

FINSKA GYMNASISTERS UPPLEVELSER AV OCH UPPFATTNINGAR OM SIN  
MUNTLIGA SPRÅKFÄRDIGHET I SVENSKA

Jenny Hollmén

Pro gradu-avhandling i svenska språket  
Institutionen för språk  
Jyväskylä universitet  
Våren 2007

# TIIVISTELMÄ

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Jenny Hollmén	
Otsake: Finska gymnasisters upplevelser av och uppfattningar om sin muntliga språkfärdighet i svenska	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi 2007	Sivumäärä 104
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi ruotsin kielen opiskelijat lukiossa mieltävät ruotsin kielen suullisen viestinnän opetuksen ja oppimisen. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat lukiolaisten ajatukset ja tunteet kielen käytöstä koulun ulkopuolella ja heidän asenteensa ruotsalaisia ja muita pohjoismaalaisia kohtaan.</p> <p>Teoriaosassa esitellään ja määritellään suullisen viestinnän ja kommunikatiivisen kompetenssin käsitteet sekä affektiivisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimisprosessiin. Teoriaosuuden lopuksi tarkastelen viestintäarkuutta ja sen yhteyttä vieraiden kielten suulliseen kielitaitoon ja erittelen ilmiön metodisia lähtökohtia.</p> <p>Tutkimusmetodi on kvalitatiivinen, ja kyseessä on teemahaastattelu, joka toteutettiin haastatteleamalla kahdeksaa Vaajakosken lukion oppilasta. Haastatteluaineisto purettiin kirjoittamalla se tekstimuotoon tietokoneella. Analyysiprosessissa alustavat teemat ja tutkimuskysymykset täsmentyivät.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei kukaan oppilaista pidä suullista kielitaitoaan hyvänä, ja muutamat eivät vaikuta olevan tietoisia suullisen kielitaitonsa tasosta. Oppilaat eivät mielestään myöskään saa riittävästi palautetta viestinnästään luokassa. Oppilaiden mielestä hyvään kielitaitoon kuuluu kyky ymmärtää puhuttua kieltä ja tulla ymmärretyksi. Kenelläkään ei ole negatiivisia asenteita ruotsin opetusta tai oppimista kohtaan, ja suurin osa uskoo, että he tulevaisuudessa tarvitsevat ruotsin kielen taitoa. Muutama oppilas on kuitenkin sitä mieltä, että Suomessa ja Pohjoismaissa pärjää myös ilman suullista ruotsin kielen taitoa. Viestintäarkuutta esiintyy kaikilla oppilailla, ja muutama oppilas kuvaa arkuutta jännitystä aiheuttavana ja negatiivisena tunteena, mikä vaikuttaa viestintähalukkuuteen. Oppilaiden välillä on kuitenkin eroja viestintäarkuuden ilmenemisessä, ja ilmiö koetaan hyvinkin tilannekohtaisena. Viestintäarkuus on enimmäkseen ollut tutkimuskohteena englannin kielessä. Toistaiseksi ilmiötä on tutkittu ja käsitelty hyvin vähän ruotsin kielen oppimista ja opetusta koskevissa teoksissa. Viestintäarkuus on kuitenkin olennainen osa vieraiden kielten suullista viestintää, sillä ilmiö vaikuttaa yksilön käsitykseen omasta kielitaidostaan ja halukkuuteen puhua vierasta kieltä.</p>	
Avainsanat: viestintä, kommunikatiivinen kompetenssi, kielen oppiminen, affektiiviset tekijät, kieliminä, motivaatio, asenne, viestintäarkuus	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	

# INNEHÅLL

<b>1 INLEDNING .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Val av avhandlingsämne .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Syfte .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Avhandlingens uppläggning .....</b>	<b>8</b>
<b>2 KOMMUNIKATION OCH KOMMUNIKATIV KOMPETENS.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Kommunikation .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Kommunikativ kompetens.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Finnen i kommunikativa situationer .....</b>	<b>12</b>
<b>3 KOMMUNIKATIV KOMPETENS OCH SPRÅKINLÄRNING .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Språkinläring.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Kommunikativ kompetens som en del av språkinläring .....</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Betydelsen av kommunikativ språkundervisning .....</b>	<b>19</b>
3.3.1 Kommunikation i främmandespråksundervisning	19
3.3.2 Muntliga färdigheter i svenska språket	20
<b>3.4 Tidigare studier kring muntlig kommunikation i främmande språk .....</b>	<b>21</b>
<b>4 AFFEKTIVA FAKTORER I DEN MUNTliga SPRÅKFÄRDIGHETEN .....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Vad innebär affektiva faktorer? .....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Personlighet.....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 Motivationsfaktorer .....</b>	<b>28</b>
4.3.1 Motivation och språkinläring	28

4.3.2 Attityder, motiv och målinriktat beteende	31
4.3.3 Motivation och attityder i inläring av svenska språket	32
<b>4.4 Kön</b> .....	<b>33</b>
<b>5 KOMMUNIKATION OCH ÄNGSLAN</b> .....	<b>36</b>
5.1 Några aspekter och definitioner på kommunikationsängslan.....	36
5.2 Kommunikativ stress.....	37
5.3 Ängslan och kommunikationsängslan .....	38
5.4 Kommunikativ förtegenhet.....	42
5.5 Forskning och metoder inom fenomenet kommunikationsängslan .....	43
<b>6 MATERIAL OCH METOD</b> .....	<b>46</b>
6.1 Metodiska utgångspunkter .....	46
6.2 Temaintervju.....	47
6.3 Insamling och analys av materialet.....	48
<b>7 RESULTAT</b> .....	<b>51</b>
7.1 Gymnasisternas uppfattningar om sina kunskaper i svenska språket.....	51
7.1.1 Gymnasisterna i svenskspråkiga kommunikationssituationer	52
7.1.2 Gymnasisternas kommunikativa kompetens i svenska språket	53
7.2 Gymnasisternas uppfattningar om betydelsen av svenska språket.....	55
7.2.1 Betydelsen av svenska språket och muntliga övningar i klassrummet	55
7.2.2 Uppmuntring i inläring och muntligt bruk av svenska språket	57
7.3 Gymnasisternas motivation och attityder till svenska språket .....	59
7.3.1 Motivation	60
7.3.2 Attityder	63
7.4 Kommunikationsängslan .....	66
7.4.1 Manifestation av kommunikationsängslan	66

7.4.2 Gymnasisternas upplevelser om att svara fel under lektionen	67
7.4.3 Kommunikationsängslan i olika situationer	68
<b>7.5 Kön och vitsord i samband med informanternas svar .....</b>	<b>70</b>
7.5.1 Skillnader mellan flickorna och pojkarna	71
7.5.2 Skillnader mellan eleverna med avseende på vitsord	75
<b>8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....</b>	<b>79</b>
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>90</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>95</b>

## 1 INLEDNING

Inläring av svenska språket har varit en del av studieplanen sedan 1970-talet i Finland. Under de senaste åren har temat svenska språket som obligatoriskt ämne varit uppe till diskussion i samhället. Parallellt med denna trend har dock internationella kontakter i Finland ökat. Det nordiska samarbetet har expanderat inom arbetslivet, och kunskaper i svenska språket och kulturen krävs alltmer.

Det språkliga och interaktiva fenomenet *mundlig kommunikation* står i centrum för denna avhandling. Inom utbildningsstyrelsen har prioriteten sedan 1990-talet varit att utveckla och testa kunskaper i muntlig kommunikation (Salo-Lee 1991, 1). Praktiska erfarenheter krävs för att individen skall nå färdigheter i muntlig kommunikation. Därför bör djupgående attityder till samhället och främmande kulturer hos individer beaktas inom undervisningsområdet. Dessutom konstaterar forskare, exempelvis Yli-Renko (1991) och Sallinen-Kuparinen (1986), att finnarna ofta brukar känna sig osäkra eller ängsliga i kommunikationssituationer på främmande språk, vilket utmanar undervisningen.

Kommunikation är ett mångskiftande fenomen. I perspektiv inom teoriutbildningen brukar antingen utvecklingen av kunskaper i muntlig kommunikation eller individens medvetenhet om sin egen kommunikativ förmåga fokuseras. Lundberg (1991, 26) menar att eftersom det är ytterst svårt att beskriva en allmän kommunikativ kompetens, brukar teoretiker och forskare ta fram kriterier på lämpligt beteende i sociala sammanhang, vilket har lett till underlag för att undervisa om dessa ting. I Finland har varierande övningar och pragmatiska funktioner av språken främst betonats inom forskning i främmandespråksinläring (Salo-Lee 1991, 18–19).

Men trots att den väsentliga sociala betydelsen av kommunikationsfärdigheten identifieras, utgör svenskan en särskild utmaning inom främmandespråksundervisning. Enligt flera undersökningar som har utförts i grundskolor och på gymnasier, brukar finskspråkiga elevernas attityder vara negativa mot svenska språket och dess undervisning (Kettunen 2004, 27). Eftersom språket är ett kommunikationsmedel för tankar och känslor, har också olika affektiva faktorer, speciellt attityder och motivation, tagits upp i teorier. Dessa faktorer har undersökts som viktiga påverkare inom språkinläring och språkundervisning i svenska språket.

## 1.1 Val av avhandlingsämne

Den rådande kontroversen mellan den identifierade betydelsen av kunskaper i svenska språket och diskussionen om tvångsvenskan bland lärare, föräldrar och politiska beslutsfattare fick mig att sysselsätta mig med frågan om hur eleverna inställer sig till detta. Ungdomarna är de som påverkas av den allmänna diskussionen om svenska språkets ställning inom skolundervisningen i Finland. Hurdana är gymnasisternas subjektiva tankar och erfarenheter om inläringen av svenskan och attityder till svenskan, speciellt vad gäller muntlig kommunikation?

Ytterligare en aspekt som framkommer i studier om muntlig kommunikation inom främmande språk är kommunikationsängslan. Begreppet introducerades inom kommunikationsvetenskap på 1970-talet, men i Finland har detta perspektiv undersökts relativt lite och nästan enbart i engelska språket när det gäller främmandespråksinläring. Därigenom kom jag att tänka på frågan om hur kommunikationsängslan kanske förknippas med svenskan inom språkinläring och elevernas muntliga användning av språket.

Enligt genomförda studier (Aitola 1986; Mc Intyre & Gardner 1991; Nuto 2003) har kommunikationsängslan effekter på individernas inläring och prestationer i engelska språket. Att kombinera kommunikationsängslan enbart med svenska språket var inte oproblematiskt för mig, eftersom det fanns föga direkta möjligheter att jämföra mina resultat med tidigare gjorda undersökningar om kommunikationsängslan i svenskan på gymnasiet. Trots detta bestämde jag mig för att undersöka detta fenomen som en del av muntlig kommunikation och de affektiva faktorerna personlighet, motivation och attityder, för att möjligen bringa fram ny information inom området muntlig kommunikation i främmandespråksinläring.

## 1.2 Syfte

I Finland har forskning inom området muntlig kommunikation i svenska som främmande språk vanligen studerats antingen inom aspekter i motivation och attityder (Kettunen 2004; Lehtonen 2002) eller genom syftet att utveckla och testa språkfärdigheten (Salo-Lee 1991; Yli-Renko 1991). Därtill är största delen av studierna av denna typ kvantitativa, medan det fortfarande finns föga deskriptiva och induktiva kvalitativa forskningsresultat vad gäller kommunikation i svenska som främmande språk och de individuella, affektiva faktorer som hänger ihop med denna företeelse.

I denna undersökning utforskas hur gymnasisterna uppfattar och upplever muntliga språkfärdigheter i svenska språket. Syftet är att undersöka hurdana tankar, känslor och attityder svenskinlärarna har när det gäller undervisning och inläring samt praktiska interaktionssituationer. Muntlig kommunikation behandlas ur ett holistiskt perspektiv och de enheter, dvs. faktorer, som kan vara invävda i språkinlärarens attityder och uppfattningar om sina kunskaper i svenska betraktas systematiskt. För dessa syften ställs följande grundläggande forskningsfrågor:

1. Hur inställer sig gymnasisterna till muntliga färdigheter i svenska språket?
2. Hur inställer sig gymnasisterna till muntliga interaktionssituationer på svenska språket?
3. Hurdana är gymnasisternas subjektiva uppfattningar om sina språkkunskaper i svenska språket?
4. Hurdan roll anser gymnasisterna språkundervisningen ha, vad gäller muntliga språkfärdigheter i svenska språket?
5. Förekommer kommunikationsängslan i kommunikationssituationer hos gymnasister? Hur framkommer det? I hurdana situationer förekommer det?
6. Finns det skillnader mellan könen eller mellan elever med olika vitsord, när det gäller språkinläring och uppfattningar om svenska språket?

Metoden i denna undersökning är kvalitativ och består av en temaintervju. Det är fråga om är en halvstrukturerad intervju som innebär att intervjustommen baserar sig på förhand valda teman. Denna metod används därför att syftet är att identifiera och utröna gymnasisternas subjektiva uppfattningar och upplevelser. Materialet samlades in genom att intervjua åtta elever på Vaajakoski gymnasium i Jyväskylä.

### 1.3 Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen är uppdelad i 8 kapitel. Efter inledningen, dvs. kapitel 1, presenteras de teoretiska utgångspunkterna för kommunikation, och särdragen för den finska



kommunikationskulturen i kapitel 2. Kommunikativ kompetens och språkinlärning samt tidigare genomförda studier kring dessa områden diskuteras i kapitel 3. I kapitel 4 redovisas affektiva faktorer och dessa faktorer koppling till den muntliga språkfärdigheten. I kapitel 5 presenteras och diskuteras kommunikationsängslan.

I kapitel 6 redogörs för undersökningens material och metod. Kapitel 7 innehåller en genomgång av resultaten. Kapitel 8 utgör en sammanfattning av resultaten och integration av den teoretiska delen och min undersökning som helhet samt ett försök att granska denna undersökning och presentera möjliga framtida forskningsområden.

## 2 KOMMUNIKATION OCH KOMMUNIKATIV KOMPETENS

Kommunikation har varit en av de mest avgörande förutsättningarna för utvecklingen av individer, kollektiva verksamheter bland individer och uppkomsten av kulturer och samhällen (Allwood 1986, 8). Det finns olika perspektiv på kommunikation, och begreppet kan definieras på flera olika vis. I detta kapitel skall jag börja med att beskriva begreppet kommunikation ur olika perspektiv. Därefter behandlas kommunikativ kompetens, som har att göra med de pragmatiska funktionerna av kommunikation. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om finsk kommunikationskultur, dvs. de kommunikationsmönster som dominerar i den finska kulturen.

### 2.1 Kommunikation

Ordet kommunikation härstammar från det latinska ordet *communicare*. Betydelsen av ordet innebär att något blir gemensamt, och en primär funktion är att bilda förhållanden mellan människor genom att skapa gemensamma upplevelser, tankar, känslor, handlingar och värderingar. Kommunikation är en process där två eller fler personer skickar budskap till varandra. I processen avslöjar personerna både medvetet och omedvetet hur de uppfattar sig själva, kommunikationssituationen och innehållet i budskapen. (Nilsson & Waldemarson 1990, 7.) Wood (2004, 9) definierar *mänsklig kommunikation* som en process där människor utbyter information med hjälp av symboler för att tolka betydelser. Lundberg (1991, 17) förklarar att kommunikation huvudsakligen sker via koder och att människans möjligheter att tolka koder beror på tidigare erfarenheter, biologiskt arv och kognitiva kunskaper. Härav följer att människan inte endast tolkar koder genom erfarenheter och kunskaper utan försöker även förutsäga kommunikativa koder. Lindberg (1996, 29) menar att kommunikation är en dynamisk och integrerad verksamhet och att det därför krävs en kreativ språklig förmåga för att kunna delta i kommunikation. Genom kommunikation skapas betydelser som tolkas av de personer som deltar i en ömsesidig kommunikationsprocess.

En väsentlig uppdelning görs mellan *icke-verbal* och *verbal kommunikation*. Kommunikation är en medveten eller omedveten process där känslor och idéer sänds och mottas i form av verbala och icke-verbala budskap. Icke-verbala budskap som sänds avsiktligt eller oavsiktligt genom kommunikation är t.ex. ansiktsuttryck, gester, kropps rörelser, kroppsställningar,

kroppsligt avstånd eller ögonkontakt. (Berko, Wolvin & Wolvin 1992, 5.) Dofter och klädsel kan också anses höra till icke-verbal kommunikation.

En annan uppdelning som forskare gör gäller olika kommunikationsnivåer. Kommunikation kan äga rum på *intrapersonell*, *interpersonell* och *offentlig* nivå. Intrapersonell kommunikation är av privat natur. Det är fråga om intern kommunikation hos en person. Denna typ av kommunikation innebär handlingar som tex. tänkande eller individuellt beslutsfattande. Interpersonell kommunikation innebär att två eller flera människor delar med sig av sina känslor eller idéer, t.ex. i form av samtal, intervju eller gruppdiskussion. Offentlig kommunikation äger rum i offentliga sammanhang, då en person sänder ett budskap till en större publik. (Berko, Wolvin & Wolvin 1992, 5.)

Kommunikation är alltid en dynamisk process, eftersom attityderna, känslorna, förväntningarna och därmed också kommunikationsstilen hos människorna förändras ständigt. Genom tankar, verbala och icke-verbala koder skickar vi iväg massor av signaler, eftersom hjärnan hos människan är ständigt aktiv. Kommunikation är dessutom ett interaktivt skeende. Vi reagerar ständigt på våra egna och varandras tal och beteende. Därför är agering och reagering grundläggande förutsättningar för all form av kommunikation. Ytterligare utgör kommunikationskontexten en väsentlig del av kommunikation, eftersom situationen och sammanhanget hjälper oss som talare och lyssnare att forma en korrekt tolkning av det som sägs. (Nilsson & Waldemarson 1990 7–10; Berko, Wolvin & Wolvin 1992, 5–6 .)

Trots att det inte finns en heltäckande, entydig definition på kommunikation, så finns det dock aspekter som flera definitioner och teorier stöds på. Kommunikation är ett dubbelriktat och interaktivt fenomen som fungerar genom symbolsystem. Dessutom är kommunikation en kontextberoende dynamisk process, som innebär både medvetna och omedvetna funktioner hos individer.

## 2.2 Kommunikativ kompetens

Noam Chomsky har varit en förgrundsgestalt i fråga om den grammatiska och strukturella karaktären av språklig kompetens, som kallas *den kognitiva inriktningen*. I den kognitiva inriktningen betraktas kommunikativ kompetens som ett rent mentalt fenomen. Det är m.a.o.

fråga om att upptäcka och beskriva de kommunikativa strukturer och mentala bilder som ligger bakom händelser. (Lundberg 1991, 24–25.)

I början av 1970-talet introducerade Hymes begreppet *kommunikativ kompetens* som en motvikt till Chomskys perspektiv om kompetens. Hymes använde termen för att beskriva individens kunskaper om språk i rent kommunikativa situationer. Hymes ansåg också att kommunikativa situationer inkluderar olika sociokulturella faktorer som påverkar språkanvändningen vid kommunikation. Kommunikation sker mellan människor, inte inom en person, och den inkluderar sociala och funktionella delar, inte bara språkliga. Så småningom expanderade begreppet kommunikativ kompetens på språkundervisningsområde, där man var medveten om att förmågan inte var liktydig med att behärska ett språk på en praktisk nivå. En väsentlig dimension inom språkfärdigheten är kontexten bakom den effektiva språkanvändningen. Kontexten inkluderar både diskursen och den sociokulturella situationen som i stort sett styr karaktären av diskursen, när det gäller form och funktion. (Bachman 1991, 82–83; Lindberg 1996; Linnarud 1993, 67.)

### 2.3 Finnen i kommunikativa situationer

Definitionen av kommunikativ kompetens går ut på att människan har förmågan att delta i effektiva interaktionssituationer med den sociala omgivningen. Detta innebär att kommunikationen leder till positiva resultat och att människan bör känna till de rådande normerna i situationen. Dessa normer är oftast omedvetna regler. När det gäller främmandespråksinlärning lär man sig vissa grammatiska regler, men i muntlig kommunikation brukar talaren följa de kommunikationsnormer som gäller i hans eller hennes modersmål. (Rusanen 1993, 39.)

Det finns skillnader i värderingar, sättet att uppfatta omvärlden och tankemönster mellan kulturer. Olika kulturer skiljer sig från varandra också i fråga om kommunikation och vad som betonas i interaktionssituationer mellan människor. (Lehtonen 2002, 112; Lundberg 1991, 127.) I somliga kulturer brukar kommunikationen vara explicit och öppen. I dessa *explicita kommunikationskulturer* värderar man tydligt och logiskt tal. Klart explicita kommunikationskulturer råder bl.a. i Tyskland och U.S.A. I *implicita kommunikationskulturer* anses direkt tal däremot vara en förnärande form av muntlig kommunikation, eftersom

kommunikationen i dessa kulturer är mer indirekt: tystnad och tal med dämpad röst värderas. (Pörhölä 2000, 21; Rusanen 1993, 39.)

Rusanen (1993, 70) anger att passivitet och tystnad är karakteristiska drag hos finnar i kommunikationssituationer. Assertiv kommunikation kan i stället anses vara ett aggressivt sätt att uttrycka sig i Finland. I en undersökning om jämförelser mellan olika nationaliteter visade sig finnarna vara reserverade. Rusanen menar att finnarna inleder samtal och gör förslag i kommunikativa situationer relativt sällan. De brukar ofta vänta på sin tur i samtal, och den långsamma rytmen i dialoger leder till att finnarna anses vara blyga, försiktiga talare men bra lyssnare. När finnarna i undersökningen fick beskriva och bedöma sig själva i muntliga kommunikationssituationer ansåg de sig vara nervösa i jämförelse med andra nationaliteter. Finnarna brukar också oroa sig över vad andra människor tänker om dem. Dessutom tycks finnarna kräva uppmuntran från andra personer i samtalssituationer. Enligt undersökningen är finnarna kritiska till sitt eget verbala beteende. (Rusanen 1993, 70.)

Enligt Lehtonen (2002, 120) brukar man överföra modersmålets kommunikationsmönster också till det främmande språket. Härav följer att den tröghet som beror på processandet av ett främmande språk ofta förstärks av den kulturellt karakteristiska tendensen att tåga. Därför är det viktigt att språkundervisningen framhäver förutom själva språket också kommunikativa färdigheter hos eleverna. (Lehtonen 2002, 120, 128.) Min framställning om kommunikativ kompetens i detta kapitel utgör en redovisning över perspektiv på kommunikationsbegreppet, vilket jag kommer att vidga i följande kapitel om kommunikativ kompetens inom språkinläring.

### 3 KOMMUNIKATIV KOMPETENS OCH SPRÅKINLÄRNING

I andra- och främmandespråksundervisning har tonvikten under de senaste åren legat på de sociala, kulturella och pragmatiska funktionerna av språket. För att effektivt kunna delta i interaktionssituationer med andra människor behöver man vissa kunskaper och färdigheter i verbalt och icke-verbalt språkligt beteende. Detta har lett till att kommunikativa färdigheter har blivit ett viktigt område som har behandlats inom språkundervisningen under de senaste decennierna. (Lundberg 1991; 24, Lindberg 1996, 23.) I detta kapitel presenterar jag området kommunikativ kompetens i främmandespråksinläring och främmandespråksundervisning samt de utmaningar som har uppstått både i forskning och olika praktiska prövningar som har bedrivits inom dessa områden i Finland.

#### 3.1 Språkinläring

Språkinläring kan delas in i två kategorier: *förstaspråksinläring* och *andraspråksinläring*. Med förstaspråksinläring avses inlärningskontexten där barnet lär in ett språk innan något annat språk har etablerats. Då ett nytt språk lärs in efter att ett (eller parallellt fler) språk redan har etablerats är det fråga om andraspråksinläring. I andraspråksinläring finns det en väsentlig distinktion mellan *informell* och *formell inläring*. Informell inläring sker utan undervisning, medan formell inläring sker med hjälp av undervisning. Den typ av formell språkinläring av t.ex. svenska som sker i målspråksmiljön kallas för *svenska som andra språk*. Denna typ av inläring kan kombineras med informell inläring utanför klassrummet. Då svenska lärs in i klassrummet utanför målspråksmiljön är det fråga om *svenska som främmande språk*. (Viberg 1989, 9-11.) I denna avhandling fokuseras endast främmandespråksinläring av svenska språket, dvs. den typ av språkinläring som äger rum på finska gymnasier.

#### 3.2 Kommunikativ kompetens som en del av språkinläring

Den teoretiska definitionen på begreppet kommunikativ kompetens pekar på förhållandet mellan människans förmåga att behärska kommunikationsprocessen samt förmågan att delta i olika slags verksamheter i samhället. Utifrån denna utgångspunkt har kommunikativ kompetens använts som teoretisk modell för utvecklingsprojekt inom Europarådet sedan 1970-talet. Projektet introducerades därför att det ansågs att den språkundervisning som då bedrevs i Europa var för form- och grammatikinriktad. Syftet med programmet var att utgå

ifrån de vuxna språkinlärnarnas behov av praktiska språkkunskaper. Undervisningen skulle leda fram till en kommunikativ kompetens hos språkinlärnarna, vilket innebar användning av språket på ett socialt effektivt sätt i olika kontexter. (Lindberg 1996, 23; Lundberg 1991, 24.)

I början av 1980-talet utvecklades vidare en modell för kommunikativ kompetens som har haft avsevärd betydelse för utvecklingen av andraspråksundervisningen. Utgångspunkten för modellen är att man behöver kompetens på flera nivåer för att kunna använda språket i muntliga och skriftliga kommunikationssituationer samt kunna göra tolkningar om vilka sociala och kulturella praxis som hör till den språkliga och sociala situationen. (Lindberg 1996, 24.) Canale och Swain (1980, 29) introducerade tanken om kommunikativ kompetens som ett övergripande fenomen som står i samband med en teori om mänskligt beteende och andra system inom mänskliga kunskaper.

Canale och Swain myntade termen *funktionell färdighet* utifrån begreppet kommunikativ kompetens. Funktionell färdighet innebär tolkning, framställning och diskussion av betydelse i interaktionssituationer mellan två eller fler personer eller mellan en person och en skriftlig eller muntlig diskurs. Enligt Canale och Swain kan kommunikativ kompetens i gengäld delas in i olika delkomponenter. Dessa komponenter är *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens*, *diskurskompetens* och *strategisk kompetens*. (Canale & Swain 1980, 29; Savignon 1983, 303.)

Grammatisk kompetens innefattar språkets regler om morfologi, syntax, semantik, ordbildning och fonologi, och den utgör en avgörande del av individens språkförmåga. Denna kompetens innebär kunskaper och färdigheter i hur man uttrycker den ordagranna betydelsen i språkliga yttranden. (Canale & Swain 1980, 30.)

Sociolingvistisk kompetens innefattar kunskaper om de två olika sociokulturella regler som styr kommunikationen: sociokulturella regler och diskursregler. Kunskaper i dessa regler utgör en viktig del av tolkningen av uttryck i sociala situationer, särskilt då relationen mellan den ordagranna betydelsen av meningen och talarens syfte i kommunikationssituationen är oklara. De sociokulturella reglerna återspeglar propositioner och kommunikativa funktioner som är ändamålsenliga i vissa sociokulturella kontexter. Reglerna varierar beroende på olika faktorer i situationen, t.ex. omgivningen, rollerna hos de individer som befinner sig i situationen och normerna i interaktionen. Sociolingvistisk kompetens är en viktig del av

språkinläring, eftersom man vid inläringen av ett nytt språk är tvungen att ta hänsyn till flera olika regler som hör till konkreta talsituationer, t.ex. regler om yttranden sociala innebörd och språkanvändning i tal. Man bör m.a.o. välja lämpligt uttryck utgående från det som man anser vara viktigt i kommunikationssituationen i målspråskulturen. (Lindberg 1996, 25; Canale & Swain 1980, 30.)

Med diskurskompetens avses diskursregler; kombinationen av uttryck och kommunikativa funktioner, vilket innebär förmågan att sätta ihop meningar för att bilda sammanhängande text. Genom diskurskompetens planerar och strukturerar individen sina yttranden så att budskapet är sammanhängande och således begripligt för både talaren och lyssnaren. (Lindberg 1996, 25.)

Den fjärde delen av kommunikativ kompetens är strategisk kompetens, som har definierats som verbala och icke-verbala strategier som kan användas för att kompensera kommunikation, då brister i språkanvändningen stör den kommunikativa performansen. Dessa strategier kan vara relaterade till grammatisk kompetens, t.ex. hur grammatiska former kan formuleras om man inte behärskar eller kommer ihåg dem för tillfället, eller sociolingvistisk kompetens, t.ex. hur man tilltalar okända personer, då man inte är säker på deras sociala status. Kunskaper om hur man använder dessa strategier kan vara ytterst effektiva, speciellt i början av språkinläringen. Men enligt Stern (1978) tillägnas sådana strategier mest sannolikt genom erfarenheter i praktiska kommunikationssituationer, inte genom muntliga övningar i klassrummet. (Canale & Swain 1980, 30.)

Savignon (1983) har spekulerat i hur de olika komponenterna är förknippade med varandra. Savignon argumenterar att det uppstår en möjlig relation mellan grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens i takt med att graden av kommunikativ kompetens hos individen ökar. Savignon påpekar att kommunikativ kompetens är ett mera omfattande fenomen än lingvistisk eller grammatisk kompetens och att språkinläringen inte sker från en nivå till en annan, utan det är fråga om en process där förändringar i form av inläring på en nivå påverkar förändringar i de andra komponenterna och vidare i hela kompetensen. Dessutom är strategisk kompetens ständigt närvarande på alla nivåer av språkförmågan, trots att viktigheten av denna kompetens minskar, då kunskaper i grammatiska, sociolingvistiska och diskursiva regler ökar. (Savignon 1983, 46.)



Denna modell för kommunikativ kompetens med fyra delkomponenter är dock inte empiriskt belagd, dvs. modellen är teoretisk i den meningen att det inte finns empiriska bevis på att individens språkförmåga i verkligheten skulle vara uppbyggd av exakt sådana komponenter som hittills presenterats. Bland forskarna råder det dock stor enighet om att språkfärdigheten anses vara ett flerdimensionellt fenomen, i vilket vissa kunskaper och färdigheter, t.ex. grammatik och uttal, är beroende av varandra. Flera forskare är också eniga om att kunskaper om det språkliga systemet inte är direkt relaterade till förmågan att använda språket i konkreta kommunikationssituationer. Detta har betytt mycket för utvecklingen inom språkundervisning under de senaste decennierna. I traditionell språkundervisning har insikten varit att man till en början bygger upp teoretiska kunskaper om språket och först senare tillägnar sig färdigheten att använda språket i kommunikation. Men denna modell har visat sig fungera dåligt i främmandespråksundervisning, eftersom kunskaper i språk inte direkt kan tillämpas i fall då eleverna lever och lär sig språket utanför målspråksmiljön. (Lindberg 1996, 17–18, 28.)

Mc Croskey (1984) har tagit upp ett centralt problem ur ett annat perspektiv inom den teoretiska litteraturen i ämnet kommunikativ kompetens. Enligt Mc Croskey grundar sig kommunikationsvetenskapen på mänskligt beteende, och därför antar man oftast att kunskaper i muntlig kommunikation är liktydiga med att kunna använda språk i praktiska sammanhang. Dessutom brukar det antas att om man kan kommunicera så förstår man språket. Mc Croskey avvisar båda dessa antaganden och hävdar att forskarna inom vetenskapsgrenen i kommunikativ utveckling och språktillägnande sedan länge har gjort skillnad mellan förståelse och kommunikativ prestation samt att individer utvecklas på olika vis och i olika takt. I allmänhet har elementet förståelse refererats till som kompetens och kommunikativ prestation som performans. (Mc Croskey 1984, 263.)

Väsentligheten av skillnaderna mellan förståelse och kommunikativ prestation kan illustreras genom exemplen i undervisning i muntlig och skriftlig kommunikation. Somliga elever kan producera bra tal eller skriva felfritt och tydligt men misslyckas i olika språkliga examina, medan andra klarar dessa examina utmärkt men har problem med uppgifter i muntlig och skriftlig kommunikation. Mc Croskey menar att kommunikativ kompetens fordrar inte bara färdigheten till effektiva kommunikativa prestationer av individen utan också förståelse av det språkliga beteendet och den kognitiva förmågan att fatta beslut om beteendet. (Mc Croskey 1984, 264.)

Enligt Mc Croskey måste fyra fundamentala aspekter finnas i individens beteende när det gäller kommunikativ kompetens. För det första måste individen tillägna sig vissa språkliga färdigheter som är allmänt godkända och gemensamma i den sociala omgivningen. För det andra måste individen tillägna sig kognitiv förståelse av kommunikationsprocessen och de situationella hindren i kommunikativt beteende. Eftersom denna systematiska träning i skolorna numera oftast fattas brukar endast få individer helt tillägna sig dessa kognitiva kunskaper. Den tredje dimensionen är utvecklandet av en positiv, affektiv attityd till muntlig kommunikation. En likartad uppfattning har Canale och Swain (1980) som har hävdad motivationens roll för kommunikativ kompetens hos inlärarna. Utan motivation kan t.o.m. elever vars kommunikativa kompetens är på avancerad nivå vägra nå framgång i performans inom språkinläring. Därför är motivationen en viktig faktor när det gäller definiering av framgång i muntlig kommunikation. Slutligen påpekar Mc Croskey att kompetensen måste bli selektiva responser i beteendet hos individen. Detta innebär att eleven bör ha möjligheten att använda de inlärd sakerna på teoretisk och praktisk nivå. (Canale & Swain 1980, 38; Mc Croskey 1984, 266–267.)

Sammantaget kan en kommunikativt kompetent individ betraktas som en produkt av inlärningskontexten som leder till utvecklingen av kognitiva färdigheter och kunskaper, en positiv attityd till kommunikation och erbjuder möjligheter till användning av dessa kunskaper och färdigheter. När det gäller elever med verkliga brister i kommunikativa kunskaper, är det viktigt att fokusera sådana kognitiva och affektiva orientationer som hindrar elevernas kommunikativt kompetenta beteende. (Mc Croskey 1984 264.)

Det är viktigt att inse att de olika delkomponenterna inte utgör en dikotomi utan en dynamisk helhet som är större än summan av de olika delarna. Savignon (1983, 46) menar att vad som bör tas i beaktande är att språkinläraren aldrig har perfekta kunskaper om språket, även om erfarenheter och färdigheter i språket ligger på avancerad nivå. Förmågan att klara sig även i problematiska språksituationer är en komponent som alltid hör till kommunikativ kompetens. (Savignon 1983, 46.) Inom språkinläring gäller det också att beakta flera individuella och kontextuella skillnader i kommunikation. Kommunikation är en process som sker i interaktion med andra personer, och personernas tolkning av situationen spelar en viktig roll.

### 3.3 Betydelsen av kommunikativ språkundervisning

Den muntliga kommunikationsförmågan i främmande språk har blivit allt viktigare i takt med de ökande internationella kontakterna i Europa. Enligt nuvarande framtidsprognoser kommer samarbetet mellan länder att bli mer mångdimensionellt. Redan i dag ökar antalet internationella kulturorganisationer och antalet studenter som vill studera vid universitet utomlands ständigt. Därmed har människor numera allt flera personliga sociala kontakter som överskrider språkgränserna. Nu och i framtiden bör dessa faktorer beaktas i språkundervisning och vid bedömning av språkkunskaper hos elever. (Takala 1993, 36.)

#### 3.3.1 Kommunikation i främmandespråksundervisning

Kommunikativ språkförmåga innebär kunskaper om det språkliga systemet och förmågan att utnyttja dessa kunskaper i kommunikativa situationer. Således måste främmandespråksundervisningen ge rika tillfällen till kommunikativ språkanvändning. Därmed är det väsentligt att språkundervisningen är stödjande på social och emotionell nivå, för att inläraren har möjlighet att lära sig en integrerad kompetens och förbereda sig för olika slags språkliga situationer även utanför klassrummet. (Lindberg 1996, 29.)

Färdigheten att kunna använda främmande språk i situationer som kräver muntlig kommunikation nämns i undervisningsplanen redan åren 1985 och 1994. Syftet med studierna i främmande språk på gymnasiet är att eleverna tillägnar sig generella beredskaper i språkkunskaper. Ytterligare är det nödvändigt att eleverna har teoretiska kunskaper om kulturerna i de geografiska regionerna där målspråken används. Vidare är det viktigt att undervisningen erbjuder eleverna möjligheter att lita på sina egna språkkunskaper och använda språken i olika sammanhang. (Hildén 2000, 1–2; Pohjala 1995, 12.)

Varierande övningar och praktisk användning av målspråket är viktiga aspekter i utvecklingen av en effektiv kommunikationsförmåga i främmandespråksundervisning. I klassrummet borde eleverna kunna uttrycka autentiska meddelanden till varandra genom att koncentrera sig på innehållet av budskapet i stället för formen. Syftet med interaktion är att eleverna har möjligheten att nå en flytande kommunikativ form av språket både i att sända och motta muntliga budskap. Utöver övningar i klassrummet är det väsentligt att eleverna blir motiverade att delta i kommunikationssituationer på främmande språk, inte endast i skolan utan också utanför undervisningskontexten. (Yli-Renko 1991, 19, 36–37.)

Trots att medvetenheten om den ideala undervisningsmodellen i muntlig kommunikation i främmandespråksundervisning har ökat så innebär dess tillämpning på praktisk undervisning problem. För det första leder det höga antalet elever i undervisningsgrupper till lärarcentrerad undervisning, vilket hindrar användningen av regelbundna muntliga övningar i klassrummet. Det är oftast inte möjligt att följa naturliga interaktionsmönster i främmandespråksundervisning. Eleverna ges ordet, medan man utanför skolmiljön oftast inte behöver be om ordet. Att avbryta talaren övas inte heller, och dessutom förväntas oftast ingen feedback av eleverna. Eleverna bör inte heller själva välja diskussionsämnet vid muntliga kommunikationsövningar, eftersom lärarna oftast ställer frågorna som eleverna svarar på. Dessa svar brukar vara korta, medan långa, argumentativa monologer är relativt sällsynta i främmandespråksundervisning. Detta är ett allvarligt problem, eftersom bristen på systematiska övningar hindrar utvecklingen av kommunikativ kompetens hos eleverna. (Pohjala 1995, 13; Salo-Lee 1991, 17–18.)

För det andra utgör bristen på tid ett hinder för de muntliga övningarna, eftersom läraren talar den största delen av lektionerna, trots att utvecklingen av kommunikativ kompetens hävdas i undervisningsplanen för gymnasiet. Dessutom varierar språkkunskaperna hos elever mycket mellan olika skolor och delar av landet: undervisningsgrupperna är heterogena, och dessa skillnader i muntlig språkfärdighet växer vidare genom faktorer som tvåspråkighet, utbytesår, andra resor eller fritidsintressen hos elever. (Pohjala 1995, 13.)

### 3.3.2 Muntliga färdigheter i svenska språket

Finlandssvenskan har i årtal fungerat som en språkbrot mellan Finland och Sverige, men numera har även direkta kontakter ökat, speciellt med rikssvenskan. Detta gäller särskilt näringslivet där allt flera finnar använder grannspråket rikssvenska. Medan direktkontakter i Norden har blivit allt viktigare, borde internordisk språkförståelse av naturliga skäl ingå i målsättningen för språkundervisningen både i finska skolor och vid universitetens språkcentra. (Pitkänen 1985, 1–3.)

Även om internationaliseringen har brutit myten om det tiggande finländska folket är Finland fortfarande ett glesbefolkat land i Europa. Nordisk gemenskap och nordiskt samarbete har fått en viktig roll inom EU. Dessutom är de historiska och geografiska kontakterna, förståelsen av nordiska språk och uppskattningen av kulturella särdrag traditionella präglar i de nordiska

länderna. Genom färdigheter och kännedom av de övriga nordiska språken och kulturerna bibehåller finnarna sin ställning som en del av den nordiska kulturella helheten. Svenskundervisningen i den finländska skolan erbjuder eleverna en naturlig, allmänbildande grund att vidare utveckla sina färdigheter och kunskaper i svenska språket. (Hildén 2000, 1–2.)

Men under de senaste åren har också motsatta aspekter hävdats. Att svenska språket borde bli ett frivilligt ämne i skolan har motiverats med att endast ung. 6 % av befolkningen i Finland är tvåspråkiga med svenska som modersmål, att alla inte behöver använda eller kunna språket, att frivilligheten kunde öka intresset hos eleverna för svenskan och att frivilligheten skulle erbjuda eleverna ett individuellt, lämpligt studieprogram. Tvångsvenskan anses begränsa möjligheterna att välja främmande språk i skolan och ytterligare minska elevernas motivation att lära sig svenska. Dessutom har användningen av engelska i stället för skandinaviska ökat inom nordiskt samarbete, vilket har minskat de emotionella motiven att använda svenska språket i Norden. Å andra sidan motiveras undervisningen i svenska språket med att Finland är officiellt tvåspråkigt. (Kettunen, 2004, 27–28; Lehtonen 2002, 141–142.) Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004, 94) är syftet med den muntliga färdigheten i svenska språket att erbjuda eleven redskap i interaktion och samarbete med både den svenskspråkiga befolkningen i Finland och den övriga befolkningen i Norden och att vänja eleven vid att använda sina språkkunskaper och lära sig uppskatta den nordiska livsstilen och tvåspråkigheten i Finland.

### 3.4 Tidigare studier kring muntlig kommunikation i främmande språk

Medan de internationella kontakterna i Finland har ökat, har kraven på kunskaper i främmande språk expanderat. Detta visar studier om behovet av språkkunskaper som har genomförts t.ex. vid Jyväskylä Universitet. Därtill har forskarna identifierat vissa aspekter som eleverna anser vara väsentliga i fråga om språkfärdigheten: eleverna sätter värde på mångsidiga kunskaper i språk. De flesta anser att den muntliga språkfärdigheten spelar en viktig roll. (Pohjala 1995, 11; Salo-Lee 1991, 1–2.)

Saario (1980) har genomfört en studie som baserade sig på hur infödda engelskspråkiga och finnar som talade engelska som främmande språk kommunicerade med varandra på engelska. Främmandespråkinlärarnas kommunikation var begränsat. Intressant är att inlärarna inte

använde de tekniker och erfarenheter i muntlig kommunikation som de hade lärt sig i kommunikation på finska, utom om läraren uttryckligen bad dem göra så. Ytterligare hävdar Saario att maximal kommunikativ frihet och naturlig, flexibel kommunikativ kompetens är primära mål i muntlig kommunikation. I främmandespråksinläring borde inlärnarnas anpassningsförmåga i olika kommunikativa situationer betonas i stället för intellektuell färdighet i att producera grammatiskt fullständiga meningar. (Saario 1980, 59, 80.)

Yli-Renko (1991) har utfört undersökningar om finska gymnasisters åsikter om hur läroplanen utförs i främmande språk på gymnasiet. Enligt Yli-Renko var flera elever på gymnasiet av den meningen att den muntliga färdigheten borde betonas i undervisningen genom aktiv användning av språket t.ex. i form av diskussioner, debatter, muntliga presentationer osv. Eleverna ansåg att det viktigaste syftet med undervisningen i främmande språk är att man lär sig att använda språket i kommunikativa situationer, och dessutom skall man kunna kommunicera utan att vara rädd för att göra små fel. Enligt eleverna var det svårt att använda språket muntligt, eftersom de fått så få möjligheter för övning i kommunikation på gymnasiet. Budskapen i diskussionen på ett främmande språk påstod eleverna oftast bli korta och oklara, eftersom eleverna ansåg sig sakna lämplig, vardaglig vokabulär på främmande språk. Ett allmänt drag i elevernas attityder var dessutom att de p.g.a. betoning av grammatik i undervisningen ofta kände sig osäkra när det gäller muntlig kommunikation. Yli-Renko konstaterar att eleverna ofta försöker kommunicera på ett korrekt vis, och om de känner sig inkompetenta tiger de hellre än gör språkfel i kommunikativa situationer. (Yli-Renko 1991, 54–55.)

Enligt eleverna var den tydligaste orsaken till osäkerheten att kommunicera på främmande språk bristen på övning. Övriga orsaker som eleverna nämnde var stora undervisningsgrupper, lärarens dryga användning av modersmålet under lektionen och studentexamen, där den skriftliga språkförmågan betonas. Eleverna ansåg dessutom att språkundervisningen på gymnasiet syftar nästan enbart på studentexamen och högskolestudier, vilket eleverna ansåg minska motivationen hos de elever som inte vill eller har möjlighet att fortsätta studierna i språk efter gymnasiet. (Yli-Renko 1991, 66–67.)

I Yli-Renkos (1992, 98) undersökningar om elevernas förväntningar på gymnasiet kom det fram att största delen av eleverna brukade föredra par- och gruppdiskussioner. Dessutom ville de flesta gymnasisterna att läraren skulle använda endast främmande språk vid

undervisningen, utom vid grammatikundervisning. Eleverna motiverade sina svar med att de på detta vis skulle höra främmande språk, särskilt uttal, samt komma ihåg ord och uttryck bättre. Yli-Renko konstaterar att lärarens språkanvändning i klassrummet har en betydande inverkan på elevernas muntliga språkfärdighet. (Yli-Renko 1992, 98.)

Översättning kan hindra elevernas möjligheter att tänka på främmande språk. Enligt Yli-Renko (1991, 55) påpekade somliga elever att betoning på översättning borde minskas i undervisningen, eftersom språken innebär betydelser som är svåra att översätta direkt från ett språk till ett annat. En annan viktig aspekt är dessutom skillnader i färdigheter mellan olika klasser och elever. Varje elevs intressen och färdigheter borde beaktas, eftersom somliga begåvade elever numera brukar känna sig frustrerade under lektionerna. Att ta hänsyn till de begåvade eleverna i främmandespråksundervisningen är en speciell utmaning i framtiden. Redan nuförtiden är det möjligt att grunda skilda studiegrupper i svenska för tvåspråkiga och potentiellt tvåspråkiga elever i finska skolor. De tvåspråkiga och potentiellt tvåspråkiga eleverna, samt de mest begåvade eleverna bildar en viktig nationell resurs i den ökande internationella växelverkan mellan folken. Därför borde eleverna få speciell uppmärksamhet i språkundervisningen. Men för att kunna ta hänsyn till de mest begåvade eleverna i heterogena klasser krävs särskilt omfattande didaktiska kunskaper och resurser samt interkulturell kompetens av läraren. (Yli-Renko 1991, 67–68.)

Trots att kriteriet på vad som anses höra till goda språkfärdigheter har varit tvetydigt i olika studier, har tonvikten i främmandespråksundervisningen under de senaste decennierna förflyttats från teoretisk till en mer praktisk riktning. Medan väsentligheten av den muntliga språkfärdigheten i svenskan ökar är det ytterst viktigt att eleverna förstår betydelsen av den kommunikativa kompetensen.

## 4 AFFEKTIVA FAKTORER I DEN MUNTliga SPRÅKFÄRDIGHETEN

Sedan 1970-talet, då begreppet kommunikativ kompetens introducerades, har språkets pragmatiska funktion betonats. Kunskaper i språket har blivit allt viktigare i jämförelse med kunskaper om språket. Språket är ett kommunikationsmedel för idéer, befallningar och känslor. (Linnarud 1993, 57, 67.) För att förstå språkfärdigheten på ett holistiskt sätt bör flera variabler som påverkar kommunikation och dess inläring beaktas. I detta kapitel behandlas olika faktorer som påverkar inläringssituationen och chanserna för elever att aktivt delta i främmandespråksundervisning. Jag delar de olika affektiva faktorerna i skilda avsnitt, trots att det är relativt svårt att särskilja dem, eftersom faktorerna är förknippade med djupgående, psykologiska processer och social varseblivning hos individen.

### 4.1 Vad innebär affektiva faktorer?

Inläring genom naturlig interaktion i ett klassrum är inte okomplicerat, eftersom 30 eller ibland fler elever deltar på talutrymmet. Dessutom förorsakar den traditionella lärarstyrda undervisningen att många elever har svårt att ta för sig av talutrymmet och aktivt delta i interaktionen i klassrummet. I främmandespråksundervisningen borde man ge inlärnarna rika tillfällen till meningsfull muntlig användning av språket. Det finns dock flera olika faktorer som påverkar interaktionssituationen och chanserna för elever att aktivt delta muntligt i främmandespråksundervisning. Personlighet, motivation, kön, inlärningsstil, ålder och färdigheter är faktorer som påverkar inlärarens behov och intressen. (Lindberg 1996, 73–74; Samimy & Tabuse 1992, 378.)

Flera faktorer har identifierats existera på den affektiva nivån. Dessa faktorer påverkar hela inlärningsprocessen, inte minst resultaten i inläringen. Ytterligare har forskarna betonat vikten av de affektiva faktorer som påverkar inläringen av ett främmande språk negativt, i vissa fall t.o.m. hindrar inlärningsprocessen. Dessa negativa, affektiva faktorer hör ihop med begreppet *filter*, som går tillbaka på Krashens input-teori och filter-hypotes. Enligt Krashen (1985, 3) kan affektiva faktorer hindra tillägnandet av ett språk. Då filtret hindrar den språkliga inputen att nå *LAD* (*Language Acquisition Device*) dvs. den mentala språkinlärningsmekanismen, beror det på negativa affektiva faktorer, som t.ex. brist på motivation eller självförtroende, eller ångslan. Som effekt kan detta ha en negativ effekt på inlärningsprocessen. (Laine & Pihko 1991, 4–5.)



## 4.2 Personlighet

Fokusering av olika delkomponenter i människans personlighet är ett relativt nytt forskningsområde i fråga om språkinläring. Enligt Ausubel och Robinson (1969, 388) har begreppet *personlighet* oftast två betydelser i teoretiska, pedagogiska perspektiv. För det första knyts personligheten ihop med sociala färdigheter hos en individ, dvs. eleven tar hänsyn till de andra eleverna och lärarna i skolan. Detta kan anses höra ihop med individens olika djupgående psykiska, affektiva funktioner, som jaguppfattning och självförtroende. För det andra definieras personligheten genom att granska vissa företeelser i personligheten. Detta innebär oftast att personligheten återspeglar en helhet, som anses vara en dikotomi: man gör t.ex. skillnad mellan en *extrovert*, utåtriktad, eller *introvert*, inåtvänd, personlighet. (Ausubel & Robinson 1969, 388.)

Begreppet *jaguppfattning* används numera ofta i samband med mänskligt beteende. Inom pedagogiken och utbildningsbranschen har begreppet etablerat sig. Inom språkinläring har detta begrepp en motsvarighet, *språklig jaguppfattning*, som inkluderar alla de kunskaper, uppfattningar och förväntningar som inläraren har om sig själv när det gäller språkinläring: Hurdan är jag som språkinlärare? Hurdana kunskaper har jag? Hurdana är mina möjligheter att lära mig nya saker? Hurdan borde jag vara? Denna holistiska självbedömning är en avgörande psykologisk faktor i fråga om progress eller hinder i inlärningsprocessen. (Laine & Pihko 1991, 6, 15.)

Den språkliga jaguppfattningen kan vara positiv eller negativ, eftersom den är en relativt bestående attityd, som inläraren har om sig själv och sina möjligheter. Detta kan påverka inlärarens inställning till språkinläringen på ett avgörande vis. Således påverkar den språkliga jaguppfattningen också resultaten i inläringen. Den språkliga jaguppfattningen utvecklas så småningom under inlärningsprocessen. Positiva erfarenheter i inlärningsprocessen brukar leda den språkliga jaguppfattningen i en positiv riktning, medan negativa erfarenheter kan leda till känsla av osäkerhet eller depression. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Den språkliga jaguppfattningen kan delas in i mindre delnivåer. På den allmänna nivån används begreppet språklig jaguppfattning i betydelsen inlärarens uppfattning om sig själv som språkinlärare i allmänhet. På den specifika nivån syftar begreppet på jaguppfattningen i något specifikt språk, t.ex. svenska språket. Den språkliga jaguppfattningen på uppgiftsnivån

syftar på inlärarens uppfattning om sina färdigheter inom vissa områden i språkinlärningen, t.ex. uttal. (Laine & Pihko 1991, 17.)

Brown (1980) har analyserat jaguppfattningen på en djupgående nivå. Han går ett steg vidare med Krashens filter-hypotes genom att konstatera att affektiva faktorer, som självförtroendet och inhibitioner, måste betraktas i fråga om språkinlärning. *Den affektiva domänen (affective domain)* är den emotionella sidan av mänskligt beteende. Brown menar att utvecklingen av de affektiva tillstånden eller känslorna hos individen inkluderar flera olika personlighetsfaktorer. Brown tar upp tre olika personlighetsfaktorer som påverkar språkinlärningen och skiljer mellan *egocentriska faktorer*, *transaktionella faktorer* och *motivationsfaktorer*. (Brown 1980, 101-102)

Till de egocentriska faktorerna hör *självkänsla* och *inhibition*. Självkänslan är en viktig dimension i allt mänskligt beteende. Brown (1980, 103) definierar självkänslan som individens uppfattning och förtroende om sig själv och sina färdigheter. Självkänslan är därmed beroende av erfarenheter om både individen själv och andra människor samt den bedömning om individen som pågår ständigt i den sociala omgivningen. Endast få studier har genomförts om relationen mellan språkinlärning och självkänsla. I dessa studier har dock framkommit att inlärare med hög självkänsla har bättre framgång i inlärning av ett främmande språk. Enligt Brown har också läraren en viktig roll när det gäller elevernas lingvistiska performans och emotionella välbefinnande. Framgången i lärarens arbete kräver optimal, medvetenhet av de lingvistiska målen i inlärningen och förståelse av olika sidor i elevernas personlighet. (Brown 1980, 103–104.)

Inhibition är nära relaterad till självkänsla. Alla människor bygger upp defenser för att försvara sitt ego. Denna process pågår även hos vuxna. Somliga personer med låg självkänsla brukar ha starka inhibitioner som beskyddar självkänslan i en problematisk situation eller vid en svår uppgift. Små språkfel och problem med produktiv kommunikation krävs dock vid inlärning av främmande språk. Men misstagen kan leda till känslor av både inre och yttre hot hos språkinläraren. Inre hot innebär att individen gör fel och blir mycket självkritisk. Med yttre hot avses att individen blir mer medveten om de andras prestationer i den språkliga situationen och börjar bedöma kritiskt sina egna prestationer eller t.o.m. sin egen personlighet. Dessa defenser inhiberar inlärningen, och eliminering av defenserna kan ha positiva effekter på språkinlärningen. (Brown 1980, 106–107.)

En enkätundersökning om inlärare av engelska i Hong Kong, som har utförts av Lai (1994), bevisar att självförtroendet kan påverka inlärarens vilja och möjlighet att delta i interaktion på målspråket i klassrummet. Lai fann att elevernas självförtroende var lågt, vilket Lai motiverar med det faktum att inlärningssituationerna i Hong Kong i allmänhet brukar vara didaktiskt orienterade och icke-interaktiva, dvs. det finns få möjligheter till genuin kommunikation mellan läraren och eleverna eller mellan eleverna. I undersökningen undervek eleverna att delta i klassrumsinteraktion, vilket ledde till deprivation. Detta ledde i somliga fall vidare till svårigheter i tillägnandet av målspråket. Lai påpekar att lärarens roll är signifikant, speciellt då det gäller att hjälpa eleverna att utveckla sitt självförtroende i klassrumsinteraktion. Härav följer att det finns en relativt klar korrelation mellan inlärarens vilja att kommunicera med läraren och inlärarens självförtroende. (Lai 1994, 99, 125 – 126.)

Brown (1980, 107) påpekar att språket kan anses möjliggöra den process som kallas transaktion, dvs. processen där individen kommer i kontakt med andra människor. Enligt Brown kan ett antal transaktionella faktorer påverka språkinläringen, särskilt andraspråksinläringen. Dessa variabler är: imitation, identifikation, extroversion, introversion, aggression, kommunikationsstil, osv. (Brown 1980, 107.) Eftersom kommunikationsstilen och personlighetsfaktorer står i fokus i min avhandling skall jag framställa Browns idéer om personlighetsvariabler extroversion och introversion.

I västländerna brukar introversion, dvs. individens inåtvändhet och fokusering på de inre tillstånden, anses vara ett icke önskat beteendemönster, medan en utåtriktad, pratsam personlighet brukar vara ett ideal. Denna värdering av extroversion återspeglas även i undervisning. Lärarna brukar uppmuntra extroversion hos eleverna, medan tystlåtna, reserverade personligheter behandlas som problemfall. Enligt Brown (1980, 110) finns det inga entydiga empiriska bevis på att varken extroversion eller introversion hjälper eller hindrar inlärningsprocessen. Extroversion kan vara en viktig faktor när det gäller kommunikation på ett främmande språk, men Brown hävdar att interkulturella normer i icke-verbal och verbal interaktion varierar en hel del i olika kulturer, och det som anses representera introversion i en kultur kan anses vara ett tecken på respekt eller hövlighet i en annan kultur. (Brown 1980, 110–111.)

Kulturella antaganden styr människans upplevelser och attityder, och detta påverkar all muntlig kommunikation och interaktion mellan människorna. Därför är idén om de kulturellt bundna företeelserna extroversion och introversion samt icke-verbala och verbala faktorer i kommunikation områden som är viktiga att beakta för att nå teoretisk förståelse av faktorer som påverkar främmandespråksundervisning i Finland.

Som sammanfattning av några av de resultat som har framförts av olika författare kan det påstås att det inte finns något entydigt bevis på direkt korrelation mellan personlighet och främmandespråksinläring. Jag har tagit upp endast få aspekter i personlighet utan att fördjupa mig i ämnet på en djupgående nivå. Vad gäller forskning i personlighet, är det ett område som kräver avancerad expertis i psykologi. Personligheten utgör en unik helhet av psykiska funktioner, vilket innebär att den är svår att mäta och tolka. I denna avhandling behandlas personlighet, eftersom den utgör en viktig område när det gäller individens språkliga handlingsmönster. För att förstå språkinlärares uppfattning om sin kommunikativa språkförmåga bör personlighet beaktas som en bakomliggande faktor.

#### 4.3 Motivationsfaktorer

Vid sidan av personlighetsfaktorer är *motivation* en avgörande komponent vad gäller sådana långa inlärningsprocesser, som t.ex. främmandespråksinläring. Motivationsvariabler påverkar inlärningsprocessen genom att katalysera energi i processen. Motivation är ingen enhetlig företeelse, och motivation kan definieras på flera olika sätt.

##### 4.3.1 Motivation och språkinläring

Begreppet motivation kan definieras på flera olika sätt. Laine (1978, 50) uppfattar motivationen som en persons tendens att reagera på ett visst sätt, då han eller hon vill nå något mål. Motivationen består av balansen mellan olika motiv, förväntningar och konsekvenser i situationen samt tendensen till reaktioner som påverkas av tidigare erfarenheter i liknande situationer. (Laine 1978, 50.) Enligt Brown (1980, 112) är motivation en inre impuls, känsla eller strävan, som påverkar beteendet hos en individ.

För att förstå hur personlighet och motivation är invävd i varandra måste man beakta de mänskliga organismer som står som grund för motivation. Hos människan finns det sex

universella behov som anses underligga motivationsstrukturen: behovet av att *undersöka omgivningen (exploration)*, behovet av *manipulation (manipulation)*, dvs. verka i omgivningen och förändra det, behovet av *aktivitet (activity)*, både fysisk och psykisk, behovet av *stimulation (stimulation)*, dvs. att bli stimulerad av människor, känslor, idéer osv., behovet av *kunskaper (knowledge)*, och slutligen, behovet av *ego intensifiering (ego enhancement)*, dvs. att jaget blir känd och accepterad av andra människor. (Ausubel 1968, 368–379; Brown 1980, 112.)

Brown (1980, 113) knyter detta sexdimensionella koncept av motivation till inläring. Människan är motiverad att lära in ett språk, eftersom vissa behov är viktiga för honom eller henne, dvs. språkinläraren som möter behov i inläringssituationen blir positivt motiverad att lära in språket. Motivation är nära anknuten till den behavioristiska teorin om förstärkning av beteendet. När individen möter vissa behov sker bestyrkning. Om t.ex. inläring av ett främmande språk intensifierar språkinlärarens ego, leder denna intensifiering till inre förstärkning av önskat beteende hos språkinläraren. (Brown 1980, 113–114.)

När eleven är motiverad är intresset för uppgifter högt och eleven fortsätter studera på en djupgående nivå och tillräckligt länge för att nå sina mål. Motivation kan delas in i två kategorier: *inre och yttre motivation*. Inre motivation innebär att eleven är intresserad av det som studeras och upplever inläringen i sig som tillfredsställande, medan yttre motivation innebär att motivationen är beroende av yttre belöning, t.ex. goda vitsord i ämnet. Inre och yttre motivation utesluter dock inte varandra, utan de kan t.o.m. komplettera varandra. (Brown 1980, 113; Kettunen 2004, 27–28.)

Laine (1978, 26) påpekar att motivation i främmandespråksinläring innefattar tre dimensioner: *riktning (Direction of motivation)*, *intensitet (Intensity)* och *orientation (Motivational orientation)*. Riktning i främmandespråksinläring innebär frågan om elevens vilja att lära sig det främmande språket. Detta kommer fram tydligt i elevens attityd till det främmande språket i jämförelse med andra skolämnen. Intensitet syns i hur villig eleven är att lära sig språket och hurdana försök han eller hon har att tillägna sig det som har behandlats i undervisningen. Orientation reflekteras i elevens positiva attityder till människorna och kulturen i de geografiska områden där målspråket talas. (Laine 1978, 26–29.)

Motivationen i inläring av ett främmande språk är en process som påverkas av flera inre och yttre faktorer. Individens blir motiverad som resultat av dessa olika faktorer, som dessutom kan variera p.g.a. situation. Enligt Skehan (1989, 50) kan motivation ha flera källor. I själva inläringssituationen kan motivationen stimuleras av elevens intresse för målspråket. Men motivation kan även påverkas av resultat, dvs. elevens framgång i språkstudierna. De som belönas uppmuntras också att försöka hårdare, medan elever som når mindre framgång oftast inte uppmuntras. Detta brukar leda till brist på motivation. Motivationen kan alltså snarare anses vara konsekvensen än orsaken till framgång i språkinläringen. Inläraren kan dock redan ha en viss grad av motivation innan inläringssituationen påverkar inläraren. Detta leder till en intressant fråga om varför individen i sådana fall är motiverad. (Skehan 1989, 50.)

En av de mest omfattande och väsentliga studier inom motivation i andraspråkinläring har genomförts av Gardner och Lambert (1972, 132), som påpekar att tar man socialpsykologin som utgångspunkt är insikten att framgången i främmande språk inte endast beror på intellektuell kapacitet utan också på inlärarens iakttagelser om den etnolingvistiska målgruppen, attityder till denna grupp och viljan att identifiera sig med dessa människor.

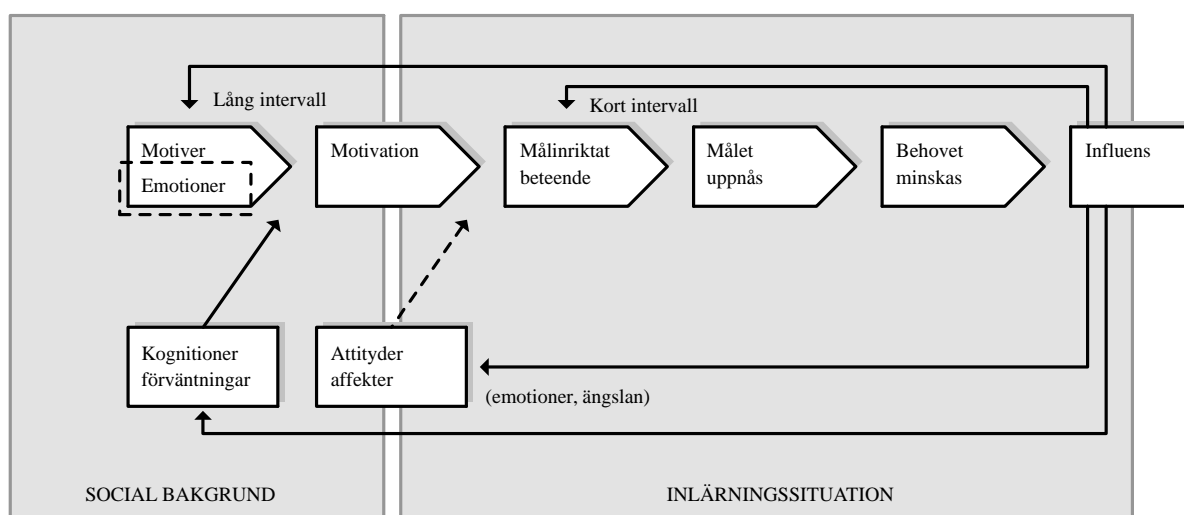
Enligt Gardner och Lambert (1972, 12) utgör inläringssituationen, där inläraren som vill förstå utlänningar och deras kultur samt delta i interaktion med människor från andra kulturer, ett klart bevis på sambandet mellan motivation och personlighet. Denna typ av motivation kallar Gardner och Lambert för *integrativ orientation*. Integrativ orientation brukar påverka inlärningsviljan positivt under en lång tid, eftersom individen är motiverad att nå framgång i inlärningsprocessen. *Instrumentell orientation*, å andra sidan, har att göra med inlärarens intresse att använda den kulturella gruppen och deras språk som instrument för personlig tillfredsställelse. Syftet kan vara t.ex. att nå framgång i arbetet eller att förbättra förmågan att läsa material på det främmande språket. Denna typ av motivation kan endast uppstå om inläraren redan har nått en viss nivå i språkinläringen, och instrumentell motivation är en mindre effektiv form av motivation, eftersom den inte är direkt relaterad till inlärarens personlighet. Därför är instrumentell motivation mera beroende av yttre tryck än integrativ motivation. (Gardner & Lambert 1972 14–15.)

#### 4.3.2 Attityder, motiv och målinriktat beteende

Enligt Ausubel och Robinson (1969, 369) kan begreppet *attityd* definieras som en predisposition till positiva eller negativa bedömningar om människor, objekt och händelser. Strukturen av en attityd är bildad av olika idéer och affektiva, emotionella komponenter, som är invävda i varandra. Som en följd av dessa affektiva tillstånd blir individen antingen motiverad eller tvungen att undvika objektet till attityden. Negativa attityder till ett objekt i inlärningsituationen kan gå tillbaka på affektiva komponenter, som ängslan eller känslan av att ogilla objektet. (Ausubel & Robinson 1969, 369.)

Bland motivationsteoretikerna råder det oenighet om skildringen och uppfattningen om motivationsprocessen. Människan har ett relativt bestående anlag för en viss typ av beteende, *ett motiv*. En del forskare anser att affektiva faktorer ligger till grund för motivationen. Andra forskare menar att olika kognitioner och förväntningar leder till motivationen, medan attityder och känslor kan föröka motivationen. (Ausubel & Robinson 1969, 352; Laine 1978, 34.)

Med hänsyn till motiv, emotionskomponenter och affekter har Laine (1978, 36) presenterat en modell om målinriktat motivationsbeteende (se figur 1). Denna modell grundar sig på Ausubels och Robinsons (1969) liknande modell: *Time-related events in the motivational sequence*.



Figur 1 Sekvensen av målinriktat beteende enligt Laine (1978)

Målinriktat beteende i språkinlärning är ett cykliskt fenomen. Emotionerna hör ihop med andra motiv i modellen, men de kan dock också ha en speciell position och roll. Kognitioner och förväntningar anses påverka motivationen direkt, medan attityder och andra affekter antingen kan öka eller minska graden av motivation. Effekten av processen syns inom en kort tid, medan effekten av motivutvecklingen av sker under ett längre intervall. (Laine 1978, 36.)

#### 4.3.3 Motivation och attityder i inlärning av svenska språket

Attityder och motivation i främmandespråksinlärning är inga entydiga företeelser. Attityderna påverkar motivationen, men å andra sidan är attityderna relativt bestående personlighetsdrag som påverkar språkförmågan. Detta kan ske av olika orsaker. För det första brukar motivation och attityder vara relaterade till framgång i språkinlärningen, vilket inte direkt har att göra med förmåga eller intelligens. För det andra finns det en stark förbindelse mellan föräldrarnas och elevens attityder, vilket tyder på att attityderna redan har utvecklats hemma hos eleven innan främmandespråksinlärningen har börjat i skolan. Elevernas negativa attityder, stereotyper och värderingar kan t.o.m. leda till en situation, där det är nästan omöjligt för inläraren att nå vissa mål i främmandespråksinlärningen. Värderingar och motiv kan således utgöra en avgörande skillnad mellan framgång eller misslyckande i språkinlärning. (Gardner & Lambert 1972, 143–144.)

Enligt Forskningsrapport (2004) vid Joensuu universitet, som innebär forskning i motivationen hos inlärare i svenska i olika kontexter, är eleverna på gymnasiet mindre intresserade av att studera svenska än studenterna vid yrkesskolan. Läraren spelar en viktig roll när det gäller motivation: både personligheten och stilen att lära språket har en stark påverkan på elevernas motivation. Inlärningsmetoder och innehållet av undervisningen tycks dock vara något väsentligare faktorer i fråga om negativa och positiva inställningar till inlärningen av svenska språket. Därmed finner eleverna språket ofta meningsfullt, då det som undervisas har att göra med praktisk språkanvändning och möjliga framtida arbetssituationer. Härav följer att språklärarna har ett relativt stort ansvar när det gäller att motivera eleverna och lyckas med språkundervisningen. (Kettunen 2004, 158–159.)

Men inom främmandespråksinlärning och undervisning är motivation och attityder också relaterade till mer omfattande dimensioner i den främmande kulturen. Nida (1956–1957, 15) kritiserar den starka betoningen av psykologiska förklaringar till företeelser som viljan att



kommunicera och sensitiviteten till målspråksgruppen, dvs. människorna som talar det främmande språket i målspråkslandet. Nida anser att individuella, psykologiska karaktärsdrag är viktiga i fråga om främmandespråksinläring, men när det gäller motivation och sensitivitet till målspråksgruppen är kulturella faktorer minst lika avgörande som psykologiska faktorer. (Nida 1956–1957, 15.)

Nida (1956–1957) menar därtill att en fundamental missuppfattning i fråga om motivation och personlighet är att motivationen ofta anses vara ett identiskt fenomen med extrovert personlighet. Enligt Nida kan en person med extroverta personlighetsdrag inte anses ha desto större vilja att lära sig främmande språk än en så kallad introvert person. Personlighetsdragen är inga stabila företeelser utan de kan variera p.g.a. situationen. Således kan det inte antas att viljan eller motivationen att kommunicera är en manifestation av en extrovert personlighet eller att extroverta personer alltid använder språket aktivt i en kommunikationssituation på det främmande språket. Situationella och kulturella aspekter leder till att dessa företeelser är komplexa och tvetydiga. (Nida 1956–1957, 13)

Lehtonen (2002, 143) nämner emotionella motiv som kan användas nu och i framtiden för att väcka finnarnas intresse för nordiska språk. Dessa emotionella motiv är bl.a. känsla av samhörighet, gemensam nordisk identitet och identifiering av nordlig kulturkrets. Kommunikationen mellan människor borde präglas av utbyte av idéer och information som berikar upplevelsen av den sociala situationen hos alla partner. Mångsidighet i språkundervisningen och betoning av de muntliga färdigheterna kan hjälpa till att bevara den kulturella och språkliga diversiteten i Europa, speciellt i Norden. (Lehtonen 2002, 143, 146.)

#### 4.4 Kön

Språkinläring i klassrummet är en interaktiv process. Flera sociala faktorer anknyter sig till denna sociala process, och i detta kapitel kommer jag att behandla en av de väsentligaste faktorer som påverkar den sociala omgivningen i främmandespråksinläring: könet.

Einarsson och Hultman (1984) har presenterat en studie om flickornas och pojkarnas möjligheter att aktivt delta i interaktionen i klassrummet. Einarsson och Hultman (1984, 82) påstår att det drag som mest karakteriserar klassrummet som språkmiljö är att läraren inte endast styr undervisningen utan också kommunicerar själv den största delen av tiden under

lektionerna. Men Einarsson och Hultman menar att även könet påverkar talutrymmet i klassen. Pojkarna brukar delta aktivare i klassrumsinteraktion än flickorna i olika skolämnen, och på gymnasiet, där flickorna och pojkarna tycks uppträda ungefär som vuxna på teoretiska linjer i olika talsituationer, brukar pojkarna ta över när det blir press eller offentlighet över talsituationen. Pojkarna tycks ofta skaffa sig en viss grad av makt genom språket. Flickorna brukar i sin tur vara aktiva i interaktionen under de lektionerna där talsituationerna är mer vardagliga och informella. Men det gäller att beakta att det är fråga om genomsnittliga skillnader mellan de två könen, och detta gäller inte för varje individ för sig. Det finns såväl tystlåtna som pratsamma elever i klasserna. När det gäller tystlåtenhet visade studien att tystlåtna pojkar brukar finna en roll som medhjälpare åt dominerande pojkar, medan tystlåtna flickor ofta förblir osynliga i samtal, även i små grupper. (Einarsson & Hultman 1984, 211–212, 227.)

Yli-Renko (1991) har utfört en studie, i vilken hon undersökte erfarenheter och attityder hos främmandespråksinlärare av engelska, svenska och tyska på gymnasiet. Enligt Yli-Renko var skillnaderna relativt små mellan flickor och pojkar i inläringen. Pojkarna var något mer nöjda med undervisningen i muntlig kommunikation på gymnasiet, men både pojkarna och flickorna ansåg att det borde finnas mera praktiska kommunikationsövningar i klassrummet. Flickorna ställde sig en aning mer positiva till förslaget att minska undervisningen enligt den traditionella undervisningsmodellen och undervisningen i grammatik. Tendensen att känna sig osäker i kommunikationssituationer på främmande språk var procentuellt högre hos flickorna. (Yli-Renko 1991, 59–60.)

Enligt Yli-Renko (1991, 61) hänger elevernas attityder till muntlig kommunikation delvis ihop med de tidigare erfarenheterna om det främmande språket och inläringen. Den allmänna tendensen brukar vara att ju högre vitsord eleven har i ämnet desto bättre språkfärdighet anser eleven att man kan nå genom undervisning i språk på gymnasiet. Men i fråga om förändringar i den nuvarande språkundervisningsmodellen var eleverna med högre vitsord mer positivt inställda till förändringar i undervisningssystemet från teoretisk till en mer praktisk inriktning än eleverna med lägre vitsord. (Yli-Renko 1991, 61–62.)

Både instrumentell och integrativ motivation är kännetecknande typer av motivation på gymnasiet, eftersom eleverna på gymnasiet inser vikten av språket inom arbetslivet och i kontakter med svenskspråkiga människor. När det gäller finnarnas motivation och attityder till

svenska språket har pojkeleverna visat sig vara mer negativt inställda till svenskan på gymnasiet än flickorna.(Uotila 2004, 59–60).

Man måste dock beakta, att dessa könsroller är socialt betingade, delvis givna roller. Därför kan könsidentitet, individuella skillnader mellan individer och tidigare erfarenheter av muntliga kommunikationssituationer vara faktorer som påverkar inlärningsprocessen i högre grad än det biologiska könet.

## 5 KOMMUNIKATION OCH ÄNGSLAN

Definiering, beskrivning eller kvantifiering av affektiva faktorer innebär svårigheter när det gäller språkforskning. Flera faktorer är invävda i varandra i fråga om effektivitet eller brist på effektivitet i kommunikation. *Ängslan (anxiety)* är en faktor som kan påverka den främjande effekten av motivationen och prestationer i inlärningsprocessen. Motivationen och självkänslan är relaterade till ängslan. Ängslan som sådan kan räcka till att skapa en känsla av en mycket misslyckad kommunikationssituation. De finnar som endast lärt sig svenska i skolan känner sig ofta osäkra i kommunikationssituationer på det främmande språket. I kommunikationssituationen återspeglas känslan av hjälplöshet ofta som defensivt beteende, vilket kommunikationspartnerna lätt kan tolka som signal om fientlighet, aggression eller ovilja att fortsätta diskussionen. (Lehtonen 2002, 121, 126–127; Levitt 1968, 175.)

Enligt forskare kan ängslan uppstå i olika grad och på olika vis. I detta kapitel beaktar och granskar jag den normala, vardagliga formen av kommunikationsängslan; den situationellt betingade ängslan i kommunikation på främmande språk. Denna pragmatiska aspekt förknippar jag med olika psykologiska faktorer som kan leda till ängslan. Till sist behandlar jag tidigare studier inom området, genom vilket jag motiverar min egen metodologisk referensram och beskriver ur en holistisk synpunkt hurdan fenomenet det är fråga om.

### 5.1 Några aspekter och definitioner på kommunikationsängslan

Det finns flera definitioner på kommunikationsängslan samt flera begrepp som är relaterade till ängslan. Företeelsen har dock föga undersökts i Finland, och därför har jag använt engelskspråkiga studier och litteraturkällor som grund för min undersökning. De termer som teoretiker har utnyttjat och som jag skall hänvisa till presenteras i tabell 1.

*Tabell 1* De ursprungliga engelskspråkiga begreppen och de svenskspråkiga motsvarigheterna i denna avhandling

Axiety	Ängslan
Communication Anxiety; Communication Apprehension (CA)	Kommunikationsängslan
Shyness	Osäkerhet
Avoidance	Undvikande
Communicative Stress	Kommunikativ stress

## 5.2 Kommunikativ stress

Språkinläringssituationen innebär alltid en viss grad av risktagande, dvs. situationen där individen är tvungen att fatta beslut mellan alternativ som kan innebära olika slags följder. Eftersom följderna av beslutet är osäkra finns det en möjlighet att inläraren misslyckas i de kommunikativa prestationerna. Att lära sig kommunicera på ett främmande språk innebär alltså att ta risken att göra fel. I klassrummet kan risken inkludera ett dåligt vitsord eller klander från läraren. Främmandespråksinlärare brukar känna sig blygare i kommunikationssituationer på det främmande språket med andra elever i klassrummet än med läraren eller infödda talare. Detta beror på att inläraren anser risken till att göra bort sig vara större i situationer med jämlingar, eftersom språkinlärarna i sådana inläringssituationer lätt blir jämförda med varandra. (Beebe 1983, 39–40, 44.)

Begreppet *kommunikativ stress* introducerades först av Brown och Yule (1983), som använde begreppet för att beskriva de stressfaktorer som kan påverka språkinlärningsprocessen hos en individ. Kommunikativ stress påverkar hur lätt eller problematiskt det är för inläraren att utföra språkliga uppgifter i klassrumssituationer. Olika faktorer kan leda till kommunikativ stress: t.ex. relationen mellan talaren och lyssnaren kan påverka interaktionssituationen, eftersom det är oftast lättare att tala med en person än med flera personer. Dessutom är det mindre stressande att tala direkt till en lyssnare än i situationen då talet bli inspelad på band i klassrummet. (Lindberg 1996, 78.)

Miljön är också en faktor som kan påverka graden av kommunikativ stress. Ju mer välkänd och informell miljö inläraren befinner sig i desto lättare är det för honom eller henne att utföra språkliga uppgifter och prestationer. Informationsvärdet spelar också en viktig roll när det gäller kommunikativ stress. Att förmedla information som lyssnaren känner till eller är intresserad av leder till en högre grad av kommunikativ stress hos talaren. Även inlärarens egna kunskaper om det som skall förmedlas påverkar graden av kommunikativ stress, eftersom det är betydligt lättare att tala om något som man vet om än om något som man känner sig osäker på. Härav följer att kommunikativ stress påverkar språkinlärarens användning av språket negativt. Språkängslan och blockeringar kan uppstå som resultat av hög kommunikativ stress. Ängslan för att tala på främmande språk som man inte anser sig behärska väl kan t.o.m. påverka hela inlärningsprocessen på ett så negativt sätt, vilket kan

leda till att språkinläringssituationer börjar kännas som oöverstigliga uppgifter för inläraren. (Lindberg 1996, 78.)

### 5.3 Ängslan och kommunikationsängslan

Ängslan hör ihop med *rädsla* eller *osäkerhet*, men till skillnad av termerna rädsla och osäkerhet är ängslan resultat av hot mot människans självförtroende. Bailey (1983, 67) har definierat ängslan som ett emotionellt tillstånd, en vag känsla av rädsla, vilket endast indirekt kan associeras med en objekt. Men eftersom ängslan hör ihop med psykologiska drifter, kan den utgöra en väsentlig motivationskälla i inläring. (Ausubel & Robinson 1969, 395–396.)

Alla människor har en viss grad av *normal ängslan (normal anxiety)*, som beror på rädsla för att misslyckas. Detta utgör hot mot individens självförtroende. Skyldighetskänslor som associeras med oron av att göra fel i olika situationer kan leda till denna typ av ängslan. Normal ängslan brukar uppstå under perioder av psykisk utveckling hos unga personer. Hoten som leder till normal ängslan kan vara av yttre ursprung, t.ex. då individens kunskaper konfronteras av test eller konkurrenssituationer. Men hotet kan dock också vara av inre ursprung, t.ex. i form av aggressiva impulser hos individen. Dessa former av ängslan är inte farliga, eftersom hoten i dessa fall är av en skild ursprung än individens självförtroende. *Neurotisk ängslan (neurotic anxiety)* å andra sidan resulterar och uppstår i nedsatt självförtroende. Härav följer att en person som lider av neurotisk ängslan brukar överreagera med hög grad av rädsla mot uppfattade hot. (Ausubel & Robinson 1969, 396–397.)

Trots att ängslan har en negativ konnotation, kan ängslan ha både positiva och negativa effekter på inläring. Ausubel och Robinson (1969, 399) påpekar att ängslan inte längre anses vara något som endast bör undvikas i skolan. Både normal och neurotisk ängslan kan ha positiva effekter i meningsfulla, mindre komplexa inlärningsuppgifter. Men i komplexa inlärningsuppgifter, som är mera beroende av improvisationsfärdigheter än envishet, brukar ängslan ha negativa effekter. På gymnasiet, när motivationella effekter av ängslan blir starkare, är den negativa korrelationen mellan ängslan och akademisk framgång mindre än på de tidigare stadierna i skolan. Detta gäller särskilt pojkarna och de elever som generellt brukar ha bättre vitsord och framgång i inläringen. Ytterligare brukar de elever som känner ängslan i obligatoriska inläringssituationer nå framgång i högt strukturerade inläringssituationer, där nya uppgifter och kravet på improvisation är minimala. (Ausubel & Robinson 1969, 399.)

*Kommunikationsängslan (Communication Apprehension, CA)* har varit ett centralt begrepp inom forskning i *kommunikationsundvikande (Communication Avoidance)* sedan 1970-talet. Kommunikationsängslan definierades ursprungligen av Mc Croskey (1970) som en omfattande form av ängslan, relaterad till muntlig kommunikation. I senare forskningar har kommunikationsängslan definierats som en individs nivå av rädsla eller ängslan associerad med antingen existerande eller anteciperad kommunikation med en eller flera personer. (Mc Croskey 1984, 13.)

Kommunikationsängslan är en emotionell respons som utvecklas i samband med individens känslor. Eleverna som lider av kommunikationsängslan ger oftast korta svar i klassrummet, men kommunikationsängslan kan vara svår att observera, mäta eller definiera, eftersom flera orsaker kan ligga som bakgrund för elevens tystlåtenhet. Kommunikationsängslan kan därmed upplevas på olika sätt av individen och förekomma i flera former. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 20–21, 24.)

Olika psykologiska defenser kan påverka användningen och inläringen av främmande språk. Laine och Pihko (1991, 18) konstaterar att psykologiska defenser har en oundviklig inverkan på språkinlärarens språkliga ego. I praktiken är det olika drag i inlärarens personlighet och attityder som bestämmer hur hotad han eller hon upplever språkinlärningsprocessen och hur mycket defensivt beteende processen skapar. Laine och Pihko behandlar sambandet mellan hinder i den språkliga jaguppfattningen på de olika delnivåerna och kommunikationsängslan. (Laine & Pihko 1991, 18–19.)

På uppgiftsnivån är individen tvungen att analysera sina språkkunskaper och förmågan för språkinläring. Individen kan känna att hans eller hennes förmåga är otillräcklig i situationer där tankar bör uttryckas. Osäkerheten om förmågan att uttrycka det som man vill säga på det främmande språket kan leda till försiktighet och undvikande av användningen av språket. Dessutom kan ängslan av att göra fel eller missförstå tal p.g.a. otillräcklig språkförmåga eller tanken om att man gör bort sig hindra språkinläringen. I klassrumssituationen förekommer det ytterligare socialt tryck, eftersom språkinläraren blir observerad av läraren och eleverna. På den specifika nivån konfronteras jaguppfattningen och den centrala betydelsen av modersmålet med det nya språkliga inflödet, vilket kan t.o.m. leda till hög grad av osäkerhet och ängslan. På den allmänna nivån syns elevens ångest och ängslan vid språkinläringen oftast som negativa attityder till det främmande språket. Då attityderna till språket är helt

avvärijande kan det vara fråga om negativa känslor på de lägre nivåerna av den språkliga jaguppfattningen. Men detta kan även vara följd av underskattande av språket, vilket inläraren redan tidigare har lärt sig i den sociala omgivningen. (Laine & Pihko 1991, 19–20.)

Enligt Booth-Butterfield och Booth-Butterfield (1992, 21) finns det fyra olika typer av kommunikationsängslan: kommunikationsängslan som hör ihop med *personlighetsdrag* (*trait CA*), *kontext* (*context-based CA*), *publik* (*audience-based CA*), eller *situation* (*state or situational CA*).

Den första typen av kommunikationsängslan är en form av rädsla som har utvecklats till en relativt bestående del av individens personlighet. Individer med hög personlighetsdragsbaserad kommunikationsängslan känner sig rädda i flera olika slags kommunikativa situationer. Dessutom är de känslor som hör ihop med denna typ av ängslan svåra att förändra, eftersom ängslan förknippas med personlighetsdrag. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 21.)

Kontext-baserad kommunikationsängslan är en bestående orientation mot kommunikation i en särskild kontext eller interaktionsomgivning. Premissen som underliggör denna typ av kommunikationsängslan är att vissa kontexter innebär interaktionsstrukturer eller krav som väcker känslor av ängslan. Ytterligare kan en individ uppleva hög kommunikationsängslan i en kontext men inte als i en annan. De områden där denna typ av kommunikationsängslan mest har forskats i är t.ex. gruppdiskussioner och möten med flera deltagare. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 22.)

Den tredje typen av kommunikationsängslan, publikbaserad kommunikationsängslan, innebär ängslan för kommunikation med en viss person eller vissa personer. Detta brukar vara en respons till rädsla för bedömning eller tidigare upplevda negativa situationer med en viss publik, t.ex. eleverna i klassrummet. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 23.)

Den fjärde typen av kommunikationsängslan är en kort respons som uppstår i interaktion med andra personer. Den situationella kommunikationsängslan är en reaktion till situationella tillstånd som förekommer i vissa interaktionssituationer. Känslan brukar dock skingras genast när den interaktionella situationen är förbi. (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 23.)



Litteratur som är relaterad till kommunikationsängslan inom främmande språk är relativt omfattande, speciellt när det gäller de olika formerna av ängslan. Som helhet har studier i främmandespråksinlärning visat att ängslan kan hindra språkinlärning. Därtill kan eleven som lider av ängslan karakteriseras som en individ som uppfattar kommunikationen på det främmande språket som en obehaglig upplevelse, drar sig tillbaka från frivilligt deltagande i samtal på det främmande språket och känner tryck över att göra fel. (Mc Intyre & Gardner 1991, 103, 112.)

De slutsatser som dragits utifrån flera studier visar att ängslan påverkar prestandan i främmande språk på ett negativt vis. Men problem med definition och mätning har ledd till en relativt vag teoretisk grund för litteratur som direkt fokuserar ängslan för främmande språk. (Mc Intyre & Gardner 1991, 103.)

Enligt Mc Intyre och Gardner (1991, 104) finns det tre aspekter som är invävda i varandra när det gäller den teoretiska referensramen inom kommunikationsängslan i främmandespråksinlärning. För det första finns det en form av kommunikationsängslan som påverkar inlärning och prestationer i främmandespråkskontexter. En unik komponent av kommunikationsängslan är den metakognitiva medvetenheten om att individen som talare eller lyssnare inte helt kan förstå allt som meddelande i det främmande språket innebär. Därför är möjligheten för frustration i kommunikation alltid närvarande. Den andra aspekten har att göra med oron över frekventa tester och examina i klassrummet. Muntliga tester i främmande språk brukar leda till högre möjligheter till utveckling av kommunikationsängslan. Den sista aspekten är rädsla för negativ bedömning. Denna aspekt är en mer omfattande helhet än de två föregående aspekterna. I detta fall refererar bedömning till både akademiska och personliga bedömningar som görs p.g.a. elevens prestanda och kompetens i målspråket. Läraren och de andra eleverna i klassen lyssnar på varje yttrande och kan försöka korrigera eventuella fel. Den nära relationen mellan självuppfattning och självexpression leder till att kommunikationsängslan i främmande språk är ett väldigt olik fenomen i jämförelse med övriga former av ängslan i skolmiljön, t.ex. i matematikinlärning. (Mc Intyre & Gardner 1991, 104–105.)

Olika studier i kommunikationsängslan har väckt frågan om kausalitet, dvs. har ängslan att göra med den existerande språkfärdigheten hos individen? Försämrar ängslan prestandan, eller leder dålig prestanda till ängslan? Dessa frågor har förekommit flera gånger inom

litteraturen, och det mest tillfredsställande svaret tycks vara modellen om ömsesidig ängslan. Mc Intyre och Gardner (1989) har utvecklat en modell som kan tillämpas i fråga om utvecklingen av kommunikationsängslan i främmande språk. På de tidiga stadierna av språkinläringen är motivation och anlag dominerande faktorer i processen. Under de första situationerna i språkinläring spelar ängslan en försumbar roll: trots att ängslan förekommer så är det inte fråga om kommunikationsängslan för det främmande språket. Inte förrän efter flera kommunikativa upplevelser på främmande språket börjar attityderna till inläringen av språket formas. Då kan ängslan uppstå som reaktion mot psykologiska hot, t.ex. dålig performans och negativa emotionella reaktioner. (Mc Intyre & Gardner 1991, 109–111.)

Mc Intyre och Gardner (1991, 110–111) menar alltså att framgång och positiva upplevelser i främmandespråksinläring kan minska graden av kommunikationsängslan. Enligt Yli-Renko (1991, 63) brukar elever med högre vitsord känna sig mindre osäkra att kommunicera på ett främmande språk. Yli-Renko påpekar dock ytterligare, att enligt undersökningar har tendensen varit att antalet elever som känner ängslan för kommunikationssituationer är högt både hos elever med utmärkta vitsord och elever med sämre vitsord. (Yli-Renko 1991, 63.)

#### 5.4 Kommunikativ förtegenhet

Sallinen-Kuparinen (1986) har genomfört en intressant studie, genom vilken hon har uppmärksammat hur kulturspecifika stereotyper påverkar finnarnas egna uppfattningar om sig själva i kommunikationssituationer. Sallinen-Kuparinen (1986) presenterar begreppet *kommunikativ förtegenhet* (*Communication reticence*), som definieras som en negativ affektiv respons mot kommunikation. Denna respons begränsar eller hämnar oftast individens interaktiva funktioner. Kommunikativ förtegenhet är ett kognitivt fenomen som kan bero på otillräckliga kunskaper eller psykologiska sinneställningar, som t.ex. ängslan eller osäkerhet. I studien redovisar Sallinen-Kuparinen olika faktorer, t.ex. kön, boendeort, undervisningsstadium och kontext, som kan påverka graden av kommunikativ förtegenhet. Resultaten visar att känslan av förtegenhet ökade i samband med följande faktorer: antalet människor i kommunikationssituationen, graden av familjaritet med den sociala omgivningen, formaliteten av situationen och individens egna förväntningar i situationen. Som helhet visar resultaten att närvaron av andra människor leder till en högre grad av ängsla och oro i kommunikationssituationen. (Sallinen-Kuparinen 1986, 17, 28–33, 191.)

När det gäller undervisning visar resultaten av Sallinen-Kuparinens (1986, 192–193) studie att i jämförelse med omgivningsfaktorer tycks muntlig kommunikation vara den bästa prognositeten i fråga om graden av kommunikativ förtegenhet. Medan de största problemen som har med interaktion att göra tycks bero på social ångslan, lider ett antal individer av endast rent kommunikationsbaserade problem. Även om man inte direkt kan dra slutsatser om hur de kommunikativa faktorerna och sociala situationerna är invävda i varandra tycks kommunikativa kunskaper påverka individernas bedömningar och således det intryck som individerna ger om sig själva i situationen. (Sallinen-Kuparinens 1986, 192–193.)

Från kulturellt perspektiv har Sallinen-Kuparinens (1986) illustreringar lett till en grundlig förståelse av kulturella faktorer som kan påverka individens beslut om att antingen delta eller undvika muntlig kommunikation. Resultaten tyder på att den allmänna uppfattningen om finnarna i kommunikationssituationer delvis hör ihop med den anspråkslösa självpresentationen som uppmuntras i den finska kulturen. Resultaten stärker dessutom bilden om den finska kommunikationskulturen där muntlig kommunikation, speciellt i offentliga kontexter, inte värderas. När det gäller pedagogiska aspekter visar resultaten den signifikanta rollen av frekventa och positiva kommunikationserfarenheter i utvecklingen av individens uppfattning om sig själv som talare och lyssnare. (Sallinen-Kuparinens 1986, 194–195.)

### 5.5 Forskning och metoder inom fenomenet kommunikationsångslan

I drygt sjuttio år har kommunikationsundvikande, ångslan och rädsla inkluderat problem inom forskning i sociala vetenskap och kommunikation. Den mest problematiska aspekten inom forskningen är hur dessa fenomen skall mätas. (Mc Croskey 1983, 81.) Enligt Mc Croskey (1983, 81) finns det tre väsentliga sätt att mäta kommunikationsångslan. Lomas (1934) och Gilkinson (1942) inledde studier där frågor besvarades genom självrapport. Henning (1935) inledde forskningen som byggde på observationer. Redding (1936) var den förste som använde mätning som metod i fysiologisk uppväckande av känslor. Det råder ofta korrelation mellan dessa tre forskningsinriktningar, men de används inte för att mäta samma sak. Mänskligt beteende är en produkt av minst två olika faktorer som är invävda i varandra: individens karakteristiska predispositioner (personlighetsdrag) och situationella restriktioner i beteendet under en viss tidpunkt. Ångslan kan därför höra ihop med personligheten eller vara resultat av en viss situation. Kommunikationsundvikande och kommunikationsångslan kan mätas med hjälp av självrapport, observation eller fysiologiska variabler i beteendet, men

dessa synsätt är inte lika användbara på alla nivåer av kommunikationsängslan. Det gäller därför att identifiera vad det är som skall mätas innan man väljer vilken metod som skall utnyttjas vid mätningen eller betraktandet av kommunikationsängslan. (Mc Croskey 1983, 81–82.)

Det finns flera instrument som kan utnyttjas då man vill mäta fysiolgisk uppväckande av känslor, men denna typ av mätning innebär också fallgropar. Endast få forskare eller lärare är utbildade i effektiv användning av den teknologi som bör utnyttjas. Dessutom finns det fortfarande oenighet bland experter om hur data bör analyseras eller tolkas i forskningen. Därför är denna typ av mätning den minst lämpiga i fråga om forskning i kommunikationsängslan. (Mc Croskey 1983, 83.)

Kommunikationsängslan kan också mätas genom observation av beteendet hos en individ. Observationen kan erbjuda information om kommunikationsundvikande på en allmän nivå (personlighetsdrag) eller i vissa situationer. Men när det gäller kommunikationsängslan är observationen svår att utnyttja. Det finns inga entydiga beteendemönster som kan anses direkt förutsäga kommunikationsängslan. Dessutom är det problematiskt att bestämma vad som skall observeras i beteendet. Det finns t.ex. ingen absolut överensstämmelse om vad som anses vara kompetent kommunikation. Härav följer att observation inte leder till signifikanta framsteg inom forskningen. (Mc Croskey 1983, 84–85.)

Självrapport är den mest frekventa metoden i forskning inom kommunikationsängslan. Självrapport är en effektiv och valid metod, som kan användas till att mäta de bestående eller de situationella delarna av kommunikationsundvikande och kommunikationsängslan. Respondenter får uttrycka sina känslor antingen i allmänhet eller inom omfattande kategorier av kommunikativa situationer. Allt som allt representerar självrapportsmetod ett förmånligt och effektivt sätt för bedömning av en liten eller stor grupp av respondenter. (Mc Croskey 1983, 85–86, 88.)

Kommunikationsängslan är ett relativt nytt forskningsområde, och endast få undersökningar har utförts inom området i Finland. De studier som hittills bedrivits i Finland har främst gällt engelska språket. Ett exempel på en sådan studie är Sallinen–Kuparinens (1986) studie om finska elevernas kommunikativa förtegenhet. I sina pro gradu-avhandlingar har även Aitola

(1986) och Nuto (2003) undersökt finska elevernas kommunikationsängsla i främmandespråksinlärning av engelska språket.

I Aitolas (1986) undersökning deltog 94 elever, varav 49 var pojkar och 45 flickor. Alla gick i åttonde klassen. Eleverna delades in i tre olika grupper och syftet var att undersöka de signifikanta faktorer som kan antas leda till skillnader mellan elevernas prestationer på engelska språket i klassrummet. Frågeformulär användes som instrument för mätning. Undersökningen visade att de elever som kände sig mest ängsliga var de som ansåg inlärningen av engelska språket vara svårt. Aitola summerar sina resultat på följande vis: Dåliga prestationer i språket leder till högre grad av ängslan, vilket leder till ännu dåligare prestationer. Om skillnader mellan pojkar och flickor skriver Aitola att det inte fanns direkta, signifikanta skillnader mellan könen i fråga om ängslan, men tendensen var att flickornas attityder till engelskan och deras prestationer i språket var bättre än pojkarnas. (Aitola, 1986.)

Nuto (2003) undersökte kommunikationsängslan ur ett kvalitativt perspektiv. Nuto intervjuade fyra studenter som nyligen hade avlagt sina studier vid universitet eller teknisk högskola. Studenterna i undersökningen visade sig lida av allvarlig kommunikationsängslan. Bristen på praktiska erfarenheter i engelska, ängslan av att göra fel, låg motivation och viljan att undvika kommunikativa situationer på engelska var de mest signifikanta resultaten i undersökningen. (Nuto, 2003.)

Inom främmandespråksinlärning i svenska språket har området muntlig kommunikation mestadels undersökts vad gäller viktigheten av språket i Finland eller ur pedagogisk synvinkel i form av testing av den muntliga språkfärdigheten, medan teoretiska modeller och forskning inom individernas personliga, mer djupgående behavioristiska nivåer fattas. Enligt de studier som genomförts i främmande språk utgör kommunikationsängslan en viktig faktor när det gäller individernas språkinlärning och muntliga prestationer. För att i grunden utveckla förståelse för muntlig kommunikation i svenska språket kan dimensioner i affektiva faktorer, särskilt i kommunikationsängslan, framstå som något nytt men signifikant. Enligt forskare präglas den finska kommunikationskulturen av osäkerhet, tystlåtenhet och rädsla för sociala kommunikationssituationer. Dessa kommunikationsmönster gäller såväl vårt modersmål som i kommunikation på främmande språk. Medan de internationella kontakterna ökar och kraven på interaktion på främmande språk blir av allt större betydelse, måste finnarna så småningom bli vana vid att kommunicera på främmande språk, inte minst på svenska.

## 6 MATERIAL OCH METOD

Området muntlig kommunikation och de affektiva faktorer som förknippas med individens uppfattning om sin egen kommunikativ språkfärdighet har att göra med de betydelser som individen omedvetet eller medvetet ger åt olika sociala situationer och språkliga företeelser. Enligt Wood (2004, 69) är kvalitativa forskningsmetoder väsentliga då syftet med undersökningen är att förstå karaktären av den sociala erfarenheten, speciellt hur människor varseblir kommunikativa situationer, vilket innebär tolkning av observerbara dimensioner i kommunikation. Jag valde intervjun som metod för denna undersökning, eftersom syftet var att ta reda på informanternas subjektiva uppfattningar. Därför grundar sig undersökningen inte på strikt strukturerade, färdiga hypoteser utan snarare på riktlinjer och relativt öppna gränser i materialet. I detta kapitel presenteras först metodiska utgångspunkter som kriterier för valet av metod. Därefter diskuteras materialet, dess insamling och analysprocessen.

### 6.1 Metodiska utgångspunkter

Teoretiker och forskare brukar definiera begreppet kommunikativ kompetens genom indikationer på t.ex. kunskaper, färdigheter, medvetenhet och uppträdande, men med denna beteendeariktade uppfattning om kommunikativ kompetens återstår problemet hur fenomenet borde identifieras. Kompetens brukar betraktas som subjektivt bedömt beteende i en viss social omgivning. Man kan ställa kriterier på kompetent beteende: t.ex. verbal uttrycksförmåga kan delas upp i korrekt använda ord eller yttranden i valda ämnen. Denna definition på kompetens innebär dock problem när det gäller reliabilitet, eftersom människornas åsikter om socialt lämpligt beteende varierar. (Lundberg 1991, 25–26.)

Hirsjärvi och Hurme (1982, 13) konstaterar att man skall beakta olika kriterier, som t.ex. effektivitet och precision, då man väljer lämpiga metoder för en empirisk undersökning. Både intervju och frågeformulär är reaktiva metoder, genom vilka människornas inre tillstånd, t.ex. tankar och åsikter, kan utrönas. Intervju kan definieras som en diskussion med ett syfte. Denna metod brukar tillämpas då intima och emotionella aspekter behandlas eller om forskaren vill kartlägga något område för att nå nya hypoteser eller avslöja förhållanden mellan olika variabler. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 13, 15.)

## 6.2 Temaintervju

Temaintervju, dvs. halvstrukturerad intervju, är en lämplig metod då vagt medvetna, emotionella aspekter, som t.ex. respondentens attityder, värderingar eller ideal skall behandlas. I en temaintervju har man på förhand bestämt olika teman och vilka områden som skall fokuseras. Det bakomliggande antagandet är att det är möjligt att undersöka individernas vardagliga erfarenheter. Respondenternas upplevelser och definitioner av situationen hävdas, och temaområden är valda i förhand, men frågorna är inte strikt formulerade i en viss ordning. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35–36.)

Temaområden representerar de fenomen och begrepp som man har valt att undersöka. Temaområdena är mer specifika än forskningsproblemen; förenklade listor, dvs. de områden som forskningsfrågorna bygger på. I intervjusituationen fungerar teman som intervjuarens minneslista. Temaområden operationaliseras i själva intervjun genom de frågor som intervjuaren ställer. Trots att denna metod grundar sig på fokuserad intervju (Merton, Fiske & Kendall 1956), skiljer sig temaintervjun från fokuserad intervju genom att den inte förutsätter någon gemensam erfarenhet hos respondenterna, utan temaintervjun bygger på den idéen att individens upplevelser och egna åsikter om situationer fokuseras och individens alla erfarenheter, tankar och känslor kan undersökas genom denna metod. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Nackdelen i temaintervjun är att väsentliga och relevanta områden kan utelämnas. Intervjuarens flexibilitet i att ställa frågor kan leda till tydligt olika svar från olika perspektiv, vilket minskar och försvårar jämförbarheten av svaren. Intervjuarens flexibilitet brukar dock oftast fungera som fördel i intervjusituationen, eftersom materialinsamlingen genom temaintervju är systematiskt och logiska luckor i materialet kan anteciperas. (Patton 2002, 349.)

Temaintervjun är en lämplig metod för denna undersökning, eftersom fokusen ligger på personernas egna uppfattningar och tolkningar om kommunikation på svenska och de betydelser som uppstår i sådana interaktionssituationer.

### 6.3 Insamling och analys av materialet

I denna avhandling bygger temaintervjustommen på den teoretiska bakgrunden och består av fem omfattande teman (se bilaga 1). Därtill har intervjustommen delats in i mindre delar, dvs. specifika och mer djupgående frågor.

Intervjuerna genomfördes på gymnasiet i Vaajakoski, Jyväskylä. Jag önskade kunna intervjua elever som går i första och andra årskurs på gymnasiet. Dessutom var könsfördelningen ett väsentligt kriterium. På grund av frivillighet har dock fördelningen av eleverna i fråga om kön inte blivit så jämn som man skulle önska sig. Valet blev åtta elever: fyra elever som går i första årskurs, varav två är flickor och två är pojkar, och fyra elever som går i andra årskurs, varav alla är flickor. Alla elever har samma lärare i svenska och de har börjat sina studier i svenska i början av högstadiet. Elevernas vitsord i svenska varierar från 6 till 9.

Intervjuerna genomfördes på gymnasiet på finska under veckan 49 i december år 2006. Intervjuerna lyckades enligt den ursprungliga planen, och alla teman behandlades med varje elev. Vid intervjusituationen ställdes ett antal frågor till eleverna (se bilaga 1). Avsikten med dessa frågor var att utröna hur eleverna själva hade upplevt undervisningen i svenska språket och muntlig kommunikation i svenskan med avseende på kompetens, motivation, attityder och kommunikationsängslan.

Genomgången av intervjumaterialet började ett par veckor efter att den sista intervjun hade genomförts. Detta skedde genom att transkribera materialet med hjälp av datorn. Utifrån detta började själva författningen av den skriftliga rapporten, dvs. bearbetningen av resultaten och analysen.

Innan jag redovisar själva analysprocessen bör ett par påpekanden göras om denna typ av analys, eftersom den kvalitativa temaintervjun som metod ställer vissa krav på bedömningen av undersökningsresultaten. Enligt Eskola och Suoranta (1996, 111) brukar kvalitativ analys och tolkning av resultaten bygga på den principen att materialet anses vara utgångspunkten för forskarens teoretiska tankegångar. Men dessa tankegångar innefattar ett problem: antaganden om att mänskligt beteende är förutsägbart och följer kausala lagar för beteende. Ur en realistisk människobild ses individen i gengäld som ett subjekt, som har sin egen vilja och förmåga att bestämma över sitt eget beteende. (Eskola & Suoranta 1996, 114.) Av detta skäl har jag hittills betraktat undersökningsobjektet utan några specifika hypoteser.



Den kvalitativa metoden bygger på en hermeneutisk process, där analys och tolkning är förknippade med varandra. Redan i analysprocessen bör tolkningar göras. Dessa tolkningar styr analysprocessen vidare. Genomgången av kvalitativt material inkluderar flera skeden. Materialet präglas av både analys och syntes. I analysen klassificeras materialet. Syntesen innebär att en helhetsbild formas och undersökningsobjektet presenteras i ett nytt perspektiv. (Eskola & Suoranta 1996, 115; Hirsjärvi & Hurme 2001, 143.)

Då strikt begränsade hypoteser inte finns, förändras uppfattningen om reliabilitet och validitet. Temaintervjun utgör en dynamisk situation, där nya betydelser uppstår. Dessutom anpassas forskarens egna tolkningar och begrepp till de företeelser som undersöks. Härav följer att rollen av forskaren som en agent som påverkar undersökningen betonas i stället för validitet och reliabilitet. Reliabilitet angår således snarast forskarens handlingar, dvs. transkriberingen och analysen av materialet. Validitet kan granskas genom referenser till litteraturen som använts. Å andra sidan förändras individernas uppfattningar ständigt, även om det är fråga om samma undersökningsobjekt under en relativt kort tidsperiod. Därför är det viktigt att forskaren tydligt anger och motiverar sin ståndpunkt och de alternativ som utelämnats i processen. Dessutom är forskarens egna empiriska uppfattning om sambandet mellan verkligheten och undersökningsobjektet ett pålitligt tecken på validitet. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 85, 130, 189–190.)

Analysprocessen började med utformning av teman, som belyser forskningsproblemet. Denna typ av analys bekräftade de begrepp och preliminära hypoteser som jag hade ansett vara viktiga redan i planeringsskedet samt de hypoteser som jag hade blivit väsentliga under genomföringen och transkriberingen av temaintervjuerna. Enligt Hirsjärvi och Hurme (1982, 125) kan enheter granskas på ett impressionistiskt vis, dvs. från fall till fall, vilket möjliggör tillämpningen på andra kontexter, men samtidigt är det möjligt för forskaren att bevara sina subjektiva betydelser och tankar i processen. Undersökningsobjektet består inte endast av ord som enheter utan också av betydelser, frekvenser och tendenser. Tematisering är en systematisk process som används för att få fram och granska sådana särdrag som förekommer ofta i materialet. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 115; Eskola & Suoranta 1996, 135.)

Materialet visade sig vara mer flerdimensionellt än den ursprungliga intervjustommen. Därför var jag tvungen att göra en noggrannare kategorisering av temana. Detta ledde därmed till specificering av de ursprungliga forskningsfrågorna. En del av områden som bygger på

forskningsfrågorna, t.ex. könet, frågades inte direkt av informanterna i intervjuerna, utan informanternas kommentarer och således nya teman uppstod genom intervjuprocessen och analysen.

## 7 RESULTAT

Resultaten har visat sig kunna tillfredsställa syftet med undersökningen. Intervjuerna innehåller intressanta argument och åsikter, vilket ger väsentliga svar på frågorna som ställdes. Ytterligare uppstod viktiga aspekter spontant under intervjuerna, vilket ledde till en mer omfattande specificering och värdering av fokusen i undersökningen.

I det följande plockas resultaten isär och sätts ihop på ett nytt, systematiskt sätt enligt forskningsfrågorna och intervjustommen, för att framhäva de olika delområden som förknippas med undersökningsobjektet. Informanterna hänvisas till på följande sätt, för att inte avslöja deras identitet:

*Tabell 2* Informanterna i undersökningen

<b>Informant</b>	<b>Kön</b>	<b>Ålder</b>
informant A	flicka	17 år
informant B	flicka	17 år
informant C	flicka	17 år
informant D	flicka	16 år
informant E	pojke	16 år
informant F	pojke	16 år
informant G	flicka	16 år
informant H	flicka	17 år

Redovisningen kommer att inledas med en sammanställning av analysresultaten, och därefter följer kapitlet med en mer detaljerad diskussion, dvs. analys och tolkning av resultateffekter och dess koppling till den allmänna teoretiska bakgrund som tidigare presenterats.

### 7.1 Gymnasisternas uppfattningar om sina kunskaper i svenska språket

Informanternas subjektiva uppfattningar om sina språkkunskaper indelades i två kategorier: gymnasisternas uppfattningar om sig själva i kommunikativa situationer och deras kommunikativa kompetens i svenska språket. Den första kategorin har att göra med allmänna uppfattningar om muntliga språkfärdigheter. Den andra kategorin bygger på de olika delområdena i svenska språket, varav muntlig kommunikation och hörförståelse är de

dimensioner som står i fokus i fråga om denna undersökning. Informanterna fick dock fritt bedöma sina kunskaper i de olika delarna av kompetensen (se bilaga 1).

### 7.1.1 Gymnasisterna i svenskspråkiga kommunikationssituationer

Informanterna anser sig ha högst genomsnittliga muntliga kommunikationsfärdigheter i svenska språket. I allmänhet svarar informanterna att kommunikationen lätt blir osammanhängande och att det är svårt att producera tal. Dessutom kommer det fram att somliga informanter känner att de inte är medvetna om sin egen nivå, eftersom muntlig kommunikation övas så lite.

C: Meil ei hirveesti oo ollu sitä puhumista, että ei sillee edes tiiä oikeestaa sitä omaa tasoa.

På frågan om hurdana informanterna anser sina kunskaper vara i jämförelse med de andra eleverna i klassen svarar informanterna att de anser sig vara ungefär på samma nivå med de andra och att de oftast känner att de förstår tal och blir förstådda när de talar svenska i klassrummet.

När det gäller uttalsfärdighet berättar informant A att hon inte känner sig säker när hon talar svenska, eftersom språket innehåller vissa uttalsregler som är svåra att memorera, t.ex. att bokstaven *ä* uttalas som *e* i vissa fall. Informant E anger ett exempel på det som han anser vara mest problematiskt i svenskt uttal, dvs. uttalet av ordet *sjunga* med ljudet *sj*.

Samtliga informanter jämför sina uttalsfärdigheter i svenska språket med sina uttalsfärdigheter i engelska språket. Båda främmande språken anses vara problematiska, men de konstaterar att uttalet i svenskan är relativt lätt i jämförelse med engelskan, eftersom svenskan i detta avseende påminner om finska språket. Å andra sidan förklarar två informanter att svenskan inte känns naturlig, eftersom man inte hör svenskt uttal någonstans lika ofta som engelskt uttal.

Informanterna påstår att klassomgivningen inte brukar begränsa möjligheten att fritt besvara frågor, eftersom de andra eleverna inte skrattar åt felen, utan alla inställer sig positivt till varandras kommunikation och lyssnar på vad var och en har att säga. Men informanterna

anser dock att de oftast inte känner sig säkra när de bör besvara frågor på svenska i klassrummet. Detta tycks komma fram särskilt i kommunikativa situationer där de bör besvara lärarens frågor spontant, utan färdiga modeller för svar.

A: Tietysti riippuu vähän tehtävästä, että jos on hirveen joku semmonen, että täytyy ite hakee ja... Jos ei aina niitä sanoja muista, ni sitte ei mee olo niin varman puolelle.

C: No jos on sillee vastaus valmiina, ja sitä kysytään, ni kyllä sitte. Mutta sitte jos pitää säveltää jotain omaa, ni sitte on kyllä hakusessa.

### 7.1.2 Gymnasisternas kommunikativa kompetens i svenska språket

Med hänsyn till de olika delområdena i svenska språket anser de flesta informanterna att övningar i skriftlig kommunikation samt läsning och läsförståelse är de lämpligaste, medan muntlig kommunikation och hörförståelse påstås vara de mest problematiska områdena. Problemen gäller främst svårigheten att memorera ord samt vissa aspekter inom grammatiken, t.ex. ordföljden och artikelgenusen *en, ett, den* och *det*. Detta manifesteras som svårigheter med både skriftliga och muntliga prestationer.

Brister inom kunskaperna i hörförståelse och muntlig kommunikation anser informanterna dock vara de allvarligaste problemen. Det är svårt att kontrollera språkriktigheten i spontant tal, och detta förorsakar problem med såväl att uttrycka sig muntligt som förståelse av de andras kommunikation.

G: [...] niinku sillee se ruotsin kielen kuunteleminen, kun sitä ei niin hyvin ymmärrä. [...] silloin ymmärrän, ku on teksti siinä, ja näen sen kirjoitettuna. Mut en mä ymmärrä oikeesti ku puhutaa ruotsia. Et jos oikeet ruotsalaiset puhuu, tai sitte telkkariohjelmassa. En mä sitä ymmärrä. [...] Sit ku on oppinu niin paljon kirjallisena sitä.

En aspekt som kommer fram i informanternas argument om svårigheterna i hörförståelse är svenskarnas språkliga uttryckssätt. Svenskarna sägs höja rösten på sådana sätt som informanterna inte är vana vid, eftersom dessa uttryckssätt inte är vanliga i finskt samtalsmönster.

Vidare beskriver informant H svårigheter i svenska språket genom att jämföra språket med engelskan. Hon tar upp olikheten mellan språken vad gäller utvecklingen av hennes språköra.

H: [...] englannissa semmonen kielikorva on kehittyny. Siinä pystyy sillee spontaanisti sanomaa, et mikä se on ja onko se oikein vai väärin. Ruotsissa se on enemmän semmosta hapuilua, et ei oo varma.

De viktigaste områdena i språkkunskaperna anser informanterna vara att producera och förstå muntlig kommunikation. Endast en av informanterna, informant C, svarar att hon anser muntlig kommunikation vara det minst viktiga delområdet inom språkförmågan. I stället för muntlig kommunikation betonar hon viktigheten av grammatik.

Men trots att informanterna ifrågasätter sina kunskaper i såväl att kunna tala svenska som att förstå talad svenska på en lagom nivå, så anser de flesta sig vara bättre på hörförståelse än på att tala svenska.

H: Ehkä kuuntelemaan. Kun siinä omassa puheessa aina tulee semmonen pieni hätä, että ei oikein tiiä mitä sanoo. Sit tulee semmonen sulku, että apua, mitä mä nyt sanon. Sit ku kuuntelee, ku joku toinen puhuu, ni se ei oo nii vaikeeta. Nii ja sitte ku puhuu, ni tuntuu, et kaikki unohtuu jotenki.

Informanterna ombads också spekulera kring vilket delområde de anser sig vara bäst på. De flesta svarar att den starkaste sidan i kompetensen är läsförståelsen. Att memorera ord och därefter att ha goda kunskaper i skriftlig kommunikation är också ett delområde som några informanter betonar i sina svar.

Svenskan som läraren talar i klassrummet verkar vara något som informanterna förstår och inställer sig positivt till. Lärarens kommunikation berör oftast bekanta ting och teman, som t.ex. sidonummer och övningar i läroboken. Dessutom brukar läraren tala lagom långsamt. Informanterna är av den mening att det är nödvändigt att läraren ibland använder svenska ord och uttryck i sitt tal, eftersom eleverna på detta vis kan bli vana vid att lyssna på naturlig svensk kommunikation.

Informanterna associerar goda språkkunskaper med muntlig kommunikation. Färdigheten att tala och lyssna anser informanterna utgöra en väsentlig del av goda språkkunskaper. Ytterligare är det viktigt att bli förstådd och inte känna sig rädd för att tala svenska.

G: No se, että sä selviät sillä kielellä niinku hyvin. Sä pystyt puhumaa hyvin ja ääntämää oikein, ja sitte että sä ymmärrät... Et sit se on mun mielestä semmonen hyvä kielitaito.

H: Hyvä kielitaito... No oisko sillee, et uskaltaa puhua eikä ujostelee sitä. Vaikkei oliskaa nii hyvä, et ottaa sen riskin ja lähtee puhumaa. Ku eiköhän se toinen sit kuitenkin ymmärrä, että ei välttämättä osaa nii hyvin. Ja sitten se auttaa ja tulee siinä vastaan.

## 7.2 Gymnasisternas uppfattningar om betydelsen av svenska språket

Informanternas svar under det tredje temat utgör två huvudkategorier: de allmänna betydelser som informanterna ger muntliga övningar i svenska språket i klassrummet, samt hur inläring och muntliga språkkunskaper uppmuntras i och utanför skolmiljön. Avsikten med dessa frågor var att utröna hur informanterna upplever betydelsen av undervisningen och uppmuntran samt de eventuella effekterna av dessa två dimensioner med avseende på attityder och ökad kompetens.

### 7.2.1 Betydelsen av svenska språket och muntliga övningar i klassrummet

Flera informanter uttrycker sin belåtenhet med undervisningen i svenska på gymnasiet. Läroboken anses vara mångsidig och innehållsmässigt intressant. Informanterna konstaterar att de fått omfattande kunskaper i svenska språket. De flesta informanterna är dock osäkra på om att dessa kunskaper möjliggör att de klarar sig med språket i praktiska kommunikationssituationer. Antalet svensklektioner på gymnasiet anses vara lagom. Den intensiva takten i undervisningen känns ibland tung, men informanterna upplever att de memorerar saker bättre nu än på högstadiet.

Av argumentationerna kring frågan om balansen och fokuset mellan de olika delområdena i undervisningen framgår att informanterna är nöjda med det rådande systemet. Enligt dem

övas inget av delområdena för mycket, och därefter föreslår ingen av informanterna att undervisningen i något av delområdena borde minskas.

Muntlig kommunikation övas främst genom pardiskussioner, minst ett par gånger i veckan. Men trots att informanterna ofta utför pardiskussioner, anser ett flertal av dem att muntlig kommunikation borde övas mer, eftersom det är ytterst viktigt att kommunikationen blir alltmer naturlig och öppen. Samtliga informanter känner dessutom behov av att få mera övning i hörförståelse.

De muntliga övningar som utförs under lektionerna är väsentliga enligt informanterna, men de uttrycker sin uppskattning av mer praktiska och mångsidigare diskussioner i klassrummet. Som exempel på teman i pardiskussioner, som har utförts i klassrummet, anger informanterna mottagning hos läkare, att checka in på ett hotell och att handla i en affär. En av informanterna påstår dock att språket vid pardiskussionen ofta övergår till finska, eftersom läraren inte hinner lyssna på alla på en gång i klassrummet.

A: [...] Mä en sitte tiedä, ku monilla meillä menee se, nää keskustelutehtävät sitte siihen, että keskustellaan ihan muistaki asioista ja ihan suomen kielelläki, että... Jotenki ku sais sen vielä parempaan kuntoon, että... Ja uskaltais puhua ja avata sen suun. Oli kenen seurassa hyvänsä. Se ois tärkeätä.

Förutom behovet av mångsidigare muntliga övningar anser ett par informanter dessutom att de skriftliga övningarna kunde vara något mer varierande. Texter i läroboken läses tillräckligt ofta, men informanterna anser att eleverna på gymnasiet också borde stödjas och uppmuntras att läsa övriga texter på svenska, t.ex. tidningar eller romaner. Informanterna berättar att detta brukar uppmuntras inom undervisningen i engelska men aldrig i svenska.

Det som påpekas är att en av de mest betydelsefulla avsikterna med inläring och undervisning i svenska som främmande språk borde vara att använda språket så ofta att det skulle kännas naturligt. Härav följer att det krävs något mer undervisning och övningar i de olika delområdena inom svenskan.

Den sista frågan handlar om vad informanterna skulle betona i inläring av och undervisning i svenska språket. Att kommunikationen skulle vara praktiskt präglad är en dimension som



nästan alla informanter betonar i sina svar. Informanterna svarar att den mest avgörande förändringen skulle vara att ha fler övningar i muntlig kommunikation och hörförståelse.

A: Mitä asioita mä painottasin... Tota just sitä kanssakäymistä. Just se, että ethän sä mitään kielellä tee, jos et sä uskalla käyttää sitä tai sä et viitti käyttää sitä. Että jotain semmosta käytännönläheistä ehkä. Et siinä ois painotus.

F: No varmaa samaa ku nytte. Mut vois olla vähän lisää sitä kuuntelua, tai sit helpompia niitä kuuntelunauhoja.

Dessutom understryks att de muntliga övningarna i klassrummet borde vara mer meningsfulla. Dessa mer specifika muntliga språkkunskaper behövs p.g.a. interaktionella och situationella krav. Särskilt viktigt är detta för informanterna A och H, som anser att språkkunnighet utgör en viktig inslag inom arbetslivet.

Informant C föreslår att hörförståelse kunde övas t.ex. med hjälp av musik, genom att plocka viktiga och nyttiga ord och uttryck ur sångtexter, vilket antagligen skulle underlätta förmågan att memorera nya ord.

Lärarens kommunikation i klassrummet hör också ihop med inläringen av praktiska interaktionsfärdigheter. Informanterna påstår att om läraren använde mer svenska i klassrummet skulle muntlig kommunikation på svenska språket troligen kännas mer naturligt för eleverna. Ett par informanter föreslår dessutom, att kommunikation med en infödd svensk person i klassrummet kunde vara ett nyttigt vis för eleverna att bli vana vid språket i naturliga interaktionssituationer.

F: [...] ja ettis vaikka jonku ruotsalaisen ihmisen puhumaa sinne, et kuulis mimmosta se on, ku en tiiä kuuluuko se nauhoilla väärin, vai puhuuko ne ihmiset sitte sillee.

## 7.2.2 Uppmuntring i inläring och muntligt bruk av svenska språket

Vad gäller informanternas uppfattningar om hur de uppmuntras i inläring och muntligt bruk av svenska språket, är läraren en viktig faktor. I svaren kommer det fram tydliga drag av samarbete och stöd: informanterna konstaterar att läraren främst uppmuntrar dem genom att

be dem diskutera i par eller små grupper. Dessutom brukar läraren själv tala svenska på lektionen och uppmuntra eleverna att besvara frågor på svenska.

C: No se aina niinku pyytää enemmän ihmisiä vastaamaan näihin kysymyksiin sillai, et olkaa rohkeempia vastaamaan, ja näin...

G: No just meil on niit harjotuksii, ja se puhuu meille ruotsia paljon. Ja sit kans kyselee ruotsiks asioita, mut ei se sit välttämättä oota ruotsiks vastausta.

H: Joo, kyllä se kannustaa. Meil on paljon niitä paritöitä, että puhutaan parin kans ruotsia tai selitetään vaikka kappale omin sanoin. Semmosia harjotuksia tehään. Se on hyvä.

De flesta informanterna upplever dock att de inte får tillräckligt med muntlig feedback från läraren. Av detta skäl känner de flesta sig osäkra om vilken kunskapsnivå de ligger på när det gäller muntlig kommunikation.

H: No sitä palautetta ei varmaan koskaan oo saatu. Vaikka kommenttia, että miten se oma ääntäminen. Sitä vois olla enemmän. Ois ihan kiva kuulla.

Flera informanter spekulerar kring att föräldrarna inte brukar ta hänsyn till deras studier eller kunskaper i svenska. Informant A tar initiativet till ytterligare en infallsvinkel: hon konstaterar att hennes föräldrar ofta skämtar om svenskar och svenska språket. Hon påstår också att hennes föräldrars språkkunskaper i svenskan är dåliga. Ett par informanter anser dock att de brukar få uppmuntran från föräldrarna genom stöd för studierna i främmande språk eller explicit genom hjälp med hemuppgifter. Därtill är svenskspråkiga släktingar en aspekt som kommer fram som ett väsentligt skäl för att ha goda kunskaper i svenska språket.

G: Mun ukki, äitin isä, on periaattees ruotsinkielinen ja puoliks ruotsalainen. Ja muutenki, varsinki äiti on kauheen kannustava. Se on joskus jopa vihanen jos... Tai ei se vihanen, mut sillee. Sen mielestä se on tosi tärkeätä. [...] muutenki mejän vanhempien mielestä. Kyl ne ihan kannustaa ja pitää tärkeänä sitä.

I media uppmuntras ungdomar att lära sig svenska alldeles för lite, enligt informanterna. Trots att YLE sänder ungdomsprogram nästan dagligen och informanterna är medvetna om detta, anser de att programmen knappast brukar intressera finskspråkiga ungdomar.

A: Ruotsin kieli, se niin hirveesti keskittyy noihin YLE:n kanaviin. Ne on sellasii asiaohjelmia, että siks jää varmasti nuoremilta vähän... Vähän hakusee toi ruotsin kieli, ku käytetään tosi paljon asiaohjelmissa ja sitte taas lastenohjelmissa. Ja siltä väliltä on tosi vähän nuorille suunnattu ruotsin kielellä.

Somliga informanter jämför svenska språket i media med engelska och påpekar att man hör engelska ständigt, medan svenskan begränsas till det som tas upp i undervisningen i skolan. Således kommer det fram åsikter om betydelsen och påverkan av media i fråga om språkinlärningsprocessen. Informanterna uttrycker att media har varit en viktig dimension i inläringen av engelska språket, och att det vore nödvändigt att öka antalet svenskspråkiga medier, dvs. TV-program, radiokanaler och tidningar, som skulle vara avsedda enbart för ungdomar. Vad som kommer fram i informanternas svar är dessutom att ingen av dem brukar läsa böcker, tidningar eller övriga svenskspråkiga texter på fritiden, medan de flesta brukar läsa texter på engelska.

### 7.3 Gymnasisternas motivation och attityder till svenska språket

De flesta informanterna tycks uppleva studierna i svenska språket som givande och intressanta. Informanterna berättar att det också beror på läraren hur höga eleverna anser kraven på dem vara. I jämförelse med övriga främmande språk anser sig informanterna vara relativt motiverade. I svaren framkommer dessutom att studier och inläring i svenska språket anses vara lätt i jämförelse engelska språket, trots att informanternas språkkunskaper i svenskan inte är lika avancerade som i engelskan. Detta förklaras genom att de sällsynta undantagen från grammatikreglerna leder till att svenska språket inte känns så svårt, vilket ökar intresset till språket och dess inläring.

### 7.3.1 Motivation

Vad beträffar antalet lektioner i svenska på gymnasiet påstår informanterna att det har varit lagom. Gruppstorleken har dock varit för stor på somliga kurser. Detta har framkallat ångest och problem med koncentration hos informanterna.

På frågan om vilketdera språk informanterna hellre använder under lektionen svarar de flesta informanterna att de föredrar finska, eftersom kunskaperna i svenska språket inte är tillräckligt avancerade. Informant H konstaterar dock att trots att finska används betydligt oftare under lektionerna än svenska så skulle hon gärna höra och kommunicera mera på svenska, för att få praktisk övning i sina språkkunskaper.

Vad gäller motivation till att använda svenska språket utanför klassrummet finns det en del skillnader mellan informanternas tankar och erfarenheter. Flera brukar kommunicera på svenska på fritiden. Två informanter berättar att de ofta använder svenska ord och uttryck mitt i samtal på finska. Detta brukar dock endast gälla kommunikationssituationer med vänner, då syftet är att skämtsamt betona något i talet.

A: No joo, että välillä sitä tulee vähä kavereitten kanssa heitettyä jotain ruotsiks. Ihan sellasii lyhyitä fraaseja vaikka. Ihan tällasta kavereitten keskisitä, sanottasko tsoukkia vähä, että siinä samalla niinku.

B: No on mulla yks kaveri, jonka kaa mä puhun ruotsia. Mutta ei mitenkään kauheen vakavaa ja asiallista ruotsia tietenkää, mutta leikillä vähä aina johonki väliin.

Informanterna C och H berättar att de har svenskspråkiga vänner, med vilka de har försökt tala svenska eller skriva på svenska i chatdiskussioner på Internet. De medger dock att om svenska språket inte flyter bra så övergår språket omedelbart till engelska. Informanterna D och G påstår att de har haft flera tillfällen att kommunicera på svenska, eftersom en del av deras släktingar är svenskspråkiga och bor i Sverige. Informanterna har hittills dock mestadels undvikit kommunikation med de svenskspråkiga, men båda informanterna påpekar att viljan och avsikten är att använda svenska språket allt mera i framtiden, då de får mer övning i muntlig kommunikation, språkfärdigheten blir bättre, och de känner sig säkrare.

D: No en oo oikeestaa vielä ollenkaa, tai enkkua oon puhunu, mutta nyt ollaa äitin kanssa suunniteltu, että joko ens kesänä tai sitte seuraavana mä meen sinne. Sitte sen oppis ihan sen puhumisenki paremmin, että ku niitten kanssa pitäs pakolla sitä puhua. Se auttas mua just, ku se kuunteleminen ja puhuminen on kuitenkin vähän heikkoo, ni siihen tulis sitä varmuutta. [...] Koska eihän sitä koskaan tunneilla sitte periaattees tuu käytettyä ollenkaa, ni siitä tulis sujuvampaa, jos sitä käyttäs ihan tollee arkielämässä.

Alla informanter svarar att de gärna går på lektionerna i svenska, därför att omgivningen är motiverande och attityderna i allmänhet positiva.

A: Kyllä, että on tosi mukavaa lähteä tunneille. Siel on mukava ympäristö. [...] Sinne on vaa mukava mennä, ku tietää kumminki, et pärjää siellä suht hyvin ja pääsee tosissaa juttelee ja lukemaa ja kuuntelemaa niit sanoja. Ja on mukava opettaja tietysti, ei voi muuta sanoa.

I båda årskurserna anses den nuvarande gruppstorleken vara lagom, så att alla kan koncentrera sig på undervisningen i klassen. Men i informanternas vilja att aktivt delta i undervisningen genom att räkka upp handen föreligger det signifikanta skillnader. Informant D är den enda som anser sig vara aktiv under lektionerna. Informant F berättar att han räcker upp handen då och då. Informant E påstår att han brukar räkka upp handen under lektionen. Han motiverar sitt svar dock med att han räcker upp handen oftast för att läraren skall anse honom vara aktiv, och detta gör han endast då han känner sig säker på att han inte kommer att svara fel. Informant C berättar att hon aldrig brukar räkka upp handen, medan informant B påstår att det känns obehagligt att räkka upp handen och tala inför gruppen på lektionen, och därför svarar hon endast då det är fråga om gjorda hemuppgifter och läraren ber henne svara.

Vad gäller vitsorden i svenska språket föreligger inte några signifikanta skillnader mellan informanterna, utan alla påstår att vitsorden är viktiga. Informant B svarar att hon blev uppbragd då hon i senaste kurs fick sämre vitsord än vad hon var van vid. Informant F har märkt att hans vitsord i olika skolämnen, inte minst i svenska språket, har blivit sämre sedan högstadiet, eftersom det krävs mera av eleverna på gymnasiet. Informanterna tycks dock vara beredda på att satsa på främmande språk, och i fråga om vitsorden försöker de befinna sig på nivåer som tillfredsställer dem.

A: Kyllähän ne merkkää, että onhan se tosi upeeta kattoo sitte aina todistuksessa, ku on pärjänny tollasissa aineissa, missä sit taas tosi harvat mejän suvussaki on pärjänny. Että tota, vähän erilainen ihminen kuitenkin oppimaa asioita, ni... Ja se mummoki on erittäin ylpee ruotsin kielen osaamisesta, että iteki hän on sotalapsena ollu siellä ja tykkää tänä päivänäki lukee ruotsinkielisiä lehtiä ja tehä ristikoita. Ni on kyllä tykänny.

Flera informanter anser att de kommer att dra nytta av kunskaperna i svenska språket. De poängterar två väsentliga aspekter: att kommunikationen utgör en avgörande del av interaktionssituationer med släktingar eller vänner och att det är ytterst viktigt att ha kunskaper i svenska språket i Finland, då man befinner sig i praktiska kommunikationssituationer med personer inom den svenskspråkiga minoritetsgruppen som lever i samhället.

H: Kyllä se oma motivaatio on lisääntyny lukiossa paljon enemmän. Ehkä just se, ku on tutustunu siihen ruotsalaisee ja ajatellu siitä, et haluaisi joku päivä jutella sen kanssa ihan ruotsin kielellä.

A: Joo, että tosi paljon on opinnot suuntautunu, tai tuntuu, että tie vie tonne sosiaalialalle, tai yleensäki palvelualoille. Mä nään sen ihan plussana vaa, että tottakai aina ku kieltä osaa, ni hieno hommahan se on. Jos ihmisten kaa tulee toimimaa tulevaisuudessa, ni kyllä mä nään, että se on tärkeä asia.

Men trots att de flesta informanterna förstår betydelsen och vikten av kunskaper i svenska i Finland, tycks inte alla personligt uppleva något explicit behov av dessa kunskaper, speciellt i Jyväskylä.

B: En mä tiiä tarviinko mä sitä niin henkilökohtasesti, mutta onhan se hyvä jos menee töihin johonki, ja sitte pystyy palvelemaan niit ihmisiä silläki kielellä, ku onhan se kuitenkin pakollista Suomessa, että pitää saada palvelua ruotsin kielellä.

C: No emmä vissiin, jos mä haen siihen työpaikkaan, johon haluisin. Emmä sitä siellä käyttäis, mutta matkustellessa ehkä... Siis Ruotsiin jos menee, ni siellä voi käyttää.

### 7.3.2 Attityder

Informanternas uppfattningar om svenskar och övriga nordbor är relativt realistiskt präglade, och svaren följer ungefär samma mönster. Nästan alla informanter anser att svenskarna inte skiljer sig från övriga nordbor på något särskilt sätt.

Ett par positiva associationer förekommer i informanternas svar. Informant A svarar att svenskarna tycks vara ett positivt folk, som uppskattar familjeliv. Hon påpekar dock att hon endast har träffat svenskar under en båtresa från Finland till Sverige och under en kort vistelse i Sverige. Informant H säger att hon tycker att svenskarna är väldigt renliga, glada och gästfria. Informant E talar om att han anser språket vara den enda faktor som skiljer finnarna från svenskarna. Men liksom informant A, poängterar också han att hans uppfattningar är ytliga, eftersom han inte någonsin har träffat svenskar eller andra nordbor.

Mestadels förhåller sig informanterna neutralt till svenskar och nordbor, enligt de föreställningar som bygger på personliga erfarenheter genom resor till Sverige och kontakter med svenskar.

C: No ei kai ne oo sen kumbosempia ku muutkaa pohjoismaalaiset, että... Ei niinku mitää semmosia stereotyyppioita. Melkein joka kesä nähään yhtä isän kaveria ja sen poikaa. Ne on kans Ruotsista, ni mukavia ne on.

F: No emmä oo mikää semmonen, et mä pidän niitä mitenkää homoina, tai mitenkää. Mun mielestä ne on samanlaisii ku kaikki muutki. Oon mä siellä käyny, ja mul on pari ruotsia puhuvaa kaverii, et ihan normaaleja ihmisiä ne on.

På frågan om uppfattningar om finlandssvenskar har informanterna inga entydiga, klara åsikter, eftersom ingen av dem någonsin har träffat finlandssvenskar.

Då intresset och den ansedda betydelsen av svenska språket i Finland betraktas närmare i intervjuerna, framkommer det att oenigheten är stark bland informanterna. Informant A påpekar att svenska språket kan utnyttjas överallt i Norden. Informant D berättar att hon vill lära sig att använda språket i muntlig kommunikation med sina släktingar. Informant C, å

andra sidan, medger att hennes intresse och attityder beror mycket på det som behandlas under lektionen. Mest är hon intresserad av diskussioner på svenska i klassrummet.

Informanterna E och F anser sig inte vara särskilt intresserade av svenska språket. Informant E konstaterar att svenskan inte är viktig, eftersom man klarar sig med engelskan, och informant F tar han upp svenskarnas språkkunskaper, som enligt hans egna erfarenheter är bristfälliga.

F: [...] sitte esimerkiksi me oltii salibandytunnilla Ruotsissa, ja ne ei siellä opiskele suomee eikä englantia. Ei mitään tommosia. Et ne ei osannu puhua siellä yhtään mitään oikeestaan.

Vad beträffar tvångsvenskan inställer sig informanterna relativt positivt till företeelsen. De flesta svarar att ämnet borde förbli obligatoriskt. Detta motiveras genom att det är nyttigt att genomgå flera kurser på gymnasiet. Informanterna anser att minst ett par kurser i svenska språket skall vara obligatoriska på gymnasiet. Informant B påpekar att det finns skolämnen som är onödigare än svenska språket, t.ex. fysik och kemi. Dessa ämnen kunde enligt henne lika väl vara valfria. En informant hävdar att Finland är ett tvåspråkigt land och att det knappast är till förfång för någon att studera svenska språket.

G: No ensinnäki sen takia, että tää on kaksikielinen maa. Se on ihan se ykkösjuttu. Ja sitte just se, että pohjoismaissa pärjää niin hyvin ruotsin kielellä. [...] Kyllä sitä pitää opiskella. Ja en mä usko, et siitä on kellekää haittaa.

I ett par fall anser informanterna dock att tvångsvenskan kunde slopas på gymnasiet.

D: Kyllä sen mun mielestä vois poistaa, ku kyllä ilman sitäki pärjää. Mutta onhan se kuitenkin hyvä, ku Suomessa asuu suomenruotsalaisia, ni oishan se toisaalta hyvä.

H: Kyllä se ehkä pitäis. Ku joilleki se ei sitte oo niin mukavaa. Se vois olla kans valinnainen.



Hurdana anses de allmänna attityderna till svenska språket hos ungdomarna i Finland vara? Utgående ifrån informanternas svar är attityderna i allmänhet negativt präglade. Informanterna medger att de känner ungdomar som har negativa attityder antingen till svenska språket eller till studier i svenska. Flera informanter anser att detta möjligtvis beror på de allmänna, bestående negativa attityder till svenskan som råder i Finland. Dessutom svarar några informanter att den ansedda svårigheten av svenska språket kan förorsaka problem med språkinläringen och vidare minska motivation. Alla är dock av den åsikten att attityderna hos eleverna har förbättrats på gymnasiet i jämförelse med situationen på högstadiet.

B: [...] lukiossa ihmiset ei oo niin sillee... Yläasteella tuntu olevan enemmän niinku pakollista jotenki. [...] yläasteella just pojat oli tosi sillee, että ei tätä tarvi ja en halua opiskella. Sitte meni aikaa siihen, ku opettaja sano, että kyllä nyt pitää opiskella.

G: No mulle se ei hirveesti merkitse, sillä mä aion sen kyllä kirjottaa. Mut aika moni sitten. Tai siis, mä en usko, et monet lukioikäsetkään pystyy ajattelemaan järkevästi ruotsin suhteen. Joillain on jotain ruotsia vastaan, ni helposti sen jättää pois. Mut sit aikuisena joku saattaa tajuta, et siitä ois voinu olla hyötyä. [...] muutamilla, joita mä tunnen, ni ehkä lisääntyny se negatiivisuus, ku sen ruotsinki eteen pitää tehdä töitä. Et sä sitä ruotsia itsestään opi. [...] Se on vaa suomalaisilla jotain sitä ruotsia vastaan. En tiää, ihan ku se ois joku uhka. Sitte ku senki eteen just pitää tehdä töitä, ni on helppoa olla negatiivisella kannalla ja sanoa, että mua ei huvita tää opiskelu.

H: Kyllä mä tunnen muutamia. Kai niillä on kotona jotenki... Ja sitte ku yläasteella on ollu kauhee teinivaihe, ni ei sillonkaa oo varmaa kauheesti innostanu se ruotsin opiskelu. Se on siitäki varmaa jääny. [...] yläasteella oli negatiivisempaa. Paljon enemmän.

Ett flertal av informanterna hävdar dock att de påverkats varken i en positiv eller negativ riktning vad gäller andra personers, dvs. ungdomarnas, åsikter, attityder och motivation.

## 7.4 Kommunikationsängslan

Informanternas uppfattningar om kommunikativ stress och kommunikationsängslan i svenska språket uppvisar variation när det gäller inställningarna till fenomenet. Men vad gäller informanternas upplevelser om att känna sig rädda eller nervösa i muntliga kommunikationssituationer på svenska, står informanterna varandra nära. Informanterna som går i första årskurs anser att de hittills har haft relativt få möjligheter att kommunicera muntligt på svenska i klassrummet. Informanterna i båda årskurserna menar att muntliga övningar betonas främst genom pardiskussioner.

Informanternas svar ledde till att jag indelade resultaten i tre delkategorier. För det första tar jag upp orsak, verkan och manifestation av kommunikationsängslan. Sedan övergår jag till informanternas upplevelser beträffande felen i muntliga kommunikationssituationer under svensklektionerna. Avslutningsvis presenterar jag deras åsikter om kommunikationsängslan i olika situationer samt hur ängslan enligt informanterna kunde minskas.

### 7.4.1 Manifestation av kommunikationsängslan

Beträffande ängslan eller blyghet i muntlig kommunikation på svenska har informanterna personliga erfarenheter om sådana känslor. När informanterna ombes beskriva hur ängslan känns och hur det kommer fram, knyter de fenomenet till prestationstryck. Under lektionen blir de nervösa, eftersom de anser att deras kommunikation ständigt bedöms i klassen.

A: Kuuntelutesteissä menee välillä ehkä vähä... Sen jännityksen kautta vähä ohi lauseita, mutta tota, kyllä mä yritän pitää korvat auki. Sitte pysyy tosissaa mukana ja tietää, et missä sivuilla on. Ei viitti sitte kavereilta kysellä koko ajan. [...] ehkä vaa se suorittaminen itessää on nii jännittävä tilanne, että nyt pitäis saada hyvii tuloksia, ja näin pois päin.

En av informanterna berättar också att rädslan för att helt misslyckas i en muntlig prestation under lektionen leder till ängslan.

C: Se täys epäonnistuminen... Niin se pelko siitä.

I några fall tycks kontexten väcka ängslan, eftersom informanterna framhåller att endast naturliga kommunikationssituationer, i vilka de inte har klara ageringsmönster, leder till kommunikationsängslan.

Det är svårt för informanterna att beskriva hur ängslan känns, men oftast berättar de att kommunikationssituationen leder till att de plötsligt glömmer bort enkla saker och inte kan koncentrera sig på kommunikation. Informant D förklarar att situationer som kräver hörförståelse ofta framkallar stress, då hon märker att hon inte förstår det som sägs. Detta har vidare haft en negativ påverkan på hennes attityder till övning av hörförståelse. En av informanterna i sin tur berättar att ängslan har påverkat hennes vilja att alls tala svenska.

G: Ku ite ei oo varma, ni ei tee mieli sit todellakaa puhuu, ja sit se vaikuttaa siihen oppimisee.

#### 7.4.2 Gymnasisternas upplevelser om att svara fel under lektionen

När det gäller attityderna till att göra fel i muntlig kommunikation under svensklektionen svarar informanterna att eftersom atmosfären är positiv och läraren uppmuntrar dem att tala, känner de sig sällan rädda inför att svara fel. Ingen skrattar direkt åt andras fel, och informanterna påstår att eftersom ingen på gymnasiet kan kommunicera på svenska felfritt, förstår alla hur det känns att göra fel i klassrummet.

A: Yleensä mä sit kuittaaan sen jollain naurulla. Osaan nauraa itselleni. Että jos menee joku väärin, ni... Ja kyllä sillee mun mielestä tuolla on aika hyvä se ymmärrys ja yhteishenki muutenki, ku kaikki on alottanu kumminki suht samoina vuosina ton opiskelun, ni aika samoilla lähtöviivoilla ollaa loppujen lopuks. Kaikki ymmärtää kyllä.

B: No ei siinä mitään kummallista mun mielestä oo. Just ehkä siinä, että ne kysymykset ei oo niin vaikeita, ettei niihin osais vastata. Ja se ymmärtää kuitenkin, vaikkei osaiskaa, eikä haittaa jos ei osaa vastata ihan oikein. Tai täydellisellä ruotsilla. Ei haittaa jos tulee virheitä.

Men även om informanterna inte anser felen vara något signifikant tecken på att man har allvarligt misslyckats, känner flera informanter osäkerhet och blyghet om de råkar svara fel på

svenska. Ytterligare har närvaron av de andra eleverna påverkan på hur ångestskapande situationen upplevs. Informant D förklarar att hon ibland känner sig väldigt osäker, vilket leder till att hon hellre tiger än riskerar att svara fel. Därtill förekommer det ett par fall där informanterna påstår att de känner sig osäkra i pardiskussioner. Detta kan antingen bero på att den ena av eleverna anses vara betydligt skickligare i muntlig kommunikation än den andra eller att läraren inte hör allt som diskuteras och eleverna gör fel utan att själva vara medvetna om felen.

#### 7.4.3 Kommunikationsängslan i olika situationer

Att kommunikationsängslan är beroende av kontexten framkommer tydligt i informanternas svar. I skolan tycks informanterna känna sig mest nervösa i muntliga kommunikationssituationer, där de bör stå inför klassen. I pardiskussionerna känner sig informanterna lugnare därför att antalet personer som lyssnar på de muntliga yttrandena och bedömer dem är färre i sådana situationer. I pardiskussionen kan eleverna därtill ge socialt stöd åt varandra, vilket informanterna anser minska kommunikationsängslan.

H: Ku siin on se kaveri, ni se osaa vähän kannustaa ja kans niinku neuvoa. Se ei välitä niin mitä sieltä suusta tulee.

Men, som tidigare nämnts, om individerna i pardiskussionen är på olika nivåer, dvs. om den ena eleven anser sig vara betydligt sämre än den andra eleven i fråga om muntliga prestationer, så leder detta ofta till att eleven känner sig osäker på sina muntliga färdigheter.

Tre informanter förnekar att muntlig kommunikation leder till kommunikationsängslan på ett explicit sätt. Informanterna E och F anser sig sällan lida av ängslan under svensklektioner. De hävdar dock att muntlig kommunikation i klassrummet avviker betydligt mycket från s.k. naturliga kommunikationssituationer utanför klassrummet, t.ex. då man kommunicerar med en infödd svensk person. Informanterna förklarar att kommunikationsängslan definitivt förekommer i någon form i sådana situationer.

E: No niissä aidoissa tilanteissa vois jännittää. Mut englantiki jännittäis. Siis ehkä sillee enemmän ku ne ois vieraita ihmisiä. Ennemminhän mä suomee puhuisin. Ku se tilanne

ois uus, ja emmä sillee oo juurikaa puhunu vierasmaalaisten kans. Tai emmä sillee, no ihan vaa jonkun verran.

F: Ei oo kokemuksia, ku ei oo tarvinnu sillee laivalla tai missää oikee puhua sitä. Mut mitä tunnilla, ni kyl se siellä on ihan hyvin sujunu. Mut tuskin kenenkää ruotsalaisen kaa sujuis.

Dessa informanter medger också att de hellre talar engelska med svenskspråkiga, för att känna sig själva säkra och jämställda som talare.

F: Mä olin kesällä Ruotsissa pari kertaa, ni siellä ei koskaa... Englannilla pärjäs aina. Ja se nyt on varmempi, ku osaa sitä sillee enemmän, ku sitä on luettu niin kauan. [...] on vaikeeta vastata niille, ku ne puhuu niin nopeesti, ja mä en saa mitään selvää. Sitten ku puhuu englantia, ja ne puhuu sen verran huonoa englantia, et sen ymmärtää. Ei mul oo oikein kokemuksia siitä ruotsin kielellä puhumisesta, ku ei oo tarvinnu.

Informant H i sin tur säger att hon brukar tala med sin svenskspråkiga vän, och de råd och den uppmuntran som vännen har gett åt henne har gett henne mer självförtroende att kommunicera på svenska, trots att det ibland känns svårt att förstå eller tala svenska. Hon anser sig dessutom ha lärt sig mera ord, uttryck och kommunikation på svenska i dessa situationer än i de muntliga övningar och pardiskussioner som förts i klassrummet.

Informanterna berättar att utanför klassrummet är det den spontana kommunikationssituationen, kommunikationspartnerns utmärkta språkfärdighet och rädslan för att inte förstå det som sägs i situationen som mest framkallar kommunikationsängslan hos informanterna. Härav följer att informanterna oftast antingen tyr sig till engelska språket eller totalt undviker dessa praktiska kommunikationssituationer.

Informanternas svar på frågan om hur de anser att kommunikationsängslan i svenska språket kunde minskas skiljer sig åt i någon mån. De flesta informanterna konstaterar att extra övning troligen skulle öka säkerhetskänslan i muntlig kommunikation. De kommenterar att ängslan har minskat sedan högstadiet, eftersom de har fått mera övning och fler färdigheter i muntlig kommunikation.

Informant G utgör dock ett undantag, eftersom hon anser att hennes ängslan har ökat under de senaste åren, i takt med de ökande kraven på muntlig kommunikation i svenska språket. Hon förklarar att hon inte hade märkt att hon led av någon form av kommunikationsängslan innan hon började studierna på gymnasiet. Ytterligare medger några informanter att de lider av kommunikationsängslan inför övriga skolämnen, dvs. inte endast inför främmande språk utan också på en mer generell nivå.

C: Mulla on koulussa muutenki vähän semmonen pelko... Sitä jännitystä vois vähentää pienemmillä ryhmillä. Se ois ainaki yks semmonen.

G: Ehkä kuitenkin sillee, et siitä tulis enemmän semmonen, tai että se olis normaalimpi asia se puhuminen. [...] Pitäs vaa enemmän puhua. Noi mitä meil nyt on, ni ne on sellasii tyylisiin yhen lauseen juttuja. [...] Ehkä pitäis olla avoimempaa se puhuminen. Mä oon semmonen, että mä jännitän sitä puhumista hirveesti.

Förutom den generella kommunikationsängslan i skolan, är det främst bedömningen av muntliga språkfärdigheter som informanterna anser vara en signifikant faktor som intensifierar ängslan.

G: Kyl varmaa semmoset oikeet tilanteet, et täytyis selvitä sillä kielellä. Kyl se jännittäis. Mut sit jos vaikka menis turistina Ruotsiin, ja sitte olis kaupassa, ni ei ehkä semmonen... Se on sellai tilanne, että sulta ei ooteta mitään, ni se ei ehkä jännitä. Nii, mut jos sulta ootetaa, ni sitte jännittää. Se on se tunne, että pitäis osata.

## 7.5 Kön och vitsord i samband med informanternas svar

Huruvida det finns skillnader eller likheter mellan personer enligt kön eller språkfärdighet har forskats inom områden muntlig kommunikation (t.ex. Yli-Renko 1991) och främmandespråksinlärning (t.ex. Brown 1980). I denna avhandling har informanternas svar presenterats som enskilda, subjektiva uppfattningar. För att nå en mer generell bild om informanterna, är avsikten dessutom att utröna om informanternas svar motsäger eller kompletterar varandra när det gäller kön och vitsord. Ur en kvalitativ synpunkt förekommer det signifikanta skillnader både beträffande informanternas kön och vitsord i svenska språket.

Med hänsyn till detta bör resultaten inom dessa kategorier betecknas som resultat som stödjer de undersökningsresultaten som redovisats tidigare.

### 7.5.1 Skillnader mellan flickorna och pojkarna

När det gäller informanternas subjektiva uppfattningar om sin muntliga kommunikationsförmåga tycks flickornas och pojkarnas svar följa två olika linjer. Ett flertal av flickorna beskriver sig själva som snarare tysta och tillbakadragna än aktiva och utåtriktade under lektionerna i svenska. Som skäl till detta anger informant G att hon brukar vara aktiv, utom då det gäller muntlig kommunikation. Informant B påstår att förutom ett par undantag, dvs. aktiva elever, brukar alla vara relativt tystlåtna i gruppen. Båda pojkarna anser sig oftast vara utåtriktade och aktiva på svensklektionerna, även då det gäller att tala svenska.

E: No kyllä mä enemmin semmonen ulospäinsuuntautunu, sillee jos vertaa yleisesti siellä... Mut en mä sillee kuitenkin itteeni tyrkytä siellä. Saatan viitata.

F: Enemmän varmaa aktiiviseksi. Että viittaaan, ja niin pois päin.

Dessutom påpekar pojkarna att de inte brukar tänka på hur de andra eleverna inställer sig till dem då de talar inför hela klassen, utan pojkarna brukar koncentrera sig på att kunna uttrycka sig ordentligt på svenska och litar på att de andra lyssnar på vad de har att säga.

Svaren på frågorna om kompetensen och de olika delområdena i svenska språket är relativt eniga, oberoende av kön. Pojkarna och flickorna tycks dock betona vissa skilda aspekter inom delområdena. Pojkarna understryker att det är viktigt att läraren talar svenska i klassrummet. Båda pojkarna har haft svårigheter med hörförståelseövningar, men då läraren talar långsamt och tydligt är det relativt lätt att förstå muntlig kommunikation på svenska. Dessutom tar informant F hänsyn till de andra eleverna i klassen. Han påstår att det är lätt att tala med någon som befinner sig på samma nivå som han, när det gäller färdigheten i muntlig kommunikation.

F: [...] kun niitä nauhoja luokassa kuuntelee, ni ei sitä ymmärrä sillee. Mut sit kyl jos joku kaveri puhuu, koska ne puhuu yhtä huonosti ku mä.

Informant E poängterar att det är främst genom den svenska som läraren använder i klassrummet som han har lärt sig att lyssna på muntlig kommunikation. Å andra sidan kritiserar han det språk som läraren använder i klassen. Han påstår att lärarens svenska, som också eleverna uppmuntras till att använda, inte är en sådan form av språket som brukar användas i naturliga kommunikationssituationer utanför klassrummet.

Informant F tycks ställa sig negativt till de hörförståelseövningar som eleverna lyssnar på i klassrummet. Svårigheten med hörförståelset motiveras med att det är problematiskt att uppfatta ord, eftersom svenska språket talas väldigt fort på banden. Det är därför han anser det svåraste delområdet i språket vara att förstå muntlig kommunikation.

Vidare medger en del av flickorna att de har problem med hörförståelse. Till skillnad från pojkarna betonar flickorna dock viktigheten av kommunikativ kompetens i och utanför klassrummet. Men även om flickorna anser muntlig kommunikation vara viktigast tar de upp väsentligheten av balansen mellan de olika delområdena i kompetensen. Som tillägg till färdigheten i muntlig kommunikation anses t.ex. kunskapen att skriva uppsatser och felfri grammatik vara ytterst viktiga aspekter vad gäller språkförmågan som helhet.

C: No keliopistahan se periaattees lähtee. Jos sitä ei osaa, ni ei sitte oikee mikää muukaa onnistu.

Av informanterna är det främst flickorna som anser muntliga färdigheter i svenska språket vara viktiga. Informanterna motiverar sina svar med viljan att resa utomlands och hobbyer. Därtill uppkommer tankar om möjliga framtidsplaner, som har att göra med studier eller arbete i Norden. Det är ett par av informanterna som också tar upp tvåspråkigheten i Finland.

A: Mä nään kielenopiskelun aina sillee plussana, että olipaha kieli mikä tahansa. Ja varsinki ruotsin kohalla, ni kumminki toinen virallinen kieli Suomessa, ni se on mun mielestä jo ihan kohteliastaki ees nähä vaivaa opiskella sitä. Ja sitte ymmärtää näitä rannikkoseudullaki asuvia, että... Se on mun mielestä ihan tarpeellinen asia.

Pojkarna, tvärtemot, argumenterar att man klarar sig bra med engelska språket överallt i världen. Därför påstår båda informanterna att svenska språket inte är viktigt i Finland. Deras accepterande av att studera svenska språket på gymnasiet är dock positivt präglad.



E: Ei se ehkä sillee, että jos Ruotsiin menee, ni ihan hyvin siellä pärjää englannilla. Kyllä mä ennemmin siellä puhuisin englantia. Tai siis, ei mulla periaatteessa mitään sitä vastaan oo, niinku joillain varmaa on. [...] Kyllä mä voisin ihan hyvin ruotsia opiskella, vaikka ei oiskaa pakko.

F: No, en itekää oo sitä koskaa tähän mennessä tarvinnu, ja tuskin tuun tarvitsemaankaa, että sillee ei oo tärkee. Mutta on se suht helppo, kun sen tajuaa vaa. On se hyvä saada läpi, ja näin. Jos on semmonen ammatti, jossa sitä tarvii, ni kyllä se silloin on hyvä. Mutta kyllähän englanti on ihan reilusti tärkeempi kieli.

Medan flickorna betonar viktigheten av språket utanför klassrummet, beskriver pojkarna klassrumssituationer och understryker betydelsen av det som de hittills lärt sig. Informant F tar upp pardiskussionerna och hur situationsbetingade dessa övningar är.

F: Se riippuu paljon parista, et ottaaks se sen tosissaa. On liikaa sitä, ettei oteta tosissaa. Ku ite yrittää niinku ymmärtää sitä ja opetella. Ja sit toisilla se onki ihan päinvastoin, ni se on vaikeeta sitte. [...] pojilla sitä on enemmän, tai on tyttöillääki, mut ne ei vaa näytä sitä.

Vad gäller informanternas motivation och attityder råder det signifikanta skillnader mellan könen. Skilda värderingar är det som främst förorsakar dessa skillnader. Enligt sina svar brukar flickorna göra hemuppgifterna regelbundet. Trots att de flesta brukar vara tvungna att använda ordbok som hjälp, konstaterar informanterna att de brukar göra hemuppgifterna flitigt och lägger ner minst lika mycket tid på hemuppgifterna i svenskan som i övriga skolämnen. En av pojkarna i sin tur medger att han anser sig kunna göra hemuppgifterna, men brist på vilja och motivation leder till att han sällan satsar på studierna i svenska språket när det gäller hemuppgifterna.

E: Kyllä mä nyt osaan. Mutta asenne vois ehkä olla vähän parempi. Jotkut matikan ja fysiikan tehtävät mä teen aina, mut... No kaikki kielet niinku. Mä oon opiskellu saksaa. Enkku ja saksa ja ruotsi ja bilsa ja semmoset, ni en nii paljo tee niitä.

Skillnader ligger informanterna emellan också vad gäller framtidsplaner och den ansedda betydelsen av praktiska behov av språket. Två flickor, informanterna B och H, berättar att de vill satsa på studierna i svenska språket, eftersom de ser möjligheten att flytta till Sverige i framtiden för att studera eller arbeta där, i vilket fall kunskaper och goda vitsord i språket skulle krävas.

H: Kyllä ne arvosanat mulle enemmän merkkää, ku aika monen muun aineen. Että jos mä johonki panostan, ni se on ruotsi. Jossain jaksossa kans. Mä oon joskus miettiny, et ois kiva mennä vaikka opiskelemaan Ruotsiin, tai asumaan tai töihin.

Informant E, å andra sidan, tror inte att han kommer att behöva kunskaper i svenska språket varken nu eller i framtiden, utan han svarar att om han kommer att agera med språk i arbetslivet så använder han mest sannolikt endast engelska.

Hos pojkarna varierar motivationen från låg till hög vad beträffar viljan att gå på svensklektioner och göra hemuppgifterna. Informant F berättar att han ibland brukar känna sig trött, vilket omedelbart påverkar motivationen. När det gäller hemuppgifter brukar innehållet och den ansedda svårigheten påverka hans motivation. Under lektionerna känner han sig ibland frustrerad, eftersom undervisningstakten är för hög.

F: [...] mut sit rupee ahistaa, ku tosiaa niin nopeesti käyää läpi niitä asioita, ja jos jostain niistä jää ulos, ni sit on pihalla ihan lopputunninki ajan.

Om man granskar könen var för sig framgår det att största delen av flickorna anser sig vara intresserade av svenska språket och påstår att det är viktigt att ha språkkunskaper i svenska, medan pojkarna varken anser sig vara speciellt intresserade av språket eller tror sig komma att dra nytta av kunskaper i språket utanför klassrummet.

Av flickorna konstaterar informant B att hennes attityd till svenska språket har blivit allt positivare efter högstadiet, eftersom frivilligheten av ämnet har ledd till att svenskan känns mer givande och intressant och omgivningen mer stimulerande. Informant G hävdar språkets betydelse i Finland, eftersom det gäller att klara sig i olika regioner i landet och i olika språkliga situationer med folk. Själv är hon intresserad av språket speciellt därför att hon har ridning som hobby: tävlingar ordnas ofta i Norden.

Av pojkarna tar informant F hänsyn till den finlandssvenska befolkningen i landet, men han argumenterar att kunskaper i språket inte är något nödvändigt överallt i Finland.

F: Mä en ymmärrä sitä sillee, koska onhan Suomessa suomenruotsalaisia, mut niit on sen verran vähän, ja harvoin niitä täällä päin tuntee.

Både flickorna och pojkarna medger att de ibland känner sig osäkra i muntliga kommunikationssituationer på svenska. Det råder dock skillnader bland könen i fråga om hur ängslan upplevs, dvs. om ängslan anses vara ett problem eller inte. Några flickor brukar känna sig nervösa i kommunikativa situationer. Pojkarna i sin tur erkänner inte direkt att de lider av kommunikationsängslan eller osäkerhet. Men då det gäller muntlig kommunikation i praktiska situationer med svenskspråkiga personer, kommer det fram att pojkarna helst vill antingen undvika sådana situationer eller tala engelska i stället för svenska.

E: En mä tunne itteeni varmaks, tai no kyllä oppitunnilla. Ennemmin, ku et jos ois joku semmonen oikee tilanne. Oon ollu semmosessa joskus, et ois pitäny puhuu ruotsia, mut silloin puhuin englantia.

Både flickorna och pojkarna konstaterar att de hellre talar svenska i klassrummet i form av pardiskussioner än ensamma inför klassen.

### 7.5.2 Skillnader mellan eleverna med avseende på vitsord

Sambandet mellan informanternas svar och vitsord i svenska språket granskades med avseende på vitsordet på den senaste kursen i svenska på gymnasiet samt det allmänna medeltalet av de tidigare kursvitsorden, ifall vitsorden följde en inkonsekvent linje. För somliga informanter på första årskursen var denna pågående kurs den första kursen de har deltagit på gymnasiet, och därför var det deras vitsord på nionde klass som beaktades.

Tabell 3 Indelningen av informanterna med avseende på vitsordsskalan

Informant	Vitsord
A, E	9: berömlig
D, F, H	8: god
B, C, G	7 eller 6: nöjaktig eller försvarlig

Informanterna med vitsordet 9 anser sig vara genomsnittliga i muntlig kommunikation på svenska. De påstår dock att de har tillräckligt med mod att försöka kommunicera under lektionen, även om de inte alltid lyckas med de muntliga övningarna.

A: Aika keskivertona. Mutta kumminki rohkeutta löytyy. Että kyllä mä uskaltasin ainaki yrittää, et vaikkei oiskaa varma, että puhuuko oikein.

Informanterna med vitsordet 8 konstaterar att muntlig kommunikation på svenska känns lättare än muntlig kommunikation på engelska. De besvarar gärna lärarens frågor och påstår sig bruka vara relativt aktiva under lektionen. Men dessa informanter tycks inte ha grubblat över sin muntliga språkfärdighet i svenska på medveten nivå, eftersom de har svårigheter med att bedöma sina språkkunskaper. De anser sig vara normala eller ibland dåliga på muntlig kommunikation.

Informanterna med vitsordet 7 och 6 är inte medvetna om sin egen färdighetsnivå när det gäller muntlig kommunikation. De anser sig vara varken kunniga eller aktiva under svensklektionen. Tystlåtenhet är en karaktärsdrag som kommer fram i dessa informanternas uppfattningar om sig själva i svenskspråkiga kommunikativa situationer.

Vad gäller kompetensen är skillnaderna mellan informanterna inte tydliga. Alla informanter är av den åsikten att muntlig kommunikation, uttal och hörförståelse är problematiska delområden. Den största skillnaden mellan informanterna inom denna dimension framkommer i den ansedda förmågan att förstå lärarens kommunikation på svenska. Informanterna med vitsordet 9 anser sig oftast förstå vad läraren säger, medan informanterna med lägre vitsord har svårigheter med att förstå muntlig kommunikation, t.o.m. lärarens språk. Dessa informanter anser sig behöva betydligt mer övning i hörförståelse och muntlig kommunikation.

De flesta informanter betonar betydelsen av kunskaper i muntlig kommunikation i svenska. Informanterna med vitsordet 9 har i princip inget emot att studera svenska och de påstår sig ha fått lagom goda språkkunskaper på gymnasiet. Informanterna med vitsordet 8 anser sig också ha fått grundläggande kunskaper i svenska språket, men å andra sidan argumenterar de att

övning i olika delområden av språket fortfarande krävs. Informanterna med vitsordet 7 och 6 känner att de inte får tillräckligt med uppmuntran eller feedback av läraren vad gäller deras kunskaper i muntlig kommunikation. De poängterar också att de muntliga övningarna i klassrummet borde vara mer varierande. På gymnasiet är antalet lektioner lagom, men undervisningstakten känns ofta för hög.

G: Ei se sillee kauheen huonolta oo tuntunu, mut tottakai vois paneutuu enemmän.

Varsinki ku mä en oo sillai niinku lahjakas, et mä ymmärtäisin kaiken hetkessä. Ja sitte ehkä munki kotityöskentelyssä on parantamisen varaa. Ni sen takia se vois olla hitaampaa.

Inom informanternas motivation och attityder råder det inga klara skillnader med avseende på vitsord, utan alla informanter tycks ha relativt positiva attityder till svenska språket. Ingen av informanterna har heller något emot svenskar och övriga nordbor. Informanternas attityder till tvångsvenskan varierar oberoende av vitsord. Informanterna med vitsordet 9 anser sig dock ha lärt sig mycket på gymnasiet och påstår sig vara aktiva under lektionen genom att räcka upp handen, medan svaren av informanterna med de lägre vitsorden tyder på mer osäkerhet i fråga om motivation och attityder.

Kommunikationsängslan förekommer hos alla informanter. Men informanterna med vitsordet 9 medger sig inte explicit lida av kommunikationsängslan. De argumenterar att de känner sig vana vid att kommunicera i klassrummet och att närvaron av de andra eleverna inte stör deras muntliga kommunikation. Det som framkallar ängslan hos dessa informanter är snarare lärarens bedömning av språkfärdigheten i klassrummet eller kommunikationssituationer utanför klassrummet.

Informanterna med vitsordet 8 besvarar inte ofta lärarens frågor om de känner sig osäkra. Mest känner de sig ängsliga i hörförståelseövningar, vilket också leder till att de inte gärna använder svenska i kommunikationssituationer med svenskspråkiga personer. Par diskussioner anser de vara den minst hotande formen av muntlig kommunikation.

D: Parikeskustelu. Ku siinä ei oo niin montaa kuuntelemassa, ni sit ei haittaa, vaikka meniski väärin niin paljoo.

Informanterna med vitsordet 7 och 6 anser sig ha dåliga färdigheter i muntlig kommunikation. Dessa informanter känner sig ofta osäkra, vilket leder till att de inte aktivt deltar i muntliga diskussioner i klassrummet. Att tala svenska ensam inför klassen tycks vara den situation som de känner sig mest rädda för. Detta beror på att dessa språksituationer kräver spontant muntligt språkbruk. Medvetenheten om att de andra eleverna i klassen lyssnar på de muntliga prestationerna känns också obehagligt enligt dessa informanter. Kommunikativa situationer utanför klassrummet påstår informanterna vara hotande. Särskilt informant G lider av kommunikationsängslan. Hon berättar att ängslan har ökat sedan högstadiet, vilket hon anser ha haft en negativ effekt på språkinläringen på gymnasiet.

## 8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I denna avhandling behandlas verbal kommunikation i främmandespråksinläring, vilket har betonats i forskning inom främmandespråksundervisning under de senaste decennierna. Avhandlingens resultat visar att fenomenet kommunikation är en dynamisk helhet som realiseras på flera nivåer och påverkas av olika interaktionssituationer. Skolomgivningen tycks begränsa den mångsidiga naturen av kommunikation. Detta uppvisas såväl i gymnasisternas känslor och attityder som i syftet och stilen av kommunikationen. För att visa hur jag har kommit fram till den slutliga, detaljerade tolkningen och analysen av de olika områden som undersökts, skall avhandlingens resultat kort sammanfattas i detta kapitel.

Kommunikativ kompetens, som är ett socialt fenomen med interaktiva syften, utgör en väsentlig del av avhandlingen. Elevernas uppfattningar om sina kommunikationsfärdigheter är främst kontextberoende, eftersom somliga elever aldrig använt svenska språket utanför klassrummet. Ett något överraskande resultat är att alla eleverna anser sig ha högst genomsnittliga kommunikativa färdigheter i svenska språket. Eleverna med högre vitsord tycks dock vara mer medvetna om sina färdigheter. Dessa elever uppvisar dessutom mer självsäkerhet, och de påstår sig bruka vara aktiva under lektionerna. Eleverna med lägre vitsord är de som anser sig vara tystlåtna och relativt passiva. Dessutom tycks de ha mindre tolerans för tvetydighet i kommunikativa situationer, vilket uppvisas i deras upplevelser om muntliga prestationer i klassrummet, där de brukar känna sig okunniga vad gäller språkkunskaper, eftersom de jämför sig med de andra eleverna.

Somliga elever argumenterar att lärarens språk är begränsat i jämförelse med svenskspråkiga kommunikationssituationer utanför klassrummet. En form av kritik framkommer därtill i elevernas uppfattningar om stöd och uppmuntran i att använda språket utanför klassrummet. Speciellt eleverna med sämre vitsord påstår att detta betonas för litet på gymnasiet. Dessa elever tycks inte vara medvetna om sin kunskapsnivå, vilket kan vara orsaken till den kritiska synen som dessa elever har på sig själva och svårigheterna i språkinläringen. Men till skillnad från Skehans (1989) resultat, som tyder på att motivationen kan vara konsekvensen av den sämre framgången, tycks eleverna i min undersökning ha positiva attityder till inläringen av svenska språket, vilket tyder på att bristen på uppmuntran inte direkt kan påstås ha minskat elevernas motivation. Snarare kan bristen på feedback och uppmuntran ha lett till känslan av osäkerhet och omedvetenhet vad gäller den muntliga språkfärdigheten.

Detta är en väsentlig synpunkt, eftersom om eleven redan från början står inför svårigheter med språkinläringen, kan det ha negativa effekter på utvecklingen av den språkliga jaguppfattningen (Laine & Pihko 1991). Därför är det viktigt att eleverna förstår att goda språkkunskaper inte utgörs av språkriktighet, utan språkförmågan är en holistisk enhet av olika delkunskaper. Medvetenhet om ens egna starka och svaga sidor samt självreflektion kan hjälpa språkinläraren förstå inlärningsprocessen och stöda utvecklingen av ett realistiskt språktag. Dessutom borde eleverna uppmuntras att bedöma sina egna kunskaper i svenska språket.

Enligt de flesta eleverna anses undervisningen i svenskan vara viktig och inget delområde borde minskas i undervisningen, medan kommunikation och hörförståelse borde övas mera. Eleverna har varit nöjda med att läraren brukar tala svenska under lektionerna. Detta stöder de resultat om gymnasisternas tankar om muntlig kommunikation under svensklektioner som Yli-Renko (1991) har kommit fram till. De påstår också att klassrumsövningarna är nyttiga. Kommunikativa färdigheter övas under lektionerna främst genom pardiskussioner. Eleverna tycks uppleva den interaktionella, praktiska användningen av språket som viktig. Denna aspekt relateras till att kunna använda språket med kompisar och släktingar, i arbetslivet samt utomlands. Härav följer att eleverna tycks vara medvetna om betydelsen av sociolingvistisk kompetens, eftersom de betonar att man i första hand bör klara sig i kommunikativa situationer, då språkriktigheten är en sekundär funktion inom språkfärdigheten.

Hörförståelse var något som jag ursprungligen inte betonade som enskild dimension i intervjustommen men som framkom som något väsentligt ur elevernas svar. För somliga elever tycks hörförståelse vara den primära förutsättningen för att kunna delta i samtal på svenska. Detta stämmer överens med Mc Croskeys (1984) perspektiv om den mångsidiga kommunikativa kompetensen, som innebär både färdigheten att förstå och bli förstådd i interaktiva kommunikationssituationer.

På frågan om vad eleverna anser fenomenet goda språkkunskaper inkludera, svarar eleverna att goda språkkunskaper innebär färdigheten att kunna uttrycka sig muntligt, att bli förstådd och att inte känna sig rädd för att uttrycka sig i svenskspråkiga interaktionssituationer. Men eleverna hävdar att de känner sig okunniga i fråga om förståelse av talad svenska och användning av språket i spontana muntliga språksituationer. De gör klar skillnad mellan situationer i klassrummet, t.ex. pardiskussionerna, och språket som läraren använder samt



språkanvändning i naturliga interaktionssituationer utanför klassrummet. De flesta anser sig inte vara förberedda för olika slags svenskspråkiga kommunikativa situationer utanför klassrummet, speciellt i målspråksmiljön. Flera elever medger att de ofta känner sig osäkra inför att kommunicera med svenskar, främst därför att de anser sina språkkunskaper vara bristfälliga.

Det framkommer alltså tydliga skillnader mellan de ideala idéer som eleverna har om språkets sociolingvistiska roll och hur de beter sig i praktiken, eftersom eleverna är av den mening att man kräver grammatisk kompetens för att känna säkerhet i kommunikationssituationer, speciellt i interaktion med svenskspråkiga personer. Detta kan vara ett tecken på att de språkkunskaper som eleverna anser sig ha, utgörs av skilda element, i stället för en funktionell enhet. Detta är relaterat till Savignons (1983) antagande om språkinläringen som en process, i vilken sambandet mellan komponenterna i kompetensen brukar öka med tiden.

Inläring av kommunikativa kunskaper i svenskan hävdas i läroplanen, men det som ytterligare borde betonas är perspektivet ur vilket språket betraktas som en företeelse med en dynamisk karaktär, inte enbart som ett medel i interaktionssituationer. Detta innebär att man inte endast betonar kunskaper i språket utan också kunskaper om språket samt motivationen att använda språket. Dessutom inkluderar kommunikativ kompetens kulturella och situationella aspekter, vilket inte framkommer i gymnasisternas svar. Därtill är element i yttre motivation (Brown 1980; Kettunen 2004) något som uppvisas i elevernas svar. Inläringen av svenska anses vara intressant, men å andra sidan betonas viktigheten av framgång i språkinläringen, dvs. goda vitsord. Dessa resultat är tecken på att språkinläring i denna kontext, dvs. klassrummet, innebär aspekter som tycks begränsa elevernas möjligheter att betrakta språket som ett objekt som är viktigt i sig.

Orientation av motivation (Laine 1978) framkommer i svaren på frågan om attityder till nordbor. Elevernas åsikter är realistiska och positiva, och ingen av eleverna har negativa erfarenheter om nordbor. Negativa stereotyper tycks inte heller utvecklats hos eleverna. Ett par elever medger dock att de aldrig träffat svenskar, i vilka fall dessa åsikter om folket inte baseras på explicita sociala erfarenheter. Finlandssvenskar har ingen av eleverna någonsin träffat, vilket antyder att kontakterna med finlandssvenskar i Jyväskylä är föga. Detta relateras vidare till elevernas värderingar om svenska språkets viktighet. Ett par elever nämner de tvåspråkiga kustområdena i Finland, men de personliga kontakterna och de erfarenheter som de

haft i interaktionssituationer på svenska är främst med svenskar. Att t.o.m. de elever som aldrig träffat nordbor nämner oftast endast svenskar och Sverige då de bes grubbla över svenska språkets betydelse, tyder på att elevernas uppfattningar och kunskaper om de geografiska områden där svenska språket används inte är holistiska. För att eleverna tillägnar sig realistiska uppfattningar och attityder till svenska språket och förstår vidden av språkets praktiska funktioner i Norden, bör alla svenskspråkiga länder och områden i Finland beaktas i undervisningsmaterialet inom språkundervisningen.

Enligt Gardner och Lambert (1972) är föräldrarnas attityder viktiga vad gäller utveckling av barnens attityder. I denna dimension uppvisar resultaten av min undersökning skillnader mellan eleverna. Somliga elever antyder att föräldrarna brukar uppmuntra dem i inläring och användning av svenska språket. Dessa elever har positiva inställningar till språket som helhet. Någon form av klart negativa attityder förekommer varken i elevernas attityder eller elevernas upplevelser om föräldrarnas attityder. Men några elever påpekar att negativa attityder till svenskan, speciellt tvångsvenskan, brukar förekomma bland ungdomar. Dessa elever påstår dock att de inte påverkats av dessa allmänt negativa attityder hos jämnåriga ungdomar. Men trots att dessa elever tycks stå för sina egna värderingar om svenskan, är det samtidigt väsentligt att hävda att det är fråga om subjektiva självbedömningar, och därför är man inte alltid själv medveten om hur vissa attityder framkallats. Detta gäller också de attityder som uppstått genom undervisningen i svenska.

Attityderna till tvångsvenskan varierar eleverna emellan. Men det som är viktigt att understryka är hur dessa attityder varierar. De elever som inte har någonting emot tvångsvenskan betonar dess nytthet i praktiska kommunikationssituationer, medan de som ställer sig avvisande till tvångsvenskan anser att man klarar sig i Finland utan att behöva använda språket. De påpekar dessutom att eftersom inläringen av svenskan är svårt för somliga individer och för att dessa individer har framkallat ytterst negativa attityder till språket, borde svenskan vara ett frivilligt ämne på gymnasiet. Om negativa attityder till tvångsvenskan bygger på en alltför förenklad syn på behovet av svenska språket är det främst genom språkundervisning som dessa attityder kan förändras. Men attityder som bygger på personliga skillnader i språkkunskaper förknippas med mer omfattande kognitiva strukturer. Detta bör beaktas inom språkundervisningens mål och innehåll.

Vad gäller attityder och motivation uppvisar resultaten inom denna dimension tydliga skillnader mellan individer. Men i fråga om dessa affektiva faktorer gäller det att vara försiktig med att inte göra för djupgående tolkningar, eftersom dessa mentala strukturer hör ihop med elevernas personlighet. Även om eleverna med sämre vitsord tycks vara mer introverta kommer jag inte att göra några fullständiga kausala kopplingar mellan elevernas personlighetsdrag och motivation. Därtill kan attityder förändras med tiden, vilket tyder på att attityder är relativt tidsbundna affektiva faktorer.

Trots personliga karaktärsdrag och individuella skillnader påverkas eleverna av den kommunikativa kultur de blivit socialiserade i. Resultaten av denna undersökning stöder delvis de ståndpunkter som Rusanen representerar (1993) om finnarna i kommunikativa situationer. Eleverna förhåller sig kritiska till sig själva när det gäller muntlig kommunikation. De anser sig också behöva uppmuntran av läraren. Men det förekommer dock skillnader mellan eleverna. Somliga elever hävdar att de aldrig oroar sig över vad de andra eleverna tänker om dem och deras muntliga prestationer. Alla elever tycks inte heller uppskatta tystnad. Men utanför klassrummet, speciellt med infödda svenskspråkiga kommunikationspartner, vill eleverna hellre undvika kommunikation än riskera att göra bort sig genom att göra språkfel.

I detta sammanhang måste beaktas att det har skett förändringar i den finländska kommunikationskulturen sedan början av 1990-talet, då Rusanens undersökning publicerades. Internationella kontakter, inte minst direkta kontakter mellan Finland och den övriga Norden, ökar ständigt. Härav följer att även i det relativt monokulturella Finland konfronteras människor med olika kulturer och flerspråkighet. Resultaten i min undersökning visar att flera elever har personliga kontakter med utlänningar. Att dessa elever har blivit utsatta för internationella interaktionssituationer tycks ha påverkat deras uppfattningar om utlänningar samt utmanat deras sätt att delta i kommunikation med dem. Men eftersom det råder skillnader elever emellan, bör resultaten snarare betraktas som åsikter och värderingar av enskilda individer än attityder som karakteriserar en grupp gymnasister eller finnar. Jag anser att finnarna som främmandespråksinlärare måste vara medvetna om de kulturella och kommunikativa särdrag som gäller i Finland innan de kan systematiskt och kritiskt granska sina kunskaper i främmande språk och jämföra dem med muntligt språkbruk i andra länder.

Kommunikationsängslan i främmandespråksinlärning har undersökts särskilt i engelska språket. I jämförelse med engelskan är bl.a. attityderna, motivationen och antalet åren som

gymnasisterna har studerat språket signifikanta faktorer som leder till att svenskan är ett speciellt fall vad gäller kommunikationsängslan. I intervjuerna nämner eleverna engelskan flera gånger och jämför språken med varandra. Somliga elever påpekar att de brukar kommunicera på engelska för att känna sig som jämställda talare i kommunikationssituationer med svenskspråkiga personer. Muntlig kommunikation är en process som kräver att tankarna uttrycks genom spontant beteende. För eleverna tycks ängslan framkallas p.g.a. brist på tid att forma muntliga prestationer i spontana kommunikationssituationer.

Resultaten av denna undersökning stöder dock delvis det som forskare har kommit fram till i sina undersökningar om kommunikationsängslan i engelska språket. Både i min och i Aitolas (1986) undersökning visar resultaten att dåliga prestationer i språket förknippas med kommunikationsängslan. Dessutom tycks kommunikationsängslan förknippas med språkfärdighet, eftersom det är främst eleverna med sämre vitsord som tycks lida av kommunikationsängslan.

En av gymnasisterna lider av en allvarlig form av kommunikativ stress, vilket hon anser ha påverkat inlärningsprocessen. Språkfärdigheten kan alltså fungera som orsak och verkan när det gäller kommunikationsängslan. Eftersom speciellt de elever som inte anser sig behärska svenskan väl tycks lida av kommunikationsängslan är det ytterst viktigt att dessa elever får både övning i kommunikation och information om företeelsen kommunikationsängslan, så att de muntliga kommunikationssituationerna inte känns hotande för dem.

Nuto (2003) antar att rädslan för att göra fel och tendensen att undvika kommunikation på engelska är signifikanta aspekter i kommunikationsängslan. Detta instämmer med resultaten av min undersökning. Hos gymnasisterna är ängslan främst nervositet, som manifesteras som rädsla för att misslyckas i muntliga prestationer, särskilt i kommunikationssituationer utanför klassrummet. Eleverna påstår att det är svårt att beskriva hur ängslan känns. Det är dock oftast en form av kommunikativ stress som eleverna beskriver, vilket innebär att de glömmet bort enkla saker och har problem med koncentration, eftersom de inte förstår det som sägs i kommunikationssituationen. Dessa fenomen hindrar viljan att kommunicera.

Atmosfären i klassrummet är positivt präglad, och enligt eleverna brukar läraren uppmuntra dem att tala svenska. Flera elever känner dock blyghet inför att svara fel. Närvaron av andra elever tycks påverka viljan att kommunicera i klassrummet. Oftast framkallas ängslan i

situationer där eleverna kommunicerar muntligt inför klassen. De flesta anser dock att ängslan inte förekommer i pardiskussioner, eftersom de då anser sig få stöd av den andra eleven. Dessutom är det färre personer som bedömer deras prestationer i pardiskussioner. Några elever medger dessutom att ängslan framkallas i klassrummet p.g.a. konstant bedömning av kommunikationsfärdigheterna. Detta kan bero på elevernas föga medvetenhet om sina kunskaper i muntlig kommunikation och vad som egentligen krävs av dem i muntliga kommunikationssituationer. Som tidigare nämnts utgör lärarens feedback och elevernas möjligheter för självreflektion en signifikant del av utvecklingen av elevernas realistiska uppfattningar om sig själva som språkinlärare i muntlig kommunikation.

Kommunikationsängslan hos eleverna tycks vara ytterst situationsbetingad. Naturliga, praktiska kommunikationssituationer utanför klassrummet framkallar mest ängslan hos eleverna. På frågan varför det är så svarar eleverna att främmande personer och nya situationer framkallar osäkerhet. Föga erfarenheter av sådana situationer tycks vara den främsta orsaken till kommunikationsängslan. Detta instämmer med Sallinen-Kuparinens (1986) undersökningsresultat om kommunikativ förtegenhet.

Sallinen-Kuparinens (1986) understryker att frekventa och positiva erfarenheter är väsentliga vad gäller utvecklingen av individens uppfattning om sig själv som talare och lyssnare. På frågan hur kommunikationsängslan kunde förminskas argumenterar de flesta eleverna i min undersökning att de behöver extra övning i muntlig kommunikation. Framgång och positiva upplevelser har minskat graden av kommunikationsängslan enligt några elever. Å andra sidan erkänner en av eleverna att graden av ängslan tycks ha ökat i takt med att muntliga kommunikationssituationer, där hon är medvetenheten om att hon lider av ängslan, har blivit fler. De negativa emotionella reaktionerna i kommunikationssituationerna tycks alltså fördjupa kommunikationsängslan: personlighetsfaktorer och kontexten påverkar hur kommunikationsängslan upplevs hos eleverna.

Enligt Ausubel och Robinson (1969) kan kommunikationsängslan dock även ha positiva effekter, dvs. fungera som motivationskälla. Detta gäller speciellt eleverna med bättre framgång i inläringen. I min undersökning tycks de som lider av ängslan ha motivation, eftersom de är villiga att lära sig språket och t.o.m. att överkomma ängslan. Ingen av eleverna tycks heller ha negativa attityder till själva språket, även om de ibland lider av

kommunikationsängslan. Ingen säger direkt ut att ängslan har haft positiva effekter på kommunikationen, men eleverna med högre vitsord tycks inte känna ängslan som hotande.

Ausubel och Robinson (1969) tar dock inte upp främmandespråksinläring, som utgör ett speciellt område vad gäller kommunikationsängslan. Även om eleverna med högre vitsord inte anser att ängslan har negativa effekter på inläringen av svenska, har också dessa elever en relativt bristfällig eller negativ självuppfattning om sig själva som språkinlärare, dvs. de anser sig vara något okunniga vad gäller muntlig kommunikation på svenska. Dessa aspekter, som har att göra med självförtroende i kommunikativa situationer, kan ha negativa effekter på motivation, om de muntliga kommunikationssituationerna inte känns utmanande på ett positivt sätt.

Könsrollerna och skillnaderna mellan könen är dimensioner som enligt genomförda studier utgör väsentliga variabler inom klassrumsinteraktion och språkundervisning. Resultaten av denna undersökning följer dels liknande riktlinjer som representerats av Einarsson och Hultman (1984), dvs. att tendensen i klassrumsinteraktionen är att pojkarna är aktivare och mer utåtriktade än flickorna. Einarsson och Hultman (1984) förknippar denna företeelse med den allmänna manliga dominansen som har att göra med djupgående sociala rollförväntningar i samhället. I min undersökning tycks pojkarna i jämförelse med flickorna dessutom vara mindre oroliga för hur de andra eleverna i klassen inställer sig till dem, vilket kan gå tillbaka på omedvetna könsroller och maktrelationer mellan könen.

Det som klart framkommer i resultaten är skillnader mellan könen i hur behovet av undervisning i svenska språket motiveras. Arbetslivet, personliga kontakter, att Finland är officiellt tvåspråkigt och resor utomlands är aspekter som flickorna anger som skäl till språkinläringen. Dessa argument är tecken på instrumentell motivation (Gardner & Lambert 1972). Flera flickor brukar också använda svenska språket på fritiden genom personliga kontakter. Detta ligger troligen bakom deras vilja att ha beredskap i kommunikativa situationer med finlandssvenskar och övriga nordbor. Men dessa möjligheter till kommunikation utanför klassrummet tycks inte hos alla dessa flickor ha minskat deras osäkerhet och tendens att känna sig ovana vid att använda språket utanför klassrummet.

Pojkarna är av den motsatta åsikten, dvs. att svenska språket och språkundervisningen inte är viktigt. Detta motiveras genom att finlandssvenskarna är en minoritetsgrupp i Finland, att

svenskarna inte heller tycks kunna tala främmande språk och att man klarar sig med engelska språket i Jyväskylä. Dessa elever tycks medge svenska språkets ställning i Finland, men brist på erfarenheter av att dra nytta av språket i praktiska kommunikationssituationer tycks leda till att betydelsen av svenskan undermineras. Denna dimension förknippas vidare med den allmänna motivationen i språkinläringen. Speciellt pojkarnas motivation tycks vara situationsbetingad. Yttre belöning, som t.ex. uppmärksamhet av läraren eller goda vitsord kan höja motivationen, medan trötthet, den höga undervisningstakten eller svårigheten av uppgifter i språket kan minska motivationen.

Enligt Uotila (2004) har pojkarna i jämförelse med flickorna visat sig vara mer negativt inställda till svenskan på gymnasiet. I min undersökning framkommer dock att pojkarna endast är negativt inställda till den ansedda viktigheten av svenskan i Finland, men tycks inte ha någonting emot nordbor eller att studera språket.

Enligt Yli-Renkos (1991) undersökning är kommunikationsängslan hos flickorna procentuellt högre än hos pojkarna. Eftersom min undersökning baseras på kvalitativt perspektiv är syftet inte att mäta graden av ängslan utan att beskriva kommunikationsängslan som ett fenomen. En viktig aspekt som framkommer i resultaten är att de tydligaste skillnaderna mellan könen förekommer i hur ängslan manifesteras och upplevs. Ett tecken på att även pojkarna lider av någon form av kommunikativ osäkerhet framkommer i deras tendens att undvika kommunikativa situationer på svenska utanför klassrummet. Det är viktigt att identifiera kvalitativa skillnader av dessa typer i individernas beteendemönster. På detta vis kan lämpliga metoder utvecklas, för att minska kommunikationsängslan i klassrummet och i situationer utanför skolmiljön där eleverna konfronteras av kommunikationsängslan.

Syftet med betraktandet av de två könen i denna undersökning är inte att göra ontologisk skillnad mellan flickorna och pojkarna p.g.a. deras interaktionsbeteende, utan att ta hänsyn till könet samt betrakta dessa skillnader som vägledande, eftersom individuella skillnader kan vara större och betyda mera än skillnaderna mellan könen.

Ur en holistisk synvinkel visar resultaten av denna undersökning att de mål och kriterier som nämns i läroplanen (2004) tycks ha beaktats i svenskundervisningen på gymnasiet. Men en väsentlig aspekt som bör beaktas i svenskundervisningen på gymnasiet är att eleverna skall

uppmuntras till att känna sig beredda på att använda språket i praktiska kommunikativa situationer både i Finland och i de övriga nordiska länderna.

Undersökningsobjektet till utmaningar i undersökningsprocessen, eftersom individernas tankar, inställningar och erfarenheter reflekterar verklighetens tvetydighet. Men eftersom jag definierade begreppen noggrant, blev intervjustommen tillräckligt mångsidig och omfattande. Vad gäller de olika företeelserna som presenteras i teoridelen motsvarar intervjustommen alla dessa teoretiska dimensioner. Jag anser att jag har lyckats med att samla in relevant material för teoridelen och syntetiserat teorier och undersökningar samt mitt eget material på ett systematiskt vis.

Intervjuerna genomfördes under en kort tid. Om jag hade haft mera tid för själva intervjuprocessen antar jag att materialet skulle innebära informanternas tankar på en mer djupgående nivå. Det vore intressant att utföra en liknande longitudinell undersökning, då ytterligare olika drag i informanternas personlighet kunde beaktas.

I denna undersökning har alla elever samma lärare i svenska. Trots att läroplanen ställer krav på undervisningen, så betonar varje lärare olika aspekter under lektionerna. Härav följer att de företeelser som förekommer i dessa undervisningsgrupper endast kan betraktas inom ett något begränsat område. Detta leder till nya frågor om lärarens roll som motiverare. Eftersom resultaten i denna avhandling tyder på att känslan av prestationstryck i klassrummet dels leder till kommunikationsängslan hos eleverna, vore det dessutom intressant att utröna hur och i vilken mån läraren påverkar kommunikationsängslan hos eleverna.

Kommunikationsängslan och dess djupgående anknytning till främmandespråksinlärning, speciellt vad gäller svenska språket, är ett område som ännu är lite utvecklat vad gäller forskning. Vidare utveckling krävs. Det vore viktigt att undersöka vilka aspekter i språkfärdigheten som bör iaktas för att nå en mer djupgående förståelse om fenomenet och vilken slags undervisning som kan utnyttjas för att minska kommunikationsängslan hos gymnasister i Finland.

Attityder, motivation och språkkunskaper har forskats i en hel del inom språkinlärning. Forskningstraditionen bygger dock oftast på resultat i andraspråksinlärning, vilket inte direkt kan tillämpas när det gäller svenska språket, eftersom svenskan som främmande språk i



Finland utgör en egenartad typ av språkinläring. Ytterligare följer de studier som genomförts i Finland mestadels en viss metodologisk linje: det är oftast fråga om omfattande kvantitativa studier om svenska språket som främmande språk. Djupgående deskriptiva och kvalitativa forskningsresultat fattas fortfarande inom detta område.

Denna undersökning innebär relevant information om ett aktuellt och tvetydigt ämne, dvs. betydelsen av muntlig kommunikation på svenska i Finland. Undersökningen erbjuder därtill en bild om hur eleverna inställer sig till detta ämne. Resultaten förknippas med verkligheten, och för att förstå och ange en helhetsbild av betydelsen av muntlig kommunikation på svenska måste flera aspekter vägas in tillsammans. De faktorer och fenomen som behandlats i denna avhandling utgör ett sätt att försöka utröna detta.

## LITTERATUR

- Aitola, H. (1986). Anxiety in learning English at school: a study of students in grade eight in two schools. A pro gradu thesis in English philology. Jyväskylä: Department of Languages, University of Jyväskylä.
- Allwood, J. (red.), (1986. *Mänsklig kommunikation*. Skriftserien GULING. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för lingvistik.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology – a Cognitive View*. New York: Holt Rinehart & Winston
- Bachman, L. F. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey K.M. (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies. I Selinger, H.W. & Long, M.H. (red.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley Massachusetts. U.S.A.: Newbury House Publishers, Inc., 67–103.
- Beebe L.M. (1983). Risk-taking and the Language Learner. I Selinger, H.W. & Long, M.H. (red.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley Massachusetts. U.S.A.: Newbury House Publishers, Inc., 39–66.
- Berko, R.M., Wolvin, A.D. & Wolvin, D.R. (1992). *Communicating*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Booth-Butterfield, M. & Booth-Butterfield, S. (1992). *Communication Apprehension and Avoidance in the Classroom*. West Virginia University. Burgess International Group, Inc.
- Button, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Brown, D.H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall, Inc.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G. (1984). Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan. Malmö: Liber.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gardener, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

- Hildén, R. (2000). *Att tala bra, bättre, bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino
- Kettunen, S. (2004). Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulujärjestelmässä. I Kantelinen, R. & Kettunen, S. (red.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89, 18–31.
- Kettunen, S. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. I Kantelinen, R. & Kettunen, S. (red.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89, 124–159.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, California: Laredo Publishing Company, Inc.
- Lai, C. (1994). *Communication failure in the language classroom: an exploration of causes*. RELC Journal 25 (1). Singapore: SEAMEO, Regional Language Centre, 99–129.
- Laine, E. (1978). *Motivaatioteoria, sen kriittinen tarkastelu, koettelua laajennetulla muuttajajoukolla sekä tulkintaa oppilaan suorittumisen kannalta*. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja.
- Laine, E. & Pihko, M-K. (1991). *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lehtonen, J. (2002). *Samspel och kommunikation*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Institutionen för kommunikationsvetenskaper. Publikationer 24.
- Levitt, E. (1968) *The Psychology of Anxiety*. London: Staples Press, Ltd.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Järfälla: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundberg, P. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Mc Croskey, J. (1983). The Communication Apprehension Perspective. I Daly, J.A. & McCroskey, J. (red.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 13–38.
- Mc Croskey, J. (1983). Self-report Measurement. I Daly, J.A. & McCroskey, J. (red.), *Avoiding Communication. Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 81–94.
- Mc Croskey, J. (1984). Communication Competence: The Elusive Construct. I Bostrom, R. N. (red.), *Competence in Communication. A multi-Disciplinary Approach*. Beverly Hills: Sage Publications, 259–268.
- McIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*. 41:1, 85–117.
- Nida, E.A. (1956–1957). Motivation in Second Language Learning. *Language Learning, Vol. VII, NO. 3–4*, 11–16.
- Nilsson, B. & Waldemarsson, A-K. (1990). *Kommunikation. Samspel mellan Människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Nuto, E. (2003). *Emmäa puhu ellei oo pakko: Subjective experiences of communication apprehension in english*. A Pro gradu thesis in English. Department of Languages. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pitkänen, A. (red.), (1985). Vilken väg för svenskundervisning / Nordisk filologi? Installationsföredrag 20.3. 1985. I *Skrifter utgivna av institutionen för Filologi II vid Tammerfors universitet*. Nordisk folologi NR II. Tammerfors: Tammerfors universitet, 1–6.
- Pohjala, K. (1995). Suullisen kielitaidon opettamisesta ja arvioimisesta lukiossa. I Huttunen, I., Paakkunainen, R., Pohjala, K., *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa*. Lukion suullisen kielitaidon loppuraportti. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 95/1995. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 11-14.
- Pörhölä, M. (2000). Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen. I Valo, M. (red.), *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. 20, 16–34.

- Rusanen, S. (1993). Suomalainen kansainvälisissä viestintätilanteissa. I Lehtonen, J. (red.), *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 31–75.
- Saario, A. (red.), (1980). Interactional activities in discourse between native and Finnish speakers of English. I Sajavaara, K. & Lehtonen, J. (red.), *Papers in Discourse and Contrastive Analysis, NO.6*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of English, 57 – 82.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1986). *Finnish Communication Reticence: Perceptions and self-reported behaviour*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Studia Philologica Jyväskyläensia.
- Salo-Lee, L. (1991) Vieraiden kielten puheviestintä. I Yli-Renko, K & Salo-Lee, L. (red), *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Julkaisusarja : 147. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun liopiston offsetpaino, 1–24.
- Samimy, K.K. & Tabuse, M. (1992). Affective Variables and a Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes. I (red.), Guiora, A.Z. *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*. Vol 42, NO. 3. Michigan: University of Michigan, 377–398.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold. A Division of Hodder & Stoughton.
- Takala, S. (red.), (1993). Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti. I *Suullisen kielitaidon arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 35–61
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Uotila, S. (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta lukiossa. I Kantelinen, R. & Kettunen, S. (red.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89, 53–60.

- Wood, J. T. (2004). *Communication Theories in Action. An Introduction*. Canada: Wadsworth.
- Yli-Renko, K. (1991). Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. I Yli-Renko, K & Salo-Lee, L. (red), *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Julkaisusarja A: 147. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston offsetpaino, 25–83.
- Yli-Renko, K. (red.), (1992). Oppilaiden odotukset ja kokemukset vieraiden kielten oppimisesta. I *Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 38. Turun yliopiston offsetpaino. 93–111.

## BILAGOR

### Bilaga 1: Intervjustomme

#### Alustus, taustatiedot

- Nimi, ikä, kauanko olet opiskellut ruotsin kieltä? Viimeisimmät arvosanat.

#### Yleistä

- Millaista ruotsin kielen opiskelu on mielestäsi verrattuna muihin oppiaineisiin?
- Onko ruotsin kielen tunteja mielestäsi riittävästi?
- Ovatko opetusryhmät mielestäsi liian pieniä, suuria vai sopivia?

#### Käsitykset itsestä viestijänä

- Millaisena pidät itseäsi ruotsin kielen puhujana? Verrattuna muihin oppilaisiin ryhmässäsi, sanoisitko olevasi hyvä, keskiverto vai heikompi? Miksi?
- Mitä mieltä olet ääntämisestäsi?
- Tunnetko olosi varmaksi kun puhut ruotsin tunnilla?
- Miten mielestäsi muut ryhmässäsi suhtautuvat sinuun kun puhut ruotsiksi oppitunnilla? Miksi? Miten se ilmenee?
- Kuvailisitko itseäsi hiljaiseksi ja vetäytyväksi vai ulospäin suuntautuneeksi ruotsin tunnilla?

#### Kompetenssi

- Arvioi ruotsin kieltä seuraavien ominaisuuksien kohdalla:

kielioppi	>	
puhumisen ymmärtäminen	>	helppo – vaikea? tärkeä – vähemmän
kirjoittaminen	>	tärkeä? Missä olet mielestäsi paras?
lukemisen ymmärtäminen	>	

- Miten koet ymmärtäväsi opettajan kieltä, kun hän puhuu ruotsiksi?
- Onko ruotsin kielen ääntäminen mielestäsi helppoa verrattuna muihin kieliin? Miksi?
- Oletko parempi puhumaan vai kuuntelemaan? Miksi?
- Mitä mielestäsi on hyvä kielitaito? Mitä siihen kuuluu?

### Suullisen viestinnän ja sen opetuksen merkitys

- Onko ruotsin opiskelu mielestäsi tärkeää muihin kieliainesiin verrattuna? Miksi?
- Saako lukion ruotsin kielen opetuksessa mielestäsi riittävän kielitaidon? Entä ääntämistaidon?
- Pitäisikö ruotsin kielen opetusta mielestäsi vähentää vai lisätä: kieliopin / kirjallisten tehtävien / kääntämisen alueilla?
- Pitäisikö ruotsin kielen oppitunneilla lisätä suullisen kielen käyttöä?
- Pitäisikö opettajan puhua teille enemmän ruotsia? Miksi?
- Kannustaako opettaja sinua puhumaan ruotsiksi? Miten?
- Ovatko suulliset harjoitukset ruotsin tunnilla käytännöllisiä? Entä monipuolisia?
- Saatko suullista palautetta oppitunnilla? Millaista? Miten koet sen?
- Miten ympäristö mielestäsi kannustaa sinua ruotsin kielen opiskelussa tai osaamisessa koulun ulkopuolella? (Vanhemmat? Media?)

### Motivaatio ja asenteet

- Kumpaa kieltä käytät mieluummin oppitunnilla, suomea vai ruotsia? Miksi?
- Puhutko koskaan ruotsia koulun ulkopuolella? Missä? Kenen kanssa?
- Menetkö mielelläsi ruotsin tunnille? Miksi (ei)?
- Viittaatko mielelläsi, jos sinun tulee vastata ruotsiksi?
- Millainen on keskittymisesi mielestäsi ruotsin oppitunnilla?
- Kotitehtävät? (Osaaminen, ajankäyttö, vertaaminen muihin oppilaisiin.)
- Millainen käsitys sinulla on ruotsalaisista ja pohjoismaalaisista?
- Onko ruotsin osaaminen tärkeää? Mielenkiintoista? Miksi (ei)?
- Oletko kiinnostunut ruotsin kielestä? Miksi?



- Kuinka tärkeitä ruotsin kielen arvosanat ovat sinulle? Miksi?
- Miksi mielestäsi ruotsia opiskellaan, tulisi opiskella Suomessa?
- Pitäisikö pakkoruotsi poistaa lukiosta? Miksi (ei)?
- Liittykö ruotsin kielen osaaminen jollain tavalla tulevaisuuden suunnitelmiisi?
- Luuletko että tulet tarvitsemaan suullista ruotsin kielen taitoa? Missä?

#### Viestintäarkuus

- Tunnetko itsesi ujoksi tai hermostuneeksi ruotsin oppitunnilla? Miten se ilmenee? Miltä se tuntuu? Minkä luulisit olevan siihen syynä? Luuletko sen vaikuttavan haluusi puhua oppitunnilla? Onko lisääntynyt vai vähentynyt yläasteelta eteenpäin?
  - Miltä tuntuu, kun opettaja esittää sinulle kysymyksiä ruotsiksi? Entä pari/ryhmätyöskentely ruotsiksi? Puhuminen yksin luokan edessä (esim. esitelmä)?
  - Miltä sinusta tuntuu, jos vastaat väärin ruotsin tunnilla?
  - Oletko hermostunut, kun sinun pitää puhua ääneen ruotsin tunnilla?
  - Vaikuttaako muiden oppilaiden läsnäolo oloosi suullisissa tilanteissa ruotsin tunnilla?
  - Nauretaanko ruotsin tunnilla muiden virheille? (Miltä se tuntuu?)
  - Mitkä asiat sinua jännittää eniten ruotsin oppitunnilla? Millaiset tilanteet?
  - Miten hermostuneisuutta / jännittyneisyyttä voisi mielestäsi vähentää?
  - Mikäli käytät ruotsin kieltä luokahuoneen ulkopuolella, jännittääkö puhuminen?
- Jos olisit opettaja, millaisia asioita painottaisit ruotsin tunnilla? Mitä asioita tai harjoituksia vähentäisit oppitunnilla?

## Bilaga 2: Exempel på transkription av intervjuerna på finska

### Haastateltava G

#### Alustus, taustatiedot

- H: Ihan aluks voisit kertoa sun nimen ja iän.
- O: Mä oon Anna-Matilda Hintikka, kuustoista vuotta.
- H: Ja oletko säkin seiskaluokalta asti opiskellu ruotsia?
- O: Joo.
- H: Ja mikä oli sun viimesin arvosana ruotsin kielessä?
- O: Se oli kuutonen tosta nollakurssista. [Joo] Tai se oli semmonen niinku valmistava kurssi tavallaan lukioon.
- H: Joo, ja onks se ihan semmonen normaali taso sulla, mikä sulla on ollu arvosana yläasteellakin?
- O: No mul on ollu seiskaa ja kasia yläasteella.
- H: Joo.

#### Yleistä

- H: Millasta ruotsin kielen opiskelu sun mielestä on, verrattuna esimerkiks muihin kieliin?
- O: Mun mielestä se on aika samanlaista ku muut kielet... Ei se mitenkää eroa sillee, et ihan mukavaa.
- H: Niin, entä onko sun mielestä koulussa riittävästi ruotsin kielen tunteja?
- O: No kyl nyt lukiossa ihan riittävästi. Tai ainaki luultavasti. Mä en oo ihan varma, montako kurssia niit on pakollisia.
- H: Mut et esimerkiks viikossa tai jaksossa, onko tunteja riittävästi?
- O: Joo, on.
- H: Entä teidän opetusryhmä, niin onks se mielestäs liian pieni, iso vai sopivan kokoinen?
- O: Mmm... No mun mielestä on nyt ollu ihan sopivan kokonen. Ku tää on lukiossa vasta mun toinen kurssi, ja nyt meil on ilmeisesti aika pieni ryhmä. Toi on hyvän kokonen, mut en mä sitte tiä, et mitä sitte, jos se on isompi. Et meil toi pieni ryhmä tuntuu hyvältä (nauraa).
- H: Joo.

#### Käsitykset itsestä viestijänä

- H: Entä millasena sä pidät itseäs ruotsin kielen puhujana?
- O: Huonona.
- H: Millä tavalla?
- O: En mä vaan pysty sillee muodostaa puhetta... Et enemmän ehkä kirjallista, [Joo] tuntuu, et on

helpompi kirjottaa ku puhua.

H: Joo.

O: Menee vaa sillee lukkaa... Ku pitäis...

H: Onko se se tilanne, kun pitää niin spontaanisti käyttää sitä kieltä, [Joo] et ei saa miettiä?

O: Joo.

H: Entä jos sä vertaat itseäs muihin oppilaisiin, niin sanoisitko sä yhä olevas huono? Vai onko muillaki sun mielestä saman tyyppisiä ongelmia?

O: No en mä tiiä. Varmaa ainaki osalla, mut on niitä kyllä parempiaki puhujia ku mä. Mä oon varmaa keskiverto... Tai sit ehkä huono, huonoki.

H: Entä mitä mieltä sä oot sun ääntämistaidosta?

O: No... Kait semmonen, et mä pystyn ihan hyvin. Mut sit ku ei oo kuullu semmosta. Se on huono, ku ei ruotsia sillee kuule, [Mmm] että englantia kuulee jossain telkkarissa niin paljon. Niin ku ruotsia ei kuule, ni se ei tuu sillai [Niin]. Mut ihan hyvä varmaa. Semmonen normaali ehkä.

H: Joo, ja tunnetko sä olos varmaks, kun sun pitää puhua ruotsia teidän tunnilla?

O: En tunne ollenkaa.

H: Entä miten sun mielestä muut oppilaat siellä ryhmässä suhtautuu suhun, kun sä puhut ruotsia?

O: Ihan hyvin, et jos ei osaa, ni sit ei.

H: Että ihan myönteisesti....

O: Joo.

H: Entä kuvailisitko sä itseäs enemmän hiljaseks ja vetäytyväks vai aktiiviseks ja ulospäinsuuntautuneeks ruotsin tunnilla?

O: No muuten mä oon ihan aktiivinen, mut sit sen puhumisen kans mä en oo.

## Kompetenssi

H: Joo. Sitten mul on tässä tämmöset ruotsin kielen eri osa-alueet... Eli näin... Ja tosiaan, äsken tulikin tossa puhumisesta, mutta mikä susta olis näistä vaikein?

O: No ehkä kuunteleminen ja puhuminen. Tai niinku sillee se ruotsin kielen kuunteleminen, kun sitä ei niin hyvin ymmärrä.

H: Mikä siinä kuuntelemisessä on vaikeeta? Onko se silloin, kun kuuuntelette puhetta nauhoilta?

O: Kyl mä silloin ymmärrän, ku on teksti siinä, ja näen sen kirjoitettuna. Mut en mä ymmärrä oikeesti ku puhutaa ruotsia. Et jos oikeet ruotsalaiset puhuu, tai sitte telkkariohjelmassa. En mä sitä ymmärrä.

H: Puhuuko ne mielestäs liian nopeesti, vai?

O: No varmaan se. Sit ku on oppinu niin paljon kirjallisena sitä. Nyt ku vertaa englantii esimerkiks, ku sitä kuulee niin paljo televisiosta, [Mmm] ni se on helpompi.

H: Joo. Pitäskö sun mielestä lukiossa painottaa enemmän puhumista ja kuuntelemista? Tai että harjoteltais enemmän sitä.

O: No kyl me aika paljon sitä harjotellaan. Mut ainaki mulle henkilökohtasesti sitä sais olla enemmän.

H: Joo, no ymmärrätkö sä silloin, kun opettaja puhuu teille ruotsiksi?

O: No kyl mä jotain, mut en voi sanoo, et kaikkea.

- H: Mikä susta näistä osa-alueista on kaikkein tärkein? Ruotsin kielen taitojen kannalta...
- O: No... Kyllähän puhuminen ja sen ymmärtäminen on tosi tärkeitä. Ja sit kirjottaminen. En mä tiää osaanko sanoo yhtä tärkeintä... Ehkä ymmärtäminen, et sä ymmärrät, mitä muut puhuu.
- H: Joo. Entä mikä olis sun vahvin osa-alue, missä noista sä olet paras?
- O: Ehkä lukemaa. Ihan hyvin ymmärrän kirjoitettua tekstiä.
- H: Joo. Tuntuuks susta, että ootte saanu riittävästi harjotusta siinä lukemisessa?
- O: Joo, kyl sillai aika tasasesti kaikkea.
- H: Entä onko sun mielestä ruotsin ääntäminen helppoa, verrattuna muihin kieliin?
- O: No on se ehkä vähän helpompaa ku englanti.
- H: Mikä siinä on sun mielestä helpompaa?
- O: Se tuntuu vähän enemmän niinku suomen kaltaselta... Tai on tutumman olonen. Käy omalle... Omaan suuhun.
- H: Niin. Entä oletko sä mielestäs parempi kuuntelemaan vai puhumaan ruotsia?
- O: Ehkä sit kuuntelemaa kuitenkin.
- H: Entä mitä sun mielestä on hyvä kielitaito?
- O: No se, että sä selviät sillä kielellä niinku hyvin. Sä pystyt puhumaa hyvin ja ääntämää oikein, ja sitte että sä ymmärrät... Et sit se on mun mielestä semmonen hyvä kielitaito.
- H: Joo.

## Suullisen viestinnän ja opetuksen merkitys

- H: Onko sun mielestä ruotsin kielen opiskelu tärkeää?
- O: On.
- H: Minkä takia?
- O: No ehkä se sen takia on tullu tärkeeks, ku mä harrastan ratsastusta. Sitte pohjoismaissa ruotsin kieli on tosi tärkee. Ku ratsastuski on paljon ruotsinkielistä ja... Se tulee niinku ratsastuksen kautta eniten tärkeeks. Mut sit muutenki just se, et pohjoismaissa selviää ruotsin kielellä nii hyvin. Ne on lähellä Suomee, ja varmaa tulee aina matkailtua sinne. Sillee se on ihan tärkee kieli.
- H: Joo. Kun sä puhuit siitä ratsastuksesta, niin tuntuuko susta, että sä tulevaisuudessa, vielä koulun jälkeenki, tuut tarvitsemaan ruotsin kielen taitoa?
- O: Joo, must tuntuu, et mä haluisin ja tarvitsisin jo nyt. Et sit jos on jossain kansainvälisessä ratsastuspaikassa, ni kyl sitä tarviis. Mut ei ite vielä oo ehkä valmis siihen.
- H: No saako sun mielestä koulussa, tai yläasteella ja lukiossa, riittäväää ruotsin kielitaitoa?
- O: No ainakaa yläasteella ei ollu tarpeeks. Mutta kyllä nyt tuntuu sillee, että lukiossa sitä on aika paljon, sen kuus tuntia viikossa. Sen huomaa heti kun tuli lukioon, ni mulla rupes oikeesti jäämää päähän se ruotsi. Et rupes ajattelemaa... Se tuntu kivalta, ku yläasteella ei mitää semmosta, et sä kävit tunneilla, ja sit ei se sillai opettanu.
- H: Joo. Onks sun mielestä lukiossa käyty liian nopeesti ruotsin kieltä, esimerkiksi kappaleita ja uusia asioita, eteenpäin? Vai onks tahti ollu hyvä?
- O: Ei se sillee kauheen huonolta oo tuntunu, mut tottakai vois paneutuu enemmän. Varsinki ku mä en

oo sillai niinku lahjakas, et mä ymmärtäisin kaiken hetkessä. Ja sitte ehkä munki kotityöskentelyssä on (nauraa) parantamisen varaa. Ni sen takia se vois olla hitaampaa.

H: Entä pitäskö sun mielestä ruotsin oppitunneilla olla enemmän suullista kielenkäyttöä? Suullisia harjoituksia...

O: No meil on aika paljon sillee pareittain, mut ehkä, koska sittehän sitä oppis muodostamaa enemmän. Et ehkä pitäs, ainaki olla avoimempaa se puhuminen... Mä oon semmonen, et mä aina jännitän siinä sitä puhumista hirveesti.

H: Joo, entä kannustaako teidän opettaja sun mielestä teitä puhumaan ruotsia?

O: No joo, tai sillee... No just meil on niit harjoituksii, [Mmm] ja se puhuu meille ruotsia paljon. Ja sit se kyselee kans ruotsiks asioita, mut ei se sit välttämättä oota ruotsiks vastausta.

H: Niin. Onko ne suulliset harjotukset siellä tunnilla sun mielestä käytännöllisiä?

O: On ne hyödyllisiä. Semmosia perus... Niinku tyylii fraaseja opetellaa parin kans käyttämää ja...

H: Onks ne monipuolisia? Esimerkiks, että käydää eri tilanteita, joita vois olla.

O: Joo, ihan puhelukeskusteluja ja niinku anteeks, tilanteis ku pyydetää anteeks, ja tommosii kaikkia.

H: Joo. Entä miten sun mielestä koulun ulkopuolinen ympäristö kannustaa sua ruotsin kielen opiskelussa? Esimerkiks, miten sun vanhemmat suhtautuu sun ruotsin kielen opiskeluun tai oppimiseen?

O: No mun vanhemmat... Mun ukki, äitin isä, on periaattees ruotsinkielinen ja puoliks ruotsalainen, ja muutenki, varsinki äiti on kauheen kannustava. Se on joskus jopa vihanen, jos... Tai ei se vihanen... Mut sillee. Sen mielestä se on tosi tärkeitä.

H: Joo.

O: Tai muutenki mejän vanhempien mielestä. Kyl ne ihan kannustaa. Ja pitää tärkeenä sitä.

H: Entä mediassa, esimerkiks teeveessä tai lehdissä, niin kannustetaanko siel sun mielestä nuoria ruotsin kielen suhteen?

O: Mun mielestä sais olla enemmän. Oikeestaa paljonki enemmän, koska sitä kautta se semmonen tuttu tunne siitä kielestä tulee. Niinku englannistaki on tullu. Sitä oppii väkisinki, ku kuulee.

H: Niin.

## Motivaatio ja asenteet

H: Entä puhutko sä koskaan ruotsia koulun ulkopuolella?

O: Hyvin vähän. Meillä kyllä asuu sukulaisia Ruotsissa. Mut ne nyt suomeeki osaa, et niitten kaa ei tarvi. Ja sit mun serkun poika ei osaa ku ruotsia ja englantia, ni sen kaa oon sit vähän joutunu ruotsiaki. Mut hyvin vähän sitä on tarvinnu.

H: Oletko sä sitte enemmän puhunu englantia?

O: Joo.

H: Joo, entä menetkö sä mielelläs ruotsin tunnille yleensä?

O: Kyl mä ihan tykkään, tykkään yleensä kielistä. Ei oo todellakaa niitä tunteja, minne en menis mielellää.

- H: Viittaatko sä mielelläs ruotsin tunnilla, jos sun pitää vastata ruotsiksi?
- O: No ehkä se vähän sillai jännittää siinä, että.... Jos pitää ruotsiks vastata. Mut kyl mä muuten viittaan. Tai seki riippuu, et jos mä tiän mitä mä vastaan, ni eihän siinä mitään. Mut sit jos pitää jotain spontaania, ni se ei oo niin helppoo.
- H: Entä millasta sun mielestä sun keskittyminen on ruotsin tunnilla? Pystytkö sä keskittymään hyvin?
- O: Ihan joo.
- H: Entä kotitehtävät, jos verrataan muihin oppiaineisiin, niin tuntuuks susta, että sä osaat yleensä tehdä ne hyvin, vai?
- O: Joo. Tietysti hirveesti tarvii sanakirjaa, mut muuten ihan...
- H: No käytätkö sä aikaa yhtä paljon ruotsin läksyjen kuin muidenki ai neiden tehtävien tekemiseen? Vai enemmän vai vähemmän?
- O: No aika sillee tasasesti kyllä kaikkeen.
- H: Joo. Entä millanen käsitys sulla on ruotsalaisista ja muista pohjoismaalaisista, noin yleisesti?
- O: Semmonen että ne on ihmisiä neki. Et ei mulla oikeestaa oo mitää käsitystä, ku sillee on nähny ruotsalaisia ja ollu Ruotsissa. Ei siinä, ainut ero on se kieli. Se on ehkä se suurin.
- H: Entä oletko sä tavannu suomenruotsalaisia?
- O: Ehkä muutamia, mut sillon ku mä oon ollu pieni. Just ukin tuttuja. Mut en sillee hirveesti missää kanssakäymisissä oo ollu kyl.
- H: No ootko sä mielestäs kiinnostunu ruotsin kielestä?
- O: Joo, kyllä.
- H: Minkä takia?
- O: Mä vaan haluan oppia sillee kieliä. Ja sit on just se ratsastus.
- H: Niin, että tuleeko se käytännön osaamisen tarpeen kautta?
- O: Niin. Mä haluan pärjätä kielillä ja pystyä eri ihmisten kanssa selviämään, ja se kieli on siinä se, mikä on hyvä olla sama.
- H: Ja kun ajatellaan koulua, niin kuinka tärkeitä ruotsin kielen arvosanat on sulle?
- O: Kyllä ne on ihan silleen tärkeitä. Kuitenki haluan saada niistä ihan hyviä. Vaik en oo ikinä hirveen hyvä ollu, mut...
- H: Joo. No miks sun mielestä ruotsin kieltä opiskellaan, tai miks ruotsia pitäis opiskella Suomessa?
- O: No ensinnäki sen takia, et tää on kaksikielinen maa. Se on ihan se ykkösjuttu. Ja sitte just se, että pohjoismaissa pärjää niin hyvin ruotsin kielellä.
- H: Entä mitenkäs, nyt kun on ollu paljon keskustelua pakkoruotsista, niin pitäiskö se mielestäs poistaa lukiosta?
- O: Ei mun mielestä, kyllä sitä pitää opiskella. Suomi on kaksikielinen maa. Ja en mä usko, et siitä on kenellekää haittaa.
- H: Entä kun ylioppilaskirjotuksista poistettiin se ruotsin pakollisuus, niin oliko se sun mielestä hyvä vai huono asia?
- O: No mulle se ei hirveesti merkitse, sillä mä aion sen kyllä kirjottaa. Mut aika moni sitten... Tai siis, mä en usko, et monet lukioikäsetkään pystyy ajattelemaan järkevästi ruotsin suhteen. Joillain on jotain ruotsia vastaan, ni helposti sen jättää [Mmm] pois. Mut sit aikuisena joku saattaa tajuta, et siitä ois voinu

olla hyötyä. Ei se ehkä hyvä juttu ollu jättää pois, mut en sit tiä mitä siin on ajateltu.

H: Tunnetko sä sitten paljon ihmisiä, joilla on negatiivisia asenteita ruotsin kieltä kohtaan? Ei tarvi nimiä sanoa...

O: No muutamia. Ja niillä joita mä tunnen, ni ehkä lisääntyy se negatiivisuus, ku sen ruotsinki eteen pitää tehdä töitä. Et sä sitä ruotsia itestään opi.

H: Minkä sä luulet olevan siinä taustana, että minkä takia ne asenteet on negatiivisia just ruotsin kieltä kohtaan?

O: Se on vaa suomalaisilla jotain ruotsia vastaan. En tiä, ihan ku se ois joku uhka... Sitte ku senki eteen pitää tehdä töitä, ni on helppoa olla negatiivisella kannalla ja sanoa, että mua ei huvita tää opiskelu.

H: Joo.

## Viestintäarkuus

H: Sitten... Sä sanoitkin aiemmin, että tunnet olos joskus vähän jännittyneeks ruotsin tunnilla. Onko se silloin, kun pitää itse puhua sitä ruotsia?

O: Joo.

H: Entä miten se ilmenee se jännitys, tai miltä se tuntuu?

O: No... Tulee vaan semmoinen, että en mä tiä mitä sanoa. Ehkä se sillee ilmenee, että tulee vaa semmoinen lukko, et vaik ois ihan yksinkertainen asia. Ku se ei tuu niin luonnostaa, ni sitte menee lukkoo.

H: Joo. Entä minkä sä luulisit olevan siihen syynä?

O: No ehkä just se, ettei oo oppinu muodostamaa ruotsin kieltä, eikä oo kuullu sitä niin paljoo.

H: Luuletko että se vaikuttaa sun aktiivisuuteen tai haluun puhua siellä tunnilla?

O: Joo. Kyl se vaikuttaa. Ku ite ei oo varma, ni ei tee mieli todellakaa puhuu, ja sit se vaikuttaa siihen oppimisee.

H: Entä onko se jännitys lisääntyny vai vähentyny ajan mittaan yläasteelta lukioon?

O: Ehkä vähän lisääntyny, ku yläasteella ei mun mielestä niin paljon puhuttu.

H: Joo, entä sitte se parityöskentely, niin onko se mukavampaa ku yksin puhuminen?

O: No on se parin kaa, ku ei haittaa vaikka sanoo väärin. Ei se sillee luokan eessäkää haittaa, koska kaikki tekee virheitä, mut on se paljon pelottavampaa puhua yksin. Et mielummin parin kans.

H: Niin, että se muiden läsnäolo vähän kuitenkin vaikuttaa....

O: Joo.

H: Entä miltä susta sitten tuntuu, jos opettaja kysyy sulta, ja sä vastaatkin väärin?

O: Ei se pahalta tunnu, mut en mä tiä miks sitä sitte jännittää. Koska ei se oo sillee iso asia. Ei kukaan meistä osaa [Mmm] sillee, ettei koskaan tekis virheitä. Mut sit sitä aina jännittää silti (nauraa).

H: Nauretaanko teillä siellä, jos joku tekee virheitä?

O: Ei.

H: Joo. No miten sä luulet, että sitä jännittyneisyyttä vois vähentää?

O: En mä... Tohon on vaikeee vastata... Ehkä kuitenkin sillee, et sitä tulis enemmän, tai että se olis normaalimpi asia se puhuminen...

H: No onko teillä ollu mitään tilanteita luokassa, että pidetään esitelmä yksin luokan edessä ruotsiksi?

- O: Ei oo ainakaa vielä.
- H: Miltä sellanen sun mielestä tuntuis?
- O: No ei siinä mitään, jos mä voisin paperista lukee, mut en mä sillee ilman paperia pystys tode llakaa.
- H: Entä millasia ne suulliset harjotukset sitte vois olla, joita olis enemmän?
- O: En mä tiä. Pitäs vaa enemmän puhua. Noi mitä meil nyt on, ni ne on sellasii tyylis yhen lauseen juttuja... Mut en mä tiä mitä ne sitte vois olla...
- H: Kun sanoit tossa, että puheen pitäis olla normaalimpaa. Oisko susta hyvä saada sellasia aitoja tilanteita, että vaikka joku ruotsalainen olis siellä oppitunnilla puhumassa?
- O: Olis se ihan kiva. En mä tiä pystysinkö siinä ite puhumaa, mut ainaki siinä oppis... Olis se hyvä.
- H: Ja kun sä kerroit, että olet joskus yrittäny puhua ruotsia niiden kanssa, jotka asuu Ruotsissa, niin onko sua sitten jännittäny ne tilanteet?
- O: No ei, ku ne on mulle nii tuttuja [Niin] sillee, mut kyl varmaa semmoset oikeet tilanteet, et täyty selvitä sillä kielellä. Kyl se jännittäis. Mut jos vaikka menis turistina Ruotsiin, ja sitte olis kaupassa, ni ei ehkä semmonen... Se on sellai tilanne, että sulta ei ooteta mitää, ni se ei ehkä jännitä. Nii, mut jos sulta ootetaa, ni sitte se jännittää.
- H: Onko se sitte just esimerkiks tunnilla, että on jotain odotuksia vaikka opettajalla?
- O: Se on se tunne, et pitäis osata.
- H: Joo. Sitten, entä jos sä olisit itse opettaja, tai saisit päättää, ni mitä asioita sä painottasit ruotsin kielen opiskelussa?
- O: No... Ihan hyvii ruotsin tunteja on nytki. Ehkä sitä puhumista ja kuuntelemista... En mä sitte tiä millä tavalla, mutta niitä asioita paljon. Muuten meillä on hyviä, tasasia ruotsin tunteja, että kaikkee tulee kuitenkin...
- H: Joo. No, e mulla tässä enempää, ellei sulle itselläs tuu mieleen jotain, mitä haluaisit kertoa tässä...
- O: No. Ei mul oo.
- H: Joo, no kiitoksia ajasta ja vastauksista. ---