

**Motivazione, volontà, ansietà:  
uno studio su discendenti finlandesi di italiano LS**

Aliisa Ketonen  
Tesi di laurea magistrale / Pro gradu -tutkielma  
Corso di Laurea in Italianistica  
Insegnamento e apprendimento delle lingue  
Dipartimento di Italianistica  
Istituto di Studi Linguistici e  
di Scienze della Traduzione  
Facoltà di Lettere e Filosofia  
Università di Turku  
Febbraio 2023

Tesi di laurea magistrale

**Università di Turku**

**Insegnamento e apprendimento delle lingue, Dipartimento di Italianistica**

**Aliisa Ketonen**

**Motivazione, volontà, ansietà: uno studio su discenti finlandesi di italiano LS**

**Numero di pagine:** 66 pagine, con 19 pagine di appendici.

---

### **Abstract**

Questa tesi di laurea è impostata sullo studio di tre concetti relativi all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue: motivazione, *Willingness to Communicate* (WTC) e *Foreign Language Anxiety* (FLA). Dopo aver definito questi concetti, se ne esplorano le interrelazioni prendendo in considerazione diverse variabili rilevanti per il presente studio (il contesto dell'insegnamento virtuale, le differenze di genere sessuale, il livello d'apprendimento della lingua).

In un secondo momento, i concetti vengono posti al centro di una ricerca empirica, che si basa su un questionario compilato dagli studenti (in tutto 22) di due corsi virtuali di lingua italiana della *Turun kesäyliopisto*, svoltisi nell'Anno Accademico 2021/2022, uno per principianti e l'altro a livello intermedio. Il metodo di ricerca usato in questa tesi di laurea è quantitativo: i dati sono analizzati considerando i valori medi delle risposte, secondo la scala proposta. Inoltre, lì dove il questionario presenta possibilità di risposte "aperte", si procede a un'analisi delle categorie più rilevanti.

I risultati generali dimostrano che gli studenti sono motivati in modo integrativo con un interesse particolare verso i prodotti della cultura italiana e verso la comunità italiana. Per quanto riguarda la WTC, osserviamo che gli intervistati non sono molto disposti a comunicare né durante le lezioni d'italiano né nella vita reale. Nel caso della FLA, i soggetti si sentono a proprio agio a lezione, ma una volta introdotta un'opportunità reale di conversazione, provano insicurezza nel comunicare. Inoltre, il genere sessuale e il livello d'apprendimento della lingua sono alla base di alcune differenze. Ci sono anche risposte discordanti per quel che riguarda le valutazioni del contesto virtuale e per alcuni valori di WTC e FLA.

**Parole chiave:** motivazione nell'apprendimento delle lingue straniere, *Willingness to Communicate*, *Foreign Language Anxiety*, contesto virtuale, genere sessuale, livello d'apprendimento della lingua

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Motivazione</b> .....	<b>7</b>
1.1 <i>Motivazione nell'apprendimento della LS</i> .....	8
1.1.1 Fattori che influiscono sulla motivazione nella classe di LS.....	10
1.1.2 Lo studio di Hernández e la motivazione integrativa.....	12
1.1.3 Motivazioni per l'apprendimento della lingua italiana.....	13
1.1.4 Motivazioni per l'apprendimento della lingua italiana nel contesto finlandese.....	14
<b>2 Willingness to Communicate (WTC)</b> .....	<b>17</b>
2.1 <i>Fattori che influiscono sulla WTC nella classe di LS</i> .....	21
2.2 <i>Studi di riferimento</i> .....	22
2.3 <i>La WTC nel contesto finlandese</i> .....	23
<b>3 Foreign Language Anxiety (FLA)</b> .....	<b>25</b>
3.1 <i>Fattori che influiscono sulla FLA nella classe di LS</i> .....	27
3.2 <i>Studi di riferimento</i> .....	28
3.3 <i>La FLA nel contesto dell'Europa settentrionale</i> .....	29
<b>4 Corpus e metodo di analisi</b> .....	<b>30</b>
4.1 <i>L'insegnamento dell'italiano nel contesto mondiale e finlandese</i> .....	30
4.1.1 <i>L'educazione liberale degli adulti</i> .....	31
4.2 <i>Contesto virtuale Zoom</i> .....	32
4.3 <i>Corpus</i> .....	33
4.4 <i>Domande di ricerca</i> .....	34
4.5 <i>Questionario</i> .....	35
4.5.1 <i>Motivazione</i> .....	35
4.5.2 <i>Willingness to Communicate</i> .....	36
4.5.3 <i>Foreign Language Anxiety</i> .....	36
4.6 <i>Analisi dei dati</i> .....	36
<b>5 Risultati</b> .....	<b>37</b>
5.1 <i>Motivazione</i> .....	37
5.1.1 <i>Motivazione in generale</i> .....	37
5.1.2 <i>Motivazione e genere</i> .....	39
5.1.3 <i>Motivazione e livello di apprendimento</i> .....	40
5.2 <i>WTC</i> .....	41
5.2.1 <i>WTC in generale</i> .....	41
5.2.2 <i>WTC e genere</i> .....	43
5.2.3 <i>WTC e livello di apprendimento</i> .....	43
5.3 <i>FLA</i> .....	45
5.3.1 <i>FLA in generale</i> .....	45
5.3.2 <i>FLA e genere</i> .....	46

5.3.3 FLA e livello di apprendimento .....	46
<b>6 I risultati della ricerca confrontati con la letteratura esistente .....</b>	<b>48</b>
<b>Conclusioni.....</b>	<b>56</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>58</b>
<b>Appendici .....</b>	<b>67</b>
<i>Appendice 1. Suomenkielinen lyhennelmä.....</i>	<i>67</i>
<i>Appendice 2. Questionario per gli studenti .....</i>	<i>74</i>

## Introduzione

Studiare una lingua straniera (LS) è un processo che non solo richiede molti sforzi sia linguistici che cognitivi da parte dell'apprendente implica anche un coinvolgimento emotivo: il quadro dell'apprendimento di una LS rimanda a una questione ampia che coinvolge il discente in modo completo in vari aspetti.

La motivazione nell'apprendimento della LS è uno dei fattori notevoli per l'inizio, la frequenza e la riuscita dell'apprendimento. Di fatto, la motivazione, insieme all'attitudine linguistica (*language aptitude*), è vista come il fattore più importante per un apprendimento linguistico ben riuscito sia in contesti formali, come la scuola, che informali, come l'uso della lingua nella vita quotidiana (Gardner & Lalonde 1985: 10).

Il fatto che un discente sia molto motivato all'apprendimento della non significa necessariamente che lo stesso sia pronto e disponibile alla comunicazione nella lingua straniera che studia. Insegnanti di LS si trovano a volte di fronte a discenti che già con le minime competenze a disposizione iniziano a comunicare nella LS, ma non è raro che incontrino apprendenti che con buonissime competenze non lo fanno (MacIntyre et al. 1998: 545). A questo proposito si usa il concetto di *Willingness to Communicate* (WTC) che, in sintesi, significa la volontà di comunicare quando un'opportunità e una scelta vengono presentate all'individuo, che è libero di comunicare nella L2 (MacIntyre 2007: 564).

La WTC, d'altra parte, è strettamente connessa agli aspetti emotivi che sono presenti nella situazione stessa di uso della LS. Il concetto di *Foreign Language Anxiety* (FLA) si riferisce alla tensione e al timore in diversi contesti di conversazione, ascolto e apprendimento della LS (MacIntyre & Gardner 1994: 284). Questi timori e sentimenti negativi, inoltre, possono far sì che gli studenti particolarmente ansiosi non partecipino più alle attività nella classe di lingua, saltino le lezioni (*ibidem*) e, infine, arrivino ad abbandonare definitivamente lo studio della lingua (Dörnyei & Ryan 2015: 176).

Di conseguenza, è molto importante studiare i fenomeni qui accennati e cercare di capire quale ruolo hanno nella classe di lingua per poter offrire le migliori competenze pratiche agli insegnanti della LS. La presente ricerca analizza, tramite un questionario che per lo più si dirige verso parametri di quantificazione, due gruppi di discenti partecipanti a corsi di lingua italiana a livelli diversi nella *Turun kesäyliopisto*, un istituto che fa parte dell'educazione liberale degli

adulti in Finlandia. Dato che ci troviamo in un periodo particolare dovuto alla pandemia mondiale COVID-19, non possiamo ignorare il contesto virtuale in cui i discenti si trovano. Con l'aiuto del questionario, cerchiamo delle risposte alle principali domande di ricerca:

1. Quali fattori motivano gli apprendenti d'italiano della *Turun kesäyliopisto* a studiare la lingua?
2. In che misura i discenti sono disposti a comunicare nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?
3. In che misura i discenti provano la FLA nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?
4. Esistono differenze nei fattori a seconda del genere e del livello dell'apprendente?
5. Come viene giudicato il contesto virtuale *Zoom*? Che effetto ha sulla WTC e sulla FLA degli apprendenti?

Nella mia tesi dopo aver fornito una base teorica sui fenomeni della motivazione, della WTC e della FLA, analizzo in particolare le variabili seguenti: il contesto di apprendimento (in classe, fuori dalla classe, su piattaforma online *Zoom*), il genere sessuale dell'apprendente e il livello di apprendimento. La scelta delle variabili è stata fatta per poter fornire il miglior quadro possibile sui fenomeni e sul corpus in questione; naturalmente, in questo campo di ricerca, potremmo avere a disposizione moltissime variabili tra cui scegliere.

Per quanto mi è dato sapere, nessuno studio si è concentrato su questi tre fattori nella classe di LS nel contesto finlandese: con questo studio possiamo iniziare a colmare questa lacuna. Di fatto, ci troveremo davanti a risultati particolarmente importanti per la ricerca scientifica del settore della *Second Language Acquisition*.

## 1 Motivazione

Tradizionalmente, la ricerca sulla motivazione ha cercato di rispondere alla domanda sul perché le persone pensano e si comportano in un certo modo (Ryan 2012b: 492). La questione è molto ampia, e una vasta gamma di teorie e spiegazioni diverse della motivazione sono emerse, ognuna con un'enfasi diversa. Tuttavia, c'è un consenso generale tra i ricercatori: la motivazione riflette il motivo per cui gli individui decidono di fare qualcosa, per quanto tempo sono disposti a continuare a farlo e quanto sono pertinaci in quest'azione (*ibidem*). Nella mia ricerca, mi concentrerò specificamente sul perché. Tuttavia, trovo appropriato fornire una breve panoramica della teoria motivazionale generale.

Le prime teorie sulla motivazione la consideravano come determinata dalla soddisfazione dei bisogni fondamentali (*ibidem*). Gli individui si comportano, cambiano il loro comportamento e sono motivati a soddisfare i bisogni fisiologici di base come la fame e la sete (*ibidem*). Il behaviorismo ne è un tipico esempio. In questo modello, le ricompense giocano un ruolo chiave nel sostenere il comportamento desiderato (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016: 145-147). Negli anni '70 del Novecento Ryan e Deci hanno sviluppato una teoria dell'autodeterminazione (*self-determination theory*) basata sull'idea della soddisfazione dei bisogni fondamentali, in cui la motivazione di un individuo è spiegata dal bisogno di sentirsi competente, di appartenere a un gruppo sociale e di sentirsi autonomo (cit. in Lehtinen et al. 2016: 149). La teoria evidenzia anche la differenza tra motivazione intrinseca ed estrinseca (Ryan 2012b: 493). La motivazione intrinseca è sostenuta dalle attività significative e gratificanti di un individuo e nasce nell'individuo attraverso, per esempio, la pura curiosità (*ibidem*). La motivazione estrinseca, d'altra parte, induce un individuo a comportarsi in un certo modo, per esempio nella speranza di ricompense esterne o per paura di una punizione (*ibidem*).

Le teorie della motivazione alla fine del 20° secolo si sono concentrate sui fattori cognitivi della motivazione (Ryan 2012b: 492). Le teorie cognitive della motivazione vedono i modi e i modelli di pensiero dell'individuo come la fonte principale della motivazione, cioè si riferiscono ai processi che hanno luogo "dentro" la testa dell'individuo, piuttosto che ai fattori esterni come nelle prime teorie comportamentiste della motivazione (*ibidem*).

Tra le teorie della motivazione cognitiva più importanti abbiamo la teoria del *need for achievement* di Atkinson e McClelland, in cui le motivazioni si intrecciano con il desiderio di avere successo e di evitare il fallimento (cfr. Lehtinen et al. 2016: 151-152). Le emozioni e le

esperienze passate sono centrali in questa teoria della motivazione (*ibidem*).

Le recenti teorie della motivazione hanno portato un nuovo approccio alla ricerca concentrandosi sul concetto di *autoefficacia*: il concetto descrive le credenze dell'efficacia delle proprie azioni da parte di un individuo (*ivi*: 158-159). L'attenzione si concentra sulle credenze dell'individuo di fronte ai diversi compiti (*ibidem*). L'autoefficacia è legata, per esempio, agli obiettivi che l'individuo si pone e ai processi di pensiero che l'individuo usa nella situazione di esecuzione (*ibidem*).

Le teorie della motivazione coinvolgono numerosi concetti come *l'interesse*, *l'orientamento* e *gli atteggiamenti*. L'interesse può essere sia situazionale che personale con un obiettivo specifico – come il sapere o il talento – che l'individuo cerca di sviluppare (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009: 83-84). Secondo Gardner (2010: 16), l'orientamento riflette una tendenza globale, un obiettivo e un orientamento per eseguire un compito. È una teoria generale che include ragioni specifiche e fattori motivazionali per l'azione (*ibidem*). Secondo Allport, un noto studioso dell'atteggiamento negli anni '50, l'atteggiamento è uno stato mentale e nervoso di disponibilità che attraverso l'esperienza è collegato al modo in cui un individuo reagisce in diverse situazioni (cit. in Arola 2013: 8). Nella mia ricerca, i concetti di interesse, orientamento e atteggiamento sono inclusi nel concetto di motivazione senza ulteriori specificazioni.

### **1.1 Motivazione nell'apprendimento della LS**

Si stima che ci siano più persone multilingue che monolingue nel mondo: di conseguenza, è più probabile che le persone parlino più lingue che una sola (Gardner 2010: ix). Per questo motivo, è utile indagare le ragioni e le motivazioni che spingono gli individui a imparare le lingue (*ibidem*). Un bambino impara la sua lingua madre come sottoprodotto dello sviluppo durante la crescita (*ivi*: 1). Non c'è bisogno di altre motivazioni, poiché l'apprendimento avviene naturalmente attraverso le influenze biologiche e ambientali. Imparare una lingua straniera (LS) è “tutto un altro mondo” (Gardner 2010: 1). Nel contesto scolastico, la motivazione gioca un ruolo chiave nell'apprendimento delle lingue straniere (*ibidem*). La motivazione, insieme all'attitudine linguistica (*language aptitude*), è vista come il fattore più importante per un apprendimento linguistico di successo sia in contesti formali, come la scuola, che informali, come la vita quotidiana (Gardner & Lalonde 1985: 10).

Gardner e Lambert sono i pionieri della ricerca sulla motivazione nell'apprendimento delle lingue straniere. Il quadro psicologico sociale che hanno sviluppato (v. Gardner & Lambert 1972) ha dominato la ricerca sulla motivazione in LS fino alla fine degli anni '80. La teoria suggerisce che l'apprendimento delle lingue a scuola è diverso dall'apprendimento di qualsiasi altra materia nel sistema scolastico; lo studente inevitabilmente adotta alcune caratteristiche culturali della lingua di destinazione (Gardner 2010: 3). La recettività di un individuo all'assimilazione determina fortemente il processo di apprendimento della lingua (*ibidem*). Gardner e Lambert definiscono il concetto della recettività come appartenente al concetto di motivazione integrativa (*ibidem*). L'integratività (*integrativeness*) si riferisce a quello che viene definito come "l'interesse genuino e positivo dello studente verso i parlanti della lingua, il desiderio di identificarsi con i membri della cultura di destinazione, e, addirittura, il desiderio di diventare un membro di quella comunità" (cfr. Julkunen 1998: 22; traduzione mia). Un altro importante concetto motivazionale nella teoria è quello della strumentalità (*instrumentality*), che si riferisce ai vantaggi e ai benefici dell'apprendimento di una lingua straniera, per esempio in termini di occupazione futura (*ivi*: 23). Questi due concetti, l'integratività e la strumentalità, formano la base teorica e le categorie motivazionali nella teoria di Gardner e Lambert. Inoltre, i ricercatori vedono la motivazione costruita sulla base dell'intensità del desiderio e degli atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue (Gardner & Lalonde 1985: 7).

All'inizio degli anni '90, c'è stato un rinnovato interesse nello studio della motivazione nell'apprendimento di una lingua straniera (Ryan 2012a: 486). Il rinnovato interesse di quel decennio è stato persino descritto come un "rinascimento della motivazione" (*ibidem*). Il quadro psicologico sociale di Gardner e Lambert non soddisfaceva più le esigenze di ricerca e si è cercato di estenderlo (*ibidem*). Clément ha teorizzato che una componente essenziale della motivazione nell'apprendimento delle lingue è la fiducia linguistica dello studente, *linguistic self-confidence* (cit. in Dörnyei 1998: 124). Dörnyei ha sviluppato la teoria di Clément e ha visto la motivazione in LS composta da tre livelli: il livello della lingua, il livello dello studente e il livello della situazione di apprendimento (*ivi*: 125). Il *livello della lingua* include i sistemi di motivazione integrativa e strumentale definiti da Gardner, il *livello dello studente* include la personalità e la cognizione dell'individuo, infine il *livello della situazione di apprendimento* include i fattori legati al corso e all'insegnante (Julkunen 1998: 27). Negli anni '90, le teorie sulla motivazione nell'apprendimento della LS si sono spostate in nuove aree e si sono concentrate, per esempio, sulla cognizione e sulla situazione concreta di apprendimento. Julkunen fa un'importante osservazione sulla diversità delle teorie:

“Avevano tutti sistemi motivazionali diversi, e hanno rivelato quanto sia ampio il campo della concettualizzazione della motivazione dell'apprendimento delle lingue. La diversità è evidente perché diversi ricercatori usano diversi concetti e diversi strumenti di analisi. Delimitano deliberatamente i loro sistemi motivazionali in funzione dei loro obiettivi.” (1998, 23; traduzione mia)

### 1.1.1 Fattori che influiscono sulla motivazione nella classe di LS

Dopo aver dato un'occhiata alle tendenze nella storia degli studi sulla motivazione nell'apprendimento della LS, è opportuno osservare alcuni fattori che possono influire sulla motivazione nella classe di lingua. È importante ricordare quanto sia difficile paragonare perfettamente le ricerche sulla motivazione: come accennato prima, ogni ricercatore usa dei sistemi motivazionali diversi nei propri studi.

Mady e Seiling (2017) nella loro ricerca condotta in Canada hanno analizzato l'influenza del genere sulla motivazione. Hanno paragonato 58 allieve e 29 allieve dell'età di 11 anni che studiavano il francese come lingua volontaria nella scuola elementare e come risultato, non hanno trovato una differenza significativa della motivazione tra le femmine e i maschi (*ibidem*). Questo era sorprendente: altre ricerche (v. per esempio Kissau 2006) hanno rivelato una maggiore tendenza tra le alunne ad avere una motivazione intrinseca, integrata e strumentale alta. I ricercatori ipotizzavano che questo potesse aver che fare con le norme della società: studiare una lingua può essere considerato 'femminile' poiché non riesce ad interessare i maschi (Mady & Seiling 2017: 1150). In un'altra ricerca condotta in Belgio con ragazzi di età tra i 12 e i 18 anni, è emerso che le femmine sono motivate a studiare il francese in particolare per “espandere i confini dell'ambiente sociale”, mentre i maschi lo studiano principalmente per trovare un buon lavoro (Ruyffelaert & Hadermann 2012: 162). Csizér e Dörnyei (2005) nella loro ricerca estesa condotta sia nel 1993 che nel 1999, che comprendeva circa 9000 alunni di età tra i 13 e i 14 anni, hanno concluso che l'italiano e il francese erano considerati lingue 'femminili', mentre il tedesco una lingua 'maschile' e l'inglese una lingua 'neutra'.

L'età è un altro fattore che viene studiato negli studi sulla motivazione. Per quanto riguarda l'età di inizio dell'apprendimento della LS e l'obiettivo della padronanza della lingua, abbiamo un principio sostenuto da molti: “quanto prima, tanto meglio” (Muñoz 2011: 114). Se, invece, analizziamo come cambia la motivazione a seconda dell'età dell'apprendente, troviamo risposte piuttosto unificate sul cambiamento: lo studio di Kormos e Csizér (2008) ha mostrato che ci sono differenze tra gli orientamenti motivazionali degli studenti di lingua inglese tra i diversi gruppi di età (studenti della scuola secondaria, studenti universitari e studenti in corsi

di formazione per adulti), così che i più giovani mostrano un interesse particolare per i prodotti culturali del paese target mentre gli altri due gruppi un interesse speciale verso la posizione internazionale<sup>1</sup> della lingua; un altro studio condotto da Bećirović e Hurić-Bećirović (2017: 33) ha, similmente, concluso che “la motivazione intrinseca aumenta con l'età, mentre la motivazione estrinseca diminuisce con l'invecchiamento” (traduzione mia). Nella seconda ricerca, però, dobbiamo tenere conto del fatto che il gruppo target è costituito sulla base di una differenza di età minore (da 10 a 18 anni).

Le esperienze vissute nella cultura target sono un fattore che influisce sulla motivazione dello studente di una lingua straniera. Gli studiosi si sono concentrati soprattutto sui soggiorni di studio nel paese target (*study abroad*) per vedere se l'esperienza di studio abbia un effetto sulla motivazione dello studente. Allen (2010) nella sua ricerca condotta negli Stati Uniti ha concluso che gli studenti motivati per ragioni pragmatiche (per vantaggi concreti, per esempio per il lavoro) non hanno avvertito un aumento nella motivazione dopo una breve esperienza, mentre quelli motivati linguisticamente (per migliorare le competenze linguistiche) hanno provato una spinta di motivazione come risultato. Chen e Chen (2021), invece, hanno rilevato che gli studenti universitari cinesi sono stati demotivati linguisticamente dall'apprendimento della lingua come risultato dell'esperienza per via delle altre motivazioni apparse (per esempio perseguimento dello sviluppo della carriera, volontà di una maggiore attenzione allo sviluppo della personalità) e, di conseguenza, hanno sottolineato l'importanza delle attività linguistiche durante il soggiorno per mantenere la propria motivazione per la lingua. Secondo un altro studioso cinese, Du (2019), una positiva esperienza all'estero ha rafforzato l'immagine che il discente ha di se stesso (*ideal L2 self*) delle proprie competenze linguistiche; un risultato simile è apparso nella ricerca di Fryer e Roger (2018) in cui otto studenti universitari giapponesi sono riusciti a chiarire il loro *L2 self* grazie a un breve soggiorno di studio all'estero che, d'altra parte, ha rafforzato la loro motivazione per lo studio della lingua (l'inglese in questo caso).

Oltre ai fattori già menzionati, abbiamo, naturalmente, tanti altri elementi che possono influire sulla motivazione della LS. Non è opportuno trattarli tutti ma alcuni di essi possono rappresentare meglio la diversità della motivazione. Kruidenier e Clément (1986) sono stati tra i primi a studiare l'influenza del contesto socioculturale nella motivazione (per esempio il contatto tra gruppi; nel contesto finlandese sarebbe il contatto tra il finlandese e l'italiano) e

---

<sup>1</sup> Secondo Kormos e Csizér, “un interesse per gli affari esteri o internazionali e volontà di andare all'estero per studiare o lavorare” (2008: 330; traduzione mia).

hanno verificato che il contesto infatti definisce la motivazione dei discenti in modo significativo. Sisti (2020), invece, ha verificato la correlazione tra i tratti di personalità, la motivazione nello studio della LS e il successo nell'apprendimento. D'altra parte, Clément, Dörnyei e Noels (per esempio 1994) nei loro studi estensivi hanno sottolineato l'importanza della sicurezza di sé in una prospettiva linguistica (*linguistic self-confidence*) per la motivazione.

### 1.1.2 Lo studio di Hernández e la motivazione integrativa

Pur nella grande quantità di pubblicazioni a riguardo, due studi sulla motivazione sono di particolar importanza per il presente studio per i loro questionari che ho adattato alle mie esigenze di ricerca. Hernández (2010) ha condotto la sua ricerca negli Stati Uniti e ha analizzato le risposte di 20 studenti universitari che hanno partecipato a un programma di scambio in Spagna, con l'obiettivo di analizzare come la motivazione integrativa, strumentale e l'interazione con la LS abbiano un effetto sulla comunicazione orale prima e dopo l'esperienza. I risultati in sé non sono di particolar importanza per il presente studio ma, in sintesi, hanno verificato l'effetto positivo dell'esperienza nel paese target per quanto riguarda la competenza orale; in più, la relazione positiva tra motivazione integrativa e interazione con la cultura target è stata consolidata.

Nel suo studio, Thomas (2010) ha cercato di scoprire perché gli studenti universitari americani hanno scelto una particolare lingua straniera come lingua di studio obbligatoria. Ha studiato studenti di 13 lingue diverse, compreso l'italiano (*ibidem*). Si è concentrato sugli atteggiamenti degli studenti e ha cercato di classificarli in quattro categorie: sentimentalismo, valori, strumentalità e comunicazione (*ibidem*). Come vediamo, le categorie differiscono dalle categorie di Hernández, le quali saranno più rilevanti per il presente studio. Di fatto, il questionario di Thomas (2010) ci serve, più che altro, per completare le dichiarazioni cercando di meglio soddisfare le motivazioni diverse degli alunni analizzati nel presente studio, mentre la ricerca di Hernández (2010) crea le proprie basi per le dichiarazioni sulla motivazione.

Hernández utilizza le già menzionate categorie motivazionali della teoria di Gardner. È opportuno continuare la discussione sulle categorie, soprattutto sulla categoria della motivazione integrativa. Come accennato in precedenza, la categoria si riferisce alla volontà di integrarsi e identificarsi con i membri della cultura di destinazione, ma anche ai sentimenti positivi verso la comunità della LS (Julkunen 1998: 22). Questa concezione, dopo essere stata elaborata e diffusa, è diventata una delle nozioni più significative di sempre negli studi sulla

motivazione della LS (Dörnyei & Ryan 2015: 77–79). La motivazione integrativa si attesta come il fattore più importante nel determinare lo sforzo e l'investimento dello studente verso l'apprendimento della lingua (Dörnyei & Clément 2001) e Hernández (2006) ha scoperto una connessione tra la motivazione integrativa e la competenza orale nella LS.

Tuttavia, nel decennio successivo la sua posizione è stata contestata soprattutto per la forte crescita della lingua inglese: come valutano gli apprendenti d'inglese la loro volontà di integrazione e di identificazione verso una lingua che è diventata talmente globale e che fa parte della vita di sempre più persone (Kormos & Csizér 2008: 330)? Secondo Della Chiesa, Scott e Houston (2012: 65) bisognerà ridefinire il concetto dell'integratività. D'altra parte, Kruidenier e Clément notano che la motivazione integrativa non esiste affatto in una classe tradizionale e che non dovrebbe essere inclusa nelle lezioni dalla parte del docente attraverso l'esposizione alla cultura della LS come strumento per motivare gli alunni perché “può, infatti, scoraggiare l'apprendimento della lingua” (1986: 86; traduzione mia).

Nonostante i dubbi che sono stati formulati sulla motivazione integrativa, questa categoria è utile al presente studio per fornire un quadro generale della motivazione degli studenti. In un futuro studio, potrei allargare il campo ad altre categorie motivazionali per capire meglio le motivazioni dei discenti nell'apprendimento della lingua italiana.

### 1.1.3 Motivazioni per l'apprendimento della lingua italiana

In un'indagine su scala molto ampia avviata dal Ministero degli Affari Esteri italiano sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana (questionari distribuiti a 90 istituti di cultura italiani nel mondo), De Mauro et al. (2002) hanno scoperto che l'interesse per lo studio d'italiano è dominato da una motivazione appartenente alla categoria *tempo libero* che, tra l'altro, include l'interesse per l'arte, la musica, la letteratura, il cinema e il turismo. La seconda categoria più importante è quella dei *motivi personali* (partner italiano o patrimonio italiano) e la terza il *lavoro*, seguito dallo *studio* (*ibidem*). In un'indagine svolta dieci anni dopo dal Ministero degli Affari Esteri, l'ordine era cambiato: il *tempo libero* è restato al primo posto, ma questa volta veniva seguito dallo *studio*, dal *lavoro* e dai *motivi personali*, rispettivamente (cfr. Giovanardi e Trifone 2010: 151).

Ferrari (2013) ha condotto uno studio longitudinale sulla motivazione degli studenti adulti d'italiano nel Regno Unito, con l'obiettivo specifico di indagare la persistenza della motivazione. A differenza della maggior parte degli studi sulla motivazione, Ferrari ha usato l'intervista come

metodo di ricerca. Palmieri (2018), invece, ha studiato la motivazione degli studenti adulti in diversi livelli di corsi d'italiano in Australia, concentrandosi anche sulla formazione dell'identità linguistica usando sia i sondaggi che le interviste come metodi di ricerca.

Anche se Ferrari e Palmieri hanno approfondito argomenti che non sono centrali per la mia ricerca – come la persistenza della motivazione e la formazione dell'identità linguistica - i loro studi forniscono comunque una buona visione dei fattori motivazionali per imparare l'italiano. Sia negli studi di Ferrari (2013: 124-125) che in quelli di Palmieri (2018: 110-111), la bellezza della lingua italiana risulta un fattore motivazionale significativo tra gli studenti. Nei loro studi, la cultura italiana e i suoi prodotti culturali costituiscono anche una categoria significativa che motiva gli studenti a imparare l'italiano (Ferrari 2013: 122-124; Palmieri 2018: 142).

Cavaliere (2013) ha individuato motivazioni simili: tra gli studenti universitari d'italiano in Bosnia-Erzegovina la lingua italiana appare favorita per la sua armonia e meliosità che viene “associata a un patrimonio ricco e prestigioso a livello artistico-culturale (l'arte, la letteratura, la musica, l'opera lirica, il cinema italiano [...]) e turistico” (Cavaliere 2013: 223). Per via della posizione geografica della Bosnia-Erzegovina, gli studenti universitari sono motivati anche per la possibilità di trovare lavoro in Italia e per il legame commerciale esistente tra l'Italia e la Bosnia-Erzegovina (*ibidem*). Pascale, Girón e Villanueva (2016) nel loro studio effettuato in Venezuela, hanno scoperto che gli studenti universitari d'italiano erano motivati principalmente in modo integrativo (l'interesse per la cultura) invece che specificamente per i vantaggi e benefici concreti derivanti dalla conoscenza della lingua.

#### 1.1.4 Motivazioni per l'apprendimento della lingua italiana nel contesto finlandese

La motivazione per l'apprendimento della lingua italiana nel contesto finlandese è un'area di ricerca che ha ricevuto pochissima attenzione da parte degli studiosi. Al meglio delle mie conoscenze, La Grassa (1992) è l'unico ad indagare sulle motivazioni dei finlandesi verso l'apprendimento della lingua italiana: così, i risultati della ricerca costituiscono un punto di partenza importante per questo studio. Nella sua ricerca, 350 finlandesi di diverse età e di diversi background educativo (escluse le università e le accademie) sono stati studiati per analizzare le loro motivazioni principali. Tra le motivazioni più importanti sono saltate fuori i fattori culturali e la motivazione del lavoro, malgrado la sua bassa percentuale, è risultata più importante dell'aspettato (*ivi*: 193). Oltre a questo, La Grassa conclude:

“Chi studia l'italiano in Finlandia è soprattutto una persona di sesso femminile, di età compresa

fra i 30 e i 50 anni, impiegata e laureata. Anche gli uomini, però, cominciano a mostrare sempre più interesse verso la nostra lingua, soprattutto nella fascia d'età fra i 40 e i 60 anni. Notevole, e di buon auspicio per il futuro, è poi la presenza dei giovani al di sotto dei 26 anni.” (1992: 193).

Inoltre, osservando alcuni studi sulla motivazione per altre lingue studiate, possiamo trarre qualche conclusione sulle ragioni principali per lo studio delle LS in Finlandia. Laine (1977: 8) suppone che in un paese come la Finlandia, la motivazione strumentale sia preminente nell'apprendimento della lingua inglese per la sua posizione globale come lingua franca. Possiamo arguire che, seguendo quest'idea, l'apprendimento di una lingua come l'italiano che ha una posizione di minore importanza nel mondo accadrebbe più per motivi integrativi che per motivi strumentali. Di conseguenza, è particolarmente interessante notare che nello studio di Julkunen (1998), la motivazione strumentale è risultata significativamente di minore rilievo rispetto alla motivazione integrativa nell'apprendimento dell'inglese nella scuola elementare finlandese. Infatti, la motivazione integrativa è risultata la più alta per l'inglese rispetto alle altre lingue studiate nella ricerca (lo svedese, il tedesco, il francese e il russo) (*ibidem*). Non significa, però, che la motivazione strumentale non sia stata importante per i discendenti d'inglese: il fattore, tuttavia, è stato il più significativo nello studio della lingua inglese rispetto alle altre lingue.

Al francese che, in modo generalizzato, potrebbe essere paragonato all'italiano per quanto riguarda la sua popolarità in Finlandia, nella ricerca di Julkunen è stata attribuita di una motivazione integrativa che risulta la seconda più alta tra i discendenti interessati dopo l'inglese, ma, curiosamente, anche la seconda più alta nella strumentalità. Julkunen, inoltre, ha incluso una categoria motivazionale che chiama “motivazione sociale” nel suo studio, ben esemplificata dalla dichiarazione “Riesco a sopravvivere con la lingua ovunque nel mondo” (*ivi*: 52; traduzione mia). Il francese è stato risultato al penultimo posto in questa categoria, mentre l'inglese al primo (*ibidem*).

L'ultima osservazione interessante è quella sulla motivazione integrativa molto bassa per la lingua svedese (Julkunen 1998). Il risultato è di particolare interesse perché parliamo della seconda lingua ufficiale della Finlandia: in modo logico, si dovrebbe posizionare tra le lingue più popolari nella scala dell'integratività per il contatto costante tra i madrelingua finlandesi e quelli svedesi (*ivi*: 55). Julkunen dichiara: “questo punto di vista sarà probabilmente corretto solo nelle aree bilingui” (*ibidem*; traduzione mia). Laine esprime un pensiero interessante che riguarda lo stesso tema (1977, 8), ovvero che gruppi che fanno parte di una minoranza potrebbero essere più motivati per i vantaggi concreti della conoscenza della lingua, cioè avere

una motivazione strumentale alta, che per ragioni integrative. Di conseguenza, il fatto che gli alunni finlandesi non siano motivati integrativamente verso la lingua svedese, che ha un ruolo minore nella società finlandese, non è forse un fattore così sorprendente.

## 2 Willingness to Communicate (WTC)

“Quando si presenta un'opportunità di usare la loro seconda lingua (L2), alcune persone scelgono di parlare e altre rimangono in silenzio. Perché, anche dopo aver studiato una lingua per molti anni, alcuni studenti di L2 non si trasformano in parlanti di L2?”

MacIntyre (2007: 564; traduzione mia) pone questa domanda centrale. La *Willingness to Communicate* (WTC in seguito) significa la volontà di comunicare quando un'opportunità e una scelta vengono presentate all'individuo, quando l'individuo è libero di comunicare nella L2 (*ibidem*). Il concetto si concentra anche sulla probabilità della scelta dell'individuo di fare questo tuffo nella comunicazione (*ibidem*). È un fenomeno interessante: insegnanti, da un lato, si rivolgono ad alunni che già con le minime competenze della lingua iniziano a comunicare nella LS e, dall'altro, incontrano alunni che con buonissime competenze non lo fanno (MacIntyre et al. 1998: 545). Nell'analisi della WTC, possono essere studiate le diverse modalità (p.e. parlare, scrivere, etc., v. MacIntyre et al. 2001) ma, in generale, la modalità orale viene preferita visto che la comunicazione “tradizionale” avviene attraverso l'oralità.

Lo studio sulla WTC non è sempre focalizzato sulla *volontà* di comunicare: all'inizio negli anni Settanta e Ottanta, gli studiosi erano più interessati ai fattori che ostacolano la comunicazione, cioè all'*unwillingness to communicate* e alla timidezza dell'apprendente (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak & Bielak 2016: 655). Solamente alla fine degli anni Ottanta, l'interesse si spostò fortemente sulla volontà di comunicare (*ibidem*). In più, all'inizio non venne studiata solo la L2: il concetto era originariamente stato creato per studiare le differenze tra gli individui nel comunicare nella loro L1 (MacIntyre et al. 2001: 370).

La WTC varia in modo significativo con il passare del tempo e secondo il contesto (*ibidem*). Ci sono molte variabili che possono influire sulla volontà di comunicare: “il grado di conoscenza tra i comunicatori, il numero di persone presenti, la formalità della situazione, il grado di valutazione dell'oratore, il tema della discussione” (*ivi*: 546; traduzione mia) e così via. Alcuni studiosi la considerano una caratteristica della personalità, altri la trattano come variabile situazionale (*ibidem*); nel presente studio seguiamo le idee di MacIntyre e la consideriamo una variabile situazionale con “influenze transitorie e durature” (*ibidem*).

MacIntyre et al. (1998) propongono un modello a piramide della WTC (v. figura 1), che contiene sia l'idea delle influenze specifiche della situazione che quella delle influenze più durature e stabili. I primi tre livelli (*Layer I*, *Layer II* e *Layer III*) rappresentano l'idea delle influenze

specifiche del contesto mentre gli ultimi tre livelli (*Layer IV*, *Layer V* e *Layer VI*) si riferiscono alle influenze più stabili. In sintesi, sia le strutture sociali della LS (*Layer VI*), sia la fiducia linguistica dello studente (*Layer IV*) che il desiderio di comunicare con una certa persona (*Layer III*), possono influire sulla decisione di iniziare la comunicazione. È importante notare anche la motivazione che viene presentata sul quarto livello della piramide, suddivisa in motivazione interpersonale (la motivazione di comunicare tra individui) e motivazione del gruppo (tra gruppi).

Anche se per la brevità del presente studio non possiamo analizzare tutte le altre variabili della piramide, il modello ci serve per percepire la complessità del fenomeno; tutti questi fattori possono avere un effetto significativo sulla decisione di comunicare in una determinata situazione.

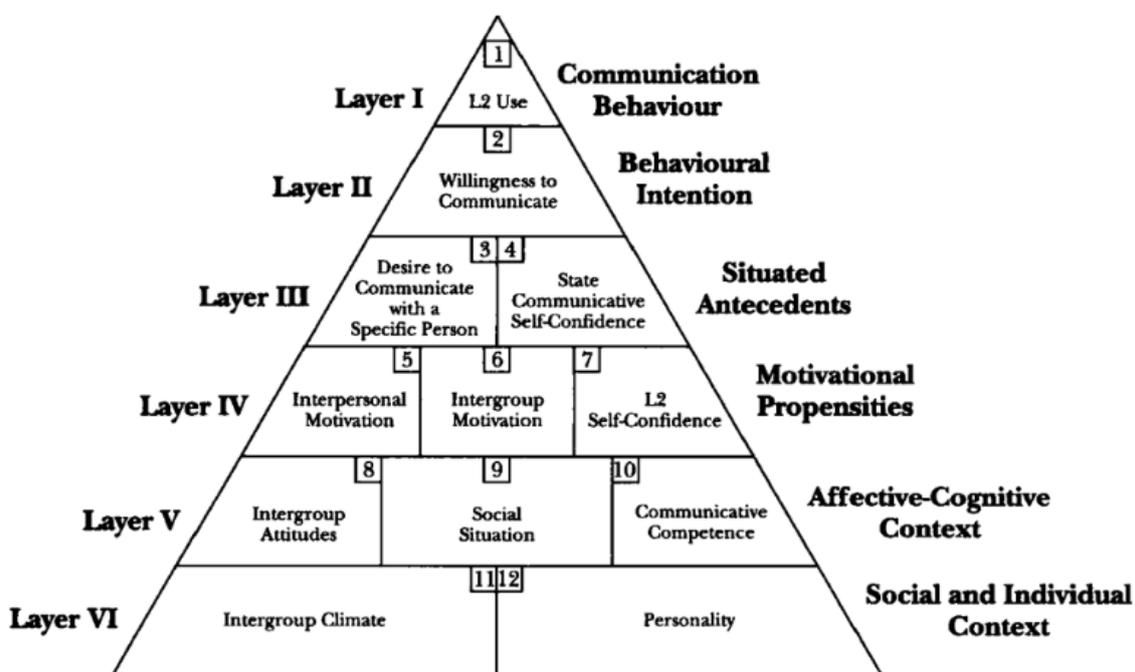


Figura 1. Il modello a piramide della WTC (MacIntyre et al. 1998: 547).

La ricerca sulla WTC è stata dominata da un approccio quantitativo con questionari creati per indagare il fenomeno ma, recentemente, alcuni studiosi hanno scelto un approccio qualitativo per le loro ricerche (Dörnyei & Ryan 2015: 182). Osserviamo lo studio di Kang (2005) come esempio dell'approccio qualitativo: ha studiato quattro studenti universitari coreani negli Stati Uniti per un periodo di otto mesi e ha scoperto che la loro WTC nella lingua inglese è stata determinata sia da condizioni psicologiche (p.e. entusiasmo) che da condizioni situazionali (p.e. il tema della conversazione, gli interlocutori). L'approccio quantitativo non è stato abbandonato, ma si muove da analisi quantitative generali ad analisi particolari, con l'obiettivo ideale di combinare gli approcci (Yashima 2012: 132).

Per quanto riguarda il contesto dell'uso della L2 e la WTC, troviamo più studi che si concentrano sul contesto della classe di lingua che studi che analizzano quello che succede fuori dalla classe. Per questa trattazione si discuterà di entrambi i contesti, ma con un accento particolare su quello che accade in classe. Il contesto della classe ha ricevuto particolare interesse perché i fattori della WTC nella classe di lingua “potrebbero essere, in una certa misura, influenzati dai metodi pedagogici” (Peng & Woodrow 2010: 836-837). In generale, gli studiosi hanno la tendenza a creare delle scale specifiche per il contesto in questione (Yashima 2012: 124).

Pawlak, Mystkowska-Wiertelak e Bielak (2016) nel loro studio hanno esaminato 60 studenti universitari polacchi che studiano l'inglese come materia principale e hanno analizzato la loro WTC nelle lezioni d'inglese, con un approccio sia quantitativo che qualitativo. Il risultato ha evidenziato la complessità del WTC: “il livello di WTC ha dimostrato di essere una funzione di un certo numero di variabili contestuali e individuali, alcune delle quali erano a volte difficili da distinguere” (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak & Bielak 2016: 668). Tra le variabili si menzionano fattori come l'attività specifica, il tema della discussione e l'interlocutore (*ibidem*). Joe, Hiver e Al-Hoorie (2017) nella loro ricerca hanno scoperto che, tra 400 alunni di scuola media in Corea, la WTC era influenzato soprattutto dal clima sociale della classe di lingua inglese.

McCroskey (1992) ha creato uno strumento per studiare la tendenza generale per la WTC che, nonostante la sua validità anche nel contesto educativo, viene preferito generalmente per studiare il contesto fuori dalla classe di lingua per via della generalità dello strumento. Oltre alla scala di McCroskey (1992) non troviamo molte ricerche con il solo obiettivo di studiare il contesto fuori dal contesto educativo. Di conseguenza, ricordiamo di seguito alcuni studi che hanno incluso entrambi i contesti. Denies, Yashima e Janssen (2015) nella loro ricerca estensiva hanno studiato più di mille alunni belgi di madrelingua olandese provenienti da diverse scuole secondarie, per analizzare la WTC sia dentro che fuori dalla classe di lingua francese; lo studio ha anche incluso, tra l'altro, l'osservazione di fattori come la motivazione e l'ansietà che saranno trattate più in dettaglio nel presente studio nei capitoli successivi. Per ora, è interessante vedere che “gli insegnanti possono essere abbastanza sicuri che, quando sono in grado di rendere i loro studenti disposti a partecipare a conversazioni in francese in classe, questo formerà una buona base per la loro disponibilità a comunicare anche al di fuori della classe” (Denies, Yashima e Janssen 2015: 733; traduzione mia).

MacIntyre, Burns e Jessome (2011), studiando 100 alunni canadesi di età simile a quella considerata nello studio di Denies, Yashima e Janssen (2015) in un contesto di immersione

nella lingua francese, hanno nominato sia situazioni in cui i discenti sono disposti a comunicare sia situazioni in cui sono poco disposti a farlo. Tra le situazioni in cui emerge la volontà di comunicare hanno menzionato il contesto della classe e la famiglia, ovvero parlare con compagni di classe, con l'insegnante e con una famiglia francofona (MacIntyre, Burns e Jessome 2011: 86), mentre sono stati riluttanti a farlo con sconosciuti in pubblico e con amici anglofoni fuori dal contesto d'immersione (*ivi*: 87). MacIntyre et al. (2001: 381) hanno tratto conclusioni simili in un contesto d'immersione molto simile in Canada: gli alunni hanno preferito comunicare in francese nella classe piuttosto che nell'ambiente sociale al di fuori della classe. Un contesto fuori dalla classe in cui i soggetti hanno espresso volontà di comunicare è stato quello delle relazioni con la famiglia.

Lo studio di Tavakoli e Davoudi (2017) su discenti iraniani di età tra 11 e 50 anni ha rivelato che gli studenti d'inglese erano più disposti a comunicare in inglese con l'insegnante, poi con gli sconosciuti e infine solo con i compagni di classe. È un risultato interessante visto che MacIntyre et al. (1998: 550) nel loro modello vedono che si è più disposti a comunicare nella lingua straniera con qualcuno rispetto a cui esiste una minore distanza sociale e soprattutto una relazione intima, un fatto che è anche stato confermato dagli studi appena presentati.

Come abbiamo già notato, gli studi sulla WTC a disposizione dei ricercatori, hanno principalmente studiato la volontà di comunicare nella lingua inglese e francese con relativamente poca attenzione alle altre lingue e, in genere, al contesto europeo. Questo è dovuto al fatto che l'inglese, in particolare, ha una posizione dominante tra le lingue (straniere) parlate nel mondo (Tarp 2020: 273). Nonostante la scarsa popolarità di altre lingue e del contesto europeo, fare ricerca sulla WTC in Europa sarebbe una scelta logica; nella maggioranza dei paesi europei, tutti i soggetti che hanno finito la scuola d'obbligo hanno studiato e probabilmente imparato almeno una lingua oltre alla propria madrelingua (Eurydice 2012). Inoltre, tra gli obiettivi della Commissione Europea c'è quello che i cittadini europei conoscano altre due lingue oltre alla lingua materna (European Commission 2012).

Di conseguenza, alcuni ricercatori hanno provato a riempire questa lacuna studiando, ad esempio, la WTC nella lingua danese in Danimarca (Tarp 2020) e francese in Belgio (Denies, Yashima & Janssen 2015). Fuori dal contesto europeo, troviamo ricerche su altre lingue studiate: la lingua tedesca negli Stati Uniti (Bernales 2016), la lingua francese in Australia (Léger & Storch 2009) e la lingua cinese in Cina (Lv, Ren & Li 2021). Lee, Sylvén e Lee (2021) hanno inoltre paragonato due gruppi di lingue diverse (il coreano e lo svedese) e la loro

WTC. Sulla base dello spoglio bibliografico a mia disposizione, nessuno studio su grande scala si è concentrato sulla lingua italiana nella ricerca della WTC: per questo sarà particolarmente utile studiare il caso dell'italiano.

## **2.1 Fattori che influiscono sulla WTC nella classe di LS**

Di seguito, osserviamo alcuni fattori che possono influire sulla WTC nella classe di LS; i fattori saranno simili a quelli che abbiamo già visto nella parte teorica sulla motivazione. Nonostante l'interesse crescente verso la WTC, “si può affermare che la ricerca sulla WTC sta ancora muovendo i suoi primi passi” (Zarrinabadi & Tanbakooei 2016: 42; traduzione mia). Di conseguenza, non è possibile fornire un quadro teorico tanto approfondito quanto quello offerto nella parte teorica sulla motivazione.

Il genere e l'età dell'apprendente possono influire sulla volontà di avviare la comunicazione nella classe di LS. Secondo Tannen (1990) i maschi adulti hanno l'abitudine di conversare in misura maggiore rispetto alle donne nelle riunioni e nell'ambito della classe. Il risultato è contrario quando osserviamo individui più giovani: negli Stati Uniti, Smith (1997) studiando circa 2000 alunni delle scuole superiori, ha verificato che le ragazze hanno passato molto più tempo conversando rispetto ai loro coetanei maschi. È importante notare che qui si tratterebbe di una tendenza generale e non della situazione nella classe di lingua. Nel contesto della classe di lingua, invece, la WTC si conferma con valori più alti tra le ragazze adolescenti rispetto ai coetanei maschi nel contesto canadese (MacIntyre et al. 2002). Secondo un altro studio condotto da Donovan e MacIntyre (2004) sempre in Canada, studentesse al primo anno di liceo mostrerebbero valori di WTC più significativi rispetto ai coetanei maschi nelle lezioni di francese, ma le differenze diminuiscono man mano che i discenti si avvicinano all'età in cui cominciano gli studi universitari. Di conseguenza, non possiamo parlare di differenze rilevanti dal punto di vista del genere dei discenti, per quanto riguarda il fattore WTC. Come le conclusioni appena menzionate ci mostrano, anche l'età può fare la differenza nella volontà di avviare la comunicazione nella LS: MacIntyre et al. (2002) hanno confermato che tra gli adolescenti si registra un valore più basso di WTC quando si considerano le classi di alunni più giovani.

Inoltre, la correlazione tra il livello di competenza della lingua e la WTC è stata già individuata da parte della ricerca scientifica: Rostami, Kashanian e Gholami (2016) hanno osservato la WTC tra studenti universitari della lingua inglese e hanno confermato “che gli studenti di livello avanzato erano più disposti a comunicare rispetto agli studenti di livello intermedio” (cit. in Darasawang & Reinders 2021: 4). Liu e Jackson (2008) hanno tratto conclusioni simili

nella loro ricerca condotta in Cina. Alemi, Daftarifard e Pashmforoosh (2011) hanno osservato la WTC tra studenti universitari iraniani e hanno tratto l'interessante conclusione che gli apprendenti a livello avanzato erano più disposti a comunicare nella classe, mentre quelli a un livello più basso della lingua mostravano livelli più alti della WTC fuori dalla classe; hanno dunque ipotizzato che gli studenti a un livello meno avanzato non piace essere valutati in un contesto formale alla stessa maniera di coloro che studiano la lingua a un livello più alto.

Passare un periodo di tempo nell'ambito in cui la lingua viene parlata, cioè partecipare a un programma di immersione nella lingua o a un'esperienza all'estero, "è di grande valore per l'acquisizione di una seconda lingua da parte dello studente, specialmente per il miglioramento della competenza orale" (Isabelli-García 2003: 149; traduzione mia). Di fatto, gli studiosi sono generalmente d'accordo sul fatto che esperienze vissute all'estero e nel paese target migliorano il fattore WTC dell'apprendente della lingua (Liu 2017: 427). Kang (2014) nella sua ricerca ha dimostrato come il miglioramento del fattore WTC, dell'abilità di comunicare nella LS e della partecipazione nelle attività della classe di lingua di 60 apprendenti coreani, dipendesse dal fatto che essi hanno partecipato a un'esperienza nel paese target. Reid e Trofimovich (2018), invece, hanno confermato il risultato positivo di un'esperienza di volontariato nell'ambito della LS (in un asilo in questo caso) sulla WTC degli apprendenti della lingua inglese.

## 2.2 Studi di riferimento

Continuiamo la nostra panoramica ricordando le ricerche di MacIntyre et al. (2001), Tavakoli e Davoudi (2017) e Wong (2020) che forniscono la base per le dichiarazioni del questionario del presente studio.

MacIntyre et al. (2001) hanno studiato alunni di scuola media, che partecipavano al programma di immersione nella lingua francese in Canada, per vedere quali dei cinque orientamenti ritenuti importanti (p.e. il viaggio, la competenza personale, etc.) producesse un effetto maggiore sul fattore WTC degli alunni. Gli studiosi hanno introdotto quattro modalità di competenza linguistica, ovvero parlare, scrivere, leggere e comprendere, e hanno studiato il contesto sia all'interno che all'esterno della classe di LS (*ibidem*). Le analisi condotte hanno confermato che "il sostegno di tutti e cinque gli orientamenti per l'apprendimento delle lingue era correlata positivamente con il fattore WTC sia all'interno che all'esterno della classe" (*ivi*: 369).

Tavakoli e Davoudi (2017) nella loro ricerca creato un questionario per misurare la WTC sulla modalità di parlare nel contesto dell'EFL (*English as Foreign Language*) in Iran. Sono stati

studiati sia il contesto dentro che quello fuori dalla classe della LS e gli studenti d'inglese erano compresi in una fascia d'età dagli 11 ai 50 anni (*ibidem*), il che, in particolare, corrisponde bene ai soggetti presi in considerazione dal presente studio. Nella stessa ricerca si è indagato sulla possibilità che le variabili indipendenti di interlocutore, d'età e di genere sessuale abbiano un effetto sul fattore WTC (*ibidem*). Si è verificato che gli studenti erano più disposti a comunicare con l'insegnante e meno disposti a farlo con i compagni di classe; inoltre, non si sono registrati effetti significativi dovuti all'età e/o al genere sessuale dei soggetti (*ibidem*).

La ricerca di Wong (2020) è di particolare importanza per il contesto virtuale (lezioni a distanza su piattaforma Zoom) su cui si concentra questo studio, che ha osservato un corso di lingua inglese svolto in un'università di Singapore, condotto su Zoom, per analizzare le reazioni degli studenti universitari verso il nuovo modo di apprendere in un contesto virtuale. È stato creato un questionario per vedere, tra il contesto virtuale e quello di vita reale, quale tra i due contesti venisse adottato di preferenza per l'insegnamento di una lingua straniera. La ricerca ha tratto conclusioni interessanti e utili per il presente studio; gli studenti hanno preferito il contesto di vita reale nelle attività condotte in un piccolo gruppo, mentre tutti e due contesti andavano bene per rispondere a una qualsiasi domanda fatta dall'insegnante. In generale, gli studenti hanno accolto il contesto virtuale meglio di quanto ci si aspettasse (*ibidem*). Come ultima osservazione è importante notare che gli studenti di questo corso mostrano una particolare padronanza della lingua inglese a causa del contesto culturale di Singapore e lo status dell'inglese come lingua ufficiale; qui notiamo una differenza rispetto alla situazione di base della presente ricerca, condotta in Finlandia.

### **2.3 La WTC nel contesto finlandese**

È importante analizzare il contesto culturale e il suo effetto sul fattore WTC. Secondo Lee, Sylvén e Lee (2021: 533) è importante considerare i contesti socioculturali e socioeducativi negli studi sulla WTC. Se, ad esempio, usiamo lo stesso modello per analizzare sia una classe di lingua straniera negli Stati Uniti che in Cina, possiamo capire che i contesti culturali sono ben diversi: negli Stati Uniti, più si comunica, più si viene positivamente considerati, mentre la cultura cinese tende a dare maggior valore agli atteggiamenti con cui ci si sottopone all'autorità tenendo presente la valutazione degli altri (Yashima 2012: 126). Così, come constata Yashima (2012: 126; traduzione mia) “è necessario fare attenzione quando [il modello] viene applicato ad altre culture” diverse da quelle del Nord America perché “dove i dati sono stati ottenuti da più culture, sono state osservate differenze sostanziali attribuibili alla

data cultura” (Sallinen-Kuparinen, McCroskey e Richmond 1991: 57; traduzione mia).

I finlandesi sono spesso considerati introversi, silenziosi e timidi; in genere non si oppongono a quest’idea ma la sostengono con tenacia (Sallinen-Kuparinen, McCroskey e Richmond 1991: 57). Inoltre, si dice che i finlandesi apprezzino il silenzio e lo tollerino bene (*ibidem*). Paragonati agli estoni, i finlandesi sarebbero maggiormente reticenti alla comunicazione (Sallinen-Kuparinen 1990). Sallinen-Kuparinen, McCroskey e Richmond (1991) hanno studiato se i finlandesi dall’università di Jyväskylä si sentano più taciturni rispetto ad individui di altre nazionalità (americani, svedesi, australiani e micronesiani). Con la loro analisi hanno, di fatto, confermato che i finlandesi sono i meno disposti a comunicare tra le diverse nazionalità prese in considerazione. È importante notare, però, che la ricerca non ha studiato la WTC nel contesto educativo ma la tendenza generale alla comunicazione. Mansson e Croucher (2017) hanno studiato i tratti comunicativi e i tratti di personalità tra studenti universitari finlandesi ed americani e hanno, tra l’altro, verificato che la comunicazione fuori dalla classe (*out-of-class communication*) tra l’istruttore e lo studente si attesta su valori di un livello simile tra le due nazionalità, producendo forse un assunto in parte sorprendente. Da un altro lato, gli americani hanno mostrato livelli più alti di aggressività verbale e di *machiavellianism* (gli studiosi lo definiscono “egocentrismo”), mentre dall’altro, i finlandesi hanno mostrato livelli più alti di capacità argomentative. Klopff, Thompson e Sallinen-Kuparinen (1991) nella loro ricerca hanno tratto conclusioni molto simili per quanto riguarda le capacità argomentative nel confronto tra i finlandesi e americani: i primi si sentono più capaci di argomentare, rispetto ai secondi.

Per quanto mi è dato sapere, nessuno studio si è concentrato sulla WTC nella classe di LS nel contesto finlandese: con questo studio possiamo iniziare a colmare questa lacuna.

### 3 Foreign Language Anxiety (FLA)

Il fattore FLA (*Foreign Language Anxiety*) è un concetto che continua ad attirare l'attenzione degli studiosi dell'apprendimento delle LS (Dörnyei & Ryan 2015: 175). È un concetto che, senza dubbio, influenza lo svolgimento della comunicazione in LS: “la maggior parte di noi avrà fatto l'esperienza che in un clima di ansietà la nostra esecuzione in L2 si deteriora: dimentichiamo cose che in genere ben sappiamo e facciamo anche errori stupidi” (*ivi*: 176; traduzione mia) e, a volte, ci blocciamo (Horwitz, Horwitz e Cope 1986: 126). I sintomi psicofisiologici, come le palpitazioni e il sudore, sono, essenzialmente, gli stessi di qualunque stato di ansietà (*ibidem*). L'ansietà può manifestarsi in diversi modi: un soggetto può avere paura di parlare e di essere frainteso, l'altro, invece, paura di essere deriso (Dörnyei & Ryan 2015: 176). Horwitz, Horwitz e Cope (1986: 127) distinguono tre tipologie di ansietà diverse: *communication apprehension*, *test anxiety* e *fear of negative evaluation*. La prima si riferisce al timore che si prova verso la comunicazione con gli altri; la seconda all'ansietà che emerge durante diverse prove; l'ultima alla paura di essere giudicati nel contesto sociale (*ivi*: 127-128).

Il concetto è molto complesso e si riferisce alla tensione e al timore in diversi contesti di conversazione, ascolto e apprendimento della LS (MacIntyre & Gardner 1994: 284). È qualcosa che emerge soprattutto nella modalità di parlare; gli studenti che provano generalmente poca ansietà nell'apprendimento della LS possono iniziare a provarla durante discorsi in pubblico nella LS (Liu & Jackson 2008: 72). Questo, invece, fa sì che gli studenti ansiosi non partecipino più alle attività orali nella classe di lingua, saltino le lezioni e rimandino i compiti relativi all'apprendimento della LS (*ibidem*). Il risultato finale può essere l'abbandono definitivo dello studio della lingua (Dörnyei & Ryan 2015: 176). Secondo Horwitz, Horwitz e Cope la FLA, nella sua essenza, è una minaccia al *self-concept* dell'apprendente che deriva dalle limitazioni alla comunicazione causate da una lingua non ancora padroneggiata (cit. in Saito, Garza e Horwitz 1999: 202). Con tutti questi risultati negativi, non è sorprendente che i ricercatori abbiano iniziato a provare a capire il fenomeno del concetto di FLA: la questione ha ricevuto particolar interesse negli ultimi venti anni (*ibidem*). Come constatato nel capitolo sulla WTC, anche qui abbiamo un concetto che sta ancora muovendo i suoi primi passi: la FLA è, infatti, una tematica ancora più recente e meno studiata. Nonostante questo, di seguito diamo un'occhiata alle ricerche più importanti di alcuni studiosi per meglio capire il concetto.

Horwitz, Horwitz e Cope sono tra i ricercatori più noti del concetto FLA: nel loro studio (1986) hanno creato una scala chiamata *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* con 33

dichiarazioni che servono a misurare la FLA nella classe di lingua. Questa scala, di fatto, verrà in parte utilizzata nel presente studio per analizzare il concetto dell'ansietà. Dopo, curiosamente, Horwitz ha suggerito che la FLA potrebbe essere una caratteristica stabile nei diversi contesti dell'uso della LS (cit. in Dörnyei & Ryan 2015: 177), sottintendendo, quindi, che il grado dell'ansietà rimarrebbe stabile sia nel contesto della classe di lingua, sia nel contesto fuori dal contesto educativo. Nella ricerca di Gardner, Tremblay, Masgoret (1997), fattori come gli atteggiamenti linguistici, la motivazione, le strategie d'apprendimento e l'ansietà sono stati studiati per vedere le loro relazioni reciproche. Nel questionario distribuito agli studenti universitari, hanno individuato l'ansietà in tre variabili: *French Class Anxiety* (ansietà nella classe di francese), *French Language Anxiety* (ansietà rispetto alla lingua francese) e *French Use Anxiety* (l'ansietà nell'uso del francese), considerando che quest'ultimo possa essere analizzato in termini dell'uso generale della lingua francese fuori dal contesto educativo. È interessante che gli studiosi, gli studiosi nella parte analitica della ricerca hanno combinato le tre variabili in una sola variabile chiamata *Language Anxiety* (ansietà linguistica) (*ivi*: 353). Come possiamo osservare, non hanno ritenuto importante la divisione dei tipi d'ansietà secondo il contesto nell'apprendimento della lingua, il che è un elemento interessante, che conferma la concezione di Horwitz già menzionata (cit. in Dörnyei & Ryan 2015: 177).

Inoltre, Horwitz (2001: 114-115) ha confermato che la FLA può ben essere studiata come fattore indipendente e non solo come fattore che fa parte di un concetto più ampio, per esempio della motivazione. Il già menzionato studio di Horwitz, Horwitz e Cope (1986), insieme ad altri studi (v. per esempio Clément, Garder & Smythe 1977 e MacIntyre & Gardner 1991), hanno confermato la relazione tra il concetto di FLA e il successo nell'apprendimento della LS (cit. in Gardner, Tremblay, Masgoret 1997: 345). In sintesi, più si è ansiosi, meno si riesce ad apprendere la LS; i discenti hanno dimostrato competenze minori nell'ascolto, nella produzione orale e nell'apprendimento del vocabolario (*ibidem*).

Per quanto riguarda le lingue più studiate nell'analisi del concetto di FLA notiamo, e la cosa non ci sorprende, che la lingua inglese e la lingua francese hanno ricevuto la maggior attenzione: Clément, Gardner e Smythe (1977) hanno creato la *English Use Anxiety Scale*, Gardner e Smythe (1975) la *French Class Anxiety Scale*, infine MacIntyre e Gardner (1991) un *Anxometer* per studiare entrambe le lingue (cit. in Gardner, Tremblay, Masgoret 1997: 345). Dall'altra parte, Saito, Garza e Horwitz (1999) nel loro studio hanno esaminato studenti universitari americani di spagnolo, russo e giapponese per analizzare la loro FLA nella modalità di leggere, e Aida (1994) ha concentrato la sua ricerca, nello stesso contesto

americano, sugli studenti di lingua giapponese. Come possiamo constatare, trovare studi che hanno studiato lingue diverse dall'inglese e dal francese sarà piuttosto un'eccezione in questo campo della ricerca. Esiste una ricerca, a cura di Ordulj e Grabar (2008), che ha osservato, per l'apprendimento della lingua italiana, discendenti croati di diversi livelli della lingua, concludendo che quelli più timidi provavano maggiore ansietà nella classe di lingua italiana.

### **3.1 Fattori che influiscono sulla FLA nella classe di LS**

Di seguito, approfondiamo il concetto di FLA osservando alcuni fattori che possono influire sulla FLA nella classe di LS; i fattori saranno simili a quelli che abbiamo già visto nelle parti teoriche sulla motivazione e sulla WTC.

Come già illustrato nei paragrafi, il genere e l'età dell'apprendente hanno influito sulla motivazione e sulla WTC dell'individuo. Il fattore FLA non è un'eccezione: Abu-Rabia (2007) nella sua ricerca condotta in Israele sugli apprendenti d'inglese nelle scuole superiori ha visto che le femmine hanno provato più ansietà nella classe di lingua rispetto ai coetanei maschi, Clark e Trafford (1996) nel loro studio hanno tratto conclusioni simili. Dall'altra parte, per gli apprendenti croati d'italiano d'età media di 25 anni non è emersa una correlazione significativa tra il genere e la FLA (Ordulj & Grabar 2008).

Per quanto riguarda l'età dell'apprendente, studenti universitari americani hanno provato l'aumento dell'ansietà tra studenti più maturi (Onwuegbuzie, Bailey & Daley 1999), così come la ricerca di Dewaele (2007) l'ha confermato tra gli apprendenti adulti. Contrariamente, Dewaele, Petrides e Furnham (2008) hanno concluso che tra individui multilingue l'ansietà diminuisce con l'avanzare dell'età; a conclusioni simili sono giunti Gaibani e Elmendi (2016) osservando studenti universitari in Libia e verificando che gli studenti di maggiore età provavano meno ansietà. Come possiamo constatare, i risultati portano a conclusioni ambivalenti.

Il rapporto tra il livello di competenza linguistica e la FLA è per me fonte di interesse: secondo Horwitz (2000) l'ansietà linguistica è sempre presente nonostante il livello di studio della lingua e, secondo un altro suo studio, può manifestarsi in modo significativo anche a livelli alti di conoscenza della LS (Horwitz 1996). Zhang (2019) conferma il risultato nella sua ricerca condotta negli Stati Uniti. Dall'altra parte, secondo lo studio di Ganschow e Sparks (1996) e la ricerca di Saito e Samimy (1996) gli apprendenti più competenti nella lingua si sentono meno ansiosi rispetto a quelli che la padroneggiano a un livello più basso. Dunque anche qui, possiamo osservare risultati che portano a conclusioni ambivalenti.

Numerose ricerche hanno confermato l'effetto positivo dell'esperienza vissuta nel paese target per la FLA, come ricordano Onwuegbuzie, Bailey e Daley:

“[S]embra che l'esposizione a culture diverse, in particolare quelle in cui le persone parlano la lingua di destinazione, aiuti a ridurre i loro livelli della FLA, forse rendendo più positiva la loro percezione dell'importanza di imparare la lingua.” (1999: 230; traduzione mia)

La già menzionata ricerca di Aida (1994) conferma che i soggetti che erano andati in viaggio in Giappone si sentivano meno ansiosi nell'uso del giapponese. Inoltre, un rapporto tra il fattore FLA e il multilinguismo è stato trovato: quelli che conoscono più lingue, provano meno ansietà (Dörnyei & Ryan 2015: 178; Dewaele 2007; Ordulj & Grabar 2008). È interessante osservare anche che Saito e Samimy (1996) hanno scoperto che gli studenti della lingua giapponese hanno mostrato diversi gradi della FLA a seconda del loro livello di conoscenza della lingua; quelli coinvolti negli studi più avanzati erano i più ansiosi. Ordulj e Grabar (2008), invece, studiando studenti d'italiano hanno concluso che i soggetti provano lo stesso grado di FLA in due livelli di conoscenza della lingua (A1/A2 – B1/B2). Inoltre, Onwuegbuzie, Bailey e Daley (1999) hanno trovato una conclusione interessante: studenti universitari che hanno raggiunto notevoli successi negli studi universitari, hanno mostrato i livelli più alti di FLA; mentre Dewaele (2018: 87-88) ha verificato la correlazione positiva tra la FLA e il perfezionismo.

### 3.2 Studi di riferimento

Continuiamo la nostra panoramica ricordando le ricerche di Horwitz, Horwitz e Cope (1986), Gardner, Tremblay e Masgoret (1997) e Wong (2020) che forniscono la base per le dichiarazioni sulla FLA del questionario del presente studio.

La ricerca di Horwitz, Horwitz e Cope (1986) è stata già menzionata nel presente studio (v. il par. 3. di questa tesi), anche perché in essa hanno pubblicato la scala *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* con 33 dichiarazioni per misurare la FLA nella classe di lingua; hanno applicato la scala per osservare il fattore FLA degli studenti universitari americani che seguivano un corso di lingua. Come il maggior risultato, hanno concluso che “gli studenti ansiosi sono comuni nelle classi di lingue straniere” (*ivi*: 131; traduzione mia).

Anche lo studio di Gardner, Tremblay e Masgoret (1997) è già stato menzionato nelle parti teoriche sulla FLA della presente ricerca (v. il par. 3. di questa tesi). Osservando gruppi di studenti universitari canadesi, i ricercatori hanno concluso che le variabili studiate (per esempio

le strategie d'apprendimento, la motivazione e il fattore FLA) sono in correlazione con il successo nella LS. Come possiamo constatare, lo scopo della ricerca è piuttosto lontano da quello della presente ricerca, ma offre buone dichiarazioni sulla FLA per quel che riguarda il questionario dello studio.

Per finire, ricordiamo la ricerca di Wong (2020), già presentata in un paragrafo precedente del presente studio (v. il par. 2.2), che non verrà trattata più in dettaglio in questo segmento.

### **3.3 La FLA nel contesto dell'Europa settentrionale**

Come abbiamo già constatato, esiste una lacuna significativa nello studio della WTC e della FLA, che troviamo, in particolare, nell'analisi del contesto finlandese. È importante quindi offrire nuovi elementi, visto che la cultura del contesto d'apprendimento gioca un ruolo importante nel processo dell'apprendimento della lingua e, di conseguenza, nel grado di FLA (Gregersen 2006). Di fatto, sulla base dello spoglio bibliografico a mia disposizione, nessuno studio su grande scala si è concentrato sulla lingua italiana nella ricerca sulla FLA.

Esiste però una ricerca condotta nel contesto svedese che, in termini generali, potrebbe essere paragonato alla cultura finlandese per le somiglianze culturali dovute maggiormente alla vicinanza geografica e probabilmente a motivi storico-culturali. Nilsson (2019) ha osservato 225 discenti tra gli 8 e i 12 anni, che frequentano la scuola primaria per studiare la prevalenza del fattore FLA, concludendo che:

“È stata confermata la natura complessa del FLA anche per i giovani studenti. L'ansia linguistica era presente e distribuita in modo eterogeneo nelle classi e tra gli studenti, che hanno sperimentato gradi di FLA con frequenza variabile, ma più spesso in relazione alla performance orale. [...] [U]no studente su cinque ha riportato frequenti esperienze di FLA. [...] Un certo grado di ansia linguistica può essere inerente al processo di apprendimento delle lingue straniere.” (ivi: 17; traduzione mia)

Come possiamo constatare, il fattore FLA sarà presente in tutti i contesti culturali d'apprendimento della LS. L'ultimo pensiero di Nilsson nella precedente citazione è particolarmente interessante: l'apprendimento delle lingue straniere è un contesto unico che espone gli apprendenti a una situazione con esigenze particolari. Di fatto, MacIntyre e Gardner (1989) hanno verificato il livello considerevolmente più alto d'ansietà nella classe di francese rispetto alla classe di matematica.

## 4 Corpus e metodo di analisi

### 4.1 L'insegnamento dell'italiano nel contesto mondiale e finlandese

Prima di descrivere il corpus del presente studio, diamo un'occhiata all'apprendimento della lingua italiana sia nel contesto mondiale sia finlandese. Poi descriviamo il contesto specifico dello studio che è situato nell'ambito della cosiddetta educazione liberale.

L'italiano è sempre più studiato come lingua straniera nel mondo di oggi (Palmieri 2018: 36). A livello internazionale, lo studio della lingua è molto popolare e si può anche dire che attualmente "sta vivendo la sua età dell'oro" (*ibidem*). Anche se l'italiano è solo la quattordicesima lingua più parlata al mondo, gli studi mostrano che è la quarta lingua straniera più studiata al mondo, subito dopo l'inglese, il francese e lo spagnolo (*ibidem*).

Tuttavia, nonostante la popolarità mondiale dell'apprendimento della lingua italiana, in Finlandia la situazione è diversa. Nell'istruzione di base, si tende sempre di più a scegliere di studiare una sola lingua straniera e la competenza in lingue diverse dall'inglese è in declino (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007: 64). Le ragioni risiedono nelle decisioni amministrative e nella debole situazione finanziaria delle amministrazioni locali, responsabili dell'insegnamento scolastico (*ibidem*). Le scelte relative a quale/i lingua/e straniera/e studiare, sono anche influenzate dall'atteggiamento generale degli alunni e dei genitori nei confronti delle lingue straniere e delle loro culture (*ibidem*).

In Finlandia, lo studio dell'italiano è relativamente limitato nella scuola elementare e media (inferiore). Nelle scuole elementari finlandesi, nessun alunno studia questa lingua straniera, nelle scuole medie (inferiori), il numero degli alunni registrato nel 2019 era di 75 unità (Statistics Finland 2020a; Statistics Finland 2020b). Nella scuola media superiore (soprattutto nei licei), il numero di coloro che studiano l'italiano è più alto, anche se in diminuzione (Statistics Finland 2020c). Nel 2014, c'erano circa 1300 studenti delle superiori che studiavano l'italiano, mentre nel 2019 ce n'erano circa 850 (*ibidem*). Altre lingue che sono meno studiate (dell'inglese) in Finlandia, come il francese, il tedesco, lo spagnolo e il russo, avevano diverse migliaia di studenti (*ibidem*). Come si presenta la situazione dell'apprendimento della lingua italiana a livello universitario? Kukkohovi (2011) ha condotto un ampio studio sulla politica del multilinguismo e in particolare sulla situazione dell'insegnamento della lingua italiana, concludendo che lo studio della lingua italiana nelle università finlandesi è diminuito (2011: 66).

Se analizziamo la situazione nei cosiddetti "istituti serali", ovvero gli istituti di formazione (ne

abbiamo diversi tipi in Finlandia, v. il par. 5.1.1 di questa tesi) che rappresentano un segmento di educazione non istituzionalizzata degli adulti, osserviamo che in totale ci sono state circa 27.000 ore di insegnamento dell'italiano nel 2019 (Statistics Finland 2020d). Se guardiamo le statistiche del 2015, vediamo che in quell'anno il totale era di circa 28.000 ore, quindi osserviamo una lieve (Statistics Finland 2016). Se mettiamo le diverse lingue in ordine di popolarità negli "istituti serali" per l'anno 2019, abbiamo questo elenco: l'inglese (circa 88.000 ore d'insegnamento), lo spagnolo (circa 53.000 ore), lo svedese (circa 33.000), l'italiano (27.000), il russo (25.000), il francese (19.000) e il tedesco (17.000) (Statistics Finland 2020d). In conclusione, possiamo constatare che la lingua italiana viene studiata di più negli "istituti serali" in Finlandia ed è una scelta più comune tra gli studenti che decidono di studiare nei corsi di educazione non istituzionalizzata per gli adulti. È per questo motivo che sarà interessante osservare questi studenti, che hanno scelto una lingua che non viene tipicamente scelta nel contesto scolastico e universitario finlandese nonostante la sua popolarità nel mondo d'oggi.

#### 4.1.1 L'educazione liberale degli adulti

La nascita dell'educazione liberale (*vapaa sivistystyö*) in Finlandia si collega storicamente alle istanze del risveglio nazionale del XIX secolo: l'idea era di rafforzare la nazione e la sua educazione soprattutto nelle zone rurali del paese (Harju et al. 2019: 34). Una riflessione corrente di quell'epoca era che "una nazione non potrebbe essere vista come tale senza cultura e civiltà" (*ibidem*; traduzione mia). Diversi istituti nacquero con diverse esigenze e seguendo differenti correnti sociali, culturali e ideologiche; per questo la struttura dell'educazione liberale è abbastanza eterogenea (*ivi*: 33). Oggigiorno abbiamo in Finlandia cinque tipi di istituti di formazione per gli adulti, ovvero *kansanopisto*, *kansalaisopisto*, *urheiluoipisto*, *opintokeskus* e *kesäyliopisto* e tra questi il secondo a godere di maggior popolarità (Harju et al. 2019: 41). In totale ci sono più di 300 istituti sparsi su tutto il territorio della Finlandia (Pätäri et al. 2019: 19).

*Kesäyliopistot*, cioè gli istituti estivi che (letteralmente sarebbero le "università estive"), sono di particolar importanza perché l'oggetto del presente studio sono proprio gli studenti di questi istituti. Le prime *kesäyliopisto* nacquero attorno al 1850 per rispondere al bisogno di continuità nell'educazione universitaria durante il periodo estivo, e la loro funzione principale era "consentire a tutti i cittadini di accedere a un'educazione di livello universitario" (Harju et al. 2019: 38; traduzione mia) Oggigiorno ci sono 20 università estive che, nonostante il nome storico, offrono corsi in tutti i mesi dell'anno e si concentrano sull'offerta di corsi collegati al

modello dell'istruzione universitaria aperta (open university, cfr. *ibidem*). I corsi sono disponibili a tutti gli interessati indipendentemente dal background formativo (*ivi*: 39) e hanno l'obiettivo di completare e approfondire le competenze dei discenti, mettendo in particolare rilievo le capacità e le competenze da investire nella vita lavorativa (*ibidem*).

I corsi di lingua sono un segmento importante nell'offerta delle *kesäyliopisto* (Pollari 2010: 3). Le lingue più studiate sono, nell'ordine, l'inglese (3.500 ore d'insegnamento), lo svedese, lo spagnolo, l'italiano (700 ore), il francese, il russo e il tedesco (350 ore) (Statistics Finland 2020d). Come possiamo osservare, la lingua italiana è ragionevolmente popolare nelle *kesäyliopisto*.

## 4.2 Contesto virtuale Zoom

La pandemia mondiale di COVID-19 in primavera 2020 scosse completamente la vita degli individui. Essa colpì particolarmente l'educazione visto che l'unico modo sicuro di continuare l'insegnamento era offrire corsi a distanza, il che, di conseguenza, richiedeva molti sforzi da parte degli insegnanti per trasformare le lezioni in aula in lezioni da tenersi completamente online. Non è stato un cambiamento privo di difficoltà, perché:

“Molte persone in contesti educativi hanno riportato disagio e stress, e sentimenti di inadeguatezza o addirittura di fallimento perché le routine familiari non erano più fattibili, adeguate o in vigore: dovevano essere adattate alle nuove circostanze.” (Bannink & Van Dam 2021: 1; traduzione mia)

Una delle maggiori sfide era quella di imparare a padroneggiare le diverse piattaforme usate dal proprio contesto educativo. Le più usate in Finlandia, a parere di chi scrive, dovrebbero essere state *Microsoft Teams* e *Zoom*, quest'ultimo lo strumento usato maggiormente nei contesti educativi a Turku. La piattaforma Zoom permette l'apprendimento online in diversi modi con video e audio: oltre a dare la possibilità di tenere la lezione in modo tradizionale con il docente in viva voce, permette anche la divisione in piccoli gruppi (*breakout rooms*). Inoltre, la piattaforma include una lavagna e una *chat*. Tutti questi strumenti permettono di realizzare a distanza l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue tanto che chi scrive ha ricevuto molti feedback positivi dai discenti che hanno partecipato ai corsi online di lingua italiana. Tra i commenti, gli apprendenti menzionano l'efficacia dell'insegnamento senza distrazioni dovute ai rumori di una classe reale, l'atmosfera piacevole anche senza la vicinanza concreta e la possibilità di assistere a una lezione da un qualsiasi posto. Di fatto, non sono pochi quelli che vorrebbero continuare l'apprendimento su piattaforma Zoom dopo la pandemia.

D'altra parte, esistono anche lati negativi per quanto riguarda l'apprendimento online: il *zoom fatigue* è una questione concreta (Wong 2020: 83), costruire un buon rapporto di fiducia tra il discente e il docente non è semplice nel mondo virtuale e valutare l'apprendimento in questa modalità richiede innovazioni (Huszti et al. 2021: 45). Come già accennato prima, il ruolo dei docenti nella costruzione di una lezione online è fondamentale; per poter riuscire nel suo intento, però, l'insegnante deve avere un'adeguata formazione relativa alle pratiche di esecuzione. Quando non è possibile, ciò potrebbe avere ripercussioni sulla motivazione degli apprendenti (Gronchi 2022: 108).

Ci sono alcuni studi (ben pochi) che, anche prima della pandemia COVID-19, hanno osservato il rapporto tra i fattori WTC e FLA in un contesto virtuale. Arnold (2007) è giunto alla conclusione che apprendenti della lingua tedesca si sentivano meno ansiosi nella comunicazione svolta online; lo stesso risultato, in un corso di francese, è stato ottenuto da Kissau, McCullough e Pyke (2010). Secondo Cummings et al. (2001), l'insegnamento online è meno *face-threatening* ("minaccioso per l'individuo") e permette, più liberamente, la condivisione di opinioni nella classe a causa dell'atmosfera meno ansiosa. D'altra parte, l'uso della tecnologia può diventare un ostacolo per alcuni: Matsumura e Hann "hanno indicato che gli studenti ansiosi di usare il computer tendevano a evitare alcuni esercizi di comunicazione e preferivano comunicare vis-à-vis con l'istruttore" (cit. in Kissau, McCullough & Pyke 2010: 280; traduzione mia).

### 4.3 Corpus

Il questionario è stato compilato dagli studenti (in tutto 22) di due corsi della *Turun kesäyliopisto* nell'anno accademico 2021/2022. Il primo corso, *Italian alkeiskurssi 2*, frequentato da 11 apprendenti di varie età e background, è per i principianti della lingua italiana (livello A1 nel *Quadro comune europeo di riferimento*, QCER) che hanno partecipato a un solo corso prima di questo. Il gruppo iniziò l'apprendimento dell'italiano nell'autunno del 2021 in presenza, ma a causa della pandemia, ha dovuto continuare le attività in un contesto virtuale sulla piattaforma digitale *Zoom* nella primavera del 2022. 10 studenti di questo gruppo hanno compilato il questionario su cui si basa la mia analisi, a marzo del 2022.

L'altro corso, *Italiaa edistyneille 1*, frequentato da 15 apprendenti di varie età e background, è un corso a livello intermedio di lingua italiana (livello B1 nel QCER). Notiamo che, nonostante il nome del corso in finlandese, gli apprendenti si trovano al livello intermedio sulla scala del QCER. Gli apprendenti studiano l'italiano già da vari anni, sempre nell'ambito virtuale *Zoom*.

12 studenti di questo gruppo hanno compilato il questionario a marzo del 2022.

Il 77% dei soggetti è di genere femminile (17) e il 23 % (5) di genere maschile. Il gruppo di età più rappresentato è quello tra i 41 e i 60 anni (13 soggetti, 59%), seguito dal gruppo di chi ha più di 60 anni (6 soggetti, 27%) e poi dal gruppo di età inferiore ai 20 anni (2 soggetti, 9%). Il gruppo di età più piccolo è quello tra i 21 anni e i 40 anni (1 soggetto, 5%). Tutti hanno indicato il finlandese come madrelingua. Come background educativo, molti affermano di possedere un diploma universitario (bachelor, master o dottorato, per 16 soggetti, 73%), un soggetto afferma di frequentare il politecnico (5%), alcuni indicano come titolo più alto il diploma di maturità (3 soggetti, 14%) e, per finire, ci sono due soggetti (18%) che affermano di avere solo frequentato le scuole dell'istruzione di base, quindi di non avere un diploma di maturità. Le professioni svolte dagli intervistati sono le seguenti: imprenditore, capo dipartimento, direttore delle risorse umane, direttore di progetto, direttore dell'assistenza ai clienti, economista, HSE manager, interprete di conferenza, insegnante di sostegno, insegnante di sostegno dei primi anni, insegnante, direttore di asilo nido, medico specialista, infermiera, psicologo, psicoterapeuta, formatore-psicoterapeuta e logopedista. Due soggetti studiano, altri due sono in pensione.

Per quanto riguarda le lingue conosciute oltre all'italiano, tutti i soggetti menzionano l'inglese e lo svedese. 13 soggetti menzionano anche il tedesco (59%), quattro soggetti il francese (18%) e altri quattro lo spagnolo (18%). Inoltre, ci sono casi singoli di conoscenza del russo, norvegese, estone e giapponese (5% per ogni lingua). Ci sono varie risposte alla domanda sul tempo passato in un paese straniero: alcuni affermano di aver vissuto vari anni in Spagna, Italia, Svezia, Cina, Indonesia, Canada e negli Stati Uniti, mentre altri sostengono di aver passato vari mesi in Francia, Spagna, Germania, Belgio e negli Stati Uniti. Un intervistato ricorda varie settimane passate in Gran Bretagna. Si nota dunque che ci troviamo di fronte a discendenti abituati a viaggiare e con trascorsi di lunghi soggiorni all'estero, con un buon livello di esperienze internazionali.

#### **4.4 Domande di ricerca**

Le domande di ricerca sono state estratte e formulate sulla base di quanto già pubblicato da Liu e Jackson (2008), poi sono state adattate al contesto dell'insegnamento della lingua italiana. Le domande di ricerca del presente studio sono le seguenti:

1. Quali fattori motivano gli apprendenti d'italiano della *Turun kesäyliopisto* a studiare la lingua?

2. In che misura i discenti sono disposti a comunicare nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?
3. In che misura i discenti provano la FLA nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?
4. Esistono differenze nei fattori a seconda del genere e del livello dell'apprendente?
5. Come viene giudicato il contesto virtuale *Zoom*? Che effetto ha sulla WTC e sulla FLA degli apprendenti?

#### 4.5 Questionario

Il presente studio include un questionario che è stato sottoposto agli studenti della *Turun kesäyliopisto* in forma elettronica. Il questionario è composto da tre parti e contiene anche una parte con delle domande di base. La prima parte misura la motivazione verso l'apprendimento della lingua italiana con 12 dichiarazioni, la seconda parte misura il fattore WTC con 15 dichiarazioni e la terza parte il fattore FLA con 11 dichiarazioni. Le dichiarazioni sono state estratte da ricerche valide ed affidabili e tradotte dalla lingua inglese al finlandese, che è la lingua del questionario. Alcune modifiche sono state fatte per adattare le dichiarazioni al contesto finlandese e al corso d'italiano; questo è stato fatto con grande cura per evitare che cambiassero i caratteri significativi delle dichiarazioni. Per la stesura definitiva, due esperte della lingua finlandese hanno controllato la lingua del questionario; inoltre, è stato compilato da un esterno per provarne il funzionamento.

Il questionario contiene 38 dichiarazioni con scale di risposta a quattro livelli del tipo "Likert", quindi con giudizi su una scala da 1 (per niente d'accordo) a 4 (del tutto d'accordo). Inoltre, gli studenti hanno avuto la possibilità di usare anche l'astensione, ovvero "non so rispondere" (*EOS = ei osaa sanoa* in finlandese).

##### 4.5.1 Motivazione

Le 12 dichiarazioni per misurare la motivazione sono state estratte e formulate sulla base di quanto già pubblicato da Hernández (2010). Tre dichiarazioni, estratte dallo studio di Thomas (2010) ed adattate al contesto finlandese, sono state aggiunte per meglio soddisfare le motivazioni possibili degli studenti della *Turun kesäyliopisto*. Ho incluso due categorie di motivazione: la motivazione strumentale e la motivazione integrativa, che contengono le stesse idee e concetti esposti nello studio di Hernández. Thomas ha usato categorie diverse per la motivazione, le tre dichiarazioni estratte dal suo studio sono state raggruppate secondo il modello di Hernández. Cinque delle dichiarazioni rappresentano la motivazione strumentale (per esempio "Mi sembra che conoscere l'italiano potrebbe essermi utile nella mia carriera"),

mentre altre sette la motivazione integrativa (per esempio “Voglio imparare da un'altra cultura per capire meglio il mondo”). Gli studenti hanno anche avuto l'opportunità di menzionare altre ragioni che non erano incluse nelle dichiarazioni.

#### 4.5.2 Willingness to Communicate

Per misurare il fattore WTC, hanno fornito la base per le dichiarazioni le ricerche di MacIntyre et al. (2001), Tavakoli e Davoudi (2017) e Wong (2020). Ci sono varie scale per misurare il fattore WTC, comprese quelle che separano le diverse modalità di parlare, ascoltare, scrivere e leggere. In questo studio, ci concentriamo solamente sulla modalità orale. Anche qui, le dichiarazioni sono state modificate per adattarle al contesto finlandese e per un corso di italiano. La ricerca di Wong (2020), in particolare, è stata modificata in modo significativo per la sua lontananza dal presente studio (il fenomeno del COVID-19 è ancora molto recente, il che risulta in pochi studi nel campo). Le dichiarazioni servono a misurare sia il contesto della classe (per esempio “Mi offro volontario per partecipare alle discussioni in classe in italiano”), sia il contesto fuori dalla classe (per esempio “In generale, voglio cogliere ogni occasione che mi dia la possibilità di comunicare in italiano”) e, in più, includono il contesto virtuale (per esempio “Zoom abbassa la soglia per comunicare oralmente in italiano”) con un accento su quello che accade a lezione. In totale abbiamo 15 dichiarazioni per misurare il fattore WTC.

#### 4.5.3 Foreign Language Anxiety

Per la terza e ultima parte abbiamo in totale 11 dichiarazioni per misurare il fattore FLA. Qui gli studi di Horwitz, Horwitz e Cope (1986), Gardner, Tremblay, Masgoret (1997) e Wong (2020) hanno fornito la base per le dichiarazioni, le quali, successivamente, sono state modificate per meglio aderire al contesto. Come prima nella parte della misurazione del fattore WTC, lo studio di Wong (2020) è stato modificato in modo significativo per la sua lontananza dal presente studio. Anche qui le dichiarazioni servono a misurare sia il contesto della classe (per esempio “Sono nervoso e confuso quando parlo italiano in classe”), sia il contesto fuori dalla classe (per esempio “Mi sento teso se devo chiedere indicazioni in italiano.”), senza dimenticare il contesto virtuale (per esempio “Mi sento più rilassato in una lezione di italiano se si tiene su Zoom piuttosto che in un'aula vera e propria”).

### 4.6 Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati considerando i valori medi delle risposte, secondo la scala proposta. Inoltre, lì dove il questionario presentava a possibilità di risposte "aperte", ho fatto un'analisi delle categorie secondo me più rilevanti per il mio studio.

## 5 Risultati

Iniziamo ad osservare i risultati del questionario. In primo luogo guardiamo la motivazione, in secondo luogo il fattore WTC e, infine, il fattore FLA. Nell'osservazione dei fattori dopo averli analizzati separatamente, diamo un'occhiata alle variabili di genere e livello. Inoltre, i fattori WTC e FLA ci danno la possibilità di osservare la variabile del contesto virtuale Zoom. Ricordiamo che il questionario include una scala di risposta a quattro livelli con giudizi su una scala da 1 (per niente d'accordo) a 4 (del tutto d'accordo). Inoltre, gli studenti hanno avuto la possibilità di usare anche l'astensione, ovvero "non so rispondere" (*EOS = ei osaa sanoa* in finlandese).

### 5.1 Motivazione

#### 5.1.1 Motivazione in generale

<b>MOTIVAZIONE e GENERE</b>			
<b>INTEGRATIVITÀ</b>	<b>FEMMINE</b>	<b>MASCHI</b>	<b>FEMMINE E MASCHI</b>
<b>DICHIARAZIONE</b>			
usare l'italiano durante i viaggi	3,9	4	3,9
interesse per cultura, storia e/o letteratura italiana	3,2	4	3,4
l'italiano è una bella lingua	3,5	3,2	3,5
desiderio di conoscere altre lingue oltre a finlandese, svedese, inglese	3,4 (EOS = 1)	3,4	3,4 (EOS = 1)
imparare da una cultura per capire meglio il mondo	2,9	3,6	3
conoscere le lingue fa parte di una buona formazione	3,5	3,6	3,5
desiderio di poter comunicare con i madrelingua italiani	3,6	3,6	3,6
<b>MEDIA</b>	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5</b>
<b>STRUMENTALITÀ</b>	<b>FEMMINE</b>	<b>MASCHI</b>	<b>FEMMINE E MASCHI</b>
<b>DICHIARAZIONE</b>			
utile per la carriera	2,5 (EOS = 2)	1,6	2,3 (EOS = 2)
intenzione di trasferirsi	2,1 (EOS = 2)	2,8	2,3 (EOS = 2)
conoscere l'italiano per poter competere con gli altri per esempio nell'ambito lavorativo	2,4 (EOS = 3)	2	2,3 (EOS = 3)
studio finalizzato ad ottenere crediti formativi	1,7 (EOS = 2)	1	1,6 (EOS = 2)
migliora il CV	2,5 (EOS = 3)	1,6	2,3 (EOS = 3)
<b>MEDIA</b>	<b>2,2</b>	<b>1,8</b>	<b>2,1</b>

**Tabella 1. Motivazione e genere, secondo le subcategorie motivazionali (valori medi).**

In primo luogo, ci concentriamo sulla colonna a destra della tabella 1 per vedere i risultati generali sulla motivazione. Notiamo che i soggetti sono motivati, chiaramente, in modo integrativo (il valore medio finale è di 3,5). In questa categoria, la dichiarazione più popolare è quella di usare l'italiano nei viaggi in un paese italofono (3,9) e di voler comunicare con parlanti madrelingua italiani (3,6). La dichiarazione meno popolare è quella di imparare da una cultura diversa per meglio capire il mondo (3).

La motivazione strumentale non è risultata significativa, raggiungendo un valore medio finale di 2,1. Il valore medio 2,3 è il più alto: quattro dichiarazioni su cinque hanno questo valore. Notiamo anche la frequenza dell'astensione in questa categoria: è stata usata 12 volte in totale.

Nel questionario i soggetti hanno avuto l'opportunità di menzionare altre ragioni per lo studio dell'italiano che non erano incluse nelle dichiarazioni; in totale 13 dichiarazioni sono state nominate includendo 15 ragioni. Sulla base delle mie conoscenze, queste ragioni sono state raggruppate nelle due categorie motivazionali con 9 ragioni appartenenti all'integratività e 6 alla strumentalità. In due dichiarazioni, più di una ragione è stata nominata; queste hanno fatto parte sia dell'integratività che della strumentalità. Nella tabella 2 possiamo osservare in dettaglio le affermazioni (nella traduzione di chi scrive).

	<b>DICHIARAZIONE</b>	<b>CATEGORIA MOTIVAZIONALE</b>
1.	<i>Sogno, da sempre, di poter parlare il maggior numero possibile di lingue diverse.</i>	integratività
2.	<i>È divertente praticare una nuova lingua da molto tempo, dà un bel cambiamento alla vita quotidiana.</i>	integratività
3.	<i>Sono, da sempre, molto appassionato della cultura italiana, specialmente del cinema e della musica, e trovo l'Italia un paese molto bello e interessante sotto ogni punto di vista.</i>	integratività
4.	<i>[L'italiano è una] bella lingua</i>	integratività
5.	<i>Penso che le competenze linguistiche siano un investimento nelle proprie capacità e nel proprio futuro.</i>	integratività
6.	<i>Un hobby significativo e motivante, una sfida per se stessi per imparare una nuova lingua a questa età, la motivazione più grande è imparare a parlare una nuova lingua.</i>	integratività
7.	<i>È bello cambiare di ruolo, da insegnante/formatore a studente. Imparare l'italiano è divertente.</i>	integratività
8.	<i>Questa lingua è una passione per me da quasi tre decenni. Voglio mantenere le mie competenze ad un livello alto anche ora, quando ci sono meno opportunità di usare la lingua rispetto a prima. Studiare l'italiano è un modo rilassante per guadagnare</i>	integratività e strumentalità

	<i>crediti per il mio corso di laurea al Politecnico.</i>	
9.	<i>Sono stata in Italia circa 10 volte e mi piacerebbe poter vivere lì per un po' (non TRASFERIRMI, come hai chiesto, ma affittare una casa per qualche mese, viverci e fare corsi di lingua/gastronomia). Mi piacciono la campagna, l'arte/edifici antichi, il cibo, ecc. Inoltre, ho alcune vecchie conoscenze [italiane], una delle quali non parla inglese.</i>	integratività e strumentalità
10.	<i>Come pensionato, è importante usare la memoria e il cervello in generale.</i>	strumentalità
11.	<i>Ho 54 anni e imparare una nuova lingua è una buona "pratica per il cervello".</i>	strumentalità
12.	<i>Allenamento del cervello per la "vecchiaia".</i>	strumentalità
13.	<i>È bene mantenere il cervello in funzione e imparare cose nuove.</i>	strumentalità

**Tabella 2. Dichiarazioni dei soggetti intervistate, raggruppate per categorie motivazionali.**

In conclusione, possiamo constatare che le ragioni menzionate rappresentano, per la maggior parte, la motivazione integrativa che riguarda l'interesse genuino e positivo dello studente verso l'apprendimento della lingua e verso la lingua e cultura italiana in generale. Nonostante questo, però, anche la categoria della strumentalità è presente nelle dichiarazioni. Una ragione della strumentalità è particolarmente evidente: quattro dichiarazioni menzionano il beneficio concreto dell'apprendimento della lingua come "allenamento del cervello" con l'avanzare dell'età.

### 5.1.2 Motivazione e genere

Di seguito, osserviamo le differenze di motivazione tra femmine e maschi (nella tabella 1 sono riportati i valori medi per entrambi i generi, anche separatamente). È importante notare che nel presente studio ho esaminato le risposte di 17 femmine e 5 maschi; a causa di questa scarsa rappresentazione del genere maschile avremo solo alcune indicazioni sulle differenze possibili.

Anche qui notiamo che sia le persone di genere femminile che quelle di genere maschile sono motivate in modo integrativo. Il valore medio per l'integratività per le femmine è di 3,4 e per i maschi 3,6. La dichiarazione più popolare è, di nuovo, quella di voler usare l'italiano nei viaggi in un paese italofono (3,9 per le femmine, 4 per i maschi). La meno popolare tra le femmine è quella relativa a imparare da una cultura diversa per meglio capire il mondo (2,9), per i maschi la bellezza della lingua (3,2). Le maggiori differenze in questa categoria riguardano la dichiarazione dell'interesse verso cultura, musica e/o letteratura italiana, con un valore medio tra le femmine del 3,2, tra i maschi del 4. Un'altra dichiarazione con differenze tra i generi è quella che attiene all'imparare da una cultura diversa per meglio capire il mondo; tra le femmine il valore è 2,9, tra i maschi 3,6.

La strumentalità, invece, fa emergere differenze più evidenti tra i generi. I maschi dimostrano valori più bassi di strumentalità (1,8), mentre i valori delle femmine sono di 2,2; di conseguenza, le femmine percepiscono maggiormente l'apprendimento dell'italiano come strumento per ottenere benefici concreti (per esempio l'utilità di conoscerlo nell'ambito lavorativo e il miglioramento del CV), rispetto ai maschi. Delle cinque dichiarazioni sulla strumentalità, una sola è più favorita dai maschi e riguarda lo studio della lingua italiana per l'intenzione di trasferirsi in un paese italofono (2,8 per i maschi, 2,1 per le femmine).

### 5.1.3 Motivazione e livello di apprendimento

<b>MOTIVAZIONE E LIVELLO DI APPRENDIMENTO</b>		
<b>INTEGRATIVITÀ</b>	<b>ALKEISKURSSI 2</b>	<b>EDISTYNEET 1</b>
<b>DICHIARAZIONE</b>		
usare l'italiano durante i viaggi	3,9	3,9
interesse per cultura, storia e/o letteratura italiana	3,5	3,3
l'italiano è una bella lingua	3,4	3,5
desiderio di conoscere altre lingue oltre a finlandese, svedese, inglese	3,5	3,3 (EOS = 1)
imparare da una cultura per capire meglio il mondo	3,2	2,9
conoscere lingue fa parte di una buona educazione	3,6	3,5
desiderio di poter comunicare con i madrelingua italiani	3,5	3,8
<b>MEDIA</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>
<b>STRUMENTALITÀ</b>	<b>ALKEISKURSSI 2</b>	<b>EDISTYNEET 1</b>
<b>DICHIARAZIONE</b>		
utile per la carriera	2,3 (EOS = 1)	2,2 (EOS = 1)
intenzione di trasferirsi	2,4 (EOS = 1)	2,2 (EOS = 1)
conoscere l'italiano per poter competere con gli altri per esempio nell'ambito lavorativo	2,1 (EOS = 1)	2,4 (EOS = 2)
studio finalizzato ad ottenere crediti formativi	1,6 (EOS = 1)	1,5 (EOS = 1)
migliora il CV	2,1 (EOS = 1)	2,4 (EOS = 2)
<b>MEDIA</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>

**Tabella 3. Motivazione e livello di apprendimento, per subcategorie motivazionali (valori medi).**

Analizzando la tabella 3, possiamo constatare che i soggetti del gruppo di principianti e del gruppo di livello intermedio studiano la lingua italiana per ragioni simili: i valori medi d'integratività e di strumentalità sono uguali per entrambi i gruppi. Le maggiori differenze nella categoria della motivazione integrativa si notano nelle dichiarazioni sul desiderio di poter comunicare con parlanti madrelingua italiani (3,5 per i principianti, 3,8 per il livello

intermedio) e di imparare da una cultura diversa per meglio capire il mondo (3,2 per i principianti, 2,9 per il livello intermedio).

Nella categoria della motivazione strumentale, invece, le maggiori differenze si trovano nelle dichiarazioni sull'utilità dell'italiano nel proprio CV (2,1 per i principianti, 2,4 per il livello intermedio) e sul vantaggio di conoscere la lingua italiana nella competizione con gli altri (2,1 per i principianti, 2,4 per il livello intermedio).

Come notiamo, però, queste differenze restano molto piccole tra i due gruppi.

Inoltre, è importante riflettere, al di là di quanto esprimono questi valori, sulle dichiarazioni fornite (v. tabella 3). Il gruppo di principianti ha espresso quattro ragioni sull'integratività e una ragione sulla strumentalità. Il gruppo che studia a livello intermedio, invece, ha indicato cinque ragioni sull'integratività e cinque sulla strumentalità. Di conseguenza, come ultima osservazione possiamo constatare che il gruppo che studia a livello intermedio tende relativamente di più a studiare la lingua per benefici e vantaggi concreti, rispetto al gruppo dei principianti. Come tendenza generale, però, entrambi i gruppi studiano, principalmente, l'italiano per un interesse genuino e positivo verso l'apprendimento delle lingue straniere e verso la lingua e cultura italiana in generale.

## 5.2 WTC

### 5.2.1 WTC in generale

<b>WTC e GENERE</b>			
	<b>FEMMINE</b>	<b>MASCHI</b>	<b>FEMMINE E MASCHI</b>
<b>IN CLASSE (D'ITALIANO)</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
se uno sconosciuto entra nella classe, inizio volentieri la conversazione	2,5	2,4	2,5
racconto volentieri delle vacanze	2,6	2,6	2,6
partecipazione alle discussioni	3	3,4	3,1
preferisco lavorare con chi non domina la conversazione	1,6 (EOS = 1)	1,8	1,7 (EOS = 1)
non sono tra chi volontariamente inizia la comunicazione	2,3	2,8	2,4
sentirsi rilassati nel condividere opinioni e sentimenti	2,5	2,8	2,5
preferisco parlare con l'insegnante più che con gli altri discenti	1,7 (EOS = 2)	2,3 (EOS = 1)	1,8 (EOS = 3)
<b>FUORI DALLA CLASSE</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
cercare di approcciare un italiano in pubblico	1,9 (EOS = 1)	2,6	2,1 (EOS = 1)

preferisco parlare l'italiano con i madrelingua italiani	2,3 (EOS = 2)	2,5 (EOS = 1)	2,3 (EOS = 3)
studiare per poter comunicare oralmente con gli italiani	3,4	3,6	3,5
voglio approfittare di ogni opportunità per parlare l'italiano	2,5	2,4	2,5
<b>SU ZOOM</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
più disponibilità a comunicare in un contesto reale (non virtuale)	1,7 (EOS = 4)	2,4	1,9 (EOS = 4)
Zoom abbassa la soglia della possibilità di comunicazione	3,1 (EOS = 3)	2,8 (EOS = 1)	3,1 (EOS = 4)
più disponibilità a rispondere alle domande dell'insegnante su Zoom	2 (EOS = 4)	1,7 (EOS = 2)	1,9 (EOS = 6)
l'interazione è più naturale in un contesto reale (non virtuale)	2,3 (EOS = 4)	2,8 (EOS = 1)	2,4 (EOS = 5)

**Tabella 4. Analisi del fattore WTC relazionato a genere e contesto (valori medi).**

Per poter dare un'idea generale della volontà di comunicare dei soggetti, concentriamoci sulla colonna a destra della tabella 4. Prima osserviamo le dichiarazioni che riguardano il contesto della classe d'italiano, poi il contesto fuori dalla classe e, per finire, il contesto virtuale Zoom.

Come tendenza generale vediamo che, per la maggior parte, i soggetti sono a volte d'accordo, a volte in disaccordo con le dichiarazioni nel contesto della classe d'italiano; i valori medi si muovono tra 1,8 e 3,1. Emerge una contraddizione: i soggetti non sono molto disposti a comunicare oralmente con uno sconosciuto che entri in classe (2,5) ma affermano di partecipare volontariamente alle discussioni in italiano (3,1). Sono generalmente in disaccordo con la dichiarazione sulla volontà di raccontare delle vacanze (2,6) e sui sentimenti di rilassamento nella condivisione di opinioni e sentimenti in italiano (2,5). È chiaro che non preferiscono comunicare oralmente con l'insegnante ma con altri discenti (1,8) e che preferiscono non parlare con un altro discente che domina la conversazione in italiano (1,7).

Nel contesto fuori dalla classe, gli intervistati affermano di studiare la lingua italiana per poter comunicare oralmente nella lingua scelta (3,5). Osserviamo però che nella "vita reale", sono generalmente in disaccordo con le dichiarazioni che permettono di usare la lingua; le dichiarazioni sulla disponibilità ad approcciare un italiano in pubblico (2,1) e sulla voglia di approfittare di ogni opportunità d'utilizzo della lingua (2,5) non godono di popolarità tra i soggetti. È interessante osservare la dichiarazione sulla preferenza di comunicare in italiano con un parlante madrelingua: gli intervistati sono in disaccordo (2,3).

Come giudicano i soggetti il contesto virtuale Zoom? Per prima cosa notiamo che molti si sono astenuti in questa parte del questionario (19 casi). Poi notiamo, anche qui, una contraddizione: secondo gli intervistati la lezione su Zoom abbasserebbe la soglia di possibilità di comunicazione

(3,1) ma, d'altra parte, la dichiarazione sulla disponibilità di rispondere più volentieri alle domande dell'insegnante su Zoom non gode di popolarità (1,9). Inoltre, gli intervistati sono in disaccordo riguardo alla maggiore prontezza alla comunicazione orale in una classe concreta (1,9) e con la dichiarazione che l'interazione è più naturale in un contesto reale (2,4). Di conseguenza, potremmo constatare che gli intervistati valutano il contesto virtuale in modo positivo.

### 5.2.2 WTC e genere

Come cambiano i valori medi a seconda del genere? Come prima osservazione nel contesto della classe, notiamo che non c'è molta differenza tra i valori: la maggiore differenza è di 0,6 punti. La dichiarazione sulla preferenza di comunicare con l'insegnante mostra i maschi maggiormente d'accordo (2,3 per i maschi, 1,7 per le femmine). Inoltre, notiamo che i maschi sono un po' più disposti alla partecipazione alle discussioni (3,4 per i maschi, 3 per le femmine), ma d'altra parte, non sono tra quelli che iniziano la comunicazione in italiano (2,8 per i maschi, 2,3 per le femmine).

Nel contesto fuori dalla classe d'italiano, i due generi sono generalmente d'accordo l'uno con l'altro sulle dichiarazioni. L'unica differenza si trova nella dichiarazione sul desiderio di approcciare un italiano in pubblico: i maschi sono più disposti a questo tipo di contatto, rispetto alle femmine (2,6 per i maschi, 1,9 per le femmine).

I risultati relativi al contesto virtuale Zoom fanno emergere valori che sono in linea: i maschi valutano che l'interazione è più naturale in un contesto reale (2,8 per i maschi, 2,3 per le femmine) e che sono più disposti a comunicare oralmente in quel contesto (2,4 per i maschi, 1,7 per le femmine). Similmente, le femmine sono più pronte a rispondere alle domande dell'insegnante su Zoom (2 per le femmine, 1,7 per i maschi) e sono maggiormente del parere che Zoom abbassi la soglia di possibilità di comunicazione (3,1 per le femmine, 2,8 per i maschi).

### 5.2.3 WTC e livello di apprendimento

<b>WTC E LIVELLO DI APPRENDIMENTO</b>		
<b>IN CLASSE (D'ITALIANO)</b>	<i>ALKEISKURSSI 2</i>	<i>EDISTYNEET 1</i>
<b>DICHIARAZIONE</b>		
se uno sconosciuto entra nella classe, inizio volentieri la conversazione	2,2	2,7
racconto volentieri delle vacanze	1,9	3,2
partecipazione alle discussioni	2,6	3,5
preferisco lavorare con chi non domina la conversazione	1,7	1,6 (EOS = 1)
non sono tra chi volontariamente inizia	2,8	2,1

la comunicazione		
sentirsi rilassati nel condividere opinioni e sentimenti	2,1	2,9
preferisco parlare con l'insegnante più che con gli altri discenti	2,1 (EOS = 2)	1,6 (EOS = 1)
<b>FUORI DALLA CLASSE</b>		
<b>DICHIARAZIONE</b>		
cercare di approcciare un italiano in pubblico	1,9 (EOS = 1)	2,3
preferisco parlare l'italiano con i madrelingua italiani	2,1 (EOS = 2)	2,5 (EOS = 1)
studiare per poter comunicare oralmente con gli italiani	3,5	3,4
voglio approfittare di ogni opportunità per parlare l'italiano	2,2	2,8
<b>SU ZOOM</b>		
<b>DICHIARAZIONE</b>		
più disponibilità a comunicare in un contesto reale (non virtuale)	2 (EOS = 2)	1,8 (EOS = 2)
Zoom abbassa la soglia della possibilità di comunicazione	2,9 (EOS = 2)	3,2 (EOS = 2)
più disponibilità a rispondere alle domande dell'insegnante su Zoom	2,1 (EOS = 3)	1,8 (EOS = 3)
l'interazione è più naturale in un contesto reale (non virtuale)	2,6 (EOS = 3)	2,3 (EOS = 2)

**Tabella 5. Il fattore WTC commisurato al livello di apprendimento e al contesto (valori medi).**

La tabella 5 mostra i valori medi del fattore WTC a seconda del livello di apprendimento. Osserviamo che in questa tabella emergono le maggiori differenze tra gli intervistati, arrivando addirittura a una differenza di 1,3, nella dichiarazione che riguarda la volontà di raccontare delle vacanze in italiano (1,9 per i principianti, 3,2 per il livello intermedio). Nello stesso contesto della classe d'italiano, i principianti non sentono lo stesso livello di rilassamento nel comunicare i propri sentimenti e le proprie opinioni rispetto a quelli che sono a livello intermedio (2,1 per i principianti, 2,9 per il livello intermedio) e dimostrano minore volontà di partecipare alle discussioni in italiano volontariamente durante la lezione (2,6 per i principianti, 3,5 per il livello intermedio). In più, i principianti sono anche maggiormente d'accordo con la dichiarazione di non essere tra quelli che iniziano volontariamente la comunicazione (2,8 per i principianti, 2,1 per il livello intermedio).

Nel contesto fuori dalla classe d'italiano, non troviamo differenze così significative. Come conclusione, possiamo constatare che gli intervistati a livello intermedio sono più disposti a comunicare in italiano nella vita reale; si trovano maggiormente d'accordo nel voler approfittare di ogni opportunità di parlare l'italiano (2,8 per il livello intermedio, 2,2 per i principianti) e sono più disposti ad approcciare un italiano in pubblico (2,3 per il livello intermedio, 1,9 per i principianti). Inoltre, mostrano un livello di preferenza più alto per la conversazione con un parlante madrelingua italiano (2,5 per il livello intermedio, 2,1 per i principianti).

Per quanto riguarda il contesto virtuale, non ci sono differenze significative (il valore di differenza più alto è di 0,3 punti). La tendenza generale è che i principianti valutano l'interazione essere più naturale in un contesto reale (2,6 per i principianti, 2,3 per il livello intermedio) e sono anche più disposti a comunicare in tale contesto (2 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio). È ad ogni modo interessante che i principianti siano più disposti a rispondere alle domande dell'insegnante su Zoom (2,1 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio).

### 5.3 FLA

#### 5.3.1 FLA in generale

<b>FLA e GENERE</b>			
	<b>FEMMINE</b>	<b>MASCHI</b>	<b>FEMMINE E MASCHI</b>
<b>IN CLASSE (D'ITALIANO)</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
essere colti panico se non preparati per parlare	2,2	1,8	2,1
sentirsi nervosi e agitati nel parlare	2,2	1,6	2
sentirsi nervosi se non si riesce a capire ogni parola che dice l'insegnante	1,8	1,4	1,7
sentire che gli altri sono più bravi nelle lingue	1,7	1 (EOS = 1)	1,6 (EOS = 1)
aver paura di restare indietro	1,6	1,2	1,5
sentirsi sommersi dalle regole	1,9	2	2
<b>FUORI DALLA CLASSE</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
sentirsi rilassati con i madrelingua italiani	2,2 (EOS = 2)	2,4	2,3 (EOS = 2)
sentirsi nervosi quando si devono chiedere informazioni	2,3 (EOS = 1)	1,8	2,2 (EOS = 1)
sentirsi a proprio agio con la possibilità di comunicare in italiano	2,4	2,2	2,4
<b>SU ZOOM</b>			
<b>DICHIARAZIONE</b>			
sentirsi più rilassati se la lezione si tiene su Zoom	2,4 (EOS = 6)	1,7 (EOS = 2)	2,2 (EOS = 8)
l'insegnante è meglio avvicinabile su Zoom	1,9 (EOS = 7)	2 (EOS = 2)	1,9 (EOS = 9)

**Tabella 6. Il fattore FLA correlato a genere e contesto (valori medi).**

La tabella 6 mostra il grado in cui gli intervistati affermano di provare ansietà, in diversi contesti dell'uso della lingua italiana. Concentriamoci, di nuovo, sulla colonna a destra per osservare come i soggetti generalmente si "sentono" ansiosi. Iniziando con il contesto della classe, vediamo che la tendenza generale è che gli intervistati non dimostrano valori alti di ansietà: le dichiarazioni che riguardano i sentimenti d'ansietà non sono diffusi tra i soggetti (valori da 1,5 a 2,1). In particolare, i discenti non hanno paura di restare indietro nel corso d'italiano (1,5) e non sentono che gli altri sono più bravi nelle lingue (1,6). Il valore medio più

alto riguarda la sensazione di panico nella situazione in cui lo studente non è preparato alla comunicazione in italiano (2,1). Anche qui, però, registriamo un valore abbastanza basso.

Nel contesto fuori dalla classe, abbiamo risultati interessanti: gli intervistati non sono molto d'accordo con la dichiarazione di sentirsi rilassati in una situazione di comunicazione con parlanti madrelingua italiani (2,3), né con la dichiarazione di essere a proprio agio con la possibilità di comunicare in italiano (2,4). D'altra parte, essi non sostengono la dichiarazione di sentirsi nervosi se devono chiedere informazioni in italiano (2,2).

Nel contesto virtuale, osserviamo che l'astensione è molto usata (17 casi). Le due dichiarazioni che hanno misurato nel contesto virtuale il fattore FLA, mostrano che i soggetti sono in disaccordo con l'idea di sentirsi più rilassati su Zoom piuttosto che in un contesto reale (2,2), mentre non sostengono la dichiarazione che l'insegnante sia meglio approcciabile su Zoom (1,9).

### 5.3.2 FLA e genere

Per osservare possibili differenze tra i due generi, analizziamo i valori medi tra le femmine e i maschi, iniziando con il contesto della classe, per constatare che le femmine provano più ansietà in questo contesto: si sentono più ansiose e agitate se devono parlare italiano, rispetto ai maschi (2,2 per le femmine, 1,6 per i maschi), per di più sentono che gli altri sono più bravi nelle lingue (1,7 per le femmine, 1 per i maschi). Tra le sei dichiarazioni sull'ansietà in classe, una sola si può dire più tipica dei maschi, quella che riguarda la sensazione di essere sommersi dalle regole grammaticali (2 per i maschi, 1,9 per le femmine).

Fuori dalla classe, le femmine si sentono più ansiose se devono chiedere indicazioni stradali (2,3 per le femmine, 1,8 per i maschi). In modo simile, sono i maschi a dimostrare maggiore rilassamento con i parlanti madrelingua italiani (2,4 per i maschi, 2,2 per le femmine). È degno di nota però il fatto che le femmine affermano di sentirsi maggiormente a proprio agio con la possibilità di comunicare in italiano (2,4 per le femmine, 2,2 per i maschi).

Nel contesto virtuale vediamo che le femmine si sentono più rilassate in una lezione svolta su Zoom (2,4 per le femmine, 1,7 per i maschi), mentre i due generi sono d'accordo sulla dichiarazione dell'approcciabilità dell'insegnante (1,9 per le femmine, 2 per i maschi).

### 5.3.3 FLA e livello di apprendimento

FLA E LIVELLO DI APPRENDIMENTO		
	<i>ALKEISKURSSI 2</i>	<i>EDISTYNEET 1</i>
NELLA CLASSE D'ITALIANO		

<b>DICHIARAZIONE</b>		
essere colti panico se non preparati per parlare	2,4	1,8
sentirsi nervosi e agitati nel parlare	2,3	1,8
sentirsi nervosi se non si riesce a capire ogni parola che dice l'insegnante	1,8	1,7
sentire che gli altri sono più bravi nelle lingue	1,5	1,6 (EOS = 1)
aver paura di restare indietro	2	1,1
sentirsi sommersi dalle regole	2,2	1,8
<b>FUORI DALLA CLASSE</b>		
<b>DICHIARAZIONE</b>		
sentirsi rilassati con i madrelingua italiani	2,1 (EOS = 2)	2,3
sentirsi nervosi quando si devono chiedere informazioni	2,6	1,8 (EOS = 1)
sentirsi a proprio agio con la possibilità di comunicare in italiano	2	2,7
<b>SU ZOOM</b>		
<b>DICHIARAZIONE</b>		
sentirsi più rilassati se la lezione si tiene su Zoom	2,4 (EOS = 3)	2 (EOS = 5)
l'insegnante è meglio avvicinabile su Zoom	2,1 (EOS = 2)	1,6 (EOS = 7)

**Tabella 7. Il fattore FLA a seconda del livello e del contesto (valori medi).**

Per finire, confrontiamo la FLA che emerge ai due diversi livelli di apprendimento. Sono i principianti a dimostrare più ansietà nel contesto della classe, significativamente sono coloro che maggiormente avvertono la sensazione di panico se non preparati alla comunicazione in italiano (2,4 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio), si sentono nervosi e agitati nel parlare (2,3 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio), hanno paura di restare indietro nel corso d'italiano (2 per i principianti, 1,1 per il livello intermedio) e si sentono più sommersi dalle regole rispetto ai discenti del livello intermedio (2,2 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio).

Fuori dalla classe, i soggetti a livello intermedio si sentono più a loro agio con la possibilità di comunicare in italiano (2,7 per il livello intermedio, 2 per i principianti). Similmente, dichiarano di provare meno ansia se devono chiedere informazioni in italiano (2,6 per i principianti, 1,8 per il livello intermedio).

Sono i principianti a sentirsi più rilassati in una lezione virtuale su Zoom (2,4 per i principianti, 2 per il livello intermedio) e a pensare che l'insegnante è meglio avvicinabile in questo contesto d'apprendimento (2,1 per i principianti, 1,6 per il livello intermedio).

## 6 I risultati della ricerca confrontati con la letteratura esistente

I risultati della mia indagine danno un'indicazione dei fattori che motivano gli studenti a scegliere e studiare l'italiano su base volontaria, su quanto sono disposti a comunicare nella lingua italiana e quanto si sentono a loro agio nell'uso della lingua. Di seguito, osserviamo per ogni domanda che costituisce la base della mia ricerca, come le risposte si situano nell'ambito delle ricerche condotte nel campo.

### 1. *Quali fattori motivano gli apprendenti d'italiano della Turun kesäyliopisto a studiare la lingua?*

Gli apprendenti d'italiano della *Turun kesäyliopisto* studiano la lingua principalmente per motivazioni d'integratività: desiderano usare l'italiano durante i viaggi in un paese italofono e poter comunicare con i madrelingua italiani, ritengono l'italiano una bella lingua e vedono che la conoscenza delle lingue fa parte di una buona formazione. Nelle risposte "aperte" affermano, tra l'altro, di esser appassionati della lingua e della cultura italiana. Come tendenza generale non danno valori alti alle motivazioni strumentali, ma il beneficio della buona pratica per il cervello è un elemento particolarmente evidente nelle risposte.

Se paragoniamo i risultati con la ricerca scientifica esistente, vediamo che sono in linea con essa: sia negli studi di Ferrari (2013) che in quelli di Palmieri (2018) in cui sono stati osservati studenti adulti, la bellezza della lingua italiana risulta un fattore motivazionale significativo tra gli studenti. Nei loro studi, la cultura italiana e i suoi prodotti culturali costituiscono anche una categoria significativa che motiva gli studenti a imparare l'italiano (Ferrari 2013; Palmieri 2018). Similmente, l'indagine svolta dal Ministero degli Affari Esteri sulle motivazioni principali per l'apprendimento dell'italiano, ci indica i medesimi stimoli, ovvero l'interesse per l'arte, la musica, la letteratura, il cinema e il turismo (cfr. Giovanardi e Trifone 2010: 151). Inoltre, ciò viene verificato anche nello studio di Pascale, Girón e Villanueva (2016) in cui gli apprendenti dell'italiano erano motivati principalmente in modo integrativo invece che specificamente per i vantaggi e benefici concreti derivanti dalla conoscenza della lingua; possiamo trarre le stesse conclusioni anche in questa ricerca.

Analizzando il contesto finlandese e la ricerca unica (sinora) di La Grassa (1992) sulle motivazioni degli apprendenti finlandesi verso l'italiano, osserviamo che sono in parte in linea con le altre ricerche: nello studio tra le motivazioni più importanti emergono i fattori culturali e la motivazione legata al mondo del lavoro. Come abbiamo visto per questi gruppi della *Turun kesäyliopisto*, però, l'apprendimento dell'italiano per motivi di lavoro non è risultato

significativo. D'altra parte, l'idea di Laine (1977: 8) secondo la quale l'apprendimento di una lingua con una posizione di minore importanza nel mondo (come l'italiano) accadrebbe più per motivi integrativi che per motivi strumentali, può essere confermata anche da questo studio.

2. *In che misura i discenti sono disposti a comunicare nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?*

Come prima constatato, questi risultati non potranno essere paragonati perfettamente alle ricerche condotte sull'italiano e sul contesto finlandese per il semplice fatto che esiste una lacuna nella ricerca relativa a questo settore. Di conseguenza, faremo il confronto quando possibile.

Come tendenza generale, possiamo constatare che gli apprendenti non dimostrano un alto grado di WTC nelle lezioni d'italiano: gli elementi del questionario con la rappresentazione della WTC, non godono di popolarità. Gli intervistati non si sentono rilassati nel condividere opinioni e sentimenti e nel raccontare delle proprie esperienze, il risultato è simile a quello dello studio di Tavakoli e Davoudi (2017) sugli apprendenti iraniani d'inglese. D'altra parte, il presente studio è anche in linea con la ricerca iraniana se consideriamo che gli apprendenti della *Turun kesäyliopisto* preferiscono non parlare con un altro discente che domina la conversazione in italiano e che essi affermano di partecipare volontariamente alle discussioni: questo ultimo risultato appare sorprendente e contraddittorio rispetto a quello prima citato. Perché gli apprendenti non dovrebbero essere pronti a condividere le opinioni, i sentimenti e le esperienze, ma disposti a partecipare alle discussioni in italiano? Considerando la loro motivazione integrativa alta, forse desiderano tentare la comunicazione nelle discussioni, che sono generalmente più libere e rilassate in questi corsi della *Turun kesäyliopisto*; la condivisione dei sentimenti, dall'altra parte, richiede più sforzi cognitivi linguistici.

Troviamo un risultato differente tra il presente studio e la ricerca di Tavakoli e Davoudi: nell'ultimo gli apprendenti iraniani preferiscono comunicare nella LS più con l'insegnante che con gli altri discenti, nel presente studio osserviamo il caso contrario. D'altro canto, questo risultato della presente ricerca è in linea con lo studio di MacIntyre et al. (2002) nel contesto della classe di francese in Canada. Di fatto, MacIntyre et al. (1998: 550) avevano già notato che si è più disposti a comunicare nella lingua straniera con qualcuno rispetto a cui esiste una minore distanza sociale e soprattutto una relazione intima.

Fuori dalla classe, gli intervistati confermano l'obiettivo di studiare l'italiano per poter comunicare oralmente con gli italiani, ma in pratica non dimostrano di essere molto disposti a lanciarsi nella comunicazione. Nello studio di Tavakoli e Davoudi (2017), invece, gli apprendenti iraniani sono più pronti a cominciare la comunicazione "nella vita reale". Forse

possiamo spiegarcelo considerando i fattori socioculturali e confermare il risultato di Sallinen-Kuparinen, McCroskey e Richmond (1991) in cui i finlandesi sono risultati i più taciturni e i meno disposti alla comunicazione rispetto ad altre nazionalità studiate (americani, svedesi, australiani e micronesiani).

D'altra parte, MacIntyre et al. nella ricerca condotta in Canada osservano che “gli studenti hanno una WTC più alta nella L2 all'interno della classe [...] che nell'ambiente sociale al di fuori dell'ambiente scolastico” e che “per impegnarsi a comunicare in L2 al di fuori della classe, uno studente deve compiere uno sforzo supplementare per cercare attivamente le opportunità di comunicazione” (2001: 381; traduzione mia). Di fatto, è comune non avere molte opportunità per l'utilizzo di una LS (come per esempio l'italiano, lo spagnolo, il francese) soprattutto in un contesto come la Finlandia, il che poi può portare a una maggiore sfida e tensione nell'inizio della comunicazione nella LS quando la situazione di comunicazione si presenta.

In conclusione, osserviamo che gli intervistati non sono molto disposti a comunicare né nelle lezioni d'italiano né nella vita reale.

### 3. *In che misura i discenti provano la FLA nelle lezioni d'italiano e fuori dalla classe?*

Anche qui, ricordiamo che non abbiamo a disposizione ricerche che abbiano studiato la FLA nel contesto finlandese, e per quanto riguarda la FLA e l'italiano, abbiamo solamente una ricerca che in realtà si poneva un obiettivo diverso da quello del presente studio.

Nella classe d'italiano, gli intervistati non mostrano un valore alto del fattore FLA. Paragonati agli studenti americani della ricerca di Horwitz, Horwitz e Cope (1986) e agli alunni svedesi della ricerca di Nilsson (2019), gli apprendenti finlandesi non sono colti dal panico se non preparati per parlare come gli americani e gli svedesi, non si sentono nervosi se non riescono a capire ogni parola pronunciata dall'insegnante come gli americani e non hanno paura di restare indietro al corso come gli americani. Queste differenze potrebbero derivare dal fatto che i corsi della *Turun kesäyliopisto* sono composti da piccoli gruppi che studiano l'italiano volontariamente, in cui gli studenti si conoscono piuttosto bene e dove conservare un'atmosfera piacevole di lezioni senza ansietà e stress è tra gli obiettivi principali dell'insegnante. Di fatto, il riconoscimento della FLA e la riduzione dello stress è una questione fondamentale nell'insegnamento della LS (Horwitz, Horwitz e Cope 1986: 131). D'altra parte, sia i finlandesi che gli americani ritengono di non sentire che gli altri sono più bravi nelle lingue e di non essere sommersi dalle regole della lingua.

Prima di analizzare come i soggetti sentano ansia nel contesto fuori dalla classe, ricordiamo che Horwitz ha suggerito che la FLA potrebbe essere una caratteristica stabile nei diversi contesti dell'uso della LS (cit. in Dörnyei & Ryan 2015: 177), sottintendendo, quindi, che il grado di ansietà rimarrebbe stabile sia nel contesto della classe di lingua, sia nel contesto fuori dal contesto formativo. Questo non viene confermato dal presente studio: gli intervistati non si sentono rilassati in una situazione di comunicazione con parlanti madrelingua italiani, né dicono di essere a proprio agio con la possibilità di comunicare in italiano, il che è un risultato contraddittorio rispetto ai risultati appena presentati. Chiaramente, dunque, i soggetti si sentono a proprio agio nelle lezioni, ma una volta introdotta un'opportunità reale di conversazione, si sentono insicuri nel comunicare.

#### 4. *Esistono differenze nei fattori a seconda del genere e del livello dell'apprendente?*

In primo luogo osserviamo differenze possibili nei tre fattori legate al genere sessuale dell'apprendente e, in secondo luogo, vediamo se il livello di apprendimento fa emergere differenze nei fattori qui studiati.

Come già menzionato, è importante notare che nel presente studio ho esaminato le risposte di 17 femmine e 5 maschi; a causa di questa scarsa rappresentazione del genere maschile avremo solo alcune indicazioni sulle differenze possibili. Già il numero basso di apprendenti maschi potrebbe confermare l'ipotesi di Mady e Seiling (2017: 1150) secondo cui studiare una lingua può essere considerato 'femminile' nella società.

Per quanto riguarda la motivazione, nell'analisi dei risultati abbiamo osservato che entrambi i generi sono stati principalmente motivati da ragioni integrative, ma che le femmine hanno dimostrato un valore più alto di strumentalità. Qui abbiamo una contraddizione con le ricerche esistenti: nello studio di Ruyffelaert e Hadermann (2012: 162) si afferma che per la maggior parte i maschi studiavano la LS per trovare un buon lavoro, cioè per motivi strumentali. È importante notare che nello studio gli apprendenti studiavano la lingua francese e non l'italiano. Sarebbe interessante analizzare le differenze tra i generi se avessimo una rappresentazione uguale dei generi; in quel caso sarebbero ancora le femmine ad essere motivate maggiormente in modo strumentale rispetto ai maschi?

Analizzando le differenze tra i generi e il fattore WTC, possiamo vedere che non emergono differenze significative. I maschi risultano minimamente più disposti a comunicare, ma è una differenza pressoché insignificante. Secondo lo studio canadese di Donovan e MacIntyre

(2004), studentesse al primo anno di liceo hanno mostrato valori di WTC più significativi rispetto ai coetanei maschi nelle lezioni di francese, ma le differenze sono diminuite man mano che i discenti si avvicinano all'età in cui cominciano gli studi universitari. Di conseguenza, nella ricerca non è stato possibile individuare differenze rilevanti dal punto di vista del genere per quanto riguarda il fattore WTC; il presente studio ottiene risultati simili.

Per finire, osserviamo il rapporto tra il genere e il fattore FLA. La ricerca già esistente mostra che le femmine sarebbero tipicamente più ansiose nella classe di LS (v. Abu-Rabia 2007 e Clark e Trafford 1996) e anche per questo studio si può dire che ci siano risultati simili: le femmine sentono chiaramente di essere più ansiose in tutte le dichiarazioni sulla FLA. Una causa potrebbe essere quella che Clark e Trafford hanno ipotizzato, cioè che “le donne [sono] più propense a riferire apertamente i loro sentimenti di ansia, soprattutto in un ambiente femminile” (cit. in Abu-Rabia 2007: 719; traduzione mia). È un tema interessante su cui dovrebbero condurre maggiori ricerche per meglio capire perché siano tipicamente le femmine a sentirsi più a disagio rispetto ai maschi.

Il rapporto tra la motivazione e il livello d'apprendimento non è di maggior importanza per il presente studio per il fatto che in un corso volontario abbiamo, naturalmente, apprendenti con varie motivazioni nonostante il livello a cui studiano la lingua. In una ricerca futura, invece, sarebbe interessante condurre uno studio su una scala differenziata di tempo per vedere se la motivazione cambia con il passare del tempo. Nella presente ricerca, non troviamo differenze significative tra la motivazione e il livello d'apprendimento e ricordiamo che un risultato simile è stato dichiarato nello studio di Ilma (2018).

Nel nostro studio, il rapporto tra il fattore WTC e il livello d'apprendimento ci mostra chiaramente che il gruppo dei principianti è meno disposto a comunicare in italiano rispetto al livello intermedio, sia nella classe di lingua che fuori dalla classe. Il risultato viene supportato anche dalla ricerca di Rostami, Kashanian e Gholami (2016) e Liu e Jackson (2008). È inoltre un risultato prevedibile: senza le capacità e le competenze linguistiche che si hanno ai livelli intermedio o avanzato, l'apprendente si trova davanti a una maggiore sfida per lanciarsi alla comunicazione nella LS.

Per quanto riguarda la FLA e il livello d'apprendimento, abbiamo risultati uguali a quelli presentati nel paragrafo precedente; sono, di nuovo, i principianti ad essere più colti da sentimenti d'ansietà rispetto a quelli al livello intermedio, sia nella classe di lingua che fuori dalla classe. Nella ricerca troviamo risultati ambivalenti: Zhang (2019) ha analizzato che il

fattore FLA è quasi uguale a tutti i livelli d'apprendimento, così come viene rilevato nelle ricerche di Horwitz (2000 e 1996), mentre Ganschow e Sparks (1996) e Saito e Samimy (1996) nelle loro ricerche affermano che gli apprendenti più competenti nella lingua si sentono meno ansiosi. Di conseguenza, possiamo constatare che il presente studio è in linea con quanto illustrato nelle ricerche di Ganschow e Sparks (1996) e Saito e Samimy (1996). Seguendo una logica generale, non è difficile immaginare che gli apprendenti ai primi passi del loro viaggio nella LS si sentano più ansiosi, avendo competenze linguistiche minori a disposizione.

In conclusione, possiamo constatare che le femmine sono più motivate in modo strumentale, provano più ansietà rispetto ai maschi, ma sono disposte a comunicare tanto quanto i maschi. Il gruppo di principianti mostra meno volontà di comunicare e più ansietà nella comunicazione rispetto al gruppo di livello intermedio.

#### 5. *Come viene giudicato il contesto virtuale Zoom? Che effetto ha sulla WTC e sulla FLA degli apprendenti?*

Per la novità del fenomeno della pandemia COVID-19, non abbiamo a disposizione molte ricerche a cui possiamo paragonare i risultati raggiunti nel presente studio. Nonostante questo, come già visto nel paragrafo sul contesto virtuale Zoom, ci sono alcuni studi che hanno osservato il contesto virtuale e i fattori WTC e FLA anche prima della pandemia, e che ci permettono di fare qualche confronto. Una parte significativa dei risultati della presente ricerca serve a colmare la mancanza di studi direttamente mirati all'analisi in queste circostanze.

In primo luogo, a proposito del rapporto tra la WTC e il contesto virtuale Zoom, diremo che, come visto nella presentazione dei risultati nella parte generale, è stata confermata una valutazione positiva di Zoom da parte degli apprendenti dei corsi della *Turun kesäyliopisto*; secondo gli intervistati la lezione su Zoom abbasserebbe la soglia di possibilità di comunicazione. Così, siamo in linea con la ricerca di Cummings et al. (2001) e Wong (2020) in cui l'insegnamento online è stato valutato meno *face-threatening*, permettendo una condivisione più libera di opinioni e sentimenti. D'altro canto, gli intervistati nel presente studio non sono più disposti alla comunicazione orale in una classe concreta e non pensano che l'interazione sia più naturale in un contesto reale; è il caso contrario rispetto a quanto si afferma nella ricerca di Wong (2020). Forse ciò potrebbe essere dovuto al fatto che nel 2022, l'anno in cui la presente ricerca è stata condotta, sono già passati due anni dall'inizio della pandemia. In questi due anni, è possibile che i sentimenti e le opinioni verso il contesto virtuale siano diventati indistinti e probabilmente positivi man mano che questo contesto è diventato la "nuova norma"; di fatto, la ricerca di Wong

è stata condotta subito dopo l'arrivo della pandemia in un periodo in cui tutti cercavano ancora di abituarsi alla nuova situazione.

I risultati ci dicono anche che i maschi preferiscono il contesto reale rispetto alle femmine nelle dichiarazioni sulla WTC. Di nuovo, però, ricordiamo la scarsa rappresentazione del genere maschile nella ricerca; sarebbe interessante continuare la ricerca con un gruppo di intervistati che contenga un numero uguale di maschi e femmine per poter analizzare una differenza possibile nelle preferenze sulla modalità d'insegnamento.

Per quanto riguarda il livello d'apprendimento e il contesto online, la tendenza generale è che i principianti sentono l'interazione più naturale in un contesto reale e sono anche più disposti a comunicare in tale contesto. Il risultato è prevedibile: gli apprendenti a livello intermedio hanno studiato sempre nell'ambito virtuale Zoom, mentre i principianti, a causa della situazione creatasi per la pandemia, hanno dovuto spostarsi da un contesto reale a un contesto virtuale per continuare le loro attività. I loro background sono quindi diversi; questo spiegherà anche perché molti si sono astenuti in questa parte del questionario.

Infine osserviamo il rapporto tra il fattore FLA e il contesto virtuale. Gli intervistati non si sentono più rilassati su Zoom rispetto a un contesto reale: è un risultato che contraddice quello constatato per la WTC sull'abbassamento della soglia della comunicazione nel contesto virtuale e per il modo positivo di valutare tale contesto. Di conseguenza, non siamo in linea quanto affermato negli studi di Arnold (2007) e Kissau, McCullough e Pyke (2010) in cui i soggetti si sentivano meno ansiosi nella comunicazione online. È difficile capirne il perché: forse, come viene dichiarato da un soggetto nello studio di Wong (2020: 90; traduzione mia), è per il fatto che “[il contesto reale] contribuisce a rendere l'interazione più personale. La telecamera pone una sorta di barriera per l'avvio della conversazione e rende imbarazzante iniziare una discussione. Non sento questo imbarazzo quando faccio lezioni vis-à-vis.”. In tale modo, dunque, i sentimenti sia d'ansietà che d'imbarazzo potrebbero essere categorizzati nello stesso modo sotto il fattore FLA.

Per quanto riguarda le differenze tra i generi, osserviamo che le femmine si sentono più rilassate in una lezione svolta su Zoom. Come già detto, sarebbe interessante continuare questa ricerca gruppo di soggetti che contenga un numero uguale di maschi e femmine per poter contare su una differenza più rappresentativa.

Infine, diremo che sono i principianti a sentirsi più rilassati in una lezione virtuale e a pensare

che l'insegnante sia meglio approcciabile in questo contesto d'apprendimento. Di nuovo, ci troviamo davanti a una contraddizione rispetto a quanto stabilito prima: è sorprendente che i principianti, che hanno dovuto spostarsi da un contesto reale a un contesto virtuale per continuare le loro attività e a cui parere l'interazione è più naturale in un contesto reale essendo meno disposti alla comunicazione nel contesto online, pensino che l'insegnante sia meglio approcciabile su Zoom e che siano più rilassati in tale contesto. Forse, avendo la possibilità di partecipare ad entrambe le modalità d'insegnamento, potrebbero valutarle da vari punti di vista; qualcosa che i discenti a livello intermedio non hanno sperimentato. Anche qui, sarebbe utile continuare la ricerca con un gruppo che abbia un background simile di apprendimento della LS per meglio fare dei confronti.

Finiamo con una citazione di un soggetto dal gruppo del livello intermedio che ha desiderato aggiungere un commento al questionario (tradotto dal finlandese):

“Vorrei aggiungere al questionario che inizialmente ero scettica nei confronti dell'apprendimento a distanza, ma devo dire che mi piace molto e che trovo che lavorare nelle *breakout room* sia più efficace che lavorare in coppia in un'aula, perché le conversazioni degli altri non interferiscono con la conversazione in una *breakout room*.”

In conclusione, possiamo confermare che gli intervistati hanno valutato positivamente il contesto virtuale Zoom. Abbiamo risultati ambivalenti per quanto riguarda i fattori WTC e FLA, ma, come tendenza generale, osserviamo che i soggetti sono abbastanza disposti a comunicare nel contesto virtuale, sebbene provino sentimenti d'ansietà in questo contesto.

## Conclusioni

Questa tesi, come ho già detto nel capitolo introduttivo, ha l'obiettivo di studiare due gruppi di discenti di corsi di lingua italiana a livelli diversi nella *Turun kesäyliopisto*, un istituto dell'educazione liberale degli adulti in Finlandia, concentrandosi su tre concetti: motivazione nell'apprendimento della LS, *Willingness to Communicate* e *Foreign Language Anxiety*. Inoltre, le variabili del genere sessuale, del livello d'apprendimento della lingua e del contesto virtuale sono state analizzate per verificarne l'impatto sui fenomeni descritti dai tre concetti. Come ben espresso (a proposito di un'altra ricerca) da Clark e Trafford, "da uno studio su piccola scala come questo, sarebbe irragionevole trarre conclusioni generali. Tuttavia, sono emerse diverse indicazioni che in molti casi confermano i risultati delle ricerche precedenti" (1996: 46-47; traduzione mia).

Gli studenti della *Turun kesäyliopisto* a due livelli d'apprendimento della lingua italiana, studiano la lingua principalmente per motivazioni d'integratività. Per quanto riguarda la motivazione e il genere sessuale, nell'analisi dei risultati abbiamo osservato per entrambi i generi che la motivazione principale è riconducibile a ragioni integrative, anche se le donne hanno dimostrato un valore più alto di strumentalità.

Per quanto riguarda la WTC in diversi contesti, abbiamo osservato che gli intervistati non sono molto disposti a comunicare né nelle lezioni d'italiano né nella vita reale. Non ci sono state differenze significative per il genere sessuale, ma il livello d'apprendimento della lingua ci ha chiaramente dimostrato che il gruppo dei principianti è meno disposto a comunicare in italiano rispetto al livello intermedio, sia nella classe di lingua che fuori dalla classe.

Per la FLA in diversi contesti, i soggetti si sentono a proprio agio a lezione, ma una volta introdotta un'opportunità reale di conversazione, provano insicurezza nel comunicare. Le femmine risultano essere più ansiose e sono i principianti ad essere maggiormente colti dall'ansietà rispetto ai discenti del livello intermedio, sia nella classe di lingua che fuori.

Nella valutazione del contesto virtuale e della WTC, è stata confermata una valutazione positiva di Zoom da parte degli apprendenti dei corsi della *Turun kesäyliopisto*; secondo gli intervistati la lezione su Zoom abbasserebbe la soglia di possibilità di comunicazione. I maschi hanno preferito il contesto reale rispetto alle femmine. Per quanto riguarda il livello d'apprendimento e il contesto online, la tendenza generale è stata che i principianti sentono l'interazione più naturale in un contesto reale e sono anche più disposti a comunicare in tale contesto.

Il rapporto tra il contesto virtuale e la FLA ci ha mostrato che gli intervistati non si sentono più rilassati su Zoom rispetto a un contesto reale, contraddicendo quanto constatato per la WTC sull'abbassamento della soglia della comunicazione nel contesto virtuale e per il modo positivo di valutare tale contesto. Le femmine si sentono più rilassate in una lezione svolta su Zoom rispetto ai maschi e sono i principianti a sentirsi più rilassati in una lezione virtuale.

La motivazione, la volontà di comunicare e l'ansietà nell'apprendimento e nell'uso di una LS sono temi sempre molto rilevanti nel più ampio quadro delle questioni legate all'insegnamento delle lingue, e meritano sempre maggiore attenzione da parte della ricerca scientifica. Inoltre, è importante fare ricerca su LS che non siano soltanto l'inglese o il francese. Il presente studio ha cercato di colmare la lacuna esistente nella ricerca, in particolare per i concetti di WTC e FLA. Considerando la scarsa presenza, nel campione esaminato, di individui di genere maschile, sarebbe interessante continuare la ricerca su una scala più larga con un maggiore equilibrio tra i generi. In più, si potrebbero includere sempre più variabili nell'analisi dei concetti, come l'età dell'apprendente e l'effetto delle esperienze vissute in paesi stranieri.

## Bibliografia

- Abu-Rabia, S. (2004): "Teacher's Role, Learners' Gender Differences, and FL Anxiety among Seventh-Grade Students Studying English as a FL", *Educational Psychology*, 24 (5), 711–721.
- Aida, Y. (1994): "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese", *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Alemi, M., Daftarifard, P., Pashmforoosh, R. (2011): "The Impact of Language Anxiety and Language Proficiency on WTC in EFL Context", *Cross-Cultural Communication* 7, 150–166.
- Allen, H. (2010): "Language-Learning Motivation during Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective", *Foreign Language Annals*, 43(1), 27–49.
- Arnold, N. (2007): "Reducing Foreign Language Communication Apprehension with Computer-Mediated Communication: A Preliminary Study", *System* 35, 469–486.
- Arola, K. (2013): "Kiinnostus, kulttuuri vai kommunikaatio? Kielivalintojen motivaatiotekijöitä yliopisto-opiskelijoilla", in Maijala, M., Nelson, M. e Hulkko, T. (a cura di), *Kielikeskus tutkii – Vol. 1*, Juvenus Print, Turku, 7–24.
- Bannink, A., Van Dam, J. (2021): "Teaching via Zoom: Emergent Discourse Practices and Complex Footings in the Online/Offline Classroom Interface", *Languages* 6(3), 1–21.
- Bećirović, S., Hurić-Bećirović, R. (2017): "The Role of Age in Students' Motivation and Achievement in Learning English as a Second Language", *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE* 10(1), 23–35.
- Bernales, C. (2016): "Towards a Comprehensive Concept of Willingness to Communicate: Learners' Predicted and Self-Reported Participation in the Foreign Language Classroom", *System* (Linköping) 56, 1–12.
- Cavaliere, S. (2013): "Motivazione e apprendimento dell'italiano LS. Una ricerca-azione condotta all'Università di Banja Luka", *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education* 2(1), 221–242.
- Chen, T., Chen, J. (2021): "Effects of Study-Abroad Experiences on Chinese Students' L2 Learning Activities and Study-Abroad Motivations", *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(1), 21–34.
- Clark, A., Trafford, J. (1996): "Return to Gender: Boys' and Girls' Attitudes and Achievements", *Language Learning Journal* 14(1), 40–49.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994): "Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", *Language Learning* 44(3), 417–448.
- Clément, R., Gardner, R. C., Smythe, P. C. (1977): "Motivational Variables in Second

- Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English”, *Canadian Journal of Behavioural Science* 9(2), 123–133.
- Csizér, K., Dörnyei, Z. (2005): “The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort”, *The Modern Language Journal* 89(1), 19–36.
- Cummings, M. C., Katoku, C., Nichols, J., & Russell, J. (2001): “Meeting the Challenges of Web-based Instruction”, ricerca presentata nella conferenza *International TESOL Conference* a Saint Louis, Missouri.
- Darasawang, P., Reinders, H. (2021): “Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: a Correlational Study”, *Education Sciences* 11(9), 1–12.
- Della Chiesa, B. Scott, J., Hinton, C. (2012): *Languages in a Global World Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. (2002): *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Denies, K., Yashima, T., Janssen, R. (2015): “Classroom Versus Societal Willingness to Communicate: Investigating French as a Second Language in Flanders”, *The Modern Language Journal* 99(4), 718–739.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., Furnham, A. (2008): “Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation”, *Language Learning* 58(4), 911–960.
- Dewaele, J. M. (2018): *New Insights into Language Anxiety*, Multilingual Matters, Bristol.
- Dewaele, J. M. (2007): “The Effect of Multilingualism, Sociobiographical, and Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners”, *The International Journal of Bilingualism: Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior*, 11(4), 391–409.
- Du, Xujia. (2019): “The Impact of Semester-Abroad Experiences on Post-Sojourn L2 Motivation”, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9(1), 117–155.
- Donovan, L. A., MacIntyre, P. D. (2004). ”Age and Sex Differences in Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Competence”, *Communication Research Reports* 21(4), 420–427.
- Dörnyei, Z. (1998): “Motivation in Second and Foreign Language Learning”, *Language Teaching* 31(3), 117–135.
- Dörnyei, Z., Clément, R. (2001): “Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of a Nationwide Survey”, in Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, 399–432.

- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015): *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Routledge, New York.
- European Commission. (2012): *Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages*, European Commission, Brussels.
- Eurydice. (2012): *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
- Ferrari, L. (2013): *The Motivation of Adult Foreign Language Learners on an Italian beginners' course: An exploratory, longitudinal study*, tesi di dottorato, University of York.
- Fryer, M., Roger, P. (2018): "Transformations in the L2 self: Changing motivation in a study abroad context", *System* 78, 159–172.
- Gaibani, A., Elmendi, F. (2016): "Age as an Affective Factor in Influencing Public Speaking Anxiety of English Language Learners at Omar Al-Mukhtar University", *Advances in Language and Literary Studies* 7(2), 179–182.
- Ganschow, L., Sparks, R. (1996): "Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women", *Modern Language Journal* 80, 199–212.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. (1985): "Second Language Acquisition: a Social Psychological Perspective", ricerca presentata nella riunione della *American Psychological Association* a Los Angeles, California, agosto 1985.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. (1975): "Motivation and Second Language Acquisition", *Canadian Modern Language Review* 31, 218–230.
- Gardner, R. C., Tremblay, F. P., Masgoret, A. (1997): "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation", *The Modern Language Journal* 81(3), 344–362.
- Gardner, R. C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*, Peter Lang Publishing, New York.
- Gregersen, T. (2006): "A Cross-Cultural Comparison of Nonverbal Teacher Immediacy and Foreign Language Anxiety in Chilean and Russian English Language Classrooms", *Revista Signos* 39(62), 407–426, online: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=en).
- Gronchi, M. (2022): "Foreign Language Motivation in Distance Learning", *EL.LE* 11(1), 103–132.
- Harju, A., Pätäri, J., Saviniemi, S., Teräsahde, S. (2019): "Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus", in Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (a cura di), *Vapaa sivistystyö: Eilen, tänään ja huomenna*, Grano, Helsinki, 30–83.

- Hernández, T. (2006): “Integrative Motivation as a Predictor of Success in the Intermediate Foreign Language Classroom”, *Foreign Language Annals* 39(4), 605–617.
- Hernández, T. (2010): “The Relationship among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context”, *The Modern Language Journal* 94(4), 600–617.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986): “Foreign Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journal* 70(2), 125–132.
- Horwitz, E. K. (2001): “Language Anxiety and Achievement”, *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. (2000): “It Ain’t Over ‘til It’s Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables”, *The Modern Language Journal* 84(2), 256–259.
- Horwitz, E. K. (1996): “Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating Non-native Teachers’ Feelings of Foreign Language Anxiety”, *Foreign Language Annals* 29, 365–372.
- Husztai, I., Fábián, M., Lechner, I., Bárány, E. (2021): “Assessing Language Learners’ Knowledge and Performance during Covid-19”, *Central European Journal of Educational Research* 3(2), 38–46.
- Hämäläinen, L., Väisänen, T., Latomaa, S. (2007): ”Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen?”, in Pöyhönen, S. & Luukka, M. R. (a cura di), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä, 57–121.
- Ilma, R. (2018): “The Correlation between English Learners’ Motivation and Their English Proficiency”, *English Community Journal* 2(1), 130–138.
- Isabelli-García, C. L. (2003): “Development of Oral Communication Skills Abroad”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 9(1), 149–173.
- Joe, H. K., Hiver, P., Al-Hoorie, A. H. (2017): “Classroom Social Climate, Self-Determined Motivation, Willingness to Communicate, and Achievement: a Study of Structural Relationships in Instructed Second Language Settings”, *Learning and Individual Differences* 53, 133–144.
- Julkunen, K. (1998): *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*, Joensuu yliopistopaino, Joensuu.
- Kang, D. M. (2014). “The Effect of Study-Abroad Experiences on EFL Learners’ Willingness to Communicate, Speaking Abilities, and Participation in Classroom Interaction”, *System* 42, 319–332.
- Khatib, M., & Nourzadeh, S. (2015): “Development and Validation of an Instructional Willingness to Communicate Questionnaire”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, 266–283.

- Kissau, S. (2006): "Gender Differences in Motivation to Learn French", *The Canadian Modern Language Review* 62(3), 401-422.
- Kissau, S., McCullough, H., Pyke, J. G. (2010): "'Leveling the Playing Field:' The Effects of Online Second Language Instruction on Student Willingness to Communicate in French", *CALICO Journal* 27(2), 277-297.
- Klopf, D. W., Thompson, C. A, Sallinen-Kuparinen, A. (1991): "Argumentativeness among Selected Finnish and American College Students", *Psychological Reports* 68, 161-162.
- Kormos, J., Csizér, K. (2008): "Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior", *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Kruidenier, B. G., Clement, R. (1986): *The Effect of Context on the Composition and Role of Orientations in Second Language Acquisition*, International Center for Research on Bilingualism, Laval University, Québec City.
- Kukkohovi, P. (2011): *Italian kieli, Oulun yliopisto ja monikielisyyspolitiikka: Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat*, tesi di dottorato, Università di Turku.
- La Grassa, G. (1992): "Lo Studio dell'Italiano in Finlandia. Primi risultati di un'indagine motivazionale. Italianistica scandinava 2", in *Atti del Terzo Congresso degli Italianisti scandinavi (Università di Turku, 4-6 giugno 1992)*, Pubblicazioni di lingua e cultura italiana, 4, Università di Turku, Turku, 185-194.
- Laine, E. (1977): *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa = Foreign language learning motivation in Finland. I, Aikaisempi tutkimus, saavutettu käsitys motivaation rakenteesta ja todentaminen Suomen oloissa = Review of previous research and verification of the theory in the Finnish setting*, The Finnish Society for Applied Linguistics: AFinLA Yearbook 17, Turun yliopisto, Turku.
- Lee, J. S, Sylvén, L. K., Lee, K. (2021): "Cross-Cultural Insights into Korean and Swedish Secondary School Students' Willingness to Communicate in a Second Language", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42(6), 522-536.
- Léger, D., Storch, N. (2009): "Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom", *System (Linköping)* 37(2), 269-285.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen, M. K. (2016): *Kasvatuspsykologia*, PS-kustannus, Jyväskylä.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A., Pyhältö, K. (2009): "Oppiminen yliopistossa", in Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (a cura di), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, WSOY, Helsinki, 70-99.
- Liu, M. (2017): "Adult Chinese as a Second Language Learners' Willingness to Communicate in Chinese: Effects of Cultural, Affective, and Linguistic Variables", *Psychological Reports* 120(3), 423-442.
- Liu, M., Jackson, J. (2008): "An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to

- Communicate and Foreign Language Anxiety”, *The Modern Language Journal* 92(1), 71–86.
- Lv, X, Ren, W., Li, L. (2021): “Pragmatic Competence and Willingness to Communicate Among L2 Learners of Chinese”, *Frontiers in Psychology* 12, 1–9.
- Mady, C., Seiling, A. (2017): “The Coupling of Second Language Learning Motivation and Achievement According to Gender”, *Theory and Practice in Language Studies* 7(12), 1149–59.
- MacIntyre, P. D. (2007): “Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process”, *The Modern Language Journal* 91(4), 564–576.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., Conrod, S. (2001): “Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students”, *Studies in Second Language Acquisition* 23(3), 369–388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002): “Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students”, *Language Learning* 53(1), 137–166.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., Jessome, A. (2011): “Ambivalence About Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students’ Willingness to Communicate”, *The Modern Language Journal* 95(1), 81–96.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. (1998): “Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation”, *The Modern Language Journal* 82(4), 545–562.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R. C. (1994): “The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language”, *Language Learning* 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R. C. (1991): “Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages”, *Language Learning* 41(4), 513–534.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1989): “Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification”, *Language Learning* 39, 251–275.
- Mansson, D. H., Croucher, S. (2017): “American and Finnish College Students’ Traits and Interactions with their Instructors”, *Intercultural Communication* 45, online: <https://immi.se/intercultural/nr45/mansson.html>.
- Matsumura, S., Hann, G. (2004): “Computer Anxiety and Students’ Preferred Feedback Methods in EFL Writing”, *Modern Language Journal* 88: 403-415.
- McCroskey, J. C. (1992): “Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale”, *Communication Quarterly* 40(1), 16–25.
- Muñoz, C. (2011): “Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, *IRAL* 49(2), 113–133.

- Nilsson, M. (2019): "Foreign Language Anxiety: The Case of Young Learners of English in Swedish Primary Classrooms", *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(2), 1–21.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999): "Factors Associated with Foreign Language Anxiety", *Applied Psycholinguistics* 20(2), 217–239.
- Ordulj, A., Grabar, I. (2018): "Foreign Language Anxiety in Learning Italian as a Foreign Language", ricerca presentata al convegno *Actual Problems of Philology and Methodology of Teaching Foreign Languages*, Novosibirsk.
- Palmieri, C. (2018): *Identity Trajectories of Adult Second Language Learners: Learning Italian in Australia*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol.
- Pascale, M. G., Girón, B., Villanueva, A. M. (2016): "Tipos de motivación que subyacen al aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar/Types of motivation in foreign and second language learning at Simon Bolivar University", *Anales de la Universidad Metropolitana* 16(1), 17–38.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Bielak, J. (2016): "Investigating the Nature of Classroom Willingness to Communicate (WTC): A Micro-Perspective", *Language Teaching Research* 20 (5), 654–671.
- Peng, J., Woodrow, L. (2010): "Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context: Willingness to Communicate in English", *Language Learning* 60(4), 834–876.
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (2019): "Ajankohtaisia näkökulmia vapaan sivistystyön rooliin, asemaan ja merkitykseen", in Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (a cura di), *Vapaa sivistystyö: Eilen, tänään ja huomenna*, Grano, Helsinki, 18–29.
- Reid, K. T., Trofimovich, P. (2018): "Exploring the Influence of Community Volunteerism on Adult L2 learners' Willingness to Communicate", *System* 74, 73–86.
- Rostami, G., Kashanian, V., Gholami, H. (2016): "The Relationship between Language Proficiency and Willingness to Communicate in English in an Iranian EFL Context", *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 32, 166–176.
- Ruyffelaert, A., Hadermann, P. (2012): "The Impact of Age and Gender on the Learners' Motivation and Attitudes towards French in Secondary Education in Flanders", in Chova, L., Martinez, A. & Torres, I. (a cura di), *INTED Proceedings*, IATED, Burjassot, 159–165.
- Ryan, Stephen. (2012a): "Motivation", in Byram, M., Hu, A. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London, 485–492.
- Ryan, Stephen. (2012b): "Motivation theories", in Byram, M., Hu, A. (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London, 492–495.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999): "Foreign Language Reading Anxiety", *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.

- Saito, Y., Samimy, K. (1996): "Foreign Language Anxiety and Language Performance: a Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese", *Foreign Language Annals* 29(2), 239–251.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1990): "Toward Applied Intercultural Communication Theories: Communication Reticence in Estonia", paper prepared for a seminar in Tartu (Estonia).
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1991): "Willingness To Communicate, Communication Apprehension, Introversion, and Self-Reported Communication Competence: Finnish and American Comparisons", *Communication Research Reports* 8(1), 55–64.
- Sisti, F. (2020): "Enneagramma, motivazione e stile cognitivo. Una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere", *EL.LE* 9(2), 295–316.
- Smith, T. E. (1997): "Adolescent Gender Differences in Time Alone and Time Devoted to Conversation", *Adolescence* 32(126), 483–496.
- Statistics Finland (Tilastokeskus) (2020a): "Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2019, pojat", online: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava\\_2019\\_02\\_2020-05-20\\_tau\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tau_001_fi.html).
- Statistics Finland (Tilastokeskus) (2020b): "Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2019, tytöt", online: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava\\_2019\\_02\\_2020-05-20\\_tau\\_002\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tau_002_fi.html).
- Statistics Finland (Tilastokeskus) (2020c): "Lukiokoulutuksen opiskelijoiden opiskelemat vieraat kielet 2014-2019", online: [https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava\\_2019\\_01\\_2020-11-26\\_tau\\_003\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tau_003_fi.html).
- Statistics Finland (Tilastokeskus) (2020d): "Oppilaitoksen tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan 2019", online: [https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_kou\\_oaiop/statfin\\_oaiop\\_pxt\\_12yf.px/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_oaiop/statfin_oaiop_pxt_12yf.px/).
- Statistics Finland (Tilastokeskus) (2016): "Oppilaitoksen tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan 2015", online: [https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin\\_Passiivi/StatFin\\_Passiivi\\_kou\\_oaiop/statfinpas\\_oaiop\\_pxt\\_12a4\\_2018.px/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin_Passiivi/StatFin_Passiivi_kou_oaiop/statfinpas_oaiop_pxt_12a4_2018.px/).
- Tannen, D. (1990): *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*, Morrow, New York.
- Tarp, G. (2020): "Intercultural Encounters and Their Influence on Willingness to Communicate in a Second Language Other than English", *Language and Intercultural Communication* 20(3), 270–283.
- Tavakoli, E., Davoudi, M. (2017): "Willingness to Communicate Orally: The Case of Iranian EFL Learners", *Journal of Psycholinguistic Research* 46(6), 1509–1527.
- Thomas, J. A. (2010): "How Do I Satisfy the General Education Language Requirement? University Students' Attitudes Toward Language Study", *Foreign Language Annals* 43 (3), 531–551.

- Yashima, T. (2012): “Willingness to communicate: Momentary Volition that Results in L2 Behaviour”, in Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (a cura di), *Psychology for Language Learning: Insights from Theory, Research and Practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 119–135.
- Wong, J. O. (2020): “A Pandemic in 2020, Zoom and the Arrival of the Online Educator”, *International Journal of TESOL Studies* 2(3), 82–99.
- Zarrinabadi, N., Tanbakooei, N. (2016): “Willingness to Communicate: Rise, Development, and Some Future Directions: Willingness to Communicate”, *Language and Linguistics Compass* 10(1), 30–45.
- Zhang, X. (2019): “Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis”, *The Modern Language Journal* 103(4), 763–781.

## Appendici

### Appendice 1. Suomenkielinen lyhennelmä

#### MOTIVAATIO, KOMMUNIKAATIOHALUKKUUS JA VIERAAN KIELEN AHDISTUS: TUTKIMUS SUOMALAISISTA ITALIAN KIELEN OPPIJOISTA

##### Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena ovat vieraan kielen oppimiseen liittyvät tematiikat. Tutkielmassa tutkitaan kahta eritasoista italian kielen kurssiryhmiä Turun kesäyliopistossa ja keskitytään kolmeen käsitteeseen: vieraan kielen oppimismotivaatioon, kommunikaatiohalukkuuteen (*Willingness to Communicate*) ja vieraan kielen ahdistukseen (*Foreign Language Anxiety*). Lisäksi tutkimuksessa huomioidaan muuttujat kuten oppijan sukupuoli, kielen taso ja oppimiskonteksti.

Tutkimusmetodinä käytetään kyselylomaketta, joka edustaa pääosin määrällistä analyysia. Kyselylomake pyrkii antamaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mikä motivoi Turun kesäyliopiston italian kielen oppijoita opiskelemaan kieltä?
2. Kuinka halukkaita oppijat ovat kommunikoimaan italian kielellä luokahuoneessa ja sen ulkopuolella?
3. Missä määrin oppijat kokevat vieraan kielen ahdistusta italian kielellä luokahuoneessa ja sen ulkopuolella?
4. Ilmeneekö tuloksissa eroja sukupuolen ja oppijan tason mukaan?
5. Miten oppijat arvioivat virtuaaliympäristö *Zoomin* ja millainen on sen vaikutus heidän kommunikaatiohalukkuuteensa ja vieraan kielen ahdistukseensa?

Tutkimuksen eri muuttujat (oppimiskonteksti, sukupuoli ja taso) valittiin tarkoituksena luoda mahdollisimman kattava kokonaiskuva tutkimusaiheesta. On tärkeää samalla kuitenkin todeta, että vaihtoehtoisia muuttujia olisi valittavana hyvinkin laajasti.

Tietämykseni mukaan Suomessa ei ole tutkittu samanaikaisesti ja samassa tutkimuskontekstissa vieraan kielen oppimismotivaatiota, kommunikaatiohalukkuutta ja

vieraan kielen ahdistusta. Tästä syystä kyseinen tutkimus onkin erityisen tärkeä sen pyrkimyksessä tarjota uutta ymmärrystä erityisesti vieraan kielen opettajille.

#### Teoriatausta

Motivaatio pyrkii selittämään miksi ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät tietyllä tavoin (Ryan 2012b: 492). Vieraan kielen oppimismotivaatio taas keskittyy kielenoppimiseen ja onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä onnistuneessa kielenoppimisessa niin kouluympäristössä kuin sen ulkopuolellakin (Gardner & Lalonde 1985: 10). Vieraan kielen oppimismotivaation tutkimuksen pioneereina pidetyt Gardner ja Lambert loivat 1970-luvulla motivaatioluokittelun, jossa integratiivisuus (oppijan halu samaistua kohdekieleen ja -kulttuuriin sekä vilpitön kiinnostus kulttuuria kohtaan) ja instrumentaalisuus (kielen oppiminen sen tuomien konkreettisten hyötyjen vuoksi) selittivät vieraan kielen opiskelun syitä (Gardner & Lalonde 1985).

Italian kielen oppimismotivaation kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että kyseisen kielen oppijat ryhtyvät yleensä opiskelemaan sitä kiinnostuksesta italialaista kulttuuria ja sen eri osa-alueita kohtaan (taide, musiikki, matkailu jne.) (Giovanardi & Trifone 2010; Cavalieri 2013) sekä kielen kauneuden vuoksi (Ferrari 2013; Palmieri 2018). Suomalaisessa kontekstissa La Grassan (1992) tutkimus osoitti, että suomalaisten pääasialliset syyt opiskella italian kieltä olivat sidoksissa kulttuurisiin tekijöihin. Gardnerin ja Lambertin motivaatiojaottelun mukaan voimme siis todeta, että italian kielen oppijat opiskelevat tyypillisesti italiaa pääasiassa integratiivisista syistä eivätkä näe esimerkiksi konkreettista hyötyä kielen osaamisesta työelämän kontekstissa. Vieraan kielen oppimisen tutkimuksissa on toisaalta havaittu, että naiset osoittavat merkittävämpää integratiivista motivaatiota, kun taas miehet opiskelevat vieraita kieliä lähinnä löytääkseen hyvän työpaikan (Ruyffelaert & Hadermann 2012). Merkittävää eroa vieraan kielen motivaation ja kielen tason välillä ei olla havaittu (Ilma 2018).

Kommunikaatiohalukkuus (*Willingness to Communicate*) viittaa kielen oppijan halukkuuteen kommunikoida vieraalla kielellä, kun siihen tarjoutuu mahdollisuus (MacIntyre 2007: 564). Ilmiö on mielenkiintoinen erityisesti opettajan näkökulmasta: hehän kohtaavat työssään oppilaita, jotka jo vähäisellä kielitaidolla ryhtyvät kommunikoimaan vieraalla kielellä, ja toisaalta oppilaita, jotka hyvästä kielitaidostaan huolimatta pidättäytyvät kommunikoinnista (MacIntyre et al. 1998: 545). Kommunikaatiohalukkuuden käsite mahdollistaa kielen eri osa-alueiden tutkimuksen (esim. puhuminen, kirjoittaminen jne.), mutta tyypillisesti tutkimukset keskittyvät suulliseen kielitaitoon luokkahuonekontekstissa.

Kommunikaatiohalukkuuden tutkimus on ollut suhteellisen vähäistä; tietämykseni mukaan mikään tutkimus ei ole tutkinut kommunikaatiohalukkuutta italian kielellä. Tavakoli ja Davoudi (2017) tutkivat 11-50-vuotiaita iranilaisia oppijoita ja heidän kommunikaatiohalukkuuttansa englannin kielellä ja huomasivat, että oppijat olivat kaikista halukkaimpia kommunikoimaan opettajan kanssa, sitten tuntemattomien kanssa ja lopuksi vasta luokkatovereiden kanssa. Tulos on mielenkiintoinen, sillä MacIntyre et al. (1998) ovat havainneet, että yksilö on tyypillisesti halukkaampi kommunikoimaan vieraalla kielellä sellaisen henkilön kanssa, johon hänellä on vähemmän sosiaalista etäisyyttä. Suomen kontekstissa Sallinen-Kuparinen, McCroskey ja Richmond (1991) havaitsivat, että vertailussa muihin kansallisuuksiin (amerikkalaiset, ruotsalaiset, australialaiset ja mikronesialaiset) suomalaiset olivat kaikista pidättyväisimpiä kommunikoimaan; kyseisessä tutkimuksessa tosin ei tutkittu kommunikaatiohalukkuutta vieraalla kielellä, vaan kansallisuuksien yleistä taipumusta siihen. MacIntyre et al. (2002) Kanadaan sijoittuvassa tutkimuksessaan havaitsivat, että murrosikäiset nuoret naiset olivat taipuvaisempia käyttämään vierasta kieltä kuin heidän miespuoliset ikätoverinsa. Toisessa tutkimuksessa taas selvisi, että edistyneet kielenoppijat olivat halukkaampia kommunikoimaan kuin alemman kielitason oppijat (Rostami, Kashanian & Gholami 2016).

Vieraan kielen ahdistus (*Foreign Language Anxiety*) on yhä suositumpi käsite vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa (Dörnyei & Ryan 2015: 175). Käsite on monitasoinen, mutta lyhyesti määriteltynä se viittaa erilaisiin negatiivisiin jännitys- ja ahdistustiloihin kielenoppimisen eri konteksteissa (MacIntyre & Gardner 1994: 284). Se nostaa päätään erityisesti vieraalla kielellä kommunikoidessa (Liu & Jackson 2008: 72).

Vieraan kielen ahdistuksen tutkimus italian kielellä Suomen kontekstissa on ollut hyvin vähäistä, joten on syytä tukeutua muiden kielten ja maiden tutkimuksiin. Kroatialaiset Ordulj ja Grabar (2008) tutkimuksessaan eri tasoista italian kielen oppijoista havaitsivat, että ujut oppijat kokivat eniten vieraan kielen ahdistusta. Nilsson (2019), joka teki tutkimuksensa Ruotsissa, havaitsi, että peruskouluikäiset oppijat olivat hyvin ahdistuneita vieraalla kielellä kommunikoidessaan, elleivät he olleet saaneet valmistautua siihen etukäteen. Yhdysvalloissa Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) huomasivat, että yliopisto-opiskelijat olivat hermostuneita, jos he eivät ymmärtäneet jokaista opettajan lausumaa sanaa vieraalla kielellä. Sukupuoli- ja tasoeroja tarkasteltaessa Abu-Rabia (2007) havaitsi, että naiset olivat ahdistuneempia luokkahuonekontekstissa kuin heidän miespuoliset ikätoverinsa. Horwitzin (2000) mukaan

vieraan kielen ahdistusta esiintyy kielitasosta huolimatta, kun taas Ganschowin ja Sparksin (1996) sekä Saiton ja Samimyn (1996) tutkimusten mukaan kielen paremmin hallitsevat kokevat vähemmän ahdistusta kuin ne, jotka hallitsevat sitä heikommin.

Tutkimuksissa virtuaaliympäristöjen suhteesta kommunikaatiohalukkuuteen ja vieraan kielen ahdistukseen on havaittu, että singaporelaisten englannin kielen yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa opiskelijat suosivat lähiopetusta pienryhmäaktiiviteeteissa, kun taas lähi- sekä virtuaaliopetuskontekstit nähtiin samanarvoisina vastattaessa opettajan kysymyksiin (Wong 2020). Arnold (2007) havaitsi, että saksan kielen oppijat olivat vähemmän ahdistuneita virtuaaliympäristön viestinnässä. Teknologian käyttö voi toisaalta muodostua myös esteeksi oppimiselle: Matsumura ja Hann (2004) totesivat, että tietokoneiden käytöstä ahdistuneet opiskelijat pyrkivät välttämään joitakin keskusteluharjoituksia ja kommunikoivat mieluummin opettajan kuin kurssitovereiden kanssa.

Tutkimuksen ja tutkimustulosten esittely

Kyselytutkimukseen vastasi 22 Turun kesäyliopiston opiskelijaa: 10 alkeiskurssilaista (*Italian alkeiskurssi 2*) ja 12 jatkokurssilaisista (*Italiaa edistyneille 1*). 77 % vastaajista oli naisia (17), 23 % miehiä (5). Kysely toteutettiin maaliskuussa 2022. Suurin vastaajien ikäryhmä oli 41–60 vuotiaat (59 %, 13 vastaajaa). Monella vastaajista oli korkeakoulututkinto ja he osoittivat laajaa kielitaitoa.

Henkilötietojen taustoituksen jälkeen kyselyssä oli kolme osuutta, jotka mittasivat italian kielen oppimismotivaatiota, kommunikaatiohalukkuutta ja vieraan kielen ahdistusta. Kyselyssä oli 38 väitettä, joihin vastattiin Likert-asteikolla 1–4 (1 = täysin eri mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Vastaajalla oli myös mahdollisuus valita ”en osaa sanoa”. Väitteet motivaation mittaamiseen muokattiin Hernándezin (2010) ja Thomasin (2010) tutkimuksiin pohjaten. Väitteet kommunikaatiohalukkuuden mittaamiseen muokattiin McIntyre et al.:n (2001), Tavakoli ja Davoudin (2017) sekä Wongin (2020) tutkimuksiin pohjaten. Väitteet vieraan kielen ahdistuksen arviointiin luotiin Horwitz, Horwitz e Copen (1986), Gardner, Tremblay, Masgoretin (1997) sekä Wongin tutkimuksiin pohjaten (2020). Motivaatio-osuudessa vastaajalla oli myös mahdollisuus mainita omia syitä. Tutkimustulokset analysointiin määrällisesti keskiarvoja hyödyntämällä. Avoimen kysymyksen vastausten arvioinnissa ja kategorisoinnissa hyödynnettiin motivaatioteorioiden integratiivista ja instrumentaalista motivaatioluokittelua (ks. Hernández 2010).

Tutkimustulokset osoittivat, että kohderyhmä on motivoitunut opiskelemaan italian kieltä pääosin integratiivisista syistä: vastaajat haluavat käyttää italiaa matkustaessaan italiankielisessä maassa ja toivovat pystyvänsä kommunikoimaan kielellä kielen puhujien kanssa, he pitävät italiaa kauniina kielenä ja pitävät kielitaitoa osana yleissivistystä. Avoimissa vastauksissa he mainitsivat muun muassa innostuksensa italian kieleen ja kulttuuriin. Yleisesti ottaen opiskelijoiden vastaukset eivät edusta instrumentaalista motivaatiota, vaikkakin kielen opiskelun merkitys aivojumppana korostuu. Nämä tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (esim. Ferrari 2013, La Grassa 1992).

Vastaajat eivät osoita suurta halukkuutta italian kielellä kommunikoimiseen luokkahuoneessa tai sen ulkopuolella. Tämä on aiemmasta tutkimuksesta poikkeava tulos: Tavakolin ja Davoudin (2017) tutkimuksessa oppijat ovat selkeästi innokkaampia käyttämään kieltä luokkahuoneen ulkopuolella kuin sen sisällä. On tärkeää tosin muistaa, että emme pysty vertailemaan näitä tutkimustuloksia toiseen vastaavaan suomalaiseen tutkimukseen.

Kohderyhmä ei ole ahdistunut italian kielen oppitunneilla, mutta luokkahuoneen ulkopuolella ryhmä osoittaa negatiivisia jännityksen ja ahdistuksen tuntemuksia. Tämä on aiemman tutkimuksen kanssa ristiriidassa, sillä sen mukaan vieraan kielen ahdistus olisi suhteellisen pysyvä piirre kontekstista toiseen liikuttaessa (cit. Dörnyei & Ryan 2015: 177). Jälleen on tärkeää tosin muistaa, että emme pysty vertailemaan näitä tutkimustuloksia suoraviivaisesti toiseen vastaavaan.

Sukupuolieroja tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että tutkimukseen vastasi 17 naishenkilöä ja vain 5 mieshenkilöä. Jo miesopiskelijoiden vähäinen määrä saattaa vahvistaa Madyn ja Seilingin (2017: 1150) hypoteesin, jonka mukaan kielen opiskelua voidaan pitää yhteiskunnassa feminiinisenä. Tutkimustuloksia analysoidessa havaitaan, että molempia sukupuolia motivoi pääasiassa integratiiviset syyt, mutta naisilla instrumentaalisuus on merkittävämpää. Naisten osoittama instrumentaalisuus on ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa (esim. Ruyffelaert e Hadermann 2012). Kommunikaatiohalukkuus ei tuo esiin sukupuolieroja, mikä myötäilee aiempaa tutkimusta (esim. Donovan & MacIntyre 2004). Vieraan kielen ahdistuksen aiempi tutkimus (esim. Abu-Rabia 2007) myös myötäilee tätä tutkimusta: naiset ovat ahdistuneempia miehiin verrattuna.

Tarkasteltaessa kielen tasoeroja ja sen vaikutusta motivaatioon huomataan, että suhde motivaation ja kielitason välillä ei ole tässä tutkimuksessa merkityksellinen:

vapaaehtoisurssilla on luonnollisesti (jokseenkin) motivoituneita oppijoita. Sen sijaan kommunikaatiohalukkuuden vertailu kahden eritasoisen ryhmän välillä osoittaa, että alkeiskurssilaiset ovat niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin vähemmän halukkaita kommunikoidaan jatkokurssilaisiin verrattuna. Aiempi tutkimus on jälleen linjassa näiden tulosten kanssa (esim. Liu & Jackson 2008). Myös vieraan kielen ahdistus on merkittävämpää alkeiskurssilaisten keskuudessa; tämäkin tulos myötäilee aiempaa tutkimusta (esim. Ganschow & Sparks 1996).

Tutkimuksen viimeisessä osuudessa tutkittiin virtuaaliympäristön vaikutusta kommunikaatiohalukkuuteen ja vieraan kielen ahdistukseen. On tärkeää jälleen kerran huomata, että vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty Suomen kontekstissa, jolloin toiseen tutkimukseen nojaaminen ei ole mahdollista. Vastaajat arvioivat virtuaaliympäristön myönteisesti ja kokevat sen madaltavan kynnystä kommunikoida italian kielellä, mikä mukailee aiempaa tutkimusta virtuaaliympäristöistä (Wong 2020). Miehet ovat naisia halukkaampia kommunikoidaan lähiopetustilanteessa, ja alkeiskurssilaiset kommunikoivat mieluummin lähiopetuksessa.

Suhde virtuaaliympäristön ja vieraan kielen ahdistuksen välillä on mielenkiintoinen. Huolimatta opiskelijoiden myönteisestä suhtautumisesta virtuaaliympäristöön, vastaajat ovat ahdistuneempia virtuaaliympäristössä kuin lähiopetuskontekstissa. Tämä onkin ristiriidassa aiempaan tutkimukseen (esim. Arnold 2007). Naiset ovat rentoutuneempia miehiin verrattuna virtuaaliympäristössä. Alkeiskurssilaiset ovat myös jatkokurssilaisia rentoutuneempia kyseisessä virtuaalikontekstissa.

## Lopuksi

Vieraan kielen oppimismotivaatio, kommunikaatiohalukkuus ja vieraan kielen ahdistus ovat yhä merkityksellisempiä teemoja kielenopetuksessa ja -oppimisessa, ja ne ansaitsevatkin yhä enemmän huomiota tieteellisessä tutkimuksessa. Olisi tärkeää tutkia näitä käsitteitä muissakin kuin englannin- tai ranskankielisissä luokkahuoneissa, joihin tutkimus on tähän asti pääasiallisesti keskittynyt. Tämä tutkimus pyrki täyttämään aukkoa, joka vallitsee erityisesti kommunikaatiohalukkuuden ja vieraan kielen ahdistuksen käsitteitä koskevassa tutkimuksessa.

Tutkimukseni voi toimia lähtökohtana vastaavanlaiselle tutkimukselle joko suomalaisessa kontekstissa tai italian kielen oppijoiden keskuudessa. Tutkimuskenttää voisi laajentaa

suurempaan mittakaavaan, jossa esimerkiksi sukupuolijakauma olisi tasapainossa. Lisäksi tutkimuksen analyysiin voitaisiin sisällyttää lisää muuttujia, kuten esimerkiksi oppijan ikä ja ulkomailla vietetyn ajan vaikutus oppijaan.

## Appendice 2. Questionario per gli studenti

### Kysely italian kielen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta sekä vieraan kielen ahdistuksesta

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaani Turun yliopiston italian kielen oppiaineessa. Kaikkia tutkimustietoja käsitellään nimettöminä ja käytetään ainoastaan tätä pro gradu -tutkielmaa varten. Vastaamalla tähän kyselyyn suostut antamiesi tietojen käsittelyyn ja säilyttämiseen tutkimuksen ajan.

[Kirjautu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

**\*Pakollinen**

Sukupuolesi: \*

- Nainen
- Mies
- Muu

Syntymävuotesi: \*

Oma vastauksesi

Äidinkielesi: \*

Oma vastauksesi

Ammattisi: \*

Oma vastauksesi

Koulutustaustasi: \*

Oma vastauksesi

Mitä muita kieliä osaat italian lisäksi? (Voit lisäksi listata viimeiseen kohtaan useamman kielen!)

- Ruotsi
- Englanti
- Ranska
- Espanja
- Saksa
- Venäjä
- Kiina
- Portugali
- Muu:

Oletko viettänyt aikaa ulkomailla pidemmän jakson? Jos kyllä, missä ja kuinka pitkään?

Oma vastauksesi

Mitä Turun kesäyliopiston italian kurssia käyt tällä hetkellä? \*

Oma vastauksesi

Järjestetäänkö kurssisi etäkurssina Zoomissa? \*

Kyllä

Ei

[Seuraava](#)

[Tyhjennä lomake](#)

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

## Kysely italian kielen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta sekä vieraan kielen ahdistuksesta

[Kirjaudu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

### Tutkimusosuus

Tutkimukseni koostuu kolmesta osa-alueesta: italian kielen oppimisen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta italian kielellä ja vieraan kielen ahdistuksesta. Väittämät pyrkivät taustoittamaan, miten nämä kolme liittyvät toisiinsa, ja ne keskittyvät etenkin luokkahuoneeseen. Pyri miettimään, miltä sinusta tuntuu, kun käytät italian kieltä. Vastaa väittämiin asteikolla:

EOS = en osaa sanoa

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = jokseenkin samaa mieltä

4 = täysin samaa mieltä

[Takaisin](#)

[Seuraava](#)

[Tyhjennä lomake](#)

## Kysely italian kielen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta sekä vieraan kielen ahdistuksesta

[Kirjautu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

**\*Pakollinen**

### I Motivaatio

Mikä on innostanut sinut italian kielen opiskelun pariin? Kyselyn aluksi kartoitan motivaatiotekijöitä italian kielen opiskelussa.

Opiskelen italiaa, koska ... (EOS = en osaa sanoa, 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä) \*

	EOS	1	2	3	4
haluan käyttää italiaa matkustaessani italiansuomalaiselle alueelle.	<input type="radio"/>				
olen kiinnostunut italiansuomalaisesta kulttuurista, historiasta ja/tai kirjallisuudesta.	<input type="radio"/>				
koen, että italian osaaminen voisi olla minulle hyödyllistä urallani.	<input type="radio"/>				
italia on kaunis kieli.	<input type="radio"/>				
aikomuksenani on muuttaa Italiaan ja italian kielen taito auttaisi arkielämässäni.	<input type="radio"/>				
haluan osata muita kieliä kuin vain suomea / ruotsia / englantia.	<input type="radio"/>				
haluan oppia toisesta kulttuurista ymmärtääkseni maailmaa paremmin.	<input type="radio"/>				
vieraiden kielten opiskelu on osa sivistystä.	<input type="radio"/>				
italian osaaminen	<input type="radio"/>				

on valttikortti  
kilpailussa  
muiden kanssa  
(esim.  
työelämässä).

haluan pystyä  
kommunikoimaan  
äidinkielenään  
italiaa puhuvien  
kanssa.

haluan  
opintopisteitä  
tutkintooni.

koen, että italian  
osaaminen  
parantaa CV:täni.

Muita syitä italian kielen opiskeluun:

Oma vastauksesi

[Takaisin](#)

[Seuraava](#)

[Tyhjennä lomake](#)

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

## Kysely italian kielen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta sekä vieraan kielen ahdistuksesta

[Kirjaudu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

**\*Pakollinen**

### II Kommunikaatiohalukkuus (Willingness to Communicate)

Tämä osuus keskittyy niihin tuntemuksiin, joita koet kommunikoidessasi suullisesti italian kielellä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella.

EOS = en osaa sanoa, 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä \*

	EOS	1	2	3	4
Tuntematon italian kieltä puhuva astuu luokkahuoneeseen. Aloitan mielelläni keskustelun hänen kanssaan italiaksi.	<input type="radio"/>				
Kerron mielelläni lomastani italiaksi kurssitovereilleni.	<input type="radio"/>				
Osallistun vapaaehtoisesti luokkahuonekeskusteluihin italiaksi.	<input type="radio"/>				
Pidän enemmän ryhmä- tai paritehtävistä niiden kurssikavereiden kanssa, jotka eivät hallitse keskustelua vaan antavat minun puhua enemmän italiaa.	<input type="radio"/>				
En kuulu niihin, jotka alkavat vapaaehtoisesti puhua tunnilla italiaa.	<input type="radio"/>				
Koen oloni rentoutuneeksi jakaessani mielipiteitäni ja tunteitani kurssikavereideni kanssa italiaksi.	<input type="radio"/>				
Puhun mieluummin italiaa opettajan kanssa kuin kurssikavereideni kanssa.	<input type="radio"/>				
Olen halukkaampi kommunikoimaan suullisesti italian kielellä, jos opetus järjestetään fyysisessä luokkahuoneessa.	<input type="radio"/>				
Zoom madaltaa kynnystä kommunikoida suullisesti	<input type="radio"/>				

italiaksi.

Vastaan opettajan  
kysymyksiin mieluummin  
Zoomissa kuin fyysisessä  
luokkahuoneessa.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Vuorovaikutus ja  
kommunikointi italian  
kielellä on luonnollisempaa  
fyysisessä  
luokkahuoneessa kuin  
Zoomissa.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Jos näen italiankielisen  
turistin kadulla, hotellissa,  
ravintolassa tai puistossa,  
yritän keksiä tavan  
lähestyä häntä  
päästäkseni käyttämään  
italiaa.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Puhun italiaa mieluummin  
niiden kanssa, jotka  
puhuvat sitä  
äidinkielenään.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Opiskelen italian kieltä  
pystyäkseen  
kommunikoimaan  
suullisesti italiankielisten  
kanssa.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Yleisesti ottaen haluan  
hyödyntää jokaisen  
tilaisuuden, joka tarjoaa  
minulle mahdollisuuden  
italian kielellä  
kommunikoimiseen.

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

[Takaisin](#)

[Seuraava](#)

[Tyhjennä lomake](#)

## Kysely italian kielen motivaatiosta, kommunikaatiohalukkuudesta sekä vieraan kielen ahdistuksesta

[Kirjaudu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

**\*Pakollinen**

### III Vieraan kielen ahdistus (Foreign Language Anxiety)

Kyselyn viimeinen osuus keskittyy tunteisiin ahdistuksesta, jotka nousevat pintaan kommunikoidessasi italian kielellä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella.

EOS = en osaa sanoa, 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä \*

	EOS	1	2	3	4
Panikoin, jos joudun puhumaan italiaa tunnilla valmistautumatta etukäteen.	<input type="radio"/>				
Olen jännittynyt ja hämmentynyt puhuessani italiaa luokassa.	<input type="radio"/>				
Tunnen oloni jännittyneeksi, jos en ymmärrä jokaista sanaa, jonka opettaja sanoo italiaksi.	<input type="radio"/>				
Koen jatkuvasti, että muut kurssilaiset ovat parempia kielissä kuin minä.	<input type="radio"/>				
Italian tunnit etenevät niin nopeasti, että olen huolissani jälkeen jäämisestä.	<input type="radio"/>				
Koen hukkuvani sääntöihin, jotka tulee hallita oppiakseen puhumaan italiaa.	<input type="radio"/>				
Tunnen oloni rentoutuneemmaksi italian tunnilla, jos se järjestetään Zoomissa eikä fyysisessä luokahuoneessa.	<input type="radio"/>				
Koen, että opettaja	<input type="radio"/>				

on lähestyttävämpi  
Zoomissa kuin  
fyysisessä  
luokkahuoneessa.

Todennäköisesti  
tunnen oloni  
rentoutuneeksi  
italiaa  
äidinkielenään  
puhuvien seurassa.

Tunnen oloni  
jännittyneeksi, jos  
joudun kysymään  
tietä italiaksi.

Jos minulle tulee  
mahdollisuus  
puhua italiaa,  
tunnen oloni  
rennoksi ja  
mukavaksi.

**Suurkiitos vastauksestasi!**

[Takaisin](#)

[Lähetä](#)

[Tyhjennä lomake](#)

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.