

Aida Saarnijoki

GYMNASIESTUDERANDES MOTIVATION ATT STUDERA SVENSKA

En kvalitativ enkätstudie i Birkaland

Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation
Studieinriktningen i nordiska språk
Pro gradu-avhandling
November 2024

TIIVISTELMÄ

Aida Saarnijoki: Gymnasiestuderandes motivation att studera svenska
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten maisteriohjelma
Marraskuu 2024

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani lukio-opiskelijoiden motivaatiota opiskella ruotsia. Opiskelijoiden kielitaito on heikentynyt viimeisen 20 vuoden aikana, kun pakollisesta toisen kotimaisen kielen ylioppilaskokeesta on luovuttu. Heikentynyt kielitaito haittaa opiskelijoiden ruotsinopintoja myös myöhemmin korkeakouluun siirryttäessä. Tämän vuoksi on tarpeellista kartoittaa lukio-opiskelijoiden motivaation tilaa, mitä tulee ruotsin opiskeluun. Kyseessä on laadullinen kyselytutkimus, jonka tutkimusaineisto koostuu 49:n pirkanmaalaisen lukio-opiskelijan vastauksesta kyselyyn. Kysely toteutettiin huhti-toukokuussa 2024. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan lukio-opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan ruotsia, vaikka he yhdistävätkin ruotsin opiskeluun negatiivisia tunteita. Suurimman osan opiskelijoista motivaatio oli ulkoista.

Lukio-opiskelijoilla on havaittavissa erilaisia motivaatiotyyppejä, mutta silti suurin osa lukio-opiskelijoista on motivoitunut opiskelemaan ruotsia. Suurinta osaa lukio-opiskelijoista motivoi jokin ulkoinen syy kuten esimerkiksi ruotsin tuoma hyöty tulevaisuuden työelämässä tai ylioppilaskirjoitukset. Toiseksi eniten lukio-opiskelijoilla on sisäistä motivaatiota ja vain pieni lukio-opiskelijoista ei ole lainkaan motivoitunut opiskelemaan ruotsia. Lukio-opiskelijoiden mielikuvat ruotsin kielestä ovat vaihtelevia. He yhdistävät ruotsin kielen mm. pakeroon, sen helppouteen tai vaikeuteen, Suomen kaksikielisyyteen, stereotyyppisiin ruotsalaisista tai populäärikulttuuriin. Lukio-opiskelijat yhdistävät ruotsin opiskeluun sekä positiivisia, negatiivisia että neutraaleja tai vaihtelevia tunteita. Suurin osa lukio-opiskelijoista yhdistää siihen kuitenkin negatiivisia tunteita, kuten mm. surua, vihaa, ärsytystä, väsymystä ja ahdistusta. Suurin osa lukio-opiskelijoista toivoo ruotsin opettajan tukevan heitä positiivisella ja kannustavalla kommunikoinnilla ja panostamalla monipuoliseen ja innostavaan opetukseen ja oppitunteihin. Osa lukio-opiskelijoista toivoo ruotsin opettajan ohjaavan heitä vapaa-aikaan sopiviin ruotsinkielisten sisältöjen pariin kun taas osa toivoo ruotsin opettajan antavan tukea enemmän heikommille opiskelijoille. Jotkut lukio-opiskelijat eivät kaipaa enempää tukea ruotsin opettajalta.

Avainsanat: lukio-opiskelija, motivaatio, ruotsin opiskelu laadullinen kyselytutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

SAMMANDRAG

Aida Saarnijoki: Gymnasiestuderandes motivation att studera svenska
Pro gradu-avhandling
Tammerfors universitet
Magisterprogrammet i språk
November 2024

I denna pro gradu-avhandling granskar jag gymnasiestuderandes motivation att studera svenska. Studerandes språkkunskaper har försvagats under de senaste 20 åren efter att det obligatoriska studentexamensprovet i det andra inhemska språket avskaffades. Studerandes svaga svenskkunskaper stör deras svenskstudier vidare i högskolor. På grund av detta är det viktigt att kartlägga gymnasiestuderandes motivation att studera svenska. Studien är en kvalitativ enkätstudie vars forskningsmaterial består av svar av 49 gymnasiestuderande i Birkaland. Gymnasiestuderande svarade på enkäten i april–maj 2024. Forskningsmaterialet analyserades med hjälp av innehållsanalys.

Resultaten visar att gymnasiestuderande är motiverade att studera svenska även om de förknippar negativa känslor med att studera svenska. Motivationen hos majoriteten av gymnasiestuderande var yttre.

Gymnasiestuderande har olika typer av motivation men ändå är majoriteten av gymnasiestuderande motiverade att studera svenska. Största delen av gymnasiestuderande motiveras av yttre faktorer till exempel fördelar som svenska erbjuder i det framtida arbetslivet eller studentskrivningar. Näst mest har gymnasiestuderande inre motivation och endast en liten del av gymnasiestuderande är inte alls motiverade att studera svenska. Gymnasiestuderandes föreställningar om svenska är varierande. De förknippar svenska med till exempel tvång, att det är lätt eller svårt, Finlands tvåspråkighet, stereotyper av svenskar eller populärkultur. Gymnasiestuderande förknippar både positiva, negativa och neutrala eller varierande känslor med att lära sig svenska. Majoriteten av dem förknippar dock negativa känslor med det, till exempel sorg, avsky, irritation, trötthet och ångest. Största delen av gymnasiestuderande önskar sig att svensklärare stöder dem mer genom en positiv och uppmuntrande kommunikation samt genom att satsa på varierande och engagerande undervisningsmetoder och lektioner. En del av gymnasiestuderande önskar att svenskläraren skulle tipsa om svenskspråkigt innehåll för fritiden medan en del av gymnasiestuderande skulle vilja att svenskläraren stödde de svagare studerandena mer. Några gymnasiestuderande behöver inte mer stöd av svensklärare.

Nyckelord: gymnasiestuderande, motivation, svenskstudier, kvalitativ enkätstudie

Originaliteten av denna avhandling har granskats med Turnitin OriginalityCheck - programmet.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte	1
1.2	Tidigare forskning	3
1.3	Disposition	9
2	Bakgrundsinformation: Svenskundervisning i gymnasiet i Finland	11
2.1	Svenskundervisning i den grundläggande utbildningen	11
2.1.1	Tidigareläggningen av B1-svenska till årskurs 6	12
2.1.2	Tilläggsårsveckotimme till årskurs 7	13
2.2	Gymnasieutbildning i Finland.....	14
2.2.1	Svenskundervisning i gymnasiet.....	15
2.2.2	Inlärningsmålen i svenska i gymnasiet	17
2.2.3	Mångsidig kompetens i svenska	17
2.2.4	Allmänna mål för svenska i gymnasiet	18
3	Teoretisk referensram	19
3.1	Motivation i språkinläring.....	19
3.1.1	Den socio-pedagogiska modellen för andraspråksinläring	20
3.1.2	Självbestämmandeteori	21
3.1.3	Attributionsteori	23
3.1.4	Processmodellen för motivation.....	24
3.1.5	Motivationsmodell om inlärares jaguppfattning	25
3.2	Attityder i språkinläring	25
3.3	Lärares roll i språkundervisning	27
4	Material och metod	29
4.1	Materialinsamling	29
4.1.1	Gymnasiestuderande som målgrupp	29
4.1.2	Frågeformulär.....	30
4.2	Enkätundersökning som datainsamlingsmetod	31
4.2.1	Att skapa frågeformuläret	32
4.2.2	Att samla in materialet	33
4.2.3	Generaliseringen av resultaten	34
4.3	Innehållsanalys som analysmetod	35
4.3.1	Olika typer av innehållsanalys	35
4.3.2	Olika faser av teoristyrd innehållsanalys	36

4.4	Tillvägagångssätt i datainsamlingsprocessen.....	37
4.5	Forskningsetik.....	39
4.5.1	Förvaring av identifikationsuppgifter	40
5	Analys och resultat.....	42
5.1	Olika typer av motivation	42
5.1.1	Amotivation	43
5.1.2	Den externa motivationen	44
5.1.3	Den instrumentala motivationen	46
5.1.4	Interna attribut.....	49
5.1.5	Den integrativa motivationen.....	51
5.1.6	Den interna motivationen.....	54
5.2	Föreställningar om svenska.....	57
5.2.1	Svenska känns som ett tvång	58
5.2.2	Dåliga svenskkunskaper i Finland	60
5.2.3	Svenska är svårt	61
5.2.4	Finlands tvåspråkighet	62
5.2.5	Negativa föreställningar	62
5.2.6	Neutral inställning till svenska.....	63
5.2.7	Svenska känns lätt och bra svenskkunskaper.....	64
5.2.8	Stereotyper om svenskar	65
5.2.9	Den starka dialekten och intonation.....	65
5.2.10	Populärkultur.....	66
5.3	Känslor kring att studera svenska	67
5.3.1	Positiva känslor	68
5.3.2	Negativa känslor	68
5.3.3	Neutrala eller varierande känslor	70
5.4	Inlärningssvårigheter.....	71
5.4.1	Inga inlärningssvårigheter.....	71
5.4.2	Inlärningssvårigheter beträffar	72
5.5	Behov av stöd.....	73
5.5.1	Lärares sätt att möta sina studerande	74
5.5.2	Bra och varierande svenskundervisning	75
5.5.3	Det nuvarande stödet räcker.....	78
5.5.4	Rekommendationer av svenskspråkigt material	79
5.5.5	Att stödja svagare studerande	81
6	Sammanfattande diskussion.....	83

Litteraturförteckning.....	87
Bilagor	93

1 Inledning

Nedgång i elevers språkkunskaper väckt oro i olika medier. (Aamulehti 2017; Yle 2024) Redan under tio år har det skrivits i tidningar om att svensk-kunskaper av elever i olika skolnivåer har blivit allt svagare och att de inte mer heller väljer att studera främmande språk i skolan även om världen är allt mer internationell. Utöver tidningarna, har nedgång i elevers svensk-kunskaper kommit fram också i olika utredningar varav nyaste förmodligen är undervisnings- och kulturministeriets utredning. (Undervisnings- och kulturministeriet 2024) I utredningen framgår att kunskaperna i svenska har försvagats efter att provet inte längre har varit obligatoriskt i studentexamen. Det obligatoriska studentexamensprovet i det andra inhemska språket avskaffades år 2005 och efter det har antalet studerande som skriver studentexamensprovet i det andra inhemska språket minskat betydligt. Detta för sin del avspeglas i studerandes kunskaper i svenska som har blivit allt svagare. De svaga kunskaperna i svenska syns vidare i högskolor. (Undervisnings- och kulturministeriet 2024.) Enligt undervisnings- och kulturministeriets utredning (2024) har många högskolestuderande svårigheter med att avlägga svenskstudier i högskolorna. På grund av högskolestuderandes låga utgångsnivå i svenska har högskolor varit tvungna att komma på olika stödåtgärder för de studerande som har allra svagaste kunskaper i svenska.

Mot bakgrund av studerandes bristande svensk-kunskaper är det allt viktigare att kartlägga gymnasiestuderandes motivation att studera svenska i gymnasiet. Under gymnasietiden kan man fortfarande påverka gymnasiestuderandes motivation samt främja och till och med förstärka deras svensk-kunskaper så att de kan klara sig i sina svenskstudier i högskolor och skaffa sig så starka svensk-kunskaper som möjligt som de har nytta av senare i arbetslivet. Med min pro gradu-avhandling är avsikten att skapa kunskap om gymnasiestuderandes motivation att studera svenska i gymnasiet i Birkaland.

1.1 Syfte

Syftet med denna pro gradu-avhandling är kartlägga gymnasiestuderandes motivation att studera svenska i gymnasiet. Närmare sagt är jag intresserad av att få fram vilken typ av motivation gymnasiestuderande har och hur de förhåller sig till att studera svenska. Ytterligare kartlägger jag gymnasiestuderandes tankar om hur svensklärare kan stödja gymnasiestuderande i deras svenskstudier. Detta forskningsämne undersöks genom en kvalitativ enkätstudie med 49 gymnasiestuderande i Birkaland som informanter. Gymnasiestuderande kan ha varit i vilken som

helst årskurs i gymnasiet, det vill säga i årskurs ett, två, tre eller fyra. Gymnasiestuderande valdes som målgrupp på grund av två olika skäl. För det första, var det vettigt att avgränsa målgruppen bara till ett utbildningsstadium, det vill säga gymnasieutbildningen, för att bredden på pro gradu-avhandlingen skulle förbli så hanterbar som möjligt. För det andra, var materialet relativt lätt tillgängligt eftersom jag hade svensklärarkollegor i olika gymnasier i Birkaland som kunde introducera min studie för sina svenskstuderande. Jag berättar mer om mina informanter i avsnitt 4.1.2.

Forskningsfrågorna i denna pro gradu-avhandling är följande:

1. Vilken typ av motivation har gymnasiestuderande att studera svenska?
2. Hurdana föreställningar väcker det svenska språket hos gymnasiestuderande?
3. Hurdana känslor väcker svenskstudier hos gymnasiestuderande?
4. Enligt gymnasiestuderande, på vilket sätt kunde svensklärare stödja gymnasiestuderande i deras svenskstudier?

Avsikten med den första forskningsfrågan är att utreda de olika typer av motivation som gymnasiestuderande kan ha vad beträffar att studera svenska. Detta är väsentligt därför att motiverade och amotiverade studerande beter sig och förhåller sig olika till inläring. (Masgoret & Gardner 2003, 128; Cheon & Reeves 2015) Enligt Cheon och Reeves (2015) den amotiverade studeranden kan vara passiv på lektionen och bara låtsas att göra klassrumsarbete medan enligt Masgoret & Gardner (2003) är den motiverade studeranden uppmärksam på uppgiften och har mål i sitt lärande.

Med den andra forskningsfrågan ämnar jag att kartlägga hurdana föreställningar gymnasiestuderande förknippar med det svenska språket. Detta är intressant därför att inlärares föreställningar och attityder mot målspråket och dess talare kan påverka inlärares motivation att studera språket i fråga. Avsikten med den tredje forskningsfrågan är att kartlägga hur gymnasiestuderande förhåller sig till att studera svenska, vilket i sin tur troligtvis hänger ihop med deras motivation att studera svenska. Till sist bidrar den fjärde forskningsfrågan till att kartlägga det eventuella behovet av stöd som gymnasiestuderande önskar att få av sin svensklärare. Min hypotes är att gymnasiestuderande kan ha olika slags inläringssvårigheter som de behöver svensklärares stöd för. Information om stöd som gymnasiestuderande behöver kan vara viktig för svensklärare eftersom genom att ha en bra lärar-studerande-förhållande och stödja studerande kan de öka studerandes motivation. (Dörnyei och

Ushioda 2021) Enligt Dörnyei och Ushioda (2021) samt Budzinska och Majchrzak (2021) spelar lärares sätt att undervisa och vara i klassrummet en stor roll i studerandes motivation att lära sig språket.

1.2 Tidigare forskning

I detta delkapitel presenterar jag tidigare forskning om samma tema som min pro gradu-avhandling. Denna tidigare forskning behandlar elevers och studerandes motivation att studera svenska samt lärares roll i svenskundervisning.

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) behandlar i sin artikel *Svenska i finska gymnasier* svenskundervisning och gymnasiestuderandes tankar om svenskundervisning i sju olika gymnasier i Finland. Syftet med studien var att redogöra för svenskundervisning i gymnasiet: hur olika svenskundervisningspraktiker byggs upp och tillämpas i gymnasier. Forskarna ville ta reda på goda undervisningspraktiker som var kännetecknande för svenskundervisningen i gymnasier där eleverna fick goda resultat. Utöver detta, undersöktes vad gymnasiestuderandes åsikter om svenskundervisningen och vilka aspekter av skolgemenskapen som stödjer svenskundervisningen. Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund intervjuade 16 lärare, 84 gymnasiestuderande, rektorer samt observerade undervisningen i gymnasier. Studien utfördes i sju olika gymnasier från olika delar av Finland. Dessa sju gymnasier valdes ut bland de gymnasier som hade bäst resultat i studentskrivningar i svenska på våren 2004–2006.

Det som studiens resultat visar är att i svenskinlärning spelar lärarens insats en stor roll. Lärarna väcker elevers motivation och upprätthåller den under gymnasietiden genom att använda olika arbetsmetoder, material och genom att skapa en trivsamt och inspirerande stämning i klassrummet. Största delen av lärarna i studien hade lång lärarerfarenhet, goda språkkunskaper och de använde mycket svenska i sin undervisning. Lärarna organiserade sådana aktiviteter för studerande där de kunde använda svenska också utanför skolan. Informanterna, både studerande, lärare och rektorer betonade vikten av hur lärare bemöter sina studerande: det är viktigt att studerandena känner att lärarna bryr sig om dem och ser dem som individer. Resultaten visade att lärarna tyckte om sitt arbete och att deras entusiasm för svenska hade en positiv effekt också på studerande. Lärarnas positiva attityd under svensklektioner inverkade på kohesionen i gruppen och studerandenas studiemotivation

och bar med sig också de svagare studerande. Å andra sidan hade också lärarna höga förväntningar för sina studerande såsom att de ständigt investerar i inlärningsaktiviteter. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010.) Resultat gällande lärarnas insats i svensklektioner är både intressant och viktiga med tanke på min pro gradu-avhandling eftersom jag är intresserad av att få fram hur svensklärare kunde stödja gymnasiestuderande i deras svenskstudier. Jag antar att lärarens insats och hans sätt att bemöta studerande i lektionen påverkar studerandes svenskinläring åtminstone på något sätt och att det finns olika sätt som svensklärare kan stödja sina studerande i svenska med.

Av forskningsresultaten framgår också att de flesta av studerandena ville lära sig svenska. Lärarna spelade en stor roll i detta men det var också viktigt att studerandena själva hade en klar uppfattning om varför de studerade svenska. Studerandes motivation avspeglades i deras vilja att satsa på svenskinläring. Studerandena var fantasifulla vad beträffar att hitta olika sätt att använda svenska även om det inte fanns så många möjligheter att använda svenska utanför skolan. Studerandena kom på att använda svenska ”lekfullt” med kompisar eller med sina mammor. De ansåg att de lärde sig svenska bäst genom muntlig träning och de ville specifikt lära sig vardaglig svenska. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010.)

Resultatet att de flesta av studerandena ville lära sig svenska låter både förvånande och glädjande med tanke på min pro gradu-avhandling där jag också söker svar för forskningsfrågan om gymnasiestuderandes motivation att studera svenska. Vad beträffar Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) informanter verkade den största delen av dem vara motiverade att studera svenska och enligt resultaten tyckte de om höga krav och utmaningar som svensklärarna ställde på dem. Det är intressant att märka om jag får samma slags resultat det vill säga lika positiva resultat som Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds har fått i deras studie eller om resultaten är mer varierande eller till och med mer negativa.

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) framhäver att i princip skiljer sig svenska inte från andra ämnen i gymnasiet men ändå spelar den negativa bilden av svenska i samhällsdiskussion en viss roll och därför är en god lärandemiljö kanske viktigare för svenskan än för andra skolämnen. Enligt Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) måste alla som jobbar i gymnasiet bidra till att skapa en stödjande gemenskap där gymnasiestuderande kan bygga upp sin egen identitet som svenskanvändare. Det som också framgår av forskningsresultaten är att informanterna framhövde och uppskattade att studerandena ständigt arbetar hårt och avlägger så många svenskkurser som möjligt

för att bygga upp sina språkkunskaper. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010.) Å ena sidan kan man förmodligen dra slutsatsen att både rektorer, studerande och lärare själva ställde höga krav på svensklärares arbete och svenskundervisning kvalitet. Å andra sidan, var det också gymnasiestuderande som ställdes höga krav på, såsom att satsa ständigt på svenskstudier för att förbättra språkkunskaper. Man förväntade sig alltså mycket av både läraren och studeranden.

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) utarbetade fem förslag för svenskundervisning på basis av deras forskningsresultat. Dessa fem förslag handlar om tid, kultur, att tala svenska, målinriktad undervisning och autentiskt material. Med tiden menar skribenterna att inlärningsperiodens tid är avgörande för språkinläringen, vilket för sin del betyder att tidigareläggningen av svenska skulle kunna ha en positiv effekt på svenskkunskaper. Att tala svenska, bekanta sig med den svenska kulturen och autentiskt material för sin del engagerar studerande enligt Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund. I de gymnasierna där studien utfördes talade lärarna mycket svenska och fungerade som språkliga förebilder för studerande, vilket underlättade inläringen av hörförståelse av svenska. Det som också framgår av resultaten är att höga krav som ställdes på svenskkunskaper ökade studerandenas uppskattning av språket. Man får den uppfattning av att studerandena verkligen uppskattade de höga krav som de ställdes på och möjligtvis var detta krav motiverande.

Taina Juurakko-Paavola (2012) behandlar svenskkunskaper och inlärningsmotivation på olika skolnivåer i sin artikel *Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla*. I artikeln berättar hon om sin studie som hon utförde med sina forskarkollegor Eeva Tuokko, Ritva Kantelinen, Camilla Jauhojärvi och Åsa Palviainen. De forskade i hur elever och studerande i olika utbildningsstadier upplevde vikten av det svenska språket, med andra ord hurdan motivation de hade. Utöver detta ville forskarna få fram hurdana inlärningsresultat deras informanter nådde. Informantgruppen bestod av fyra olika målgrupper: elever i grundskolan, studerande i yrkesinriktad grundexamen, yrkeshögskolestuderande och universitetsstuderande. I grundskolekontexten bestod forskningsmaterialet av elevers utvärderade produktioner, i yrkesinriktad grundexamen och i yrkeshögskolor bestod forskningsmaterialet av deras egna självvärderingar och värderingar gjorda av lärare. I universitetskontexten bestod forskningsmaterialet av studerandes skriftliga produktioner. (Juurakko-Paavola 2012, 1–2.)

Vad beträffar frågan om inlärningsresultat, fick forskarna fram att 50 % av grundskoleelever nådde till bra skriftlig framställning och 30 % av dem nådde till bra muntlig framställning. Resultaten visade skillnader mellan flickor och pojkar: flickor presterade bättre än pojkar både i skriftlig framställning och i muntlig framställning. Vad beträffar resultaten hos studerande i yrkesinriktad grundexamen, utvärderade 50 % av studerandena att de hade nivå A1 svensk-kunskaper i muntlig framställning och 45 % i skriftlig framställning. Lärare för sin del utvärderade att cirka 80 % av studerande i yrkesinriktad grundexamen var i nivå A1 när de började sina studier men när studier slutar är det bara 16 % som stannar i den där nivån. Resultaten i yrkeshögskolekontexten visar att 44 % av studerande uttryckte i sina självutvärderingar att deras nivå skulle vara A1 eller A2. Enligt lärarna förblev 17 % av studerande på nivån A1 eller A2 i slutskedet av studierna men majoriteten nådde nivån B1. Vad beträffar resultaten hos universitetsstuderande nådde 47 % av dem till nivån B1 i skriftlig framställning i början av deras studier. Skillnaderna märktes mellan kvinnliga studerande och manliga studerande: bara 34 % av manliga studerande fick minst B1 i färdighetsnivåutvärdering, medan 55 % av kvinnliga studerande fick det. (Juurakko-Paavola 2012, 2.)

Den andra delstudien behandlade elevers och studerandes motivation i det svenska språket i olika skolnivåer. Denna del är också väsentligare med tanke på min pro gradu-avhandling. I de ovannämnda studierna undersöktes elevernas attityder till det svenska språket och den svenska kulturen med hjälp av olika påståenden gällande deras motivation, om de tyckte att svenska var nyttigt osv. I grundskolekontexten framgår av forskningsresultaten att flickorna tyckte att svenska var nyttigt men ändå tyckte flickorna inte om svenska som ämne. Pojkarna hade mer negativa svar i alla dimensioner: många pojkar hade en mycket negativ uppfattning om sina egna kunskaper i svenska, det vill säga de tyckte att deras kunskaper i svenska var dåliga. (Juurakko-Paavola 2012, 3.) Med tanke på min pro gradu-avhandling är dessa resultat intressanta för även om jag inte själv tar hänsyn till gymnasiestuderandes kön i min pro gradu-avhandling är det sannolikt att få fram likadana resultat eftersom mina informanter, det vill säga gymnasiestuderande, är mer eller mindre nära den åldersgrupp som grundskoleelever i denna studie var. Utöver detta var resultaten i studien tämligen varierande: det fanns elever som tyckte att svenska var nyttig och elever som hade mer negativa tankar kring språket. Jag tycker att det är möjligt att samma slags resultat troligen kommer fram också i min pro gradu-avhandling. Det kan vara att informanterna i min pro gradu-avhandling förhåller sig olika till svenska och att de har olika slags motivation att studera svenska.

Resultaten gällande svar av studerande i yrkesinriktad grundexamen visar att cirka 40–60 % av informanter valde en negativ motivationsbedömning för de flesta påståendena medan 15–30 % av

informeranter visade en tydlig positiv motivation. Det som också kom fram var att den starkaste motivationsinriktningen för hela gruppen var inriktningen mot arbetslivet och den svagaste inriktningen var inriktningen mot kulturmöten. Vad beträffar resultaten hos högskolestuderande visade sig den starkaste motivationsinriktningen vara den kommunikationsinriktade integrativa inriktningen och den svagaste var den kulturella mötesinriktningen. Av detta kan man dra slutsatsen att den kommunikativa-integrativa inriktningen visar studerandes vilja att använda svenska med svensktalande personer och även på fritiden. Det visade sig vara skillnader mellan kvinnliga studerande och manliga studerande: totalt visade drygt hälften (50–57 %) av kvinnliga studerande i allmänhet en positiv attityd mot svenska, medan 56–68 % av manliga studerande valde alternativet med en negativ attityd. Könsskillnader förklarade också delvis skillnaderna mellan olika utbildningsområden: det mansdominerade teknikområdet hade en lägre motivation att studera svenska än andra utbildningsområden. (Juurakko-Paavola 2012, 3.)

Resultaten gällande universitetsstuderandes motivation visar sig vara tämligen positiva: cirka 60 % av informanter uppgav att de tyckte om att studera svenska och nästan 50 % tyckte om att tala svenska. Den generella trenden var att kvinnliga studerande var mer positiva än manliga studerande och att studeranden vid fakulteten för informationsteknologi skiljer sig från övriga studerande genom att de var i genomsnitt mindre motiverade. (Juurakko-Paavola 2012, 3.)

Enligt Juurakko-Paavola (2012, 4) finns det elever och studerande som inte når upp till kunskapskraven för goda kunskaper i svenska i grundskolan eller i yrkesinriktad grundexamensnivån. Detta, för sin del, syns i yrkeshögskolor och universitet. Juurakko-Paavola (2012) poängterar att i högre utbildningen finns högre krav för att få ett godkänt vitsord i svenska, eftersom högskoleexamen inkluderar en svensk språkexamen som motsvarar den så kallade språkexamen för statsförvaltningen. På grund av att kraven är högre i högre utbildningen, kan studerande ha svårt att bli godkända i svenska i högskoleutbildning om deras svenskkunskaper är svaga efter grundskolan och yrkesinriktad grundexamen. Enligt Juurakko-Paavola (2012) stöter yrkeshögskolor och universitet på en stor utmaning: hur ska man få alla studerande att nå den nivå i svenska som krävs trots att de har en låg utgångsnivå? Särskilt oroar hon sig för manliga yrkeshögskolestuderande som studerar till ingenjör och som har avlagt yrkesinriktad grundexamen och därför har uppnått högskolebehörighet. Det är nämligen denna typ av studerandeprofil som har allra svagaste svenskkunskaper och motivation att studera svenska. De viktigaste faktorerna som påverkade yrkeshögskolestuderandes motivation var svenskläraren och utgångsnivån i högskolesvenska. Vikten av svensklärares roll hänger ihop med min pro gradu-avhandling där den grundläggande tanken är att lärares sätt att bete

sig och interagera med sina studerande kan påverka studerandes motivation att studera svenska. Informanter ansåg att svensklärare ska vara bra och uppmuntrande och att studerandes faktiska kunskapsnivå borde tas hänsyn till i utgångsnivån yrkeshögskolesvenska. (Juurakko-Paavola 2012, 4.) Denna svensklärarsynvinkel är intressant med tanke på min fjärde forskningsfråga i min pro gradu-avhandling det vill säga ”Enligt gymnasiestuderande, på vilket sätt kunde svensklärare stödja gymnasiestuderande i deras svenskstudier?”. Det är intressant att få fram hurdana önskemål mina informanter det vill säga gymnasiestuderande har gällande svensklärarens stöd för gymnasiestuderandes svenskstudier: om de nämner till och med samma saker som yrkeshögskolestuderande i denna studie det vill säga svensklärares stöd.

Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) forskade svenskundervisning i grundskolan i sin studie *Svenska i finska grundskolor*. Närmare sagt, ville de få fram vad som är typiskt för god svenskundervisning och vilka aspekter av undervisningen som borde utvecklas. Utöver detta, var syftet med studien att undersöka vad niondeklassare och lärare tycker om svenskundervisningen och vilka aspekter av skolmiljön som stödjer undervisningen. Informanterna i denna studie bestod av både niondeklassare, lärare och rektorer från sju olika grundskolor i olika delar av Finland. Forskningsmaterial bestod av 156 rapporter om svenskundervisning som var skriva av elever, intervjuer med 12 lärare, 86 elever och rektorer. Utöver detta, observerade forskare också undervisning.

Av forskningsresultaten framgår att helhetsbilden av svenskundervisning i grundskolan är positiv. Majoriteten av informanterna det vill säga grundskoleelever ville lära sig svenska och många av dem tyckte om svenskundervisning. Enligt Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) spelar läraren en viktig roll att skapa denna typ av motivation men det som också är väsentligt är att också elever själva har en klar uppfattning om varför de studerar svenska. Många elever var av den åsikten att svenska är en del av allmänbildningen och att det är en rikedom att kunna flera språk. Även om svenska är ett obligatoriskt ämne i grundskolan, verkade det inte påverka informanternas tankar om svenska: i deras svar kom det fram att svenska bara är ett obligatoriskt ämne bland andra för det finns också många andra ämnen som är obligatoriska i grundskolan. Det som också kom fram av grundskoleelevers svar var att de vill lära sig svenska för att klara av vardagliga situationer. De önskade sig för mer autentiskt undervisningsmaterial utöver läroboken och de ville också veta om den svenska kulturen.

Det som också framgår av forskningsresultaten är att lärarens insats är viktig i svenskinläring. Svenskundervisningen i grundskolan är kommunikativ och arbetsformerna är varierande. Lärarna

ansåg att det är viktigt att elever trivs bra i svensklektioner och att de vågar tala. Lärarnas mål är att det som grundskolan har att ge elever, förutom vardagliga språkkunskaper, är viljan att utveckla sina svenskkunskaper. På grund av detta ordnade lärarna också möjligheter för eleverna att lära sig svenska utanför skolan. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) också poängterar att även om svenska inte skiljer sig från andra ämnen i många avseenden är en god inlärningsmiljö och arbetsmiljö ändå viktigare för svenska som ämne än för andra ämnen på grund av svenskas negativa offentliga profil som kommer fram i medier. Därför behövs det skolans och dess ledningens stöd för att skapa en god och stödjande arbetsgemenskap där elever kan studera i lugn och ro med hjälp av lärarna.

Det verkar vara så att resultaten i Lehti-Eklund och Green-Vänttinens studie är mer positiva jämfört med Juurakko-Paavolas (2012) studie om studiemotivation i svenska i olika skolnivåer. I Juurakko-Paavolas studie fick forskarna fram att flickor förhöll sig mer positivt än pojkar till det svenska språket, flickor tyckte att svenska var nyttigt men ändå tyckte flickorna inte om svenska som ämne. Pojkarna hade mer negativa svar på alla dimensioner: många pojkar hade en mycket negativ uppfattning om sina egna kunskaper i svenska. I Lehti-Eklund och Green-Vänttinens studie verkade den största delen av informanterna, oavsett kön, anse att de ville lära sig svenska och många av dem tyckte om svenskundervisning. Min studie bidrar till att skapa ny kunskap om hur studerande i ett visst område i Finland upplever sin motivation gällande svenskstudier. I min pro gradu-avhandling vill jag skapa kunskap om hur gymnasiestuderande i Birkaland förhåller sig till det svenska språket och hurdan motivation de har att studera svenska.

1.3 Disposition

Dispositionen i denna pro gradu-avhandling är följande: i kapitel 1 berättar jag om bakgrunden till forskningsämnet i denna pro gradu-avhandling. Utöver detta, definierar jag syftet och forskningsfrågor samt presenterar tidigare forskning om ämnet för denna pro gradu-avhandling. I kapitel 2 ger jag bakgrundsinformation om ämnet för denna pro gradu-avhandling, mer specifikt behandlas svenskundervisning i grundskolan i Finland och några reformer som har skett inom svenskundervisningen under de senaste åren såsom tidigareläggningen av svenska till årskurs 6 och tilläggsårsveckotimme till årskurs 7. Därefter behandlar jag gymnasieutbildning i Finland och svenskundervisning i gymnasiet samt presenterar inlärningsmålen i svenskstudierna i gymnasiet. Därefter, i kapitel 3 presenterar jag den teoretiska bakgrunden i denna pro gradu-avhandling: jag presenterar olika motivationsteorier, teorier som behandlar känslor i språkinläring samt teorier

gällande lärares roll i språkundervisning. Kapitel 4 ägnas åt material och metod. Närmare sagt går jag igenom materialinsamlingsprocessen i min pro gradu-avhandling och presenterar frågorna i mitt frågeformulär och den kunskap som avses med frågorna. Jag presenterar också målgruppen i min studie det vill säga gymnasiestuderande. Utöver detta, berättar jag om enkätundersökningen som datainsamlingsmetod och den kvalitativa innehållsanalysen som fungerar som analysmetod i denna undersökning. I slutet av kapitel 4 går jag igenom mina tillvägagångssätt idet vill säga hurdana faser som ingick i datainsamlingsprocessen. Efter det, berättar jag om forskningsetiska principer som jag tog i beaktande i denna pro gradu-avhandling. I kapitel 5 presenterar jag analysen och resultaten. I det sista kapitlet sammanfattar och diskuterar jag resultaten.

2 Bakgrundsinformation: Svenskundervisning i gymnasiet i Finland

I detta kapitel presenterar jag bakgrundsinformation som är väsentlig med tanke på mitt tema för pro gradu-avhandling. I delkapitel 2.1 berättar jag om svenskundervisning i grundskolan, därför att studier i svenska börjar redan i grundläggande utbildning i Finland. Efter det, i delkapitel 2.2, fokuserar jag på svenskundervisning i gymnasiet.

2.1 Svenskundervisning i den grundläggande utbildningen

I detta delkapitel behandlar jag svenskundervisning i den grundläggande utbildningen. Även om jag i min gradu -avhandling forskar i elevers motivation att studera det svenska språket i gymnasiekontext, är det viktigt att kontextualisera svenskundervisning i grundskolekontext, därför att elever i det finska skolsystemet börjar studera svenska redan i grundskolan. Efter grundskolan fortsätter deras studier i svenska i utbildning på andra stadiet, det vill säga antingen i gymnasiet eller i yrkesskola. Om detta berättar jag mer senare i delkapitel 2.2.

Den grundläggande utbildningen i Finland är avsedd för elever på 7–16 år och den omfattar årskurserna 1–9. Den grundläggande utbildningen är allmänbildande undervisning som har både uppfostringssyfte och undervisningssyfte. Syftet med den grundläggande utbildningen är att stöda elevers växt som människor och som samhällsmedlem samt att lära nödvändiga kunskaper och färdigheter. Den grundläggande utbildningen i Finland ger alla elever samma behörighet för fortsatta studier och den är avgiftsfri. (Utbildningsstyrelsen u.å)

Svenskundervisning både i grundskolan och i gymnasiet baserar sig på Finlands grundlag (731/1999). I Finlands grundlag fastställs att Finlands nationalspråk är finska och svenska. Detta betyder att varje medborgare har rätt att använda antingen finska eller svenska när hen sköter sina ärenden hos domstol eller hos myndigheter. Hen har också rätt att få sina expeditioner på finska eller svenska. Den offentliga makten ska tillgodose Finlands finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhälleliga behov på samma grunder. (Finlands grundlag 731/1999.)

I lagen om grundläggande utbildning (628/1998) regleras vilka ämnen som alla elever måste studera i den grundläggande utbildningen. Enligt denna lag är bland annat modersmål och litteratur, främmande språk, omgivningslära, hälsokunskap, religion och livsåskådningskunskap samt *det andra inhemska språket* ämnen som är obligatoriska till alla elever i grundskolan. Såsom det kan märkas från föregående, används både i lagtexter och i undervisningsförvaltning begreppet *det andra*

inhemska språket i stället för svenska. Med det andra inhemska språket avses både det finska språket (finska) som undervisas i svenskspråkiga skolor och det svenska språket som undervisas i finspråkiga skolor. (Undervisnings- och kulturministeriet 2022)

Det finns tre olika lärokursen i svenska i finskspråkiga skolor i den grundläggande utbildningen : A-lärokurs, B1-lärokurs och A-lärokurs i modersmålsinriktad svenska. A-lärokurs betyder lång lärokurs medan B1-lärokurs betyder medellång lärokurs. (Läroplan för den grundläggande utbildningen 2014, 197) I läroplanen fastställs att varje elev måste studera ett språk som A-språk och ett språk som B1-språk. Den ena måste vara det andra inhemska språket (svenska eller finska) och den andra måste vara främmande språk eller samiska. (Läroplan för den grundläggande utbildningen 2014, 197, 324.)

Oftast väljs svenska som B1-språk i finskspråkiga skolor. Enligt Utbildningsstyrelsen (2023) studerade 93 % av elever i årskurs 9 B1-svenska i finskspråkiga skolor i läsåret 2021-2022. Det kan alltså konstateras att B1-svenska var den populäraste lärokursen i svenska i finskspråkiga skolor då och sannolikt är det fortfarande den populäraste lärokursen i svenska. Om man tar denna information i beaktande är det tämligen sannolikt att också i min pro gradu-avhandling studerade en stor del av informanterna B1-svenska.

I min studie är alla deltagande gymnasier finskspråkiga, vilket betyder att deras andra inhemska språket var svenska. I min pro gradu-avhandling kommer jag att använda ordet *svenska* i stället för *det andra inhemska språket*, därför att det är tydligare och att vi redan vet att i denna kontext betyder det andra inhemska språket bara svenska, inte finska.

2.1.1 Tidigareläggningen av B1-svenska till årskurs 6

Tidigare hade studier i B1-svenska börjat i årskurs 7 i den grundläggande utbildningen, men hösten 2016 tidigarelades studierna så att de började i årskurs 6 i finskspråkiga skolor. Tidigareläggningen av B1-svenska baserade sig på Utbildningsstyrelsens plan att främja eleverns grundläggande språkkunskaper, att få dem att växa till den kulturella mångfalden och språkmedvetenhet samt utveckla deras språkinlärnings- och kommunikationskunskaper. Tidigareläggningen av B1-svenska genomfördes genom att tänja på timresursen, på det sättet att två årsveckotimmar flyttades från årskurserna 7-9 till årskurs 6. Vissa få kommuner har kompenserat årskurserna 7-9 med mer svenskundervisning, men i flesta kommuner undervisas svenska bara fyra årsveckotimmar i stället för sex i högstadiet. (Svenskanu 2021.)

Svenska nu och Språkläraryrket i Finland (SUKOL) har gjort en studie 2021 som kartlägger åsikter som svensklärare i högstadiet och gymnasiet har om timfördelnings- och tidigarelägningsförnyelserna. Enligt studien har majoriteten av svensklärare i högstadiet upplevt att den nuvarande timfördelningen och timfördelningen i B1-svenska bryter kontinuiteten i inlärningsprocessen: lärare känner att de är tvungna att börja om sin undervisning eller att man inte alls går framåt på grund av brist på årsveckotimmar i högstadiet och pauser av svenska som orsakas av periodsystemet. (Svenskanu 2021, 14.)

Enligt studien utförd av Svenska nu och Språkläraryrket i Finland (Svenskanu 2021) inte heller svensklärare i gymnasiet tycker att tidigareläggningen och timfördelningen i B1-svenska har nått sina mål, däremot syns elevers bristfälliga kunskaper i svenska också i svenskundervisning i gymnasiet. Det kan märkas i svar av svensklärare i gymnasiet att det finns för få årsveckotimmar i högstadiet, pauser på grund av periodsystemet samt nivån i svenskundervisning i lågstadiet kan vara låg och varierande. Dessa brister kommer fram senare i gymnasiet: några svensklärare i gymnasiet känner att de måste börja med att undervisa grunderna i svenska, vilket ökar deras arbetsmängd. Det är också bråttom med själva undervisningsinnehållet i gymnasiet, för man måste hinna gå igenom både det och grunderna i svenska. (Svenska nu och Språkläraryrket i Finland 2021, 19.) 57% av informanter svarade att de tycker att gymnasiestuderandes kunskaper i svenska har försämrats mycket under de två senaste läsåren. 36% av informanter tyckte att gymnasiestuderandes kunskaper i svenska har försämrats i viss mån.

2.1.2 Tilläggsårsveckotimme till årskurs 7

Såsom det har konstaterats i avsnitt 2.1.1, har tidigareläggningen inte helt nått sina mål enligt svensklärare som hade intervjuats i Svenska nu och Språkläraryrket i Finlands studie (2021). Lite samma slags resultat kommer fram i en utvärdering utförd av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU på svenska, Karvi på finska). NCU utvärderade lärresultaten i B1-svenska i årskurs 9 våren 2022. Utvärderingens *”Lärresultaten i B1-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen 2022”* syfte var att kartlägga vilken mån eleverna har nått läroplansgrundernas mål för vitsorden 5, 7 och 8. Utöver detta, kartlades samband mellan elevernas kunskaper i svenska, bakgrundsfaktorer och kännetecken för lärmiljön. Utvärderingsmaterialet bestod både av elevernas svar på uppgifter som mätte deras språkkunskaper och enkätsvar från elever, lärare och rektorer. I resultat kom det fram bland annat att totalt sett stannade elevernas kunskaper i svenska högst på en försvarlig nivå, vilket motsvarar vitsordet 6. Det fanns också skillnader mellan könen och informanternas planer för fortsatta studier: flickor som ville fortsätta till gymnasiet hade

allra bäst resultat, medan pojkar som ville söka till yrkesutbildningen hade allra svagast resultat. (Nationella centret för utbildningsutvärdering 2023, 8.)

Utgående från utvärderingens resultat utarbetades utvecklingsrekommendationer för undervisning och studier i svenska. Enligt utvecklingsrekommendationer är det viktigt att hitta konkreta tillvägagångssätt som förbättrar deras studiemotivation i svenska och som får dem att få en klar bild av hur viktigt det är att kunna svenska, eftersom det behövs i fortsatta studier och i arbetsliv. En annan utvecklingsrekommendation var att hur det skulle kunna göras förändringar som gäller kontinuiteten i studierna av B1-svenska. Detta måste tas i beaktande därför att när majoriteten av eleverna inte uppnår läroplansgrundernas mål i svenska i den grundläggande utbildningen, är deras förutsättningar att fortsätta sina studier i svenska på andra stadiet och inom den högre utbildningen, helt otillräckliga. I utvecklingsrekommendationerna betonas det att med de nuvarande resurserna är det omöjligt att minska det stora avståndet mellan målnivåerna för grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen samt högskolestudier om elevernas utgångsnivå i början av andra stadiet är så svag som utvärderingen visar. Att elever inte kan svenska är en viktig språkpolitisk fråga som krävs lösningar, sägs det i utvärderingen. (Nationella centret för utbildningsutvärdering 2023, 9–10)

Svensklärares kritik mot den nya timfördelningen samt olika utvärderingar och rapporter bidrog till det att undervisningen i B1-språket utökade i årskurs 7 hösten 2024. Tillägget med en årsveckotimme riktades till årskurs 7 och därmed undervisning i svenska höjdes från sex till sju årsveckotimmar. Syftet med denna förnyelse var att kompensera den bristen på årsveckotimmar i högstadiet som fanns tidigare på grund av att årsveckotimmar flyttades till årskurs 6. I och med denna tilläggsårsveckotimme ska undervisningen i svenska omfatta två årsveckotimmar i årskurs 6, två årsveckotimmar i årskurs 7 och tre årsveckotimmar i årskurs 8–9. Utbildningsordnarna kan själv fördela årsveckotimmar i årskurs 8–9 så att timfördelningen är lokalt ändamålsenligt. (Statsrådet 2023.)

2.2 Gymnasieutbildning i Finland

Först presenterar jag gymnasiestudier allmänt i Finland, för att klargöra vad som är syftet med gymnasieutbildningen i Finland och hur gymnasiestudier fungerar.

Gymnasium är en utbildning på andra stadiet, det vill säga en obligatorisk utbildning efter den grundläggande utbildningen. Gymnasieutbildningens allmänbildande natur gör att gymnasiestudier ger studerande färdigheter för fortsatta studier på universitet eller i yrkeshögskola.

(Utbildningsstyrelsen u.å) I läropliktslag (1214/2020) fastställs att läroplikten upphör när den läropliktige fyller 18 år eller när hen före det med godkänt betyg har avlagt en sådan examen som avses i lagen om studentexamen (502/2019) eller lagen om yrkesutbildning (531/2017) eller en motsvarande utbildning på Åland eller utländsk utbildning.

I gymnasielagen (714/2018) fastställs att ”syftet med gymnasieutbildningen är att stödja de studerandes utveckling till goda, harmoniska och bildade människor och aktiva samhällsmedlemmar.” Utöver detta är syftet med gymnasieutbildningen att ”ge dem sådana kunskaper, färdigheter och beredskaper som de behöver i arbetslivet, för fritidsintressen och för en allsidig personlighetsutveckling.” Det betonas också att ”syftet med utbildningen är att de beredskap för livslångt lärande och för att utveckla sig själva kontinuerligt.” Tyngdpunkten i gymnasieutbildningen ligger alltså i allmänbildning och att studierna i gymnasiet ska vara till nytta både i arbetslivet och i studerandes personella liv.

Gymnasieutbildning ordas i olika kommuner i Finland. Enligt Statistikcentralen (2022) fanns det 378 gymnasier i Finland år 2021. Nuförtiden, i och med de nyaste grunderna för gymnasiets läroplan, finns det studiepoängssystemet i gymnasiet. Studerande måste avlägga minst 150 studiepoäng i gymnasiet. Studierna i gymnasiet tar vanligtvis tre år och de avslutas med att studerande avlägger studentexamen. (Utbildningsstyrelsen u.å)

I den nyaste läroplanen har studierna i gymnasiet delats in i studieavsnitt och inte i kurser såsom tidigare. Dessa studieavsnitt utformas utifrån modulerna som står i grunderna för gymnasiets läroplan 2019. Modulerna fungerar som studieavsnittens byggstenar och ett studieavsnitt kan innehålla moduler från ett eller flera läroämnen. Utifrån modulerna kan gymnasier bygga angenäma studieavsnitt. Studierna bedöms utifrån studieavsnitten. Om ett studieavsnitt är gemensamt för flera läroämnen, ges ett vitsord i varje läroämne. (Utbildningsstyrelsen u.å)

2.2.1 Svenskundervisning i gymnasiet

I detta avsnitt behandlas svenskundervisning i gymnasiet, eftersom det ger kontext till enkätsvaren av gymnasiestuderande i min pro gradu-avhandling, som ska behandlas senare i kapitel 5. I detta avsnitt behandlas det att svenska är ett obligatoriskt studieämne i gymnasiet, vilket betyder att också mina informanter, det vill säga gymnasiestuderande, måste studera svenska minst fem moduler i gymnasiet.

Såsom det redan har påståtts i avsnitt 2.1.1, är det obligatoriskt att studera det andra inhemska språket, det vill säga svenska och finska, men i detta kontext *svenska*, i den grundläggande utbildningen. Svenska är dock ett obligatoriskt skolämne även i gymnasiet, enligt gymnasielag. (714/2018) I lagen (714/2018) föreskrivs att det andra inhemska språket ingår i gymnasiestudier på samma sätt som till exempel studier i modersmålet och litteratur, matematisk-naturvetenskapliga studier och humanistisk-samhälleliga studier.

I gymnasiet finns det både obligatoriska och valfria moduler i B1-svenska. Modulerna kan delas in i tre olika grupper: obligatoriska studier, nationella valfria studier och lokala valfria studier. Moduler 1–5 är obligatoriska för alla studerande och moduler 6–7 är nationella valfria studier till studerande som vill fortsätta med sina studier i svenska efter de obligatoriska modulerna. Lokala valfria studier, för sin del, är studier som varierar mellan gymnasier, därför att utbildningsanordnare får själva bestämma hurdana valfria lokala studier de vill erbjuda sina studerande. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019.) Jag tar inte dessa moduler i svenska i beaktande i min pro gradu-avhandling, eftersom målet i mitt frågeformulär är att fråga gymnasiestuderande i alla årskurser om deras tankar och motivation om att studera svenska, inte tankar av studerande i någon specifik årskurs. Genom detta val är det möjligt att inkludera alla studerande. Modulerna anses inte påverka motivationen i denna undersökning.

Om man läser olika gymnasiers läroplan, kan man lägga märke till två studieavsnitt som särskilt ofta erbjuds i många olika gymnasier: ett studieavsnitt som förbereder studerande till studentexamensprov i svenska och ett studieavsnitt som är avsedd för studerande i årskurs ett som vill förbättra sina grundläggande kunskaper i svenska, såsom grammatik och ordförråd. Att gymnasier ordnar ett studieavsnitt där studerande kan förbättra sina grundläggande kunskaper i svenska beror antagligen på dåliga inlärningsresultat som även rapporterats av NCU. (Nationella centret för utbildningsutvärdering 2023) I NCUs utvärdering kom det fram att majoriteten av informanternas, det vill säga elever i årskurs 9, förutsättningar att fortsätta sina studier i svenska på andra stadiet och inom den högre utbildningen, var otillräckliga. Den låga språkliga nivån och dåliga inlärningsresultat inte bara ger upphov till repetitionsstudieavsnitt i gymnasier utan också de kan också påverka gymnasiestuderandes motivation att studera svenska (Se avsnitt 4.1.3). Enligt attributionsteori, påverkar studerandes egen uppfattning om sig själv som inlärare, hens lyckanden och misslyckanden i inläring, hens motivation att lära sig mer. Detta betyder till exempel att om studerande har känslan att hen är dålig på svenska, kan det påverka negativt hens motivation i framtiden, till exempel i gymnasiet.

2.2.2 Inlärningsmålen i svenska i gymnasiet

I detta avsnitt berättas om vad som är svenskas syfte som läroämne i gymnasiet.

Svenska är en del av gymnasiets språkpedagogik vars syfte är att lyfta fram de gemensamma uppdrag som språkundervisningen i gymnasiet har, synliggöra språkens betydelse för undervisningen och lärandet i överhuvudtaget. Avsikten med språkundervisning i gymnasiet är att den ska utveckla studerandes flerspråkighet, vilket innebär kunskaper både i modersmålet, nationalspråken och främmande språk. Språkundervisning ska stärka studerandes språkliga medvetenhet och förmågan att agera i olika språkgemenskaper. Studerande uppmuntras att värdesätta all språkkunskap och att mångsidigt använda olika språk. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019, 154.) Språklig medvetenhet är ett fenomen som kommer fram i läroplaner men som kan vara svårbegripligt på grund av lite olika definitioner. Enligt en definition betyder språklig medvetenhet om att språkens natur är varierande och komplex. Det är känsligheten att bli medveten om hur användning av språket kan ändras i olika situationer och hur användning av språket skapar verklighet. (Honko & Mustonen 2018.) Enligt en annan definition syftar språklig medvetenhet till fenomen som har med ideologisk och språklig maktutövning och påverkan att göra samt att bli medveten av språklig mångfaldhet i samhället. (Hamunen & Huumo 2020, 214)

Svenskundervisning i gymnasiet baserar sig på det vidgade textbegreppet, vilket betyder att allt från skrivna, talade, visuella till audiovisuella texter eller deras kombinationer räknas som texter. Texterna kan vara av olika typer: berättande, beskrivande, reflekterande, instruerande eller ställningstagande, fiktiva eller faktatexter samt vardagliga eller mer formella. På grund av dessa olika slags texter, får studerande öva sig kommunikationsfärdigheter i olika situationer. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019, 154.) I praktiken kan detta synas på det sättet att på svensklektioner görs det mångsidigt olika övningar som övar språkets olika delområden, till exempel hörförståelseövningar och läsförståelseövningar. Nuförtiden, i och med digitala läromedel, innehåller läroböcker också audiovisuella övningar, det vill säga till exempel videoövningar, där studerande måste koncentrera sig både på att titta på videor och lyssna på det som sägs i dem.

2.2.3 Mångsidig kompetens i svenska

I detta avsnitt berättas om betydelsen av mångsidig kompetens i svenska. Mångsidig kompetens är något som framhävs i varje studieämne i gymnasiet och den skapar en gemensam grund till gymnasiestudier.

I svenskundervisningen i gymnasiet framhävs det vikten av mångsidig kompetens det vill säga gemensamma delområden som behandlas på sitt eget sätt i varje läroämne i gymnasiet. Dessa delområden gör att språkinläring utgör en del av gymnasieundervisningens ämnesshelheter och arbetet över läroämnesgränserna. Gymnasiestudier är byggda så att de hänger ihop med varandra: B1-svenska samarbetar med A-svenska, med andra lärokurser i främmande språk samt med andra läroämnena. Delområdena är kompetens för välbefinnande, kommunikativ kompetens, tvärvetenskaplig och kreativ kompetens, samhällelig kompetens, etisk kompetens och miljökompetens, global och kulturell kompetens. (Grunderna för gymnasiet läroplan 2019, 155–156.)

2.2.4 Allmänna mål för svenska i gymnasiet

I detta avsnitt berättas om de allmänna målen för svenska som definieras i grunderna för gymnasiet läroplan 2019.

I grunderna för gymnasiet läroplan (2019, 157) definieras allmänna mål för undervisningen i svenska i gymnasiet. Dessa allmänna mål är kopplade till kulturell och språklig mångfald, studiefärdigheter, kommunikationsfärdigheter och färdigheter att tolka och producera text. Det har definierats sammanlagt 11 mål för undervisning i svenska men för att lyfta fram några av dem, står det i läroplanen till exempel att målet är att studerande ska uppmuntras att använda det svenska språket och fungera i en språkligt och kulturellt mångsidig värld där man möter andra människor i nationella, nordiska, europeiska och internationella kontexter samt att förstå det svenska språkets betydelse som Finlands andra nationalspråk. Vad träffar studerandes studiefärdigheter är målet att hen ska kunna ställa upp mål och utvärdera sin utveckling som en del av den pågående lärprocessen, identifiera sina egna styrkor och utvecklingsområden som språkstudier samt effektivt kunna använda olika strategier och verktyg för att lära sig språk. Inom kommunikationsfärdigheter och färdigheter att tolka och producera text är målet att studerande ska vänja sig vid och att våga använda svenska språket i olika situationer och på ett mångsidigt sätt. Utöver detta, ska hen få erfarenhet av många olika svenskspråkiga studiemiljöer och miljöer för språkanvändning samt ställa upp sina egna mål, utvärdera utvecklingen av sina kunskaper och vidareutveckla dem. (Grunderna för gymnasiet läroplan 2019, 157.)

3 Teoretisk referensram

3.1 Motivation i språkinlärning

I min pro gradu-avhandling är *motivation* ett väsentligt begrepp med tanke på att gymnasiestuderandes motivation att studera svenska är temat som forskas i denna pro gradu-avhandling. Det bör ändå sägas att motivation inte är ett lätt begrepp att definiera. Till exempel Lehtinen et al. (2016, 7.1) definierar motivation som ett tillstånd som framkallar, styr och håller i gång handling. Motivation bidrar till vilka val individen gör: ska hen till exempel öva matematik, gå och löpa eller titta på TV. Motivation påverkar också hur intensivt individen gör någonting och hur djupt hen koncentrerar sig på saken. Motivation påverkar också vad individen tänker och känner när hen gör någonting. (Lehtinen et al. 2016, 7.1) Dörnyei och Ushioda (2021) som är motivationsforskare i språkinlärning framhäver motivations komplexa natur vilket betyder att begreppet kan syfta på olika fenomen: med motivation kan avses vad som är individens skäl att göra någonting men det syftar också på motivationens dynamiska natur det vill säga att ibland finns det mer motivation än någon annan gång. Även om motivation är ett komplext fenomen summerar Dörnyei och Ushioda (2021) att motivation är ansvarig för tre saker: *varför* individen bestämmer sig att göra någonting, *hur länge* hen är villig att hålla på med någon aktivitet och *hur egensinnigt* hen strävar efter att nå det.

Enligt Pietilä (2014) anses språklig begåvning och motivation vara de viktigaste faktorerna som framkallar skillnader i inlärning mellan individer. Att forska i motivation är inte alldeles enkelt, därför att det inte går att mäta det lätt. Det som nog är möjligt är att anlita språkinlärares egna uppfattning om sin motivation som går att utreda genom ett frågeformulär, vilket jag gjorde i min pro gradu-avhandling via frågeformulär också. Det är ändå viktigt att påpeka att språkinlärares egna utvärderingar om sin motivation inte alltid är fullständigt pålitliga, eftersom, å ena sidan, är det svårt att utvärdera det och, å andra sidan, kan man försköna sina svar. Det som också kan försvåra utforskning av motivation är dess dubbelriktade natur: motivation hjälper en att lära sig men en bra framgång i studier kan öka motivation. Det går alltså inte alltid att säga när motivation är utgångspunkten eller när den är följden. Enligt den nuvarande uppfattningen är motivation inte stabil utan den är varierande och dynamisk. (Pietilä 2014, 49.)

3.1.1 Den socio-pedagogiska modellen för andraspråksinlärning

Den socio-pedagogiska modellen är en del av den socialpsykologiska synvinkeln och lyftar motivation fram som en avgörande faktor för språkinlärning. Den socio-pedagogiska modellen för andraspråksinlärning (*Socio-Educational Model of SLA*) som utvecklades av Robert Gardner framhäver vikten av *den integrativa motivationen* som betyder det intresse som inlärare har för målspråk, dess kultur och till och med viljan att identifiera sig med målspråkstalare. (Pietilä 2014, 50.) Integrativa motivationen består av tre komponenter, *integrativitet, attityder till inlärningssituationen och motivation*. De kan uppfattas som byggstenar som bildar den integrativa motivationen. (Masgoret & Gardner 2003, 128) Integrativitet, alltså den första komponenten, avser en öppenhet för att identifiera sig, åtminstone delvis, med en annan språkgemenskap. Integrativiteten antas inverka på ens andraspråksinlärning eftersom inlärning av ett andraspråk kräver att man tar till sig ordljud, uttal, ordföljd och andra beteendemässiga och kognitiva drag som är en del av en annan kultur. Integrativiteten innebär en öppenhet från individens sida som underlättar motivationen att lära sig målspråket. Individer som vill identifiera sig med den andra språkgruppen kommer att vara mer motiverade att lära sig språket än individer som inte gör det. (Masgoret & Gardner 2003, 126.)

Enligt Masgoret och Gardner (2003) samt Hiver et al. (2021) attityder till inlärningssituationen, alltså den andra komponenten, avser individens reaktion på allt som är förknippat med den omedelbara kontext där språket lärs ut. Mer specifikt kan detta betyda till exempel hens tankar kring kursen eller läraren. Motivation, alltså den tredje komponenten, avser målinriktat beteende, och när man försöker mäta motivation kan uppmärksamheten riktas mot ett antal egenskaper hos individen. Den motiverade individen anstränger sig, är uthållig och uppmärksam på uppgiften, har mål, önskningar och ambitioner, tycker om aktiviteten, upplever förstärkning vid framgång och besvikelse vid misslyckande, gör attributioner om framgång och/eller misslyckande, är stimulerad och använder strategier för att uppnå målen. Med andra ord uppvisar den motiverade individen många beteenden, känslor, kognitioner som den omotiverade individen inte gör. (Masgoret & Gardner 2003, 128; Hiver et al. 2021.) Detta syns i min pro gradu-avhandling i form av olika typer av motivation som informanter kan ha.

Enligt Pietilä (2014) och Gardner (1985) går det att urskilja *den instrumentala motivationen* som betyder att man vill lära sig språket för att uppnå något praktiskt mål. Dessa mål kan till exempel vara att bli godkänd i ett prov eller att få jobb eller studieplats. Enligt Gardner består motivationen av tre

olika element det vill säga **motivationens intensitet, attityder mot inläring och lusten att lära sig.**

Enligt den socio-pedagogiska modellen är det så att integrativiteten och attityderna mot inläringssituationen är två korrelerande variabler som stödjer individens motivation att lära sig målspråket men motivationen ändå ansvarar för individens prestation på målspråket. Deras påverkan på prestation i andra språket är alltså indirekt – de agerar genom motivation. (Masgoret & Gardner 2003, 124.)

Även om Gardner framhävde vikten av den integrativa motivationen, har det senare förslagits att även den instrumentala motivationen kan vara effektivt speciellt i inläringssituationer där det knappt finns infödda talare som talar målspråket. Jag anser att detta är något som kan vara väsentligt med tanke på mina informanter det vill säga gymnasie studerande i min enkätundersökning. Även om Tammerfors är en språkö (Lönnroth 2009, 107), finns det inte så många tillfällen att varken höra eller öva det svenska språket i vardagen, såsom det skulle vara till exempel i Helsingfors eller i Åbo. Detta kan leda till att gymnasie studerande i Birkaland inte nödvändigtvis har svenskspråkiga kontakter i sitt liv och därmed har de inte nödvändigtvis den integrativa motivationen att lära sig svenska utan den instrumentala motivationen.

3.1.2 Självbestämandeteori

Enligt Ryan och Deci (2017) denna modell, för sin del, lyfter fram inlärares egen uppfattning om inläringssituation, syftet med inläring och sig själv som inlärare. Den så kallade självbestämmandeteori (*Self-Determination Theory, SDT*) är en av de viktigaste motivationsteorierna och enligt den finns det två olika slags av motivation: *den interna och den externa motivationen*. Den interna motivationen utgår från inlärares själv och den effektiverar ofta inläringen: främmandespråksinlärares kan vilja lära sig därför att det ger hen mycket glädje att kunna tala det främmande språket. Den externa motivationen, för sin del, påverkar inlärares utifrån. Exempelvis kan inlärares tänka att hen måste lära sig språket eftersom hens föräldrar vill det. Därför ger det oftast inte lika bra resultat som den interna motivationen. (Pietilä 2014, 51.)

De ovannämnda två typer av motivation liknar den integrativa och den instrumentala motivationen även om de ändå är olika saker. Det har dock upptäckts att den integrativa motivationen korrelerar med den interna motivationen och den instrumentala motivationen med den externa motivationen.

(Pietilä 2014.) Detta kan synas i praktiken till exempel så att inläraren som beundrar en viss kultur och människor som talar målspråket, också sannolikt finner nöje när hen talar detta målspråk och när hens språkkunskaper förbättras. På ett motsvarande sätt, om inläraren igenkänner/erkänner målspråkets instrumentala värde för att nå något annat eftersträvansvärt, förhåller hen sig troligen ytligare till att lära sig målspråket. (Pietilä 2014, 52.) Enligt Pietilä (2014) det som är dock viktigt att påpeka är att det inte alltid är möjligt att dra en så pass strikt gräns mellan den interna och den externa motivationen utan motivationen kan vara intern även om vid första ögonkastet verkade det vara extern. Till exempel, även om inlärare upplever målspråket som instrumentalt värde för att nå något annat eftersträvansvärt, är det möjligt att hens motivation att lära sig målspråket kommer inifrån alltså motivationen är intern. Man kan alltså säga att ibland suddas ut gränser mellan dessa två typer av motivation. Det har upptäckts att genom att öka inlärares autonomi, kan man också öka hens interna motivation. Detta kan ske till exempel att ge hen möjlighet till att studera på ett sätt som passar hen. Den interna motivationen ökar hos inlärare när hen ges mer autonomi. (Pietilä 2014.)

Enligt senare motivationsmodeller kan självbestämmandeteori tyckas omfatta också en tredje typ av motivation utöver den interna och den externa motivationen, nämligen *amotivation*. (Dörnyei & Ushioda 2021; Ryan & Deci 2017) Det finns olika sätt att definiera begreppet amotivation men enligt Ryan och Deci (2017) betyder det människans brist på intentionalitet och motivation. Amotivation beskriver i vilken utsträckning människor är passiva eller ineffektiva när de borde göra någonting. Enligt Cheon och Reeves (2015) definition kan amotivation anses vara ett tillstånd av motivationsmässig apati där eleverna har liten eller ingen anledning till att investera den energi och ansträngning som krävs för att lära sig eller åstadkomma någonting. Under lektionerna kan amotivationen komma fram till exempel genom att den amotiverade eleven sitter passivt, sover, skolkar eller om hen deltar i lektionen låtsas hen bara att göra klassrumsarbete i stället för att verkligen engagera sig i inlärningsaktiviteterna.

Amotivation kan delas in i tre olika typer på basis av vad amotivationen beror på. (Ryan & Deci 2017, 16) Den första formen av amotivation baserar sig på inlärares känsla av brist på kompetens. Med andra ord upplever personen att hen inte har den kompetens som någon aktivitet kräver. Med tanke på kontexten i denna pro gradu-avhandling, kan gymnasiestuderanden uppleva att hens kunskaper i svenska är bristfälliga vilket leder till att hen inte har motivation att studera svenska i gymnasiet. Enligt Ryan och Deci (2017) baserar den andra formen av amotivation sig på brist på intresse, betydelse eller värde. Tanken bakom detta är att personen blir amotiverad om den sak som hen borde göra inte har någon betydelse för hen eller om hen inte är intresserad av saken. Denna typ av

amotivation kan framträda även om personen skulle ha kompetens att göra någonting. Låt oss förtydliga detta med ett exempel: även om gymnasiestuderande skulle ha väldigt bra svenskkunskaper vill hen inte studera språket därför att svenska inte känns betydelsefullt. Den tredje formen av amotivation har med trots och motstånd att göra. Detta kan specificeras så att det som verkar vara amotivation för en viss handling är i själva verket motiverat oppositionellt beteende för att trotsa krav som strider mot något grundläggande behov eller samhörighet. Exempelvis kunde det sägas att gymnasiestuderande inte vill studera svenska därför att det är obligatoriskt och hen vill trotsa det faktumet. Jag förväntar mig att gymnasiestuderande kan i sina svar även beskriva olika typer av amotivation.

3.1.3 Attributionsteori

Enligt Weiner (1986) är grundtanken i attributionsteori att det sätt som inläraren förklarar sina lyckanden och misslyckanden i inläring, påverkar hans motivation att lära sig mer. Det går att generalisera att om inläraren känner att hans lyckande, låt oss säga till exempel i svenskprovet, berodde på sin skicklighet (till exempel kan hen tänka ”jag är duktig på svenska!”), fortsätter hen troligtvis att vara motiverad i svenska. Om hen i sin tur, känner att hans framgång i provet berodde på att övningarna i provet var exceptionellt lätta, är hans motivation inte lika stark i framtiden. Man kan kanske dra slutsatsen att om lyckande, enligt inläraren, beror på inläraren själv, motiverar det inläraren men om lyckande, enligt inläraren själv, beror på så kallade yttre faktorer, är det inte lika motiverande för inläraren.

När det talas, för sin del, om orsaker till misslyckanden, sägs det följande i attributionsteorin. (Weiner 1986, 128, 165) Om inläraren tycker att provet gick dåligt, eftersom det inte var en bra dag och övningarna också var väldigt svåra, lider hans motivation inte av det och hans tro på sig själv vacklar inte. Om hen, för sin del, tror att misslyckandet berodde på att hen är en dålig inlärare, hans motivation minskar i framtiden. (Weiner 1986, 128, 165) Här kan man dra slutsatsen att om misslyckande, enligt inläraren, beror på så kallade yttre faktorer, påverkar det inte hans tro på sig själv och hans motivation. Om hen tror att misslyckandet beror på sina personliga attribut, hen som inlärare, minskar inlärares motivation. Detta framhäver hur mycket individens tro på sin egen förmåga kan påverka hans framtid och det hen tror hen kan eller inte kan. Enligt attributionsteorin i tillfällen när man lyckas, tycker man att det är vår egen medverkan och motivationen stannar kvar men när man misslyckas, tycker man också att det är vårt eget fel och motivationen minskar.

Olika slags förklaringar det vill säga attribut kan vara, å ena sidan, interna eller externa. Å andra sidan kan de vara tillfälliga eller bestående. Till exempel skicklighet är internt till sin karaktär och den är ett bestående attribut, medan bra eller dålig lycka är extern och tillfällig. (Weiner 1986.) Det verkar vara så att två attributionsmodeller påverkar positivt på motivation: att lyckas beror på egna förmågor (internt och bestående attribut) eller att misslyckas beror på till exempel bristen på försök (tillfälligt attribut). Interna attribut när man lyckas skapar oftast känslor av stolthet, kompetens, självsäkerhet och tillfredsställelse. (Weiner 1986, 129.) Externa attribut när man misslyckas skapar känslor av pinsamhet, förödmjukelse och ilska (Weiner 1986, 135).

3.1.4 Processmodellen för motivation

Enligt Pietilä (2014, 52–53) har forskare börjat framhäva motivationens dynamiska natur på 2000-talet. Dynamiskhet betyder att det inte är fråga om en oförändrad, bestående företeelse utan att motivationen varierar. Under samma dag, till och med under samma lektion kan inlärares motivationen variera. Motivationen förstås vara en process som följer olika faser av språkinläring. Dessa faser är måluppsättning, inläringssituation och utvärdering av lärande som görs efteråt. Dörnyei och Ottó (1998) har utvecklat *processmodellen* för motivation (en. *process model of motivation*) som täcker tre olika faser av motivationen: fasen före inläring (*preactional stage*), fasen under själva inläring (*actional stage*) och fasen efter inläring (*postactional stage*). Alla dessa tre faser är lika viktiga. Varje fas innehåller olika slags motivation och olika saker kan påverka inlärares motivation.

Enligt Pietilä (2014, 53) Inlärares attityd mot det främmande språket och dess talare, hens mål och motiv att lära sig språket samt hens uppfattning om sin egen inlärningsförmåga inverkar på motivationen före inläring, alltså i den förberedande fasen. Denna första fas kan också kallas för *valmotivation* (*choice motivation*). För att inlärares överhuvudtaget börjar lära sig ett nytt språk, måste hen redan ha mål och en positiv attityd. I min pro gradu-avhandling måste man iaktta detta, därför att mina informanter kan inte ha gjort val att lära sig svenska i gymnasiet, eftersom svenska är ett obligatoriskt ämne. I gymnasiet måste gymnasiestuderande utföra fem obligatoriska moduler i svenska (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019).

Enligt Pietilä (2014, 53) måste intresset ständigt upprätthållas för att inläringen ska lyckas. Att lära sig ett främmande språk är en lång process som kräver både tid och tålamod. Motivation måste alltså också upprätthållas och matas. Denna andra fas kallas för *verkställande motivation* (*executive motivation*). Det finns olika faktorer som kan påverka den verkställande motivationen positivt:

inlärningsupplevelsens behaglighet, lärares uppmuntran, inlärargruppens funktionalitet och autonomi. På motsvarande sätt, finns det faktorer som kan minska motivationen, såsom dåliga fysiska omständigheterna i klassrummet, inlärarens rädsla, spänningstillstånd eller andra störande faktorer.

Den tredje fasen kallas för *tillbakablick* av inlärningsupplevelsen (*motivational retrospection*), där inläraren överväger anledningar till att lyckas eller att misslyckas (jämför ovannämnda attribut). I denna fas, är avgörande faktorer bland annat inlärarens uppfattning om sig själv och sina förmågor samt hens betyg och annan feedback. Självevaluering påverkar också senare inläring och särskilt hur motiverad individen är att fortsätta språkinläring.

3.1.5 Motivationsmodell om inlärares jaguppfattning

Dörnyei (2006) har också presenterat en motivationsmodell som baserar sig på inlärarens jaguppfattning. Enligt modellen återspeglar motivation individens syn på hurdan hen skulle vilja bli. Om det tillhör individens *idealjag* att hen behärskar ett främmande språk, är hen motiverad att lära sig språket. Man kan säga att individen har då integrativ inställning till språkinläring. Enligt Dörnyei (2006) har jaget också en annan dimension, *pliktjag* som, för sin del, anknyter till den nytta som språkkunskaper har med sig. Pliktjaget, för sin del, är en motsvarighet till den instrumentala motivationen. Med andra ord, tänker inläraren att hen borde ha vissa egenskaper för att hen kunde uppfylla vissa ansvar och plikter. Tanken med detta är, att språkkunskaper möjliggör något annat eftersträvansvärt, till exempel ett bra jobb. Både idealjaget och pliktjaget kan tänkas påverka motivationen i början av processmodellen, det vill säga i fasen före inläring (*preactional stage*). Man vet ännu inte hur de påverkar själva inlärningsprocessen (*actional stage*). (Dörnyei 2006; Pietilä 2014.)

3.2 Attityder i språkinläring

Attityder spelar en viktig roll i min pro gradu-avhandling eftersom attityder kan komma fram i informanternas svar på frågor fem och sex i frågeformuläret (se bilaga 1). Det har diskuterats mycket hur attityder och språkinläring hänger ihop. Robert Gardner och Wallace Lambert (1972) forskade i tvåspråkiga språkgemenskapernas relation till varandra i Kanada och särskilt faktorer som påverkar språkinläring. De fick fram att ett främmande språk skiljer sig från andra skolämnen bland annat därför att attityder och kulturella stereotyper påverkar det främmande språkets inläring. Enligt Gardner och Lambert (1972) är språket en viktig och oskiljaktig del av interaktion mellan människor och det kan till och med vara en del av identitet. När man lär sig ett främmande språk, gäller det ett

slags förändring i identiteten eller i egenbilden. Inlärarens attityder mot målspråket och dess talare påverkar hans motivation att lära sig språket. (Gardner & Lambert 1972.)

Enligt Mustila (1990) kan attityder definieras som beredskap att reagera på objekt. Dennaattitydobjekt kan vara till exempel personer, saker, institutioner, situationer eller idéer. Attitydobjektet upptar också sociala, ekonomiska och kulturella områden. Oftast tänker man att attityder är inlärd. Individen skaffar och omfattar attityder genom interaktion med andra människor på olika sätt. Det kan vara till exempel att individen övertar färdiga attityder från sina förebilder eller hen övertar dem som gruppnormer. Det är också möjligt att attityder uppstår eller förändras enligt den information som hen blir riktad till. Det fjärde och sista sättet är att attityder uppstår och förändras beroende av starkt emotionella upplevelser och trauman. (Mustila 1990, 13–14.) Dessa uppkomstsätt av attityder kan vara väsentliga med tanke på informanterna i min pro gradu-avhandling, eftersom deras eventuella negativa attityder mot det svenska språket kan få sin förklaring i dessa uppkomstsätt. Det som också är viktigt att ta i beaktande i min pro gradu-avhandling är att attityder styr individens handlingar, vilket förmodligen kan synas i informanternas svar på hur de förhåller sig till det svenska språket och att studera det.

Varför existerar attityder? Enligt Mustila (1990) kan attityder antas ha några sociala uppgifter: de underlättar individen att förstå den värld man lever i eftersom attityder strukturerar och förenklar sinnesförmimmelser. Utöver detta attityder möjliggör att människor kan uttrycka sina övertygelser. Det som är intressant är att attityder stöder också självkänslan på det sättet att de ger individen möjlighet att undvika osmickrande sanningar om sig själv. (Mustila 1990, 12) När det talas om attityder är begreppet *språkattityd* också väsentligt. Med språkattityd avses ett förhållningssätt som människor har mot olika språkformer, språkdrag och dess talare. (Piippo 2016) Kalaja (1999) tillägger att språkattityd innefattar också attityder mot olika språk, inte bara språkformer och drag. Individen reagerar till språklig stimulus, tal eller skrift antingen positivt eller negativt. (Kalaja 1999)

Enligt Linnarud (1993) vad beträffar inlärarens inlärningsprocess finns det några faktorer som påverkar hans attityd mot språket och dess inläring och därmed hans inlärningsprocess. En av dessa faktorer är människor som står nära till inläraren. Inläraren kan tillägna sig sina föräldrars eller vänners antingen positiva eller negativa attityder om något fenomen. (Linnarud 1993.) Med tanke på min pro gradu-avhandling, kunde detta fenomen vara svenskstudier i gymnasiet. Om inlärares närmaste människor har en negativ attityd mot svenska, kan det lätt hända att också inläraren tillägnar sig den attityden. Eller tvärtom: om inlärare har hört att hans föräldrar talar om svenska på ett positivt

och respekterande sätt, kan det ha en positiv verkan till inlärares attityd mot svenska och hen förhåller sig positivt till att studera det. Jag kommer inte ta inflytandet av inlärares närmaste människor i beaktande i min pro gradu-avhandling eftersom i mitt frågeformulär har jag inte frågat informanterna om hurdana attityder deras närmaste har om det svenska språket. Det som jag har frågat är informanternas föreställningar om det svenska språket och hur de känner sig att studera svenska. Enligt Linnarud (1993) en annan faktor som påverkar inlärares attityd är hens inlärningsupplevelser i ämnet i fråga. Detta betyder att om inlärares upplever att hen har bra kunskaper i ämnet, hen är nöjd med sina inlärningsresultat och hen får bra och uppmuntrande feedback av sin lärare är det sannolikt att hen skapar en positiv attityd mot ämnet och inlärningsprocess i det. I och med de lyckanden som hen upplever under inlärningsprocessen och hens positiva attityd mot ämnet, ökar också hens motivation. På samma sätt negativa inlärningsupplevelser kan stärka negativa attityder mot ämnet och att studera det. (Linnarud 1993.)

3.3 Lärares roll i språkundervisning

Lärares roll är något som förtjänar att beaktas när det talas om inlärares motivation att lära sig främmande språk. Enligt Dewaele och MacIntyre (2016, 261) om läraren skapar en behaglig kontext för språkinläring på lektion, underlättar det inläring. Glädje kan vara en känslomässig nyckel som kan främja inlärningspotential hos inlärare i olika åldrar. Det betonas också vikten att i vissa ramar får inlärares själva välja vad och hur de gör olika aktiviteter på lektioner. En bekväm grad av valfrihet kan alltså motivera språkinlärare. Grupprojeckt nämns som ett exempel på en bra lektionsaktivitet där inlärares kan utnyttja valfrihet och olika slags kunskaper som hen har. (Dewaele & MacIntyre 2016, 264.)

Enligt Dewaele och MacIntyre (2016) kan klassrumsmiljö underlätta att inlärare känner glädje när de lär sig språk. Lärares sätt att vara i klassrummet, att tala och ge positiv feedback är något som har tyckts vara positivt enligt elever Särskilt lärare som var positiva, glada, systematiska, respektfulla mot inlärare, hade sinne för humor och som berömde inlärare för deras bra prestation var omtyckta av inlärare. (Dewaele & MacIntyre 2016, 264.) Skratt som sker på lektion när allt inte går som planerat, kan ha en hälsosam verkan på inlärare för den kan ta bort det negativa känslomässiga trycket från rummet. Man kan alltså säga att skratt lättar stämningen på lektion. Dewaele och MacIntyre (2016, 264) påstår att lärare är nära kopplade till sina elevers glädje som de upplever när de lär sig språk. Även Pietilä (2014, 54) erkänner lärares roll som inlärares motiverare. Enligt henne har lärare en viktig position i att motivera sina elever. Det som sägs om lärares roll i bildning av inlärares

motivation hänger ihop med informanternas svar på den nionde frågan i mitt frågeformulär. I frågan frågades informanter om hur svensklärare skulle kunna stödja deras svenskinläring.

Dörnyei och Ushioda (2021) samt Budzinska och Majchrzak (2021) framhäver att vikten av ett bra lärar-elev-förhållande kan inte förnekas och att det är erkänt till och med globalt. Som sagt redan tidigare påverkar lärarens sätt att undervisa, att vara i klassrummet och kommunicera med studerande studerandes motivation att lära sig språket. Till och med lärares egen motivation att undervisa har ett samband med inlärares motivation: det är osannolikt att lärare som är amotiverade att undervisa skulle ha en positiv verkan till sina studerandes motivation. Också Bärlund (2010) skriver om *autentiskt lärarskap* som kan antas vara ett slags ideal för lärare eller åtminstone bra egenskaper hos en lärare. En autentisk lärare är kompetent vilket betyder att hen är respektfull mot sina elever och trivs med dem, är engagerad i sitt arbete, hen kan se mening och värde i sitt arbete och till sist, hen förverkligar sina värden i klassrummet. Enligt Bärlund (2010) är en autentisk lärare också genuin, glad och stolt över sitt jobb samt hen kangöra ett positivt intryck på andra människor.

4 Material och metod

4.1 Materialinsamling

Forskningsmaterialet i denna pro gradu-avhandling består av enkätsvar av 49 gymnasiestuderande i Birkaland. Gymnasiestuderandena svarade på frågeformuläret mellan april 2024-maj 2024. Formsfrågeformuläret består sammanlagt av 10 frågor varav sex var de frågor som skulle analyseras i denna pro gradu-avhandling. Resten av fyra frågor i frågeformuläret handlar om samtycke till att ge sina svar till forskningsändamål, behandling av identifikationsuppgifter och möjlighet att ge frivillig feedback i slutet av frågeformuläret. I frågeformuläret finns det fem öppna frågor och en flervalsfråga. Alla frågor i frågeformuläret är på finska, därför att gymnasiestuderande säkert skulle kunna förstå och svara på frågorna. De svarade på enkätformuläret på sin svensklektion och det tog genomsnittligt 4,35 minuter för dem att svara på frågorna.

4.1.1 Gymnasiestuderande som målgrupp

Jag valde gymnasiestuderande i Birkaland som målgrupp i min pro gradu-avhandling av följande skäl. För det första, kändes det vettigast att avgränsa målgruppen till bara ett utbildningsstadium för tydlighets skull. För det andra, var det tämligen sannolikt att jag skulle få enkätsvar av gymnasiestuderande i Birkaland region därför att jag hade svensklärarkollegor som jobbade i olika lokala gymnasier och med hjälp av deras möjliga intresse för studieämnet, skulle jag få tillräckligt med svar. Det var väldigt väsentligt att tänka på hur jag skulle nå informanter, därför att i maj hände det att jag fick för få svar och jag var tvungen att skaffa fler svar innan gymnasieelever skulle börja sitt sommarlov. Även Vanhatalo och Vehkalahti (2020, 261) poängterar att ibland kan det vara svårt att få informanterna att bli intresserade av en specifik enkätstudie därför att det finns många olika enkäter på nätet.

Materialinsamlingen var avsedd för alla årskurser i gymnasiet, vilket betyder att informanterna kan ha varit i årskurs ett, två, tre eller fyra när de svarade på formuläret. Deras årskurs frågades inte i enkäten, eftersom det inte var motiverat att avgränsa informantgruppen till en viss årskurs eller jämföra skillnaderna i svaren på grund av att forskningsfrågorna inte förutsatte det. Jag ville få svar på frågeformuläret från gymnasiestuderande i så många olika årskurser som möjligt.

Informanterna frågades så få identifikationsuppgifter som möjligt för att garantera att svaren skulle förbli så anonyma som möjligt, vilket är viktigt och eftersträvansvärt med tanke på forskningsetik. Jag tar inte informanternas kön i beaktande i min pro gradu-avhandling vilket kan vara dåligt men

det var ändå ett medvetet val. Den enda identifikationsuppgift som frågades var om de var gymnasiestuderande. Avsikten med denna fråga var att försäkra att informanterna säkert hör till den målgrupp jag intresserar mig för i denna pro gradu-avhandling. Det är mycket sannolikt att majoriteten av informanterna studerar svenska B1, det vill säga svenska som de har börjat i årskurs 6 i lågstadiet, eftersom svenska på den nivån är vanligast jämfört med svenska A. Enligt Utbildningsstyrelsens statistikuppgifter (2017), bara 8,3 % av gymnasiestuderande avlade svenska A.

4.1.2 Frågeformulär

Frågeformuläret består av sex frågor som analyseras i denna pro gradu-avhandling. Det finns fem öppna frågor och en flervalfråga med Likert-skala 1–5. Dessa fem öppna frågorna har analyserats med hjälp av innehållsanalys, medan frågan med Likert-skalan presenteras i form av cirkeldiagram för att visualisera hur gymnasiestuderande har bedömt sin motivation genomsnittligt. Utöver frågorna som ska analyseras, innehöll frågeformuläret frågorna som inte ska analyseras. Dessa frågorna handlade om samtycke och bakgrundsinformation. De tre första frågorna i frågeformuläret (frågorna 1–3) handlar om samtycke och bakgrundsinformation, de sex frågorna (frågorna 4–9) som följer är de frågor som analyseras och den sista frågan (fråga 10) i frågeformuläret är avsedd för fria kommentarer om frågeformuläret. Forms-frågeformuläret finns som bilaga till slutet av denna pro gradu-avhandling (se bilaga 1).

Fråga 4 i frågeformuläret behandlar gymnasiestuderandes orsaker till motivationen att studera svenska språket. Denna fråga söker svar till min första forskningsfråga ”Vilken typ av motivation har gymnasiestuderande att studera svenska?”. Avsikten med denna fråga i frågeformuläret är att kartlägga de faktorer som motiverar gymnasiestuderande att studera svenska och vilken slags motivation de har. Fråga 5 i frågeformuläret rör hurdana föreställningar gymnasiestuderande kommer att tänka på om svenska språket. Frågan hänger ihop med min andra forskningsfråga ”Hurdana föreställningar väcker det svenska språket hos gymnasiestuderande?”. Jag vill kartlägga med frågan om gymnasiestuderande har några föreställningar om svenska som kan påverka deras motivation att studera svenska.

Fråga 6 i frågeformuläret behandlar hurdana känslor det väcker hos gymnasiestuderande att studera svenska. Denna fråga söker svar på min tredje forskningsfråga ”Hurdana känslor väcker att studera svenska hos gymnasiestuderande?”. Med denna fråga i frågeformuläret vill jag få fram hurdana känslor och attityder gymnasiestuderande förknippar med svenskstudier– är de positiva eller negativa. Fråga 7 behandlar hur bra gymnasiestuderande skulle bedöma sin egen motivation att studera svenska

i gymnasiet. I denna fråga får gymnasiestuderanden bedöma sin motivation i skala 1–5. Med denna fråga vill jag kartlägga hur gymnasiestuderandena har bedömt sin motivation genomsnittligt.

Fråga 8 i frågeformuläret behandlar gymnasiestuderandes eventuella inlärningssvårigheter om hur dessa kan påverka deras svenskinläring. Denna fråga söker svar på min fjärde forskningsfråga ”Enligt gymnasiestuderande, på vilket sätt kunde svensklärare stödja gymnasiestuderande med svenskinläringen?”. Gällande denna fråga i frågeformuläret hade jag hypotesen att informanter skulle ha haft inlärningssvårigheter och att dessa skulle ha påverkat den stöd som de behöver av svensklärarens. Detta var dock inte fallet för bara några informanter nämnde att de hade inlärningssvårigheter. Fråga 9 i frågeformuläret handlar om hur svensklärare kunde stödja gymnasiestuderande i svenskstudier. Med denna fråga är avsikten att söka svar på min fjärde forskningsfråga ” Enligt gymnasiestuderande, på vilket sätt kunde svensklärare stödja gymnasiestuderande i deras svenskstudier?”. Jag vill få fram vad som svensklärare kunde ta i beaktande vad beträffar gymnasiestuderandes svenskinläring.

4.2 Enkätundersökning som datainsamlingsmetod

I detta delkapitel presenterar jag datainsamlingsmetod i min pro gradu-avhandling och motiverar dess val.

Enkät som datainsamlingsmetod är ett sätt att undersöka vad människor tycker, vet, gör eller upplever. Datainsamlingen görs med hjälp av ett frågeformulär som har skapats för respektive undersökningen. Som resultat av mätningar blir det data som mestadels analyseras med hjälp av statistiska metoder. Det är också möjligt att samla in svar som innehåller verbal beskrivning, men i så fall sådan och andra slags kvalitativa data analyseras oftast med hjälp av kvalitativa metoder. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 240–241.) Detta sistnämnda är fallet i min pro gradu-avhandling det vill säga att de insamlade data analyseras kvalitativt med hjälp av innehållsanalys. Detta val är lämpligt därför att mitt frågeformulär innehåller öppna frågor med verbal beskrivning.

Enligt Vanhatalo och Vehkalahti (2020, 241) är det viktigt att tänka på några frågor som är viktiga med tanke på att undersökningen skulle lyckas. De uppmuntrar en att tänka varför man frågar det som man frågar alltså vad är den forskningsfråga som man vill få svar på med hjälp av enkäten. Den andra frågan man måste tänka på är vad man frågar. Med detta menas vad man måste fråga för att kunna svara på forskningsfrågan. Den tredje och sista tänkvärda frågan är hur man frågar det vill säga hurdana statistiska och andra synpunkter måste man ta i beaktande för att resultaten skulle vara så tillförlitliga som möjligt.

Enligt Vanhatalo och Vehkalahti (2018, 248) väljs ofta enkäten som datainsamlingsmetod när det är svårt eller till och med omöjligt att få svar på forskningsfrågor med hjälp av andra metoder. Tuomi och Sarajärvi (2018, 3.1 kysely ja haastattelu) tillägger att en enkät inte är lika flexibel som datainsamlingsmetod som till exempel en intervju. När man använder enkäten, har forskaren inte möjlighet att ställa följdfrågor eller rätta missuppfattningar som informanter kan ha. En fördel med enkät som Tuomi och Sarajärvi dock lyfter fram är att enkät inte tar så mycket tid att utföra än till exempel intervju och den är också ett förmånligare alternativ. I min pro gradu-avhandlingsprocess var just tidsaspekten avgörande: jag ville nå så många informanter så tidseffektivt och enkelt som möjligt på grund av att jag fulltidsjobbade då det var tid att samla in enkätsvar. Med hjälp av intervju hade det inte fungerat lika smidigt och det skulle ha tagit för mycket tid att intervjua de samma 49 informanterna som svarade på mitt frågeformulär.

När enkäten väljs som datainsamlingsmetod, är det nödvändigt att ta etiska frågor i beaktande. Med etiska frågor kan anses till exempel insamling av personuppgifter och dess förvaring samt informanters minderårighet. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 246) Jag behandlar inte detta djupare nu i detta delkapitel utan senare i delkapitel 4.5 där jag berättar mer om mina forskningsetiska överväganden.

4.2.1 Att skapa frågeformuläret

Innan man börjar skapa frågeformuläret, måste forskaren ta i beaktande att hens egna förhandsuppfattningar och språkkänsla alltid påverkar hur forskningshypoteser bildas och hurdana frågor det görs i frågeformuläret. Inte heller alltså enkät är neutral och objektiv som forskningsutformning. Detta är viktigt att vara medveten om när man formulerar frågeformuläret lika som när man antecknar resultaten. En annan sak som man måste vara medveten om är att störande faktorer ingår i processen också från informanters sida. Det kan till exempel vara så att informanten inte fokuserar sig endast på att svara på frågeformuläret utan hen kan göra något annat samtidigt, såsom surfa på nätet eller prata med en annan person i rummet. Hen kan också surfa på nätet för att leta efter information som handlar om temat på frågeformuläret eller hen vill verka smart och svara på det sättet som hen tänker att hen antas att svara. Till all lycka kan forskare förbereda sig på detta genom att skapa korta och lätta frågor som är tillräckligt mycket i frågeformuläret. Det är alltså bra om frågeformuläret innehåller frågor som närmar sig ämnet ur många olika vinklar så att de "förvirrar" informanten. Informanten behöver inte förstå studien som helhet utan det är forskarens

jobb. Det enda informanten behöver göra är att svara på frågorna. Frågorna i formuläret måste vara både korta och entydiga och de får inte leda informanten. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 254.)

I min pro gradu-avhandling syntes detta på det sättet att jag kunde inte låta mina egna hypoteser att synas i frågeformuleringen i frågeformuläret utan jag strävade efter en neutral frågeformulering så att informanter själva kunde uttrycka vad de hade att säga om ämnet.

Vanhatalo och Vehkalahti (2020, 254) framhäver vikten av att tänka och formulera noggrant studies presentation till informanter samt svarsanvisningar. Forskningsämnet bör presenteras kort och på allmän nivå. Enligt forskningsetiska principer, i början av frågeformuläret måste det informeras att man kan avbryta att svara om man vill och i slutet måste det frågas tillstånd att få använda svar i forskningen. I mitt frågeformulär står denna sistnämnda punkten i början av frågeformuläret i stället för i slutet av frågeformuläret så att informanten ser den direkt innan hen börjar att svara på frågorna.

Placeringen av frågorna i frågeformuläret spelar också en viktig roll i att frågeformuläret skulle vara så logiskt, tydligt och läsarvänligt som möjligt. Forskaren måste också tänka på i vilken ordning frågorna står i frågeformuläret, om frågorna kommer i slumpmässig ordning och hur mycket tid det tar att fylla i frågeformuläret. (Vanhatalo och Vehkalahti 2020, 255-256.) Skribenterna betonar hur viktigt det är att planera frågeformuläret väldigt noggrant, eftersom efter att informanter har svarat på det, finns det inget att göra om det visar sig att något är fel med frågeformuläret. Det kan sägas att ingen analysmetod kan rädda datainsamling som är dåligt utförd. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 257) Efter en noggrann bearbetning och förbättring av frågeformuläret är det dags att låta informanter svara på frågeformuläret.

4.2.2 Att samla in materialet

Det som är kännetecknande för enkät är att alla informanter som är valda för att delta i undersökningen svarar på samma frågor. Intresset ligger alltså inte på svar av en enskild människa utan forskaren är intresserad av att göra, på basis av alla svar, sammanfattningar som återspeglar det fenomen som man undersöker. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 242.) Innan forskaren börjar samla in data, måste hen tänka vems uppfattningar om fenomenet hen vill undersöka och hur hen kan nå dessa människor. Oftast måste hen avgränsa sin målgrupp på något sätt. Det finns två huvudsakliga sätt att göra detta, nämligen *sannolikhetsurval* och *diskretionärt urval*. Sannolikhetsurval är den huvudsakliga metoden för datainsamling inom statistik för där går det att generalisera resultaten till en större målgrupp. Inom språkvetenskap används det dock mycket diskretionärt urval och många språkvetenskapliga forskningar baserar sig på det.

Diskretionärt urval betyder att man samlar in data av en människogrupp som är bättre eller sämre motiverat vald av forskaren. Till exempel en grupp av studeranden kan fungera som informantgrupp. När man tolkar resultaten, spelar det en stor roll om forskaren har använt sannolikhetsurval eller diskretionärt urval och därför måste hen veta vilkendera hen har använt i sin studie. Om forskaren använder sannolikhetsurval, går resultaten att generaliseras till population men om hen använder diskretionärt urval, går resultaten inte att generaliseras utanför informantgruppen. En fördel med diskretionärt urval är det är tidseffektivt: med diskretionärt urval är det snabbare att samla in data än med sannolikhetsurval. Forskaren kan samla in data i kontrollerade omständigheter till exempel i klassrummet. (Vanhatalo & Vehkalahti 2020, 258–259.) I min pro gradu-avhandling använde jag diskretionärt urval, eftersom jag hade en specifik målgrupp som jag ville forska i, det vill säga gymnasiestuderande i Birkaland. Diskretionärt urval var ett bra sätt att samla in data eftersom jag hade begränsad tid att ägna åt datainsamling. Jag kunde också dra nytta av kontrollerade omständigheter, det vill säga, klassrummet eftersom informanterna fyllde i frågeformuläret på svensklektioner.

4.2.3 Generaliseringen av resultaten

Vad beträffar att generalisera resultaten, framhäver Vanhatalo och Vehkalahti (2020, 260) att i språkvetenskap har det inte alltid förstås det täta sambandet mellan sättet att samla in materialet och möjligheten att generalisera det. Som skribenter sagt tidigare, det går inte alltid att generalisera svaren. Ur metodologisk synvinkel finns det ett verkligt problem med generalisering där det föreslås dock två olika lösningar: resultaten som fåtts från datamaterialet generaliseras inte utanför den tillfrågade populationen eller resultaten generaliseras och det motiveras med hjälp av andra studier eller med hjälp av forskares annan kunskap som hen har om ämnet. Att inte generalisera resultaten kan låta tråkigt men det är inte det, utan en ny kunskap av språket är alltid viktigt. Forskaren kan till och med göra hypoteser som liknar generalisering, men som ändå inte är det. I min pro gradu-avhandling kommer jag inte att generalisera resultaten utanför den tillfrågade populationen, eftersom den tillfrågade populationen är tämligen liten, det vill säga bara 49 personer. Utöver detta, den tillfrågade populationen i min pro gradu-avhandling innehåller informanter endast från gymnasier i Birkaland, vilket också gör att resultaten inte går att generalisera utanför informanter, till exempel till hela Finland.

4.3 Innehållsanalys som analysmetod

Innehållsanalys fungerar som analysmetod i min pro gradu-avhandling. I detta avsnitt berättas om denna analysmetods särdrag och dess koppling till min pro gradu-avhandling.

Innehållsanalys är en grundläggande analysmetod som används inom kvalitativ forskning. Kortfattat kan man beskriva innehållsanalys på ett följande sätt: det första steget för forskaren är att bestämma sig vad som hen är intresserad av i forskningsmaterialet. Efter det, är det dags att gå igenom forskningsmaterialet och märka samt separera de saker som ingår i hens intresse. Allt annat uteblir studien. Därefter, måste forskaren kategorisera forskningsmaterialet och till sist, skriva en sammanfattning. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4–4.1)

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018, 4.2) kan en kvalitativ analys vara antingen *induktiv* eller *deduktiv*. Denna delning baserar sig på hur slutledningar görs. Om det är fråga om induktiv analys, görs slutledningar från det enstaka till det allmänna. För sin del, om det är fråga om deduktiv analys görs slutledningar från det allmänna till det enstaka. I denna pro gradu-avhandling använder jag induktiv analys, vilket betyder att jag gör slutledningar från det enstaka till det allmänna. Mer specifikt betyder detta att gymnasiestuderandes beskrivningar om deras motivation att studera svenska används för att dra slutsatser och skapa en överblick över temat i denna pro gradu -avhandling.

4.3.1 Olika typer av innehållsanalys

Det går att skilja tre olika typer av innehållsanalys: materialdriven, teoridriven och teoristyrd innehållsanalys. Jag beskriver kort materialdriven och teoridriven innehållsanalys och fokuserar närmare på teoristyrd innehållsanalys eftersom den använder jag i denna pro gradu -avhandling. Det som präglar materialdriven analys är att forskaren inte har valt analysenheter i förväg utan hen väljer dem ur materialet. Tidigare teorin om temat påverkar inte tolkningen av materialet. Motsatsen till detta kan anses vara teoridriven analys där analysenheter har valts i förväg på basis av tidigare teorin. Oftast är avsikten att testa tidigare kunskap i en ny kontext. Den tredje typen av innehållsanalys är teoristyrd analys. Det som präglar teoristyrd analys är att den har kopplingar till teorin. Detta betyder att teorin kan hjälpa men analysen baserar sig inte direkt på teorin. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Det som är typiskt för teoristyrd innehållsanalys är att i abstraheringsfasen är teoretiska begrepp redan färdiga för de baserar sig på teorin. Oftast skapas underkategorier ur materialet men överkategorier i analysen är färdiga för de baserar sig på teorin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.4 Teorialähtöinen sisällönanalyysi.)

Det kan alltså antagligen sägas att teoristyrd analys är en blandning av materialdriven och teoridriven innehållsanalys därför att den innehåller drag av båda dessa typer av innehållsanalys: materialet har sin roll men så har också teori. I min pro gradu-avhandling använder jag just teoristyrd innehållsanalys eftersom i den kombinerar användning av material och teori på ett lämpligt sätt. I min pro gradu-avhandling har jag skapat underkategorier ur det insamlade materialet det vill säga enkätsvar och överkategorier på basis av den teoribakgrund som jag använder i min pro gradu-avhandling. I analysen spelar teorin en viktig roll men den är inte basen som allt baserar sig på.

4.3.2 Olika faser av teoristyrd innehållsanalys

I detta avsnitt klargörs hur teoristyrd innehållsanalys utförs i praktiken och vid sidan av detta beskriver jag i detalj hur jag utförde innehållsanalysen i denna pro gradu-avhandling.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018, 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi) utförs materialbaserad innehållsanalys och teoristyrd innehållsanalys annars på samma sätt men skillnaden syns i abstraheringsfasen när empirin kopplas ihop med teorin när det är fråga om teoristyrd innehållsanalys. När jag analyserade mitt material det vill säga enkätsvar, gjorde jag det genom att följa de tre faser som tillhör teoristyrd innehållsanalys. Dessa tre faser är *reducering* av materialet, *gruppering* av materialet (kallas också för *klustring*) och till sist *abstrahering* det vill säga skapandet av teoretiska begrepp.

Mitt material det vill säga enkätsvar var i skriftlig form i Forms redan förut, vilket innebar att jag inte var tvungen att transkribera dem till skriftligt form för analysen. Det första som jag gjorde var att jag noggrant läste igenom enkätsvaren flera gånger för att få en tydlig bild vad som gymnasiestuderande hade svarat på frågorna i frågeformuläret. Därefter var det dags för den första fasen alltså *reduceringen* av materialet. Syftet med reducering är blocka bort allt sådant från materialet som är oväsentligt med tanke på forskning. Idén är att bara allt det som är väsentligt blir kvar. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi) Jag skapade ett nytt Word-dokument där jag skrev alla frågor i frågeformuläret med fet stil. Frågor i frågeformuläret fungerade som rubriker och nedanför skrev jag gymnasiestuderandes svar på det sättet att de representerade olika synvinklar om frågan. Jag skrev alltså inte varje svar som frågan hade fått om jag märkte att samma svar upprepades sig många gånger med bara lite andra ord. Då valde jag några exempel som jag kunde använda som exempel i analysdelen. Jag behandlade en fråga i frågeformuläret och dess svar i taget. Efter att jag hade skrivit nästan alla svar som frågan hade fått under rubriken var det dags att färgkoda

svaren. Jag färgkodade dem så att alla svar där det nämndes en viss samma sak märktes med en och samma färg. Till exempel, alla svar som nämnde *tvång* på något sätt, märktes med mörkgrå färg.

Efter att jag hade gjort allt ovannämnda, var det dags för den andra fasen det vill säga *grupperingen* av materialet. Detta betyder att man letar efter likheter och/eller skillnader från materialet. Begrepp som beskriver samma fenomen grupperas och de bildar olika underkategorier. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi) I min pro gradu-avhandling gjorde jag denna fas på det sättet att jag granskade de färgkodade svar i frågeformuläret som jag hade skapat i reduceringsfasen. Jag granskade dem för att få en klar bild om vad som är deras budskap så att jag sedan kunde nämna varje underkategoriklass med sådant ord eller sådan sats som beskriver underkategorins innehåll bäst. Till exempel, jag granskade mina svar som var märkta med mörkgrå färg och märkte att det som de har gemensamt är att alla svar handlar om tvång att studera svenska. På grund av detta bestämde jag mig att nämna underklassen med ordet *tvång*. I denna fas formade jag också en tabell som kunde åskådliggöra underkategorierna bättre för mig själv. Tabellen hade fyra huvuddelar enligt mina forskningsfrågor. Varje forskningsfråga utformade alltså var sin del i tabellen. Jag placerade underkategorier till högra sidan av varje huvuddel. De fyra huvuddelarna var i vänstra sidan av tabellen och underkategorierna i högra sidan av tabellen. För analysdelen (kapitel 5 Analys och resultat) har jag delat tabellen in i fyra olika mindre delar så att varje delkapitel har sin egen del. Delar av tabellen finns alltså i början av varje delkapitel i kapitel 5.

Den tredje och sista fasen i analysprocessen är abstrahering. Det som är syftet med abstrahering är att gå vidare från de språkliga uttryck som användes tidigare faserna till teoretiska begrepp och slutsatser. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.) I denna fas skapade jag överkategorier med hjälp av teorin. Dessa överkategorier fungerar som rubriker i avsnitt i kapitel 5. Jag använde också teorin när jag analyserade mitt material genom att tolka både direkt innehåll och latent innehåll med hjälp av teoretiska begrepp.

4.4 Tillvägagångssätt i datainsamlingsprocessen

Det första steget i datainsamlingsprocessen var att skaffa forskningstillstånd för att kunna utföra en enkätundersökning i gymnasier i Tammerfors. Jag skaffade forskningstillstånd från Tammerfors stad. Undersökningar, utredningar och lärdomsprov som inriktas på stadens organisation förutsätter forskningstillstånd. Forskningstillstånd behövs i regel, när forskningen riktas mot Tammerfors stadsorganisation, dess enheters verksamhet, personal eller kunder. Forsknings tillstånd är nödvändig

också om forskningsmaterial består av Tammerfors stads informationssystems data eller myndighetsdokument. (Tampere 2024.) Jag valde att forska enbart i gymnasier i Tammerfors och inte gymnasier i andra städer i Finland, eftersom det verkade vara möjligt att få tillräckligt med svar redan från gymnasier i Tammerfors. Med tanke på forsknings tillstånd var det också enklast och rimligast för det räckte bara med ett forsknings tillstånd, det vill säga det behövdes inte att skaffa flera forsknings tillstånd i flera olika städer för att kunna utföra enkätundersökning i deras gymnasier.

Efter att ha fått forskningstillstånd i Tammerfors stad, skickade jag e-postmeddelandet och länken till enkätundersökningen till rektorer i lokala gymnasier. I e-postmeddelandet presenterade jag mig själv, berättade om min pro gradu-avhandling och min enkätundersökning. Jag bad rektorer att skicka e-postmeddelandet och länken till min enkät vidare till svensklärare i sitt gymnasium så att de, för sin del, kunde be sina svenskstuderande att svara på enkätformuläret på svensklektioner. E-postmeddelandet innehöll också information om att studerandes vårdnadshavare måste informeras om möjligheten som deras ungdomar har att svara på enkätformuläret. Efter detta fanns en färdig informationstext som jag hade skapat i förväg och som svensklärare kunde skicka till vårdnadshavare via Wilma. I slutet av e-postmeddelandet fanns själva länken till enkätformuläret. Jag skickade e-postmeddelandet och länken till enkätundersökningen först till rektorer och inte direkt till svensklärare därför att jag hade förstått att det var det formella och bästa sättet att agera. På det sättet skulle rektorer säkert vara medvetna om pro gradu -undersökningen.

Jag drog också nytta av mina svensklärarkollegor, berättade om min pro gradu -enkätundersökning för dem så att de kunde berätta om det vidare för deras svenskstuderande. I maj kom det fram att det inte hade blivit tillräckligt många enkätsvar, vilket betydde att jag var tvungen att få mer svar. Detta var något som jag hade tänkt mig på förhand att kunde möjligtvis hända, eftersom jag kunde tänka mig att lärare kanske inte är intresserade av att ha min enkätundersökning som en del av sin svensklektion till exempel på grund av tidsbrist. För att få mera svar på min enkätundersökning, skickade jag ett meddelande direkt till svensklärare i gymnasier i Tammerfors och berättade om mitt frågeformulär till dem. Detta gav resultat och jag fick till slut tillräckligt många enkätsvar som jag kunde analysera. Nu på efterhand tycker jag att jag borde ha gjort så här redan i början när jag skickade det första e-postmeddelandet: det hade varit mycket mer effektivt om jag hade närmat mig svensklärare direkt och inte genom rektorer som jag gjorde först.

4.5 Forskningsetik

Forskningsetiska principer gäller i alla vetenskapsområden och de styr forskares verksamhet. Avsikten med forskningsetiska principer är att försäkra informanternas rättigheter och trygghet i undersökningssituationer och efteråt när forskaren arkiverar undersökningsmaterial. Forskningsetiska principer reglerar hur forskaren borde behandla sina informanter det vill säga vad som är etiskt mot dem. Enligt TENK (2019, 7) finns det några allmänna etiska principer som gäller i alla vetenskapsområden i Finland. En av dessa principer är att forskaren måste respektera informanternas människovärde och självbestämmanderätt. Detta betyder att informanter har rätt till livet och frihet såsom det garanteras i grundlagen. Enligt allmänna etiska principer måste forskaren också utföra sin undersökning så att den inte skadar eller riskerar informanter som deltar i undersökningen. Etiska frågor framhävs när forskaren och försökspersonen möts. Oförutsägbara faktorer kan uppstå och ibland kan det vara svårt att hitta en rätt lösning till en etisk fråga. Det finns inte alltid ens bara en rätt lösning till någon fråga och då är det forskningsetiska principer som hjälper när man funderar på etiska frågor. Dessa principer är en viktig del av forskningsgemenskapen i Finland och de styr människoforskning vid sidan om lagen. (TENK 2019, 7.)

En utgångspunkt för människovetenskap är att informanter litar på forskare och vetenskap. I detta lyckas man endast om forskaren respekterar informantens människovärde och rättigheter (TENK 2019, 8.) När forskningspersonen deltar i forskningen, har hen rättigheter till exempel att delta frivilligt i forskningen men också att tacka nej. (TENK 2019, 8.) Det är viktigt att försökspersonen inte känner sig tvingad till att delta i undersökningen utan att hen känner sig att hen tryggt kan tacka nej. Jag informerade mina informanter om frivillighet i flera olika skriftliga besked. Till exempel i introduktionstexten som fanns i Forms-frågeformuläret före själva frågorna. Utöver detta, nämndes frivillighet och att man fick avbryta deltagandet också i dataskyddsblanketten och i lärdomsprovsmeddelandet som var bifogade till frågeformuläret.

Dataskyddsförordning (GDPR) är nuförtiden en viktig del av försökspersons rättigheter, eftersom den reglerar vilka uppgifter som samlas in, hur länge och var uppgifterna ska förvaras, varför personuppgifter behandlas och vem som behandlar uppgifter. (Your Europe n.d.) I min pro gradu-avhandling var avsikten med dataskyddsformuläret att informanter kunna läsa formuläret innan de bestämmer sig om de vill svara på frågeformuläret. Jag strävade efter att tydligt uttrycka vad som menas med personuppgift i denna pro gradu-avhandling, eftersom det kan betyda olika saker i olika undersökningar. I min pro gradu-avhandling var frågan ”jag är gymnasist” den enda personuppgift

som informanter måste kryssa i början av enkätformuläret. Det var inte nödvändigt att fråga om andra personuppgifter, därför att utformningen av undersökningen inte krävde det, vilket gjorde att jag inte frågade dem. Mitt frågeformulär innehöll en kryssruta som handlade om att ge sitt samtycke till att enkätsvaren får användas i denna pro gradu-avhandling. Tillstånd var viktigt att fråga redan i början av enkätformuläret, därför att informanter säkert visste att deras svar kommer att användas i pro gradu-avhandlingen.

På grund av att informanter i min enkätundersökning var gymnasiestuderande det vill säga att de var mellan 15 och 19 åriga, var det viktigt att veta vad man måste ta i beaktande när man forskar i minderåriga. Enligt anvisningarna av Forskningsetiska delegationen (TENK 2019, 9), har informanter som fyllt 15 år, rätt att själv bestämma om de vill delta i forskning. Detta betyder att forskaren behöver inte be vårdnadshavare om tillstånd att ungdomar får delta i forskning. Det som forskaren ändå måste göra är att informera vårdnadshavare om undersökningen. I mitt fall betyder detta att jag inte var tvungen att be om vårdnadshavares tillstånd utan det räckte med bara gymnasiestuderandes tillstånd att de ville delta i min enkätundersökning.

Enligt anvisningarna informerade jag vårdnadshavare om forskningen genom att jag bad svensklärarna att skicka ett meddelande till vårdnadshavare via Wilma. Jag hade formulerat ett färdigt informationsmeddelande som svensklärare kunde bara kopiera och skicka till vårdnadshavare. Det var viktigt för mig att göra detta steg till svensklärare så enkelt som möjligt så att det inte skulle kännas att det var besvärligt för dem att intressera sig för denna pro gradu -enkätundersökning och att de skulle vilja uppmuntra sina studerande att svara på enkätundersökningen. Jag tyckte nämligen att risken att svensklärare inte skulle vilja bli intresserade av min pro gradu -enkätundersökning var stor om det fanns för många steg som de själva måste engagera sig i. Såsom till exempel att komma på innehållet i informationsmeddelandet själv, skriva det och skicka till vårdnadshavare via Wilma. Av min egen lärarerfarenhet visste jag också att svensklärare i gymnasiet har sannolikt brådska och mycket att göra och därför har de inte extratid och ork att satsa på saker som inte är en obligatorisk del av sitt jobb.

4.5.1 Förvaring av identifikationsuppgifter

Enligt Kuula (2011, 3.1) är det viktigt att noggrant planera hur man skyddar forskningsmaterial som innehåller identifikationsuppgifter. Informanters integritetsskydd får inte riskeras med slarvig förvaring. Detsamma måste man ta i beaktande när man har elektroniskt material. Utöver detta, om

forskningsmaterialet innehåller identifikationsuppgifter, tas dem oftast bort eller förändras det vill säga anonymiseras. Anonymisering är en allmän praxis i människovetenskap, beslutet att göra det fattas fall för fall och anonymisering kan göras på flera olika sätt. Identifikationsuppgifter anonymiseras om materialets tema, bakgrundsfakta om informanter och information gett till informanter kräver det. Det som räknas med identifikationsuppgifter är namn, adress och personbeteckning men det finns också så kallade indirekta identifikationer såsom arbetsplats, skola, bostadsort, ålder och yrke. (Kuula 2011, 3.2) Avsikten med anonymisering är att informanters identitet inte kommer fram, att de inte kan identifieras från forskningsmaterialet och att de inte kommer att lida av möjliga negativa följder på grund av att de har deltagit i studie. (Kuula 2011)

Jag var inte tvungen att ta bort eller anonymisera enkätsvar, eftersom enkätformuläret inte innehöll några identifikationsuppgifter som skulle avslöja informanternas identitet. Vad beträffar förvaringen av forskningsmaterialet det vill säga enkätsvaren, förvarades de i universitetets Forms-konto. Forms-konto och därmed enkätsvaren var skyddade med tvåfasig inloggning och endast jag hade tillgång till kontot. På det här sättet var det tryggt att ingen utomstående skulle ha tillgång till forskningsmaterialet. I dataskyddsformuläret förklarades att enkätsvaren skulle raderas efter att pro gradu-avhandlingen har blivit färdig.

5 Analys och resultat

I detta kapitel presenterar jag analys och resultat som jag fick gällande gymnasiestuderandes motivation att studera svenska i gymnasiet. I delkapitel 5.1 koncentreras sig på att beskriva de olika typerna av motivation som informanterna har. I delkapitel 5.2 ligger fokus på att beskriva gymnasiestuderandes föreställningar om svenska. I delkapitel 5.3 behandlas det gymnasiestuderandes tankar kring att studera svenska medan i delkapitel 5.3 koncentreras sig på att beskriva gymnasiestuderandes känslor kring att studera svenska. I delkapitel 5.4 behandlas det gymnasiestuderandes eventuella inlärningsvårigheter och hur de kan påverka deras svenskinläring. Till sist, i delkapitel 5.5 ligger fokus på att beskriva gymnasiestuderandes behov av stöd som de skulle behöva åt svensklärare.

Exempel på svar i texten innehåller alla eventuella skrivfel som också har varit i gymnasiestuderandes svar i frågeformuläret. Inga skrivfel har alltså korrigerats utan det står det latinska ordet *sic* i hakparenteser efter varje skrivfel. Jag har översatt exemplen på svar antingen själv, med hjälp av översättare Deepl eller genom att kombinera dessa två sätt.

5.1 Olika typer av motivation

Frågeformuläret innehöll en fråga (se bilaga 1) som handlade om vad som motiverar gymnasiestuderande att studera svenska i gymnasiet. Frågan syftade till att kartlägga vilka motiverande faktorer gymnasiestuderande nämner i sina svar och följaktligen vad dessa faktorer berättar om deras motivation att studera svenska. Resultaten visar att informanternas typ av motivation varierar tämligen mycket på basis av de motivationstyper som förekommer i informanternas svar.

I följande avsnitten behandlas det hur motivation skiljer sig mellan olika gymnasiestuderande. Först, i avsnitt 5.1.1 beskrivs svaren där det kommer fram att gymnasiestuderande inte har motivation. Därefter, i avsnitt 5.1.2 presenteras svaren som syftar till att gymnasiestuderande har extern motivation. I avsnitt 5.1.3 presenteras svaren som har med den instrumentala motivationen att göra. I avsnitt 5.1.4 beskrivs svaren som har med interna attribut att göra och i avsnitt 5.1.5 tas det fram svaren som handlar om den integrativa motivationen. Till sist, i avsnitt 5.1.6 beskrivs svaren som syftar till att gymnasiestuderande har intern motivation.

Tabell 1 Beskrivningskategorier och underkategorier om gymnasiestuderandes uppfattningar om deras motivation

Beskrivningskategorier	Underkategorier
1. Olika typer av motivation	1.1 Amotivation 1.2 Den externa motivationen 1.3 Den instrumentala motivationen 1.4 Interna attribut 1.5 Den integrativa motivationen 1.6 Den interna motivationen

5.1.1 Amotivation

När informanter, det vill säga, gymnasiestuderande frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 3 av 49 informanter att det finns ingenting som motiverar dem. Exempelen 1 och 2 nedan visar hur brist på motivation syns i informanternas svar.

Ex. 1. Ei mikään. [Ingenting.]

Ex. 2. Minua ei paljoa mikään motivoi opiskella ruotsia. [Det finns inte mycket som motiverar mig att studera svenska.]

I exempel 1 skriver informanten kortfattat ”ingenting” när hen frågas vad som motiverar hen att studera svenska. I exempel 2 skriver informanten lite på samma sätt att det inte finns mycket som motiverar hen att studera svenska. Av exemplen 1 och 2 framgår att informanterna inte kan hitta på skäl som skulle motivera dem att studera svenska utan de upplever att det inte finns några.

Informanternas brist på motivation är tecken på *amotivation*. Med amotivation avses brist på motivation och motivationsmässig apati där studerande har antingen liten eller ingen anledning att investera ansträngning att åstadkomma någonting. (Cheon & Reeves 2015; Ryan & Deci 2017) Vad beträffar informanterna i exemplen 1 och 2 kommer deras brist på motivation fram endast i deras svar när de beskriver vad som motiverar dem att studera svenska vartill de har svarat att det finns ingenting som motiverar dem. Informanternas brist på motivation är möjligt att upptäckas också i deras svar på fråga 7 i frågeformuläret. I fråga 7 frågades det hur bra gymnasiestuderande skulle bedöma att sin motivation att studera svenska i gymnasiet var. Informanterna fick bedöma sin motivation i skala 1–5. Informanten i exempel 1 bedömde sin motivation att motsvara 1 medan informanten i exempel 2

bedömde sin motivation att motsvara 2. Båda informanter bedömde alltså sin motivation att studera svenska vara låg. Om dessa bedömningar jämförs med deras svar med ”ingenting” i exemplen 1 och 2 ovanför går det sannolikt att komma fram till att i informanternas fall är det fråga om amotivation.

5.1.2 Den externa motivationen

När informanterna frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 7 av 49 informanter tvång som motiverar dem. Följande exemplen 3–7 visualiserar hur tvång syns i gymnasiestuderandes beskrivningar av motivation på lite olika sätt.

Ex. 3. Pakko. [Tvång.]

Ex. 4. Se on pakko ja kielitaidosta ei ole ikinä haittaa. [Det är obligatoriskt och det skadar aldrig att kunna språk.]

Ex. 5. Ei oikein mikään, vaan se että se on pakollista. [Egentligen ingenting, bara det att det är obligatoriskt.]

Ex. 6. Itse asiassa ei mikään. Mielestäni ruotsi on turhaa. Pakko on opiskella. [Ingenting faktiskt. Jag tycker att svenska är onyttigt. Man måste studera.]

Ex. 7. Pakko, se loppuu nopeammin jos pääsee ensimmäisellä yrittämällä läpi. [Tvång, det slutar snabbare om man blir godkänd vid första försöket.]

I exempel 3 har informanten svarat kortfattat bara *tvång* medan i exempel 4 har informanten nämnt tvång men hen har tillagt att det aldrig skadar att kunna språk. Denna tilläggning ger känslan att informanten i exempel 4 kan vara mer motiverad att studera svenska än informanten i exempel 3. Informanten i exempel 4 erkänner vikten av språkkunskaper, vilket syftar på att hen tycker i alla fall i någon mån att språkkunskaper har ett egenvärde. I exemplen 5 och 6 kommer det fram att det finns egentligen inget som motiverar dessa två informanter utan det är bara något som man måste göra därför att det är obligatoriskt i gymnasiet. Informanten i exempel 6 har också skrivit att hen tycker att svenska är onyttigt, vilket stärker uppfattningen att hen förmodligen inte har intern motivation att studera svenska utan det är väldigt sannolikt att det är tvånget som får hen att studera svenska. I exempel 7 har denna informant, såsom alla andra informanter i exemplen ovan, nämnt tvång som motiverande faktor att studera svenska. Utöver detta, har hen tillagt att om man blir godkänd i svenska vid första försöket, slutar svenskstudier snabbare. Det går sannolikt att anta att svenskstudierna väcker obehagliga känslor hos informanten, därför att hen inte vill använda tid i svenskstudier mer än det behövs. Efter att ha tagit hänsyn till allt detta som nämnts ovanför, kan man

anta att inte heller hen har intern motivation att studera svenska utan tvånget att studera svenska är det som motiverar också denna informant i exempel 7.

Det verkar vara så att ingen av dessa informanter har något internt skäl att studera svenska utan de alla nämner tvång som faktor som motiverar dem att studera svenska. Detta hänger ihop med det som sägs om *den externa motivationen* i självbestämmandeteorin (Pietilä 2014, 51; Deci & Ryan 2017). Enligt denna teori kommer motivationen utifrån det vill säga att någon yttre faktor eller kraft får inläraren att studera någonting. Oftast är det dessutom så att denna externa motivation inte ger lika bra resultat i inläringen som om motivationen var intern alltså sådan motivation som härstammar från inläraren själv (Pietilä 2014). I exemplen ovan nämner alla informanter att tvånget motiverar dem att studera svenska och enligt den ovanförelagda teorin kan man tolka att tvånget är en extern faktor som motiverar dessa informanter att studera svenska. Mot bakgrund av teorin går det antagligen att säga att motivation som beskrivs i dessa exempel ovanför är extern motivation.

Exemplen 3–7 kan också anses hänga ihop med *valmotivation* som utgår ifrån att bland annat inlärarens mål och motiv att lära sig språket samt attityd mot språket påverkar hans motivation att börja lära sig språket i fråga. Dessa är faktorer som påverkar inlärare innan hen börjar att lära sig språket. (Pietilä 2014.) Som redan begreppet valmotivation låter förstå är det fråga om att inläraren gör val att börja lära sig språket. Ändå vad beträffar dessa informanters situation, har de inte fått bestämma sig om de ville studera svenska i gymnasiet eller inte på grund av att svenska är ett obligatoriskt ämne i gymnasiet. Om man utgår ifrån att mål, motiv och attityd mot språket spelar en ganska viktig roll innan man ens börjar att studera språket, kan man förmodligen dra slutsatsen att tvång kanske inte är en faktor som förstärker motivationen att studera svenska eftersom informanterna inte har fått friheten att fatta beslutet att studera svenska i gymnasiet.

När informanterna frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 1 av 49 informanter att solidaritet mot svensklärare motiverar hen att studera svenska i gymnasiet. Kommentaren nedan visar hur hen uttrycker sina tankar.

Ex. 8. Eipä sillein muu kuin se, että koulussa on joku opettaja joka oikeasti yrittää opettaa niin se olisi harmillista, jos hänen vaivannäkö opettaa valuisi hukkaan.
[Inte sådär annat än det att i skolan finns det någon lärare som faktiskt försöker lära ut så det skulle vara synd om hans ansträngningar att undervisa var bortkastade.]

I exempel 8 förklarar informanten att det faktiskt inte finns några andra skäl som motiverar hen att studera svenska förutom att det finns en lärare i klassrummet som försöker undervisa. Hen tillägger att det skulle vara synd om hens ansträngningar att undervisa skulle vara bortkastade. Denna synvinkel var överraskande och sällsynt i informanternas svar eftersom denna informant var den enda som på något sätt uttryckte att hen ville ta hänsyn till svensklärarens känslor. Exemplet är troligtvis möjligt att tolkas så att informanten blir motiverad att studera svenska av solidariteten mot svenskläraren. Hen uppskattar svensklärarens insats och ansträngningar att undervisa så hen vill visa respekt genom att sköta sina svenskstudier mer eller mindre på ett lämpligt sätt.

Informanten i fråga uttrycker alltså att det enda som motiverar hen att studera svenska är att svensklärarens ansträngningar att undervisa svenska inte var bortkastade vilket ger en bild av att hens motivation inte härstammar inifrån utan att det är externt. *Den externa motivationen* påverkar inläraren utifrån och hen lär sig språk eftersom någon annan vill det – eller åtminstone inläraren tror att någon annan vill det. Oftast är det så att extern motivation inte ger lika bra inlärningsresultat som den integrativa motivationen. (Pietilä 2014.)

5.1.3 Den instrumentala motivationen

När informanterna frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 12 av 49 informanter nyttan i framtiden som en motiverande faktor. Följande exemplen 9–13 visualiserar hur nyttoperspektivet syns i gymnasiestuderandes svar när de berättar om sin motivation.

Ex. 9. Tiedän, että tarvitsen ruotsia tulevaisuudessa. [Jag vet att jag kommer att behöva svenska i framtiden.]

Ex. 10. Kun osaa useita kieliä, saa helpommin töitä ja pärjää ulkomailla. [När man kan flera språk, får man jobb lättare och man klarar sig utomlands.]

Ex. 11. Se, että sitä tarvitsee yhä enemmän työelämässä eli sen opiskeleminen on tärkeää ja hyödyllistä. [Att det behövs allt mer i arbetslivet alltså det är viktigt och nyttigt att studera det.]

Ex. 12. Minun pitää suorittaa virkamiesruotsi ja tulen luultavasti tarvitsemaan ruotsin kielen taitoa, jos pääsen lääkäriksi. [Jag måste avlägga tjänstemannasvenska och jag kommer förmodligen att behöva svenska om jag blir läkare.]

Ex. 13. Mahdollinen tarve tulevassa ammatissa, haluan osata toista kotimaista kieltä. [Ett eventuellt behov i mitt framtida yrke, jag vill kunna det andra inhemska språket.]

Informanten i exempel 9 har skrivit att hen är säker på att hen kommer att behöva svenska i framtiden. Hen verkar ha en klar bild av svenskans nytta även om hen inte preciserar i vilket sammanhang hen kommer att behöva svenskan. I exempel 10, för sin del, har informanten skrivit att språkkunskaper i olika språk underlättar att klara sig och få jobb utomlands. Informanten i exempel 11 uttrycker att svenska behövs allt mer i arbetslivet och därför är det nyttigt och viktigt att studera svenska. I exemplen 10 och 11 nämns arbetslivet som motiverande faktor att studera svenska. I exempel 12, för sin del, nämner informanten tjänstemannasvenskan och det eventuella framtida läkaryrket som motiverande faktorer att studera svenska. I detta exempel kommer det tydligt fram att informanten är medveten om att svenskan begränsar sig inte bara till gymnasiet utan att svenskstudierna pågår ännu i högskoleutbildningen. Informanten i exempel 12 ser svenskan också som en del av sitt eventuella läkaryrke. Det verkar vara så att hen har en klar bild av att svenska kommer att vara en del av sin framtid efter gymnasiet och därför lönar det sig att satsa på svenskstudierna i gymnasiet. I exempel 13 kommer det fram hur informanten skriver att hen förmodligen kommer att behöva svenska i sitt framtida yrke och tillägger att hen vill kunna det andra inhemska språket. Det går dock inte att avgöra säkert om hen menar att hen vill kunna det andra inhemska språket *därför att* hen förmodligen kommer att behöva svenska i sitt framtida yrke eller om hen menar att dessa två saker i själva verket inte hänger ihop. Om det skulle tolkas så att dessa två saker inte hänger ihop, skulle hens två olika fraser, skilda med kommatecken, kunna tolkas så att hen kommer att behöva svenska i framtiden *men ändå* har hen den interna viljan att kunna svenska.

Ett tema som upprepar sig i alla exemplen ovanför är nyttoperspektivet, det vill säga alla informanter i exemplen anser att de kommer att ha nytta av svenskkunskaper i framtiden: antingen utomlands, i arbetslivet eller i fortsatta studier. Man kan dra slutsatsen att dessa gymnasister har ett ganska tydligt syfte till de svenskkunskaper som de har skaffat sig i gymnasiet. Enligt den sociopedagogiska modellen av motivation, kunde man anta att om dessa gymnasiestuderande blir motiverade av något praktiskt mål, i detta fall, nyttan som de har av svenska i framtiden, är deras motivation *instrumental* (Masgoret & Gardner 2003; Pietilä 2014).

Å andra sidan, lönar det sig att samtidigt påpeka att det inte alltid är lätt att urskilja om motivationen att göra någonting är integrativ eller instrumental. Det är möjligt att om en person gör någonting eftersom det, för sin del, möjliggör något annat eftersträväsvärt, är hens motivation ändå integrativ. Det kan vara att så är det också i exemplen 9–13 ovanför: nytta i framtiden är det som motiverar dessa gymnasiestuderande att studera svenska, men de saker som de nämnde i sin svar, det vill säga att bo

utomlands, att jobba och att studera vidare, kan också vara så behagliga och viktiga framtidsbilder för dem att samma informanter är också internt motiverade att studera svenska i gymnasiet. Man kan alltså säga att ibland suddas ut gränser mellan dessa två typer av motivation. Nackdelen med en enkätundersökning, jämfört med en intervjustudie, kommer fram just i sådana här fall när man inte kan ställa följdfrågor till informanter för att bekräfta vad informanten menade med sitt svar. För att konkludera, kan dessa gymnasiestuderandes motivation visa sig ändå vara instrumental, men i alla fall verkar deras anledningar till att studera svenska vara sådana som verkligen motiverar dem.

I frågeformuläret frågades informanterna vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 7 av 49 informanter studentskrivningar i svenska som motiverande faktor. Exempelen 14–16 nedan visar hur studentskrivningarna har nämnts på olika sätt.

Ex. 14. Haluan oppia kieliä. Siitä saa paljon pisteitä yo-kirjoituksissa. [Jag vill lära mig språk. Det ger flera poäng i studentskrivningar.]

Ex. 15. Halu saada ylioppilaskirjoituksissa siitä hyvä arvosana. [Viljan att få ett bra betyg i svenska i studentskrivningar.]

Ex. 16. Ruotsin yo-kirjoitukset. [Studentskrivningar i svenska.]

I exempel 14 skriver informanten att hen vill lära sig språk och att de ger flera poäng i studentskrivningarna. Det går förmodligen att tolka att informanten är överhuvudtaget intresserad av olika språk och att svenska är ett av dessa språk. Utöver detta nämner hen att svenskan ger flera poäng i studentskrivningar. Med detta syftar hen förmodligen på att det lönar sig att skriva B1-svenska i studentskrivningarna eftersom B1-svenska ger flera poäng i många utbildningsprogram fram till 2026 när man söker till universitet genom betygsantagningen. (Yliopistovalinnat uå) Informanten i exempel 15 skriver i sitt svar att hen vill få ett bra betyg i svenska i studentskrivningar. Hen preciserar inte varför hen vill få ett bra betyg i svenska, men det är möjligt att det är av samma skäl som informanten i exempel 13, alltså att svenskan ger flera poäng när man söker till universitet genom betygsantagningen. I exempel 16 skriver informanten att studentskrivningar i svenska motiverar hen att studera svenska. Av svaret kan man dra slutsatsen att hen har valt att skriva svenska i studentskrivningarna, vilket betyder att hen har ett specifikt mål för sina svenskstudier.

Det som är gemensamt för informanterna i exemplen 14–16 är att de alla har ett tydligt skäl som motiverar dem att studera svenska i gymnasiet, nämligen studentskrivningarna. Med tanke på detta kan det sannolikt sägas att det är fråga om *den instrumentala motivationen*. Denna typ av motivation

betyder att man vill lära sig språket för att uppnå något praktiskt mål, med andra ord har språket ett instrumentalt värde för inläraren (Pietilä 2014; Gardner 1985). Vad beträffar dessa tre informanter i exemplen 14–16, kan det sägas att deras praktiska mål som de vill nå är studentskrivningar. Studentskrivningar har alltså ett värde för informanterna och genom att studera svenska i gymnasiet, kan de prestera bra i studentskrivningarna. Å andra sidan, om man tänker vidare kan det vara så att också studentskrivningar har ett instrumentalt värde för informanterna, eftersom studentskrivningarna, för sin del, möjliggör fortsatta studier och fortsatta studier möjliggör ett drömyrke.

Informanternas svar i exemplen 14–16 kan också anknytas till Dörnyeis (2006) motivationsmodell om jaguppfattning och närmare sagt, *pliktjag* som är en dimension inom denna motivationsmodell. Pliktjag hänger starkt ihop med den instrumentala motivationen eftersom inläraren tänker att hen borde ha vissa egenskaper för att kunna uppfylla olika ansvar och plikter. Tanken är att språkkunskaper möjliggör något annat eftersträvansvärt för inläraren. Om man tillämpar denna tanke på informanternas svar i exempel 14–16, kan man konstatera att informanterna uppfattar sina svenskkunskaper instrumentalt så att de kan skriva svenska i studentskrivningar som kan tänkas vara deras plikt i denna kontext. Informanterna anser att skriva svenska i studentskrivningar är eftersträvansvärt av en eller annan orsak.

5.1.4 Interna attribut

När informanterna frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 4 av 49 upplevelsen av att svenska känns lätt. Exempelen nedan visar hur informanter uttrycker sina upplevelser av svenskans lätthet på olika sätt i sina svar.

Ex. 17. Olen ollut siinä hyvä jo nuorempana ja minulla on aina ollut mukavia opettajia. [Jag har varit bra på det sedan jag var yngre och jag har alltid haft trevliga lärare.]

Ex. 18. Se, että se on ollut aina itselle suhteellisen yksinkertaista ja helppoa niin se on motivoinut, kun on osannut. [Det att det alltid har varit relativt enkelt och lätt för mig, så det har motiverat mig att jag har kunnat.]

Ex. 19. Se on melko helppoa. En aio kuitenkaan opiskella ruotsia kovin paljoa. [Det är ganska lätt. Jag tänker ändå inte studera svenska särskilt mycket.]

Ex. 20. Ulkomaille muuttaminen ja kun se oli helppoo alasteella [sic]. [Att flytta utomlands och därför att det var lätt i lågstadiet.]

I exempel 17 beskriver informanten hur hen har varit bra på svenska redan hen var yngre och hur hen har också haft trevliga lärare. Detta exempel visar hur informantens upplevelse av att hen har varit redan tidigare bra på svenska påverkar hens motivation att studera språket positivt. Informanten i exempel 17 igenkänner också vikten av trevliga lärare som hen har haft tidigare och ser dem som en faktor som motiverar hen att studera svenska i gymnasiet. Informanten i exempel 18, för sin del, skriver att svenska alltid har varit tämligen lätt för hen och hen har kunnat svenska vilket också har motiverat hen att studera språket. I detta exempel kommer det ganska tydligt fram att känslan av att kunna svenska ökar motivationen att studera det. (Linnarud 1993) I exempel 19 skriver informanten att svenska är tämligen lätt men att hen tänker ändå inte att studera det särskilt mycket. Detta svar är kanske möjligt att tolkas så att även om svenska känns lätt för hen är hen kanske inte särskilt intresserad av att studera svenska mer än nödvändigt. I exempel 20 nämner informanten lusten att flytta utomlands och känslan av att svenska var lätt i lågstadiet som faktorer som motiverar hen att studera svenska i gymnasiet.

Det som upprepas i exemplen är att informanterna upplever att de har varit bra på svenska sedan de var yngre det vill säga redan när de gick i högstadiet. Detta är intressant om man tar hänsyn till motivationens dynamiska natur, vilket betyder att motivationen inte är stadig utan den kan variera under olika tidpunkter. (Pietilä 2014) Om svenska har varit lätt för informanterna under grundskoletiderna ända fram till gymnasiet och de har haft känslan av att svenska är lätt och att de är bra på det, är det sannolikt att informanternas motivation att studera svenska har varit mer eller mindre bra under årens gång. Åtminstone verkar det vara så att informanterna i alla fall inte har tappat sin motivation att studera svenska utan att de fortfarande hittar motivation i det att de var bra på svenska redan när de var yngre.

I exemplen ovan nämner alla informanter att svenska är lätt för dem och att de har varit bra på det redan från grundskolan vilket hänger ihop med *attributionsteori* (Weiner 1986). Den väsentligaste tanken med attributionsteori är att sättet som inläraren förklarar sina lyckanden och misslyckanden i inläringen med påverkar hens motivation lära sig mer. I dessa exempel går det tydligt att se att informanterna upplever att de är bra på svenska och att svenska är lätt för dem. Detta resultat är i linje med attributionsteorin: om inläraren upplever att hen är bra på något och att lyckandet beror på hens egen skicklighet ökar detta hens motivation att lära sig mer. I dessa exempel kommer det fram att informanterna förklarar sina lyckanden med hjälp av *interna* attribut det vill säga attribut som har med informanternas egna förmågor att göra, det vill säga deras skicklighet i svenska. Det som kännetecknar interna attribut är att när inläraren lyckas känner hen oftast känslor av stolthet,

kompetens, självsäkerhet och tillfredsställelse (Weiner 1986, 135). Dessa känslor kan antas vara synliga också i exemplen ovan: informanterna medger självsäkert att svenska är lätt för dem och att de är kan svenska. Särskilt informanten i exempel 17 skriver att hen är bra på svenska vilket kan tyckas uttrycka en viss stolthet och självsäkerhet.

Exemplen ovanför hänger ihop också med processmodellen för motivation (Dörnyei & Ottó 1998; Pietilä 2014) där tanken är att inlärningsprocessen består av olika faser och att varje fas innebär en viss typ av motivation. I exemplen är det fråga om *verkställande motivation* som framträder i fasen under inläringen. Det som påverkar verkställande motivation positivt är bland annat inlärningsupplevelsens behaglighet som kommer fram i exemplen när informanterna beskriver att svenska har varit lätt för dem. Informanterna har en bra och positiv upplevelse om svenska redan från grundskoletider, vilket påverkar deras motivation att studera svenska positivt.

Det som skiljer exempel 17 från de andra exemplen är att informanten nämner sina trevliga svensklärare som hen har haft tidigare i grundskolan som en faktor som motiverar hen att studera svenska. Man kan eventuellt dra slutsatsen att dessa svensklärare har varit så betydelsefulla för informanten under sin svenskinlärningsprocess att på grund av dem är hen fortfarande motiverad att studera svenska i gymnasiet. Detta kan anses vara ett tydligt exempel på hur lärarens insats och sätt att bemöta sina studerande påverkar studerandes motivation att lära sig svenska. Den integrativa motivationen som också informanten i exempel 17 antagligen har, består av olika komponenter. En av dessa komponenter är *attityder till inläringssituation* som innefattar till exempel inlärarens tankar kring läraren (Masgoret & Gardner 2003). I exempel 17 beskriver informanten att hen har varit nöjd med sina tidigare svensklärare, av vilket det är möjligt att dra slutsatsen att det har bidragit till hens integrativa motivation. Utöver detta, framhäver också Dewaele och MacIntyre (2016) lärarens roll när det är fråga om inlärarens motivation att studera språk. Enligt dem ökar en behaglig stämning på lektionen, positiva kommentarer, samt lärarens förmåga att vara glad och respektfull mot inlärare deras glädje och därigenom motivationen att studera språket. Med tanke på det som informanten uttrycker i sitt svar i exempel 17 kan man anta att informantens tidigare svensklärare har lyckats med att skapa en bra stämning kring svenskinläring och det har för sin del kunnat främja informantens nuvarande motivation att studera svenska i gymnasiet.

5.1.5 Den integrativa motivationen

I sina svar på frågan om vad som motiverar dem att studera svenska, nämnde 4 av 49 informanter Finlands tvåspråkighet som motiverande faktor. Exempelen nedan klargör hur informanterna uttrycker Finlands tvåspråkighet i sina svar på olika sätt.

Ex. 21. Olen kiinnostunut kaikista kielistä ja ruotsissa haluan pystyä käyttämään ja ymmärtämään sitä, koska se on hyödyllistä ja haluan komminukoida [sic] ja ymmärtää mahdollisimman montaa heidän omalla äidinkielellään. [Jag är intresserad av alla språk och svenska vill jag kunna använda och förstå, eftersom det är nyttigt och jag vill kommunicera och förstå så många som möjligt på deras modersmål.]

Ex. 22. Kielten opiskelu on aina hyödyllistä, ruotsi on pakollinen aine peruskoulussa ja lukiossa ja Suomessa tietyillä alueilla puhutaan paljon ruotsia. Olisi kiva ymmärtää kieltä, jos esim. niille alueille matkustaa. [Det är alltid bra att studera språk, svenska är ett obligatoriskt ämne i grundskolan och i gymnasiet och i vissa delar av Finland talas det mycket svenska. Det vore trevligt att förstå språket om man till exempel reser till dessa områden.]

Ex. 23. Se on suomen toinen kotimainen, kaikkien itseään kunnioittavien pitäisi sitä osata. [Det är det andra inhemska språket i Finland och alla som respekterar sig själva borde kunna det.]

Ex. 24. Se on hyödyllinen kieli osata varsinkin Suomessa. [Det är ett nyttigt språk att kunna särskilt i Finland.]

Informanten i exempel 21 skriver att hen är intresserad av alla språk och att hen vill kunna använda och förstå svenska eftersom det är nyttigt. Hen tillägger att hen vill också kommunicera och förstå så många svenskspråkiga personer som möjligt på deras modersmål. Detta kan troligtvis tolkas så att hen vill på något sätt respektera och visa solidaritet mot finlandssvenskar genom att kunna kommunicera med dem på svenska. I exempel 22 skriver informanten att det alltid är nyttigt att studera språk och att svenska är ett obligatoriskt ämne i grundskolan och i gymnasiet. Hen tillägger att det talas mycket svenska i vissa delar av Finland och att det skulle vara trevligt om hen skulle kunna förstå svenska om hen reste till dessa svenskspråkiga områden. Av detta svar kommer det ganska tydligt fram att hen är medveten om att det finns svenskspråkiga områden i Finland och att det skulle vara viktigt för hen att förstå svenska om hen reser till svenskspråkiga områden. Hen verkar ha intresse att kunna vara i kontakt med svenskspråkiga personer på deras eget modersmål.

I exempel 23 uttrycker informanten sin åsikt ganska kraftigt: hen skriver att svenska är det andra inhemska språket och att alla som respekterar sig själva borde kunna det. Denna informant också verkar vara mycket medveten om att Finland är ett tvåspråkigt land och att därför är det obligatoriskt att studera svenska i skolan. För hen verkar det vara väldigt viktigt att kunna svenska på grund av

dess status i Finland och eventuellt anser hen att det är till och med skamligt om man inte kan svenska. Informanten i exempel 24 uttrycker att svenska är ett nyttigt språk att kunna särskilt i Finland. Hen preciserar inte vad hen menar med sitt svar men det kan ändå tolkas på det sättet att hen syftar på att svenska är ett officiellt språk i Finland. Alla informanter talar om svenska på ett respekterande sätt, vilket inte är självklart med tanke på diskussionen om tvångssvenska som pågår i det finska samhället.

Det som exemplen har gemensamt är att informanterna tar fram att svenskan talas i Finland som ett officiellt språk och att mer eller mindre varje informant har lust att kunna vara i kontakt med svenskspråkiga personer på svenska. Dock i exempel 21 preciserar informanten inte om hen menar att hen vill kommunicera med svenskar eller med finlandssvenskar. Det går alltså inte att vara säker på om hen talar om Finlands tvåspråkighet i sitt svar. Det som dock är tydligt är att hen vill kommunicera med svenskspråkiga personer på deras modersmål. I exemplen kommer det fram att informanterna troligen känner någon slags solidaritet och intresse mot den svenskspråkiga befolkningen i Finland. Detta syns, för det första, i att de överhuvudtaget har nämnt Finlands tvåspråkighet som en motiverande faktor i deras svar och, för det andra, att de uttrycker att de vill ha sådana svenskkunskaper att de kan själva förstå svenska och bli förstådda på svenska. Dessa tankar och strävanden går i linje med *den socio-pedagogiska modellen för andraspråksinlärning* där *den integrativa motivationen* spelar en viktig roll. För inläraren som har integrativ motivation är det typiskt att hen har intresse för målspråket, dess kultur och människor som talar språket i fråga (Pietilä 2014; Masgoret & Gardner 2003).

Den integrativa motivationen består av tre olika byggstenar som är motivation, attityder till inlärningssituation och integrativitet. Med integrativitet avses öppenhet för att kunna identifiera sig, åtminstone delvis, med en annan språkgemenskap (Masgoret & Gardner 2003). Särskilt integrativitet går att urskilja ganska tydligt från exemplen där informanterna uttrycker att de vill interagera med svenskspråkiga människor på deras eget språk och inte till exempel på finska eller engelska. Detta kan troligen tolkas så att informanterna vill försöka vara en del av svenskspråkiga personers värld. Informanterna kan antas ha viljan att bidra till att den svenskspråkiga befolkningen i Finland får använda sitt eget språk när de träffar nya människor.

Informanternas vilja att ta hänsyn till den svenskspråkiga befolkningen och att kunna kommunicera med dem på svenska kan också antas hänga ihop med Dörnyeis (2006) motivationsmodell som baserar sig på inlärares jaguppfattning. Om inlärares *idealjag* är sådan som kan något språk är hen också motiverad att lära sig språket. Informanterna vill vara sådana personer som kan kommunicera

och förstå svenska med svenskspråkiga människor vilket motiverar dem att studera svenska i gymnasiet.

5.1.6 Den interna motivationen

I frågeformuläret frågades informanterna vad som motiverar dem att studera svenska och 2 av 49 informanter nämnde att de skulle vilja kunna kommunicera på svenska. Exempel nedan visar hur informanterna uttrycker sin vilja att kunna kommunicera med andra människor på svenska.

Ex. 25. Minua motivoi se, että minulla on suomenruotsalaisia serkkuja joiden kanssa haluaisin pystyä puhumaan ruotsia. [Det som motiverar mig är att jag har finlandssvenska kusiner som jag gärna skulle vilja kunna tala svenska med.]

Ex. 26. Vieraiden kielien osaaminen tuo elämään paljon mahdollisuuksia. Se auttaa työelämässä ja mahdollistaa erilaisten ihmisten kanssa kommunikoinnin. [Att kunna främmande språk ger många möjligheter i livet. Det underlättar i arbetslivet och gör att man kan kommunicera med olika människor.]

I exempel 25 skriver informanten att en faktor som motiverar hen att studera svenska är att hen har finlandssvenska kusiner och hen skulle vilja kunna tala svenska med dem. Detta svar kan tolkas så att informanten har hittat sitt skäl att studera svenska i sitt förhållande med kusiner som informanten vill tala svenska med. Hen känner/söker troligtvis någon form av samhörighet med sina kusiner genom att tala svenska med dem. Man kan alltså påstå att hens motivation att studera svenska härstammar från personliga skäl och därmed kan hens motivation att studera svenska vara ganska stark. Informanten i exempel 26 uttrycker att kunskaper i främmande språk ger många möjligheter i livet och att de underlättar i arbetslivet. Utöver detta tillägger hen att språkkunskaper gör att man kan kommunicera med olika människor. Av detta svar kommer det fram att å ena sidan, ser informanten svenska som ett redskap att nå olika milstolpar i livet såsom fördelar i arbetslivet. Å andra sidan anser hen också att språkkunskaper är värdefulla och att de ger många möjligheter: man kan till exempel kommunicera med olika människor. Av detta får man en bild att hen anser att kunna svenska är värdefullt, hen har viljan att kunna tala svenska med andra människor och det är det som motiverar hen att studera svenska.

Det som informanterna nämner i sina svar hänger ihop med *den interna motivationen*. Tanken med den interna motivationen är att motivationen utgår från inläraren själv och den tycks effektivisera inläringen på grund av att motivationen härstammar från inläraren själv och inte utifrån. Inläraren känner glädje att kunna tala det främmande språket och därför vill hen lära sig det (Pietilä 2014). Man kan anta att denna glädjespekt är latent närvarande särskilt i exempel 25 där informanten berättar att

hen skulle vilja kunna kommunicera på svenska med sina kusiner. Att kommunicera på svenska med sina närmaste ger säkert glädje till informanten när hen lyckas med det.

När informanterna frågades i frågeformuläret vad som motiverar dem att studera svenska, angav 5 av 49 informanter intresset för svenska och språk i allmänhet som en motiverande faktor.

Ex. 27. Tykkään opiskella kieliä ja haluan osata monta kieltä. [Jag tycker om att studera språk och jag vill kunna många språk.]

Ex. 28. Pidän ruotsin kielen osaamista yleissivistävänä ja hyödyllisenä. [Jag tycker att kunna svenska språket är allmänbildande och nyttigt.]

Ex. 29. Paremmaksi tuleminen, kielen käyttäminen tulevaisuudessa ja ylipäätään uuden kielen oppiminen. [Att bli bättre, att kunna använda språket i framtiden och att lära sig ett nytt språk i allmänhet.]

Ex. 30. Uuden kielen oppiminen ja sen myötä maailmankuvan avartuminen. [Att lära sig ett nytt språk och därmed att vidga världsbilden.]

Ex. 31. Tiedän, että kielten osaaminen on tärkeää. [Jag vet att det är viktigt att kunna språk.]

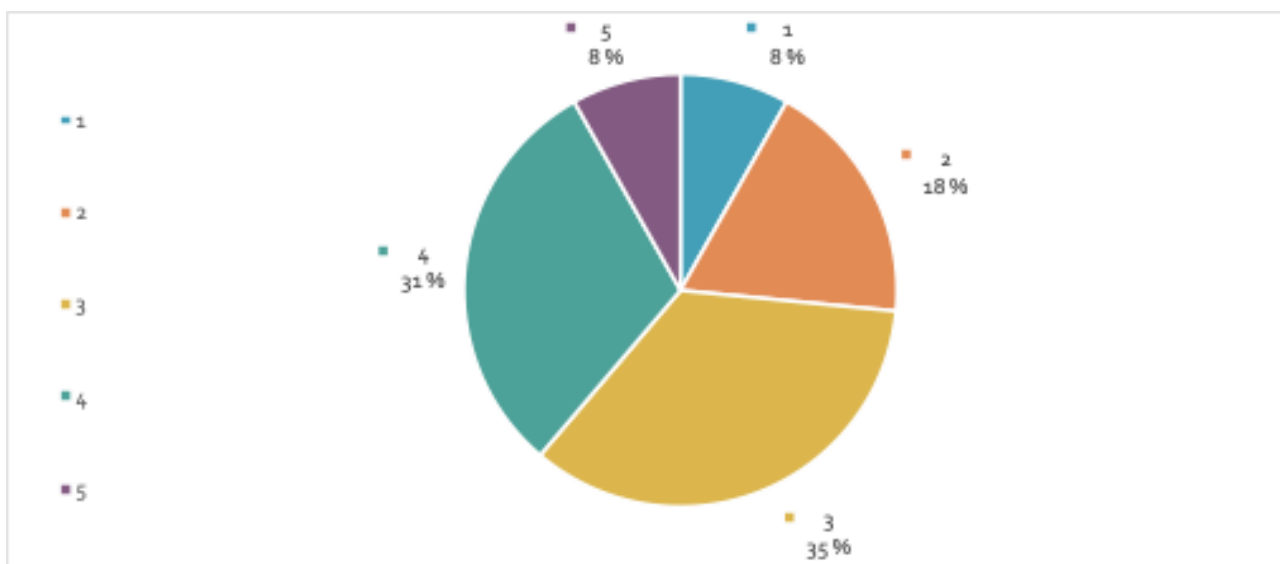
I exempel 27 skriver informanten att hen tycker om att studera språk och att hen vill kunna många språk. Informanten i exempel 28 skriver att hen anser att kunna svenska är allmänbildande och nyttigt. Informanten i exempel 29, för sin del, uttrycker att hen vill bli bättre på svenska, hen vill kunna använda det i framtiden och att hen ser värde i att kunna ett nytt språk. Informanten i exempel 30 skriver att det som motiverar hen är att lära sig ett nytt språk och hen tror att därmed skulle också hens världsbild vidgas. I exempel 31 uttrycker informanten att hen vet att det är viktigt att kunna språk.

Sammanfattningsvis kan konstateras att informanterna uppskattar antingen svenskkunskaper eller språkkunskaper överhuvudtaget då de inkluderar det svenska språket i sina svar. Informanterna anser att kunna svenska och att kunna olika språk är viktigt av olika skäl: att kunna svenska är allmänbildande och det vidgar världsbilden. Informanterna säger antingen att de gillar att studera språk, de vill lära sig ett nytt språk eller att de vill bli bättre på svenska. Av dessa exempel får man en bild av att informanterna är allmänt intresserade av svenska och språk, att de anser att svensk- och språkkunskaper är har egenvärde och att deras motivation att studera svenska härstammar från de själva.

Detta är i linje med *den interna motivationen* där grundtanken är att motivationen att lära sig något härstammar från inläraren själv (Pietilä 2014). Den interna motivationen tycks vara en bra typ av motivation som oftast tar inläraren långt i sin inlärningsprocess: hen får bra inlärningsresultat och motivationen går bättre att upprätthållas därför att inläraren oftast har en ganska klar bild av varför hen lär sig det som hen än lär sig. Informanterna verkar ha ett personligt skäl till varför de studerar svenska: de gillar att lära sig svenska och språk rent allmänt, de vill ha kunskaper i många språk, de vill förbättra sina svenskkunskaper och ytterligare tycker de att svenskkunskaper är allmänbildande och vidgar världsbilder.

Att kunna svenska och olika språk är viktigt för dessa informanter, vilket kan kopplas ihop med motivationsmodellen där *idealjag* spelar en viktig roll (Dörnyei 2006). Idealjag betyder att om inläraren betraktar sig själv som en person som behärskar vissa saker är hen också motiverad att lära sig sakerna i fråga. Vad beträffar informanterna i exemplen 27–31 är det viktigt för dem att kunna svenska och andra språk, vilket gör att de är motiverade att studera svenska och språk överhuvudtaget i gymnasiet.

Utöver fråga 4 i frågeformuläret det vill säga ”vad motiverar dig att studera svenska?”, frågades informanterna också att bedöma sin motivation i skala 1–5. 1 var det lägsta värdet och 5 var det högsta värdet. Figur 1 nedan visar hur informanterna bedömde sin motivation att studera svenska.



Figur 1 Informanternas bedömning av deras motivation att studera svenska i skala 1–5.

Figuren visar att 4 av 49 (8 %) informanter bedömde sin motivation med värde 1 medan 9 av 49 (18 %) informanter bedömde med värde 2. 17 av 49 (35 %) informanter alltså majoriteten bedömde sin motivation med värde 3. 15 av 49 (31 %) informanter bedömde sin motivation med värde 4. 4 av 49 (8 %) informanter bedömde sin motivation med värde 5. Sammanfattningsvis kan konstateras att majoriteten av informanter hade bedömt sin motivation med värde 3. Medeltal för den bedömda motivationen var 3.12. Figuren kan tolkas så att det finns en ganska bred skala av olika bedömningar men ändå ytterligheter (värde 1 och värde 5) har förblivit tämligen små. Mest finns det bedömningar som befinner sig i mitten (värde 3).

5.2 Föreställningar om svenska

Frågeformuläret innehöll en fråga (se bilaga 1) som handlade om vilka föreställningar gymnasiestuderande har om det svenska språket. Frågan syftade till att kartlägga om deras föreställningar är mer positiva eller negativa och följaktligen vad dessa föreställningar berättar om deras motivation att studera svenska. Resultaten visar att informanternas föreställningar om svenska är mycket varierande. Informanterna lyfter fram mycket olika föreställningar i sina svar ända från Finlands tvåspråkighet till mer personliga yttranden om informanternas egna inställning till svenska. Det går att märkas att vissa svar är mer personliga än de andra. Särskilt svaren där informantens negativa föreställning om svenska kommer fram är skrivna ur personligt synvinkel.

I följande avsnitten behandlas det hur föreställningar om det svenska språket skiljer sig mellan olika gymnasiestuderande. Först, i avsnitt 5.2.1 beskrivs svaren där det kommer fram att svenska känns som ett tvång. Därefter, i avsnitt 5.2.2 presenteras svaren som syftar till dåliga svenskkunskaper i Finland. I avsnitt 5.2.3 presenteras svaren som syftar till att svenska är svårt. I avsnitt 5.2.4 beskrivs svaren som behandlar Finlands tvåspråkighet. Därefter, i avsnitt 5.2.5 tas det fram svaren som handlar om negativa föreställningar. I avsnitt 5.2.6 beskrivs svaren som syftar till att gymnasiestuderande har en neutral inställning till svenska. I avsnitt 5.2.7 behandlas det svaren där det kommer fram att svenska är lätt. I avsnitt 5.2.8 för sin del beskrivs svaren som handlar om stereotyper om svenskar. Därefter, i avsnitt 5.2.9 tas det fram svaren där det nämns den starka dialekten och intonationen. Till sist, i avsnitt 5.2.10 beskrivs svaren som har med populärkultur att göra.

Tabell 2 Beskrivningskategorier och underkategorier om gymnasiestuderandes föreställningar om svenska

Huvudkategori	Underkategorier
2. Föreställningar om svenska	2.1 Svenska känns som ett tvång 2.2 Dåliga svenskkunskaper i Finland 2.3 Svenska är svårt 2.4 Finlands tvåspråkighet 2.5 Negativa föreställningar 2.6 Neutral inställning till svenska 2.7 Svenska känns lätt och bra kunskaper 2.8 Stereotypier om svenskar 2.9 Den starka dialekten och intonationen 2.10 Populärkultur

5.2.1 Svenska känns som ett tvång

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana föreställningar det svenska språket väcker (fråga 5). 3 av 49 informanter svarade att de kommer att tänka på tvång. Exemplet 32–34 nedan visar hur informanterna nämner tvång i sina svar.

Ex. 32. Pakollinen oppiminen. [Obligatoriskt lärande/inläring.]

Ex. 33. Pakonomaisuus. [Tvång.]

Ex. 34. Pakko. [Tvång.]

Informanten i exempel 32 skriver kortfattat att det som hen kommer att tänka på är obligatorisk inläring. Informanterna i exemplen 33 och 34 uttrycker också att tvånget är den föreställning som de har om svenska. Sammanfattningsvis kan konstateras att alla informanter nämner tvånget på något sätt i sina svar. Såsom informanter uttrycker är svenska ett obligatoriskt ämne i utbildningen i Finland. Svenskundervisning både i grundskolan och i gymnasiet baserar sig på Finlands grundlag (731/1999). I Finlands grundlag fastställs att Finlands nationalspråk är finska och svenska och därför är det också obligatoriskt att studera svenska i skolan. Att svenska är ett obligatoriskt ämne just i gymnasiet föreskrivs i gymnasielagen (714/2018). Enligt lagen ingår det andra inhemska språket i

gymnasiestudier på samma sätt som till exempel studier i modersmålet och litteratur, matematisk-naturvetenskapliga studier och humanistisk-samhälleliga studier.

Ändå hänger deras svar troligtvis mer ihop med debatten om *tvångssvenska* som har pågått i det finska samhället under många år. Med tvångssvenska avses svenska som ett obligatoriskt ämne i skolan. Att studera svenska är obligatoriskt både i grundskolan, i andra stadiet och i högskoleutbildningen, baserar sig på Finlands grundlag (731/1999). I Finlands grundlag fastställs att Finlands nationalspråk är finska och svenska. Detta betyder att varje medborgare har rätt att använda antingen finska eller svenska när hen sköter sina ärenden hos domstol eller hos myndigheter. Hen har också rätt att få sina expeditioner på finska eller svenska. Den offentliga makten ska tillgodose Finlands finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhälleliga behov på samma grunder. (Finlands grundlag 731/1999.)

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, nämnde 4 av 49 debatten om svenskans ställning i Finland på något sätt.

Ex. 35. Herättää paljon tunteita ihmisten välillä, arvostus. [Väcker mycket känslor mellan människor, uppskattning.]

Ex. 36. Päälimmäiseksi tulee mieleen negatiivissävytteiset kommentit ruotsin kielen opiskelusta ja hyödyllisyydestä. [Det jag tänker på mest är de negativa kommentarerna om att lära sig svenska och dess nytthet.]

Ex. 37. Ruoskaruotsi. [Piskasvenska.]

Ex. 38. Vanhanajan jäännö. [En kvarleva från gamla tider.]

Informanten i exempel 35 uttrycker att hen är medveten om att svenska väcker mycket känslor mellan människor. Informanten i exempel 36 skriver att det som hen tänker på mest är de negativa kommentarerna om att lära sig svenska och dess nytta. Informanten i exempel 37 skriver att det som hen kommer att tänka på är piskasvenska och informanten i exempel 38 skriver att svenska är en kvarleva från gamla tider.

Det verkar vara så att informanterna i exemplen 35 och 36 är medvetna om den diskussion som pågår kring svenskan i det finska samhället. Men åtminstone informantens svar i exempel 35 skulle kunna tolkas så att hen kan själv ha en positiv inställning till svenska. Informanterna i exemplen 37 och 38 verkar ha en tämligen negativ ställning till svenska på basis av deras svar. Informanten i exempel 37

använder ordet *piskasvenska* för att beskriva hens föreställningar om svenska. Det går inte att säga om ordet *piskasvenska* är ett uttryck som hen själv har kommit på eller om det används mer allmänt. Det som dock är sannolikt är att det är ett negativt laddat uttryck och det syftar på diskussion om tvångssvenska. Av informanternas svar i exempel 49 framkommer att hen tycker att svenska är en kvarleva från gamla tider men det som inte kommer fram är att om hen tycker eller inte att svenska borde vara del av det finländska samhället även nuförtiden.

5.2.2 Dåliga svenskkunskaper i Finland

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, svarade 2 av 49 av dem att det som de kommer att tänka på är att svenskkunskaper är dåliga i Finland.

Ex. 39. Ruotsin kielen taito Suomessa on melko huonoa. [Kunskaperna i svenska i Finland är ganska dåliga.]

Ex. 40. Ruotsi kielen taito on huono Suomessa. [Svenskkunskaperna är dåliga i Finland.]

Informanten i exempel 39 skriver att hen har en sådan föreställning att svenskkunskaper i Finland är ganska dåliga. I exempel 40 skriver informanten det samma: hen uttrycker att svenskkunskaper är dåliga i Finland. Informanternas svar går att tolkas så att båda informanter är medvetna om den diskussion som pågår kring finländarnas nedsatta svenskkunskaper och som skrivs också i tidningar med jämna mellanrum. Finländarnas nedsatta svenskkunskaper kommer fram i en färsk utredning som har gjorts på uppdrag av undervisnings- och kulturministeriet. Av utredning framgår att finländarnas svenskkunskaper har försvagats under de senaste 20 åren alltså efter att de obligatoriska proven i det andra inhemska språket i studentexamen avskaffades år 2005. Det har alltså påverkat negativt finländarnas svenskkunskaper att det obligatoriska provet i svenska som det andra inhemska språket avskaffades. Detta syns till exempel i högskolor där många studerande i högskolor har svårigheter med att avlägga svenskstudier och därför måste högskolorna komma på olika slags stödåtgärder för de studerande som har en svag utgångsnivå i svenska. (Undervisnings- och kulturministeriet 2024)

De svaga svenskkunskaperna har märkts också i den grundläggande utbildningen såsom det kommer fram i en utvärdering utförd av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) (2023). NCU utvärderade lärresultaten i B1-svenska i årskurs 9 våren 2022 och fick fram att totalt sett stannade elevernas kunskaper i svenska högst på en försvarlig nivå, vilket motsvarar vitsordet 6. (Nationella

centret för utbildningsutvärdering 2023.) Mot bakgrunden av dessa rapporter och utvärderingar kan det konstateras att det som informanterna skrev om dåliga svenskkunskaper i Finland kan anses vara sant.

5.2.3 Svenska är svårt

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana föreställningar det svenska språket väcker och 6 av 49 informanter uttryckte att svenska är svårt.

Ex. 41. Kielioppi yksinkertaista mutta vaikeampaa lausua/puhua. [Grammatik enkel men svårare att uttala/tala.]

Ex. 42. Haastavaa ja paljon sääntöjä eikä helppoa muistaa. [Utmanande och många regler och inte lätt att komma ihåg.]

Ex. 43. Oudot sanajärjestykset ja sanojen suvut. [Konstiga ordföljder och genus.]

Ex. 44. Vaikeaa ja sellainen kieli missä ei ole hirveästi adjektiiveja. [Svårt och ett sådant språk där det inte finns så många adjektiv.]

Informanten i exempel 41 skriver att hen kommer att tänka på att grammatiken är enkel men svenska är svårare att uttala och tala. Informanten i exempel 42 för sin del skriver att svenska är utmanande och att det finns många regler som inte är lätta att komma ihåg. I exempel 43 uttrycker informanten att i svenska finns konstiga ordföljder och genus. Informanten i exempel 44 uttrycker att svenska är svår och att det inte finns många adjektiv.

Det som alla exempel har gemensamt är att i varje exempel nämner informanter att det finns något svårt delområde i språket. Vilket det än är varierar mellan svaren. De svåra delområden som nämns är grammatik, uttal, muntliga kunskaper, ordföljder och genus. Också brist på adjektiv nämns i exempel 44. Det går att förstå att svenska kan kännas svårt för en finstalande studerande eftersom i svenska finns det annorlunda grammatiska strukturer och striktare ordföljder än i finska. I det svenska språket har varje substantiv ett genus till skillnad från finska och till och med sättet att uttala ord är inte lika förutsägbar som i finska. För att en studerande skulle bli motiverad, måste hen uppleva att det studerade studieinnehållet är viktigt för hen men också att det går i linje med hens egen kapacitet och kompetens så att de är tillräckligt utmanande. Det studerade studieinnehållet får nämligen inte vara för utmanande eftersom då är det möjligt att studerande vill inte studera det (Hartikainen 2003). I informanternas fall kan det vara så att de upplever att studieinnehållet i svenska i gymnasiet är för utmanande för dem vilket påverkar studiemotivationen negativt.

5.2.4 Finlands tvåspråkighet

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana föreställningar det svenska språket väcker och 1 av 49 informanter uttryckte att hen anser att svenska är viktig eftersom det är det andra nationalspråket i Finland.

Ex. 45. Se on sillä tavalla tärkeää, että on suomen toinen virallinen kieli. [Det är viktigt på det sättet att det är det andra officiella språket i Finland.]

I exempel 45 uttrycker informanten att svenska är viktig eftersom det är det andra officiella språket i Finland. Hens svar kommer troligtvis att tolkas på det sättet att hen uppskattar svenska som språk och dess ställning i Finland. Det är möjligt att informanten anser att svenska är ett värde i sig i Finland.

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, nämnde 3 av 49 av dem de svensktalande områden i Finland. Exempelen 46 och 47 nedan visar hur informanterna nämner de finlandssvenska regionerna i Finland.

Ex. 46. Länsi-Suomi tulee mielen, kun siellä kai aika paljon sitä puhutaan. [Västra Finland kommer att tänka på eftersom det förmodligen talas ganska mycket där.]

Ex. 47. Suomenruotsalaiset alueet. [De finlandssvenska regionerna.]

I exemplen 46 skriver informanten att hen kommer att tänka på västra Finland eftersom där talas det svenska. Informanten i exempel 47 skriver att hen kommer att tänka på de finlandssvenska regionerna. Av dessa svar kommer tydligt fram att informanterna förknippar det svenska språket med Finlands tvåspråkighet och de svenskspråkiga områdena.

5.2.5 Negativa föreställningar

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana föreställningar det svenska språket väcker och 4 av 49 informanter uttryckte att de har negativa föreställningar om svenska.

Ex. 48. Suurimmalta osalta negatiivisia ja turhalta tuntuvia mielikuvia. Ajatus ruotsin tarvitsemisesta tulevaisuudessa vaikuttaa hyvin epätodennäköiseltä. Tuntuu kuin opiskelisimme ruotsia vain opiskelua varten. [För det mesta negativa och onödiga föreställningar. Att vi skulle behöva svenska i framtiden känns väldigt osannolikt. Det verkar som om vi studerar svenska bara för att studera.]

Ex. 49. Helpot perusteet, turhahko, tylsä, joskin osittain vaikeaa. [Enkla grunder, onödigt, tråkigt fast delvis svårt.]

Ex. 50. Tylsää, haastavaa, masennus. [Tråkigt, utmanande, depression.]

Ex. 51. Peruskoulussa oli tosi hyviä ja positiivisia mutta lukiossa opettajien takia on negatiivisempia. [I grundskolan var de riktigt bra och positiva, men i gymnasiet är det mer negativt på grund av lärarna.]

Det som framgår av alla exemplen är att alla informanter verkar ha på något sätt negativa föreställningar om svenska. Informanterna i exemplen 48 och 49 beskriver att svenska är onyttigt, tråkigt och svårt. Informanten i exempel 48 tillägger att hen inte tror att de kommer att ha nytta av svenska i framtiden och att det känns att de studerar svenska bara för att studera. Informanterna i exemplen 49 och 50 tar också fram att svenska är utmanande. Informanten i exempel 51 skriver att hens föreställningar om svenska har förändrats: i grundskolan väckte svenska bra föreställningar men nu i gymnasiet är de mer negativa på grund av lärare.

Av alla svar framgår att informanterna förhåller sig tämligen negativt till svenska, vilket syftar på att de har negativa attityder mot språket. Enligt Gardner och Lambert (1972) kan negativa attityder mot målspråket påverka inlärarens motivation att lära sig språket. På basis av svaren kan antas att informanternas språkattityd mot svenska är tämligen negativ. Med språkattityd avses individens sätt att förhålla sig till olika språk, dess former och talare. Individen reagerar till språklig stimulus på ett visst sätt, oftast antingen positivt eller negativt. Det som informanten i exempel 51 skriver är intressant med tanke på den förändring som har skett i hens föreställningar om svenska mellan grundskolan och gymnasiet. Om man tänker på hur attityder uppstår, brukar man tänka att de uppstår i interaktion med andra människor. Ibland händer det att attityder förändras beroende av den information som riktas till individen. (Mustila 1990.) Vad beträffar informanten i exempel 53 verkar det vara så att hens attityder mot svenska har förändrats så att nu i gymnasiet har hen mer negativa föreställningar om svenska på grund av lärare, som hen uttrycker det. Detta visar hur det är möjligt att attityder förändras antingen till mer positivt eller mer negativt av olika skäl. Här kan man också upptäcka den vikt som lärare har i inlärares inlärningsprocess och motivation (Pietilä 2014; Bärlund 2010; Dörnyei & Ushioda 2021).

5.2.6 Neutral inställning till svenska

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana föreställningar det svenska språket väcker och 3 av 49 informanter uttryckte att de förhåller sig neutralt till svenska.

Ex. 52. En itse tykkää ruotsin kielestä tai sen opiskelusta, mutta ei minulla mitään sitä vastaan ole. [Själv tycker jag inte om det svenska språket eller att lära mig det, men jag har inget emot det.]

Ex. 53. Peruskieli mitä opiskellaan koulussa. [Det är ett grundläggande språk som man lär sig i skolan.]

Ex. 54. Minulle ei tule mitään merkillisiä mielikuvia. Se on vain kieli, jota pitää opiskella. [Jag har inga speciella föreställningar. Det är bara ett språk som man måste lära sig.]

I exempel 52 skriver informanten att hen inte har ingenting emot svenska även om hen inte själv tycker om svenska eller att studera det. Informanten i exempel 53 uttrycker att svenska är ett grundläggande språk som man lär sig i skolan. Informanten i exempel 54 skriver att det bara är ett språk som man måste lära sig och att hen inte har några speciella föreställningar om det. Såsom det går att märkasi svaren, är informanternas inställning till svenska tämligen neutral. Det verkar vara så att de inte har någonting emot det utan de förhåller sig neutrala. Med tanke på att attityder styr individens handlingar och att inlärares språkattityd påverkar hens språkinlärningsprocess, kan de också ha nytta av att de inte har så pass starka eller åtminstone negativa attityder mot svenska (Mustila 1990).

5.2.7 Svenska känns lätt och bra svenskkunskaper

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker svarade 2 av 49 informanter att för dem känns svenska lätt.

Ex. 55. Että sen opiskelu olisi helpompaa kuin englannin opiskelu. [Att det skulle vara lättare att lära sig än engelska.]

Ex. 56. Naapurimaan kieli, jota itse osaa puhua ymmärrettävällä tavalla. [Språket i grannlandet som jag själv kan tala på ett förståeligt sätt.]

Informanten i exempel 55 skriver att hen har en föreställning att det skulle vara lättare att lära sig svenska än engelska. Informanten i exempel 56 för sin del skriver att svenska är språket i grannland och att det är ett språk som hen kan tala på ett förståeligt sätt. Det som kommer fram av båda exempel är att informanterna upplever att svenska är lätt för dem. Informanten i exempel 56 uttrycker att hen kan tala svenska på ett förståeligt sätt, vilket också tyder på att hen troligtvis har bra kunskaper i

svenska. Det kan vara så att dessa studerande har haft bra inlärningsupplevelser i svenska och lyckanden, vilket har påverkat positivt deras språkattityder (Linnarud 1993).

5.2.8 Stereotypier om svenskar

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, svarade 3 av 49 informanter något som har med stereotypier om svenskar att göra.

Ex. 57. Lähinnä "riikinruotsin" aksentti, koska se on niin söpö. Iloisuus ja hammashymy. [Framför allt den rikssvenska dialekten, eftersom den är så söt. Gladlynthet och tandleende.]

Ex. 58. Monarkia, homoseksuaalisuus, valkoiset hiukset. Ruotsin kieli on myös pakollinen kaikille Suomessa, josta en pidä, vaikka opiskelisin sitä itse joka tapauksessa. [Monarki, homosexualitet, vitt hår. Svenska är också obligatoriskt för alla i Finland, vilket jag inte tycker om, även om jag själv skulle studera det ändå.]

Ex. 59. Kansainvälisyys, korkeasti koulutetut ihmiset, helppous. [Internationalitet, högutbildade människor, lätthet.]

Informanten i exempel 57 skriver att det som hen kommer att tänka på att den rikssvenska dialekten. Hen tillägger att också gladlynthet och tandleende. Informanten i exempel 58 skriver att det som hen kommer att tänka på är monarki, homosexualitet, vita hår och att det är obligatoriskt att studera svenska i Finland. I exempel 59 skriver informanten att internationalitet, högutbildade människor och lätthet är de attribut som hen kommer att tänka på om svenska nämns. Informanternas svar går att tolkas på det sättet att de kommer att tänka på den ganska stereotypa bilden av Sverige och svenskar med blont hår, gladlynthet och positivitet vilket för sin del har med attityder att göra. Attityder underlättar individen att förstå den värld hen lever i och de också strukturerar och förenklar sinnesförmimmelser. (Mustila 1990) Det kan sägas att särskilt informantens svar i exempel 58 har med dessa förenklade sinnesförmimmelser att göra. Deras svar hänger också ihop med tanken om språkattityd när individen omfattar någons slags attityd mot språket och/eller dess talare (Mustila 1990).

5.2.9 Den starka dialekten och intonation

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, nämnde 3 av 49 informanter den starka dialekten och intonationen.

Ex. 60. Kuulostaa usein vähäsen liioittelevalta ja yltiöpositiiviselta natiivin suusta. [Det låter ofta lite överdrivet och överdrivet positivt när det kommer från en nativtalare.]

Ex. 61. (---) vahva aksentti (---). [En stark accent.]

Ex. 62. Sanojen ääntäminen eri tavalla kuin se kirjoitetaan. [Att uttala ord på ett annat sätt än vad de stavas.]

Informanten i exempel 60 skriver att hen har en föreställning att svenska låter lite överdrivet och överdrivet positivt när en infödd talare talar svenska. Informanten i exempel 61 skriver att hen kommer att tänka på en stark dialekt. Informanten i exempel 62 för sin del skriver att hen kommer att tänka på att ord uttalas på ett annat sätt än vad de stavas. Det som alla exempel har gemensamt är att alla informanter har lyft fram hur svenska låter. De beskriver att svenska låter lite överdrivet, talare har en stark accent och att ord uttalas på ett annat sätt än vad de stavas. Informanterna i exemplen 60 och 61 nämner att svenska låter överdrivet positivt och att det finns en stark dialekt när nativa talar svenska. Det som ändå inte kommer fram av deras svar är om de menar den rikssvenska varianten eller den finlandssvenska varianten i sina svar eller om de hänvisar till en viss dialekt utan de talar bara om någon dialekt. I ljuset av deras svar och de egenskaper som de nämner är det möjligt att de menar den rikssvenska dialekten. Informanterna har tydligt lagt märke till dialekter, intonationen och uttalsregler som man lär sig i svenskstudier i gymnasiet. Om kultur och språklig mångfald föreskrivs i grunderna för gymnasiets läroplan (2019). En av svenskundervisningens övergripande mål är att den förbättrar studerandes mångspråkig kompetens som innefattar också förståelsen av olika dialekter och språkets register. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2019, 126.)

5.2.10 Populärkultur

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana föreställningar det svenska språket väcker hos dem, nämnde 6 av 49 informanter att de kommer att tänka på olika populärkulturella produkter, såsom serier och böcker.

Ex. 63. Solsidan- sarja. [Serien Solsidan.]

Ex. 64. Ruotsin kieliset sarjat (---). [Svenskspråkiga serier.]

Ex. 65. Miika Nousiainen kirja Vadelmavene pakolainen. [Miika Nousiainens bok Hallonbåtsflyktingen.]

Informanten i exempel 63 nämner tv-serien Solsidan som hen kommer att tänka på. Informanten i exempel 64 nämner svenskspråkiga serier. I exempel 65 skriver informanten att hen kommer att tänka på Hallonbåtsflyktingen. Det som alla exempel har gemensamt är att informanterna nämner någon produkt i populärkulturen som de kommer att tänka på när de tänker det svenska språket. Detta visar

att informanterna är medvetna om hurdant svenskspråkigt material det finns och det är också möjligt att de själv har konsumerat dessa serier och böcker som de nämner i sina svar. Det kan också betraktas som ett tecken på intresse för det svenska språket att informanterna nämner populärkulturella produkter av alla föreställningar som gymnasiestuderande kan ha. Om det nu är fråga om deras intresse för det svenska språket, kan svaren återspegla deras motivation att studera svenska och därmed också deras språkattityd mot svenska (Pietilä 2014; Kalaja 1999). Med andra ord, om de har intresse för det svenska språket är det sannolikt att deras motivation att studera svenska är också bra och att de förhåller sig positivt till svenska.

5.3 Känslor kring att studera svenska

Frågeformuläret innehöll en fråga (fråga 6, se bilaga 1) om hurdana känslor väcker att studera svenska. Frågan syftade till att kartlägga hurdana känslor gymnasiestuderande förknippar med att studera svenska och följaktligen vad dessa faktorer berättar om deras motivation att studera svenska. Resultaten visar att informanterna har antingen positiva, negativa eller neutrala eller varierande känslor vad beträffar att studera svenska.

I följande avsnitten behandlas på vilket sätt gymnasiestuderande beskriver sina känslor kring att studera svenska i gymnasiet. Först, i avsnitt 5.3.1 beskrivs svaren där det kommer fram att informanterna har positiva känslor kring att studera svenska. Därefter, i avsnitt 5.3.2 presenteras svaren som syftar till att informanterna har negativa känslor kring att studera svenska. Till sist, i avsnitt 5.3.3 presenteras svaren som visar att informanterna har neutrala eller varierande känslor kring att studera svenska.

Tabell 3 Beskrivningskategorier och underkategorier om gymnasiestuderandes känslor kring att studera svenska

Huvudkategori	Underkategorier
3. Känslor kring att studera svenska	3.1 Positiva känslor 3.2 Negativa känslor 3.3 Neutrala eller varierande känslor

5.3.1 Positiva känslor

I frågeformuläret frågades informanterna hurdana känslor det väcker hos dem att studera svenska i gymnasiet. 16 av 49 informanter svarade att hos dem väcker det positiva känslor. Exempelen nedan visar hur informanterna uttrycker sina positiva känslor mot svenskstudier på lite olika sätt.

Ex. 66. Tärkeyden tunne, arvostus, joskus hankalaa. [Känslan av viktighet, uppskattning, ibland svårt.]

Ex. 67. Se on helppoa ja hauskaa kuten muutkin kielet, sen opiskelu on rentoa mukavan opettajan opettamana. [Det är enkelt och roligt som vilket annat språk som helst, det är lättsamt att lära sig det med en trevlig lärare.]

Ex. 68. Iloa, uteliaisuutta, kiinnostusta. [Glädje, nyfikenhet, intresse.]

Ex. 69. Aluksi se oli kieli mitä oli pakko opiskella koulussa, mutta nykyään se on ihan kivaa. [Först var det ett språk som man var tvungen att lära sig i skolan men nu är det ganska roligt.]

Ex. 70. Yleensä ruotsin kielen opiskelu on mukavaa. [Mestadels är det roligt att lära sig svenska.]

Informanten i exempel 66 uttrycker att hen känner känslan av viktighet och uppskattning när hen tänker på svenskstudier. Hen tillägger att ibland är det också svårt. I exempel 67 skriver informanten att svenska är enkelt och roligt som vilket annat språk som helst. Hen tillägger att med en trevlig lärare är det lättsamt att studera svenska. Informanten i exempel 68 skriver att hen känner glädje, nyfikenhet och intresse för svenska. Informanten i exempel 69 för sin del skriver att svenska var först ett språk som man var tvungen att lära sig i skolan men nu är det ganska roligt. Det som går att märkas i hens svar är att hens inställning till svenska har förändrats. Detta går i linje med Mustilas (1990) tankar att attityder kan ändras på basis av den kunskap som riktas till individen. Till exempel individens närmaste såsom vänner och familj kan påverka hens attityder om ett fenomen. Till sist, i exempel 70 uttrycker informanten att mestadels är det roligt att lära sig svenska. Det som framgår av alla exempel är att informanterna har positiva föreställningar om svenska – det kan alltså sägas att de har en positiv språkattityd. Med språkattityd anses individens sätt att förhålla sig till olika språk, dess former och dess talare (Piippo 2016; Kalaja 1999). Informanterna i exempel 67 och 70 uttrycker att de tycker om att studera svenska och till och med lärares roll som en del av den behagliga inlärningsprocessen nämns, vilket syftar på att informanterna troligtvis har haft positiva inlärningsupplevelser. Positiva inlärningsupplevelser, känslan av att ha kompetens och lyckanden bidrar till att inlärares attityd mot språket är bra (Linnarud 1993).

5.3.2 Negativa känslor

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana känslor det väcker hos dem att studera svenska i gymnasiet, svarade 22 av 49 informanter att de känner negativa känslor kring att studera svenska. Av exemplen nedan framgår hur informanterna uttrycker sina negativa känslor kring svenskstudier på lite olika sätt sinsemellan.

Ex. 71. Masennus, suru, inho. [Depression, sorg, avsky.]

Ex. 72. Nykyään turhautumista ja ärtymystä. [Nuförtiden frustration och irritation.]

Ex. 73. Tekee mieli viskata pöytä ulos ikkunasta. [Jag känner för att kasta ut bordet genom fönstret.]

Ex. 74. Ahdistusta, koska lukiossa ruotsin opiskelussa tulee kiire sisäistää kaikki vaadittava tieto. [Ångest, eftersom i studier i svenska i gymnasiet har det brådska att anamma all den kunskap som krävs.]

Ex. 75. Väsymystä ja ärsyyntymistä. Mielestäni aine ei ole kokonaan turha, mutta en usko sen silti olevan 5 pakollisen kurssin arvoinen. Minua siis ärsyttää ajatus siitä, että joudun käyttämään aikaani lukiossa 5 kokonaisen ruotsin kurssin opiskeluun kun olisin voinut sinä aikaa lukea aineita jotka minua kiinnostavat tai tulevaisuudessa hyödyttävät enemmän. [Trötthet och irritation. Jag tycker inte att det är helt onyttigt men jag tycker ändå inte att det är värt 5 obligatoriska kurser. Så jag är irriterad över tanken att behöva ägna mig tid i gymnasiet att avlägga 5 hela kurser i svenska när jag kunde ha ägnat den tiden åt att studera ämnen som intresserar mig eller som jag kommer att ha mer nytta av i framtiden.]

I exempel 71 skriver informanten att svenskstudier väcker känslor av depression, sorg och avsky hos hen. Informanten i exempel 72 för sin del uttrycker att nuförtiden känner hen frustration och irritation. Informanten i exempel 73 skriver att hen känner för att kasta ut bordet genom fönstret när hen tänker på att studera svenska. I exempel 74 uttrycker informanten att hen känner ångest eftersom i gymnasiet har det brådska att anamma studieinnehåll i svenska. Det kommer tydligt fram att hen känner igen tidspressen som kan framträda i gymnasiestudier. Tidspressen nämns också i kommande avsnitt 5.4.2 nedan. Informanten i exempel 75 uttrycker att hen känner trötthet och irritation. Hen tillägger att hen inte tycker att svenska är helt onyttigt men hen tycker ändå inte att det är värt 5 obligatoriska kurser. Hen skulle vilja hellre ägna samma tid åt att studera något annat ämne som hen är mer intresserad av och kommer att ha nytta av i framtiden.

Av exemplen kommer fram att informanterna känner tämligen negativa känslor mot att studera svenska. Det går att märka i deras ordval att de tydligt inte tycker om att studera svenska men det kommer inte fram varför de inte tycker om det, åtminstone inte i exemplen 71–73. Informanter i exemplen 74 och 75 nog motiverar varför de känner ångest och irritation. Informanten i exempel 74 motiverar sitt svar med tidspress som kan vara närvarande i gymnasiet medan informanten i exempel

75 motiverar att svenska tar för mycket tid från andra mer intressanta och nyttigare ämnen. På basis av informanternas svar är det kanske rimligt att konstateras att de har en negativ språkattityd mot svenska. Det som är beaktansvärt särskilt i en negativ språkattityd är att den mest troligtvis påverkar informanternas motivation att lära sig svenska på ett negativt sätt. Inlärares attityd mot målspråket påverkar hans motivation att lära sig språket och det också styr hans handlingar (Gardner & Lambert 1972; Mustila 1990). Informanten i exempel 74 uttrycker att i gymnasiet har hen inte tillräckligt med tid att anamma allt nytt studieinnehåll i svenska, vilket troligtvis förklarar åtminstone delvis varför hen har en negativ attityd mot svenska. Inlärningsupplevelsens behaglighet eller likaså obehaglighet kan påverka inlärares attityd mot språk (Linnarud 1993). Om informanten känner att hen inte hinner att anamma studieinnehåll i svenska, vilket för sin del kan påverka hans kompetens i svenska är det sannolikt att allt detta påverkar också hans attityd mot svenska så att den är negativ.

5.3.3 Neutrala eller varierande känslor

När informanterna frågades i frågeformuläret hurdana känslor det väcker hos dem att studera svenska i gymnasiet, svarade 10 av 49 informanter att de känner antingen neutrala eller varierande känslor kring att studera svenska.

Ex. 76. Välillä vaikeaa, välillä myös palkitsevaa. [Ibland svårt, ibland givande.]

Ex. 77. Joskus epätoivoa mutta joskus onnistumisen tunteita. [Ibland förtvivlan men ibland känslan av att ha lyckats.]

Ex. 78. Neutraaleita. Välillä on helppoa ja välillä vaikeeta [sic] mutta usein ei mitään kummallisempia tunteita. [Neutrala. Ibland är det lätt och ibland är det svårt men ofta finns det inga speciella känslor.]

Ex. 79. Iloisuutta, että ymmärsin jotain ja ärtyisyyttä. [Glädjen att jag förstod något och irritation.]

Informanten i exempel 76 uttrycker att svenskstudier är ibland svåra och ibland givande. Informanten i exempel 77 för sin del skriver att hen känner känslan av förtvivlan men ibland också känslan av att ha lyckats. I exempel 78 skriver att hen känner neutrala känslor. Hen tillägger att ibland är det lätt och ibland är det svårt med ofta finns det inga speciella känslor. Informanten i exempel 79 uttrycker att hen känner glädje att hen förstod någonting och också irritation.

Det som alla exempel har gemensamt är att i alla av dem nämns det motstridiga känslor: informanterna uttrycker att å ena sidan är svenskstudier lätta och å andra sidan också svåra, ibland kan de känna förtvivlan och ibland känner de att de har lyckats med någonting. Informanternas svar

syftar på att de känner både känslan av att lyckas och av att misslyckas. Dessa motsatta känslor kan orsaka att informanternas attityd mot svenska och därmed motivation vacklar och varierar. Å andra sidan är det vanligt för motivation har en dynamisk natur (Pietilä 2014; Dörnyei & Ushioda 2021).

5.4 Inlärningssvårigheter

Frågeformuläret innehöll en fråga (se bilaga 1) som handlade om gymnasiestuderandes eventuella inlärningssvårigheter och dess påverkan till deras svenskinläring. Frågan syftade till att kartlägga om gymnasiestuderande har inlärningssvårigheter som kunde påverka deras motivation att studera svenska. Resultaten visar att några informanter har inlärningssvårigheter som informanterna själv anser påverka deras svenskinläring. Ändå större delen av informanterna svarade att de inte har några inlärningssvårigheter. Majoriteten av informanter svarade att de inte har inlärningssvårigheter (12 av 27). I denna fråga lät 22 informanter bli att svara på frågan vilket gör att sammanlagt 27 informanter svarade på denna fråga. Utöver detta hade 8 av 27 informanter markerat ett streck i sitt svar vilket troligtvis kan tolkas så att de inte har några inlärningssvårigheter.

I följande avsnitten behandlas gymnasiestuderandes utlåtanden av deras eventuella inlärningssvårigheter och om dess eventuella påverkan till studerandes svenskinläring . Först, i avsnitt 5.4.1 beskrivs svaren där det kommer fram att gymnasiestuderande inte har inlärningssvårigheter. Därefter, i avsnitt 5.4.2 presenteras svaren som syftar till att gymnasiestuderande har inlärningssvårigheter.

Tabell 4 Beskrivningskategorier och underkategorier om gymnasiestuderandes uppfattningar om deras inlärningssvårigheter

Huvudkategori	Underkategorier
4. Inlärningssvårigheter	4.1 Inga inlärningssvårigheter 4.2 Inlärningssvårigheter beträffar

5.4.1 Inga inlärningssvårigheter

I frågeformuläret frågades informanterna på vilket sätt inlärningssvårigheter påverkar gymnasiestuderandes svenskinläring ifall de har inlärningssvårigheter. 12 av 27 informanter svarade att de inte har några inlärningssvårigheter. Utöver detta hade 8 av 27 informanter markerat ett streck i sitt svar vilket går troligtvis att tolkas på det sättet att inte heller de har några inlärningssvårigheter. Sammanlagt bara 27 av 49 informanter svarade på frågan vilket betyder att 22 informanter inte svarade. Att 22 informanter lät bli att svara på frågan kan förmodligen tolkas så att de inte hade några inlärningssvårigheter.

Ex. 80. Minulla ei ole oppimisvaikeuksia, jotka vaikuttaisivat ruotsin oppimiseen. [Jag har inga inlärningssvårigheter som skulle påverka svenskinläring.]

I exempel 80 uttrycker informanten att hen inte har inlärningssvårigheter som skulle påverka svenskinläring. I allmänhet var detta det allra vanligaste svaret bland informanternas svar på denna fråga i frågeformuläret. Det fanns 22 informanter som inte alls svarade på denna fråga vilket betyder att bara 27 informanter svarade på frågan. 12 av dessa 27 informanter svarade att de inte har inlärningssvårigheter och 8 av 27 informanter hade markerat ett streck i sitt svar vilket troligen syftar på att de inte har inlärningssvårigheter. Ursprungligen var hypotesen att gymnasiestuderande skulle ha mer inlärningssvårigheter som skulle påverka deras svenskinläring vilket för sin del skulle påverka deras motivation att studera svenska. Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att gymnasiestuderande hade mindre inlärningssvårigheter som kunde påverka studerandes svenskinläring än vad jag hade tänkt mig förut.

5.4.2 Inlärningssvårigheter beträffar

När informanterna frågades i frågeformuläret på vilket sätt inlärningssvårigheter påverkar gymnasiestuderandes svenskinläring ifall de har inlärningssvårigheter, svarade 6 av 27 informanter att de har någon typ av inlärningssvårigheter som påverkar deras svenskinläring. Exempelen nedan demonstrerar hur informanterna beskriver på olika sätt hur deras inlärningssvårigheter påverkar svenskinläring.

Ex. 81. ADHD:ni vuoksi minun on haastavaa harjoitella ruotsia itsenäisesti. [På grund av ADHD är det svårt för mig att öva svenska självständigt.]

Ex. 82. Uusien sanojen opiskelu on vaikeaa, koska niitä on niin paljon. [Det är svårt att lära sig nya ord, eftersom de är så många.]

Ex. 83. En opi nopeasti ja koulun tahti on nopeampi, mitä tarvitsisin. [Jag lär mig inte snabbt och tempot i skolan är snabbare än vad jag behöver att det var.]

I exempel 81 uttrycker informanten att för hen är det svårt att öva svenska självständigt på grund av ADHD. Enligt Penttilä et al. (2011) de centrala symtomen vid ADHD det vill säga ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet samt svårigheter med de exekutiva funktionerna kan försvåra inlärares presterande i skolan. På basis av det som informanten i exempel 81 säger att hen har det svårt att öva svenska självständigt kan det vara att det handlar just om svårigheter med de exekutiva funktionerna. I exempel 82 för sin del skriver informanten att det är svårt att lära sig nya ord eftersom de är så många. Informanten i exempel 83 uttrycker att hen inte lär sig snabbt och tempot i gymnasiet är lite för snabbt för hen. Det som exemplen 82 och 83 kan tyckas ha gemensamt är att i båda exempel är det fråga om höga krav som gymnasiestuderande antas anpassa sig i. I exempel 82 kommer höga krav fram i form av att det kommer mycket nytt ordförråd under studieavsnitt i svenska som studerande borde lära sig i en viss tid när studieavsnitt pågår. I exempel 83 kommer höga krav fram i form av tempot: i studieavsnitt i svenska studerar man mycket nya studieinnehåll under en period som tar ungefär 38 arbetsdagar. I medier skrivs det om allt högre krav och press som allt yngre studerande möter redan i gymnasiet. Höga krav och press kan orsaka stress som för sin del kan leda till studieutmattning. Om studerande upplever missnöje och oro för sina egna prestationer i gymnasiet kan det vara kopplat till studieutmattning. (Tuominen et al. 2022.)

5.5 Behov av stöd

Frågeformuläret innehöll en fråga (se bilaga 1) där det frågades hur svensklärare skulle kunna stödja gymnasiestuderandes svenskinläring. Frågan syftade till att kartlägga vilken typ av stöd gymnasiestuderande skulle behöva från svensklärarna. Resultaten visar att gymnasiestuderande förväntar sig väldigt olika saker av svensklärare. Av resultaten framgår att majoriteten av studerande inte behöver något särskilt stöd av lärare utan det som studerande behöver mer är kopplade till lärares beteende, lektioners innehåll och undervisningens kvalitet.

I följande avsnitten behandlas gymnasiestuderandes tankar om hurdan stöd de skulle behöva från svensklärare. Först, i avsnitt 5.5.1 beskrivs svaren där det kommer fram att lärares sätt att möta sina studerande är viktigt för informanter. Därefter, i avsnitt 5.5.2 presenteras svaren som handlar om svenskundervisningens egenskaper och i avsnitt 5.5.3 behandlas svaren där det kommer fram att informanter är nöjda med det nuvarande stödet som de får. I avsnitt 5.5.4 presenteras svaren där det kommer fram att informanter skulle vilja ha tillgång till svenskspråkigt material. Till sist, i avsnitt 5.5.5 presenteras svaren som handlar om att stöda svagare studerande.

Tabell 5 Beskrivningskategorier och underkategorier om gymnasiestuderandes uppfattningar om behov av stöd

Huvudkategori	Underkategorier
5. Behov av stöd	5.1 Lärares sätt att möta sina studerande 5.2 Bra och varierande svenskundervisning 5.3 Det nuvarande stödet räcker 5.4 Tillgång till svenskspråkigt material 5.5 Att stöda svagare studerande

5.5.1 Lärares sätt att möta sina studerande

I frågeformuläret frågades informanterna hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring. 17 av 49 informanter uttryckte att svensklärares positiva och uppmuntrande sätt att bemöta sina studerande skulle vara viktigt för dem. Exempel nedan visar hur informanterna uttrycker vikten av sättet hur svensklärare bemöter sina studerande.

Ex. 84. Ihan vaan mukavalla käytöksellä ja kehumisella. [Bara med ett trevligt beteende och med att berömma.]

Ex. 85. Mukavalla ja kannustavalla asenteella. [Med en trevlig och stödjande attityd.]

Ex. 86. Olla kivempia.. ja ehkä tukee enemmän myös niitä kenellä on oppimisvaikeuksia. [Vara trevligare.. och kanske också stödja mer de som har inläringssvårigheter.]

Ex. 87. Opettajan oma positiivinen asenne ruotsin kielen opetusta kohtaan, sillä opiskelijat paljon peilaavat omaa toimintaansa ja asennettaan auktoriteettiin. Asenteen ollessa kohdillaan myös oppiminenkin on antoisempaa. [Lärares egen positiva inställning till svenskundervisning eftersom studerande i hög grad speglar sitt eget beteende och inställning till auktoriteter. När attityden är som den skall, är också inläringen mer givande.]

Ex. 88. Kannustaa ja neuvoa. [Uppmuntra och råda.]

I exempel 84 skriver informanten att svensklärare skulle kunna stöda studerande genom ett trevligt beteende och genom att berömma studerande. Informanten i exempel 85 uttrycker att lärares trevliga och stödjande attityd är viktigt för hen. Informant i exempel 86 för sin del skriver att svensklärare skulle kunna vara trevligare och att de kanske borde stöda mer de som har inläringssvårigheter.

Informanten i exempel 87 uttrycker att det är viktigt att svenskläraren har en positiv inställning till att undervisa svenska eftersom studerande speglar sitt eget beteende och inställning till auktoriteter. Enligt informanten i exempel 88 är det viktigt att svenskläraren uppmuntrar och ger råd.

Det som kommer mest och starkast fram i dessa svar är att studerande önskar att svenskläraren skulle vara trevlig och uppmuntrande mot sina studerande. Det är viktigt för informanterna att svenskläraren förhåller sig positivt till sina studerande och uppmuntrar och stödjer de studerande som har svårigheter med svenska. Informanten i exempel 87 lyfter fram att svensklärares egen inställning till svenska spelar en stor roll för hen är en förebild för sina studerande som återspeglar sin inställning till lärare. Det som hen kanske menar är att om lärarens inställning till svenska är negativ kan inte heller studerandenas inställning bli bra. Sammanfattningsvis önskar sig dessa informanter mest emotionellt stöd av sin svensklärare och för dem är det viktigt att de bemötas på ett uppmuntrande och empatiskt sätt. Informanternas önskan om lärares uppmuntrande och trevliga beteende är begripligt mot bakgrunden av teorilitteraturen om lärares roll i språkundervisning. Lärares sätt att vara i klassrummet, att tala och ge positiv feedback har en positiv inflytande på studerande och det ökar deras motivation (Dewaele & MacIntyre 2016). Också Pietilä (2014) framhäver lärares roll som motiverare och därför är det viktigt att läraren fäster uppmärksamhet på hens sätt att kommunicera och vara i kontakt med sina studerande för att vara uppmuntrande, positiv och respekterande.

5.5.2 Bra och varierande svenskundervisning

När informanterna frågades i frågeformuläret hur svensklärare skulle kunna stödja studerandes svenskinlärning, svarade 8 av 49 informanter att svensklärare skulle kunna använda varierande undervisningsmetoder på sina lektioner. Exempelen 89–93 visar hur informanter uttrycker sin vilja att ha olika undervisningsmetoder på svensklektioner.

Ex. 89. Tekemällä erilaisia kiinnostavia tehtäviä esimerkiksi pelejä, kuten Kahootteja. [Genom att göra olika intressanta övningar, till exempel spel som Kahooter.]

Ex. 90. Tehdä opiskelusta mielenkiintoisempaa vaihtelevilla tehtävillä (esim. Kahoot). [Göra inlärningen mer intressant med varierande uppgifter (t.ex. Kahoot)]

Ex. 91. He voisivat keksiä eri leikkejä joiden avulla opetella sanoja yms. [De skulle kunna hitta på olika lekar för att lära sig ord osv.]

Ex. 92. Erilaisia opetustekniikoita, esim pelejä jne. [Olika undervisningsmetoder, t.ex. spel osv.]

Ex. 93. Tarjota erilaisia oppimistapoja. [Erbjuda olika sätt att lära sig.]

Informanten i exempel 89 skriver att för hen skulle det vara viktigt att svensklärare skulle göra intressanta övningar till exempel Kahooter för sina studerande. Informanten i exempel 90 uttrycker att svensklärare skulle kunna göra inläringen mer intressant med varierande uppgifter. I exempel 91 skriver informanten att hen skulle önska att svensklärare hittade på olika lekar för att lära sig ord. Informanten i exempel 92 för sin del nämner olika undervisningstekniker till exempel spel. I exempel 93 uttrycker informanten att hen skulle önska att svenskläraren erbjöd olika sätt att lära sig.

Det som kommer fram i alla exempel är att informanterna verkar ha behov av att ha olika och varierande svensklektioner. Vissa informanter efterlyser också spel såsom Kahoot. Informanternas vilja att lära sig språk genom att spela Kahoot eller olika språkinläringsspel på nätet kan kopplas till multimodal pedagogik. Med multimodal pedagogik avses att man drar nytta av olika medier och arbetssätt i undervisning. Man använder medier för att stöda och synliggöra inläring. Till exempel olika webbsidor, Quizlet, Padlet och olika applikationer kan användas som medier och inlärningsmiljöer i multimodal pedagogik. (Markkanen 2022.) Det som är fördelen med multimodal pedagogik är att avsikten är att med hjälp av multimodala övningar och aktiviteter strävar man efter att studerande blir aktiva deltagare i sin egen inlärningsprocess och att de får mångsidigare sätt att jobba på lektioner. Sådana miljöer och medier som traditionellt sett betraktas vara en del av fritid tas med i undervisningen så att studerande skulle vänja sig vid att använda språket utanför skolan. (Markkanen 2022.)

I bästa fall kan multimodal pedagogik påverka inlärningsprocessen positivt eftersom den kan öka studerandes intresse till språket, motivation och självstyrd inläring. Markkanen (2022) poängterar ändå att studerande som har en stark förmåga till självstyrd inläring och som kan använda språket på fritiden har störst nytta av multimodal pedagogik av alla studerande. Det kan vara att informanterna är intresserade av olika spel och Kahoot just därför att de är vana vid att spela olika mobilspel och använda olika medier på fritiden. Överhuvudtaget är det förståeligt att informanterna efterlyser mångsidighet och varierande övningar på svensklektioner eftersom studerande kan ha olika behov för övningar och lektionsaktiviteter och de kan anse att övningar inte fungerar för deras bäst.

I frågeformuläret frågades informanterna hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring. 5 av 49 informanter uttryckte att de skulle önska sig för roliga och underhållande lektioner.

Ex. 94. Yrittämällä tehdä siitä haus Kempaa. [Genom att försöka göra det roligare.]

Ex. 95. Tekemällä siitä haus Kempaa ja viihdyttävämpää. [Genom att göra det roligare och mer underhållande.]

Ex. 96. Tekemällä siitä hauskaa oman ikäluokan opiskelijoilleen. [Genom att göra det roligt för studerande i deras egen åldersgrupp.]

Ex. 97. Motivoida opiskelijoita ja tehdä opiskelusta mielenkiintoista ja innostavaa. [Motivera studerande och göra inläringen intressant och inspirerande.]

Av exemplen framgår att informanterna anser att svensklärare skulle kunna stöda studerande genom att hålla roliga och underhållande svensklektioner. Informanten i exempel 96 lyfter fram en ny synvinkel om att svenskläraren borde ta hänsyn till studerandes åldersgrupp och göra undervisningen rolig för dem. Informanten i exempel 97 för sin del framhäver att svenskläraren borde kunna motivera sina studerande. Lärares påverkan till inlärares motivation att lära sig språk är verkligen något som behöver beaktas även om motivation i grund och botten kommer från inlärares själv. Lärare har en viss roll i bildning av inlärares motivation: de kan påverka inlärares motivation till exempel genom att skapa en behaglig stämning på lektionen. En bra stämning på lektionen gör att inlärare känner lättare glädje när hen lär sig språk. (Dewaele & MacIntyre 2016.) Det går inte att veta vad informanterna avser med att svensklektion är rolig för det är subjektivt men Dewaele och MacIntyre (2016) framhäver vikten av valfrihet. Med detta avser dem att inlärare får välja i vissa ramar vad och hur de gör på lektioner.

I frågeformuläret frågades informanterna hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring. 5 av 49 informanter uttryckte att de skulle önska sig för att svenskundervisning skulle vara av bra kvalitet.

Ex. 98. Opettamalla hyvin ja selkeästi. [Genom att undervisa på ett bra och tydligt sätt.]

Ex. 99. Olemalla hyviä opettamaan ja käsittelemällä aiheita hyvin suunnittelun kirjan kautta. Leikit ja muut sellaiset voi jättää pois, ne kuluttavat liikaa aikaa, eikä niistä opi tarpeeksi verrattuna niihin kuluneeseen aikaan. [Genom att vara bra på att undervisa och genom att behandla teman med en bra lärobok. Spel och liknande kan utelämnas, de tar upp för mycket tid och man lär sig inte tillräckligt mycket jämfört med den tid som läggs på dem.]

Ex. 100. Opettaa enemmän. [Undervisa mer.]

Ex. 101. Opettaa hyvin. [Undervisa bra.]

Ex. 102. Selittämällä esim. kielioppiasiat selkeästi ja perusteellisesti (---). [Genom att förklara t.ex. grammatiksaker på ett tydligt och grundligt sätt.]

Informanten i exempel 98 uttrycker att det är viktigt att svensklärare undervisar på ett bra och tydligt sätt. Informanten i exempel 99 uttrycker det samma men tillägger att hen föredrar att behandla teman med en bra lärobok i stället för att spela olika spel och leka på lektionen. Informanterna i exempel 100 och 101 uttrycker att svensklärare skulle kunna undervisa mer och bra. Informanten i exempel 102 för sin del skriver att svensklärare skulle kunna förklara grammatikstoff tydligt och grundligt. Sammanfattningsvis skulle sägas att för alla informanter är det viktigt att svensklärare satsar på att undervisa bra, tydligt och grundligt. Informanterna upplever att det bästa sättet som svensklärare kan hjälpa och stöda dem är att se till att själva undervisningen är av bra kvalitet. Det skulle kanske konstateras att det som de önskar sig är inte mycket begärt utan undervisningens kvalitet är det man utgår ifrån i undervisning. Därför är det viktigt att svensklärare skulle veta till exempel om det är någonting som blev oklart för studerande och om de skulle göra någonting annorlunda och bättre enligt studerande.

5.5.3 Det nuvarande stödet räcker

I frågeformuläret frågades informanterna hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring. 2 av 49 informanter uttryckte att inläring börjar från studerande själv. Exempelen 103–104 nedan visar hur informanterna uttrycker att de anser att de själv är ansvariga för sin svenskinläring.

Ex. 103. Opettamalla. Motivaatio yms. lähtee kuitenkin opiskelijasta itsestään.
[Genom att undervisa. Motivationen osv. börjar i alla fall med studerande själv.]

Ex. 104. Mielestäni menemällä samalla tavalla kuin nyt sillä oma ruotsin opiskeluni on vain kiinni minusta. Ehkä muut opettajat voisivat antaa vähemmän läksyä, että minulla olisi aikaa ja energiaa paneutua ja oppia jotain ihan uutta. [Jag tycker att genom att fortsätta på samma sätt som nu för mina egna studier i svenska är bara upp till mig. Kanske kunde de andra lärarna ge mindre läxor så att jag får tid och ork att lägga ner och lära mig något helt nytt.]

Informanten i exempel 103 uttrycker att svensklärare kan stöda hen bara genom att undervisa. Hen tillägger att motivation kommer från studerande själv. Informanten i exempel 104 skriver för sin del att hen anser att svensklärare kunde fortsätta på samma sätt som nu eftersom hen tycker att hens svenskstudier bara är upp till hen själv. Hen tillägger ändå att andra lärare kunde ge mindre läxor så att hen skulle ha tid och ork att lära sig något nytt.

Det som kommer fram av båda exempel är att informanterna tar ansvar för sitt eget lärande och de tycker att det inte finns så mycket som lärare kan göra för att stöda dem utan fortsätta på samma sätt som tidigare. De har inte mycket krav till svensklärare utan de vill bara att läraren gör det som är hens jobb det vill säga att undervisa. Det är möjligt att få en sådan bild av informanterna att de är tämligen självständiga och självstyrda inlärare. Utöver detta är de förmodligen ganska nöjda med den undervisning som de får av sina svensklärare eftersom de inte hade några specifika önskan om stöd för svensklärare. Exemplet 103 och 104 är ett bra exempel på det att det finns många olika typer av inlärare och varje inlärare är individ: vissa individer behöver mer hjälp i sina studier än andra och vissa är mer självständiga som inte behöver så mycket hjälp och stöd av läraren.

När informanterna frågades i frågeformuläret hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring, svarade 2 av 49 informanter att de inte behöver stöd av svensklärare och att de är nöjda med den stöd som de redan får. Exempelen nedan visar hur informanterna uttrycker på lite olika sätt att de inte behöver stöd av svensklärare.

Ex. 105. Mielestäni tällä hetkellä oleva opetustapa on hyvä, eikä muutoksia jotka tukisivat opiskeluani entistä enemmän ole. [Jag tycker att det sätt att undervisa som finns nu är bra och det finns inga förändringar som skulle stödja mina studier ännu mer.]

Ex. 106. Eivät oikein mitenkään. [Inte riktigt på något sätt.]

Informanten i exempel 105 skriver att hen upplever att det sätt att undervisa som finns nu är bra för hen och att det stöder hen tillräckligt vilket gör att hen inte behöver några förändringar. Informanten i 108 för sin del uttrycker kortfattat att svensklärare inte riktigt på något sätt skulle kunna stöda hens svenskinläring. Exempelen går att tolkas så att båda informanter upplever att de inte behöver mer stöd av svensklärare. Särskilt informanten i exempel 106 uttrycker att hen är nöjd med det sätt som hens svensklärare undervisar och på grund av det behöver hen inte mer stöd. Man kan alltså säga att den stöd som svensklärare redan ger möter med informantens behov av stöd. Informanten i 106 för sin del preciserar inte varför hen anser att svensklärare inte skulle kunna stöda hen. Det är möjligt att skälet är till exempel att hen upplever att hen redan får tillräckligt med stöd eller att hen inte vill ta emot stöd av sin svensklärare. Det som ändå kan anses som en bra sak är att informanter i exemplen 105 och 106 känner igen att de inte behöver stöd av läraren och de är nöjda med det. Det kan antas vara skadligare för informanter om de inte vågade be för stöd av sin svensklärare även om de upplevde att de skulle behöva det.

5.5.4 Rekommendationer av svenskspråkigt material

I frågeformuläret frågades informanterna hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring. 5 av 49 informanter svarade att de skulle vilja ha mer tillgång till svenskspråkigt material. Exempelen nedan visar hur informanterna uttrycker sin vilja att öva svenska genom svenskspråkigt material.

Ex. 107. Antamalla konkreettisia vinkkejä ruotsin kielen kehittämisen tueksi, esimerkiksi antaisivat vinkkejä hyödyllisistä nettisivuista tai helppolukuisista kirjoista. [Genom att ge konkreta tips för att kunna utveckla sinasvenskkunskaper, till exempel de skulle tipsa om nyttiga webbsidor eller lättlästa böcker.]

Ex. 108. (---) esimerkiki [sic] läksynä voisi olla muutama kieliopin tehtävä ja vaikka jakso sarjaa, joka on ruotsinkielinen. [Till exempel som hemläxa kunde man ha några grammatikövningar och till exempel ett avsnitt av någon svenskspråkig serie.]

Ex. 109. (---) kannustaa harjoittelemaan ruotsia jollakin kivalla tavalla vapaa-ajallakin (esim. leffat, sarjat, kirjat...). [Uppmuntra studerande att träna svenska på något roligt sätt också på fritiden (till exempel filmer, serier, böcker...)]

Ex. 110. Enemmän jotain missä kuulee ruotsia. [Mer något där man kan höra svenska.]

Ex. 111. (---) kertomalla mistä voi löytää ruotsinkielistä sisältöä esim. mediassa. [Genom att berätta var man kan hitta svenskspråkigt innehåll t.ex. i medier.]

I exempel 107 skriver informanten att hen anser att svensklärare skulle kunna ge konkreta tips för att studerande kunde förbättra sina svenskkunskaper. Hen tillägger att dessa tips kunde handla om till exempel nyttiga webbsidor eller lättlästa böcker på svenska. I exempel 108 uttrycker informanten att enligt hen en bra hemläxa skulle kunna vara några grammatikövningar och ett avsnitt av någon svenskspråkig serie. Informanten i exempel 109 skriver att svensklärare skulle kunna uppmuntra studerande att öva svenska på något roligt sätt också på fritiden. Informanten i exempel 110 för sin del uttrycker att hen skulle vilja ha mer material där man kan höra svenska. I exempel 111 skriver informanten att svensklärare skulle kunna berätta var man kan hitta svenskspråkigt innehåll till exempel i medier. Av exemplen 107–111 framgår att informanterna skulle vilja öva svenska med hjälp av svenskspråkigt material men att de inte vet vad det skulle kunna vara och vart man kan hitta svenskspråkigt material. Det kommer tydligt fram att de skulle vilja att deras svensklärare skulle ge dem tips om ett bra svenskspråkigt material.

Informanternas vilja att få tips till svenskspråkigt material hänger ihop med diskussion om *autentiska läromedel*. Det finns två olika definitioner av autentiska läromedel. Den ena definitionen definierar autentiskt läromedel som ett läromedel som är språkligt autentiskt och används tillsammans vid sidan

av lärobok. Att någonting är språkligt autentiskt betyder för sin del att det är fråga om en text som är producerad av en nativtalande, den är äkta och i sin ursprungliga form. (Bärlund 2010.) Med andra ord är det fråga om sådant autentiskt material som är inte avsedd för att vara läromaterial men som ändå används så. Just det material som informanterna nämner i sina svar, det vill säga webbsidor, böcker, serier och filmer är bra exempel på material som kan användas som autentiskt läromedel. I den andra definitionen skiftar synvinkeln från autentiskt läromedel till autentiskt inläring där tanken är att när inläraren får jobba med sådana texter som hen intresserar sig för ökar hans motivation att studera målspråket. Utöver detta, vidgas hans ordförråd och han lär sig att kommunicera i verkliga situationer. (Bärlund 2010.) Det går att anta att informanterna troligtvis skulle ha nytta av autentiskt läromedel eftersom de är intresserade av det svenskspråkiga materialet redan från första början. Det går troligtvis att framhävas att det skulle vara viktigt att svensklärare i sådana här fall tog sina studerandes vilja för autentiskt läromedel på allvar och berättade för dem om hur och var de kan hitta lämpligt svenskspråkigt material för att öva svenska också på fritiden.

Det som karakteriserar autentisk inläring är att man tar ”den riktiga världen” med sig in i klassrummet och man hjälper inläraren att hitta praktisk betydelse till saken man håller på att lära sig. (Bärlund 2010) I informanternas fall skulle detta betyda att de skulle märka att deras svenskkunskaper möjliggör att de kan till exempel läsa svenskspråkiga nyheter och böcker, titta på svenskspråkiga serier och filmer samt lyssna på svenskspråkig musik. Det skulle liksom konkretisera det att det svenska språket också existerar utanför klassrummet: det är inte bara något språk som man studerar i gymnasiet för nöjes skull.

5.5.5 Att stödja svagare studerande

När informanterna frågades i frågeformuläret hur svensklärare skulle kunna stöda studerandes svenskinläring, uttryckte 3 av 49 informanter att de skulle ha nytta av att svensklärare stödde svagare studerande.

Ex. 112. Tukiopetusta joskus. [Ibland stödundervisning.]

Ex. 113. Pienemmät ryhmät per kurssi. [Mindre grupper per kurs.]

Ex. 114. Heikompienkin oppilaiden jonkinlaisten vahvuuksien esiintuominen ja niistä palkitseminen. Helposti heikot oppilaat kielissä jäävät tyhjän päälle, sillä epäonnistumisia tulee toisten perään. [Lyfta fram och belöna även svagare studerandes starka sidor. Det är lätt hänt att svaga studerande i språk lämnas tomhänta, när misslyckanden följer på varandra.]

I exempel 112 uttrycker informanten att hen skulle vilja ha stödundervisning ibland. Informanten i exempel 113 för sin del skriver att hen skulle ha fördel om det fanns mindre grupper per studieavsnitt. Informanten i exempel 114 uttrycker att det skulle vara viktigt att svensklärare också skulle ta svagare studerande i beaktande genom att lyfta fram och belöna deras starka sidor. Hen uttrycker att det kan lätt hända så att svaga studerande i språk lämnas tomhänta därför att det blir misslyckanden efter varandra.

Informanterna i exempel 112–114 efterlyser mer stöd av svensklärare och att det är viktigt att ta sådana studerande i beaktande som har svårigheter i svenska. Informanternas yttranden i exemplen 112 och 113 går troligtvis att tolkas så att de skulle vilja ha mer individuell uppmärksamhet så att svenskläraren skulle ha mer resurser att ge till enskilda studerande. Stödundervisning är ett bra exempel på mer individuell undervisning eftersom i bästa fall kan hen få stödundervisning utan att andra studerande är med i stödundervisningen. Det lönar sig att ta i beaktande att utbildningsordnare är förpliktad att erbjuda stöd för studerande i gymnasiet. Gymnasiestuderande har rätt att få stöd oberoende av vad studerandes inlärningssvårigheter beror på (Utbildningsstyrelsen uå). Informanten i exempel 113 uttrycker att det borde vara mindre grupper per kurs. Hen preciserar inte varför hen önskar sig för dem men det är möjligt att hen anser att svensklärare skulle kunna ha mer tid att hjälpa de studerande som behöver mer hjälp om grupper var mindre. Sedan flera år har det skrivits i tidningar om att gruppstorlekar på olika studieavsnitt i gymnasiet har blivit allt större vilket har olika negativa följd effekter. En av dessa följder kan anses vara att läraren inte har så bra möjligheter att stöda alla studerande som behöver det om det finns för många studerande i en grupp.

Informanten i exempel 114 lyfter fram att svensklärare borde fästa mer uppmärksamhet vid svagare studerande: lyfta fram deras starka sidor och uppmuntra dem. Hen skriver i sitt svar att det som kan hända är att svaga studerande i språk lämnas tomhänta, när det ena misslyckandet avlöser det andra. Detta går troligtvis att tolkas så att hen anser att lärares stöd och uppmuntran är särskilt viktigt för svagare studerande därför att de är själv mycket medvetna om deras svårigheter och misslyckanden. Detta är en viktig poäng med tanke på hur många lärare kan påverka sina studerande genom sitt beteende och ord. Allt från lärares sätt att vara i klassrummet, hens uppmuntran och positiva ord mot studerande samt en bra stämning kan ha en positiv verkan hos studerande (Dewaele & MacIntyre 2016).

6 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna pro gradu-avhandling var att kartlägga gymnasiestuderandes motivation att studera svenska i gymnasiet. Undersökningens målgrupp bestod av gymnasiestuderande från olika gymnasier i Birkaland. Som materialinsamlingsmetod användes frågeformulär som nådde gymnasiestuderande genom sina svensklärare. Forskningsmaterialet består av svaren på frågeformuläret av 49 gymnasiestuderande. Forskningsmaterialet samlades in i april–maj 2024. Jag närmade det valda temat i undersökningen med hjälp av följande fyra forskningsfrågor: 1. Vilken typ av motivation har gymnasiestuderande att studera svenska? 2. Hurdana föreställningar väcker det svenska språket hos gymnasiestuderande? 3. Hurdana känslor väcker att studera svenska hos gymnasiestuderande? 4. Enligt gymnasiestuderande, på vilket sätt kunde svensklärare stöda gymnasiestuderande i deras svenskstudier?

Målet med den första forskningsfrågan var att utreda de olika typer av motivation som gymnasiestuderande kan ha gällande att studera svenska. Mina resultat visar att gymnasiestuderande har olika typer av motivation vad beträffar språkinläring. Ändå går det att säga att majoriteten av studerande kan anses vara motiverade att studera svenska. Sammanfattningsvis kan det sägas att största delen av studerande är motiverade att studera svenska av något yttre skäl, till exempel på grund av framtiden eller studentskrivningar. Det finns bara några gymnasiestuderande som är amotiverade det vill säga att de inte har motivation att studera svenska. Utöver detta finns det gymnasiestuderande vars motivation att studera svenska kan antas härstamma inifrån. Till exempel eget intresse för svenska och möjligheter att kommunicera med sina närmaste var faktorer som motiverade vissa gymnasiestuderande. Det finns också gymnasiestuderande vars motivation att studera svenska kan antas komma utifrån eftersom de vill uppnå någonting genom svenskkunskaper. Till exempel tvång, studentskrivningar och framtida arbetsliv var faktorer som motiverade dessa gymnasiestuderande. Enligt det medeltal för motivation som jag fått som resultat av gymnasiestuderandes egen bedömning, kan det konstateras dessa gymnasiestuderandes motivation att studera svenska är minst nöjaktig. Resultaten kan antas vara lite svagare än i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) studie. De beskriver att enligt deras resultat ville de flesta gymnasiestuderande lära sig svenska. Vad beträffar Juurakko-Paavolas (2012) studie där hon utredde svenskkunskaper och inlärningsmotivation på olika skolnivåer, kan det antas att hennes resultat är mer nära de resultat som jag fick gällande gymnasiestuderandes motivation. Hen fick fram att grundskoleelevers motivation var tämligen varierande: det fanns elever som tyckte att svenska var nyttigt och elever som hade en mer negativ ställning till svenska.

Med den andra forskningsfrågan ville jag kartlägga hurdana föreställningar gymnasiestuderande förknippar med det svenska språket. Resultaten visar att informanternas föreställningar om svenska är mycket varierande. Informanterna lyfter fram mycket olika föreställningar i sina svar såsom till exempel att svenska är ett tvång, att det är antingen svårt eller lätt, Finlands tvåspråkighet, stereotyper om svenskar och populärkultur. Det går att märkas att vissa svar är mer personliga än de andra. Särskilt svaren där informantens negativa föreställning om svenska kommer fram är skrivna ur personlig synvinkel och innehåller känsloladdat språkbruk. Det finns också vissa föreställningar som gymnasiestuderande skriver mer neutralt och objektivt om såsom när de nämner populärkulturen, neutral inställning till svenska och att svenska känns lätt.

Målet med den tredje forskningsfrågan var att kartlägga hur gymnasiestuderande förhåller sig till att studera svenska. Det som framgår av mina resultat är gymnasiestuderandes känslor kring att studera svenska kan delas in i tre olika kategorier: positiva känslor, negativa känslor och neutrala eller varierande känslor. Resultaten visar att ändå största delen av informanter (22 av 49) uttryckte negativa känslor kring att studera svenska. Å andra sidan skillnaden med de som svarade att de känner positiva känslor inte är så betydande (16 av 49 informanter). Detta resultat verkar inte gå i linje med den resultat som Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) fick i sin studie. I deras studie fick de nämligen fram att de flesta gymnasiestuderande ville lära sig svenska. I mina resultat iformanter som förknippade positiva känslor med att studera svenska nämnde bland annat att svenska är viktig, rolig och att de uppskattar svenska och är nyfikna och intresserade av det. För sin del informanter som förknippade negativa känslor med att studera svenska nämnde bland annat känslor av sorg, avsky, irritation, trötthet och ångest i sina svar. Informanter som förknippade antingen neutrala eller varierande känslor med att studera svenska nämnde bland annat att svenska ibland är svårt och ibland givande och att de känner både känslan av förtvivlan och att ha lyckats.

Med den fjärde forskningsfrågan ville jag kartlägga det eventuella behovet av stöd som gymnasiestuderande önskar att få från svensklärare. Min hypotes var att gymnasiestuderande kan ha olika slags inlärningsvårigheter som de behöver svensklärares stöd för. Därför frågades informanterna i frågeformuläret först (se bilaga 1) om de har inlärningsvårigheter som de upplever att skulle kunna påverka deras svenskinläring. Efter det frågades informanterna i frågeformuläret på vilket sätt de tycker att svensklärare skulle kunna stöda dem i svenskinläring. Resultaten visar att bara några deltagande informanter har inlärningsvårigheter som informanterna själv anser att skulle kunna påverka deras svenskinläring. Majoriteten av informanter svarade att de inte har

inlärningssvårigheter (12 av 27). I denna fråga lät 22 informanter bli att svara på frågan vilket gör att sammanlagt 27 informanter svarade på denna fråga. Utöver detta hade 8 av 27 informanter markerat ett streck i sitt svar vilket troligtvis kan tolkas så att de inte har några inlärningssvårigheter.

Vad beträffar det eventuella behovet av stöd framgår av resultaten att majoriteten av studerande inte behöver stöd för sina inlärningssvårigheter utan de behöver en annan typ av stöd av svensklärare. Största delen av studerande uttrycker att svensklärare skulle kunna stöda dem genom att bemöta sina studerande på ett trevligt och uppmuntrande sätt och att satsa på varierande svenskundervisning och trevliga lektioner. Gymnasiestuderandes behov för lärares uppmuntrande och trevlig kommunikation går i linje med Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) resultat om lärares roll i inlärningsprocessen. Detta hänger ihop med det som skrivs om vikten av en bra lärar-elev-förhållande. (Dewaele & MacIntyre 2016; Dörnyei & Ushioda 2021; Bärlund 2010).

Att så många informanter (17 av 49) nämnde att de skulle önska att svensklärare skulle möta dem på ett trevligt och uppmuntrande sätt är förvånande. Detta resultat får mig att tänka om det är så att svensklärare har en negativ attityd till exempel mot att undervisa svenska och/eller gymnasistuderandes svaga svenskkunskaper eller mot studerande i överlag. Med tanke på en bra lärar-elev-förhållande och den kunskap som vi har om lärares inverkan på studerandes motivation (Bärlund 2010; Dewaele & MacIntyre 2016; Dörnyei & Ushioda 2021) verkar det oroväckande om svenskläre inte möter sina studerande på ett vänligt och uppmuntrande sätt. Å andra sidan är det omöjligt att veta vad informanternas svensklärare har sagt eller gjort så att informanterna upplevde det som otrevligt och ouppmuntrande. Därför skulle det vara intressant att forska svensklärares attityder mot sina studerande i framtiden.

Vissa studerande uttrycker för sin del att de är nöjda med den stöd som de redan nu får och att de känner att de själva har ansvaret för sin svenskinläring. Det finns också studerande (5 av 49) som önskar sig att få tips på svenskspråkigt material som de skulle kunna bekanta sig med på fritiden. Några studerande (3 av 49) nämner att svensklärare skulle kunna stöda mer de svagare studerande.

Jag fick omfattande och mångsidiga svar på alla mina fyra forskningsfrågor såsom det kommer fram i kapitlen 4 och 5. På grund av detta anser jag att jag har lyckats med att uppnå syftet som jag hade i denna pro gradu-avhandling. Trots detta, anser jag att det är viktigt att utvärdera denna pro gradu-avhandling kritiskt ur validitets och reliabilitets synvinklar. Med reliabilitet avser jag studiens pålitlighet och lämplighet till generalisering medan med validitet avser jag hur bra den metod som

jag valde fungerade i denna pro gradu-avhandling. Jag var mestadels nöjd med min metod det vill säga frågeformuläret eftersom med hjälp av det kunde jag få ett bra antal svar av gymnasiestuderande. Det som var dock nackdelen med frågeformuläret var att det var lite svårt att nå informanter via rektorer och svensklärare som jag närmade mig via e-post. En annan nackdel som jag stötte på när jag analyserade informanternas svar var att med frågeformuläret kan man inte ställa följdfrågor till informanten utan att man är tvungen att nöja sig med den information som informanten har gett i sitt svar även om svaret skulle vara till exempel lite otydligt. Trots dessa nackdelar är jag som sagt nöjd med att jag valde frågeformuläret som datainsamlingsmetod eftersom jag kunde till slut få tillräckligt med svar på ett tidseffektivt sätt.

Resultaten i denna pro gradu-avhandling baserar sig på enkätsvar på 49 gymnasiestuderande i Birkaland region. Detta betyder att informantgruppen har varit specifik och begränsad vilket gör att resultaten inte kan generaliseras utanför informantgruppen. Med andra ord berättar resultaten i min pro gradu-avhandling inte hela sanningen om gymnasiestuderandes motivation att studera svenska utan det är mycket möjligt att resultaten kunde variera inom olika kommuner i Finland. Det går också att anta att den eventuella tidspressen att fylla i enkätformuläret på svensklektionen och andra klassrumsförhållanden kan ha påverkat hur gymnasiestuderande har svarat på frågeformuläret. Med detta menar jag att om till exempel svenskläraren har gett för lite tid för sina studerande att svara på frågeformuläret eller om det har varit en rastlös stämning i klassrummet.

Jag anser att också analysmetoden det vill säga kvalitativ innehållsanalys var passande för denna pro gradu-avhandling. De olika typerna av innehållsanalys (se mer i avsnitt 4.3.1) möjliggjorde att jag kunde välja just den rätta typen av innehållsanalys som var lämpad att analysera mitt material. I framtiden skulle man kunna forska detta tema vidare genom att vidga studiens synvinkel: man kunde ha informanter det vill säga gymnasiestuderande från olika delar av Finland så att resultaten inte var så begränsade. Studiens synvinkel skulle kunna vidga också så att man jämförde gymnasiestuderandes och svensklärares upplevelser om studerandes motivation att studera svenska. På basis av informanternas svar att de skulle vilja att svensklärare skulle möta dem på ett trevligt och uppmuntrande sätt skulle det vara intressant att forska svensklärares attityder mot sina studerande i överlag eller mot de svagare studerande.

Litteraturförteckning

Aamulehti (2017). Opettajat huolissaan oppilaiden ruotsin kielen taidosta – ”Alakoulun tunnit ovat yläkoululta pois”. Tillgänglig: <https://www.aamulehti.fi/kotimaa/art-2000007400461.html> [hämtad 16.12.2024]

Budzińska, K. & Majchrzak, O. (2021). *Positive psychology in second and foreign language education*. Cham, Switzerland: Springer. Tillgänglig: <https://web-p-ebSCOhost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI4MDIzODJfX0FO0?sid=59101bfc-e655-462b-8ef8-43cf6f8dd438@redis&vid=0&format=EB&rid=1> [hämtad 16.12.2024]

Bärlund, P. (2010). Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsimassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [hämtad 22.11.2024]

Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*. Vol. 40. P.99–111. Tillgänglig: https://andor.tuni.fi/discovery/fulldisplay?docid=cdi_scopus_primary_2_s2_0_84905540079&context=PC&vid=358FIN_TAMPO:VU1&lang=fi&search_scope=My_inst_and_CI_extended_search&daptor=Primo%20Central&tab=Everything&query=any,contains,amotivation&offset=0 [hämtad 19.11.2024]

Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. (2016). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), pp. 237-274. ISSN 2083- 5205. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/10592/1/Dewaele%26MacIntyre2014.pdf> [hämtad: 4.8.2024]

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. I: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. London: Thames Valley University. Tillgänglig: <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation> [hämtad 18.11.2014]

Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA review*, 19(1), 42-68.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Third edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Tillgänglig: https://andor.tuni.fi/discovery/fulldisplay?docid=alma9911472176305973&context=L&vid=358FIN_TAMPO:VU1&lang=fi&search_scope=My_inst_and_CI_extended_search&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,Teaching%20and%20Researching%20Motivation.&offset=0 [hämtad 18.11.2024]

Finlands grundlag (731/1999). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1999/19990731> [hämtad 10.10.2024]

Gardner, R. C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

Gymnasielag (714/2018). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180714> [hämtad 13.10.2024]

Hamunen M. & Huumo, T. (2020). Luku 1 Kielitaju kielentutkijan työkaluna. I: Luodonpää-Manni, M. m. fl. (red.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–V*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hartikainen, V. (2003). Ruotsin opiskelu ja ruotsinopiskeluolosuhteet eräänä syynä oppilaiden ruotsikielteisyyteen. I: Koskela M. & Pilke, N. (Red.) 2003. *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja nro 61. Jyväskylä, s. 361–381. Tillgänglig: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59898> [hämtad 26.11.2024]

Hiver, P., Al-Hoorie A. H. & Mercer, S. (2021) *Student engagement in the language classroom*. [Online]. Bristol, England ; Multilingual Matters. Tillgänglig: <https://web-p-ebsohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI2ODI0NDdfX0FO0?sid=61ba20c9-842e-4878-a0cb-02d6533f60ec@redis&vid=0&format=EB&rid=1> [hämtad 26.11.2024]

Honko, M., & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. I: Honko, M., & Mustonen, S (Red.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* (1. upplaga ed., pp. 480 sidor). Helsinki: Finn Lectura.

Juurakko-Paavola, T. (2012). Ruotsin kielen osaamisesta ja oppimismotivaatiosta eri kouluasteilla. Kieliverkosto. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40249/ruotsin-kielen-osaamisesta-ja-oppimismotivaatiosta-eri-kouluasteilla.pdf;sequence=1> [hämtad 9.11.2024]

Kalaja, P. (1999). *Kieli ja asenteet*. I: Piirainen-Marsh, A. m. fl. *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Korkman, M. C. B., Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. (2010). Svenska i finska gymnasier. Nordica Helsingensia, nr. 22, vol. 22, Helsingfors univeristet: Helsingfors. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/540c7d1c-3ac5-4a6d-a307-980b9e550dd4/content> [hämtad: 10.11.2024]

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. E-bok. Tampere: Vastapaino. Tillgänglig: https://andor.tuni.fi/discovery/fulldisplay?docid=alma998666654205973&context=L&vid=358FIN_TAMPO:VU1 (hämtad: 20.7.2024)

Kurki, T. (2021). *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL, Svenska nu -verkosto. Tillgänglig: https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/12/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [hämtad 14.10.2024]

Lag om grundläggande utbildning (628/1998). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> [hämtad 10.10.2024]

Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. (2011). Svenska i finska grundskolor. Nordica Helsingensia, nr. 27, vol. 27, Helsingfors universitet, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Nordica, Helsinki. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/7b435709-e7ab-4e49-a6ad-d81e7f3b1f35/content> [hämtad: 9.11.2024]

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Tillgänglig: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517614> [hämtad: 24.11.2024]

Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Läropliktslag (1214/2020). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2020/20201214> [hämtad 13.10.2024]

Lönnroth, H. (2009) Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: Berg, K. m. fl. (red.) *En färd till språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet. Nordisk filologi.

Masgoret A.-M. & Gardner R. C. (2003). *Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. *Language Learning* 53:1, pp. 123–163. Tillgänglig: <https://web-p-ebscohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b3b5e33f-fe8a-4e9c-a43d-cfc758f1514a%40redis> [hämtad 13.10.2024]

Markkanen, M. (2022). Monimediaisuutta kielenopetukseen. *Tempus*, 57(1), 22–23. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/82649/Markkanen_Tempus_2022-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [hämtad 24.10.2024]

Mustila, E. T. (1990). Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.

Nationella centret för utbildningsutvärdering. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Julkaisut 10:2023. Tillgänglig: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1023.pdf [hämtad 13.10.2024]

Penttilä, J., Rintahaka, P. & Kaltiala-Heino, R. (2011). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön merkitys lapsen ja nuoren tulevaisuudelle. Aikakauskirja *Duodecim*. Tillgänglig: <https://www.duodecimlehti.fi/duo99678> [hämtad: 21.11.2024].

Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I: Pietilä, Päivi, Lintunen, Pekka (red.) *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

Piippo, I. (2016). Ideologinen kuva kielestä: I: Piippo, I. m. fl. *Kielen taju : vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. 1st edition. New York: Guilford Publications. Tillgänglig: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4773318> [hämtad 19.11.2024]

Statsrådet 2023. *Undervisningen i B1-svenska utökas i årskurs 7*. Tillgänglig: https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/b1-kielen-opetusta-lisataan-7.-luokalla?languageId=sv_SE [hämtad 13.10.2024]

Suomen virallinen tilasto (SVT): *Opiskelijat ja tutkinnot* [verkkajulkaisu]. Viiteajankohta: 2021. ISSN=1798-7644. Helsinki: Tilastokeskus [hämtad: 19.9.2024].

Tampere uå. *Tutkimuslupa*. Tillgänglig: <https://www.tampere.fi/asioi-kaupungin-kanssa/ohjeet-jaluvat-tutkijoille#tutkimuslupa> [hämtad: 29.7.2024]

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuominen, H., Kuusi, A., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Niemivirta, M. (2022). Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhuvinvointi. *Kasvatus*, 52(2), 209–222. Tillgänglig: <https://journal.fi/kasvatus/article/view/111445/71619> [hämtad: 20.11.2024]

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tillgänglig: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf [hämtad: 6.11.2024].

Undervisnings- och kulturministeriet 2022. *Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma*. Tillgänglig: https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Toisen+kotimaisen+kielen+kehittämisohjelma_FI_minry_FINAL.pdf/5b4f278f-f223-adc5-7894-15a60754e4db?t=1655883747270 [hämtad 10.10.2024]

Undervisnings- och kulturministeriet 2024. *Kunskaperna i svenska språket har försvagats efter att provet upphörde att vara obligatoriskt i studentexamen*. Tillgänglig: https://okm.fi/-/ruotsin-kielen-osaaminen-heikentynyt-kun-pakollisuus-poistui-ylioppilastutkinnosta?languageId=sv_SE [hämtad 25.11.2024]

Utbildningsstyrelsen uå. *Perusopetus*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus> [hämtad 11.10.2024]

Utbildningsstyrelsen 2023. *B1-kieleen yksi tunti lisää 7. luokalle – Opetushallituksen päivittämä perusteluluonnos on nyt lausuttavana*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/b1-kieleen-yksi-tunti-lisaa-7-luokalle-opetushallituksen-paivittama-perusteluluonnos-nyt> [hämtad 12.10.2024]

Utbildningsstyrelsen 2019. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsinki. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019_0.pdf [hämtad 12.10.2024]

Utbildningsstyrelsen 2014. *Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsinki. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [hämtad 13.10.2024]

Utbildningsstyrelsen uå. *Grunderna för gymnasiets läroplan i ett nötskal*. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sve-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan2_0.pdf [hämtad: 13.10.2024].

Utbildningsstyrelsen uå. *Gymnasieutbildning*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/gymnasieutbildning> [hämtad: 13.10.2024].

Utbildningsstyrelsen uå. *Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta> [hämtad: 13.10.2024].

Utbildningsstyrelsen uå. *Stöd för lärandet och specialundervisning i gymnasiet*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/stod-larandet-och-specialundervisning-i-gymnasiet> [hämtad: 24.11.2024].

Vanhatalo, U. & Vehkalahti, K. (2020). Luku 2 Kysely. I: I: Luodonpää-Manni, M. m. fl. (red.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–V*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Tillgänglig: <https://web-p-ebshost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI4NzEzODRfX0FOO?sid=28cf1fd2-c2c0-44c0-9955-ef7fd84499c8@redis&vid=0&format=EB&rid=1> [hämtad 10.10.2024]

Your Europe 2022. Yleinen tietosuoja-asetus. Tillgänglig: https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index_fi.htm [hämtad: 6.11.2024].

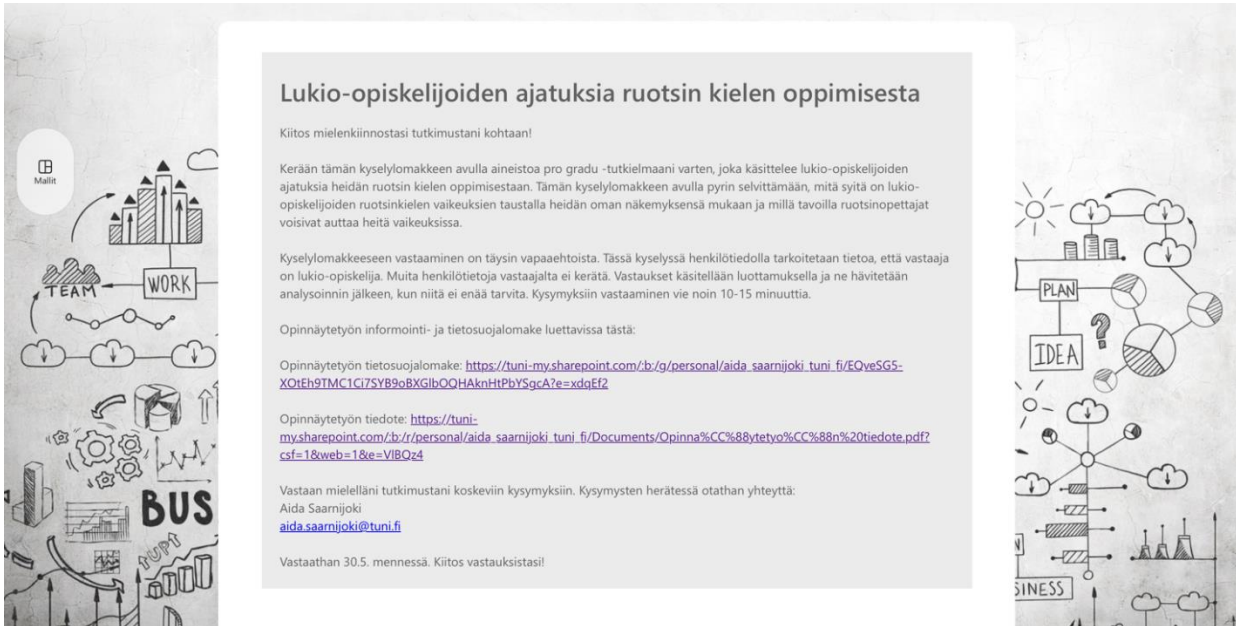
Yle 2024. Tutkimus: Monen yhdeksäsluokkalaisen suullinen ruotsin taito lähes olematon. Tillgänglig: <https://yle.fi/a/74-20091070>. [hämtad: 16.12.2024].

Yliopistoalinnat uå. Todistusvalinnan pisteytykset 2026. Tillgänglig: <https://yliopistoalinnat.fi/todistusvalinnan-pisteytykset-vuodesta-2026> [hämtad: 15.11.2024].

Bilagor

Bilaga 1

Forms-frågeformulär



Lukio-opiskelijoiden ajatuksia ruotsin kielen oppimisesta

Kiitos mielenkiinnostasi tutkimustani kohtaan!

Kerään tämän kyselylomakkeen avulla aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten, joka käsittelee lukio-opiskelijoiden ajatuksia heidän ruotsin kielen oppimisestaan. Tämän kyselylomakkeen avulla pyrin selvittämään, mitä syitä on lukio-opiskelijoiden ruotsinkielen vaikeuksien taustalla heidän oman näkemysensä mukaan ja millä tavoilla ruotsinopettajat voisivat auttaa heitä vaikeuksissa.

Kyselylomakkeeseen vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Tässä kyselyssä henkilötiedolla tarkoitetaan tietoa, että vastaaja on lukio-opiskelija. Muita henkilötietoja vastaajalta ei kerätä. Vastaukset käsitellään luottamuksella ja ne hävitetään analysoinnin jälkeen, kun niitä ei enää tarvita. Kysymyksiin vastaaminen vie noin 10-15 minuuttia.

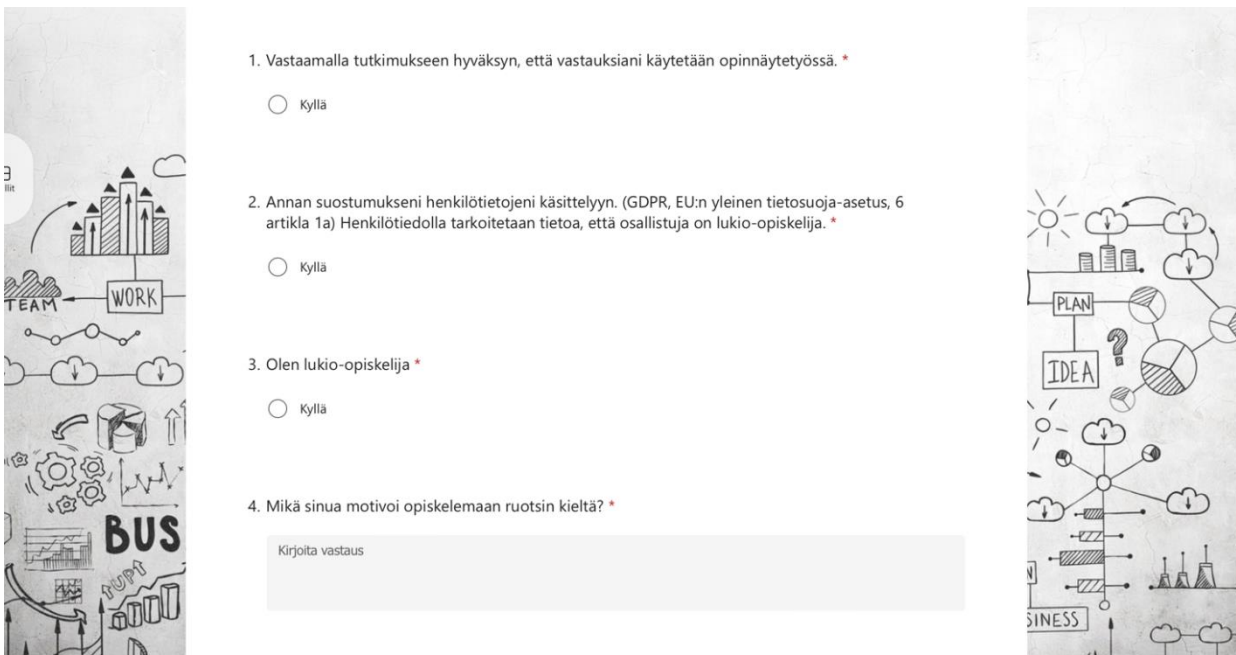
Opinnäytetyön informointi- ja tietosuojalomake luettavissa tästä:

Opinnäytetyön tietosuojalomake: https://tuni-my.sharepoint.com/:b/g/person/aida_saarnijoki_tuni_fi/EQveSG5-XOIEh9TMClCi7SYB9o8XGIlvOQHAKnHtPbYSgcA?e=xdqEP2

Opinnäytetyön tiedote: https://tuni-my.sharepoint.com/:b/tt/person/aida_saarnijoki_tuni_fi/Documents/Opinna%CC%88tetyo%CC%88n%20tiedote.pdf?csf=1&web=1&e=VIBQz4

Vastaa mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin. Kysymysten herätessä otathan yhteyttä:
Aida Saarnijoki
aida.saarnijoki@tuni.fi

Vastaathan 30.5. mennessä. Kiitos vastauksistasi!



1. Vastaamalla tutkimukseen hyväksyn, että vastauksiani käytetään opinnäytetyössä. *

Kyllä

2. Annan suostumukseni henkilötietojeni käsittelyyn. (GDPR, EU:n yleinen tietosuoja-asetus, 6 artikla 1a) Henkilötiedolla tarkoitetaan tietoa, että osallistuja on lukio-opiskelija. *

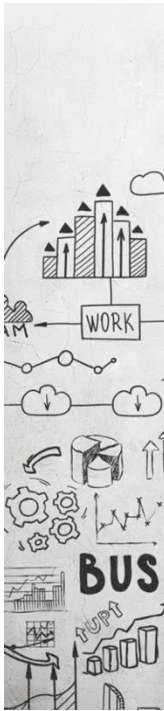
Kyllä

3. Olen lukio-opiskelija *

Kyllä

4. Mikä sinua motivoi opiskelemaan ruotsin kieltä? *

Kirjoita vastaus



5. Mitä mielikuvia sinulle tulee mieleen ruotsin kielestä? *

Kirjoita vastaus

6. Mitä tunteita ruotsin opiskelu sinussa herättää? *

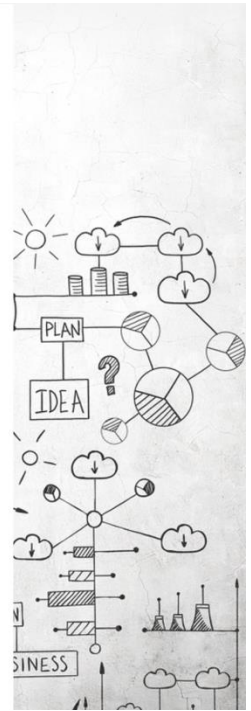
Kirjoita vastaus

7. Kuinka hyväksi/korkeaksi kuvailisit motivaatiosi opiskella ruotsin kieltä koulussa asteikolla 1–5? 1 on matalin ja 5 on korkein. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Jos sinulla on oppimisvaikeuksia, millä tavalla ne vaikuttavat ruotsin oppimiseesi?

Kirjoita vastaus



9. Miten ruotsinopettajat voisivat tukea ruotsin oppimistä? *

Kirjoita vastaus

10. Kiitos! Jos haluat, voit antaa palautetta tai kirjoittaa vapaasti omia ajatuksia.

Kirjoita vastaus

+ Lisää uusi kysymys

