

Om motivation och attityder hos högstadielärover att lära sig svenska
i två finska skolor

Katja Lempiäinen
Tammerfors universitet
Institutionen för språk- och
översättningsvetenskap
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
Augusti 2009

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Katja Lempiäinen:

Om motivation och attityder hos högstadieelever att lära sig svenska i två finska skolor
Pro gradu -tutkielma, 81 s. + liitteet (3)
Syksy 2009

Tutkielman tarkoituksena on kartoittaa yläkoulun oppilaiden motivaatiota ja asenteita ruotsinkielisen opiskelua kohtaan kyselututkimuksen avulla. Tutkielmassa tarkastellaan myös erityisesti oppilaiden käsityksiä ruotsinopettajasta, ja missä määrin opettajan antama palaute vaikuttaa heidän motivaatioonsa. Lisäksi tuloksia täydentää erillinen ruotsin opettajille suunnattu kysely. Oppilaille suunnatun kyselyn analysointi on kuitenkin tutkimuksen pääosassa.

Tutkimusaineisto koostuu kahden eri yläkoulun oppilaista. Molemmista kouluista on mukana yksi seitsemäs ja yksi yhdeksäs luokka. Tutkimuksessa vertaillaan mahdollisia eroja asenteissa ja oppimismotivaatiossa sekä 7. ja 9. luokkalaisten että tyttöjen ja poikien välillä. Opettajakyselyyn vastanneita ruotsinopettajia on yhteensä 12.

Tutkimustote on laadullinen. Oppilaskysely koostuu suurimmaksi osaksi väittämistä, joissa on valmiit vastausvaihtoehdot. Niiden ryhmittelyn taustalla on Dörnyein (1998) luokittelu vieraan kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavista asioista: kieleen, oppijaan ja oppimistilanteeseen liittyvät tekijät. Tutkimustulokset on esitelty diagrammien avulla; jokaisesta väittämästä esitellään yksi diagrammi itse tutkimusosiossa ja loput kaksi liitteessä. Opettajakyselyssä on pääasiassa avoimia kysymyksiä ja lauseiden alkua, joita ruotsinopettajia on pyydetty jatkamaan.

Tutkimustulokset osoittavat selviä eroja sukupuolten välillä. Tytöt suhtautuvat ruotsin opiskeluun positiivisemmin kuin pojat, mutta kun puhutaan myös muista vieraista kielistä, on mielenkiinto suurimmallaan 9. luokkien oppilaiden keskuudessa, erityisesti poikien. Tytöt pitävät myös ruotsin kieltä tärkeämpänä kuin pojat ja heillä on enemmän kontakteja kieleen tiedotusvälineiden kautta kuin pojilla. Oppilaiden integratiivinen orientaatio kielen opiskeluun ei kuitenkaan kaiken kaikkiaan ole kovin korkea.

Oppilaat ovat erittäin instrumentaalisesti motivoituneita; hyvän arvosanan saaminen on tärkeää erityisesti 7. luokan tytöille. Luokan opiskeluympäristöä ja -ilmapiiriä pidetään myös yleisesti ottaen hyvänä, kuitenkin enemmän 7. luokkalaisten keskuudessa. Ruotsinkielen taidon hyödyllisyydestä tulevaisuudessa oppilaat eivät sen sijaan ole kovin varmoja.

Suuri osa oppilaista kokee voivansa vaikuttaa oman opintomenestykseensä, ja tytöt selittävät epäonnistumista kokeessa vähän enemmän kykyjen puutteella kuin pojat. Opettajaa ei epäonnistumisista kuitenkaan syytellä. Ruotsinopettaja on oppilaiden mielestä kannustava ja rohkaiseva kaikkien muiden paitsi 9. luokkalaisten poikien mielestä. Opettajan kehu

vaikuttavat oppilaiden mielestä positiivisesti heidän opiskelumotivaatioonsa, ja suhteellisen suuri osa oppilaista kokee myös saavansa kehuja. Pieni osa 9. luokan pojista kokee saavansa usein moitteita; opettajan moitteiden ei kuitenkaan koeta alentavan kielen opiskelumotivaatiota.

Opettajakyselyn vastausten analysoinnista käy ilmi useita samankaltaisuuksia oppilaskyselyn tulosten kanssa. Ruotsin opettajat eivät allekirjoita väittämää selvistä sukupuoli- ja luokkaeroista liittyen ruotsin kielen opiskelumotivaatioon, vaan korostavat sitä, että eri asiat motivoivat eri ikäisiä oppijoita. Suurimpina motivaatiota alentavina tekijöinä pidetään yleisiä oppimishäiriöitä ja oppilaan lähipiirin ja mm. median välittämiä negatiivisia asenteita. Opettajien mielestä heidän oppilaidensa opiskelumotivaatio on joka tapauksessa melko hyvä.

Opettajat pitävät positiivisen palautteen antamista tärkeänä ja myös oikeasti pohtivat oppilaille antamaansa palautetta ja tilanteita, jolloin kehu ovat paikallaan. He ovat myös aidosti kiinnostuneita opettamistaan asioista, mitä kautta heillä on myös hyvät edellytykset innostaa omia oppilaitaan ruotsin kielen opiskeluun.

Avainsanat: Motivation, attityder, enkätundersökning

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	1
1.1	Tidigare forskning.....	3
1.2	Syfte, material och metod.....	5
2	MOTIVATION OCH INLÄRNING: CENTRALA BEGREPP.....	6
2.1	Vad är motivation?.....	6
2.2	Allmän motivation och situationsmotivation.....	9
2.3	Attityder.....	9
2.4	Inre och yttre motivation.....	10
3	MOTIVATION ATT LÄRA SIG ETT FRÄMMANDE SPRÅK.....	12
3.1	Teorin om målorientering.....	16
3.2	Attributionsforskning och inlärd hjälplöshet.....	17
3.3	Lärarens roll i motivationen.....	19
3.4	Beröm och motivation.....	21
4	ENKÄTUNDERSÖKNINGEN.....	27
4.1	Att beaktas vid genomförandet av en enkätundersökning.....	28
4.2	Enkäten till eleverna.....	30
4.2.1	Språknivån.....	31
4.2.1.1	Integrativ motivation och kontakter med språket	31
4.2.1.2	Svenska språkets vikt och betydelse.....	39
4.2.1.2	Instrumentell motivation.....	43
4.2.2	Nivån på inlärares.....	46
4.2.2.1	Uthållighet i studierna	47
4.2.2.2	Självförtroende och ångest	49
4.2.2.3	Förväntningar om misslyckanden	52
4.2.2.4	Prestationsbehov och fortsatta studier.....	55
4.2.3	Nivån på inläringssituationen.....	58
4.2.3.1	Faktorer som anknyter sig till läraren	59
4.2.3.2	Faktorer som anknyter sig till gruppen.....	68
4.3	Enkäten till lärarna.....	71
5	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV RESULTATEN.....	77

LITTERATUR

BILAGA 1

BILAGA 2

BILAGA 3

1 INLEDNING

Motivationen i svenskinlärningen och attityderna till svenska språket har länge varit debatterade ämnen i Finland. I synnerhet har svenskans obligatoriska ställning i skolvärlden väckt mycket uppmärksamhet i massmedierna. Till följd av min egen erfarenhet som språklärare har jag blivit speciellt intresserad av hur läraren kan påverka och stimulera sina elevers vilja att lära sig svenska. Dessutom är motivation i svenskinlärningen något som också utbildningsstyrelsen är bekymrad över och håller därför på att genomföra ett mångårigt *TOKI-projekt* (med TOKI menas *toinen kotimainen kieli*, det andra inhemska språket). Avsikten med projektet är att förbättra motivationen och intresset för att studera det andra inhemska språket på olika skolnivåer i Finland med huvudvikten på de finskspråkiga. För tillfället finns det 25 pilotkommuner och ca 70 skolor med i projektet.

Dörnyei, Csizér och Németh (2006, 15) hänvisar till "foreign language learning environments" när de talar om inlärningskontexter, där det finns få direkta kontakter till personer som talar det andra språket, och undervisningen och inlärningen huvudsakligen sker via skolan. Detta kontrasteras med "second language learning contexts" där uppnåendet av färdigheterna i språket i fråga åtminstone delvis är förknippat med det rådande samhället. Svenska språkets ställning i Finland som det andra inhemska språket är intressant i och för sig därför att det är möjligt att inte ha några direkta kontakter till svenskspråkiga beroende på t.ex. var man bor. Detta kan exemplifieras med några elever som faktiskt funderade på om de svensktalande eleverna från en vänskola verkligen var finländare. Nära kan ändå vara långt borta.

I samband med riksomfattande undersökningar kring inlärningsresultaten i grundskolan har elevernas attityder till och motivationen att lära sig svenska språket också granskats. I sin artikel *Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun?* samlar Kaija Kärkkäinen ihop forskningsresultaten från 1990 (Peruskoulun arviointi 90 tutkimustulokset) vad det gäller attityderna till svenska språket hos eleverna som går i årskurs 9. I jämförelse med

situationen 1979 visade sig elevernas attityder till svenska språket och inläringen av svenska vara betydligt mer negativa. Det fanns också en klar skillnad mellan könen; flickorna ansåg svenska språket vara viktigare än pojkarna (Kärkkäinen, 1993, 133). Trots det var svenskans placering i en skala angående läroämnets viktighet och nödvändighet så hög som nummer 7 i jämförelse med alla andra läroämnen. Till följd av detta kan den slutsatsen dras att även om eleverna hade negativa attityder till att läsa svenska i skolan, ansåg de språket tämligen viktigt. Faktum är ändå att enligt pojkarnas placering kom svenskan först på plats 11 (Takala et al. 1993, 159). Överhuvudtaget hade grundskolelevernas uppfattning om sig själva som inlärare av svenska utvecklats i en mer positiv, önskvärd riktning speciellt vad det gäller flickorna, och studerandet av svenska ansågs inte heller för svårt (Kärkkäinen 1993, 133-134).

Enligt den nyaste forskningsrapporten från år 2001 (Eeva Tuokko: *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001, 2002*) är de senaste forskningsresultaten parallella med den föregående undersökningen på 90-talet; pojkarna tycks vara mer negativt inställda till svenskinläringen än flickorna. En ytterligare observation var att ju bättre betyg eleven hade i svenska desto mer positivt förhöll han eller hon sig till språket. I sin helhet var attityderna ändå snarare negativa än positiva (2002, 109), och eleverna ansåg inte heller svenska språket vara viktigt i vardagliga situationer, även om de var medvetna om svenskans potentiella nytta i framtiden. Enligt undersökningen ansåg eleverna inte heller att svenskan var ett särskilt lätt språk att lära sig (Tuokko, 2002, 114).

I Finland har svenska Finlands folkting låtit utföra en attitydundersökning (surveyundersökning) om finländarnas inställning till svenska språket och kulturen, vilket gjordes av Research International, RI Finland OY (Taloustutkimus). Syftet med undersökningen var i huvudsak att ta reda på den finskspråkiga befolkningens inställning till tvåspråkigheten, svenska språket och finlandssvenskheten (Vårt land, vårt språk, 1997, 15). Undersökningen utfördes med hjälp av både enkäter och intervjuer. Om resultaten sägs att de illustrerar attityderna just då när undersökningen ägde rum, för man kan inte veta hur

varaktiga attitydfördelningarna är (Vårt land, vårt språk, 1997, 16). Av resultaten framgick bland annat att kvinnorna förhöll sig mera positivt till svenskan än männen (Vårt land, vårt språk, 1997, 25). Den yngsta gruppen som undersöktes, personer i åldern 15-24, ansåg svenskan inte vara en lika väsentlig del av det finländska samhället som de andra åldersgrupperna, även om en klar majoritet bland dem ansåg att svenska språket och kulturen är viktiga (Vårt land, vårt språk, 1997, 27).

1.1 Tidigare forskning

I Finland har motivationen att lära sig svenska undersökts vid flera tillfällen under de senaste årtiondena, och både på högstadie- och gymnasienivå. Tiina Kortelainen undersökte högstadieelevers attityder till svenska språket i sin pro gradu-avhandling *Högstadieelevers attityder till svenska* (1989), och hennes forskningsmaterial bestod av elever i tre olika högstadier i Enontekiö, Pulkkila och Savonsaari. Gymnasieelevernas inställning till Sverige, svenskar och svenska språket undersöktes i Kuopio hösten 1988 och då utgjorde de flesta gymnasieklasser i Kuopio forskningsmaterial för undersökningen. (Blomberg, M.-L. & Sanlund, T. *Gymnasieelever i Kuopio*, 1991). Orsakerna till forskningsresultaten i denna undersökning begrundades av Kenneth Silander i hans undersökning *Attityder till och kunskaper i svenska hos gymnasieelever i Kuopio* (1991).

År 1995 studerade Eero Mustila också de finländska gymnasieelevernas attityder till svenska, i avsikt att klargöra motivationsstrukturen bakom svenskinläringen, samt de motivationsfaktorer som bäst förklarar elevernas studief framgång i svenska. I undersökningen deltog 1217 elever från 19 skolor i olika delar av Finland. Motivationen att lära sig svenska har man också undersökt i yrkesutbildningen, nämligen bland studenter i hem- och hushållsbranschen (koti- ja laitostalousala) (Kantelinen, R, 1995). På 2000-talet är en av de senaste undersökningarna som handlar om inlärningsmotivation i samband med svenskinläringen doktorsavhandlingen *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia* (2002) av Kati Lammi. Hennes forskningsmaterial består av gymnasieelever och lärare i Seinäjoen lukio, Jyväskylän lyseon lukio

och Cygnaeus lukio. Ytterligare har Kantelinen och Kettunen jämfört inlärningsmotivationen i svenska mellan allmänbildande utbildning och yrkesutbildning i Finland år 2004. Av forskningsresultaten framgår bl.a. att studenter anser läraren ha en oerhört stor inverkan på motivationen, både på gott och ont, vilket är en intressant iakttagelse med tanke på min egen undersökning (Kantelinen & Kettunen, 2004, 157).

I samband med andra främmande språk, i synnerhet engelska, har skillnader i attityder och motivation mellan könen också undersökts i Finland, t.ex. Laine 1976 och 1978, Julkunen 1991, 1994 och 1998 samt Julkunen och Borzova (*English language learning motivation in Joensuu and Petrosavodsk* (1997)). Enligt resultaten hade pojkarna, för det mesta, sämre betyg i främmande språk än flickorna, och deras motivation att lära sig språk visade sig vara på en lägre nivå, åtminstone i Finland (Julkunen & Borzova, 1997, 14). Julkunen (1998, 55) har också forskat i finska elevers motivation att lära sig svenska. Enligt forskningsresultaten var den integrativa motivationen att lära sig svenska tydligt lägre än med de andra språken som undersökningen gällde (engelska, tyska, franska och ryska). Detta anser Julkunen intressant i det hänseendet att svenska språket just är det språk till vilket de finskspråkiga i Finland kunde ha en verkligt integrativ motivation. Han påpekar dock att detta stämmer väl bara i tvåspråkiga områden.

Ända från början av 1970-talet har forskningen intresserat sig för belöningar och förstärkning och deras inverkan på den inre motivationen. Deci kognitiva evalueringsteori är kanske mest ansvarig för det förnyade intresset för inre motivation, som resulterade i en blomstringstid för forskningen i yttre belöningars inverkan på den inre motivationen. Andra kända forskare i branschen är t.ex. Deci och Ryan samt Lepper, Greene och Nisbett, och Pintrich. Ett antal undersökningar har också gjorts kring ämnet beröm och motivation. En av forskarna från 1980-talet, J. Brophy, undersökte beröm som ges av läraren i *Teacher Praise: A Functional Analysis* (1981). Vidare forskade Koestner, Zuckerman & Koestner i berömmets relation med den inre motivationen i *Praise, involvement and intrinsic motivation* (1987). På 2000-talet har det publicerats undersökningar av bl.a. Cameron och Pierce samt Henderlong och Lepper.

1.2 Syfte, material och metod

Syftet med den här pro gradu-avhandlingen är att göra en enkätundersökning bland högstadieelever och studera deras motivation att lära sig svenska, samt deras attityder till språket och språkinläringen i allmänhet. Vidare beaktas deras uppfattningar om svensk-läraren och i vilken mån de anser lärarens feedback ha inverkan på deras motivation. Svensklärares syn på saken tas också upp till diskussion på grund av en separat enkätundersökning, även om tolkningen och analyseringen av elevernas svar utgör det huvudsakliga ändamålet i undersökningen. Lärarnas ståndpunkter anses snarare som kompletterande på grund av det mindre urvalet. I en mer storskalig undersökning vore det däremot intressant att studera lärarna närmare.

Urvalet i den huvudsakliga undersökningen består av elever från två olika skolor, så att det finns två klasser representerade från båda skolorna, nämligen en sjunde och en nionde klass från båda. Skolorna finns på två orter av olika storlek i Birkaland, så att urvalet vore så representativt som möjligt. Ytterligare är det viktigt med elevernas åsikter om flera lärare med hänsyn till att det finns gott om sådana påståenden inkluderade i enkäten. Således blir också elevernas synpunkter på läraren mer representativa då det inte bara handlar om en enda lärare.

Meningen med undersökningen är att studera om det finns några skillnader i attityder och inlärningsmotivationen mellan eleverna i sjunde och nionde klassen. I denna undersökning är det framför allt frågan om de eventuella skillnaderna mellan årsklasserna som anknyter sig till den studietid som eleverna har bakom sig, med tanke på sjuornas möjliga nyhetens behag vad gäller detta nya läroämne i högstadiet. Därpå intresserar jag mig i denna studie för de eventuella skillnaderna mellan flickor och pojkar, och hypotesen är att det på många områden finns flera skillnader mellan könen än mellan klassnivåerna. En intressant faktor värd att studera är också relationen mellan elevernas betyg i svenska och deras motivation och attityder, men tyvärr har det varit omöjligt att inkludera det i denna undersökning, eftersom alla elever i sjunde klassen ännu inte hade fått något betyg i svenska före den

tidpunkt då enkätundersökningen genomfördes (i januari 2008).

Granskningen av eventuella regionala skillnader var inte ett mål för min undersökning, för det skulle krävas ett betydligt större urval från båda orterna. Eftersom lärarens inverkan på motivationen är ett av de största forskningsobjekten i denna undersökning, inkluderar enkäten ett relativt stort antal påståenden som har med läraren att göra. Av den orsaken granskas alla andra motivationsnivåer inte så djupgående, och olika motivationsfaktorer (faktoranalys) som har formats i många av de tidigare, mera storskaliga motivationsundersökningarna har således inte varit lämpliga att använda i min analys av resultaten. I varje fall anses urvalet tillräckligt stort för att riktgivande slutsatser skall kunna dras på grund av resultaten, som jag har analyserat genom att jämföra antalet och procentantalet flickor eller pojkar och elever på sjunde eller nionde klassen som svarade på ett påstående på ett visst sätt. Enkäten till eleverna bestod alltså i huvudsak av påståenden med fasta svarsalternativ. När det gäller analyseringen av frågeformulären till lärare är det snarare fråga om en kvalitativ undersökning, med tanke på att den består av öppna frågor och början av meningar som lärarna bes komplettera.

2 MOTIVATION OCH INLÄRNING: CENTRALA BEGREPP

2.1 Vad är motivation?

Begreppet motivation har ett antal olika definitioner. Själva ordet härstammar från ett latinskt ord "movere" som betyder "att röra sig". Således kan motivationsforskningens huvudfråga formuleras som: "Vad är det som får människor att röra sig?" (Jenner, 2004, 37). Nuförtiden har svårigheten att fånga in motivationens alla aspekter i en enda, alltomfattande teori blivit alltmer uppenbar, och dagens forskare tenderar i stället att fördjupa sin kunskap och formulera teorier om avgränsade delar av problemområdet. Ingen av de tidigare teorierna kan alltså anses representera hela sanningen, men alla bidrar till förklaringen på något sätt genom att analysera specifika aspekter av motivation (Jenner, 2004, 41).

Begreppet kan definieras t.ex. så att motivation är ett tillstånd som har åstadkommit av motiv (Peltonen & Ruohotie 1992, 16), eller en kraft som styr, riktar och upprätthåller individens aktioner (Tynjälä 1999, 98). En ytterligare definition beskriver den som ”de inre processer som aktiverar, guidar och bibehåller beteenden” (Lundgren & Lökhölm, 2006, 45). Definitionen är faktiskt svårt, eftersom den handlar om en dynamisk process, som är svårt att observera. När det är frågan om motiv hänvisar man ofta till de behov, begär, drifter, inre impulser, samt arvoden och bestraffningar som väcker och vidmakthåller den allmänna inriktningen i individens beteende. Med andra ord är motiven målorienterade och medvetna eller omedvetna (Peltonen & Ruohotie, 1992, 16-17). Jenner skiljer beteenden och handlingar från varandra, så att handlingar har en avsikt och är medvetna, medan beteenden t.ex. kan vara reflexmässiga. Enligt honom kan en målsträvan hos individen röra sig om antingen yttre mål och belöningar eller inre mål (Jenner, 2004, 41-42). (Se kap. 2.4)

Utöver aktiviteten (flit) och inriktningen som viktiga delar av begreppet motivation kan företeelsen också beskrivas som systemorienterad, med vilken menas att individen genom feedbackprocessen får antingen förstärkning för sin verksamhet, eller får honom eller henne att avstå från riktningen i sin verksamhet och rikta sin energi någon annanstans i stället (Jenner 2004, 16-17). Jenner hänvisar till ”en växelverkan mellan personens drivkraft och målen, som sammanhänger med personens självförtroende och om målen uppnås eller inte” (Jenner, 2004, 42). Dessutom är motivation en hypotetisk konstruktion, vilket betyder att den inte kan observeras direkt, och att mäta den är ytterst svårt (Peltonen & Ruohotie 1992, 18). De vanligaste metoderna att samla information om motivation har varit olika slags enkäter, intervjuer samt observation av individens beteende och omgivningen i undervisningssituationer (Lammi 2002, 34.)

Definitioner på motivation enligt Svenska Akademiens Ordbok (SAOB) och Nationalencyklopedins ordbok (NEO) presenteras i följande tabell (Tabell 1).

Tabell 1. Definitioner på motivation enligt ordböcker

	SAOB	NEO
Motiv	<ul style="list-style-type: none"> * som orsakar rörelse * ngt som förmår ngn till ngt * som påfordrar eller anses påfordra en viss handling eller ett visst beteende * Incitament, eggelse, sporre, skäl, anledning, bevekelsegrund, "drivfjäder" 	<ul style="list-style-type: none"> * underliggande orsak (till viss handling) * bevekelsegrund, drivfjäder, skäl
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> * förhållandet att eller sätt varpå en viljeakt eller viljelivet bestämmas av motiv (bevekelsegrunder eller psykiska faktorer) * sammanfattning(en) av de motiv som bestämma en viljeakt * bestående orsaken till en viss reaktion 	<ul style="list-style-type: none"> * inre behov som ligger bakom visst (potentiellt) beteende *speciellt i skolsammanhang lust att studera
Motivering	<ul style="list-style-type: none"> * handling(en) att motivera ngt * det skäl eller sammanfattningen av de skäl varmed ngt motiveras 	<ul style="list-style-type: none"> * angivna skäl (för viss åtgärd eller uppfattning)
Motivera	<ul style="list-style-type: none"> * (av visst incitament eller viss bevekelsegrund) drivas eller föranledas (till ngt): vara förorsakad (av ngt) 	<ul style="list-style-type: none"> * ge skäl för uppfattning, handlande e.d. * skapa motivation hos

Följaktligen har motivation enligt dessa ordböcker att göra med att det finns något som får människan att agera på något sätt. Trots allt finns det gott om olika slags vetenskapliga teorier kring begreppet motivation, så begreppet är verkligen mångtydigt. Jenner t.ex. behandlar begreppet utifrån frågeställningen att om man talar om motivation och motivationsarbete är det i första hand frågan om bemötande och inte om en "vilja" eller egenskaper som finns eller saknas. Med det menar han att "Motivation inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får" (Jenner, 2004, 15).

Det finns alltså inte någon entydig definition av motivation bland olika forskare. Däremot finns det många slags storskaliga teorier om motivation, ett stort antal ursprungligen formulerade som inlärningsteorier (Ahl, 2004, 53). Teorier om motivation och teorier om

lärande är ofta överlappande, och det är inte lätt att dra en skarp gräns mellan dem.

2.2 Allmän motivation och situationsmotivation

Inom motivationsforskningen har man ofta gjort en skillnad mellan *situationsmotivation* och *allmän motivation*. Situationsmotivation har att göra med en viss situation, i vilken inre och yttre stimuli fungerar som drivfjäder för en del motiv och således åstadkommer ett beteende som är riktat åt ett visst håll. Med andra ord kan situationsmotivation variera från en situation till en annan. En annan benämning för situationsmotivation är korttidsmotivation, som ofta har använts som synonym för den förstnämnda. Med begreppet allmän motivation (också benämnd *långtidsmotivation*), för sin del, betonas den bestående karaktären hos människans beteende. Den beskriver också den genomsnittliga, stabiliserade nivån i beteendet (Peltonen & Ruohonen 1992, 17). Allmän motivation formas på basis av individens tidigare erfarenheter av vissa situationer (Lammi 1999, 35). Situationsmotivation är ytterst beroende av individens allmänna motivation, t.ex. hur personen allmänt förhåller sig till utbildning (Ekola & Viherva 1976, 145 citerat efter Mustila 1995, 9). I alla fall kan de möjliga bristerna i den allmänna motivationen underlättas med faktorer i inläringssituationen i fråga (Kantelinen 1995, 44).

2.3 Attityder

Allmän motivation kan anses som synonym för *attityder*. Mustila (1990, 9) använder också begreppet *inställning* med samma betydelse. Peltonen och Ruohotie (1992, 10) definierar begreppet attityd så att den är ett tämligen bestående och konsekvent sätt hos individen att förhålla sig till ett visst attitydobjekt. Trots det anser man nuförtiden attityder inte vara så stabila, utan de kan variera från situation till situation och även inom samma situation (Kalaja 1999 citerat efter Lammi 2002). Motivation kan däremot vara tämligen kortvarig och variera från en situation till en annan utan att attityderna inom området i fråga förändras på något sätt. Attityden påverkar mer kvaliteten i verksamheten, medan motivationen har en inverkan på hur aktiv och effektiv verksamheten är.

Attityder kan också definieras som ett system, som består av tre olika slags komponenter: *kognitiva, affektiva och konativa komponenter*. Affektiva komponenter syftar på individens emotionella reaktioner, hur bekväma eller obekväma känslor attitydobjektet väcker hos individen. Kognitiva komponenter har att göra med individens utvärderingar, åsikter, föreställningar osv. om attitydobjektet, och med konativa komponenter menas individens beredskap att agera mot attitydobjektet. (Peltonen & Ruohonen 1992, 44-45; Mustila 1995, 13.)

Undersökningarna kring attitydernas inverkan på inläringen av främmande språk har intresserat sig för t.ex. allmänna attityder till främmande språk eller språkinläring, stereotypisk inställning till ett visst språk och elevernas attityder till ett visst språk eller människorna som talar detta språk som modersmål (Agheysi eller Fishman 1970 citerat efter Mustila 1995, 16).

2.4 Inre och yttre motivation

I olika perioder har de inre och yttre motivens inverkan på individens motivation betonats varierande (Seikkula-Leino 2002, 58). Både i motivationsteori och i allmänt samtal talas det ofta om yttre och inre behov, motiv och belöningar (Ahl, 2004, 46). När det gäller begreppet *inre motivation* citerar forskarna på området ofta Deci och Ryan (1985, 5). Enligt dem är den inre motivationen grundad på människans behov av kompetens och självbestämmande. Till följd av det inre behovet strävar människor efter att känna sig kompetenta och fria från yttre kontroll (Cameron & Pierce 2002, 39). Med andra ord är upplevelsen av att man kan klara av saker och får bestämma själv betydelsefull.

Vad som menas med inre motivation är att man är motiverad på grund av en sak eller en verksamhet, så att utförandet av en uppgift får en att känna sig belåten. Det man studerar blir således belönande i och för sig (Aunola, 2002, 109). Mustila (1990, 7) talar om *kognitiva aspekter* som innefattas i begreppet inre motivation. Eleven vet att studierna är relevanta för hela framtiden, arbetet och yrket. Även Malten (1981 citerat efter Lundgren

& Lökholm, 2006, 14) anser att kunskapen i fråga måste införlivas med elevernas egna motiv och känslor, om de ska vara relevanta inför framtiden och om de ska få en betydelse. De inre belöningarna är vanligen långvariga, och de kan utföra grunden till bestående motivation (Peltonen & Ruohotie 1992, 19).

Med *yttre motivation* syftas på sådan verksamhet med vars hjälp man kan uppnå t.ex. en förväntad belöning, ett betyg i skolan, ära eller beröm. Man blir alltså motiverad, eftersom verksamheten är ett medel att uppnå dessa resultat. En befallning från t.ex. läraren eller föräldrarna kan också leda till sådan verksamhet (Aunola 2002, 109). Lundgren och Lökholm (2006, 46) använder definitionen ”det tryck utifrån som kan påverka våra inre processer”, vilket kan förekomma i form av ”goda råd, vädjan eller till och med hot”. Vid många tillfällen är anledningen till verksamheten helt enkelt att slippa negativa konsekvenser (bestraffning). Enligt Cameron och Pierce (2002, 39) är de utifrån motiverade aktionerna karakteriserade av tryck och spänning, och de resulterar i en försvagad kompetensupplevelse och en försvagad upplevelse av personlig frihet.

Även om inre och yttre motivation är centrala begrepp och kontrasteras i den kognitiva evalueringsteorin, är gränsen mellan dem inte alltid särskilt tydlig. Ett antal forskare och teoretiker har ådagalagt svårigheter med begreppen. En sak är att beteende som verkar vara motiverat av en inre faktor i själva verket kan vara motiverat av en helt annan orsak. Den kan vara t.ex. en framtida nytta som förväntas, tidigare omgivning-beteende interaktioner, och de fysiska och sociala sammanhangen (Cameron & Pierce, 2002, 40). En annan sak har att göra med påståendet att inre motivation omfattar en inre energikälla. Cameron och Pierce (2002, 40) ifrågasätter en sådan uppfattning att den kunde vara medfödd, för det krävs inlärningserfarenheter att intresse för och njutning av uppgifterna kan uppnås. Enligt dem kan nästan vilken uppgift som helst bli intressant och njutningsfull när instruktion och belöningar används i början så att förbindelser med uppgiften befrämjas (Cameron & Pierce, 2002, 40).

I början av 1970-talet hävdade socialpsykologen och forskaren Edward Deci att yttre

belöningar inte borde användas, eftersom människorna skulle tappa bort intresset för och njutningen av uppgifterna. Deci var ute efter vetenskapliga bevis för att belöningar och *positiv förstärkning* (*positive reinforcement*) kunde skada människornas inre motivation. Hundratals undersökningar har försökt bevisa samma sak genom att överdriva, generalisera och förvränga forskningsresultaten. Detta är enligt Cameron och Pierce inte bara felaktigt utan också skadligt, eftersom lärare och utbildare som accepterar denna synpunkt undviker användningen av belöningar även om de inte behöver göra det. Faktum är att det finns gott om undersökningar som bevisar motsatsen, att belöningar kan användas effektivt. (Cameron & Pierce 2002, 4-5.)

Enligt Cameron och Pierce (2002, 5) är tron på den av inre skäl motiverade eleven som inte behöver yttre belöningar både idealistisk och diskriminerande. Den missgynnar dem som inte har fötts med en silversked i munnen och som behöver ”knuffas på” lite grann. Det är ändå inte helt riskfritt att arbeta med yttre motivation. I värsta fall kan inre motivation förvandlas till yttre motivation, nämligen om belöningar används på ett slentrianmässigt sätt. Då kan hobby förvandlas till arbete, för om inre motivation släcks ut, blir det bara yttre motivation kvar. Om man fokuserar på det man kan få i utbyte från andra, händer det ofta på bekostnad av den inre tillfredsställelsen (Lundgren & Lökhölm, 2006, 47-48). Ahl (2004, 48) menar att det inte är lätt att dra några generella slutsatser om huruvida yttre belöningar är bra eller dåliga. Enligt forskningsresultaten beror de nämligen på olika faktorer: situationen, belöningen i sig, återkopplingen, hur belöningen administreras, och på vem som erbjuder och tar emot belöningen. Det är ju också alltid skillnad mellan individer .

3 MOTIVATION ATT LÄRA SIG ETT FRÄMMANDE SPRÅK

Då det är fråga om prestationer i främmande språk uppfattas motivation ofta som den viktigaste faktorn. Den påverkar elevernas användning av inlärningsstrategier, kontakter till personer som talar språket som modersmål, det *input* som eleverna överhuvudtaget får, samt kontinuiteten i studierna (Oxford & Shearin 1994, 12). Enligt Gardners (1985, 10)

definition består motivationen att lära sig ett andra eller främmande språk av tre olika komponenter. Den första är besväret som man gör sig för att uppnå ett mål, den andra är viljan att lära sig språket, och den tredje den tillfredsställelse som man får av att lära sig språket. Gardner är av den åsikten att alla tre komponenter är nödvändiga för att ordentligt beskriva motivationen vid språkinläringen. De två senare komponenterna relaterar i någon mån med varandra och av dem används också begreppet *valence*, med vilket man hänvisar till det värde som individen anser tillhöra slutresultatet. Tremblay och Gardner ifrågasätter om det även är möjligt att inse värdet med att studera språk utan att vara medveten om följderna, t.ex. den nytta som man får av att kunna tala ett språk (Nätkälla 6, 506 & 508).

Fram till 1980-talet undersöktes motivation i den socialpsykologiska referensram som Gardner och Lambert skapade (Gardner och Lambert 1972, Gardner 1985). I detta delas motivation i *integrativ* och *instrumentell orientering*. Orientering betyder inte samma sak som motivation, utan det är en av faktorerna som påverkar motivationen (Williams & Burden 1997, 117). En sådan indelning mellan integrativ och instrumentell motivation har kritiserats rätt så mycket och begreppet *motivation att lära sig ett främmande språk* har utvidgats. Dörnyei (1990) och Clement, Dörnyei och Noels har ändå framfört idén om att instrumentell motivation är viktigare än den integrativa i kontexter där det finns få kontakter till personer som talar språket i fråga. Annars varierar deras inbördes överlägsenhet i olika omständigheter. (Julkunen 1998, 23.)

Typiskt för instrumentell orientering är strävan efter olika slags instrumentella mål och nyttan av att lära sig ett språk, t.ex. att utnyttja det främmande språket i sitt blivande yrke, medan integrativ orientering omfattar ett äkta positivt intresse för människor som talar språket i fråga, viljan att identifiera sig med dem och viljan att bli en medlem i denna gemenskap (Ellis 1994, 509-510). I detta sammanhang talar Oxford (1999, 2) om individens strävan efter kulturell eller lingvistisk integration. Den integrativa motivationen inkluderar, förutom den integrativa orienteringen, också attityderna mot människor som talar språket, intresset för språket, attityden till inläringssituationen, viljan att lära sig

språket och attityden till språkinläringen. (Ellis 1994, 509-510)

Trots allt är det viktigt att notera att instrumentell och integrativ motivation båda kan ha att göra med en yttre motivationsfaktor; att genomgå en kurs kan anknyta sig till att få ett betyg eller att förbättra kommunikationsfärdigheter. Således kan de instrumentella och integrativa orienteringarna inte direkt delas in i inre och yttre motivation (Seikkula-Leino, 60, 2002). Dessutom kan intresset för att studera främmande språk och viljan att kunna det bättre räknas som en del av *den kognitiva orienteringen* i motivationen, som baserar sig på människans intellektuella nyfikenhet (Julkunen 1998, 50). I några undersökningar har ytterligare *en kommunikativ orientering* i motivation specificerats, men det är ännu inte säkert om den faktiskt finns, eller om den är en del av de integrativa och kognitiva orienteringarna (Laine 1987, 46).

I början av 1990-talet vaknade intresset för inlärningsmotivation angående främmande och andra språk till liv igen. Vid flera tillfällen har man försökt vidga det traditionella socialpsykologiska mönstret med hjälp av olika begrepp och analyseringsmetoder, vilket bevisar hur komplicerat det faktiskt är att begreppsligt förklara motivationen att lära sig ett språk (Julkunen 1998, 23-24). De olika empiriskt baserade begreppen är ofta specifika för de undersökta urvalen och inläringssituationerna och således är det inte alltid möjligt att direkt generalisera dem (Dörnyei 2001, 64).

Olika teorier om motivation har under den senaste tiden handlat om t.ex. den inre och yttre motivationen, prestationsbehov, inlärd hjälplöshet, målorienterat beteende, förväntningar om succé eller misslyckanden (expectancy) och självförmåga (self-efficacy) samt attributioner om succé eller misslyckanden (nätkälla 6, 507). Jag återkommer till detta senare i kapitel 3. Ytterligare har forskningen rört sig vid ”det lingvistiska självförtroendet” (Linguistic self-confidence), ett begrepp som introducerades av Richard Clement. Det reflekterar individens självsäkra, ångestfria tro på att han eller hon kan lära sig det främmande språket (Dörnyei et al. 2006, 14). Detta liknar begreppen ”expectancy” och ”self-efficacy” i litteraturen om språkinläring (Nätkälla 6, 507).

Enligt Dörnyeis analys (2001) är de huvudsakliga motivationsdimensionerna bakom de olika mönstren följande:

1. Affektiv eller integrativ dimension; integrativa och affektiva motiv, attityder till språk, inre motiv, intresse, njutning och attityder mot språkinläringen
2. Instrumentell eller pragmatisk dimension; yttre, huvudsakligen utilitaristiska faktorer
3. Dimension som anknyter sig till makrokontexten; multikulturella eller etnolingvistiska relationer eller relationer mellan grupper
4. Dimension om människans uppfattning om sig själv, självkänsla, effektivitet, ångest eller hämningar, egna uppfattningar om framgång eller misslyckande, förväntningar och prestationsbehov
5. Dimension om målsättning, strävanden
6. Dimension om utbildningskontexten: inläring eller klass eller skolomgivning
7. Dimension som anknyter sig till andra viktiga personer: föräldrar, familj, vänner (Dörnyei, 2001, 65).

Av Dörnyeis motivationsdimensioner framgår den mångfasetterade karaktär som motivationen har i studiet av ett främmande språk. Det är så många inverkanse faktorer, inte bara de som har med själva studenten att göra, utan också inlärningskontexten, läraren, studiegruppen, de som står den studerande nära (familj, vänner, gemenskaper) samt hela det omgivande samhället som spelar en stor roll.

Ytterligare har Dörnyei delat upp de olika komponenterna i motivationen att lära sig ett främmande språk på tre olika nivåer, som jag använder som bas vid analysen av resultaten i min enkätundersökning för elever, eftersom indelningen är tydlig, även om de olika nivåerna är också storskaliga, så att de innefattar en mängd olika faktorer var för sig. Den första heter språknivån (Language level) och den inkluderar den integrativa och instrumentella motivationen. Den andra nivån handlar om inläraren (Learner level), och den omfattar de emotioner (affects) och perceptioner (cognitions) som är en del av individens personlighet. Det finns åtminstone två motivationskomponenter, prestationsbehov och självförtroende, som kan räknas tillhöra denna nivå. Den tredje nivån (Learning situation level) har med inläringssituationen att göra, och den innehåller de specifika komponenterna om kursen, läraren och gruppen (Dörnyei 1994, 280).

3.1 Teorin om målorientering

Dörnyeis femte motivationsdimension har anknytning till en teori som handlar om målsättning. Dörnyei hänvisar till Pintrich och Schunk (*Motivation in education. Theory, research and applications*, 1996) när han skriver att *Goal-orientation theory* troligen är den mest aktiva forskningsområde angående studentmotivation i klassrum. Denna teori kallas för *målorientering* av Jakobsson (2000, 45). Teorin framhäver två begrepp som kontraster till varandra och som har med målsättningen i akademiskt arbete att göra. Den var enkom utvecklad för att förklara barnens inläring och prestationer i skolsammanhang (Dörnyei, 2001, 27). Jakobsson (2000, 71) förklarar begreppet så att det handlar om vilka intentioner man har när man ska lära sig något. Enligt henne är den använda terminologin inom forskningen varierande, men innebörden ungefär densamma. Hon använder de svenska termerna *lärandemål*¹ och *prestationsmål*² av de två kontrasterande begreppen (Jakobsson, 2000, 45).

Med lärandemål menar man individens strävan efter att öka sin kompetens, ”t.ex. genom att förstå något på ett bättre sätt eller att behärska något man inte kunde tidigare” (Pintrich & Schunk, 1996 Enligt Jakobsson, 2000, 44). Det centrala är tron på att försök leder till succé och huvudvikten ligger vid ens egen utveckling och tillväxt. Prestationsmål däremot har att göra med inläring i syfte att enbart uppnå ett mål (t.ex. visa sin förmåga, få goda betyg, prestera bättre än de andra studenter) som har till följd att man får sin kompetens bekräftad. Ames (1992, 268) menar att lärandemål överträffar prestationsmål i det att de associeras med prioriteten i arbetets utmaningar, ett inre intresse att lära sig uppgifter, och positiva attityder mot inläringen. (jmf med inre och yttre motivation)

Enligt Jakobsson (2000, 71) pekar de flesta tidigare studier i samma riktning när det är

1 Lärandemål motsvarar ”learning goal”, ”mastery goal”, ”task involved orientation” och ”taskfocused goals”

2 Prestationsmål motsvarar ”performance goal”, ”ego involved orientation” och ”ability focused goal” (Jakobsson, 2000, 45).

fråga om könsskillnader i målorientering. Lärandemål kännetecknar flickor och kvinnor i högre utsträckning än pojkar och män, medan prestationsmål är vanligare bland pojkar och manliga studenter. Därtill hävdar Jakobsson att det finns tecken på att den mest effektiva intentionen, nämligen en kombination av lärande- och prestationsmål, är mest typiskt för kvinnliga studenter. Hon anser de tidigare studierna bevisa att flickor oftare än pojkar strävar efter att lära och förstå så mycket som möjligt, medan pojkar är mera intresserade av instrumentella mål, att få höga betyg och/eller framstå som bättre än andra. Emellertid ifrågasätter hon påståendet att prestationsmål är vanligare hos pojkar än flickor, eftersom forskningsresultaten inte direkt kan tolkas så att flickor är mindre intresserade av att lära för att få belöningar, t.ex. betyg. Snarare är det fråga om det att konkurrens och tävlan inte sporrar de i lärandet på samma sätt som pojkar. För att ta reda på detta behöver man andra mätinstrument (Jakobsson, 2000, 74).

3.2 Attributionsforskning och inlärd hjälplöshet

Dagens forskare hänvisar ofta till Fritz Heider som redan på 1920-talet lade grunden till det som nu kallas *attributionsforskning*. Begreppet attribution betyder ”orsaksförklaring” eller ”tillskrivning”. Med detta syftas det alltså på människans försök att skapa mening åt det som händer dem själva och andra, och att göra egna och andras beteenden begripliga (Jenner 2004, 48). Med anknytning till attributionsforskningen tar den kognitiva psykologin upp begreppet *inlärd hjälplöshet*, en teori som har utarbetats av Martin Seligman och har som mål ”att förklara den passivitet och nedstämdhet som uppstår om man upplever att man saknar kontroll över livssituationen”. Enligt Lundgren och Lökholm antas det finnas tre förklaringsfaktorer som är viktiga i samband med detta begrepp, och som tillsammans bildar individens *förklaringsstil*. Förklaringarna till händelsers orsaker kan först och främst vara *interna* eller *externa*. Ytterligare kan de kategoriseras så att orsakerna är *stabila* eller *instabila*. Den tredje faktorn gör en skillnad mellan *globala* eller *specifika* förklaringar till händelsernas gång (Peterson, Maier & Seligman 1993 citerat efter Lundgren & Lökholm, 2006, 32-33).

Begreppets olika förklaringsfaktorer exemplifieras av Lundgren och Lökholt (2006, 33) på ett lämpligt sätt, nämligen genom att ta en elev som misslyckas med provet som exempel. Externa eller interna faktorer handlar om huruvida eleven anser sig själv vara ansvarig för resultatet ("Jag är dum i huvudet") eller att läraren har rättat provet på ett felaktigt sätt ("Läraren är dum i huvudet"). Stabila eller instabila faktorer har för sin del att göra med huruvida eleven ser händelsen som tillfällig ("nästa gång går det nog bra") eller har tendensen till resonemang ("det händer alltid mig och jag kommer att misslyckas på nästa prov också"). När det gäller de sista faktorer, globala eller specifika förklaringar är det fråga om klassificering av elevens förklaringsstil utifrån om han eller hon anser misslyckandet gälla just prov ("andra saker brukar jag lyckas med"), eller generaliserar det hela så att ett misslyckande med provet betyder ett misslyckande i allt annat också.

Vidare påpekar Lundgren och Lökholt (2006, 33) att om en individ förklarar sådana negativa händelser med hjälp av interna, stabila samt globala faktorer, finns det en påtaglig risk att han eller hon drabbas av inlärd hjälplöshet. I elevens fall (ovan) kan det hela påverka hela hans eller hennes självbild på ett negativt sätt, till och med inom alla områden i livet, efter ett antal misslyckade prov. Jakobsson (2000, 55) hänvisar till tidigare forskning om könsskillnader i orsakstolkningar av framgång och misslyckande (Dweck 1989, Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh 1982) som uppgav att kvinnor och flickor oftare förklarar framgång med yttre okontrollerbara faktorer, t.ex. slumpen. Misslyckande däremot förklaras av dem med bristande förmåga, vilket ger låga och osäkra förväntningar inför en uppgift. Detta är ändå inte hela sanningen, för Jakobsson anser att forskningens syfte då var att förklara flickors låga förväntningar och underlägsenhet i skolan.

De mera aktuella studierna anger att det är också föreställningarna om vad som väntas av respektive kön som påverkar flickors och pojkars orsaksförklaringar. Dessutom är individens erfarenheter av och intresse för själva uppgiften en påverkande faktor (Jakobsson, 2000, 56). Jakobsson (2000, 58) konstaterar att de senare forskningsresultaten snarare visar att flickor oftare än pojkar anger egen ansträngning som förklaring till framgång eller misslyckanden. Lundgren och Lökholt (2006, 33) resonerar att läraren har

en stor möjlighet att göra det mödosamma arbetet att påverka elevens förklaringsätt. De framhäver att det är ytterst viktigt att stärka upplevelsen av kontroll i olika sammanhang, så att även små framsteg synliggörs och kopplas till den egna personen, t.ex. genom att berömma elevens insatser på rätt sätt. (Se kap. 3.4)

En punkt till som måste beaktas vid elevernas självvärderingar är de som Jakobsson (2000, 75) kallar för ”vanskligheter med mätförfarandet”. Trots flickornas lägre förväntningar presterar de oftast minst lika bra som pojkarna, vilket Jakobsson anser på grund av tidigare studieresultat (Pajares & Valiante 1999, Pintrich & Schunk 1996) bero på att flickor tenderar att vara mer anspråkslösa när de ska värdera sig själva och kan uppfatta sitt ställningstagande som mer av ”ett löfte som ska infrias”. Pojkar för sin del framhäver och berömmar sig själva gärna. Jakobsson (2000, 75) resonerar att flickornas lägre förväntningar om att klara sig kombinerade med uttalande lärandemål kanske tolkas av dem så att de behöver anstränga sig för att klara sig, och därför klarar de också sig så bra.

I varje fall anger den aktuella attributionsforskningen att orsakstolkningar beror till stor del på vilken genusmärkning en uppgift har. Om uppgiften i fråga anses som manlig, förklarar kvinnor misslyckanden lättare med bristande förmåga. Enligt Jakobsson (2000, 76) märks det inte något likadant tolkningsmönster hos männen gentemot t.ex. språkämnerna, som ofta anses som ”något kvinnligt”. Oberoende av ämnet förklarar de framgång med inre okontrollerbara faktorer, t.ex. anlag, medan misslyckanden förklaras med yttre, kontrollerbara faktorer, t.ex. brist på ansträngning.

3.3 Lärarens roll i motivationen

Enligt Lundgren och Lökhölm (2006, 15) är det lärarens uppgift att göra eleverna medvetna om kunskapens värde, för utan ett tydligt mål blir undervisningen utan mening. (Se inre motivation i kap. 2.4) Således blir kommunikationen mellan lärare och elev väsentlig i undervisningen. Julkunen och Borzova (1997, 13) hänvisar till Borzovas undersökning *Teaching of foreign languages in Karelia* (1995) och dess resultat när de

påpekar att lärarens viktiga roll i det hela inte kan förnekas, med vilket de menar lärarens förståelse för det centrala i undervisningsprocessen, attityder till studeranden, förmågan att undervisa, tekniker som han eller hon anser vara lämpliga, attityder till arbete osv. Därtill uppger Clark och Traffords studie som utfördes i England (1995) att både lärare och studenter anser relationen mellan en lärare och student vara den viktigaste faktorn som påverkar studenters attityder mot studerandet av ett främmande språk (Nätkälla 1).

Enligt Dörnyei (2001, 35-36) kan man separera fyra olika dimensioner som relaterar till varandra angående det stora antalet influenser lärare har på studenters motivation. Den första har att göra med lärarens individuella egenskaper (t.ex. nivån av motivation, hur ägnad man är, värme, empati, pålitlighet, förmåga, osv.) som bestämmer relationen mellan läraren och studenten och ansvarar mycket för studentens behov att ha framgång i sina studier så att han eller hon kan göra läraren eller någon annan auktoritet (inkl. hans eller hennes föräldrar) till lags .

Den andra dimensionen har anknytning till *teacher immediacy*, med vilket Dörnyei (2001, 36) menar den fysiska och/eller psykiska närheten som kan urskiljas mellan människor. Han hänvisar till olika studier på branschen, vilka anger att många slags verbalt och overbalt beteende hos läraren kan minska avståndet mellan läraren och studenterna (t.ex. att man tilltalar studenter med deras namn, använder humor, rör sig i klassrummet, inkluderar privata teman och exempel).

Den tredje dimensionen handlar om lärarens inflytande på motivationen med ändamålet att aktivt socialisera elevens motivation (*active motivational socialising behaviour*). Det görs genom att använda *modelling*, (vilket betyder att läraren föregår med gott exempel), *task presentations* (läraren fäster elevens uppmärksamhet uppgiften, väcker hans eller hennes intresse, metakognitiv medvetenhet och förväntningar på succé) och *feedback/reward system* (feedback och belöningar), som ger tydliga meddelanden om prioriteter, värden och attributiva föreställningar. (Dörnyei, 2001, 36)

Den sista dimensionen har att göra med *Classroom management practices*, hur läraren får kontroll över sitt klassrum, ställer regler och ser efter att de följs. Således kan man upprätthålla ordningen i klassrummet, vilket för sin del ökar studenternas allmän välfärd och prestationer och därigenom befrämjar motivationen. Ytterligare anser Dörnyei (2001, 37) det viktigt med lärarens *authority type* (typ av auktoritet), och om den understöder elever (t.ex. att läraren delar ansvar till elever, erbjuder dem alternativ och inkluderar dem i beslutsfattandet, vilket ökar deras autonomi och inre motivation) (Deci et al. 1991, 337) eller är kontrollerande (Dörnyei, 2001, 37).

Jenner (2004, 18) tror relationen mellan pedagogen och eleven vara den centrala faktorn i motivationsarbetet, så att det handlar bl.a. om vilka förväntningar som pedagogen har samt den tilltro och tillit som utvecklas. Jenner undertecknar det att pedagogens agerande är av särskild betydelse av den orsaken att det inte är fråga om en jämbördig relation, och han anser det viktigt att den andres beroendeposition inte förstärks. Ytterligare talar Jenner (2004, 29) om pedagogikens förväntningar som en avgörande faktor i att skapa och vidmakthålla elevens motivation. I detta sammanhang refererar han till ett begrepp om vilket det finns omfattande pedagogisk forskning sedan slutet av 1960-talet, nämligen *Pygmalioneffekten*. Med det beskriver man ”hur förväntningar kan fungera som själv-uppfyllande profetior”, så att positiva förväntningar leder till goda resultat, medan de negativa leder till dåliga resultat. Förväntningarna baserar på den information som läraren medvetet eller omedvetet skaffar sig (Jenner, 2004, 66). Vidare är det viktigt för läraren att vara medveten om att låga mål inte nödvändigtvis är ett tecken på bristande vilja eller ambitioner, utan det kan vara fråga om rädsla för misslyckanden. På grund av detta klistras etiketten ”lat” på eleven för ofta (Jenner, 2004, 45). *Realistiska anspråk*, anspråk som motsvarar elevens kapacitet och egna mål kan däremot göra det möjligt för eleven att uppleva framgångar. (Jenner, 2004, 60)

3.4 Beröm och motivation

Enligt Lundgren och Lökholtm (2006, 49) är beröm ”att delge någon annan en positiv

bedömning av personens produkt, handling eller attribut”. Generellt taget uppfattas beröm som motivationshöjande. Syftet med berömmet kan tänkas vara att stärka motivationen hos eleven, eller att stärka hans eller hennes självkänsla. Den forskning som har bedrivits inom området anger att beröm måste ges på rätt sätt och vid rätt tillfälle för att åstadkomma önskad effekt. Ytterligare talar Lundgren och Lökholt (2006, 50) om att beröm ska vara *kontingent*³, *specifikt och uppriktigt*. De hänvisar till Brophys (1981) undersökningsresultat som visade att lärare vanligtvis berömmar högfrekvent, men berömmet är inte kontingent eller specifikt och inte heller övertygande i sin uppriktighet.

Henderlong och Lupper (Nätkälla 4, 2002) gör är en skillnad mellan beröm och vanlig godkännande och återkoppling (t.ex. ”Det är rätt”; ”Du fick 90 % korrekt”), vilka är mera neutrala former av erkännande. Enligt dem skiljer sig beröm också från uppmuntran (t.ex. ”Du kan göra det!”), vilken riktas mera mot framtiden och används ofta som respons till negativa prestationsresultat. De medger också att beröm naturligtvis har en inverkan på yttre motivation när man fortfarande väntar på en belöning eller beröm i framtiden. Henderlong och Lupper anser det vara sant att om det yttre incitamentet är tillräckligt starkt, blir inre motivation nästan oväsentlig, eller åtminstone ytterst svårt att mäta, i situationen i fråga. Således hänvisar de till undersökningar som mäter motivation i senare och mera avlägsna situationer som ytterst värdefulla. I sådana situationer där det inte finns uppenbar yttre ovisshet i händelsernas gång kan man nämligen bättre garantera att det är inre och inte yttre motivation som utvärderas.

Liksom Lundgren och Lökholt är Henderlong och Lupper (Nätkälla 4, 2002) av den åsikten att beröm ska vara uppriktigt. Om barnen nämligen omedelbart underskattar och struntar i berömmet blir det till stor del oväsentligt med tanke på att främja ens adaptiva attributioner (Se tabell 2, s. 26) och positiva uppfattning om t.ex. sina färdigheter. Därtill har några forskare hävdade att beröm kan anses som osant när det är övergenerellt eller

³ *Kontingent betyder: Ett förutsägbart förhållande mellan två (eller flera) händelser som reducerar osäkerheten kring nästkommande händelse, som förhållandet mellan ett specifikt stimulus och en specifik respons (Lundgren & Lökholt, 2006, 49).*

översvallande (Nätkälla 4, 2002). Översvallande beröm kan uppfattas som falskhet eller som att läraren egentligen värderar eleven väldigt lågt. Ett exempel på hur der outtalade budskapet kan uppfattas av eleven kan vara: ”Det var ju fantastiskt att du klarade det här - du med din ringa förmåga!” (Jenner 2004, 73).

Ett annat problem med ⁴verbala belöningar uppstår om berömmet innehåller socialt tryck av något slag. Ett exempel på detta är om den auktoritativa figuren säger: ”Fint, du borde fortsätta på samma sätt” i motsats till samma påstående utan ordet ”borde” eller trycket att bete sig. Om individen känner sig utsatt för påtryckningar leder belöningar för prestationen till bristande intresse mot uppgiften i fråga, vilket således minskar den inre motivationen. Av denna orsak, påstår Cameron och Pierce (2002, 45), kan lärare, föräldrar och administratörer dra den slutsatsen att verbala belöningar ofta är skadliga, även om det är användningen av hot eller andra tvingande strategier som gäller. Detta har att göra med autonomi, som också Henderlong och Lupper (Nätkälla 4, 2002) framhäver vikten av. De påpekar att beröm kan främja autonomi och således öka inre motivation när det är informativt eller endogent till uppgiften. Beröm kan också minska inre motivation om det inkluderar ytterst kontrollerande meddelanden eller är exogent till uppgiften i fråga. Med andra ord, när berömmet är ytligt och det fungerar som en kontrollerande belöning, lider den inre motivationen skador.

En viktig faktor kan också vara interaktionen mellan berömmets innehåll och nivån på inlärningsprocessen. Ett barn som bara har uppnått grundläggande färdigheter inom något område tror sannolikt inte på beröm om hög förmåga förrän han eller hon har blivit skickligare eller fått större framgång i studierna (Henderlong & Lupper, 2002, Nätkälla 4). Det som är väsentligt är alltså färdigheternas utveckling med tiden, vilket också syns i berömmen. Mueller och Dwecks undersökning (Nätkälla 5, 1998) går i likadana fotspår, för forskningsresultaten visar att barn borde få beröm för processen i sitt arbete (t.ex. att de koncentrerade sig på arbetet, använde effektiva strategier eller envist fortsatte med

⁴ *verbal rewards*, ett begrepp som Cameron och Pierce använder om t.ex. beröm och positiv feedback

utmanande problem) i stället för slutresultatet och talang. Ames (1992, 269) föreslår också att återkoppling, som låter eleverna förstå att misstag är en del av lärandeprocessen och att ansträngning är viktig för att de ska kunna lära sig, hjälper eleverna att utveckla eller tillägna sig en ⁵mastery orientation gentemot skolarbetet.

Försiktighet måste också iaktas beträffande beröm för hårt arbete när barnen tydligen inte har arbetat hårt eller när de inser att det är omöjligt för bedömaren att veta hur hårt de faktiskt arbetade. Det kan också bero på barnets existerande uppfattningar om sig själv om han eller hon upplever beröm som uppriktigt eller inte. Därpå kan kvaliteten i relationen mellan bedömaren och mottagaren av berömmet påverka hur uppriktigt berömmet upplevs. I t.ex. en nära och tillmötesgående lärare - barn relation, menar Henderlong och Lupper, (Nätkälla 4, 2002) upplevs beröm sannolikt som genuint och hjälpsamt.

Då det är fråga om personligt misslyckande, tenderar prestationerna att förbättras när individerna efterhand gör sådana attributioner att de inte försökte tillräckligt hårt. Prestationerna tenderar ändå att försämrans när attributionerna har att göra med brist på förmåga. Vid bedömningen av andra personer däremot tenderar människorna att bestraffa dem när de antar orsaken vara att de inte försökte göra sitt bästa. Detta är inte fallet när orsaken antas vara brist på förmåga. Således är det, ironiskt nog, så att attributioner som uppstår till följd av brist på strävan förorsakar negativa reaktioner (straff) från andra men positiva långvariga följdverkningar till en själv. Med attributioner om brist på förmåga är det tvärtom, för de förorsakar mera positiva reaktioner (inget straff) från de andra men negativa långvariga följdverkningar för en själv (prestationerna försämrans) (Henderlong & Lupper 2002, nätkälla 4).

När barn får beröm för prestationer som är lätta för de andra, kan de ta det som ett tecken på låg förmåga. Därför är det viktigt att inte bara fokusera på de explicita attributiva meddelandena hos berömmet utan också de implicita meddelandena som man kan dra

⁵ Ett begrepp som inom dagens motivationsforskning uppfattas som analogt med strävan efter lärandemål och inre motivation (Nätkälla 3, 299). (Se kap. 3.1)

slutsatser av i det sammanhanget där berömmet ges. Om man införlivar framgångsrika prestationer med förmåga, som motsats till strävan eller andra mera process - orienterade faktorer, kan de ha långvariga negativa följder, när barnen senare misslyckas i det området där de fick beröm (Henderlong & Lupper, 2002, nätkälla).

Mueller och Dweck (Nätkälla 5, 1998) är också av den åsikten att även om man menar väl med att ge beröm för intelligens i avsikt att främja barnens njutning, envishet och prestation under utförandet av uppgiften förbereder det inte barnen att klara sig av framtida motgångar. I själva verket har de demonstrerat att feedback av den typen, alltså som ges efter förmåga, kan försvaga barnens motivation när de i framtiden möter utmaningar. Liksom med kritik, förmodar de att det är bättre att separera handlingen och personen som gjorde det ("the deed from the doer"), så att beröm ges för barnens strategier och arbetsmetoder i stället för någon specifik egenskap. Eftersom ett barn inte kan isoleras från misslyckanden under hela sitt liv, anser Mueller och Dweck det ytterst viktigt att de får sådana meddelanden efter framgång som verkligen gagnar deras motivation. Giota (Nätkälla 3, 2002, 298) betonar vikten av information som individen kan använda sig av för att utvärdera sina framsteg eller hur mycket ansträngning som erfordras i fortsättning. Därtill kan informationen användas för att korrigera misstag och organisera krafterna som behövs för att uppnå det uppsatta målet.

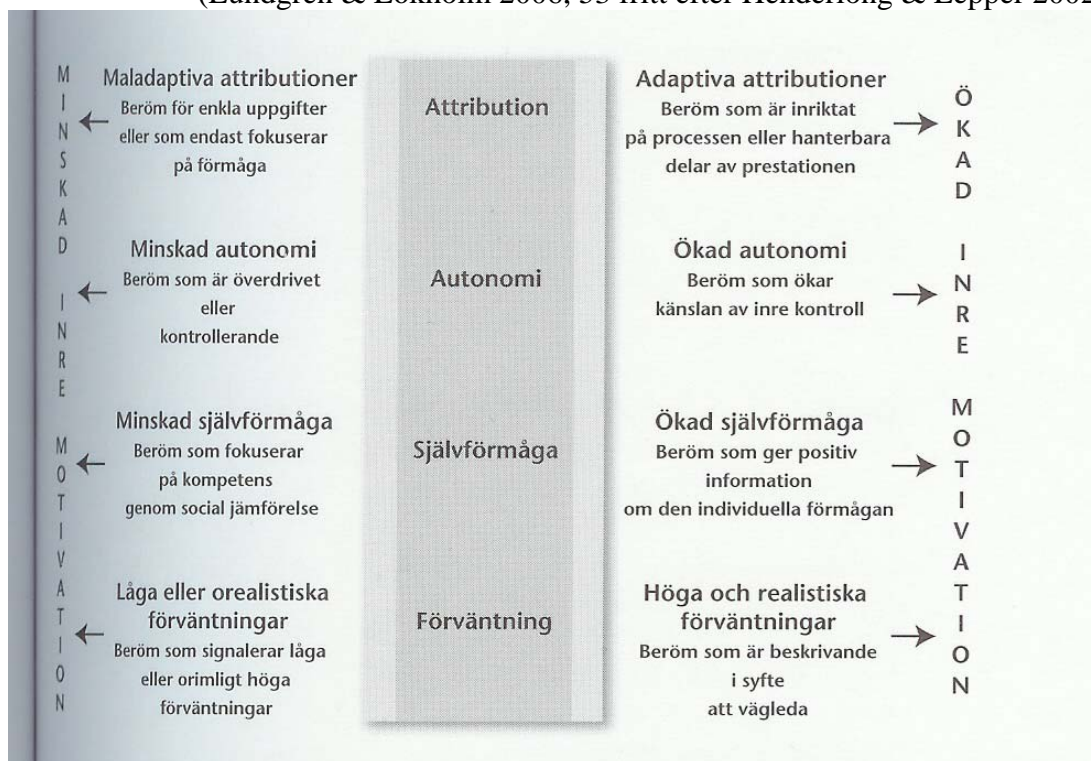
En annan viktig delfaktor kan anses vara berömmets inverkan på effektivitet och *självförmåga* (*self-efficacy*, också kallad för *kapacitetsupplevelse* av Giota (Nätkälla 3, 2002, 286), ett begrepp som introducerades av Albert Bandura i *Self-efficacy: the exercise of control* (1997). Enligt Henderlong och Lepper (Nätkälla 4, 2002) kommer det fram i litteraturen i branschen att beröm kan ha en motiverande funktion så länge det får mottagaren att tro på sin förmåga och känna sig effektiv. Beröm som ökar självförmåga i första hand genom social jämförelse (se tabell nedan) kan däremot resultera i att personen blir beroende av normativa jämförelser och inte kan ta misslyckanden lika bra.

Beröm kan också öka den inre motivationen när det förmedlar realistiska förväntningar

som kommer från den vuxna, eller erbjuder nyttig information som gäller standarder om förträfflighet i uppgiften i fråga. Det kan dock minska den inre motivationen när det framkallar orealistiska förväntningar och uppfattningar om vad som är en topprestation i en viss uppgift eller framhäver uppmärksamhet som fästs vid en själv under utförandet av uppgiften. Detta anser Henderlong och Lepper (Nätkälla 4, 2002) vara mest väsentligt när det finns förmodan om att också i fortsättningen engagera sig i uppgiften eller ha att göra med personen som ger berömmet. Detta är ofta fallet i klassrummet och hemma men inte i typiska situationer i ett laboratorium nuförtiden.

Lundgren och Lökhholm har sammanfattat de viktiga faktorerna angående berömmets inverkan på den inre motivationen i följande tabell.

Tabell 2. Beskrivning av berömmets effekt på den inre motivationen (Lundgren & Lökhholm 2006, 53 fritt efter Henderlong & Lepper 2002).



Henderlong och Lupper (Nätkälla 4, 2002) konstaterar sammanfattningsvis att även om beröm kan spela en viktig roll i barnens motivation, tror de inte att den är den enda eller

den viktigaste faktorn. De hänvisar emellertid till människans strävan efter att bli accepterad av andra och få beröm. Lundgren och Lökholt (2006, 53) konstaterar att det är viktigt för lärarna att förstå den effekt beröm kan få beroende på hur och när det uttrycks. Beröm är nämligen någonting som inte bara används för att uttrycka belåtenhet, utan också för att påverka elevernas beteende.

4 ENKÄTUNDERSÖKNINGEN

Enkätundersökningen som jag har genomfört om elevernas motivation att lära sig svenska består av två delar. Först tar jag upp några viktiga omständigheter som måste beaktas när man planerar en enkätundersökning. Sedan presenterar jag själva undersökningen och resultaten av enkäten som besvarades av elever. Den utgör den största delen av undersökningen. Efter det kompletteras elevernas svar med några svensklärares synpunkter på ämnet motivation och inläring, och speciellt hur läraren kan påverka och främja sina elevers motivation att lära sig svenska.

I min egen undersökning tar jag upp till behandling de flesta viktiga delområdena av det omfattande begreppet motivation, med en stor vikt på lärarens inverkan på elevernas motivation att studera svenska. Vid utformningen av påståendena i enkäten till eleverna hade jag hjälp av tidigare undersökningar (bl.a. Julkunen 1998, Mustila 1995, Lammi 2002), men de flesta påståendena som har med uppfattningar om läraren att göra är mina egna. De tidigare undersökningarna om motivation för att lära sig ett främmande språk som jag har satt mig in i har inte riktigt koncentrerat sig på lärarens inverkan på motivationen. Dörnyei (2001, 79) säger också att trots lärarens centrala roll har den varit en tämligen ignorerad faktor inom forskningen i motivation och främmande språk. Även när lärarens inverkan har undersökts, tillägger Dörnyei att man oftast har anlitat Gardners (1985) *Attitude/Motivation Test Battery* i undersökningen. Dess skala för värdering av lärare (teacher appraisal scale) anser Dörnyei vara så vid att man har kunnat använda det i undersökningar om olika inläringssituationer. De har bara koncentrerat på vissa företeelser som kan generaliseras i olika slags sammanhang och forskningsobjektet har varit

allmän utvärdering, goda relationer, förmåga och inspiration. Det finns emellertid en mängd undersökningar kring återkoppling och dess inverkan på den inre motivationen. Det är också ett av forskningsobjekten i denna undersökning. Enkäten till elever inkluderar också påståenden som har med inlärd hjälplöshet och elevernas attributioner att göra, så faktorer som handlar om inläraren står också i fokus.

Under den senaste tiden har man i undersökningarna inom området ofta försökt ta reda på användningen av inlärningsstrategier i studiet av ett främmande språk. Utöver lärarens inverkan på motivationen studerar jag elevernas attityder till svenska språket, deras uppfattningar om sig själva som studerande av svenska, de integrativa och instrumentella dimensionerna vid inläringen, målsättningen vid inläringen samt inlärningskontexten och de faktorer som har med elevens närstående att göra.

4.1 Att beaktas vid genomförandet av en enkätundersökning

När man håller på att genomföra en enkätundersökning måste man, liksom Ejlertsson (2006, 15) påpekar, ha klart för sig syftet med undersökningen ”i en djupare mening”. Efter att noggrant ha satt sig in i litteraturen och andras undersökningar på det område man ämnar studera, får man ”hjälp att avgränsa sig, att fokusera på relevanta frågeområden och att finna nya intressanta vinklingar” (Ejlertsson, 2006, 15). Enligt Ejlertsson (2006, 16) ger läsandet av andras undersökningsresultat nästan undantagslöst nya egna idéer. Det krävs också en genomgång av litteraturen för att sätta in undersökningen i sitt vetenskapliga sammanhang. Därigenom har man också möjlighet att utnyttja redan utarbetade frågor (Ejlertsson, 2006, 17), såsom också jag i min egen enkät på många områden har baserat frågorna på tidigare undersökningar.

Vad det gäller valet mellan olika forskningsmetoder, nämligen den kvantitativa och den kvalitativa, finns det mycket som måste beaktas. Om målet för undersökningen är att kunna kvantifiera resultaten och även i viss utsträckning generalisera dem, anser Ejlertsson (2006, 17) att den kvantitativa ansatsen ska väljas. Den kvalitativa ansatsen har mera med

fördjupning att göra. I min egen undersökning är den kvalitativa ansatsen huvudsakligen lämpligare, för det urval som jag har använt är tämligen litet, och det är inte möjligt att generalisera resultaten så att de angår alla svenskstuderande tonåringar i Finland.

Jag har inte valt urvalet på så sätt att någon generalisering av resultaten kunde vara möjligt, eftersom reglerna som gäller undersökningens validitet och reliabilitet inte uppfylls. Den oftast använda metoden i enkätundersökningar, att dra ett stickprov från populationen, kan däremot leda till att vara en avbild i miniatyr av populationen (Ejlertsson, 2006, 19). Det är emellertid inte målet för min undersökning, som bara gäller två skolor i Finland.

I frågeformuläret för lärare har jag använt både frågor med fasta svarsalternativ samt öppna frågor. Med hjälp av öppna frågor kan man nämligen komma underfund med något som annars kanske inte skulle komma fram i de fasta svarsalternativen. Dessutom kan man någon gång komplettera frågor med fasta svarsalternativ genom att låta respondenten "fördjupa eller utveckla sitt svar i en öppen frågekonstruktion" (Ejlertsson, 2006, 52), vilket också var meningen med några öppna frågor i enkäten för eleverna. Enkäten för eleverna består emellertid i huvudsak av påståenden med fasta svarsalternativ.

Öppna frågor är visserligen inte så lätta att analysera och det tar oftast längre tid att gruppera svaren på något sätt, men som Ejlertsson (2006, 111) påpekar, kan de ge mycket tilläggsinformation om det ämne man studerar. Emellertid är det en svaghet hos öppna frågor att alla respondenter inte alltid besvarar dem, och de kan således inte behandlas med samma säkerhet som övriga variabler, vilket var fallet med några av frågorna i enkäten för lärare. Ytterligare bad jag svensklärarna att fortsätta ett antal början av meningar, vilket Dörnyei (2003, 49) anser vara ett effektivare sätt att locka fram betydelsefulla svar än genom användningen av enbart öppna frågor. Det är ändå viktigt med formuleringen av satsen så att det inte förblir oklart för respondenten vad som menas med den färdigt givna början av satsen.

Om målgruppen i undersökningen är skolungdomar, bör man enligt Ejlertsson (2006, 52) ta hjälp av antingen någon person som är verksam bland ungdomar i de aktuella åldrarna,

eller av ungdomarna själva. Med detta syftar han till formuleringen av enkäten, speciellt ordvalet. Då blir risken betydligt mindre att man använder ord som är främmande för ungdomarna eller tolkas annorlunda av dem än av vuxna. I detta avseende hade jag den fördelen när jag formulerade enkäten till eleverna att jag som lärare är van vid tonåringarnas språkbruk.

Angående frågeformulärets längd finns det ofta två delvis motstridiga önskemål. Dels ska det inte bli för långt, men dels inte alltför kompakt. Om det finns för mycket information inom en sida blir frågeformuläret svåröverskådligt och det är synnerligen svårt för en ovan respondent att tolka (Ejlertsson 2006, 94). En metod att göra formuläret mera lättläst utan att öka volymen alltför påtagligt, föreslår Ejlertsson (2006, 95), är att sätta linjer mellan de olika frågorna så att de avgränsas. Jag beaktade allt detta vid formuleringen av mina egna enkäter, vilket var ytterst viktigt med hänsyn till att respondenterna i fråga var tonåringar.

4.2 Enkäten till elever

Enkätundersökningen genomfördes under elevernas svensklektioner i skolan. Enkäten besvarades av sammanlagt 68 elever varav 30 flickor och 38 pojkar. En sjunde klass och en nionde klass är med från båda skolorna. Antalet elever i sjunde klasserna är 38 (14 flickor och 24 pojkar) och antalet elever i nionde klasserna 30 (16 flickor och 14 pojkar). Urvalet blev litet mindre än planerat, eftersom flera elever var frånvarande den dag då undersökningen genomfördes.

Eleverna besvarade 32 påståenden på blanketten. De hade fem olika svarsalternativ att välja mellan (1 = Påståendet stämmer inte alls, 2 = Påståendet stämmer inte fullständigt, 3 = Det är svårt att säga, 4 = Påståendet stämmer någorlunda, 5 = Påståendet stämmer fullständigt). Ytterligare fanns det tre annorlunda flervalsfrågor med i enkäten (se bilaga 1), som behandlas i samband med de övriga påståendena. Eleverna besvarade enkäten på sitt modersmål finska, och påståendena och svarsalternativen översattes till svenska efteråt för min avhandling.

4.2.1 Språknivån

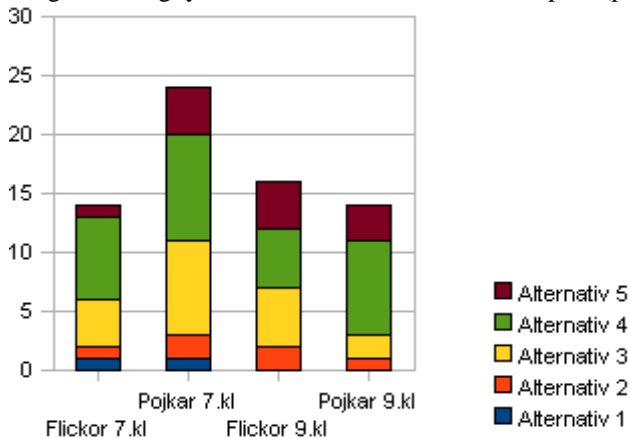
Enligt Dörnyeis kategorisering innehåller språknivån den integrativa och instrumentella motivationen, liksom behandlad i kapitel 3. Dessa faktorer hänförs till långtidsmotivationen av Mustila (1990, 159). I denna avhandling tas också upp elevernas kontakter med svenska språket, Sverige och svenskar på fritiden, för Dörnyeis kategorisering är för det första tämligen vid, och för det andra ger elevers kontakter med målspråket och -kulturen en mer övergripande bild av deras integrativa motivation att lära sig svenska. I Mustilas undersökning anses också elevernas lust till kontakter med Sverige och språkaktiviteter utanför skolan som uttryck för integrativ orientering med motiveringen att ”denna vilja kan uppfattas som ett förstadium till integrativ motivation, dvs. önskan att bli medlem i målgruppen” (Mustila, 1990, 150). I samband med den integrativa motivationen diskuterar jag också svenska språkets vikt, i synnerhet som en social faktor med hänvisning till svenskans ställning som det andra inhemska språket i Finland, vilket också var ett forskningsobjekt i Mustilas (1990) undersökning bland finska gymnasieelever. Vidare beaktas elevernas föräldrars inställning till vikten och behovet av svenskan.

4.2.1.1 Integrativ motivation och kontakter med språket

Intresset för att studera främmande språk och viljan att kunna det bättre behandlas i denna uppsats som tillhörande den integrativa motivationen, vilken Julkunen (1998, 50) ytterligare delar in till en kognitiv orientering i motivation. Den diskuterades redan i kapitel 3. I Julkunens undersökning kallades en av motivationsfaktorerna för kommunikativ motivation, som innefattar viljan att kommunicera med människor som talar språket i fråga samt intresset för språket. Enligt Julkunens gruppering skulle påståendena 2 (Jag tycker att det är lätt att lära sig svenska) och 4 (Jag skulle vilja lära mig så många språk som möjligt) också ingå i den kommunikativa orienteringen, men i denna avhandling behandlas dem i samband med ”Nivån på inläraren” (kap. 4.2.2), som handlar om faktorer som har bl.a. med elevens självförtroende och prestationsbehov att göra. I enkäten till elever studerades den integrativa motivationen först och främst på basis av påståenden 1

och 3. Påstående 1, ”Jag tycker om att studera främmande språk” presenteras först i diagram 1.

Diagram 1. Jag tycker om att studera främmande språk (påstående 1)



Påståendena i enkäten grupperas enligt Dörnyeis olika motivationsnivåer, som presenterades i kapitel 3. Det finns tre diagram om varje påstående, en i själva texten och resten i bilagan (bilaga 3). Diagrammen åskådliggör olika saker var för sig. Först är alla fyra grupper (flickor på sjunde klassen, pojkar på sjunde klassen, flickor på nionde klassen och pojkar på nionde klassen) presenterade enligt antalet olika slags svar i varje grupp (svarsalternativen 1-5). När det i samband med presentationen av resultat talas om grupper, hänvisar man alltså till dessa. I de två andra diagram jämförs svaren mellan könen och klassnivåerna i procentandelar.

Av diagram 1 ovan framgår indelningen av de olika svarsalternativen mellan de fyra grupperna. Redan vid första påseendet kommer det fram att eleverna förhåller sig tämligen positivt till studerandet av främmande språk, mest av allt pojkarna i klass 9. För närmare information om svaren mellan könen och klassnivåerna se diagrammen i bilaga 3, påstående 1.

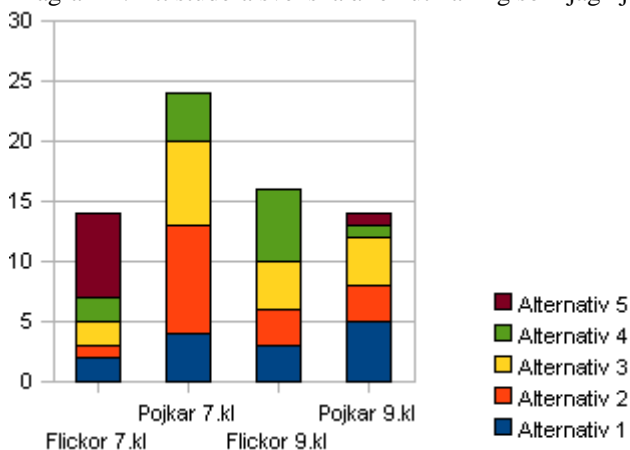
Det är inte särskilt stora skillnader mellan könen, men pojkarna tycks lite mer än flickorna instämma i påståendet att de tycker om att studera främmande språk. Över 60 % av

pojarna instämmer nämligen åtminstone delvis i påståendet (svarsalternativen 4 eller 5), medan siffran är knappt 60 % för flickorna. En större del i båda grupperna verkar vara osäkra på sin åsikt, men bara ca 10 % (drygt 10 % av flickorna) har avvikande åsikter. I fortsättningen behandlas elevernas svarsalternativ 4 och 5 så att de båda räknas som instämmande åsikter, och indelningen mellan dem kan ses närmare i själva diagrammen. Detsamma gäller svarsalternativen 1 och 2 som behandlas som avvikande åsikter.

I jämförelse med eleverna i klass 7 verkar eleverna i klass 9 att vara lite mer intresserade av att studera främmande språk (över 65 % av dem instämmer i påståendet medan siffran är ca 55 % bland eleverna i klass 7). Det finns också lite fler avvikande svar hos eleverna i klass 7. Det kan ifrågasättas om eleverna alltså blir mera intresserade av att studera främmande språk under högstadiet eller om de kanske med tiden börjar inse vikten av goda språkkunskaper. Faktum är att det i denna undersökning inte är frågan om samma elever i klass 7 eller klass 9.

Påstående 3 handlar om elevernas intresse för svenska språket samt deras vilja att studera det, och resultaten presenteras i diagram 2.

Diagram 2. Att studera svenska är en utmaning som jag njuter av (påstående 3)



I jämförelse med intresset för främmande språk i allmänhet är attityderna betydligt mer negativa speciellt bland pojkarna i klass 9. Flickorna instämmer mest i detta påstående,

men bland pojkarna på samma klassnivå är åsikterna mer avvikande. Således finns det inte något märkbart ”nyhetens behag” hos dem, åtminstone inte efter att ha studerat läroämnet i ett halvt år.

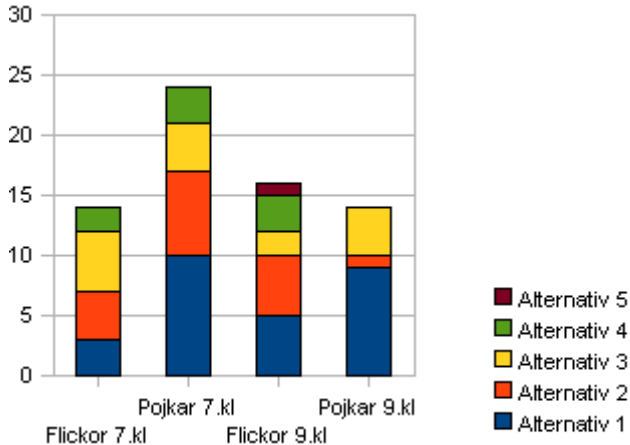
De största skillnaderna visar sig vara mellan könen, eftersom hälften av flickorna medger att de anser studerandet av svenska som en behaglig utmaning, men situationen är helt annorlunda bland pojkarna (ca 55 % av dem tänker annorlunda, och bara lite över 15 % instämmer i påståendet) (i bilaga 3, påstående 3). 30 % av flickorna har avvikande åsikter och 20 % är osäkra. En ganska stor del av pojkarna (nästan 30 % av dem) väljer också alternativet ”Det är svårt att säga”. Såsom nämnt tidigare i kapitel 3.1 uppger tidigare forskning om målorientering att flickorna oftare än pojkar strävar efter att lära sig och förstå så mycket som möjligt. Vad gäller påstående 3 i denna undersökning är resultaten alltså parallella.

Mellan klassnivåerna finns det egentligen inte alltför stora skillnader (knappt 35 % av eleverna i klass 7 är av samma åsikt som påståendet, medan procentantalet bland eleverna i klass 9 är drygt 25 %). Eleverna i klass 9 har också lite mer avvikande åsikter. Det verkar alltså att i klass 9 är attityderna till att studera svenska lite mer negativa, men inte så mycket som man kunde tänka sig. Bland flickorna är svenska ett tämligen omtyckt läroämne, men pojkarna förhåller sig för det mesta mer negativt.

När man jämför resultaten av diagram 1 och diagram 2 blir det mycket klart att pojkarna är mera intresserade av att studera andra främmande språk än svenska. Bland flickorna finns det inte sådana tydliga skillnader mellan olika språk. Det är troligen engelska som pojkarna intresserar sig mest för, för det är det enda andra främmande språket som de alla studerar. Det är också det språket som används av många på Internet. Dessutom studeras det också tyska och franska som C-språk (kort lärokurs) i de skolor där undersökningen genomfördes. Dessa är tillvalsämnen, så elever som har valt att studera dem är sannolikt intresserade av att studera språk allmänt taget.

Den integrativa orientationen, alltså ett äkta intresse för målspråket och kulturen och viljan att lära känna det bättre, granskades i denna undersökning på basis av påstående 17. Resultatet presenteras i diagram 3:

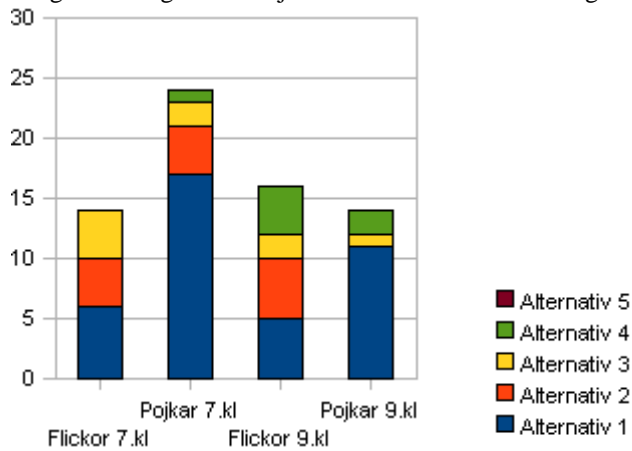
Diagram 3. Jag skulle vilja veta mer om svenskarnas seder och om svensk kultur (påstående 17)



Det finns instämmande svar bland alla andra grupper utom pojkarna i klass 9. Procentantalet är dock relativt lågt (20 % av flickorna och knappt 10 % av pojkarna var av samma åsikt som påståendet) (i bilaga 3, påstående 17). Relationen avvikande åsikter mellan könen är nästan 60 % bland flickor jämfört med över 70 % bland pojkarna. Således kan man säga att den integrativa orientationen bland eleverna är ganska låg, speciellt bland pojkarna. Mellan klassnivåerna finns det inga stora skillnader (över 60 % av eleverna i båda är av annan åsikt än påståendet, och lite över 10 % av samma åsikt).

Den integrativa orientationen kan handla om viljan att bli medlem i den gemenskap där målspråket talas. I den aktuella undersökningen beaktas detta i påstående 30, som handlar om elevernas vilja att möjligen studera eller arbeta i Sverige i framtiden. Resultaten uppvisas i diagram 4.

Diagram 4. Jag skulle vilja studera eller arbeta i Sverige någon dag (påstående 30)



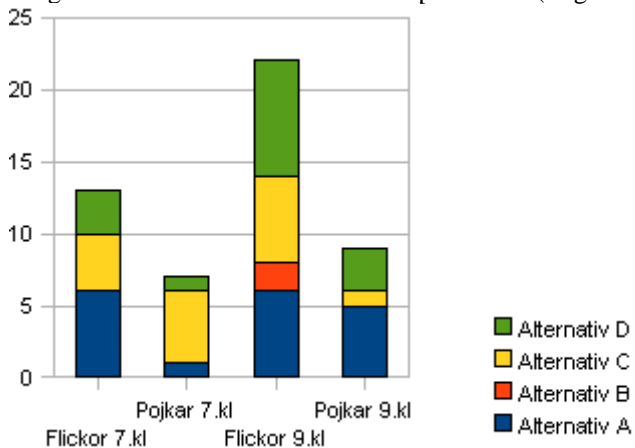
Antalet elever som kan tänka sig att vistas eller bosätta sig i Sverige i framtiden är visserligen inte stort, men det som är iögonenfallande är att flesta av dem är elever i klass 9 och det finns också pojkar med i denna grupp, även om deras attityder till studerandet av svenska inte visar sig vara särskilt positiva. Det är till och med 20 % av eleverna i klass 9 som instämmer i påståendet, medan det bland eleverna i klass 7 bara är frågan om ett par procent. Det är dock fler flickor än pojkar bland dessa (nästan 15 % av flickorna gentemot knappt 10 % av pojkarna) (i bilaga 3, påstående 30). Det verkar alltså som att de äldre eleverna förhåller sig mer positivt till en sådan framtida möjlighet. De yngre eleverna har kanske inte ännu kommit att tänka på framtiden så mycket. Trots det är det en större del av pojkarna i klass 9 som är av helt annan åsikt, och har valt svarsalternativet 1.

Dessa resultat kan sägas likna de tidigare undersökningarna, eftersom den integrativa motivationen att lära sig svenska enligt Julkunens forskningsresultat var betydligt lägre än med de andra språken som undersökningen gällde (engelska, tyska, franska och ryska). Detta anser Julkunen (1998, 55) intressant i det hänseendet att svenska språket är just det språk mot vilket de finskspråkiga i Finland kunde ha verkligt integrativ motivation. Han påpekar dock att detta väl stämmer bara i tvåspråkiga områden, vilket inte är fallet i denna undersökning. Om man däremot räknar med hela den integrativa motivationen, alltså också attityderna till språkinläringen, kan det faktiskt inte anses som väldigt lågt, åtminstone

inte bland flickorna. Det är kulturell och lingvistisk integration som de inte värderar alltför högt, men detta är inget under i en situation där det finns få kontakter till människor som talar språket till vardags.

Elevernas intresse för svenska språket studerades också med anknytning till elevernas kontakter med svenska språket på fritiden. Diagram 5 visar elevernas olika slags svar, så att varje elev kunde välja flera svarsalternativ till fråga 33. ”Vilka av de följande gör du på fritiden?” De olika svarsalternativen var A. Jag lyssnar på svensk musik, B. Jag läser svenska tidningar eller böcker, C. Jag tittar på svenska TV-program och D. Jag tittar på svenska filmer.

Diagram 5. Kontakterna med svenska på fritiden (fråga 33.)



Det var sammanlagt 35 elever av de 68 som inte valde något av alternativen och bland 35 elever fanns det 7 flickor och 17 pojkar i klass 7, och 3 flickor och 8 pojkar i klass 9. Ungefär hälften av eleverna har alltså att göra med svenska språket på fritiden också, och av diagrammet framgår att det är flest flickor i klass 9. Bland dem är det oftast nämnda alternativet ”Jag tittar på svenska filmer”, och det är till och med några som läser svenska tidningar eller böcker. De andra alternativen, utom alternativ B, nämns också i de andra grupperna, men pojkarna i klass 7 har tydligen färre kontakter med svenska språket jämfört med de andra grupperna.

Det kommer alltså fram av detta diagram att eleverna i klass 9 visar ett högre intresse för svenska språket på fritiden, även om det finns en klar skillnad mellan könen. Skillnaden mellan antalet svar bland flickorna i klass 9 och klass 7 är också avsevärd. Emellertid måste det beaktas att en och samma elev kan ha valt flera svarsalternativ, men det är bara 3 flickor som inte har valt något alternativ alls.

Det andra diagrammet (i bilaga 3, fråga 33) anger också indelningen av de olika svarsalternativen mellan klassnivåer, så att det var endast svarsalternativ C ”Jag tittar på svenska TV-program” som fick flera svar bland eleverna i klass 7.

Ändamålet med fråga 34 var att få fortsatt information om situationer där eleverna eventuellt har använt svenska utanför skolan. Det var den enda öppna frågan inkluderad i enkäten. Detta ansågs nödvändigt eftersom det var omöjligt att forma en flervalsfråga eller ett flervalspåstående i detta sammanhang. Den öppna frågan gav också eleverna möjlighet att på något sätt få sin röst hörd.

Sammanlagt var det 43 elever av alla 68 som sade sig inte ha använt svenska i andra kontexter än i skolomgivningen. Av dem är det 9 flickor i klass 7 och 9 flickor i klass 9 samt 18 pojkar i klass 7 och 7 pojkar i klass 9. Det var flest pojkar i klass 7 med i undersökningen, så deras antal skiljer sig således inte avsevärt mycket från de andras. Svaren var ganska jämnt fördelade mellan de olika grupperna. Det fanns ändå en hel del omnämmanden om kommunikativa språkanvändningssituationer, vilkas värde i samband med inlärningsmotivationen ansågs väldigt hög också i Johanna Kovanens undersökning (Kantelinen & Kettunen 2004, 143).

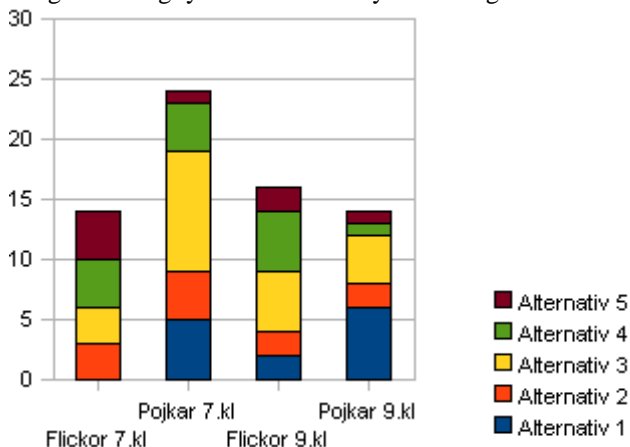
Några exempel på elevernas svar behandlas i det följande. Det mest frekventa svaret (11 omnämmanden) var att språket har använts i samband med resor till Sverige: ”Laivalla”, ”Ruotsissa”, ”Tukholmassa”. Ytterligare nämnde många att de har använt språket hemma (9 omnämmanden), vilket var ganska överraskande med tanke på att eleverna antagligen kommer från helt finska familjer. Det är dock några som tillägger att språket har använts på

skoj, eller det är fråga om att eleverna har berättat för föräldrarna vad de har lärt sig i skolan: ”Kotona leikillä”, ”Kotona siskolle”, ”Kotona sanonut mitä olen oppinut”. Därtill berättar en elev att hon har talat lite svenska med vänner som bor i Sverige, och en annan elev har också använt svenska på nätet. Två elever nämner användningen av svenska i en butik eller på en bensinmack (”Jossai kaupaa”, ”Huoltoasemalla joskus”), men det förblir oklart om de talar om resor till Sverige eller ett annat nordiskt land, eller om språkanvändning här i Finland, t.ex. med svenska turister eller i ett område i Finland där svenskan är det huvudsakliga språket.

4.2.1.2 Svenska språkets vikt och betydelse

Elevernas syn på vikten av goda språkkunskaper i svenska illustreras i diagram 6.

Diagram 6. Jag tycker att det är mycket viktigt att kunna svenska (påstående 5)



De flesta instämmande åsikterna kommer från flickor, och hälften av flickorna är av samma åsikt som påstående 5 (i bilaga 3). Bland pojkarna förblir procentantalet under 20 %, och ca 45 % av pojkarna har avvikande åsikter i jämförelse med flickornas drygt 20 %. Således kan man dra den slutsatsen att flickorna anser vikten av språkkunskaper i svenska vara betydligt högre än pojkarna. Flickorna har uppenbarligen börjat inse det redan i klass 7, medan en större del av pojkarna på samma klassnivå ännu är osäkra på saken. Tyvärr är uppfattningen att svenska inte behövs även vanligare bland pojkarna i klass 9, vilket

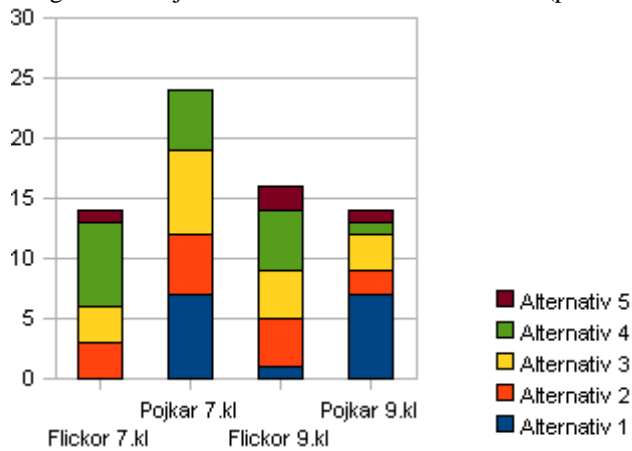
framgår av diagram 6.

I bilaga 3 kan man också se indelningen av svarsalternativ mellan klassnivåerna. Det är faktiskt inte någon stor skillnad mellan dem, men enligt resultaten har en lite större del av eleverna i klass 7 insett vikten av att kunna svenska jämfört med eleverna i klass 9. Dessutom är antalet avvikande åsikter vanligare bland de äldre eleverna. Detta tyder på att de inte riktigt är medvetna om nyttan av språkkunskaper i svenska, för såsom jag påpekade i kapitel 3 är det kanske rentav nödvändigt för att inse värdet med att studera språk. Behovet av svenskunskaper i framtiden tas dock upp under svensklektionerna på högskolan, så i detta avseende förefaller det finnas lite mer negativa attityder till att studera svenska hos eleverna i klass 9 i jämförelse med de yngre.

I kapitel 1 behandlades tidigare riksomfattande undersökningar om inlärningsresultaten i grundskolan. Enligt resultaten från år 2001 var eleverna alltså medvetna om svenskans potentiella nytta i framtiden, men de ansåg inte svenskan viktig i vardagliga situationer. Av Johanna Kovanens undersökning bland elever i klass 9 framgick det däremot att eleverna ansåg behovet av svenska vara högst i muntliga kommunikationskontexter, och flera elever motiverades av nyttan av språkkunskaper på fritiden och i framtiden, med tanke på att t.ex. få ett jobb (Kantelin & Kettunen 2004, 143). Detta har anknytning till den instrumentella motivationen, som jag behandlar senare i min avhandling. I alla fall gäller de tidigare resultaten om att flickor anser svenskan viktigare än pojkarna också i min undersökning.

I Påstående 6 i enkäten var elevernas uppfattningar om svenska språkets vikt specificerade så att deras åsikter om svenskans betydelse för finskspråkiga personer efterfrågades. I Mustilas (1990, 108) undersökning var också en sådan variabel med som ett uttryck för hur eleverna allmänt taget ser på svenska. Indelningen av de olika svarsalternativen hos varje grupp presenteras i diagram 7.

Diagram 7. Varje finländare borde kunna svenska (påstående 6)

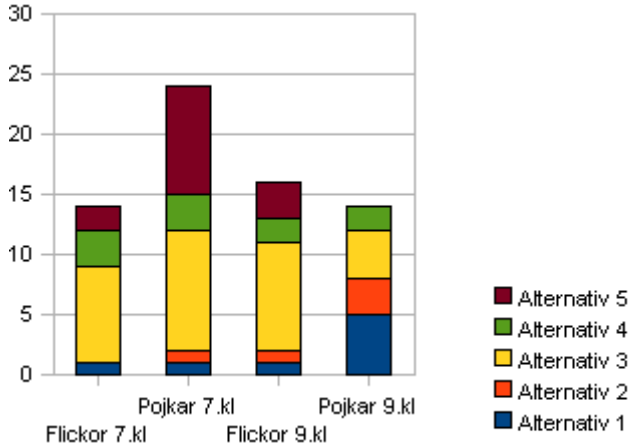


Med hänvisning till det föregående diagrammet om svenskans vikt är resultaten tämligen parallella och behöver således inte analyseras lika djupgående. Det finns dock lite fler elever som har en åsikt om detta påstående, med hänsyn till det mindre antalet elever som har valt svarsalternativ 3. Antalet avvikande åsikter är emellertid lite större i samband med detta påstående, utom bland flickorna i klass 7. Det är möjligen ordet ”borde” som framkallar sådant motstånd bland en del av eleverna, i synnerhet bland pojkarna, men de värderar alltså inte vikten av språkkunskaper i svenska för en finländare särskilt högt. Flickorna anser däremot språkkunskaperna ganska viktiga, och de största skillnaderna förekommer alltså mellan könen (i bilaga 3, påstående 6). Procentandelen instämmande svar är likadan som i påstående 5 medan procentantalet avvikande svar är högre (ca 55 % bland pojkarna och drygt 25 % bland flickorna). Detsamma gäller skillnaderna mellan klassnivåerna, så att antalet instämmande svar är parallella med påstående 5 (lite mer instämmande svar bland eleverna i klass 7), men antalet avvikande åsikter har ökat i båda grupperna.

Dörnyei hänvisar till Gardner (1985) som har identifierat två huvudsakliga dimensioner i den roll som föräldrarna spelar i sina barns inlärningsprocess. Den ena är en aktiv roll som handlar om uppmuntrande, stöd och uppföljning, och den andra en passiv roll, som handlar om att indirekt vara ett föredöme för barnet med hänsyn till attityder till inläringen av det

främmande språket och gemenskapen där språket talas. Enligt Gardner (2001, 78-79) är den passiva rollen mer effektiv i situationer där de två dimensionerna inte är i harmoni med varandra. I min undersökning granskades dimensionen av en passiv roll, på basis av påstående 7, och resultaten presenteras i diagram 8.

Diagram 8. Mina föräldrar anser det viktigt att studera svenska (påstående 7)



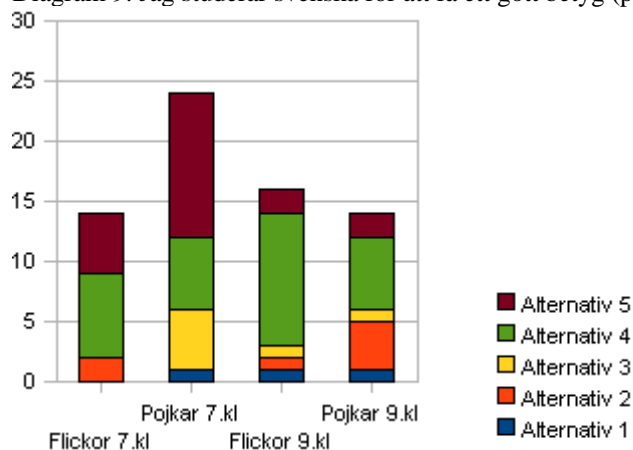
Påståendet var ställt ur elevernas synvinkel, för det var omöjligt att i samband med denna undersökning ställa den direkt till deras föräldrar. Detta syns i svaren med hänsyn till det stora antalet svarsalternativ 3 som eleverna valde. Trots det finns det få avvikande åsikter i alla andra grupper utom pojkarna i klass 9, och en större del av pojkarna i klass 7 är till och med av samma mening som påståendet. Det är inte alltför stora skillnader mellan antalet instämmande åsikter hos könen (i bilaga 3, påstående 7), men de yngre eleverna, alltså speciellt pojkarna, tror sina föräldrar värdesätter språkkunskaper i svenska. Ca 45 % av eleverna i klass 7 instämmer alltså i påståendet, medan procentantalet förblir drygt 20 % av eleverna i klass 9.

På basis av dessa resultat kan den slutsatsen dras att svenskan tycks värdesättas ganska högt bland elevernas föräldrar. Trots det måste resultaten tas med en nypa salt, eftersom det inte var själva föräldrarna som besvarade påståendet. Det som är mest oroväckande är de tydliga skillnaderna mellan svaren hos pojkarna i klass 9 och de andra. Föreställningen om att just deras föräldrar förhåller sig så annorlunda än de andra är svårt att tänka sig.

4.2.1.2 Instrumentell motivation

Det undersökta instrumentella målet med studierna visar i litteraturen kring inlärningsmotivation högt samband med begreppet prestationsmål, (närmare i kap. 4.2.2). Forskningsresultaten i Kovanens undersökning visar att den instrumentella motivationen betonades i grundskolan. Eleverna är alltså mer motiverade att studera svenska, om det finns någon konkret nytta av det, t.ex. om ett bra betyg kan uppnås (Kantelinen & Kettunen 2004, 51). Diagram 9 illustrerar elevernas svar i min undersökning, och först diskuteras elevernas strävan efter just goda betyg.

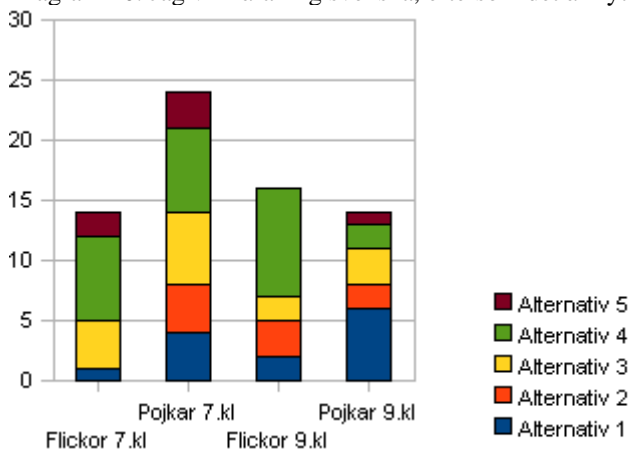
Diagram 9. Jag studerar svenska för att få ett gott betyg (påstående 16)



Elevernas ambitioner för att få ett bra betyg verkar utgöra en stor motivationsfaktor, för en stor del av dem instämmer i påståendet. Det är mest avvikande åsikter bland pojkarna i klass 9, men när man jämför svarsindelningen mellan könen är antalet avvikande åsikter bland pojkarna inte mycket större än bland flickorna (i bilaga 3, påstående 16). I alla fall är över 80 % av flickorna av samma mening som påståendet, medan procentantalet bland pojkarna stannar under 70 procentgränsen. Eleverna i klass 7 är också lite mer instrumentellt motiverade än eleverna i klass 9 vad gäller detta påstående (nästan 80 % av dem instämmer i påståendet jämfört med 70 % av eleverna i klass 9). Dessutom är antalet avvikande åsikter högre bland de äldre eleverna.

Utöver strävan efter bra betyg granskades elevernas instrumentella motivation för att lära sig svenska på basis av ett par andra påståenden, nämligen deras vilja att lära sig språket för att kunna kommunicera bättre under resor (Påstående 31), om de anser sig få ett bättre jobb med hjälp av goda språkkunskaper i svenska (Påstående 32) eller om de har som främsta mål i studierna att visa sin skicklighet för läraren och föräldrarna (Påstående 29). Till att börja med presenteras resultaten av påstående 31 i diagram 10.

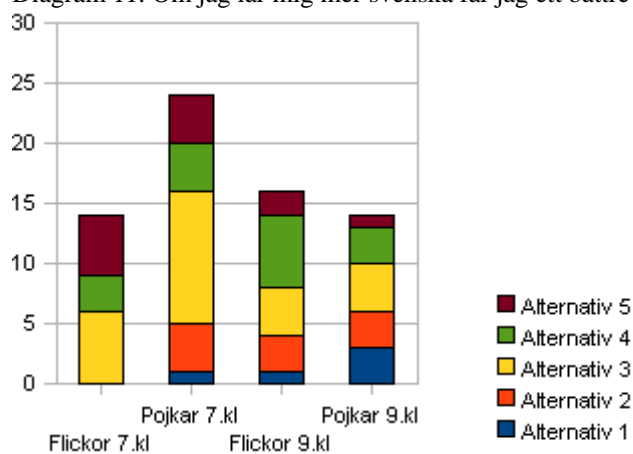
Diagram 10. Jag vill lära mig svenska, eftersom det är nyttigt när man reser (påstående 31)



Pojkarna i klass 9 ifrågasätter tydligt nyttan av svenska språket under resor, medan flickorna i klass 7 instämmer mest i påståendet. Detta är intressant med hänvisning till ett antal konkreta exempel på kommunikationssituationer där de också har använt svenska (Se kap. 4.2.1.1). I detta avseende är det också en märkbar skillnad mellan könen, för de andra diagrammen i bilagan (i bilaga 3, påstående 31) visar att fler flickor (60 % av flickorna) än pojkar (ca 35 % av pojkarna) inser svenskans nytta. Antalet avvikande åsikter är betydligt större bland pojkarna. Motsvarande procentantal mellan klassnivåerna är 50 % och 40 %, så att de yngre eleverna instämmer i påståendet i en högre grad.

Diagram 11. handlar om svaren på påstående 32, alltså uppfattningen om att få ett bättre jobb om man har goda språkkunskaper i svenska.

Diagram 11. Om jag lär mig mer svenska får jag ett bättre jobb (påstående 32)

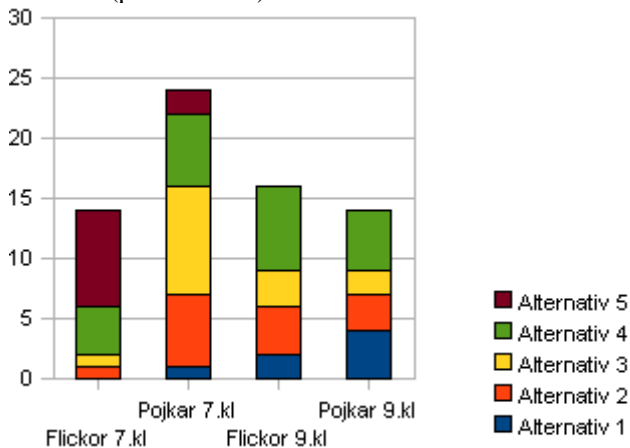


Julkunen (1998, 58) värderar behovet av svenska i det framtida arbetslivet mycket högt. Han framhäver att det är omöjligt att bli statsanställd i Finland utan bevis på goda språkkunskaper i svenska. I Julkunens undersökning var det bara en elev som kom med idén om svenskans nytta i detta samband, men det var emellertid fråga om elever i klass 5. I denna undersökning är eleverna däremot äldre, och av diagram 11. framgår att de åtminstone till någon mån har insett denna nytta av språkkunskaper. Trots det var en tämligen stor del av eleverna osäkra på denna sak, i synnerhet de yngre eleverna, och det är mest avvikande svar bland pojkarna i klass 9.

På basis av de två andra diagrammen (i bilaga 3, påstående 32) kan det konstateras att det inte är en särskild stor skillnad i antalet instämmande svar mellan klassnivåerna (för det är ca 40 % av eleverna i båda grupper). Det finns ändå ett större antal avvikande åsikter bland eleverna i klass 9, (drygt 30 % av eleverna gentemot drygt 10 % av eleverna i klass 7). Ytterligare stämmer flickornas åsikter mer överens med påståendet än pojkarnas (över 50 % av dem gentemot drygt 20 % av pojkarna instämmer i påståendet, och drygt 10 % av dem gentemot knapp 30 % av pojkarna är av annan åsikt). Således är de äldre elevernas och speciellt pojkarnas inställning till svenska språkets nödvändighet i framtiden mer negativ, vilket är oroväckande med tanke på att de håller på att slutföra sina studier i grundskolan.

Det sista påståendet med anknytning till instrumentell motivation är påstående 29 och elevernas svar presenteras i diagram 12.

Diagram 12. Jag vill prestera bra i svenskstudierna, så att jag kan visa min förmåga för mina lärare och föräldrar (påstående 29)



Det är mest viktigt för flickorna i klass 7 att visa sin skicklighet i studierna för läraren och föräldrarna, men i de andra grupperna anses detta inte som en av de främsta orsakerna för den eventuella viljan att ha framgång i svenskstudierna. Till följd av det stora antalet instämmande svar bland de yngre flickorna, är skillnaderna mellan könen avsevärda (över 60 % av flickorna instämmer i påståendet jämfört med bara nästan 35 % av pojkarna) (i bilaga 3, påstående 29). Skillnaderna mellan klassnivåerna är också tydliga och drygt 50 % av eleverna i klass 7 gentemot ca 40 % av eleverna på i klass 9 är av samma åsikt som påståendet, och skillnaderna mellan antalet avvikande svar är ännu tydligare. En större del av pojkarna i klass 7 är ändå osäkra på sin åsikt. Viljan att bevisa sin prestationsförmåga är i alla fall starkast hos de yngre eleverna och i synnerhet hos flickorna.

4.2.2 Nivån på inläraren

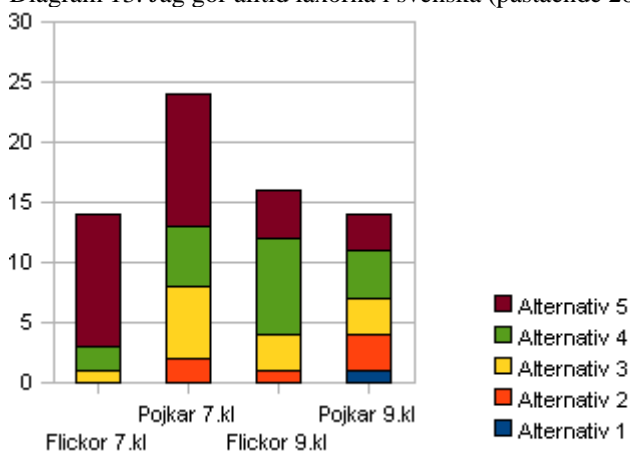
I detta kapitel behandlas elevernas uppfattningar om sig själva som språkinlärare. Enligt Dörnyeis motivationsnivåer finns det åtminstone två motivationskomponenter, prestationsbehov och självförtroende, som kan räknas tillhöra denna nivå, och de studeras också i min

undersökning. Därtill granskas elevernas uthållighet med studierna, deras uppfattningar om svenskans svårighetsgrad, självförtroende och ångest angående svenskinläringen och förväntningar om misslyckanden och vad de kan bero på. Ytterligare inkluderas elevernas planer om fortsatta studier i svenska och viljan att överhuvudtaget lära sig språk i denna nivå.

4.2.2.1 Uthållighet med studierna

En viktig del av inlärningsmotivationen i främmande språk är enligt Gardners definition (i kap. 3) uthållighet i studierna, vilket också studerades i Mustilas (1990) undersökning. Det handlar alltså om den intensitet eller sisu som individen satsar på språkinläringen. I enkäten för högstadieelever var det i detta sammanhang lämpligt med ett påstående som angår läxläsningen i svenska (påstående 28).

Diagram 13. Jag gör alltid läxorna i svenska (påstående 28)

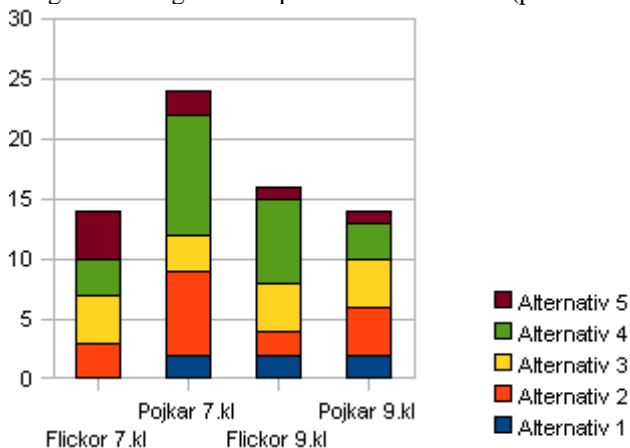


Av diagram 13. framgår att eleverna satsar på läxläsningen ganska väl, eller åtminstone påstår de att de gör det. Svaren av pojkarna i klass 9 avviker tydligt från de andras, eller så är de elever ärligare i sina svar. När man jämför könen med varandra instämmer fler flickor (drygt 80 % av flickorna) än pojkar (ca 60 % av pojkarna) i påståendet (i bilaga 3, påstående 28) och de yngre eleverna verkar också läsa sina läxor oftare än de äldre. Drygt 75 % av eleverna i klass 7 är nämligen av samma åsikt som påståendet, medan procent-

antalet förblir drygt 60 % bland eleverna i klass 9.

Ett annat påstående angående uthållighet med studierna handlar om elevernas deltagande på svensklektionerna, och resultaten av detta påstående (påstående 15) presenteras i diagram 14.

Diagram 14. Jag är aktiv på svensklektionerna (påstående 15)



Diagrammet visar att ungefär hälften av eleverna i alla andra grupper utom pojkarna i klass 9 anser sig själva vara aktiva på lektionerna. Det finns inte alltför stora skillnader mellan könen och inte mellan klassnivåerna heller. Flickorna anser sig ändå vara lite mer aktiva än pojkarna, (50 % av dem gentemot drygt 40 % av pojkarna). De yngre eleverna slår också de äldre med 10 % (så att 50 % av eleverna i klass 7 jämfört med 40 % av eleverna i klass 9 instämmer i påståendet).

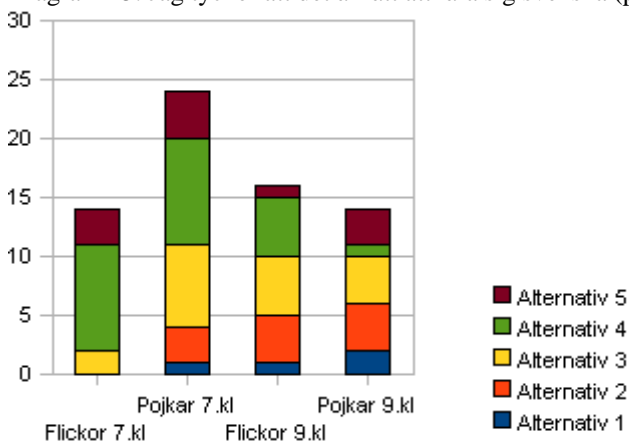
Vid analyseringen av resultaten är påstående 15 problematisk, för det noterades efter genomförandet av enkätundersökningen att det kan förstås lite annorlunda av olika människor. Aktiviteten eller aktivt deltagande på lektionerna kan nämligen tyda på att man räcker upp handen många gånger under lektionen, eller t.ex. att man arbetar hårt och alltid läser sina läxor, även om man mestadels håller sig tyst och inte räcker upp handen så ofta. Påståendet borde alltså ha formats bättre, för detta är mer beroende av elevens karaktärsdrag och mod än uthållighet med studierna. Den allmänna opinionen om att entusiasmen

över studierna är direkt proportionell mot aktiviteten på lektionerna stämmer således inte alltid. På basis av det föregående påståendet (påstående 28) kan man trots allt dra den slutsatsen att dessa elever satsar ganska mycket på svenskstudierna.

4.2.2.2 Självförtroende och ångest

Elevernas uppfattningar om svenskans svårighetsgrad granskas på basis av diagram 15, som illustrerar resultaten av påstående 2. I Julkunens undersökning räknades denna faktor att tillhöra den kommunikativa orienteringen i motivationen, men den har också anknytning till elevernas självförtroende som språkinlärare, av vilken anledning den behandlas i samband med det i denna undersökning. Hypotesen angående detta påstående var att de yngre eleverna anser inläringen av svenska lättare än de äldre, som redan har studerat det i ungefär två och ett halvt år.

Diagram 15. Jag tycker att det är lätt att lära sig svenska (påstående 2)



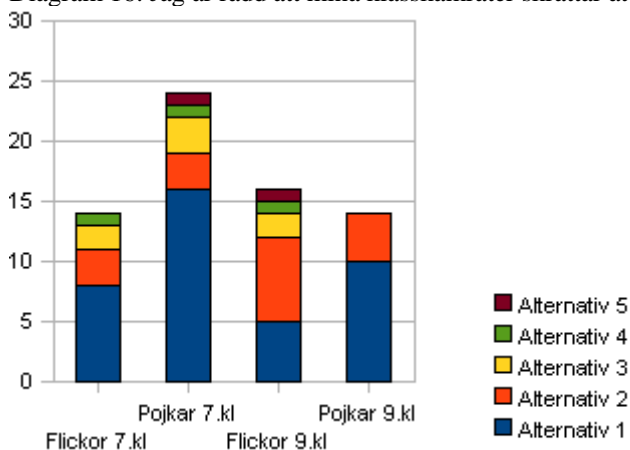
Det kommer tydligt fram av diagrammet att indelningen av de olika svarsalternativen är parallella med hypotesen. Både pojkarna och flickorna i klass 7 har ett större antal instämmande åsikter än de äldre, och det finns till och med inga avvikande åsikter bland flickorna i klass 7. Jämfört med eleverna i klass 9 är drygt 65 % av de yngre eleverna av samma åsikt som påståendet, medan bland de äldre eleverna är procentantalet mycket lägre (bara drygt 30 %) (i bilaga 3, påstående 2). Antalet avvikande åsikter är också betydligt större bland eleverna i klass 9. När man jämför skillnaderna mellan könen finns det fler

instämmande åsikter bland flickorna (60 % av dem gentemot ca 45 % av pojkarna instämmer i påståendet).

De senaste riksomfattande undersökningarna kring inlärningsresultaten i svenska från året 2001 uppger att eleverna i klass 9 anser svenskan inte som ett särskilt lätt språk att lära sig, vilket nämndes i kapitel 1. I min undersökning förhåller i synnerhet pojkarna sig någorlunda likadant till svenskans svårighet, även om det bland båda könen finns ett ganska stor antal elever som är osäkra på sin åsikt. Även bland pojkarna är antalet avvikande åsikter ändå rejält mindre än hälften av totalantalet pojkar. Om man räknar med de yngre elevernas svar, kan det konstateras att bland dess elever anses svenskan inte som ett alltför svårt språk att lära sig.

Påstående 18 som presenteras i diagram 16. handlar om elevernas eventuella ängslan under lektionerna vad gäller de andra elevernas inställning till eleven i fråga.

Diagram 16. Jag är rädd att mina klasskamrater skrattar åt mig på svensklektionerna (påstående 18)

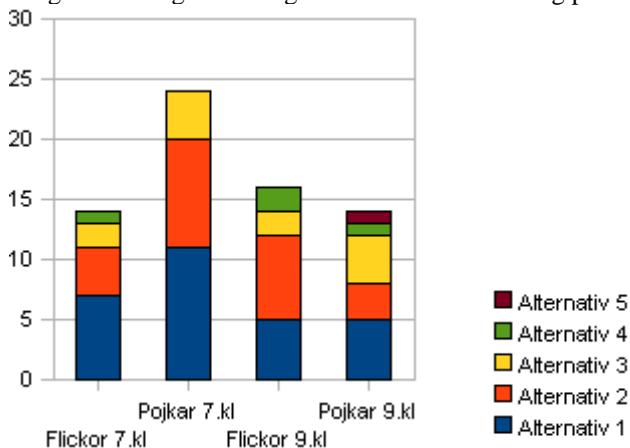


Av diagrammet framgår att det är få elever som är rädda för att bli skrattade av de andra under svensklektionerna, och det är till och med ingen av pojkarna i klass 9 som gör det. Detta kan alltså inte anses som en synnerligen stor motivationssänkande faktor för eleverna i min undersökning. I själva verket finns det bara ca 5 % av pojkarna gentemot 10 % av flickorna som säger att de upplever sådant ängslan under svensklektionerna. Det finns inga

stora skillnader mellan klassnivåerna (för procentantalet instämmande åsikter är knappt 10 % i de båda), men det finns lite fler avvikande åsikter bland de äldre eleverna.

I diagram 17. presenteras resultaten av påstående 23 som har att göra med elevernas koncentrationsförmåga på svensklektionerna.

Diagram 17. Jag har svårigheter att koncentrera mig på svensklektionerna (påstående 23)

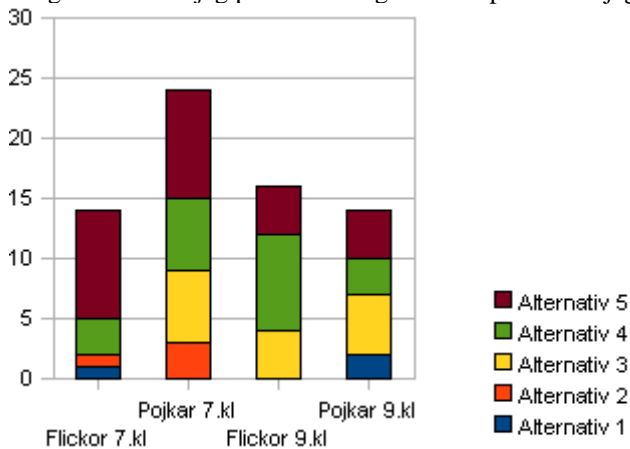


Det syns av diagrammet att antalet instämmande åsikter är litet. Lite fler flickor (10 % av flickorna) än pojkar (ca 5 % av pojkarna) medger att de har upplevt koncentrations-svårigheter under svensklektioner, och flesta av de flickor är i klass 9. (i bilaga 3, påstående 23). Bland pojkarna i klass 7 är det inga avvikande åsikter, så de tror sig kunna koncentrera väl på lektionerna. I klass 9 har man fler instämmande åsikter än i klass 7 (knappt 15 % av eleverna i klass 9 jämfört med ett par procent av eleverna i klass 7). Det verkar alltså att de yngre eleverna anser sin koncentrationsförmåga på svensklektionerna vara bättre än de äldre eleverna. Ur lärarens synvinkel är det större antalet instämmande svar bland flickorna inte överraskande nuförtiden, men på basis av dessa resultat borde pojkarnas eventuella brist på motivation inte riktigt bero på koncentrationssvårigheter. Dessutom har koncentrationssvårigheter att göra med hela arbetsron i klassrummet, som behandlas senare i kapitel 4.2.3.

4.2.2.3 Förväntningar om misslyckanden

Elevernas attributioner i situationer där de har misslyckats behandlas på basis av de tre följande diagrammen. Den första handlar om en intern och instabil faktor som kan användas för att förklara händelsernas gång. Det är alltså fråga om ett misslyckande som beror på en själv men som man har möjligheten att göra någonting åt. (Se kap. 3.2)

Diagram 18. Om jag presterar dåligt i svenskprovet har jag inte arbetat tillräckligt hårt för det (påstående 24)

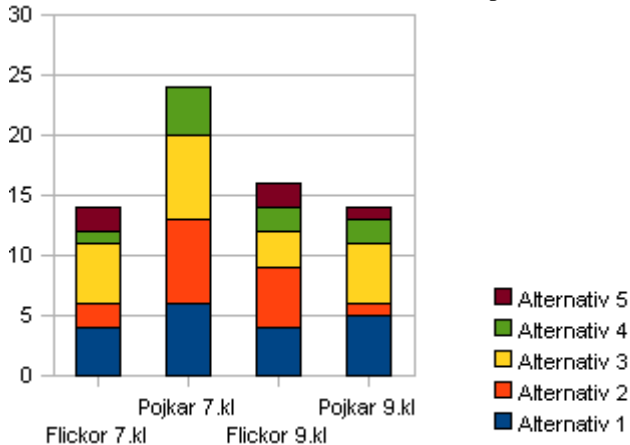


I diagram 18. ovan presenteras resultaten av påstående 24. Antalet instämmande åsikter är större bland flickorna än bland pojkarna, (skillnaderna i procentantal är 80 % av flickorna gentemot knappt 60 % av pojkarna) (i bilaga 3, påstående 24). Flickorna anser således sin dåliga prestation i svenskprovet bero på bristande ansträngning i en högre grad än pojkarna, även om en större del av pojkarna valde svarsalternativet "Det är svårt att säga". När man jämför klassnivåerna med varandra instämmer en lite större del av eleverna i klass 7 i påståendet (drygt 70 % av dem jämfört med knappt 65 % av eleverna i klass 9). Antalet avvikande åsikter är ändå större bland de yngre eleverna, medan en tämligen stor del av de äldre eleverna var osäkra på sin åsikt.

I det andra diagrammet är det fråga om attributioner där den använda förklaringsstilen till misslyckanden innehåller interna och stabila faktorer. Ytterligare kan den handla om globala faktorer om eleven anser påståendet gälla alla språk eller till och med de andra

läroämnen i skolan, så att han eller hon tror sig vara dålig i de alla. Enligt Lundgren och Lökholm kan en sådan förklaringsstil alltså i värsta fall leda till inlärld hjälplöshet. (Se kap. 3.2) Resultaten av påstående 25 presenteras i diagram 19.

Diagram 19. Om jag presterar dåligt i svenskprovet beror det på min dåliga språkkänsla (påstående 25)



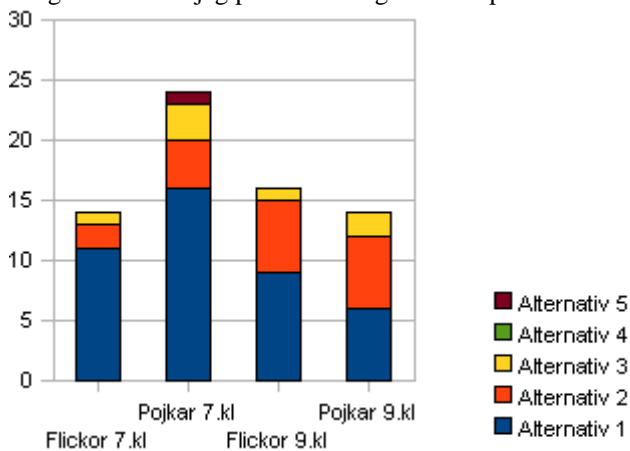
Av diagrammet framgår att en del av eleverna i alla grupper tror sina dåliga prestationer i svenskprovet bero på sin dåliga språkkänsla, vilket i och för sig är oroväckande. De två andra diagrammen i bilagan (bilaga 3, påstående 25) visar att 50 % av både flickorna och pojkarna är av annan åsikt än påståendet, men drygt 20 % av flickorna och knappt 20 % av pojkarna instämmer ändå i påståendet. När man jämför klassnivåerna är procentantalet avvikande åsikter igen 50 % av eleverna i båda klassnivåerna men knappt 20 % av de yngre eleverna och drygt 20 % av de äldre är av samma åsikt som påståendet. Hälften av eleverna tvivlar alltså inte sin egen kapacitet att lära sig språk, men en lite större del av flickorna jämfört med pojkarna anser sig ha svårigheter i svenskstudier på grund av det. Ytterligare finns det lite fler avvikande åsikter bland de äldre eleverna.

Dessa resultat kunde anses alarmerande om de analyserades isolerade från de andra påståenden angående elevernas förväntningar om misslyckanden. Om man däremot räknar med resultaten av det föregående diagrammet, kommer det fram att en ganska stor del av eleverna ändå anser sig kunna påverka sin framgång i studierna. Bland flickorna i klass 9 är det till och med ingen som har avvikande åsikter om påstående 24, även om en del av

dem i samband med påstående 25 hävdar att misslyckanden beror på inre faktorer som man inte kan göra någonting åt.

Det sista diagrammet illustrerar resultaten av påstående 26, som gäller externa faktorer för att förklara misslyckanden. Med andra ord är det fråga om yttre faktorer som är oberoende av en själv och ens egna aktioner, och i detta fall anses den yttre faktorn vara svensk-läraren.

Diagram 20. Om jag presterar dåligt i svenskprovet är det huvudsakligen lärarens fel (påstående 26)



Diagrammet visar att läraren faktiskt inte anses vara skyldig till dåliga resultat i svenskprov med undantag av en enda elev, en pojke i klass 7. Därtill var det få som valde alternativet ”Det är svårt att säga”. De två andra diagrammen finns i bilagan, men behövs inte behandlas närmare på grund av enhetligheten i svaren.

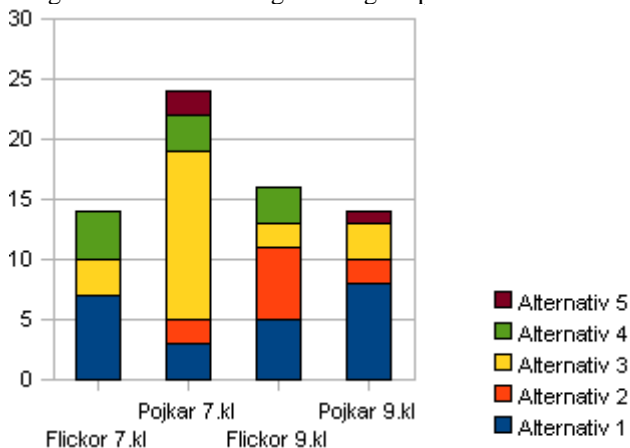
I teoridelen om attributionsforskning behandlade jag den aktuella attributionsforskningen, som anger att sambandet mellan orsakstolkningar och uppgiftens genusmärkning är klart. Dessutom anger forskningsresultaten att detta inte gäller män eller pojkar när det är fråga om de kvinnligt genusmärkta språkämnen. I samband med dem påstås män och pojkar förklara misslyckanden med yttre kontrollerbara faktorer. En stor del av pojkarna i denna undersökning ansåg dock också bristande ansträngning som orsak till misslyckanden i svenskprov, men antalet flickor som tänkte likadant var ännu större. Uppfattningarna om lyckans roll i misslyckanden vore också ett intressant forskningsobjekt värd att undersöka,

för andra påverkande yttre faktorer förutom läraren kan naturligtvis också förekomma. För att åstadkomma en mer betäckande bild på det hela kunde också den motsatta synvinkeln användas, så att elevernas uppfattningar om orsaker till studieframgång efterfrågas.

4.2.2.4 Prestationsbehov och fortsatta studier

I samband med teorin om målorientering diskuterades de tidigare undersökningarna angående könsskillnader vad gäller prestationsbehov. Jakobsson hävdade att forskningsresultaten inte direkt kan tolkas så att prestationsmål är vanligare hos pojkar än flickor, utan hon ansåg att konkurrens och tävlan inte sporrar flickor i lärandet på samma sätt som pojkar. Påstående 19 var med i enkäten för att ta reda på detta i denna undersökning, och resultaten presenteras i diagram 21. Enligt teorin borde alltså pojkarna i högre utsträckning än flickorna anse det viktigt att prestera bättre i svenskstudierna än de andra eleverna i klassen.

Diagram 21. Det är viktigt för mig att prestera bättre än de andra i klassen (påstående 19)



Resultaten visar att skillnaderna mellan könen inte alls är lika med de tidigare forskningsresultaten som Jakobsson hänvisar till. Det är nämligen fler flickor än pojkar som instämmer i påståendet (drygt 20 % av flickorna jämfört med drygt 15 % av pojkarna, i bilaga 3, påstående 19). Det finns ändå ett stort antal pojkar (nästan 45 % av dem) som är osäkra på sin åsikt, och de flesta är pojkar i klass 7. Därtill finns det fler avvikande åsikter

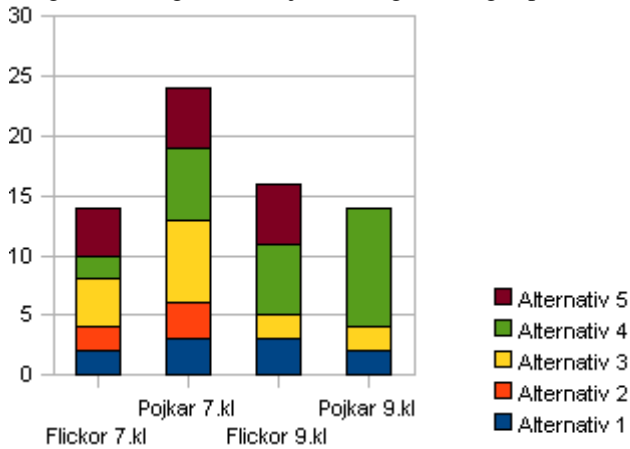
hos flickor än pojkar (60 % av flickorna jämfört med ca 40 % av pojkarna är av annan åsikt). I varje fall finns det inte avsevärda könsskillnader angående detta påstående, och det är snarare en lite större del av flickorna som vill framstå som bättre än de andra.

När man jämför klassnivåerna med varandra instämmer en lite större del av de yngre eleverna i påståendet än de äldre (knappt 25 % av eleverna i klass 7 gentemot knappt 15 % av eleverna i klass 9). Därtill syns det i antalet avvikande svar att konkurrens sporrar de yngre eleverna i en högre grad än de äldre (eftersom drygt 30 % av eleverna i klass 7 var av annan åsikt jämfört med till och med 70 % av eleverna i klass 9).

Påstående 4 i enkäten har att göra med elevernas vilja att överhuvudtaget lära sig språk. När man tänker på målorienteringen vid inläringen är påståendet problematiskt med tanke på att det kan antingen handla om ett inre intresse för språkinläringen (lärandemål eller inre motivation) eller de nyttoaspekter som följer (prestationsmål eller yttre motivation). Dessutom kan elevens vilja att studera språket innefatta aspekter från de båda. Liksom nämnt tidigare i denna avhandling, räknades ett sådant påstående i Julkunens (1998) undersökning tillhöra den kommunikativa orienteringen i motivationen, som också omfattar den kognitiva orienteringen, människans intellektuella nyfikenhet.

I teoridelen om målorientering anser Jakobsson de tidigare studierna bevisa att flickor oftare än pojkar strävar efter att lära och förstå så mycket som möjligt, även om hon ifrågasätter påståendet att prestationsmål är vanligare hos pojkar än flickor. Vad gäller instrumentell motivation bland eleverna i denna undersökning är det ju också så att flickor är till och med mer instrumentellt motiverade än pojkarna (se instrumentell motivation ovan). Detta var alltså avsikten att granskas på basis av påstående 4, som behandlas med hjälp av diagram 22.

Diagram 22. Jag skulle vilja lära mig så många språk som möjligt (påstående 4)

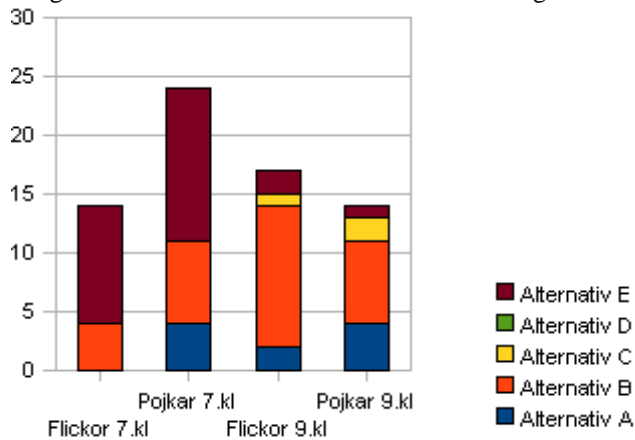


Av diagrammet framgår att de äldre eleverna instämmer mest i påståendet. 70 % av eleverna i klass 9 gentemot ca 45 % av eleverna i klass 7 är av samma åsikt som påståendet, så skillnaderna mellan klassnivåerna är avsevärda (i bilaga 3, påstående 4). Det finns också fler avvikande åsikter bland de yngre eleverna (drygt 25 % av dem jämfört med knappt 20 % av de äldre eleverna är av annan åsikt). Det som är glädjande är alltså att de elever som håller på att slutföra studierna i grundskolan visar sig vara intresserade av att studera språk, oavsett de föreliggande orsakerna till detta intresse.

Vad gäller könsskillnader som Jakobsson ansåg vara tydliga, finns det inte riktigt några bland dessa elever, för nästan 60 % av både flickorna och pojkarna skulle vilja lära sig så många språk som möjligt. Bara en lite större del av flickorna instämmer i påståendet, men antalet avvikande åsikter är ändå större bland dem än bland pojkarna. Pojkarna är alltså lika intresserade av språkinläringen som flickorna, i synnerhet pojkarna i klass 9. Tyvärr gäller detta intresse hos de äldre pojkarna inte svenska språket, vilket har kommit fram i samband med de andra behandlade påståendena i enkäten.

Fråga 35 i enkäten handlar om elevernas framtida planer vad gäller studerandet av svenska. De olika svarsalternativen till frågan "Ska du fortsätta svenskstudier efter grundskolan?" var A. Nej, B. I gymnasiet, C. I yrkesskolan, D. Någon annanstans, var? och E. Det är svårt att säga. Resultaten presenteras i diagram 23.

Diagram 23. Ska du fortsätta svenskstudier efter grundskolan? (fråga 35)



Efter att bara ha gått i grundskola i ett halvt år före enkätundersökningen genomfördes är flertalet elever i klass 7 som förväntat ännu osäkra om de ska fortsätta sina svenskstudier efter grundskolan. En del av dem tänker ändå redan vid det här skedet fortsätta studierna i gymnasiet. Det som är intressant är att det finns elever som uppger att de inte ska fortsätta svenskstudierna alls efter grundskolan, och svarsalternativ A valdes i alla andra grupper utom flickorna i klass 7. Man kunde förvänta sig att pojkarna i klass 7 kanske inte ännu är medvetna om svenskans obligatoriska ställning som läroämne både i gymnasiet och yrkesskolan, men detta är svårt att begripa i fråga om de äldre eleverna. Det var ändå flera elever som valde det svarsalternativet att de inte ska fortsätta läsa svenska.

Bara en liten del av eleverna tänker fortsätta till yrkesskolan, så de flesta eleverna i klass 9 som deltog i denna undersökning ska alltså fortsätta studierna i gymnasiet. Bland flickorna i klass 9 var det ytterligare en flicka som valde både gymnasiet och yrkesskolan. Vidare fanns det också elever i klass 9 som i januari var osäkra på vad de ska göra efter grundskolan.

4.2.3 Nivån på inläringssituationen

Det är en mängd saker angående inläringssituationen, alltså svenskinläringen i skolan, som kan undersökas. Med anknytning till dem talar Mustila (1990, 159) om situations-

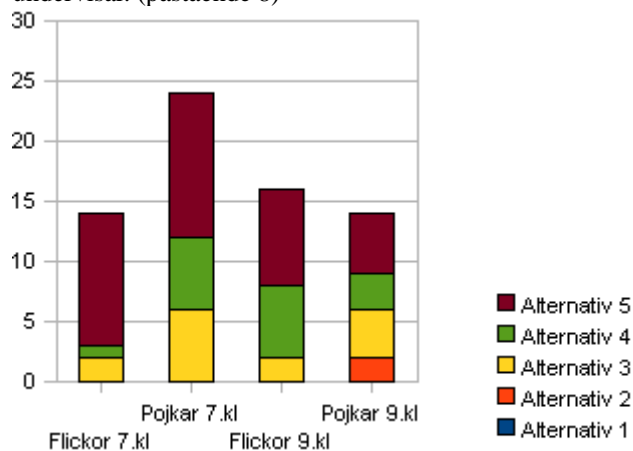
motivation. På basis av Dörnyeis kategorisering kan t.ex. kursen vara en påverkande faktor, vilket kan tänkas bestå av olika slags delfaktorer, bl.a. läroboken och annat material som används i undervisningen, de olika arbetsformerna under lektionerna och deras inverkan på motivationen. I denna undersökning var det ändamålsenligt att inte ens försöka ta upp det otaliga antalet faktorer till behandlande, utan i undersökningen handlar nivån om inlärningsituationen mest om faktorer som anknyter sig till läraren. Därtill diskuteras och arbetsklimatet under lektionerna och studiegruppen som en motiverande faktor.

4.2.3.1 Faktorer som anknyter sig till läraren

Ett av de främsta målen i min undersökning var att ta reda på hur eleverna ser på sin svensklärare som en motiverande faktor. En allmänt hållen uppfattning är att lärarens eget intresse för läroämnet i fråga är av stor vikt när det gäller att framkalla och upprätthålla elevens vilja att lära sig. I Johanna Kovanens undersökning om motivation hos elever i klass 9 i Kantelinen och Kettunen (2004, 51) är läraren den viktigaste faktorn som påverkar elevernas inlärningsmotivation i svenska, både i gott och ont. Enligt Borzovas undersökning (i kap. 3.3) är också lärarens attityder till arbete av stor vikt. Kantelinen (1995, 54) beskriver en motiverande lärare som intresserad och fascinerad av det ämne som han eller hon undervisar och lärarens undervisning vittnar om detta engagemang.

Av följande diagram (Diagram 24.) framgår hur intresserad av svenska språket eleverna anser sin svensklärare vara, och resultaten är huvudsakligen positiva. Med andra ord instämmer de flesta av eleverna åtminstone delvis i påståendet ”Jag tycker att min svensklärare verkligen är intresserad av de saker som han eller hon undervisar”.

Diagram 24. Jag tycker att min svensklärare verkligen är intresserad av de saker som han eller hon undervisar. (påstående 8)



I själva verket finns det bara några pojkar i klass 9 som är av avvikande åsikt. I bilagan (bilaga 3) finns också befogade de relativa andelen av olika svarsalternativ mellan könen och klassnivåerna. Av dem framgår det även mer tydligt att flickor är mer övertygade om lärarens entusiasm än pojkar (nästan 90 % av flickorna instämmer i påståendet, medan siffran är knappt 70 % bland pojkarna). Ytterligare finns det ett större antal elever bland pojkarna som är osäkra på sin åsikt. Eleverna i klass 7 instämmer också lite mer i påståendet än eleverna i klass 9 (ungefär 80 % av eleverna i klass 7 är av samma åsikt som påståendet, medan bland eleverna i klass 9 är siffran drygt 70 %).

Relationen mellan lärarens kommunikativa stil och inre motivation har undersökts av Noels et.al. (1999, 23). Enligt deras forskningsresultat blir studenternas inre motivation lägre om de anser läraren vara mer kontrollerande och mindre informativ. Detta med lärarens kontroll var inte med i denna undersökning, men med påståendet ”Min svensklärare undervisar på ett tydligt och förståeligt sätt” var undersökningen ute efter elevernas synpunkter på undervisningens informativa kvalitet och i vilken mån de anser läraren kunna göra sig förstådd bland eleverna.

Diagram 25. Min svensklärare undervisar på ett tydligt och förståeligt sätt (påstående 9)

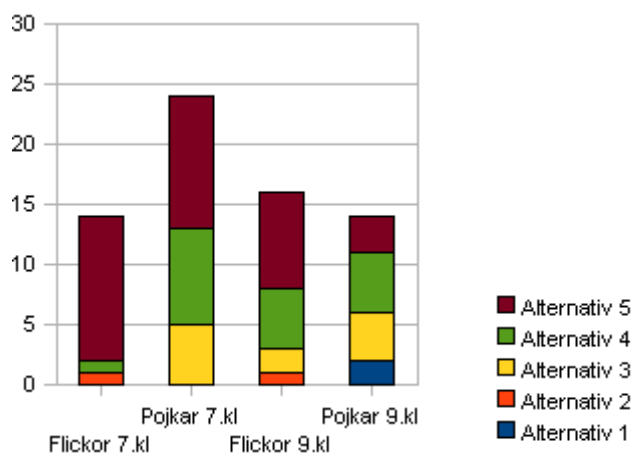


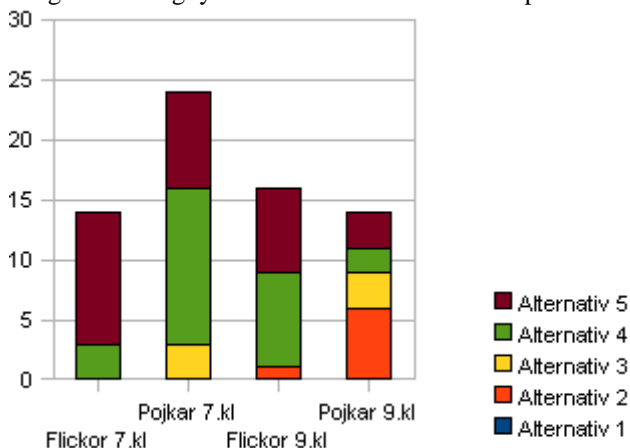
Diagram 25. visar indelningen av svarsalternativen mellan de olika grupperna. Flickorna i klass 7 instämmer i påståendet nästan helt och hållet, men bland pojkarna i klass 7 finns det inte några invändningar heller, även om en del av dem är osäkra på sin åsikt. Svaren av flickorna i klass 9 är också ganska positiva, men pojkarna på samma klassnivå verkar vara mer kritiska, för ungefär hälften av dem är av annan åsikt eller är osäkra.

Vid jämförandet av könen (i bilaga 3, påstående 9) ser man att ett större antal flickor instämmer i påståendet i jämförelse med pojkar (nästan 90 % av flickorna men bara 70 % av pojkarna instämmer i påståendet). Bland pojkarna är det en större del som är osäkra på sin åsikt. När man jämför klassnivåerna instämmer ca 85 % av eleverna i klass 7 med påståendet medan siffran bland eleverna i klass 9 är 70 %. Således är de yngre elevernas föreställningar om undervisningens förståelighet mer positiva. En påverkande faktor till resultaten som måste beaktas är den större svårighetsgraden av läroämnet i klass 9. Eleverna i klass 7 har bara studerat i svenska i några månader, och det känns ofta mycket lätt i början. Således är det inget under att detta också syns i deras åsikter om undervisningens förståelighet och lärarens roll i det hela. Detta har anknytning till påstående 9 i enkäten som behandlas senare i denna avhandling.

Påståenden 10, 11 och 13 i enkäten har att göra med elevernas uppfattningar om hur sporrande och uppmuntrande deras svensklärare är, samt om de ofta får klander eller

beröm på svensklektionerna. Detta har alltså anknytning till positiv och negativ feedback i teorin och dess inverkan på motivationen. Av diagram 26 framgår resultaten mellan de olika grupperna vad gäller påstående 10. ”Jag tycker att min svensklärare är sporrande och uppmuntrande.

Diagram 26. Jag tycker att min svensklärare är sporrande och uppmuntrande (påstående 10)



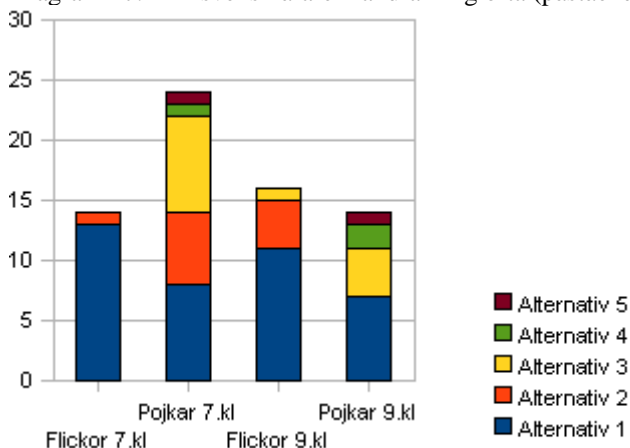
Diagrammet visar direkt att det bara finns motsatta åsikter bland eleverna i klass 9, och mest bland pojkarna. Däremot är situationen helt annorlunda bland pojkarna i klass 7, för bland dem är det inga som invänder mot detta påstående. Flickorna i klass 7 förhåller sig mest positivt, så att var och en av dem anser läraren vara uppmuntrande, åtminstone i någon mån.

De två andra diagrammen av samma påstående (i bilaga 3, påstående 10) visar att i regel instämmer flickorna mer i påståendet än pojkarna (över 95 % av dem anser påståendet vara sant, medan bland pojkarna förblir procentandelen under 70). Trots det var de motsatta åsikterna bland pojkarna i klass 9, och pojkarna i klass 7 förhöll sig betydligt mer positivt. Vid jämförelse av klassnivåerna blir det tydligt att eleverna i klass 7 instämmer mer i påståendet (siffran på instämmande åsikter är över 90 % i jämförelse med knappt 70 % i klass 9).

Diagram 27. åskådliggör indelningen av svarsalternativen med påstående 11, ”Min

svensklärare klandrar mig ofta”. Flickorna på båda klassnivåerna syns vara av annan åsikt nästan helt och hållet, men tvärtöm det man kunde ha förväntat sig, upplever de flesta pojkar inte att de klandras ofta heller.

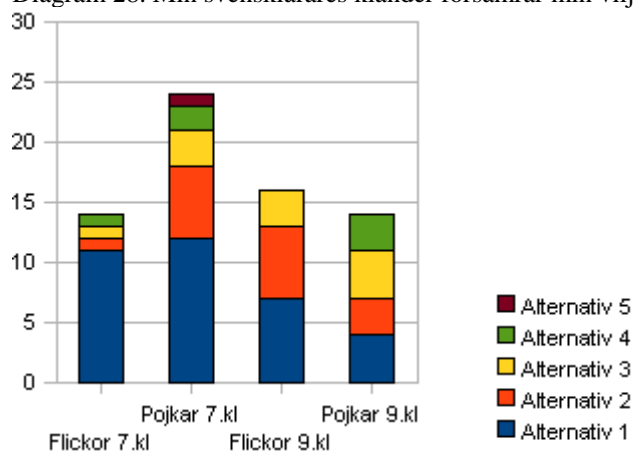
Diagram 27. Min svensklärare klandrar mig ofta (påstående 11)



Vid hjälp av de två andra diagrammen (i bilaga 3, påstående 11) kan man bättre jämföra skillnaderna mellan könen och årsklasserna. I själva verket upplever bara en liten del av pojkarna (drygt 10 % av dem) att läraren visar sitt missnöje med hans arbetande på svensklektionerna. Bland dessa elever är det fler pojkar i klass 9 än i klass 7. Ytterligare valde över 30 % av pojkarna alternativet ”Det är svårt att säga”, vilket tycks vara ganska underligt. Vågar de kanske inte medge att de blir klandrade? Mellan årsklasserna finns det inte några märkvärdiga skillnader, vilket åskådliggörs i det tredje diagrammet av påstående 11 (i bilaga 3).

I det följande diskuteras följderna av lärarens eventuella klander med hänsyn till elevens vilja att lära sig svenska. Resultaten av påstående 12 i enkäten presenteras i diagram 28.

Diagram 28. Min svensklärarens klander försämrar min vilja att lära mig (påstående 12)

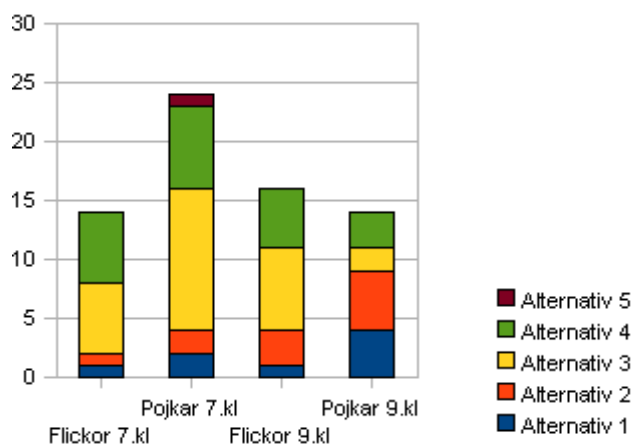


Bland flickorna är åsikterna huvudsakligen avvikande (drygt 80 % av dem har avvikande åsikter och bara ett par procent instämmer i påståendet). En del av pojkarna (drygt 15 % av dem) instämmer däremot i påståendet, även om flesta av dem (drygt 65 %) också har avvikande åsikter (i bilaga 3, påstående 12). Ytterligare är ungefär 10 % av eleverna på båda klassnivåerna av samma åsikt som påståendet, men det finns fler avvikande åsikter bland de yngre eleverna.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att bara en liten del av eleverna anser svensklärarens klander försämra sin vilja att lära sig, och den gruppen består mestadels av pojkar. Dessa svar liknar svaren på påstående 11 ovan, för största delen av eleverna tycker att de ens får klander så ofta. Således måste detta beaktas vid tolkningen av svaren. Det kan nämligen tänkas vara svårt för sådana elever att inse de eventuella följdverkningarna som klander kan medföra. Resultaten om att eleverna trots lärarens klander vill lära sig lika mycket som förut är däremot intressanta i och för sig. Närmare undersökningar om de situationer där eleverna överhuvudtaget får klander skulle vara nödvändiga för att ta reda på denna sak. Detta var emellertid en fråga som ställdes till svensklärare, och som behandlas med anknytning till enkäten till lärare.

Resultaten av det motsatta påståendet, "Min svensklärare berömmar mig ofta" presenteras i diagram 29.

Diagram 29. Min svensklärare berömmar mig ofta (påstående 13)

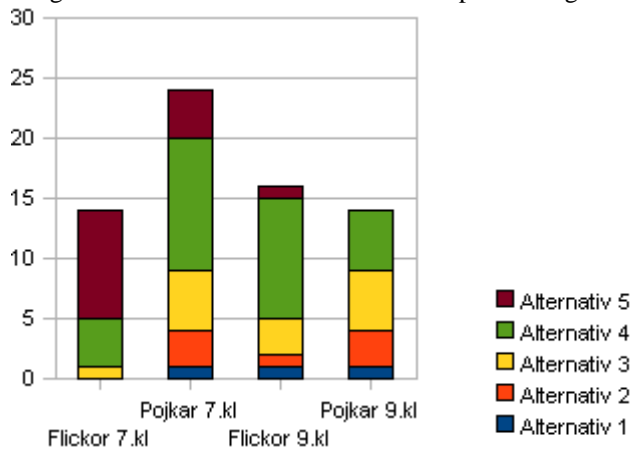


Det finns elever som instämmer i påståendet åtminstone delvis i alla grupper, med det som är iögonfallande är att över hälften av pojkarna i klass 9 har avvikande åsikter. Därpå finns det ett stort antal elever i alla de andra grupperna som svarade ”Svårt att säga”, vilket är tankeväckande. Det kan funderas om eleverna t.ex. är osäkra på vad menas med lärarens beröm. Henderlong och Lupper skiljer ju berömmet från vanlig godkännande och uppmuntran (se kap. 3.4). Kanske hade de inte kommit på att tänka på saken tidigare, och så plötsligt var det det lättaste alternativet att välja.

Med hjälp av de två andra diagrammen om påståendet (i bilaga 3, påstående 13) kan situationen granskas ännu närmare. Nästan hälften av eleverna (drygt 40 %) i klass 9 är åtminstone delvis av avvikande åsikt, medan bland eleverna i klass 7 är siffran lägre (drygt 15 %). Det är också lite fler elever i klass 7 än i klass 9 som instämmer i påståendet. När man jämför könen, anser flickorna sig få lite mer beröm än pojkarna, men skillnaden är inte särskilt stor. I varje fall finns det fler instämmande åsikter bland alla andra grupper än pojkarna i klass 9, vilket tyder på att en tämligen stor del av eleverna tycker att de ofta får beröm.

Berömmets följdverkningar till elevernas lust att lära sig svenska studerades också i denna undersökning, och resultaten av påstående 14 framgår i diagram 30.

Diagram 30. Min svensklärarens beröm inspirerar mig till att vilja lära mig (påstående 14)



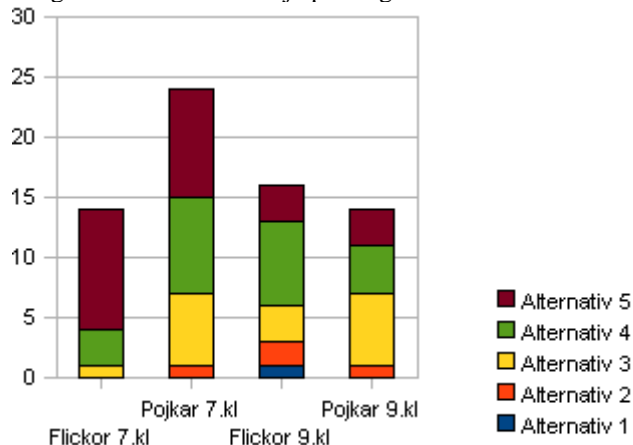
Största delen av eleverna i alla grupper utom pojkarna i klass 9 instämmer i påståendet. När man jämför könen med varandra (i bilaga 3, påstående 14) är skillnaden i svaren rätt så stor, för fler flickor (80 % av flickorna) än pojkar (drygt 50 % av pojkarna) erkänner vikten av lärarens beröm. Ytterligare förhåller sig de yngre eleverna mer instämmande i detta påstående än de äldre (drygt 70 % av eleverna gentemot drygt 50 % av eleverna i klass 9), även om den stora skillnaden beror huvudsakligen på det mindre antalet instämmande svar bland pojkarna i klass 9.

Av detta kan man sluta sig till att eleverna värderar lärarens beröm väldigt högt vad gäller dess positiv inverkan på ens inlärningsvilja. Pojkarna i klass 9 är emellertid mer kritiska, liksom var fallet med det föregående påståendet som behandlades ovan. De anser alltså att de inte får särskilt mycket beröm på svensklektionerna, vilket kan påverka karaktären hos deras svar. I varje fall medger eleverna allmänt taget nyttan av berömmet, även om de kanske inte får det särskilt ofta, men med klander var situationen tvärtöm. Dessa resultat och faktorer som ligger bakom dem skulle minsann vara värda att studeras närmare.

Diagram 31 visar hur hjälpsam läraren är på svensklektionerna enligt eleverna. Detta anknyter sig till den viktiga lärare-elev relationen som en viktig faktor i elevens motivation, vilket behandlades i kapitel 3.3. Därtill kan relationens karaktär ha att göra

med hur lärarens beröm upplevs av eleven, vilket diskuterades i kapitel 3.4.

Diagram 31. Min lärare hjälper mig alltid om han eller hon ser att jag har svårigheter (påstående 21)



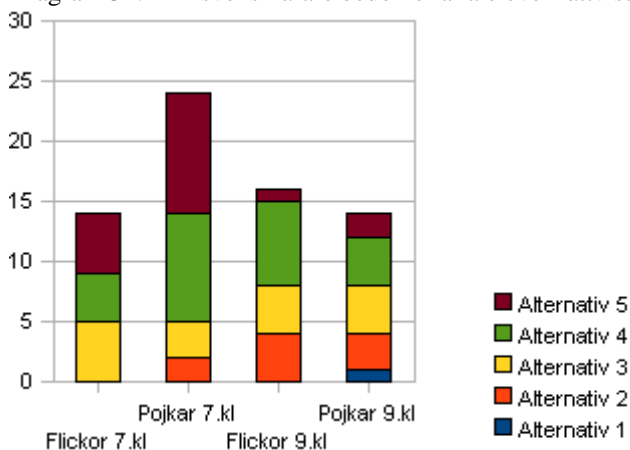
Det som är intressant är att flickorna i klass 7 instämmer i detta påstående nästan fullkomligt, medan bland flickorna i klass 9 finns det mer avvikande åsikter, i själva verket mer än bland de andra grupperna. Av någon anledning anser de äldre flickorna att läraren inte hjälper dem så ofta. Bland pojkarna verkar situationen inte försämrats från klass 7 till klass 9, men det är ett större antal pojkar i klass 9 som valde alternativet ”Det är svårt att säga”.

När man tittar på de två andra diagrammen (i bilaga 3, påstående 21) är det en klar skillnad mellan svaren av eleverna i klass 7 och eleverna i klass 9. Största delen av eleverna (ca 80 %) i klass 7 instämmer nämligen i påståendet, medan bland eleverna i klass 9 är det bara knappt 60 % av eleverna. Eleverna i klass 9 tycks alltså vara mer kritiska vad gäller att få hjälp från svenskläraren. När man jämför könen finns det fler instämmande svar bland flickorna, men också fler avvikande åsikter. Man kan emellertid dra den slutsatsen att flickorna tror sig få lite mer hjälp från läraren än pojkarna.

Det är ett påstående till som handlar om läraren i enkäten, nämligen påstående 27. ”Min svensklärare bedömer alla elever rättvist”, som presenteras i diagram 32. Enligt Kantelinen (1995, 57) är rättvisan nämligen en av de delfaktorer som medverkar till den motiverande

karaktären hos läraren. En stor andel av pojkarna i klass 7 instämmer i påståendet, och bland flickorna på samma klassnivå finns det inga avvikande åsikter heller, även om en stor del av dem svarade ”Det är svårt att säga”.

Diagram 32. Min svensklärare bedömer alla elever rättvist (påstående 27)



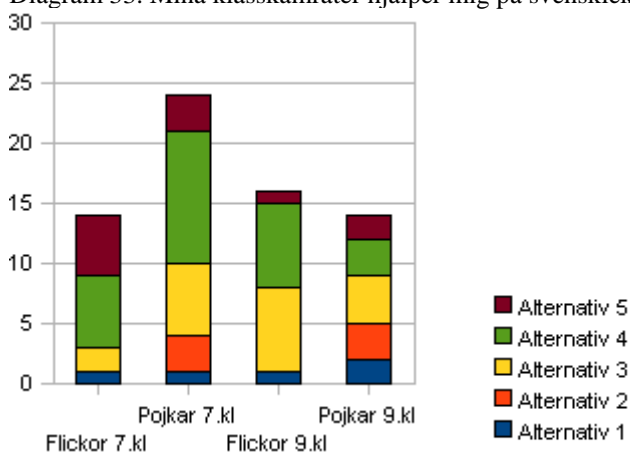
I jämförelse med eleverna i klass 9, tror eleverna i klass 7 betydligt mer på lärarens rättvisa vid bedömningen (för över 70 % av dem instämmer i påståendet, medan detsamma gäller bara drygt 40 % av eleverna i klass 9) (i bilaga 3, påstående 27). Det är värd att begrunda om detta åtminstone till någon mån beror på att i början av svenskstudierna i klass 7 är det ”lättare” att få relativt goda betyg. Betygen blir sämre för många i klass 8 och 9, vilket kan bidra till sådana avvikande svar hos eleverna. Visserligen skyller eleverna inte på läraren när det gäller påståendet om misslyckanden i svensksprov (påstående 26, diagram 20), men det är kanske lättare att skylla på orättvis bedömning med anknytning till dålig framgång i studierna. När man jämför könen finns det lite fler instämmande svar bland pojkarna, men den gruppen inkluderar mest pojkar i klass 7, också med tanke på att det finns avsevärt mer pojkar i klass 7 än i klass 9 med i denna undersökning.

4.2.3.2 Faktorer som anknyter sig till gruppen

Sinikka Kettunens senare resonemang kring Kovanens forskningsresultat angav att en trevlig studiegrupp eller klass och en sporrande atmosfär samt en arbetsro under

lektionerna uppfattas som motivationsfrämjande av eleverna i grundskolan (Kantelinen & Kettunen 2004, 153). I denna undersökning koncentrerade jag också på dessa sak, nämligen arbetsklimatet och den hjälp eleverna anser sig få av klasskamraterna vid behov. Dessa behandlas på basis av påståenden 20 och 22 i enkäten. Först presenteras resultaten av påstående 20 i diagram 33.

Diagram 33. Mina klasskamrater hjälper mig på svensklektionerna om jag ber om hjälp (påstående 20)



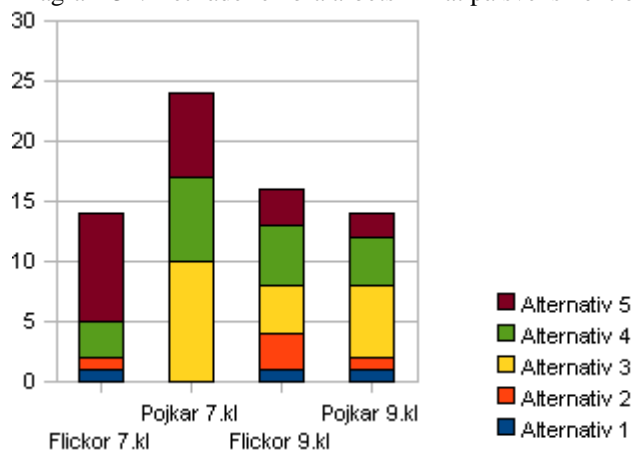
Det syns vara en mindre andel av pojkarna i klass 9 som instämmer i detta påstående jämfört med de andra grupperna, medan bland största delen av flickorna i klass 7 är situationen motsatt. Det som är intressant är skillnaderna mellan klassnivåerna, för ca 65 % av eleverna i klass 7 gentemot drygt 45 % av eleverna i klass 9 anser sig få hjälp av klasskamraterna vid behov (i bilaga 3, påstående 20). Vidare är en större del av eleverna i klass 9 osäkra på sin åsikt vad gäller detta påstående. Detta är underligt med tanke på att de äldre eleverna har studerat i samma klass och med samma klasskamrater i en längre tid. Man kunde således tänka sig att det snarare är de yngre elever som inte vågar be om hjälp, för eleverna i klassen känner troligen inte varandra lika väl som eleverna i klass 9.

Ytterligare finns det skillnader mellan könen, för antalet flickor som instämmer i påståendet är lite större än antalet pojkar (drygt 60 % gentemot 50 % av pojkarna, som också har fler avvikande åsikter). Det kan begrundas om det kanske är lättare för flickor att be sina klasskamrater om hjälp, vilket möjligen kunde vara en förklaring till skillnaderna

mellan könen.

Diagram 34. innehåller resultaten av påstående 22.

Diagram 34. Det råder en bra arbetsklimat på svensklektioner (påstående 22)



Vad gäller arbetsklimatet under lektionerna är flickorna i klass 7 igen ytterst nöjda. Bland pojkarna på samma klassnivå är det inga avvikande åsikter heller, även om en stor del av dem valde alternativet ”Det är svårt att säga”. Uppfattningarna om ett bra arbetsklimat kan naturligtvis skilja sig mellan individerna, och det är något som de alla kanske inte har verkligen funderat på. När man jämför klassnivåerna (i bilaga 3, påstående 22) instämmer de yngre eleverna avsevärt mer i påståendet än de äldre (nästan 70 % av dem i jämförelse med drygt 45 % av eleverna i klass 9).

Det är faktiskt få pojkar (ca 5 %) som är av annan åsikt som påståendet, medan bland flickorna är procentantalet större (20%). En större del av flickorna är ändå nöjda med arbetsklimatet (drygt 65 % av dem jämfört med drygt 50 % av pojkarna instämmer i påståendet). De avvikande åsikterna bland flickorna är parallella med det antagandet att speciellt flitiga och snälla flickor ibland kan vara onöjda med arbetsklimatets kvalitet i klassrummet, men i det sammanhanget måste också orsakerna till de yngre flickornas belåtenhet ifrågasättas.

4.3 Enkäten till lärare

Meningen med frågeformuläret till lärare var att ta reda på deras tankar och synpunkter kring begreppet motivation att lära sig svenska samt de finska skolelevernas attityder till svenska språket. Det hela baserar på deras egna elever och erfarenheter under hela lärarkarriären. Ytterligare hade jag som mål att få mera noggrann information om lärarnas uppfattningar och insikter om faktorer som har inverkan på motivation att lära sig ett främmande språk, de problem som har med begreppet att göra samt lärarens möjligheter att överhuvudtaget påverka och främja motivationen. Det främsta syftet var att undersöka hur lärarna tror sig kunna motivera elever, hur mycket feedback de anser sig ge till elever och i vilka slags situationer de gör det.

Urvalet består av 12 svensklärare från olika håll i Finland, så att en del kommer från just de två skolor i Birkaland där enkätundersökningen för elever genomfördes. Enkätblanketterna till de andra skolorna skickades via post. Urvalet är visserligen tämligen litet, men i denna pro gradu -avhandling läggs huvudvikten vid analyseringen av enkäten till elever och de resultat som kommer fram, och meningen var att komplettera dem med lärarens syn på saken. Om det var fråga om en större undersökning i vilket fall resultaten kunde generaliseras mera långtgående, skulle det naturligtvis vara erforderligt med ett större urval lärare. Frågeblanketten för lärare finns bifogad i denna undersökning (bilaga 2).

Av hela urvalet är det 6 lärare som undervisar svenska i högstadiet, 4 lärare i gymnasiet, en lärare som undervisar i både lågstadiet och högstadiet och en lärare både i högstadiet och gymnasiet. 7 av lärarna har studerat svenska som huvudämne, medan resten av dem (5 stycken) har studerat den som biämne. Det finns både "nybörjare" och erfarna lärare med i urvalet, så att 4 av lärarna har hittills undervisat svenska i högst 5 år, medan 4 av dem har haft detta yrke i 25-35 år.

Enligt den allmänna opinionen i Finland är elevernas attityder mot svenska och

motivationen att studera språket oftast inte riktigt bra. I följande tabell (Tabell 2 och 3) framgår hur lärarna i denna undersökning ser den aktuella situationen.

Mycket dålig	Ganska dålig	Inte bra eller dålig	Ganska bra	Mycket bra
		8	4	1

Tabell 2. Elevernas motivation att lära sig svenska

Det är en lärare i gymnasiet som väljer två alternativ, ”Ganska bra” och ”Mycket bra”. Liksom man kunde vänta sig, är svarsalternativet ”Ganska bra” vanligare hos lärare i gymnasiet. Det finns bara en lärare i högstadiet som anser elevernas motivation att lära sig svenska som ”Ganska bra”.

Mycket dåliga	Ganska dåliga	Inte bra eller dåliga	Ganska bra	Mycket bra
	1	7	4	1

Tabell 3. Elevernas attityder mot svenska språket

När det gäller elevernas attityder mot språket (Tabell 3) är resultaten överraskande i det att situationen är motsatt i jämförelse med uppfattningar om motivationen. Nu finns det bara en lärare i gymnasiet som anser attityderna vara ganska bra (samma person väljer också alternativet mycket bra) och resten av dem är lärare i högstadiet. När allt kommer omkring är resultaten ändå inte så dåliga, med hänsyn till att bara en lärare uppger sina elever ha ”Ganska dåliga” attityder mot svenska.

Lärarnas uppfattningar om motivationens roll i inläringen är lik varandra, så att relationen mellan motivation och inläring anses bl.a. ”ytterst viktig” och ”mycket betydelsefull”. Svaren motiveras t.ex. så att ”brist på motivation kan leda till negativa attityder” och ”Utan motivation är det svårt för någon att lära sig”. Lärarnas egen inställning till svenska språket är också positiv och beskrivningar av inställningarna inkluderar t.ex. ”Jag älskar svenska

språket”, ”Jag tycker verkligen om att undervisa svenska”, ”Jag tycker att det är av stor vikt och det är en rikedom i Finland”. Således kan det konstateras att det finns goda möjligheter att på basis av den egna entusiasmen och intresset för språket inspirera elever och främja motivation hos dem. Dessa svar är också parallella med elevernas uppfattningar om svensklärares intresse för det egna läroämnet. Ett par lärare nämner emellertid begreppet ”tvångsvenska” och de redan existerande negativa attityderna som hinder för motiveringsarbetet..

När det är fråga om eventuella könsskillnader anser de flesta lärare att de oftast finns några, men också motsatta åsikter förekommer, och en del anser att skillnaderna ändå är mer individuella eller att de inte har märkt några könsskillnader överhuvudtaget. Orsakerna till könsskillnader antas vara t.ex. att ”pojkar oftare har svårigheter med svenskan och de kan tänka åtminstone på högstadiet att det inte är så 'cool' att lära sig svenska och vara bra i svenska språket” eller att ”många flickor är flitigare och får (genom att kunna) aha-upplevelsen och börjar tycka om språket”. Det påpekas också att ”pojkar är mer inriktade till engelska som de tror är det enda språket som de behöver i framtiden”, vilket visar ett högt samband med svaren bland pojkarna i min undersökning.

Utöver könsskillnader är det också tidsfaktorn och fortsatta studier som tas upp, så att de elever som fortsätter till gymnasiet anses aktivare än de som går till yrkesskolan, och flickorna anses bibehålla sin nivå från klass 7 till klass 9 bättre än pojkarna. Också intresset för språket anses vara mer bestående bland flickorna, även om en lärare tycker att båda könen är lika motiverade i början. I motsats till den åsikten tycker ändå en annan lärare att ”alltid några killar är negativa i början (äldre syskon, föräldrar!) men senare blir de mera positiva”. Det finns alltså variation i svaren, vilket tyder på att saken inte alls är entydig, och man måste vara försiktig med generaliseringar mot ett håll eller ett annat. Liksom lärarna påpekar, finns det ju alltid också undantag.

Ytterligare frågas lärarna i högstadiet efter de eventuella skillnaderna i motivation mellan eleverna i klass 7 och klass 9. Det talas om ivrighet att börja ett nytt ämne bland de yngre

eleverna och språkets lätthet, medan de äldre eleverna anses möjligen vara ”trötta på det hela på grund av inlärnings svårigheter” eller kanske ha tappat intresset helt och hållet när man redan är ”fullt med i tonåren”. Redan i början anses några elever ha en negativ inställning till svenska och Sverige, så det försvårar faktiskt lärarens motivationsarbete, liksom var nämnt tidigare. Ett par lärare motiverar sina svar med att det finns olika saker som motiverar elever på de olika klassnivåerna, ”För sjuorna är svenska ett nytt ämne, i början lätt = kul. Niorna behöver ett bra betyg samt en bra grund till vidareutbildning”. Detta måste alltså beaktas i själva undervisningen och motiveringsarbetet i klassrummet.

En viktig sak i motivationsarbetet är också att öka elevernas medvetenhet om värdet med att kunna språket, vilket behandlades i kapitel 3. Det är också viktigt att hjälpa eleverna att inse att de uppgifter och aktiviteter som äger rum i skolan är personligt relevanta för dem (Nätkälla 3, 297). Med detta förefaller lärarna faktiskt göra sitt bästa, för de försöker motivera elever t.ex. genom att ”berätta om vilka möjligheter han har t.ex. att studera i Sverige och var han kommer att behöva svenska”. Ifall eleven hävdar att han eller hon inte någonsin behöver svenska, berättar lärarna t.ex. ”en sann historia om en före detta elev och hans svenska flickvän”, försöker ”få honom eller henne att förstå att man aldrig vet” eller försöker argumentera sin synpunkt ”t.ex. med nordiska samarbetet eller behovet av svenskan i yrkeslivet i Finland.

Hur kan läraren sedan veta när en elev är motiverad att lära sig svenska och hur uppstår motivationen? Enligt svensklärarna syns motivationen och intresset för språket i klassrummet så att eleven är aktiv och ivrig under lektionerna, gör läxorna, frågar efter hjälp, ser positiv ut osv. Detta anser flera av lärarna främst bero på den instrumentella motivation att få ett bra betyg, och resultaten av enkätundersökningen till elever tyder på samma sak. Därtill motiveras elever enligt lärarna av det som sägs hemma eller bland kompisar, den eventuella nyttan av språkkunskaper i framtiden, lättheten hos språket och vikten av det, intresset för språket och språkinläringen i allmänhet, kontakter till Sverige, den kognitiva orienteringen att lära sig något nytt, samt tycket för läraren. Det som emellertid är intressant är att lärarens roll i det hela bara nämndes av en lärare, även om det enligt ett

antal tidigare studier anses en av de viktigaste faktorerna. Eleverna tycks däremot vara omotiverade om språket anses för svårt och uppfattningen om ens egen förmåga som språkinlärare är låg eller det finns allmänna inlärningssvårigheter, början av studierna gick dåligt, eleven fattar inte språkets betydelse för honom, eleven har hört bara negativa åsikter om språket hemma eller någon annanstans, eller eleven har inte tyckt om läraren.

När det gäller att ge eleven positiv feedback kommer en lärare med en viktig synpunkt, nämligen att om antalet elever i klassen är stort är det faktiskt inte lätt att hinna göra det. Vanligen anser de sig ge positiv feedback till elever när de försöker göra sitt bästa, är ytterst aktiva, ivriga och positiva, när det är välförtjänt (t.ex. om eleven svarar på någon svår fråga eller har gjort läxorna väl), när eleven behöver stöd, (speciellt elever som inte är särskilt bra i svenska), eller om eleven kommer med egna idéer. En lärare säger sig till och med ge positiv feedback ”i alla situationer”. Problemet med det är att översvällande beröm kan uppfattas som falskhet eller som att läraren egentligen värderar eleven väldigt lågt, vilket behandlades i kapitel 3.4. Om berömmet inte är kontingent eller specifikt är det inte heller övertygande i sin uppriktighet. Då kan det också hända, liksom en lärare påpekar, att ”Några elever slutar kämpa, om de bara får tack”. Frågan ”Är det möjligt att ge för mycket positiv feedback” ger upphov till åsikter både mot och emot. I första hand är det väl ändå inlärningskontexten (elev - lärare relationen), elevens egna attributioner och prestationen i uppgiften i fråga som tillsammans bestämmer den eventuella nyttan eller skadan till den inre motivationen som följs av berömmet.

Om berömmet ges för lätta uppgifter (t.ex. beröm till elever som inte är så bra som nämndes ovan) kan det vara problematiskt enligt de tidigare studierna (se kap. 3.4), för det kan eventuellt tolkas som ett tecken på låg förmåga, vilket för sin del kan vara skadligt för fortsatta studier. Lärare har det absolut inte lätt med beröm, men dessa saker är värda att begrunda. Om det däremot snarare är fråga om uppmuntran är en helt annan sak, eller om huvudvikten ligger med att berömmet ges efter processen i arbetet, t.ex. koncentrationen och ansträngningen. Beröm för att ha gjort sitt bästa nämns i varje fall av många av svensklärarna.

I teoridelen behandlade jag också beröm som ökar självförmåga i första hand genom social jämförelse, vilket kan leda till att eleven blir beroende av normativa jämförelser och inte kan ta misslyckanden lika bra. Något liknande kommer inte fram i lärarnas svar, tvärtom nämnde en lärare att hon ger positiv feedback till elever som ”Gör något bättre än förr. Jag jämför eleverna med sig själva”. Positiv feedback ges också om eleven själv kan korrigera sitt svar. Det handlar också om förståelsen av misstagens stora roll i lärandeprocessen, vilket Ames föreslog vara viktigt för att kunna uppnå lärande och för att utveckla eller tillägna sig en ”mastery orientation” gentemot skolarbetet.

Negativ feedback ges däremot mestadels till elever som är slarviga, stör under lektionen, klagar över allting, inte försöker sitt bästa, inte gör sina hemuppgifter eller är överhuvudtaget lata. Henderlong och Lupper talade också om tendensen hos människorna att vid bedömningen av andra personer bestraffa dem när det är fråga om brist på försök eller att de har varit ”lata”, vilket ändå kan ha positiva långvariga följdverkningar till eleven själv, i jämförelse med attributioner om brist på förmåga. (se kap. 3.4). Det kan emellertid i några fall handla om elevens rädsla för misslyckanden, vilket läraren måste beaktas. I teoridelen i denna avhandling framhävde också Jenner att på grund av detta klistras etiketten ”lat” för ofta på eleven. Han talade också om realistiska anspråk som möjliggör upplevelsen av framgång i studierna för alla elever. Detta kan åstadkommas om man jämför eleverna med sig själva, liksom en av lärarna påpekar.

Andra sätt att motivera elever som nämns av svensklärarna handlar om varierande och mångsidig undervisning och att ”göra språket kul och intressant”. Ytterligare motiverande faktorer anser lärarna vara framför allt kompisar, föräldrar eller släktingar och massmedier, men också framtidsplaner, och elevernas egna kontakter med svenskspråkiga människor, vilket också beaktades i enkätundersökningen med eleverna. Den allmänna opinionen anses också vara av stor vikt.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION AV RESULTAT

Målet för denna undersökning har varit att ta reda på hur eleverna på högstadienivån ser på svenska språket, vilken slags motivation de har att lära sig språket samt attityderna till språkinläringen i allmänhet. Ett av de främsta målen har också varit att studera elevernas uppfattningar om svensklärares motiverande inverkan på svenskinläringen. Ytterligare beaktades lärarnas tankar kring ämnet enligt en separat enkät. Enkätundersökningen för eleverna genomfördes i två finska skolor under svensklektionerna och urvalet omfattade 38 elever på sjunde klassen och 30 elever på nionde klassen så att en sjunde och en nionde klass från båda skolorna var med i undersökningen. Enkätblanketterna till lärarna skickades ut till flera skolor, och den besvarades av 12 lärare från olika håll i Finland. Bland dessa lärare finns det också några från de skolor där enkätundersökningen bland eleverna genomfördes.

Elevernas svar på påståenden med fasta svarsalternativ grupperades enligt Dörnyeis (1998) kategorisering av de faktorer som påverkar motivationen att lära sig ett främmande språk. Sedan presenterades resultaten i tre olika diagram, så att både skillnaderna mellan könen och skillnaderna mellan klassnivåerna uppmärksammades. Det första diagrammet över varje påstående var inkluderat i själva avhandlingen, och illustrerade indelningen av de olika svarsalternativen (1-5) mellan de fyra grupperna, flickor i klass 7, pojkar i klass 7, flickor i klass 9 och pojkar i klass 9. De två andra diagrammen upptas i bilagan. De uppvisar skillnaderna i svaren mellan könen och klassnivåerna i procentantal.

Den första faktorn som granskades var språknivån, vilken består av integrativ motivation och instrumentell motivation. Också kontakter med språket på fritiden och uppfattningarna om svenska språkets vikt och betydelse beaktades i samband med dessa. Allmänt taget kan det konstateras att resultaten i många avseenden visar tydliga skillnader mellan könen, och som förväntat förhåller flickorna sig mer positivt till svenskinläringen än pojkarna. Eleverna tycker om att studera främmande språk, speciellt pojkarna i klass 9, och de äldre eleverna mer än de yngre. Däremot värderar inte pojkarna i klass 9 svenskinläringen

särskilt högt. Flickorna i klass 7 förhåller sig mest positivt till svenskan i skolan. Den integrativa motivationen att lära sig svenska är alltså tämligen hög bland flickorna, även om den integrativa orienteringen inte når väldigt högt bland dem heller. Flickorna visar också ett högre intresse för svenska språket vad gäller kontakter med språket via massmedierna, och de anser också språket viktigare än pojkarna. I varje fall finns det en hel del omnämmanden om kommunikativa språkanvändningskontexter bland eleverna i alla grupper.

Alla elever är verkligen instrumentellt motiverade vad gäller att få ett gott betyg i svenska, men flickorna ändå i en lite högre utsträckning än pojkarna, samt de yngre eleverna i en lite högre utsträckning än de äldre. Könsskillnaderna är större när det är fråga om nyttan av svenska språket på resor, och igen är de yngre eleverna lite mer instrumentellt motiverade vad gäller det påståendet. Eleverna visar sig vara lite osäkra på språkets nytta i det framtida arbetslivet, men över hälften av flickorna anser det ändå viktigt. Pojkarna, i synnerhet de äldre, är mer av annan åsikt. Viljan att bevisa sin prestationsförmåga är starkast hos de yngre eleverna och i synnerhet hos flickorna i klass 7.

Nivån på inläraren handlade om företeelser som har att göra med elevernas uppfattning om sig själva som språkinlärare. Enligt resultaten av uthållighet i studierna satsar eleverna ganska mycket på svenskstudierna. Flickorna säger sig vara flitigare än pojkarna vad gäller läsläsningen och aktiviteten under lektionerna, och eleverna i klass 7 säger sig vara flitigare än eleverna i klass 9. Svenskan anses inte vara ett alltför svårt språk att lära sig, även om de äldre eleverna till skillnad från de yngre anser det svårare, i synnerhet pojkarna i klass 9. Ytterligare upplever eleverna inte särskilt mycket ängslan under lektionerna, och det är få elever som är rädda för att bli skrattade åt. Detsamma gäller koncentrations-svårigheter under lektionerna, det finns lite mer av dem bland de äldre eleverna, men allmänt taget inte mycket. Intresset för att lära sig så många främmande språk som möjligt visar sig vara högst bland eleverna i klass 9, speciellt bland pojkarna, som tyvärr ändå inte visar samma intresse för att läsa svenska.

Vidare uppmärksammades elevernas förväntningar om misslyckanden. En ganska stor del av eleverna anser sig kunna påverka sin framgång i svenskstudierna, och flickorna förklarar misslyckanden med brist på förmåga i en lite högre utsträckning än pojkarna. Eleverna skyller inte på läraren för misslyckanden. Tidigare forskningsresultat tyder på att pojkarna inte alls har ett större behov att prestera bättre än de andra eleverna i klassen, men konkurrens sporrar ändå de yngre eleverna i en högre grad än de äldre.

Nivån på inläringssituationen gäller i denna undersökning närmast faktorer som anknyter sig till läraren och studiegruppen. Svenskläraren anses i regel vara intresserad av läroämnet och undervisningen upplevs som tydlig och förståelig av de flesta eleverna. Eleverna är också mestadels av den åsikten att läraren är sporrande och uppmuntrande, även om en större del av pojkarna i klass 9 har avvikande åsikter. Det är däremot bara en liten grupp elever bland pojkarna i klass 9 som upplever att läraren ofta klandrar dem, men bland flickorna är det ingen som tycker det. Ytterligare anser de flesta eleverna att klander inte försämrar deras inlärningsvilja, även om pojkarna visserligen instämmer lite mer i det påståendet. En tämligen stor del av eleverna tycker också att de ofta får beröm av läraren, men bland pojkarna i klass 9 är antalet sådana åsikter färre. Allmänt taget värderar eleverna lärarens beröm högt vad gäller dess positiva inverkan på elevens vilja att lära sig. Därtill upplevs läraren som hjälpsam av eleverna, och de yngre eleverna anser sig vid behov få lite mer hjälp av läraren än de äldre. Eleverna tror också att läraren bedömer dem relativt rättvist, även om eleverna i klass 9 förhåller sig mer kritiskt till detta.

Uppgifter om studiegruppen gäller i denna undersökning den hjälp som eleverna anser sig få av klasskamraterna vid behov, samt arbetsklimatet på svensklektionerna. Enligt resultaten upplever eleverna i klass 7 att klasskamraterna stöder dem betydligt mer än eleverna i klass 9, och flickorna mer än pojkarna. En likadan indelning i antalet olika svarsalternativ förekommer i samband med påståendet om arbetsron i klassrummet. De yngre flickorna är speciellt nöjda med arbetsron under svensklektionerna, och eleverna i klass 7 överhuvudtaget nöjdare än eleverna i klass 9.

Det skulle också vara intressant att undersöka förändringar i motivationen hos eleverna, så att attityderna till och intresse för språkinläringen skulle granskas hos samma elever först i klass 7 och senare i klass 9. På basis av denna undersökning kan man inte dra sådana slutsatser att motivationen att lära sig svenska försämras eller förbättras under högstadietiden. Det är ändå fråga om helt olika individer, och motivationen är en psykosocial konstruktion som kan förändras med tiden, och mognaden spelar också en stor roll.

Att också intervjua eleverna kunde ha varit ett bra tillvägagångssätt för att få fördjupad information om elevernas motivation, t.ex. genom konkreta exempel på den återkoppling som de ansåg sig få av svenskläraren. I detta sammanhang kunde de eventuella könsskillnaderna också undersökas vad gäller lärarens beröm. Lundgren och Lökholm (2006, 52) hänvisar nämligen till ett antal studier med hypotesen att pojkar och flickor förmodligen reagerar olika på beröm. Detta anser de bero på att eleverna är vana vid olika feedbackfrekvens och typer av beröm i klassrummet. I en framtida undersökning skulle jag gärna mer ingående ta reda på vilken slags inverkan som positiv och negativ feedback har på elevernas motivation att studera svenska. De olika ”delområden” som det omfattande begreppet motivation innefattar har jag inte kunnat behandla särskilt heltäckande i denna avhandling; det har närmast blivit ett skrap på ytan. Vad gäller t.ex. faktorer som anknyter sig till studiegruppen kunde jag bara ta med ett par frågor till behandling inom ramen för min avhandling, särskilt av den orsaken att uppfattningarna om läraren och hans eller hennes påverkan på motivationen spelar en så stor roll i undersökningen.

Som tidigare nämnt, var det i denna undersökning inte möjligt att sätta sig in i elevernas användning av inlärningsstrategier då de studerar svenska. Det är i varje fall en viktig del av språkinläringen och påverkar också för sin del inlärningsmotivationen. De olika arbetsmetoderna i språkklassrummet är också av stor vikt när man studerar nivån på inlärningsituationen.

Svensklärarnas svar på lärarenkäten gav resultat som på många sätt liknar elevernas svar, t.ex. vad gäller eventuella könsskillnader och skillnader mellan klassnivåerna. Såsom det

också kom fram i elevernas svar förefaller pojkarna värdesätta språkkunskaper i engelska i en högre grad än i svenska, men det var ingalunda alla lärare som undertecknade påståendet om tydliga könsskillnader, eller skillnader i motivationen mellan elever i klass 7 och klass 9. En viktig iakttagelse av lärarna var att det fanns variation i de faktorer som motiverade eleverna i klass 7 jämfört med eleverna i klass 9. De största motivations-sänkande faktorerna ansågs vara allmänna inlärningssvårigheter och en negativ attityd till svenska språket och skolgången, samt attityderna i elevens näromgivning (bland föräldrar och vänner), och vidare den bild av uppskattningen av målspråket och målspråkskulturen i samhället som förmedlades via medierna.

Emellertid ansåg svensklärarna sina elevers motivation att lära sig svenska snarare ganska bra än dålig, vilket var ett positivt och kanske lite överraskande resultat med hänvisning till den allmänna opinionen. Lärarna var verkligen intresserade av vad de undervisar i och de tycker om undervisningsarbetet. Därigenom har de goda möjligheter att också entusiasmera sina elever. Lärarna värdesätter vikten av positiv feedback väldigt högt och berömmar sina elever frekvent, men det är också viktigt att överväga de kontexter där det är ändamålsenligt med beröm. Enligt den aktuella forskningen kan översvallande beröm nämligen mer skada än befärja den inre motivationen. Ytterligare är beröm för ansträngning och jämförelser med elevens egna, tidigare prestationer av stor vikt, så att känslan av framgång möjliggörs för alla elever, och inte bara för dem som får de högsta betygen.

LITTERATUR

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr. 24.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84: 267-71.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. I Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (Red.). *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. (2002). Keuruu: PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy, 105-126.
- Blomberg, M-L & Sandlund, T. (1991). *Gymnasielever i Kuopio*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet. Forskningsrapporter 19.
- Cameron, J. & Pierce W.D. (2002). *Rewards and Intrinsic Motivation. Resolving the Controversy*. The United States of America: Bergin & Garvey.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 3. 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Ontario: Edward Arnold.
- Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie om*

gymnasieelever på teoretiska linjer / program. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 146.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Myndigheten för Skolutveckling. Forskning I Fokus, Nr 19.

Julkunen, K. & Borzova, H. (1997). *English language learning motivation In Joensuu and Petrozavodsk*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 64.

Julkunen, K. (1998). *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

Kantelinen, R. (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouselämän opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kantelinen, R. & Kettunen S. (Red.) *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessakoulutuksessa*. (2004). Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kortelainen, T. (1989). *Högstadierelevens attityder till svenska*. Oulu: Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet. Serie C nr 6.

Kärkkäinen, K. (1993). Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin ruotsalaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? I Linnakylä, P. & Saari, H. (Red.). *Oppiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121-139.

Laine, E. (1987). *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: A Study of the "Filter". Report 1: Theoretical concepts and framework, operationalization of the Concepts and the first pilot stage of research*. University of Jyväskylä: Jyväskylä Cross-Language Studies. Nr 13.

Lammi, K. (2002). *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Lundgren, M. & Lökhölm, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan - att motivera och arbeta med eleverns förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Mustila, E. T. (1990). *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för*

svenska. Helsinki, yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.

Nationalencyklopedins ordbok (NEO). (1996). Andra bandet. Göteborgs universitet: Språkdata.

Noels, K.A., Clément, R & Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*. 83: 23-34.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 1. 12-28.

Oxford, R. L. New Pathways of Language Learning Motivation. I: Oxford, R.L. (Red.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu. Hawai'i: University of Hawai'i Press. s.1-8.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Svenska Akademiens Ordbok (SAOB). (1945). Sjuttonde bandet. Lund: Svenska Akademien.

Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.

Takala, S., Havola, L. & Kärkkäinen, K. (1993). Kieltenopetus valinkauhassa. I: *Lue. Etsi. Tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (Red.). Juva: WSOY:

Takala, S. & Kärkkäinen, K. (1991). Ruotsin opetus kouluissa. I Kangasniemi, E. & Saari, H. (Red.). *Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Tuokko, E. (2001). *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi. Oppimistulosten arviointi 3/2002*. Helsinki: Opetushallitus.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vårt land, vårt språk. Kahden kielen kansa. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Suomalaisia asenteita ruotsin kieleen Suomessa (1997). Finlandssvensk rapport nr 35. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.

Williams, M. & Burden, R.L. (1997) *Psychology for language Learners. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Internetkällor

Nätkälla 1. Clark, A. & Trafford J. (1995). Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and education*. 7: 315-25. <http://helios.uta.fi:2302/ehost/detail?vid=1&hid=105&sid=4d9cc6b5-bdfb-4b7d-84ac-98759384c8b7%40sessionmgr109>

Hämtad 21.2.2008.

Nätkälla 2. Deci, E. L.; Vallerand, R.J.; Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 26:325-46.

<http://helios.uta.fi:2302/ehost/pdf?vid=2&hid=106&sid=bbbd91e9-ca16-48af-82e0-12d37b3a7e89%40sessionmgr109> Hämtad 21.2.2008.

Nätkälla 3. Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt*. Göteborgs universitet: Pedagogisk Forskning I Sverige, Årg 7, Nr 4, s.279-305. ISSN 1401-6788. <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota.pdf>.

Hämtad 24.6.2007.

Nätkälla 4. Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002) The Effects of Praise on Children's Motivation: A review and Synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.

<http://helios.uta.fi:2302/ehost/detail?vid=1&hid=108&sid=4b3280a3-77be-4902-a606-7d4354de8f90%40sessionmgr102> Hämtad 1.8.2007.

Nätkälla 5. Mueller, C. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 75, 33-52.

<http://helios.uta.fi:2302/ehost/detail?vid=1&hid=98&sid=6a35d632-158b-4a81-9dc4-ebcb8d86c4ad%40SRCSM2>. Hämtad 10.2.2008

Nätkälla 6. Tremblay, P.F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, iv. 505-520.

<http://helios.uta.fi:2302/ehost/pdf?vid=2&hid=112&sid=afb4e965-8cb5-4ba6-9a11-0ee647e663db%40sessionmgr107> Hämtad 13.3.2008

BILAGA 1.

RUOTSIN KIELEN OPISKELUMOTIVAATIO -kyselytutkimus

Seuraava kysely on osa Tampereen yliopistolle tekemääni pro gradu -tutkielmaa. Vastauksiasi ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen, eivätkä ne vaikuta ruotsin numeroosi. Tutkimukseni kannalta on todella tärkeää, että vastaat huolellisesti jokaiseen kysymykseen. Kysymyksiin ei ole oikeita tai väriä vastauksia. Vastaamiseen on varattu aikaa n. 20 minuuttia. Ympyröi sopiva vastausvaihtoehto. Kiitos avustasi!

Vastaa kysymyksiin ympyröiden mielestäsi sopivin vaihtoehto (1 - 5)

- 1 = Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa
 - 2 = Väittämä ei pidä täysin paikkaansa
 - 3 = En osaa sanoa
 - 4 = Väittämä pitää jokseenkin paikkansa
 - 5 = Väittämä pitää ehdottomasti paikkansa
-

1. Minä pidän vieraiden kielten opiskelusta.

1 2 3 4 5

2. Ruotsin oppiminen on minusta helppoa.

1 2 3 4 5

3. Ruotsin opiskelu on haaste, josta nautin.

1 2 3 4 5

4. Haluaisin oppia puhumaan niin montaa kieltä kuin mahdollista.

1 2 3 4 5

5. Ruotsin osaaminen on mielestäni todella tärkeää.

1 2 3 4 5

6. Jokaisen suomalaisen pitäisi osata puhua ruotsia.

1 2 3 4 5

7. Ruotsin opiskelu on vanhempieni mielestä tärkeää.

1 2 3 4 5

8. Ruotsin opettajani on mielestäni todella kiinnostunut opettamisestaan asioista.

1 2 3 4 5

9. Ruotsin opettajani opettaa asiat selkeästi ja ymmärrettävästi.

1 2 3 4 5

10. Ruotsin opettajani on mielestäni kannustava ja rohkaiseva.

1 2 3 4 5

11. Ruotsin opettajani moittii minua usein.

1 2 3 4 5

12. Ruotsin opettajani moitteet huonontavat oppimishaluani.

1 2 3 4 5

13. Ruotsin opettajani kehuu minua usein.

1 2 3 4 5

14. Ruotsin opettajani kehut parantavat oppimishaluani.

1 2 3 4 5

15. Osallistun aktiivisesti ruotsin tunneilla.

1 2 3 4 5

16. Opiskelen ruotsia, jotta saan hyvän numeron todistukseen.

1 2 3 4 5

17. Haluaisin tietää enemmän ruotsalaisten ihmisten tavoista ja ruotsalaisesta kulttuurista.

1 2 3 4 5

18. Pelkään, että luokkatoverini nauravat minulle ruotsin tunneilla.

1 2 3 4 5

19. Minusta on tärkeää menestyä ruotsin kokeissa paremmin, kuin muut oppilaat luokallani.

1 2 3 4 5

20. Luokkatoverini auttavat minua ruotsin tunneilla, jos pyydän apua.

1 2 3 4 5

21. Opettajani auttaa minua aina, jos huomaa etten osaa.

1 2 3 4 5

22. Ruotsin tunneilla on hyvä opiskeluilmapiiri.

1 2 3 4 5

23. Minun on vaikea keskittyä ruotsin tunneilla.

1 2 3 4 5

24. Jos menestyn huonosti ruotsin kokeessa, en ole tehnyt tarpeeksi töitä sen eteen.

1 2 3 4 5

25. Jos menestyn huonosti ruotsin kokeessa, johtuu se siitä, ettei minulla ole "kielipäätä".

1 2 3 4 5

26. Jos menestyn huonosti ruotsin kokeessa, se on pääasiassa opettajan syytä.

1 2 3 4 5

27. Ruotsin opettajani arvioi kaikkia oppilaita tasapuolisesti.

1 2 3 4 5

28. Teen ruotsin läksyni aina.

1 2 3 4 5

29. Minä haluan menestyä ruotsin opinnoissani, jotta voin näyttää kykyni opettajilleni ja vanhemmilleni.

1 2 3 4 5

30. Haluaisin opiskella tai työskennellä joskus Ruotsissa.

1 2 3 4 5

31. Haluan oppia ruotsia, koska se on hyödyllistä matkustellessa.

1 2 3 4 5

32. Jos opin ruotsia enemmän, saan paremman työpaikan.

1 2 3 4 5

33. Mitä kaikkea seuraavista teet vapaa-ajallasi? (Ympyröi KAIKKI oikeat vaihtoehdot).

a) Kuuntelen ruotsinkielistä musiikkia.

b) Luen ruotsinkielisiä lehtiä tai kirjoja.

c) Katson ruotsinkielisiä TV-ohjelmia.

d) Katson ruotsinkielisiä elokuvia.

34. Oletko käyttänyt ruotsin kieltä muualla kuin koulussa?

a) En b) Olen. Missä? _____

35. Aiotko jatkaa ruotsin opiskelua peruskoulun jälkeen?

a) En b) Lukiossa c) Ammattikoulussa d) Jossain muualla, missä?
_____ e) En osaa sanoa

36. Olen a) Tyttö b) Poika

KIITOS VASTAUKSESTASI!

BILAGA 2.

LÄRARENS ROLL I ELEVERNAS MOTIVATION ATT LÄRA SIG SVENSKA - en enkätundersökning

Följande enkät är en del av min pro gradu -avhandling vid Tammerfors universitet. Dina svar är konfidentiella och ska inte användas till något annat ändamål. För undersökningens skull är det mycket viktigt att du besvarar alla frågor noggrant. Välj rätt alternativ eller skriv svaret på raden. Ytterligare ber jag dig fortsätta meningar 6-14. Tack för din hjälp!

1. Var undervisar du svenska?

A. högstadium B. gymnasium C. något annat, vad? _____

2. Hur länge har du varit svensklärare? _____ år

3. Är svenska ditt huvudämne? A. Ja B. Nej

4. Är dina egna elevers motivation att lära sig svenska oftast...

A. Mycket dålig B. Ganska dålig C. Inte bra eller dålig D. Ganska bra

E. Mycket bra ?

5. Är dina egna elevers attityder mot svenska språket oftast...

A. Mycket dåliga B. Ganska dåliga C. Inte bra eller dåliga D. Ganska bra

E. Mycket bra ?

Var vänlig och fortsätt meningar 6-15.

6. Jag tycker att relationen mellan motivation och inläring är _____

7. Jag vet att en elev är motiverad när _____

8. Jag tror att en elev är motiverad att lära svenska därför att _____

9. En elev kan vara omotiverad därför att _____

10. Jag försöker motivera en elev genom att _____

11. Om eleven påstår att han / hon inte någonsin ska behöva svenska, _____

12. Jag ger en elev positiv feedback när _____

13. Jag ger mest positiv feedback till elever som _____

14. Jag ger en elev negativ feedback när _____

15. Jag ger mest negativ feedback till elever som _____

16. Är det möjligt att ge för mycket positiv feedback? Motivera din åsikt!

Fråga nr 17. är bara för svensklärare i högstadiet!

17. Finns det skillnader mellan motivationen hos elever på 7. klassen och elever på 9. klassen? Vad kan de bero på?

18. Finns det skillnader mellan pojkar och flickor vad det gäller motivation att lära sig svenska? Vad kan de bero på?

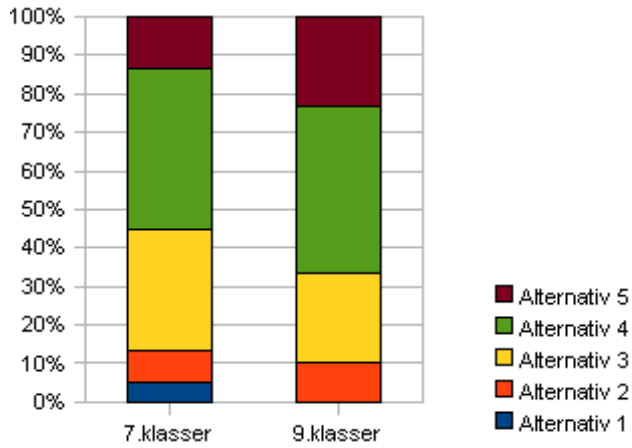
19. Anser du att det finns något annat än läraren som kan motivera en elev? Vad?

20. Vad är din egen inställning till svenska språket?

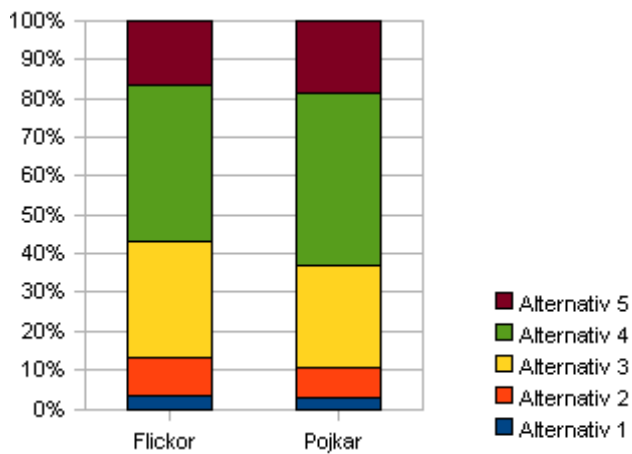
Tusen tack för ditt svar!

BILAGA 3.

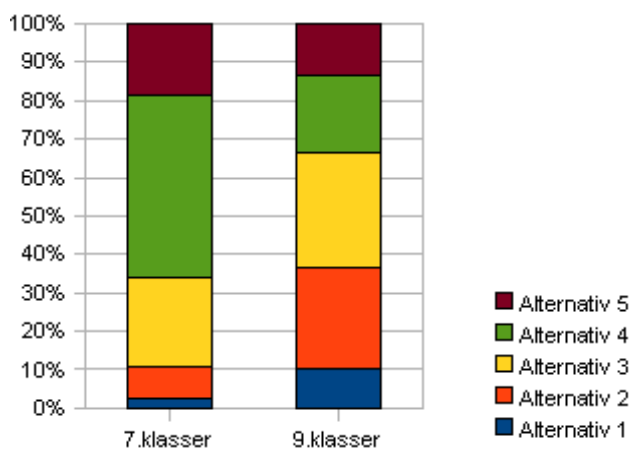
Påstående 1. Jag tycker om att studera främmande språk



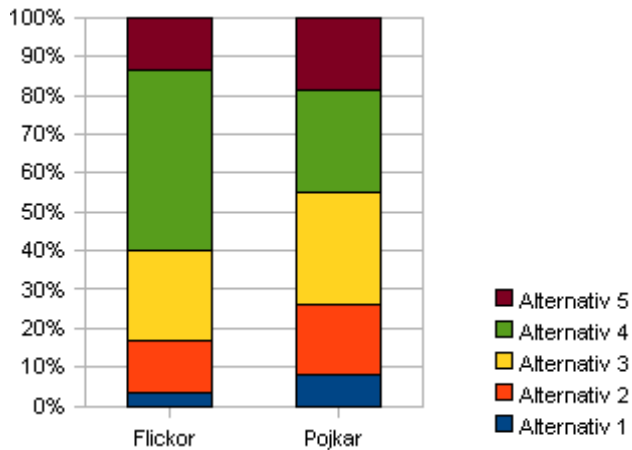
Påstående 1. Jag tycker om att studera främmande språk



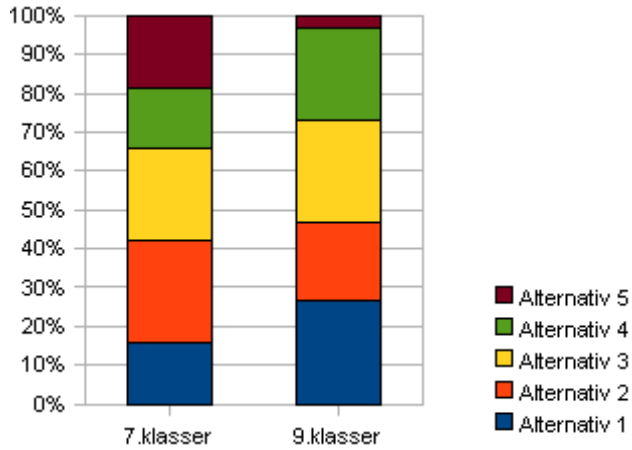
Påstående 2. Jag tycker att det är lätt att lära sig svenska



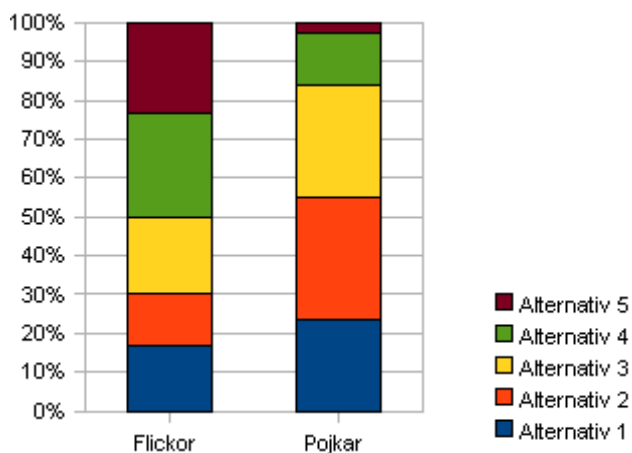
Påstående 2. Jag tycker att det är lätt att lära sig svenska



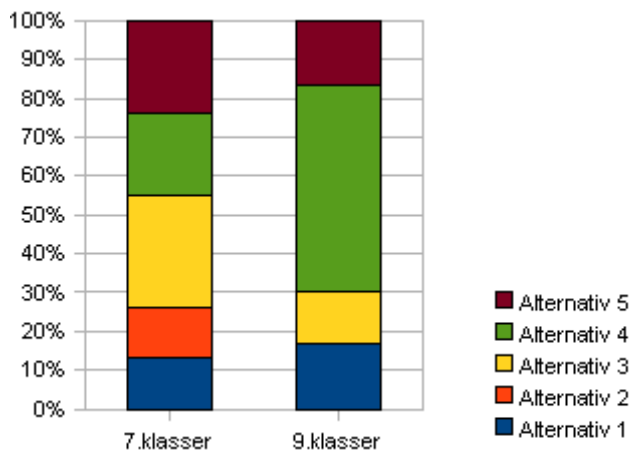
Påstående 3. Att studera svenska är en utmaning som jag njuter av



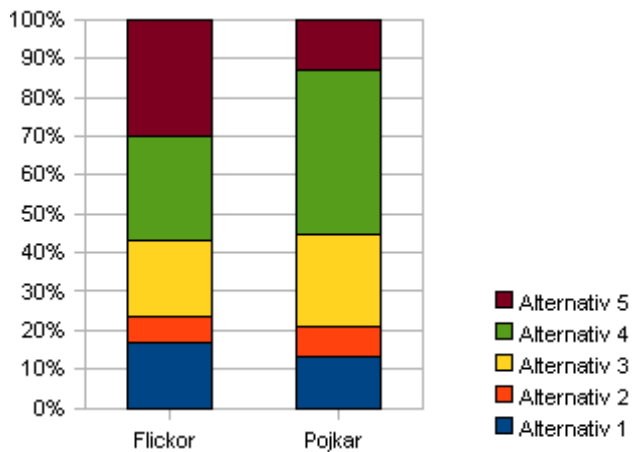
Påstående 3. Att studera svenska är en utmaning som jag njuter av



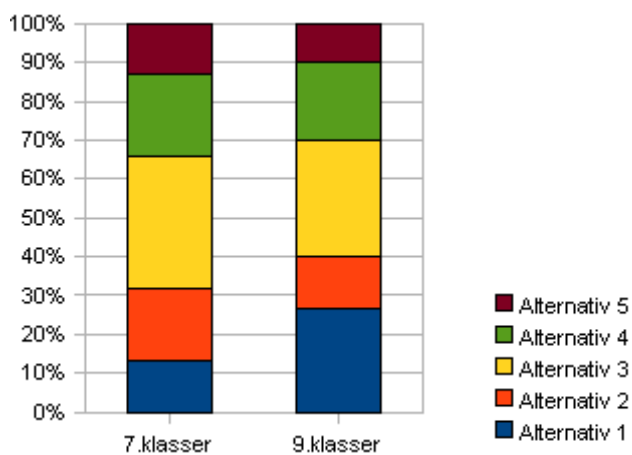
Påstående 4. Jag skulle vilja lära mig så många språk som möjligt



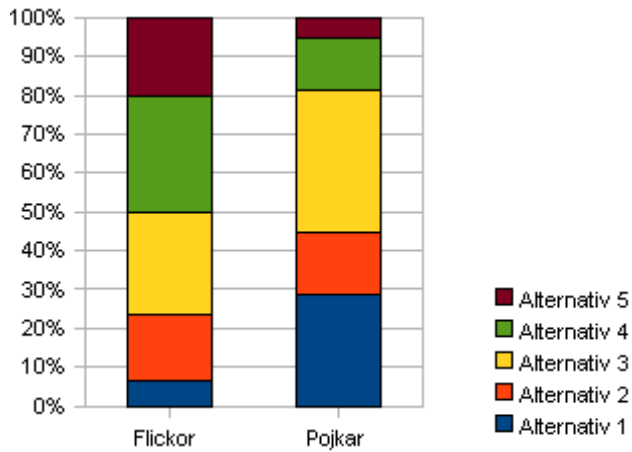
Påstående 4. Jag skulle vilja lära mig så många språk som möjligt



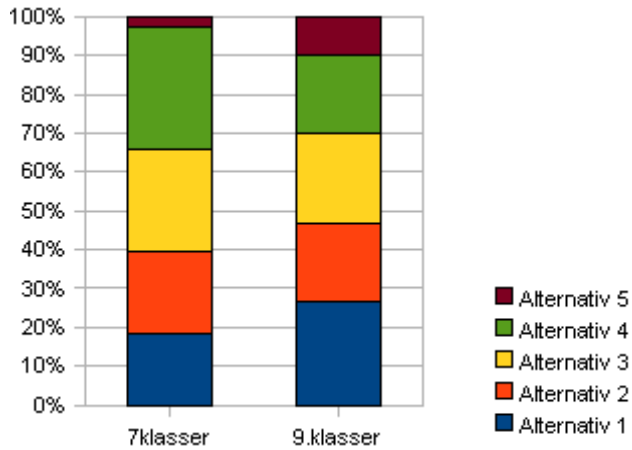
Påstående 5. Jag tycker att det är mycket viktigt att kunna svenska



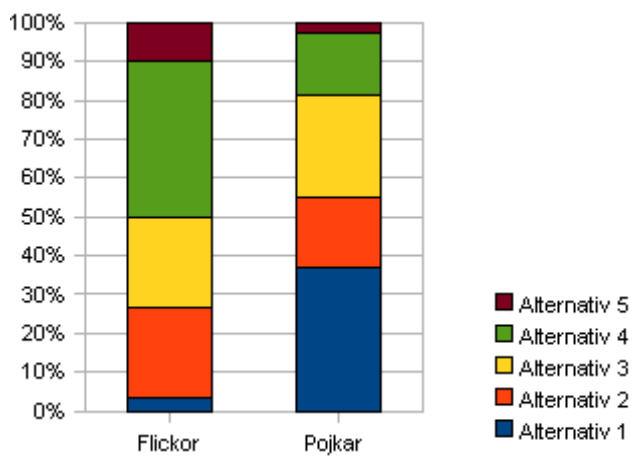
Påstående 5. Jag tycker att det är mycket viktigt att kunna svenska



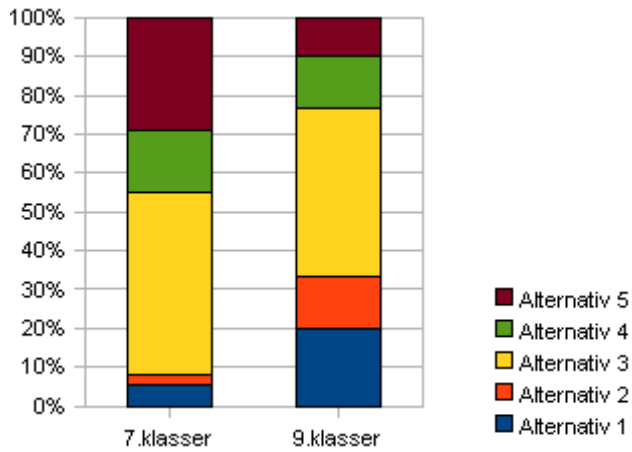
Påstående 6. Varje finländare borde kunna svenska



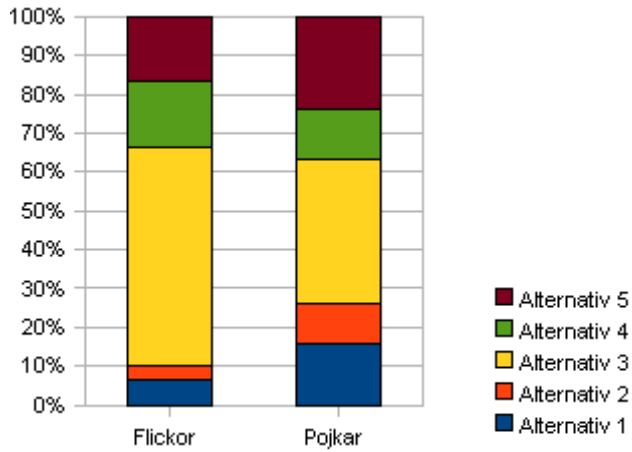
Påstående 6. Varje finländare borde kunna svenska



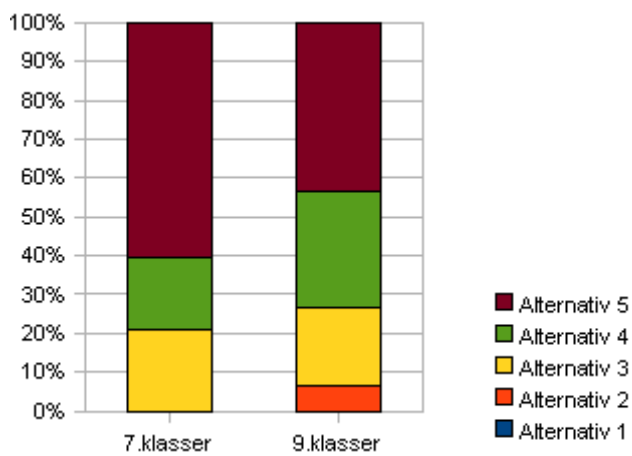
Påstående 7. Mina föräldrar anser det viktigt att studera svenska



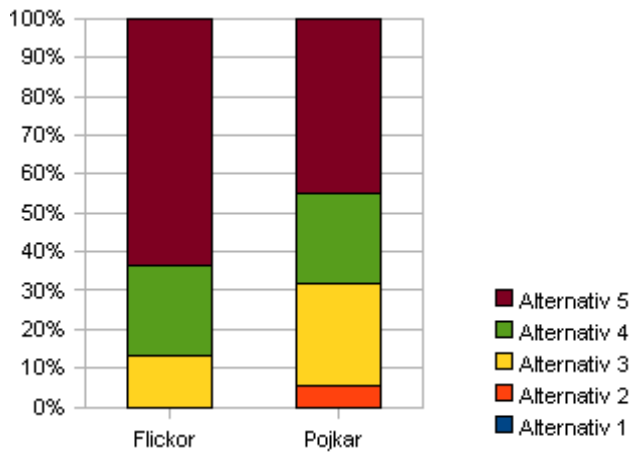
Påstående 7. Mina föräldrar anser det viktigt att studera svenska



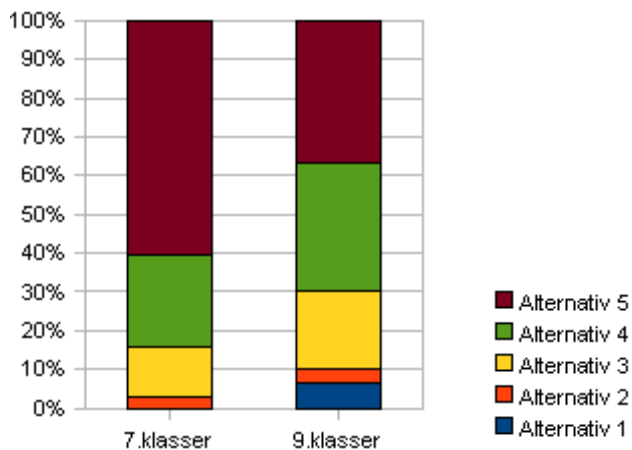
Påstående 8. Jag tycker att min svensklärare verkligen är intresserad av de saker som han eller hon undervisar



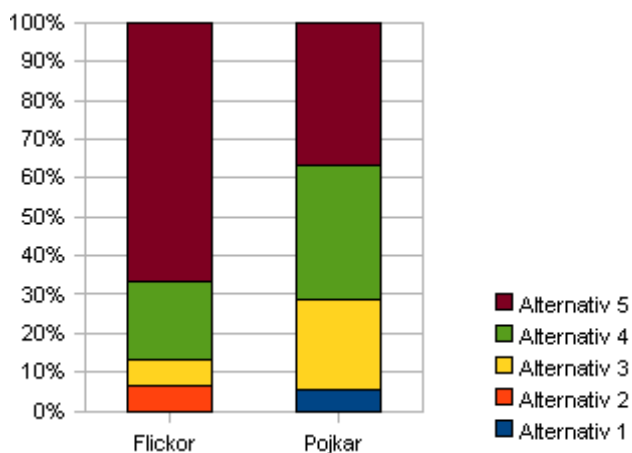
Påstående 8. Jag tycker att min svensklärare verkligen är intresserad av de saker som han eller hon undervisar



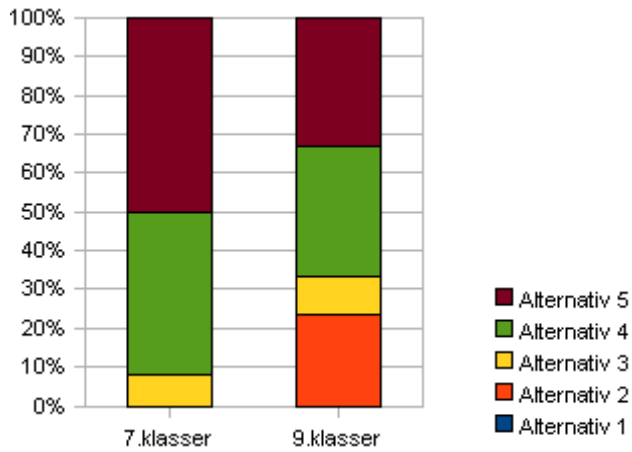
Påstående 9. Min svensklärare undervisar på ett tydligt och förståeligt sätt



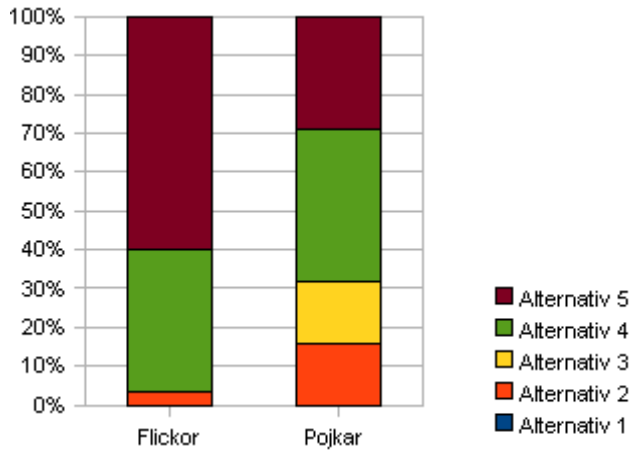
Påstående 9. Min svensklärare undervisar på ett tydligt och förståeligt sätt



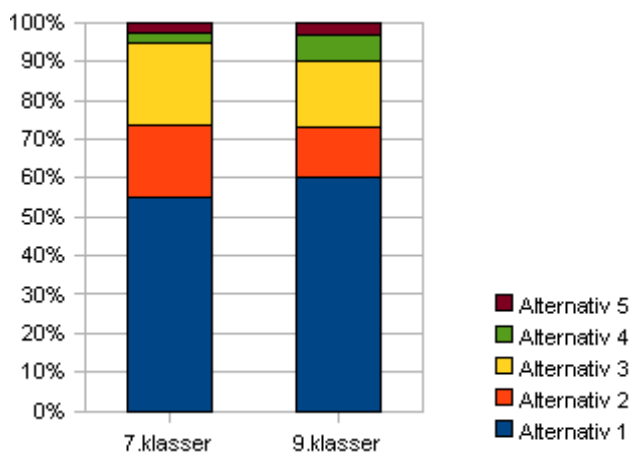
Påstående 10. Jag tycker att min svensklärare är sporrande och uppmuntrande



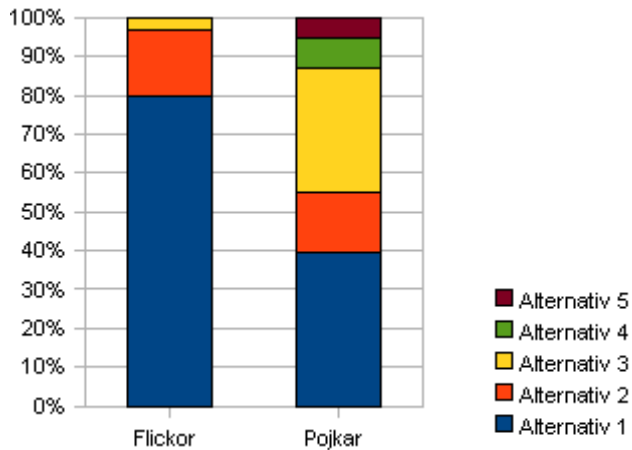
Påstående 10. Jag tycker att min svensklärare är sporrande och uppmuntrande



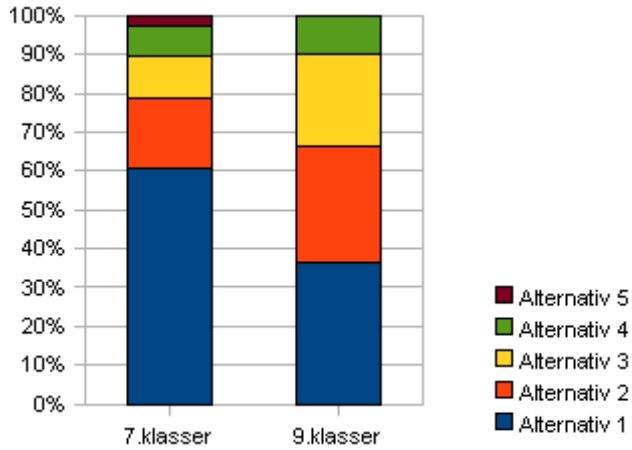
Påstående 11. Min svensklärare klandrar mig ofta



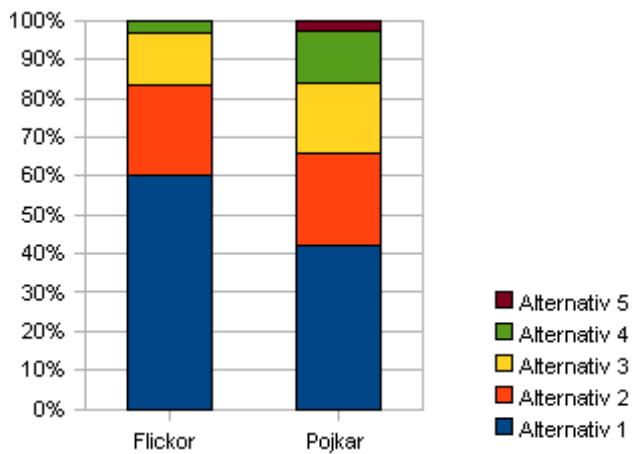
Påstående 11. Min svensklärare klandrar mig ofta



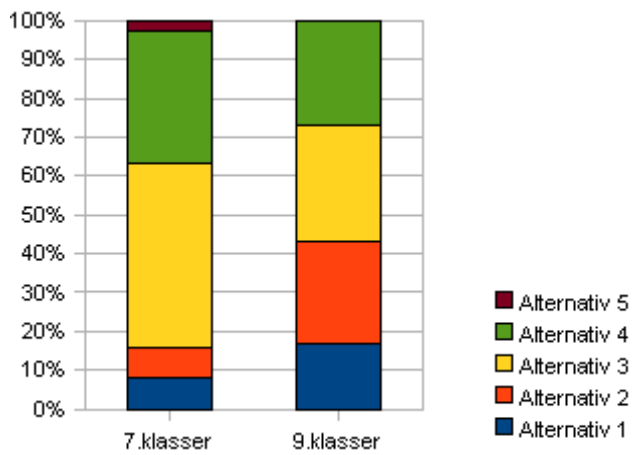
Påstående 12. Min svensklärares klander försämrar min vilja att lära mig



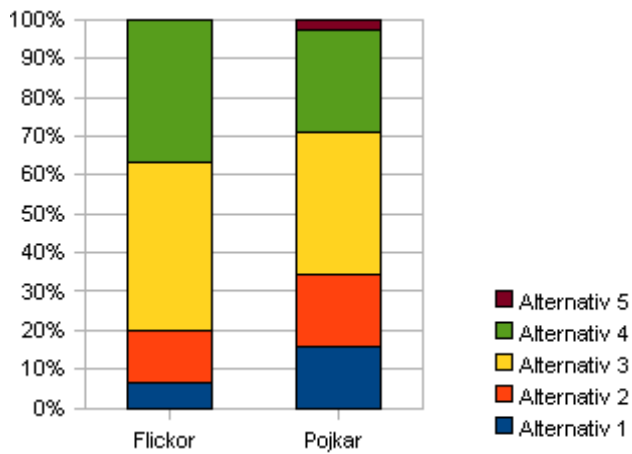
Påstående 12. Min svensklärares klander försämrar min vilja att lära mig



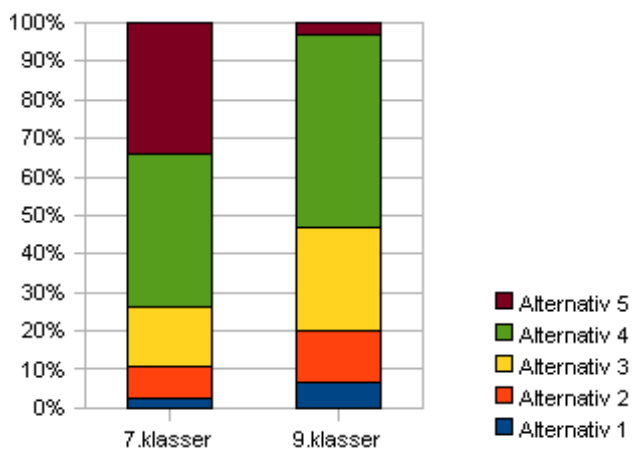
Påstående 13. Min svensklärare berömmar mig ofta



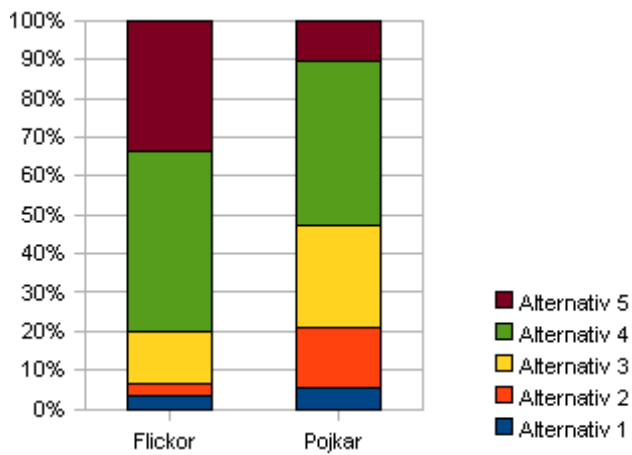
Påstående 13. Min svensklärare berömmar mig ofta



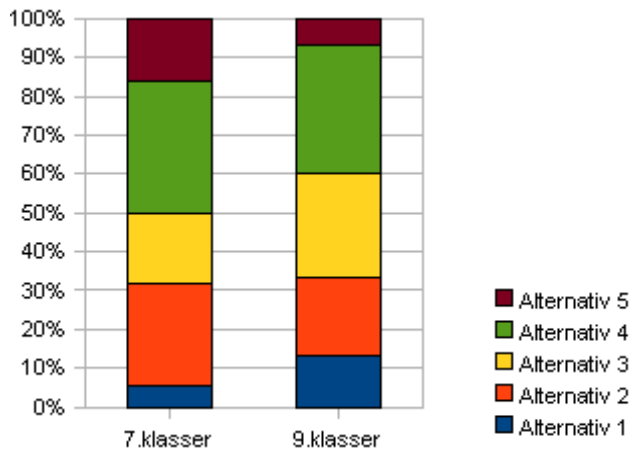
Påstående 14. Min svensklärare beröm inspirerar mig till att vilja lära mig



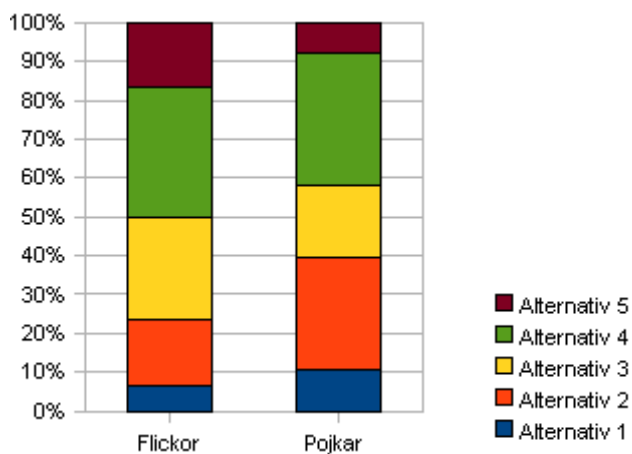
Påstående 14. Min svensklärares beröm inspirerar mig till att vilja lära mig



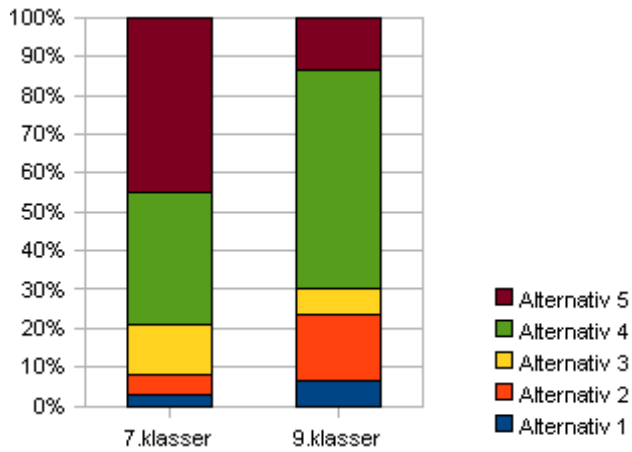
Påstående 15. Jag är aktiv på svensklektionerna



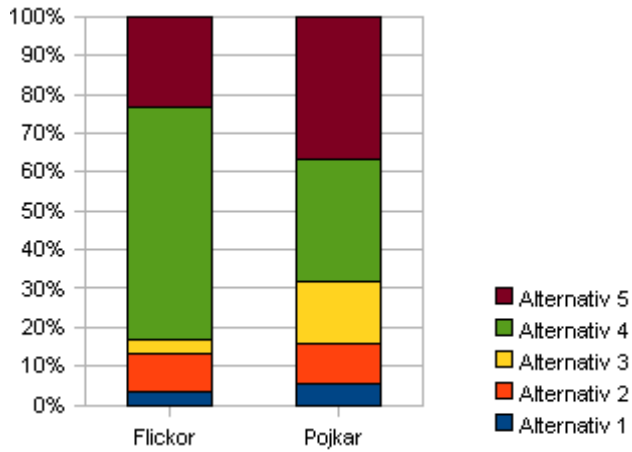
Påstående 15. Jag är aktiv på svensklektionerna



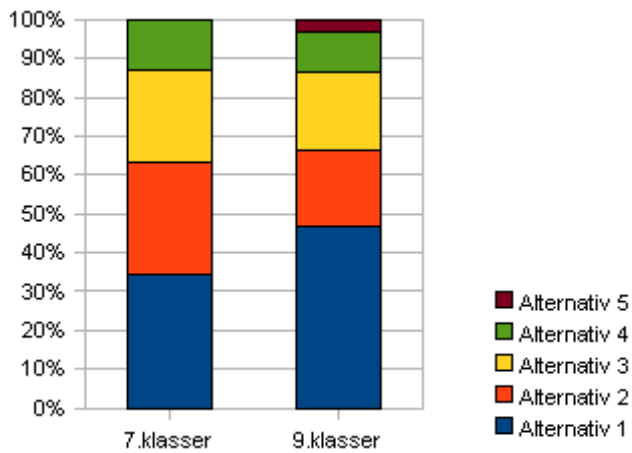
Påstående 16. Jag studerar svenska för att få ett gott betyg



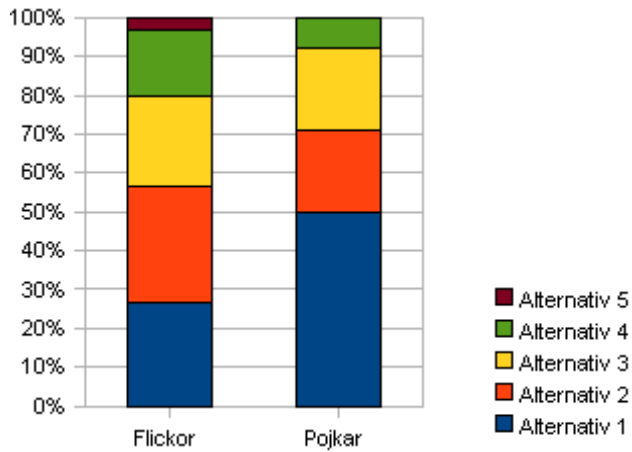
Påstående 16. Jag studerar svenska för att få ett gott betyg



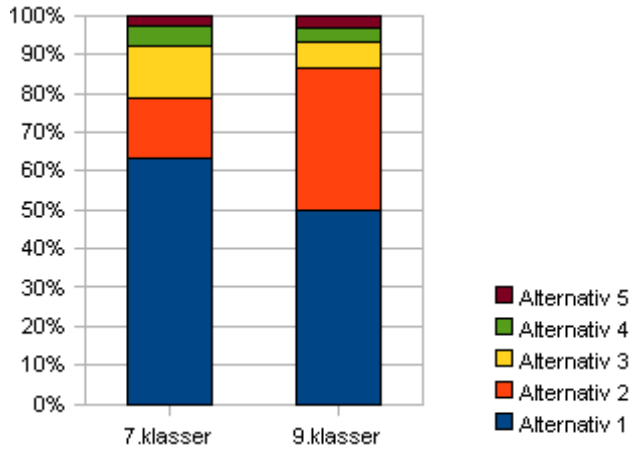
Påstående 17. Jag skulle vilja veta mer om svenskarnas seder och om svensk kultur



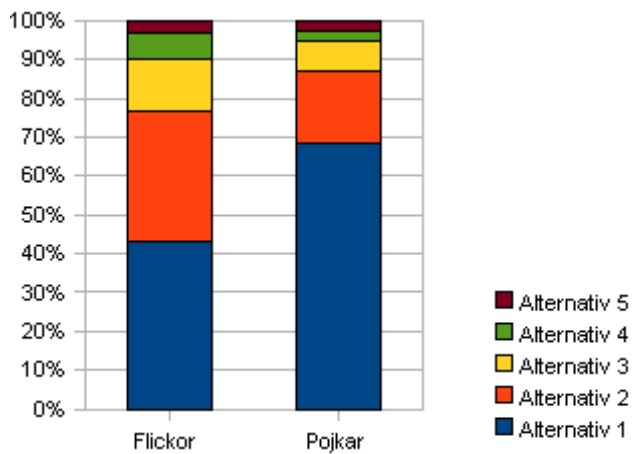
Påstående 17. Jag skulle vilja veta mer om svenskarnas seder och om svensk kultur



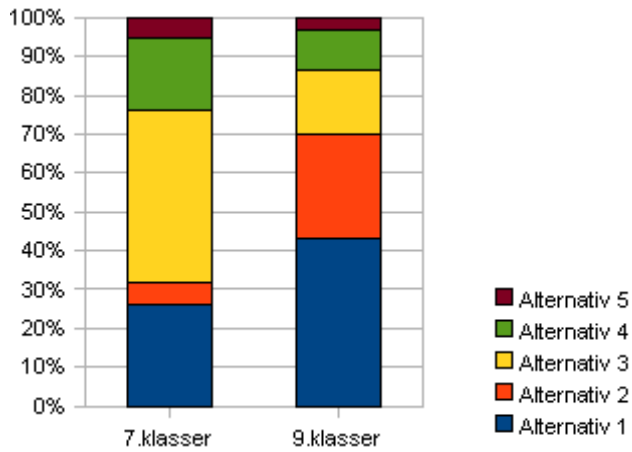
Påstående 18. Jag är rädd att mina klasskamrater skrattar åt mig på svensklektionerna



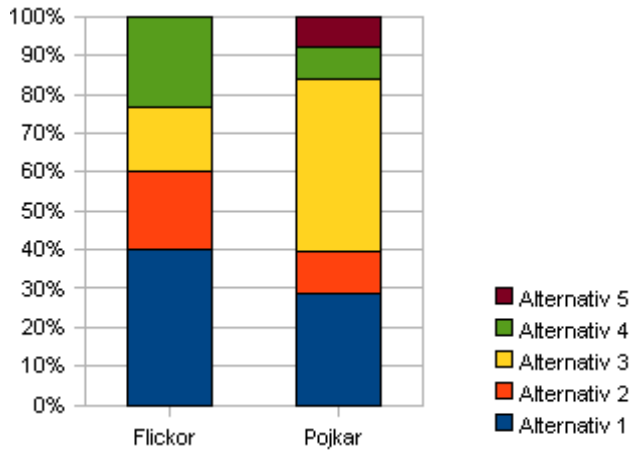
Påstående 18. Jag är rädd att mina klasskamrater skrattar åt mig på svensklektionerna



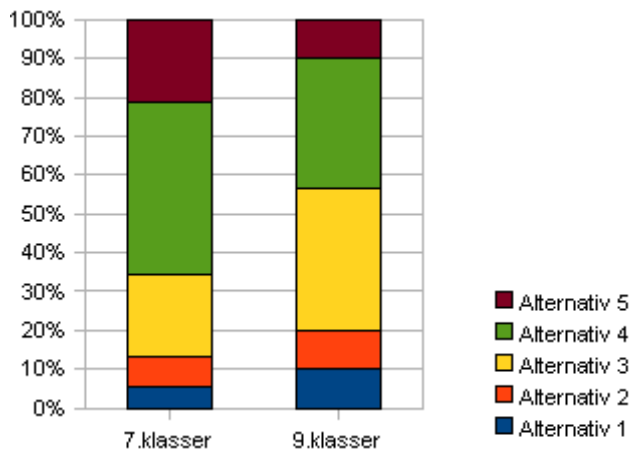
Påstående 19. Det är viktigt för mig att prestera bättre än de andra i klassen



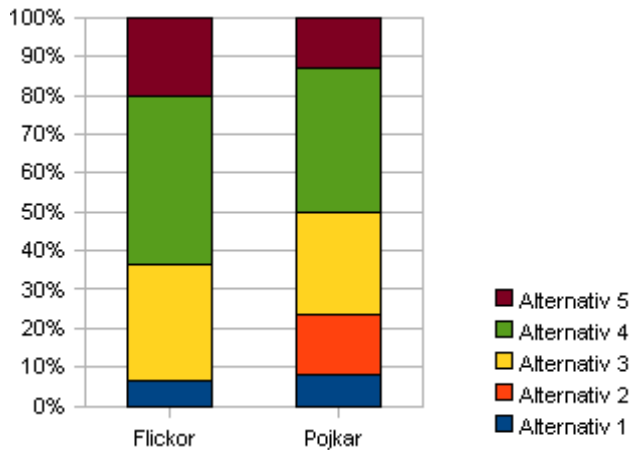
Påstående 19. Det är viktigt för mig att prestera bättre än de andra i klassen



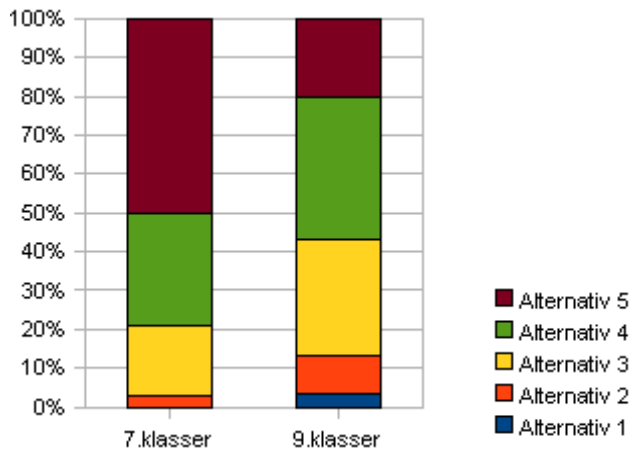
Påstående 20. Mina klasskamrater hjälper mig på svensklektionerna om jag ber om hjälp



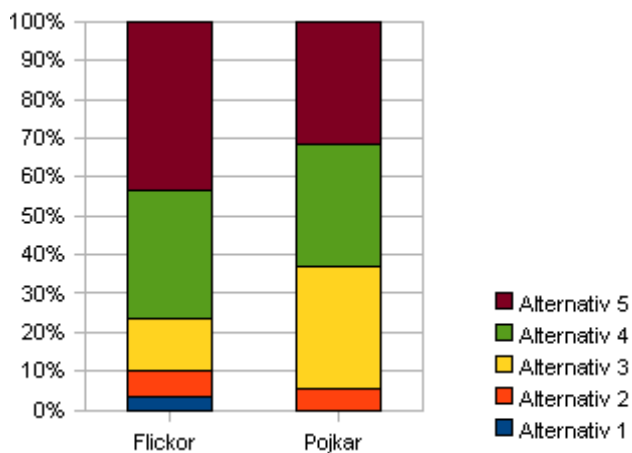
Påstående 20. Mina klasskamrater hjälper mig på svensklektionerna om jag ber om hjälp



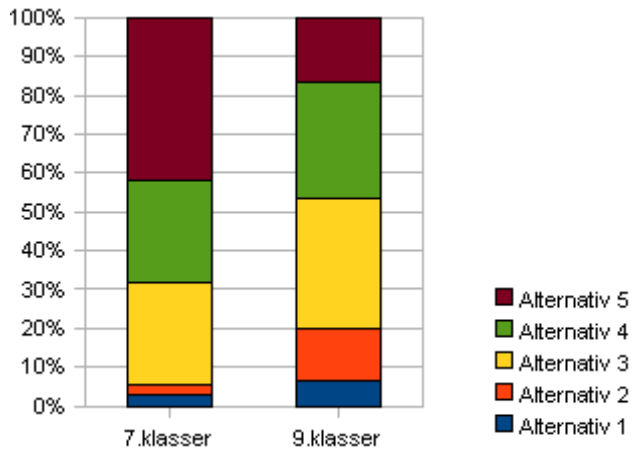
Påstående 21. Min lärare hjälper mig alltid om han/hon ser att jag har svårigheter



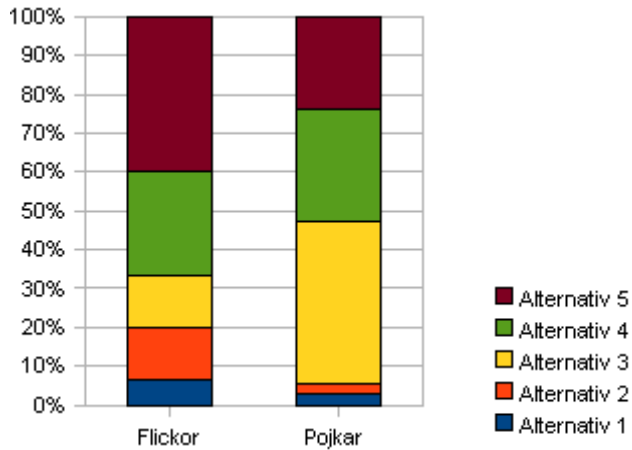
Påstående 21. Min lärare hjälper mig alltid om han/hon ser att jag har svårigheter



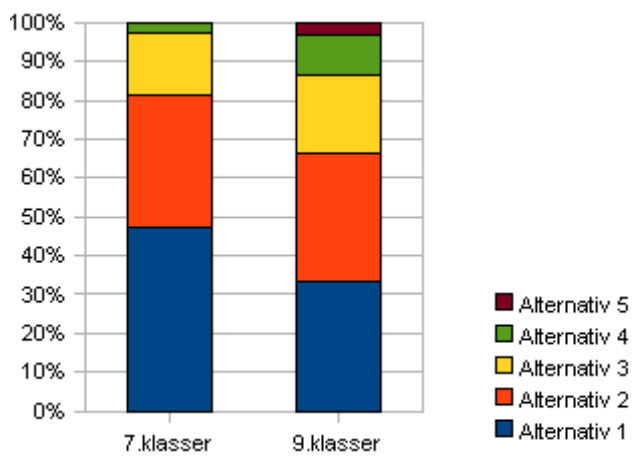
Påstående 22. Det råder en bra arbetsklimat på svensklektionerna



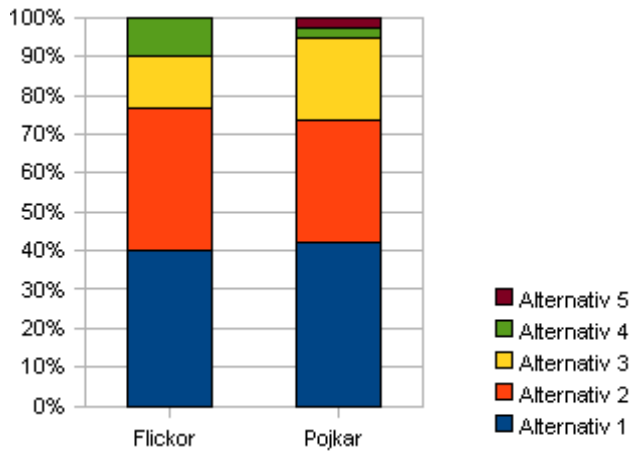
Påstående 22. Det råder en bra arbetsklimat på svensklektionerna



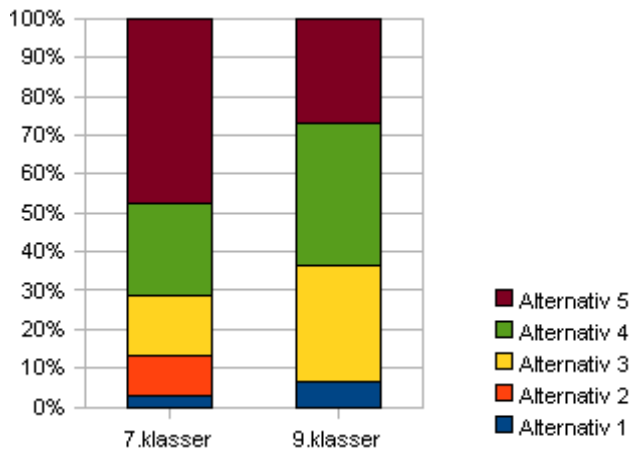
Påstående 23. Jag har svårigheter att koncentrera mig på svensklektionerna



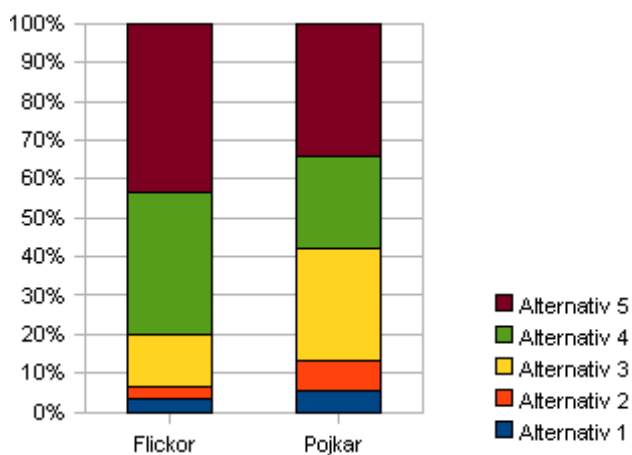
Påstående 23. Jag har svårigheter att koncentrera mig på svensklektionerna



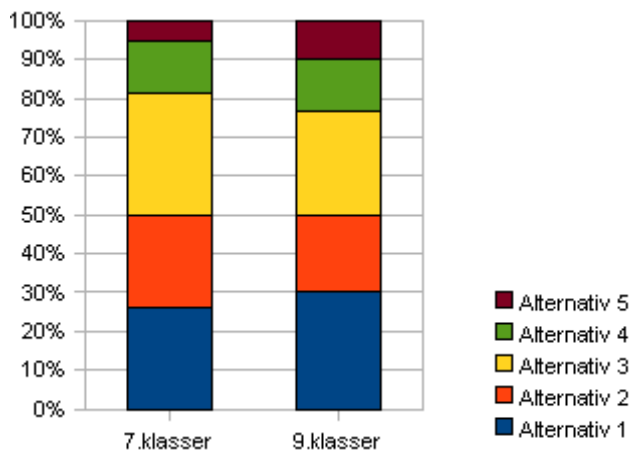
Påstående 24. Om jag presterar dåligt i svenskprovet har jag inte arbetat tillräckligt hårt för det



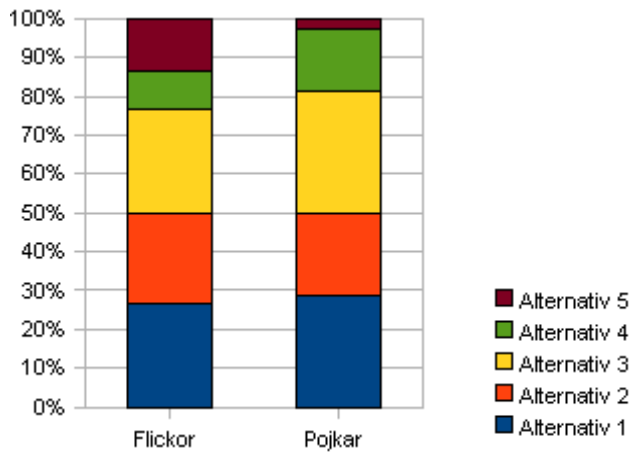
Påstående 24. Om jag presterar dåligt i svenskprovet har jag inte arbetat tillräckligt hårt för det



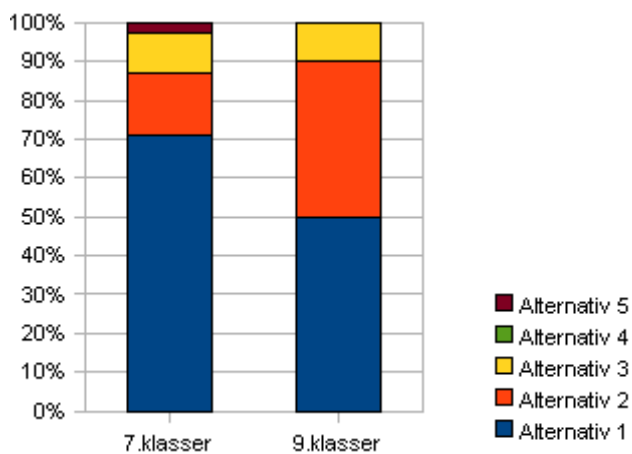
Påstående 25. Om jag presterar dåligt i svenskprovet beror det på min dåliga språkkänsla



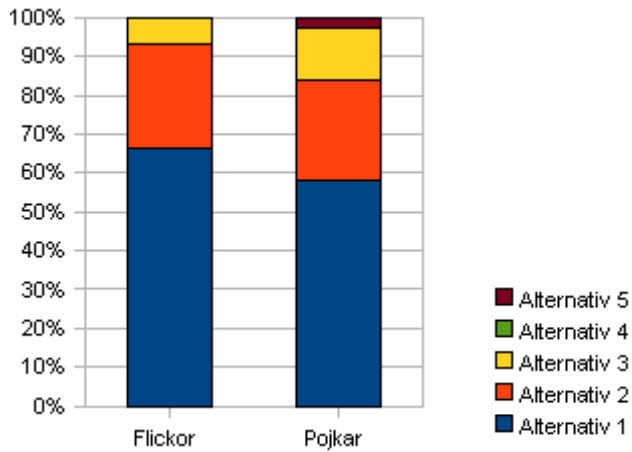
Påstående 25. Om jag presterar dåligt i svenskprovet beror det på min dåliga språkkänsla



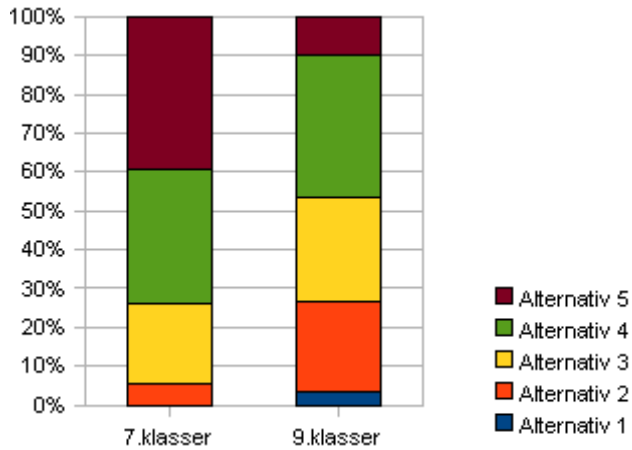
Påstående 26. Om jag presterar dåligt i svenskpråvet är det huvudsakligen lärarens fel



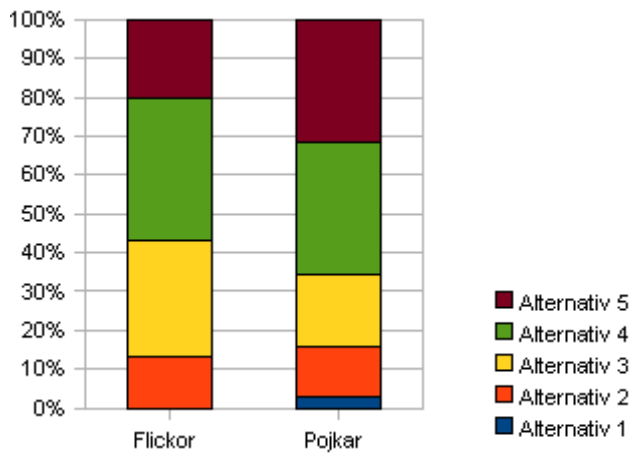
Påstående 26. Om jag presterar dåligt i svenskråvet är det huvudsakligen lärarens fel



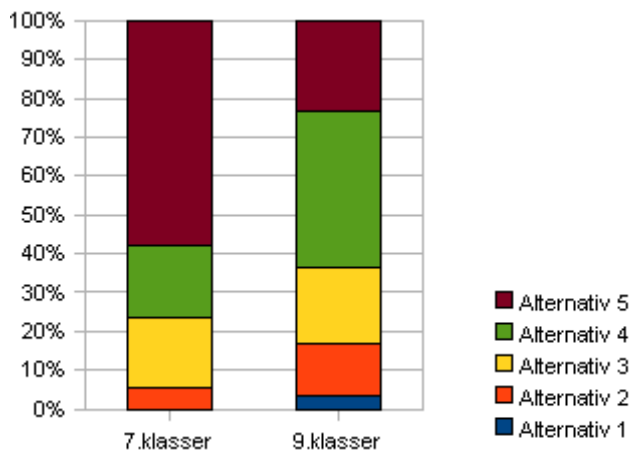
Påstående 27. Min svensklärare bedömer alla elever rättvist



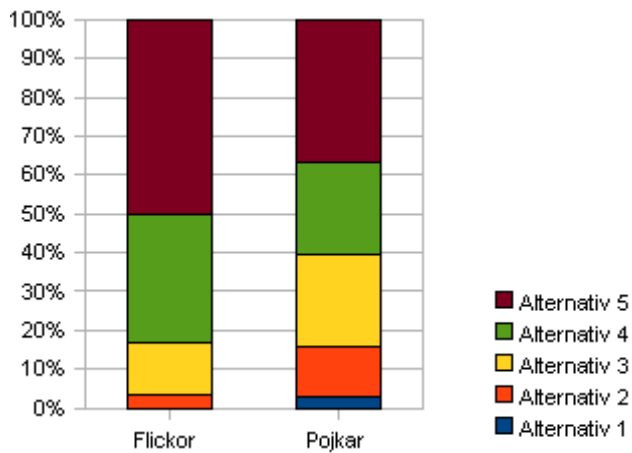
Påstående 27. Min svensklärare bedömer alla elever rättvist



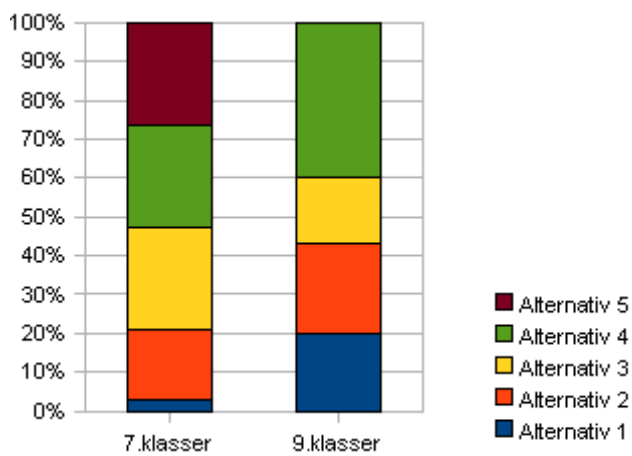
Påstående 28. Jag gör alltid läxorna i svenska



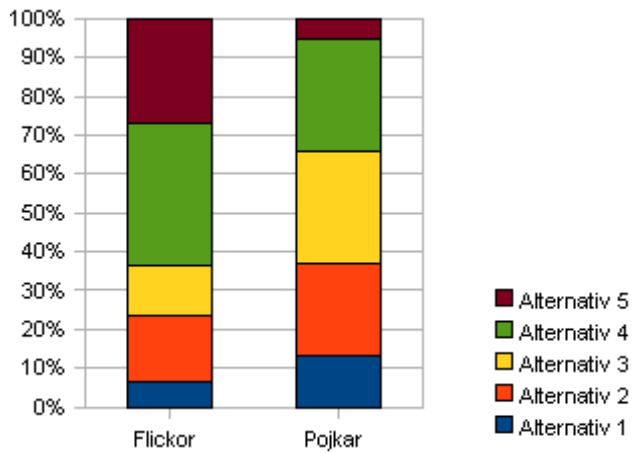
Påstående 28. Jag gör alltid läxorna i svenska



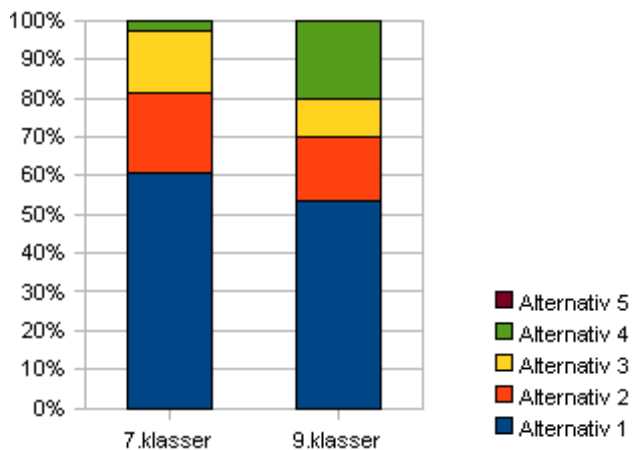
Påstående 29. Jag vill prestera bra i svenskstudierna, så att jag kan visa min förmåga för mina lärare och föräldrar



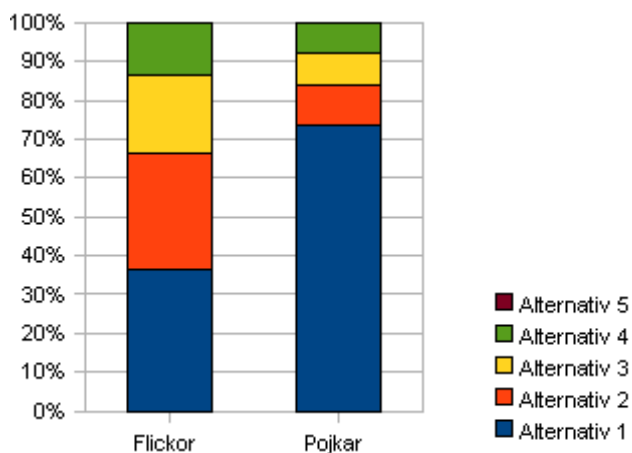
Påstående 29. Jag vill prestera bra i svenskstudierna, så att jag kan visa min förmåga för mina lärare och föräldrar



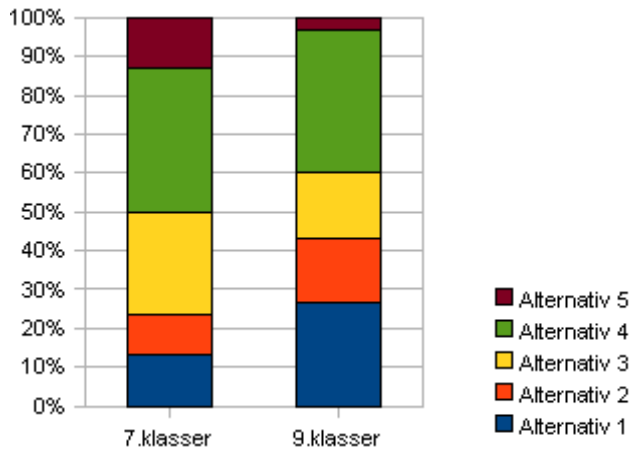
Påstående 30. Jag skulle vilja studera eller arbeta i Sverige någon dag



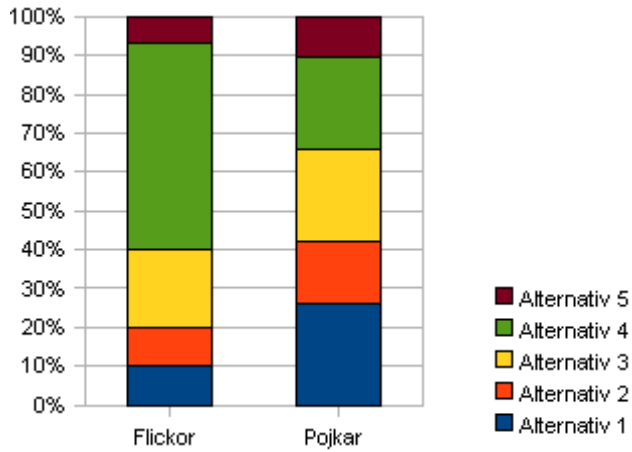
Påstående 30. Jag skulle vilja studera eller arbeta i Sverige någon dag



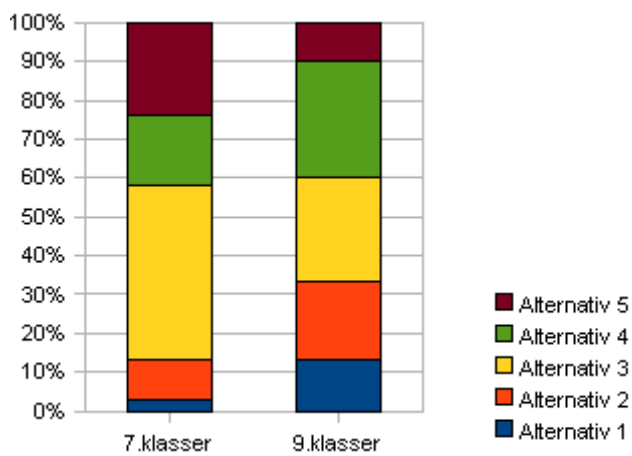
Påstående 31. Jag vill lära mig svenska, eftersom det är nyttigt när man reser



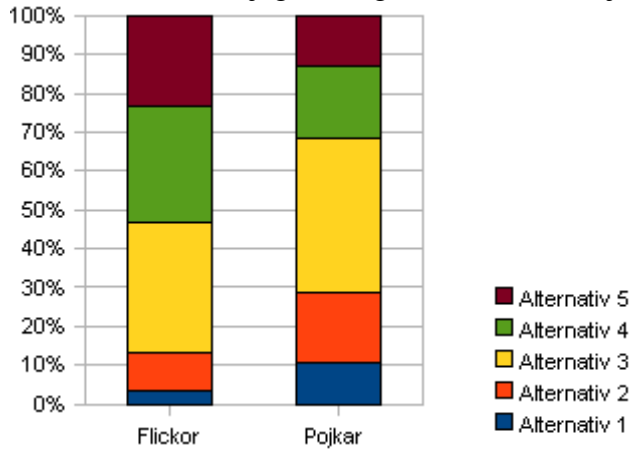
Påstående 31. Jag vill lära mig svenska, eftersom det är nyttigt när man reser



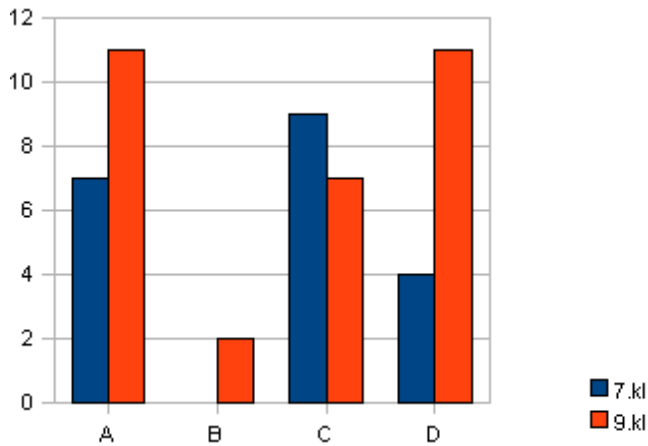
Påstående 32. Om jag lär mig mer svenska får jag ett bättre jobb



Påstående 32. Om jag lär mig mer svenska får jag ett bättre jobb



Fråga 33. Vilka av de följande gör du på fritiden? (A. Jag lyssnar på svensk musik, B. Jag läser svenska tidningar eller böcker, C. Jag tittar på svenska TV-program, D. Jag tittar på svenska filmer)



Fråga 35. Ska du fortsätta svenskstudier efter grundskolan? (A. Nej, B. I gymnasiet, C. I yrkesskolan, D. Någon annanstans, E. Det är svårt att säga)

