

***”Kielihäpeä on itselleni ennen kaikkea ahdistusta
englannin kielen käyttämisestä ja pelkoa tuomitukseksi
tulemisesta.”***

Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden kokema kielihäpeä englannin kielen parissa

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Pinja Rastas

Ohjaaja:
Dosentti Anna-Maija Niemi

22.10.2025

Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Pinja Rastas

Otsikko: *"Kielihäpeä on itselleni ennen kaikkea ahdistusta englannin kielen käyttämisestä ja pelkoa tuomitukseksi tulemisesta."* Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden kokema kielihäpeä englannin kielen parissa

Ohjaaja: Dosentti Anna-Maija Niemi

Sivumäärä: 91 sivua + 18 liitesivua

Päivämäärä: 22.10.2025

Kielihäpeällä viitataan kielenkäyttöön liittyvään häpeän kokemiseen, jonka parissa voi ilmetä sekä fyysistä että psyykkistä oireilua. Aikaisempaa tutkimusta kielihäpeästä on vain vähän, joten tutkielmallani vastataan tämän tunnekokemuksen tutkimustarpeeseen.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa, sekä tekijöitä, jotka korreloivat koetun kielihäpeän voimakkuuden kanssa. Lisäksi tutkittiin millaiset affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset tekijät yhdistävät voimakasta kielihäpeää kokevia opiskelijoita. Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena.

Tutkimuksen aineistona käytettiin tammikuussa 2024 kerättyä kyselyaineistoa, joka oli suunnattu suomen kieltä äidinkielenään puhuville yliopisto-opiskelijoille. Aineisto kerättiin sähköisellä verkkokyselyllä ja lopullinen tutkimusaineisto koostui 758 vastauksesta (N=758).

Tutkimuskysymyksiin vastattiin kuvailevan tilastollisen analyysin, pääkomponenttianalyysin, lineaarisen monimuuttujaregressioanalyysin ja teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yli 70 prosenttia yliopisto-opiskelijoista koki jonkin asteista kielihäpeää. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittivat, että englannin kompetenssi oli selkeästi vahvin kielihäpeän voimakkuuden ennustaja. Englannin välttely ja suomeksi opiskelu lisäsivät kielihäpeän voimakkuutta pienissä määrin. Sukupuolen vaikutus oli vähäinen, mutta tilastollisesti merkitsevä. Naisten osalta korrelaatio kielihäpeän kanssa oli voimakkaampaa kuin muilla sukupuolilla. Kvalitatiivisten tulosten osalta oltiin kiinnostuneita kielihäpeää aiheuttavista affektiivisista, konatiivisista ja kognitiivisista tekijöistä. Näistä tekijöistä korostuivat ääntämys ja aksentti, englannin kielen tietoinen välttely, voimakas itsekritiikki ja aikaisemmat huonot kokemukset englannin kielen parissa.

Johtopäätöksenä todettiin kielihäpeän olevan ilmiö, jota kyselyyn vastanneista enemmistö oli kokenut. Johtopäätösten perusteella kielihäpeä ei ole vain merkki kognitiivisen kielitaidon puutteista, vaan se heijastaa myös yliopisto-opiskelijan sosiaalista ja emotionaalista suhdetta kieleen ja sen käyttöön. Englannin tietoisesta välttelystä havaittiin heikentävän kielellisen itseluottamuksen ja osaamisen kehittymistä. Kielihäpeää ylläpitävinä tekijöinä havaittiin sisäistetyt negatiiviset uskomukset omasta kielitaidosta. Halu opiskella suomeksi tulkittiin keinoksi välttää epäonnistumisen kokemuksia suhteessa englanninkieliseen opiskeluun. Lisäksi kielihäpeän syntyä selittivät osaltaan pedagogisen tuen puute sekä kielenoppimisympäristössä vallitsevat käsitykset ja asenteet virheitä kohtaan.

Avainsanat: kielihäpeä, englannin kieli, suomen kieli, yliopisto-opiskelija, pääkomponenttianalyysi, lineaarinen regressioanalyysi, teorialähtöinen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Opetus- ja tutkintokielet Suomen yliopistoissa	8
2.1	Yliopistolain määrittämät opetus- ja tutkintokielet	8
2.2	Suomen kieli ja englannin kieli Suomen yliopistoissa ja tieteen kielenä	8
3	Affektiivisten, konatiivisten ja kognitiivisten tekijöiden vaikutus vieraan kielen käyttämiseen	11
3.1	Affektiiviset tekijät	12
3.2	Konatiiviset tekijät	14
3.3	Kognitiiviset tekijät	14
4	Kielestä johtuvan häpeän kokeminen	16
4.1	Häpeä	16
4.2	Kielihäpeä	19
4.3	Aikaisemmat tutkimukset kielihäpeästä	20
5	Tutkimuksen toteuttaminen	24
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	24
5.2	Kyselyaineiston tuottaminen	24
5.2.1	Kyselyaineiston keruu	27
5.2.2	Kerätty harkinnanvarainen näyte	28
5.3	Taustatiedot ja aineiston edustavuus	28
5.4	Menetelmälliset valinnat	35
5.4.1	Kuvaileva tilastollinen analyysi	35
5.4.2	Pääkomponenttianalyysi	36
5.4.3	Lineaarinen monimuuttujaregressioanalyysi	36
5.4.4	Teorialähtöinen sisällönanalyysi	37
5.5	Aineiston käsittely	38
5.5.1	Tunnusluvut ja graafinen esittäminen	39
5.5.2	Pääkomponenttianalyysin toteuttaminen	39
5.5.3	En osaa sanoa -vastaukset	44
5.5.4	Lineaarisen regressioanalyysin muuttujat ja oletuksien testaaminen	46
5.5.5	Laadullinen aineisto	48

6	Tulokset	51
6.1	Kielihäpeän voimakkuuden esiintyminen yliopisto-opiskelijoilla	51
6.2	Kielihäpeän voimakkuuteen korreloivat tekijät	53
6.3	Kielihäpeää kokevia opiskelijoita yhdistäviä affektiivisia, konatiivisia ja kognitiivisia tekijöitä	55
6.3.1	Kielihäpeää aiheuttavat affektiiviset tekijät	57
6.3.2	Kielihäpeää aiheuttavat konatiiviset tekijät	61
6.3.3	Kielihäpeää aiheuttavat kognitiiviset tekijät	64
6.3.4	Kielihäpeää aiheuttavat muut tekijät	68
7	Johtopäätökset	74
7.1	Kolme neljästä yliopisto-opiskelijasta kokee jonkin asteista kielihäpeää	74
7.2	Englannin kompetenssi, englannin välttely, suomeksi opiskelu ja sukupuoli korreloivat kielihäpeän voimakkuuden kanssa	74
7.3	Kielihäpeän kokemuksellisista tekijöistä korostuivat ääntämys ja aksentti, englannin kielen tietoinen välttely, itsekritiikki ja aiemmat huonot kokemukset englannin kielen parissa	76
7.4	Monimenetelmälliset johtopäätökset	77
8	Lopuksi	79
8.1	Pohdinta	79
8.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja saavutettavuus	81
8.3	Jatkotutkimusehdotukset	83
	Lähteet	85
	Liitteet	92
	Liite 1. Kyselylomake	92
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	102
	Liite 3. Koulutusalojen luokittelut	105
	Liite 4. Tilastollisten testien liitekuviot	107
	Liite 4. Kyselyn väittämien vastausvaihtoehtojen vastaajamäärät ja väittämien EOS-osuudet	108

KUVIOT

KUVIO 1. VIERAAN KIELEN VUOROVAIKUTUSTILANTEISIIN VAIKUTTAVIEN AFFEKTIIVISTEN, KONATIIVISTEN JA KOGNITIIVISTEN TEKIJÖIDEN LUOKITTELU	12
KUVIO 2. NOIDANKEHÄ KIELIHÄPEÄÄ AIHEUTTAVISTA TILANTEISTA JA SEN MAHDOLLISISTA HAITTAVAIKUTUKSISTA OPPIJOIDEN KÄYTTÖKSEEN (KUVIO SUOMENNETTU JA UUELLEEN PIIRRETTY GALMICHE, 2018, S. 118)	23
KUVIO 3. KYSELYYN VASTANNEIDEN JA KAIKKIEN KEVÄÄLLÄ 2024 KIRJOILLA OLLEIDEN YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN IKÄJAKAUMAT	30
KUVIO 4. KYSELYYN VASTANNEIDEN JA KAIKKIEN KEVÄÄLLÄ 2024 KIRJOILLA OLLEIDEN YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN SUKUPUOLIJAKAUMAT	31
KUVIO 5. KYSELYYN VASTANNEIDEN VANHEMPIEN KOULUTUSTASON JAKAUMAT	33
KUVIO 6. KYSELYYN VASTANNEIDEN YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN JA VUOSINA 2019–2020 PERUSKOULUNSA PÄÄTTÄNEIDEN ENGLANNIN KIELEN PÄÄTTÖARVOSANOJEN JAKAUMAT	34
KUVIO 7. REGRESSIOANALYYSIN SELITTÄVÄT JA SELITETTÄVÄ MUUTTUJA	48
KUVIO 8. ESIMERKKI AINEISTON KLUSTEROINNISTA JA ABSTAHOINNISTA KIELIHÄPEÄÄ AIHEUTTAVISTA AFFEKTIIVISISTA TEKIJÖISTÄ	50
KUVIO 9. YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN ITSEARVIOINTINA ARVIOIMAN KIELIHÄPEÄN VOIMAKKUUDEN JAKAUMA	52

TAULUKOT

TAULUKKO 1. KOULUTUSALAT LISTATTUNA KYSELYYN VASTANNEIDEN OPISKELUALOJEN PROSENTTIOSUUDEN MUKAAN SUURIMMASTA PIENIMPÄÄN	32
TAULUKKO 2. PÄÄKOMPONENTTIRATKAISUN VARIMAX-ROTATOIDUT LATAUKSET JA KOMMUNALITEETIT	42
TAULUKKO 3. PÄÄKOMPONENTIT	43
TAULUKKO 4. YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN KIELIHÄPEÄN VOIMAKKUUTTA SELITTÄVÄN LINEAARISEN REGRESSIOANALYYSIN TULOKSET	54
TAULUKKO 5. YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA KIELIHÄPEÄÄ AIHEUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ	57

1 Johdanto

”Kyllähän kaikki osaavat englantia.” Siinä on lausahdus, jonka jokainen on varmasti joskus kuullut sanottavan. Englannin kieleen törmää nykyisin jatkuvasti useissa eri konteksteissa: koulussa englannin tunneilla, uutisissa, koulutuksissa, kadulla kävellessä, ravintoloissa, kirjoissa, sosiaalisessa mediassa – lista on lähes loputon. Silti monet kokevat englannin kielen parissa huomattavia vaikeuksia samaan tapaan kuin jotkut ahdistuvat matematiikan laskujen parissa vielä usean vuoden opintojen jälkeen. Tämä herättääkin vastakysymyksen: mitä jos kaikki eivät osaakaan englantia? Vieraiden kielten oppiminen ja sillä kommunikoiminen onkin monille vaikeaa. Se saattaa myös olla joillekin esteenä akateemisten opintojen suorittamiselle tai jonkun tietyn alan opiskelulle.

Nykyisin englannin kielen sanotaan olevan eurooppalaisten lingua franca. Lingua franca on kieli, jota käytetään laajalti eri äidinkieliä puhuvien ihmisten välisessä kommunikaatiossa riippumatta siitä, onko sitä määritelty keskusteluun osallistuvien kotimaiden viralliseksi kieleksi. Ratkaisevaa on, että merkittävä määrä eri äidinkieltä puhuvista oppivat juuri kyseisen kielen ja käyttävät sitä kommunikoidessaan keskenään. (Van Parijs, 2011, s. 6.) Nykyään miljoonat ihmiset ympäri maailmaa kommunikoivatkin keskenään englanniksi äidinkielestään riippumatta. Englannin kielen asema tieteen ja teknologian kielenä on nykyisin dominoiva, ja sitä se on ollut 1900-luvun puolivälistä alkaen. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen tieteellisiä julkaisuja on alettu julkaisemaan englanniksi oman kansallisen kielen sijasta. (Björkman, 2013, s. 6–9.) Englannin kielen käyttäminen tieteellisissä julkaisuissa ja akateemisessa yhteisössä on huomattavasti muita kieliä yleisempää. Siksi myös Suomen yliopistoissa suuri osa materiaaleista, kursseista ja jopa tutkinnoista toteutetaan nykyään englanniksi.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana englannin kielen vahvistunut asema osana yliopiston opetusta ja tutkintoja on herättänyt kiivasta keskustelua. Erityistä huolta tämä on herättänyt Aalto-yliopiston opiskelijoiden keskuudessa, sillä opiskelijoilta on lähtenyt asian tiimoilta useamman kerran kanteluita jopa apulaisoikeuskanslerille asti. Vuonna 2013 annettujen kanteluiden ratkaisuksi apulaisoikeuskansleri linjasi, ettei muiden kielten käyttö saa syrjäyttää suomen kielen asemaa yliopistoissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoilla olisi oltava mahdollisuus suorittaa perustutkinto suomeksi. (AOK, 2013a, 2013b.) Viimeisin kantelu on annettu vuonna 2022. Sen johtopäätöksenä ja toimenpiteinä apulaisoikeuskansleri

kiinnittää jatkossa erityistä huomiota yliopistolain kielisäädöksen merkitykseen ja sen toteutumiseen. (AOK, 2023.)

Kielikanteluiden lisäksi Helsingin Sanomat on julkaissut keväällä 2023 useampia kielihäpeä ja -pelkoa käsitteleviä artikkeleita. Kielikeskuksen asiantuntijoiden kirjoittaman mielipidekirjoituksen mukaan kielihäpeä ja -pelko ovat todellisia tunnetiloja, joita esiintyy vielä yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Kielikeskus on asiasta tietoinen ja pyrkii ottamaan tämän opetuksessa huomioon keskittymällä oleelliseen eli viestimiseen täydellisen ääntämisen tai kieliopin sijaan. (Bergbacka, Lehtonen & Niinivaara, 2023.) Kielihäpeän kokemuksia esittelevässä artikkelissa kerrottiin Helsingin Sanomien toteuttamasta verkkokyselystä, johon kerättiin lukijoiden kokemuksia omasta kielihäpeästä englannin kielen puhumiseen liittyen. Kyselyyn tuli yli 400 vastausta, joiden joukosta löytyi myös useita korkeakoulutettuja. (Hallamaa, 2023.) Tämä havainnollistaa ajatusta siitä, että kielihäpeää todella esiintyy Suomessa myös yliopistoyhteisön jäsenien ja sen alumnien keskuudessa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin yliopisto-opiskelijoiden kokemaa kielihäpeää englannin kielen parissa. Ensimmäisenä halusin selvittää, kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa. Toisena tutkielmani tavoitteena oli myös tutkia tiettyjen muuttujien ja kielihäpeän välisen korrelaation voimakkuuden esiintymistä. Lisäksi halusin selvittää millaiset tekijät yhdistävät voimakkaasti kielihäpeää kokevia yliopisto-opiskelijoita. Aineiston keräsin itse luomallani kyselylomakkeella. Lopullinen tutkimusaineisto muodostui 748 vastauksesta. Tutkimuskysymyksiin lähdin vastaamaan analysoimalla aineistoa kuvailevan tilastollisen analyysin, pääkomponenttianalyysin, lineaarisen monimuuttujaregressioanalyysin ja teorialähtöisen sisällönanalyysi avulla. Kielihäpeä on aiheena merkittävä, sillä siitä ei ole Suomessa tehty aiemmin tutkimusta. Tämä tutkielma tarjoaakin uutta tietoa kieleen kohdistuvasta häpeän kokemisesta.

2 Opetus- ja tutkintokielet Suomen yliopistoissa

Yliopisto on tieteellistä tutkimusta tekevä ja korkeinta tieteellistä opetusta antava laitos.

Yliopistossa voi suorittaa alempia kandidaattitason sekä ylempiä maisteritason korkeakoulututkintoja sekä tieteellisiä jatkotutkintoja, kuten lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot.

Yliopistossa järjestetään myös täydennyskoulutusta ja avointa yliopisto-opetusta.

Yliopistolain mukaan Suomessa toimii tällä hetkellä 13 yliopistoa ympäri Suomea. Nämä ovat Aalto-yliopisto, Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT, Oulun yliopisto, Svenska handelshögskolan, Taideyliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto, Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi (Yliopistolaki 2009/558 § 1).

2.1 Yliopistolain määrittämät opetus- ja tutkintokielet

Yliopistolain (2009/558) 11. §:ssä määritellään seuraavaa opetus- ja tutkintokielistä:

Helsingin yliopiston ja Taideyliopiston opetus- ja tutkintokielet ovat suomi ja ruotsi. Aalto-yliopiston opetus- ja tutkintokieleen sovelletaan vastaavasti, mitä sen muodostaneiden yliopistojen tutkintokielestä säädetään yliopistolain (645/1997) 9 §:ssä. Åbo Akademin ja Svenska handelshögskolanin sekä Helsingin yliopiston Svenska social- och kommunalhögskolanin opetus- ja tutkintokieli on ruotsi. Muiden yliopistojen opetus- ja tutkintokieli on suomi. (29.6.2012/414)

Yliopisto voi päättää lisäksi muun kielen kuin 1 momentin mukaisen opetus- ja tutkintokielenä käyttämisestä opetus- ja tutkintokielenä ja opintosuorituksissa.

Näin ollen yliopistolain mukaan suomi ja ruotsi ovat ensisijaiset kielet opetus- ja tutkintokielinä. Näiden lisäksi yliopiston on itse mahdollista määritellä muita kieliä, joita on mahdollista hyödyntää osana opetusta ja opintosuorituksia sekä valittavissa olevana tutkintokielenä. Monissa suomalaisissa yliopistoissa englanti on yksi yleisimmistä yliopistojen käyttämistä vapaavalintaisista kielistä. Myös tieteenalojen välillä on eroavaisuuksia siinä, miten ne käyttävät muita kieliä, kuten englantia, hyödykseen. Joillain tutkimusaloilla kieltä voidaan käyttää apuvälineenä tutkimustulosten tuottamisessa, toisilla se taas on tärkeä osa opetusta, tutkimuksen tekoa ja uuden tiedon luomista.

2.2 Suomen kieli ja englannin kieli Suomen yliopistoissa ja tieteen kielenä

Suomen kieli on ollut käytössä korkeakoulutuksessa historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna suhteellisen lyhyen ajan. Suomessa yliopistojen alkuaikoina opetuskieli oli 1600–1800-luvuilla latina. Tämän jälkeen yliopistot siirtyivät käyttämään 1800-luvun

puolivälissä pitkälti ruotsin kieltä. Siirtymä suomen kielen käyttöön ei ollut yhtä systemaattista. Se tapahtui vähitellen 1800-luvun jälkipuoliskon ja 1900-luvun alun kuluessa. Esimerkiksi oppivelvollisuuden säätämisen myötä syntyneet opettajankoulutuslaitosten seminaarit olivat alusta alkaen suomenkielisiä. Kielissä tapahtunut hidaski muutos aiheutti kuitenkin kieliriitatilanteita, jonka seurauksena Helsingin yliopistossa opetusvirkoja jaettiin suomen- ja ruotsinkielisiin. Lisäksi Turkuun perustettiin kaksi yksityistä yliopistoa, ruotsinkielinen Åbo Akademi (1918) sekä suomenkielinen Turun yliopisto (1920). Näin haluttiin turvata molempien kansalliskielten riittävä käyttö yliopistoissa. (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 24–25.) Sotien jälkeen tavoite koulutustason nostamisesta ja tieteellisen tiedon yhtäläisten saavutusmahdollisuuksien takaamisesta korostivat kansalliskielten käytön yleistymistä ja vakiintumista yliopistoissa.

Tieteen pääkielet ovat vaihtuneet eri aikakausina. 1800-puoliväliin asti pääkielen virkaa toimitti latina, jolla esimerkiksi kaikki väitöskirjat julkaistiin. 1800-luvun lopulla suomalaiset tutkijat alkoivat julkaista tutkimuksiaan ruotsin kielellä. Yliopistojen kansainvälisessä yhteisössä pääkieleksi vaihtui 1900-luvun taitteessa saksa. Siitä tuli tiedeyhteisön lingua franca, tutkijoiden yhteinen kieli, jolla tutkijat julkaisivat tutkimusraporttejaan ja kommunikoiivat keskenään. Vasta 1950–1970-luvuilla pääkielen aseman otti haltuunsa nykyisin pääkielen asemaa hallitseva englannin kieli. Syynä tähän oli tieteellisen tutkimuksen katseen suuntautuminen aikaisemmasta painopisteestä Keski-Euroopasta kohti Yhdysvaltoja. Tähän vaikuttaneita tekijöitä olivat niin maailmansodat, kansallissosialismi sekä Yhdysvaltojen muuttuminen johtavaksi politiikka- ja talousmahdiksi. (Kolehmainen, 2018, s. 10.)

2000-luvulla suomalaisen yliopistokoulutuksen kansainvälistyminen on ollut noususuhdanteista. Opetus- ja kulttuuriministeriön tilauksesta Saarikivi ja Koskinen toteuttivat keväällä 2023 selvityksen, missä tuotiin esille Suomen yliopistojen kielikäytänteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia. Taustalla on vuonna 2004 käynnistetty Bolognan prosessi, jonka myötä Euroopan yliopistojen kansainvälisten opetusohjelmien määrä on kasvanut huomattavasti. Tämä on muovannut yliopistojen toimintaympäristöistä entistä kansainvälisempiä muuttamalla niiden opetus- ja tutkimuskäytänteitä yhdistämällä yliopistojen kansallisia ja kansainvälisiä tehtäviä. (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 8.) Bolognan prosessin tavoitteena on pyrkimys yhtenäistää Euroopan maiden korkeakoulujärjestelmiä ja sen myötä edistää maiden välistä opiskelijoiden ja työntekijöiden liikkuvuutta, korkeakoulutuksen inklusiivisuutta sekä parantaa eurooppalaisen

korkeakoulutuksen laatua ja oppimistulosten relevanssia kokonaisuudessaan (European Commission, 2019). Saarikiven ja Koskisen selvityksen (2023) perusteella Suomessa on tehty linjauksia, strategioita ja ohjelmia, mistä osa tukee yliopistojen kansainvälistymisen kehittämistä ja osa kansalliskielten aseman turvaamista. Tämän perusteella voidaan todeta, että suomalaisten yliopistojen kielimaisemassa halutaan tulevaisuudessa näkyvän sekä englannin, suomen että ruotsin kieltä. Yliopistojen toiminta on yhtä aikaa kansallista ja kansainvälistä. Sen tulee mahdollistaa yliopistosta valmistuvien pätevyys toimia ja viestiä osana kansainvälistä tiedeyhteisöä sekä taattava kansalliskielillä kommunikoimisen riittävän korkea taso sekä suullisesti että kirjallisesti.

Yliopistossa henkilökunnan työskentelyssä käyttämille kielille on olemassa tiettyjä kielitaitovaatimuksia. Näistä eksplisiittinen eli tiedossa oleva kirjallinen vaatimus on muun muassa hallita ruotsin kieli vähintään virkamiestasolla. Implisiittinen julkilausumaton vaatimus puolestaan näkyy siinä, että henkilökunnan on nykyisin kyettävä kommunikoimaan lisääntyvän kansainvälisen henkilökunnan sekä kansainvälisten opiskelijoiden kanssa perinteisten suomen ja ruotsinkielisten opiskelijoiden ja henkilökunnan lisäksi. Siitä syystä englannin kieli on lähes aina käytössä jollakin tavalla. Sen avulla on kyettävä kommunikoimaan, vaikkei sitä olisi erikseen työn hakuvaiheessa määritelty työn vaatimuksiin. (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 14.)

Vuoden 2010 yliopistolaki muutti yliopistot valtion tilivirastoista yksityisoikeudellisiksi laitoksiksi. Sen myötä viranomaiskieltä koskevat kielilain määräykset eivät enää vaikuta yliopistojen toimintaan. Tämä on lisännyt englannin kielen käyttöä yliopistoissa entisestään. Yliopistojen toimintaa kuitenkin määrittelevät vielä yliopistolain määräys ennakkoon määritellyistä opetus- ja tutkintokielistä sekä virkamiestason ruotsin kouluttamisesta. Vastaavia määräyksiä ei ole kuitenkaan kirjattu suomen kielen osaamisesta. Tästä syystä ei voida taata sitä, että jokainen yliopiston suorittanut kykenisi toiminaan vähintään virkamiestasoisesti suomen kielen parissa työelämässä. (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 28.)

3 Affektiivisten, konatiivisten ja kognitiivisten tekijöiden vaikutus vieraan kielen käyttämiseen

Vieraita kieliä käytetään ja kohdataan hyvin erilaisissa tilanteissa. Kohtaamme kieltä sen kaikissa neljässä eri ulottuvuudessa: kuulemalla, puhumalla, lukemalla ja kirjoittamalla sitä. Kielitaito on hyvin dynaaminen taito, ja se vaatii jatkuvaa käyttöä. Kouluaikana hyvin opittu kieli voi unohtua täysin, mikäli sitä ei käytetä. Toisaalta intensiivinen työskentelyjakso kielen parissa voi palauttaa jo kauan aikaa sitten opitun kielen aivojen säiliömuistista takaisin käytettäväksi. Vaikka ihmiset opiskelisivat jotain vierasta kieltä täysin saman ajan, kokevat ihmiset hallitsevansa kyseisen kielen hyvin eri tasoisesti. Kielien hallitsemisen ja käyttämisen kokemukseen vaikuttavia tekijöitä on paljon enemmän, kuin pelkkä opinnoissa määritelty kielitaitotaso.

Riippumatta kontekstista tai ympäristöstä, toteutuvaa vieraskielistä kommunikaatiota ja vieraan kielen kohtaamiseen suhtautumista säätelevät suurimmaksi osaksi yksilölliset, henkilöiden väliset erot sekä niihin vaikuttavat tekijät. Tässä tutkielmassa olen luokitellut vieraan kielen kohtaamiseen ja sen yhteydessä usein tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja erityisesti kommunikointihalukkuuteen vaikuttavien tekijöiden tarkastelun kolmeen luokkaan: affektiivisiin, konatiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin. Valikoitunut tieteellinen luokittelu pohjautuu valmiiseen jaotteluun, jossa on tutkittu taustalla vaikuttavien persoonallisuuden ja älykkyyden kolmiosaista konstruktiota ja niiden historiallisesti tunnettua perusjakoa tietoon, tahtoon ja tunteeseen (Cronbach, 2002; Koiranen & Ruohotie, 2001, s. 104; Snow ym., 1996, s. 246). Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) kehittämää kolmijakoa on mukailtu tämän tutkielman tutkimustehtävään sopivalla tavalla. Valikoituneet luokat ja niiden sisältämät tekijät ovat esitelty kuviossa 1. Siinä affektiiviset eli tunneperäiset tekijät pohjautuvat temperamentin ja tunteen käsitteiden alle. Konatiiviset eli toimintaperäiset tekijät kuuluvat motivaation ja tahdon alaisuuteen. Puolestaan kognitiiviset eli ajatteluun liittyvät tekijät kuuluvat proseduraalisen ja deklaraatiivisen tiedon sisälle. Muunnellussa jaottelussa on otettu huomioon Cronbachin (2002) jaottelu, poisluettuna sen sosiodemografiset tekijät, kuten ikä ja oppijan sosiaalinen identiteetti. Osa yksittäisistä tekijöistä sijoittuu eri luokkien välimaastoon tai niiden alaisuuteen, ja tätä on havainnollistettu kuviossa 1.

Affektiivinen alue		Konatiivinen alue		Kognitiivinen alue	
Temperamentti	Tunne	Motivaatio	Tahto	Proseduraalinen tieto	Deklaratiivinen tieto
Luonteen piirteet	Mielenlaatu		Itsesäätely	Yleiset ja erityiset älykkyyteen liittyvät tekijät	
Yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät				Taidot	Asiatieto
Arvot			Persoonalliset tyyli	Strategiat, taktiikat	
Asenteet		Mielenkiinnon kohteet		Uskomukset	

Kuvio 1. Vieraan kielen vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavien affektiivisten, konatiivisten ja kognitiivisten tekijöiden luokittelu.

3.1 Affektiiviset tekijät

Affektiiviset eli tunneperäiset tekijät sijoittuvat temperamentin ja tunteiden alueelle. Näistä temperamentti on usein pysyvämpi ulottuvuus, kun taas tunteet ovat enemmän sidoksissa hetkeen ja muuttuvat nopeammin. Nämä arvoihin ja asenteisiin kiinnittyvät tekijät ilmenevät usein tiedostamattomina tunneperäisinä reaktioina jotain tiettyä kohdetta tai ajatusta kohtaan. (Koiranen & Ruohonen, 2002, s. 104.) Tutkimukset osoittavat, että affektiiviset tekijät ennustavat ihmisen kommunikointihalukkuutta tai vastaavasti pelkoa kommunikoida itselleen vieraalla kielellä (Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020).

Kommunikointihalukkuuteen vaikuttavat näin ollen sekä myönteiset että kielteiset tunteet. Affektiivisista tekijöistä erityisesti itsevarmuus ja kielijännitys ovat yhdistetty kommunikointihalukkuuden suuntautumiseen: itsevarmuus sitä lisäävänä ja kielijännitys sitä vähentävänä tekijänä. Yhteys ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, ja voi vaihdella eri tilanteissa. (Fatima, ym. 2020.)

Affektiivisilla tekijöillä on yhteys siihen, millainen asenne ihmisellä on yleisesti vieraita kieliä kohtaan sekä miten hän kokee vieraiden kielten käyttämisen. Affektiiviset tekijät ovat osa yksilön oppimiskokemusta, jolloin ne joko edistävät tai hidastavat toisen kielen oppimista (Brown, 2007, s. 154).

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskoa omiin kykyihinsä onnistua erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa. Banduran (1997, s. 3) mukaan minäpystyvyys ohjaa sitä, kuinka paljon oppija on valmis näkemään vaivaa oppimisen eteen, kuinka sinnikäs hän on oppimisprosessissa sekä miten oppija reagoi ja suhtautuu eteen tuleviin haasteisiin. Vieraan kielen opiskelussa vahva minäpystyvyyden kokemus tukee oppijan osallistumishalukkuutta ja vähentää kielihäpeän kokemusta silloin, kun opiskelija kokeilee ja ottaa riskejä vieraan kielen käyttämisessä (Mercer, 2011, s. 52–53).

Affektiiviset tekijät vaikuttavat yksilön kielelliseen toimijuuteen ja oppimiseen. Näitä voidaan tarkastella erityisesti kielellisen minäkäsityksen ja kielellisen identiteetin kautta. Kielellinen minäkäsitys viittaa yksilön käsitykseen itsestään kielenoppijana ja kielen käyttäjänä. Se muodostuu kielen käytön parissa syntyneistä kokemuksista sekä tuntemuksista, joita kielen käyttö yksilössä herättää. Lisäksi siihen vaikuttaa arvio omasta kielitaidosta. (Csizér & Kormos, 2009, s. 104–105.) Kielellinen minäkäsitys vaikuttaa erityisesti vieraan kielen oppimismotivaatioon sekä vuorovaikutushalukkuuteen. Positiivinen kielellinen minäkäsitys näkyy osallistumishalukkuutena, kun taas heikoksi koettu kielellinen minäkäsitys lisää epävarmuutta kommunikaatiotilanteissa (Henry, 2011, s. 186). Kielellinen identiteetti puolestaan kuvaa sitä, miten yksilö kokee kuuluvansa osaksi jotain kieliyhteisöä ja muiden suhtautuvan omaan kielitaitoonsa (Norton, 2013, s. 4). Kielihäpeän riski kasvaa, mikäli oppija ei koe kuuluvansa osaksi kielenkäyttäjien yhteisöä tai hän kokee ristiriitoja oman kielellisen identiteettinsä ja sosiaalisen ympäristön välillä (Norton, 2013, s. 8)

Sisäiset emotionaaliset tekijät ovat tunneprosesseja, jotka säätelevät yksilön käyttäytymistä ja tuntemuksia tilanteissa, joissa hän kohtaa ja käyttää vierasta kieltä. Näihin tekijöihin kuuluvat muun muassa sisäiset motivaatiotekijät ja minäkuva. Yhdessä nämä vaikuttavat siihen, miten yksilö suhtautuu kielen oppimiseen ja käyttöön. Sisäiset motivaatiotekijät viittaavat yksilön sisältä kumpuaviin tarpeisiin ja haluihin, jotka ohjaavat toimintaa ilman ulkoista painetta tai palkkiota. Ne liittyvät oppimisen mielekkyyden kokemiseen ja henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Tutkimuksen mukaan sisäinen motivaatio on yksi keskeisimmistä tekijöistä vieraan kielen oppimisessa, sillä se lisää sitoutumista ja oppimisen pitkäjänteisyyttä. (Shan, 2020, s. 550.) Minäkuva puolestaan tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään ja omista kyvyistä. Se rakentuu elämäkokemusten, saadun palautteen ja oman reflektiivisen ajattelun kautta. Positiivisen minäkuvan on todettu olevan yhteydessä korkeampaan oppimismotivaatioon ja parempiin oppimistuloksiin. Negatiivinen minäkuva puolestaan lisää ahdistusta ja välttämiskäyttäytymistä. (Cai, 2025, s. 56.)

3.2 Konatiiviset tekijät

Konatiiviset eli toimintaperäiset tekijät edistävät aikomusta ryhtyä toimeen tai pyrkiä kohti toivottua lopputulosta. Tähän sisältyvät itsesääteily, persoonalliset tyyli ja mielenkiinnon kohteet. Ihmisen motivaatio ja tahto määrittelevät omalta osaltaan sitä, millä vireydellä ja kuinka tarmokkaasti ihminen toimii. (Koiranen & Ruohotie, 2001, s. 104.) Konatiiviset tekijät liittyvät kommunikoimisen tavoitteellisuuteen ja koostuvat ajattelutavoista, kommunikoimisen tavoitteista ja viestintähalukkuudesta.

Konatiiviset tekijät liittyvät yksilön sisäiseen tahtoon ja motivaatioon. Dörnyein (2009) kehittämä L2 Motivational Self System -teoria käsittelee kielenoppijan motivaatiota kolmen keskeisen itserepresentaation kautta. Teorian keskeisiä käsitteitä ovat kielenoppijan odotuskieliminä, ideaali kieliminä ja oppijan aikaisemmat kielenoppimiskokemukset. Kielenoppijan odotuskieliminä kuvastaa sitä, millaista kielenoppimista yksilö kokee häneltä odotettavan ulkoisten velvoitteiden ja odotusten perusteella. Ideaali kieliminä puolestaan viittaa kielenoppimisen tasoon, jonka yksilö haluaa itse saavuttaa esimerkiksi sujuvasti englantia puhuva kansainvälinen toimija. (Dörnyei, 2009, s. 14; Kangasvieri, Huhta & Kalaja, 2023, s. 37.) Kielihäpeä voi lisääntyä, jos odotuskieliminä ja ideaali kieliminä jäävät saavuttamatta tai niihin kohdistuu ristiriitaisia paineita (Papi, 2010, s. 474).

3.3 Kognitiiviset tekijät

Kognitiiviset eli tiedon käsittelyyn liittyvät tekijät kattavat niin kielikyvykkyyden, muistin toiminnan, oppimisstrategiat sekä kognitiiviset tyyli. Lisäksi kognitiiviseen alueeseen kuuluvat muun muassa havainnointi, tunnistaminen, kuvittelemine, arviointi ja päättely. Ne pohjautuvat deklaratiiiviseen (*knowing what*) eli asiapitoista sisältöä koskevaan tietoon sekä proseduraaliseen (*knowing how*) eli menettelytapoja käsittelevään tietoon. Deklaratiivinen tieto kertoo siitä, miten käsitteellisen ajattelumme avulla ymmärrämme erilaisten käsitteiden välisiä yhteyksiä. Proseduraalinen tieto puolestaan liittyy siihen, miten sovellamme näitä tietoja käytännössä. Taustalla vaikuttaa omat uskomuksemme, jotka ohjaavat toimintaamme ja ajatteluamme usein tiedostamatta. (Koiranen & Ruohotie, 2000, s. 104.)

Arkielämässä kielen oppimisen helppoutta tai vaikeutta kuvataan usein ”kielipään” avulla. Kyseistä termiä voidaan kutsua myös kielikyvykkyydeksi. Kielikyvykkyydellä tarkoitetaan teoreettisempaa käsitystä siitä, millaista lahjakkuutta kielenoppimiseen on uskottu tarvittavan. Se voidaan liittää myös yksilön muihin yleisiin kykyihin, jotka eroavat muista yksilöllisinä

kognitiivisina eroina. Näiden yksilöllisten kykyjen ja eroavaisuuksien avulla voidaan selittää ihmisten erilaista menestymistä kielen oppimisessa ja hallitsemisessa. (Dörnyei, 2005, s. 31–34.) Kielikyvykkyyteen vaikuttaa oppijan foneettinen koodauskyky, kieliopillinen herkkyys, muistiin liittyvät tekijät sekä induktiivinen kielenoppimiskyky (Mitchell & Myles, 2004, s. 25).

4 Kielestä johtuvan häpeän kokeminen

Häpeä on universaali tunnekokemus, joka on määritelty eri tavoin eri aikakausina ja eri kulttuureissa. Häpeään kytkeytyy vahvasti huijarisyndrooman kokemukset.

Huijarisyndroomalla viitataan ajattelutapaan, jossa yksilö arvioi oman osaamisensa todelliseen osaamistasoon verrattuna alakanttiin (Vanttaja ym., 2024, s. 239).

Huijarisyndrooman keskeisiä piirteitä ovat itsensä aliarvioiminen, virheiden pelko ja onnistumisen liittäminen ulkoisiin tekijöihin (Vanttaja ym., 2024). Häpeä ja huijarisyndrooma syntyvät samankaltaisista epävarmuuden ja itseluottamuksen puutteista. Tässä luvussa esittelen häpeää tunteena, kielihäpeää sekä aikaisempaa tutkimusta kielihäpeästä.

4.1 Häpeä

Häpeä on yksi vähiten tunnustetuista ja ymmärretyistä ihmisten emootioista. Psykologisessa tutkimuksessa se on pitkään jäänyt samankaltaisten tunteiden, kuten syyllisyyden tai ahdistuksen, varjoon (Beall & Tracy, 2020, s. 179). Nykyään häpeä tunnustetaan omaksi itsesäätelemiseksi ja sosiaaliseen arviointiin liittyväksi tunteeksi, jolla on merkittävä rooli ihmisen käyttäytymisen ohjaamisessa (Beall & Tracy, 2020, s. 180). Häpeää tuntiessa ihminen haluaa helposti muuttua näkymättömäksi tai poistua tilanteesta, jossa kokee häpeää. Ihminen myös luonnostaan yrittää peitellä kyseisen tunteen kokemuksiaan muilta. (Fishkin, 2016, s. 28.) Häpeän kokemista kuvataan ”hyökkäykseksi”, jonka aikana ihminen kokee itsensä arvottomaksi, riittämättömäksi, tyhmäksi tai epäonnistuneeksi (Schalkwijk, 2014, s. 95).

Häpeä on tunnustettu tunteena eri aikakausina, mutta sen merkitys ja ilmenemismuodot ovat muuttuneet yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten mukana. Keskiajalla häpeä liitettiin kunnian ja moraalin käsitteisiin, ja julkinen häpäisy oli tuolloin yleinen rangaistusmuoto (Stearns, 2017, s. 28–29). 1800-luvulla länsimaissa häpeä ymmärrettiin henkilökohtaisemmaksi tunteeksi, ja se liitettiin henkilökohtaiseen moraaliin ja perhesuhteisiin (Stearns, 2017, s. 54–55). 1900-luvun puolivälin jälkeen häpeä nostettiin uudelleen esiin psykologisessa ja sosiaalisessa keskustelussa, erityisesti kasvatuksen kontekstissa. Tällöin häpeää alettiin pitää haitallisena tunteena, joka liittyi itsetuntoon ja mielenterveyteen. (Stearns, 2017, s. 88–90.) Nykyajassa häpeä on saanut uudenlaisen merkityksen digitaalisen viestinnän ja sosiaalisen median aikakaudella. Julkinen häpäisy on siirtynyt nettiin, mikä on tehnyt häpeästä globaalin ilmiön. Tämä on lisännyt häpeän

psykologista painoarvoa ja tehnyt siitä keskeisen tutkimuskohteen 2000-luvulla. (Stearns, 2017, s. 145–150.) Nykyään häpeä koetaan ja ymmärretään omana tunteena.

Häpeän emotionaalista kokemista on tutkittu siitä näkökulmasta, miten se vaikuttaa itsetuntoomme ja itsemme arvostamiseen niin vauvaiässä, lapsuudessa kuin aikuisuudessa. Varhaisimpien häpeän ilmenemismuotojen on havaittu esiintyvän 3–4-vuotiailla (Schalkwijk, 2014, s. 102). Useat tutkimukset osoittavat häpeän affektiivisen tilan heräävän, kun tunnemme itsemme kelvottomiksi tai huonoiksi. Kokiessaan häpeää, ihminen liittyy käyttäytymisen itseensä eikä siihen, mitä hän tekee. Häpeää tuntiessaan ihminen tuomitsee helposti itsensä ja kokee, että oma käytös johtuu omista sisäisistä puutteista. Siksi käytöksen muuttaminen koetaan vaikeaksi tai jopa mahdottomaksi. (Fishkin, 2016, s. 27.)

Häpeän tutkimista tieteellisin menetelmin haastaa se, että se on ihmisen kokema tunne, jota ei voi koskettaa, nähdä tai suoraan mitata. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että se on emotiona universaali kokemus (Landers & Szyner, 2022, s. 1; Fishkin, 2016, s. 27; Schalkwijk, 2014, s. 95). Ihminen itse pystyy kokemaan häpeän tunnetta ja huomaamaan, miten se aktivoituu itsessä joko oman toiminnan tai sosiaalisen vuorovaikutustilanteen seurauksena (Fishkin, 2016, s. 27). Tutkijoita on häpeän tutkimisessa ja sen määrittelyssä haastanut oivaltaa myös se, että mikä tahansa voi herättää ihmisessä häpeän tunteen: mieltymykset, vastenmielisyys, varallisuus, vajaavaisuus, nerous tai jopa luovuus. Tämä johtuu siitä, että häpeää koetaan usein asioista, joiden ajattelemme viittaavan luonteeseemme tai jotka erottavat meidät muista. (Karen, 1992, s. 41.)

Häpeä koetaan yleensä fyysisesti ja sen oireisiin kuuluvat vatsakipu, kuumuuden tunne, lihasjännityksen vähentyminen kaulassa ja ylävartalossa, heikentynyt koordinaatiokyky ja punastuminen. Neurobiologisella tasolla häpeään liittyy aktiivisuutta orbitofrontaalissa korteksissa eli aivojen alueella, joka kontrolloi stressireaktioita. Kokeellisen psykologian alalla tehdyt tutkimukset osoittavat, että häpeän kokemiseen liittyy myös kortisolitasojen muutos ja kohonnut sydän- ja verisuonitoiminta. (Schalkwijk, 2014, s. 102.) Pahoinvoinnin ja huimauksen tunteminen ovat myös yleisiä oireita (Fishkin, 2016, s. 30). Lisäksi häpeää kokevan ihmisen tietoisuus omasta kehostaan lisääntyy: hän alkaa hikoilla tavallista enemmän, saattaa alkaa änkyttämään sekä yleisesti jähmettyy tilanteessa (Galmiche, 2018, s. 102).

Häpeän kokeminen ja sen voimakkuus voivat olla lähtöisin lapsuuden kokemuksista ja kasvatuksesta. Voimakasta häpeää kokevat ihmiset ovat usein kokeneet pilkkaamista,

kiusaamista, hylkäämistä, laiminlyöntiä tai kasvattajiensa halveksintaa jo lapsena herkässä iässä (Malinen, 2010). Tällöin lapsen hauras kehittyvä itsetunto haavoittuu erilaisten hyökkäysten, kuten trauman, laiminlyönnin, hylkäämisen tai fyysisen, psyykkisen tai sanallisen väärinkäytön seurauksena (Karen, 1992, s. 43). Lapsi kasvaa ja kehittyy tällöin uskomaan, että hän on arvoton tai riittämätön omana itsenään. Häpeän kokemista usein puolestaan minimoivat kodin turvallinen kasvuympäristö, missä lapsi on saanut kasvaa rakastavassa ympäristössä juuri sellaisena kuin on (Karen, 1992, s. 43). Tällaisessa ympäristössä lapsen vanhemmat ovat arvostaneet lastaan sekä kunnioittaneet lapsen tunteita ja yksilöllisiä ominaisuuksia (Karen, 1992, s. 43).

Häpeästä on erotettava sen kaksi eri esiintymismuotoa: häpeä tunnetilana ja häpeäalttius. Häpeäalttiudella tarkoitetaan luonnollista taipumusta kokea häpeää erilaisissa tilanteissa. Häpeäalttiilla ihmisellä häpeästä tulee yksilön hyvinvointia haittaava tekijä, koska se lisää sosiaalista ahdistusta, kroonisesti negatiivista itsearviointia, märehtimistä sekä ihminen alkaa tietoisesti vältellä mahdollisesti häpeää aiheuttavia tilanteita (Galmiche, 2018, s. 102.) Psykoanalyttisella tasolla häpeäalttius on patogeeninen usko omaan arvottomuuteen ja riittämättömyyteen. Eri-ikäisillä ja eri väestöryhmillä tehdyillä tutkimuksilla on osoitettu häpeäalttiuden olevan yhteydessä moniin psykologisiin häiriöihin, kuten ahdistuneisuuteen, syömishäiriöihin, masennukseen, pessimismiin ja alhaisen itsetuntoon (Galmiche, 2018, s. 103).

Gilbert (1998) on tehnyt eron sisäisen ja ulkoisen häpeän välille. Sisäisellä häpeällä viitataan yksilön negatiiviseen itsearviointiin. Ulkoisella häpeällä tarkoitetaan puolestaan sitä, kun yksilö keskittyy muiden antamiin arvioihin. (Galmiche, 2018, s. 103.) Koettuna tunnetilana häpeä katoaa ajan myötä, mutta muisto sen laukaisemasta tilanteesta ei. Mitä odottamattomampi tai voimakkaampi häpeän kokemus on ollut, sitä suurempi riski on sille, että koettu häpeällinen tilanne jättää pysyvän muistijäljen. Jos muisto tilanteesta, jossa on kokenut häpeää, palaa mieleen, voi jo muisto itsessään laukaista samanlaisen häpeän kokemuksen kuin ensimmäisellä kerralla, vaikka muistelutilanteessa ei olisi muita ihmisiä. (Schalkwijk, 2014, s. 95.)

Malinen (2010) on jakanut häpeää kokevat neljään eri ryhmään: tasapainoiset, salaajat, kamppailijat ja torjujat. Tasapainoiset kokevat, että häpeä on normaali ihmisyyteen kuuluva tunne. Salailijat pyrkivät täydellisyyteen, joten heille häpeä on epätäydellisyyden peittelyä. Kamppailijat taistelevat jatkuvasti sisäistä huonommuuden tunteen tuomaa häpeää vastaan.

Torjujat eivät myönnä kenellekään, eivät edes itselleen, häpeävänsä. (Malinen, 2010, s. 194–197.) Tästä voidaankin todeta, että ihmiset kokevat häpeän hyvin eri tavoin.

4.2 Kielihäpeä

Kielihäpeä (*language shaming, linguistic shame, shame in language learning*) termillä viitataan kielenkäyttöön liittyvään häpeään. Galmichen (2017) määritelmän mukaan kielihäpeä on monimutkainen, itsearviointiin perustava ja erityisen lamauttava tunne, joka syntyy vieraan kielen oppimisen kontekstissa. Sitä esiintyy kaikilla vieraan kielen oppimisen taitotasoilla. Se muodostuu monista tekijöistä, kuten oppijan uskomuksista, minäkuvasta, tunteista, persoonallisuuspiirteistä sekä kontekstuaalisista tekijöistä, kuten opettajasta ja vertaisopiskelijoista. Kielihäpeä voi johtaa pitkäkestoiseen ahdistukseen, kielen oppimisen ja käyttämisen tietoiseen välttelyyn, pysyvästi heikentyneeseen minäkuvaan ja puutteelliseen kieli-identiteetin kokemukseen. (Galmiche, 2017, s. 49.) 1970-luvulla häpeän ymmärrettiin olevan yksi ihmisen kokemista perustunteista (Galmiche, 2018, s. 104).

Ihminen alkaa kokea häpeän tunnetta käyttäessään itselleen epämieluisaa kieltä. Kielihäpeä johtuu siitä, että ihminen kokee epäonnistuvansa yhteiskunnan asettamien standardien ja odotuksen täyttämässä kieltä käyttäessään (Liyanage & Canagarajah, 2019, s. 431). Tällöin ihminen uskoo, ettei hänellä ole riittävästi kielitaitoa ja hän on vuorovaikutustilanteessa pahimmillaan halveksunnan kohteena. Kielihäpeään liittyy sekä fyysisistä että psyykkistä oireilua. (Amadi, 2022, s. 4.) Kielihäpeää esiintyy niin omaa äidinkieltä kuin vierasta kieltä käytettäessä (Liyanage & Canagarajah, 2019, s. 434).

Kielihäpeää huomattavasti enemmän on tutkittu ahdistuksen yhteyttä vieraan kielen oppimiseen. Yksi ensimmäisistä ja eniten viitatuista kieliahdistuksen tutkimuksista esittelee vieraan kielen aiheuttamaa ahdistusta luokkaympäristössä. Tuossa tutkimuksessa Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) esittelevät kieliahdistuksen (*foreign language anxiety*) käsitteen ja sen vaikutukset vieraan kielen oppimiseen. Tutkimuksen mukaan kieliahdistus on moniulotteinen ilmiö, joka koostuu kolmesta keskeisestä komponentista. Ensimmäinen näistä on viestintäahdistus, joka ilmenee epävarmuutena ja pelkona puhua tai ymmärtää vierasta kieltä. Toisena on koeahdistus, jossa pienetkin arvioinneissa havaitut virheet koetaan suurena epäonnistumisena. Kolmantena on kielteisen arvioinnin pelko, joka viittaa pelkoon tulla arvostelluksi kielitaidon puutteiden vuoksi. (Horwitz ym., 1986, s. 127–128.) Kieliahdistus voi heikentää oppimista ja suorituskykyä vieraassa kielessä, sillä ahdistuneet oppijat tietoisesti välttelevät kommunikoimista vieraalla kielellä. Lisäksi tutkimus osoittaa, että

kieliahdistus ei ole vain osa yleistä ahdistuneisuutta, vaan se on erillinen kokonaisuus minäkäsityksiä, uskomuksia, tunteita ja käyttäytymistä, jotka liittyvät kielenoppimisprosessiin. (Horwitz ym., 1986, s. 128.) Vieraan kielen oppimisen parissa koettua ahdistusta on tutkittu häpeää huomattavasti enemmän. Kieliahdistuksen mittaamiseen on jopa kehitetty useampi mittari. Vaikka ahdistuksen lisäksi muiden tunteiden vaikutus kielen oppimiseen on ymmärretty, niiden mittaamisessa vieraan kielen oppimisympäristössä on edelleen suuria puutteita (Teimouri, 2017, s. 2).

Kielihäpeän tutkimattomuutta voidaan selittää osittain sillä, että sitä kokevat henkilöt usein pyrkivät salaamaan tämän heikkoutena koetun tuntemuksensa muilta. He yrittävät vältellä aiheesta puhumista ja kieltävät itseltään sen, että kokevat kyseistä tunnetta. (Galmiche, 2018, s. 100.) Lisäksi häpeän luonteen tutkimista on haastanut sen rakenteellinen monimutkaisuus ja vaikeaselkoisuus sekä sekoittumiset muiden samankaltaisten tunteiden, kuten ahdistuksen ja syyllisyyden, tulkintaan. Lisäksi tutkijat määrittelevät häpeän tunteen hyvin eri näkökulmista käsin esimerkiksi keskittyen siihen, miten ihminen tuntee sen tunnetilana, miten persoonallisuuden piirteet vaikuttavat sen kokemiseen tai miten eri tavoin eri kulttuurit määrittelevät kyseisen tunteen. (Galmiche, 2018, s. 101.)

Kielitaito ja sen puute muodostavat sosiaalisia hierarkioita, ja asettaa näin ihmiset eri valta-asemiin (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 13). Esimerkiksi kansainvälisessä ympäristössä taitavasti englannin kielen hallitseva tutkija on huomattavasti paremmassa asemassa kuin tutkija, jonka englannin kielen taidoissa on vielä kehittämisen varaa. Kulloinkin käytettävissä oleva kieli voi vaikuttaa siihen, miten ihminen pystyy osallistumaan sosiaalisen todellisuuden rakentamiin vuorovaikutustilanteisiin (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 13–14). Tällöin myös kielen emotionaalinen merkitys korostuu. Kommunikoidessaan kielellä, jota ihminen ei hallitse kunnolla, hänen kommunikaationsa on usein pintapuolista ja voi aiheuttaa puutteista johtuen paljon väärinymmärryksiä. Tämä voi aiheuttaa emotionaalisesti epämiellyttäviä tilanteita, jolloin ihminen voi kokea kielihäpeää. (Saarikivi & Koskinen, 2023, s. 13–14.)

4.3 Aikaisemmat tutkimukset kielihäpeästä

Sosiaali- ja kasvatopsykologiassa häpeää on tutkittu erityisesti motivaation, vuorovaikutuksen ja akateemisen suoriutumisen näkökulmasta. Silti häpeän tutkiminen on jäänyt vieraan kielen oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa toistaiseksi vähäiselle tasolle. Vain harvat tutkimukset ovat osoittaneet selkeästi, kuinka yleistä häpeän kokeminen on vieraan

kielen oppimisessa ja miten se haittaa oppimista (Cook, 2006; Wang, 2016; Galmiche, 2017; Teimouri, 2017).

Kielihäpeää on ensimmäisen kerran alettu tutkia vasta 2000-luvun alussa, kun Cook (2006) kirjoitti aiheesta sivuavan väitöskirjansa. Häpeän vaikutusta vieraan kielen oppimiseen ei ollut tutkittu ennen hänen tutkimustaan tai mainittu vieraan kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa. Cookin mukaan häpeä oli pitkään sivuutettu tunne kielten oppimisen tutkimuksessa, vaikka se on vaikuttanut monien oppimiseen. Cook sivusi tutkimuksessaan häpeän ja ahdistuksen roolia vieraan kielen oppimisessa ulkomaalaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa Yhdysvalloissa. Tutkimustuloksissa opiskelijoiden oma kokemus riittämättömästä tai heikosta kielitaidosta nostettiin merkittäväksi häpeäreaktioiden tekijäksi. Lisäksi havaittiin, että häpeälle alttiit opiskelijat välttelivät todennäköisemmin tilanteita, joissa käytetään englantia. Tutkimuksessa havaittiin myös häpeä-pelko-ketju, jossa pelko häpeäreaktiosta oli keskeinen syy englanninkielisten tilanteiden välttelyyn. (Cook, 2006.) Lisäksi häpeän ja vihan yhteys tunnistettiin, sillä useammassa tapauksessa häpeän tunne johti epäadaptiiviseen vihaan puolustusreaktiona. (Cook, 2006; Teimouri, 2018, s. 5.)

Kunnolla kielihäpeää on alettua tutkia enemmän vasta 2010-luvulla. Wang (2016) tutki kiinalaisten opiskelijoiden kielihäpeän kokemuksia Kiinassa. Hänen tutkimuksensa osoitti, että opiskelijoiden kielihäpeäkokemukset korreloivat positiivisesti toivottomuuden tunteen kanssa englannin kielen oppitunneilla (Wang, 2016, s. 25). Lisäksi tutkimuksissa havaittiin häpeällä olevan negatiivinen korrelaatio opiskelijoiden myönteisiin tunteisiin, kuten toivoon ja iloon, vieraan kielen oppitunneilla (Wang, 2016, s. 25.) Wangin tekemien haastatteluiden tulokset puolestaan nostivat häpeää aiheuttaviksi tekijöiksi sosiaalisen vertailun, henkilökohtaiset ominaispiirteet, henkilökohtaisen kielitaitokokemuksen sekä muilta, erityisesti vanhemmilta ja opettajilta, tulevat odotukset (Wang, 2016 s. 30–33).

Tutkijat Galmiche ja Teimouri alkoivat tutkia erityisesti häpeän vaikutusta vieraiden kielten oppimiseen. Teimouri (2017) tarkasteli vieraan kielen aiheuttamaa häpeää Dörnyein motivaatioteoreettisten ihanneminä (*ideal self*) ja pitäisi-minä (*ought-to self*) avulla. Ihanteellinen minä kuvaa sitä, millaiseksi henkilö itse haluaisi tulla. Pitäisi-minä puolestaan heijastaa henkilön käsitystä siitä, millainen hänen tulisi olla muiden odotusten tai toiveiden mukaan. (Teimouri, 2017, s. 687.). Teimouri tutki kyselyn avulla englantia opiskelevia iranilaisia (Teimouri, 2017, s. 692). Hänen tutkimustuloksiansa mukaan kaikki vastaajat olivat jossain määrin alttiita kielihäpeän kokemiselle. Erityisesti ne opiskelija, joiden sosiaaliset

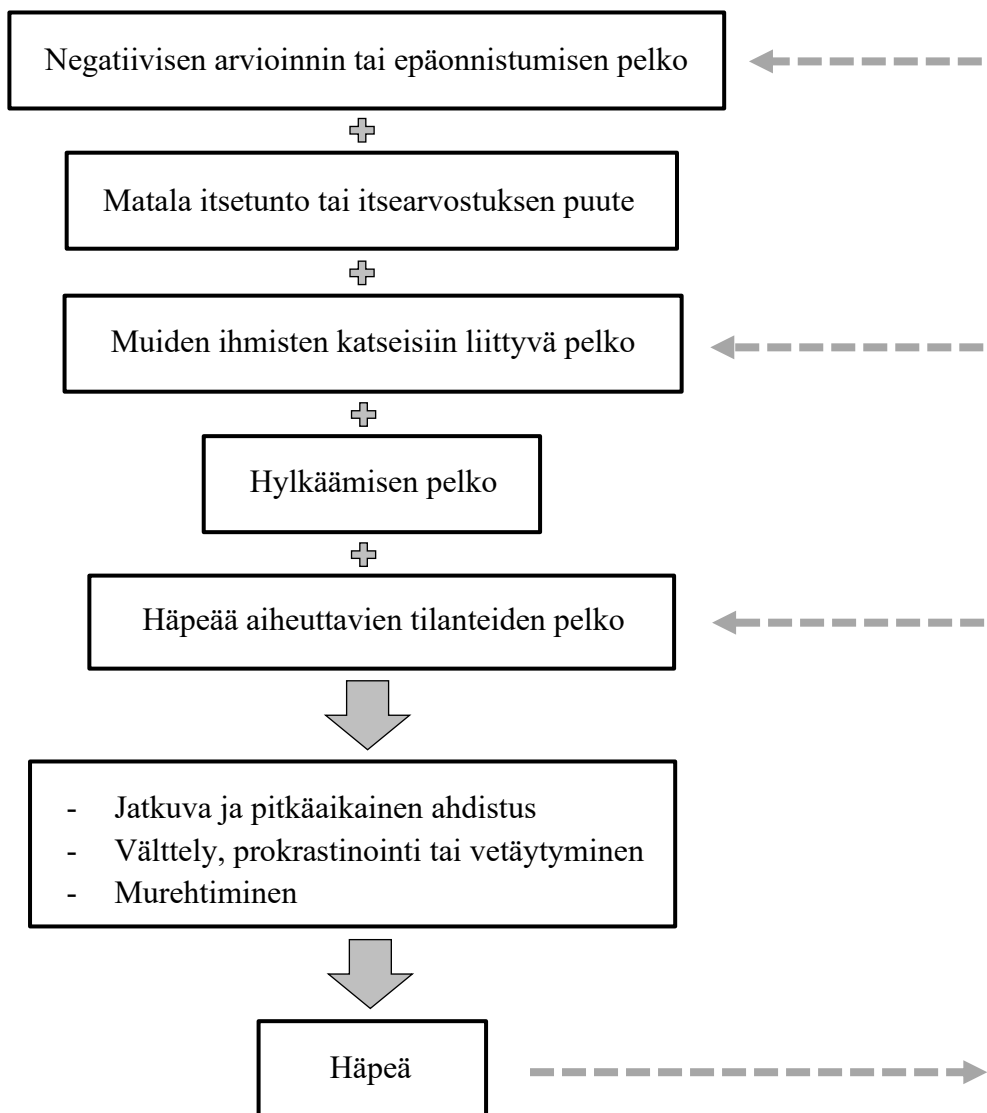
paineet ja pitäisi-minä olivat voimakkaampia, olivat erityisen alttiita kielihäpeän kokemiselle. (Teimouri, 2017, s. 695–698.)

Galmiche (2017) puolestaan tutki ranskalaisten opiskelijoiden kielihäpeäkokemuksia vieraana kielenä opiskeltavan englannin kielen parissa haastatteluiden avulla (Galmiche, 2017, s. 32). Tutkimustulokset osoittivat, että häpeä oli toistuva tunne oppimiskokemuksissa. Häpeä (56 %) oli selvästi yleisin negatiivinen tunne ranskalaisten tunneilla, verrattuna muihin kielteisiin tunteisiin, kuten turhautumiseen (14 %) tai ahdistukseen (10 %). Tutkimuksen tuloksien mukaan häpeä vaikuttaa opiskelijoiden kieliminään ja -identiteettiin. Kielihäpeä heikensi opiskelijoiden käsitystä itsestään kielenkäyttäjinä, mikä liittyi kokemukseen koko kielipersonan puutteellisuudesta, ei vain kielitaidosta. (Galmiche, 2017, s. 42–44.) Lisäksi kielihäpeä johti opiskelijoilla vieraskielisten tilanteiden tietoiseen välttelyyn motivaation laskun seurauksena (Galmiche, 2017, s. 44–45). Kielihäpeä ei rajautunut vain vieraan kielen oppimisen alkuun, vaan sitä esiintyi kaikilla taitotasoilla. Lisäksi osalla opiskelijoilla se jopa lisääntyi opintojen edetessä. (Galmiche, 2017, s. 45–46.)

Galmichen (2018) tutkimustulosten perusteella kielihäpeän lähteiksi voidaan lajitella sisäiset tekijät eli ne, mitkä tapahtuvat ihmisen sisällä ja ulkoiset tekijät eli ne, mitkä puolestaan tapahtuvat ihmisten välillä. Kielihäpeän oppijan sisäisiksi tekijöiksi lukeutuvat oppijan persoonallisiin ominaisuuksiin liitetty häpeä, ääntämiseen ja aksentteihin liittyvät haasteet, heikot taidot kieliopissa ja huono sanavarasto, pelko epäonnistua positiivisen vaikutelman tuottamisessa muille ja epäonnistumisen pelko (Galmiche, 2018, s. 112–115). Kielihäpeän ulkoisiksi tekijöiksi tutkimuksessa nimettiin puolestaan opettajien epäasialliset luokanhallintakeinot, kiusaaminen, opettajien tavat käsitellä oppilaiden virheitä vieraan kielen parissa sekä opettajien uskomukset, sanattomat viestit ja kommunikointi oppilaan kielitaidosta (Galmiche, 2018, s. 116).

Koetun häpeän seurauksiksi tutkimus nosti pelon joutua häpeän ja ahdistuksen noidankehään: ensin häpeä sisäistetään ja tämä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti henkilön käyttäytymiseen sekä johtaa haluttomuuteen kommunikoida kohdekielellä (Galmiche, 2018, s. 118). Kun kielihäpeän kokemukset toistuvat kerta toisensa jälkeen, häpeä alkaa sisäistymään ihmisen toimintaan vaikuttavaksi ja ohjaavaksi traumaksi sekä negatiivista pelkoa aiheuttavaksi tekijäksi. Tällaisia häpeän tunnetta esiin nostattavia tilanteita yhdistävät muun muassa epäonnistumisen pelko, hylkäämisen pelko tai muiden ihmisten katseisiin liittyvä pelko. Tällaisten tilanteiden kohtaaminen alkaa vaikuttaa ihmisen käytökseen. Ihminen alkaa

tietoisesti vältellä tilanteita, jotka voisivat synnyttää häpeän tunnetta, esimerkiksi prokrastinoimalla, vetäytymällä tilanteista pois sekä murehtimalla tilanteita jo etukäteen. Näin häpeä alkaa ohjata ihmisen toimintaa. (Galmiche, 2018, s. 118.) Tästä syntyneestä noidankehää on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Noidankehä kielihäpeää aiheuttavista tilanteista ja sen mahdollisista haittavaikutuksista oppijoiden käytökseen (Kuvio suomennettu ja uudelleen piirretty Galmiche, 2018, s. 118).

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Triangulaatio eli monimetodinen lähestymistapa yhdistää tutkimuksen tekemisessä erilaisia tutkimusaineistoja, tutkimusmetodeja tai lähestymistapoja (Eskola & Suoranta, 2003, s. 68). Tämä tutkielma on toteutettu monimetodisena tutkimuksena eli käytän tutkielmassa sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Monimenetelmällisyys sopii moniulotteisten ilmiöiden tutkimiseen ja se luo tutkimukselle lisäarvoa yhdistämällä eri näkökulmista kerättyjä havaintoja samaan tutkimustyöhön (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024, s. 18). Vertaan ja yhdistän eri menetelmien avulla saatuja tuloksia johtopäätöksissä luvussa 7.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa sekä millaiset kokemukset yhdistävät voimakasta kielihäpeää kokevia opiskelijoita. Tutkielmassa selvitettiin, korreloiko yliopisto-opiskelijoiden ikä, sukupuoli, koulutusala, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso ja ajatukset englannin ja suomen kielen käytöstä opiskelijan kokeman kielihäpeän voimakkuuden kanssa. Kohderyhmänä oli suomalaisten yliopistojen opiskelijat, joiden äidinkieli tai yksi niistä oli suomi.

Tutkielman tutkimuskysymyksiksi määriteltiin seuraavat kysymykset:

1. Kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa?
2. Korreloiko yliopisto-opiskelijoiden ikä, sukupuoli, opiskelema koulutusala, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso tai ajatukset englannin ja suomen kielen käytöstä yliopisto-opiskelijan kokeman kielihäpeän voimakkuuden kanssa?
3. Minkälaiset affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset tekijät yhdistävät voimakkaasti kielihäpeää kokevia yliopisto-opiskelijoita?

5.2 Kyselyaineiston tuottaminen

Tämän tutkimuksen kohteena ovat yksittäiset ihmiset, jolloin tutkittavista henkilöistä puhutaan tilasto- tai havaintoyksiköinä. Aineiston kerääminen kyselyllä on hyvä valinta, kun havaintoyksikkönä on henkilö, tutkittavia on paljon ja he sijoittuvat maantieteellisesti laajalle

alueelle (Vilkkä, 2007, s. 28). Kyselytutkimuksen tutkimuskohteiksi sopivat erityisesti tutkittavien mielipiteet, asenteet ja kokemukset (Tähtinen ym., 2020, s. 25). Myös henkilökohtaisempaa aineistoa käsittelevää dataa on mahdollista kerätä kyselyiden avulla (Vilkkä, 2007, s. 28). Tässä tutkielmassa oltiin ensisijaisesti kiinnostuneita yliopisto-opiskelijoiden kielihäpeän kokemuksista ja sen esiintyvyydestä. Samalla kyselylomakkeella kyseltiin myös opiskelijoiden ajatuksia suomen kielen ja englannin kielen asemasta ja arvostuksesta suomalaisissa yliopistossa ja tieteen kentällä.

Tähtisen, Laakkosen ja Brobergin (2020) mukaan onnistunut kyselylomake laaditaan kyselytutkimuksen etiketin kriteerien pohjalta. Ensinnäkin ulkoasun tulee olla siisti ja selkeä. Toiseksi kysymysten ja vastausvaihtoehtojen tulee olla ymmärrettäviä, yksiselitteisiä ja ottaa vastaajien erilaiset taustatekijät huomioon. Kolmanneksi kysymykset eivät saa olla millään tavalla johdattelevia eli niiden muotoilussa tulee pyrkiä neutraaliin kieliasuun. Neljänneksi kriteeriksi todetaan kyselyn validius eli sen tulee myös mitata sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Viidentenä ja viimeisenä kriteerinä on se, että kyselylomakkeen jatkotyöstämisen tulisi olla mahdollisimman vaivatonta ja tarkoituksenmukaista. Tällöin kysely on helppo täyttää, siitä on helppo siirtää tiedot tilasto-ohjelmaan ja se on kohtuullisen pituinen. (Tähtinen ym., 2020, s. 30.) Näiden kriteerien pohjalta alkoi tutkielmani kyselylomakkeen rakentaminen Webropol-kyselylomakepohjalla. Tutkimuksessa muuttujat voidaan lajitella tausta- ja tutkimusmuuttujiin. Näistä taustamuuttujat antavat tietoa havaintoyksiköstä, kun taas tutkimusmuuttujien avulla saadaan tietoa itse tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmani lopullinen kyselylomake sisälsi 19 taustamuuttujaa tutkivaa taustakysymystä, 64 tutkimusmuuttujaa tutkivaa väittämää sekä yhden tutkimusmuuttujaa tutkivan avoimen kysymyksen. Kyselylomake on nähtävissä liitteessä 1.

Kyselylomakkeen laadinta on kolmivaiheinen prosessi. Siihen kuuluvat lomakkeen suunnitteluvaihe, lomakkeen laatiminen ja lomakkeen esitestaus. Suunnitteluvaiheessa määritellään alkuun tutkimuskysymykset ja tavoitteet tutkimukselle. Lisäksi kysymykset operationalisoidaan mittaamaan valittuja tutkimusongelmia. (Tähtinen ym., 2020, s. 26–28.; Vilkkä, 2007, s. 78.) Operationalisoinnissa teoreettiset käsitteet ja teorian tasolla tutkittava ilmiö muutetaan arkikieleen sopivaksi ja mitattavaan muotoon (Vilkkä, 2007, s. 36). Näin tein myös tämän tutkielman kanssa. Kyselylomakkeeni työstäminen ja lopullinen muotoilu tapahtui syksyn 2023 kuluessa. Aluksi laadin ajatuskartan siitä, mitä pääteemoja kyselyn tulisi sisältää. Määriteltyjen tutkimusongelmien sekä analysointitapojen pohjalta määritetään lomakkeella käytettävät kysymystyypit (Tähtinen ym., 2020, s. 26). Kyselylomakkeeseeni

valittiin väittämämuotoiset ja avoimet kysymykset. Tämän valinnan pohjalta lähdin kehittämään tutkimuskysymyksien selvittämiseen sopivia väittämiä valikoitujen pääteemojen alle.

Lomakkeen laatimisen vaiheessa lomakkeen rakenne muotoillaan (Tähtinen ym., 2020, s. 28). Laadin oman tutkielmani kyselylomakkeen itse alusta loppuun asti. Tutkielmani aihetta on tutkittu hyvin niukasti, minkä takia valmiita kyselypohjia ei ollut käytettävissä. Alkuun lomakkeella on hyvä kysyä taustatietoja, joiden jälkeen siirrytään vasta tutkittavaa aihetta tarkemmin käsitteleviin kysymyksiin. Näiden sisällä kysymykset järjestellään järkeväksi kokonaisuudeksi esimerkiksi kronologisessa järjestyksessä tai edeten helpoimmasta kysymyksestä vaikeimpaan. (Tähtinen ym., 2020, s. 28.) Kysyin kyselylomakkeella alussa taustatietoja. Tämän jälkeen jokainen sähköisen lomakkeen uusi sivu käsitteli tutkimuskysymyksiä uudesta näkökulmasta. Lomakkeen kysymykset tulee muotoilla siten, että ne ovat yksiselitteisiä ja ne mittaavat kerrallaan vain yhtä asiaa. Lisäksi vastausvaihtoehtojen asteikon keskellä olevan vaihtoehdon tulee myös olla neutraali tai kuvata todellisuudessa asteikon keskikohtaa. (Tähtinen ym., 2020, s. 28.) Lopullisten kysymysten ja vastausvaihtoehtojen muotoiluun sain apua määrälliseen tutkimukseen suuntautuneelta väitöskirjatutkijalta graduklinikassa. Hänen kanssaan kävin koko kyselylomakkeen läpi, ja kysymyksiä hienosäädettiin hänen antamansa palautteen ja kehitysehdotuksien pohjalta. Lisäksi oma graduryhmäni testasi lomaketta, ja sain ryhmän jäseniltä palautetta lomakkeella olleiden väittämien ja vastausvaihtoehtojen muotoiluun.

Viimeiseen vaiheeseen kuuluu kyselylomakkeen esitestaus (Tähtinen ym., 2020, s. 29–30). Kyselylomakkeeni esitesti suomenkielinen maisterivaiheen yliopisto-opiskelija. Esitestauksen tuloksena kyselylomaketta ei sen suuremmin lähdetty muuttamaan, mutta muutamia väittämiä täsmennettiin. Kyselylomakkeen esitestaaminen on tärkeä vaihe kyselylomakkeen luomisessa, sillä sen avulla voidaan tarkistaa muodostettujen kysymysten ymmärrettävyys, selkeys ja tutkimustehtävän tarkoituksenmukaisuuden toteutuminen (Tähtinen ym., 2020, s. 26).

Lopullisessa kyselylomakkeessa yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia tutkittiin viiden erilaisen kysymyspatteriston väittämien avulla. Näihin yliopisto-opiskelijat vastasivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Kysymyspatteriin sisältyi myös kuudes vastausvaihtoehto (EOS = en osaa sanoa), jota ei ole laskettu mukaan

lopullisiin kuvaileviin tunnuslukuihin. Näiden EOS vastauksien vastausmäärät on raportoitu luvussa 5.5 erikseen omana kokonaisuutenaan. Kielihäpeän kokemisen voimakkuutta mitattiin 10-portaisella numeerisella arvioasteikolla. Tutkielmassani vain asteikon ääripäät sanallistettiin: 1 = en koe lainkaan kielihäpeää ja 10 = koen erittäin paljon kielihäpeää. Näiden lisäksi yliopisto-opiskelijoiden oli mahdollista kertoa laajemmin omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan liittyen kielihäpeään vastaamalla avoimeen kysymykseen.

5.2.1 Kyselyaineiston keruu

Tutkimuksen aineiston keruu voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Tutkimusmenetelmänä kyselytutkimuksen etuna on yleensä sen kustannustehokkuus, aineiston keräämisen nopeus sekä selkeys (Tähtinen ym., 2020, s. 25). Tästä syystä päädyin toteuttamaan tutkielman aineiston keräämisen sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tässä tutkielmassa kyselylomake rakennettiin sähköisen Webropol 3.0 kysely- ja raportointisovelluksen avulla. Kyselyyn saadut vastaukset oli mahdollista tallentaa kyselyn päättymisen jälkeen suoraan Webropolista erilaisina tiedostoina, kuten SPSS-ohjelmaan sopivassa muodossa, PDF-tiedostona ja Excel-tiedostona. Kyselyaineisto kerättiin kyselylomakkeen linkkiä jakamalla tammikuussa 2024. Kysely oli auki 15 vuorokautta.

Kyselytutkimus on mahdollista rajata vain kohderyhmään kuuluville lähettämällä tutkimuskutsu sähköpostitse. Tällöin kyselyyn kuulumattomilla henkilöillä ei ole suoraa pääsyä siihen. (Heikkilä, 2014, s. 66–67.) Tutkielmani kyselylomakkeen välityspyyntöjä lähetettiin kohderyhmänä toimineiden yliopistojen ainejärjestöjen, kiltojen ja tiedekuntajärjestöjen sähköposteihin. Välityspyyntö sisälsi sekä tutkimuskutsun että kyselylomakkeen linkin. Kyselylomake sisälsi linkin tietosuojailmoitukseen (liite 2). Välityspyyntö lähetettiin kaikille Suomessa toimiville ainejärjestöille, killoille ja tiedekuntajärjestöille, jotka löytyivät jonkin yliopiston nettisivuilta sekä olivat ilmoittaneet yhteystietonsa omilla nettisivuillaan tai sosiaalisen median kanavissaan. Tämä tarkoittaa, että jokaisella tammikuussa 2024 kirjoilla olleella suomalaisella yliopisto-opiskelijalla on ollut teoreettinen mahdollisuus saada kyselylomake ja vastata siihen. Toki tässä on hyvä huomioida se, että kyselyyn vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista, mikä voi vaikuttaa näytteen edustettavuuteen.

Välityspyyntösähköposteja lähetettiin 324 kappaletta. Lisäksi puolella välissä kyselyn aukioloaika lähetettiin niille ainejärjestöille, killoille ja tiedekuntajärjestöille muistutusviesti tutkimuskutsun jakamisesta, joilta ei saatu alkuperäiseen välityspyyntöön kuittausta. Tässä

otettiin huomioon se, miten kyselylomakkeen yhtenä haasteena on suuri otoskato silloin, kun kyselyn vastaaminen jää puhtaasti tutkittavien omalle vastuulle. Kyselylomakkeen jakamisen tapahtuessa sähköpostien tai netin välityksellä, ei tutkijalla ole mahdollista varmistaa sitä, että vastaaja on vastaanottanut, avannut saadun kyselyn ja vastannut kyselyn loppuun asti.

(Tähtinen ym., 2020, s. 25.)

5.2.2 Kerätty harkinnanvarainen näyte

Tutkimuksen perusjoukolla tarkoitetaan valittua kohderyhmää, josta halutaan kerätä tietoa (Heikkilä, 2014, s. 32). Koska koko populaation tutkiminen olisi hyvin työlästä, tutkitaan siitä yleensä pienempää poimittua joukkoa eli otosta (Nummenmaa, 2021, s. 61). Mikäli havaintoyksiköiden todennäköisyyttä valituksi tulemiseen ei tiedetä tai havaintoyksiköiden valinta on harkinnanvaraista, on kyseessä harkinnanvarainen otos eli näyte (Vehkalahti, 2014, s. 46). Näyte on sellainen perusjoukon osajoukko, jonka poiminnassa ei ole käytetty todennäköisyysotannan menetelmiä, eikä havaintoyksikköjen todennäköisyyttä tulla valituksi täten tiedetä (Nummenmaa ym., 2016, s. 33). Näytteen ottaminen perustuu tilastoyksiköiden harkittuun tarkoituksenmukaiseen valikointiin jo kyselyn lähetysvaiheessa (Nummenmaa ym., 2016, s. 27). Harkinnanvaraisessa otannassa satunnaisuuden vaatimuksesta luovutaan ja kyselyn lähettäminen suunnataan usein vain tietyille tutkittavan aiheen kannalta valikoiduille ryhmille (Nummenmaa, 2021, s. 65). Näytteen tuloksista ei voida tehdä suurempia yleistyksiä, vaan se koskee juuri tutkittavaa kohdetta.

Tässä tutkielmassa tehtiin harkinnanvarainen otanta. Kerätty harkinnanvarainen näyte koostui niistä yliopisto-opiskelijoista, joille kyselylomake saatiin toimitettua ja jotka vastasivat kyselyn loppuun asti. Kyselyn avasi yhteensä 2267 henkilöä, joista vastaamisen aloitti 929 henkilöä. Vastaamisen loppuun saattoi yhteensä 761 vastaajaa. Alkuperäisestä aineistosta rajattiin lopulta ulkopuolelle kolme vastausta, sillä niissä vastaajien äidinkieli tai yksi niistä ei ollut suomi. Lopullinen havaintoaineisto koostui 758 vastauksesta ($N = 758$).

5.3 Taustatiedot ja aineiston edustavuus

Tässä alaluvussa esitellään tutkimuksessa hyödynnetyt taustatiedot sekä vertaillaan niiden avulla aineiston edustavuutta verrattuna populaatioon. Esiteltäviä taustatietoja ovat ikä, sukupuoli, nykyinen koulutusala, äidin koulutustaso, isän koulutustaso ja peruskoulun englannin kielen päättöarvosana. Lisäksi kerätyistä taustatiedoista hyödynnettiin tietoa siitä, onko suomen kieli vastaajan äidinkieli tai yksi niistä. Tällä varmistettiin se, että lopullinen

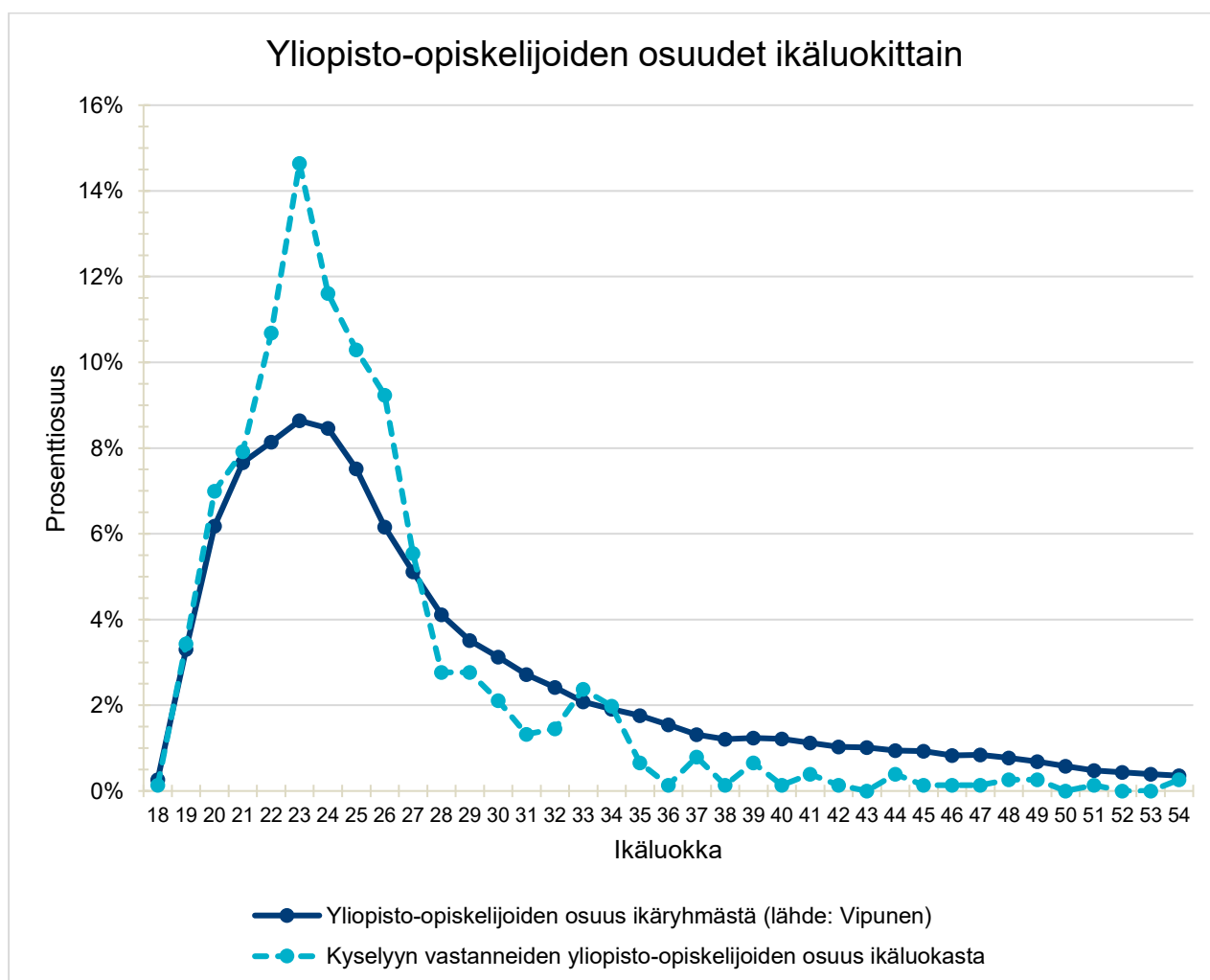
tutkittavien joukko toteutti ennalta määritetyt ehdot. Loppuja taustatiedoista ei hyödynnetty lopullisen tutkielman teossa tutkimustehtävän tarkentuessa tutkielman tekemisen edetessä, jolloin nämä jäivät lopulta tarpeettomiksi. Hyödyntämättä jääneet taustatiedot olivat synnynpaikkakunta, peruskoulun alueellinen sijainti, vastaajan koulutustaso, yliopisto, pääaine, ylioppilaskirjoitusten englannin arvosana, lukion englannin päättöarvosana, toisen asteen ammatillisen perustutkinnon arvosanojen keskiarvo, yliopiston englannin kieli- ja viestintäopin arvosanojen keskiarvo ja oma arvio omasta englannin kielen osaamisesta tenttiarvosanalla.

Perusjoukko eli populaatio on tutkimuksen kohteena oleva ryhmä, jota koskevia tietoja halutaan kerätä (Nummenmaa, 2021, s. 61). Tutkimuksen perusjoukkona toimi Suomen yliopistoissa opiskelevat yliopisto-opiskelijat, joiden äidinkieli tai yksi niistä on suomi. Tutkimus rajattiin koskemaan niitä yliopistoja, joissa yliopistolaisissa (2009/558, § 11) määritellään tutkintokieleksi tai yhdeksi niistä suomi. Täten tutkimus rajoittui yhteentoista yliopistoon: Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Turun yliopisto, Vaasan yliopisto, Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT, Taideyliopisto, Aalto-yliopisto ja Tampereen yliopisto.

Aineiston edustavuutta arvioitiin vertaamalla kyselyyn vastanneita perusjoukkoon. Otos on edustava, mikäli se muistuttaa riittävästi ominaisuuksiltaan populaatiota. On kuitenkin huomattava, että otos ei kuitenkaan koskaan vastaa täysin koko perusjoukkoa. (Nummenmaa, 2021, s. 61.) Tutkielman tulokset ovat yleistettävissä tutkimuskohteena olevaan populaatioon, jos otoksen ominaisuudet muistuttavat riittävästi populaatiota (Nummenmaa, 2021, s. 62). Tässä tutkielmassa tutkittiin edustettavuutta vertaamalla saadun näytteen ja populaation sukupuolijakaumaa, ikäjakaumaa ja koulutusalojen jakautumista.

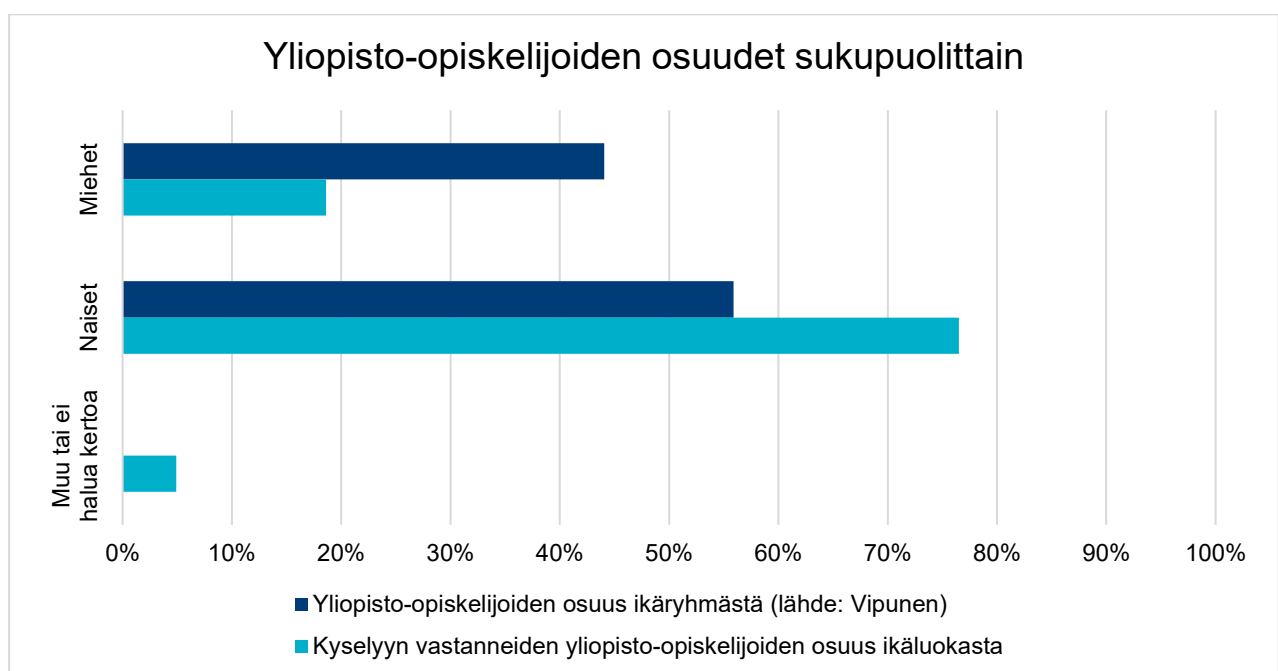
Otoksen ja populaation kokojen välistä suhdetta kuvataan otantasuhteella. Otantasuhde saadaan jakamalla otoksen koko perusjoukon koolla ja kertomalla tästä saatu tulos 100 prosentilla. (Nummenmaa, 2021, s. 62.) Opetushallinnon tietopalvelu Vipusen tilastojen mukaan keväällä 2024 näissä yhdessätoista yliopistossa oli kirjoilla yhteensä 172 356 yliopisto-opiskelijaa. Määrään sisältyvät myös sellaiset yliopisto-opiskelijat, jotka eivät ole kevään aikana suorittaneet opintojaan tai eivät ole ilmoittautuneet läsnä oleviksi. Tämän aineiston otantasuhdeluku oli 0,44 % eli kyselyn aineiston vastaajat (N = 758) kattavat yliopisto-opiskelijoiden kokonaispopulaatiosta 0,44 prosenttia.

Iän osalta näytettä voidaan pitää riittävän edustavana. Kyselyyn vastanneet sijoittuivat ikäluokkien 18 ja 54 välille. Ikäluokittain jaetut kyselyyn vastanneiden ja kaikkien yliopisto-opiskelijoiden osuudet on esitetty kuviossa 3. Kokonaisuutena kyselyyn vastanneiden eri ikäisten osuuksia voidaan pitää populaatioon verrattuna suhteellisen hyvin edustavana. Sekä Vipusen että itse keräämäni aineiston mukaan 19–29-vuotiaiden ikäluokkiin kuuluvia on muita enemmän. Näiden ikäluokkien ikäjakaumat muistuttavat molemmissa kuvaajissa normaalijakaumaa, ja kummassakin 23-vuotiaiden ryhmä muodostaa aineiston huippuarvon. On kuitenkin huomioitava, että kyselyn vastaajista 22–26-vuotiaita on 2,5–6 prosenttiyksikköä enemmän kuin yliopisto-opiskelijoiden osuus on populaatiossa kyseisissä ikäluokissa. Vastaavasti 28–32-vuotiaiden sekä 35–53-vuotiaiden ikäluokkien kyselyyn vastanneiden osuus jää populaation osuuksia pienemmiksi. Parhaiten oman ikäluokkaansa kuuluvien yliopisto-opiskelijoiden määrää edustaa kyselyyn vastanneet 18–21-vuotiaat, 27-vuotiaat, 33–34-vuotiaat ja 54-vuotiaat.



Kuvio 3. Kyselyyn vastanneiden ja kaikkien keväällä 2024 kirjoilla olleiden yliopisto-opiskelijoiden ikäjakaumat.

Sukupuolijakauman osalta näytettä ei voida pitää kovinkaan edustavana. Kyselyyn vastanneista 76,5 % oli naisia (n = 580), 18,6 % miehiä (n = 141) ja 4,9 % muun sukupuolen edustajia tai eivät halunneet kertoa omaa sukupuoltaan (n = 37). Sukupuolijakauma on esitetty palkkikaaviona kuviossa 4. Kaikkien yliopisto-opiskelijoiden kevään 2024 osuus naisista oli 55,9 %, miesten 44,1 % ja muiden 0,03 %. Kyselyyn vastanneiden naisten osuus oli huomattavasti isompi populaatioon verrattuna. Päinvastoin kyselyyn vastanneiden miesten osuus oli huomattavasti pienempi. Kyselyn osalta myös vaihtoehdon ”muu tai ei halua kertoa” osuus oli suhteessa huomattavasti isompi. Tähän vaikutti varmasti se, että kyselyssä oli mahdollisuus jättää määrittelemättä oma sukupuoli.



Kuvio 4. Kyselyyn vastanneiden ja kaikkien keväällä 2024 kirjoilla olleiden yliopisto-opiskelijoiden sukupuolijakaumat.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden opiskelualat luokiteltiin yhdeksään eri koulutusalaan. Nämä koulutusalat on esitetty taulukossa 1. Eri koulutusaloihin sisältyvät kyselyn vastaajien opiskelualat ovat esitelty tarkemmin liitteessä 3. Koulutusalojaot on toteutettu opetushallinnon tietopalvelu Vipusen valmiiden luokitusten mukaan. Opiskelijoiden määrittelemät opiskelualat sijoitettiin Vipusessa olleiden pääluokkien alle.

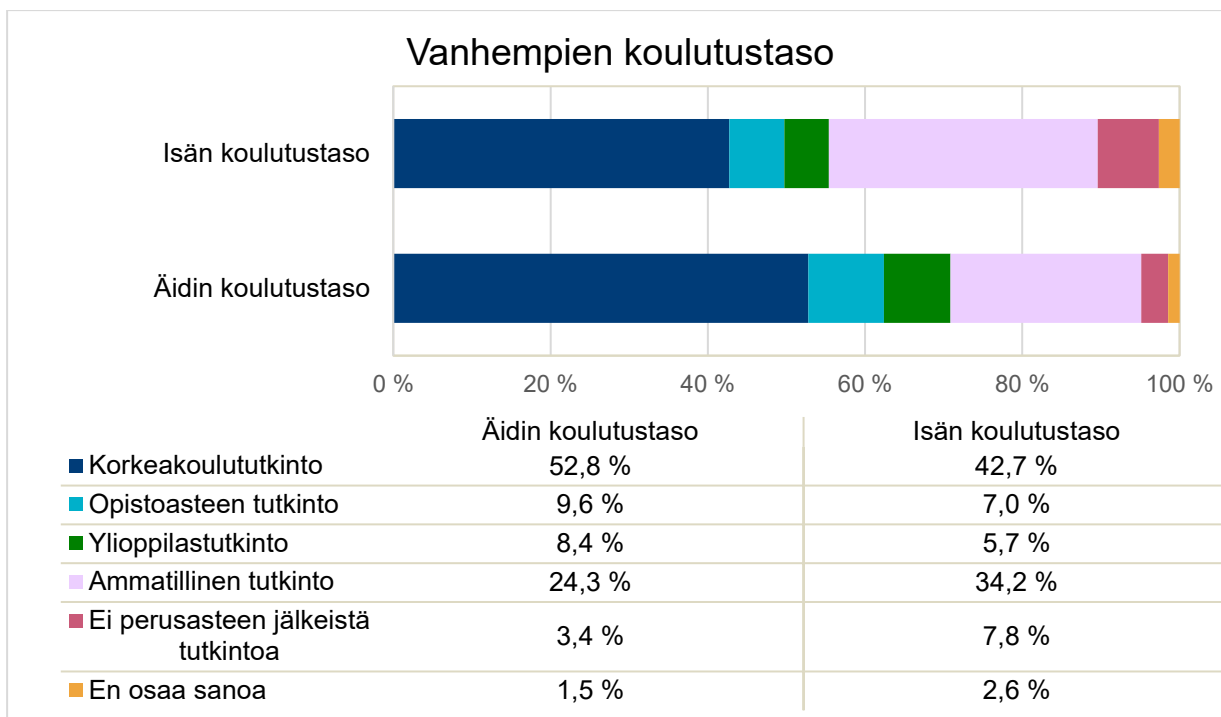
Koulutusalojen osalta näytteen voidaan todeta olevan osittain edustava. Eniten vastauksia tuli luonnontieteitä (30,6 %), humanistisia aloja (18,7 %), kasvatusaloja (18,1 %) ja yhteiskunnallisia aloja (12,1 %) opiskelevilta. Kaikista koulutusaloista kyselyyn vastanneiden yhteiskunnallisten alojen opiskelijoiden osuus (12,1 %) vastasi parhaiten populaation kyseisen

alan opiskelijoiden osuutta (12,6 %). Muiden koulutusalojen osalta kyselyyn vastanneiden osuudet poikkesivat huomattavasti enemmän koko populaation saman koulutusalan opiskelijoiden prosenttiosuuksiin verrattuna. Kyselyssä suhteellisesti enemmän edustettuina olivat luonnontieteiden, kasvatustieteiden, humanististen alojen sekä maa- ja metsätaloustieteiden alojen opiskelijat. Puolestaan aliedustettuina olivat kauppa, hallinto ja oikeustieteiden, tekniikan alojen, tietojenkäsittely- ja tietoliikenteen sekä terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat.

Taulukko 1. Koulutusalat listattuna kyselyyn vastanneiden opiskelualojen prosenttiosuuden mukaan suurimmasta pienimpään.

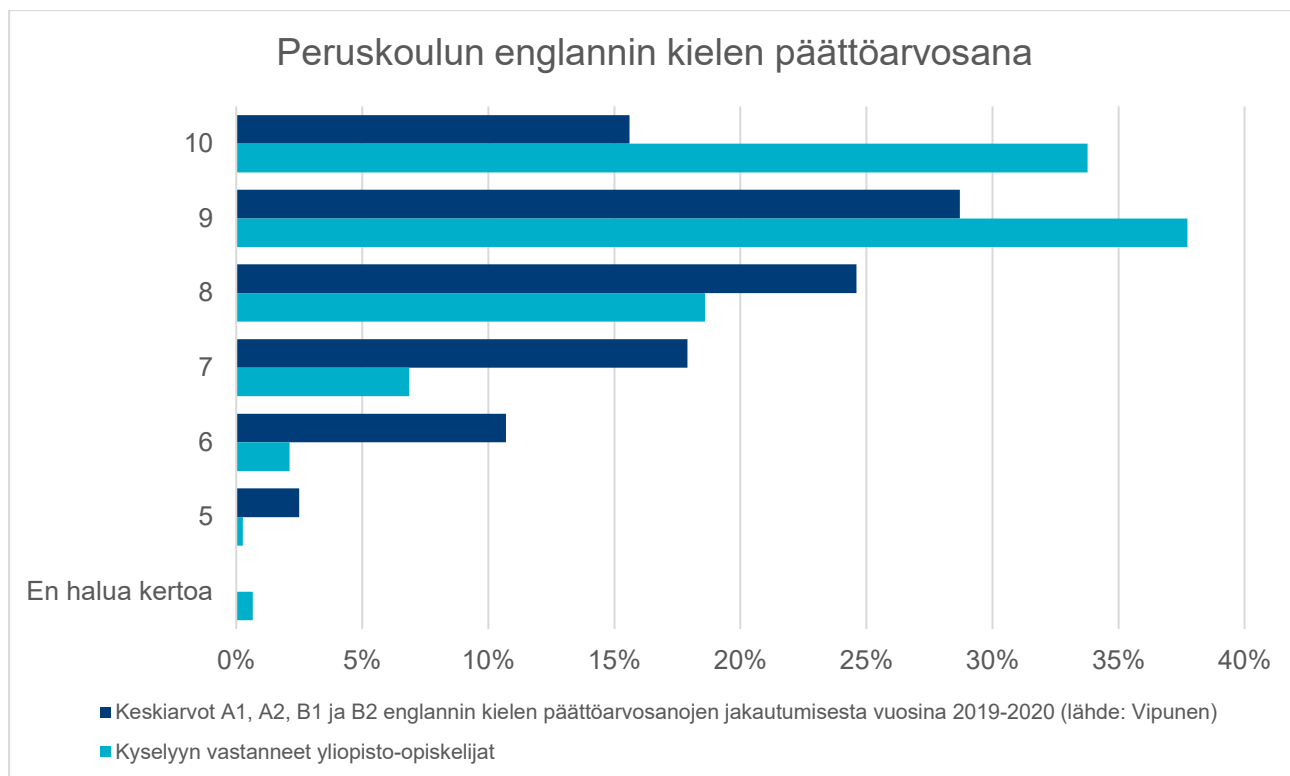
<i>Koulutusalat</i>	Koulutusalan opiskelijoiden osuus kyselyyn vastanneista	Koulutusalan opiskelijoiden osuus kaikista yliopisto-opiskelijoista (lähde: Vipunen)
<i>Luonnontieteet</i>	30,6 %	9,0 %
<i>Humanistiset alat</i>	18,7 %	14,1 %
<i>Kasvatustieteet</i>	18,1 %	9,6 %
<i>Yhteiskunnalliset alat</i>	12,1 %	12,6 %
<i>Tekniikan alat</i>	5,8 %	17,1 %
<i>Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)</i>	4,4 %	11,9 %
<i>Terveys- ja hyvinvointialat</i>	4,2 %	8,3 %
<i>Maa- ja metsätaloustieteet</i>	3,8 %	1,9 %
<i>Kauppa, hallinto ja oikeustieteet</i>	2,3 %	14,9 %

Kyselyyn vastanneiden äitien ja isien koulutustasojen jakaumat olivat melko yhteneväiset. Vanhemmista suurin osa oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Äideistä korkeakoulutettuja oli 52,8 prosenttia ja isistä 42,7 prosenttia. Toiseksi eniten vanhemmat olivat ammatillisen tutkinnon suorittaneita. Äideistä näitä oli 24,3 prosenttia ja isistä 34,2 prosenttia. Äideistä kolmanneksi eniten eli 9,6 prosenttia oli suorittanut opistoasteen tutkinnon. Isistä puolestaan kolmanneksi eniten eli 7,8 prosenttia ei ole kouluttautunut perusasteen jälkeen. Vanhempien koulutustasojen jakaumat on esitetty tarkemmin kuviossa 5.



Kuvio 5. Kyselyyn vastanneiden vanhempien koulutustason jakaumat.

Kyselylomakkeella kysyttiin vastaajien englannin kielen peruskoulun päättöarvosanoja. Yli kaksi kolmasosaa vastaajista oli saanut kiitettävän arvosanan 9 (37,7 %) tai erinomaisen arvosanan 10 (33,8 %). Loput vastaajista olivat saaneet arvosanan 8 (18,6 %), 7 (6,9 %), 6 (2,1 %) ja 5 (0,3 %). Pieni osa vastaajista (0,7 %) ei halunnut kertoa saamaansa arvosanaa. Vertailukohdaksi kyselyn vastaajien arvosanoihin on esitetty populaation vuosien 2019–2020 englannin kielen tasojen A1-B2 päättöarvosanojen keskiarvot. Nämä arvosanat on saatu Vipusen tilastoista. Mukaan valittiin vanhimmat tilastoissa esitetyt eli vuoden 2019 sekä vuoden 2020 englannin kielen päättöarvosanat. Nämä valikoitiin mukaan, sillä kyseisinä vuosina peruskoulunsa päättäneillä on ollut teoreettinen mahdollisuus päästä opiskelemaan yliopistoon ennen kevättä 2024. Tässä tapauksessa heidän olisi tullut suorittaa toisen asteen koulutus kolmessa vuodessa ja siirtyä suoraan tai enintään vuoden taon jälkeen yliopisto-opintoihin. Kyselyyn vastanneet olivat saaneet huomattavasti enemmän korkeampia arvosanoja verrattuna suhteellisen normaalijakautuneeseen vertailuryhmään. Kyselyn vastaajien englannin kielen arvosanat ja vertailukohdaksi kerätyt vuosien 2019–2020 arvosanat on esitetty tarkemmin kuviossa 6.



Kuvio 6. Kyselyyn vastanneiden yliopisto-opiskelijoiden ja vuosina 2019–2020 peruskoulunsa päättäneiden englannin kielen päättöarvosanojen jakaumat.

Tarkastellaan lopuksi kyselyyn vastanneiden yliopisto-opiskelijoiden taustatietoja vielä kootusti, jotta saadaan parempi kokonaiskuva tämän tutkielman kyselylomakkeen vastaajista. Kyselyyn vastasi eniten 20–27-vuotiaita. Näiden ikäluokkien osalta vastausprosentti oli vähintään 5,5 prosenttia jokaisen ikäluokan kohdalla. Suurimpana yksittäisenä ikäluokkana kyselyyn vastasi 23 vuotta täyttäneet ($n = 111$), joita kyselyyn vastanneista oli 14,6 prosenttia. Kyselyn vastaajat edustivat eri sukupuolia, ja noin kolme neljästä vastaajasta (76,5 %) ilmoitti sukupuolekseen nainen. Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista oli korkeakoulutetut vanhemmat. Yli puolella vastaajista (52,8 %) äiti oli korkeakoulutettu ja yli kolmasosalla isä (42,7 %). Toiseksi suosituimmaksi vanhempien koulutustasoksi nousi ammatillinen tutkinto. Äideistä tämän on suorittanut 24,3 prosenttia ja isistä 34,2 prosenttia. Vastaajien yhteenlaskettu peruskoulun englannin kielen päättöarvosanan keskiarvo oli 8,9. Suurin osa vastaajista ilmoitti saaneensa arvosanan 9 (37,7 %) tai 10 (33,8 %). Alle kymmenen prosenttia kyselyyn vastanneista raportoi saaneensa arvosanan 7 tai sen alle tai eivät halunneet kertoa arvosanaa. Koulutusalojen osalta kyselyyn vastasivat eniten luonnontieteiden (30,6 %), humanististen alojen (18,7 %), kasvatustieteiden (18,1 %) ja yhteiskunnallisten alojen (12,1 %) opiskelijat.

Tuloksia analysoidessa ja tulkittaessa on hyvä tiedostaa, että kyseessä on suhteellisen edustava näyte perusjoukosta. Tutkimuskutsussa kerrottiin, että tutkielmassa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielen käyttämisestä yliopistossa, sen parissa opiskelemisesta sekä englannin kielen mahdollisista vaikutuksista omiin opintoihin ja niiden aikana tehtyihin valintoihin. Lisäksi tutkielman kerrottiin kartoittavan sitä, kokevatko yliopisto-opiskelijat kielihäpeää englannin kielen parissa. Tulokset saattavat kuitenkin yliarvioida kielihäpeän kokemisen määrää, sillä monet kielihäpeää kokevat ovat saattaneet päätyä vastaamaan tämän tutkielman kyselylomakkeeseen muita yliopisto-opiskelijoita todennäköisemmin aiheen ollessa heille omakohtainen.

5.4 Menetelmälliset valinnat

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin vastattiin käyttämällä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ”*Kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa?*” aineistoa analysoitiin kuvailevien menetelmien ja visualisoinnin avulla. Toisessa tutkimuskysymyksessä ”*Korreloiko yliopisto-opiskelijoiden ikä, sukupuoli, opiskelema koulutusala, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso tai ajatukset englannin ja suomen kielen käytöstä yliopisto-opiskelijan kokeman kielihäpeän voimakkuuden kanssa?*” määrällistä aineistoa käsiteltiin pääkomponenttianalyysillä ja analysointiin lineaarisen regressioanalyysillä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ”*Minkälaiset affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset tekijät yhdistävät voimakkaasti kielihäpeää kokevia yliopisto-opiskelijoita?*” aineistoa analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

5.4.1 Kuvaileva tilastollinen analyysi

Kuvailevia menetelmiä käytetään aineiston tiivistämiseen ja järjestämiseen. Kuvailevilla tuloksilla aineistosta saadaan selkeämpi sekä helpommin ymmärrettävä. Lisäksi kuvailevien menetelmien avulla voidaan kuvata eri muuttujien välisiä suhteita ja muuttujissa havaittavia jakaumia. Kuvailevien menetelmien avulla voidaan tutustua analyysissä käytettäviin muuttujiin. (Tähtinen ym., 2020, s. 91.) Etenkin kielihäpeä-muuttujan kuvaileva tarkastelu oli tämän tutkimuksen kannalta olennaista.

Tunnusluvut ja graafiset menetelmät muodostavat kuvailevan tilastollisen analyysin perustan. Tunnusluvuilla kuvataan aineiston ominaisuuksia numeerisesti. (Moore ym., 2009, s. 30.)

Aineistoa kuvataan useimmiten näiden parissa frekvenssiosuuksien, prosenttilukujen ja erilaisten tunnuslukujen, kuten keskilukujen ja hajontalukujen, avulla (Tähtinen ym., 2020, s. 92). Graafiset menetelmät täydentävät tunnuslukuja tarjoamalla visuaalisen kuvan aineiston jakautumisesta. Aineistoa voidaan visualisoida esimerkiksi pylväsdiagrammien, ympyräkaavioiden tai sirontamatriisien avulla. (Moore ym., 2009, s. 36.) Graafinen esitysmuoto auttaa havaitsemaan aineistosta trendejä, vinoumia ja poikkeamia, joita pelkät tunnusluvut eivät välttämättä yksinään paljastaisi.

5.4.2 Pääkomponenttialyysi

Pääkomponenttialyysyä (*principal component analysis* eli *PCA*) käytetään yleensä suuren havaintoaineiston muuttujien määrän tiivistämiseen (Tähtinen ym., 2020, s. 213). Tämä mahdollistaa samaa asian tai ilmiön eri puolia tutkivien väittämien tiivistämisen yhdeksi helpommin käsiteltäväksi muuttujaksi. Pääkomponenttialyysin tavoitteena on muodostaa joukosta erillisiä muuttujia uusia lineaarikombinaatioita, joilla kyetään selittämään riittävän suuri osuus muuttujien sisältämästä kokonaisvaihtelusta (Tähtinen ym., 2020, s. 213). Pääkomponenttialyysyä on syytä soveltaa silloin, kun halutaan tiivistää havaittuja muuttujia toisistaan riippumattomiksi muuttujakokonaisuuksiksi, eikä muuttujien taustalla ole oletettuja teorioita (Tähtinen ym., 2020, s. 214, 218). Jotta pääkomponenttialyysyä voidaan käyttää, tulee muuttujien täyttää seuraavat ehdot: niiden tulee olla vähintään välimatka-asteikollisia, havaintoyksikköjä tulee olla vähintään 100 ja muuttujien tulisi täyttää normaalijakaumaoletus (Tähtinen ym., 2020, s. 214).

5.4.3 Lineaarinen monimuuttujaregressioanalyysi

Usean selittävän muuttujan regressioanalyysyä kutsutaan monimuuttujaregressioanalyysiksi (Metsämuuronen, 2006, s. 686). Lineaarinen monimuuttujaregressioanalyysi selvittää, onko selitettävän muuttujan ja useiden selittävien muuttujien välillä tilastollisesti merkitsevä yhteys. Tällaisen regressioanalyysin avulla luodaan malleja, jotka kuvaavat muuttujien välisiä lineaarisia yhteyksiä. (Nummenmaa, 2023, s. 309.) Analysoinnissa ollaan erityisesti kiinnostuneita siitä, mitä selitettävän muuttujan arvoille tapahtuu, kun selittävien muuttujien arvot muuttuvat. Regressioanalyysin avulla voidaan tutkia selitettävän ja selittävän muuttujan välisen yhteyden suuntaa ja voimakkuutta sekä yhteyden tilastollista merkitsevyyttä. (Tähtinen ym., 2020, s. 194.) Lineaarisen monimuuttujaregressioanalyysin etuna on, että sen avulla voidaan selvittää yhden selittävän muuttujan suhdetta selitettävään muuttujaan siten,

että kaikkien muiden regressiomallissa olevien selittävien muuttujien vaihtelu on otettu huomioon (Kaakkinen & Ellonen, 2025a).

Monimuuttujaregressioanalyysin peruskaava on muotoa:

$$Y = A + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

Yhtälössä Y on malliin valittu selitettävä muuttuja. Muuttujat X_1, X_2, \dots, X_n ovat selittäviä muuttujia. A on vakiotermi. Muuttujat $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ ovat regressiokertoimia. ε on virhetermi, joka ilmoittaa mallin ennustuksen tai todellisen arvon. (Metsämuuronen, 2006, s. 686–687.)

Jotta lineaarisen monimuuttujaregressioanalyysin tulokset voidaan todeta luotettavaksi, tulee regressiomallin toteuttaa tietyjä ennakko-oletuksia. Poikkeamat oletuksissa saattavat vääristää mallin kertoimia tai niistä tehtävää tilastollista päättelyä. Mikäli aineistossa on paljon havaintoja, kestää regressioanalyysi jonkin verran poikkeamia oletuksista ilman, että tuloksien luotettavuus kärsii. (Kaakkinen & Ellonen, 2025b.) Ensimmäisenä oletuksena on, että aineiston tulee olla riittävän suuri. Havaintoaineiston olisi hyvä olla yli 100 havaintoa. (Nummenmaa, 2023, s. 316.) Lisäksi hyvänä nyrkkisääntönä on, että kerättyjä havaintoja tulisi olla 10–20 kertaa enemmän kuin selittäviä muuttujia (Tähtinen ym., 2020, s. 195). Toisena oletuksena on, että selitettävän muuttujan tulee olla vähintään välimatka-asteikollinen ja sellainen, että se voi saada useampia eri arvoja. Selittävien muuttujien tulee olla välimatka-asteikolla mitattuja tai dummy-koodattuja. (Tähtinen ym., 2020, s. 195; Nummenmaa, 2023, s. 329.) Kolmantena oletuksena on, että muuttujien välillä esiintyy lineaarinen yhteys (Nummenmaa, 2023, s. 315). Tämä voidaan tarkistaa esimerkiksi sirontakuvion avulla. Neljäntenä oletuksena on, että normaalijakaumaoletus on voimassa. (Nummenmaa, 2023, s. 316.) Tällöin regressiosuoran antamien selitettävien muuttujien jäännösten tulee olla normaalisti jakautuneita (Tähtinen ym., 2020, s. 195). Viidenneksi lineaarinen regressiomalli olettaa, että muuttujat eivät ole multikollineaarisia eli selittävät muuttujat eivät saa korreloida voimakkaasti keskenään (Tähtinen ym., 2020, s. 195). Tämä on mahdollista tarkistaa VIF-luvun avulla, jonka tulisi olla alle 10. Tämän tutkielman regressioanalyysin käytön edellytyksien testaaminen on esitetty tuloksien yhteydessä kappaleessa 6.2.

5.4.4 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastausta lähdettiin hakemaan teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida kirjoitettuun muotoon saatettuja kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä dokumentteja systemaattisesti (Tuomijärvi &

Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysin tavoitteena on tiivistää ja selkeyttä kerätty aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomijärvi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Teorialähtöisessä eli deduktiivisessa sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu lähtee liikkeelle jonkin valmiin käsitejärjestelmän, kuten teorian, mallin tai käsitejärjestelmän pohjalta. Tällöin analyysin tekeminen lähtee liikkeelle analyysirungon muodostamisella. (Tuomijärvi & Sarajärvi, 2018, s. 127–128.) Tässä tutkielmassa ohjaavana analyysirunkona toimi jako affektiivisiin, konatiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin. Näin analyysirunkoon määriteltiin aiemman tiedon perusteella valmiit yhdistävät luokat, joihin etsittiin aineistosta niihin sopivia sisältöjä ja lausumisia.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi toteutetaan karkeasti kuvattuna kolmivaiheisena prosessina. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Tällöin aineistosta poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen materiaali tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa osiin. (Tuomijärvi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Toiseksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Tässä kohtaa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja ilmaukset yhdistetään valmiiksi määriteltyihin teoreettisiin käsitteisiin. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomijärvi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Lopuksi aineisto vielä abstrahoidaan eli käsitteellistetään sopimaan valmiiksi asetettuihin luokkiin (Tuomijärvi & Sarajärvi, 2018, s. 125).

5.5 Aineiston käsittely

Kerätyn aineiston käsittely alkoi sen muuttamisella hallittavaan ja analysoitavaan muotoon. Tutkimusaineiston valmistelu, kuvailu ja muokkaaminen tapahtui IBM SPSS Statistics 29 -ohjelmiston avulla. Tilastoanalyysiohjelmaan syötetty havaintoaineisto läpikäyntiin ja sitä muokattiin tutkimustehtävään sopivaan muotoon. Ne muuttujat, jotka eivät täyttäneet tutkielman kriteerejä, poistettiin käsiteltävästä aineistosta. Näitä oli yhteensä kolme. Muuttujille annettiin kuvaavat lyhyet nimet kyselylomakkeella olleita kysymysten numeroita mukaillen. Lisäksi muuttujat määriteltiin scale-sarakkeessa laatuero-, järjestys- tai suhdeasteikolle. Muuttujien arvot määriteltiin values-kenttään analyysin helpottamiseksi. Puuttuvia arvoja ei ollut määrällisessä aineistossa, sillä kysymyksiin vastaaminen oli määritelty Webropol-ohjelmassa jokaiseen kysymykseen pakolliseksi. Vastaajien on ollut pakko valita joku vaihtoehdoista, jotta kyselyssä on päässyt eteenpäin. Ainoastaan viimeinen laadullinen kysymys oli jätetty vapaaehtoiseksi sen osalta, halusiko siihen vastata vai ei. Likert-asteikollisten väittämien en osaa sanoa eli EOS-vastaukset koodattiin arvolla 999, joka

ei numeerisena arvona sisältynyt muuttujien arvojen alkuperäisiin vaihteluväleihin ja oli selkeästi erotettavissa muista arvoista. Näillä toimilla saatiin luotua tutkielman havaintomatriisi. Havaintomatriisi on sama kuin tutkimusaineisto (Vilkkä, 2007, s. 105).

Tutkimusaineistoa käsiteltiin monipuolisesti erilaisilla menetelmillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen muuttujia muutettiin visuaaliseen muotoon sekä sen tueksi kerättiin erilaisia kuvaavia tunnuslukuja. Toisen tutkimuskysymyksen muuttujat käsiteltiin pääkomponenttianalyysin avulla. Sitä ennen en osaa sanoa -vastauksia käsiteltiin keskiarvoimputoinnilla. Lisäksi aineistosta poimittiin lineaariseen regressioanalyysiin sopivat muuttujat. Kolmannen tutkimuskysymyksen muuttujia käsiteltiin laadullisen teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

5.5.1 Tunnusluvut ja graafinen esittäminen

Yliopisto-opiskelijoiden kokeman kielihäpeän voimakkuutta ja sen vaihtelua lähetettiin havainnollistamaan kuvailevan analyysin menetelmien avulla. Kyselylomakkeen kysymyksessä 27 (liite 1) kysyttiin ”Kuinka paljon koet yliopisto-opiskelijana kielihäpeää englannin kielen parissa?”. Vastauksia kerättiin asteikolla 1–10. Vastausvaihtoehto ”En koe lainkaan kielihäpeää” sai arvon 1. Puolestaan vaihtoehto ”Koen erittäin paljon kielihäpeää” sai arvon 10. Muut vaihtoehdot jakautuivat näiden kahden välille. Muita arvoja ei erikseen lomakkeella sanallisesti määritely. Niiden arviointi jäi vastaajan oman tulkinnan ja arvioinnin varaan. Vastausmäärien jakautumista havainnollistamaan muodostettiin frekvenssijakaumaa kuvaava yksinkertainen pylväskaavio. Pylväsdigrammin yhteydessä jakauma kannattaa esittää prosenttiosuuksina, koska eri ryhmien osuudet ovat yleensä lukijan helpommin tulkittavissa kuin pelkät frekvenssiluvut (Tähtinen ym., 2020, s. 95). Näin myös tässä tutkielmassa tehtiin. Lisäksi muuttujalle laskettiin tunnusluvuiksi keskiarvo, mediaani, moodi ja keskihajonta. Pylväskaavio, prosenttiosuudet ja tunnusluvut on esitetty tuloksien yhteydessä alaluvussa 6.1.

5.5.2 Pääkomponenttianalyysin toteuttaminen

Kyselylomakkeella esitettiin yhteensä 61 eri väittämää, jotka mittasivat eri näkökulmista yliopisto-opiskelijoiden englannin ja suomen kielen käyttämistä sekä kielihäpeän kokemuksia. Väittämistä muodostettiin kyselylomakkeelle seuraavat kysymyspatteristot: englannin kielen ja suomen kielen asema Suomen yliopistoissa ja akateemisessa toimintaympäristössä (21_A-21_K), englannin kielen koetut vaikutukset omiin opintoihin ja

opinnoissa tehtäviin valintoihin (22_A-22_J), suomen ja englannin kielillä opiskelu (23_A-23_Q), englannin kielen oppiminen ja osaaminen (24_A-24_N) ja kokemukset kielihäpeästä englannin kielen parissa (26_A-26_J). Kaikki väittämät on esitetty liitteessä 1. Väittämien suuren määrän seurauksena kerätyn tiedon tiivistäminen oli tarpeellista.

Pääkomponenttianalyysin avulla pyrittiin tiivistämään muuttujien määrää teoreettisesti mielekkäiksi kokonaisuuksiksi analyysin helpottamiseksi. Tässä tutkielmassa mukana olevat väittämät on kerätty samalla 5-portaisella Likert-asteikolla ja vastauksia on jokaisessa väittämässä riittävästi (>100) eli minimiehtojen voidaan todeta toteutuvan.

Alkuun lähdettiin rajaamaan väittämiä tutkimalla sitä, olivatko ne riittävän normaalisti jakautuneita. Normaalijakaumatestaus toteutettiin SPSS-ohjelman avulla. Formaalien normaalisuustestien, kuten Shapiro-Wilkin ja Kolmogorov-Smirnovin testien, osalta raportointi on tässä kohtaa turhaa muuttujien ollessa Likert-asteikolla mitattuja.

Normaalisuustestit testaavat nollahypoteesia, jonka mukaan muuttuja on jakautunut täsmälleen normaalisti, ja Likert-muuttujien osalta tämä tiedetään välttämättä epätodeksi. Siksi siirryttiin tarkastelemaan suoraan muuttujien vinoutta ja huipukkuutta. Mukaan valikoitiin väittämiä, jotka olivat riittävän normaalisti jakautuneina vinouksien ja huipukkuuksien itseisarvojen ollessa alle kaksi. Arvot välillä -2 ja +2 ovat hyväksyttäviä monissa tapauksissa, varsinkin suurissa otoksissa (Hatem ym., 2022). Tämän perusteella rajattiin pois 11 väittämää: 21_B, 21_C, 21_D, 21_E, 21_G, 21_I, 22_D, 23_C, 23_K, 24_G ja 24_J.

Riittävän normaalisti jakautuneita väittämiä (50 kpl) lähdettiin tarkastelemaan tarkemmin korrelaatiomatriisien avulla. Korrelaatiomatriisin avulla tarkistettiin, että mukaan valikoituvat muuttujat korreloivat $\pm 0,3-0,9$ välillä vähintään jonkin toisen muuttujan kanssa. Muuttujista yhteensä 43 korreloi riittävän vahvasti ($r > 0.3$) vähintään yhden toisen mukana olleen muuttujan kanssa. Väittämistä jouduttiin poistamaan tässä kohtaa 21_J, 22_I, 22_J, 23_D, 23_I, 23_N ja 24_M, sillä ne eivät korreloineet riittävän vahvasti yhdenkään toisen muuttujan kanssa.

Tämän jälkeen suoritettiin ensimmäinen pääkomponenttianalyysi SPSS-ohjelmassa. Tämän yhteydessä tehtiin eri testejä, joiden avulla testattiin väittämien sopivuutta lopulliseen pääkomponenttianalyysiin. Alkuun tarkastettiin muuttujien MSA (*Measure of Sampling Adequacy*) -arvot. Näiden tilastollisten indeksien avulla arvioidaan, kuinka hyvin yksittäinen muuttuja soveltuu pääkomponenttianalyysiin. MSA-arvo vaihtelee välillä 0–1. Kaiser ja Rice

(1974) ovat asettaneet raja-arvoksi 0.5, jonka alittavat muuttujat eivät sovellu analyysin tekemiseen. Raja-arvon alittavat muuttujat tulisi poistaa analyysistä, sillä ne eivät korreloi riittävästi muiden muuttujien kanssa ja täten heikentävät komponentin muodostumista. (Lorenzo-Sea & Ferrando, 2021, s. 298; Kaiser & Rice, 1974.) MSA-arvot olivat kaikilla muuttujilla yli 0.5 eli sen perusteella kaikki muuttujat sosisivat mukaan pääkomponenttianalyysiin. Tämän jälkeen tarkasteltiin 43 muuttujan sopivuutta niiden kommunaliteettien arvojen perusteella. Kommunaliteettien kynnsarvoksi asetettiin 0.5. Muuttujista 21_A, 21_K, 22_G, 22_H, 23_B, 23_O, 23_P, 26_E ja 26_I olivat alle 0.5 eli ne eivät selittäneet muuttujaa riittävän hyvin ja ne päätettiin poistaa. Tämän jälkeen pääkomponenttianalyysi uusittiin 34 muuttujalla. Tällä kertaa sekä MSA-arvot ja kommunaliteetit olivat kaikilla muuttujilla raja-arvot ylittäviä. Tämän jälkeen tarkasteltiin vielä pääkomponenttianalyysin muuttujien Varimax-rotatoidut lataukset. Näistä neljä muuttujaa latautui tasaisen heikosti useampaan pääkomponenttiin ($\pm 0,332-0,463$ välillä), joten muuttujat 22_E, 22_F, 23_J ja 24_H päätettiin vielä poistaa analyysistä.

Tämän jälkeen tehtiin lopullinen pääkomponenttianalyysi 31 muuttujalla. Kerätty otos ($N = 758$) on vähintään viisi kertaa suurempi kuin analysoitavien muuttujien määrä. Aineiston soveltuvuuden pääkomponenttianalyysiin osoittivat tilastollisesti merkitsevä Bartlettin testin tulos ($p < 0.001$) sekä varsin suuri KMO-arvo (0.95). Pääkomponenttianalyysin tulosten perusteella päädyttiin muodostamaan seitsemän pääkomponenttia. Yliopisto-opiskelijoiden suhtautuminen englannin ja suomen kieleen -pääkomponenttiratkaisun Varimax-rotatoidut lataukset ja kommunaliteetit ($= h^2$) sekä pääkomponenttien ominaisarvot ja selitysosuudet ovat nähtävillä taulukossa 2.

Taulukko 2. Pääkomponenttiratkaisun Varimax-rotatoidut lataukset ja kommunaliteetit

Pääkomponentit	1	2	3	4	5	6	7	h^2
<i>Kaipaisin enemmän tukea englannin kielellä opiskeluun.</i>	.685							.610
<i>Minun on helppo ymmärtää englantia kuuntelemalla.</i>	-.709							.665
<i>Minun on helppo ymmärtää lukemiani englanninkielisiä tekstejä</i>	-.647							.661
<i>Minusta on helppoa kirjoittaa englanniksi</i>	-.768							.760
<i>Minusta on helppoa puhua englanniksi.</i>	-.825							.785
<i>Kykenisin käymään työpalaverin englanniksi</i>	-.740							.705
<i>Koen olevani omassa ikäryhmässäni keskivertoa parempi englannin kielen taitaja.</i>	-.791							.737
<i>Koen olevani omassa ikäryhmässäni keskivertoa heikompi englannin kielen taitaja.</i>	.833							.786
<i>Koen, että minun pitäisi osata yliopisto- opiskelijana paremmin englantia, varsinkin jos vertaan osaamistani muihin opiskelijoihin.</i>	.752							.664
<i>Koen voimakasta osaamattomuutta englannin kielen parissa.</i>	.860							.794
<i>Minua hävettää puhua englanniksi.</i>	.831							.800
<i>Minua hävettää kirjoittaa englanniksi.</i>	.789							.700
<i>Piilotan tietoisesti muilta omaa kielihäpeääni englannin kielen suhteen.</i>	.733							.629
<i>Yritän viimeiseen asti välttää tilanteita, joissa joudun itse kommunikoidaan englanniksi.</i>	.812							.756
<i>Ahdistan ympäristössä, jossa pitää kommunikoida englanniksi.</i>	.843							.791
<i>Koen ahdistusta siitä, etten voi ilmaista itseäni niin hyvin englanniksi kuin haluaisin.</i>	.771							.739
<i>Koen ahdistusta siitä, että minun pitäisi yliopisto-opiskelijana osata huomattavasti paremmin englantia kuin mitä todellisuudessa osaan.</i>	.849							.803
<i>Omaa opiskelualaa valitessani (ennen opintoja) rajasin pois sellaiset tutkinnot, joissa on paljon opetusta englanniksi.</i>		.822						.897
<i>Omaa opiskelualaa valitessani (ennen opintoja) rajasin pois sellaiset tutkinnot, joissa on paljon luettavaa materiaalia englanniksi.</i>		.818						.874
<i>Omaa pääainetta valitessani (ennen opintoja tai opintojen aikana) rajaen tai rajasin pois ne pääaineet, joissa on paljon opetusta englanniksi.</i>		.830						.871
<i>Minusta on tärkeää, että saan palauttaa opintosuoritukseni halutessani suomeksi.</i>			.668					.592
<i>Haluaisin saada enemmän opetusta suomeksi.</i>			.754					.694
<i>Haluaisin saada enemmän opetusmateriaalia (esim. tenttikirjat, luentojen materiaalit) suomeksi.</i>			.825					.764
<i>Käytän pitkälti suomenkielisiä lähteitä.</i>				.819				.785
<i>Käytän pitkälti englanninkielisiä lähteitä.</i>				-.847				.814
<i>Haluaisin saada enemmän opetusta englanniksi.</i>					.835			.779
<i>Haluaisin saada enemmän opetusmateriaalia (esim. tenttikirjat, luentojen materiaalit) englanniksi.</i>					.864			.797
<i>Englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa minun on helpompi ymmärtää muiden puhetta kuin tuottaa itse puhetta.</i>						.872		.820
<i>Englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa minun on helpompi ymmärtää muiden kirjoittamia viestejä kuin kirjoittaa viestejä itse.</i>						.720		.713
<i>Tutkijat ja yliopistot saavat mainetta suomenkielisellä tutkimuksella.</i>							.784	.657
<i>Suomen kieli on akateeminen kieli.</i>							.821	.702
Ominaisarvo	14.14	2.44	1.68	1.41	1.29	1.18	1.01	
Selitysaste %	45.61	7.87	5.42	4.56	4.15	3.80	3.26	
Kumulatiivinen selitysaste % (Pääkomponentit 1–7)				74.66				
Kumulatiivinen selitysaste % (Pääkomponentit 1–3)		58.90						

Kuten taulukossa esitetyistä kommunaliteeteista nähdään, saatu pääkomponenttiratkaisu selittää selvästi yli 50 prosenttia kaikkien muuttujien vaihtelusta. Jokaisen pääkomponentin ominaisarvo on yli yksi, ja ratkaisu selittää yli 74 prosenttia muuttujien kokonaisvaihtelusta. Yksittäisistä pääkomponenteista vain pääkomponenttien 1–3 selitysosuudet ovat yli 5 prosenttia, johon tulisi pyrkiä. Siksi pääkomponentit 4–7 jätetään jatkoanalyysin ulkopuolelle. Tämä on mahdollista, sillä pääkomponentit 1–3 selittävät silti yhdessä 58,9 prosenttia eli yli tarvittavan 50 prosenttia.

Jatkoanalyysiin valitaan mukaan kolme ensimmäistä pääkomponenttia: englannin kompetenssi, englannin välttely ja suomeksi opiskelu. Ensimmäinen pääkomponentti ”Englannin kompetenssi” kuvaa yliopisto-opiskelijoiden kokemusta ja tunnetta omasta englannin kielen osaamisesta. Toinen pääkomponentti ”Englannin välttely” kuvaa yliopisto-opiskelijan taipumusta vältellä tietoisesti englanninkielisiä asioita tai tilanteita. Kolmas pääkomponentti ”Suomeksi opiskelu” kuvaa yliopisto-opiskelijan halukkuutta opiskella suomen kielellä. Taulukossa 3 esitellään kaikki saadut pääkomponentit.

Taulukko 3. Pääkomponentit

	<i>Pääkomponentin nimi</i>	<i>Mitä pääkomponentti kuvastaa</i>	<i>Otetaanko mukaan jatkoanalyysiin</i>
<i>Pääkomponentti 1</i>	Englannin kompetenssi	Kuvaa yliopisto-opiskelijan kokemusta ja tunnetta omasta englannin kielen osaamisesta. Komponentti heijastaa opiskelijan kokonaisvaltaista suhdetta englannin kieleen ja siihen liittyvään osaamiseen ja tunteisiin.	Kyllä
<i>Pääkomponentti 2</i>	Englannin välttely	Kuvaa yliopisto-opiskelijan taipumusta rajata pois sellaiset asiat sekä välttää tilanteita, joissa englannin kieli on merkittävässä roolissa.	Kyllä
<i>Pääkomponentti 3</i>	Suomeksi opiskelu	Kuvaa yliopisto-opiskelijan halua opiskella suomen kielellä.	Kyllä
<i>Pääkomponentti 4</i>	Lähdemateriaalin kieli	Kuvaa yliopisto-opiskelijan kielivalintaa opintojen lähdemateriaalien suhteen. Kuvastaa, käyttääkö opiskelija ensisijaisesti suomenkielisiä vai englanninkielisiä materiaaleja opinnoissaan.	Ei
<i>Pääkomponentti 5</i>	Englanniksi opiskelu	Kuvaa yliopisto-opiskelijan halua lisätä englanninkielisen opetuksen ja materiaalin määrää opinnoissa.	Ei
<i>Pääkomponentti 6</i>	Passiivinen kielitaito	Kuvaa ilmiötä, jossa passiivinen kielitaito (kuuntelu ja lukeminen) ovat vahvempia kuin aktiivinen (puhuminen ja kirjoittaminen).	Ei
<i>Pääkomponentti 7</i>	Kansallinen tiedekieli	Kuvaa yliopisto-opiskelijan uskoa suomen kielen asemasta akateemisessa- ja tiedeyhteisössä.	Ei

5.5.3 En osaa sanoa -vastaukset

Vaikka joissain tapauksissa ”En osaa sanoa” eli EOS-vaihtoehdot voidaan muuttaa perustellusti neutraaleiksi vaihtoehdoiksi, Vehkalahden mukaan (2014, s. 83) EOS-vastauksia ei saisi käsitellä automaattisesti neutraaleina vaihtoehtoina. Lisäksi EOS-vastauksia ei voida pitää puuttuvina tietoina, sillä ne usein sisältävät informatiivista arvoa, toisin kuin aidosti puuttuvat havainnot. Tässä tutkielmassa jokaiseen väittämään tuli antaa vastaus, sillä kaikki kysymykset avointa kysymystä lukuun ottamatta oli asetettu kyselylomakkeella pakollisiksi. Vastausvaihtoehdot olivat ”täysin samaa mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä”, ”ei samaa eikä eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”täysin eri mieltä” ja ”en osaa sanoa”. EOS-vastausta ei pidetty tämän tutkielman kyselylomakkeen luomisessa neutraalina vaihtoehtona, sillä vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä” toimi sellaisena. Siksi EOS-vastauksien voidaan ajatella sisältävän erillistä informaatiota.

Keskiarvoimputointi on perinteinen ja yksinkertainen menetelmä käsitellä puuttuvia tietoja. Siinä puuttuva arvo korvataan kyseisen muuttujan havaittujen arvojen keskiarvolla (Baraldi & Enders, 2010, s. 11–12). Puuttuvien arvojen koodaamista muuttujan keskiarvolla voidaan perustella sillä, että tutkijalla ei ole etukäteen tietoa puuttuvan havainnon arvosta. Tällöin keskiarvo toimii yleensä parhaimpana arvauksena tässä tilanteessa. Lisäksi muuttujien käsittely keskiarvoimputoinnin avulla ei pienennä aineiston kokoa. (Hertel, 1976.)

Keskiarvoimputoinnin käyttämistä on laajasti kritisoitu ja sen käyttämisessä on havaittu tiettyjä ongelmia. Ensinnäkin se aliarvioi varianssia ja heikentää korrelaatioita. Koska puuttuvat arvot korvataan samalla lukuarvolla, vääristää se muuttujien jakaumia ja voi heikentää yleistä korrelaatioestimaattia. (Baraldi & Enders, 2010, s. 12.) Puuttuvat tiedot voivat olla MAR-tyyppisiä (*missing at random*), jolloin puuttumisen todennäköisyys liittyy muihin mitattuihin muuttujiin, mutta ei itse puuttuvan muuttujan arvoon. MAR-datalla keskiarvoimputointi voi tuottaa harhaisia keskiarvoestimaatteja. (Baraldi & Enders, 2010, s. 12.) Toisaalta keskiarvoimputointi voi johtaa vääristyneisiin assosiaatioihin jopa silloin, kun tiedot puuttuvat täysin satunnaisesti. Tällöin puhutaan MCAR-datasta (*missing completely at random*). (Donders, 2006, s. 1091.) Keskiarvoimputoinnin sijaan nykyaikaisempina ja luotettavampina menetelminä pidetään mallipohjaisia menetelmiä. Näitä ovat esimerkiksi suurimman uskottavuuden estimointi ja moni-imputointi. Nämä perustuvat menetelmällisesti todennäköisyysmalleihin ja hyödyntävät kaikkea kerättyä tietoa. Lisäksi molemmat menetelmät tuottavat harmittomia estimaatteja sekä MCAR- ja MAR-datalla. (Enders, 2010.)

Tässä tutkielmassa päädyin lopulta tekemään EOS-vastauksille keskiarvoimputoinnin väittämien jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Tähän päädyttiin, sillä ilman keskiarvoimputointia tehdyt testaukset tuottivat pääkomponentin osalta samankaltaisia tuloksia. Ainoastaan pääkomponentti 2 ja 4 olisi näiden tuloksien perusteella yhdistetty yhdeksi pääkomponentiksi. Näin ollen keskiarvoimputointi ei vaikuttanut suurilta osin pääkomponenttianalyysin tekemiseen tai siitä saataviin tuloksiin. Tämän lisäksi käsittelen ja analysoin seuraavaksi EOS-vastaukset erikseen omana kokonaisuutenaan. EOS-vastauksien erillinen käsittely on tarpeen, sillä EOS-vastaukset saattavat paljastaa tietoa esimerkiksi siitä, mistä teemoista yliopisto-opiskelijat eivät ole tietoisia tai mitä kyselyn väittämiä ei ole mahdollisesti ymmärretty.

Alkuun tarkastelen EOS-vastauksia kaikkien kyselyn väittämien osalta. Tässä tutkielmassa EOS-vastauksia tuli kokonaisuudessaan yllättävän paljon suhteessa vastaajamäärään (N = 758). EOS-vastauksien määrä vaihteli 0–350 välillä väittämästä riippuen. Yli 50 EOS-vastausta oli 12 muuttujalla. Kolmella väittämällä oli yli 100 EOS-vastausta. Nämä väittämät olivat 23_P ”Minulla on mahdollista saada yliopistossani tukea englannin kielellä opiskeluun” (n = 350), 21_F ”Tutkijat ja yliopistot saavat mainetta suomenkielisellä tutkimuksella” (n = 204) ja 23_O ”Omaa oppimistani helpottaisi, jos voisin opiskella englanninkielisiä materiaaleja muiden opiskelijoiden kanssa esim. lukupiirissä” (n = 103). On huomionarvoista havaita, että lähes puolet kyselyyn vastanneista yliopisto-opiskelijoista eivät tiedä, onko heidän mahdollista saada yliopistossa tukea vieraalla kielellä opiskeluun. Lisäksi reilu neljännes vastaajista ei osaa sanoa sitä, onko yliopistojen tai tutkijoiden mahdollista tehdä suomenkielisellä tutkimuksella itseään tunnetuksi.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin niiden väittämien EOS-vastaukset, joiden väittämät päätyivät kolmeen lopulliseen pääkomponenttiin ”englannin kompetenssi”, ”englannin välttely” ja ”suomeksi opiskelu”. EOS-osuudet sekä kaikkien väittämien vastaajien lukumäärät on esitetty liitteessä 5. Vastaajista 8,2 prosenttia (n = 62) ei osannut sanoa, haluaisivatko he saada enemmän opetusta suomeksi (23_E). Tämä voi mahdollisesti johtua kielten välisestä ristiriidasta. Opiskelija saattaa esimerkiksi arvottaa englannin akateemisesti arvostetummaksi kieleksi, kun taas suomen kielen itselleen helpommaksi opiskella. Yhteensä 7,5 prosenttia (n = 57) ei osannut sanoa, kaipaisiko he enemmän tukea englannin kielellä opiskeluun (23_Q). Tämä voi johtua esimerkiksi yliopisto-opiskelijan epävarmuudesta omasta kielitaidostaan. Opiskelija ei ehkä tiedä, riittääkö hänen englannin kielen osaaminen vai tarvitsisiko hän siihen oikeasti tukea. Myös se, että tuen muotoa ei ole väitteessä tarkennettu, voi vaikuttaa EOS-

vastauksiin. Kyselyyn vastanneista yliopisto-opiskelijoista 5,1 prosenttia ei osannut sanoa, kokevatko he olevansa omassa ikäryhmässään keskivertoa parempia englannin kielen taitajia (24_K). EOS-vastaukset voivat johtua siitä, ettei keskivertoa ole määritelty selkeästi esimerkiksi kouluarvosanojen, CEFR-tason tai muiden vertailukelpoisten mittareiden avulla. Eniten EOS-vastauksia keränneitä väittämiä tuntuu yhdistävän muilta saatava tuki ja sosiaalinen vertailu muihin. Jatkoanalyysiin mukaan valittavat pääkomponentit koostuivat yhteensä 12 väittämästä. Näistä neljään yksikään vastaaja ei valinnut EOS-vaihtoehtoa. Näitä olivat väittämät 24_B ”Minun on helppo ymmärtää lukemiani englanninkielisiä tekstejä”, 24_D ”Minusta on helppoa puhua englanniksi”, 26_B ”Minua hävettää kirjoittaa englanniksi” ja 26_F ”Yritän viimeiseen asti välttää tilanteita, joissa joudun itse kommunikoidaan englanniksi”. Näitä kaikkia yhdistää omat tuntemukset ja subjektiiviset ajatukset omasta kielitaidosta. Väittämiin, jotka koskevat vain omaa itseä, on usein helpompi vastata kuin sellaisiin, jotka edellyttävät vertailua muihin tai toimia muilta.

5.5.4 Lineaarisen regressioanalyysin muuttujat ja oletuksien testaaminen

Toisessa tutkimuskysymyksessä lähdettiin selvittämään kielihäpeän kokemiseen vaikuttavia tekijöitä lineaarisen regressioanalyysin avulla. Tähän selittäviksi muuttujiksi otettiin mukaan yliopisto-opiskelijoiden ikä, sukupuoli, opiskelema koulutusala, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso, englannin kompetenssi, englannin välttely ja suomeksi opiskelu. Regressioanalyysin yhtenä käyttöehtona on, että käytettävät muuttujat ovat dummy-muuttujia tai välimatka-, suhde- tai järjestysasteikollisia muuttujia. Siksi osaa muuttujista tuli käsitellä, jotta ne sopivat regressioanalyysin tekemisen. Näitä olivat kategoriset muuttujat eli sukupuoli, koulutusala, englannin kielen päättöarvosana ja vanhempien koulutustaso. Ikä-muuttujaa sekä pääkomponentteina saatuja englannin kompetenssia, englannin välttelyä ja suomeksi opiskelua pystyttiin käyttämään suoraan sellaisinaan.

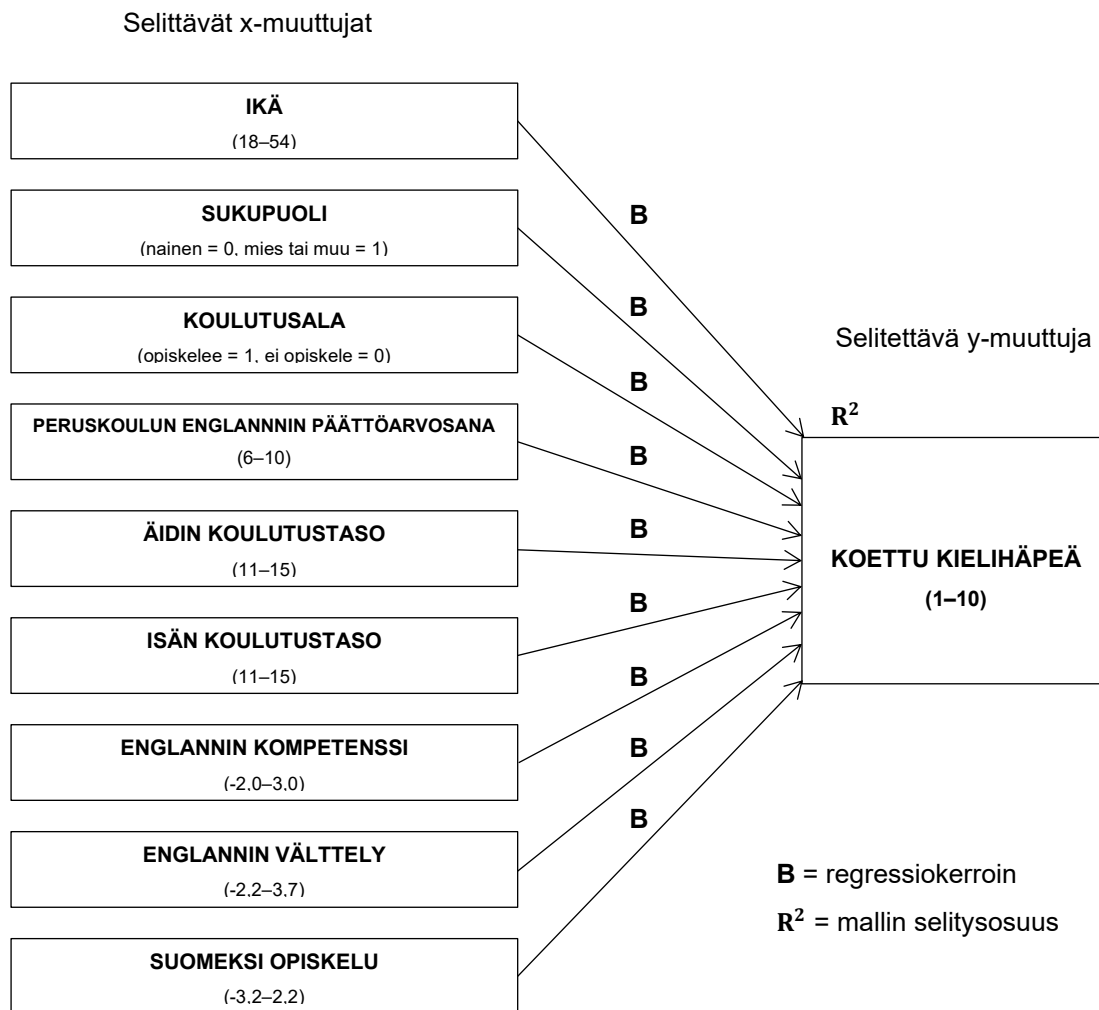
Sukupuoli-muuttujan osalta mies, joku muu ja en osaa sanoa -vaihtoehdot yhdistettiin. Tällöin saatiin luotua sukupuolen osalta uusi dummy-muuttuja: 0 = naiset (n = 580) ja 1 = miehet ja muut (n = 178).

Koulutusalojen osalta luotiin neljälle suurimmalle koulutusosalalle (luonnontiede, n = 231; humanistiset alat, n = 142; kasvatusalat, n = 138 ja yhteiskunnalliset alat, n = 92) uudet dummy-muuttujat. Loput jäljelle jääneet koulutusalat yhdistettiin omaan ”muu koulutusala” dummy-muuttujaan niiden vastaajamäärien ollessa sen verran pieniä.

Englannin kielen päättöarvosana -muuttujan kohdalla arvosanat 4–6 ja vastausvaihtoehto ”en halua kertoa” yhdistettiin yhdeksi luokaksi ”6, alle tai muu” (n = 23) niiden vähäisen vastaajamäärän takia. Arvosanat 7 (n = 52), 8 (n = 141), 9 (n = 286) ja 10 (n = 256) säilytettiin sellaisinaan.

Vanhempien koulutustason osalta sekä äidin että isän koulutustasot transformoitiin vastaamaan opiskeluvuosien ohjeellista minimimäärää. Opiskeluvuosien määrät olivat seuraavat: ei koulutusta 0–11 vuotta (äidit, n = 26; isät, n = 59), ylioppilastutkinto ja ammattitutkinto 12 vuotta (äidit, n = 248; isät, n = 302), opistoasteen koulutus 14 vuotta (äidit, n = 73; isät, n = 43), korkeakoulukoulutus 15 vuotta (äidit, n = 400; isät, n = 324). Ei tietoa - vastaukset käsiteltiin puuttuvina tietoina.

Näiden muuttujien avulla toteutettiin regressioanalyysi, jossa yliopisto-opiskelijoiden kokeman kielihäpeän voimakkuutta selitettiin iällä, sukupuolella, koulutuslallalla, peruskoulun englannin päättöarvosanalla, vanhempien koulutustasolla, englannin kompetenssilla, englannin välttelyllä ja suomeksi opiskelulla. Nämä on esitetty regressioanalyysiä kuvaavassa kuviossa 7.



Kuvio 7. Regressioanalyysin selittävät ja selitettävä muuttuja.

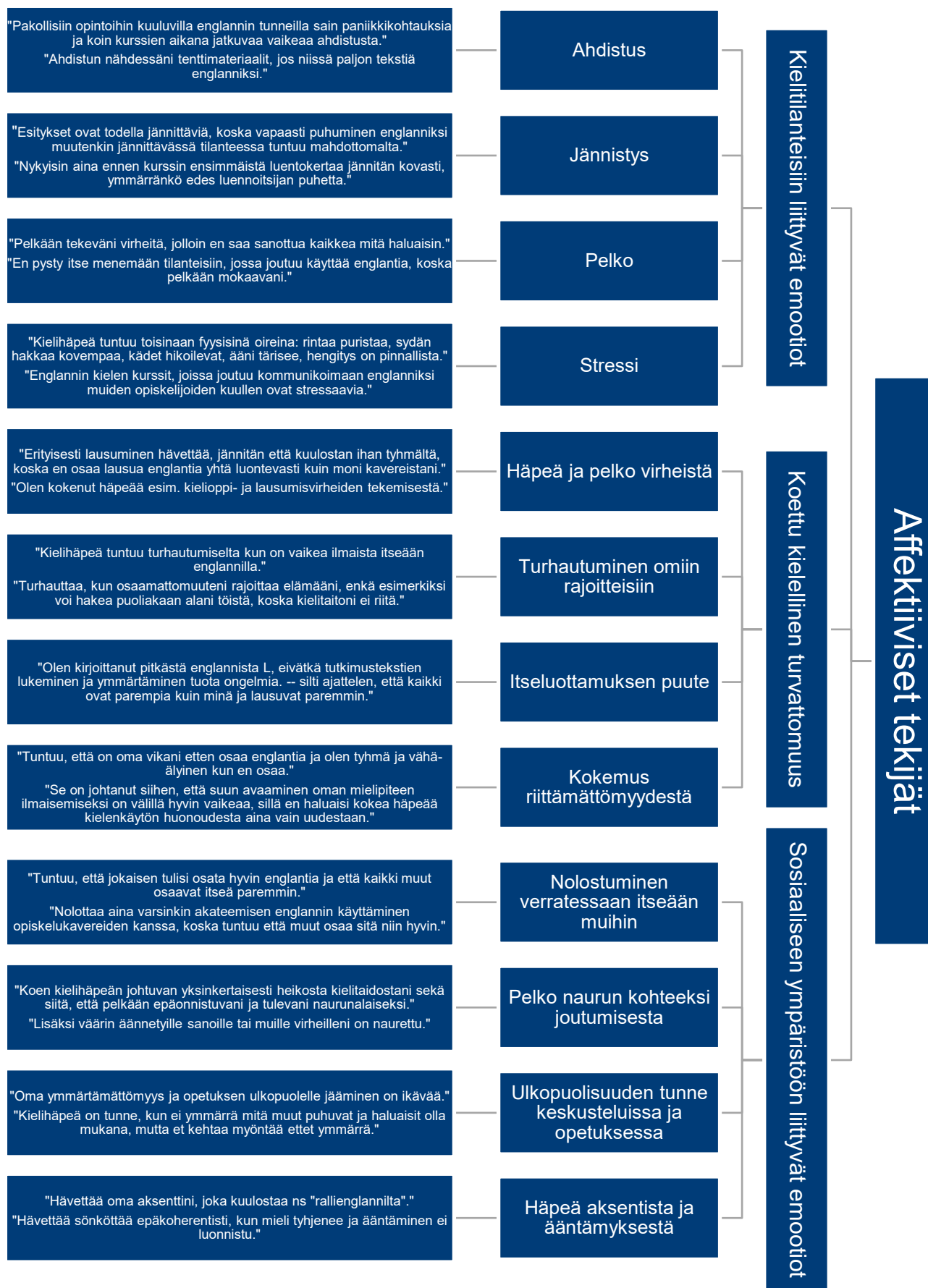
5.5.5 Laadullinen aineisto

Aloitin laadullisen aineiston analyysin lukemalla kaikki avoimen kysymyksen (liite 1 kysymys 28) vastaukset kertaalleen läpi. Näin sain rakennettua kokonaiskuvan laadullisesta aineistosta. Aineiston ollessa suhteellisen laaja, päädyin rajaamaan tarkasteltavaa aineistoa. Lopulliseen tarkempaan analyysiin rajasin niiden opiskelijoiden vastaukset, jotka olivat arvioineet kokevansa kielihäpeää lukuarvoilla 7–10 (asteikolla 1–10 mitattuna). Myös loppuista asteikolla 1–6 mitatuista avovastauksista etsittiin suurimmat yhdistävät tekijät. Nämä on esitetty muiden tuloksien yhteydessä.

Rajatun aineiston lukemisen yhteydessä tein muistiinpanoja havaitsemistani kielihäpeää aiheuttaneista tekijöistä. Tämän jälkeen värikoodasin näistä tekijöitä sen mukaan, kuuluivatko ne affektiivisiin, konatiivisiin, kognitiivisiin tai muihin tekijöihin. Värikoodatut aineiston

osiot siirsin omiin tiedostoihin, mikä helpotti jatkotyöskentelyä niiden parissa. Luin poimittujen sitaattien listaa ja lähdin yhdistämään eli klusteroimaan samaa aihetta koskevia tekijöitä yhteisen alaluokan alle. Tämän jälkeen yhdistelin niitä vielä sopivien yläluokkien alle. Näin sain aineistoni teemoitettua helpommin käsiteltäväksi kokonaisuudeksi. Tämän jälkeen tarkastelin aineistosta löytyneitä tekijöitä ja niiden suhdetta toisiinsa ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Aineiston klusteroinnin jälkeen siirryin abstrahoimaan aineistoa. Käsitteiden muodostamisessa tutkielman teoriapohja toimi tärkeässä roolissa.

Kuviossa 8 havainnollistan aineiston ryhmittelyä ja käsitteellistämistä osana kielihäpeää aiheuttavien tekijöiden esille nostamista. Esimerkissä olen nostanut esille affektiiviset tekijät. Vasemmassa reunassa on poimittuja sitaatteja aineistosta, jotka luokittelin alaluokiksi. Alaluokkia yhdistelemällä loin laajempia yläluokkia, joita yhdisti lopulta yhdistävänä luokkana joko affektiivinen, konatiivinen, kognitiivinen tai muu yhdistävä tekijä.



Kuvio 8. Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista kielihäpeää aiheuttavista affektiivisistä tekijöistä.

6 Tulokset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kokevatko suomalaiset yliopisto-opiskelijat kielihäpeää englannin kielen parissa. Lisäksi haluttiin selvittää, millaiset tekijät korreloivat tilastollisesti merkitsevästi koetun kielihäpeän kanssa sekä millaisia yhdistäviä affektiivisia, konatiivisia ja kognitiivisia kokemuksia kielihäpeää kokevien opiskelijoiden kirjoittamista vastauksista on havaittavissa.

Tutkielmassa analysoitiin yliopisto-opiskelijoille suunnatulla kyselylomakkeella kerättyä aineistoa (N = 758). Aineistosta tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielestä ja sen käyttämisestä. Lisäksi tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden kokeman kielihäpeän voimakkuutta. Aineistosta pyrittiin löytämään kielihäpeää kokevia yhdistäviä tekijöitä taustakysymysten ja avoimeen kysymykseen saatujen vastauksien avulla. Analyyseja tehtiin frekvenssianalyysin lisäksi lineaarisella monimuuttujaregressioanalyysillä ja teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyyseissa tarkasteltiin koetun kielihäpeän esiintymisen voimakkuutta sekä mitkä tekijät olivat yhteydessä koettuun kielihäpeään englannin kielen parissa.

Tuloksia tarkasteltaessa on pidettävä mielessä, että tässä tutkielmassa käytettyä termiä ”kielihäpeä” on tutkittu suhteellisen vähän. Sitä huomattavasti enemmän tutkittuja vieraaseen kieleen kohdistuvia negatiivisia tunnetiloja ovat kieliahdistus (*foreign language anxiety*) ja kieleen liittyvä pelko (*xenoglossophobia, fear in foreign language learning*). Tuloksien tulkintaan vaikuttaa myös se, että nämä tunnetilat sekoittuvat helposti toisiinsa ja ihmiset kokevat eri tunnetiloja eri tavoin. Siksi erityisesti avoimissa vastauksissa on hyvä huomioida se, että osa puhuu kielihäpeän lisäksi myös muista vieraiden kielen parissa esiintyvistä tunnekokemuksista.

6.1 Kielihäpeän voimakkuuden esiintyminen yliopisto-opiskelijoilla

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä kysyttiin, kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa. Kaikkien kysymysten yhteenlaskettu keskiarvo oli 3,9, mediaani 3, moodi 1 ja keskihajonta 2,9. Yliopisto-opiskelijoiden arviot oman kielihäpeänsä kokemisen tasoista on esitetty tarkemmin kuviossa 9.

Kuvion 9 pylväsdiagrammista voidaan havaita, että selvä enemmistö ei tunne kokevansa lainkaan kielihäpeää. Yli 27 prosenttia on antanut arviot 1 eli ”en koe lainkaan kielihäpeää”.

Vastaavasti arvon 10 eli ”koen paljon kielihäpeää” on antanut 3,7 prosenttia vastaajista. Näin ollen vastaajien joukossa esiintyy myös voimakasta kielihäpeää. Tarkastellaan seuraavaksi vastaajamäärien muutosta x-akselilla vasemmalta oikealle, jolloin kielihäpeän kokemuksen voimakkuus kasvaa sitä mukaan, mitä isompiin lukuarvoihin päästään. Arvosta 1 kohti arvoa 5 siirryttäessä voidaan havaita laskua vastaajamäärissä. Puolestaan arvosta 5 kohti arvoa 7 siirtyessä nähdään vastaajamäärissä jonkin verran kasvua. Arvosta 7 arvoa 10 kohti siirryttäessä vastaajien määrä kääntyy jälleen laskuun. On huomion arvoista, että keskivaiheilla oleva lukuarvo 5 oli kerännyt kaikista vähiten vastauksia (3,2 %). Tämä nostaa esille ajatuksen siitä, että kielihäpeää todennäköisemmin tuntee melko voimakkaasti tai ei tunne lainkaan.



Kuvio 9. Yliopisto-opiskelijoiden itsearviointina arvioiman kielihäpeän voimakkuuden jakauma.

Näiden tietojen pohjalta voidaan päätellä, että suurin osa vastaajista kokee jonkinasteista tai ei lainkaan kielihäpeää, kun taas vain pieni osa kokee erittäin voimakasta kielihäpeää. Karkeasti arvioituna voidaan jakaa vastaajat eri ryhmiin: arvion 1 antaviin eli ei kielihäpeää kokeviin (27,2 %), arvion 2–4 antaviin eli heikosti kielihäpeää kokeviin (37,3 %), arvion 5–7 antaviin eli kohtalaisesti kielihäpeää kokeviin (19,7 %) ja arvion 8–10 antaviin eli voimakasta kielihäpeää kokeviin (15,8 %). Vaikka iso osa vastaajista ei koe lainkaan kielihäpeää (27,2 %), merkittävä osa yliopisto-opiskelijoista kokee sitä eri asteilla (72,8 %). Tämä voi viitata siihen, että kielihäpeä on monille tunteena tuttu, vaikka se ei kosketa kaikkia yhtä voimakkaasti.

6.2 Kielihäpeän voimakkuuteen korreloivat tekijät

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta lineaarisella regressioanalyysillä kysymykseen siitä, vaikuttaako yliopisto-opiskelijan ikä, sukupuoli, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso, koulutusala tai yliopisto-opiskelijan ajatukset englannin ja suomen kielen käytöstä yliopisto-opiskelijan kokeman kielihäpeän voimakkuuteen. Tämän tutkimuksen osalta ollaan erityisesti kiinnostuneita siitä, miten valitut muuttujat ovat yhteydessä selitettävään muuttujaan eli kielihäpeään. Siksi tämän tutkielman osalta lineaarisen regression mallia ei suunniteltu minkään valmiin teorian pohjalta, vaan sitä lähestyttiin enemmän eksploraatiivisesti. Kysymystä lähdettiin tutkimaan selitettävällä muuttujalla K27, selittävän muuttujan K3, selittävien muuttujien K2, K7, K8, K11 ja K14 käsitellyillä versioilla sekä uusien pääkomponenttien ”englannin kompetenssi”, ”englannin välttely” ja ”opiskelu suomeksi” avulla.

Lineaarisen monimuuttujaregressioanalyysin aikana tarkistettiin, että kaikki sille ennakkoon asetetut käyttöehdot toteutuvat. Aineistossa oli 758 muuttujaa, joka täyttää yli 100 muuttujan havaintoaineiston kriteerin. Selittäviä muuttujia oli yhteensä 12, joten aineistoon kerättyjä vastauksia oli selvästi yli 10–20 kertaa enemmän kuin selittäviä muuttujia. Lisäksi selitettävä muuttuja on riittävän jatkuva, sillä kielihäpeä-muuttujaa on mitattu asteikolla 1–10. Lisäksi selittävät muuttujat ovat riittävän jatkuvia tai dummy-koodattuja muuttujia. Lineaarinen yhteys tarkistettiin sirontamatriisin avulla. Sirontamatriisi on esitetty liitteessä 4, liitekuviona 1. Sirontakuviossa residuaalit muodostivat homoskedastisen eli satunnaiselta vaikuttavan lineaarisen kuvion. Lineaarisen regression residuaalien normaalisuutta tarkastettiin histogrammin avulla. Histogrammi on esitetty liitteessä 4, liitekuviona 2. Pääosin jäännökset sijoittuvat histogrammissa nollan ympärille ja kuvio muistuttaa normaalijakauman muotoa. Kuvio on lievästi oikealle puolelle vinossa sen hännän ulottuessa kauemmaksi kuin vasemmalla puolella. Vasemmalla puolella olevat pylväät ovat kuitenkin hieman korkeampia. Eli kuvion voidaan todeta olevan riittävän normaalisti jakautunut. Kaikkien muuttujien VIF-luvut eli kolineaarisuuden arvot olivat alle 10 arvojen ollessa 1.04–1.76 välillä. Näin ollen voidaan todeta kaikkien käytön edellytyksien toteutuneen.

Toteutettu lineaarinen monimuuttujaregressioanalyysi selitti tilastollisesti erittäin merkitsevästi kielihäpeän voimakkuutta, $F(12; 718) = 245.92$; $p < 0.001$, korjattu selitysaste 0.80. Mallin korkea selitysaste tarkoittaa, että malliin sisältyvät muuttujat selittävät noin 80 prosenttia kielihäpeän voimakkuuden vaihtelusta. Selittävästä muuttujista sukupuoli ($p =$

0.002), englannin kompetenssi ($p < 0.001$), englannin välttely ($p < 0.001$) ja suomeksi opiskelu ($p < 0.001$) olivat tilastollisesti merkitseviä. Regressiokertoimet ja keskiarvot on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Yliopisto-opiskelijoiden kielihäpeän voimakkuutta selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset.

B = regressiokerroin; SE = keskiarvo; β = standardoitu regressiokerroin

	B	SE	β	t	p
Vakio	4.14	0.80		5.15	< 0.001
Ikä	-0.01	0.01	-0.01	-0.58	0.564
Sukupuoli (0 = nainen, 1 = mies tai muu)	-0.36	0.12	-0.05	-3.14	0.002
Peruskoulun englannin kielen päättöarvosana	0.04	0.06	0.02	0.77	0.441
Äidin koulutustaso	0.01	0.04	0.01	0.18	0.861
Isän koulutustaso	-0.04	0.04	-0.02	-1.14	0.256
Koulutusala: Luonnontieteet (0 = ei, 1 = kyllä)	-0.12	0.14	-0.02	-0.88	0.377
Koulutusala: Humanistiset alat (0 = ei, 1 = kyllä)	0.04	0.16	0.01	0.26	0.793
Koulutusala: Kasvatusalat (0 = ei, 1 = kyllä)	0.18	0.16	0.02	1.13	0.258
Koulutusala: Yhteiskunnalliset alat (0 = ei, 1 = kyllä)	0.09	0.17	0.01	0.51	0.608
Englannin kompetenssi	2.48	0.06	0.86	44.85	< 0.001
Englannin välttely	0.56	0.05	0.19	11.58	<0.001
Suomeksi opiskelu	0.36	0.05	0.12	7.30	<0.001
R^2	0.80				
Korjattu R^2	0.80				
F-testi	245.92; $p < 0.001$				

Tulokset osoittavat, että kaikista malliin syötetyistä muuttujista neljä olivat tilastollisesti merkitseviä ennustajia kielihäpeän voimakkuudelle. Englannin kompetenssi ennusti kielihäpeän voimakkuutta positiivisesti ($B = 2.48$, $SE = 0.06$, $\beta = 0.86$, $t = 44.85$). Tämä tarkoittaa, että englannin kompetenssin kasvu yhdellä yksiköllä lisää kielihäpeän voimakkuutta keskimäärin 2.48 yksikköä. Keskiarvo on hyvin pieni suhteessa regressiokertoimeen. Tämä kertoo erinomaisesta estimaatin tarkkuudesta. Standardoitu

kerroin osoittaa, että englannin kompetenssilla on mallin selvästi suurin vaikutus kielihäpeän voimakkuuteen.

Vastaavasti englannin välttely ennusti myös kielihäpeän voimakkuutta positiivisesti ($B = 0.56$, $SE = 0.05$, $\beta = 0.19$, $t = 11.58$). Näin ollen englannin välttelyn kasvu yhdellä yksiköllä lisää kielihäpeän voimakkuutta keskimäärin 0.56 yksikköä. Keskivirhe on pieni suhteessa regressiokertoimeen, mikä kertoo estimaatin hyvästä tarkkuudesta. Standardoitu kerroin viittaa pieneen tai keskisuureen vaikutukseen verrattuna muihin mallin ennustajiin.

Myös opiskelu suomeksi ennusti kielihäpeän voimakkuutta positiivisesti ($B = 0.36$, $SE = 0.05$, $\beta = 0.12$, $t = 7.30$). Tällöin suomeksi opiskelun kasvu yhdellä yksiköllä lisää kielihäpeän voimakkuutta keskimäärin 0.36 yksikköä. Keskivirhe on pieni, mikä kertoo luotettavasta estimaatista. Standardoitu vaikutus on pieni, mutta tilastollisesti hyvin varma. Suomeksi opiskelun vaikutus on kielihäpeän voimakkuuden kokemusta positiivisesti kasvattava, mutta vaikutus on selvästi maltillisempi kuin englannin kompetenssin ja englannin välttelyn vaikutukset.

Sukupuoli oli ainut tilastollisesti merkitsevä dummy-muuttuja ($B = -0.36$, $SE = 0.12$, $\beta = -0.05$, $t = 3.14$). Tämä voidaan tulkita niin, että miesten keskimääräinen kielihäpeän voimakkuus on 0.36 yksikköä pienempi kuin naisten, kun muut muuttujat pidetään vakiona. Vaikutuksen suuruus oli kuitenkin mallin pienin. Standardoitu kerroin osoittaa, että sukupuolen selitysvoima on vähäinen verrattuna muihin ennustajiin. Keskivirhe on kohtalainen suhteessa regressiokertoimeen. Tämä viittaa siihen, että estimaatti on kohtuullisen tarkka, mutta ei yhtä varma kuin mallin vahvimmalla muuttujalla.

Näiden tulosten perusteella englannin kompetenssi oli selkeästi vahvin kielihäpeän voimakkuuden ennustaja. Englannin välttely ja suomeksi opiskelu lisäsivät kielihäpeän voimakkuutta pienissä määrin. Sukupuolen vaikutus oli vähäinen, mutta tilastollisesti merkitsevä.

6.3 Kielihäpeää kokevia opiskelijoita yhdistäviä affektiivisia, konatiivisia ja kognitiivisia tekijöitä

Kielihäpeän kokemiseen vaikuttavia tekijöitä lähdettiin tutkimaan kolmannella tutkimuskysymyksellä eli *Minkälaiset affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset tekijät yhdistävät voimakkaasti kielihäpeää kokevia yliopisto-opiskelijoita?* Tähän kysymykseen lähdin etsimään vastausta kyselylomakkeella kerätystä laadullisesta aineistosta.

Kyselylomakkeella oli yksi avoin kysymys, jossa vastaajien oli mahdollista kertoa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan tutkimuksen kohteena olevasta kielihäpeästä. Vastaajille annettiin vapaa sana tähän kysymykseen vastaamisessa. Tässä tutkielmassa kyselyn avoimeen kysymykseen vastauksia tuli yhteensä 242. Näin ollen noin 32 prosenttia kyselyyn vastanneista vastasi avoimeen kysymykseen (n = 242). Vastauksista 239 liittyi tutkimusaiheeseen eli kielihäpeään. Muutamit vastaukset olivat enemmän palautetta kyselylomaketta tai tutkimusta kohtaan, joten ne rajattiin tarkastelun ulkopuolelle.

Tässä tutkielmassa oltiin kiinnostuneita erityisesti voimakasta kielihäpeää kokevien antamista vastauksista. Vastaajat olivat saaneet arvioida kyselyssä oman kielihäpeänsä voimakkuutta asteikolla 1–10 (1 = en koe lainkaan kielihäpeää – 10 = koen erittäin voimakasta kielihäpeää). Laadullisen aineiston osalta rajasin voimakkaan kielihäpeän kokemisen asteikolla arvoihin 7–10, jotka sijoittuvat noin korkeimpaan kolmannekseen. Näistä arvion 7–8 antaneiden avoimia vastauksia oli yhteensä 57 ja arvion 9–10 antaneita yhteensä 37. Lopullisen analyysin kohteena oli täten 94 vastausta, joiden pituus vaihteli muutamasta sanasta useaan kappaleen kirjoituksiin. Vastauksista lähdettiin etsimään ensisijaisesti kielihäpeää aiheuttavia affektiivisia, konatiivisia ja kognitiivisia tekijöitä teorian pohjalta. Myös muut vastauksissa korostuneet kielihäpeää aiheuttavat tekijät on esitelty omana ”Muut tekijät” ryhmänä. Kerätystä aineistosta on hyvä esittää tutkimusraportissa esiteltyjen teemojen käsittelyn yhteydessä katkelmia aineistosta eli sitaatteja. Näiden avulla tutkija voi havainnollistaa lukijalle sitä, mihin hän tekemänsä teemoittelun päätökset pohjaa. (Juhila, 2023.) Seuraavaksi esittelen alkuun kootut tulokset, jonka jälkeen keskustelutan tuloksia enemmän avoimista vastauksista esiin nostettujen sitaattien ja teorian kanssa.

Affektiivisiksi tekijöiksi vastauksista nimettiin kielitilanteisiin liittyvät muut tunteet, koettu kielellinen turvattomuus ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät emootiot. Konatiivisiksi tekijöiksi aineistosta poimittiin motivaation ja sitoutumisen puute, aktiivinen vieraan kielen välttely sekä osallistumattomuus. Kognitiivisiksi tekijöiksi nimettiin negatiiviset uskomukset ja sisäistetyt ajatusmallit, kognitiivinen kuormitus ja strategisen oppimisen haasteet. Myös muita kielihäpeää aiheuttavia yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia yhdistäviä tekijöitä löytyi vastauksista. Näitä olivat sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät, biologiset ja neuropsykologiset tekijät sekä yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät. Kaikki yliopisto-opiskelijoiden kokemuksista löytyneet tekijät on kuvattu taulukossa 5.

Taulukko 5. Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia kielihäpeää aiheuttavista tekijöistä.

Affektiiviset tekijät (tunnetekijät)	Konatiiviset tekijät (tahto- ja motivaatiotekijät)	Kognitiiviset tekijät (tiedolliset tekijät)	Muut tekijät (ulkoiset tekijät)
Kielitilanteisiin liittyvät muut tunteet <ul style="list-style-type: none"> → <i>Ahdistus</i> → <i>Jännitys</i> → <i>Pelko</i> 	Motivaation ja sitoutumisen puute <ul style="list-style-type: none"> → <i>Motivaation puute vieraan kielen parissa toimimiseen</i> → <i>Sitoutumisen puute kielen oppimiseen</i> → <i>Ristiriitaiset tai uupuvat tavoitteet</i> 	Negatiiviset uskomukset ja sisäistetyt ajatusmallit <ul style="list-style-type: none"> → <i>Perfektionistiset vaatimukset omalle kielitaidolle</i> → <i>Sisäistetty häpeä omasta aksentista ja ääntämyksestä</i> → <i>Negatiivinen itsereflektio ja itsearviointi</i> 	Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät <ul style="list-style-type: none"> → <i>Ryhmän kielitaso ja vertaispaine</i> → <i>(Kielten)opettajat</i> → <i>Yhteisön reaktiot virheisiin ja epätäydellisyyteen</i>
Koettu kielellinen turvattomuus <ul style="list-style-type: none"> → <i>Häpeä ja pelko virheistä</i> → <i>Turhautuminen omiin rajoitteisiin</i> → <i>Kokemus riittämättömyydestä</i> 	Aktiivinen vieraan kielen välttely <ul style="list-style-type: none"> → <i>Kielitilanteiden tietoinen välttely</i> → <i>Kielen käytön ulkoistaminen muille</i> 	Kognitiivinen kuormitus <ul style="list-style-type: none"> → <i>Korkea kognitiivinen kuormitus</i> → <i>Heikot kognitiiviset taidot</i> 	Biologiset ja neuropsykologiset tekijät <ul style="list-style-type: none"> → <i>Neurologiset vaikeudet</i> → <i>Häpeän fyysiset oireet</i>
Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät emotionit <ul style="list-style-type: none"> → <i>Nolostuminen verratessaan itseään muihin</i> → <i>Pelko naurun kohteeksi joutumisesta</i> → <i>Ulkopuolisuuden tunne keskusteluissa ja opetuksessa</i> 	Osallistumattomuus <ul style="list-style-type: none"> → <i>Passiivisuus kielen käyttämisessä</i> → <i>Ponnistelun välttely ja alisuoriutuminen</i> 	Strategisen oppimisen haasteet <ul style="list-style-type: none"> → <i>Heikot tai puutteelliset oppimisstrategiat</i> → <i>Kielelle altistumisen puute</i> 	Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät <ul style="list-style-type: none"> → <i>Kieliopinnoissa annettavan (pedagogisen) tuen puute</i> → <i>Normatiiviset odotukset</i>

6.3.1 Kielihäpeää aiheuttavat affektiiviset tekijät

Affektiivisten tekijöiden eli tunnetekijöiden joukkoon nimettiin ensimmäisenä yläluokkana kielitilanteisiin liittyvät muut tunteet. Tunne on monimerkityksellinen sana, joka kattaa mielensisäiset tietoiset tuntemukset ja kokemukset, tuntoaistin toiminnan sekä fysiologiset tunnereaktiot (Nummenmaa, 2017, s. 35). Aineistossa esiintyneet muut tunteet olivat pitkälti kielteisiä. Eniten mainittuja tunteita olivat alaluokiksi nimetyt ahdistus, jännitys ja pelko. Useat yliopisto-opiskelijat nostivat vastauksissa esille sen, miten kielihäpeää aiheuttavassa tilanteessa esiin nousseella tunteella oli suuri vaikutus omaan toimintaan tai käytökseen.

Kamalinta on, kun englannin opettaja ei puhu suomea ja en saa ilmaista itseäni, kun englannin puhumiseen liittyvä ahdistus huuhtoo kaikki sanat päästä siinä hetkessä, kun pitäisi vastata kysymykseen.

Vastaaja kertoo, miten englanninkielisessä vuorovaikutustilanteessa syntyvä ahdistus saa sanat katoamaan päästä. Tämä viittaa tilanteeseen, jossa kieleen liittyvän ahdistuksen koetaan vievän kyky ajatella ja puhua. Tässä on huomion arvoista se, miten monet yhdistivät vastauksissaan kielihäpeään juuri ahdistuksen tunteen. Kielihäpeä ja kieliahdistus ovat hyvin samankaltaisia tunteita, jotka sekoittuvat helposti keskenään. Yliopisto-opiskelijat nimesivät kokemiaan tunteita myös subjektiivisesti eri tavoin, jonka takia vastauksissa oli havaittavissa myös laajasti muita tunteita häpeän lisäksi.

Kielihäpeä on itselleni ennen kaikkea ahdistusta englannin kielen käyttämisestä ja pelkoa tuomitukseksi tulemisesta.

Tulkitsen vastaajan pelkäävän erityisesti sitä, miten muut tuomitsevat tämän kielitaidon ja kielen osaamisen tason. Tämän seurauksena vastaajaa ahdistaa käyttää itselleen vierasta kieltä sosiaalisessa tilanteessa. Muiden ihmisten läsnäolo ja suhtautuminen voivat vaikuttaa siihen, milloin ihminen uskaltaa kommunikoida itselleen vieraalla kielellä.

Toisena yläluokkana nimettiin koettu kielellinen turvattomuus. Tällä viitataan yksilölliseen kokemukseen siitä, että oman kielitaidon ei koeta täyttävän ympäristön normeja tai odotuksia. Yliopisto-opiskelijat kuvasivat tällaisissa tilanteissa kokeneensa suurta epävarmuutta. Vastaajat nostivat vastauksissaan esille halun paeta tällaisia negatiivisia tunteita herättäviä tilanteita vieraalla kielellä kommunikoidessaan. Koetun kielellisen turvattomuuden alaluokiksi nimettiin häpeä ja pelko virheistä, turhautuminen omiin rajoitteisiin ja kokemus riittämättömyydestä. Vastauksissa korostunut häpeä ja pelko virheistä liittyi yliopisto-opiskelijoiden uskomukseen siitä, että muut arvioivat vastaajan tai tämän teot negatiivisesti. Vastauksissa kuvattiin myös sitä, että usein taustalla oli vastaavasta tilanteesta syntynyt kielteinen kokemus, jonka tunteiden kokemista yliopisto-opiskelija pyrki tietoisesti välttämään uudelleen.

Tunneilla koin ja opin, ettei virheitä saa tehdä. Lisäksi väärin äännetyille sanoille tai muille virheilleni on naurettu. En halua kokea vastaavaa enää uudestaan.

Vastaaja kuvailee kokemuksiaan englannin kielen oppitunneilta, joissa ei ole ollut tilaa virheille. Tämä on ristiriidassa en kanssa, että erityisesti kielten opetuksessa pitäisi turvata turvallinen, kannusta ja virheitä salliva oppimisympäristö, sillä virheet ovat tärkeä osa oppimisprosessia ja uuden oppimista. Mikäli virheiden tekemistä ei sallita tai niistä joutuu

naurun kohteeksi, alkaa virheiden tekemistä vierasta kieltä käytettäessä pelätä. Tämä voi aiheuttaa myös turhautumista omasta kielitaidosta.

Turhautuminen omiin rajoitteisiin syntyy, kun yksilö kokee, ettei voi saavuttaa haluamaansa tasoa tai tavoitetta. Vieraalla kielellä kommunikoidessa yliopisto-opiskelijoiden turhautuminen vaikuttaa liittyvän siihen, että yliopisto-opiskelijat tiedostavat omat rajalliset resurssinsa ja kokevat ne esteenä sujuvalle englanninkieliselle kommunikoinnille. Tämän kuvattiin myös vaikuttavan siihen, miten oma identiteetti tai persoonallisuus muuttuu tilanteissa, joissa ei voi ilmaista itseään täysin haluamallaan tavalla.

Kielitaidon puute lisää myös harmitusta siitä, että olen identiteetiltäni eri ihminen, kun puhun englantia. Puhun niitä asioita ja mielipiteitä, joita osaan sanoa, en niitä asioita ja mielipiteitä, joita haluan sanoa.

Tulkitsen vastaajan turhautuvan siitä, että kommunikointi vieraalla kielellä ei ole sillä tasolla, kun hän toivoisi sen olevan. Tämä voi muuttaa kokemusta omasta identiteetistä, kun ei pysty ilmaisemaan omaa persoonaa ja ajatuksia haluamallaan tavalla.

Yhdeksi alaluokaksi nimettiin kokemus riittämättömydestä, joka mielletään tunneperäiseksi tilaksi, jossa yksilö kokee oman kielitaitonsa puutteelliseksi. Yliopisto-opiskelijoiden avoimissa vastauksissa esiintyi useampia kuvauksia sosiaalisista tilanteista, joissa vastaajat kuvasivat jäävänsä englanninkielisten keskusteluiden ulkopuolelle. Vastauksissa kuvattiin samankaltaisia tilanteita, joissa isoissa illanvietoissa tai ryhmätilanteissa oli koettu riittämättömyyttä, kun ei ole pysynyt muun ryhmän mukana keskustelussa.

Kielihäpeä on tunne, kun ei ymmärrä mitä muut puhuvat ja haluaisit olla mukana, mutta et kehtaa myöntää, ettet ymmärrä.

Edellä vastaaja kuvailee kielihäpeää tunteena, jonka parissa ei uskalla tuoda esille omaa osaamattomuutta vieraalla kielellä kommunikoidessa. Osaamattomuuden seurauksena tulkitsen vastaajan kokevan riittämättömyyden tunnetta siitä, että hän ei itse koe olevansa tarpeeksi hyvä ja kykenevä kuvaamassaan sosiaalisessa tilanteessa.

Yläluokalla sosiaaliseen ympäristöön liittyvät emootiot kuvataan tunteita, jotka syntyvät ja ilmenevät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Ensimmäiseksi alaluokaksi tähän nimettiin nolostuminen verratessa itseään muihin. Yliopisto-opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että nolostumisen kokemukset korostuvat erityisesti ryhmätilanteissa, joissa omaa osaamista verrataan muihin. Useat opiskelijat kuvasivat, kuinka he ovat tietoisesti pyrkineet välttämään vieraan kielen käyttöä välttääkseen ennalta omasta mielestään nolon

tilanteen syntymisen. Vastauksista havaittiin ajatus siitä, että itsensä nolaamisen pelko ei niinkään johdu ulkoisista tekijöistä, vaan kumpuaa yksilön sisäisestä kokemuksesta ja itsetietoisuudesta sosiaalisessa ympäristössä.

Häpeän osaamattomuuttani etenkin puhuessa, enkä ikinä esimerkiksi ole jakanut näyttöä etäpalaverissa, jos minun täytyy kirjoittaa jotain, jottei muut huomaisi, että käytän kääntäjää joka välissä.

Tulkitsen vastaajan pelkäävän nolaavansa itsensä muiden edessä. Hän kertoo, ettei halua jakaa näyttöä etäpalaverissa, koska pelkää muiden huomaavan hänen käyttävän kääntäjää.

Tulkitsen vastaajan ajattelevan, että muiden ei tarvitse käyttää kääntäjää, ja pitää siksi sen käyttämistä itse nolona.

Pelko joutua naurun kohteeksi on yksi sosiaalisen ahdistuksen ilmenemismuodoista. Tämä nostettiin yhdeksi alaluokaksi. Yliopisto-opiskelijoiden avoimista vastauksista korostui, että pelko naurun kohteeksi joutumisesta ei ole aina pelkästään tiettyyn hetkeen sidottu lyhytkestoinen tunne. Osa kuvasi, miten tämä on muodostunut pysyvämmäksi esteeksi kommunikoida englanniksi. Yliopisto-opiskelijoiden vastauksissa kuvattiin, miten useampi pelkää jo ajatusta siitä, että joku nauraisi tai arvostelisi tämän yritystä kommunikoida englanniksi. Monet valitsevat mieluummin pidättäytymisen keskustelusta kuin yrittämisen naurun kohteeksi joutumisen pelon seurauksena.

Olen mieluummin hiljaa ja nyökkäilen tilanteessa, jossa pitäisi puhua englantia, sillä pelkään, että minulle nauretaan. Tuntuu, että aivot menevät solmuun enkä edes ymmärrä, mistä puhutaan.

Vastaaja kuvaa sitä, miten pysyy mieluummin englanninkielisissä tilanteissa hiljaa kuin joutuu naurun kohteeksi. Tulkintani mukaan tämä kertoo voimakkaasta sosiaalisen häpeän ja nolostumisen pelosta. Kyse ei ole enää vain kielitaidosta, vaan enemmänkin sosiaalisen tilanteen selviytymisstrategiasta, jossa vastaaja suojelee itseään häpeältä pysymällä hiljaa.

Alaluokka ulkopuolisuuden tunne keskusteluissa ja opetuksessa kuvastaa sanaston ja kieliopin puutteen lisäksi tunnetta siitä, ettei pysty ilmaisemaan itseään riittävän tarkasti tai haluamallaan tavalla. Avoimissa vastauksissa yliopisto-opiskelijat nostivat esille, että he kyllä haluaisivat ottaa osaa keskusteluun, mutta osa koki, ettei heidän kielitaitonsa riitä siihen. Osa yliopisto-opiskelijoista kertoi pelkäävänsä siitä, että keskusteluista sivuun jääminen kielitaidon vuoksi lisää yksinäisyyden tunnetta. Tällainen vetäytyminen voi pitkittyessään vahvistaa kokemusta ulkopuolisuudesta.

Joskus katsomme yliopistokavereiden kanssa meemejä englanniksi, mutta en ymmärrä niitä - joudun nauramaan mukana, koska en halua näyttää osaamattomuuttani.

Tulkitsen, että vastaajan häpeä syntyy siitä, että hän ei ymmärrän meemin sisältöä. Tämä johtaa ulkopuolisuuden tunteeseen, jonka vastaaja voi kokea rajoittavana tekijänä sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumisessa. Tällaisessa tilanteessa usein ymmärtämättömyyden ja ulkopuolisuuden kokemus pyritään piilottamaan muilta, kuten tulkitsen tämän vastaajan tekevän mukana nauramisen avulla.

6.3.2 Kielihäpeää aiheuttavat konatiiviset tekijät

Konatiivisten eli tahto- ja motivaatiotekijöiden joukkoon nimettiin ensimmäisenä yläluokkana motivaation ja sitoutumisen puute. Sen ensimmäinen nimetty alaluokka motivaation ja sitoutumisen puute vieraan kielen parissa toimimiseen näkyy vastauksissa siinä, että yliopisto-opiskelijat eivät koe opiskelua englanniksi palkitsevana, kun heillä on siitä jo ennakkoon huonoja kokemuksia. Monet kokevat myös, että englanninkielisen materiaalin opiskelu lisää yliopisto-opiskelijan työmäärää, ja motivaatiota työskennellä sen parissa ei ole, varsinkin, jos on mahdollista löytää vastaavia materiaaleja omalla äidinkielellä. Vastauksista voi myös havaita tietyn noidankehän: mitä vähemmän opiskelija käyttää kieltä, sitä hitaammin hänen kielitaitonsa kehittyy, mikä puolestaan lisää epävarmuutta ja vähentää motivaatiota osallistua. Monet kuvasivat, että motivaatio aloittaa englanniksi opiskelu oli heikko tai kateissa.

Opinnoissani tämä kaikki on vaikuttanut siihen, että motivaatio englanninkielisen kirjallisuuden lukemiseen on vähäistä ja kynnyks aloittaa on korkealla.

Edellä vastaaja kuvaa motivaation vaikutusta siihen, miten halukas vastaaja on opiskelemaan englannin kielellä. Kun motivaatio on alhaalla, on englannin kieleen liittyvien opintojen aloittaminen haastavaa. Motivaation ollessa puolestaan korkealla, se toimii sisäisenä voimana kohti asetettuja tavoitteita. Motivaatio vaikuttaa myös vieraalla kielellä opiskelun sitoutumiseen.

Alaluokka sitoutumisen puute kielen oppimiseen näkyi vastauksissa erityisesti ajankäytön haasteina. Vastauksissa mainittiin, että vaikka ymmärtää kielen syvällisen oppimisen merkityksen pitkällä aikavälillä, on vieraan kielen monipuoliselle opiskelulle vaikea pyhittää riittävästi aikaa muiden opintojen ja aikarajojen tuomien aikataulupaineiden keskellä. Siksi vieraalla kielellä opiskeluun ei ole sitouduttu vapaaehtoisesti omasta aloitteesta, vaan siihen koetaan tarve saada ohjausta ja painetta ulkoapäin.

Tiedän jo pakollisten perusteella, että minulla menee englanninkieliseen kurssiin/tenttiin lukemisessa todella paljon enemmän aikaa kuin suomenkielisessä. Puhumattakaan esseestä tai muusta kirjallisesta tuotoksesta.

Vastaaja kuvaa sitä, miten englanninkieliset kurssit vaativat häneltä huomattavasti enemmän aikaa ja vaivaa kuin vastaavat suomenkieliset kurssit. Tulkitsen, että tästä johtuvan ylimääräisen kuormituksen pelko heikentää opiskelijan motivaatiota alkaa opiskelemaan vieraalla kielellä ilman pakkoa. Tähän liittyy myös pystyvyyden tunne, sillä jos vastaaja kokee tarvitsevansa vieraalla kielellä opiskeluun kohtuuttomia resursseja, sisäinen motivaatio heikkenee ilman vahvaa sisäistä minäpystyvyyden tunnetta.

Ristiriitaiset ja uupuvat tavoitteet korostuivat yliopisto-opiskelijoiden vastauksista. Vaikka opiskelijat pitivät vieraalla kielellä opiskelua tärkeänä, opintojaksojen rakenteiden ja arviointikriteereiden koettiin ohjaavan sitä, mihin he suuntaavat rajalliset opiskeluresurssinsa. Opiskelijat kertoivat pääosin priorisoivan niitä tehtäviä ja sisältöjä, jotka vaikuttavat suoraan arvosanoihin. Mikäli englannin kieltä ei ole kytketty näihin tavoitteisiin, osa yliopisto-opiskelijoista tietoisesti välttelee sen käyttämistä.

Se harmittaa, koska olen muuten todella innokas oppimaan lisää alastamme, mutta englannin kieli ei motivoi yhtään ja en jaksakaan alkaa lukemaan englanniksi olevia lisätietoja.

Tulkintani mukaan vastaajalla on tavoitteena oppia lisää tietoa omasta alastaan, mutta vieraaseen kieleen liittyviä tavoitteita hänellä ei ole. Tällöin ristiriidan aiheuttaa opiskelualan englanninkielinen lisämateriaali, jonka vastaaja todennäköisesti lukisi, mikäli se olisi kirjoitettu suomeksi, mutta englannin kielellä kirjoitettuna se jää todennäköisesti lukematta.

Aktiivinen vieraan kielen välttely -yläluokan alle sijoittuivat alaluokat vieraan kielen tietoinen välttely ja kielen käytön ulkoistaminen muille. Nämä alaluokat kuvaavat erilaisia strategioita, joilla yliopisto-opiskelijat pyrkivät minimoimaan vieraan kielen käyttöä opinnoissaan. Yliopisto-opiskelijat kirjoittivat vastauksissaan, että he välttelevät tietoisesti erityisesti sellaisia kielitilanteita, joissa heidän pitäisi itse puhua englanniksi. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi pyrkivänsä välttämään viimeiseen asti sellaisiin tilanteisiin osallistumista, joissa heidän tulisi kommunikoida englanniksi.

Minun on hyvin vaikea sekä ymmärtää toisten puhetta että tuottaa itse puhetta englanniksi ja siksi kaikenlaiset tilanteet, joissa tarvitsisi kommunikoida englanniksi ahdistaa ja välttelen niitä viimeiseen asti.

Vastaaja kuvaa välttelevänsä laajasti englanninkielisiä vuorovaikutustilanteita. Tämä johtuu vastaajan englannin kielen osaamisen tasosta, minkä tulkitsen olevan vastaajan vastauksen perusteella heikko. Osa yliopisto-opiskelijoista kertoi puolestaan suunnitelleensa opintonsa tietoisesti siten, että heillä olisi mahdollisimman vähän opetusta englanniksi. Tämä näkyi vastauksissa opetussuunnitelmien tarkalla vertailulla ennen opintoihin hakeutumista sekä vapaavalintaisten englanninkielisten kurssien systemaattisella ohittamisella.

Kävin varsin tarkkaan läpi muutaman yliopiston opetussuunnitelmat, jotta osasin hakeutua sinne missä englanninkielisiä pakollisia kursseja olisi mahdollisimman vähän.

Vielä en ole jättänyt suomenkielistä kurssia väliin englanninkielisten materiaalien takia, mutta englanninkieliset vapaavalintaiset kurssit olen tähän mennessä ohittanut tietoisesti.

Edellä vastaajat kuvaavat sitä, miten he ovat tietoisesti opintoja suunnitellessaan karsineet kaikki englanninkieliset kurssit minimiin. Ylempi vastaajista mainitsee käyttäneensä tässä apuna yliopistojen opintosuunnitelmia. Tämä kertoo ennakoivasta välttelystä, joka perustuu vastaajan oletukseen siitä, että englanninkieliset opinnot ovat kuormittavia tai ahdistavia. Alempi vastaaja kertoo myös jättävänsä vapaavalintaiset englanninkieliset kurssit suorittamatta. Tämä liittyy pystyvyyden tunteeseen, sillä jos opiskelija ei usko selviytyvänsä englanninkielisistä kursseista kohtuullisella vaivalla, välttely lisääntyy motivaation laskun seurauksena.

Kielen käytön ulkoistaminen muille on havaittavissa vastauksissa englannin käyttöön liittyvien tehtävien siirtämisenä muille ryhmän jäsenille tai omille opiskelukavereille. Yksi opiskelija kirjoitti tällaisten pyyntöjen aiheuttavan myös häpeän tuntemuksia ja riittämättömyyden tunnetta, mutta piti tätä välttämättömänä opinnoista selviytymisen vuoksi.

Häpeää tuottaa myös se, kun pyydän muita puhumaan puolestani tai jos joudun kieltäytymään keskustelusta sen takia, etten osaa puhua englantia tarpeeksi hyvin tai etten ymmärrä kieltä tarpeeksi hyvin.

Vastaaja kuvailee edellä pyytävänsä muita puhumaan puolestaan englanniksi. Tulkitsen tästä johtuvan häpeän kokemuksen johtuvan siitä, että näin tehdessään opiskelija paljastaa valitsemalleen taholle oman osaamattomuutensa. Kielen käytön ulkoistaminen muille vähentää kielelle altistumista ja kielen harjoitteluun osallistumista.

Osallistumattomuus-yläluokka pitää sisällään alaluokat passiivisuus kielen käyttämisessä ja ponnistelun välttely ja alisuoriutuminen. Nämä alaluokat kuvaavat yliopisto-opiskelijoiden

kokemuksia asioista, joiden he kokevat rajoittavan heidän kielitaitonsa kehittämistä. Yliopisto-opiskelijoiden passiivisuus kielen käyttämisessä ilmeni siitä, miten useat vastaajat kertoivat jäävänsä englanninkielisissä keskusteluissa passiivisiksi osapuoliksi, vaikka he kuvasivat olevansa yleensä aktiivisia keskustelijoita muissa tilanteissa. Tämä viittaa siihen, että passiivisuus ei johdu yleisestä sosiaalisesta varautumisesta, vaan aiheutuu nimenomaan englannin käyttöön liittyvistä haasteista ja asenteista.

Kielihäpeä johtaa siihen, etten osallistu keskusteluun, vaikka normaalisti olen aktiivinen osa keskustelua.

Vastaaja kuvaa tulkintani mukaan sitä, miten suuri vaikutus vieraasta kielestä esiin nousevilla tuntemuksilla on kommunikointihalukkuuteen. Tunteena kielihäpeä vähentää englanninkielisissä tilanteissa kommunikointihalukkuutta, vaikka muuten olisi halua sosiaaliseen kommunikointiin.

Ponnistelun välttely ja alisuoriutuminen liittyy yliopisto-opiskelijoiden mukaan taipumukseen välttää ylimääräistä ponnistelua kielen käytössä. Vastauksissa opiskelijat kertoivat esimerkiksi suosivansa suomenkielisiä lähdevalintoja, vaikka englanninkieliset materiaalit olisivat kiinnostavampia tai sisällöllisesti hyödyllisempiä. Tätä opiskelijat perustelivat sillä, että he yrittävät tehdä opiskelusta helpompaa ja vähemmän kuormittavaa.

Valitsen usein suomenkieliset lähteet esim. esseeseen, vaikka englanninkieliset olisivat minua kiinnostavampia. Pääsen kuitenkin huomattavasti helpommalla, jos valitsen suomenkieliset.

Tulkitsen, että vastaaja valitsee helpommin ja todennäköisemmin suomenkielisen lähteen minimoidakseen kognitiivisen kuormittavuuden ja ylimääräisen vaivan. Tämä on esimerkki välttämiskäyttäytymisen ja alisuoriutumisen syntymisestä, kun priorisoidaan helppous ja selviytyminen merkityksellisyyden ja syvällisen oppimisen edelle.

6.3.3 Kielihäpeää aiheuttavat kognitiiviset tekijät

Kognitiivisiksi eli tiedollisiksi tekijöiksi nimettiin yläkäsitteet negatiiviset uskomukset ja sisäistetyt ajatusmallit, kognitiivinen kuormitus ja strategisen oppimisen haasteet. Näistä ensimmäisen eli negatiiviset uskomukset ja sisäistetyt ajatusmallit -yläluokan alle sijoittuivat alaluokat perfektionistiset vaatimukset omalle kielitaidolle, sisäistetty häpeä omasta aksentista ja ääntämyksestä sekä negatiivinen itsereflektio ja itsearviointi. Yhdessä nämä kuvaavat yliopisto-opiskelijoiden sisäisiä ajatusrakenteita, jotka vaikuttavat heidän suhtautumiseensa englannin kielen käyttämisestä. Perfektionistiset vaatimukset omalle kielitaidolle korostuivat

avoimissa vastauksissa. Monet yliopisto-opiskelijat kuvasivat, että heidän suhtautumistaan englannin oppimiseen on muokannut voimakas perfektionismi ja taipumus itsensä kriittiseen arviointiin. Vastauksissa avattiin tämän näkyvän esimerkiksi haluttomuutena osallistua tilanteisiin, joissa virheiden tekeminen on mahdollista.

Perfektionismi ja muuttumattomuuden asenne (vrt. kasvun asenne) vaikuttanut omalla kohdalla. Olen aina ollut sellainen, etten tee/opiskele asioita, joissa olen huono. Ja lukiossa englanninkurssilla naurunalaiseksi joutuminen oman lausumisen takia, jonka jälkeen en puhunut sanaakaan englantia neljään vuoteen.

Vastaaja kuvaa, kuinka lukioaikainen kokemus naurunalaiseksi joutumisesta oman ääntämisen vuoksi johti siihen, että hän ei suostunut puhumaan englantia useampaan vuoteen. Tulkintani mukaan vastaaja kokee englannin kielen parissa tekemänsä virheet henkilökohtaisena epäonnistumisena. Tulkitsen vastaajan kirjoituksesta, että hän mieltää kielitaitonsa puutteet henkilökohtaiseksi heikkoudeksi ja liittää ne sisäisiin, pysyväksi koettuihin tekijöihin. Tämä lisää häpeää, koska vastaaja näkee tilanteen muuttumattomana ja henkilökohtaisena vikana, eikä oppimisprosessin osana. Kielen oppimisessa virheet kuuluvat osaksi oppimisprosessia, joten perfektionisti altistuu jatkuvalla paineella taistella virheiden tekemistä vastaan. Jos kielitaito ei vastaa omia korkeita standardeja, mustavalkoisen ajattelun seurauksena syntyy kielihäpeän tunne.

Avoimissa vastauksissa määrällisesti eniten kielihäpeää aiheuttavaksi tekijäksi nimettiin aksentista ja ääntämyksestä johtuva häpeä. Tätä esiintyi kaikilla englannin kielen taitotasoilla. Monet kertoivat häpeävänsä erityisesti omaa ”rallienglantiaan”. Monet yliopisto-opiskelijat kokivat, että heidän englannin kielen ääntämys ei vastaa heidän yleistä kielitaitoaan. Tämän seurauksena opiskelijat kuvasivat pelkäävänsä sitä, että heidät arvioidaan negatiivisesti ja heidän kielellinen osaamisensa kyseenalaistetaan kokonaan ääntämisen perustella. Myös useampi yliopisto-opiskelija mainitsi, että keskustelutilanteissa he tietoisesti yksinkertaistavat sanavarastoaan mieluummin kuin käyttävät haastavampia ilmauksia, sillä virheiden pelko estää heitä hyödyntämästä koko kielitaitonsa potentiaalia.

Koen, että osaan englantia hyvin, enkä häpeä itsessään kielitaitoa, vaan tilanteita, joissa joudun puhumaan englanniksi. Osaan muodostaa hyvin lauseita ja tiedän mitä sanoja täytyy käyttää, mutta hävettää oma aksenttini, joka kuulostaa ns. ”rallienglannilta”. Tämän takia usein yksinkertaistan puhettani siten, että en joudu käyttämään vaikeita sanoja, joiden lausuminen on vaikeaa, vaikka ymmärtäisin niiden merkityksen ja tietäisin, miten niitä pitää käyttää. Tämän takia kuulostaa siltä, että en puhu hyvää englantia, koska lauseeni ja sanavalintani ovat yksinkertaisia ja helppoja, vaikka sanavaraston ja kieliopillisten taitojen puolesta pystyisin parempaakin.

Vastaaja kertoo hallitsevansa englannin kielen rakenteet ja sanaston hyvin, mutta hän häpeää omaa ”rallienglantiaan”. Hän kertoo yksinkertaistavansa omaa puhettaan, joka voi antaa vääristyneen kuvan vastaajan oikeasta englannin kielen osaamisen tasosta sekä estää vastaajaa hyödyntämään omaa osaamistaan. Tulkitsen, että omaa ääntämistä ja aksenttia hävetään siksi, oma taitotaso koetaan muita heikommaksi. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa englannin kieltä tuotetaan reaaliaikaisesti muiden läsnä ollessa, mikä voi virheiden pelon kautta voimistaa häpeän tunnetta, kun omaa puhetta ei voi oikolukea ennen sen välittämistä kuulijoille.

Negatiivinen itsereflektio ja itsearviointi liittyvät opiskelijoiden kokemukseen omasta kyvyttömyydestä oppia ja käyttää englantia. Yliopisto-opiskelijat kuvasivat vastauksissaan, että he kokevat englannin osaamattomuuden olevan heidän oma vikansa. Tällainen sisäinen puhe vahvistaa negatiivista käsitystä itsestä kielen oppijana, joka voi johtaa oppimisen kannalta haitallisiin seurauksiin, kuten motivaation heikkenemiseen ja välttelevään käyttäytymiseen. Vastaajat nostivat esiin negatiivisen itsereflektion ja itsearviointiin liittyvän jännitteen objektiivisten arvioiden ja omien subjektiivisten kokemusten välillä.

Vaikka osaamiseni on arvioitu hyväksi (keskiarvo peruskoulussa 9 ja lukiossa 7), ahdistus englannin kieltä kohtaan ja kokemus sen osaamisesta huonosti on voimistanut kiinnostusta ja ohjannut minua opiskelemaan muita kieliä.

Tiedän olevani monia (opiskelija)kavereitani huonompi. Häpeän ylioppilaskirjoitusten englanninarvosanaani, C, enkä tahdo kertoa sitä kellekään. Olen valehdellut monille kirjoittaneeni M:n.

Ylempi vastaaja kertoo, että hänen englannin osaamisensa oli arvoitu hyväksi peruskoulussa ja lukiossa. Silti hän kokee olevansa heikko englannin kielen käyttäjä. Alempi vastaaja kertoo valehtelevansa saamistaan arvosanoista. Myös hän vertaa omaa taitotasoaan muihin. Tulkitsen molempien vastauksien viittaavan siihen, että negatiivinen itsereflektio ei perustu yksinomaan todellisiin taitoihin, vaan vahvasti sisäistettyihin käsityksiin ja muiden opiskelijoiden taitotason vertailuun. Usko omaan kyvyttömyyteen toimii myös kielihäpeää ylläpitävänä tekijänä. Usko omasta kyvyttömyydestä ei motivoi harjoittelemaan englannin kielen käyttämistä. Harjoitteleminen puute heikentää kielitaidon kehittymistä, joka voimistaa lopulta uskomusta siitä, että ei osaa.

Kognitiivinen kuormitus -yläluokka kattaa alaluokat korkea kognitiivinen kuormitus ja heikot kognitiiviset taidot. Nämä kuvaavat yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten englannin käyttö lisää henkistä kuormitusta ja millaisia haasteita liittyy kielellisiin ja kognitiivisiin vaikeuksiin. Korkeaan kognitiiviseen kuormitukseen liittyen yliopisto-

opiskelijat kuvasivat vastauksissaan englanninkielisten tilanteiden olevan huomattavasti kuormittavampia kuin vastaavat tilanteet omalla äidinkielellä. Opiskelijat kokivat kuormituksen liittyvän erityisesti suulliseen vuorovaikutukseen, jolloin he kokivat joutuvansa käyttämään enemmän omia resursseja englannin ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Tämä viittaa siihen, että vieraan kielen käyttö lisää kognitiivista kuormaa, mikä voi vaikuttaa yliopisto-opiskelijan jaksamiseen.

Omalla alallani englanninkielisiä puhetilanteita on melko vähän enkä ole vältellyt niitä, mutta ne kuormittavat enemmän kuin tavalliset luennot.

Tulkitsen, että vastaaja kuvaa sitä, miten vieraan kielen sanaston, kieliopin ja ääntämisen hallinta luennoilla kuormittaa työmuistia vastaavanlaista omalla äidinkielellä tapahtuvaa tilannetta enemmän. Työmuistin kuormittuminen tällaisessa tilanteessa lisää kokonaiskognitiivista kuormitusta, koska yliopisto-opiskelijan on hallittava useampi kielellinen taito samanaikaisesti.

Heikot kognitiiviset taidot -alaluokka puolestaan liittyy opiskelijoiden kokemuksiin omista kielellisistä ja kognitiivista valmiuksista. Tähän sisältyy erityisesti sanavaraston rajallisuus ja hidas sanahaku. Useat opiskelijat kuvasivat häpeävönsä tilanteissa, joissa he eivät löytäneet oikeita sanoja tai termejä, vaikka kyse olisi yksinkertaisesta ilmauksesta. Samankaltaisia haasteita kerrottiin esiintyvän myös virkkeiden ja kieliopin parissa.

Koen eniten häpeää siitä, että sanavarastoni on heikko ja erityisesti monimutkaisten lauseiden muodostaminen on haastavaa. Minulla ei välttämättä tule oikeita sanoja, termejä tai lausemuotoja mieleen, kun puhun englantia, vaikka kyseessä olisikin jokin yksinkertainen ja yleinen sana.

Kielihäpeää koen erityisesti tilanteissa, joissa sanaston puute tulee esiin ja jos työskentelen uusien ihmisten kanssa. Kielihäpeää koen silloin kun pitää kysyä, mitä jokin sana tarkoittaa tai miten voisin ilmaista tämän englanniksi.

Edellä vastaajat kuvailevat tilanteita, jotka liittyvät puutteelliseen sananhakuun tai heikkoon sanavarastoon. Kun sanavarasto on rajallinen, täytyy käyttää enemmän työmuistia sanojen etsimiseen ja vaihtoehtoisten ilmausten keksimiseen. Tällöin puheen tuottamisen hidastuminen voi suunnata tietoisuuden omaan viestintään, mikä puolestaan voimistaa kielihäpeän kokemusta.

Strategiset oppimisen haasteet -yläluokan alle sijoittuivat alaluokat heikot tai puutteelliset oppimisstrategiat ja kielelle altistumisen puute. Nämä alaluokat kuvaavat yhdessä opiskelijoiden kokemuksia ja toimintatapoja, jotka heikentävät heidän kykyään suunnitella,

arvioida ja ohjata omaa kielenoppimista. Heikkojen ja puutteellisten oppimisstrategioiden osalta opiskelijat kuvasivat avoimissa vastauksissa epävarmuutta siitä, millaisia oppimisstrategioita olisi hyvä hyödyntää, kun opiskelee vieraalla kielellä.

Pelkään, etten pääse englanninkielisistä kursseistani läpi, koska materiaali on englanniksi ja on työlästä kääntää kaikki kurssidiat.

Vastaaja kertoo kääntävänsä englanninkielisen materiaalin mekaanisesti englannista suomeksi ilman sen suurempaa oppimisstrategian pohtimista. Mekaaninen kääntäminen ei kehitä sanaston käyttöä, lauseenrakenteiden muodostamista tai puhevalmiutta. Tämän seuraukset ilmenevät vieraskielisissä viestintätilanteissa heikentyneenä kommunikaatiokykynä, mikä saattaa vahvistaa yliopisto-opiskelijoiden kokemusta oman kielitaidon riittämättömydestä.

Kielen altistumisen puutteen osalta yliopisto-opiskelijoiden vastauksien joukosta löytyi kertomuksia siitä, että jotkut kokevat, ettei heillä ole ollut mahdollisuutta altistua englannin kielelle omassa kasvuympäristössään. Tähän ovat vaikuttaneet erityisesti vanhempien suhtautuminen vieraisiin kieliin sekä millä paikkakunnalla yliopisto-opiskelija on lapsuutensa ja nuoruutensa viettänyt. Myös oma vieraan kielen opetuksen historia ja erityisesti sen puutteet nostettiin esille.

Koulussa yleisten kommunikointihaasteideni takia en osallistunut kielten suulliseen opetukseen lainkaan, mikä voi ainakin osittain selittää erityistä epävarmuuttani puhua vierasta kieltä.

Tulkitsen, että vastaajan kokemus nostaa esille sen, miten osallistumattomuus opetukseen vaikuttaa kielitaidon tasoon tulevaisuudessa. Tästä voisi ajatella, että kielihäpeä ja epävarmuus vieraan kielen parissa toimimiseen ei synny tyhjästä, vaan rakentuu pitkän aikavälin kuluessa erilaisten kokemusten kautta.

6.3.4 Kielihäpeää aiheuttavat muut tekijät

Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät -yläluokka käsittää alaluokat ryhmän kielitaso ja vertaispaine, (kielten)opettajat ja yhteisön reaktiot virheisiin ja epätäydellisyyteen. Näiden tekijöiden kautta voidaan ymmärtää, miten sosiaalinen ympäristö ja sen odotukset vaikuttavat yksilön kielelliseen varmuuteen ja oppimiskokemuksiin.

Ryhmän kielitaso ja vertaispaine ovat vertailukohtia, jotka voivat synnyttää myönteisiä tai kielteisiä tunteita vieraan kielen parissa. Kielihäpeä ei synny vain omasta osaamisen arvioinnista, vaan se rakentuu suhteessa sosiaaliseen kontekstiin ja ryhmän sisäisiin

odotuksiin. Tätä mitataan sillä, kokeeko yksilö olevansa samassa tasossa muiden kanssa vai poikkeavan tästä. Vastauksissa yliopisto-opiskelijat nostivat esille erityisesti tilanteita, joissa ryhmän kielitaitotaso on koettu omaa osaamista huomattavasti korkeammaksi. Tämä on lisännyt opiskelijoissa painetta suoriutua muiden kanssa samalla tasolla, joka on lisännyt epäonnistumisen pelkoa ja häpeän tunnetta.

Kielihäpeä on korkeimmillaan, jos pitää kirjoittaa tai puhua englanniksi sellaiselle opiskelijakaverille, jonka tietää osaavan erinomaista englantia.

Tulkintani mukaan vastaaja kuvaa sitä, miten vertaispaine luo kielihäpeää sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa kokee toisen osapuolen hallitsevan englannin kielen hyvin. Kun yliopisto-opiskelija kokee toisen osapuolen olevan itseään huomattavasti kielellisesti taitavampi, voi oman kielitason kokea todellista heikommaksi. Oman sisäisen kokemuksen lisäksi myös muiden ulkoiset arviot omasta kielitaidosta mainittiin vastauksissa. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille kokemus ala-asteelta, jossa toinen oppilas oli ääneen ihmetelty vastaajan kielitason heikkoutta. Tällainen esimerkki kuvaa sitä, kuinka sosiaalinen arviointi ja julkinen huomio voivat vahvistaa kielihäpeää erityisesti lapsuudessa, jolloin sosiaalinen hyväksyntä on keskeinen osa identiteetin rakentumista.

Muistan ala-asteen englannin tunnilla kaverini ihmetelleen kovaan ääneen muiden kuullen, miten en pariharjoitustilanteessa osannut hänen mielestään kommunikoida tilanteessa tarpeeksi hyvin.

Vastaajan kuvaamassa tilanteessa kaverin ääneen esittämä ihmettely muiden kuullen tekee tilanteesta sosiaalisesti aran. Tämä lisää häpeän tunnetta, koska tehty virhe ei jää yksityiseksi, vaan muuttuu näkyväksi koko ryhmälle. Erityisesti peruskoulussa tällaiset kokemukset voivat olla merkityksellisiä, sillä ne vaikuttavat käsitykseen omasta kielellisestä kyvykkyydestä.

(Kielten)opettajat ja näiden opetustilanteessa luoma ilmapiiri ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppijan kielelliseen identiteettiin ja oppimisen emotionaalisiin ulottuvuuksiin. Aineistossa useampi vastaaja kuvasi kokemuksia, joissa opettajan negatiivinen suhtautuminen oli jättänyt pysyvän jäljen vastaajan kielelliseen minäkuvaan. Esimerkkeiksi kerrottiin opettajien käyttämä julkinen arvostelu ja aiheuttama pelon ilmapiiri.

Peruskoulussa englannin kielen opettaja nöyryytti niitä opiskelijoita, jotka eivät osanneet englantia, minä mukaan lukien.

Vastaaja edellä kuvailee sitä, miten kielenopettaja on julkisesti nöyryyttänyt heikon englannin kielen taitotason omanneita opiskelijoita. Auktoriteettina toiminut opettaja on tehnyt virheistä

näkyviä koko luokalle. Tulkitsen tämän synnyttäneen ahdistavaksi koetun oppimisympäristön, jossa virheet eivät ole olleet sallittuja. Tämä on estänyt vieraan kielen turvallisen harjoittelun, ja tilanteesta on syntynyt trauma.

Yhteisön reaktiot virheisiin ja epätäydellisyyteen vaikuttaa merkittävästi siihen, miten yksilö kokee oman osaamisensa ja mahdolliset virheensä. Yliopisto-opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan siitä, miten kielitaidon puutteita ei koeta hyväksyttävän samalla tavalla kuin muiden oppiaineiden heikkouksia. Tämä havainto viittaa siihen, että kielitaito nähdään paitsi oppiaineena myös yleisenä sivistyksen ja älykkyyden mittarina, mikä lisää sosiaalista painetta.

Tuntuu epärealistiselta, että matemaattisesti kuka tahansa saa olla huono ja se on normaalia, mutta kielipäätä ja osaamista pitäisi olla ja sen puutetta ei oikein ymmärretä.

Vastaaja kuvailee kielitilanteita sellaisiksi, että niissä ei hyväksytä virheitä. Tulkitsen vastaajan kokevan, että kielitaito nähdään itsestäänselvyytenä ja sen puute poikkeuksena, jota ei hyväksytä. Tämä luo painetta virheettömyydestä, mikä lisää osaltaan kielihäpeän riskiä.

Biologiset ja neuropsykologiset tekijät -yläluokkaan sisältyvät alaluokat neurologiset vaikeudet ja häpeän fyysiset oireet. Näiden tekijöiden kautta voidaan ymmärtää, miten yksilön neurokognitiiviset ominaisuudet ja biologiset reaktiot vaikuttavat kielen oppimiseen ja käyttöön liittyviin tunnekokemuksiin. Neurologisista vaikeuksista erityisesti oppimisvaikeudet, kuten lukihäiriö, nostettiin vastauksissa esille. Vastauksissa kuvattiin sitä, miten neurologiset vaikeudet eivät ainoastaan vaikuta oppimisprosessiin, vaan myös oppijan minäkuvaan ja koulutusvalintoihin.

Minulla on todettu vaikea lukihäiriö ja siksi vieraiden kielten oppiminen on ollut itselleni aina erittäin vaikeaa. Tiedän tasoni olevan huonompi kuin kenelläkään tuntemallani ihmisellä, joten siksi en kykene puhumaan englantia ollenkaan. En myöskään pysy englanninkielisten kurssien tahdissa ja totta kai se aiheuttaa ahdistusta. Meinasin jättää hakematta yliopistoon ollenkaan englannin kielen takia.

Vastaaja kertoo, että lukihäiriö tekee vieraiden kielten oppimisesta erityisen kuormittavaa ja hidasta. Tämän seurauksena yliopisto-opiskelija kokee olevansa lähtökohtaisesti heikommassa asemassa kielen oppimisessa muihin verrattuna. Vastaaja kertoo pohtineensa myös sitä, voisiko hän ylipääntään opiskella yliopistossa. Tämä kuvaa siitä, että kielihäpeä ei rajoitu pelkästään oppimistilanteisiin, vaan vaikuttaa laajemmin koulutuspolkujen ja elämänvalintojen muotoutumiseen.

Kielihäpeää ei kuvata avoimissa vastauksissa pelkästään psykologisena kokemuksena, vaan siihen on liitetty mukaan myös voimakkaita fysiologisia reaktioita. Häpeän fyysiset oireet kuvataan tyypillisinä stressireaktioina, jotka liittyvät autonomisen hermoston aktivoitumiseen. Fyysisten oireiden seurauksena yliopisto-opiskelijat kokevat olevansa hyvinkin tietoisia omasta kieleen liittyvästä häpeästä ja epävarmuudesta.

Englanninkielisessä tilanteessa sydän tykyttää kiivaasti, puna nousee poskille, suu tuntuu kuivalle ja tekee mieli itkeä. Aivot lyövät tyhjää ja kieli ei taivu niin kuin normaalisti.

Vastaaja edellä kuvailee kielihäpeän yhteydessä tuntemiaan fysiologisia stressireaktioita, joista seuraa englannin kielen viestimisen hitautta ja sanojen muodostamisen haasteita. Sydämen tykytys, punastuminen ja suun kuivuminen ovat merkkejä autonomisen hermostoon kuuluvan sympaattisen hermoston aktivoitumisesta, jolloin keho valmistautuu taistele tai pakene -reaktioon. Tulkitsen tämän olevan voimakkaan kielihäpeän aiheuttama reaktio.

Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset tekijät -yläluokkaan nimettiin alaluokiksi kieliopinnoissa annettavan (pedagogisen) tuen puute ja normatiiviset odotukset. Näiden tekijöiden kautta voi ymmärtää, miten institutionaaliset käytännöt ja yhteiskunnalliset normit vaikuttavat yksilön kielellisiin kokemuksiin ja oppimismahdollisuuksiin. Kieliopinnoissa annettavan (pedagogisen) tuen puute mainittiin aineistosta toistuvasti kielihäpeää aiheuttavana tekijänä. Useat yliopisto-opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa opetuksen laatu on ollut heikkoa tai tukiovetusta ei ollut saatavilla pyynnöistä huolimatta.

Ylä-asteella 7lk opettaja ei opettanut lainkaan, sillä katsoimme koko vuoden englanninkielisiä elokuvia ja sarjoja. -- Tämän lisäksi kävin opinto-ohjaajan luona 8lk puhumassa englannin kielen haasteista ja että tarvitsisin mahdollisesti tukea englannin kielen opiskelun kanssa, johon hän tokaisi: "Eihän nuo arvosanat nyt niin huonoilta näytä, ei sinulla ole enää kuin yksi vuosi tämän jälkeen peruskoulua, koita sinnitellä jotenkin tämä aika."

Tätä epävarmuutta ovat lisänneet ala-asteen, yläasteen ja lukion mitäänsanomaton opetus ja saamatta jäänyt tukiovetus.

Tulkintani mukaan vastaajat kuvaavat sitä, miten heidän englannin kielen opetus on ollut puutteellista ja englannin kieleen saatava tuki on ollut olematonta tai sitä ei ole ollut. Ylempi vastaaja kuvaa englanninopetuksen korvautuneen elokuvien katsomisella, jonka tulkitsen johtaneen siihen, että yliopisto-opiskelija ei ole saanut harjoitella englannin kielen perustaitoja. Ylempi vastaaja kuvaa myös kokemustaan opinto-ohjaajan tapaamisesta, jossa yliopisto-opiskelijan huolta ei ole otettu hänen mielestään vakavasti. Tämä voi synnyttää

sisäistettyä häpeää, jos opiskelija on kokenut tilanteen omaksi henkilökohtaiseksi viakseen tukijärjestelmien puutteen sijaan. Toinen vastaaja kertoo englannin kielen opetuksen ja tuen olleen puutteellisia pitkällä aikavälillä. Tulkitsen tätä niin, että yliopisto-opiskelija on elänyt vuosia tilanteessa, jossa hän ei ole saanut riittävää tukea englannin kielen parissa. Tällöin hän on jäänyt yksin oman kielitaitonsa kehittämisen kanssa. Yliopistossa oletetaan usein, että opiskelijat hallitsevat englannin kielen tietyllä tasolla. Jos opiskelija ei ole saanut riittävää koulutusta tai tukea aiemmin, voi hän kokea riittämättömyyttä tai ulkopuolisuutta englannin kielen parissa, joka ruokkii kielihäpeän kokemista.

Normatiiviset odotukset liittyvät laajempaan yhteiskunnalliseen käsitykseen kielitaidosta ja sen merkityksestä. Vastaajat nostivat esille, miten englannin osaaminen nähdään usein itsestäänselvyytenä ja välttämättömänä taitona. Englannin osaaminen kuvataan vastauksissa hyödyllisen taidon sijaan sosiaalisena normina. Tämä voi lisätä häpeän tunnetta niillä, jotka eivät yllä näihin odotuksiin.

-- oletetaan, että kaikki osaavat ja pystyvät lukemaan ja puhumaan englanniksi, jolloin se hävettää, ettei yllä odotuksiin.

Vastaaja kuvaa tulkintani mukaan odotusten ja todellisuuden luomaa ristiriitaa. Kun ympäristössä vallitsee oletus, että kaikki osaavat ja pystyvät käyttämään englantia sujuvasti, yliopisto-opiskelija voi kokea painetta täyttää nämä odotukset. Jos oma kielitaito ei vastaa tätä oletettua normia, syntyy jännite odotusten ja opiskelijan oman kielellisen minäpystyvyyden välillä. Tulkitsen tämän ristiriidan aiheuttavan kielihäpeää sen seurauksena, että ei koe omaa kielitaitoa riittävän hyväksi ja normien mukaiseksi.

Tämän tutkimuskysymyksen tarkempi tutkiminen ja analyysi rajattiin paljon tai erittäin paljon kielihäpeää tunteviin yliopisto-opiskelijoihin (arviot 7–10). Myös vähän ja jonkin verran kielihäpeää kokevien (arviot 2–6) yliopisto-opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin analyysin teon alussa. Tämän ryhmän vastauksien tarkempi analyysi päätettiin jättää pois tästä tutkielmasta, joka johtuu kerätyn laadullisen aineiston laajuudesta. Näistä vähän tai jonkin verran kielihäpeää kokevien avoimista vastauksista (n = 78) oli havaittavissa viisi selkeää tekijää, jotka yhdistivät pitkälti kaikkia avoimia vastauksia. Nämä olivat 1) puheen ja ääntämisen aiheuttama kielihäpeä, 2) itsekritiikki ja vanha usko omaan kyvyttömyyteen englantia käytettäessä, 3) akateemisen englannin käyttäminen, 4) paine englanninkielisissä sosiaalisissa tilanteissa ja voimakas itsensä vertaaminen muihin sekä 5) historiassa aiemmin koettu kielihäpeä englannin kielen parissa. Avoimista vastauksista voidaankin todeta

löytyneen hyvin samankaltaisia kielihäpeään vaikuttavia tekijöitä kielihäpeän kokemuksen voimakkuudesta riippumatta. Ainoan poikkeuksen tekee akateemisen englannin käyttäminen, jota ei voimakasta kielihäpeää kokevien vastauksissa juurikaan esiintynyt. Akateeminen englanti edellyttää usein monimutkaista sanastoa, tarkkaa kielioppirakenteiden hallintaa ja kykyä ilmaista abstrakteja ajatuksia. Tulkitsen, että lievempää kielihäpeää tuntevat kokevat kielihäpeää vasta, kun englannin kielen vaadittava taso nousee korkeammaksi, mutta tavanomaisemmassa puheessa ja viestimisessä he eivät koe vielä haasteita tai kielihäpeän oireita.

7 Johtopäätökset

Tässä luvussa käsittelen ja teen johtopäätöksiä tutkielman tulosten keskeisimmistä löydöksistä ja vertaan niitä aikaisempiin kielihäpeästä saatuihin tutkimustuloksiin. Tutkielman tavoitteena oli selvittää, kokevatko yliopisto-opiskelijat kielihäpeää sekä millaiset tekijät yhdistävät voimakasta kielihäpeää kokevia opiskelijoita. Näitä tuloksia tarkastelen vertaamalla niitä vieraan kielen käyttämiseen vaikuttaviin affektiivisiin, konatiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin, mitkä esittelin aiemmin teorialuvussa. Lisäksi tarkasteltiin sitä, mitkä tekijät korreloivat kielihäpeän voimakkuuden kanssa. Lopuksi esittelen monimenetelmälliset johtopäätökset.

7.1 Kolme neljästä yliopisto-opiskelijasta kokee jonkin asteista kielihäpeää

Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, *kuinka voimakasta kielihäpeää yliopisto-opiskelijat kokevat englannin kielen parissa*. Tulosten perusteella voidaan esittää, että yli 70 prosenttia yliopisto-opiskelijoista kokee jonkin asteista kielihäpeää. Kyselyyn vastanneista yliopisto-opiskelijoista 27,2 prosenttia kertoi, että eivät koe minkään asteista kielihäpeää. Vastaajista 3,7 prosenttia arvioi puolestaan kokevansa hyvin voimakasta kielihäpeää sijoituessaan asteikon toiseen ääripäähän. Loput 72,8 prosenttia yliopisto-opiskelijoista arvioivat kokevansa jonkin asteista kielihäpeää sijoittaessaan itsensä 10-portaisella numeerisella arvioasteikolla muihin vastausvaihtoehtoihin. Teimourin (2017) tutkimustuloksien mukaan jokainen on jollain tapaa altis kielihäpeän kokemiselle. Tämän tutkielman tuloksien mukaan keskimäärin kolme neljästä yliopisto-opiskelijasta kokee jonkin asteista kielihäpeää. Näin ollen alttiuden kokea kielihäpeää voidaan ajatella olevan ainakin varsin suurta, ja siten linjassa aikaisempien tutkimustuloksien kanssa.

Kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,9. Tämän perusteella kielihäpeän kokemisen taso on kohtalaisen heikkoa keskiarvon ollessa selvästi kielihäpeää mittaavan asteikon (1–10) numeerisen keskikohdan 5,5 alapuolella. Kyselyyn vastanneiden kielihäpeän voidaan todeta olevan keskimäärin vähäistä, mutta ei olematonta.

7.2 Englannin kompetenssi, englannin välttely, suomeksi opiskelu ja sukupuoli korreloivat kielihäpeän voimakkuuden kanssa

Toisena tavoitteena oli tutkia korreloiko yliopisto-opiskelijoiden ikä, sukupuoli, opiskelema koulutusala, peruskoulun englannin kielen päättöarvosana, vanhempien koulutustaso tai

ajatukset englannin ja suomen kielen käytöstä yliopisto-opiskelijan kokeman kielihäpeän voimakkuuden kanssa. Toteutettu lineaarinen regressiomalli osoitti, että englannin kompetenssi, englannin välttely, suomeksi opiskelu ja sukupuoli korreloivat kielihäpeän voimakkuuden kanssa tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Näistä englannin kompetenssi kuvastaa yliopisto-opiskelijoiden tunnetta ja kokemusta oman englannin kielen osaamisen tasosta. Myös Galmichen (2017) tutkimuksen mukaan kielihäpeä heikentää opiskelijoiden käsitystä itsestä kielenkäyttäjänä. Tämä ei liity vain kielitaitoon, vaan kielikompetenssiin kokonaisuutena. Kielikompetenssiin sisältyy paitsi kielellinen osaaminen, kuten sanasto, kielioppi ja ääntäminen, myös pragmaattinen, sosiolingvistinen ja strateginen osaaminen (Mao & He, 2021). Näin ollen kielihäpeä ei heijasta vaan puutteita kognitiivisessa kielitaidossa, vaan myös yliopisto-opiskelijan sosiaalista ja emotionaalista suhdetta kieleen ja sen käyttöön.

Pääkomponentti englannin välttely kuvaa yliopisto-opiskelijoiden tietoista toimintaa englanninkielisten tilanteiden tai asioiden välttämiseksi. Tätä tukee aikaisemmat tutkimustulokset, joiden perusteella kielihäpeälle alttiit opiskelijat välttelevät todennäköisemmin tietoisesti vieraalla kielellä kommunikoimista (Galmiche, 2017, s. 44–45; Cook, 2006; Horwitz, 1986, s. 128). Tällainen tietoinen välttely voi johtaa noidankehään, jossa kielenkäytön tilaisuuksien välttäminen heikentää kielellisen itseluottamuksen ja osaamisen kehittymistä, mikä puolestaan vahvistaa kielihäpeän kokemusta.

Pääkomponentti suomeksi opiskelu puolestaan kuvastaa yliopisto-opiskelijoiden halua saada opetusta suomeksi ja käyttää suomenkielisiä materiaaleja opinnoissaan. Opiskelijat kokevat usein saavansa syvällisemmän käsityksen opetettavasta sisällöstä omalla äidinkielellään (Airey, 2012, s. 65). Erityisesti akateemisesti vaativissa konteksteissa vieraskielinen opetus voi lisätä kognitiivista kuormitusta, mikä saattaa heikentää ymmärrystä ja osallisuutta (Tagne, 2010, s. 140). Suomenkielisen opetuksen priorisointi ei välttämättä ole osoitus englannin kielen taidon puutteesta, vaan pikemminkin tietoista pyrkimystä vahvistaa oppimisen laatu ja oman asiantuntijuuden kehittyminen omalla äidinkielellä. Englannin kielellä opiskelun osalta tämä heijastaa tarvetta kiinnittää entistä enemmän huomiota pedagogisiin tukitoimiin, kielellisen minäpystyvyyden tukemiseen ja turvalliseksi koetun oppimisympäristön rakentamiseen.

Tutkielman tulosten perusteella naisten kokeman kielihäpeän voimakkuus on tilastollisesti merkitsevästi muita sukupuolia voimakkaampaa. Myös muut tutkimukset osoittavat, että

naisilla on taipumus arvioida kielitaitoaan kriittisemmin ja raportoida muita enemmän epävarmuutta tai riittämättömyyden tunnetta vieraan kielen parissa (Dewaele, 2007, s. 173). Samalla kun naiset ovat usein kielellisesti taitavia ja menestyvät hyvin kielten oppimisessa, he ovat myös herkempiä ulkopuoliselle arvioinnille ja saattavat siksi kokea enemmän kielihäpeää. Naisten matalampi itsevarmuus vieraalla kielellä kommunikoidessa voi liittyä laajempiin kulttuurisiin ja sosiaalipsykologisiin tekijöihin, kuten sisäistettyihin sosiaalisiin odotuksiin, sosiaaliseen herkkyyteen tai perfektionistiseen taipumukseen pyrkiä virheettömyyteen (MacIntyre ym., 2002, s. 537).

7.3 Kielihäpeän kokemuksellisista tekijöistä korostuivat ääntämys ja aksentti, englannin kielen tietoinen välttely, itsekritiikki ja aiemmat huonot kokemukset englannin kielen parissa

Kolmantena tavoitteena oli analysoida, minkälaiset affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset tekijät yhdistävät voimakkaasti kielihäpeää kokevia yliopisto-opiskelijoita. Teorialähtöisen sisällönanalyysin perusteella löydettiin näistä jokaisesta kolme yläluokkaa, joiden jokaisen alle nimettiin 2–3 alaluokkaa. Näiden lisäksi nimettiin myös kolme erillistä yläluokkaa muiden ulkoisten tekijöiden osalta. Näiden jokaisen alle sijoitettiin 2–3 alaluokkaa.

Avoimissa vastauksissa määrällisesti eniten kielihäpeää aiheuttavaksi tekijäksi mainittiin oma englannin ääntämys ja aksentti. Tämä lukeutuu Galmichen (2018) määrittelemien kielihäpeää aiheuttavien sisäisten tekijöiden joukkoon. Kognitiivisia tekijöitä esiintyi kokonaisuudessaan aineistossa kaikista vähiten. Tästä voidaan päätellä, että kielihäpeää aiheuttaisi tiedollisia tekijöitä enemmän tunne-, tahto- ja motivaatiotekijät. Affektiivisten tekijöiden joukosta korostui sosiaaliseen ympäristöön liittyvät emootiot. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimuksien havainnosta siitä, että affektiivisten tekijöiden pohjalta voidaan ennustaa henkilön kommunikointihalukkuutta tai pelkoa kommunikoida vieraalla kielellä (Darasawang & Reinders, 2021; Fatima ym., 2020).

Konatiivisten tekijöiden osalta avoimissa vastauksissa korostui tietoinen englannin kielen välttely. Tämä tukee ainakin Cookin (2006) saamia tuloksia, joiden mukaan häpeälle alttiit opiskelijat välttelivät muita todennäköisemmin englanninkielisiä tilanteita. Myös Galmichen (2017) mukaan kielihäpeä johtaa englanninkielisten tilanteiden välttelyyn motivaation puutteen seurauksena. Yliopisto-opiskelijat mainitsivat välttelevänsä muun muassa englanninkielisiä pakollisia kursseja, ryhmätöitä englanninkielisten vaihto-opiskelijoiden kanssa sekä englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa puheenvuoron ottamista. Häpeä

toimii usein välttämiskäyttäytymisen laukaisijana. Tällöin kielihäpeän seurauksena vetäydytään tietoisesti pois vieraskielisistä kommunikaatiotilanteista, mikä voimistaa välttämiskäyttäytymisen ja kielelle altistumisen puutteen kierrettä. (Galmiche, 2018, s. 103.) Tunne ahdistuksesta helpottaa hetkellisesti, kun vetäytyy tietoisesti tilanteesta pois. Tästä syntyy kuitenkin klassinen ehdollistuminen, jonka seurauksena englanninkieliseen tilanteeseen osallistumisen kynnyks jatkossa kasvaa.

Kognitiivisista tekijöitä erityisesti voimakas itsekritiikki korostui osana negatiivisia uskomuksia ja sisäistettyjä ajatusmalleja. Myös Cookin (2006) tutkimustulokset viittaavat siihen, että sisäinen kokemus oman kielitaidon riittämättömyydestä tai heikkoudesta on merkittävä häpeäreaktion tekijä. Avoimissa vastauksissa kuvattiin tilanteita, joissa yksi negatiivinen kokemus englannin kielen käytöstä on saanut yliopisto-opiskelijat kyseenalaistamaan koko kielitaitonsa. Yliopisto-opiskelijat kirjoittavat myös olevansa itse itsensä pahimpia kritisoijia. Lisäksi erityisesti sosiaalisissa tilanteissa koettiin voimakasta häpeää omasta aksentista ja ääntämyksestä. Baran-Lucartz (2014) on määritellyt tälle oman termin ”ääntämysahdistus” (*pronunciation anxiety*). Monilla on kulttuurisista odotuksista syntynyt sisäinen ajatus siitä, että englantia pitäisi puhua täydellisesti. Huoli omasta aksentista lisää ahdistusta puhua englanniksi, koska aksentin koetaan paljastavan oma kielellinen identiteetti (Coppinger & Sheridan, 2022, s. 46). Tämä voi lisätä häpeän tunnetta, vaikka oma englanninkielinen puhe olisi täysin ymmärrettävää.

Aineistosta koottiin myös muut isommat yliopisto-opiskelijoiden kielihäpeän kokemuksia yhdistävät ulkoiset tekijät. Näiden osalta vastauksissa korostui aikaisemmat huonot kokemukset englannin oppitunneilta ja omista kieltenopettajista. Myös Galmiche (2018) nostaa nämä tutkimuksissaan esille kielihäpeää aiheuttavina ulkoisina tekijöinä mainiten erityisesti opettajien tavat käsitellä oppilaiden virheet, sanattomat viestit ja tavan kommunikoida oppilaan kielitaidosta. Tämä osoittaa, kuinka merkittävä rooli koululla ja kieltenopettajilla on oppijoiden suhtautumisessa kieleen ja sen käyttöön tulevaisuudessa.

7.4 Monimenetelmälliset johtopäätökset

Tutkielman kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tulosten välillä voidaan havaita tiettyjä yhtäläisyyksiä. Saadut tutkimustulokset parantavat tutkimuksen validiteettia. Ensinnäkin kielihäpeän voimakkuuden kanssa tilastollisesti merkitsevästi korreloiva pääkomponentti englannin kompetenssi ja laadullinen kognitiivinen yläluokka negatiiviset uskomukset ja sisäistetyt ajatusmallit tuottavat samankaltaisia tuloksia. Niiden mukaan yliopisto-opiskelijan

oma negatiivinen kokemus ja tunne omasta englannin kielen osaamisesta on yksi kielihäpeää aiheuttavista tekijöistä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kielitaidon heikko itsearviointi voi johtaa kielenoppijan sisäistettyihin negatiivisiin uskomuksiin, jotka ylläpitävät kielihäpeän tunnetta (Ma, 2022). Nämä uskomukset saattavat heikentää oppijan itseluottamusta, mikä vaikuttaa kielenoppimisen motivaatioon ja oppimishalukkuuteen näitä heikentävästi. Lisäksi kielitaidon todellisen tason alittava itsearviointi voi johtaa epärealistisiin ajatusmalleihin, kuten liialliseen epäonnistumisen pelkoon (Ma, 2022). Näin ollen kielitaidon subjektiivinen arviointi toimii keskeisenä tekijänä kielellisen identiteetin muodostumisessa ja siihen liittyvissä emotionaalisissa kokemuksissa.

Toiseksi voidaan havaita samankaltaisia tuloksia pääkomponentin englannin välttely ja konatiivisen yläluokan aktiivinen kielen käytön välttely välillä. Molemmissa englannin välttely on tietoista toimintaa. Yhdistävänä tekijänä on englanninkielisten kurssien tietoinen välttely omissa opinnoissa. Englannin kielen välttely näyttäytyy tässä kontekstissa suunnitelmallisena ja tarkoituksenmukaisena toimintana satunnaisen reaktion sijaan. Tällainen välttely voi ilmetä passiivisena osallistumattomuutena tai tietoisena englanninkielisten opintojaksojen kättämisenä. Aiemmat tutkimukset (mm. Galmiche, 2017; Cook, 2006; Horwitz, 1986) osoittavat, että englannin käyttöön liittyvä välttely korkeakoulukontekstissa voi olla seurausta aiemmista huonoista kokemuksista kielen parissa, alhaisesta itsearvioidusta kielitaidosta tai pelosta joutua nolatuksi muiden opiskelijoiden läsnä ollessa. Näin ollen englanninkielisten kurssien välttely voi toimia yksilöllisenä selviytymisstrategiana, jolla yliopisto-opiskelija pyrkii hallitsemaan kielitaidon puutteeseen tai kielihäpeään liittyviä negatiivisia tunteita (Kuteeva, 2014, s. 334).

Kolmas monimenetelmällinen johtopäätös löytyy pääkomponentin suomeksi opiskelu ja konatiivisen yläluokan osallistumattomuus yhdistämällä. Nämä molemmat korostavat englannin osalta ponnistelun välttelyä ja passiivista englannin kielen käyttämistä. Näitä yhdistää se, että yliopisto-opiskelija tietoisesti valitsee opinnoissaan suomenkieliset vaihtoehdot englanninkielisten sijaan. Tämä voidaan tulkita halukkuutena pysyä omalla kielellisellä mukavuusalueella, jossa vieraskielinen opiskelu koetaan ei-toivottuna ylimääräisenä taakkana. Opiskelijoiden päätöstä opiskella tietyllä kielellä ohjaavat tyypillisesti erilaiset käytännön syyt sekä opiskelijoiden subjektiivinen kokemus omasta kielitaidosta (Kuteeva, 2014). Suomenkielisten opintojen ja lähdemateriaalien suosiminen voi näin viestiä halusta säilyttää kognitiivinen kontrolli oppimisprosessissa sekä välttää mahdollisia epäonnistumisen kokemuksia englannin kielen parissa.

8 Lopuksi

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada lisää tietoa vähän tutkitusta kielihäpeästä sekä tuoda samalla lisää näkökulmia julkiseen keskusteluun yliopistojen kielipolitiikasta. Tässä pohdintaluvussa tarkastelen tutkimustuloksia laajemmassa perspektiivissä. Lisäksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja saavutettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Pohdinta

Tutkielmasta saatujen tulosten perusteella voidaan pohtia sitä, kuinka suuri vaikutus oppimisympäristöllä on kielihäpeän kokemiseen. Tulosten valossa sosiaalisessa ympäristössä syntyvällä vertaispaineella ja kieltenopettajien reaktioilla virheisiin ja epätäydellisyyteen on merkittävä rooli häpeää aiheuttavina tekijöinä. Opiskeluympäristöön ja erityisesti sen sosiaaliseen ulottuvuuteen on syytä kiinnittää jatkossa entistä enemmän huomiota, jotta vertaisopiskelijat ja kieltenopettajat saataisiin jatkossa muuttumaan kielihäpeää aiheuttavista tekijöistä kielihäpeän kokemusta vähentäviksi tekijöiksi. Tämän osalta erityisesti uusia opettaja- ja kieltenopettajaopiskelijoita olisi hyvä kouluttaa kielihäpeästä jo opintojen aikana osana pedagogisia opintoja. Tämän avulla ymmärrys kielihäpeästä ja sen kokemisesta jalkautuisivat opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden mukana koulumaailmaan.

Tämän tutkielman tulosten valossa on myös tärkeää pohtia, millaisia pedagogisia tukitoimia voidaan kehittää tukemaan yliopisto-opiskelijoiden myönteistä kieli-identiteettiä sekä vahvistamaan opiskelijoiden itsearviointia kielen käyttäjänä ja oppijana. Suuri osa-yliopisto-opiskelijoista kertoi kokevansa kielihäpeää erityisesti puhuessaan englanniksi. Englanniksi puhumisen yhteydessä koetaan suurempia haasteita kuin englanninkielisissä tilanteissa tiedon vastaanottavana osapuolena toimimisessa. Siksi englannin opetuksessa olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota englannin sanallisen ilmaisun harjoitteluun ja tukemiseen. Tämä madaltaisi kynnystä alkaa puhumaan englanniksi, kun olisi saanut tähän riittävästi ohjattua harjoitusta.

Nykyään suomalaiset altistuvat jatkuvasti englannille kuulemalla ja lukemalla sitä osana arkeaan esimerkiksi selaamalla sosiaalista mediaa, matkustamalla julkisissa kulkuneuvoissa ja seuraamalla uutisia. Suomen EU-jäsenyyden myötä lisääntynyt globalisoitunut kaupanteko, kansainvälinen työvoima ja opiskelijaliikkuvuus ovat tuoneet englannin kielen lähemmäksi suomalaisten arkea. Samalla yhteiskunta on monikielistynyt vilkastuneen maahanmuuton seurauksena. Tämän myötä myös asiakaspalvelua tarjotaan yhä enenevässä määrin esimerkiksi

pikaruokapaikoissa englanniksi. Kun englannin kieli tulee yhä lähemmäs ihmisten arkea, voi tämä vaikuttaa tulevaisuudessa koettavaan kielihäpeän kokemuksen voimakkuuteen sitä lieventäen.

Tutkielman vastaajien osalta oli mielenkiintoista havaita, miten iso osa vastaajista oli saanut englannista hyviä arvosanoja. Suurin osa vastaajista oli saanut englannin kielen peruskoulun päättöarvosanaksi arvosanan 9 tai 10. Nämä kattoivat vastaajista 71,5 prosenttia, kun taas jonkin asteista kielihäpeää koki vastaajista 72,8 prosenttia. Tästä voidaan tulkita, että hyvät englannin arvosanat tai muutoin saatu ulkoinen osoitus hyvästä kielitaidosta eivät poissulje kielihäpeän kokemista. Kielihäpeän kokemukseen vaikuttaakin suurelta osin yksilön oma kokemus ja arvio itsestä kielen käyttäjänä.

Suomalaiset ovat tunnetusti itsekriittistä ja perfektionismiin pyrkivää kansaa, joka näkyy myös englannin kielessä kielihäpeän kokemuksina. ”Rallienglantia” hävetään ja muiden koetaan osaavan englantia paljon paremmin kuin itse osaa. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu vaatimattomuus ja epävarmuus omasta osaamisesta. Vaikka suomalaisten englannin kielen taito on kansainvälisten arvioiden mukaan pysynyt korkealla tasolla jo vuosia, eivät suomalaiset tunnu luottavan omaan englannin kielen osaamiseensa. Vuonna 2024 suomalaisten englannin taito kartoitettiin jälleen osana EF English Proficiency Index (EF EPI) -raporttia. Raportissa suomalaisten englannin kielen osaamisen arvioitiin olevan kansainvälisessä vertailussa sijalla 14/116. Sanalliseksi arvioksi on annettu ”*High Proficiency*” eli korkea englannin kielen taito (EF EPI, 2024, 7). Korkeasta englannin kielen osaamisesta huolimatta suomalaiset kuluttajat haluavat saada palveluita omalla äidinkielellään. Suomalaiset kyllä arvostavat ja auttavat, mikäli henkilö, jonka äidinkieli ei ole suomi, yrittää puhua suomeksi, oli puhe sujuvaa tai ei. Silti suomalaisten on vaikea asettaa itseään vastaavaan rooliin ei-natiivipuhujana englannin kielen parissa.

Suomessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus on otettu osaksi opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen kohteena olevat yliopisto-opiskelijat ovat käyneet peruskoulun vielä aikana, jolloin näitä taitoja ei ole vielä erikseen opetettu. Avoimista vastauksista näkeekin, miten eri tunteet, kuten häpeä, pelko ja ahdistus, ovat osalla vastaajista sekoittuneet keskenään. Näin ollen tässä tutkielmassa ei onnistuttu tutkimaan pelkästään puhdasta kielihäpeää, vaan enemmänkin kielestä aiheutuvia negatiivisia tuntemuksia. Tulevaisuudessa kielihäpeän tutkiminen voi mahdollisesti helpottua, mikäli tunnetaitokasvatus parantaa yksilöiden kykyä sanoittaa omia tunteitaan ja erottaa lähellä toisiaan olevia tunteita toisistaan.

8.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja saavutettavuus

Tutkimusetiikka on osa vastuullista tiedettä. Eettisyystarkastelu ei ole vain tutkimuksen tekoon liittyvä muodollisuus, vaan se koskettaa koko tutkimusprosessia kaikissa sen vaiheissa (Tähtinen ym., 2020, s. 57–58). Sitä voidaan pitää olennaisena osana onnistunutta tieteellistä tutkimusprosessia ja keskeisenä takeena tutkimustulosten luotettavuudelle. Tutkimusprosessin eettisyyden varmistamiseksi tutkimus on toteutettava rehellisesti ja huolellisesti tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja noudattaen. (Tähtinen ym., 2020, s. 58.) Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaateiksi onkin nimetty luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023, s. 11). Tutkimuseettinen neuvottelukunta on koonnut erillisen laaja-alaisen ohjeen koskien ihmisten tai ihmistieteiden tutkimusta koskevia eettisiä periaatteita (TENK, 2019, s. 4). Tässä kasvatustieteellisessä tutkielmassa tutkimuksen kohteena on ihmisten ajatukset ja kokemukset, joten näihin periaatteisiin on myös tässä tutkielmassa sitouduttu.

Tutkimuksen osallistujalla on tiettyjä oikeuksia, joiden toteutuminen tulee tutkimuksen teossa varmistaa. Ensinnäkin tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkittavalla on oikeus kieltäytyä osallistumasta, eikä osallistumisesta saa tulla pakotettua tunnetta tai syntyä pelkoa kieltäytymisen negatiivisista seurauksista. Tutkijan tulee dokumentoida tutkittavan osallistumissuostumus. (TENK, 2019, s. 8.) Tutkielmani osallistumisen vapaaehtoisuus esiteltiin tutkimuslomakkeen saatetekstissä. Tutkittavien suostumuksen varmistin kyselylomakkeen kysymyksen 1 eli ”Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen ja annan luvan käsitellä vastauksiani osana pro gradu - tutkielmaa” avulla. Toiseksi tutkittavalla on myös oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä kohtaa vain siten, että siitä ei seuraa tutkittavalle mitään negatiivisia seurauksia tai pelkoa niistä (TENK, 2019, s. 8). Tutkimuslomakkeen täyttämisen oli missä vain kohtaa mahdollista keskeyttää ilman tietojen automaattista tallennusta. Kolmanneksi tutkittavalla on oikeus perua suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen milloin tahansa. Tämän tulee olla yhtä helposti toteutettavissa kuin suostumuksen antamisen. (TENK, 2019, s. 8.) Tähän liittyvät rekisteröidyn oikeudet esiteltiin osana tietosuojailmoitusta kohdassa 10. Neljänneksi tutkittavan tulee saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja henkilötietojen käsittelytavasta (TENK, 2019, s. 9). Nämä esiteltiin tietosuojailmoituksen kohdissa 5–12. Tietosuojailmoitus oli linkitetty osaksi kyselylomakkeen aloitustekstiä. Tällä menettelyllä varmistettiin, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla oli mahdollisuus tutustua tietosuojailmoitukseen. Koska kyselykutsut välitettiin tutkimuksen kohderyhmälle ainejärjestöjen, kiltojen ja

tiedekuntajärjestöjen kautta, tietosuojailmoituksen välittäminen liitemuodossa olisi sisältänyt suuremman riskin siitä, että se olisi jäänyt pois eteenpäin välitetyistä tutkimuskutsuista.

Tutkimuksen tekemisessä tavoitellaan virheetöntä toteutusta. Tämä kuitenkin on harvoin mahdollista, jonka takia tutkimuksen luotettavuutta on hyvä arvioida erikseen. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä pohtia sen reliabiliteettia ja validiutta. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 231.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen oletetaan tuottavan johdonmukaisia ja toistettavia tuloksia, mikäli tutkimus toistettaisiin samankaltaisissa olosuhteissa. Tällä voidaan todeta, miten luotettavasti tutkimukseen valikoitu mittari mittaa haluttua ilmiötä. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 231.) Tutkimuksen reliabiliteetti voidaan todeta esimerkiksi sillä, että tutkimus toteutetaan useamman tutkijan toimesta, jolloin kahden tai useamman tutkijan voidaan päätyneen samoihin johtopäätöksiin. Myös tutkimuksen toistaminen samoilla tutkittavilla siten, että saadaan samat tutkimustulokset, vahvistaa tutkimuksen reliabiliteetin (Hirsjärvi ym., 1997, s. 231.) Tutkielmani reliabiliteettia on vaikea mitata, sillä tutkimus ja analyysi on toteutettu vain yhden tutkijan toimesta. Lisäksi tutkimusta ei ole uudelleen toistettu samoilla tutkittavilla.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että valikoitu mittari tai tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä ollaan tutkimassa ja mittaamassa (Hirsjärvi ym., 1997, s. 231). Validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita eri menetelmiä saman ilmiön mittaamiseen eli käyttää triangulaatiota (Hirsjärvi ym., 1997, s. 233). Käytin omassa tutkielmassani kielihäpeän tutkimiseen sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä eli tutkielmassa toteutuu metodologinen triangulaatio.

Tutkielmani luotettavuutta arvioidessa on myös hyvä huomioida, että kyselylomakkeen avulla harvoin saadaan kerättyä yhtä kattavasti ja syvällisesti tutkittavaa ilmiötä kuvaava aineistoa kuin mitä haastattelun avulla olisi mahdollista. Vaikka tutkielmassa oli tarjolla kielihäpeää käsittelevä avoin kysymys, on siihen vastaaminen jäänyt täysin tutkittavan omalle vastuulle. Tässä myös korostuu se, että kerättyyn aineistoon vaikuttaa se, miten hyvin tutkittavat ovat osanneet ilmaista omia ajatuksiaan kirjallisessa muodossa. Myös väittämien muodossa kerätystä datasta on hyvä tiedostaa, että niiden osalta on olemassa riski sille, että tutkittavat ovat ymmärtäneet väittämät osittain tai kokonaisuudessaan väärin.

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa se, miten hyvin kerätty aineisto edustaa tutkimuksen perusjoukkoa. Tutkielmani kerätty näyte (N = 758) oli hyvin pieni suhteessa perusjoukkoon (N = 172 356). Tämän tutkimuksen aineiston otantasuhdeluku oli 0,44 prosenttia

opiskelijoiden kokonaispopulaatiosta. Kuitenkin tämän laajuisessa opinnäytetyössä kerättyä aineistoa voidaan pitää sopivan kokoisena. Lisäksi kerätty aineisto oli vinoutunut. Esimerkiksi tutkimukseen osallistui naisia kokonaispopulaatioon verrattuna suhteessa paljon enemmän sekä vanhempien opiskelijoiden osuus oli aliedustettuna. Aineiston edustavuuden osalta tuloksiin vaikutti varmasti kyselyn jakaminen ainejärjestöjen, kiltojen ja tiedekuntajärjestöjen kautta. Usein erityisesti nuoremmat opiskelijat ovat aktiivisempia ainejärjestön toiminnassa. Tämän takia vanhempien ikäluokkien edustajat jäivät mahdollisesti aliedustetuiksi verrattuna populaatioissa oleviin ikäryhmien edustajien osuuksiin. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että tutkimuksen otantasuhdeluku olisi ollut isompi, jolloin se olisi edustanut paremmin perusjoukkoa ja aineistosta olisi tullut vähemmän vinoutunut.

Suomi on toimeenpannut Euroopan unionin asettaman saavutettavuusdirektiivin säätämällä lain digitaalisten palveluiden tarjoamisesta (306/2019). Tämän lain nojalla kaikkien tutkielmatiedostojen tulee olla saavutettavia. Tämän tutkielman saavutettavuuden osalta seurasin Turun yliopiston opinnäytetöille asetettuja saavutettavuusohjeistuksia. Saavutettavassa opinnäytetyössä käytetään helposti ymmärrettävää kieltä, sen rakenne on selkeä ja etenee loogisesti, se on ulkoasultaan selkeä ja helposti luettavissa sekä tutkija tietää sille asetetut teknisen saavutettavuuden vaatimukset. Koen näiden kriteerien toteutuneen tässä tutkielmassa.

Tutkielmani saavutettavuutta testasin myös kuvien värityksien osalta. Kuvioissa käytetyt eri värit ja niiden saavutettavuus testattiin erikseen Viz palette -työkalun avulla. Web-sovellus Viz Palette mahdollistaa väripalettien luettavuuden arvioinnin muun muassa eri viivapainoissa, taustoissa ja fonttiväreissä. Lisäksi se havainnollistaa, miltä värit näyttävät sellaisille käyttäjille, joilla on värisokeus tai värinäön häiriö, kuten puna-viherheikkous tai tritanopia. Mukaan valikoitui seuraavat toisistaan mahdollisimman hyvin erottuvat värisävyt: #003C78, #00B0CA, #008000, #C95978, #EFA53D ja #ECCEFF. Näitä sävyjä on käytetty tässä tutkielmassa kaikissa sellaisissa kuvaajissa, joissa on käytetty useampaa eri väriä.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Kielihäpeän ollessa Suomessa hyvinkin vähän tutkittu ja maailmalla vain jossain määrin tarjoaa se suhteellisen uutena tutkimusaiheena jatkotutkimuksille useampia mahdollisuuksia. Tulevaisuudessa olisi tarpeen analysoida kielihäpeän kokemista muun muassa eri ikäluokissa, eri elämänvaiheissa olevilla, erilaisilla ihmisryhmillä ja työkontekstissa. Tutkimusta voisi jatkossa toteuttaa siitä, miten kielihäpeää kokevat henkilöt reagoivat kielihäpeää aiheuttavissa

tilanteissa ja mitkä tukimuodot voisivat helpottaa kielihäpeän kokemista. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia kuinka paljon vastaajat kuluttavat ja käyttävät englantia ja miten kulutus vaikuttaa kielihäpeän kokemuksen voimakkuuteen tai esiintyvyyteen. Myös haastattelu aineiston keräämismuotona voisi sopia kielihäpeän kokemusten ja tuntemusten syvällisempään tutkimiseen, mikäli tavoitettaisiin kielihäpeää voimakkaasti kokevia henkilöitä haastateltaviksi.

Tutkimuslomakkeeni avulla sain kerättyä ison ja kattavan aineiston. Tämän seurauksena en hyödyntänyt tutkimusaineistoa kokonaisuudessaan tässä tutkielmassa. Kerätyn aineiston parissa olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta erityisesti väittämien analyysin parissa. Erityisen kiinnostavaa olisi analysoida, millaisia arvolutautuneita eroavaisuuksia suomen kielen ja englannin kielen välillä havaittaisiin. Lisäksi voisi analysoida, miten yliopisto-opiskelijoiden ajatukset englannin ja suomen kielen arvostuksesta osana yliopistoa ja akatemiaa vaihtelevat. Tämä olisi hyvin ajankohtainen teema jatkuvasti kansainvälistyvämmässä suomalaisessa yliopistomaailmassa.

Kielihäpeän kokemisen voimakkuuden osalta kielihäpeää olisi hyvä tutkia pitkittäistutkimuksena. Galmichen (2017) määrittelyn mukaan kielihäpeä on nimenomaan itsearviointiin perustuva tunne. Tämän valossa olisi mielenkiintoista mitata useamman kerran saman vastaajan kokeman kielihäpeän voimakkuutta ja analysoida kokemuksen pysyvyyttä tai muutosta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Lyhyen aikavälin tutkimuksena tähän voisi yliopistokontekstissa sopia kielikurssin ympärillä toteutettavat mittauskerrat: ennen kurssin alkua, puolivälissä kurssia ja kurssin suorittamisen jälkeen. Toinen mielenkiintoinen tutkimusasetelma olisi tutkia vastaajan kokemuksia koko peruskoulun ajalta, jolloin vieraiden kielten opiskelu alkaa. Samalla voisi tutkia kasvun ja kehityksen vaikutusta kielihäpeän kokemuksen voimakkuuden vaihteluun.

Lähteet

- AOK. (12.11.2013a) Dnro OKV/136/2013: Apulaisoikeuskanslerin päätös 12.11.2013. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun opetus- ja tutkintokieli.
- AOK. (12.11.2013b) Dnro OKV/712/2013: Apulaisoikeuskanslerin päätös 12.11.2012. Aalto-yliopiston insinööritieteiden korkeakoulun opetus- ja tutkintokieli.
- AOK. (5.5.2023) Dnro OKV/2967/10/2021: Apulaisoikeuskanslerin päätös 5.5.2023. Aalto-yliopiston kielelliset linjaukset.
- Airey, J. (2012). I don't teach language. *The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. AILA Review*, 25(1), 64-79.
- Amadi, C. E. (2022). The effect of language shaming on second language learners' self-confidence. *Interdisciplinary Journal of African & Asian Studies (IJAAS)*, 8(1).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baraldi, A., & Enders, C. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of school psychology*, 48(1), 5–37. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.10.001>
- Baran-Łucarz, M. (2014). The Link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445–473. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Beall, A., & Tracy, J. (2020). The evolution of pride and shame. Teoksessa Workman, L., Reader, W. & Barkow, J. H. (toim.), *The Cambridge Handbook of Evolutionary Perspectives on Human Behavior*. 179–193. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131797.016>
- Bergbacka, K., Lehtonen, T. & Niinivaara, J. (1.3.2013). Kielihäpeä huomioidaan yliopistollisessa kielenopetuksessa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 9.10.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009420189.html>
- Björkman, B., & Björkman, B. (2013). *English as an academic lingua franca: An investigation of form and communicative effectiveness*. De Gruyter, Inc.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5. painos). White Plains, NY: Pearson Education.
- Cai, Y. (2025). The bidirectional relationship between self-concept and self-efficacy and their relative importance to foreign language learning achievement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(1), 53–63.

- Cook, V. (2006). *An investigation of shame and anxiety in learning English as a second language* [Julkaisematon väitöskirja, University of Southern California].
- Coppinger, L., & Sheridan, S. (2022). Accent Anxiety: An Exploration of Non-Native Accent as a Source of Speaking Anxiety among English as a Foreign Language (EFL) Students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), e429322.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36, 98–119.
- Darasawang, P. & Reinders, H. (2021). Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study. *Education Sciences*, 11(9), 517.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090517>
- Dewaele, J. M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.
- Digipalvelulaki 1.4.2019/306
- Donders, A., Van Der Heijden, G., Stijnen, T., & Moons, K. (2006). A gentle introduction to imputation of missing values. *Journal of clinical epidemiology*, 59(10), 1087-1091.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9–11.
- EF EPI (2024). EF English Proficiency Index: A ranking of 116 countries and regions by English skills, 1–53.
- Enders, C. (2010). *Applied missing data analysis*. The Guilford Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. (7.8.2019). *European education area. Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue*. Haettu 11.5.2024 osoitteesta
<https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.
- Fatima, I., Mohamed Ismail, S. A. M., Pathan, Z. H. & Memon, U. (2020). The Power of Openness to Experience, Extraversion, L2 Self-confidence, Classroom Environment in Predicting L2 Willingness to Communicate. *International Journal of Instruction*, 13(3), 909–924. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13360a>

- Fishkin, G. L. (2016). *The science of shame and its treatment*. Parkhurst Brothers, Incorporated, Publishers.
- Galmiche, D. (2017). Shame and SLA. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 25–53.
- Galmiche, D. (2018). The role of shame in language learning. *Journal of Languages, Texts, and Society*, 2(1), 99–129.
- Hallamaa, L. (22.3.2023). Kansallinen kielihäpeä. Helsingin Sanomat. Haettu 9.10.2023 osoitteesta <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000009308656.html>
- Hatem, G., Zeidan, J., Goossens, M., & Moreira, C. (2022). Normality testing methods and the importance of skewness and kurtosis in statistical analysis. *BAU Journal-Science and Technology*, 3(2), 7.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. 9. uudistettu painos. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235–255.
- Hertel, B. (1976). Minimizing Error Variance Introduced by Missing Data Routines in Survey Analysis. *Sociological Methods & Research*, 4(4), 459–474. <https://doi.org/10.1177/004912417600400404>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sinivuori, E., Sajavaara, P., Liikanen, P., & Kirjayhtymä, kustantaja. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Ivankova, N. V., & Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. In *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*, 135–161. Palgrave Macmillan.
- Juhila, K. *Teemoittelu*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) (julkaisuaika tuntematon). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen arkisto. Haettu 12.5.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>
- Kaakkinen, M. & Ellonen, N. (2025a). *Regressioanalyysi*. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 28.3.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/analyysi/>.
- Kaakkinen, M. & Ellonen, N. (2025b). *Regressioanalyysin oletukset*. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

- tietoarkisto. Haettu 29.3.2025 osoitteesta
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/analyysi/>.
- Kaakkinen, M. & Ellonen, N. (2025c). *Regressiomallin arviointi*. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta 29.3.2025
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/regressio/analyysi/>.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kangasvieri, T., Huhta, A., & Kalaja, P. (2023). Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (s. 30–53). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126744>
- Karen, R. (1992). Shame. *The Atlantic Monthly*, 269(2), 40–70.
<http://michaelseabaugh.com/wp/wp-content/uploads/2021/12/Shame.pdf>
- Koiranen, M., & Ruohotie, P. (2001). Yrittäjäyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus*, 21(2), 102–111.
- Kolehmainen, L. (2018). Jatkumolta, käännteitä ja kehityspolkuja–saksan kielen opetusta ja tutkimusta 100-vuotiaassa Suomessa. *Tieteessä tapahtuu*, 36(2).
- Kuteeva, M. (2014). The parallel language use of Swedish and English: The question of ‘nativeness’ in university policies and practices. *Journal of multilingual and multicultural development*, 35(4), 332–344.
- Liyanage, I., & Canagarajah, S. (2019). Shame in English Language Teaching: Desirable Pedagogical Possibilities for Kiribati in Neoliberal Times. *TESOL Quarterly*, 53(2), 430–455.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2021). MSA: The forgotten index for identifying inappropriate items before computing exploratory item factor analysis. *Methodology*, 17(4), 296–306.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 53(S1), 137–166.
- Malinen, B. (2010). *Elämää kahlitseva häpeä*. Helsinki: Kirjapaja.

- Ma, Y. (2022). The triarchy of L2 learners' emotion, cognition, and language performance: Anxiety, self-efficacy, and speaking skill in lights of the emerging theories in SLA. *Frontiers in psychology, 13*, 1002492.
- Mao, T., & He, S. (2021). An integrated approach to pragmatic competence: Its framework and properties. *SAGE Open, 11*(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211011472>
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. laitos). Helsinki: International Methelp.
- Moore, D., McCabe, G, & Craig, B. (2009). *Introduction to the Practice of Statistics*. New York: WH Freeman.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. In identity and language learning. *Multilingual matters*.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M & Pulkkinen, P. (2016). *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Sanoma Pro Oy.
- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista?. *Tieteessä tapahtuu, 35*(2).
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Nummenmaa, L. (2023). *Käyttytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Pepinsky T. (2018). A Note on Listwise Deletion versus Multiple Imputation. *Political Analysis, 26*(4):480–488. <https://doi.org/10.1017/pan.2018.18>
- Peterson, E. (2020). *Making Sense of "Bad English": An Introduction to Language Attitudes and Ideologies*. (1. painos, s. 1-166). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429328343>
- Saarikivi, J., & Koskinen, J. (2023). Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista.
- Saarinen, T., & Nikula, T. (2013). Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. *English-medium instruction at universities: Global challenges, 149*, 131-150.
- Schalkwijk, F. (2014). *The conscience and self-conscious emotions in adolescence: An integrative approach*. Routledge.
- Shan, Y. (2020). Whether successful language learners require intrinsic motivation. *Open Journal of Modern Linguistics, 10*(4), 549–559.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.), *Handbook of educational*

- psychology* (s. 243–310). Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International.
- Stearns, P. (2017). *Shame: A Brief History*. Urbana: University of Illinois Press.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137-149.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709.
- Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal*, 102(S1), 632–652.
<https://doi.org/10.1111/modl.12511>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, Imagery, and Consciousness, Vol. 2*. New York, NY: Springer and Co.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Vanttaja, M., Nori, H., & Kinnari, H. (2024). Kykyjensä epäilijät: Yliopisto-opiskelijoiden huijarisyndrooman yhteys luokkataustaan, sukupuoleen ja ikään. *Kasvatus*, 55(3), 239–255. <https://doi.org/10.33348/kvt.145789>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi, 1(1).
- Wang, Y. (2016). Chinese students' emotional experiences in learning English as a foreign language [julkaisematon väitöskirja, The University of Texas at Austin].
- Yliopistolaki 24.7.2009/558

- Ylönen, S. & Kivelä, M. (2011). The Role of Languages at Finnish Universities. *Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 5, 3*, s. 33–61
- Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: Opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielestä ja sen käyttämisestä

Tervetuloa vastaamaan pro gradu -tutkielman kyselyyn!

Tutkielmassa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielen käyttämisestä yliopistossa, sen parissa opiskelemisesta sekä englannin kielen mahdollisista vaikutuksista omiin opintoihin ja niiden aikana tehtyihin valintoihin. Lisäksi tutkielma kartoittaa, kokevatko yliopisto-opiskelijat kielihäpeää englannin kielen parissa.

Kysely koostuu taustakysymyksistä sekä seuraavia kategorioita koskevista väittämistä:

- englannin kielen ja suomen kielen asema Suomen yliopistoissa ja akateemisessa toimintaympäristössä
- englannin kielen koettu vaikutus omiin opintoihin ja opinnoissa tehtyihin valintoihin
- suomen ja englannin kielillä opiskeleminen
- englannin kielen oppiminen ja osaaminen.

Lopuksi esitetään muutama väittämä sekä avoin kysymys liittyen englannin kielen parissa mahdollisesti koettuun kielihäpeään.

Tutkielma toteutetaan Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella, osana erityispedagogiikan pääaineen maisterin tutkintoa.

Voit vastata kyselyyn, mikäli

- opiskelet parhaillaan tutkinto-opiskelijana suomalaisessa yliopistossa
- äidinkielenä tai yksi niistä on suomi

Kyselyyn voit vastata älypuhelimella, tabletilla tai tietokoneella. Vastaamiseen kuluu aikaa arviolta 15 minuuttia. Vastausaikaa on 31.1.2024 asti.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja tietoturvasyistä sekä analysoidaan tilastollisesti. Tutkimuksen tulokset julkaistaan siten, että niistä ei voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia.

Tästä pääset tutustumaan tietosuojailmoitukseen: Liite 2. Tietosuojaseloste

Kiitos jo etukäteen kyselyyn osallistumisesta!

Jos sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, ota rohkeasti yhteyttä:

Pinja Rastas
Turun yliopisto

Tutkielmani ohjaajana toimii:
Kasvatustieteiden laitoksen dosentti ja yliopistotutkija
Anna-Maija Niemi
Turun yliopisto
Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Tutkimuslupa *

- Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen ja annan luvan käsitellä vastauksiani osana pro gradu - tutkielmaa.

Taustakysymykset

2. Mikä on sukupuolesi? *

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua tai osaa sanoa

3. Ikä vuosina *

Anna vastaus numeroin: _____

4. Synnyinpaikkakuntasi sijainti *

- Ahvenanmaa
 Etelä-Karjala
 Etelä-Savo
 Etelä-Pohjanmaa
 Kainuu
 Kanta-Häme
 Keski-Pohjanmaa
 Keski-Suomi
 Kymenlaakso
 Lappi
 Pirkanmaa
 Pohjanmaa
 Pohjois-Karjala
 Pohjois-Pohjanmaa
 Pohjois-Savo
 Päijät-Häme
 Satakunta
 Uusimaa
 Varsinais-Suomi
 Muu

5. Missä seuraavista alueista olet käynyt suurimman osan peruskoulustasi? *

- Ahvenanmaa
 Etelä-Karjala
 Etelä-Savo
 Etelä-Pohjanmaa

- Kainuu
- Kanta-Häme
- Keski-Pohjanmaa
- Keski-Suomi
- Kymenlaakso
- Lappi
- Pirkanmaa
- Pohjanmaa
- Pohjois-Karjala
- Pohjois-Pohjanmaa
- Pohjois-Savo
- Päijät-Häme
- Satakunta
- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Muu

6. Merkitse tähän mennessä korkein suorittamasi koulutus. *

- Yliopisto, jatkotutkinto (esim. tohtorin tutkinto)
- Yliopisto, ylemmän asteen tutkinto
- Yliopisto, alemman asteen tutkinto
- Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
- Ammattikorkeakoulututkinto
- Opistotason ammatillinen koulutus
- Lukio tai ylioppilas
- Ammattikoulu tai -kurssi
- Peruskoulu tai kansakoulu
- Muu koulutus

7. Mikä on äitisi koulutustaso? Valitse korkein loppuun suoritettu koulutus. *

- Korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto)
- Opistoasteen tutkinto
- Ylioppilastutkinto
- Amatillinen tutkinto (amatillinen perustutkinto, ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto)
- Ei tutkintoa (pelkästään peruskoulu tai vastaava)
- En osaa sanoa

8. Mikä on isäsi koulutustaso? Valitse korkein loppuun suoritettu koulutus. *

- Korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto)
- Opistoasteen tutkinto
- Ylioppilastutkinto
- Amatillinen tutkinto (amatillinen perustutkinto, ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto)
- Ei tutkintoa (pelkästään peruskoulu tai vastaava)
- En osaa sanoa

9. Onko suomi äidinkielesi tai yksi niistä? *

- Kyllä
- Kyllä, yksi useammasta äidinkielestäni
- Ei

10. Missä suomalaisessa yliopistossa opiskelet tällä hetkellä tutkinto-opiskelijana? *

- Aalto-yliopisto
- Helsingin yliopisto
- Itä-Suomen yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Lapin yliopisto
- Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT
- Oulun yliopisto
- Svenska handelshögskolan
- Taideyliopisto
- Tampereen yliopisto
- Turun yliopisto
- Vaasan yliopisto
- Åbo Akademi

11. Mitä seuraavista aloista opiskelet tällä hetkellä tutkinto-opiskelijana? *

- Aineenopettajien koulutus
- Arkkitehtuuri ja kaupunkisuunnittelu
- Biokemia
- Biologia
- Elektroniikka ja automatiikka
- Eläinlääketiede
- Farmasia
- Filosofia ja etiikka
- Fysiikka
- Geotieteet
- Historia ja arkeologia
- Humanistiset alat (paitsi kielet)
- Kaivos- ja rikastustekniikka
- Kansantaloustiede
- Kasvatustieteet
- Kauppa ja hallinto, monialaiset koulutusohjelmat
- Kemia
- Kemian tekniikka ja prosessit
- Kielten opiskelu
- Kirjallisuus ja kielitiede
- Kone-, energia- ja sähkötekniikka, monialaiset koulutusohjelmat
- Kuvataiteet
- Luokanopettajien koulutus
- Luonnontieteet, yleiset koulutusohjelmat
- Lääketiede

- Maa- ja metsätalousalat, monialaiset koulutusohjelmat
- Maa- ja metsätalousalat, yleiset koulutusohjelmat
- Matematiikka
- Materiaalitekniikka (lasi, paperi, muovi ja puu)
- Matkailu, turismi ja vapaa-aika
- Mekaniikka ja metalliala
- Metsätalous
- Musiikki ja esittävät taiteet
- Oikeustieteet
- Psykologia
- Rakentaminen ja rakennussuunnittelu
- Sosiaali- ja käyttäytymistieteet, monialaiset koulutusohjelmat
- Sosiaali- ja käyttäytymistieteet, yleiset koulutusohjelmat
- Sosiaalitieteet
- Sotilas- ja puolustusala
- Suun terveydenhuolto
- Sähkö ja energia
- Taidealat, monialaiset koulutusohjelmat
- Taidealat, yleiset koulutusohjelmat
- Terveys- ja hyvinvointi, yleiset koulutusohjelmat
- Terveys, monialaiset koulutusohjelmat
- Tietojenkäsittely- ja tietoliikenne (ICT), monialaiset koulutusohjelmat
- Tilastotiede
- Tuotanto- ja prosessitekniikka, monialaiset koulutusohjelmat
- Urheilu ja liikunta
- Uskonto ja teologia
- Valtiotieteet
- Varhaiskasvatuksen opettajien koulutus
- Viestintätieteet
- Viljan ja karjantuotanto
- Ympäristöalat, monialaiset koulutusohjelmat
- Ympäristönsuojeluteknologia
- Ympäristötieteet
- Muu koulutusala

12. Mikä on tällä hetkellä suorittamasi pääaine? Jos sinulla ei ole pääainetta, kerro tutkinto-ohjelmasi. *

Pääaine tai tutkinto-ohjelma: _____

13. Kuinka monetta vuotta opiskelet yliopistossa? Kirjoita vastaus numeroin. *
Opiskeluvuosien (alkaneiden) määrä yliopistossa: _____

14. Mikä oli englannin arvosanasi peruskoulun päättötodistuksessa? *

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- En halua kertoa

15. Oletko kirjoittanut ylioppilaskirjoituksissa englannin? *

- Kyllä
- En

18. Jos olet suorittanut lukion, mikä oli englannin arvosana päättötodistuksessasi? *

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- En halua kertoa

19. Jos olet suorittanut toisen asteen ammatillisen perustutkinnon, minkä arvosanan (tai arvosanojen keskiarvon) sait englannista? Esim. Viestintä ja vuorovaikutus vieraalla kielellä, englanti. *

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- En ole suorittanut toisen asteen ammatillista perustutkintoa

20. Jos olet yliopistossa suorittanut kieli- ja viestintäopintoihin sisältyviä englannin opintoja, minkä arvosanan olet näistä saanut? Jos olet suorittanut useamman kurssin, anna näiden keskiarvo. *

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- Hyväksytty
- Hylätty
- En ole vielä suorittanut kyseisiä opintoja

21. Tällä sivulla käsitellään englannin kielen ja suomen kielen asemaa Suomen yliopistoissa ja akateemisessa toimintaympäristössä. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

- 5 = täysin samaa mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 1 = täysin eri mieltä
 EOS = en osaa sanoa

21_A	Suomen kielellä on tärkeä rooli yliopistossa.
21_B	Englannin kielen käyttö yliopistossa ei saisi syrjäyttää suomen kieltä opetus- ja tutkintokielenä.
21_C	Yliopistossa tulee käyttää ainoastaan englantia tieteen kielenä.
21_D	Suomenkielinen tiedejulkaiseminen on arvokasta.
21_E	Englanninkielinen tiedejulkaiseminen on arvokasta.
21_F	Tutkijat ja yliopistot saavat mainetta suomenkielisellä tutkimuksella.
21_G	Tutkijat ja yliopistot saavat mainetta englanninkielisellä tutkimuksella.
21_H	Suomen kieli on akateeminen kieli.
21_I	Englannin kieli on akateeminen kieli.
21_J	Suomenkieliset julkaisut ovat vähempiarvoisia kuin englanninkieliset.
21_K	Suomenkielisten tutkimusten arvostusta tulisi parantaa.

22. Tällä sivulla käsitellään englannin kielen koettuja vaikutuksia omaan opintoihin ja opinnoissa tehtäviin valintoihin. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

- 5 = täysin samaa mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 1 = täysin eri mieltä
 EOS = en osaa sanoa

22_A	Omaa opiskelualaa valitessani (ennen opintoja) rajasin pois sellaiset tutkinnot, joissa on paljon opetusta englanniksi.
22_B	Omaa opiskelualaa valitessani (ennen opintoja) rajasin pois sellaiset tutkinnot, joissa on paljon luettavaa materiaalia englanniksi.
22_C	Omaa pääainetta valitessani (ennen opintoja tai opintojen aikana) rajaan tai rajasin pois ne pääaineet, joissa on paljon opetusta englanniksi.
22_D	Omaa pääainetta valitessani (ennen opintoja tai opintojen aikana) rajaan tai rajasin pois ne pääaineet, joissa on paljon luettavaa materiaalia englanniksi.
22_E	Opintojaksojen opetuskielellä ei ole ollut minkäänlaisia koettuja vaikutuksia omaan kurssivalintoihini.
22_F	Saatan jättää vapaavalintaisia minua kiinnostavia kursseja käymättä vain sen vuoksi, että ne toteutetaan englanniksi.
22_G	Omissa opinnoissani olen tehnyt valintoja siten, että voin työelämässä työskennellä suomeksi.
22_H	Omissa opinnoissani olen tehnyt valintoja siten, että voin työelämässä työskennellä englanniksi.
22_I	Olen käynyt tai haluaisin käydä vaihdossa juuri siksi, että voin vahvistaa omaa englannin kielen osaamistani.
22_J	Haluaisin käydä vaihdossa ulkomailla, mutta minua pelottaa ajatus opiskelusta täysin englanninkielisessä ympäristössä.

23. Tällä sivulla käsitellään suomen ja englannin kielillä opiskelemista. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

- 5 = täysin samaa mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 1 = täysin eri mieltä
 EOS = en osaa sanoa

23_A	Minusta on tärkeää, että saan palauttaa opintosuoritukseni halutessani suomeksi.
23_B	Minusta on tärkeää, että saan palauttaa opintosuoritukseni halutessani englanniksi.
23_C	Jokaisen opiskelijan tulee oppia oman alansa keskeiset käsitteet suomeksi.
23_D	Jokaisen opiskelijan tulee oppia oman alansa keskeiset käsitteet englanniksi.
23_E	Haluaisin saada enemmän opetusta suomeksi.
23_F	Haluaisin saada enemmän opetusta englanniksi.
23_G	Haluaisin saada enemmän opetusmateriaalia (esim. tenttikirjat, luentojen materiaalit) suomeksi.
23_H	Haluaisin saada enemmän opetusmateriaalia (esim. tenttikirjat, luentojen materiaalit) englanniksi.
23_I	Koen, että minulla on paine kirjoittaa tutkintoni opinnäytetyö englanniksi.
23_J	Haluan omasta tahdostani kirjoittaa tutkintoni opinnäytetyön englanniksi.
23_K	Jokaisen pitäisi kirjoittaa tutkintonsa opinnäytetyö englanniksi.
23_L	Käytän pitkälti suomenkielisiä lähteitä.
23_M	Käytän pitkälti englanninkielisiä lähteitä.
23_N	Olen hyödyntänyt omissa opinnoissani erilaisia kielityökaluja (esim. MOT, tieteen termipankki).
23_O	Omaa oppimistani helpottaisi, jos voisin opiskella englanninkielisiä materiaaleja muiden opiskelijoiden kanssa esim. lukupiirissä.
23_P	Minulla on mahdollista saada yliopistossani tukea englannin kielellä opiskeluun.
23_Q	Kaipaisin enemmän tukea englannin kielellä opiskeluun.

24. Tällä sivulla käsitellään englannin kielen oppimista ja osaamista. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

- 5 = täysin samaa mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 1 = täysin eri mieltä
 EOS = en osaa sanoa

24_A	Minun on helppo ymmärtää englantia kuuntelemalla.
24_B	Minun on helppo ymmärtää lukemiani englanninkielisiä tekstejä.
24_C	Minusta on helppoa kirjoittaa englanniksi.
24_D	Minusta on helppoa puhua englanniksi.
24_E	Englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa minun on helpompi ymmärtää muiden puhetta kuin tuottaa itse puhetta.
24_F	Englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa minun on helpompi ymmärtää muiden kirjoittamia viestejä kuin kirjoittaa viestejä itse.
24_G	Ymmärrän hyvin englantia, kun kuulen ja näen tekstin samanaikaisesti.

24_H	Kykenisin kirjoittamaan tieteellisen artikkelin englanniksi yhtä hyvin kuin suomeksi.
24_I	Kykenisin käymään työpalaverin englanniksi.
24_J	Pystyn kirjoittamaan englanninkielisen esseen, kun minulla on käytössäni sanakirja, käänntäjä tai vastaava apuväline.
24_K	Koen olevani omassa ikäryhmässäni keskivertoa parempi englannin kielen taitaja.
24_L	Koen olevani omassa ikäryhmässäni keskivertoa heikompi englannin kielen taitaja.
24_M	Koen, että olen nähnyt paljon vaivaa englannin kielen oppimisen eteen.
24_N	Koen, että minun pitäisi osata yliopisto- opiskelijana paremmin englantia, varsinkin jos vertaan osaamistani muihin opiskelijoihin.

25. Miten arvioisit itse osaavasi tällä hetkellä englantia? *

Valitse omaa osaamistasi parhaiten kuvaava tenttiarvosana.

- 5
 4
 3
 2
 1
 Hylätty

Kielihäpeällä viitataan tunteeseen, joka syntyy, kun henkilö kokee epävarmuutta, ahdistusta tai häpeää oman kielitaitonsa vuoksi. Tämä voi ilmetä esimerkiksi silloin, kun henkilö pelkää tekevänsä virheitä puhuessaan tai kirjoittaessaan toista kieltä, kuten englantia. Kielihäpeä voi johtua esimerkiksi kielitaidon puutteesta ja pelosta tehdä virheitä. Se saattaa estää ihmisiä ilmaisemasta itseään avoimesti tai osallistumaan keskusteluihin.

26. Tällä sivulla käsitellään kokemuksia kielihäpeästä englannin kielen parissa. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

- 5 = täysin samaa mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 1 = täysin eri mieltä
 EOS = en osaa sanoa

26_A	Koen voimakasta osaamattomuutta englannin kielen parissa.
26_B	Minua hävettää puhua englanniksi.
26_C	Minua hävettää kirjoittaa englanniksi.
26_D	Piilotan tietoisesti muilta omaa kielihäpeääni englannin kielen suhteen.
26_E	Kielten opiskelu on ollut minulle hankalaa jo peruskoulusta asti.
26_F	Yritän viimeiseen asti välttää tilanteita, joissa joudun itse kommunikoidaan englanniksi.
26_G	Ahdistun ympäristössä, jossa pitää kommunikoida englanniksi.
26_H	Koen ahdistusta siitä, etten voi ilmaista itseäni niin hyvin englanniksi kuin haluaisin.
26_I	Minua ei hävetä miten kommunikoin englanniksi, kunhan toinen osapuoli ymmärtää pääviestini.
26_J	Koen ahdistusta siitä, että minun pitäisi yliopisto-opiskelijana osata huomattavasti paremmin englantia kuin mitä todellisuudessa osaan.

27. Kuinka paljon koet yliopisto-opiskelijana kielihäpeää englannin kielen parissa? *

1 = En koe lainkaan kielihäpeää

10 = Koen erittäin paljon kielihäpeää

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

28. Jos koet tai olet kokenut itse kielihäpeää englannin kielen parissa, voit kertoa siitä tässä lisää.

Sana on vapaa, mutta voit ottaa inspiraatiota seuraavista apukysymyksistä:

- Kuvaile, miltä kielihäpeä on sinusta tuntunut
- Milloin tai millaisissa tilanteissa olet kokenut kielihäpeää?
- Mistä kielihäpeän kokeminen voisi omalla kohdallasi johtua?
- Miten se on vaikuttanut tekemiisi päätöksiin omissa opinnoissasi?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielestä ja sen käyttämisestä
2. Rekisterinpitäjä	Pinja Rastas Turun yliopisto Kasvatustieteiden laitos Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Pinja Rastas
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkielmassa kerätään vastauksia kyselylomakkeen avulla. Tutkielmassa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia ja tuntemuksia englannin kielen käyttämisestä yliopistossa, sen parissa opiskelemisesta sekä englannin kielen mahdollisista vaikutuksista omiin opintoihin ja niiden aikana tehtyihin valintoihin. Lisäksi tutkielma kartoittaa, kokevatko yliopisto-opiskelijat kielihäpeää englannin kielen parissa. Kyselylomaketta välitetään ainejärjestöjen, tiedekuntajärjestöjen sekä ylioppilaskuntien sähköpostilistojen kautta. Vastauksia käytetään pro gradu -tutkielman tekemiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>sukupuoli, ikäryhmä, kotipaikkakunta, paikkakunta, millä on käynyt suurimman osan peruskoulutusta, koulutustaso, äidin koulutustaso, isän koulutustaso, äidinkieli, yliopisto, opiskeluala, pääaine, opiskeluvuodet yliopistossa, peruskoulun englannin arvosana, lukion päättötodistuksen englannin arvosana, ylioppilastodistuksen englannin arvosana, toisen asteen ammatillinen koulutuksen arvosana englannista,</p>

	<p>yliopisto-opintojen arvosana englannista, kokemukset englannin kielen asemasta yliopistossa, kokemukset englannin kielen vaikutuksista omiin opintoihin, kokemukset suomen ja englannin kielillä opiskelemisesta, kokemukset englannin kielen oppimisesta ja osaamisesta, kokemukset kielihäpeästä englannin kielen parissa.</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta rekisterinpitäjän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	<p>Webropol-lomakkeella kerättyjä tietoja säilytetään yliopiston Seafire-pilvipalvelussa salasanalla suojattuna enintään 6 kuukautta pro gradu -tutkielman valmistumisen jälkeen. Tämän jälkeen ne hävitetään tietoturvallisesti.</p> <p>Kyselyn vastaukset ovat anonyymejä ja raportissa ei ilmene suoria henkilötietoja. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti siten, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa. Aineistoa käytetään ainoastaan ennakoon ilmoitetussa tutkimuskäytössä.</p>
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>

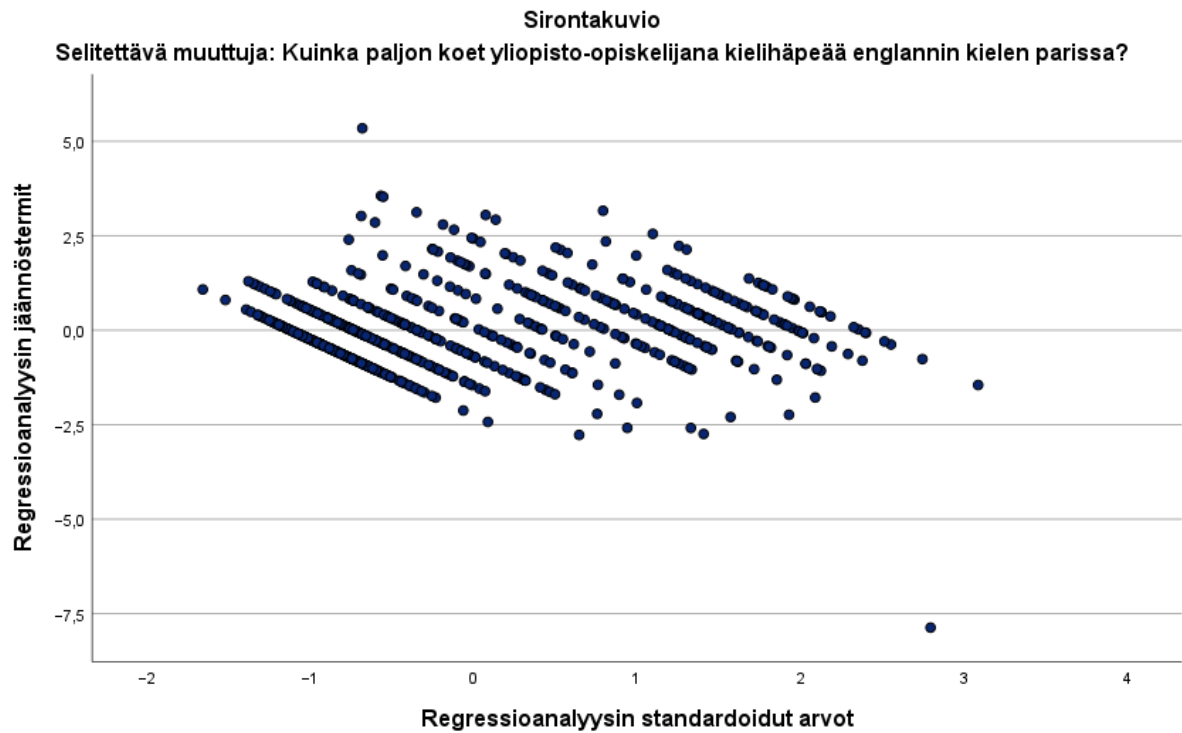
	<p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
<p>11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Kyselyn lähettämiseksi pyydetään viestin välittämismahdollisuutta ainejärjestöiltä, tiedekuntajärjestöiltä ja ylioppilaskunnilta. Muut tiedot kerätään suoraan kyselylomakkeen vastaajilta.</p>
<p>12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta</p>	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>

Liite 3. Koulutusalojen luokittelut

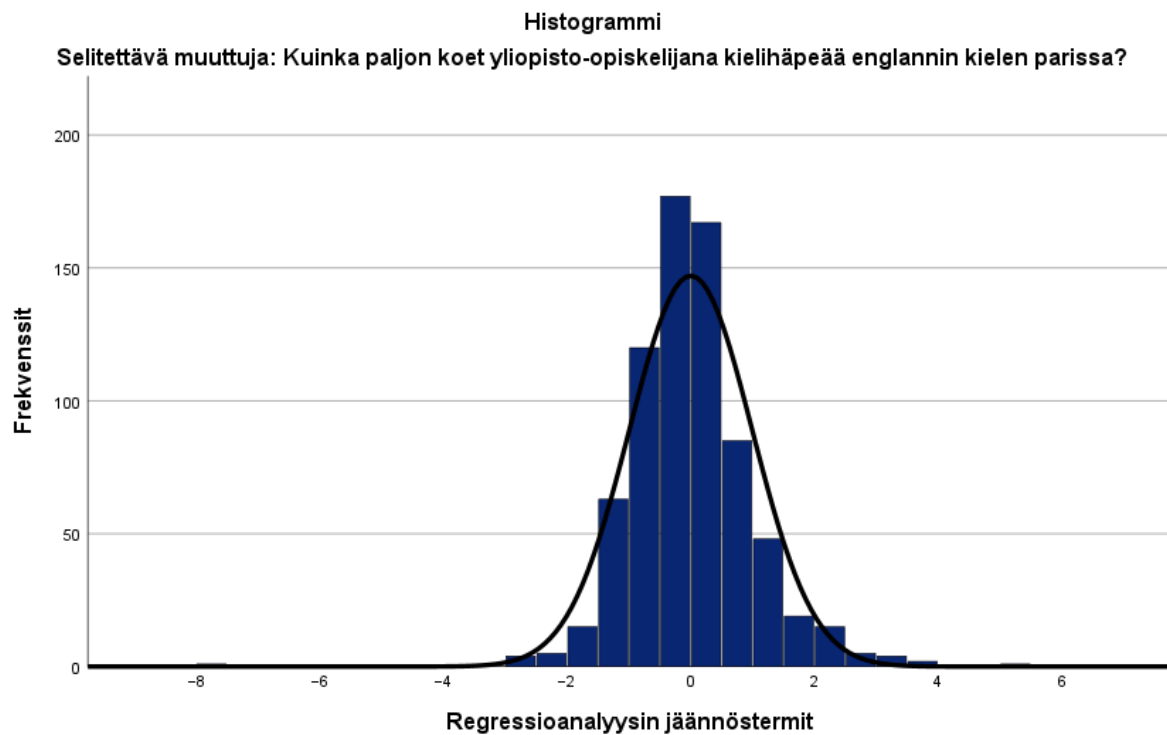
Koulutusalat	Prosenttiosuus kyselyyn vastanneista	Koulutusalan opiskelijoiden osuus kaikista yliopisto-opiskelijoista (Vipunen, 2024)
Humanistiset alat	18,7 %	14,1 %
Kielten opiskelu	10,3 %	
Humanistiset alat (paitsi kielet)	4,0 %	
Historia ja arkeologia	2,0 %	
Kirjallisuus ja kielitiede	1,8 %	
Uskonto ja teologia	0,3 %	
Taidealat, monialaiset koulutusohjelmat	0,1 %	
Taidealat, yleiset koulutusohjelmat	0,1 %	
Filosofia ja etiikka	0,1 %	
Kasvatusalat	18,1 %	9,6 %
Kasvatustieteet	11,5 %	
Aineenopettajien koulutus	4,0 %	
Luokanopettajien koulutus	1,8 %	
Varhaiskasvatuksen opettajien koulutus	0,8 %	
Kauppa, hallinto ja oikeustieteet	2,3 %	14,9 %
Kauppa ja hallinto, monialaiset koulutusohjelmat	1,5 %	
Oikeustieteet	0,8 %	
Luonnontieteet	30,6 %	9,0 %
Biologia	9,9 %	
Luonnontieteet, yleiset koulutusohjelmat	6,1 %	
Ympäristötieteet	4,4 %	
Fysiikka	2,4 %	
Geotieteet	2,0 %	
Matematiikka	1,7 %	
Biokemia	1,6 %	
Kemia	1,3 %	
Ympäristöalat, monialaiset koulutusohjelmat	1,1 %	
Tilastotiede	0,1 %	
Maa- ja metsätalousalat	3,8 %	1,9 %
Eläinlääketiede	2,1 %	
Maa- ja metsätalousalat, monialaiset koulutusohjelmat	1,1 %	
Maa- ja metsätalousalat, yleiset koulutusohjelmat	0,5 %	
Metsätalous	0,1 %	
Tekniikan alat	5,8 %	17,1 %

Arkkitehtuuri ja kaupunkisuunnittelu	3,8 %	
Rakentaminen ja rakennussuunnittelu	0,7 %	
Kone-, energia- ja sähkötekniikka, monialaiset koulutusohjelmat	0,5 %	
Tuotanto- ja prosessitekniikka, monialaiset koulutusohjelmat	0,4 %	
Kemian tekniikka ja prosessit	0,3 %	
Ympäristönsuojeluteknologia	0,1 %	
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)	4,4 %	11,9 %
Tietojenkäsittely- ja tietoliikenne (ICT), monialaiset koulutusohjelmat	4,4 %	
Terveys- ja hyvinvointialat	4,2 %	8,3 %
Lääketiede	2,5 %	
Farmasia	0,9 %	
Terveys- ja hyvinvointi, yleiset koulutusohjelmat	0,4 %	
Terveys, monialaiset koulutusohjelmat	0,3 %	
Suun terveydenhuolto	0,1 %	
Yhteiskunnalliset alat	12,1 %	12,6 %
Valtiotieteet	5,4 %	
Psykologia	3,7 %	
Sosiaalitieteet	2,0 %	
Kansantaloustiede	0,4 %	
Viestintätieteet	0,4 %	
Sosiaali- ja käyttäytymistieteet, monialaiset koulutusohjelmat	0,1 %	
Sosiaali- ja käyttäytymistieteet, yleiset koulutusohjelmat	0,1 %	

Liite 4. Tilastollisten testien liitekuviot



Liitekuvio 1. Regressioanalyysin jäännöstermien sirontakuvio kielihäpeän kokemisesta.



Liitekuvio 2. Regressioanalyysin jäännöstermien histogrammi kielihäpeän kokemisesta.

Liite 4. Kyselyn väittämien vastausvaihtoehtojen vastaajamäärät ja väittämien EOS-osuudet

VÄITTÄMÄ	1	2	3	4	5	EOS	EOS-OSUUS
21_A	1	21	55	243	436	2	0,3 %
21_B	10	37	60	217	430	4	0,5 %
21_C	424	252	48	23	6	5	0,7 %
21_D	6	20	40	173	515	4	0,5 %
21_E	2	7	39	157	550	3	0,4 %
21_F	24	136	164	176	54	204	26,9 %
21_G	2	1	23	283	369	80	10,6 %
21_H	12	39	98	211	371	27	3,6 %
21_I	4	1	21	144	575	13	1,7 %
21_J	326	199	102	88	9	34	4,5 %
21_K	4	26	81	233	351	63	8,3 %
22_A	488	75	39	76	59	21	2,8 %
22_B	519	88	54	51	27	19	2,5 %
22_C	516	70	48	57	38	29	3,8 %
22_D	520	93	48	44	26	27	3,6 %
22_E	99	179	60	123	278	19	2,5 %
22_F	403	82	51	124	88	10	1,3 %
22_G	249	91	109	125	121	63	8,3 %
22_H	194	115	132	165	100	52	6,9 %
22_I	254	90	100	136	114	64	8,4 %
22_J	417	89	58	88	78	28	3,7 %
23_A	54	56	95	164	369	20	2,6 %
23_B	147	130	150	147	149	35	4,6 %
23_C	11	33	68	173	458	15	2,0 %
23_D	6	33	99	281	332	7	0,9 %
23_E	103	111	248	102	132	62	8,2 %
23_F	164	189	253	75	41	36	4,7 %
23_G	75	87	140	192	234	30	4,0 %
23_H	234	211	209	53	23	28	3,7 %
23_I	424	98	55	62	58	61	8,0 %
23_J	377	70	72	57	116	66	8,7 %
23_K	594	98	31	11	5	19	2,5 %
23_L	225	213	112	119	82	7	0,9 %
23_M	42	100	99	242	269	6	0,8 %

VÄITTÄMÄ	1	2	3	4	5	EOS	EOS-OSUUS
23_N	55	66	60	207	352	18	2,4 %
23_O	197	145	124	142	47	103	13,6 %
23_P	75	88	68	108	69	350	46,2 %
23_Q	332	139	78	106	46	57	7,5 %
24_A	22	49	68	214	404	1	0,1 %
24_B	18	52	74	270	344	0	0,0 %
24_C	65	120	97	209	266	1	0,1 %
24_D	92	112	90	228	236	0	0,0 %
24_E	50	71	115	223	288	11	1,5 %
24_F	82	102	172	199	182	21	2,8 %
24_G	4	18	42	147	530	17	2,2 %
24_H	235	160	60	128	167	8	1,1 %
24_I	68	81	81	178	333	17	2,2 %
24_J	11	15	34	130	559	9	1,2 %
24_K	144	104	114	157	200	39	5,1 %
24_L	385	96	77	90	86	24	3,2 %
24_M	69	171	179	214	114	11	1,5 %
24_N	213	123	80	135	178	29	3,8 %
26_A	366	150	71	106	64	1	0,1 %
26_B	294	169	70	131	94	0	0,0 %
26_C	405	166	64	87	35	1	0,1 %
26_D	406	97	76	91	52	36	4,7 %
26_E	427	118	48	65	97	3	0,4 %
26_F	432	126	58	67	75	0	0,0 %
26_G	381	122	57	110	87	1	0,1 %
26_H	220	133	83	149	172	1	0,1 %
26_I	63	148	96	224	216	11	1,5 %
26_J	326	98	75	106	143	10	1,3 %