

**AFFEKTIVA FAKTORER I DE FINSKA GRUNDSKOLELEVERNAS OCH
GYMNASISTERNAS SVENSKINLÄRNING**

**Pro gradu –avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Hösten 2001**

**Merita Kamppinen
Maria Seilonen**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Merita Kamppinen och Maria Seilonen	
Titel Affektiva faktorer i de finska grundskolelevernas och gymnasisternas svenskinläring	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu -avhandling
Avhandlingen färdig Hösten 2001	Antalet sidor 79 + 2 bilagor
<p>Sammandrag</p> <p>I den föreliggande avhandlingen behandlas affektiva faktorer som anknyter till inläringen av svenska som främmande språk i finskspråkiga skolor. Det är fråga om en kvantitativ enkätundersökning. Studieobjektet utgörs av vissa affektiva faktorer och inlärnarnas bakgrundsuppgifter. De affektiva faktorer som behandlas är allmän och språklig självuppfattning, attityder till svenskspråkiga personer och svenska språket, instrumentell och integrativ motivation samt motivationens intensitet och inriktning. Som bakgrundsvariabler används inlärnarnas kön, nivågrupp, betyg i svenska och det antal främmande språk som de studerar.</p> <p>Den studerade inlärargruppen utgörs av grundskolelever och gymnasister. Materialet utgörs av svaren i en enkät, som består av 30 påståenden med fasta svarsalternativ på en fyrgradig Likert-skala. Respondenterna (n = 138) är grundskolelever och gymnasister från fyra skolor från Mellersta Finland och Österbotten. Analysen av materialet utfördes med hjälp av kvantitativa metoder.</p> <p>Undersökningen visar att eleverna i allmänhet har en bra allmän och språklig självuppfattning. Bara de svaga elevernas självuppfattning är förhållandevis dålig. Elevernas attityder till svenskspråkiga människor och till svenska språket är ganska positiva. De mest negativa attityderna har pojkar, grundskolelever och svaga elever. Instrumentell motivation är också ganska hög hos eleverna. Den är svagast hos pojkar, grundskolelever och svaga elever och hos dem, som förutom det andra inhemska språket bara studerar ett främmande språk. Integrativ motivation är avsevärt låg hos alla elever. Motivationens intensitet är låg hos alla utom de goda eleverna. Motivation inriktas inte heller särskilt mycket till svenskstudier.</p>	
Uppslagsord språkinläring motivation attityd självuppfattning	
Bibliotek/Förvaringsplats Instutionen för nordiska språk	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
1.1 Ämne och syfte	5
1.2 Om svenskundervisning i Finland.....	6
2 OM MATERIAL OCH METODER.....	7
2.1 Om bakgrund	7
2.2 Insamlande av material	7
2.3 Bearbetning och analys av material	9
3 OM MOTIV	10
3.1 Definition av motiv och Maslows behovshierarki	10
3.2 Madsens motivklasser	11
4 PÅVERKANDE FAKTORER I INLÄRNING.....	12
4.1 Allmänna faktorer	12
4.2 Psykologiska faktorer.....	12
4.2.1 Kognitiva faktorer	13
4.2.2 Affektiva faktorer.....	14
4.2.2.1 Motivation och attityder.....	14
4.2.2.2 Egocentriska faktorer	15
4.2.2.3 Transaktionella faktorer	16
5 SJÄLVUPPFATTNING	17
5.1 Allmän självuppfattning.....	17
5.2 Språklig självuppfattning	19
6 OM MOTIVATION OCH ATTITYDER.....	20
6.1 Motivationens roll i inläring	20
6.2 Faktorer som påverkar motivation	21
6.3 Motivationstyper	22
6.3.1 Instrumentell och integrativ motivation.....	23
6.3.2 Kognitiv orientering.....	24
6.3.3 Inre och yttre motivation.....	25
6.3.4 Korttids- och långtidsmotivation	25
6.3.5 Situationsberoende, alienerad och innehållslig motivation.....	26
6.4 Motivationens intensitet och inriktning	26
6.5 Attityder	27

6.5.1 Definition	27
6.5.2 Attitydkomponenter	28
6.5.3 Attityd vs motivation	28
6.5.4 Attityder och språkinläring	29
6.6 Attityd- och motivationsstudier i Finland	30
6.7 Sätt att öka motivation	31
7 STATISTISKA VÄRDEN I HELA MATERIALET	33
7.1 Medelvärden och standardavvikelser	33
7.2 Summavariabler	36
8 ALLMÄN OCH SPRÅKLIG SJÄLVUPPFATTNING	39
9 ATTITYDERNA TILL MÅLSPRÅKSGRUPPEN	45
10 ATTITYDERNA TILL MÅLSPRÅKET	50
11 INSTRUMENTELL MOTIVATION	55
12 INTEGRATIV MOTIVATION	61
13 MOTIVATIONENS INTENSITET OCH INRIKTNING	66
14 SAMBAND MELLAN VARIABLER	71
14.1 Förhållandet mellan bakgrundsvariablerna och summavariablerna	72
14.2 Korrelationer mellan summavariablerna	75
15 SAMMANFATTNING	77
LITTERATUR	80
BILAGOR	84

1 INLEDNING

Inlärnin g påverkas av flera psykologiska faktorer. Till de affektiva faktorerna, som har att göra med elevernas erfarenheter och emotioner, hör bl.a. attityder, motivation och självuppfattning, vars roll i inlärnin g är en av de viktigaste och sätter stora krav på lärare.

1.1 Ämne och syfte

I den föreliggande avhandlingen behandlas affektiva faktorer som anknyter till inlärnin gen av svenska som främmande språk i finskspråkiga skolor. Det är fråga om en kvantitativ enkätundersökning. Studieobjektet utgörs av vissa affektiva faktorer och inlärnin gns bakgrundsuppgifter. De affektiva faktorer som behandlas är allmän och språklig självuppfattning, attityder till svenskspråkiga personer och svenska språket, instrumentell och integrativ motivation samt motivationens intensitet och inriktning. Som bakgrundsvariabler används inlärnin gns kön, nivågrupp, betyg i svenska och det antal främmande språk som de studerar.

Syftet med undersökningen är att ta reda på om det finns samband mellan bakgrundsvariablerna och de ovannämnda affektiva faktorerna hos finskspråkiga inlärnin g av svenska. Då kan man få reda på om variationen i affektiva faktorer beror på inlärnin gns kön, nivågrupp, svenskbetyg eller det antal främmande språk som de studerar. Avsikten är också att utreda om det råder korrelationsförhållanden mellan de ovannämnda affektiva faktorerna.

Analysen grundar sig på en enkät där de affektiva faktorerna mäts med hjälp påståenden som informanterna bedömer med en fyrgradig Likert-skala. Respondenterna är finskspråkiga grundskolelever och gymnasister; deras antal är 138. Svaren behandlas kvantitativt så att variationen i de affektiva faktorerna betraktas efter bakgrundsvariablerna. Varje enskild affektiv faktor representeras av en variabel som utgör summan av de påståenden som mäter denna faktor (summavariabel). Den statistiska signifikansen av medelvärdesskillnaderna mellan bakgrundsgrupperna testas med hjälp av t-test eller Post Hoc-test vid varje summavariabel.

Undersökningens metoder och material beskrivs i kapitel 3. Den teoretiska bakgrunden presenteras i kapitlen 3-6. Själva analysen och dess resultat redogörs för i kapitlen 7-14.

1.2 Om svenskundervisning i Finland

Man har redan länge debatterat om det svenska språkets ställning i det finländska skolväsendet. Starka åsikter och motiveringar har tagits upp både för och emot svenskundervisningen. Den obligatoriska svenskan har mött motstånd; enligt några är det orimligt att alla bör studera ett språk som är modersmål endast till 6 % av befolkningen och på det sättet är det inte nödvändigt för alla att behärska det. Vidare har det påståtts att valfriheten skulle öka intresset för svenskan och göra möjligt att iaktta elevens individuella behov i studierna. (Kärkkäinen 1993, 121.)

Man har försvarat svenskundervisningen med att framhäva att svenska vid sidan av engelska är det viktigaste språket inom handel och industri. Kunskaper i svenska är inte ens tillräckliga idag. Svenska spelar också en viktig roll i nordiskt samarbete och ökar möjligheterna att studera i de nordiska länderna. Eftersom svenska är det andra officiella språket i Finland, är det en nödvändighet i många yrken. (Kärkkäinen 1993, 121.)

Det har konstaterats att den negativa inställningen till att studera svenska beror på brist på uppskattning av svenskan i Finland och inte så mycket på att svenska är ett gemensamt skolämne för alla. Situationen blir inte bättre genom att göra svenska till ett valfritt ämne, utan genom att öka kännedom om dess nytthet och sluta använda den negativa termen "tvångssvenskan". Att man talar om "tvångssvenskan" och poängterar dess onödighet i offentligheten har säkerligen inverkat på åsikterna och attityderna bland dem som studerar svenska och bland deras föräldrar. Detta har också gjort lärarnas arbete ännu mera krävande. (Kärkkäinen 1993, 138; Kärkkäinen et al. 1993, 140.)

Enligt en rapport (Nikki 1992, 38, 40), som behandlar det finländska skolväsendets språkutbildning och dess relevans, är både grundskoleleverna, gymnasisterna och deras föräldrar samt även skolmyndigheterna av den mening att dagens språkutbildning i Finland inte är särskilt relevant. Det relevanta språkprogrammet skulle innebära relativt omfattande

valfrihet när det gäller språkstudierna i allmänhet. Även svenska skulle vara ett frivilligt eller valfritt ämne både i grundskolan och gymnasiet.

2 OM MATERIAL OCH METODER

2.1 Om bakgrund

Formuleringen av enkäten började i samband med proseminarieuppsatsen som vi skrev tillsammans under våren 2001. Då gjordes den första provundersökningen av våra släktingar och vänner, vilket kan kallas pilotstudie I (se Ejlertsson 1996, 31-33). Enkätformuläret visade sig fungera bra och inga förändringar verkade vara nödvändiga. Den egentliga pilotundersökningen II, m.a.o. proseminariearbetet, gjordes bland grundskoleleverna och gymnasisterna i Jyväskylä normalskola. I nästa skede tillade vi påståenden om självuppfattning och gjorde några små förändringar i påståendenas ordform. Under laudaturseminariet koncentrerade vi oss på att utveckla avhandlingens teoridel.

2.2 Insamlande av material

Som undersökningsmetod använder vi ett enkätformulär med fasta svarsalternativ som ska analyseras kvantitativt. Det är frågan om en gruppenkät, vilket betyder att "den distribueras samtidigt till personer som regelbundet träffas i en lokal", t. ex. elever i en skolsal (Ejlertsson 1996, 8). Vid litteraturundersökningen framkom att forskning av motivation och attityder också tidigare har gjorts med hjälp av frågeformulär, t.ex. finländska forskare har använt väl utprövade frågeformulär som utgångspunkt i sina studier. Även vi utnyttjade redan tidigare utarbetade påståenden, men vi kom också på några egna formuleringar.

Enkätundersökningen har flera fördelar jämfört t.ex. med intervjun. För att nämna några, kan den göras på ett större urval än intervjuundersökningen och frågeformuleringarna är standardiserade, vilket betyder att alla frågor presenteras på samma sätt. På så sätt kan också intervjuareffekten elimineras. Som nackdel kan nämnas att formuläret inte kan innehålla hur många frågor som helst. Det rekommenderas att antalet frågor inte överstiger 40-50 stycken

och att det inte borde ta mer än en halvtimme att fylla i formuläret. (Ejlertsson 1996, 10-12.) Antalet påståenden i vårt formulär är 30 och eleverna fyllde i det i 10-20 minuter.

I vår undersökning gav respondenterna sina åsikter på en *Likert-skala*, som är den kanske mest kända attitydskalan. Vår enkät består av 30 påståenden inom samma ämnesområde, vilka respondenterna skall instämma i eller ta avstånd från med hjälp av en fyrgradig skala. Ytterpunkterna anges med *instämmer helt* respektive *instämmer inte alls* (se Ejlertsson 1996, 80). Några påståenden är positiva, andra negativa i sin ordform. Detta togs hänsyn till vid kodning av materialet.

Respondenterna i undersökningen är grundskolelever och gymnasister från sammanlagt fyra skolor i Mellersta Finland och Österbotten. Gymnasisterna har studerat tre eller fyra kurser svenska och grundskoleleverna går i åttonde klass. Från grundskolan har vi med också en grupp elever som i nionde klass har svenska som ett valfritt ämne. Antalet elever från olika skolor samt antalet flickor och pojkar framgår i tabell 1.

Tabell 1 *Fördelning av respondenter*

Respondenter	Grundskola	Gymnasium	Valfri grupp	Totalt	
				N	(%)
Pojkar N	31	14	12	57	(41,3)
Flickor N	23	31	27	81	(58,7)
Totalt N (%)	54 (39,1)	45 (32,6)	39 (28,3)	138	(100,0)

Materialinsamlingen började med att vi tog kontakt med svensklärarna i de ovannämnda skolorna. Alla lärare var samarbetsvilliga och materialet insamlades i september 2001. Enkätformulären delades ut till eleverna av oss eller av deras egen lärare under skollektionerna, vilket betyder att alla har fyllt i formuläret under nästan likadana omständigheter. Därför har det varit möjligt att kontrollera svarssituationen och därför är också svarsfrekvensen hög. Alla närvarande elever fyllde i formuläret och det tog ungefär 10-20 minuter att fylla i det.

2.3 Bearbetning och analys av material

För analys av materialet inmatades variabelvärdena på en fil i Windows Excel-programmet. Sedan analyserades materialet med *SPSS-programmet* (se Aronsson 1999) på ADB-centralen vid Jyväskylä Universitet. En del av analysen baserar sig på bakgrundsfaktorer, som är följande: kön, grupp, betyg i svenska samt antalet främmande språk, som eleven studerar. *T-testet* användes för att testa statistisk signifikans av skillnaderna mellan dem och summavariablerna, som är:

1. allmän och språklig självuppfattning (påståendena 1-5)
2. attityderna till målspråksgruppen (påståendena 6-10)
3. attityderna till målspråket (påståendena 11-15)
4. instrumentell motivation (påståendena 16-20)
5. integrativ motivation (påståendena 21-25)
6. motivationens intensitet och inriktning (påståendena 26-30)

Enkäten finns i sin helhet som bilaga 1 och summavariablerna beskrivs närmare i 7.2.

Scheffes *Post Hoc-test* användes vid jämförelser av elever med olika betyg (svaga, medelgoda och goda) eller från olika grupper (grundskola, gymnasium och valfri grupp), dvs. när det jämfördes mera än två grupper med varandra. Därtill testades sambandet mellan summavariablerna med hjälp av *Pearsons korrelations test*.

För det mesta baserar sig påståendena i enkätformuläret på tidigare studier, i vilka deras validitet och reliabilitet har visat sig vara bra. Konsistensen inom summavariablerna testades med hjälp av Cronbachs *alfa-koefficient*. Värden på olika summavariabler varierar mellan 0,69 och 0,85. Reliabilitetskoefficienter är i sin helhet goda eller åtminstone nöjaktiga. Det råder alltså kongruens (likhet) mellan påståendena som vi också på förhand har tänkt mäta samma sak (summavariabler).

3 OM MOTIV

3.1 Definition av motiv och Maslows behovshierarki

Ordet *motiv* betyder en drivfjäder eller orsak och har sitt ursprung i franskans *motif*, som grundar sig på det latinska verbet *movere*, 'sätta i gång' (Vakkuri 1998, 22). Ett motiv är alltså den faktor, som får människan att bete sig på ett bestämt sätt och motivation är det tillstånd som motiv förosakar i människan. Det är också besvärligt att klassificera motiv på grund av skillnader i grundbegreppen och det stora antalet olika motiv (Laine 1978, 34). Bakom motiven inverkar alltid människans elementära behov, som också kan indelas på många sätt (Mustila 1990, 36).

Ett ur skolans synvinkel ändamålsenligt sätt att indela motiv är Maslows behovshierarki. Hierarkin består av sju nivåer, som representerar människans behov och bildar den nedanstående pyramiden:

1. behov av självförverkligande
2. estetiska behov
3. behov av kunskap och förståelse
4. behov av uppskattning
5. behov av kärlek och samhörighet
6. behov av trygghet
7. fysiologiska grundbehov

Enligt Maslow måste behov på lägre nivåer vara tillfredsställda innan högre behov kan väckas och bli relevanta för människan. (Mustila 1990, 36; Franken 1998, 15, 17) Av detta kan man dra slutsatsen att eleven i skolan kan börja förverkliga sig själv först när hans/hennes fysiologiska grundbehov, behovet av kärlek, trygghet och uppskattning är tillfredsställda.

3.2 Madsens motivklasser

Madsen indelar motiv i fem huvudklasser (Madsen & Egidius 1976, 20, 23-24, 27-36):

1. organiska motiv
2. emotionella motiv
3. sociala motiv
4. intellektuella motiv
5. sömn- och aktivitetsmotiv

Med *organiska motiv* menas främst fysiologiska grundbehov (jfr Maslow), som är viktiga för individens tillvaro och inte har någon nämnvärd pedagogisk betydelse. Av *de emotionella motiven* är ångest och hat de viktigaste. Dessa två motiv befrämjar inte inlärningsprocessen men i stället kan känslan av trygghet och bekväm atmosfär ha positiv inverkan på inläringen. Kontaktmotivet är *ett socialt grundmotiv*, som betyder viljan att umgås med andra och strävan efter att behålla denna kontakt. Förväntningar och krav ställda av personer som är viktiga för en kan således påverka individen på ett motiverande sätt. Prestationsmotivet, som hör till de sociala motiven, uppstår i en tävlingssituation. Det leder till goda inlärningsresultat, om det är starkt. Ett av de viktigaste *intellektuella motiven* är nyfikenhet, som stimuleras bl.a. av nya och kontroversiella saker. Aktivitetsmotivet får individen att agera för själva aktivitetens skull. Det är skadligt för människan om det inte finns någon aktivitet eller stimulans alls. *Sömnmotivet* är reaktionskraften till aktivitetsmotivet och förosakar variation mellan sömn och aktivitet.

Människans beteende regleras av flera olika motiv samtidigt. Motiven kan också variera i olika tider och de kan förenas. De motiven som är riktade mot samma mål bildar ett motivsystem. Det är ändå inte klart, vilket motiv eller motivsystem som är det mest centrala i inläringen. Inget motiv utesluter ett annat, men något motivsystem kan utvecklas till personens s.k. huvudmotiv. (Madsen & Egidius 1976, 37; Laine 1978, 27-28; Vakkuri 1998, 23.)

4 PÅVERKANDE FAKTORER I INLÄRNING

4.1 Allmänna faktorer

Inläringen påverkas av flera olika faktorer. Uppfostrarna är allmänt eniga om att allmän intelligens, attityder, motivation, ålder, individens karaktärsdrag och omgivning är faktorer, som påverkar inläringen. I stället är det svårare att utreda hur och i vilken utsträckning dessa faktorer står i samband med varandra. Det är också komplicerat att definiera deras orsak-verkan-förhållande. (Vuorinen 1993, 12.)

Tynjälä (2000, 16-17) har format en helhetsmodell av inläring som åskådliggör de olika faktorer som påverkar inläring. Modellen består av tre delar: 1) bakgrundsfaktorer, 2) process och 3) resultat. Tynjälä konstaterar att det är delvis konstgjort att skilja mellan dessa tre faktorer, eftersom inläring är en holistisk process. Att man ändå betraktar faktorerna som separata gör det lättare att förstå fenomenets mångsidighet. Med bakgrundsfaktorer menas både personliga faktorer och faktorer anknutna till inlärningskontexten. Till de personliga faktorerna hör tidigare kunskaper, intelligens, förmåga, personlighet och social bakgrund. Med inlärningskontexten uppfattas läroplan, läroämne, lärare samt undervisnings- och bedömningsmetoder.

Alla de ovannämnda faktorerna inverkar på inlärningsprocessen genom inlärarens iakttagelser och tolkningar. Iakttagelser och tolkningar samt tidigare kunskaper styr inlärarens inlärningsstrategier och påverkar hans/hennes motivation. Allt detta kallas för metakognition. Inlärningsresultat innebär inlärarens uppfattningar om det inlärd och behärskning av nya färdigheter. Också de uppnådda målen och bedömningen påverkar vidare inläringen i framtiden. (Tynjälä 2000, 17-19.)

4.2 Psykologiska faktorer

De psykologiska faktorerna kan indelas i *kognitiva* och *affektiva faktorer*. Dessa faktorer återspeglas i individuella skillnader mellan inlärare. (Viberg 1989, 97.) Först ska vi kortfattat presentera några av de viktigaste kognitiva faktorerna och sedan behandlar vi något mera

omfattande de affektiva faktorerna, som med tanke på vår undersökning är mera relevanta. Vi visar speciellt intresse för motivation, attityder och självuppfattning.

4.2.1 Kognitiva faktorer

En kognitiv faktor som diskuterats mycket i samband med språkinlärning är språkbegåvning (language aptitude). Den amerikanske psykologen John B. Carroll har argumenterat för att det finns en typ av begåvning som skiljer sig från allmän intelligens och från verbal intelligens på modersmålet. (Viberg 1989, 97-98.) Carroll (1981) har kategoriserat språkinlärningsförmågan i fyra komponenter. *Fonetisk förmåga* betyder att man kan skilja mellan olika ljud och härma dem. *Grammatisk känslighet* är förmågan att indentifiera grammatiska funktioner i satser. *Minne* är förmågan att snabbt och effektivt lära sig associationer mellan ljud och deras betydelse samt memorera dessa associationer. *Induktiv språkinlärningsförmåga* är förmågan att dra slutsatser från språkligt stoff och komma fram till mening genom en process. Linnarud (1993, 89) poängterar att alla de ovannämnda faktorerna har endast med verbal förmåga att göra och kan därför vara svåra att påverka.

En annan kognitiv faktor som tilldragit sig ganska stor uppmärksamhet är olika kognitiva stilar. Ericsson (1989, 272) konstaterar att när det gäller forskning av kognitiva stilar är det fråga om ett mycket komplext område med många svåråtkomliga variabler. Det som hittills har kommit fram är mycket begränsat. Viberg (1989, 98) skriver dock om den mest studerade kognitiva stilen fältberoende/fältoberoende. Personer som bearbetar information på ett fältberoende sätt har språkligt sett större förmåga att upplösa tvetydighet i meningar medan fältberoende personer är mer intresserade av mänskliga relationer. Det måste dock betonas att det är fråga om ett kontinuum, där många personer hamnar någonstans i mitten. Brown (1980 refererad i Ericsson 1989, 272) har visat på att en språkundervisning som karakteriseras av grammatik och språk som system befämjar inläring hos fältberoende elever. Däremot har fältberoende elever bättre förutsättningar att lära sig i kommunikativa språksituationer. Ericsson (1989, 272) drar slutsatsen att läraren i språkklassrummet bör variera sig och erbjuda olika metoder för att nå så många inlärningsstilar som möjligt.

4.2.2 Affektiva faktorer

Enligt Brown (1981, 113-114) kan man påstå att av allt vad har med människans beteende att göra det affektiva området är det viktigaste och det styr också människans språkinläring. Människans beteende i allmänhet domineras av emotioner. Många undersökningar har redan visat den avgörande rollen som de affektiva faktorerna spelar i språkinläringen. Åtminstone kan resultatlös språkinläring i stor utsträckning härledas från olika typer av känslömässiga blockeringar. Därför är det viktigt att förstå hur de affektiva faktorerna antingen befrämjar eller förhindrar språkinläringen och lära sig hur faktorerna kan kontrolleras på ett optimalt sätt.

4.2.2.1 Motivation och attityder

Begreppet *motivation* är svårt att definiera entydigt och antalet motivationsteorier är numera ganska stort (Mustila 1990, 26, 36). Enligt Ericsson (1989, 116) är motivation en avgörande faktor när det gäller inläring av nya färdigheter. Motivation betraktas ofta som en inre drivfjäder, impuls eller önskan, som leder till ett visst handlande. Ausubel (1978) har ställt upp sex behov eller önskemål, som kan anses höra till begreppet motivation, när det gäller en elev eller en lärande människa i överhuvudtaget:

1. Behov att undersöka och pröva det okända
2. Behov att manipulera, att förorsaka förändringar
3. Behov av att vara aktiv både fysiskt och psykiskt
4. Behov av stimulans från omgivningen, människor eller tankar
5. Behov av kunskap, att internalisera resultaten av 1-4 ovan
6. Behov av ökad självkänsla: bli känd, accepterad och beundrad av andra

Brown (1981, 122) hävdar att de ovannämnda behoven verkar omfatta det väsentligaste av de flesta behovskategorier och är speciellt relevanta med tanke på inläring. Detta motivationsbegrepp, som innebär sex olika behov, kan illustreras med följande exempel. Ett barn som är motiverat att lära sig läsa, upplever vissa behov som viktiga för honom/henne: kanske alla de sex behoven men åtminstone behovet att undersöka, behovet av stimulans och

behovet av kunskap. Ett omotiverat barn kan inte se någon relation mellan förmågan att läsa och sina behov. Också en språkinlärare, som upplever att hans/hennes behov tillfredsställs av inläringen, blir motiverad på ett positivt sätt.

Attityder påverkar förstås motivation men är intressanta också som en självständig faktor i språkinläringen. Attityderna utgör en del av individens uppfattning av sig själv, andra och den kulturella omgivningen vilken individen lever i. (Brown 1981, 125; Linnarud 1993, 91.) Attityderna till målspråkskultur och dess invånare har fått störst uppmärksamhet men de är inte de enda attityder som påverkar inläraren. Elevens kamrater påverkar hur inläringen överhuvudtaget går till. Om det är "inne" att lära sig någonting går det mycket lätt, men om det däremot är "ute" händer det lätt att hela gruppen t. ex. skolklassen dras med. (Linnarud 1993, 92-93.) I avsnitt 6.5 kommer vi att beskriva attityderna och deras förhållande till inläring något utförligare.

4.2.2.2 Egocentriska faktorer

Självuppskattning anses vara avgörande när det gäller att framgångsrikt utföra vilken uppgift som helst. Några undersökningar har visat att det finns en positiv korrelation mellan denna faktor och framgångsrik språkinläring. Det är dock osäkert vad som är orsak och verkan: Ger hög självuppskattning framgång i språkinläringen eller tvärtom? Det sker naturligtvis interaktion mellan dessa faktorer. Även stort *självförtroende* och hög *självuppfattning* är goda egenskaper. Om man inte tror på sig själv och den egna förmågan, är det svårare att lära sig något. Den *allmänna* självuppfattningen är ganska stabil. Under den urskiljer man vanligtvis två nivåer: den *specifika* självuppfattningen och den *uppgiftsrelaterade* självuppfattningen. Den specifika betyder hur man ser på sig själv inom speciella områden, t. ex. i skolan och närmare i inläring av främmande språk eller speciellt som inlärare av svenska. Den uppgiftsrelaterade självuppfattningen berör specifika uppgifter inom ett område, t. ex. när det gäller språkinläring kan man ha uppfattningar om hur man kan tala, skriva osv. (Brown 1981, 114-115; Ericsson 1989, 116; Linnarud 1993, 86.) Självuppfattning kommer att behandlas utförligare i avsnitt 5.

Ängslan är en annan egocentrisk faktor som spelar en väsentlig roll med tanke på språkinläring. Det är problematiskt att definiera den även om de flesta har upplevt en känsla

av oro och rädsla inför en uppgift. Ängslan, på samma sätt som självuppfattning, finns på olika nivåer. Några personer oroar sig för det mesta medan andra normalt kan vara lugna, men blir oroliga när de ska t.ex. läsa högt inför klassen. Ängslan behöver dock inte enbart vara negativ. En viss mått av oro kan ge den extra skärpan som behövs för att klara uppgiften med framgång. (Linnarud 1993, 87.)

Begreppet *hämningar* är tätt anknutet till självuppskattning. Alla individer bygger murar av hämningar för att skydda den egna identiteten, vilket sker som en process genom hela livet. De som har en stark självkänsla behöver inte så höga defenser som individer med lägre självuppskattning. I klassrummet är det viktigt att skapa en avstressad och icke-hotande atmosfär för att minska antalet hämningar inför en uppgift. (Brown 1981, 116; Linnarud 1993, 85-84.)

4.2.2.3 Transaktionella faktorer

De transaktionella faktorerna har att göra med förmågan att samspela socialt med andra människor och att utbyta tankar och åsikter. En av de viktigaste är *empati*, som betyder förmågan att sätta sig in i andra människors situation. Språket är det primära sättet att visa empati och för att kommunicera på ett tillfredsställande sätt måste vi kunna gå utanför vårt egos gränser. Det är inte nog med att man har svårigheter att tolka den andra partens signaler, ty man kan också själv bli feltolkad. Således spelar den empatiska förmågan en viktig roll särskilt i muntliga kommunikationsituationer. (Brown 1981, 118-120; Viberg 1989, 101; Linnarud 1993, 87-88.)

Utåtvändhet (extroversion) uppfattas ofta som en positiv egenskap hos en inlärare. Extroverta personer hamnar oftare i kommunikativa situationer både i den naturliga språkinläringssituationen och i klassrummet. Att de har flera tillfällen att använda språket medger snabbare inläring. Ändå är det inte entydigt att en extrovert person är bättre på att lära sig språk. Det är möjligt att utåtvändhet befrämjar förmågan att tala språket medan inåtvändhet (introversion) kan leda till bättre resultat i hör- och läsförståelse. Detta är dock en obekräftad hypotes. (Brown 1981, 120-121; Viberg 1989, 102; Linnarud 1993, 84.)

Rishtagare vågar prova även om de inte vet om de kommer att lyckas eller inte. En person som måste vara säker på korrektheten av vad han/hon säger kommunicerar inte så mycket som risktagarna. Inte bara i den naturliga språkinläringssituationen utan också i klassrummet utsätter man sig för otrevliga konsekvenser när man försöker kommunicera. Eleven kan vara rädd för håfulla blickar från klasskamraterna om hans/hennes försök misslyckas. En risk är också att man i den naturliga kommunikationssituationen blir utstött och missförstått. För att överhuvudtaget kunna kommunicera är det viktigt att våga ta risker fast detta kan vara problematiskt för eleverna. Läraren måste vara medveten om svårigheterna och uppmuntra eleverna till en viss chanstagning. Motsatsen till risktagarna är elever som är överkänsliga för negativa reaktioner från omgivningen, vilket leder till ovillighet att yttra sig inför klasskamraterna. (Linnarud 1993, 85.)

5 SJÄLVUPPFATTNING

Självuppfattningen spelar en väsentlig roll i individens personlighet. Den kan betraktas som summan av de uppfattningar som personen har om sig själv och den består av svar på frågorna såsom Vem är jag? Vad tror jag på? Vad är jag bra eller svag på? Hur skicklig är jag? Dessa självuppfattningar uppstår genom erfarenheter och de återspeglar andra människors reaktioner. Individens självuppfattning förändrar sig med tiden på grund av hans/hennes egna reaktioner mot sig själv. (Sinclair 1987, 559.) Burns (1982, 29) definierar självuppfattningen som en samling av attityder som individen har mot sig själv och som är unika för varje individ.

5.1 Allmän självuppfattning

Termen *självuppfattning* används numera i stor omfattning i olika sammanhang när man analyserar eller förklarar människans beteende. Också inom pedagogik och utbildning har termen en fast ställning. Självuppfattningen har till största del formats av den återkoppling som individen fått om sig själv och sin handlande i interaktion med omgivningen. Självuppfattningen anses påverka individens handlingar och beteende och återkopplingen av dessa formar självuppfattningen vidare. Självuppfattningen är å ena sidan relativt bestående

till sin karaktär men kan å andra sidan utformas genom yttre impulser t.ex. uppfostran. (Laine & Pihko 1991, 6, 12.)

Om man betraktar självuppfattningen ur skollivets perspektiv kan man säga att självuppfattningar består av olika erfarenheter i inläringssituationer och de slutsatser om sig själv som man dragit från dessa erfarenheter. Erfarenheterna kan i stor grad påverka individens uppfattning om sig själv som inlärare antingen negativt eller positivt. Positiva uppfattningar förstärker individens självförtroende och negativa uppfattningar förosakar ängslan. (Yrjönsuuri 1994, 85.) Enligt Laine och Pihko (1991, 9) är det viktigt att utreda hurdan elevens självuppfattning angående olika skolämnen är och hur uppfattningen påverkar hans/hennes inläring. I vår undersökning redogör vi för elevens självuppfattning i svenska språket och dess förhållande till bl.a. motivation och attityder. Självuppfattningen kan också betraktas på olika nivåer: global, specifik och uppgiftsrelaterad nivå, som har redan beskrivits i avsnitt 4.2.2.2.

Burns (1982, 24-25, 47) indelar självuppfattningen i tre perspektiv: kognitiv, ideal och social självuppfattning. Varje perspektiv innebär även en fysisk, social, akademisk och emotionell aspekt. *Den kognitiva självuppfattningen* innehåller individens iakttagelser om sin förmåga, ställning och roller. Den utgör uppfattningen om hurdan han/hon egentligen är. *Den sociala självuppfattningen* anknyter till hur individen tror att andra människor ser och värderar honom/henne. *Den ideala självuppfattningen* har att göra med hurdan person individen skulle vilja vara. För några personer är den ideala självuppfattningen relativt lik med deras kognitiva självuppfattning medan den ideala självuppfattningen för andra kan vara ett avlägset mål att sträva efter.

Den allmänna självuppfattningen kan delas in i en akademisk och en icke-akademisk självuppfattning. *Den akademiska självuppfattningen* berör skolan och inläringen samt olika skolämnen. *Den icke-akademiska självuppfattningen* består t.ex. av social, emotionell och fysisk komponent. (Shavelson & Marsh 1986, 306; Sinclair 1987, 559.)

5.2 Språklig självuppfattning

Laine (1987, 22-23, 38-40; 1988, 31-32) har tillämpat Browns (1981, 115) kategorisering av självuppfattning (global, specifik och uppgiftsrelaterad) att beskriva språkinläring. En elev kan ha en allmän uppfattning av sig själv som språkinlärare och vidare som inlärare av enstaka språk, t.ex. svenska eller franska. Inom språket kan uppfattningen gälla att skriva eller att tala det främmande språket. När man betraktar den språkliga självuppfattningen är utgångspunkten enligt Laine och Pihko (1991, 15) den allmänna självuppfattningen och dess indelning, som beskrivits ovan.

Med all sannolikhet är det särskilt den språkliga självuppfattningen som påverkar elevens intäring till sina språkstudier, förväntningar och krav samt hur han/hon känner sig själv under lektionerna osv. Den språkliga självuppfattningen kan vara antingen positiv eller negativ. Den är elevens förhållandevis stabil grundattityd till sig själv och sina möjligheter vilken mycket effektivt kan reglera hans/hennes inställning till språkinläring. På detta sätt reglerar den språkliga självuppfattningen studiernas framgång. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Den språkliga självuppfattningen formar sig så småningom i samband med språkinläring: genom elevens olika inläringserfarenheter och hans/hennes språkinlärningshistoria. Positiva inläringserfarenheter utvecklar den språkliga självuppfattningen i positiv riktning genom att förstärka självuppskattningen och att öka förtroendet för egna möjligheter. Negativa erfarenheter i sin tur försvagar elevens språkliga självuppfattning. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Laine och Pihko (1991) konstaterar att den språkliga självuppfattningen utgör en central faktor som inte bara kan styra studiemotivation som sådan utan också dess intensitet och inriktning. Detta gör den språkliga självuppfattningen relevant också med tanke på den här undersökningen.

6 OM MOTIVATION OCH ATTITYDER

6.1 Motivationens roll i inläring

Enligt Leino (1979, 63) har det på grund av flera studier och pedagogisk praxis blivit uppenbart att motivation spelar en speciellt central roll i inläringen. Den är en faktor som läraren kan påverka och därför är frågorna angående motivationen väsentliga när det gäller didaktik. Ändå påpekar Kristiansen (1992, 30-31) att endast få motivationsfaktorer kan kontrolleras av läraren och att det inte råder någon allmän enighet om vad motivation egentligen är eller vad den består av. Leino (1979, 63) påstår däremot att motivationen kan definieras som ett system bestående av faktorer, som styr och väcker beteende. Systemet innehåller både inre och yttre motiv. Till de inre motiven hör t.ex. elevens behov, attityder, vanor, önskemål och intressen medan framgång, belöning, straff och information om resultat är yttre motiv.

Ruohotie et al. (1981, 2) konstaterar också att effektiv inläring förutsätter att man skapar och bevarar motivation, men att väcka och rikta elevernas intresse ställer stora krav på läraren. Problemet är att man inte tillräckligt känner till motivationsprocessens detaljer. Kristiansen (1992, 30) anser att det är sannolikt att hög motivation förbättrar inlärningsresultat i fall andra påverkande faktorer skulle vara lika. Också enligt Ausubel et al. (1978, 399-401) är motivationens roll i inläring ett omstritt ämne i psykologin. Synpunkterna varierar mellan två poler: några anser att ingen inläring sker utan motivation medan andra förnekar att motivation skulle ha någon betydelse i inlärningsprocessen. Det verkar vara så att motivation är en viktig faktor i inläringen och befrämjar den i hög grad, men den är ingalunda någon nödvändig förutsättning för inläring. På grund av detta är det onödigt att läraren uppskjuter behandling av inlärningsstoffet och väntar tills motivationen vaknar hos eleverna. I stället borde läraren inte bry sig om elevernas motivationsnivå utan koncentrera sig på att undervisa så effektivt som möjligt och lita på att motivationen uppstår i takt med goda inlärningsresultat. Eleverna lär sig något i alla fall, oberoende av bristande motivation.

Inläring och motivation är tätt förknippade med varandra. Eftersom de båda är osynliga företeelser och sålunda hypotetiska konstruktioner, kan de betraktas ur olika filosofiska och teoretiska synvinklar. (Metsämuuronen 1997, 30.)

6.2 Faktorer som påverkar motivation

Resultat av de psykologiska och pedagogiska motivationsstudierna har endast i ringa grad påverkat klassrumspraxis. I synnerhet har problemet varit att motivation eller brist på den påverkas av så många olika faktorer. Enligt ett förslag kan dessa faktorer vara följande:

- fysiska faktorer: allmän hälsa, nutrition, mängd av sömn
- psykologiska faktorer: självförtroende, belöningar, intresse hos läraren och föräldrar
- sociala faktorer: stöd av familj och likar, antalet störande faktorer, rollmodeller
- faktorer gällande inlärningsstoffet: karaktär av uppgiften, relevans, svårighetsgrad, undervisningsmetod

Listan är ingalunda uttömmande. Också nationella attityder till utbildning kan påverka elevernas motivationsnivå. De finska barnen är uppfostrade att tro på den stora betydelsen av att bli en s.k. utbildad människa. (Motivating Students for Lifelong Learning 2000, 207-208.)

Peltonen och Ruohotie (1992, 82) har indelat faktorer som påverkar inlärningsmotivationen på följande sätt:

1. Personlighet

- begåvning, förmåga
- karaktär
- fysiska egenskaper (kön, ålder, hälsa, utseende)
- attityder (till sig själv, skolan, lärare och uppgifter)
- hobbyer, intresse
- behov

2. Den fysiska omgivningen

- undervisningsmaterial och –medel
- skolomgivningen och dess egenskaper (klassens storlek och konstruktion, inredning och utrymsdisposition, skolans ålder och storlek)
- hemmiljö (läge, storlek, familjens konstruktion, impulser, studieomgivning)
- yrkeskonstruktion och utvecklingstendenser inom arbetslivet
- hemortens storlek och läge

3. Den sociala interaktionen

- det sociala klimatet (skolans, klassens; gruppkohesion)
- interaktionen mellan läraren och eleven (sociala belöningar och straff, arbetsformer)
- interaktionen mellan hemmet och skolan
- hematmosfären (relationer mellan föräldrarna, relationer mellan barn och föräldrar)
- kamrater
- interaktionen mellan skolan och samhället
- lärarens egenskaper (undervisningsmetodik, personlighet)

4. Inlärningsstoff/-uppgifter

- undervisningens innehåll (svårighetsgrad, antalet utmaningar, mångsidighet, praktiskt värde, logik, klarhet, graden av eget initiativ, självständighet)
- inre feedback (prestationer, framgång, erfarenheter av att lyckas, målinriktning)

Mustila (1990, 43) poängterar att det ofta hävdas inom språkdidaktiken att läraren och läroboken samt andra läromedel är viktiga när det gäller att väcka elevernas intresse för det land och folk där det främmande språket i fråga talas. Läraren och läroboken är förmedlare av främmande kultur.

6.3 Motivationstyper

Som företeelse är motivation så mångskiftande att ingen teori kan klargöra den i sin helhet (Laine 1978, 29). Den kan betraktas från flera synpunkter. Termerna som använts mest om

motivation i litteraturen är t.ex. instrumentell-integrativ, inre-yttre och när det gäller motivationens utsträckning i tid talas det om korttids-långtidsmotivation.

6.3.1 Instrumentell och integrativ motivation

De kanadensiska socialpsykologerna Gardner och Lambert (1972) har utvecklat teorin om motivation i främmandespråksinläring. Först redogjorde de för de engelskspråkiga elevernas motivation att lära sig franska i det tvåspråkiga Montreal, senare inläring av franska i USA. Som undersökningsmetod använde de en enkät som innehöll frågor av olika typ: öppna frågor, flervalspåståenden samt påståenden på vilka svaren gavs på en sjugradig Likert-skala.

Gardner och Lambert (1972) införde begreppen *integrativ* och *instrumentell motivation*. Om integrativ motivation talar man då inläraren visar öppet sitt intresse för målkulturen och vill lära sig språket för att kunna kommunicera med talare av målspråket och bli t.o.m. accepterad som en medlem i denna kulturgemenskap. Instrumentell motivation betyder att intresset för språket är rent praktiskt, t.ex. när man vill få bättre betyg, studieplats eller jobb. (Gardner & Lambert 1972, 3; Gass & Selinker 1994, 252-253.)

I de studier som Gardner och Lambert (1972, 4) utförde i Montreal nådde integrativt motiverade elever bättre resultat och lärde sig språket lättare än instrumentellt motiverade elever. Brown (1987, 116) förmodar att integrativ motivation spelar en avgörande roll när det gäller framgångsrik språkinläring. Några lärare och forskare är av den mening att den är en nödvändig förutsättning för lyckad språkinläring. Vuorinen (1993, 14) konstaterar att några studier visar att instrumentell motivation leder till bättre studieresultat.

Resultat av Gardner och Lamberts (1972) studier har också kritiserats: De anses gälla i Kanada men de går inte att tillämpas i alla delar av världen. Det finns inga undersökningsresultat från andra kulturer och det är sannolikt att man på olika håll i världen möter olika motivationstyper och att lokala omständigheter medverkar till motivationen att lära sig språk. (Gass & Selinker 1994, 253.) Också Kristiansen (1992, 36) poängterar att ett av de största problemen gällande de flesta motivationsstudier är att antingen informanterna eller omgivningen skiljer sig drastiskt från de finländska förhållandena.

Brown (1987, 116) konstaterar ändå att senare iakttagelser inte nödvändigtvis står i strid med Gardners och Lamberts resultat utan visar att det inte finns bara ett sätt att lära sig språk. Några inlärare i en omgivning lär sig bättre om de är integrativt motiverade, andra i en annan omgivning har nytta av instrumentell motivation. Iakttagelserna visar alltså att dessa två motivationstyper inte alltid utesluter varandra. Det är sällan bara den ena eller den andra typen av motivation som ligger bakom språkinlärningen, utan oftast påverkar de tillsammans. Även Gardner och Lambert har senare fått revidera sin åsikt och medge att de båda motivationstyperna kan effektivt befärja främmandespråksinlärning.

Gass och Selinker (1994, 254) har granskat validiteten i Gardner och Lamberts studier och iakttagit att de lider av att materialet endast utgörs av informanternas egna värdeningar som kan påverkas såväl av individuella tendenser att svara på frågeformulär som av det som informanterna antar att forskaren vill få som svar.

6.3.2 Kognitiv orientering

Vid sidan av den instrumentella och den integrativa motivationen, som diskuterats ovan, har Laine (1978) tillagt begreppet *kognitiv orientering* att som motivationstyp också gälla i samband med språkinlärning. Den kognitiva orienteringen betyder människans alltid närvarande intellektuella nyfikenhet, som innehåller t.ex. viljan att veta och förstå mera samt på så sätt utvidga sitt mentala perspektiv. Denna synpunkt baserar sig på allmänna inlärningsteorier och deras betydelse i skolan har hävdats t.ex. av Ausubel (1978). Enligt Laine (1978) är denna typ av motivation till språket och till inlärning som sådan mycket betydelsefullt i främmandespråkinlärningen i skolan och därför finns det ingen orsak till att missakta den när man redogör för motivation till främmandespråksinlärning. (Laine 1987, 30; Laine 1995, 29.) Ändå kan det vara svårt att utnyttja den kognitiva motivationen i skolan, eftersom yttre motivationsfaktorer (betyg, slutexamen) starkt påverkar inlärningen (Laine 1978, 27).

6.3.3 Inre och yttre motivation

Peltonen och Ruohotie (1992, 18-19) skriver att olika forskare definierar *inre och yttre motivation* på olika sätt, vilket beror på att när man skiljer inre och yttre belöningar från varandra kan man betona olika synvinklar. Motivationen är yttre, när eleven arbetar t.ex. för att behaga sina föräldrar, för att få bättre vitsord eller någon annan belöning. Således är den yttre motivationen beroende av omgivningen och står i förbindelse med tillfredställandet av behov på lägre nivåer (t.ex. behov av trygghet). Motivationen är inre, när uppgiften i sig själv ger belåtenhet och arbetsglädje. För den inre motivationen är det alltså betecknande att anledningen till beteendet är inre och motivationen hänger ihop med tillfredställandet av behov på högsta nivå (behov av självförverkligande).

Inre och yttre motivation kan inte betraktas helt separata, utan de kompletterar varandra och en inlärningssituation omfattar oftast både inre och yttre motivationsfaktorer. Inre belöningar befrämjar oftast inlärningen mer effektivt än yttre. Yttre motivation kan i stället leda till inexakt och dålig inlärning. Ytterligare kan det vara svårt för eleven att komma ihåg det han/hon lärt sig. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19; Laine 1978, 29.) Zimmermann (1976, 161) skriver att läraren borde försöka att få elevernas motivation att förändra från yttre till inre. Inlärningsresultat är bättre när motivationen är inre.

6.3.4 Korttids- och långtidsmotivation

Korttidsmotivation (situationsmotivation) är anknuten till en bestämd situation där olika stimulanser väcker motiv och åstadkommer målinriktat beteende. Motivation kan variera från en situation till en annan. *Långtidsmotivation* (allmän motivation) beskriver såväl beteendets allmänna riktning och livaktighet som dess beständighet. Sålunda kan långtidsmotivationen uppfattas som synonym till attityd (se 6.5) och den påverkar starkt korttidsmotivationen. (Julkunen 1989, 40; Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Även om det är svårt att urskilja korttids- eller långtidsfaktorer i motivationsstrukturen har Mustila (1990, 64) gjort ett försök att dra en gräns mellan långtids- och korttidsmotivation. Han har räknat med följande motivationsfaktorer i långtidsmotivationen: instrumentell motivation, integrativ motivation, viljan att studera språk, viljan till kontakter med landet och

dess invånare, inställning till invånarna, etnocentrism och intresse för språkstudierna. Till korttidsmotivationen hör däremot följande faktorer: lusten att studera svenska, lusten att delta i klassundervisning, lusten att arbeta med hemuppgifter, inställningen till lärare och lusten att läsa extra, t.ex. tidningar, och lyssna på radio. Också lärarens undervisning och elevens inläring under lektionerna kan hänföras till korttidsmotivationen.

6.3.5 Situationsberoende, alienerad och innehållslig motivation

Engströms (1992, 28-29) indelning av studiemotivation är dels förknippad med de ovannämnda begreppsparen (se 6.3.1, 6.3.3, 6.3.4). Han skiljer mellan tre olika motivationstyper. *Situationsberoende motivation* kommer fram när yttre faktorer fångar uppmärksamheten och påverkar inläringen (nyhetens behag, lärarens sätt att förströ). Denna slags motivation är ofta kortvarig, känslig för störningar och riktar sig mot oväsentligheter. *Alienerad motivation* betyder att man strävar efter yttre belöningar. Om denna är huvudmotivet i studierna är studeranden inte intresserad av innehållet av inlärningsstoffet eller dess användbarhet. De saker som ska inläras inpräglas i minnet utan att inläraren analyserar dem och glöms omedelbart efter kursen. Motivation är *innehållslig* när man riktar intresset på innehållet och inser dess praktiska värde samt inställer sig kritiskt mot inlärningsstoffet.

6.4 Motivationens intensitet och inriktning

Motivationens intensitet i språkinläring värderas genom att kartlägga mängden av de ansträngningar som eleven är färdig att satsa på sina målspråksstudier (Gardner 1985, 53). Villighet att lära sig målspråket kan komma fram genom inte enbart i skolan utan också hemma (t.ex. hemläxor) och i allmänhet utanför lektionerna. Ytterligare kan den betyda viljan eller beredskapen att anstränga sig för inläringens skull. (Laine 1978, 14.)

Ur en teoretisk synvinkel är det viktigt att iaktta att motivationens intensitet även kan ses som försök att omfatta det som undervisats på lektionen (Laine 1987, 14). Motivationens intensitet står inte nödvändigtvis i samband med intresset för språket eller viljan att lära sig det. Eleven kan studera effektivt också enbart för det kommande provet. Intresset för språket hos två

eleven kan vara olikt, trots att motivationens intensitet är lika hög. (Gardner 1985, 53.) Det är närmast de inre motivationsfaktorerna som i hög grad avgör hur mycket energi eleven är färdig att satsa på inlärningsuppgiften, hur intensivt han koncentrerar sig på den, hur många gånger han orkar upprepa inlärningsstoffet och hur han kan motstå störande faktorer. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86.)

Motivationens inriktning visar sig genom elevens spontana inställning till målspråket i jämförelse med andra skolämnen. Hur mycket eleven tycker om språket jämfört med andra ämnen (även andra språk), bevisar alltså särskilt bra motivationens inriktning. Ytterligare kan den betyda elevens villighet att studera målspråket på eget initiativ i en situation där språket inte skulle höra till de obligatoriska språken i skolan. (Laine 1987, 26-27.)

6.5 Attityder

6.5.1 Definition

En attityd är individens benägenhet att känna, tänka och agera av gammal vana. Attityden kan betraktas som relativt bestående, eftersom den är ett resultat av inläringen. Inläringen kan i sin tur vara medveten eller omedveten. När inläringen är medveten kan individen försöka inställa sig positivt eller negativt till en sak. Om inläringen är omedveten är individen inte medveten om när eller varför han/hon har skaffat sig attityden. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39-40; Jaakola & Mäkinen 1994, 176.)

Attityden är alltid riktad på något objekt och uppstår genom erfarenheter av det. Om erfarenheten av objektet är angenäm, formas en positiv attityd medan en obehaglig erfarenhet förosakar en negativ attityd. Attitydens objekt i samband med inläring kan bl.a. vara skolämnen eller undervisningsmetoder. Attityderna uppstår speciellt som resultat av sociala kontakter. Detta kan ske på många sätt. Attityden kan övertas direkt från förebilden eller som gruppnorm. När man tänker t.ex. på föräldrar som förebilder, är det inte alltid deras inflytande som gör att ett barn har en viss attityd, utan de möjligheter som föräldrarna ger åt barnen. Ytterligare kan attityden uppstå eller förändras på grund av starkt affektiva upplevelser eller information om objektet. (Mustila 1990, 14; Kristiansen 1992 33; Peltonen & Ruohotie 1992, 39-40.)

6.5.2 Attitydkomponenter

Attityderna kan anses vara ett system som består av kognitiva, affektiva och konativa komponenter. *Den kognitiva komponenten* innehåller de kunskaper, åsikter och antaganden som personen förbinder med sin attitydobjekt. Den kognitiva komponenten har också att göra med föreställningar, för den består inte enbart av intellektuella kunskaper och färdigheter utan också av individens förmodan och föreställningar. *Den affektiva komponenten* beskriver hur angenämt eller obehagligt individen upplever attitydobjektet. Komponentens styrka kan variera mellan olika objekt. Affektiva reaktioner lärs in snabbt, men efter det förändras de långsamt. På grund av detta är de affektiva associationerna anknutna till olika objekt mera dominerande än andra. Med *den konativa komponenten* menas olika handlingar och åtgärder som personen riktar mot attitydobjekt. Denna handlingskomponent hänför sig inte enbart till konkreta handlingar utan den ska snarare uppfattas som aktionsberedskap. Aktionsberedskapet kan klassificeras med dimensionen positiv-negativ. (Mustila 1990, 13; Peltonen & Ruohotie 1992, 46.)

Kärkkäinen et al. (1993, 141) har mätat den kognitiva inställningen med påståenden som ansluter sig till nödvändigheten att lära sig svenska och möjligheten att bekanta sig med svenskspråkiga personer. För den affektiva inställningen redogjordes med påståenden som gällde hur trevligt och intressant det är att lära sig svenska.

6.5.3 Attityd vs motivation

En attityd skiljer sig från en motivation på grund av sin beständighet. Den är en inlär inställning, som är svår att förändras, medan motivationen kan vara kortvarigare och fastare förbunden till en viss situation. Attityden påverkar aktivitetens kvalitet, motivationen i sin tur påverkar den livaktighet med vilken handlingen utförs. Attityden kan antas vara en beredskap, som följs av motivationen, eller en beteendestyrande benägenhet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 40.)

Enligt Kristiansen (1992, 33-34) räknas det med att attityderna påverkar studiemotivation, men det är emellertid svårt att göra skillnad mellan attityder och motivation. Ingen av dessa kan observeras direkt utan måste fastställas på grund av inlärnarnas handlingar. Det är också nämnvärt att Gardner och Lambert inte heller gjorde någon distinktion mellan motivation och attityd i sina tidigare arbeten (Linnarud 1993, 91).

En positiv attityd kan också uppfattas som hög motivation, som i allmänhet leder till bättre inlärningsresultat. Å andra sidan kan det vara att studieframgången har ökat den positiva inställningen till inläringen. (Færch et al. 1984, 208, Linnarud 1993, 93.) Det är alltså inte entydigt om den positiva attityden förbättrar resultaten eller om det är de goda resultaten som ger upphov till den positiva attityden. Även Gass och Selinker (1994, 255) konstaterar att motivationens förhållande till studieframgång är ett kontroversiellt tema. Det är svårt att bestämma vilken som är orsak och vilken som är verkan.

6.5.4 Attityder och språkinläring

Undersökningar av skollivet visar att elevernas attityder till studier, skolämnen, skola och lärare påverkar endast lite inlärningsresultaten. Det finns stora skillnader i elevernas attityder men de syns inte alltid direkt i deras beteende. Därför är det inte särskilt meningsfullt att undersöka förhållandet mellan attityder och inlärningsresultat/beteende som sådant utan i synnerhet dess natur och kvalitet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 48.)

Enligt Mustila (1990, 24) är det didaktiskt viktigt att kartlägga om eleven ställer sig positivt eller negativt till språket, landet, invånarna och språkinläringen. Lärarens största utmaningar är att från början få eleverna att uppskatta det främmande språket, kulturen och invånarna. Kristiansen (1992, 33) skriver emellertid att det är mycket problematiskt att definiera attityder, särskilt när det gäller attityderna till målspråket. Man är inte alls enig om begreppets betydelse.

6.6 Attityd- och motivationsstudier i Finland

I Finland har motivationsundersökningar utförts av Laine (1978, 1987), som har tillämpat Gardner och Lamberts (1972) forskningsresultat i vårt land. Han har undersökt grundskolelevernas studiemotivation i engelska och lanserat också en motivationstyp, som kallas för kognitiv orientation. Dess grund är människans ständiga intellektuella nyfikenhet samt viljan att veta och förstå mera och på det sättet expandera sin andliga medvetenhet (Laine 1987, 30-31).

Vidare har också Julkunen (1989) och Mustila (1990) i större omfattning redogjort för motivationen i främmandespråksinläring. Julkunen (1989) hade som undersökningsobjekt grundskolelevernas situationsmotivation i engelskinläring. Mustila (1990) kartlade studiemotivation för, attityder till och intresse för svenska bland gymnasister i Finland. Internationellt sett har största delen av motivationsstudierna utförts i USA, vilket man bör komma ihåg när resultat och slutsatser tillämpas i andra länder (Motivating Students for Lifelong Learning 2000, 29).

Grundskolelevernas inställning till svenskstudier har också kartlagts av Kärkkäinen et al. (1993). I undersökningen deltog över tusen elever från olika delar av Finland och enligt resultaten tyckte 57 % av flickorna, men endast 30 % av pojkarna att det är viktigt att kunna svenska. 88 % av pojkarna och 61 % av flickorna ansåg att de studerar svenska bara därför att det är obligatoriskt i skolan. Undersökningen visar att eleverna vet att kunskaper i svenska är nödvändiga, men trots detta ställer sig största delen av dem negativt till att studera språket.

Motivationsstudier har utförts även inom yrkesutbildning. Kantelinen (1995) har kartlagt svenskinlärningsmotivation och bland studerande av huslig ekonomi och Nyberg (1990) har undersökt inläring och motivation bland studerande i finlandssvenska handelsläroanstalter. Den senare ingår i ett projekt "inläring och motivation i yrkesläroanstalter" i Finland. Projektet kallas oftast Motivationsprojektet och det leds av professor Pekka Ruohotie vid Tammerfors Universitet.

Folktinget (1997) har utfört en attitydundersökning, vars syfte var att kartlägga den finskspråkiga befolkningens inställning till tvåspråkigheten, svenska språket och finlandssvenskheten. Vid undersökningen intervjuades personer i åldrarna 15-74 år. Den

centrala konklusionen är att en klar majoritet av finländarna förhåller sig positivt till svenska språket och kulturen. Också relationerna till Sverige och de nordiska länderna anses som viktiga. Ytterligare anser man att tvåspråkighetens närvaro är till nytta för vårt land. Det finns också en minoritet som förhåller sig negativt till svenska språket. Dess andel varierar mellan en tredjedel och en fjärdedel. (Vårt land, vårt språk 1997, 15-16, 39.)

När det gäller "tvångssvenskan" förhöll sig de som avlagt akademisk examen allra mest negativt till obligatorisk svenska i finskspråkiga skolor. Iögonenfallande är att den yngsta gruppen, de 15-24-åriga, anser svenskan vara en väsentlig del av det finländska samhället i mindre utsträckning än andra åldersgrupper. En klar majoritet av dem anser ändå att svenska språket och kulturen är viktiga. Det är svårt att säga vad denna kallsinnighet bland de unga beror på. En förklaring kan vara att svenskan för många av dem hittills har varit enbart ett skolämne. (Vårt land, vårt språk 1997, 25, 27.)

6.7 Sätt att öka motivation

Leino (1979, 65-67) konstaterar att det är svårt att ge detaljerade råd om hur läraren borde motivera sina elever. Det finns ingen allmängiltig "receptbok", som skulle bjuda på motiveringsmedel, som skulle fungera i alla möjliga sammanhang. Det är ändå nyttigt att känna till några allmänna principer. När det gäller motivation är det viktigt att eleven får positiva och uppmuntrande inlärningserfarenheter i synnerhet i början av främmandespråksstudierna. Det är också väsentligt att läraren skapar en trygg och positiv atmosfär i klassrummet och att inlärningsmålen är entydiga samt accepterade av eleven. Dessutom motiveras eleven av ständig feedback om sin framgång. Som utomstående motiveringsmedel kan bl.a. nämnas TV, filmer och musik samt utländska gäster, brevvänner och tidningar.

När det gäller undervisning i främmande språk, är den viktigaste motivationskällan målspråket, dess länder och människor. Musik, konst, litteratur, allmänna kultur, teknik samt seder, bruk och levnadsvanor bör ingå i språkundervisningen i så stor utsträckning som möjligt. När verkligheten själv inte kan nås, måste olika typer av autentiskt material, t.ex. videokassetter och tidskrifter, från målspråksländerna utnyttjas. Eleverna måste uppleva, att målspråket inte enbart förekommer i läroböckerna, att det utgör ett viktigt vardagligt

kommunikationsmedel för många människor. Denna enkla upptäckt är motivationshöjande. (Ericsson 1989, 142.)

När det är frågan om motivationen vid svenskinläring, är det särskilt betydelsefullt att eleverna upplever studierna som viktiga och nyttiga. Vidare bör inläringen vara intressant och trevlig samt ge känslan av framgång. Studiemotivationen ökas även av aktiverande undervisningsmetoder, mångsidiga uppgifter och uppmuntrande atmosfär. I en stor skolklass blir de elever som lär sig långsammare ofta utan tillräcklig ledning och blir därför frustrerade över svenskstudierna. Detta återspeglas också som negativ inställning. Läraren borde komma ihåg att varje elev behöver meningsfulla inläringserfarenheter, positiv feedback och uppmuntran. (Kärkkäinen et al 1993, 152.)

Uppmuntran hänger ihop med yttre motivation (se 6.3.3) som kan beskrivas som "käppen och moroten", dvs tillfälliga och situationsberoende motivationsfaktorer: t.ex. tävlingar och omväxling i arbetsformer kan öka uppmärksamheten och sporra till ansträngningar. Dessa medel fungerar endast om aktiviteten upplevs som ett led i en långsiktig plan. På så sätt är den yttre motivationen alltså beroende av den inre. (Hammerberg & Svensson 1975, 130-131.) Lahdes (1986, 269) har skrivit att fast tävlingen obesträtt ökar motivationen, har den betraktats som betänklig med tanke på den sociala uppfostran. Covington (1998, 121, 129) har en ännu mera kritisk uppfattning om användning av tävling som motivationsfaktor. Den minskar inre motivation genom att skapa en situation där eleverna måste försöka tävla med varandra och undvika att förlora. Detta dödar glädjen i inläringen och gör det svårt för eleverna att koncentrera sig på uppgiften i inläringssituationen. Socialt sett kan följden av detta vara att eleverna snabbt lär sig att ljuga och blir oärliga.

Belöningar och beröm är sätt att motivera elever, men de förlorar sin effekt om de används för ofta. Belöningar betraktas inte som ett av de bästa möjliga sätten att öka motivationen, eftersom de hör till de yttre motivationsfaktorena. Det lönar sig att berömma eleverna i rimlig grad och berömma försök och tänkande i stället för själva svaret. (Lahdes 1986, 271-272.)

Man får inte heller glömma att lärarens egen motivation och entusiasm säkert påverkar också elevernas inlärningsresultat (Kärkkäinen et al 1993, 152). Läraren spelar en avgörande roll när det gäller inlärarens inre aktivering. Läraren får inte ge en bild av att inläringen är obehagligt

och onödigt, vilket läraren kan också göra oavsiktligt. Läraren måste tro på att det lönar sig att anstränga sig för inläringen och ta ansvar för sina egna och elevernas misslyckande. (Lahdes 1986, 270-271.)

Även Engeström (1992, 30) behandlar några förslag till att lösa problemet med motivationen. Han anknyter dem närmast till vuxenutbildningen inom arbetslivet, men de tas fram för de väcker intresse i detta sammanhang. Enligt ett förslag kan läraren vara en "showman", som ger eleverna ständigt varierande stimulans och förströelser och på så sätt håller dem vakna. Härvid glömmer man att eleverna skulle själva kunna intressera sig för inlärningsstoffet och dessutom är det jobbigt för läraren att hela tiden förströ sina elever.

Enligt ett annat förslag kan motivationen ökas genom att grunda undervisningen på elevernas önskemål. Då anses det vara skadligt om läraren planerar undervisningen utifrån sina egna målsättningar, eftersom detta förorsakar en konflikt mellan lärarens och elevernas förväntningar. För att undervisningen skall vara framgångsrik, måste läraren fråga efter elevernas önsknings. Å andra sidan är eleverna inte nödvändigtvis medvetna om eller uttrycker inte sina verkliga inlärningsbehov. (Dietrich 1976, 59; Engeström 1992, 30.)

OECD (2000) rapporterar att eleverna som är svåra att motiveras ofta har nytta av individuellt arbete med datorn, eftersom detta möjliggör att eleven kan göra fel utan att vara rädd för att förlora ansiktet. Den nya teknologin kan ändå inte ensam lösa problemen med motivation. Fast inget skolämne kan intressera alla, är projektarbete en annan möjlighet att öka den inre motivationen hos eleverna. I projektarbetet jobbar eleverna tillsammans omkring mera omfattande uppgifter. (Motivating Students for Lifelong Learning 2000, 28, 31.)

7 STATISTISKA VÄRDEN I HELA MATERIALET

7.1 Medelvärden och standardavvikelser

I tabell 2 beskrivs de aritmetiska medelvärdena (M) och standardavvikelserna (s) för varje enskild påstående i enkäten. När medelvärdet överstiger 2,5 är inställningen till påståendet positiv och när det är mindre än 2,5 är inställningen negativ. Värdet 2,5 är det teoretiska

medelvärde av svarsalternativen i den fyrgradiga Likert-skalan. Standardavvikelsen är ett spridningsmått på intervall- och kvotskala. Det anger observationernas genomsnittliga avvikelse från medelvärdet. N är antalet respondenter som besvarat påståenden. Minimivärdet för varje enhet i formuläret är 1 och maximivärdet 4, och svaren fördelas mellan dessa värden. N varierar på grund av bortfall av svar. Ju större medelvärdet är desto positivare inställer sig respondenterna till påståendena (se bilaga 1).

Tabell 2 Medelvärden och standardavvikelser för varje påstående

Påstående	N	M	s
1	138	3,10	0,69
2	138	3,04	0,76
3	138	2,66	0,86
4	138	1,96	0,77
5	137	3,12	0,72
6	138	2,51	1,02
7	138	2,91	0,92
8	138	2,79	0,82
9	136	2,92	0,80
10	138	2,59	0,88
11	138	2,94	0,92
12	136	3,06	0,97
13	138	2,77	1,15
14	138	2,46	0,90
15	133	2,14	0,90
16	137	2,88	0,96
17	138	2,50	0,77
18	138	2,36	0,95
19	138	2,28	0,82
20	137	2,89	0,86
21	138	2,51	0,91
22	138	1,78	0,90
23	138	2,06	0,87
24	138	1,52	0,74
25	138	2,96	0,91
26	138	1,84	0,73
27	137	1,72	0,82
28	138	2,54	0,79
29	138	2,62	0,85
30	138	2,53	0,95

Här tas upp några påståenden som har fått de högsta eller lägsta värdena i enkäten. Påståendena 1, 2, 5 och 12 har fått de högsta medelvärden i hela materialet; deras medelvärde överstiger 3. De ovannämnda påståendena är följande:

- 1: Jag klarar mig ganska bra i det jag satsar på.
- 2: I allmänhet har jag framgång i mina skolstudier.
- 5: Jag kan lära mig svenska bra om jag vill.
- 12: Det är tidsförlust att studera svenska.

Resultaten visar att eleverna har god allmän och språklig självuppfattning och självförtroende. Eleverna tror på sina möjligheter att kunna lära sig svenska om de vill. Eleverna tycker dessutom inte att det är tidsförlust att studera svenska. Närmare betraktat kan man se att största delen av respondenterna (78,0 %–88,4 %) instämmer i påståendena. Alla absoluta och procentuella svarsfördelningar finns i bilaga 2.

Påståendena 22, 24, 26 och 27 har fått de lägsta medelvärdena, vilket betyder att eleverna inte instämmer i dessa. Medelvärdena är klart under det teoretiska gränsvärdet 2,5. Påståendena är:

- 22: Jag skulle vilja bo i Sverige eller i Svenskfinland.
- 24: Jag skulle vilja kunna tänka och bete mig som infödda svenskspråkiga.
- 26: Jag är mer aktiv under svensklektionerna än under andra lektioner.
- 27: Jag skulle studera svenska på egen hand fast man inte alls skulle studera det i skolan.

Man kan konstatera att eleverna inte är särskilt integrativt motiverade när det är frågan om viljan att bo bland svenskspråkiga människor eller bete sig svenskt. Eleverna medger att de inte är mera aktiva i svensklektionerna än i andra lektionerna, vilket visar att motivationen verkar rikta sig åt annat håll än svensklektionerna. Motivationens intensitet är inte så hög att eleverna skulle studera svenska på egen hand. Detta är helt förståeligt, eftersom språkstudier på fritiden är aktuella närmast i vuxenålder.

Medelvärdet av påståendena 1 och 5 är högsta och dessutom är deras standardavvikelse minst (0,69 och 0,72), vilket innebär att eleverna är relativt eniga om dem. De största standardavvikelseerna finns vid påståendena 6 och 13 (1,02 och 1,15). Detta betyder att elevernas attityder skiljer sig mera drastiskt gällande viljan att bekanta sig med de finlandssvenska och att studera svenska som valfritt ämne.

7.2 Summavariabler

Analysen kommer i fortsättningen att basera sig närmast på summavariabler, som innehåller fem påståenden inom samma ämnesområde. De har konstruerats på förhand i samband med formulering av enkäten. Summavariablerna innehåller följande påståenden:

Summavariabel 1: ALLMÄN OCH SPRÅKLIG SJÄLVUPPFATTNING

1. Jag klarar mig ganska bra i det jag satsar på.
2. I allmänhet har jag framgång i mina skolstudier.
3. Jag tycker att jag är bra i språk.
4. Jag tycker att jag är mycket bra i svenska.
5. Jag kan lära mig svenska bra om jag vill.

Summavariabel 2: ATTITYDER TILL MÅLSPRÅKSGRUPPEN

6. Jag skulle vilja bekanta mig med finlandssvenskar.
7. Jag tycker att finlandssvenskarna är lika mycket finländare som finnar.
8. I mitt tycke är svenskarna trevliga och ärliga människor.
9. Enligt min åsikt är Sverige ett framgångsrikt och framstegsvänligt land.
10. Jag känner samhörighet med andra nordbor.

Summavariabel 3: ATTITYDER TILL MÅLSPRÅKET

11. Jag vill lära mig svenska så bra som möjligt.
12. Det är tidsförlust att studera svenska.
13. Jag skulle studera svenska i skolan fast det inte skulle vara obligatoriskt.
14. Jag tycker att svenska är ett trevligt och intressant språk.
15. Jag studerar hellre andra språk än svenska.

Summavariabel 4: INSTRUMENTELL MOTIVATION

16. Enligt min åsikt är det viktigt att lära sig svenska eftersom, man har nytta av det i arbetslivet.
17. Jag satsar på svenskstudierna bara därför att jag vill få gott vitsord.
18. Jag tror att jag uppskattas mera om jag har goda kunskaper i svenska.
19. Jag studerar svenska för att slutföra mina studier.
20. Jag tycker att behärska svenska är en väsentlig del av god utbildning.

Summavariabel 5: INTEGRATIV MOTIVATION

21. Jag vill behärska svenska eftersom det gör det lättare att bli vän med de svenskspråkiga.
22. Jag skulle vilja bo i Sverige eller i Svenskfinland.
23. Jag studerar svenska eftersom jag vill lära mig förstå bättre finlandssvensk och svensk kultur.
24. Jag skulle vilja kunna tänka och bete mig som infödda svenskspråkiga.
25. Jag tycker att det är viktigt att behärska svenska för att kunna diskutera flytande på svenska.

Summavariabel 6: MOTIVATIONENS INTENSITET OCH INRIKTNING

26. Jag är mer aktiv under svensklektionerna än under andra lektioner.
27. Jag skulle studera svenska på egen hand fast man inte alls skulle studera det i skolan.
28. Jag läser svenskläxorna så noggrant och väl som jag kan.
29. Jag ber min lärare om råd i fall något har blivit oklart.
30. Om jag hör en svenskspråkig låt försöker jag förstå dess ord.

I följande tabell presenteras medelvärdena och standardavvikelseerna för summavariablerna.

Tabell 3 *Medelvärdena och standardavvikelseerna för summavariablerna*

	N	M	s
Summavariabel 1	138	2,77	0,59
Summavariabel 2	138	2,74	0,68
Summavariabel 3	138	2,68	0,78
Summavariabel 4	138	2,58	0,59
Summavariabel 5	138	2,17	0,64
Summavariabel 6	138	2,25	0,55

Som man kan se av tabellen har de fyra första summavariablerna fått ett medelvärde som överstiger 2,5, vilket betyder att attityderna till dem är positiva. Däremot har summavariablerna 5 och 6 fått medelvärden under 2,5, vilket tyder på en negativ inställning till dem. Summavariabel 1 har fått det högsta medelvärdet, vilket man också skulle kunna anta

på grund av de höga medelvärdena av påståendena 1 och 5, som beskrivits ovan. Resultaten visar alltså att eleverna har en bra självuppfattning och de tror på sig själva som språkinlärare. Ändå upplever de sig inte som särskilt bra i svenskan, vilket syns i det låga medelvärdet av påstående 4 ($M=1,96$) (se tabell 2).

Som vi kan se på tabell 3 har summavariabel 5 i sin tur fått det lägsta medelvärdet. Denna summavariabel innehåller två påståenden, som fått låga medelvärden i förhållande till andra påståenden. Variabelns medelvärde visar att eleverna inte är särskilt starkt integrativt motiverade. Medelvärdet av påstående 24 i tabell 2 antyder att eleverna inte vill tänka och bete sig svenskt. Detta är helt förståeligt, det krävs oerhört stark motivation för att en person skulle kunna identifiera sig med människor med ett annat och främmande modersmål. Integrativ motivation kunde kanske vara starkare i tvåspråkiga områden i Finland eller i situationer där stark integration skulle vara till stor ekonomisk eller social nytta.

8 ALLMÄN OCH SPRÅKLIG SJÄLVUPPFATTNING

Summavariabel 1 består av fem påståenden (se 7.2) vilka beskriver elevernas allmänna självuppfattning, deras akademiska självuppfattning, deras språkliga självuppfattning och deras specifika självuppfattning som svenskinlärare (se avsnitt 5). I det följande presenteras förhållandet mellan bakgrundsvariablerna (kön, nivågrupp, betyg och antalet språk) och allmän och språklig självuppfattning.

Kön

Följande tabell illustrerar pojkarnas och flickornas allmänna och språkliga självuppfattning. Pojkarna utgör 41,3 % av respondenterna och flickornas andel är 58,7 %. Ms betyder skillnaden mellan medelvärdena.

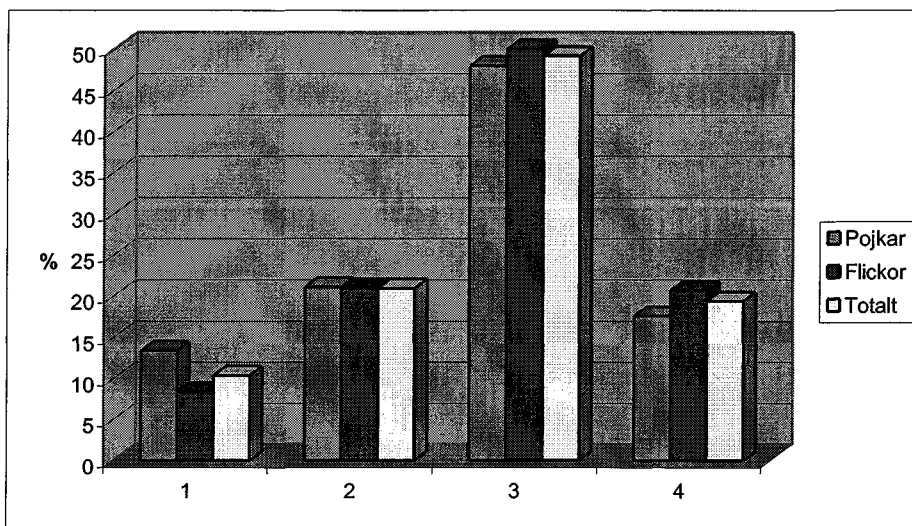
Tabell 4 *Självuppfattning av pojkar och flickor*

Kön	N	%	M	s
Pojkar	57	41,3	2,70	0,63
Flickor	81	58,7	2,83	0,57
Totalt	138	100,0	2,77	0,59

$p = 0,194$, $Ms 0,13$

Pojkarnas och flickornas medelvärdena står relativt nära varandra och det finns ingen statistisk signifikans i skillnaden mellan dem. Detta tyder på att pojkarnas och flickornas självuppfattning liknar varandra. De båda medelvärdena står ändå på den positiva sidan av skalan, dvs. de överstiger 2,5, vilket betyder att elevernas självuppfattning är relativt bra. Resultatet är likartat med Julkunens och Borzovas (1997) resultat i en undersökning, som kartlade självuppfattningen hos elever som studerar engelska. De hittade inte heller någon statistiskt signifikant skillnad mellan flickor och pojkar. Däremot har Julkunen (1998) konstaterat att flickorna, som studerar engelska som ett valfritt ämne på lågstadiet har bättre språklig självuppfattning än pojkarna i samma situation. Av samma undersökning framgår det att elever som studerar andra språk än svenska har bättre självuppfattning.

Figur 1 visar närmare hur flickornas och pojkarnas svar fördelas mellan olika svarsalternativ. Alternativen 1 och 2 representerar negativ och alternativen 3 och 4 positiv självuppfattning. Närmare sagt betyder svarsalternativen: 1 *instämmer inte alls*, 2 *instämmer inte*, 3 *instämmer delvis* och 4 *instämmer helt*.



Figur 1 Självuppfattning: procentandelar av svar efter kön

Figuren visar klart att största delen av både flickornas och pojkarnas svar har fått värdet 3 på skalan och det finns inte heller några stora skillnader mellan flickor och pojkar vid andra alternativ. Svarsfördelningen är alltså ungefär lika både hos flickor och pojkar. Enligt dessa resultat kan man konstatera att kön inte spelar någon roll i detta sammanhang.

Nivågrupp

I tabell 5 beskrivs självuppfattning av elever i olika nivågrupper: grundskola, gymnasium och valfri grupp i grundskolan.

Tabell 5 *Självuppfattning i olika nivågrupper*

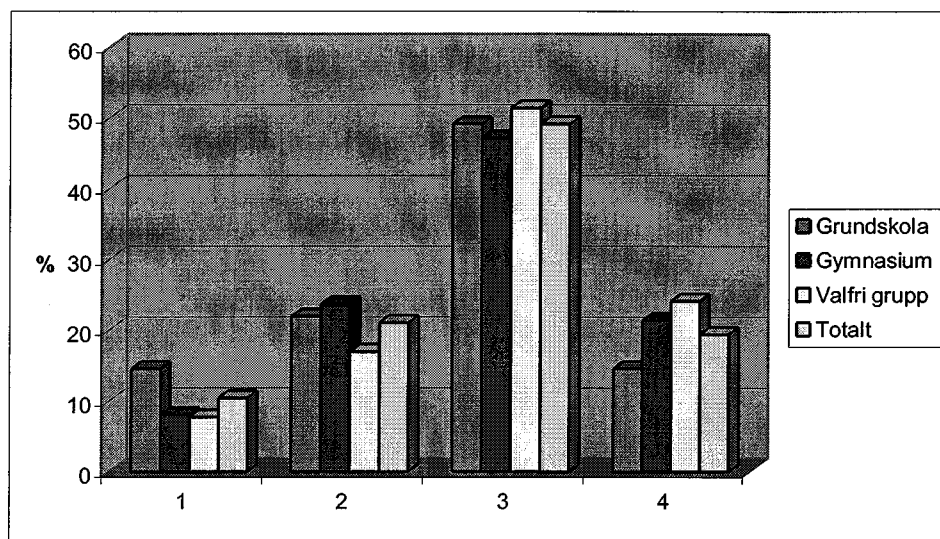
Nivågrupp	N	%	M	s.
Grundskola	54	39.1	2,64	0,62
Gymnasium	45	32.6	2,82	0,55
Valfri	39	28.3	2,92	0,57
Totalt	138	100,0	2,77	0,59

Grundskola-gymnasium $p = 0,304$, $M_s 0,18$

Grundskola-valfri grupp $p = 0,074$, $M_s 0,28$

Gymnasium-valfri grupp $p = 0,736$, $M_s 0,10$

I alla nivågrupper är elevernas självuppfattning bra, eftersom medelvärdena överstiger 2,5. Det finns dock små skillnader mellan medelvärdena av olika grupper, men skillnaderna är inte signifikanta statistiskt sett. Skillnaderna var inte heller signifikanta i Julkunens och Borzovas (1997) undersökning, i vilken det var fråga om engelskstudierna. I figur 2 åskådliggörs svarsfördelningen av olika nivågrupper.



Figur 2 *Självuppfattning: procentandelar av svar efter nivågrupp*

Svaren av olika nivågrupper fördelas i stort sett likadant, vilket tyder på att det procentuellt sett finns ungefär lika många elever i olika nivågrupper med dålig motsvarande bra självuppfattning.

Betyg

Eleverna har delats in i tre grupper enligt deras betyg i svenska. Till de "svaga" eleverna hör de elever vars betyg är 5 eller 6. De "medelgoda" eleverna har 7 eller 8 i svenska och de "goda" har 9 eller 10. Följande tabell visar självuppfattningen av goda, medelgoda och svaga elever.

Tabell 6 *Självuppfattning av goda, medelgoda och svaga elever*

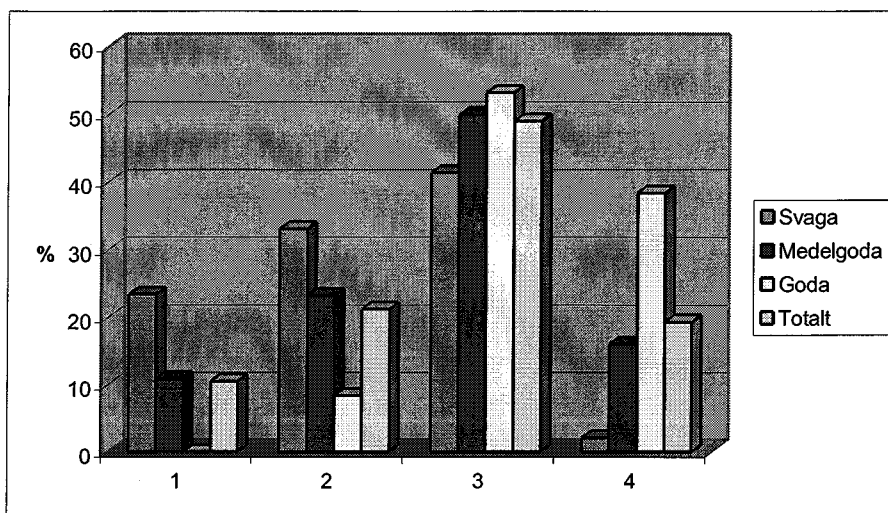
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	2,22	0,45
Medelgoda	70	51,1	2,71	0,50
Goda	38	27,7	3,30	0,36
Totalt	137	100,0	2,77	0,59

Svaga-medelgoda $p = 0,000$, $M_s 0,49$

Svaga-goda $p = 0,000$, $M_s 1,08$

Medelgoda-goda $p = 0,000$, $M_s 0,59$

Som det framgår av tabell 6 har hälften av eleverna (51,1 %) betyg 7 eller 8 i svenska. Resten av eleverna indelas nästan jämnt till de svaga (21,1 %) och till de goda (27,7 %). De svaga elevernas självuppfattning är lägst, eftersom medelvärdet är under 2,5 medan de medelgoda och goda elevernas självuppfattning kan sägas vara positiv, vilket syns i medelvärdena som överstiger 2,5. De goda elevernas självuppfattning är högst. Skillnaderna mellan grupperna är statistiskt sett mycket signifikanta. Detta framgår dels också av figur 3, som innehåller svarsfördelningen av elever med olika betyg.



Figur 3 *Självuppfattning: procentandelar av svar efter betyg*

De svaga, medelgoda och goda elevernas svarsfördelning avviker från varandra. Den största skillnaden ligger mellan de svaga och de goda eleverna. De svaga elevernas svar har främst fått värden mellan 1 (*instämmer inte alls*) och 3 (*instämmer delvis*). Andelen alternativ 4 (*instämmer helt*) är endast 2,1 %. De goda elevernas svar däremot ligger mest i alternativ 3 och 4, sammanlagt 91,6 %. Alternativ 1 har inte fått några svar. Detta betyder att de goda elever verkar ha bättre självuppfattning än de svaga. Enligt svarsfördelningen kan även konstateras att de medelgoda elevernas självuppfattning är bättre än de svagas men sämre än de godas. Det är problematiskt att avgöra om det är de goda resultaten som har förorsakat den goda självuppfattningen eller tvärtom.

Antalet språk

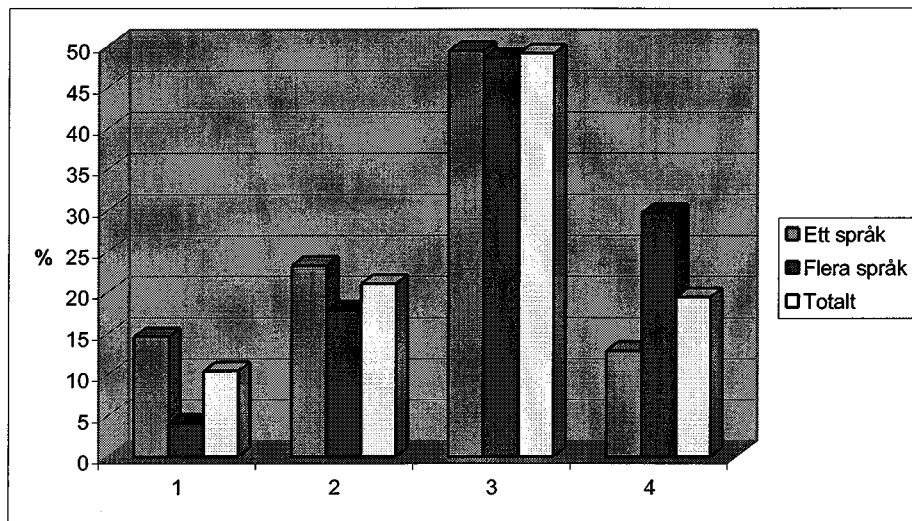
Tabellen nedan beskriver självuppfattningen av elever som utom svenska studerar också två eller flera främmande språk och elever som studerar bara ett främmande språk. Detta innebär både grundskoleleverna och gymnasisterna.

Tabell 7 *Självuppfattning av elever med ett eller flera främmande språk*

Antalet språk	N	%	M	s
Ett språk	84	60,9	2,61	0,58
Flera språk	54	39,1	3,04	0,50
Totalt	138	100,0	2,77	0,59

$p = 0,000$, $M_s 0,43$

Största delen av respondenterna studerar bara ett främmande språk vid sidan av det andra inhemska språket svenska. Med stor sannolikhet studerar de flesta engelska som det första främmande språk. Båda grupperna kan sägas ha bra självuppfattning, eftersom medelvärdena överstiger 2,5, men de som studerar flera främmande språk har ännu bättre självuppfattning. Skillnaden mellan grupperna är också statistiskt mycket signifikant, vilket betyder att elever med flera främmande språk har bättre självuppfattning än elever med ett främmande språk. Den goda självuppfattningen (som innehåller även den språkliga självuppfattningen) kan ha medverkat att eleverna studerar också valfria språk. Figur 4 beskriver svarsfördelningen av elever som studerar ett eller flera främmande språk.



Figur 4 *Självuppfattning: procentandelar av svar efter antalet språk*

Figur 4 visar att respondenter från båda grupperna har valt svarsalternativ 3 i lika hög grad. Ändå finns det relativt stora skillnader i fördelning av svaren i svarsalternativ 1 (*instämmer inte alls*) och 4 (*instämmer helt*). Elever som studerar bara ett främmande språk har använt mera svarsalternativ 1 (14,6 %) än de elever som studerar flera främmande språk (4,1 %). På

samma sätt finns det skillnader i den andra ändan av skalan. Eleverna med flera främmande språk har oftare valt alternativ 4 (29,6 %) än de andra (12,9 %).

9 ATTITYDerna TILL MÅLSPRÅKSGRUPPEN

Summavariabel 2 handlar om elevernas attityder både till finlandssvenskar och svenskar samt till Sverige. Därtill kartlägger ett påstående om eleverna känner samhörighet med andra nordbor. Den teoretiska utgångspunkten för attityder beskrivs i avsnitt 7. I det här avsnittet beskrivs förhållandet mellan bakgrundsvariablerna (kön, nivågrupp, betyg och antalet språk) och attityderna till målspråksgruppen.

Kön

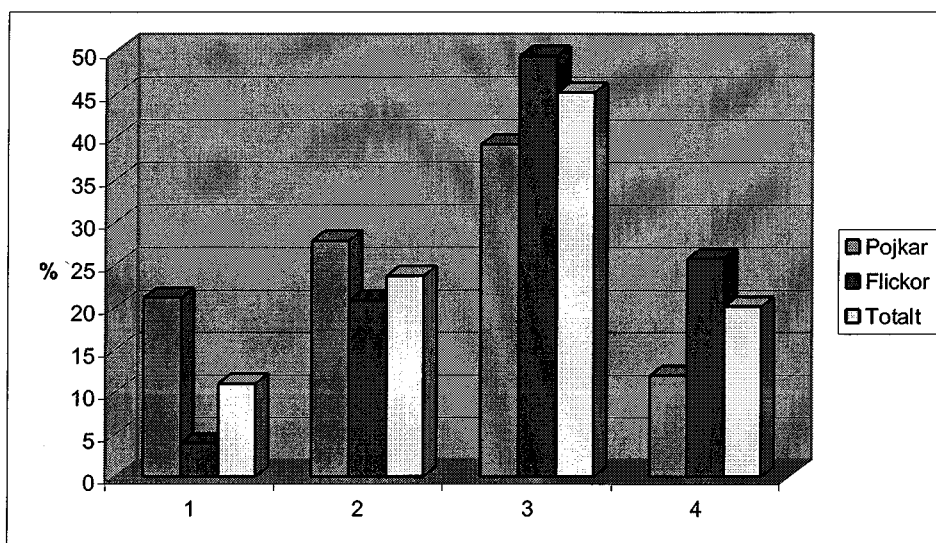
Av tabell 8 framgår pojkarnas och flickornas attityder till målspråksgruppen.

Tabell 8 *Flickornas och pojkarnas attityder till målspråksgruppen*

Kön	N	%	M	s
Pojkar	57	41,3	2,42	0,69
Flickor	81	58,7	2,97	0,58
Totalt	138	100,0	2,74	0,68

$p = 0,000$, $M_s 0,55$

Pojkarna verkar ha negativa attityder till målspråksgruppen, vilket visas av medelvärdet under 2,5. Flickorna har en positivare inställning till målspråksgruppen, deras medelvärde ligger klart över 2,5 och är alltså mycket högre än pojkarnas. Skillnaden mellan medelvärdena av flickor och pojkar är också statistiskt mycket signifikant. Figur 5 förklarar denna skillnad något närmare.



Figur 5 Attityder till målspråksgruppen: procentandelar av svar efter kön

Det finns relativt klara skillnader i flickornas och pojkarnas svarsfördelning. Pojkarna *instämmer inte* eller *inte alls* i påståendena oftare än flickorna, som hellre har valt alternativ 3 eller 4 (*instämmer delvis* eller *instämmer helt*). På grund av dessa skillnader verkar det vara så att pojkarna har negativare inställning till målspråksgruppen än flickorna.

Nivågrupp

I det följande beskrivs attityder till målspråksgruppen av elever i grundskola, gymnasium och den valfria gruppen i grundskolan.

Tabell 9 Attityder till målspråksgruppen i olika nivågrupper

Nivågrupp	N	%	M	s
Grundskola	54	39,1	2,39	0,61
Gymnasium	45	32,6	3,18	0,49
Valfri	39	28,3	2,73	0,67
Totalt	138	100,0	2,74	0,68

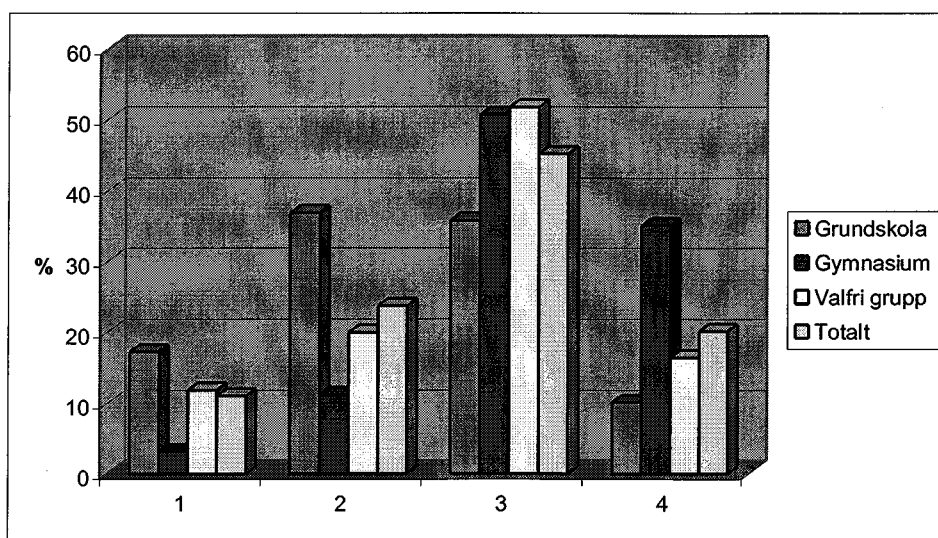
Grundskola-gymnasium $p = 0,000$, $M_s 0,79$

Grundskola-valfri grupp $p = 0,026$, $M_s 0,34$

Gymnasium-valfri grupp $p = 0,003$, $M_s 0,45$

Som det illustreras i tabell 9 har gymnasisterna det högsta medelvärdet och de inställer sig alltså positivast till målspråksgruppen av alla respondenter. Också den valfria gruppen inställer sig positivt, eftersom medelvärdet överstiger 2,5. Grundskoleleverna däremot inställer sig negativast, vilket syns i att medelvärdet ligger under 2,5.

Skillnaden mellan attityderna av grundskoleleverna och gymnasisterna är statistiskt mycket signifikant. Även skillnaden mellan den valfria gruppen och gymnasisterna och skillnaden mellan den valfria gruppen och de andra grundskoleleverna är signifikanta. Detta betyder att de grundskoleleverna som har svenska också som valfritt ämne inställer sig positivare till t.ex. svenskarna än de som inte studerar svenska valfritt. Följande figur illustrerar närmare skillnaderna i svarsfördelningen.



Figur 6 Attityder till målspråksgruppen: procentandelar av svar efter nivågrupp

Olika nivågruppers svar fördelar sig på olika sätt. I förhållande till andra nivågrupper har grundskolelevernas svar oftast fått värden 1 eller 2 (54,1 %), vilket tyder på en negativ inställning. Gymnasisternas svar däremot ligger mest på den positiva sidan av skalan, dvs största delen av deras svar har värden 3 eller 4. M.a.o. fördelas grundskolelevernas och gymnasisternas svar omvänt, vilket innebär att de också skiljer sig drastiskt i sina attityder. Svaren av den valfria gruppen ligger så gott som utan undantag mellan gymnasisternas och grundskolelevernas svar. Endast i alternativ 3 liknar deras och gymnasisternas svar varandra.

Betyg

Följande tabell beskriver elevernas attityder till målspråksgruppen efter betyg i svenska.

Tabell 10 *De goda, medelgoda och svaga elevernas attityder till målspråksgruppen*

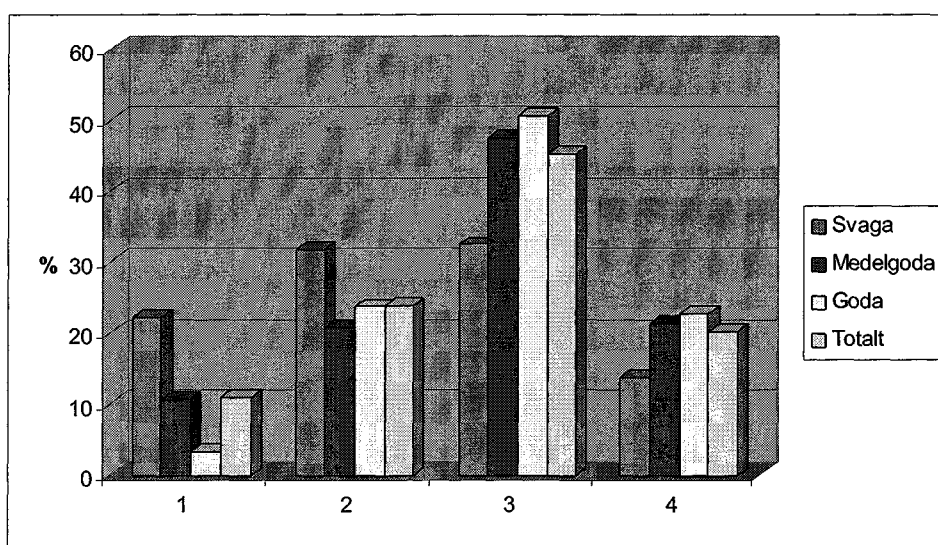
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	2,38	0,71
Medelgoda	70	51,1	2,79	0,70
Goda	38	27,7	2,93	0,51
Totalt	137	100,0	2,74	0,68

Svaga-medelgoda: $p = 0,021$, $M_s 0,41$

Svaga-goda: $p = 0,004$, $M_s 0,55$

Medelgoda-goda: $p = 0,587$, $M_s 0,14$

De svaga eleverna har mest negativa attityder till målspråksgruppen och också deras medelvärde ligger under 2,5. De medelgoda och goda elever däremot inställer sig positivt, eftersom deras medelvärden överstiger 2,5. Av dessa två grupper inställer sig de goda eleverna positivast till målspråksgruppen och deras medelvärde är klart det högsta. Skillnaden mellan de svaga och de medelgoda samt mellan de svaga och de goda eleverna är statistiskt signifikanta, men skillnaden mellan de medelgoda och de goda eleverna inte är det. Skillnaderna klagörs också i figuren nedan.



Figur 7 *Attityder till målspråksgruppen: procentandelar av svar efter betyg*

De svaga elevernas svarsfördelning skiljer sig klart från de medelgoda och goda elevernas svar. I jämförelse med de andra ligger tyngdpunkten i de svaga elevernas svar i alternativ 1 och 2 medan den i de medelgoda och goda elevernas svar ligger i alternativ 3 och 4. Detta förklarar också skillnaderna i medelvärdena. Det är svårt att säga vad som är orsaken till att de svaga eleverna har negativa attityder till svenskspråkiga människor. En möjlighet är att dåliga betyg har lett till den negativa inställningen men det är också möjligt att eleverna från början har haft negativa inställningar, vilka som i sin del har medverkat i att de inte haft framgång i svenskstudierna.

Antalet språk

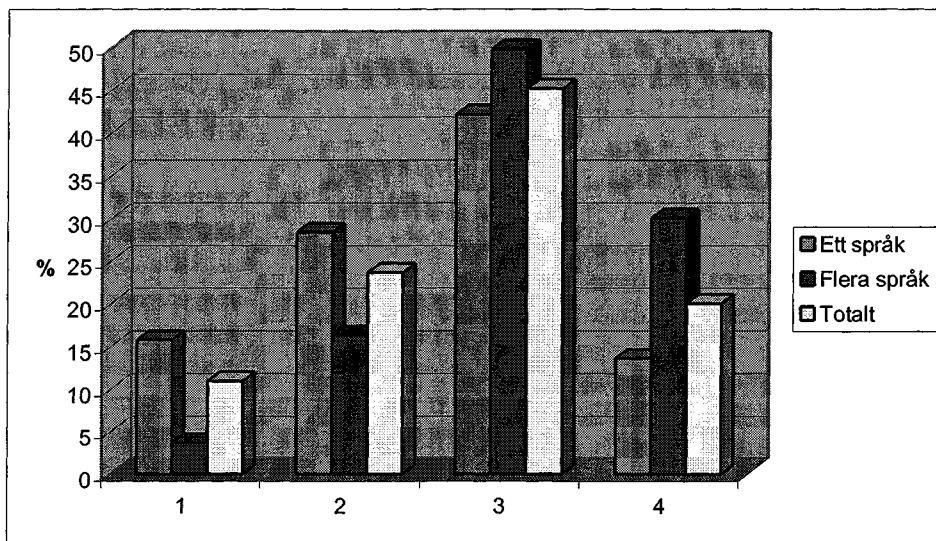
Tabell 11 beskriver attityder till målspråksgruppen av elever som studerar ett främmande språk och elever som studerar flera främmande språk.

Tabell 11 *Attityder till målspråksgruppen av elever med ett eller flera främmande språk*

Antalet språk	N	%	M	s
Ett språk	84	60,9	2,54	0,67
Flera språk	54	39,1	3,06	0,57
Totalt	138	100,0	2,74	0,68

$p = 0,000$, $M_s 0,52$

Det finns en klar skillnad i attityder mellan elever som studerar bara ett främmande språk och dem som studerar två eller flera främmande språk. Av tabellen framgår att båda grupper inställer sig positivt till målspråksgruppen (medelvärdena är över 2,5), men elever som studerar flera främmande språk inställer sig ännu positivare till målspråksgruppen (finlandssvenskar och svenskar) än elever som vid sidan av svenska bara studerar engelska. Skillnaden i medelvärdena är statistiskt mycket signifikant. I ljuset av resultaten kan man anta att ju mera språk man studerar desto positivare inställer man sig till andra kulturer. Att studera valfria språk kan redan i och för sig betyda att man i grund och botten har en positiv attityd till människor med andra modersmål. Följande figur illustrerar procentandelar av svaren efter elevgrupper som studerar ett eller flera främmande språk



Figur 8 Attityder till målspråksgruppen: procentandelar av svar efter antalet språk

En stor del av respondenterna i båda grupperna har använt svarsalternativ 3; respondenterna *instämmer alltså delvis* i denna summavariabel. Svarsfördelningen i de båda grupperna skiljer sig ändå i andra alternativen. Eleverna som studerar bara ett främmande språk har använt mera de svarsalternativ som anger negativ inställning (1 och 2) än de elever som studerar flera främmande språk. På motsvarande sätt har de elever som studerar flera främmande språk valt oftare alternativ 4 (positiv inställning) än de andra elever.

10 ATTITYDerna TILL MÅLSPRÅKET

Summavariabel 3 berör elevernas attityder till svenska språket, intresse för det samt viljan att lära sig språket. Påståendena som utgör summavariabeln beskrivs i avsnitt 7.2 och den teoretiska ramen för attityder finns i avsnitt 6.5. I det följande klagörs förhållandet mellan bakgrundsvariablerna (kön, nivågrupp, betyg och antalet språk) och attityderna till målspråket.

Kön

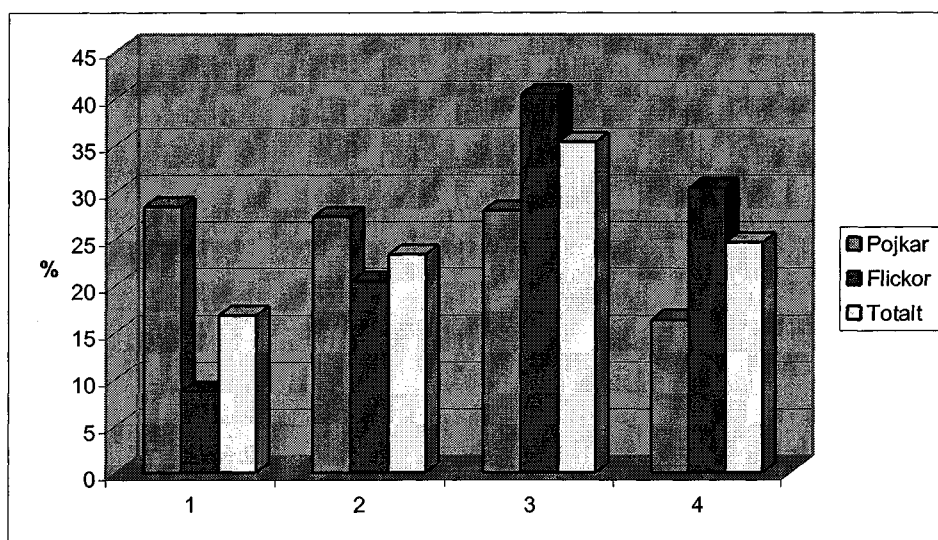
I tabell 12 finns medelvärden av flickornas och pojkarnas svar till påståenden som mäter deras attityder till svenska.

Tabell 12 *Flickornas och pojkarnas attityder till målspråket*

Kön	N	%	M	s
Pojkar	57	41,3	2,33	0,79
Flickor	81	58,7	2,93	0,66
Totalt	138	100,0	2,68	0,78

$p = 0,000$, $M_s 0,60$

Pojkarnas och flickornas attityder skiljer sig klart från varandra. Medelvärdet av pojkarnas svar är under 2,5, vilket står för negativ inställning. Flickorna däremot inställer sig positivt, medelvärdet av svaren är nästan 3. Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas svar är statistiskt mycket signifikant. Nästa figur belyser attitydernas fördelning närmare.



Figur 9 *Attityder till målspråket: procentandelar av svar efter kön*

Figur 9 visar att pojkarnas svar fördelas nästan jämnt i svarsalternativen 1-3. Minst svar finns i den mest positiva ändan av skalan (16,3 %). Flickorna har oftare använt den positiva sidan av skalan, ungefär 70 % av svaren ligger i alternativ 3 och 4 (*instämmer delvis* och *instämmer helt*). I förhållande till pojkarna har flickorna mera sällan valt alternativ 1 (*instämmer inte alls*).

Nivågrupp

Olika nivågruppers attityder till målspråket beskrivs i tabell 13.

Tabell 13 *Attityder till målspråket i olika nivågrupper*

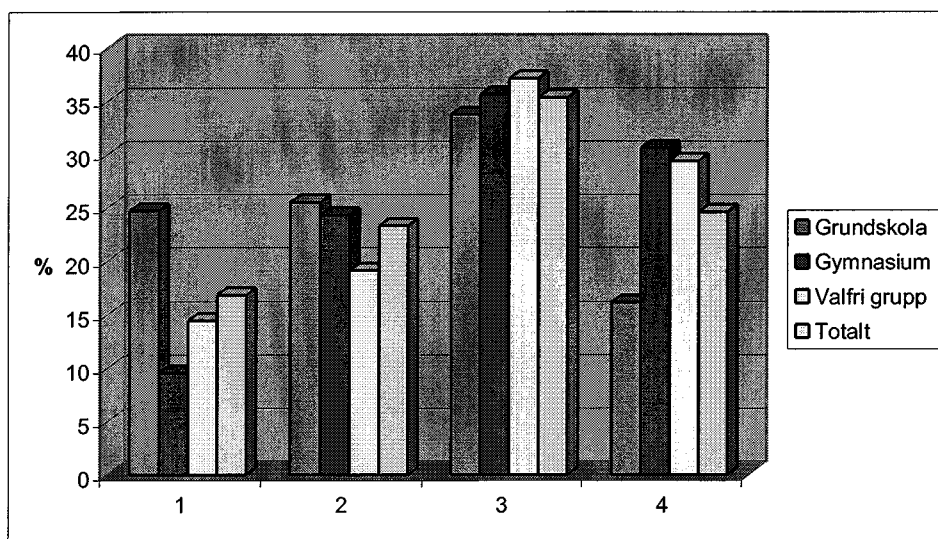
Nivågrupp	N	%	M	s
Grundskola	54	39,1	2,42	0,77
Gymnasium	45	32,6	2,88	0,70
Valfri grupp	39	28,3	2,82	0,77
Totalt	138	100,0	2,68	0,78

Grundskola-gymnasium: $p = 0,012$, $M_s 0,46$

Grundskola-valfri grupp: $p = 0,044$, $M_s 0,40$

Gymnasium-valfri grupp: $p = 0,939$, $M_s 0,06$

Eftersom medelvärdet av svaren är under 2,5, betyder det att grundskoleleverna förhåller sig ganska negativt till svenska. Eleverna i den valria gruppen och gymnasisterna inställer sig i sin tur positivt, medelvärdena överstiger 2,5. Skillnaderna i attityderna är signifikanta mellan grundskola och gymnasium och mellan grundskola och valfri grupp. Attityder av den valfria gruppen och gymnasisterna är lika positiva. Figur 10 åskådliggör procentandelar av svarsfördelningen.



Figur 10 *Attityder till målspråket: procentandelar av svar efter nivågrupp*

Hälften av grundskoleleverna inställer sig negativt till svenska och hälften positivt. Grundskoleleverna har använt lika ofta svarsalternativ 1 och 2 (*instämmer inte alls* och *instämmer inte*), men endast minoriteten av dem *instämmer helt* i påståendena (alternativ 4). När man tittar på den positiva ändan av skalan som helhet, kan man se att eleverna har använt mera alternativ 3 än 4 men, som konstaterats ovan, är medelvärdet av svaren ändå under 2,5. Gymnasisterna oftast (37,1 %) *instämmer delvis* i påståendena (alternativ 3) och den valfria gruppens svarsfördelningen liknar gymnasisternas fördelning.

Betyg

I nedanstående tabell beskrivs de svaga, medelgoda och goda elevernas attityder till svenska.

Tabell 14 *De svaga, medelgoda och goda elevernas attityder till målspråket*

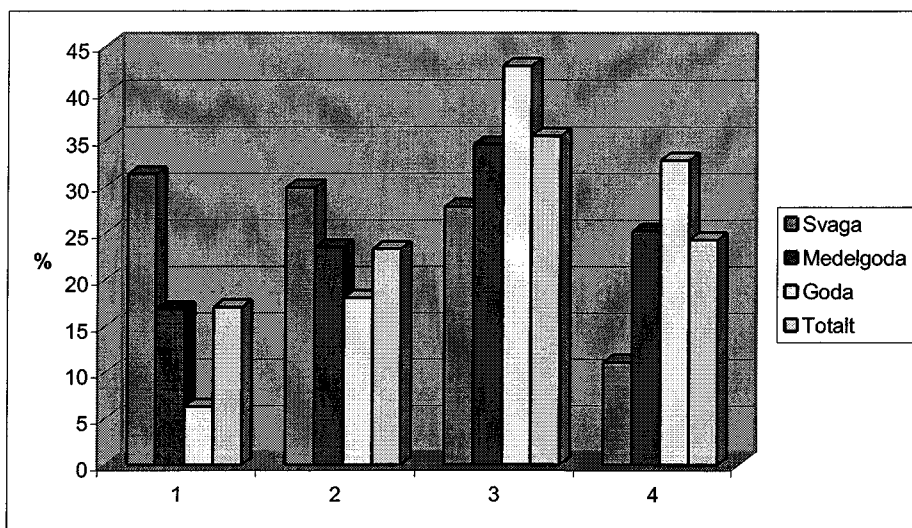
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	2,19	0,79
Medelgoda	70	51,1	2,69	0,77
Goda	38	27,7	3,03	0,58
Totalt	137	100,0	2,68	0,78

Svaga-medelgoda: $p = 0,009$, $M_s 0,50$

Svaga-goda: $p = 0,000$, $M_s 0,84$

Medelgoda-goda: $p = 0,076$, $M_s 0,34$

De svaga eleverna inställer sig negativt till svenska, medelvärdet av svaren är under 2,5. De medelgoda och goda eleverna har däremot positivare attityder, medelvärdet av deras svar är över 2,5. De goda elevernas medelvärde är ungefär 3. Det finns statistiskt signifikanta skillnader mellan de svaga och de medelgoda samt mellan de svaga och de goda elevernas medelvärde. I figur 11 har jämförts de ovannämnda gruppernas svarsfördelning.



Figur 11 Attityder till målspråket: procentandelar av svar efter betyg

De svaga elevernas svar fördelas ganska jämnt mellan de svarsalternativ 1-3. Största delen av svaren är på den negativa ändan av skalan, men bara 11,1 % av de svaga elevernas svar ligger på den ytterst positiva ändan. Detta betyder att de svaga eleverna har mycket negativa attityder till svenska i förhållande till elever med andra betyg.

Antalet språk

Tabellen nedan berör attityderna till svenska av elever, som är indelade i grupper enligt antalet främmande språk de studerar.

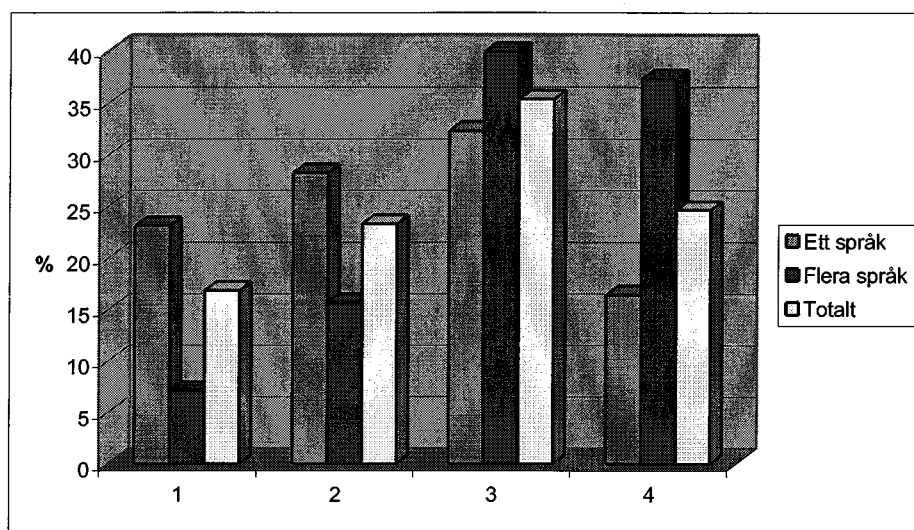
Tabell 15 Attityder till målspråket av elever med ett eller flera främmande språk

Antalet språk	N	%	M	S
Ett språk	84	60,9	2,43	0,78
Flera språk	54	39,1	3,08	0,58
Totalt	138	100,0	2,68	0,78

$p = 0,000$, $M_s 0,65$

Elever som studerar bara ett främmande språk inställer sig i helhet negativt till svenska, vilket framgår av medelvärdet som är under 2,5. Värdet utgör gränsen mellan positiv och negativ inställning. Elever som studerar flera främmande språk inställer sig klart positivare till

svenska, vilket man i sin tur kan se av medelvärdet, som ligger omkring 3 och på så sätt överstiger gränsvärdet. Svarsfördelningen mellan grupperna preciseras nedan i figur 12.



Figur 12 Attityder till målspråket: procentandelar av svar efter antalet språk

Tyngdpunkten i svaren av elever med ett språk ligger vid alternativ 1-3. Endast 16,4 % av dem *instämmer helt* i påståendena (alternativ 4). Majoriteten (77,2 %) av elever som studerar flera språk *instämmer delvis* eller *instämmer helt* (alternativ 3 och 4) och har använt alternativ 1 och 2 avsevärt mera sällan än den andra gruppen. Alternativ 1 (*instämmer inte alls*) har valts bara av 7,1 % av eleverna.

11 INSTRUMENTELL MOTIVATION

Summavariabel 4 innehåller påståenden, som kartlägger om eleverna tycker att de kommer att ha nytta av kunskaper i svenska med tanke på skolbetyg, arbetsliv eller social uppskattning. Påståendena finns i sin helhet i avsnitt 7.2 och instrumentell motivation har beskrivits närmare i avsnitt 6.3.1. Det här avsnittet berör förhållandet mellan bakgrundsvariablerna (kön, nivågrupp, betyg och antalet språk) och instrumentell motivation.

Kön

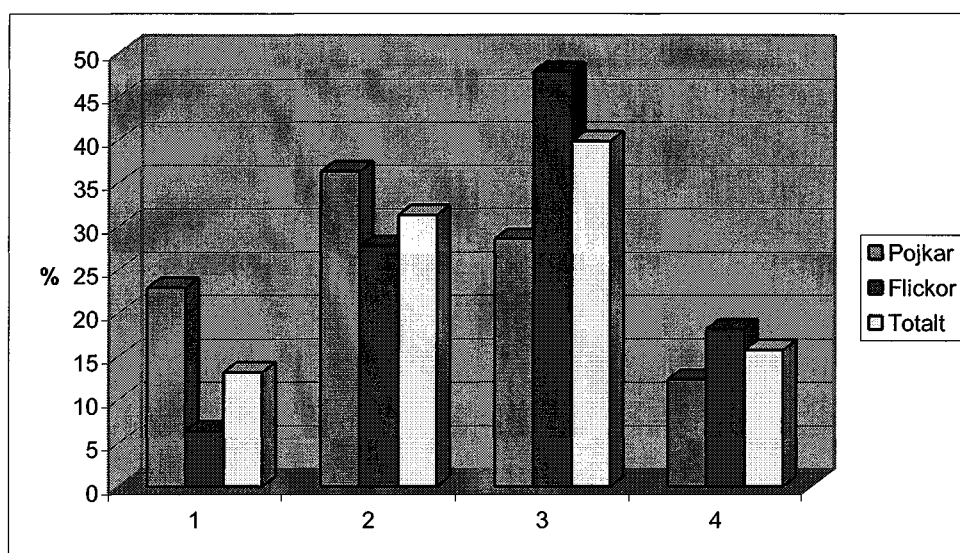
I tabellen nedan presenteras pojkarnas och flickornas instrumentell motivation.

Tabell 16 *Pojkarnas och flickornas instrumentell motivation*

Kön	N	%	M	s
Pojkar	57	41,3	2,30	0,67
Flickor	81	58,7	2,77	0,45
Totalt	138	100,0	2,58	0,60

$p = 0,000$, $M_s 0,47$

Det finns en klar skillnad i pojkarnas och flickornas instrumentell motivation. Medelvärdet av pojkarnas svar är mycket lägre och det ligger under gränsvärdet 2,5. På så sätt kan det konstateras att pojkarna inte är skärskilt instrumentellt motiverade. Flickorna däremot är ganska starkt instrumentellt motiverade, eftersom medelvärdet av deras svar är klart över 2,5. Denna skillnad mellan flickor och pojkar är också statistiskt mycket signifikant. Julkunen (1998) har fått liknande resultat hos engelskinlärare. Följande figur klarlägger närmare fördelningen av pojkarnas och flickornas svar.



Figur 13 *Instrumentell motivation: procentandelar av svar efter kön*

Skillnaderna mellan pojkar och flickor framgår relativt klart i alla svarsalternativ. Pojkarnas andel är större i alternativ 1 och 2 (*instämmer inte alls* och *instämmer inte*) medan flickorna

har oftare valt alternativ 3 eller 4 (*instämmer delvis* och *instämmer helt*). Skillnaderna är största vid alternativ 1 (flickornas andel 6,4 % och pojkarnas 22,9 %) och 3 (flickornas andel 47,8 % och pojkarnas 28,5 %). Som helhet har båda grupperna oftast valt alternativ 2 eller 3.

Nivågrupp

Följande tabell handlar om instrumentell motivation av elever i olika nivågrupper.

Tabell 17 *Instrumentell motivation av elever i olika nivågrupper*

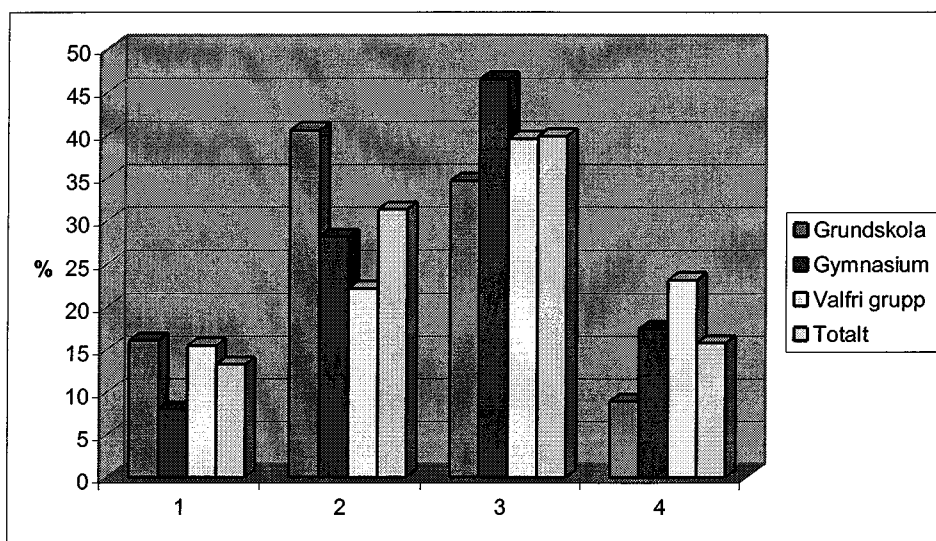
Nivågrupper	N	%	M	s
Grundskola	54	39,1	2,36	0,50
Gymnasium	45	32,6	2,73	0,52
Valfri grupp	39	28,3	2,70	0,71
Totalt	138	100,0	2,58	0,64

Grundskola-gymnasium: $p = 0,008$, $M_s 0,37$

Grundskola-valfri grupp: $p = 0,021$, $M_s 0,34$

Gymnasium-valfri grupp: $p = 0,974$, $M_s 0,03$

Instrumentell motivation verkar vara högst hos gymnasisterna och eleverna i den valfria gruppen, medelvärden av båda gruppernas svar ligger avsevärt över gränsvärdet 2,5. Skillnaden mellan dessa grupper är inte heller statistiskt signifikant. Instrumentell motivation hos grundskoleleverna är däremot inte så stark. Medelvärdet av deras svar är klart lägre än 2,5. När grundskolan jämförs med andra nivågrupper är skillnaden alltid också statistiskt signifikant. De olika gruppernas svarsfördelningar finns i figur 14.



Figur 14 *Instrumentell motivation: procentandelar av svar efter nivågrupp*

Grundskoleleverna har oftast valt alternativ 2 eller 3 (*instämmer inte* eller *instämmer delvis*) och inte så mycket alternativ 1 eller 4, dvs de yttersta ändorna av skalan. Ändå har de valt alternativ *instämmer inte alls* (1) dubbelt så ofta som gymnasisterna (16 % vs 8 %). Gymnasisternas svar har oftast fått värde 3 (46,4 %). Den valfria gruppen har också oftast använt alternativ 3 (*instämmer delvis*) men annars fördelas deras svar relativt jämnt mellan de andra alternativen.

Betyg

Instrumentell motivation av elever med olika betyg i svenska presenteras i tabell 18.

Tabell 18 *Instrumentell motivation av de svaga, medelgoda och goda eleverna*

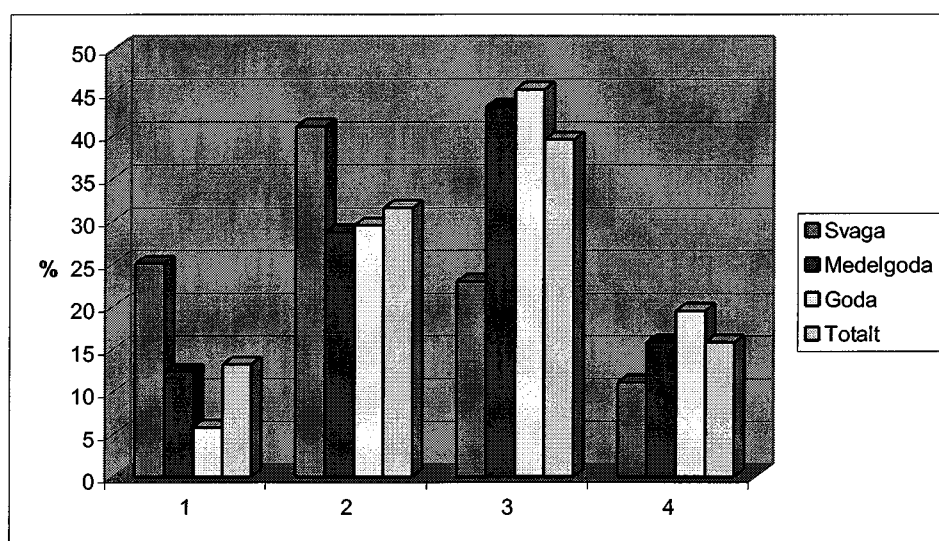
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	2,20	0,64
Medelgoda	70	51,1	2,62	0,56
Goda	38	27,7	2,78	0,51
Totalt	137	100,0	2,58	0,59

Svaga-medelgoda: $p = 0,004$, $M_s 0,42$

Svaga-goda: $p = 0,000$, $M_s 0,58$

Medelgoda-goda: $p = 0,369$, $M_s 0,16$

Instrumentell motivation är lägst hos de svaga elever (både i grundskola och gymnasium). Medelvärden av deras svar ligger avsevärt under gränsvärdet 2,5, vilket betyder att de inte är instrumentellt motiverade. När de svaga elever jämförs med de andra grupper är skillnaden mellan dem och de medelgoda elever statistiskt signifikant medan skillnaden mellan dem och de goda elever är tom mycket signifikant. De medelgoda och de goda elever verkar alltså vara mycket mera instrumentellt motiverade, eftersom medelvärdena av deras svar ligger tydligt över 2,5. Dessa skillnader illustreras i figur 15.



Figur 15 Instrumentell motivation: procentandelar av svar efter betyg

Tyngdpunkten i de svaga elevernas svar ligger vid alternativ 1 och 2 (sammanlagt 66 %), vilket betyder att de för det mesta *inte instämmer* i påståendena. De medelgoda och de goda elevernas svarsfördelning liknar varandra i alternativ 2-4. Skillnaden är störst när det gäller att inte alls instämma i påståenden (alternativ 1). De medelgoda elever har använt alternativ 1 över dubbelt så ofta som de goda, som däremot har något oftare valt alternativ 4 (*instämmer helt*).

Antalet språk

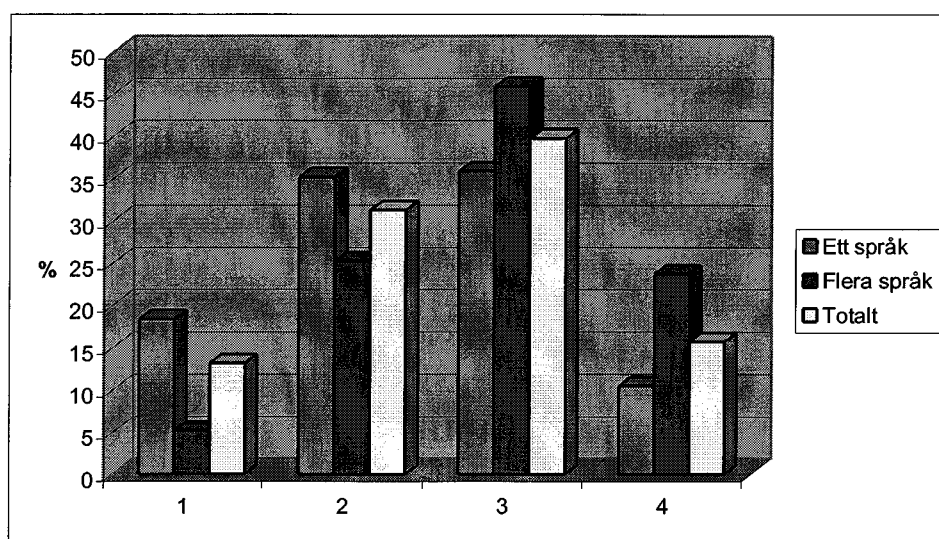
Tabell 19 beskriver instrumentell motivation av elever som studerar ett och elever som studerar flera främmande språk.

Tabell 19 *Instrumentell motivation av elever med ett eller flera främmande språk*

Antalet språk	N	%	M	s.
Ett språk	84	60,9	2,39	0,58
Flera språk	54	39,1	2,88	0,48
Totalt	138	100,0	2,58	0,59

$p = 0,000$, $M_s 0,49$

Av tabellen framgår att de elever som studerar ett främmande språk inte är speciellt instrumentellt motiverade, eftersom medelvärdet av deras svar är under 2,5. De elever som studerar flera främmande språk har däremot mera instrumentell motivation än den andra gruppen och medelvärdet är klart över 2,5. Skillnaden i medelvärdena är statistiskt signifikant. Följande figur ger närmare information av skillnaderna i svarsfördelningen.



Figur 16 *Instrumentell motivation: procentandelar av svar efter antalet språk*

Figuren visar att eleverna med ett främmande språk har mera än de andra använt de båda svarsalternativ (1 och 2) som betyder att det inte finns någon instrumentell motivation. På motsvarande sätt har eleverna med flera främmande språk mera svar på den positiva ändan av skalan. Bara 5,2 % av denna grupps svar är ytterst negativa (svarsalternativ 1). 10,5 % av eleverna med ett främmande språk *instämmer helt* (alternativ 4) i påståendena.

12 INTEGRATIV MOTIVATION

Integrativ motivation utgör den femte summavariabeln. Påståendena i denna variabel handlar om viljan att kunna språket så flytande att man kan umgås med svenskspråkiga människor och förstå deras kultur. Påståendena skildras utförligt i avsnitt 7.2 och integrativ motivation i avsnitt 6.3.1. Förhållandet mellan bakgrundsvariablerna (kön, nivågrupp, betyg och antalet språk) och integrativ motivation beskrivs i det följande.

Kön

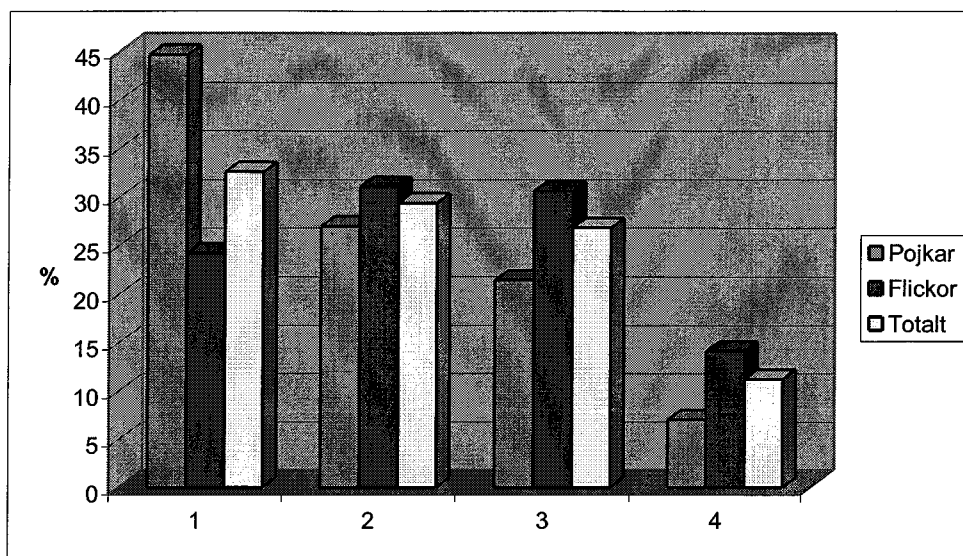
Flickornas och pojkarnas integrativ motivation behandlas i tabell 20.

Tabell 20 *Flickornas och pojkarnas integrativ motivation*

Kön	N	M	M	s
Pojkar	57	41,3	1,90	0,63
Flickor	81	58,7	2,35	0,59
Totalt	138	100,0	2,17	0,64

$p = 0,000$, $M_s 0,45$

Medelvärdet av svaren på summavariabel 5 visar att varken flickorna eller pojkarna är i hög grad integrativt motiverade. Medelvärdet av båda grupperna är under 2,5 och pojkarnas medelvärde är tom under 2. Skillnaden mellan medelvärdena är statistiskt mycket signifikant. Man kan alltså säga att både flickorna och pojkarna inte är särskilt integrativt motiverade och pojkarna har ännu lägre integrativ motivation än flickorna. Figur 17 klarlägger fördelningen av flickornas och pojkarnas svar.



Figur 17 Integrativ motivation: procentandelar av svar efter kön

Flickornas och pojkarnas svar fördelas likartat i svarsalternativ 2 och 3. Betydande skillnaderna i svarsfördelningen mellan kön finns i alternativ 1 och 4. Pojkarna har använt mera svarsalternativ 1 (44,6 %) än flickorna (24,2 %). På samma sätt *instämmer* flickorna *helt* i påståendena oftare (14,1 %) än pojkarna (7 %).

Nivågrupp

Tabell 21 visar medelvärden av svaren på summavariabel 5 efter nivågrupp.

Tabell 21 Integrativ motivation av olika nivågrupper

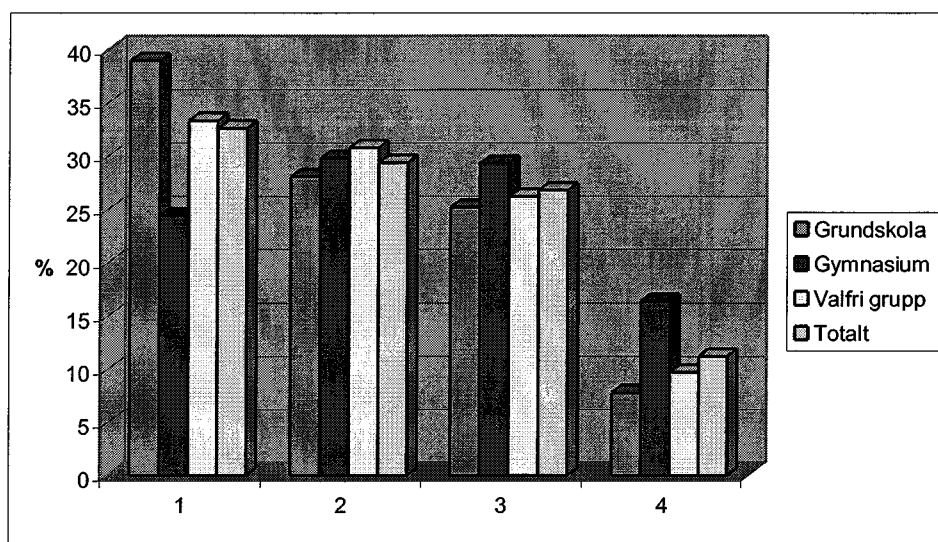
Nivågrupp	N	%	M	s
Grundskola	54	39,1	2,02	0,63
Gymnasium	45	32,6	2,38	0,62
Valfri grupp	39	28,3	2,12	0,62
Totalt	138	100,0	2,17	0,64

Grundskola-gymnasium $p = 0,019$, $M_s 0,36$

Grundskola-valfri grupp $p = 0,728$, $M_s 0,10$

Gymnasium-valfri grupp $p = 0,179$, $M_s 0,26$

Alla de tre gruppernas medelvärden av svaren är under det teoretiska medelvärdet 2,5, vilket betyder att eleverna inte är mycket integrativt motiverade. Skillnaden i medelvärdena är signifikant mellan grundskola och gymnasium. Detta betyder att grundskoleleverna är betydligt mindre motiverade än gymnasisterna. Figur 18 åskådliggör ovannämnda resultat i procentandelar av svar.



Figur 18 *Integrativ motivation: procentandelar av svar efter nivågrupper*

Av figuren framgår att alla gruppernas procentandelar är likartade när det gäller svarsalternativ 2 och 3. Grundskoleleverna har använt mest svarsalternativ 1, *instämmer inte alls*, (38,9 %) och minst alternativ 4, *instämmer helt*, (7,8 %). Gymnasisternas svar fördelas på motsatt sätt, de har valt oftare den positiva ändan av skalan än andra och respektive den negativa ändan mera sällan. Den valfria gruppens svarsfördelning liknar grundskolans.

Betyg

Följande tabell illustrerar elevernas integrativ motivation i förhållande till deras svenskbetyg.

Tabell 22 *Integrativ motivation av de goda, medelgoda och svaga eleverna*

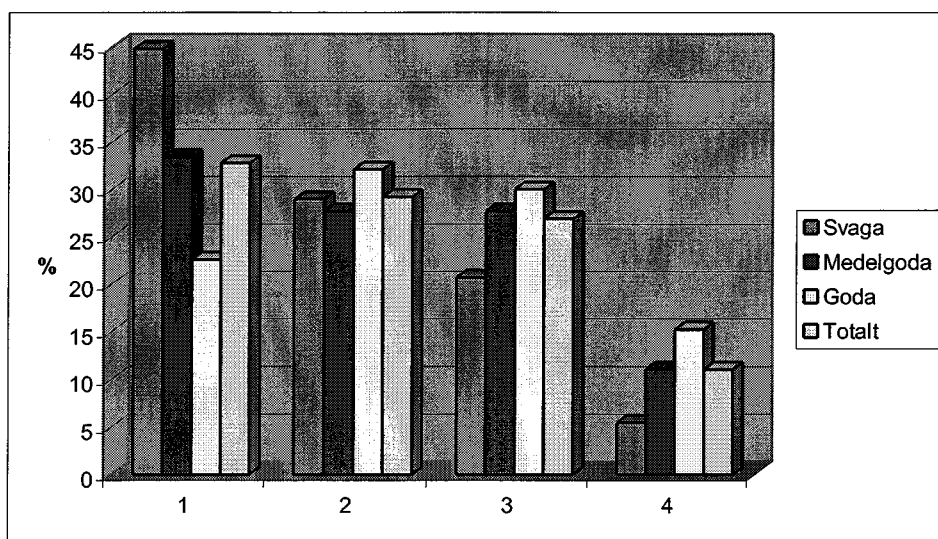
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	1,87	0,64
Medelgoda	70	51,1	2,17	0,64
Goda	38	27,7	2,38	0,56
Totalt	137	100,0	2,17	0,64

Svaga-medelgoda: $p = 0,099$, $M_s 0,30$

Svaga-goda: $p = 0,005$, $M_s 0,51$

Medelgoda-goda: $p = 0,236$, $M_s 0,21$

Alla medelvärden underliggert det teoretiska medelvärdet 2,5 och därmed kan man säga att största delen av eleverna är inte integrativt motiverade, inte heller de goda elevernas medeltal överstiger 2,5. Skillnaden i medelvärdena är statistiskt signifikant mellan de goda och de svaga eleverna. Figuren nedan preciserar medelvärdenas uppbyggnad.



Figur 19 *Integrativ motivation: Procentandelar av svar efter betyg*

73,8 % av de svaga elevernas svar har fått antingen värdet 1 eller 2. Detta är klar bevis på att integrativ motivation är mycket sällsynt hos de svaga eleverna. Av figuren framgår också att över hälften av de goda elevernas svar ligger på den negativa sidan av skalan (*instämmer inte*

alls och *instämmer inte*), de mellersta svarsalternativ har använts i nästan lika stor grad. Svarsalternativ 4, *instämmer helt*, har använts minst av alla grupperna, mest av de goda.

Antalet språk

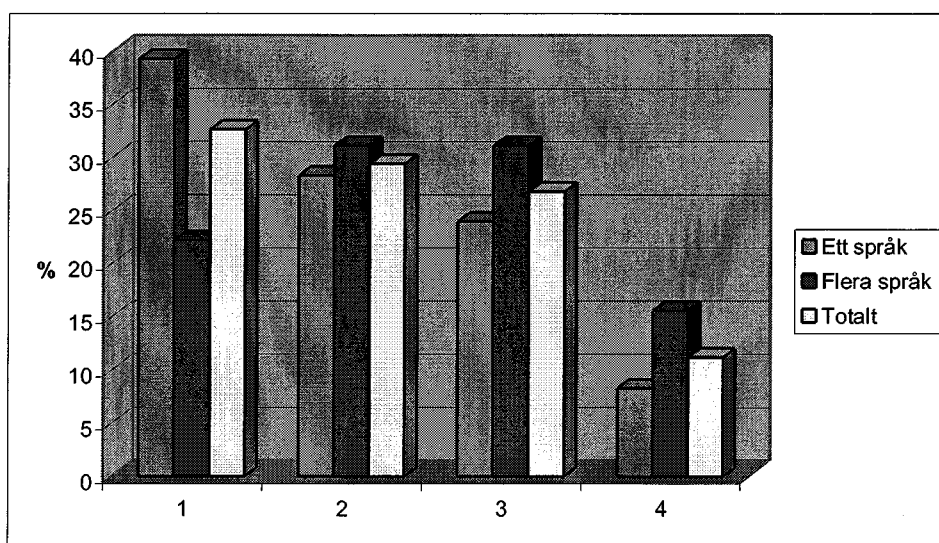
Integrativ motivation av elever med ett eller flera främmande språk beskrivs i tabell 23.

Tabell 23 *Integrativ motivation av elever med ett eller flera främmande språk*

Antalet språk	N	%	M	s
Ett språk	84	60,9	2,01	0,64
Flera språk	54	39,1	2,40	0,57
Totalt	138	100,0	2,17	0,64

$p = 0,000$, $M_s 0,39$

De båda medelvärdena är under 2,5, vilket betyder att majoriteten av respondenterna inte är integrativt motiverade. Det finns ändå en skillnad mellan eleverna med ett språk och med flera språk. Skillnaden är statistiskt mycket signifikant. Eleverna som studerar bara ett främmande språk är mycket mindre integrativt motiverade än de elever som studerar två eller flera främmande språk. I följande figur kan man se den procentuella fördelningen av svaren.



Figur 20 *Integrativ motivation: procentandelar av svar efter antalet språk*

Figuren visar klart att svaren av elever med ett främmande språk betonas på den negativa sidan av skalan (alternativ 1 och 2). Majoriteten av de negativa svaren (39,3 %) ligger dessutom i den negativaste ändan, *instämmer inte alls*, vilket tydligt bevisar att integrativ motivation är mycket svag hos dessa elever. Därtill kan konstateras att endast 8,3 % av dem har valt alternativ 4 (*instämmer helt*). Svaren av de elever som studerar flera främmande språk fördelas något jämnare än de andra. Procentuellt sett har de använt mest svarsalternativ 2 och 3 (sammanlagt 62,2 %), vilket tyder på lite starkare integrativ motivation än i den andra gruppen.

Som helhet verkar det vara så att den integrativa motivationen är mycket svag hos eleverna. Detta framgår också av Julkunens (1998) undersökning, i vilken han jämför motivationen hos elever som studerar olika språk. Han anser att resultatet är intressant eftersom svenska i Finland är närmast det språk som de finskspråkiga skulle kunna orientera integrativt till. Han poängterar också att det kan vara massmedierna som spelar en betydande roll i utvecklingen av integrativ motivation. I en annan undersökning (Julkunen & Borzova 1997) kommer det fram att integrativ motivation hos engelskinlärare minskar med ålder. Enligt våra resultat verkar detta inte gälla svenska språket, vilket kanske beror på att integrativ motivation överhuvudtaget är relativt låg hos svenskinlärarna.

13 MOTIVATIONENS INTENSITET OCH INRIKTNING

Summavariabel 6 består av påståenden som mäter motivationens intensitet och inriktning (se 7.2). Påståendena handlar om elevernas vilja att satsa på sina svenskstudier under lektionerna, på egen hand och med hjälp av läraren. Motivationens intensitet och inriktning har presenterats närmare i avsnitt 6.4.

Kön

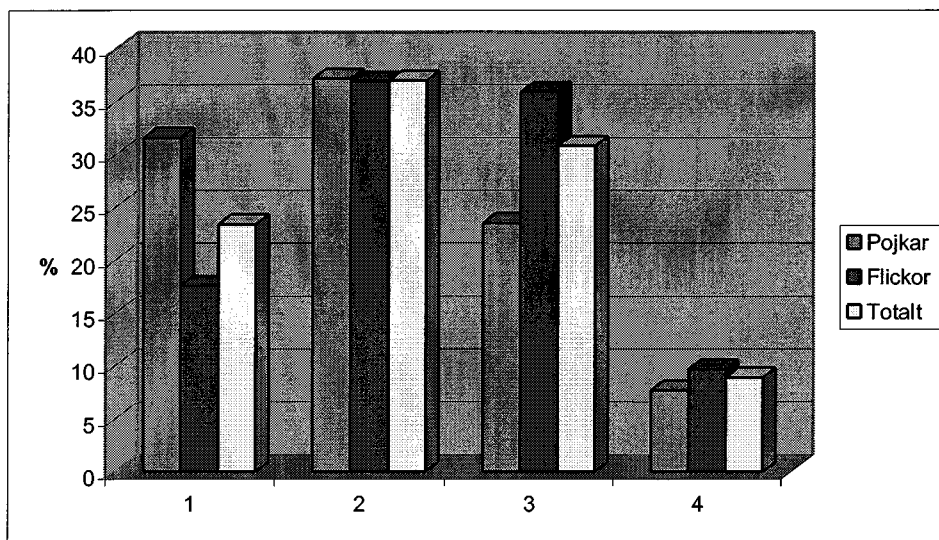
Tabellen nedan handlar motivationens intensitet och inriktning hos flickor och pojkar.

Tabell 24 *Motivationens intensitet och inriktning hos flickor och pojkar*

Kön	N	%	M	s
Pojkar	57	41,3	2,07	0,54
Flickor	81	58,7	2,38	0,53
Totalt	138	100,0	2,25	0,55

$p = 0,001$, $M_s 0,31$

Medelvärdena av både pojkarnas och flickornas svar ligger under det teoretiska gränsvärdet 2,5, vilket tyder på att deras svenskinlärningsmotivation inte är särskilt intensiv samt att motivationen inte så mycket inriktas till svenskstudierna. Medelvärdet av pojkarnas svar är ändå betydligt lägre än flickornas och skillnaden mellan värdena är också statistiskt signifikant. Detta betyder att flickor är ändå villigare att satsa på sina svenskstudier än pojkar. Figur 21 illustrerar denna skillnad med hjälp av de procentuella andelar av svaren.



Figur 21 *Motivationens intensitet och inriktning: procentandelar av svar efter kön*

Som figuren visar liknar fördelningen av pojkarnas och flickornas svar varandra i alternativ 2 och 4 och på så sätt är det svarsalternativ 1 och 3 som förosakar den statistiskt signifikanta

skillnaden mellan dem. Pojkarna *instämmer inte alls* (alternativ 1) i påståendena nästan dubbelt så ofta som flickorna medan flickorna *instämmer delvis* (alternativ 3) oftare än pojkar.

Nivågrupp

Motivationens intensitet och inriktning i olika nivågrupper beskrivs i tabell 25.

Tabell 25 *Motivationens intensitet och inriktning i olika nivågrupper*

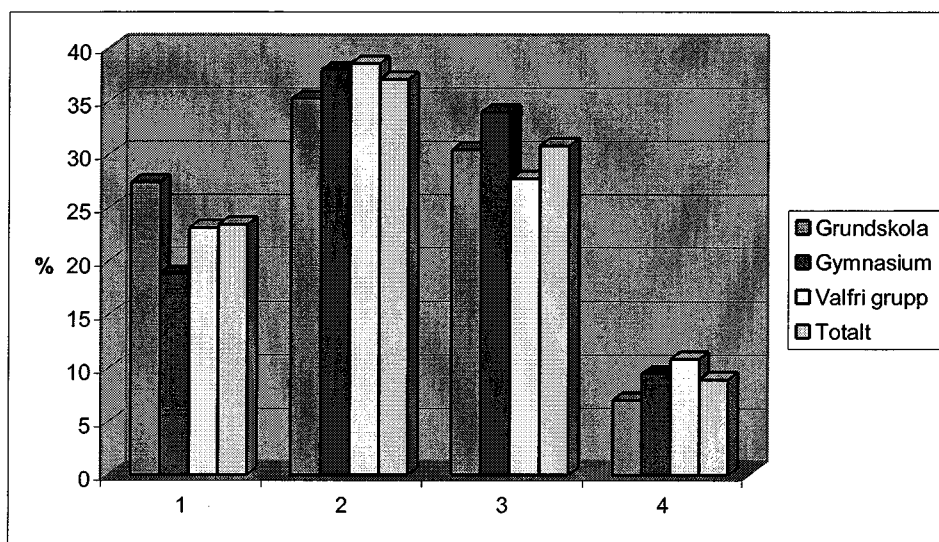
Nivågrupp	N	%	M	s
Grundskola	54	39,1	2,17	0,54
Gymnasium	45	32,6	2,34	0,49
Valfri grupp	39	28,3	2,26	0,62
Totalt	138	100,0	2,25	0,55

Grundskola-gymnasium: $p = 0,323$, $M_s 0,17$

Grundskola-valfri grupp: $p = 0,733$, $M_s 0,09$

Gymnasium-valfri grupp: $p = 0,818$, $M_s 0,08$

Medelvärdena av de alla nivågruppernas svar är under 2,5. Detta kan tolkas så att eleverna i de olika nivågrupperna inte är särskilt villiga att satsa på sina studier i svenska. Skillnaderna i medelvärdena är dock inte statistiskt signifikanta.



Figur 22 *Motivationens intensitet och inriktning: procentandelar av svar efter nivågrupp*

Svarsfördelningar av olika nivågrupper är relativt likartade även om några små skillnader finns. Den klaraste skillnaden finns i alternativ 1, där grundskoleleverna har större andel än de andra grupper. Minoriteten av alla grupper *instämmer helt* i påståendena (alternativ 4)

Betyg

Tabell 26 gäller motivationens intensitet och inriktning av elever med olika betyg i svenska.

Tabell 26 *Motivationens intensitet och inriktning av de svaga, medelgoda och goda eleverna*

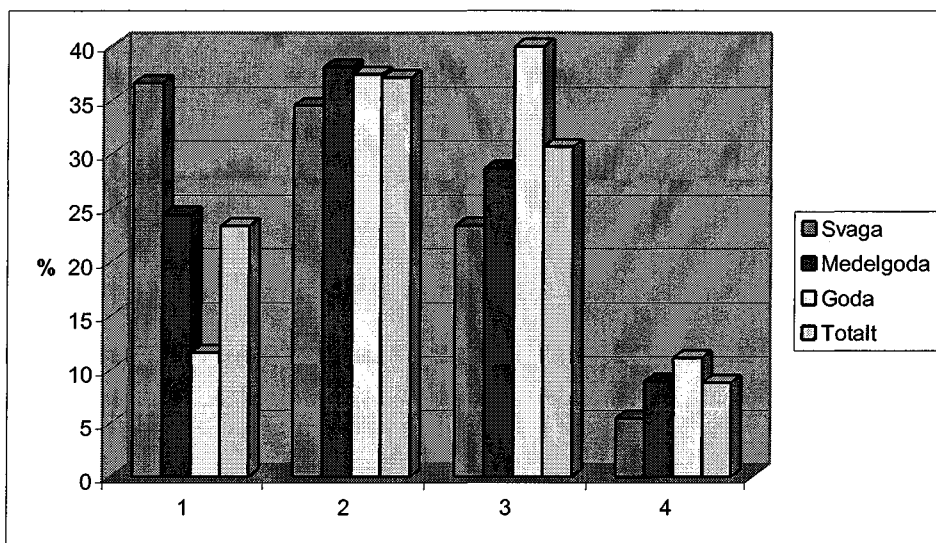
Betyg	N	%	M	s
Svaga	29	21,2	1,98	0,57
Medelgoda	70	51,1	2,22	0,53
Goda	38	27,7	2,50	0,46
Totalt	137	100,0	2,25	0,55

Svaga-medelgoda: $p = 0,118$, $M_s 0,24$

Svaga-goda: $p = 0,000$, $M_s 0,52$

Medelgoda-goda: $p = 0,028$, $M_s 0,28$

Elever med olika betyg skiljer sig från varandra med tanke på motivationens intensitet och inriktning. Medelvärden av de svaga elever är lägst, dvs. motivationens intensitet är svagast hos dem och deras motivation inriktas inte särskilt mycket till svenskstudierna. Medelvärdet av de goda elevernas svar är det enda som når gränsvärdet 2,5, vilket antyder att deras motivation är förhållandevis intensiv och den inriktas i någon mån till svenskinläring. Medelvärdet av de medelgoda elever ligger mellan de andra gruppernas. Skillnaden i medelvärdena mellan de svaga och goda eleverna är statistiskt mycket signifikant och även skillnaden mellan de medelgoda och goda är signifikant. Skillnaderna beskrivs mera detaljerat i figur 23.



Figur 23 Motivationens intensitet och inriktning: procentandelar av svar efter betyg

Skillnaderna i svarsfördelningarna är iögonenfallande. Alla respondenter *instämmer helt* endast i föga grad i påståendena (alternativ 4) men har ungefär lika ofta använt alternativ 2 (*instämmer inte*). 40 % av de goda eleverna, vars resultat är positivast, *instämmer delvis* (alternativ 3) i påståendena. Majoriteten (36,6 %) av de svaga eleverna *instämmer inte alls* i påståendena och sammanlagt ligger tom 71,1 % av deras på den negativa sidan av skalan. Detta bevisar tydligt att deras motivation inte är intensiv och att den inte inriktas till svenskstudierna.

Antalet språk

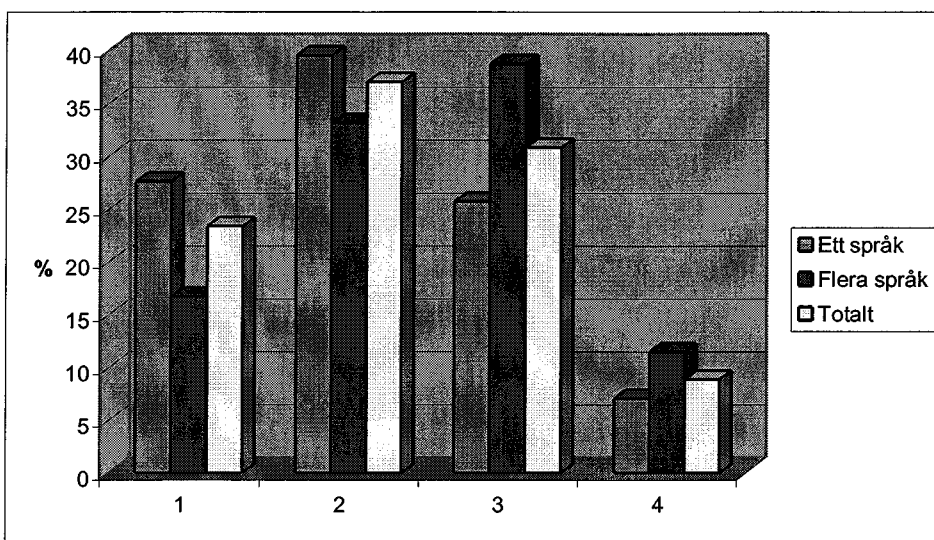
Följande tabell illustrerar motivationens intensitet och inriktning av elever som studerar ett eller flera främmande språk.

Tabell 27 Motivationens intensitet och inriktning av elever med ett eller flera främmande språk

Antalet språk	N	%	M	s
Ett språk	84	60,9	2,12	0,55
Flera språk	54	39,1	2,45	0,49
Totalt	138	100,0	2,25	0,55

$p = 0,001$, $M_s 0,33$

Ingetdera av medelvärdena når det teoretiska gränsvärdet 2,5, vilket tyder på att varken elever med ett språk eller med flera språk är särskilt villiga att satsa på sina svenskstudier. Ändå finns det en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. Medelvärdet av eleverna som studerar flera främmande språk ligger bara en aning under 2,5, dvs deras motivation är något intensivare och inriktas något starkare till svenskinläring än de andras. Figur 24 klarlägger denna skillnad.



Figur 24 *Motivationens intensitet och inriktning: procentandelar av svar efter antalet språk*

Skillnaden mellan eleverna med ett och eleverna med flera främmande språk beror på relativt klara skillnader i svarsfördelningen. Eleverna med ett språk har oftare använt alternativ *instämmer inte* och *instämmer inte alls* (alternativ 1 och 2) medan eleverna med flera språk har valt alternativ *instämmer delvis* eller *instämmer helt* (alternativ 3 och 4). Som helhet har båda grupperna använt minst alternativ 4, som tyder på den starkaste intensiteten.

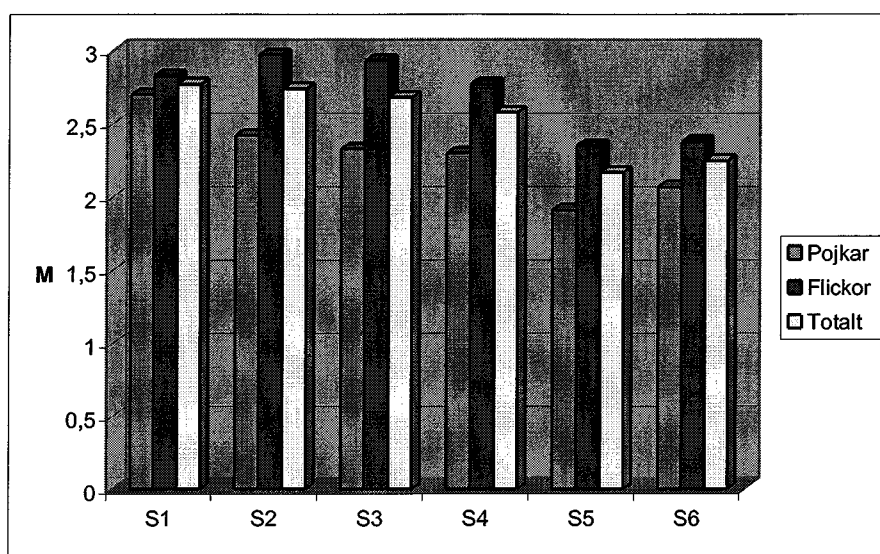
14 SAMBAND MELLAN VARIABLER

I det följande sammanfattas förhållandet mellan bakgrundsvariablerna och summavariablerna. Utgångspunkten för sammanfattningen är att betrakta skillnaderna i summavariablerna mellan flickor och pojkar, mellan olika nivågrupper, mellan elever med olika betyg i svenska samt mellan elever med ett eller flera främmande språk. Till slut tas upp korrelationer mellan

summavariablerna (självuppfattning, attityder till målspråksgruppen, attityder till målspråket, instrumentell motivation, integrativ motivation samt motivationens intensitet och inriktning).

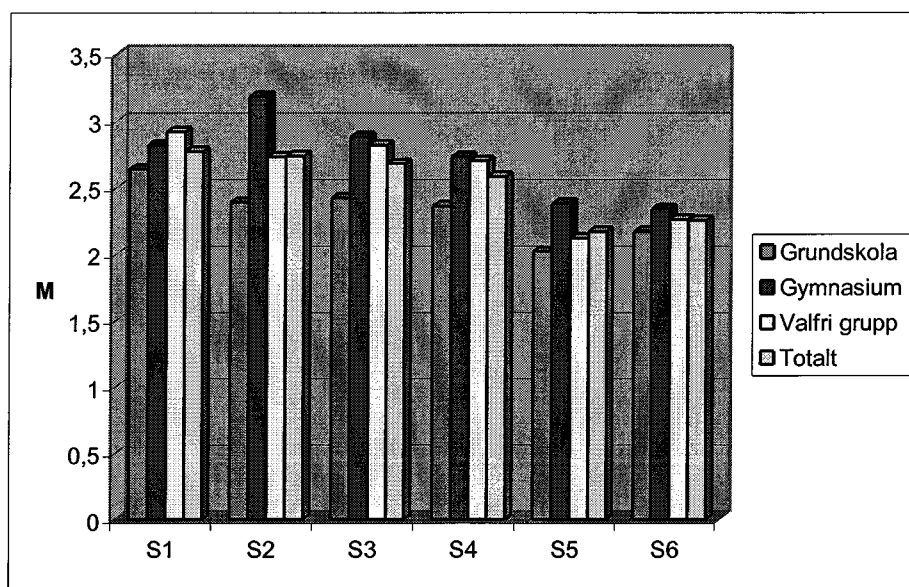
14.1 Förhållandet mellan bakgrundsvariablerna och summavariablerna

Figur 25 illustrerar skillnaderna mellan flickor och pojkar i summavariablerna. M ger medelvärdet för summavariablerna.



Figur 25 Skillnader i summavariabler efter kön

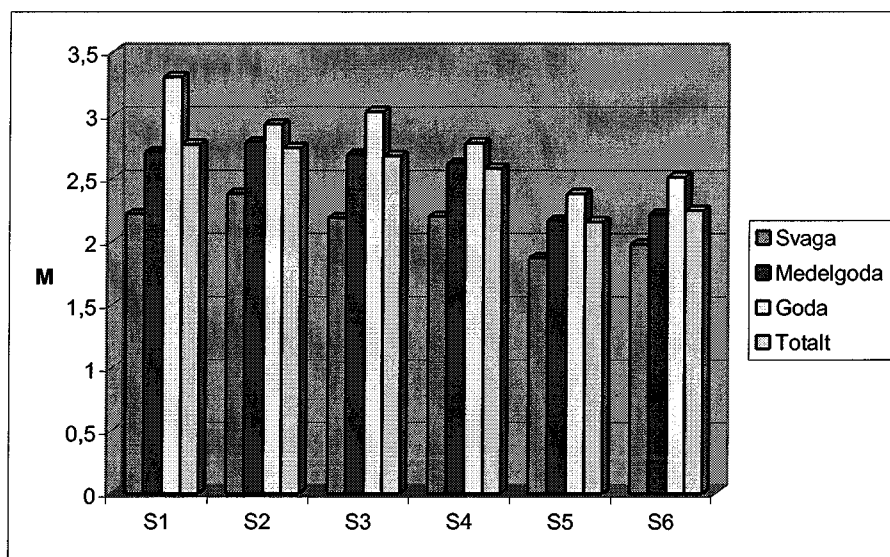
Som helhet är resultaten positivare för flickornas del. När det gäller den allmänna och språkliga självuppfattningen finns det inga betydande skillnader mellan flickor och pojkar, man kan säga att både flickor och pojkar har en bra allmän och språklig självuppfattning. Flickornas inställning till svenskspråkiga människor samt svenska språket är positivare (S2 och S3) än pojkarnas. De är också mera motiverade, både instrumentellt och integrativt (S4 och S5), och deras motivation är intensivare samt inriktas starkare i svenskinläringen (S6). Liknande resultat gällande skillnaderna mellan kön i motivation och attityder har beskrivits av Kärkkäinen et al. (1993) och Julkunen (1998). Figur 26 presenterar skillnaderna mellan olika nivågrupper i alla summavariabler.



Figur 26 Skillnader i summavariabler efter nivågrupp

När man jämför de olika nivågrupper med varandra, kan man konstatera att det finns några klara skillnader mellan grupperna. Gymnasisterna har positivare attityder till svenskspråkiga människor (S2) än eleverna i grundskolan oavsett om dessa studerar svenska valfritt eller inte. Attityderna till svenska språket (S3) är positivare i gymnasiet och i den valfria gruppen än hos de grundskolelever som studerar obligatorisk svenska. Gymnasisterna och eleverna i den valfria gruppen är också mera instrumentellt motiverade (S4) än de andra grundskoleleverna. Gymnasisterna är mest integrativt motiverade (S5) av alla. Självuppfattningen (S1) är lika bra i alla nivågrupperna. Motivationens intensitet är också lika stark i de olika nivågrupperna och den inriktas lika mycket till svenskstudierna (S6).

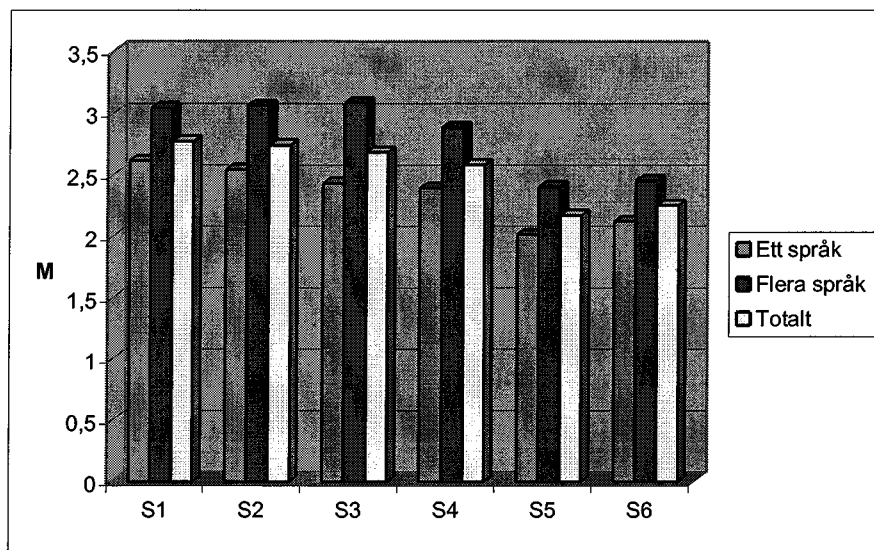
Följande figur beskriver skillnaderna mellan de svaga, medelgoda och goda eleverna i varje summavariabel.



Figur 27 Skillnader i summavariabler efter betyg

Det finns stora skillnader i alla summavariablerna speciellt mellan de svaga och de goda eleverna. De goda eleverna, som har betyget 9 eller 10 i svenska, har bättre självuppfattning (S1) och positivare attityder både till svenskspråkiga människor och svenska språket (S2 och S3). Också Kärkkäinen et al. (1993) konstaterar att framgång i svenskstudierna starkt påverkar attityderna till språket. Därtill har de goda eleverna högre instrumentell och integrativ motivation (S4 och S5) och även motivationens intensitet är starkare och den inriktas mera till svenskstudierna (S6). När man jämför de goda och de medelgoda eleverna finns det betydelsefulla skillnader endast i självuppfattningen samt i motivationens intensitet och inriktning. De goda har bättre självuppfattning och deras motivation är intensivare än de medelgoda elevernas. Mellan de svaga och medelgoda eleverna finns det däremot klara skillnader på följande områden: självuppfattning, attityder till svenskspråkiga människor och svenska språket samt instrumentell motivation. De medelgoda eleverna har bättre självuppfattning, positivare attityder och högre instrumentell motivation än de svaga eleverna.

I figur 28 jämförs skillnaderna i summavariablerna mellan de elever som studerar ett och de elever som studerar flera främmande språk.



Figur 28 Skillnader i summavariabler efter antalet språk

Det finns tydliga skillnader i alla summavariabler mellan dessa två elevgrupper. Resultaten av de elever som studerar flera främmande språk är alltigenom positivare. Detta betyder att de har bättre självuppfattning och de inställer sig positivare till de svenskspråkiga och svenska språket. Deras instrumentella och integrativa motivation är också mycket högre än de andras. Därtill är motivationens intensitet starkare hos dem och motivationen inriktas klarare till svenskinläringen.

14.2 Korrelationer mellan summavariablerna

I detta avsnitt redogörs för om det finns några samband mellan summavariablerna. Tabellen nedan visar korrelationskoefficienterna (r), som definierar sambandets styrka. Sambandet kan sägas vara starkt när koefficienten får ett värde som är över 0,50 och svagt när värdet är mindre än 0,50.

Tabell 28 *Korrelationer mellan summavariabler*

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
S1	1					
S2	0,46	1				
S3	0,40	0,51	1			
S4	0,36	0,56	0,72	1		
S5	0,30	0,63	0,76	0,61	1	
S6	0,44	0,51	0,70	0,51	0,71	1

Av tabell 28 framgår att det finns bara ett relativt svagt samband mellan summavariabel 1 och de övriga summavariablerna, vilket kanske antyder att självuppfattningen inte är en avgörande faktor med tanke på attityder och motivation, som i sin tur verkar bilda en mera sammanhängande enhet. Alla summavariabler gällande attityder eller motivation korrelerar starkt med varandra.

Det starkaste sambandet finns mellan summavariabel 3 (attityder till målspråket) och summavariabel 5 (integrativ motivation). Detta kan tolkas så att de elever som tycker om svenska språket har också intresse för den främmande kulturen och människorna. Starka korrelationer finns också mellan summavariabel 3 (attityder till målspråket) och 4 (instrumentell motivation) samt mellan summavariabel 3 och 4 (motivationens intensitet och inriktning). Den först nämnda korrelationen betyder att de elever som inställer sig positivt till svenska, är av den meningen att de kan ha nytta av att kunna svenska.

Attityderna till svenska språket (S3) och motivationens intensitet och inriktning (S6) har ett starkt samband, vilket kan betyda att attityderna spelar en roll i att hur mycket eleven är färdig att satsa på sina svanskstudier. Mellan summavariabler 5 och 6 finns igen ett starkt samband, m.a.o. integrativ motivation har att göra med motivationens intensitet och inriktning. Det kan vara så att om eleven är integrativt motiverad är också motivationens intensitet högre.

15 SAMMANFATTNING

Människans beteende styrs av olika typer av motiv och behov, som tillsammans utgör motivation. Den kan betraktas som en inre drivfjäder eller impuls, som styr och väcker beteende. Motivationen påverkar inläringen vid sidan av andra affektiva faktorer. En av de viktigaste affektiva faktorerna är självuppfattning, som är individens relativt stabila uppfattning om sig själv. Den språkliga självuppfattningen betyder elevens uppfattning om sig själv som språkinlärare.

Det verkar råda en allmän enighet om att motivation befrämjar inläringen trots att den inte är någon nödvändig förutsättning för den. Motivationen påverkas också av olika faktorer, som kan vara fysiska, psykologiska, sociala eller anknytta till inläringssituationen. Motivation kan indelas på olika sätt. Traditionellt har det skilts mellan instrumentell och integrativ motivation i samband med språkinläring. Motivation kan också vara inre eller yttre eller den kan variera tidsmässigt. Då talas det om korttids- och långtidsmotivation. Motivationens intensitet har att göra med elevens villighet att satsa på sin inläring och dess inriktning betyder elevens spontana inställning till vissa skolämnen jämfört med andra.

Attityder, som också hör till de affektiva faktorerna, är resultat av inläring och därför är de svårare att förändra än motivation. De anses påverka inläring och studiemotivation men det är problematiskt att skilja mellan attityder och motivation eftersom det är omöjligt att direkt observera dem. Därtill är det svårt att definiera orsak-verkan –förhållandet mellan attityderna och inlärningsresultaten.

Vår undersökning visar att den allmänna och språkliga självuppfattningen är lika bra hos flickor och pojkar. Mellan de olika nivågrupperna finns skillnader i självuppfattning: de goda och medelgoda eleverna har bra självuppfattning men de svaga har dålig. Det är också nämnvärt att de goda elevernas självuppfattning också är betydligt bättre än de medelgodas. De elever som studerar flera främmande språk har bättre självuppfattning än de som studerar ett främmande språk.

Flickor, gymnasister och elever i den valfria gruppen inställer sig positivt till svenskspråkiga människor. Också de medelgoda och goda eleverna har positivare attityder till de svenskspråkiga än de andra. Pojkar, grundskolelever och de svaga inställer sig alltså negativt

till målspråksgruppen. Både de som studerar ett främmande språk och de som studerar flera främmande språk har positiva attityder till de svenskspråkiga, men attityderna verkar vara positivare hos dem som studerar flera främmande språk.

Resultat som gäller attityder till svenska språket är ganska tydliga. Pojkar, grundskolelever som studerar en obligatorisk kurs i svenska, svaga elever och de som studerar ett främmande språk inställer sig negativt till svenska språket. Skillnaden i attityderna mellan könen är mycket stor. Flickornas attityder är mycket positiva samt de goda elevernas. Ännu större är skillnaden mellan de svaga och goda eleverna.

Alla bakgrundsfaktorerna, dvs. kön, nivågrupp, betyg och antalet främmande språk, verkar vara avgörande också när man betraktar resultat som handlar om instrumentell motivation. Den instrumentella motivationen är lägst hos pojkar, grundskolelever, svaga elever och elever med bara ett främmande språk. I alla andra grupper kan motivationen sägas vara hög, vilket betyder att t.ex. flickor och gymnasister anser att svenska kan vara dem till nytta i framtiden med tanke på studie- eller arbetsplats.

Om den integrativa motivationen kan man konstatera att den inte är betydligt stark hos eleverna. I detta avseende spelar bakgrundsfaktorerna ingen roll med tanke på resultat. Den integrativa motivationen är låg både hos pojkar och flickor, i alla nivågrupper samt hos elever med olika betyg eller olika antal främmande språk. Som helhet kan man alltså säga att eleverna inte är särskilt motiverade att studera svenska och motivationen är närmast instrumentell, vilket konstaterats ovan.

Motivationen är intensiv och inriktas till svenskstudierna endast hos de goda eleverna. Hos alla andra är motivationens intensitet låg och den inriktas kanske till andra skolämnen än svenska. Detta är helt förståeligt i situationen där motivationen överhuvudtaget inte är särskilt hög.

Som helhet är undersökningens resultat ganska likartade med resultat av tidigare studier. Svenska verkar inte vara ett särskilt populärt skolämne i finska skolor och även om attityderna till svenska språket och svenskspråkiga människor i allmänhet är positiva, verkar eleverna inte vara särskilt motiverade att studera det. Orsakerna till detta är svåra att definiera. Vi vet inte tillräckligt mycket om lärarnas sätt att motivera sina elever eller deras försök att skapa

positiva attityder. Det allmänna negativa klimatet kring svenskinläringen och dess ställning i skolväsendet påverkar också oundvikligt elevernas inställning. Det skulle vara viktigt att skapa en positiv atmosfär kring svenska språket i hela samhället. Elevernas åsikter och tankar om svenskstudierna skulle också vara värt att undersöka vidare och mera detaljerat.

LITTERATUR

- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. & Hanesian, Helen 1978. 2 uppl. *Educational psychology – a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Brown, H. Douglas 1981. "Affective Factors in Second Language Learning". I Alatis, James E., Altman, Howard B. & Alatis, Penelope M. (red.), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press, 111-129.
- Brown, H. Douglas 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Burns, Robert B. 1982. *Self-Concept Development and Education*. Dorset: Henry Ling Ltd.
- Carroll, John B. 1981. "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude". I Diller, Karl C. (red.), *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 83-118.
- Covington, Martin V. 1998. *The will to learn. A guide for Motivating Young People*. New York: Cambridge University Press.
- Dietrich, Ingrid 1976. "Mitbestimmung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht". I Solmecke, Gert (red.), *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 59-69.
- Ejlertsson, Göran 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Yrjö 1992. *Perustieto opetukselta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ericsson, Eie 1989. *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Franken, Robert E. 1998. *Human motivation*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Færch, Claus; Haastrup, Kirsten & Phillipson, Robert 1984: *Learner Language and Language Learning*. Viborg: Nørhaven Bogtrykkeri a/s.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning – the Role of Attitudes and Motivation*. Bungay, Suffolk: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry 1994. *Second Language Acquisition – an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hammerberg, Björn & Svensson, Bengt 1975. *Svenska som främmande språk: en lärarbok*. Stockholm: Sveriges Radios förlag.
- Jaakola, Tiina & Mäkinen, Mari 1994. ”Lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun -asenteet ja motivaatio.” I Yli-Renko, Kaarina (red.), *Kielenopettaja oman työnsä tutkijana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45. Turku: Turun yliopiston offsetpaino. 175-212.
- Julkunen, Kyösti 1989. *Situation- and Task-specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 6. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Julkunen, Kyösti & Borzova, Helen 1997. *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 64.
- Julkunen, Kyösti 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 70.
- Kantelinen, Ritva 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 21. Joensuu.
- Kristiansen, Irene 1992. *Foreign Language Learning and Nonlearning*. Department of Education. University of Helsinki. Research Bulletin No. 82. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kärkkäinen, Kaija 1993. ”Ruotsiko ongelma?” I Linnakylä, Pirjo & Saari, Hannu (red.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi -90 -tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 121-139.
- Kärkkäinen, Kaija; Palola, Satu & Tiainen, Minna 1993. ”Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun.” I Brunell, Viking & Kupari, Pekka (red.), *Peruskoulu oppimisympäristönä: peruskoulun arviointi -90 -tutkimuksen tuloksia*. 139-152.
- Lahdes, Erkki 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Keuruu. Otava.
- Laine, Eero 1978. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AfinLa) julkaisuja N:o 21. Turku.
- Laine, Eero 1987. *Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching*. Jyväskylä Cross-Language Studies No 13. Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.
- Laine, Eero J. 1995. *Learning Second National Languages*. Frankfurt Am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

- Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylä: Kirjapaino Oy. Sisäsuomi.
- Leino, Anna-Liisa 1979. *Kielididaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Linnarud, Moira 1993. *Språkforskning för språklärare*. Studentlitteratur: Lund.
- Madsen, K.B. & Egidius, Henry 1976. *Oppiminen ja motivaatio*. Suom. Aune Laakso. Tampere: Tampereen Kirjapaino Oy Tamprint. Alkuteos: Inläring och motivation.
- Metsämuuronen, Jari 1997. *Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit*. Tutkimus 3/1997. Opetushallitus.
- Motivating Students for Lifelong Learning*. 2000. OECD.
- Mustila, Eero T. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för Svenska*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Nikki, Maija-Liisa 1992. *The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching*. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 87.
- Nyberg, Rainer 1990. *Inläring och motivation bland studerande i finlandssvenska handelsläroanstalter – forskningsteori och preliminära resultat*. Ammattikasvatussarja 3 Yrkesutbildningsserien. Tavastehus.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu: Otava.
- Ruohotie, Pekka; Kahelin, Pauli & Kleemola, Jussi 1981. *Oppilaiden opiskelumotivaatio*. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja 3/1981.
- Shavelson, Richard J. & Marsh, Herbert W. 1986. "On the Structure of Self-Concept" I Schwarzer, Ralf (red.) *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. 305-330.
- Sinclair, K.E. 1987. "Student's Affective Characteristics" I Dunkin, M.J. (red.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press. 559-568.
- Tynjälä, Päivi 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vakkuri, Kari 1998. *Opi tehokkaammin, opi oppimaan*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Viberg, Åke 1989. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra tryckning.

- Vuorinen, Petri 1993. *Focus on Successful Language Learners. An Experiment with Students in the International Baccalaureate Program*. University of Turku. Faculty of Education. Research Reports A:163.
- Vårt land, vårt språk*. 1997. Folktinget. Finlandssvensk rapport nr 35. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Raija & Yrjö 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zimmermann, Günter 1976. "Motivation im Fremdsprachenunterricht: Praktische Hinweise"
I Solmecke, Gert (red.) *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 158-173.

BILAGOR

BILAGA 1. Enkät

Hyvä peruskoululainen/lukiolainen !

Tutkimme ruotsin kielen opiskelumotivaatiota, kieleen liittyviä asenteita ja oppilaiden käsityksiä itsestään kielenoppijoina. Voit auttaa meitä vastaamalla tämän lomakkeen kysymyksiin. Vastaukset ovat osa lopputyötämme ja niistä on meille arvokasta hyötyä tulevassa ammatissamme.

Taustatietojen kysymisen jälkeen tässä lomakkeessa esitetään väittämiä, joista jotkut ihmiset ovat samaa mieltä, toiset taas eri mieltä. Oikeaa vastausta väittämiin ei ole olemassa, vaan pyydämme Sinua ilmaisemaan **oman mielipiteesi** ympyröimällä sen numeron (1-4), joka parhaiten osoittaa, mitä mieltä olet väittämästä. Älä kuluta aikaa turhaan pohdiskeluun, mutta vastaa kuitenkin huolellisesti, sillä tutkimuksemme kannalta on tärkeää, että vastauksesi ovat totuudenmukaisia. Vastauksesi käsitellään täysin luottamuksellisesti!

Taustatiedot:

Sukupuoli: 1. poika 2. tyttö

Koulu: 1. peruskoulu 2. lukio

Ruotsin numeroni edellisessä todistuksessa: _____

Kuinka monta vierasta kieltä opiskelet tänä vuonna ruotsin lisäksi? _____

Lue seuraavat väittämät huolellisesti ja ympyröi jokaisen jälkeen **yksi numero**, joka lähinnä vastaa Sinun mielipidettäsi.

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = jokseenkin samaa mieltä

4 = täysin samaa mieltä

(01) Pärjään melko mukavasti siinä, mitä yritän.	1	2	3	4
(02) Yleisesti ottaen menestyn hyvin kouluopinnoissani.	1	2	3	4
(03) Olen omasta mielestäni hyvä kielten opiskelussa.	1	2	3	4
(04) Olen mielestäni todella vahva ruotsissa.	1	2	3	4
(05) Pystyn oppimaan ruotsia hyvin, jos haluan.	1	2	3	4

(06) Haluaisin tutustua suomenruotsalaisiin ihmisiin.	1	2	3	4
(07) Mielestäni suomenruotsalaiset ovat yhtä paljon suomalaisia kuin suomenkielisetkin.	1	2	3	4
(08) Minusta ruotsalaiset ovat miellyttäviä ja rehellisiä ihmisiä.	1	2	3	4
(09) Mielestäni Ruotsi on menestynyt ja edistyksellinen maa.	1	2	3	4
(10) Tunnen yhteenkuuluvuutta muiden pohjoismaalaisten kanssa.	1	2	3	4
(11) Haluan oppia ruotsin kieltä mahdollisimman hyvin.	1	2	3	4
(12) Ruotsin opiskelu on ajanhukkaa.	1	2	3	4
(13) Opiskelisin ruotsia koulussa, vaikka se ei olisi pakollista.	1	2	3	4
(14) Minusta ruotsi on mukava ja mielenkiintoinen kieli.	1	2	3	4
(15) Opiskelen mieluummin muita kieliä kuin ruotsia.	1	2	3	4
(16) Mielestäni ruotsin opiskelu on tärkeää, koska siitä on hyötyä työelämässä.	1	2	3	4
(17) Panostan ruotsin opiskeluun vain, koska haluan saada hyvän arvosanan.	1	2	3	4
(18) Uskon, että minua arvostetaan enemmän, jos minulla on hyvä ruotsin kielen taito.	1	2	3	4
(19) Opiskelen ruotsia, koska haluan saada kouluni päätökseen.	1	2	3	4
(20) Minusta ruotsin kielen hallinta on oleellinen osa hyvää koulutusta.	1	2	3	4
(21) Haluan osata ruotsia, koska se helpottaa ystäväystymistä ruotsinkielisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4
(22) Haluaisin asua Ruotsissa tai Suomen ruotsinkielisellä alueella.	1	2	3	4
(23) Opiskelen ruotsia, koska haluan oppia ymmärtämään paremmin suomenruotsalaista ja ruotsalaista kulttuuria.	1	2	3	4
(24) Haluaisin osata ajatella ja käyttäytyä kuten syntyperäiset ruotsinkieliset.	1	2	3	4
(25) Pidän ruotsin kielen osaamista tärkeänä, jotta				

voisin keskustella sujuvasti ruotsiksi.	1	2	3	4
(26) Olen aktiivisempi ruotsin tunneilla kuin muilla oppitunneilla.	1	2	3	4
(27) Opiskelisin ruotsia omatoimisesti, vaikka sitä ei opiskeltaisi koulussa lainkaan.	1	2	3	4
(28) Teen ruotsin läksyt niin huolellisesti ja hyvin kuin osaan.	1	2	3	4
(29) Kysyn ruotsin opettajaltani neuvoa, jos jokin kieleen liittyvä asia on jäänyt epäselväksi.	1	2	3	4
(30) Kun kuulen ruotsinkielisen laulun, yritän ymmärtää sen sanat.	1	2	3	4

TARKISTA LOPUKSI, ETTÄ OLET VASTANNUT JOKAISEEN KOHTAAN JA YMPYRÖINYT KUNKIN VÄITTEEN KOHDALTA VAIN YHDEN NUMERON!

LÄMMIN KIITOS AVUSTASI!

Merita Kamppinen ja Maria Seilonen

BILAGA 2 Svarsfördelning för varje påstående i enkäten

P1	f	%
1	5	3,6
2	11	8,0
3	87	63,0
4	35	25,4
Totalt	138	100,0

P2	f	%
1	5	3,6
2	22	15,9
3	74	53,6
4	37	26,8
Totalt	138	100,0

P3	f	%
1	18	13,0
2	28	20,3
3	75	54,3
4	17	12,3
Totalt	138	100,0

P4	f	%
1	42	30,4
2	62	44,9
3	32	23,2
4	2	1,4
Totalt	138	100,0

P5	f	%
1	2	1,5
2	22	16,1
3	70	51,1
4	43	31,4
Totalt	137	100,0

P6	f	%
1	28	20,3
2	38	27,5
3	46	33,3
4	26	18,8
Totalt	138	100,0

P7	f	%
1	12	8,7
2	28	20,3
3	58	42,0
4	40	29,0
Totalt	138	100,0

P8	f	%
1	11	8,0
2	30	21,7
3	74	53,6
4	23	16,7
Totalt	138	100,0

P9	f	%
1	8	5,9
2	25	18,4
3	73	53,7
4	30	22,1
Totalt	136	100,0

P10	f	%
1	17	12,3
2	42	30,4
3	60	43,5
4	19	13,8
Totalt	138	100,0

P11	f	%
1	10	7,2
2	32	23,2
3	52	37,7
4	44	31,9
Totalt	138	100,0

P12	f	%
1	15	11,0
2	15	11,0
3	53	39,0
4	53	39,0
Totalt	136	100,0

P13	f	%
1	31	22,5
2	17	12,3
3	43	31,2
4	47	34,1
Totalt	138	100,0

P14	f	%
1	22	15,9
2	47	34,1
3	53	38,4
4	16	11,6
Totalt	138	100,0

P15	f	%
1	37	27,8
2	48	36,1
3	40	30,1
4	8	6,0
Totalt	133	100,0

P16	f	%
1	16	11,7
2	24	17,5
3	58	42,3
4	39	28,5
Totalt	137	100,0

P17	f	%
1	13	9,4
2	53	38,4
3	62	44,9
4	10	7,2
Totalt	138	100,0

P18	f	%
1	31	22,5
2	42	30,4
3	50	36,2
4	15	10,9
Totalt	138	100,0

P19	f	%
1	21	15,2
2	68	49,3
3	38	27,5
4	11	8,0
Totalt	138	100,0

P20	f	%
1	10	7,3
2	28	20,4
3	66	48,2
4	33	24,1
Totalt	137	100,0

P21	f	%
1	20	14,5
2	47	34,1
3	51	37,0
4	20	14,5
Totalt	138	100,0

P22	f	%
1	68	49,3
2	39	28,3
3	25	18,1
4	6	4,3
Totalt	138	100,0

P23	f	%
1	40	29,0
2	58	42,0
3	32	23,2
4	8	5,8
Totalt	138	100,0

P24	f	%
1	83	60,1
2	41	29,7
3	11	8,0
4	3	2,2
Totalt	138	100,0

P25	f	%
1	14	10,1
2	18	13,0
3	66	47,8
4	40	29,0
Totalt	138	100,0

P26	f	%
1	47	34,1
2	68	49,3
3	21	15,2
4	2	1,4
Totalt	138	100,0

P27	f	%
1	64	46,7
2	53	38,7
3	14	10,2
4	6	4,4
Totalt	137	100,0

P28	f	%
1	15	10,9
2	45	32,6
3	67	48,6
4	11	8,0
Totalt	138	100,0

P29	f	%
1	13	9,4
2	46	33,3
3	59	42,8
4	20	14,5
Totalt	138	100,0

P30	f	%
1	22	15,9
2	43	31,2
3	51	37,0
4	22	15,9
Totalt	138	100,0