

# Motivationen för svenska hos finska gymnasister

Om vikten av muntliga övningar och digitala verktyg

Jenni Sulkakoski  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för språk, översättning och litteratur  
Nordiska språk  
Avhandling pro gradu  
Maj 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohjoismaiset kielet

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

SULKAKOSKI, JENNI: ”Motivationen för svenska hos finska gymnasister.” Om vikten av muntliga övningar och digitala verktyg.

Pro gradu –tutkielma, 82 sivua + liitteet (1 kpl/4 sivua)

Toukokuu 2015

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät ovat yhteydessä opiskelumotivaatioon ruotsin kielen lukio-opinnoissa. Suulliset harjoitukset ja teknologian käyttö nähdään ajankohtaisimpina metodeina kielenopetuksessa. Minua kiinnostaa se, miten opiskelijat kokevat nämä menetöt. Tutkimusaineisto koostuu Pohjanmaalla, Etelä-Pohjanmaalla, Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa suoritetuista ryhmähaastatteluilta, joita täydennettiin myöhemmin sähköisen vastauslomakkeen kautta suoritetuilla kyselyillä Pohjanmaalla ja Etelä-Pohjanmaalla.

Tutkimuksessa käytettiin sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Laadullisena analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä ja määrällinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Materiaalia käsitellessäni jaoin vastaajat neljään motivaatioryhmään: Pro-ruotsalaiset (*Pro svenskar*), Pragmaattiset ajattelijat (*Pragmatiska tänkare*), Ei-kiinnostuneet (*Ointresserade*) ja Anti-ruotsalaiset (*Antisvenskar*).

Teoreettisena viitekehystenä käytin Abraham Maslowin (1970) tarvehierarkiateoriaa, jonka mukaan ihmisen täytyy tyydyttää tietyn tyyppiset hierarkkisesti järjestäytyneet tarpeet päästäkseen viimeiselle, itsensä toteuttamisen tasolle. Teoriaosuudessa esitän aiempia tutkimuksia yhtäältä liittyen motivaation yhteydestä asenteeseen ja oppimiseen sekä toisaalta tutkimuksia ruotsin kielen opintojen asemasta suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkielmani osoittaa, että maantieteellisesti tarkasteltuna ruotsin kielen opiskelumotivaatio on yleisesti ottaen kaksijakoista. Rannikkoalueella ruotsin kieli nähdään arkityökaluna kaksikielisen ympäristönsä johdosta, kun taas sisämaassa kieltä on vaikea yhdistää arkipäivään. Opiskelumotivaatio oli matalin lukion ensimmäisellä luokalla kaikissa kohdelukioissa. Keskipitkän oppimäärän opiskelijoilla oli huonompi opiskelumotivaatio kuin pitkän oppimäärän opiskelijoilla. Suulliset harjoitukset oli koettu parhaimmiksi opiskelumotivaatiota lisääviksi tekijöiksi ja arkiruotsin käyttäminen koettiin tärkeäksi. Teknologian käytölle ei annettu lisäarvoa. Opiskelijoiden mukaan suullisten harjoitusten määrää tulisi lisätä ja ryhmien tulisi olla suhteellisen pieniä. Ruotsin opiskelun alkamisajankohdan aikaistaminen saattaisi vaikuttaa suotuisasti sen opiskeluun. Tutkimustulokseni myötäilee monilta osin Green-Väntinen, Korkman & Lehti-Eklundin (2010) tutkimustuloksia.

Avainsanat: ruotsi, opiskelumotivaatio, suulliset harjoitukset, teknologia, kyselytutkimus

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 SYFTE .....	4
1.2 TIDIGARE FORSKNING .....	5
1.3 VARFÖR GÖRA AVHANDLING OM MOTIVATION? .....	10
<b>2 SVENSKUNDERVISNING I FINLAND.....</b>	<b>11</b>
2.1 SVENSKUNDERVISNING OCH STUDENTSVENSKA .....	12
2.2 MUNTLLIG SVENSKA I DAGENS LÄROPLAN.....	14
2.3 TEKNOLOGI SOM UNDERVISNINGSREDSKAP .....	17
<b>3 MOTIVATION – INLÄRNINGENS ENERGIKÄLLA .....</b>	<b>21</b>
3.1 SAMSPELET MELLAN KÄNSLOR, FÖRNUFT OCH MOTIVATION .....	21
3.2 INRE OCH YTTRE MOTIVATION .....	24
3.3 MASLOWS BEHOVSTEORI .....	27
<b>4 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN .....</b>	<b>29</b>
4.1 VAL AV METOD .....	29
4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH MATERIAL .....	31
4.3 DATAINSAMLING.....	33
4.3.1 <i>Gruppintervjuer</i> .....	33
4.3.2 <i>Webbenkät</i> .....	34
4.4 DATABEHANDLING.....	36
4.4.1 <i>Kvalitativ innehållsanalys</i> .....	36
4.4.2 <i>Kvantitativ analys (SPSS)</i> .....	38
<b>5 ANALYS AV MATERIALET OCH RESULTATEN .....</b>	<b>38</b>
5.1 GRUPPINTERVJUER GER UNDERLAG FÖR PROFILER.....	39
5.2 WEBBENKÄTSVAR TILL FYRA ELEVPROFILER.....	47
5.2.1 <i>Pro svenskar</i> .....	53
5.2.2 <i>Pragmatiska tänkare</i> .....	57
5.2.3 <i>Ointresserade</i> .....	61
5.2.4 <i>Antisvenskar</i> .....	62
5.3 KORRELATIONERNA MELLAN OLIKA FAKTORER NÄR MUNTLLIGA ÖVNINGAR OCH DIGITALA VERKTYG BEHANDLAS.....	67

<b>6 SUMMERANDE DISKUSSION .....</b>	<b>73</b>
6.1 VALIDITET OCH RELIABILITET.....	81
6.2 METODDISKUSSION .....	82
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>83</b>
BILAGA 1. WEBBENKÄT .....	88

# 1 Inledning

Motivation och attityder till svenskinlärning har historiskt sett länge varit omdebatterade ämnen i Finland. På 1970-talet blev inlärning av svenska en viktig del av den finländska studieplanen i Finland och sedan dess har svenskundervisningens ställning varit debatterad i det finländska skolväsendet. Hittills har det varit obligatoriskt att studera svenska i grundskola och gymnasium. Några obligatoriska kurser erbjuds även på yrkesinstituts- och universitetsnivå. Tidigare var det också obligatoriskt att skriva svenska i studentexamen men år 2005 blev svenskan valfri. Folktinget (2014)<sup>1</sup> berättar att valfriheten har förorsakat en drastisk minskning av antalet finskspråkiga abiturienter som skriver svenska. Detta har inte lett till ökade studier i andra språk som man kunde tänka sig när svenskan lämnas bort. Tvärtom har antalet gymnasieelever som läser tyska, franska eller ryska halverats mellan år 2001 och 2009. (Folktinget 2014.)

Enligt Finlands språkrav bör alla studeranden kunna åtminstone två språk förutom modersmålet. När man går mera in på saken så är det precis den samma officiella målsättningen som också EU har, ”Mother tongue plus two”. Folktinget (2014) informerar att enligt Eurobarometern 2012 nådde Finland inte denna målsättning medan till exempel Nederländerna, Danmark och Luxemburg gjorde det. Finland är således mera *efter* än *före* andra länder, och mera slapp än sträng i sina språkrav när man jämför med andra EU-länders språkrav. Trots att en del påstår att det är orättvist att alla bör studera svenska på grund av att en liten minoritet ska få service på sitt eget språk är det ändå mera fråga om den språkliga jämlikheten mellan två språkgrupper. Att bli förstådd och betjänad på sitt eget modersmål ger både social trygghet och förbättrar livskvaliteten. (Folktinget 2014). Det handlar också om jämlikhet så att inte bara svenskspråkiga finländare ska kunna få arbeten där det förutsätts svenska.

Folktinget (2014) har svarat på olika slags påståenden från individer som tycker att den obligatoriska svenskan borde avskaffas i Finland. I ett av påståendena ansågs följande: ”Den obligatoriska svenskan och individens begränsade förmåga till inlärning leder i praktiken till tunna kunskaper i främmande språk och begränsade valmöjligheter”.

---

<sup>1</sup> Folktinget – Svenska Finlands Folkting. (2014). <[http://www.folktinget.fi/sv/var\\_verksamhet/varfor\\_svenska/](http://www.folktinget.fi/sv/var_verksamhet/varfor_svenska/)>

Folktingets svar på detta var att det inte finns något bevis på att flerspråkiga barn skulle lära sig ett språk på bekostnad av ett annat utan snarare tvärtom: ”Tvåspråkigheten hjälper barnet att tänka kreativt och flexibelt”. (Folktinget 2014.) Här nämns också kort en rapport av Europeiska kommissionen, *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity* (2009), i vilket det framkommer att tidig två- eller flerspråkighet däremot leder till kreativt tänkande, bättre prestationsförmåga, underlättar problemlösning samt leder till bättre skolframgång. Här refereras också till en artikel i tidskriften *Time Magazine* (29.7.2013) som hänvisar till flera vetenskapliga undersökningar och bekräftar argumentet att tvåspråkigheten ger både språkliga, kreativa och sociala fördelar. (Folktinget 2014.)

Den obligatoriska skolsvenskan delar finländarna. TNS Gallup<sup>2</sup> (Nyström, 2013, augusti) gjorde i mars 2013 en gallup om ämnet då Helsingin Sanomat undersökte finländarnas inställningar till olika medborgarinitiativ. Enligt HS-gallupen vill unga åldersgrupper behålla skolsvenskan medan äldre vill göra den frivillig. Mest positiva till att behålla den obligatoriska skolsvenskan i grundskolan är 15–34 åriga finländare, medan närmare 60 % av de äldre åldersgrupperna gärna skulle se skolämnet frivilligt. (Nyström, 2013, augusti.) Jag ställer mig tveksam till resultaten eftersom jag inte förstår varför man i gallupen beaktat sådana åldersgrupper som skolsvenskan inte längre berör. Den 15.11.2013 rapporterade Svenska Yle Nyheter<sup>3</sup> att medborgarinitiativet till omröstningen att slopa den obligatoriska skolsvenskan i grundskolan samlat ihop 32 000 underskrifter via webbtjänsten Medborgarinitiativ.fi och 30 000 på papper. Medborgarinitiativet fick stöd av Finskhetsförbundet, föreningen Vapaa kielivalinta (Fritt språkval), Sannfinländarnas unga samt Samlingspartiets unga. (Söderlund, 2013, november.) Den 6.3.2015 rapporterade Svenska Yle Nyheter<sup>4</sup> att medborgarinitiativet behandlats i riksdagen och förkastats med rösterna 134–48. Skolsvenskan kommer att fortsätta som ett obligatoriskt ämne på alla utbildningsstadier i Finland. I den andra omröstningen om regionala försök för att utvidga skolornas språkutbud så att det andra nationalspråket inte är obligatoriskt, vann däremot förslaget 93–89. Nu kommer man att

---

<sup>2</sup> Helsingin Sanomat. (2013). HS-Gallup: Nuoret säilyttäisivät ruotsin opiskelun pakollisena. (12.08.2013.) <<http://www.hs.fi/kotimaa/a1376271380024>>

<sup>3</sup> Svenska Yle Nyheter. (2013). Granskning av medborgarinitiativet att slopa skolsvenskan klar i dag. (13.11.2013.) <<http://svenska.yle.fi/artikel/2013/11/13/granskningen-av-medborgarinitiativet-att-slopa-svenskan-klar-idag>>

<sup>4</sup> Svenska Yle Nyheter. (2015). Klart ja för fortsatt skolsvenska. (6.3.2015.) <<http://svenska.yle.fi/artikel/2015/03/06/klart-ja-fortsatt-skolsvenska>>

utreda de lagstiftningsmässiga förutsättningarna att läsa ryska istället för svenska i östra Finland, (Karlsson & Sjöholm, 2015, mars) vilket även rapporterades i Hufvudstadsbladet (Bjon, 2015, mars)<sup>5</sup>.

Enligt olika studier anses motivationen vara den största stötstenen i svenskundervisningen. Hur motiverar man dagens elever i deras svenskstudier så att de upplever språket och undervisningen som både roliga och nyttiga? Som blivande språklärare intresserar jag mig för denna frågeställning eftersom den är oerhört aktuell med tanke på skolsvenskans läge i Finland. Jag anser att det är viktigt att lyssna på elevernas egna synpunkter eftersom de på ett sätt är våra kunder som vi lärare uppfostrar och utrustar med arbetsredskap för framtidens utmaningar. Om vi vill påverka elevernas motivation till svenskundervisningen på ett positivt sätt bör vi hålla takten med det snabbt framåtskridande samhället och teknologin, men även lägga märke vid elevernas tankar om undervisningen. Undervisningen och undervisningsmaterialet bör uppdateras kontinuerligt. Aktörerna i skolkontexten spelar en stor roll när det gäller att skapa en motiverande miljö för inläring i allmänhet och därför kommer jag också i denna studie att granska olika motivationsfaktorer.

Jag anser att det är både intressant och aktuellt att iaktta muntliga övningar och teknologi som bakgrundsp parametrar eftersom de är de mest aktuella språkinlärningsmetoder som används i dagens språkundervisning. Jag kommer att fokusera studien på elever på gymnasienivå. Jag har samlat in material i form av gruppintervjuer och en webbenkät. Jag har granskat de kvalitativa resultaten med hjälp av kvalitativ innehållsanalys och de kvantitativa resultaten med hjälp av statistikprogrammet SPSS-dimensions. Resultaten har jag diskuterat utifrån Maslows behovsteori och analyserat hurdan studiemotivation gymnasisterna har till svenskundervisning. Här har jag grupperat svaren och skapat fyra profiler och diskuterar hur olika faktorer relaterar till varandra. Efter detta har jag granskat betydelsen av muntliga övningar och teknologi i dagens svenskundervisning enligt gymnasisterna. Dessa behandlas separat.

Kärnan i denna avhandling är mina egna iakttagelser som lärarvikarie på finskspråkiga lågstudier, högstudier och gymnasier på en tvåspråkig, österbottnisk ort där svenskan är majoritetsspråk, och på finskspråkiga orter i Sydösterbotten och Birkaland.

---

<sup>5</sup> Hufvudstadsbladet. (2015). Riksdagen fastnade för kompromiss. (6.3.2015). <<http://hbl.fi/nyheter/2015-03-06/730166/nej-till-medborgarinitiativ-mot-skolsvenskan>>

Under denna tid märkte jag att det fanns skillnader mellan elevernas motivation och attityder till svenskundervisning geografiskt sett. Även elevernas språkkunskaper låg på olika nivåer i svenska vilket är begripligt och naturligt när man ser till bandet mellan motivation och inläring. Liksom flera andra studier tidigare har visat bör man vara motiverad för att lära sig någonting. Dessa ovanstående observationer har inspirerat mig till denna studie.

## 1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att utreda hurdana faktorer som påverkar studiemotivation till svenskundervisning på gymnasienivå. Jag undersöker inte frågan på universell eller generell nivå utan enbart i det finländska samhället. Närmare sagt vill jag belysa de faktorer som ger mera positiva upplevelser av skolsvenskan enligt eleverna. Här utreder jag vad eleverna anser om olika undervisningsredskap, uppgifter och metoder som används under svensklektioner, och hur dessa påverkar studiemotivation eller om de påverkar alls.

De forskningsfrågor som jag söker svar på är följande:

1. Hurdan studiemotivation har gymnasisterna till svenskundervisning?
2. Främjar eller minskar muntliga övningar och digitala verktyg studiemotivation till svenskundervisning enligt gymnasister?
3. Finns det likheter och skillnader mellan gymnasister då man ser till a) kön, b) studieort, c) årskurs, d) lärokurs, e) avsikten att skriva svenska i studentskrivningar, och deras relation till varandra.

Analysen baserar sig på resultat av gruppintervjuer och en webbenkätstudie eftersom det behövdes jämförelsematerial och triangulering, det vill säga användning av en mångmetodologisk synvinkel för att få fram de mest omfattande resultaten. Med hjälp av olika insamlingsmetoder hoppas jag att belysa olika aspekter samt få ett mera varierat och rikare material än vad jag eventuellt skulle ha fått genom att endast använda material från gruppintervjuer. Studien bygger på både kvalitativa och kvantitativa metoder.



Avhandlingen bidrar till att förstå hurdan studiemotivation gymnasister har till svenskundervisning och om muntliga övningar och digitala verktyg korrelerar med studiemotivationen. Finskspråkiga elevers motivation till svenskinläring har undersökts relativt mycket i Finland i form av pro gradu -avhandlingar (Holopainen 2013, Ruokolainen 2012) och andra studier (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, Haagensen 2007, Peltonen 2009, Utbildningsstyrelsen 2011) men det är ändå viktigt att uppdatera resultaten och komplettera med nya infallsvinklar, vilket denna studie gör.

## 1.2 Tidigare forskning

Motivation att lära sig svenska och attityder till svenskundervisning har undersökts relativt mycket i Finland och ämnet var speciellt populärt under 2000-talet. Hittills har den största undersökningen varit ett projekt vid Utbildningsstyrelsen. Utbildningsstyrelsen var bekymrad över elevernas motivation till svenskinläring och därför genomfördes år 2007–2010 ett treårigt projekt som kallades TOKI (en förkortning av det finskspråkiga projektnamnet: *Toisen kotimaisen kielen innostamishanke*). Målet var att öka elevernas intresse för det andra inhemska språket i alla skolformer och på alla skolnivåer. Projektet inleddes med skolor inom den allmänbildande utbildningen. I januari 2009 utvidgades projektet till andra stadiet (yrkesutbildning) varvid sju läroanstalter togs med. När projektet avslutades i december 2010 fanns det 70 deltagande skolor inom den grundläggande utbildningen och på gymnasienivå på totalt 25 orter. (Utbildningsstyrelsen 2011:2.)

Enligt Utbildningsstyrelsens (2011:5) slutrapport för TOKI-projektet kan studiemotivationen ökas med olika intresseväckande undervisningsmetoder, aktiverande och mångsidiga uppgifter, och en uppmuntrande atmosfär. Tyvärr finns det också nackdelar med det här. En nackdel är att långsammare inlärare i stora elevgrupper oftast blir utan tillräcklig handledning. Detta resulterar i att långsamma elever blir frustrerade över sina svenskstudier. Språkläraren har således en stor betydelse för språkinläringen ifall dennes uppmärksamhet har en så stor påverkan på elevens studiemotivation. Utbildningsstyrelsen (2011:5) anser att läraren kan motivera elever att bli intresserade av språket och uppehålla motivationen med hjälp av olika arbetssätt och material.

Hursomhelst är det inte lätt att påverka de attityder som eleverna får från hemmet eller det omgivande samhället. Enligt Utbildningsstyrelsen (2011:5) anses inlärningsmiljön vara betydligt viktigare för svenska som det andra inhemska språket än för många andra skolämnen eftersom svenska språket har en så pass negativ publicitetsbild.

Tidigare studier om finskspråkiga elevers inställningar och motivation till svenskinläring ger varierande resultat. Bodil Haagensen (2007) har undersökt studenternas studiemotivation till svenska på universitetsnivå. I sin studie fokuserade Haagensen på samspelet av dialogpedagogik och motivation. Hon granskade hur dialogpedagogiken kan tillämpas i svenskundervisningen och hur dialogundervisning påverkar motivation som arbetsmetod. Dialogpedagogiken grundar sig på en sociokulturell eller sociokonstruktivistisk syn på lärandet vilket innebär att inläringen sker i en kommunikationssituation där kunskap konstrueras genom interaktion och inte primärt genom individuella processer. Haagensens informantgrupp bestod av finskspråkiga huvudämnesstuderanden i svenska på universitetsnivå och undersökningen utfördes under läsåret 2000–2001. (Haagensen 2007:11.) Haagensen utvärderade undervisningsformen ur motivationens synvinkel. Enligt henne har principer och undervisningsformer, som är karakteristiska för dialogpedagogiken, ett positivt inflytande på studenternas motivation. (Haagensen 2007:11.)

Ytterligare beaktade Haagensen också andra motivationsfaktorer i sin studie för inläring och undervisning. Enligt hennes resultat (Haagensen 2007:271) är de mest betydande motivationsfaktorerna följande: gruppens samhörighetskänsla, en trygg stämning i klassrummet och lärarens aktivitet. Haagensen ansåg att läraren bör vara medveten om sin roll som motivationsskapare inom elevgruppen eftersom hon eller han kan påverka elevernas studiemotivation genom sitt eget beteende genom sin undervisning. Att studerandena har möjligheten att påverka undervisningsinnehållet och få feedback på sin egen insats anses också vara mycket centrala motivationskomponenter. Haagensen ansåg att även yngre elever borde få möjligheten att påverka sin egen inläring vilket enligt henne skulle kräva en omvärdering av de traditionella synsätten på undervisning och inläring. (Haagensen 2007:272.) Av dessa faktorer har speciellt lärarens aktivitet ett flertal gemensamma nämnare med min studie.

En annan forskare, Peltonen (2009), visar i sin studie att både elever och lärare anser att användning av mer autentiskt material, till exempel musik, film,

tidningsartiklar, nyhetssändningar och internet, har en funktion att ”lätta upp undervisningen” vilket också förbättrar studiemotivationen. Peltonens informanter ansåg att sådant material fungerar som ”mellanmål” innan studenterna går vidare i undervisningen med grammatikövningar. (Peltonen 2009:39–42.)

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) har studerat vad som kännetecknar bra svenskundervisning i finska gymnasier. Ett år senare gav Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) ut en annan bok som behandlar det som kännetecknar bra svenskundervisning i finska grundskolor. Materialinsamling för bägge studier genomfördes i form av intervjuer och klassrumsobservationer. Studien som är genomförd bland gymnasier (Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund 2010) är mera relevant för mig eftersom jag undersöker samma åldersklass. Trots att Green-Vänttinen et al. fokuserar mera på gymnasier som har en god språkbehärskning i svenska, och följaktligen utesluter gymnasier med sämre resultat i språkbehärskning i svenska, liknar studien denna studie. Sju skolor deltog i deras undersökning i Finland. Material samlades in i form av ett frågeformulär, intervjuer bland gymnasister och rektorer samt observationer av lektioner. (Green-Vänttinen et al. 2010:12–15.)

Undersökningsresultaten för bägge studier föreslår att motivation är en central faktor speciellt i svenskundervisningen. Gymnasisterna var positivt inställda till det svenska språket vilket var rätt förståeligt eftersom de hade goda språkkunskaper i svenska. När de vet varför språket studeras och när de kommer att använda sina språkkunskaper, blir de mera motiverade. De eventuellt viktigaste resultaten i Green-Vänttinen et al.:s studie (2010:55–63) är betydelsen av inlärningsmiljön, speciellt i svenskundervisningen. Enligt deras studie är inlärningsmiljön betydligt viktigare för svenskan än för andra skolämnen eftersom svenskan är negativt stämplad utanför skolan i en stor del av det finländska samhället. Negativa uppfattningar om den såkallade ”tvångssvenskan” och dess nödvändighet minskar studiemotivationen till svenskundervisningen. Gymnasisterna behöver en trygg atmosfär där de kan träna sin svenska utan fördomar eller negativa attityder. I det följande stycket tar jag upp de resultat av Green-Vänttinens et al.:s studie som jag anser vara mest relevanta för min undersökning. I gruppintervjuer kom det fram att gymnasisters inställningar till svenskundervisningen var betydligt bättre i gymnasiet än i grundskolan. Vissa påstod att gymnasiet erbjuder utmaningar och att sådana utmaningar är välkomna efter

grundskolan. Åsikter om undervisningens nivå mellan grundskolan och gymnasiet var varierande. Gymnasisterna var kritiska mot undervisningsmaterialet. Speciellt gymnasister som studerar svenska som A-språk<sup>6</sup> ansåg att läroboken har en alltför stor roll i undervisningen och att man borde satsa mera på variation i läromedlen med hjälp av autentiskt material såsom filmer, pjäser, tidningar och musik som är betydligt mera inspirerande och ökar inlärningsmotivationen. (Green-Vänttinen et al. 2010:58–60.)

Majoriteten ansåg att det bästa sättet att lära sig svenska var genom att tala. Gymnasisterna betonade att de vill ”lära sig att kommunicera muntligt på svenska och klara av vardagliga situationer”. Skriftliga övningar och parövningar, och att lyssna och umgås med svenskspråkiga ansågs vara viktiga. (Green-Vänttinen et al. 2010:60–61.) De metoder som blev mindre favoriserade var en blandning av allt, att översätta, att läsa och att göra ”reageringsövningar”. Grammatikövningar var minst omtyckta eftersom gymnasisterna ansåg att grammatiken betonas alltför mycket i undervisningen. I intervjuerna hade respondenterna även möjlighet att ge förbättringsförslag till svenskundervisningen. Saker som oftast togs upp var variation i undervisningsmaterialet och flera muntliga övningar. (Green-Vänttinen et al. 2010:62–63.)

Eero Ruokolainen (2012) har skrivit sin avhandling om gymnasieelevernas attityder, uppfattningar och motivation till främmande språk. Han behandlar svenska som ett av de andra främmande språken (engelska, tyska, franska och spanska) och inte som det andra inhemska språket. Ruokolainens informanter är gymnasister på årskurs två som läste engelska som A1-språk (lång lärokurs). De studerade mera språk än gymnasister i genomsnitt i Finland. (Ruokolainen 2012:45.) Ruokolainen (2012:42) samlade in material med enkäter. De mest positiva attityderna och motivationsnivåerna dokumenterades då han undersökte engelska som ett skolspråk. Hans informanter hade den största motivationen till att studera engelska eftersom informanterna ser språket som ett internationellt och nyttigt språk. Hälften av informanterna var av den åsikten att engelskan borde vara det enda obligatoriska språket i grundskolan, medan drygt en tredjedel ansåg att man borde behålla svenskan som ett obligatoriskt språk men inte som det enda obligatoriska språket i grundskolan. (Ruokolainen 2012:87.) Således kan man påstå av Ruokolainens resultat att svenskan framkallade betydligt mera negativa känslor

---

<sup>6</sup> En lång lärokurs i främmande språk kallas A-språk. Lärokursen inleds vanligtvis på årskurs tre eller fem på lågstadiet som ett obligatoriskt eller frivilligt ämne medan B-språk inleds i årskurs sju på högstadiet i det finländska skolsystemet. (Statistikcentralen 2015.)

hos informanter i jämförelse med engelskan. Trots allt var inte attityder, uppfattningar eller motivation lika negativa till svenska som de var till andra tillvalsspråk som tyska och franska. Den allra mest negativa attityden uppkom då han behandlade ryska, medan spanska ansågs vara det trendigaste språket för närvarande. (Ruokolainen 2012:88.) Nyttigheten är således den största orsaken till varför engelskan anses vara det viktigaste språket av de andra främmande språken som erbjuds i grundskolan.

Anni Holopainen (2013) har skrivit sin avhandling om vad som är de bästa respektive de minst lyckade metoderna/sätten att lära sig svenska och engelska i grundskolan och gymnasiet. Hennes informanter var första årets huvudämnesstudenter i svenska och engelska på universitet. Enligt Holopainen är de bästa respektive minst lyckade sätten likadana i båda språken. De bästa sätten att lära sig svenska och engelska är att läsa och skriva skriftliga uppgifter och uppsatser. Holopainen (2013:156) påstår att det inte finns några enskilda metoder som är antingen lämpliga eller dåliga. Enligt hennes resultat finns det inte ”ett rätt eller fel sätt att undervisa elever utan man kan använda metoderna mångsidigt” för att uppnå de bästa möjliga inlärningsresultaten (Holopainen 2013:156).

På basis av de tidigare studierna som jag har gått igenom i detta avsnitt, är läromedel i svenska mycket traditionella såsom användning av läroböcker och grammatikövningar. Lärare är försiktiga i användandet av eget material, tidningar eller nätbaserat material. I olika studier har inte eleverna alltid varit nöjda med sitt inlärningsmaterial utan de har önskat mera variation i undervisningen. Önskemålen har varit bland annat ökad användning av filmer och musik. Betydelsen av muntliga övningar har också dykt upp flera gånger i informanternas svar i olika undersökningar. Allt flera elever vill öva sin muntliga svenska, ha mindre översättningsövningar och mera såkallade ”reaktionsövningar”. Under dessa reaktionsövningar ställs de för fiktiva situationer, till exempel att de är på ett flygplan och servitören frågar dem något på svenska, och sedan måste de kunna klara sig i situationen på svenska.

Elevernas önskemål om ett mer autentiskt grepp för materialet och en ökning av muntliga övningar ser ut att vara en ny trend. Tillgång och efterfrågan möter inte nödvändigtvis alltid varandra trots att allt fler läroböcker använder svenska sånger och texter från svenska filmer i sitt innehåll. Detta kan dels bero på att skolorna använder oftast samma bokserie flera år i rad och eftersom läroböckerna åldras med tiden, åldras

också ämnen och sånger som kanske var aktuella för fem år sedan. Eleverna kan nödvändigtvis inte knyta ihop saker i läroböcker med deras egna situationer och därför skulle det vara viktigt att läraren själv tar med aktuella saker i sin undervisning till exempel i form av dagstidningar eller något annat motsvarande.

### **1.3 Varför göra avhandling om motivation?**

Som blivande språklärare tycker jag att det är viktigt att utföra motivationsundersökningar inom skolbranschen eftersom motivation upprätthåller aktiviteten och ger den en mening och ett mål. Lärarens uppdrag är att motivera mera. När eleven frustrerad säger ”- Jag kan inte. Jag vill inte” bör läraren lyfta fram insikten om vad kunskapen kommer att användas till. Det viktigaste som jag lärde mig under min auskulteringstid var att det ideala målet med undervisningen är att alltid sträva efter att eleven upplever en känsla av att lyckas. Jag är av samma åsikt som lärarutbildaren Matts Dahlkvist. Han anser att läraren bör anknyta lärdomen till verkligheten, nuläget och framtiden för att eleverna ska uppleva undervisningen som både meningsfull och givande. Ifall inlärningsprocessen når dessa ”mål” blir inlärningsprocessen både intressant och framåtförande. (Dahlkvist 2012:23.)

En studie i motivation utgör ett utmanande men intressant forskningsområde eftersom motivation är ett mycket komplex fenomen. På grund av motivationens många lager uppstår det oftast problem när man undersöker den. Enligt Zoltán Dörnyei (2001:9–17), professor i psykolingvistik, är de tre mest allmänna problemen inom motivationsforskning följande 1) motivation är ett abstrakt begrepp och kan inte observeras eftersom den hänvisar till olika mentala processer och tillstånd vilka inte kan mätas objektivt, 2) konceptet är multidimensionellt och svårt att presentera, 3) motivation förändras hela tiden. Följaktligen är motivationsstudier oftast fallstudier eftersom forskningen kring motivation är mycket varierande.

Denna studie representerar gymnasisters motivation bunden till en viss tid, plats och personlig situation i livet. Framför allt ger studien uppslag till möjliga förändringar i lärostoffets undervisning och undervisningsmaterialet för att göra skolämnet svenska mera lockande för yngre generationer. Studiemotivation kan betraktas som en central

fråga i samband med obligatorisk skolsvenska eftersom en del finskspråkiga elever förhåller sig negativt till det.

Min pro gradu –avhandling delas in i sex kapitel. Efter det inledande kapitlet presenterar jag undersökningens teoretiska referensram i kapitel 2 och 3. Här presenterar jag de teorier och modeller som jag anser vara relevanta för min studie gällande svenskundervisning i Finland, muntlig svenska i läroplanen, digitala verktyg i språkundervisningen och motivation. De ligger till grund när jag analyserar mitt material längre fram i avhandlingen. I kapitel 4 presenterar jag metodologiska överväganden. Här presenterar jag studiens metodval, motiveringen till valet av informanter, materialinsamlingen och databehandlingssätten. I kapitel 5 analyserar jag materialet. Här går jag först igenom gruppintervjuernas resultat i avsnitt 5.1, sedan diskuterar jag fyra olika studiemotivationsgrupper i avsnitt 5.2 i vilka jag har kategoriserat informanter enligt webbenkätsvaren. Slutligen går jag igenom de kvantitativa resultaten från webbenkäten i vilka jag granskar korrelationerna mellan olika faktorer när det gäller studiemotivation till svenskundervisningen (avsnitt 5.3). Här granskar jag särskilt betydelsen av muntliga övningar och teknologi i dagens svenskundervisning. Jag behandlar dem separat och detta avsnitt byggs på webbenkäterna. Slutligen avslutar jag avhandlingen med att sammanfatta studiens resultat med en slutdiskussion och funderingar över framtida förslag till svenskundervisning och vidare forskning i kapitel 6. Detta följs av en kort diskussion om validitet och reliabilitet i avsnitt 6.2 och metoddiskussion i avsnitt 6.3.

## **2 Svenskundervisning i Finland**

I det följande diskuterar jag kort svenskundervisningens och studentsvenskans läge i Finland i avsnitt 2.1. Sedan presenterar jag hur svenska erbjuds till finskspråkiga elever som A- och B-språk i Finland i avsnitt 2.2. Härefter ger jag en översikt om den muntliga svenskans läge i dagens läroplan i avsnitt 2.3. Slutligen reflekterar jag över teknologins roll i dagens svenskundervisning i Finland i avsnitt 2.4. Här pratar jag också kort om lärare och deras möjliga inställningar till teknologistödd undervisning.

## 2.1 Svenskundervisning och studentsvenska

I Finland läser alla skolelever minst två främmande språk i grundskolan utöver det så kallade andra inhemska språket (svenska i finskspråkiga skolor och finska i svenskspråkiga skolor) som är obligatoriskt. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011:8) betonar i sin undersökning att när man diskuterar svenskundervisning i finska skolor bör man komma ihåg att det handlar om ett skolämne vars undervisning har minskat drastiskt under de senaste 15 åren. På 1990-talet minskade antalet veckotimmar från tre till två i grundskolan och gymnasister som inte skriver svenska i studentskrivningar läser endast fem obligatoriska kurser. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011:8.)

Finska skolelever inleder inläringen av det första främmande språket senast i tredje klassen i lågstadiet. Från högstadiet framåt är svenskan obligatorisk även i gymnasiet, vid yrkesutbildning, yrkeshögskola och universitet. Tidigare var det också obligatoriskt att skriva svenskan i studentexamen men detta förändrades år 2005 och är numera valfritt. I Finland kan man studera svenska som A-språk (lång lärokurs) eller B-språk (medellång kurs). A-språk inleds vanligen i årskurs tre i lågstadiet som ett obligatoriskt (A1-språk) eller frivilligt ämne (A2-språk) medan B-språk inleds i årskurs sju på högstadiet som ett obligatoriskt ämne (B1-språk) eller ett tillsvalsspråk (B2-språk). (Utbildningsstyrelsen 2015.)

Enligt Statistikcentralen (2014a, 2014b) är det betydligt färre elever som väljer att läsa A-svenska än B-svenska. År 2013 var språkval bland elever i grundskolan det följande: på lågstadiet var det 4 % (7 080) av pojkar och 5 % (8 801) av flickor som valde att läsa svenska som A-språk (A1 eller A2). (Statistikcentralen 2014a, 2014b.) Sammanlagt var det alltså 9 % (1 5881) av alla elever på lågstadiet som valde att läsa A-svenska. Samma år var pojkarnas språkval på högstadiet följande: 93 % (77 499) av pojkar valde svenska som B-språk och 1 % (5 520) av pojkar svenska som A-språk (A1 eller A2) (Statistikcentralen 2014a). Flickornas språkval på högstadiet i årskurserna 7–9 var följande: 91 % (72 241) av flickor valde svenska som B-språk och 1 % (7174) av flickorna svenska som A-språk (A1 eller A2). (Statistikcentralen 2014b). I Finland börjar alltså största delen av finskspråkiga elever läsa svenska först i sjunde årskurs på högstadiet. Det är staden som väljer vilkendera (eller bägge) lärokurser den erbjuder sina



yngsta elever. Oftast är det fråga om pengar och stadens majoritets språk eller den språkliga indelningen bland invånarna.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2004:127) utvecklar studierna i A-språket elevernas interkulturella förmåga. I årskurserna 7–9 är undervisningens syfte med A-språket, det andra inhemska (svenska), eller ett främmande språk (till exempel engelska) att eleven når sådana språkfärdigheter i språket att hen klarar sig i mera krävande sociala situationer och kan diskutera om teman såsom fritidssysselsättning, tjänster och klara sig i det offentliga livet. Eleven skriver också uppsatser och får mera kunskap om den främmande kulturen i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2004:129;141.) När det gäller undervisningen för B-språk är undervisningens syfte i årskurserna 7–9 att eleven får grundläggande språkfärdigheter – den viktigaste är den muntliga interaktionen (Utbildningsstyrelsen 2004:131).

Som jag redan tidigare antydde i inledningen blev svenskan frivillig i studentexamen på våren år 2005 och efter det har antalet som skriver svenskan bara minskat. Som det framgår av tabell 1 här nedan skrev 3 180 gymnasister det som A-språk medan 26 717 gymnasister skrev det som B-språk år 2006 (Studentexamensnämnden 2015:1).

**Tabell 1** Elevantal och procentantal på A- och B-språksskribenter år 2006, 2014 och 2015 enligt Studentexamensnämnden (2015:1).

År	A-svenska	B-svenska
År 2006	3 180 skribenter	26 717 skribenter
År 2014	2 087 skribenter	15 442 skribenter
År 2015	1 242 skribenter	7 447 skribenter

Åtta år senare år 2014 skrev 2 087 gymnasister svenska som A-språk och 15 442 gymnasister svenska som B-språk. (Studentexamensnämnden 2015:1.) Som det framgår av tabell 1 har 1 242 gymnasister anmält sig att skriva svenska som A-språk och 7 447 gymnasister att skriva svenska som B-språk nu på våren 2015. Antalet A-språksskribenter har minskat 2 106 skribenter och antalet för B-språksskribenter har minskat 22 571 skribenter år 2006–2015. Enligt Studentexamensnämnden (2015:1) är det betydligt mera flickor än pojkar som har valt att skriva svenska i studentexamen nu

på våren 2015. Procentantalet i A-svenska är 74 % för flickor och 26 % för pojkar. Procentantalet i B-svenska är 72 % för flickor och 28 % för pojkar. Om man jämför procentantalet mellan år 2006–2015 har svenskan alltid varit mera populärt att skriva bland flickor än pojkar. (Studentexamensnämnden 2015:1.)

## 2.2 Muntlig svenska i dagens läroplan

Nuförtiden betonas den muntliga språkfärdigheten mera än förr i läroplanen och därmed används också mera muntliga övningar i undervisningen. Efter att diskuterat saken med de språklärare från gymnasier som deltog i denna studie var majoriteten av dem av samma åsikt – språkundervisningens tyngdpunkt borde flyttas från skriftligt arbete till muntlig kommunikation. De ansåg att nuförtiden behövs den muntliga språkfärdigheten mera än den skriftliga. Prat och diskussioner i mindre grupper utvecklar både muntlig argumentation och förmågan att reagera på olika situationer i målspråket vilket är viktigare i vardagen än att kunna skriva långa essäer på svenska.

Enligt grunderna i läroplanen har förbättrandet av den muntliga språkfärdigheten varit det mest centrala syftet i språkinläringen i svenska och andra språk i gymnasiet (LOPS 1994). De betonas även i grunderna i läroplanen för gymnasiet (LOPS 2003) år 2003. Det finländska skolsystemet inkluderade alltså muntligt kunnande i sina läroplaner år 2003 (OPS 2003). Enligt Morreale, Backlund, Hay och Moore (2011:256) har muntlig kommunikation undersökts globalt under de senaste 35 åren år 2011.

Hurdant är arbetet i kurser i muntlig språkfärdighet på gymnasienivå? Medan muntlig språkfärdighet behandlas som en del av varje lektion på högstadiet finns det skilda fördjupade kurser i gymnasiet under vilka endast den muntliga språkfärdigheten tränas och bedöms. Dessa heter den fördjupade kursen 7 i A-lärokursen (Tala och förstå bättre RUA7), den fördjupade kursen 6 i B1-lärokursen (Tala och förstå bättre RUB7) och den fördjupade kursen 7 i den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket (Presentera och diskutera RUÄ07). RUA7 ges till elever som har börjat läsa svenska i årskurs 1–6 i den grundläggande utbildningen och RUB7 till elever som har börjat läsa svenska i årskurs 7–9. (Utbildningsstyrelsen 2009: bilaga 1:2–3).

I alla de tre muntliga kurserna ”övas olika strategier för att tala och använda språket muntligt i olika situationer i enlighet med lärokursens mål. Ämnena för de muntliga övningarna är aktuella nordiska händelser och de övriga kursernas ämnesområden.” (Utbildningsstyrelsen 2009: bilaga 1:2.) Vad som skiljer RUA7 från RUB7 är det att på kursen RUA7 används krävande texter i anslutning till nämnda ämnesområden och material som övar talförståelsen. (ibid.)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015) genomförs arbetet under muntliga kurser i form av tal, presentationer och par- och grupparbete. Här betonas den kontinuerliga uppföljningen av utvecklingen av den muntliga språkkunskapen och responsgivning. Storleken på undervisningsgruppen är värt att beaktas eftersom läraren ska ha tillräckligt tid att handleda och bedöma eleverna. Ifall gruppens storlek blir för stor är det svårt att bedöma eleverna enskilt. I slutet av muntliga kurser ordnas ett prov på samma sätt som proven i de övriga läroämnena. Ett muntligt prov avläggs genom att diskutera med ett par om ett givet ämne i cirka 15–20 minuter. Läraren är på plats och bedömer det muntliga provet. (Utbildningsstyrelsen 2015.) När eleven blir klar med studierna i gymnasier får hen ett särskilt intyg över provet i muntlig språkfärdighet som bilaga till avgångsbetyget. Detta intyg är till nytta i framtiden när hen söker efter jobb. (Utbildningsstyrelsen 2009: bilaga 1:2–3).

Muntliga övningar förbereder elever att kommunicera på ett främmande språk. Europarådet kallar detta *kommunikativ språklig kompetens*<sup>7</sup> det vill säga kompetensen som möjliggör det att personen kan agera och samtala på ett främmande språk med hjälp av olika språkliga medel (Europarådet 2009:3). Muntlig kommunikation är en av de viktiga kunskaperna som kan ses som grundkunskaper – vad människan behöver för att klara sig i vardagen (Morreale, Backlund, Hay & Moore 2011:260;269). Den största delen av eleverna kommer mycket sannolikt att behöva det muntliga kunnandet i främmande språk oberoende av var de kommer att befinna sig i framtiden. Sådana tillfällen är till exempel olika slags diskussioner och utträttandet av olika ärenden. Muntliga övningar kräver mycket av elever eftersom många saker övas samtidigt: att

---

<sup>7</sup>Enligt *Gemensam europeisk referensram* består den kommunikativa språkliga kompetensen (muntlig språkanvändning) av elevens språkliga kommunikationskunskaper och allmänna färdigheter, till exempel ordförråd, grammatik, semantik, fonologi och rättskrivning, kulturenlig språkbruk, behandlingen av en förenlig text och språkbruket i kommunikation (Europarådet 2009:28).

komma ihåg de tidigare lärda sakerna (ord, grammatik, fraser) samt diskussionsmodeller, och att praktiskt kunna tillämpa och kombinera dessa två. Att eleven vågar och vill använda språket är ett bevis på att hon eller han är kunnig i främmande språk.

Forskaren Leila Mattfolk (2011:21) anser att olika slags språkkontakter med modersmålstalare av främmande språk minskar fördomar, utvecklar språkkunnskapen och vidgar synsätt. Människans ”språklighet” främjas. Medan en del människor har den här rikedom är den andra ytterligheten den gruppen som växer upp i ett samhälle med få språkkontakter till andra språk utöver modersmålet. Således hamnar de mycket sällan i situationer i vilka de måste göra sig förstådda på ett annat språk. Detta påverkar naturligtvis deras studiemotivation till att studera andra språk. Mattfolk (2011:21) anser också att talandet av annat språk blir mera avslappnat när man slutar att fokusera på korrekt grammatik och bara tränar sitt pratande trots att man säger fel av och till. Om man inte övar på talandet av annat språk blir det bara svårare att diskutera och agera på ett annat språk (till exempel vardagliga situationer i livet) med tiden. (Mattfolk 2011:21.) Följaktligen är det bara svårare att utöva muntlig svenska om det saknas tillfällen där man kan öva den.

Ibland är det frågan om att kunna muntlig kommunikation på ett annat språk då man söker efter ett jobb. I en jobbintervju kan det vara nyttigt att flytande kunna ett annat språk trots att det sällan ses som sätt att inbringa en bättre lön. (Lehtonen & Karjalainen 2009:414–415.) I Lehtonen & Karjalainens (2009) studie frågade man anställda och arbetsgivare vilka saker som de betraktar som de viktigaste språkliga kunskaperna och vilka delområden de ännu skulle vilja utveckla. Enligt deras resultat önskar ett flertal anställda inneha ett bättre ordförråd för sitt eget yrkesområde, vara modigare språkbrukare, behärska grammatiken bättre samt kunna prata svenska snabbt och flytande. Speciellt dessa saker förbättras när man repeterar muntliga övningar. Medan de anställda värdesatte användandet av rätt grammatik högt i jämförelse med muntlig svenska, brydde inte arbetsgivarna lika mycket om hur rätt grammatik deras anställda använde utan de lyfte istället fram kunnandet av muntlig svenska som det viktigaste. De arbetsgivarna uppskattade mest var att en anställd vågar använda ett främmande språk och att hen kan använda det i rätta kontexter mellan olika kulturer.

Detta kallas kommunikativ muntlig språkfärdighet. (Lehtonen & Karjalainen 2009:417.) Även detta perspektiv av arbetsgivarna förstärker vikten av muntliga övningar.

Att muntlig kommunikation inte tidigare har haft en synlig plats i språkundervisningen i gymnasierna förklarar Green-Vänttinen et al. (2010:62) med det att det inte finns en muntlig del i språkproven i studentexamen. Enligt dem har studentexamen en stark inverkan på hur undervisningen och kurserna planeras i gymnasiet. Många av Green-Vänttinen et al.'s informanter ansåg att det är svårt och skrämmande att öppna munnen och våga tala svenska. Ändå tyckte informanterna att de lär sig svenska bäst genom att tala. De vill lära sig att kommunicera och klara av vardagliga situationer på svenska. (Green-Vänttinen et al. 2010:63.) Detta leder vidare till en mycket problematisk föreställning: muntlig kommunikation och muntliga övningar anses vara det bästa sättet att lära sig svenska, men tröskeln att våga öva muntlig svenska är för hög. Hur ska man då ta sig ur denna onda cirkel?

## 2.3 Teknologi som undervisningsredskap

Utöver betoningen av muntlighet på lektionerna är den andra aktuella saken i dagens svenskundervisning digitala verktyg, med andra ord datorstödd undervisning. Digitala verktyg erbjuder möjligheter till visuell framställning och en bättre förståelse i undervisningen. Användning av informations- och kommunikationsteknologi har ökat explosivt i samhället. Nuförtiden behöver man teknologi i de flesta yrkesområden och uppdrag. Man hittar allt fler klassrum med datorer, videokanoner, dokumentkameror och även Smart Board -tavlor. Enligt de senaste studierna kan man trots detta inte dra tillräckligt nytta av teknologi trots att man tekniskt sett kan använda den (se till exempel CICERO Learning -utredningsrapport<sup>8</sup> (2008) och OPTEK-forskningsprojekt<sup>9</sup> (2011)). Skolämnen inom vilka IKT-möjligheterna kan utnyttjas är mestadels språk- och matematik. Även idag är nätet fyllt med olika webbsidor med idéer och inspiration kring hur man kan använda dator och internet i undervisningen, till exempel i

---

<sup>8</sup> Helsingfors universitet. (2008). CICERO Learning –utredningsrapport.  
<[http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/CICERO\\_TVT-selvitysrapportti.pdf](http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/CICERO_TVT-selvitysrapportti.pdf)>

<sup>9</sup> Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Tekes, CICERO Learning & AGORA Human Technology center. (2011). OPTEK-forskningsprojekt.  
<[http://ktl.jyu.img/portal/21724/Verkkoversio\\_102.pdf](http://ktl.jyu.img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf)>

språkundervisningen (svenska och andra språk) på alla nivåer. Det finns till och med youtube-videor med hjälp av vilka man kan öva på rätt uttal på alla språk och dialekter.

Problematiken kring språkundervisningen och IKT som redskap har tidigare tagits upp av Maria Estling Vannestål då hon genomfört sitt fem åriga projekt, en nätsida som kallas ”Språklänkportalen”<sup>10</sup>. Portalen är en gratis webbresurs för lärare. Webbsidan är full med länkar till webbsidor som kan användas i engelskundervisningen. Enligt Estling Vannestål (2013:3) ger dator och internet nya sfärer för språkundervisning eftersom eleverna där kan utmana sig själva istället för en bestämd, homogen undervisning där alla elever lär sig samma saker i samma takt. Estling Vannestål (2013:3) påstår att alla elever inte är på samma nivå utan alla har sin egen takt att lära sig saker. Jag är enig med Estling Vanneståls argument. Det ideala syftet med dagens undervisning skulle vara att alla elever får individualiserade/elevanpassade undervisningsplaner men eftersom resurserna är begränsade är det inte en möjlighet. Teknologistödd undervisning skulle erbjuda olika nivåer som eleverna skulle själv kunna välja bland.

Skolan är byggd inom fyra väggar medan internet ger oändliga möjligheter att utforska utanför klassrummet och läroböckerna. Enligt Christina Löfving (2012:11) kan de digitala verktygen hjälpa eleven att komma till saker som de inte nödvändigtvis möter i klassrummet och i undervisningen. Löfvings bok *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen* (2012) riktar sig till lärarstudenter eller lärare som vill lära sig hur man kan gå vidare som pedagog i ett digitalt och uppkopplat samhälle. Löfving (2012:38) använder begreppen *flow* och *fiero* för att beskriva vad som saknas i skolans vardag enligt elever. Med *flow* (Löfving citerar den amerikanske psykologen Mihály Csíkszentmihályi, 1975) menas ”ett slags intensivt, glädjefullt engagemang – en känsla av att åstadkomma någonting verkligt värdefullt” (Löfving 2012:37). *Fiero* beskriver känslan av eufori och lycklighet, även stolthet. Fieron får ”oss att söka utmaningar som är på gränsen av vad vi kan klara av” (ibid.). Enligt Löfving kan dessa två begrepp som finns i spelvärlden främja skolvärldens vardag. Enligt McGonigal (citerad av Löfving 2012:38) menar vissa forskare att fiero är den kraftigaste neurokemiska känslan människan kan uppleva – ”ju mer utmanande uppgift vi klarar av, desto starkare fiero”.

---

<sup>10</sup> Estling Vannestål, M. (2014.) Språklänkportalen. <<https://marialivstid.wordpress.com/pa-natet/spraklankportalen/>>

Motivation och kreativitet genomsyrar lärandet i skolan och de digitala verktygen kan vara ett bra hjälpmedel att uppnå dem. Löfving anser att internet är en guldgruva och att dagens pedagoger borde använda det. Hon påstår att eleven själv borde få upptäcka saker och inse sina egna resurser. Digitala verktyg kan ge respons som leder framåt under arbetets gång. (Löfving 2012:11–12.) Användning av digitala verktyg kan således möjligen höja elevernas studiemotivation. Löfving (2012:36–37) tar upp exemplet på ett datorspel som heter *World of Warcraft* då hon granskar teorin av behovet. *World of Warcraft* är ett strategispel som utifrån McGonigals och Csikszentmihályis tankeriktningar uppfyller det största behovet av spelarna som är ”behovet av att känna sig produktiv”. (Löfving 2012:38.)

Nuförtiden spelar många ungdomar olika datorspel på nätet där de måste använda engelska för att kunna spela själva spelet eller för att kunna kommunicera med de andra spelarna. Detta är bra för inläringen av engelska men tyvärr finns det inte ännu liknande spel för att lära sig svenska. Ifall vi följer McGonigals och Csikszentmihályis tankegångar (citerad av Löfving 2012:38), vad som ökar elevernas motivation och fyller deras grundbehov när de spelar datorspel, är det behovet att ständigt få utmaningar som är lite svårare än den som var innan, och så att man har möjlighet att lösa utmaningarna enligt sin egen nivå. I *World of Warcraft* får spelaren hela tiden respons på hur man lyckas med olika slags uppgifter. En annan viktig sak som är värt att noteras är det att spelaren har hela tiden möjligheten att prova på nya sätt (problemlösning) att hantera uppgiften tills spelaren har klarat av hindret. Löfving anser att när spelaren känner sig som en viktig del av ett större sammanhang i spelet leder det till vidare till upplevelsen av motivation och lyckandet. (Löfving 2012:38.) Dessa syften borde också försöka uppnås i undervisningen i skolorna. Vad som kan dras som slutsats av detta är att det skulle vara viktigt för inläring och motivation att ta reda på vad eleverna upplever som både utmanande och intressant, och sedan dra nytta av den informationen i undervisningen.

Dagens undervisning borde alltså utmana elever i rätt grad för att bli motiverade till kunskapen och undervisningen men vågar lärarna använda digitala verktyg i sin undervisning? Datorn och dess finesser kan ännu idag ses som en utmaning för lärare som inte är vana med teknologin i undervisningen. Estling Vannenstål (2013:3) förklarar att detta beror oftast på lärarnas okunskap – medan internet ger oändliga

möjligheter är det också möjligt att lärarnas kompetens kan ifrågasättas under lektionerna. Många elever kan vara kunnigare än läraren i att använda teknologin vilket leder till det att läraren kan inte svara på alla frågor som ställs. Här kan ses ett byte av roller för läraren och eleven när läraren måste våga misslyckas för att lyckas, men också våga lära av eleverna. (ibid.) Här är läraren inte längre den kunnigaste i klassrummet och tanken om att misslyckas framför eleverna kan vara skrämmande för många lärare.

Även Gabriel et al. (2012:10;12–13) anser att lärarna inte har tillräckligt av pedagogiska exempel på hur de kan utnyttja teknologi i sitt eget klassrumsarbete. Problemet är således inte i teknologin eller användarnas kunskaper i teknologi. De största problemen beror dels på den knappa förändringen i skolkulturen, dels på pedagogiken i förhållande till teknologins snabba utvecklingstakt och dels på att lärarna inte har tillräckligt av pedagogiska modeller för att överföra teknologin i sin egen undervisning (Gabriel et al. 2012:10;12–13). Att tillämpa teknologin i skolans vardag tar sin tid och den kräver både motivation och inläring av en ny sak av lärare. Trots att allt fler skolor i Finland fylls med den senaste teknologin har vi fortfarande områden som behöver utvecklas och bearbetas.

I detta kapitel har jag gett en översikt om hur muntliga övningar och digitala verktyg är synliga i svenskundervisningen och hur de eventuellt kunde utnyttjas mera. Nuförtiden betonas den muntliga språkfärdigheten mera än förr i läroplanen och därmed används också mera muntliga övningar i undervisningen. Det finländska skolsystemet inkluderade muntligt kunnande i sina läroplaner år 2003 (OPS 2003). I gymnasiet erbjuds valfria muntliga kurser under vilka endast den muntliga språkfärdigheten tränas och bedöms. I slutet av muntliga kurser ordnas ett prov på samma sätt som proven i de övriga läroämnena. När gymnasisten blir klar med studierna får hen ett särskilt intyg över provet i muntlig språkfärdighet. Detta intyg är till nytta i framtiden när man söker jobb eftersom arbetsgivarna uppskattar den muntliga språkfärdigheten. (Utbildningsstyrelsen 2009: bilaga 1:2.) Detta perspektiv förstärker vikten av muntliga övningar. Enligt Lehtonen & Karjalainen (2009:417) uppskattar arbetsgivarna mest att en anställd vågar använda ett främmande språk och kan använda det i rätta sammanhang.

Digitala verktyg erbjuder möjligheter till visuell framställning och en bättre förståelse i undervisningen. Nuförtiden behöver man teknologi i de flesta yrkesområden



och uppdrag. Man hittar allt fler klassrum med datorer, videokanoner, dokumentkameror och även Smart Board -tavlor. Enligt de nyaste studier kan man trots detta inte dra tillräckligt nytta av teknologi trots att tekniskt sett kan använda den. Motivation och kreativitet genomsyrar lärandet i skolan och de digitala verktygen kan vara ett bra hjälpmedel att uppnå dem. Löfving (2012:11–12) anser att internet är en guldgruva och att dagens pedagoger borde använda det. Hon påstår att eleven själv borde få upptäcka saker och inse sina egna resurser. Digitala verktyg kan ge respons som leder framåt under arbetets gång. (ibid.) Användning av muntliga övningar och digitala verktyg kan eventuellt höja elevernas studiemotivation vilket relaterar till mitt syfte. Att undersöka betydelsen av muntliga övningar och digitala verktyg är viktigt eftersom de kan anses vara de mest aktuella arbetsmetoderna i språkundervisningen.

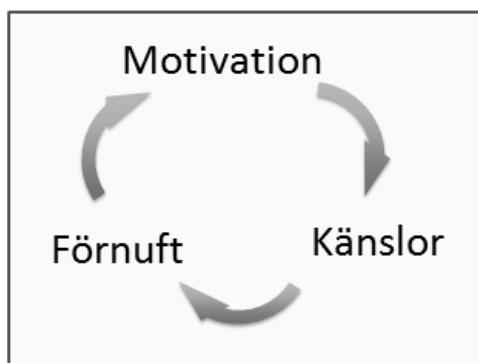
## **3 Motivation – inlärningens energikälla**

I detta kapitel presenteras den inre drivkraften – motivationen. Traditionellt sett har en människas psyke delats in i tre delar: tänkande, känsla och vilja. I detta kapitel diskuterar jag först samspelet mellan känslor, förnuft och motivation i avsnitt 3.1 som följs av en mera ingående diskussion om inre och yttre motivation i avsnitt 3.2. Härfter presenterar jag Maslows behovshierarki i avsnitt 3.3 som är en av de behovsteorier som fått starkast fäste bland pedagoger. Relationen mellan behov och motivation är mycket stark eftersom behovet motiverar oss att göra något. Med bristande motivation kommer vi att ge upp för lätt.

### **3.1 Samspelet mellan känslor, förnuft och motivation**

Inom psykologin definieras motivation som en inre process vilket aktiverar och styr individens beteende. Motivation driver aktiviteten hos individen, håller aktiviteten igång, ger aktivitetet ett mål och en betydelse. (Jenner 2004:37.) Professor Håkan Jenner anser i sin bok *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling* (2004:37) att det är

svårt att definiera motivationens alla aspekter i en enda omfattande teori och därför brukar forskare fokusera på avgränsade delar av problemområdet kring vilka de sedan formulerar sina teorier. Tidigare teorier representerar inte helheten utan bidrar till att förstå olika specifika aspekter av motivation (Jenner 2004:41). En annan professor i pedagogik, Gunn Imsen (2006:459), anser att vi oftast och lättast blir motiverade av det som vi anser vara ”rätt” – det som vi uppskattar i det kulturella sammanhang vi ingår i. Det mänskliga psyket kan sägas bestå av ett samspel mellan tre olika såkallade dimensioner: känslor, förnuft och motivation. Imsen (2006:459–460) kallar denna tredelning för ”psykets trilogi” som finns illustrerad i figur 1 här nedan.



**Figur 1** ”Psykets trilogi”. Samspelet mellan känslor, förnuft och motivation (modifierat efter Matthews och Zeidner 2004 i Imsen 2006:459).

Den första dimensionen, känslor, bygger grunden till psykets trilogi. Utan dem skulle vi vara maskiner enligt Imsen (2006:460). Den andra dimensionen, det kognitiva systemet (*förnuftet*), byggs på känslor (se figur 1). Förnuftet består av tankar, beslut och bedömningar. Den tredje dimensionen utgörs av motivation som får oss att ”föra ut” känslor det vill säga *visa* känslor. (ibid.)

Enligt Peter Gärdenfors (2010:68) visar hjärnforskningen att de viktigaste faktorerna för utvecklingen av kognitiva förmågor (såsom att läsa och skriva) är elevernas självförtroende och motivation. Han betraktar känslor och motivation som överlappande processer vilka styr tillsammans individens beteende och som de egentliga drivkrafterna för lärande. Gärdenfors presenterar OECD-rapporten *Understanding the brain* (av Bruner 2002) vars resultat framlägger att lärande misslyckas på grund av en eller flera faktorer av de följande: 1) brist på självförtroende, 2) låg motivation, 3) upplevd

känsla av att man inte kommer att klara av något och 4) brist på lärmöjligheter. (Gärdenfors 2010:68–69.)

Gärdenfors (2010:71) anser att dessa kan studeras oberoende av varandra. Enligt Gärdenfors (ibid.) fungerar känslor som ett slags filter som väljer mellan olika aspekter av den information som tas in och således också fokuserar mera uppmärksamhet till det som anses vara viktigare. Som slutsats hänsyftar Gärdenfors att ifall känslor och motivation fattas skulle inte någon form av lärande med största sannolikhet ta plats. Känslorna är en viktig del av lärandeprocessen eftersom när man lär sig något måste man först bedöma värdet av ett objekt till ett mål och detta kräver en känslomässig reaktion. (Gärdenfors 2010:71–72.) Detta stödjer Imsens argument som jag presenterade tidigare om att känslor är byggstenen för inläring eftersom utan känslor skulle människor vara maskiner och maskiner kan inte lära sig. Maskiner blir programmerade – människor blir påverkade.

Det finns också andra studier och teorier som beskriver samspelet mellan lärande, känslor och förståelse. En av dessa teorier är utvecklad av psykologen Reinhard Pekrun. Teorin *control value* (hänvisad av Gärdenfors 2010:72–73) fokuserar på de känslor som är förenade med elevernas prestationer i klassrummet, till exempel skam, ångest och glädje. Teorin bygger på idén om att eleverna själva styr deras inläring genom de känslor som de upplever som *kontroll* över sin lärsituation och *värderingar* av lärande. Enligt Pekrun (citerad av Gärdenfors 2010:72) skulle elevernas känslor kunna påverkas positivt om man ger dem en känsla av att ha kontroll över sitt eget lärande. Med positiv feedback kan läraren påverka deras känslor av lyckandet. Sambandet är starkt mellan förståelsen och känslan av kontroll av det lärda. (ibid.)

Om känslan av kontroll saknas och eleven ständigt får negativ feedback av sin lärare, kommer elevens självförtroende, motivation och känsla av kontroll över sin inläring troligtvis att sjunka på samma gång. (ibid.) Av Pekruns teori sammanfattar Gärdenfors (2010:73) att elevernas värdering av det lärda reflekterar hur deras lärare är inställd till läroämnet eller undervisningen. Ju mer intresserad och ivrig läraren är, desto mer positiv påverkan har hen på elevernas motivation och inställning till undervisningen. (ibid.) Således har också läraren en stor påverkan på elevernas motivation. För att förstå motivation som ett fenomen måste man beakta dess tredelning – samspelet mellan

känslor, förnuft och motivation. De har ett samband som inte går att ta isär. Alla påverkas av varandra.

## 3.2 Inre och yttre motivation

Det finns olika skolbildningar mellan forskarna gällande vad som berör begreppsanvändning inom motivationsforskning. Medan vissa forskare använder begreppen *integrativ* och *instrumentell motivation* som två typer av språkinlärningsmotivation (se till exempel Gardner & Lambert 1972) använder andra begreppen *inre* och *yttre motivation* (se till exempel Imsen 2006, Haagensen 2007, Dahlkvist 2012, Davidsson 2010 och Gärdenfors 2010). Begreppen skiljer sig inte mycket från varandra till innehåll eftersom båda behandlar inre och yttre faktorer för motivation. Jag använder begreppen inre och yttre motivation i denna avhandling.

Gärdenfors (2010:78) berättar om en dansk pedagog, Christen Kold, som startade en ny typ av skola i mitten av 1800-talet. Kolds skola byggde på den idé att undervisningen tar mera hänsyn till barnet istället för att den bygger på en förutbestämd plan som alla andra skolor på den tiden gjorde: ”att uppnå bildning och moralisk resning bör undervisningen ta mera hänsyn till barnet”. (Gärdenfors 2010:78.) Enligt Kold borde man i undervisningen använda saker som förnöjer och upplyfter elever och fångar deras intresse. Enligt Kolds idé baserar all form av inläring på elevernas frivilliga deltagande och egen vilja. Enligt honom kan ingen utveckling ske i form av tvång. (Gärdenfors 2010:78–79.) På sätt och vis var Kold en banbrytare i den idén att ta mera hänsyn till motivationens förbindelse med undervisning. Nuförtiden är kopplingen mellan motivation och undervisning mera undersökt.

Olika författare (bland annat Gärdenfors 2010, Davidsson 2010, Dahlkvist 2012 och Imsen 2006) diskuterar teorier om *inre* och *yttre motivation* för lärande. Den inre motivationen anses vara en långvarig motivationsskapande faktor som kommer från elevens personliga intressen och drivkrafter (Imsen 2006:466). Människan gör något för aktivitetens skull som anses vara intressant, roligt eller spännande. Den inre är en naturlig motivation där drivkraften finns inuti människan. Både Dahlkvist (2012:31) och Davidsson (2010:13) påstår att ifall eleven drivs av inre motivation blir också kunskapen

mer långvarig än vad det skulle ha blivit med yttre motivation. Den yttre motivationen är en kortvarig motivationsskapande faktor som kommer från yttre faktorer, till exempel skolans betygssättning eller press från egen familj i hopp om bra vitsord. En yttre belöning (pengar eller vitsord) kan motivera eleven för inläringen och den yttre motivationen är lättare att uppnå men eftersom tillfredsställelsen är kort ses den mera som ett medel mot ett annat mål än som ett mål i sig själv. (Dahlkwist 2012:17.) Dahlkwist (ibid.) anser att den yttre motivationen möjligtvis kan motivera elever men att de lär sig bättre om de drivs av den inre motivationen. Jag delar Dahlkwists åsikt men ändå anser att inläringen har blivit alltmer styrd av de yttre motivationsfaktorerna eftersom, såsom Imsen (2006:466) också påstår att "[i]dealet [i praktisk pedagogik] är att eleverna arbetar och lär sig på grund av inre motivation, men betygssystemet och hopp om att helt andra önskningsområden ska uppfyllas kan lätt leda till att den yttre motivationen blir dominerande". Jungert (2014, augusti)<sup>11</sup> anser att sambandet mellan inre och yttre motivation är komplex.

Jungert (2014, augusti) påstår att innan elever börjar känna inre studiemotivation bör tre grundläggande behov tillgodoses. Dessa behov kallas *kompetensbehovet*, *samhörighetsbehovet* och *autonomibehovet*. Kompetensbehovet innebär att man ger utrymme och möjligheter till eleven att utvecklas i skolan. Samhörighetsbehovet innebär att eleven har möjligheter att utveckla bra relationer till sina kompisar och lärare. Autonomibehovet innebär att eleven har möjlighet att påverka valet av skoluppgifter. Jungert (2014, augusti) anser att om behoven inte tillgodoses finns det risk att eleverna inte är motiverade till skoluppgifter eller undervisningen utan de gör det på grund av skuld känslan eller ytliga press till exempel hemmet eller krav från lärare. Jungert (2014, augusti) påstår att det finns mycket empiriskt stöd för att de tre behoven har en positiv inverkan på studiemotivation.

Jungert (2014, augusti) hänvisar till DeCharms (1968) och Deci & Ryans (1971) när han diskuterar sambandet mellan inre och yttre motivation. Enligt DeCharms (1968) kan yttre belöningar som hänvisar till yttre motivation "tolka effekterna av egna handlingar som något de inte har kontroll över". Detta leder till att den inre motivationen kommer att minska. (Jungert, 2014, augusti.) Två andra forskare, Deci & Ryan (1971),

---

<sup>11</sup> Linköpings universitet. (2014). Inre motivation positiv för elever utveckling och lärande. (11.08.2014). <<https://www.liu.se/uv/lararummet/venue/inre-motivation-positiv-for-elevers-utveckling-och-larande?l=sv>>

utvecklade *Self-Determination Theory* som bevisade DeCharms argument om att yttre belöningar kan ha negativ inverkan på inre motivation. Jungert (2014, augusti) anser utifrån flera andra undersökningar och meta-analyser att intresset för arbetsuppgiften kommer att minska även om de skulle vara intressanta eller trivsamma eftersom yttre motivatorer erbjuds för att individer skulle uppföra sig bra eller delta i uppgiften. Varför anses yttre motivatorer vara skadligt för inre motivation? Enligt Jungert (2014, augusti) kan yttre motivatorer ha en mycket kontrollerande komponent. En yttre motivator kan vara till exempel belöning i någon form. Om eleven inte klarar sig av en viss uppgift eller uppdrag på ett önskvärt sätt riskerar de att bli bestraffade på något sätt vilket kan leda till att de känner sig kontrollerade. (Jungert 2014, augusti.)

Sammanfattningsvis kommer den inre motivationen inifrån individen. Den är mer långvarig och bygger på lusten att lära sig på grund av intresse för det lärda och inte för resultat eller belöning. Den yttre motivationen handlar om motiv att göra något som uppstår genom utövad press på individen eller om belöning i någon form som inte ligger i själva genomförandet av en uppgift utan i något som man får när man har gjort den. Den inre motivationen och den yttre motivationen är överlappande processer. Det är betydelsefullt för inlärningen att eleven upplever känslan av att hen klarar av saker på egen hand och får bestämma över saker i sitt eget lärande. Ju mera individen står i fokus, beaktas i undervisningen och tillskrivs mer eget ansvar, desto bättre utvecklas hennes motivation för det som lärs i klassrummet enligt olika författare. (Gärdenfors 2010, Davidsson 2010, Dahlkwist 2012, Imsen 2006.)

Jag kommer att använda teorin om inre och yttre motivation längre fram i analysdelen då jag granskar inre och yttre motivationsfaktorer i webbenkätsvaren. Jag kommer att ha olika påståenden i min webbenkät. Påståendena är delade till inre och yttre motivationsfaktorer. Här kommer jag att utreda vilka motivationsfaktorer som betraktas som mest aktuella och viktiga enligt informanter – det vill säga saker som bidrar till antingen inre eller yttre motivation.

### 3.3 Maslows behovsteori

En av de viktigaste teorierna inom motivationsforskning är Abraham Maslows (1970) behovstrappa eller behovshierarki (*hierarchy of human needs*) som den också kallas. Jag kommer att använda hans behovsteori i min analysdel. Maslow förklarar motivation med hjälp av en modell som skiljer på *grund-* och *högre behov* – rättare sagt förklarar de mänskliga behoven som prioriteras i en hierarkisk ordning. Behovstrappan består av fem olika nivåer vilket illustreras i figur 2 här nedan.



**Figur 2** Maslows (1970) behovstrappa.

Faktorer som behandlas som *grundbehov* är bland annat fysiologiska grundbehov, känslan av trygghet, osv. medan faktorer som ses som *högre behov* är till exempel förståelse och kunskap (se figur 2). Enligt Maslow (1987:17) måste de lägre behoven vara uppfyllda för att motivation för högre behov ska uppstå. Från det här kan vidare tolkas att när en elev lär sig ett språk måste de lägre behoven (*fysiologiska behov*) vara fyllda för att motivation för de högre behoven ska tändas. Behoven på de högre nivåerna blir inte viktiga för individen före det.

Den första nivån (se figur 2) består av *fysiologiska behov* – basbehov – mat, vatten och sömn (Maslow 1987:16). Tänkt ur studiemotivation till svenskundervisningen kan dessa fysiska behov bestå av hunger, törst, sömn och andra

behov under lektionerna. Även en bra fysisk inlärningsmiljö (klassrummet, bra akustik i klassrummet, läroböcker och annat undervisningsmaterial såsom teknologi) kan anses tillhöra till fysiologiska behov i svenskundervisningen.

När de fysiologiska behoven är uppfyllda fokuserar individen på saker som *trygghet och säkerhet* som utgör den andra nivån (Maslow 1987:18). En trygg atmosfär i klassrummet, skolan och hemma kan ses som ett exempel av den andra nivån. Om känslan av trygghet är nådd börjar individen bilda relationer med andra människor – vänner, kärlek, barn, osv. Tänkt ur studiemotivation till svenskundervisningen representerar behovet av tryggheten lärarens och skolkompisars stöd (fysisk trygghet) och information om att studerandet sker enligt regler eller en modell, till exempel läroplan. Medvetande om att man kommer att ha nytta av svenskan i framtiden ger psykisk säkerhet. Läraren har en viktig roll i skapandet av en trygg inlärningsmiljö.

Den tredje nivån består av *gemenskap* (se figur 2). Människan vill känna gemenskap med andra människor att man är en del av en större enhet, något större än oss själva. (Maslow 1987:20.) Tänk ur studiemotivation till svenskundervisningen representerar sociala behov stödet som fås av andra elever: olika grupparbeten som betonar socialt aktivitet, muntliga övningar, sociala medier som öppnas via teknologi. På den fjärde nivån har individen nått känslan av gemenskap med andra människor och således har också behovet av *uppskattning* vaknat (se figur 2). I detta sammanhang vill individen få beröm för sina handlingar och ifall hen får det, förstärker det också självförtroendet, självrespekten och kompetensen. (Maslow 1987:21.) Tänk ur studiemotivation till svenskundervisningen representerar behovet av uppskattning kunskapen om att vara uppskattad både utifrån lärarens och andra elevers perspektiv.

Den sista nivån är behovet av *självförverkligande* (se figur 2). Här kan behovet aldrig helt och hållet uppfyllas eftersom det förändras ständigt. (Maslow 1987:22.) Det handlar om att vara den mest kompletta versionen av sig själv, att kunna utnyttja alla sina möjliga resurser och potential. Enligt Maslow är det slutligen bara en liten del av världens befolkning som når denna nivå eftersom man först måste tillfredsställa de lägre nivåerna av behov före man kan fokusera på att förverkliga sig själv. (Maslow 1987:22.) Tänk ur studiemotivation till svenskundervisningen förverkligas behov av självförverkligande i studerandet när eleven upplever känslan av att ha vunnit något sådant som är värt kunnande.



Min studie kommer att undersöka hurdan studiemotivation gymnasister har till svenskundervisningen. I detta kapitel har jag gett en översikt om motivation och några av dess teorier. Eftersom motivation är ett mycket komplex fenomen är det svårt att kunna sammanfatta den i en enda teori. På grund av detta har jag valt olika typer av motivationsteorier. Jag har presenterat Maslows behovsteori här i avsnitt 3.3 eftersom jag har utformat webbenkäten och gruppintervjufrågorna utifrån hans teori. Jag kommer även att diskutera resultaten utifrån hans teori längre fram i avhandlingen, i analysdelen.

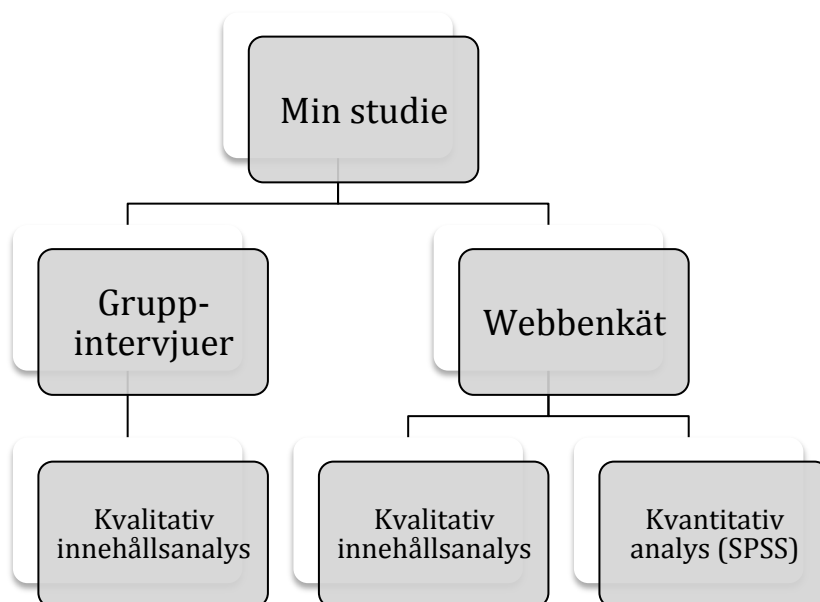
## **4 Metodologiska överväganden**

I följande avsnitt kommer jag att noggrannare presentera de metodologiska överväganden som användes i denna studie. I detta kapitel redogör jag för valet av undersökningsgrupp, datainsamlingsmetoderna och databehandling. Först motiverar jag valet av metod i avsnitt 4.1. och sedan presenterar jag undersökningsgruppen och material i avsnitt 4.2. Efter detta ger jag en koncentrerad redogörelse för hur datainsamlingen av studien gjordes i avsnitt 4.3. Här presenterar jag gruppintervjuer som insamlingsmetod i avsnitt 4.3.1 och webbenkäten i avsnitt 4.3.2. Slutligen presenterar jag behandlingen av materialet i avsnitt 4.4. Jag diskuterar kvalitativ innehållsanalys i avsnitt 4.4.1 och kvantitativ analys (med hjälp av SPSS) i avsnitt 4.4.2.

### **4.1 Val av metod**

Valet mellan en kvantitativ eller en kvalitativ forskningsmetod beror på forskningsfrågorna och vad forskaren vill få fram med sin studie. Med tanke på mina forskningsfrågor är det kvantitativa och det kvalitativa behandlingssättet bägge lämpliga för min studie. Å ena sidan behöver jag information som fås med ett objektiva och generaliserande kvantitativa grepp, å andra sidan behöver jag information som fås med ett subjektivt kvalitativt grepp (Tuomi & Sarajärvi 2009). Avhandlingens huvudsakliga insamlingsmetod är gruppintervjuer som har kompletterats med webbenkät. I gruppintervjuerna har jag fått öppna svar vilka ger underlag för kvalitativa analyser. I

webbenkäten finns det såväl slutna som öppna frågor vilket betyder att materialet i webbenkäten används för både kvantitativa och kvalitativa analyser. Vid insamling av materialet har jag tillämpat så kallad datatriangulering för att nå bästa möjliga rättvisande resultat, vilket illustreras i nedanstående figur 3.



**Figur 3** Metoder i min studie.

Enligt Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2004:152–155) används kvalitativ forskning då man försöker förstå fenomenen i det verkliga och naturliga livet. Jag har använt kvalitativ innehållsanalys vid granskning av öppna frågor i webbenkätstudien och gruppintervjuer. Det kvantitativa behandlingssättet användes vid slutna frågorna i webbenkäten. Hirsjärvi et al. (2004:130–131) påstår att forskare som använder den kvantitativa forskningsmetoden på förhand kan ha bestämt tänkbara slutsatser som studien kan leda till. Således är det mera deduktiv än induktiv. När den kvalitativa forskningsmetoden används härleds teorin från materialet och forskaren vet inte från början vilka resultat som är möjliga (Hirsjärvi et al. 2004:155).

## 4.2 Undersökningsgrupp och material

Jag anser att gymnasister är de bästa möjliga experterna inom området för mitt forskningsproblem och därför valde jag denna grupp som mina informanter. Intervjuer och elektroniska enkäter besvarades av gymnasister som går på årskurs 1–4. Ålderskategorin är i det avseendet lämplig eftersom de har studerat svenska ända sedan lågstadiet eller högstadiet och således under längre tid har kunnat bilda egna upplevelser och åsikter om svenskundervisning. Ytterligare har de också med tiden blivit påverkade av sin omgivning, samhälle och media angående sina tankar om svenskundervisning. Då eleverna är i gymnasiet sker det en stor utveckling då de blir mera vuxna i sitt tankesätt, blir mera intresserade av och tar mera ställning till saker som sker i omvärlden. Jag försöker fånga upp gymnasisters perspektiv och därför har det inte varit relevant att inkludera lärarsvar.

Mitt mål var att få med informanter från olika gymnasier från olika orter i Finland. Jag ville utforma min avhandling så att den är jämförbar med andra motsvarande studier genom att granska mätbara (kvantitativa) och liknande parametrar. Ändå kan man inte hävda att gymnasisters svar i denna studie går att generalisera som en allmän uppfattning av alla gymnasister i Finland. Däremot är det möjligt att andra utomstående ungdomar i samma ålder kan känna igen sig i informanternas svar.

Gymnasierna som deltog i denna studie kommer från Österbotten, Södra Österbotten, mellersta Finland och Birkaland. Gymnasierna vill behålla sin anonymitet och eftersom jag också anser att studiens tillförlitlighet inte är beroende av det här är de inte relevanta att nämnas. Dock kommer jag att kalla gymnasierna *Österbottens gymnasium*, *Södra Österbottens gymnasium*, *mellersta Finlands gymnasium* och *Birkalands gymnasium*. Eftersom mina informanter kommer från olika regioner i Finland finns det skillnader på lärokurser i svenska som erbjuds till dem. Eftersom Österbotten har en stor folkmängd vars modersmål är svenska och som har finska som det andra språket, erbjuds svenska som A-språk på grund av den regionala språkligheten. Enligt Statistikcentralen (2013) är den språkliga indelningen bland befolkningen i *Österbottens gymnasiums* kommun följande: 56,12 % svenskspråkiga, 38,5 % finskspråkiga och 5,4 % som talar ett annat modersmål. Kommunen är tvåspråkig med svenska som majoritetsspråk. Den språkliga indelningen bland

befolkningen i *Södra Österbottens gymnasium*s kommun är däremot följande: 99,0 % finskspråkiga, cirka 0,2 % svenskspråkiga och cirka 0,8 % som talar annat modersmål. Kommunen är en enspråkig finsk kommun. (Statistikcentralen 2013.) Mellersta Finland och Birkaland är ganska neutrala för påverkan av svenska genom sina geografiska lägen.

Material som analyseras består av anteckningar över 190 gymnasisters svar i gruppintervjuer gjorda under 12 lektioner och 103 webbenkät svar. Gruppintervjuerna och webbenkäten visar huvudsakligen gymnasisters åsikter och föreställningar om deras studiemotivation till svenskundervisning och om undervisningsmetoder som de anser har en betydelse för deras studiemotivation. Den mera exakta sammanställningen av skolor, typ av material och antal deltagare visas i tabell 2 här nedan.

**Tabell 2** Sammanställning av skolor och material.

<b>Gymnasium</b>	<b>Material</b>	<b>Antal deltagare</b>
Österbottens gymnasium	Webbenkät	55
	Gruppintervjuer	58
Södra Österbottens gymnasium	Webbenkät	48
	Gruppintervjuer	43
Mellersta Finlands gymnasium	Gruppintervjuer	41
Birkalands gymnasium	Gruppintervjuer	48

Majoriteten av gymnasisterna kom från *Österbottens gymnasium* eftersom 55 gymnasister svarade i webbenkäten och 58 gymnasister deltog i gruppintervjuer. Från *Södra Österbottens gymnasium* svarade 48 gymnasister på webbenkäten och 43 gymnasister deltog i gruppintervjuer. Från *mellersta Finlands gymnasium* var det minst gymnasister i jämförelse med de tre andra gymnasier som var med om gruppintervjuerna (41 gymnasister). Från *Birkalands gymnasium* var det 48 gymnasister som deltog i gruppintervjuer.

## 4.3 Datainsamling

I början av januari 2012 kontaktade jag rektorer i sju gymnasier och frågade om deras gymnastiser var intresserade av att delta i mina gruppintervjuer. Jag fick ett jakande svar av fyra gymnasier: *Österbottens gymnasium*, *Södra Österbottens gymnasium*, *mellersta Finlands gymnasium* och *Birkalands gymnasium*. Några månader senare kontaktade jag samma gymnasier och frågade om deras gymnastiser var intresserade av att också delta i en webbenkätstudie. *Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium* deltog i webbenkätstudien.

Webbenkäten har utformats utifrån den teoretiska modellen för motivation (se avsnitt 3.3). Webbenkäten finns som bilaga 1. Länken till webbenkäten sändes som ett e-postmeddelande till rektorerna som i sin tur skickade länken vidare till gymnastiserna via skolans Wilma. Webbenkätsvaren samlades in under våren 2012. Eftersom jag ville maximera informanternas möjligheter att uttrycka sina åsikter och attityder beslöt jag att använda finska i webbenkäten. Min antagande var att detta förhoppningsvis sänker informanternas tröskel att svara på webbenkäten.

### 4.3.1 Gruppintervjuer

Enligt Haagensen (2007:67) är motivation eller attityder inte direkt mätbara men det är möjligt att tolka och dra olika slutsatser genom att studera individers beteenden i situationer som berör frågorna i studien. Gruppintervjuerna ger möjligheten att ställa fortsättningsfrågor ifall intervjuaren ser det som nödvändigt. Fördelen är att ifall frågorna är komplicerade eller om det uppstår missförstånd kan intervjuaren förklara temat vidare under intervjun. Nackdelen är att intervjuarens närvaro kan påverka de intervjuades svar. (Haagensen 2007:67.) Visst finns det också andra faktorer som kan göra det, och frågan är då om det finns någon materialinsamlingsmetod som inte påverkas av något slags externa faktorer. Trianguleringen av material är ett sätt att hantera detta, vilket jag har gjort.

Gruppintervjuerna tog plats den 13.3.2012 i *Österbottens gymnasium*, den 15.3.2012 i *Södra Österbottens gymnasium*, den 2.4.2012 i *mellersta Finlands*

*gymnasium* och den 5.4.2012 i *Birkalands gymnasium*. Jag följde med lektioner i olika allmänna svenskkurser på A1- och B1-nivå men även till en viss del i muntliga kurser såsom RUA7 ”Puhu ja ymmärrä paremmin” (*Prata och förstå bättre*, A1-språk) och RUB6 ”Puhu ja ymmärrä paremmin” (*Prata och förstå bättre*, B1-språk). Gruppintervjuerna gjordes så att jag var med på en närundervisningslektion för varje årskurs (de som gick på årskurs 4 var integrerade med årskurs 3). Sammanlagt var jag alltså med på 12 lektioner.

Vi hade kommit överens med lärarna om att jag skulle genomföra gruppintervjuer i slutet av alla lektioner. När lektionerna började närma sig slutet gick jag omkring i klassen, talade med en grupp i taget och ställde frågorna:

1. Hurdana övningar eller undervisningsmetoder motiverar er mest i svenskundervisningen, till exempel grammatiska uppgifter, muntliga övningar eller datorstödda uppgifter? Varför?
2. Vilka faktorer tror ni att stöder eller försämrar studiemotivation i svenskundervisning?
3. Hur skulle ni beskriva en bra svenska lektion?

Jag antecknade huvudpunkterna i gruppernas svar. Allt som jag hann skriva upp finns i ett häfte som jag har kallat intervjudagbok.

## 4.3.2 Webbenkät

Avhandlingens webbenkät utarbetades med ett internetbaserat datorprogram, Webropol 2.0. Jag beslöt mig att använda det som insamlingsmetod eftersom det gör det möjligt att behandla data kvantitativt med programmet SPSS vilket jag ville använda i undersökningen. När man arbetar med en webbenkät sänds de och fylls i elektroniskt. Detta kan också anses vara en tids- och naturbesparande metod eftersom pappersversioner kan undvikas (Hultåker 2007:127). Webbenkäten har utformats utifrån teorin om motivation (Maslow 1970) som har presenterats i avsnitt 3.3. Jag försökte formulera frågorna så att alla fem behov skulle komma fram. Jag förväntade mig att gymnasisterna skulle komma in på den fysiska inlärningsmiljön, säkerheten, sociala

behoven, behoven av uppskattning och behoven på självförverkligande genom att ta fram läraren, skolkompisar och eventuellt även sociala medier i deras öppna svar. De slutna frågorna gällde informanternas egna målsättningar: å ena sidan vad som berör deras svensktudier allmänt, å andra sidan vad som berör muntliga övningar och digitala verktyg (användning av teknologi) i svenskundervisningen.

I webbenkäter, liksom i helt vanliga enkäter, kan man ha olika typer av frågor, till exempel slutna frågor, öppna frågor och graderade skalor. I slutna frågor (med andra ord flervalsfrågor) kan gymnasisten välja mellan en eller flera olika givna svarsalternativ. I graderade skalor markerar informanten sitt påstående på en skala som är indelad i ett visst antal steg. (Haagensen 2007:67.) Haagensen (2007:68) använder Likertskalan som jag också använder i en del av webbenkäten. Gymnasisterna markerar sin reaktion på ett påstående på en graderad skala med ytterpunkterna 1 = "Helt av motsatt åsikt" och "Helt av samma åsikt". Jag har även använt Likertskalan för en del av flervalsfrågor i webbenkäten var det finns fem alternativ att välja mellan: 1 = "Ingen betydelse", 2 = "Liten betydelse", 3 = "Neutral", 4 = "Mycket betydelse" och 5 = "Väldigt mycket betydelse".

Det finns dock nackdelar med dessa slutna frågor och Likertskalor eftersom de på sätt och vis är begränsade och således kan styra för mycket hur gymnasisten kommer att svara på frågorna. I öppna frågor ges inga färdiga svarsalternativ och då måste gymnasisten själv motivera sitt svar med egna ord. Öppna frågor kan likväl orsaka problem eftersom tolkningen av svaren kan vara relativt komplicerat och det kan bli svårt att göra upp statistik över svaren. Eftersom ingen av dessa svarsalternativstyper anses fungera idealt för min studie, bestämde jag mig för att använda en kombination av alla tre typer (slutna frågor, öppna frågor och Likertskalor) med målet att få ett trovärdigt och mångsidigt resultat. Webbenkäten finns som bilaga 1. Efter att gymnasisterna registrerar sina svar överförs all data först till ett Excel-dokument som läses vidare in på ett annat datorprogram, SPSS dimensions, för statistisk analys.

Jag använder datorprogrammet Webropol 2.0 för att det var den mest praktiska insamlingsmetoden för denna studie med tanke på det stora elevantalet (103 gymnasister). Majoriteten av gymnasister (55) som svarade i webbenkäten var från *Österbottens gymnasium*, vilket illustreras i nedanstående tabell 3.

**Tabell 3** Skolor för webbenkätstudien.

<b>Gymnasium</b>	<b>Material</b>	<b>Analysmetoder</b>
Österbottens gymnasium	55 gymnasisisters webbenkät svar (kvantitativa data)	Statistiska beräkningar (SPSS)
Södra Österbottens gymnasium	48 gymnasisisters webbenkät svar (kvantitativa data)	Statistiska beräkningar (SPSS)

Fördelar med Webropol-enkäten var att det var möjligt att kontrollera hur många gymnasister hade redan besvarat webbenkäten, hur många höll på att besvara den och hur många hade öppnat webbenkäten men avbrutit ifyllandet. Allmänt sagt är nackdelen vid användning av webbenkätmetoden att informanten "tvingas" att svara på varje fråga eftersom annars kommer man inte vidare i enkäten (Hultåker 2007:132). Således kan risken för avbrytning öka ifall informanten antingen inte vill eller kan svara på någon fråga. Det var 12 gymnasister som avbröt besvarandet av min webbenkät.

## 4.4 Databehandling

I det följande presenteras kvalitativ innehållsanalys i avsnitt 4.4.1 och kvantitativ analys (med hjälp av programmet SPSS) i avsnitt 4.4.2 vilka användes vid behandling av data.

### 4.4.1 Kvalitativ innehållsanalys

Innehållsanalys är en kvalitativ metod som lägger fokus på tolkning av texter. Intervjuer och observationer kan ses som kvalitativa former av material som sedan tolkas. Jag använder kvalitativ innehållsanalys när jag analyserar gruppintervjuerna och webbenkätens öppna svar. Enligt Kalaja, Alanen & Dufva (2011:139) kan



innehållsanalysen ses som en övergripande term för analys inom vilket man koncentrerar sig på att analysera vad och hur de intervjuade uttrycker sig. Kvalitativ innehållsanalys är en grundmetod eller grundstrategi som kan utnyttjas i alla kvalitativa studier och som är flexibel till sin karaktär (Kalaja et al. 2011:139).

Syftet med en innehållsanalys är att redogöra för det man undersöker på ett allmänt och sammanfattat sätt. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009:108) är huvudtanken med en innehållsanalys det att man försöker hitta betydelser i texter. Först analyserar och kodar forskaren materialet till vissa teman och ämnesområden. Oftast delas en materialbaserad innehållsanalys in i tre faser som kallas ”reducering”, ”gruppering” och ”abstrahering” av materialet (ibid.). Den första fasen bygger på insamlandet av materialet, till exempel genomför forskaren intervjuer och gör anteckningar av dem. Efter detta analyserar hen dem och förenklar till olika uttryck som sedan grupperas till underkategorier som sedan förenas till överkategorier. Dessa överkategorier förenas slutligen till sammanfattande begrepp (grupperingen och abstraheringen av materialet). (Tuomi & Sarajärvi 2009:108–110.) Slutligen måste resultaten ännu förklaras och tolkas, och forskaren drar sina egna slutsatser av analysen som baserar sig på materialet och teorin (Hirsjärvi et al. 2004:213). I följande tabell 4 ger jag en översikt av materialet som analyseras kvalitativt.

**Tabell 4** Material som analyseras kvalitativt.

<b>Gymnasium</b>	<b>Material</b>	<b>Analysmetoder</b>
Mellersta Finlands gymnasium	41 anteckningar på gruppintervjuer	Kvalitativ innehållsanalys
Birkalands gymnasium	48 anteckningar på gruppintervjuer	Kvalitativ innehållsanalys
Österbottens gymnasium	58 anteckningar på gruppintervjuer 55 gymnasisters öppna svar i webbenkäten	Kvalitativ innehållsanalys
Södra Österbottens gymnasium	43 anteckningar på gruppintervjuer 48 gymnasisters öppna svar i webbenkäten	Kvalitativ innehållsanalys

Jag använde kvalitativ innehållsanalys i analysen av anteckningarna från gruppintervjuerna och i granskningen av de öppna svaren i webbenkäten. Sammanlagt var det anteckningar på 190 gymnasisters svar i gruppintervjuer och 103 gymnasisters öppna svar i webbenkäten. Den största delen av materialet som granskas kommer från *Österbottens gymnasium*.

#### **4.4.2 Kvantitativ analys (SPSS)**

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) är ett program som automatiskt producerar tabeller och figurer av data. Med SPSS är det möjligt att räkna parametrar för olika grupper som till exempel frekvenser, typvärde och genomsnitt. Med ANOVA, det vill säga en enkelriktad variansanalys i SPSS, är det möjligt att granska om det finns statistiskt relevanta skillnader mellan olika grupper och följaktligen också jämföra grupperna med varandra.

Statistikberäkningar kommer jag att betrakta i två olika sammanhang. Å ena sidan för att kategorisera elevernas bakgrundsinformation å andra sidan för att granska statistiska korrelationer mellan olika parametrar, huvudsakligen vad gymnasister som deltog i webbenkätstudien anser om muntliga övningar och digitala verktyg i svenskundervisningen i avsnitt 5.3. Jag kommer att behandla dessa separat eftersom jag anser att det är viktigt att granska dem eftersom de på ett sätt är de mest aktuella ”metoderna” i dagens språkundervisning. Här kommer jag att diskutera likheter och skillnader mellan olika faktorer såsom kön, studieort, årskurs, lärokurs och ansatsen att skriva svenska i studentskrivningarna.

## **5 Analys av materialet och resultaten**

I detta kapitel redovisar jag analysen av gruppintervjuerna och webbenkätsvaren. Analysen syftar till att belysa hur gymnasisterna förhåller sig till svenskundervisning, och hurdana faktorer i undervisningen påverkar deras studiemotivation till svenskundervisning. Jag börjar kapitlet med att analysera svaren i gruppintervjuerna i avsnitt 5.1. Efter detta analyserar jag svaren i webbenkätstudien i avsnitt 5.2 genom

vilken jag har fått fram fyra profiler i relation till motivation. Dessa profiler behandlar jag i avsnitten 5.2.1 *Pro svenskar*, 5.2.2 *Pragmatiska tänkare*, 5.2.3 *Ointresserade* och 5.2.4 *Antisvenskar*. Här går jag djupare in och beskriver gymnasisters svar gruppvis. Slutligen betraktar jag vad mina gymnasister anser om muntliga övningar och teknologi som undervisningsredskap i svenskundervisning i avsnitt 5.3 eftersom de är de två mest aktuella metoderna i dagens språkundervisning. Här diskuterar jag likheter och skillnader mellan olika faktorer.

## 5.1 Gruppintervjuer ger underlag för profiler

I detta avsnitt rapporteras om resultatet från gruppintervjuerna som genomfördes i fyra gymnasier – *Österbottens gymnasium*, *Södra Österbottens gymnasium*, *mellersta Finlands gymnasium* och *Birkalands gymnasium*. De tre intervjufrågorna som gymnasisterna svarade på var som även nämnts ovan följande,

1. Hurdana övningar eller undervisningsmetoder motiverar er mest i svenskundervisningen, till exempel grammatiska uppgifter, muntliga övningar eller datorstödda uppgifter? Varför?
2. Vilka faktorer tror ni att stöder eller försämrar studiemotivation i svenskundervisning?
3. Hur skulle du beskriva en bra svenska lektion?

När jag ställde den första frågan var de mest allmänna svaren bland annat paruppgifter, muntliga övningar och situationsövningar i vilka gymnasisterna hamnar i olika situationer där de måste klara sig med muntlig svenska, vilket illustreras i exemplen nedan.

*(ex. 1) Kaikenlaiset reagoimisleikit ja roolipelit on mielenkiintoisia. Vaikka luulis, että semmoset leikit on vaan yläkoululaisille, niin mä oon oppinu semmosista harjoituksista eniten meidän ruotsin tunneilla. (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)*

Olika slags reaktionslekar och rollspel är intressanta. Även om man skulle tro att sådana lekar är bara till högstadielever så har jag faktiskt lärt mig mest av sådana övningar under våra svensklektioner. (min översättning)

(ex. 2) *Kaupassa asiointi- ja tilanneleikit on aina pop* (En gymnasist från Birkalands gymnasium).  
Lekar var man går och handlar eller andra situationslekar är alltid pop. (min översättning)

Paruppgifter och ”reaktionslekar” ansågs vara de intressantaste, roligaste och nyttigaste övningarna. Pararbetet och olika inlärningsspel kan anses höra till sociala behov. Gymnasisten har behovet av att få kontakt med andra gymnasister. Genom paruppgifter når hen den tredje nivån i Maslows behovshierarki, *sociala behov*. Efter att ha uppnått denna nivå börjar man sträva efter den fjärde nivån, *behov av uppskattning*, där man kan nå upplevelsen av uppskattning av andra. (Maslow 1987:21). Att gymnasister uppskattade muntligheten och socialt deltagande så högt är bra när man tänker på Lehtonen & Karjalainens (2009:417) studies resultat var arbetsgivare uppskattade mest den kommunikativa muntliga språkfärdigheten. Att våga använda ett främmande språk i rätta kontexter mellan olika kulturer anses vara viktigt också enligt mina gymnasister. Övning på sådana här övningar är nyttiga när man tänker på framtidens arbetsmarknad utifrån gymnasisters perspektiv. Det fanns också en del gymnasister som ansåg att de viktigaste övningarna är grammatikövningar, vilket illustreras i exemplet nedan.

(ex. 3) *Mua motivoi ruotsin tunneilla eniten kielioppitehtävät, koska kielioppi on aina ollu mulla tosi vahva.* (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)  
Jag blir mest motiverad av grammatiska uppgifter eftersom jag alltid har haft stark grammatik. (min översättning)

Enligt de gymnasister som lyfte upp grammatikens betydelse i undervisningen kan man inte uttrycka sig på svenska utan rätt grammatik. De hade haft ett syfte redan i slutet av högstadiet i form av att de ska skriva svenskan i studentskrivningar i gymnasiet. På grund av denna målmedvetenhet hade de varit riktigt pedantiska med sin grammatik redan på högstadiet och lärt den bra då, vilket illustreras i de följande exemplen.

(ex. 4) *Mun mielestä kielioppi on kaiken perusta! Yläasteella meille painotettiin, et pakko opetella kielioppi, et muuten et osaa kirjoituksissa yhtään mitään.* (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)  
Enligt mig är grammatiken grunden på allt! På högstadiet betonades att det är ett måste att lära grammatiken. Annars kan du inte något i studentskrivningarna. (min översättning)

(ex. 5) *Mä olin aika hyvä ruotsissa yläkoulussa ja tiesin jo lukioon mennessä, et tuun panostamaan siihen, koska haluan saada hyvän arvosanan siitä yo-kokeissa.* (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)

Jag var ganska bra i svenska på högstadiet och jag visste redan då jag [fortsatte] till gymnasium att jag kommer att satsa på svenskan eftersom jag vill få ett bra vitsord i studentskrivningarna. (min översättning)

Ifall man speglar dessa gymnasister till Maslows (1987:15–22) behovsteori har de nått den tredje trappan, känslan av gemenskap, och därför också har deras behov på uppskattning vaknat vilket är den nästa trappan, *behovet av uppskattning*. Om en får beröm för sitt kunnande kommer det också att förstärka ens självförtroende och självrespekt (Maslow 1987:21). I jämförelse med Green-Vänttinen et al.:s (2010:59) studie var deras gymnasister tyckte minst om grammatikövningar ansåg en del av mina gymnasister att grammatik är något mycket viktigt.

En annan faktor som också togs upp i gruppintervjuerna var lärarens roll i undervisningen, vilket illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 6) Se on tosi tärkeätä, että ope on mukava, helposti lähestyttävä ja osaa ottaa huomioon oppilaiden tarpeet oppitunnin aikana. Tilannetajuinen. Jos ollaan esimerkiksi tosi väsyneitä, niin silloin sen pitäis osata huomioida meitä sen suhteen antamalla esimerkiksi suullisia paritehtäviä eikä pamauttaa yhtäkkiä jotain hermojaraastavia kielioppitehtäviä. (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)*

Det är riktigt viktigt att läraren är trevlig, lättillgänglig och kan beakta elevernas behov på lektionen. Hen borde ha känslan för situationen. Ifall vi är till exempel riktigt trötta då borde hen kunna beakta oss för det, ge till exempel muntliga parövningar istället för att plötsligt ge oss några nervslitande grammatikövningar. (min översättning)

*(ex. 7) No onhan se vähä niin, et jos se opettaja kokoajan jäkättää siinä vieressä, niin kyllä mulla häviää motivaatio (En gymnasist från Södra Österbottens gymnasium).*

Nå nog är det litet så att om den där läraren babblar hela tiden där bredvid kommer min studiemotivation att försvinna. (min översättning)

Liksom i Haagensens (2007:271) studieresultat anses läraren anses ha en betydande roll till studiemotivation enligt mina gymnasister också. I de tidigare exemplena (ex. 6 och ex. 7) kommer det fram att läraren kan ha negativ eller positiv påverkan. Här kommer det fram att behovshierarki är dynamisk. Man bör beakta gymnasistens orkande. Om gymnasisten är trött och inte orkar ” fungera ” på samma sätt när hen är piggs behövs en annan slags undervisning och andra typer av övningar eller arbetssätt. Om de fysiska behoven är hotade bör läraren kunna förstärka dessa behov. Då längtar gymnasisten efter känslan av trygghet och social uppmärksamhet. (Maslow 1987:18.) Att vara utåtriktad, lättillgänglig och trevlig anses vara viktiga egenskaper hos läraren enligt mina gymnasister.

När det gäller den andra frågan var de mest framträdande resultaten önskemål bland annat om att både läraren och läroplanen borde uppskatta elevernas individualitet mera och man borde ha mindre undervisningsgrupper i svenska vilket går hand i hand med lärarens roll. Gruppens storlek och hur mycket inläraren står i fokus eller beaktas individuellt i undervisningen ansågs vara väldigt viktiga för studiemotivation till svenskundervisningen, vilket illustreras i exemplen nedan.

*(ex. 8) No siis, jos mun ryhmässä on paljon sellaisia, jotka on tosi hyviä, niin kyllä se vähentää mun opiskelumotivaatiota ja lopetan edes yrittämästä. En halua, että muut saa tietää kuinka huono oon ruotsissa. (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)*

Alltså, om det finns många sådana som är väldigt bra [i svenska] minskar det min studiemotivation och då slutar jag med att ens försöka. Jag vill inte att andra får veta hur dålig jag är på svenska. (min översättning)

*(ex. 9) Mut laitettiin yläkoulussa pienryhmäopetukseen ruotsissa ja se auttoi mua tosi paljon. En kokenut saavani tarpeeksi apua tai ohjausta suuressa opetusryhmässä. (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)*

Jag flyttades till undervisning i smågrupper i svenska på högstadiet och det hjälpte mig riktigt mycket. Jag kände att jag inte fick tillräckligt hjälp eller handledning [då jag var] i en stor elevgrupp. (min översättning)

Undervisning i stora grupper ansågs vara en dålig sak eftersom då blir de ”långsamma” elever oftast utan tillräckligt studieledning eller undervisning som de behöver. Mindre grupper ansågs vara bra ifall det är svårt att lära sig svenska. Utifrån Maslows (1987:15–22) behovshierarki ger inte stora elevgrupper känslan av trygghet utan de anses vara en försämrande studiemotivationsfaktor. Utbildningsstyrelsen (2011:5) och Haagensen (2007:271) hade kommit till liknande resultat. Enligt Utbildningsstyrelsen (2011:5) blir långsammare inlärare i stora elevgrupper utan tillräcklig handledning vilket resulterar i att de blir frustrerade i svenskundervisningen. Haagensen (2007:271) ansåg i sin studie att de mest betydande motivationsfaktorerna är gruppens samhörighetskänsla, en trygg stämning i klassrummet och lärarens aktivitet. Läraren bör vara medveten om sin roll som motivationsskapare inom elevgruppen eftersom hon eller han kan påverka elevernas studiemotivation genom sitt eget beteende genom sin undervisning (Haagensen 2007:271). Informationen som jag fick i gruppintervjuerna om språklärarens roll i undervisningen bekräftade således de tidigare studiernas (Utbildningsstyrelsen 2011, Haagensen 2007) resultat.

Andra saker som också togs fram i gruppintervjuerna som främjande faktorer till studiemotivation i svenska var bland annat aktivitet utöver läroboken såsom att bekanta

sig med svensk och finlandssvensk kultur, temadagar och olika lekar, vilket illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 10) Tutustuminen suomenruotsalaisiin perinteisiin ruotsin tunneilla. Ollaan harjoiteltu Lucia-kulkuettakin. Tänä vuonna meillä oli poika Luciana. (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)*

Att bekanta sig med finlandssvenska traditioner på svensklektioner. Vi har även övat Lucia-tåg. I år hade vi en pojke som Lucia. (min översättning)

*(ex. 11) Jonkinlaiset teemapäivät Ruotsista ois kiva. Tutustuttais ruotsalaiseen kulttuuriin, ruokaan ja musiikkiin vaikka jonku viikon aikana. (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)*

Något slags temadagar om Sverige skulle vara trevligt. Vi skulle bekanta oss med svensk kultur, mat och musik till exempel under någon vecka. (min översättning)

*(ex. 12) Jos olis esimerkiksi joku teemaviikko silloin tällöin. Ois yks teema, jota käsiteltäis eri oppiaineissa. Meillä oli viime vuonna Muumista ja Tove Janssonista kolme päivää. (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)*

Om man skulle ha till exempel något slags temavecka då och då. Man skulle ha ett tema som skulle behandlas i olika skolämnen. I fjol hade vi om Mumintroll och Tove Jansson tre dagar. (min översättning)

*(ex. 13) Kaikenlainen toiminta koulukirjojen ulkopuolella motivoi. On niin tylsää tehdä vaan tehtäväkirjasta tehtäviä. Se on kyl SE, jos joku tappaa motivaation. (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)*

All aktivitet utöver läroböckerna motiverar. Det är så trist att bara göra uppgifter i övningsboken. Det är nog DET som dödar motivation. (min översättning)

Variation i undervisningsmetoder, aktiverande och mångsidiga uppgifter, och aktivitet utanför klassrummet ansågs vara främjande studiemotivationsfaktorer enligt mina gymnasister. Dessa resultat stödjer Utbildningsstyrelsens (2011:5), Green-Vänttinen et al:s (2010:60) och Peltonens (2009) resultat. Saker som Green-Vänttinen et al.:s (2010:60) gymnasister oftaste tog upp som önskemål gällande förbättringen av svenskundervisningen var variation i undervisningsmaterialet och flera muntliga övningar. Peltonens (2009:39–42) informanter ansåg att användning av mer autentiskt material har en funktion att lätta upp undervisningen och således öka studiemotivation.

Enligt mina gymnasister kan även lekar främja studiemotivation till språket, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 14) Meillä on aika höpsö ruotsinmaikka ja se tykkää teettää meillä erilaisia leikkejä ruotsiks. Aluks me pidettiin sitä ihan pöpinä, mut leikkien kautta monella on muuttunu asenne pakkoruotsiin. (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)*

Vi har en ganska lustig svensklärare och [hon] brukar sätta oss att leka olika slags lekar på svenska. Först tänkte vi att hon var helt knäpp men genom lekar har många

ändrat sina negativa attityder till [den obligatoriska svenskundervisningen]. (min översättning)

I tillägg till dessa ovanstående framkom också önskemål om möjliga elevutbyten till exempel med svenskspråkiga gymnasier ifall det är möjligt, vilket illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 15) Yläasteella meillä oli mahdollisuus tehdä viikon pituinen oppilasvaihto lähikunnan ruotsinkielisen yläasteen kanssa. Siellä vaihtokoulussa oli tarkoitus, että käytettäis ruotsia niin paljon ku mahdollista. Vaihtoviikko osoitti, et ruotsin kielen taidoista on jotain hyötyäkin. Osas puhua siellä muille oppilaille ja opettajille. Tää kokemus kyllä avas mun silmiä ja innosti jatkamaan ruotsin opinnoissa. (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)*

På högstadiet hade vi möjligheten att delta i ett en vecka långt elevutbyte med ett svenskspråkigt högstadium i närkommunen. Där i utbytesskolan var det meningen att vi skulle använda svenska så mycket som möjligt. Utbytesveckan visade att det finns någon nytta med språkkunskaper i svenska. Man kunde prata där med andra elever och lärare. Denna upplevelse öppnade mina ögon och inspirerade mig att fortsätta med mina svenskstudier. (min översättning)

*(ex. 16) Me tehtiin yläasteella oppilasvaihto ruotsinkielisen koulun kaa. Se oli tosi hauskaa! Olis kiva, jos semmosia tehtäis vielä lukiossakin.*

*(En gymnasist från Österbottens gymnasium.)*

På högstadiet gjorde vi ett elevutbyte med en svenskspråkig skola. Det var jätte roligt! Det skulle vara roligt om vi gjorde sådana ännu i gymnasiet. (min översättning)

Gymnasisterna vill lära sig att kommunicera muntligt på svenska och att klara av vardagliga situationer vilket stödjer Green-Vänttinen et al.:s (2010:58) resultat. Majoriteten av deras informanter ansåg att det bästa sättet att lära sig svenska var genom att tala och de vill gärna höra svenska, använda språket och umgås med svenskspråkiga människor eftersom då blir användningen av språket på sätt och vis mera konkret i jämförelse med att öva det i klassrummet.

De mest framträdande resultaten var alltså önskemål om individualitetens uppskattning, mindre undervisningsgrupper i svenska, ökning av muntliga övningar och gruppdiskussioner och aktivitet utöver läroboken, vilket återigen illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 17) Mulla on ruotsi 10 ja meidän tunneilla tehdään ihan liian helppoja tehtäviä. Ois kiva ku olis haastavampia tehtäviä myös niille, jotka osaa paremmin ruotsia. Nyt tuntuu vaan siltä, et meidän koko ruotsin ryhmä joutuu vaan venäileen niitä, jotka on heikompia ruotsissa. (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)*

Jag har 10 i svenska och vi gör allt för lätta saker på lektionerna. Det skulle vara roligt om det fanns utmanande övningar också för dem som kan bättre svenska. Nu



känns det bara som att hela vår undervisningsgrupp i svenska måste vänta på dem som är svagare i svenska. (min översättning)

*(ex. 18) Mä oon kakskielinen ja ruotsin kielen tunnit on mulle ihan piece of cake. Mun mielestä mulle pitäis antaa vapautus ruotsin tunneista ja voisin vaikka mennä vaan suoraan kirjoituksiin.* (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)

Jag är tvåspråkig och lektionerna i svenska är helt lätt som en plätt. Jag tycker att jag borde få en befrielse från svensklektionerna och att jag fast kunde gå bara direkt till studentskrivningarna. (min översättning)

*(ex. 19) Mun mielestä pitäis ehdottomasti lisätä suullisten harjoitusten määrää. Puhumallahan sitä oppii eikä adjektiivveja taivutteleamalla.* (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)

Jag anser att man borde definitivt öka mängden muntliga övningar. Man lär ju sig genom att tala och inte genom att böja adjektiv. (min översättning)

Många gymnasister ansåg att deras studiemotivation till svenskundervisning möjligtvis skulle vara betydligt fördelaktigare ifall de skulle ha börjat sina svenskstudier tidigare än på högstadiets sjunde årskurs (jämför Green-Vänttinen, et al. 2010:56), vilket illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 20) Mä uskon, että mua kiinnostais ruotsi enemmän, jos me oltais alotettu se jo ala-asteella.* (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)

Jag tror att jag eventuellt skulle vara mera intresserad av svenskan om vi hade börjat med det redan på lågstadiet. (min översättning)

*(ex. 21) Oishan se ruotsi mullekki varmasti helpompaa, jos sen opetus ois alkanu ala-asteella sen sijaan, et vasta seiskaluokalla.* (En gymnasist från Södra Österbottens gymnasium.)

Nog skulle svenskan säkert vara lättare för mig också ifall man hade börjat svenskundervisningen på lågstadiet istället för först på sjunde årskursen. (min översättning)

*(ex. 22) Ehkä mä suhtautuisin paremmin ruotsin kieleen, jos mä olisin alkanu lukeen sitä aikasemmin.* (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)

Kanske skulle jag ställa mig positivare till svenska om jag hade börjat läsa det tidigare. (min översättning)

På den tredje frågan ”Hur skulle du beskriva en bra svenska lektion?” var svaren olikartade. Medan någon tyckte om ”traditionella” svensklektioner som är mycket läroboksbundna (till exempel uppgifter från läroböcker och översättningsövningar), tyckte andra mera om lektioner under vilka muntliga övningar betonas, vilket illustreras i exemplena nedan.

*(ex. 23) Hyvä oppitunti ruotsin kielessä olis sellane, et aluks kerrattais tärkeät kielioppiasiat, jotka ois käyty viime kerralla. Sit annettais tehtävä, jonka oppilaat*

*sais ite valita. Sit oppilaitten pitäis ratkoa se keskenään. Sit lopuks esiteltäis ne työt toisillemme ruotsiks.* (En gymnasist från mellersta Finlands gymnasium.)

En bra svensklektion skulle vara en sådan att i början skulle vi repetera viktiga saker som hör till grammatik som vi hade gått genom förra gången. Sedan skulle vi få en uppgift som vi fick själv välja. Sedan skulle eleverna ta reda på svaren själva. Slutligen skulle vi presentera arbetena till varandra på svenska. (min översättning)

*(ex. 24) Kyllä mun mielestä on ihan hyvä, et ruotsin oppitunti on ihan normaali ja yksinkertainen. Tehdään esimerkiks käännöstehtäviä, sit kuunnellaa joku tekstikappale kirjasta ja keskustellaan kappaleesta. Sit katotaan joku kielioppiasia ja harjoitellaan kielioppia itsekseen.* (En gymnasist från Birkalands gymnasium.)

Nog tycker jag att det är helt bra att en svensklektion är helt normal och enkel. Vi skulle till exempel göra översättningsövningar, sedan skulle vi höra på något textkapitel i boken och sedan diskutera om kapitlet. Sedan skulle vi titta på någon grammatiksak och öva på det för oss själva. (min översättning)

I det följande exemplet lyfts muntligheten fram återigen, något som syntes redan tidigare i gruppintervjuerna som en faktor som främjar och stöder studiemotivation till svenskundervisning.

*(ex. 25) Aluks oppilaat keskustelis jostain annetusta aiheesta ruotsiksi. Sit tehtäis kuuntelu ja sit keskusteltais lopputunti. Mun mielestä me puhutaan aivan liian vähä ruotsiksi.* (En gymnasist från Österbottens gymnasium.)

I början skulle vi diskutera på svenska om ett ämne som vi hade fått. Sedan skulle vi göra en hörförståelse och efter det diskutera resten av lektionen. Jag tycker att vi pratar alldeles för lite på svenska. (min översättning)

Det finns stora skillnader mellan gymnasier när man granskar dynamiken i deras lektioner. Tydligt använder gymnasister i grupper där det finns tvåspråkiga elever mycket muntlig svenska. I själva intervjusituationen märkte jag inte ens att jag var i ett finskspråkigt klassrum eftersom många använde muntlig svenska så flytande. Det såg ut som att gymnasisters fysiologiska behov, trygghetsbehov, sociala behov och uppskattningsbehov hade uppfyllts och de fick koncentrera sig på att uppnå sina egna målsättningar. I några grupper användes nästan inte alls svenska och det verkade som om gymnasisterna även var rädda att använda svenska i klassrummet. I sådana situationer var det antingen väldigt tyst eller mycket buller. Elevernas behov av trygghet var hotade och då kunde de inte ens fungera tillsammans på det sätt som läraren hade bett dem. Genom Maslows (1987:15–22) behovshierarki är det möjligt att förstå dessa situationer. Medan mina informantgrupper hade ett varierande mod att använda svenska under svensklektioner, ansåg Green-Vänttinen et al.:s (2010:63) informanter att tröskeln att

våga tala svenska är hög. Detta gällde även för gymnasister som läser A-svenska (Green-Vänttinen et al. 2010:63).

Det syntes i gruppintervjuerna att gymnasisterna önskade mera anpasslighet av läraren, med andra ord förmågan att känna igen gymnasistens behov vid olika situationer. Detta varierar i gymnasistgrupperna. I andra grupper hade det utvecklats en bra gruppdynamik och då var inte lärarens roll lika synlig. I dessa grupper användes mera svenska och det användes mångsidigt samtidigt som de gjorde övningar med olika arbetsmetoder. Gymnasister som fick använda teknologi (dator, iPad, telefon) under lektionen var mera aktivt med på sådana lektioner under vilka man endast koncentrerade sig på skriftliga övningar. Det ser ut som att ju mångsidigare uppgifter eller övningar man har under svensklektionerna, desto aktivare är gymnasisterna under lektionerna i jämförelse med sådana lektioner under vilka man enbart koncentrerar sig på skriftliga övningar. Det ser ut som att ju fler varierande sätt gymnasisterna arbetade på, desto bättre kunde de också svenska. Språket som de använde under lektionerna var ofta en blandning av finska och svenska men att blanda språken var inte huvudsaken, utan det att man förstod vad den andra sade. Aspekter som lyftes upp i gruppintervjuer ser ut att återkomma i webbenkätsvaren som behandlas i följande avsnitt.

## **5.2 Webbenkät svar till fyra elevprofiler**

Det var sammanlagt 103 gymnasister på årskurs 1–4 som svarade på webbenkäten från två olika gymnasier som jag kallar *Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium*. I detta avsnitt berättar jag om gymnasisters bakgrund och deras svar på både öppna frågor och slutna frågor när jag behandlade ämnet ”Studiemotivation till svenska”.

Jag konstruerade en tabell över gymnasisters bakgrundsinformation med kvantitativ analys i SPSS genom bivariata korstabell. Jag tog fram olika bakgrundsfakta om informanterna och hur de korrelerar med varandra. Tabellen 5 nedan visar hur olika bakgrundsvariabler korrelerar med varandra.

**Tabell 5** Bakgrundsinformation av informanterna som svarade i webbenkäten.

<b>Gymnasium</b>	<b>Antal</b>	<b>Kön Flickor/Pojkar</b>	<b>Modersmål Finska/ 2-språkig/ annat</b>	<b>Årskurs 1/2/3/4</b>	<b>Nivå i studentskrivningar</b>
Österbottens gymnasium	55	40 / 15	47 / 6 / 2	18 / 15 / 22 / 0	52 / 3
Södra Österbottens gymnasium	48	29 / 19	48 / 0 / 0	15 / 10 / 22 / 1	5 / 43
<b>Sammanlagt</b>	103	69 / 34	95 / 6 / 2	33 / 25 / 44 / 1	57 / 46

Det var nästan lika många gymnasister från bägge gymnasier som svarade på webbenkäten trots allt de hade varierande bakgrund. Skillnaderna var störst i modersmål och nivån i svenska i gymnasium (A- eller B-nivå). Den största delen av gymnasisterna hade finska som modersmål, sex gymnasister var tvåspråkiga och två gymnasister hade något annat språk än finska eller svenska som modersmål. Alla dessa gymnasister studerade i *Österbottens gymnasium*. Det kom fram att gymnasisterna i *Österbottens gymnasium* hade valt huvudsakligen A-nivån medan i *Södra Österbottens gymnasium* gymnasisterna hade B-nivån.

Inom ramen för de slutna frågorna frågade jag mina gymnasister om studentsvenskan: "Har du redan skrivit eller kommer du att skriva svenska i studentskrivningarna?". 37 gymnasister angav att de har antingen redan skrivit eller kommer att skriva svenska som A-språk och 29 gymnasister har antingen skrivit eller kommer att skriva svenska som B-språk. Bara 10 gymnasister som har studerat A-svenska har skrivit eller kommer att skriva B-svenska. Sammanlagt är det alltså 66 gymnasister av 103 gymnasister som har antingen skrivit eller kommer att skriva svenskan i studentskrivningarna. De resterande gymnasisterna som ansåg att de inte vill

skriva svenska i studentskrivningar var 23 gymnasister och de som inte ännu har bestämt sig för vilka ämnen de kommer att skriva i studentexamen var 14 gymnasister. Procentuellt ser diagrammen ut som i figur 4.

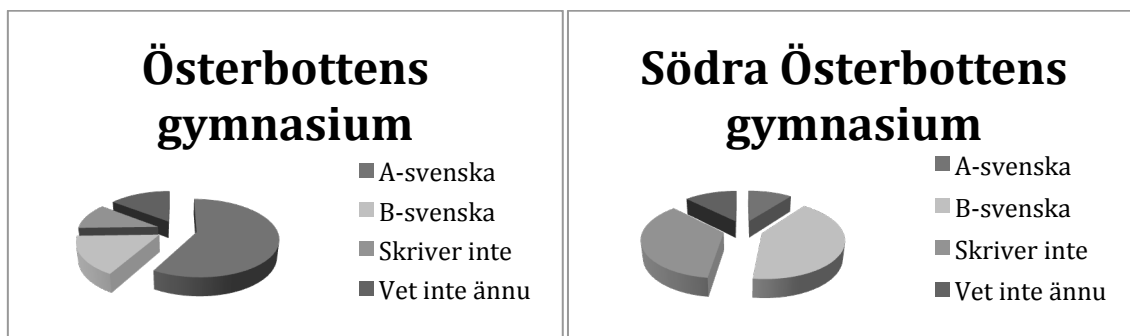


**Figur 4** Gymnasisters avsikt att skriva svenskan i studentskrivningar.

Det visade sig att det fanns skillnader mellan gymnasier också i detta sammanhang. Från *Österbottens gymnasium* kommer 41 gymnasister att skriva eller har redan skrivit A-svenska och från *Södra Österbottens gymnasium* har redan 25 gymnasister skrivit svenska. Avsikten att skriva svenskan i studentexamen kan vara ett tecken på att gymnasisten har en positiv studiemotivation till svenskundervisning. En orsak till det kan vara att ämnet inte längre är obligatoriskt att skrivas utan nuförtiden är svenskan valfri. Ändå måste man studera svenska i gymnasiet (Karlsson & Sjöholm, 2015, mars).

Jag ville fråga om gymnasisters avsikt att antingen skriva eller inte skriva svenska i studentexamen eftersom det också indikerar en positiv eller negativ inställning och studiemotivation till svenskundervisning. Enligt Maslow (1987:22) om eleven upplever att hen kan tillräckligt bra något har hen också behovet att visa det eller åtminstone behovet att testa om hen har uppnått det, behovet av *självförverkligande*. Tänkt ur Maslows teori om gymnasisten upplever att hen kan tillräckligt bra svenska för att klara sig av studentskrivningar har hen behovet av att visa sitt eget kunnande eller åtminstone behovet att testa om hen har uppnått det. Det är indikatorn som visar att gymnasisten har uppnått den högsta nivån av Maslows behovstrappa (1987:22).

Skillnaderna mellan dessa två gymnasier kommer bättre fram i ett diagram. I följande figur 5 har jag presenterat situationen i *Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium*.



**Figur 5** Gymnasisters avsikt att skriva svenska i studentskrivningar i *Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium*.

Som det framgår av figur 5 är avsikten att skriva svenska i studentskrivningar större i *Österbottens gymnasium* än i *Södra Österbottens gymnasium*. Avsikten att skriva A-svenska är större i *Österbottens gymnasium* (65 %) medan avsikten att skriva B-svenska är större i *Södra Österbottens gymnasium* (45 %). Procentantalet för gymnasister som inte kommer att skriva svenskan i studentskrivningar är 13 % i *Österbottens gymnasium* och 40 % i *Södra Österbottens gymnasium*. Avsikten att skriva svenska är betydligt större i *Österbottens gymnasium* än i *Södra Österbottens gymnasium*. Antalet för de informanter som inte vet ännu är nästan samma i båda gymnasier.

I den slutna frågan 7 hade jag olika slags påståenden (8) som gymnasisterna fick välja mellan i webbenkäten. Påståenden och procentantal kan ses i tabell 6 nedan.

**Tabell 6** Inre och yttre motivationsfaktorer och procentantal för dem.

	<b>Påstående</b>	<b>Antal</b>	<b>Procentantal</b>
<b>Inre motivation</b>	A- språket är för svårt	17	17 %
	A- språket motsvarar bättre min språkliga nivå	26	23 %
	B- språket är för svårt	13	13 %
	B- språket är för lätt	9	9 %
	B- språket motsvarar bättre min språkliga nivå	25	24 %
<b>Sammanlagt</b>			86 %
<b>Yttre motivation</b>	Jag vill få ett bra vitsord i studentexamen	35	34 %
	Vitsord i svenska har ingen betydelse för mig i studentexamen	28	27 %
	A- språket är mera ansedd än B- språket i studentexamensbetyg med tanke på fortsatta studier	24	23 %
<b>Sammanlagt</b>			84 %

Gymnasisterna fick välja en eller flera. För att betrakta inre motivation hade jag fem påståenden och för yttre motivation tre. Gymnasisterna visste inte vilka påståenden var för inre och vilka för yttre motivation. Som det framgår av tabellen framkom det litet färre träffar för de yttre motivationsfaktorerna (84 %) än för de inre motivationsfaktorerna (86 %). Det viktigaste som framkommer i tabellen är att en tredjedel av gymnasisterna ville få ett bra vitsord på svenskan i studentexamen (34 %). Detta hänvisar till att gymnasister gör sina val styrda av yttre motivation. Ändå visade en närmare granskning skillnader mellande två gymnasierna. 44 % av gymnasisterna i *Österbottens gymnasium* studerade för att få bättre vitsord i svenska medan bara 23 % av gymnasister i *Södra Österbottens gymnasium* studerade av samma åsikt. Enligt

Davidsson (2010:13) är yttre motivation en kortvarig motivationsskapande faktor vilket är dåligt när man tänker på hur länge motivation tar tid. Ifall man drivs av inre motivation blir också kunskapen mera långvarig än vad det skulle ha blivit med yttre motivation (Davidsson 2010:13). Genom denna fråga fick jag mera information om gymnasieters attityder till sina avsikter att studera svenska i gymnasium.

I webbenkäten ställde jag frågan: "Miten koet ruotsin kielen opetuksen lukiossa?" (min översättning: Hur upplever du svenskundervisningen i gymnasiet?) 1 = "Helt onödigt", 2 = "Något onödigt", 3 = "Neutral", 4 = "Något viktigt", 5 = "Väldigt viktigt". Jag analyserade svaren med SPSS och använde bivariata korstabeller för att få fram korrelationer mellan olika faktorer. Analysen gav flera intressanta fakta. Generellt uppskattade flickorna svenskundervisningen i gymnasiet mera än pojkarna. I *Österbottens gymnasium* uppskattades svenskundervisningen mera än i *Södra Österbottens gymnasium*. De som studerade A-svenska uppskattade svenskundervisningen mera än de som studerade B-svenska. De gymnasieter som antingen hade skrivit eller kommer att skriva A-svenska uppskattade svenskundervisningen bättre än de gymnasieter som antingen hade skrivit eller kommer att skriva B-svenska.

Utifrån denna slutna fråga (Fråga 8) kunde jag skönja två separata profiler bland informanterna, nämligen de som inte alls uppskattar svenskundervisningen och de som förhöll sig neutralt till svenskundervisningen. Dessa kallade jag *Antisvenskar* och *Ointresserade*. Kanske en fjärdedel (28) av gymnasieter skulle anses höra till *Antisvenskar* eftersom de hade uppskattat svenskundervisningen allra minst ("Helt onödigt" eller "Något onödigt"). De som svarade på frågan att det är inte varken "Onödigt" eller "Viktigt", som var "neutrala", anser jag vara gymnasieter som kallas *Ointresserade* (26). Men en stor grupp (49 gymnasieter) faller ändå inte in i dessa två profiler varför ytterligare data behövdes för att identifiera flera profiler.

När jag granskade gymnasieters öppna webbenkätssvar hittade jag negativa och positiva nyanser i dem. Jag hade sex öppna frågor i enkäten (11–16): (Fråga 11.) "Millä tavoin ruotsin kieli näkyy arkipäivässäsi?" (På vilket sätt syns svenskan i din vardag?), (Fråga 12.) "Mitä mieltä olet ruotsin kielestä? Perustelee?" (Vad anser du om svenskan? Motivera.), (Fråga 13.) "Miten koet opettajan kielellisen mallin ruotsin kielen oppitunnilla?" (Hur upplever du lärarens språkliga roll i svenskundervisningen?), (Fråga



14.) "Kuvaile muutamalla lauseella täydellinen ruotsin kielen oppitunti." (Beskriv en ideal lektion i svenska med några satser.), (Fråga 15.) "Minkälainen rooli on ruotsin kielellä nykypäivän yhteiskunnassa?" (Hurdan roll har svenskan i dagens samhälle?) och (Fråga 16.) "Mikä työskentelytapa tai millaiset harjoitukset ovat sinulle mieluisimpia ja miksi?" (Vilket arbetssätt eller hurdana övningar är mest lämpliga och varför?). Utifrån dessa frågor i kombination med gruppintervjuszvaren var det möjligt att hitta fyra olika profiler bland informanterna: *Pro svenskar*, *Pragmatiska tänkare*, *Ointresserade*, och *Antisvenskar*. Grupperna diskuteras närmare i följande avsnitt.

## 5.2.1 Pro svenskar

Gymnasister som jag kallar *Pro svenskar* har ett stort intresse för svenska språket, svenskinläring och svensk kultur. Av 103 informanter totalt är det 21 gymnasister som jag anser höra till den här gruppen. Majoriteten av dem är flickor (17 av 21). När jag granskade frågan 11. "Millä tavoin ruotsin kieli näkyy arkipäivässäsi?" (Hur syns svenskan i din vardag?) var påverkan av svenskan mycket synlig i *Pro svenskarnas* svar. De är intresserade av svenska språket utanför klassrummet eftersom många av dem har sina egna förbindelser till Svenskfinland i form av svenskspråkiga släktingar och vänner, vilket illustreras i exemplet nedan.

(ex. 26) *Minulla on sukulaisia ja kavereita, jotka puhuvat ruotsia kotikielenään.* (89, Österbottens gymnasium.)  
Jag har släktingar och vänner som talar svenska som hemspråk. (min översättning)

Många av *Pro svenskar* bekantar sig på egen hand med svensk kultur genom att höra på svensk musik och titta på svenska tv-program. Speciellt TV-serien "Solsidan" (TV 4, 2010–) som syns på Yle Fem (den finländska rundradion Yles svenskspråkiga tv-kanal) upprepades flera gånger i svaren, vilket illustreras i exemplet nedan.

(ex. 27) *Tykkään kuunnella ruotsalaista musiikkia, esim. Kenttä ja Veronica Maggiota. Seuraan myös Solsidania.* (46, Södra Österbottens gymnasium.)  
Jag gillar att lyssna på svensk musik, till exempel Kent och Veronica Maggio. Jag följer också Solsidan. (min översättning)

Tre kvinnliga och två manliga gymnasister berättar att deras familjer beställer Sveriges tv-kanalpaket. När jag granskade deras svar kunde jag dra en slutsats att tvåspråkiga gymnasister bor i tvåspråkiga familjer och beställer därför svenska kanaler. En av dessa gymnasister skrev i sitt svar att eftersom utbudet av svenskspråkiga tv-program är dåligt här i Finland beställer hennes familj Sveriges tv-kanalpaket.

*(ex. 28) No mä oon kaksikielinen. Mun äiti on ruotsinkielinen ja meillä näkyy tietenkin ruotsi arkipäivässä tosi paljon. Tilataan esim. ruotsin tv-kanavapakettia. Suomessa on vaan FST, joka tarjoaa ruotsinkielisiä ohjelmia, mut se on tosi huono. (13, Österbottens gymnasium.)*

Nå jag är tvåspråkig. Min mamma är svenskspråkig och svenskan syns förstås väldigt mycket i vår vardag. Vi beställer till exempel Sveriges tv-kanalpaket. I Finland finns det bara FST som erbjuder svenskspråkiga program men den är väldigt dålig. (min översättning)

Två av dessa gymnasister som följer svenska tv-serier följer också regelbundet Sveriges kungafamilj genom medier, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 29) Seuraan Ruotsin kuningasperhettä mediassa ja muutenkin ostan kyseistä ruotsinkielistä lehteä, joka kertoo heistä. Mielestäni on todella harmi, ettei Suomella ole omaa kuningasperhettä. (16, Österbottens gymnasium.)*

Jag följer Sveriges kungafamilj i medien och annars också köper jag förevarande svenskspråkiga tidningen som berättar om dem. Jag tycker att det är väldigt synd att Finland inte har någon egen kungafamilj. (min översättning)

Fem andra Pro svenskar bekantar sig med svenska språket på nätet. De följer regelbundet olika sverigesvenska och finlandssvenska modebloggare. Två Pro svenskar berättar att de inte alltid förstår vad de svenska bloggarna skriver om i sina blogginlägg men att de istället tittar på bilderna och sedan förstår de vad blogginlägget handlar om, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 30) Seuraan ruotsalaisia muotiblogeja. En aina ymmärrä heidän juttujaan ruotsiksi, mutta kuvista sen sitten ymmärtää sen asian. (38, Södra Österbottens gymnasium.)*

Jag följer svenska modebloggar. Jag förstår inte alltid deras texter på svenska men man förstår nog saken av bilderna. (min översättning)

Pro svenskar anser att man under svensklektioner borde man koncentrera sig mera på elevinriktade uppgifter såsom självständiga projekter till exempel med iPads (såsom att söka information om Sverige, svenska traditioner och seder) som sedan antingen diskuteras under följande lektioner eller visas och berättas om framför klassen. Andra

saker som också upprepades flera gånger i Pro svenskarnas svar var att det skulle vara både intressant och lärorikt att titta på svenska filmer och sedan skriva essäer och analyser om dem. I Green-Vänttinen et al. (2010:61) studie uppkom också detta att skrivandet av egna texter uppfattas som ett bra sätt att lära sig svenska. Enligt deras resultat var det 11 % av informanter som ansåg skrivandet som det bästa sättet att lära sig svenska (Green-Vänttinen et al. 2010:62).

Förslagen av att skriva essäer känns förståeliga av Pro svenskar ifall man tänker på Maslows behovsteori (1987:15–22) och analyserar deras svar utifrån hans teori. Eftersom Pro svenskarnas kunskaper i svenska är på relativt hög nivå och de känner sig säkra med att använda svenskan är således känslan av säkerhet uppnått och de är färdiga att prova på nya utmaningar. Mot bakgrund av Maslow (1987:18) måste de ha upplevt känslan av att lyckast och trygghet när de har tränat sin svenska i klassrummet. De har också säkert fått beröm för det de gjort vilket har vidare förstärkt deras självförtroende och kompetens. Enligt de svaren som jag fick har majoriteten av Pro svenskar uppnått den sista nivån i Maslows behovstrappa, behovet av självförverkligande. På grund av detta har de också ännu större studiemotivation till svenska än de andra profilerna (*Pragmatiska tänkare, Ointresserade och Antisvenskar*).

Pro svenskar vill använda och träna sin svenska vid alla möjliga tillfällen. En stor del av Pro svenskar anser att det är bra att öva muntlig svenska i klassrummet men att det inte är nödvändigt eftersom de har möjligheter att använda det utanför klassrummet också med sin familj och sina vänner. Majoriteten av Pro svenskar anser också att det är trevligt när läraren använder mycket muntlig svenska under lektionerna men att det inte är nödvändigt i sådana tillfällen då hen undervisar grammatik. Då blir det bara svårare att förstå och exemplifiera de grammatiska mönstren. Saken som också upprepades flera gånger i Pro svenskarnas svar var att betoningen av undervisningen på svensklektioner ligger allt för mycket på det teoretiska arbetet och grammatiken, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 31) Täydellinen ruotsin tunti olisi käytännönläheinen, voisimme esimerkiksi keskustella eikä niinkään hirveästi tuijottaa kirjaa ja miettiä kielioppia. Minusta keskustelemme tunnilla ihan liian vähän, paino on enemmänkin teoreettisessa opiskelussa. (78, Österbottens gymnasium.)*

Den ideala svensklektionen skulle vara praktisk, vi skulle kunna till exempel diskutera och inte koncentrera oss så hemskt mycket på läroboken eller tänka på grammatiken. Jag tycker att vi diskuterar allt för litet på lektion, tyngden är mera på det teoretiska plagget. (min översättning)

Enligt Pro svenskar är huvudsaken med muntliga övningar det att man gör sig förstådd och inte det att man pratar grammatiskt rätt. Det obekymrade ställningstagandet till övning på muntlig svenska beror på att de har en avslappnad, bekymmerfri och trygg atmosfär under lektionen. Känslan av trygghet möjliggör goda möjligheter att öva på muntlig svenska var ingen behöver känna sig beklämd av att bli till åtlöje om man säger fel av misstag, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 32) Meillä on ollut tosi hyvä luokkahenki lukion alusta lähtien. Vaikka joku sanoo ihan päin honkia tunnilla jotain, niin ei ketään silti pelota sanoa väärin. Paremminkin sitten vaan nauretaan yhdessä niille mokille. (88, Södra Österbottens gymnasium.)*

Vi har haft en riktigt bra klassanda från första början av gymnasiet. Även om någon säger något helt och hållet fel är ingen trots det rädd att säga fel. Snarare skrattar vi då bara åt missen tillsammans. (min översättning)

Det upprepas i åtskilliga svar att grammatiken inte bör vara den viktigaste saken under lektionerna. Även läraren är mindre sträng med grammatiken när de tränar muntlig svenska eftersom hen har sagt att varken finlandssvenskar eller svenskar pratar grammatiskt rätt. Enligt Pro svenskar är det viktigaste saken med muntliga övningar det att man blir förstådd och att man använder olika uttryck och fraser när man tränar ”small talk” liksom i engelska. Gymnasisten känner starkt närvaron av sociala behov och deras samband med inläring (Maslow 1987:20). Pro svenskar anser att läraren har en inflytelserik ställning att påverka gymnasisters studiemotivation med sin muntliga framställning, allmänna karaktär och kreativitet med lektionerna, vilket illustreras i de följande exemplen.

*(ex. 33) Kyllä siinä jotenkin itsekin innostuu enemmän tunnilla kun opettaja on itse tosi innoissaan siitä kielestä tai aiheesta. (55, Österbottens gymnasium.)*

Nog blir man också själv på sätt och vis inspirerad mera på lektioner när läraren själv är jätte intresserad av [det där] språket eller ämnet. (min översättning)

*(ex. 34) Meidän ope käyttää fantasiakirjallisuutta materiaalina, josta sitten esim. etsitään epämäärisiä ja määräisiä muotoja, käännetään tai tiivistetään teksti. (99, Södra Österbottens gymnasium.)*

*Vår lärare tycker om att använda fantasilitteratur som material av vilket vi kommer*

Jag granskade också hur informanterna i denna grupp hade svarat på frågan: "Miten koet ruotsin kielen opetuksen lukiossa?" Alla utom fem gymnasister hade valt "Väldigt mycket betydelse". Fyra av dem hade valt "Mycket betydelse" och bara en gymnasist

hade svarat "Neutral". Detta tolkade jag som att hon kunde inte bestämma sig om svenskundervisningen var viktig. Det var möjligt med SPSS att sortera ut bara vissa svar. Först granskade jag svar med stämpeln "Väldigt mycket betydelse", och sedan "Mycket betydelse" och till sist "Neutral".

Slutligen granskade jag särskilt de öppna svar som jag hade kategoriserat till denna profil. Där hittade jag följande kommenter:

*(ex. 35) Mun mielestä ainaki ruotsin kielen opiskelu on ihan kivaa ku ei oikeestaan tartte kuin olla oma ittensä ja puhua mitä ajattelee. (7, Södra Österbottens gymnasium.)*

Jag åtminstone tycker att svenskundervisningen är helt roligt när man inte behöver vara något annat än en själv och prata vad man tänker. (min översättning)

*(ex. 36) Ei ruotsissa oo mitään vaikeeta. (1, Österbottens gymnasium.)*

Inte är det något svårt med svenskan. (min översättning)

Självförtroendet avspeglar sig i språket hos Pro svenskar. Det var också orsaken till att jag placerade dem i denna profil. De visste att de kan svenska och förstår svenskan. Om man analyserar dem utifrån Maslows behovshierarki (1987:15–22) skulle de placera sig i spetsen av pyramiden (*behovet av självförverkligande*). De hade bra språkkunskaper i svenska men de vill bli ännu bättre på att behärska det.

## 5.2.2 Pragmatiska tänkare

Gymnasister som jag kallar *Pragmatiska tänkare* har något slags intresse för svenska språket och svenskinläring men inte för svensk kultur eller Sverige. Av 103 är det 38 gymnasister som jag anser höra till den här gruppen. Könsfördelningen är nästan i balans (21 flickor och 17 pojkar). Pragmatiska tänkare och *Ointresserade* är relativt nära varandras åsikter i sina svar. Vad som skiljer dem från varandra är nyansen i deras ton gällandet var och hur man kan använda svenska språk. I Pragmatiska tänkarnas svar syns en tydlig förståelse för varför de lär sig svenska i skolan. De anser att svenskinläringen är både praktiskt och nyttigt eftersom många av dem använder svenska i olika tillfällen på sin fritid och kommer säkert att använda det senare i arbetslivet. Green-Vänttinen et al.:s (2010:56–57) informanter anser det samma eftersom den allra viktigaste faktorn till att kunna svenska enligt dem är nyttan av svenskan senare i arbetslivet.

Flera Pragmatiska tänkare har sina egna kontakter till det svenska språket i sin vardag, till exempel inom hobbyer, med vänner och när de handlar i affärer. En del påstår också att det hör till som finländare att kunna både finska och svenska eftersom båda är Finlands officiella språk. Tyngdpunkten inom de Pragmatiska tänkarnas svar ligger vid nyttigheten av att kunna svenska eftersom det betraktas som ett besläktat språk till andra språk såsom tyska och engelska. Det största argumentet som Pragmatiska tänkare har för svenskundervisning och svenskinläring är att de vill klara sig muntligt med svenska i vardagliga situationer.

Enligt Pragmatiska tänkare borde man koncentrera sig mera på följande saker under svensklektioner: muntliga övningar, ökandet av ordförråd (att bredda sitt ordförråd med läsning av till exempel svenspråkiga tidningar) och ökandet av förståelsen av svenskan (till exempel hörförståelser och textförståelser). Man kunde även se på svenskspråkiga nyhetsändringar eller något annat liknande. Den viktigaste saken som upprepades var att man borde flytta tyngden från grammatiken till språkets pragmatiska funktion – att klara sig med muntlig svenska i vardagen, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 37) Paljon suullisia tehtäviä. Tärkeämpää on puhuminen kuin kieliopin täydellinen hallitseminen. (45, Österbottens gymnasium.)*

Mycket muntliga övningar. Det är viktigare att prata än att behärska grammatiken perfekt. (min översättning)

Pragmatiska tänkare framhäver alltså viktigheten av muntliga övningar i svenskundervisning. Faktorer som jag anser ge en positiv nyans till denna grupp är det att gymnasisterna ser förnuftigheten och behagligheten med svenska som ett arbetsredskap, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 38) Semmonen että oppis jotenki käytännön kautta puhumaan, mentäs vaikka johonki kauppaan toimimaan vaa ruotsiks eikä niin että istutaan koko tunti luokassa lukemassa oppikirjaa (23, Sydösterbottens gymnasium).*

[En sådan lektion] att man skulle lära sig att prata [svenska] genom praktik på något sätt, vi skulle till exempel gå till någon butik för att handla bara på svenska i stället för att bara sitta hela lektionen i klassrummet och läsa läroboken. (min översättning)

Dessa förslag känns förståeliga när man beaktar Pragmatiska tänkarnas kunskaper i svenska som är på medelmåttig nivå. När de känner sig säkra med att använda svenska är

känslan av säkerhet uppnådd i Maslows (1987:15–22) behovstrappa och då är de färdiga att prova på nya utmaningar. Liksom Pro svenskarna måste Pragmatiska tänkare ha upplevt känslan av lyckandet och trygghet när de har tränat sin svenska i klassrummet eller med sina vänner och fått positiv växelverkan. Detta har också förstärkt deras självförtroende och kompetens. Jag anser att alla mina Pragmatiska tänkare har uppnått den tredje nivån i Maslows behovstrappa, *behovet av gemenskap* – de vill vara en del av en större helhet, till exempel komma i kontakt med den svenskspråkiga befolkningen i deras vardag och svenskspråkiga vänner. Svenskan ses som ett nyttigt arbetsredskap.

Majoriteten av Pragmatiska tänkare anser att det är viktigt att läraren använder mycket muntlig svenska i sin undervisning. Enligt dem borde undervisningen koncentrera sig mera på muntliga övningar som skulle till exempel göras parvist eller i grupper. Här skulle läraren gå runt i klassrummet, höra på och rätta till om det är nödvändigt, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 39) Opettaja itse puhuu koko tunnin ruotsia oppilaille!! Tunnilla keskitytään esimerkiksi pareittain eri puheharjoituksiin, opettaja korjaa virheitä ja on kannustava. Ei jämhädetä yhteen pieneen asiaan, vaan kiinnitetään huomiota enemmän lauseiden muodostamiseen ja yleisempiin harjoituksiin mitä tarvitsee sosiaalisissa vuorovaikutuksissa, eikä niin, että koko tunti menisi vain yksityiskohtaisten teoria-asioiden käsittelyyn. (17, Österbottens gymnasium.)*

Läraren [använder] själv svenska under hela lektionen till elever!! Man skulle koncentrera sig på till exempel muntliga övningar som skulle göras parvist på lektionen, [och] läraren skulle rätta till fel och vara uppmuntrande. Man [skulle] inte fastna i en liten detalj utan fästa mera uppmärksamhet vid bildandet av meningar och mera allmänna övningar som man behöver i socialt samspel, [istället för] att hela lektionen skulle gå enbart till behandlingen av detaljerade teoretiska saker. (min översättning)

Enligt flera Pragmatiska tänkare borde man inte fastna på grammatiska fel när man övar muntliga övningar utan koncentrera sig mera på att bli förstådd. Samma sak kom också upp i Pro svenskarnas svar. Muntliga övningar skulle kunna innehålla ”allmänna” dialoger som man behöver i sociala samspel, till exempel när man hjälper eller vägleder någon på svenska.

Aspekter som också togs upp var arbetsro och bra stämning i klassrummet. Den elev som tog upp dessa faktorer var nöjd med stämningen och hen tyckte att det är lätt att studera eftersom alla hade samma avsikt:

*(ex. 40) Niin onhan se ihan hyvä ku on rauhallista luokassa eikä tartte opettajankaa enää puuttua työrauhaan niinku yläasteell. Me voidaan kaikessa rauhassa keskittyä*

*erilaisiin harjotuksiin. Suullisissa harjotuksissa se on kyllä joskus ongelmallista ku ope ei voi olla kaikkien kanssa. Mä ainaki toivoisin et ope voi olla mahdollisimman paljo mukana niin se vois sitte korjata ku menee väärin. (53, Södra Österbottens gymnasium.)*

Ja, alltså nog är det ju helt bra när det är lugnt och ro i klassrummet och läraren behöver inte heller längre ingripa arbetsron såsom på högstadiet. Vi kan i all ro koncentrera oss i olika övningar. I muntliga övningar är det nog ibland problematiskt när läraren inte kan vara med oss alla [på samma gång]. Jag åtminstone hoppas att läraren kan vara med så mycket som möjligt så hon kan korrigera när det går fel. (min översättning)

Svenskans pragmatiska funktion var det viktigaste som jag identifierade i Pragmatiska tänkarnas svar, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 41) Tehtävät ja harjoitukset tuntuivat hyödyllisiltä ja tarpeeksi haastavilta. Luokassa on työrauha ja hyvä ilmapiiri. (71, Österbottens gymnasium.)*

Uppgifterna och övningarna känns praktiska och tillräckligt utmanande. Arbetsro och bra atmosfär i klassrummet. (min översättning)

När jag granskade hur dessa gymnasister hade svarat på frågan: "Miten koet ruotsin kielen opetuksen lukiossa?" hade de valt "Neutral", "Mycket betydelse" eller "Väldigt mycket betydelse". Jag analyserade svaren med SPSS sorterade ut svar enligt dessa svarskategorier. Först granskade jag de öppna svaren enligt variabeln "Väldigt mycket betydelse", sedan öppna svaren enligt variabeln "Mycket betydelse" och till sist öppna svaren enligt variabeln "Neutral". Dessa tre svarsalternativ täckte alla gymnasister som ingår i min profil Pragmatiska tänkare.

Pragmatiska tänkare upplever att deras språkkunskaper är på stark nivå men att de inte har självförtroende för sin svenska. Åtminstone visar de inte det. De känner sig fysiskt säkra när läraren finns tillhands som auktoritet. De önskar att de skulle kunna öva muntliga övningar och lära sig använda muntlig svenska. Detta hänvisar starkt till de Pragmatiska tänkarnas sociala behov. Dessa gymnasister placerar sig i mellandelen av Maslows (1970) behovshierarki men det finns ännu en bit till toppen.



### 5.2.3 Ointresserade

Gymnasister som jag kallar *Ointresserade* har inget större behov eller vilja att träna sin svenska. Trots allt har de ändå obligatorisk svenska i gymnasiet och när de har svenskundervisning vill de gärna träna sin muntliga svenska i form av muntliga parövningar och gruppdiskussioner där de kan träna fritt i en trygg och avspänd atmosfär (vilket liknar Pragmatiska tänkare). Av 103 är det 25 gymnasister som jag anser höra till den här gruppen. Majoriteten av dem är pojkar (16 pojkar och 9 flickor). Varför kategoriserade jag dessa gymnasister som ”ointresserade”? De anser bland annat följande: 1) obligatorisk skolsvenska är onödig, 2) de klarar sig bra med bara finska och engelska i framtiden, 3) de bryr sig inte om svenska språkets ställning i Finland.

Flera Ointresserade har aldrig riktigt varit intresserade av att lära sig främmande språk utan de är mera intresserade av naturvetenskapliga skolämnen såsom matematik, kemi, fysik, geografi och biologi. Jag hittade inte någon speciell motvilja mot skolsvenskan utan snarare det att de anser klara sig bra utan svenska i framtiden. Muntligheten anses vara en viktig sak i svenskundervisning, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 42) Täydellinen ruotsin tunti olisi käytännönläheinen, voisimme esimerkiksi keskustella eikä niinkään hirveästi tuijottaa kirjaa ja miettiä kielioppia. Minusta keskustelemme tunnilla ihan liian vähän, paino on enemmänkin teoreettisessa opiskelussa. (42, Österbottens gymnasium.)*

Den ideala svensklektionen skulle vara praktisk, vi skulle kunna till exempel diskutera [istället för att] bliga så hemskt mycket på boken [eller] tänka på grammatik. Jag anser att vi diskuterar under lektionen allt för litet, tyngden är mera i det teoretiska plagget. (min översättning)

Många Ointresserade anser att de skulle vilja ha en trygg atmosfär i klassrummet under svensklektionerna där de kunde träna sin svenska i lugn och ro. Ideala undervisningsgrupper skulle enligt dem vara relativt små (8–15) (jämför Utbildningsstyrelsen 2011:5) och alla studerande i gruppen skulle vara på samma språkliga nivå, vilket illustreras i följande exempel.

*(ex. 43) Ketään ei tuntisi itseään ahdistuneeksi, vaikka ei olisikaan hyvä ruotsissa. Hyvä yhteishenki ja kaikilla halu oppia. Kaikki keskittyisivät opiskeluun eivätkä häiritseisi tuntia. (20, Sydösterbottens gymnasium.)*

Ingen skulle känna sig ångestfull trots att man inte skulle vara bra i svenska. En bra gemenskapskänsla och alla skulle ha lusten att lära sig. Alla skulle koncentrera sig på studierna och inte störa andra under lektionen. (min översättning)

(ex. 44) *Luokassa ei ole paljon oppilaita ja kaikki ovat samantasoisia ruotsin kielessä* (98, Sydösterbottens gymnasium).

Det finns få elever i klassrummet och alla är på samma nivå i svenska. (min översättning)

(ex. 45) *Oppitunnilla tulee olla rento ja hauska fiilis ja täten myös tunnilla käydyt asiat jäisivät mieleen* (50, Sydösterbottens gymnasium).

På lektionen är det en avslappnad och rolig atmosfär och sålunda skulle också sakerna som har gått igenom under lektionen stanna kvar i minnet. (min översättning)

Att språkligt vara på samma nivå med andra klasskompisar gör det möjligt att diskutera och umgås med andra gymnasister och detta ger en viss känsla av trygghet. Den motsvarar *behov av trygghet* som är den andra behovstrappan i Maslows behovsteori (Maslow 1987:18). En ointresserad elev svävar mitt emellan andra och tredje trappan. Utifrån Ointresserades svar ser det ut som att de inte behöver den svenska gemenskapen alls.

## 5.2.4 Antisvenskar

Gymnasister som jag kallar *Antisvenskar* har en mycket negativ attityd till och uppfattning om svenska och svenskundervisning. Av 103 är det 19 gymnasister som jag klassat till den här gruppen. Majoriteten av dem är pojkar (17 pojkar och 2 flickor). *Antisvenskar* har inget intresse för varken svenska, svenskinläring eller svensk kultur. De har en klart negativ bild av obligatorisk svenska – enligt dem borde svenskan avskaffas omedelbart. Antisvenskar anser att eftersom språket är ett obligatoriskt ”måste” är det naturligtvis dåligt och onyttigt. Utöver skolsvenska i gymnasiet har de inga egna förbindelser till Svenskfinland – de har varken svenskspråkiga vänner, svenskspråkiga släktingar eller använder svenska på fritiden i motsats till Pro svenskar Dessa två grupper kan ses som ytterligheter av de profiler som jag har skapat genom en analys av mitt material.

Många Antisvenskar anser att man borde satsa resurser på något annat internationellt språk såsom mandarin eller spanska istället för svenska. Enligt dem är svenskans grammatik för svår och ologisk och därför är de besvärade att använda

muntlig svenska eftersom de inte kan det. I webbenkätsvaren kom det fram att de inte har haft många muntliga övningar under sina lektioner vilket också för sin del har minskat deras motivation att ens försöka lära sig svenska bättre än vad de kan för närvarande. Mestadels är Antisvenskar mycket negativt inställda till svenska och svenskundervisning men också stereotypiskt negativt inställda mot finlandssvenskar och sverigesvenskar, vilket illustreras i följande exempel.

*(ex. 46) Toivon vaan, ettei kukaan svedu tuu puhuun mulle, jos pääsen kassalle töihin (100, Södra Österbottens gymnasium).*

Jag bara hoppas att ingen [finlandssvensk] kommer och pratar med mig ifall jag får ett arbete som kassa. (min översättning)

*(ex. 47) Tiiän, et ruottalaisista on sellanen negatiivinen stereotyyppinen mielikuva suomalaisilla mut yläasteen ja lukion ruottinopetuksessa käydyt asiat ruottalaisista mun mielestä vaan vahvistaa ennakkoluuloja niistä sen sijaan, et yrittäis korjata niitä. (26, Österbottens gymnasium.)*

Jag vet att finskspråkiga finländare har en mycket negativt stereotypiskt uppfattning om svenskar men jag tycker att våra läroböcker som vi har haft på högstadiet och har i gymnasiet har bara förstärkt dessa negativa fördomar om svenskar istället för att de skulle försöka bryta dem. (min översättning)

*(ex. 48) Sellainen ruotsin oppitunti olis täydellinen, jolla ei tarvis puhua ollenkaan ruotsia. (11, Österbottens gymnasium).*

En sådan svensklektion skulle vara perfekt var man inte skulle behöva prata svenska alls. (min översättning)

*(ex. 49) Täydellinen ruotsin oppitunti olis vapaaehtoinen ruotsin kielen oppitunti (56, Södra Österbottens gymnasium).*

En ideal svensklektion skulle vara [frivillig]. (min översättning)

I dessa exempel syns det att granskat mot bakgrund av Maslow's (1987:15–22) teori är det möjligt att de inte har upplevt känslan av att lyckas och trygghet när de har tränat sin svenska i klassrummet. De har heller inte fått beröm för sina prestationer vilket skulle ha förstärkt deras självförtroende och kompetens. Antisvenskar har uppnått den första nivån i Maslows behovstrappa, behovet av *fysiologiska behov*, men för att fortsätta med sin utveckling och bli bättre språkinlärare borde de få upplevelser av lyckande under sina svensklektioner. Det är intressant att trots att mina Antisvenskar är väldigt negativa mot svenskundervisning berättar ändå tio av dem att svenskinläring möjligtvis skulle ha varit intressantare ifall de hade börjat med svenskinläring tidigare än vad de hade gjort (på högstadiet). Green-Vänttinen et al. (2010:56) kom till likadana resultat som jag: ”Det förs också fram [bland gymnasisterna] att tidpunkten då man börjar studera svenska inte

är väl vald.” Det berättas också i deras studie att majoriteten av finländska elever börjar studera svenska först i årskurs sju då eleverna är 13 år gamla. (Green-Vänttinen et al. 2010:56). Det är möjligt att detta eventuellt kunde vara huvudorsaken till varför Antisvenskar har så låg studiemotivation till svenskundervisning.

När jag jämförde Antisvenskarnas bakgrundsparmetrar med deras öppna svar gick deras låga språkfärdigheter i svenska hand i hand med deras negativa attityder till svenska, svenskspråkiga människor och svenskundervisning. Eftersom Antisvenskarnas kunskaper i svenska är på relativt låg nivå känner de sig osäkra med att använda svenskan (känslan av säkerhet är inte uppnådd). Således är de inte färdiga att prova på nya utmaningar såsom muntliga diskussioner och skriftliga essäer.

Eftersom de inte har nått varken känslan av att lyckas eller känslan av positiva upplevelser inom klassrummet (Maslows behovstrappsteg *trygghet* fattas) är det en primitiv försvarsmekanism – att skydda sig från det okända som man varken förstår eller kan. Det var ett mycket intressant fynd att trots att Antisvenskar är den gruppen som jag anser vara den negativaste gruppen i min studie är de trots allt den gruppen som också tar upp att svenskan skulle kanske vara mera lockande ifall de hade börjat deras svenskinläring mycket tidigare, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 50) Täysin turhaa, varsinki kun se alkaa vasta yläasteella, jos se olis alkanu jo ala-asteella niin ehkä sitte kiinnostais enemmän nykyään. (3, Södra Österbottens gymnasium.)*

[Studerandet av svenska] är helt onödigt, speciellt då undervisningen börjar först på högstadiet men ifall det skulle ha börjat redan på lägstadiet skulle det kanske intressera mera nuförtiden. (min översättning)

Majoriteten av Antisvenskar anser att det ibland är irriterande men oftast mycket viktigt och nödvändigt att läraren använder muntlig svenska under deras svensklektioner eftersom de inte hör svenskan någon annanstans. Liksom Pro svenskarna, Pragmatiska tänkarna och Ointresserade anser också Antisvenskarna att betoningen av undervisningen på svensklektioner är allt för mycket på det teoretiska arbetet och grammatiken. Samma resultat fick Green-Vänttinen et al. (2010:61) i sin studie: "[svenskundervisningen] uppfattas av många som alltför grammatikbetonad; en del gymnasister använder ett sådant uttryck som *kieliopin tykitystä* ('skjuta grammatik med kanon'). Således följer min studies resultat samma linje som Green-Vänttinen et al. studie.

Även om Antisvenskar anser det samma som andra motivationsgrupper om muntlig svenska vill de trots allt inte ha muntliga övningar på grund av dess nyttighet utan därför att de anser att då slipper de lätt undan på svensklektioner. Läraren kan hela tiden inte sitta bredvid dem och lyssna på dem att de verkligen gör muntliga övningar utan då läraren går runt i klassrummet kan de lätt byta till finska och bara diskutera om helt andra saker som angår deras fritid.

Antisvenskar anser att läraren har en inflytelserik ställning att påverka studiemotivation till svenskundervisning med sin muntliga framställning, allmänna karaktär och kreativitet med lektionerna, vilket illustreras i exemplet nedan.

*(ex. 51) Mä oon aina ollut tosi huono ruotsissa, mut ku alotin kasiluokan, niin tuli uus ruotsinope ja se oli aina tosi ilonen ja ylimukava tunnilla. Vaikka en osannut tehdä kotiläksyjä, niin torujen sijaan se sano vaan aina, et "Tärkeintä, et kuitenkin yritit!". Ope tuli aika usein auttamaan mua tehtävien kanssa, koska se varmaan huomasi, et olin tosi heikko. Sinä vuonna mun työskentely parantu ruotsintunnilla huomattavasti ja rupesin osaamaan sitä jonkin verran. En ollut siihen mennessä varmaan ikinä nähnyt niin paljon vaivaa ruotsin eteen, mitä sinä vuonna näin. Sit ysillä meille tuli uus ruotsinope enkä tykännyt sen tavasta opettaa yhtään. Sen jälkeen mua ei oo kiinnostanu yhtään panostaa ruotsiin. (102, Södra Österbottens gymnasium.)*

Jag har alltid varit dålig i svenska men då jag började i årskurs åtta [fick jag] en ny svensklärare och hen var alltid väldigt glad och supertrevlig på lektioner. Trots att jag inte hade kunnit göra [mina] hemläxor [sa hon bara alltid] att "Det viktigaste är att du försökte!". Läraren hjälpte mig ganska ofta med övningar eftersom hen märkte säkert att jag [hade] väldigt [svaga språkfärdigheter i svenska]. Detta år förbättrades mitt arbetande under svensklektioner betydligt och jag började kunna svenska en aning. Jag hade säkert aldrig lagt möda på svenska så mycket som jag gjorde under det läsåret. Sedan på årskurs nio fick vi igen en ny svensklärare och jag tyckte inte alls om hens sätt att undervisa. Efter det har jag inte alls haft något slags intresse att satsa på svenska. (min översättning)

Enligt Antisvenskar är lärarens roll som en språklig modell en nödvändighet i undervisningen eftersom de inte hör svenska någon annanstans än i skolan under svensklektioner.

När jag ställde frågan "Vilka faktorer tror ni att hjälper till eller försämrar studiemotivation till svenskundervisning?" tyckte majoriteten av Antisvenskar trots allt att det inte finns något som kan rätta saken till deras studiemotivation till svenskundervisning. Enligt dem har skadan redan skett. Antisvenskarna hade ganska neutral uppfattning om användning av teknologi som undervisningsredskap. De ansåg att det är helt okej och roligt om de skulle få surfa på nätet under lektioner men

troligtvis skulle det inte ändå höja deras studiemotivation gällande undervisningen i svenska.

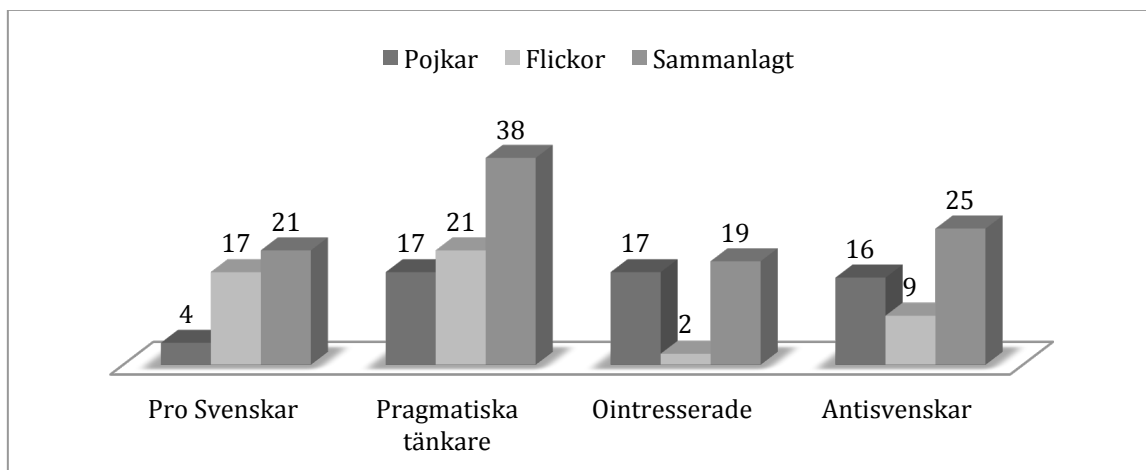
Till slut beaktade jag hur dessa gymnasister hade svarat på frågan: "Miten koet ruotsin kielen opetuksen lukiossa?" Alla hade valt antingen "Ingen betydelse" eller "Litet betydelse". Ingen hade valt "Neutral". Majoriteten av Antisvenskar hade valt B-svenska och de hade inte för avsikt att skriva svenska i studentskrivningarna. Som ett sammandrag presenterar jag de fyra gymnasistprofilerna i tabell (tabell 7) och med figur (figur 5).

**Tabell 7** Gymnasistdelningen till fyra profiler enligt deras studiemotivation till svenska och svenskundervisning.

	<b>Nyanser av positiv attityd och motivation</b>	<b>Nyanser av negativ attityd och motivation</b>
<b>Ytterligheter</b>	Pro svenskar (21)	Antisvenskar (19)
<b>Närmare medelmåttan</b>	Pragmatiska tänkare (38)	Ointresserade (25)
<b>Sammanlagt</b>	<b>59 (57 %)</b>	<b>44 (43 %)</b>

I Green-Vänttinen et al.:s (2010:56) studie hade många elever överlag en hög motivation för att lära sig svenska trots att det också fanns ”kritiska röster” som betraktar det som ett tvång. Av mina gymnasister hade 57 % en hög till en bra/medelmåttig studiemotivation till svenskundervisning medan 43 % hade från en svag till dålig studiemotivation till svenskundervisning (se tabell 7 på procentantalet för det sammanlagda antalet på gymnasister som har nyanser av positiv attityd och motivation, och antalet på gymnasister som har nyanser av negativ attityd och motivation). Det här skulle indikera att mina gymnasister har ställt sig mera negativt till att lära sig svenska än Green-Vänttinen et al.:s informanter. Här måste man trots allt beakta den bakgrundsfaktorn att medan Green-Vänttinens et al.:s (2010) studie fokuserade på gymnasier som har en god språkbehärskning i svenska, gäller min studie gymnasier som har varierande språkfärdigheter i svenska. Jag utesluter inte gymnasier med sämre resultat i svenska och således kan det påverka den större andelen negativa attityder till svenskundervisning.

I figur 6 har jag presenterat gymnasistprofilerna som bekräftades via webbenkäten. Jag har beaktat könsfördelningen i diagrammet. Anmärkningsvärd är att det hör mera flickor än pojkar till grupperna Prosvenskar och Pragmatiska tänkare medan pojkarna tycks vara mera Ointresserade och Antisvenskar (se figur 6).



**Figur 6** Stapeldiagram för könsfördelningen mellan de fyra elevprofilerna enligt webbenkätvar.

### 5.3 Korrelationerna mellan olika faktorer när muntliga övningar och digitala verktyg behandlas

I det följande kommer jag att betrakta muntliga övningarnas och teknologis betydelse för studiemotivation till svenskundervisning på gymnasienivå. Här presenteras hur jag har bearbetat materialet med hjälp av SPSS. Resultaten bygger på webbenkäterna (*Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium*).

Jag använde SPSS för en enkelriktad variansanalys (ANOVA) eller *Brown–Forsythe* -testet. ANOVA kan användas för att undersöka skillnader i medelvärden mellan olika grupper ifall det inte finns några statistiskt signifikanta skillnader ( $p > 0,05$ ) mellan gruppernas varianser. Annars använde jag *Brown–Forsythe* –testet. Med dessa granskade jag information mellan olika bakgrundsparametrar (kön, studieort, årskurs, lärokurs och avsikten att skriva svenska i studentskrivningar) när jag behandlade betydelsen av muntliga övningar och digitala verktyg i olika grupper.

I webbenkäten fanns det attitydpåståenden till vilka gymnasisterna fick ta ställning med Likertskalan. Påståendet som gällde teknologi var följande: "Mielestäni teknologia

soveltuu erittäin hyvin ruotsin kielen opiskeluun." (Jag anser att teknologi passar väldigt bra i svenskundervisningen.) (1 = "Helt annan åsikt", 2 = "Något annan åsikt" 3 = "Neutral", 4 = "Något av samma åsikt", 5 = "Helt av samma åsikt"). Det andra påståendet gällde muntliga övningar: "Suullisten harjoitusten tekemisellä ruotsin kielen oppitunnilla on" (Att göra muntliga övningar i svenskundervisningen har) 1 = "Ingen betydelse", 2 = "Litet betydelse", 3 = "Neutral", 4 = "Mycket betydelse" och 5 = "Väldigt mycket betydelse". I de följande tabellerna kan man se medelvärdet av påståendena (1–5).

Enligt webbenkätsvaren visar det sig att tvåspråkig kultur (*Österbottens gymnasium*) bidrar till att muntliga övningar anses vara viktigare och på den södra österbottniska enspråkiga orten (*Södra Österbottens gymnasium*) anses muntliga övningar vara mindre viktiga. Eleverna i bägge gymnasium anser teknologin vara lika viktig och det förekommer inga signifikanta skillnader mellan skolorna ( $p > 0,05$ ), vilket illustreras i tabell 8 nedan.

**Tabell 8** Studieort som bakgrundsparameter för muntliga övningar och teknologi.

Bakgrundsparameter	Muntliga övningar*	Teknologi**
<b>Studieort</b>		
Österbotten	4,04*	(3,07)
Sydösterbotten	3,38*	(3,10)
<b>Alla</b>	(3,73)	3,09

\* $p = 0,002$  skillnaden är statistiskt signifikant.

\*\* $p > 0,05$  skillnaden är statistiskt insignifikant.

Som det framgår av tabell 8 uppskattar gymnasister i *Österbottens gymnasium* muntliga övningar högre ( $M = 4,04$ ) medan gymnasister i *Södra Österbottens gymnasium* är medelvärde för uppskattning av muntliga övningar är något lägre ( $M = 3,38$ ). Detta kan indikera att den tvåspråkiga omgivningen ger upphov till behovet av att kunna muntlig svenska i vardagen. Användningen av svenska i Österbottningarnas vardag kan vara en av de största orsakerna varför Österbottens gymnasister uppskattar muntliga övningar och ser dem som betydelsefulla och praktiska. Utifrån Maslows teori (1987:15–22) kunde man säga att de har klättrat upp fyra behovstrappor: fysiologiska behov, behov av



tryggheten, sociala behov och behovet av uppskattning. Fysiologiska behov representerar i detta fall det att de har en bra fysisk inlärningsmiljö (klassrummet, bra akustik i klassrummet, läroböcker och annat undervisningsmaterial såsom teknologi). Behovet av tryggheten representerar i detta fall lärarens och skolkamraters stöd (fysisk trygghet) och medvetande om att man kommer att ha nytta av svenskan i framtiden (psykisk säkerhet). Sociala behov representerar i detta fall stödet som fås av andra elever och socialt aktivitet på svenska utanför skolan (till exempel hobbyer, vänner och släktingar). Behovet av uppskattning representerar i detta fall kunskapen om att vara uppskattad både utifrån lärarens och elevers perspektiv. Man vill vara bra i svenska för att klara sig i den tvåspråkiga vardagen. Behovet av att *kunna något* anses vara en inre motivationsfaktor enligt Imsen (2006:466) och därför är det en långvarig motivationsskapande faktor i jämförelse med en yttre motivationsfaktor. En inre motivationsfaktor är något som kommer från elevens personliga intressen och drivkrafter såsom till exempel att samarbeta med människor som pratar svenska. Människan gör något för aktivitetens skull som anses vara intressant, roligt eller spännande. (Imsen 2006:466.)

När jag granskade kön som bakgrundsparameter kom det fram att flickor anser att muntliga övningar har en betydligt större betydelse ( $M = 4,00$ ) för svenskinläring än pojkar ( $M = 3,18$ ) och skillnaden är signifikant ( $p < 0,05$ ) vilket illustreras i tabell 9.

**Tabell 9** Kön som bakgrundsparameter för muntliga övningar och teknologi.

Bakgrundsparameter	Muntliga övningar*	Teknologi**
<b>Kön</b>		
Flickor	4,00	(3,04)
Pojkar	3,18	(3,18)
<b>Alla</b>	(3,73)	3,09

\* $p = 0,001$  skillnaden är statistiskt signifikant (*Brown–Forsythe* -testet).

\*\* $p > 0,05$  skillnaden är statistiskt insignifikant.

Gällande muntliga övningar var variationen olika ( $p < 0,05$ ) och resultatet granskades med *Brown–Forsythe*-testet som visade att skillnaden var statistiskt signifikant ( $p < 0,05$ ). När det gäller teknologi var variationen inte betydligt olika ( $p > 0,05$ ) och man

kunde använda ANOVA-tabellen. Enligt den var inte skillnaden statistiskt signifikant ( $p > 0,05$ ).

I granskningen av årskurserna hade inte grupperna statistiskt signifikant stora skillnader. Medelvärdet för de muntliga övningarna var 3,73. När jag granskade hur olika årskurser uppskattade teknologin som en del i undervisningen (datorstödd undervisning) kom det fram att gymnasisterna i årskurs 1 var den gruppen som uppskattar datorstödd undervisning i gymnasiet minst ( $M_{Första} = 2,67$ ) och i årskurs 4 mest ( $M_{Fjärde} = 4,00$ ). Skillnaderna var signifikanta ( $p < 0,05$ ). Detta illustreras i tabell 10.

**Tabell 10** Årskurs som bakgrundsparameter för muntliga övningar och teknologi.

Bakgrundsparameter	Muntliga övningar**	Teknologi*
<b>Årskurs</b>		
Första	(3,73)	2,67
Andra	(3,72)	3,20
Tredje	(3,75)	3,32
Fjärde	(4,00)	4,00
<b>Alla</b>	3,73	(3,09)

\* $p = 0,021$  skillnaden är statistiskt signifikant.

\*\* $p > 0,05$  skillnaden är statistiskt insignifikant.

Detta kan bero på det att under tiden då denna webbenkät genomfördes inte alls var vanligt att man använde teknik som undervisningsredskap. Kanske använde de inte iPad, dokumentkamera eller SmartBoard i undervisningen på lågstadiet, vilket kan vara en orsak till att första årskursens gymnasister inte uppskattade teknologis användning i svenskundervisningen. Ifall användningen av datorstödd undervisning är en ny sak i undervisningen är det också mycket sannolikt att läraren har använt mycket litet av den nya undervisningsmetoden i sin undervisning. Härefter har också gymnasisterna litet erfarenhet av detta slags av undervisningsmetod och därför också kan de inte bedöma detta. De äldre gymnasisterna kan ha mera erfarenhet av att själv ta reda på saker och studera med teknologins hjälp. Likväl kan det vara tvärtom att de yngsta informanterna har fått använda så mycket teknik i skolan att de inte tycker det är något speciellt.

När jag granskade längden på lärokursen (svenska som A- eller B-språk) i korrelation med muntliga övningar visade det sig att medan A-språksinformer uppskattar muntliga övningarna väldigt högt ( $M = 4,12$ ), uppskattar B-språksinformer det på lägre nivå ( $M = 3,24$ ). Skillnaden var signifikant ( $p < 0,05$ ). I frågan om teknologis betydelse finns det inga signifikanta skillnader mellan grupper för olika lärokurser och medelvärdet är i sin helhet 3,09. Detta illustreras i tabell 11 nedan.

**Tabell 11** Lärokurs (A- eller B-svenska) som bakgrundsparemeter för muntliga övningar och teknologi.

Bakgrundsparemeter	Muntliga övningar*	Teknologi**
<b>Lärokurs</b>		
A1-språk	4,12	(3,14)
B1-språk	3,24	(3,02)
<b>Alla</b>	(3,73)	3,09

\* $p = 0,000$  skillnaden är statistiskt signifikant.

\*\* $p > 0,05$  skillnaden är statistiskt insignifikant.

Den sista särskiljande, samverkande faktorn som granskades var insatsen eller avsikten att skriva svenska språket i studentskrivningar ("Studentsvenska" som bakgrundsparemeter). Enligt resultaten uppskattar gymnasister som har skrivit eller har avsikten att skriva den långa lärokursen (A-svenska) muntliga övningar väldigt högt ( $M_A = 4,25$ ) medan de gymnasister som varken har inte skrivit eller har avsikten att inte skriva svenska i studentskrivningar uppskattar dem lågt, i genomsnitt 2,95. Gymnasister i medellång lärokurs (B-svenska) däremot värderar muntliga övningar något mellan dessa två grupper. Detta ger en väldigt signifikant statistisk marginal ( $p = 0,00$ ).

Däremot blev det inga marginaler för teknologin med bakgrundsparametern ”Studentsvenska” ( $p > 0,05$ ). Detta illustreras i tabell 12 nedan.

**Tabell 12** Studentsvenska som bakgrundsparameter för muntliga övningar och teknologi.

Bakgrundsparameter	Muntliga övningar*	Teknologi**
<b>Studentsvenska</b>		
A-språk	4,25	(3,08)
B-språk	3,68	(3,40)
Inte alls	2,95	(3,05)
Vet inte	3,61	(2,78)
<b>Alla</b>	<b>(3,73)</b>	<b>3,09</b>

\* $p = 0,000$  skillnaden är statistiskt signifikant.

\*\* $p > 0,05$  skillnaden är statistiskt insignifikant.

Sammanfattningsvis delar muntliga övningar gymnasisters åsikter mera än teknologi i undervisningen. Man kan sammanfatta att gymnasisterna hade tydligare konsensus gentemot teknologi än i fråga om muntliga övningar. Det enda som påverkade förekomsten av statistiskt signifikanta skillnader för teknologins del var årskursen i gymnasiet. Om man jämför medelvärdena för muntliga övningar ( $M = 3,73$ ) och teknologi ( $M = 3,09$ ) kan man tolka att de muntliga övningarna upplevs som mera värdefulla totalt sett.

Geografiskt sett prioriterar och visar majoriteten av gymnasisterna i *Österbottens gymnasium* en stor uppskattning för muntliga övningar, medan majoriteten av gymnasisterna i *Södra Österbottens gymnasium* gav något lägre betydelse för muntliga övningarnas del i svenskundervisning. Skillnaden var till och med statistiskt signifikant. Att muntliga övningar uppskattas högt i *Österbottens gymnasium* kan tyda på det att gymnasisterna anser muntligheten nödvändig och praktisk på grund av sin omgivning. Trots allt finns det också gymnasister som är negativt inställda till svenskundervisning på den tvåspråkiga orten.

Flickorna uppskattar muntliga övningar i svenskundervisningen mera än pojkar men användningen av teknologi i undervisningen uppvisar inga märkbara eller statistiskt signifikanta skillnader mellan kön. Flickornas favorisering av muntliga övningar kan grunda sig på tanken att flickorna är mera säkra i sin svenska än pojkar och att de vill

öva på sitt uttal. Pojkarna kan vara mera osäkra i sitt uttal och därför också ställa sig negativare till svenska.

Gymnasister som var med i webbenkätstudien och hade lång lärokurs i svenska (A-svenska) uppskattade muntliga övningarnas betydelse i svenskundervisningen mycket högt i jämförelse med gymnasister med medellång lärokurs i svenska (B-svenska). Detta kan bero på gymnasisters språkbehärskning. När man är säker på sitt eget språkkunnande vågar man också använda språket på ett annat sätt. Ifall man är osäker på sitt språkkunnande försöker man förmodligen undvika tillfällen där man måste tala språket. Gymnasister med lång lärokurs har enligt webbenkätresultaten bättre vitsord och således högre nivå på sin språkkunskap än elever med medellång lärokurs. Gymnasister som har skrivit eller hade avsikten att skriva den långa lärokursen (A-svenska) i studentskrivningar uppskattar muntliga övningar väldigt högt medan gymnasister, som varken har skrivit eller har avsikten att skriva svenska i studentskrivningar, inte uppskattar dessa. Detta korrelerar också med längden på lärokursen. De som studerar svenska som A-språk har större motivation att skriva ämnet i studentskrivningar än de som studerar svenska som B-språk.

## 6 Summerande diskussion

Det finns åtskilliga studier inom motivationsforskning som bekräftar att motivation har en stor betydelse för inlärning av främmande språk. Syftet med denna avhandling var att undersöka hurdan studiemotivation gymnasister har till svenskundervisning. Här betraktade jag hurdana elevprofiler det förekom när man betraktar studiemotivation. Jag frågade informanterna vilka motivationsfaktorer och arbetsmetoder i undervisningen som antingen ökar eller minskar deras studiemotivation. Här granskade jag speciellt betydelsen av muntliga övningar och digitala verktyg. I studien beaktades också likheter och skillnader mellan informanter då man ser till kön, studieort, årskurs, lärokurs och avsikten att skriva svenska i studentskrivningar, och deras relation till varandra.

Avhandlingens material bestod av gruppintervjuer (anteckningar över 190 informanters svar) som genomfördes i *Österbottens gymnasium*, *Södra Österbottens gymnasium*, *mellersta Finlands gymnasium* och *Birkalands gymnasium*.

Undersökningen kompletterades med en webbenkät som besvarades av 103 informanter från *Österbottens gymnasium* och *Södra Österbottens gymnasium*. Studien bygger på både kvalitativa metoder och kvantitativa metoder. Kvalitativ innehållsanalys användes vid analysen av gruppintervjuer och öppna frågor i webbenkäten. Kvantitativ analys (SPSS) användes för att analysera svaren på de slutna frågorna i webbenkäten och jämföra olika faktorer och grupper. Jag använde kvantitativ analys (med hjälp av programmet SPSS) för att granska svaren på de slutna frågorna i webbenkätstudien. Med ANOVA och *Brown–Forsythe* -testet var det möjligt att granska om det finns statistiskt relevanta skillnader mellan olika grupper och följaktligen också jämföra grupperna med varandra.

I Green-Vänttinen et al.:s (2010:56) studie hade många elever överlag hög motivation för att lära sig svenska trots att det också fanns ”kritiska röster” som betraktar det som ett tvång. Av mina informanter hade 57 % hög eller bra/medelmåttig studiemotivation till svenskundervisning medan 43 % hade svag eller dålig studiemotivation till svenskundervisning. Det här skulle indikera att mina gymnasister har ställt sig mera negativt till att lära sig svenska än Green-Vänttinen et al.:s informanter. Här måste man trots allt beakta den bakgrundsfaktorn att medan Green-Vänttinens et al.:s (2010) studie fokuserade på gymnasier som har en god språkbehärskning i svenska, gäller min studie gymnasiestuderande som har varierande språkfärdigheter i svenska. Jag utesluter inte gymnasier med sämre resultat i svenska och således kan det påverka den större andelen negativa attityder till svenskundervisning.

I denna avhandling har jag kommit fram till fyra elevprofiler för studiemotivation när det gäller svenskundervisning. Dessa kallar jag Pro svenskar, Pragmatiska tänkare, Ointresserade och Antisvenskar. Pro svenskar har ett stort intresse för svenska språket, svenskinläring och svensk kultur. Självförtroendet avspeglar sig i språket hos Pro svenskar. Det var också orsaken till att jag placerade dem i denna profil. De visste att de kan svenska och förstår svenskan. Utifrån Maslows behovshierarki (1987:15–22) skulle de placera sig i spetsen av pyramiden (*behovet av självförverkligande*). De har bra språkkunskaper i svenska men de vill bli ännu bättre på att behärska det. Pro svenskar ansåg att man borde koncentrera sig mera på elevinriktade uppgifter såsom självständiga projekter och muntliga presentationer framför klassen. Här framkom också viljan om att göra aktivitet utanför klassrummet såsom att titta på svenska filmer eller läsa svensk

litteratur och sedan skriva essäer eller analyser om dem. Green-Vänttinen et al. (2010:61) hade kommit till liknande resultat av att skrivandet av egna texter uppfattas som ett bra sätt att lära sig svenska. Förslagen om att skriva essäer eller ge muntliga presentationer känns förståeliga när det gäller Pro svenskar ifall man tänker på Maslows behovsteori (1987:15–22) och analyserar deras svar utifrån hans teori. Eftersom Pro svenskarnas kunskaper i svenska är på relativt hög nivå och de känner sig säkra med att använda svenskan och de är färdiga att prova på nya utmaningar.

Liksom Pro svenskar betonade också den andra elevprofilen närmast dem, Pragmatiska tänkare, vikten av muntligheten eftersom de vill klara sig med muntlig svenska i vardagliga situationer. De ansåg att muntliga övningar är viktiga i svenskundervisningen eftersom de betraktade den kommunikativa språkfärdigheten högt – speciellt då de tänkte på nyttan av svenskan i deras framtida arbetsliv. I Pragmatiska tänkarnas svar syns en tydlig förståelse för varför de lär sig svenska i skolan. Green-Vänttinen et al. (2010:56–57) hade kommit till liknande resultat att majoriteten av deras informanter beaktade nyttan av svenskan senare i arbetslivet. Den viktigaste saken som upprepades i Pragmatiska tänkarnas svar var att man borde flytta tyngden från grammatiken till språkets pragmatiska funktion – att klara sig med muntlig svenska i vardagen.

Den tredje elevprofilen, Ointresserade, hade inget större behov av eller vilja att träna sin svenska. Trots allt betraktade också Ointresserade muntligheten som viktig. Många Ointresserade ansåg att de skulle vilja ha en trygg atmosfär i klassrummet under svensklektionerna där de kunde träna sin svenska i lugn och ro. Ideala undervisningsgrupper skulle enligt dem vara relativt små (8–15) (jämför Utbildningsstyrelsen 2011:5) och eleverna skulle vara på samma språkliga nivå. Dessa saker kan anses ge en viss känsla av säkerhet (*behovet av trygghet*) som är den andra behovstrappan i Maslows (1987:18) behovsteori. Utifrån Ointresserades svar ser det ut som att de inte behöver den svenska gemenskapen alls.

Antisvenskar är den fjärde och sista elevprofilen. De är negativt inställda mot svenska och svenskundervisning. Likheten mellan Antisvenskar och de tre tidigare nämnda elevprofilerna är, oavsett deras negativa inställningar, det att även de uppskattade muntligheten i främmande språk utöver svenskan. De ansåg att teknologin är helt okej men ger inget mervärde till svenskundervisningen. Enligt många Antisvenskar

beror det mycket på läraren själv om hen lyckas att motivera dem till deras svenskstudier och således är lärarens roll en betydande faktor till studiemotivation enligt dem. Trots att Antisvenskarna var väldigt negativa mot svenskundervisning berättade ändå tio av dem att svenskinläring möjligtvis skulle ha varit intressantare ifall de hade börjat med svenskinläring tidigare än vad de hade gjort (på högstadiet). Green-Vänttinen et al. (2010:56) kom till likadana resultat som jag. När jag jämförde Antisvenskarnas bakgrundsp parametrar med deras öppna svar gick deras låga språkfärdigheter i svenska hand i hand med deras negativa attityder till svenska, svenskspråkiga människor och svenskundervisning. Eftersom Antisvenskarnas kunskaper i svenska är på relativt låg nivå känner de sig osäkra med att använda svenskan (Maslows *behovet av trygghet* är inte uppnådd). Således är de inte färdiga att prova på nya utmaningar såsom muntliga diskussioner och skriftliga essäer. Eftersom de inte hade nått varken känslan av att lyckas eller känslan av positiva upplevelser inom klassrummet är det en primitiv försvarsmekanism – att skydda sig från det okända som man varken förstår eller kan.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2011:5) anses inlärningsmiljön vara betydligt viktigare för det andra inhemska språket än för många andra skolämnen eftersom svenska språket har en så pass negativ publicitetsbild. Här kan man säga att Utbildningsstyrelsen har rätt i att de informanter som bodde i tvåspråkiga områden hade en betydligt positivare attityd till svenskundervisning än de som bodde i enspråkiga områden. Enligt min studies resultat har gymnasisters studiemotivation till svenskundervisning i allmänhet en bicentrisk utbredning. Vad som kan läsas ur den kvantitativa analysen av webbenkätsvaren är att elevernas studieort i hög grad påverkar deras val av lärokursens omfattning i svenska. En tvåspråkig omgivning bidrar till att man hör ett annat språk vid sidan av sitt eget modersmål i olika slags situationer och platser, och således är det också lätt att förknippa språket med sin vardag och framtid. *Österbottens gymnasium* ligger på västkusten, geografiskt sett nära Sverige. Många gymnasister har svenskspråkiga kontakter genom släkt, hobbyer eller i vänkretsen. Även den svenskspråkiga kulturen, traditioner och seder tar den finskspråkig befolkning närmare det svenska språket och därmed upplevs det inte som ”tvångssvenska” som i många andra finskspråkiga kommuner. Svenska ses som ett arbetsredskap i *Österbottens gymnasium* och därför betraktas det också som nyttigt av majoriteten av dess gymnasister. Anknytandet av svenska till enspråkigt finskspråkiga orter anses vara



betydligt svårare eftersom behovet av svenska är relativt litet i *Södra Österbottens gymnasium*, *mellersta Finlands gymnasium* och *Birkalands gymnasium*.

Enligt webbenkätstudien favoriseras muntliga övningar i *Österbottens gymnasium*. Uppfattningen att muntliga övningar är betydelsefulla för lärandet av ett nytt språk sammanhänger med tre samverkande faktorer: 1) längden på lärokursen (A- eller B-svenska), 2) längden på lärokursen (A- eller B-svenska) som skrivs i studentskrivningar, och 3) avsikten att antingen skriva eller inte skriva svenska i studentskrivningarna. Genom att avgränsa resultat enligt olika bakgrundsparametrar framkom det att attityder och motivation till svenska studier är mest negativt färgade på årskurs 1 i båda gymnasierna som deltog i webbenkätstudien. Gymnasister som studerar B-svenska hade en betydligt mer negativ attityd till svenska som läroämne än vad de gymnasister som studerar svenska som A-svenska. Detta var ett förväntat resultat eftersom de som studerar A-svenska har sannolikt en positiv attityd till läroämnet eftersom de har själv valt att studera svenska som lång lärokurs och således har de också en större inre motivation till det.

Majoriteten av *Österbottens gymnasiums* informanter väljer att studera den långa lärokursen i svenska, svenskan skrivs oftare i studentskrivningar och man värdesätter muntliga övningar mer än i jämförelsegymnasiet. Dessa resultat är begripliga med hänsyn till den kontext att den språkliga indelningen bland befolkningen i *Österbottens gymnasiums* kommun är följande: 56,12 % svenskspråkiga, 38,5 % finskspråkiga och 5,4 % som talar ett annat modersmål. (Statistikcentralen 2013.) Kommunen är tvåspråkig med svenska som majoritetsspråk. I inlandet i *Södra Österbottens gymnasium* anser informanter att muntliga övningar inte är nödvändiga i svenskundervisning eftersom språket inte är närvarande i deras vardag. Befolkningen i kommunen för *Södra Österbottens gymnasium* följande: 99,0 % finskspråkiga, cirka 0,2 % svenskspråkiga och cirka 0,8 % som talar annat modersmål (Statistikcentralen 2013.) Kommunen är en enspråkig finsk kommun. Antalet svenskspråkiga är betydligt mindre än finskspråkiga och då hamnar finskspråkiga väldigt sällan i situationer var de måste använda svenska.

Majoriteten av informanter i gruppintervjuer och webbenkätstudien vill lära sig att kommunicera muntligt på svenska och att klara av vardagliga situationer vilket stödjer Green-Vänttinen et al.:s (2010:58) resultat. Majoriteten av deras informanter ansåg att det bästa sättet att lära sig svenska var genom att tala och de vill gärna höra svenskan,

använda det och umgås med svenskspråkiga människor eftersom då blir användningen av språket på sätt och vis mera konkret i jämförelse med att öva det i klassrummet. Variation i undervisningsmetoder, aktiverande och mångsidiga uppgifter, och aktivitet utanför klassrummet ansågs vara främjande studiemotivationsfaktorer också enligt mina gymnasister. Dessa resultat stödjer Utbildningsstyrelsens (2011:5), Green-Vänttinen et al:s (2010:60) och Peltonens (2009) resultat.

Enligt mina informanter främjar användning av mer autentiskt material, till exempel musik, film och internet, studiemotivation till svenskundervisning och fungerar som ”mellanmål” innan de går vidare i undervisningen till exempel grammatik. Detta stöder Peltonens (2009) studie som kom till liknande resultat. Liksom Green-Vänttinen et al:s (2010:58) gymnasister var också mina gymnasister kritiska mot undervisningsmaterialet. Enligt dem borde man satsa mera på material och aktivitet utanför klassrummet. Detta skulle enligt dem öka studiemotivationen. Ifall vi följer McGonigals och Csikszentmihályis tankegångar (citerad av Löfving 2012:38), vad som ökar elevernas motivation och fyller deras grundbehov är det att ständigt få utmaningar som är lite svårare än den som var innan, och så att man har möjlighet att lösa utmaningarna enligt sin egen nivå. Detta kom också fram i mina informanters svar. En annan sak som enligt dem skulle vara viktigt i svenskundervisningen är att de skulle hela tiden få feedback på hur man lyckas med olika slags uppgifter vilket också stöder McGonigals och Csikszentmihályis tankegångar (Löfving 2012:38.)

Att öka studiemotivationen med olika intresseväckande undervisningsmetoder, aktiverande och mångsidiga övningar är dock problematiskt. När elevgrupperna är för stora blir inlärare med svaga språkfärdigheter i svenska utan tillräcklig handledning av läraren. (Utbildningsstyrelsen 2011:5.) Detta följs av frustration över svenskstudierna då de svagare inte hinner ikapp sina klasskompisar. Enligt min studie ansågs också att stora elevgrupper som ett problem i svenskundervisningen speciellt om eleverna är svaga inlärare. Mina gymnasister hoppades på mindre elevgrupper där de skulle vara mer på samma språkliga nivå med varandra så att gapet mellan elevernas språkfärdigheter i svenska inte blir för stora.

En annan sak som ansågs vara en betydande faktor till studiemotivation i svenskundervisningen enligt informanter är språklärorens egna insatser vilket stöder Utbildningsstyrelsens (2011:5) och Haagensens (2007:271) resultat. Informanterna ansåg

att läraren kan motivera elevers intresse för språket och uppehålla motivationen genom sin person och fysiska tillvaro i klassrummet. Inläring på en anpassad kravnivå ansågs vara det viktigaste i stora elevgrupper: att läraren beaktar att det finns elever med olika språkfärdigheter i svenska i samma grupp och förstår att alla inte klarar av samma uppgifter. Här skulle det vara nyttigt att använda elektroniskt material i undervisningen som till exempel Maria Estling (2013) har gjort med Språklänkportalen 2014 (se avsnitt 2.3) för engelskundervisning. Enligt henne (Estling Vannenstål 2013:3) ger datorn och internet nya möjligheter till språkundervisning eftersom eleverna där kan utmana sig själva istället för att följa en bestämd, homogen undervisning där alla elever lär sig samma saker i samma takt. Mina informanter ansåg att alla inte är på samma nivå utan har sin egen inläringstakt. Det ideala syftet med dagens undervisning skulle således vara att alla elever får individualiserade/elevanpassade undervisningsplaner men eftersom resurserna är avgränsade är det inte en möjlighet. Teknologistödd undervisning skulle erbjuda olika nivåer som eleverna skulle själv kunna välja.

I de kommunerna där läraren bara litet eller inte alls använder svenska under lektionerna ger informanterna en större betydelse för lärarens språkliga roll i skapandet av undervisningsmiljön, det vill säga klassrummet. I de kommunerna inom vilka läraren å sin sida håller sig till svenska betydligt mera ger informanterna en mindre betydelse för lärarens språkliga roll i skapandet av undervisningsmiljön. Informanter i *Österbottens gymnasium* upplever deras tvåspråkiga miljö som tillräcklig och ser inte lärarens språkliga roll som lika signifikant i språkundervisningen i jämförelse med de informanter som studerar i *Södra Österbottens gymnasium, mellersta Finland* och *Birkaland*. Detta kan bero på att svenskan är mera synlig i vardagen på västkusten och gymnasiestuderandena hör språket i gatubilden och använder det. Det vardagliga användandet av svenska minskar fördomar och rädslan för att använda språket fel. Språket blir rutinerat och lättare tillgängligt. Det är möjligt att på grund av detta uppskattar inte informanterna i *Österbottens gymnasium* lärarens användning av svenska som lika betydelsefullt som informanterna i *Södra Österbottens gymnasium, mellersta Finland* och *Birkaland* gör.

Det främsta forskningsresultatet som framkom i de öppna svaren var gymnasisters villighet att tidigarelägga studerandet av läroämnet svenska i läroplanen. Detta upprepades flera gånger i gruppintervjuerna och webbenkätsvaren. Enligt mina

informanter skulle studerandet av svenska kännas mera meningsfullt ifall man skulle tidigarelägga det. Ju tidigare man har börjat studera något språk, desto lättare är det att fortsätta med det språket.

Förbättringsförslag som mina gymnasister gav till svenskundervisning är de följande. För det första borde man koncentrera sig mera på elevinriktade uppgifter såsom självständiga projekt. Här framkom också gymnasisters vilja om att göra uppgifter utanför klassrummet såsom bekantandet med svenska filmer eller svensk litteratur och sedan skriva essäer eller analyser om dem. Dessa texter skulle sedan presenteras framför klassen vilket skulle träna elevernas muntlighet, presentation och mod – modet att våga stå framför andra och öppna munnen. För att kunna träna på deras muntliga svenska skulle de vilja träna det i en trygg atmosfär i klassrummet. Tryggheten är kopplad till önskemålen om mindre undervisningsgrupper i vilka eleverna skulle vara på samma språkliga nivå. Olika teman skulle gås igenom i lugn och ro eftersom alla inte är på samma språkliga nivå. Att träna muntliga övningar i mindre grupper, i vilka eleverna är på samma nivå med sin språkfärdighet, ger också en viss känsla av säkerhet. Gymnasisterna anser att digitala verktyg är helt okej men ger inget mervärde till svenskundervisningen. Lärarens roll lyftes upp som en betydande faktor till studiemotivation. Enligt många gymnasister beror det mycket på läraren om hen lyckas motivera dem till deras svenskstudier. Andra saker som informanterna också hoppades på var en mera individualiserad undervisning och handledning.

Enligt denna studie måste eleverna uppleva det svenska språket som nyttigt i deras vardag för att studiemotivationen i svenska ska vara högt. Muntligheten, den kommunikativa språkfärdigheten är starkt betonad i informanternas svar eftersom de vill klara sig med muntlig svenska i vardagliga situationer och ha nytta av svenskan i deras framtida arbetsliv. Andra saker som också nämndes var ökandet av ordförrådet och förståelsen av svenska.

Att komma loss från den läroboksbundna undervisningen skulle förändra elevernas uppfattningar av Sverige och det svenska språket. Det skulle således också öka intresse för studier i svenska. Slutsatsen i min studie blir att den muntliga språkkompetensen i svenska borde få en större roll i undervisningen. Forskningsresultaten ger lärare i svenska en bra bild om hurdana faktorer som påverkar eleverna positivt och hurdana faktorer påverkar negativt när det gäller i studiemotivation. Resultaten kan användas som

förslag till vilka faktorer i undervisningen bör beaktas när man vill främja elevernas studiemotivation till svenska på gymnasienivå.

## 6.1 Validitet och reliabilitet

Validitet betecknar hur bra en undersökningsmetod, till exempel webbenkät, har mätt det som var meningen att mätas (Kalaja, Alanen & Dufva 2011:21). Vad gäller validiteten för min studie kan själva datainsamlingsituationen påverka informanternas svar, speciellt om de svarar på webbenkäten i en övervakad situation tillsammans med sina klasskompisar, till exempel under lektion i skolan. Ifall det hade varit en övervakad situation, hade informanterna kunnat svara på det sättet som de tror att är önskvärt (av läraren eller av den som har gjort webbenkäten) eller på liknande sätt som deras klasskompisar har svarat. Detta kan leda till att de eventuellt inte har angett sina egna riktiga åsikter. Det här var också en av de anledningar varför jag beslöt mig att använda en webbenkät som kan fyllas i elektroniskt och som är oberoende av tid eller plats. Eftersom webbenkäten var tillgänglig på internet som en länk i ett e-postmeddelande (skickad till informanternas e-postadresser), påverkades svaren nödvändigtvis inte av yttre påverkan. Det är ändå möjligt att de kan ha besvarat frågorna tillsammans. Hursomhelst, är det ändå möjligt att när man väljer en informantgrupp kan man i viss mån också ha påverkat resultaten utan att forskaren är själv ens medvetet om det (Kalaja et.al. 2011:21).

Reliabilitet betecknar hur tillförlitliga och exakta forskningsresultaten är. Den kan granskas till exempel genom att undersöka hur bra olika delar i webbenkäten mäter samma sak. (Kalaja et.al. 2011:21.) Vid gruppintervjuerna fanns det utrymme för informanterna att svara utifrån sitt synsätt. När en gruppintervju utförs är det mycket möjligt att informanterna påverkar varandras svar. Enskilda intervjuer skulle eventuellt ha gett mera material för den kvalitativa analysen till avhandlingen men eftersom jag ville få en stor informantgrupp och tiden för att genomföra intervjuerna var begränsad ansåg jag det meningsfullt att välja gruppintervjuer. Frågorna i intervjun, de öppna frågorna och de slutna frågorna i webbenkäten delvis behandlade samma teman och svaren visade sig stöda varandra vilket ökar reliabiliteten i min studie.

## 6.2 Metoddiskussion

De valda metoderna fungerade bra för avhandlingens syfte, men det uppstod också problem. Det var inte oproblematiskt att kombinera trianguleringen av de olika materialformerna som jag hade valt. Resultaten var inte lätta att relatera till varandra på ett integrerat sätt. Den kvantitativa studien fann korrelationer mellan olika faktorer men metoden gav inte möjligheter att veta om det handlade om en orsak-verkan-effekt eller om det fanns eventuella andra faktorer som också påverkade eller som var de primärt påverkande faktorerna, till exempel det omgivande samhällets tvåspråkighet, den aktuella samhällsdebatten och tonen i den, informanternas framtidsplaner eller ytterligare något helt annat. Det är möjligt att jag tog mig an ett för stort arbete med det hela, materialinsamlingen, analyserna och behandling av data, eftersom detta trots allt är en pro gradu –avhandling och inte en doktorsavhandling. För vidare forskning borde man tänka ut hur man får det kvantitativa och det kvalitativa materialet att samspela bättre.

# Litteratur

- Bjon, S. (2015, mars). *Riksdagen fastnade för kompromiss*. Hufvudstadsbladet. Hämtad 2015-04-08, från <http://hbl.fi/nyheter/2015-03-06/730166/nej-till-medborgarinitiativ-mot-skolsvenskan>
- Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap – relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber AB.
- Davidsson, L. (2010). *Motivera mera. Möjligheternas pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estling Vannenstål, M. (2014). *Språklänkportalen*. Hämtad 2014-11-08, från <https://marialivstid.wordpress.com/pa-natet/spraklankportalen/>
- Estling Vannenstål, M. & Vannenstål, A. (2013). *Världen i klassrummet: Tematisk engelskundervisning med litteratur, film och internet*. Sverige: Studentlitteratur AB.
- Europarådet. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk. Strasbourg: Skolverket. Hämtad 2014-11-08, från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf%2F144.pdf%3Fk%3D2144](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf%2F144.pdf%3Fk%3D2144)
- Folktinget – Svenska Finlands Folkting. (2014). *Vår verksamhet: varför svenska?* Hämtad 2014-10-09, från [http://www.folktinget.fi/sv/var\\_verksamhet/varfor\\_svenska/](http://www.folktinget.fi/sv/var_verksamhet/varfor_svenska/)
- Gabriel, M.A., Campbell, B., Wiebe, S., MacDonald, R.J. & McAuley, A. (2012). "The Role of Digital Technologies in Learning: Expectations of First Year University Students." In: *Canadian Journal of Learning and Technology, Volume 38, pp. 11–18*. Hämtad 23.8.2013-08-23, från <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/637/3355>
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. USA: Newbury House Publishers.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Publikationsserie av Nordica, nr 22 i serien *Nordica Helsingiensia*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.

- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Team Media Sweden AB.
- Haagensen, B. (2007). *Dialogpedagogik och motivation: En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Publikationsserie av Acta Wasaensia, nr 174 i serien *Språkvetenskap 32*. Vasa: Vasa Universitets publikationer.
- Helsingfors universitet. (2008). *CICERO Learning -utredningsrapport. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa*. Hämtad 2015-03-3, från [http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/CICERO\\_TVT-selvitysrapportti.pdf](http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/CICERO_TVT-selvitysrapportti.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, A. (2013). *Studenternas uppfattningar om metoder för inlärnin g av svenska och engelska: De bästa respektive minst lyckade sätten att lära sig svenska och engelska grundskolan och gymnasiet* (Pro gradu –avhandling). Jyväskylä: Institutionen för språk, Jyväskylä universitet. Hämtad 2014-09-11, från <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41643>
- Hultåker, O. (2007). ”Webbenkäter.” I: *Enkätboken*. Red. Trost, Jan. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Fjärde reviderade upplagan. Översättning av Joachim Retzlaff. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i Fokus, Nr 19. Kalmar: Myndigheten för Skolutveckling.
- Jungert, T. (2014, augusti). *Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande*. Venue – tanke- och kunskapsutbyte av erfarenheter och forskning om förskola och skola. Linköpings universitet. Hämtad 2015-04-07, från <https://www.liu.se/uv/lararrummet/venue/inre-motivation-positiv-for-elevers-utveckling-och-larande?!=sv>
- Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Tekes, CICERO learning & AGORA Human Technology center. (2011) *OPTEK – Opetusteknologia koulun arjessa II* (OPTEK-forskningsprojekt). Tillgänglig: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio\\_102.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf)
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2011). *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Karlsson, L. & Sjöholm, P. (2015, mars). *Klart ja för fortsatt skolsvenska*. Svenska Yle. Hämtad 2015-04-08, från <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/03/06/klart-ja-fortsatt-skolsvenska>



- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Publikationsserie av Nordica, nr 27 i serien *Nordica Helsingiensia*. Helsinki: Helsingfors universitet, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Nordica.
- Lehtonen, T. & Karjalainen, S. (2009). "Workplace Language Needs and University Language Education – Do They Meet?" In: *European Journal of Education, Vol. 44, No. 3, Part II, pp. 411–419*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- LOPS. (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- LOPS. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Hämtad 2013-08-23, från [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen – så skapar vi en relevant skola utifrån lgr 11*. Stockholm: Liber.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. Third edition. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Mattfolk, L. (2011). *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan*. Publikationsserie av Nordica, nr 26 i serien *Nordica Helsingiensia*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Morreale, S., Backlund, P., Hay, E. & Moore, M. (2011). "Assesment of Oral Communication: A Major Review of the Historical Development and Trends in the Movement from 1975 to 2009" I: *Communication Education, volume 60, No. 2, pp. 255–278*. Philadelphia: Routledge, part of the Taylor and Francis Group.
- Nyström, E. (2013, augusti). *HS-Gallup: Nuoret säilyttäisivät ruotsin opiskelun pakollisena*. Helsingin Sanomat. Hämtad 2013-05-08, från <http://www.hs.fi/kotimaa/a1376271380024>
- OPS. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)
- Peltonen, S. (2011). *Undervisning i svenska som främmande språk: högstadielärares förhållningssätt till autenticitet* (Magisteruppsats). Jyväskylä: Institutionen för språk vid Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26998>
- Ruokolainen, E. (2012). *Finnish upper secondary school students' views of foreign languages: motivation, attitudes and beliefs*. (Master's thesis). Jyväskylä: Institutionen för språk, Jyväskylä universitet. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37713>

- Statistikcentralen. (2013). *Befolkningen efter språk samt antalet utlänningar och landareal efter område 1980 – 2014* [e-publikation]. Hämtad 2012-07-13, från [http://www.stat.fi/meta/svt/index\\_sv.html](http://www.stat.fi/meta/svt/index_sv.html)
- Statistikcentralen. (2014a). *Ämnesval* [e-publikation]. ISSN=1799-1048. *Ämnesval bland elever i grundskolan 2013, Tabellbilaga 1. Språkval bland elever i grundskolan 2013, pojkar*. Hämtad 2015-04-14, från [http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava\\_2013\\_02\\_2014-05-23\\_tau\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava_2013_02_2014-05-23_tau_001_sv.html)
- Statistikcentralen. (2014b). *Ämnesval* [e-publikation]. ISSN=1799-1048. *Ämnesval bland elever i grundskolan 2013, Tabellbilaga 2. Språkval bland elever i grundskolan 2013, flickor*. Hämtad 2015-04-14, från [http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava\\_2013\\_02\\_2014-05-23\\_tau\\_002\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava_2013_02_2014-05-23_tau_002_sv.html)
- Statistikcentralen. (2015). *Begrepp och definitioner. Ämnesval* [e-publikation]. ISSN=1799-1048. Hämtad 2015-04-14, från [http://www.stat.fi/til/ava/kas\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/ava/kas_sv.html)
- Studentexamensnämnden (2015). *Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat syksy 2013 ja syksy 2014*. Hämtad 2015-01-21, från [http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/FB2014ST2001.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FB2014ST2001.pdf)
- Söderlund, L. (2013, november). *Granskning av medborgarinitiativet att slopa skolsvenskan klar i dag*. Yle Nyheter Inrikes. Hämtad 2013-11-15, från <http://svenska.yle.fi/artikel/2013/11/13/granskningen-av-medborgarinitiativet-att-slopa-svenskan-klar-idag>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2009). *Ändring av grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för unga 2003*. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/125190\\_10\\_011\\_20090000.pdf](http://www.oph.fi/download/125190_10_011_20090000.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (2011). *Slutrapport över utbildningsstyrelsens TOKI-projekt 2007–2010*. Rapporter och utredningar 2011:3. Hämtad 2012-05-23, från [http://www.oph.fi/download/133686\\_Opetushallituksen\\_TOKI-hankkeen\\_2007\\_-\\_2010\\_loppuraportti.pdf](http://www.oph.fi/download/133686_Opetushallituksen_TOKI-hankkeen_2007_-_2010_loppuraportti.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Undervisning och bedömning av muntlig språkfärdighet i främmande språk och det andra inhemska språket i gymnasiet*. Hämtad 2015-04-07, från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/gymnasiet/103/0/undervisning\\_och\\_be](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/gymnasiet/103/0/undervisning_och_be)

domning\_av\_muntlig\_sprakfardighet\_i\_frammande\_sprak\_och\_det\_andra\_inhems  
ka\_spraket\_i\_gymnasiet

## BILAGA 1. Webbenkät

Hei!

Opiskelen Tampereen yliopistossa ruotsin kielen opettajaksi ja tutkin pro gradu - tutkielmassani kuinka erilaiset oppimistehtävät ja oppimistavat ruotsinkielen oppitunnilla tukevat tai heikentävät ruotsin opiskelumotivaatiota. Kyselyyn ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Vastaukset käsitellään anonyymisti sekä luottamuksellisesti. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että vastaat jokaiseen kysymykseen rehellisesti. Kiitos avustasi!

Ystävällisin terveisin, Jenni Sulkakoski

### I. Vastaa kysymyksiin

1. Olen tyttö \_\_\_  
poika \_\_\_
2. Opiskelen tällä hetkellä Pohjanmaalla \_\_\_  
Etelä-Pohjanmaalla \_\_\_
3. Äidinkieleni on suomi \_\_\_  
olen kaksikielinen \_\_\_  
jokin muu kieli \_\_\_
4. Olen tällä hetkellä ensimmäisen vuoden opiskelija \_\_\_  
toisen vuoden opiskelija \_\_\_  
kolmannen vuoden opiskelija \_\_\_  
neljännen vuoden opiskelija \_\_\_
5. Opiskelen ruotsia A-tasolla \_\_\_  
B-tasolla \_\_\_

6. Aion suorittaa/Olen suorittanut ylioppilaskirjoituksissa ruotsin

A-tason \_\_\_\_

B-tason \_\_\_\_

en aio kirjoittaa ruotsia \_\_\_\_

en ole vielä päättänyt, mitä kirjoitan \_\_\_\_

7. Perusteluja edelliseen valintaan (voit valita useamman):

A-taso on liian vaikea \_\_\_\_

A-taso vastaa paremmin omaa tasoani \_\_\_\_

B-taso on liian vaikea \_\_\_\_

B-taso on liian helppo \_\_\_\_

B-taso vastaa paremmin omaa tasoani \_\_\_\_

haluan hyvän arvosanan yo-tutkintoon \_\_\_\_

ruotsin kielen arvosanalla ei ole merkitystä

minulle yo-tutkinnoissa \_\_\_\_

A-taso on arvostetumpi kuin B-tason arvosana

yo-tutkinto-todistuksessa jatko-opintoja

ajatellen \_\_\_\_

8. Miten koet ruotsin kielen opetuksen lukiossa?

Täysin turhaa 1 2 3 4 5 Erittäin tärkeää

9. Suullisten harjoitusten tekeminen ruotsin kielen oppitunnilla

Ei lainkaan merkitystä 1 2 3 4 5 Erittäin paljon merkitystä

10. Mielestäni teknologia soveltuu erittäin hyvin ruotsin kielen opiskeluun

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

11. Millä tavoin ruotsin kieli näkyy arkipäivässäsi?

---

---

---

---

12. Mitä mieltä olet ruotsin kielestä? Perustele

---

---

---

---

13. Miten koet opettajan kielellisen mallin ruotsin kielen oppitunnilla?

---

---

---

---

14. Kuvaile muutamalla lauseella täydellinen ruotsin kielen oppitunti.

---

---

---

---

15. Minkälainen rooli on ruotsin kielellä nykypäivän yhteiskunnassa?

---

---

---

---

16. Mikä työskentelytapa tai millaiset harjoitukset ovat sinulle mieluisimpia ja miksi?

---

---

---

---

---

Lämmin kiitos vastauksistasi! 😊