologisessa tutkimustraditiossa tutkimuksen kohteena eivät ole tekstien kytkökset todellisuuteen vaan niiden asettuminen osaksi kirjallisuuden jatkumoa. Myöhemmän narratiivisen tutkimuksen käsitteistö ammentaa perusteitaan tästä tutkimustraditiosta. (Hänninen 2000, 16.)

Narratiivinen tutkimusmenetelmä ei ole käsitteenä yksiselitteinen ja sen yhteydessä on hyvä pohtia, onko narratiivisuutta mielekäästi asettaa metodologisiin rajoihin, vai onko sen määrittelemisessä pitäydettävä laajemmassa kuvauksessa. Websterin ja Mertovan (2007) mukaan narratiivista tutkimusta ei voida tiivistää yhteen rajattuun tutkimusmetodiin, vaan se viittaa useaan erilaiseen

tapaan tutkia yksilön kokemuksia. Tämän käsityksen mukaan narratiivisuutta voidaan pitää kehyksenä, jonka sisään voidaan sijoittaa erilaisia lähestymistapoja (Partanen 2011, 34; Webster & Mertova 2007, 10–12). Myös Heikkinen (2002) näkee narratiivisuuden tutkimusten joukkona, ei niinkään yksittäisenä menetelmänä tai koulukuntana. Hänen mukaansa narratiivisuus tarjoaa löyhän viitekehyksen, jossa kertomukset sekä luovat että välittävät todellisuutta. (Heikkinen 2002, 15.)

Clandinin ja Connelly (1998, 155) näkevät narratiivisuuden edellisten tapaan ilmiön tutkimisen tasolla, mutta heidän käsityksensä mukaan sitä voidaan pitää myös menetelmänä. Tällöin on mahdollista hyväksyttävästi käyttää sekä narratiivien tutkimuksen että narratiivisen tutkimuksen käsitteitä. Kysymys on lähinnä siitä, mihin viitataan: halutaanko kuvata tarinallisen tutkimusaineiston käsittelyä vai antaa viitekehys tutkimuskokonaisuudelle laajemmassa mittakaavassa (Heikkinen 2001, 122). Partanen (2011, 34) tarkentaa, että mikäli koko tutkimusprosessi nähdään kytkeytyneenä narratiivisuuteen, narratiivisuuden näkeminen tutkimusmetodinä on perusteltua. Heikkinen (2002, 15) kuvailee asiaa kahdesta eri suunnasta: tutkimus voi olla narratiivista ja perustua narratiivisiin aineistoihin ja näkökulmiin, mutta toisaalta se myös itsessään tuottaa narratiiveja tutkimuskohteestaan.

Partanen (2011, 34) mukaan kapeampi narratiivisen tutkimuksen määritelmä perustuu kokemusten keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Suppea määritelmä asettaa tutkijan perinteiseen tutkimusasetelmaan suhteessa kerättyyn aineistoon: aineisto näyttäytyy erillisenä tiedon lähteenä, ja tutkija tekee analyysin jälkeen tulkintoja aineiston sisältämästä materiaalista. Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden käydä aineiston kanssa pidemmälle yksilöllisiin näkökulmiin hakeutuvaa vuoropuhelua, jolloin suppea määritelmä voi jäädä liian yksinkertaiseksi. Suppea määritelmä voi kuitenkin toimia narratiivisuuden ymmärtämisen alkupisteenä, jonka kautta tutkimusotetta laajennetaan syvemmälle vastaajien kokemusmaailmaan. Laajemman ajattelutavan mukaan narratiiviset tekstit mahdollistavat kokemusten kautta elämisen, tapahtumien kertomisen ja uudelleenkertomisen tekstin lukijan äänellä (Clandinin & Huber 2010, 438). Partanen (2011, 34) viittaa tähän laajempaan näkemykseen kuvaillessaan narratiivisuuden ulottuvuuksia.

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus rakentuu yksinkertaisen narratiivisuuden tulkinnan pohjalta kohti laajempaa narratiivista näkemystä. Narratiivisuus nähdään lähestymistapana ja viitekehyksenä, joka ohjaa lähestymään tutkimusaineistoa vastaajien yksilöllisestä maailmasta käsin. Näkökulma tulee esiin sekä aineistonkeruutavassa että aineistolähtöisessä analyysissä: kummassakin tavoitteena on saada kirjoittajien ääni kuuluviin ja tuoda analyysissä näkyviin kirjoittajien itsensä valitsemia aihepiirejä. Taustalla on ajatus tarinallisuudesta, joka kietoutuu kaikkeen sosiaaliseen elämään, niin kokemusten jakamiseen, tarinoiden kertomiseen kuin kuuntelemiseenkin. Kertomusten luominen ja jakaminen on luonteva ja perustavanlaatuisen ihmisenä olemisen ja yhteisöllisyyden rakentamisen

tapa, ja se kiinnittää ihmisen sekä omaan identiteettiinsä että kulttuurilliseen maailmaansa. (Heikkinen 2001, 119, 125; Hänninen 2000, 24; Kaasila, 2008, 41; Polkinghorne 1988, 14; Sintonen 1999, 37–38; Webster & Mertova 2007, 10.)

2.2.2. Narratiivit tutkimusaineistona

Kun tutkimuskohdetta lähestytään tarinoiden kautta, on pohdittava kerrottujen tarinoiden funktioita ja todenmukaisuutta. Kerronnan voidaan ajatella kuvaavan kertojan maailman tapahtumia suoraan ja eksplisiittisesti, mutta todellisuudessa kerrottu tarina on aina jäljitelmä, jossa näkyvät niin kulttuuriset kuin yksilöllisetkin vaikutteet. Tarinat eivät siis ole puhdasta ja kirkasta todellisuuden kuvausta, vaan tapahtumien tuottaminen kirjoitettuun tai puhuttuun muotoon edellyttää muokkaamista ja valintoja, joita kertoja tekee joko tiedostaen tai tiedostamattaan. (Hänninen 2000, 56, 127; Sintonen 1999, 45)

Kerronnalla on sääntöjä ja lainalaisuuksia, joita opitaan jo lapsena kerrotuista tarinoista. Kuka on tarinan sankari ja onko tarinalla opetus? Millaisia henkilöitä tarinat esittelevät? Miten juoni etenee, päättyykö tarina, onko sillä onnellinen loppu? Millaisia retorisia keinoja kertoja käyttää? Kertomus on kytkeytynyt opittuihin kerronnan sääntöihin, jotka ovat yhteyksissä sosiaaliseen ja kulttuurilliseen maailmaan. (Hänninen 2000, 131, 137; Polkinghorne 1988, 160.) Käsitys tarinan muodosta ohjaa kertojaa etenemään omaksumallaan tarinan kaavalla. Mikäli halutaan tutkia kerronnan ja tutkittavan asian välistä yhteyttä, voidaan tutkittavaa kohdetta lähestyä tutkimalla tarinaa kerronnasta itsestään käsin erilaisten tarkkojen ja formaalien menetelmien avulla. Tällöin tutkitaan usein kerronnan muotoja ja pieniä yksityiskohtia, joita kertomuksessa ilmenee sana- tai lausetasolla. (Hänninen 2000, 131, 137.)

Narratiiveja voidaan lähestyä myös vapaamuotoisemmin, jolloin tutkijan omat käsitykset ja tulkinnat käyvät vuoropuhelua aineiston kanssa. Tällöin on tärkeää tuoda analyysissa näkyviin aineistoesimerkkejä, jotta lukija voi peilata tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta ja uskottavuutta. Puhuttujen tarinoiden kohdalla tämä vaatii tarkkaa litterointia, jotta lukija pääsee mahdollisimman lähelle autenttista keskustelutilannetta. Kirjoitetun aineiston kohdalla sekä tutkija että lukija ovat muodoltaan saman aineiston äärellä, joten lukijan on helpompi verrata omia käsityksiään tutkijan muodostamiin tulkintoihin. Tällöinkin aineistoesimerkit toimivat tärkeinä tiedonlähteinä ja niiden näkyviin kirjoittaminen on olennainen osa analyysia. Narratiiviset lähtökohdat antavat äänen vastaajille, mutta vaativat tutkijalta kriittistä suhtautumista omiin motiiveihinsa, jotta tulkinta pysyy keskustelevalta otteesta huolimatta aineistoon perustuvana. (Hänninen 2000, 137.)

Kerronnan funktiot vaihtelevat sen mukaan, millaisessa valossa tapahtumat halutaan tuoda esiin. Päämäärät voivat olla käytännönläheisiä ja liittyä esimerkiksi työpaikan saamiseen tai omien tekojen

puolustamiseen oikeudenkäynnissä. Tällöin esitetyssä tarinassa korostuvat muun muassa pärjäämisen, menestymisen ja tarkoituksenmukaisuuden näkökulmat. Funktiot voivat olla myös sisäisiä ja vaikeammin määriteltäviä ja perustua esimerkiksi halutun sosiaalisen statuksen luomiseen tietyssä ympäristössä. Tarinat eivät kuitenkaan aina heijastele tavoitteellisia tai vaikuttamaan pyrkiviä funktioita, vaan niiden avulla voidaan myös reflektoida omaa toimintaa ja jakaa käsityksiä maailmasta ja itsestä muiden kanssa. Tällöin tarinoiden funktiot liittyvät kokemusten jakamiseen ja läheisyyteen ja ne toimivat keinona kuvata omaa maailmaa ja ajattelua. Mikäli tarinoiden funktiot nousevat jakamisen ja kokemuksesta kertomisen maaperästä, niiden voidaan olettaa olevan lähellä kertojan autenttista kokemusta. (Hänninen 2000, 56.)

Kaikissa kerrotuissa tarinoissa on niiden funktiosta riippumatta kiinnitettävä huomiota tarinoiden valikoivaan luonteeseen (Sintonen 1999, 45). Koettuja tapahtumia ja tunteita on mahdotonta eritellä sanallisesti tilanteen syvimmissä laajuudessa, ja kertomus sisältää aina vain osan todellisuudesta. Kertojalla on mahdollisuus tuoda esiin vain ne asiat, joita hän itse pitää tärkeinä, ja jättää tarinan ulkopuolelle vähemmän tärkeinä pitämänsä asiat. Myös muistaminen on rajallista ja värittyä, ja tarinat voisivat olla toisenlaisia, jos ne olisi kerrottu välittömästi tapahtumien jälkeen. (Hänninen 2000, 95, 128; Salo 2008, 82).

Puutteistaan huolimatta narratiivit avaavat kiinnostavia ikkunoita yksilötason kokemusmaailmaan. Ne antavat mahdollisuuden tutkia ja vertailla erilaisista lähtökohdista kumpuavia ja henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta nousevia syy- ja seuraussuhteita. Kokijan itsensä kertomana tarinassa näkyvät juuri ne seikat, joita kertoja pitää tärkeinä ja olennaisina.

3 Aineiston analyysi

3.1 Aineistonkeruutehtävän esittely

Luovan kirjoittamisen tehtävä (liite 1) annettiin kahdellekymmenelle KOROKE-hankkeen osallistujalle joulukuun 2019 alussa. Vastaajia pyydettiin palauttamaan kirjoittamansa tarinat tammikuun 2020 loppuun mennessä joko sähköisesti tai paperisessa muodossa. Yhdentoista palautetun kirjoituksen lisäksi analyysiin otettiin mukaan tutkimuksen pilottivaiheessa kerätty teksti, jonka kirjoittaja kuuluu muiden vastaajien tavoin korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kohderyhmään. Kahdentoista kirjoittajan joukko edusti hyvin hankkeen ensimmäisellä toimintakaudella kieliklinikan toimintaan osallistunutta ryhmää: heidän suomessaoloaikansa ja ikänsä asettuivat samoihin keskiarvoihin koko ryhmän kanssa ja he puhuivat äidinkielenään kahdeksaa eri kieltä.

Tehtävän pituutta ei ollut rajoitettu ja tehtävässä korostettiin, ettei tekstin tarvitse edustaa akateemista tyyliä. Kaikki kirjoittajat pohtivat annettua tehtävää asianmukaisesti, toiset yleisemmällä tasolla ja toiset hyvin henkilökohtaisesti omaa elämäänsä reflektoiden. Lyhyimmät kirjoitukset olivat vajaan yhden sivun pituisia tiiviitä tekstejä, kun taas pisin tarina oli kymmenen sivun pituinen, useita eri elämänvaiheita kuvaileva kokonaisuus.

Kuten teoriaosuudessa on kuvailtu, tarinoiden pukeminen sanalliseen muotoon vaatii tekijältään aina karsimista ja päätösten tekoa. Mitä kertoa ja mitä jättää kertomatta? Tässä tutkimuksessa kirjoitettujen tarinoiden rajallisuus nähtiin tutkimuksen kannalta mahdollistavana ja tutkimustyötä edistävänä asiana. Luovan tehtävän kysymyksessä (Liite 1) kirjoittajille annettiin tilaa muodostaa vastauksensa omien näkökulmiensa kautta ja kirjoittaa asioista, jotka he kokivat tärkeiksi. Samalla vastaajia ohjattiin pohtimaan erityisesti tiettyjä kysymyksiä. Tehtävänanto oli muotoiltu siten, että kirjoittajat keskittyisivät pohtimaan niitä seikkoja, jotka tutkimuksen näkökulmasta olivat olennaisia. Toisaalta haluttiin säilyttää avoin ja syvälinen mahdollisuus reflektoida motivaation ja oppimisen kysymyksiä. Aineisto rakentuu siis vastauksista, joiden luonne on kahtalainen: tehtävänanto ohjasi vastaajia pysymään tietyssä ajatuksellisessa kehikossa, mutta lopullisen rajauksen määrittelivät vastaajat itse.

Osallistujat kirjoittivat vastauksensa suomen kielellä, ja heillä oli lupa käyttää apunaan kirjoituksen apuvälineitä, kuten sanakirjoja. Tehtävänannossa ei vaadittu kieliopillisesti korrektia tekstiä vaan korostettiin sisällön merkitystä. Koska kielen ja sanastonhallinnan haasteet ovat ilmeisiä silloin, kun kysymyksessä on syvälinen pohdinta jollakin muulla kuin äidinkiellellä, tehtävässä haluttiin painottaa kerrottujen kokemusten ja ajatusten ainutlaatuisuutta. Aineistonkeruun lisäksi kirjoittaminen toimi

osallistujien käytännön kielitaidon harjoituksena. Kerätyt tarinat arkistoitiiin sähköisessä muodossa KOROKKE-hankkeen arkistoon.

Analyysiluku on jaettu kuuteen alalukuun. Alaluvut on otsikoitu aineistosta esiin nousseiden aiheiden mukaan ja ne käsitellään satunnaisessa järjestyksessä. Analyysin apuna käytetään oppimismotivaatioon liittyviä yleiskäsitteitä, jotka on esitelty laajemmin luvussa 2.1.2. Käsitteet on koottu alla olevaan taulukkoon. Koska annettu kirjoitustehtävä oli laaja ja mahdollisesti monenlaiset lähestymistavat, taulukossa olevia käsitteitä ei käytetty analyysin pohjana, vaan havainnoinnin rinnalla ja tukena.

Taulukko 1: Analyysin tukena käytetyt oppimismotivaatioon liittyvät käsitteet.

Oppimismotivaatioon liittyvä käsite	Selite
Toimijuus	Mahdollisuus vaikuttaa omiin valintoihin, oman osaamisen edistäminen.
Pystyvyys	Onnistuminen ja osaaminen valituissa tehtävissä.
Merkityksellisyys	Kokemus tarpeellisuudesta ja merkityksellisyydestä.
Valmius	Taidot, tiedot, ominaisuudet ja kyvyt.
Tyytyväisyys	Tyytyväisyys tai tyytymättömyys vallitseviin olosuhteisiin.

Luovia kirjoituksia tutkittiin erityisesti motivaation kysymysten näkökulmasta. Kirjoituksista etsittiin katkelmia, joissa kertoja on maininnut kielen oppimiseen liittyviä käännekohtia, kuten elämäntapahtumia, kohtaamisia oppimiseen vaikuttaneiden ihmisten kanssa tai oppimisen ongelmakohtia. Analyysissa kiinnitettiin huomiota sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttaneisiin motivaatiotekijöihin. Kirjoituksista etsittiin perusteluja ja ajatuskulkuja, joiden avulla kirjoittajat kuvailivat motivaation lisääntymistä tai vähenemistä. Mikäli kirjoittaja pohti tekstissään myös persoonallisuuteensa kuuluvien luonteenpiirteiden vaikutusta motivaation syntymiseen tai säilymiseen, nämä kuvaukset tuotiin analyysissa esiin.

Lukuisten aineistoesimerkkien vuoksi esimerkit on ryhmitelty kokonaisuuksiksi niiden sisällön mukaan. Analyysissa käytetty esimerkkien numerointi (esimerkki 1, esimerkki 2...) viittaa ryhmään, joka sisältää useita samaan aihepiiriin liittyviä poimintoja aineistosta. Saman esimerkin alle kuuluvat lainaukset on aakkostettu luennan helpottamiseksi, ja mikäli analyysitekstissä käsitellään yhtä tiettyä lainausta, se on merkitty numeron ja kirjaimen yhdistelmällä (11a, 13b, 15d...).

Aineiston tarinoihin viitataan merkinnällä T1–12, jossa T tarkoittaa vastaajan kirjoittamaa tarinaa. Tämän merkinnän avulla lukija voi seurata, mistä tarinoista esimerkkilauseet on poimittu. Merkintä löytyy sulkumerkkien sisältä jokaisen esimerkkilauseen lopusta. Mikäli kirjoittajat ovat käyttäneet teksteissään ilmauksia, joiden perusteella heidät voisi tunnistaa (kansalaisuudet, maat, nimet, paikkakunnat), nämä ilmaukset on muutettu esimerkeissä yleiskäsitteiksi tai poistettu kirjoittajien anonymiteetin säilyttämiseksi. Muilta osin esimerkit ovat suoria lainauksia aineistosta.

3.2 Kirjoitelmien analyysi

3.2.1 Suomeen tulon syyt

Kaikki kirjoittajat ovat oppineet suomen kielen toisena kielenä Suomessa asuessaan. Suomeen muuttamisen syyt ovat erilaisia, mutta ne voidaan analysoida kolmeen osaan: Osa vastaajista oli matkustanut Suomeen opiskelemaan alun perin ennalta määritellyksi ajaksi (esimerkit 1a ja b), toisilla maahanmuuton alkusyynä oli puolison työelämä Suomessa (esimerkki 1c). Kolmannella osalla Suomeen muuttamisen taustalla oli pakottava muutos elämäntilanteessa kotimaassa, kuten sota tai väkivallan uhka (esimerkki 1d). Tällöin Suomeen muuttamisen syyt ja kielen oppimisen taustalla olevat tekijät olivat täysin kirjoittajasta riippumattomia.

Esimerkki 1

a. Lyhyesti sanottuna, kun saavuin Suomeen vuonna 2013 halusin pelkästään keskittyä maisteriopintoihini ja sen jälkeen työskentelen tutkijana ja tavoitteena tulla professoriksi yliopistossa. (T6)

b. Tulin suomeen ensimmäistä kertaa vuonna 2010. Silloin ei ollut missään suunnitelmissa oppia suomea. Itse asiassa olin hyvin tyytyväinen sitä, että sain harjoitella lisää englantia, ja suurin osaa suomalaisilla on erinomainen taso englantia. (T4)

c. ---kävi ilmi, että meidän perhe muuttaa toiseen maahan. (T8)

d. Minun elämäni on muuttunut hirveästi neljä vuotta sitten, 2012 olen valmistunut hammaslääkäriksi ja työskennellyt terveyskeskuksissa, yhtäkkiä kun sota oli alkanut kotimaassani, tilanne muuttui ylösalaisin. (T3)

Tarinoista käy ilmi, että ulkoisia lähtökohtia enemmän kielen oppimisen prosessiin vaikuttivat sekä kirjoittajien oma suhtautuminen kieleen ja oppimiseen että tapa lähestyä opittavaa kieltä. Tarinoissa ei ole nähtävissä yhtäläisyyksiä oppimisen ja ulkoisten lähtökohtien välillä; aineiston perusteella toisen kielen oppiminen voi olla vaivatonta tai aiheuttaa ongelmia riippumatta siitä, mistä syistä toisen kielen oppiminen oli alkanut.

Kirjoittajien akateeminen tausta näkyy heidän teksteissään monella tasolla. Kirjoittajilla on vahva ammatillinen identiteetti ja heillä näyttää olevan myös selkeä käsitys itsestään oppijana. Tämän voi olettaa vaikuttavan myös siihen, etteivät he hankalassakaan elämäntilanteessa kuvailleet olevansa tilanteen armoilla vaan pyrkivät järjestämään elämänsä siten, että pääsivät suuntautumaan kohti ammatillisia päämääriään. Myös niissä kirjoituksissa, joista on luettavissa turhautumista vallitsevaan tilanteeseen, kirjoittajat pääsivät elämäntilanteensa muuttuessa jälleen kiinni niihin asioihin, joita he kuvailivat itselleen mielekkäiksi. Suhtautuminen kieleen ja sen oppimiseen sen sijaan vaihteli kirjoitusten välillä: toisissa tarinoissa tekstiä kannattelee optimistinen perusvire ja keveys, kun taas joissakin tarinoissa kirjoittaja kuvaili oppimiseensa liittyviä hankaluuksia ja vaikeuksia intensiivisesti ja syvällisellä tasolla.

3.2.2 Suhtautuminen kielenoppimisprosessiin

Tarinoissa kirjoittajien suhtautuminen kieleen ja sen oppimiseen oli vaihtelevaa. Suhtautumisella viitataan yleiseen asenteeseen, jolla henkilö lähestyy kielen oppimista. Asenne on laaja ja yleinen olemassaoloon liittyvä kysymys, joka kietoutuu luonteenpiirteisiin ja vaikuttaa useilla elämän osa-alueilla (Peltonen & Ruohotie 1992, 39). Asenne voi myös jakautua kapeampiin osa-alueisiin, kuten aineiston tarinoissa: yleinen asenne esimerkiksi Suomessa asumista kohtaan saattoi tarinoissa olla myönteinen, mutta yksittäinen Suomessa elämiseen liittyvä osatekijä – kuten kielen oppiminen – aiheutti silti vastareaktion. Henkilön asenne kielen oppimista kohtaan saattoi siis olla epäilevä, pessimistinen tai vastustava, vaikka hän olisi kirjoituksessaan muuten kuvaillut suhtautuvansa elämän asioihin yleensä myönteisesti tai neutraalisti.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki kirjoittajat olivat aloittaneen opiskelun aikuisena. Tarinoissa, joissa kielen oppiminen oli alkanut omasta kiinnostuksesta, prosessi avautui pääosin neutraalina tai myönteisenä:

Esimerkki 2

a. Suomen kielen oppiminen aloitin ihan leikisti. Siis, opin pieniä sanoja, jotka olivat minun mielestäni hauskoja, kuten: lumipesu, pussikalja, selkäsauna, ja muita mitkä en välttämättä halua tänne kirjoittaa. --- Loppujen lopuksi, voin sanoa, että kielen oppiminen kannattaa aina, vaikka se välillä tuntuu tylsältä. (T4)

b. Tulin Suomeen ummikkona, vain vuodeksi. Olin silloin kokemus- ja vaihtohaluinen nuori nainen. Ensimmäisessä vuodessa hallitsin suomen kieltä melkein perustasolla. -- olin ainoa ulkomaalainen, joka hallitsi aika hyvin suomen kieltä. (T5)

c. Suomen kieli oli yksi pakollisista kursseista master-opetussuunnitelmassa, olin kuitenkin onnellinen, että opetelin tämän kurssin koska pidän kielistä niin paljon ja haluan oppia niitä. --- Tuona aikana pystyin puhumaan ja käyttämään suomen kieltä erittäin tehokkaasti --- Yritän nykyään parantaa suomen kielen tasoani. (T6)

Yllämainittuja poimintoja yhdistää oppimisen etenemisen lisäksi kokemus pystyvyydestä. Kieltä ei esitetä persoonallisuutta määrittelevänä tai muuttavana tekijänä, vaan pikemminkin asiana, joka erilaisten vaihtelevien syiden vuoksi kuuluu elämään. Onnistuminen ja oppiminen vaikuttavat kannattelevan kirjoittajien positiivista suhtautumista, ja vaikka he myös kuvailevat teksteissään kieliopinnoissaan kohtaamiaan vaikeuksia, kielestä kertomisen sävy ei muutu negatiiviseksi.

Yhden kirjoittajan kohdalla suhtautuminen kieleen yhdistyi sekä korkealle asetettuihin tavoitteisiin että luonteen perfektionistisiin piirteisiin (Esimerkki 3d). Kieli näyttäytyi koko persoonaan kietoutuneena osa-alueena, joka vaikutti myös kirjoittajan suhtautumiseen itseensä. Kirjoittajan oppiminen oli alkanut jo lapsuudessa, ja samat haasteet kielen kanssa värjivät hänen tarinaansa myös aikuisuudessa:

Esimerkki 3

a. suomen kielen oikeinkirjoituksen kanssa olen taistellut ja tehnyt työtä niin kauan kuin itse muistan eli voinko sanoa, että AINA. (T2)

b. Suoritin ei vaan pakolliset äidinkielen kurssit, vaan myös syventävät, koska ajattelin mitä enemmän saan tietoa sitä paremmin osaan suomen kieltä. --- että joka kerta luulen sisäistäneeni oppimaani asioita, mutta sitten kuitenkin unohdan kaikki säännöt ja kirjoitan huonoa tekstiä. (T2)

c. Joka kerta kun oikeinkirjoitusvirheet ahdistivat ja turhauttivat, päätökseni vahvistui poismuutoksesta, jotta oloani ja elämäni helpottuisi. (T2)

d. Luonteeltaan olen perfektionisti ja ennen kuin saan täydelliset virheettömät tekstit en tyydy. (T2)

Esimerkeissä 3a, b ja c korostuu kirjoittajan tarve ymmärtää kieltä syvällisesti ja saada kieli kokonaisvaltaisesti haltuunsa. Vaiheissa, joissa päämäärä vaikuttaa olevan ulottuvilla, suhtautuminen näyttäytyy myönteisenä, mutta tavoitteen paetessa kielen oppimisen prosessi saa kielteisiä sävyjä. Tyytyväisyyden kokemus on useiden tekijöiden summa, ja Peltosen ja Ruohotien (1992, 33–34) mukaan vaikuttaa siltä, että kyvykkäät opiskelijat kokevat tyytymättömyyttä useammin, kuin vähemmän kyvykkäät. Tämä liittyy henkilön itselleen asettamiin tavoitteisiin ja odotuksiin sekä siihen, onnistuuko hän saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Ihminen kokee tyytyväisyyttä eli mielihyvän tunteita, jos hänellä on mahdollisuus käyttää henkisiä voimavarojaan. Tyytyväisyyttä lisäävät myös riittävän haastavat ja mielenkiintoiset tehtävät, jotka suoritettuaan hän voi kokea onnistuneensa tai edistyneensä tavoitteessaan. Edellä mainittujen kaltaisten sisäisten palkkioiden tulisi olla tasapainossa tehtävän suorittamisesta saatujen ulkoisten palkkioiden kanssa. Mikäli kokonaisuus näyttäytyy yksilön kannalta oikeudenmukaisena, tyytyväisyys todennäköisesti

lisääntyy. Jos taas jokin osa kokonaisuudesta on puutteellinen, mielihyvän tunteet vaihtuvat pettymykseksi ja tyytymättömyydeksi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 35.)

3.2.3 Tarinoiden merkittävät toiset

Elämä kiinnittyy sosiaalisiin ja kulttuurisiin verkostoihin, joissa ihmisten välisillä suhteilla on merkittävä rooli. Sosiaaliset suhteet vaikuttavat myös oppimismotivaation muodostumisessa. (Kiuru 2018, 123; Järvenoja ym. 2018, 141.) Aineiston tarinoissa päähenkilönä on kertoja itse, mutta useimmissa tarinoissa oppimismotivaation taustalla on myös merkittäviä toisia, joiden vaikutus motivaation syntyyn ja säilymiseen on ilmeinen. Joissakin teksteissä nämä henkilöt on tuotu osaksi tarinaa ja heidän toimintaansa ja vaikutustaan on kuvattu tarkasti. Näkyvimpiä vaikuttajia ovat perheenjäsenet ja puoliset, mutta myös opettajat ja ystävät nousevat esiin motivaation kannalta tärkeinä tekijöinä. Eksplisiittisesti esiin kirjoitettujen toisten lisäksi joidenkin tarinoiden taustalla on myös henkilöitä tai ihmisryhmiä, joiden olemassaolo jää lukijan pääteltäväksi.

Kaikki tämän alaluvun lainaukset (esimerkkiryhmät 4–11) ovat tarinoista, joissa oppimisella on vahva yhteys kohtaamisiin toisten ihmisten kanssa. Esimerkkiryhmissä 4, 5 ja 6 kuvaillaan opettajien merkitystä oppimisen apuna, minkä jälkeen tarinoista on poimittu mainintoja kantaväestöstä ja suomalaisista (esimerkkiryhmä 7). Ryhmässä 8 analysoidaan ystävien vaikutusta kielen oppimisen motivaatioon ja ryhmissä 9, 10 ja 11 pohditaan perheenjäsenten merkitystä kielen oppimisessa.

Esimerkissä 4a kirjoittaja kertoo tarvinneensa enemmän opetusta ja apua kielen oppimisessa, mutta opettajan taidot eivät ole olleet riittävät. Saman kirjoittajan tekstissä opettajien merkityksellisyys nousee esiin myös muissa elämänvaiheissa. Kirjoittajalle on ollut tärkeää, että opettajat ovat nähneet tehdyn työn ja antaneet siitä hyvää palautetta (4b):

Esimerkki 4

a. Suomen kielen kielihuollon kanssa kuitenkin vielä isoja ongelmia. Yksi syy tähän oli se, että suomen toisen kielen opettajamme oli venäjänkielinen. Hän ei edes itse osannut puhua kunnolla suomen kieltä saatiikka selittää vaikeimmat kielihuollon säännöt tai poikkeukset. (T2)

b. Opettajat näkivät, että yritin ja en luovuttanut. Tämä taas osoitti minulle, että teen hyvää työtä ja minun tulee jatkaa yrittämistä entistä kovemmin. (T2)

Opettajien merkitys oppimismotivaation herättämisessä tai ylläpitämisessä näkyy myös muissa aineiston tarinoissa. Esimerkeissä 5a, b ja c oppiminen kiinnittyy eri kielten opettajiin, jotka ovat olleet joko mukavia tai epämiellyttäviä. Opettajien taidoista ei kerrota tarkemmin, vaan kirjoittaja kuvaa opettajia henkilöinä, joista hän piti tai ei pitänyt. Kirjoittaja oli opiskellut pitkään ranskaa, ja

hänellä oli ranskanopettajista ainoastaan negatiivisia muistikuvia. Englannin- ja suomenopettajat sen sijaan olivat onnistuneet herättämään oppimismotivaation ja pitämään sitä yllä.

Esimerkki 5

a. Muistaakseni en ollut kovin innoissa ranskasta, koska en tykännyt opettajasta. --- Onneksi meidän englantimme opettajamme oli hyvä tyyppi. (T4)

b. Taivaan kiitos, yliopiston englannin opettajat olivat kivoja ja mukavia brittiläisiä. (T4)

c. Kaikki suomen kielen opettajat ketkä olen tavannut, olivat paljon mukavampia kuin ranskan opettajat, vaikka ei se nyt paljon vaatii, mutta kuitenkin. (T4)

Muissa tarinoissa oppiminen ei rakennu opettajien ympärille, mutta opettajat nousevat silti esiin motivaation kannalta merkittävänä henkilöinä. Esimerkissä 6a kirjoittaja kertoo kannustavan ympäristön ja erinomaisten opettajien olleen merkittävässä osassa oppimismotivaation säilyttämisessä. Esimerkissä 6b opettaja näyttäytyy kohteliaana ja tasapuolisena henkilönä, joka osasi olla opiskelijoidensa tukena. Esimerkissä 6c opettajat sen sijaan tuodaan esiin erilaisessa valossa, kun kirjoittaja pohtii, ymmärtävätkö suomen kielen opettajat, miten vaikea heidän opettamansa kieli on. Vaikuttaa siltä, että kirjoittaja toivoisi virheiden tekemisen olevan sallitumpaa, jotta kieltä olisi helpompi käyttää rohkeasti. Tarinasta avautuu kuva sekä haastavasta kielestä että vaativista opettajista.

Esimerkki 6

a. Alussa motivaatio oli korkealla tasolla ja olin edistynyt nopeasti oppinnoissa. Erinomaiset opettajat ja kannustava oppiympäristö oli tärkeä osa siitä. (T9)

b. Minun ensimmäinen opettaja --- oli kohtelias ja hän opetti aina samanlaisesti kaikkien kanssa. Minä muistan hänet hyvin, koska hän oli ensimmäinen suomalainen tyttö, josta minä kysyin ja tiedystelin eri taitoja. Hän ei ole koskaan itsekäs ja hän aina kannattaa omia opiskelijoita. (T10)

c. ---Arkipäivän asioiden hoitaminen onnistuu vaikka partitiivi ei ole oikein. Kunhan kielen opettajatkin ymmärsivät tätä, kun yrittävät opettaa i-loppuisten sanojen taivutusta, tai partitiivisiä, puhumattakaan objektin sijamuodoista. (T11)

Oppimiseen vaikuttavat henkilöt ovat teksteissä sekä yksilöitä että erilaisia ryhmiä. Kahdessa tarinassa kuvaillaan kantaväestöä motivaation taustalla: esimerkissä 7a kantaväestö on tarkennettu asiantuntijoihin, joihin kirjoittaja vertaa omaa osaamisen tasoaan. Tässä tapauksessa kantaväestön tekstin tuottamisen taidot näyttäytyvät tavoitteena, jota kohti kirjoittaja pyrkii, mutta joka jää saavuttamattomaksi. Motivoiva tavoite kääntyy mahdottomuudessaan itseään vastaan ja ryhmä, johon kirjoittaja haluaisi identifioitua, ei avaudu kirjoittajalle siten kuin hän haluaisi.

Esimerkissä 7b *kantasuomalaiset* mainitaan yleisenä ryhmänä, johon kuuluminen on tärkeää ja motivoivaa. Kirjoittaja mainitsee olevansa yksi ryhmän jäsenistä, koska hänellä on riittävä kielitaito kommunikoida kantasuomalaisten kanssa heidän omalla kielellään. Esimerkissä 7c kirjoittaja kertoo kohtaamisestaan suomalaisten lasten kanssa. Tarinassa kuvaillaan, miten kirjoittaja on ensin oppinut keskustelemaan ykkösluokkalaisten ja pikkuhiljaa myös vanhempien alakoululaisten kanssa.

Esimerkki 7

a. En pidä itseäni tarpeeksi pätevänä asiantuntijana niin kauan kun teen suomen kielen kirjoitusvirheitä ja en osaa kirjoittaa monimutkaisesti niin kuin kantaväestön asiantuntijat kirjoittavat. (T2)

b. Olin usein tulkkina ja pääsin kantasuomalaisten joukkoon; olin yksi heistä, koska puhuin suomea. (T5)

c. Koulussa minulla oli ensimmäinen kokemus suomalaisien lapsien kanssa juttelemisessa. --- Ensimmäinen aika oli tosi vaikeaa, mutta kuukauden jälkeen minä ymmärsin millä tavalla on helppo juttella ykkösiensä kanssa, mutta juttelemassa viiden koululaisien kanssa oli vaikea.

Yksittäiset kielen oppimiseen vaikuttaneet henkilöt tarinoissa ovat opettajien lisäksi ystäviä, jotka ovat usein toisia maahanmuuttajia. Joissakin tarinoissa yhteyden löytyminen toisen samankaltaisessa elämäntilanteessa olevan henkilön kanssa on jo itsessään merkityksellistä (8d), kun taas toisissa tarinoissa oppimismotivaatio syntyi, kun henkilö kertoi onnistumisestaan (8a ja b) tai menestystarinastaan (8c). Esimerkissä 8c kerrotaan, miten kirjoittaja on hyödyntänyt sosiaalisen median alustana toimivaa Instagramia kielen oppimisen vinkkien ja neuvojen lähteenä. Kirjoittajan käyttämällä yhdyssanalla *menestystarina* on suomen kielessä kiteytynyt merkitys, jolla kuvataan esimerkiksi organisaation tai yrityksen luoman brändin kaupallista menestymistä. (ks. Kielitoimiston sanakirja: *Ksylitolista tuli hammashoidon menestystarina*.) Käsite *menestystarina* viittaa esimerkiksi 8c menestymiseen ja onnistumiseen kielen oppimisessa ja kirjoittaja kertoo, miten toisten – myös tuntemattomien – henkilöiden tarinat onnistumisen kokemuksista voivat lisätä omaa oppimismotivaatiota.

Esimerkki 8

a. X kertoi miten hänen elämäänsä muuttanut, kun hän on tullut Suomeen, ja miten hän on innostunut toteuttamaan hänen unelmaansa, vaikka hänellä on kaksi lasta ja he vaativat hoitoa, tosiaan hänen tarinaan vaikuttanut minua todella paljon. (T3)

b. Minulla oli ystävä, joka puhuu suomea erittäin hyvin, ja silloin kysyin häneltä, kuinka hän voi osata ja puhua erittäin hyvin suomea, vaikka hän on vain asunut Suomessa lyhyeksi ajaksi! (T6)

c. Menestys-tarinat suomen kielen oppimisesta antavat lisää motivaatiota nykyisessä elämäntilanteessani. Vaikka omassa ympäristössä en löytänyt monta menestys

esimerkkejä, Instagram oli ylättävän hyödyllinen lähde, mistä sain muista ihmisistä paljon vinkkejä ja neuvoja suomen kielen oppimiseen. (T9)

d. ---koulussa minä tapasin X:n kanssa, joka on Columbiasta. Se on minun parasystävä Suomessa! Me ymmärsimme tilanne samalla tavalla, silloin kuin muut eivät ymmärrä mitään ja miksi syystä me nauroimme. (T10)

Maahanmuuttoviraston (2020) mukaan työperäinen maahanmuutto oli vuonna 2019 merkittävin syy hakea oleskelulupaa Suomesta. Tätä edellisenä vuonna merkittävimpiä syitä olivat perhesyyt. Perheenjäsenten, erityisesti puolison ja lasten, merkitys kielen oppimisessa näkyy myös vastaajien kirjoituksissa. Esimerkissä 9a kirjoittaja kertoo tilanteesta, jossa hän on päättänyt jäädä Suomeen uuden kumppanin kanssa, vaikka hän olisi muuten halunnut muuttaa toisaalle. Myös esimerkissä 9b puoliso mainitaan tärkeänä kielenoppimismotivaation taustavaikuttajana. Tarinassa kuvaillaan myös puolison kanssa käytyjä keskusteluja ja oppimisen etenemistä – halu pystyä keskustelemaan kumppanin kanssa tämän omalla kielellä on kannustanut kirjoittajaa käyttämään suomen kieltä. Kahdenvälisten ihmissuhteiden dynamiikka on ainutlaatuista, mikä tulee esiin esimerkissä 9d, jossa kirjoittaja kertoo puolison antaneen hänelle aikaa ja tilaa olla puhumatta suomea. Tämä on antanut kirjoittajalle rauhan omaksua kielen itselleen sopivassa tahdissa.

Esimerkissä 9c puolison vaikutus on käänteisellä tavalla merkityksellinen. Tarinassa kerrotaan, että maahanmuuton syynä on alun perin ollut puolison työn mukana muuttaminen. Kirjoittaja on kokenut tilanteen hyvin haasteelliseksi, ja tarinasta aukeaa näkymä tilanteeseen, jossa korkeasti koulutettu henkilö ei pysty toteuttamaan ammattiaan kielitaidon puuttumisen vuoksi. Esimerkissä 9c näkyy, miten muutos parisuhteessa on saanut kirjoittajan motivoitumaan myös kielen opiskelusta. Kielen oppimisen taustalla olevat ihmissuhteet voivat siis vaikuttaa oppimismotivaatioon tavoilla, jotka ovat yllättäviä tai vaikeasti ennakoitavissa.

Esimerkki 9

a. ---olin tutustunut uuteen miehen, joka sai minut jäämään Suomeen ja muuttamaan ajatustani Suomen poismuutosta. (T2)

b. Juuri toinen vuosi Suomessa toi minulle Rakkauden, uuden asuin- ja työpaikan, sekä suuren motivaation opiskelemaan suomen kieltä. --- Mieheni kanssa keskustelu oli aina suomeksi, vaikka ymmärtäminen oli hankala alussa ja minun vastaukseni ilman kielioppia ja täynnä kuvia, elkeitä, sekä google kääntäjän parissa. (T5)

c. Päätin saada avioeron. Lisäksi päätin jäädä Suomeen itsenäisesti ja pysyä ammattilaisena, mutta työssä ei käytetä äidikieltäni, vaan suomea. (T8)

d. Hän on antanut minulle aika olla puhumatta suomea --- Mieheni oli aina siitä mieltä, että onnellinen vaimo on nopeaa kotouttamista tärkeämpi. (T12)

Lasten merkitys kielen oppimisessa tulee kertomuksissa esiin eri tavoilla. Lapset oppivat kieltä päiväkodeissa, kouluissa ja ystävien kanssa leikkiessään, ja mikäli vanhempi ei osaa kieltä, hänellä ei ole pääsyä lapsen maailmaan. Näissä tarinoissa vanhemmuuteen liittyvät merkityksellisyyden ja tarpeellisuuden kokemukset lisäävät motivaatiota oppia kieltä. Kirjoituksissa kerrotaan, että riittävän kielitaidon avulla aikuiset voivat auttaa lapsiaan esimerkiksi kotitehtävien tekemisessä (esimerkki 10a). Mikäli oma kielitaito riittää työllistymiseen Suomessa, kieli voi toimia välineenä lasten hyvinvoinnin turvaamiseen (esimerkki 10b).

Esimerkki 10

a. Lisäksi, kun poikani aloitta koulun voin auttaa häntä tekemään kotitehtävänsä tai löyn sopivaa työtä Suomessa. (T1)

b. Minulle tärkein motivaatio oppia suomea on mahdollisuus työskennellä Suomessa. Ja tämän tilaisuuden onnistunut toteuttaminen liittyy minun mielestäni suoraan --- ja poikani hyvinvointiin. (T8)

Lasten kautta aikuisella kielenoppijalla on luonteva pääsy muun muassa lastenkirjojen ja -ohjelmien äärelle, mikä voi laskea kynnystä opetella kielen perusrakenteita alkeistasolla. Tarinoiden mukaan myös suomenkielisten aikuisten tapaaminen hiekkalaatikon reunalla tai päiväkodin pihalla voi kannustaa aloittamaan kielen käyttämisen arkisissa tilanteissa. Toisaalta lastenhoidon järjestämiseen liittyvät seikat voivat myös hidastaa kielen oppimista tai siirtää opiskelun aloittamista:

Esimerkki 11

a. Tuolloin poikani oli kaksi ja puoli vuotta vanha ja päätin jäädä kotiin hänen kanssa kunnes hän kasvaa vanhempi. Elämä tuliksi helpompi ja iloisempi kun lapseni aloitti päiväkodin. Löysin ystäviä ja tapasin uusia ihmisiä. Jotkut heistä ovat vielä hyviä ystäviäni. (T1)

b. --- mutta minä yritin parhaani oppia kieltä kaikista mahdollisista lähteistä, kuten tv-lasten ohjelmista ja lasten kirjoista. Kun vauvani on kasvanut, olen aloittanut taas opiskelemaan suomea--- (T3)

c. Olin pitkään lasten kanssa kotona, joka teki hyvää lapsilleni, muttei kielitaidolleni. (T12)

3.2.4 Oppimiskokemukset tarinoissa

Lähes kaikissa tarinoissa on kuvailtu kielen oppimiseen liittyviä kokemuksia. Joissakin tarinoissa näitä kokemuksia sivutaan lyhyesti, kun taas toisissa niiden käsittelyyn paneudutaan tarkemmin. Kokemusten yhteydet oppimismotivaatioon vaihtelevat: joissakin kirjoituksissa yhteys on selvästi nähtävillä, kun taas toisissa oppimiskokemukset jäävät erilliseksi osaksi tekstiä, eikä niillä näytä

olevan suoraa vaikutusta kielen oppimisen motivaatioon. Oppimiskokemukset saattoivat myös kietoutua yhteen kielen ominaisuuksien kanssa, ja joissakin tarinoissa kirjoittajat kuvailivat oppimiskokemuksiaan kielen ominaisuuksien kautta. Erityisesti ne, joille kieli itsessään näyttäytyi vaikeana, toivat esiin kielen ominaisuudet oppimismotivaatioon vaikuttavana tekijänä.

Esimerkeissä 12a ja b korostetaan kokonaisvaltaisen kielenkäytön merkitystä oppimisen etenemisessä. Kirjoittajien kokemusten mukaan kielen oppiminen ja ymmärtäminen on nopeampaa, jos oppija käyttää kaikessa kommunikoinnissaan mahdollisimman paljon ainoastaan suomen kieltä. Nopeampi kielen omaksuminen lisäsi pystyvyyden ja menestymisen kokemuksia sekä siten motivoi jatkamaan kielen opiskelua:

Esimerkki 12

a. Olen valmistautunut erittäin hyvin YKI-testiin (katselin TV-sarjoja, kuuntelin radiota ja pakotin itseni puhumaan suomea kollegojeni kanssa) jatkuvasti 3 kuukaudeksi minimissään 3 t/pv. Olen onnistunut läpäisemään YKI: n vuonna 2015. Tuona aikana pystyin puhumaan ja käyttämään suomen kieltä erittäin tehokkaasti. (T6)

b. Kun olen rajoittanut englannin käytön minimiin, suomen kieli alkoi olla minun ystävä. Aloin ymmärtää kaikkea, jopa suomen kielen sääntöjä paljon nopeammin. (T7)

Kielitaitoa voidaan kuvailla riittäväksi silloin, kun kielen käyttäminen onnistuu erilaisissa konteksteissa. Riittävä kielitaito myös auttaa henkilöä kiinnittymään työyhteisöön. (Kekki & Jokela 2018). Aineiston tarinoissa vaikeita oppimiskokemuksia tuottivat erityisesti kirjoitetun yleiskielen ja puhekielen väliset erot. Kahdessa tarinassa (13a ja b) kuvaillaan, miten onnistumisen ja oppimisen kokemukset kääntyivät negatiivisiksi, kun kirjoittajat huomasivat, että heidän on mahdotonta ymmärtää puhuttua kieltä. Kirjoittajien kielitaito ei siis vielä ollut tilannekohtaisesti riittävä, vaikka he olivat oppimistilanteissa kokeneet pärjäävänsä ja edistyneensä. Näissä tarinoissa oppimisen motivaatio ja sinnikkyys kuitenkin lisääntyivät, ja molemmissa tarinoissa oppiminen näiden kokemusten jälkeen edelleen jatkui:

Esimerkki 13

a. Alussa motivaatio oli korkealla tasolla ja olin edistynyt nopeasti oppinnoissa. --- Vaikeuksia alkoivat kun yritin käytä suomen kieltä kouluympäristön ulkopuolella. Puhekieli ja erilaiset murteet vaikuttivat kokonaan uutena kielenä. (T9)

b. Tässä vaiheessa tajusin myös, kuinka erilaisia puhekieli ja kirjakieli olivat. Voimme mielestäni puhua kahdesta eri kielestä. Miten tavallinen kielenoppija ottaa mallia puhekielestä opiskeluun, kun kielioppi ei yksinkertaisesti täsmää? (T11)

Joissakin teksteissä kirjoittajat käyttävät värikästä kieltä kuvaaillessaan, millaisia haasteita tai onnistumisia kielen oppiminen on heidän tielleen asettanut. Kuvailevat osuudet tekstin lomassa ovat taitavasti kirjoitettuja ja antavat lukijalle mahdollisuuden hetkellisesti eläytyä kielen oppijan maailmaan. Oppimiskokemuksissa on myös huumoria ja heittäytymistä, ja niiden kautta korostuu, ettei oppiminen kaikilta osin ole ainoastaan vakavaa ja asiallista puurtamista:

Esimerkki 14

a. Se ihana aurinkoinen päivä on jäänyt mieleen ikuisesti. Se päivä, jolloin huomasin, että "hei mähän ihan oikeesti ymmärrän opettajan puhetta ja ymmärrän myös koulukirjojen tekstit". (T2)

b. Suomen kielen oppiminen aloitin ihan leikisti. Siis, opin pieniä sanoja, jotka olivat minun mielestäni hauskoja, kuten: lumipesu, pussikalja, selkäsauna, ja muita mitkä en välttämättä halua tänne kirjoittaa. (T6)

c. Puhuminen on niin vaikea, tuntuu kuin joku olisi hakkaamassa aivojani vasaralla kun yritän etsiä sanoja. --- No, elämä ei ole niin tuskallista kuitenkaan. (T11)

Kirjoittajat kuvailevat myös omia oppimisen tapojaan (15a ja b). Kielen oppiminen ja omaksuminen ovat monimutkaisia prosesseja, mutta niiden ulkoisia puitteita tarkastelemalla voidaan päästä lähemmäs prosessin etenemistä. Lähes kaikki kirjoittajat mainitsevat yhtenä oppimisen lähtökohtana eri oppilaitosten tarjoamat kielikurssit. Kirjoituksissa näkyy myös työelämän vaikutus oppimisen kokemuksiin. Hyvä työyhteisö, jossa oppija voi rohkeasti kysyä ja pyytää apua kielen kanssa kohtaamiensa ongelmien kanssa, kannusti kirjoittajia käyttämään kieltä. Näissä tapauksissa kirjoittajat myös huomasivat oman edistymisensä, mikä motivoi heitä jatkamaan kielen opiskelua.

Esimerkissä 15a mahdollisuus käyttää kieltä työpaikalla korosti kirjoittajan omaa toimijuutta ja tahtoa edistää omaa osaamistaan. Esimerkeissä 15c ja d kirjoittaja kuvailee, millaisen työn oppiminen on vaatinut. Tarinassa kerrotaan, että ammatillinen kielenkäyttö on parantunut merkittävästi, mutta pätevyysprosessi on vienyt niin paljon aikaa, että arkisen kielenkäytön oppimiselle ei ole ollut prosessin aikana mahdollisuutta. Hänen tekstissään yhdistyvät sekä omaan toimijuuteen liittyvät kysymykset että vallitsevien olosuhteiden aiheuttama ristiriita tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden välillä. Kirjoittaja tunnistaa ominaisuuksiensa ja kykyjensä olevan riittävät pitkälle etenevään kielen omaksumiseen, mutta mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseen ovat rajalliset ulkoisten puitteiden vuoksi.

Esimerkki 15

a. Työpaikalla minä kokeilen aina käyttää suomea englannin sijaan, ja pyydän kollegoitani korjaamaan kielivirheitäni, tällä tavalla plus kielikurssin käyminen, minä huomasin, että minun kieli tasoni on kehittänyt, ja paljon työelämän sanoja ovat tuttuja. (T3)

b. Pikkuhiljaa omani suomenkieleni sanasto kasvoi, tuli hyödyllisempiä sanoja ja opin rakentamaan pieniä lauseita ja huomasin että ymmärsin mistä aiheesta ihmiset puhuivat, vaikka en tietenkään osannut kaikki sanat. (T4)

c. Kun olen aloittanut oman alani päätevyyskoulutusta, jouduin opiskelemaan pitkään aikaan jatkuvasti joka päivä töiden jälkeen, jotta voisin suorittaa hyväksytysti 12 teoria ja 5 käytännön tenttiä; tämä tarkoittaa, että minulla ei ole ollut yhtään aikaa katsoa televisiota, tavata suomalaisia ystäviäni tai edes kuunnella radiota. (T6)

d. Yhden (ammattillisen tekstin) kappaleen ymmärtäminen on vienyt 30 minuuttia, nyt voin sanoa, että luen kaiken suomeksi niin nopeasti ja helposti sekunneissa. (T6)

Joissakin tarinoissa pohditaan kielen oppimisen etenemistä ja erilaisia oppimisen vaiheita. Oppimisen aloittaminen saattoi tuntua aluksi hankalalta, kuten esimerkissä 16a, jossa kirjoittaja kuvailee kielen oppimisen aloittamista vaikeaksi ja oudoksi. Kirjoittajan kokemus kielestä ja oppimisesta ei kuitenkaan ollut negatiivinen, vaan hän mainitsi, että alkuvaikeuksien jälkeen oppiminen sujui hyvin. Kirjoittaja ei kuvaile tarinassaan vaikeaksi kieltä itseään, vaan ainoastaan prosessin aloittamista. Esimerkissä 16b kirjoittaja taas pitää vaikeana juuri kieltä, ja hänen tarinansa kietoutuu kokonaisuudessaan kielen rakenteellisten haasteiden ympärille. Suomen kielen haasteellisuus näkyy myös esimerkissä 16c, jossa kirjoittaja kuvailee vuosien jälkeenkin suomen kieltä vaikeaksi.

Esimerkki 16

a. Olen aloittanut oppimaan suomea heti, eli toukokuussa 2016, ensiksi se tuntui vaikealta ja oudolta, mutta sitten pikkuhiljaa prosessi on hyvin mennyt. (T3)

b. Suomen kielen oppiminen on ollut haastavaa. Pelkkä aloittaminenkin on haastavaa. Suomen kieli kuulosti niin oudolta ja hassulta. (T11)

c. Melkein 30 vuoden, eli ensitapaamisen jälkeen, kieli tuntuu edelleen vaikealta. (T11)

Osalla kirjoittajista oli myös päinvastaisia kokemuksia opiskelun aloittamisesta, ja heille erityisesti kielen alkuvaiheen opinnot tuottivat onnistumisen kokemuksia. Esimerkkiryhmän 17 tarinoissa valmius kielen oppimiseen ja pystyvyyden kokemukset ovat merkittävässä osassa. Esimerkissä 17a sanasto karttui pikkuhiljaa niin laajaksi, että kirjoittaja pystyi ymmärtämään kokonaisia lauseita. Myös esimerkissä 17b näkyy kirjoittajan havainto omasta osaamisesta ja oppimisen nopeudesta. Suomen kielen ohella kirjoittaja mainitsee oppineensa alkuvaiheen opintojensa aikana myös hieman ruotsia. Hän kertoo huomanneensa, että hän osasi kieltä paremmin kuin muut ulkomaalaistaustaiset, ja saaneensa tästä havainnosta motivaatiota opiskella lisää. Osaamisen tiedostaminen aiheutti positiivisen kierteen, jonka seurauksena kirjoittaja päätyi opiskelemaan yliopistoon ja lopulta valmistelemaan väitöskirjaansa. Myös esimerkissä 17c kirjoittaja kuvailee motivaationsa olleen korkealla juuri opintojen alkuvaiheessa.

Esimerkki 17

a. Pikkuhiljaa omani suomenkieleni sanasto kasvoi, tuli hyödyllisempiä sanoja ja opin rakentamaan pieniä lauseita ja huomasin että ymmärsin mistä aiheesta ihmiset puhuivat, vaikka en tiekenkään osannut kaikki sanat. (T4)

b. Ensimmäisessä vuodessa hallitsin suomen kieltä melkein perustasolla. Jopa muutama sana ruotsiksi jäi muistiin. --- ihmettelin, että olin ainoa ulkomaalainen, joka hallitsi aika hyvin suomen kieltä. (T5)

c. Palatessani Suomeen taas opiskelemaan, halusin oppia suomen kieltä nopeasti ja päästää työelämään heti valmistumiseen jälkeen. Alussa motivaatio oli korkealla tasolla ja olin edistynyt nopeasti oppinnoissa. (T9)

Aineiston tarinoissa oppiminen kävi haastavammaksi sitä mukaa, kun opinnot etenivät. Joissakin tarinoissa vaikeuksia tuottivat yleiskielestä puhekieleen siirtyminen tai kielioppiseikat yleisemmällä tasolla. Tarinoissa, joissa kirjoittaja koki, että osaamisen kokemus pakeni eikä kirjoittaja tuntenut olevansa tarpeeksi taitava, on kuitenkin nähtävissä menestymistä sekä työelämässä että opinnoissa yleensä. Vaikuttaa siltä, että oppimisen myötä oppijan omat tavoitteet nousevat korkeammalle ja että kirjoittajat kokevat näiden uusien tavoitteiden saavuttamisen vaikeaksi (esimerkit 18a ja 18b). Tämä liittyy todennäköisesti juuri tähän vastaajaryhmään ja heidän koulutustaustaansa; kirjoittajat ovat tottuneet päämäärätietoiseen ja haasteelliseen opiskeluun, ja heidän tavoitteensa ovat korkealla.

Esimerkki 18

a. Nyt sitten olen tässä tilanteessa, että lisää opetusta tarvitsen, koska edelleen teen virheitä ja lisäksi en osaa kirjoittaa monimutkaisia tekstejä --- Luonteeltaan olen perfektionisti ja ennen kuin saan täydelliset virheettömät tekstit en tyydy. (T2)

b. Koko ajan on ollut tunne, etten osaa suomea, ei riittävästi. Olen nostanut riman korkeammalla ja korkeammalle. Aloitin psykologian opinnot avoimessa yliopistossa muun muassa sen vuoksi, että opin enemmän suomen kieltä. (T5)

Tarinoissa kuvaillaan myös oppimista itsessään ja mieleen painamisen vaikeutta, kuten esimerkeissä 19a ja 19c. Kielen säännöt unohtuivat helposti ja niitä täytyi kerrata usein, ennen kuin opitut asiat jäivät muistiin. Mieleen painamisen vaikeus lisäsi toivottomuuden tunnetta (19c). Joissakin tarinoissa sivutaan opiskelutekniikoita ja pohditaan myös sitä, millaiset opiskelutavat edistävät oppimista ja auttavat sitä kautta motivoimaan oppijoita jatkamaan työskentelyä. Toiset huomasivat, että oppiminen oli nopeampaa ja tehokkaampaa, mikäli opintoja voi edistää useita tunteja päivässä, kun taas esimerkissä 19b kirjoittaja koki, että hän oli saanut opinnoissaan suurta apua yksityisistä oppitunneista.

Esimerkki 19

a. ---joka kerta luulen sisäistäneeni oppimaani asioita, mutta sitten kuitenkin unohdan kaikki säännöt ja kirjoitan huonoa tekstiä. ---En tiedä miksi tarvitsen paljon kertausta ennen kuin asiat jäävät mieleen. (T2)

b. ---otin yksityisiä suomen kielen tunteja. Se vasta auttoi. Ymmärsin perusteellisesti kielihuollon virheitäni. Aloin tehdä vähemmän kirjoitusvirheitä. (T2)

c. Varsinainen koulumuotoinen opiskelu oli vielä raskaampi. Se, mitä opiskelin illalla, unohtui seuraavaksi päiväksi. Toivottomalta tuntui. (T11)

Joidenkin kirjoittajien kohdalla oppimiskokemukset olivat merkittäviä ja niillä oli vaikutusta sekä oppijan itsetuntoon että siihen, miten kirjoittaja koki pääsevänsä osaksi itselleen tärkeää viiteryhmiä. Ryhmään kuulumisen lisäksi merkityksellisyyden kokemusta ja vaikutti siten myös oppimismotivaatioon, kun taas ulkopuolisuuden kokemukset herättivät kirjoittajissa motivaation kannalta ristiriitaisia reaktioita.

Kirjoittajaryhmän akateeminen tausta lienee yksi syy siihen, miksi tarinoissa korostuivat työelämään liittyvät merkityksellisyyden kokemukset, mutta toisaalta joissakin tarinoissa merkityksellisyys saattoi tulla esiin myös esimerkiksi vanhemmuuden yhteydessä. Parhaat oppimiskokemukset vaikuttivat olevan sellaisia, että ne kannattelivat eteenpäin myös niissä tilanteissa, joissa kielen oppiminen oli edennyt haasteelliselle tasolle. Mikäli kirjoittaja oli kokenut omaksuvansa kielen hyvin, hänen suhtautumisensa ymmärtämisen vaikeuksiin ei saanut henkilöä lannistumaan vaan jatkamaan yrittämistä. Ainoastaan yhdessä tarinassa tuli esiin merkittävä ristiriita opittujen asioiden ja kielellisen itsetunnon välillä: hyväkään taitotaso ja menestyminen opinnoissa eivät vaikuttaneet riittävän, jos tavoitteet olivat niin korkealla, että niihin pyrkiminen ei enää tuottanut kirjoittajalle mielihyvän ja pärjäämisen tunteita. Tässä tarinassa motivoitumiseen eivät siis riittäneet hyvät oppimiskokemukset, vaan motivaation lähteinä olivat muut seikat, kuten hyvä työpaikka tai parisuhde, joiden vuoksi kirjoittaja oli valmis yrittämään uudelleen ja jatkamaan kielen opiskelua edelleen.

Joissakin tarinoissa oppimiskokemukset piirtyivät narratiivien taustalle, mutta eivät nousseet tekstissä esiin merkittävänä motivaatiotekijöinä. Kokemukset olivat siis olemassa, mutta kirjoittaja ei antanut niille suurta painoarvoa vaan kuvaili kokemuksia neutraalilla tavalla.

3.2.5. Elämänmuutokset motivaatiotekijöinä

Kertomuksellisuuteen liittyy käsite juonesta, jonka avulla tarina kulkee eteenpäin ja joka kietoo tapahtumat toisiinsa. Juoni realisoituu tarinan eri käännteissä, jolloin etenemässä oleva asia vaihtaa

jonkin tapahtuman tai tilanteen seurauksena suuntaa ja saa aikaan muutoksia tunnelmassa tai tilanteissa. (Hänninen 2000, 20; Sintonen 1999, 46.) Aineiston tarinoiden analyysissä kiinnitettiin huomiota sellaisiin muutoksiin, joilla nähtiin olevan yhteyksiä kielen oppimisen motivaation lisääntymiseen tai vähenemiseen. Muutosten ei katsottu olevan tutkimusaiheen kannalta merkittäviä, mikäli niiden seurauksena eivät suoraan tai välillisesti olleet kieleen tai oppimiseen liittyvät seikat.

Joissakin tapauksissa käänteet olivat konkreettisia ja selvästi näkyviä elämäntilanteiden muutoksia. Joissakin tarinoissa taas käänteentekevät tapahtumat olivat ulkoiselta muodoltaan maltillisia ja hienovaraisia havaintoja tai oivalluksia, joiden merkitys kielen oppimismotivaation synnyssä tai säilymisessä oli kuitenkin ilmeinen. Merkityksellinen tapahtuma tai käänne ei siis ole aina näkyvä tai helposti havaittavissa, vaan se voi muodostua vaikkapa kohtaamisesta tai ajatustenvaihdosta toisen ihmisen kanssa.

Kielen oppimiseen liittyviä konkreettisia käänteitä tarinoissa ovat erityisesti asuinpaikkaan liittyvät muutokset. Esimerkissä 20a kirjoittaja kuvailee vaihto-oppilasvuoden avanneen hänen ajatuksiaan kielen käytöstä. Tarinassa kerrotaan, miten pakollisen ranskanopiskelun avulla saavutettu kielitaito konkretisoitui, kun kirjoittaja pääsi pois tuntitilanteista ja sai hyödyntää osaamistaan käytännössä. Tilanne oli hänen mukaansa mielenkiintoinen ja yllättävä. Esimerkissä 20b korostuu toisen Suomessa vietetyn vuoden merkitys suomen kielen oppimismotivaation kannalta: suuret elämänmuutokset tapahtuvat tarinassa toisen vuoden aikana, ja kirjoittaja kuvailee tätä suomen kielen oppimismotivaation synnyn kannalta käänteentekeväksi vuodeksi. Esimerkissä 20c naimisiin menemisestä ja pysyvistä Suomeen muuttamisesta kerrotaan ohimennen ja raportinomaisesti, mutta tarinasta käy ilmi muutoksen olleen merkittävä myöhempien opintojen kannalta. Kirjoittaja kuvailee suomalaisen työelämään siirtymisen olevan mahdotonta ilman suomen kielen osaamista, joten pysyvistä Suomeen muutosta seurasi hänen kohdallaan suomen kielen kurssille hakeutuminen. Halu integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan ja pystyä työskentelemään Suomessa motivoi kirjoittajaa opiskelemaan kieltä.

Esimerkki 20

a. Yliopiston aikana tapahtui jotain mielenkiintoista. Lähdin vaihto opiskelijana Brysseliin. Siellä, tietysti puhutaan ranskaa. Mutta, se mitä minua yllätti, oli, että ranskan puhuminen on paljon miellyttävämpää kuin tunnilla istuminen. Tämän takia, Brysselissä omani ranskan kielitaito nousi huomattavasti. Ensimmäistä kertaa elämässäni rupesin tykkäämään ranskankielestä. (T4)

b. Juuri toinen vuosi Suomessa toi minulle Rakkauden, uuden asuin- ja työpaikan, sekä suuren motivaation opiskelemaan suomen kieltä. (T5)

c. Kesäkuussa 2018 menin naimisiin. Häiden jälkeen olen asunut pysyvästi Suomessa. --- Omalla alallani on mahdotonta työskennellä ilman suomen kielen taitoa. (T7)

Kaikissa tarinoissa kielen oppimista ei nähdä edellytyksenä työelämään siirtymiselle. Esimerkissä 21 kirjoittaja kertoo yliopisto-opintojen muuttaneen hänen käsitystään kielen tarpeellisuudesta:

Esimerkki 21

Mutta siitä lähtien kun aloin opiskella yliopistossa, suomen opiskelua ei ollut enää etusijallani. Koska ajattelin, että palvelumuotoilijaksi voin löydä töitä helposti ja ehkä en tarvitse suomen kieltä kovasti. (T1)

Esimerkistä 21 käy ilmi, että kirjoittaja käyttää arkielämässään mieluummin englantia kuin suomea, ja hän vaikuttaa huojentuneelta huomattuaan, että myös työelämässä voi pärjätä englannin kielellä. Tässä tarinassa merkittävä käänne ei siis ohjannut kirjoittajaa kielen oppimisen suuntaan, vaan suuntasi kirjoittajan ajatuksia toisaalle.

Joissakin tarinoissa käänne syntyy tunnelman muutoksesta, kuten esimerkissä 22a. Tarinan alkuosassa kirjoittaja on innostunut ja luottavainen sekä kertoo menestyneensä opinnoissaan. Muutos tapahtuu, kun hän ryhtyy käyttämään kieltä luokkatilanteen ulkopuolella ja huomaa, ettei pystyntyäkään kommunikoimaan haluamallaan tasolla. Vaikeudet tulevat esiin sekä työpalavereissa että kirjoitetun tekstin tuottamisessa. Esimerkissä 22a näkyy kirjoitetun ja puhutun kielen erojen tuottamat ongelmat: kirjoittajan mukaan ne ovat kuin kaksi eri kieltä. Toisin kuin edellisessä esimerkissä (21) kirjoittaja kuvailee kuitenkin päässeensä opinnoissaan eteenpäin. Vaikeudet lannistivat hetkellisesti, mutta motivoivat myös opiskelemaan lisää. Muutos toi ymmärrystä oman osaamisen tasosta ja sitä kautta lisäsi oppimismotivaatiota.

Keskustelut ja kohtaamiset toisten samankaltaisessa tilanteessa olevien ihmisten kanssa olivat joissakin tarinoissa olennaisia muutoksen käynnistäjiä. Esimerkissä 22b kirjoittajan elämässä oli tapahtunut fyysinen suuri muutos jo aiemmin, kun hän muutti perheineen Suomeen kotimaassaan vallitsevan tilanteen vuoksi. Sisäinen motivoituminen kielen opiskelemiseen syttyi, kun kollega kertoi hänelle, millaisia mahdollisuuksia Suomessa on toteuttaa unelmiaan ja rakentaa omaa uraa. Käänne oli motivaation syntymisen kannalta merkittävä tapahtuma, ja sen seurauksena kirjoittaja aloitti intensiivisen kielenopiskelun niissä puitteissa, joissa se hänen elämäntilanteessaan oli mahdollista.

Esimerkki 22

a. Vaikeuksia alkoivat kun yritin käytä suomen kieltä kouluympäristön ulkopuolella. Puhekieli ja erilaiset murteet vaikuttivat kokonaan uutena kielenä. (T9)

b. Vuonna 2017 minä päätin tehdä sertifiikaatin pätevyuden, kun olin tavannut --- kollegan kanssa --- Hän kertoi miten hänen elämäänsä muuttanut, kun hän on tullut Suomeen, ja miten hän on innostunut toteuttamaan hänen unelmaansa, vaikka hänellä on kaksi lasta ja he vaativat hoitoa, tosiaan hänen tarinaan vaikuttanut minua todella paljon. (T3)

Esimerkissä 23a kirjoittaja nimeää elämässään tapahtuneet muutokset eksplisiittisesti ja kuvailee muutosten suuruutta vertaamalla ammatillista identiteettiään aiemman tilanteen ja muutosten jälkeisen tilanteen välillä. Muutos on suuri, eikä kirjoittajalla ole uudessa tilanteessa motivaatiota opiskella uutta kieltä. Toinen merkittävä käänne samassa tarinassa sen sijaan motivoi kirjoittajan aloittamaan päämäärätietoisesti suomen kielen opiskelun. Käänne tapahtui, kun kirjoittaja erosi miehestään ja päätti jäädä Suomeen omasta tahdostaan (ks. alaluku 3.2.3, esimerkki 9c). Ammatillinen pätevyys on hänen tarinassaan merkittävässä osassa, ja pystyäkseen toimimaan työssään hänen täytyy hallita suomen kieli. Tarinassa yhdistyvät sekä ulkoisen että sisäisen motivaation kysymykset: Kirjoittaja pystyi motivoitumaan sisäisesti vasta sitten, kun päätös opinnoista syntyi hänen omista toiveistaan ja tarpeistaan käsin.

Esimerkki 23

a. Se tarkoittaa sitä, että kahden vuoden aikana elämässäni on tapahtunut monia suuria muutoksia --- menestyneestä, kokeneesta ammattilaisesta muutin äidiksi, kotirouvaksi ja maahanmuuttajaksi. (T8)

3.2.6 Näkyviin kirjoitetut motivaatiotekijät

Aineistonkeruun tehtävänannossa kirjoittajia pyydettiin lähestymään tehtävää itselle mieluisimmasta näkökulmasta käsin. Joissakin tarinoissa kirjoittajat tuovat esiin käytännön tason oppimiskäytäntöjä, joiden avulla suomen kielen oppiminen olisi nopeampaa ja sujuisempaa. Toiset tarinat keskittyvät kuvaamaan oppimisprosessia elämäntapaan ja yksilöllistä henkilöhistoriaa korostaen. Osassa tarinoista henkilökohtaisuus on siirretty jossain määrin tarinan taustalle, ja asioita pohditaan hyvin yleisellä tasolla. Lähes kaikissa kirjoituksissa motivaation kysymyksiä on kuitenkin tuotu esiin jollakin tavalla, joko implisiittisesti kokemuksellisten ajatus- ja tapahtumaketjujen kautta tai eksplisiittisesti siten, että omia motivaatiotekijöitä on kirjoitettu suoraan näkyviin.

Yksi tärkeistä esiin kirjoitetuista motivaatiotekijöistä oli halu ymmärtää ympäröivää kielimaista ja päästä kommunikoimaan suomalaisten ihmisten kanssa. Tämä näkyy esimerkiksi 24a, jossa kirjoittaja kertoo, että hänen tärkein motivaationsa on ymmärtää asuinympäristönsä kieltä. Kirjoittajaa motivoi myös mahdollisuus auttaa lastaan koulutehtävien tekemisessä ja toive työllistymisestä Suomessa. Myös esimerkiksi 24b tulee esille vuorovaikutuksen tarve: kirjoittajan mukaan parasta kielen oppimisessa on huomata pystyvänsä keskustelemaan muiden ihmisten kanssa.

Kirjoittajalle uusi kieli avaa uusia näkökulmia maailmaan ja toimii väylänä ymmärtää erilaisia tapoja ajatella.

Esimerkki 24

a. Minun vahvin motivaationi oli ymmärtää ympäristöni. Esimerkiksi, kun käyn kaupasaa voin lukea pakkauksen etiketin, voin kommunikoida Suomalaiset ihmiset kanssa. Lisäksi, kun poikani aloittaa koulun voin auttaa häntä tekemään kotitehtävänsä tai löyn sopivaa työtä Suomessa. (T1)

b. Parasta on, kun huomaa että pääsee juttelemaan muille ihmisille. Tämän lisäksi uusi kieli antaa uusia näkökulma maailmasta koska jokainen kieli vaatii erilaista ajatuksesta. (T4)

Kielen osaamisen merkitystä pohdittiin samaan tapaan myös esimerkeissä 25a ja b. Esimerkissä 25a kerrotaan, ettei suomen kielen oppiminen ollut kirjoittajan ensisijainen tavoite, vaikka hän pitääkin kielistä ja toivoisi osaavansa eri kieliä. Kirjoittajan mukaan kieli avaa pääsyn ihmisten syviin ajatuksiin ja tunteisiin, ja sen opiskelu on siksi motivoivaa. Esimerkissä 25b kirjoittaja kertoo kielen oppimisen syyksi halun parantaa suomen kielen tasoaan, jotta hän pystyisi ymmärtämään eri-ikäisiä oppilaita. Hän kuvailee tarinassaan oppimisensa etenemistä kohtaamiensa oppilaiden kautta ja kertoo ilahuneensa siitä, että pystyy kommunikoimaan alakouluikäisten kanssa. Kirjoittajan mainitsevat oppilaat voidaan nähdä myös merkittävänä toisina, joiden vaikutus kirjoittajan oppimismotivaatioon on ollut suuri. Esimerkissä 25b hän asettaa itselleen tavoitteeksi oppia lisää, jotta voisi keskustella myös vanhempien oppilaiden kanssa. Tämä tavoite motivoi häntä kyseisessä tilanteessa jatkamaan kielen opiskelua.

Esimerkki 25

a. Suomen kieli oli yksi pakollisista kursseista master-opetussuunnitelmassa, olin kuitenkin onnellinen, että opetelin tämän kurssin koska pidän kielistä niin paljon ja haluan oppia niitä (Kieli on oikotie ihmisten sydämeensä). (T6)

b. Koko aika koulussa minulla oli haluaminen, jota tarkoitti, että minun täytyy oppia suomea parempi, kunnes minä aloitan teni-ikäisien juttelimen. Se oli syy, josta minä haluaisin parantaa minun suomen kielen tasoa. (T10)

Joissakin tarinoissa kielen oppimisella oli välillinen luonne, ja se toimi väylänä tavoitella parempaa työ- tai opiskelupaikkaa, kuten esimerkeissä 26b ja c. Näissä tarinoissa kirjoittajan tavoitteena oli työllistyminen, ja kielen oppiminen toimi ehtona tavoitteen saavuttamiselle. Esimerkissä 26b kirjoittaja pohtii syiden ja seurauksien muodostamia ketjuja ja kuvailee, millaisia vaikutuksia työpaikan saamisella olisi muihin elämänlaatuun vaikuttaviin tekijöihin. Hänen tarinassaan tulevat esiin laajat hyvinvointiin liittyvät kysymykset, kuten toive vakaasta ja turvallisesta elämästä ja

sopeutuminen ympäröivään kulttuuriin. Myös esimerkissä 26a kirjoittaja mainitsee kielen oppimismotivaation taustalla arjessa selviytymisen ja työhön kytkeytyvät taloudelliset kysymykset, mutta hänen tarinassaan motivoivia tekijöitä ovat erityisesti meneillään olevat opiskeluprojektit kielen ja ammatillisen erityiskoulutuksen alueilla. Näitä projekteja hän kuvailee rauhoittaviksi, rohkaiseviksi ja motivoiviksi. Esimerkissä 26c kirjoittajalla oli selkeä tavoite, jota kohti hän pyrki. Halu valmistua nopeasti ja päästä työelämään heti valmistumisen jälkeen motivoi kirjoittajaa opiskelemaan kieltä. Esimerkin 26d mukaan menestyminen opinnoissa ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä motivaatiotekijöitä, ja ne kannattelevat myös niitä elämänjaksoja, jolloin motivaation löytäminen on vaikeaa.

Esimerkki 26

a. Minun motivaatio nykyisessä elämäntilanteessa ovat Yliopiston suomen kielen ja kulttuurin projekti ja Yleislääketieteen erityiskoulutus (YEK). Juuri nämä projekteja rauhoittaa, motivoi ja rohkaisee minua. Tietysti on myös tässä jokapäiväisiä asioita esim. selviytyminen jokapäiväisistä tilanteista tai taloudellinen itsenäisyys. (T7)

b. ---minulle nyt tärkein motivaatio oppia suomea on mahdollisuus työskennellä omalla alallani Suomessa. Ja tämän tilaisuuden onnistunut toteuttaminen liittyy minun mielestäni suoraan sopeutumiseen vieraassa maassa, vakauteen, turvallisuuteen, itsetuntoon, henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja poikani hyvinvointiin. (T8)

c. Palatessani Suomeen taas opiskelemaan, halusin oppia suomen kieltä nopeasti ja päästää työelämään heti valmistumiseen jälkeen. (T9)

d. Nykyisessä elämäntilanteessani löydän motivaatiota menestykseltäni. Kun mietin, että pärjäsin siihen asti, luulen, että pärjään vielä eteenpäin. (T12)

Myös esimerkissä 27 kirjoittaja kertoo opiskelustaan ja opinnoissa etenemisestään, mutta hänen tarinassaan kieli ei toimi välineenä opiskelemiseen, vaan hän kertoo aloittaneensa opinnot oppiakseen kieltä. Motivaation ketju rakentuu siis eri suunnasta kuin esimerkkiryhmän 26 tarinoissa. Koska ulkoiset puitteet ovat edellä mainituissa tarinoissa monelta osin keskenään yhtenevät, voisi niiden perusteella tehdä päätelmän, että myös motivaatiotekijät olisivat yhtenevät. On huomionarvoista, että näin ei tässä tapauksessa ole, ja motivoitumisessa voi olla suuriakin yksilöllisiä eroja.

Esimerkki 27

Aloitin psykologian opinnot avoimessa yliopistossa muun muassa sen vuoksi, että opin enemmän suomen kieltä. Jopa pyrkimisessä jatko-opiskelijaksi oli kova motivaatio opiskella suomen kieltä. (T5)

Joissakin tarinoissa kieli näyttäytyy esteenä, jonka ylittäminen antaa pääsyn opiskelemaan ja työelämään. Molemmissa alla olevissa esimerkeissä (28a ja b) este on pakollinen haaste, jonka kohtaaminen on välttämätöntä. Esteen ylittäminen voi olla työlästä, mutta se ei lamaannuta kirjoittajia vaan motivoi heitä jatkamaan. Esimerkkiryhmän 28 tarinoissa haasteet vaikuttavat siis toimivan motivaatiota ylläpitävänä tekijänä.

Esimerkki 28

a. Tie on vielä hämärää ja monimutkaista, nimenomaan kun pätevyysprosessi on vaikeutumassa, mutta kuin suomalaiset sanovat, se on pakkopulla, minun pitää tehdä. (T3)

b. Tulevaisuudessa minä haluaisin saada uuden ammattitutkemuksen ja saada työpaikka. Tietysti suomen kieli on ensimmäinen este, jotta päästää opiskelemaan. Siksi minä haluan kehittää suomea. (T10)

4 Keskeisten tulosten pohdintaa

Työni tavoitteena on tutkia, millaiset tekijät vaikuttavat aikuisten edistyneiden suomenoppijoiden oppimismotivaatioon. Tutkimus toteutettiin Turun yliopiston KOROKE-hankkeen yhteydessä, ja siihen osallistui yksitoista KOROKE-kieliklinikalla toimintakautena 2019–20 opiskellutta aikuista kielenoppijaa ja yksi pilottivaiheessa mukana ollut edistynyt kielenoppija. Tutkimuksen teoriaosuus perustuu motivaation tutkimukseen ja aineistonkeruu toteutettiin narratiivisin menetelmin. Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia osittain vapaamuotoisen aineistonkeruutehtävän avulla ja sen yhteydessä tehdään havaintoja siitä, millaisia oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä tarinallisuuden ja vapaamuotoisen kirjoittamisen avulla voidaan saada näkyviin ja millaisia tekijöitä oppijat itse pitävät tärkeinä oman oppimisensa edistymisen kannalta.

4.1 Tutkimuskysymysten käsittely

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastausta siihen, millaisia kielen opiskeluun ja motivaatioon liittyviä tekijöitä osallistujien tarinoista on löydettävissä. Aineistosta nousi esiin kuusi motivaatioon liittyvää osa-aluetta, jotka toistuivat lähes kaikissa aineiston tarinoissa. Näistä teemoista ensimmäinen liittyi kirjoittajien taustaan ja oppimisen lähtökohtiin. Aikuisilla oppijoilla elämäntapahtumat suomen kielen opiskelun taustalla olivat moninaisia, ja myös opiskelun aloittamisen syyt vaihtelivat. Toisena teemana tarinoissa näkyi kirjoittajien suhtautuminen suomen kieleen ja kielten opiskeluun yleisemmin. Kirjoittajien alkuperäiset opintojen aloittamisen syyt eivät aineiston perusteella vaikuttaneet siihen, miten heidän opintonsa etenivät tai miten vaivattomasti he kokivat opintojensa sujuvan. Kieleen ja opiskeluun suhtautuminen oli yksilöllistä ja osittain tilannesidonnaista, mutta useimmissa tarinoissa yleismotivaatio säilyi myönteisenä, vaikka tilannemotivaatiossa olikin vaihtelua.

Kolmantena teemana aineistosta nousi esiin vuorovaikutuksen ja sosiaalisen ympäristön merkitys kielen opiskelussa. Kirjoittajien tarinoissa esiintyneet merkittävät toiset olivat sekä perheenjäseniä että ystäviä, mutta tarinoissa toistui myös opettajien ja työyhteisön jäsenten merkitys oppimismotivaation herättämisessä ja ylläpitämisessä. Neljäntenä osa-alueena esiin nousivat oppijan elämänhistoriassa vaikuttaneet oppimiskokemukset sekä suomen että muiden kirjoittajalle merkityksellisten toisten kielten opiskelussa. Yhdessäkin tarinassa suomen kielen oppimiseen liittyviä kysymyksiä ei pohdittu kirjoittajien oman äidinkielen rakenteiden kautta, eivätkä kirjoittajat tuoneet esille lähdekielen vaikutusta kohdekielen oppimiseen. Suomen kieli vaikutti tarinoissa

erilliseltä kohteelta, jonka yhteyksiä jo osattuihin kieliin ei tarinoissa pidetty niin merkityksellisenä, että kirjoittajat olisivat tuoneet niitä esille. Ainoastaan yhdessä tarinassa mainittiin, että nuorempana suoritetuista latinan kielen opinnoista oli kirjoittajalle apua suomen kielen opinnoissa.

Viidenneksi osa-alueeksi hahmottui elämänmuutosten vaikutus oppimismotivaation herättäjänä. Kaikissa tarinoissa oli merkityksellisiä kohtaamisia tai elämäntapahtumia, jotka suoraan tai välillisesti vaikuttivat kirjoittajien tarpeeseen oppia suomen kieltä paremmin. Käänteet saattoivat olla suuria ja mullistavia muutoksia elämäntilanteissa tai hienovaraisia kohtaamisia ja keskusteluja, mutta niillä oli vaikutusta siihen, miten oppijan matka kielen oppimisen polulla jatkui. Viimeiseksi eli kuudenneksi osa-alueeksi nousivat eksplisiittisesti esiin kirjoitetut motivaatiotekijät, joita kirjoittajat olivat pohtineet tai luetelleet oppimistarinoissaan.

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, millä tavoin osallistujat kuvailevat oman motivaationsa syntyä, kehittymistä ja säilymistä. On kiinnostavaa, että kirjoittajan asenne Suomessa asumista kohtaan saattoi tarinoissa olla myönteinen, mutta yksittäinen Suomessa elämiseen liittyvä osatekijä – kuten kielen oppiminen – saattoi silti aiheuttaa vastakkaisen reaktion. Kirjoittajan asenne kielen oppimista kohtaan saattoi siis olla negatiivinen, vaikka hän olisi kirjoituksessaan muuten kuvaillut suhtautuvansa elämän asioihin pääosin myönteisesti. Tarinoissa, joissa kielen oppiminen oli alkanut omasta kiinnostuksesta, suhtautuminen oppimiseen oli pääosin myönteistä tai neutraalia. Erityisen vaikeaa motivoituminen oli ainoastaan silloin, kun kirjoittaja oli joutunut jättämään taakseen itselle mieluisan elin- ja työympäristön puolison työelämään liittyvistä syistä. Vaikeat yhteiskunnalliset muutokset ja niiden seurauksena tapahtunut pakollinen muutto toiseen maahan ei tarinoissa tullut esiin kohdekielen oppimismotivaatiota lisäävänä tai vähentävänä tekijänä.

Kokemus pärjäämisestä ja pystyvyydestä vaikutti lisäävän motivaation säilymistä samoin kuin myönteiset oppimisen ja onnistumisen kokemukset. Motivaation säilymistä kannatteli myös se, jos kirjoittaja ei suhtautunut kieleen persoonallisuutta määrittelevänä tai muuttavana tekijänä, vaan pikemminkin asiana, joka erilaisten vaihtelevien syiden vuoksi kuuluu elämään. Lähes kaikki kirjoittajat kuvailivat kieliopinnoissaan kohtaamiaan haasteita, mutta ne, joilla oli taustallaan merkittäviä onnistumisen kokemuksia, kertoivat vaikeuksista neutraaliin sävyyn.

Kirjoittajilla oli sekä mekaanisia kielen oppimiseen liittyviä tarpeita, kuten tarve saada opiskelu- tai työpaikka, että abstraktimman tason ymmärtämiseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyviä tarpeita. Useimmilla kirjoittajilla oli halu ymmärtää kieltä syvällisesti ja saada kieli kokonaisvaltaisesti haltuunsa, ja osa kuvaili kielen oppimista mahdollisuudeksi päästä lähemmäs kantasuomalaisen ajatus- ja tunnemaailmaa. Suomalaiseen työyhteisöön kuuluminen lisäsi merkityksellisyyden kokemusta ja vaikutti siten myös oppimismotivaatioon, kun taas ulkopuolisuuden kokemukset

herättivät kirjoittajissa motivaation kannalta negatiivisia tunteita. Toisilla ulkopuoliseksi jäämisen kokemus motivoi opiskelemaan lisää, mutta joissakin tarinoissa motivaatio laski, mikäli kirjoittaja ei kokenut pääsevänsä mukaan haluamaansa viiteryhmään.

Useissa tarinoissa motivaation syntymiseen vaikutti yhteyden löytyminen toisten samankaltaisessa elämäntilanteessa olevien henkilöiden kanssa. Joissakin tarinoissa kohtaamiset tällaisten henkilöiden kanssa olivat jo itsessään riittäviä synnyttämään halun oppia kieltä, mutta toisissa motivaatio heräsi, kun kirjoittaja kuuli tarinoita menestymisestä ja mahdollisuudesta toteuttaa omia unelmiaan kielen oppimisen myötä. Tarinoista kävi myös ilmi, että ihmissuhteet voivat vaikuttaa oppimismotivaatioon tavoilla, jotka ovat yllättäviä tai vaikeasti ennakoitavissa.

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli kielitaidon merkitystä kirjoittajien tämänhetkisessä elämäntilanteessa. Aineistosta näkyi kirjoittajien syvä elämäkokemus ja ymmärrys hyvinvoinnin, yhteiskunnallisten kysymysten ja yksilöllisten valintojen välisestä monimutkaisesta merkityskentästä. Kirjoittajat pohtivat kielen oppimisen ja motivaation problematiikkaa omasta näkökulmastaan, mutta useissa teksteissä esiin nousi oman hyvinvoinnin lisäksi myös oman toiminnan vaikutus läheisten ihmisten hyvinvointiin. Kielitaidon merkitys kietoutui opiskelun ja työllistymisen kautta mahdollisuuteen turvata lasten ja perheen tulevaisuutta.

Yksilötasolla kirjoittajat kokivat merkityksellisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, mikäli he tunsivat kuuluvansa kantasuomalaiseen yhteisöön. Kielitaito nähtiin keinona ymmärtää ympäröivää kielimaisemaa ja jokapäiväisiä arjen tilanteita, ja tarinoissa korostui tarve päästä kommunikoimaan suomalaisten ihmisten kanssa. Ne kirjoittajat, jotka mainitsivat päässeensä kielitaidon avulla osaksi suomalaista työyhteisöä tai ystäväpiiriä, pitivät tätä merkityksellisenä ja hyvinvointia lisäävänä kokemuksena. Yksi kirjoittajista kuvaili, miten kieli avaa uusia näkökulmia maailmaan ja toimii väylänä ymmärtää erilaisia tapoja ajatella. Kirjoittajat saattoivat kuvailla, miten kielen oppiminen oli alun perin lähtenyt liikkeelle kokeilunhalusta tai tarpeesta nähdä maailmaa, mutta nykyisessä elämäntilanteessa elämyksellisyys tai uusien kokemusten kartuttaminen ei enää vaikuttanut riittävän motivoivalta syyllä jatkaa kielen opiskelua. Aikuisuuteen liittyvät velvollisuudet ja vastuut piirtyivät tarinoissa esiin motivaatiota lisäävinä tekijöinä, kun kirjoittajat pohtivat omaa asemaansa ja merkitystään yhteiskunnassa: ”Kun kehitän osaamista, näen, että minäkin voin olla hyödyllinen tällä Suomessa” (T12).

Neljännessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, miten kirjoittajat kuvailevat suomen kieltä tai suhdettaan kieleen. Aineiston tarinoissa ne, joille kieli itsessään näyttäytyi vaikeana, toivat esiin kielen ominaisuudet oppimismotivaatioon vaikuttavana tekijänä. Vaikeaa oli erityisesti kirjoitetun yleiskielen ja puhekielen välisten erojen hahmottaminen. Joissakin tarinoissa kielen oppimisen

prosessia kuvailtiin vaikeaksi, mutta kieltä itseään ei, kun taas toisissa tarinoissa kirjoittajat pitivät vaikeana juuri kieltä ja sen rakenteiden ja sanaston monimutkaisuutta. Useimmissa tarinoissa kielen vaikeudet mainittiin, mutta ne eivät nousseet korostuneesti esiin. Yhdessä tarinassa kirjoittaja kuvaili, miten kielestä tuli hänen ystävänsä, kun hän rohkeni ryhtyä käyttämään kieltä kaikissa arjen tilanteissa. Yksi aineiston tarinoista sen sijaan kietoutui kokonaisuudessaan kielen rakenteellisten haasteiden ympärille, eikä kirjoittaja kokenut saavansa kieltä haltuunsa toivomallaan tavalla.

Toisen kielen opiskeluun liittyvät käytännön järjestelyt aiheuttivat joillekin kirjoittajille hankaluuksia. Arkikielen opiskeluun ei ollut mahdollisuutta, koska pätevytykseen liittyvät opinnot veivät paljon aikaa ja vaativat resurssien keskittämistä ammatillisen kielenkäytön opiskeluun. Vallitsevien olosuhteiden aiheuttama ristiriita lisäsi tyytymättömyyttä ja turhautumista. Toisaalta mahdollisuus käyttää kieltä työpaikalla ja työhön liittyvissä yhteyksissä korosti kirjoittajan omaa toimijuutta ja tahtoa edistää omaa osaamistaan.

Opintojen edistymisen myötä kirjoittajien omat tavoitteet nousevat korkeammalle, ja osa kirjoittajista koki näiden uusien tavoitteiden saavuttamisen vaikeaksi. Useimmissa tarinoissa myönteiset kokemukset kielestä ja oppimisesta vaikuttivat kannattelevan oppijan motivaatiota niissä tilanteissa, joissa kielen oppiminen oli edennyt haasteelliselle tasolle ja joissa eteneminen oli vaikeaa. Hyväkään taitotaso ja menestyminen opinnoissa eivät kuitenkaan vaikuttaneet riittävän, jos tavoitteet olivat niin korkealla, että niihin pyrkiminen ei enää tuottanut kirjoittajalle mielihyvän ja pärjäämisen tunteita. Tarinoissa oli keveyttä ja lämmintä humoristista otetta, ja yksi kirjoittajista totesikin, ettei kielen oppiminen aina ole pelkkää vakavaa ja asiallista puurtamista. Tarinoista piirtyi esiin kuva monipuolisesti lahjakkaista oppijoista, joiden elämänkokemus ja ymmärrys maailmasta antoi tilaa inhimillisyydelle ja epätäydellisyydelle. Toisaalta aikuiset oppijat osaavat jo suhtautua siihenkin, että haluttujen päämäärien saavuttaminen vaatii toisinaan työtä, joka ei kyseisellä hetkellä tunnu mielekkäältä: ”Tie on vielä hämärää ja monimutkaista --- mutta kuin suomalaiset sanovat, se on pakkopulla, minun pitää tehdä.” (T3)

4.2 Lopuksi

Tarinallisuus ja narratiivinen lähestymistapa ovat antaneet minulle mahdollisuuden lähestyä motivaation kysymyksiä yksilöllisten kertomusten avulla. Tutkijana minulla on ollut etuoikeus päästä perehtymään tarinoihin, joiden kirjoittajat ovat kertoneet kokemuksistaan syvällä ja luottamuksellisella tasolla. Tutkimukseni keskeiset haasteet liittyvät anonymiteetin ja yleistämisen ongelmiin: tarinoiden kiehtovat yksityiskohdat on ollut tarpeen pukea yleiseen asuun, jotta kirjoittajien tunnistaminen ei olisi mahdollista. Toisaalta narratiivisen lähestymistavan ydin on juuri

yksityiskohdissa ja yksilöllisten kokemusten huomioon ottamisessa. Olen tutkimuksessani tasapainoillut henkilökohtaisen ja julkisen tiedon välillä ja pyrkinyt raportoinnissani korostamaan annettujen tietojen luottamuksellista luonnetta, vaikka toisinaan tämä on tarkoittanut kirkkaan yksityiskohtaisen oivalluksen suodattamista yleisluonteiseksi kuvaukseksi.

Kirjoittajien intensiivinen heittäytyminen annettuun kirjoitustehtävään antaa viitteitä siitä, että vapaaseen kirjoittamiseen perustuvaa aineistonkeruuta olisi mahdollista hyödyntää edistyneillä oppijoilla myös mahdollisen jatkotutkimuksen yhteydessä. Identiteettimme ja olemassaolomme on aina jollakin tavalla kytköksissä kerrottuihin tarinoihin, mikä näkyy tutkimusaineistona käytettyjen kirjoitusten luonteessa: kokemusten jäsentäminen tarinalliseen muotoon tuotti monipuolisia, polveilevia ja harkittuja tekstejä. Jatkotutkimuksen yhteydessä kirjoittamista on mahdollista hyödyntää esimerkiksi vertailevassa seurantatutkimuksessa, jolloin osallistujat voisivat kirjoittaa ajatuksistaan ennen opetukseen osallistumista ja uudelleen opetusjakson päättyessä. Laajemman tutkimuksen yhteydessä olisi mahdollista paneutua sekä tarinoiden sisältöön että niiden kertomukselliseen tai kielen rakenteita tarkastelemaan muotoon. Kirjoitustehtävä voisi sopia myös yksittäiseen tapaustutkimukseen ja toimia aineistonkeruumenetelmänä elämäkerrallis-narratiivisen henkilöhaastattelun tukena. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää S2-oppijoiden koulutuksen suunnittelussa, käytännön opetustyössä sekä alan muussa tutkimuksessa.

Lähteet

- Antikainen, Ari. 1998. *Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Clandinin, D. Jean – Connelly, F. Michael 1998. Personal Experience Methods. – *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. s. 150–178. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Sage, Thousand Oaks, Ca.
- Clandinin, D. Jean – Huber, Janice 2010. Narrative Inquiry. – *International Encyclopedia of Education*. Kolmas painos. s. 436–441. toim. P. Peterson, E. Barker & B. McGaw. Elsevier Science. Saatavilla: <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/referencework/9780080448947/international-encyclopedia-of-education#book-info>
- Crossman, Ashley 2018. *The Concept of "Other" in Sociology*. Viitattu 18.3.2020. Saatavilla: <https://www.thoughtco.com/concept-of-other-in-sociology-3026437>
- Dörnyei, Zoltán 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge, Lontoo.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. – *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 116–132. Toim. J. Aaltola & R. Valli. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2002. Whatever is narrative research? – *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. s. 13–28. R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä. Sophi, Jyväskylä.
- Hyvärinen, Matti – Löyttyneemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. – *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. s. 189–222. Toim. L. Tiittula & J. Ruusuvaara. Vastapaino, Tampere.
- Hänninen, Vilma 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutokset*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen julkaisuja 696. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Kekki, Niina – Jokela, Hanna 2018. “Olen tietoisempi, miten suomen kieli toimii” – Havaintoja edistyneen suomenoppijan kielitaidosta täsmäopetushankkeen aikana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/olen-tietoisempi-miten-suomen-kieli-toimii-havaintoja-edistyneen-suomenoppijan-kielitaidosta-tasmaopetushankkeen-aikana>
- Järvenoja, Hanna – Kurki, Kristiina – Järvelä, Sanna 2018. Motivoidutaan yhdessä. – *Motivaatio ja oppiminen*. s. 141–159. Toim. K. Salmela-Aro. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kaasila, Raimo 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. – *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. s. 41–66. toim. R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.
- Kiuru, Noona 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. – *Motivaatio ja oppiminen*. s. 123–139. Toim. K. Salmela-Aro. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Maahanmuuttovirasto 2020. *Maahanmuuton tilastot: oleskelulupaa haki ennätysmäärä työntekijöitä*. Viitattu 27.2.2020. Saatavilla: https://migri.fi/artikkeli/-/asset_publisher/maahanmuuton-tilastot-2019-oleskelulupaa-haki-ennatysmaara-tyontekijoita
- Maslow, Abraham H. 1987 (1954). *Motivation and Personality*. Kolmas painos. Harper and Row, Publisher's, Inc., USA.
- Niemelä, Heidi. *Suomen kieli lasten piirtämänä*. Akateeminen väitöskirja. Tulossa.
- Nikulinen, Markku. *Suomeksi vai englanniksi? Akateeminen kielitaito ja kielitaidon merkitys ei-suomenkielisten akateemisella alalla työskentelevien elämässä*. Akateeminen väitöskirja. Tulossa.
- Nurmi, Kaarina 1995. *Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäntilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 111. Turun yliopisto, Turku.

- Partanen, Anne 2011. *"Kyllä minä tästä selviän"*. *Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kokkola.
- Peltonen, Matti – Ruohotie, Pekka. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava, Helsinki.
- Polkinghorne, Donald E. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press, Albany.
- Reeve, Johnmarshall 2005. *Understanding Motivation and Emotion*. Wiley, USA.
- Salmela-Aro, Katariina – Nurmi, Jari-Erik 2017. Johdanto. – *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. s. 5–17. Toim. K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Salmela-Aro, Katariina 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. – *Motivaatio ja oppiminen*. s. 9–22. Toim. K. Salmela-Aro. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Salo, Ulla-Maija 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. – *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. s. 68–99. toim. R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.
- Seikkula-Leino, Jaana 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, Turku.
- Sintonen, Teppo 1999. *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Tuominen, Heta – Pulkka, Antti-Tuomas – Tapola, Anna – Niemivirta, Markku 2017. Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. – *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. s. 80 – 98. Toim. K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Vasalampi, Kati 2017. Itsemääräämisteoria. – *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. s. 54 – 65. Toim. K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Viljaranta, Jaana 2017. Odotusarvoteoria. Odotusten ja arvostusten vaikutus motivaatioon. – *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. s. 66 – 79. Toim. K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Webster, Leonard – Mertova, Patricie 2007. *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge, Lontoo.

Liite 1: Luovan kirjoittamisen tehtävä

Luovan kirjoittamisen tehtävä

Kirjoita tarina elämästäsi. Tekstin ei tarvitse edustaa akateemista asiatyyliä vaan voit käyttää luovuuttasi ja kirjoittaa juuri sinulle sopivalla tavalla. Pyri kuvailemaan asioita laajasti ja monipuolisesti. Pohdi, epäile ja ihmettele – yritä päästä pintaa syvemmälle.

Pohdi elämäsi käännteitä erityisesti kielen oppimisen kannalta: millaiset asiat ovat motivoineet sinua oppimaan ja opettelemaan suomen kieltä? Mikä on kannustanut ja auttanut sinua, ja millaisista asioista on ollut haittaa? Mistä löydät motivaatiota nykyisessä elämäntilanteessasi? Minkälaiset sisäiset tai ulkoiset seikat ovat vieneet oppimistasi eteenpäin aiemmin?

Yllä mainitut kysymykset on tarkoitettu kirjoittamisen avuksi: voit hyödyntää niitä tai lähestyä aihetta omalla tavallasi. Voit itse päättää, mikä on luonteva pituus tarinallesi. Kaikki kirjoittamasi kokemukset ja ajatukset ovat arvokkaita ja ainutlaatuisia.

Jos haluat, voit käyttää apunasi sähköisiä tai paperisia sanakirjoja tai muita kirjoittamisen apuvälineitä. Kirjoitathan tekstisi kuitenkin itse.

Kiitos osallistumisestasi.

Tarinoita käytetään aineistona S2-alan pro gradu -tutkimuksessa. Tutkimus toteutetaan Turun yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen ja Brahea-keskuksen yhteisen KOROKE-hankkeen piirissä.

Tekstejä käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Tutkimuksessa ei tuoda esiin mitään sellaista tietoa, joka voisi yhdistää tekijän kirjoitettuun tekstiin.

Annan luvan käyttää tekstiäni tutkimustarkoituksiin.

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Lisätietoja: Inkeri Kanninen

iahirv@utu.fi

Palauta lomake ja tekstisi tammikuun 2020 loppuun mennessä Mikael Varjolle tai Hanna Jokelalle.