

1000.

**INTERNATIONALISERING OCH  
MOTIVATION FÖR SPRÅKINLÄRNING  
INOM YRKESUTBILDNING**

**Pro gradu- avhandling  
i nordisk filologi vid  
Jyväskylä universitet  
Leena-Maija Talikka  
23.7.1998**

|   |                                  |
|---|----------------------------------|
| Humanistiska fakulteten   | Institutionen för nordiska språk |
| Författare Talikka Leena-Maija  |                                  |
| Titel Internationalisering inom yrkesutbildning, sociala faktorer påverkan på motivationen för andra- och främmandespråksinläring   |                                  |
| Ämne nordisk filologi   | Typ av avhandling pro gradu      |
| Avhandlingen färdig<br>Vår terminen 19.98   | Antalet sidor 68 + bilagor       |
| <p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna pro gradu -avhandling är att studera hur sociala faktorer påverkar motivationen för andra- och främmandespråksinläring. Med sociala faktorer menas de faktorer som är främst anknutna till integrativ motivation. De analyseras genom en frågeformulär som är avsedd att mäta elevernas inställning till integrativ och instrumentell motivation.</p> <p>I undersökningen studeras också de elevers reseberättelser som har varit utbyteslever utomlands under en tvåveckors period samt undersökes språklärarnas bedömning av förändrad studiemotivation och förändrade studieresultat hos dessa elever.</p> <p>Undersökningen är både kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa analysen innebär att jag räknar frekvenser på integrativ och instrumentell motivation hos 158 individer. Den kvalitativa delen innebär att jag har genomgått elevernas resedagböcker och samlat ur materialet integrativa och instrumentella markeringar. Språklärarnas bedömningar har jag samlat genom att använda en frågeformulär och genom intervjuer.</p> <p>Resultaten visar att den integrativa motivationen bedöms vara något viktigare än den instrumentella. Men inte så mycket viktigare som det har kommit fram i andra undersökningar av t ex gymnasieelever. Detta kan bero att eleverna i yrkesutbildningen är mera yrkesorienterade. Elevutbyte utomlands med boende i familjer motiverar både integrativt och instrumentellt till främmandespråksinläring.</p> |                                  |
| Uppslagsord språkinläring, kommunikativ kompetens, motivation   |                                  |
| Bibliotek/Förvaringsplats   | Aallon kirjasto                  |
| Övriga uppgifter  |                                  |

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Syfte, material och metod</b>                  | <b>3</b>  |
| <b>2. Teoretisk genomgång</b>                        | <b>12</b> |
| <b>2.1 Språkinlärning</b>                            | <b>12</b> |
| 2.2. Kommunikativ kompetens                          | 18        |
| 2.3 Kommunikation och affektiva faktorer             | 21        |
| 2.4 Sociala bakgrundsfaktorer i andraspråksinlärning | 24        |
| 2.5 Språkinlärningsteorier                           | 26        |
| 2.6 Motivation och främmandespråksinlärning          | 32        |
| <b>3. Analys av materialet</b>                       | <b>36</b> |
| 3.1 Analys av frågeformulären                        | 37        |
| 3.2 Genomgång av påståendena                         | 47        |
| 3.2 Resultat av dagboksgenomgång                     | 49        |
| 3.3 Lärarna värderar elever                          | 59        |
| <b>4. Sammanfattning</b>                             | <b>63</b> |
| <b>6. Litteraturlista</b>                            | <b>67</b> |
| <b>7. Bilagor</b>                                    | <b>69</b> |

## 1. Syfte, material och metod

Det finländska samhället har genomgått en snabb internationalisering. Ännu under förra hälften av 1980-talet anförtroddes det internationella samarbetet på de flesta områden i samhället och arbetslivet åt personer som var specialiserade på internationella frågor. Den allmänna globaliseringen av världsekonomin har gjort staternas beroende av varandra allt tydligare. Världsekonomin påverkas i högsta grad av utvecklingen inom informations- och kommunikationsteknologin som i sin tur ställer utbildningen och forskningen inför liknande utmaningar i alla samhällen. Den viktigaste av dem är att förhindra polariseringsutvecklingen å ena sidan inom de enskilda samhällen och å andra sidan globalt mellan staterna. Det effektivaste sättet att inverka på detta är genom utbildning.

Den snabba internationaliseringen och ändringarna i arbetslivet kräver möjligheter att livet igenom lära sig främmande språk och kulturer. Internationaliseringen inom utbildningen syftar till inläring av kommunikation mellan kulturer, ökad tolerans och höjd yrkeskompetens. För att nå dessa mål behövs utvecklingsåtgärder som täcker hela utbildningssystemet i undervisningen i främmande språk och kulturer. Utgångspunkten inom yrkesutbildningen är att språkstudierna där varierar som valfritt ämne väldigt mycket från bransch till bransch, men håller klart på att öka. De Europeiska unionens utbildnings- och ungdomsprogram ger allt fler unga och sådana som redan är ute i arbetslivet möjlighet att personligen uppleva internationaliseringen. Å ena sidan kräver detta att språkprogrammet görs mångsidigare, och på andra sidan att

studiemotivationen ökas. Här anser jag med utgångspunkt från min undersökning att elevutbyten, och då även korta tvåveckors utbyten befrämjat detta syfte.

Ett aktuellt problem är att landets tvåspråkighet utnyttjas inte tillräckligt. Även då ger elevutbytet med förberedelsefasen (brevväxling, informationsutbyte) en möjlighet att ta bort hinder inför det här problemet. Då har lärarna och speciellt språklärarna en nyckelposition. Bristen på fortbildningsmöjligheter för språklärarna är ett aktuellt problem. Fortbildningen utomlands borde befrämjas mera. De Nordiska Ministerrådets olika internationaliseringsprogram ger dock många fina möjligheter. Man borde också utnyttja mera de nordiska kulturfonderna.

Hur motiverar man eleverna att lära sig språk? Motivation tillhör de affektiva faktorerna då man mäter skilda typer av språkfärdigheterna och har jämsides med attityder forskats mest intensivt. Motivation innefattar bl a viljan att lära sig och den grad av ansträngning som läggs ner på uppgiften. Då det gäller språkinlärning har begreppen *integrativ* och *instrumentell motivation* som införts av de kanadensiska socialpsykologerna Gardner och Lambert (1972) spelat en framträdande roll. De använde en omfattande testmaterial bestående av frågor som avsågs att mäta språkinlärarens motivation och deras attityd till såväl den egna kulturen som till talare av målspråket.

Andra affektiva faktorer är *självuppskattning* som har forskats av Brown (1973,1981) och Dulay, Burt och Krashen (1982). Begreppet *språklig jaguppfattning* är framförallt knutet till Guioras namn. Precis som barnet successivt tillägnar sig en bild av sin egen kropp och blir

medvetet om gränsen mellan sig och den omgivande fysiska världen, utvecklas också en bestämd bild av det egna språket.

Schumann (1975) har fört i sammanhanget begreppet *språkschock*. Med språkschock menas en rädsla att låta löjlig, att spöka ut sig och inte vara sig själv, då man försöker att låta som en talare av det nya språket. Ett annat problem är osäkerheten om orden verkligen återspeglar det man vill ha sagt. Guiora med andra har utfört ett uppmärksammat experiment som visar att en minskad grad av hämning förbättrar färdigheten att använda ett främmande språk.

Har internationaliseringsverksamheten i skolan, med social verksamhet som elevutbyte en påverkan på motivationen t ex genom attityder mot - eller värderingar om - de främmande kulturer? Det är klart att långa elevutbyten i ett främmande land påverkar individen och därmed språkinläringen. Men har korta t ex tvåveckors perioder någon effekt?

Då måste man ju ha klart för sig att det inte är bara tvåveckorsperioden det handlar om utan med alla förberedelser och efteråt arbetet blir det en lång process som kanske i bästa fall fortgår genom hela den kvarvarande utbildningstiden. Under den tid som jag har varit verksam som språklärare har jag varit intresserad av de psykologiska- och sociala faktorernas betydelse för andra- och främmandespråkinläring. Jag har varit aktiv i att ordna elevutbyte med svenska, engelska och tyska yrkesläroanstalter. Då har jag kommit i kontakt med andra lärare och de här frågorna har diskuterats under många internationella möten och konferenser. Jag har varit intresserad av inlärarens egen upplevelse under inläringssituationen, den introspektiva aspekten. Det blev också utgångspunkten för undersökningen.

Jag använde en begränsad del av Gardners och Lamberts testmaterial för att undersöka elevernas motivation på främmandespråkinläringen eller om det överhuvudtaget känns viktigt att kunna tala flera språk än sitt modersmål. Därefter gick jag vidare med att gå igenom resedagböckerna på de elever som har varit utbyteselever och analysera deras dagboksanteckningar.

Undersökningen syftar till att få ökad kunskap om språkinläring inom yrkesutbildningen och i synnerhet om elevernas motivation att lära sig främmande språk. Varför skall man kunna flera språk än sitt modersmål? På så sätt kan man utveckla språkundervisningen genom att utvidga språkundervisningsmetoder och även utveckla nya läromedel för andra- och främmandespråksinläring inom yrkesutbildning. Målet är att genom ökad kunskap om motivation för främmandespråkinläring kunna svara på frågan: hur framhäver de sociala faktorerna motivation på främmandespråksinläring? Och i synnerhet på vilket sätt förekommer de sociala faktorerna i de situationer då man använder målspråket som kommunikationsmedel under ett elevutbyte i ett annat land? Det vill säga inläring utanför klassrummet. Allt detta i sin tur har påverkan på krav på nya läroplan och nya läromedel. En del av läromedel kan också bli tillverkade av eleverna själva. Mycket av inläring kan ske genom elektronisk post och internet.

Språklärarna fick också en frågeformulär med namn på 22 av de elever som har deltagit i elevutbyte och som har gett sina dagböcker för granskning. Språkläraren fick markera om motivationen och/eller resultatet har blivit bättre efter en vistelse i målspråkslandet eller i ett land där målspråket talas. Syftet blir då på ett mångsidigare sätt

besvarat och man kan se om de sociala faktorerna har en betydelse på språkinlärningsmotivationen och språksinläringen även efter en kort vistelse i ett annat land. Inläraren är då tvungen att tala och klara sig med målspråket. Om det visar sig ha någon betydelse, då borde man väl öka och utveckla den här typen av utbyteselevverksamhet och utbreda och fördjupa samarbetet med skolorna i länder där målspråket talas.

Jag fick undersökningstillstånd på en yrkesläroanstalt i sydöstra Finland att genomföra en undersökning med en frågeformulär bland 158 unga och vuxna elever och även tillgång att både gå igenom 48 av utbyteselevernas dagboksrapporter och vid behov intervjua de eleverna som hade skrivit dem. Jag fick också tillstånd att samla språklärares evaluering på 22 av dessa utbyteselever. Skälet varför inte alla 28 elever kunde inte evalueras var att bara 22 av dem hade kvar några språkstudier efter utbytestiden.

Undersökningen bestod av åtta frågor om motivation och den delades till slumpmässigt valda elever på olika studielinjer. Jag samlade data av sammanlagt 158 språkinlärare, varav 104 elever i den grundläggande yrkesutbildningen och 54 studerande i vuxenutbildningen. Av de unga i den grundläggande yrkesutbildningen var 51 kvinnliga och 53 manliga elever som studerade både svenska, engelska och tyska. Av vuxna var 30 kvinnor och 24 män. De unga var från årskurs ett till tre. De vuxna deltog i olika yrkesorienterade, eller språkkurser av varierande längd, från sex månader till ett år.

De finska, svenska och tyska elever som hade skrivit dagbok under sin vistelse i utbyteslandet (i de flesta fall var det också målspråkslandet) gav sina anteckningar för analys. Jag gick igenom



dagböcker och delade saker som de hade redovisat till integrativa och instrumentella variabler. Till integrativa hörde de som hade med sociala direkta kontakter med talare av målspråket, talade situationer gentemot skrift, till instrumentella variablerna hörde de som hade med utbildningsmässiga eller andra informativa saker att göra. Sedan gick jag igenom dagböckerna och räknade ihop frekvenserna på båda slags variabler och jämförde resultatet. Det var dock svårt att klart dra linjen mellan de integrativa och instrumentella variabler eftersom i de instrumentella situationer ingick också socialt umgänge, eftersom ytbyteseleverna deltog i undervisningen, arbetspraktiken och studiebesöken tillsammans med sina utländska stödelever.

Bland de som hade deltagit i frågeformulärundersökningen valdes de 22 finska elever vars studieresultat och motivation evaluerades av språklärarna. Det var elever som hade deltagit i skolans elevutbytesverksamhet och varit utomlands under två veckor i Tyskland och Sverige. De hade också deltagit både i undervisningen och arbetspraktiken i det besökta landet med hjälp av sina stödelever i partnerskolan.

Som metod har enkätundersökning av tre olika slag använts. Motivationen helt allmänt har undersökts med en frågeformulär som har tagits ur Gardners och Lamberts undersökning av motivation. (Se inledning, sidan 3). Frågorna översattes från engelska till finska för att kunna försäkra sig att alla förstod innehållet i frågorna. Frågefomulärerna utdelades av undersökningsledaren själv åt eleverna. Då kunde man vara säker att informationen var den samma för alla som fyllde i frågeformulären. Man kunde också undvika att lärarens personlighet påverkade elevernas svar.

Frågeformulären bestod av åtta frågor som man besvarade med att kryssa mellan alternativen "mycket viktigt", "ganska viktigt" och "inte alls viktigt". Jag använde finskspråkiga frågeformulär för att alla de svarande kunde förstå påståendena så tydligt som möjligt.

De ursprungliga påståendena av Gardner& Lambert är följande:

### **Integrativ motivation**

1. It will help me to understand better the French people and their way of life.
2. It will enable me to gain good friends more easily among French-speaking people
3. It should enable me to begin to think and behave as the French do.
4. It will allow me to meet and converse with more and varied people.

### **Instrumentell motivation**

5. I think it will some day be useful in getting a good job.
6. One needs a good knowledge of at least one foreign language to merit social recognition
7. I feel that no one is really educated unless he is fluent in the French language.
8. I need it in order to finish high school.

### **Påståendena översatta på svenska**

1. När jag kan främmande språk har jag lättare att förstå andra unga människor och deras levnadssätt i de länder där man talar det främmande språket.
2. Med mina språkfärdigheter kan jag lättare att skaffa nya vänner som talar det främmande språket.

3. Med mina språkfärdigheter kan jag tänka och bete mig som de människor i det främmande landet.
4. Med mina språkfärdigheter kan jag lättare och med flera olika människor kommunicera på det främmande språket.
5. Med mina språkfärdigheter har jag lättare att skaffa ett bättre arbete i framtiden.
6. Man måste kunna åtminstone ett främmande språk för att njuta av social respekt.
7. Man måste kunna språk för att vara välutbildad.
8. Jag behöver språkfärdigheter för att få ut slutbetyget.

Jag bearbetade svaren i en tabellform, som gjorde det lättare att mata in uppgifterna på en datamaskin. Då var det lättare att undvika felräkning, som gjorde att reliabiliteten i undersökningen skulle lida. Då kunde jag också göra figurer av tabellerna så att man lättare kunde se skillnaderna på svaren. För frekvensräkningen av tabellerna använde jag Windows Excel-program. Först ville jag få fram hur många procent av hela materialet hade svarat "mycket viktigt" på fråga 1. Sedan fortsatte jag att gå igenom alla frågorna. Jag räknade ihop svaren för påståendena 1-4 för att se hur många procent av hela materialet ansåg den integrativa motivationen för språkinlärning vara viktigast. Påståendena 5-8 stod för instrumentell motivation och frekvensen där betydde alltså den del av de frågade som ansåg den instrumentella motivationen vara viktigast. Jag

jämförde de kvinnliga och de manliga av materialet och också unga och vuxna i materialet.

Nästa steg var att samla reseberättelser (dagböcker) av 28 elever, som hade varit utbyteselever. De hade fått skriva fritt sina upplevelser under sina utbytesvistelser. Jag hade också möjlighet att fråga muntligt sådana uppgifter som jag behövde belysa mera. Jag samlade uppgifterna och jämförde dem med de svaren som jag hade fått i den första undersökningen med frågeformulär, för att jämföra uppgifterna. Jag ville se om jag kunde hitta i dagboksmarkeringarna sådana uppgifter som föll samman med påståendena i frågeformulären. Slutligen samlade jag språklärarnas synpunkter på studiemotivation och studieresultat hos de elever som hade varit utbyteselever. Jag ville se om den hade ändrats. Jag använde en svarsblankett med namnen på 22 elever som hade varit utbyteselever i Sverige, Tyskland och England.

Av språklärarnas svar ville jag se om också en förändrad studiemotivationen kom i uttryck efter en tvåveckors vistelse utomlands. Fast det gällde egentligen en längre process, eftersom man bör räkna med också förberedelsefasen med informationsbyte och brevväxling. Svaren analyserades med språkinlärningsteorier som utgångspunkt.

## **2. Teoretisk genomgång**

### **2.1 Språkinlärning**

Ett viktigt tema i forskningen har varit skillnader respektive likheter mellan olika typer av språkinlärning. Förstaspråksinlärning talar man om då ett barn lär in ett språk innan något annat språk etablerats. Genom att utforma definitionen på det sättet inkluderas även

inläringen av två språk mer eller mindre parallellt tex. om föräldrarna har skilda modersmål som de använder då de talar till barnet. Parallell förstaspråksinläring skiljer sig från andraspråksinläring genom att inget annat språk redan är etablerat.

Andraspråksinläring kan gälla inläringen av ett andra, tredje eller senare språk. Om den sker helt på egen hand utan undervisning kallas det informell inläring och om den sker med hjälp av undervisning, formell inläring. Den informella inläringen sker alltid i den miljö där målspråket talas. Andraspråksinläring sker i målspråksmiljön dvs. i landet där det talas t ex svenska i Sverige. I Finland är svenskan det andra officiella språket men inläringen sker inte alltid i målspråksmiljön, eftersom man talar inte svenska överallt i Finland. Ett främmandespråksinläring sker i ett annat än målspråkslandet.

Hur utvecklas det oerhörda flexibla kommunikationssystem hos barn? Är språkinläring bara en aktivitet bland alla andra som det växande barnet skall lära sig? Eller finns det ett speciellt centrum i hjärnan som styr språkinläring separat från den allmänna utvecklingen av kroppen och dess funktioner? Man har under århundraden försökt att utröna hur mycket miljön betyder för språkinläringen. Tankar som om ett barn kan lära sig ett språk utan att överhuvudtaget ha kontakt med språk har fascinerat människor ända sedan 1500-talet. Från två helt skilda utgångspunkter har två olika inriktningar försökt förklara språkinläring.

Behaviorismen med Skinner i spetsen lade fram teorin att språkinläring var en betingad reflex. Genom att höra språket omkring sig kunde barnet genom imitation bygga upp ett språk. Bandura och Walters (1963) nämner till exempel att inläring

genom iakttagelse vanligtvis betecknas som imitation eller härmning i den experimentella psykologin, medan motsvarande företeelse i personlighetsteorierna betecknas som identifikation. Begreppen *imitation* och *identifikation* innebär båda att en individ visar en tendens att upprepa de handlingar, attityder och känslouttryck som han iakttar hos betydelsefulla personer i den socialpsykologiska omgivningen. Imitation och identifikation gäller också förstaspråksinlärning och kan inte separeras från andraspråksinlärningen och främmande språkinlärning.

Enligt Skinner kan man endast studera det som observeras. Han vill hellre använda uttrycket språkligt beteende än språk. Psykologin försöker hitta vetenskapliga förklaringar till varför man uppför sig som man gör. Om förklaringar hänvisar till inre känslor och t ex säger att man skrattar därför att man är lycklig, är det ingen förklaring. Vetenskapligt sett vet vi inte varför någon är lycklig. Enligt Skinner kan därför språkinlärningen endast undersökas genom att observera utan att dra slutsatser om inre processer och genom att sätta in språkinlärning i ett allmänt inlärningsperspektiv.

Experiment med djur har alltid varit populära bland behaviorister. Pavlov visade att hundar fick ökad saliv-utsöndring vid klockringning. Först ringde en klocka när hundarna fick se en köttbit. Då vattnades det i munnen på hundarna. Så småningom behövde man bara ringa en klocka för att salivutsöndring skulle ske. Samma sak hände med Pavlovs fotsteg. När hundarna fick höra Pavlovs fotsteg i korridoren började det vattnas i munnen på dem.

Skinner vidareutvecklade tanken genom att ge positiv förstärkning när druvor tryckte på knappen till en grön lampa. Genom belöningar i form av mat när det rätta beteendet uppstår kan man utveckla nya

beteendemönster hos djur och fåglar. Efter ett besök på dotterns skola fick Skinner idén att konstruera inlärningsprogram enligt principerna omedelbar respons och positiv förstärkning, ungefär som eleverna vore hundar eller duvor. Inläring fördes framåt med små steg och frågorna konstruerades så att med stor sannolikhet blev svaren rätt.

Inom språkinläringen tillämpades detta synsätt i språklaboratorierna. Inläringen var mer eller mindre passiv och det rätta svaret kom i omedelbar anslutning till lärarens förslag. Visst lärde man sig en hel del på det viset men det var tråkigt. Det var i varje fall inte på något sätt kommunikativt. Tankegångarna i behaviorismen vinner inte så mycket gehör nuförtiden, eftersom de inte kan förklara språkinläringens kreativitet. Det finns däremot ingenting som säger att delar av ett främmande språk inte skulle kunna läras in genom att man får omedelbar respons, med andra ord att man får veta om det är rätt eller fel och också uppleva en känsla av att ha lyckats. Extrema ståndpunkter om något så komplicerat som språkinläring får man alltid vara skeptisk mot. Om det vore så lätt att lära sig språk borde chimpanser ha kommit mycket längre på väg än de har gjort hittills. Språkinläring är en kreativ förmåga som finns hos människan men inte hos djuren. Den påverkas av omgivningen i positiv eller negativ riktning.

Nativisterna tror på en inbyggd inlärningsmekanism Language Acquisition Device (LAD) med Chomsky (1959) som teoribildare. På sextiotalet påstod Chomsky att det finns en inlärningsmekanism i hjärnan där språkliga erfarenheter bearbetas och där barnet på ett kreativt sätt tar till sig information och bygger upp sin grammatik. Denna mekanism kallade han LAD (Language Acquisition Device). Enligt en av Chomskys medarbetare, Lenneberg (1967), kunde man

endast använda LAD under en begränsad tidsperiod. Efter puberteten är det för sent att lära sig ett nytt språk. LAD fungerar så att barnet tar in information från omgivningen och skapar hypoteser.

Dessa kan ibland vara felaktiga som *goed* istället för *went* (imperfekt av verbet *go*) och *comed* i stället för *came* (imperfekt av verbet *come*). Tidigare kan barnet ha använt de rätta formerna. Sådana fel kan endast bero på en kreativ process där man övergeneraliserar från regeln som säger att regelbundna verb i engelska har *ed*-ändelse i imperfekt. Barnet har aldrig hört *comed* men drar slutsatsen att det måste vara rätt. När härmande övergår till nyskapande är det större risk för grammatiska fel.

När man talar till barnet (input= språkligt inflöde) hjälper man barnet att lära sig att tala. Utan input sker ingen inläring trots den inbyggda språkinlärningsförmågan, LAD. Apor, som inte har samma talapparat som människan kan inte ens med hjälp av intensiv träning lära sig ett fullständigt utbyggt språk. Det är lätt att tro att de kunde lära sig att kommunicera på ett annat sätt om de fick lära sig. Visserligen kan de kommunicera med olikfärgade föremål och lära sig att förstå enkla meddelanden, men de kan inte utveckla någonting som liknar det mänskliga språket. För att språkinläring skall ske måste det med andra ord finnas både det inbyggda inläringssystemet och lämplig input.

Chomsky betoner språkets kreativitet. En som talar ett språk flytande kan skapa meningar han eller hon aldrig hör förut. Varje talare av ett språk besitter kompetens i det språket. Med kompetens menar Chomsky kunskap i språket. Han skiljer mellan kompetens och performans, d v s färdighet att tala, skriva och använda språket i konkreta situationer. För att göra det möjligt för



barnet att lära sig språk måste det finnas *linguistic universals*, med andra ord organisatoriska principer som gäller alla språk. Om allt vore möjligt i en språklig kod skulle ingen kunna lära sig den.

Kontrasterna är stora mellan behavioristernas syn på språkinläring med Skinner i spetsen och den som Chomsky stod för. För det första vägrar Skinner tro att språkinläring sker på grund av en inre process, medan Chomsky menar att den inre, dolda processen är central. För det andra tror Skinner att språkinläring följer samma principer som andra sorters inläring. Chomsky däremot tror att språkinläring sker på grund av språkspecifika ärftliga faktorer.

Förstaspråksinläringen har relevans för andraspråks- och främmande-språksinläring en liknande inlärningsordning finns i båda fallen. Förstaspråks- och andraspråks- eller främmandespråksinläring är dock annorlunda. När man lär sig ett andra språk använder man allmänna inlärningsstrategier. Hos förstaspråksinläraren finns ett speciellt språkinlärningscentrum som styr processen. Man har forskat tvåspråkighet och språkutveckling som är förknippad med detta en hel del men ändå finns det inga enhetliga synsätt bland språkforskare utan de varierar enligt forskarens synsätt.

Under sjuttioalet blossade en stor debatt upp omkring betydelsen av modersmålet för andraspråksinläring och under många år var tvåspråkighet ett hett debattämne. Hansegård (1968) införde ett nytt begrepp, halvspråkighet. Hans tanke var att barn som tvingades att använda ett annat språk i skolan än modersmålet blev halvspråkiga, m a o att de till slut inte kunde något språk ordentligt. Hansegårds undersökning gällde finsktalande barn i Tornedalen. Med halvspråkighet menade han att det finns en viss

funktionsdifferentiering. Det ena språket används i nära relationer och det andra vid kontakt med myndigheter. Hansegård menar att majoritetsspråket dominerar allt mer och tvåspråkighet ger upphov till emotionella störningar.

Christina Bratt Paulston skriver i sin rapport "Forskning och debatt om tvåspråkighet" (1982) att lingvister som givetvis älskar språk, har en benägenhet att vara energiska anhängare av språkbevarande och hon misstänker att detta ibland medför önsketänkande. Paulston menar att språkbevarande är nästan alltid en fråga om sociala faktorer snarare än kärlek till språket; så t ex religion, socialklass eller fysisk isolering.

En faktor av betydelse för språkbevarande eller språkbyte finner man i den process genom vilken de etniska grupperna kommer i kontakt med varandra. Frivillig invandring, särskilt av individer och familjer, ger de snabbaste språkbytena medan inkorporering och kolonisation har tendensen att ge upphov till mycket långsammare språkbyte. Mekanismen för språkbyte är tvåspråkighet och i en social situation där man är positiv till språkbyte hjälper skolorna aktivt till att lära barnen ett nytt språk. I en situation där man har språkbevarande eller rättare sagt "icke- språkbyte", där det inte finns några jobb, där man har diskriminering på grund av ras eller etnisk grupp, tvingas gifta sig inom gruppen eller lever i fysisk isolering p g a kasttillhörighet - i sådana situationer kan skolan inte göra mycket för att rämja effektiv språkinläring. Tvåspråkig undervisning och utbildning existerar inte i vacuum som många vetenskapliga undersökningar menar, utan den är i sig själv resultatet av sociala krafter som är mycket viktigare för resultatet än någon viss typ av skola.

## 2.2. Kommunikativ kompetens

Språk är och förblir kommunikationsmedlet för idéer, befallningar, känslor och mycket annat. Kommunikation sker mellan människor, inte inom en person och den inkluderar sociala och funktionella delar, inte bara språkliga. Det har skapats en term inom språkforskningen som heter *kommunikativ kompetens*. Termen skapades av Hymes (Viberg 1982). Canale & Swain (1980) och Canale (1983) anger fyra delkomponenter i kommunikativ kompetens. *Grammatisk kompetens* innefattar språkets regler om morfologi, syntax, semantik, fonologi och ord. *Diskurskompetens* innefattar kompetens att sätta ihop meningar för att bilda sammanhängande text. Det handlar om förhållandet mellan meningar i språket, inte inom meningen. Dessa två delar har med språkets byggstenar att göra. De följande två gäller språkets funktion.

Sociolingvistisk kompetens innefattar kunskap om de sociokulturella regler som styr kommunikation. Det är kunskap att anpassa språket efter situationen med avseende på ämnet, syftet med kommunikationen och ens relation till den man talar med (Viberg 1992) Den fjärde delen av kommunikativ kompetens är strategikompetens. Den har definierats som verbala och icke-verbala strategier som man använder för att kompensera brister i kunskaper om språkets regler eller andra faktorer som trötthet, bristande uppmärksamhet osv. (Linnarud 1993).

En ytterligare definition skulle kunna vara vårt sätt att manipulera språket för att uppnå våra kommunikativa mål. Termen kommunikationsstrategi är knuten till produktionen men kontrasteras

emellanåt mot termen produktionsstrategi, varför inte detta räcker till definition. Framför allt har termen använts om de olika kompensatoriska uttryck som inläraren använder för att fylla luckor i sitt kunnande. Dessa parafraser - innovationer - är knappast lagrade som helfraser hos inläraren utan bildas för stunden för att lösa ett akut kommunikationsproblem. Exempel på parafraser till ordet askkopp beskrivs av Viberg i ett testresultat : *röktallrik, cigarettallrik, en tallrik special till cigaretten, en skåpen...*

Det väsentliga är att förstå att kommunikativ inställning på språkinlärning syftar till funktion och inte till formen. Det är klart att man måste kunna formen för att klara funktionerna. Men alla yttranden försöker att nå en effekt, det är det väsentliga med kommunikation.

Kvinnor och män talar inte lika och det finns undersökningar som visar vad skillnaderna består av. I en undersökning visar Einarsson (Linnarud 1993) att kvinnor använder mindre pauser, färre tvekljud och upprepningar än män. Kvinnor använder däremot flera osäkerhetsmarkörer än män. Det är tex. vanligare att kvinnor använder satser av typen "Jag tror att..." Kvinnliga akademiker använder speciellt många satser med kanske, också det ett sätt att uttrycka sig försiktigt .

I en annan undersökning i Detroit (Trudgill 1991:109) fann man att kvinnor var mindre benägna att använda dubbelnegation och var mera korrekta i sitt tal. Om det beror på flickornas uppfostran i att uppföra sig bättre än män eller kvinnornas roll som modell för barnen är svårt att säga. Trudgill (1980) säger att kvinnor använder högre status varianter i sitt språk. Det gäller alla socialklasser.

Hans Hessellund skriver i sin bok "Kön , identitet ,roll" (Hessellund, 1972) att det inte finns någon anledning att tro, att det rör sig om inbyggda könsskillnader utan snarare att de registrerade könsskillnaderna ger uttryck för mäns och kvinnors olika livsbetingelser. Likadeles hänvisar de uppmätta skillnaderna till fundamentala förvärvade olikheter med hänsyn till livsriktning och strukturering av livsfunktioner. I många undersökningar kring språkinlärning har det visas att könet är en påverkande faktor. T ex i Mustilas undersökning av motivation (1990) visade det sig att flickorna visade mera integrativ motivation till språkinlärning d v s mera socialt inriktat intresse än pojkar som visade mera instrumentell motivation till språkinlärning d v s de ansåg språkfärdigheten vara ett medel för någonting annat t ex ett bättre jobb.

### **2.3 Kommunikation och affektiva faktorer**

Språkforskaren Linnarud har kommit fram till att kommunikation är bruket av språket i naturliga, realistiska situationer. Det väsentliga är att innehållet och inte formen är i fokus. Finns det speciella sorters människor då som är bra språkinlärare? Det hör man i alla fall folk säga, att någon har det lätt för språk. Man har undersökt personlighetsfaktorer i samband med språkinlärning och funnit motsägelsefulla resultat på att den utåtriktade personligheten är bättre språkinlärare. Strong (Linnarud 1993) kommer fram till lösningen på problemet. När det gäller spontan kommunikation i en naturlig inläringssituation är utåtriktade personer bättre. När det gäller test av formella aspekter av språket i en kontrollerad och formell situation finns ingen korrelation.

*Stort självförtroende och hög självuppfattning* är bra egenskaper. Utan att tro på sig själv och den egna förmågan kommer man inte

långt med någon form av inläring. Brown (1973) och Dulay (1982) har urskiljat de egocentriska faktorerna. Självuppskattning är t ex nödvändig för att med framgång utföra vilken slags uppgift som helst. Det finns undersökningar som visar en positiv korrelation mellan denna faktor och en framgångsrik språkinläring. Att våga ta risker, sätta sig själva i främmande inläringssituationer, gissa sig till nya former eller våga göra fel - allt det bidrar med ökad förmåga till inläring. Rädslan att göra bort sig hör kanske ihop med andra egenskaper som t ex *hämningar*. Hämningar kan hindra språkinläring. Med dålig självkänsla har man byggt höga murar av hämningar för att skydda den egna identiteten. Begreppet *språklig jaguppfattning* (language ego) är framförallt knutet till Guioras namn.

Enligt Guiora medför en meningsfylld andraspråksinläring åtminstone en viss utsträckning en identitetskonflikt (Viberg 1982). har utfört ett uppmärksammat experiment som visar att en minskad grad av hämning förbättrar färdigheten på ett andraspråk. Linnarud (1993) redovisar en undersökning av Guiora m fl. från 1972 hur alkohol påverkade vuxnas uttalsförmåga. Man valde 78 manliga collestudenter som fick inta olika mängder alkohol och gjorde sedan ett uttalsprov där de skulle härma rösten på ett band. i experimentet visades hur man genom att ge försökspersonerna en små mängd alkohol (4cl), kunde påvisbart förbättra deras uttal. En signifikant skillnad förelåg jämfört med en kontrollgrupp som inte hade fått någon alkohol.sensmoralen av experiment har ibland skämtsamt uppgetts att vara att språkundervisningen skulle utformas som ett slags cocktailparty.

Men den viktigaste slutsatsen är naturligtvis att ett viktigt inslag i all språkundervisningsmetodik måste vara att skapa en sådan atmosfär som sänker inbyggda hämnings- eller försvarsmekanismer. Det

fanns nämligen skillnader på testresultat beroende på vem som gav testet.

Vissa lärare lockade fram bättre resultat än andra. Det är alltså viktigt att läraren skapar en avstressad och icke hotande atmosfär i klassrummet och tillåter att göra bort sig och göra fel, annars sker inte någon inläring. Läraren kan bygga elevens självförtroende. "Nothing succeeds like success" är viktigt att komma ihåg både som lärare som inlärare. Ett begrepp som Schumann (1978) har fört i detta sammanhang är *språkschock*. Med språkschock menas en rädsla att låta löjlig, att spöka ut sig och inte vara sig själv när man försöker låta som en talare av det nya språket.

*Motivation* och *attityd* är förmodligen de faktorer som är de mest mest ingående undersökta. Motivation innefattar bl a viljan att lära sig och den grad av ansträngning som läggs på uppgiften. Då det gäller språkinläring har begreppen *integrativ* motivation och *instrumentell* motivation spelat en framträdande roll. Integrativ motivation talar man om då inläraren vill lära sig ett språk för att kunna umgås med talare för målspråket och bli socialt accepterat av dessa. Instrumentell motivation talar man om när det gäller rent praktiskt intresse, att få ett bättre jobb, att kunna läsa facklitteratur osv.

Erik Allardt och Christian Starck har berört instrumentell och integrativ motivation i sin bok *Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta* (1981). De säger att språkkompetensen är en teknisk resurs i den meningen att man kan t ex arbeta med översättningar om man kan flera språk men det är ofta också en nödvändig social resurs, utan vilken man inte kan knyta kontakter eller få den behövda informationen.

Ofta har man hävdad att en integrativ motivation är det som starkast befrämjar inläringen på längre sikt. Två kanadensiska socialpsykologerna Robert Gardner och Wallace Lambert gjorde en omfattande test med frågor som avsåg att mäta språkinlärarens motivation och attityder till såväl den egna kulturen som till talare av målspråket. För att mäta integrativ respektive instrumentell motivation användes åtta påståenden med en innebörd motsvarande dem som återges nedan. Ett instämmande i de fyra översta skälen att lära sig franska tolkas som tecken på instrumentell motivation. (Den version som återges här efter Gardner och Lambert (1972 s. 148) var anpassad för amerikanska high-school-elever som studerade franska.

#### **2.4 Sociala bakgrundsfaktorer i andraspråksinläring**

Språkinläring som sker i målspråksmiljön med eller utan stöd av undervisning styrs i mycket större utsträckning än inläring av främmande språk i skolan av sociala och socialpsykologiska faktorer. Den amerikanske forskaren John Schumann har ställt samman sådana faktorer till den så kallade ackulturerings teorin (Schumann 1978 a). Enligt denna teori kan en inlärare placeras in längs ett kontinuum, där den ena polen utgörs av en stor social och psykologisk distans till talarna av målspråket, vilket verkar hämmande på språkinläringen, och den andra polen av en liten distans, vilket verkar befrämjande.

Social distans är en sammanfattande benämning på ett antal viktiga sociala variabler som kännetecknar den grupp som inläraren tillhör i förhållande till den sociala grupp som bildas av talarna av målspråket. En sådan variabel är det sociala dominansmönstret. Om den grupp inläraren tillhör är dominant i kulturellt och ekonomiskt



avseende i förhållande till talarna av målspråket kan detta försvåra inläringen. Bäst fungerar språkinläringen om den kultur inlärares tillhör är jämnbördig med den kultur målspråket representerar.

Olika etniska grupper kan också utveckla skilda integrationsstrategier. Den ena polen utgörs här av vilja till assimilation. Den andra polen är ett avvisande fasthållande vid den egna kulturen. Som en tredjevariabel urskiljs institutionell autonomi. I vilken utsträckning har den grupp som inlärares tillhör tillgång till egna institutioner som skola, kyrka och föreningar, egen press eller om det finns någon ekonomisk verksamhet som är knuten till gruppen. Den fjärde variabeln utgörs av sammanhållning och storlek. Hur stor är gruppen och är bosättningen *sammanhållen* eller *splittrad*? Den femte variabeln kan vara *avsikten att stanna*. Bland t ex flyktingar kan myten "myten om återvändandet" ha stor betydelse. Man kan räkna med att vistelsen i det nya landet endast är temporärt och man räknar med att återvända till hemlandet. En sådan inställning verkar naturligtvis mycket hämmande på motivationen att lära sig språket i det nya landet.

Forskningsriktningen inom språksociologin som undersöker språkbyte och språkbevarande beskriver följande faktorer som avgörande för vilka grupper som har särskilt stark tendens till språkbyte:

1. Grad av kulturell likhet med den dominanta gruppen
2. Språkets roll i värdesystemet hos den etniska minoriteten
3. Giftermål över språkgränserna ("blandäktenskap")

I en undersökning av språket hos invandrare i Tyskland som endast haft informell kontakt med tyskan (Klein & Dittmar 1979) jämfördes ett särskilt index för den syntaktiska utvecklingsnivån med ett antal sociala bakgrundsdata som rangordnades med avseende på hur de korrelerade med en hög utvecklingsnivå:

#### Rang

- 1      Kontakt med tyskar under fritiden
- 2      Ålder vid ankomsten til Tyskland
- 3      Kontakt med tyskar på arbetsplatsen
- 4      Yrkesutbildning i hemlandet
- 5      Skolunderlag (antal år i skolan)
- 6      Vistelsetid i landet (ger utslag endast under de två första åren)

Då det visade sig att kontakt med tyskar under fritiden var den viktigaste variabeln, tyder detta på att möjligheten att få en varierad input var den viktigaste faktorn.

### 2.5 Språkinlärningsteorier

Rädslan att göra fel hämmar många språkinlärare. I skolsituationen bestraffas felen ofta genom dåliga betyg. Egentligen är fel något mycket positivt. De kan vara tecken på att inläring sker. Den kände språkforskaren Corder (1967) påstår att felen är en del av inlärningsstrategin, både vid modersmåls- och främmandespråksinläring.

Inläraren bildar en hypotes om L 2 och testar den i kommunikation. Om hypotesen är fel modifieras den och inläraren närmar sig det

rätta bruket av reglerna i L 2. Corder skiljer sig noga mellan misstag och fel. Misstag beror på tillfälliga orsaker, t ex trötthet och stress. Man kan själv komma på det rätta svaret vid eftertanke. Fel gör man mera konsekvent. De konsekventa felen är de mest intressanta när det gäller att kunna säga någonting om inlärares språk. Försöket att förklara felen är mera intressant än att bara räkna upp felen.

Richards (Viberg 1982) använder termer interlingvala fel och intralingvala fel. De interlingvala felen betecknar fel som orsakas av L 1 och de intralingvala felen uppstår på grund av svårigheter i L 2 och varierar beroende på vilka strategier inlärares använder för att klara kommunikationen.

Följande kategorier av fel kunde urskiljas:

Interlingval: *Interferens* från målspråket t ex användning av preposition blir felaktig.

Intralingval: Övergeneralisering betyder att man överanvänder en inlärd regel, t expågåendeformen i engelskan / *am going by bus every day.*

Simplifikation eller förenkling betyder att man lämnar bort överflödiga regler t ex plural-s i engelska när det står ett nummer framför substantivet. Det behövs inget s för att man skall se att det är en pluralform. Tex *I have lived here for two year.*



förstaspråksinlärare skulle resultatet vara mera likt förstaspråksinläring (Linnarud 1993).

Innan man kan gå in på *the monitor theory* (monitoriteorin) måste man bekanta sig med vissa termer. När ett barn möter yttranden lär det sig sitt modersmål utan att extrahera ett regelsystem. Det samma gäller vuxna som lär sig språket helt informellt, utan någon styrd undervisning. Denna typ av inläring kallas för *implicit inläring*. Det skiljer sig från inläring med hjälp av läraren formulerade regler och grammatikböcker, vilket kallas *explicit inläring*. Termen explicit inläring skall dock inte likställas med termen formell inläring som syftar på inläringssituationen. Konversationsövningar och textläsning som implicit inläring förekommer i styrd och formell inläringssituation. Den explicita inläringens roll är ganska omstridd nyförtiden. Många deltagare i debatten om hur språkundervisningen skall organiseras hävdar att utlärandet av explicita regler i undervisningen inte fyller någon positiv funktion utan snarare hindrar den implicita inläringen.

Krashen (1976) införde en teori om språkinläring som intog en central plats i diskussionen, *the monitor theory* (monitoriteorin). Han skiljde noga mellan den naturliga inlärningsprocessen, *acquisition*, och den medvetna språkinläringen, *learning*. Acquisition svarar mot implicit inläring och learning svarar mot explicit inläring. På svenska kallas de *tillägnande* och *inläring*. Tillägnande och inläring är två helt olika system. Den implicita och omedvetna regelsystem som inläraren bygger upp på målspråket kallas av Krashen *mental grammatik*. Regler formulerade av ord som ges i undervisningen, lärs in genom inläring, vilket är en helt skild mekanism som dessutom är medveten.

De explicit inlärdade reglerna finns samlade i en *monitor*, som övervakar våra yttranden och kan kopplas på i förväg för att redigera eller efteråt för att korrigera. För att den skall fungera måste följande villkor uppfyllas:

1. Vi måste kunna den grammatiska regeln.
2. Vi måste ha gott om tid
3. Vi måste vara fokuserade på formen

I provsituationer, där man har tid att kontrollera vad man har skrivit, kan monitorn vara till nytta, men i vanliga, naturliga kommunikativa situationer är det tillägnande som gäller. Det finns inlärare som kan rätta de flesta av de fel som de gör när de skriver, medan de fortfarande befinner sig på ett stadium, där de gör många fel när de talar.

Viberg (1981) har sammanfattat Krashens monitormodell på följande sätt:

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| Inläringssituation | INFORMELL                                     | FORMELL   |
| Typ av inläring    | IMPLICIT<br>INLÄRNINGINLÄRNING<br>ACQUISITION | EXPLICIT<br>LEARNING                            |
| Resultat           | MENTAL GRAMMATIK                              | MONITOR   |
|                    | YTTRANDE                                      | kontroll,<br>olika stark i olika<br>situationer |

Krashen beskriver olika typer av språkinlärare som *överanvändare*, *underanvändare* och *optimala användare* av monitorn. Överanvändaren kopplar på monitorn för mycket, är fixerad på korrekthet och talar långsamt och trevande. Underanvändaren kopplar på monitorn för litet och fäster ingen större uppmärksamhet vid formell korrekthet, verkar inte kunna använda inlärd regler i fri produktion av tal och skrift. Den optimala användaren utövar en viss kontroll utan att flytet blir lidande, har hjälp av inlärd regler i spontan kommunikation.

Det har riktats kritik mot Krashens monitormodell. T ex McLaughlin (Viberg 1992) kritiserar Krashen för att man har använt introspektion för att få fram skillnaden mellan tillägnande och inläring. Han tyckte att man inte kunde bedöma sådana svåråtkomliga faktorer som medveten och icke-medveten inläring genom introspektion. Man har också kritiserat Krashens modell för att man kan behärska den inlärd strukturen i normal kommunikation, men inte i en testsituation. När eleven fokuserar sin uppmärksamhet åt en automatiserad verksamhet som normalt utförs med perifer uppmärksamhet kan talet bli mer tvekande och långsamt än normalt. Sharwood-Smith (Viberg 1992) kritiserar Krashens förklaring av den *explicita* inläring som sker i klassrummet som enbart bestående av utlärandet av i ord formulerade regler.

Sharwood-Smith introducerar begreppet *höjning av medvetenhetsgraden* (*consciousness raising*). Denna kan åstadkommas genom ett systematiskt utlärande av abstrakta grammatikregler men också genom enkla kommentarer och förklaringar som ströms in i kommunikativa övningar. En intressant

fråga blev förhållandet mellan tolkning och produktion vid användandet av formella regler i undervisningen. En i ord formulerad regel kan knappast hållas i uppmärksamhetsfokus samtidigt som som man försöker att tala ledigt med normal hastighet. Det är fullt möjligt att ett explicit uppmärksammande av språkstrukturen har störst effekt i tolkningsledet och först genom detta påverkar elevernas produktion. En följd av detta resonemang är att effekten av grammatikundervisningen inte behöver synas i elevernas produktion.

Det kvarstår att flera undersökningar pekar på att lärarens roll är viktig, man kan motivera och skapa en sådan atmosfär som befrämjar inläringen. Den sociala omgivningens roll är också bevisat. Ju mera inläraren umgår med målspråkstalare på fritiden, desto bättre sker inläringen. Attityderna gentemot målspråket och det landet där det talas tycks också ha en betydelse.

## **2.6 Motivation och främmandespråksinläring**

Ordet motivation kommer från det latinska ordet "movere" och betyder att röra sig. Senare har termens betydelse utvidgats och numera avses med den ett system av faktorer som väcker, upprätthåller och styr beteendet (Madsen 1968). Med motiv avses däremot behov, vilja, instinkter, inre eggelser samt belöningar och straff. Motiven väcker och upprätthåller riktlinjen i en individs allmänna beteende. Motiven är således målinriktade och medvetna eller omedvetna. (Peltonen & Ruohotie 1992) Enligt Peltonen (1981) kan motivationen allmänt definieras som en individs psykiska tillstånd, som bestämmer med vilken uppmärksamhet han handlar i olika situationer och vad han är intresserad av.



Det finns många olika definitioner av begreppet motivation. Peltonen och Ruohotie (1992) har gjort ett sammandrag av dessa och de konstaterar att motivationsfenomenet karaktäriseras av följande:

1. Energi, som får individen att bete sig på ett visst sätt.
2. Riktning, som strävar efter ett målinriktat beteende, dvs. mot ett bestämt mål.
3. Systemorientering, som syftar på krafter hos individen och i miljön och som genom en feed back-process antingen förstärker intensiteten i behovet och energins riktning eller får individen att avstå från sin verksamhet och inrikta sig på en annan verksamhet.

Skillnaden mellan attityd och motivation är att attityderna är relativt stabila, medan motivationen är ganska kortvarig och ofta förknippad med en viss situation. Attityderna påverkar mera kvaliteten i en verksamhet och motivationen ivern med vilken en verksamhet utförs. Förändringar i motivationen föutsätter nödvändigtvis inte förändringar i motsvarande attityder. Attityderna utgör således grunden för motivationen. (Peltonen 1981).

Man säger allmänt att dålig skolframgång beror på dålig motivation. Problemet är mera komplicerat än så, för det finns studerande som inte är motiverade, men som ändå har framgång i studierna. En nödvändig förutsättning för en effektiv inläring är dock enligt Ruohotie (1982) att skapa och upprätthålla motivationen. Svårigheterna i definitionen av motivationsbegreppet har lett till en massa olika motivationsteorier. Bl. a. Madsen (1968) har i sin bok "Theories of Motivation" presenterat och analyserat tjugo olika teorier. Ur inläringssynvinkel kan teorierna indelas i behavioristiska, kognitiva och humanistiska motivationsteorier. För att jag redan

tidigare har redogjort de behavioristiska teorierna skal jag här kort beskriva de kognitiva och humanistiska inlärningsteorierna.

Enligt de kognitiva motivationsteorierna bestäms studiemotivationen av hur den studerande tolkar stimulansens värde ( jämför: svenska språket) och hur övertygad han är om att prestationen belönas ( jämför: svenskskunkaper ger arbetsmöjligheter) samt hur säker han är på att hans strävanden leder till att målet nås ( jämför: han lär sig svenska) . En förutsättning för inlärningsmotivationen är att inläraren har mål som han anser sig kunna nå genom att studera, han bör m. a. o. Ha en positiv uppfattning om sina möjligheter och förutsättningar (Pentti 1982). Yttre belöningar är inte viktiga, utan inre belöningar, som innefattar kognitiva processer. Till den här gruppen av motivationsteorier hör även prestationsmotivationsteorin.

Denna teori definieras som en önskan att nå framgång i olika situationer (Heckhausen 1967). En annan sida av den här teorin är fruktan för misslyckande. Förhållandet mellan önskan om framgång och fruktan för misslyckande bestämmer motivationens riktning. En studerande som är attraherad av objektet och därmed inriktat på framgång väljer enkla eller medelsvåra uppgifter för att försäkra sig om resultatet. Om objektet upplevs motbjudande väljs antingen mycket lätta eller mycket svåra uppgifter. Om uppgiften är svår gör det nämligen ingenting om han misslyckas, eftersom han är medveten om att sannolikheten att lyckas är mycket liten. Avsikten med olika val är att minimera den ångest som ansluter sig till misslyckande. (Heckhausen 1967)

Till de främsta representanterna för de humanistiska teorierna inom motivationsforskningen hör Abraham Maslow. Han inledde sina

forskningar med att studera drifts- och instinktreaktioner och övergick senare till att beskriva den biologiska bakgrunden till människans beteende. Han har blivit känd för sin behovshierarki. (Rantala 1985) De fysiologiska grundbehoven ( t ex. Behovet av föda) som är de lägsta behoven i hierarkin utgör utgångspunkten för Maslows motivationsteori. Enligt honom måste behov som ligger lägre ner i hierarkin vara tillfredsställda innan högre behov kan uppstå. De högsta behoven, behovet av kunskap och förståelse samt behovet av självförverkligande betonas det centrala i den humanistiska synen dvs. en människas individualitet och egen aktivitet och vilja samt hennes medvetna strävan efter personlig utveckling.

Många forskare bl a. Ropo (1991) konstaterar att studiemotivationen i en inläringssituation är å ena sidan ett mål i sig och å andra sidan ett medel för att nå goda inlärningsresultat . Av den här orsaken är det viktigt att man lyckas motivera de studerande och att deras motivation för studier upprätthålls efter den formella undervisningens slut. (Ropo 1991)

Man kan göra en distinktion mellan den inre och yttre motivation. En studerande som har en inre motivation är framför allt intresserad av studieämnet, medan en studerande som har en yttre motivation är intresserad av belöningar som han möjligen får genom studierna. Den förra upplever själva inlärningsuppgiften som tillfredsställande och belönande när han får ny information och har möjlighet att syssla med problemlösning. Lyckade problemlösningar ger honom också en känsla av kompetens och därmed också tillfredsställelse. Däremot utför en studerande med yttre motivation sina inlärningsuppgifter av orsaker som ligger utanför själva uppgiften

t ex. goda vitsord är en belöning.(Mustila 1990) Den inre och yttre motivationen utesluter inte varandra, utan en inlärningssituation i sin helhet innehåller både inre och yttre motivation. (Laine 1978).

Som ovan konstaterat är språkinlärningen en invecklad process som påverkas av inre och yttre faktorer. Olika personer motiveras av olika faktorer med varierande intensitet i olika situationer. Gardner och Lambert (1972) indelar faktorerna i :1) förhållanden i skolan ( lärare, undervisningsmaterial, klassatmosfär), 2) förhållanden utanför skolan ( föräldrarnas språkkunskaper, kontakter med människor som talar främmande språk, utlandsresor) och 3) personliga faktorer (begåvning, intresse för språkstudier, förväntningar).

Vi har förut talat om integrativ och instrumentell motivation. Undersökningar kring språkinlärningen har visat att könet är en påverkande faktor. Mustilas (1990) undersökning av gymnasie-elevernas motivation för svenskstudier visade att 32 % av pojkarna var omotiverade för svenskstudier, medan motsvarande andel bland flickorna var 7.3 %. Vidare framkom i samma undersökning att flickorna var integrativt, instrumentellt och hemuppgiftsorienterade medan pojkarna var instrumentellt orienterade.

Enligt Ropo (1991) är det viktigt för högskolestuderande att de känner att de lär sig nya saker och att det inlärdas är intressant och viktigt med tanke på den framtida yrkeskompetensen. Därtill konstaterar Ropo att undervisningen måste ha kvalitet och vara lämpligt utmanande, och ur motivationssynvinkel är det viktigt att studeranden får själva ta ansvar för sina studier.

### **3. Analys av materialet**

Den första delen av undersökningen bestod av att kartlägga inlärnarnas motivation till språkinläring. Jag använde en enkät med åtta påståenden, varav fyra första syftade till den integrativa motivationen och de fyra senare på den instrumentella motivationen.

Jag presenterade undersökningen själv till de frågade, delade dem frågeformulärerna och samlade dem efter de hade blivit fyllda. På så sätt kunde jag försäkra mig att alla de som deltog i undersökningen fick så likvärdig information som möjligt. Vilde de fråga någonting om påståendenas innehåll, kunde jag informera dem på ett relevant sätt.

Jag prövade med en grupp av unga manliga elever, att låta en annan undersökningsledare - en språklärare att utföra utdelningen av frågeformulärerna med tillhörande instruktioner för ifyllandet, men eftersom det uppstod svårigheter och skäl att misstänka att resultatet blir missvisande avstod jag från det och genomförde hela undersökningen själv. (Frågeformulär, se bilaga 1.)

#### **3.1 Analys av frågeformulären**

Jag översatte påståendena i frågeformulären från engelska till finska, så att jag kunde vara säker på att alla hade förstått vad man var ute efter. Jag har översatt dem sedan på svenska. Påståendena är följande:

1 När jag kan främmande språk har jag lättare att förstå andra unga människor och deras levnadssätt i de länder där man talar det främmande språket.

( Kielitaitoni auttaa minua ymmärtämään paremmin englantia/ruotsia puhuvia ihmisiä ja heidän elämäntapaansa.)

2. Med mina språkfärdigheter kan jag lättare att skaffa nya vänner som talar det främmande språket.

( Kielitaitoni avulla pystyn hankkimaan helposti vierasta kieltä puhuvia uusia ystäviä)

3. Med mina språkfärdigheter kan jag tänka och bete mig som de människor i det främmande landet.

( Kielitaitoni avulla pystyn ajattelemaan ja käyttäytymään kuin englantilaiset/ruotsalaiset)

4. Med mina språkfärdigheter kan jag lättare och med flera olika

( Kielitaitoni avulla pystyn tapaamaan ja keskustelemaan useampien ja erilaisten ihmisten kanssa)

5. Med mina språkfärdigheter har jag lättare att skaffa ett bättre arbete i framtiden.

( Kielitaitoni avulla minulla on mahdollisuus saada parempi työpaikka jonain päivänä)

6. Man måste kunna åtminstone ett främmande språk för att njuta av social respekt.

( Ihmisen täytyy osata ainakin yhtä vierasta kieltä nauttiakseen sosiaalista arvostusta)

7. Man måste kunna språk för att vara välutbildad.

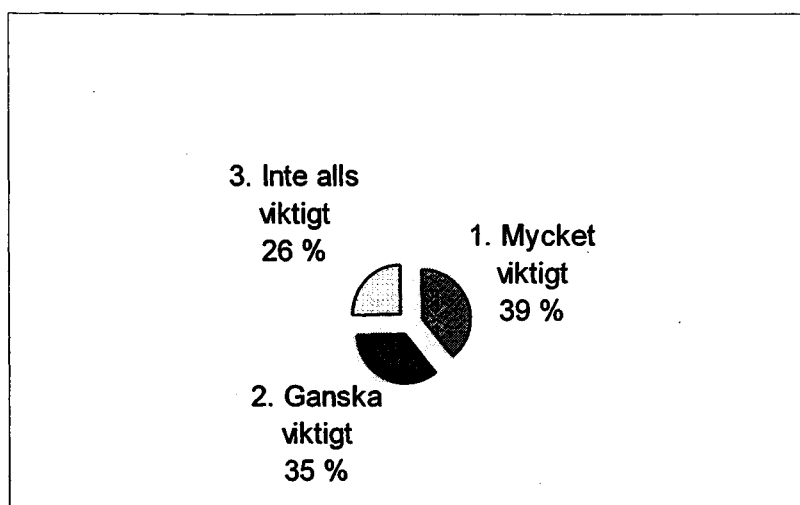
( Ollakseen kunnolla koulutettu ihmisen täytyy osata englantia/ruotsia kunnolla)

8. Jag behöver språkfärdigheter för att få ut slutbetyget.

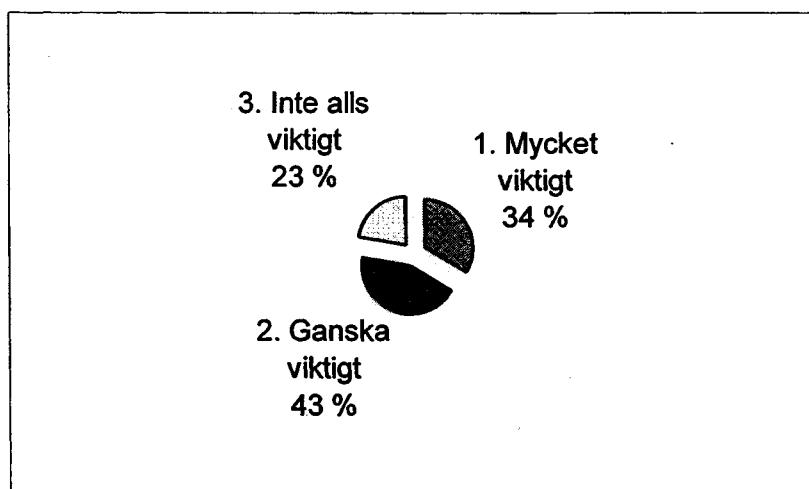
( Tarvitsen kielitaitoa, jotta pystyn saamaan tutkintotodistukseni)

Vid granskning av hela materialet sammanlagt 158 stycken kan man konstatera att den integrativa motivationen (påståenden 1 - 4) visar sig att vara viktigare än den instrumentella motivationen (påståenden 5-8). Det var 39 % av alla som svarade "mycket viktigt" och 35 % som svarade "ganska viktigt" på påståendena 1-4 . Av hela materialet svarade således 26 % "inte alls viktigt" på påståendena 1-4. När vi nu granskar motsvarande siffror vid påståendena av instrumentell motivation kan man se att fördelningen inte är så klar. Man kan anta att många har tvekat eftersom det är så stor antal av hela materialet som har svarat "ganska viktigt" på påståendena 5-8. Av hela materialet har 34 % svarat "mycket viktigt" och hela 43 % "ganska viktigt" på påståendena 5-8. Andelen för "inte alls viktigt" är 23 %. (se figurerna 1a och 1b)

Av hela materialet är det alltså en stor del som tycker att *både* de integrativa och de instrumentella faktorerna vid språkinläring är viktiga. Det är också studerande vid yrkesutbildningen och de har naturligtvis stora förväntningar på ett bra arbete eller vidareutbildning än. Det målet är konkret i nära framtid eftersom utbildningen varierar mellan 2 och 3 år och sedan har man ju redan den yrkeskompetensen att man kan börja arbeta.



*Figur 1a.* Fördelningen på integrativ motivation av hela materialet



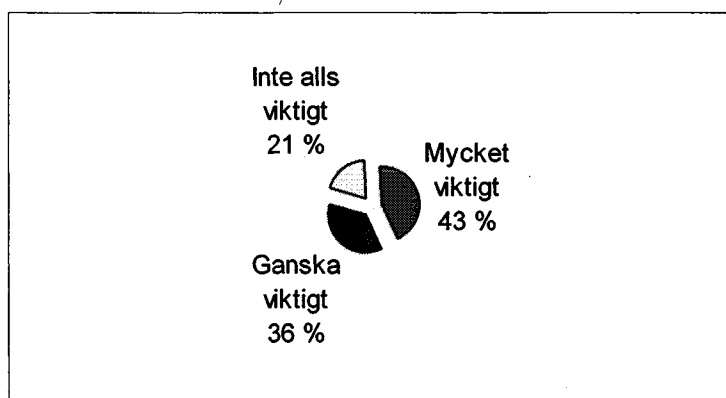
*Figur 1b.* Fördelningen på instrumentell motivation av hela materialet

När vi sedan delar materialet i sex olika delgrupper, nämligen "unga kvinnor", "unga män", "vuxna kvinnor", "vuxna män" och "män och kvinnor" kan vi konstatera att det finns intressanta skillnader mellan grupperna. Om vi granskar grupperna "unga kvinnor" och "unga män" kan vi se en liten skillnad. Det visar sig att flickorna är

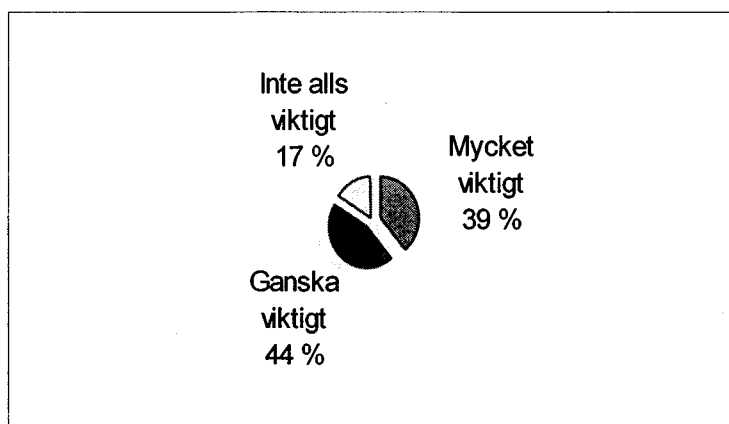


litet mera integrativt motiverade. I påståendena 1-4 som visar integrativ motivation visade flickorna en tydlig skillnad mellan "mycket viktigt" , 43 % , "ganska viktigt" 36 % och "inte alls viktigt", 21 % . Det visar likheter med den undersökning som Mustila (1990) gjorde bland gymnasieeleverna. Flickorna ser ut att vara mera integrativt motiverade. Men flickorna var också instrumentellt och hemuppgiftsorienterade.

I min undersökning, när vi tittar på påståendena 5-8 som visar instrumentell motivation kan vi konstatera att dock är bra betyg och att man kunde åtnjuta social respekt ganska högt värderade även bland flickorna i yrkesutbildningen. Det visade sig att flickorna tyckte att den integrativa motivationen för språkinläringen var "mycket viktigt" men att också bra betyg, bra jobb och andra instrumentellt motiverande skäl var också "ganska viktiga" motivationsorsaker för språkinläringen. Det fanns en klar skillnad mellan "mycket viktigt", 39 % och "inte alls viktigt", 17 % men "ganska viktigt" toppade med 44 % (se figurena 2a och 2b).



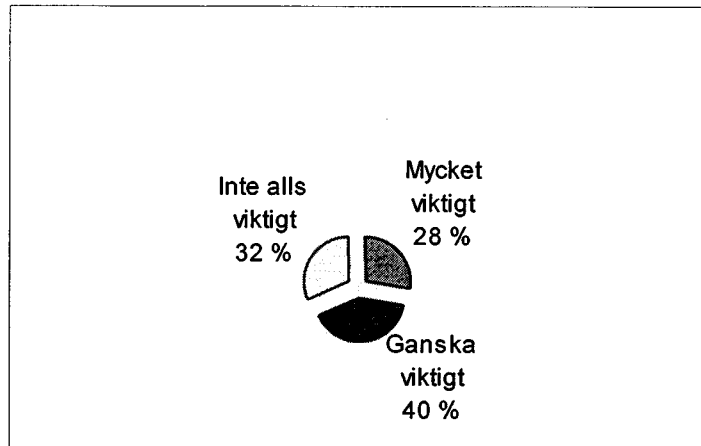
*Figur 2a.* Fördelningen på integrativ motivation bland unga kvinnor i yrkesutbildningen



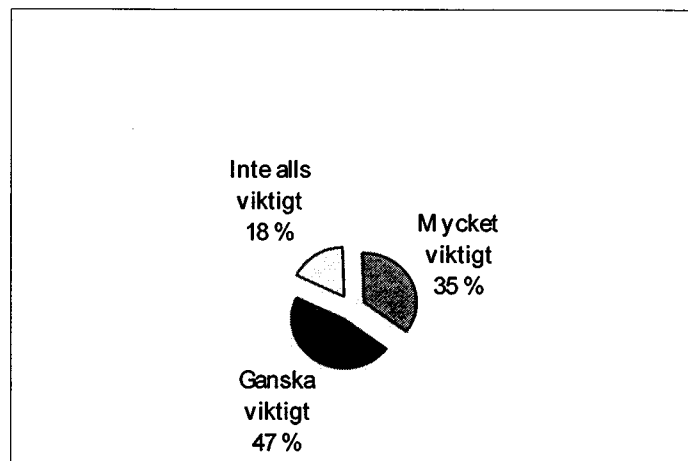
*Figur 2b.* Fördelningen på instrumentell motivation bland unga kvinnor i yrkesutbildningen.

Av pojkarnas svar framgår att hos dem är framförallt den instrumentella motivationen betydelsefull för språkinläring. Helt i enlighet med Mustilas undersökning värderar pojkar i yrkesutbildningen bra jobb och goda betyg. De integrativa påståendena 1-4 fick "inte viktigt" med 32 % gentemot flickornas 21 %. Men pojkarna var dock osäkra om den integrativa motivationen dock var "ganska viktigt" med 40 %. Men när flickorna tyckte att de integrativa skäl för språkinläring var "mycket viktiga" (43 %) fick de bara 28 % hos pojkarna.

De instrumentella skälen för språkinläring, de yttre faktorerna: belönande med att komma högre upp i livet var i enlighet med Mustila klart viktiga även för pojkarna i yrkesutbildningen. Av unga män svarade 35 % att den instrumentella motivationen, påståendena 5-8 var "mycket viktigt" och 47 % "ganska viktigt" och bara 18 % att det var "inte alls viktigt". (se figurerna 3a och 3b).



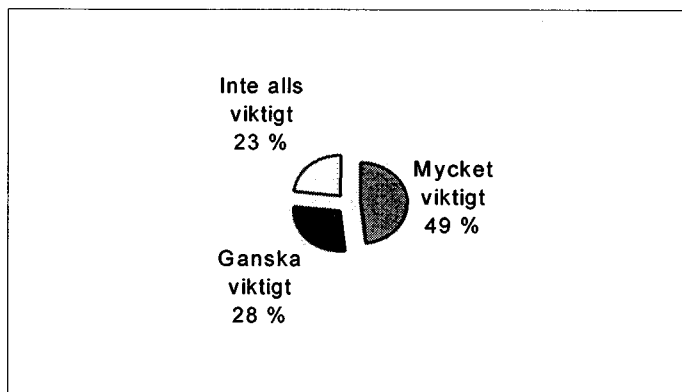
*Figur 3a.* Fördelningen på integrativ motivation bland unga män i yrkesutbildningen.



*Figur 3b.* Fördelning på instrumentell motivation bland unga män i yrkesutbildning.

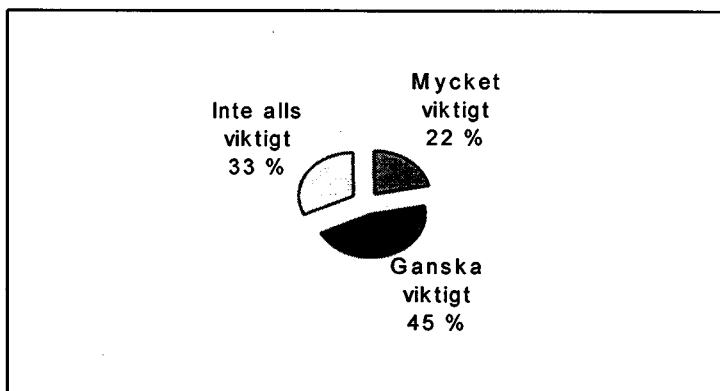
När vi nu jämför de unga med de vuxna finner vi en märkbar skillnad mellan unga män och vuxna män. De vuxna värderar överhuvudtaget mera integrativ motivation på språkinläring än de unga. Men bland de vuxna sker en förändring jämfört med de unga. Jag skall redogöra för detta efter jag visat figurerna 4a och 4b vilka

visar hur vuxna kvinnor har svarat och i figurerna 5a och 5b ser vi hur de vuxna män har svarat.



*Figur 4a.* Fördelning på integrativ motivation bland vuxna kvinnor i yrkesutbildningen

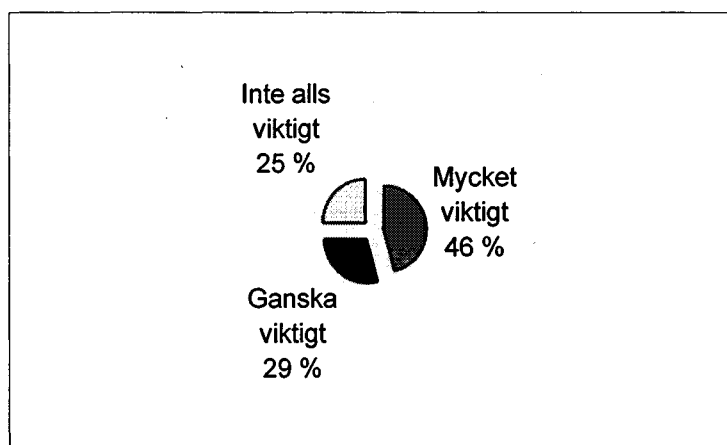
Vi kan här konstatera att vuxna kvinnor värderade de integrativa skälen för befrämjande av språkinläring som mest betydelsefulla. Som vi ser i figur 4a tycker till och med 49 % av vuxna kvinnor som deltog i undersökningen att de är mycket viktiga. De var också säkra på sin åsikt, eftersom antalet svar för "ganska viktigt" enbart var 28 %, nästan lika litet som för "inte alls viktigt", 23 %.



*Figur 4b.* Fördelning på instrumentell motivation bland vuxna kvinnor i yrkesutbildningen.

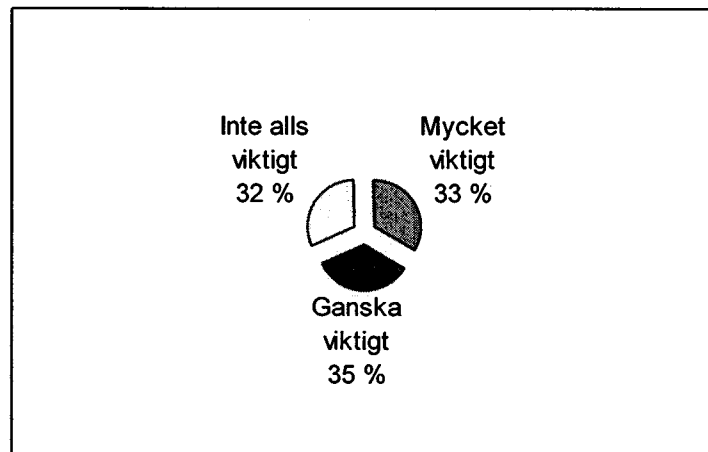
Det var litet överraskande att vuxna kvinnor tyckte att påståendena som " Man skall kunna främmande språk för att få bättre jobb", eller "...för att vara välutbildad" inte hade så stor betydelse. Det var till och med 33 % som svarade på påståendena 5-8 "inte alls viktigt". Det kan dock vara så att det just gäller vuxna kvinnor som nyutbildar sig i vuxenutbildningen. Många har folkskolebakgrund. Då studerade man inte språk. Och kanske man tycker att det skulle vara roligt att lära sig språk för att få nya vänner men av krav på bättre arbete, det kanske var för svårt .

Unga- och vuxna kvinnor delade likadana åsikter. Vuxna kvinnor skiljde sig dock mest av alla de andra gruppernas i hela materialet. Hos vuxna kvinnor fick påståenden 1-4 hela 69.05 % och 5-8 fick 30.95 %.



*Figur 5a.* Fördelning på integrativ motivation bland vuxna män i yrkesutbildningen.

De vuxna blev motiverade av mera sociala inlärningssituationer än de unga. Det är klart att man tänker mera på framtid och utbildning och ett bra arbete när man är ung och inte än har funnit sin plats i samhället. Men det kan vara så att även de vuxna vidareutbildar sig för ett bättre arbete, men eftersom de har redan varit med i arbetslivet, så vet de att man måste kunna kommunicera, att det inte bara gäller att tekniskt eller passivt kunna ett språk utan att det är för att kunna söka kunskap, göra tillsammans och dela med sig.



*Figur 5b.* Fördelning på instrumentell motivation bland vuxna män i yrkesutbildningen.

Vi kan se i figur 5b att hos vuxna män får påståendena 5-8 "mycket viktigt", "ganska viktigt" och "inte alls viktigt" nästan lika stora andel, omkring en tredje del var. Vuxna män tycker dock att det är viktigt att kunna främmande språk för att få ett bättre jobb, men samtidigt svarar många att "det gäller när man är ung", eller "i allmänhet ja, men i mitt fall nej". Visserligen fanns det inte så stor skillnad i "mycket viktigt" mellan unga och vuxna

män men i "ganska viktigt" fanns en skillnad på 12 % och hela 14 % flera vuxna män ansåg att det inte var viktigt att kunna främmande språk för vidare studier eller ett bättre jobb.

### 3.2 Genomgång av påståendena

När vi nu granskar de enskilda påståendena kan vi se att det finns skillnader också inom de två grupper av påståendena: de integrativa påståenden 1-4 och de instrumentella påståendena 5-8. Här nedan redovisar jag hur unga och vuxna, kvinnor och män och också hela materialet svarade på de enskilda påståendena.

Tabell 1. Procentuell indelning på varje påstående

|    | Unga kvinnor |     |     | Unga män |     |     | Vuxna kvinnor |     |     | Vuxna män |     |     | Hela materialet |     |     |
|----|--------------|-----|-----|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|-----------|-----|-----|-----------------|-----|-----|
|    | I            | II  | III | I        | II  | III | I             | II  | III | I         | II  | III | I               | II  | III |
| 1. | 63%          | 33% | 4%  | 42%      | 49% | 9%  | 80%           | 20% | —   | 66%       | 21% | 13% | 60%             | 34% | 6%  |
| 2. | 37%          | 43% | 20% | 13%      | 51% | 34% | 40%           | 47% | 13% | 46%       | 38% | 16% | 32%             | 46% | 22% |
| 3. | 6%           | 35% | 59% | 4%       | 31% | 65% | 3%            | 30% | 67% | 4%        | 25% | 71% | 4%              | 31% | 65% |
| 4. | 67%          | 31% | 2%  | 51%      | 31% | 18% | 70%           | 17% | 13% | 67%       | 33% | —   | 62%             | 28% | 10% |
| 5. | 69%          | 31% | —   | 73%      | 23% | 4%  | 60%           | 30% | 10% | 54%       | 30% | 16% | 66%             | 29% | 5%  |
| 6. | 30%          | 31% | 39% | 18%      | 51% | 31% | 7%            | 60% | 33% | 16%       | 46% | 38% | 20%             | 46% | 34% |
| 7. | 25%          | 67% | 8%  | 38%      | 51% | 11% | 10%           | 48% | 42% | 54%       | 30% | 16% | 31%             | 53% | 16% |
| 8. | 31%          | 49% | 20% | 11%      | 60% | 29% | 10%           | 42% | 48% | 8%        | 33% | 59% | 17%             | 49% | 34% |

I = Mycket viktigt II = Ganska viktigt III = Inte alls viktigt

I tabell 1 kan vi se att det anses vara mycket motiverande för språkinlärning bland unga kvinnor och män var en av de instrumentella påståendena (5.) "Med mina språkfärdigheter har jag lättare att skaffa ett bättre arbete i framtiden". (Flickorna 69% och pojkarna 73 %). Näst viktigast var ett integrativt motiverande påstående (4.) " Med mina språkfärdigheter kan jag lättare och med flera olika människor kommunicera på det främmande språket". (Flickor 67%, pojkar 51%).

Bland vuxna kvinnor och män var de två viktigaste skäl för att lära sig främmande språk : (1.) "När jag kan främmande språk har jag lättare att förstå andra människor och deras levnadssätt i de länder där man talar det främmande språket". ( Kvinnor 80 %, män 66 %) och det fjärde påståendet som hos unga . ( Kvinnor 70 % och män 67%) . Visst vill de vuxna som studerar i yrkesutbildningen också hitta ett bättre arbete men det var inte det första när man tänkte varför det är viktigt att kunna främmande språk.

Om man nu ser på tabellen och tänker på det som skrevs tidigare om motivation och språkinlärning så ser det ut att de här unga och vuxna har en stor inre motivation att lära sig språk för att kunna förstå bättre andra, för att kunna kommunicera med flera och olika människor, inte alls några yttre belöningar som att måste lära sig språk för att få slutbetyg. Påstående 8 var viktigt bara för 17 % av hela materialet. Men man ville förbli den som man är, inte börja tänka som andra människor i andra länder. Det blev mycket klart när det tredje påstående " Med mina språkfärdigheter kan jag tänka och bete mig som människorna i det främmande landet", det fick bara 4 % av alla deltagande. Det som unga kvinnor tvekade mest var om man



skulle kunna språk för att vara välutbildad (Ganska viktigt 67 %). Unga män tvekade vid många påståenden, men mest dock om man ändå skall kunna språk för att få slutbetyget.( Ganska viktigt 60 %). De vuxna kvinnor och män var inte så säkra på om det skulle ge mera social respekt att kunna flera språk ( Ganska viktigt, kvinnor 60 % män 46 % ). De vuxna män var säkrast på sina åsikter och de unga män osäkraste.

### **3.2 Resultat av dagboksgenomgång**

Jag läste igenom dagböcker som hade skrivits av elever som hade varit utbyteselever i antingen Sverige, Tyskland eller England. Det var sammanlagt 18 dagböcker. Jag samlade händelser och iakttagelser ur innehållet i deras berättelser, grupperade dem enligt på saker som kunde anses integrativt motivera till språkinlärning och saker som kunde anses instrumentellt motivera till språkinlärning. Det var ganska svårt att göra en klar skillnad på händelserna, eftersom det var blandade situationer. T ex i skolan var eleverna tillsammans med deras stödelever och vid studiebesök likaså. Så där var det både integrativt och instrumentellt motiverade situationer som det handlade om. Jag försökte att utgå ifrån de integrativa och instrumentella beskrivningar som Gardner och Lambert har beskrivit i sina undersökningar. Här nedan redovisar jag de faktorerna som jag urskiljde i dagboksmaterialet.

#### **Integrativa**

"Välkommande på skolan/arbetsplatsen osv." Jag hittade 10 markeringar hos olika elevernas dagböcker.

"Att tillbringa tid med kompisar och värdsfamiljer, t ex bowling, simning". Jag hittade sammanlagt 14 markeringar. Hos tre elever var två sådana här markeringar, andra var en markering/ elev.

"Tillbringa tid hemma hos värdfamiljen t ex titta på TV, småprata, gå på bio, åka slalom". Jag hittade 22 sådana här markeringar. Två elever hade skrivit så här fyra gånger i sin dagbok , två elever två gånger, andra 10 en gång/elev.

"Besöka någon familj eller kompis i målspråkslandet". 21 markeringar varav tre elever skrivit om tre gånger, fyra två gånger och fyra elever en gång var.

" Gå tillsammans med kompisar i målspråkslandet på disko eller skoldans". 17 elever skrev om skoldans och disko, varav tre tre gånger. Sammanlagt 25 markeringar.

" Kulturbesök i andra städer med värdfamiljer". Jag hittade nio berättelser om kulturreSOR i dagböckerna. Åtta elever hade gjort ett besök en hade gjort två.

" Utflykt med värdfamiljen, t ex att se sig omkring på stan, gå att äta på restaurang". Nio markeringar, nio olika elever.

" Svensk, tysk, finsk kultur". 16 markeringar varav tre elever skrev två gånger om kultur i landet och 10 en gång.

" Socialt umgänge med lärarna i målspråkslandet". 16 gånger blev lärarna nämnda i olika situationer med äta, dricka, spela

bada bastu, åka ut på landet.osv. Tre elever skrev två gånger om en sådan situation. 10 elever en gång.

" Avskedspartyt". Sju elever skrev om avskedspartyt, en markering var.

"Tidnings intervjuer". Det var tre elever som berättade att de hade blivit intervjuade för en tidning.

### **Instrumentella**

" Händelser på praktikplatsen". Det var sammanlagt 38 markeringar. Alla hade berättat åtminstone en gång om praktikplatsen, fem elever två gånger, tre elever tre gånger och en elev sju gånger.

" Skolan, nya kunskaper". Alla berättade minst en gång om skolan , 15 elever två gånger, tre elever tre gånger.

" Rapportering om väderlek, avstånd till skolan, läge osv.". Det var sju markeringar varav en elev skrev tre gånger , fyra en gång.

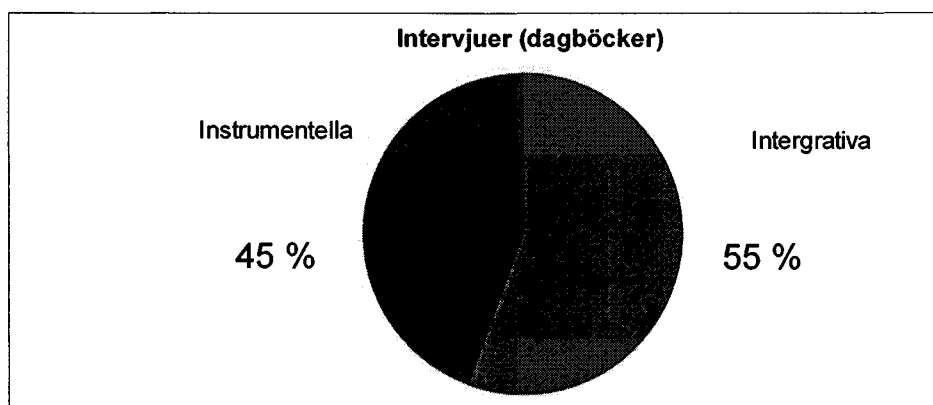
" Studiebesök". Det var 27 gånger nämnt att eleverna hade gjort ett studiebesök i något företag eller mässor eller liknande. Sju elever beskrev två besök, tre tre besök, fyra elever ett besök.

" Besök på bibliotek". En elev berättade om tre besök, två om ett besök. Sammanlagt fem markeringar.

" Guidad rundtur på staden". Det var fyra enstaka elever som hade skrivit om en stadsrundtur.

" Betygsutdelning". Om denna händelse nämnde sju elever.

Sammanlagt blev det 274 markeringar varav jag bedömde som integrativt motiverande 152 ( 55%) och instrumentellt motiverande 122 ( 45 %). Som jag nämnde tidigare var det svårt att dra en klar gräns mellan händelserna, många hade nog skrivit också sådant som de tänkte att man skall redovisa på skolan efter utbytestiden. Fördelningen visas i figur 6.



*Figur 6.* Fördelning mellan integrativt och instrumentell motiverande markeringar i utbyteselevernas dagböcker.

När jag läste dagböckerna tyckte jag ändå att eleverna redogjorde i sina skrivningar ganska mångordigt för vad de gjorde under de två veckorna som de var utbyteselever. Det var

många situationer där de fick använda sina redan förvärvade språkkunskaper i bara att lyssna och försöka att förstå. T ex då, när de har varit på bio eller på ett studiebesök eller på en guidad rundtur på skolan eller på stan. De har fått använda rikligt av sina inlärningsstrategier när de har besökt varandra hos värdfamiljer och suttit hemma med sina egna värdfamiljer, tittat TV, druckit kaffe och småpratat.

De har också fått använda sina redan förvärvade kognitiva kunskaper när de på en verkstad eller laboratorie inte riktigt förstått orden men när de förstått arbetsmomenten har det hjälpt till att skaffa ny kunskap.

Några exempel på elevernas dagboksmarkeringar, som jag har grupperat som integrativa:

...Päivällä olimme isäntäperheissä, mutta illalla olimme rouva W: n luona pelaamassa shakkia...

...illalla grillasimme Florianin luona...

...Olimme päivällä pelaamassa jalkapalloa sellaisella aukiolla, jonne nuoret kokoontuu pelailemaan päivisin.

Illalla olimme porukalla Teuberilla...

...Illalla olimme viettämässä aikaa lastentarhassa, siellä söimme ja vaihtelimme ajatuksia...( Jari K. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

...Mina "föräldrar" skulle komma och hämta mig vid fyra. Efter en timme hämtade Anttis pappa Pentti mig vid skolan. Han såg trevlig ut...vi berättade om oss själva....

Efter middagen som bestod av lasagne, gick jag ner till stans kulturcentrum...

...Efter maten gick jag till kyrkans ungdomsgrupp...Det var trevliga ungdomar...de ville veta vad svenskarna tycker om finnar...sedan ville de veta vad jag tycker om finska tjejer...

... På kvällen spelade jag volleyboll med gänget i Pappila...Efter spelet gick jag hem...Kvällen tillbringade jag hemma och satt och pratade med Paula och en kompis till henne.( Erik, 18 år. Svensk utbyteselev i Finland. Här var gemensamt språk engelska)

...Päivien kuluessa alkoi ruotsalaisnuorten arkuus puhua englantia häipyä ja pian sain jo useita ruotsalaisia kavereita. Yleisesti ottaen ruotsalaisnuoret puhuvat huomattavasti paremmin englantia kuin "suomalaiskollegat". Kahdessa viikossa ei varsinaisesta opiskelusta suurtakaan hyötyä ollut, mutta muuten aika Ruotsissa oli todella hienoa ja oli mukavaa nähdä paikallinen rento opiskelutyyli ja elämäntapa. Suosittelen. (Tiina A. 17 år. Utbyteselev i Sverige)

...Heräsin kello 8.00. Söin aamiaisen, jonka jälkeen lähdimme ostoksille Tukholman keskustaan. Juna lähti 14.20 ja saapui Söderhamnin keskustaan 17.00. Illalla olin keilaamassa Andersin ja Mikaelin kanssa. Loppuilta meni TV:tä katsellen ja jutellen isäntäperheen kanssa. (Elina H. 16 år. Utbyteselev i Sverige)

...Illalla kävimme juhlimassa vappua läheisessä diskossa. Se oli aika pieni ja meni kiinni jo kahdelta yöllä. (Teuvo V. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

... Saapuessamme olo oli niin jännittynyt, etten paljon mitään sanonut, muutaman sanan englantia. (Sari T. 16 år. Utbyteselev i Tyskland)

Sedan några kommentarer från tyska utbyteselever som hade vistats i Finland. Under två veckor.

...The meeting and wellcoming was good. It was no problems...It was interesting to live in a Finnish family, they seemed to be happy to have us here...all people were great to me...The language was no barrier at all in school or with friends, because most of people speak English quite well and even some Swedish.

...We have had a lot of interesting meetings and paries.

... I will write and maybe come back next year. (Michael M. 17 år från Tyskland. Mamma svensk, pappa tysk.)

...I did find friends easily. We had fun every day. We visit all the interesting places and did a lot of funny things...I hope to come again. (Jan Oliver E. 17 år från Tyskland)

Tyska elever visar en positiv inställning genom att skriva sina resedagböcker på engelska, även om de har begränsade språkkunskaper i engelskan. De hade studerat engelska bara i grundskolan och inte alls i yrkesutbildningen.

Sedan redovisar jag några kommentarer som jag grupperade som instrumentella. Som förut nämnt , så vat det mycket svårt

att dra någon klar gräns mellan dem och därför samlade jag bara de markeringar som man tydligas kunde indela i någondera gruppen.

...Aamulla koulussa tapasimme metallipuolen opettajat. Pari oppilasta esitteli heidän pajaansa, joka oli paljon pienempi kuin meidän oma, joskin sorveja oli enemmän....Pääsin tekemään harjoitustyötä, joka oli sorvattava vasara. ( Tuomo K. 16 år. Utbyteselev i Sverige)

...Olin töissä 7.00-15.30. Teimme rekkaan moottorinvaihdon. Meille kävi pieni vahinko ja yksi poika katkaisi jalkansa. ( Jani K. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

...Päivän oppitunnit olivat käytännön harjoituksia CAD- ja CNC-järjestelmillä. ( Mikko H. 19 år. Utbyteselev i Sverige)

...Jan vei minut ja Terhin kouluun, jossa tapasin luokan. Se olikin railakas luokka. Leivoimme ja katsoimme tarjoilua salissa. ( Elina H. 17 år. Utbyteselev i Sverige.)

... Aamupäivän olimme koulussa. Tunneilla käsiteltiin asynkroonimoottoria. ( Jari K. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

...Menimme kouluun ja saimme tietoa koulusta...Päivän päätteeksi kävimme paikallisessa kirjastossa...Menimme kouluun klo. 7.45 ja aloitimme työskentelyn elektroniikkaluokan kanssa...Ruokailun jälkeen olimme englannin ja ruotsintunneilla. Siellä saimme tehtäviä ja seurasimme opetusta...taas työtunnille, jossa teimme



virtapiirejä itse. Meillä oli koko päivän yhteyshenkilöt neuvomassa meitä ja puhumassa kanssamme. ( Johanna T. 17 år. Utbyteselev i Sverige)

...Aamupäivällä olin automatiikka-asentajien kanssa heidän oppitunneillaan ja opettelin teollisuusrobotin ohjelmointia. Iltapäivän olimme vierailulla Spendrupsin olutpanimolla...Automaatio-osaston kanssa heidän työpajassaan seuraamassa käytännön opetusta: ongelmanratkaisua. ( Pekka L. 20 år. Utbyteselev i Sverige.)

... Meille vaihto-oppilaille esiteltiin ammattioppilaitoksen tiloja ja kerrottiin eri opintolinjoista. Tämän jälkeen kävimme kaupunkikierroksella omin nokkinemme... Torstaiaamuna meidät jaettiin kahteen ryhmään eri luokkiin, joissa esittelimme itsemme ja kerroimme harrastuksistamme. Tämän jälkeen luokan oppilaat saivat kysellä meiltä Suomesta ja koulustamme.( Miikka K. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

När man ser på kvalitet och mängd av kontakterna, så kan man försiktigt anta att här har eleverna liksom tagit sina första steg på väg mot ackulturering. Man kan jämföra de här resultaten med en undersökning som Klein och Dittmar gjorde om språkinlärning hos invandrare i Tyskland, som endast haft informell kontakt med tyskan. I undersökningen använde de ett särskilt index för den syntaktiska utvecklingsnivån med ett antal bakgrundsdata som rangordnades med avseende hur de korrelerade med utvecklingsnivå. Det visade sig att kontakt med tyskar under fritiden var den viktigaste variabeln, och den viktigaste faktorn blev då att få så varierad input som möjligt.

Det positiva hos utbyteseleverna i min undersökning var att eleverna hade ungefär samma utbildning, bodde hos värdfamiljer och hade ungefär samma slags intressen. Det befrämjade "ackultureringen" - i citat därför att tiden för vistelsen var så kort - och språkinläringen, eller i alla fall motivationen för språkanvändningen.

Man kan hitta anteckningar i dagböckerna som har likheter med Guioras experiment om hur en minskad grad av hämning förbättrar färdigheten på ett andraspråk. Vid undersökningen visades hur en liten mängd alkohol (4 cl) påvisbart förbättrade försökspersonernas uttal. En signifikant skillnad förelåg med en kontrollgrupp som inte hade fått någon alkohol. En större mängd däremot försämrade uttal. I dagböckerna t ex en flicka skriver så här:

...Huomasin, että kun oli muutaman oluen juonut, niin uskalsi rohkeammin puhua kieliä, vieraidenkin kanssa. ( Anne P. 19 år. Utbyteselev i Tyskland)

Eller som en pojke skriver:

...Pari, kolme olutta oli hyvä, mutta enemmän kun otti kielitaitoni huononi. ( Teemu R. 18 år. Utbyteselev i Tyskland)

Och sist vill jag citera två frisörelever, som gjorde en tvåveckors yrkespraktik i England:

Työharjoittelu toi meille molemmille huomattavasti enemmän itseluottamusta kielten puhumisen suhteen. Toivomme kansainvälisen oppilasvaihdon jatkuvan tulevaisuudessakin, jotta mahdollisimman moni

pääsisi harjaannuttamaan kielitaitoaan ja saamaan uusia kokemuksia erilaisista kulttuureista ja elämäntavoista. ( Liisa T. och Leena K., 18 år)

### 3.3 Lärarna värderar elever

Språklärarna fick också evaluera eleverna, som hade vistats två eller tre veckor utomlands. Det var svensk- och engelsklärare som fick en lista med 22 elevnamn, varav 10 kvinnliga (k) och 12 manliga (m). Lärarna markerade på listan om eleven i fråga efter utbytestiden utomlands visade en bättre motivation eller förbättrade studieresultat i svenska eller engelska. Lärarna fick också på vilket sätt eleverna uppvisade en förbättrad motivation eller studieresultat.

Lärarna berättade att t ex närvaron hos eleven ökat. Eleven hade också blivit piggare och mera intresserad av ämnet. Eleven hade också visat mera ansvarsfullt beteende , mera vuxet eller moget beteende. Eleverna ställde flera frågor, och vågade delta i muntliga övningar. Lärarna tänkte, att nu kunde -och borde - man i större utsträckning utnyttja dessa elevernas ökad motivation vid besök från utlandet som t ex guider på skolan och stadsrundturer.

Förbättrad studieresultat märkte man också vid ordprov. Eleverna blir inte heller "stumma" generade när de gör fel, berättade lärarna. I undersökningen deltog också tre elever som hade gått på specialklasser i grundskolan. Man hade tvekat att skicka dem som utbyteselever utomlands eftersom deras språkkunskaper var mycket begränsade. Efteråt märkte man den största ändringen i motivation och studieresultat hos dessa

elever. De blev inte bättre bara i språkundervisningen utan också i andra ämnen.

Vid genomgång av lärarnas kommentarer visade det sig att 82 % av eleverna hade klart eller på något sätt förbättrat sina resultat och bara 14 % kunde inte visa någon skillnad. Nu kan det vara så att åtminstone någon av de 14 % hade redan innan haft goda studieresultat och bra motivation för språkinläring. På andra sidan kan man inte veta om förbättringen hos de 82 % av eleverna berodde på vistelsen utomlands med tillhörande förberedelse, eller om det var fråga om en allmän mognad. Undersökningen gjordes ca. sex månader efter vistelsen och i vissa fall över ett år efter vistelsen. (Se figur 6).

Man kan dock dra den försiktiga slutsatsen av det här resultatet, att även en kort vistelse utomlands, när den har föregåt en välgjord förberedelse och är förknippad med boende i familj med ungdomar i samma ålder eller närapå samma ålder och ungefär likställd utbildning påverkar motivation på språkinläring i alla fall i viss mån.

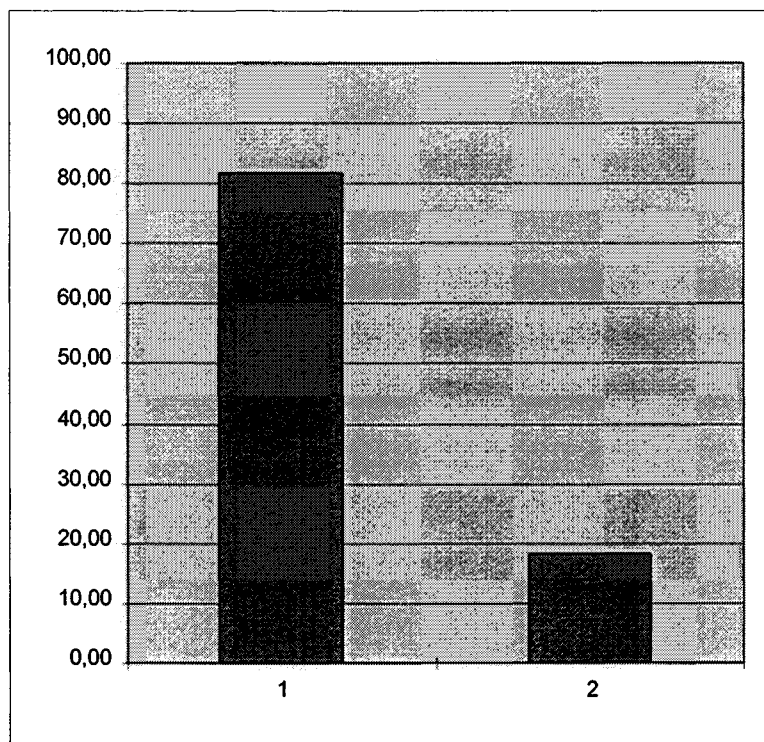
Som vi kan se i tabell 2 att det är fem av tio kvinnliga elever och fyra av tolv manliga elever som hade en "klart bättre" studiemotivation efter utlandsvistelsen. Elever som hade bedömts ha en "litet bättre" studiemotivation var 4/10 kvinnliga och 4/12 manliga. Det var fyra elever som inte visade någon förbättrad motivation. Av dem en kvinnlig och tre manliga. Nu vet man inte vad det berodde, om det var så att de verkligen var lika omotiverade eller om studiemotivationen redan var mycket bra.

klart bättre studiemotivation visade 45 % av de bedömda och något bättre studiemotivation visade 36.4 % och ingen skillnad i studiemotivation visade 13.6 % av de bedömda eleverna.

Tabell 2. Förbättrad motivation och studieresultat.

| Elev                    | Klart bättre | Litet bättre | Ingen skillnad |
|-------------------------|--------------|--------------|----------------|
| 1                       | K            |              |                |
| 2                       | K            |              |                |
| 3                       | K            |              |                |
| 4                       | K            |              |                |
| 5                       | K            |              |                |
| 6                       | M            |              |                |
| 7                       |              | M            |                |
| 8                       | M            |              |                |
| 9                       |              | M            |                |
| 10                      | M            |              |                |
| 11                      |              | M            |                |
| 12                      |              | K            |                |
| 13                      |              |              | K              |
| 14                      |              |              | M              |
| 15                      | M            |              |                |
| 16                      |              |              | M              |
| 17                      |              | K            |                |
| 18                      |              | K            |                |
| 19                      |              | K            |                |
| 20                      |              | M            |                |
| 21                      | M            |              |                |
| 22                      | M            |              |                |
| Sammanlagt              | 10           | 8            | 4              |
| %                       | 45.1 %       | 36.3 %       | 13.6 %         |
| K = Kvinnlig M = Manlig |              |              |                |

*Figur 6.* Fördelning mella förbättrad motivation och ingen skillnad på motivation.



I figur 6 ser vi fördelningen mellan de elever som hade en förändring i motivation efter utbytestiden utomlands (82 %) och de elever som inte visade någon skillnad (14 %). Eftersom fördelningen visar lärarnas evaluering av eleverna kan man dra den slutsatsen att ett elevutbyte, så som det har framkommit i undersökningen har i allmänhet en positiv inverkan på motivationen för andra- och främmandespråkinlärning.

#### 4. Sammanfattning

Först när man granskar resultatet av den första undersökning på integrativ och instrumentell motivation av språkinläring, som gjordes bland 158 studerande i yrkesutbildningen kan man se vilka skäl som motiverar till språkinläring. När man planerar undervisning och gör studieplan, borde man lägga upp de så att man har tagit hänsyn till de studerandes värderingar. Det fanns en liten skillnad hur de unga och de vuxna motiverades att studera språk och det skulle man nödvändigtvis ta hänsyn till. De unga borde få mycket aktuellt, och yrkesorienterad språkinlärningsmaterial som inspirerar till lära sig språk. Eftersom de unga också värderade högt de interpersonella relationerna borde man ge möjligheter till utlandspraktik och elevutbyte.

På så sätt främjar man både de integrativa och de instrumentella skäl för språkinläring. Det visade också den andra delen av undersökningen som gjordes genom att gå igenom utbyteselevernans dagböcker.

Då är det viktigt att språklärarna själva vistas utomlands och fortbildar sig utomlands. Då förblir språkundervisning levande och eleverna får ingredienser som motiverar dem i sina språkstudier. Lärare i yrkesutbildningen gäller ännu klarare att besöka företag vid utlandsbesök, och delta i utbyteselevernans program då de medföljer elever utomlands. Det är inte bara grammatik, och litteratur som gäller utan språkundervisningen skall vara levande. Som tidigare redan konstaterat ( s. 34) är

språkinläringen en invecklad process som påverkas av många olika faktorer: läraren och klassatmosfär såsom undervisningsmaterialen, föräldrarna och andra kontakter, eget intresse, begåvning och förväntningar. Men med tanke på en yrkeskompetens är det viktigt att skaffa en sådan atmosfär så att eleverna känner att de lär sig nya saker och att det är intressant och viktigt för deras yrkeskompetens. Som Ropo har konstaterat måste undervisningen ha kvalitet och vara lämpligt utmanande. Då är elevutbyte ur motivationssynvinkel ett bra tillägg, så att eleverna också lär sig att själva värdera sin utbildning och ta ansvar för sina studier.

Att besöka ett företag och få delta i en rundgång med en specialist som guide är både yrkeskunskap och språkinläring. Man skall dock ta hänsyn till att kunskapsnivån måste vara sådan att man kan *take in* inputen (jfr. Krashen, input hypotesen) När man tänker på de tyska elevernas svar på ett av studiebesöken så svarade alla att de inte var bra. Det vållade förvåning eftersom företaget i fråga var ett av de modernaste med den nyaste teknologin. All information hade skett på en flytande engelska och allt förklarades mycket sakkunnigt och djupgående. När man sedan frågade närmare, varför de hade svarat som de gjort, så förklarade de, att företaget var för modernt, de kände inte till maskinerna och metoderna. Då kunde de inte ta in information även om de förstod de flesta orden. Men orden var i ett okänt sammanhang i en okänd miljö.

Enligt Gardner och Lambert är den integrativa motivationen det viktigaste och många andra forskare går ännu längre och påstår att den integrativa motivationen är nödvändig för lyckad språkinläring. Lärares attityder påverkar elevernas attityder och



prestationer. En del forskare som Tucker & Lambert (Linnarud 1993) vill påstå att lärarens attityder är oerhörd viktiga när det gäller resultatet av inläringen. Och om läraren inser vikten av integrativ motivation så är det troligt att det påverkar elevernas motivation.

Eleverna hade också varit värddar för sina utbyteselever, finska för svenska och tyska och tvärtom. De hade redan före själva utbytet i förberedelsefasen skickat brev till varandra och berättat om sig själva. Tröskeln hade blivit lägre. Det tyckte alla de intervjuade var viktigt, att lära känna varandra via korrespondens före resan. Här skiftas fint de integrativa och instrumentella motiverande språkinläringssituationer.

Slutsatsen är att det gäller att skapa en sådan affektiv miljö för inläraren som befrämjar inläringen, samt föra inläraren närmare den naturliga situationen där målspråket talas. Dels för att äkta kommunikation sker i den naturliga miljön då innehållet och inte enbart formen är viktig, dels för att föra inläraren närmare den kultur som är förknippat med målspråket.

Eftersom alla elever kan inte delta i elevutbyte och på det sättet ta del i en social verksamhet som befrämjar språkinläring, kan språklärarna tillsammans i vänskapsskolorna använda brevväxling som en del av språkundervisning /modersmålundervisning. Eleverna som hade varit utbyteselever har ju berättat hur viktigt det var att lära känna varandra och få veta om varandras livsförhållanden. I breven till varandra berättar eleverna om sig själva och sin utbildning, ställer frågor och kanske skickar broschyrer från sin hemort. Breven skickas vidare och i bästa fall besvaras.

Det tycks vara spännande och det framgick av elevernas dagböcker att de kände sig säkrare när världen blev mindre (jfr Krashen & Dulay & Burt, det affektiva filtret). De hade lärt känna varandra och man fäste då mindre uppmärksamhet på om man använde den rätta formen eller förenklade sitt tal, övergeneraliserade eller använde inversion från L1. De lärde sig att använda olika inlärningsstrategier och korrigerade och omstrukturerade sitt språk.

I lärarnas värdering av utbyteselever kunde vi konstatera att det var 82 % av elever som visade en förbättrad studiemotivation eller också ett förbättrat studieresultat. Det är mycket uppmuntrande med tanke på t ex utbildningsstyrelsens strategiprogram för internationalisering av språkundervisning och utbildning, som har som utgångspunkt bl a att de unga själva kunde uppleva internationalisering och att utveckla språk- och kulturfärdigheterna hos de vuxna.

Jag drar den slutsatsen att elevutbyte, så som det har framkommit i undersökningen har i allmänhet en positiv inverkan på motivationen för andra- och främmandespråkinläring.

De vuxna borde också få möjlighet till ett mångsidigt särskilt integrativt motiverande språkundervisning och möjlighet att själva uppleva internationaliserin av språkundervisningen.

## 6. Litteraturlista

- Allardt, E. & Starck, C. 1981. Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. WSOY. Juva
- Brown, G & Yule, G. 1983. Teaching the spoken language. Cambridge University Press. Cambridge.
- Burt, M. 1971. Viewpoints on English as a Second Language. New York.
- Chomsky, Noam. 1975. Om språket. Problem och perspektiv. PA Nordstedt & Söners Förlag. Stockholm.
- Chomsky, Noam. 1975. The Logical Structure of Linguistic Theory. Plenum Press. New York.
- Chomsky, Noam. 1986. Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use. Plenum Press. New York.
- Corder, P. S, 1976. Miten kielitiedettä sovelletaan. Suomalaisuuden kirjallisuuden seura. Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino. Pieksämäki.
- Diderichsen, P. 1971. Elementär dansk grammatik. 3.udg. 5.opl. Gyldendal. Köbenhavn.
- Dulay, H. 1982. Language Two. Oxford University Press. New York.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and Motivation in Second - Language Learning. Newbury House. Rowley, Mass.
- Hansegård, N. 1972. Tvåspråkighet eller halvspråkighet. 2. upplagan. Aldus & Bonniers Bokförlag. Stockholm.
- Heckhausen, H. 1967. The Anatomy of Achievement Motivation. Academic Press. New York.
- Hessellund, H. 1984. Udvikling av undervisningsprogrammel. Teknisk Förlag. Köbenhavn.
- Knapp, Pothoff, A. 1982. Fremdsprachen lernen - und lehren, eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Kohlhammer. Stuttgart.

- Krashen, S. 1982. Principles and Practice in second Language Acquisition and second Language Learning. Pergamon Press. Oxford.
- Laine, E. 1978. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AfinLa) julkaisuja N:o 17. Turku.
- Lindberg, E. 1980. Beskrivande svensk grammatik. Andra upplagan. Almqvist & Wiksell Förlag AB. Stockholm.
- Linnarud, M. 1993. Språkforskning för språklärare. Studentlitteratur. Lund.
- Madsen, K. B. 1968. Theories of Motivation. The Kent State University Press. Kent. Ohio.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. Edward Arnold Publishers Ltd. London.
- Mustila, E. 1970. Finska gymnasieelevernas motivation för, attityder till och intresse för svenska. Tutkimuksia 125. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Paulston, Bratt, C. 1983. Forskning och debatt om tvåspråkighet. En kritisk genomgång. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. WSOY. Juva.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava. Helsinki.
- Rahkonen, M. 1995. Loglineära och logit- modeller i andraspråksforskning. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Jyväskylä universitet. Serie B Nr 3.
- Rantala, L. 1985. Luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylän yliopisto.

- Richards, J. C. 1974. (ed) Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Longman. London.
- Ropo, E. 1991. Näkökulmia tekniikan opiskelun ja oppimisen kehittämiseen. Teknillisen korkeakouluopintojen tehostamintutkimusprojekti. Liiteraportti N:o 5. Teknillisen tieteiden akatemia.
- Schumann, J. H. 1978. Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. I: Richards, J.C..(ed) Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches. Newbury House Publishers, inc. Massachusettes.
- Suomi kansainvälistyy- kielten opetus vastaa haasteeseen. Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma. Julkaisusarjan toimitus. Opetusministeriö.
- Trudgill, P. 1983. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. Penguin Books. London.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk. Bokförlaget Natur och Kultur. Stockholm.

## **7. Bilagor**

## Kyselylomake kieltenopiskelusta . Englanti

A= aikuisopiskelija

N= nuori

M = mies

Na = nainen

|   | Tärkeää | Melko Tärkeää | Ei tärkeää |
|---|---------|---------------|------------|
| 1. Kielitaitoni auttaa minua ymmärtämään paremmin englantia puhuvia nuoria ja heidän elämäntapaansa |         |               |            |
| 2. Kielitaitoni avulla pystyn hankkimaan helposti uusia englanninkieltä puhuvia ystäviä             |         |               |            |
| 3. Kielitaitoni auttaa minua pystymään ajattelemaan ja käyttäytymään kuin englantilaiset.           |         |               |            |
| 4. Kielitaitoni avulla pystyn tapaamaan ja keskustelemaan useampien ja erilaisten ihmisten kanssa.  |         |               |            |
| 5. Kielitaitoni avulla minulla on mahdollisuus saada parempi työpaikka jonain päivänä               |         |               |            |
| 6. Ihmisen täytyy osata ainakin yhtä vierasta kieltä nauttiakseen sosiaalista arvostusta            |         |               |            |
| 7. Ollakseen kunnolla koulutettu ihmisen täytyy osata englantia kunnolla                            |         |               |            |
| 8. Tarvitsen kielitaitoa, jotta pystyn saamaan tutkintotodistukseni                                 |         |               |            |

## Söderhamn - Imatra

### Måndag 11/4

Lärarna på skolan tyckte att jag skulle gå hem och packa inför resan till Imatra, så de sa åt mig vid tolvtiden att gå hem. Men jag hade redan packat och hade den med mig till skolan på morgonen.

Så nu fick jag tillfälle att prata med några kompisar.

Halv tre kom de finska eleverna till skolan. Det var meningen att vi skulle prata lite med varandra innan vi for. Men tyvärr var vi för blyga, så det blev inte så mycket sagt. Tre kom lokaltidningarna och fotograferade oss.

Klockan fyra åkte vi mot Imatra. Det var inte så många som tog farväl av oss. Förmodligen för att det inte var så många som visste om att vi skulle åka.

Våra chaufförer plus lärare som kom från Imatra, från transportavdelningen på skolan som vi skulle till, var inte van att köra i Stockholm. Sov vi, eller rättare sagt de, körde vilse.

Strax före nio på kvällen var vi ombord på båten. När vi hade fått hytterna skulle vi äta. Buffé var beställd. Det var trevligt och vi lärde känna varandra. Den ende som jag kände sen tidigare var Jonas. Han går i samma klass som mig. De andra var okända. Vi blev imponerad av att servitriserna kunde ta så många vinglas i en hand. Jag räknade till 26 st. Efter middagen gjorde vi ett besök i TaxFree. Vid elvtiden var det tid för disco. Tyvärr var det yngre folk på discot så det blev inte så roligt. Men vi hittade andra som satt lite här och där på båten. Vi var uppe hela natten.

### Tisdag 12/4

Klockan sju åt vi sjöfrukost. En ordentlig frukost som skulle räcka hela vägen från Åbo till Imatra. Åtta åkte vi av båten och började den långa färden. Vid tvåtiden var vi äntligen framme. Lena-Maja (svensklärare) tog emot oss. Visade snabbt oss runt på skolan. Efteråt besökte vi livsmedelsklassen. De hade gjort landgångar åt oss. Mycket goda. De andra killarna fick skjuts till sina hem. Jonas skulle bo hos Mikka, en elev på skolan. De andra killarna, Mattias, Robert, Magnus och Andreas skulle bo på studenthem. Jag blev kvar en timme till. Mina "föräldrar" skulle komma och hämta mig vid fyra. Efter en timme hämtade Anttis pappa Pentti mig på skolan. Han såg trevlig ut. Hemma fick jag träffa Sinikka, Anttis mamma. Pentti arbetar som fastighetskötare åt kyrkan. Sinikka är dagmamma. Efter middagen som bestod av lasange, gick jag ner till stans kulturhus. Här kunde man finna biblioteket, musikskolan och konsthall. På biblioteket hade det ett lite större utbud än i Söderhamn. Här kunde man låna böcker, videofilmer, CD-skivor och massor av tidningar. Det som känts svårast hittills har varit språket. Inte det att jag inte kan kommunicera med dom, utan att jag inte förstår något när de pratar med varandra.

### Onsdag 13/4

Gick upp halv åtta. Sov väldigt bra. Fast jag har aldrig svårt att sova. Sinikka frågade mig vid frukosten om jag planerat något särskilt för helgen. Eftersom jag inte hade gjort det sa jag nej. Hon berättade att en ungdomsgrupp inom kyrkan spelade volleyboll på fredagar och sa att jag kunde vara med om jag ville. Nio började jag skolan. Jag skulle börja nio varje dag. Pentti kom från jobbet för att ge mig lift till skolan. I skolan blev vi guidade av skolans internationella grupp. Den bestod av Anne, Susanna, Pekka och Katja. Anne och Susanna följde oss resten av tiden. När det visat oss skola, som tog ett par timmar. Bar det ned till centrum. Vi skulle köpa frimärken.

Fast det blev en massa annat också. På kvällen skulle vi på stans ineställe "Happy Days". Efter maten hemma gick jag till kyrkans ungdomsgrupp på Pappila. Gården som de höll till i hette så. Det var trevliga ungdomar. De ville veta vad svenskar tyckte om finnar. Sedan ville de veta vad jag tyckte om finska tjejer. Intressant grupp och tre timmar flöt iväg väldigt fort. Nästa onsdag besöker jag dem nog igen.

Efter Pappila bar det iväg till stans ineställe. Pusas kom och hämtade mig och körde mig dit. Här träffade jag de andra killarna. Men tyvärr hade de leg kontroll så det var bara Mattias, Jonas och jag som kom in. De andra gick till något annat ställe. Inte förrän vid tio började det komma folk. Men det var trevlig atmosfär. Ett kom Pentti och hämtade mig.

#### Torsdag 14/4

Idag skulle Jonas och jag vara i en klass och följa deras schema. Tyvärr var det fel sorts klass. Detta var starkström och vi går svagström. De höll inte på med datorer. Men de letade reda på några datorer och sa åt oss att byta hårddiskar och installera Windows på dessa. Även moderkortet skulle bytas. Det tog resten av veckan att fixa detta. Det var många problem som skulle lösas. Det fanns inga Dosdisketter, Windowsdisketterna var trasiga, hårddiskarna passade inte. Men till slut blev det rätt. Vi gick runt på skolan ganska mycket. Men vi pratade inte med någon. Men nästa vecka ska vi nog våga det också.

På kvällen var jag på träning med Pentti i Imatra Sporthall. Det kostar två MK för att komma in på hallen. Pentti tränar barn i 4-16 års ålder. Det tränar friidrott. Här fick jag en tröja där det står "Sport är livet" på finska. Träffade även två tjejer från Pappila. De ville att jag skulle prata på svenska. De ville se hur mycket de förstod.

#### Fredag 15/4

Efter skolan följde Jonas och jag med de andra killarna till deras studenthem. Det ligger tre mil från Imatra. Det är en husmorsskola. Endast tjejer. Men nästan alla hade åkte hem för helgen. Vi åt mat som kom från skolan. Halv sex kom Pentti och Paula och hämtade mig. Paula är ett av barnen som Pusas har.

Antti är deras andra. Men han var i Sverige. Paula studerar på ett sportgymnasium i Lathi. Hon kommer hem ibland på helgerna. På kvällen var jag och spelade volleyboll/landbandy med gänget från Pappila. Efter spelet gick jag hem. Kvällen tillbringade jag hemma. Jag satt och pratade med Paula och en kompis till henne.

#### Lördag 16/4

Idag var vi Lappenranta. Imatras närmaste stad. Ungefär som Gävle är till Söderhamn. Vi besökte ISO KAROLINA. Ett köpcentrum under tak. Efter det var vi på en pizzeria. Det var en annorlunda pizza, inte alls som en svensk. Men den var god. När vi skulle hem frågade Pentti om jag ville köra. Efter det var det alltid jag som körde när vi skulle någonstans. På kvällen var jag och hälsade på hos Jonas familj. De var trevliga. Jonas spelade Doom och vi andra pratade.

#### Söndag 17/4

Sov väldigt länge. Familjen tycker att jag går upp för tidigt så de sa åt mig att sova länge.

Efter lunchen var vi ute. Paula skulle övningsköra för andra gången i sitt liv. Det var kul. Ungefär som när jag körde för första gången. På kvällen skjutsade vi Paula till tåget. Hon skulle tillbaka till skolan.



#### Måndag 18/4

Vi hade en sightseeing genom staden. Det var Transport plus internationella gruppen som var guider. Vi besökte ryska gränsen. Vi var fram till "ingenmansland". Det är ett område som är ca:300 meter brett. Där får man inte vistas. Men jag var över en meter i tio sekunder.

Efter lunchen var vi till hårtrimmarna. De har en frisörinje på skolan. Här kan man bli klippt billigt. För 20MK var det några ettor som klippte oss. Det tog 2,5 timmar. De som inte klippte sig gick och bowlade. Efter skolan visade Anne & Susanna mig runt skolan.

Susanna skulle spela horn på musikskolan så hon visade mig kulturhuset. Fast jag hade ju redan varit på biblioteket. De hade en utställning om finnarnas alkoholbruk. Det visade att finnarna har ett stort problem med alkohol. På kvällen kom killarna från studenthemmet och hälsade på min familj. De hade med sig Lena-Maja. De kommer att bo hos Lena-Maja några dagar när hon är i Sverige. De hade tråkigt på studenthemmet. Senare tog min värdfamilj ut mig på en biltur. Vi var till hamnen, gränsen och några kända kyrkor.

#### Tisdag 19/4

Besökte Imatra Steel och pappersfabriken. Imatra Steel använde bara skrot och det var fascinerande. Pappersfabriken Imatra Mills är världens näst största. Den största ligger i Canada. Studiebesöken var mycket lärorika. Fler sådana nästa gång. Efter lunch var det svensklektion med "komvux".

#### Onsdag 20/4

Idag var vi på bilavdelningen. Han som visade oss runt var rolig. Det var den lärare som ansträngde sig mest för att vi skulle lära oss något. Han var en tysk mekaniker som nu arbetade som lärare. Var inte så bra på engelska men vi förstod det mesta som han sa. Även om han använde tekniska funktioner som vi inte förstod. Senare på dagen var vi ut till transportavdelningen.

Eftermiddagen var vi med frisörtvåorna. Eller som vi döpte dem till "Hair dressers". De lärde oss att bowla. Jag hade aldrig bowlat så det var något nytt för mig. Jag lärde mig hur man räknar poäng. Hade mycket tur. Slog ner många käglor. Fick totalt 107 poäng.

Hair dressers frågade via sportläraren om vi skulle gå på Happy Days. Det skulle vi. På kvällen träffade jag ungdomsgruppen på Pappia. De läste ur bibeln och diskuterade sedan ämnet. Nu kände jag hemlängtan för första gången. De hade diskussionen på finska och jag förstod ingenting. Men ville gärna vara med.

#### Torsdag 21/4

Skulle ha praktik idag. Men som med det mesta så blev det miss. Vi hade ingen praktikplats, så fick göra vad vi ville. Jag ringde hem till klassen. De hade jobbat väldigt mycket den senaste veckan så de.

Till middag prövade jag finsk hamburgare. Den smakade som hemma. Kvällen tillbringade jag hos de andra killarna hos Lena-Maja.

#### Fredag 22/4

På grund av krångel så blev det inget i skolan. Det blev som igår. Jonas och jag besökte beklädnadsavdelningen. Vi testade alla maskiner. Resultat: En plånbok i tyg

#### Lördag 23/4

Idag var det landskamp. Jonas och jag mot Susanna och Tommi. Tommi är Mikkas storebror. Det var meningen att alla killar skulle vara med men det var bara Jonas och jag som orkade gå till bowlinghallen. Sverige vann överlägset alla gånger. De sa att de lät oss vinna för att vi var gäster. Men de tror vi inte på.

Efter en snabb måltid hemma följde jag med Jonas till hans familj. Jag fick tillfälle att testa finnarnas största nöj. Att basta. Det var 80 grader och med vattenångan kändes det mycket varmare. Efter 40 minuter stod vi inte ut. Så som min hjärna kände sig kan jag förstå hur de kan bada i vakar mitt i vintern. Jag fick kyla ner min hjärna i iskallt vatten väldigt länge innan jag kunde tänka riktigt.

#### Söndag 24/4

Lena-Maja tog med oss till Lappenranta. Besökte en kyrka och fikade på en gammal bygdegård. Såg en parad med regionens alla scouter. Det var några hundra stycken. Åt pizza på restaurang. Sedan bar det hem till Pusas. Här var det en liten avskedsfest i förväg. Pizza och tårta.

#### Måndag 25/4

Idag kommer de andra hem. Klockan 13:00 kom Janne med bussen. På kvällen var det ett litet möte på skolan med alla inblandade elever plus övrigt folk som ville komma. Totalt blev det 18 st.

#### Tisdag 26/4

Nu är det dags att åka hem. Sa hejdå till min värdfamilj. Lovade att jag skulle komma och hälsa på någon gång. Även om det dröjer 20 år. Efter en lång lunch var det tid att säga farväl till alla som vi kände. En kommunalpolitiker höll ett avskedstal.

Vi åkte buss till Helsinki. Klockan sex avgick båten som vi åkte med. Vi var ombord och på väg hem.

#### Onsdag 27/4

Två var vi Söderhamn.

#### Sammanfattning

Det var intressant och lärorikt att vara i Imatra. Tyvärr så var vi inte på så många ställen så det är svårt att säga hur landet är. Men det var en trevlig stad. Ganska lik Söderhamn. Jag ångrar inte att jag åkte. Det är alltid roligt att träffa nya människor. Finska folket är vänliga och trevliga. Men tycker inte om att prata med okända utlänningar.

Familjen som jag hamnade hos var perfekt. De ställde upp och tyckte det var roligt.

Men man måste nog kunna ge lite själv också för att kunna göra en sådan resa intressant.

Jag kommer att åka tillbaka till Finland/Imatra när jag får möjlighet.

Slutord:           Världen slutar inte vid kommungränsen.  
                      Det som finns utanför är otroligt intressant.  
                      Sverige är ett litet land.

1994-04-28 Söderhamn  
Erik Nordin